

در این مقاله جریان فکری معنویت‌گرایی و پیام اصلی آن به شیوه تحلیلی مورد ارزیابی می‌گیرد به این منظور که رویکردی راهگشا برای تدوین برنامه‌های آموزشی معنویت‌گرا در مقطع آموزش عالی به‌دست آید. لذا نخست، رسیدن به یک مفهوم نسبتاً جامع از معنویت‌گرایی مد نظر قرار گرفته است. در این راستا، گستره معنایی و تمایز مفهومی آن با برخی عرصه‌های نزدیک، مثل دین، بررسی شده و نهایتاً به‌منظور ارائه رویکردی مناسب برای تدوین برنامه‌های آموزشی معنویت‌گرا در مقطع آموزش عالی، رویکرد یادگیری خدمات رایگان که به‌همین منظور طراحی شده، مورد ارزیابی قرار گرفته است و با توجه به مشکلاتی که این رویکرد با آنها مواجه است نشان داده شده که رویکردی که به‌نام رویکرد معطوف به دانش اخلاق‌بنیان از آن نام برده‌ایم به شکل مناسب‌تری می‌تواند از عهده تأمین اهداف نهضت معنویت‌گرایی در آموزش عالی برآید. علیرغم نگرانی‌هایی که در جامعه ایران نسبت به این جریان وجود دارد و نیز علیرغم کاستی‌هایی که این جریان فکری با آنها مواجه است، با استناد به عناصر اصلی جریان معنویت‌گرایی می‌توان اندیشه بنیادین آن را در راستای اهداف و ارزش‌های اسلامی ارزیابی کرد و این جریان را یک فرصت جدید تربیتی تلقی نمود.

✽ واژگان کلیدی:

معنویت‌گرایی، یادگیری خدمات رایگان، دانش اخلاق‌بنیان، آموزش عالی

مطالعه تحلیلی نهضت

معنویت‌گرایی و ارائه رویکردی برای آموزش عالی معنویت‌گرا

رویکردی اخلاق‌بنیان

مسعود صفایی مقدم

دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز
safaei_m@scu.ac.ir

بیان مسئله

نهیضت معنویت‌گرایی به‌عنوان یک جریان فکری جدید همچنان رو به گسترش است و عرصه‌های مختلف زندگی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. عرصه آموزش و پرورش نیز از این جریان بی‌تأثیر نبوده است به‌گونه‌ای که برنامه‌ریزان آموزشی در سطوح مختلف، از جمله آموزش عالی، در صدد برآمده‌اند تا رویکردهایی را برای تدوین برنامه‌های آموزشی معنویت‌گرا ارائه دهند. یکی از این رویکردهای پیشنهادی رویکرد یادگیری خدمات رایگان، بر اساس اعتقاد به جوهر اخلاقی دانش، رویکرد معطوف به «دانش اخلاق‌بنیان» به‌عنوان رویکردی که می‌تواند به‌خصوص در سطح آموزش عالی راه رسیدن به اهداف آموزش معنوی را هموار نماید پیشنهاد شده است.

مقدمه

امروز در دورانی زیست می‌کنیم که از جمله ویژگی‌های آن علم‌گرایی، تخصص‌گرایی، جزئی‌نگری، فردگرایی، سرعت‌گرایی، رقابت‌گرایی و در نهایت ماده‌گرایی است. لذاتی که در کار کشش امیال آدمیان هستند بیشتر لذات مادی است تا لذات معنوی. در این دوران با این ویژگی‌های نسبتاً عمومی و گسترده، ناگهان ندای معنویت‌گرایی در سطح گسترده‌ای از عالم و در حوزه‌های وسیعی از علوم برخاسته می‌شود که همزمان برخی را به شعف می‌آورد که گویی روح خفته و معنویت‌گرای آدمی مجدداً در حال بیدار شدن است و برخی را نگران می‌کند که گویی بدیل یا بدیل‌هایی برای دین یا آموزه‌های دینی در حال سر برآوردن است. در حالی که معنویت همواره یکی از دغدغه‌های انسان بوده است اما تعمق درباره آنکه به‌منظور کشف دوباره بعدی از یاد رفته در حیات آدمی صورت می‌گیرد و در پی پاسخگویی به نیازمندی به تحقق کامل آدمیت است، جریان جدیدی است و از همین رو نهضت یا جنبش نامیده می‌شود. پس نهضت معنویت‌گرایی جدید می‌تواند یادآور نهضتی باشد که در دوران بیداری روحی آدمی^۱ رخ داد و فلسفه و حکمت از آن سر برآورد. این نهضت جدید نیز ممکن است با زنده کردن مجدد روح پرشگری به شکستن قالب‌ها و صورت‌ها که زندان ایده‌های بلند و متعالی شده‌اند مغز و جوهر جنبه‌های متعالی عالم را در دسترس فهم عموم قرار دهد و با محور قرار دادن لذات معنوی به جای لذات مادی دوران جدیدی از حیات آدمی را به ارمغان بیاورد، دورانی که مردم از آگاهی و خودآگاهی عمیق، تمایل شدید به حقیقت و جلوه‌های مختلف آن و اراده معطوف به خیر برخوردار خواهند بود. برخی تظاهرات این توجه جدید را می‌توان در گسترش نگاه انتقادی به سلطه کمیت‌گرایی و نگاه پوزیتیویستی در بخش‌ها و حوزه‌های مختلف علوم و روی آوری به روش‌های کیفی مشاهده نمود.

۱ اشاره به دوران ۸۰۰ تا ۲۰۰ پیش از میلاد است که به‌نام دوران بیداری روحی و معنوی آدمی نامیده شده (یاسپرس، ۱۳۶۳: ۲۵) و در واقع خالق انسانی است که امروز می‌شناسیم.

حوزه‌های روان‌شناسی و تربیت از جمله حوزه‌های علوم انسانی هستند که در معرض جریان معنویت‌گرایی قرار گرفته‌اند. در این راستا معنویت‌گرایان در روان‌شناسی در صدد بازتعریفی از شخصیت آدمی برآمده‌اند. زیرا جنبه یا جنبه‌های اصیل آدمی که همانا جنبه معنوی اوست در مکتب‌های رایج روان‌شناسی به‌نحو شایسته مورد توجه قرار نگرفته و به‌همین دلیل روان‌شناسی از ارائه تعریفی درست از بیماری و سلامت شخصیت ناکام مانده و به تبع آن روش‌های درمانی که در درمان بیماری‌های روانی به‌کار گرفته شده است نارسا می‌باشند. در حوزه آموزش و پرورش و آموزش عالی نیز گرایش به معنویت باعث شده که دست‌اندرکاران تربیت رویکردهایی را ارائه دهند (ناش، ۱۹۹۹)، (آر کسلر، ۲۰۰۰)، (آر جی ناش، ۲۰۰۲)، (تیسدل، ۲۰۰۳)، (آرتور چیکرینگ، جان دالتون، لیزا استام، ۲۰۰۵)، (لارا جونز، ۲۰۰۵)، که ضمن بالا بردن کارایی آموزش و پرورش و تلاش در جهت رفع پاره‌ای از ناکارآمدی‌های مهم آموزش عالی به ارائه بازتعریفی از رسالت آموزش عالی، استاد و دانشجو دست‌زده و شرایطی را فراهم نمایند که دانشجویان بیش از گذشته به کشف لایه‌های عمیق‌تر حقایق عالم توفیق پیدا کنند و فرصت‌های بیشتری برای آزمودن لذات این کشف در اختیار داشته باشند. این لذات معنوی، جلوه‌های متفاوتی دارند که از آن جمله است: لذت آگاهی، لذت کشف، لذت خلق، لذت آزادی، لذت احساس تکلیف، لذت نوع دوستی، لذت خیرخواهی. اینها به‌واقع ارزش‌هایی معنوی و اخلاقی‌اند که از جمله مطلوب‌های مشترک ادیان و مذاهب و مکاتب مختلف اخلاقی به‌شمار می‌آیند. از این‌رو به‌نظر می‌آید برای تأمین آنها می‌توان رویکردهای دینی و اخلاقی را به‌کار گرفت. این البته چیزی است که تاکنون تا حد زیادی ذیل عناوین آموزش‌های دینی و اخلاقی ارائه شده است. اما به‌نظر می‌رسد این معنا صرفاً در اختیار دین و اخلاق نیست و لذا رویکردهایی که نه ضرورتاً دینی هستند و نه اخلاقی، به‌نام رویکردهای معنویت‌گرا با محور قرار دادن نقش فرد در جریان کشف و درک در آموزش عالی در صدد تمهید شرایط برای ایجاد تجارب معنوی و رشد دانشجویان در این مسیر می‌باشند و این دغدغه امروز کسانی است که نهضت معنویت‌گرایی را پاس می‌دارند.

۸۹

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش عمدتاً از روش تحلیل مفهومی استفاده شده است. در این روش البته آنچه که مورد تحلیل قرار می‌گیرد^۱ می‌تواند مفهوم، جمله، قضیه و حتی یک داده حسی باشد (فولی^۲، ۱۹۹۶). با این حال تحلیل مفهومی در بدو امر به‌منظور تحلیل و تجزیه مفهوم به عناصر اساسی آن انجام می‌شود تا در پرتو کشف و برجسته‌سازی عناصر اساسی و هویت‌ساز آن مفهوم، دانش و درک عمیق‌تری نسبت به یک موضوع فلسفی که این مفهوم با آن عجین است پیدا کنیم

1. Analysandum

2. Foley

(بی‌نی^۱، ۲۰۰۳). در این مقاله، همان‌طور که از عنوان آن پیداست، مفهوم معنویت‌گرایی به‌عنوان مفهومی که از جوهری خاص برخوردار است و به‌تبع آن، جریان فکری معنویت‌گرایی که حامل پیام یا پیام‌های ویژه‌ای است، به شیوه تحلیلی مورد مطالعه قرار می‌گیرد. هدف این است که با تحلیل و ارزیابی این مفهوم و کشف جوهر اصلی آن به یک درک نسبتاً جامع از معنویت‌گرایی دست یابیم تا با مینا قرار دادن این درک عمیق‌تر بتوانیم رویکردی راهگشا برای تدوین برنامه‌های آموزشی معنویت‌گرا در مقطع آموزش عالی به‌دست دهیم. در این راستا، سعی شده از سویی، با بررسی گستره معنایی آن در حوزه‌های مختلف و ایضاً تمایز مفهومی آن با برخی مفاهیم نزدیک، مثل دین و از سوی دیگر، با تحلیل مفهوم دانش و اینکه این مفهوم از جوهر معنوی و اخلاقی برخوردار است و نشان دادن پیوند جوهری میان معنویت و دانش بتوانیم رویکرد اخلاق‌بنیان مورد نظر را ارائه دهیم.

از آنجا که هدف پژوهش ارائه رویکردی مناسب برای تدوین برنامه‌های آموزشی معنویت‌گرا در مقطع آموزش عالی است، نخست رویکرد یادگیری خدمات رایگان که به‌همین منظور طراحی شده است مورد ارزیابی قرار می‌گیرد و مشکلاتی که این رویکرد با آنها مواجه است نشان داده می‌شود. سپس رویکرد معطوف به دانش اخلاق‌بنیان، به‌عنوان رویکردی که به شکل مناسب‌تری می‌تواند راه رسیدن به اهداف آموزش معنوی، به‌خصوص در سطح آموزش عالی را هموار نماید، پیشنهاد می‌شود. رویکرد پیشنهادی، معنویت موجود در جوهر دانش و معرفت را مبنای فعالیت‌های معناجویی قرار می‌دهد و بر این باور است که کشف معنویتی که در کنه معرفت نهفته است و تسری آن به دیگر عرصه‌های حیات می‌تواند حیات معنوی را متحقق سازد.

معنای معنویت

نخستین چیزی که درباره معنویت می‌توان گفت گستردگی معنایی آن است. همین گستردگی باعث ایجاد سردرگمی‌هایی درباره معنا و مفهوم واقعی آن شده است. گستره حوزه‌هایی که مفهوم معنویت را به‌کار می‌گیرند از چنان وسعتی برخوردار است که در بسیاری از موارد به‌نظر می‌رسد معنویت بیشتر یک مشترک لفظی است تا مدلولی از یک حقیقت واحد. این ابهامات برخی را به این تردید واداشته است که آیا اساساً چیزی به‌نام معنویت وجود دارد؟ آیا این مفهوم و گرایش به بحث درباره این موضوع بیشتر نشان‌دهنده یک گرایش و سلیقه زودگذر نیست؟ اگر معنویت‌گرایی ریشه در وجود آدمی دارد آیا از چنان حیثیت باثبات و عینی برخوردار است که بتوان آن را اندازه گرفت؟ علاوه بر این، مفهوم معنویت با چه مفاهیم دیگری نزدیک است؟ آیا این نزدیکی به‌گونه‌ای نیست که بتواند به اختلاط و درهم رفتگی مفاهیم بینجامد و یک مفهوم را به جای مفهوم دیگر گرفته و باعث افزایش سردرگمی‌ها شود؟ مفاهیم شبه‌معنویت کدام‌اند؟ ابهامات موجود در این مفهوم به‌گونه‌ای است که برخی را واداشته است که توصیه حذف

آن را از فرهنگ لغات داشته باشند. اوریلی (۱۹۹۳) بر این باور است که هر معنایی که شما بخواهید می‌توانید از مفهوم معنویت استخراج کنید. وی به‌همین دلیل حتی توصیه حذف آن را از فرهنگ لغات می‌دهد. جوزف هافمن (۱۹۹۷) نیز در موافقت با اوریلی و برای نشان دادن شواهدی به سود او به برخی برداشت‌های متفاوت از معنویت اشاره می‌کند و می‌گوید در حالی که برای برخی معنویت ناظر به فرم و ساختار زندگی عابدانه است، برای برخی دیگر به معنی نوعی کل‌گرایی است و برای گروهی دیگر مراد از معنویت جستجوی معناست. آیریس یاب (۲۰۰۳) نویسنده کتاب «دین و تربیت»، نیز ضمن تأیید این مطلب که معنویت در زمینه‌های مختلفی به کار می‌رود تأکید می‌کند که این واژه در زمینه‌های مختلف، معانی متفاوتی دارد.

معنویت و دین

تا پیش از چند دهه اخیر تمایز قائل شدن میان دین و معنویت چندان پذیرفته نبود. اما امروزه تمایز میان این دو تقریباً به یک باور عمومی تبدیل شده است. با وجود این هنوز در این خصوص نیز دیدگاه‌هایی که معنویت را صرفاً امری دینی، یا معنوی بودن را در گرو متدین بودن می‌دانند وجود دارد. هرچند در مقابل دیدگاه‌هایی هم وجود دارد که از معنویت سکولار استفاده می‌کنند (هاریس، ۲۰۱۰). اما به هر حال این واژه هم برای کسانی به کار می‌رود که متدین به یکی از ادیان الهی‌اند و تدین خود را با انجام اعمال عبادی نشان می‌دهند، هم برای کسانی که صرفاً به خدا یا یک قدرت برتر ایمان دارند اما متدین به هیچ دین خاصی نیستند، هم برای کسانی که بدون آنکه به خدا یا یک قدرت برتر ایمان داشته باشند اما با وام‌گیری عناصری از ادیان به معانی والایی از هستی معتقدند و تجارب معنوی و عرفانی را به رسمیت می‌شناسند.

تمایز قائل شدن میان معنویت و دین از زمانی آغاز شد که دین به دین نهادی و دین شخصی تقسیم شد. ویلیام جیمز (۱۹۸۵) برای نخستین بار دست به این تقسیم‌بندی زد و همین مبنایی شد برای شکل‌گیری مفهوم معنویت با مضمون کنونی آن. وی این تقسیم‌بندی را در کتاب «انواع تجربه دینی: پژوهشی در خصوص طبیعت آدمی»، که دربردارنده گفتارهایی است که در سال‌های ۱۹۰۱ تا ۱۹۰۲ در دانشگاه ادینبورگ اسکاتلند داشت و در آن گفتارها به بررسی ماهیت دین و انواع تجارب دینی پرداخت، انجام داد. این کتاب پس از انتشار مورد توجه گسترده فلاسفه و روان‌شناسان قرار گرفت و در طی قرن به‌طور متوالی تجدید چاپ شد. آبراهام مزلو نیز با تفاوت قائل شدن میان دین نهادینه و معنویت شخصی و قرار دادن معنویت در کانون نیازهای برتر که از نظر او به «ارزش‌های وجود» مربوط بوده و از ارکان سلامت روان قلمداد می‌شدند، مبانی روان‌شناسی انسان‌گرا را پایه‌ریزی نمود. مزلو (۱۹۷۶) همچنین تصریح نمود که از نظر او ارزش‌های معنوی در مالکیت انحصاری ادیان نهادینه نیست بلکه مسئولیتی عمومی است که بر دوش همه افراد بشر است. برای مزلو معنویت با «تجارب اوج» یا مواجهات عرفانی پیوندی عمیق دارد. به‌همین شکل، بسیاری دیگر، از جمله ال‌کینس (۲۰۰۰)، معنویت را

اساساً حاصل مواجهه جان آدمی با تجارب اوج و امر قدسی می‌دانند. از نظر مزلو این تجربیات باعث می‌شود که آگاهی متعارف و سطح پایین به درکی عمیق‌تر از هستی هدایت بشود. این درک عمیق از هستی است که چشم ما را به ارزش‌های وجود یا ارزش‌های متعالی، مثل حقیقت، کمال، زیبایی و خیر باز می‌کند. اما این نوع تجربیات معنوی و نیز امر قدسی، همان‌طور که گفته شد، در انحصار هیچ دینی نیست، هرچند هر کدام از ادیان الهی حامل پیام معنوی و تجارب اوج و سطح بالایی که پیامبر خود آنها را تجربه کرده است می‌باشند. مزلو هسته اصلی همه ادیان شناخته شده را همین تجربیات و مکاشفه‌های شخصی و منحصر به فرد پیامبران آن ادیان می‌داند. معنویت نیز حاصل همین تجربیات عرفانی است. از آنجا که این تجارب به درجات مختلف همگانی بوده و در دسترس همه افراد بشر قرار دارند لذا برخی مثل جوزف دان (۲۰۰۳) همگان را معنوی می‌دانند در حالی که روشن است که برخی از آنها مذهبی نیستند. ادیان، همان‌طور که مزلو بیان می‌کند، خود حاصل همین تجارب معنوی پیامبران‌اند، به‌مجرد اینکه نهادینه می‌شوند، یعنی در قالبی از دستورالعمل‌ها و مناسک در می‌آیند، معمولاً از سوی متولیان رسمی خود وجود چنین تجربیاتی را ولو به میزان کم، برای دیگران ناممکن یا ناموجه، می‌دانند. دین از این به بعد تبدیل می‌شود به مجموعه‌ای از مناسک که در بیشتر موارد بر باورهایی که جزء دیگر دین است و باید پشتوانه آن مناسک باشد، سلطه پیدا می‌کند و این در حالی است که بر اساس این تلقی از معنویت، جوهر دین نه این مناسک بلکه همان باورها هستند. از همین روست که برای ال‌کینس و بسیاری از روان‌شناسان انسان‌گرا مناسک دین بالضروره عامل و محرک مواجهه آدمی با تجارب متعالی و امر قدسی نیست، در حالی که گاهی مشاهده یک منظره مثل غروب آفتاب، یا شنیدن یک نوای دل‌انگیز موسیقی، یا حتی مواجهه با هر امر روزمره‌ای، به‌شرط آنکه با نگاهی عمیق انجام شده باشد، می‌تواند عامل این تجارب معنوی باشد و به درک لذات معنوی بینجامد. به‌عبارت دیگر، به‌کارگیری استادانه و فکورانه قوای حسی و ادراکی آدمی می‌تواند منجر به کسب تجربیات سطح بالایی شود. این نوع به‌کارگیری قوای آدمی، به تعبیر امام سجاد (ع) در رساله حقوق، حق تکوینی این قوا و وظیفه انسانی و دینی آدمی است. به‌عنوان نمونه، امام (ع) حق چشم را این می‌داند که فقط به‌منظور عبرت‌گیری به‌کار گرفته شود. یعنی جز با نگاه عبرت، که نگاه نافذی است که از سطح عبور کرده و به مغز می‌رسد، به امور نگریسته نشود. دیگر قوای آدمی هم همین‌طور باید به جدی‌ترین صورت به‌کار گرفته شوند. حاصل این جدیت و ژرف‌نگری این خواهد بود که پدیده‌ها و صحنه‌های به‌ظاهر پیش پا افتاده و ناچیز می‌توانند هر کدام منبع یک تجربه عمیق عرفانی و معنوی باشند.

پس در حالی که دین یک نهاد است یا لااقل یک جنبه نهادی هم دارد ولی معنویت امری شخصی است (رابرت ناش، ۲۰۰۲) و در حالی که دین پاسخ‌هایی است ویژه به سؤالات کلی آدمی درباره خلقت و معنای حیات ولی معنویت صرفاً معطوف به نیاز روحی آدمی برای پرداختن

به این سؤالات است (پاول بایر، ۱۹۹۲). به همین سیاق گالیان (۱۹۹۶) دین را دکترینی می‌داند که حاوی مجموعه‌ای از دستورالعمل‌هاست، در حالی که معنویت دکترین نیست بلکه انرژی حیاتی‌ای است که به زندگی ما معنا می‌دهد.

تمایز دیگری که میان دین و معنویت قائل شده‌اند حاصل تحقیق طولی و دامنه‌داری است که توسط یک مؤسسه تحقیقاتی در دانشگاه کالیفرنیا انجام شده و آزمودنی‌ها را که متولدین ۱۹۲۰ بودند از همان بدو تولد تا ۱۹۸۲ مورد مطالعه قرار دادند و طی آن میزان، کیفیت و عوامل مؤثر در افزایش دینداری و معنویت در بزرگسالی و ارتباط آنها با کارکرد اجتماعی در کهن‌سالی مورد مطالعه قرار گرفته است. میشل دیلون و پل وینک (۲۰۰۳)؛ به نقل از مهدی عیوضی، (۱۳۹۰) بر اساس یافته‌های این پژوهش نکاتی را استخراج کرده‌اند که از جمله آنها این است که میانگین تغییرات معنویت و دینداری در طی دوران بزرگسالی متفاوت است و معنویت را یک پدیده پسامیانسالی معرفی می‌کنند.

معنویت و ویژگی اساسی آن

تعالی، ارتباط، کلیت، مهربانی و غمخواری و جوهر مشترک ادیان بودن به‌عنوان ویژگی ممیز و هویت‌ساز معنویت مطرح شده‌اند. با قائل بودن به جنبه تعالی معنویت، معنویت به‌عنوان امری متعالی دانسته شده است (ناش، ۲۰۰۲). هدف فعالیت‌های معنوی در این صورت در نهایت دریافت پاسخ شخصی عمیق‌تری به معمای وجود است. برخی دیگر، معنویت را به‌عنوان ارتباط‌آور نظر می‌گیرند. بر این اساس، راشل کسلر (۲۰۰۰) سؤالات مهم معنوی را سؤالاتی ناظر به معنا، هویت و مسئولیت دانسته و پاسخ‌های معنوی را در گرو برقراری ارتباط عمیق‌تر با خود، دیگران، طبیعت و وجود متعالی می‌داند. پالمر (۲۰۰۴) نیز مبتنی بر دیدگاه ربط‌گرایی معنویت را به‌سان ریسمانی می‌داند که از ایستگاه فعلی فرد تا مقصد او کشیده شده و محل ربط فرد با هدف اوست. بر همین اساس است که او (۱۹۹۹) به‌عنوان ویژگی ممیز معلمی معنوی به وجود رابطه عمیق میان معلم و دانش‌آموز تأکید می‌کند. برخی دیگر، کل‌نگری^۲ را ویژگی اساسی‌تری برای معنویت به‌حساب می‌آورند. ران میلر (۱۹۹۹) بر آن است که آدمی از لایه‌های زیادی از معنا و کلیت ساخته شده است. کل‌نگر بودن امری است فطری و کیفیتی است ناظر به روابط درونی آدمی با همه هستی. معنوی بودن در این صورت مستلزم داشتن یک نگاه کل‌نگر و درکی کلی و عمیق از هستی و مشاهده امور در چارچوب‌های هرچه کلی‌تر و جامع‌تر است. آموزش و پرورش کل‌نگر^۳ نیز چیزی نیست جز تمهید فضا برای برقراری رابطه در کلاس و مدرسه، آن‌هم عمیق‌ترین رابطه‌ها به‌نحوی که باعث شود همه عناصر درگیر در

1. Transcendence
2. Connection
3. Wholeness
4. Holistic Education

آموزش در یک کلیت واحد درک شوند. ما همه فی الواقع عضوی از یک کل هستیم پس آموزش و پرورش باید درک این معنا را تسهیل کند.

غمخواری و مهربانی^۱ نیز به عنوان ویژگی متمیز معنویت مورد توجه قرار گرفته است. بر این اساس، غمخواری و نگرانی برای دیگران و محبت هموعان را در دل داشتن انگیزه کارهای معنوی است. دوست داشتن هموعان و دل نگران آنان بودن حاکی از حضور زنده و فعال جوهر نوعی آدمی در فرد است به گونه‌ای که نبود این احساس فرد را از دایره نوع آدمی خارج می‌کند. این احساس درونی بیش از روابط اجتماعی عینی و خارجی بیانگر تعلق وجودی فرد به نوع آدمی است. زیرا احساس درونی کمتر حاصل محاسبه‌های عقل معاش بوده و بیشتر از ساختار تکوینی و فطری بشر ناشی می‌شود. سعدی در کلامی نغز این معنا را این گونه بیان می‌کند:

تو کز محنت دیگران بی‌غمی نشاید که نامت نهند آدمی

آموزش و پرورش معنوی هم بر این مبنا بر حسب میزان حضور عنصر محبت به دیگران و توجه به نیازها و درد و رنج دیگران تبیین می‌شود. در همین راستا لورا جونز (۲۰۰۵) ویژگی اصلی آموزش و پرورش معنوی^۲ را حضور فعال محبت در کلاس درس و تأمین رابطه عمیق درونی میان استاد و دانشجو و موضوع درس و همچنین قلب و مغز و روح می‌داند. پالمر (۱۹۹۳) معتقد است که عشق و محبت منبع پیدایش دانشی است متفاوت از دانشی که منشأ آن کنجکاوی و رقابت است. بر این اساس از نظر نگارنده می‌توان یکی از رسالت‌های تربیت معنوی را تولید نوعی از دانش دانست که می‌توانیم آن را «دانش عشق‌بنیان» یا دانشی که محبت جوهر اصلی آن است نام نهیم. این رویکرد همچنین به این مطلب دلالت دارد که دوست داشتن دیگران را باید آموخت و سپس آن را به کار گرفت. ممکن است برخی بر این باور باشند که عشق حالتی است که آدمی ناخواسته گرفتار آن می‌شود و این فقط نحوه ابراز عشق و دوستی است که می‌توان آن را آموخت؛ در حالی که دوست داشتن و حتی عاشق شدن هم آموزش می‌خواهد. عشق و محبت سرزده وارد نمی‌شود. هیچ عاشقی بدون تمهید مقدمات نمی‌تواند وارد عرصه عشق و دوستی شود. بسیاری از عرفا این معنا را به شکل‌های مختلف بیان کرده‌اند. حافظ می‌گوید:

عاشق شو از نه روزی کار جهان سرآید ناخوانده درس مقصود از کارگاه هستی

برای حافظ، درک مقصود و معنای هستی، که یکی از مقاصد آموزش و پرورش معنوی است، متضمن عاشق شدن و وارد حریم محبت گردیدن است. تا نوعی همدلی با هستی پیدا نشود راه به درک رمز و رازهای آن باز نمی‌شود. همان گونه که برای برخی از فیلسوفان تاریخ، از جمله کار، درک عمیق حوادث تاریخی نیز مستلزم پیدایش حس همدلی با آن حوادث است. اما در نگاهی دیگر معنویت به عنوان «جوهر مشترک ادیان» دانسته شده است. دین شامل مجموعه‌ای از باورها و مناسک است. اما، همان طور که گفته شد، برای برخی از معنویت‌گرایان

1. Compassion
2. Spiritual Education

جوهر ادیان نه مناسک بلکه باورهاست. بر این اساس معنویت‌گرایی به معنای زدودن تمایزات از ساحت ادیان و تمرکز بر روی مشترکات است. آنچه بین ادیان مختلف مشترک است، اعتقاد به پدیده‌های ماورایی، انجام اعمالی با انگیزه‌های عمیق‌تر زندگی و ارتباط عاطفی با خداست. قرآن کریم نیز با تأکید بر اینکه ادیان از جوهر مشترکی برخوردارند پیامبر را ملزم می‌کند که آن جوهر مشترک را مبنای دعوت مؤمنین ادیان دیگر برای تأمین یک زندگی اجتماعی و معنوی درست قرار دهد. قرآن می‌فرماید: قل یا اهل الکتاب تعالوا الی کلمه سواء بیننا و بینکم الا نعبد الا الله و لا نشکرک به شیئا و لایتخذ بعضنا بعضا اربابا من دون الله (آل عمران، ۶۴).^۱ ای پیامبر پیروان ادیان الهی را بگو بیائید از آن کلمه که میان ما و شما یکسان است پیروی کنیم و آن کلمه این است که به جز خدای یکتا را نپرستیم و چیزی را با او شریک قرار ندهیم و دیگران را به جای خدا به ربوبیت تعظیم نکنیم. این دستور کار علاوه بر آنکه بیانگر اصل اساسی توحید و اعتقاد به خداوند است، تأمین آزادی اجتماعی و آزادی معنوی را نیز مدنظر دارد. منظور از آزادی اجتماعی تأمین جامعه‌ای است عدل‌نویان که گروهی به ستم گروه دیگر را به خدمت نمی‌گیرند و آزادی معنوی به حاکمیت ارزش‌های الهی بر دل و جان مؤمنین دلالت دارد که در پرتو این تن دادن به حاکمیت ارزش‌های الهی، افراد از سلطه هوای نفس و خودخواهی‌ها رها می‌شوند. در این صورت است که احترام به دیگران، پاسداشت آزادی و حقوق دیگران، احساس مسئولیت نسبت به سرنوشت دیگران و محبت و دوستی با هم‌نوعان و بسیاری از ارزش‌های دیگر ظهور و بروز پیدا می‌کنند.

۹۵

معنویت در آموزش عالی

ورود موضوع معنویت در آموزش عالی بعد از آن رخ داد که روان‌شناسی پیش از آن با این موضوع درگیر شده بود. ورود معنویت در روان‌شناسی حاصل مشاهده کاستی‌ها و ناکارآمدی‌های رویکردهای رایج در این حوزه بود. مشاهده برخی کاستی‌ها در تبیین‌های رایج از شخصیت سالم و به تبع آن از بیماری‌ها و ناهنجاری‌های شخصیت، باعث شد که آبراهام مزلو به‌منظور ارائه کلیدهایی برای داشتن تبیین‌های مناسب‌تر از شخصیت سالم فهرستی از نیازهای آدمی را ارائه دهد که «نیازهای وجود» بخش مهمی از آن بود. این نیازها عمدتاً ناظر به نیازهای سطح بالای روحی و معنوی بود که برای سلامت شخصیت از اهمیت شایانی برخوردار بودند. بر اساس کارهای مزلو روان‌شناسی انسان‌گرا شکل گرفت که بر بعد معنوی شخصیت تأکید زیادی داشت. با وجود این، به‌نظر می‌رسید که هنوز آن‌طور که شایسته است جایگاه مناسب و درخور برای معنویت در روان‌شناسی دیده نشده است. لذا به تدریج از دل روان‌شناسی انسان‌گرا،

۱. و باز در همین راستاست که خداوند می‌فرماید: برای هر یک از شما امت‌ها شریعت و راه روشنی قرار دادیم و اگر خدا می‌خواست شما را یک امت واحد قرار می‌داد ولی خواست تا شما را در آنچه داده است بیازماید (مائده، ۴۸) و نیز می‌فرماید برای هر امتی مناسکی قرار دادیم که به آنها عمل می‌کنند، پس نباید در این امر با تو به ستیزه برخیزند (حج، ۶۷).

روان‌شناسی فراشخصی^۱ شکل گرفت که عمدتاً بر «مناسک معنوی، مراقبه و مراتب برتر آگاهی تأکید داشت» (تیلور، ۱۹۹۹: ۲۷۴؛ به نقل از الکنس، ۲۰۰۰). سپس آنتونی سوتیج دست به انتشار مجله جدیدی زد به نام «روان‌شناسی فراشخصی» و در شماره اول آن روان‌شناسی فراشخصی را به این صورت معرفی کرد، نهضتی است برآمده از حوزه روان‌شناسی، برای یاری کسانی که به استعدادها و قابلیت‌های نهایی‌ای از انسان علاقمندند که هیچ جایگاه نظام‌مندی در نظریه‌های پوزیتویستی یا رفتارگرا (نهضت اول) یا روان‌کاوی کلاسیک (نهضت دوم) یا روان‌شناسی انسان‌گرا (نهضت سوم) ندارند (ص ۱۶-۱۵ به نقل از الکنس، ۲۰۰۰). او در سال ۱۹۷۱ انجمن آمریکایی روان‌شناسی فراشخصی را پایه‌گذاری نمود.

اما در حوزه آموزش عالی، آنچه که مسئولان، پژوهشگران و برنامه‌ریزان این حوزه را وادار به بازنگری در سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی در آموزش عالی نموده و آنها را وادار کرده تا موضوع معنویت را در آموزش عالی مورد توجه قرار دهند به عوامل متعددی برمی‌گردد که برخی از آنها از این قرارند: اختلاط گسترده فرهنگ‌های مختلف که خود در پی گسترش پدیده مهاجرت رخ داده است، تغییرات گسترده در نگرش‌ها و شیوه‌های زندگی دانشجویان، مشاهده عمیق‌تر شدن فاصله بین نسل‌ها، عدم کارایی دانشگاه‌ها در پرورش جنبه‌های معنوی و دینی دانشجویان و حتی شدت گرفتن افت تحصیلی در میان دانش‌آموزان و دانشجویان.

بر این اساس، برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران آموزش عالی پرداختن به جنبه‌های معنوی آموزش عالی را در اولویت‌های خود قرار داده‌اند. پارکر پالمز (۱۹۹۸) با پیش‌بینی تغییرات نگرشی که پیش‌روی جوانان بود مصرانه از انفصال حوزه‌های دانشی و مهارتی از حوزه‌های عاطفی و معنوی انتقاد و دانشکده‌ها را دعوت کرد که در برنامه‌ریزی‌های درسی و آموزشی تجمیع توجه به این حوزه‌ها را مورد توجه قرار دهند. در ادامه همین نگرش، رابرت ناش (۱۹۹۹) مصرانه درخواست کرد که دانشکده‌ها دربرهای خود را به روی گفتمان‌های دینی و معنوی باز کنند. پژوهشگران بسیاری این موضوع را مورد تأکید قرار داده‌اند که از جمله آنهاست: آر کسلر، ۲۰۰۰؛ آر جی ناش، ۲۰۰۲؛ تیسدل، ۲۰۰۳، آرتور چیکرینگ، جان دالتون، لیزا استام، ۲۰۰۵ و لارا جونز، ۲۰۰۵).

پروفسور لوئیس، رئیس دوره‌های کارشناسی دانشگاه هاروارد نیز در سال ۲۰۰۶، کتابی را با عنوان «فضیلت بی‌روح: چگونه یک دانشگاه بزرگ از آموزش و پرورش غفلت کرد»^۲ منتشر نمود و در آن کتاب، دانشگاه هاروارد - و البته به‌طریق اولی دیگر دانشگاه‌ها و بلکه نظام آموزش عالی آمریکا - را متهم کرد که آموزش و پرورش را از درون تهی کرده است. او در این کتاب ادعا می‌کند که برنامه‌های آموزشی دانشگاه با جزئی‌نگری‌های مفرط باعث می‌شود که دانشجویان درباره آنچه باید یاد بگیرند و اینکه چرا باید آنها را یاد بگیرند بصیرت نداشته باشند. از نظر او

1. Transpersonal Psychology

2. Excellence Without a Soul: How a Grate University Forgot Education

در نظام آموزش عالی موجود استادان هر کدام در یک رشته بسیار باریک متخصص شده‌اند و همه مسئولیت خود را صرفاً در آموزش و پژوهش می‌بینند و نه ارائه آموزش و پرورشی که بار اخلاقی و عقلانی هم داشته باشد. او می‌گوید که در طول سی سال خدمت خود ندیده است که استادان دانشگاه در این باره بحث کنند که چگونه می‌توان دانشجویان را تبدیل به انسان‌های بهتری نمود. برای لوئیس نیز اصلاح این وضع در گرو نوعی معنویت‌گرایی است و اینکه استادان مبنای رفتار خود را بهبود رابطه خویش با دانشجویان و ایجاد یک رابطه همدلانه با آنها و همچنین پاکدامنی شخصی قرار داده و معیار مطلوبیت استادی را صرفاً در توانایی پژوهشگری خلاصه نکنند.

لذا این اعتقاد روز به روز تقویت می‌شود که باید معنویت را بخش مهمی از برنامه‌های آموزشی به حساب آورد. توجه به معنویت در آموزش و پرورش به‌واقع توجه به هدف و معنا است؛ یعنی فهم عمیق از هدف و معنای درس و کار و برنامه، حتی از مریبان انتظار می‌رود که در راستای توجه به معنویت، فهم عمیقی از خود، هدف و معنای کار خود و رابطه بین آنها داشته باشند. و اینها نشان‌دهنده نیاز به حضور عنصر معنویت در آموزش و پرورش و آموزش عالی است (کوئینگ و کومبز^۱، ۲۰۰۵). دالتون و کراسبی^۲ (۲۰۱۰) نیز این مسئله را مورد تأکید قرار می‌دهند که هرچند طی پنجاه سال گذشته، به دلیل سلطه روزافزون سکولاریسم، عینی‌گرایی علمی، شکاف میان حیات درونی دانشجویان با معیارها و ترجیحات علمی و دانشگاهی، جدایی فزاینده میان وظایف آموزشی دانشجویان و وظایف اخلاقی آنان در قبال دیگران و خدمات عام‌المنفعه‌ای که باید انجام داد، نقش دانشگاه‌ها در پرورش شخصیت اخلاقی و رشد معنوی دانشجویان به تدریج کم و کمتر شده ولی در دو دهه گذشته دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی منابع و انرژی زیادی را صرف برنامه‌هایی کرده‌اند که برای رشد منش و شخصیت اخلاقی و معنوی دانشجویان طراحی شده‌اند و این حاکی از محوریت پیدا کردن موضوع معنویت به خصوص برای جوانان در دوره دانشجویی و در محیط دانشگاهی است.

یکی از برنامه‌های مهمی که در این راستا انجام شده برنامه پژوهشی است که با هدایت پروفسور آستین و در مؤسسه تحقیقاتی آموزش عالی وابسته به دانشگاه کالیفرنیا^۳ طراحی شده است. آستین و همکاران او یک تحقیق ملی را درباره وضعیت زندگی معنوی دانشجویان دانشگاه‌ها در سال ۲۰۰۳ شروع کردند که به مدت هفت سال ادامه پیدا کرد. در ضمن این هفت سال هم البته برخی از نتایج را ارائه می‌دادند. آنان در این مدت ۱۴۵۲۷ دانشجو را در ۱۳۶ دانشگاه و کالج مورد مطالعه قرار دادند. باور قطعی که این پژوهشگران پس از تحلیل داده‌ها بدان رسیدند این بود که آموزش عالی باید بسیار بیش از گذشته به رشد معنوی دانشجویان توجه کند و باید برای این مهم دست به تدوین طرح و برنامه‌های مشخص بزند. زیرا پژوهش

1. Koetting & Combs
2. Dalton & Crosby
3. Higher Education Research Institute-University of California

نشان داد که معنویت در زندگی دانشجویان از جایگاه حیاتی برخوردار است، جایگاهی بسیار بیش از آنکه تصور می‌شد.

آنچه در این تحقیق قابل توجه است ارائه معیارهایی روشن و قابل سنجش برای معنویت بوده است. معیارهای مورد نظر در دو دسته پنج‌تایی تقسیم‌بندی شدند که یک دسته ناظر به کیفیت‌های معنوی است و دسته دیگر کیفیت‌های مذهبی را مد نظر دارد. این از آن روست که معنویت، بر حسب معیارهای برگرفته از این پژوهش، یک کیفیت چند بعدی است. پنج معیار معنوی که ارائه شده‌اند از این قرارند: ۱- معیار تلاش و تحقیق معنوی؛ تلاش فعال برای پاسخگویی به سؤالات بزرگ زندگی، اینکه دانشجو تا چه میزان خود را به جد درگیر سؤالات اساسی زندگی می‌کند و تلاش می‌کند که پاسخی شخصی و آگاهانه برای معنا و هدف زندگی بیابد، ۲- نگاه عام و جهانی داشتن؛ این معیار بیانگر دیدگاهی جهان‌شمول است که خودگرایی و قوم‌گرایی را تعالی می‌دهد. این شاخص این را می‌سنجد که دانشجو تا چه میزان به سنن دیگر ادیان علاقمندی نشان می‌دهد، تا چه میزان به درک فرهنگ‌ها و ملل دیگر علاقمند است، تا چه میزان احساس وابستگی به هموعان خود دارد، تا چه حد به خوب بودن دیگران اعتقاد دارد، تا چه میزان مردم را آن‌گونه که هستند می‌پذیرد و تا چه میزان به این موضوع معتقد است که سرنوشت همه انسان‌ها به هم گره خورده است و نیز اینکه ریشه همه مذاهب بزرگ محبت است. ۳- اخلاق مراقبت؛ این شاخص بیانگر آن است که سعادت و رفاه دیگران تا چه حد برای ما اهمیت دارد، تا چه میزان تمایل داریم که به انسان‌هایی که از مشکلاتی رنج می‌برند کمک کنیم. این شاخص همچنین بیانگر میزان اهمیتی است که به موضوع عدالت اجتماعی، رفاه جامعه و مشارکت در فعالیت‌های سیاسی داده می‌شود. در مقایسه با معیار مشارکت در انجام امور خیریه که افراد خاص و مشخصی را که نیازمند کمک هستند در نظر دارند، این معیار امور کلی را مورد تأکید قرار می‌دهد. ۴- مشارکت در انجام امور خیریه؛ این شاخص رفتاری شامل شرکت در خدمات اجتماعی، جمع‌آوری اعانه برای امور خیریه، کمک به دوستان در حل مشکلات شخصی‌شان می‌باشد. در نهایت این شاخص نشان‌دهنده شیوه‌ای از زندگی است که خدمت به دیگران در آن برجسته است. ۵- معیار وقار و آرامش؛ که بیانگر ظرفیتی روحی است که باعث می‌شود فرد به‌خصوص در شرایط دشوار بتواند آرامش و متانت خود را حفظ کند. این ویژگی مهم‌ترین ویژگی فردی یک شخص معنوی است. این معیار در کیفیت زندگی دانشجویان، به‌خصوص دانشجویان مقطع کارشناسی، نقش مهمی ایفا می‌کند زیرا با داشتن این ویژگی روحی می‌توانند پاسخ مناسبی به تجربیات فشارزای دوران تحصیل خود بدهند.

1. Spiritual Quest
2. Ecumenical Worldview
3. Ethics of Caring
4. Charitable Involvement
5. Equanimity

معیارهایی که کیفیت‌های مذهبی را مد نظر قرار می‌دهند از این قرارند: ۱- تعهد دینی^۱ که نشان‌دهنده میزان تعهد و وابستگی دانشجویان به اصول دینی است ۲- درگیر شدن در انجام مناسک دینی^۲، که معیاری است عینی که نشان می‌دهد دانشجویان تا چه میزان عملاً پایبند به انجام تکالیف دینی، مثل نماز، روزه، شرکت در مراسم مذهبی است. ۳- پرواداری دینی - اجتماعی^۳، نشان‌دهنده میزان دوری‌گزینی از ساختار شکنی در حوزه دین و به شکل عینی و به‌عنوان نمونه میزان مخالفت دانشجویان با اموری از قبیل سقط جنین، جرائم جنسی و الحاد. ۴- شک و تردید دینی^۴ ۵- کشمکش دینی^۵ که نشان‌دهنده میزان ناآرامی و عدم توافق دانشجویان با برخی از امور مذهبی است. بر اساس معیارهای فوق و پژوهش‌های دیگری که در این زمینه انجام شده است تلاش شده شیوه‌ها و رویکردهایی مناسب برای تأمین اهداف نهضت معنویت‌گرایی در آموزش عالی فراهم گردد.

رویکرد یادگیری خدمات رایگان به مثابه رویکردی برای تأمین معنویت‌گرایی در آموزش عالی

بر اساس معیارهای فوق الذکر، گفته شده که رویکرد یادگیری خدمات رایگان^۶ برای تحقق معنویت‌گرایی مناسب است (اندرسون، ۱۹۹۸؛ کنت کانت، ۲۰۰۳ و سیکولا و سیکولا، ۲۰۰۵). منظور از یادگیری خدمات رایگان تلفیق فعالیت‌های نظام‌مند آموزشی با خدمات داوطلبانه و عام‌المنفعه است که بر اساس درک مسئولیت اجتماعی انجام می‌شود. بنابراین، در طی به‌کارگیری این رویکرد فعالیت‌های خدماتی و اجتماعی داوطلبانه با برنامه‌های درسی و آموزشی رسمی تلفیق می‌یابد و این کار با هدایت معلم و مدرسه و با به‌خدمت گرفتن نهادهای مردمی و غیردولتی انجام می‌شود. یادگیری خدمات رایگان همچنین به‌عنوان یک روش تدریس متضمن ترکیب محتوای ماده درسی با تجربیات کاری با به‌کارگیری مهارت‌های حل مسئله، کار گروهی و درک ارزش‌های اصیل مدنی است. اندرسون معتقد است که این رویکرد حرمت ذات شاگردان را افزایش می‌دهد، رشد شخصی را ارتقا می‌بخشد و حسی از مسئولیت اجتماعی و شایستگی شخصی را در آنها رشد می‌دهد (اندرسون، ۱۹۸۸؛ به نقل از پارسا، ۱۳۸۷: ۲۶۹). کنت کانت^۷ (۲۰۰۳) از این دیدگاه که معنویت‌گرایی همواره با انجام خدمات عمومی درهم تنیده بوده دفاع می‌کند و آموزش عالی را دچار این ایراد می‌داند که از فرصت حیاتی آشنا نمودن دانشجویان با جنبه‌های معنوی خدمات عمومی و کمک به دیگران غفلت ورزیده است. جان سیکولا و آندریو سیکولا^۸ (۲۰۰۵) نیز بر این باورند که ارتباط معناداری میان معنویت‌گرایی و انجام خدمات

1. Religious Commitment
2. Religious Engagement
3. Religious/Social Conservatism
4. Religious Skepticism
5. Religious Struggle
6. Service Learning
7. Kent Koth
8. Sikula, John and Sikula Anderw

رایگان وجود دارد و می‌توان از این رابطه معنادار در موقعیت‌های آموزش عالی استفاده نمود و برای این کار باید کانون تمرکز در آموزش عالی را خدمت‌رسانی به دیگران قرار دهیم. علاقمندان به این رویکرد، بر حسب نتایجی که برای به‌کارگیری آن برمی‌شمرند، بر این باورند که این رویکرد می‌تواند نامزد مناسبی برای تأمین هدف معنویت‌گرایی در آموزش و پرورش باشد. از این روست که به‌کارگیری این رویکرد به‌خصوص در دانشگاه‌های آمریکا رونق زیادی پیدا کرده است. دانشکده‌ها و دانشگاه‌های آمریکا فرصت‌های زیادی برای دانشجویان جهت مشارکت در برنامه‌های داوطلبانه فراهم می‌کنند. برخی مواقع، به دانشجویان واحد درسی نیز برای این گونه فعالیت‌ها داده می‌شود ولی اکثر مواقع پاداش آنها همان احساس رضایتی است که از کمک به دیگران کسب می‌کنند - و اینکه متوجه می‌شوند، حتی به‌عنوان یک فرد جوان، می‌توانند در جهان پیرامونشان تأثیرگذار باشند. این ایده در برنامه «کمپس کامپکت»^۱ تجسم یافته، که در تارنمایشان^۲ این چنین توضیح داده شده: این برنامه یک ائتلاف ملی است که میان بیش از ۹۵۰ تن از روسای دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها - به نمایندگی از حدود ۵ میلیون دانشجو - شکل گرفته است که هدف اصلی آن ترویج فرهنگ خدمت رایگان به جامعه، فعالیت‌های مدنی و یادگیری خدمات رایگان در آموزش عالی است. در همین راستا اداره یادگیری خدمات رایگان به جامعه^۳ در سال ۱۹۹۲، در دانشگاه ساترن می‌سی‌سی‌پی در شهر هاتیزبرگ ایالت می‌سی‌سی‌پی^۴، به‌عنوان مرکز خدمات داوطلبانه و مرکز خدمات رایگان و یادگیری خدمات رایگان برای کلیه اعضای جامعه دانشجویی ایجاد شده است. این مرکز بیش از ۲۰۰۰۰ ساعت در سال صرف ارائه خدمات رایگان به جامعه و در محیط دانشگاه می‌کند. پیشرفت علمی دانشجو، خدمت به جامعه و موفقیت دانشجو از هدف‌های اصلی این برنامه است. طی این برنامه شرکت‌کنندگان تشویق می‌شوند عضوی از جنبش خدمت رایگان به جامعه به‌صورت محلی، ملی و جهانی شوند. دانشگاه ساترن می‌سی‌سی‌پی یکی از شش مؤسسه آموزش عالی است که در حال حاضر با دانشگاه ایسترن میسیسیگان برای اتخاذ مدلی جهت یادگیری خدمات رایگان به‌صورت علمی همکاری می‌کند^۵. دانشگاه ایلینوی که خود یکی از دانشگاه‌هایی است که این رویکرد را به‌کار گرفته است، هدف از به‌کارگیری رویکرد یادگیری خدمات رایگان را این‌گونه بیان می‌کند: «یکی از انگیزه‌های اصلی در آموزش علوم انسانی، پرورش دانشجویان و تبدیل آنها به شهروندانی مسئول است. بخشی از این کار از طریق ایجاد ارتباط بین فعالیت‌های دانشجویی و تجارب درسی انجام می‌شود. آموزش علوم انسانی آموزشی است که به دانشجویان کمک می‌کند رفتار و برخورد مناسبی در خود پرورش دهند. منظور از رفتار مناسب در اینجا رفتاری است سرزنده و بانشاط و در عین حال مسئولانه.» رفتاری که طی آن فرد نشان می‌دهد آمادگی آن را دارد

1. Campus Compact

2. [Http://www.compact.org](http://www.compact.org)

3. Office of Community Service Learning (OCSL)

4 The University of Southern Mississippi in Hattiesburg, Mississippi

5. [Http://www.usm.edu/ocsl](http://www.usm.edu/ocsl)

که بانشاط کامل به بررسی ایده‌های مختلف پرداخته و دنیایی جدید را تصور کند و همچنین در برابر عادت به تفکر تکراری مقاومت کرده و در ارتباط‌های بنیادی خود با جهان پیرامون رفتاری مسئولانه نشان دهد^۱.

بنابراین برای رسیدن به اهدافی که جریان معنویت‌گرایی در پی آنهاست و بر حسب مؤلفه‌ها یا معیارهایی که برای معنویت‌گرایی تعیین شده، رویکرد یادگیری خدمات رایگان در محور فعالیت‌های آموزش عالی قرار گرفته است. بر این اساس در تنظیم فعالیت‌های آموزشی وظایف و نگرش‌های کاری مشخصی را برای دانشجویان از یک طرف و دانشکده و استادان، از طرف دیگر معین می‌شود. به‌عنوان مثال، برای تأمین معیار رشد و معناسازی شخصی وظیفه دانشجو جستجوی معنا و وظیفه دانشکده یا استاد تمرکز روی رشد شخصی دانشجو و تعلیم و تربیت دانشجومحور تعیین شده است. یا برای تأمین معیار خوش‌بینی و احساس کفایت، وظیفه تعیین‌شده برای دانشجو کسب متانت و آرامش در مواجهه با سختی‌های کار و تحصیل و وظیفه دانشکده و استاد تمرکز روی رشد شخصی دانشجویان، داشتن نگاه مثبت به دانشجو در حین کار و زندگی او تعیین شده است. برای معیار خدمت به دیگران وظیفه دانشجو درگیر شدن در کارهای عام‌المنفعه، ارزیابی و درک خوش‌بینانه از خود و وظیفه تعیین‌شده برای دانشکده و استاد ارج نهادن به ارزش‌های تمدنی، فعالیت‌های تمدنی و متمدنانه خواهد بود و به‌همین سیاق، برای تأمین معیار ارج نهادن به تفاوت‌ها وظیفه‌ای که برای دانشجو تعیین شده است، داشتن نگاه کلی و جهانی است، در حالی که وظیفه دانشکده و استاد تأکید بر تربیت دانشجومحور و دفاع از تنوع است. اینها نمونه‌هایی از نحوه عملیاتی کردن مفهوم و آرمان‌های معنویت‌گرایی است که البته گمان می‌رود در ضمن به‌کارگیری رویکرد یادگیری خدمات رایگان قابل اجرا خواهد بود. این بدان دلیل است که، همان‌طور که برخی از صاحب‌نظران همچون ایلر و گیلز^۲ (۱۹۹۹) تأکید کرده‌اند، عناصر اساسی معنویت کاملاً مشابه عناصر اساسی یادگیری خدمات رایگان است. این نوع آموزش هم‌زمان روی رشد شخصی، معناسازی و خدمت به دیگران تأکید می‌کند. این رویکرد شرکت فعال و داوطلبانه دانشجویان در امور عام‌المنفعه را که معمولاً توسط نهادها و سازمان‌های غیردولتی سازماندهی می‌شوند امری ضروری برای درک بهتر جامعه و ایجاد همدلی اجتماعی و بالابردن سعه صدر و تحمل دشواری‌ها می‌داند. اینها و دیگر دستاوردهای رویکرد یادگیری خدمات رایگان همان چیزی است که در معنویت‌گرایی در آموزش عالی در پی آن هستیم.

۱۰۱

ارزیابی رویکرد یادگیری خدمات رایگان و ارائه رویکرد پیشنهادی

در یک ارزیابی اجمالی می‌توان دریافت که با وجود تأثیر مهم شرکت فعال و داوطلبانه دانشجویان

1. [Http://www.union.uiuc.edu/ovp/s/le](http://www.union.uiuc.edu/ovp/s/le)

2. Eyller & Giles

در امور اجتماعی بر افزایش درک آنان از خود و دیگران و بالا رفتن قدرت تحمل دیدگاه‌های متفاوت و گاه مخالف و بسیاری دیگر از دستاوردهای مثبت، اما این رویکرد در معرض یک آسیب جدی است و آن غفلت از، یا توجه ناکافی به جنبه‌های نظری به‌غایت پیچیده و دشوار تصمیم و انتخاب دانشجو برای مشارکت در این فعالیت‌ها و پذیرش وظایفی است که رویکرد یادگیری خدمات رایگان برای آنها معین می‌کند. ممکن است این رویکرد برای سطوح پایین‌تر آموزش از قابلیت‌های مناسب‌تری برخوردار باشد ولی در سطح آموزش عالی توجه به پیچیدگی‌های نظری تصمیم‌گیری و پرسشگری از چند و چون قضایا در کانون فعالیت‌های علمی قرار دارد. تحقق معنویت در آموزش عالی و نفوذ معناگرایی در دل و جان دانشجویان بر هر برداشتی از معنویت مبتنی باشد، چه کل‌گرایی را مبنای تعریف معنویت قرار دهیم، چه غمخواری و دلواپس سرنوشت دیگران بودن، چه ایجاد رابطه عمیق با خود و دیگران و حتی با طبیعت و نیز با وجود متعالی و چه جوهر ادیان را مبنا بگیریم که مستلزم اعتقاد به پدیده‌های ماورائی، انجام اعمالی با انگیزه‌های عمیق‌تر و ارتباط عاطفی با خداست، همه در گرو آن است که پیش از هر چیز صحت و درستی این وظایف و همین‌طور ویژگی‌های اساسی معنویت برای دانشجویان از لحاظ نظری آشکار شده باشد. پس رویکرد آموزشی که جای مهمی را به‌انجام مباحث تئوریک ناظر به ارزشیابی این ویژگی‌ها اختصاص نداده باشد و بر این باور باشد که عمل کردن به‌خودی خود لاجرم، یا به ظن قوی، به بار ایمان و باور می‌نشیند از همان ابتدا با دشواری‌های جدی روبرو است. بنابراین بدون اینکه خواسته باشیم از تأثیر عمل در باورمند شدن بکاهیم، بر این نکته تأکید می‌کنیم که آنچه که عمل را موجد ایمان و باور می‌کند حضور عنصر آگاهی عمیق است. هرچند ممکن است این معنا تا حدی به‌عنوان یک پیش‌فرض ناگفته در ذهنیت علاقمندان به رویکرد یادگیری خدمات رایگان مستتر باشد، اما تصریح آن ما را به اتخاذ فعالیت‌های متفاوتی وامی‌دارد، فعالیت‌هایی که بیش از آنکه ماهیت عملی داشته باشند ماهیت نظری دارند. شاید تأکید برخی از هواداران این رویکرد، از جمله، سیکولا و سیکولا^۱، ۲۰۰۵؛ کد^۲، ۲۰۰۳ و ماهر^۳ ۲۰۰۳، بر تفکر نقادانه و درون‌نگری باورمندان، به‌عنوان عناصر تربیتی رویکرد یادگیری خدمات رایگان، دلالت بر اشاره ضمنی آنان بر ضرورت توجه به جنبه‌نظری درگیر شدن در خدمات رایگان عام‌المنفعه باشد.

رویکرد دانش اخلاق بنیان

ضرورت توجه به جنبه‌های نظری انتخاب و تصمیم‌گیری ما را به پیشنهاد رویکردی وامی‌دارد که از ماهیت نظری برجسته‌تری برخوردار باشد. رویکرد پیشنهادی ضمن آنکه از این خصوصیت برخوردار است بر معرفت‌شناسی دانش مبتنی است و به‌نام رویکرد دانش اخلاق بنیان از آن نام

1. Sikula & Sikula
2. Koth
3. Maher

می‌بریم. این رویکرد بر آن است که دانش از جوهری اخلاقی برخوردار است. قائل بودن به جوهر اخلاقی دانش در درجه نخست مستلزم انکار دوگانگی ذاتی دانش و ارزش است، رد نظریه‌ای که دانش و ارزش را دو ساحت به کلی متمایز و منطقاً غیرمرتبط به هم می‌داند، نظریه‌ای که دانش را نسبت به ارزش‌ها بی‌طرف دانسته و نهایتاً بر آن است که میان احکام حقیقی و احکام اخلاقی یک شکاف منطقی پرنشاندنی وجود دارد؛ و در درجه دوم مستلزم آن است که نشان داده شود فعالیت‌های دانشی ناگزیر از به‌کارگیری ارزش‌هاست. موضوع نخست که به نام استقلال احکام اخلاقی از آن نام برده می‌شود کشف مهم دیوید هیوم به حساب آمده است آنجا که می‌گوید (۱۹۶۰: ۴۶۹-۷۰) در تمام نظام‌های اخلاقی که مطالعه کرده است فلاسفه غالباً به روش‌های معمول در مورد وجود خداوند و یا مسائل انسانی صحبت می‌کنند و ناگهان و به‌طور غیرمنتظره‌ای به حیطه اخلاق جهش می‌کنند. به عبارت دیگر، آنها از قضایای است یا توصیفی به قضایای باید دار یا اخلاقی و ارزشی می‌رسند بدون اینکه هیچ دلیلی برای این تغییر جهت ارائه دهند. پس از هیوم بسیاری از فلاسفه این نظریه را پذیرفتند و در حیطه‌های مختلف مبنای کار خود قرار دادند. از جمله جی. ای. مور (۱۹۰۳) متأثر از هیوم، شکاف میان قضایای حقیقی یا قضایای معطوف به امر واقع و قضایای ارزشی و اخلاقی را پرنشاندنی دانسته و آن را تحت عنوان مغالطه طبیعت‌گرایانه مورد بحث قرار داد. اما به تدریج این نظریه مورد تردید قرار گرفت و کسان زیادی دلائلی برای رد آن ارائه دادند. اینجانب در جای دیگری به تفصیل این موضوع را بحث کرده و با ارائه شواهد متنوعی سعی کرده‌ام در آمیختگی پنهان قضایای حقیقی و قضایای ارزشی را نشان دهم (صفایی مقدم، ۱۳۷۷: ۳۸-۲۱).

در رابطه با نیازمندی فعالیت‌های دانشی به مفاهیم و احکام ارزشی می‌توان به ابتدای آنها بر مفروضات ارزشی اشاره نمود. کانت که در صدد کشف شرایط ضروری امکان دانش و معرفت و توجیه دانش و تجربه بود با به‌کارگیری یک طرح یا چارچوب مفهومی و استفاده از شیوه استدلال استعلایی^۱ نشان داد که چگونه به‌مجرد اینکه می‌خواهیم از دانش صحبت کنیم ناگزیر از استفاده از مفاهیم و هدایت‌کننده‌های زبانی خاصی هستیم. مفهوم راستگویی مستلزم داشتن مفهوم دروغگویی است. او بر این اساس ارتباط مفهومی ضروری میان اخلاق و عقلانیت را نشان داد. در کنار کانت، استدلال دکارت معروف به *cogito*^۲ (یا من اندیشنده) نیز می‌تواند به‌عنوان یک استدلال استعلایی به حساب آید، با این تفاوت که کانت از پیش‌فرض‌های مفهومی استفاده می‌کند در حالی که دکارت نوعی پیش‌فرض وجودشناختی را در استدلال خود به‌کار می‌گیرد، اینکه وجود هر «تفکری» مستلزم وجود یک «من» است. انجام فعالیت‌های دانشی، که از جمله جدی‌ترین فعالیت‌های نوعی آدمی هستند، نیز به‌همین سیاق مبتنی بر پیش‌فرض‌های ارزشی ویژه‌ای است به‌گونه‌ای که آن پیش‌فرض‌ها را می‌توان جوهر اصلی فعالیت‌های دانشی به

1. Transcendental

۲. Cogito ergo sum این عبارت لاتین برای I think, therefore I am است.

حساب آورد. ریچارد پیترز (۱۹۶۶) برای توجیه و تبیین نظریه خود در باب تعلیم، تربیت و نیز در نظریه اخلاقی خود به تبعیت از کانت استدلال استعلایی را به خدمت می‌گیرد. وی معتقد است که وقتی انسان به‌طور جدی با این سؤال مواجه می‌شود که چه باید کرد؟ امور خاصی را مسلم فرض می‌کند. همین‌طور است برای فردی که به‌طور جدی سؤال می‌کند که حقیقت چیست؟ او مسلم می‌گیرد که حقیقت و همه لوازم نیل به حقیقت برای وی مهم بوده و از ارزش برخوردار هستند. پس قضایای علمی و حقیقی محصول تلاش بی‌طرفانه صرف نیستند. در دل هر فعالیت دانشی یک انگیزه ارزشی مستتر است. امروزه حتی هیچ مشاهده ساده‌ای را نیز غیرمبتنی بر یک نظریه نمی‌دانند (داوسون، ۱۹۹۴). علم و فعالیت‌های دانشی به‌عنوان یک تلاش بی‌طرفانه مورد انکار یورگن هابرماس و ماری هسه (۱۹۸۰: ۱۱) نیز قرار گرفته است. با اذعان به نادرست بودن اعتقاد به بی‌طرفی علم از ارزش‌ها و تأکید بر ماهیت معنوی و اخلاقی علم و فعالیت‌های دانشی است که انجمن انگلیسی حمایت از مسئولیت اجتماعی علم (B. S. S. R. S) یکی از ویژگی‌های دانشمندان را مسئولیت‌شناسی او می‌داند.

مروری تاریخی بر فعالیت‌های دانشی آدمی در طول تاریخ به‌منظور کشف ویژگی‌های اصیل این فعالیت‌ها نیز نشان می‌دهد که درون‌مایه اخلاقی این فعالیت‌ها تا چه میزان در هویت‌بخشی به فعالیت‌های دانشی آدمی نقش ایفا کرده است (صفایی مقدم، ۱۳۸۷: ۹۶-۴۷). بر این اساس، انجام هر نوع فعالیت‌های دانشی باید با توجه به این جوهر اساسی باشد. به هر میزان که سطح فعالیت دانشی بالاتر و پیچیده‌تر باشد انتظار می‌رود که لایه‌های عمیق‌تر و معانی والاتر دانش بیشتر مد نظر باشد. پس رویکرد پیشنهادی در انجام مباحث تئوریک خود، به‌دنبال ردیابی عناصر اخلاقی در فعالیت‌های دانشی می‌باشد. درکی که به این صورت حاصل می‌شود پشوانه تصمیم‌دانشجو برای حضور آگاهانه و داوطلبانه در کارهای اجتماعی و خدمت‌رسانی به دیگران است. چنانچه انجام این خدمات بر این درک آگاهانه مبتنی نباشد دوام چندانی نخواهد داشت. این رویکرد که به‌نظر می‌رسد می‌تواند تأمین‌کننده عناصر معنویت باشد نگاهی یگانه به دانش دارد و دانش را واجد جوهر اخلاقی دانسته و به‌همین دلیل هم خاصیت کاشفیت دارد و هم خاصیت برانگیزانندگی و از همین‌رو با نظریه سقراط که دانش فضیلت است بیشتر همراهی دارد تا نظریه ارسطو که دانش را دوگانه می‌بیند و آن را به‌نظری و عملی تقسیم می‌کند.

بنابراین از آنجایی که دست‌مایه اصلی و ذاتی آموزش عالی فعالیت‌های دانشی سطح بالاست، چنانچه در خصوص دانش بتوانیم نشان بدهیم که دانش از جوهر اخلاقی برخوردار است، در آن صورت همه فعالیت‌های دانشی، که علی‌القاعده شامل همه فعالیت‌های علمی دانشگاهی می‌شود، در صورتی معنای درست خود را دارند که ماهیت اخلاقی آنها مدنظر بوده باشد. به‌عبارت

1. The British Society for Social Responsibility in Science.

در این باره نگاه کنید به:

Abdullah Omar Nasseef. Science Education and Religious Values: An Islamic Approach. in *Muslim Education Quarterly*. Vol. 1. No. 3 (Spring, 1984). p. 9.

دیگر، آموزش عالی باید اهداف اخلاقی فعالیت‌های دانشی خود را برجسته کند. در این صورت است که می‌توان انتظار داشت که گرایش به معنویت در فعالیت‌های استادان و دانشجویان دیده شود. یعنی حوزه‌های نظر و عمل به صورت یک کل واحد خود را نشان دهند، عقل با عاطفه عجین شود، فردیت با جمعیت هم‌جهت شود و حرمت انسان‌ها با تمام تفاوت‌هاشان پاس داشته شود. این انتظار به صورت معیارهایی عینی می‌تواند در کار ارزیابی معنویت در آموزش عالی به کار گرفته شود. به هر حال با محور قرار دادن رویکرد دانش اخلاق‌بنیان به عنوان رویکرد مناسب برای پاسخ به ندای معنویت‌گرایی در آموزش عالی، می‌توان برخی از وظایف و نگرش‌های مورد انتظار برای استادان و دانشجویان را به این شکل نشان داد؛ انتظار از استاد برای ارتقای وظیفه مدرسی به معلمی^۱ (با نظر به این حقیقت که پس از خداوند، انبیاء عظام همواره به نام معلم یا استاد معرفی شده‌اند و اینکه انگیزه انبیاء عظام صرفاً احساس تکلیف و ادای وظیفه بوده و به تعبیر قرآن هرگز در مقابل آموزش‌های خود تقاضای اجر و مزدی نکردند و اینکه جوهر اصلی آموزش‌های پیامبران تکمیل مکارم اخلاق بوده است). آنچه از دانشجویان انتظار می‌رود نیز عبارت است از تمرکز بر محور بودن مسئولیت فردی دانشجو در قبال خودش (معناسازی و ساخت هویت فردی)، در قبال جهان (ساختن معنایی از هستی که از ارزش و اعتلا برخوردار باشد)، در قبال جامعه (توانایی درک دیگران و دیدن امور از نگاه دیگران و حتی همدلی داشتن با دیگران). اینها نیز همه در پرتو فعالیت‌های دانشی اخلاق‌بنیان به دست می‌آید. وقتی دانش در ذات خود فضیلت است در آن صورت دانشمند یا کسی که به کار دانشی در درست‌ترین معنای آن می‌پردازد، هر موضوعی را که مورد مطالعه و پژوهش قرار دهد جز فضیلت‌مدارانه و سخاوتمندانه به آن نظر نمی‌کند و حاصل هر چه باشد از مایه‌های اخلاقی برخوردار است و به تحقق معنویت کمک می‌کند.

۱۰۵

نتیجه‌گیری

همان‌طور که گفته شد، آنچه که مسئولان، پژوهشگران و برنامه‌ریزان حوزه آموزش عالی را وادار کرده تا موضوع معنویت را در آموزش عالی مورد توجه قرار دهند به عوامل متعددی برمی‌گردد که برخی از آنها از این قرارند: اختلاط گسترده فرهنگ‌های مختلف که خود در پی گسترش پدیده مهاجرت رخ داده است، تغییرات گسترده در نگرش‌ها و شیوه‌های زندگی دانشجویان، مشاهده عمیق‌تر شدن فاصله بین نسل‌ها، عدم کارایی دانشگاه‌ها در پرورش جنبه‌های معنوی و دینی دانشجویان و حتی شدت گرفتن افت تحصیلی در میان دانش‌آموزان و دانشجویان. در میان کسانی که به موضوع معنویت پرداخته‌اند گفته شد که برخی از متدینان این موضوع را یک تهدید تلقی کرده و آن را بدیلی برساخته برای دین دانسته‌اند. اما همان‌طور که اشاره شد دنیای امروز به شکل روزافزونی ارتباط‌های خود را بیشتر می‌کند. این روندی است که تغییری برای آن تصور

۱. نگار من که به مکتب نرفت و خط نوشت به غمزه مسئله آموز صد مدرس شد «حافظ»

نمی‌رود. لذا باید به لوازم زندگی در این جهان توجه داشت و خود را برای یک زیست سالم در آن آماده کرد. این مسئله گاهی مستلزم به‌کارگیری نگاه‌های جدید در ارزیابی امور قدیمی است. معنویت چه بسا چندان جدید نیست اما نگاه نو به آن می‌تواند ما را واجد یک ظرفیت جدید کند. این پیشنهادی است که مقاله ارائه می‌دهد. برای عملیاتی کردن آن هم رویکرد دانش اخلاق‌بنیان را پیشنهاد می‌دهد. زیرا گرایش به معنویت در فعالیت‌های استادان و دانشجویان نتیجه منطقی کشف جوهر اخلاقی دانش و فعالیت‌های دانشی است. رویکرد پیشنهادی برای تأمین گرایش به معنویت به‌خصوص برای به‌کارگیری در سطوح عالی‌تر آموزش مناسب‌تر می‌باشد.

اما به‌منظور نشان دادن ضرورت توجه به معنویت‌گرایی به‌عنوان یک فرصت جدید تربیتی به پدیده مهاجرت و جهانی‌سازی که از جمله عواملی است که باعث توجه به مبحث معنویت‌گرایی شده است اشاره می‌شود. پدیده مهاجرت در کنار پدیده جهانی‌سازی، تکثرگرایی را یکی از ضرورت‌های زندگی اجتماعی در جوامع چندفرهنگی کنونی کرده است. یکی از مصادیق تکثرگرایی، تکثرگرایی دینی است. ادیان که خود همواره بهانه یا عاملی برای جنگ‌های طولانی‌مدت میان مؤمنان بوده‌اند، امروز در شرایطی قرار گرفته‌اند که پیروانشان، برخلاف گذشته، ناگزیر از زندگی در کنار هم و با هم هستند. این شرایط جدید باعث شده که برخی از ظرفیت‌های پنهان ادیان و هم آدیان به‌منصه ظهور برسد. مهم آن است که این ظرفیت‌ها می‌توانند به مثابه منابع جدیدی برای تربیت به‌حساب آیند. به‌نظر می‌رسد این ظرفیت می‌تواند باعث شود که پیروان ادیان مختلف به شکلی مسالمت‌جویانه در دین‌ورزی‌های همدیگر به‌هم کمک کنند. گفتگوهای بین‌دینی^۱ در کلاس درس و ایجاد یک فهم مشترک از همدیگر و بدین وسیله گسترش دایره خودی‌ها از نتایج بهره‌گیری از این ظرفیت می‌تواند باشد. این به یک معنا گسترش سعه وجودی فرد است که می‌تواند یکی از هدف‌های مهم تربیتی به‌حساب آید. بدین معنا که گستره هستی آدمی محدود و مقید به دین و مذهب او نیست. آدمی از هستی‌ای بسیار فراخ‌تر برخوردار است. بی‌توجهی به فراخنای گستره وجود آدمی و تعیین دایره وجودی تنگ برای او نه تنها مبنای معرفتی نادرستی دارد، که از لحاظ تربیتی هم رویکرد نادرستی به حساب می‌آید. امام علی (ع) به مالک اشتر در هنگامی که برای حکومت مصر اعزام می‌شد، نوشت: «مهربانی با مردم را پوشش دل خویش قرار ده و با همه دوست و مهربان باش. مبادا هرگز چنان حیوان شکاری باشی که خوردن آنان را غنیمت دانی. زیرا مردم دو دسته هستند، دسته‌ای برادران دینی تو و دسته دیگر همانند تو در آفرینش می‌باشند. اگر گناهی از آنان سر می‌زند یا علت‌هایی بر آنان عارض می‌شود، یا خواسته و ناخواسته اشتباهی مرتکب می‌شوند آنان را ببخشای و بر آنان آسان گیر» (نهج‌البلاغه، نامه ۵۳). این فرمایش ناظر به ضروری بودن یک وجود توسعه‌یافته برای کسانی است که می‌خواهند از طریق برقراری یک ارتباط انسانی و درست مدیریت جامعه را به‌دست بگیرند. این فرمایش البته محدود به مدیران نیست بلکه همه

آنانی که در صدد گفتگو هستند و گفتگو را یک راهبرد ضروری و کارگشا می‌دانند مخاطب این سخن هستند. اما دوست داشتن دیگران محتاج تمرین و ممارست‌های زیاد است. اما برای اینکه تمرین دوست داشتن غیر خودی‌ها به یک عمل تلقینی و غیر مبتنی بر مبانی معرفتی تبدیل نشود، لازم است که رگه‌هایی از خویشی و خویشاوندی میان خود و این به ظاهر بیگانگان پیدا شود. و این جاست که امام علیه السلام در زیر لایه‌های تفاوت‌ها و حتی تعارض‌ها، خویشی بیگانگان را برجسته می‌کند و این خویشی را شایسته آن می‌داند که مبنای رفتار و ارزیابی قرار گیرد. امام هم‌نوع بودن را مورد اشاره قرار می‌دهد.

پس نوعیت می‌تواند و بلکه باید مورد توجه قرار گیرد. اما رفتارهای نوعی آدمی گوناگون است. فقط برخی از این رفتارها از گرایش به ارزش‌های اخلاقی و جنبه‌های غیرمادی حیات ناشی می‌شوند و جریان معنویت‌گرایی ناظر به حضور این جنبه از وجود آدمی در حیات است. و چون از گرایش‌های نوعی آدمی برمی‌خیزد کل‌گرایی را شاخص مناسبی برای برخورد با پدیده‌ها ارزیابی می‌کند و از این‌روست که یکی از رویکردهای ناظر به معنویت‌گرایی رویکرد کل‌گرا است و یکی از مصادیق معنویت‌گرایی کل‌گرایانه در رفتار افراد و یا دانشجویان تشکیل جلسات رسمی و غیررسمی با عنوان گفتگوهای بین‌دینی و همچنین، اختصاص یک محل واحد برای انجام اعمال عبادی پیروان ادیان مختلف دانسته می‌شود. این جلوه‌ای است از تکثرگرایی که در حوزه گرایش‌های دینی یا اخلاقی و یا معنوی خود را نشان می‌دهد. در پرتو چنین فضایی حالت ستیزه‌جویی جای خود را نخست به بیگانگی و دوری‌گزینی و سپس به خویشاوندی و گفتگو می‌دهد. در این شرایط جدید محبت نوع‌گرایانه مجال حضور پیدا می‌کند و افراد با گرایش‌های دینی متفاوت تشکیل گروه‌هایی را می‌دهند که در فهم آموزه‌های دینی و اخلاقی می‌توانند به تجارب هم تکیه کنند و با مشارکت کردن در توسعه وجودی همدیگر به شکل‌گیری دنیایی که در آن خویشان فراوان‌اند و بیگانگان اندک، کمک‌کننده دنیایی که مظهری از یک «کل» است تا معجونی از «فرد»‌های جدا از هم و به‌نظر می‌رسد جهانی که کلیت ویژگی برجسته آن باشد به ویژگی جامعه توحیدی نزدیک‌تر است، یا لاقلاً ظرفیت آن را دارد که به تحقق چنین آرمانی کمک کند، زیرا همه آدمیان، صرف‌نظر از تفاوت‌هایشان، عیال خداوندند (الناس عیال الله^۱).

از دیگر مظاهر معنویت‌گرایی کل‌نگرانه یکی دانستن حوزه‌های نظر و عمل است. دانایی به تعبیر منابع دینی ما نور و روشنایی است (العلم نور یقذفه الله فی قلب من یشاء). پس عبادت در عین حال که عمل است اما تجلی یک آگاهی ژرف است. این نوع عبادت است که در حالی که محصول یک دانایی است اما به تعمیق همین دانایی هم منجر می‌شود. به عبارت دیگر، پا نهادن در عرصه ایمان و عبادت دانایی‌بنیان، به افزایش بصیرت و آگاهی عمیق می‌انجامد. و از این‌روست که خداوند می‌فرماید: «یا ایها الذین آمنوا ان تتقوا الله یجعل لکم فرقاناً» (ای مؤمنان!

۱. خلق همه سر به سر نهال خدایند هیچ نه برکن تو زین نهال و نه بشکن

اگر تقوی پیشه کنید، خدا به شما فرقان یعنی وسیله تمیز حق از باطل و درست از نادرست عنایت می فرماید) و باز می فرماید: «واتقوا الله و یعلمکم الله والله بکل شیء علیم». یعنی، تقوی پیشه کنید تا خداوند به شما دانش بیاموزد و خدا از همه چیز آگاه است. این به معنای آن است که تحقق دانش در تمامیت خود همراه است با تجلی جوهر معنوی و اخلاقی آن. این معنا از دانش، علاوه بر آنکه با آموزه‌های قرآنی هماهنگ است، با فرهنگ اصیل ایرانی نیز همخوانی دارد. فردوسی در بیان ارزش‌ها و اعتقادات ایرانیان باستان دانش اصیل را «دانش ایزدی» نام می نهد و آن را پرتوی از افاضات حضرت باری تعالی می داند:

نخست آفرین کرد بر کردگار	توانا و دانا و به روزگار
برازنده هور و کیوان و ماه	نشاننده شاه بر پیش گاه
گزاینده هر که جوید بدی	فزاینده دانش ایزدی
ز نادانی و دانش و راستی	ز کمی و کژی و از کاستی
بیابی چو گویی که یزدان یکی است	ورا یار و همتا و انباز نیست

و نیز به دلیل باور به جوهر معنوی دانش است که آن را پاک کننده دل، آرایه دل و موجد قدرت روحی می داند:

سر نامه بود آفرین از نخست	بدان کس که دل را به دانش بشست
بیاری دل را به دانش که ارز	به دانش بود تا توانی بورز
به دانش روان را توانگر کنید	خرد را ز تن بر سر افسر کنید

پس با تکیه بر جوهر معنوی دانش، نهادهای دانشی و رویکردها و مفاهیم وابسته به آن همه ضرورتاً معنویت‌گرایی را در کانون توجه خود قرار می دهند. با تکیه بر این برداشت از دانش و با به کارگیری رویکرد اخلاق‌بنیان در تدوین برنامه‌های آموزشی، به خصوص در سطوح عالی‌تر آموزش، همه مفاهیم دانشی، از جمله استاد، دانشجو، پژوهش، تدریس، معلمی و استادی، دانشجویی و همچنین فرایندهای برنامه‌ریزی و ارزیابی و حتی مفهوم موفقیت در حوزه‌های دانشی، جوهری اخلاقی و معنوی پیدا می کنند. تعاریف عملیاتی این مفاهیم، که می تواند به نحو دقیق‌تری در یک کار مستقل انجام شود، می تواند به عنوان معیارهایی عینی در کار ارزیابی معنویت در آموزش عالی به کار گرفته شوند. در این صورت نهضت معنویت‌گرایی را می توان به منزله فرصتی تلقی کرد که گفتمان معنویت‌گرایی را در کانون توجهات آموزشی قرار می دهد و به این طریق، ضمن تمهید زمینه‌های توجه به جوهر معنوی فعالیت‌های دانشی، عرصه‌ای نو برای ارتباط ذهن‌های عمیق و معناگرا با هم و با کل هستی فراهم آورده و با حضور این گفتمان جدید در عرصه تعلیم و تربیت فرصتی برای تعمیق جنبه‌های ایمانی شخصیت ایجاد می کند.

منابع

۱. قرآن کریم
۲. نهج البلاغه
۳. شاهنامه فردوسی
۴. الکنیس، دیوید، ن. (۲۰۰۰). فراسوی دین به سوی معنویت انسان‌گرا. مهدی اخوان. فصلنامه هفت آسمان (فصلنامه تخصصی ادیان و مذاهب). شماره ۲۹. قم. دانشگاه ادیان و مذاهب.
۵. پارسا، عبدالله. (۱۳۸۷). برنامه‌ریزی برای کارآموزی و اثرات اجتماعی و مدنی آن. گردآورنده: مسعود صفایی مقدم. تربیت. اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران اهواز. صص. ۲۸۲-۲۶۱.
۶. صفایی مقدم، مسعود. (۱۳۸۷). بازشناسی ویژگی‌های اصیل آموزش عالی در فرایند تحول اندیشه آدمی. گردآورنده: مسعود صفایی مقدم. در تربیت. اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران اهواز. صص. ۹۶-۴۷.
۷. صفایی مقدم، مسعود (۱۳۷۶). تحلیلی بر مفهوم دانشگاه اسلامی. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه شهید چمران اهواز. صص ۳۸-۲۱.
۸. دیلن، میشل و پل وینک (۲۰۰۳). دینداری و معنویت. مهدی عیوضی. فصلنامه هفت آسمان. سال یازدهم. شماره ۴۳. سال ۱۳۸۸. صص. ۱۹۰-۱۶۹.
۹. یاسپرس، کارل (۱۹۴۹). آغاز و انجام تاریخ. محمد حسن لطفی. تهران. انتشارات خوارزمی. ۱۳۶۳.

10. Astin, A.; H. Astin; A. Bryant; S. Calderone; J. Lindholm & K. Szelenyi. (2005), *the spiritual life of college students: a national study of college students, search for meaning and purpose*. (full report). From: <http://www.spirituality.Ucla.Edu./spirituality/reports/FINAL%20REPORT.pdf>
11. Astin, A., H. Astin; A. Bryant; S. Calderone; J. Lindholm, J. & K. Szelenyi. (2005), *Spirituality and the Professoriate: A National Study of Faculty Beliefs, Attitudes, and Behaviors*. From: spirituality. Ucla. Edu. /reports/spirit_professoriate. pdf
12. Beane, Michael. (2003). Analysis. in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* <mab505@york. ac. uk>
13. Byers, P. (1992). The Spiritual in the Classroom. *Holistic Education Review*. Spring. p. 6.
14. Chickering, Arthur W.; Jon C. Dalton & Liesa Stamm. (2005) *Encouraging Authenticity and Spirituality in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
15. Dunne, J. (2003), After Philosophy and Religion: Spirituality and Its Counterfeits. in D. Carr & J. Haldane, *Spirituality, Philosophy and Education* (pp. 97-111). London: Routledge Falmer.
16. Dalton, Jon C. & Pamela C. Crosby. (2010). How We Teach Character in College: A Retrospective on Some Recent Higher Education Initiatives that Promote Moral and Civic Learning. in *Journal of College & Character*. VOLUME 11. No. 2. May 2010.
17. Davson, Galle, P. (1994). Philosophy of Science and School Science in: *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 26. No. 1.
18. Foley, Richard. (1999). Analysis. Entry in *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. second edition. New York: Cambridge University Press.
19. Eyler, J. & D. Jr. Giles. (1999). *Where is the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
20. Harris, Sam. (2010). *The Moral Landscape: How Science Can Determine Human Values*. Free Press. U. S. A.
21. Hesse, M. B. (1980). *Revolutions and Reconstructions in the Philosophy of Science*. Harvester Press. Brighton. Sussex.

22. Hoffmann, R. J. (1997). Preface, in L. Brown; B. C. Far & R. J. Hoffmann. (Eds). *Modern Spiritualities*. (pp 9-13). Amherst, NY: Prometheus.
23. Hume, David. (1960). *A Treatise of Human Nature*. Oxford University Press. London.
24. James, William. (1985). *The Varieties of Religious Experience*. Cambridge. Harvard University Press.
25. Jones, Laura. (2005). What Does Spirituality in Education Mean? Stumbling Toward Wholeness. in *Journal of College & Character*. volume VI. NO. 7. October 2005.
26. Kessler, R. J. (2000) *The Soul of Education: Helping students Fine Connection, Compassion, and Character at School*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
27. Koetting, J. Randall & Martha Combs. (2005). Spirituality and Curriculum Reform: The Need to Engage the World. in *Taboo: The Journal of Culture and Education*. v9 n1 p81-91.
28. Koth, Kent. (2003). Deepening the Commitment to Serve: Spiritual Reflection in Service-Learning. in *About Campus*. v7 n6 p2-7 Jan-Feb 2003.
29. Lewis, Harry. (2006). *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. Published in the United States by Public Affairs.
30. Maher, M. (2003). Individual Beliefs and Cultural Immersion in Service-Learning: Examination of a Reflection Process. *The Journal of Experimental Education*. 26 (2). 88-96.
31. Maslow, A. H. (1976). *Religions, Values and Peak Experiences*. New York: Penguin.
32. Miller, R. (1999). Holistic Education for an Emerging Culture. In S. Glazer (Ed.). *The Heart of Learning: Spirituality in Education* (pp. 189-201). New York: Teacher/Putnam.
33. Moore, G. E. (1903). *Principia Ethica*. Cambridge: England. Cambridge University Press.
34. Nasseef, Abdullah Omar. (1984). Science Education and Religious Values: An Islamic Approach. *Muslim Education Quarterly*. Vol. 1. No. 3 (Spring. 1984). p. 9.
35. Nash, R. J. (2002). *Spirituality, Ethics, Religions, and Teaching: A Professor's Journey*. New York: Peter Lang Publishing. Inc.
36. O'Reilley, M. R. (1993). *The Peaceable Classroom*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
37. Palmer, P. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of A Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
38. Palmer, P. (1999). The Grace of Great Thinks: Reclaiming the Sacred in Knowing, Teaching and Learning, in Glazer, S. (Ed.). *The Heart of Learning: Spirituality in Education* (pp. 13-32). New York: Tarcher/Putnam.
39. Palmer, P. (2004). *A Hidden Wholeness: The Journey Toward an Undivided Life: Welcoming the Soul and Weaving Community in a Wounded World*. San Francisco: Jossey-Bass.
40. Palmer, P. (1993). *To Know as We Are Known: A Spirituality of Education*. New York: Harper Collins Publications.
41. Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*. George and Unwin Ltd. London.
42. Rogers, Judy L. (2006). Encouraging Authenticity and Spirituality in Higher Education (Review). *Journal of College Student Development*. The John Hopkins University Press. Volume 47. No. 6.
43. Tisdell, E. J. (2003). *Exploring Spirituality and Culture in Adult and Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
44. Sikula, J. & A. Sr. Sikula. (2005). Spirituality and Service Learning [Electronic Version]. *New Directions for Teaching and Learning*. 104. 75-81.
45. Yob, I. (2003). Images of Spirituality: Traditional and Contemporary. in D. Carr & J. Haldane (Eds.). *Spirituality, Philosophy and Education* (pp. 112-126). London: Routledge Falmer.
46. <http://www.union.uiuc.edu/ovp/s/le/>
47. <http://www.compact.org>
48. <http://www.usm.edu/ocsl>