

Research Article

<http://isoedmag.ir>

مقاله علمی پژوهشی

صفحه ۱۸۳ - ۲۰۰

عنوان: بررسی سیر تطور دیدگاه‌های انسان‌شناسانه درباره سرشت انسان و تأثیرات آن بر تعلیم و تربیت غربصفورا صیرقیان پور^{۱*} و محمدحسین حیدری^۲

اطلاعات مربوط به مقاله

چکیده

بحث درباره طبیعت یا سرشت انسان از منظر نیک یا شر بودن ذاتی وی، در غرب و از دوران مسیحیت همواره مورد توجه بوده است. نگاه‌های مختلف به این مسأله از سوی فیلسوفان و اندیشمندان، نظام‌های تربیتی متفاوتی را رقم زده است که هریک التزامات خاص خود را دارد. هدف بررسی سیر تطور این نگرش‌ها در تاریخ غرب و تأثیرات تربیتی آن مخصوصاً در دو مقوله بازی و اقتدار است. از آنجا که تربیت صحیح انسان در گرو شناخت درست و دقیق اوست، پرداختن به این بحث حائز اهمیت است. این بررسی با روش کیفی توصیفی - تحلیلی و از نوع تحلیل اسنادی انجام شده است. سه نوع دیدگاه در این باره وجود دارد؛ دیدگاه بدبینانه که انسان را ذاتاً شرور می‌داند؛ دیدگاه خوش‌بینانه که انسان را فطرتاً نیک می‌داند و دیدگاه خنثی است که معتقد است انسان به طور فطری نه بد است و نه خوب. تغییر دیدگاه از ناپاکی به پاکی و خنثی بودن سرشت انسان، تحول تعلیم و تربیت غربی را به دنبال داشته است. آموزش و پرورش قرون وسطی با پذیرش آلوده بودن ذاتی انسان، خشک و خشن و منضبط و به همراه تنبیه جسمانی و محدود کردن آزادی و اختیار کودک بوده است. اما تلاش‌های روسو و سایرین مانند پیشرفت گرایان، آموزش و پرورش را به سمت فراهم کردن محیط امن عاطفی، آزادی دادن به کودک، توجه به بازی و در نتیجه رشد خلاقیت و فردیت وی پیش برد. همچنین معلم سرکوبگر مقتدر به معلم تسهیل‌گر یاری‌دهنده تبدیل شد و تمایلات و غرایز کودک مورد توجه قرار گرفت.

کلید واژگان

اقتدار، بازی، گناه
نخستین، مکتب بدینی
فطری، مکتب خوش‌بینی
فطری

^۱. نویسنده مسئول: دانشجوی رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران seyrafianpor@edu.ui.ac.ir^۲. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران mh.heidari@edu.ui.ac.ir

مقدمه

در طول تاریخ، نظریات مختلفی درباره‌ی سرشت یا طبیعت انسان از سوی اندیشمندان و فیلسوفان ارائه شده و از منظرها و جنبه‌هایی مختلفی به این مسأله نگاه شده است. مقصود از «سرشت انسان»، خوی و خصلتی است که انسان از هنگام تولد با خود دارد که بخشی از مباحث انسان‌شناسی است. انسان‌شناسی مبحثی بسیار گستره است و به بحث درباره‌ی اجرای پدیدآورنده‌ی انسان یعنی جسم و روح، چگونگی پیدایش روح، حقیقت روح، رابطه‌ی جسم با روح و مسایل عامتری همچون تقدیر ازلی، علم ازلی خداوند و سازگاری قانون علت و معلول با جبر و اختیار و... می‌پردازد. اما بحث از سرشت انسان به طور خاص به این مسأله می‌پردازد که آیا انسان پاک و بی‌گناه متولد می‌شود یا گناه‌آلود؟ آیا با دشمنی خدا متولد می‌شود یا اینکه هیچ گرایشی در این باره ندارد و همچون لوح سفید متولد می‌شود و یا اینکه با گرایش فطری به خدا متولد می‌شود؟ (سلیمانی اردستانی، ۱۳۸۹: ۱۹)

بنابراین در این مقاله منظور از بررسی سرشت انسان، پرداختن به جنبه‌ی نیک یا شر بودن ذاتی وی است. تعریفی که از ذات و سرشت انسان به عنوان محور و موضوع تعلیم و تربیت ارائه می‌شود، مهم است. آیا انسان دارای سرشت فطری است؟ آیا این سرشت فطری نیک است یا بد یا بدون زمینه؟ دیدگاه‌های گوناگون درباره پاکی یا ناپاکی سرشت انسان نزد مکاتب و اندیشمندان مختلف غربی چگونه بوده است؟

هر یک از پاسخ‌های مختلف به این پرسش‌ها، نظام‌های تربیتی جداگانه‌ای را رقم خواهد زد و الزامات و دلالت‌های تربیتی متفاوتی را در پی خواهد داشت که در این مجال سعی شده که اهم آن بررسی و با هم مقایسه شود تا سیرتطور دیدگاه‌های غربی درباره‌ی پاکی سرشت انسان و در نتیجه سیر تحول تعلیم و تربیت غرب روشن گردد.

اهمیت این تحقیق از آن‌روست که تربیت صحیح انسان درگرو شناخت درست سرشت و ماهیت اوست و تا درک درستی از ماهیت انسان و ذات وی بدست نیاید، نمی‌توان به تربیت صحیح انسان برای پیمودن مسیر کمال دست یافت.

در مورد پیشینه‌ی این بحث، کنفوسیوس (۵۵۱-۴۷۹ ق.م) بزرگترین حکیم چینی، اولین کسی است که به این موضوع پرداخته است. وی درباره دستاوردهای بالقوه‌ی انسان بسیار خوشبین بوده و معتقد بوده که انسان‌ها می‌توانند به حقیقت غایی اخلاق انسانی پی ببرند. وی هر انسانی را یک حکیم بالقوه می‌دانست، هرچند اذعان داشت که حکیم بالفعل بسیار کمیاب است. کنفوسیوس تربیت و انضباط شخصی را برای اصلاح مفاسد زندگی انسان لازم می‌دانست. با این همه، در مورد پاکی و ناپاکی طبیعت انسان، نظر روشنی مطرح نمی‌کند. مسکوت گذاشتن این امر باعث شد اندکی پس از مرگ وی بحث‌هایی در این باره شکل گیرد که نظر دو تن از متفکران برجسته‌ی کنفوسیوسی در این باره مهم است. (استیونس، ۱۳۹۶: ۵۱-۴۹)

مکنیوس یا منیسوس (۳۷۱-۲۸۹ ق.م)، نماینده‌ی جناح آرمان‌گرای مکتب کنفوسیوسی، اعتقاد داشت طبیعت انسان در اصل نیک است. او تربیت و پرورش خوب را موجب شکوفایی و بالندگی انسان و تباه نشدن وی می‌داند. این نظریه، سنت رسمی کنفوسیوسی در فرهنگ چینی بوده است. در مقابل شون‌دزا (۲۹۸-۲۳۸ ق.م) که نماینده جناح واقع‌گرای این مکتب بود، طبیعت انسان را بد می‌دانست و برای شهوترانی انسان هیچ حد و مرزی نمی‌شناخت. از نظر وی انسان با هوی و هوس زاده می‌شود.

شون‌دزا نیکی را نتیجه‌ی کوشش آگاهانه انسان می‌داند، اما مکنیوس شر و بدی را حاصل دور ماندن انسان از طبیعت خویش می‌داند. با این حال شون‌دزا هم معتقد است که همه مردم با آموزش و تربیت مناسب می‌توانند حکیم شوند. مکنیوس اخلاق را طبیعی و در نهاد بشر و شون‌دزا اخلاق را غیر طبیعی و القایی از بیرون وجود انسان می‌دانست. هر چند هر دو در عرصه عمل با هم موافقت و رسیدن به کمال را ممکن و در سرمشق از حکیمان پیشین می‌دانند. فیلسوف دیگری بنام گایودزا معتقد بوده است که

طبیعت انسان نه خوب است و نه بد و همچون آب جاری است که بنا بر جهت مجرایش به سمت شرق یا غرب می‌رود. (همان، ۶۴-۶۹)

هر چند بررسی نظریات غربی درباره‌ی طبیعت بشر از فلسفه‌ی افلاطون و ارسطو آغاز می‌شود و این دو فیلسوف بیشترین تأثیر را بر الهیات مسیحی گذاشته‌اند؛ (مورفی، ۱۳۹۱: ۲۷) اما تا پیش از مسیحیت و آمدن اصطلاح گناه نخستین یا ذاتی، بحث جدی در باب پاکی یا ناپاکی سرشت انسان وجود نداشته است. (Pane, 2020 : ۲)

افلاطون یکی از بنیانگذاران اصلی دیدگاه دوگانه‌انگاری درباره‌ی انسان است که برای روح یا ذهن انسان، هویتی غیرمادی، مستقل از بدن و فناپذیر قایل بوده است. همچنین روح انسان را دارای ساختاری سه بخشی شامل شهوت، عقل و غضب می‌دانست. جنبه‌ی مهم دیگر نظریه افلاطون راجع به طبیعت بشر تأکید بر اجتماعی بودن انسان است. (استیونس، ۱۳۹۶: ۱۶۴-۱۵۷) ارسطو انسان را نوعی حیوان دارای توانایی منحصر به فرد اندیشیدن عقلانی و همانند افلاطون موجودی اجتماعی می‌دانست. وی بین ماده و صورت تمایز قایل شده است، ولی صورت در نظریه ارسطو با صورت افلاطونی متفاوت است و می‌توان گفت ارسطو به شکل ظریفی تیشه به ریشه‌ی دیدگاه دوگانه‌انگارانه‌ی افلاطون زده است. (استیونس، ۱۳۹۶: ۱۸۵) بنابراین روشن نیست که تفسیر ارسطو در باب دوگانه‌انگاری همانند تفسیر افلاطون باشد. ارسطو نفس را نه یک موجود خاص بلکه بیشتر نوعی اصل حیات که فراهم کننده‌ی قوا یا اوصاف خاص انسان است، می‌دانست. (مورفی، ۱۳۹۱، ۲۷)

در دیدگاه یهودیت، آموزه‌ی گناه ذاتی وجود ندارد؛ بلکه آنها معتقدند در اثر افتادن آدم به گناه، در قلب هر انسان تمایلی شیطانی وجود دارد. (Pane, 2020 : ۲-۴) با روی کارآمدن مسیحیت، آموزه‌ی گناه موروثی یا گناه نخستین با طبیعت انسان گره خورد. (حسینی، ۱۳۹۲: ۵۸) آباء اولیه کلیسا بویژه آباء یونانی هیچ تعریفی از گناه نخستین نداشتند؛ آباء لاتینی معتقد بودند که همه انسان‌ها بخاطر گناه آدم، گناهکار و آلوده هستند. (Pane, 2020 : ۲-۴) گناه نخستین طی دو قرن توسط آباء کلیسا ساخته و پرداخته شد و سرانجام در قرن چهارم توسط آگوستین قدیس در کلیسای کاتولیک رسمیت یافت. هرچند وی مبدع این نظریه نبوده است و پولس، ترتولیانوس، کوپریانوس و امبروسیوس آن را پیش از او آورده بودند. (ویل دورانت، ۱۳۷۱، ج ۴: ۸۷) تاریخ اندیشه مسیحیت را می‌توان به سه بخش تقسیم نمود. نخست دوران قبل از قرون وسطی که شامل پنج قرن اول میلادی است و عصر نزاعهای تند الهیاتی بوده که منجر به شکل‌گیری نظام الهیات مسیحی گشته است. در اوایل این دوران پولس و یوحنا در نوشته‌های خود به سرشت انسان اشاره داشته‌اند. پس از آن در اواخر قرن ۴ و اوایل قرن ۵، بین پلاگیوس و آگوستین منازعاتی در باب سرشت انسان و گناه نخستین رخ داد و در نهایت شورای کلیسایی در پایان این دوره دیدگاه آگوستین را با قدری تعدیل پذیرفت.

دوم قرون وسطی که ده قرن بعدی است و در سراسر این دوران نزاع و مناقشه‌ای جدی بر سر انسان‌شناسی و سرشت انسان بوجود نیامد و عقیده‌ی مسیحیان در این دوره حد وسط اندیشه‌های آگوستین و نیمه پلاگیوسی بود.

سوم عصر جدید که از پایان قرون وسطی تا عصر حاضر است. با پایان یافتن قرون وسطی باز هم سرشت انسان از موضوع‌های مورد بحث بود و مصلحان پروتستان با کلیسای کاتولیک در این باره اختلاف نظر داشتند. نهضت اصلاح در این دوران با فعالیت مارتن لوتر، اولریش تسونگلی و جان کالون آغاز شد. (سلیمانی اردکانی، ۱۳۷۷: ۱۳۳-۱۶۴)

مصلحان پروتستان درباره‌ی سرشت انسان به اندیشه‌ی آگوستین بازگشتند که در زمان خودش و در قرون وسطی کاملاً پذیرفته نشده بود. کلیسای کاتولیک و ارتدوکس هم هر یک با اختلافاتی دیدگاه آگوستین را قبول دارند. بطور کلی می‌توان گفت مسیحیان

اجماع دارند که گناه آدم تنها به خود او ضرر نرزد بلکه به تمامی نسل بشر ضرر زده است. اما در چگونگی ارتباط آدم با نسلش و علت آن و ماهیت چیزی که انسانها به ارث برده‌اند اختلاف دارند. (سلیمانی اردکانی، ۱۳۷۷: ۱۷۹-۱۷۷) از آن زمان به بعد فلاسفه و اندیشمندان گوناگونی در ارتباط با گناه نخستین سخن گفته‌اند که در ادامه به آنها پرداخته می‌شود.

این تحقیق به دنبال پاسخ گویی به این مسأله است که اولاً نگرشهای مکاتب و اندیشمندان غربی درباره پاکی یا ناپاکی سرشت انسان چیست و سیر تحول این نگرشها در طول تاریخ چگونه بوده است و ثانیاً این نگرشها و سیر تطور آن چه تأثیری بر نوع تربیت غربی و بطور خاص مقوله‌ی بازی و اقتدار داشته است؟

روش پژوهش

با توجه به ماهیت و کیفیت پژوهش، تحقیق از نوع کیفی و با روش پژوهش توصیفی - تحلیلی از نوع تحلیل اسنادی انجام شده است. ابتدا انواع دیدگاه‌ها درباره‌ی سرشت انسان در کتب و مقالات مختلف داخلی و خارجی جستجو شد و نظرات اندیشمندان برجسته‌ی هر دیدگاه مورد بررسی قرار گرفت. سپس با نگاهی کلی، روند تحول این دیدگاهها از قرون وسطی تا عصر حاضر و تأثیرات آن بر تاریخ تعلیم و تربیت غرب و بطور خاص دو مورد از تأثیرات آن، تحت مقوله‌های بازی و اقتدار در تعلیم و تربیت مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. ابزار پژوهش شامل فرمهای فیش برداری و داده‌ها نیز با استفاده از شیوه‌های تحلیل کیفی تجزیه و تحلیل شده است.

سرشت انسان

در فرهنگ‌های فارسی واژه‌ی سرشت با معانی مختلفی از جمله فطرت، طینت، نهاد، طبیعت، مایه، طبع، خمیره و خوی و... مترادف آمده است. (شهیدی و دیگران، ۱۳۹۰: ج ۴، ۱۶۷۹ و عمید، ۱۳۸۹: ۵۸۸) از مجموع این معانی پیداست که سرشت به چیزی اطلاق می‌شود که جزء ذات هر چیزی است و نه از عوارض آن چیز. بنابراین سرشت، طبیعت یا فطرت انسان که گاهی بجای هم و به یک معنا بکار می‌رود، امری است که ذاتی هر انسان بوده از بدو خلقت همراه او بوده و از او جداشدنی نیست. سرشت انسان در هنگام تولد می‌تواند مانند صفحه‌ای صاف و نانوخته باشد یا اینکه گناه‌آلود و پلید باشد و یا اینکه هم به نیکی و هم به بدی و گناه متمایل باشد. (سلیمانی اردستانی، ۱۳۸۹: ۱۶)

در طول تاریخ مسیحیت بر سر اینکه آیا گناه حضرت آدم به پای نسل او نیز نوشته شده و همه با سرشتی گناه‌آلود متولد می‌شوند و دیدگاه مقابل آن یعنی پاکی سرشت انسان، همیشه نزاعهای تند و تیزی بوده است؛ اما چنین نزاعی در تاریخ اندیشه اسلامی و حتی آیین یهود وجود ندارد. (همان، ۲۷-۲۶)

دیدگاه‌های مختلف درباره‌ی سرشت انسان

به طور کلی سه دیدگاه فلسفی مختلف درباره‌ی سرشت انسان وجود دارد:

نخست دیدگاه بدبینانه است (مکتب بدبینی فطری) که انسان را به طور فطری و ذاتی موجودی بدسرشت و شرور می‌داند. این دیدگاه به مکتب گناه نخستین موسوم است که مبنا را بر شرارت ذاتی انسان قرار داده و دخالت جامعه را در ارشاد و هدایت افراد لازم و حتمی می‌داند. دیدگاه دوم که دیدگاه خوش‌بینانه است (مکتب خوش‌بینی فطری)، انسان را به طور فطری موجودی نیک‌سیرت می‌داند. دیدگاه سوم دیدگاه خنثی است که معتقد است انسان به طور فطری نه بد است و نه خوب. (تصدی‌کاری، ۱۳۸۸: ۴-۵)

دیدگاه اول: مکتب بدبینی فطری

مبنای این دیدگاه شرارت ذاتی انسان است و بنابراین مبنای دخالت جامعه در ارشاد و هدایت افراد لازم و حتمی است. (تصدی-کاری، ۱۳۸۸: ۴) اعتقاد به شرذاتی سرشت انسان، با نظریه‌ی «گناه نخستین» در ارتباط است. بخشهای زیادی از کتاب مقدس به مسأله‌ی گناه و پیامدهای آن اشاره دارد. اصطلاح «گناه نخستین» به صراحت در کتاب مقدس نیامده است، برای همین متکلمان مسیحی برای اثبات و تبیین آن از عبارات پراکنده در کتاب مقدس کمک گرفته‌اند. گناه ذاتی یک وضعیت عمومی انسانی است که طبق آن انسان‌ها بدون اینکه هیچ کاری انجام دهند با گناه متولد می‌شوند و هیچ قدرتی برای مقاومت در برابر قدرت شیطانی که به آن هوس می‌گویند ندارند. گناه ذاتی یک فعالیت نیست، بلکه یک کیفیت، حالت و وضعیت ذاتی و وجودی است و هیچ کنش آگاهانه و اختیاری قوای درونی یا بیرونی در مقابل آن وجود ندارد. (Pane, 2020: ۲-۴)

توماس هابز را نماینده قدیم این مکتب و نظریه‌ی روانکاوی فروید را نماینده جدید این مکتب می‌دانند که طبق آن انسان‌ها عمدتاً تحت تأثیر انگیزه‌های نیرومند نامعقولی هستند و همواره به دنبال برآوردن بی‌قید و شرط آنها هستند. (تصدی-کاری، ۱۳۸۸: ۴) در ادامه دیدگاه چند اندیشمند تأثیرگذار یعنی پولس و آگوستین قدیس متعلق به سده‌های نخست مسیحیت (قبل از قرون وسطی)، لوتر و کالون و هابز متعلق به دوران رنسانس و کانت متعلق به عصر روشنگری (پس از قرون وسطی) بررسی خواهد شد.

دیدگاه پولس رسول (حدود ۶۸-۵ م)

پولس رسول در تحول مسیحیت آغازین نقش مهمی داشت. وی بر این باور بود که انسان سقوط کرده و طبیعت او فاسد است. (Lovell, 1961: ۲۴۰) پولس ضمن تعلیم خود، انسان را به سبب گناه نخستین، دور از خدا و مطرود می‌دانست و راه اشتهی انسان‌ها با خدا را در خضوع کامل و اطاعت مطلق عیسی از خدا که در زندگی، رنجها و مرگ وی جلوه‌گر شده می‌دانست. این اعتقاد در مسیحیت عقیده نجات یا فدا نام دارد. (میشل، ۱۳۸۱: ۵۶) با توجه به نوشته‌های پولس، انسان دارای سه دوره است: انسان قبل از گناه آدم و هبوط وی، انسان بعد از هبوط و قبل از صلیب و انسان بعد از صلیب؛ که انسان در هر دوره سرشتی متناسب با آن دوره را داشته است. از نظر وی با گناه آدم، همه‌ی انسانها نه تنها گناه وی را به ارث برده، بلکه در آن سهیم هستند و لذا گناهکار و دور از خدا شده‌اند و با به صلیب کشیده شدن مسیح، امکان بازگشت به وضعیت اولیه را پیدا کردند و آثار گناه نخستین بخشیده شد. وی بازگشت هر فرد به وضعیت اولیه را وابسته به اراده و ایمان هر فرد می‌داند. با این حال گناه آدم تأثیرات خود را بر تک تک انسانها گذاشته و حتی بعد از صلیب نیز انسان‌ها با علایم گناه آدم متولد می‌شوند و تا آخر عمر این آلودگی را در سرشت خود به همراه دارند. بنابراین پس از مسیح نزاعی سخت درون انسان و بین طبیعت کهنه و طبیعت نوی وی در جریان است که اولی انسان را به سمت گناه و دومی وی را به سمت اعمال نیک می‌کشاند. (سلیمانی اردستانی، ۱۳۸۸: ۸۷-۸۵)

دیدگاه آگوستین قدیس (۴۳۰-۳۵۴ م)

آگوستین قدیس مهمترین نظریه پرداز «گناه نخستین» است. (یوسفی، ۱۳۹۰: ۱۱۰) آگوستین در آثار خود سخنان زیادی راجع به سرشت انسان دارد که گاهی ناسازگار بنظر می‌رسند. (سلیمانی اردستانی، ۱۳۷۷: ۱۵۱) از نظر وی انسان به سبب گناه نخستین قادر به انجام خیر واقعی نیست. (Lovell, 1961: ۲۴۰) او گناه‌زدگی را اساس وجود آدمی می‌دانست و انسان را ویرانه‌ی آباد نشدنی گناه زده می‌نامید. (الندمان، ۱۳۵۰: ۱۰۲) آگوستین آزادی اراده‌ی انسان را قبول داشت، اما بیش از آن معتقد به گناهکار بودن بشر بود و عقیده داشت که انسان، آلوده‌ی گناه نخستین است و هرگز نمی‌تواند دوباره با خدا اشتهی کند. وی تجلی گناهکاری

بشر را در شهوات جسمانی می‌دانست و علت سقوط آدم را شهوانی تلقی می‌کرد. این اندیشه‌ی وی تأثیر بسیار بدی بر آینده تفکر مسیحی داشت که سبب گناه شمردن تمایلات جنسی، خوار شمردن زنان و برتر دانستن تجرد نسبت به ازدواج شد. (استیونس، ۱۳۹۶: ۲۸۲-۲۸۳) پس از دوران سخت‌گیری و ریاضت، رنسانس در قالب مسیحیت لوتری شرایط میل به سعادت را آسان‌تر کرد و ریاضت در ارضاء غریزه‌ی جنسی را مطلوب دانست. البته ارضاء میل شهوت فقط در محدوده ازدواج و طبق ضوابط اخلاقی و دینی صورت می‌گرفت. (لاندمان، ۱۳۵۰: ۹۶) به عقیده‌ی آگوستین انسانها برای نجات خود، تماماً به عنایت الهی متکی هستند که باید از طرف خدا به انسان افزوده شود. (حسینی، ۱۳۹۲: ۶۸)

معرفت، از دید آگوستین، مراتب دارد. آگوستین گناه را مانع از توجه به حقیقت مطلق و مانع رسیدن به مراتب بالاتر معرفت می‌دانست. از نظر وی آلودگی‌های اخلاقی و هرگونه خودبینی می‌تواند معرفت بشر را به انحراف بکشاند و مانعی جدی بر سر راه تحصیل معرفت باشد. (پورسینا، ۱۳۸۲: ۴۴۱)

دیدگاه مارتین لوتر (۱۴۸۳-۱۵۴۶ م)

لوتر از معتقدان گناه موروثی است. او می‌گوید گناه موروثی چنان در اعماق وجود انسان رخنه کرده که راهایی از راه کوشش فردی و توسل محال و تنها راه، تسلیم شدن در مقابل اراده الهی و امیدوار بودن است. انسانی که لوتر توصیف می‌کند موجودی محکوم به تسلیم در ابهام و سرگشتگی است. (لاندمان، ۱۳۵۰: ۱۰۴) لوتر ایده‌ی گناه نخستین را چنین توسعه داد: «در اینجا باز هم می‌بینید که گناه اصلی شما، بی‌نهایت است که با آن متولد شده ایم و به واسطه گناه والدین اولیه در ما کاشته شده است» (Pane, 2020. ۴-۲)

دیدگاه جان کالوین یا ژان کالون (۱۵۶۴-۱۵۰۹ م)

کالون حقودقان، مصلح دینی، متکلم بنیادگرای فرانسوی و از رهبران سرشناس فرقه پروتستان بود. کالون قدم را اندکی از لوتر فراتر نهاده و انسان را گناه زده مطلق می‌دانست. (لاندمان، ۱۳۵۰: ۱۰۵) بنظر وی انسان‌ها بدلیل سقوط آدم از رحمت و فیض الهی، ذاتاً فاسدند و به همین علت تمایل به شر هستند و اراده‌ی انحراف دارند. هرچند خداوند به بعضی افراد منتخب، برای غلبه بر تمایل به شر و تسبیح وی قدرتی درونی عنایت کرده است؛ اما دیگران به علت انحراف و شرارت محکوم به تباهی هستند. (Gutek, 1995: 143) طبق نظریه‌ی کالون، هیچ انسانی از میراث گناه آدم بری نیست و همگی انسان‌ها قربانی میراثی هستند که آدم نخستین به آنها داده است. (همان، ۱۴۵)

کالون در کتابی به نام نهادهای دین مسیح، نظام عقیدتی خود را تشریح کرده است. طرفداران کالون، در ژنو سوئیس حکومتی دینی تأسیس کردند و کالون گرای در اسکاتلند، در جنبش پیوریتن انگلستان و سپس در آمریکا گسترش یافت. (استیونس، ۱۳۹۶: ۲۹۱)

دیدگاه توماس هابز (۱۶۷۹-۱۵۸۸ م)

توماس هابز فیلسوف انگلیسی، انسان را موجودی تنها، بیچاره، موزی، خشن و حقیر می‌دانست. اوج نگرش وی در این‌باره جمله معروف "انسان گرگ انسان است" می‌باشد. (تصدی‌کاری، ۱۳۸۸: ۴) هابز در مشهورترین اثر خود به‌نام لویاتان، احکام اجتماعی را از مقتضای درباره طبیعت فردی انسان نتیجه گرفت. هابز برای تبیین طبیعت انسان و جامعه بشری، علوم طبیعی را بکار بست. نظر وی پیش‌درآمدی به رویکردهای داروینی است. او دوگانه‌نگاری ارسطو را قاطعانه رد می‌کند و روح را به مثابه‌ی جوهری غیرمادی دارای تناقض درونی می‌دانست و در عوض به ماده باوری متافیزیکی درباره‌ی طبیعت انسان معتقد بود. هابز انسان را موجودی ذاتاً

خودخواه، خودپرست، خودمحور و دارای لذایذ و آرزوهای خاص خود می‌دانست و به انسان نگاه تیره و تاری داشت. وی معتقد بود خواسته‌های هر شخص صرفاً متوجه بقا و تولید مثل خودش است. (استیونسن، ۱۳۹۶: ۲۹۳) به عقیده‌ی وی انسان‌ها علیرغم برخی تفاوت‌ها، از نظر قوای بدنی و ذهنی دارای طبیعت یکسان هستند و استعدادهای مشابهی با هم‌نوعان خود دارند. این امر در کنار عمل طبق انگیزه‌های خودخواهانه باعث می‌شود وضع طبیعی به سرعت به وضعیت جنگی بدل شود که در آن هر فرد خود را با دیگری در جنگ می‌بیند. (هابز، ۱۳۸۵: ۱۶۰) از نظر هابز بیشتر تمایلات و خواسته‌های فطری انسان در تضاد با هم‌نوعانش است (سبزه‌ای، ۱۳۸۶: ۷۱) و انسان‌ها دائماً بر سر غذا، سرزمین و تمام منابع دیگر در حال رقابت هستند. پس وجود نوعی مرجعیت قدرت، نیازی اساسی برای در امان نگه داشتن مردم از مفاسد وضع طبیعی است. (استیونسن، ۱۳۹۶: ۲۹۴) فلسفه‌ی توماس هابز در رابطه با گرایش ذاتی انسان به شر، در قرن ۱۷ میلادی منجر به تقویت نگاه بدبینانه به کودکان و تقویت رویکرد شرانگاری کودک شد. (جمشیدپناه، ۱۳۹۹: ۲۵۴)

هابز امر تعلیم و تربیت را برای همه مردم از هر سن و جنس لازم دانسته و معتقد است که اوقات مشخصی از زمان کار مردم، باید صرف آموزش مواردی مانند رعایت عدالت شود تا بتوانند تکالیف و وظایف خود را به درستی انجام دهند. اما در مورد کودکان، وی دقت و هشیاری بیشتری به خرج داده و تعلیم و تربیت اولیه آنها را وابسته به دقت و مراقبت والدین می‌داند. از نظر وی کودکان باید مادامی که تحت تعلیم والدین خود هستند، از آنها اطاعت و فرمانبرداری داشته و بعد از آن نیز به حکم وظیفه شناسی و قدردانی این احترام را حفظ نمایند. (تصدی‌کاری، ۱۳۸۸: ۹۰)

دیدگاه امانوئل کانت (۱۸۰۴-۱۷۲۴ م)

کانت که تفکری متعلق به عصر روشنگری بود، در اثر خود بنام دین در چهارچوب عقل محض، به مسأله‌ی طبیعت انسان پرداخته و از شر بنیادین سخن می‌گوید. وی انسان را دارای میل ذاتی به خویش‌خواهی و حب نفس می‌داند. کانت با وجود توصیف شر بنیادین به عنوان یک میل ذاتی، ادعا می‌کند که انسان همواره در موضع انتخاب است و موقعیتی را که او تصدیق یا رد می‌کند، مسؤول توانایی یا عدم توانایی او در اعمال قانون اخلاقی است. (کانت، ۱۳۹۸: ۶۷) نظریه‌ی شر بنیادین کانت تلاشی بلندپروازانه برای یافتن نوعی معنای اخلاقی برای طبیعت انسان است. (پوستان، ۱۳۹۹: ۵۴)

کانت بجای کلمه‌ی گناه بنیادین از شر بنیادین نام برده و معتقد است که انسان با انجام قوانین اخلاقی می‌تواند بر گناه غلبه کند. (ارزانی، ۱۳۹۳: ۱۱۵) وی انسان را چوب کج شده‌ای می‌داند که راست نمی‌شود و در جایی دیگر از نوعی زشتی و قباح مطلق که دامنگیر انسان شده سخن می‌گوید. (کانت، ۱۳۸۸: ۱۴۷)

برداشت کانت از شر بنیادین با نظر سایر اندیشمندان متفاوت است. وی شر بنیادین را سستی طبیعت انسان و آلودگی نهاد بشر نمی‌داند. از نظر وی شر بنیادین، انحراف طبیعت بشر یعنی خوار شمردن آزادانه‌ی وظیفه در برابر هوی و هوس و ترجیح آگاهانه‌ی خوشبختی خویش بر تعهداتی است که نسبت به سایرین دارد. کانت از یک سو شر درون انسان را نتیجه‌ی انتخاب‌ها و سوء استفاده‌ی انسان از آزادی خویش می‌داند و از سوی دیگر معتقد است که شر درون انسان، گرایش فطری، ذاتی و عاقلانه‌ی وی به حب نفس است که نتیجه رشد و نمو در شرایط اجتماعی است. از این نظر او هم مانند بسیاری از متفکران دیگر مانند آگوستین و پلاگوس هم زمان به دو جهت کشیده می‌شود. (استیونسن، ۱۳۹۶: ۳۲۵) کانت سرشت انسان را پاک و بی‌گناه می‌داند، نه سرشتی

شیطانی که گرایش به شر دارد. (همان، ۳۲۶) بر همین اساس فلسفه وی با نگاهی مذهبی‌تر، آمیزه‌ای از امید به پیشرفت تدریجی اجتماعی انسان و امید به رحمت الهی است. (همان، ۳۲۴-۳۲۳)

دیدگاه دوم: مکتب خوش‌بینی فطری

دیدگاه خوشبینانه درباره‌ی ماهیت انسان از عصر روشنگری به بعد آغاز شد. فیلسوفان عصر روشنگری هر دو دیدگاه کالونیستی که انسانها را ذاتاً فاسد می‌دانست و دیدگاه کاتولیکی که انسان‌ها را از نظر روحی محروم می‌دانست، رد کرده و بجای آن بر خوبی طبیعت بشریت تأکید کردند. از نظر آنان شر، محصول طبیعت انسانی نیست؛ بلکه اثری است که توسط یک جامعه‌ی غیر طبیعی، مصنوعی و غیرمنطقی بوجود می‌آید و اگر عقل با تربیت طبیعی آزاد شود، مردم می‌توانند از تمایلات خیرخواهانه‌ی ذاتی خود پیروی کنند. (Gutek, 1995:160)

در قرن هجدهم ژان ژاک روسو با شعار " بازگشت به طبیعت" و جمله‌ی معروف "بشر وحشی پاک‌نهاد" نظریه‌ی فساد انسانی را به چالش کشید و نماینده قدیم مکتب خوشبینی فطری شد. نماینده‌ی جدید این دیدگاه در اروپا ژان پیازه است که در روانشناسی از صاحب‌نظران مکتب رشدی-شناختی است. (تصدی‌کاری، ۱۳۸۸: ۴) روسو در امیل اظهار داشت که کودکان به طور طبیعی و ذاتی خوب هستند و انسان ذاتاً نیک است نه محروم یا منحل و چنانچه کودک به طبیعت خود سپرده شود به سوی خوبیها گرایش می‌یابد. (Gutek, 1995:146)

پس از فروپاشی نظام الهیاتی مسیحی در اروپا، یک جنبش فکری، سیاسی و معرفتی بنام لیبرالیسم، در تقابل با محدودیت‌های اخلاقی، مذهبی، سیاسی و اجتماعی شکل گرفت. لیبرالیسم با تلاشی طبیعت‌گرا، شیوه‌ای نو به میدان آورد که در آن، فرد اصالت یافت. (سیجانی‌نژاد، ۱۳۹۲: ۳۳) لیبرال‌ها نسبت به طبیعت انسانی نظر خوشبینانه‌ای دارند و محرک اعمال انسان‌ها را نفع شخصی سنجیده می‌دانند. طبق این مبنا، لیبرال‌ها ادعا کردند که محدودیت‌های نامعقول حکومت و مذهب خودکامه باید از میان برداشته شود. به دنبال آن لیبرال‌های فرانسوی بجای طبیعت انسانی، مؤسسات فاسد اجتماعی، سیاسی و تربیتی را منشأ شر و فساد می‌دانستند و لیبرال‌های انگلیس و آمریکا نیز انسان‌ها را به هنگام تولد نیک یا دست‌کم خنثی می‌پنداشتند، اما به هیچ وجه آنان را منحل نمی‌دانستند. (گوتک، ۱۴۰۱: ۲۶۶)

آرمان‌شهرگرایان نیز به تاسی از دیدگاه عصر روشنگری درباره‌ی سرشت انسان، آنها را موجوداتی خیرخواه تلقی می‌کردند. به عقیده‌ی آنها اگر انسان‌ها نیک نباشند، دست‌کم موجوداتی بی‌جهتند که شخصیتشان قابل پرورش است. دیدگاه آرمان‌شهرگرایی در باب طبیعت انسان در تضاد با دیدگاه محافظه‌کاری است که انسان را تا ابد ضعیف، ذاتاً ناقص و متمایل به هرج و مرج می‌داند. (همان، ۳۳۰)

دیدگاه چند اندیشمند مکتب خوش‌بینی فطری از جمله پلاگیوس متعلق به دوران قبل از قرون وسطی و سده‌های نخست مسیحیت و ژان ژاک روسو متعلق به قرن ۱۸ یعنی عصر روشنگری یا عصر جدید در ادامه بررسی می‌شود.

دیدگاه پلاگیوس (۴۲۰-۳۶۰ م)

مهمترین نزاع تاریخ مسیحیت بر سر سرشت انسان در غرب امپراطوری روم و بین پلاگیوس و آگوستین در گرفت. (سلیمانی اردستانی، ۱۳۸۸: ۱۳۴) پلاگیوس راهب انگلیسی و تواناترین مخالف آگوستین بود که با قدرت به دفاع از اختیار و نیروی نجات‌بخش اعمال خیر پرداخت و انسان‌شناسی پولسی را رد کرد. (لاندمن، ۱۳۵۰: ۱۰۱) پلاگیوس به انتقال ارثی گناه و اسارت اراده اعتقاد

نداشت و ذات انسان را دارای تمایلات ذاتی به بدی نمی‌دانست. وی گناه را ناشی از آموزش اشتباه و الگوی نامناسب می‌دانست. (Lovell, 1961:۴۳)

پلاگیوس برعکس آگوستین، جدیت و تلاش را برای تهذیب اخلاق و متزه شدن آدمی بسیار مؤثر می‌دانست. هرچند وی نیز انسان را به فیض عنایت الهی محتاج می‌دانست. آگوستین انسان را از قبول هرگونه مسئولیت اخلاقی معاف می‌دانست. (لاندمان، ۱۳۵۰: ۱۰۳-۱۰۱) اما پلاگیوس معتقد بود انسان از اراده‌ی آزاد و اختیاری تام برخوردار است و کاملاً مسئول گناهان خویش است. از نظر وی انسان ذاتاً خوب و آزاد آفریده شده است و نباید طبیعت انسان را ناقص و معیوب شمرده و عدالت خداوند را زیر سؤال برد. (حسینی، ۱۳۹۲: ۶۸) این عقاید پلاگیوس در آن زمان نوعی کفر به شمار می‌رفت، زیرا او در مقابل اراده الهی، اراده و اندیشه انسان را عنوان کرده و گناه زدگی را از مرحله جبر به اختیار می‌کشاند. (لاندمان، ۱۳۵۰: ۱۰۳-۱۰۱)

ژان ژاک روسو (۱۷۷۸-۱۷۱۲ م)

دیدگاه روسو نسبت به ماهیت انسان، در تضاد با نظریه غالب آن زمان و در ستیز با آن بود. (Lovell, 1961: ۴۶) وی در رساله‌ی امیل (۱۷۶۲ م) دیدگاه ایده‌آلیستی خود در باب نیکی ذاتی طبیعت انسان را ارایه داد. (استیونس، ۱۳۹۶: ۳۰۲) وی وضع طبیعی موجودات انسانی را بیشتر از وضعیت متمدن آنها، قابل تحسین می‌دانست. (نودینگز، ۱۳۹۰: ۲۴) به عقیده وی، انسان طبیعی که آلوده‌ی آداب و رسوم و تکلفات اجتماعی نشده، نیک است. او در قلب انسان جایی برای شرارت ذاتی نمی‌یافت و معتقد بود انسان به هنگام تولد نیک است و شر، ناشی از جامعه‌ی فاسد است (گوتک، ۱۴۰۱: ۱۰۶) روسو از خوبی طبیعت انسان دفاع می‌کرد و معتقد به مفید بودن پرورش غرایز طبیعی برای تکامل طبیعی انسان بود. (لاندمان، ۱۳۵۰: ۹۶)

بنابراین کودک در نگاه روسو با چیزی که تا پیش از آن متداول بود به شدت در تضاد بود؛ چون در اوایل قرن ۱۸ مفهوم کودکی هنوز تحت تأثیر اندیشه‌های جان کالون بود. روسو نظریه‌اش را در قالب برنامه‌ای دقیق و مفصل برای تربیت یک پسر بچه از نوزادی تا زمان ازدواج به دست مربی که بسیار آگاه و مسلط بر همه امور است بیان می‌کند. با وجود آنکه این طرح از بسیاری جهات غیرعملی است، اما باز هم در موارد زیادی بینشی درباره رشد کودک به دست داده که بسیار تاثیرگذار بوده است. (استیونس، ۱۳۹۶: ۳۰۲)

به نظر روسو، انسان در وضع طبیعی، "وحشی نجیبی" است که با سعادت و خوشبختی زندگی می‌کند. او بدون محدود شدن به قوانین مدنی آزادانه زندگی می‌کند و در این وضعیت، هرکس قادر است سعادت خود را جستجو کرده و به آن نائل آید. (سبزه‌ای، ۱۳۸۶: ۸۴)

روسو در پی آن بود که مردم چگونه باید مورد تعلیم و تربیت قرارگیرند تا نیکی ذاتیشان حفظ شده و حس مثبت شهروندی در آنها ایجاد شود. (نودینگز، ۱۳۹۰: ۲۵) وی تأثیر تربیتی زیادی بر اندیشه‌های پس از خود داشته است، تا آنجاکه گوتک او را پیشرو طبیعت‌گرایی در آموزش و پرورش اواخر قرن هجدهم میلادی معرفی می‌کند. پیشرفت‌گرایی نیز تحت تأثیر طبیعت‌گرایی روسویی و عمل‌گرایی شکل گرفت. (گوتک، ۱۴۰۱: ۹۵)

دیدگاه سوم: دیدگاه خنثی یا بدون زمینه

بر خلاف مکاتب خوش‌بینی و بدبینی فطری، گاه در بعضی مکاتب، انسان اصلاً بدون زمینه‌ی فطری و بدون هویت فرض می‌شود که شامل دیدگاه‌های بسیار متنوعی است. از دیدگاه داروینیسیم، مارکسیسم و مکتب رفتارگرایی که انسان را موجودی خنثی و

بدون هیچ زمینه‌ی فطری فرض می‌کند که هویتش از وضعیت و شرایط محیطی و اجتماعی ناشی می‌شود؛ تا دیدگاه اگزیستانسیالیسم که معتقد است انسان بدون هیچ ملاک و معیاری، بدنبال تعیین هویت خویش است. در دیدگاه پراگماتیسم انسان یک مخزن انرژی و نیرو است که باید براساس نیازهایی که جامعه برایش تشخیص می‌دهد، ساخته شود. گاه نیز با دیدی نژادپرستانه، سرشت برخی انسان‌ها نیک و سرشت برخی دیگر پست و نامرغوب تلقی می‌شود و بر این اساس آنان که سرشت نیک و مرغوب دارند حق استثمار انسانهای دیگر را دارند. (امین‌فر، ۱۳۷۴: ۲)

نماینده‌ی قدیم این دیدگاه، جان لاک، فیلسوف انگلیسی است. وی ضمیر انسان را در بدو تولد مانند لوحی نانوشت می‌دانست و از آن با عبارت "لوح سفید" یاد می‌کرد. به اعتقاد وی، هرآنچه بر لوح وجود انسان نقش می‌بندد، حاصل تأثیرات جامعه و محیط است. نمایندگان جدید این مکتب نظریه‌های یادگیری و به‌ویژه نظریه‌ی یادگیری اجتماعی هستند. آنان منکر ارزشهای مطلق اخلاقی هستند و اخلاق را امری نسبی می‌دانند. از سوی دیگر معتقدند که ارزشهای اخلاقی مانند سایر رفتارها طبق اصول یادگیری و از طریق پاداش و تنبیه یا الگوپذیری در کودکان شکل می‌گیرد. (تصدی‌کاری، ۱۳۸۸: ۵)

نچیزه نیز علیه تمام این دیدگاه‌ها برخاست و گفت بشر نه خوب است و نه بد، بلکه در ورای این دو قرار دارد و بدنبال آن اگزیستانسیالیته‌ها وجود هر نوع طبیعت فطری برای بشر را رد کردند. (لاندمان، ۱۳۵۰: ۹۶)

اصل بنیادین اگزیستانسیالیسم، اصل تقدم وجود بر ماهیت و اولویت ذهن انسان است. از نظر اگزیستانسیالیست‌ها انسان قبل از دنیا آمدن هیچ ماهیت و تشخیصی ندارد و تنها پس از پا گذاشتن به جهان برای کسب تشخیص و رسیدن به ماهیت شخصی خویش از راه انتخاب تلاش می‌کند. (گوتک، ۱۴۰۱: ۱۶۹-۱۶۸) طبق این دیدگاه هیچ‌گونه طبیعت ذاتی وجود ندارد و هر شخصی خود باید طبیعت یا ذات خویش را بیافریند. اگزیستانسیالیست‌ها از تعمیم و کلی‌گویی درباره انسانها و زندگی آنها پرهیز و نهی می‌کنند. سارتر وجود چیزی به نام طبیعت بشر را از اصل رد می‌کند، چه پرسد که بخواهد موضوع نظریه‌پردازی قرارگیرد و یا راجع به نیک یا بد بودن ذاتی آن بحث شود. (استیونس، ۱۳۹۶: ۴۱۲) فیلسوفان اگزیستانسیالیست در بیانی افراطی، انسان را نه صاحب سرشت بلکه دارای تاریخ می‌دانند. (تصدی‌کاری، ۱۳۸۸: ۱۹۶)

دیدگاه جان لاک (۱۷۰۴-۱۶۳۲ م)

جان لاک به عنوان پدر لیبرالیسم کلاسیک، ذهن انسان را به هنگام تولد همچون لوحی سفید و نانوشتی می‌دانست که در آن هیچ ایده و تصویری وجود ندارد و داده‌های تجربی روی آن ثبت می‌شوند. از اینرو، جان لاک منشأ تمامی ایده‌ها و تصورات را تجربه‌ی حسی دانسته است. (احمدپور، ۱۴۰۱: ۱۸۴) با اینکه لاک ذهن را خالی از ایده‌های فطری می‌دانست، اما معتقد بود افراد مختلف دارای استعدادهای بالقوه‌ی متفاوتی هستند. (گوتک، ۱۴۰۱: ۲۵۶)

نظریه‌ی لوح سفید وی، انکار مدرن طبیعت بشر است. (استیونس، ۱۳۹۶: ۴۸۹) در حالی که هابز انسان را موجودی غیر اخلاقی و تابع تمایلات غریزی و کاملاً خودخواه می‌دانست، لاک انسان را موجودی اخلاقی و نوع دوست و تابع قوانین اخلاق اجتماعی می‌داند. انسان در اندیشه‌ی هابز همه اعمالش را به انگیزه‌ی لذت جسمانی و حیوانی انجام می‌دهد، ولی انسان در اندیشه‌ی لاک بر طبق ندای وظیفه عمل می‌کند. (سبزه‌ای، ۱۳۸۶: ۷۷)

لاک وجود هرگونه معرفت ابتدایی را رد کرده و معتقد بود هرگونه معرفت درونی، ناشی از تجربه است. در نظر گرفتن ذهن انسان به عنوان لوح سفید از منظر لاک، جایگاه فوق‌العاده‌ای برای نقش والدین در قبال تعلیم و تربیت نسل جوان قائل می‌شود. (احمدپور و دیگران، ۱۴۰۱: ۱۸۷)

دیدگاه نیچه (۱۹۰۰-۱۸۴۴ م)

نیچه معتقد بود که بشر نه خوب است و نه بد، بلکه ورای این دو صفت است. وی با قاطعیت از گناه موروثی انتقاد کرد و بیان کرد انسان از ابتدا به گناه آلوده نبوده، بلکه مسیحیت او را گناه زده، مریض و بیهوده کرده است. وی در پی سامان بخشیدن انسان بی سامان مسیحیت بوده است. (لاندمان، ۱۳۵۰: ۹۶)

نیچه گناه نخستین، مرگ خدا بر روی صلیب برای رهایی انسان، نجات از طریق ایمان و دیگر ایده‌های پولس را مکر و نیرنگی در مسیحیت راستین برشمرده و پولس را مسئول همه این انحرافات می‌دانست. (نیچه، ۱۳۸۶: ۱۵۱)

از نظر نیچه، گناه یک اختراع و احساس یهودی است که مفهوم گناه را برای انتقام از انسانهای قوی و پوششی بر حقارت خویش اختراع نمودند.

نیچه ابداع مفهوم گناه را در جهت ضدیت با معرفت و علم، و مخالفت با بی‌واسطگی رابطه بشر با خدا و احتیاج به کشیشان برشمرده. (جامه‌بزرگی، ۱۴۰۱: ۴۹۶)

دیدگاه جان دیویی (۱۹۵۲-۱۸۵۹ م)

دیویی یک فیلسوف طبیعی‌گرا بود. در مطالعه‌ی بین کارها و آرای جان دیویی و روسو، علیرغم شباهتهای معدود، تفاوت‌های عمده‌ای هم وجود دارد. دیویی اعتقادی به اینکه کودکان نیک متولد می‌شوند ندانست و همچنین معتقد نبود که کودکان گناهکار متولد می‌شوند و نیاز به رستگاری دارند. برعکس وی بر این باور بود که کودکان هم استعداد خوبی و هم استعداد بدی دارند و این تعامل با محیط‌های تربیتی یا غیر تربیتی است که آنان را به سمت خوبی یا بدی می‌کشاند. اما وی نیز همانند روسو بر انگیزه‌ی خود کودک و عملکرد بدون واسطه و مستقیم او تأکید داشت. (نودینگز، ۱۳۹۰: ۲۷)

پس از مروری بر سه نوع دیدگاه مختلف و جویا شدن نظر متفکران برجسته‌ی هر دیدگاه - که برخی مانند روسو بطور مستقیم با امر تربیت سر و کار داشته‌اند و بیشتر آنها بطور غیر مستقیم در امر تربیت اثرگذار و جریان‌ساز بوده‌اند- در ادامه تأثیر دیدگاه‌های مختلف درباره‌ی سرشت انسان بر تعلیم و تربیت غربی از قرون وسطی تاکنون بررسی شده و از بین پیامدهای مختلف تربیتی هر سه نظریه، دو مورد آن تحت عناوین "نگاه مکاتب مختلف به مقوله‌ی بازی در تعلیم و تربیت" و "نگاه مکاتب مختلف به مسأله‌ی اقتدار در تعلیم و تربیت" بررسی می‌شود.

تأثیر دیدگاه‌های مختلف درباره‌ی سرشت انسان بر تعلیم و تربیت غربی

از آنجا که تعلیم و تربیت انسان از بدو تولد و دوران کودکی آغاز می‌شود، نوع نگاه به این دوران حساس و سرنوشت ساز اهمیت خاصی دارد و تعیین کننده‌ی خط مشی تربیت است. در این دوران است که مبانی شخصیتی، روحی و جسمی انسان شکل گرفته و نتیجه‌ی امر درکل دوران زندگی انسان اثرگذار می‌باشد. (جمشیدپناه، ۱۳۹۹: ۲۳۶)

نوع نگاه به دوران کودکی، به چگونگی پذیرش مسأله‌ی سرشت انسان و سه دیدگاه مختلف آن برمی‌گردد. مکتب بدبینانه کودکان را بخاطر گناه نخستین، ذاتاً شرور و مجرم و مکتب خوشبینانه با رد نظریه گناه نخستین، کودکان را معصوم می‌دانست. باور اساسی گناه نخستین برآموزش و پرورش قرون وسطی و آموزش کاتولیکی روم معاصر با آن زمان تأثیر گذاشت. (Gutek, 1995: 75) دیدگاهی که بر اساس آموزه‌های مسیحیت، کودک را ذاتاً شر و متمایل به بدی می‌داند، هرچند مربوط به یک دوره‌ی تاریخی قدیمی است، در تعلیم و تربیت غرب بسیار تأثیرگذار بوده و هنوز هم رگه‌هایی از این اعتقاد وجود دارد. در

قرون وسطی، الهیات مسیحی معتقد بود کودک به عنوان وارث گناه نخستین، از نظر روحی محروم است و کودکان، خودرأی، یکدنده و آکنده از شیطنه به دنیا می‌آیند و شرارتی ذاتی دارند. (Gutek, 1995:75) آنان راه رفع این گناه ذاتی را غسل تعمید نوزاد می‌دانستند تا با این عمل، کودکان به جای محکوم بودن به شرارت، بتوانند نجات یابند. (Pane, 2022: 9)

چنین نگاه بدبینانه‌ای در آن روزگار باعث می‌شد که کودکان را مستحق بداخلاقی، بد رفتاری، سقط جنین، تنبیه بدنی، استثمار، عدم حمایت، گرسنگی، فقر، بیماری، بی‌سوادی و چهل و... بدانند و نفس شرور و سرکش او را بشدت کنترل کنند. در قرن ۱۷ میلادی بر این عقیده بودند که کودک بدلیل شرارت ذاتی ضعیف است و هیچ عزم و اراده‌ای از خود ندارد و به‌راحتی دچار انحراف و فساد می‌شود. چنین عقیده‌ای باعث رشد و گسترش سقط جنین و تنبیه شد. سقط جنین شرارت کودک را در نطفه خفه می‌کرد و تنبیه از طریق اجبار و تحت فشار قرار دادن جسم کودکان، تمایل آنها برای خودسری و شیطنه را کنترل می‌کرد. (جمشیدیه، ۱۳۹۹: ۲۳۵) این تربیت خشک و خشن که حکم می‌کرد برای جلوگیری از تباه‌شدن کودکان، نباید ترکه‌ها و ابزار تأدیب را کنار گذاشت، در سرتاسر دوران پیوریتانیسم (پاک دینی) قرن ۱۷ میلادی ادامه یافت و حتی تا قرن ۱۹ میلادی، با شور و هیجانی مسیحی ادامه یافت. در آن دوران، مذهب پروتستان و اکثر جریانهای اجتماعی معتقد بودند که کنترل‌ها و سختگیری‌های شدید در تربیت کودکان، به‌نفع خود آنها است و کودک باید قدردان چنین رفتاری باشد. (جمشیدیه، ۱۳۹۹: ۲۴۹)

طبق این نوع نگاه، کودکان شبه دیوهای بالقوه‌ای از نیروها و قوای تاریک تصور می‌شدند که در اثر عدم توجه کافی یا رها کردن به حال خود، نیروهای شیطانی در وجود آنها فعال شده و ظهور و بروز پیدا می‌کند. (جمشیدیه، ۱۳۹۹: ۲۵۱) بنابراین مبنای تعلیم و تربیت باید در مسیرخلاف طبیعت انسان و با اصلاح طبیعت وی تحت نظارت و فشار و انضباط شدید صورت گیرد. (امین‌فر، ۱۳۷۴: ۲)

از نظر کالون دوره کودکی دوره‌ای شیطانی بود که باید به سرعت سپری می‌شد؛ چون خردسالان موجوداتی کثیف، شلوغ، شیطان و مستعد شرارت هستند. پس کودک خوب باید مانند یک بزرگسال رفتار می‌کرد و وظیفه شناس و آرام و فرمانبردار بود. نگاه منفی به کودک تا قرن ۱۸ و زمانی که روسو امیل را نوشت، هنوز تحت تأثیر اندیشه‌های جان‌کالون بود و تا آن زمان ادامه داشت. (گوتک، ۱۴۰۱: ۹۹)

در مقابل، دیدگاه خوشبینانه یا تکیه بر نگاه روسو به معصومیت کودک، توجه خاصی به دوران کودکی دارد. از نظر روسو، طبیعی‌ترین دوران رشد انسان، دوران کودکی است که مطلوبیت ذاتی دارد و باید تا حد امکان طولانی باشد. (گوتک، ۱۴۰۱: ۹۹-۹۸) به اعتقاد وی کودک قبل از سن ۱۲ سالگی نیاز به کتاب ندارد و باید هدف از آموزش و پرورش اولیه کودک، بجای آموزش فضیلت و حقیقت، حفظ قلب کودک از فساد و فکر غلط باشد. (تصدی‌کاری، ۱۳۸۸: ۱۰۹)

روسو و همچنین پستالوتسی عقیده داشتند فرایند یادگیری در کودکی باید آهسته و پیوسته باشد و نباید برای بزرگ شدن کودک و شبیه بزرگسالان رفتار کردن وی، هیچ عجله‌ای به خرج داد. (گوتک، ۱۴۰۱: ۹۹) توصیه روسو این بود که فرد باید فرصت پرورش طبیعت فطری خویش را داشته باشد، قبل از اینکه جامعه‌ی ثروتمند شهرنشین مدیریت آن را آلوده سازد. (استیونسن، ۱۳۹۶: ۳۰۲)

روسو ایراداتی به آموزش برخی دروس از جمله هندسه، جغرافیا، تاریخ و زبانهای خارجی داشت. بنظر وی آموزش دین و مذهب نیز بدلیل پیچیدگی آن و همچنین محدود بودن درک و شعور کودک، باید به سنین نوجوانی و اوایل جوانی موکول شود. (تصدی‌کاری، ۱۳۸۸: ۱۱۲)

دیدگاه روسو مبنی بر طبیعت نیک انسان از طرف پیشرفت‌گرایان پذیرفته شد و آنان به تاسی از روشنگری قرن ۱۸، نظریه پستی ذات انسان را رد کردند و به نیکی ذات وی تأکید کردند. این امر موجب توجه به آزادی نیروهای کودک شد. (گوتک، ۱۴۰۱: ۴۳۸-۴۳۹) بر همین اساس، پیشرفت‌گرایان در قرن ۲۰ برای پرورش خلاقیت کودک، بجای یاد دادن موضوعات آکادمیک، بر تجربه مستقیم، فعالیت و روش پروژه تأکید کردند. (گوتک، ۱۴۰۱: ۹۹)

دیویتی و پیشرفت‌گرایان با الهام از این نگاه و به عنوان جنبشی کودک‌مدارانه، بر آزادی نیروهای کودک و انتخاب وی و آموزش و پرورش طبیعی در محیطی سرشار از محبت و امنیت عاطفی تأکید کردند (گوتک، ۱۴۰۱: ۴۴۰) اینان کودکی را دورانی ضروری و بالارزش برای رشد انسان دانسته و عقیده داشتند در تدریس باید از انگیزه‌ها و غرایز کودک الهام گرفت. (گوتک، ۱۴۰۱: ۱۱۲)

آموزش و پرورش لیبرال هم کودک محور است؛ چون معلم، محور آموزش نیست، بلکه راهنمای شاگرد است و او نیز در مسیر تعلیم و تربیت باید مدام پیام‌آموز. معلم باید با شناخت درست کودک و با کمک دانش روانشناسی تربیتی در کودکان ایجاد انگیزه کند و شرایط یاد دادن و یاد گرفتن را تسهیل کند. (احمدپور، ۱۴۰۱: ۱۸۳)

روسو آموزش سازمانی را از سنین پایین ضروری نمی‌داند و همچنین تعدادی از دروس را نیز اصلاً مناسب کودکان در سن پایین نمی‌داند. (تصدی کاری، ۱۳۸۸: ۱۲۸)

۱- نگاه مکاتب مختلف به مقوله‌ی بازی در تعلیم و تربیت

از دیر باز چنین تصور می‌شد که بازی کار بیهوده و بی ارزشی است؛ ولی امروزه ثابت شده است که بازی یکی از مهم‌ترین نیازهای کودک است که در زمینه‌های گوناگون از جمله تقویت و فراگیری همکاری‌های اجتماعی، اعتماد به نفس، هوش، خلاقیت، برطرف کردن عقده‌های دوران کودکی، کارآمد شدن و افزایش یادگیری مؤثر است. (انصاری اردلی، ریسی اردلی، ۱۴۰۰: ۷۶)

طبق یاور کالونیستی، دوران کودکی اصلاً اهمیت و ارزشی نداشته و دوره‌ی بزرگسالی دارای هدف و ارزش است؛ بنابراین کودکان باید به سرعت وارد بزرگسالی شوند. (جمشیدیه، ۱۳۹۹: ۲۵۶) مربیان کالونیست بازی را بیهودگی و تنبیه بدنی را موجه می‌دانستند و عقیده داشتند کودکان با نظم و انضباط شدید و تلاش می‌توانند در بین شهروندان شهر مقدس جایی داشته باشند و وقت بسیار کمی را باید برای بازی صرف کنند. (Gutek, 1995:145)

در مقابل، روسو تأکید داشت که تربیت کودک بایستی متناسب با مراحل خاص رشد ذهنی او باشد و نباید با کودک به عنوان نمونه‌ی کوچک یک فرد بالغ رفتار کرد. (استیونسن، ۱۳۹۶: ۳۰۲) روسو بازی را برای نیرومند شدن کودک (نقیب زاده، ۱۳۷۹: ۱۲۸) و افراطون بازی را برای رشد و پرورش، تحول منش و پیروی از نظم و قانون بسیار مؤثر می‌دانستند. (همان، ۱۴۴) افراطون اعتقاد داشت که کودکان باید با شرکت در جشنها، بازیها، سرودهای دسته‌جمعی و سرگرمی‌ها پرورش یابند و یاد بگیرند که چگونه از زندگی خود لذت ببرند. (تصدی کاری، ۱۳۸۸: ۱۱۱)

هر چند فروید نسبت به انسان نگاه بدبینانه دارد، اما همانند پیازده معتقد است که بازی باعث رشد همه جانبه کودک می‌شود و در تعلیم و تربیت کودک مؤثر است. پیازده فعالیتها و بازیهای کودک را تحت تأثیر رشد ذهنی او می‌داند که باید متناسب با رشد ذهنی کودک پیچیده‌تر شود. فروید نیز بازی کودک را وسیله‌ای برای کسب لذت می‌داند که متناسب با رشد جنسی کودک تغییر می‌کند. (دستمرد و دیگران، ۱۳۹۸: ۵۵ و ۶۲)

۲- نگاه مکاتب مختلف به مسأله اقتدار در تعلیم و تربیت

دو ایده‌ی محرومیت و تباهی دو ایده‌ای بود که در قرون وسطی نسبت به ماهیت کودک وجود داشت؛ اما نظریه‌ی آموزشی مسیحی، به ایده‌ی محرومیت بیش از ایده‌ی تباهی نگاه داشت. مربیان قرون وسطی معتقد بودند که باید با تلاش و نظم و انضباط و به کمک عبادات و مقدسات بر محرومیت ذاتی کودک فائق آمد. (Gutek, 1995:85)

طبق سنت کاتولیک، تحصیل رسمی آسان نبود. طبق این سنت کودکان برای تحصیل نیازمند نظم و انضباط، یک محیط منظم و حضور یک معلم مقتدر بودند. توماس آکویناس و دیگر دانشوران معتقد بودند که نظم بیرونی تا زمانی که کودکان عادات خود انضباطی را به دست نیآورده‌اند، ضروری است. طرفداران دیدگاه بدبینانه همچون کالون، آموزش رسمی را وسیله‌ای برای تنبیه کودک و مهار تمایلات وی به شر می‌دانند. (همان، ۱۴۵ و ۱۴۶) با این نوع نگاه به دوران کودکی، آموزش رسمی، دخالت جامعه و مرجعیت قدرت در تعلیم و تربیت، معلم اقتدار گرا، محدود کردن آزادی کودک و کنترل وی از مؤلفه‌های تربیتی مهم در دیدگاه بدبینانه است. (گوتک، ۱۴۰۱: ۹۹)

در مقابل، دیدگاهی که نسبت به طبیعت انسانی خوشبین است، انسان را دارای توان بالقوه برای اعمال نیک می‌داند. (همان، ۱۳۶۷) با پذیرفتن پاک‌ی ذاتی انسان، تمایلات، نیازها و غرایز طبیعی وی نیز قابل پذیرش و معتبر تلقی شده و در جریان تربیت به عنوان مواد خام برای تدوین تربیت برآن تکیه می‌شود. طبق این دیدگاه، تربیت طبیعی است و باید از طبیعت انسان محافظت شود. (همان، ۱۱۱) روسو چون ذات انسان را نیک می‌داند، با اعمال فشار برای تغییر طبیعت انسان و به نظم درآوردن آن مخالف بود. (Lovell, 1961: 47) وی عقیده داشت از آنجا که جامعه‌ی متمدن، انسان را به سوی فساد و تباهی می‌کشاند، باید کودک را به طبیعت سپرد و از جامعه دور نگه داشت تا بر اساس طبیعت خود رشد کند و به سعادت برسد. (امین‌فر، ۱۳۷۴: ۳)

روسو طبق شرحی که در کتاب *امیل* برای تعلیم و تربیت مردان آزاد داده، معتقد بود از آنجا امیل و لزوماً هر کودکی از قبل و ذاتاً نیک است، باید با حداقل موانع ممکن در مسیر تربیت مواجه شود. لذا امیل مجبور نبود که در معرض یک تربیت اخلاقی سخت قرار بگیرد و وظیفه معلم او این بود که آن نیکی را در تمام مدتی که تسهیل کننده رشد شایستگی‌های مورد نیاز در زندگی بزرگسالی است، حفظ کند. معلم نباید در یادگیری، مطالب را به امیل تحمیل کند، بلکه باید بیشتر تسهیل‌کننده‌ی اطلاعات امیل باشد. به این ترتیب علایق امیل، معلم را در هدایت و راهنمایی وی برای پیمودن یک مسیر سالم آماده می‌سازد. این دیدگاه اساس کار جان دویی قرار گرفت. در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ میلادی، جنبشی تربیتی به نام «تعلیم و تربیت باز» وجود داشت که بر علایق کودکان، تجربه‌های عملی، احساس و مشاهده تأکید داشت و دروس رسمی در آن اهمیت کمتری داشت که هنوز هم مورد علاقه‌ی مربیان تربیتی است. (نودینگز، ۱۳۹۰: ۲۶)

روسو به دنبال جایگزینی ترس با عشق به عنوان انگیزه‌ای برای یادگیری بود. بر همین اساس در اواخر قرن بیستم مربیان پیشرفت‌گرا نیز مخالف زورگویی و اقتدارگرایی در آموزش بودند. (Gutek, 1995: 146) ای.اس.نیل، مربی و روانشناس قرن ۲۰ هم به تأسی از ایده‌های روسو دروس رسمی و تعلیم و تربیت اخلاقی و دینی را رد کرد و اصرار داشت که کودکان ذاتاً خوب هستند و فشارهایی که برای رشد سریع به آنها وارد می‌شود باعث تباهی‌شان می‌شود. (نودینگز، ۱۳۹۰: ۲۷)

از نظر مصلحان تربیتی لیبرال توجه به رشد فردی و پرورش خلاقیت بسیار مهم است، لذا ایشان در تربیت کودک امید رشد فردی اجتماعی و اصلاح را لحاظ می‌نمودند. لیبرال‌ها تأکید داشتند که کودکان باید از محدودیت‌های خودسرانه‌ی معلمان سرکوبگر و اقتدارگرا، حفظ کردن متون دینی و یادگیری‌های مکانیکی رها شوند؛ چون همه‌ی اینها آسیب رسان خلاقیت هستند. آنان معتقد بودند که انسان به‌مدد روشنگری و در سایه‌ی آموزش و پرورش می‌تواند به اهدافش دست یابد. نظام اجتماعی لیبرال باید انسان‌ها را به ارضای نیازهایشان ترغیب کند و حکومت‌های لیبرال باید با حمایت از تشکیل انجمن‌ها و آزادی بیان مطبوعات و اجتماعات، زمینه‌ی استقلال و رشد فردی و اجتماعی تک‌تک انسان‌های جامعه را فراهم کنند. (گوتک، ۱۴۰۱: ۲۶۶-۲۶۷)

ماریا مونتسوری نیز دخالت‌های سلطه‌جویانه‌ی بزرگسالان را موجب بروز انواع اختلالات روانی و عاطفی و رفتارهای ناپهناجر کودکان می‌دانست و بر انجام فعالیت‌های آزادانه و به دور از ملاحظات اقتدارگرایانه‌ی بزرگسالان تأکید داشت. (پهشتی، ۱۴۰۲: ۳۵۶)

نتیجه‌گیری

در طول تاریخ غرب و بویژه از دوران مسیحیت به بعد، بحث بر سر سرشت یا طبیعت انسان و پاک‌ی یا ناپاک‌ی ذات وی همیشه مطرح بوده است. برداشت‌های مختلف درباره‌ی سرشت انسان، گاه خوشبینانه، گاه بدبینانه و گاه خنثی بوده است. هرچند در طول تاریخ، هر دو دیدگاه اندیشمندان و طرفداران زیادی داشته است؛ روسو را نماینده‌ی دیدگاه خوشبینانه و هابز را نماینده دیدگاه بدبینانه می‌نامند.

در قرون وسطی و قبل از آن، تحت آموزه‌های پولس و آگوستین غلبه با دیدگاه بدبینی فطری انسان بوده است. اصلاحات در قرن شانزدهم، به رهبری شخصیت‌هایی مانند مارتین لوتر و جان کالوین، همچنان بر نظریه گناه نخستین تأکید می‌کرد، اما با رویکردهای آموزشی جدید لوتر، ضمن حفظ اهمیت گناه اولیه، بر نیاز افراد به خواندن مستقیم کتاب مقدس تأکید شد. این تمرکز بر تعامل شخصی با کتاب مقدس، سواد و آموزش را به عنوان ابزاری برای اصلاح اخلاقی تقویت کرد. کالوینیست‌ها طبیعت

انسان را فاسد می‌دانستند، اما معتقد بودند که آموزش می‌تواند افراد را برای مقاومت در برابر تمایلات گناه‌آمیزشان تربیت کند که منجر به سیستم‌های آموزشی سخت‌گیرانه در مناطق کالونیستی می‌شد.

از عصر روشنگری به بعد فیلسوفانی مانند روسو ایده‌ی تباهی ذاتی را رد کردند و اندیشمندان و مکاتبی مانند لاک نیز قائل به خنثی بودن سرشت انسان بوده‌اند.

این برداشت‌های مختلف و تحول در نگرش به سرشت انسان از قرون وسطی تا عصر حاضر، باعث عرضیه دیدگاه‌های متفاوتی درباره تربیت انسان شده و اندیشمندان تربیتی به تناسب نوع نگاهی که به پاکی یا ناپاکی یا خنثی بودن سرشت انسان داشته‌اند، هر یک بنوعی تعلیم و تربیت انسان را رقم زده‌اند. آموزش و پرورش قرون وسطی با پذیرش آلوده بودن ذاتی انسان، بسیار خشک و خشن و منضبط به‌همراه تنبیه جسمانی و محدود کردن آزادی کودک و سرکوبگر بوده است. در این نوع تعلیم و تربیت بازی جایی نداشته و بر اقتدار معلم و نظام آموزشی تأکید می‌شده است. در طول قرون وسطی، آموزش در اروپای غربی تحت سلطه کلیسای کاتولیک بوده که برنامه درسی را حول آموزش دینی شکل داد. آموزه‌ی گناه نخستین نقش محوری داشت و بر نیاز به آموزش برای ارائه انضباط اخلاقی و معنوی تأکید داشت. مدارس صومعه، مدارس کلیسای جامع و دانشگاه‌های بعدی، آموزش را وسیله‌ای برای پرورش فضیلت و تربیت گرایش‌های گناه‌آلود می‌دانستند. این تصور که انسان‌ها به طور طبیعی به گناه گرایش داشتند، اهمیت تربیت اخلاقی را با تمرکز بر اطاعت، انضباط و آموزه‌های دینی تقویت کرد.

اما با تغییر نوع نگاه به انسان با تلاش‌هایی که روسو و سایرین انجام دادند، آموزش و پرورش به سمت آزادی و اختیار دادن به کودک و فراهم کردن محیط امن عاطفی پیش رفت. لاک به ویژه استدلال کرد که ذهن انسان یک لوح خالی است و بر اهمیت تجربه و آموزش در شکل دادن به افراد تأکید می‌کرد. این تغییر به جای گناهکاری ذاتی، بر توانمندی‌های انسانی تمرکز کرد و به دیدگاه‌های خوش‌بینانه‌تر از آموزش به عنوان ابزاری برای خودسازی و پیشرفت اجتماعی منجر شد. معلم سرکوبگر و مقتدر به معلم تسهیل‌گر و یاری‌دهنده تبدیل شد و بازی و تمایلات، سابقها و غرایز کودک مورد توجه قرار گرفت. تعلیم و تربیت باز، لیبرال، پیشرفت‌گرایانه و پرگماتیسم بعد از عصر روشنگری و در سایه‌ی نگاه خوشبینانه به سرشت انسان بوجود آمد. بسیاری از رویکردهای نوین تربیتی به تأثیر مستقیم فلسفه دوران مدرن و معاصر بر می‌گردند که به آزادی فردی و خلاقیت توجه ویژه‌ای دارند.

در مجموع می‌توان گفت که در سیر تحول غرب از سنت به مدرنیته، نگاه به طبیعت انسان از آلوده بودن به گناه نخستین و کاملاً تسلیم خواست خدا بودن تا اعتقاد به لوح سفید و خودمختاری، خودمداری و خودمحوری انسان تغییر یافته است که هر دو نگاه جنبه‌ی افراطی دارد و طبیعت انسان را بدرستی و انطوری که واقعاً هست، تبیین نکرده است.

در پایان با توجه به عدم توفیق تربیت غربی در برخی از جنبه‌ها همچون تربیت معنوی، اخلاقی و دینی، پیشنهاد می‌شود دیدگاه اسلام را نیز راجع به سرشت انسان و نوع نگاه به دوران کودکی جویا شده و دلالت‌های بدست آمده از آن در امر تربیت با دیدگاه غربی مقایسه گردد.

منابع

- احمدپور، اعظم؛ اشرفی، مریم؛ محمدی سقایی، فرشته. (۱۴۰۱). مقایسه آرای تربیتی جان لاک وهربرت اسپنسر وتبیین دلالت های ضمنی تربیتی این دو دیدگاه در آموزش وپرورش، فصلنامه رویکردی نو در علوم تربیتی، زمستان، دوره ۴، شماره ۴، صفحات ۱۸۸-۱۸۲
- ارزانی، حبیب رضا (۱۳۹۳). کفاره در مسیحیت بررسی نقد، چاپ اول، اصفهان، دفتر تبلیغات اسلامی.
- استیونس، لزی؛ هابرن، دیویدل؛ متیوز رایت، پیتر؛ مترجم: محمد امینی، میثم. (۱۳۹۶). دوازده نظریه درباره ی طبیعت بشر، تهران، فرهنگ نشر نو، چاپ دوم.
- امین فر، مرتضی (۱۳۷۴). طبیعت و سرشت انسان در تعلیم و تربیت، حضور، شماره ۱۱.
- انصاری اردلی، سجاد، رئیس اردلی، رضا. (۱۴۰۰). نقش بازی های آموزشی در افزایش یادگیری دانش آموزان، مجله دستاوردهای نوین در مطالعات علوم انسانی، سال چهارم، شماره ۳۸.
- بوستان، فاضل، شکر، محمد، مرادخانی، علی. (۱۳۹۹). شرینادین و مسئولیت اخلاقی در فلسفه ی کانت، جستارهای فلسفه دین، انجمن علمی فلسفه دین ایران، سال نهم، شماره اول، بهار و تابستان، صفحات ۵۶-۴۱.
- بهشتی، سعید. (۱۴۰۲). تأملات فلسفی در تعلیم و تربیت، تهران: شرکت چاپ و نشر بین الملل، چاپ سوم.
- پورسینا، زهرا (۱۳۸۲). تأثیر گناه بر معرفت در اعتراقات آگوستین قدیس، نقد و نظرسال ۸، شماره ۳۰-۲۹، صفحات ۴۵۱-۴۲۹.
- تصدی کاری، علی. (۱۳۸۸). نقدی بر عملکرد انسان از دیدگاه هابز و روسو با نگرش جامعه شناسی، دانش پرور، تهران، چاپ اول
- جامه بزرگی، محمد جعفر؛ جامه بزرگی، مریم. (۱۴۰۱). بررسی مفهوم خدا و گناه در فلسفه نیچه گناه و دلالت های تربیتی آن، دوفصلنامه علمی پژوهش های مابعدالطبیعی، سال سوم، بهار و تابستان، شماره ۵
- جمشیدیه، غلامرضا؛ شعبان، مریم. (۱۳۹۹). کودکی در ادیان: تحلیل کودکی در مسیحیت و اسلام، فصلنامه علمی - پژوهشی نظریه های اجتماعی متفکران مسلمان، سال دهم، شماره اول، صفحات ۲۶۹-۲۳۵
- حسینی، سید مصطفی؛ حسینی قلعه بهمن، سید اکبر. (۱۳۹۲). چالش گناه ذاتی از نگاه آگوستین و پلاکیوس، معرفت ادیان، سال چهارم، شماره سوم، پیاپی ۱۵، تابستان ۱۳۹۲، صفحات ۷۱-۵۷
- دستگرد، مادح؛ پخشش، مریم؛ ابراهیمی شادی، عاطفه. (۱۳۹۸). بررسی تحلیلی جایگاه بازی در تعلیم و تربیت کودکان از نظر مکاتب غربی و اسلام، مجله پیشرفت های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش سال دوم، شماره ۱۹
- شهیدی، جعفر، دهخدا، علی اکبر، مهرکی، ایرج، ستوده، غلامرضا، و سلطانی، اکرم. (۱۳۹۰). لغت نامه: فرهنگ متوسط دهخدا. ۲ ج. تهران: دانشگاه تهران. مؤسسه انتشارات و چاپ.
- سیحانی نژاد، مهدی؛ احمدآبادی آرانی، نجمه؛ اشرفی، فاطمه؛ محمدی، آزاد. (۱۳۹۲). تبیین ماهیت انسان از دیدگاه اسلام و غرب و عوامل تربیت دینی، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال بیست و یکم، دوره جدید، شماره ۲۰، پاییز، صفحات ۴۳-۲۷
- سبزوای، محمدتقی. (۱۳۸۶). جامعه مدنی به مثابه قرارداد اجتماعی: تحلیل مقایسه ای اندیشه های هابز، لاک و روسو، پژوهش حقوق و سیاست، بهار و تابستان، شماره ۲۲.
- سلیمانی اردستانی، عبدالرحیم. (۱۳۸۹). سرشت انسان در اسلام و مسیحیت، تهران، دانشگاه ادیان و مذاهب، چاپ اول.
- عمید، حسن. (۱۳۸۹). فرهنگ عمید، انتشارات شهرزاد
- قربانی سی سخت، خدیجه؛ کریمی، محمدحسن؛ شمشیری، بابک؛ خرمایی، فرهاد. (۱۴۰۱). خاستگاه ومبانی فلسفی ترا انسان، دوفصلنامه علمی متافیزیک سال چهاردهم، شماره دوم (پیاپی ۳۴)، پاییز و زمستان، صفحات ۱۵۰-۱۳۵
- کانت، ایمانوئل. (۱۳۹۸). دین در محدوده عقل تنها، ترجمه منوچهر صانعی دره بیدی، تهران، نقش و نگار.

- لاندمن، (۱۳۵۰)، مترجم: صدرنوی، رامپور، *انسان‌شناسی فلسفی*، مشهد، چاپخانه طوس.
- مکفرسون، سی بی، (۱۳۸۵)، *لویاتان توماس هابز*، ترجمه حسین بشیریه، چاپ چهارم، تهران، نشر نی.
- مورفی، ننسی، (۱۳۹۱)، ترجمه علی شهبازی و سید محسن اسلامی، قم، انتشارات دانشگاه ادیان و مذاهب.
- میشل، توماس، (۱۳۸۱)، *کلام مسیحی* ترجمه حسین توفیقی، قم، مرکز مطالعات و تحقیقات ادیان و مذاهب.
- نودینگز، نل، (۱۳۹۰)، فلسفه تعلیم و تربیت، ترجمه علیرضا شواخی، مریم انصاری، شقایق نیک‌نشان، سیروس محمودی، اصفهان، نشر نوشته.
- چاپ اول.
- نقیب‌زاده جلالی، میرعبداالحسین، (۱۳۷۹)، *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*، چاپ دهم، تهران، طهوری.
- نیچه، فردریش، (۱۳۸۶)، *اراده‌ی قدرت*، ترجمه مجید شریف، تهران، انتشارات جامی.
- ویل دورانت، (۱۳۷۱)، *تاریخ تمدن*، ترجمه احمد آرام و دیگران، چاپ سوم، تهران، انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.
- یوسفی، مجید؛ معماری، داود، (۱۳۹۰)، *گناه نخستین از دیدگاه اسلام و مسیحیت*، مجله ادیان و عرفان سال چهل و چهارم شماره دوم، صص ۱۰۱-۱۲۶.

Gutok، G. LA (۱۹۹۵). *The History Of The Western Educational Experience*, second edition، Waveland Press, Inc.

Pane, E E (2022) *Original Sin and Its Relation to Teaching Infant Baptism*. 8ISC Proceedings: Theology, [S.l.], p. 1-11, feb.

<https://ejournal.unklab.ac.id/index.php/8ISCTH/article/view/681>

Lovell, Ora D. (1961) *The Role of Human Nature in Philosophy of Education, The Asbury Seminarian: Vol. 15: No. 1, p. 40-59.*

Investigating the evolution of anthropological views about human nature and its effects on western education

Safoora Seirafianpour^{*۱} and Mohammadhossein Heidari^۲

Abstract

The discussion about human nature from the point of view of his intrinsic good or evil has always been of interest in the West and since the Christian era. Different views on this issue by philosophers and thinkers have established different educational systems, each of which has its own obligations. The aim is to examine the evolution of these attitudes in the history of the West and its educational effects, especially in the two categories of play and authority. Since the correct education of a person depends on his correct and accurate knowledge, it is important to address this issue. This survey was done with descriptive-analytical qualitative method and document analysis type. There are three types of views about this; The pessimistic view that considers humans to be inherently evil; It is the optimistic point of view that considers man to be good by nature and the neutral point of view that believes that man is neither bad nor good by nature. Changing the view from impurity to purity and neutrality of human nature has followed the transformation of western education. By accepting the inherent contamination of human beings, medieval education was dry, harsh and disciplined, along with corporal punishment and limiting children's freedom and choice. But the efforts of Rousseau and others such as progressivists pushed education towards providing a safe emotional environment, giving freedom to the child, paying attention to the game, and as a result, developing his creativity and individuality. Also, the repressive teacher turned into a facilitator and helper, and the child's desires and instincts were taken into consideration.

Keywords: Authority, game, original sin, school of innate pessimism, school of innate optimism

^۱. Corresponding author: Student of Philosophy of Education, Faculty of Educational Sciences, University of Isfahan, Isfahan, Iran seyrafianpor@edu.ui.ac.ir

^۲. Associate Professor of Philosophy of Education, Faculty of Educational Sciences, University of Isfahan, Isfahan, Iran mh.heidari@edu.ui.ac.ir