

## بررسی رابطه معلم و شاگرد با تکیه بر رابطه من-تو و تجارب عینی آن در اندیشه گابریل مارسل

ادریس اسلامی\*

### چکیده

هدف این مقاله، بررسی رابطه معلم و شاگرد با تکیه بر رابطه من-تو و تجارب عینی آن در اندیشه گابریل مارسل بود. برای نیل به این هدف، از روش استنتاج عملی استفاده شد. یافته‌های این مطالعه، حاکی از آن بود که برای حل مسأله بیقراری انسان معاصر، مارسل بازگشت به راز هستی را مطرح می‌کند. از دید مارسل، این امر متحقق نخواهد شد، جز در سایه رابطه من-تو و تجارب عینی آن نظیر عشق، آمادگی، وفا، ایمان و امید. با تکیه بر این ارتباط، درباره رابطه معلم و شاگرد سه نوع دلالت تربیتی: برقراری ارتباط اصیل و انسانی، فراهم کردن زمینه برای تجربه هستی و گفتگو به عنوان مناسب‌ترین روش تدریس در رابطه من-تو استنتاج شد.

**کلید واژه‌ها:** مارسل، راز هستی، رابطه من-تو، تجارب عینی، رابطه معلم و شاگرد

## مقدمه

آشکارترین ویژگی دنیای معاصر، علم‌گرایی، غلبه فن‌آوری، ماشین‌گرایی و فزونی تولید و مصرف انبوه است. در دنیای معاصر، نظام سود و روح سرمایه‌داری بر تمامی شئون زندگی آدمی چیره شده است. امروزه، اقتصاد و سرمایه، تعیین‌کننده تصمیم‌های جوامع در سطوح سیاسی، اجتماعی و فردی است. «در جامعه تکنولوژیک که در آن تولید و مصرف انبوه طبق منطق قطعات قابل تعویض، استاندارد شده و دارای کارکرد<sup>۱</sup> تخصصی سازماندهی شده‌اند، استفاده از افراد به عنوان عامل یا ابزار، خطر ویرانگر ویژه‌ای است» (گوتک<sup>۲</sup>، ترجمه پاک سرشت، ۱۳۸۷: ۱۶۸). بنابراین، وضعیت جدید نظام اقتصادی، سیاسی و اجتماعی دنیای معاصر، تهدیدکننده فردیت<sup>۳</sup> و شخصیت<sup>۴</sup> آدمی است، زیرا در این فضا، فرد به کارکردهایش کاهش داده می‌شود و کارکردش، هویت و شخصیت او را تعیین می‌بخشد. فردی که دارای کارکرد بهتر و بیشتر باشد، بر صدر می‌نشیند و کسی که ضعیف عمل می‌کند، از شأن و پایگاه اجتماعی خوبی بهره‌مند نیست و مورد بی‌مهری قرار می‌گیرد. ملاک، بزرگی و کرامت انسان و جایگاه ممتاز او در هستی نیست، بلکه سازگاری و هم‌نوایی بیشتر او با منطق نظام سود و روح سرمایه‌داری است. به این صورت، «فرد در نظام پیچیده دیوانسالاری بنگاهی شده و مدیریتی گم می‌شود» (همان: ۱۶۹).

«نظام آموزشی خود یک نظام خرد یا زیرنظام و از نظام کلان اجتماعی-اقتصادی و سیاسی-فرهنگی جدایی‌ناپذیر است» (گروه مشاوران یونسکو، ترجمه مشایخ، ۱۳۸۶: ۳۶). نظام آموزشی، نشان‌دهنده و منعکس‌کننده جامعه است. وضعیت اقتصادی، سیاسی و اجتماعی معاصر بر چگونگی نظام آموزشی تأثیر گذاشته است. نظام سود، روح سرمایه‌داری و تولید و مصرف روزافزون، تبعات ویژه‌ای برای نظام آموزشی ایجاد کرده است. بنابراین، از این نظام انتظار می‌رود که نیروی کار ماهر و زبده‌ای برای احراز پُست‌های تولیدی و شغلی پرورش دهد. از این رو، توسعه سرمایه انسانی، هدف عمده نظام‌های آموزشی معاصر است (پیترسون<sup>۵</sup>،

1. Function
2. Gutek
3. Individuality
4. Personality
5. Peterson

ترجمه شاملی، ۱۳۸۲: ۶۶). در این وضعیت، نظام آموزشی، به کارخانه‌آدم‌سازی تبدیل می‌شود. مدیران، معلمان و دانش‌آموزان به عنوان «ابزار یا شیء» در خدمت مقاصد اقتصادی و سیاسی تنزل پیدا می‌کنند. نظام آموزشی، تجلی بخش جلوه‌های انسانی نخواهد بود. «آموزش و پرورش امروزه تبدیل به چیزی شده است که تولید و کاربرد آن بیش‌تر به تکنسینی که اجزاء و قطعات رایانه یا ماشینی را سوار هم می‌کند، شباهت یافته است. یا اینکه دانش ممکن است به عنوان قطعات موجود بر روی خط ترکیب که توسط تکنسین‌های رباطی در ذهن کودکان اعتمادکننده جاسازی می‌شود، توصیف می‌شود» (همان: ۶۷). در این شرایط جدید، معلم و شاگرد نمی‌توانند رابطه انسانی و ژرف با هم داشته باشند، زیرا اموری چون استاندارددکردن، مقوله‌بندی<sup>۱</sup> کردن، ایفای نقش و غیره، مانع برقراری چنین ارتباطی هستند. معلم خود را بسان فروشنده کالای دانش تصور می‌کند و شاگرد نیز خود را به عنوان خریدار آن. در این نظام، به جای رشد و تعالی فردی و شخصی، چیزهایی چون مدرک، نمره و... حاکم می‌شوند که همگی جزء مظاهر دنیای کارکردی شده<sup>۲</sup> هستند. مخاطب اصلی معلمان، کارکردهای دانش‌آموزان و پیشرفت آنهاست نه رشد انسانی و شخصی آنها. در این نظام، معلمان و دانش‌آموزان، محکوم به یک سرنوشتند: «زوال فردیت و شخصیت».

اگزیستانسیالیست‌ها، متدین و غیرمتدین، ادعای «تعالی و گذر» از وضعیت موجود را دارند (نوالی، ۱۳۷۳: ۳۲). آنها با مطرح کردن اصالت فرد و شخص، انسان معاصر را نسبت به وضعیت خویش بیدار می‌کنند، وضعیتی که تهدیدکننده فردیت و شخصیت اوست. آنها نه تنها در قلمروی وضعیت دنیای معاصر اندیشه‌ورزی کرده‌اند، بلکه در حوزه تربیت و نظام آموزشی معاصر نیز سخنان تعالی بخشی بیان کرده‌اند. در میان فیلسوفان اگزیستانسیالیست، اندیشه‌های گابریل مارسل<sup>۳</sup> اهمیت بسیاری دارد؛ زیرا او، یکی از کسانی است که با توصیف تهدیدها و فرصت‌های دنیای معاصر می‌کوشد شیوه تعالی و گذر از این وضعیت را به انسان معاصر نشان دهد. بر این اساس، بررسی و مطالعه اندیشه‌های مارسل ضرورت و اهمیت پیدا می‌کند. ضرورت این بررسی زمانی دو چندان می‌شود که بدانیم اندیشه‌های مارسل تنها در

- 
1. Categorization
  2. Functionalized World
  3. Gabriel Marcel

چارچوب فلسفی متوقف نمی‌شود، بلکه آموزه‌ها و پیام‌های مهمی نیز برای عرصه تربیت ارائه می‌دهد. از این رو، هدف مطالعه حاضر شناسایی و استنتاج آموزه‌ها و دلالت‌های تربیتی مارسل و بررسی چگونگی رابطه معلم و شاگرد با تکیه بر رابطه من - تو و تجارب عینی آن در اندیشه گابریل مارسل بود؛ لذا در راستای رسیدن به هدف مذکور سؤال زیر مطرح شد:

با تکیه بر رابطه من - تو و تجارب عینی آن در اندیشه گابریل مارسل، چه نوع دلالت‌های تربیتی را می‌توان برای رابطه معلم و شاگرد شناسایی کرد؟

## روش

برای پاسخ به سؤال پژوهشی بالا، در مطالعه حاضر، از روش استنتاج عملی<sup>۱</sup> استفاده شد. این روش، سابقه‌ای دیرینه دارد و برای نخستین بار ارسطو آن را مطرح کرد و در عرصه‌های عملی چون اخلاق، سیاست و تربیت کاربرد دارد. به این روش در دوره‌های ۵۰ و ۶۰ قرن بیستم، در فلسفه تعلیم و تربیت بسیار توجه شده است. روش استنتاج عملی برای نظریه‌پردازی در تعلیم و تربیت بسیار مفید است. در این روش، پژوهشگر، ابتدا، موضع فلسفی معینی را مبنا قرار می‌دهد و آن را توصیف و سپس کاربردی می‌کند به این معنا که با استخراج دلالت‌ها یا استلزام‌های دیدگاه فلسفی معینی برای عرصه‌های عملی تعلیم و تربیت، به مسائل این حوزه پاسخ می‌دهد. در این روش، پژوهشگر، با رعایت ارتباط منطقی بین مقدمات فلسفی و دلالت‌های تربیتی، استنتاج عملی را انجام می‌دهد (باقری، ۱۳۸۹: ۱۹، ۹۷ و ۱۰۱). بر این اساس، در مطالعه حاضر، ابتدا، موضع فلسفی گابریل مارسل توصیف و تحلیل می‌شود. این بخش، بیان‌کننده مقدمه استنتاج عملی است. در این قسمت، با تکیه بر آثار اصلی گابریل مارسل و مفسران معتبر آثار او، اندیشه‌های فلسفی او بررسی می‌شود، سپس با رعایت ارتباط منطقی، دلالت‌های تربیتی اندیشه مارسل در حوزه رابطه معلم و شاگرد استخراج و استنتاج می‌شود. یافته‌های این قسمت، بیان‌کننده پاسخ مطالعه حاضر به سؤال پژوهشی بالاست.

- 
1. Practical Deduction
  2. Aristotle

## اندیشه‌های فلسفی گابریل مارسل

**وضعیت انسان معاصر:** فلسفه‌ورزی گابریل مارسل، معطوف به مسأله است. مسأله اصلی مارسل، «وضعیت انسان معاصر» است. وضعیت انسان معاصر، چگونه است؟ به عقیده مارسل، «بیقراری<sup>۱</sup>»، آشکارترین ویژگی وضعیت انسان معاصر است. از دید او، یکی از نشانه‌های بیقراری انسان معاصر، «فقدان وزن وجودی تجربه انسانی» است یا آنچه او آن را «نیاز مبرم به هستی» یا «فُورِی و فوتی بودن استعلاء» هم می‌خواند (مارسل، ۱۹۴۸، به نقل از کین<sup>۲</sup>، ترجمه ملکیان، ۱۳۸۱: ۲). مارسل بر آن است که در این دوره، هستی مورد بی‌مهری قرار گرفته است. در این وضعیت، «مفهوم کارکرد به جای آن [نشسته است]. ما خود و دیگران را در دستگاه‌هایی می‌بینیم تو بر تو و متشکل از کارکردهای زیستی، روانی، و اجتماعی که با یکدیگر ارتباط متقابل دارند» (کین، ترجمه ملکیان، ۱۳۸۱: ۲۴). در این جهان کارکردی شده، اهمیت و اعتبار هر شخصی وابسته به کارکردی است که او در اجتماع بر عهده دارد. از این رو، او با کارکردش، تکون می‌یابد و توصیف می‌شود. در چنین جهانی، «به ظاهر همه چیز مرتب و منظم است، ولی در مقایسه با گذشته انسان بیش از همیشه از خویش غافل است. این غفلت چنان عظیم است که وقتی خبر مرگ انسانی به گوش دیگران می‌رسد، می‌پرسند: چکاره بود؟» (مصلح، ۱۳۸۷: ۲۰۶). انسان معاصر، از کرامت و منزلت خویش غافل است و تنها از حیث کارکردهایش حرمت می‌یابد. زمانی انسان خلیفه خداوند بر روی زمین و موجودی الهی و ملکوتی انگاشته می‌شد، اما اینک ملاک کارکرد است که کرامت و بزرگی او را تعیین می‌کند. مارسل، با نفس کارکرد مخالف نیست، بلکه غلبه و استیلای آن بر تمامی شئون زندگی را نمی‌پذیرد. از دید او، «خصوصیت ویژه عصر ما را می‌توان استفاده نابجا از مفهوم کارکرد نامید. [در این عصر] فرد تمایل دارد که هم برای خود و هم برای دیگران به صورت توده‌ای از کارکردها ظاهر شود» (مارسل، ترجمه اسلامی، ۱۳۸۷: ۵۰).

مارسل اعتقاد دارد «زندگی در دنیای متکی به کارکرد در معرض یأس قرار دارد؛ زیرا در واقع، این دنیا تهی است، طبل توخالی است» (همان: ۵۳). اگرچه به ظاهر نیروی کارکرد سحرآمیز است، اما درباطن، بربنیانی متزلزل استوار است؛ این بنیان، گسیختگی انسان از خدا و

---

1. Dis - ease  
2. Cain

هرگونه مرجع الهی است. هرگاه حضور خداوند در زندگی کم‌رنگ شد، آنگاه پوچی و بی‌معنایی به عنوان پیامد مستقیم آن پدیدار می‌شود. از دید مارسل، «در برابر دیدگان ما بی‌معنایی، آهسته و پیوسته گسترش پیدا می‌کند. از این رهگذر جهش درونی غریبی حاصل می‌شود که به صورت نوعی ریشه‌کن شدگی حقیقی درمی‌آید» (مارسل، ترجمه شمسینی، ۱۳۸۸: ۱۵)؛ پوچی و بی‌معنایی که نیچه<sup>۱</sup>، به موجب افول مابعدالطبیعه و خدا پیش‌بینی کرده بود، اینک متحقق شده است. از نظر او، «باید در نیست انگاری شاهد حد نهایی فرایند فروپاشی یا تجزیه‌ای باشیم که از هنگامی رخ می‌دهد که غنای آغازین و اصیل تجربه زیسته به نحوی رنگ می‌بازد» (همان: ۳۷)؛ تجربه زیسته آدمی تنها با از دست دادن «وزن وجودی» است که دچار فروپاشی و بیماری بیقراری شده است. مارسل با ارائه این تصویر از وضعیت انسان معاصر، طرحی فلسفی برای برون رفت از آن ارائه می‌دهد. آنچه در پی می‌آید، توصیفی از مؤلفه‌های این طرح فلسفی است.

مسئله<sup>۲</sup> و راز<sup>۳</sup>: دو مؤلفه محوری و آغازین طرح فلسفی مارسل است. آنچه که مارسل از این دو مفهوم مراد می‌کند، با معانی متعارف آن‌ها فرق دارد. آنچه مارسل از معنای مسئله در نظر دارد، به ریشه یونانی آن بر می‌گردد. «واژه *probleme* برگرفته از *problema* در زبان یونانی است که خود مأخوذ از فعل *proballien* است. این فعل از دو جزء *pro* و *ballien* تشکیل شده است. جزء اول به معنای «پیش» یا «مقابل» و جزء دیگر به معنای «افکندن» است. بنابراین، می‌توان این واژه را به «پیش افکنده» یا «آنچه پیش رو نهاده شده است» برگرداند (علیا، ۱۳۸۷: ۹۴). مسئله در مقابل فاعل شناسا قرار می‌گیرد و او از بیرون می‌تواند به آن توجه کند. «مسائل زمانی مطرح می‌شوند که ما در پی نظم عینی، جهان اشیاء یا ملاحظه افراد به عنوان اشیاء باشیم. هرگاه ما در باب مسائل سخن می‌گوئیم، از آن‌ها در قالب «سوم شخص» مانند «آن» یا «او» سخن خواهیم گفت (کروکز<sup>۴</sup>، ۱۹۸۷: ۲۲۸). با مسائل می‌توان برخوردی عینی داشت به این معنا که آن‌ها را می‌توان تعریف، توصیف، اثبات و اندازه گرفت. هنگام برخورد با مسائل تمامیت شخصیت انسانی درگیر نیست، بلکه تنها قوه شناخت انسان به آن‌ها معطوف می‌شود.

1. Nietzsche
2. Problem
3. Mystery
4. Kruks

درحوزه مسائل، این فاعل شناساست که به سراغ آنها می‌رود و آنها را دربرمی‌گیرد(ورنو و وال<sup>۱</sup>، ترجمه مهدوی، ۱۳۷۲: ۱۴۱). از آنجا که مسائل بیرون از ما و در مقابل ما قرار می‌گیرند، می‌توان از طریق روش یا تکنیک آنها را حل کرد. در حیطه مسائل، بین ذهن و عین شکاف وجود دارد. قلمرو مسائل به علوم، تکنیک و دانستنی‌های عرفی تعلق دارد (لانتر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۴: ۵۵). مارسل، راز را در مقابل مسأله قرار می‌دهد. «لفظ «راز» ممکن است گمراه کننده باشد. این لفظ به آن معنایی نیست که متکلمان از آن اراده می‌کنند، یعنی حقایقی که از جانب خداوند وحی شده است و نمی‌توان آنها را با صرف دلیل ثابت کرد و از حد ادراک آدمی برتر است. به معنی چیزی که غیرقابل فهم باشد هم نیست» (کاپلستون<sup>۳</sup>، ترجمه آذرنگ و یوسف ثانی، ج نهم، ۱۳۸۸: ۳۹۴؛ کاپلستون، ترجمه حَلَبی، ۱۳۸۴: ۲۲۹). پس، در فلسفه مارسل، این مفهوم به چه چیزی دلالت دارد؟ «واژه mysterion در زبان فرانسه از واژه mysterium در زبان لاتین مشتق شده که خود مأخوذ از واژه یونانی mysterion است از ریشه myein که در اصل به معنای بستن(چشم و دهان)، و نیز به معنای تشریف به آیین است» (علیا، ۱۳۸۷: ۹۷). برخلاف مسأله، راز به چیزی اطلاق می‌شود که در برابر ما قرار نمی‌گیرد و بیرون از ما نیست. به بیان دیگر، برخلاف مسأله، راز، فاعل شناسا یا آدمی را دربرمی‌گیرد(ورنو و وال، ترجمه مهدوی، ۱۳۸۷: ۱۴۱). در راز، «باید در قالب «دوم» شخص - «تو» - و نه در قالب «سوم» شخص سخن بگوییم(کروکز، ۱۹۸۷: ۲۲۹) زیرا در این حیطه، با اشیاء یا امور عینی بیرون از خود روبرو نیستیم. از دید مارسل، رازها نه عینی هستند نه ذهنی، بلکه ورای آنهاست(همان). از آنجا که رازها، فاعل شناسا را دربرمی‌گیرند و در مقابل او قرار ندارند، قابل تعریف، اثبات و اندازه‌گیری نیز نیستند. بنابراین، نمی‌توان به یاری روش یا تکنیک، راه‌حل اثبات‌پذیر و تحقیق‌پذیر برای آنها بجوئیم(علیا، ۱۳۸۷: ۹۸). در حیطه راز، شکاف میان ذهن و عین از بین برده می‌شود، زیرا ذهن تحت فراگیری راز است و در مقابل آن قرار ندارد(لانتر، ۱۹۹۴: ۵۵). رازها، تمامیت شخصیت فاعل شناسا را دربرمی‌گیرند؛ از عقل و احساس گرفته تا عمل. از دید مارسل، اموری چون شر، اختیار، جبر، شناسایی، عشق، انسان، هستی و... رازآلود هستند؛

- 
1. Verneaux & Wahl
  2. Lantz
  3. Copleston

بنیادی‌ترین رازها، «هستی» است و بقیه نمود آن هستند. قلمرو راز به «فلسفه»، «دین» و «هنر» تعلق دارد (ورنو و وال، ترجمه مهدوی، ۱۳۸۷: ۱۴۲-۱۴۱).

**اندیشه اولیه<sup>۱</sup> و اندیشه ثانویه<sup>۲</sup>:** اندیشه اولیه و اندیشه ثانویه، جزء مؤلفه‌های دیگری از طرح فلسفی مارسل به شمار می‌آیند. اندیشه اولیه، معطوف به مسأله است. در سطح این اندیشه، فاعل شناسا به معرفتی مفهومی، استدلالی و عقلی دست پیدا می‌کند. مقام فاعل شناسا، مقام ناظر است، زیرا مسائل بیرون از او قرار دارند. بنابراین نظر مارسل، اندیشه اولیه، وحدت تجربه را از میان برمی‌دارد و بیشتر به دنبال تجزیه، جداسازی و کثرت است (مارسل، ترجمه فریزر<sup>۳</sup>، ۱۹۵۰: ۸۳). اندیشه اولیه، اندیشه‌ای انتزاعی و علمی است که در آن، آدمی تنها مواجهه‌ای عقلانی با مسأله دارد. از دید مارسل، در اندیشه اولیه، مقولاتی چون تملک، محاسبه، پیش‌بینی و تحقیق‌پذیری درکار است (علیا، ۱۳۸۷: ۹۶). اصالت علوم تجربی و فلسفه‌های تقویت‌کننده آن نظیر اثبات‌گرایی تنها ابزار اندیشه اولیه را به رسمیت می‌شناسند و تنها نگرش علمی را معتبر می‌دانند. از این رو، مارسل، از علم‌گرایی و اندیشه اولیه انتقاد کرده است و با فلسفه‌های عینی مخالفت می‌کند (کین، ترجمه ملکیان، ۱۳۸۷: ۷). با وجود این، باید گفت که مارسل، اندیشه اولیه را لازم می‌داند، اما آن را تنها ابزار معتبر معرفت نمی‌داند.

در مقابل، اندیشه ثانویه، معطوف به راز است. اگرچه راز قابل تعریف و اثبات نیست، اما قابل شناسایی است؛ شناسایی رازها از طریق اندیشه ثانویه امکان‌پذیر است. اندیشه ثانویه چه نوع اندیشه‌ای است؟ در باب چیستی اندیشه ثانویه، دیدگاه‌های مختلفی ارائه شده است؛ جن ریفر<sup>۴</sup> بر آن است که اندیشه ثانویه یک اندیشه فلسفی نیست، بلکه مکمل تجربه ایمان دینی است؛ توماس فان اویجک<sup>۵</sup> معتقد است که آن، ایمان دینی نیست، حتی اندیشه هم نیست، بلکه شهودی است که در آن، فرد، حضور هستی را تصدیق می‌کند؛ دیوید آپل باوم<sup>۶</sup> بر این باور است که آن، فعالیت غیرتفکری است که در مقابل او، توماس بوش<sup>۷</sup>، به ماهیت فلسفی

- 
1. Primary Reflection
  2. Secondary Reflection
  3. Fraser
  4. Gen Reeves
  5. Thomas Van Ewijk
  6. David Appelbaum
  7. Thomas Busch



و تفکرآمیز آن معتقد است و سرانجام، میچاود<sup>۱</sup>، آن را اندیشه‌ای بر بنیان یک مواجهه شهودی با راز می‌داند (میچاود، ۱۹۹۰: ۲۲۳-۲۲۲). مطالعه حاضر با تعریف میچاود موافق است. جنس شناسایی رازها، مفهومی، استدلالی و عقلی نیست، بلکه از جنس معرفت شهودی<sup>۲</sup> است (برنجکار و امیدی، ۱۳۸۸: ۲۷). از آنجا که رازها در برابر فاعل شناسا قرار نمی‌گیرند و از این رو، مقام فاعل شناسا، مقام ناظری نیست، باید به شیوه «بازیگرانه» به شناسایی آن‌ها اقدام کرد. فاعل شناسا، درگیر است و با درگیری می‌تواند به ساحت رازها نزدیک شود. از آنجا که فاعل شناسا درگیر است، درگیری او مستلزم مشارکت است. بنابراین، برای دستیابی به معرفت شهودی رازها باید در آن‌ها مشارکت کرد. در مشارکت، برخلاف اندیشه اولیه، تنها عقل درکار نیست، بلکه تمام شخصیت آدمی اعم از عقل، احساس و عمل درکار هستند. به بیان دیگر، او باید با تمام وجود درگیر رازها باشد تا بتواند آن‌ها را درک کند (علیا، ۱۳۸۷: ۱۰۱). انسان بهره‌مند از اندیشه ثانویه، سالک و راهرو است و باید به لحاظ عملی نیز اقدام کند؛ او براساس مشارکت، نه تملک، با راز مواجه می‌شود (لانتر، ۱۹۹۴: ۵۳). انسان صاحب این اندیشه، در پی محاسبه، پیش‌بینی‌پذیری، کنترل و دستکاری نیست. به بیان دیگر، او به علوم تجربی و فلسفه‌های تقویت‌کننده آن اصالت نمی‌بخشد. چنین انسانی، در دنیایی که پُر از بیقراری، یأس و نومیدی است، می‌کوشد با دستمایه اندیشه ثانویه، روزه‌های امید را آشکار کند و راه به سوی هستی را هموار کند.

**راز هستی و راز من:** مارسل بر این باور است که راه‌حل مسأله انسان معاصر و درمان بیماری‌های او تنها در «بازگشت به هستی و استعلاء به سوی آن» نهفته است. چنانکه گفته شد، هستی، یک راز، بلکه بنیاد همه رازهاست. مارسل اعتقاد دارد «تعریف واژه «هستی»، به غایت دشوار است» (مارسل، ترجمه اسلامی، ۱۳۸۷: ۵۵) زیرا امور رازآلود، تعریف‌شدنی و اثبات‌پذیر نیستند و نمی‌توان از آن‌ها فاصله گرفت و مواجهه‌ای عینی و آفاقی با آن‌ها داشت. از دید او، «هستی ضروری است، یا باید ضروری باشد. محال است که هر چیزی را به نمایشی از پدیدارهای متوالی تنزل داد» (همان: ۵۵-۵۴). زندگی تنها در تکثری از رویدادها خلاصه نمی‌شود، در پس تکثر، وحدتی آشیانه دارد؛ هستی عین وحدت است. از آنجاکه هستی،

---

1. Michaud  
2. Intuitional Knowledge

بنیادی‌ترین رازهاست، می‌توان از طریق اندیشه‌ی ثانویه و معرفت‌شهودی آن را دریافت؛ باید در هستی‌مشارکت جست تا بتوان به آن نزدیک شد. اما چگونه می‌توان به شهود هستی دست یافت و در آن مشارکت جست؟ دستمایه‌ی اندیشه‌ی ثانویه چگونه می‌تواند ما را به این سپهر نجات‌بخش راهنمایی کند؟

مارسل آشکارا چنین پاسخ می‌دهد که باید از «راز من» گذر کرد (ورنو و وال، ترجمه‌ی مهدوی، ۱۳۸۷: ۱۴۷). چرا باید از راز من گذر کرد؟ زیرا «من وجودم»؛ من، از هستی بهره دارد و تحت فراگیری آن است (کروکز، ۱۹۸۷: ۲۲۷). اینکه من وجود دارد، بدان معناست که من حضور دارد؛ چیزی که هستی داشته باشد، عین حضور است. اما «من» چیست؟ من، یک راز است و چون راز است، نمی‌توان آن را تعریف کرد و از چیستی آن سخن گفت؛ باید از طریق اندیشه‌ی ثانویه آن را شهود کرد. چنانکه گفته شد، اندیشه‌ی ثانویه، تجربه را تجزیه نمی‌کند، پیش تأملی است و وحدت تجربه را حفظ می‌کند. مارسل معتقد است که من پیش از آنکه تجزیه شود، همان «بودن در وضعی یا شأنی» است؛ من، از همان هنگام تولد، در جهان افتاده است؛ او نسبت به جهان گشودگی<sup>۱</sup> دارد. افتادن او در این جهان، در ابتدا جسمانی است. من، نخست، از طریق جسم در جهان حضور و هستی دارد (کاپلستن، ترجمه‌ی خلّبی، ۱۳۸۴: ۲۳۲-۲۳۱). اینکه من از طریق جسم در جهان حضور دارد، باوری است که به ایده‌ی «تجسد<sup>۲</sup>» معروف است. بر اساس این ایده، «من، بدنم» زیرا ابتدا از طریق جسم با جهان رابطه برقرار می‌کنم یا نخستین تجربه من از حضور در جهان، جسمانی است. منظور از «بدن من» چیست؟ آیا من در مقابل بدن وجود دارد و آن را تصوّر می‌کند؟ مارسل چنین پاسخ می‌دهد: «من، بدنم هستم»، به این معناست که من نمی‌توانم متمایز از بدنم باشم به گونه‌ای که بدنم در مقابل من قرار بگیرد (مارسل، ترجمه‌ی فریزر، ۱۹۵۰: ۱۲). به بیان بهتر، بدن، یک راز است و چون راز است، شکاف میان فاعل شناسا (من) و متعلق شناسایی (بدن) از میان می‌رود. بنابراین، همانند دکارت<sup>۳</sup>، نمی‌توان برخوردی انتزاعی، مفهومی و آفاقی با آن داشت. اینکه «من، بدنم هستم»، دالّ بر مادی‌گرا بودن مارسل نیست، بلکه تنها چیزی که او می‌گوید، این است که رازی چون بدن را

1. Openness
2. Incarnation
3. Descartes

نمی‌توان تا سطح مسأله تنزّل و کاهش داد، زیرا مسائل در برابر فاعل شناسا قرار دارند. آیا حضور انسان در این جهان تنها جسمانی است؟

**رابطه من - آن<sup>۱</sup> و رابطه من - تو<sup>۲</sup>:** در طرح فلسفی مارسل، انسان تنها حضوری جسمانی ندارد، بلکه دارای هویت اجتماعی نیز است؛ من ب دیگران نیز رابطه دارد. اما دیگران کیستند؟ آن‌ها یک «من دیگرند» و چون من هستند، پس «رازند». از آنجا که من و دیگران راز هستیم، پس هر دو برای هم حضور یا هستی داریم (ورنو و وال، ترجمه مهدوی، ۱۳۸۷: ۱۵۵). اگر دیگران رازند، چه نوع رابطه‌ای باید با آن‌ها داشت؟ مارسل، نخست، پاسخی سلبی به این پرسش می‌دهد؛ وی بر آن است که رابطه میان آن دو، از جنس رابطه «من - آن» نیست. «آن» تلقی کردن دیگران به عنوان شیء و از این رو، داشتن رویکردی مسأله‌ای به آن‌هاست. «در نسبت «من - آن»، دو طرف رابطه خلاق و رازآمیز ندارند. «من» از دیگری احساس حضور نمی‌کند. اصلاً در نسبت «من - آن» معیتی (با هم بودن) نیست» (مصلح، ۱۳۸۷: ۲۱۹). در این رابطه، اصطلاح «طرف مقابل» به معنای اصیل کلمه خود را نشان می‌دهد. طرف مقابل، بسان شیء یا وسیله‌ای برای استفاده و منافع خود تلقی می‌شود؛ رابطه عمیق انسانی در این نسبت وجود ندارد. جسم هر دو کنار هم است، اما با هم نیست. در این رابطه، فرد، از طریق اندیشه اولیه، برخوردی انتزاعی با دیگری دارد و او را در قالب مقولاتی چون طبقه اجتماعی، نژاد، مذهب، سن، شغل و... قرار می‌دهد. از این رو، هیچ‌وقت به واقعیت ملموس و عینی دیگری نمی‌تواند دست یابد و نمی‌تواند برخوردی صمیمانه، همدلانه و انسانی با او برقرار کند. در این رابطه، تنها از طریق عقل است که با دیگری رابطه برقرار می‌شود. این رابطه، محصول جهان کارکردی شده‌ای است که افراد پنجره خود را بر هم بسته‌اند و همانند مونادهای لایب نیس<sup>۴</sup> راهی به سوی هم ندارند. دیگران به منزله کارکردهای متنوع و گوناگون زیستی و اجتماعی برای هم نمود پیدا می‌کنند؛ افراد نه از آن حیث که انسان هستند و کرامت انسانی دارند، بلکه از حیث ارزش کارکردهایشان به هم نزدیک می‌شوند. بنابراین، از طریق این رابطه، نمی‌توان به راز هستی نزدیک شد و آن را شهود کرد.

- 
1. I-That Relation
  2. I-Thou Relation
  3. Monads
  4. Leibniz

در مقابل، مارسل به رابطه من- تو معتقد است و بر آن است که میان من و دیگران باید چنین رابطه‌ای برقرار باشد. از دید او، تو، یک راز است. مشارکت انسانی، در رابطه من- تو رخ می‌دهد که به مثابه گونه‌ای از تجربه بین‌الذهانی<sup>۱</sup> درک می‌شود که در آن، مؤلفه‌های درونی و تعاملی همه اعضا توسط همه افراد این رابطه بدون از دست دادن خود احساس می‌شود (لانتز، ۱۹۹۴: ۵۷). بنابراین، تعامل انسانی به معنای واقعی کلمه وجود دارد. در این رابطه، دیگری به مثابه شیء یا عین انگاشته نمی‌شود. دیگری، مجموعه‌ای از کارکردهای اجتماعی نیست، بلکه یک «انسان به تمام معناست». از دید مارسل، مشارکت انسانی سبب افزایش آگاهی به خود و دیگران، حضور در زندگی عاطفی دیگری، آزادی انسان و همچنین تغییر بلند مدت و پایدار می‌شود (همان). از نظر او، من جز با ارتباط با دیگری نمی‌تواند به خود آگاهی دست یابد. «دیگری ذاتاً برای من تهدید و خطر نیست، بلکه مکمل من است» (کروکز، ۱۹۸۷: ۲۳۰). مارسل، برخلاف سارتر<sup>۲</sup>، دیگری را «جهنم» من نمی‌داند، بلکه مانند کانت<sup>۳</sup>، او را یک «غایت» تلقی می‌کند. میان من و تو، مواجهه صمیمانه، همدلانه و انسانی برقرار است. آن‌ها نه تنها از طریق عقل، بلکه با تمام وجود برای یکدیگر حضور دارند؛ من، هیچ‌وقت به صورت سوم شخص مفرد با دیگری رابطه برقرار نمی‌کند. آن‌ها در کنار هم و با هم با یکدیگر رابطه دارند. از آنجا که من و تو برای هم حضوری ژرف و عمیق دارند، «ما» به وجود می‌آید (ورنو و وال، ترجمه مهدوی، ۱۳۸۷: ۵۷). هرگاه بپذیریم که من و تو در «ما» حضور به هم می‌رسانند، می‌توان گفت، هستی از طریق «ما» آشکار می‌شود؛ «ما»، نشانه حضور هستی است. به بیان دیگر، مارسل بر آن است که هستی امری بین‌الذهانی است و در روابط صمیمانه و خلأقانه من- تو خود را آشکار می‌کند.

**تجارب عینی در رابطه من- تو:** چنانکه گفته شد، راز هستی در رابطه من- تو حضور دارد و خود را آشکار می‌کند. در رابطه من- تو، تجارب زیسته غنی و عمیقی به وجود می‌آید. «وجود در تجارب انسانی حضور دارد. و به خصوص در تجارب ناشی از نسبت «من- تو» خود را آشکار می‌کند» (مصلح، ۱۳۸۷: ۲۲۴). هستی، حضور سرمدی در تجارب مبتنی بر رابطه

- 
1. Intersubjective Experience
  2. Sartre
  3. Kant

من - تو دارد. از این رو، باید به کندوکاو در این تجارب پرداخت تا اشارتی به آن یافت. از دید مارسل، این تجارب عبارت هستند از عشق<sup>۱</sup>، آمادگی<sup>۲</sup>، وفا<sup>۳</sup>، ایمان<sup>۴</sup> و امید<sup>۵</sup>. از آنجاکه عشق بنیاد همه این تجارب است، از این رو، با تحلیل پدیدارشناختی عشق آغاز می‌کنیم.

**عشق:** در تجربه عشق، عاشق و معشوق کاملاً برای هم حضور دارند. در عشق، تمامیت شخصیت عاشق و معشوق درگیر است؛ یک رابطه صمیمانه و همدلانه که سبب می‌شود آن‌ها با هم وحدت پیدا کنند؛ عشق، کثرت‌زد است. «عشق... مستلزم التزامی است که بار آن فقط به یمن تشخیص ارزش مطلق و جاودانگی معشوق بر دوش توان کشید. اذعان می‌کند که در عشق هست اذعان به این است که معشوق زوال‌ناپذیر است» (کین، ترجمه ملکیان، ۱۳۸۱: ۶۲). برای عاشق، معشوق هیچ وقت نمی‌میرد و جاودانه است و چون جاودانه است، همیشه برای عاشق حضور دارد. به بیان دیگر، تجربه عشق، تجربه جاودانگی است. عشق، تجربه بنیادین هستی‌شناختی است.

**آمادگی:** اولین پیش شرط عشق است. آن، در دسترس بودن است. از دید مارسل، «آن کس که در دسترس من است کسی است که می‌تواند در زمان احتیاج من با تمام وجود نزد من باشد؛ ولی کسی که در دسترس من نیست، تنها به نظر می‌رسد که، به طور موقت، بخشی از دارایی اش را که بدان نیازی ندارد به صورت وام به من پیشنهاد می‌کند» (مارسل، ترجمه اسلامی، ۱۳۸۷: ۸۷). چنانکه گفته شد، من، نزد مارسل، منزوی و محصور در خویش نیست، بلکه با ارتباط و مشارکت بالندگی پیدا می‌کند و به خودآگاهی می‌رسد. آمادگی، شیوه‌رئانی از زندان خود است. در تجربه آمادگی، برای یک ارتباط کاملاً انسانی و اصیل آماده هستیم تا خود را برای دیگران در طبق اخلاص نهیم. آن، نوعی گشودگی یا ایثار خود برای دیگران است (کین، ترجمه ملکیان، ۱۳۸۱: ۶۵-۶۳). شخصی که به تجربه آمادگی دست می‌یابد، همیشه در خدمت دیگران است و در روابطش با آن‌ها، احساس تکلف، رخوت و سستی نمی‌کند. انسان در دسترس کاملاً حضور دارد؛ دیگران در برخورد با چنین انسانی، احساس راحتی

- 
1. Love
  2. Availability
  3. Fidelity
  4. Faith
  5. Hope

می‌کنند و جذب دنیای او می‌شوند. مارسل برآن است که در دنیای معاصر، افراد به خاطر مصالح و منافعشان در دسترس هم قرار گرفته‌اند که این چیزی جز غیبت نیست. از دید وی، «در دسترس نبودن همواره در مقداری از خود بیگانگی ریشه دارد» (مارسل، ترجمه اسلامی، ۱۳۸۷: ۸۷).

**وفا:** تجربه وفا ملازم با تجربه آمادگی است. وفا، تعهد و التزام بی‌قید و شرط یا مطلق به «توی محسوس»<sup>۱</sup> است. وفا، امری وجدانی و جزء حالات روانی نیست، بلکه آن فرا روانی و متعالی است (ورنو و وال، ترجمه مهدوی، ۱۳۸۷: ۱۵۰-۱۴۸). وفا، مشروط نیست، بلکه در همه شرایط و حالات باید برقرار باشد. از این رو، محدود به زمان خاصی نیست زیرا من وفادار همواره متعهد باقی می‌ماند. اگر وفا وجود نمی‌داشت، خویشتن را در طی زمان درک نمی‌کردیم (مصلح، ۱۳۸۷: ۲۲۱). در واقع، وفاداری، به من وحدت و هویت می‌بخشد. از آنجا که وفاداری با ویژگی تغییرناپذیری همبسته است، من وفادار، فعال<sup>۲</sup> است نه منفعل<sup>۳</sup>. از دید مارسل، «وفاداری، در حقیقت، درست مخالف متابعت بی‌حرکت است و بازشناسی فعال چیزی است دائمی... وفا اشاره تغییرناپذیری به یک حضور دارد... وفای خلاق عبارت است از اینکه خود را فعالانه در حالت نفوذپذیری نگه داریم» (مارسل، ترجمه اسلامی، ۱۳۸۷: ۸۰ و ۸۴). من وفادار، همیشه در دسترس توی محسوس است و از این رو، برای او حضور و هستی دارد. اما از آنجا که در وفا، اطلاق در تعهد و التزام وجود دارد، از این رو، «توی نامشهود یا مطلق»<sup>۴</sup>، که همان خدا باشد، حضور دارد؛ وفا، نشانه ایمان است.

**ایمان:** تجربه ایمان، دنباله تجربه وفاست. اگر در وفا به توی محسوس، متعهد می‌شویم، در ایمان به توی نامحسوس یا مطلق ملتزم می‌شویم؛ ایمان، تعهد و التزام بی‌قید و شرط نسبت به توی مطلق یا خداوند است. از دید مارسل، ایمان، نوعی شهادت یا تصدیق واقعیتی متعالی است. ایمان، بدون وفاداری وجود ندارد (مارسل، ترجمه فارر<sup>۵</sup>، ۱۹۹۴: ۲۱۵). برای کسی که از تجربه ایمان بهره‌مند است، توی مطلق یا خداوند همیشه حضور و هستی دارد. از دید مارسل،

- 
1. Sensible Thou
  2. Active
  3. Passive
  4. Nonsensible or Absolute Thou
  5. Farrer

میان ایمان و وفا رابطه وجود دارد؛ در دنیائی که میان انسان‌ها وفاداری وجود ندارد، وفای مطلق به خدا معنا ندارد و وفای میان انسان‌ها ممکن نیست مگر در سایه ایمان به خدا (کین، ترجمه ملکیان: ۱۳۸۱: ۷۴-۷۳).

**امید:** انسانی که به خدا ایمان دارد، امیدوار است. «امید عبارت است از بیان اینکه در قلب هستی، و رای کلیه داده‌ها، و رای همه فهرست‌ها و محاسبات، یک اصل اسرارآمیز وجود دارد که همدست من است» (مارسل، ترجمه اسلامی، ۱۳۸۷: ۷۲). بنابراین، امید به معنای اصیل کلمه تنها در سایه ایمان به خدا محقق خواهد شد. از نظر مارسل، امید، «استمرار و بسط آمادگی» است. امید، نوعی گشودگی عظیم در رویاروی با راز نهائی هستی است؛ امید، گشودگی عظیم به توی مطلق است. نمونه اعلائی امید، امید به نجات است، امید به اینکه برای بهبود وضع و حال، همه به تو امیدواریم (کین، ترجمه ملکیان: ۱۳۸۱: ۸۰-۷۴). مؤمنان، همواره خداوند را امیدبخش و نشاط‌آفرین می‌دانند. آن‌ها همچنانکه در دسترس توی مشهود هستند، در دسترس توی مطلق نیز هستند، زیرا امید، بسط آمادگی است. در دنیای معاصر که یأس و ناامیدی، انسان را تهدید می‌کند، از طریق ایمان به خدا می‌توان امیدوار شد.

**چگونگی رابطه معلم و شاگرد با تکیه بر رابطه من - تو و تجارب عینی آن:** پس از توصیف و بیان اندیشه‌های فلسفی مارسل، بر آن دسته از عناصر فکری او تأکید می‌شود که در بردارنده اشارات و دلالت‌های تربیتی هستند. در این بین، رابطه من - تو و تجارب عینی آن از بیشترین اشارات تربیتی بهره‌مند هستند. بر این اساس، کوشش می‌شود چگونگی رابطه معلم و شاگرد را به عنوان یکی از عناصر مهم تربیتی استنتاج کرد. یافته‌های این بخش، بیان‌کننده پاسخ به سؤال پژوهشی مطالعه حاضر است.

**برقراری ارتباط اصیل و انسانی میان معلم و شاگرد:** در رابطه من - تو، به معنای واقعی کلمه، ارتباط وجود دارد. میان طرفین رابطه، مواجهه‌ای صمیمانه، همدلانه و ژرف برقرار است. من و تو با تمام هستی خود برای یکدیگر حضور دارند. اگر این رابطه میان معلم و شاگرد برقرار باشد، انتظار می‌رود هر دو برای یکدیگر حضور داشته باشند. در سایه این حضور، رابطه‌ای فعال میان آن‌ها ایجاد می‌شود که باعث تغییر و تحول در هر دو می‌شود (فرهنگی، ۱۳۶۶: ۱۰۱). این نوع ارتباط، اصیل و انسانی است. در این رابطه، معلم تنها ناقل دانش و مهارت نیست، بلکه در کنار آن‌ها باید به رشد و تغییر شخصیت دانش‌آموزان بها دهد.

مارسل، ارتباطی را اصیل و انسانی می‌داند که نخست، روحیه انتزاع در آن حضور نداشته باشد. او، در زندگی نامه خود، بزرگ‌ترین عیب نظام آموزشی و کلاس‌های درس خود را استیلای روحیه انتزاع دانسته است: «در تقابل با آن زندگی آزادانه و شخصی [در سوئد] و چشم‌اندازی که به نادانسته‌ها به رویم گشود، رفتن به دبیرستان دولتی، هجده ماه پس از بازگشت از سوئد، بسیار دردناک بود. فکر می‌کنم که بیزاری من از این دبیرستان می‌بایست ریشه ترس فزاینده‌ام از روحیه انتزاعی‌ای باشد که مدرسه بیهوده از آن حمایت می‌کرد. واقعاً چه چیزی می‌توانست انتزاعی‌تر از روابط ما با ناظم‌هایمان یا حتی با همدیگر باشد؛ بگذریم از مفاهیمی که در ذهنمان فرو می‌کردند؟ به ندرت، چیزی در تمامی این‌ها وجود داشت که بتواند حساسیت ما را برانگیزد یا فوری‌ترین نیازهای درونی ما را برآورده سازد» (مارسل، ترجمه اسلامی، ۱۳۸۷: ۳۰). چنانکه پیداست، این روحیه سبب می‌شود که مدیران و معلمان نتوانند مواجهه‌ای صمیمانه، همدلانه و ژرف با واقعیت دانش‌آموزان و احساسات و عواطف آن‌ها داشته باشند. ارتباطی که بر اساس روحیه انتزاع باشد، درخوش‌بینانه‌ترین حالت، «عقلی و منطقی» است، اما واقعیت فراگیران تنها محدود به عقل و نیازهای عقلانی نیست، بلکه آن‌ها، تمامی متشکل از جنبه‌های عقلانی، عاطفی و عملی هستند. غلبه این روحیه، نظام کلاسی را تبدیل به «بازار» می‌کند، جایی که معلمان، فروشندگان کالای دانش و دانش‌آموزان، خریداران آن هستند.

یکی از کارکردهای رایج این روحیه، مقوله‌بندی است که در مدارس معمولاً بر اساس سن، جنس، موقعیت خانوادگی و اقتصادی، هوش‌بهر، پیشرفت تحصیلی و... انجام می‌شود. براساس نظر مارسل و اگزستانسیالیست‌ها، مقوله‌بندی بسیار مورد حمایت جامعه‌های توده‌وار<sup>۱</sup> صنعتی معاصر است. «در دبیرستان‌های عادی، دانش‌آموزان کسانی را که دارای موفقیت تحصیلی هستند «مُخ<sup>۲</sup>» یا «خرخوان<sup>۳</sup>» لقب می‌دهند؛ جمعی را به ورزشکاری و ورزش دوستی منتسب می‌کنند؛ مصرف‌کنندگان مواد مخدر را «معتاد<sup>۴</sup>» و «گردی<sup>۵</sup>» می‌خوانند؛ آنچه باقی می‌ماند افراد

- 
1. Mass Societies
  2. Brain
  3. Grind
  4. Freak
  5. Druggie



«بی نام و نشانی» است که بدون هیچگونه هویت گروهی صرفاً حضور دارند» (گوتک، ترجمه پاک سرشت، ۱۳۸۷: ۱۷۲). البته، این مقوله‌بندی ضروری است، اما تمام واقعیت دانش‌آموزان را تشکیل نمی‌دهد. روحیه انتزاع، با تحریف واقعیت دانش‌آموزان و برای بالا بردن کارایی نظام آموزشی، آن‌ها را به «بسته‌های جعلی» تقسیم می‌کند. خود مارسل بارها از این نوع مقوله‌بندی‌های اجتماعی و آموزشی، احساس نفرت و انزجار کرده است: «کاملاً مطمئن هستم که آن دلواپسی علت خاطرات نفرت‌انگیزی است که از روزهای مدرسه دارم و همچنان بر قضاوت‌م درباره نظام آموزشی‌مان تأثیر می‌گذارد؛ نظامی که هنوز هم فکر می‌کنم به طور کلی، حقایق و خصوصاً، شیوه‌های رشد انسانی را نادیده می‌گیرد. بنابراین، مطمئن هستم که گرچه «یک دانش‌آموز ممتاز» بودم و هر جایزه‌ای را از نخستین تا آخرین کلاس‌ها گرفته‌ام، در حقیقت رشد فکری‌ام در تمامی آن دوران دچار مشکل بوده است. به خاطر تأثیر آن سال‌ها، هیچ‌گاه سلامتم را به طور کامل بازیافتیم» (مارسل، ترجمه اسلامی، ۱۳۸۷: ۲۸).

مقوله‌ها، حجاب‌های روابط هستند و شخصیت شاگرد را در پس خود پنهان می‌کنند. مقوله‌ها به تدریج به هویت شاگرد تبدیل می‌شوند به گونه‌ای که او فراموش می‌کند که «کسی بیش از آن‌هاست». در نظام آموزشی معاصر، اصالت بخشیدن به مقوله‌ها، زمینه عدم رشد اصیل و همه جانبه دانش‌آموزان را فراهم کرده است، به گونه‌ای که موفقیت تحصیلی، مساوی با رشد شخصیت تلقی می‌شود. مقوله‌بندی با خلق مقوله‌های کلی بسیاری نه تنها زمینه غفلت از جنبه‌های یگانه و بی‌همتای دانش‌آموز را فراهم آورده است، بلکه به شیء شدگی پنهان<sup>۱</sup> او نیز دامن زده است. شیء شدگی پنهان، بیان‌کننده رویکرد ویژه‌ای به انسان است که در آن، او به شیوه‌ای ظریف و پنهان تنها به عنوان وسیله یا شیء برای نیل به چیز دیگری تصور می‌شود. در شیء شدگی پنهان، انسان انضمامی، از آن رو اهمیت دارد که نمونه و مصداق مناسبی برای مقوله کلی است. از این رو، آنچه غایت است، مقوله کلی است نه خود انسان انضمامی یگانه و بی‌همتا. در چنین وضعیتی، انسان انضمامی یگانه و بی‌همتا و حساسیت‌های ویژه او کاملاً درک نمی‌شود. علاوه بر این، آزادی او نیز تهدید می‌شود، زیرا انسان آزاد چیزی بیش از مقوله است. برای نمونه، هرگاه معلمی در برخورد با شاگرد خود متوجه علائم نابهنجاری<sup>۲</sup> در او شود و فوراً

- 
1. Hidden Objectification
  2. Disorder

او را در مقوله «اسکیزوفرن» قرار دهد، از شیء شدگی پنهان استفاده کرده است (مونیه<sup>۱</sup>، ترجمه رولند<sup>۲</sup>، ۱۹۵۶: ۱۷۰ و ۱۸۷-۱۸۶؛ مک مورای<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹: ۳۸-۳۵). بنابراین، معلم، شاگرد را نمونه یا موردی برای مقوله اسکیزوفرن در نظر گرفته است، در حالی که او، چیزی بیش از مقوله اسکیزوفرن است. اینجا، خود شاگرد اصالت ندارد، بلکه از آن حیث مهم است که نمونه دیگری برای مقوله اسکیزوفرن پیدا شده است. در این حالت، شاگرد، وسیله‌ای برای چیز دیگری تلقی شده است. در واقع، معلم، تماس غیرمستقیمی با شاگرد برقرار کرده است؛ مقوله اسکیزوفرن، واسطه این تماس است. بنابراین، معلم به خوبی یگانگی و سایر جنبه‌های ویژه شاگرد خود را فهم نکرده است.

علاوه بر این، مارسل، ارتباطی را اصیل و انسانی می‌داند که در آن، روحیه تملک نیز حضور نداشته باشد. چنانکه گفته شد، بر اساس این روحیه، در پدیده‌ها و امور، دخل و تصرف می‌کنیم و آن‌ها را در اختیار و کنترل خود درمی‌آوریم؛ این روحیه، بر داشتن تأکید دارد نه بر بودن. هرگاه این روحیه به روابط انسانی گسترش یابد، شکل بسیار خطرناکی به خود می‌گیرد، زیرا دیگران را داشتن و اشیاء می‌انگارد نه بودن و انسان. نظام‌های صنعتی و تولیدی معاصر می‌کوشند تولید و مصرف خود را انبوه‌سازی کنند. برای نیل به آن، نیازمند نیروی انسانی کارآمد و ماهر هستند. این نیروها باید در نظام آموزشی برای احراز پُست‌های اجتماعی، شغلی و اقتصادی آماده شوند. از این رو، نظام آموزشی به فضایی برای یادگیری ایفای نقش‌های اجتماعی، شغلی و اقتصادی تبدیل شده است. آن‌ها کارخانه‌های آدم‌سازی هستند که هدفی جز مهارت‌آموزی یا کارکردهای مقبول اجتماعی ندارند. از این رو، از دانش‌آموزان انتظار دارند که نقش‌ها را به خوبی شناسائی کنند و آن‌ها را یاد بگیرند. به زبان بهتر، نظام آموزشی در خدمت مقاصد سیاسی، اقتصادی و اجتماعی تبدیل به آموزش‌دهنده نقش‌ها شده است (گوتک، ترجمه پاک سرشت، ۱۳۸۷: ۱۷۳-۱۷۲).

ظاهرکار پسندیده است، اما در پس آن، روحیه تملک نهفته است. کنترل، ضبط و در اختیار درآوردن تمامی هستی دانش‌آموزان برای دستیابی به مقاصد اقتصادی و اجتماعی چیزی جز

- 
1. Mounier
  2. Rowland
  3. Macmurray

«شیء و وسیله کردن آن‌ها» نیست. در این نظام آموزشی، دانش‌آموزان و حتی خود معلمان غایت نیستند، بلکه ابزارهایی در خدمت غایات هستند. از این رو، مارسل برآن است که آموزشگاه به صورت کنونی خود باید از میان برود. کلارک موستاکاس<sup>۱</sup>، در تأیید نگرش مارسل، برآن است که «دروضع کنونی، آموزشگاه، خود یک مجری نیرومند برای اشاعه بیگانگی با خود در جامعه جدید است. معلم در درون با خود بیگانه شده است؛ وی به عنوان یک شخص واقعی در کلاس حضور ندارد؛ او بازیگر یک قسمت و یک نقش است؛ وی به ادای وظایف می‌پردازد و از دستورها پیروی می‌کند» (به نقل از نلر<sup>۲</sup>، ترجمه بازرگان دیلمقانی، ۱۳۸۸: ۹۵). در این نظام، نه معلم و نه شاگرد، خویشتن را متحقق نمی‌کنند و کاملاً با خود بیگانه هستند. بر اساس نظر مارسل، آن‌ها به کارکردشان و نقش‌هایی که بر عهده دارند، کاهش داده می‌شوند. آنچه این کاهش‌گرایی<sup>۳</sup> را بسط و رشد داده است، علوم تجربی و یافته‌های آن است. فیلی<sup>۴</sup> (۱۹۶۹) بر آن است که علوم تجربی با تأکید بر روش تجربی و آزمایشگاهی و نگاه کمی به طبیعت، به مطالعه عینی انسان روی آورده است. در این مطالعه، انسان، به یک عین یا شیء فاقد روح و آزادی تبدیل شده است. او چیزی جز کارکردهایش نیست، کارکردهایی که باشیوه‌های کمی قابل اندازه‌گیری هستند. بر این اساس، او معتقد است که بیماری بنیادی نظام‌های آموزشی معاصر، کاهش دادن دانش‌آموزان به عین یا اشیاء است. در واقع، رویکرد علمی به دانش‌آموزان ابتدا آن‌ها را تبدیل به عین می‌کند، سپس بر اساس آن، رابطه یک سوبیه و غیراصیل من - آن شکل می‌گیرد و رشد پیدا می‌کند.

مطالعه حاضر بر آن است که اگرچه در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، کارکرد و عملکرد آن‌ها بسیار مهم است، اما این امر به معنای اصالت بخشیدن به هویت کارکردی دانش‌آموزان و آن‌ها را تنها مجموعه‌ای از کارکردها تلقی کردن نیست. دانش‌آموزان، چیزی بیش از کارکرد هستند. با الهام از اندیشه‌های فلسفی مارسل، دانش‌آموزان، «تصویر خدا» هستند. در وجود آن‌ها گوهری الهی نهفته است پس ذاتاً کرامت دارند، پس شایسته احترام هستند. به بیان دیگر، دانش‌آموزان ذاتاً ارزشمند و شریف هستند، پس شایسته احترام و تکریم

- 
1. Clark Moustakas
  2. Kneller
  3. Reductionism
  4. Feely

هستند. این سخن بدان معناست که دانش‌آموز، شخص<sup>۱</sup> است. «شخص موجودی روحانی متشکل از تقرر در هستی است و این تقرر را با تصدیق سلسله مراتبی از ارزش‌هایی که آن‌ها را آزادانه پذیرفته و جذب وجود خود کرده و با آن‌ها زیسته است و همچنین با تعهد مسئولانه و استقامت در اعتقاد به آن‌ها حفظ می‌کند. به این ترتیب، شخص تمامی فعالیت خود را در آزادی وحدت می‌بخشد و با افعال خلاقه رسالت یگانه و منحصر خویش را بسط می‌دهد» (مونیه، ۱۹۳۶، به نقل از کاپلستون، ترجمه آذرننگ و یوسف ثانی، ۱۳۸۸، ج. ۹: ۳۷۴). دانش‌آموز به مثابه شخص، یک راز است. شخصیت او ذاتاً اصالت دارد. در واقع، دانش‌آموز به مثابه شخص، «تو» است. بر این اساس، باید رابطه متمایزی چون رابطه من - تو با او برقرار شود. در این رابطه، ارزشمندی دانش‌آموزان تنها در گرو پیشرفت تحصیلی و کارکردشان نیست، بلکه به شخصیت ذاتاً ارزشمند آن‌ها بستگی دارد. از این تحلیل، می‌توان نتیجه گرفت که یکی از شیوه‌های برون رفت از رابطه من - آن و شکل‌گیری رابطه من - تو، تغییر رویکرد و نگاه به ماهیت انسان شناختی دانش‌آموزان است. هرگاه رویکرد شخص‌گرایانه به دانش‌آموزان به وجود بیاید و در معلمان و مدیران بسط پیدا کند، زمینه برای رشد رابطه من - تو نیز فراهم می‌آید. به بیان دیگر، شخصیت دانش‌آموز را عین تلقی نکردن، تنها او را مجموعه‌ای از کارکردها نپنداشتن و او را همچون غایت نگریستن، به شکل‌گیری و رشد رابطه من - تو منتهی می‌شود.

**فراهم کردن زمینه برای تجربه هستی:** چنانکه بیان شد، مارسل، هستی و چگونگی تجربه آن را بنیاد تأملات خود قرارداد. از این رو، نظام آموزشی مبتنی بر اندیشه‌های مارسل باید «هستی محور» باشد و برای تجربه کردن آن، شرایطی را فراهم سازد. «تجارب عینی»، مناسب‌ترین زمینه برای تجربه کردن هستی است. در روابط معلم و شاگرد نیز باید به این تجارب توجه کرد تا زمینه برای تجربه هستی فراهم آید. به بیان دیگر، معلم و شاگرد تنها در صورتی می‌توانند هستی و جلوه‌های آن را تجربه کنند که تجاربی چون عشق، آمادگی، وفا، ایمان و امید میان آن‌ها برقرار باشد؛ هستی، تنها از دریچه این تجارب است که برای معلم و شاگرد بروز می‌یابد و از کمون بیرون می‌آید.

چنانکه گفته شد، عشق، بنیادی‌ترین تجربه هستی شناختی است، عشق، فراتر از یک

آشنایی سطحی و ساده معلم با دانش‌آموزان است. «هرگاه من در سمت معلم به سبک و حرکتی عامل باشم که مقتضای قرار داد و رسم است، تماس من با زندگی دانش‌آموزان خود فقط به طور سطحی است. من باید از آشنایی فراتر بروم و خویشتن خویش را به آن‌ها نشان دهم. باید بی‌هیچ محظوری به آن‌ها نزدیک شده، اعتمادی ایجاد کنم که از آن ارتباط معنوی و تحقق حقیقی خود فوران کند» (نلر، ۱۳۸۸: ۸۷). معلم، به دانش‌آموزان عشق می‌ورزد. این عشق، موقتی، از روی احساسات و مشروط نیست. معلم به نحو مطلق عاشق آن‌هاست به این معنا که کارکرد خوب یا عملکرد تحصیلی آن‌ها، عامل عشق ورزیدن معلم به دانش‌آموزان نیست. در این رویکرد، هر دانش‌آموزی اعم از قوی و ضعیف، سالم و بیمار و غنی و فقیر مورد مهر و محبت معلم قرار می‌گیرد. این نوع عشق ورزیدن، ریشه در ماهیت هستی‌شناختی دانش‌آموز دارد. دانش‌آموز، یک شخص یا توی ارزشمند است. از آنجا که او تصویر خداست و صبغه الهی دارد، پس ارزشمند است و از این رو، شایسته عشق ورزیدن. به بیان دیگر، دانش‌آموز، ارزش ذاتی دارد. بنابراین، باید مورد مهر و محبت معلم قرار بگیرد. از آنجا که عشق، بروز و ظهور دنیای درون برای دیگری است، پس معلم عاشق برای دانش‌آموز بروز و ظهور دارد. چنین معلمی، در دسترس و آماده است. این نوع معلم به خاطر همدلی و درک عمیق دانش‌آموزان نسبت به سؤال‌ها و مشکلات آن‌ها، آمادگی دارد (فیلی، ۱۹۶۹: ۱۳۸-۱۳۷ و ۱۴۱-۱۴۰). معلم با تمامیت خود در دسترس آن‌هاست. تمامیت شخصیت معلم از عقل و احساس گرفته تا عمل در اختیار آن‌ها قرار می‌گیرد. بر این اساس، معلم، تنها ناقل دانش و مهارت نیست، بلکه باید دل مشغول رشد شخصیت دانش‌آموزان و تحقق خویشتن آن‌ها نیز باشد.

عشق معلم به دانش‌آموز با آمادگی همراه است و آمادگی نیز با وفا؛ معلمی که در همه احوال و شرایط در دسترس دانش‌آموزان باشد، به آن‌ها وفادار است، زیرا وفاداری چیزی جز تعهد و التزام بی‌قید و شرط به دیگری نیست. این سخن مارسل، اندیشه‌های انسان‌گرایانه کارل راجرز<sup>۱</sup> را تداعی می‌کند. راجرز بر آن است که اگر شخصی می‌خواهد با احساسات خود رو راست باشد و با فرایندهای ارزش‌گذاری ارگانیزمی خود زندگی کند، باید مورد توجه مثبت

نامشروط<sup>۱</sup> قرار گیرد (هرگنجان، ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۸۹: ۷۳۸). بر اساس این ایده، شخص به خاطر آنچه که واقعاً هست، مورد توجه و محبت قرار می‌گیرد نه به خاطر کارها، عقاید و هم‌نوی او با دیگران. راجرز، توجه مثبت نامشروط را در رشد شخص مهم می‌داند. او می‌گوید، «برای اینکه جوی به رشد کمک کند، باید سه شرط داشته باشد. این شرایط، خواه از رابطه بین درمانگر و درمانجو صحبت کنیم یا والد و فرزند، رهبر و گروه، معلم و شاگرد یا مدیر و کارمند، کاربرد دارند. اولین عنصر را می‌توان صداقت، واقعی بودن یا همخوانی نامید. دومین نگرش که در ایجاد جو برای تغییر اهمیت دارد، پذیرش یا اهمیت دادن است. چیزی که آن را «توجه مثبت نامشروط» نامیده‌ام. سومین جنبه تسهیل‌کننده رابطه، درک توأم با همدلی است» (راجرز، ۱۹۵۹، به نقل از هرگنجان، ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۸۹: ۷۳۹). معلم وفادار، فارغ از موفقیت یا عدم موفقیت، جنس، نژاد، طبقه اقتصادی و اجتماعی، هوش‌بهر و... دانش‌آموزان، نسبت به آن‌ها متعهد و ملتزم است، زیرا آن‌ها شخص و توی ارزشمند هستند.

هرگاه وفاداری شکل گرفت، تجربه ایمان و امید نیز پدیدار می‌شود. وفاداری، نشانه سرّی ایمان و امید است. از آنجا که دانش‌آموز، تصویر خداست و از این رو، ذاتاً ارزشمند است، معلم به ذات ارزشمند او، ایمان و امید دارد. معلم فارغ از کارکردها و عملکرد تحصیلی دانش‌آموز به اصالت شخصیت او ایمان و امید دارد. ایمان و امید، عشق معلم به دانش‌آموز را دوباره مطرح می‌کند، زیرا در عشق ورزیدن، ایمان و امید جلوه‌گری می‌کند. بر این اساس، می‌توان گفت، عشق با ایمان و امید همبستگی دارد. اگرچه ممکن است عشق، ایمان و امید معلم به دانش‌آموزان، واکنش مثبت متقابل را از سوی آن‌ها دریافت نکند، اما او باز از این تجربه‌های اصیل دست نمی‌کشد، زیرا این تجربه‌ها به سبب وجود واکنش‌های دانش‌آموزان شکل نگرفته است که به خاطر عدم آن‌ها از بین بروند؛ متعلق این تجربه‌ها، ذات و ماهیت شخصی و تویی دانش‌آموزان است. عشق، ایمان و امید، تجربه‌های بسیار درونی معلم هستند که از طریق تعهد، تلاش و حضور او خود را آشکار و نمایان می‌کند. معلم مارسل به دانش‌آموزان خود متعهد است و از این رو، برای آن‌ها حضور دارد. جهت‌گیری اصلی تعهد معلم، تحقق خود و بالندگی شخصی دانش‌آموزان است. در واقع، معلم متعهد خود را وقف تو بودن آن‌ها می‌سازد و به سبب آن تلاش می‌کند. در تعهد معلم، حضور و برای دیگری بودن

## 1. Unconditional Positive Regard

نمود پیدا می‌کند. حضور معلم، حضور یک من برای توست، نه یک من برای آن. حضور معلم، لذت همراه با شکوفایی شخصی است و ناراحتی همراه با عدم بالندگی شخصی. حضور معلم، گشودگی و از این رو، در دسترس بودن است (فیلی، ۱۹۶۹: ۱۴۲-۱۳۷).

از این تحلیل، چند نکته را می‌توان دریافت کرد؛ نخست، از آنجا که حضور، گشودگی است و گشودگی نیز آمادگی است و از سویی دیگر، حضور معلم، تجلی عشق، ایمان و امید است و هر کدام از این‌ها نیز ملازم وفاداری معلم هستند، می‌توان گفت، همه این تجربه‌ها، وحدت و هماهنگی انضمامی دارد و تنها در سپهر مفهوم است که آن‌ها را از هم متمایز می‌کنیم. بر این اساس و با نظر به بنیادی بودن عشق، می‌توان چنین استنباط کرد که با شکل‌گیری عشق، سایر تجربه‌ها نیز آشکار می‌شوند. دوّم، این تجربه‌ها در رابطه من - تو خود را نمایان می‌کنند و چون این نوع رابطه، دو سویه و متقابل است، می‌توان حکم کرد که اگرچه این تجربه‌ها از معلم صادر می‌شود، اما دانش‌آموزان نیز این تجربه‌ها را درک می‌کنند و متقابلاً یا در ارتباط با هم این تجربه‌ها را به کار می‌بندند. در واقع، دانش‌آموزان با سرمشق‌گیری از معلم، این تجربه‌ها را درونی می‌کنند و در موقعیت‌های کلاس یا غیر کلاس آن‌ها را نشان می‌دهند. سوم، از آنجا که متعلق این تجربه‌ها شخص یا تو است، می‌توان چنین نتیجه گرفت که این تجربه‌ها تنها برای تجربه هستی مفید نیستند، بلکه وجود آن‌ها برای برون رفت از رابطه من - آن و تحقق رابطه من - تو نیز کاربرد دارد.

**گفتگو<sup>۱</sup>، مناسب‌ترین روش تدریس در رابطه من - تو:** بازنگری رابطه من - تو، این حقیقت را آشکار می‌کند که میان این رابطه و گفتگو، قرابت و خویشاوندی زیادی وجود دارد. از این رو، می‌توان گفتگو را به عنوان مناسب‌ترین روشی استنتاج کرد که در روابط معلم و شاگرد مبتنی برآموزه‌های مارسل کاربردی است.

«گفتگو اصیل‌ترین شکل ارتباط است. گفتگو برخورد آزادانه دو انسان است که بی آنکه بخواهند بر یکدیگر غلبه یابند، تجربه مشترکی را پدید می‌آورند تا به یگانگی دست یابند» (صفارحیدری ثابت، ۱۳۸۱: ۲۷۵). طرفین گفتگو، «دو شخص» هستند. گفتگو، در آن‌ها تغییر و تحوّل ایجاد می‌کند و هرگونه سکون و ثباتی را طرد می‌کند. گفتگو، با محاوره<sup>۲</sup> فرق

- 
1. Dialogue
  2. Conversation

دارد، زیرا «محاوره متضمن ثبات [در موضع طرفین] است در حالی که گفتگو، چنین نیست» (لیپمن<sup>۱</sup>، ترجمه اسلامی و سیدی، ۱۳۹۰: ۱۱۸). از آنجا که گفتگو طریق حقیقت است، تغییر و تحوّل، پیامد مستقیم آن است؛ گفتگو، ارتباط فعالانه میان طرفین است که نسبت به هم و حقیقت گشودگی دارند. «شوق غلبه بر دیگری در گفتگو نشانه «سوفیسم» است» (صفار حیدری ثابت، ۱۳۸۱: ۲۷۵). بنابراین، هدف گفتگو، افناعت و اسکات طرف مقابل نیست. در گفتگو، تلقین و تحمیل یا تعصّب وجود ندارد.

از سویی دیگر، در رابطه من - تو، طرفین برای هم حضور دارند، یکدیگر را تغییر می‌دهند، ارتباط فعالانه است، دیگری، شیء انگاشته نمی‌شود و آن، مبتنی بر تلقین و رقابت نیست. از این رو، می‌توان گفت، این رابطه، با روش گفتگو هماهنگی دارد. در گفتگو، معلّم به شخصیت شاگرد احترام می‌گذارد. او آراء و عقاید خود را تحمیل نمی‌کند و نسبت به شاگرد و حقیقت گشودگی دارد. در غیراین صورت، رابطه حاکم و محکوم یا رابطه من - آن به وجود می‌آید. هرگاه معلّم بکوشد آراء خود را تحمیل کند، شاگرد تبدیل به شیء می‌شود. در این حالت، رابطه فعال میان معلّم و شاگرد رخت برمی‌بندد و خود معلّم نیز تحوّل پیدا نمی‌کند. پیش شرط تحوّل، خود را کامل و تمام ندانستن و داشتن سعه صدر نسبت به سخنان و عقاید دانش‌آموزان است. در گفتگوی مارسلی، طرفین تنها حضور عقلی ندارند، بلکه با تمام وجود برای هم هستی دارند. ارتباط عمیق و ژرف میان آن‌ها، ما را به معنای اصیل کلمه به وجود می‌آورد. در این حالت، هستی آشکار خواهد شد و معلّم و دانش‌آموزان می‌توانند حضور امر بی‌زمان را در فضای زمانمند کلاس و زندگی، تجربه کنند، حضوری که به مفهوم در نمی‌آید اما تجربه آن، زمینه خلاقیت و نشاط در زندگی را فراهم می‌آورد. علاوه بر این، از آنجا که گفتگو میان دو «تو» برقرار است و به تحوّل در شخصیت آن‌ها می‌انجامد، می‌توان گفت، گفتگو نه تنها روش تدریس مناسبی برای رابطه من - توست، بلکه روش تدریس مفیدی برای تحقّق و شکل‌گیری این رابطه و برون رفت از رابطه من - آن است.

## جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

سؤال پژوهشی مطالعه حاضر این بود که با تکیه بر رابطه من - تو و تجارب عینی آن در



اندیشه گابریل مارسل، چه نوع دلالت‌های تربیتی را می‌توان برای رابطه معلم و شاگرد شناسایی کرد؟ برای پاسخ به این سؤال، مطالب در دو بخش عمده فلسفی و تربیتی ارائه شد. در بخش فلسفی، تنها اندیشه‌های فلسفی گابریل مارسل توصیف و تحلیل شد. در این بخش، نشان داده شد که مسأله اصلی مارسل، بی‌قراری انسان معاصر است که آشکارترین نشانه آن، فقدان وزن وجودی تجربه زیسته آدمی است. طرح فلسفی مارسل برای حل این مسأله، بازگشت به هستی است. دستمایه نیل به راز هستی، اندیشه ثانویه است. باتکیه بر این دستمایه، مارسل نشان داد که شهود هستی از مسیر راز من و ارتباط آن با دیگری گذر می‌کند. البته، هر نوع ارتباطی مورد پذیرش مارسل نیست، بلکه ارتباطی مناسب است که براساس رابطه من - تو شکل گرفته باشد. از دید او، با تکیه بر این رابطه و تجاربی چون عشق، آمادگی، وفا، ایمان و امید می‌توان به شهود راز هستی دست یافت و بی‌قراری انسان معاصر را مرتفع کرد.

بر اساس این اندیشه‌های فلسفی و به ویژه رابطه من - تو و تجارب عینی آن، چگونگی رابطه معلم و شاگرد مطرح شد. این قسمت، بیان‌کننده پاسخ به سؤال پژوهشی مطالعه حاضر است. در این بخش، سه نوع دلالت تربیتی درباره رابطه معلم و شاگرد استنتاج شد. اولین دلالت، برقراری ارتباط اصیل و انسانی است؛ براساس آن، ارتباطی اصیل است که مبتنی بر حضور معلم و شاگرد و عامل تغییر و تحول باشد و در آن، روحیه انتزاع و تملک وجود نداشته باشد که ویژه رابطه من - آن است. دومین دلالت، فراهم کردن زمینه برای تجربه هستی است. وجود تجربه‌هایی چون عشق، آمادگی، وفا، ایمان و امید، زمینه‌هایی برای تجربه هستی معرفی شدند. تجربه عشق، بنیاد سایر تجربه‌هاست، هرگاه این تجربه شکل گیرد، سایر تجربه‌ها نیز پدیدار می‌شوند. بنابراین، نوعی وحدت و هماهنگی عینی و انضمامی بین آن‌ها برقرار است. متعلق این کلیت وحدت یافته، شخصیت و تو بودن دانش‌آموزان است. معلم فارغ از کارکرد و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، در پی شکوفایی خویشتن دانش‌آموزان است، زیرا آن‌ها، تصویر خدا و عطیه‌ای الهی هستند. سرانجام، گفتگو به عنوان مناسب‌ترین روش تدریس در فضای کلاسی مبتنی بر اندیشه‌های مارسل استنتاج شد. از آنجا که روش گفتگو، اصیل‌ترین شکل ارتباط است و کاملاً با رابطه من - تو، قرابت و خویشاوندی دارد، معلم مارسل می‌تواند با استفاده از آن، فضایی انسانی تدارک ببیند که زمینه‌ای برای تجربه هستی فراگیران باشد.

## منابع

- باقری، خسرو (۱۳۸۹). رویکرد و روش پژوهش استنتاجی، در خسرو باقری، نرگس سجادیه و طیبه توسلی (گردآورندگان)، رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت (صص ۹۷-۱۳۱). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- برنجکار، رضا و امیدی، سمیرا (۱۳۸۸). مابعدالطبیعه به مثابه تأمل ثانویه در رازها از دیدگاه گابریل مارسل، فلسفه دین، ۶(۱): ۲۳-۳۵.
- پیترسون، توماس (۱۳۸۲). کاوشی درباره عوامل و ریشه‌های فقدان روح و معنویت در آموزش و پرورش مغرب زمین، ترجمه عباسعلی شاملی، معرفت، (۶۹): ۶۰-۶۹.
- صفارحیدری ثابت، حجت (۱۳۸۱). انسان، آزادی و تربیت در فلسفه هستی، پژوهشنامه علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه مازندران، ۶۷: ۲۸۲-۲۵۵.
- علیا، مسعود (۱۳۸۷). تمایز مسأله و راز در اندیشه مارسل، فلسفه، سال ۳۶: ۳۷-۹۳.
- فرهنگی، علی اکبر (۱۳۶۶). اگزیستانسیالیسم و آموزش و پرورش، کیهان اندیشه، شماره ۱۳: ۱۰۳-۷۶.
- کاپلستن، فردریک (۱۳۸۴). فلسفه معاصر، ترجمه علی اصغرخلبی، تهران: زوار.
- کاپلستون، فردریک (۱۳۸۸). تاریخ فلسفه. جلد نهم، ترجمه عبدالحسین آذرنگ و محمود یوسف ثانی، تهران: علمی و فرهنگی.
- کین، سم (۱۳۸۱). گابریل مارسل، ترجمه مصطفی ملکیان، تهران: نگاه معاصر.
- گروه مشاوران یونسکو (۱۳۸۶). فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی، ترجمه فریده مشایخ، تهران: مدرسه.
- گوتک، جرالد ال. (۱۳۸۷). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه محمد جعفرپاک سرشت، تهران: سمت.
- لیپمن، ماتیو (۱۳۹۰). تفکر در تعلیم و تربیت، ترجمه ادريس اسلامي و كيوان سیدی، تهران: فرهیختگان.
- مارسل، گابریل (۱۳۸۷). فلسفه اگزیستانسیالیسم، ترجمه شهلا اسلامی، تهران: نگاه معاصر.
- مارسل، گابریل (۱۳۸۸). انسان مسأله گون، ترجمه بیتا شمسینی، تهران: ققنوس.
- مصلح، علی اصغر (۱۳۸۷). فلسفه‌های اگزیستانس، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.

نلر، جی. اف. (۱۳۸۸). *آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش*، ترجمه فریدون بازرگان دیلمقانی، تهران: سمت.

نوالی، محمود (۱۳۷۳). *فلسفه‌های اگزیستانس و اگزیستانسیالیسم تطبیقی*. تبریز: دانشگاه تبریز.  
ورنو، روژه و وال، ژان (۱۳۸۷). *نگاهی به پدیدارشناسی و فلسفه‌های هست بودن*، ترجمه یحیی مهدوی، تهران: خوارزمی.

هرگنهان، بی. آر. (۱۳۸۹). *تاریخ روان‌شناسی*، ترجمه یحیی سید محمدی، تهران: ارسباران.

Feely, R. W. (1969). *The philosophy of Gabriel Marcel: its implications for the person in education*. Chicago: Loyola university.

Kruks, S. (1987). Marcel and Merleau- Pont: incarnation, situation and the problem of history. *Human Studies*. 10. 225- 245.

Lantz, J. (1994). Mystery in family therapy. *Contemporary Family Therapy*. 16(1): 53- 67.

Lipman, M. (2006). *Thinking in education*. Cambridge: University Press.

Macmurray, J. (1999). *Persons in relation*. New york: Humanity Book.

Marcel, G. (1949). *Being and having*. (Katharine Farrer, trans.).Glasgow: university press.

Marcel, G. (1950). *The mystery of being*.1 vol. (G. S. Fraser, trans.).Great Britain: The Harvill press.

Michaud, T.A. (1990). Secondary reflection and marcelian anthropology. *Philosophy Today*. 34, 3. 222- 229.

Mounier, E. (1956). *The character of man*, (Trans. Cynthia Rowland). New york: Harper & Brothers.



---

**Investigating the Teacher-student Relationship based  
on I-Thou Relationship and its Objective Experiences  
in Gabriel Marcel's Thoughts**

---

Edris Eslami<sup>1</sup>

Assistant professor, University of Mahabad, Azerbaijan, Iran

**Abstract:**

The aim of this research was the investigation of the teacher-student relationship based on I-Thou relationship and its objective experiences in Gabriel Marcel's thoughts. Practical deduction was used to reach at the findings of the research. First, Marcel's philosophical thoughts were described and analyzed; then, on the basis of these thoughts, educational implications of the relationship between teacher and student have been inferred. The findings of the study indicated that to solve the tensions of the contemporary humans, they should be returned to the life's secrets. In Marcel's view, it would not be realized except in the light of I-Thou relationship and its objective experiences such as love, availability, fidelity, faith and hope. Based on this relationship, three educational implications of the teacher-student relationship were inferred: making authentic and humane relationship, providing the context for being experienced, and having dialogue.

*Keywords: Marcel, Life Secret, I-Thou relationship, Objective experiences, Teacher-student relationship*

---

1. edrisislami@yahoo.com

DOI: 10.22051/jontoe.2017.11150.1399

Received:2016/8/6

Accepted:2017/4/26