

## روش‌های تربیت عقلانی در رویکرد فیض محور افلوطین<sup>۱</sup>

اکبر غلامی<sup>۲</sup>، رضاعلی نوروزی<sup>۳</sup>، محمدحسین حیدری<sup>۴</sup>، مجتبی سپاهی<sup>۵</sup>

### چکیده

هدف این پژوهش تحلیل مفهوم حیات عقلی در رویکرد فیض محور افلوطین به منظور استنتاج روش‌های تربیت عقلانی در پاسخ به چالش بازاری شدن دانش در تعلیم و تربیت امروز بود. پژوهش حاضر از نوع تحقیقات کیفی به روش تحلیلی و قیاس عملی فرانکنا می‌باشد. استنتاج روش‌ها در قالب قیاس عملی مرکب از مقدماتی هنجارین شامل اهداف واسطی و یا اصول تعلیم و تربیت و مقدماتی واقع‌نگر روشی که بیانگر فنون و روش‌های نیل به اهداف تعلیم و تربیت صورت گرفت که منجر به توصیه‌های هنجاری روشی برای رسیدن به اهداف تعلیم و تربیت و توصیه‌های عملی برای تربیت قوای شناختی و عملی گردید. نتایج این پژوهش نشان داد که روش‌های تربیت عقلانی مبتنی بر تحول وجودی شامل: خیرخواهی، تعالی معرفتی نفس، کنشگری و روش‌های مبتنی بر تحول معرفتی شامل: تأملات عقلانی، شهودی، بصیرت و درون‌بینی و روش‌های مبتنی بر اعتدال و عقل عملی شامل: تمرین فرزاندگی و تهذیب نفس بودند. بنابراین دانش با محوریت عقلانیت حقیقی و با بکارگیری روش‌های استخراج شده در اندیشه افلوطین ظرفیت مقاومت در مقابل پدیده تجاری‌سازی دانش در تعلیم و تربیت امروز را دارد و به کارگیری این روش‌ها می‌تواند در مقابله با مظاهر عقلانیت ابزاری هم چون ثروت اندیشی، صنعت فرهنگی، سطحی‌نگری، ظاهرگرایی و قدرت‌زدگی موثر باشند.

**واژگان کلیدی:** فیض‌محوری، روش‌های تربیت عقلانی، حیات معقول، تجاری‌سازی دانش

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۰۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۱۰

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان؛ akbargholami40@yahoo.com

<sup>۳</sup> دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول)؛ r.noruzi@edu.ui.ac.ir

<sup>۴</sup> دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان؛ mh.heidari@edu.ui.ac.ir

<sup>۵</sup> استادیار گروه معارف اسلامی دانشگاه اصفهان؛ M.sepahi@Itr.ui.ac.ir

## مقدمه

امروزه مناسبات فرهنگ بازار و تجاری‌سازی، تعلیم و تربیت را نیز تا حدودی تحت تأثیر خود قرار داده است. این مسئله ارزش حقیقی و ذاتی دانش را با چالش مواجه کرده است. کارکرد دانش از فعالیتی تنها معطوف به حقیقت‌جویی فراتر رفته و به عنوان کالا و فعالیتی برای سودآوری قلمداد می‌شود. در این رویکرد بیشتر به نیازهای نقص و مادی انسان توجه می‌شود و در مواردی از نیازهای متعالی انسان غفلت می‌گردد و سرنوشت انسان با اشیاء درهم آمیخته و بر روابط انسانی مناسبات بازار و ابزار، حاکم می‌شود. لذا این مسئله دانش را در مرکز توجه قرار داده است و رابطه خود را با ثروت و قدرت مستحکم و ماهیت او را متحول نموده و این فعالیت به اصطلاح عقلانی نه برای حقیقت‌جویی بلکه حرفه‌ای برای سودآوری و رقابت در نظر گرفته می‌شود.

منظور از فرهنگ بازار، فروکاستن جایگاه تربیت از ارزشمندی ذاتی به کالای قابل عرضه و قیمت‌گذاری است و منظور از تجاری‌سازی رویکردی در تربیت حرفه‌ای است که به جای ترویج دانش کاربردی در جامعه نهادهای تربیت حرفه‌ای به ابزاری برای رقابت و به بنگاه اقتصادی تبدیل گردیده‌اند و چنین تربیتی منجر به تقویت سلطه سیاسی و اقتصادی طبقه حاکم شده و همه چیز بر حسب سود ارزش‌گذاری می‌شود. این در حالی است که تربیت حرفه‌ای باید وسیله‌ای برای تحول و هدایت آدمی و نوعی عقل‌ورزی شغلی و به منزله عمل کامل عقلانی که فراتر از مهارت صرف و دارای جنبه‌های شناختی و ارادی و نگرشی قلمداد شود و این مهارت‌ها نباید جدا از منظومه معرفتی افراد باشند.

داویس و بانزل بر این باورند که نئولیبرالیست‌ها از طریق خصوصی‌سازی و تجاری‌سازی بر فرهنگ اثرگذار بوده‌اند و با تغییر استراتژی از حاکمیت به کنترل روش‌های جدیدی مانند ابزار دانش برای کنترل اشخاص و حوزه‌های عمومی در جهت خدمت به سرمایه‌داری فعالیت می‌کنند (داویس و بانزل، ۲۰۰۷، ص ۲۴۸). تجاری‌سازی و فرهنگ بازار دارای رویکردی مکانیکی در تربیت هستند. به طوری که اورتون (۱۹۸۴) و واینر (۱۹۹۱) پیش‌فرض بنیادین نظریه ماشینی‌نگری ارگانیک را رویکردی کاهش‌گرایانه به انسان و قوانین علوم طبیعی را قوانین اصلی حاکم بر جهان و طبیعت می‌دانند و در نهایت هر چیزی را می‌توان به آن‌ها فروکاست. در استعاره ماشینی‌نگری، اعمال افراد غیر ارادی بوده و واکنش به محرک‌ها اجباری و از پیش تعیین شده و مبادله فشار و انرژی به گونه‌ای انجام می‌شود که تعادل کل نظام

حفظ شود. از ویژگی‌های اصلی این رویکرد، کمیت‌گرایی و رابطه علی جبری میان پدیده‌ها است (پینتریچ و شانک، ۱۳۹۸، ص ۹۸).

جلوهای تجاری‌سازی به صورت فردی و اجتماعی در انحصارطلبی‌های فردی و قشری می‌تواند نمود داشته باشد و موانعی برای مشارکت عام و فراگیر شهروندان است و شهروندان در نهادهای تربیتی تجاری شده سرمایه‌گذارانی هستند که بر روابط آن‌ها منطق سود و هزینه و مناسبات مشتری و فروش خدمات حاکم است و مبنای برخورداری هر کس از تربیت میزان سرمایه اوست زیرا این نهادهای تربیتی در انحصار افراد حقیقی و حقوقی هستند و باید به میزان سرمایه‌گذاری از خدمات آن‌ها بهره‌مند شد.

نشانه‌های تجاری‌سازی دانش در شیوه‌های حاکمیت حوزه‌های عمومی به طور عام و در کنترل نظام‌های تربیتی به شکل خاص، علاوه بر سطح جهانی و ملی در درون نظام‌های آموزشی وجود دارد و در آموزش و پرورش ایران نیز کریمی (۱۳۹۳) در پژوهشی با اشاره به غلبه پدیده گفتمان موفقیت و رفع نیازهای بیرونی در آموزش و پرورش به شکل‌گیری تشکیلاتی به نام صنعت فرهنگ اشاره دارد که از دبستان تا دانشگاه گسترش داشته و هدف آن گذشتن از سد کنکور است و راه دستیابی به آن به دست سرمایه‌گذاران آموزش سپرده شده است. در اسناد رسمی آموزشی کشور وجود ادبیاتی چون خرید خدمات آموزشی و قوانین مصوب مدارس خصوصی برخی از طرح‌های توسعه‌ای تأییدی بر این مطلب است. باقری بر این باور است که مفهوم جامعه دانایی محور در فضای اطلاعاتی دانش شکل گرفته و در برنامه چهارم توسعه کشور (۱۳۸۱-۱۳۸۴) به کار رفته است (باقری، ۱۳۹۱، ص ۱۱).

در سند تحول آموزش و پرورش ایران نیز در ذیل مبانی نظری دین‌شناختی اهدافی در فضای مفهومی صنعت فرهنگی درج گردیده است که به نظر می‌رسد اصطلاحاتی چون تأسیس و تداوم تمدن نوین اسلامی ناظر به مهندسی فرهنگی و مفروض داشتن ابزار و مصنوع بودن فرهنگ و تربیت باشد و در راهکار عملیاتی ۵-۳ سند تحول از طراحی الگوی پوشش دانش‌آموزان بحث شده است که غایات یکسان و مهندسی فرهنگی را مفروض می‌گیرد و جهت‌گیری ساختن بر پدیده مادی را تداعی می‌کند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰).

بدیعیان، نجفی و حیدری (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان "تحلیل جایگاه خودگردانی در سند تحول آموزش و پرورش ایران" بر این باورند که خودگردانی و خود رهبری عقلانی به عنوان هدفی تربیتی در متن سند تحول مشاهده نمی‌شود و تعبیر مرتبط به تأمل عقلانی که به

سطوح بالای شناختی اشاره دارد و خودگردانی عقلانی منوط به تحقق آن‌هاست؛ کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

محمدی و زیباکلام (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان «*نئولیبرالیسم و تجاری‌سازی تربیت: چالشی فرا روی تربیت اخلاقی*» با اشاره به چالش‌های تجاری‌سازی، نگاه ابزاری به انسان و تبدیل دانش به کالایی برای سودآوری و غفلت از خیر عمومی را آثار بازاری‌سازی تعلیم و تربیت دانسته‌اند. حاجی خواجه‌لو و حسام‌پور (۱۳۹۰) در پژوهش خود با عنوان «*به سوی پارادایمی جدید از علم*» با اذعان به شکل‌گیری پارادایم جدید از ارزش‌گذاری علمی، بر این باورند که اجتماعات علمی و انسانی در نقش جدید خود اگر بی‌توجه به ارزش حقیقی علم باشند، به مثابه عامل سرمایه‌داری نقش ایفاء می‌کنند.

امروز نیز با ورود پارادایم جدید علمی مبتنی بر فرهنگ بازار، علوم ارزشمند هستند که سودآوری و تولیدات بیشتری داشته باشند. این در حالی است که سودآوری علمی باید مبتنی بر درک صحیحی از جایگاه حقیقی و ماهیت علم و نقشی که علم در سعادت و خیر عمومی و فراگیر که برای انسان دارد، باید مورد توجه قرار گیرد. آنچه مسئله بازاری‌سازی دانش را در جامعه امروز ضروری می‌سازد سنت اسلامی و ایرانی است که در آن دانش با ویژگی صدق و حقیقت در نظر گرفته شده است و دستیابی به حقیقت را، وابسته به تهذیب اخلاقی نگریسته و اخلاق از لوازم پوییش به سوی حقیقت در نظر گرفته می‌شود و نیز فیلسوفان در گذشته حقیقت را در حیطه عقل نظری مورد توجه داده‌اند و از خلط آن با سودآوری حذر کرده‌اند. فیلسوفانی مانند افلاطون و افلوپین دانش را امری آسمانی در نظر می‌گرفتند و تنزل آن به فعالیت‌های ثروت‌اندوزانه مجاز نمی‌دانستند. لذا اگر معیار دانش را حقیقت و صدق در نظر بگیریم تلفیق حقیقت و اخلاق در برابر بازاری و انتفاعی شدن صرف دانش، مقاومت خواهد کرد. رویکرد حقیقت‌گرایی به دانش بیش از هر اندیشمندی، در اندیشه‌های فیلسوفان نوافلاطونی در صدر آن‌ها افلوپین، با عنوان نظریه فیض تجلی بیشتری نموده است. این رویکرد با تأکید بر ویژگی‌های ذاتی و زیست معنوی انسان و اعراض از تعلقات مادی و با بهره‌برداری از راهبردهای تربیتی مانند: حقیقت‌جویی، تعالی‌گرایی و سوگردانی نفس از محسوسات و خودتحقیق، عدل‌ورزی و تعقل‌ورزی، فضیلت‌گرایی، پناه بردن به عقل حقیقی و ایجاد تحولات درونی و تمرکز بر برآوردن نیازهای متعالی نفس دارای ظرفیت‌های مناسب برای مقابله با چالش بازاری‌سازی دانش می‌باشد. در این رویکرد با اصالت‌بخشی به خویشتن و خودیابی مانع تشکیل خودکاذب و خودفریبی می‌شود و با

معنویت‌گرایی، خیرخواهی فراگیر و روی‌آوری به ارزش‌های معنوی مانع انباشت سرمایه در بعد فردی و اجتماعی می‌شود. این رویکرد عاملیت انسان و حق حاکمیت عقل حقیقی را به رسمیت می‌شناسد و مانع انفعال و ابزاری‌شدن سوژه‌های تربیتی در دست ایدئولوژی‌ها و اجتماعات انسانی می‌گردد.

نگاه فیض‌محوری به هستی در تعیین غایات، معنادار کردن زندگی، مراتبی بودن معرفت و تعالی وجودی انسان و مناسبات معرفتی او مؤثر است. با این رویکرد می‌توان هستی و جهت‌گیری‌های آن را تفسیر و تبیین تربیتی نموده و برای تربیت عقلانی دلالت‌هایی استنتاج کرد و در زندگی عملی بکار گرفت.

مسئله این پژوهش مقابله با یکی از چالش‌های تربیت عقلانی به نام مقولهٔ بازاری‌شدن دانش در تربیت امروز است که استفاده از روش‌های تربیت عقلانی افلوطین که مبتنی بر امور حقیقی و خودسازی و تعالی وجودی است، می‌تواند بدیلی برای پاسخ‌گویی به این چالش تربیت عقلانی و مانع از ایجاد رابطه‌های آسیب‌زای دانش با قدرت و ثروت گردد.

در بررسی پیشینه این پژوهش، به موارد زیر می‌توان اشاره کرد که در زمینه اندیشه افلوطین و یا تربیت عقلانی صورت گرفته‌اند: باقری و باقری (۱۳۹۰) در پژوهشی تحت عنوان "نگاهی انتقادی به رویکرد فیض محور در فلسفه اسلامی و پیامدهای آن در تعلیم و تربیت" پرداخته و در آن به تأثیر نظریه فیض افلوطین بر فلسفه ملاصدرا اذعان نموده است که این رویکرد می‌تواند در زمینه هدف‌ها و مراحل تعلیم و تربیت دلالت‌هایی تربیتی مانند مراتبی بودن معرفت و مراحل رشد و اعتلای نفس در فرآیند تعلیم و تربیت داشته باشد و نویسنده با بیان ایرادی که به رابطهٔ توالی‌گرایی در مواد درسی وارد نموده است راهی میانه به نام توازی‌گرایی و توالی‌گرایی ناهم‌زمان پیشنهاد می‌کند.

رضایی، نوروزی و سپاهی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «کارکردهای تربیت عقلانی از نظر جوادی آملی» عقل انسانی را تربیت‌پذیر و غایت تربیت عقلانی را رسیدن به حیات الهی می‌داند و با تربیت عقلانی ادراک قویتر و به تبع آن سطوح زندگی انسانی معقول و گوارتر می‌شود. تربیت عقلانی انسان را جستجوگر و او را به مقام عبودیت خداوند می‌رساند.

با بررسی پژوهش‌های صورت گرفته در مورد افلوطین و تربیت عقلانی تلاش محققان برای رسیدن به پژوهشی که به تربیت عقلانی از منظر افلوطین بپردازد بی‌نتیجه ماند با این همه با بررسی تربیت عقلانی از دیدگاه اندیشمندان و همچنین تربیت از منظر افلوطین، سعی بر آن

شد تا با مطالعه‌ی یافته‌های پیشین از بیان مطالب تکراری اجتناب نموده تا نوآوری‌های جدید علمی در پژوهش حاضر تبیین شود.

در پژوهش حاضر سعی شده است، روش‌های تربیت عقلانی از دیدگاه افلوطین مورد بررسی و تبیین قرار گیرد چرا که این مبحث به عنوان یک خلأ اساسی در پژوهش‌های تربیتی محسوس می‌شد. بر همین اساس در این پژوهش به دو سؤال اساسی زیر پاسخ داده می‌شود:

۱: *حیات معقول چه مفهومی از منظر افلوطین دارد؟*

۲: *روش‌های تربیت عقلانی از منظر افلوطین کد/مند؟*

در اجرای این پژوهش ابتدا برای دستیابی به پرسش اول پژوهش، از روش توصیفی تحلیلی استفاده شده است که نقطه مقابل توصیف تجربی است و برای وضوح مفهومی حیات عقلی و عناصر تشکیل دهنده آن از منظر افلوطین به فهم بحث مبانی نظری افلوطین تمرکز گردیده است و سپس برای دستیابی به سؤال دوم پژوهش از الگوی بازسازی شده فرانکنا استفاده شد که الگویی پیشرونده است چون به ایجاد و تولید رویکردها و اهداف تربیتی می‌انجامد. باقری با افزودن یک گزاره مقدماتی هنجاری آغازین و یک گزاره مقدماتی توصیفی ارزش یا هدف بنیادین را به شکل نتیجه یک قیاس عملی در نظر می‌گیرد. مفهوم مبنا در این روش به صورت گزاره‌های توصیفی در نظر گرفته شده است که واقعیتی را بیان می‌کند اعم از آنکه واقعیتی ماوراء طبیعی و فلسفی یا طبیعی و یا معرفت‌شناسی یا ارزش‌شناسی و یا الهیاتی می‌باشد. گزاره‌های مبنايي تأثیر خود را در تعیین ویژگی اهداف اساسی تعلیم و تربیت و روش‌ها و نیز ساختار مفهومی تعلیم و تربیت آشکار می‌سازند (باقری، ۱۳۸۹، ص ۷۳).

### مبانی نظریه فیض افلوطین

در دیدگاه فیض محوری موجودات هستی نشئت گرفته از واحد نخستین هستند و واحد امکان همه چیز و عقل و زندگی و موجودات همه از او صادر و به او بازگشت می‌کنند (مکنا، ۱۹۵۷، ص ۴۰۷). واحد کمال مطلق است که از شدت پر بودن همچون چشمه‌ای فیاض می‌جوشد و از این فیض موجودات و مخلوقات به ضرورت پیدایش می‌یابند همان‌گونه که شدت درخشش خورشید به پراکنده شدن شعاع‌های نور آن به اطراف و روشنایی اطراف منجر می‌شود. فیض در هستی جنبه زمانی ندارد و حکایت از ترتیب منطقی موجودات است. هر چه از واحد دور شوند از وحدت آن‌ها کاسته، و به کثرت آن‌ها افزوده می‌شود. عقل

اولین صادری است که از احدیت صادر می‌شود و او نیز چون مبداء خود را تعقل می‌کند بارور می‌شود و مرتبه مادون خود را پدید می‌آورد (الفاخوری و الجبر، ۱۳۸۶، ص ۸۶). در مرتبه دوم نظام فیض، نفس کلی قرار دارد که واسطه عالم معقول و محسوس است و وجود او نتیجه لبریزی و فیضان عقل است و در مرتبه سوم طبیعت و ماده یا هیولا پایین‌ترین مرتبه می‌باشد که هستی ظاهری یا لاجود است (رحمانی، ۱۳۹۰، ص ۲۹۵).

مبانی نظری هستی‌شناسی افلوپین در تعلیم و تربیت دلالت‌هایی دارد که می‌توان مواردی مانند اعتقاد به وجود واحد نخستین در راس هستی و غایتمندی هستی و کسب حیات معقول به عنوان غایت تعلیم و تربیت و مراحل بودن رشد و پیوستگی فرآیندهای تربیتی و فیض بخشی و رابطه معنوی در مناسبات مربیان و دانش‌آموزان، خیرخواهی و نوع دوستی و ضرورت خودشناسی و خلوص و زیباسازی نفس فردی و اعتقاد به مادی و معنوی بودن هستی و اینکه هستی فراتر از ماده است و واقعیت‌های شگرفی در ورای طبیعت وجود دارد و در حیطه نفس فردی به ارتباط متقابل ساحت‌های نفس اشاره کرد.

افلوپین تفاوت نفس با عقل را در این می‌داند که عقل در حالت ثبات و سکون پدید می‌آورد ولی نفس در حالت حرکت و جنبش افعال خود را پدید می‌آورد. رابطه نفس با عقل با مفاهیم تجلی و ظهور مطرح شده و نشان دهنده رابطه فقری، ربطی و تعلق تام و تمام نفس به عقل است. نفس اندیشه به زبان آمده و تنزل عقل و نیروی زندگی است که از عقل می‌تراود. انسان‌شناسی و کنشگری و فعالیت عقلانی نفس و رسیدن به مقام عقلانی و تعالی نفس فردی ضرورت‌هایی در تربیت دارد که از آن‌ها می‌توان به آمادگی و قابلیت‌ها و امکانات نفس برای آزادی و اختیار و خیرگزینی و کرامت ذاتی نفس انسانی و عقل‌ورزی در دو سطح شناخت و عمل اشاره کرد.

رویکرد تشکیکی به هستی نخستین بار توسط افلوپین بیان شده است و در اندیشه فیلسوفان نوافلاطونی بسط یافت. افلوپین نفس را حلقه واسطی میان عالم معقول و محسوس قرار داده است و مراتب سه‌گانه عقل و نفس و طبیعت را طراحی کرده است. سلسله مراتب هستی به صورت نزولی از احد که ورای وجود و عدم است به عقل که کاملاً مجرد است و سپس به نفس که نیمه مجرد است و نهایت به طبیعت که مادی است تشکیل یافته است. این آموزه فلسفی مفاهیمی چون گذر از قوه به فعل و مراحل بودن معرفت و مراتبی بودن عقل نظری و عقل عملی و ضرورت پیش‌نیازها و آمادگی و قابلیت‌ها را در امر تعلیم و تربیت را ضروری می‌نماید و زندگی زیستی انسان پله اولیه حیات و لازمه کسب

زندگی عقلانی است و نیز به رابطه طولی برنامه درسی و ترتبی بودن معرفت و سطوح معرفتی از محسوس به معقول و در نظر گرفتن سطح بالای معرفت شهودی و عرفانی و ترتبی بودن فرآیندهای یاددهی و یادگیری با روش‌های تدریس از محسوس به نیمه محسوس و انتزاعی و تعمیم مفاهیم در تعلیم و تربیت اشاره کرد تشکیکی بودن هستی زمینه را برای اصالت دادن به وجود نسبت به ماهیت و نیز اصل تشکیک در وحدت به تشکیک در کثرت منجر می‌شود و مقوله‌های فقر و غنا و خیر و شر معقول و محسوس قوه و فعل ذات و صفات را می‌توان از مبانی هستی‌شناسی افلوپین استنباط کرد.

افلوپین در سلسله مراتب هستی با افزودن احد به طرح خود و استقرار آن در فراسوی عقل و هستی برای اولین بار الهیات را وارد متافیزیک کردند واحد از نظر ایشان عاری از هرگونه تحدید و ترکیب و غیر قابل توصیف است معرفت درست نسبت به او به صورت تعالی تنزیه و سلبی می‌باشد (افلوپین، ۱۳۸۹، ص ۷۳۶).

در این مبانی الهیاتی می‌توان گفت هستی آیه و نشان از احد نخستین است و او خیر بنیادین و بنیاد هرگونه خیر در هستی است و موجودات نیز به تبع دارای ساحت‌های صفات و ذات هستند و برای هر موجودی میتوان دو نیرو قایل شد یک نیرو درونی و ذاتی جوهری و دیگری نیروی اثرگذاری بر بیرون و به تعبیر افلوپین تصویر اوست او در مبانی هستی‌شناسی خودکنش درونی و کنش بیرونی به هم پیوسته می‌داند و کنش بیرونی نیروی خود را از کنش درونی اخذ می‌کند. کنش بیرونی که بازتابی از کنش درونی است برای رده پایین مایه کنش درونی به شمار می‌رود (امیلسون، ۲۰۰۷، ص ۲۶). از این اثرگذاری بیرونی می‌توان تحت عنوان مقام صفات اشاره داشت. لذا نفس فردی با شرافت و جایگاه ذاتی که دارد به تنهایی همه چیز در او مندرج است. با روش‌های یادآوری و تذکار خالص‌سازی می‌تواند به آن‌ها دست یابد.

ابتکار دیگر افلوپین در منظومه فلسفی خویش طرح قوس صعود و نزول در هستی‌شناسی اوست. با وجود بسترهای این بحث در فلسفه افلاطون افلوپین آن را بسط و تفصیل بخشید و به موجب آن احد به مرتبه عقل نزول می‌یابد بدون آن که از مرتبه کمال او در مرتبه احدیت چیزی کاسته شود. افلوپین این موضوع را با استعاره خورشید و پرتوافکنی و آینه و تصویرات آن مطرح ساخته است (کاپلستون، ۱۳۸۰، ص ۵۳۷). در مراتب بعدی از مرتبه عقل به مرتبه نفس و نهایت نزول به مرتبه طبیعت منتهی می‌شود. قوس صعود نیز با فرآیندی فرارونده برای دستیابی به بالاترین مرتبه از مراتب طبیعت آغاز و به نفس و عقل



می‌گذرد و نفس با شیوه‌های عرفانی و خلسه‌آمیز با احدیت اتحاد عرفانی و یگانگی ایجاد می‌کند (کاپلستون، ۱۳۸۰، ص ۵۴۲). قوس صعود و نزول ناظر به جاودانگی نفس و امکان تعالی و تنزل نفس آدمی و امکان تربیت پذیری نفس فردی و کرامت ذاتی او را یادآوری می‌نماید.

افلوپین خوشبختی را در زندگی کامل عقلانی قابل تحقق می‌داند که این زندگی در حوزه عقل امکان‌پذیر است (افلوپین، ۱۳۸۹، ص ۸۵). او خوشبختی را مراتبی و درجات آن را متناظر با درجات زندگی می‌داند و زندگی فرد خوشبخت، خردمندانه و مبتنی بر حاکمیت عقل و از خودکفایی کامل برخوردار است. نیکبختی به حالات فعلی و درونی نفس وابسته است و موجب نیکی اعمال می‌شود و این حالات نتیجه و اثر فعالیت عقلانی می‌باشد (افلوپین، ۱۳۸۹، ص ۱۰۶). افلوپین نهایت خوشبختی را دیدار نیک نخستین و کسب تجربه‌های عرفانی در زندگی می‌داند (افلوپین، ۱۳۸۹، ص ۱۱۹۹). زندگی عقلانی فرد خوشبخت با ارزش‌های معنوی و خیرخواهی، خودگردانی، آرامش و فراغت از درد و رنج و همراه با شادابی است. این زندگی پرتوی از نیک نخستین و عقل صورت‌مرآتی از احد است (ادواردز، ۱۹۶۲، ص ۲۲۸؛ آرمسترانگ، ۱۹۷۳، ص ۱۳). منظور افلوپین از دیدار نیک نخستین دستیابی نفس انسانی به حقیقت نهایی و مبدأ هستی است و این معرفت برای هر فردی هماهنگ با سطوح معرفتی اوست اگرچه این معرفت حقیقی برای همه افراد عادی مقدور نیست لذا اگر زندگی او جهت‌گیری معنوی داشته باشد به همان میزان این معرفت برای او پدیدار می‌شود. افلوپین زندگی فرد عاقل را عین خوشبختی و در حاکمیت اصول عقلانی می‌داند و به همین دلیل خودبسنده و خویش‌تندار است و نفس انسانی با این زندگی عقلانی خویشاوندی و اشتیاق دارد و همواره خواهان بازگشت به آن است. بنابراین افراد انسانی باید زندگی کامل عقلانی کسب کنند و از آنجا که این زندگی وابسته به تحقق نگرش‌ها، قابلیت‌ها و مهارت‌های عقلانی است، باید انسان‌ها این قابلیت‌ها را در زندگی خود کسب کنند. افلوپین دست یافتن به حیات معقول و زندگی کامل را مستلزم زمینه‌هایی می‌داند که هر کدام از آن‌ها اشاره به ابعاد زندگی عقلانی دارند و می‌توان آن‌ها را به عنوان اهداف واسطی و در تأمین حیات عقلانی و زندگی کامل و یگانگی با واحد نخستین در نظر گرفت.

براساس یافته‌های علوم تجربی و روان‌شناسی و الهیاتی و نیز در اندیشه افلوپین زندگی عقلانی دارای ابعاد مختلفی است که اولین بعد آن بعد جسمی است که متربی باید در تطهیر و پاکیزه‌سازی آن بکوشد. دومین بعد حیات عقلی بعد نظری و خودشناسی است که

باید قابلیت اندیشه‌ورزی را در خود ایجاد کند. سومین بعد حیات عقلی بعد ارزشی و ذوقی می‌باشد که متریبی باید در زیبایی نفس و سلوک عملی و کسب حکمت عملی بکوشد و دیگری بعد ارادی و آزادی فرد است که به رهبری خرد زندگی خود را تدبیر کند. بر همین اساس افلوپین نیز خوشبختی را نتیجه زندگی معقول و هماهنگ با نیروی مؤثر عقل و فعالیت‌های او می‌داند و آن را صرفاً نبود رنج نمی‌داند (جرسون، ۲۰۱۲). او خوشبختی را در برآیند و جامعیت نیروهای عقلی می‌داند و هرگاه که نفس به معقول می‌پیوندد به زیبایی عدالت و خیر و فضایل عقلی مستعد می‌گردد و به شکوفایی و فعلیت آن‌ها در خود می‌پردازد و زندگی عقلانی به مثابه مقصد و سکنی گزیدن نفس انسانی است (افلوپین، ۱۳۸۹، ص ۱۰۹۱). افلوپین به پیروی از افلاطون وجود حقیقت و زیبایی را پرتوهایی از احد نخستین می‌داند و از حیات معقول به عنوان مرغزار حقیقت یاد می‌کند که فراتر از عالم محسوس است. نفس باید از آن تغذیه کند و خوشبختی را نوعی خودتحوالی می‌داند که شخص با آرمان‌های عقلانی خود وحدت پیدا می‌کند (جرسون، ۲۰۱۲، ص ۱).

زندگی عقلانی تصویر عقل، جامع و خودکفا و عقل در آن حاکمیت دارد و با فعلیت و تحقق در همه ساحت‌های شناختی عاطفی اخلاقی همراه است زندگی عقلی تشبه به واحد نخستین می‌باشد و مقصود از تشبه با واحد نخستین، برخورداری از حیات معقول توسط نفس و یگانگی نفس با واحد و سیر مراتب صعود است که به واسطه ایجاد شرایط و زمینه‌هایی در فرآیند تربیت حاصل می‌شود و این زندگی عقلی زندگی کامل و مترادف با عقل است (ادواردز، ۱۹۶۲، ص ۳۵). افلوپین تشبه به مبدأ هستی را وابسته به گام نهادن در مسیر عدالت و فضیلت می‌داند چون نظم و فضیلت مربوط به عالم معقول است بنابراین فضیلت برای نفس امری اکتسابی و برای عالم معقول امری ذاتی است و نفس در صورت کسب فضیلت، تشبه به عقل و واحد نخستین می‌شود فضایل ما را می‌آریند و منظم و بهتر می‌سازند زیرا هیجان‌ات و میل‌های ما را معتدل و کنترل می‌کنند (افلوپین، ۱۳۸۹، ص ۶۱).

بهره‌مندی از مبانی نظری افلوپین می‌تواند راهنمای مربیان در تربیت عقلانی و توصیف حقیقت انسان به عنوان سنگ بنای نظام تربیتی و استنتاج دلالت‌های این مبانی در ابعاد اهداف و روش‌ها و راهبردهای تربیت عقلانی و مقاومت در برابر چالش‌های تربیت عقلانی در حوزه‌های مختلف تعلیم و تربیت باشد تمرکز این مقاله به مقوله روش‌های تربیت عقلانی حقیقی و استنباط مؤلفه‌های آسیب‌زای مربوط به آن و روش‌های مقاومت در برابر این

چالش‌ها با تمرکز بر مسئله بازاری‌سازی و تجاری‌سازی در تعلیم و تربیت امروز و همچنین آموزش و پرورش ایران می‌باشد.

## مؤلفه‌های بازاری شدن دانش و روش‌های مقاومت در برابر آن

### الف: دانش معطوف به ثروت

یکی از مظاهر عقلانیت ابزاری سودگرایی و مصرف‌زدگی است ثروت‌اندوزی و انباشت سرمایه وجه متمایز این نوع زندگی است؛ زیرا انسان‌ها دارای دو جنبه زیستی و معنوی هستند جنبه مادی به نیازهای زیستی و جنبه معنوی به نیازهای متعالی توجه دارد التفات انسان به نیازهای زیستی و مادی او را از نیازهای متعالی غافل می‌نماید زیرا دانش معطوف به ثروت، صدای اخلاق را نمی‌شنود و هدف خود را در سود و سرمایه بیشتر می‌داند و پیوند دانش و اخلاق را به ضعف می‌کشاند. گسترش این رویکرد موجب رقابت‌های ناسالم می‌شود و آثار آن استیلای پیشرونده بر طبیعت و چالش کمبود منابع و تبعات زیست محیطی و ترویج رقابت‌های ناسالم می‌باشد. در شرایط غلبه این نگرش به تعلیم و تربیت سوژه‌های تربیتی تبدیل به ایزدهای دانش می‌شوند و ارجمندی آن‌ها تحت تأثیر سودگرایی قرار می‌گیرد. یکی از روش‌های عقلانی مورد نظر افلوطین در مقابله با این چالش عقلانی روش تعالی معرفتی و خیرخواهانه نفس است نفس با طی مراحل بالای معرفتی نیازهای مادی در نظرش حقیر و بی‌مقدار می‌شود و نیازهای زیباشناسی و خیرخواهانه و وجودی اهمیت می‌یابند. براساس مبانی نظری اندیشه‌های افلوطین زندگی زیستی و مادی پله اولیه کسب یک حیات عقلی و معرفتی است که نیازهای مادی پله فرودین این زندگی متعالی هستند. در نظام‌های تعلیم و تربیتی که وسیله‌ها هدف شمرده می‌شوند و همه جا سخن بر سر معلومات بیشتر در زمان کمتر و برنامه فشرده‌تر و صرفه اقتصادی‌تر است روش‌های تربیتی نیز تابع این رویکرد ابزاری است به شخصیت فردی انسان که هدف اصلی تربیت است توجه چندانی نمی‌شود. در این نوع رویکرد آموزش‌ها خشن و انسان‌ها به کار و انرژی زنده و شغل تبدیل می‌شوند. روش بدیل و مقابله افلوطین در مقابل این چالش عقلانی روش کسب معرفت نفس بر مبنای مراتب نفس است.

### روش کسب معرفت بر مبنای مراتب نفس

بر مبنای مبانی نظری افلوطین متناظر بودن سطوح زندگی موجودات در هستی با سطوح معرفت باعث مراتبی بودن زندگی می‌شود که شامل نباتی، حیوانی و عقلانی است و درک هر

مرتبه را نیازمند تحولی وجودی و هم سنخ شدن با آن مرتبه می‌باشد و به تعبیر او چشم‌هایی که صفت آفتاب ندارد قادر نیست آفتاب را ببیند معرفت و اندیشه‌های مبهم ناظر به زندگی مبهم و اندیشه روشن ناظر به زندگی روشن می‌باشد. خوشبختی و سعادت نفس وابسته به تربیت و تعالی معرفتی است و نفس انسانی با نیمه مجرد بودن در میانه عالم محسوس و معقول قرار دارد. بنابراین آدمی باید نفس خود را به جهان والا تعالی دهد تا در مراحل اولیه زیستی که وجه فرودین حیات آدمی است توقف نکند، بلکه باید با تعالی معرفتی در زندگی به جهان معقول و عقل روی بیاورد.

نفس با فرارفتن از مراحل معرفتی به مقام عقل و درک کلیات دست می‌یابد و در عالم معقول و مجردات به سیر و سلوک می‌پردازد. تعالی نفس با حفظ مراتب پایین تنها در یک حرکت عمودی و سلوکی نفس امکان‌پذیر است (ابراهیمی دینانی، ۳۹۴، ص ۴۳۴). بنابراین تا نفس انسانی به درجه بالای شناختی دست نیابد ارتقای وجودی پیدا نمی‌کند و نفس انسانی در مراحل معرفتی و وجودی با دست‌یابی به خیر برتر تعلقات او و تکاثر طلبی او به نیازهای پایین‌تر کم رنگ می‌شود.

نفوس انسانی با تعالی معرفتی از حس به خیال و از خیال به عقلانیت و از عقل استدلالی به عقل شهودی باعث می‌شود به تحول وجودی دست یابد و نیازهای سطح بالاتری برای او آشکار می‌شود و تعلقاتش نسبت به نیازهای نقص و مادی کمتر می‌شود. روی‌آوری نفس به نیازهای متعالی زندگی افراد را معنوی و معقول می‌کند و به همان اندازه نیازهای زیستی و اولیه به دید تحقیر نگریده می‌شوند. تفاوت نفوس نتیجه حالات و طبیعت و سطوح معرفتی و وجودی آن‌هاست. تعلقات مادی نتیجه توقف مراتب وجودی نفس در سطح اولیه می‌باشد. تعالی خواهی از طریق کسب معرفت یکی از روشهای مقاومت در مقابل ثروت اندوزی و سودگرایی و منفعت‌گرایی مادی می‌باشد.

با عنایت مطالب فوق مقدمات و نتایج قیاس عملی به شرح ذیل است:

مقدمه عملی قیاس ۱: نفس فردی باید به تکامل وجودی دست یابد. (گزاره هنجاری)

مقدمه عملی قیاس ۲: تکامل وجودی نفس در گرو معرفت است. (گزاره واقع‌نگر)

نتیجه عملی قیاس: متربی باید (با هدف تکامل وجودی) به کسب معرفت بپردازد (گزاره هنجاری)

**ب: دانش معطوف به صنعت فرهنگی**

از دیگر مظاهر عقلانیت ابزاری نگاه یک‌سویه و مهندسی به دانش و یکسان‌سازی فرهنگی در مناسبات افراد می‌باشد. در این رویکرد مخاطبین دانش، ابژه‌هایی هستند که روابط با ثبات و شی‌وارگی بین آن‌ها حاکم می‌شود و استقرار این نظم دانشی موجودات بشری را موجوداتی حقیر و بی‌اراده مفروض می‌گیرد و در این رویکرد هم‌رنگی و هم‌نوایی جایگزین آگاهی می‌شود. ایوان ایللیچ با انتقاد از این وضعیت ادعا می‌کند که تعلیم و تربیت به معنی کالای ناملموسی درآمده است که باید برای همگان تولید شود (پالمر، ۱۳۹۳، ص ۳۴۳) در این رویکرد طرحی بر روابط انسان‌ها حاکم می‌شود که آگاهی‌های فردی یا نگرش فرد به امور، امری ثانوی تلقی می‌شود و صنعتگران تصویر معینی از جامعه آینده در نظر دارند و در پی آن هستند که آن را در عمل تحقق بخشند (باقری، ۱۳۹۴، صص ۱۵۰-۱۵۱). مفروضات این رویکرد انسان‌ها را قطعات و ابزارهای یک ماشین بزرگ تولید می‌داند که خاصیت قطعات قابل تعویض دارند و اهمیت آن‌ها با کارایی و سودمندی سنجیده می‌شود هرگونه اراده و استقلال و خود فرمانی عقلانی را مانع سودمندی سیستم از پیش بنیادگذاری و برنامه‌ریزی شده می‌داند. در تعلیم و تربیت امروز گرایش به روش‌های اثبات‌گرایانه و تجربی و ترجمه و تفسیر رفتار و تجربیات انسان‌ها در فعالیت‌های تربیتی به کمی‌سازی و آزمون‌های عددی از جلوه‌های از برخورد شی‌وارانه به انسان و تجربیات و یادگیری‌های اوست. روش بدیل افلوپین در برابر این چالش روش کنشگری عقلانی افراد انسانی و توجه به اختیار و آزادی و تعامل اثربخشی انسان در ابعاد و ساحت‌های مختلف نفس می‌باشد. یکی از مصداق‌های صنعت فرهنگ در آموزش و پرورش ایران غلبه کنکور بر سیستم آموزشی است که بر فعالیت‌های مدارس از ابتدایی تا دانشگاه تأثیرگذار است و سرمایه‌گذاران عملاً فعالیت‌های آموزشی را به نفع اهداف خود تحت تأثیر قرار داده‌اند کنکور که باید ابزاری برای هدایت تحصیلی و توزیع تحصیلی باشد به هدف تبدیل گردیده است.

**روش کنشگری بر مبنای تعامل ساحت‌های نفس**

افلوپین درآموزه فیض فعالیت دوگانه‌ی درونی و بیرونی موجودات را در هستی را فراگیر می‌داند و اصالت را به فعالیت درونی می‌دهد و فعالیت بیرونی بازخورد فعالیت درونی در موجودات است. انسان نیز به واسطه داشتن نفس دارای اراده اختیار و دارای نیروی اثربخشی است که با روش تعامل و کنشگری می‌تواند از حالت انفعال و تأثیرپذیری صرف خارج شود و با نیروی تعقل اهداف و مبدأ و معاد خود را بشناسد و مناسبات و فعالیت‌های

خود را متناسب با آن‌ها تنظیم نماید منظور از کنشگری نفس فعالیت و تعامل ساحت‌های مختلف نفس است که در دو جهت معقول نسبت به عقل و در جهت محسوس نسبت به طبیعت فعالیت دارد. فعالیت‌های نفس با بعد عقلانی موجب کسب روشنائی و صفات و خصایص عقلانی مانند زیبایی و عدالت و کسب خیر برای نفس می‌باشد. نفس خود نیروی اثربخشی است که از عقل صادر گردیده و صورت مرآتی عقل است و تصویر هر چیزی باید با خود آن چیز شباهت داشته باشد. نفس با التفات به مبدأ و اصل خویش صفات عقلانی را کسب می‌کند و در تعامل با صفات عقلی خود ویژگی‌های عقل کسب می‌کند و به تعبیر افلوپین خود تبدیل به عقل می‌گردد.

در صنعت فرهنگی موضوع تربیت امری منفعل و مستلزم وجود سازنده و ساخته شده است. در این رویکرد موضوع تربیت اراده‌ای از خود ندارد و تحریکات و هیجانات و انفعالات مسیر فعالیت او را مشخص می‌کند. تبعیت نفس از عقل و اصول عقلانی و به تعبیر افلوپین با چشم عقل دیدن توسط نفس انسانی او را از حالت انفعال و شیء‌وارگی خارج می‌کند. کنشگری در صنعت فرهنگ یک‌سویه و منفعت طلبانه است در حالی که کنشگری عقلانی نفس امری چند سویه و تعاملی و انعطاف‌پذیر و مشارکتی و همراه با استقلال و انتخاب‌گری است و زمینه اثرگذاری و فعالیت و مقاومت نفس و استقلال او را در مقابل نیروهای بیرونی فراهم می‌آورد.

لذا فعالیت‌های عقلانی زمینه شکوفایی و رشد قابلیت‌های افراد را به دنبال دارد وجود خودآگاهی در هستی فردی و اجتماعی مانع از انفعال در روابط انسان‌ها می‌شود. گوهر وجودی آدمی با داشتن اراده و کنشگری تناسبی با صنعت و ساختن شیء‌واره ندارد. مفروضه کنشگری به حساب آوردن دیگری و غیریت است که زمینه مشارکت فراگیر و رشد و تعامل سازنده فرد با جامعه انسانی را فراهم می‌کند. میان فرآورده دانش و ذات دانش رابطه فرع و جزء یا به تعبیر افلوپین رابطه اصل و تصویر حاکم است پیوستگی و وجود ربطی آثار و فرآورده‌های دانش با اصل و کلیت دانش ضروری است و انقطاع از دانش تنزل مقام و منزلت آن است. نتیجه گرفته می‌شود تولیدات دانشی و عقلانی زمانی ارزشمندند که ارتباط آن‌ها با غایت و اهداف ذاتی دانش عقلانی حقیقی مستحکم و مرتبط باشند. بنابراین اموری مانند فن‌آوری‌ها برای ارزشمند و مفید بودن نباید رابطه آن‌ها با ذات دانش و عقلانیت حقیقی قطع و گسسته گردد.

با عنایت به مطالب فوق مقدمات و نتیجه قیاس عملی به شرح ذیل است:

مقدمه عملی قیاس ۱: نفس باید با عقل تعامل داشته باشد. (گزاره هنجاری)  
مقدمه عملی قیاس ۲: تعامل عقلانی نفس در گرو روش کنشگری و فعالیت عقلانی می‌باشد.  
(گزاره واقع نگر)

نتیجه عملی قیاس: مربی باید به وسیله قوای مختلف نفس با عقل به کنشگری و تعامل عقلانی بپردازد. (گزاره هنجاری)

### ج: دانش معطوف به داده و اطلاعات

تقلیل عقلانیت به داده‌های خام و توقف فراگیران در داده‌های حسی و حافظه پروری از مسایل مهم بازاری شدن دانش می‌باشد. تقلیل دانش به مجموعه‌هایی از گزاره‌های صحیح و غلط و توقف در الفاظ و جدل‌های کلامی از دیگر مسایل آن است. چالش بزرگ تقلب و جعل مدارک در مدارس و تنزل مدرسه خوب به کنترل حداکثری در فرآیندهای امتحان و اخیراً استمداد از فن‌آوری‌ها برای کنترل این پدیده حکایت از فروکاستن عقلانیت توسط رویه‌های ارزشیابی از فراگیران می‌باشد و از سطوح بالای دانش غفلت می‌گردد. در مدارس آموزش و پرورش امروز ایران، اتکای برنامه‌ریزان به آمارهای درصد قبولی و شیوه‌های ارزیابی و توجه صرف به حافظه‌پروری حکایت از غفلت از کیفیت‌گرایی و فعالیت‌های تأمل‌ورزانه در مدارس دارد. با تأمل در مبانی نظری افلوطین می‌توان با قائل شدن به مراتبی بودن معرفت و الزام به دستیابی نفس به سطوح بالای معرفتی و تأملات خردمندانه به روش اندیشیدن فلسفی و خردمندی برای گذر از داده‌های دانشی و تنک‌مایگی و دستیابی به سطوح بالای یادگیری دست یافت.

### روش تأملات عقلانی بر مبنای فلسفه‌ورزی

توانایی اندیشه‌ورزی و ساخت و بافت‌دادن به داده‌های اطلاعاتی یکی از هدف‌های تعلیم و تربیت توسعه یافته است. در مبانی اندیشه افلوطین اندیشیدن و تعقل روشی برای تأملات عقلانی در نظر می‌گیرد. آموزش فلسفه اگر علاوه بر محصولات عقلی با واردات شهودی و قلبی همراه باشد، خردمندی نامیده می‌شود و یک نوع استواری در حکم عقل می‌باشد. بنابراین نیل به تربیت عقلانی نفس با آموزش حکمت و فلسفه رابطه تنگاتنگی دارند. براساس مبانی نظری افلوطین فلسفیدن و تأملات عقلانی را یک کل حقیقی و در برگیرنده است و فروکاستن عقل‌ورزی به فعالیت معرفت‌شناسی و استدلال و تجربه‌گرایی تنزل عقل و از میان بردن جامعیت و ماهیت حقیقی آن است.

افلاطون نیز تأملات عقلانی را فضیلتی می‌داند که مربوط به جنبه عقلانی نفس می‌باشد که تعلیم آن برای ارتقای نفس با اهمیت است (کاپلستون، ۱۳۸۰، ص ۲۵۴). در مبانی اندیشه افلوپین، دیالکتیک روشی فراگیر برای تحول معرفتی نفس و کسب معرفت است و نفس انسانی برای دستیابی به دانش منسجم درباره هستی، آن را بکار می‌گیرد و این روش موجودات را با یک نظم معقول می‌شناسد و ماهیت اشیاء را همان‌گونه که هستند نمایان می‌کند و فن شناخت تفاوت‌ها و شباهت‌ها و وحدت دادن به معرفت است که از دو روش ترکیب و با هم‌نگری و تحلیل و تجزیه کردن به اجزاء استفاده می‌کند. در آخرین مرحله شناسایی اندیشنده و موضوع اندیشه به وسیله روش دیالکتیکی، حکمت عملی و نظری به یگانگی و وحدت می‌رسد (یاسپرس، ۱۳۸۹، ص ۴۶).

برای پرورش تأملات عقلانی فراگیران آموزش ریاضی و هندسه برای پرورش تفکر و مانوس شدن به موضوعات انتزاعی و فن دیالکتیک برای دستیابی به تعمق و سیر نفس از کثرت به وحدت و از وحدت به کثرت کمک می‌کند و توانایی اندیشیدن و استدلال‌ورزی به نفس می‌بخشد.

در تأملات عقلانی به طور منظم و منطقی درباره مفاهیم تفاوت‌ها و شباهت‌ها و از خاستگاه و مبدأ مسایل و هستی کنکاش می‌شود در حالی که در سطحی‌نگری میل به شباهت‌ها و شبیه‌سازی و یکسان‌نگری وجود دارد و از تفاوت‌ها و فردیت‌ها غفلت می‌شود. از آنجا که معرفت دارای سطوح و مراتب متعددی مانند حس خیال تجربه، عقل، شهود، مکاشفه، الهام و وحی و غیره می‌باشد. توقف صرف در یک مرحله به قشری‌گری معرفتی می‌انجامد. نفس با اندیشیدن و با روش تأمل دیالکتیکی مسیر معرفت را طی می‌کند. اندیشیدن و تأمل، ابزار توسعه وجودی و روش فرهیختگی می‌باشد به طوری که پیترز آرمان شخص فرهیخته را گذر از دانش سطحی و روی‌آوری به تفکر و تأمل می‌داند و معتقد است که دانش به سه طریق سطحی و عمیق و درک سعادتمندانه در افراد فرهیخته نمودار می‌شود (هرست و وایت، ۱۳۸۵، ص. ۱۲۱). اندیشیدن سیر عقلانی نفس را به وجود می‌آورد تا از ظواهر به باطن سیر معنایی کسب کند و از داده‌ها و اطلاعات خام حسی به ساخت و بافت دادن به دانش بپردازد و به اصل شناسایی و مقام خردمندی دست یابد. در این رویکرد اگر بین اطلاعات و داده و تأملات عقلانی تفاوت قائل شویم دانش‌آموزان امروز در فضای مجازی به انتقال‌دهنده صرف اطلاعات تبدیل نمی‌شوند و با تأملات عقلانی می‌توان به درستی و



نادرستی اطلاعات آگاهی یابند و منفعلانه ابزار دست افراد و گروه‌های فرصت طلب نمی‌شوند.

در روش تأملات عقلانی دانش و اطلاعات با ویژگی صدق و مطابقت با حقیقت سنجیده می‌شود و دستیابی به این تأملات وابسته به تهذیب نفس و مشاهده اصل حقیقت می‌باشد دستیابی به حقیقت با تعالی نفس و تهذیب و کسب فضیلت حاصل می‌شود. تأملات نفس راه دستیابی به کمالات معنوی و فارغ شدن از تعلقات زمینی و سکنی گرفتن در عالم عقل است. لیوتار نیز دانش را توانایی برای افراد می‌داند که با تعیین معیار حقیقت در ارزیابی مسائل نظری و تعیین معیار عدالت‌ورزی در ارزیابی موقعیت‌های عملی و اخلاقی و معیار کارآیی و اثربخشی در فن‌ورزی در افراد می‌انجامد (لیوتار، ۱۳۸۰، ص ۹۰). بنابراین تربیت شغلی و مهارتی هم یک فعالیت عقلانی محسوب می‌شوند و فروکاستن آن به یک فعالیت صرف اقتصادی و بازاری صحیح نیست. با عنایت مطالب فوق مقدمات و نتیجه قیاس عملی به شرح ذیل است:

مقدمه عملی قیاس ۱: نفس فردی باید به تأمل عقلانی دست یابد. (گزاره هنجاری)

مقدمه عملی قیاس ۲: دستیابی به تأمل عقلانی در گرو روش دیالکتیک عقلانی است. (گزاره واقع نگر)

نتیجه عملی قیاس: متربی باید به روش دیالکتیک عقلی به تأمل عقلانی بپردازد. (گزاره هنجاری روشی)

#### د: دانش معطوف به تظاهر و عوام فریبی

در رویکرد ظاهرگرایی دانش و آنچه تبلیغ و عرضه می‌شود، نقاب‌های فریبنده‌ای است که نوعی همسانی ظاهری را القاء می‌کند. ظاهرگرایی نقطه مقابل معناگرایی و بصیرت درون است. صورت‌گرایی برداشت‌های عوامانه از دانش، فراگیران را از لذت دانایی محروم و فعالیت‌های آن معطوف به جاه‌طلبی و ریاکاری می‌شود و فعالیت‌های تربیتی مجازی و غیر حقیقی می‌شود. و پنهان شدن در پشت نقاب و پوشیدن ماهیت حقیقی خود از دیگر آثار رویکرد ظاهرگرا می‌باشد بنابراین حفظ وضع موجود از اهداف تربیت ظاهرگرا است. فعالیت‌های عقلانی در این رویکرد القاء و تلقین و توجیه رفتارهای مورد قبول بوده و مانع هر نوعی تحوّل خواهی و تجدّدطلبی است. تربیت ظاهرگرا تأکید بر بارآوری و پرورش روحیه تسلیم‌متربی در فرآیند تربیت دارد. دانش معطوف به ظاهرگرایی تربیت و آموزش را به نمادها و فعالیت‌های نمادین تبدیل می‌کند و به ظواهری فریبنده و غلط‌انداز اکتفا می‌کند و

افلوپین با نگاهی عرفانی و معنوی لایه‌های عمیق تربیت معنوی خودسازی فردی را به‌عنوان روش تجربه‌های عرفانی و معنوی بدیلی برای چالش عقلانی مذکور ارائه می‌نماید این در حالی است در تربیت امروز و به تبع آموزش و پرورش ایران یکی از مصادیق دانش معطوف به ظاهرگرایی، گسترش مدرک‌گرایی و به منظور تصاحب القاب و عناوین صوری و مستندسازی‌های سازمانی و تبلیغاتی شدن فعالیت‌های آموزشی است که حکایت از غلبه ادبیات بازار بر تعلیم و تربیت امروز است.

### روش بصیرت بر مبنای عرفان و خودسازی

بر مبنای اندیشه افلوپین همه تجارب معنوی نفس را نمی‌توان با عقل استدلالی و حصولی صرف ادراک کرد. آگاهی‌ها و تجارب معنوی و ارتباطی نفس از جنس دیدار و مشاهده درونی است، همان طور که یاسپرس بیان می‌دارد: دیدن احد بیشتر از اندیشیدن و آن سوی اندیشیدن است (یاسپرس، ۱۳۸۹، ص. ۴۲). این دیدن از نوع بصیرت است که از طریق تفکر و شهود، انسان به آن بینا می‌شود. یکی از پیش فرض‌های تجربه عارفانه انقطاع از دنیا و تعلقات جهان محسوس و سیر از ظاهر به باطن و از بیرون به درون برای نفس است. نفس از راه نوعی تماس معنوی و بدون هرگونه فکر و استدلال به واحد نخستین دست می‌یابد (ورنر، ۱۳۸۲، ص ۲۲۸).

وظیفه نفس در مرحله اتحاد عرفانی آزاد شدن از محسوسات و روی‌آوری به شهود عقل می‌باشد. او باید از کثرت بگذرد و به وحدت برسد نفس باید به مرحله عقل شهودی برسد عقل‌ورزی در مبنای نظری افلوپین معادل شهود درونی و گذر از استدلال عقلی است. تجربه‌های نفس با روشن‌شدگی حقیقت و برخورد شهودی همراه است. در نتیجه باز گفتن این تجربه برای دیگران به شیوه روایت و حکایت نفس و نوعی تذکر و یادآوری است.

نفس در این مرحله نوعی تلاقی و برخورد دارد که به وصف نمی‌آید. در این مرحله دوگانگی عالم و معلوم از میان برمی‌خیزد و وحدت به نهایت و کمال خود می‌رسد. این مرحله را به جای شناسایی بیشتر باید آن را برخورد و دیدار دانست که این حالت را به جز کسانی که آن را آزموده‌اند نمی‌توانند بازگو کنند. افراد معدودی به این مرحله دست می‌یابند. افلوپین این مرحله را تذکار می‌نامند زیرا در آن حالت افرادی که به این مرحله می‌رسند هرگونه آگاهی را نسبت به خویشتن از دست می‌دهند و این حالت را خلسه‌ای است برتر از فکر و عقل است (بریه، ۱۳۷۴، ص ۲۶۱).

در آموزه‌های دینی عالم محسوس همان عالم شهادت و ظاهری است و یکی از وجوه هستی است و عالم معقول عالم غیب و غیر محسوس و معنوی که وجه دیگر هستی است. باطن آدمی دارای لایه‌های مختلف می‌باشد. کسب بینش و بصیرت نوعی آگاهی عمیق و گسترده در مورد مظاهر هستی حقایق خلقت حقیقت وجودی انسان مبدأ و معاد می‌باشد عموماً الفاظ و تقریرات هر فردی تمامی دانسته‌های او نمی‌باشد. تجربه‌های فردی دانش‌های اصیل و شهودی هستند که هر شخص آن‌ها را برای خود حجت می‌داند. طرح تجربه‌های معنوی و فردی از سوی افلوطین فیض‌بخشی معرفتی از عالم معقول می‌باشد. تحولات درونی دنیای پدیداری هر فرد را منحصر به فرد می‌کند. تجربه‌های فردی و معنوی به تعبیر افلوطین غیر قابل بیان و عرضه و مبادله هستند و در قالب تذکار می‌توان بیان نمود. تمایل افلوطین بر رویکرد سلبی در توصیف احد حکایت از این عدم تطابق صورت‌ها و الفاظ با واقعیات معنوی می‌باشد. لذا دانش به عنوان یک امر معنوی چون دارای صورت محسوس نیست؛ عشق به او نیز بیکرانه و جاودانه است.

نفس زمانی می‌تواند به مقام بصیرت و درون‌بینی دست یابد تعلقات دنیوی را پشت سر گذارده باشد و به مقام قرب معنوی دست یافته باشد و در صورت غفلت تعلیم و تربیت از خودسازی فردی، عوام‌فریبی و تصنعات ریاکارانه بر فعالیت‌های تربیتی غلبه پیدا می‌کنند. با عنایت به مطالب فوق مقدمات و نتیجه قیاس عملی به شرح ذیل است:

مقدمه عملی قیاس ۱: *نفس فردی باید به تجربه‌های معنوی دست یابد.* (گزاره هنجاری)

مقدمه عملی قیاس ۲: *تجربه‌های معنوی و عارفانه در گرو بصیرت و خودسازی نفس می‌باشند.* (گزاره واقع‌نگر)

نتیجه عملی: *متربی باید به روش بصیرت و خودسازی بپردازد.* (گزاره روشی)

#### م: دانش معطوف به قدرت

نهادهای فرهنگی مانند مدرسه و دانشگاه اگر موضعی انتقادی و اصلاح‌گری در مقابل قدرت مسلط حاکم نداشته باشند، ممکن است به عنوان نهادهای محافظه‌کار و تحکیم‌کننده مشی و برنامه‌های سیاسی آن‌ها و عامل و ابزار گروه‌ها و سیاست‌های حاکمیت عمل کنند و این پدیده نشان‌های از دانش معطوف به قدرت و استفاده ابزاری از تعلیم و تربیت است، که در این وضعیت دانش به وسیله استیلای طبقه حاکم به ابزار حفظ قدرت تبدیل می‌شود. دانش ممتاز و حقیقی در دست گروهی قلیل باقی می‌ماند و طبقات فرودست از آن محروم می‌گردند. در اعتراض به چنین وضعیتی بود که ایلیچ پیشنهاد مدرسه‌زدایی را مطرح کرد و

تأکید داشت که به دانش عملی و فضیلت همگانی به شیوه عامه روی آورده شود (کاردان، ۱۳۹۱، ص ۲۷۳). یاسپرس نیز بر آن بود آموزش و پرورش جدید انسان را نه چون انسان بلکه چون نیروی تولیدکننده و انرژی زنده می‌بیند و آن را به صورت ابزاری سودمند و فرمانبردار درمی‌آورد (نقیب زاده، ۱۳۸۹، ص ۱۸۴). لذا اگر دانش معطوف به فضیلت باشد اهداف تربیت به چالش کشیده نمی‌شود و بدیل افلوطین در این زمینه تزکیه و کسب فضیلت و حاکمیت عقل و فضیلت است تا در پرتو آن از قدرت دانش سوء استفاده نشود.

### روش تمرین فرزانی بر مبنای خردمندی

بر مبنای اندیشه افلوطین فضیلت در اعتدال، هماهنگی و خویش‌تنداری نفس و عیب در ناهماهنگ بودن قوای نفس است، زیرا در نبود هماهنگی، هر کدام از اجزای نفس وظیفه شایسته خود را انجام نمی‌دهند و به افراط و تفریط کشیده می‌شوند. فضیلت‌هایی چون شجاعت، دانایی و خویش‌تنداری چون خاصیت معتدل و محدود کننده دارند نفس انسان را منظم و زیبا می‌سازند. فضیلت در آگاهانه و معقولانه و اخلاقی زیستن است و به تعبیر افلوطین نفس باید از هوس‌های جسمانی پاک شود و مانند پیکر تراشان زواید را از خویش‌تنداری بزداید تا جلای خود را باز یابد و روشنایی فضیلت در او جلوه‌گر شود و برای شهود عقلانی آماده شود.

فضیلت‌ها به دو دسته فردی و اجتماعی تقسیم می‌شوند: فضیلت‌های فردی در فرزانی و فضیلت‌های اجتماعی در خردمندی و تعالی اجتماعی موثر هستند. فضایل بنیاد اخلاق هستند و زندگی فردی و اجتماعی انسان را می‌آرایند.

پیوستگی فضیلت و معرفت مورد تأکید فیلسوفان یونان بوده است. سقراط بر پیوستگی اخلاق با دانش و افلاطون بر حاکمیت اخلاق و فضیلت تأکید داشته است. او عدالت را شرط ضروری قدرت و حاکمیت می‌دانست و عدالت نیز چیزی جز مجموعه فضایل اخلاقی نیست. امور جامعه باید با آگاهی و فضیلت سامان بیابد و غایت دانش فضیلت و سعادت‌مندی است. افلوطین نیز زندگی عقلانی را با زندگی اخلاقی و فضیلت‌مندانانه یکسان می‌داند و بر مطابقت ارزش‌های اخلاقی و ارزش‌های عقلانی تأکید دارد و معتقد است دانش باید متوجه خودشناسی و موجبات زیبایی نفس را فراهم آورد و با چشم عقل در زیبایی بنگرد و با دیدن اصل زیبایی همه قدرتها و تخت پادشاهی در دید او حقیر و ناچیز جلوه می‌کند. دانش اگر به فضیلت و حکمت منجر نشود دانشی بی‌اعتبار است. فضیلت دارای خودبسندگی و کمال است و داشتن آن عین حکمت و سعادت‌مندی است. با کسب فرزانی

انسان قدرتمند، فردی اخلاقی و معتدل می‌شود و از سلاح دانش استفاده نابجا و غیر اخلاقی نمی‌کند.

با عنایت به مطالب فوق مقدمات و نتیجه قیاس عملی به شرح ذیل است:

مقدمه عملی قیاس ۱: نفس فردی باید به فضیلت‌مندی دست یابد. (گزاره هنجاری)  
مقدمه عملی قیاس ۲: کسب فضیلت در گرو عدل‌ورزی و تمرین فرزاندگی است. (گزاره واقع‌نگر)  
نتیجه قیاس عملی: متریبی باید به روش تمرین فرزاندگی و عدل‌ورزی بپردازد. (گزاره هنجاری)

### نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش پاسخ‌گویی به سؤالات پژوهش بر مبنای اندیشه افلوطین بود در پرسش اول سعی گردید مفهوم حیات عقلانی و مؤلفه‌های آن در اندیشه افلوطین بررسی گردد. حیات عقلانی به عنوان غایت تربیت عقلانی و رسیدن به خوشبختی نفس فردی در نظر گرفته شد و حیات عقلانی با ویژگی‌هایی جامعیت و خوگردانی و آگاهی‌های شهودی و روشن‌شدگی و کنشگری نفس انسانی و حاکمیت عقل در زندگی انسان و تبعیت نفس فردی از عقل توصیف گردید. در اسناد تحولی آموزش و پرورش ایران نیز ساحت‌های تربیتی ارتباط عرضی و طولی خود را با ساحت عقلانی حفظ می‌نمایند و از مقوله حیات عقلانی به حیات طیبه نام برده شده است که همان زندگی دل‌چسب و گوارای عقلی است که دارای ابعاد زیستی اجتماعی اخلاقی و اقتصادی است و در بسیاری از ابعاد هم راستا با مبانی نظری اندیشه افلوطین می‌باشد.

یکی از چالش‌های زندگی عقلانی امروز و تربیت عقلانی به صورت خاص در آموزش و پرورش و به تبع آموزش و پرورش کشور رویکرد تقلیل‌گرایانه به عقل است که یکی از مظاهر آن مسئله بازاری‌سازی دانش، می‌باشد که یک فرهنگ و یک ایدئولوژی است و مبتنی بر سود و منافع شخصی است. در این رویکرد جایگاه ارجمندی و معیار بودن دانش و عقل تنزل پیدا می‌کند و به کالایی قابل مبادله تبدیل می‌شود و این پدیده با حقیقت دانش و اخلاق و خیر عمومی و تحولات وجودی انسان سازگاری ندارد و این موضوع در سطح بین‌المللی توسط جریان نئولیبرال آغاز شد و حوزه‌های عمومی و نهادهای تعلیم و تربیت را تحت تأثیر قرار داده است تعلیم و تربیت کشور ما نیز ناخواسته قدم‌هایی را در این مسیر بر داشته است و ادبیات بازاری‌سازی به خوبی در تنظیم اسناد آموزشی می‌توان مشاهده کرد. این روند می‌رود آینده تعلیم و تربیت را با چالش مواجه کند. دانش و فرهنگ بازاری شده به جای اینکه تعالی‌بخش جامعه و افراد باشد نقش کنترل و مهارکنندگی دارد. غلبه

فعالیت‌های تجربی و اثبات‌گرایانه در تربیت امروز به صورت عام و به صورت خاص در آموزش‌وپرورش ایران و اقبال روز افزون به رشته‌های تجربی و کم‌اعتبار شدن رشته‌های علوم انسانی نسبت به رشته‌های تجربی و همچنین غلبه آزمون و کمی‌سازی و نتیجه‌گرایی و گفتمان موفقیت در آزمون‌ها و گذشتن از مانع کنکور، رویکردی تقلیل‌گرایانه به خردمندی و فعالیت‌های آموزشی است و با برنامه‌های درسی یکسان و استانداردسازی و شیوه‌های ارزیابی کمی و عددی تلاش دارد تعلیم‌وتربیت را به خط تولید نزدیک کند و در نتیجه ضرورت مقابله با این رویکرد چه در سطح جهانی و چه در سطح ملی احساس می‌شود.

در پرسش دوم هدف این پژوهش یافتن راهبردهای مقاومت در برابر این آسیب فرهنگی بود و به همین منظور ضمن شناسایی مؤلفه‌های بازاری شدن با مراجعه به اندیشه‌های افلوطین روش‌های تربیت عقلانی افلوطین که ناظر به مقاومت در برابر این چالش می‌باشند شناسایی و معرفی گردیدند.

بازاری سازی در سطح فردی و در سطح اجتماعی در تعلیم‌وتربیت می‌تواند بروز و ظهور داشته باشد در سطح فردی اگر دانش متوجه تحولات درونی افراد جامعه نشود منجر به تربیت شخصیت‌های کاذب و مجازی در تربیت و انحطاط اخلاق پژوهشی و علمی در مدارس و مراکز آموزشی خواهد شد و در سطح اجتماعی اگر تعلیم‌وتربیت و نهادهای آموزشی در انحصار اجتماعات انسانی باشند که فقط به سود و منافع قشری و گروهی و ایدئولوژی خود توجه داشته باشند عدالت تربیتی و فرصت‌های آموزشی به چالش کشیده می‌شود و تعلیم‌وتربیت از هدف حقیقی و ذاتی خود زاویه پیدا می‌کند. بنابراین نهادهای آموزشی نباید به ابزار انباشت سرمایه برای افراد و اجتماعات گروهی و قشری تبدیل گردند بلکه باید با راهبرد تربیت حرفه‌ای و شغلی و ترویج و گسترش آموزش کاربرد دانش در سطح فراگیر به توزیع ثروت در جامعه کمک کنند و مانع انباشت سرمایه گردند. تربیت حرفه‌ای اگر یک عمل عقلانی کامل نباشد و فقط مهارت‌ورزی را ترویج دهد می‌تواند به یک فعالیت بازاری تبدیل‌شود.

مؤلفه‌های بازاری‌شدن تعلیم‌وتربیت با مظاهری مانند ثروت‌اندیشی، صنعت فرهنگی، سطحی‌نگری علمی، ظاهرگرایی و قدرت‌اندیشی همراه می‌باشد. در مقابل گرایش به ثروت‌اندیشی روش خیراندیشی و تعالی معرفتی نفس مطرح گردیده است که راهبردی فردی و اجتماعی برای توزیع ثروت و مانع تکاثر خواهی فردی و اجتماعی می‌شود و در مقابل صنعت فرهنگی، کنشگری عقلانی مطرح شده است صنعت فرهنگ گرایش به یکسان‌سازی

و القاء نیازهای کاذب و مصرفی و انفعال فردی و اجتماعی دارد ولی کنشگری عقلانی می‌تواند نیازهای راستین فردی و جمعی را شناسایی و اراده و تصمیم‌گیری فردی را در مقابل انفعال و محرکات بیرونی اعمال کند و در مقابل سطحی‌نگری روش تأملات عقلانی قرار دارد توقف متریبان در سطح اطلاعات و داده‌های خام آن‌ها را مستعد سوء استفاده و تسلط سلطه‌گران می‌کند در حالی که دست یابی به سطوح بالای دانش و تأملات عقلانی و توانایی ساخت و بافت دادن به دانش تربیت را خلاق و پویا و اصیل و جذاب می‌کند و در مقابل تظاهر و عوام‌فریبی روش بصیرت و خودسازی و تحولات درونی و عرفانی مطرح گردیده است که تحولات درونی می‌تواند مانع از تزویر و ریاکاری و عوام‌فریبی باشد و در مقابل قدرت اندیشی و سیاست‌زدگی روش تمرین خردمندی و فرزانه‌گی شناسایی گردید فرزانه‌گی می‌تواند صاحبان قدرت را در جایگاهی منزلت دهد که از ابزار دانش کاربرد نامناسب نداشته باشد.

پیشنهاد می‌شود متولیان تعلیم و تربیت در خط مشی‌ها و تصمیم‌گیری‌های تربیتی به کثرت‌گرایی شناختی و معرفتی در آموزش و ارزیابی فراگیران بپردازند و با باز تعریف خرد و تولیدات عقلی با اشکال و روش‌های مختلف توجه شود و از تقلیل خردمندی و اندیشیدن به سطوح نازل معرفتی خوداری نمایند و از سنجش آن با ابزارهای سنجش کمی خودداری گردد و به جای توجه به نتیجه‌گرایی به فرآیندهای تربیتی اقبال نموده با شیوه‌های ارزیابی کیفی و پویا و تفاهمی جنبه‌های تاریک و غیرعقلانی تربیت را شناسایی و به مؤلفه‌هایی مانند غیریت و تفاوت‌های فردی و تعاملات درون فردی و بین فردی توجه نموده و آسیب‌های بازاری‌سازی در تعلیم و تربیت مورد کنترل و توجه قرار دهند و از راهکارها و روش‌های مقاوم‌سازی در برابر این آسیب‌ها در تربیت عقلانی بر مبنای اندیشه‌های افلوپین استفاده نمایند.

## منابع

- ابراهیمی دینانی، غلامحسین (۱۳۹۴). *از محسوس تا معقول*. تهران: انتشارات حکمت و فلسفه.
- افلوطین (۱۳۸۹). *مجموعه آثار افلوطین* (جلد ۱ و ۲). (محمدحسن لطفی، مترجم). تهران: خوارزمی.
- باقری، خسرو؛ باقری، محمدزهیر (۱۳۹۰). *نگاهی انتقادی به رویکرد فیض محور در فلسفه اسلامی و پیامدهای آن در تعلیم و تربیت، پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱ (۱): ۲۴-۵.
- باقری، خسرو؛ طیبیه، توسلی؛ نرگس، سجادیه (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌ها پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). *فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی*. تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- باقری، خسرو (۱۳۹۱). *تأملی بر روابط فرهنگ بازار و دانشگاه. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۶ (۲): ۷-۲۲.
- باقری، خسرو (۱۳۹۴). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی* (جلد ۲). تهران: انتشارات مدرسه
- بریه، امیل (۱۳۷۴). *تاریخ فلسفه* (علی مراد داوودی، مترجم). جلد دوم، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- بدیعیان، راضیه؛ نجفی، محمد؛ حیدری، محمد حسین (۱۳۹۸). *تحلیل جایگاه خودگردانی در سند بنیادین تحول در آموزش و پرورش. مجله پژوهش در مسایل تعلیم و تربیت*، ۲۷ (۴۲): ۱۸۵-۱۶۱.
- پالمر، جوی. آ (۱۳۹۳). *پنجاه اندیشمند نوین علوم تربیتی*. (محمد جعفر پاک سرشت، مترجم). تهران: انتشارات سمت.
- پورجوادی، نصرالله (۱۳۷۹). *درآمدی به فلسفه افلوطین*. تهران: انجمن فلسفه
- پینترچ، پال. آر؛ شانک، دیل. اچ (۱۳۹۸). *انگیزش در تعلیم و تربیت*. (مهرناز شهر آرای، مترجم). تهران: نشر علم
- رحمانی، غلامرضا (۱۳۹۰). *فلسفه افلوطین*. قم: بوستان کتاب تبلیغات اسلامی.
- رضایی، محمد جعفر؛ نوروزی، رضاعلی؛ سیاهی، مجتبی (۱۳۹۷). *کارکردهای تربیت عقلانی از دیدگاه آیت الله جوادی آملی، پژوهش در مسایل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۶ (۳۸): ۵۳-۲۹.
- حاجی خواجه لو، صالح رشید؛ ابوزر، حسام‌پور (۱۳۹۰). *به سوی پارادایمی جدید از علم (تأملی انتقادی در باب ماهیت فراعلمی الگوی دوم تولید علم)*. راهبرد فرهنگ، ۴ (۱۴-۱۵): ۱۶۵-۱۸۱.
- فاخوری، حنا؛ جر، خلیل (۱۳۸۶). *تاریخ فلسفه در جهان اسلامی*. (عبدالمحمد آیتی، مترجم). تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- کاپلستون، فردریک (۱۳۸۰). *تاریخ فلسفه*. (جلالدین مجتبی، مترجم). جلد دوم، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- کاردان، علی محمد (۱۳۹۱). *سیر آراء تربیتی*. تهران: انتشارات سمت.
- کریمی، جلیل (۱۳۹۳). *صنعت آموزش (تحلیلی انتقادی از آموزش و پرورش)*. تهران: *مطالعات جامعه شناختی*، ۱۱ (۱): ۴۹-۶۲.
- لیوتار، ژان فرانسوا (۱۳۸۰). *وضعیت پست مدرن: گزارشی درباره دانش*. (مترجم، حسینعلی نوذری). تهران: گام نو
- محمدی، حمدالله؛ زیباکلام، فاطمه (۱۳۹۳). *نئولیبرالیسم و تجاری سازی تربیت: چالشی فرا روی تربیت اخلاقی*. *پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۴ (۲): ۹۵-۱۱۶.
- نقیب‌زاده، میر عبدالحسین (۱۳۸۹). *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات طهوری.
- ورنر، شارل (۱۳۸۲). *حکمت یونان*. (بزرگ نادرزاده، مترجم). تهران: علمی و فرهنگی.
- هرست، پل؛ وایت، پاتریسیا (۱۳۸۵). *فلسفه آموزش و پرورش: موضوعات اصلی در سنت تحلیلی* (بختیار شعبانی ورکی و محمد رضا شجاع رضوی، مترجمان). مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد
- یاسپرس، کارل (۱۳۸۹). *افلوطین*. (محمد حسن لطفی، مترجم) تهران: انتشارات خوارزمی
- Armstrong, A. H. (2015). Elements in the thought of Plotinus at Variance with classical intellectualism. *the journal of Hellenic studies*, 93 (11). 13-23. doi 10.2307/4314449
- Armstrong, A. H. (1971). *Plotinus, The Enneads*, Translated by Stephen MacKenna. Revised by B. S. Page. Foreword by E. R. Dodds. Introduction by Paul Henry, *The Classical Review* 8 (2):128-129.
- Davies, B. Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education International. *Journal of Qualitative Studies in Edcation*, 20 (3). 247-259. doi. org/10.1080/09518390701281751



- Edwards, M.C. (1962). Beauty and Aesthetic Value *The Journal of philosophy*, 59 (21), 617-628.
- Emilsson, E. K. (2007). *Plotinus on Intellect*. Oxford: Oxford University Press.
- Gerson, L. (2012). Plotinus on Happiness *Journal of Ancient philosophy*, 6 (1): 1-20.