تربیت کل‌گرا در اندیشه‌های تربیتی شرق؛ با تکیه بر مکتب دائوئیسم

✍ **علی وحدتی دانشمند** / دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران alivahdati@ut.ac.ir
افضل السادات حسینی / دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران
دریافت: ۱۳۹۶/۰۱/۲۸ ـ **پذیرش:** ۱۳۹۶/۰۷/۰۴

چکیده

تربیت کل‌گرا، یکی از جریان‌های تربیتی در اواخر قرن بیستم است که با بن‌مایه‌های معنوی، به مقابله با کاستی‌های نظریه‌های تربیتی مدرن برخاسته است. اگرچه ریشه‌های تکوین این رویکرد را می‌توان در آثار مربیان معاصر غربی جستجو کرد، اما این مقاله، این ریشه‌ها را در اندیشه‌های فلسفی و معنوی کهن شرق، با محوریت مکتب دائوئیسم ردیابی کرده، تصویری از مواجهه صورت معاصر این رویکرد و صورت شرقی آن، در عصر کهن ارائه می‌دهد. این پژوهش، با روش تحلیل محتوا و استنتاج فلسفی، پس از بیان مؤلفه‌های بنیادین تفکر دائویی در متون اصلی این کتب، یعنی دائوده‌جینگ اثر لائوتسه و چانگ‌تزو اثر مؤلفی با همین نام، دست به ترسیم چگونگی حضور این رویکرد در عرصه تربیت کل‌گرا زده است. با در نظر گرفتن مضامین بنیادین در دائوئیسم، همچون ماهیت دائو، فروپاشی نظام عرفی ارزش‌ها، خویشتن‌بودگی و نفی ذهن و زبان، مفهوم اساسی تربیت «سیالیت» و هدف اساسی آن «رهایی از ضمیر» و مفهوم اساسی یادگیری «نا–یادگیری» به منظور شهود حقیقت دائو می‌باشد.

کلیدواژه‌ها: تربیت کل‌گرا، فلسفهٔ شرقی، دائوئیسم، لائوتسه، دائوده‌جینگ، چانگ‌تزو.

بیان مسئله

رویکرد کل‌گرایانه تربیت، یکی از جنبش‌های تربیت معنوی در اواخر قرن بیستم است که بنیان‌های فلسفی و تربیتی خود را از جهان‌بینی‌های متعدد کسب کرده است. اما از نظر تاریخی، نمی‌توان این رویکرد را نوظهور دانست. اگر سنگ‌بنای این رویکرد را تقابل با نظریات تقلیل‌گرایانه و مکانیستی به وجود انسان و در نظر گرفتن افقی به وسعت فعلیت یافتن همهٔ ابعاد او در نظر بگیریم، می‌توان در تاریخ اندیشه‌های تربیتی معاصر، مصادیق این رویکرد را یافت.

از جمله می‌توان به پستالوزی[1] اشاره کرد که اهداف تربیتی خود را در سه قلمرو ذهن، جسم و خرد سامان داده و تربیت عقلانی، فیزیکی و اخلاقی را توأم با هم، در یک برنامه درسی یک‌پارچه دنبال کرده است(لاوتون و گوردون، ۲۰۰۲، ص ۹۸). *فروبل*،[2] سازواری و هماهنگی رشد انسان را اصلی‌ترین نیاز او و مهم‌ترین وظیفه تربیت می‌داند(همان، ص ۲۰۵). *اشتاینر*[3] نیز ماهیت انسان را شامل سه لایه جسم، نفس و روح می‌داند که این سه لایه، باید در مدرسه طی یک برنامه درسی متشکل از دانش، هنر، معنویت و فعالیت‌های عملی رشد یابند(وودز و دیگران، ۲۰۰۶، ص ۲۷).

اهمیت اتخاذ مبنای کل نگرانهٔ تربیت را می‌توان از سه جهت دنبال کرد. نخست اینکه، روح حاکم بر غالب نظام‌های آموزشی کنونی، کمیت‌گرایی، تخصص‌گرایی، استانداردسازی و تربیت برای ورود به بازار کار می‌باشد. نگاه تقلیل‌گرایانه‌ای که در گذشته بر مبنای توجه صرف بر بعد عقلانی انسان بوده است، اکنون به گونه‌ای دیگر ظهور یافته است. به این ترتیب، نتایج تعلیم و تربیت، آن‌گونه که *هیلمن*(۱۹۹۹) می‌گوید، تبدیل به «ناظران منفعل» شده‌اند(میلر، ۲۰۰۵، ص ۱). همین امر موجب شده است تا تعلیم و تربیت، بیش از آنکه دنبال اهداف والای خود همچون نیل به حقیقت، تحقق خویشتن و شکوفایی درون باشد، تبدیل به امری خطرآفرین شده باشد. ضرورت دیگر، غفلت از بعد معنوی حیات انسان در نتیجه تربیت مدرن است. در حالی‌که از نظر ادیان، مهم‌ترین جنبهٔ پرورش انسان، بُعد معنوی و تعالی‌جویانه انسان می‌باشد. تربیت کل‌گرا، با تکیه بر آموزه‌های معنوی این ادیان و در مواردی با تکیه بر رویکردهای معنوی فارغ از دین(باغگلی و دیگران، ۱۳۹۴)، به دنبال آن است تا کاستی‌های موجود دنیای مدرن و شکاف حاصل از آن در پیوند میان عقلانیت و معنویت را به نحوی که پاسخ‌گوی پرسش‌های هستی شناسانه انسان در عصر جدید باشد، برطرف سازد.

در نهایت، امر مهم دیگری که ذهن مربیان کل‌گرا را به خود مشغول ساخته است، رسیدن به الگویی است برای آنکه بتوان با ظهور پدیده چندفرهنگی‌گرایی و رویکردهای بنیادگرایانه و افراطی، همچنان در عرصه تعلیم و تربیت، سخن از آموزش صلح و تربیت دموکراتیک به میان آورد. ازاین‌رو، اندیشه‌های تربیتی کل‌گرا به دنبال آن است تا نظامی از ارزش‌ها را مبتنی بر هستی‌شناسی معنویت عرضه کند تا در این نظام، همهٔ عقاید و فرهنگ‌ها در تعلیم و تربیت، به واسطه پیوند بنیادی آنها با معنویت در تعامل قرار گیرند.

واکاوی ریشه‌های فلسفی تربیت کل‌گرا تاکنون مورد توجه محققان بسیاری قرار گرفته است.

راج«Rudge»(۲۰۰۸)، پس از بررسی اندیشه‌های تعلیم و تربیت دنیای غرب، دست به مفهوم‌سازی جدید دربارهٔ تربیت کل‌گرا زده است. وی هشت مؤلفهٔ معنویت، تکریم حیات/طبیعت، پیوستگی درونی، جامعیت انسان، فردیت، روابط مبتنی بر مراقبت، آزادی/ خودگردانی و مردم‌سالاری را برای آن تدوین نموده است. وی با استفاده از این مؤلفه‌ها، دست به تحلیل تطبیقی روش‌های تربیتی به کار رفته در چهار رویکرد تربیتی کل‌گرا در عصر حاضر، یعنی *والدورف*(Waldorf)، *مونته سوری*(Montessori)، *رجیو امیلیا*(Reggio Emilia) و *نوانسان‌گرا*(Neo-humanist)، از نظر تطابق روش‌ها با مؤلفه‌ها و نیز از نظر انسجام درونی روش‌ها با یکدیگر، در جهت پشتیبانی مؤلفه‌ها پرداخته است. اگر چه در این پژوهش، به مربیان کل‌گرا در جوامع شرقی اشاره شده است، اما ریشه‌های فلسفی کل‌گرایی در فلسفه‌های شرقی مورد واکاوی قرار نگرفته است.

پژوهش کلیدی دیگر، به ناکاگاوا(Nakagawa)(۲۰۰۰) تعلق دارد. او در اثر خود، تلاش دارد تا به کمک فلسفه‌های شرقی، حوزهٔ تربیت کل‌گرا را گسترده ساخته و از مسیر تحلیلی تطبیقی، کاستی اندیشه‌های غربی در این حوزه را نشان دهد. در پایان، این اثر، به کاربست روش‌های هنری و تمرکزورزی موجود در اندیشه‌های شرقی، در تحقق اهداف تربیت کل‌گرا پرداخته شده است. در این پژوهش، مولف به اندیشه‌های فیلسوفان معاصر شرقی، همچون *ایزوتسو*(Izutsu)، *سوزوکی*(Suzuki)، *نیشیدا*(Nishida) و *هیزاماتسو*(Hisamatsu) پرداخته است، اما به جز اشاراتی اندک به دائوئیسم در کنار بودا، به عنوان اندیشه‌های کهن شرق، ردیابی منسجم و تفصیلی این اندیشه‌ها، در تربیت کل‌گرا به انجام نرسیده است.

با این مقدمه و با توجه به کاستی‌های مطرح برای پژوهش‌های فوق، این نوشته به دنبال این است تا ریشه‌های رویکرد کل‌گرا در تعلیم و تربیت را از منظر دائوئیسم مورد واکاوی قرار دهد.[۴] در این زمینه، ابتدا شرحی اجمالی از تاریخچه این مکتب طرح، سپس مروری بر مولفه‌های بنیادین آن، به منظور کاربست در تعلیم و تربیت کل‌گرا می‌شود. سپس، مبانی تربیت کل‌گرا در سه شاخه مفهوم اساسی تربیت، ناظر به حوزهٔ هستی‌شناسی، هدف اساسی تربیت، ناظر به حوزهٔ انسان‌شناسی و مفهوم اساسی یادگیری، ناظر به حوزه معرفت‌شناسی در این مکتب، ردیابی می‌شود. در هر شاخه، به منظور بازشناسی حضور تربیت کل‌گرا در اندیشه‌های تربیتی غرب، پس از بیان توصیفی کوتاه از رویکردهای غربی، پیامدهای اتخاذ رویکرد شرقی (دائویی)، برای تربیت کل‌گرا بیان خواهد شد.

روش انجام این پژوهش، در صورت‌بندی مولفه‌های بنیادین دائوئیسم، تحلیل محتوا و تحلیل فلسفی بوده و مرجع تحلیل، کتب اصلی این اندیشه، یعنی ***دائوده جینگ***(Dao de jing) اثر *لائوتسه*(Lau-tzo) و *چانگ‌تزو*(Chuang-tzu) اثر مؤلفی هم نام با اثر خود، یعنی *چانگ‌تزو* می‌باشد. در بیان مؤلفه‌های اساسی تربیت کل‌گرا، با نظر به اندیشه *دائو* نیز محقق از روش استنتاج فلسفی استفاده خواهدکرد.

دائوئیسم: مؤلفه‌های بنیادین

آنچه امروزه به عنوان مکتب دائوئیسم شناخته می‌شود، ریشه در اندیشه‌های دو فیلسوف کهن در چین، در حدود

قرن‌های سوم و چهارم پیش از میلاد، با نام‌های *لائوتسه* در کتابش با عنوان ***دائوده‌جینگ*** و پس از او، *چانگ‌تزو* در کتابی با همین نام دارد. در مورد حقیقت حضور شخصیت اول در تاریخ تردید وجود دارد، اما به طور قطع می‌توان گفت: *چانگ‌تزو*، در حدود قرن چهارم پیش از میلاد می‌زیسته است(چانگ تزو، ۲۰۱۶، ص ۱). همچنین، بر خلاف اندیشه *کنفسیوس*، که به صورتی منسجم توسط شاگردان او در فاصله بین قرن پنجم تا سوم پیش از میلاد تدوین یافته است، دائوئیسم به جز زمانی که گروهی از نویسندگان، با دو اثر فوق آشنا شده و خط مشترک اندیشه را میان آن دو یافته و نام طریقت بر آن نهاده‌اند و به‌عنوان یک اندیشه واحد شناخته نشده بود(لائوتسه، ۲۰۱۶، ص ۲). واژه «دائو» به معنای طریقت و راه، برای اولین بار توسط این دو نفر به کار نرفته است؛ زیرا می‌توان آن را به طریقت هر مشرب و مکتب فکری نسبت داد. اما معنای آن در این دو اثر، عبارت است از: آن حقیقت بنیادین و تغییرناپذیرِ وجود، که پیش از پیدایشِ هر چیزی وجود داشته است و هر چیز نیز در نهایت، به او باز می‌گردد. در هر دو اثر، می‌توان ردپای گونه‌ای طبیعی‌گرایی رادیکال را مشاهده نمود. به این ترتیب، آنچه از میراث تمدنی، فرهنگ، زبان و ارزش‌ها، هم اکنون برای بشر وجود دارد، اوهامی بیش نیستند. ازاین‌رو، ضروری است تا به آن حقیقت واحد و کل بنیادین، که در ابتدا وجود داشته است، بازگشت و از حصار مرزهای ایجاد شده رهایی یافت.

دائوده‌جینگ، کتابی است موجز با استفاده از تعابیر و تمثیل‌های بلند ادبی، که به بیان مختصات *دائو* یا راه و طریقت از منظر حرکت آن، از وحدت به سمت کثرت، می‌پردازد. یکی از وجوه مهم این کتاب، مخالفت با اندیشهٔ کنفسیوسی رایج در آن عصر، مبتنی بر پرورش فضایل اخلاقی و خردورزی و مجادلات فلسفی است؛ زیرا عده‌ای معتقدند: *کنفسیوس* مدتی در کسوت شاگردی *لائوتسه* در آمده، اما به حقیقت اندیشه او پی نبرده و موجب شده است تا بخشی از ***دائوده‌جینگ***، به مخالفت با رویکرد اخلاقی کنفوسیوس اختصاص یابد. این کتاب، در پایان راه خود، حاکمی را به تصویر می‌کشد که در پی حل مشکلات فلسفیِ برخاسته از فرهنگ کنفوسیوسی، از طریق سیاست بی‌عملی و گریز از انتقال دانش‌های گوناگون به مردم سرزمین خود، آنها را در حالت طبیعی خود حفظ می‌کند. چینگ(۱۳۸۳) معتقد است: در بعضی از نسخ این کتاب، بخش دوم آن از فصول ۳۸ تا ۸۱، که به فضیلت و قدرت می‌پردازد، پیش از بخش اول آن، که شامل ۳۷ فصل اول بوده و محور اصلی آن پرداختن به دائو یا طریقت می‌باشد، آمده است. این امر بیانگر هدف از تالیف این کتاب، بیش از آنکه آموزش عقاید و عرفان باشد، آموزش شیوهٔ حکومت است.

اثر دیگر، *چانگ‌تزو* است. بر خلاف ***دائوده‌جینگ***، پیمودن مسیر کثرت به سمت وحدت، محور اصلی این کتاب است. ازاین‌رو، در این کتاب می‌توان رهنمودهای عملی را در قالب داستان برای رسیدن به حقیقت سرمدی، یعنی *دائو* یافت. اگرچه *لائوتسه*، در اثر خود قالب وجیزه‌گویی را برگزیده است، اما *چانگ‌تزو* منظور خود را در قالب داستان‌واره‌هایی حکیمانه ابراز می‌دارد. نسخه‌ای از این اثر که اکنون در دست است، حاصل تصحیح و ویرایش نهایی *گو شیانگ*(Guo Xiang) از متفکران دائویی قرن چهارم پس از میلاد بوده است. این اثر شامل سه بخش

می‌باشد: فصول درونی مشتمل بر هفت فصل، فصول بیرونی مشتمل بر پانزده فصل؛ فصول گوناگون مشتمل بر یازده فصل. *ایزوتسو*(۱۳۷۸) و *واتسون*(Watson)(۲۰۱۳) معتقدند: اندیشه اصلی *چانگ‌تزو* در فصول درونی تجلی یافته است. دو بخش دیگر، حاصل تفسیرهای متعدد متفکران دائویی است که به این کتاب افزوده شده است. ازاین‌رو، در این پژوهش نیز محقق تنها به فصول درونی روی آورده است.

اگرچه سخن گفتن از اندیشه‌های بنیادین دائو، کاری دشوار است، همان‌گونه که *لائوتسه* در اولین بند از کتابش می‌گوید: «دائو، چون به سخن درآید، آنی نیست که پایدار ماند»(لائوتسه، ۲۰۱۶، ص ۱۰)، اما در این مقدمه، سعی می‌شود به جهت پرداختن به وجوه تربیتی این اندیشه در قسمت‌های بعد، مؤلفه‌های اصلی آن بیان شوند.

ماهیت دائو

اولین و مهم‌ترین مفهوم مورد تاکید در این دو اثر، «دائو» است. دائو، به معنای حقیقتی ازلی و ابدی برای هستی است که چون اندیشه و زبان، در احاطه آن تلاش کند، به بیراهه می‌رود. اساسی‌ترین وجه پرداختن به این مفهوم در ***دائوده‌جینگ***، از آن جهت است که سعی دارد، با طرح گونه‌ای طبیعت‌گرایی بنیادین، خواننده را به سمت این حقیقت سوق داده، آن را از خواب تمدنی، که به آن گرفتار آمده، بیدار کرده و او را در وضعیتی طبیعی قرار دهد؛ وضعیتی که در آن، هر چیز آن طور است که از ابتدا بوده است.

می‌توان معانی متعدد دائو را به این صورت بیان کرد: نخست، دائو به لحاظ زمانی و منطقی، پیش از جهان متکثر و محسوس وجود دارد. به این ترتیب، از دایرهٔ تجربه فراتر رفته و مفهومی تعالی‌گرایانه را به خود می‌گیرد. دوم آنکه، دائو هم اکنون جدا و تمایز یافته از طبیعت و تکثرات نبوده؛ چرا که در این صورت این با ذات دائو، به منزله تعین‌نیافتگی و متمایز نبودن سازگار نخواهد بود. در این معنا، دائو عبارت است از: طبیعت حاکم بر هر امری از جهان هستی و آن طریقتی که هر شیء به طور طبیعی در آن راه گام بر می‌دارد. سوم آنکه، وجود از آن جهت که نام «وجود» به خود می‌گیرد و به ادراک در می‌آید، نسبت با دائو قرار می‌گیرد: «همه چیز در دنیا از هستی پدید آمده است. هستی، خود از نیستی سرچشمه گرفته است»(واتسون، ۲۰۱۳، ص ۴۰). در اینجا مفهوم هستی، وجود به معنای صرف وجود و همه چیز به معنای کثرات پدید آمده، از هستی است. بنابراین، می‌توان سه ویژگی اساسی را شامل فرارویندگی، درونیت و کلیت برای دائو در نظر گرفت.

فروپاشی نظام عرفی ارزش‌ها

مؤلفه بنیادین دوم، فروپاشی نظام عرفی ارزش‌ها به واسطهٔ تغییر نگرش انسان به هستی است. در اندیشه دائوئیسم، دائو بی‌شکل و بی‌نام است. این به معنای آن است که هم اکنون اگر ادراک انسان به نحوی است که امور را جدا از هم و دارای حد و مرز مشاهده می‌کند، باید نگرش انسان به گونه‌ای تغییر کند که هستی را به صورت آشفتگی اولیه، که دائو در آن قرار دارد، ملاحظه کند. *لائوتسه*، از این حالت به «نیستی»(Non-being) و *چانگ‌تزو*، از

آن به «درهم‌ریختگی»(Chaos) یاد می‌کند. بر این اساس، تفاوت‌ها وجود دارند، اما ذاتی و جوهری نیستند. به این ترتیب، هر چیز در این هستی می‌تواند به چیز دیگر تبدل یابد. بنابراین، در اندیشه دائو، هستی‌شناسی مبتنی بر تبدل و برهم‌ریختگی، گونه‌ای از ارزش‌ها را نتیجه می‌دهد که مبتنی بر آن، دیگر هیچ‌چیز آن‌گونه که انسان می‌پندارد، خوب و یا بد نخواهد بود: «به این دلیل که همه‌کس در دنیا زیبا را زیبا می‌انگارد، اندیشه زشتی پا به عرصه هستی می‌گذارد. از آنجا که همه مردم خوب را خوب می‌انگارند، اندیشه بد پا به عرصه وجود می‌نهد»(ایزوتسو، ۱۳۷۸، ص ۳۴۰). با توجه به این نسبیت‌گرایی شهودی، اندیشه دائوئیسم نه‌تنها سیر عمودی نیستی ـ هستی ـ کثرت را مطرح می‌کند، بلکه تبدل افقی را نیز مد. نظر قرار می‌دهد: «ازاین‌رو است که امور ممکن است پیشرو یا تابع، سرد یا گرم، قوی یا ضعیف، پایدار و یا زوال‌پذیر باشند»(لائوتسه، ۲۰۱۶، ص ۱۹).

در توضیح اینکه ایزوتسو(۱۳۷۸)، در مقاطع گوناگون اثر خود، نسبی‌گرایی بنیادین را در دائوئیسم توصیف می‌کند و آن را مبتنی بر نوعی شهود عرفانی و فراتر از نسبی‌گرایی ارزشی در اخلاق می‌داند، می‌توان گفت: در اندیشه دائوئیسم، تنها یک راه برای کمال و زیستن اخلاقی وجود دارد و آن هم، تبعیت از دائو است. دائو نیز از آن جهت که برگرفته از نیستی بوده و در ذات خود به هیچ شکل و حدودی در نمی‌آید، عدم تعین و بی‌شکلی، تنها ارزش اخلاقی برای دائو می‌باشد. این امر را می‌توان از نام دو بخش اصلی ***دائودجینگ***، یعنی دائو به معنای طریقت و راه و ده(De)، به معنای فضیلت، به این صورت استنباط کرد که برترین فضیلت، پیروی از طریقت بی‌شکلی خواهد بود. این برداشت، ما را به مؤلفه بنیادین سوم از اندیشه دائوئیسم، پیوند خواهد زد.

خویشتن‌بودگی

مؤلفه بنیادین سوم، «خویشتن‌بودن»(Self-so) است. *لائوتسه*، در بخش بیست و پنجم از ***دائودجینگ***، از حالت دائو به عنوان «خودبخودی»(Spontaneity) یاد می‌کند:

> **آنجا چیزی است که از درآمیختگی پدید آمده و پیش از بهشت و زمین متولد شده است. آرام، منزوی، تنها و بدون تغییر است. او به همه جا می‌رود و هیچ خطری او را تهدید نمی‌کند. او می‌تواند مادر همهٔ آنچه که در بهشت است باشد. من نام او را نمی‌دانم، اما روش آن را دائو می‌نامم. انسان به دنبال زمین می‌رود، زمین به دنبال بهشت می‌رود، بهشت به دنبال دائو می‌رود و دائو به دنبال طبیعت خود است**(لائوتسه، ۱۹۹۳، ص ۲۵).

بر این اساس، می‌توان ادعا کرد مهم‌ترین گزاره‌ی عملی برای اندیشه دائوئیسم، پیوستن به طریقت از طریق رها کردن خواستن و تدبیر است. *ایزوتسو*(۱۳۷۸) به خوبی آموزه بی‌عملی را توصیف می‌کند:

> **انسان کامل هیچ کاری نمی‌کند، یعنی او هیچ کاری را با قصد انجام آن انجام نمی‌دهد. در همان لحظه که انسان کاری را انجام می‌دهد، وقوف او به اینکه کاری انجام داده عمل او را غیر طبیعی می‌کند. در عوض، انسان کامل همه چیز را، خودش و دیگر اشیاء را به طبیعت‌شان رها می‌کند. این معنای اصطلاح انجام ندادن (وو وی)(Wuwei) است. و از آنجا که او هیچ کاری نمی‌کند، هیچ کاری را انجام نداده نمی‌گذارد. وی به این دلیل که**

هیچ کار را انجام نمی‌دهد، در نهایت همه چیز را انجام می‌دهد؛ چرا که در این حالت هستی او با طبیعت یکی است و طبیعت بدون آنکه کاری بکند، همه کار می‌کند(همان، ص ۴۷۰).

این آموزه عملی دائوئیسم، مبتنی بر هستی‌شناسی پیشینی دائو است؛ به این صورت که دائو از آن جهت که از فعل خود آگاهی نداشته و قصد انجام هیچ عملی را ندارد، در کمال ضعف به سر می‌برد. ازاین‌رو، می‌تواند هر عملی را به انجام رساند. *لائوتسه* از دو استعارهٔ «چوب نتراشیده» و «پارچه بافته نشده»، برای توصیف بی‌عملی استفاده می‌کند: «به پارچه بافته نشده نگاه کن، چوب نتراشیده را نگاه دار. به این صورت است که خودپرستی کم شده و امیال محو می‌شوند»(لائوتسه، ۱۹۹۳، ص ۱۹). *چانگ‌تزو* نیز از استعاره «آیینه صیقل خورده»، برای توصیف آن بهره می‌برد:

انسان نهایی ضمیر خود را وا می‌دارد تا به منزله یک آیینه (بی زنگار) عمل کند. این ضمیر چیزی را در برابر خود محبوس نمی‌کند. این ضمیر تنها (نسبت به هر آنچه که بر آن وارد شده) واکنش نشان داده و پاسخ می‌گوید. لیکن این ضمیر چیزی را ذخیره نمی‌کند. این دلیل آن است که او می‌تواند بر همه اشیاء مسلط باشد و از هیچ چیز آسیب نبیند. من شنیده‌ام که اگر آیینه‌ای خوب صیقلی شده باشد، غبار نمی‌تواند بر آن بنشیند؛ (یعنی) اگر غبار بر آیینه‌ای بنشیند (می‌توانیم قطع داشته باشیم) که آیینه خوب صیقلی نشده است(ایزوتسو، ۱۳۷۸، ص ۴۶۸).

لائوتسه نیز در جای دیگر از این مؤلفه؛ یعنی خویشتن بودگی و تمایز نیافتن، به عنوان راه و روش کمال و دست‌یابی به امر واحد یاد می‌کند:

بهشت به واحد دست یافت و صاف شد. زمین به واحد دست یافت و پایدار ماند. ارواح به واحد دست یافتند و مقدس شدند. دشت‌ها به واحد دست یافتند و سخاوتمند شدند. ده هزار چیز به واحد دست یافتند و ثمربخش شدند. پادشاهان به واحد دست یافتند و جهان را منزه ساختند»(لائوتسه، ۱۹۹۳، ص ۳۹).

از هم‌نشینی مؤلفه‌های دوم و سوم، می‌توان اخلاق کنفوسیوسی را در مقابل اخلاق دائویی، به صورت تقابل میان اثبات و نفی مطرح کرد؛ به این صورت که اگر *کنفسیوس* بر کسب فضایل اخلاقی، به منظور تبدیل شدن به انسان والا تأکید داشت، دائوئیسم معتقد است: از آنجا که عنصر ابتدایی حیات، نیستی است، اخلاق نیز باید سمت و سوی نیستی و نفی به خود بگیرد. ازاین‌رو، مفاهیمی همچون دانش، عمل، کمال و فضیلت به مفاهیمی همچون نادانی، بی‌عملی، کودک‌واره زیستن و عدم فضیلت منقلب خواهند شد(لیو، ۲۰۰۶، ص ۱۴۴).

نفی ذهن و زبان

مؤلفه بنیادین چهارم، در اندیشه دائوئیسم را می‌توان در نگاه منفی این مکتب به ذهن و زبان، به عنوان راهزنان حقیقت جست‌وجو کرد. نخست، در ***دائوده‌جینگ***، این اندیشه حمایت می‌شود که اساساً ده هزار چیز از آن زمان حاصل می‌شود که انسان بر حقیقت، نام‌های گوناگون می‌نهد. در حالیکه طریقت باید موجب وصول به مادر ده هزار چیز، یا همان دائو شود. در فصل دوم ***دائوده‌جینگ***، این‌گونه آمده است: «آن زمان که مردم جهان زیبا به عنوان زیبا می‌شناسند، شناخت زشتی پدید می‌آید. وقتی که آنها خوب را به عنوان خوب می‌شناسند، شناخت شر پدید می‌آید»(لی، ۲۰۰۸، ص ۹۷). *لائوتسه*، انحراف از طریقت به وسیله نام‌ها را این‌گونه توصیف می‌کند:

پنج رنگ باعث می‌شوند تا چشم‌های او کور شوند. پنج صدا باعث می‌شوند تا گوش‌های او کر شوند. پنج مزه باعث می‌شوند تا ذائقهٔ او فاسد شوند. شکار کردن و مسابقه دادن قلب را دیوانه می‌کند. کالاهای عجیب و غریب حیات انسان را دچار مشکلات متعدد می‌سازند(لائوتسه، ۱۹۹۳، ص ۱۲).

این آموزه نیز درست در مقابل آموزه کنفوسیوسی موجود در آثار ژونزی(Xunzi) فیلسوف چینی است که معتقد است: «انسان وقتی نام رفتارهای پذیرفته شده در فرهنگ را می‌آموزد، به تدریج آن رفتارها را در خود درونی ساخته و به این ترتیب، زبان به عنوان عامل پذیرفته‌شدن در اجتماع عمل خواهدکرد»(لی، ۲۰۰۸، ص ۹۶).

تربیت کل‌گرا در اندیشه مبتنی بر دائو

اگرچه، اشاره‌ای به پیشینه رویکرد کل‌گرا به تربیت شد، اما در اینجا و پیش از بررسی نشانه‌های این رویکرد در اندیشه *دائو*، معرفی اجمالی از آن صورت می‌گیرد. *جوزف*(۲۰۱۰)، برنامه درسی کل‌گرا را توصیفی برای مجموعه فعالیت‌های تربیتی، به منظور به فعلیت رساندن قوای انسان در تمامی ابعاد جسمانی، روانی، احساسی، اخلاقی و معنوی می‌داند. وی اهداف عمده مربیان کل‌گرا را ایجاد معنا برای زندگی فرد، عشق به یادگیری مادام‌العمر، به دیگر انسان‌ها و به جهان طبیعت بیان می‌کند.

مدافعان برنامه درسی کل‌گرا از دوگانه‌های رایج همچون ذهن ـ بدن، منطق ـ شهود، هنر ـ علم و یا گروه ـ فرد اجتناب می‌کنند. آنها همچنین تکه‌تکه شدن، استانداردسازی و رقابت موجود در جامعه و مدرسه کنونی را طرد کرده، تا هر فرد بتواند به‌دور از نظام‌های محصورکننده، رشد یابد. کل‌گرایی، در این رویکرد متضمن به‌هم‌پیوستگی هستی شامل حیات و طبیعت است(همان، ص ۴۴۵ـ۴۴۶).

هستی‌شناسی و مفهوم اساسی تربیت

در این معنا، می‌توان از مفاهیمی چون تکریم طبیعت و پیوستگی اجزای هستی سخن گفت. این معنا از کل‌گرایی، بر جهان‌بینی‌های متعددی همچون فلسفهٔ پایدارگرایی و جهان‌بینی بوم‌شناختی(Ecological worldview) مبتنی می‌باشد. فلسفهٔ پایدارگرایی، متوجه این حقیقت واحد و سرمدی است که ذات جهان اشیاء، موجودات زنده و اذهان می‌باشد(راج، ۲۰۰۸، ص ۹). در فلسفه‌های زندگی، بحث از آن نیروی حیاتی است که همهٔ اجزای جهان را در کنار یکدیگر نگاه داشته و آن را به سمت هدفی اعلا سوق می‌دهد. به این ترتیب، تعلیم و تربیت واسطه‌ای است برای پیوند خوردن حیات انسانی، با حیات بنیادین(همان). در جهان بینی اکولوژیکی، همهٔ اجزای جهان به واسطه پیوندشان با نیروی بنیادین حیات، یک شبکه پیوسته را تشکیل می‌دهند. به این ترتیب، برای فهم یک پدیده، آن را باید در ارتباط با سایر پدیده‌ها بررسی کرد. *الزیرا* از این معنا در تعلیم و تربیت، به «استعلا» یاد می‌کند. «استعلا مستلزم باز و گشوده بودن نسبت به عالم هستی است. از طریق استعلا، رابطه‌ای پویا میان فرد و عالم کائنات ظاهر می‌شود. گشوده بودن نسبت به بی‌نهایت، ملازم با گشوده بودن نسبت به روحانیت انسان و پذیرای آن بودن است... استعلا میان خود درونی و محیط اتصال برقرار می‌کند و بدین ترتیب جهان درون و جهان برون وحدت می‌یابد»(کشاورز، ۱۳۸۴، ص ۱۳۱).

اما با توجه به نگرش دائوئیستی به هستی، می‌توان از کل‌گرایی هستی‌شناسانه، به مثابه دریافت جهان در مقام سیالیت یاد کرد. به این ترتیب، در *چانگ‌تزو* رسیدن به دریافت سیال از هستی، خود را در بستر ده هزار چیز نشان می‌دهد. او سعی دارد تا از طریق مقایسه میان حقیقت و رؤیا، خواننده را به این سطح از ادراک برکشاند. در این سطح، دیگر مرزی میان کثرات وجود نداشته و فراتر از پیوستگی، که در نگاه‌های پیشین به کل‌گرایی مطرح شد، اشیاء به طریقی در هم فرورونده در جهان حضور دارند:

زمانی ژوانگ ژو در رؤیا دید که به صورت پروانه‌ای است که در نهایت رهایی و خوشحالی به هر جا که بخواهد پرواز می‌کند و هر آنچه را که بخواهد، انجام می‌دهد. او در این حالت، نمی‌دانست که ژوانگ ژو است. ناگهان از خواب برخاست و خود را ژو یافت. اما او نمی‌دانست که آیا او در خواب دیده‌است که پروانه است، یا پروانه در خواب دیده است که ژو است. بدون شک میان ژو و پروانه اختلافی وجود دارد! این امر، تبدل اشیاء نام می‌گیرد(واتسون، ۲۰۱۳، ص ۱۸).

او نتیجه می‌گیرد رؤیاهای انسان آن چنان برای او حقیقی جلوه می‌کنند که در بیداری و انسان در حالت رؤیا، هیچ گاه نمی‌داند که در واقع در خواب است. پس آن زمان که می‌پندارد بیدار است، ممکن است در رؤیا باشد(لیو، ۲۰۰۶، ص ۱۶۱). *چانگ‌تزو* از این حالت به «مینگ»(Ming)، یا اشراق یاد می‌کند: «این امر وضعیتی متافیزیکی را معین می‌کند که در آن هر چیز به چیز دیگر تبدل یافتنی است، به گونه‌ای که جمله اشیاء در نهایت، در یکدیگر مدغم و به صورت وحدتی مطلق در می‌آیند»(ایزوتسو، ۱۳۷۸، ص ۳۳۰).

چانگ‌تزو، سیالیت را در تصویر انسان فرزانه نیز پی می‌گیرد.

انسان فرزانه همه چیز را در آغوش می‌کشد. مواجهه او با چیزها به گونه‌ای است که با آنها همراه می‌شود. در عین حال شادمان است. مواجهه او با انسان‌ها به گونه‌ای است که از پیشرفت آنها لذت می‌برد. در عین حال، بر سختی‌های خود صبر پیشه می‌کند. بنابراین، گاه پیش می‌آید که بدون گفتن کلمه‌ای، تعادل را در دیگران ایجاد می‌کند. تنها با ایستادن در کنار دیگران سبب می‌شود تا روابط متناسب میان پدر و فرزند در هر خانه ای حاکم شود(واتسون، ۲۰۱۳، ص ۲۱۶).

یکی دیگر از ویژگی‌های انسان فرزانه، فراتر رفتن از چرخهٔ تضادهای هستی است. در توضیح این مطلب باید گفت: زیربنای این نگاه، جهان‌بینی کهن در اندیشه شرقی، به طور عام و در دائوئیسم به طور خاص، به صورت مواجهه دو نیروی متضاد در هستی با عناوین «یین»(Yin) و «یانگ»(Yang) است. نیروی یین، مظهر قدرت و آفرینندگی و نیروی یانگ، مظهر ضعف و پذیرندگی است. *لائوتسه* در جای جای اثر خود، از تقابلاتی این‌گونه سخن می‌گوید:

زمانی جلوتر از دیگران هستید، زمانی عقب‌تر. زمانی در حرکتید، زمانی در حال استراحت. زمانی قوی و نیرومندید، زمانی خسته و بی‌حال. زمانی از امنیت برخوردارید و زمانی در خطرید. فرزانه هر یک را آنطور که هست می‌بیند، بدون تلاش برای تسلط بر آن . او اجازه می‌دهد هر چیز سیر طبیعی‌اش را طی کند و در مرکز دایره باقی می‌ماند(لائوتسه، ۱۳۸۳، ص ۸۸).

بر این اساس، انسان فرزانه کسی است که از تلاش تفوق بر یکی از این دو قطب، دست کشیده و خود را با

نظم حاکم بر هستی هماهنگ سازد تا به این ترتیب، به حقیقت بی‌شکل هستی دست یابد. تنها در این وضعیت، انسان وارسته می‌تواند به حقیقت ابدی بپیوندد. *چانگ‌تزو* از استعاره «لولا»(Hinge) نیز برای توصیف انسان مقدس استفاده می‌کند: «لولا تنها زمانی که در جای خود به تناسب قرار گرفته باشد می‌تواند تا ابد به کار خود ادامه دهد»(چانگ‌تزو، ۲۰۱۳، ص ۱۰).

انسان‌شناسی و هدف اساسی تربیت

خاستگاه اصلی مفهوم کل‌گرایی در تعلیم و تربیت، در حوزهٔ هدف اساسی تربیت ناظر به معنای انسان‌شناسانه است. در این معنا، انسان وجودی متشکل از ساحت‌ها و استعدادهای گوناگون بوده که تعلیم و تربیت، موظف است به طور متعادل این ساحت‌ها را رشد داده و از انسان آن موجود رشدیافته‌ای را بسازد که امکان آن را در درون خود دارد. *فوربس* معتقد است: آموزش و پرورش کل‌گرا مأمور است نخست، کودک را به عنوان یک کل، متشکل از ابعاد مختلف تربیت کند. دیگر آنکه، این ابعاد نه به عنوان یک همنشینی بی‌ارتباط، بلکه به مثابه یک واحد باید پرورش یابند(محمودی و دیگران، ۲۰۱۲، ص ۱۷۹). این دیدگاه، در تقابل با نگاه تقلیل‌گرایانه و دوگانه‌انگار ذهن ـ جسم، حاکم بر تعلیم و تربیت سنتی می‌باشد. مربیان کل‌گرا عموماً پنج بعد انسان شامل ابعاد عقلانی، احساسی، جسمی، زیبایی شناسانه، اجتماعی و معنوی را مد نظر دارند(راج، ۲۰۰۸، ص ۱۲۳). به این ترتیب، هدف اصلی تربیت کل‌گرا، آنگونه که اکثر اندیشمندان بر سر آن توافق دارند، عبارت است از: تحول خویشتن. همچنین، آنچه که مشخصه بارز این رویکرد می‌باشد، تأکید آن بر پرورش بعد معنوی کودک است. به این معنا، اگر چه همواره باید بر رشد همه جانبه او تأکید داشت، اما این جامعیت در راستای به فعلیت رساندن خویشتن حقیقی بوده و این خویشتن، امری معنوی و متعالی است. تحقق این امر در بستر انجام فعالیت‌هایی همچون داستان‌گویی، مراقبه، تفکر استعاره‌ای و تأکید بر بعد رازآلود جهان صورت می‌گیرد(جوزف، ۲۰۱۰، ص ۴۴۶).

ازاین‌رو، می‌توان بر اساس اندیشه *دائو*، از رهایی از ضمیر به عنوان هدف اساسی تربیت یاد کرد. *چانگ‌تزو* در اثر خود، انسان عادی را محصور به نفس خودساخته‌ای می‌یابد که خود را قائم به ذات یافته و عامل اصلی دیدن امور به صورت متمایز می‌باشد. او از نفسی این چنین، به «ضمیر خاتمه یافته» یاد می‌کند(ایزوتسو، ۱۹۸۳، ص ۳۳۳). این ضمیر، در حقیقت در انسان عادی، جانشین دائو است و او است که معلم چنین انسانی است: «هر کس ضمیر خاتمه یافته خود را پیروی می‌کند و آن را به عنوان معلم خود تقدیس می‌کند... برای انسان میسر نیست که بدون داشتن ضمیر خاتمه یافته، بر تفاوت میان درست و غلط پافشاری کند»(ایزوتسو، ۱۳۷۸، ص ۳۵۳). رهایی یافتن از چنین ضمیری، در اثر *لائوتسه* نیز مد نظر است: «فرزانه ذهنی از خود ندارد، او با ذهن مردم کار می‌کند... ذهن فرزانه چون فضا پهناور و گسترده است»(لائوتسه، ۱۳۸۳، ص ۱۳۹). در حقیقت، این ویژگی مختص انسان است که اجازه می‌دهد ضمیر او، بر او مسلط شده و وی را از حالت طبیعی خود خارج کند. در اندیشه دائوئیسم، تلاش انسان برای بازگشت به این حال طبیعی و رهاشدن از سیطره تمدن و فرهنگ، خود پیوستن به طریقت یا همان دائو می‌باشد.

برای دست‌یابی به این هدف، *چانگ‌تزو*، «بیهودگی»(Being useless) و *لائوتسه*، «تمرکز بر درون» را توصیه می‌کنند. دست‌یابی به توانمندی و برتری یافتن بر سایر امور، خود زمینه‌ای است برای فاصله‌گرفتن از طریقت. در حقیقت، در پیروی از ضمیر برساخته برای رسیدن به فضایل و کسب آن چیزهایی که انسان را متمایز می‌کند و انسان خود را در معرض نابودی به دست دیگران قرار می‌دهد: [درخت] دارچین از آن‌رو که برای خوردن مناسب است، بریده می‌شود. درخت سماق می‌تواند استفاده شود، ازاین‌رو است که چیده می‌شود. همه انسان‌ها سود آنچه سودمند است را در می‌یابند، اما هیچ کس سود آنچه که بیهوده است را نمی‌داند»(واتسون، ۲۰۱۳، ص ۳۳).

از نظر *لائوتسه*، اگر چه طریقت در همه جا حضور دارد، اما به واسطه خلقت کثرات، از شهود مستقیم توسط انسان فاصله دارد. این وظیفه انسان است که بر خلاف سایر موجودات، که نمی‌توانند اندیشه طریقت را داشته باشند، *دائو* را در وجود خود دریابد. در مسیر شهود دائو، نفس انسان و آنچه که در بیرون از آن می‌گذرد، مانع هستند. ازاین‌رو، انسان وارسته در نظر *لائوتسه*، توجه اصلی خود را به درون معطوف می‌دارد:

> **بدون بازکردن درب خانه‌تان می‌توانید دلتان را به روی جهان باز کنید. بدون نگاه کردن از پنجره خانه‌تان می‌توانید جوهره تائو را بشناسید. هر چه بیشتر بدانید، کمتر درک می‌کنید. فرزانه بدون ترک کردن جایی به مقصد می‌رسد، بدون نگاه کردن نور را می‌بیند و بدون انجام دادن کاری، آنچه را لازم است به دست می‌آورد»**(لائوتسه، ۱۳۸۳، ص ۴۷).

معرفت‌شناسی و مفهوم اساسی یادگیری

از منظر معرفت‌شناسانه یادگیری، مهم‌ترین پیامد کل‌گرایی برای تعلیم و تربیت، در نظر گرفتن شهود به عنوان یکی از منابع معرفت می‌باشد. غفلت از این منبع معرفت و منحصر دانستن آن به معرفت عقلانی، یکی از مهم‌ترین معضلات تعلیم و تربیت سنتی محسوب می‌شود. در شهودگرایی، به جای تأکید بر تفاوت‌ها، تأکید بر مشابهت‌های میان پدیده‌هاست. این امر، زمینه ساز درک وحدت نامشهود میان پدیده‌هاست(کشاورز، ۱۳۸۴، ص ۱۲۹).

در این قسمت، می‌توان رویکرد اندیشه دائوئیسم به یادگیری را در دو جهت دنبال کرد: نخست، در اثر *لائوتسه* و رویکرد وی به عنصر نفی و نیستی در دائو و دوم، رویکرد *چانگ‌تزو* به معرفت حقیقی است. در بیان مؤلفه‌های اساسی اندیشه دائو، این سخن مطرح است از آن جهت که در *دائو*، عنصر نفی دارای نقشی پر رنگ است ــ به این ترتیب که *دائو* پیش و بیش از خلقت ده هزار چیز، تهی و بی شکل بوده است، انسان نیز برای پیوستن به این حالت اولیه، باید از بند ذهن و زبان خود رها شود و به مرحله خودبه خودی راه یابد؛ چراکه ذهن و زبان دو ابزاری هستند که انسان از طریق آنها به کثرت امور دامن زده و نام‌ها در حقیقت برساخته ذهن انسان و در جهت رسیدن به خواسته طبیعی او، یعنی متمایز دیدن امور هستند.

همانطور که اولین بند از ***دائودجینگ*** بیان می‌دارد، این امر ما را به ترک معرفت‌های رایج، که اساس آنها سازه‌های ذهنی هستند، رهنمون می‌سازد. به این ترتیب، اگر چه در رویکردهای تعلیمی کنونی، دانش به معنای

انباشت سازه‌های ذهنی امری ارزشمند تلقی می‌شود، اما *لائوتسه* به صراحت موضع خود را نسبت به این گونه یادگیری ابراز می‌دارد: «دانش را دنبال کن و روز به روز بر خود بیفزا، دائو را دنبال کن و روز به روز از خود تهی شو. به این مسیر ادامه بده تا به بی‌عملی دست یابی»(لائوتسه، ۱۹۹۳، ص ۴۸). در حقیقت در این نگاه، مفروضه‌ای ضمنی وجود دارد، مبنی بر اینکه میان دانش حقیقی و دانش قراردادی، تفاوتی رتبی در نسبت با طریقت وجود دارد. این زبان است که بر گستره دانش قراردادی می‌افزاید و انسان را از دانش حقیقی دور می‌سازد. به این ترتیب، آن دانشی که از پی سادگی می‌آید، نه فروتر از دانش اعتباری، بلکه فراتر از آن می‌باشد:

فکر کردن را متوقف کن و مشکلاتت پایان می‌یابد. چه تفاوتی میان بله و نه وجود دارد؟ چه تفاوتی میان شکست و پیروزی است؟ آیا تو هم باید آنچه را دیگران مهم می‌دانند، مهم بدانی و آنچه را دوست ندارند، دوست نداشته باشی؟ چه مسخره! دیگران بسیار هیجان زده‌اند، گویی در حال رژه رفتنند. تنها من اهمیتی نمی‌دهم، تنها من نظری ندارم؛ همچون نوزادی که هنوز حتی نمی‌تواند لبخند بزند(لائوتسه، ۱۳۸۳، ص ۵۹ـ۶۳).

در گام دوم، می‌توان به مواجهه *چانگ‌تزو* با این مسئله پرداخت. همانگونه که در توضیح مؤلفه بنیادین اول، در توصیف *دائو* گفته شد، حقیقت *دائو* را نمی‌توان وابسته به ادراک انسان دانست. ازاین‌رو، نگرش *دائو* به حقیقت، می‌تواند عنوان واقع‌گرایی به خود گیرد. اما از این جهت که انسان‌ها محصور به دستگاه ادراک و زبان خود هستند و از سوی دیگر، *دائو* چون به ادراک و زبان درآید، از حقیقت خود فاصله می‌گیرد. بنابراین، *چانگ‌تزو* نوعی نسبی‌گرایی و گونه‌ای شکاکیت را موجه می‌شمارد. تفکیکی که *سون*(Sun)(۱۹۵۳)، از این مطلب ارائه می‌دهد، می‌تواند روشنگر باشد. او معتقد است: می‌توان دو معنا از حقیقت را مطرح کرد. معنای نخست به صورت حقیقت، به مثابه امری متافیزیکی که در این معنا حقیقت و واقع یکسان تلقی می‌شوند. معنای دوم حقیقت، به مثابه امری زبانی است. در این معنا، حقیقت تنها به گزاره‌های زبانی باز می‌گردد. در معنای اول، می‌توان *چانگ‌تزو* را یک واقع‌گرا و در معنای دوم، می‌توان او را یک نسبی گرا و شکاک دانست. ازاین‌رو، موضع او متفاوت از موضع نسبیت‌گرایی معرفتی است؛ چرا که او سعی ندارد. به طورکلی، تفاوت میان صحیح و غلط را از میان بردارد، بلکه بر این نکته تأکید دارد که ارائه مناظر شخصی، به عنوان تنها منظر صحیح، خود اشتباهی بزرگ است:

مرد حکیم، هر چیزی را در نور آسمان روشن می‌سازد. او «این» را در می‌یابد، اما «این» در درون خود صحیح و غلط را نهفته دارد. در حقیقت آیا همچنان برای او «این» و «آن»، مطرح هستند؟ یا اینکه برای او دیگر «این» و «آن» اهمیت ندارند؟ آن مرحله‌ای که دیگر «این» و «آن»، در تقابل با یکدیگر قرار ندارند مدار طریقت نام می‌گیرد(واتسون، ۲۰۱۳، ص ۱۰).

از نظر *چانگ‌تزو*، مرحله حقیقت به مثابه امری زبانی، اختصاص به طبقه عادی مردم و حقیقت به مثابه امر متافیزیکی، به اندکی از مردمان اختصاص می‌یابد: «ما نمی‌توانیم انتظار داشته باشیم تا یک انسان کور نقش‌های زیبا را تحسین کند یا یک انسان کر به صدای زنگ‌ها و طبل‌ها گوش بسپارد. و کوری و کری تنها محدود به جسم نیستند بلکه عالم معرفت را نیز شامل می‌شوند»(همان، ص ۴). بنابراین، مفهوم اساسی یادگیری در نگاه شرقی مبتنی

بر *دائو*، رسیدن به معرفت حقیقی، یا همان معرفت متافیزیکی در نظر *چانگ‌تزو* از طریق ترک معارف ذهنی و عرفی و به تعبیر دیگر، تحقق نا ـ یادگیری در نظر *لائوتسه* خواهد بود.

نتیجه‌گیری

این نوشتار به دنبال واکاوی ریشه‌های شرقی جریان معاصر تربیت کل‌گرا، در اندیشه‌های مکتب دائوئیسم بود. روشن شد که اگرچه تربیت کل‌گرا در عصر حاضر، با تاکید بر عنصر معنویت، در پاسخ به کاستی‌های نظام‌های تربیتی مبتنی بر رقابت و توانمندسازی اقتصادی شکل گرفته است، اما اگر از منظر اندیشه شرقی، به این جریان نگریسته شود، خود دچار نقص‌هایی می‌باشد؛ به این صورت که اگر تربیت کل‌گرا، به دنبال ایجاد بینش مبتنی بر پیوستگی نسبت به هستی در یادگیرنده است، از شهود اتصال، بلکه در هم آمیزش عناصر هستی با هم و پیوند آنها با نیروی اصلی حیات، ناتوان بوده و هم چنان در عالم کثرت به سر می‌برد. همچنین، اگرچه هدف اصلی تربیت در این رویکرد، تحول خویشتن و پرورش بعد معنوی می‌باشد، در مقابل این اندیشهٔ مبتنی بر *دائو* است که هدف اساسی خود را رهایی از هرگونه نفس و خویشتن قرار می‌دهد. در نهایت و بر مبنای اندیشه *دائو*، هرگونه یادگیری حقیقی، باید خود منجر به نا–یادگیری و کاهش معارف ذهنی شود. این نگاه، مقتضی این است که متعلق یادگیری یا همان *دائو*، هیچ گاه به چنگ یادگیرنده نیاید. اگر چه یادگیری مبتنی بر شهود، در جریان رایج تربیت کل‌گرا به نوعی، گویای فراتر رفتن از معارف ذهنی بوده، اما به نظر می‌رسد همچنان در ناحیه شاهد، بر ضمیر او تکیه داشته و در ناحیه مشهود، مدافع عینیت و استقرار آن می‌باشد.

پی‌نوشت‌ها

[۱] یوهان هانریش پستالوتسی (Pestalozzi) (۱۷۴۶-۱۸۲۷)، مربی سوئیسی است که نظریات او در زمره نظریات تربیتی مدرن، با تأکید بر سرشت پاک کودک و نقش فعال او در یادگیری می‌باشد.

[۲] فردریش ویلهلم آگوست فروبل (Froebel) (۱۷۸۲-۱۸۵۲) مربی آلمانی و از شاگردان پستالوتسی بوده که ایده مهدکودک متعلق به اوست. شهرت نظریات تربیتی او برگرفته از وجوه پررنگ معنوی و دینی این نظریات است.

[۳] رودولف اشتاینر (Steiner) (۱۸۶۱–۱۹۲۵) مربی، اصلاحگر اجتماعی، معمار اهل اتریش و موسس مدارس والدورف (Waldorf) می باشد.

[۴] در این مقاله، چیزی بیش از نشان دادن شباهت میان نگرشی کهن در شرق و نگرشی مدرن در غرب، مد نظر است. و در حقیقت، مولف معتقد است جریان کل‌گرایی در تربیت، بذری است که ریشه کرده در زمینِ توجه مربیانی در غرب، به فرهنگِ آمیخته با معنویت در شرق. به عنوان نمونه، *اشتاینر* (۱۹۸۳)، از مربیان کل‌گرا، این‌گونه می‌گوید: «با نظر به شرق، انسان غربی-انسانی که به طور عمده محصول تمدن اخیر است- تنها تحت تاثیر حیات معنوی رویاگونه‌ای قرار دارد. حیات معنوی مدرن دست به فراهم آوردن مفاهیم مشخص در ارتباط با مشاهدات بیرونی زده است. در مقابل، مفاهیم شرقی، نه به طور تحلیلی از داده بیرونی، بلکه از حیات معنوی تجربه شده و دریافته شده در درون برآمده‌است»(یوشیدا، ۲۰۰۵، ص: ۱۲۹).

منابع

ایزوتسو، توشیهیکو، ۱۳۷۸، ***صوفیسم و تائوئیسم***، ترجمهٔ محمد جواد گوهری، تهران، روزنه.

باغگلی، حسین؛ بختیار شعبانی ورکی و علی نهاوندی و ابوالفضل غفاری، ۱۳۹۴، «تحلیل و نقد رویکردهای تربیت معنوی نوپدید بررسی الگوی معنویت‌باوری فارغ از دین»، ***تربیت اسلامی***، ۲۰، ص ۲۹ـ۳۵.

چینگ، جولیا، ۱۳۸۳، ***ادیان چین***، ترجمهٔ حمیدرضا ارشدی، تهران، باز.

کشاورز، سوسن، ۱۳۸۴، «کل‌گرایی و تقدس در تعلیم و تربیت: یک دیدگاه اسلامی»، ***تربیت اسلامی***، ۱ ، ص ۱۲۵ـ۱۴۴.

لائوتسه، ۱۳۸۳، ***دائودجینگ***، ترجمهٔ سعید قهرمانی، تهران، مثلث.

Izutsu, T., 1983, ***Sufism and Taoism: A comparative study of key philosophical concepts***, California: University of California press.

Joseph, Pamela Bolotin, 2010, "Holistic Curriculum. In Craig Kridel(Ed)", ***Encyclopedia of Curriculum Studies***, p. 445-447, California: SAGE publications.

Lai, K. L, 2008, ***An introduction to Chinese philosophy***, Cambridge, Cambridge University press.

Lao-Tzu, 1993, ***Tao Te Ching***, (S. Addiss & S. Lombrado, Trans). Indiana: Hackett publishing company.

Lao-Tzu, 2016***, Dao de jing***, Trans: R.Eno, Indiana, Retrieved from. edu/~p374/Daodejing.pdf.

Lawton, D. , Gordon, P., 2002, ***A History of Western Educational Ideas***, London, Woburn

Liu, J., 2006, ***An introduction to Chinese philosophy***, Oxford, Blackwell Publishing.

Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H., Liaghatdar, M., 2012, "Holistic Education: An Approach for 21 Century", ***International Education Studies***, Vol.5, No.2, p. 178-186.

Miller, J. P., 2005, Introduction, In Miller, J. P., Karsten, S., Denton, D. , Orr, D. , Kates, I. C. (Eds). ***Holistic Learning and Spirituality in Education***. Albany: State University of New York Press

Nakagawa, Y., 2000, ***Eastern philosophy and holistic education***. Dissertation for the degree Doctor of Philosophy, Department of Theory and Policy Studies in Education Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

Rudge, L. T, 2008, ***Holistic education: An analysis of its pedagogical application***, Ohio: Dissertation for the degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of the Ohio.

Sun, Siao-Feng, 1953, "Chuang-tzŭ's Theory of Truth", ***Philosophy East and West***, Vol.3, No.2, p. 137-146.

Watson, B, 2013, ***The Complete Works of Chuang Tzu***. New York, Columbia University Press.

Woods, G. , O'Neill, M. & Wood, P.A, 1997, Spiritual Values in Education: Lessons from Steiner? ***International Journal of Children's Spirituality***, Vol.2, No.2, p. 25-40.

Yoshida, A, 2005, Interface of holistic changes in Japanese schools and Waldorf education. In Miller, J. P. , Karsten, S. , Denton, D. , Orr, D. , Kates, I. C. (Eds). *Holistic Learning and Spirituality in Education*. Albany, State University of New York Press.

Zhuangzi, 2016. ***Zhuangzi: the inner chapters*** (R. Eno, Trans). Retrieved from www.indiana.edu/~p374/Zhuangzi.pdf.