انجمن مجازی تعلیم و تربیت ایران

http://peiran.blog.ir

مجموعه مقالات اندیشمندان فلسفه تعلیم و تربیت ایران



دکتر خسرو باقری

دانشگاه تهران

جلد اول فارسی

تهیه و تنظیم: علی تقی زاده

شماره ۲ بهمن ۱۳۹۲

بسم الله الرحمن الرحیم

انجمن مجازی فلسفه تعلیم و تربیت ایران، در راستای بالندگی رشته فلسفه تعلیم و تربیت در کشور و برای دسترسی به آرای اندیشمندان فلسفه تعلیم و تربیت ایران در سری اول مقالات اساتید محترم این رشته را در مجموعه مقالات هر استاد جمع‌آوری کرده و در اختیار محققین این رشته قرار می دهد و در مرحله بعد مجموعه مقالات دانشجویان این رشته را منتشر خواهد نمود تا دانشجویان این رشته با اساتید دانشگاه‌های کشور و با نگرش‌ها و آراء تربیتی آن‌ها آشنا شده و درراه تعالی سیستم تعلیم و تربیت کشورمان گامی بنیادین برداشته و در مسیر اعتلای جامعه اسلامی مان بکوشیم.امیدواریم اساتید بزرگوار و دانشجویان محترم باراهنمایی و همکاری‌های خود ما را در این راه یاری نمایند.

اساتید و دانشجویان بزرگوار مطالب و پیشنهادها و مقالات خود را از طریق سایت انجمن مجازی ایران http://peiran.blog.ir یا از طریق ایمیل ali54@chmail.ir ارسال کنند. پیشاپیش از همفکری و همکاری شما قدردانی می‌کنیم.

گروهی از دانشجویان دکترا کشور

نام و نام خانوادگی	خسرو باقری نوعپرست
مرتبه علمی	استاد تمام
آدرس محل کار	
تلفن	---
فکس	---
پست الکترونیک	khbagheri@ut.ac.ir
آدرس وب سایت	---



تحصیلات

1) کارشناسی B.Sc, 1357, روانشناسی, دانشگاه علامه طباطبایی

2) کارشناسی ارشد M.Sc, 1364, فلسفه علوم تربیتی, دانشگاه تربیت مدرس

3) دکتری Ph.D, 1372, فلسفه علوم تربیتی, دانشگاه نیوساوث ویلز

عناوین دروس

1) تاریخ فلسفه غرب، کارشناسی

2) روانشناسی 2، کارشناسی

3) فلسفه آموزش وپرورش، کارشناسی

4) کلیات فلسفه، کارشناسی

5) آراء تربیتی مکاتب فلسفی، کارشناسی ارشد

6) پیشر)روش تحقیق درعلوم تربیتی، کارشناسی ارشد

7) تعلیم وتربیت اسلامی پیشرفته، کارشناسی ارشد

8) روش های تحقیق فلسفی، کارشناسی ارشد

9) زبان تخصصی، کارشناسی ارشد

10) فلسفه معاصر، کارشناسی ارشد

11) منطق قدیم وجدید، کارشناسی ارشد

12) نظریات تربیتی مکاتب فلسفی، کارشناسی ارشد

13) انسان شناسی دراسلام، دکتری Ph.D

14) روشهای تحقیق فلسفی، دکتری Ph.D

15) زبان تخصصی(1)، دکتری Ph.D

16) زبان تخصصی (2)، دکتری Ph.D

17) فلسفه تطبیقی، دکتری Ph.D

18) فلسفه معاصر، دکتری Ph.D

19) مکاتب فلسفی و آراء تربیتی (1)، دکتری Ph.D

20) مکاتب فلسفی وآرا تربیتی(2)، دکتری Ph.D

مشاوره پایان نامه

1) تعامل هنر و خلاقیت در دیدگاه صدرالمتألهین و دلالتهای آن در ارائه الگوی تعاملی برای پرورش هنر و خلاقیت، نورالدین محمودی، کاربردی، دانشگاه تهران، 1392/07/28

کتاب‌های تالیفی

1) Islamic Education, compilation, Alhoda Publication, 2001/01/01

2) نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (2 جلد)، تالیف، انتشارات مدرسه، 1368/01/01

3) فلسفه تعلیم و تربیت معاصر، تالیف، انتشارات موسسه فرهنگی و انتشاراتی محراب قلم، 1376/02/01

4) مبانی شیوه های تربیت اخلاقی : نقد تطبیقی علم اخلاق و روان شناسی معاصر، تالیف، انتشارات سازمان تبلیغات اسلامی، 1377/02/01

5) هویت علم دینی، تالیف، انتشارات سازمان فرهنگ و ارشاد اسلامی، 1382/05/01

6) مبانی فلسفی فمینیسم، تالیف، انتشارات دفتر برنامه ریزی اجتماعی و مطالعات فرهنگی وزارت علوم تحقیقات و فناوری، 1382/10/10

7) آسیب شناسی تربیت دینی :گفتگو با دکتر حداد عادل، تالیف، انتشارات مدرسه ، 1383/10/15

8) نوعملگرایی و فلسفه تعلیم و تربیت، تالیف، انتشارات دانشگاه تهران، 1386/10/01

9) نظریه های روان شناسی معاصر به سوی سازه گرایی واقع گرایانه، تالیف، نشر علم، 1387/09/03

10) دیدگاه های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، تالیف، انتشارات علم، 1388/01/01

11) الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران، تالیف، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی با همکاری وزرات علوم تحقیقات و فناوری، 1389/12/16

12) علم تجربی دینی، تالیف، 1391/04/10 ،None

13) گفت و گوی معلم و فیلسوف، تالیف، 1391/05/10 ،None

کتاب‌های ترجمه شده

1) روان شناسی کودکان محروم از پدر، ترجمه، انتشارات تربیت، 1370/02/01

2) مطالعهای وجودگرایانه در باب سلامت ذهن و جنون، ترجمه، انتشارات رشد، 1374/01/01

3) خویشتن ازهم گسیخته :مطالعه ای وجودگرایانه در باب سلامت ذهن و جنون، ترجمه، انتشارات رشد، 1374/02/01

4) دیدگاه های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت (مجموعه مقالات)، ترجمه، انتشارات نقش هستی، 1375/01/01

5) در باب استعدادهای آدمی: گفتاری در فلسفه تعلیم و تربیت، ترجمه، انتشارات سمت، 1377/02/01

6) روش های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی، ترجمه، انتشارات سمت - دانشگاه شهید بهشتی، 1382/07/01

7) روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی (دو جلد)، ترجمه، سمت- دانشگاه شهید بهشتی، 1384/12/10

مقالات چاپ شده در نشریات بین المللی

1) خسرو باقری نوعپرست ، ثنویه الملائمه فی الفلسفه التربیه، JOURNAL OF PHILOSOPHY OF EDUCATION، 1392/01/31، 47، 4

2) Khosro Bagheri Noeparast, Ethics and reductionism, Journal of Psychology and Education:Quarterly Journal of Tehran University, 1995/09/02, 1, 3-5

3) Khosro Bagheri Noeparast, Toward a more realistic constructivism, Advances in Personal Construct Psychology, 1995/11/11, 4, 2

4) Khosro Bagheri Noeparast, Zohreh Khosravi , Three Approaches In Islamic Science : Case Studies in Iran, JOURNAL OF RELIGIOUS THOUGHT: A QUARTERLY OF SHIRAZ UNIVERSITY, 2004/01/17, 12, 1

5) Khosro Bagheri Noeparast, A Hermeneutical Model for Research on the Evaluation of Academic Achievement, New Thoughts on Education, 2005/01/01, 1, 2,3

6) Khosro Bagheri Noeparast, Zohreh Khosravi , American Journal of Islamic Social Sciences, The Islamic Concept of Education Reconsidered, 2006/06/01, 23, 4

7) Khosro Bagheri Noeparast, Zahra Niknam , Mohammad Zohair Bagheri Noaparastc , Mohammad Sardoueinasab, The Sophisticated Inductive Approach and Science Education, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2011/01/01, 30, ---

8) Khosro Bagheri Noeparast, Mohammad Zoheir Bagheri Noaparast , Aesthetic Formalism Reactions and Solutions, Social science research Network, 2011/01/01, 6, 4

9) Khosro Bagheri Noeparast, Ali Tahmasbi , Mohammad reza Sharafi jam , The Content Analysis of Guidance - school Mathematics Books in Islamic Republic of Iran According to the Principles and Components of Constructive Realism Approach, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2011/09/06, 30, 2

10) Khosro Bagheri Noeparast, Zohreh Khosravi, which interpretation of deconstruction? reply to biesta and miedema in religious education, issue 106. 1, Religious Education, 2012/12/05, 5, 107

11) Khosro Bagheri Noeparast, Cunstructive Realism and Science Education, Journal of Curriculum Studies, 2013/11/10, 28, 7

12) Khosro Bagheri Noeparast, Celebrating Moderate dualism in the Philosophy of Education: A Reflection on the Hirst-Carr Debate., Journal of Philosophy of Education, 2013/11/12, 47, 4

13) Khosro Bagheri Noeparast, Richard Rorty'S Conception of Philosophy of Education Revisited, Educational Theory, 2014/03/01, 64, 1

14) خسرو باقری نوعپرست ، درآمدی بر انقیاد فرهنگی در روانشناسی معاصر، نشریه علوم تربیتی، 1369/02/01، -، ---

15) خسرو باقری نوعپرست ، حسین اسکندری ، زهره اسکندری ، مسلم اکبری ، پیش فرضهای روان شناسی اسلامی (2)، مجله حقوقی دادگستری، 1375/02/02، 7، ---

16) خسرو باقری نوعپرست ، انسان به منزله عامل : بحثی تطبیقی در پیش فرضهای روان شناسی، مجله حقوقی دادگستری، 1375/02/02، 9، ---

17) خسرو باقری نوعپرست ، تربیت حرفه ای در بستر دیدگاه اسلام، مجله حقوقی دادگستری، 1377/04/01، -، 14-15

18) خسرو باقری نوعپرست ، هویه العلم الدینی، موسسه فرهنگی هنری مشکات، 1387/01/01، 2، ---

مقالات چاپ شده در نشریات داخلی

1) Khosro Bagheri Noeparast, Constructs and words, Constructivism in the Human Sciences, 2000/12/21, 5, 1

2) Khosro Bagheri Noeparast, Pluralism and the place of religion in a democratic society : Emphasizing Rorty's view, The International Journal Of Humanities Of The Islamic Republic Of Iran, 2005/04/01, 12, 3

3) Khosro Bagheri Noeparast, Zohreh Khosravi , Mind and Mental Health Based on a Realistic Constructivism, Constructivism in the Human Sciences, 2006/01/13, 11, 1&2

Towards an Islamic Psychology : An Introduction to Remove Theoretical Barriers, 5-4 ,1 ,2006/01/17 ,مطالعات روانشناختی
4) Khosro Bagheri Noeparast, Zohreh Khosravi ,

5) Khosro Bagheri Noeparast, Zohreh Khosravi , The Islamic concept of education reconsidered, American Journal of Engineering Research, 2006/12/31, 23, 4

6) Khosro Bagheri Noeparast, physical and spiritual education within the framework of pure life, International Journal of Children's Spirituality, 2012/11/08, 18, 1

7) Khosro Bagheri Noeparast, Constructive Realism and Science Education, Quarterly Journal of Curriculum Studies, 2013/04/05, 7, 28

of Existence Philosophy:Eemphasizing Ideas by Buber and Kierkegaard, GSTE Journal on computing, 2013/10/15, 2, 4
سعید ضرغامی , Ali Reza Mohammadi, Khosro Bagheri Noeparast, Individual in Education According to the Fundamentals
8) roholah mozafari,

9) Peters Michel, Khosro Bagheri Noeparast, Islam, Philosophy and education: A conversation with Khosrow Bagheri Noaparast, Analysis and Mtaphysics, 2013/12/12, 1, 12

10) Nahid Aghebati, Easa Mohammadi, fazlolah ahmadi, Khosro Bagheri Noeparast, Principle- Based Concept Analisis, Journal of Holstic Nurses Association, 2014/02/27, XX, X

11) خسرو باقری نوعپرست ، بررسی اندیشه های مهم تربیتی جان دیوئی، مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، 1366/02/01، -، 1-2

12) خسرو باقری نوعپرست ، حسین اسکندری ، زهره اسکندری ، مسلم اکبری ، پیش فرضهای روان شناسی اسلامی، فصلنامه حوزه ودانشگاه، 1374/11/11، 7، ---

13) خسرو باقری نوعپرست ، تعلیم و تربیت در منظر پست مدرنیسم، پژوهشهای کاربردی روانشناختی (روانشناسی و علوم تربیتی سابق)دانشگاه تهران، 1375/02/02، -، 56

14) خسرو باقری نوعپرست ، ارزیابی فلسفی تبیین مکانیستی در نظریه شخصیتی آیزنک، پژوهشهای روانشناختی، 1375/10/11، -، 7

15) اسکفلر اسرائیل ، خسرو باقری نوعپرست ، در باب استعداد آدمی تحقیقی در فلسفه تعلیم و تربیت، فصلنامه روش شناسی علوم انسانی، 1377/04/01، -، 15-14

16) خسرو باقری نوعپرست ، معنا و بی معنایی در علم دینی، فصلنامه روش شناسی علوم انسانی، 1377/10/01، -، ---

17) شهین ایروانی ، خسرو باقری نوعپرست ، شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت، مدرس علوم انسانی، 1378/07/01، 3، 3

18) خسرو باقری نوعپرست ، بررسی مفروضات فلسفی روان شناسی شناختی بر اساس فلسفه صدرایی، مجله روانشناسی، 1378/11/10، 11، ---

19) زهره خسروی ، خسرو باقری نوعپرست ، بررسی معرفت شناسی تکوینی : گرایش های نو پیازه ای، فصلنامه تازه های علوم شناختی، 1378/11/11، -، 4

20) خسرو باقری نوعپرست ، امکان و فرایند تربیت مدنی در ایران، پژوهشهای کاربردی روانشناختی (روانشناسی و علوم تربیتی سابق)دانشگاه تهران، 1379/04/11، 1، 60

21) مجتبی عبداللهی ، احمد فرخی ، خسرو باقری نوعپرست ، اهداف مبانی اصول و روش های تربیت بدنی در تربیت اسلامی، حرکت، 1380/03/10، -، 7

22) خسرو باقری نوعپرست ، عبدالوهاب یزدانی ، تعلیم و تربیت در دیدگاه تأویلی، علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، 1380/11/10، -، 8

23) ابوالفضل غفاری ، خسرو باقری نوعپرست ، تربیت اخلاقی فضیلت گرا از منظر دیوید کار، پژوهشهای قرآن و حدیث، 1380/11/10، 3، 3و4

24) خسرو باقری نوعپرست ، فلسفه فن آوری و آموزش فن آوری، پژوهشهای کاربردی روانشناختی (روانشناسی و علوم تربیتی سابق)دانشگاه تهران، 1381/11/10، 1، 64

25) خسرو باقری نوعپرست ، منصور خوش خویی ، انسان از دیدگاه پراگماتیسم جدید (ریچارد رورتی)، فصلنامه علوم انسانی دانشگاه سیستان و بلوچستان، 1381/11/10، 12، 42

26) خسرو باقری نوعپرست ، تعلیم و تربیت (در اسلام)، دانشنامه جهان اسلام، 1382/10/10، 7، ---

27) خسرو باقری نوعپرست ، درآمدی بر فلسفله آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، فصلنامه نوآوری های آموزشی، 1382/11/10، 2، 4

28) خسرو باقری نوعپرست ، سازه گرایی واقع گرایانه : بازسازی سازه گرایی شخصی جرج کلی، پژوهشهای کاربردی روانشناختی (روانشناسی و علوم تربیتی سابق)دانشگاه تهران، 1383/04/13، -، 3

29) خسرو باقری نوعپرست ، جهانی شدن انقلاب اطلاعاتی و تعلیم و تربیت : با تأکید بر دیدگاه ژ.ف.لیوتار، فصلنامه نوآوری های آموزشی، 1383/04/13، -، 8

30) خسرو باقری نوعپرست ، مبانی متافیزیکی اندیشه اسلامی : بنیانی برای تکوین نظریه های روان شناختی، دانشور رفتار، 1383/09/10، 11، 7

31) خسرو باقری نوعپرست ، مراحل و اصول تعلیم و تربیت در دیدگاه نوعمل گرایی ریچارد رورتی، پژوهشهای کاربردی روانشناختی (روانشناسی و علوم تربیتی سابق)دانشگاه تهران، 1384/02/01، 35، 1

32) خسرو باقری نوعپرست ، نرگس سجادیه ، عاملیت آدمی از دیدگاه ریچارد رورتی و پیامدهای آن در تربیت اجتماعی، فصلنامه نوآوری های آموزشی، 1384/09/01، 4، 13

33) خسرو باقری نوعپرست ، زیرساختهای نظریه اخلاقی، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، 1384/10/01، -، 22-23

34) خسرو باقری نوعپرست ، زهره خسروی ، معرفت شناسی ژنتیک (تکوینی) در دیدگاه پیاژه، فصلنامه حکمت و فلسفه، 1385/01/10، -، 5

35) خسرو باقری نوعپرست ، ارزش یابی آموخته ها از منظر معرفت شناسی دانش صریح و دانش ضمنی: قلمرویی نوین در فلسفه برنامه درسی، مطالعات برنامه درسی، 1385/04/04، -، 2

36) خسرو باقری نوعپرست ، زهره خسروی ، بررسی تطبیقی عاملیت آدمی در نظریه ای اسلامی در باب عمل و نظریه انتقادی هابرماس، فصلنامه حکمت و فلسفه، 1385/09/01، 2، 3

37) خسرو باقری نوعپرست ، فرشته آل حسینی ، وجوه فراموش شده ی دانایی در عصر اطلاعات، مطالعات روانشناسی تربیتی، 1385/10/10، 7، 2

38) فرشته آل حسینی ، خسرو باقری نوعپرست ، دانش در تنگنای کاربردپذیری : نگاهی انتقادی از منظر تعلیم و تربیت، پژوهشهای کاربردی روانشناختی (روانشناسی و علوم تربیتی سابق)دانشگاه تهران، 1385/12/10، 36، 3-4

39) سعید ضرغامی ، محمد عطاران ، میرعبدالحسین نقیب زاده ، خسرو باقری نوعپرست ، بررسی دیدگاههای فلسفی درباره نسبت فناوری اطلاعات و تعلیم و تربیت، فصلنامه نوآوری های آموزشی، 1386/02/01، -، 19

40) خسرو باقری نوعپرست ، جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت در میانه نظر و عمل : تأملی بر واپسین فلسفه های تحلیلی و قاره ای، فصلنامه نوآوری های آموزشی، 1386/04/01، -، 20

41) خسرو باقری نوعپرست ، زهره خسروی ، پژوهش تربیتی : چیستی و روش شناسی، فصلنامه نوآوری های آموزشی، 1386/07/01، 21، 21

42) صمد موحد ، خسرو باقری نوعپرست ، احمد سلحشوری ، بررسی تطبیقی دیدگاههای امام محمد غزالی و نل نادینگز درباره ی تربیت اخلاقی، فصلنامه اندیشه دینی، 1387/04/11، 10، 27

43) خسرو باقری نوعپرست ، ترکیب های سازوار و التقاطی در نظریه های روانشناختی و تربیتی، فصلنامه پژوهش های کاربردی روانشناختی، 1389/12/11، 1، 2

44) خسرو باقری نوعپرست ، محمد زهیر باقری ، نگاهی انتقادی به رویکرد فیض محور در فلسفه اسلامی و پیامدهای آن در تعلیم و تربیت، پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، 1390/05/29، 1، 1

45) خسرو باقری نوعپرست ، تأملی بر روابط فرهنگ بازار و دانشگاه، مجله علوم تربیتی، 1391/02/06، 6، 2

46) خسرو باقری نوعپرست ، زهرا اشعری، افضل السادات حسینی دهشیری ، بررسی مفهوم، اصول و روش های تربیت معنوی از دیدگاه علامه طباطبایی، تربیت اسلامی، 1391/09/28، 7، 15

47) ام البنین حسین زاده، محمدرضا شرفی جم ، فاطمه زیباکلام مفرد، خسرو باقری نوعپرست ، وجوه تربیتی مفهوم زیبایی در ترکیبات وصفی قرآن و دلالتهای آن در تعلیم و تربیت، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، 1391/10/08، 20، 17

48) راضیه بیرونی کاشانی، خسرو باقری نوعپرست ، فاطمه زیباکلام مفرد، تبیین عناصر فلسفه اخلاقی- اجتماعی ابن ینا و دلالتهای آن در تربیت اخلاقی، پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، 1391/11/20، 2، 2

49) خسرو باقری نوعپرست ، آموزش عالی و تربیت دینی، فصلنامه پژوهش های کاربردی روانشناختی، 1392/04/30، 2، 4

50) خسرو باقری نوعپرست ، محمد زهیر باقری نوع پرست، شک و عقلانیت غزالی، هیوم و کانت، فصلنامه اندیشه دینی، 1392/05/10، 13، 2

51) رمضان برخورداری، خسرو باقری نوعپرست ، مؤلفه های روش شناختی پژوهش پدیدار شناختی در تعلیم و تربیت، پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، 1392/08/15، 1، 4

52) خسرو باقری نوعپرست ، آموزاندن "به" و آموختن "از" : نگاهی به تحول در آموزش و پرورش در پرتو عاملیت و تعامل، پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، 1392/10/10، 3، 2

53) خسرو باقری نوعپرست ، مبانی فلسفی و معرفت شناسی روش های پژوهش در یادگیری و آموزش، فصلنامه تدریس پژوهی، 1392/11/10، 1، 2

54) خسرو باقری نوعپرست ، حساب علم دینی در "هندسه معرفت دینی" ؛ بررسی انگاره علامه جوادی آملی، فصلنامه انتقادی-نظری در حوزه علوم انسانی، 1392/11/15، 15، 69

55) حکیمه سادات شریف زاده، خسرو باقری نوعپرست ، هادی امیری کاربندی، بررسی ماهیت تجربه دینی از دیدگاه آلستون و کاربرد آن در تعلم و تربیت، فصلنامه نوآوری های آموزشی، 1392/11/15، 12، 48

56) خسرو باقری نوعپرست ، میزان توجه به دین ورزی و مؤلفه های بین فردی آن در کتاب های درسی دوره ابتدایی، پژوهش در برنامه ریزی درسی، 1393/01/28، 2، 13

همایش‌های بین المللی

1) Khosro Bagheri Noeparast, -, complete article, Mechanical and Teleological Explanation, 1991/04/21, 1991/04/21

2) Khosro Bagheri Noeparast, -, complete article, Mechanical Explanation in Eysenck's Personality Theory Australia, 1992/04/21, 1992/04/21

3) Khosro Bagheri Noeparast, -, complete article, Moral Education, 2003/06/21, 2003/06/21

4) Khosro Bagheri Noeparast, Constructivism and Psychotherapy, brief article, A Hermeneutical Model for Research on the Evaluation of Academic Achievement, 2003/07/01, 2003/07/06

5) Khosro Bagheri Noeparast, Qualitative Inquiry, brief article, Epistemological Challenges of Globalization for Education, 2005/04/30, 2005/05/05

6) Khosro Bagheri Noeparast, Cognitive Pschotherapy, brief article, Mind and Mental Health Based on a Realistic Constructivism, 2005/05/31, 2005/06/05

7) Khosro Bagheri Noeparast, 3rd International Congress of Qualitative Inquiry, brief article, Correspondence Theory of Truth in Qualitative Research, 2007/05/21, 2007/05/21

8) Khosro Bagheri Noeparast, Cooperative Learnen in Multicultural Societies: Critical Reflections, brief article, A Dymamic Conception of Human Identity , Intercultural Relation and Cooperative Learning, 2008/01/19, 2008/01/22

9) , , , Khosro Bagheri Noeparast, International Society for Research in Adult Development, brief article, A Developmental Study of the relationship between Formal Operations and Post-formal Thinking from adolescence through Adulthood, 2011/03/30, 2011/09/02

10) Khosro Bagheri Noeparast, Beyond Edrocentrism in social Science., announcer, complete article, Eurocentrism: A twofold negligence; a twofold violence, 2013/01/25, 2013/01/26

11) Khosro Bagheri Noeparast, International Institute of Advanced Islamic Studies (IAIS), Transforming Education for the 21st Century., complete article, Islamic Social Science: Dea-ends, bumpy roads, and the way ahead, 2013/04/19, 2013/04/20

12) Khosro Bagheri Noeparast, 4th International Conference on Islam and Higher Education (4th ICIHE), complete article, How Islamic View Might meet Challenges of Higher Education Today, 2013/09/03, 2013/09/04

13) Khosro Bagheri Noeparast, International Symposium of Imam Hatib (vocational education) School, complete article, An Islamic view on vocational education, 2013/11/23, 2013/11/24

14) خسرو باقری نوعپرست ، ششمین جشنواره بین المللی فارابی ویژه تحقیقات علوم انسانی و اسلامی، مقاله مختصر، هویت علم دینی: نگاهی معرفت شناختی به نسبت دین با علوم انسانی، 1391/08/06، 1391/08/06

همایش‌های داخلی

1) Khosro Bagheri Noeparast, The 3th International Conference on Social Thought and Society in the Middle East and North Africa., complete article, A Bilateral Dialectional Relationship in Human Knowledge : A Critical Approach to the Eurocentrism/ Eurodecentrism Issue., 2013/12/11, 2013/12/12

2) خسرو باقری نوعپرست ، رهیافتهای آموزشی و تربیتی در درس انشا، مقاله کامل، جایگاه تفکر در انشا، 1374/06/01، 1374/06/05

3) خسرو باقری نوعپرست ، مجموعه مقالات پنجمین همایش حوزه و دانشگاه، مقاله کامل، انسان به منزله عامل بررسی تطبیقی پیش فرضهای روان شناسی اسلامی و رفتار گرایی، 1375/02/01، 1375/02/01

4) خسرو باقری نوعپرست ، همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش، مقاله کامل، تاملی بر پیش فرض های فلسفی نگرش مهندسی به اصلاحات، 1381/03/11، 1381/03/12

5) خسرو باقری نوعپرست ، همایش توسعه و دانش و فناوری، مقاله کامل، علم دینی: ماهیتک امکان و ضرورت، 1383/04/13، 1383/04/13

6) خسرو باقری نوعپرست ، دومین همایش ملی ایران شناسیک منعقد شده در کاخ سعد آباد، مقاله کامل، مبانی فلسفی نظریه اخلاقی اندیشمندان بنیانگذار ایرانی، 1383/10/01، 1383/10/04

7) خسرو باقری نوعپرست ، همایش ملی مناسبات نسلی در ایران، مقاله مختصر، عوامل گسست نسلی، 1383/11/01، 1383/11/02

8) خسرو باقری نوعپرست ، گفتگوی علم و دین، مقاله مختصر، بررسی تطبیقی عاملیت آدمی در نظریه اسلای عمل و نظریه انتقادی هابرماس، 1385/02/11، 1385/02/14

9) خسرو باقری نوعپرست ، علم بومی و علم جهانی: امکان یا امتناع ؟، مقاله مختصر، علم بومی: قابلیت ها و تنگناها، 1386/03/08، 1386/03/08

10) خسرو باقری نوعپرست ، International society for research in Adult development 2011، مقاله مختصر، نقد نظرات تربیتی اسلامی العطاس، 1389/09/09، 1389/09/12

11) سمانه خلیلی ، خسرو باقری نوعپرست ، تعلیم و تربیت در ایران و نسبت آن با فلسفه های جدید تعلیم و تربیت، مقاله مختصر، بهبود بخشیدن به فرآیند ارتباط در آموزش و پرورش با نظر به آرا لیوتار، 1390/02/20، 1390/02/22

12) فاطمه وجدانی ، خسرو باقری نوعپرست ، تعلیم و تربیت در ایران و نسبت آن با فلسفه های جدید تعلیم و تربیت، مقاله مختصر، تحلیل مفهوم رشد با تکیه بر آیات قرآن کریم، 1390/02/20، 1390/02/22

داوری‌های انجام شده

1) ششمین جشنواره بین المللی فارابی ویژه تحقیقات علو انسانی و اسلامی، تهران، 1391/08/06

فهرست مطالب

۱- عنوان مقاله :آسیب شناسی تربیت دینی
۲- عنوان مقاله :اصول تربیت اجتماعی در اندیشه امام علی (ع)
۳- عنوان مقاله :آسیب و سلامت در تربیت دینی
٤- عنوان مقاله :مفروضات فلسفی فروید در آیینه فلسفی صدرایی
٥- عنوان مقاله :انسان به منزله عامل : بحثی تطبیقی درباره نقش پیش فرضها در روانشناسی
٦- عنوان مقاله :تبیین و بررسی جایگاه تاریخ فلسفه در برنامه آموزش فلسفه به کودکان با تأکید بر دیدگاه هگل
۷- عنوان مقاله :معرفت شناسی تکوینی پیاژه
۸- عنوان مقاله :بررسی معرفت شناسی تکوینی نو پیاژه ای
۹- عنوان مقاله :بررسی مفروضات فلسفی روانشناسی شناختی بر اساس فلسفه ی صدرایی
۱۰- عنوان مقاله :نقد و بررسی کتاب مبانی تعلیم وتربیت اسلامی حسینی
۱۱- عنوان مقاله :روشهای تربیتی از نظر امام حسین (ع)
۱۲- عنوان مقاله :نگاهی دوباره به تربیت اسلامی
۱۳- عنوان مقاله :نگاهی دوباره به تربیت اسلامی دهم
۱٤- عنوان مقاله :نگاهی دوباره به تربیت اسلامی پانزدهم
۱٥- عنوان مقاله :نوشتن، رویش اندیشه ۲
۱٦- عنوان مقاله" :سه مغالطه ی رایج در مفهوم اجتماعی بودن (حضور «در» جمع، ارتباط «با» جمع و سیطره «بر» جمع) "
۱۷- گفتگو با دکتر باقری
۱۸- عنوان مقاله :گزارش یک نشست تربیت اخلاقی و تربیت دینی تفاوت ها و شباهت ها/ سخنرانی
۱۹- عنوان مقاله:ساحت های تربیت
۲۰- عنوان مقاله:تعلیم و تربیت در دیدگاه تاویلی
۲۱- عنوان مقاله:چالش های معرفت شناسی جهانی شدن برای تعلیم و تربیت
۲۲- عنوان مقاله: جهانی شدن و انقلاب اطلاعاتی و تعلیم و تربیت
۲۳- عنوان مقاله :عاملیت آدمی از دیدگاه ریچارد رورتی و پیامدهای آن در تربیت اجتماعی
۲٤- عنوان مقاله :بررسی دیدگاه های فلسفی در باره نسبت فناوری اطلاعات و تعلیم و تربیت
۲٥- عنوان مقاله :فلسفه فن آوری و آموزش فن آوری

۲۶- عنوان مقاله :جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت در میانه نظر و عمل : تاملی بر واپسین چالش فلسفه های تحلیلی و قاره ای

۲۷- عنوان مقاله :بررسی تطبیقی عاملیت آدمی در نظریه ای اسلامی در باب عمل و نظریه انتقادی هابرماس

۲۸- عنوان مقاله :پژوهش تربیتی : چیستی و روش شناسی

۲۹- عنوان مقاله :هدف های درس تاریخ بر اساس رویکردی اسلامی در فلسفه ی برنامه ی درسی

۳۰- عنوان مقاله :تبیین رویکرد میان رشته ای از دیدگاه معرفت شناسی حکمت متعالیه

۳۱- عنوان مقاله :تربیت‌حرفه‌ای در بستر دیدگاه اسلام

آسیب‌شناسی تربیت دینی

در دهه ۸۰ شمسی قرار بود همایشی درباره آسیب‌شناسی تربیت دینی در آموزش و پرورش برگزار شود. در آستانه برگزاری این همایش با عده‌ای از صاحبنظران این عرصه گفت‌وگوهایی ترتیب داده شد. از آنجا که مطالب این گفت‌وگوها از اهمیت زیادی برخوردار است سعی داریم گزینش یا کامل این گفت‌وگوها را که در سایت شورای عالی آموزش و پرورش آمده به هموطنان و به‌ویژه خوانندگان چشم‌انداز ایران تقدیم کنیم. در این شماره گفت‌وگوی آقایان دکتر اسدالله مرادی و ابوالقاسم مودودی با دکتر خسرو باقری استاد دانشگاه تهران با موضوع «آسیب‌شناسی تربیت دینی» که در تاریخ ۱۳۸۲/۲/۳ در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران انجام شده را تقدیم خوانندگان می‌کنیم.

■ **یکی از مباحث مهمی که امروزه در حوزه تعلیم و تربیت مطرح است و شما هم در کتاب «چیستی تربیت دینی» به آن پرداخته‌اید، این است که آیا می‌توان به «تربیت»، پسوند یا صفت «دینی» افزود، یا نه؟ اگر موافق باشید، گفت‌وگوی خود را با بحث در این باره آغاز کنیم.**

□ وقتی می‌گوییم تعلیم و تربیت دینی، که یک مورد خاص آن هم تربیت اسلامی است، نخست باید روشن کنیم که آیا منظورمان عمل تعلیم و تربیت است، یا علم تعلیم و تربیت؟ ممکن است بگوییم عمل یا کاری که دینداران با نسل جدید می‌کنند، تعلیم و تربیت دینی است؛ لذا وقتی می‌گوییم تعلیم و تربیت مسیحی یا اسلامی، منظورمان همان کارهایی است که پدر و مادرها و یا نسل پیشین، با فرزندان خود می‌کردند؛ مثل آموختن آداب دینی خاص خودشان و اعمال دیدگاه‌هایشان بر آنها و این‌طور چیزها.

اما این هم ممکن است که منظورمان علم تعلیم و تربیت باشد؛ یعنی Education به عنوان یک قلمرو علمی، که در دو قرن اخیر در غرب، مطرح شده است؛ در این صورت، منظور این خواهد بود که تعلیم و تربیت اسلامی هم، می‌تواند به عنوان جایگزینی برای Education باشد. اگر این دو مطلب را از یکدیگر تفکیک کنیم، همان‌طور که در کتاب چیستی تعلیم و تربیت هم بحث کرده‌ام، تازه این ایراد مطرح می‌شود که اگر منظورتان از تعلیم و تربیت دینی، عمل تعلیم و تربیت است، برخی می‌گویند، اسم این تعلیم و تربیت نیست، زیرا ماهیّت تلقینی دارد؛ به این معنا که ـ می‌گویند و درست هم می‌گویند ـ شما باید نخست عقلانیت یا مدلل‌بودن کارهای‌تان را در عمل تعلیم و تربیت مبنا قرار دهید تا بتوانید به آن تعلیم و تربیت بگویید، در غیر این صورت، به آن تعلیم و تربیت نمی‌گویند، بلکه تلقین کردن یا چیزهایی از این قبیل می‌گویند. وقتی از این زاویه نگاه می‌کنیم، به نظر می‌رسد این سخن درستی است. یعنی تا آنجایی که به اعمال مسلمانان، مسیحیان، و دیگر ادیان مربوط می‌شود، دست‌کم این شیوه‌ها واقعاً تربیت نیست، بلکه همان تلقین است. زیرا، برای مثال، پیشینیان که این روش را به‌کار می‌بردند انتظار نداشتند روی حرف آنها بحث و گفت‌وگو شود. اگر هم سؤال یا بحث می‌شد، سؤال‌کننده با نگاهی منفی مواجه می‌شد و با تعابیری چون پذیرش و تعبّد و این‌طور مفاهیم به او پاسخ می‌دادند که این سخن خداست، این دین خدا است و ... به هر حال، این نوع کار تعلیم و تربیت نیست؛ حال می‌خواهد اسمش اسلامی باشد یا چیز دیگر.

پس اگر بگوییم اقتضای دین اسلام، به ماهو دین (نه به معنای آن چیزی که هزار بلا به دست مردم بر سرش می‌آید) تلقین است؛ و به عبارت دیگر، اگر بخواهیم بر مبنای دین اسلام، عمل تعلیم و تربیت را سامان دهیم، کار ما همین گونه خواهد بود، من با این مخالفم. چون قطعاً اقتضای دین اسلام و اصولاً اقتضای هر دین الهی، این است که افراد آگاه باشند و بدانند چه کار می‌کنند. همان‌طور که در قرآن می‌خوانیم، خدا هم با آن جبروتش وقتی می‌خواهد بگوید روزه بگیرید، می‌گوید: «لعلکم تتقون» و مثلاً نمی‌گوید اگر روزه نگیرید به کبریایی من لطمه می‌خورد؛ یا چون و چرا نداریم و باید با تعبد آن را بپذیرید. بنابراین روح دین اقتضا دارد که انسان‌ها باید متقاعد شوند و ایمان آورند که ایمان هم یک مسئله درونی است، نه تحمیل کردنی؛ اقتضای دین این نیست که پیروان آن صرفاً تعبد ورزند؛ به معنای منفی این کلمه. این نیست که، به معنای غلط کلمه تعبّد، از انسان بخواهد بدون چون و چرا و فهم چیزی را بپذیرد. درست است که بسیاری از اعمال مسلمانان و دینداران جنبه تلقینی دارد، اما به نظر من، اقتضای ادیان آسمانی و از جمله اسلام، اصولاً این است که آدم‌ها نخست نسبت به انجام احکام و شرایع الهی متقاعد شوند و آنها را باور کنند و به آنها ایمان آورند، سپس و از روی قصد و اراده به آن عمل کنند. اینها چیزهایی است که از تعلیم و تربیت به معنای معقول کلمه می‌توانیم انتظار داشته باشیم.

حال سراغ شقّ دوم قضیّه برویم. اگر منظور از تعلیم و تربیت، «علم تعلیم و تربیت» است و کسانی ادعا دارند که تعلیم و تربیت اسلامی و یا دینی، می‌تواند شانه به شانه Education که در دانشگاه‌ها هست بنشیند و نظریه‌هایی هم پشتوانه خود دارد، فصل جدیدی از بحث ایجاد می‌شود که با بحث قبلی متفاوت است و همان‌طور که مطرح شد، در اینجا بزرگ‌ترین سؤال ـ که خودش یک چالش است ـ این است که: آیا می‌توان بین علم و دین، چنین آمیزشی ایجاد کرد و گفت این علم است و در عین حال دینی هم هست؟ مثلاً بر این باور باشیم که می‌توان یک Education را با تمام پیکرش از متون اسلامی استخراج کرد. آیا این شدنی است، یا نه؟ بعضی گفته‌اند نه، چون این یک ترکیب بی‌معنا و به اصطلاح فیلسوفان متضمن خطای مقوله‌ای (Categorical Mistake) است. به این معنا که شما مقوله‌ها را به هم ریخته‌اید و توجه ندارید که علم چیزی است و دین چیز دیگر و گزاره‌های آنها با هم متفاوت است. علم، ماهیت فرضیه‌ای[۱] دارد و دین ماهیتی دیگر؛ ماهیت یک مجموعه دینی با ماهیت یک مجموعه علمی فرق می‌کند. نوع گزاره‌ها و بررسی‌های این دو فرق می‌کند. حال چطور می‌توان اینها را با هم آشتی داد و انتظار داشت که فرزندی به نام تعلیم و تربیت اسلامی حاصل آید؟ البته بررسی این امر بسیار طولانی است و نمی‌دانم در اینجا چقدر می‌خواهیم به آن بپردازیم. اما اگر بخواهم به طور خلاصه بگویم، در زمینه این دیدگاه، دست‌کم از میان کارهایی که مسلمان‌ها به اسم تعلیم و تربیت اسلامی می‌کنند، بعضی از آنها بی‌ربط است؛ به عبارت

دیگر، باید گفت آنها بیرون از باغ هستند. چون می‌خواهند چیزهایی از متون دینی بیرون بکشند که درواقع، به دین‌شناسی‌شان مربوط می‌شود که آنها هم جای بحث دارد. مثلاً چه بسا انتظار دارند که یک دین جامع و کامل، مثل اسلام، باید مشتمل بر یک تعلیم و تربیت تام و تمام نیز باشد و اگر نباشد نقصی برای دین خواهد بود. لذا انتظار دارند پاسخ تمام مسائل تعلیم و تربیت را حال؛ یا ریز به ریز آن مسائل و یا اصول آنها را در دین پیدا کنند. به نظر می‌رسد این دیدگاه، هم به لحاظ دین‌شناختی و هم به لحاظ علمی، هر دو قابل نقد است. به لحاظ دین‌شناختی، لزومی ندارد دین، این‌چنین پهلوان همه‌کاره‌ای باشد.

■ **آیا این انتظار، بار دین را سنگین نمی‌کند؟**

□ بله. بار به دوش دین گذاشتن و چیزی را بیهوده از آن خواستن است. در نتیجه، ممکن است نتایجش برخلاف آن چیزی باشد که انتظارش را داریم. اگر هم چیزی را به دست آوردیم معلوم نیست در بازار علم خریداری داشته باشد. در این زمینه ما از دو طرف با مشکل یا سؤال اساسی مواجهیم: یکی اینکه آیا این شیر را می‌شود از پستان دین دوشید و آیا واقعاً چیزی به دست می‌آید؟ دیگر اینکه اگر چیزی به دست آمد، مشتری دارد یا نه؟ به عبارت دیگر، آیا می‌توان حاصل این اندیشه را در دانشگاه‌های علوم تربیتی جهان و نه‌فقط ایران، ارائه داد و گفت: این هم چیزی است که ما در کنار ساختارهای تعلیم و تربیتی دیگر داریم. به نظر من این شیوه که می‌خواهد پاسخ همه مسائل را از متون اسلامی بیرون بکشد و آن را آماده جلوی دیگران بگذارد، نمی‌تواند موفق شود و در عرصه علم شانه به شانه نظریات دیگر بنشیند. در نتیجه همان‌طور که در برخی از کتاب‌ها می‌بینید، تعلیم و تربیت اسلامی در کنار رقبای خود به صورت کوتوله در می‌آید. برای مثال، وقتی صحبت از **پیاژه** و دیگران می‌شود، کلی حرف و نقل و شواهد علمی به میان می‌آید، اما وقتی می‌رسیم به اسلام، چهار تا روایت را سریع جمع‌بندی می‌کنیم و بحث‌های خیلی کلی پیش می‌کشیم که به اصطلاح این آیه قرآن «لایسمن و لا یغنی من جوع». آیا نتیجه این کار، عزت گذاشتن به اسلام است؟! بعید است این‌طور باشد. به هر حال، شخصاً معتقدم چنین علم دینی‌ای، واقعاً قابل‌ساختن نیست و اگر هم چیز نیم‌بندی بسازیم، خریداری نخواهد داشت.

■ **ظاهراً در طرح «پژوهش برای دستیابی به فلسفه آموزش و پرورش»[۲] شما خواسته‌اید بر مبنای متون دینی، به فلسفه آموزش و پرورش نوین برسید. آیا اشکالی که در اینجا مطرح می‌کنید، به کار خودتان هم وارد نیست؟**

□ خیر، چون صحبتی که اینجا مطرح می‌کنیم، به عنوان علم تعلیم و تربیت است، در حالی که حساب فلسفه تعلیم و تربیت از دیدگاه اسلامی، تا حدی جداست. علم تعلیم و تربیت، دانشی است که می‌خواهد راجع به مسائل و مشکلات علمی تحقیق کند و پاسخ دهد. مثلاً سؤالاتی از این قبیل که روش تدریس چگونه است؟ را در علم تعلیم و تربیت لازم داریم. اما در بحث از فلسفه تعلیم و تربیت که بنیادی‌تر و نظری‌تر است، می‌توان از دیدگاه اسلامی تنها یک سلسله مبناهایی را انتظار داشت. تازه وقتی می‌گوییم آن را می‌توان انتظار داشت، نه این که آماده است تا ما برویم و از متون درآوریم؛ بلکه، به نظر من، این ساختنی است و باید خودمان آن را بسازیم هر چند مصالح آن را که در دین موجود است بگیریم و به آن صورت‌بندی‌های جدید بدهیم. اما وقتی به علم تعلیم و تربیت می‌رسیم ـ که عرض من اینجاست ـ نباید از آن انتظار پاسخ به این سؤال‌ها را داشته باشیم که مثلاً «روش‌های ارزشیابی چیست؟» و یا «سن شروع مدرسه چیست؟». کسانی که می‌گویند اسلام یک دین کامل است و تعلیم و تربیت جامعی دارد، دنبال این سؤال‌ها نیز می‌گردند، امّا من فکر می‌کنم لزومی ندارد اسلام به همه سؤالات تعلیم و تربیت جواب داده باشد.

در زمینه علم تعلیم و تربیت هم اگر این مسیر را طی کنیم، یعنی فرضیه‌پردازی کنیم، شواهد را پیگیری و یافته‌های خود را بر هم انباشت کنیم، کم کم می‌توان گفت به تئوری تعلیم و تربیتی می‌رسیم که مثلاً به مسائل عملی تعلیم و تربیت هم پاسخ می‌دهد

■ **به نظر شما، مشخصاً می‌توان از متون دینی به فلسفه آموزش و پرورش نوین رسید؟**

□ می‌توان پایه‌ها و مبناهای تعلیم و تربیت را از اسلام به دست آورد؛ حال اسمش را می‌توان فلسفه تعلیم و تربیت و یا مبانی تعلیم و تربیت گذاشت.(ممکن است کسانی این دو را در عنوان مترادف هم به کار برند) اما اگر بخواهیم علم تعلیم و تربیت بنا کنیم، فونداسیون یا قسمت‌هایی از نیم‌ساخت یک بنا در اختیار ماست، بقیه را باید بسازیم. هر چند قسمت اول (فلسفه تعلیم و تربیت) آن را هم ما می‌سازیم منتها در آنجا مواد بیشتری وجود دارد و کار ما بیشتر به صورتبندی محدود می‌شود. اما در طبقات فوقانی (تأسیس علم تعلیم و تربیت) باید مصالح هم تهیه کنیم. مثلاً فرضیات خودمان را تجربه، مشاهده، بررسی و آزمون کنیم. هر چند که این فرضیات در فرآیندی می‌تواند ابطال شود. این بحث را در علم دینی کرده‌ام. قبلاً مقاله‌ای به اسم «هویّت علم دینی» داشتم که اکنون تکمیل و به صورت کتاب چاپ شده است. در آنجا گفته‌ام علم دینی، علی‌رغم معانی ناموجّهی که دارد، می‌تواند معنای موجّهی هم داشته باشد. معنای موجّهش می‌تواند این باشد که ما بیاییم از یک دین مثل اسلام یا هر دین دیگری، پیش‌فرض‌های یک نظریه علمی را بگیریم و بر اساس آنها شروع به کار کنیم و شروع آن هم این است که نخست فرضیه‌پردازی کنیم. البته فرضیه‌پردازی ما ملهم از آن پیش‌فرض‌هاست. اما به هر صورت، این وسط کارهایی می‌کنیم. ما فرضیه می‌سازیم. هرچند اگر فرضیه ما رد شود، تنها فرضیه رد شده و دوباره می‌توان به سراغ همان پیش‌فرض‌ها رفت و با الهام از آن، فرضیه جدیدی طرح کرد. یعنی مرتب از آن انبان فکری‌مان ـ دین ـ الهام می‌گیریم تا ببینیم آیا می‌توانیم برای اینکه با شواهد تجربی روبه‌رو شویم، سلاح‌های خوبی بسازیم؟ به هر حال، در زمینه علم تعلیم و تربیت هم اگر این مسیر را طی کنیم، یعنی فرضیه‌پردازی کنیم، شواهد را پیگیری و یافته‌های خود را بر هم انباشت کنیم، کم کم می‌توان گفت به تئوری تعلیم و تربیتی می‌رسیم که مثلاً به مسائل عملی تعلیم و تربیت هم پاسخ می‌دهد. اما به نظر من، آن امر، ابتدا به ساکن در متون دینی موجود نیست و نباید انتظار هم داشت که موجود باشد.

■ **شما معتقدید که با رجوع به متون دینی می‌توان به فلسفه آموزش و پرورش نوین رسید، نه علم تعلیم و تربیت. به عبارت دیگر از نظر شما نظام‌های تعلیم و تربیت اسلامی که برخی پیشنهاد کرده‌اند، در عرصه علم نمی‌تواند همگام با دیگر نظام‌ها رقابت کند و در کنار آنها ظاهراً ناتوان است. به نظر می‌رسد این استدلال در خصوص فلسفه آموزش و پرورش هم می‌تواند صادق باشد، زیرا آموزش و پرورش نوین برآمده از دنیای جدید است و به عنوان یک نهاد مدرن، مبانی فلسفی خود را از این جهان می‌گیرد. حال سؤال این است که چگونه می‌توان این نهاد مدرن را بر مبانی دینی استوار کرد؟ چون اگر مبانی مدرنیته و دین در یک راستا بودند، این کار شدنی می‌نمود، اما اگر نه، آیا این کار سبب نمی‌شود که از یک‌سو، فلسفه آموزش و پرورش ما در کنار رقبا ناتوان شود و از سوی دیگر، راه را برای کسانی باز کند که می‌گویند می‌توان علم تعلیم و تربیت اسلامی داشت؟ چنان‌که برخی اکنون چنین فکر می‌کنند؛ که این باعث می‌شود هم بار دین سنگین شود و هم بار آموزش و پرورش!**



خسرو باقری، عکس از خبرگزاری فارس

□ خیر، این مبانی جزو حرف‌های اصلی خود دین است و تحمیلی بر دین نیست. فرضاً اگر دین راجع به هستی حرفی می‌زند و مثلاً می‌گوید «هستی هدفمند است»، این جزو حرف‌های اصلی دین است و ما آن را بر دین تحمیل نمی‌کنیم. حتی اگر ما نخواهیم فلسفه تعلیم و تربیت درست کنیم، دین این حرف‌ها را می‌زند و جهان را برای ما تفسیر می‌کند؛ درباره غایی‌بودن و منظورداشتن جهان حرف می‌زند و راجع به انسان حرف‌های اساسی دارد. اینکه آدم اصلاً چیست و چه باید باشد، جزو حرف‌های اساسی دین است. به نظر من، دین در بحث‌های معرفت‌شناسی و اینکه معرفت چیست و علم چیست، تا حدی حرف‌هایی برای گفتن دارد.

■ **به هر حال، نسبت مبانی دینی با آموزش و پرورش نوین چیست؟ آیا واقعاً می‌توان میان آنها ارتباط منطقی برقرار کرد؟**

□ آنچه از فلسفه تعلیم و تربیت انتظار داریم، این است که اگر شما رویکرد کلانی به مسائل داشته باشید، باید این رویکردها را از تعلیم و تربیت مورد نظرتان استنطاق کنید. حال ممکن است اسمش فلسفه باشد و یا چیزی شبیه به آن. نمی‌خواهم صریحاً بگویم حرف‌های دین همان حرف‌های فلسفه است، اما می‌گویم حرف‌هایی که دین می‌زند، شبه‌فلسفی است؛ شبیه حرف‌های فیلسوفان است درباره اینکه جهان چیست؟ انسان چیست؟ غایت چیست؟ و ... اینها از آموزه‌های دینی نیز قابل استنتاج است و فیلسوف تعلیم و تربیت [دینی] ما، در مرحله بعدی، باید اینها را از تعلیم و تربیت استنطاق کند و قابل استنطاق هم خواهد بود. باز نمی‌خواهم بگویم فلسفه تعلیم و تربیت در دین هست و برویم آن را استخراج کنیم، استخراجی نیست اما اگر بنیان‌هایی باشد که قابل استنطاق باشد و بتواند به سؤال‌های ما جواب دهد، می‌توانیم از آنها استفاده کنیم. من در آن تحقیق سعی کردم همین کار را بکنم. بدون این تلقی قبلی که چنین چیزی در اسلام هست و ما فقط باید آن را از متون اسلامی درآوریم. در اینجا ما ساخت و ساز می‌کنیم، اما بار استنطاقی آن بیشتر است. به این معنا که تنها سؤال‌هایی را در برابر متون دینی قرار می‌دهیم که به نظر می‌رسد این متون برای آنها جواب دارند. چون، وقتی از کسی انتظار دارید به سؤال شما جواب دهد که سؤال در سطح او باشد. اگر احساس کنید این سؤال‌ها خیلی از چارچوب او دور است طبعاً مطرح نمی‌کنید. دین هم به نظر من همین‌طور است. ما اگر سؤال‌ها را دسته‌بندی کنیم، بعضی سؤال‌ها را سریع پاسخ می‌دهد، چون در فضای کار اوست و بعضی از سؤال‌ها را یا جواب نمی‌دهد یا اصلاً نباید جواب بدهد؛ چون جوابی برایش ندارد. مسئله تعلیم و تربیت از همین قماش است. یک رشته از سؤال‌های تعلیم و تربیتی که بیشتر به حوزه فلسفه تعلیم و تربیت مربوط می‌شود، همان‌هاست که آموزه‌های دین آبستن آنهاست؛ به محض اینکه سؤال کنید جوابی به شما می‌دهد. براین اساس می‌توان فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی را زودتر سر و سامان داد. اما تا رسیدن به علم تعلیم و تربیت، راه خیلی طولانی‌تر است.

■ **ظاهراً آموزش و پرورش نوین با تعلیم و تربیت دینی، از جهت موضوع و محتوا و کارکرد و غایت، متفاوت است. اگر بخواهیم برای حوزه‌های علمیه، فلسفه تعلیم و تربیت تدوین کنیم، منطقی است به متون دینی رجوع کنیم، اما وقتی می‌خواهیم برای مدرسه و دانشگاه، به عنوان نهادهای مدرن، فلسفه تدوین کنیم، به نظر شما باید به فلسفه آموزش و پرورشی که در جهان معاصر وجود دارد رجوع کنیم یا به متون دینی؟**

□ ما در جهان چیزی به نام فلسفه آموزش و پرورش نداریم؛ فلسفه‌های آموزش و پرورش داریم. هر جامعه‌ای متناسب با فرهنگ و آرمان‌هایش، حال بر حسب اینکه فرهنگ آن دینی باشد یا غیردینی و سکولار، فلسفه تعلیم و تربیتی بنا می‌کند. بنابراین، چیزی به عنوان معیار یا استاندارد نداریم تا بگوییم آن را برداریم و بیاوریم اینجا و به کار بندیم.

لذا باید گفت اگر بخواهیم در جامعه‌مان متناسب با ساختار فرهنگی و فکری آن، به یک فلسفه تعلیم و تربیت بپردازیم، باید همان کاری را بکنیم که دیگران کردند، منتها تأکید می‌کنم، متناسب با فضای فکری خودمان. فرضاً اگر جان دیویی در امریکا فلسفه تعلیم و تربیت پراگماتیستی بنا می‌کند، به دلیل این است که در فضای فکری آن جامعه زمینه دارد. در آنجا فیلسوفان و متفکرانی مانند پیرس، ویلیام جیمز و... وجود دارند که متناسب با ساختار فکری‌شان می‌گویند در تعلیم و تربیت چه کار باید کنیم.

این نکته را هم بگویم که اگر در اینجا از تعلیم و تربیت اسلامی یا فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی صحبت می‌کنیم، نباید فکر کنیم که این فلسفه تعلیم و تربیت حوزه است. زیرا حوزه با اسلام نسبت عرضی دارد. در جوامع اسلامی شکل معینی از آموزش، حوزه شده است، اما حوزه تنها فرزندی نیست که از دین اسلام متولد می‌شود. در مورد مدرسه یا مدارس جدید هم همین قاعده را می‌توانیم مطرح کنیم. اگر من تعدادی آدم را در یک مدرسه امروزی جمع کنم و بخواهم آنها را آموزش دهم یا تربیتشان کنم، دوباره آن مجموعه دینی را استنطاق می‌کنم. می‌گویم می‌خواهم به اینها درس بدهم. می‌خواهم اینها را آدم کنم. می‌خواهم به اینها علم بدهم و ... و می‌کوشم این سؤال‌ها را در چارچوب فکری اسلام قرار دهم. به نظر من، دین باز در این استنطاق پاسخگوست، نه

یک رشته از سؤال‌های تعلیم و تربیتی که بیشتر به حوزه فلسفه تعلیم و تربیت مربوط می‌شود، همان‌هاست که آموزه‌های دین آبستن آنهاست؛ به محض اینکه سؤال کنید جوابی به شما می‌دهد. براین اساس می‌توان فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی را زودتر سر و سامان داد. اما تا رسیدن به علم تعلیم و تربیت، راه خیلی طولانی‌تر است

اینکه فقط وقتی گفتیم می‌خواهیم طلبه پرورش دهیم، باید بگوییم چه کنیم. اسلام با حوزه ارتباط تناظر (Correspondence) یک به یک ندارد که بگوییم اینها دو روی یک سکه‌اند. حوزه‌ای که امروز داریم، با شکل و شمایلی که دارد، یکی از فرزندان آن است. حال اگر فرزندان دیگری از این مجموعه بخواهید، شکل و شمایلشان قدری فرق می‌کند. هرچند فرزند به والدینش می‌رود، اما به اشکال مختلف. چون هیچ‌کدام از فرزندان یک پدر و مادر طابق النّعل بالنّعل به پدر و مادرشان شبیه نیستند. بنابراین می‌توانیم در مدارس، شیوه‌های تعلیم و تربیتی مختلف و متفاوت داشته باشیم و بگوییم اینها همه تحت‌تأثیر اندیشه‌های اسلامی شکل می‌گیرد؛ حال چه فلسفه‌اش و چه علمش، مطابق با آن مراحلی که باید طی کند.

■ **با توجه به اینکه علما و مراجع ما متولی اسلام در طول این هزار و چند صد سال بوده‌اند و شما فرمودید می‌توان در ارتباط با فرضیه اسلامی، فرضیات را از آنجا، یعنی از اندیشه‌های اسلامی گرفت و بعد روی آنها کار کرد آیا می‌توان اینها را هم رد کرد؟ به نظر من این ممکن نیست؛ زیرا طبق همان فرمایش اولیّه، با توجه به تقدّس خاصی که دارد، امکان ندارد بتوانید خلاف آن را بگویید.**

□ درباره قسمت اول که می‌فرمایید علمای اسلام متولی دین اسلام بودند، علمای اسلام نبود بلکه ناظر به حوزه بود که گفتم این دو یکی نیستند. دایره علمای اسلام بزرگ‌تر از حوزه است. برای مثال آدمی هم که در تمدن اسلامی کار کرده باشد جزو علمای اسلام است اما ممکن است حوزوی نباشد. بحث علمای اسلام را با حوزه یکی نکنید. محققی هم که خارج از حوزه ولی در حوزه دینی کار کرده، جزو علمای اسلام است. بالاخره او عالم آن زمینه است. نمی‌توان گفت هر عالم اسلامی، حوزوی به معنای اخص کلمه و یا حتی روحانی به معنای اخص کلمه است. منظورم این بود که یک سبک مدرسی و آموزشی را در نظر بگیریم. چون سؤال این بود که آیا فلسفه تربیت اسلامی، خاص مدارس دینی به عنوان یک شکل آموزشگاهی ـ نه به عنوان علمای اسلام که خیلی وسیع می‌شود و بحث دیگری است ـ است که ما اسمش را حوزه گذاشته‌ایم؟ در این باره عرض کردم که چنین نیست. حوزه در واقع، به عنوان یک شکل تعلیمی ـ تعلمی تنها شکل ممکن تعلیم و تربیت اسلامی نیست و مسائلی که در آنجا می‌تواند مطرح باشد، تنها نوع مسائل نیست. ممکن است مسائل دیگری را هم که امروزه در تعلیم و تربیت داریم دسته‌بندی و مطرح کنیم و به اسلام عرضه کنیم، همان‌طور که گفتم، بعضی‌ها را، چون به افقش می‌خورد، سریع‌تر جواب می‌دهد و بعضی‌ها را دیرتر جواب می‌دهد و بعضی‌ها را هم اصلاً جواب نمی‌دهد. اگر جوابی هم داده نشود، آفتی برای دین به حساب نمی‌آید. زیرا به نظر من، کمال دین را باید به نحو دیگری تعریف کرد.

اما به نکته دومی اشاره کردید و آن اینکه نمی‌توان فرضیات اسلامی را چون به «تقدّس دین» تکیه دارد رد کرد. این البته بحثی است که من قبلاً در مقاله «هوّیت علم دینی» مطرح و آن را تکمیل کرده‌ام که به شکل کتاب منتشر شده است. شاید لازم باشد بیشتر مطالعه شود. آنچه به نظر من، به جنگ تجربه می‌آید، آموزه‌های دینی نیست، بلکه فرضیه‌هایی است که ما با تأکید و تکیه بر آن آموزه‌های دینی می‌سازیم. پس اگر هم چیزی در اینجا رد شود فرضیه‌های ماست نه آموزه‌های دینی. هرچند فرضیه‌های ما ملهم از آن مناسبت، اما هرگز خود آموزه دینی مستقیماً در هماوردی با تجربه قرار نمی‌گیرد. زیرا سنخ آن فرق می‌کند. اینکه می‌گویم، یک دغدغه کلامی و یک تیک کلامی نیست که تا برخورد می‌کنیم به اینکه اسلام رد می‌شود، تیک کلامی‌مان شروع به کار می‌کند و بگوییم نه اسلام رد نمی‌شود. این به پیش‌فرض هر علمی برمی‌گردد. اگر مثلاً شما پراگماتیست هم باشید، مبانی فلسفی‌تان با تجربه محک نمی‌خورد. یعنی اگر هم برای مثال، فرضیه‌های برگرفته از پراگماتیزم شما در علم رد شود، نمی‌توانید بگویید پراگماتیزم به لحاظ علمی مردود است. علم تجربی عهده‌دار اثبات یا رد مبناهای فلسفی یا شبه فلسفی نیست. اگر آنها باید رد یا اثبات شوند، در جای دیگری و با ابزار دیگری است.

بنابراین حداکثر اتفاق ناگواری که ممکن است در علم دینی بیفتد، این است که فرضیه‌هایی که بر اساس بنیان‌های دینی می‌سازیم، در تجربه جواب ندهد و این به معنای آن است که نمی‌توان علم دینی ساخت. خب، نتوان ساخت. مگر چه می‌شود. مگر نقش دین این بوده که علم دینی درست کند؟ نقش اساسی دین چیز دیگری است؛ همان است که مردم را دیندار کند. اما اینکه مثلاً یک روان‌شناسی اسلامی تمام‌عیار یا فرضاً جامعه‌شناسی اسلامی را باید از دل دین بیرون بکشیم، نقش اساسی دین نیست. بنابراین اگر علوم دینی به معنای اخص کلمه، یعنی سازگار و هماهنگ با علوم تجربی، نتواند ساخته شود، هیچ‌گونه آفتی به ساحت دین وارد نخواهد شد. دین یک وظیفه اصلی دارد که همان دیندار کردن انسان‌هاست و همه ادیان هم به سهم خود در این کار موفق بوده‌اند. آنچه اکنون در جامعه جهانی در پیروان ادیان می‌بینید، نشان‌دهنده توفیق ادیان است. حال ما در این دوران سؤال جدیدی مطرح کرده‌ایم و گفته‌ایم آیا دین‌هایی که کارشان آن بوده، این کارهای دیگر هم از آنها برمی‌آید؟ به نظر من این یک کار جانبی است. اگر این کار از عهده دین برآید یا نیاید، به نظر من، نه دین را اثبات می‌کند اگر از عهده آن برآمد، و نه دین را رد می‌کند اگر از عهده آن برنیامد.

■ **از نظر شما چه نسبتی میان تعلیم و تربیت دینی و آموزش و پرورش نوین وجود دارد؟**

□ منظورتان نسب اربعه در منطق است.

■ **بله.**

□ اول باید دید منظور شما از تعلیم و تربیت دینی چیست؟ زیرا همان‌طور که گفتم برای آن چندین معنا وجود دارد. شما به چه معنا تعلیم و تربیت دینی را در نظر می‌گیرید؟ اگر منظورتان برساختن یک نظام علمی تعلیم و تربیت برگرفته از متون دینی است، هنوز به نظر من موجود نیست. چنین چیزی را باید ساخت و لذا، پاسخ به این سؤال موکول به آینده می‌شود؛ یعنی به هنگامی که چنین چیزی را بتوانیم تدوین کنیم و یک نظام علم تعلیم و تربیتی را بنا کنیم که بتوان گفت دینی یا اسلامی است، با توجه به آن شرایطی که لازم است.

> **علم تجربی عهده‌دار اثبات یا رد مبناهای فلسفی یا شبه فلسفی نیست. اگر آنها باید رد یا اثبات شوند، در جای دیگری و با ابزار دیگری است**

■ **نه، منظور بنده همان تعلیم و تربیت دینی است که متمرکز بر تعالیم دینی است و گذشتگان آن را به عقاید، اخلاق، و احکام تقسیم می‌کردند.**

□ اگر این‌طور باشد، شاید به معنای عام کلمه بتوان گفت، کسانی که به دینی ایمان می‌آورند و در دامنش پرورده می‌شوند بالاخره تربیت می‌شوند؛ بعد بگوییم این است معنای تعلیم و تربیت دینی. اگر هم خودمان نظام تعلیم و تربیتی‌ای بسازیم که شبیه نظریه‌های تعلیم و تربیت امروز باشد و آنگاه بخواهیم نسبت این دو را بررسی کنیم، به نظر می‌رسد میان آنها نسبت عموم و خصوص مطلق برقرار خواهد بود. منتها در هر یک عکس دیگری. به این صورت که در معنای اول، تعلیم و تربیت، خیلی اخص است و دایره کوچک‌تری است در دل دایره بزرگ که آموزش و پرورش نوین است. اما در تعلیم و تربیت اسلامی به معنای دوم، اعم است و دایره بزرگ‌تری است که دایره کوچک‌تر یعنی آموزش و پرورش نوین را در خود دارد. زیرا اگر تعلیم و تربیت دینی بخواهد پاسخ‌گوی مسائل امروز باشد، باید بناهای جدیدی به آن افزوده شود؛ هرچند آن هسته را در درون خود حفظ می‌کند. به این معنا که آنچه را دین اسلام در پروراندن آدم‌های مؤمن لازم دارد ـ اعم از آموختن آموزه‌های اصلی دین و آداب دین و این‌طور چیزها ـ در

درون خود خواهد داشت، اما آنها را چنان بسط خواهد داد که بتواند پاسخگوی مسائل امروز تعلیم و تربیت باشد. تقریباً شبیه ساختمان دو طبقه‌ای می‌شود که باید طبقه فوقانی‌اش را خودمان بسازیم. حال رابطه این ساختمان دو طبقه با آن یک طبقه، تقریباً شبیه همان عموم و خصوص مطلق خواهد شد که یکی دایره بزرگتری است و آن دیگری را در برمی‌گیرد.

■ آیا این نسبت «عموم و خصوص من‌وجه» نمی‌تواند باشد؟ به این معنا که دو دایره داریم که در یکی از آنها تعلیم و تربیت دینی اصل است و در دیگری آموزش و پرورش نوین و علوم و فنون جدید و اینها در نقطه‌ای با هم تلاقی دارند.

□ این تعبیر هم تعبیر خوبی است. به نظر می‌رسد می‌توان گفت من‌وجه هم هستند. به همین جهت هم گفتم که در یک مدرسه مبتنی بر تعلیم و تربیت اسلامی، مثلاً انتظار داریم بچه‌ها در زمینه آداب دینی هم پرورش داده شوند، نه اینکه بگوییم در اینجا دیگر از نماز و روزه خبری نیست، بلکه در زمینه علوم هم کارهایی می‌کنیم. می‌توانیم بگوییم توسعه‌یافته، یعنی شبیه دو دایره‌ای است که دایره بزرگتر بر دایره کوچکتر حمایل شده. در عین حال، تعبیر شما هم درست است.

■ به نظر می‌رسد اگر این مسئله درست طرح شود، خیلی از سوءتفاهم‌ها در این حوزه برطرف می‌شود. چون تعلیم و تربیت دینی با آموزش و پرورش نوین (Education) از جهاتی با هم تفاوت دارند و یکسان‌گرفتن آنها و تطبیق‌دادن آنها بر هم می‌تواند برای هر دو آسیب‌زا و مشکل‌آفرین باشد.

□ بله، اینکه اینها را یک چیز بدانیم، درست نیست. اما به نظر من، به هر دو تعبیر می‌شود. تداخل هم بیان خوبی است. به دلیل اینکه بالاخره علومی که می‌خواهیم بیاوریم، اقتضائات خود را هم دارند. مثلاً ریاضیات و فیزیک، هم اقتضائات خود را به عنوان علوم تجربی دارند و هم مناسباتی با اسلام برقرار می‌کنند؛ بنابراین تداخل هم بیان خوبی است.

■ موضوع دیگری که در این حوزه مطرح است و ظاهراً شما در آثارتان ـ به جز مقاله تربیت دینی در برابر چالش قرن بیست‌ویکم ـ کمتر به عنوان یک بحث مستقل به آن پرداخته‌اید، بحث سنت و مدرنیته و چالش‌های این دو است. ظاهراً جامعه در حال گذار از سنت به مدرنیته، با یک رشته از چالش‌ها و بحران‌ها دست به گریبان است که از قضا حساس‌ترین و بحث‌انگیزترین آنها در حوزه اعتقادات و مقولات دینی و مذهبی رخ می‌دهند. چنان‌که وقتی به تمدن جدید مغرب‌زمین و تاریخ صد ساله خودمان (از مشروطه به این طرف) نظر می‌افکنیم، مشاهده می‌کنیم عالمان دینی و دینداران، با بسیاری از مسائل دنیای جدید مشکل داشته و دارند. در دنیای جدید، بسیاری از مسائل علمی، فلسفی، کلامی و اجتماعی به نوعی بسیاری از مفاهیم و برداشت‌های ما از دین را به چالش فرامی‌خوانند. چنان‌که در علوم جدید، تئوری‌هایی مثل تئوری داروین، مسائل علم ژنتیک، شبیه‌سازی انسان و... در مسائل فلسفی، مباحثی مانند معرفت‌شناسی و ظهور عقل انتقادی، اینکه همه چیز و از جمله مقولات دینی باید تن به انتقاد آزاد عقل دهند، یا تشکیک در قطعیت علوم و گزاره‌های تاریخی که دین و گزاره‌های آن نیز در این مجموعه قرار می‌گیرد و یا اینکه با عقل نظری نمی‌توان به ذوات و حقایق اشیا علم پیدا کرد و... و در مسائل کلام و الهیات جدید، مباحثی مثل هرمنوتیک



و پلورالیزم دینی و... در مسائل اجتماعی، مباحثی مثل دموکراسی، سکولاریزم، لیبرالیزم و حقوق بشر و... همه مسائل فوق، جامعه دینداران را با انواع چالش‌ها و بحران‌ها مواجه کرده است. امروزه مشکل ما این است که از طرفی همه امکانات خود را در حوزه علم، آموزش، اقتصاد، صنعت و تکنولوژی به خدمت گرفته‌ایم تا به سوی جهان جدید حرکت کنیم؛ چنان‌که در نظام آموزش رسمی ما مانند آموزش و پرورش، آموزش عالی، و... در همه جا عمدتاً علوم و مسائل جدید آموزش داده می‌شود. در حالی که ما، در حوزه تعلیم و تربیت دینی، انتظار داریم نسل جوان به شکل خاصی که بیشتر صبغه مناسکی و فقهی و احیاناً عاطفی دارد تربیت شود و به مفاهیم و برداشت گذشتگان از دین اکتفا کند و تسلیم و رام قالب‌های دینی‌ای باشد که حاکمیت دینی برای او ترسیم می‌کند به نظر می‌رسد نظام آموزشی ما به‌واسطه رویکرد تناقض‌آمیز آن به سنت و تجدد از یک سلسله مشکلات و تناقضات درونی رنج می‌برد؛ به این معنا که ما از یک سو می‌خواهیم نسل جوان در حوزه علوم و مسائل دنیای جدید، محقق، پرسشگر، خلاق و نقاد باشد و از سوی دیگر، در تربیت دینی، تعبّدپذیر، تلقین‌پذیر و مقلد. آیا می‌توان نسل جوان را که ذهن و ضمیرش متعلق به دنیای جدید و فرآورده‌های آن چون فیلم، سینما، کامپیوتر و اینترنت است، در یک قالب سنتی خاص تربیت کرد؟ به هر صورت لازم است در نظام آموزشی ما تکلیف سنت و مدرنیته و مشکلات آن روشن شود. آیا سنت و مدرنیته قابل جمع هستند؟ اگر آری با کدام تئوری؟

□ در طرح «پژوهش برای دستیابی به فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» هم به موضوع مدرنیته و نسبت آن با اسلام پرداخته‌ام، البته بدون اینکه اسم آن را بیاورم. چون گاه می‌توان فصلی را اختصاص داد به «مدرنیته و اسلام» و گاه نیز بدون آوردن اسم، مسائل این نزاع را مطرح کرد. من به این معنای دوم به آن پرداخته‌ام. مثلاً در بحث ارزش‌ها و آزادی این کار را کرده‌ام. آیا بحث آزادی یکی از چالش‌های مدرنیته و اسلام نیست؟ یکی از محورهای چالشی میان مدرنیته و اندیشه‌های سنتی همین بحث آزادی بشر و یا حقوق بشر است که مطرح شده. اینکه اسلام در قبال آزادی چه حرفی دارد، یا با آن چه نسبتی برقرار می‌کند؛ که البته متضمن این است که برخی از برداشت‌ها قابل نقد است یا خود بحث عقل، معرفت، دانش و... مسائلی از این دست هستند. در آسیب‌شناسی هم بحث عقل‌گرایی به معنای Rationalism ـ که Ism آن مورد تأکید است ـ را مطرح کرده‌ام که خود یکی از مسائل چالشی میان سنت و مدرنیته است. اگر کسی به اینها بپردازد، به نقاط اصطکاک سنت و مدرنیته پرداخته است.

ما باید قطعاً به اینها بپردازیم و نمی‌توانیم نپردازیم. کسی که امروزه بخواهد راجع به علم تعلیم و تربیت صحبت کند، مجبور است درگیر این مباحث شود. همین کتاب چیستی تربیت دینی را نگاه کنید. یکی از مباحث آن چالش‌های مدرنیته و اسلام است. منتها باز هم من اسمش را مدرنیته و اسلام نگذاشتم. با تجربه و دیدی که مدرنیته از علم دارد، تعلیم و تربیت اسلامی را بی‌معنا[۳] تلقی می‌کند. پس این چالشِ ما با مدرنیته است و اگر بخواهیم جواب

آن را بدهیم باید درگیر شویم. لذا امروزه سخن گفتن از تعلیم و تربیت دینی بدون درگیرشدن با اقتضائات مدرنیته غیرممکن است و لذا به شکلی اجتناب‌ناپذیر باید به آن پرداخت. حال اینکه لازم است اسمش را هم صریح بیاوریم، بحث دیگری است.

■ به هر حال امروزه بحث سنت و مدرنیته و چالش‌های آن حتی تا عمق نهادهای سنتی مثل حوزه‌های علمیه راه یافته است و در آنجا مباحثی مثل کلام جدید، فلسفه دین، عقل انتقادی، هرمنوتیک، پلورالیزم و... به راحتی مطرح می‌شود و در مجلات و کتب آنها آشکارا منعکس است اما در آموزش و پرورش، به عنوان یک نهاد مدرن، کمتر این مباحث مجال طرح و بسط یافته و گویا از این جهت، آموزش و پرورش به نوعی عقب نگه داشته شده است. موضوع مهم دیگری که در این حوزه مطرح است، این است که در نظام جمهوری اسلامی همواره مسلم فرض شده که از طریق حکومت و دولت می‌توان تعالیم دینی را به شکل‌های گوناگون در جامعه تبلیغ، تعلیم، و ترویج کرد. چنان‌که حکومت طی سال‌های گذشته و با صرف هزینه‌های سنگین سعی کرده از طریق آموزش و پرورش، دانشگاه‌ها، صداوسیما، نمازجمعه‌ها، وزارت ارشاد، سازمان‌های تبلیغاتی و ارگان‌ها و... تعالیم دینی را نشر و ترویج کند. یکی از پرسش‌های مهم و بنیادی در عرصه تعلیم و تربیت دینی این است که آیا اساساً از طریق حکومت و دولت می‌توان آموزه‌های دینی را تبلیغ و ترویج کرد؟ و آیا به صلاح دین است که حکومت، تعالیم آن را تبلیغ و ترویج کند؟

□ به مسئله رابطه حکومت و تعلیم و تربیت، از دو منظر می‌توان نگاه کرد: یکی از منظر خود دین و دیگری از منظر تعلیم و تربیت. مثلاً اگر کسی بپرسد از منظر دینی، شأن حکومت اسلامی چیست؟ پاسخ به این سؤال تا حدی به فلسفه سیاسی ما مربوط می‌شود؛ اینکه مانند دیدگاه لیبرال، معتقد باشیم دولت چیزی حدوسط است و تعدیل‌کننده تزاحم میان منافع افراد است یا اینکه نه، حکومت خود مدعی است و در کارش ایجاب وجود دارد و می‌خواهد چیزی را ترویج کند. به هر حال، آن مسئله در اینجا کمتر مورد توجه ماست چون بحثمان فلسفه سیاسی نیست. اما از منظر دوم، یعنی از منظر تعلیم و تربیت، می‌توان به این مسئله توجه کرد و پرسید که: آیا به لحاظ تعلیم و تربیتی، قرین توفیق است که مثلاً حکومتی خود را مروج فکری خاص بداند و بخواهد آن را القا کند و نسل جدید را با آن شکل دهد. اگر بخواهم فقط از زاویه دوم به مسئله نگاه کنم،



می‌توانم، به قول شما، بگویم نسبت حکومت با تعلیم و تربیت، باید مانند نسبت دو دایره متداخل باشد، نه چنان‌که گاه فکر می‌کنیم، دو دایره منطبق بر هم. ما گاه فکر می‌کنیم حکومت اسلامی و تعلیم و تربیت اسلامی، دو روی یک سکه‌اند و این حکومت اسلامی است که باید نسل را شکل دهد. درحالی که این‌طور نیست. تعلیم و تربیت یک اشکال خاصی دارد که اگر به آن توجه نکنیم، مشکل پیدا می‌کنیم. مثلاً یکی از ایرادهای نسل جوان و نوجوان، مخالفت کردن است. این نسل اگر بخواهد به فضای استقلال وجودی برسد، بخشی از بهای آن مخالفت کردن است. به‌طور کلی هم، هرگاه موجودی بخواهد اعلام استقلال کند باید با چیزی مخالفت کند. راحت‌ترین و آشکارترین علامت این استقلال، مخالفت کردن است. وقتی کودک می‌خواهد از دوران وابستگی کودکی خود خارج شود و به استقلال، که نوجوانی است، برسد این را باید اعلام کند و او معمولاً این را از طریق مخالفت کردن با پدر، مادر و کلاً مراجع اقتدار اعلام می‌کند. در این رابطه، حکومت هم یکی از اینهاست. لذا اگر حکومت دینی بخواهد خود را با دین یکی بداند، این حرکتش به لحاظ همان اشکال تعلیم و تربیتی‌ای که عرض کردم، با شکست مواجه می‌شود. زیرا فرد را میان اینکه یا دین را کنار بگذارد و یا حکومت دینی را بپذیرد، مخیر می‌کند. به این معنا که چون اینها را یکی کرده، می‌گوید یا این دو را با هم بپذیر یا هر دو را کنار بگذار. به عبارت دیگر، این کالا درهم فروخته می‌شود.

فکر می‌کنم حکومت‌های دینی به خاطر حفظ دین ـ که لابد دغدغه‌شان است ـ باید بین نقش حکومتی دین و تعلیم و تربیت تفکیک قائل شوند. اینکه می‌گویم تفکیک، مرادم تباین نیست. دست‌کم باید به تداخل رضایت دهیم. به این معنا که بگوییم اگر حکومت دینی سیاستگذاری‌هایی می‌کند و می‌خواهد نسل را تربیت کند، قبول، اما اینکه فکر کنیم در مدارس باید حکومت را تبلیغ کنیم، درواقع، به معنای ناتوان‌کردن تعلیم و تربیت است. البته این فقط به جامعه ما هم مربوط نمی‌شود. هر نظام تعلیم و تربیتی‌ای که فکر کند کار حکومت آن جامعه این است که بچه‌ها را وارد یک مجموعه کند و به اصطلاح "Enculturation" یا بازپروری انجام دهد، کارش به یک محافظه‌کاری ختم می‌شود و تعلیم و تربیت را از پویایی بازمی‌دارد.

از این هم نمی‌توانیم بگذریم که امروزه حکومت‌های دینی، با شکل و شمایلی که دارند و انواع آن در جوامع دیگر اسلامی هم وجود دارد و فقط در ایران چنین نیست و مدعیان این امر زیاد هستند، بری از خطا هم نیستند؛ چه خطای علمی و چه خطای عملی. خود آنها هم این را قبول دارند. حال اگر اصرار کنیم که حکومت اسلامی، همان اسلام است و به این دلیل، باید تعلیم و تربیت را کاملاً شکل دهد، آن تطابق را ایجاد کرده‌ایم و این یک خطای تعلیم و تربیتی است. از این جهت، می‌خواهم بگویم نسل نویی که می‌خواهد با مراجع اقتدار مخالفت کند، با اسلام هم مخالفت می‌کند. زیرا ما اینها را با هم یکی کرده‌ایم. درحالی که واقعاً به نفع دین و حکومت دینی است که به این تفکیک قائل شود. زیرا در این صورت خطاهای حاکمان به پای خودشان نوشته می‌شود که به این طریق، راه نفسی برای دین باز می‌شود. مردم می‌توانند دیندار باقی بمانند و در عین حال به مشی حاکمان دینی انتقاد کنند که این کار به نفع خود حکومت هم هست. زیرا به هر حال در اداره جامعه اشکال‌هایی لاجرم به ظهور می‌رسد، که باید به آنها رسید و نمی‌توان سکوت کرد. بنابراین به نظر می‌رسد، هم به نفع دین است و هم به نفع حکومت‌های دینی که بر مطابق دانستن تربیت دینی و حکومت دینی اصرار نشود و لذا ما باید به مقداری تباین نسبی در آن تداخلی که مشاهده می‌کنیم، رضایت دهیم.

■ این نظر مطرح شده است که وقتی حکومت بخواهد به شکل‌های گوناگون تعالیم دینی را تبلیغ و

ترویج کند چند مشکل پیش می‌آید: اول اینکه، وقتی تبلیغ و تعلیم دینی، دولتی و رسمی شود، لاجرم حکومت و اهرم‌های قدرت هم حامی و پشتیبان آن می‌شوند. از آنجا که میل به قدرت هم یکی از امیال نیرومند انسان است ـ و به تعبیر بعضی، نیرومندترین میل است ـ و حد یقف ندارد و انسان صاحب قدرت همواره به گسترش قلمرو تحت سیطره خود تمایل دارد و در این راه همه چیز و از جمله دین را به خدمت می‌گیرد، ممکن است دین و تعالیم آن ابزار حکومت و قدرت شوند، دوم اینکه، عالمان و مبلغان و معلمان دینی، خواسته یا ناخواسته، باید همان تلقی و قرائتی از دین را که حاکمیت می‌پسندد، تعلیم و تبلیغ کنند و خود را همیشه با حکومت همساز و هماهنگ کنند. سوم اینکه، ممکن است حکومت، تلقی خود را از دین به صورت رسمی و اجباری القا و تحمیل کند. حال آنکه ایمان و اعتقاد به یک دین باید بر مبنای اختیار و انتخاب آگاهانه باشد. چهارم اینکه، در تعلیم و تربیت رسمی و اجباری، هرگونه رفتار خشک و تند و احیاناً خشن با متعلم و متربی، به اسم دین تمام می‌شود و این امر به نوعی چهره معنوی و دل‌انگیز دین را در چشم او مغشوش و مکدر می‌کند. پنجم اینکه، وقتی حکومت بخواهد همه مردم، آن‌گونه که او می‌خواهد دیندار شوند و به تعالیم دینی عمل کنند، در جامعه به انحای گوناگون نفاق، دورویی و دوگانگی شیوع پیدا می‌کند. چون مردم باید در ادارات و مراکز حکومتی و رسمی رفتار دینی‌ای مطابق خواست حکومت داشته باشند؛ مثل شرکت در مراسم نماز جماعت و برنامه‌های مذهبی. نظر شما در این باره چیست؟

□ به نظر من، این یکی از همان آسیب‌های ناشی از این تفکر در تعلیم و تربیت دینی است که مثلاً فکر کنیم حکومت اسلامی باید شکل‌دهنده و طبعاً فقط یک جریان یک‌طرفه باشد و نسل را شکل بدهد. درحالی که برای مثال در حکومت حضرت علی(ع) که یک حکومت امام معصوم است، این جریان تأثیرگذار یک‌طرفه را نمی‌بینیم. ایشان به مردم می‌گوید: انتقاد کنید و فکر نکنید که اگر حقی را علیه من بگویید، برایم دشوار خواهد بود؛ من آن را می‌پذیرم. این سخن به معنای ترویج دوطرفه بودن، آن هم از زبان امام معصوم است چه رسد به ما که معصوم نیستیم. لذا این یک خطای دینی هم هست. در اینجا وارد بحث دینی آن نمی‌شوم، اما می‌توان گفت اگر تلقی کسی از حکومت دینی، رابطه یک‌طرفه تأثیرگذار باشد و اهرم قدرت هم آن را پشتیبانی کند و سکوت ایجاد کند، ظاهراً با اندیشه دینی ما نمی‌خواند. حضرت علی(ع) ترویج‌گر دوطرفگی است. می‌گوید، اگر خطایی در کار من وجود دارد و یا بالاخره ممکن است بروز کند، آن را مطرح کنید. این امر حتی راجع به امام معصوم هم دست‌کم در اثر بی‌اطلاعی می‌تواند صادق باشد. بنابراین اگر خطایی وجود دارد باید آن را مطرح کرد. از این دوطرفگی، به لحاظ دینی می‌توان دفاع کرد. به لحاظ تربیتی هم قطعاً این مسئله بسیار مهم است که نکوشیم دو دایره تعلیم و تربیت و حکومت را بر هم منطبق کنیم. این به ضرر تعلیم و تربیت دینی و حکومت دینی است.

> اگر حکومت دینی بخواهد خود را با دین یکی بداند، این حرکتش به لحاظ همان اشکال تعلیم و تربیتی‌ای که عرض کردم، با شکست مواجه می‌شود. زیرا فرد را میان اینکه یا دین را کنار بگذارد و یا حکومت دینی را بپذیرد، مخیر می‌کند. به این معنا که چون اینها را یکی کرده، می‌گوید یا این دو را با هم بپذیر یا هر دو را کنار بگذار. به عبارت دیگر، این کالا درهم فروخته می‌شود

■ آیا ممکن است که خود این تلقی از دین به سکولاریزم بینجامد؟ زیرا وقتی شما می‌خواهید با همه توان همه‌چیز را دینی کنید، ممکن است از دل آن سکولاریزم بیرون آید.

□ بله، ممکن است این خود از عوامل ترویج سکولاریزم باشد. زیرا هر چیزی که قطبی شد، ضدّ خود را در دامان خود می‌پرورد. دیالکتیک هگلی، دست‌کم، در این مورد صادق است. وقتی شما در یک مطلب شدیداً افراط می‌کنید، مطمئن باشید که دارید تفریط را در دامن خود می‌پرورانید. کسانی که میانه‌روی اختیار می‌کنند، تا حدی از این قاعده مستثنی هستند. مقداری میانه‌روی ـ البته نه لزوماً به معنای محافظه‌کارانه آن ـ مصونیت ایجاد می‌کند.

■ یکی از مبانی مهم این برخورد و برداشت، تز جدابودن دین از سیاست است که منشأ آن خیلی هم دور نیست و به یکی دو صد سال اخیر می‌رسد. آلکسی توکویل منطقی را که شما درباره جدایی دین از سیاست فرمودید، در کتاب «تحلیل دموکراسی در امریکا» به خوبی تحلیل می‌کند. او هم این نظر شما را مطرح می‌کند که به خاطر حفظ خود دین، باید دین را از سیاست جدا کرد. روشن است که این موضوع در جامعه ما پارادوکسی ایجاد می‌کند. این را چگونه می‌توان با هم آشتی داد و تلفیق کرد؟

□ البته ما به دو نحو می‌توانیم بگوییم برای حفظ دین، چنین باید کرد: یک وقت می‌گوییم دین با مسائل اجتماعی هیچ نسبتی ندارد و امری کاملاً شخصی است؛ همان‌طور که سکولاریزم می‌گوید؛ یعنی یک تفکیک و تباین کامل، بین دین و مسائل اجتماعی یا سیاست. قاعدتاً بعید است که این بیان بتواند در دین اسلام و یا دین‌هایی که به مسائل اجتماعی توجه می‌کنند، صادق باشد. این ادیان تقلیل‌دادن دین به یک امر فردی را رضا نمی‌دهند.

■ توکویل می‌گوید، دین ماهیتاً مقدس و باارزش است و مشروعیت خاص خود را دارد و نیازی به کمک ندارد. اما حکومت نیاز به مشروعیت دارد و مجبور است از همه عوامل استفاده کند تا مشروعیت خود را حفظ کند. بعد می‌گوید، حکومت به دنبال حامی می‌گردد و چه حامی‌ای پرقدرت‌تر از دین. ماهیت حکومت این است که به کارهای خاصی از قبیل فریب‌ها، نیرنگ‌ها و... متوسل شود. اقتضای حکومت این است که، به خاطر مسائلی، به این قبیل کارها دست بزند. هرکس همراه این باشد، به طبع شریک دزد می‌شود و رفیق قافله ایشان در آن قسمت، منطق بسیار قوی را هم مطرح می‌کند.

□ البته به این نسبت‌ها از جهات مختلف می‌توان نگاه کرد. اینکه من گفتم، از جهت همان موضع سکولاریستی است که آیا دین می‌تواند با مسائل اجتماعی همراه باشد یا باید تفکیک شود. این یک بیان است. اینکه شما می‌گویید، از منظر حکومت است که بگوییم اگر حکومت یک ماهیت ماکیاولیستی داشته باشد تا از هر وسیله‌ای برای رسیدن به مقاصدش استفاده کند، آن وقت، دین می‌تواند به عنوان ابزاری نگریسته شود که در این صورت برای دین هم خطرناک می‌شود؛ این یک زاویه دیگر است. از هر دو جهت که نگاه کنیم، از جهت قسمت اول، به نظر می‌رسد ادیانی که جنبه‌های اجتماعی در آنها قوی است، نمی‌توانند به سکولاریزم تن دهند. این ادیان می‌خواهند تجمعات داشته باشند. شکل افراطی آن همان دیدگاه فردی است که می‌گوید، هر کس خود باید به‌تنهایی با خدای خود ارتباط برقرار کند. اما اگر دینی شکل اجتماعی داشته باشد و با تشکل‌های اجتماعی حرف داشته باشد، می‌تواند چیزی بینابین باشد. نه اینکه بگوییم صرفاً فردی و جدا از مسائل اجتماعی است.

وقتی هابرماس به ایران آمده بود، می‌گفت اکنون تشکل‌های دینی در خود غرب هم تعیین‌کنندگی بالایی دارند. مثلاً جامعه مسیحی اعلام می‌کند که با سقط جنین مخالف است و این حرف او در جامعه مؤثر است. این دیگر شکل سکولار دین نیست. درست است که حکومت دینی نیست، اما از آن طرف، سکولار هم نیست. چیز وسطی پیدا شده است که در جامعه حضوری نیرومند دارد.

امروزه این مسئله که دین را دیگر نمی‌توان تنها به عنوان یک امر فردی تعریف کرد، جای تأمل برای سکولاریزم ایجاد کرده است. دین تشکل‌ها را ایجاد می‌کند و حضور نیرومند خود را در جامعه اعمال می‌کند. بنابراین تا حدی مسئله از آن جهت می‌تواند ترمیم شود.

اما از سوی دیگر، این هم که حاکمان بخواهند از دین استفاده ابزاری کنند قطعاً به ضرر دین است و در این شکی نیست. اما ممکن است بگوییم حکومت دینی صادقی وجود دارد که نمی‌خواهد به دین، نگاه ابزاری داشته باشد، بلکه می‌خواهد به آن نگاه ترویجی داشته باشد. در این صورت آیا به صلاحش است که خود را عهده‌دار اساسی و نهایی ترویج دین در تعلیم و تربیت بداند؟ قسمت اولش که نگاه ابزاری باشد، از بحث ما خارج است. اگر در حالت بهینه‌اش و به قول خارجی‌ها، "At Best" و نه "At Worst"، به قضیه نگاه کنیم، باز هم می‌گوییم نه تنها به نفع حکومت دینی نیست که این کار را انجام دهد بلکه به نفع تربیت و دین است که از تطابق صددرصد میان خود و تعلیم و تربیت پرهیز کند.

■ از میان نهادهای رسمی و غیررسمی در جامعه، مثل نهاد خانواده، روحانیت، حوزه‌ها، صداوسیما، آموزش و پرورش و... به نظر شما، کدام‌یک نقش محوری و اصلی در امر تعلیم و تربیت دینی دارند، یا می‌توانند داشته باشند؟

□ اگر تعلیم و تربیت به معنای وسیع کلمه، که شامل رسمی و غیررسمی است، در نظر گرفته شود، مسئله‌ای هشت‌پاست. تعلیم و تربیت از این لحاظ، مثل هشت‌پایی است که هر پایش یک جاست. به این معنا که خانواده،

از سوی دیگر، این هم که حاکمان بخواهند از دین استفاده ابزاری کنند قطعاً به ضرر دین است و در این شکی نیست. اما ممکن است بگوییم حکومت دینی صادقی وجود دارد که نمی‌خواهد به دین، نگاه ابزاری داشته باشد، بلکه می‌خواهد به آن نگاه ترویجی داشته باشد. در این صورت آیا به صلاحش است که خود را عهده‌دار اساسی و نهایی ترویج دین در تعلیم و تربیت بداند؟

تشکل‌های اجتماعی غیررسمی و رسانه‌ها، هر کدام، نقش‌های تعلیم و تربیتی دارند. نمی‌توان گفت نقشی ندارند. اما اینکه بخواهیم بگوییم عمدهٔ آن کجاست، نمی‌توان حکم کلی کرد و گفت همواره این یا آن عمده است. زیرا اینها به نوع کارکردها برمی‌گردد. مثلاً ممکن است صداوسیما، بسته به خصوصیاتش، کارکردی را اتخاذ کند که تأثیر آن را به ۱۰ درصد تقلیل دهد یا برعکس کارکردی را اتخاذ کند که این تأثیر را به ۹۰ درصد ارتقا دهد. لذا یک بار برای همیشه نمی‌توان گفت که مثلاً اثر صداوسیما چنین است. به نوع کارکرد آن بستگی دارد.

■ این مسئله برای نمونه در مورد نهاد خانواده چگونه است؟

□ در مورد خانواده هم همین‌طور است. مثلاً اگر در یک استراتژی کلان اجتماعی، نظام خانواده را چنان تنظیم کنیم که انجام شود و تنظیم خانواده را تنها به «مقوله جمعیت» محدود نکنیم، ممکن است مسئله قابل طرح باشد. مثلاً در جوامعی که خانواده رو به اضمحلال است و یا خیلی ضعیف شده، نسبت به جوامعی مثل جامعه ما که هنوز تشکل خانواده خیلی قوی است، تأثیر خانواده‌ها بر تربیت فرق می‌کند. نمی‌توان به‌طور کلی گفت که خانواده این‌قدر تأثیر دارد. اگر در یک نظام اجتماعی، هسته خانواده خیلی محکم باشد، تأثیرش بالا می‌رود؛ اگر جزمی‌نگر باشد، تأثیرش پایین می‌آید. خانواده‌ها هم تحول دارند. مثلاً امروزه شاید بتوانیم بگوییم نسبت به دهه‌های پیشین، فضاهای بهتری در خانواده‌ها ایجاد شده است. حال اگر اینها را با هم مقایسه کنیم، تأثیرها متفاوت می‌شود.

■ به هر صورت، هر نهاد اجتماعی کارکرد خاص خود را دارد. در عرصه تعلیم و تربیت به طور عام، نهادهایی مثل آموزش و پرورش، آموزش عالی، صدا و سیما، حوزه‌ها، مساجد، خانواده‌ها و... به صورت مستقیم و غیرمستقیم، فعالیت و تأثیر دارند. در اینجا باید دید تعلیم و تربیت دینی برعهده کدام نهاد است. واقعاً کدام نهاد می‌تواند در این عرصه نقش تأثیر گذار ایفا کند. نهاد خانواده، حوزه و مساجد و یا نهاد مدرسه و دانشگاه. چون به نظر می‌رسد بعد از انقلاب بیشتر این بار بر دوش آموزش و پرورش نهاده شد و حتی از مدرسه انتظار رفت که عمل به مناسک دینی، مثل برگزاری نماز جماعت، را هم اجرا کند.

□ دست‌کم می‌توان این را گفت که در جامعه ما، بیش از این که اصل واردکردن فضاهای دینی در تعلیم و تربیت محل تأمل باشد، شکل آن محل تأمل است. به این معنا که در این محوطه مناسب نیست. از این‌رو، قطعاً آسیب‌زاست. یکی از چیزهای آسیب‌زا در تعلیم و تربیت همین بد واردکردن تعلیم و تربیت دینی در فضای تعلیم و تربیت است. یک نمون آن، این است که نماز جماعت اجباری در مدرسه‌ها برقرار کرده‌اند. این خود ممکن است بچه‌ها را از نماز منصرف کند.

پی‌نوشت

1.Hypothetical

۲. این پژوهش به سفارش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی انجام و اصل آن در آن سازمان موجود است.

3. Nonsense

جناب آقای دکتر سید احمد کشفی

درگذشت پدر بزرگوارتان را تسلیت می‌گوییم و از خداوند منان برای ایشان علو درجات و برای شما سلامتی و عاقبت‌به‌خیری خواهانیم.

نشریه چشم‌انداز ایران

اصول تربیت اجتماعی در اندیشه امام علی(ع)

دکتر خسرو باقری
(عضو هیأت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران)

مقدمه

تربیت اجتماعی در گرو داشتن تصویر روشنی است از این که اجتماعی بودن، خود به چه معناست. بر اساس آن‌که چه ماهیت یا چه ویژگی‌هایی را برای اجتماعی بودن لحاظ کنیم، تربیت اجتماعی و اصول و شیوه‌های آن، به گونه خاصی رقم خواهد خورد و هر شکل معینی از تربیت اجتماعی، مبتنی و مسبوق به پیش زمینه‌های معینی در باب مفهوم اجتماعی خواهد بود.

در نوشته حاضر، بر آنیم اصول تربیت اجتماعی را از منظر امام علی‌علیه‌السلام بنگریم. اما از آن‌جا که اصول تربیت اجتماعی، خود مبتنی بر تصور معینی از چیستی اجتماعی بودن است، نخست باید در این خصوص، به برداشتی از سخنان آن حضرت دست یابیم و مشخص نماییم که چه تصویر و تصوری از اجتماعی بودن آدمی، چون پیش‌زمینه در این سخنان لحاظ گردیده است. با در اختیار داشتن این پیش‌زمینه است که می‌توان به صورت‌بندی متناسبی از اصول تربیت اجتماعی در سخنان حضرت پرداخت.

اما پیش از آن، لازم به نظر می‌رسد به تبیین این نکته بپردازیم که امروزه، تربیت اجتماعی، از چه جهت به منزله یکی از مسایل مهم تعلیم و تربیت تلقی می‌شود. سخن گفتن از اصول تربیت اجتماعی در اندیشه امام علی‌علیه‌السلام، تلاش برای پاسخ گفتن به مسئله‌ای در قلمرو تربیت است. از این رو، شایسته است نخست گامی در تبیین مسئله برداریم تا پاسخ به هنگام و نیکویی شنیده شود.

تربیت اجتماعی از آن جهت یک مسئله است که تکلیف گذشته و آینده یک جامعه، به صورت عمیقی با آن در پیوند قرار دارد. گذشته جامعه از این جهت با آن در پیوند است که نحوه ارتباط نسل جدید با سنت و فرهنگ، بر حسب تصور ما از تربیت اجتماعی، تعیین می‌شود. آینده جامعه نیز با آن در پیوند است، از این جهت که نوع روابط و حیات اجتماعی ما در آینده،

متأثر از سبک و سیاق تربیت اجتماعی است. تبیین مسئله تربیت اجتماعی، در عمل، ما را به منازعه دیدگاه‌های رقیب درباره معنا و ماهیت اجتماعی بودن آدمی و نیز صورت مطلوب تربیت اجتماعی می‌کشاند. از این رو، در قسمت نخست، از چند رویکرد رقیب سخن خواهیم گفت و سپس، با نظر به مسئله، به طرح ماهیت اجتماعی بودن آدمی و اصول تربیت اجتماعی در سخن و اندیشه امام علی‌علیه‌السلام خواهیم پرداخت.

۱. تبیین مسئله اجتماعی بودن و تربیت اجتماعی

اجتماعی بودن آدمی، از آن جهت مانند یک مسئله جلوه‌گر شده است که نوع پیوند افراد در ساختاری به نام جامعه، مبهم و محتاج تبیین بوده است. به علاوه، هرگونه پاسخی در تبیین این نوع پیوند، پی‌آمدهایی معین و متناسب، در تنظیم روابط اجتماعی و تربیت اجتماعی فراهم خواهد آورد. از این جهت، به تبع اجتماعی بودن آدمی، تنظیم روابط اجتماعی و تربیت اجتماعی نیز مانند مسئله‌ای قابل بحث آشکار گردیده است.

اگر در پی‌جویی این مسئله، خود را به قرون معاصر محدود نماییم، دو قطب عمده و رقیب در تبیین آن، قابل توجه خواهد بود: الف. دیدگاهی که فرد و حقوق فردی را در کانون توجه قرار می‌دهد و اجتماعی بودن آدمی را تابعی از آن می‌داند، و ب. دیدگاهی که فرد را به خودی خود، امری قابل تصور در نظر نمی‌گیرد، بلکه وضعیت اجتماعی را مبنا می‌داند و مسایل فردی و حقوق افراد را چون تابعی از آن لحاظ می‌کند. دیدگاه نخست از قرون ۱۶ و ۱۷ به بعد در اروپا به عنوان لیبرالیسم مطرح گردیده است و دیدگاه دوم، به‌طور بارز از قرن ۱۹ به بعد، توسط «هگل» و سپس جماعت‌گرایان (communitarians) مورد بحث قرار گرفته است. در خود دیدگاه لیبرال نیز، می‌توان دو گونه نظر را از یکدیگر تفکیک نمود: نظری که به «فرد پیش ـ اجتماعی» قایل است و نظری که بر خلاف آن، فرد را در روابط بین‌فردی لحاظ می‌کند. بر این اساس، با مروری بر سه رویکرد، به تشریح مسئله مورد بحث خواهیم پرداخت. از این رویکردها با عناوین: «فرد پیش ـ اجتماعی»، «روابط بین‌فردی»، و «وضعیت اجتماعی» سخن خواهیم گفت.

۱.۱. رویکرد فرد پیش ـ اجتماعی

در این رویکرد، فرد به صورت اساسی، مستقل از جامعه نگریسته می‌شود. تصور بر آن است که فرد، خود با نیازهای معینی همراه است و همراه با این نیازها، وارد جامعه می‌شود. جامعه و اجتماعی بودن فرد چون عرصه و یا محملی است که فرد در آن، فرصت مناسب را برای پاسخ گفتن به نیازهای فردی خود می‌یابد. اجتماعی بودن آدمی، در این تصور، امری ثانوی و عارضی محسوب می‌شود؛ در حالی که موجودیت طبیعی فرد، همراه با نیازهایی که دارد، اولی و بنیادی تلقی می‌گردد.

نمونه‌ای از این نوع تلقی، در شکلی از لیبرال دموکراسی در قرون ۱۶ و ۱۷ در اروپا و در اعتراض به نهادهای سیاسی و اجتماعی، که تجارت آزاد و سایر شکل‌های آزادی فردی را

محدود می‌کردند، با ایده «حقوق فردی» و «طبیعی» به میان آمد. «جان لاک» و «جان استوارت میل»، بنیانگذاران این نوع رویکرد لیبرالی بودند. «لاک» از حقوق فردی به گونه‌ای سخن می‌گوید که‌گویی فرد توسط قانون طبیعت از آن‌ها برخوردار است. این حقوق که وی، به سبب اهمیت قایل شدن برای مالکیت، از آن‌ها به عنوان حقوق مالکیت یاد می‌کند، عبارت‌انـد از: زنـدگی، آزادی، و مایملک. از نظر وی، پیوستن افراد به جامعه، برای آن است که ضمانتی بـرای حـفظ حقوق طبیعی آن‌ها فراهم آید: «غایت عمده و اصلی ...افراد در متحد شدن در قالب ملت‌ها و قراردادن خود تحت نفوذ حکومت، همانا حفظ مالکیت شان است» (جان‌لاک۱۹۵۵، ص۹۱).

«میل»، درباره شاخص‌های آزادی آدمی، علاوه بر آن‌که هم‌چون «لاک»، رفاه فردی را مـورد توجه قرار می‌دهد، آزادی فکر، بیان و عمل فردی را نیز مورد تأکید قرار می‌دهد. از نظر وی، آن دسته از اقدام‌های فرد که موجب تعرض به حقوق دیگران شود، مستوجب عقاب است؛ اما به جز آن، فرد آزاد است به هر گونه که می‌خواهد عمل کند و نباید افراد دیگر یا حکومت، مانع او شوند. با وجود تفاوت‌هایی که میان «لاک» و «میل» وجود دارد، وجه مشترک آن‌ها، به عنوان لیبرالیست‌های کلاسیک، این است که به حقوقی فردی و مقدم بر جامعه اعتقاد دارند و آزادی را به شکل سلبی تعریف می‌کنند؛ به این معنا که نباید موانعی برای پاسخ گفتن به حقوق فردی افراد توسط آن‌ها وجود داشته باشد. از این جهت، نقش اصلی حکومت نیز از نظر آنان، این است که با اعمال حاکمیت، از تضییع حقوق افراد جلوگیری کنند (گوردون، ۱۹۹۸).

کانت بر آن است که تنها یک حق طبیعی وجود دارد و آن آزادی یا استقلال از محدودیت اراده دیگران است. این تنها حقی است که هر فرد انسان به واسطه انسانیتش واجد آن است. از نظر کانت، حقوق دیگری چون حق مالکیت و حق امنیت، از لوازم حق طبیعی یاد شده است؛ زیرا بدون این حقوق، حق طبیعی آزادی زایل می‌گردد. از آن‌جا که هـر فـردی از ایـن حـق طـبیعی برخوردار است، تنها محدودیت مشروع برای آن، همین حق طبیعی نزد دیگران است. ازاین رو، شرط تحقق عام این حق طبیعی، عدالت است و عدالت، مجموعه شرایطی است که تحت آن، اراده یک فرد می‌تواند بر اساس یک قانون عام آزادی، با اراده افراد دیگر متحد شود. این اتحاد به معنای آن است که هیچ کس در استفاده از آزادی خود، کاری در جهت نقض آزادی دیگران انجام ندهد، به نحوی که این مسئله به صورت یک قانون اخلاقی و در قالب امر مطلق (Categorical imperative) در آید: «کاری را انجام ده که بتوانی انجام آن را به همگان توصیه کنی. جلوه درونی این امر مطلق، قانون اخلاقی است و جلوه بیرونی آن، دولت است. دولت است که زمینه وحدت بخشیدن انسان‌ها را فراهم می‌آورد و آن‌ها با تن دادن به دولت، امکان حفظ آزادی خود رابه‌طور برابر فراهم می‌آورند.

«کانت» نیز هم‌چون طرف‌داران قرارداد اجتماعی، بر آن است که ارتـباط اجـتماعی اَدمـیان

مبتنی بر قراردادی اولیه و اصلی است. او نیز بر این نظر است که طبیعت آدمی، بدسگال است و فرد را به بهای حذف دیگران، به حفظ آزادی خود وامی‌دارد. اما آدمی بـه کـمک عـقل خـود، درمی‌یابد که حفظ آزادی وی در گرو حفظ آزادی دیگران است. بنابراین، قرارداد اجتماعی، امری چاره‌ناپذیر خواهد بود. اما از نظر «کانت»، این قرارداد به صورت بالفعل اتفاق نمی‌افتد؛ به این معنا که افراد به واقع، خواه به صورت صریح یا ضمنی، به قراردادی متعهد شوند. بلکه به تعبیر «اسکروتن» (پایا،۱۳۷۵)، «کانت» به قرارداد اجتماعی فرضی نظر دارد، به این معنا که افراد بشر را در جامعه، می‌توان چنین در نظر گرفت که گویی به یک قرارداد اجتماعی رضا داده‌اند. به عبارت دیگر، این یک امر پیشینی عقل عملی است که باید توسط افراد بشر، تا آن‌جا که موجوداتـی عقلانی‌اند، به‌طور ضروری مورد قبول قرار گیرد (ص۱۹۴).

از نظر کانت و نیز سایر متفکران روشنگری، روابط اجتماعی هنگامی شکل مطلوب خود را می‌یابد که به جای قرار داشتن تحت تأثیر سنت، مذهب و میراث آداب و رسوم، تحت هدایت عقل و قوانین کلی و جهان‌شمول آن قرار گیرد. روابط اجتماعی، در پرتو عقل مستقل و آزاد، از تعصب، خرافه و جزمیت رها خواهد گردید و به این ترتیب، منشاءهای اصلی دشـواری‌هـای اجتماعی، مهار خواهد شد.

۱.۲. رویکرد ارتباط بین فردی

در این رویکرد، اجتماعی بودن آدمی، امری ثانوی تلقی نمی‌شود که به تبع حقوق فردی پیش ـ اجتماعی و برای حفظ آن‌ها یا چون لوازم آن‌ها ظهور کند. بلکه در اصل، ایـده فـرد پـیش ـ اجتماعی، اسطوره تلقی می‌گردد و فرد، به نحو اساسی، در ارتباط بین فردی نگریسته می‌شود و همین ارتباط بین‌فردی اولیه و مقدم، معنا و مـاهیت اجـتماعی بـودن را آشکـار مـی‌سازد. در توضیح این رویکرد، برای نمونه از «جان دیویی» و «ژان پیاژه» سخن می‌گوییم.

«دیویی»، فیلسوف عمل‌گرای تعلیم و تربیت، در اصل، به دیدگاه لیبرال تعلق فکری دارد، اما تـاحدی مـتفاوت بـا لیـبرالیست‌هـای کـلاسیک است و ایـن تـفاوت، نـاشی از تـمایل‌های جامعه‌گرایانه اوست. دیویی، به تبع داروین، انسان را محصول تحول زیستی می‌داند و در تداوم آن، از تحول اجتماعی سخن می‌گوید. تحول اجتماعی از نظر «دیویی» فرآیندی است که طی آن، انسان‌ها توانسته‌اند اندک اندک راه‌های مناسب رویـارویی بـا مشکـلات و مسـایل طـبیعی و اجتماعی را بیابند. از نظر وی، در مراحلی از این فرآیند، انسان‌ها با توسل به خرافه، دین، سنت و نظیر آن، به رویارویی با این گونه مسایل پـرداختند، امـا تـحول «هـوش اجـتماعی» (social intelligence)، یعنی دریافتن مـواجـهه بـا مسـایل، از طـریق مشـارکت جـمعی و بـازسازی تجربیات، زمینه مناسب را برای مواجهه مؤثر پدید آورده است. با تکیه بر همین تحول اجتماعی و کارکرد هوش اجتماعی است که «دیویی»، ماهیت آدمی را اساساً اجتماعی در نظر می‌گیرد.

وی در اهمیت دادن به روابط بین‌فردی، تا آن‌جا پیش رفته است که شخص بودن شخص را صرفاً عبارت از قرار داشتن در ارتباط با دیگران می‌داند: «آن‌چه درونی نامیده می‌شود، چیزی است که با دیگران ارتباط برقرار نمی‌سازد؛ چیزی که قادر به ارتباط کامل و آزاد نیست. آن‌چه فرهنگ روحانی نامیده می‌شود، به‌طور غالب، بیهوده و با وضعیتی ناخوشایند بوده است؛ به این دلیل که مقصود از آن، چیزی است که آدمی ممکن است به صورت درونی و بنابراین انحصاری از آن برخوردار باشد. شخص بودن فرد، همان مرتبط بودن او با دیگران، در داد و ستدی آزاد است» (دیویی ۱۹۶۶، صص ۲۶۷-۲۶۶). این سخن، حاکی از آن است که در ورای ارتباط با دیگران، برای آدمی چیزی باقی نمی‌ماند و از این رو، نمونه بارز این دیدگاه، آن است که اجتماعی بودن انسان، همان ارتباط آزاد او با دیگران است.

بنابراین، «دیویی» در عین حال که خود در چارچوب لیبرالیسم می‌اندیشد، با شکل فردگرایانه افراطی لیبرال دموکراسی مخالفت می‌ورزد. وی بر این نظر است که فرد را نمی‌توان و نباید جدا و مجرد از جامعه در نظر گرفت. «دیویی» در کتاب «لیبرالیسم و عمل اجتماعی» با اعتراض به این انگاره از دموکراسی، اظهار می‌دارد که در قرن بیستم، آشکار شده است که افراد، توسط روابط اجتماعی شکل می‌گیرند و ایده فرد پیش ـ اجتماعی، اسطوره‌ای بیش نیست. بر همین اساس، دموکراسی مبتنی بر حقوق فردی مقدم بر جامعه نیز ایده‌ای اسطوره‌ای محسوب می‌شود. از نظر وی، نمی‌توان از آغاز برای افراد، آزادی و حقوق معینی قایل شد؛ آن گونه که در شکل غالب لیبرال دموکراسی ملحوظ بوده است. آزادی فردی و حقوق فردی را باید، نه نقطه آغاز، بلکه چون نقطه پایانی دانست که تنها از خلال حیات اجتماعی و شکل معینی از آن، قابل دریافت است (دیویی، ۱۹۳۰).

دموکراسی مطلوب «دیویی»، در به کارگیری هوش اجتماعی جلوه‌گر می‌شود. به عبارت دیگر، هر گاه روابط اجتماعی چنان باشد که مشارکت جمعی و همکاری همگان را در حل مسایل اجتماعی فراهم آورد، آزادی فردی تحقق خواهد یافت و حقوق فردی نیز تأمین خواهد شد. آزادی فردی و حقوق فردی، اموری نیستند که از قبل در فرد موجود باشند و فرد با داشتن آن‌ها به عرصه اجتماع قدم بگذارد و آن‌گاه مسئله این باشد که تدابیری برای محافظت از این آزادی و حقوق بیندیشیم؛ بلکه به عکس، افراد تنها در روابط اجتماعی قابل تصورند. اما روابط اجتماعی، چنان که در گونه‌های معینی، وضعیتی را پدید می‌آورد که برخی از افراد، برخوردار از آزادی و حقوق نخواهند بود، در گونه دیگر، وضعیتی را فراهم می‌آورد که «حاصل» آن، ظهور آزادی فرد و حقوق وی است. این گونه دیگر دموکراسی، به معنایی است که دیویی در نظر می‌گیرد. دموکراسی در این‌جا، تنها ناظر به شکل خاصی از حکومت نیست، بلکه ناظر به روابط اجتماعی معینی است که امکان مشارکت جمعی و همگانی را در رویارویی با مسایل اجتماعی فراهم می‌آورد (کار، ۱۹۹۵).

تأکید «دیویی» بر علایق مشترک بین افراد و مشارکت جمعی آنان، موجب می‌شود که در ایده وی از دموکراسی، علاوه بر «آزادی» و تنوع افراد، «برابری» و فرصت‌های برابر برای افراد جامعه در دسترسی به امتیازات اقتصادی و اجتماعی نیز جایگاه ویژه‌ای داشته باشد؛ در حالی که در اندیشه لیبرال‌های کلاسیک، آزادی افراد، اهمیت ویژه‌ای داشت. دیویی می‌کوشد دموکراسی را به گونه‌ای تعریف کند که در آن، آزادی و برابری در هم تنیده شوند. از نظر وی، در غیر این صورت، رفته رفته گروه‌های ممتاز جامعه، ممتازتر و بی‌امتیازان، بی‌امتیازتر خواهند شد و چنین نظام اجتماعی، تهدیدی برای دموکراسی است: «از سوی دیگر، آن آرمان دموکراتیک که برابری و آزادی را یکپارچه می‌گرداند، متضمن این شناخت است که آزادی واقعی و عینی در فرصت و عمل، وابسته به یکسان‌سازی شرایط سیاسی و اقتصادی است که افراد، تحت چنین شرایطی، ***در عمل***، و نه ***به معنای انتزاعی متافیزیکی*** آزادند» (دیویی ۱۹۴۶، ص ۱۱۶).

همین تأکید دیویی بر برابری فرصت‌های عملی افراد و ملازم ساختن آن با آزادی واقعی و نه انتزاعی است که موجب می‌گردد وی نقش دولت را تنها نقشی منفی و سلبی ندانند. لیبرالیست‌های متقدم، نقش دولت را به‌طور عمده سلبی تلقی می‌کردند؛ به این معنا که نقش دولت، جلوگیری از تجاوز افراد به حقوق و آزادی یکدیگر است. اما دیویی بر آن است که دولت، نقش ایجابی نیز دارد و آن ناظر به تلاشی است که دولت در جهت ایجاد فرصت‌های برابر برای افراد باید صورت دهد (گوردون، ۱۹۹۸). ممکن است افراد در ظاهر به حقوق یکدیگر تجاوز نکنند و هر کس، تحت حاکمیت دولت، تلاش خود را سامان دهد، اما از آن‌جا که افراد در شرایط برابر قرار ندارند، این مسئله منجر به توزیع نابرابر قدرت‌های اجتماعی، اقتصادی و سیاسی می‌شود و به این ترتیب، آزادی نیز، بیش‌تر از آنِ گروه خاصی خواهد بود تا از آن همگان. توجه عملی «دیویی» به مسئله آزادی، موجب شده است که وی رابطه آزادی و قدرت عملی افراد را در کانون توجه قرار دهد: «چیزی به عنوان آزادی به معنای عام که از آن به آزادی کلی تعبیر می‌شود، وجود ندارد. اگر کسی بخواهد شرایط آزادی را در زمان معینی بداند، باید این را آزمون کند که اشخاص چه می‌توانند و چه نمی‌توانند انجام دهند. هنگامی که ما مسئله را از منظر عمل مؤثر آزمون می‌کنیم، آشکار می‌گردد که مطالبه آزادی، مطالبه قدرت است» (دیویی ۱۹۴۶، ص ۱۱۱). از این‌رو است که دیویی، نقش دولت را، به ویژه، فراهم آوردن شرایطی می‌داند که در آن، افراد از فرصت‌های برابری برخوردارند و به این ترتیب، واجد آزادی می‌گردند.

«پیاژه» نیز به شکل اساسی به دیدگاه لیبرال تعلق خاطر دارد و به ویژه تحت تأثیر کانت است. وی نیز در مباحث روان‌شناختی و اخلاقی خود، ارتباط بین‌فردی را در مفهوم اجتماعی بودن، بسیار اساسی تلقی می‌کند. اهمیت ارتباط (communication) در نظریه «پیاژه» را می‌توان در بهره‌وری وی از مفهوم «خود مرکزی» (Egocentrism) ملاحظه نمود و این یکی از مفاهیمی

بود که باعث شهرت «پیاژه» گردید. وی این مفهوم را نخست در بحث تحول زبان کودک به‌کار گرفت و سپس، مفهوم «مرکزگرایی» (centring) را جایگزین آن نمود؛ بـه دلیـل آن‌کـه هـم از دلالت‌های اخلاقی و ارزشی مفهوم نخست به دور است و هم مفهوم متضاد مناسبی هم‌چون «مرکزواگرایی» (Decentring) برای آن وجود دارد. دلالت‌های اخلاقی و ارزشی این مفهوم، در معادل فارسی «خودمحوری» به صـورت روشـن‌تری آشکـار مـی‌گردد. بـه عـبارت دیگـر، در «خودمحوری»، عنصر آگاهی و تعمد وجود دارد؛ در حالی که پیاژه «خودمرکزی» را چون فعالیتی ناخودآگاه و غیرعمدی در نظر می‌گرفت (پیاژه، ۱۹۵۹).

اگر بتوان از دو گونه مرکزگرایی شناختی و اجتماعی سخن گفت، نظر پیاژه به‌طور عـمده، معطوف به «مرکزگرایی شناختی» بوده است. مراد از مرکزگرایی شناختی، آن است کـه فـرد در ارتباط شناختی با یک پدیده، جنبه‌ای از آن را به ادراک درمی‌آورد، اما از ادراک جنبه یا جنبه‌های دیگر آن بازمی‌ماند. به‌طور مثال، در آزمایش «سه کوه» که اغلب به منزله آزمونی از خودمرکزی به‌کار گرفته شده، «پیاژه» و «اینهلدر» در پی آنند که تصور کودک از فضا را مورد مطالعه قرار دهند؛ مسئله این است که آیا کودک می‌تواند یک موقعیت را از زاویه‌های مختلف مورد ادراک قرار دهد یا نه، و آیا می‌تواند آن موقعیت را از دیدگاه افراد دیگر ببیند. یا در مورد مفهوم «نگه‌داری ذهنی» (conservation) مسئله این است که آیا کودک پیش‌عملیاتی (pre-operational) می‌تواند به ارتباط میان پهنا و درازا توجه کند، به جای آن‌که جداگانه بر یکی از آن‌ها تمرکز یابد. البته، «پیاژه» بر این نظر بوده است که مرکزگرایی شناختی، منجر به مرکزگرایی اجتماعی می‌شود؛ یعنی کودک پیش‌عملیاتی، در اموری که مستلزم عملیات ذهنی است، از همکاری و ارتباط با دیگران ناتوان است.

در نظریه اجتماعی «پیاژه»، ارتباط افراد هم‌افق از اهمیت خاصی برخـوردار است. بـه نـظر می‌رسد اهمیت ویژه ارتباط هم‌افق در نظریه پیاژه، ناشی از دلبستگی خاصی است که وی به تحول‌شناختی دارد. با فرض این که بزرگسال و کودک، ساخت‌های شناختی ناهمخوانی دارند که همزبانی میان آن‌ها را دشوار می‌سازد، ارتباط میان همگنان، از این حیث مهم تلقی خواهد شد؛ زیرا آنان با داشتن ساخت‌های شناختی مشابه، خواهند توانست یکدیگر را بـهتر درک کـنند و مسایل مشترک خود را در آیینه وجود همدیگر، به وضوح بازیابند و به این ترتیب، آسان‌تر و زودتر از خودمرکزی به‌درآیند. از این رو، پیاژه، با تفکیک دوگـونه اخـلاق مـبتنی بـر تکـلیف (Moral of duty) و اخلاق مبتنی بر خیر (Moral of good)، اظهار می‌کند که اخلاق نخست، با احترام یک جانبه مانند آن‌چه میان والدین و کودک هست، و اخلاق دوم، با احترام مـتقابل مـلازم است. وی از ایـن تـفکیک، تـحت عـنوان «دیگـرپیروی» (Heteronomy) در بـرابـر «خودپیروی» (Autonomy) نیز یاد نموده است که در واقع، نشان دهنده تأثیر «کانت» بر وی در حوزه اخلاق است. از این رو، «پیاژه» «همکاری» (cooperation) میان افراد هم‌افق را به منزله

«سازنده عمیق‌ترین و بهترین نوع رابطه اجتماعی که می‌تواند موجب تحول هنجارهای عقل گردد» توصیف می‌کند (پیاژه۱۹۳۲، ص ۱۰۰).

همین تأکید خاص «پیاژه» بر ارتباط افراد هم‌افق، وی را بر آن داشته است که از نوعی خودمرکزی سخن بگوید که می‌توان آن را خودمرکزی استعلایی (Transcendental egocentrism) نامید. وی اظهار می‌کند که هر گونه تمایل به تعالی (Transcendence)، اعم از شکل‌های عرفانی یا مذهبی آن، مبتنی بر نوعی خودمرکزی است و ریشه در خودمرکزی دوران کودکی دارد. از نظر «پیاژه»، ارتباط ناهم‌افق میان والدین و کودک که ضمن آن، اراده‌ای مافوق اراده کودک بر وی مستولی می‌شود، تقویت کننده خودمرکزی کودک است؛ یعنی او را از ارتباط متقابل باز می‌دارد. بر این اساس، «پیاژه» نتیجه می‌گیرد که گرایش به تعالی، به سبب آن‌که متضمن ارتباط ناهم‌افق است، نشانه دوام خودمرکزی اولیه در فرد است (همان). اقتضای این سخن آن است که هرگونه تربیت اجتماعی در فرهنگ‌های عرفانی یا مذهبی، ناکام خواهد ماند، زیرا روش‌های تربیتی این گونه فرهنگ‌ها، آمیخته به مفاهیمی است که بار خودمرکزی دارند و بنابراین، به جای غلبه بر خودمرکزی، آن را تداوم می‌بخشند و تحکیم می‌کنند؛ زیرا عنصر اساسی اجتماعی بودن را که عبارت از ارتباط متقابل هم‌افق است، با تداوم خودمرکزی، مورد تهدید قرار می‌دهند.

در این‌جا مقصود نقد و بررسی دیدگاه «پیاژه» نیست، اما همین قدر می‌توان اشاره نمود که ارتباط استعلایی، به ضرورت، نشانه خودمرکزی نیست؛ بلکه، به عکس، نفی رابطه استعلایی مذکور، می‌تواند شکلی از خودمرکزی باشد، یا با توجه به نکته‌ای که ذکر شد، بهتر است بگوییم می‌تواند شکلی از خودمحوری باشد؛ به این معنا که فرد، چندان در خود متمرکز است که یا وجود خدا و منشاء متعال را نفی می‌کند و یا آن را ساخته ذهن آدمی می‌داند. ما در قسمت دوم این نوشتار، از این امر تحت عنوان «خودمحوری هستی‌شناختی» سخن خواهیم گفت و غلبه بر آن را یکی از لوازم تربیت معرفی خواهیم نمود.

در عین حال که ارتباط هم‌افق و همکاری، مزایای خاص خود را در عرصه تحول‌شناختی و اجتماعی دارد، این مسئله مانع از آن نیست که ارتباط ناهم‌افق نیز مزایای خاص خود را، به ویژه در تربیت اجتماعی، داشته باشد. جالب توجه است که «کهلبرگ» که اصولاً به پیروی از «پیاژه» به تحقیق روان‌شناختی پرداخته، به این نکته توجه یافته و در آثار متأخر خود در این مورد، تغییری عمده در دیدگاه خود ایجاد کرده است. نظریه اولیه وی درباره تربیت اخلاقی، که آن را نظریه ارتدکسی «کهلبرگ» خوانده‌اند، (دون‌لاک۱۹۸۷)، در اوایل دهه هشتاد (کهلبرگ ۱۹۷۱، کهلبرگ و مایر ۱۹۷۲) مطرح شد که در اصل، گرایشی شناختی داشت؛ اما در پایان این دهه و آغاز دهه نود، تغییراتی در جهت‌گیری وی حاصل شد که یکی از مهم‌ترین آن‌ها مربوط است به اذعان او به این

که تربیت اخلاقی، باید به‌طور ضروری، «تلقینی» (Indoctrinative) باشد؛ به این دلیل که تربیت اخلاقی، علاوه بر جنبه صوری یا ساختاری، با محتوا و رفتار نیز ملازم است.

«کهلبرگ» (۱۹۷۸،ص۸۴) در این مورد می‌نویسد: «مفهوم انتزاعی روان شناس درباره «مرحله اخلاقی»، مبنایی کافی برای تربیت اخلاقی نیست. جدا کردن «شناخت» اخلاقی (داوری و استدلال) از «عمل» اخلاقی و جدا کردن ساختار در شناخت و داوری اخلاقی از محتوا، برای برخی مقاصد پژوهشی روان‌شناختی ضروری است. هر چند مفهوم مرحله اخلاقی برای مقاصد پژوهشی ارزشمند است، اما راهنمایی بسنده برای مربی اخلاق نیست؛ چرا که او با اخلاق در عالم مدرسه سروکار دارد که در آن، باید با محتوای ارزشی، هم‌چنان که با ساختار ارزشی، با رفتار و با استدلال سروکار داشت. در این زمینه، مربی باید به جامعه‌پذیر نمودن [فرد] بپردازد و محتوا و رفتار ارزشی را بیاموزاند؛ نه این که تنها یک عامل تسهیل کننده سقراطی برای تحول باشد. برای ایفای نقش جامعه‌پذیر نمودن و حمایت‌گری، معلم باید به اهمیت «تلقین» توجه کند...من اکنون بر این باورم که مفاهیم راهنمای تربیت اخلاقی، باید تاحدی «تلقینی» باشد» (به نقل از: دون‌لاک، ص۱۵۸). «کهلبرگ» در این‌جا از توجه یافتن خود به چیزی سخن می‌گوید که ما آن را «ارتباط ناهم‌افق» خواندیم و اظهار می‌کند که در تربیت اجتماعی، گزیری از این ارتباط نیست.

خلاصه و نتیجه گیری

دیدگاه لیبرال در هریک از دو رویکرد آن، یعنی «فرد پیش ـ اجتماعی» و «ارتباط بین‌فردی»، تلاشی برای حفظ عرصه خصوصی (شخصی، خانوادگی و اشتغال) از سلطه دولت بوده است. همین گرایش موجب شده است که انگاره اساسی مربوط به اجتماعی بودن آدمی، در مفاهیمی چون قرارداد اجتماعی و یا دموکراسی و مشارکت آشکار گردد. قرارداد اجتماعی که یکی از مفاهیم کلیدی در نشان دادن ماهیت اجتماعی بودن آدمی بوده است، حاکی از آن است که حیات اجتماعی، حاصل توافق افراد برای تأمین بهتر نیازها و حقوق آن‌هاست. هم‌چنین، تأکید بر دموکراسی و مشارکت، نشانگر اهمیت و جایگاه فرد و حقوق فردی در این انگاره اجتماعی است؛ هر چند در میان لیبرالیست‌ها، برخی، گرایش‌های اجتماعی داشته‌اند، اما لیبرالیسم، به صورت اساسی، فردگرایانه است و علایق جمعی را تابعی از علایق فردی قرار می‌دهد.

تربیت اجتماعی در رویکردهای لیبرال، مشخصه‌های اساسی زیر را دارد:

الف. نظام‌های تربیتی باید اصل فرصت‌های برابر را، بدون توجه به جنس، قوم و نژاد، فراهم آورند. این ویژگی تا جایی که ممکن است باید ابقا شود؛ هر چند در مراحل بعد، دانش آموزان خود بخواهند مشاغل معینی را برگزینند.

ب. تعلیم و تربیت باید تا جایی که ممکن است خصیصه‌ای عام، و نه تخصصی، داشته باشد و به این ترتیب، امکان تغییرات محتمل در شغل را برای افراد فراهم آورد. بر این اساس، افراد

خواهند توانست قابلیت اجتماعی مناسبی داشته باشند.

ج. احترام متقابل افراد نسبت به یکدیگر، هم چون همتایانی که از حقوق مشابه برخوردارند (رینگ،۱۹۹۵).

۱.۲. رویکرد وضعیت اجتماعی

در این رویکرد، اجتماعی بودن آدمی، به معنای قرار داشتن او در بستر و یا ساختار معین اجتماعی ـ تاریخی است. نه تنها فرد و حقوق فردی پیش ـ اجتماعی، پوچ و بی‌معنا محسوب می‌شود، بلکه افراد در ساختار اجتماعی معینی، هویت می‌یابند. به عبارت دیگر، اجتماعی بودن، امری انتزاعی، صوری و فارغ از شرایط معین اجتماعی ـ تاریخی نیست، بلکه تنها در ساختار اجتماعی خاصی تحقق می‌یابد.

«هگل» در بیان فلسفی و نظام‌مند این تلقی، سهم فراوانی داشته است. وی اساساً وجود داشتن را از شکل ذره‌ای (Atomic) و مستقل (Autonomic) خارج ساخت و آن را بر حسب قرار داشتن در بستر نظام و روابط منطقی تعریف نمود: «بودن، قرار داشتن در رابطه‌ای استلزامی است» (To be is to be implicated). همین نگرش در تفکر اجتماعی هگل نیز آشکار است. دو نکته اصلی در تفکر اجتماعی وی وجود دارد: **نکته نخست** این است که فرد، تنها در متن جامعه قابل تصور است. فرد مقدم بر جامعه، حقوق فردی و آزادی فردی مقدم بر جامعه، اموری بی‌معنا هستند. از نظر وی، روح مطلق یا خدا در قالب جامعه و دولت، و نه فرد، تحقق می‌یابد. همین تصور، انگاره‌ای ارگانیک از جامعه پدید می‌آورد: «دولت برای شهروندان نیست؛ بلکه می‌توان گفت که دولت، غایت است و شهروندان وسایل آن. اما این رابطه غایت و وسیله، در این‌جا کاملاً بی‌مناسبت است؛ چرا که دولت چیزی انتزاعی نیست که در برابر شهروندان قرار داشته باشد، بلکه آنان هم‌چون عناصری در حیاتی اندام‌واره‌اند که در آن هیچ اندامی غایت یا وسیله اندام دیگر نیست» (هگل، عقل در تاریخ، به نقل از تیلور، ترجمه: حقیقی راد۱۳۷۹، ص۱۶۵) البته، از آن‌جا که روح، روند تکاملی دارد و در حال تحقق خویشتن است، جامعه و دولت نیز در عقلانی شدن، سیر تکاملی دارند.

نکته دیگر در تفکر اجتماعی هگل، این است که هویت اجتماعی افراد را در گرو حضور در روابط اجتماعی معینی می‌داند. از این رو، وی با اخلاق مورد نظر کانت مخالفت می‌ورزد و آن را اخلاقی صوری و بی‌محتوا می‌داند. کانت معیار اخلاقی بودن یک رفتار را این می‌دانست که فرد آن را چندان کلی در نظر بگیرد که محدود به خود او و موقعیت خاص او نباشد، بلکه توسط هر کسی قابل انجام باشد. در مقابل، هگل از اخلاق عینی سخن می‌گوید؛ به این معنا که فرد همواره به عنوان عضوی از یک جماعت معین و متناسب با آن، وظایف خویش را انجام می‌دهد. وظیفه کلی و مطلق، چیزی انتزاعی و بی‌محتواست.

اندیشمندانی چون «هیدگر» و «گادامر» نیز در حیطه همین دیدگاه قرار دارند. نخست باید به انتقاد آنان نسبت به نهضت روشنگری اروپا اشاره نمود. در این نهضت، تقابلی میان عقل و سنت (Tradition) برقرار گردید و بر اساس این تقابل، عقل ورزی مستلزم آزاد شدن از سنت‌های گذشته و کنارگذاشتن پیش‌داوری‌های برخاسته از آن است. افراد عقلانی مستقل و آزاد از سنت، می‌توانند به ارتباط اجتماعی نوین و مطلوبی دست یابند. «هیدگر» هستی آدمی را به منزله امری زمان‌مند و تاریخی در نظر می‌گیرد. «گادامر» نیز به تبع وی، محاط بودن آدمی در حیطه سنت‌های اجتماعی و تاریخی را مورد توجه قرار داده و به این ترتیب، تقابل عقل و سنت را نفی می‌کند.

عقل ورزی افراد آدمی، اساساً در دامن سنت اجتماعی معینی قرار دارد. زمان‌مندی هستی آدمی، بستر هر نوع فهم اوست، خواه فهم عادی و روزمره و خواه فهم علمی و دقیق. به عبارت دیگر، فهم، بدون پیش فرض میسر نیست و این پیش‌فرض‌ها، از قبل توسط سنتی که ما در دامن آن قرار گرفته‌ایم، رقم خورده است. به این ترتیب، سنت و مرجعیت (Authority) امر سنتی، جایگاهی اساسی در اندیشه و عمل آدمی می‌یابد. چنان‌که «پالمر» می‌گوید: «به ادعای گادامر، نتایج وقوف بدین نکته که هیچ فهم بدون پیش‌فرضی، امکان وجود ندارد، آن است که ما تأویل عصر روشنگری را از عقل رد می‌کنیم و هم مرجعیت و هم سنت، شأنی به دست می‌آورند که قبل از عصر روشنگری نیز نداشتند» (حنایی‌کاشانی ۱۳۷۷، ص۲۰۳).

همین اهمیت ویژه سنت در اندیشه گادامر، موجب شده است که وی از تمثیل «افق» (Horizon) استفاده کند. افق، اشاره به جهانی (زبانی) دارد که فرد در بطن آن قرار گرفته است و نمی‌تواند از آن رهایی یابد. تمثیل مورد نظر در روشنگری، «نور» (En[light]enment) بود و این حاکی از آن است که فرد به کمک نور عقل، از تاریکی تعصبات و پیش‌داوری‌ها آزاد می‌گردد. در حالی که تمثیل نور، امکان غلبه بر همه تاریکی‌ها را مورد توجه قرار می‌دهد، تمثیل افق، حاکی از آن است که نمی‌توان به‌طور کامل بر افقِ دید و منظرِ خود غلبه کرد، زیرا با غلبه بر منظر، نه تنها منظر بلکه نظر نیز از میان برمی‌خیزد. به عبارت دیگر، بدون افق فکری، فکر و اندیشه ممکن نخواهد بود. بر این اساس، «گادامر» بر آن است که پیش‌داوری، در فهم‌های آدمی اجتناب‌ناپذیر است. پیش‌داوری‌ها همواره متناسب با افق دید ما، بر ما حاکم‌اند.

تعیین کنندگی زمان‌مندی آدمی و سنت فراگیر، نسبت به اندیشه و عمل آدمی چندان عمیق است که فاعلیت فرد را تا مرز ضعف و محو شدگی می‌کشاند. چنان‌که «پالمر» می‌گوید، در مقایسه آثار متقدم «هیدگر» (مانند «مقدمه‌ای به مابعدالطبیعه») و آثار متأخر وی (هم‌چون «نامه در باب انسان‌گرایی») آشکار می‌شود که گرایشی فزاینده به اتخاذ موضعی انفعالی وجود داشته است. در آثار متقدم، انسان با پرسش‌گری خلاّق و حقیقی، در پی آن است که هستی را در بنیاد آن دریابد. پرسش‌گری، درآویختن فعال با هستی است تا هستی در پاسخ به آن، خود را آشکار سازد.

اما در آثار متأخر، تأکید نه بر پرسش‌گری بلکه بر گشودگی (openness) در برابر هستی است. به عبارت دیگر، این تلاش و تفحص انسان نیست که هستی را در تاریخ نمایان می‌سازد، بلکه تفکر، خود امری مقدّر است و انسان باید چون «شبان هستی» مراقب و منتظر باشد تا حقیقت خود را به او بنمایاند (همان، ص ۱۷۰).

«گادامر» نیز تا آن‌جا که به تبع «هیدگر»، زمان‌مندی را در هستی انسان اساسی می‌داند، همین موضع انفعالی را برای انسان در قبال سنت می‌پذیرد. از این رو، وی در پیشگفتار «حقیقت و روش» می‌گوید: «علاقه اصلی من فلسفی بوده و است؛ نه آن‌چه ما انجام می‌دهیم یا می‌خواهیم انجام دهیم، بلکه آن‌چه فراتر و در ورای خواست و عمل ما بر ما رخ می‌دهد» (گادامر۱۹۹۳، ص۳۸) اما تأثیر «هگل» بر «گادامر»، میزان انفعال آدمی را کمتر از چیزی می‌گرداند که در نزد هیدگر ملاحظه می‌شود. تأثیر «هگل» چنین آشکار می‌شود که «گادامر»، خصلتی دیالکتیکی برای فهم و تجربه آدمی قایل می‌شود و بر اساس همین ویژگی دیالکتیکی است که وی در فهم آثار تاریخی گذشته، از امتزاج افق‌های فکری مفسر و مؤلف سخن می‌گوید. «پالمر» در این مورد می‌گوید: «با این همه جالب توجه است که گادامر دقیقاً به همان اندازه که دیالکتیکی است و از خصلت دیالکتیکی تجربه به منزله اساس علم هرمنوتیک مورد نظرش سخن می‌گوید، می‌پذیرد که فهم را، فعلی شخصی و نه صرفاً واقعه‌ای که «صورت می‌گیرد» تصور کند» (حنایی‌کاشانی ۱۳۷۷، ص ۲۳۹).

بر این اساس، «گادامر» در سخن گفتن از «گشودگی»، چون خط مشی اساسی در فهم دیگران، بر این تأکید می‌کند که گشودگی نسبت به دیگران، مستلزم «خاموش ساختن خویشتن» نیست. نخست، باید به اهمیت «گشودگی» نسبت به دیگران در دیدگاه اجتماعی و تاریخی «گادامر» اشاره نماییم. وی در بحث از فهم تاریخی، سه نوع رابطه میان «من ـ تو» را متذکر می‌شود. در نوع اول، «تو» چون شئ در نظر گرفته می‌شود. در این حالت، فرد، دیگری را تحت تملک و تصرف کامل خود می‌بیند و از او، در تصوری کلی، چون وسیله‌ای برای رسیدن به غایت مورد نظر خود استفاده می‌کند. در حالت دوم، «تو» چون فرافکنی فکری و درونی است. در این‌جا، فرد، دیگری را در ذهن خود و برحسب فرافکنی فکری و ذهنی خود برمی‌سازد. در این‌جا نیز چون مورد قبلی، «دیگری» بودن دیگری، وابسته و تحت تملک و تصرف فرد است؛ با این تفاوت که در حالت دوم، دیگری، نه به‌طور کلی چون ابزار و وسیله، بلکه به نحو جزیی و شخصی در نظر گرفته شده، اما به نحوی که حاصل فرافکنی درونی «من» است. در نوع سوم، «تو» به عنوان سخن گفتن سنت در نظر گرفته می‌شود. به عبارت دیگر، فهم تاریخی نسبت به دیگری، با این توجه انجام می‌شود که دیگری، متعلق به سنت معینی در تاریخ است. در این‌جا که شکل مطلوب فهم تاریخی آشکار می‌شود، «من» محتاج «گشودگی» و پذیرش نسبت به «دیگری» است تا او خود درباره خویش سخن بگوید. البته، «من» در نهایت نمی‌تواند از افق خویش خارج شود و به فهم

«دیگری» آن‌چنان که هست نایل شود، بلکه با گستردن افق فهم خود، چنان‌که بتواند مرتبط با افق دیگری شود، موفق به فهم وی می‌گردد. برای همین گستردن افق فهم خویش است که گشودگی لازم می‌آید (گادامر،۱۹۹۳).

جماعت گرایان (communitarians) نیز وضعیت اجتماعی را در اجتماعی بودن آدمی، اساسی می‌دانند. کسانی چون «مکینتایر» (Macintyre،۱۹۸۱)، «تیلور» (حقیقی‌راد، ۱۳۷۹)، و «سندل» (Sandel،۱۹۸۲) بر این نظرند که تعلق فرد به جماعت فرهنگی و اجتماعی معین، تنها زمینه مناسبی است که می‌توان اجتماعی بودن آدمی را بر اساس آن تعریف نمود. مکینتایر بر آن است که اگر بتوان از حقوق فردی سخن گفت، تنها به شکل ایجابی و بر حسب کارکردهایی میسر خواهد بود که از وضعیت اجتماعی افراد در ارتباط با دیگران حاصل می‌شود؛ مانند مشاور، بازرگان، و معلم. وی مفهوم ارسطویی فضیلت را به‌کار می‌گیرد، اما فضیلت‌های اجتماعی از نظر وی، ناظر به قابلیت‌ها و ویژگی‌هایی است که در خدمت زندگی یک جماعت است. از این رو، فضیلت‌ها، مانند حقوق بشر، اموری ثابت و غیرتاریخی نیستند، بلکه پا به پای تحول جوامع، در تحول‌اند. «سندل» نیز مفهوم خودپیروی و انتخاب آزاد افراد را مورد سؤال قرار می‌دهد و بر آن است که غایاتی که افراد در پی آنند، توسط آنان انتخاب نمی‌شود، بلکه در نظام معین اجتماعی، موجود و مفروض است.

تربیت اجتماعی در رویکرد وضعیت اجتماعی، به‌طور عمده، ناظر به آموختن نقش‌هایی است که فرد در وضعیت اجتماعی خاص خویش، برای ایفای آن‌ها آمادگی یافته است. انگاره ارگانیک از جامعه و جایگاه افراد، چون اعضا و اندام آن، ایجاب می‌کند که افراد، کارکردهای خاص خود را به خوبی ایفا نمایند.

«گادامر» در «تربیت، شعر و تاریخ»، به ذکر برخی از لوازم تربیتی دیدگاه خود می‌پردازد. هر چند وی در فهم تاریخی و اجتماعی، بر گشودگی در ارتباط با دیگران تأکید می‌ورزد، اما این را به بهای نفی خود و نظر فرد لحاظ نمی‌کند. وی در اشاره به تساهل یا تحمل دیگران (Tolerance)، این را اشتباه می‌داند که تحمل دیگران را به معنای اعتبارِ برابر قایل شدن برای اندیشه‌های آنان، هم‌چون اندیشه خویشتن، بدانیم: «این اشتباه رایجی است که تحمل دیگران را چون فضیلتی بدانیم که ما را از اصرار ورزیدن بر موضع خود باز می‌دارد و دیگری را با اعتباری برابر می‌نمایاند» (گادامر۱۹۹۲، ص۲۰۶).

مهم‌ترین لازمه گشودگی نسبت به دیگران، این است که فرد آماده باشد مفروضات وی توسط دیگران مورد چالش قرار گیرد. تحدید فکر ما توسط دیگران و در معرض تحدید و تردید قرار گرفتن مفروضات ما، هر چند دشوار است، اما ما را از سوگیری‌های بیهوده نسبت به فهم دیگران نجات می‌دهد. سوگیری و پیش‌فرض، چنان که گذشت، در اصل برای فهم، اجتناب‌ناپذیر است؛

اما پیش‌فرض‌های ثمربخش و بیهوده و بازدارنده باید از هم تمیز داده شوند. گشودگی نسبت به دیگران، ما را در یافتن و غلبه نمودن بر سوگیری‌ها و پیش‌فرض‌های نامناسب یاری می‌کند. از نظر «گادامر»، محدود شدن دیدگاه ما توسط دیگران و درک تفاوت‌ها، نه تنها مانع پیوند ارتباط و اشتراک اجتماعی نیست، بلکه آن را تحکیم می‌کند؛ زیرا پیش‌فرض‌های نامناسب ما را مشخص می‌سازد. از این جهت، وی در تعلیم و تربیت بر انجام پژوهش و نیز بهره‌وری از دروس علوم انسانی تأکید می‌کند؛ زیرا اینها ما را برای قبول و فهم تفاوت‌ها و زمینه‌سازی اشتراک و پیوند عمیق‌تر یاری می‌کنند.

جماعت گرایان برآنند که چون فضیلت‌های اجتماعی، بر حسب وضعیت خاص اجتماعی، معین می‌گردد، تربیت اجتماعی باید معطوف به کسب این فضیلت‌ها باشد. حتی، چنان که «تیلور» (۱۹۹۲) می‌گوید، ما می‌توانیم والدین را از این امر بازداریم که فرزندان خود را بر اساس سنت‌های سایر اجتماعات تربیت کنند.

اکنون، پس از مرور رویکردهای عمده سه‌گانه و وضوح بخشیدن به مسئله «اجتماعی بودن» آدمی و «تربیت اجتماعی» وی، در قسمت دوم می‌کوشیم این مسئله را از منظر امام علی علیه‌السلام مورد مطالعه قرار دهیم.

۲. مفهوم اجتماعی بودن و اصول تربیت اجتماعی از منظر امام علی علیه‌السلام

این بررسی در دو مقام صورت خواهد پذیرفت: نخست، مفهوم اجتماعی بودن آدمی و سپس، با توجه به آن، اصول تربیت اجتماعی را مورد توجه قرار خواهیم داد.

۲.۱. مفهوم اجتماعی بودن آدمی

مناسب است سخن را از این‌جا آغاز کنیم که هیچ یک از دو انگاره رقیب: «فردگرا» و «جمع‌گرا» با اندیشه امام علی علیه‌السلام مطابقت کامل ندارد. پس از بیان این عدم مطابقت، به صورت ایجابی به بیان این مسئله خواهیم پرداخت که چه تصویری از اجتماعی بودن آدمی در سخنان آن حضرت می‌توان یافت.

۲.۱.۱. اجتماعی بودن آدمی چگونه نیست؟

نخست، عدم انطباق انگاره فردگرا با سخنان امام علی علیه‌السلام را مورد توجه قرار می‌دهیم. تمثیل اساسی انگاره عمده فردگرا در خصوص اجتماع، یعنی «قرارداد»، را نمی‌توان بیان مناسبی از اندیشه امام علی علیه‌السلام درباره اجتماعی بودن آدمی دانست. به عبارت دیگر، قرارداد را نمی‌توان بنیاد نهایی روابط اجتماعی دانست. البته در پاره‌ای از سطوح ارتباط اجتماعی، قرارداد ظهور می‌کند و احتمالاً اجتناب‌ناپذیر نیز هست. این مسئله در اندیشه اسلامی نیز به صورت قرارداد با اقلیت‌های دینی (اهل جزیه) مطرح بوده است. اما سخن در این است که نمی‌توان در اندیشه

اسلامی، قرارداد را به منزله بنیاد نهایی روابط اجتماعی آدمی در نظر گرفت. این بنیاد نهایی را باید در مفهوم «برادری» (اخوّت) جست که نخستین بار در آیات قرآن مطرح گردید: «***انّما المؤمنون اخوة***؛ در حقیقت مؤمنان با هم برادرند» (حجرات، ۱۰).

مفهوم «اخوّت» آشکارا به چیزی بیش از قرارداد دلالت دارد. در اخوّت، ارتباط اجتماعی (communication)، در سطحی ژرف‌تر از نوع ارتباطی جریان دارد که در قرارداد ملاحظه می‌شود. قرارداد به این مفاهیم ضمنی دلالت دارد: استقلال طرفین قرارداد؛ تزاحم اساسی حقوق و منافع آن‌ها با یکدیگر؛ الزام و ناگزیری از انعقاد قرارداد برای حفظ حقوق خویش؛ احترام به دیگری چون لازمه حفظ حقوق خویش. در مقابل، اخوّت به این مفاهیم ضمنی دلالت دارد: الفت و دلبستگی؛ ارتباط میان منافع، یعنی برخورداری دیگری را برخورداری خود نیز دانستن؛ تزاحم جانبی میان منافع؛ اشتیاق به ارتباط داشتن با دیگری که چیزی بیش از احترام است. این نوع ارتباط عمیق اجتماعی، همراه با مفاهیم ضمنی مذکور، چیزی است که پیامبر اسلام صلی‌الله‌علیه‌وآله در عمل آن را پدید آورد و در این آیه به آن اشاره شده است: «***واعتصموا بحبل اللّه جمیعاً و لا تفرّقوا واذکروا نعمت‌الله علیکم اذ کنتم اعداء فالّف بین قلوبکم فاصبحتم بنعمته اخواناً...***؛ و همگی به ریسمان خدا چنگ زنید و پراکنده نشوید و نعمت خدا را برخود یاد کنید؛ آنگاه که دشمنان [یکدیگر] بودید، پس میان دل‌های شما الفت انداخت تا به لطف او برادران هم شدید...» (آل‌عمران،۱۰۳). برهمین اساس، پیامبر صلی‌الله‌علیه‌وآله در مدینه نیز برای اسکان مهاجران در خانه‌های انصار، آنان را فراخواند که هر یک برای خود برادری را برگزینند.

با نظر به مفهوم اخوّت و مفاهیم ضمنی آن، روشن است که اجتماعی بودن آدمی را نمی‌توان در بنیاد، قراردادی دانست و اجتماع را نیز نمی‌توان با تصوری ذره‌گرایانه چون ذرات گرد هم آمده دانست؛ بلکه، در مفهوم اخوّت، رشته‌ای از الفت نیز علاوه بر ذرات مورد نظر وجود دارد که آنان را چون دانه‌هایی در نخ تسبیح قرار می‌دهد و پیوندی عمیق‌تر میان آن‌ها برقرار می‌سازد. در آیه مذکور نیز، چنگ زدن به ریسمان خدا، اشاره به همین پیوند عمیق دارد.

در سخنان حضرت امیر علیه‌السلام موارد فراوانی وجود دارد که مفهوم اخوّت و لوازم آن، به صورت ضمنی یا صریح، چون بنیاد استوار روابط اجتماعی مطرح گردیده است. برای مثال، در سخنی چنین آمده است: «***الاخوان فی اللّه تدوم مودّتهم لدوام سببها***؛ آنان که در ارتباط با خدا با هم برادرند، مودّت‌شان پایدار است، زیرا علت این مودّت، پایدار است» (غررالحکم، باب‌الاخوان).

بر این اساس، هنگامی که آن حضرت، به ملامت کسانی می‌پردازد که از شرکت در جنگ سر باز زده و سستی ورزیده‌اند، چنین می‌گوید: «***فما یدرک بکم ثار و لا یبلغ بکم مرام دعوتکم الی نصر***. خوانکم ***فجرجرتم جرجره الجمل الاسرّ و تثاقلتم تثاقل النّضو الأدبر***؛ نپندارم که به پایمردی شما به کس انتقامی توان گرفت یا به مقصودی توان رسید. شما را به یاری برادرانتان فراخواندم،

نالیدید، همانند اشتری که از درد ناف بنالد و گرانی و سستی ورزیدید، همانند اشتری پشت‌ریش که بار بر او نهاده باشند» (نهج‌البلاغه، خطبه ۳۹). در این‌جا، عدم شرکت در جنگ، به منزله فروماندن از یاری برادران خود در لحظه دشواری تعبیر شده است.

هم‌چنین، در سخنان آن حضرت، موارد فراوانی وجود دارد که وحدت اجتماعی را در گرو توسل به رشته پیوند دهنده عمیق میان افراد می‌داند؛ چیزی که در آیه مذکور از قرآن، از آن به الفت برادرانه نشأت‌یافته از لطف خدا تعبیر شده است و به تبع آن، وحدت اجتماعی به منزله چنگ زدن به ریسمان خدا لحاظ شده است. در همین زمینه، هنگامی که حضرت، مردم را به وحدت فرامی‌خواند، چنین می‌گوید: «***فلا تکونوا انصاب الفتن و اعلام البدع و الزموا ما عقد علیه حبل الجماعه و بنیت علیه ارکان الطّاعه***؛ شما از نشانه‌های فتنه‌ها و بدعت‌ها مباشید. بر خود لازم شمرید که از آن‌چه رشته جماعت به آن بسته شده و اساس اطاعت و بندگی بر آن نهاده شده، دست برمدارید» (همان، خطبه ۱۵۱) و نیز بر همین اساس است که گفته می‌شود دست خدا با جماعت است: «***والزموا السواد الأعظم فانّ یدالله مع الجماعه و ایّاکم و الفرقه فان الشّاذّ من النّاس للشّیطان کما انّ الشّاذّ من الغنم للذئب***؛ و همراه جماعت بزرگ‌تر باشید، زیرا دست خدا با جماعت است و از تفرقه حذر کنید، زیرا کسانی که از جماعت کناری می‌گیرند طعمه شیطان‌اند، مانند گوسفندی که از گله جدا می‌افتد و گرگ او را بر می‌درد» (همان، خطبه ۱۲۷).

از سوی دیگر، انگاره جمع‌گرا در باب ماهیت اجتماعی آدمی نیز انطباق کاملی با سخنان حضرت امیر علیه‌السلام ندارد. تمثیل اساسی این دیدگاه در مورد جامعه، یعنی ارگانیسم، نمی‌تواند تصویر مناسبی از اندیشه اجتماعی وی به دست دهد. تمثیل ارگانیسمی از جامعه و روابط اجتماعی، متضمن مفاهیمی از این قبیل است: فرد بدون توجه به جایگاهش در اجتماع، مفهومی تهی و پوچ است؛ هویت فرد به صورت اساسی، برحسب جایگاه وی در روابط اجتماعی معین می‌گردد؛ در نگاه تاریخی، با توجه به تغییر روابط اجتماعی درباره هنجارهای اجتماعی، نسبیت آشکار می‌شود.

انگاره جمع‌گرا و تمثیل ارگانیسمی آن، اساساً با اندیشه اجتماعی اسلام منطبق نیست و این عدم انطباق، از آغاز ظهور اسلام آشکار گردید. در عربستان، گونه‌ای معینی از انگاره جمع‌گرا، یعنی نظام اجتماعی قبیلگی، وجود داشت. در نظام قبیلگی، روابط اجتماعی، صورت ارگانیسمی دارد و این مسئله در چند ویژگی نظام قبیلگی نمودار است: نخست، این‌که در قبیله، نوعی روح جمعی به شکلی توتمیستی وجود دارد که برخاسته از حضور روح اجداد مشترک افراد قبیله است. به سبب همین روح جمعی، وحدت تامّ اجتماعی بر قبیله حاکم است. این وحدت از آن‌جا که بر قرابت نسلی و خون استوار است، یکی از بارزترین مصداق‌های تمثیل ارگانیسمی است. در واقع، قبیله یک پیکر واحد است که افراد آن، چون اندام‌های آنند و خون

مشترکی در رگ‌های آن‌ها جریان دارد. دوم، این که فرد در نظام قبیلگی، به تنهایی و بدون توجه به جایگاه وی در قبیله، هیچ و پوچ است. منزلت فرد و حرمت خون وی، ناشی از تعلق او به قبیله است. به همین دلیل، اگر فردی از قبیله طرد می‌شد، این به منزله بی‌هویت شدن وی بود و در آن صورت، حتی خون وی، حرمتی نداشت. از سوی دیگر، هنگامی که کسی به فردی از قبیله، جسارتی می‌کرد، از آن‌جا که وی متعلق به قبیله است و هویت او صرفاً قبیله‌ای است، این امر به منزله جسارت به کلّ قبیله بود و از همین رو بود که چنین جسارت فردی، منجر به جنگ‌های تمام عیار قبیله‌ای می‌گردید؛ هر چند بهای این جنگ، کشته شدن افراد بسیاری از طرفین باشد. این ظاهراً خلاف منطق است که به سبب کشته شدن یک فرد از قبیله‌ای، جنگی در می‌گیرد که به کشته شدن افراد بیشماری منجر شود، اما بر اساس منطق قبیلگی، فرد، فرد نیست، بلکه به عنوان اندامی از پیکر قبیله مطرح است و از این رو، جنگی که با قطع این اندام آغاز می‌شود، واکنشی است که قبیله از کلیت خویش، چون یک پیکر نشان می‌دهد. سوم، این که در درون قبیله، جایگاه و منزلت افراد، بر حسب نزدیکی به اجداد یا روح جمعی مشخص می‌گردد. از این رو، سن چون معیار برتری و حرمت است، احترام و تبعیت بی‌چون و چرای کوچک‌ترها نسبت به بزرگ‌ترها نیز، ناشی از ویژگی‌های زندگی قبیله‌ای است.

ظهور اسلام در عربستان، به شکل گزیرناپذیری با این انگاره جمع‌گرای قبیلگی در تعارض بود. این تعارض، دست کم ناشی از دو عامل بود: نخست، این که در اسلام، به عنوان یک دین، انسان و جهان، به منزله مخلوق خدا معرفی می‌گردد. نتیجه این امر آن است که منزلت آدمی به این خواهد بود که با دست‌های توانمند خدا، توانمندانه صورتگری شده است «***و صوّرکم و أحسن صورکم***؛ و شما را صورتگری کرد و صورت‌های شما را نیکو نمود» (غافر،۶۵). از این‌جا بود که مفهوم «کرامت» آدمی، بدون توجه به قبیله و عشیره و نژادش، چون یکی از مفاهیم بنیادی اسلام مطرح گردید (اسراء، ۷۰). دوم، این که در اسلام، به عنوان یک دین، اعتقاد و ایمان به خدا، مسئله اصلی آدمی محسوب می‌شد. این امر نیز به روشنی، اسلام را در برابر منطق نظام قبیلگی قرار می‌دهد و روابط اجتماعی مبتنی بر آن را در هم می‌ریزد. بر این اساس، اگر وجود یگانه خدا، حقیقتی است که باید آن را فهمید و به آن ایمان آورد، در این صورت، معتقدات شرک‌آمیز ریش سفیدان قبیله، اعتباری نخواهد داشت؛ هر چند پشت اندر پشت، تا جدّ اعلا مورد اعتقاد بوده باشد. قرآن اشاره دارد که هنگامی که مشرکان در برابر نهی پیامبران از پرستش بت‌ها می‌گفتند که «پدران خود را پرستندگان آن‌ها یافتیم»، این پاسخ را دریافت می‌کردند که «قطعاً شما و پدرانتان در گمراهی آشکاری بودید» (انبیاء،۵۴-۵۳).

حضرت امیر علیه‌السلام، با نظر به همین اختلالی که اسلام در نظام اجتماعی قبیلگی پدید آورد، اظهار می‌دارد که چگونه در صف‌بندی جدید اجتماعی، اعتقادها و اندیشه‌ها محور قرارگرفت؛

محوری که پدران و فرزندان و خویشان قبیلگی را در برابر هم قرار داد: «*ولقد کنّا مع رسول اللّه صلی اللّه علیه و آله نقتل آباءنا و أبناءنا و اخواننا و أعمامنا ما یزیدنا ذلک الا ایماناً و تسلیماً و مضیّاً علی اللّقم و صبراً علی مضض الألم و جدّاً فی جهاد العدوّ*؛ ما با رسول‌الله صلی الله علیه و آله بودیم. پدران و فرزندان و برادران و عموهای خود را می‌کشتیم و این جز به ایمان و تسلیم ما نمی‌افزود که بر راه راست بودیم و بر سوزش آلام، شکیبایی می‌ورزیدیم و در جهاد با دشمن به جدّ در ایستاده بودیم» (نهج‌البلاغه، خطبه ۵۶)؛ هم‌چنین، در بستر همین تغییری که اسلام در نظام اجتماعی قبیلگی پدید آورد، آن حضرت مردم را از متابعت مبتنی بر حسب و نسب باز می‌دارد: «*ألا فالحذر الحذر من طاعة ساداتکم و کبرائکم الّذین تکبّروا عن حسبهم و ترفّعوا فوق نسبهم*؛ هان، حذر کنید، حذر کنید از اطاعت سروران و مهترانتان که به حیثیت و شرف پدران خود نازیدند و رفعت جستند به نیاکان خود بر دیگران» (همان، خطبه ۲۳۴).

از آن‌چه گذشت، می‌توان به این نتیجه رسید که هیچ یک از دو انگاره فردگرا و جمع‌گرا درباره ماهیت و مفهوم اجتماعی بودن آدمی، مطابقتی با سخنان حضرت امیر علیه السلام ندارد و تمثیل «قرارداد» و تمثیل «ارگانیسم»، هیچ یک الگوی مناسبی برای نشان دادن مضمون اندیشه اجتماعی ایشان نیست.

۲.۱.۲. اجتماعی بودن آدمی چگونه است؟

اکنون، پس از نگاه سلبی، باید به شکل ایجابی به مسئله بنگریم و به پاسخ این پرسش بپردازیم که چه تصویری از ماهیت و مفهوم اجتماعی بودن آدمی در سخنان آن حضرت می‌توان جست. از نگریستن به مجموع سخنان ایشان، به اختصار، چنین تصویری را می‌توان به دست آورد: آدمی، صرف نظر از این که متعلق به چه جامعه‌ای باشد، از ویژگی‌هایی بنیادین برخوردار است. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از: فطرت، کرامت، حرّیت. آدمی، در عین برخورداری از این ویژگی‌ها، عضوی از جامعه‌ای معین نیز هست. عضویت در جامعه‌ای معین، فرد را در دامنه و بستر وضعیت فرهنگی و اجتماعی خاصی قرار می‌دهد و به این ترتیب، او در عرصه‌ای از تأثیرات معین قرار دارد؛ اما قابلیت‌های درونی و انسانی وی مانع از آن می‌شود که او لزوماً به صورتی انفعالی متأثر از جامعه و وضعیت اجتماعی خویش باشد. بر این اساس، به زبان تمثیل می‌توان گفت که فرد در جامعه، هم‌چون اتمی است که به شکل کووالانسی در دو مدار فردی و اجتماعی می‌گردد. او با گردیدن در مدار وضعیت اجتماعی معین، در عمل تحت تأثیر آن وضعیت قرار دارد، اما چنین نیست که او تنها بتواند بر گرد این مدار بگردد؛ بلکه علاوه بر آن، با گردیدن بر مدار فردی، همواره این امکان برای او وجود دارد که وضعیت اجتماعی خویش را مورد تردید و تأمل قرار دهد، در برابر آن مقاومت ورزد و بر آن تأثیر بگذارد. اکنون، پس از به دست دادن موجز این تصویر، با اندکی تفصیل به بیان آن می‌پردازیم.

نکته اول این است که آدمی، صرف نظر از این که در چه نظام و وضعیت اجتماعی قرار داشته باشد از ویژگی‌هایی بنیادین برخوردار است. در این‌جا به سه ویژگی بنیادین، یعنی: «فطرت»، «کرامت» و «حرّیت» اشاره می‌کنیم. این ویژگی‌های سه‌گانه را در سخنان امام علی علیه السلام به اختصار از نظر می‌گذرانیم.

مراد از فطرت، معرفت و گرایش درونی آدمی نسبت به خداست. پیامبران همه در طول تاریخ زندگی بشر برای آن آمده‌اند که این دل سپردگی نهفته در درون آدمی را بیدار کنند: «***فبعث فیهم رسله و واتر الیهم أنبیاءه لیستأدوهم میثاق فطرته***؛ پیامبران از پی یکدیگر بیامدند تا از مردم بخواهند که آن عهد را که خلقت‌شان بر آن سرشته شده، به جای آرند» (همان، خطبه ۱).

ویژگی دوم کرامت است. آدمی به سبب آن‌که دستاورد خداست، گرانمایه و گرانقدر است و بر این اساس، دارای حرمت و مستحق الفت است. حضرت امیر علیه السلام با نظر به این امر، خطاب به «مالک اشتر» چنین می‌فرماید: «***و أشعر قلبک الرّحمة للرّعیّه و المحبّة لهم واللّطف بهم و لا تکوننّ علیهم سبعاً ضاریاً تغتنم أکلهم فانّهم صنفان: اما اخ لک فی‌الدّین اؤ نظیر لک فی الخلق***؛ مهربانی به رعیت و دوست داشتن آن‌ها و لطف در حق ایشان را شعار دل خود ساز. چونان حیوانی درنده مباش که خوردن‌شان را غنیمت شماری، زیرا آنان دو گروه‌اند: یا هم‌کیشان تو هستند یا همانندان تو در آفرینش» (همان، نامه۵۳).

سومین ویژگی بنیادین آدمی «آزادی» است. آزادی چون وضعیت اولیه‌ای است که خداوند با آفرینش انسان، وی را از آن برخوردار نموده است. مقهور نبودن فرد نسبت به دیگران و بیرون از دسترس تصرف دیگران قرار داشتن، مضمون آزادی اولیه فرد است. حضرت با نظر به این مضمون گفته است: «***و لا تکن عبد غیرک و قد جعلک اللّه حراً***؛ بنده دیگری مباش، خداوندت آزاد آفریده است» (همان، نامه ۳۱).

البته، این ویژگی‌ها، به ضرورت، اموری بالفعل و فعال نیستند، اما همواره چون اموری بالقوه یا پنهان در آدمی حضور دارند. به ویژه که آدمی دچار فریفتگی نسبت به دنیا نیز هست. محمل دنیافریفتگی، نیازهای طبیعی و غریزی آدمی است. حضرت امیر علیه السلام بارها از فریبایی دنیا سخن گفته، اما در نهایت، تأویل آن را در فریفتگی آدمی نسبت به دنیا آشکار ساخته است: «***و حقاً اقول ماالدّنیا غرّتک و لکن بها اغترت***؛ به راستی، دنیا تو را نفریفته، تو خود فریفته آن شده‌ای». به هرروی، ویژگی‌های مذکور، در دام این دنیافریفتگی نیز قرار دارند، اما نباید در تصویر آدمی، آن‌ها را نادیده گرفت.

نکته دوم این است که آدمی هنگامی که در دامنه و بستر روابط اجتماعی معینی قرار می‌گیرد و در مدار اجتماعی به حرکت در می‌آید، در معرض تأثیرات معینی قرار گرفته است. سنت‌های اجتماعی و فرهنگ اجتماعی، همان دامنه و بستری هستند که فرد در متن آن‌ها حرکت می‌کند. بر این اساس، حضور فرد در جامعه، چون حرکتی در خلاء و دلخواسته نیست، بلکه حرکت در

شبکه پرپیچ و خم روابط اجتماعی است که ناخواسته فرد را در معرض تأثیرات معینی قرار می‌دهد. حضرت امیر علیه السلام در سخنی که به «جابر بن عبدالله انصاری» گفته، به چنین تأثیرآفرینی اجتماعی اشاره نموده است: «***یا جابر، قوام الدّین و الدّنیا باربعه: عالم مستعمل علمه، و جاهل لا یستنکف ان یتعلّم، و جواد لا یبخل بمعروفه، و فقیر لا یبیع آخرته بدنیاه، فاذا ضیّع العالم علمه استنکف الجاهل أن یتعلّم، و اذا بخل الغنیّ بمعروفه باع الفقیر آخرته بدنیاه***؛ ای جابر! قوام دین و دنیا بر چهار کس است: عالمی که علم خود را به‌کار دارد، جاهلی که از فراگرفتن علم سربرنتابد، بخشنده‌ای که در بخشش بخل نورزد و فقیری که دنیا را به آخرتش نفروشد. هرگاه، عالم، علم خود را به‌کار ندارد، جاهل از آموختن سر بر تابد و هرگاه توانگر از بخشیدن مال خود بخل ورزد، فقیر آخرتش را به دنیا خواهد فروخت» (همان، حکمت ۳۷۲). چنان که ملاحظه می‌شود، در این‌جا علم‌گریزی جاهل، چون پی‌آمد به‌کار نگرفتن علم توسط عالم، و دین‌گریزی فقیر، چون پی‌آمد انحصارطلبی توانگران در نظر گرفته شده است.

هم‌چنین، با نظر به همین تأثیرآفرینی محیط اجتماعی، حضرت در نامه‌ای به «حارث همدانی»، وی را ترغیب می‌کند که در شهرهای بزرگ مسلمانان سکنی گزیند و به این ترتیب، خود را در معرض محیطی اجتماعی قرار دهد که در آن، راه و رسم اسلام، روشن‌تر و توانمندتر آشکار گردیده است: «***واسکن الامصار العظام فانّها جماع المسلمین و احذر منازل الغفله و الجفاء و قلّة الأعوان علی طاعةالله***؛ در شهرهای بزرگ سکونت گیر که محل اجتماع مسلمانان است و از جایی که منزلگاه غفلت و ستم است و طاعت خداوند را یاران اندک است، بپرهیز» (همان، نامه ۶۹).

سرانجام، نکته سوم این است که با نظر به دو نکته پیشین، یعنی ویژگی‌های بنیادین آدمی و تأثیرآفرینی روابط اجتماعی معینی که وی در آن قرار دارد، باید نتیجه گرفت که آدمی در دو مدار فردی و اجتماعی حرکت می‌کند. البته، توجه به جنبه فردی و اجتماعی، در همه دیدگاه‌ها و انگاره‌های فردگرا و جمع‌گرا مطرح بوده است؛ اما عموماً در هر دیدگاهی، بنا به اقتضای آن، یکی از این جنبه‌ها به منزله تابعی از جنبه دیگر در نظر گرفته می‌شود. آن‌چه در این‌جا مورد نظر است، صرفاً توجه به دو جنبه فردی و اجتماعی نیست، بلکه مراد آن است که این توجه، به گونه‌ای باشد که هیچ یک از دو مدار فردی و اجتماعی، به آن دیگری فروکاسته نگردد. بر این اساس، نباید مدار اجتماعی را تابعی از مدار فردی در نظر گرفت، همان طور که نباید مدار فردی را به صورت ثانوی و به تبع مدار اجتماعی لحاظ نمود. بلکه، چنان‌که گذشت، آدمی در دو مدار و دو گردش بالنسبه مستقل جلوه‌گر می‌شود.

با نظر به این دو شأن بالنسبه مستقل آدمی، می‌توان این سخن حضرت را دریافت: «***الراضی بفعل قوم کالدّاخل فیه معهم و علی کلّ داخل فی باطل اثمان: اثم العمل به و اثم الرّضی به***؛ کسی که از اعمال قومی خشنود باشد، گویی خود در داخل کارهای آنان بوده است. بر هرکس که در

مجلس فاسقان نشیند، دو گناه باشد: یکی گناه آن کار که مرتکب شده و دیگری گناه خشنودی او به آن کار» (همان، حکمت ۱۵۴). چنان که ملاحظه می‌شود، وضعیت فرد در این‌جا در دو مدار اجتماعی و فردی ترسیم شده است: کاری که فرد انجام داده، از حیث مشارکت در وضعیتی اجتماعی، حرکت در مدار اجتماعی است و از حیث رغبت و خشنودی درونی، حرکت در مدار فردی است.

اما چرا از استقلال نسبی این دو مدار از یکدیگر سخن می‌گوییم؟ استقلال مدار فردی از مدار اجتماعی، مربوط به سرمایه‌های نوعی است که فرد در آفرینش از آن‌ها برخوردار شده است. اما این استقلال از آن جهت نسبی است که «ظهور» این سرمایه‌های نوعی، در گرو قرار گرفتن در حیات اجتماعی و مدار اجتماعی است. اگر فردی از هنگام نوزادی، به دور از حیات اجتماعی رشد کند و از زبان و مفاهیم و روابط اجتماعی محروم باشد، سرمایه‌های مذکور یا ظهور نخواهند یافت و یا به قدر ناچیزی ظهور خواهند یافت. اما خطایی که در بیش‌تر موارد در این‌باره رخ می‌دهد، این است که میان «ظهور» و «وجود» این سرمایه‌ها تمایزی قایل نمی‌شوند و آن دو را با هم برمی‌آمیزند. حیات اجتماعی، تنها شرط «ظهور» این سرمایه‌هاست، نه شرط «وجود» آن‌ها. به عبارت دیگر، این حیات اجتماعی نیست که فرد را از فطرت، کرامت و حرّیت برخوردار می‌سازد، بلکه این‌ها سرمایه‌های وجودی آدمی‌اند و حیات اجتماعی، نقش خطیر خود را در ظهور، نحوه ظهور، و بلکه ممانعت از ظهور آن‌ها بازی می‌کند. اما در هیچ یک از این حالات، وجود این سرمایه‌ها منوط و مشروط به حیات اجتماعی نیست.

از سوی دیگر، مدار اجتماعی نیز به شکل نسبی از مدار فردی مستقل است. این استقلال، ناشی از شأن جمعی و مشارکت دیگران است که شکل دهنده مدار اجتماعی است. به عبارت دیگر، در عین حال که فرد نیز یکی از اعضای مدار اجتماعی است، چنین نیست که این مدار، قائم به او باشد. در واقع، به سبب حضور و مشارکت دیگران در مدار اجتماعی، استقلال نسبی آن از فرد روشن است؛ خواه این حضور و مشارکت، درگذشته باشد که در سنت‌های اجتماعی آشکار می‌شود و خواه در حال، که در عرصه فرهنگی و اجتماعی جلوه‌گر می‌شود.

۲.۲. اصول تربیت اجتماعی

با توجه به آن‌چه در باب مفهوم و ماهیت اجتماعی بودن آدمی در سخن و اندیشه امام علی علیه‌السلام گفته شد، اکنون می‌توان اصول و قواعد بنیادی تربیت اجتماعی را متناسب با آن بیان نمود. مراد از اصول در این بحث، دستورالعمل‌ها یا قواعد کلی است که به صورت تجویزی بیان می‌گردد و ناظر به توصیف و تبیینی است که در بیان مفهوم و ماهیت اجتماعی بودن آدمی توضیح داده شد.

در این قسمت، سه اصل اساسی در عرصه تربیت اجتماعی مورد بحث قرار می‌گیرد. از این اصول، با عناوین زیر یاد خواهیم نمود: حفظ و ارتقای فردیت، اتکا بر سنت و فرهنگ و گزینش

از آن، غلبه بر خودمحوری. در ادامه، این اصول را به ترتیب مورد بررسی قرار می‌دهیم.

۲.۲.۱. حفظ و ارتقای فردیت

با توجه به این که در مفهوم اجتماعی بودن آدمی، از مدار فردی، چون مداری غیرقابل کاهش به مدار اجتماعی سخن گفتیم، تربیت اجتماعی هنگامی در مسیر مطلوب حرکت خواهد کرد که به شکل‌گیری این مدار بینجامد. بر این اساس، یکی از قواعد بنیادی تربیت اجتماعی این است که باید فردیت ممتاز و متمایز آدمی از دیگران تحقق یابد.

ممکن است سخن گفتن از اصل حفظ و ارتقای فردیت در تربیت اجتماعی، قدری تعارض آمیز به نظر آید، زیرا در نگاه نخست، فردیت چون مانعی برای تربیت اجتماعی ظاهر می‌گردد. اما اصول تربیت اجتماعی در هر دیدگاهی، متناظر با مفهوم و ماهیت اجتماعی بودن آدمی در آن دیدگاه است. هنگامی که اجتماعی بودن، در مفهوم ارگانیک لحاظ شود، در آن صورت، سخن گفتن از حفظ فردیت، مانعی برای تربیت اجتماعی محسوب خواهد شد؛ اما هنگامی که اجتماعی بودن، متضمن مداری فردی باشد، در این حالت، تربیت اجتماعی مستلزم حفظ و ارتقای فردیت خواهد بود.

مناسب است نکته دیگری نیز در آغاز بحث از این اصل مورد توجه قرار گیرد. برخی در انتقاد به آرمان استقلال و خودپیروی در دیدگاه لیبرالیسم، به این نتیجه رسیده‌اند که این آرمان، با روح اسلام بیگانه است و از این رو، در بحث «حق یا تکلیف»، جانب تکلیف را گرفته‌اند و به این نظر معتقد شده‌اند که اسلام بر بنیاد تکلیف‌گرایی استوار است. در مقابل، کسانی بر این نظرند که زبان و واژگان تکلیف در روزگار ما مهجور قرار گرفته و گفتمان حق و حقوق بشری، جایگزین آن گردیده است و دلیلی ندارد که مضمون آموزه‌های اسلام، به این زبان نوین بیان نگردد و هم‌چنان به زبان کهن تکلیف‌گرایی اظهار شود. به نظر می‌رسد هر یک از این دو باور، از حقیقتی برخوردار و به مسامحه‌ای گرفتارند. باور نخست، تا آن‌جا که مفهوم «خودپیروی» لیبرالیستی را با روح تعالیم اسلام ناسازگار می‌بیند، از حقیقتی برخوردار است. خودپیروی در لیبرالیسم، به‌طور غالب، حاکی از اعتماد کامل به عقل و باور به کارگشایی همه‌جانبه آن است؟ به گونه‌ای که جایگاهی اصولی برای پیروی از دین و احکام آسمانی نیز باقی نمی‌گذارد. اما ضعف و مسامحه این باور از آن‌جا آغاز می‌شود که برای گریز از خودپیروی، به یکباره سر از تکلیف‌گرایی تام در می‌آورد. خودپیروی، تنها یک نقطه مقابل بنام دیگرپیروی و تکلیف‌گرایی ندارد که برای گریز از آن، لازم باشد به این پناه آوریم. دیگرپیروی یا تکلیف‌گرایی، به این معناست که فرد هیچ زمینه اتکایی در خود نبیند و یکسره به دیگری تکیه کند؛ همان طور که در اتکای کودکان به والدین‌شان دیده می‌شود. علاوه بر دیگرپیروی و تکلیف‌گرایی، مفهوم دیگری نیز وجود دارد که در مقابل خودپیروی قرار می‌گیرد. از این مفهوم می‌توان به «تکلیف مدلل» یاد نمود. این مفهوم، در عین

حال که حاوی تکلیف است و از این جهت در مقابل خودپیروی قرار می‌گیرد، تکلیف را به صورتی که فرد مکلف آن را مدلل و موجه می‌یابد، مورد توجه قرار می‌دهد و از این جهت، در مقابل تکلیف‌گرایی محض نیز واقع می‌شود. هنگامی که فرد، خود در درون خویش، منطق و پشتوانه تکلیف را دریافت، از آن پیروی می‌کند و این پیروی، هم‌چنان که به تکلیف معطوف است، به دریافت درونی خود فرد نیز معطوف و مبتنی است. نکته قابل تأمل این است که دین و تکالیف دینی، این گونه به انسان عرضه شده است و از این رو، نمی‌توان آن را مصداق دیگرپیروی تمام عیار دانست. خداوند در مقام تکوین (و نه تکلیف)، آدمی را از زمینه‌ها درونی، چون عقل و حرّیت، برخوردار کرده است که در مقام تشریع و تکلیف، بتواند دلایل پشتوانه‌های شریعت و تکلیف را درک کند و به این دلیل آن را بپذیرد و پیروی نماید. این گونه از پیروی، نه خودپیروی ناب و نه دیگرپیروی ناب است، بلکه نوعی پیروی از دیگری است که با فهم و انتخاب درونی صورت می‌گیرد.

با این توضیح، معلوم می‌شود که باور دوم نیز در گریز از تکلیف‌گرایی محض، واجد حقیقتی است؛ اما ضعف و مسامحه آن، از جایی آغاز می‌شود که برای گریز از آن، به خودپیروی و مفهوم حق طبیعی در معنای لیبرالیستی آن روی می‌آورد؛ در حالی که حق طبیعی، به معنایی بریده از تکوین الهی، مفهومی سازگار با واژگان اسلامی به نظر نمی‌رسد. از این رو، چنان که پیش‌تر اشاره شد، هنگامی که حضرت امیر علیه‌السلام، «مالک اشتر» را به رعایت افراد غیرمسلمان دعوت می‌کند، از آنان به عنوان «همانندان تو در آفرینش» یاد می‌کند. انسان به عنوان مخلوق خدا و بهره‌ور از داده‌هایی در مقام تکوین، حق‌هایی پیدا می‌کند و این با حق طبیعی، هم معنا نیست؛ بلکه در برابر «حق طبیعی» می‌توان از آن به «حق تکوینی» تعبیر، نمود. منظور از این تعبیر آن است که آدمی با نظر به موجودیت آفرینشی خود و بهره‌وری‌های معین وجودی، حرمت‌ها و حقوقی پیدا می‌کند. با این بیان، این حقوق، صرفاً اموری تکلیفی نیستند، بلکه تکوینی نیز هستند. به عبارت دیگر، اگر از یک جهت بتوان آن‌ها را تکلیف‌ها و دستورهایی الهی دانست، از جهت دیگر، باید این تکلیف‌ها را مسبوق و مبتنی بر وضعیت معین تکوینی دانست. درغیر این صورت، لازم می‌آید که تکلیف الهی، خالی از حکمت و پشتوانه تکوینی باشد. از همین روست که «حق» در مفهوم اسلامی، هم ناظر به وضعیت وجودی است، چنان‌که خداوند خود را حق می‌نامد (حج،۶۲) و هم ناظر به وضعیت تکلیفی، چنان‌که از حقوق (وظایف) افراد نسبت به یکدیگر سخن به میان آمده است. حضرت امیر علیه‌السلام در خطبه«صفین»، به همین معنا نظر دارد، وقتی می‌گوید: «*...فی حقوق لم أفرغ من أدائها و فرائض لا بدّ من امضائها*؛ هنوز حقوقی است که من ادایشان نکرده‌ام و فرایضی بر گردن من است که باید آن‌ها را بگزارم» (نهج‌البلاغه، خطبه ۲۱۶).

به این ترتیب، هنگامی که از حفظ و ارتقای فردیت، به عنوان اصلی در تربیت اجتماعی سخن

می‌گوییم، مراد خودپیروی به مفهوم لیبرالیستی آن نیست؛ بلکه مقصود از فردیت، همان خصایصی است که طبق سخن امام علی‌علیه‌السلام، انسان چون انسان و مخلوق خدا از آن‌ها برخوردار است و پیش‌تر، از آن‌ها با عنوان فطرت، کرامت و حرّیت نام بردیم. حفظ و ارتقای فردیت، در گرو رشد فطرت، کرامت و حرّیت آدمی است. رشد فطرت، به بالیدن معرفت و گرایش ربوبی در فرد منجر می‌شود و این به منزله ظهور ظرفیتی و نیز جهت‌گیری خاص درونی است که از اضمحلال فرد در جمع و یا اضمحلال او به هنگام طرد شدن از جمع جلوگیری می‌کند. هم‌چنین، رشد احساس کرامت و منزلت انسانی در درون فرد، هویتی درونی به وی می‌بخشد و مانع از آن می‌شود که فرد، خود را چون ظرفی تهی ببیند که خصایص وی تنها بر حسب ویژگی‌های جماعتی که در آن‌ها واقع شده شکل می‌گیرد. اهمیت این احساس کرامت، به ویژه هنگامی آشکار می‌شود که فرد خود را در متن جماعتی دون بیابد. در این صورت است که تعارضی در وی شکل می‌گیرد که یک سوی آن، احساس کرامت و سوی دیگر آن، فشار و اقتضای اجتماعی برای هماهنگ شدن با جمع است. سرانجام، رشد حرّیت در فرد، به این معنا که وی خود را بنده دیگری نسازد، هسته مقاوم درونی را در وی شکل می‌دهد.

به این ترتیب، اصل حفظ و ارتقای فردیت، بیانگر آن است که تربیت اجتماعی باید مانع از آن شود که آدمی چون عنصری بی اراده، تنها با شور جمعی حرکت کند. این تنها صورتی کاذب و کاریکاتوری از اجتماعی بودن است. در عوض، تربیت اجتماعی مستلزم حفظ فردیت و ارتقای آن است. تنها این امر است که معنای اصلی «مشارکت» فرد در جمع را به آن بازمی‌گرداند. تنها کسی که هویتی درونی در خویش می‌یابد و احساس کرامت و حرّیت می‌کند، می‌تواند در جمع «مشارکت» نماید؛ در غیر این صورت، او تنها جمع را «مشایعت» می‌کند، یعنی در پی جمع و در ذیل فشار آن حرکت می‌کند. از این‌رو که اصل حفظ و ارتقای فردیت آدمی، اصلی اساسی در تربیت اجتماعی محسوب می‌شود.

پس از توضیح اصل مورد بحث، اکنون در پی آنیم که آن را به سخنان حضرت امیرعلیه‌السلام مستند نماییم. اقتضای مفهوم اجتماعی بودن آدمی، در سخنان آن حضرت که شرح آن گذشت، سخن گفتن از چنین اصلی در تربیت اجتماعی است. اما علاوه بر آن، می‌توان به مواردی استناد نمود که در آن‌ها به دوام و استواری فرد، با وجود ناهمسویی وی با جریان غالب اجتماعی اشاره شده است. در زیر، چند نمونه را نقل می‌کنیم و با نظر به آن‌ها به توضیح بیش‌تر مطلب می‌پردازیم.

امام در فرازی از نهج‌البلاغه، با خدا چنین سخن می‌گوید: «***اللّهم انّک آنس الآنسین لأولیائک و أحضرهم بالکفایة للمتوکّلین علیک...ان أوحشتهم الغربة آنسهم ذکرک و ان صبّت علیهم المصائب لجؤوا الی الاستجارة بک علماً بأنّ أزمّة الامور بیدک و مصادرها عن قضائک***؛ بارخدایا، تو به دوستانت از همه دوستان‌شان مهربان‌تری و بر آنان که به تو توکل کنند از هر کس دیگر

کارسازتر...اگر غربت به وحشت شان افکند، یاد تو انس و آرامش آن‌هاست و اگر باران مصایب بر سرشان ببارد، به پناه حستن از تو روی آرند، زیرا می‌دانند که زمام همه کارها به دست توست و هر چه شود، به مشیت و قضای توست» (همان، خطبه۲۲۷).

در این سخن، به فطرت بالیده انسان، که پیوندی عمیق میان او و خدایش برقرار نموده، اشاره شده است. هم‌چنین، این سخن، بیانگر آن است که چگونه این درونمایه و هویت درونی، فرد را در برابر وحشت غربت و تنهایی محافظت می‌کند. شکل نگرفتن چنین درونمایه‌ای در فرد، تنهایی را برای وی غیرقابل تحمل خواهد ساخت و این امر، فرد را به سرسپاری دیوانه‌وار به هر جمعی واخواهد داشت.

در موردی دیگر، امام در پاسخ به نامه برادرش «عقیل» درباره سپاهی که برای نبرد با «بسربن ابی‌ارطاة» که به یمن حمله کرده بود، می‌نویسد: «***و أمّا ما سألت عنه من رأیی فی‌القتال، فان رأیی قتال المحلّین حتّی ألقی اللّه، لا یزیدنی کثرة النّاس حولی عزّة و لا تفرّقهم عنّی وحشة و لا تحسبنّ ابن‌ابیک - و لو أسلمه النّاس - متضرعاً متخشّعاً و لا مقرّاً للضّیم واهناً و لا سلس الزّمام للقائد و لا وطیء الظّهر للّراکب المقتّعد***؛ پرسیده بودی که در پیکار با این قوم چه راهی دارم؟ به خدا سوگند با این مردم پیمان شکن می‌جنگم تا خدا را دیدار کنم. افزونی پیرامونیان بر عزتم نیفزاید و پراکنده شدن‌شان به وحشتم نیفکند و مپندار که فرزند پدرت، هر چند مردم رهایش کنند، در برابر دشمن تضرع و خشوع کند یا از ناتوانی زیر بار ستم رود یا زمام خود به دست دیگری دهد و یا به کس سواری دهد» (همان، نامه۳۶).

در این سخن، هویت درونی و احساس کرامت و حرّیت موج می‌زند. با تأمل در این سخن، روشن است که تربیت اجتماعی باید به شکل‌گیری فردی منجر شود که انبوه شدن یا تهی شدن اطراف او از دیگران، در وجود او چنان تموجی نیفکند که او در دست شستن یا اقدام به آن‌چه درست می‌داند، تردید کند. اکنون سؤال این است که فرآیند تربیت اجتماعی، باید تابع چه اصلی باشد تا چنین نتیجه‌ای در پی داشته باشد؟ اصل حفظ و ارتقای فردیت در جریان تربیت اجتماعی، پاسخ به این سؤال است.

هم‌چنین، در خطبه «همّام»، امام در وصف تقواپیشگان، سخنانی گفته است که پاره‌ای از آن، به مقصود این اصل از تربیت اجتماعی مربوط است: «***انّ کان فی‌الغافلین کتب فی الذّاکرین و ان کان فی الذّاکرین لم یکتب من الغافلین...ان صمت لم یغمّه صمته***؛ اگر در جمع غافلان باشد، نامش را در زمره ذاکران نویسند و اگر در میان ذاکران باشد، در شمار غافلانش نیاورند...اگر خاموش باشد از خاموشی خویش اندوهگین نمی‌گردد» (همان، خطبه۱۹۳). این که اگر وی در میان غافلان باشد، در شمار ذاکران نوشته می‌شود، به روشنی حاکی از آن است که حرکت او، ریشه در درون خود وی دارد و ناشی از فشار و الزام بیرونی نیست. همین حقیقت، در جمله بعدی، به نحو ژرف‌تری

بیان شده است: «اگر در میان ذاکران باشد، در شمار غافلان نوشته نخواهد شد». آیا ممکن است کسی در میان ذاکران باشد و در شمار غافلان درآید؟ آری؛ از جمله هنگامی که ذکر وی، تنها هم‌آوایی با اطرافیانش باشد، نه آن‌که ریشه در درون خود وی داشته باشد. ذاکری که ذکر وی، تنها طنین آواز اطرافیان، در درون تهی وی باشد، ذاکر نیست و می‌سزد که در شمار غافلان قرار گیرد. سرانجام، هنگامی که گفته می‌شود اگر وی خاموش باشد، از خاموشی خود اندوهگین نمی‌شود، حاکی از آن است که وی هویت و معنای خویش را تنها در شور و ولوله جمعی نمی‌بیند، بلکه خود در خویش، درونمایه‌ای دارد که بتواند در کنار آن قرار و آرام گیرد. این مورد نیز به روشنی حاکی از آن است که فرد باید انگیزه حرکت خویش را در خویش بازشناسد؛ نه این که چون برگی خشک بر فراز سیلاب توانمند جمع باشد و با تلاطم آن، به این سو و آن سو رود. چنین فردی ظاهراً در جمع و با جمع است، اما چنان‌که گذشت، در واقع، از آن‌جا که از هسته‌ای درونی برخوردار نیست، به مفهوم واقعی کلمه، «مشارکتی» در جمع ندارد.

در آخرین نمونه‌ای که نقل می‌کنیم، حضرت، به صورتی مشابه، مردم را از آن بر حذر می‌دارد که حقانیت خود را در سیاهی لشگر جمع بجویند و اگر خود را محدود و متروک یافتند، این را به ضرورت، علامت گمراهی و گمگشتگی خویش بینند: «***ایّها النّاس لا تستوحشوا فی طریق الهدی لقلّة اهله فانّ النّاس قد اجتمعوا علی مائدة شبعها قصیر و جوعها طویل***؛ ای مردم، در راه هدایت، اگر رهروانش اندک‌اند، وحشت مکنید، زیرا مردم همه بر سفره‌ای نشسته‌اند که اندکی سیر کند و گرسنگی دراز در پی دارد» (همان، خطبه ۲۰۱).

از ملاحظه این موارد در نهج‌البلاغه، می‌توان دریافت که تربیت اجتماعی باید به شکل‌گیری فردی منجر شود که از درونمایه‌ای هویت‌بخش برخوردار شود و حرکت‌های اجتماعی وی، برخاسته از بینش و انگیزه‌ای درونی باشد. این تصویر از تربیت اجتماعی، ایجاب می‌کند که یکی از اصول و قواعد راهنما در تربیت اجتماعی، حفظ و ارتقای فردیت آدمی باشد که محتوای این فردیت، بر فطرت، کرامت و حرّیت استوار است.

۲.۲.۲. اتکا بر سنت و فرهنگ و گزینش از آن

در مفهوم و ماهیت اجتماعی بودن آدمی، چنان که گذشت، علاوه بر مدار فردی، مداری اجتماعی نیز وجود دارد که دارای استقلالی نسبی از مدار فردی است. سنت، فرهنگ و روابط اجتماعی، دامنه و بستری است که فرد در عرصه و میدان تأثیر آن قرار دارد. بر این اساس، تربیت اجتماعی، به شکل اجتناب‌ناپذیری، مستلزم آن است که فرد، جایگاه خود را در دامنه سنت‌های اجتماعی و در بستر فرهنگ و روابط اجتماعی بازیابد.

اما سنت‌های اجتماعی و فرهنگی، آمیزه‌ای از راه و رسم‌های مختلف است که همه از اعتبار یکسان برخوردار نیستند. از این رو، تربیت اجتماعی مستلزم رویکردی گزینشی از سنت و

فرهنگ خواهد بود. در این اصل از تربیت اجتماعی، قاعده و دستورالعملی کلی مورد نظر است که از آن به «اتکا بر سنت و فرهنگ و گزینش از آن» تعبیر می‌کنیم. به عبارت دیگر، در تربیت اجتماعی، مربیان باید به پشتوانه سنت و فرهنگ تکیه زنند و از مجموعه سنت و فرهنگ، دست به انتخاب مواردی بزنند که معقول‌تر و موجه‌تر است و فرد را در عرصه و میدان تأثیر آن قرار دهند. اما این امر تنها به اقدام مربی محدود نیست، بلکه خود متربی نیز باید امکان آن را در تربیت اجتماعی بیابد که به روشن‌اندیشی در باب میراث سنتی و فرهنگی بپردازد و بر اساس آن، دست به انتخاب بزند.

امام علی علیه‌السلام خود حکایت می‌کند که در کار تربیت فرزندش امام حسن علیه‌السلام، چگونه بر خود لازم دانسته است که در آثار و اخبار پیشینیان اندیشه کند و از آن میان، آن‌چه را سازنده‌تر و دلنشین‌تر است برگزیند و در اختیار وی قرار دهد: «***أی بنیّ انی و ان لم أکن عمّرت عمر من کان قبلی، فقد نظرت فی أعمالهم و فکّرت فی اخبارهم و سرت فی آثارهم حتّی عدت کأحدهم، بل کأنّی بماانتهی الیّ من امورهم قد عمّرت مع أوّلهم الی آخرهم، فعرفت صفو ذلک من کدره و نفعه من ضرره، فاستخلصت لک من کلّ امر نخیله و توخّیت لک جمیله و صرفت عنک مجهوله و رأیت حیث عنانی من أمرک ما یعنی الوالد الشّفیق، و أجمعت علیه من أدبک***؛ ای فرزند! اگر چه من به اندازه پیشینیان عمر نکرده‌ام، ولی در کارهای‌شان نگریسته‌ام و در سرگذشت‌شان اندیشیده‌ام و در آثارشان سیر کرده‌ام، تا آن‌جا که گویی خود یکی از آنان شده‌ام و به پایمردی، آن‌چه از آنان به من رسیده، چنان است که پنداری از آغاز تا انجام با آنان زیسته‌ام و دریافته‌ام که در کارها آن‌چه صافی و عاری از شایبه است کدام است و آن‌چه کدر و شایبه‌آمیز است، کدام؛ چه کاری سودمند است و چه کاری زیان آور. پس برای تو از هر عمل، پاکیزه‌تر آن را برگزیدم و جمیل و پسندیده‌اش را اختیار کردم و آن‌چه را که مجهول و سبب سرگردانی تو شود، به یک سو نهادم و چونان پدری شفیق که در کار فرزند خود می‌نگرد، در کار تو نگریستم و برای تو از ادب چیزها اندوختم که بیاموزی و به کاربندی» (همان، نامه ۳۱).

آن‌چه در این سخن، قابل توجه است، نخست، تلاش همدلانه برای فهم دقیق چیزی است که از پیشینیان به ما رسیده و سپس، دست به نقد و گزینش بردن از آن میان است. در گام نخست، امام چندان پیش رفته است که از آن چنین تعبیر می‌کند: «گویی خود یکی از آنان شدم» و آن‌گاه، بر بستر چنین فهم عمیقی، دست به نقد و انتخاب برده است.

امام نیز هم‌چون هر مربی دیگری، به هنگام مواجه ساختن متربی خویش با انبوه به هم‌آمیخته و ناهمگون میراث به دست رسیده از سنت‌های پیشین، اندیشناک بوده است؛ اما سرانجام می‌بیند که اقدام مناسب، فراهم آوردن امکان گزینش است: «***ثمّ أشفقت أن یلتبس علیک مااختلف النّاس فیه من أهوائهم و آرائهم مثل الّذی التبس علیهم، فکان احکام ذلک علی ماکرهت من***

تنبیهک له أحبّ الی من اسلامک الی أمر لا آمن علیک به الهلکه و رجوت أن یوفّقک اللّه فیه لرشدک و أن یهدیک لقصدک فعهدت الیک وصیّتی هذه؛ سپس، ترسیدم که مبادا آن‌چه سبب اختلاف عقاید و آراء مردم شده و کار را بر آنان مشتبه ساخته، تو را نیز به اشتباه اندازد. در آغاز نمی‌خواستم تو را به این راه کشانم، ولی با خود اندیشیدم که اگر در استحکام عقاید تو بکوشم، به از این است که تو را تسلیم جریانی سازم که در آن از هلاکت ایمنی نیست. بدان امید بستم که خداوند تو را به رستگاری توفیق دهد و تو را راه راست نماید. پس، به‌کار بستن این وصیتم را به تو سفارش می‌کنم» (همان).

در این وصیت، از جمله اموری که بدان توجه داده شده، این است که علاوه بر مربی، خود متربی نیز باید در مواجهه با میراث به جا مانده از سنت و فرهنگ اجتماعی، از تقلید قشری برحذر باشد و با تأمل و اندیشه با آن مواجه گردد: «***...والأخذ بما مضی علیه الأوّلون من آبائک و الصالحون من أهل بیتک، فانّهم لم یدعوا أن نظروا لأنفسهم کما أنت ناظر، و فکّروا کما أنت مفکّر، ثمّ ردّهم آخر ذلک الی الأخذ بما عرفوا و الامساک عمّا لم یکلّفوا. فان أبت نفسک أن تقبل ذلک دون أن تعلم کما علموا فلیکن طلبک ذلک بتفهّم و تعلّم لا بتورّط الشّبهات و علق الخصومات***؛ ...در پیش گرفتن شیوه‌ای که پیشینیانت، یعنی نیاکانت و نیکان خاندانت بدان کار کرده‌اند؛ زیرا آنان همواره در کار خود نظر می‌کردند، همان‌گونه که تو باید نظر کنی و به حال خود می‌اندیشیدند، همان‌گونه که تو باید بیندیشی تا سرانجام، به جایی رسیدند که آن‌چه نیکی بود، بدان عمل کردند و از آن‌جام آن‌چه بدان مکلف نبودند، باز ایستادند. پس اگر نفس تو از به‌کار بردن شیوه آنان سر باز می‌زند و می‌خواهد خود حقایق را دریابد، چنان‌که آنان دریافته بودند، پس بکوش تا هر چه طلب می‌کنی از روی فهم و علم باشد، نه به ورطه شبهات افتادن و به بحث و جدل بیهوده پرداختن» (همان).

در این‌جا، نظر بر آن است که تنها مبنای قابل قبول در مواجهه با سنت، فهم و بصیرت نسبت به کارها و کردارهایی است که در شیوه زندگی گذشتگان وجود داشته و برای ما نیز قابل پیروی است. هرگز نباید تقلید سطحی، خط مشی مواجهه ما را با گذشته فراهم آورد. اما با قبول این مبنا و تکیه زدن بر آن، دو گونه متفاوت برای بهره‌وری از سنت و میراث فرهنگی پیشنهاد شده است: نخست «بهره‌گیری محتوایی» و دوم «بهره‌گیری روشی». در بهره‌گیری محتوایی، فرد در پی آن است که با روشن‌بینی، رفتار و کردار درست پیشینیان را با همان محتوایی که داشته به‌کار گیرد. اما در بهره‌گیری روشی، وی می‌کوشد از طریق اندیشه‌ورزی و تأمل، که پیشینیان روشن‌بین نیز به کمک آن به نتایجی راه یافتند، خود به محتوای مطلوب دست یابد. البته، شیوه دوم، در عین حال که خودجوش و رغبت برانگیزتر است، لغزش‌خیزتر و خطاپذیرتر نیز هست. از این رو، امام در این مورد، به تصحیح انگیزه در پی‌جویی حقیقت و پرهیز از جدال بیهوده و خودداری از

پای‌بندی به امور دوپهلوی حقیقت‌نما تأکید می‌کند.

مسئله بهره‌گیری محتوایی و روشی از سنت، در خصوص پیروی از سیره پیشوایان دینی نیز به گونه‌ای مطرح شده است. مراد از سیره، گاه معنای محتوایی آن و گاه مفهوم روشی آن است. سیره، در معنای محتوایی، ناظر به رفتار معینی از پیشوایان است و پیروی از سیره، به این معناست که ما نیز به انجام همان رفتار بپردازیم. اما سیره در معنای روشی آن، به این مفهوم است که نه خود رفتار معین، بلکه سبک و سیاق و معیار آن، مورد توجه قرار گیرد. در این حالت، پیروی از سیره، به معنای آن است که به همان سبک و سیاق رفتار شود؛ هر چند صورت عینی رفتار ما به دلیل تفاوت موقعیت و شرایط، با صورت عینی رفتار پیشوایان دینی متفاوت باشد. به ویژه، توجه به ساختار واژه «سیره» در این‌جا لازم است. این کلمه بر وزن «فعله» است و مصدر نوعی محسوب می‌شود؛ مصدر نوعی، دلالت بر سبک و سیاق دارد؛ چنان‌که اگر طرز نشستن، و نه خود فعل نشستن، مورد نظر باشد، واژهٔ «جلسه» (بر وزن «فعله») به‌کار می‌رود.

برای ذکر یک نمونه از سیره در معنای روشی آن، می‌توان به برخورد پیامبر صلی‌الله‌علیه‌وآله با سنت و فرهنگ جاهلی در عربستان اشاره نمود. آن حضرت برای تثبیت آیین اسلام، سنت و فرهنگ جاهلی را به‌طور کلی طرد نکرد، بلکه مواردی از آن را که قابل قبول بود پذیرفت و انجام آن‌ها را توصیه نمود. این موارد، خود، بخشی از احکام اسلامی را با عنوان «احکام امضایی» (در برابر «احکام تأسیسی») تشکیل داد. حال اگر کسی، با تأسی بر رفتار پیامبر صلی‌الله‌علیه‌وآله در مواجهه با فرهنگ جاهلی عربستان، به مواجهه با فرهنگ کنونی غرب بپردازد و بکوشد متناسب با سبک رفتار آن حضرت، مواردی از سنت و فرهنگ غربی امروز را که جنبه انسانی دارد و قابل قبول است، مشخص سازد، می‌توان گفت که به سیره پیامبر عمل نموده است. در این‌جا، مشخص است که به دلیل شرایط زمانی و مکانی جدید، صورت عینی رفتارهایی که پذیرفته می‌شود، توسط پیامبر صلی‌الله‌علیه‌وآله مورد امضا قرار نگرفته نیست، اما از آن‌جا که به همان سیاق رفتار شده است، این را می‌توان پیروی از سیره، از نوع روشی آن، پیروی از سیره، علاوه بر نوع محتوایی، در نوع روشی آن نیز اهمیت بسزایی دارد، زیرا به سیره و پیروی از سیره، ماهیتی پویا می‌بخشد و آن را در شرایط متفاوت زمانی و مکانی میسر می‌گرداند.

بنابراین، بر اساس اصل گزینش از سنت و فرهنگ، هم مربی و هم متربی، باید به فکر تکیه نمودن به سنت و فرهنگ اجتماعی باشند؛ اما این کار را به صورت گزینشی به انجام برسانند.

۲.۲.۳. غلبه بر خودمحوری

با نظر به این‌که در مفهوم اجتماعی بودن آدمی، دو مدار فردی و اجتماعی، با استقلالی نسبی از یکدیگر موجودند، به اصل دیگری در تربیت اجتماعی روی خواهیم آورد. از این اصل، تحت عنوان «غلبه بر خودمحوری» یاد خواهیم کرد.

مضمون این اصل آن است که در تربیت اجتماعی باید این امکان را برای فرد فراهم آوریم که بر خودمحوری غلبه کند و با خروج از سلطه مدار فردی، بتواند در هر مدار فردی و اجتماعی حرکت کند. خودمحوری گونه‌های مختلفی دارد و ما در این‌جا، از خودمحوری‌های هستی شناختی، شناختی، عاطفی و ارتباطی سخن خواهیم گفت.

غلبه بر خودمحوری هستی شناختی

خودمحوری هستی شناختی، به این معناست که فرد، حال و وضع خود را معیار و معرف تدابیر الهی می‌داند؛ به جای آن‌که تدابیر الهی را معیار و معرف حال و وضع خود بداند. این گونه از خودمحوری، پی آمدهای خاصی در روابط اجتماعی فرد دارد و از همین روست که در بحث تربیت اجتماعی به آن می‌پردازیم.

بیان روشنی از این نوع خودمحوری در قرآن مطرح شده است. خداوند از تدبیر خود به عنوان معیار حال و وضع انسان سخن می‌گوید؛ به این شکل که به قصد آزمودن آدمی، وی را زمانی در وسعت و زمانی در تنگنای معیشتی قرار می‌دهد. اما آدمی که حال و وضع خود را معیار تدابیر الهی می‌داند، هر گاه در وسعت معیشتی قرار گیرد، می‌گوید خداوند مرا گرامی داشته و هر گاه در تنگنای معیشتی واقع شود، می‌گوید خداوند مرا خوار نموده است. در حالی که آدمی، یک مورد را بر حسب حال و وضع خود، حاکی از اکرام و دیگری را نشانه اهانت تلقی می‌کند، خداوند از هر دو مورد با عنوان «آزمون» یاد می‌کند. در برخورداری، آزمون آدمی به این است که از وابستگی به آن‌چه دارد وارهد و آنان را که فاقدند، برخوردار سازد. در تنگدستی نیز آزمون برای آن است که وی میزان پای‌بندی خود به معیارها و اصول را نشان دهد و ستمگرانه به حریم دیگران تجاوز نکند و هر گاه تنگدستی وی ناشی از ظلم دیگران باشد، ستم ستیزانه حریم خویش را پاس دارد. بنابراین، خودمحوری هستی شناختی، طنینی اجتماعی دارد؛ همان طور که غلبه بر این خودمحوری نیز چنین است. از این روست که خداوند در نفی این داوری خودمحورانه، چنین می‌گوید: «اما نه، بلکه یتیم را نمی‌نوازید و بر خوراک [دادن] بینوا یکدیگر را بر نمی‌انگیزید و میراث [ضعیفان] را چپاول‌گرانه می‌خورید و مال را دوست دارید دوست داشتنی بسیار» (فجر، ۲۰-۱۵).

غلبه بر خودمحوری هستی شناختی، مستلزم آن است که آدمی خود را، آن‌چنان که هست، محاط در هستی بیکرانی ببیند که با علم، قدرت و مشیت الهی می‌گردد. این امر، چنان که گذشت، طنین اجتماعی دارد و در روابط اجتماعی، به سهم خود تأثیرگذار است. اکنون، این مطلب را در سخنان امام علی علیه‌السلام دنبال می‌کنیم.

امام در نفی خودمحوری هستی‌شناختی، در وصیت به فرزندش، چنین می‌گوید: «***فتفهّم یا بنیّ وصیّتی واعلم أنّ مالک الموت هو مالک الحیاة و أنّ الخالق هو الممیت و أنّ المفنی هو المعید و أنّ***

المبتلی هو المعافی و أنّ الدّنیا لم تکن لتستقّر الاّ علی ما جعلها اللّه علیه من النّعماء و الا بتلاء و الجزاء فی المعاد او ما شاء ممّا لا تعلم. فان أشکل علیک شیء من ذلک فاحمله علی جهالتک...؛ ای فرزند، وصیت مرا نیکو دریاب و بدان که مرگ در دست همان کسی است که زندگی در دست اوست و آن‌که می‌آفریند، همان است که می‌میراند و آن‌که فناکننده است، همان است که بازمی‌گرداند و آن‌که مبتلاکننده است همان است که شفا می‌بخشد و دنیا استقرار نیافته مگر بر آن حال که خداوند برای آن مقرر داشته، از نعمت‌ها و آزمایش‌ها و پاداش روز جزا یا امور دیگری که خواسته و ما را از آن‌ها آگاهی نیست. اگر درک بعضی از این امور بر تو دشوار آمده، آن را به حساب نادانی خود گذار...» (همان، نامه ۳۱).

خود و دیگران را این‌چنین در حیطه علم، قدرت و تدبیر الهی دیدن، پی‌آمدهای معینی در روابط اجتماعی خواهد داشت. این پی‌آمدها، در بیانی عام، حاکی از فراتر رفتن آدمی از وضعیت محدود اجتماعی و تنگنای کنش ـ واکنش بین‌فردی است. قرار داشتن در رابطه کنش ـ واکنش، برای اجتماعی بودن آدمی اجتناب‌ناپذیر است؛ اما در عین قرار داشتن در این رابطه، می‌توان از آن فراتر رفت. آنان که خود را تنها در تنگنای این رابطه می‌بینند، توازن خود را تنها با توازن کنش ـ واکنش بین‌فردی جستجو می‌کنند و از این رو، با هر اختلالی در این موازنه، خود را دچار اختلال خواهند دید. اما کسی که از این تنگنا فراتر می‌رود، توازن نهایی خود را نه در این کنش ـ واکنش، بلکه در منظومه‌ای که به تدبیر الهی می‌گردد، خواهد جست. نمونه‌هایی از این فرارفتن را در ادامه می‌آوریم.

در ارتباط میان افراد هم‌تراز، کنش ـ واکنش‌های معینی وجود دارد که موجب دوام این ارتباط است. یکی از نمونه‌های آن، قدردانی در برابر تلاش‌های سازنده و مؤثر است. در شرایط عادی، افراد با مشاهده نکردن قدردانی، دست از تلاش سازنده خود برمی‌دارند، اما هنگامی که رابطه من ـ تو به قاعده مثلثی تبدیل شود که خدا در رأس آن قرار دارد، فرد از تنگنای کنش ـ واکنش خارج شده و آن را استعلا بخشیده است. در چنین شرایطی، فرد می‌تواند حتی با دریافت نکردن واکنش از ناحیه دیگری، ه چنان به کنش بپردازد: «***لا یزهّدنک فی‌المعروف من لا یشکره لک... و اللّه یحب المحسنین***؛ دلسرد نکند تو را از نیکوکاری، کسی که نیکوکاریت را سپاس نمی‌گوید... و خدا نیکوکاران را دوست می‌دارد» (همان، حکمت ۲۰۴).

همین گونه از استعلای روابط بین فردی، می‌تواند در ارتباط‌های ناهمتراز اجتماعی نیز آشکار گردد. یکی از شکل‌های این ارتباط ناهمتراز، در قدرت اقتصادی آشکار می‌شود. در شرایط عادی، ارتباط اجتماعی توانگران با تهی‌دستان، از سوی توانگران مبتنی بر تحقیر و از سوی تهی‌دستان، مبتنی بر تذلل است، اما هنگامی که این ارتباط به قاعده مثلثی بدل شود که خدا در رأس آن قرار دارد، نوع روابط اجتماعی دگرگون می‌شود؛ توانگران در فضای این مثلث، خود را

چنین می‌نگرند که خداوند از نعمت‌هایش بهره‌هایی به آنان داده است تا ظرفیت آن‌ها را بسنجد؛ چنان که تهی‌دستان نیز خود را در معرض آزمونی می‌بینند که اتکا و اتکال خویش را به خدا آشکار سازند: «*ما أحسن تواضع الأغنیاء للفقراء طلباً لما عندالله و أحسن منه تیه الفقراء علی الأغنیاء اتکالاً علی الله*؛ چه نیکوست فروتنی توانگران در برابر تهی‌دستان، برای به دست آوردن خشنودی خداوند؛ و نیکوتر از آن، مناعت تهی‌دستان است در برابر توانگران به سبب توکلی که بر خدای دارند» (همان، حکمت ۴۰۶). این سخن در موردی صادق است که فقر تهی‌دستان، ناشی از ستم توانگران نباشد، اما اگر چنین باشد، در این صورت، آن‌چه خداوند آن را به دیده غضب می‌نگرد، ستم‌پذیری تهی‌دستان و ستمگری توانگران است.

شکل دیگری از ارتباط ناهمتراز اجتماعی، در قدرت حکومتی آشکار می‌شود. در این‌جا نیز، در شرایط عادی، روابط اجتماعی از سوی حاکمان، بر حسب حاکمیت خود و محکومیت دیگران در نظر گرفته می‌شود؛ چنان که از سوی دیگر نیز این گونه از ارتباط پذیرفته می‌شود. اما با قرار گرفتن این ارتباط در دامنه رأس مثلث، تعریف‌ها دگرگون می‌شود. آن گونه که پیش‌تر گذشت، امام علی علیه‌السلام خطاب به «مالک اشتر» سفارش می‌کند که خود را در ارتباط با مردم، چون حیوانی درنده نبیند که خوردن آن‌ها را غنیمت می‌شمارد. در ادامه، امام محاط بودن وی در هستی را به وی گوشزد می‌کند: «*و اذا أحدث لک ما أنت فیه من سلطانک ابّهة أو مخیلة فانظر الی عظم ملک الله فوقک و قدرته منک علی ما لا تقدر علیه من نفسک فانّ ذلک یطامن الیک من طماحک و یکفّ عنک من غربک و یفیء الیک بما عزب عنک من عقلک*؛ هر گاه از سلطه و قدرتی که در آن هستی در تو نخوتی یا غروری پدید آمد، به عظمت ملک خداوند بنگر که برتر از توست و بر کارهایی تواناست که تو را بر آن‌ها توانایی نیست. این نگریستن، سرکشی تو را تسکین می‌دهد و تندی و سرافرازی را فرومی‌کاهد و خردی را که از تو گریخته است به تو باز می‌گرداند» (همان، نامه ۵۳).

از سوی دیگر، آنان که تحت حاکمیت‌اند، در صورتی که خدا را بر فراز ببینند، نمی‌توانند با فساد و تباهی، همراه و یا همدل باشند: «*ظهر الفساد فلا منکر مغیّر و لا زاجر مزدجر أفبهذا تریدون أن تجاوروا الله فی دار قدسه و تکونوا أعزّ اولیائه عنده؟ هیهات لا یخدع الله عن جنّته...*؛ فساد آشکار شده، کسی نیست که زشتکاری‌ها را دگرگون سازد و کسی نیست که بزه‌کاران را مهار کند. با چنین اعمالی می‌خواهید که در جوار خداوندی در سرای قدس او به سر برید یا از گرامی‌ترین دوستان او به شمار آیید. آرزویی محال است. خداوند را برای رفتن به بهشت نمی‌توان فریفت...» (همان، خطبه ۱۲۹).

بنابراین، فرد با غلبه بر خودمحوری هستی‌شناختی، روابط اجتماعی خود را استعلا می‌بخشد و با قراردادن ارتباط من ـ تو در پرتو مقصد و مقصود کلان هستی، فضای بزرگ‌تری را

برای کنش‌ها یا واکنش‌های خود فراهم می‌بینند.

غلبه بر خودمحوری شناختی

گونه دوم خودمحوری که غلبه بر آن در تربیت اجتماعی ضروری است، خودمحوری شناختی است. کسانی که به صورت عمده در مدار فردی خود به گردش در می‌آیند و از گردش همزمان در مدار اجتماعی باز می‌مانند، دچار خودمحوری شناختی می‌گردند. مقصود از این خودمحوری، آن است که فرد در حدّ اطلاعات موجود در مدار فردی خود، محدود می‌ماند و امور را تنها از دریچه این مدار می‌نگرد. از این رو، خودمحوری شناختی، متضمن نوعی تحریف و انحراف شناختی است و موجب ارزیابی نادرست از امور می‌گردد. به تبع این ارزیابی نادرست، اقدام‌های فرد نیز، تا آن‌جا که بر این ارزیابی‌ها استوار است، نابجا خواهد بود.

امام علی علیه‌السلام در نامه به «مالک اشتر»، وی را به استمرار در برقراری ارتباط با مردم توصیه می‌کند و اشاره می‌کند که چگونه قطع این ارتباط، والی و مردم را در ارزیابی امور به تحریف شناختی دچار می‌سازد: «***و أمّا بعد فلا تطوّلنّ احتجابک عن رعیتک فانّ احتجاب الولاة عن الرّعیّه شعبة من الضّیق و قلّة علم بالامور و الاحتجاب منهم یقطع عنهم علم مااحتجبوا دونه فیصّغر عندهم الکبیر و یعظم الصغیر و یقبح الحسن و یحسن القبیح و یشاب الحقّ بالباطل و انّما الوالی بشر لا یعرف ما توارى عنه النّاس به من الامور و لیست على الحقّ سمات تعرف بها ضروب الصّدق من الکذب***؛ به هر حال، روی پوشیدنت از مردم به درازا نکشد، زیرا روی پوشیدن والیان از رعیت خود، گونه‌ای نامهربانی است به آن‌ها و سبب می‌شود که از امور ملک آگاهی اندکی داشته باشند. اگر والی از مردم رخ بپوشد، چگونه تواند از شوربختی‌ها و رنج‌های آنان آگاه شود. آن وقت، بسا بزرگا که در نظر مردم خرد آید و بسا خردا که بزرگ جلوه کند و زیبا، زشت و زشت، زیبا نماید و حق و باطل در هم بیامیزند؛ زیرا والی انسان است و نمی‌تواند به کارهای مردم که از نظر او پنهان مانده آگاه گردد و حق را هم نشانه‌هایی نیست که به آن‌ها انواع راست از دروغ شناخته شود» (همان، نامه۵۳).

چنان که ملاحظه می‌شود، محدود ماندن در مدار شناختی خود، منجر به کوچک دیدن امور خطیر و بزرگ دیدن امور خرد، زشت جلوه کردن زیبایی‌ها و زیبا جلوه کردن زشتی‌ها می‌شود. اینها تحریف‌های شناختی است که زاده ضعف ارتباط اجتماعی است و موجب تضعیف بیش‌تر این ارتباط است. تربیت اجتماعی، مستلزم آن است که فرد، علاوه بر مدار فردی، در مدار اجتماعی نیز به گردش در آید و امور را هم‌چنان که از دریچه مدار فردی می‌بینند، از دریچه دیدگاه دیگران نیز بنگرد. با فراهم آمدن این داد و ستد شناختی است که تربیت اجتماعی، بخشی از ثمرات خود را آشکار می‌سازد و قوام و استواری حیات اجتماعی را موجب می‌گردد.

غلبه بر خودمحوری عاطفی

گونه سوم از خودمحوری که تربیت اجتماعی، مستلزم فایق آمدن بر آن نیز هست،

خودمحوری عاطفی است. در این گونه از خودمحوری، به صورت عمده، علایق و هیجانات مورد نظرند. به عبارت دیگر، فرد اموری را که برای خود، مطلوب یا نامطلوب می‌شمارد، به همان سان، برای دیگران، مطلوب یا نامطلوب به حساب نمی‌آورد.

خودمحوری عاطفی را نمی‌توان و نباید به خودمحوری شناختی فروکاست. چنین نیست که خودمحوری عاطفی، در نهایت، نوعی خودمحوری شناختی باشد؛ به این معنا که فرد، به واقع در دریافت این معنا، قصور یا تقصیر داشته باشد که امری مطلوب برای او، برای دیگران نیز مطلوب است. بلکه، ممکن است فرد به این شناخت نایل آمده باشد، اما هم‌چنان به لحاظ عاطفی، خودمحور باشد. این امر ناشی از آن است که فرد در عرصه علایق و هیجانات، علاوه بر شناخت، دلبستگی و تعلق خاطر نیز دارد. به عبارت دیگر، خودمحوری شناختی، شرط لازمی برای خودمحوری عاطفی نیست؛ هر چند می‌تواند شرط کافی برای آن باشد. از این رو، برای غلبه بر خودمحوری عاطفی، باید علاوه بر خودمحوری شناختی، بر این دلبستگی و تعلق خاطر نیز غلبه نمود.

غلبه بر خودمحوری عاطفی، لازمه تربیت اجتماعی است. فردی که دچار خودمحوری عاطفی است، هنوز خود را مهیای آن نساخته است که به لحاظ عاطفی، علاوه بر گردش در مدار فردی، در مدار اجتماعی نیز به گردش در آید.

در سخنان حضرت امیر علیه السلام، غلبه بر این گونه از خودمحوری نیز مطرح گردیده است. در وصیت‌نامه به امام حسن علیه السلام آمده است: «***یا بنیّ اجعل نفسک میزاناً بینک و بین غیرک فأحبب لغیرک ما تحبّ لنفسک و اکره له ما تکره لها و لا تظلم کما لا تحبّ أن تظلم و أحسن کما تحبّ أن یحسن الیک واستقبح من نفسک ما تستقبح من غیرک و ارض من النّاس بما ترضاه لهم من نفسک***؛ ای فرزند! خود را در آن‌چه میان تو و دیگران است، ترازویی پندار. پس برای دیگران، دوست بدار آن‌چه برای خود دوست می‌داری و برای دیگران مخواه آن‌چه برای خود نمی‌خواهی و به کس ستم مکن، همان‌گونه که نخواهی بر تو ستم کنند. به دیگران نیکی کن، همانگونه که خواهی به تو نیکی کنند. آن‌چه از دیگران زشت می‌داری، از خود نیز زشت بدار. آن‌چه از مردم به تو می‌رسد و خشنودت می‌سازد، سزاوار است که از تو نیز به مردم همان رسد» (همان، نامه ۳۱).

نهادن ترازوی خود، میان خود و دیگری و رغبت‌ها و کراهت‌های خود را برای دیگران نیز خواستن یا دریغ داشتن، مضمون غلبه بر خودمحوری عاطفی است. هر گاه و به هر میزان که این غلبه فراهم آید، در آن هنگام و به همان میزان، تربیت اجتماعی رخ نموده است.

موزون کردن این ترازو، به غایت دشوار است، زیرا دلبستگی و تعلق خاطر فرد به خود، بسیار عمیق و پایدار است. از این رو، همواره کفه «خود»، به گونه‌ای جانبدارانه، به نفع خود، سنگین‌تر یا سبک‌تر از کفه «دیگری» آشکار می‌گردد. به همین جهت است که امام سجاد علیه السلام از خدا یاری

می‌خواهد تا او را توفیق دهد که بر سبک‌تر توزین کردن خوبی‌های خود، هر چند بسیار باشند، و بر سنگین‌تر توزین کردن بدی‌های خود، هر چند اندک باشند، همت گمارد و از سوی دیگر، بر سبک‌تر توزین کردن بدی‌های دیگران، هر چند بسیار باشند، و سنگین‌تر توزین کردن خوبی‌های آنان، هر چند اندک باشند، توفیق یابد (صحیفه سجادیه، دعای ۲۰). این درخواستی برای دور شدن از واقعیت نیست، بلکه از آن‌جا که ترازوی «خود»، میان خود و دیگری، سوگیرانه توزین می‌کند، تنها با سوگیری متقابل، می‌توان به واقعیت نزدیک‌تر شد.

غلبه بر خودمحوری ارتباطی

آخرین شکل خودمحوری در این بحث، خودمحوری ارتباطی است. این خودمحوری در عرصه ارتباط عملی و واقعی با دیگران آشکار می‌شود. در این نوع از خودمحوری، فرد همواره خود را نقطه عطف روابط با دیگران لحاظ می‌کند. بر این اساس، اگر قطع ارتباط اجتماعی لازم آید، او همواره خود را بر این امر محق می‌داند؛ چنان‌که اگر برقراری مجدد این ارتباط لازم آید، همواره انتظار دارد که دیگران در آن پیشقدم شوند و او مقصد و مقصود باشد.

امام علی علیه‌السلام در خصوص غلبه بر این شکل از خودمحوری، در توصیه به فرزندش چنین می‌گوید: «*احمل نفسک من أخیک عند صرمه علی الصّلة و عند صدوده علی اللّطف و المقاربة و عند جموده علی البذل و عند تباعده علی الدنو و عند شدّته علی اللیّن و عند جرمه علی العذر حتّی کأنّک له عبد و کأنّه ذو نعمة علیک و ایّاک أن تضع ذلک فی غیر موضعه أو أن تفعله بغیر أهله*؛ اگر دوستت پیوند از تو گسست، پیوستن او را بر خود هموار ساز و چون از تو رخ برتافت، تو به لطف و پیوند روی‌آور و چون بخل ورزید، تو دست بخشش بگشای و چون دوری گزید، تو نزدیک شو و چون درشتی نمود، تو نرمی پیش‌آر و چون مرتکب خطایی شد، عذرش را بپذیر؛ آنسان که گویی تو بنده او هستی و او ولی نعمت تو. ولی مبادا که اینها را در غیر جایگاه مناسب آن عمل کنی یا با نااهلان چنان کنی» (همان، نامه ۳۱).

در نهایت، بر اساس آن‌چه گذشت، می‌توان گفت که تربیت اجتماعی، مستلزم آن است که فرد بر خودمحوری در گونه‌های مختلف هستی‌شناختی، شناختی، عاطفی، و ارتباطی غلبه نماید و این یکی از اصول عمده تربیت اجتماعی است.

منابع

فارسی

۱. *قرآن مجید*، ترجمه: محمد مهدی فولادوند، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش.

۲. *نهج‌البلاغه*، گردآوری سیدشریف رضی، ترجمه عبدالحمید آیتی و ترجمه محمد دشتی، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی و قم، نشر مشرقین.
۳. *صحیفه سجادیه*، ترجمه و شرح: علی‌نقی فیض‌الاسلام، تهران: سرای امید.
۴. أبی الحدید المعتزلی، عبدالحمید (ابن): *شرح نهج‌البلاغه*، مصر: دار احیاء الکتب العربیه، ۱۳۷۸ق.
۵. اسکروتن، راجر: *کانت*، ترجمه علی پایا (۱۳۷۷)، تهران: انتشارات طرح نو.
۶. البحرانی، میثم (ابن): *شرح نهج‌البلاغه*، قم: دفتر تبلیغات اسلامی، ۱۳۶۲.
۷. تیلور، چارلز: *هگل و جامعه مدرن*، ترجمه: منوچهر حقیقی‌راد (۱۳۷۹)، تهران: نشر مرکز.
۸. التمیمی الآمدی، عبدالواحد: *غررالحکم و دررالکلم*، بیروت: مؤسسة الاعلمی للمطبوعات، ۱۴۰۷ق.
۹. پالمر، ریچارد، ا: *علم هرمنوتیک*، ترجمه: محمد سعیدحنایی‌کاشانی (۱۳۷۷)، تهران: انتشارت هرمس.
۱۰. خوانساری، جمال الدین محمد: (۱۳۶۰): *شرح غررالحکم و دررالکلم*، با مقدمه و تصحیح و تعلیق میرجلال‌الدین حسینی ارموی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۱۱. مطهری، مرتضی (۱۳۵۸): *سیری در نهج‌البلاغه*، انتشارات عین‌اللهی.

انگلیسی

12. Carr, W. (1995). Education and Democracy: Confronting the postmodernchallenge. **Journal of Philosophy of Education**, 29, 1, pp.75-90.
13. Dewey, J. (1930): **Individualism: Old and New**. New York: Minton Balch.
14. Dewey, J. (1935). **Liberalism and Social Action**. New YorkL: Capricorn.
15. Dewey, J. (1946). **Problems of Men**. New Yourk: Philosophical Library.
16. Dewey, J. (1966). **Democracy and Education**. New Youk: The Free Press.
17. Gordon, M. (1998). John Dewey on authority. **Educational Philosophy and Theory**, 30, 3,pp. 239-258.
18. Gadamer, H.G. (1992). **On Education, Poetry, and History: Applied Hermeneutics**, ed. Dieter Misgeld and Graeme Nicholson, trans. Lawrence Schmidt. Albany: State University of New York.
19. Gadamer, H.G. (1993). **Truth and Method**. 2d. rev. ed., trans. Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall, New York: Continum.
20. Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development as a basis for moral education. In C.M. Beck, B.S. Crittenden and E.V. Sullivan (eds.), **Moral**

Education: Interdisciplinary Approaches. University of Toronto Press, pp. 23-92.

21. Kohlberg, L., and Mayer, R. (1972). Development as the Aim of Education. **Harvard Educational Review**, 42, pp. 449-96.
22. Kohlberg, L. (1978). Revisions in the theory and practice of moral development. In W. Damon (ed.), **Moral Development (New Directions for Child Development)**. San Francisco: Jossey Bass.
23. Locke, J. (1955). **Of Civil Government: Second essay.** Chicago: Henry
24. Regnery Company.
25. Locke, D. (1987). Moral development as the goal of moral education. In R. Straughan and J. Wilson (eds.), **Philosophers on Education,** Macmillan.
26. MacIntyre, A. (1981). **After Virtue.** London: Duckworth.

Piaget, J. (1959). **The Language and Thought of the Child.** 3rd. ed. C. K. Ogden (ed.), London: Routledge & Kegan Paul.

27. Piaget, J. (1932). **The Moral Judgment of the Child.** London: Routledge and Kegan Paul.
28. Sandel, M. (1982). **Liberalism and the Limits of Justice.** Cambridge: Cambridge

آسیب و سلامت در تربیت دینی

دکتر خسرو باقری

دکترای فلسفه تعلیم و تربیت

و عضو هیأت علمی دانشگاه تهران

مقدمه:

در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، سعی بر آن است که تربیت دانش‌آموزان ماهیتی دینی داشته باشد؛ اما این سعی، با وجود برخی موفقیت‌ها، با دشواری‌ها و بن‌بست‌های بسیاری روبروست. این ناکامی‌ها همه ناشی از طبیعت تدریجی و پیچیده تربیت دینی نیست، بلکه بسیاری از آنها از سوء فهم و عمل نسبت به دین و تربیت دینی بوده است. از این رو، بررسی و تحلیل ناکامی‌های مذکور، در گرو شناخت منشأ آسیب‌هایی است که در تربیت دینی رخ داده؛ همچنان که رفع آنها در گرو مشخص ساختن معیارها و شاخص‌های سلامت در تربیت دینی است. شناخت دو جنبه آسیب و سلامت در تربیت دینی، موضوع نوشتار حاضر است.

نخست لازم است مفهوم آسیب‌شناسی در تربیت دینی را مشخص نماییم. تربیت دینی، تربیتی بر اساس مفاهیم و معیارهای دینی است. هرگاه این مفاهیم و معیارها مورد بدفهمی قرار گیرد، یا حیطه آنها به غلط، بیشتر یا کمتر از آنچه هست، ارزیابی گردد، و یا در مواجهه با مسایل نوظهور عصر و دوران، به صورت نابه‌جا مورد استفاده قرار گیرد، آسیب‌هایی در تربیت دینی آشکار خواهد گردید. بر این اساس، آسیب‌شناسی تربیت دینی به این معناست که اختلال‌های مفهومی و مصداقی در بکارگیری مفاهیم و معیارهای دینی در جریان تربیت مورد بازشناسی قرار گیرد و معین گردد که در هر مورد،

کدام نوع از این اختلال‌ها در کار بوده و چه نوع آسیب‌هایی را در ذهن و ضمیر متربیان موجب می‌گردد. در مقابل آسیب، مقصود از سلامت در تربیت دینی این است که مفاهیم و معیارهای دینی، به دور از اختلال‌های مفهومی و مصداقی مذکور، بازشناسی شود و مشخص گردد که نتایج مثبت بکارگیری آنها در تربیت چیست؟

نکته دوم، اهمیت بحث آسیب‌شناسی در تربیت دینی است. به همان میزان که برنامه‌ریزی برای تربیت ضروری است و کسانی باید به نحو مثبت مشخص کنند که در پی ایجاد چه تغییراتی در افراد هستند، آسیب‌شناسی نیز از اهمیت برخوردار است. آسیب‌شناسی، جنبه منفی این حرکت است که در آن، توجه معطوف به آفت‌هاست. همچنان که اگر باغبانی، در تهیه بذر و آب و کود اهتمام ورزد و آفت‌ها را نپاید، محصول را از دست نهاده است، آسیب‌های تربیت نیز تلاش‌های تربیت را بی‌فرجام می‌گردانند. از این رو، شناخت جنبه‌های منفی در جریان تربیت، کم بهاتر از شناخت جنبه‌های مثبت نیست.

آسیب‌های مورد بحث در این نوشته، برخی بیشتر به مقام عمل و برخی بیشتر به مقام نظر مربوط است. این از آن رو است که تربیت دینی، تاروپودی درهم تنیده از عمل و نظر است. تربیت دینی، همچنان که گونه معینی از اعمال و روابط اجتماعی را فراهم می‌آورد، دیدگاه‌های ویژه‌ای را نیز برای نگریستن به امور در اختیار می‌نهد. برخی از لغزش‌ها و آسیب‌های تربیت دینی، نتیجه کجروی در عرصه روابط عملی، و برخی، حاصل کج‌اندیشی در مقام نظر است. با توجه به تعامل و درهم تنیدگی عمل و نظر، آسیب‌ها شکل بسیط نظری یا عملی ندارند، بلکه به صورت بافت‌های پیچیده و تودرتو آشکار می‌گردند که در آنها اعمال و اندیشه‌ها یکدیگر را تأیید و تقویت می‌کنند.

هر یک از آسیب‌های مورد بحث، به صورت محور یا طیفی دو قطبی در نظر گرفته شده است. نقاط قطبی، ناظر به آسیب‌ها و نقطه میانی، ناظر به حالت مطلوب یا وضعیت سلامت است. به عبارتی، در هر محور، دو لغزشگاه وجود دارد و یک مسیر که در میانه قرار می‌گیرد. تنظیم این مباحث را می‌توان چون مصداقی از سخن حضرت امیر علیه السلام در نظر گرفت، آنجا که در وصف درستی و سلامت دیانت خود و اهل بیت علیهم السلام فرمود: «ما تکیه‌گاه میانه‌ایم، عقب ماندگان به ما می‌رسند و پیش تاختگان به ما باز می‌گردند[1]».

در این نوشته، ده محور برای بحث درباره آسیب و سلامت در تربیت دینی در نظر

---

۱. نهج‌البلاغه، حکمت ۱۰۹، «نحن النمرقه الوسطی بها یلحق التالی و الیها یرجع الغالی».

گرفته شده است.

ردیف	آسیب (قطب اول)	سلامت (حد میانه)	آسیب (قطب دوم)
۱	حصاربندی	مرزشناسی	حصارشکنی
۲	کمال‌گرایی (غیرواقع‌گرا)	سهل‌گیری	سهل انگاری
۳	گسست آفرینی	هدایت	دنباله روی
۴	مرید پروری	الگوپردازی	تکروی
۵	ظاهر سازی	ایمان / عمل	باطن گرایی
۶	رهبانیت	زهد ورزی	ابزار انگاری دین
۷	توجیه ظلی قدرت	امامت / عدالت	حصر الوهی قدرت
۸	قشری گری	عقل ورزی	عقل گرایی
۹	خرافه‌پردازی	حق باوری	راز زدایی
۱۰	انحصار گرایی	حقیقت‌گرایی مرتبتی	کثرت گرایی

بی‌تردید، دامنه بحث، گسترده‌تر از این حد است و نمی‌توان آن را در این ده محور محدود نمود. بنابراین، باب این بررسی باز است و می‌توان آن را گسترش داد. اینک هریک از محورها را جداگانه مورد بحث قرار می‌دهیم.

محور نخست:

قطب اول	*حد میانه*	*قطب دوم*
حصاربندی	***مرزشناسی***	***حصارشکنی***

نخستین محور آسیب، طیفی است که در آن، یک قطب به حصاربندی و قطب دوم به حصارشکنی و حد میانه به مرزشناسی اختصاص یافته است. مراد از حصاربندی، تربیت قرنطینه‌ای است. به این معنا که مربیان، دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان، جریان تربیت را به نحوی تنظیم نمایند که طی آن، افراد تحت تربیت، به طور کامل از عوامل منفی به دور باشند. لازمهٔ این امر، جداکردن و قرنطینه نمودن است.

چرا حصاربندی در تربیت دینی ممکن می‌شود و می‌تواند رخ دهد؟ زمینه این امر آن است که دیدگاه دینی همواره مرزهایی را مشخص می‌کند که در اصطلاح دین، از آنها تحت عنوان حق و باطل یاد می‌شود. در چنین زمینه‌ای و برای مصون نگه داشتن افراد از لطمه‌های باطل، ممکن است دست‌اندرکاران تربیت، در پی آن روند که میان افراد تحت تربیت و فضاهای دیگر دیوار بکشند و فاصله بیفکنند. در اسلام، حصاربندی به منزله خط‌مشی اساسی حفظ و تربیت آدمی، تخطئه شده است. این مسأله به خوبی در طرد مشروعیت رهبانیت توسط پیامبر اسلامﷺ آشکار است. رهبانیت، نمونه‌ای از شیوه حصاربندی در تربیت دینی است که در آن می‌کوشند با دور کردن افراد از محیط طبیعی و محصور نمودن آنها در محیطی تصنعی، آنان را سالم و محفوظ نگاه دارند. قرآن به این نکته اشاره دارد که مسیحیان، خود رهبانیت را چون بدعتی در آیین عیسیعليه‌السلام پدید آوردند و چنین نبوده است که این شیوه، اصالتی حتی در دین مسیحیت داشته باشد.[1]

حصاربندی یکی از لغزشگاه‌ها و نقاط آسیب‌زای تربیت دینی است. آسیب‌زایی حصاربندی در آن است که با دور نگه داشتن افراد از مسایل و مشکلات، امکان مقاومت را در آنها از بین می‌برد. مقاومت و اصطکاک، تنها با رویارویی رخ می‌دهد و رشد می‌کند. حصاربندی به منزله خط‌مشی اساسی تربیت، آسیب‌پذیری را در افراد رشد می‌دهد. البته حصاربندی به منزله تاکتیک (نه خط مشی)، یعنی چون امری موقت، اجتناب‌ناپذیر و حتی مفید است، چنانکه در اوان کودکی و یا در موقعیت‌های بسیار شکننده، استفاده از آن ضروری است. اصطلاح قرنطینه‌سازی نیز اگر به درستی مورد توجه قرار گیرد، باید چون امری محدود و موقت و به منزله تدبیری برای تقویت قدرت رویارویی در نظر گرفته شود. اما مغالطه‌ای که در تربیت حصار آفرین رخ می‌دهد، تبدیل تاکتیک به استراتژی و تمدید امر موقت به امر دایم است.

اشکال مذکور در تربیت حصار آفرین، اشکالی کلی و عام است. اما اشکال ویژه‌ای نیز در آن هست که در بستر عصر حاضر جلوه‌گر شده است و آن این است که در زمانه کنونی، این خط مشی، در عمل نیز امکان‌پذیر نیست، زیرا ما رو به دورانی پیش می‌رویم که خود، دیوار شکن و حد شکن است و مهار این جریان از کسی ساخته نیست. در سطح جهان، ما به نحو روز افزونی، شاهد ارتباط‌های پیچیده و حذف فاصله‌ها هستیم. رشد

---

۱. حدید/۲۷.

حیرت‌انگیز فن‌آوری ارتباطی در عصر حاضر، تقابل دور ـ نزدیک را زایل ساخته است. بنابراین، ممکن است دانش‌آموزی در یک شهرستان دور افتاده، از طریق شبکه ارتباطی با دورترین نقاط جهان ارتباط برقرار کند. مفاهیم «دور ـ نزدیک» و «اینجا ـ آنجا» تقابل‌هایی در حال زوال‌اند؛ از این رو، نمی‌توان قرنطینه‌ای مستحکم ایجاد نمود و مربی احساس می‌کند که دانش‌آموز در اختیار او نیست. فرهنگ‌های دیگر چگونه و از کجا در قرنطینه‌های ما رسوخ می‌کنند؟ این از ویژگی‌های دوران ارتباطات است که به شدت در حال گسترش است و ما خواه و ناخواه در معرض آن قرار داریم.

ممکن است تربیت قرنطینه‌ای در روزگاری، به نحوی ممکن و تا حدی مطلوب بوده باشد. زمانی که بتوانیم در محیط بسته‌ای زندگی کنیم و ارتباط ما با نقاط دیگر، منقطع یا بسیار ضعیف باشد، تربیت قرنطینه‌ای ممکن و حتی کارآمد می‌نماید. اما هنگامی که ارتباطات گسترش یابد و امواج در تصادم قرار گیرند، دیگر این شیوه امکان‌پذیر و موفقیت‌آمیز نخواهد بود. این آب در هاون کوفتن است که کسی به رغم اطلاع یافتن از فضاهای شکننده ارتباطی، در پی آن باشد که حصارهای خود را هر بار پس از فرو شکستن، دوباره برپا سازد.

قطب دیگر این طیف را حصارشکنی تشکیل می‌دهد. چنانکه ملاحظه می‌شود. تقابل تمام عیاری میان این دو قطب وجود دارد. حصارشکنی به معنای دست شستن از هرگونه مرزبندی است. برخلاف قطب اول که در آن سعی بر آن بود که فرد را در حصار قرار دهند، در این قطب، دیگر هیچ نوع فاصله‌ای را در نظر نمی‌گیرند و در واقع فرد را مجاز می‌شمارند که به هر ارتباطی روی آورد. تربیت دینی، گاه چهره‌ای از این دست می‌یابد. در این تلقی از تربیت دینی، ارتباط با خدا، به منزله امری بسیار انتزاعی و درونی در نظر گرفته می‌شود، به گونه‌ای که لوازم معین و قاطعی در اعمال و روابط اجتماعی فرد به دنبال ندارد. از این رو، تصور بر آن است که گوهر دینداری، ضمیر پاک است؛ هر که از آن برخوردار باشد، او را درباره اعمال ظاهری باکی نیست و هر که از آن بی‌بهره باشد، با انباشتن اعمال ظاهری، چیزی به چنگ نخواهد آورد.

حصارشکنی نیز از جمله آسیب‌های تربیت دینی است. اگر در جریان تربیت، هیچگونه فاصله‌ای لحاظ نشود، بسا که تربیت، در اصل معنای خود را از دست بدهد؛ زیرا اصولاً نه فقط تربیت دینی بلکه هر تربیتی با نوعی مرزبندی همراه است. انکار

هرگونه مرزبندی، به معنای انکار تربیت و نظام‌های تربیتی است. اگر در جهان، از نظام‌های تربیتی سخن به میان می‌آید، از آن رو است که هر یک به نحوی مرزهایی را لحاظ کرده‌اند؛ تربیت بی‌مرز، نقض غرض می‌کند زیرا می‌خواهد با هر نتیجه‌ای سازگار باشد، در حالی که این نتیجه‌ها خود می‌تواند با هم ناسازگار و تناقض‌آمیز باشند. تربیت اسلامی به منزله تربیت دینی، حالت بی‌مرزی را به دیده قبول نمی‌نگرد، از این رو، قرآن کریم از مرزهایی سخن به میان می‌آورد که نباید از آنها فراتر رفت: ***تلک حدودالله فلا تعتدوها*** [1].

بنابراین، در نخستین محور مورد بحث، دو لغزشگاه برای تربیت دینی وجود دارد. در نظام تربیتی ما تمایل عمده به سوی قطب نخست، یعنی حصاربندی بوده است. بسیاری از مربیان و مدیران مدارس کوشیده‌اند با بستن، ممنوع کردن و در حصار قراردادن، حفظ کنند و تربیت نمایند. اما تمایل خفیفی نیز به سوی حصارشکنی وجود داشته است و برخی بر این نظر بوده‌اند که افراد باید بتوانند با هر شبکه و کانونی ارتباط داشته باشند.

این نکته نیز قابل ذکر است که دو قطب مخالف در این محور و نیز محورهای بعدی، با اینکه در تعارض با یکدیگرند، داد و ستدی نهانی با هم دارند؛ به این معنا که، وقتی فردی بیش از حد به سوی یک قطب رانده شود، از قطب مقابل سربر خواهد آورد. در محور مورد بحث، مطلب از این قرار خواهد بود که وقتی فردی، بیش از حد به قرنطینه کشانده شود، روزی از خفقان آن به ستوه خواهد آمد و در طلب هوای تازه خواهد رفت، اما با شتابی بسیار، به نحوی که هر مرزی را در هم خواهد شکست. مربی نیز وقتی شاهد این شتاب حدشکن بشود، لاجرم به برداشتن تدریجی اغلب یا تمام مرزها رضا خواهد داد. بر همین سیاق، فردی که بیش از حد، به قطب تربیت بی‌مرز رانده شود، در نتیجه آسیب‌هایی که از این امر می‌بیند، به مصون شدن از این آسیب‌ها می‌اندیشد و ممکن است حتی بهای تن دادن به حصار قرنطینه‌ای را نیز قبول کند.

اما حالت مطلوب چیست؟ برای پرهیز از این دو حد چه باید کرد؟ حالت سلامت در این محور را مرزشناسی نامیده‌ایم. نکته اول این است که در حالت میانه، مرز وجود خواهد داشت، و از این حیث با قطب حصارشکنی متفاوت خواهد بود؛ اما این مرزها آهنین نخواهد بود، و از این حیث با قطب حصاربندی نیز تفاوت خواهد داشت. در

---

۱. بقره/۲۲۹.

حالت مرزشناسی، امکان ارتباط فرد با عوامل پیرامون خود، به طور اساسی و کلی قطع نمی‌گردد، بلکه وی در عین ارتباط با آنها می‌کوشد میان آنها تفکیک و تمایز بگذارد.

مرزشناسی به معنای ایجاد توانایی ارزیابی در افراد است و این مستلزم به دست دادن معیارهاست. فرد باید قدرت ارزیابی به دست آورد. ارزیابی است که انسان را قادر به انتخاب و طرد می‌کند. ارزیابی و معیار که نباشد، ممکن است فرد، امور را یکجا بپذیرد یا یکجا طرد کند که هر دو ناصواب است.

به این ترتیب، در مرزشناسی، در عین حال که فرد در ارتباط با عوامل پیرامونی است، می‌آموزد که با ارزیابی، جنبه‌های مثبت و منفی آنها را بازشناسی کند. رشد قوه داوری، مانع از آن است که فرد، به صورت منفعل، در کتابی که خوانده یا فیلمی که مشاهده کرده، به یکباره مستغرق گردد، بلکه توانایی آن را می‌یابد که در قبال آن، موضعی اتخاذ نماید. مراد از داوری آن نیست که فرد، به نتیجه‌گیری‌های قالبی بپردازد و با بکارگیری تعابیر کلی «خوب» و «بد» به بیان عبارات تهی بپردازد. بلکه داوری، فعالیتی است جزئی نگر و استدلالی که با تفکیک موارد یا عناصر مختلف یک پدیده و ذکر دلایل متقاعد کننده، آنها را مورد ارزیابی قرار میدهد. به این معنا، داوری مستلزم بحث و گفتگوی متقابل خواهد بود و با اظهار یک ادعای کلی پایان نمی‌گیرد.

بنابراین، اگر به طور مثال، دانش‌آموزی گفت کتابی از صادق هدایت را خوانده است، نباید با دیدگاهی قرنطینه‌ای مورد نهی یا توبیخ قرار گیرد؛ همانطور که نباید با دیدگاهی بی‌مرز، برخوردی خنثی با وی صورت گیرد. مرزشناسی ایجاب می‌کند که با وی راجع به فهم و ارزیابی‌اش از این کتاب پرس و جو کنیم. در اینجا مربی با تأیید و تقویت نقاط قوت ارزیابی دانش‌آموز و تبیین ضعف‌های آن، وی را به اشراف نسبت به آنچه خوانده توانا می‌گرداند و او را قادر می‌سازد که انتخاب و طرد بکند. هنگامی که ذهن فرد، انتخاب و طرد را آموخته باشد و معیارها را به دست آورده باشد، سالم می‌ماند و قرنطینه هم لازم ندارد؛ چنانکه بدن وی با داشتن نظام و معیارهایی معین، با محیط آلوده بیرون تبادل می‌کند و با طرد و قبول، سلامت خود را حفظ می‌کند.

ملازمت طرد و قبول در ارزیابی بسیار مهم است. طرد کامل یا قبول کامل، به طور معمول، جانبدارانه و متعصبانه است زیرا امور مختلف، به طور غالب، آمیزه‌ای از درست و نادرست یا مطلوب و نامطلوب‌اند. آنچه در مرزشناسی مهم است، توانایی

تفکیک و تمیز همین جنبه‌هاست و همین توانایی است که فرد را نجات خواهد داد.

به این ترتیب، در حالت مرزشناسی، فرد مورد تربیت، مانند راننده‌ای است که در جاده حرکت می‌کند و می‌آموزد که چگونه موانع را شناسایی کند و در صورت لزوم ترمز کند یا از کنار آنها بگذرد. او اهل «سفر» است، نه اهل حضر که در حصار خانه خویش بیارمد؛ اما در سفر، اهل حذر است و بی‌محابا و بی‌توجه به موانع نمی‌راند و سبکسرانه، خود را به هر دست‌انداز و چاله‌ای نمی‌افکند.

در متون اسلامی، بر همین مرزشناسی تأکید شده است و حصاربندی و حصارشکنی، هیچ یک به دیده قبول نگریسته نشده است. این یکی از آموزه‌های قرآن کریم است: «*یا ایها الذین آمنوا علیکم انفسکم لا یضرکم من ضل اذ اهتدیتم*؛ ای کسانی که ایمان آورده‌اید، به خودتان بپردازید. هر گاه شما هدایت یافتید، آن کس که گمراه شده است به شما زیانی نمی‌رساند[1]».

به خود پرداختن، به معنای فراهم آوردن قوت درونی در خویش است و این آشکارا دستوری متفاوت با به حصار نشستن و مصونیت خود را اینگونه خواستن است. از همین رو، در پایان آیه، گوشزد شده است که کسی که قوت درونی یافت، در مجاورت گمراهان، آسیبی به خود نخواهد دید. البته، چنانکه گذشت، «قرنطینه» تاکتیکی معقول است و در متون اسلامی نیز مورد توجه قرار گرفته است، اما هرگز این چون خط مشی اساسی تلقی نشده است. به علاوه، مفاهیم دینی چون «ورع» را نیز نباید به معنای حصاربندی در نظر گرفت. ورع به معنی باز ایستادن از حرکت در جایی است که بیم آسیبی می‌رود.[2] تفاوت ورع با حصاربندی در این است که اولاً ورع، حالتی درونی در خود متربی است، در حالی که حصاربندی، از بیرون و توسط مربی صورت می‌گیرد. ثانیاً ورع در جریان حرکت در متن امور و حوادث و در برخورد با موانع رخ می‌دهد، در حالی که حصاربندی، دور کردن از متن امور و حوادث است. به عبارت دیگر، ورع حاصل بصیرتی است که در نتیجه مرزشناسی در فرد بوجود آمده و در رویارویی با موانع و دست‌اندازها، چون اقدامی احتیاطی صورت می‌پذیرد.

---

۱. مائده/۱۰۵.

۲. نهج‌البلاغه، خطبه ۸۰: «ایهاالناس الزهاده قصر الامل و الشکر عندالنعم و الورع عندالمحارم...: ای مردم! زهد در این جهان کاستن از دامنه آرزوهاست و سپاسگزاری در برابر نعمتها و پارسایی از حرامهاست».

محور دوم:

قطب اول	حد میانه	قطب دوم
کمال‌گرایی (غیر واقع‌گرا)	سهل‌گیری	سهل انگاری

محور دوم در آسیب‌شناسی تربیت دینی، طیفی است که در یک قطب آن، کمال‌گرایی غیر واقع‌گرا و در قطب دیگر، سهل انگاری قرار دارد.

در بحث از قطب نخست، قابل ذکر است که کمال‌گرایی، در اصل به معنای در نظر گرفتن برخی نقاط متعالی و حرکت به سوی آنهاست. تربیت دینی به طور معمول کمال گراست زیرا در آن نظر بر این است که انسان تعالی یابد و خود را به سوی وجودی برتر یعنی خدا برکشد. کمال‌گرایی، به خودی خود، مطلوب است، اما کمال‌گرایی غیر واقع‌گرا، به معنای برکشیدن افراد بدون توجه به محدودیت و ظرفیت آنها، یکی از جلوه‌های آسیب زایی در تربیت دینی است. این امر، در واقع، حاصل نوعی شتاب‌زدگی در مربیان است که می‌خواهند در زمانی کوتاه، فاصله‌ها را درنوردند و افراد را بسرعت به کمال برسانند.

روی آوردن به قطب نخست در تربیت دینی، به این صورت آشکار می‌شود که آرمانها و ایده‌آل‌ها دور دست، به صورت تکلیف بر مبتدیان اعمال می‌شود. از فرد مبتدی که هنوز درک و تصور روشنی از این آرمانها و ایده‌آل‌ها ندارد، چنین انتظار می‌رود که بار سنگین عملی ساختن آنها را در کار و کردار خویش به دوش بکشد. یکی از جلوه‌های این کمال‌گرایی غیر واقع‌گرا آن است که امور مستحب و بلکه مباح در شریعت را به امور واجب تبدیل کنیم. ما گاه در نظام تربیتی خود، به انجام این کار روی آورده‌ایم. به طور نمونه، می‌توان به مسئله نماز در مدارس اشاره کرد. این همواره به صورت یک مسئله مطرح بوده و هنوز هم هست که آیا باید نماز جماعت را در مدرسه به صورت الزامی اجرا نمود؟ در بسیاری از موارد، به این سؤال پاسخ مثبت داده شده است. در این گونه مدارس، حضور در نماز جماعت الزامی است و بشدت توسط ناظم یا دیگران، کنترل می‌شود و در صورت نیاز، اقدامات تنبیهی نیز صورت می‌گیرد. حال با توجه به این که در شریعت، نماز جماعت و نماز اول وقت، هر دو اموری مستحب‌اند، سؤال این است که آیا الزام دانش‌آموزان به حضور در نماز، مجاز و یا مطلوب است؟ پاسخ این

است که این امر نه مجاز است و نه مطلوب. این در واقع، یک نمونه از کمال‌گرایی غیر واقع‌گرایانه است. حداکثر تلاش و اقدامی که مدرسه مجاز است انجام دهد، تشویق و ترغیب افراد به نماز جماعت است. مسئله حجاب به صورت چادر برای دختران نیز نمونه دیگری از همین امر است. الزامی کردن در این مورد نیز مستحب را واجب نمودن است. اما این نیز نه مجاز است و نه مطلوب.

نظام تربیتی باید به این نکته توجه کند که کمال‌گرایی دینی را به چه نحو در کارکرد خود وارد نموده است. آیا این امر اولاً با معیارهای شریعت متناسب است و ثانیاً ظرفیت مخاطب در آن لحاظ شده است؟ در خصوص نکته اول، چنانکه گذشت، حدود شریعت را از نزد خود نباید جا به جا نمود. در مورد نکته دوم، این کلام نبی اکرمﷺ قابل توجه است: «به راستی به ما پیامبران دستور داده شده است که با مردم به اندازه عقل آنها سخن بگوییم[1]».

ملاحظه نمودن ظرفیت مخاطب به لحاظ تربیتی، مسئله مهمی است وگر نه پیامبران، نقاط بالادست را بهتر از ما می‌شناختند، اما بنای آنها بر این نبوده که زنجیر به گردن افراد بیندازند و به هر صورت، آنها را به آنجا بکشانند. کمال‌گرایی غیر واقع‌گرا یکی از آسیب‌های تربیت دینی است که منجر به خروج افراد از عرصه دین و تربیت دینی خواهد شد.

قطب دوم در این طیف، سهل انگاری است. مراد از آن، نوعی بی‌مبالاتی است، به این معنا که در جریان تربیت، ضوابط و معیارها چندان سست گردد که عدم رعایت آنها حساسیتی را بر نیانگیزد. این حالت رها بودن نیز آسیب زاست زیرا در این حالت، هیچ چیزی را نمی‌توان شکل داد. بی‌ضابطه‌گی در جریان تربیت، سم مهلکی است. همان طور که قبلاً اشاره شد، جریان‌های تربیتی، به تعبیری، حرکت‌های ضابطه‌مند هستند. رواج بی‌مبالاتی در تربیت، آن را از بنیاد ناممکن می‌گرداند. از این رو، در اسلام، سهل انگاری مربی و متربی، هر دو سخت مذموم شمرده شده و تدابیری برای غلبه بر آن اندیشیده شده است. به طور مثال، تعیین برخی از احکام به عنوان واجب و حرام، مستلزم مهار سهل انگاری است. به طور مثال، نماز، به منزلهٔ یک عبادت واجب، مستلزم آن است که آن را در هیچ شرایطی ترک نکنند. در همین خصوص، تأکید اساسی بر مهار

---

۱. بحارالانوار، به نقل از الحیاة، ج ۱، ص ۱۴۶: «انا امرنا معاشر الانبیاء أن نکلم الناس بقدر عقولهم».

سهل انگاری در مربی و نیز متربی، وجود داشته است. در خطاب به مقام مربی، چنین آمده است: «*وأمر اهلک بالصلوه واصطبر علیها*؛ و کسان خود را به نماز فرمان ده و خود بر آن شکیبا باش[۱]». در خطاب به مقام متربی، در وصیت امام علی علیه السلام به امام حسن علیه السلام آمده است: «فرزند عزیزم! تو را به گزاردن نماز در اول وقت و پرداخت زکات در جای آن و به اهل آن سفارش می‌کنم[۲]».

در مورد محور دوم آسیب‌شناسی نیز، مانند محور قبل، باید به داد و ستد پنهانی میان دو قطب توجه داشت. اگر کسی بیش از حد، به یکی از قطب‌ها نزدیک شود، آماده می‌گردد تا از قطب دیگر سر برآورد. اگر یک نظام تربیتی، کمال‌گرایی افراطی را در دستور کار خود قرار دهد، روزی به بی‌ضابطه گی مبتلا خواهد شد و به آن رضا خواهد داد؛ چنان که رواج بی‌ضابطه‌گی، آمادگی برای قبول قید و بندهای گران را در دامن خواهد پرورد.

اما حد میانه چیست؟ در حد میانه، سهل‌گیری قرار دارد. سهل‌گیری با سهل انگاری متفاوت است. در سهل‌گیری، ضابطه هست، اما نه ضابطه‌های آهنین و بی‌انعطاف، در حالی که در سهل انگاری، ضابطه به کناری نهاده می‌شود. مضمون این حد میانه در سخن نبی اکرم صلی الله علیه و آله آمده است: «*بعثنی بالحنیفیة السهلة السمحة*؛ خداوند مرا با دین حق‌گرای آسان و ملایم برانگیخت[۳]». آسان‌گیری، مشخصهٔ شریعت پیامبر است و چون عنوانی است که بر روی آن، به تمامی، نهاده شده است. سهل‌گیری، هم با کمال جویی افراطی و هم با سهل انگاری متفاوت است. دین سهلهٔ سمحه، کمال جویانه است، بدون آن که غیر واقع بینانه باشد و سهل گیر است، بدون آن که با سهل انگاری و بی‌ضابطه بودن یکی باشد.

جریان تربیت دینی مانند یک نردبان است که پله هایش تا چشم کار می‌کند بالا می‌رود، اما سخن در این است که در این نردبان، پله‌هایی وجود دارد و مسأله از این قرار نیست که ما فقط چشم خود را به نقطه فرجامین بدوزیم. اگر کسانی پیدا شوند که ظرفیت‌های بیشتری داشته باشند، پله‌هایی نیز برای بالا رفتن وجود دارد. تربیت دینی،

---

۱. طه/۱۳۲.

۲. امالی طوسی، ج ۱، ص ۶: «اوصیک یا بنی بالصلاة عند وقتها والزکاة عند محلها».

۳. کافی، ج ۵، ص ۴۹۴.

افراد بسیار برجسته هم به دست می‌دهد که در اوج قرار دارند، اما این طور نیست که همه به آن نقطه کشانده شوند. خداوند به آدمیان، وسع‌های مختلف داده است و این از مفاهیم روشن و رایج دینی ماست. خداوند در آفرینش آدمی، تساوی را در ظرفیت افراد لحاظ نکرده است. بنابراین، خداوند، خود، به اندازهٔ وسع، تکلیف نموده است. از آنجا که وسع آدمیان مختلف است، نمی‌توان همه را به اوج رساند. البته این حاکی از آن نیست که خداوند تبعیض روا داشته و برخی را در حضیض و برخی را در اوج نهاده است. این تفاوت، در محاسبه نهایی خدا جبران خواهد شد. به اصطلاح آمار دانان، ارزش اعمال مردم، ابتدا چون نمره‌هایی خام است که باید به نمره‌های استاندارد تبدیل شود. نمره خام با ضریب معینی، به نمره استاندارد تبدیل می‌شود. ضریب در محاسبه خدا، میزان سعی فرد است. کسی که با وسع متوسط و سعی بالا کار می‌کند، برتر از کسی خواهد نشست که با وسع بالا و سعی متوسط به فعالیت روی می‌آورد. خداوند به این نحو عدالت را برقرار می‌کند، یعنی در مقام دادن وسع‌ها، مختلف عمل می‌کند و در مقام دادن منزلت‌ها نیز، به همان تناسب، مختلف عمل می‌کند. از این رو، روز قیامت «یوم التغابن» نام دارد؛ روزی که احساس زیانکرد به انسان دست می‌دهد، اما زیانکردی ناشی از نسبت گرفتن خود با دیگران. تغابن بر وزن تفاعل، بیانگر ارتباط اجتماعی است، یعنی اگر کسی در مقایسه با دیگری، خود را پایین یافت، این تغابن است[1]. بنابراین، اگر کسی برای دستیابی به اوج، تمام سعی خود را به کار گرفته باشد، با توجه به نحوه محاسبه خدا به آن خواهد رسید، اما ما نباید به دنبال آن باشیم که همه افراد را با محاسبه خودمان که محاسبه‌ای با نمرات خام است، به آخرین پله برسانیم.

محور سوم:

قطب اول	*حد میانه*	*قطب دوم*
گسست آفرینی	*هدایت*	*دنباله روی*

در سومین محور، دو لغزشگاه در دو قطب گسست آفرینی و دنباله روی و در میانه، هدایت قرار دارد. در قطب اول، یعنی گسست آفرینی، این اتفاق رخ می‌دهد که عایقی میان دو نسل ظهور می‌کند و سخنان آنان توسط هم شنیده نمی‌شود. گسست بین تربیت

۱. صدر، شهید سیدمحمدباقر: **مقدمات فی التفسیر الموضوعی للقرآن الکریم**.

کنندگان و تربیت شنوندگان، آسیب زاست و به نقض غرض در تلاش تربیتی منجر می‌شود. تربیت، به یک تعبیر، صید است. مربی مانند صیادی است که تور و قلاب می‌اندازد. اگر صیاد، تور و قلاب در آب تهی بیفکند، صیاد نیست. بخشی از صیادی، باز شناختن صیدگاه است. بر این اساس، تربیت مستلزم مرتبط شدن است، در غیر این صورت، تربیتی وجود نخواهد داشت. اینجاست که آسیب زایی گسست مشخص می‌شود. اگر روزی آشکار شود که یک نظام تربیتی، با مخاطبش ارتباط برقرار نمی‌کند، حیات آن نظام تربیتی خاتمه یافته است. از این رو، گسست را می‌توان اجل تربیت دانست.

چرا گسست رخ می‌دهد؟ فرایند این رخداد به این نحو است که نظام تربیتی، بدون توجه به نیازهای واقعی افراد و بدون توجه به مسایل واقعی آنها، برنامه‌ریزی می‌کند و چون این برنامه‌ها با نظر به مسایل نوشونده افراد طرح نشده، رفته رفته گسست ظهور می‌کند. ما در روزگاری زندگی می‌کنیم که هر روز با مسئله‌ای جدید روبرو هستیم. سؤال‌های اجتماعی و دینی نسل نو، در قالب سؤال‌های نسل قبل ساخته نمی‌شود. البته برخی از سؤال‌ها ثابت است، مانند سؤال کردن از اثبات وجود خدا، اما انبوهی از سؤال‌های نو نیز ظهور کرده است و می‌کند. سؤال‌های اجتماعی و دینی نسل کنونی، همان سؤال‌های گذشته نیست، ده‌ها و صدها سؤال جدید پیدا شده است زیرا فکرهای جدید در جامعه مطرح می‌شود. رقیب‌های تازه پیدا می‌شوند و رقیب‌های جدید، سؤال‌های جدید می‌آفرینند.

به طور مثال، پیش از انقلاب، نظام فکری مارکسیستی، در جامعه ما سؤال آفرین شده بود و این موجب گردید که شهید مطهری و مرحوم علامه طباطبائی، کتاب «فلسفه و روش رئالیسم» را بنویسند. اما آیا امروز هم مارکسیسم، به همان شکل، یک نظام فکری سؤال آفرین است؟ بی‌تردید نه. اگر امروزه مارکسیسمی هم در جهان مطرح باشد، صورت تازه‌ای از آن است که چپ‌گرایان جدیدی مانند یورگن هابرماس (Jurgen Habermas) و روی باسکار (Roy Bhaskar) آن را مطرح می‌کنند. اینان حتی در اندیشه مارکس هم تجدید نظر کرده‌اند. به طور مثال، مارکس امور اجتماعی و اخلاقی را روبنا و تابع زیربنای اقتصادی می‌دانست، اما اینان، امور مذکور را روبنا و تابع نمی‌دانند بلکه آن را تعیین کننده و برطرف کننده برخی از بن بست‌های جامعه سرمایه داری می‌دانند (joseph and kennedy, 2000). به این ترتیب، سؤال‌ها شکل جدیدی خواهد داشت. نه

تنها نحله‌های کهن، صورت‌های جدیدی می‌یابند، بلکه علاوه بر آن، اصلاً نحله‌های جدیدی پیدا شده‌اند. به طور مثال، جریان‌های فکری «مابعد تجدد» (پست مدرنیسم) و «مابعد ساختارگرایی» (پست استراکچرالیزم) نحله‌های جدیدی هستند و امواجشان آرام آرام در جامعه ما، در نوشته‌ها و مقالات آشکار می‌گردد. این جریان‌های فکری، سؤال‌های جدیدی با خود می‌آورند و نسل نو را در برابر آنها قرار می‌دهند. حال، در صورتی که ما در برج عاج بنشینیم و برای تربیت دینی برنامه‌ریزی کنیم، مانند صیادی خواهیم بود که تور در آب تهی می‌افکند. ما نیاز داریم که دست کم، هر ده سال یک بار، از سؤال‌های دینی نسل جدید باخبر شویم، و این باید به صورت تحقیق علمی، و نه با حدس و تخمین سردستی، انجام می‌شود.

البته اطلاع یافتن از سؤال‌ها همواره برای مربیان و دست‌اندرکاران گزنده است، اما همان طور که اشاره شد، تربیت یعنی قلاب به شکار انداختن، و در قلاب به شکار انداختن، شب تاریک و بیم موج هم حائل می‌شود. فرار از این واقعیت‌ها و انکار آنها، به گفته روانکاوان یکی از مکانیزم‌های روانی است و ممکن است تا حدی طبیعی باشد، اما این نباید یک رویه باشد. انکار مداوم، به گسست تربیتی منجر می‌شود. و ما امروزه در جامعه خود متأسفانه گرفتار این مسئله هستیم. دست‌اندرکاران برنامه تربیت دینی، به نحو اساسی روی برنامه‌های مورد نظر خودشان پای می‌فشارند و یا نمی‌دانند یا نمی‌خواهند بپذیرند که سؤال‌های جدیدی ظهور کرده است و باید ابتدا به شیوه‌ای علمی از آنها اطلاع یافت و بعد آن را مبنای برنامه‌ریزی قرار داد. بنابراین، گسست میان نسل‌ها یکی از آسیب‌های تربیت دینی است و سبب ظهور آن این است که افراد نسل جدید، نوپا و تند پا هستند و در اطلاع یافتن بر سؤال‌های نو، مربیان را پشت سر می‌نهند. به دلیل ناتوانی مربیان از هم پایی با نسل نو گسست ظهور می‌کند.

گسست بین مربی و متربی یکی از لغزش‌ها و آسیب‌های تربیت دینی است. دین و تربیت دینی در شکل اصیل آن باید از گسست به دور باشد. از این رو است که در فرهنگ دینی گفته می‌شود که هر نبی، به زبان قوم خود مبعوث می‌شود: «و ما هیچ پیامبری را جز به زبان قومش نفرستادیم، تا (حقایق را) برای آنان بیان کند[1]». این زبان، تنها زبان ظاهری نیست، به خصوص که پیامبر اسلام ﷺ، همه جهانیان را مخاطب خود قرار داده است،

---

۱. ابراهیم/۴.

در حالی که جهانیان، زبان‌های مختلفی دارند. بنابراین، زبان قوم، تنها زبان ملفوظ نیست بلکه زبان معقول نیز هست. در محور پیشین، به سخنی از نبی اکرمﷺ اشاره نمودیم، حاکی از این که وی همانند همه انبیاء به قدر عقل‌های مردمان با آنها صحبت می‌کند.

قطب دوم در محور مورد بحث که در مقابل گسست آفرینی قرار دارد، دنباله روی است و آن نیز از جمله آسیب‌های تربیت دینی محسوب می‌شود. دنبال روی به این معناست که مربی تابع متربی شود. این امر به لحاظ تربیتی، آسیب زاست زیرا در تربیت، مربی جلودار است و اگر دنباله رو شود، آثار مترتب بر تربیت زایل خواهد شد. اگر مربی انجام دهنده هر آن چیزی باشد که متربی به آن تمایل دارد، این دیگر تربیت نیست. به طور مثال، اگر در خانواده، پدر و مادر، در برابر هر گونه هوسی از کودک تابعیت نشان دهند و خود، نظام ترجیحی نداشته باشند، تربیتی رخ نخواهد داد.

با نظر به این قطب، باید به این نکته توجه داشت که تربیت، به هر حال، مستلزم میزانی از تعارض میان دو نسل است. البته، این تعارض نباید شکننده و گسلنده باشد، اما جریان تربیت، چنان نیست که بتوان اصطکاک را از آن به طور کامل حذف نمود. این اصطکاکِ به ذات تربیت مربوط است و مطلوب نیز هست زیرا طبیعی است که نسل نو نسبت به آرمان‌ها و ضوابطی که می‌خواهند اندیشه و عاطفه و رفتار وی را حد و حدود بخشند، مقاومت نشان دهد و سؤال به میان آورد. همین اصطکاک‌ها است که باید جرقه‌هایی را به بار بنشاند و آتش تربیت را به دامن نسل نو بیفکند. از این رو، دنباله روی، آسیب تربیت محسوب می‌شود زیرا اصطکاک ذاتی تربیت را خنثی می‌کند و می‌رود که تربیت را بمیراند.

دنباله روی در تربیت دینی ممکن است ناشی از آن باشد که مربی به خاطر از دست ندادن شاگردان یا پیروان خود، با آنها و خواست هایشان همراهی و نسبت به آنها متابعت نشان دهد. اما این امر می‌تواند مربی و متربی، هر دو را از حق و درستی دور سازد. از این رو، یکی از مفاهیمی که خطاب به نبی اکرمﷺ در مقام مربی مطرح شده، این است که به بهای عدول از حق، تابع هوس‌های افراد نشود: «***فاحکم بینهم بما انزل الله ولاتتبع اهواءهم عما جاءک من الحق***؛ پس میان آنان بر وفق آنچه خدا نازل کرده حکم کن، و از هواهایشان (با دور شدن) از حقی که به سوی تو آمده، پیروی مکن[1]». ملاحظه می‌کنیم که پیامبر،

---

۱. مائده/۴۸.

نباید خود را تابع هوس‌ها کند بلکه باید هوس‌ها را تابع حقی بسازد که آن را از جانب خدا برای مردم آورده است.

دو قطب مورد بحث در اینجا نیز مانند محورهای قبلی ممکن است در داد و ستد با هم باشند. به عبارت دیگر، وقتی مربی مبتلا به قطب نخست یعنی گسست آفرینی شود، از بیم آن، از دنباله روی سر بر خواهد آورد. عکس آن نیز صادق است، یعنی وقتی مربی مبتلا به دنباله روی شود، این وی را بدان حد بی‌نقش و بی‌خاصیت می‌کند که ممکن است در واکنش به آن، یک باره، به هر خواسته متربی بی‌اعتنا شود و به این ترتیب، به گسست آفرینی روی آورد.

اما حد میانه دو قطب آسیب زای گسست آفرینی و دنباله روی کجاست؟ این حد را با مفهوم دینی «هدایت» می‌توان بیان کرد. در هدایت نه گسست وجود دارد، نه دنبال روی. گسست از آن روی در آن وجود ندارد که هدایت، به واقع، هنگامی هدایت است که رشته‌ای ارتباطی میان مربی و متربی برقرار باشد. در صورتی که این رشته برقرار نگردد، دیگر هدایتی جریان ندارد. هدایت همان قلاب در کام صید انداختن است. در اخبار و روایات آمده است که حضرت مسیح علیه السلام روزی پس از مبعوث شدن به رسالت، به هنگام گذر از مکانی، ماهی‌گیری را ملاحظه نمود، از وی پرسید: چه می‌کنی؟ گفت: ماهی صید می‌کنم. گفت: دوست نداری انسان صید کنی؟ همین صیاد بعدها یکی از حواریون مسیح شد.

در هدایت نمی‌تواند گسست وجود داشته باشد زیرا رسولان، نه تنها از میان قوم خود مبعوث می‌شوند و نه تنها به زبان آنان و متناسب با اندیشه آنان سخن می‌گویند، بلکه معتقدات و باورهای آنان را به خوبی می‌شناسند. از این نظر، هدایت مانند گفت و شنود است و در آن، ارتباط باید برقرار باشد. پس در هدایت، نکته ظریفی به منزله پیش شرط آن نهفته است که همان برقراری اتصال و پیوند با بافت فکری رایج در میان مردم است.

از این رو، هدایت نمودن کار آسانی نیست زیرا مستلزم آن است که هدایتگر در دنیای اعتقادات و باورهای هدایت شوندگان حضور داشته باشد. هدایتگر نمی‌تواند در برج عاج خویش بنشیند زیرا در اینجا هدایت از راه دور معنا ندارد. این مفهوم هدایتی است که انبیاء عهده دار انجامش بودند.

هدایت، دنباله روی نیز نیست. همان طور که از خود این کلمه بر می‌آید، هدایت کننده، جلودار است. پیامبران به دلیل همان آشنایی با باورها و معتقدات مردم خود، آنها

را درست در نقطه‌های ضعف و بی‌بنیادشان مورد نقادی قرار می‌دادند. به همین دلیل بوده است که همواره ظهور هر نبی، ولوله‌ای عظیم در میان قوم خود به راه می‌انداخته است. این ولوله هم نشانگر آن است که پیامبران، مسأله شناس بودند و انگشت بر رگ حیاتی نظام فکری رایج می‌گذاشتند و هم حاکی از آن است که آنان نقدهای ویرانگر بر این نظام‌های فکری وارد می‌نمودند.

بنابراین، هدایت با توجه به دو بعد آن، یعنی پیوند با بافت فکری رایج و نقادی مؤثر نسبت به آن، در نقطه میانه گسست آفرینی و دنباله روی قرار دارد. ما در تربیت دینی، محتاج هدایتی از این نوع هستیم. کسی که تنها حرف‌های خودش را خوب بلد است و از دنیای فکری مخاطبان خود، بیگانه است، هدایتگر نیست زیرا نه پیوندی با این دنیا برقرار می‌کند و نه، می‌تواند از طریق نقد، نکاتی در آن پدید آورد.

محور چهارم:

قطب اول	*حد میانه*	*قطب دوم*
مرید پروری	*الگوپردازی*	*تکروی*

در این محور از آسیب‌شناسی، در قطب اول، مرید پروری و در طرف دیگر، تکروی قرار دارد که هر دو لغزشگاه محسوب می‌شود. در حد میانه، از الگوپردازی سخن به میان خواهد آمد.

در قطب نخست، منظور از مرید پروری یا رابطه مرید و مرادی، رابطه‌ای است میان مربی و متربی که در آن، نظر بر این است که هر چه مربی می‌گوید و می‌کند، درست است؛ نه آن که هر چه درست است، مربی می‌گوید و می‌کند. این دو البته با هم متفاوتند. در حالت اول، وقتی تصور بر این است که هر چه مربی می‌گوید و می‌کند، درست است، مربی در ورای هر نوع سؤال استقرار می‌یابد. اما در حالت دوم که نظر بر این است که هر چه درست است، مربی می‌گوید و می‌کند (البته در صورتی که به واقع این امر اتفاق افتد)، امکان سؤال از افعال و اقوال وی همواره برقرار خواهد بود و برای این سؤال، جواب هم وجود خواهد داشت، مبنی بر این که افعال و اقوال وی، منطبق با معیارهای معینی است.

تعبیر «هر چه او می‌گوید و می‌کند، درست است» تنها در خور مقام ربوبی خداوندی است زیرا فقط اوست که نه تنها حق است، بلکه منشأ حق نیز هست: «*الحق من ربک فلا تکونن من الممترین*؛ حق از جانب پروردگار توست. پس مبادا از تردیدکنندگان باشی[۱]». در اینجا کلمه «من» (من ربک) را باید به خوبی مورد توجه قرار داد که حاکی از منشأ بودن است و نشان می‌دهد که خدا منشأ حق است[۲]. اما وقتی صحبت از اولیای خدا به میان می‌آید، تعبیر متفاوتی به کار می‌رود که در آن کلماتی چون «مع» به کار می‌رود. به طور مثال، از زبان پیامبرﷺ در مورد علی‌ؑ آمده است: «*علی مع الحق و الحق مع علی ولن یفترقا حتی یردا علی الحوض یوم القیامة*؛ علی با حق همراه و حق با علی همراه است و هرگز جدا نمی‌گردند تا این که در روز قیامت در کنار حوض کوثر بر من وارد شوند[۳]». معیت با حق، مفهومی حاکی از ملازمت و یا مطابقت است و این با منشأیت متفاوت است. «معیت» با حق، وصفی برای اولیای خدا و «منیت» برای حق، وصفی برای خداست. از این رو، اگر هم در جایی تعبیر «مِن»، به عنوان منشایت حق، برای اولیای خدا به کار رود، باید این «مِن» را نسبت به «مِن» ربوبی، درجه دوم در نظر گرفت. با توجه به این امر است که خداوند، در مقام فرض این که نبی اکرمﷺ سخنی جز وحی بر زبان رانده باشد، با تهدیدی سنگین، چنین گفته است: «اگر (او) پاره‌ای گفته‌ها بر ما بسته بود، دست راستش را سخت می‌گرفتیم، سپس رگ قلبش را پاره می‌کردیم، و هیچ یک از شما مانع از (عذاب) او نمی‌شد[۴]».

مسأله رابطه افعال خدا با معیارها، مسأله‌ای دیرینه است و در تاریخ اندیشه اسلامی، از زمان نزاع اشاعره و معتزله مطرح بوده است. اشاعره بر این بارو شدند که هر چه خداوند می‌کند درست است و معتزله بر این راه رفتند که هر چه درست است خداوند آن را انجام می‌دهد. گاه در توضیح این که «هر چه خداوند می‌کند درست است»، گفته می‌شود که اگر خداوند امر به دروغگویی نیز می‌کرد، این فعل، خوب و درست بود. از این بیان، در نقد اعتقاد مذکور نیز استفاده شده است؛ به این بیان که زشتی دروغگویی از مستقلات عقلیه است و آدمی خود با عقل خویش، بدی آن را در می‌یابد و بنابراین قابل

---

۱. بقره/۱۴۷.
۲. ر.ک تفسیرالمیزان، ج ۲، ذیل آیه شریفه.
۳. کنز العمال، ج ۱۱، ص ۶۰۳، به نقل از زینلی، فصلنامه علمی ـ تخصصی علوم حدیث، ش ۶، ص ۱۱۳.
۴. حاقه/۴۶.

قبول نخواهد بود که خداوند امر به دروغگویی کند. اما هم توضیح و هم نقد مذکور، هر دو معیوبند زیرا با مفروض گرفتن عقل و داوری‌های آن مطرح شده‌اند. به عبارت دیگر، با فرض این که عقلی وجود دارد و به زشتی دروغگویی حکم می‌کند، مدعی می‌گوید که اگر خدا به این دروغگویی نیز امر می‌کرد، مطلوب می‌بود، و ناقد می‌گوید که ممکن نیست خداوند به آنچه عقل ناپسند می‌یابد، امر کند. اما مسأله را باید در لایه عمیق‌تری، یعنی بدون و قبل از مفروض گرفتن عقل و احکام آن، دنبال کرد. به تعبیر دیگر، مسأله نه در سطح داوری‌های عقل، بلکه در سطح عقلانیت عقل مطرح است. مسأله این نیست که آیا آنچه را عقل به عنوان «بد» ارزیابی می‌کند، خداوند ممکن است آن را انجام دهد یا نه، بلکه مسأله این است که اصولا دستگاه ارزیاب عقل، اعتبارش را از کجا آورده است؟ «بد» و «خوب» افعال با ترازوی عقل سنجیده می‌شود، اما اعتبار خود این سنجه یعنی عقل به چیست؟ آیا ترازویی هم وجود دارد که بتوان خود عقل را در آن نهاد و وزنش را مشخص نمود؟ اینجا برای انسان، پایان خط است. عقلانیت عقل، و نه تنها داوری‌های آن، و میزانیت این میزان، و نه تنها توزین‌های آن، چیزی است که توسط خداوند معین شده است.

بیان این مطلب که اگر خداوند به دروغ‌گویی امر می‌کرد، این فعل، مطلوب می‌گردید، همان قدر بی‌پایه است که کسی در نظام توزین کیلویی بگوید: «اگر پردازنده این نظام می‌خواست، می‌توانست نیم کیلو را یک کیلو در نظر بگیرد». بی‌پایگی این بیان در آن است که کسی که از نیم کیلو و یک کیلو سخن می‌گوید، نظام توزین کیلویی را مفروض گرفته است و با این فرض، سخن مذکور بی‌معنا خواهد بود. از سوی دیگر، کسی که در مقام نقد می‌گوید خداوند تنها به راستگویی امر می‌کند زیرا راستگویی از مستقلات عقلیه است، او نیز سخنش همان قدر سست است که کسی در نظام توزین کیلویی بگوید: «پردازنده این نظام، نیم کیلو را یک کیلو در نظر نمی‌گیرد چون ما خود در می‌یابیم که نیم کیلو از یک کیلو کمتر است». سستی این سخن در آن است که دریافت ما و حکم ما بر کمتر بودن نیم کیلو از یک کیلو، خود، تابع نظام توزین کیلویی است و با مفروض گرفتن آن قابل طرح است. عقل ما طوری ساخته شده است که به خوبی راستگویی حکم می‌کند. مدعی و ناقد، هیچ یک به پردازش‌گری پردازنده نظام عقل توجه نمی‌کنند و تنها پس از مفروض گرفتن نظام عقل به طرح مسأله می‌پردازند. اما اگر پردازشگری پردازنده

نظام عقل را مورد توجه قرار دهیم، آشکار می‌گردد که خداوند، خود، معیار آفرین است. اوست که عقل را عقل گردانده است. اگر معیار، تعیین کننده درستی است، آن که تعیین کننده معیار است، به طریق اولی، منشا درستی خواهد بود. به این معناست که می‌گوییم آنچه خدا می‌کند درست است، نه به آن معنا (یا در واقع بی‌معنایی) که اگر خدا به دروغگویی امر می‌کرد، این فعل، مطلوب می‌گردید. اما این سؤال که اگر خداوند نظام دیگری می‌پرداخت و عقل ما را طور دیگری می‌ساخت چه می‌شد، برای ما قابل تعقل نیست زیرا برای پاسخ به آن باید به ورای عقل رفت.

هنگامی که خداوند، منشاء معیار و درستی باشد، معیاری بر او حاکم نخواهد بود. حداکثر شاید بتوان گفت که او عین معیار است. به این جهت است که خداوند در ورای سؤال قرار دارد و هر که جز او، علی الاصول، در معرض سؤال واقع است: «*لا یسئل عما یفعل و هم یسئلون*[1]» در ورای سؤال قرار داشتن خداوند برای آن است که او معیار آفرین است و او را نمی‌توان با معیاری ورای خودش سنجید، اما با غیر او می‌توان چنین کرد. عرصه کسانی که در معرض سؤال و انطباق با معیار واقع می‌شوند بسیار وسیع است؛ به نحوی که نه تنها امت‌ها بلکه رسولان نیز در معرض آنند: «*فلنسئلن الذین ارسل الیهم ولنسئلن المرسلین*[2]» به همین دلیل است که خداوند در قرآن، مسیح علیه السلام را مورد سؤال قرار داده است: «ای عیسی پسر مریم، آیا تو به مردم گفتی: من و مادرم را همچون دو خدا به جای خداوند بپرستید؟[3]».

رابطه مرید و مرادی از این نظر آسیبی در تربیت دینی محسوب می‌شود که مربی را از معرض سؤال خارج می‌سازد و متربی را خلع سؤال می‌کند. با توجه به این که بسیاری از مربیان، به درجات مختلف، مرتکب خطا می‌شوند، رابطه‌ای از نوع مذکور، این خطاها را از حیطه نقد و نظر خارج می‌کند، در حالی که خطاها آسیب‌های متناسب با خود را وارد خواهند آورد.

قطب دوم در این محور، تکروی است. تکروی به این معناست که فرد از قبول هر نوع مقتدایی سرباز زند و خود را امام خویش بداند. اگر در تربیت دینی، افراد به آنجا برسند که بخواهند خود، راهبر خویش باشند، قدم در یکی از لغزشگاه‌های تربیت دینی

---

۱. انبیاء/۲۳.
۲. اعراف/۶.
۳. مائده/۱۱۶.

نهاده‌اند. وقوع چنین امری در تربیت غیر دینی روشن است زیرا با تکیه بر مبنای «اصالت انسان» (اومانیسم)، «استقلال» یا «خودپیروی» (autonomy) می‌تواند چون هدف اساسی تعلیم و تربیت در نظر گرفته شود؛ به این معنا که انسان، تنها با تکیه بر عقل خویش، تمامی راه خویش را هموار سازد. اما چگونه چنین امری در تربیت دینی ممکن می‌گردد؟ امکان این امر در گرو آن است که کسی با قبول ضرورت وجود دین برای انسان، الگو و امام را متعلق و محدود به دورانی بداند که انسان‌ها از بلوغ فکری و روحی کافی برخوردار نبوده‌اند و ناگزیر باید سرمشقی در مقابل خود داشته باشند، اما اکنون که چنین بلوغی برای انسان فراهم آمده است، نیاز به چنین سرمشقی نیست و او خود می‌تواند آموزه‌های دینی را در زندگی خویش به کار گیرد.

اما تکروی نیز یکی از آسیب‌های تربیت دینی است زیرا با تصور نادرستی از الگو و امام، مزایای آن را در جریان تربیت از میان می‌برد. تصور مبنایی تکروی، از آن رو نادرست است که ضرورت وجود الگو و امام را به دوران کودکی بشریت محدود می‌سازد و آن را با بلوغ فکری و روحی قابل جمع نمی‌داند و فرض را بر این می‌گذارد که وقتی خود فرد توانست معیارها را درک کند، خود بر اساس آنها عمل خواهد کرد. اما چنان که در نقد قطب آسیب زای نخست، یعنی مرید پروری، به طور ضمنی اشاره شد، الگو و امام، جایگزین معیار نیست، بلکه به سبب ملازمت و مطابقتی که با حق و معیار دارد، اهمیت می‌یابد. الگو نسبت به معیار صرف، این مزیت را دارد که تحقق معیارها را در موجودیت انسانی نشان می‌دهد. اگر کسی معیارها را بشناسد، این او را از مزیت مشاهده تحقق آنها بی‌نیاز نمی‌کند. به طور مثال، ممکن است کسی معیارهای شعر و شاعری را به خوبی خوانده و دریافته باشد، اما شاگردی کردن در محضر یک شاعر مبرز و ملاحظه نمودن آن معیارها در کار و کردار وی، به ویژه از منظر تعلیم و تربیت، فرصتی بی‌نظیر و استثنایی است که هرگز نمی‌توان از آن صرف‌نظر کرد و به دانستن معیارهای شعر و شاعری بسنده نمود. بر این اساس است که الگوی عملی، در جریان تعلیم و تربیت، جایگاهی اساسی و غیر قابل حذف دارد. حضرت امیر علیه السلام در ضرورت بازشناسی و پیروی از الگوهای عملی که صورت تجسم یافته علم و آگاهی‌اند، چنین می‌گوید: «پس همه اینها (شناخت هدایت و بازماندگان از هدایت) را از اهل آن بجویند

زیرا ایشان زنده کننده دانش‌اند و نابود کننده نادانی؛ آنان که حکم کردنشان شما را از علمشان خبر می‌دهد...[۱]».

در این محور نیز همانند محورهای قبل، داد و ستد نهانی میان دو قطب را باید در نظر داشت. اگر کسی را در جریان تربیت دینی، چندان به قطب اول نزدیک کنند که به مریدی کر و کور بدل شود، ممکن است روزی که به روزنه‌ای از هشیاری می‌رسد، به هر اطاعت و اقتدایی دیده تحقیر داشته باشد و سر از تکروی برآورد. عکس آن نیز صادق است. اگر کسی بیش از حد به قطب تکروی نزدیک شود، با آسیب‌هایی که به خود می‌رساند، ممکن است تا بدان حد خود را ببازد و بی‌قدر بیابد که به تسلیمی بی‌قید و شرط روی آورد و به رابطه‌ای تمام عیار از مرید و مرادی تن در دهد.

حد میانه در این محور، الگوپردازی است. الگوپردازی در مفاهیم دینی، در درجه اول ناظر به وجود انسان‌های والایی است که خداوند آنها را برگزیده و با مصون داشتن آنها از خطا، آنان را چون الگوهای برجسته‌ای در معرض دید انسان‌ها قرار داده است. در متون دینی، مفاهیمی چون «اسوه» و «امام» برای اشاره به این نوع الگوپردازی مورد استفاده قرار گرفته است. به طور مثال، در قرآن، این مفاهیم در مورد حضرت ابراهیم علیه‌السلام و پیامبر اسلام صلی‌الله‌علیه‌وآله به کار رفته است[۲].

با نظر به ویژگی‌هایی که الگو و امام در چارچوب مفاهیم دینی دارد، باید آن را حد میانه دانست. در الگوپردازی و امامت، نه رابطه‌ای مرید و مرادی، به مفهومی که بیان شد، مورد نظر است و نه می‌توان آن را با تکروی سازگار دانست. ناسازگاری آن با تکروی آشکار است و نیازی به توضیح ندارد. اما تفاوت آن با مرید و مرادی را مناسب است با توضیح بیشتری مورد توجه قرار دهیم. الگوپردازی و امامت حاکی از رابطه‌ای مرید و مرادی نیست زیرا الگو و امام، خود را همواره با حق ملازم می‌کند، نه اینکه خود را مبدأ حق بداند. امام علی علیه‌السلام در سخنی با حارث بن حوط، در ماجرای جنگ جمل، به این نکته اشاره نموده است که با شناختن حق، می‌توان اهل حق را شناخت: «ای حارث، تو به پایین نگریسته‌ای و به بالا ننگریسته‌ای، از این رو حیران و سرگردان مانده‌ای. تو

---

۱. نهج‌البلاغه، خطبه ۱۴۷: «... فالتمسوا ذلک من عند اهله فانهم عیش العلم وموت الجهل هم الذین یخبرکم حکمهم عن علمهم...».

۲. احزاب/ ۲۱؛ ممتحنه/ ۴؛ بقره/ ۱۲۴.

حق را نشناخته‌ای که اهل حق را بشناسی و باطل را ندانسته‌ای تا بدانی آنها که راه باطل می‌سپرند، کدامند[1]». قابل توجه است که امام، در اینجا بازشناسی خود را توسط حارث، به عنوان اهل حق، نتیجه آن می‌داند که وی حق را شناخته باشد. این به معنای آن است که امام با حق ملازم است.

همین ملازمت با حق است که الگو و امام را به میزان الاعمال تبدیل می‌کند. کسی که همواره با حق ملازم باشد و با آن مطابقت حاصل نماید، خود نیز به سبب همین ملازمت و مطابقت، به میزان و معیار تبدیل می‌شود، اما نه به آن معنا که خود به مبدأ حق تبدیل شده باشد زیرا چنان که گذشت، این امر تنها در مورد خدا صادق است. ذکر مثالی در این مورد مفید است. در مورد برخی از اندیشمندان، چون ایمانوئل کانت، فیلسوف شهیر آلمانی، گفته‌اند که وی چنان منظم و دقیق بود که کسبه محل، وقت درست را با آمدن و رفتن او می‌فهمیدند. در اینجا وی به معیار تبدیل شده است، اما درست به این دلیل که وی رفت و آمد خود را به طور کامل، طبق ساعت انجام می‌دهد. معیار اصلی ساعت است، اما وقتی کسی به طور کامل با آن ملازم باشد، او نیز به معیار تبدیل می‌شود و معیار بودن او متکی به معیار بودن ساعت است.

به این بیان، الگو و امام در ورای سؤال نیست، به آن نحو که خدا در ورای سؤال قرار دارد، و هر زمان کسی از رفتار و عمل الگو و امام سؤال کند، او ملازمت و مطابقت خویش را با حق نمایان خواهد کرد. بنابراین، الگوپردازی و امامت از سویی با رابطه مرید و مرادی متفاوت است. زیرا مراد، خود را ورای سؤال می‌داند، و از سوی دیگر، با تکروی ناسازگار است. الگوپردازی و امامت با قرار داشتن در حد میانه و دور بودن از دو آسیب مذکور، چون حالت سلامت در تربیت دینی است.

محور پنجم:

قطب اول	*حد میانه*	*قطب دوم*
ظاهرسازی	*ایمان/عمل*	*باطن‌گرایی*

در این محور، در دو قطب آسیب، ظاهرسازی و باطن‌گرایی و در حد میانه، ایمان / عمل

---

۱. نهج‌البلاغه، حکمت ۲۶۲: «یا حارث، انک نظرت تحتک ولم تنظر فوقک فحرت؛ انک لم تعرف الحق فتعرف لعله ولم تعرف الباطل فتعرف من آتاه».

قرار دارد. ظاهرسازی و ریاکاری از جمله آسیب‌های تربیت دینی است که در عین خطرناک بودن، شیوع سریع و آسانی دارد. قابل ذکر است که ریاکاری دو شکل دارد: ریاکاری کافر و ریاکاری مؤمن. در قرآن، از ریاکاری کافر به طور غالب با عنوان نفاق یاد شده است. منافق کسی است که ایمانی ندارد و ریاکاری را چون پوششی برای مبارزه مؤثر با دین مورد استفاده قرار می‌دهد. اما ریاکاری مؤمن، چنین بنیادی ندارد. بلکه در اینجا فرد، در عین حال که فی‌الجمله به خدا ایمان دارد، اما به سبب عوامل مختلفی در راه ظاهرسازی و ریاکاری می‌افتد. آنچه در این بحث مورد نظر است، تنها همین ریاکاری مؤمنانه است.

آسیب زایی ظاهر سازی، روشن و آشکار است؛ تا جایی که به شخصیت متربی مربوط می‌شود، ظاهرسازی و ریاکاری، دوگانگی و گسستی در آن پدید می‌آورد، یعنی میان ظاهر و باطن فرد فاصله می‌افکند؛ و تا جایی که به روابط اجتماعی فرد مربوط می‌شود، با دوگانه کردن خلوت و جلوت، اعتماد اجتماعی را سست می‌کند؛ و سرانجام، تا جایی که به دین و ایمان فرد مربوط می‌شود، آن را به فساد و مرگ تدریجی دچار می‌گرداند.

هر چند ظاهرسازی و ریاکاری در روابط اجتماعی، تا حدی اجتناب‌ناپذیر است، اما در فضای تربیت دینی، برخی عوامل آن را تشدید می‌کند. از جمله این عوامل نحوه عرضه دین در جریان تربیت دینی است. اگر در عرضه دین، به آداب و مناسک ظاهری دین، اهمیت اول و اساسی داده شود و معرفت‌ها و بینش‌های بنیانی آنها به اجمال برگزار گردد، فرد با چنین ضعف فکری و بینشی، انگیزه درونی استواری برای انجام آداب و مناسک نخواهد داشت و این، یکی از زمینه‌های لازم را برای ظاهرسازی فراهم می‌آورد. برنامه‌ریزان و مربیان ممکن است انجام آداب و مناسک دینی را به دلیل عینی بودن آن، شاخص روشن‌تری برای تربیت دینی تلقی کنند و از این رو، تأکید اساسی را بر آن بگذارند. اما همواره باید به این نکته توجه نمود که بسنده نمودن به تأمین صورت ظاهر در آداب دینی، برای تربیت دینی کفایت نمی‌کند. اگر بعد معرفت دینی در مجموعه فعالیت‌های مدرسه‌ای و به ویژه در کتاب‌های درسی دینی و قرآن، ضعیف و ناقص باشد، عامل نخست، دست به کار فراهم آوردن زمینه ظاهرسازی در تربیت دینی خواهد زد.

عامل دوم، الزام‌ها و فشارهای اجتماعی در انجام آداب و مناسک دینی است. الزام و

اجبار نیز برای مربیان فریبنده است زیرا آنان با ملاحظه نتیجه فوری الزام و اجبار که به صورت انجام آداب و مناسک آشکار می‌گردد، بر این گمان نادرست پای‌بند می‌شوند که دانش‌آموزان از لحاظ دینی، وضع رضایت بخشی دارند. در حالیکه شکل نگرفتن اعتقاد دینی در فرد، رفتارهای او را به جسم بی‌جانی مبدل می‌کند. در محیط مدرسه، اجباری نمودن آدابی چون چادر به سر کردن و مناسکی چون نماز جماعت، نمونه‌هایی از این گونه فشارهای اجتماعی است که زمینه دیگری را برای ظاهرسازی فراهم می‌آورد و هنگامی که با عامل نخست ترکیب گردد، این زمینه به نحو مضاعفی مهیا خواهد بود.

عامل سوم، قائل شدن امتیازهای ویژه اجتماعی در قبال انجام آداب و مناسک دینی است. هنگامی که فرد در می‌یابد که به دست آوردن امتیازهای ویژه در گرو انجام آداب و مناسک است، آماده استفاده ابزاری از دین می‌گردد. ابزارگرایی در دین، زمینه دیگری را برای ظاهرسازی فراهم می‌آورد. از این رو، تشویق‌هایی که به طور انحصاری بر انجام آداب و مناسک متمرکز باشند و هیچ جایی برای فهم و بینش فرد نسبت به آنها در نظر نگرفته باشند، این زمینه را تشدید خواهند نمود.

ظاهرسازی به منزله آسیبی اساسی در تدین و تربیت دینی فرد، به شدت در متون دینی و به ویژه قرآن مورد انتقاد و هشدار قرار گرفته است. قرآن به ما می‌آموزد که با وجود ریاکاری، خرسندی از مشاهده صورت ظاهر انجام آداب و مناسک، هیچ جایی نخواهد داشت، بلکه نمازگزاران ریاکار، حتی مورد توبیخ و تهدید قرآن نیز قرار گرفته‌اند: «پس وای بر نمازگزارانی که از نمازشان غافلند؛ آنان که ریا می‌کنند[1]».

در قطب دوم این محور، آسیب دیگری از تربیت دینی قرار دارد که از آن به عنوان باطن‌گرایی یاد نموده‌ایم. مقصود از باطن‌گرایی این است که فرد، بر خلاف ریاکار که در تدارک ظواهر است، اصولا از ظواهر گریزان می‌شود و آنها را فاقد ارزش تلقی می‌کند. در عوض، تنها و تنها باطن و حالات باطنی مهم محسوب می‌شوند. در تاریخ اسلام، برخی از نحله‌های صوفی، در واکنش به متشرعان، موضع باطن‌گرایی را اتخاذ نمودند و ظواهر دین را به عنوان شریعت و پوسته دین، کنار گذاشتند و در پی دست یازیدن به حقیقت و گوهر دین بر آمدند. بر این اساس، یا آداب و مناسک دین به طور کامل کنار گذاشته می‌شوند و یا تنها به عنوان مقدمه و تا جایی که به یقین در فرد منجر شوند، مورد

---

۱. ماعون/۶ـ۴.

توجه قرار می‌گیرند و از آن پس، رها می‌گردند. بر اساس همین معنای دوم، آیه زیر از قرآن، حاکی از آن دانسته شده است که ظواهر تا حصول یقین، دوام خواهند داشت: «و *اعبد ربک حتی یأتیک الیقین*[1]».

آسیب زایی باطن‌گرایی در آن است که دین و تربیت دینی را نیمه و ناتمام می‌خواهد. حیات دین در این جهان، در گرو پیوند جسم و جان آن با یکدیگر است؛ جسم بی‌جان دین، همچون جان بی‌جسم آن، نیمه و ناتمام است. هر چند آداب و مناسک دین بدون ایمان و اعتقاد، فاقد ارزش است، اما ایمان و اعتقاد نیز بدون انجام آداب و مناسک، عاری از رشد و رویش خواهد بود. آداب و مناسک را برای آن گذاشته‌اند که ایمان و اعتقاد، از حالت انتزاعی و درونی فراتر رود و همواره در قالب سخن و عمل فرد، جلوه گر شود و به این ترتیب، استوارتر و پایدارتر گردد. جسم و جان دین، تنها در ارتباط با هم می‌توانند حیات و برپایی دین را به نمایش بگذارند. از این رو، لازمه تدین این خواهد بود که فرد علاوه بر اعتقاد و ایمان، همواره بر انجام آداب و مناسک نیز پای ورزی کند. اکنون، معنای آیه مذکور این خواهد بود: «و پروردگارت را تا زمانی که مرگ تو فرا رسد پرستش کن.» یقین در این آیه به معنای مرگ است[2]. دلیل اطلاق یقین بر آن این است که مرگ، به سبب مواجه ساختن انسان با عالم غیب، موجب یقین می‌گردد. بر اساس این معنا، انجام آداب و مناسک پرستش، در سراسر زندگی تا هنگام فرارسیدن مرگ دوام خواهد داشت. برهمین قیاس، تربیت دینی نیز هنگامی حیات و برپایی خواهد داشت که دین تام و تمام را مبنای کار خویش قرار دهد.

در این محور نیز همچون محورهای پیشین، باید به داد و ستد نهانی میان دو قطب آسیب توجه داشت. اگر تربیت دینی، عوامل تشدید کننده ظاهرسازی را فراهم آورد و افراد را به سوی ریاکاری سوق دهد، آنان پس از برخورد با نتایج شکننده فردی و اجتماعی این امر، ممکن است اصولا اهمیت و اعتبار ظواهر و آداب و مناسک را مورد انکار قرار دهند و در صورتی که هنوز بخواهند در عرصه دین و تربیت دینی قرار داشته باشند، به باطن‌گرایی روی آورند. از سوی دیگر، باطن‌گرایی و ترک آداب و مناسک، به طور معمول، در محیط‌ها و جوامع دینی، منجر به اتهام بی‌دینی می‌گردد. از این رو و در اثر فشار اجتماعی حاصل از آن، ممکن است فرد به ظاهرسازی و ریاکاری روی آورد.

---

۱. حجر/۹۹.
۲. تفسیرالمیزان.

اما در حد میانه، زوج مفهومی «ایمان / عمل » قرار دارد. تعبیر زوج مفهومی برای ایمان و عمل، از آن جهت رواست که قرآن، به صورت مکرر این مفهوم را در کنار یکدیگر بکار می‌برد. در اینجا، ایمان ناظر به تحول درونی، و عمل ناظر به رفتارهای آشکار بیرونی است. بر این اساس، بکارگیری مکرر آنها در کنار یکدیگر، حاکی از آن است که هر یک بدون دیگری ناتمام است. دو قطب آسیب زایی که مورد بحث قرار گرفت، هر دو در اثر انشقاقی در این زوج مفهومی ظهور می‌کنند. در ظاهر سازی، عنصر عمل و رفتار بیرونی هست، اما ایمان نیست یا بسیار ضعیف است؛ از سوی دیگر، در باطن‌گرایی، ایمان هست، اما به عمل در نمی‌آید.

تربیت دینی در شکل سالم خود، باید بر این رخنه فائق آید و در صدد آن باشد که ایمان و عمل را در پیوند با یکدیگر پدید آورد. ایمان، رویشی است نه رانشی. با راندن و تاراندن افراد، نمی‌توان در آنها ایمان پدید آورد. ایمان روییدنی است و محل رویش آن، قلب است[1] و در این زمین، هیچ چیز نمی‌روید مگر آن که در زیر تابش آفتاب معرفت و اراده قرار گیرد. از این رو، تربیت دینی باید برای فراهم آوردن معرفت و بینش مناسب نسبت به آموزه‌های دینی، سخت بکوشد و در پرتو این بینش، گرایشها را بجنباند و زمینه تبلور اراده و انتخاب را فراهم آورد. ایمان، دستاورد این تلاش است و خود به منزله برداشتن مهم‌ترین گام در تربیت دینی است. فردی که ایمان در قلب او روییده، باید بر این حقیقت نیز واقف گردد که بالیدن این نهال، در گرو عمل است. ایمان باید از عمل سیراب گردد تا شاخ و برگ بگستراند: «*الیه یصعد الکلم الطیب و العمل الصالح یرفعه*؛ سخنان پاکیزه به سوی او بالا می‌رود و کار شایسته به آن رفعت می‌بخشد[2]».

محور ششم:

قطب اول	*حد میانه*	*قطب دوم*
رهبانیت	*زهد ورزی*	*ابزارانگاری دین*

در این محور، دو قطب آسیب، با عناوین رهبانیت و ابزار انگاری دین مورد بحث قرار می‌گیرد. در حد میانه، از زهدورزی سخن به میان خواهد آمد.

---

۱. حجرات / ۱۴: «قالت الاعراب امنا قل لم تؤمنوا و لکن قولوا اسلمنا و لما یدخل الایمان فی قلوبکم...».

۲. فاطر / ۱۰.

رهبانیت از جمله آسیب‌هایی است که در تربیت دینی بسیار رخ می‌نماید. زمینه بروز این آسیب آن است که ادیان، به طور غالب، و اسلام نیز به طور خاص، آدمی را از دنیا بر حذر داشته‌اند. در نتیجه مذمت‌هایی که نسبت به دنیا و دنیاداران صورت پذیرفته، ممکن است در تربیت دینی، نوعی رهبانیت آشکار گردد.

آسیب زایی رهبانیت، نه تنها از آن جهت است که متضمن نوعی بدفهمی نسبت به آموزه‌های دینی است، بلکه از این جهت نیز هست که موجب تعطیل تلاش برای پیشرفت و رفاه اجتماعی است. در توضیح جهت نخست، یعنی بد فهمی نسبت به آموزه‌های دینی در باب دنیا، می‌توان گفت که ادیان و دست کم ادیان آسمانی، از آدمی نخواسته‌اند که دست از دنیا بشوید و تارک دنیا گردد. چنانکه در محور نخست اشاره گردید، اسلام با طرد مشروعیت رهبانیت، ایده ترک دنیا را تخطئه نمود و حتی بروز چنین امری را در مسیحیت، چون بدعتی توسط خود مسیحیان معرفی نمود و دین راستین عیسی علیه‌السلام را با این امر بیگانه دانست.

در متون دینی اسلام، افراد را از آن بر حذر داشته‌اند که با مقدس مآبی، بهره وری‌های پاک و حلال را ممنوع بشمارند. از این رو، خداوند در تعبیری طعنه‌آمیز، به پیامبر خطاب می‌کند که از اینان سؤال کن که چه کسی خود را در مقام تشریع قرار داده و دست به تحریم چیزهایی می‌زند که خداوند بهره وری از آنها را حلال نموده است: «(ای پیامبر!) بگو: «زیورهایی راکه خدا برای بندگانش پدید آورده، و (نیز) روزیهای پاکیزه را چه کسی حرام گردانیده؟»[1] بر این اساس، به صراحت بیان شده است که پی جویی آخرت، نباید موجب آن گردد که افراد، سهم خود را از دنیا به فراموشی بسپارند: «و با آنچه خدایت داده، سرای آخرت را بجوی و سهم خود را از دنیا فراموش مکن[2]». حتی بالاتر از این، بر این امر توصیه شده است که در امر دنیا، چنان به تلاش بپردازند که گویی آخرتی در کار نیست و آنان تا ابد در همین جا خواهند زیست: «***اعمل لدنیاک کانک تعیش فیها ابدا***؛ برای دنیایت چنان کار کن که گویی تا ابد در آن زندگی خواهی کرد[3]». انجام چنین تلاشی مستلزم آن است که به طور مثال در تأمین انرژی‌های مورد نیاز جامعه، افراد به فکر فراهم آوردن منابعی از انرژی باشند که بتوان با آن برای همیشه زندگی کرد، یا در

---

۱. اعراف/۳۲: «قل من حرم زینة الله التی اخرج لعباده والطیبات من الرزق».

۲. قصص/۷۷.

۳. نهج‌البلاغه، نامه ۳۰.

حیات اقتصادی، در اندیشه فراهم آوردن ساختار اقتصادی محکم و استواری باشند که به سادگی از هم گسیخته نشود و بتوان با آن زندگی پایداری داشت.

بر این اساس، میان توسعه اقتصادی و دینداری، تعارضی وجود ندارد. گاه این مسأله مطرح شده است که به سبب تأکیدی که در دین بر قناعت و پرهیز از تجمل‌گرایی وجود دارد. میان دینداری و توسعه اقتصادی همخوانی نیست. اما تصور زندگی همیشگی در دنیا که در حدیث مذکور مطرح شده است، در گرو توسعه اقتصادی اساسی و پایدار است. البته، جلوه‌هایی از توسعه که بر مصرف‌گرایی، به مفهوم خلق نیازهای کاذب، مبتنی است، با فرهنگ دینی هماهنگ نخواهد بود، اما چنین نیست که توسعه اقتصادی، به ضرورت، مستلزم مصرف‌گرایی به مفهوم مذکور باشد.

جنبه دوم در آسیب زایی رهبانیت، تعطیل تلاش برای رفاه و پیشرفت اجتماعی است. رهبانیت در عرصه حیات اقتصادی، منجر به «روزی‌طلبی» می‌گردد. به عبارت دیگر، فرد، بهره هر روز خود را در همان روز جستجو می‌کند و به اندیشه و برنامه بلند مدت در بهره‌وری اقتصادی نمی‌پردازد. این روزمره‌گی در حیات اقتصادی، به طور طبیعی موجب غافل‌گیر شدن با دشواری‌ها و فرو رفتن در فقر و فاقه روزافزون است.

بنابراین، اگر تربیت دینی، رهبانیت را در افراد زمینه‌سازی کند، آسیبی مضاعف را دامن زده است. از سویی، برداشتی نادرست از مفهوم دنیا و ارتباط با دنیا در افراد فراهم آورده است و از سوی دیگر، تعلیم و تربیتی فقرآفرین را شکل می‌دهد. در این گونه از تعلیم و تربیت، فرد تربیت یافته، کسی است که در حیات اقتصادی به اندیشه بهره وری بلند مدت از طبیعت روی نمی‌آورد، بلکه با بسنده کردن به «روزی‌طلبی»، می‌کوشد فضایی برای حیات معنوی ایجاد کند. تربیت چنین افرادی، منجر به فقرآفرینی و فقیرپروری خواهد شد و در دامن چنین فقری، حیات معنوی هم جلوه چندانی نخواهد داشت. از این رو، پیامبر اکرمﷺ چنین می‌گوید: «خدایا! در نان ما برکت قرار ده و میان ما و آن جدایی میفکن که اگر نان نبود، ما نماز نمی‌خواندیم و روزه نمی‌گرفتیم و واجب پروردگار خویش را انجام نمی‌دادیم[1]».

در قطب دوم این محور، ابزار انگاری دین به منزله آسیب دیگری در تربیت دینی

---

۱. وسایل الشیعه، ج ۲، ص ۱۷: عن رسول‌الله(ص): «اللهم بارک لنا فی الخبز فلو لاالخبز ما صلینا ولاصمنا ولاادینا فرائض ربنا».

مطرح است. در تربیت دینی ممکن است مفاهیم دینی به گونه‌ای تفسیر گردد یا مورد استفاده قرار گیرد که پوششی شرعی برای اشراف منشی و زراندوزی دینداران فراهم آورد. به این ترتیب، تربیت دینی، می‌تواند آسیب زا گردد. آنچه در ابزار انگاری دین رخ می‌دهد این است که متاع دنیا، چون هدف و مطلوبی فی نفسه در نظر گرفته می‌شود که باید به هر بهایی و از جمله با استفاده ابزاری از دین و مفاهیم دینی، آن را به چنگ آورد.

آسیب زایی ابزارانگاری دین، دو جنبه دارد. جنبه نخست آن است که در افراد، شخصیتی وابسته و اسیر نسبت به دارایی‌هایشان فراهم می‌آورد. فرد تربیت شده کسی است که به شخصیتی وارسته و مستقل دست یابد و به واقع، مالک مایملک خویش باشد، نه مملوک آن. ابزارانگاری دین با فراهم آوردن این گونه از بردگی، آسیبی بنیادی در شخصیت فرد پدید می‌آورد.

جنبه دوم در این آسیب زایی آن است که فرد با هدف قرار دادن دنیا، در عرصه دین، ابزارانگار می‌گردد و از دین و مفاهیم و آداب آن، چون ابزاری برای دست یازیدن به هدف مذکور استفاده می‌کند. در اینجاست که جنبه آسیب زای تربیت دینی، به صورت ویژه آشکار می‌گردد. اگر تربیت دینی، مراقب ابزارانگاری دین نباشد و در ورطه آن بغلطد، چهره آسیب زایی یافته است زیرا دین را که توانمندی بسیاری در معتقد و متقاعد کردن مردم دارد، چون ابزاری به کار می‌گیرد و به این ترتیب، دامنه تخریبی عظیمی در آسیب رساندن به مردم و منافع آنان فراهم می‌آورد.

قرآن، این گونه از آسیب را مورد توجه قرار داده و به شدت آن را مورد انتقاد قرار داده است: «ای کسانی که ایمان آورده‌اید، بسیاری از دانشمندان یهود و راهبان، اموال مردم را به ناروا می‌خورند، و از راه خدا باز می‌دارند، و کسانی که زر و سیم را گنجینه می‌کنند و آن را در راه خدا هزینه نمی‌کنند، ایشان را از عذابی دردناک خبر ده[1]». در این آیه که خطاب به پیروان پیامبرﷺ است، اشاره به راه و رسمی شده که در ادیان پیشین، توسط دانشمندان یهود و نصاری پدید آمده بود. این راه و رسم آن است که اموال مردم را با عناوین دینی زکات یا خیرات و مبرات می‌گرفتند، اما به جای آن که آنها را در راه خدا و برای کمک به فقرا و مساکین و سایر مصارف شرعی استفاده کنند، به مصارف شخصی

---

۱. توبه / ۳۴: «یا ایها الذین آمنوا ان کثیرا من الاحبار والرهبان لیأکلون اموال الناس بالباطل ویصدون عن سبیل الله والذین یکنزون الذهب والفضة ولاینفقونها فی سبیل الله فبشرهم بعذاب الیم».

می‌رساندند و به زراندوزی می‌پرداختند. این، در واقع، گونه‌ای از ابزارانگاری دین است و مفاهیم دینی را پوششی برای نیل به دنیاطلبی قرار دادن است. اما اشاره آغازین آیه در خطاب به پیروان پیامبرﷺ، تعریضی است بر این که این گونه از ابزارانگاری دین، چنان که در ادیان پیشین رخ داده، در دین اسلام نیز می‌تواند رخ دهد[1]. بنابراین، مسلمانان باید مراقب باشند که عالمان دینی آنان به چنین ورطه‌ای نغلطند.

در تربیت دینی، آسیب ابزارانگاری دین هنگامی می‌تواند رخ نماید که مربی در آموختن مفاهیم مالی و اقتصادی دین، چون زکات، خمس و انفاق، معیار و مورد استفاده آنها را مشخص نسازد. اما با مشخص نمودن معیار و مورد استفاده آنها و تأکید بر آنها، افراد تحت تعلیم، ذهنیتی معیاری نسبت به آنها می‌یابند، به طوری که می‌توانند رفتار خود یا دیگران را در این موارد ارزیابی کنند و ببینند که آیا مصارف مذکور، مطابق با معیار صورت می‌گیرد یا نه. ذهنیت غیر معیاری و مقدس مآبانه، زمینه مناسبی برای رشد ابزارانگاری در عرصه دین فراهم می‌آورد، به طوری که فرد تصور می‌کند عالم دینی، هر کاری انجام دهد، درست است، در حالی که ذهنیت معیاری، اعمال دینداران را تنها در مطابقت با معیارها، موجه می‌بیند و در غیر آن صورت، امکان انتقاد می‌یابد.

در این محور نیز مانند محورهای پیشین، داد و ستد نهانی میان دو قطب آسیب، قابل توجه است. راندن افراد به سوی رهبانیت و ترک دنیا، به سبب برآورده نشدن نیازهای طبیعی آنها، عطشی عظیم در آنها نسبت به دنیا پدید خواهد آورد و نتیجه آن، دنیازدگی است که ابزارانگاری دین را به دنبال می‌آورد. از سوی دیگر، نزدیک شدن به قطب ابزارانگاری دین و به بازی گرفتن مفاهیم دینی برای دست یازیدن به مطامع دنیا، ممکن است سرانجام کار فرد را به رهبانیت و ترک دنیا برساند. تحقق این امکان، البته، محتاج زمانی طولانی است، یعنی هنگامی که فرد می‌بیند عمری را در تب و تاب سیراب کردن نیازهایی سپری کرده است که می‌توانست با بهایی بسیار اندک‌تر از ملعبه کردن دین به دست آید، در اینجاست که ممکن است بی‌مقداری آنچه را انباشته است دریابد و به آنها پشت کند، هر چند این تلاش عبثی است و روی بردن از خطایی به خطای دیگر است.

حالت سلامت در این محور، در مقابل دو قطب آسیب زای رهبانیت و ابزارانگاری دین، تحت عنوان زهدورزی مطرح می‌گردد. زهد در چارچوب درست دینی آن، گونه‌ای

---

۱. بهبودی، محمدباقر: تدبری در قرآن، ذیل آیه.

از ارتباط با دنیا را مطرح می‌سازد که هم با رهبانیت و هم با ابزارانگاری دین متفاوت است. تربیت دینی در شکل سالم آن، باید ابعاد زهد را به روشنی معین کند و در تحقق این ابعاد در ذهن و ضمیر متربیان کوشش نماید.

چارچوب مفهوم زهد، به خوبی در سخن حضرت امیرؑ مطرح گردیده است: «همه زهد میان دو کلمه قرآن قرار گرفته است. خدای تعالی می‌فرماید: (تا بر آنچه از دستتان می‌رود اندوهگین نباشید و بدانچه به دستتان می‌آید شادمانی نکنید). کسی که بر گذشته تأسف نخورد و بر آینده شادمان نباشد زهد را از دو سوی آن گرفته است[1]». چنان که روشن است، در اینجا زهد به معنای رهبانیت و فاصله گرفتن و ترک دنیا نیست، چنان که جزء دوم این سخن بر آن دلالت دارد و بیان گر آن است که فرد، نعمت‌هایی را که خدا به او داده، در اختیار دارد و از آنها استفاده می‌کند. همچنین، زهد در اینجا مفهومی یافته است که زمینه ابزارانگاری دین را از میان بر می‌دارد زیرا در حالی که ابزارانگاری دین، ناشی از بردگی شخصیتی نسبت به دنیاست، در کل تعریف مذکور، زهد به معنای خروج از بردگی نسبت به دنیا و کسب استقلال شخصیتی در قبال آن در نظر گرفته شده است. این بردگی و وابستگی، بنیاد واحدی دارد و آن، مقهور شدن نسبت به متاع دنیاست. اما این مقهوریت، دو جلوه یا دو نیمرخ اصلی دارد: اندوه به هنگام از دست دادن و شادمانی به هنگام برخوردار شدن. زاهد کسی است که از این دو جلوه مقهوریت، رها شده باشد.

تربیت دینی در شکل سالم خود، در پی آن خواهد بود که این ابعاد زهد را در شخصیت افراد استقرار بخشد. با توجه به مفهوم زهد، ضرورتی وجود ندارد که در تربیت دینی، افراد را به ترک دنیا فرا خوانند. بلکه زهد ایجاب می‌کند که آنها در متن دنیا بسر برند و در عین حال که در رفع نیازهای فردی و اجتماعی خود می‌کوشند و برنامه ریزی می‌کنند، خود را از اسارت و بردگی شخصیتی نسبت به آن برهانند. رهایی در اینجا به معنای فرار و ایجاد فاصله فیزیکی نیست، بلکه حاکی از ایجاد فاصله روانی و درونی است. از قضا، فاصله روانی و درونی، هنگامی اصیل است که با نزدیکی فیزیکی همراه باشد، زیرا گاه فرد به سبب فاصله فیزیکی، احساس فاصله روانی می‌کند، در

---

۱. نهج‌البلاغه، حکمت ۴۳۹: «الزهد کله بین کلمتین من القرآن قال الله سبحانه (لکیلا تأسوا علی ما فاتکم ولاتفرحوا بما آتاکم)، ومن لم یأس علی الماضی ولم یفرح بالآتی فقد أخذ الزهد بطرفیه».

حالی که این، احساسی کاذب و غیر اصیل است، چنان که به محض طی شدن فاصله فیزیکی، فاصله روانی وی نیز به سرعت درنوردیده می‌شود و به آنچه فراچنگ آورده، دل می‌سپارد.

محور هفتم:

قطب اول	*حد میانه*	*قطب دوم*
توجیه ظلی قدرت	*امامت / عدالت*	*حصرالوهی قدرت*

در این محور، آسیب‌ها در دو قطب توجیه ظلی قدرت و حصر الوهی قدرت، و حالت سلامت در حد میانه تحت عنوان عدالت‌پویی مورد بحث قرار می‌گیرد.

در قطب نخست آسیب، توجیه ظلی قدرت قرار دارد. این آسیب، در نتیجه سوء تفسیر نسبت به یک مفهوم مسلم دینی آشکار می‌گردد و آن این است که کانون اصلی قدرت، خداست و تنها با دهش اوست که ممکن است کسی از قدرت برخوردار گردد. سوء تفسیر از آنجا آغاز می‌گردد که قدرت هر قدرت مداری، به این عنوان که از دهش خدا سرچشمه گرفته، مشروعیت داده می‌شود و چون سایه‌ای از قدرت الهی در نظر گرفته می‌شود و به این ترتیب، شعار معروف «السلطان ظل الله» تولید می‌گردد. توجیه ظلی قدرت بر اساس همین سوء تفسیر، نه تنها در جوامع اسلامی مطرح بوده، بلکه در قلمرو سایر ادیان نیز به کار گرفته شده است.

آسیب زایی توجیه ظلی قدرت، نه تنها در تحریف و واژگونی یک مفهوم دینی، بلکه همچنین در قداست و مشروعیت بخشیدن به هر گونه خودکامگی است. اگر تربیت دینی، در عرصه سیاسی تربیت یا تربیت سیاسی، توجیه ظلی قدرت را مبنای کار خویش قرار دهد، نه تنها ذهنیتی واژگونه در متربیان نسبت به یک مفهوم دینی فراهم آورده، بلکه نسلی تسلیم طلب و محافظه کار نسبت به هر شکلی از قدرت پدید می‌آورد.

اما تحریف و واژگونی مفهومی در این قطب از آسیب چیست؟ این در اندیشه دینی، درست است که خدا کانون قدرت است و این نیز درست است که بدون دهش خدا، کسی قدرتی در اختیار نخواهد داشت. اما از این دو مقدمه نمی‌توان نتیجه گرفت که همواره آنچه خداوند به کسی می‌دهد، برای او نعمت است یا حق اوست.

خداوند همچنان که زنده می‌کند، می‌میراند و همچنان که هدایت می‌کند، گمراه

می‌کند و همچنان که عزت می‌دهد، ذلیل می‌کند. از قضا، گاه خداوند برای آن که به زمین بکوبد، بالا می‌برد و برای آن که هلاک کند، قدرت و مکنت می‌دهد: «پس چون آنچه را که بدان پند داده شده بودند فراموش کردند، درهای هر چیزی (از نعمت‌ها) را بر آنان گشودیم، تا هنگامی که به آنچه داده شده بودند شاد گردیدند؛ ناگهان (گریبان) آنان را گرفتیم، و یکباره نومید شدند[1]». به عبارت دیگر، سلطان ممکن است درست به موجب قدرتی که در اختیار دارد، به جای ظل الله بودن، ذلیل الله باشد.

بر این اساس، مغالطه‌ای که در توجیه ظلی قدرت رخ داده این است که «بودن قدرت» با «مشروع بودن قدرت» یکی انگاشته شده است. شعار «السلطان ظل الله» تنها در یک صورت قابل قبول است: هنگامی که این عبارت توصیفی، تجویزی در نظر گرفته شود. گاه تجویز به زبان توصیف بیان می‌شود، چنان که گاه، نهی به صورت نفی بیان می‌شود. در شکل تجویزی، عبارت مذکور به این معنا خواهد بود که سلطان باید سایه خدا باشد. در حالی که شکل توصیفی این عبارت، وضع موجود قدرت را توجیه می‌کند، شکل تجویزی آن، بر وضع موجود قدرت، تکلیف می‌کند که چنان در مسیر حق و عدالت حرکت کند که بتوان آن را سایه خدا در نظر گرفت.

در قطب دوم آسیب، حصر الوهی قدرت قرار دارد. این قطب به طور کامل در برابر قطب نخست قرار دارد. در حالی که در قطب نخست، قدرت با هر وضعی، مشروع تلقی می‌شد، در این قطب، هیچ قدرتی مشروع تلقی نمی‌شود، بلکه نظر بر آن است که قدرت و حکومت، تنها و به طور انحصاری از آن خداست. سابقه روشن این نوع تفکر در تاریخ اسلام، به خوارج در زمان حکومت امام علی علیه السلام باز می‌گردد. خوارج برای نفی حکومت آن حضرت، با توسل به این عبارت از قرآن که: «فرمان جز به دست خدا نیست[2]» دیدگاهی را مطرح ساختند که طبق آن، قدرت و حکومت، به طور انحصاری مربوط به خداست.

اگر حصر الوهی قدرت، مبنای تربیت دینی در عرصه سیاست باشد، آسیب زایی آن، دو جنبه خواهد داشت. نخست این که ذهنیتی ناتمام، و بنابراین گمراه کننده، از یک مفهوم دینی برای متربیان فراهم می‌گردد و دوم این که زمینه نوعی آنارشیسم دینی در آنان پدید می‌آید و به تبع آن، روحیه نفی به جای نقد، در آنان شکل می‌گیرد.

---

۱. انعام/۴۴: «فلما نسوا ما ذکروا به فتحنا علیهم ابواب کل شی حتی اذا فرحوا بما اوتوا اخذناهم بغتة فاذا هم مبلسون».

۲. «ان الحکم الا لله».

در توضیح جنبه نخست، باید به این نکته اشاره نمود که حصر الوهی قدرت نیز حاصل سوء تفسیری از همان مفهوم مسلم دینی است که خداکانون قدرت است. اما در حالی که در قطب اول، این مفهوم حاکی از آن بود که قدرت همه، از آن خداست، در این قطب، حاکی از آن است که همه قدرت از آن خداست. اما در اینجا نیز سوء تفسیری وجود دارد زیرا از این که خداکانون قدرت است، این نتیجه بر نمی‌آید که خدا قدرتش را در خود محصور می‌کند و از آن چیزی به کسی نمی‌دهد. بیان جامعی از قدرت خود و بسط آن، در قرآن مطرح شده که هر دو گونه سوء تفسیر مذکور را توضیح می‌کند: «بگو بار خدایا تویی که فرمانفرمایی؛ هر آن کس را که خواهی، فرمانروایی بخشی؛ و از هر که خواهی، فرمانروایی را بازستانی؛ و هر که را خواهی، عزت بخشی؛ و هر که را خواهی، خوار گردانی[1]».

جنبه دوم، زمینه‌سازی آنارشیسم دینی و پرورش روحیه نفی به جای نقد بود. حصر الوهی قدرت، موجب می‌گردد که افراد همواره به هر حکومتی چون امری بی‌بنیاد بنگرند و هیچ گونه مشروعیتی برای آن قائل نباشند. چنین رویکردی، دست کم، مانع از آن خواهد بود که افراد، هیچ گونه نقش مشارکتی برای خود در سامان دادن به امور در نظر نگیرند و به این ترتیب، میزانی از اصلاح و سازندگی را که از آنان بر می‌آمد به انجام نرسانند. اما در حد دست بالا، این رویکرد آنارشیستی، به رواج هرج و مرج اجتماعی منجر خواهد شد. همه معایب آنارشیسم، در مورد شکل دینی آن نیز صادق خواهد بود.

در اینجا مناسب است سخن حضرت امیر علیه السلام را به هنگامی که شعار خوارج، یعنی «لا حکم الا لله» را شنید، مورد توجه قرار دهیم: «سخن حقی است که به آن باطلی خواسته شده، آری، حکم جز از آن خدا نیست، ولی اینان می‌گویند که امارت و حکومت، ویژه خداوند است و بس، و حال آن که، مردم را امیر و فرمانروایی باید، خواه نیکوکار و خواه بدکار، که مؤمن در سایه حکومت او به کار خود پردازد و کافر از زندگی خود تمتع گیرد، تا زمان هر یک به سر آید و حق بیت المال مسلمانان گرد آورده شود و با دشمن پیکار کنند و راه‌ها امن گردد و حق ضعیف را از قوی بستانند و نیکوکار بیاساید و

---

۱. آل عمران/۲۶: «قل اللهم مالک الملک تؤتی الملک من تشاء و تنزع الملک ممن تشاء وتعز من تشاء وتذل من تشاء...».

از شر بدکار آسوده ماند[1]». در این سخن، به روشنی، آنارشیسم دینی خوارج مورد انتقاد قرار گرفته است.

در این محور نیز همچون سایر محورهای آسیب‌شناسی، داد و ستدی میان دو قطب آسیب وجود دارد. اگر در تربیت دینی، توجیه ظلی قدرت، در شکل تام و تمام خود آشکار شود، به طوری که افراد چنان تربیت شوند که هر سلطانی را به منزله سایه خدا، مقدس و محترم بشمارند، ممکن است روزی از قطب دوم، یعنی آنارشیسم دینی، سر بر آورند (با فرض این که بخواهند همچنان دیندار بمانند). این از آن رو است که به طور غالب، حکومت‌ها از ظلم‌های خواسته و ناخواسته، برکنار نیستند و افراد به سبب عدم تحمل نسبت به ظلم، ترجیح خواهند داد هیچ حکومتی را مشروع تلقی نکنند و قدرت را در انحصار خدا ببینند. از سوی دیگر، تأکید بر حصر الوهی قدرت، سرانجام از توجیه ظلی قدرت سر بر خواهد آورد. پرورش گرایش‌های آنارشیسم دینی در افراد، به هنگامی که آنان آسیب‌های ناشی از هرج و مرج اجتماعی را لمس کنند، آنان را مهیای آن خواهد ساخت که هر حکومت و حاکمی را که بر این وضع خاتمه دهد، موهبتی الهی بشمارند، هر چند که خود، منشاء ظلم‌های بسیاری باشد.

تربیت دینی در شکل سالم آن، با پرهیز از این دو قطب آسیب زا، زوج مفهومی امامت / عدالت را سرلوحه کار خویش در حوزه سیاسی قرار می‌دهد.

زوج مفهومی امامت / عدالت با هر دو قطب آسیب‌زای مذکور متفاوت است. عنصر امامت، تفاوت آن را با حصر الوهی قدرت نشان می‌دهد زیرا حاکی از آن است که خداوند، میزانی از قدرت و حاکمیت خود را به کسانی ارزانی می‌کند. از سوی دیگر، عنصر عدالت، تفاوت آن را با توجیه ظلی قدرت نشان می‌دهد زیرا حاکی از آن است که شاخصی مستقل از خود امام، یعنی عدالت، وجود دارد که رفتار وی با آن سنجیده می‌شود و به سبب مطابقت با آن است که مشروعیت می‌یابد.

زوجیت و پیوند عمیق میان امامت و عدالت، یکی از آموزه‌های اساسی قرآن است که در این آیه مطرح شده است: «*واذابتلی ابراهیم ربه بکلمات فأتمهن قال انی جاعلک*

---

۱. نهج‌البلاغه، خطبه ۴۰: «کلمة حق یراد بها الباطل، نعم انه لا حکم الا لله، ولکن هؤلاء یقولون: لا امرة، و انه لابد من امیر بر او فاجر، یعمل فی امرته المؤمن و یستمتع فیها الکافر ویبلغ الله فیها الاجل ویجمع به الفیء ویقاتل به العدو وتأمن به السبل ویؤخذ به للضعیف من القوی حتی یستریح بر ویستراح من فاجر».

للناس اماما قال و من ذریتی قال لا ینال عهدی الظالمین؛ و چون ابراهیم را پروردگارش با کلماتی بیازمود، و وی آن همه را به انجام رسانید، (خدا به او) فرمود: من تو را پیشوای مردم قرار دادم. (ابراهیم) پرسید: از دودمانم چطور؟ فرمود: پیمان من به بیدادگران نمی‌رسد[1]».

چند نکته مهم در این آیه مطرح شده است. نخست این که خداوند از قدرت و حاکمیت خود به ابراهیم اعطا می‌کند و وی را امام می‌گرداند و این در تعارض با حصرالوهی قدرت است. دوم این که خداوند هنگامی امامت را به ابراهیم اعطا می‌کند که وی قابلیت خود را طی آزمون‌های دشواری (برائت از مشرکین که شامل خویشان وی نیز می‌شد، بردن همسر و فرزندش به سرزمینی خشک و لم یزرع، و اقدام به قربانی کردن فرزندش اسماعیل برای اجرای فرمان خدا) به اثبات می‌رساند. به عبارت دیگر، مشروعیت امامت، در گرو قابلیت‌های معینی است که امام از آنها برخوردار است و این در تعارض با توجیه ظلی قدرت است. نه هر که قدرتی در دست داشت، از مشروعیت برخوردار است، بلکه تنها قدرتی که بر قابلیت‌های مذکور استوار باشد، مشروع است. سوم این که قابلیت‌های مذکور، در عدالت، تجلی تام می‌یابد.

عدالت متضمن حق‌گرایی است و کسی که حقی را (از خود، خلق یا خدا) پایمال سازد، به ظلم روی برده است. از این رو، هنگامی که ابراهیم درباره جریان یافتن امامت در دودمانش سؤال می‌کند، خداوند در پاسخ می‌فرماید که این عهد به بیدادگران نمی‌رسد.

ملازمت مفهومی امامت با عدالت، موجب می‌گردد که شخص امام و رفتارهای وی همواره با عدالت سنجیده شود. به این ترتیب، عدالت چون شاخصی برای اندیشه و ارزیابی رفتار امام در نظر گرفته می‌شود. از این رو، امام علی علیه‌السلام خود می‌گوید: «و مپندارید که گفتن حق به من، بر من گران می‌آید و نخواهم که مرا بزرگ انگارید زیرا هر که شنیدن حق بر او گران آید، یا نتواند اندرز کسی را در باب عدالت بشنود، عمل کردن به حق و عدالت بر او دشوارتر است. پس با من از گفتن حق یا رای زدن به عدل باز نایستید، زیرا من در نظر خود بزرگ‌تر از آن نیستم که مرتکب خطا نشوم و در اعمال خود از خطا ایمن باشم. مگر آن که خدا مرا در آنچه با نفس من رابطه دارد، کفایت کند زیرا او

---

۱. بقره/۱۲۴.

تواناتر از من به من است[1]».

در هم تنیدگی امامت / عدالت، چون شاخصی برای سنجش، به ویژه هنگامی ضرورت بیشتری می‌یابد که امام تعیین شده از نزد خدا حکومت نمی‌کند (مانند زمان غیبت امام). این شاخص باید برای سنجش حاکمان به کار گرفته شود. تنها در صورت ملازمت و مطابقت حاکمان با عدالت، و به میزانی که این ملازمت و مطابقت حاصل شود، مشروعیتی برای حاکمیت آنان فراهم خواهد آمد.

تربیت دینی باید عهده دار تبیین این حد میانه در محتواهای آموزشی باشد. زمینه این تبیین نیز می‌تواند بررسی و نقد دو انگاره نادرستی باشد که در دو قطب آسیب از آنها یاد شد. بررسی و نقد توجیه ظلی قدرت و حصرالوهی قدرت، خود، روشنگری بسیاری در اندیشه سیاسی برای دانش‌آموزان فراهم خواهد آورد. در بستر چنین بررسی و نقدی، باید درهم تنیدگی امامت / عدالت تبیین گردد و شاخص قرار دادن آن برای ارزیابی رفتار حاکمان آموخته شود.

محور هشتم:

قطب اول	*حد میانه*	*قطب دوم*
قشری‌گری	*عقل ورزی*	*عقل‌گرایی*

محورهایی که تاکنون مورد بحث واقع شده، بیشتر به مقام عمل و روابط عملی در تربیت دینی نظر داشت. اکنون به بحث از محورهایی در آسیب‌شناسی می‌پردازیم که بیشتر به مقام نظر و حوزه فکر و اندیشه فرد در تربیت دینی مربوط است.

در این محور، دو قطب قشری‌گری و عقل‌گرایی در دو سو قرار دارند و حاکی از آسیب‌هایی در تربیت دینی‌اند و عقل ورزی، در حد میانه است. در قطب نخست، مراد از قشری‌گری و جمود این است که افراد را به گونه‌ای بار آورند که به رعایت ظواهر شریعت تمسک جویند، اما در فهم منطق آنها نکوشند. به این ترتیب، افراد نسبت به معیارها و پشتوانه‌های شناختی و معرفتی ظواهر شریعت، بصیرتی ندارند و حتی ممکن

---

۱. نهج‌البلاغه، خطبه ۲۱۶: «لاتظنوا بی استثقالا فی حق قیل لی ولا التماس اعظام لنفسی، فانه من استثقل الحق ان یقال له او العدل ان یعرض علیه کان العمل بهما اثقل علیه فلا تکفوا عن مقاله بحق او مشورة بعدل فانی لست فی نفسی بفوق ان اخطیء ولا آمن ذلک من فعلی الا ان یکفی الله من نفسی ما هو املک به منی».

است دلیل هم نخواهند. در این شکل از تربیت، افراد را طوری بار می‌آورند که امور دینی را به اعتبار این که مقدس است، فقط بپذیرند و به دنبال دلیل و معیار نباشند.

جمود یکی از آسیب‌های تربیت دینی است زیرا در آن، افرادی قشری و ظاهربین به بار می‌آیند که نه تنها خود، بی‌مایه و سطحی‌اند، بلکه بالقوه، برای جامعه اسلامی نیز خطرناک‌اند. این از آن رو است که می‌توان آنها را با تمسک به ظاهر شریعت، از روح آن غافل ساخت. یک نمونه از این امر در نبرد صفین رخ داد که افرادی برای رعایت احترام صفحات کاغذین قرآن، آلت دست معاویه شدند و علی‌علیه‌السلام را کنار زدند و سرانجام به صورت خوارج با وی به نبرد برخاستند. از این رو است که آن حضرت می‌گوید: «بسا اهل ظاهر شریعت که دین ندارد[1]». خوارج، اکنون در تاریخ اسلام، نمونه‌ای مجسم برای نشان دادن جمود و نتایج آن هستند. هنگامی که جهل با اصرار بر ظواهر همراه شود، دشواری به بار می‌آورد. توجه به ظواهر شریعت، بی‌تردید لازم است، اما تنها باید آن را از جهل دور کرد و بر بصیرت و فهم مبتنی ساخت. بنابراین، جمود و قشری‌گری یکی از آسیب‌های جدی تربیت دینی است که بسیار هم در کمین می‌نشیند و دامی گسترده دارد.

قطب دوم در این محور، عقل‌گرایی است. در اینجا عقل‌گرایی که متفاوت با عقل ورزی لحاظ شده، به منزله یکی از آسیب‌های تربیت دینی محسوب می‌شود. مراد از عقل‌گرایی (با توجه به تتمه «گرایی» در آن) نوعی افراط در بهره‌وری از عقل است؛ به این معنا که تنها و تنها هر چیز که از صافی عقل ما بگذرد، پذیرفتنی تلقی شود. چرا باید این امر به عنوان لغزشگاهی در تربیت دینی محسوب شود؟ زیرا همه حقایقی که در جهان وجود دارد، از صافی عقل، قابل «عبور» نیست، بلکه عقل در برابر برخی از آنها به تحیر می‌رسد. انسان موجودی محدود و محاط در جهان است؛ هم پیکر و هم عقل وی در محدوده این احاطه است. یعنی ما هم به لحاظ فیزیکی و هم به لحاظ متافیزیکی، محدود و محصوریم. همان گونه که آسمان و زمین جهان، ما را در بر گرفته، وجودهایی نیز در آن هستند که بر ما محیط‌اند و ما را در بر گرفته‌اند. چنین نیست که همه چیز در این جهان از صافی عقل ما گذر کردنی باشد.

از این رو، در لسان شریعت آمده است که در ذات خدا اندیشه نکنید. چرا نباید انسان در ذات خدا اندیشه کند؟ این یک منطقه ممنوعه است، برای این که عقل ما در اینجا

---

۱. شرح غررالحکم، ج ۴، ص ۷۳: «رب متنسک لا دین له».

دیگر نمی‌تواند حرکت کند و در این راه، پایش آبله بر می‌دارد. حضرت امیرؑ در خطبه‌ای در وصف خداوند چنین می‌گوید: «*الذی بطن من خفیات الامور وظهر فی العقول بما یری فی خلقه من علامات التدبیر*؛ او کسی است که از امور پوشیده، پنهان است و در (آینه) اندیشه‌ها به واسطه آنچه در آفریده‌هایش از نشانه‌های تدبیر دیده می‌شود، جلوه نموده است[1]». حال، آیا عقل می‌تواند بگوید چون ذات خدا از صافی من نمی‌گذرد، پس به آن باور ندارم؟ مگر نه این است که انسان در این جهان، محاط است و او را یارای خروج از همه محدوده‌ها نیست؟ در واقع، عقل وقتی عاقل می‌شود که حدود خود را قبول کند و در شناخت این حدود بکوشد. بخشی از عقل، این است که به حدود خود واقف شود؛ در غیر این صورت، عقل بیش از هر زمان به سفاهت نزدیک شده است.

به این ترتیب، دو لغزشگاه تربیت دینی، یکی جمود و قشری‌گری و در حد پوسته باقی ماندن است و دیگری عقل‌گرایی است که در پی آن است که تا آخرین هسته را بشکافد، در حالی که هسته‌های سختی وجود دارد که در آنها نمی‌توان نفوذ کرد و مته عقل در آنها کارگر نیست. در این محور نیز همانند محورهای قبل، باید به داد و ستد نهانی میان دو قطب توجه داشت و از آن بر حذر بود. بیش از حد نزدیک شدن به قطب جمود، وقتی که با سر خوردن از نتایج آن همراه شود، ممکن است کار را به عقل‌گرایی بی لجام بکشاند؛ همان گونه که افراط نمودن در این نوع عقل‌گرایی نیز به وقت سرخوردن از نتایج آن، می‌رود که سر از جمود و بسنده نمودن به ظاهر برآورد.

در حد میانه، عقل‌ورزی قرار دارد. در عقل‌ورزی، بر خلاف عقل‌گرایی، حدود عقل مورد توجه است. بر این اساس، عقل در بیرون از محدوده خود، به کار تحلیل و بررسی روی نمی‌آورد. اینجا عرصه حیرت عقل است و البته حیرت نیز خود با نوعی معرفت همراه است؛ معرفتی که البته تحلیلی نیست. اما عقل در محدوده خود، به طور کامل در کار است.

اصول اعتقادات دینی مانند توحید، نبوت و معاد، همه دارای پشتوانه عقلانی است و باید فرد در مورد آنها به فهم و درک نایل شود، به نحوی که بتواند آنها را قابل دفاع عقلانی بیابد. نه تنها در اصول، بلکه در فروع دین هم پشتوانه عقلانی وجود دارد. تقلید در احکام دین، تنها به معنای رجوع به متخصص علم دین است، آن هم برای کسی که

---

۱. شیخ صدوق: **التوحید**. باب التوحید و نفی التشبیه، حدیث ۱.

خود، امکان یافتن این نوع اطلاع و تخصص را ندارد. اما این به معنای آن نیست که چرایی نماز، روزه، حج، جهاد و نظیر آنها مشخص نباشد. این چرایی‌ها حتی در خود متون دینی هم به صراحت بیان شده است. به طور مثال، قرآن اشاره دارد که روزه برای آن واجب شده که آدمی به تقوا (که متضمن کنترل و تسلط بر تمایلات اولیه و غریزی است) نایل شود. حضرت امیر علیه السلام سخنی گسترده در این مورد دارد که می‌سزد در اینجا آورده شود: «خداوند ایمان را واجب نمود، برای پاکی دل‌ها از شرک و نماز را برای منزه ساختن مردم از خودخواهی و زکات را برای رسیدن روزی و روزه را برای آزمودن اخلاص مردم و حج را برای نیرو گرفتن دین و جهاد را برای عزت و ارجمندی اسلام و امر به معروف را برای اصلاح مردمان و نهی از منکر را برای باز داشتن سفیهان از زشتی‌ها و صله رحم را برای افزون شدن شمار خویشاوندان و قصاص را برای ممانعت از خونریزی و اجرای حدود را برای بزرگ نشان دادن زشتی اعمال حرام و منع از شرابخواری را برای حفاظت از عقل‌ها و اجتناب از دزدی را برای رعایت عفت مردم و ترک زنا را برای سلامت نسب‌ها و ترک لواط را برای افزونی نسل و شهادت‌ها را برای گرفتن حقوق انکار شده و ترک دروغ‌گویی را برای حرمت یافتن راستگویی و سلام کردن را برای ایمنی بخشیدن از هر چه مایه هراس است و امامت را برای نظام امت و اطاعت را برای بزرگداشت امام[1]».

بنابراین، عقل‌ورزی عرصه وسیعی در دین و تربیت دینی خواهد داشت. بر این اساس، نباید در تربیت دینی، صورتی عقل ستیز به اسلام بخشید. برخی با توسل به مفاهیمی مانند عبودیت، به این نوع عقل ستیزی روی می‌آورند. عبودیت در این بیان، حاکی از سؤال نکردن، نفهمیدن و تنها قبول کردن است. در حالی که عبودیت، خود ملازم با معرفت است. از این رو، در ذیل آیه «*وما خلقت الجن والانس الا لیعبدون*[2]» در روایات آمده است که مراد از «لیعبدون» «لیعرفون» است یعنی این که خداوند بشر را

---

۱. نهج‌البلاغه: کلام ۲۴۴: «فرض الله الایمان تطهیرا من الشرک، والصلاة تنزیها عن الکبر، والزکاة تسبیباً للرزق، والصیام ابتلاء لاخلاص الخلق، والحج تقویة للدین، والجهاد عزاللاسلام، والامر بالمعروف مصلحة للعوام، والنهی عن المنکر ردعا للسفهاء، وصلة الرحم منماه للعدد، والقصاص حقناللدماء، واقامة الحدود اعظاما للمحارم، وترک شرب الخمر تحصینا للعقل، ومجانبة السرقة ایجابا للعفه، وترک الزنا تحصینا للنسب، وترک اللواط تکثیرا للنسل، والشهادات استظهارا علی المجاحدات، وترک الکذب تشریفا للصدق، والسلام امانا من المخاوف، والامامة نظاما للامة، والطاعة تعظیما للامامة».

۲. ذاریات/۵۶.

آفریده که خدا را عبادت کند و مراد از آن این است که به معرفت خدا نایل شود[1].

با نظر به آنچه گذشت، تربیت دینی، مستلزم عقل‌ورزی است و دو دام جمود و عقل‌گرایی، به منزله آسیب‌های آن محسوب می‌شوند.

محور نهم:

قطب اول	*حد میانه*	*قطب دوم*
خرافه پردازی	*حق باوری*	*راز زدایی*

در این محور، قطب نخست، خرافه‌پردازی و قطب دوم، راز زدایی نامیده شده است که هر دو از جمله آسیب‌های تربیت دینی است. حد میانه، حق باوری است.

در قطب نخست، خرافه‌پردازی قرار دارد. عاملی که در حوزه دین و تربیت دینی، زمینه را برای خرافه فراهم می‌آورد، این است که در دین، سخن از قدرت لایزال الهی است که هر کاری را برای خدا ممکن می‌کند. وقتی که مربیان با این سرمایه، در بازار جهل متربیان، به سودا می‌پردازند، کالای خرافه را تولید می‌کنند. خرافه حاصل به کار بستن نابخردانه قدرت لایزال الهی توسط آدمی است. از همین جاست که آسیب‌زایی خرافه‌پردازی آشکار می‌شود. خرافه حاصل تحریف حقایق دینی است و علاوه بر این که حقیقتی دینی را بی‌اعتبار می‌سازد و از دین، صورتی نازیبا ترسیم می‌کند، در جریان تربیت دینی، کسانی را به اعتقاد بر این امور بی‌اعتبار پای‌بند می‌کند. معلمی در درس معارف، در بیان برخورد شجاعانه علی‌ﷺ در خیبر با مرحب، مرد نامدار میدان‌های نبرد، اظهار می‌کرد که وقتی آن حضرت، شمشیر خود را بر سر مرحب فرود آورد، او و اسبش به دو نیم شد؛ به نحوی که اگر کسی آن نیمه‌ها را در ترازویی می‌نهاد، به طور دقیق با هم برابر می‌آمدند! شجاعت مثال زدنی آن حضرت بی‌تردید، راست است، اما این تنها بیانی کج اندیشانه از آن همه راستی است.

در قطب دوم، راز زدایی قرار دارد. منظور از رازـزدایی، ساده‌سازی است؛ به این معنا که هر چیزی، بی‌کم و کاست، به اموری عادی و معمولی تبدیل گردد. وقتی مربی در جریان تربیت دینی به این قطب نزدیک می‌شود، می‌کوشد هر امر خارق عادتی را به امری عادی فرو بکاهد و هر معجزه الهی را به زبان امور عادی که در اطراف ما جریان

---

۱. تفسیرالمیزان، ذیل آیه

دارد بیان کند. این نیز آسیبی در تربیت دینی محسوب می‌شود زیرا نه تنها منجر به کتمان برخی حقایق دینی می‌شود، بلکه افق دید متربیان را در حد طبیعت محصور می‌سازد.

در محاوره موسی علیه السلام با خدا، چنان که در قرآن آمده، بیان روشنی از این امر مطرح شده است که در جهان، رازهای سر به مهری وجود دارد و نمی‌توان و نباید همه حقایق جهان را چنان عادی بخواهیم که در نگاه ما بگنجد: «و چون موسی به میعاد ما آمد و پروردگارش با او سخن گفت، عرض کرد: «پروردگارا، خود را به من بنمای تا بر تو بنگرم». فرمود: «هرگز مرا نخواهی دید، لیکن به کوه بنگر؛ پس اگر به جای خود قرار گرفت، به زودی مرا خواهی دید». پس چون پروردگارش به کوه جلوه نمود، آن را ریز ریز ساخت، و موسی بیهوش بر زمین افتاد، و چون به خود آمد، گفت: «تو منزهی! به درگاهت توبه کردم و من نخستین مؤمنانم[1]».

در این محور نیز داد و ستدی نهانی میان دو قطب برقرار است. افراد ممکن است از آن جهت به قطب ساده‌سازی روی آورند که بی‌محابا به سوی قطب خرافه‌پردازی رانده شده‌اند. به همین قیاس، سر برآوردن برخی از قطب خرافه‌پردازی ممکن است ناشی از آن باشد که ساده‌سازی بی‌حد و اندازه‌ای را به تجربه در آورده‌اند که آدمی را دلزده می‌کند و تشنه حقایق حیرت‌آور می‌سازد.

در حد میانه، حق باوری قرار دارد. در حق باوری، فرد به دور از خرافه‌پردازی و ساده سازی، به حقایق مسلم دینی اعتقاد می‌ورزد. قرآن سخن از بیناتی (معجزاتی) به میان آورده که انبیا به مردم عرضه داشتند، مانند دم حیات بخش عیسی علیه السلام و عصا و ید بیضای موسی علیه السلام. قبول این نوع حقایق، به نحوی که در قرآن و متون دینی آمده، آن را از خرافه‌پردازی متمایز می‌سازد؛ همان‌طور که آن را از راززدایی نیز متفاوت می‌کند. در حالی که در جریان راززدایی، سعی بر آن دارند که همه ماورای طبیعت را به طبیعت فرو کشند و فروکاهند، دین و تربیت دینی به دنبال آن است که فهم آدمی از طبیعت را نیز آغشته به ماورای طبیعت سازد و این طبیعت نمایان را در قاعده هرمی قرار دهد که با رشته‌های علم و قدرت و تدبیر، به کانونی نهانی متصل است. ابن سینا این نکته را به زیبایی بیان داشته است: «معجزه، طبیعت نامأنوس است و طبیعت، معجزه نامأنوس». به

---

۱. اعراف/۱۴۳: «ولما جاء موسی لمیقاتنا وکلمه ربه قال رب ارنی انظر الیک قال لن ترانی ولکن انظر الی الجبل فان استقر مکانه فسوف ترانی فلما تجلی ربه للجبل جعله دکا و خر موسی صعقا فلما افاق قال سبحانک تبت الیک وانا اول المؤمنین».

راستی، همین طلوع هر روزه خورشید از هزار بطن ظلمت و سربرآوردن شکوفه‌های لطیف از عمق استخوانی شاخه‌ها معجزاتی حیرت آورند؛ مسأله تنها این است که ما به آنها انس یافته‌ایم.

بنابراین، تربیت دینی در پی آن است که حق یابی و حق باوری را در افراد پدید آورد، اما این مقصود، نیازمند آن است که از دو گونه آسیب، در دو سوی خرافه‌پردازی و راززدایی، در امان بماند.

محور دهم:

قطب اول	حد میانه	قطب دوم
انحصارگرایی	حقیقت‌گرایی مرتبتی	کثرت‌گرایی

در دو قطب آخرین محور، انحصارگرایی و کثرت‌گرایی قرار دارند که هر دو در شمار آسیب‌های تربیت دینی هستند. در حد میانه از حقیقت‌گرایی مرتبتی، سخن به میان خواهیم آورد.

در قطب نخست، انحصارگرایی به این معناست که فرد تصور کند حقیقت و خیر، به طور کامل و به نحو صرف، تنها در دین و آیین او تمرکز یافته است. بیان واضحی از انحصارگرایی، در این سخن فردوسی آمده است: «هنر نزد ایرانیان است و بس». این انحصارگرایی در هنر است، اما منطق آن به همین شکل در عرصه دین نیز می‌تواند مطرح شود. انحصارگرایی یکی از آسیب‌های تربیت دینی است زیرا علاوه بر آن که با حقیقت ادیان منطبق نیست، در افراد تحت تربیت دینی نیز تعصب بی‌مورد به وجود می‌آورد و باب مراوده فکری میان طرفداران ادیان مختلف را به روی آنها می‌بندد.

اما چرا می‌گوییم که انحصارگرایی با حقیقت ادیان منطبق نیست؟ برخی بر آنند که ادیان سلف تحریف شده‌اند، بنابراین، نه تنها تمام حقیقت به نحو صرف در نزد اسلام است، بلکه سخن به میان آوردن از نقطه مشترکی میان اسلام و سایر ادیان نیز بی‌مورد است. خطاب خود نبی اکرمﷺ به اهل کتاب، بطلان این استدلال را آشکار می‌سازد: «***قل یا اهل الکتاب تعالوا الی کلمة سواء بیننا و بینکم الا نعبد الا الله ولا نشرک به شیئاً ولا نتخذ بعضنا بعضا اربابا من دون الله***...؛ بگو ای اهل کتاب، بیایید از آن کلمه حق که میان ما و شما یکسان است متابعت کنیم (و آن این است) که بجز خدای یکتا چیزی و کسی را عبادت

نکنیم و بر او شریک قرار ندهیم و برخی را به جای خدا به ربوبیت تعظیم نکنیم...[1]» حال، باید سؤال کرد که آیا در زمان نبی اکرمﷺ، این ادیان تحریف نشده بودند؟ با این حال، چرا ایشان از آنها دعوت می‌کند که به حق مشترک اعتقاد ورزند؟ این نشان می‌دهد که نه اسلام بیانش این بوده است که حقیقت، تنها و به تمامی در نزد اوست و نه تحریف ادیان سلف را دلیل بر عاری شدن آنها از هر حقیقتی می‌داند.

انحصارگرایی، علاوه بر آن که با حقیقت ادیان منطبق نیست، به لحاظ تربیتی هم آسیب‌زاست. ادعای انحصار، در آنان که به آیین مورد نظر معتقدند، تعصب منفی به بار می‌آورد و در آنان که به آن معتقد نیستند، مقاومت و معارضه به دنبال می‌آورد. در نهایت، به این ترتیب، باب مراوده فکری میان آیین‌های مختلف بسته می‌شود و اگر از این طریق، راه دست یابی به حقایقی برای برخی فراهم می‌بود، آن طریق نیز به طور کامل مسدود می‌شود.

در قطب دوم این محور، کثرت‌گرایی قرار دارد. کثرت‌گرایی به معانی مختلفی به کار می‌رود که برخی ناموجه و برخی موجه است. معنایی که در اینجا مورد نظر است و ناموجه و مردود می‌باشد، این است که بگوییم ادیان یا نحله‌های مختلف، به یک اندازه از حقانیت برخوردارند. در این بیان، کثرت‌گرایی حاکی از آن است که حقیقت، با توزیعی برابر و یکسان، میان ادیان مختلف تقسیم شده است. فراهم آوردن این دیدگاه در متربیان نیز یکی از آسیب‌های تربیت دینی محسوب می‌شود زیرا این نظر نیز نه با حقیقت ادیان منطبق است و نه به لحاظ تربیتی، مطلوب است.

عدم انطباق کثرت‌گرایی با حقیقت ادیان از این رو است که منکر کمال فزاینده ادیان در طول تاریخ بشر است. خداوند با در اختیار گذاشتن ادیان، خواسته است انسان را هدایت کند، اما آیا انسان در طول تاریخ، تکامل فکری داشته است یا نه؟ بدون اینکه نظر بر تکامل خطی باشد، می‌توان بر این باور بود که در مجموع، رشد فکری انسان، صعودی بوده است. حال، با توجه به این که مخاطب ادیان، یعنی انسانها، در مدارج نوینی از فکر و اندیشه استقرار می‌یابند، چطور ممکن است ک سخن الهی در قالب ادیان، با این تحول فکری، تناسب نیابد و سخن به قدر فهم مخاطب بیان نشود؟ بر این اساس، می‌توان گفت که با قبول رشد فزاینده فکری بشر در طول تاریخ، ادیان نیز کمال

---

۱. آل عمران/۶۴.

فزاینده‌ای داشته‌اند و به طور طبیعی، ادیان متاخرتر، از کمال بیشتری برخوردار بوده‌اند. علاوه بر آن، دستخوش تحریف و تغییر قرارگرفتن برخی از ادیان نیز، قابل انکار نیست. بر این اساس، ادیان به لحاظ درجه حقانیتشان، نمی‌توانند برابر باشند. بنابراین، کثرت‌گرایی به معنای مذکور، قابل قبول نخواهد بود زیرا با واقعیت ادیان منطبق نیست.

کثرت‌گرایی، به مفهوم مذکور، به لحاظ تربیتی نیز مطلوب نیست زیرا با توجه به ایده برابری ادیان در میزان حقیقت، میل درونی افراد را برای تحقیق و تفحص در سایر ادیان کاهش می‌دهد. هر کس در آیین خود، آسوده و راضی است زیرا تصور نمی‌کند حقیقتی در سایر آیین‌ها باشد که او آن را از دست داده باشد. جالب توجه است که دو قطب متقابل این محور، از این جهت، کارکرد مشابهی دارند که هر دو به نفی امکان مراوده فکری میان طرفداران ادیان مختلف می‌انجامند.

در این محور نیز مانند محورهای قبلی، می‌توان از داد و ستد نهانی میان دو قطب مذکور سخن به میان آورد. برکنار دانستن سایر ادیان از هر حقیقتی و منحصر نمودن آن در دینی معین، می‌تواند فرزندی چون کثرت‌گرایی دینی به دنیا آورد. زیرا در برابر داعیه انحصارگرا مبنی بر این که تمام حقیقت تنها در نزد وی است، کثرت‌گرا ادعا می‌کند که آن حقیقت، نه تنها انحصاری نیست، بلکه به همان میزان، در سایر ادیان نیز حضور دارد. به ستوه آمدن از انحصارگرایی، منجر به کثرت‌گرایی می‌شود. به عکس، بیش از حد به قطب کثرت‌گرایی نزدیک شدن و همه نحله‌ها را به یکسان از حقیقت برخوردار دانستن، سودای مزیت خواهی را در هر نحله‌ای به دنبال می‌آورد. اما از آنجا که کثرت‌گرایی، با اصرار بر برابری حقانیت، راه را بر هر نوع مزیتی بسته است، ممکن است مزیت سایر نحله‌ها به یکباره انکار شود و تمامی آن در مرام خود فرد تمرکز داده شود.

حد میانه در این محور، عبارت از حقیقت‌گرایی مرتبتی است. در اینجا، از طرفی، نظر بر آن است که حقیقت‌های مشترکی میان ادیان وجود دارد و بر خلاف نظر انحصارگرا، حقیقت به تمامی و تنها در یک دین تمرکز نیافته است. از طرف دیگر، نظر بر آن است که حقیقت، برخلاف تصور کثرت گرا، به صورت برابر در میان ادیان توزیع نشده است، بلکه میزان بهره وری ادیان مختلف از حقیقت، متفاوت است. بر این اساس، بیان این سخن بجاست که برخی از ادیان، حقانیت بیشتری نسبت به ادیان دیگر دارند. البته، تعیین نهایی این امر را که، در مقام اثبات، کدام دین از حقانیت بیشتری

برخوردار است، باید به طور طبیعی، در گرو بحث و نظر میان پیروان ادیان مختلف دانست. به نظر می‌رسد، این موضع، با توجه به سیر تاریخی و تکاملی ادیان، به حقیقت ادیان، بیشتر نزدیک باشد و در عین حال، از حیث تربیتی نیز موجه‌تر باشد زیرا امکان مراوده فکری میان طرفداران ادیان مختلف را فراهم می‌آورد و به این ترتیب، زمینه افزودن بر اندوخته حقیقت در نزد آنان را علی الاصول هموار می‌کند.

منابع

۱. *قرآن کریم*، ترجمهٔ مهدی فولادوند، چاپ اول، انتشارات سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۸ش.

۲. *نهج البلاغه*، گردآوری سید شریف رضی، ترجمهٔ عبدالمحمد آیتی، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی، چاپ سوم، ۱۳۷۸ش.

۳. ابن‌ابی‌الحدید، *شرح نهج‌البلاغه*، الطبعةالاولی، مصر: داراحیاءالکتب العربیه، ۱۳۷۸ق.

۴. بهبودی، محمدباقر، *تدبری در قرآن*، انتشارات سنا و نشر جلوه پاک، ۱۳۷۸ش.

۵. الحکیمی، محمدرضا؛ الحکیمی، محمد؛ الحکیمی، علی، *الحیاة*، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

۶. خوانساری، جمال‌الدین محمد، *شرح غررالحکم ودررالکلم*، تهران: انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۶۰ش.

۷. زینعلی، غلام‌حسین، دوازده امام در منابع اهل سنت، *فصلنامه علمی ـ تخصصی علوم حدیث*، ۶، زمستان ۱۳۷۶ش.

۸. الصدر، محمدباقر، *مقدمات فی‌التفسیر الموضوعی للقرآن‌الکریم*، بیروت: دارالتوجیه‌الاسلامی.

۹. طباطبایی، محمد حسین، *المیزان فی تفسیر القرآن*، بیروت: مؤسسه الاعلمی للمطبوعات، ۱۳۹۱ق ـ ۱۹۷۲م.

۱۰. الطوسی، محمد بن حسن، *الامالی*، بیروت: موسسه الوفاء، ۱۴۰۱ق.

۱۱. الصدوق، الشیخ محمد بن علی، *التوحید*، تهران: مکتبة الصدوق، ۱۳۹۸ق.

۱۲. الکلینی، محمد بن یعقوب، *الکافی*، تهران: دارالکتب الاسلامیه، ۱۳۸۸ق.

13. Joseph, j. and Kennedy, S. (2000). The Structure of the Social? Philosophy of The Social Science, 30,4,PP.508-528.

«مفروضات فلسفی فروید در آیینه فلسفه صدرایی»

خسرو باقری

بررسی قابلیت‌های فلسفه صدرایی برای مطالعات روان‌شناختی مستلزم انجام بررسی‌های تطبیقی میان پیش فرض‌های فلسفی نظام‌های مختلف روان‌شناختی و فلسفه صدرا است. در این مقاله، مفروضات فلسفی فروید را از چنین منظری مورد بررسی قرار می‌دهیم. فروید در آغاز کار روان‌شناختی خویش نظر مساعدی به ایده فلسفی توازی میان تحولات بدنی و روانی داشت. اما هنگامی که از ثمربخش بودن چنین مبنای فلسفی مأیوس گردید، تحت تأثیر فضای تحویل‌گرانهٔ (reductionistic) اواخر قرن نوزدهم، بر این امر اعتقاد یافت که روان و تحولات آن، چیزی جز مغز و سلسله اعصاب و تبدیلات آن نیست. مواجههٔ فروید با پدیده‌های پیچیدهٔ روانی همچون آنچه آن را "سرکوب" (repression) نامید، به زودی او را در باور به این همانی قاطع روان و مغز و اعصاب، مردد ساخت. از این‌رو، وی بکارگیری زبان فیزیولوژیک را در تبیین‌های خویش متوقف ساخت و زبان و مفاهیم روانی را مورد استفاده قرار داد، به نحوی که می‌توان گفت وی به نوعی تبیین غایت‌گرایانه با توسل به مفاهیمی چون قصد ناخودآگاه پرداخت. هر چند فروید همواره به نظریه این همانی توجه داشته، اما چنانکه اشاره شد، به شکل ملایمی

از آن روی آورد. با نگریستن به رویکردهای فروید از منظر فلسفه صدرایی، اعراض و از ایده توازی، حرکتی موجه محسوب می‌شود زیرا این دیدگاه فلسفی نیز ایدهٔ دوگانه‌گرایی را ناتوان از توجیه رابطه تن و روان می‌داند. گام بعدی فروید یعنی روی آوردن به وحدت تن و روان و سخن گفتن از "خودبدنی" (bodily ege) نیز از منظر فلسفه صدرایی، حرکتی موجه است زیرا در این فلسفه نیز نفس در آغاز، متمایز از جسم نیست و می‌توان از حدوث جسمانی آن سخن گفت. گام سوم فروید یعنی ناکافی یافتن تبیین‌های نوروفیزیولوژیکی در تبیین تحولات فزایندهٔ روانی نیز از منظر فلسفه صدرایی، موجه است زیرا حرکات و تحولات نفس، متصل است و این موجب می‌گردد که نفس رفته‌رفته ابعاد تازه‌ای بیابد و به درجاتی از تجرد دست یابد. اما دلبستگی نهایی فروید به رابطه این همانی میان روان و تن، جنبه‌ای از مبنای فلسفی نظریهٔ وی است که از دیدگاه فلسفه صدرایی قابل انتقاد است. حرکت جوهری و تجرد فزاینده نفس، مانع از آن می‌شود که بتوان همهٔ تحولات روانی را با در اختیار داشتن نوروفیزیولوژی پیشرفته‌ای در آینده ممکن دانست.

انسان به منزلهٔ عامل

بحثی تطبیقی دربارهٔ نقش پیشفرضها در روانشناسی

خسرو باقری

استاد دانشگاه تهران

نظریه‌های علمی بر بستر پیشفرضهای دانشمند می‌رویند. اجزای مختلف نظریه‌ها همچون مفاهیم و مدلها به نحوی با پیشفرضها متناسب و سازگارند. در مقالهٔ حاضر، پیشفرض «انسان به منزلهٔ عامل» که بر اساس منابع اسلامی می‌توان آن را مبنای تحقیق در روانشناسی قرار داد، مورد بررسی تطبیقی با نظریهٔ عاملی اسکینر قرار گرفته است. کوشیده‌ایم این نکته را به اثبات برسانیم که عمل در نظریهٔ اسکینر، مبتنی بر پیشفرضهای معینی است و محصور در حدود اقتضای این پیشفرضهاست. علّت‌گرایی و مشاهده‌گرایی حدود پیشفرضهای اسکینر را تشکیل می‌دهند. عمل در دیدگاه اسلامی، با استناد به مبانی معرفتی، میلی و ارادی، تصویری متفاوت به دست می‌دهد، که اگر به منزلهٔ پیشفرض تحقیقهای روانشناختی قرار گیرد، نتایجی متفاوت به بار خواهد آورد.

تکوین نظریه‌ها در ذهن دانشمندان، امری خلق‌الساعه نیست؛ بلکه همواره در بستر ذهنی معیّنی صورت می‌پذیرد. از این رو، میان نظریهٔ یک دانشمند و زمینهٔ ذهنی وی، تناسب و تلائم قابل توجهی وجود دارد. زمینه‌های ذهنی یا پیشفرضها نه تنها امکان فهم عمیقتر نظریه‌ها را فراهم می‌آورند، بلکه از یک جهت، فقر و غنای نظریه‌ها را نیز باید در آنها جستجو کرد. در نوشتهٔ حاضر، بر آنیم تا به بررسی تطبیقی نقش پیشفرضها در قلمرو روانشناسی بپردازیم. این مقایسه و تطبیق، میان پیشفرضهایی است که می‌توان از منابع اسلامی برای

بررسیهای روانشناختی فراهم آورد، با پیشفرضهایی که در دو رویکرد مهم روانشناختی، یعنی *رفتارگرایی* اسکینر و *شناخت‌گرایی* پیاژه جلوه گرشده‌اند. در آنچه ذیلاً می‌آید، نخست تعریف و تصوری از نقش پیشفرضهای علمی به دست خواهیم داد، سپس بر اساس انسانشناسی اسلامی، اشاره‌ای کوتاه به پیشفرضهای مناسب برای بررسیهای روانشناختی خواهیم نمود، و آنگاه به بررسی تطبیقی آن با آنچه در دو نظریهٔ مذکور آمده خواهیم پرداخت.

نقش پیشفرضهای علمی

یک نظریه بر پیشفرضهای مختلفی تکیه دارد که دوری و نزدیکی آنها به نظریهٔ مزبور متفاوت است. برخی از پیشفرضها به منزلهٔ لایه‌های زیرساز نظریه‌اند که در عین حال که تأثیر آنها بر نظریه برقرار است؛ اما این تأثیر، مستقیم و بیواسطه نیست و از این‌رو ممکن است به طور محسوس در پیکر نظریه ملاحظه نشود. پیشفرضهای مربوط به واقعیت جهان و انسان از این نوعند که گاه آنها را پیشفرضهای فلسفی می‌نامند. برخی دیگر از پیشفرضها که خود به نحوی بر این پیشفرضهای بنیادی استوارند، به پیکر اصلی نظریه نزدیکترند. مراد از نزدیکی آن است که تأثیر آنها در پیکر نظریه، مستقیم‌تر و محسوستر است. تناسب و سازگاری این دسته از پیشفرضها با مفاهیمی که در نظریه به کار گرفته می‌شوند، با تمثیلهایی که در نظریه مورد استفاده قرار می‌گیرند، و با مسائل و فرضیه‌هایی که به منزلهٔ راه حلهایی برای این مسائل عرضه می‌شوند، چشمگیر و قابل توجه است.

مارگارت ماسترمن[1] (۱۹۷۰) در صورت‌بندی مشهوری که نسبت به الگوهای علمی[2] در دیدگاه کوهن مطرح کرده، بر آن است که برای رفع ابهام از مفهوم الگوی علمی در دیدگاه وی، می‌توان گفت کوهن سه معنا برای الگو در نظر داشته است. ماسترمن این سه معنا را به این ترتیب نامگذاری می‌کند: ***الگوهای متافیزیکی، الگوهای جامعه شناختی و الگوهای ساختاری***.[3] الگو به معنای متافیزیکی، با نظر پردازیهای متافیزیکی سر و کار دارد یا با طریقهٔ جدیدی از نگریستن به اشیا. الگو به معنای جامعه‌شناختی به *عادات علمی*[4] ناظر است که توسط اجتماعی از دانشمندان در مواجههٔ موفق با مسائل تشکیل شده است و به فعالیتهای دانشمندان مبتدی شکل خواهد داد. الگو به معنای ساختاری، به منزلهٔ چارچوبی است که حل مسأله را برای ما ممکن می‌گرداند و به عبارت دیگر، ابزارهای مناسب برای این کار را در اختیار ما قرار می‌دهد.

ماسترمن معتقد است که از این سه معنا، معنای سومی در دیدگاه کوهن اساسیتر است: «چنانکه ملاحظه کرده‌ایم، اگر بپرسیم که الگوی کوهنی چیست؟ عادت کوهن در تعاریف چندگانه، ما را با مشکل مواجه می‌کند؛ اما اگر بپرسیم که الگو چه می‌کند؟ به یکباره آشکار می‌شود که (با مفروض گرفتن وجود علم هنجارین)، معنای ساختاری «الگو» و نه معنای متافیزیکی یا فرا الگویی معنای اساسی است؛ *زیرا تنها با داشتن ابزار*[5] *می‌توان معماها را حل کرد*» (ص ۷۰).

یکی از تفاوت‌های عمدهٔ الگوی ساختاری با دو نوع الگوی دیگر، آن است که آنها پیش از شروع کار علمی دانشمند وجود دارد، اما الگوی ساختاری، همزمان با شروع کار علمی دانشمند و در کار علمی وی، تأثیر خود را آشکار می‌سازد.

---

1 - Margaret Masterman.
2 - Paradigm.
3 - Construct paradigms.
4 - Scientific habits.
5 - artefact.

مفهوم الگوی ساختاری، تا حدی به آنچه آن را پیشفرضهای نزدیک به نظریه نامیدیم، شباهت دارد. پیشفرضهای نزدیک، رد پای خود را در اجزای مختلف نظریه آشکار می‌سازند؛ به عنوان مثال، پیشفرض انساشناختی یک نظریه - در صورت بنیادی یا فلسفی خود - ممکن است نوعی ماده‌انگاری مبنی بر این باشد که: انسان صرفاً بدن است نه ترکیبی از نفس و بدن. اما این پیشفرض برای آنکه بتواند در جریان نظریه‌پردازی روانشناختی تأثیر آفرینی کنند، محتاج آن است که تفصیل بیشتر و دقیقتری یابد؛ مثلاً ارگانیسم و مکانیسم‌های شناخته شدهٔ آن می‌تواند شکل تفصیل یافته‌ای از پیشفرض مذکور باشد که استعداد آن را دارد که در جریان نظریه‌پردازی روانشناختی تأثیر آفرینی کند. این نکته در ضمن مقالهٔ حاضر توضیح بیشتری خواهد یافت.

انسان به منزلهٔ عامل

پیشتر، در بررسی جداگانه‌ای پیشنهاد کرده‌ایم که بر اساس انسانشناسی اسلامی می‌توان پیشفرض مناسبی برای پدیدآوردن روانشناسی اسلامی در نظر گرفت که در آن انسان به منزلهٔ عامل لحاظ می‌شود. در اینجا نیازی به بازگویی پیشنهاد مذکور نیست و می‌توان به اشارهٔ کوتاهی اکتفا کرد. در این پیشفرض، تصویری که از انسان در نظر داریم، به منزلهٔ موجودی است که در کشاکش نیروهای مختلف محیطی، خود منشأ عمل است و با اعمال خویش، هویّت خود را رقم می‌زند و عمل، رفتاری است که لازم است بر مبادی معینی استوار شده باشد. حداقل مبادی لازم برای آنکه رفتاری را به عمل تبدیل شود، سه مبدأ است: مبدأ معرفتی، مبدأ میلی و مبدأ ارادی.

انسان به منزلهٔ عامل، تصویری است که نگرش اسلامی در مورد انسان به دست می‌دهد، صرف نظر از اینکه چه هویتی یافته باشد و به چه راهی رفته باشد: (الناس فی‌الدنیا عاملان: عامل فی‌الدنیا للدنیا ... و عامل عمل فی‌الدنیا لما بعدها...) «مردم در دنیا عاملند و از این حیث دو دسته‌اند: یکی عاملی است که در دنیا برای دنیا کار می‌کند و دیگری، عاملی است که در دنیا برای آنچه پس از آن به ظهور خواهد رسید، عمل می‌کند...» (نهج‌البلاغه، حکمت ۲۶۹).

پیشفرض «انسان به منزلهٔ عامل» با سه مبنایی که برای عمل ذکر کردیم، استعداد آن را دارد که به مفاهیم و فرضیه‌هایی شکل دهد که سازندهٔ پیکر یک نظریه باشند. بررسی تفصیلی این مسأله را به مقالهٔ دیگری باید واگذاشت. آنچه در اینجا بررسی می‌کنیم این است که آیا چنین پیشفرضی در نظریه‌های موجود روانشناسی، لحاظ نشده است؟ آیا این براستی پیشفرض تازه‌ای است که بتوان انتظار داشت یافته‌های تازه‌ای را در تحقیقهای روانشناختی به بار آورد؟ پاسخ ما به این سؤال، مثبت است.

بررسی این مسأله را در اینجا با توجه به دو نظریه به انجام خواهیم رساند: نظریهٔ رفتارگرایی اسکینر و نظریهٔ شناختی پیاژه؛ وجه مشترک این دو نظریه آن است که مفهوم *عمل*[1] در هر دو به طور ویژه‌ای مورد توجه قرار گرفته است.

جایگاه و ویژگیهای عمل در نظریه اسکینر

مفهوم عمل، در نظریهٔ اسکینر از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است، چندانکه او راه خود را از رفتارگرایی کلاسیک جدا کرده و دیدگاه خود را *شرطی شدن عاملی*[2] نامیده است. اما باید به این نکته توجه داشت که الفاظ

1 - action.

2 - operant conditioning



«عمل»، «عامل»، «عاملی» و نظیر آن، هرچند در نظریه‌های مختلف به کار گرفته می‌شوند، ولی از حیث معنا و دلالت یکسان نیستند. از این رو هر چند بتوان گفت که پیشفرض «انسان به منزلهٔ عامل» در نظریه‌های مختلف لحاظ شده است، امّا با تحلیل بافت ویژهٔ این پیشفرض در هر یک از نظریه‌ها، تفاوتهای گاه چشمگیری را می‌توان در معنا و مفهوم آن سراغ گرفت.

زمینهٔ فکری اسکینر که پیشفرضهای روانشناختی او از آن نشأت یافته، ***علم‌گرایی***[1] اوایل قرن بیستم بود. علم‌گرایی در عین حال که متکی به علم است، نباید آن را با علم یکی دانست. علم‌گرایی، در واقع نوعی ایدئولوژی است که ممکن است با توجه به مقطع معینی از تاریخ علم و هویت ویژه‌ای که علم در آن مقطع داشته، به صورت بندی اصول و هنجارهایی برای تفکر و زندگی انسان بپردازد. شکلی از این علم‌گرایی که به صورت آیین فکری درآمد، ***عمل‌گرایی***[2] اوایل سدهٔ حاضر در جامعه آمریکاست. اسکینر با اعتقاد به علم‌گرایی، آن را به منبعی برای استخراج پیشفرضهای مورد نیاز خود در روانشناسی تبدیل می‌کند. اسکینر (۱۹۵۶ ـ ۱۹۵۵) در این مورد چنین می‌گوید: «...علم نهایتاً رفتار را برحسب «علل» یا شرایطی تبیین می‌کند که در ورای خود فرد قرار دارند. به موازات شناختن روابط علّی بیشتر و بیشتر، می‌توان از قضیه‌ای عملی سخن گفت که مقاومت در برابر آن دشوار است؛ باید بتوان صرفاً با تنظیم شرایط مناسب، رفتار را براساس طرح و نقشه تولید کرد. (ص۴۱۴)»

بر اساس چنین برداشتی از علم که هر رفتاری را به منزلهٔ معلولی در نظر می‌گیرد که علل نه در خود فرد، بلکه در ورای اوست، پیشفرض تعیین کننده‌ای برای اسکینر به وجود می‌آید که می‌تواند در شکل‌دهی به نظریهٔ روانشناختی او نقش آفرینی کند. طبق این پیشفرض، انسان به منزلهٔ معلول نیروهای محیطی نگریسته می‌شود. حال اگر اسکینر بخواهد از «عمل» آدمی سخن بگوید، متناسب با چنین پیشفرضی از عمل سخن خواهد گفت:

زمانی ما معتقد بودیم که انسان آزاد است، چندانکه بتواند نظر خود را در هنر، موسیقی و ادبیات اظهار کند، در مورد طبیعت به پژوهش بپردازد، و در جستجوی رستگاری به طریق خاص خود باشد. البته انسان می‌تواند منشأ عمل باشد و تغییراتی دلخواه و مطابق میل به وجود آورد و تحت حادترین اجبارها، نوعی انتخاب برای او باقی می‌ماند. او می‌تواند در مقابل هر گونه تلاشی برای به کنترل درآوردن وی مقاومت کند، هرچند ممکن است این به بهای زندگی او تمام شود. اما علم بر این پای می‌فشارد که عمل توسط نیروهایی ایجاد می‌شود که بر روی فرد تأثیر می‌گذارد و آنچه مطابق میل خوانده می‌شود، تنها نام دیگری برای رفتاری است که هنوز ما برای آن علتی نیافته‌ایم (همان، ص۳۱۶).

---

1 - Scientism

2 - Pragmatism

بر این اساس، عمل آدمی باید در تحلیل نهایی به منزلهٔ معلول علل بیرونی و محیطی نگریسته شود. در ادامهٔ این سخن، اسکینر از دموکراسی به منزلهٔ شیوه‌ای از حکومت نام می‌برد که بر تصویر علمی از انسان مبتنی نیست. قائل شدن آزادی برای فرد، حقوق فردی و مسئولیت فردی که پایه‌های دمکراسی را تشکیل می‌دهند، از نظر اسکینر ترفندهایی برای کنترل مردم بوده‌اند که در فقدان تصویری جامع از «علل» رفتارهای افراد و کنترل مناسب آنها از طریق علل مذکور به کار گرفته شده‌اند. به بیان وی، دموکراسی نیز شکلی از حکومت است که ابزار کنترل آن در مورد افراد تنبیه است، تنها تغییری که در دموکراسی حاصل شده، تغییر در صورت تنبیه است؛ مسئولیت فردی، شکل درونی شدهٔ فشار و کنترل بیرونی و تنبیه بیرونی است که از آن به *کنترل خویش*[1] یاد می‌کنند. در مدینهٔ فاضلهٔ اسکینر (۱۹۴۸) که در کتاب «والدن دو»[2] ترسیم شده، انسانها نیازی به کنترل خویش ندارند؛ زیرا بنای چنین جامعه‌ای بر تنبیه (بیرونی یا درونی) نیست، بلکه رفتار آدمیان از طریق مکانیسم‌های شناخته شدهٔ علّی توسط علم رفتار تنظیم می‌شود.

پیشفرض «انسان به منزلهٔ معلول محیط»، مفاهیم اساسی نظریهٔ رفتارگرایی اسکینر را متناسب با اقتضای خویش شکل می‌دهد (محرک، پاسخ، تقویت و نظیر آنها) در پیکرهٔ هر یک از این مفاهیم، روح پیشفرض مذکور حاضر است. بویژه، مفهوم تقویت که از اساسیترین مفاهیم این نظریه است، از این حیث قابل توجه است که به همان نیروهایی نظر دارد که اسکینر در تصویر علمی از انسان، تأثیر آفرینی آنها را بر روی فرد در نظر می‌گیرد. تقویت به بیان دیگر، یعنی *نیروبخشی مجدّد*[3] به فرد از بیرون. مدل اسکینر (S-R) نیز به وضوح، متناسب با پیشفرض مذکور تعبیه شده است.

تعیین‌کنندگی پیشفرض اسکینر در ساختار نظریهٔ وی، با وضوح بیشتری در مواجههٔ وی با مسأله *قصد*[4] و *قصدمندی*[5] در آدمی قابل ملاحظه است. گفتنی است که اسکینر علی‌رغم گرایش شدید اولیهٔ خویش به *عملیاتی کردن*[6] مفاهیم ذهنی در روانشناسی تحت تأثیر کار *بریجمن*[7] در فیزیک، نهایتاً ناخرسندی خویش را از این شیوه ابراز کرد. اسکینر (۱۹۶۴) با بیان این امر که علم غالباً در مورد اموری سخن می‌گوید که نمی‌توان آنها را دید یا اندازه گیری کرد، عدم موفقیت عملیات‌گرایی را به تصریح اظهار کرد. حتی اسکینر (۱۹۷۲) بیان کرد که رفتارگرایی رادیکال ممکن است گاه در باب رخدادهای خصوصی[8] هم سخن بگوید (ص ۳۸۳). نمونه این مطلب، توجه ویژه‌ای است که اسکینر به مسأله قصد در آدمی نشان داده است؛ اما چنانکه در توضیح این مسأله ملاحظه خواهیم کرد، این بدان معنا نیست که رخدادهای خصوصی، اموری ماهیتاً متفاوت با امور مادی باشد که علم به مطالعه آنها می‌پردازد، بلکه نهایتاً باید گفت سخن گفتن از رخدادهای خصوصی، حاکی از رشته‌های علّی پیچیده‌ای است که موقتاً به دلیل ناشناخته بودن این رشته‌ها، به شیوهٔ مذکور سخن می‌گوییم.

اسکینر در مورد مسأله قصد در آدمی، بر آن است که رفتارگرایی کلاسیک از تبیین آن عاجز بوده است. رفتارگرایی کلاسیک به دلیل اینکه به شرایط مقدم[9] بر

1 - self control.
2 - Walden Two.
3 - reinforcement.
4 - Purpose.
5 - Purposivenes.
6 - Operationalism.
7 - Bridgman.
8 - Private events.
9 - antecedent.

رفتار توجه نشان می‌دهد، و رفتار را بر حسب شرایط مذکور تبیین می‌کند، نمی‌تواند از مسائلی چون قصد یا هدف سخن بگوید. اما از نظر اسکینر، در رفتارگرایی مورد نظر وی، می‌توان به تبیین چنین اموری پرداخت، زیرا در شرطی شدن عاملی، نتایج و پیامدهای[1] رفتار مورد توجه قرار می‌گیرند. از این‌رو، اسکینر (۱۹۷۶) می‌گوید: «رفتار عاملی، قلمرو اصلی قصد است ... و ماهیتاً معطوف به آینده است. شخص به این قصد که پیامد آن رخ خواهد داد عمل می‌کند و این ترتیب، زمانی است» (ص ۵۵). با توجه به اینکه پیامدهای رفتار، امور قابل مشاهدهٔ محیطی هستند. اسکینر امیدوار است که به این ترتیب توانسته باشد جنبه‌های اسرارآمیز قصد را که به طور سنتی در خصیصهٔ التفاتی بودن[2] آن جستجو می‌شده، برحسب امور قابل مشاهده تبیین کند. خصیصهٔ التفاتی، حاکی از *مربوط بودن به چیزی*[3] است، و به همین سبب، تنها می‌تواند ویژگی امور ذهنی باشد. اشیا نمی‌توانند «دربارهٔ» چیزی باشند، بلکه تنها می‌توانند چیزی باشند. بر این اساس، نمی‌توان بدون فرض وجود ذهن و امور ذهنی، از امور التفاتی شامل قصد، سخن گفت.

آیا اسکینر توانسته است با توسل به پیامدهای رفتار، قصد و قصدمندی را به خوبی تبیین کند؟ اقتضای دیدگاه پیامدگرا این است که رفتار هدفمند، همواره مبتنی بر گذشته باشد، به این معنا که فرد در پی آن باشد که تجربه‌های مطلوب پیشین دوباره واقع شوند. بر این اساس، هدف نمی‌تواند امر واقع نشده‌ای باشد. اگر هدف و مقصود، امری باشد که پیشتر به منزلهٔ پیامد رفتار رخ نداده باشد، در این صورت نمی‌توان آن را با توسل به پیامدگرایی تبیین کرد؛ اما از سوی دیگر، ملاحظه می‌کنیم که میزان قابل ملاحظه‌ای از اهداف و مقاصد مردم، امور آرمانی هستند که قبلاً به منزلهٔ پیامد رفتار تجربه نشده‌اند. پس باید نتیجه گرفت که پیامدگرایی برای تبیین همهٔ جلوه‌های قصد و قصدمندی کافی نیست. اگر پیامدی وجود نداشته که قصد را توضیح دهد، پس جنبهٔ ذهنی یا التفاتی قصد را به ناگزیر باید پذیرفت.

اما در باب مواردی که پیامد مطلوبی بر رفتار مرتب شده چه می‌توان گفت؟ آیا در این موارد می‌توان جنبهٔ ذهنی یا التفاتی قصد را به طور کامل حذف کرد و تنها با بسنده کردن به پیامدها، قصد را توضیح داد؟ چنانکه دنت[4] به درستی می‌گوید، اسکینر امور التفاتی را حذف نکرده، بلکه بر چهرهٔ آنها نقاب کشیده است:

«تصور می‌رود که طرح آزمایشی[5] اسکینر، امور التفاتی را حذف کرده است، اما آن صرفاً امور التفاتی را به نقاب درکشیده است. پیش‌بینی‌های غیرالتفاتی[6] اسکینر تا آن حد که موفقیت‌آمیز است نه به سبب آن است که اسکینر براستی قوانینی رفتاری غیرالتفاتی را یافته است، بلکه از آن روست که پیش‌بینی‌های التفاتی کاملاً معتبر که زیرساز موقعیتهای آزمایشی او هستند (موش تمایل به غذا دارد و باور دارد که با فشار دادن میله غذا را به دست خواهد آورد ... پس میله را فشار می‌دهد)؛ به این ترتیب لباس مبدل به تن کرده‌اند که تقریباً هیچ جایی در محیط برای عمل مناسب در نظر نگرفته‌اند، جز حرکت بدنی؛ و تقریباً هیچ جایی در محیط برای اختلافی که میان باور فرد و واقعیت به بار می‌آید قائل نشده‌اند (دنت ۱۹۷۸، ص ۱۵).

اگر بخواهیم عمل فرد را به طور مناسب در نظر

---

1 - Consequences.
2 - intentionality.
3 - aboutness.
4 - Dennett.
5 - experimental design
6 - nonintentional

بگیریم، ناگزیریم به چیزی بیش از حرکت بدنی وی در جریان عمل توجه کنیم. به عبارت دیگر، عمل و حرکت بدنی یک چیز نیستند، بلکه عمل چیزی بیش از حرکت بدنی است. آنچه در این معادله میان عمل و حرکت بدنی، به نادرستی حذف شده، اموری چون نیازها، باورها و جنبه‌های التفاتی است که باید آنها را به حرکت بدنی افزود، تا معادلهٔ مذکور براستی برقرار باشد.

نتیجه

با ملاحظهٔ مفهوم عمل در نظریهٔ اسکینر و مقایسهٔ آن با دیدگاه اسلامی انسان به منزلهٔ عامل، آشکار است توسل به دیدگاه نخست ما را از دیدگاه دوم بی‌نیاز نمی‌کند. عمل در مفهوم اسکنیری، پیش از مرحلهٔ شرطی شدن، به منزلهٔ حرکت کورکورانه‌ای است که مبتنی بر مبادی معینی نیست و پس از مرحلهٔ شرطی شدن، صرفاً با توسل به پیامدهای رفتارهای پیشین، تبیین‌پذیر تلقی می‌شود. در صورت اخیر، دیدگاه اسکینر با این دو مشکل مواجه است که از سویی قصدهای غیرمبتنی بر پیامدهای رفتارهای پیشین را از صحنه حذف می‌کند و از سوی دیگر، در قصدهای مبتنی بر پیامدهای پیشین، عمل را به حرکت بدنی تقلیل می‌دهد. در برداشت اسلامی عمل، ابتنای رفتار به سه مبدأ معرفتی، میلی و ارادی برای تبدیل شدن آن به عمل، ضروری است. هرگونه تحویل‌گری در این مبادی غیرقابل قبول است، خواه به این نحو باشد که اراده، مآلاً با توسل به علل تعیین کنندهٔ محیطی حذف شود یا تحویل یابد، و خواه به این صورت باشد که مبادی معرفتی و میلی، به حرکتهای بدنی تحویل یابد و جنبه‌های التفاتی مبادی مذکور حذف شود.

■

منابع و مآخذ

۱ ـ نهج البلاغه

۲ ـ باقری، خسرو، حسین اسکندری، زهره خسروی و مسلم اکبری؛ **پیشفرضهای روانشناسی اسلامی**، فصلنامهٔ حوزه و دانشگاه سال دوم، شماره ۵، صص ۲۵ ـ ۳۷

3 - Dennett, D. (1978) Intentional systems¿ in D.Dennett (1978) ***Brainstorms: philosophical Essays on Mind and Psychology***. Montgomery, Vt: ***Bradford Books***.

4 - Masterman, M, (1970). `The Nature of a paradigm in Imre Lakatos and Alan Musgrave (eds), ***Criticism and the Growth of knowledge***. Cambridge University Press, pp. 59 - 89.

5 - Skinner, B.F. (1948) ***Walden Two***. New York: Macmillan.

6 - Skinner, B.F. (1955 - 56) `Freedom and the Control of Men; ***The American Scholar***, Vol. 25, No: 1, Reprinted in Paul Nash (ed.), ***Models of Man***, New york: John Wiley and sons, Inc. 1968, pp. 414 - 421.

7 - Skinner, B.F. (1964). `Behaviorism at 50' in Skinner, 1972.

8 - Skinner, B.F (1972). ***Cumulative Record: A selection of Papers***. New York. Appleton - Century - Crofts.

9 - Skinner, B. F. (1976). ***About Behaviorism***. New York: Knopf.

تبیین و بررسی جایگاه تاریخ فلسفه در برنامه آموزش فلسفه به کودکان با تأکید بر دیدگاه هگل

دکترخسرو باقری
استاد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران
مراد یاری دهنوی
دانشجوی دکترای فلسفهٔ تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

چکیده

تفکر فلسفی ویژگی‌های خاصی دارد که آن را از سایر انواع تفکر ازجمله تفکر علمی، متمایز می‌کند. یکی از مهم‌ترین آنها، وابستگی تاریخی است. به عبارت دیگر، تفکر فلسفی یا فلسفه‌ورزی مستلزم مواجهه و کاوش منتقدانه در پیشینهٔ معرفت فلسفی است. ازاین‌رو است که ارتباطی حیاتی و تنگاتنگ میان تاریخ فلسفه و فلسفه برقرار است. گویی فلسفه، حیات و بقای خود را از سرچشمهٔ تاریخی‌اش می‌گیرد.

مقالهٔ حاضر از منظری فلسفی به برنامهٔ آموزش فلسفه به کودکان نگریسته است و غنای کم فلسفی آن را نشان داده است. براساس این آسیب‌شناسی فلسفی، سعی شده است، ابتدا نحوهٔ مواجههٔ این برنامه با تاریخ فلسفه، تبیین و بررسی شود؛ آنگاه براساس انتقاد برخاسته از این مسئله، جایگاه و اهمیت تاریخ فلسفه در فلسفه‌ورزی فیلسوفان، مورد ارزیابی قرار گیرد. باتوجه به اهمیت خاص تاریخ فلسفه در منظر هگل، در ادامهٔ مقاله، جنبه‌هایی از فلسفهٔ او، ازجمله رسالت فلسفه، روش فلسفی، اهمیت تاریخ فلسفه در فلسفه و چگونگی آموزش فلسفه از منظر او

فرهنگ، ٦٩؛ بهار ٨٨؛ ص‌ص ٣٨-١١

بیان شده است و در پایان، رهنمودهای برگرفته از آن در آموزش فلسفه به کودکان تبیین شده است تا زمینه برای افزودن غنای فلسفی این برنامه فراهم شود.

مقدمه

در تاریخ پرفراز و نشیب پرورش مهارت‌های فکری کودکان، فلسفه برای کودکان[1]، جدیدترین رویکرد در این زمینه است. بنیانگذار این ایده، ماتیو لیپمن[2]، استاد فلسفه در دانشگاه مونت‌کلیر ایالت نیوجرسی امریکا[3] در دهۀ شصت میلادی است. تاکنون چیزی نزدیک به چهار دهه از عمر برنامۀ او می‌گذرد. به‌سبب اقبال عمومی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و کودکان، اکنون این برنامه به یک جنبش پرنفوذ جهانی تبدیل شده است. امروزه آموزش فلسفه به کودکان به شیوه‌ها و رویکردهای متفاوتی در بسیاری از کشورهای جهان دنبال می‌شود.

نحوۀ مواجهه با تاریخ اندیشه‌های فلسفی در آموزش فلسفه به کودکان، متضمن دو رویکرد **غالب** «روش‌گرایی» و «محتواگرایی» است. رویکرد روش‌گرایی، ***بیشتر*** معطوف به برنامۀ لیپمن است و رویکرد محتواگرایی، در دیدگاه گاردر[4] و طرفداران او چشمگیرتر است. (باقری، ۱۳۸۶: مقدمه)

«روش‌گرا» نامیدن نسبی یا «سؤال‌محور» نامیدن رویکرد لیپمن به این دلیل است که تاریخ فلسفه به‌معنی پاسخ‌های فیلسوفان به سؤال‌ها و مسائل پایدار فلسفی، در مواجهه با راز و رمز جلوه‌های گوناگون هستی و حقیقت، جایگاهی در رویکرد غالب او ندارد. به عبارت دیگر، براساس این رویکرد، در آموزش فلسفه به کودکان، عامدانه از فیلسوفان و اندیشۀ آنها، چه به‌صورت حداکثر و چه به‌صورت حداقل و گزینشی، سخنی به‌میان نمی‌آید.(۱)

1. philosophy for children
2. Matthew Lipman
3. Montclaire State University in Newjersey, USA
4. Garder

در این زمینه می‌توان به گفتهٔ خود او استناد کرد. لیپمن درمورد تفاوت دیدگاه خود در برنامهٔ فلسفه برای کودکان با دیدگاه برنامهٔ فلسفه با کودکان[1] بیان می‌دارد که فلسفه در برنامهٔ او، آموزشی است برای واداشتن ذهن کودک به کوشش در جهت پاسخگویی به نیاز و اشتیاقی که او به معنا دارد و نیز بهره‌مندی از فلسفه به‌منظور بهبودبخشیدن به یادگیری همهٔ موضوعات موجود در این برنامه. اما در برنامهٔ فلسفه با کودکان، هدف آن است که کودکان به‌عنوان فیلسوفان جوان پرورش یابند. به همین دلیل در این برنامه از بحث و گفت‌وگو دربارهٔ آرای فلسفی سود برده می‌شود. اما صرفاً به داستان‌های نوشته‌شده برای کودکان بسنده نمی‌شود. (ناجی، ۱۳۷۸: ۳۳)

لیپمن در رویکرد خود تلاش کرده است تا با مطالعهٔ تاریخ تقریبی ۲۵۰۰ سالهٔ فلسفه، مهم‌ترین **مفاهیم**، **روش‌ها** و **پرسش‌های**(۲) پایداری که فیلسوفان بزرگ در فلسفه‌ورزی خود، دغدغهٔ آن را داشته‌اند، بیابد و آنها را محور قصه‌های فلسفی و کتاب‌های راهنمای برنامهٔ خود قرار دهد (همان، ص ۱۰۵). اما لیپمن به پاسخ‌های فیلسوفان به این پرسش‌ها، بی‌اعتنا است. این خودداری آگاهانه مبتنی بر این استدلال است که از این رهگذر، فرصتی فراهم شود تا کودکان خود بتوانند خلاقانه، فکر خود را ابراز دارند و سنگینی اندیشه‌های فلسفی، مانع این کار نشود. (باقری، ۱۳۸۶، مقدمه)

در رویکرد غالب روش‌گرایی لیپمن، آموزش مهارت‌های تفکر چندگانه[2]، یعنی تفکر انتقادی[3]، تفکر خلاق[4] و تفکر غمخواری[5] (تفکر همراه با مراقبت و نگرانی)، از مهم‌ترین دغدغه‌های او است. برای مثال می‌توان به بخش اعظم حجم برخی از

1. philosophy with children
2. multidimensional thinking
3. critical thinking
4. creative thinking
5. caring thinking

کتاب‌های او در این زمینه استناد کرد (لیپمن، ۱۹۸۰ و ۲۰۰۳). در این راستا، او ۳۰ مهارت جداگانه را مطرح می‌کند که کودکان باید همهٔ آنها را فراگیرند (فیشر[1]، ۱۳۸۶: ۲۶۷). شایان ذکر است که در برنامهٔ جامع لیپمن برای پایه‌های تحصیلی پیش‌دبستانی تا سال آخر دبیرستان، داستان‌های فلسفی خاصی تدوین شده است که مشمول مسائل و پرسش‌های فلسفی در قلمروهایی مانند فلسفهٔ طبیعت، فلسفهٔ زبان، فلسفهٔ هنر، فلسفهٔ اجتماعی، فلسفهٔ ارزش‌ها، معرفت‌شناسی و منطق می‌شود. (همان،ص ۲۹۰)

رویکرد محتواگرایی گاردر در رمان پرفروش و پرآوازهٔ *دنیای سوفی* (گاردر، ۱۳۷۵)، مستلزم ارائهٔ سلسله‌وار تاریخی اندیشه‌های فلسفی غرب به کودکان و نوجوانان در شکلی داستانی است. در این رویکرد، سعی شده است در قالب داستان و به‌شکل گفت‌وگو و به زبانی ساده، اندیشه‌های فیلسوفان به کودکان آموزش داده شود. یکی از انتقادهای جدی به این رویکرد این است که همراه با مخاطرهٔ فلج فکری کودکان است (باقری، ۲۰۰۸، زیرچاپ). به عبارت دیگر، در این ارائهٔ سلسله‌وار اندیشه‌های ثقیل فلسفی، دیگر فرصتی برای تأمل و مواجههٔ فلسفی کودک با پرسش‌های فلسفی باقی نمی‌ماند و شگفت‌زدگی[2] و کنجکاوی[3] کودکان در پرتو بارش اندیشه‌های انتزاعی و گوناگون فلسفی، به خاموشی می‌گراید و عقیم می‌ماند.

رویکرد غالب روش‌گرایی لیپمن در آموزش فلسفه به کودکان به‌دلیل بی‌توجهی به تاریخ اندیشه‌های فلسفی، از سوی برخی از اندیشمندان تعلیم و تربیت مورد انتقاد قرار گرفته است. جسپرسن[4] ــ از پیشروان و صاحبنظران آموزش فلسفه به کودکان در دانمارک ــ ازجملهٔ این منتقدان است. او بیان می‌دارد که گویی لیپمن قصد دارد

1. Fisher, Robert
2. wonder
3. curiosity
4. Jespersen, Per

تنها روش را به کودکان عرضه دارد و می‌کوشد تنها منطق را مبنای فلسفه و اخلاق قرار دهد و در این امر عمق فلسفی کودکان را درنظر نمی‌گیرد. (ناجی، ۱۳۷۸: ۱۵۶)

جسپرسن بر این اعتقاد است که داستان‌های فلسفی برنامهٔ لیپمن متناسب با فرهنگ جامعهٔ امریکایی، تدوین شده‌اند؛ از این‌رو به‌کارگیری تقلیدی آنها در سایر فرهنگ‌ها همراه با مخاطراتی است؛ ازجمله اینکه چه بسا موجب عقیم‌ماندن شیوه‌های تفکر کودکان در سایر فرهنگ‌ها ازجمله دانمارک شود. براساس دیدگاه جسپرسن، آموزش فلسفه به کودکان در هر کشور و جامعه‌ای باید متناسب با فرهنگ و تاریخ فلسفهٔ آن جامعه صورت گیرد. (جسپرسن و رضایی، ۱۳۸۵)

کیچنر[1] (۱۹۹۰) نیز از منتقدان جدی آموزش فلسفه به کودکان ازجمله دیدگاه لیپمن است. او مخالف تلقی «برنامهٔ آموزش فلسفه به کودکان» به‌عنوان «فلسفه» در معنای واقعی آن است. وی استدلال می‌کند که فلسفه‌ورزی فیلسوفان در گرو تأمل دربارهٔ مسائل فلسفی، مطالعه و بررسی انتقادی اندیشهٔ فیلسوفان بزرگ، ارائهٔ بحث‌هایی در حمایت از نتایج فلسفی خاص، نبود توان رهاکردن فلسفه‌ورزی و ... است. ازاین‌رو او معتقد است که کودکان قادر به انجام چنین اموری نیستند و حداقل می‌توان رویکرد لیپمن و حامیان آموزش فلسفه به کودکان را آموزش فلسفه عینی[2] دانست نه آموزش فلسفهٔ انتزاعی[3]. (کورزک فیلدز[4]، ۱۹۹۸: ۶۳)

در ادامهٔ مقاله، سعی می‌شود باتوجه به این انتقاد، جایگاه و اهمیت تاریخ فلسفه در فلسفه‌ورزی فیلسوفان مورد کاوش قرارگیرد. باتوجه به نگاه خاص هگل به این مسئله، سعی شده است جنبه‌هایی از فلسفهٔ او، ازجمله رسالت فلسفه، روش فلسفی،

1. Kitchener
2. concrete philosophy
3. abstract
4. Korczak Fields, J

اهمیت تاریخ فلسفه در فلسفه و چگونگی آموزش فلسفه از منظر او بیان و رهنمودهای آن در آموزش فلسفه به کودکان تشریح شود.

جایگاه و اهمیت تاریخ فلسفه در فلسفه‌ورزی فیلسوفان

یکی از ویژگی‌های منحصر به فرد معرفت فلسفی در مقایسه با سایر دانش و معرفت‌ها، اهمیت اجتناب‌ناپذیر تاریخ فلسفه در این قلمرو معرفتی است. متخصص و اندیشمند بسیاری از حوزه‌های معرفتی دیگر می‌تواند بدون آگاهی از فراز و نشیب-های معرفتی و تاریخی حوزه‌اش، شخصی کارآمد در آن قلمرو شود. به‌عنوان مثال، یک شیمیدان می‌تواند بدون آگاهی از کیمیاگری در گذشته، به مطالعه و بررسی واکنش‌های شیمیایی مواد در آزمایشگاهش دست بزند و نتایج موثقی به‌دست آورد؛ اما در قلمروی معرفت فلسفه، چنین امری، مطلوب و ممکن نیست.

وابستگی تاریخی، از خصوصیات ضروری و لاینفک اندیشهٔ فلسفی است. برخی از فلاسفهٔ معاصر معتقدند مشغله‌های فلسفی آنان استمرار کارهای اسلافشان و مرتبط با آن است. به ادعای این فلاسفه، مجموعه‌ای از مسائل و پرسش‌ها وجود دارد که مشخصهٔ کار فلسفی بوده است و خواهد بود. چنان‌که، استوارت همشر[1] معتقد است: شش کلمه بر روی هم، علایق اصلی فلاسفه را در سنّت فلسفی یونانی و غرب نشان می‌دهد، آنها عبارت‌اند از: «وجود»، «حقیقت»، «معرفت»، «خیر»، «همانی»[2] و «علت». اغلب فیلسوفان مؤسس، دربارهٔ همهٔ این مفاهیم یا اغلب آنها اظهارنظر کرده‌اند. هر دیدگاهی دربارهٔ یکی از این مفاهیم، دربرگیرندهٔ نظریه‌ای دربارهٔ همه یا اغلب

1. Stuart Hampshire
2. sameness

مفاهیم این مجموعه است و این مقدار نظریه‌ای عام دربارهٔ چیستی فلسفه است.» (بونتمپو و اودل[1]، ۱۳۸۵: ۱۳۹)

زرکا[2]، از بوتروکس[3]، نقل می‌کند که وی معتقد است پرسش از رابطهٔ میان فلسفه و تاریخ فلسفه، قبل از هر چیز، یک پرسش حیاتی است. از آنجا که فلسفه به‌عنوان یک معرفت اصیل وجود دارد، رابطه‌اش با تاریخ فلسفه امری ظاهری و بیرونی نیست، بلکه ضروری است. اگر فلسفه همهٔ ارتباط درونی و ذاتی‌اش را با تاریخ فلسفه انکار کند، در این صورت به‌طور چشمگیری متمایز از علوم تحصلی[4] نخواهد بود و به‌تدریج در آنها ادغام و محو خواهد شد. ازاین‌رو فلسفه حیات و بقایش را از سرچشمهٔ تاریخ فلسفه می‌گیرد؛ در غیر این صورت، وجود نخواهد داشت. (زرکا، ۲۰۰۵: ۱۵۳ـ۱۵۲)

بر این اساس است که در پاسخ به این پرسش آشنا و سخت که همیشه پرسیده می‌شود ــ «فلسفه چیست؟» ــ برخی از متفکران، رویکرد تاریخی به فلسفه را چاره‌ساز دانسته‌اند. به‌زعم آنان، مطالعه و ارزیابی اندیشه‌های فلسفی، یکی از بهترین راه‌ها و حتی یگانه راه رسیدن به درکی از ماهیت فلسفه است. گویا این رویکرد تاریخی تاحدی قرین توفیق بوده است، چراکه امروزه در دانشگاه‌ها، در همهٔ سطوح مقدماتی و تکمیلی، دانشجویان فلسفه باید درسی به اجبار در تاریخ فلسفه بگذرانند. (بونتمپو و اودل، ۱۳۸۵: ۲۰ـ۱۹)

شماری از متفکران داعیه‌های بزرگ‌تری در تأیید رویکرد تاریخی به فلسفه مطرح کرده‌اند. به‌عنوان مثال، مارتین هایدگر[5]، بر این باور است که «ما تنها

1. Bontempo, C.J. & Odel, S.Jack
2. Zarka, Yves Charles
3. Boutroux, Emile
4. positive sciences
5. Martin Heidegger

درصورتی می‌توانیم پرسش فلسفه چیست؟ را به‌میان آوریم که وارد گفت‌وگو و مباحثه با تفکر عالم یونانی شویم و معنای این واژه را با گوش یونانی بشنویم» (هایدگر، ۱۹۵۰: ۲۹؛ به‌نقل از نقیب‌زاده،۱۳۸۴: ۱۰). به عقیدهٔ هایدگر، اگر رشتهٔ ارتباط خود را با گذشته، به‌ویژه با تفکر یونان باستان (پیش‌سقراطیان) قطع کنیم، نمی‌توانیم فلسفه را درک کنیم. ازاین‌رو هایدگر معتقد است که رویکرد تاریخی، یگانه راه قابل قبول برای به‌دست‌آوردن درکی از ماهیت فلسفه است.

هتفیلد[1] در مقاله‌ای با عنوان «تاریخ فلسفه به‌منزلهٔ فلسفه[2]»، به اهمیت و فواید بررسی انتقادی تاریخ فلسفه در فهم اینکه فلسفه چیست و چه می‌تواند باشد، اشاره می‌کند. او بیان می‌دارد یکی از فواید این ارزیابی، تشخیص بیماری‌های فلسفی[3] رایج است. وی یادآوری می‌کند هدف رورتی[4] در کتابش *فلسفه و آیینه طبیعت*، در این راستا است.

هتفیلد بیان می‌کند، بررسی انتقادی تاریخ فلسفه، برای سلامت فلسفه‌ورزی ضروری است. او می‌گوید اگرچه فلسفه بدون تاریخ آن ممکن است به‌طور کامل نابینا نباشد، در این صورت، درنهایت نزدیک‌بینی و حرکتی با دست‌وپاچلفتی[5] خواهد بود؛ زیرا تلاش خواهد کرد تا خود را با مسائل مبتلابه، سازگارکند و تطبیق دهد. (هتفیلد، ۲۰۰۵: ۱۱۸)

یکی از دلایل اهمیت تاریخ فلسفه در فلسفه، نوع سؤال‌هایی است که فیلسوفان در فلسفه‌ورزی خود مطرح کرده‌اند. بر همین اساس است که برخی معتقدند «نوع سؤال یک فیلسوف است که او را فیلسوف می‌کند. این امر برخاسته از نگاه

1. Hatfield, Gary
2. The History of Philosophy as Philosophy
3. philosophical ills
4. Rorty, R.
5. bumbling

ژرفکاوانهٔ او در کاویدن وجوه پنهان امور است.» (باقری، ۱۳۸۵). بررسی سیر تاریخی اندیشهٔ فلسفی نیز نشان می‌دهد که فیلسوفان در فلسفه‌ورزی خود، دغدغه‌ها و سؤال‌های پایداری داشته‌اند. گادامر[1] در کتابش به‌نام *آغاز فلسفه*، به ثبات و پایداری مسائل و دغدغه‌های فیلسوفان اشاره می‌کند. (گادامر، ۱۳۸۲)

آنتونی کنی[2] در مقاله‌ای رابطهٔ بین فلسفه و تاریخ فلسفه را بررسی می‌کند. او در این زمینه این پرسش را مطرح می‌کند که آیا یک فیلسوف باید مورخ فلسفه نیز باشد؟ وی معتقد است که هرگز چنین نیست. اشتباه است که فکر کنیم فلسفه چیزی بیش از مطالعهٔ آثار فلسفی نیست؛ اما بر آگاهی یک فیلسوف از تاریخ رشته‌اش، فواید زیادی مترتب است. نخست اینکه می‌تواند مثال‌هایی از بهترین اعمال فلسفه‌ورزی دراختیار او قرار دهد و راهنمای اندیشه‌ورزی او باشد. دوم اینکه می‌تواند مانع وسوسهٔ او برای بازآفرینی مجدد یک دور فلسفی[3] شود و سرانجام اینکه او را قادر می‌سازد سطح تفکرش را از پیش‌داوری‌های اندیشهٔ معاصر در امان دارد. (کنی، ۲۰۰۵: ۲۴)

حال باتوجه به بیان دیدگاه برخی از فلاسفه درمورد اهمیت تاریخ فلسفه در فلسفه‌ورزی، در بررسی و نتیجه‌گیری این مسئله می‌توان به دیدگاه لایتر[4] اشاره کرد. او معتقد است که فلسفه و اندیشه‌های موجود در آن، یا ارزش ابزاری دارند یا ارزش ذاتی. (لایتر، ۲۰۰۴: ۸)

در حالت اول، اعتقاد بر این است که فیلسوفان در اندیشهٔ خود دچار انواع کژفهمی‌ها، نادرستی‌ها، و به تعبیر ویتگنشتاین[5] دوم، بیماری‌های فکری شده‌اند (فن[6]،

1. Gadamer
2. Kenny, Antony
3. philosophical wheel
4. Leitter, B.
5. Wittgenstein

(فن[1]، ۱۳۸۱). حداقل فایدهٔ مطالعهٔ تاریخ فلسفه این است که مارا از تکرار این خطاها بازمی‌دارد و به قول هتفیلد، برای سلامت فلسفه‌ورزی، چاره‌ساز است.

در تلقی ارزشمندی ذاتی اندیشه‌های فلسفی، اعتقاد بر این است که رگه‌هایی از حقیقت در اندیشهٔ فیلسوفان گذشته وجود دارد. بنابراین بر انسان حقیقت‌جو لازم است که تا حد امکان با ذهنی گشوده و پیراسته از سوگیری‌ها، به مطالعه و تعمق نقادانه در اندیشهٔ پیشینیان دست بزند و بذرهای حقیقت را که پراکنده و نهفته در دشت تاریخ هستند، صید کند. یکی از فیلسوفان شاخص که چنین تلقی‌ای از تاریخ فلسفه دارد هگل است.

هگل و فلسفه او

گئورگ ویلهلم فردریش هگل[2] (۱۸۳۱ـ۱۷۷۰)، یکی از مهم‌ترین متفکران تاریخ فلسفه، به‌ویژه فلسفهٔ نو است. رگه‌هایی از اندیشهٔ او را می‌توان در بسیاری از جنبش‌های فلسفی ازجمله مارکسیسم، اکزیستانسیالیسم، پدیدارشناسی و عمل‌گرایی (پیرس[3] و دیوئی[4]) مشاهده کرد. درمورد مقام هگل در تاریخ فلسفه، کافمن[5] معتقد است «از سال ۱۸۰۰ میلادی تاکنون هیچ فیلسوفی به‌اندازهٔ هگل در اندیشهٔ غرب نفوذ و اثر نداشته است و تاریخ اروپا چه در زمینهٔ فلسفه و حکمت و چه در زمینهٔ نظریهٔ سیاسی و نقد ادبی، بی فهم فلسفهٔ هگل ممکن نیست» (کافمن، ۱۹۶۶: ۲۵۲ـ۲۵۱). رورتی نیز در این زمینه معتقد است همهٔ فیلسوفان امروز ناگزیر از مواجهه با اندیشه هگل‌اند. (یوسو[6]، ۲۰۰۷: ۱۴۹)

1. Fan, K.T.
2. Hegel, G. W. F.
3. Peirce
4. Dewey, J.
5. Kaufman, W.
6. Juuso, H.

هگل خود معتقد است که نظام فلسفهٔ او، خلاصه و عصارهٔ همهٔ فلسفه‌های پیشین را دربر گرفته، آن را پاس داشته و در خود هضم کرده است (استیس[1]، ۱۹۹۳: ۱). این داعیهٔ هگل ریشه در دیدگاه او دربارهٔ رسالت فلسفه، اهمیت تاریخ فلسفه و نحوهٔ مواجهه با آن دارد. این مسئله در ادامه با تفصیل بیان می‌شود. والاس[2] می‌گوید هگل در فلسفه‌اش درپی ارائهٔ آن است، آیینی نو یا ویژه نیست، بلکه همان «فلسفهٔ کلی» است که از یک عصر به عصر دیگر رسیده است و در این میان، گاه دامنه‌اش تنگ و گاه فراخ شده، ولی در همه حال ثابت مانده است؛ این فلسفه بر پیوستگی و تداوم خویش آگاه است و به هم‌گوهری خویش با آموزه‌های افلاطون[3] و ارسطو[4]، می‌بالد. بالد. این «فلسفهٔ کلی» را می‌توان گوهر نهفتهٔ اندیشه‌های فلسفی گذشته دانست. (همان، ص ۲)

یکی از ویژگی‌های بارز فلسفهٔ هگل، منطق او است. وی معتقد بود که یک نظام منطقی کامل ارائه کرده است که احتمالاً نارسایی‌های منطق ارسطو را جبران کرده است. وظیفه‌ای که هگل در منطق خود برعهده می‌گیرد، این است که گزارشی از اصل نخستین جهان عرضه دارد و معلوم سازد که جهان از چه مقولاتی ترکیب یافته است. این ازآن‌رو است که او معتقد بود علاوه بر مقولات دوازده‌گانهٔ کانت[5]، مقولات بسیار دیگری نیز وجود دارد.

از نظر هگل، مقولات، جدا و مستقل از هم وجود ندارند، بلکه می‌توان نشان داد که هرکدام از آنها از دیگری به‌طور منطقی استنتاج می‌شود و سرانجام ثابت کرد که همهٔ مقولات همچون کلی یگانه، وحدتی خودپیدا و خودسامان دارند، به نحوی که

1. Stace, W.T.
2. Wallace
3. Plato
4. Aristotle
5. Kant, E.

می‌توانند به‌طور مطلق، اصل نخستین جهان باشند. ازاین‌رو است که «منطق هگل نخستین بخش دستگاه فلسفی او است، زیرا اصل نخستین جهان را به ما می‌شناساند. آنگاه گام بعدی، استنتاج عالم واقع از آن است، یعنی اثبات اینکه کائنات منتج از آنند». (همان ص ۱۱۳)

این فرایند استنتاج عالم واقع از عالم اندیشه، ریشه در مبانی بنیادی اندیشهٔ هگل دارد. وی منتقد دیدگاه کانت درمورد گسترهٔ شناخت آدمی بود؛ یعنی محدودکردن قدرت شناخت انسان به حس و فاهمه. به عبارت دیگر، کانت معتقد بود که فقط حس و فاهمه، ما را با جهان تجربه مرتبط می‌کنند، درحالی‌که «عقل محض» حوزه‌ای انتزاعی است که به‌هیچ‌وجه با تجربه در ارتباط نیست. (مجتهدی، ۱۳۸۶)

برخلاف دیدگاه کانت، هگل معتقد بود حوزه‌هایی از واقعیت وجود دارد که با «عقل محض» سازگاری دارد. او در فلسفه‌اش می‌کوشد تا نشان دهد که حوزه‌ای فراسوی ظرفیت شناخت ما وجود ندارد (آنگونه که «جهان فی‌نفسه» و حوزهٔ اخلاق برای کانت مطرح بود). به اعتقاد هگل، «کلِّ واقعیت، عقلانی است و آنچه عقلانی است، واقعی است. گویی همه چیز در برابر عقل گشوده خواهد بود و همه چیز دارای منطقی یگانه و یکسان است. منطقی که خود را در اندیشه‌های من نمودار می‌کند، خود را همچون منطق تکامل جهان و منطق درونی ماهیت‌های جهان نیز نمایان خواهد کرد.» (راوچ[1]، ۱۳۸۲: ۲۹ـ۲۷)

بنابراین، از دیدگاه هگل، ضرورت منطقی حاکم بر اندیشه‌ها و رویدادها، یکی است. به عبارت دیگر، همان‌سان که ایده‌ها، آبستن دلالت‌ها و مفاهیم ضمنی خویش‌اند، رویدادها نیز آبستن نتایج خود هستند. ازاین‌رو است که «هگل نمی‌خواهد درمورد منطق خود واژهٔ «logic» را به‌کار ببرد، زیرا منطق به‌طور غالب به

1. Rauch, L.

شیوه‌ای که ایده‌ها از یکدیگر منتج می‌شوند، دلالت دارد. ازاین‌رو هگل، واژهٔ «dialectic» را به‌کار می‌برد که واژه‌ای یونانی است و به‌معنای «منطق» باتوجه به تلقی هگل است». (همان، ص۳۶)

دیالکتیک در فلسفهٔ هگل

روش دیالکتیک، اصل اساسی فلسفهٔ هگل است. «برای هگل، روش دیالکتیک، هم روش اندیشیدن است، هم روش تحول جهان واقعی و واقعیت هستی و نیز گذر پیوسته از مرحله‌ای به مرحله‌ای دیگر، یعنی شدن مداوم است؛ شدنی که هم در ذات واقعیت است و هم در ذات اندیشیدن خردمندانه» (نقیب‌زاده، ۱۳۷۵: ۱۵۰). هگل با استفاده از روش دیالکتیک، به تبیین چگونگی استنتاج مقولات از مقولهٔ نخستین(هستی) دست می‌زند. البته به‌زعم او، روابط منطقی میان مقولات وجود دارد؛ وی فقط آن را کشف و بازشناسی می‌کند.

اسپینوزا[1] واضع این اصل مهم بود که هر تعینی، در حکم نفی است. تعین یک چیز عبارت از جداکردن آن چیز از حیطه‌ای از هستی و بدین‌گونه، محدودکردن آن است. این محدودکردن، نوعی نفی است. به عبارت دیگر، تصدیق اینکه چیزی در درون حدودی معین است، در حکم انکار این است که آن چیز بیرون از آن حدود قرار دارد. برای مثال، گفتن اینکه این میز آبی است، برابر با گفتن این است که آن میز قرمز نیست.

تعبیر هگل از روش دیالکتیک، متأثر از دیدگاه اسپینوزا است. هگل اصل اسپینوزا را معکوس کرده است؛ به این معنی که او معتقد است هر نفی‌ای، در حکم اثبات است. اثبات و نفی (ایجاب و سلب) مفاهیم خویشاوندی هستند که یکدیگر را

1. Spinoza

دربر می‌گیرند. بر این اساس است که هگل از «نیروی شگرف مفهوم منفی» سخن می‌گوید. در نزد او، نفی، عبارت است از نفس جریان آفرینش؛ زیرا ماهیت ایجابی هر چیزی در اوصاف و تعین‌های آن نهفته است. چون هر تعینی درحکم نفی است، ازاین‌رو چنین به‌نظر می‌رسد که ماهیت مثبت و ایجابی یک چیز، در جنبه‌های منفی و سلبی آن نهفته است. برای آنکه جهان، به هستی درآید، چیزی که بیش از همه ضرورت دارد نیروی نفی یا «نیروی شگرف مفهوم منفی» است. (استیس،۱۹۹۳: ۴۲)

می‌توان گفت که روش دیالکتیک هگل بر پایهٔ این کشف استوار است که برخلاف آنچه تا به‌حال براساس منطق صوری تصور شده است، کلی(جنس)، نفی‌کنندهٔ فصل نیست. به عبارت دیگر، جنس و فصل منطقی می‌توانند با هم باشند. هگل دریافت که هر تصوری ممکن است ضد خود را در خویش پنهان داشته باشد و این ضد را می‌توان بیرون کشید یا استنتاج کرد و از آن به‌منزلهٔ فصل بهره جست. بدین‌گونه، جنس را به نوع مبدل ساخت.

براساس روش دیالکتیک هگل، می‌توان گفت هرگاه نظر یا ایده‌ای مطرح شود، همواره می‌توان انتظار داشت که نظر یا ایده‌ای ضد آن بیان شود و این دو در تناقض با هم باشند. هگل نظر اول را «ایجاب»[1] یا «برنهاد»[2] و نظر مخالف را «سلب»[3] یا «برابرنهاد»[4]، می‌نامید. در این تضاد، نظر سومی مطرح می‌شود که هگل آن را «نفی سلب»[5] یا «هم‌نهاد»[6] می‌دانست. مقوله یا نظر سوم، از یک‌سو نقیض دو مقولهٔ نخست را درخود دارد و از سوی دیگر، شامل وجوه وحدت و هماهنگی آن دو نیز هست. (گاردر، ۱۳۷۹: ۸۰)

---

1. position
2. thesis
3. negation
4. antithesis
5. negation der negation
6. synthesis

بنا بر تلقی هگل، این سه مرحله در یک لحظهٔ تاریخی رخ نمی‌دهند، بلکه در گذر زمان اتفاق می‌افتند. به‌علاوه، این زنجیره، پایانی ندارد. به عبارت دیگر، با شکل‌گرفتن هم‌نهاد، نقش آن عوض می‌شود و در حکم یک برنهاد ظاهر می‌شود و همین‌طور برابرنهاد آن شکل می‌گیرد و این تناقض، در سطحی دیگر و در هم‌نهادی دیگر، برطرف می‌شود و دوباره این حرکت دیالکتیکی تکرار می‌شود.

هگل این فرایند را زنده و پویا می‌دانست که هم در عرصهٔ اندیشه‌ها و هم در عرصهٔ رویدادها، در جریان است. عامل حرکت این فرایند، ضرورت منطقی است. این حرکت باید بی‌وقفه تا آنجا پیش رود که به مقوله‌ای ختم شود که هیچ‌گونه تناقضی نداشته باشد. آن مقوله، واپسین مقولهٔ منطق هگل خواهد بود. (استیس، ۱۹۹۳: ۱۲۶)

رسالت فلسفه از منظر هگل

یکی از عوامل مهم مؤثر بر شکل‌گیری اندیشه‌های هگل، فرهنگ یونان و روم باستان است. او هماهنگی میان جلوه‌های گوناگون آن فرهنگ (سیاست، دین، تاریخ و...) را ستایش می‌کرد و در تلاش فکری‌اش به‌دنبال کشف این راز و عامل بود.

هگل در ابتدا بر این باور بود که دین مسیحیت می‌تواند و باید، نابسامانی‌های زندگی مردم را سامان دهد و به آنها «محوری مطلق» دهد. اما وی به‌تدریج متوجه شد که آموزه‌های *انجیل* با دگرگونی‌های اوضاع سیاسی و اجتماعی جهان سازگار نیست، زیرا خطاب آن به انسان تنهایی است که از شبکهٔ پیوندهای اجتماعی و سیاسی خود جدا شده است. این امر اشاره به دنیاگریزی و رویگردانی از اجتماع برخی از پیروان آیین مسیحیت دارد. ازاین‌رو براساس بینش جدید هگل، دین

مسیحیت نمی‌توانست عامل بازگرداندن یگانگی مطلوب به زندگی انسان باشد. از همین رو است که هگل، از دین به فلسفه رو می‌آورد. (عنایت، ۱۳۷۱: ۱۳)

انگیزهٔ اصلی هگل در توجه به فلسفه، شوق او به فهم ناسازگاری‌ها و تضادهای جهان هستی و به‌ویژه بازجستن آزادی و یگانگی در زندگی آدمی بود. به گفتهٔ او، «دوگانگی[1]ها سرچشمهٔ نیاز به فلسفه است. نیاز به فلسفه هنگامی پیش می‌آید که زندگی آدمیان، از توانایی یگانه‌سازی[2] این تضادها، محروم و ناتوان بماند و این تضادها، روابط زندهٔ درونی و متقابل خود را از دست بدهند» (استرن، ۱۳۷۹: ۴۰). از اینجا است که تضادها و دوگانگی‌هایی مانند روح/ماده، عقیده/فهم، آزادی/ضرورت، عقل/احساس، طبیعت/انسان و...، توجه هگل را به خود جلب می‌کند که آنها را مورد سنجش انتقادی قرار دهد. او همهٔ این تضادها را به جدایی میان «عین/ذهن» تعبیر می‌کند و رسالت فلسفه را تجزیه و تحلیل دقیق این تضادها و نشان‌دادن امکان جمع و سازگاری میان آنها می‌داند.

هگل برای آنکه در رسالت فلسفی خود رستگار شود، دو اصل را در فلسفه‌ورزی خود به‌کار بست. او اصل نخست را در نخستین درس گفتار خود در دانشگاه هایدلبرگ[3] چنین بیان کرده است:

> دلیری در حقیقت‌جویی و ایمان به قدرت روح، نخستین شرط فلسفه است. انسان از آن جهت که روح است، می‌تواند و باید سزاوار گرامی‌ترین چیزها باشد. او هر اندازه در اندیشهٔ خود اوج گیرد، هیچ‌گاه نمی‌تواند عظمت و قدرت روح خود را دریابد. ذات هستی‌ها که در آغاز، نهفته و سربسته است، توان پایداری دربرابر دلیری به دانستن را ندارد و باید درهای گنجینه و اندرون خود را به روی این دلیری به حقیقت‌جویی باز کند. (عنایت، ۱۳۷۱: ۱۴)

---

1. entzweiung
2. die macht der vereinung
3. Heidelberg University

اختلاف آرای فیلسوفان رهنمون هگل به دومین اصل تفکر فلسفی او است. به عقیدهٔ وی، فلسفه امری زنده‌تر و پیچیده‌تر از آن است که بتوان حقیقت را از دیدگاه آن، در حکمی جزمی و ساده خلاصه کرد. بنابراین احتمال دارد که هریک از مکاتب فلسفی و اندیشهٔ فیلسوفان گذشته، حاوی بخشی از حقیقت و مکمل دیگری باشد. بر این اساس، هرکس بخواهد مکتب و اندیشهٔ تازه‌ای در فلسفه بنیاد نهد و راهی تازه به‌سوی حقیقت بگشاید، نخست باید به مطالعهٔ عمیق تاریخ فلسفه روی آورد و در حاصل قرن‌ها کار و اندیشهٔ آنان، به‌طور عمیق بیندیشد. خطای فیلسوفان این بوده است که یکدیگر را به چشم رقیب و دشمن نگریسته‌اند. به همین دلیل است که هگل «تاریخ فلسفه را محور اندیشهٔ خود قرار می‌دهد» (گاربر[1]، ۲۰۰۵: ۱۳۲). اینجا است که سخن معروف او به ذهن متبادر می‌شود که «فلسفه، همانا تاریخ فلسفه است». (باقری، ۱۳۸۶: ۹، مقدمه)

هگل و آموزش فلسفه به کودکان

در فلسفهٔ هگل، همهٔ پدیده‌ها، فقط به‌منزلهٔ حرکت‌های متناقض و پاره پارهٔ رشد و گسترش دیالکتیکی روح تلقی می‌شوند که در حالت نهایی به شکل‌گیری ایده «بودن در خود و برای خود»[2] می‌انجامند. در دانش عملی تعلیم و تربیت[3]، این تفکر دیالکتیکی به‌معنای هدفی جهت مطالعه عمل تربیتی در درون قلمرویی از پیش‌نیازهای پیچیده، پویا و تاریخی کلیت[4] است.

هگل از معدود فلاسفهٔ بزرگی است که سابقهٔ تجربهٔ معلمی سر خانه و در مدرسه را دارد. هگل علاوه بر مقام علمی دانشگاهی، برای مدت زمان زیادی از سال

1. Garber, Daniel
2. Being-in-and-for-itself
3. pedagogy
4. totality

۱۸۰۸ تا سال ۱۸۱۶ به‌عنوانِ مدیر مدرسه و معلم دبیرستان به تدریس فلسفه و اخلاق در مدرسه‌ای به‌نام آگیدین ـ گمینازیوم[1] در نورنبرگ برای دانش‌آموزان بین ۱۴ تا ۲۰ سال اشتغال داشته است. این مدرسه دارای سه کلاس بود، کلاس سطح پایین برای دانش‌آموزان ۱۴تا ۱۵ سال؛ کلاس متوسط برای دانش‌آموزان ۱۵تا ۱۸ سال؛ کلاس سطح بالا برای دانش‌آموزان ۱۷ تا ۲۰ سال. فلسفه در این کلاس‌ها، هفته‌ای ۴ ساعت تدریس می‌شد. (یوسو،۲۰۰۷: ۱۶۴)

هگل معمولاً درس خود را با خواندن بلند برخی پاراگراف‌ها از دست‌نوشته‌های خود شروع می‌کرد و سپس به توضیح عمیق آن مطالب روی می‌آورد. او همچنین دانش‌آموزان را به پرسش و بحث دربارهٔ موضوع‌های مطرح‌شده تشویق می‌کرد و نیز برخی نکته‌هایی را که انتظار داشت دانش‌آموزان با نوشتن تکالیف خانه، تکمیل کنند، به آنها دیکته می‌کرد. در هر جلسه ضرورت داشت که دانش‌آموزان اهمّ مطالب مباحث درس گذشته را بازگو کنند. (همان، ص ۱۶۵)

هگل برای کلاس‌های خود در این مدرسه، برنامهٔ درسی خاصی تدوین می‌کرد؛ مواد درسی این برنامه شامل موارد زیر بود:

کلاس اول: مقدمات فلسفه که شامل نظریه‌های مختلف دربارهٔ حقوق و اخلاق و دین است،

کلاس دوم: پدیدارشناسی روح (خودآگاهی و عقل)، منطق (وجود، ماهیّت، پدیدار، جوهر، علّت، کمیّت و کیفیّت، تأثیر متقابل، معنی و مفهوم، تعارض احکام کانت)،

کلاس سوم: نظریه دربارهٔ مفهوم (مفهوم، حکم و استدلال، تعین، معانی ایده‌ها)؛ منطق(منطق مبتنی بر وجودشناسی، منطق مبتنی بر طبیعت و مواد آلی)؛

1. Aegidien-Gymnasium

فلسفهٔ ذهن(روح) (ذهن، عاطفه، تصور، تفکر)؛ روح عملی (حق، اخلاق، دولت)؛ روح تعین‌یافته (دین و علم). (مجتهدی، ۱۳۷۰: ۲۰)

هگل رویهٔ معلمان فلسفه را مورد انتقاد قرار می‌دهد که آموزش فلسفه‌ورزی[1] را با جداکردن محتوا از آن، شروع می‌کنند. به نظر او، این مسئله، گویی سایه‌افکندن بر حقیقت است. (یوسو، ۲۰۰۷: ۱۵۳)

هگل این رویه را تشبیه به ایدهٔ مسافرت بی‌پایان بدون یادگیری موقعیت سفر ازجمله شهرها، استان‌ها، رودخانه‌ها، دشت‌ها و غیره می‌داند. او این استعاره را از کتاب *گفتار در روش*[2] دکارت[3] وام می‌گیرد. از همین رو است که هگل معتقد است «در یادگیری محتوای فلسفه، یک شخص نه فقط فلسفه‌ورزی را یاد می‌گیرد، بلکه به‌راستی، به‌طور واقعی فلسفه‌ورزی می‌کند. به‌علاوه، هدف از یادگیری سفرکردن، فقط شناختن موقعیت سفر، یعنی دانستن اینکه ابتدا باید این شهر را طی‌کرد و بعد آن شهر و قس علی هذا نیست، بلکه دریافتن محتوا و چگونگی سفرکردن است». (همان، ص۱۵۳)

براساس دیدگاه هگل، «فلسفه، علم پایه و زمینهٔ چیزها است، پایهٔ آنها نه در فردیتشان و نه در جزئیات آنها، بلکه در کلیتشان است» (هگل،۱۹۸۴: ۶۵). بنابراین نمی‌توان فلسفه را فقط به‌عنوان چیزی که فیلسوفان انجام می‌دهند، به‌ویژه به‌عنوان یک روش یا فعالیت، جدا از یک محتوای مفروض، تعریف کرد. از اینجا است که هگل توصیه می‌کند آموزش فلسفه‌ورزی به محتوای واقعی‌اش هدایت شود، زیرا دقیقاً در این جایگاه است که فلسفه برابر با عالی‌ترین سطح تفکر عقلانی خواهد بود. در آموزش فلسفه، محتوا به هیچ نحوی نمی‌تواند از صورت متمایز شود، چنان‌که تفکر، همراه با صورت آموخته می‌شود. فلسفه‌ورزی درست به‌عنوان «تفکر برای

1. philosophize
2. *Discourse on Method*
3. Descartes, R.

خود»[1] مستلزم رشد و گسترش عمیق فهم مفهومی[2] است. بنابراین، هگل اصرار دارد که فلسفه باید مانند هر علم دیگری آموزش داده و آموخته شود. یعنی همان‌طور که در سایر دانش‌ها تنها نمی‌توان روش تفکر صرف را بدون درگیری و همراهی آن با محتوایی خاص آموزش داد، در فلسفه نیز همین‌گونه است. (یوسو، ۲۰۰۷: ۱۵۴)

در دیدگاه هگل، فرایند تربیت به دقت با تفکر فلسفی او به‌عنوان یک کل ارتباط دارد و آن رشد و گسترش روح در افراد، در فرهنگ‌ها و در تاریخ است. مدارس با برنامهٔ درسی و روش‌های آموزشی، زمینه‌ساز تحقق این حرکت از سطح آرزوهای شخصی به رهایی افراد تا آزادی‌اند؛ این فرایند همراه باسواکردن کودکان از علایق آنی آنها به علایق عقلی است.

بر این اساس، از نظر هگل، هدف تربیت، رساندن افراد به وضعیت مستقل وجودی است؛ یعنی وجودی که در آن فرد، یک ارادهٔ آزاد است؛ ازاین‌رو، بسیاری از موانع بر علایق و خواسته‌های کودکان تحمیل می‌شود. آنها باید مطیع باشند و درنتیجه خواسته‌های صرفاً فردی و ویژه خودشان را کنار بگذارند بدین‌وسیله ممکن است ارادهٔ آنها آزاد شود (همان، ص ۱۵۶). این تأکید هگل بر چشمپوشی از خواسته‌های فردی، ریشه در دیدگاه او مبنی بر تقدم و اولویت هویت جمعی بر هویت فردی دارد؛ یعنی آنجا که هگل می‌گوید «بودن، عبارت است از در ارتباط بودن».[3] (باقری، ۱۳۸۵: ۱۸۳)

آموزش فلسفه و حرکت دیالکتیکی روح

به اعتقاد هگل، روایت غیرنظری[4] و تصادفی عقاید و اندیشه‌ها، به خوارشمردن فلسفه منجر می‌شود. محتوای درست آموزش فلسفه از نظر او، متضمن ساختار

1. thinking for oneself
2. conceptual understanding
3. to be is to be implicated
4. non-speculative

منطقی تاریخی است که ازطریق تمامی ادبیات (پیشینه) محصول تفکر فلسفی، در یک فرایند دیالکتیکی منتقل می‌شود که در آن، دانش نه‌فقط برحسب نتایج پایانی این فرایند، بلکه برحسب جست‌وجویی که به یافتن آن منجر می‌شود، درک می‌شود. (هگل، ۱۹۸۴: ۲۸۸).

چنین دلیری و آگاهی تاریخی، محتوا و صورت (فرم) را در آموزش فلسفه با هم ترکیب می‌کند و نشانگر فهم پرسش‌های فلسفی در متون اصلی و تکوینی آنها است که درضمن، یک شرط ضروری برای رهایی‌بخشی آدمی نیز محسوب می‌شود. هگل در انتقاد از آموزهٔ معرفت‌شناسی کانت، بیان می‌دارد که جنبه‌های صوری موضوع دانستن و خود دانستن، باید با هم رشد یابند، نه به‌طور مستقل و جدا از یکدیگر. تلقی جداگانهٔ آنها ازهم، مثل این است که کسی بخواهد شناکردن را بدون واردشدن در آب بیاموزد. (یوسو، ۲۰۰۲)

هگل ماهیت مفهومی خاص فلسفه‌اش را برحسب تنوعی از شکل‌های روش‌شناسانهٔ پی‌درپی تحلیل می‌کند. او معتقد است «محتوای فلسفی، روش خاص خودش را دارد و سه شکل را می‌طلبد: الف- انتزاعی[1]، ب- دیالکتیکی[2]، ج- نظری[3]. محتوای فلسفی تا جایی که به‌طور عموم در بنیاد طبیعی اندیشه اتفاق می‌افتد، انتزاعی است؛ در این صورت تا زمانی که صرفاً انتزاعی است ــ برخلاف شکل‌های دیالکتیکی و نظری ــ به‌اصطلاح «فهم»[4] نامیده می‌شود. در این حالت تعین‌های[5] پایدار را دربر می‌گیرد و درصدد است تا آنها را در زمینهٔ تمایزهای ثابتشان درک کند. دیالکتیک حرکت و انکار چنین تعین‌های ثابتی است که این ویژگی متعلق به

1. abstract
2. dialectical
3. speculative
4. understanding (verstand: فرانسه)
5. determinations

خرد سلبی[1] است. شکل نظری، خرد ایجابی[2]، یعنی روح است و آن به‌تنهایی به‌واقع فلسفی است. (هگل، ۱۹۸۴: ۲۸۰)

منظور هگل از فهم، مرحله‌ای از تکامل ذهن است که در آن، ذهن، هر دو طرف ضدی را مانعةالجمع و مطلقاً جدا از یکدیگر تصور می‌کند. فهم بر طبق قوانین ارسطویی مطابقت و تناقض و قاعده «طرد شق ثالث» کار می‌کند، اما خرد[3]، پایه‌ای از تکامل ذهن است که در آن ذهن بر اصل وحدت ضدین آگاه می‌شود. از دیدگاه فهم، هر مقولهٔ هستی، قائم به ذات خویش و جزیرهٔ جداافتاده‌ای است که هیچ پیوندی با مقولات دیگر ندارد. فهم بیش از هرچیزی جویای دقت است و به‌دنبال ویژگی‌های اختصاصی امور است تا آنها را از هم بازشناسد. (استیس،۱۹۹۳: ۱۳۷)

البته شایان ذکر است که این‌گونه نیست که فهم فقط بر جدایی‌ها و نایکسانی و خرد فقط بر یگانگی و یکسانی تأکید دارد؛ زیرا در این صورت، خرد هم در معرض خطا است، چرا که یکسونگر خواهد بود. حقیقت آن است که فهم به یکسانی و نایکسانی توجه دارد ولی هریک از این دو را جداگانه بررسی می‌کند. خرد نیز بر هر دو تأکید دارد ولی آنها را با هم می‌سنجد. به عبارت دیگر، اصل راهنمای خرد، یکسانی در نایکسانی است.

هگل معتقد است با تبیین فوق، ماهیت سه‌جزئی هریک از سه پایهٔ شناخت (برنهاد ــ برابرنهاد ــ هم‌نهاد) را وصف کرده است: جزء نخست هر سه پایه، محصول فهم است، زیرا خود را تنها مقولهٔ موجود می‌داند. جزء دوم، محصول خرد سلبی است، زیرا برای آگاهی از نفی هر چیزی، باید ضدش را از آن استنتاج کرد. جزء سوم محصول خرد ایجابی است، زیرا برخلاف جزء دوم، جنبهٔ سلبی محض

1. negative reason
2. positive reason
3. reason

ندارد و بر سازگاری دو چیز متضاد آگاه است، که خود می‌تواند برنهاد جدیدی باشد. (همان، ص ۱۴۱)

براین اساس، هگل بیان می‌دارد که «فهم، مفاهیم را درتعین و تفاوتشان نگه‌می‌دارد؛ دیالکتیک آنها را درگذار و انحلالشان نشان می‌دهد؛ تعمق یا خرد یگانگی آنها را در تضادشان یا درگذار و انحلالشان، فراچنگ می‌آورد. به اعتقاد هگل، حالت سوم، به‌واقع فلسفی است.» (یوسو، ۲۰۰۷: ۱۶۲)

به نظر هگل، این مراحل هنجاری ذهن، نباید در محیط‌های تربیتی نادیده گرفته شوند؛ زیرا دقیقاً در ضمن این مراحل است که درنهایت، فلسفه تولد می‌یابد. بنابراین آموزش فلسفه باید زمینه‌ساز رشد و تکامل ذهن دانش‌آموزان در این مراحل باشد تا درنهایت، آنها به مرحلهٔ خرد ایجابی که فلسفه‌ورزی واقعی است، برسند.

هگل به‌شدت ایده‌های تربیتی زیستی کودک‌محور[1] معاصر مبتنی بر رشد خودانگیخته و درنتیجه، تأکیدهای منتج از آن دربارهٔ اصالت‌دادن به تراوش‌های فکری کودکان در آموزش فلسفه را رد می‌کند. اما این مسئله به این معنی نیست که هگل دوران کودکی را یک مرحلهٔ مهم و ارزشمند از زندگی تلقی نمی‌کند، چراکه مفهوم کودکی مطرح‌شده در دیدگاه رمانتیک‌گرایی، ریشه‌هایی به‌ویژه در نظریهٔ هگل دربارهٔ خانواده دارد. (همان، ص ۱۷۳)

برطبق نظر او، تعلیم و تربیت غنی و شایستهٔ اعضای یک جامعه و فرهنگ، تنها نمی‌تواند مبتنی بر پیش‌نیازهای یک‌جانبه، مانند رشد طبیعی در تعلیم و تربیت عملی توأم با شادی و بازی[2] کودکان باشد؛ چه، به‌طور همزمان، تأثیرهای تربیتی فعال از سوی بزرگسالان نیز لازم است تا در این صورت، کودکان بیاموزند که با محدودیت‌های آزادی خود در سنین پایین، مدارا کنند. برای هگل، تعلیم و تربیت

1. child-centered
2. playful pedagogy

کودک متضمن مسئولیت مربی درجهت فراهم‌کردن زمینهٔ تعلیم و تربیت از یک‌سو، و فرصت‌های کودک، ارادهٔ او برای رشد و حقوق وی از سوی دیگر است. (تابز[1]، ۱۹۹۶)

ایدهٔ آموزش فلسفه براساس دیدگاه هگل از این موضع تربیتی او سرچشمه می‌گیرد. هگل، فلسفه‌ورزی طبیعی تنها مبتنی بر علایق کودکان را نمی‌پذیرد و آن را غیردیالکتیکی می‌داند. یکی دیگر از دلایلی که هگل فلسفه‌ورزی طبیعی کودکان را نمی‌پذیرد، از انتقاد او از کانت در آموزهٔ «شناختنی‌بودن»[2] ناشی می‌شود که براساس آن «اشیا فی‌نفسه»[3] خارج از محدودهٔ شناخت آدمی تلقی می‌شوند؛ درحالی‌که در فلسفهٔ هگل، این مرز برداشته می‌شود. بر این اساس است که او معتقد است موضوع شناخت، نمی‌تواند جدا از فعل «دانستن» تلقی شود؛ بلکه آنها باید در یگانگی هستی‌شناسانه‌ای با هم رشد یابند. (یوسو،۲۰۰۷: ۱۷۴)

به نظر هگل، فلسفه‌ورزی به‌عنوان چیزی طبیعی و خودانگیخته، غیردیالکتیکی است و به‌طور یکجانبه به نقش تصادفی موضوع شناخت منجر می‌شود. فلسفه‌ورزی در تلقی هگلی آن، به‌معنای رشد و تکامل روح ذهنی[4]، با بیگانگی از فهم انتزاعی و گذر به خرد سلبی شروع می‌شود و به مرحلهٔ خرد ایجابی می‌رسد. در این صورت، نه‌تنها فرایند تدریس برای آشنایی‌زدایی مهم است، بلکه محتوای تدریس نیز که همراه با تجربه‌های خود کودکان است، باید زمینه‌ساز گذر ذهن دانش‌آموزان به مقام خرد ایجابی باشد که در آن، کودکان بتوانند تناقض‌های موجود در پدیده‌ها را از منظری فراتر در یک کل درک کنند.

1. Tubbs, T.
2. knowablity
3. things-in-themselves
4. subjective spirit

نتیجه‌گیری

رویکرد روش‌گرایی غالب در برنامهٔ آموزش فلسفه به کودکان، به‌دلیل بی‌توجهی به محتوای فلسفی در پرورش تفکر فلسفی، در راستای هدف پروراندن روحیهٔ فلسفه‌ورزی واقعی در کودکان، تاحدی ناتوان است و به‌دلیل بضاعت کم فلسفی آن، شاید سزاوار عنوان فلسفه نباشد. همچنان‌که در بررسی جایگاه تاریخ فلسفه در فلسفه‌ورزی روشن شد، وابستگی حیاتی و آموزنده‌ای میان تاریخ فلسفه و فلسفه برقرار است که نمی‌توان بسان سایرعلوم از آن چشم پوشید.

هگل برای تاریخ فلسفه اهمیت ذاتی قایل بود و آن را حاوی رگه‌هایی از حقیقت می‌دانست. علاوه بر این، درمورد چگونگی هر نوع تفکری ازجمله تفکر فلسفی معتقد بود «ذهن انسان نمی‌تواند در خلأ تفکر کند؛ از سوی دیگر، دریافت صرف معلومات نیز مانند نوشتن جمله‌ها بر روی آب است» (هگل، ۱۹۸۴: ۴۴۶). پیامد این دیدگاه در آموزش فلسفه به کودکان این است که فلسفه‌ورزی واقعی کودکان نمی‌تواند بدون درگیری ذهن آنها با محتوای فلسفی اتفاق افتد. به عبارت دیگر، نمی‌توان مهارت‌های تفکر فلسفی را جدا از محتوای فلسفی آموزش داد؛ بنابراین، یگانگی محتوا و صورت (روش) یکی از اصول بنیادین منتج از دیدگاه هگل در آموزش فلسفه به کودکان است.

به اقتضای این اصل، می‌توان پیشنهاد کرد که با مطالعه و بررسی‌های لازم، دست به گزینش زد و قسمتی از اندیشه‌های فلسفی برخی از فیلسوفان را در تلفیق با مهارت‌های فلسفی به کودکان آموزش داد تا زمینهٔ پرورش تفکر فلسفی آنها، در ضمن چالش با این خمیرمایه‌های فلسفی، فراهم شود. این عمل موجب استفادهٔ بهینه‌ای از استعدادهای فلسفی کودکان مانند شگفت‌زدگی، کنجکاوی و پرسشگری می‌شود.

پیامد دیگر دیدگاه هگل در آموزش فلسفه به کودکان، تأکید بر فعالیت کودک در جریان فلسفه‌ورزی است. براساس این سخن هگل که می‌گوید، دریافت صرف و منفعلانهٔ محتوا، مانند نوشتن جمله‌ها بر روی آب است، نه‌تنها اسطورهٔ اینکه بتوان ذهن کودک را به بسانِ انباری پر از اندیشه‌های فلسفی کرد، بیهوده است، بلکه خوش‌باوری به اینکه ردپایی هم از اندیشه‌های فلسفی در ذهن کودک باقی بماند، خیالی خام است. بنابراین توجه به فعالیت چشمگیر کودکان در فلسفه‌ورزی ازجمله در حلقهٔ کندوکاو فلسفی، اصلی اساسی تلقی می‌شود.

باتوجه به مراحلی که هگل در سیر تکاملی ذهن مطرح می‌کند، یعنی مراحل انتزاعی، دیالکتیکی و نظری، و بیان می‌دارد فلسفهٔ واقعی رسیدن به مقام خرد ایجابی است؛ پیامد این دیدگاه در آموزش فلسفه به کودکان این است که باید از یک‌سو زمینهٔ رشد ذهنیت فلسفی در کودکان فراهم شود، به‌گونه‌ای که آنها امور متضاد را غیرقابل جمع ندانند. یعنی در حد امکان به مرحله‌ای از خرد ایجابی برسند که بتوانند امور متناقض را از منظری فراتر، در یک کل قابل جمع بدانند. از سوی دیگر، در آموزش فلسفه به کودکان باید زمینهٔ آشنایی‌زدایی[1] کودکان در مواجهه با پدیده‌های هستی فراهم شود تا آنها بتوانند پدیده‌های هستی را از جنبه‌های گوناگون ببینند و همچنین بتوانند در بررسی اندیشه‌ها، موضعی منتقدانه و سلبی اتخاذ کنند تا خرد سلبی در آنها رشد یابد و همواره به تصدیق کورکورانهٔ گفته‌های دیگران اکتفا نکنند.

پی‌نوشت‌ها

۱. البته شایان ذکر است که دیدگاه آن مارگارت شارپ (Ann Mrgaret Sharp)، همکار نزدیک لیپمن، در این زمینه تا اندازه‌ای با او متفاوت است. شارپ بر این باور است که برنامهٔ

1. defamilarization

فلسفه برای کودکان مستلزم بازسازی تاریخ فلسفه به‌وسیلهٔ داستان‌ها و کتاب‌های راهنما است. بنابراین کودکان در معرض طیف وسیعی از آرای فلاسفهٔ مختلف، دربارهٔ موضوع مورد توافق برای کندوکاو و پژوهش قرار می‌گیرند. (ناجی، ۱۳۷۸: ۱۰۰)

۲. تأکید بر واژه‌های «مفاهیم»، «روش‌ها» و «پرسش‌ها» از سوی نویسندگان مقاله است.

کتابنامه

استرن، رابرت. ۱۳۷۹. «گئورگ ویلهلم فردریش هگل» در: تایشمن، جی و وایت، گراهام (ویراستاران)، *فلسفهٔ اروپایی در عصر نو*، ترجمهٔ حنایی کاشانی. محمد سعید، تهران: نشر مرکز.

استوارت، همشر. ۱۳۸۵. «گفتاری دربارهٔ فلسفه» در: بونتمپو، جی. و اودل، اس. جک. *جغد مینروا: فلسفه به روایت فیلسوفان*، ترجمهٔ علیا، مسعود، تهران: قنقنوس.

استیس، والتر ترنس. ۱۹۹۳. *فلسفهٔ هگل*. ترجمهٔ عنایت، حمید. ۱۳۷۱. چاپ پنجم. تهران: سحاب.

باقری، خسرو. ۱۳۸۴. *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*. تهران: انتشارات مدرسه.

ـــــــــــ . ۱۳۸۵. *درس گفتارهای فلسفهٔ معاصر*. دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

ـــــــــــ . ۱۳۸۶. «چالش‌های پیش‌روی برنامهٔ فلسفه برای کودکان» در: کم، فیلیپ، *داستان‌های فکری ۲*، ترجمهٔ زهیر باقری، تهران: نشرعلم.

بونتمپو، جی. و اودل، اس. جک. ۱۳۸۵. *جغد مینروا: فلسفه به روایت فیلسوفان*. ترجمهٔ علیا، مسعود. تهران: ققنوس.

جسپرسن، پر و رضایی، هاله. ۱۳۸۵. *چرا من این کسی شدم که امروز هستم؟* (فلسفه برای کودکان پیش‌دبستانی). ترجمهٔ دانایی، فرحناز. تهران: مبینا.

راوچ، لئو. ۱۳۸۲. *فلسفهٔ هگل*. ترجمهٔ دستغیب، عبدالعلی. تهران: نشر پرسش.

فن، ک.ت. ۱۳۸۱. *مفهوم فلسفه نزد ویتگنشتاین*. ترجمهٔ قره‌گزلی، کامران. تهران: نشر مرکز.

فیشر، رابرت. ۱۳۸۶. *آموزش تفکر به کودکان*. ترجمهٔ صفایی‌مقدم، مسعود و نجاریان، افسانه. چاپ دوم. اهواز: رسش.

گادامر، هانس گئورگ. ۱۳۸۲. *آغاز فلسفه*. ترجمهٔ فولادوند، عزت‌الله. تهران: هرمس.

گاردر، یوستین. ۱۳۷۵. *دنیای سوفی*. ترجمهٔ صفوی، کورش. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

مجتهدی، کریم. ۱۳۷۰. *دربارهٔ هگل و فلسفهٔ او*. تهران: چاپخانهٔ سپهر.

ـــــــــــــ . ۱۳۸۶. *افکار کانت*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

ناجی، سعید. ۱۳۷۸. *کندوکاو فلسفی با کودکان و نوجوانان* (گفت‌وگو با پیشگامان). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

نقیب‌زاده، عبدالحسین. ۱۳۷۵. *درآمدی به فلسفه*. تهران: طهوری.

ـــــــــــــ . ۱۳۸۴. *درآمدی به فلسفه آموزش و پرورش*. چاپ هجدهم. تهران: طهوری.

Garber, Daniel. 2005. "What's Philosophical about the History of Philosophy?", in: Sorell, T. and Rogers, A.J. (ed.), *Analytic Philosophy and History of Philosophy*.Oxford: Claredon Press.

Hatfield, Gary. 2005. "The History of Philosophy as Philosophy", in: Sorell, T. and. Rogers, A.J. (ed), *Analytic Philosophy and History of Philosophy*. Oxford: Claredon Press.

Hegel, G.W.F. 1984. *The Letters*. Translated by C. Butler & C. Seiler. Bloomington: Indiana University Press.

Juuso, H. 2002. "Hegel on Teaching Philosophy", in: *Critical and Creative Thinking, The Australasian Journal of Philosophy for Children*, Vol. 10, No.1, P. 1-20

_____ . 2007**.** *Child, Philosophy and Education* (Discussing the intellectual sources of Philosophy for Children) Finland: University of Oulu.

Kaufmann, Walter. 1966. *Hegel*. London: Weidenfeld and Nicolson.

Kneey, Anthony. 2005. "The Philosopher's History and the History of Philosophy", Sorell, T. and Rogers, A.J. (ed), in: *Analytic Philosophy and History of Philosophy*. Oxford: Claredon Press.

Korczak Field, J. 1998. "Is it Really a Question of Preference? Philosophy Specific or Non-Philosophy Specific Teaching Materials", in: *Journal of Analytic Teaching*, vol.19, No. 1, P. 54- 68.

Leitter, B. 2004. *The Future of Philosophy*. Oxford: Clarendon Press.

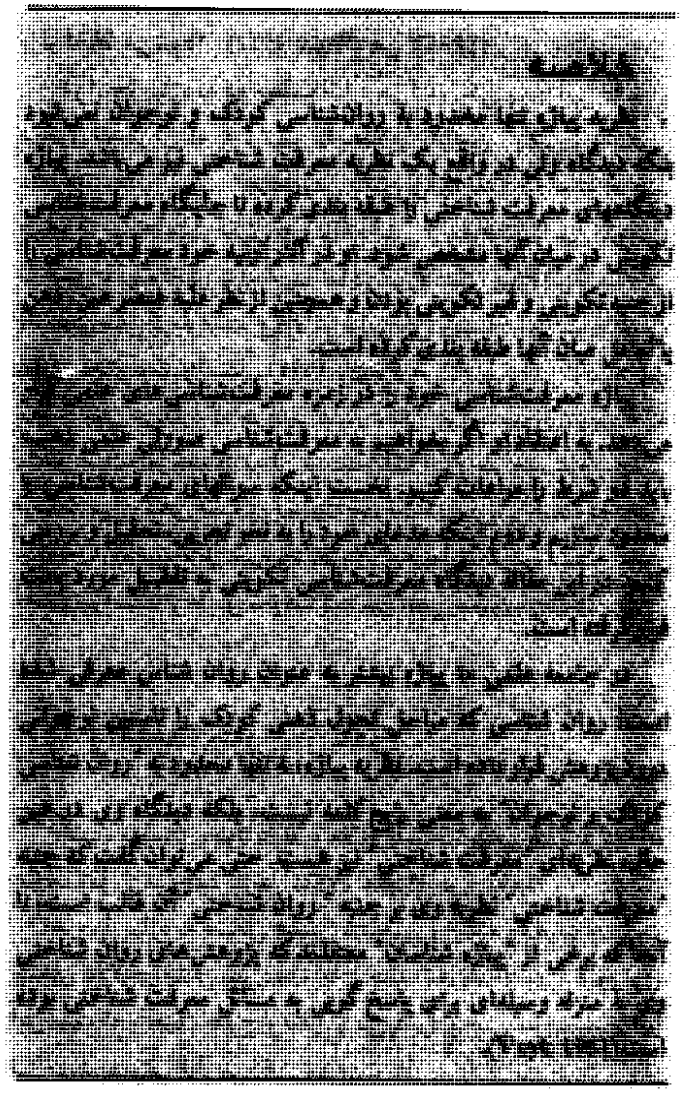
Lipman, M. and A.M. Sharp & F.S. Oscanyon. 1980. *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M. 2003. *Thinking in Education*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Tubbs, N. 1996. "Hegel's Educational Theory and Practice", in: *British Journal of Education*, vol. 44, No. 2, P. 181-199.

معرفت شناسی تکوینی پیاژه

*دکتر خسرو باقری
استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران
دکتر زهره خسروی
عضو هیئت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه الزهراء



مقدمه

در جامعه علمی ما پیاژه بیشتر به عنوان روان شناس معرفی شده است، روان شناسی که مراحل تحول ذهنی کودک را تاسنین نوجوانی مورد پژوهش قرار داده است. نظریه پیاژه، نه تنها محدود به "روان شناسی کودک و نوجوان" به معنی رایج کلمه نیست، بلکه دیدگاه وی در عین حال، نظریه‌ای "معرفت شناختی" نیز هست. حتی می‌توان گفت که جنبه "معرفت شناختی" نظریه وی بر جنبه "روان شناختی" آن غالب است، تا آنجاکه برخی از "پیاژه شناسان" معتقدند که پژوهش‌های روان شناختی وی به منزله وسیله‌ای برای پاسخ گویی به مسائل معرفت شناختی بوده است(Vuyk 1981).

پیاژه دیدگاههای معرفت شناختی را طبقه‌بندی کرده تا جایگاه معرفت شناسی تکوینی در میان آنها مشخص شود. او در آثار اولیه خویش، ماتریسی "۳×۲" را مطرح ساخت که یک بعد آن حاکی از تکوینی و غیر تکوینی بودن معرفت شناسی ها، و بعد دیگر حاکی از غلبه عنصر عین، ذهن، یا اثر متقابل میان آنهاست. حس‌گرایی empiricism نمونه معرفت شناسی تکوینی و تاکید کننده بر عنصر عین است. معاوضه گرایی conventionalism نمونه معرفت شناسی تکوینی و تاکید کننده بر عنصر ذهن است. جایگاه دیدگاه پیاژه در این ماتریس، معرفت شناسی تکوینی تاکید کننده بر تعامل عین و ذهن خواهد بود. پیاژه در آثار متأخرتر خویش تقسیم بندی دیگری از دیدگاههای معرفت شناختی به دست می‌دهد: معرفت شناسی‌های فراعلمی metascientific، معرفت شناسی‌های پیراعلمی parascientific، و معرفت شناسی‌های علمی (Vuyk 1981).

پیاژه معرفت شناسی تکوینی خود را در شاخه معرفت شناسی‌های علمی قرار می‌دهد بدون آنکه تمایلی به سوی اثبات گرایی positivism نشان دهد. حال، پس از ذکر جایگاه معرفت شناسی تکوینی در میان دیدگاههای معرفت شناختی، اصول معرفت شناسی تکوینی را به شرح زیر توضیح می‌دهیم.

*-آدرس تماس: خیابان جلال آل احمد، پل کوی نصر (گیشا) دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی

۱. معرفت شناسی به منزله علم

"(در معرفت شناسی علمی) ما دوباره با هریک از مسائل معرفت شناختی مواجه می‌شویم اما نه در چشم انداز فلسفی بلکه از دیدگاه تاریخی - نقادی این معرفت شناسی تکوینی یا علمی است که ما آن را در اینجا بیان می‌کنیم تانشان دهیم که چگونه روان‌شناس کودک ممکن است به این امر مساعدتی در خور توجه مبذول دارد" (Piaget 1971، ص ۲۷). پیاژه بر آن است که می‌توان هر یک از مسائل معرفت شناختی فلسفی را از دیدگاه معرفت‌شناسی علمی نگریست. اما برای آنکه معرفت‌شناسی (که بطور سنتی در حوزه فلسفه بوده) از قلمرو فلسفه به قلمرو علم در آید، چه شروطی را باید در نظر گرفت؟ پیاژه به این سوال، چنین پاسخ می‌دهد:

... مسئله‌ای که به نحو علمی بیان می‌شود چگونه مسئله‌ای است و ما چگونه می‌توانیم سوالی را از قلمرو فلسفه جدا سازیم؟ در این زمینه، دو شرط وجود دارد که از نظر ما لازم و کافی است. شرط اول صرفاً حاکی از محدود کردن فضایی است که می‌خواهیم به مطالعه آن بپردازیم. برای این کار، باید به کمک روش، قرارداد و در واقع نوعی توافق میان افراد، از پرداختن به بحث دربارهٔ همهٔ سوالهای مربوط خودداری کنیم. شرط دوم ...(آن که) دانشمند به دنبال آن است که به جمع‌آوری امور واقع بپردازد یا به نحو اصل موضوعی، به بررسی استدلالهای خود بپردازد تا آنکه میان همه پژوهشگران، درباره امور واقع یا قیاسها توافق حاصل آید (Piaget 1971، ص ۹۴). بر این اساس، اگر بخواهیم به معرفت شناسی، صورتی علمی بدهیم، باید دو شرط رامراعات کنیم. نخست اینکه سوالهای معرفت شناختی رامحدود کنیم، و دوم اینکه مدعای خود را به نحو تجربی، تحقیق و بررسی نمائیم (پیاژه در ادامه جملات مذکور، شرط دوم را با عنوان "تحقیق" verfication تجربی ذکر می‌کند). اما چگونه باید سوال‌های معرفت شناختی فلسفی را محدود کنیم؟

به جای آنکه از خود سوال کنیم دانش به طور کلی چیست یااینکه چگونه دانش علمی (که آنهم به طور کلی در نظر گرفته می‌شود) که به طور طبیعی متضمن سرشت فلسفی تام و تمامی است ممکن می‌گردد، ما می‌توانیم خود را به لحاظ روشی، به مسئله "مثبت" زیر محدود کنیم : چگونه دانش افزایش می‌یابد؟...(Piaget 1971، ص ۲۷-۲۶).

تعریف معرفت شناسی

از عبارتی که هم اکنون از پیاژه نقل کردیم، چنین بر می‌آید که از نظر وی معرفت شناسی با افزایش دانش سر و کار دارد و به عبارت دیگر، این پدیدآیی دانش است که در معرفت شناسی تکوینی مورد توجه قرار می‌گیرد. اما در واقع چنین نیست. معرفت شناسی تکوینی نه تنها به پدیدآیی دانش بلکه به مسئله اعتبار دانش نیز می‌پردازد.

اگر به ادامه نقل قول مذکور توجه کنیم، این نکته آشکار می‌شود: "چگونه دانش افزایش می‌یابد؟ طی کدام فرایند، یک علم از مرحله دانشی خاص که بعداً ناکافی لحاظ می‌شود به مرحله دانش خاص دیگری دست می‌یابد که بعداً توسط آگاهی مشترک خبرگان این رشته، برتر لحاظ می‌شود؟" (Piaget 1971، ص ۲۷-۲۶)

در اینجا پیاژه به دو مطلب اشاره می‌کند، یکی پدیدآیی دانش و دیگری اعتبار آن که به ترتیب، بااصطلاح "افزایش" یافتن و "ناکافی" insufficient یا "برتر" super بودن دانش از آنها یاد کرده است. هرچند در اینجا جنبه اعتبار دانش به منزله بخشی از معرفت‌شناسی تکوینی، تا حدی با ابهام اظهار شده است، اما در موارد دیگر، پیاژه آنرا با صراحت آشکاری بیان کرده است. پیاژه در جایی می‌نویسد: "معرفت شناسی، نظریه دانش معتبر است". (Piaget 1971، ص ۷). پیاژه در توضیح این مطلب بیان می‌دارد که هرچند اعتبار دانش در حد صوری، وابسته به منطق است، اما محدود به آن نیست، بلکه این امر مستلزم بررسی ارتباط عین و ذهن است زیرا مسئله معرفت شناسی این است که دانش چگونه به واقعیت نایل می‌شود (ص ۸)؟ به عبارت دیگر، مسئله اعتبار دانش نیز اساساً از طریق معرفت شناسی علمی معین می‌شود.

۳. واقعیت خارج از ذهن

"اشیاء مطمئناً وجود دارند و ملازم با ساخت‌هایی هستند که آنها هم مستقل از ما وجود دارند" (Piaget 1972، ص، ۹۰).

هرچند پیاژه به مسائل هستی شناختی و اینکه واقعیت چیست چندان علاقه‌ای نشان نمی‌دهد، اما از جمله مفروضات مورد قبول وی این است که واقعیت خارج از ذهن را می‌پذیرد و حتی ساختمندی آنرا نیز مورد پذیرش قرار می‌دهد. مشابهت نظر پیاژه از این حیث بانظر کانت مورد توجه قرارگرفته است (Vuyk 1981). کانت نیز به وجود فی نفسه در اشیا یا "بود" اشیا باور داشت. هرچند این تفاوت میان وی و کانت وجود دارد که کانت اشیای فی نفسه را نه تنها غیر قابل شناخت بلکه غیر قابل تغییر نیز می‌دانست، در حالیکه پیاژه آنهارا همواره در حال تغییر فرض می‌کند.

۴. امکان شناخت واقعیت

"... طبیعت مستقل آنها (ساخت‌های معینی) به نوبه خود، حدی است که هرگز قابل نیل نیست، گرچه چیزی است که ما ناگزیریم به وجود آن معتقد باشیم".(Piaget 1972، ص ۹۱)

از آنجاکه پیاژه شناخت واقعیت را آنچنان که هست، ممکن نمی‌داند، راه وی از بسیاری واقع‌گرایان جدا می‌شود. تاثیر کانت بر پیاژه در این مورد کاملاً آشکار است. کانت با تفکیک "بود" و "نمود"، عرصه شناخت‌های ما را "نمود" یا جهان پدیداری می‌دانست. پیاژه نیز قلمرو واقعی یا نهایی اشیاء را غیر قابل نفوذ می‌داند.

۵. مبدأ دانش

"نقطه عزیمت هر دانشی ... در اعمال است".(Piaget 1971، ص ۱۰۶) با توجه به آنچه در شماره پیشین گفته شد، دانستن، در اثر ارتباط با "واقعیت" اشیاء حاصل نمی‌شود. پس منبع اصلی دانش ما در درون ماست. به عبارت دیگر، هنگامی می‌توانیم بگوییم به چیزی علم پیدا کرده‌ایم که بتوانیم طرحواره عمل یا ساخت عملیاتی operational structures را در مورد آن بکار گیریم و به جذب (درونسازی assimilation) آن در طرحواره یا ساخت مذکور بپردازیم. "اشیاء و قاعده مندیهای آنها تنها بر حسب ساخت‌های عملیاتی بر ما آشکار می‌گردند که در مورد آنها بکار گرفته می‌شوند و چارچوب فرایند جذب (درونسازی) را شکل می‌دهند..."(Piaget 1972، ص ۹۱). به این ترتیب، نقطه عزیمت دانش نه حس و نه ادراک (Piaget 1971، ص ۹۱) بلکه عمل است. البته پیاژه، در تاکید بر عمل، راه خود را از عمل گرایان pragmatists جدا می‌سازد و عمل را نه در مفهوم سودگرایانه آن بلکه به منزله منبع هوش در نظر می‌گیرد.

با نظر به همین جایگاه آغازین برای عمل است که پیاژه، نظریه معرفت شناختی خود را نوعی "پیشینی‌گرایی کارکردی" functional a priorism می‌داند (Piaget 1972،ص ۹۱). لامارک در زیست‌شناسی بر این باور بود که کارکرد، عضو را بوجود می‌آورد. پیاژه همین معنا را در قلمرو معرفت شناسی وارد می‌کند: کارکرد، ساخت را بوجود می‌آورد. این بیان پیاژه در عین حال که همراهی او را با کانت نشان می‌دهد (قائل بودن به پیشینی گرایی در معرفت شناسی)، تفاوت او را با کانت نیز آشکار می‌سازد. به عبارت دیگر، هیچ مقوله ذهنی به نحو پیشینی وجود ندارد، تنها چیزی که می‌تواند در موضوع پیشینی قرار گیرد کارکرد است که منجر به پیدایش ساخت‌های پیچیده و پیچیده‌تر می‌شود و توسط آنها دانش برای آدمی فراهم می‌گردد. البته، این نکته را ناگفته نباید گذاشت که تاکید پیاژه بر کارکرد یا ساخت، در جریان مطالعات وی، شکل ثابتی نداشته است. بیلین Beilin اظهار می‌دارد که در ۶۰ سال نظریه پردازی پیاژه در مورد رابطه ذهن و عین، او نخست بر کارکرد تاکید داشت، اما در دوره میانی، بر ساخت بیشتر تاکید کرد و سرانجام، در مرحله آخر، بار دیگر بر کارکرد توجه بیشتری نشان داد(Beilin 1992).

به دلیل اهمیت کارکرد یا عمل در نظریه معرفت شناختی پیاژه، دیدگاه وی سازه‌گرایی costructivism نام گرفته است. به عبارت دیگر، ذهن یا ساختمان معرفت آدمی، بتدریج از طریق اعمال او ساخته می‌شود. از این رو پیاژه عمل را نقطه عزیمت دانش می‌شناسد و این را به منزله معادله اساسی معرفت‌شناسی تکوینی می‌داند که "دانستن یعنی تبدیل کردن"، تبدیل کردن اشیاء به چیزی که بتواند توسط ساخت‌های ما بکار گرفته شود.

البته هنگامی که پیاژه با نظریه مک‌لین و الینبرگ در ریاضیات آشناشد در معادله معرفت‌شناختی مذکور تجدید نظر کرد. در این نظریه ریاضی، تناظر و مشابهت مورد توجه قرار می‌گیرد نه تبدیل و همین امر موجب می‌شود که پیاژه نظریه پیشین خود را درباب گروه بندی تغییر دهد. پیاژه نخست گروه‌بندی را بر حسب عملیات توضیح داده بود، اما در تجدید نظر خویش گروه‌بندی را مشتمل بر تناظرها نیز دانست: "گروه‌بندی صرفاً نظامی از عملیات (و بنابر این تبدیلها) نیست،بلکه در برگیرنده مجموعه‌ای از تناظرها (و بنابراین مقایسه‌ها) نیز هست." (Piaget 1977، ص ۳۵۲،به نقل از Beilin 1992، ص ۲۵۸-۹)

۶. تشکّل دانش

پس،تعادل معینی میان جذب اشیا به فعالیت فرد، و انطباق این فعالیت با اشیا، نقطه عزیمت همه دانشها را شکل می‌دهد." (Piaget 1971، ص ۱۰۸). ذهن کودک، کار خود را با جذب اشیا به طرحواره‌های بازتابی اولیه آغاز می‌کند و به این طریق، اولین ادراکها برای کودک میسر می‌شود. اما از آنجاکه جذب، فعالیتی یکطرفه است، پیاژه نقش ادراک را عمدتاً تحریف واقعیت می‌داند. رهایی از کژتابی‌های ادراک، در گرو آن است که انطباق با اشیاء نیز صورت پذیرد و از خلال جذب و انطباق تعادل به ظهور می‌رسد. انطباق، هنگامی صورت می‌پذیرد که با طرحواره‌های موجود نتوان به جذب اشیاء ادامه داد. در این حالت، فرد تغییراتی در طرحواره‌های خود ایجاد می‌کند تا بار دیگر امکان جذب

فراهم آید. "تعادل تا جایی قابل حصول است که اعمال بتوانند نظام‌های ترکیب بازگشت‌پذیر reversible combination systems رابین خود تشکیل دهند". (Piaget، ص ۱۰۸)

خصیصه بازگشت‌پذیری، ذهن را از فعالیت یکطرفه‌رها می‌سازد و امکان غلبه بر تحریف‌های ادراکی را فراهم می‌آورد. بدین ترتیب ظهور تعادل امکان نزدیک شدن ساخت ذهنی را به ساخت‌های واقعیت، میسر می‌سازد. پیاژه با الهام از نظریه زیست‌شناختی وادینگتون Wadington و مفهوم هومئورزیس homeorhesis در نظریه وی از تعادل جویی پویا equilibration در تحول شناختی سخن گفت. این مفهوم در نظریه وادینگتون حاکی از آن است که موجود در تحول ارگانیزمی خود پیوسته به سطوح بالاتری از این تحول دست می‌یابد. پیاژه نیز بر آن است که ساخت ذهنی تا آنجاکه به بازگشت‌پذیری کامل دست نیافته همواره در جریان جذب دچار تعارض و با انطباق به تعادل‌یابی‌های بیشتر و برتر دست خواهد یافت.

اهمیت تعادل در نظریه معرفت شناختی پیاژه از آنجا آشکار می‌شود که وی ضرورت منطقی را بر حسب تعادل توضیح می‌دهد. مسئله ضرورت در دانش بشری بنا به نظریه پیاژه چیزی است که نه دیدگاه نوروفیزیولوژیکی صرف می‌تواند آن را توضیح دهد و نه دیدگاه حس‌گرایی قادر به تبیین کامل آن است. بر اساس نظریه تعادل ضرورت منطقی هنگامی در ساخت ذهنی به ظهور می‌رسد که خصیصه جبران یا بازگشت پذیری در عملیات ذهنی به حد اعلا برسد بطوریکه دیگر جایی برای بازگشت پذیری بیشتر وجود نداشته باشد. به عبارت دیگر ساخت به تعادل کامل دست یافته باشد. این نوع تعادل در مرحله عملیات صوری به ظهور می‌رسد زیرا ساخت‌های منطقی-ریاضی در این مرحله به صورت ساختارهای بسته در می‌آیند. ساخت‌های منطقی-ریاضی سطح بالا (بر خلاف ساخت‌های زیست‌شناختی که "باز" هستند و در معرض اختلال و جبران‌های پیاپی قرار دارند) ساخت‌هایی بسته‌اند.

سه ویژگی ساخت‌های بسته عبارتند از: تبدیل‌های بی‌زمان non-temporal transformations، بستار closure، و تنظیم‌های کامل perfect regulations (Vuyk 1981). تبدیل بی‌زمان، ناشی از بازگشت‌پذیری است. اگر ۴=۲+۲ است پس در همان حال، ضرورتاً ۲=۲-۴ می‌باشد. بستار به این معناست که تبدیل‌هایی که در یک ساخت انجام می‌شود، از حدود آن ساخت تجاوز نمی‌کند، بلکه به همانگونه که در معادله‌های فوق دیده می‌شود همواره از عنصری به عنصر دیگر در همان ساخت ختم می‌شود. تنظیم کامل (که از اصطلاحات نظریه سیبرنتیکی آشبی Ashby است) به این معناست که نه تنها تصحیح خطاها توسط پسخوراند انجام می‌شود بلکه تصحیح‌های پیشاپیش نیز صورت می‌پذیرد و این امر ناشی از خصیصه بازگشت پذیری است. پیاژه برای ساخت‌های بسته اهمیت خاص قائل بود و این در واقع یکی از تفاوت‌های او با برتالانفی Berttallanfi است. در حالیکه برتالانفی بر بازبودن ساخت‌ها و تعامل ساخت و محیط تاکید داشت، پیاژه بر آن بود که نظامها در پی آنند که به صورت بسته درآیند. نظام بسته خطاهای خود را صرفاً توسط پسخوراند تصحیح نمی‌کند، بلکه تصحیح‌های پیشاپیش موجب تسلط کاملتر موجود زنده به خود و محیط می‌شود. به این ترتیب آشکار است که نظریه تعادل و تعادل جویی در عین حالی که حاکی از ساخت‌های برتر شناختی است، منطق زیست شناختی معرفت شناس تکوینی رانیز نشان می‌دهد: ساخت تعادل یافته، هم به مرتبه شناختی بالاتری تعلق دارد و هم وسیله تسلط و کنترل بهتر بر محیط است.

پیاژه شکل نهایی تعادل ساخت‌های ذهنی را در مرحله عملیات صوری در نظر گرفته بود. آیا این بدان معناست که دیگر از پس این تعادل، عدم تعادلی به ظهور نخواهد رسید؟ ضرورتاً چنین نیست. نباید فراموش کرد که عملیات منطقی مورد نظر پیاژه محدود به عملیاتی بود که در بستر منطق مصداقی extensional logic قرار دارند و با جداول صدق بیان می‌شوند این امر چنانکه فرث (Furth 1984) می‌گوید، ناشی از جهت‌گیری کانتی پیاژه است که اساساً معطوف به مفاهیم کلی (مقولات کانتی و مفهوم زمان و مکان) و تحولات شناختی با نظر به این مفاهیم بوده است. بنابراین، اگر مسئله تحولات شناختی را در بستر منطق دیگری همچون منطق مفهومی مطرح کنیم، احتمال و انتظار بروز تحولات جدید شناختی پس از مرحله عملیات صوری، همچنان مفتوح خواهد بود. پیاژه خود نیز در سالهای اخیر در پژوهش‌های خویش به این نکته واقف شد و اظهار کرد که صورت‌بندی جدیدی از نظریه معنا و دلالت و بکارگرفتن منطق مفهومی می‌تواند جلوه‌های تازه‌ای از تحولات شناختی را پس از مرحله عملیات صوری مطرح سازد.

۷. نسبت دانش با واقعیت

"شناخت واقعیت به معنای ساختن نظام‌هایی از تبدیل است که کم وبیش به گونه‌ای بسنده adequate با واقعیت متناظر باشند. آنها کم و بیش با تبدیل‌های واقعیت متشابه‌اند". (Piaget 1972، ص ۱۵)

در این بیان که به رابطه میان شناخت و واقعیت ناظراست، معرفت شناسی پیاژه نمودی واقعگرایانه دارد. در اینجا از تناظر میان ساخت‌های شناختی و واقعیت و تشابه میان نظام های تبدیلی

شناختی و نظام‌های تبدیلی واقعی است اما چنین برداشتی از سخن پیاژه با سایر اصول معرفت شناسی تکوینی هماهنگی و انسجام ندارد. علاوه بر اینکه پیاژه واقعیت را از دسترس شناخت ما خارج می‌داند (اصل ۳)، اصولاً دانش را در بستر مسائل زیستی انسان مورد ملاحظه قرار می‌دهد. به عبارت دیگر دانش، وسیله‌ای است برای ارگانیسم زنده که بتواند توسط آن سازگاری خود را با محیط فراهم آورد و مسائل خود را حل کند.

از نظر پیاژه، پاسخ این سوال که دانش واقعاً چیست؟ این نیست که دانش را صرفاً کسب و انباشت اطلاعات بدانیم زیراکه ارگانیسم زنده در پی سازگاری است و دانش نقش حل کننده مشکلات این سازگاری را بازی می‌کند. همچنین فحوای مفهوم کلیدی "تعادل" (اصل ۵) در معرفت شناسی تکوینی آن است که ارگانیسم پس از اختلال و عدم تعادلی که تجربه کرده، به تعادل و تعادل‌های برتر روی می‌آورد. تعادل، فراهم آورنده سازگاری و تعادل‌های برتر فراهم‌آورنده "سازگاری های بهتر" هستند. از این رو پیاژه برآن است که خصیصه هوش، تامل کردن نیست بلکه تبدیل کردن است (Piaget 1971، ص ۶۷).

سازگاری‌های اولیه توسط دانش تنظیمی regulatory knowledge فراهم می‌آید که هنوز ویژگی بازگشت پذیری در آن جلوه‌گر نشده است. اما سازگاری‌های بهتر، توسط دانش عملیاتی میسر می‌شود که به سبب برخوردار بودن از ویژگی بازگشت‌پذیری، دانشی است که می‌تواند در مورد مشکلات محتمل و بالقوه نیز کارآمد باشد. به عبارت دیگر، ظهور توانایی تفکر صوری نسبت به تفکر انضمامی concrete ، امکان بیشتری برای سازگاری فراهم می‌آورد. اما خصیصه اصلی هوش، یعنی تبدیل، در همه سطوح هوش پابرجاست. هرچند پیاژه در سطوح عالی شناختی از تفکر انتزاعی reflective regulations سخن می‌گوید، اما فی‌الواقع تفاوت چندانی میان آن و دانش تنظیمی در مرحله حسی حرکتی (هماهنگی بین اعمال) برای سازگاری بهتر وجود ندارد جز اینکه انتزاع تفکری،نوعی "تنظیم در مورد تنظیم‌های" regulation on regulations سطوح پایین تر است. از این رو پیاژه اظهار می‌کند که مکانیزم واحدی در تنظیم و انتزاع تفکری وجود دارد که به دو زبان یا از دو دیدگاه بیان شده است(Vuyk 1981).

گلازرزفلد (Glasersfeld 1989) به سبب جایگاه اساسی سازگاری در معرفت شناسی تکوینی، این دیدگاه را با عمل‌گرایی و ابزارانگاری قابل مقایسه دانسته است. برای عمل گرایان نیز دانش برحسب سازگاری تعریف می‌شود، چنانکه گلازرزفلد از ریچارد رورتی Rorty عمل گرای معاصر نقل می‌کند: "او (عمل گرا) بطور کلی مفهوم صدق به منزله تناظر با واقعیت راکنار می‌گذارد و می‌گوید که علم جدید نه از آن رو که متناظر (با واقعیت) است ما را قادر به فائق آمدن می‌سازد بلکه فقط همین را می‌توان گفت که ما را قادر به فائق آمدن می‌سازد" (Rorty 1982، ص ۱۷، به نقل از Glasersfeld، ص ۱۲۴). به همین دلیل عمل گرایان، از حیث معرفت شناسی، ابزارانگارند زیرا اندیشه‌ها را نه متناظر با واقعیت، بلکه ابزارهایی برای سازگاری و فائق آمدن بر دشواریها می‌دانند. گلازرزفلد بر آن است که نظریه شناختی پیاژه نیز ابزارانگارانه است و دو شکل از ابزارانگاری در آن قابل تمایزند : نخست در سطح حسی-حرکتی که در آن، طرحواره‌های عمل به منزله ابزارهایی هستند که ارگانیسم را قادر می‌سازند که به هدف‌های خود دست‌یازد. او این گونه ابزارنگاری را ابزار نگاری سود گرایانه utilitarian instrumentalism می‌نامد. دوم در سطح انتزاع تفکری که درآن، طرحواره‌های عملیاتی به منزله ابزارهایی هستند که ارگانیسم را در دستیابی به شبکه مفهومی منسجمی که در شرایط تجربی ارگانیسم، از حیث عمل و تفکر، کار آمد باشد توانا می‌سازد. در برابر شکل اول، دراین سطح، ابزارانگاری معرفتی epistemic مطرح است. به این ترتیب، در نظریه معرفت شناسی تکوینی، به جای تناظر با واقعیت، باید از دانش کارآمد سخن گفت. از نظر گلازرزفلد تفاوت میان ساخت گرایی پیاژه و عمل گرایی در این است که در نظریه پیاژه، "چگونگی" توضیح تکوین دانشی که مارا قادر به فائق آمدن بر مشکلات می‌سازد در کانون توجه قرار گرفته است. کار ژان پیاژه، پرکارترین ساخت گرای قرن ما، را می‌توان به منزله بلند دامنه‌ای برای طراحی مدلی از تکوین دانش کارآمد" تفسیر کرد "(Glasersfeld 1989، ص ۱۲۵)

بیکهارد (Bickhard 1992) در این تردید می‌کند که بتوان مفهوم "تناظر" را در معرفت شناسی پیاژه با مفهوم عمل گرایانه "تناسب" یکی دانست و به این ترتیب معنایی صرفاً تمثیلی برای تناظر در نظر گرفت، همچون هنگامی که می‌گوییم معده با غذا مطابقت و تناظر دارد، در حالیکه منظور واقعی ما تناسب است. این تردید از آنجاناشی شده است که پیاژه در برخی از نوشته‌های خود از تناظر با واقعیت چنان سخن گفته است که نمی‌توان آن را به معنای تمثیلی در نظر گرفت:

"انتخاب زیست‌شناختی، در واقع به بقا مربوط است، در حالیکه غلبه ایده‌ای برایده دیگر، در تحلیل نهایی، وابسته به ارزش صدق است که درآن منطوی است ...این غیر قابل تصور است، که بخواهیم قابلیت مغز آدمی برای ساختن ساخت‌های منطقی-ریاضی راکه به نحو تحسین برانگیزی با واقعیت فیزیکی سازگار است، صرفاً توسط انتخاب از سر واکنیم، چنانکه معتقدان به جهش این کار راکرده‌اند..." (Piaget 1967/1971، ص ۲۷۴ به بعد، به نقل از، Bickhard 1992، ص ۴۰۳)

در اینجا پیاژه از ارزش صدق ایده‌ها سخن می‌گوید و سازگاری با واقعیت را بر حسب آن توضیح می‌دهد. در واقع پیاژه می‌کوشد از نظریه داروینی تحول یا انتخاب طبیعی که سازگاری در آن به صورت انفعالی

انجام می‌پذیرد انتقاد کند و آن را ناتوان از تبیین ساخت‌های منطقی-ریاضی و پیدایش آنها بشمارد. از این رو پیاژه میان دوگونه سازگاری تفاوت می‌گذارد: سازگاری کلی که برای بقا صورت می‌پذیرد طی آن قدم به قدم با تغییرات محیط روبرو می‌شود و ساخت‌های منطقی-ریاضی در وی شکل می‌گیرد به نحوی که تغییرات مذکور در آنها مطرح می‌شود و امکان تناظر با واقعیت فراهم می‌آید.

با این همه بیکهارد نیز به این نکته راه می‌یابد که پیاژه نتوانسته است مسئله تناظر ساخت‌ها با واقعیت را به نحو قابل قبولی تبیین کند. این عدم توفیق به ویژه ناشی از آن است که پیاژه ارتباط ارگانیسم با واقعیت را از طریق پسخوراند توضیح می‌دهد و پسخوراند منفی، صرفاً حاکی از آن است که ساخت‌های ارگانیسم از کفایت برخوردار نیستند. به عبارت دیگر، محیط برای ارگانیسم پیامی ندارد جز آنکه با ظهور اختلال در کارکرد ارگانیسم، عدم کفایت ساخت‌های وی را اعلام کند: "کاملاً" بدیهی به نظر می‌رسد که نیازی نیست پسخوراندهای اطلاعاتی مورد بحث "پیامی" به معنای دقیق کلمه، در بر داشته باشند ... به عبارت دیگر، پیام مورد نظر را می‌توان عبارت از دلالتی "نامعین" دانست مبنی بر اینکه مشکلی در کار است. از سوی دیگر هنگامی که همه چیز به نحو عادی در کار باشد، نیازی به چنین دلالتی نخواهد بود. " (Piaget 1974، ص ۹ به بعد به نقل از همان، ص ۴۱۶). اما تمام سخن در همین است که آیا هنگامی که اختلالی به ظهور نمی‌رسد می‌توان گفت که تناظر ساختها با واقعیت بر قرار است ؟ پاسخ این سوال، ضرورتاً مثبت نیست زیرا موفقیت کارکردهای ارگانیسم می‌تواند دلایل متعددی داشته باشد و تنها دلیل آن تناظر با واقعیت نیست.

منابع

Beilin H (1992). Dispensible and core elements in Piaget's research program. In: L Smith (ed). *Jean Piaget: Critical Assessments.* London: Routledge.

Bickhard MH (1992). Piaget on variation and selection models: Structuralism, logical necessity and interactionism. In: L Smith (ed). *Jean Piaget: Critical Assessments.* Vol. IV London: Routledge.

Furth H (1984). A contemporary thinker from psychology's past. *Contemporary Psychology.* 29, 25-27.

Glasersfeld EV (1989). Cognition, construction of knowledge and teaching. *Synthese.* 80, 121-140.

Piaget J (1967/1971). *The Principles of Genetic Epistemology:Toward a Theory of Knowledge.* New York: Penguin Books.

Piaget J (1972). *The Principles of Genetic Epistemology.* London: Routledge and Kegan Paul.

Piaget J (1974). *Adaptation and Intelligence.* Chicago: University of Chicago Press.

Piaget J (1977). *Epistemologic Genetique et Equilibration.* Neuchatel: Delahaux and Niestle.

Piaget J (1980). Recent studies in genetic epistemology. *Cahiers Foundation Archives of Jean Piaget.* No. 1.

Vuyk R (1981). *Overview and Critique of Piaget's Genetic Epistemology.* vol.1 & 2 London: Academic Press.

بررسی معرفت‌شناسی تکوینی: گرایش‌های نوپیاژه‌ای

دکتر خسرو باقری

دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی

دکتر زهره خسروی

دانشگاه الزهراء، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی

خلاصه

معرفت‌شناسی تکوینی، اشاره به رویکردی در معرفت‌شناسی دارد که به طور اساسی توسط پیاژه مطرح شده است. اصول عمدهٔ این رویکرد پیشتر در مقاله‌ای مستقل توضیح داده شد[1]. در نوشتار حاضر، بررسی معرفت‌شناسی تکوینی که با نظر به گرایش‌های نوپیاژه‌ای صورت می‌پذیرد، مورد توجه است. مقالهٔ حاضر در دو قسمت تنظیم گردیده است. نخست، به معرفی و توضیح گرایش‌های نوپیاژه‌ای خواهیم پرداخت. در قسمت دوم، محدودیت‌های معرفت‌شناسی تکوینی، براساس دیدگاه رقیب‌گرا در معرفت‌شناسی مورد بحث قرار خواهد گرفت.

گرایش‌های نوپیاژه‌ای

اصطلاح "نوپیاژه‌ای" neo-Piagean به معنای خاص کلمه، به دو گروه اطلاق می‌شود: یکی گروهی که سازه‌گرایی constructivism پیاژه را می‌پذیرند، همچون پاسکوال-لئون Pascual-Leone اما جنبه‌های دیگر نظریه وی را مورد انتقاد قرار می‌دهند و دیگر، گروهی همچون هالفورد Halford که ساخت‌گرایی structuralism پیاژه را اساسی می‌دانند و جنبه‌های دیگر نظریه وی را محتاج تغییر می‌دانند (ویک، ۱۹۸۱، ج ۲، ص ۳۱۹). اما اگر مفهوم نوپیاژه‌ای را قدری عام‌تر در نظر بگیریم، می‌توانیم از همه کسانی سخن بگوییم که اصولاً به دیدگاه پیاژه‌ای اعتقاد دارند اما جنبه‌هایی از آنرا محتاج تغییر و اصلاح می‌دانند. به این ترتیب، دیدگاههای نوپیاژه‌ای طیف وسیع‌تری را دربر خواهد گرفت که ذیلاً به اختصار اشاراتی به آنها خواهیم داشت.

نخست باید به دیدگاه گلازرزفلد Glasersfeld (۱۹۸۹) اشاره کنیم. چنانکه پیشتر نیز توضیح دادیم، او در معرفت‌شناسی، از به کارگیری مفهوم "صدق" truth پرهیز می‌کند و هماهنگ با عمل‌گرایی آمریکایی، از "کارآمدی" سخن می‌گوید. از این رو، او سازه‌گرایی پیاژه را اساسی می‌داند و بر آن است که صورت مطلوب نظریه پیاژه در رادیکال کردن جنبه سازه‌گرایی آن است. به عبارت دیگر، در نظریه پیاژه نباید از تعامل میان ارگانیسم و واقعیت سخن گفت، زیرا اقتضای سازه‌گرایی رادیکال این است که "واقعیت" برای ارگانیسم، چیزی نباشد جز آنچه در سازه‌های او جلوه‌گر می‌شود. تنها چیزی که در این دیدگاه مورد نیاز است، مدل سیبرنتیکی است که ارگانیسم براساس آن و صرفاً با پسخوراند منفی، دانش کارآمد را برای خود فراهم می‌آورد.

دیدگاه دوم از آنِ بیلین Beilin (۱۹۹۲) است که پیشتر درباره او نیز سخن گفتیم (باقری و خسروی ۱۳۷۸). او نیز سازه‌گرایی نظریه پیاژه را بسیار اساسی می‌داند اما بر آن است که مبنای شکل‌گیری ساخت‌ها صرفاً "عمل" (که ملازم با تبدیل است) نیست. در واقع، بیلین معتقد است از هنگامی که پیاژه مسأله "مطابقت" correspondence تناظر با واقعیت را وارد نظریه خود کرد، دیگر مفهوم عمل را نمی‌توان محدود به تبدیل دانست زیرا در مطابقت، مقایسه مطرح است نه تبدیل. به این ترتیب، مفهوم عمل چنان وسعتی خواهد یافت که مترادف کارکرد خواهد بود؛ بطوریکه شامل ادراک و تخیل نیز خواهد بود. پس، ساخت‌ها صرفاً از عمل (تبدیل) حاصل نمی‌شوند بلکه ادراک، تخیل و زبان نیز در ظهور آنها نقش‌آفرینی می‌کنند.

دیدگاه سوم از آن پاسکوال-لئون (۱۹۷۶) است. او نیز سازه‌گرایی پیاژه را اساسی می‌داند و در پی آن است که آنرا بسط دهد. به نظر وی، صورت‌بندی‌های پیاژه، به علت تأکید بر اشکال منطقی مراحل رشد، به

۱- مراجعه شود به: فصلنامه تازه‌های علوم‌شناختی، شماره ۱ سال‌اول، مقالهٔ «معرفت‌شناسی تکوینی پیاژه»، دکتر خسرو باقری و دکتر زهره خسروی، صص ۴۰-۳۵.

ساخت‌گرایی بیش از سازه‌گرایی وابسته شده است و از این رو، او اصطلاح "روانی-منطقی" psycho-logic را برای نظریه پیاژه به کار می‌برد. از نظر پاسکوال-لئون، آنچه بیشتر مورد نیاز است اطلاع یافتن بر پویایی‌های روانی فرد یا سازه‌ها در جریان تحول ذهنی است. از جملهٔ انتقادهای او به پیاژه این است که وی جهان را متشکل از "اشیای" objects فیزیکی می‌دانست درحالیکه "اشیا"، خود بر حسب سازه‌های فرد، قابل تعریف‌اند. از این رو، پاسکوال-لئون از دو گونه واقعیت سخن می‌گوید، "واقعیت" ی که متشکل از فرایندهای فیزیکی است، و "واقعیت" ی که متشکل از اشیا است و این واقعیت، بر حسب سازه‌های خاص هر ارگانیسمی (اعم از انسان و حیوان) متفاوت خواهد بود.

دیدگاه چهارم توسط کیتز، کالیس و هالفورد (Keats Collis & Halford 1978) مطرح شده است. این دیدگاه، جنبه ساختارگرایی نظریه پیاژه را اساسی می‌داند و به عبارت دیگر، بر وجود مراحل در تحول شناختی و خصایص ساختاری آنها تأکید دارد. کیتز و همکاران وی معتقدند که پیاژه، ساختارها را به نحو عملیاتی تعریف نکرده و لذا از جهت روش‌شناسی، ارتباط ساختارهای مورد نظر و شواهد تجربی، به قدر کافی روشن نیست. از نظر آنان، برای تعریف ساختار شناختی، می‌توان مفهوم "حد و مرز" constraints را مورد استفاده قرار داد و منظور از حد و مرز، انواع ترکیب‌هایی است که می‌تواند میان امور برقرار شود. مثلاً کودکی که میان ابر و باران، به این نوع ترکیب اطلاع یافته که باران نشانه وجود ابر است، حدود و مرزهای معینی را بین آن دو در نظر گرفته است. ساختار شناختی چیزی نیست بجز مجموعه اطلاعاتی که بیانگر اینگونه ترکیب‌ها میان امور و رخدادها است.

دیدگاه پنجم توسط کسانی مطرح شده که در قلمرو هوش مصنوعی artificial intelligence کار می‌کنند. از جمله می‌توان از بودن (Boden 1979) نام برد. او بر آن است که هوش مصنوعی، خود، مبتنی بر معرفت‌شناسی سازه‌گر است و می‌تواند موجب تحولی در نظریه پیاژه گردد. بودن معتقد است که پیاژه، عمدتاً به نظریه سیبرنتیک تکیه داشت و هرچند در کنار آن، گاه از هوش مصنوعی نیز نام برده، اما تفاوت آنها را به خوبی درنیافته است. بودن تفاوت هوش مصنوعی و سیبرنتیک را چندان اساسی می‌داند که می‌گوید هوش مصنوعی، مرحله‌ای از تحول در سیبرنتیک نیست بلکه تحولی است که در نتیجه فاصله گرفتن از سیبرنتیک به ظهور رسیده است. او تفاوت عمده میان این دو را در آن میداند که جریان پسخوراند اطلاعاتی در سیبرنتیک، "کمی" quantitative است درحالیکه این جریان، در هوش مصنوعی، "کیفی" qualitative است. به عبارت دیگر، اطلاعات پسخوراندی در هوش مصنوعی، معناشناختی semantic است درحالیکه در سیبرنتیک، شمارشی numerical است. به علاوه، بودن معتقد است درحالیکه پیاژه، نظریه هوشی خود را اساساً با توسل به مفاهیم جبر و قواعد صوری منطق، صورت‌بندی کرده، در هوش مصنوعی، چندان اعتنایی به استنباط قیاسی وجود ندارد و به جای آن، اطلاعات وابسته به موقعیت‌های زمینه‌ای و انعطاف‌پذیری ناشی از آن مورد توجه است.

دیدگاه ششم از آن آورتان (Overton & Resse 1973) است. او معرفت‌شناسی پیاژه را نوعی معرفت‌شناسی در الگوی ارگانیزمی می‌داند که در برابر الگوی ماشینی قرار دارد و از این رو، معتقد است که روی آوردن پیاژه به سیبرنتیک، نظریه وی را دچار نوعی عدم انسجام کرده است. آورتان می‌گوید نظریه سیستمی یا ساخت‌گرایی، دو چهره متفاوت یافته است که یکی به سیستم ارگانیزمی باز نظر دارد و این در نظریه برتالانفی Bertalanfy جلوه‌گر شده و دیگری به سیستم مکانیستی بسته نظر دارد که در سیبرنتیک آشکار شده است. عدم انسجام مورد نظر آورتان در نظریه پیاژه از آنجا نشأت می‌یابد که پیاژه پیشنهاد برتالانفی را مبنی بر این که دوره‌های تعادل، "حالت‌های پایداری در سیستم باز" هستند می‌پذیرد و از سوی دیگر، سیبرنتیک را نیز تأیید می‌کند، درحالیکه این دو با هم هماهنگی ندارند. به علاوه، آورتان می‌گوید پیاژه به دلیل روی آوردن به سیبرنتیک، غایت‌گرایی را کنار می‌گذارد و به غایت-قانونمندی teleonomy توسل می‌جوید. از نظر آورتان، "قصد" و "غرض" در مدل ارگانیزمی، خود، ارزش تبیین کننده دارند، درحالیکه در مدل‌های مکانیستی، محتاج تبیین‌اند. به این ترتیب، آورتان بر آن است که نظریه پیاژه بایستی از این عدم انسجام‌ها پیراسته شود.

دیدگاه آخر که در اینجا به بحث بیشتری در باب آن می‌پردازیم متعلق به بیکهارد Bickhard است. پیشتر اشاره‌ای به نظر وی کردیم مبنی بر اینکه معرفت‌شناسی پیاژه در پی آن بوده است که مسأله تناظر ساخت‌ها با واقعیت را تبیین کند (باقری و خسروی ۱۳۷۸).

بیکهارد (Bickhard 1992) دلایلی برای این مطلب اقامه می‌کند که پیاژه به تناظر ساختار با واقعیت قائل بوده است. دلیل نخست این است که پیاژه مفاهیم "تناظر" correspondence و "مشابهت‌گرایی" isomorphism را صریحاً به کار می‌برد. دلیل دیگر آنکه پیاژه در بحث از تبدیل‌ها و هماهنگی‌های میان اعمال، این فرایندها را چنان پا به پای موقعیت‌های معین، ذره‌ای atomization می‌کند و فردیت می‌بخشد که باید گفت او تناظر با واقعیت را به عنوان پیش فرض گرفته است. دلیل سوم اینکه پیاژه

(با اینکه نظریه نسخه‌برداری copy theory از واقعیت را رد می‌کند) انتقادی به نظریه تناظر مطرح نمی‌کند و هیچگونه جایگزینی برای آن معرفی نمی‌نماید (Bickhard 1992 ص۴۱۴).

اما بیکهارد کوشش برای تبیین مسأله تناظر را بی‌حاصل می‌داند و به همین دلیل با ساخت‌گرایی پیاژه، به این عنوان که پیش‌فرض آن قبول مسأله تناظر است، مخالفت میکند و بر آن است که نقطه قوت معرفت‌شناسی پیاژه در سازه‌گرایی آن است. بیکهارد معتقد است که با بسط مفهوم تعامل میان ارگانیسم و واقعیت در نظریه پیاژه به گستره‌ای فراتر از آنچه وی در نظر داشت، می‌توان معرفت‌شناسی سازه‌گرایانه را استواری بخشید. از این جهت، بیکهارد دیدگاه خود را تعامل‌گرایی interactivism می‌نامد. محدودیت‌های مفهوم تعامل در نظریه پیاژه، به عقیده بیکهارد ناشی از ساخت‌گرایی پیاژه بوده است (Bickhard 1992 ص۴۲۱). او این نکته را در مورد تقسیم‌بندی پیاژه از دانش توضیح می‌دهد. پیاژه دانش را به دو جنبه شکلی figurative و عملیاتی operational تقسیم کرد.

بیکهارد در این مورد می‌نویسد: "اما از نظر پیاژه، دانش شکلی، خواه زیر مجموعه دانش عملیاتی قرار بگیرد یا نه، صورتی از دانش است که به نحو تحویل ناپذیری از دانش عملیاتی جداست - دانش شکلی، ذاتاً بازنمودی representation از تناظرهای ساخت‌گرایانه است. به علاوه، حتی مفهوم پیاژه در باب دانش تعاملی تبدیل‌های محتمل، بنا به شیوه‌ای از نوع تناظر ساخت‌گرایانه تفسیر شده است: مفاهیم طرحواره scheme و عملیات در نظریه وی، ساخت‌های دانشی هستند که با ساخت‌های تبدیل‌های محتمل، متناظرند" (Bickhard 1992).

از نظر بیکهارد، ساخت‌گرایی پیاژه، نظریه وی را با همان مشکل منطقی روبرو می‌کند که وی آنرا متوجه نظریه‌های نسخه‌برداری دانش می‌دانست. این مشکل، عدم انسجام منطقی است مبنی بر اینکه هنگامی می‌توان از نسخه‌برداری سخن گفت که نسخه اصلی در اختیار باشد و اگر نسخه اصلی در حیطه دانش قرار داشته باشد، این خود، ناقض نسخه‌برداری دانش خواهد بود. پیاژه با این استدلال، هم علیه نظریهٔ مذکور و هم علیه نظریه‌های فطری‌گرایی innatism ضروری چامسکی Chamsky و فودور Fodor به نقادی پرداخته است. اما این استدلال، علیه ساخت‌گرایی خود پیاژه نیز وارد است زیرا چه در حد دانش شکلی و چه در حد دانش عملیاتی، سخن گفتن از تناظر با واقعیت، مستلزم آن است که ما نخست، دانش به واقعیت را احراز کرده باشیم تا بتوانیم از تناظر با آن سخن بگوییم.

بیکهارد بر آن است که اگر ساخت‌گرایی را از نظریه پیاژه حذف کنیم، آنچه باقی می‌ماند، تعامل‌گرایی خالص است که منطق اساسی آن، سازه‌گرایی است (Bickhard 1992 ص۴۲۳). بر این اساس، بیکهارد، دانش را چنین تعریف می‌کند: "دانش عبارت است از قابلیت برای تعامل موفق". از این رو، ویژگی بازنمودی دانش، نه بر حسب تناظر با واقعیت، بلکه به منزله "جنبه کارکردی" functional aspect هرگونه تعامل موفق در نظر گرفته می‌شود. "بازنمودهای تعاملی هنگامی قابل تصورند که آنها را بر حسب تعاریف ضمنی کارکردی موفق و افتراق‌ها در نظر بگیریم، نه بر حسب تناظرها" (Bickhard 1992 ص۴۲۴). به عبارت دیگر، ارگانیسم بر حسب کارکردهای موفق خود، تعاریفی ضمنی خواهد داشت که آنها به منزله بازنمود واقعیت (نه متناظر با آن) هستند و همواره با عدم موفقیت‌های بعدی ارگانیسم، دچار تغییر می‌شوند تا اینکه دوباره موفقیت ارگانیسم برقرار شود. تعاریف ضمنی جدید که متضمن تغییرها و افتراق‌های مذکورند، بازنمودی جدید محسوب می‌شوند.

یکی از پیامدهای کنار گذاشتن ساخت‌گرایی پیاژه، در مورد مسأله ضرورت necessity آشکار می‌شود. پیاژه با دیدگاههایی که تحول را صرفاً براساس حرکت کور کورانه و آزمایش و خطا توضیح می‌دهند مخالف بود و مهم‌ترین دلیل او علیه چنین دیدگاه‌هایی، ظهور ویژگی ضرورت در محتوای شناختی آدمی است. به نظر پیاژه، مسأله ضرورت را صرفاً با توسل به ساخت‌های منطقی-ریاضی که در آنها ویژگی بستار closure وجود دارد می‌توان توضیح داد. اما ارتباط ضرورت با ساخت‌های ریاضی و بستار آنها ارتباطی ساده و مستقیم نیست. گاه ویژگی بستار در یک ساخت وجود دارد اما نمی‌توان آنرا برای تبیین ضرورت در دانش بشری (به منزله امری که در همه جهان‌های ممکن درست است) به کار گرفت. به عبارت دیگر، ممکن است ضرورتی در حد یک ساخت واجد ویژگی بستار و بازگشت‌پذیری به ظهور رسد اما ضرورتی منطقی به مفهوم مذکور نباشد. به همین دلیل، پیاژه که خود در آثار متأخر خویش به این نکته توجه یافته بود از مفهوم "ضرورت محلی" local necessity سخن گفت (Piaget 1977a 1986)، به این معنا که ضرورت در حد درجه معینی از بازگشت‌پذیری و بستار وجود دارد. بیکهارد معتقد است که ما در تبیین مسأله ضرورت، نیازی به مفهوم ساخت گرایانه بستار ریاضی نداریم و می‌توانیم آنرا صرفاً با توسل به مفهوم تعامل و باز نمود تعاملی توضیح دهیم. به این ترتیب، ضرورت عبارت است از ثبات invariance (بی‌استثنا بودن exceptionlessness) کارکردهای موفق و بر حسب قلمروهای مختلف اینگونه کارکردها می‌توان از ضرورت‌های عملی، ضرورت‌های فیزیکی، ضرورت‌های منطقی، ضرورت‌های هستی شناختی،

ضرورت‌های اخلاقی و نظایر آن سخن گفت. در این جا ثبات (بی‌استثنا بودن)، به همان معنای صادق بودن در همه جهان‌های ممکن در نظر گرفته شده است (Bickhard 1992 ص ۴۳۱).

محدودیت‌های معرفت‌شناسی تکوینی

پس از شرح و توضیحی که در مورد معرفت‌شناسی تکوینی مطرح شد، اکنون بر آنیم تا برخی از حدود و محدودیت‌های این نظریه را مورد بحث قرار دهیم. از آنجا که معرفت‌شناسی تکوینی پیاژه، اساساً ساخت گرایانه و سازه‌گرایانه است، مناسبت آن با واقعیت و واقعیت‌گرایی، یکی از محورهای بحث ما در نشان دادن محدودیت معرفت‌شناسی تکوینی است. در این مورد، سخن ما معطوف به بیان این نکته خواهد بود که نشان دهیم ساخت‌گرایی و سازه‌گرایی محتاج آن است که شکلی واقع‌گرا بیابد؛ در غیر این صورت، از حیث معرفت‌شناختی با دشواری‌های اساسی مواجه خواهد بود. محور دوم این بررسی، ناظر به مسأله پیدایش و اعتبار دانش خواهد بود. معرفت‌شناسی تکوینی به منزله یک معرفت‌شناسی علمی، در پی آن است که هم پیدایش دانش و هم اعتبار آن را تبیین کند. در این قسمت از بحث، کوشش ما بر آن خواهد بود که نشان دهیم معرفت‌شناسی تکوینی تنها می‌تواند پیدایش دانش را تبیین کند و در قلمرو اعتبار دانش، نیازمند آن است که از معرفت‌شناسی فلسفی بهره جوید. اکنون، به بررسی این مسائل، به ترتیب تحت عناوین "نیاز معرفت‌شناسی تکوینی به واقع‌گرایی" و "دانش: پیدایش یا اعتبار؟" می‌پردازیم.

نیاز معرفت‌شناسی تکوینی به واقع‌گرایی

نظریه‌های سازه‌گرا در معرفت‌شناسی، عموماً سر سازگاری با نظریه‌های واقع‌گرا نشان نمی‌دهند. این از آن رو است که نظریه‌های سازه‌گرا، فعالیت و عمل فرد را کانون توجه خود قرار می‌دهند و دانش را به منزله امری در نظر می‌گیرند که آدمی در جریان عمل خویش آنرا می‌سازد. درحالیکه نظریه‌های واقع‌گرا، واقعیت امور را در کانون توجه قرار می‌دهند و دانش را در نهایت به منزله تابعی از واقعیت در نظر می‌گیرند. پیاژه نیز به این سبب که سازه‌گر است، اصولاً با واقع‌گرایی، همراهی نشان نمی‌دهد. برخی از انواع واقع‌گرایی (که امروزه به عنوان واقع‌گرایی خام naive realism از آنها یاد می‌شود) صریحاً مورد انتقاد پیاژه قرار گرفته‌اند که وی از آنها به عنوان نظریه نسخه‌برداری دانش و حس‌گرایی empiricism یاد کرده است.

البته پیاژه گاه از خود به عنوان واقع‌گرا سخن گفته است: "من به منزله زیست‌شناس، به منزله یک روان‌شناس و به منزله معرفت‌شناس، واقع‌گرایم" (Piaget 1977b، به نقل از Vagk 1981 ج ۱، ص ۵۰). پیاژه از آن جهت خود را واقع‌گرا می‌نامد که در همه این موارد قائل به تعامل میان ارگانیسم و محیط است. اما آنچه همچنان نیازمند تبیین است امکان و ماهیت این تعامل است. اولاً آیا با داشتن دیدگاهی سازه‌گرا می‌توان از "تعامل" میان ارگانیسم و واقعیت سخن گفت؟ این تعامل که از سویی مستلزم اثر گذاشتن بر محیط است، از سوی دیگر، مستلزم آن است که ارگانیسم بتواند "عمل" و "اثر" محیط را دریافت کند نه اینکه آنها را متناسب با سازه‌های خود، "تحریف" کند و تنها همین صورت‌های تحریف شده را در اختیار داشته باشد. اگر چنین باشد ارگانیسم صرفاً مشغول عمل است نه تعامل. شاید به دلیل همین دشواری در تبیین تعامل بوده است که پیاژه، عمل و اثر محیط را محدود به پسخوراند منفی می‌داند (چنانکه قبلاً عبارات وی را در این مورد نقل کردیم). پسخوراند منفی در اینجا صرفاً در حد اعلام اختلال است و نه بیشتر. به عبارت دیگر، محیط پیامی به ارگانیسم نمی‌دهد، بلکه صرفاً عدم کفایت کارکرد سازه‌های ارگانیسم را با اختلال آنها آشکار می‌سازد. به این ترتیب، ماهیت رابطه ارگانیسم و محیط عبارت از عمل-عکس‌العمل action-reaction خواهد بود نه تعامل interaction .

در عرصه چنین رابطه‌ای آنچه تعامل نامیده می‌شود، درواقع به چیزی بیش از کارکرد موفقیت‌آمیز فرد در محیط اشاره ندارد. حال، باید به این مسأله بیندیشیم که کارکرد موفقیت‌آمیز، از حیث معرفت‌شناختی چگونه قابل تفسیر است. آیا کارکرد موفقیت‌آمیز یا به تعبیر پیاژه، سازگاری افتراقی (در مقابل سازگاری کلی و اجمالی) حاکی از آن است که مطابقت و مشابهتی میان سازه‌های فرد با ساختار اشیای پیرامون او به ظهور رسیده است؟ و به این ترتیب، آیا می‌توان سازه‌های فرد را در چنین حالتی برخوردار از صدق دانست؟ اگر پاسخ مثبت باشد، ما با نوعی معرفت‌شناسی واقع‌گرا سر و کار یافته‌ایم و باید پیاژه را از این جهت، واقع‌گرا نامید.

اما این پاسخ با دو مشکل مواجه است. نخست اینکه چنین پاسخی با سازه‌گرایی (دست کم با شکل افراطی آن) هماهنگی ندارد، چنانکه برخی از نوپیاژه‌ای‌ها نیز از پذیرش آن سرباز زده‌اند. سازه‌گرایی، دانش را به منزله مصنوع خود فرد لحاظ می‌کند و از این پرهیز می‌کند که آنرا همچون واقع‌گرایان، بازنمودی از واقعیت بداند. نمونه برجسته این گونه موضع‌گیری را قبلاً (بند ۷ در مقالهٔ "معرفت‌شناسی تکوینی پیاژه" باقری و خسروی ۱۳۷۸) از رورتی Rorty نقل کردیم که به نظر وی، کارکرد موفق ارگانیسم را نباید به هیچ وجه ناشی از تناظر سازه‌های ارگانیسم با محیط دانست. حال،

اگر سخن پیاژه را در مورد مطابقت و تناظر با واقعیت، به شیوه واقع‌گرایانه تفسیر کنیم، چاره‌ای جز این نخواهد بود که در موضع سازه‌گرایی وی چندان قائل به تعدیل باشیم تا این سخن بتواند با اینگونه واقع‌گرایی هماهنگ شود.

مشکل دیگر آن است که سازگاری، چه به صورت کلی و چه به صورت افتراقی، دلیلی تام بر تناظر سازه‌های فرد با ساختارهای واقعیت نیست. اگر کسی بتواند قفلی ناشناخته را به کمک میخی باز کند، نمی‌توان ادعا کرد که ساختار میخ با ساختار قفل، تناظر و مطابقت دارد، هرچند این فرد در اثر تکرار، بعدها این کار را با سهولت و سرعت انجام دهد. به عبارت دیگر، از حیث معرفت‌شناختی نمی‌توان سازه‌های کارآمد را صرفاً به دلیل کارآمدی، برخوردار از صدق دانست، زیرا کارآمدی می‌تواند دلایل متعدد دیگری بجز تناظر با واقعیت داشته باشد. یکی از این دلایل، همان است که رشر (Rescher 1978) آنرا "خطا شکیبی" error-tolerance طبیعت می‌نامد. مراد آن است که طبیعت و ساختارهای آن، در برابر سازه‌های غلط ذهن آدمی و اعمال آنها بر طبیعت، از دامنه معینی از شکیبایی برخوردار است و در حیطه این دامنه، پسخوراند منفی نشان نمی‌دهد. اما این دلیلی بر صدق سازه‌های مذکور نیست. به عنوان مثال، آدمیان در گذشته زمین را مسطح می‌دانستند و با همین سازه ذهنی نادرست، نقشه ساختمانی می‌کشیدند و بناهای عظیم و غول‌آسایی پدید می‌آوردند. دوام این بناها دلیل بر آن نبوده و نیست که فرض زمین مسطح در نقشه، سازه درستی است. بلکه سبب آن بوده است که شیب انحنای زمین، چندان ملایم و بردبار بوده است که چنین جسارتی آن را برنیاشوبد. اما اگر کسی بخواهد با فرض زمین مسطح، بنایی در مساحت نیمی از کره زمین بر پا کند، نخواهد توانست چنین بنایی را استوار کند. اینجا جایی است که دامنه خطاشکیبی طبیعت به انتها می‌رسد.

اما بر این دو مشکل که در برابر معرفت‌شناسی تکوینی وجود دارد، می‌توان فایق آمد و باید چنین کرد تا سازه‌گرایی، صورت قابل قبولی پیدا کند. نیاز سازه‌گرایی به واقع‌گرایی لازم است به تفصیل مورد بحث قرار گیرد. در اینجا می‌توانیم به بیان نکاتی در مورد رفع دو مشکل مذکور اکتفا کنیم. نخست اینکه معرفت‌شناسی تکوینی پیاژه، با تعدیل جنبه سازه‌گرایی آن و تغلیظ جنبه واقع‌گرایی در آن، موقعیت استوارتری می‌یابد. در چنین چشم‌اندازی، نمی‌توان دانش را امری صرفاً اختراعی دانست و آنرا تماماً مصنوع و مجعول خود آدمی دانست، هرچند مصنوع و مجعولی کارآمد باشد. به علاوه، در این دیدگاه، دانش را به منزله کشف آسان و زودیاب نیز نمی‌توان در نظر گرفت. به عبارت دیگر، طبیعت، ساختارهای خود را به آسانی و برای هر ذهن خام و نارسی آشکار نمی‌سازد. کسب دانش، مستلزم فراهم آوردن سازه‌های هرچه زبده‌تر برای به دام انداختن ساختارهای واقعیت است، اما در نهایت، دانش ماهیتی اکتشافی دارد. تنها با قائل شدن به این ماهیت اکتشافی است که می‌توان از تناظر سازه‌ها با واقعیت سخن گفت و اصولاً تنها در این صورت است که کسی می‌تواند بگوید به "چیزی" علم دارد.

اما قوت بخشیدن به جنبه واقع‌گرایانهٔ نظریهٔ پیاژه، مستلزم برخی دگرگونی‌ها در این نظریه است. مهم‌ترین این دگرگونی‌ها، ناظر به جایگاه ادراک در معرفت آدمی است. پیاژه در دانش بشری جایگاه قابل توجهی برای ادراک قائل نیست. درواقع، نقش عمده ادراک، دریافت تحریف شده‌ای از اشیاء و محیط است. از این رو، پیاژه به‌طور مکرر نمونه‌هایی از خطاهای ادراک حسی را مثال می‌آورد تا نشان دهد که ادراک منشأ شناخت نیست (Piaget 1971، ص۸۶-۷۶). به همین سبب نیز از موضع معرفت‌شناختی تجربه گرایان (حس گرایان) بارها انتقاد می‌کند و حتی بر کانت خرده‌گیری می‌کند که تفکیک قاطع میان احساس و فاهمه و مربوط دانستن محتوای شناختی به اولی و صورت آن به دومی قابل قبول نیست. پیاژه می‌گوید البته ما نباید خود را به الفاظ کانت مشغول کنیم بلکه باید به روح سخن او توجه کنیم و آن این است (و تنها در این حالت نیز قابل قبول است) که "... همان منابع ذهنی که مبنای مقولات فاهمه را تشکیل می‌دهد، مبنای سازمان ادراکی را نیز تشکیل می‌دهد" (Piaget & Inhelder 1969 ص۳۶۲). پیاژه با این بیان، نظر خویش را در مورد سازمان ادراکی (که کانت از آنها به عنوان صور پیشینی حس یعنی زمان و مکان سخن گفته است) ابراز می‌کند به این نحو که این سازمان را بجای آنکه مربوط به خود ادراک بداند، آنرا نیز ناشی از صورت‌های ذهنی می‌داند. به عبارت دیگر، پیاژه از دو امر محتوا و صورت در مسأله شناخت، صورت را اساسی‌تر می‌داند. اتکینسون (Atkinson 1983) تفسیر مذکور پیاژه در مورد رای کانت را نادرست می‌خواند (ص ۱۲۲) و می‌گوید تفکیک و تمایز میان منبع صور پیشینی حس و منبع مقولات فاهمه در نظریه کانت بسیار مهم است و نمی‌توان آنرا نادیده گرفت. با نادیده گرفتن این امر، دیگر نمی‌توان در نظریه کانت از عینیت دانش سخن گفت، زیرا ارتباط یافتن دانش با واقعیت از طریق صور پیشینی حس است که منبع آن اشیاء فی‌نفسه است و از طریق شهود intution فراهم می‌آیند. از این رو، تفاوت بنیادی میان حس و فاهمه و در عین حال، مکمل بودن آنها نسبت به هم مورد تأکید کانت بوده است. پیاژه با تأکید بر صورت و ساختار، محتوا را از اهمیت اندکی برخوردار می‌داند. به همین دلیل، منشأ

دانش نه ادراک و حس، بلکه فعالیت و عمل یا عملیاتی است که از ناحیه خود ارگانیسم به ظهور می‌رسد و به منزله صورت و سازمان نقش بازی می‌کند. تأکید عمده بر عمل و عملیات یا صورت و کم بها گرفتن ادراک یا محتوا نکته‌ای است که عینیت دانش یا واقع‌گرایی را در معرض ابهام یا تهدید قرار می‌دهد.

اما مشکل دوم، این مسأله است که سازگاری افتراقی، دلیلی تام بر تناظر سازه‌ها با واقعیت نیست. هرگاه سازه‌ای از کفایت عملی برخوردار باشد و امکان سازگاری افتراقی را فراهم آورد، این را می‌توان حداکثر به عنوان یکی از دلایل و قراینی دانست که احتمال تناظر آنرا با واقعیت افزایش می‌دهد. اما به هیچ روی نمی‌توان آنرا دلیل کافی دانست و باید به دلایل و قراین دیگری چون انسجام درونی سازه، انسجام این سازه با سازه‌های معتبر پیشین و سادگی سازه و نظیر آن نیز توجه یافت. وجود هریک از این قراین، به نوبه خود، احتمال تناظر را افزایش می‌دهد، اما با وجود همه آنها هنوز به طور قطع نمی‌توان از تناظر با واقعیت سخن گفت. ما تنها از درجات احتمال پایین یا بالای تناظر سخن می‌گوییم و این نشانگر همان فرایند پیچیده و دشوار اکتشاف است که پیشتر به آن اشاره کردیم. اقتضای واقع‌گرایی این است که سازگاری افتراقی، تنها به منزله یکی از قراین تناظر با واقعیت در نظر گرفته شود.

دانش: پدیدآیی یا اعتبار؟

دومین محدودیت معرفت‌شناسی تکوینی ناشی از این امر است که این معرفت‌شناسی به منزله یک معرفت‌شناسی علمی، بر آن است که هم به مسأله پدیدآیی دانش و هم به مسأله اعتبار دانش پاسخ بگوید، چنانکه قبلاً توضیح داده شد. محدودیتی که در این بحث مورد نظر است این است که معرفت‌شناسی تکوینی به منزله یک معرفت‌شناسی علمی، تنها می‌تواند به مسأله پدیدآیی پاسخ گوید. اما در پاسخ به مسأله اعتبار دانش، لازم است به معرفت‌شناسی فلسفی روی آوریم.

هنگامی که پیاژه، معرفت‌شناسی را از قلمرو فلسفه خارج کرده، آنرا در حیطه علم قرار می‌دهد، دو شرط برای این تبدیل در نظر می‌گیرد یعنی "محدود کردن سؤال‌های معرفت‌شناختی" و "تحقیق تجربی در مورد آنها" و این دو را شرط لازم و کافی برای علمی کردن معرفت‌شناسی در نظر می‌گیرد (مراجعه شود به بند ۱ از مقالهٔ "معرفت‌شناسی تکوینی پیاژه"). اما اگراین دو شرط به منزله شرط‌های "لازم و کافی" برای علمی کردن معرفت‌شناسی در نظر گرفته شوند، تنها مسائل مربوط به پدیدآیی دانش در حیطه معرفت‌شناسی علمی قرار می‌گیرند و مسائل مربوط به اعتبار دانش در حیطه آن نخواهد گنجید، زیرا اعتبار دانش به معیارهای هنجاری ارتباط می‌یابد و اینگونه معیارها قابل تحقیق تجربی نیستند. هرچند پیاژه دو شرط مذکور را لازم و کافی نامیده، اما در جای دیگری، درست به سبب همین ویژگی اعتبار، ناگزیر شده جنبه دیگری برای مسائل معرفت‌شناختی قائل شود که نمی‌توان آن را با دو شرط مذکور مطالعه کرد: "به علاوه، مسأله اعتبار نیز مطرح است زیرا نو بودن یک ساخت، صرفاً مسأله‌ای مربوط به تحقیق تجربی نیست، بلکه همچنین و به همان میزان، در گرو دلیل و برهان demonstration نیز قرار دارد." (Piaget 1972 ص۹۲).

اهمیت مسأله اعتبار، مورد توجه پیاژه قرار گرفته، چندانکه با صراحت بیان کرده است که "روان‌شناسی صلاحیت حل مسأله مربوط به اعتبار را ندارد" (Piaget 1972 ص۸). معنای این سخن آن است که معرفت‌شناسی را نمی‌توان قابل تحویل به روان‌شناسی دانست، از این رو، پیاژه در ادامه می‌گوید "معرفت‌شناسی ضرورتاً ماهیتی بین رشته‌ای دارد". و درحالیکه روان‌شناسی، امور واقع مربوط به کارکردهای شناختی را به دست می‌دهد، برای رسیدگی به اعتبار ساخت‌های شناختی، توسل به منطق ضروری خواهد بود و به تناسب، ریاضیات و سیبرنتیک نیز مورد نیاز خواهند بود.

به این ترتیب، باید گفت تعبیر "معرفت‌شناسی علمی" یا علمی کردن معرفت‌شناسی که توسط پیاژه به کار گرفته شده، قدری مسامحه‌آمیز است زیرا مسائل معرفت‌شناختی را نمی‌توان در حیطه علوم تجربی قابل حل دانست. همچنین، تعبیر "معرفت‌شناسی تکوینی" عمدتاً ناظر به مسائل مربوط به پدیدآیی دانش است و مسائل مربوط به هنجار یا اعتبار را در بر نمی‌گیرد. البته در مورد هنجار یا اعتبار باید میان پدیدآیی هنجارها و هنجار به منزله شرطی برای میسر شدن حصول معرفت تفاوت قائل شد. پدیدآیی هنجارها خود در حیطه پدیدآیی دانش است اما هنجار به منزله شرطی برای حصول معرفت، امری فراتر از حیطه پدیدآیی و مربوط به جنبه اعتبار در معرفت‌شناسی است.

بجای "معرفت‌شناسی علمی"، بهتر است از تعبیر دیگر پیاژه، یعنی معرفت‌شناسی بین رشته‌ای سخن گفت. رسیدگی به مسائل معرفت، مستلزم همکاری بین رشته‌ای است. اما در این زمینه نیز این نکته قابل بحث است که پیاژه، فلسفه را از زنجیره این همکاری بین رشته‌ای خارج می‌کند. این امر خود ناشی از برخی گرایش‌های نواثبات گرایانه neo-positivistic در پیاژه بوده است. هرچند پیاژه با اثبات‌گرایی سر ستیز داشته، اما با ایده‌های نو اثبات‌گرا تفاهم داشته است. نمونه این امر را که به

بحث حاضر نیز ارتباط دارد قبلاً ذکر کردیم و آن پذیرش ایدهٔ نو اثبات گرایانی چون کواین Quine در رد تفکیک تحلیلی-تألیفی است. کواین با تردید نمودن در صحت چنین تمایزی، ادعا می‌کند که دانش ما اصولاً خصیصه تجربی دارد. به این ترتیب، هیچ بهره دانشی از طریق فعالیت‌های تحلیلی و مفهومی به دست نمی‌آید و بنابراین، اگر فلسفه به منزله رشته‌ای تلقی شود که اصولاً با فعالیت‌های تحلیلی و مفهومی سر و کار دارد، از حیطه دانش و دانش‌زایی بیرون گذاشته خواهد شد. پیاژه نیز به همین سیاق، در زنجیره همکاری بین رشته‌ای، سخنی از فلسفه به میان نمی‌آورد.

اما ایده کواین قبول عام نیافته، بلکه مخالفان سرسختی نیز دارد. از جمله می‌توان از پاتنم (Putnam 1962) نام برد. از نظر وی، ایده کواین تا این حد آموزنده بوده است که دریابیم تفکیک امور تحلیلی و تألیفی، قاطع و متمایز نیست و بسا قضایایی که تحلیلی انگاشته می‌شوند اما بررسی بیشتر نشان می‌دهد که آنها تألیفی‌اند و بالعکس. اما چنین نیست که بتوان بطور کلی منکر تمایز قضایای تحلیلی و تألیفی شد. اگر در دانش ما جایگاهی برای قضایای تحلیلی وجود داشته باشد، در این صورت، فلسفه نیز باید به منزلهٔ عضوی از مجموعهٔ همکاری بین رشته‌ای در رسیدگی به مسائل معرفتی بشر در نظر گرفته شود.

در پایان، مناسب است به نظر هاملین (Hamlyn 1978) در مورد نوع مسائل معرفت‌شناختی فلسفی اشاره نماییم. هاملین معتقد است که مسائل معرفت‌شناختی فلسفی ناظر به بررسی شرطهای لازم است که حصول دانش را ممکن می‌سازد. او این شرطها را به دو دستهٔ منطقی یا مفهومی و نامنطقی non-logical تقسیم می‌کند. شرطهای لازم منطقی یا مفهومی از این امر ناشی می‌شود که دانش ما خصیصهٔ کل گرایانه دارد، به طوری که دانستن هر امری، مستلزم دانستن سلسله دیگری از امور است بدون آنکه ضرورتاً تقدم و تأخری زمانی میان آنها برقرار باشد. ارتباط میان اجزای مختلف دانش، ارتباطی مفهومی و منطقی است نه ضرورتاً زمانی. بررسی این ربط مفهومی و منطقی در بافت دانش بشری و تعیین شرطهای لازم مفهومی و منطقی در مورد هر پاره‌ای از این بافت، بخشی از کار معرفت‌شناسی فلسفی را تشکیل می‌دهد. بخش دوم مربوط به شرطهای لازم نامنطقی دانش است. در اینجا هاملین به خصیصه هنجاری دانش توجه دارد. بر حسب این خصیصه، دانستن هر امری مستلزم آن است که محتوای اطلاعاتی مورد نظر، منطبق بر هنجار و معیار معینی باشد و به همین دلیل، به منزله اطلاعاتی درست و معتبر تلقی شود. هنجارها به نحو اجتماعی تعیّن می‌یابند، نه به این معنا که جامعه به نحو کاملاً دلبخواه تعیین کنندهٔ آن است که چه چیز درست و چه چیز غلط باشد. بلکه به این معنا که جامعه، خصیصه هنجاری دانش را برای فرد فراهم می‌آورد، زیرا ظهور هنجارها مستلزم وجود جامعه است و بدون وجود جامعه نمی‌توان از وجود هنجارها[1] سخن گفت. از این حیث، جنبهٔ اجتماعی، یکی از شرطهای لازم برای دست یافتن به هرگونه دانش است.

با توجه به اینگونه مسائل معرفت‌شناختی که از ماهیت فلسفی برخوردارند و صرفاً نمی‌توان توسط علوم تجربی همهٔ آنها را بررسی کرد، می‌توان به این نتیجه راه یافت که فلسفه سهم ویژه‌ای در تبیین مسائل معرفت‌شناختی دارد و نمی‌توان آن را از حلقه همکاری بین رشته‌ای در تبیین معرفت آدمی بیرون گذاشت.

۱- برای مطالعه بیشتر خصیصه هنجاری دانش و نقش آن در معرفت‌شناسی مراجعه کنید به فصل ۴ (نقد معرفت‌شناسی کواین: معرفت‌شناسی امری اجتماعی) از کتاب «دیدگاههای جدید در فلسفه تعلیم و تربیت»، ترجمه خسرو باقری، انتشارات نقش هستی، ۱۳۷۵.

منابع

Atkinson C (1983). *Making Sense of Piaget; the philosophical Roots*. London: Routledge and Kegan Paul.

Beilin H (1992). Dispensable and Core Elements in Piaget's Research Program. In Leslie Smith (ed.) *Jean Piaget: Critical Assessments*. vol. IV, London: Routledge, pp. 253-271.

Bickhard MH (1992). Piaget on variation and selection models: Structuralism, logical necessity, and interactionism in Leslie Smith (ed.) *Jeah Piaget: Critical Assessments*. Vol. IV, pp. 388-434, London: Routledge.

Boden MA. *Piaget*. Glassow: Fontana Paperbacks.

Furth H (1984). A Contemporary thinker from psychology's past. *Contemporary psychology*. 29, 25-27.

Glasersfeld EV (1989). Cognition, Construction of Knowledge and Teaching. *Synthese*. 80, pp. 121-140.

Hamlyn DW (1978). *Experience and the Growth of Understanding.* London: Routledge and Kegan Paul.

Keats JA Collis KF & Halford GS (1978). *Cognitive. Development: Research based on a Neo-piagean approach.* New York: John Wiley.

Overton WF & Resse HW (1973). Models of development: Methodological implications. In J.R. Nesselroade and H.W. Reese (Eds). *Life-span Development psychology: Methodological Issues.* New York: Academic press.

Pascual-Leone J (1976). Metasubjective problems of construction: Forms of Knowing and their Psychological Mechanism. *Canadian Psychological Review.* 17, pp. 111-125.

Putnam H (1962). The Analytic and the Synthetic. In *Minnesota Studies in the Phylosophy of Science.* vol. 3, pp. 357-97. University of Minnesota Press. Minneapolis.

Piaget J (1977a/1986). Essay on necessity. *Human Development.* 29, pp. 301-314.

Piaget J & Inhelder B (1969). The gaps in empiricism. In A. Koestler and J.R. Smithies (Eds). *Beyond Reductionism.* London: Hutchinson.

Piaget J (1970/1972b). *The Principles of Genetic Epistemology.* London. Routledge and Kegan Paul.

Piaget J (1971). *Psychology and Epistemology: Towarda Theory of Knowledge.* New York: Penguin Books.

Piaget J (1977 b). In B Inhelder R Garcia and JJ Voneche (Eds). *Epistemologie genetique et equilibration* (colloque de juillet 1976). Neuchatel: Delachaux and Niestle.

Rescherm N (1978). *Scientific Realism.* Notre Dame: University of Notre Dame press.

Vuyk R (1981). *Overview and Critique of Piaget's Genetic Epistemology.* 1965-1980, vol 1. and 2. London: Academic press.

مجلهٔ روانشناسی ۱۱ / سال سوم، شمارهٔ ۳، پاییز ۱۳۷۸
Journal of Psychology, 1999 (Autumn), Vol. 3 , No. 3

بررسی مفروضات فلسفی روانشناسی شناختی بر اساس فلسفهٔ صدرایی*

دکتر خسرو باقری، استادیار دانشگاه تهران

چکیده:

تعیین قابلیت‌های فلسفه صدرایی برای مطالعات روان‌شناختی، مستلزم انجام تحلیل‌های تطبیقی میان مفروضات فلسفی نظریه‌های روان‌شناختی و این فلسفه است. در مقالهٔ حاضر، مفروضات فلسفی روی‌آورد پردازش اطلاعات در روانشناسی شناختی مورد بررسی قرار گرفته است. سه مفروضهٔ اساسی این روی‌اورد عبارتند از: الف) روان‌شناسی شاخه‌ای از علوم طبیعی است؛ ب) «ذهن» و مفاهیم مرتبط با آن، به عنوان ضرورتی عملی، باید در روانشناسی مورد استفاده قرار گیرند؛ و ج) سبک اساسی تبیین، از نوع مکانیستی است. این مفروضات براساس فلسفهٔ صدرایی مورد بررسی قرار گرفته است. در مورد مفروضهٔ نخست، بر این نکته استدلال شده است که نمی‌توان روانشناسی را به طور کلی در عرصهٔ علوم طبیعی قرار داد. بلکه جایگاه مناسب برای آن، در مرز میان علوم طبیعی و انسانی خواهد بود. در مورد مفروضهٔ دوم، بر این نکته استدلال شده است که ضرورت هستی شناختی برای واردنمودن «ذهن» و مفاهیم وابسته به آن در روانشناسی وجود دارد. سرانجام، درخصوص مفروضهٔ سوم، اظهار شده است که تبیین مکانیستی را تنها به صورت موقت می‌توان در اوان پیدایش نفس مورد استفاده قرار داد. اما از آن پس، این نوع تبیین را، به ویژه درمورد افعال اختیاری، باید کنار گذاشت. حتی درمورد افعال طبیعی نفس در بدن نیز باید علم اجمالی نفس را نسبت به آنها درنظر گرفت.

کلید واژه‌ها: روانشناسی شناختی، فلسفهٔ صدرایی، پردازش اطلاعات.

○ ○ ○

* این مقاله در همایش جهانی بزرگداشت صدرالمتألهین (تهران، خرداد ۱۳۷۸)، ارائه شده است.

مقدمه:

مقایسه و بررسی تطبیقی میان نظریه‌های علمی در روانشناسی و نظریه‌های فلسفی در حوزهٔ «علم‌النفس»، به دور از تناسب می‌باشد که شایسته است در مباحث فکری مورد توجه قرار گیرد. رعایت این تناسب ایجاب می‌کند که نظریه‌های علمی با نظریه‌های علمی و نظریه‌های فلسفی با نظریه‌های مشابه خود سنجیده شود. از این رو، در نوشتار حاضر نظر بر آن نیست که «روانشناسی شناختی» با «فلسفهٔ صدرایی» مورد مقایسه قرار گیرد بلکه این بررسی تطبیقی صرفاً از زاویهٔ فلسفی انجام خواهد گرفت. از آنجاکه نظریه‌های روانشناختی، همواره بر مفروضات فلسفی معینی استوارند، در مقالهٔ حاضر، کوشش شده است که مفروضات فلسفی «روانشناسی شناختی»، در منظر «فلسفهٔ صدرایی» نهاده شود و از این منظر مورد ارزیابی قرار گیرد.

ثمره‌ای که از چنین مباحثی انتظار می‌رود این است که زمینهٔ تکوین نظریه‌های استوارتری را در روانشناسی فراهم آورد. استواری نظریه‌های روانشناختی، همچنان که از سویی بر یافته‌های متقن تجربی وابسته است، از سوی دیگر در گرو استحکام مفروضات و بنیان‌های فلسفی این نظریه‌هاست. ضعف‌ها و قوت‌های مفروضات فلسفی هر نظریهٔ روانشناختی عملاً در جریان بسط و گسترش آن، جلوه گر خواهد شد و به این ترتیب، عمر کوتاه یا بلند نظریه‌ها تا حدی مرهون تزلزل یا استحکام بنیان‌های فلسفی آنها است.

در مقالهٔ حاضر، نخست توضیح کوتاهی در معرفی «روانشناسی شناختی» به دست خواهیم داد. سپس، مفروضات فلسفی این دیدگاه، به تفصیل مورد بحث قرار خواهد گرفت که شامل سه محور اساسی خواهد بود: «ماهیت علم روانشناسی»، «رابطهٔ ذهن و بدن» و «سبک تبیین پدیده‌های مورد مطالعه». پس از تشریح پیش‌فرض‌های فلسفی مذکور در روانشناسی شناختی، از منظر «فلسفه صدرایی» به بررسی و ارزیابی آنها خواهیم پرداخت.

۱- روانشناسی شناختی[۱]

اصطلاح «روانشناسی شناختی» گاه به مفهومی وسیع بکار گرفته می‌شود و به این ترتیب، شمار فراوانی از روانشناسان متقدم و متأخر را دربرمی‌گیرد. اما در نوشتهٔ حاضر، این اصطلاح به معنای محدودی بکار گرفته شده و مراد از آن، دیدگاهی در روانشناسی است که براساس

نظریهٔ «پردازش اطلاعات»[۲] به تبیین مسائل می‌پردازد و از دههٔ شصت به این سو گسترش یافته است. قابل ذکر است که اصطلاح مذکور، نخستین بار توسط «نیسر»[۳] در سال ۱۹۶۷ مطرح گردید که کتاب وی نیز ناظر به همین دیدگاه پردازش اطلاعات است. برخی برای تفکیک این دیدگاه از «شناختی‌نگری»[۴] به معنای اعم کلمه، از آن به عنوان «روانشناسی شناختی نوین»[۵] یاد می‌کنند. (کلاین‌جینا و کلاین جینا ۱۹۸۸، ص ۳۸۱). این دیدگاه در روانشناسی، براساس مفهوم بنیادی پردازش اطاعات شکل گرفته و پا به پای رشد فن‌آوری رایانه‌ای و هوش مصنوعی گسترش یافته است.

۲- مفروضات فلسفی روانشناسی شناختی

چنانکه قبلاً اشاره شد، در این قسمت از بحث، سه پیش فرض فلسفی عمده در روانشناسی شناختی مورد بررسی قرار خواهد گرفت. نخست، «ماهیت علم روانشناسی» از دیدگاه این نظریه مطرح می‌گردد. اتخاذ هرگونه موضعی در مورد ماهیت علم روانشناسی، به منزلهٔ برداشتن گامی فلسفی است و مربوط به ساخت «فرانظریه‌ای»[۶] می‌باشد. سپس جایگاه «ذهن»[۷] و رابطه ذهن و بدن براساس این دیدگاه توضیح داده می‌شود و سرانجام، روی آورد آن در باب نحوهٔ تبیین رفتار آدمی یا پدیده‌های روانی به طور کلی مورد بحث قرار می‌گیرد.

۲-۱- ماهیت علم روانشناسی

همانطور که «رفتاری‌نگرها»[۸] عموماً در پی آن بودند که روانشناسی را به منزلهٔ بخشی از علوم طبیعی درنظر بگیرند، شناختی‌نگرها نیز غالباً همین جهت‌گیری را در تحقیقات خود به کار برده‌اند. «کلاین جینا» و همکارش (۱۹۸۸) در این مورد می‌نویسند:

> گرایش روش شناختی و فرانظریه‌ای عمده عبارت است از فراهم آوردن یک روانشناسی عینی از ساختارها و فرایندهای شناختی از طریق مبتنی کردن سازه‌های فرضیه‌ای بر رخدادهای مستقیماً قابل مشاهده. (ص. ۳۸۲)

خط‌مشی پژوهشی شناختی نگرها این است که بررسی کنند انرژی فیزیکی که از محیط و از طریق اندام‌های حسی وارد ارگانیزم می‌شود چگونه تغییر و تبدیل می‌یابد و چه ساز و کارهایی را طی می‌کند تا این که در نهایت «تصوری»[۹] از محیط و اشیای آن فراهم می‌آورد. هر چند این فرایند برحسب اطلاعات و پردازش آن توضیح داده می‌شود، اما الگوی اساسی در این بررسی، رایانه و نحوهٔ پردازش اطلاعات در آن است و از این رو، جهت‌گیری عینی و

طبیعی می‌تواند همچنان برقرار باشد. بنابراین، مشابهت چشمگیری میان «شناختی‌نگری» و «رفتاری‌نگری» مشاهده می‌شود. «لاچمن» و همکاران (۱۹۷۹) معتقدند که روانشناسی شناختی، برخی جهت‌گیری‌های عینی‌نگری همچون «تبیین‌های قانونمندانه»[10]، «تجربه‌های آزمایشگاهی»، «عملیاتی‌نگری»[11] به عنوان شیوه‌ای برای مربوط کردن مفاهیم به عملیات آزمایشگاهی را از رفتاری‌نگرها اخذ کرده‌اند. هر چند میان شناختی‌نگرها و رفتاری‌نگرها این تفاوت وجود دارد که شناختی‌نگرها اصولاً به «متغیرهای واسطه‌ای»[12] توجه نشان داده و این گونه متغیرها را در فضای مکانیستی و با ویژگی‌های مکانیستی مورد مطالعه قرار می‌دهند. بنابراین از حیث عینی‌نگری با رفتاری‌نگرها مشابهت اساسی دارند.

۲-۲- رابطه ذهن و بدن

از جمله مفروضات فرانظریه‌ای در نظریه‌های روانشناختی، ماهیت ذهن یا روان و نیز رابطهٔ ذهن و بدن است.

الگو قرار گرفتن رایانه در دیدگاه مکانیستی شناختی‌نگری، باتوجه به پیچیدگی آن و به ویژه از حیث رابطهٔ «نرم‌افزار»[13] و «سخت‌افزار»[14] برخی ویژگیها را برای شناختی‌نگری در مقایسه با رفتاری‌نگری پدید آورد. مهم‌ترین مؤلفه در این ویژگیها نوعی «دوگانه‌نگری»[15] ظاهری است که با مسألهٔ «ذهن ـ بدن» نیز ارتباط دارد. برحسب تمثیل رایانه‌ای، بدن (شامل مغز و اعصاب) به منزلهٔ سخت‌افزار و ذهن به منزلهٔ نرم‌افزار است. برخی از روانشناسان شناختی از دوگونه «رمز اطلاعاتی»[16] سخن می‌گویند، یکی مربوط به حوزهٔ سخت‌افزار یعنی «رمز عصبی»[17] و دیگری مربوط به حوزهٔ نرم‌افزار یعنی «رمزشناختی»[18]. «بست» (۱۹۸۶) در این مورد می‌نویسد:

> تحریک فیزیکی (ناشی از محیط) به نحوی توسط نظام عصبی تصور می‌شود که بسیاری از ویژگی‌های محرک‌های اصلی را حفظ می‌کند. اما این تغییر و تبدیل تحریک فیزیکی، چیزی بیش از یک رمز عصبی را به وجود می‌آورد. این تغییر و تبدیل، منجر به پیدایش یک «رمز شناختی» نیز می‌گردد. این اصطلاح (رمز شناختی) ناظر به تغییر و تبدیل‌های انرژی فیزیکی است که بالقوه قابلیت آن را دارند که در هشیاری ما (یعنی رخدادهای ذهنی) وارد شوند. (ص ۴-۵)

تفکیک دو نوع رمز مذکور این سؤال را برمی‌انگیزد که آیا ما با دوگونه واقعیت عصبی و شناختی روبرو هستیم، به ویژه که «بست» اظهار می‌کند: «رخدادهای ذهنی یا شناختی، به این

معنا انتزاعی‌اند هر چند که وابسته به رخدادهای عصبی‌اند ولی خود، رخدادهای عصبی نیستند و حتی ضرورتاً نیز قابل ترجمه یا فروکاهش به رخدادهای عصبی نیستند.» (ص ۲۳) بنابه اصطلاح‌های رایانه‌ای می‌توان گفت همان‌طور که نرم‌افزار تا حدی مستقل از سخت‌افزار است (یعنی یک برنامه را می‌توان در دو ماشین که تا حدی با هم متفاوتند به اجرا در آورد)، رخدادهای ذهنی نیز تا حدی مستقل از رخدادهای عصبی است. (ص ۲۵)

با این همه، دوگانگی مورد بحث را به هیچ وجه نباید دوگانگی متافیزیکی درنظر گرفت به این معنا که امری غیرمادی و امری مادی در کار باشد. بلکه دقیقاً به این دلیل که زمینهٔ فکری روانشناسان شناختی، مکانیستی بوده، رخدادهای ذهنی و اصطلاحات مربوط به آنها (همچون حافظه کوتاه مدت و بلند مدت، نقشه‌های شناختی) را باید در فضای دستگاههای ارتباطی یا رایانه‌ای درنظر گرفت. (کلاین جینا و همکارش ۱۹۸۸، ص ۳۸۳).

جالب است در اینجا به این نکته اشاره کنیم که رفتاری نگرهایی چون «اسکینر» شناختی‌نگرهای جدید را از این جهت مورد انتقاد قرار داده‌اند که روی آوردن به شناختی‌نگری، در حکم روی‌آوردن به «ذهنی‌نگری»[۱۹] است. «اسکینر» (۱۹۷۴) می‌گوید: هر دو مفهوم «ذهن» و «مغز»، چندان تفاوتی با مفهوم دیرینهٔ «آدمک»[۲۰] ندارد. (ص ۱۱۷) مراد وی آن است که وقتی ما در تبیین رفتارهای آدمی به ذهن یا مغز متوسل می‌شویم، رفتار قابل مشاهده را به ارگانیزم دیگری در درون خود، به انسانی کوچک یا آدمک اسناد می‌دهیم (۱۹۶۴، ص ۷۹). به عبارت دیگر، نگرانی «اسکینر» از روی‌آوردن به شناختی‌نگری ناشی از آن است که ناگزیر شویم همچون «ارسطو» که حرکات اشیای طبیعی را برحسب میلی درونی تبیین می‌کرد، ما نیز رفتارهای انسان را برحسب آدمکی درونی تبیین کنیم که اعتقاد، قصد و اراده یا میل او مبنای رفتارهای بیرونی را تشکیل می‌دهد.

اما «میشل» (۱۹۷۶) در پاسخ به این نگرش «اسکینر» اظهار می‌کند که سخن گفتن شناختی‌نگری از ذهن، به هیچ وجه مستلزم روی‌آوردن به «دوگانه‌نگری» یعنی قبول اینکه آدمی متشکل از جسم و روح است یا روی‌آوردن به فرض آدمک درونی نیست: «نکته این است که آیا می‌توان ویژگی‌های هوشمند یا ارادی رفتار را به نحو ثمربخشی درمورد یک نظام بکار بست، مستقل از مسائل هستی شناختی یعنی مسائل مربوط به اینکه ماهیت آن نظام واقعاً چیست و از چه ماده‌ای ساخته شده است. مشکلات عملی هر چه باشد، معضلی منطقی

درمورد یک نظام پیچیدهٔ مکانیکی نیست که رفتار آن، وابسته به «کنشهای مهاری» همچون طبقه‌بندی‌های مربوط به «درونشد»[۲۲] (ادراکاتی که معنایی برای نظام دارند)، الگوهای درونی (اعتقادات و مفاهیم)، راهبردهای حل مسأله و وضعیت‌های غایی (قصدها و میل‌ها) باشد. چنین نظامی یک نظام مکانیکی خواهد بود که رفتار آن را علی الاصول می‌توان برحسب قوانین علوم فیزیکی تبیین نمود. بنابراین، در ادامه اظهار می‌کند: پس هر چند «اسکینر» مخالف باشد، اما بدیهی است که تبیین‌هایی که از دیدگاه «عامل»[۲۳] مطرح می‌شود و در آنها به قدرتها و فعالیتهای شناختی تمسک می‌شود، مستلزم هیچگونه تعهدی نسبت به دوگانه‌نگری یا آدمک‌های مرموز نیست. (ص ۱۸۶)

بنابراین هنگامی که هیچ مشکل منطقی وجود ندارد که بتوان مفاهیمی چون «میل»، «اعتقاد»، «قصد» و «هدف» را به ماشین نسبت داد، به حکم قاعدهٔ «ایجاز»[۲۴] در فعالیتهای تبیینی، هیچ ضرورتی نیز وجود نخواهد داشت که وقتی در انسانها صحبت از میل، اعتقاد، قصد و هدف می‌کنیم لازم باشد موجودیتی غیرمادی را دراو درنظر بگیریم. از این رو، «میشل» می‌گوید:

> بکارگرفتن توصیف‌ها و تبیین‌های هدفمند یا ارادی مستلزم آن نیست که نظامی متشکل از موادی از سنخ روح و موادی از سنخ جسم باشد بلکه تنها مستلزم این است که آن نظام به نحوی طراحی شده باشد که بتواند الگوهایی درونی از محیط خود و رفتارهای خود، راهبردهای حل مسأله، اهداف و نظیر آنها را بکار گیرد تا آنچه را انجام می‌دهد به طریقی هدایت کند که به طور کلی متناسب با محیط باشد. البته ارگانیزم‌ها برخلاف رایانه‌ها توسط کسی طراحی نشده‌اند. اما مفهوم روشنی در این مورد وجود دارد که ارگانیزم‌ها طرح‌هایی طبیعی هستند. از دیدگاه نظریهٔ تحولی، تحول ارگانیزم‌هایی که از چنین قدرت‌های شناختی برخوردارند، به هیچ وجه امر معجزه‌آسایی نیست، زیرا چنین قدرتی‌هایی به وضوح ارزش بقا خواهند داشت. (ص ۱۹۷-۱۹۶)

به این ترتیب، شناختی‌نگری هیچ تفاوت بنیاد میان رایانه‌ها و ارگانیزم‌ها نمی‌بیند، از این حیث که هر دو نظام‌هایی فیزیکی هستند که به نحوی طراحی شده که فعالیت‌های شناختی از آنها سرمی‌زند. «شناختی» نامیدن این فعالیتها ناظر به واقعیت متا فیزیکی خاصی در ارگانیزم نیست، واقعیت ارگانیزم، فیزیکی است، پس می‌توان گفت که با واژگان شناختی سخن گفتن از فعالیتهای ارگانیزم، بیشتر به نوعی توصیف و نوعی بکارگیری زبان مربوط است، نه چیزی

بیش از آن. به همین جهت، «بست» (۱۹۸۶) تفاوت رمزهای عصبی و شناختی را بر حسب زبان‌های متفاوتی که در توصیف بکار گرفته شده‌اند توضیح می‌دهد:

> ممکن است مسأله از این قرار باشد که واقعیت پدیدهٔ مورد نظر (خواه عصبی یا شناختی) صرفاً بسته به زبانی باشد که در توصیف آن بکار گرفته شده‌است و از این رو نمی‌تواند قابل ترجمه به اصطلاحات دیگر باشد. (ص ۲۴)

به عبارت دیگر، واژگانی که روانشناس شناختی در سخن گفتن از رخدادهای ذهنی مورد استفاده قرار می‌دهد، ناظر به واقعیت‌های «واقعاً» ذهنی نیست. «واقعیت» می‌تواند تماماً فیزیکی باشد، اما زبانی که در سخن گفتن از آن بکار گرفته می‌شود، زبان ویژه‌ای همچون زبان شناختی باشد. «بست» این مثال راذ کر می‌کند:

> در مطالعات ریاضی، شما ممکن است با عدد خیالی «i» به عنوان جذر «۱-» روبرو شوید. ریاضی دانان آن را به عنوان یک پدیدهٔ ریاضی معتبر در نظر می‌گیرند اما اگر کسی سؤال کند در صورتی که عدد «i» عدد واقعی بود چه عددی می‌شد، سؤال او احمقانه به نظر می‌رسد. بر همین قیاس، رخدادهای ذهنی مورد بحث روانشناس شناختی، در زبان معینی که او بکار گرفته مطرح و معتبرند و نباید بیرون از این حوزه، در جستجوی واقعیت خاصی برای آنها بود. اعتبار هر نوع رخدادی ممکن است در حوزهٔ آن غیر قابل تردید باشد، اما هر نوع رخدادی ممکن است بیرون از آن حوزه، هیچ اعتباری نداشته باشد. (همان منبع)

تمایل شناختی‌نگرها بر این که فعالیت‌های شناختی را در فضای مکانیستی مورد بررسی قرار دهند، در مواجههٔ آنها با مسأله «هشیاری»[۲۵] آشکار می‌شود. در مواردی که هشیاری صریحاً در فرایندهای روانی جریان ندارد، اصولاً ماهیت بیرون‌یا «خارج از هشیاری»[۲۶] برای آنها لحاظ می‌شود و در مواردی که وجود هشیاری، محسوس است، نظر بر آن است که حتی الامکان هشیاری به منزلهٔ «پدیدهٔ همایند»[۲۷] لحاظ گردد. «میشل» (۱۹۷۵) در مورد ماهیت خارج از هشیاری برخی از فرایندهای روانی می‌نویسد:

> نخست مهم است که توجه کنیم فرایندهای روانی مفروض در الگوهایی مانند «بازشناسی الگو»[۲۸] یا «بازشناسی سخن»، خارج از هشیاری هستند. آنها به معنای فرویدی نه هشیارند و نه ناهشیار زیرا اصولاً «راهی» وجود ندارد که بتوان این فعالیت‌ها را به حوزه هشیاری آورد. (ص ۱۷۹)

تفاوت امری که خارج از هشیاری است با ناهشیاری فرویدی این است که در دسته

نخست، پدیده‌ها علی الاصول از حوزه هشیاری خارج است اما در دسته دوم، فعلاً از حوزه هشیاری خارج است اگر چه می‌تواند هشیار گردد. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که پدیده‌های خارج از هشیاری از سنخی هستند که قابلیت هشیاری در آنها نیست. به عنوان مثال، فعل و انفعالات شیمیایی، پدیده‌هایی خارج از هشیاری به شمار می‌آیند اما در مفهوم ناهشیار فرویدی، «افکار»[۲۹] سرکوب می‌شوند و به قلمرو ناهشیار می‌روند و روشن است که افکار از سنخی هستند که قابلیت هشیاری در آنها وجود دارد

اما در آن دسته از فرایندهای روانی که وجود هشیاری، محسوس است، چه می‌توان گفت؟ «نگارد» (۱۹۸۶)، در مقاله‌ای تحت عنوان «محاسبهٔ موازی و مسأله ذهن- بدن» کوشیده است بر اساس «محاسبه موازی»[۳۰] برای مسأله «ذهن- بدن» راه حلی جستجو کند. وی ضمن آنکه موضع رفتاری‌نگرها را مبنی بر این که هشیاری، «توهم»[۳۱] است نمی‌پذیرد، می‌نویسد:

> انسانها تجربهٔ هشیار دارند و ممکن است حیوانات ردهٔ پایین تر و رویات‌های پیچیده نیز از آن برخوردار باشند. اما این هشیاری ممکن است نقشی اساسی در پردازش اطلاعات ارگانیزم یا رایانه نداشته باشد.

در عین حال که «نگارد» بر خلاف رفتاری نگرهای نخستین، وجود هشیاری را انکار نمی‌کند اما اولاً تفاوت نوعی میان هشیاری در انسانها و هشیاری در رایانه قائل نیست و ثانیاً چندان نقشی برای آن در پردازش اطلاعات در نظر نمی‌گیرد. او مطلبی را از «جانسون لیرد»[۳۲] نقل می‌کند و آن را به دیده قبول می‌نگرد: «مغز رایانهٔ موازی است که به صورت سلسله مراتبی سازمان یافته است. نظام عامل آن همان هشیاری است و آن صرفاً نتایج محاسبه‌های ما بقی این نظام را دریافت می‌کند.» (ص ۳۱۲) این مطلب تا آنجاکه هشیاری را در فضای مکانیستی مطرح می‌کند مورد قبول «نگارد» است اما وی چنان که گفته شد، احتمال نمی‌دهد که هشیاری نقش قابل توجهی در پردازش اطلاعات داشته باشد. هر چند معتقد است که در حد معلومات کنونی ما هنوز زود است که بگوییم هشیاری، پدیده‌ای «همایند» است (ص ۳۱۴)، اما این احتمال را بعید نمی‌داند که هشیاری همایند ماشین بدن باشد: «هشیاری ممکن است مانند گرما یا صدا یا بوی رایانه باشد و به این ترتیب همایند انواع خاصی از سخت افزار و نرم افزار مورد استفاده باشد ولی اهمیت خاصی در فهم آن سخت افزار یا نرم افزار نداشته باشد.» (ص ۳۱۳)

بنابراین، پدیده‌های روانی یا اصولاً از حوزه هشیاری خارج است و یا اگر ملازم با هشیاری باشد، هشیاری را نباید مبنایی برای پدیده‌های روانی دانست، بلکه ممکن است

پدیده‌ای همایند باشد و اگر چنین نیز نباشد، اصولاً نباید هشیاری را پدیده‌ای غیر فیزیکی یا غیر مکانیستی در نظر گرفت.

با توجه به آنچه گذشت، می‌توان گفت که هر چند شناختی‌نگرها، سخن گفتن از ذهن و مفاهیم ذهنی را وارد مباحث روانشناختی کرده‌اند، اما نباید فراموش کرد که این گرایش، در فضایی مکانیستی انجام می‌پذیرد (موری ۱۹۹۵؛ سیرل ۱۹۹۵) براین اساس، جایی برای نگرانی رفتاری نگرهایی چون «اسکینر» وجود ندارد مبنی بر اینکه روی آوردن به شناختی‌نگری، روانشناسی را گرفتار فاعلی نگری می‌سازد. رواج واژگان یا گفتمان شناختی را بیشتر به عنوان ترجیح نوعی زبان یا توصیف باید در نظر گرفت، بدون آنکه مدلولات هستی شناختی خاصی در رابطه با ذهن داشته باشد و ما را بر آن وادارد که چیزی بیش از ارگانیزم فیزیکی برای انسان در نظر بگیریم. ترجیح این نوع واژگان یا گفتمان، یا از این بابت است که فعلاً دانش فیزیولوژیکی، چنان گستره‌ای نیافته است که بتوان با توسل به مفاهیم آن، تبیینی کامل به دست داد و بر این اساس، چنانکه «دنت» (۱۹۶۹) می‌نویسد، زبان شناختی را باید نوعی «عاریت هوش»[۳۳] و امری موقت دانست، و یا از این بابت است که زبان شناختی، زبان مفیدی است برای آنکه بتوان به سؤال‌های روانشناختی، پاسخ‌های مناسب داد، چنانکه «مینسکی» (۱۹۶۵) بر آن است. در این حالت، حتی اگر دانش تام فیزیولوژیکی نیز به دست آید، زبان شناختی با مفاهیمی چون اعتقاد، میل، هدف و نظیر آن لازم است برای آن که پاسخ‌های مناسبی برای سؤالهای روانشناختی فراهم می‌آورد. به عبارت دیگر، به نظر وی، وقتی در پاسخ به این سؤال که «چرا فردی به انجام رفتار معینی اصرار می‌ورزد» با توسل به مفهوم هدف و هدف جویی پاسخ دهیم، پاسخ مناسب‌تری داده‌ایم تا اینکه بخواهیم بگوییم به علت فعل و انفعالاتی از نوع معین در ساختارهای فیزیولوژیک ارگانیزم خود، چنین می‌کند. در هر حال، زبانِ شناختی، هیچگونه تعهد هستی شناختی فراتر از ماده نگری را ایجاب نمی‌کند. بنابر این، در باب رابطه ذهن و بدن، تفاوت اصولی میان شناختی‌نگری و رفتاری‌نگری وجود ندارد.

۲-۳- تبیین بر حسب علت فاعلی

روانشناسان در پی تبیین رفتارهای آدمی (و احتمالاً حیوانات) هستند و بر آنند تا توضیح دهند که چرا و چگونه اتفاق می‌افتند. روی آوردهای مختلف، سبک‌های متفاوتی برای تبیین دارند. اگر بخواهیم این بحث را در چار چوب علت‌های چهارگانه (فاعلی، مادی، صوری و

غایی) ارسطویی دنبال کنیم، می‌توانیم بگوییم که دیدگاههای مکانیستی عمدتاً تأکید اساسی خود را در تبیین، بر علت‌های فاعلی و مادی قرار می‌دهند و دیدگاههای رقیب یعنی غایت‌نگر، تأکید اصلی را بر علت غایی (و در ضمن آن بر علت‌های دیگر) می‌نهند. بر این اساس، با قبول اینکه روانشناسی شناختی در فضایی مکانیستی تکوین یافته، انتظار می‌رود که سبک غالب تبیین در آن نیز بر حسب علت‌های فاعلی و مادی باشد. در این صورت، شناختی‌نگری و رفتاری‌نگری، بار دیگر مشابهت فرا نظریه‌ای خود را آشکار می‌سازند زیرا رفتاری‌نگری نیز رفتارها را با توسل به علت‌های فاعلی یا مادی که از آنها به محرک‌های محیطی تعبیر شده، تبیین می‌کند. اکنون به توضیح این سبک تبیین در روانشناسی شناختی می‌پردازیم.

«لی‌هی» (۱۹۸۷) می‌نویسد: «من معتقدم روانشناسان بر سر یک دو راهی قرار دارند. از سویی اگر قرار باشد روانشناسی یک علم طبیعی مانند سایر علوم طبیعی باشد، در این صورت باید قصد و معنا [درآدمی] را با اصولی که خود نه مشتمل بر «غایت نگری»[۳۴] و نه «معنا شناسی»[۳۵] است تبیین کند، چنانکه سایر علوم نیز به همین نحو تبیین می‌کنند. این کار وجههٔ همت «علم‌شناختی»[۳۶] است.» (ص ۲۵۹) به عبارت دیگر، مفهوم سخن «لی‌هی» این است که اگر روانشناسان به واقع بخواهند قصد و معنا را «تبیین»[۳۷] کنند باید به اموری ورای آنها توسل جویند زیرا نمی‌توان چیزی را به کمک خود آن تبیین کرد، چنانکه اتم نگرهای یونانی بر آن بودند که اگر رنگ اشیا را بتوان به کمک اتم‌ها تبیین کرد، در این صورت اتم‌ها خود نباید دارای رنگ باشند. سوی دیگر این دو راهی آن است که از تبیین قصد و معنا در انسان دست بشوییم و آنها را به منزلهٔ داده‌هایی انسانی در نظر بگیریم که فهم آنها در گرو اموری ورای آنها نیست. به بیان وی، روانشناسان شناختی از این دو شق، اولی را برگزیده‌اند و برآنند تا به شیوهٔ علوم طبیعی، ویژگی‌های انسانی آدمی را چون پدیده‌ای طبیعی و با توسل به زمینه‌هایی غیر از سنخ خود آنها تبیین کنند.

در تبیین‌های شناختی‌نگرها، الگوی اساسی رفتاری نگرها در مورد عمل آدمی پذیرفته شده است و آن این است که رفتار و عمل، به منزلهٔ پاسخی در قبال محرکی محیطی در نظر گرفته شود. آنچه در الگوهای شناختی‌نگرها افزوده شده، زنجیره‌ای است که محرک را به پاسخ متصل می‌کند؛ در حالی که رفتاری نگرها، میانهٔ محرک و پاسخ را به عنوان «جعبه سیاه»[۳۸]

مسکوت می‌گذاشتند، شناختی نگرها در پی آنند که این جعبه (که گاه به صورت جعبه‌های متعدد و متوالی در نظر گرفته می‌شود) را به «جعبه سفید» تبدیل کنند و آن را در تبیین رفتار دخالت دهند. به این ترتیب، الگوهای شناختی نگرها به صورت الگوهای «واسطه‌ای»[۳۹] در می‌آیند که «جریانات اطلاعات»[۴۰] نشأت یافته از محرک‌ها، طی گذر از جعبه‌های واسطه‌ای، تغییر و تبدیل‌هایی (پردازش) می‌یابند و سر انجام به ظهور رفتار منجر می‌شوند. این الگوها نه تنها از این جهت مکانیستی‌اند که تبیین رفتار آدمی را در محرک‌های محیطی جستجو می‌کنند بلکه از این حیث نیز مکانیستی‌اند که جعبه‌های میانی یا «پردازشگرهای مهار کننده»[۴۱] به همان شیوه کار می‌کنند که در رایانه‌ها ملاحظه می‌شود و از این رو، عموماً فعالیت آنها به دور از هشیاری و قصد در نظر گرفته می‌شود، چنانکه پیشتر در سخن نگارد مطرح شد.

مناسب است به چند نمونه از این الگوها اشاره شود. در اوان شکل‌گیری روانشناسی شناختی، «برودبنت» (۱۹۵۸) در پی آن بود که به ردیابی جریان اطلاعات در نظام شناختی بپردازد. در الگوی وی، واسطه‌ای میان پاسخها و محرکها در نظر گرفته شده که به منزلهٔ انباره‌ی است که «احتمالهای شرطی»[۴۲] رخدادهای گذشته در آن ذخیره می‌شود. این احتمالها در نتیجه کنش قوانین تداعی (مشابهت و مجاورت) به ظهور می‌رسند. بنابر این، اگر پاسخ‌دهی افراد به محرکها متفاوت می‌شوند این «گزینش پاسخ»[۴۳] ناشی از کنش همان انبارهٔ واسطه‌ای است که بر حسب رخدادهای گذشته در هر فردی، احتمالهای شرطی معینی را در خود دارد. چنانکه پیداست، این الگو با رفتاری نگری کاملاً سازش یافته است زیرا مبنای نظری آن، تفاوت اساسی با رفتاری‌نگری ندارد (ویلیامز، ۱۹۸۷، ص ۲۱۳)

در الگوی شناختی دیگری، «نورمن» (۱۹۶۸)، جعبه بسیار هوشمندی را در نظر می‌گیرد که کنش آن این است که «ارتباط»[۴۴] لازم را در میان سایر فرایندهای شناختی برقرار می‌سازد. «شفرین» و «اتکینسن» (۱۹۶۹) کوشیده‌اند کنشهای این نوع فرایندهای مهار کننده را توضیح دهند و کنشهایی چون «تحلیل محرک‌ها»، «اصلاح سوگیرهای مجاری حسی» و «تنظیم معیارهای تصمیم‌گیری» را برای اینگونه پردازشگرها در نظر می‌گیرند.

در مورد این جعبه‌های واسطه‌ای یا پردازشگرهای مهار کننده، این سؤال مطرح است که آیا آنها به منزلهٔ «آدمک‌هایی» در ماشین در نظر گرفته شده‌اند که فعالیت‌هایی چون تحلیل محرکها و تنظیم معیارهای تصمیم‌گیری از آنها سر می‌زند (فعالیت‌هایی که هر یک مستلزم

آن است که شخص کاملی آنها را انجام دهد) یا اینکه رابطه‌ای مکانیکی میان آنها برقرار است. گرایش مکانیستی روانشناسان شناختی با احتمال دوم سازش دارد (ویلیامز، ۱۹۸۷، ص ۲۱۴).

«مارتیندیل» با اشاره به الگوهای شناختی مذکور که در دهه‌های هفتاد و هشتاد رواج داشته و صراحتاً مکانیستی بوده‌اند از آنها به عنوان الگوهای کهنهٔ «جعبه‌ها درسر»[۲۵] یاد می‌کند. او اظهار می‌دارد که حتی الگوهای مبتنی بر آدمک‌ها و دستگاههای پردازش مرکزی نیز در نظریه‌های شناختی جدیدتر (مانند آثار مینسکی، ۱۹۸۵ و ۱۹۸۶) کنار گذاشته شده‌اند. «مارتیندیل» با اذعان به اینکه روان‌شناسان شناختی از توجه به عناصری چون عاطفه، قصد و جنبه‌های دیالکتیکی فکر غفلت کرده‌اند، معتقد است که روانشناسی شناختی قابلیت آن را دارد که با کنار گذاشتن الگوهای پیشین و بکارگیری الگوهای جدید، به تبیین پدیده‌های روانی مذکور بپردازد (همچنین نگاه کنید به رید ۱۹۹۶). وی با اشاره به کتاب «جامعهٔ ذهن» اثر «مینسکی» (۱۹۸۵)، نقاط قوّت الگوهای جدید شناختی را نسبت به شناختی نگرهای نخستین و نیز رفتاری نگرها توضیح می‌دهد. «مینسکی» اولاً از «ذهن» سخن می‌گوید و ثانیاً آن را همچون جامعه‌ای متشکل از فاعل‌ها یا عاملهایی متعدد تلقی می‌کند و ثالثاً کنش آن این است که وقتی «الگویی ذهنی»[۲۶] را درک می‌کند، به انجام عملیاتی می‌پردازد تا آن که واقعیت با آن الگوی ذهنی همخوانی پیدا کند. «مینسکی» هر چیزی را (خواه شخصی باشد یا رایانه) که به چنین فعالیتی بپردازد، «ماشین افتراقی» می‌نامد زیرا ارتباط آن با اطراف خود صرفاً بر حسب الگوی ذهنی آن تنظیم می‌شود. «مارتیندیل» معتقد است که رفتاری‌نگرها از تبیین رفتار هدفمند آدمی ناتوان بودند زیرا نمی‌توانستند علت (هدف) را قبل از معلول (نزدیک شدن به هدف) قرار دهند. موجودی که هدفی را تعقیب می‌کند اول به آن نزدیک می‌شود و سپس به آن می‌رسد و اگر بگوییم هدف، علت رفتار او بوده، معلول را مقدم بر علّت قرار داده‌ایم که به لحاظ قانون علیّت پذیرفتنی نیست. به نظر وی، راه حل «هال» (۱۹۴۳) از راه‌حل‌های همهٔ رفتاری نگرها جالب‌تر بوده زیرا پاسخ‌های هدف جویانه را نوعی پیش بینی ضعیف و جزئی از سوی موجود هدف جو می‌دانست. اما دشواری این تبیین در آن است که همچون یک نقاشی تخیلی است که در عین زیبایی، ارتباط نزدیکی با هیچ واقعیت ممکن ندارد، زیرا رفتاری‌نگر با کنار گذاشتن ذهن، زمینه‌ای برای پیش بینی توسط موجود باقی نگذاشته است.

از نظر مارتیندیل، شناختی‌نگر با آوردن ذهن در عرصهٔ تبیین، با چنین مشکلی روبرو نیست و می‌تواند وارونگی علّی را چاره کند و علت را در جای خود یعنی پیش از معلول قرار دهد: الگوی ذهنی موجود، علت است (هدف) و همین الگوی ذهنی، فعالیت‌هایی را پدید می‌آورد که به منزلهٔ معلول آن علت است (رفتار هدف جویی) و این تا زمانی که واقعیت با آن الگوی ذهنی همخوان باشد (نیل به هدف)، ادامه می‌یابد.

«مارتیندیل» معتقد است که روانشناسی مطلوب باید به لحاظ فلسفی، کانتی باشد. دیدگاه «جان‌لاک» یعنی بر ساختن ذهن به کمک تصویر برداری از جهان خارج، توانایی کافی برای تبیین ندارد بلکه چنانکه «کانت» معتقد بود، ذهن باید در نزد خود چارچوب‌هایی داشته باشد تا بتوان از درک و فهم و سایر ویژگی‌های شناختی و رفتاری، تبیینی به دست داد. «فودور» (۱۹۹۵) نیز از همین موضع دفاع می‌کند. آنچه را «مینسکی» ماشین افتراقی نامیده بود، «مارتیندل» جهت‌گیری کانتی می‌داند و لذا می‌نویسد:

> توجه کنید که هر چه کانت در بارهٔ «فاهمهٔ آدمی» گفت، به خوبی در مورد «فاهمهٔ» رایانه نیز بکار می‌آید. در واقع رایانه‌ها ماشین‌های کانتی نمونه‌اند. موجود بشری نمی‌توانند واقعیت را آنچنان که هست بشناسند بلکه واقعیت را فقط چنانکه توسط ذهن، ساختمند شده می‌شناسند. رایانه نیز نمی‌تواند تجربه آدمی را چنانکه ما آن را می‌شناسیم درک کند بلکه جهان ما را تنها چنانکه توسط «ذهن» آن ساختمند شده می‌شناسد. (ص ۲۶۵)

یعنی دست نوشتهٔ ما برای رایانه صرفاً به عنوان الگوهایی از ولتاژ که ثبت کننده‌های آن دریافت می‌کنند قابل شناسایی است، هر چند می‌توان برنامه آن را طور دیگری در نظر گرفت که دریافت‌های آن به نحو دیگری باشد.

به این ترتیب، به نظر مارتیندیل با آوردن «ذهن» در چار چوب تبیین‌های روانشناختی می‌توان ناتوانی‌های ناشی از الگوی رفتاری نگرها را بر طرف کرد. اما نباید تصور کرد که منظور وی از داخل کردن «ذهن» در تبیین‌های روانشناختی، آن است که شکل مکانیستی این تبیین‌ها کنار گذاشته شود. روانشناسی شناختی، حتی هنگامی که «ذهن» را در تبیین بکار می‌گیرد، همچنان به سبک مکانیستی تبیین وفادار است. البته با آمدن مفهوم «ذهن» در عرصه تبیین، زنجیره‌ای از مفاهیم مرتبط با آن نیز وارد این عرصه خواهد شد، چنانکه «مارتیندیل» علاوه بر آن که معتقد است رایانه، ماشینی کانتی است، اظهار می‌کند که رایانه «ماشین غایت‌نگر»[۲۸] و «ماشین

دیالکتیکی»[۴۹] است: غایت‌نگراز این رو که به صورت ماشین‌های افتراقی، هدف معینی را تعقیب می‌کند مانند این که ماتریسی را وارد می‌کند یا همبستگی معینی را محاسبه می‌کند، و دیالکتیکی از این حیث که رایانه‌های «رقمی»[۵۰] رایج به صورت «دوتایی»[۵۱] عمل می‌کنند و تقابل «روشن»[۵۲] و «خاموش»[۵۳] در دریافت «بیت»[۵۴] های اطلاعاتی و عملیاتی چون NOT و NOR حاکی از عملیات دیالکتیکی است. اما به رغم واردشدن این زنجیرهٔ مفاهیم ذهنی، تبیین همچنان مکانیستی است. به عبارت دیگر بکارگیری مفاهیمی چون قصد و غایت‌نگری در مورد رایانه‌ها نباید طنینی انسانی داشته باشد، بلکه باید گفت که سعی روانشناسی شناختی بر آن است که بکارگیری این مفاهیم در مورد انسانها نیز نباید طنینی انسانی داشته باشد. این نکته صریحاً در سخن «هارتیندیل» آمده است: «تبیین انسانی‌نگر یا غایت‌نگر از رایانه‌ها آشکارا نوعی «انسان انگاری»[۵۵] ناموجه است. چنین تبیینی در بهترین حالت، گمراه کننده خواهد بود. هر چند رایانه‌ها به شیوه‌ای غایت‌نگر عمل می‌کنند، این را می‌توان به طور کامل برحسب علیت فاعلی تبیین کرد. انسانها رایانه نیستند، اما مزایای تبیین رفتار آنها برحسب علیت فاعلی برای «من» قابل ملاحظه است.»(ص ۲۶۷)

به عبارت دیگر رواج «زبان ذهنی» در روانشناسی شناختی برای آن نیست که رایانه (الگوی اصلی این روانشناسی) انسان‌وار نگریسته شود بلکه نظر بر آن است که انسانها ماشین‌وار نگریسته شوند و مفاهیم ذهنی، ماهیت مکانیستی بیابد.

باتوجه به اینکه در الگوهای جدیدتر روانشناسی شناختی نیز تبیین مکانیستی همچنان غلبه دارد، تفاوت قابل توجهی میان آنها و الگوهای پیشین وجود ندارد. از این رو، ملاحظه می‌کنیم که «مینسکی» با اینکه مفهوم ذهن و «فاعلیت»[۵۶] را در الگوی خود بکار گرفته، اما نگاه او به ذهن، کاملاً مکانیستی است. او می‌نویسد:

«ذهن‌ها صرفاً عبارتند از آنچه مغزها انجام می‌دهند» و اینکه مغزها «ماشین‌هایی هستند با تعداد فراوانی از قطعات که کاملاً طبق قوانین فیزیکی کار می‌کنند.» (ص ۲۸۸-۲۸۷) و اینکه اگر بخواهیم فاعلیت را برحسب اراده و اختیار درنظر آوریم، گرفتار اسطوره شده‌ایم (ص ۳۰۷) (ریچلاک، ۱۹۸۷؛ پاتنم، ۱۹۹۵).

از آنچه گذشت می‌توان به این نتیجه راه یافت که سبک اساسی تبیین در روانشناسی شناختی، تبیین مکانیستی است. از این جهت، شناختی‌نگری و رفتاری‌نگری کاملاً به هم مشابهت دارند و

در روش تبیین شناختی‌نگری، تغییری اساسی ملاحظه نمی‌شود. (دریفوس، ۱۹۹۵).

۳- ارزیابی مفروضات فلسفی روانشناسی شناختی از منظر فلسفهٔ صدرایی

اکنون پس از شرح پیش فرض‌های فلسفی روانشناسی شناختی، هر یک از آنها را از دیدگاه فلسفهٔ صدرایی مورد بررسی و ارزیابی قرار خواهیم داد. در این قسمت از بحث نیز همچون قسمت پیشین، سه عنوان فرعی وجود دارد که به ترتیب هر یک از پیش‌فرض‌های فلسفی سه گانهٔ مذکور در قسمت پیشین را بررسی می‌کنیم.

۳-۱- روانشناسی در مرز علوم طبیعی علوم انسانی

کوشش روانشناسان شناختی براین که روانشناسی را به عنوان شاخه‌ای از علوم طبیعی درنظر بگیرند از منظر «فلسفه صدرایی» چگونه قابل ارزیابی است؟ به نظر می‌رسد پاسخ این سئوال آن باشد که روان‌شناسان شناختی، نقطهٔ عزیمت مناسبی را برگزیده‌اند، اما دشواری دیدگاه آنها در آن است که این نقطه را به محل اقامت بدل کرده‌اند. جایگاه روانشناسی به منزلهٔ حلقهٔ واسطی است که در مرز میان علوم طبیعی از سویی و علوم انسانی از سوی دیگر قرار می‌گیرد.

مبنای این ارزیابی در آن است که «ملاصدرا» نفس را «جسمانیة الحدوث و روحانیة البقاء» می‌داند. طبق این نظر «نفس» یا روان آدمی، از ابتدا به صورت موجودی مجرد و غیرمادی ظهور نمی‌کند بلکه پیدایش آن از مرز ماده آغاز می‌شود و در حرکتی تدریجی و مرحله‌ای، ابعاد و اعماق تجریدی خاصی برای آن حاصل می‌شود. هنگامی که «حس لامسه» در ارگانیزم پیدامی‌شود، اولین سطح نفس ظهور کرده است. این حس، پایین‌ترین و ضعیف‌ترین حس‌ها است و لذا در مرز ماده و مجرد قرار دارد و از این رو، همهٔ سلولها حس لامسه دارند (قابل ذکر است که نباید از کلمه «مرز» چنین برداشت کرد که انقطاعی در حرکت جوهری رخ داده است). در سطحی بالاتر از حس لامسه حس چشایی (ذائقه) قرار دارد و پس از آن حس بویایی (شامه)، شنوایی (سامعه) و بینایی (باصره) قرار می‌گیرند. با ظهور هر یک از این حس‌ها در بدن، نفس یا روان از مادهٔ بی‌جان بیشتر فاصله می‌گیرد و یا عبارت دیگر، به درجاتی از تجرید نایل می‌گردد. سپس «خیال» جلوه گر می‌شود و نفس یا روان می‌تواند صورت‌های ادراکی اشیا و اشخاص را بدون ارتباط مستقیم با آنها ادراک کند. پس از خیال، «وهم» جلوه گر می‌شود و نفس یا روان در این مرتبه می‌تواند معانی جزئی را درک کند و سرانجام، با جلوه گر شدن «عقل»، امکان درک

معانی کلی و انتزاعی نیز برای نفس میسر می‌شود (اسفار، ج ۹، فصل ۵)

این گسترهٔ وسیع از تحول نفس یا روان، از دورهٔ جنینی آغاز می‌شود زیرا «حس لامسه» که اولین حس است در آنجا ظهور می‌کند و تا حدود ۴۰ سالگی پیش می‌رود زیرا در این سنین است که نفس، بالفعل قادر بر ادراک معقولات می‌گردد. البته پس از این فعلیت، نفس همچنان جنبه‌های بالقوه‌ای دارد چنانکه ملاصدرا در این مرحله از «انسان ملکوتی بالقوه» یا «انسان شیطانی بالقوه» سخن می‌گوید. (اسفار، فصل ۹). باتوجه به این گستره و بخصوص باتوجه به مراحل نخستین آن، سهم مطالعات فیزیولوژیک در شناخت ویژگی‌های دقیق هر یک از حواس، نشانگر آن است که علوم طبیعی و یافته‌های آن با مطالعه و شناخت روان یا نفس ارتباط قابل توجهی دارد. به ویژه که در میان حکما در این باب اختلاف نظر وجودداشته است که آیا حس چشایی مقدم بر حس بویایی است یا عکس آن صادق است، چنانکه در مورد حس شنوایی و بینایی نیز همین اختلاف نظر وجود داشته است و «ملاصدرا» آنها را در کتاب «شرح اصول کافی» آورده است. برای تصمیم‌گیری در این موارد، یافته‌های فیزیولوژیک تعیین کننده است.

در قلمرو فلسفه صدرایی، باتوجه به تعریف و تصوری که از نفس و گسترهٔ تحول آن وجود دارد، مرز مشترکی میان علوم طبیعی و روانشناسی برقرار خواهد بود. قابل توجه است که ملاصدرا در برخی از مباحث علم‌النفس خود، از مشاهدهٔ رفتارها بهره جسته است به نحوی که می‌توان گفت به نوعی «رفتاری‌نگری روش شناختی»[۵۷] متوسل گردیده است. مراد از این تعبیر آن است که در شناخت نفس یا روان (بی آنکه موجودیت آن به رفتار فرد کاسته شود) به مشاهده و بررسی رفتار بپردازیم. عبارات زیر از ملاصدرا حاکی از «رفتاری‌نگری روش شناختی» در بررسی‌های وی است:

> برای اثبات وجود نفس و نیروهای مختلفهٔ آن به صدور افعال و آثاری از وی که در بدن انسان و حیوان و نبات مشاهده می‌شود متوسل شدیم چنانکه برای اثبات صور مختلفه عناصر در هیولی و اثبات وجود اخلاط اربعه در بدن به همین طریق متوسل شدیم. زیرا کمیّات و کیفیات گوناگونی در هیولی دیدیم پس دانستیم که صورتهای گوناگونی است در هیولی و نیز در بدن آثار مختلفی مشاهده کردیم، پس فهمیدیم که در بدن اخلاطی وجود دارد که مبادی آثار صادره از اوست. همچنین آثار و افعالی نفسانی در پاره‌ای از اجسام و اجرام موجوده در این عالم مشاهده کردیم که در برخی دیگر مشاهده نمی‌شود و از این طریق دانستیم که برای صدور این آثار و افعال، مبادی

و عللی است غیر از جسم و عوارض جسم. (اسفار، ترجمه مصلح، ص ۱۵۱).

به این ترتیب، قائل شدن به قوای متعدد نفس، باتوجه به اختلاف نوعی در آثار و افعالی است که از آن صادر می‌شود و قابل مشاهده است. هنگامی که رفتارها و ویژگی‌های آنها در شناخت نفس یا روان دخالت دارند، دست یافتن بر آنها به نحو دقیق‌تر، می‌تواند پاره‌ای از خطاها در شناخت نفس یا روان را مهار کند. علوم طبیعی و روش‌های مطالعه در آنها، از این حیث، هم مرز با روانشناسی است.

اما از آن‌جاکه نفس در جریان تحولی قرار دارد که به نحو روزافزون، تجرید بیشتری می‌یابد، نمی‌توان در شناخت آن، به دیدگاه علوم طبیعی اکتفا کرد. این نکته در دو قسمت بعدی بحث، روشن‌تر خواهد شد.

۳-۲- جایگاه اجتناب ناپذیر نفس یا ذهن در روانشناسی

در مورد رابطه ذهن و بدن، ملاحظه کردیم که روانشناسی شناختی، برخلاف رفتاری‌نگری، ضرورتی برای وارد کردن مفهوم «ذهن» در ساختار نظریه‌های روانشناختی قائل است. اما این ضرورت، یا از روی ناچاری است، به سبب آن که در حال حاضر، دانش فیزیولوژیک، بلوغ کافی برای به دوش کشیدن همهٔ تبیین‌ها نیافته است و یا به سبب فراهم آوردن سهولت عملی در ارتباط‌های کلامی میان مردم است، چنانکه شرح آن گذشت.

از منظر فلسفهٔ صدرایی، استقبال روانشناسی شناختی از «ذهن» و بکارگیری آن در تبیین‌های روان‌شناختی، کاملاً بجاست. اما این استقبال به قدر کافی پرشور نبوده است. به عبارت دیگر، ضرورت توجه روانشناسی به ذهن یا نفس، فراتر از اضطرار یا سهولت عملی، ضرورتی هستی شناختی است. نفس یا روان در جریان حرکت جوهری خود، به واقع، موجودیتی پیچیده‌تر و مجردتر می‌یابد. شناخت این موجودیت، هدفی است که روانشناسی باید در پی آن باشد. برخلاف نظر «میشل»، ویژگی‌های ادراکی آدمی، مستقل از مسایل هستی شناختی نیست. خصایصی همچون خیال‌ورزی، ادراک معنای جزئی و کلی و جنبه‌های دیالکتیکی اندیشه، اموری است که بدون توسل به قابلیت انتزاعی نفس یا روان، نمی‌توان آنها راتبیین کرد.

اما رابطهٔ «نفس» و «بدن» در فلسفه صدرایی به نحوی مطرح نشده است که دشواری‌ها و دوگانه‌نگری یا فرض آدمک در درون ارگانیزم را داشته باشد و همین دشواریها اموری بوده است که شناختی‌نگرها را واداشته تا در عین قبول ضرورت سخن‌گفتن از ذهن، به نحوی از

آن سخن بگویند که عملاً به نفی یا تقلیل آن به امور بدنی منجر شود. در فلسفه صدرایی، این نوع وحدت‌نگری که به نفی نفس یا ذهن می‌انجامند، پذیرفتنی نیست. اما از سوی دیگر، ترکیب نفس و بدن، ترکیبی انضمامی نیست که براساس آن، دو شیء متفاوت به یکدیگر ضمیمه می‌گردند. بلکه این ترکیب از نوع ترکیب اتحادی است مانند ترکیب ماده و صورت که به وجود واحدی موجودند (اسفار، ج ۹، ص ۹۸). در یک شیء که مرکب از ماده و صورت است، در عین حال که از دو چیز می‌توان سخن گفت (ماده و صورت)، اما چنین نیست که در وجود آن شیء، دوگانگی مطرح باشد. بلکه باید گفت که سخن ملاصدرا از این حد نیز فراتر می‌رود: حرکت جوهری، جریانی یکپارچه و به دور از دوگانگی است؛ هر چند در مسیر تکاملی آن، ابعاد تازه‌ای ظهور می‌کند. به همین دلیل، ملاصدرا با این نظر موافق نیست که نفس مجرد، در همان ابتدا در جنین تحقق یابد بلکه متناسب با ماده و در مرز آن، نفس ظهور می‌کند و به تدریج در مسیر تجرید پیش می‌رود.

تفاوت قابل توجهی که میان «حرکت جوهری نفس» و حرکت جوهری سایر موجودات طبیعی وجود دارد این است که در این موجودات، حرکت جوهری در خط افقی انجام می‌شود اما در مورد انسان، حرکت جوهری در خط عمودی انجام می‌شود. در حرکت افقی، ارتباط ماده و صورت قطع می‌شود و ماده، صورت جدیدی را می‌پذیرد، در حالی که صورت قبلی از میان می‌رود و دیگر با آن ماده همراه نیست. مثلاً وقتی آب به بخار تبدیل می‌شود، صورت قبلی خود را از دست می‌دهد و صورت جدید پیدا می‌کند (و این اعم از صورت شخصیه و نوعیه است) این ترک صورت قبلی و گرفتن صورت جدید را «خلع» و «لبس» گویند. اما در حرکت جوهری عمودی که مربوط به انسان است، چنین نیست بلکه صورت‌های قبلی همچنان در سطح مربوط به خود و در نفس باقی می‌مانند و این نفس است که با تجرد بیشتر، به سطوح بالاتر و بالاتر دست می‌یابد و در مجموع، صورت‌های پیشین بدون آن که تبدیل یابند، در سطح خود قرار دارند (در اینجا که خلع و لُبس مطرح نیست، اصطلاحاً ویژگی این حرکت را لُبس بعد لُبس می‌گویند.) به عبارت دیگر، صورت‌های ادراکی و علمی نفس، خود تحول پیدا نمی‌کنند بلکه این نفس است که تحول می‌یابد و به سطوح بالاتر ادراکی و علمی دست می‌یازد. از این رو است که فرد، دوران کودکی خود را به همان صورت به خاطر می‌آورد؛ صورت‌های حسی مربوط به آن مرحله، به همان نحو در

نفس موجودند و تحول و تبدل نیافته‌اند. و از همین رو است که وقتی نفس، درک‌های جزئی را پشت سر گذاشت و به درک کلی نایل شد، باز هم درک جزئی مربوط به آن، به قوت خود باقی است. یعنی دو «ادراک» هست و دو «مدرک» و هر دو در نفس موجودند نه اینکه یکی از بین برود. بنابراین، باید گفت که نفس، مجرد می‌شود نه اینکه مجرد می‌کند؛ به جای آنکه نفس با جدا کردن ویژگیها از موجود مقید، آن را مطلق کند، خود در حرکت جوهری از سطح درک مقید به درک مطلق می‌رسد. (همان منبع، ص ۹۶)

به این ترتیب، حفظ همزمان ادراک‌های جزئی و کلی در نفس، نشانگر آن است که نفس، تجرد بیشتر یافته و در حد ادراک‌های حسی و جزئی باقی نمانده است و از سوی دیگر، ادراک کلی نیز حاصل تبدیل ادراک‌های جزئی نیست، بلکه حاصل حرکت نفس در سطوح انتزاعی است. باتوجه به این تحول نفس است که گفتیم داخل کردن نفس یا روان یا ذهن در تبیین‌های روان‌شناختی، از ضرورتی هستی شناختی نشأت یافته است. کنار گذاشتن آن از این تبیین‌ها به منزلهٔ غفلت از ساحت وجودی نفس و در واقع محدود شدن به جسم و تحولات اندامی است.

در پایان این قسمت از بحث، مناسب است به این نکته اشاره کنیم که حرکت جوهری عمودی در نفس، از جمله در بحث از «حافظه»، به این نتیجه منجر خواهد شد که موجودیت حافظه، یکسره به صورت تحولی نگریسته نشود. به عبارت دیگر، صورت‌های موجود در حافظه، تبدل پیدا نمی‌کنند. اما از آنجاکه نفس خود، تحول یافته و به مراتب بالاتر ادراکی و معنایی دست یافته است، با توجه به وضع کنونی خود و با نگریستن به گذشته از افق مرتبهٔ کنونی تحول، معنا و مفهوم تازه‌ای به صورت‌های ادراکی گذشته خواهد داد بدون آنکه آن صورت‌ها از مرتبهٔ خود، خارج شده و تحول و تبدل یافته باشند. برخی از نظریه‌های تحولی، قائل به تبدّل صورت‌های حافظه‌ای‌اند و به اصطلاح «ملاصدرا»، آن را در شکل حرکت جوهری افقی نگریسته‌اند. اما سئوالی که نظریه ملاصدرا در برابر این نوع تفسیر قرار می‌دهد این است که چرا صورت‌های حسی و خیالی مربوط به گذشته، دقیقاً می‌توانند همچون گذشته به خاطر آورده شوند.

۳-۳- نیاز روانشناسی به تبیین‌های غایت‌نگری

چنانکه ملاحظه کردیم تبیین در روانشناسی شناختی، اصولاً شکل مکانیستی دارد و اگر

احتمالاً صورت غایت‌نگری پیدا کند و سخن از «قصد» و «هدف» به میان آید، این تبیین‌ها قابل فروکاستن به تبیین‌هایی براساس علت فاعلی یا مادی است.

از نظر «ملاصدرا»، اعمال نفس را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: «اعمال طبیعی» و «اعمال اختیاری». در اعمال طبیعی همچون عمل جذب و دفع، با اینکه نفس، مبدأ اصلی محسوب می‌شود اما این امر مستلزم آن نیست که نفس به همهٔ این امور، هشیاری تفصیلی داشته باشد به طوری که لازم باشد، هر یک از این افعال با التفات و علم و ارادهٔ خاص نفس انجام شود. بلکه صدور افعال مذکور از نفس، تابع علم نفس به ذات خود و آثار ذاتی خود است. از آنجا که نفس به ذات و کمالات ذاتی خود دلبسته است، به آثار و افعالی که از ذات وی صادر می‌شود نیز دلبستگی دارد. (اسفار، ترجمه مصلح، ص ۷۰-۶۹)

سخن صدرا در مورد افعال طبیعی نفس، تاحدی شبیه به سخن «میشل» در باب «خارج از هشیاری» بودن فعالیت‌هایی نظیر بازشناسی الگوها در مقام رؤیت یا استماع صداهاست. این شباهت از آنجاست که در سخن «صدرا» نیز هشیاری و ارادهٔ تفصیلی به افعال طبیعی توسط نفس لازم نیست. اما تفاوت این دونظر در آن است که «میشل»، فعالیت‌های روانی مذکور را خارج از هشیاری درنظر می‌گیرد، در حالی که نظر صدرا حداکثر حاکی از آن است که افعال طبیعی نفس، «ناهشیار»[۵۸] انجام می‌شود. امر خارج از هشیاری، اصولاً از حوزهٔ هشیاری خارج است اما امر ناهشیار، از جنس هشیاری و داخل در حوزهٔ آن است، اما مورد اشعار و توجه یا ارادهٔ تفصیلی نیست. بر این اساس، نمی‌توان گفت که «ملاصدرا» در حوزهٔ افعال طبیعی نفس، به تبیین مکانیستی روی آورده است بلکه این افعال، ناهشیار یا با علم اجمالی انجام می‌پذیرند.

دسته دوم از افعال نفس، «افعال اختیاری» اند. این دسته از افعال، مسبوق به علم و ارادهٔ خاصی از نفس است، به طوری که تا هر فعلی به تصور (کامل یا ناقص) در نیاید و فایدهٔ آن مورد تصدیق قرار نگیرد (خواه تصدیق یقینی یا ظنی و یا تخیلی) و پس از آن اراده صورت نگیرد، فعلی تحقق نخواهد یافت (همان منبع، ص ۶۹). (البته از مراتب دیگری نظیر «فاعل بالعنایه» و «فاعل بالرضا» نیز می‌توان سخن گفت که در اینجا مورد بحث ما نیست.)

باتوجه به دسته دوم از افعال نفس، تبیین مناسب از دیدگاه «ملاصدرا»، تبیین غایت‌نگر خواهد بود. «ملاصدرا» در فصل دوم از جلد ۹ اسفار در بحث از سعادت آدمی به این نکته اشاره می‌کند که چون انسان، موجودی مختار است، کمال او در علم و عمل است. او تا عالم نباشد درست عمل

نمی‌کند و وقتی عمل عالمانه انجام ندهد به کمال نمی‌رسد. «عمل عالمانه» مفهومی است که مستلزم تبیین غایت‌نگر از رفتار انسان است زیرا چنین عملی تحت تأثیر و هدایت علم و هشیاری فرد نسبت به عمل صورت می‌پذیرد. به علاوه، برخلاف نظر «مینسکی» که اراده و اختیار را اسطوره درنظر می‌گیرد، «ملاصدرا» اراده و اختیار را در روان آدمی، امری واقعی و اساسی تلقی می‌کند. بلکه بالاتر از این، باید گفت که «ملاصدرا» همانطور که در حوزهٔ عقل نظری، به اتحاد عالم و علم اشاره نموده، در حوزهٔ عقل عملی نیز به اتحاد «مرید» با «اراده» نظر دارد. به عبارت دیگر، نه فقط «اراده» در روان آدمی اساسی است بلکه «اراده» و «صاحب اراده»، متحد و غیرقابل انفکا کند.

به این ترتیب، جایگاه «علم» و «اراده» در افعال اختیاری انسان، اساسی است و به اقتضای آن، تبیین‌های روان‌شناختی باید به صورت غایت‌نگر صورت پذیرد. به عبارت دیگر، چرایی رفتارهای اختیاری انسان، باید برحسب علم (تصور و تصدیق) و ارادهٔ وی در ارتباط با رفتارهای مذکور پاسخ داده شود.

○ ○ ○

یادداشت‌ها:

1- Cognitive psychology
2- Information processing
3- Neisser
4- Cognitivism
5- Modern cognitive psychology
6- Meta-theoretic
7- Mind
8- Behaviorists
9- Representation
10- Nomothetic explanations
11- Operationism
12- Intervening variables
13- Software
14- Hardware
15- Dualism
16- Informational code
17- Neural code
18- Cognitive code
19- Mentalism
20- Homun lus
21- Intentionalisitic
22- Input
23- Agent
24- Parsimony
25- Consciousness
26- Nonconscious
27- Epiphenomenon
28- Pattern recognition
29- Ideas
30- Parallel computation
31- Illusion
32- Johnson-Laird
33- Intelligence loan
34- Teleology

35- Semantics
36- Cognitive Science
37- Explain
38- Black box
39- Mediational
40- Flow of information
41- Control processors
42- Conditional probabilities
43- Response selection
44- Pertinence
45- Boxs in the head
46- Mental pattern
47- Difference engine
48- Telic machine
49- Dialectical engine
50- Digital
51- Binary
52- On
53- Off
54- Bit
55- Anthropomorphism
56- Agency
57- Methodological behaviorism
58- Unconscious

منابع:

۱- شیرازی، صدرالدین. الحکمة المتعالیه. ج ۹. چاپ بیروت.

۲- شیرازی، صدرالدین. ۱۳۵۲. علم النفس یا روانشناسی صدرالمتألهین. ترجمه و تفسیر از سفر نفس کتاب اسفار، دگارش جواد مصلح، انتشارات دانشگاه تهران.

Best, J. B. (1986). Cognitive Psychology. St. Paul, MN: West.

Broadbent, D. E. (1958). Perception and Communication. NewYork: Pergamon Press.

Chaplin, W. F. (1987). On the thoughtfulness of congitive psychology. The Journal of mind and Behavour, 8 (2), pp. 260-280.

Dennett, D. C. (1969). Content and Consciousness. NewYork: Humanities Press.

Dreyfus, H. L. (1995). Cognitivism abandoned. In P. Baumgartner and S. Payr (eds), Speaking Minds. Princeton: Princeton university Press.

Fodor, J. A. (1995). The folly of simulation. In P. Baumgartner and S. Payr (eds), Speaking Minds. Princeton: Princeton.

Hull, C. L. (1943). Principles of Behavior: An Introduction to Behavior Theory. NewYork: Appleton-Century-Crofts.

Kelinginna, P. R. & Kleinginna, A. M. (1988). Current trends toward convergence of the behavioristic, functional, and cognitive perspectives in experimental psychology. The Psychologist Record, 38, 369-392.

Lachman, R. , Lachman, J. L. & Butterfield, E. C. (1979). Cognitive Psychology and Information Processing: An Introduction. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Leahy, T. H. (1987). On having purpose and explaining it, too. The Journal of Mind and Behavior, 8 (2), 255-260.

Martindale, C. (1987). Can We Construct Kantian Mental Machines? The Journal of Mind and Behavior, 8(2) 261-268.

روشهای تربیتی از نظر «امام حسین» علیه السلام



خسرو باقری

مقدمه:

خداوند، انسان را مُحبّ آفرید تا سراغ خانهٔ محبوب گیرد و مأوای خویش بجوید و به هم نشینی خدای هستی برخیزد![1]

اما این مسافت از خویش تا خدا، راهی نیست که با یک گام طی شود؛ تاریکی های بر هم انباشته، بسیار دارد و پرتگاهها نیز فراوان؛ نه بی چشم می توان رفت، نه بی چراغ، نه بی همرهی خضری راه دان و نه بی شیوهٔ راه رفتن آموختن، پس توشهٔ این رفتن، چند چیز است:

باید چشم عقل گشود و نمی توان گشود مگر آن هنگام که بدانیم عاقل بودن به چیست (هدفهای تربیت- انسان آنگونه که باید باشد.) و عاقل بودن را نیز نمی توان شناخت مگر آن هنگام که بدانیم عاقل نبودن چیست (انسان آنگونه که هست).

از این پس با چشم های بازعقل، باید با نبی و ولّی رهسپار شد (مربیان) و آنگونه که می آموزند، راه رفت (روش ها).

از این ره توشه ها، ما برآنیم تا «روش ها» را از زبان ولّی رشید، حسین(ع) بیاموزیم و آنگاه، تحقق آنها را در کربلا ببینیم.

کربلا، کلاس فشرده‌ای است که در آن، بیش از همه چیز به ساختن و تربیت کردن انسان، اندیشیده و کوشیده می شود، نه عرصه ای برای مطامع سیاسی و فرصت طلبی های لجام گسیخته که به آنچه نمی اندیشد، تربیت و هدایت انسان است. این ویژگی کربلا را که موجب شده تا در جستجوی روش های تربیت، به آن بیندیشیم، در برخورد زیر می یابیم:

در مسیر حرکت امام به کربلا در منزل بنی مقاتل، به امام اطلاع دادند که «عبیدالله حرّجعفی» نیز در این منزل، اقامت گزیده است. عبیدالله، یک راهزن و جنایتکار معروف عرب و از مخالفین و دشمنان حضرت امیر(ع) بود. امام، نخست، «حجاج بن مسروق» را به نزد وی فرستاد تا زمینهٔ ملاقات را فراهم آورد. عبیدالله گفت من توانایی یاری او را ندارم و دوست هم ندارم که او را ببینم یا او

را ببینند. پس از اینکه امام، پاسخ او را دریافت کرد، خود، بهمراه تنی چند از اصحاب به نزد او رفت و پس از اندکی گفتگو و اشاره به حرکت خویش، به عبیدالله فرمود:

«إنَّ علیکَ ذنوباً کَثیرةً فَهَلْ لَکَ مِنْ توبة تَمْحوبها ذنوبکَ[1]...
نَصُرابْنَ بِنتِ نبیّکَ وَتُقاتِل مَعَه...»

«تو گناهان فراوانی بر دوش داری، آیا می خواهی توبه کنی و از گناهانت پاک گردی؟ (عبیدالله پرسید چگونه؟ امام فرمود:) فرزند دختر پیامبرت را یاری کن و در رکابش بجنگ»

عبیدالله گفت: من احتمال می دهم که یاری من برای تو سودی نداشته باشد زیرا کوفیان، عزم بریاری تو ندارند؛ مرا معاف بدار که از مرگ سخت گریزانم ولی اسب اصیلی دارم که نام او «ملحقه» است و با او هیچ دشمنی را تعقیب نکرده ام مگر آنکه او را بچنگ آورده ام و از هیچ نگریخته ام مگر آنکه از چنگش خلاص گشته ام.

امام که از اصلاح او مأیوس شده بود فرمود:

«...أما إذا رِغْبَتَ بِنفسِکَ عَنّا فلاحاجَةَ لنا فی فَرَسِکَ ولافیکَ ومٰا کُنْت مُتخِذِ المُضِلینَ عَضُداً...[2]»

«... اکنون که بر جان خویش می ترسی وباما همراه نمی شوی پس ما نه نیازی به تو داریم و نه به اسب تو، و من، گمراهان را نیروی خویش، نخواهم گرفت...»

می بینیم که امام(ع)، یک مربی است نه یک سیاست باز، و به تغییر انسان می اندیشد نه به منفعت طلبی و در راه این هدف والا، ابائی ندارد که حتی خود به دیدار یک جانی برود. عیسی(ع) را گفتند که چرا به منزل آن زن بدکاره رفتی؟ فرمود که گاه نیز طبیب باید به منزل بیمار برود.

الف- روش های تربیتی در سخنان امام(ع)

۱ــ روش تکلیف به قدر طاقت:

اگر تربیت با رشد استعدادهای فرد، همعنان است، از چه طریق می توان فرد را تربیت کرد و چگونه می توان استعدادهای پنهان او را متجلی ساخت؟ بی شک، استعداد در درگیری ها می شکفد و در تحمّل رنج ها و مشقت ها به ثمر می نشیند؛ همچنان که در درگیری ها و تأمل مشقات نیز ضایع می گردد. بارهایی که بدوش متربی گذارده می شود، نه باید بیش از توان او باشد و نه کمتر از آن، که اگر بیشتر باشد، او را متوقف می سازد و اگر کمتر باشد، او را کوچکتر از توان خویش، نگاه خواهد داشت.

تکلیف به قدر طاعت علاوه بر اینکه رشد استعدادها را فراهم می آورد، عزّت نفس و اعتماد به نفس را نیز بهمراه خود دارد. هنگامی که فرد می تواند تکلیفی را که در شأن او است، به انجام برساند، احساس عزت و سربلندی می کند و به قدرت خود در قبال مشکلات، اعتماد می نماید (نیازی به تذکرنیست که توکّل به خدا اعتماد به نفس در طول همند، نه در عرض هم.) همچنین تکلیف بیش از حد طاقت یا کمتر از آن، موجب احساس حقارت و عدم اعتماد به نفس در قبال مشکلات می گردد.

امام حسین(ع) به سبب آثار متعدد و بسیار مهم این روش، توصیه هایی مرتبط با آن، اظهار فرموده است:

امام، اشاره می فرماید که خدا هم که ربّ العالمین است، این روش را در تربیت و هدایت انسان، بکار می گیرد:

«مَا اَخَذَ اللّٰه طٰاعَةَ احدٍ الاّ وَضَعَ عَنْهُ طٰاعَتَهُ ولا اَخَذَ قُدْرَتَه الاّ وَضَعَ عَنْهُ کُلْفَتَهُ»[3]

«خداوند توان اطاعت را از هیچکس نگرفت مگر آنکه تکلیف اطاعت را از وی برداشت و قدرت هیچکس را نگرفت مگر آنکه رنج وزحمت را از وی فرو گذاشت».

امام به پیروی از همین شیوهٔ الهی در تربیت انسان می فرماید:

«لا تتکلف مالا تطیق ولا تتعرضْ لما لا تدرک ولا تعتد بمالا تقدر علیه ولا تنفق الا بقدرما تستفید ولا تطلب من الجزاء الابقدر مانلت ، ولا تفرح الا بما نلت من طاعة الله ولا تتناول الا ما رأیتَ نفسک له اهلاً»[4]

«خود را وادار به امری که در طاقت تو نیست مکن و متعرض آنچه که در دسترس تو نیست مشو و نسبت به آنچه بدان توانا نیستی اقدام مکن و انفاق مکن مگر به قدر آنچه بهره می بری و پاداش مخواه مگر به میزان آنچه انجام داده ای وخشنود مشو مگر به آنچه که از اطاعت الهی دست یافته ای و بکاری مپرداز مگر آنکه خویشتن را برای آن مناسب ببینی».

۲ــ روش اظهار کمالات:

انسان، محبّ خیر است و او را چنین سرشته اند که خیر خویش را بخواهد و بجوید و این از مهمترین انگیزه هایی است که انسان را به جنب و جوش و فعالیت می کشد. بر این اساس. اگر «حب خیر» را از انسان بستانیم، می توانیم گفت که او ◀

می افسرد و می میرد. این البته بدان معنی نیست که وی همواره، خیر را به چنگ آورد، چه که گاه، شر خویش را خیر می پندارد و به سوی آن می شتابد، اما آنچه هست، این است که او «خیرخواه» است، بدان پایه که حتی شرّآفرینی او نیز ریشه هایی در خیرخواهی جبلّی او دارد.

به سبب همین که انسان، خیر خویش را باشدّت می خواهد و می جوید، دل به کمالات خود می بندد و با آن ها می زید و بکمک آن ها، تصویر و تعریف خویش را معین می سازد و در پرتو همان ها نیز به جنب و جوش در می آید و انگیخته می شود تا کمالات بیشتری را از آن خویش سازد.

چنین درگیری عمیقی بین انسان و خیر، موجب می شود که «اظهار کمالات» برای انسان، گریزناپذیر گردد و بعلاوه، همچون عاملی برای انگیختن وی بر کوشش ها و فعالیت های بیشتر، نقش بازی کند. تا اینجا اثر تربیتی اظهار کمالات، روشن گردیده است و نیز معلوم شده که این مقدار از مسئله، بی اشکال است و نباید آن را با فخرفروشی و ریا و مسائلی از این قبیل، برآمیخت، روشن نبودن مرزهای این اختلاط، یکی ازیاران امام باقر(ع) را واداشت تا از آن حضرت توضیح بخواهد و ایشان، این مرزها را روشن ساختند:

«زراره عن /ابی جعفر (ع) قال: سألته عن الرجل یعمل الشّی من الخیرفیاه /انسانٌ فیَسُرّه ذلک؟ فقال: لابأس مامن احدآلاو /هویُحبّ آنْ یُظْهَرَ له فی الناس الخیر، اذالم یکن صنع ذلک لذلک»[۴]

زراره از امام باقر(ع) روایت می کند، می گوید از امام پرسیدم کسی، کار خیری انجام می دهد و از اینکه شخصی او را در حال انجام کار خیر می بیند، خوشحال و مسرور می گردد حکم او چیست؟ امام فرمود: باکی نیست، احدی از مردم نیست مگر آنکه دوست دارد به نیکی مشهور باشد، با این شرط که به منظور شهرت و جلب توجه به آن کار مبادرت نکرده باشد».

امام حسین(ع) با توجه به آثار چشمگیر اظهار کمالات و نیز خطیر بودن آن، از آن سخن گفته اند و حدود آن را نیز تعیین فرموده اند:

«سأله رجل عن معنی قول الله تعالی وامابنعمه ربک فحدث قال(ع) آمَرَة ان یُحدِّثَ بما انَعْمَ الله به علیه فی دینه».

«کسی از امام (ع) راجع به این سخن خدا **(واما بنعمه ربک فَحَدِّثْ:** نعمت پروردگارت را بازگو.) سؤال کرد، امام فرمود: خداوند او را امر کرده است آنچه را که خدا بواسطهٔ آن، به او نعمت داده، بازگوید».

چند نکته مهم در این سخن هست که توجه به آنها مطلب را روشن تر خواهد ساخت:

۱— چنانکه از خود آیه نیز پیداست، کمالات را باید «نعمت» دید، نعمتی که یک صاحب مدبّر و پرورنده **ربک** آن را عنایت فرموده است دراین امور هم قصد، پروردن و تربیت کردن انسان است. این، همان جهتی است که باید زمینه های عجب و خودبینی را در اظهار کمالات، از میان بردارد.

۲- کمال راستین، آن است که با انسان، همواره ملازم باشد و اگر زوال پذیرفت، پندار کمال بوده است نه خود کمال. نعمت هایی که در دنیا صرف می شود و به پایان می رسد، قابل بازگویی نیست و اینها، همان چیزهایی است که خداوند به پیامبرش فرمود در برابر آنها دل نبازد و بدان ها /چشم اندوزد[۵] امام می فرماید آن دسته ا نعمت ها را بازگو که به صیغهٔ دین در آمده اند و ریشه گیرند و با انسان، ملازم.

۳- در سخن امام (چنانکه در آیه) بر اظهار کمالات و بازگوئی نعمت ها، تأکید شده است. این یکی از شیوه هایی است که در رشد و تربیت انسان، نقش مهمی برعهده دارد، چه ره آورد آن، «عزت نفس» است. این شبهه نیز نباید بذهن آید که اگراقراربه نعمت خدا است، پس دیگر «نفس» را چه عزتی؛ زیرا عزت، تنها همانست که از خدا برسد و خدا، خود خواسته است که مومن، عزیز باشد و چه عزتی بالا تر از اینکه، انسان، خود را آراسته به نعم الهی بشناسد و بشناساند، که «ان العزة لله و لرسوله وللمومنین»

اگر در نظر بگیریم که «عزت نفس» چه نقش مبنایی و عمده‌ای در تربیت انسان بازی می کند، به اهمیت روش اظهار کمالات نیز پی خواهیم برد.

۳— روش تجسیم:

تردیدی نیست که چگونگی فهم و تصور انسان از خطا و صواب، در میزان مبادرت و ارتکاب وی نسبت به آنها، تأثیر وافری دارد؛ هر چند این تأثیر، تام نباشد.

تأثیرگذاری تصورات مذکور از آنجا نشأت می گیرد که بهرحال، انسان، قبل از انجام هر فعلی، ناگزیر تصویری از آن به ذهن می آورد و آنگاه در سمت تحقق بخشیدن به آن تصور گام بر می دارد. فی الواقع آنچه به صورت



«عمل، آشکار می شود، روزی همچون نطفه ای در رحم ذهن، «تصور» شده است.

چگونگی این تصورها نیز در زندگی گذشته فرد، در خلال تجربیات او، تعیین گردیده است و بدلیل محدودیت تجربیات مذکور و نیز سطحی بودن آنها، کمتر ممکن است که تصور راستین و صائبی از خطاها و صواب ها فراهم آید. از همین رو است که یکی از شیوه های کاستن خطاها و افزودن صواب ها، انگشت گذاردن بر تصورهایی است که از آنها فراهم آمده و دگرگون ساختن آنها توسط تصویرهای جدید است.

«امام به کسی که درنزد او زبان به غیبت شخصی گشود فرمود: ای مرد، از غیبت بازایست، زیرا که آن، نانخورش سگهای دوزخ است».

■ **روش ابتدا به سلام:**

اعمال ساده و پیش پا افتادهٔ انسان، بیش از آنچه بنظر می آید، معنی دار و عمیق است، زیرا عمل، تجلی گاه باطن انسان است که:

«کُلٌ یَعْمَلُ عَلیٰ شاکِلَتِه»

«هرکس بر پایهٔ شخصیت باطنی خویش، عمل می‌کند»

اما اهمیت و معنی اعمال انسان، تنها به این نیست که آنها «درون‌نما» هستند، بلکه اعمال، علاوه برآن، «درون ساز» نیز هستند. عمل اگرچه زائیدهٔ شاکله است، اما خود نیز به نوبهٔ خویش زایندهٔ شاکله است؛ این زاد و ولد، یک امر مضاعف است. اینکه فرموده اند حسنات، سیئات را زایل می سازند، موید همین معنی است، زیرا دراین تعبیر، مقصود از حسنات، اعمال حسنه ومقصود از سیئات، آثار بجا مانده دردل انسان است و آن اعمال، این آثار را می زداید.

با این زمینه، پی خواهیم برد به اینکه چرا ابتدا به سلام، مهم تلقی گردیده است.

ابتدا به سلام، یک عمل مستحب است، درحالیکه جواب آن، واجب است اما با این حال، آثار آن مستحب، نسبت به این واجب، نسبت شگفتی است:

قال الحسین(ع): **«للسلام سبعون حسنه، تسع و ستون للمبتدین و واحدة للرّاد»!**[۸]

«سلام را هفتاد حسنه است که شصت و نه تای آن برای، آغاز کننده ویکی برای پاسخ دهنده است».

بعضی آثار تربیتی ابتدا به سلام را می توان چنین برشمرد:

۱ ــ **تواضع:** فضیلت پیشگامی درسلام، بطور مطلق در نظر گرفته شده است، بنابر این تفاوت نمی‌کند که سلام دهنده عالم باشد یا اعلم یا حتی نبی ولیّ. این اطلاق، نشانگر اثر عمیق سلام درایجاد تواضع است. سلام گفتن به کوچکتر از خویش، یا نادان‌تر از خویش یا بی تقوی‌تر ازخویش، قطعاً کمرغرور را می شکند.

۲ ــ **مودّت:** آغاز به سلام، آغاز به درطریق تغییر دادن تصورهای اولیه، «تجسیم» یکی ازشیوه های کارآمد محسوب می‌گردد. اصولاً یکی از راههای نافذ ساختن یک اندیشهٔ انتزاعی و دور از دسترس، این است که آن را دریک قالب سهل الهضم، برجسته وخیره کننده بریزیم. این راه، حداقل برای اذهان عمومی، بسیار نافذ است، گرچه برای یک ذهن وقّاد وپخته، اندیشه های انتزاعی، به همان صورت دور از دسترس، نزدیکتر و مطلوبتر جلوه می‌کند.

نمونه های قالبریزی مذکور را می توان درمثال ها، ضرب المثل ها وتمثیل ها یافت. تجسیم نیز در همین رده قرار می‌گیرد و از همان اهمیت برخوردار است. در قرآن موارد بسیاری هست که برای حک کردن یک اندیشه در اذهان، شیوه های مذکور

بکار بسته شده است. به عنوان نمونه می توان تجسیمی را که درباب عظمت قرآن آورده شده در نظر گرفت. برای بیان عظمت قرآن، می توان آیات حکمت آمیز آن را درضمن نوشته ها و مجلات فراوان به شرح و بسط پرداخت؛ اما قطعاً خیره کنندگی آن از تجسیمی که خود قرآن آورده، کمتر خواهد بود:

«لوانزلنا هذا القرآن علی جبل لرایته خاشعاً متصدعاً من خشیه الله...»[۶]

«اگر ما این قرآن را برسرکوهی نازل می‌کردیم، بی تردید می دیدی که از ترس عظمت خداوند، سرافکنده و از هم پاشیده است...»

بهرحال، قدرت تصورآفرینی تجسیم، موجب می‌گردد که ما آن را در تغییر دهی تصورات اولیه نسبت به خطاها و صواب ها، بکار بندیم و از اینجا زمینهٔ تغییر در رفتارها و اعمال را بوجود آوردیم.

امام حسین(ع) که مربی انسان ها است، این شیوه را درتربیت و تغییر آنها بکار گرفته است:

«قال(ع) لرجل اغتاب عنده رجلاً یا هذا کف عن الغیبه فانها إدام کلاب النار»[۷]

ابراز صمیمت و علاقه است واین امری است که قلوب را به هم نزدیک می‌کند و مودت می آفریند و درشماریکی از عوامل تحکیم کننده اجتماع مسلمین قرار می‌گیرد.

۳ ــ **رفع بخل:** یکی از اثرات این عمل برشاکلهٔ انسان، رفع بخل از آن است. بخل حالتی نفسانی است که اگر بوجود آید، متعلّق واحدی نخواهد داشت و به هر آنچه درتملک انسان باشد، سرایت خواهد کرد، حتی به سلام گفتن. امام حسین(ع) در این باب می فرماید:

«النجیل من بخِلَ بالسلام»[۹]

«بخیل کسی است که در مورد سلام، بخل ورزد»

به دلیل همین مدعی العموم بودن بخل، هرآنچه را که از چنگ آن، بیرون آوریم، بدان حدّی زده ایم و بنابر این، ابتدا به سلام، سلاحی است برکف انسان، برعلیه بخل نفس او.

ب ــ روش های تربیتی درسفر کربلا

۱ ــ روش ایجاد بینش:

انسان، در حوزهٔ دید خویش گام برمی دارد. کسی که بلندترین افق نگاهش، همان پیش پای او است، گریزی ندارد جز آنکه پاورچین پاورچین پیش رود. تنها آن کس می تواند بلندگام زند که نگاه بلندی داشته باشد.

برهمین پایه، یکی از شیوه های اساسی تربیت انسان، برچیدن حجاب از نگاههای او و گشودن افق های نو در پیشاروی او است. انبیاء در راه تحقق کمالات انسانی و برگرفتن انسان از بندهای تنومند نفس، همواره از شیوهٔ ایجاد بینش های نوین، بهره جسته اند و کوشیده اند تا تصویر انسان ها را از هستی، از دنیا، از ماهیت انسان و تاریخ او و از مرگ و آنچه پس از مرگ براو خواهد گذشت، دگرگون سازند تا زمینهٔ تغییر در رفتارها و اعمال آنان فراهم آید.

امام حسین(ع) که درهمین راستا گام زده است، بارها درسفر عظیم کربلا، به نقش آفرینی بینش های وسیع، اشاره فرموده است و درتغییر دهی انسانها از شیوهٔ ایجاد بینش بهره جسته است. اینک نمونه هایی از برخوردهای امام:

۱ ــ امام حسین(ع) پس از ورود به کربلا، نامه‌ای برای محمد حنفیه و تنی چند از افراد قبیلهٔ بنی هاشم که در این سفر، با امام همراه نشده بودند، نوشت. اینان، بارها امام را از رفتن باز داشته واظهار کرده بودند که کشته شدن آن حضرت، قطعی است. اکنون امام، پس از فرود در مقتل خویش، به آنان چنین می‌گوید:

«أمّا بَعْدُ فکأنَّ الدنیا لم تَکُنْ وکأنَّ الاخِرَةَ لَمْ تَزَلْ»[۱۰]

«گویا که دنیا نبوده است و گویا که آخرت، بی زوال است».

امام حجاب نگاه کسانی را که تصور می‌کردند دنیا پایدار است و یا لااقل بدلیل وابستگی به دنیا، یارای جدا شدن از آن را نداشتند، از هم می درد و درهنگامی که پای برمقتل



گذاشته و از همه وقت به مرگ، نزدیکتر است، دنیا را چنین نشان می دهد و آخرت را چنان.

قطعاً این جملهٔ کوتاه، مخاطبان خویش را لرزانده و آنان را اندیشناک ساخته است. بدون ارائه چنین بینش هایی نمی توان انسان را تغییر داد و تربیت کرد، گرچه هرکس این بینش ها را شناخت، الزاماً متحول نخواهد شد، زیرا به هرحال آخرین عنصر تعیین کننده در تغییر انسان، انتخاب خود او است، اما درآنچه تردید نیست این است که بینش دهی، یکی از اساسی ترین شیوه های تربیت است.

۲ ــ امام قبل از اینکه سپاه کوچک خویش را بیاراید، با آنان سخن می‌گوید و برای آنکه درآنان، صبر و پایداری بیافریند، مرگ را، دنیا را و آخرت را درچشم اندازی وسیع بدانان نشان می دهد؛ گویی که بدون ملازمت مستمر با این بینش ها، نمی توان به تغییر انسان، دل بست، امام چنین می گوید:

«صَبراً یا بنی الکرام فما الموت الاّ قنطرةٌ تَعْبُرُ بکم عن البُؤس والضَّرّاءِ الی الجنانِ الواسعةِ والنِعَم الدائمهِ فَایکُمْ یَکْرَهُ اَن یَنتقِلَ مِنْ سجنٍ الی قَصْرٍ وماهُوَ لاعدائِکم الاّ کمنْ نَتقَلُ من قَصْر الی سجنٍ وعذابٍ اِنَّ اَبی حدثنی عن رسول الله ان الدنیا سِجْن المومن وجَنّةُ الکافرِ والموتُ حشرُ هولاء الی جِنانِهِم وجِسْرُ هولاءِ الی حجیمهم ما کُذِبْتُ ولا کَذِبْتُ»[۱۱]

«ای بزرگ زادگان، صبر پیشه کنید که مرگ، تنها یک پل است که شما را از دشواری و رنج به بهشت پهناور و نعمت های پایدار آن عبور می دهد. پس کدامیک از شما است که نخواهد از زندانی به قصری درآید، و این مرگ برای دشمنان شما همچون آن است که کسی از قصری به زندان و شکنجه فرو افتد. پدرم از رسول خدا(ص) نقل نمود که میفرمود دنیا زندان مؤمن و بهشت کافر است و مرگ پل این گروه مومن است که آنان را به سوی بهشتشان می برد و آن گروه کافر را به جهنمشان واصل می‌گرداند. این را به دروغ نشنیده‌ام و بدروغ نیز نمی‌گویم».

۲ ــ روش رخصت دادن به انتخاب آزاد:

انسان تربیت شده، انسانی است که از القائات، شخصیت زدگی ها، تقلیدهای کورکورانه وناتوانی و درماندگی در تصمیم، رسته است و یارای آن دارد که با ارادهٔ مستقل و آزاد خویش، دست به انتخاب زند. در پروردن چنین انسانی، یکی از شیوه های ما باید میدان دادن به انتخاب آزاد در مسائل ومشکلات باشد. فی الواقع درمتن چنین تصمیم گیریهایی است که جوهرهٔ فرد می شکفد وقدرت رویاروئی وی با مشکلات شکل می‌گیرد. بنابر این با بدوش کشیدن انسان ها، نمی توان آنها را بزرگ کرد، راه بزرگ کردن انسان، رخصت دادن به انتخاب آزاد او است. در قرآن، مَثَل زیبایی هست که اینجا هم می توان آن را بکار بست:

«ضرب الله مثلاً رجلین احدهما ابکم لایقدر علی شئ وهو کَلٌّ علی مولیه اینما یُوجهْه یأت بخیر هل یستوی هو ومن یامر بالعدل وهو علی صراط مستقیم».[۱۲]

«خدا دو انسان را مثل زده است که یکیشان گنگ است، برچیزی توانائی ندارد و باری است برمهتر خویش؛ بهرسویش بگرداند، خیری ببار نمی آورد. آیا او با کسی به عدل، امر می‌کند و برراهی راست است، یکسان است؟»

در تربیت انسان، کوشش ما برآن است که او را از دوش مربی فرود آوریم تا بر پاهای خویش بایستد وخود، احساس قدرت و تصمیم گیری دربرابر مشکلات را کسب کند. این را قرآن دربرنامهٔ تربیتی انبیاء نیز گوشزد می‌کند که **لیقوم الناس بالقسط»** نه **«لیقامَ الناسُ بالقسط»** مردم، خود باید به قسط برخیزند نه اینکه با چوبدست، به پای نگهداشته شوند.

امام حسین(ع) درحرکت به سوی کربلا، با اینکه امر، عظیم بود و یاران، اندک، هرگز کسی را وادار به ملازمت نکرد و همواره آنان را در گزیدن این امر، مختار قرار داد:

۱ ــ درآغاز حرکت از مکه، امام خطاب به افراد بنی هاشم وعده‌ای از شیعیان خویش، فرمود:

«...اَلا ومن کان فینا باذلاً مُهْجَتَهُ مُوَطِناً علی لقاءِ الله نفسه فَلْیَرْحَلْ معنا فاِنّی راحلٌ مُصبحاً ان شاءالله»

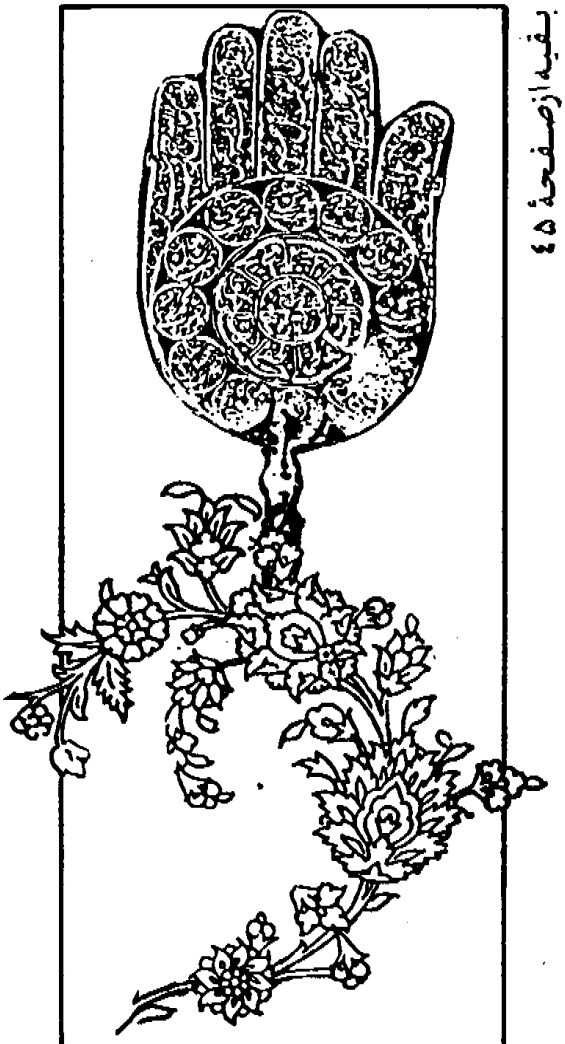
«... بدانید هرکس حاضرا ست خون خویش را در راه ما ریخته ببیند وجان خویش را در راه لقاء پروردگار، نثار کند، با ما حرکت کند که من فردا صبح حرکت خواهم کرد. انشاالله»

۲ ــ در پایان سفر نیز به یاران خویش، رخصت انتخاب داد. در غروب تاسوعا، امام خطاب به افراد بنی هاشم و یاران خویش فرمود:

«... اَلا وانّی اَظُنُّ یومنا من هؤلاء الاعداء غَداً وانّی قد أذنتُ لکم فانطلقوا جمیعاً فی حَلٍّ لیس علیکم منّی زمام وهذا اللیلُ قدغشیکم فاتخذوه جَمَلاً وَلْیاخُذْ کلُّ رجلٍ منکم بِیَدِرجُلٍ من اهل بیتی فجزاکمُ الله جمیعاً خیراً وتفرّقوا فی سوادِکُم ومدائنکم فانّ القومَ انّما

بقیه در صفحهٔ ۱۵۸

بقیه از صفحهٔ ۴۵



روش‌های تربیتی از نظر امام حسین علیه السلام

یَطلبونَنی و لواصَا بونی لَذَهلوا عَن طلبِ غیری»[۱۳]

«... آگاه باشید که دشمن، فردا جنگ خود را با ما آغاز خواهد کرد ومن شما را آزاد می‌گذارم، پس همگی بروید، من بیعت خود را از شما برداشتم، از سیاهی شب استفاده کرده وهریک از شما دست یکی از افراد خانوادهٔ مرا بگیرد و به طرف آبادی و شهر خویش حرکت کند. این مردم، فقط درجستجوی من هستند و اگر به من دست یابند. با کس دیگری کار نخواهند داشت».

۳ ــ روش تحریض و توبیخ:

اگرچه انتخاب آزاد، مطلوب مهم تربیتی ما است و روش‌های تربیتی ما باید در سمت تحقق آن، جریان یابند، اما این بدان معنا نیست که انسان، اینگونه انتخابی را بدون هرگونه زمینه‌ای انجام می دهد. البته تحریص، هرکس را برنمی انگیزد. اما پاره‌ای، جز با تحریص، به مرز آمادگی و انتخاب، واصل نمی شوند؛ همچنین، توبیخ نیز هرکسی را باز نمی دارد، اما پاره‌ای، جز با توبیخ، به خود نمی آیند.

تحریض و توبیخ، شیوه‌هایی هستند ضرور و بلحاظ اینکه جز اندکی از مردم، از ایندو روش، بی نیاز نیستند، اینها دوبال حرکت تربیتی را شکل می دهند.

امام حسین(ع) ازاین دوروش نیز بارها بهره جسته است:

۱ ــ در برخورد امام با «عبیدالله بن حرّ جعفی» که قبلاً نیز بدان اشاره نمودیم حضرت، او را که باری گران از گناه بردوش داشت، تحریض می‌کند تا برای بخشش گناهان خویش، به یاری وی برخیزد:

«...وانَّ علیک ذنوباً کثیرة فَهَلْ لک من توبةٍ تمحوبها ذنوبک؟... تنصُرُ ابنَ بنت نبیک وتقاتل معه...»[۱]

۲ ــ عبدالله بن عمر که پیش از ورود امام به مکه، برای عمرهٔ مستحب و انجام کارهای شخصی در مکه بسر می برد، درهمان روزهای اول ورود امام، قبل از مراجعت به مدینه به حضور امام رسید و قدری با جسارت، امام را به بیعت با یزد دعوت کرد. امام که وی را شناخت و می دانست که بیعت پدرش علی بن ابیطالب(ع) را هرگز نپذیرفت و درعوض درمکه به فعالیت‌های ضد حکومت پرداخت و پس از شهادت علی(ع) با معاویه بیعت نمود و می دانست که اکنون هم متمایل به بیعت با یزد است ــ با تن و توبیخ به وی فرمود:

«یا ابا عبدالرحمن اما عَلِمتَ انَّ هَوانِ الدنیا علی الله انَّ رَأسَ یحیی زکریا أُهدِیَ الی بَغِیٍ من بَغ بنی اسرائیل آما تَعْلَمُ انَّ بَنی اسرائیلِ ک یَقتلونَ مابینَ طلوعِ الفجر الی ط الشمس سَبعینَ نبیّاً ثم یجلسون ف اسواقهم یبیعون ویَشترونَ کَانْ لم یَص شیئاً فَلَمْ یُعجلِ اللهُ علیهم بَل اَمْهَ واخذُ هم بعدَ ذلك اخذ عزیز ذی انت اتقّ الله یا آبا عبدالرحمن ولا تَدَ نُصْرَتی»[۱۴]

«ابا عبدالرحمن، آیا نمی دانی دنیا چنان پست است که سربر پیامبر خدا یحیی بن زکریا را به عن هدیه برای فرد ناپاک و پلیدی بنی اسرائیل فرستادند؟

آیا نمی دانی که بنی اسرائ درمیانهٔ طلوع فجر و طلوع خورشب هفتاد پیامبر را کشتند و سپ دربازارهای خود به خرید و فرو پرداختند چنانکه گوئی هیچ اتفا نیفتاده است؟ خدا برآنان شتاب نک بلکه فرصت داد ولی پس از آن خد عزیز انتقام کش، آنان را ب سخت‌ترین عذاب دچار کرد. ای عبدالرحمن از خدا بترس و یاری وامگذار.»

البته ذکر این نکته لازم است امام،غالباًتوبیخ راپس ازتعریف بکار گرفته است و فی الواقع، وقت نصیحت و تحریض، کارگر نمی افتا روش توبیخ مورد استفاده ق می‌گرفت. نمونهٔ آن، برخورد امام با سعد است که حضرت، ابتدا وی تحریض نمود تا با پسر پیامبر خدا جنگ درنیاید و به بازگشت خویش سوی خدا توجه داشته باشد و پس از

ی عمرسعد، بهانه آورد که اگر
مان نبرم، خانه‌ام را درکوفه ویران
کنند، نخلستانم را مصادره می‌کنند،
زندانم را می‌کشند... امام فرمود من
ایت خانه‌ای تهیه می بینم و
لستانی درحجاز برایت می خرم، اما
ی او ابا کرد و امام، بهانه گری اورا
د به شدت وی را توبیخ کرد و فرمود:

**«مالكَ ذَبَحكَ الله على فِراشِكَ
جلاً ولاغَفَر لكَ يومَ حشرك ...»**

«ترا چه می شود، خداوند ترا
بسترت بکشد و در روز قیامت
ناهت را ببخشد.»

ـ روش دعوت با عمل:

در «عمل» جاذبه‌ای هست که
هیچ «حرفی» نیست، چه که
رف، از «توصیف» درنمی‌گذرد، و
مل، «تحقق» را به نمایش می آورد.
حرف تنها می توان گفت ولی با
مل، می توان نشان داد. درتربیت،
ربی نمی تواند به گفتن اکتفا کند،
شان دادن عملی آنچه مطلوب است،
وش بسیار مهمی در تغییر آفرینی در
سان ها محسوب می‌گردد.

امام حسین(ع) که همواره مظهر
حقق سخنان خویش بوده است، از
ین شیوه در تربیت، فراوان بهره برده
ست.

هنگامی که امام به منزل
شراف» وارد شد، به اصحاب فرمود
ا پیش از طلوع به سوی فرات رفته
بیش ازحد معمول به خیمه ها آب
مل کنند. قبل ازظهر همین روز در
گرمای شدید، «حربن یزید» با هزار
فر مسلح، درحالیکه در تعقیب امام
حسین(ع) بود به این منزل رسید. امام
که عطش آنان را دید، دستور داد تا
ب ها را برای استفادهٔ آنان بیاورند و
چنانکه مرسوم بود بر بدن اسب های
خسته بپاشند

یکی از سپاهیان حرّ بنام «علی بن
طعان محاربی» می‌گوید من در اثر
تشنگی و خستگی مفرط، دیرتر از همه
به «شراف» رسیدم، و چون یاران امام
مشغول سیراب کردن لشگر بودند،
کسی مرا ندید. دراین هنگام مردی
خوش خو و خوش سیما که متوجه
رسیدن من شده بود به طرف من آمد و
بعد فهمیدم که وی حسین بن علی (ع)
بود. «ابن طعان» می‌گوید آن مرد به
من گفت: «انخ الراویه» (شترت را
بخوابان)، ولی چون من لغت حجاز را
نمی دانستم، متوجه نشدم واو گفت:
«انخل الجمل» من شتر را خواباندم
و با دست وپاچگی مشغول خوردن
آب شدم ولی آب به سرو صورتم
می ریخت و نمی توانستم آن را بنوشم،
آن مرد گفت: «اخنث السقاء»
(مشک را فشاربده)، ولی چون من باز
هم متوجه نشدم، خود او مشک را
گرفت و مرا سیراب کرد.

۵ـ روش به عمل درافکندن:

پیشتر گفتیم که مربی باید خود را



به عمل بیاراید و اکنون سخن بر سر آن
است که او متربی را نیز باید در کام
عمل بیفکند. این با انتخاب آزاد
متربی، ناسازگار نیست. متربی، خود
باید مربی را وراه او را با تشخیص
خویش برگزیند، اما در گذار تربیت،
گاه متربی چنان از حرکت باز
می ایستد که تنها با به پیش راندن و در
ورطه افکندن او، رفتن میسر می شود،
واین برعهدهٔ مربی است.

یکی از بهترین نمونه های ضرورت
این درگیر ساختن به عمل، مورد
«ترس» است.

ترس یک عاطفهٔ بسیار
هیجان آفرینی است که فرد را از عمل
باز می دارد و علیرغم آنچه در آغاز بنظر
می رسد، بهترین روش مبارزه با ترس،
این است که خود را به آنچه
می ترسیم، نزدیک کنیم. این کار،
بخصوص در ترسهای بزرگ، از متربی
ساخته نیست و اینجاست که مربی
باید او را به دامن عمل بیفکند.

امام(ع) این روش را در زدودن
ترس، بکار بسته است:

هنگامی که مسلم بن عقیل در نیمهٔ
ماه مبارک رمضان، طبق فرمان امام، از
مکه به طرف کوفه حرکت نمود، در
ضمن حرکت، با اینکه دو نفر راهنما از
قبیلهٔ قیس بهمراه وی بود؛ راه را گم
کردند وهنگامی که راه را پیدا کردند،
همراهان او در اثر تشنگی جان
سپردند. مسلم توانست خود را به محلی
بنام «مضیق» که محل سکونت یک
قبیلهٔ بیابان گرد بود برساند و از آنجا
نامه‌ای به امام نوشت و گفت از اعزام
وی صرفنظر نموده و اگر صلاح میداند
کس دیگری را به این مأموریت
بفرستد، زیرا او این پیش آمد را به فال
بد گرفته است.

بقیه در صفحهٔ ۱۸

بقیه از صفحهٔ ۱۵۹

امام در پاسخ فرمود:

«امابعدُ فقد خشیتُ إن لایکونَ حَمَلکَ عَلَی الکتاب إلَیَّ فی الاستعفاءِ من الوجه إلذی وجهتَکَ فیه والسّلام»[۱۵]

«می ترسم انگیزهٔ تو در نوشتن این نامه و استعفاء از کاری که بر تو محول کرده‌ام چیزی جز جبن وترس نباشد. پس مأموریتی را که به تو واگذاشته‌ام، به انجام برسان والسلام».

۶– روش نصیحت و موعظه:

مبنای این روش را ذکر و تذکر می سازد و ضرورت آن، از ویژگی خاص انسان برخاسته است. انسان در مسیر تربیت و هدایت، از جهالت‌ها و اسارت‌های فراوانی باید برهد (هر جهالتی، با خود اسارتی می آورد و بارهای گرانی را که نتیجهٔ اتباع جهالت است، بر دوش انسان می نهد).

به جهت پرافت و خیز بودن حرکت انسان، این روش را باید بسیار گسترده و خستگی ناپذیر بکار برد و در نصیحت و موعظه، مبالغه نمود. مبالغه در این روش تا بدانجا باید پیش رود که ما کاملاً ازتغییر پذیری متربی مأیوس شویم.

امام حسین(ع) این روش را مکرّر با دوست و دشمن بکار گرفته است.

امام در روز عاشورا، با اینکه یقین دارد که دشمن، عزم بر جنگ کرده وجسورانه، عرصه را بر وی و یارانش تنگ نموده است، دست از موعظه آنان نمی شوید:

«ایهالناس اسمعوا قولی ولا تعجلوا حتی اعظکم بما هوحقٌ لکم علَیّ و حتّی اعتذرَ الیکم مِنَ مقدَمی علیکم فانْ قبلْتُم عُذری وَصدقْتُم قولی و أعطیتُمونی النّصف من انفسکم کنتم بذلک اسعد ولم یکن علی سبیل وانْ لَمْ تقبلوا منّی العذر ولم تُعطوا النصف من انفسکم فجمعوا امْرکم و شرکائکم ثُم لایکُنْ علیکم آمرکم غُمّة ثم اقضُوا إلَیّ ولا تنظرونِ...»[۱۶]

ای مردم! به سخنم گوش فرا دهید و شتاب نورزید تا حق موعظه را که شما به گردن من دارید، ادا کنم وانگیزهٔ خویش را از آمدن باینجا بازگویم، اگر دلیل مرا پذیرفتید و به من انصاف دادید و سخنم را درست یافتید، سعادتمند هستید و با من جنگی نخواهید داشت و اگر دلیلم را نپذیرفتید و انصاف ندادید پس عزم کنید و دست بدست هم دهید و هر تصمیم و اندیشهٔ باطل که دارید دربارهٔ من انجام دهید و مهلتم ندهید...»

□

منابع و مآخذ:

۱– فهرس: ۵۵: فی مقعدصدق عندملیک مقتدر

۲–تاریخ طبری ج۳۰۶/۷

۳– تحف العقول

۴–صحیح الکافی/۱۰۸

۵– حجر: ۸۸ «لاتمدّن عینیک الی ما متعنابه ازواجاً منهم...»

۶– حشر: ۲۱

۷– تحف العقول

۸– تحف العقول

۹– تحف العقول

۱۰– ابن قولویه: کامل الزّیارات/۷۵

۱۱– صدوق، معانی الاخبار

۱۲– نحل /۷۶

۱۳– ارشاد شیخ مفید/۲۳۱

۱۴–لهوف/۲۶

۱۵–ارشاد شیخ مفید/۲۰۴

۱۶–ارشاد شیخ مفید/۲۳۴

ناجی



نقدو بررسی کتاب

خسرو باقری



کتاب «مباحثی چند پیرامون مبانی تعلیم وتربیت اسلامی» توسط دکتر سید علی اکبر حسینی، استاد دانشگاه شیراز تألیف گردیده است. این کتاب در ۳۱۶ صفحه تنظیم شده ودفترنشر فرهنگ اسلامی به چاپ آن مبادرت نموده است. منظور از تألیف کتاب، بدست دادن طرحی در مورد مبانی تعلیم و تربیت اسلامی است. برای اینکه تصویری اجمالی از مطالب کتاب در ذهن خواننده ترسیم گردد عناوین فصول شش گانهٔ آن را ذکر می‌کنیم:

۱ ــ مقدمه‌ای بر تعلیم و تربیت اسلامی.

۲ ــ منابع تعلیم وتربیت اسلامی.

۳ ــ چشم اندازهای نظام آموزش اسلامی.

٤ ــ هدف های آموزشی در نظام تعلیم وتربیت اسلامی.

۵ ــ برخی از اصول و سیاست های اجرائی درنظام تعلیم وتربیت اسلامی.

٦ ــ معلم درنظام تعلیم و تربیت اسلامی.

نگارندهٔ محترم درتألیف این کتاب، مطالعات و مراجعات زیادی داشته‌اند و این امر از منابع و مآخذی که در پایان هرفصل آورده شده، مشخص می باشد. زحمات مؤلف، قابل تقدیر است. مربیان ومعلمین، دررابطه با اصول و مبانی تعلیم وتربیت اسلامی، مطالب مفیدی در این کتاب خواهند یافت.

چند نکتهٔ قابل ذکر در مورد کتاب، وجود دارد که ذیلاً به ذکر آنها خواهیم پرداخت. امیدواریم درصورتی که این تذکرات صائب باشد، به بهره‌وری افزون‌تر مربیان از مطالعهٔ این کتاب، مدد برساند.

نگارندهٔ محترم کوشیده‌اند درفصل اول کتاب، نظام تعلیم وتربیت اسلامی را با استناد به اولین سورهٔ نازل شده قرآن (علق) استخراج نمایند. در موردمطالبی که دراین قسمت طرح شده نکاتی را مورد توجه قرار می دهیم:

۱ ــ با استناد به آیهٔ اول، تربیت، بدین صورت تعریف شده است، «تربیت دراین معنی عبارت خواهدبود از حرکت کردن به سوی کمال و کسب تعالی» نگارنده اظهار کرده‌اند کلمهٔ «پرورش» را که ناظر به مفهوم «بیرون کشیدن استعدادهای ذاتی انسان» است نمی توان به عنوان معادل کلمهٔ تربیت، بکار برد. این مطلب به اجمال برگزار شده است، جا داشت که توضیح کافی داده شود. درحدّ آنچه بیان شده، می توان احتمال داد که تفاوت چندانی بین معنای تربیت و پرورش، وجود نداشته باشد؛ زیرا بیرون کشیدن استعدادهای ذاتی، تلویحاً به همان حرکت به سوی کمال اشاره دارد، جز اینکه در تعریف تربیت، به غایت توجه شده و در تعریف پرورش، به جریان امر تربیت. اینکه گفتیم تلویحاً از آن رواست که درتعبیر «بیرون کشیدن استعدادها»، استعدادهای مطلوب، مراد شده است نه هراستعدادی، شامل مثلاً استعداد دزد شدن.

۲ ــ نتیجهٔ بحث روی سورهٔ علق برای تعیین طرح کلی نظام اسلامی (شامل تعلیم وتربیت) به این صورت بیان شده است:

۱ ــ هدف (هدایت انسان به سوی خدا)

۲ ــ وسیله (ایجاد آگاهی و شناخت)

۳ ــ شناسایی موانع (موانع طبیعی، اجتماعی، روانی)

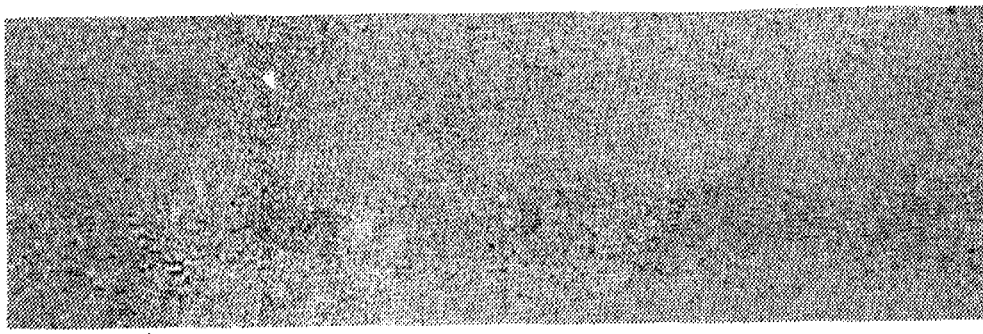
٤ ــ ارائه مصداق و تاکید مجدد برآموزش (آموزش مجدد انسان های طاغی)

۵ ــ مبارزهٔ مسلحانه.

این نحوهٔ برداشت از قرآن، محل تأمل است. چنانکه روشن است قرآن از این ویژگی برخورداراست که مسائل مورد نظرش را بتمامه دریک سوره مطرح نمی‌کند، بلکه به تناسب آنچه مورد بحث است، جنبه ها و وجوه معینی از یک امر را به رخ می‌کشد. نمونه های این شیوه درقرآن، فراوان است؛ به عنوان مثال می توان به داستان های قرآن، اشاره نمود. غالب داستان ها بطور مکرر درجاهای مختلف، طرح شده، اما هرجا، جنبه های معینی، مورد توجه قرار گرفته است. این ویژگی قرآن، موجب می شود که برای جمع بندی جوانب مختلف یک مسئله، مواردیگرنیز مطالعه گردد. ضرورت تفسیرآیه به آیه (شیوهٔ تفسیر المیزان) نیز از همین ویژگی نشأت می‌گیرد.

نگارندهٔ محترم کوشیده‌اند با اتکاء صرف برسورهٔ علق، طرح کلی نظام اسلامی (ونظام تربیتی) را بدست دهند. اولاً معلوم نیست که غرض انزالِ این سوره، معیّن ساختن امر مزبور باشد، بعلاوه با توجه به ویژگی عمومی قرآن که بدان اشاره نمودیم، لازمست برای تعیین چهارچوب طرح کلی نظام اسلامی، همهٔ موارد مربوط به این بحث، گردآوری و مورد استفاده قرار بگیرد.

بنظر می رسد اتکاء صرف به این سوره، موجب شده است که طرح ارائه شده برای نظام اسلامی، از جامعیت مطلوب برخوردارنباشد. مثلاً در توضیح «وسیله»، فقط به ایجاد آگاهی وشناخت اشاره گردیده است. آیا نظام اسلامی برای نیل به هدف، تنها به آگاهی دادن می پردازد؟ آیا مجهز شدن به آگاهی وشناخت، برای نیل به هدف (تخلق به اخلاق الهی) کافی



است؟ حتی اگر نگوئیم کافی، آیا می توانیم آن را مهمترین وسیله قلمداد کنیم؟ نظام اسلامی برای تربیت انسان، هنگامی که آگاهی و شناخت او به حجاب تبدیل می شود، چه وسیله ای در اختیار می‌گذارد؟ چرا چنین وسیله ای مورد بحث قرار نگرفته است؟ دلیل این مسئله آن است که نگارنده بر دو آیهٔ (علّم بالقلم... علم الانسان مالم یعلم) تکیه داشته اند.

۳ ــ در تفسیر آیهٔ دوم (خلق الانسان من علق)، مؤلف محترم، بحث نسبتاً مبسوطی درمورد تطبیق رأی شخصی برآیات و تفاوت آن با تفسیر، طرح نموده اند، حتی ایشان نظر مرحوم طالقانی درمورد مفهوم (علق) را به عنوان تأویل و تطبیق معرفی نموده اند.

خواننده انتظار دارد با دقت فراوانی که نگارنده بخرج داده، معنی تفسیری درستی از کلمهٔ علق، ملاحظه نماید، اما بنظر می رسد ایشان نیز بر بیان تفسیری (نه تطبیقی) آیه، توفیق نیافته و به تطبیق پرداخته اند. ایشان می نویسند:

«حال اگر خواسته باشیم علق را تفسیر کنیم یعنی اطلاعات و مفروضات خودرا فراموش کنیم و از بدیهیات و محاورات عادی و معانی متداول کلمات استفاده کنیم، دراین صورت می توان علق را درمعنی مصدری گرفت (نه اسمی) که مترادف با کلمهٔ علاقه است»

پشتوانه هایی که برای بیان استحکام این تفسیر ذکر شده، از جمله چنین است:

«مگر نه این است که نوزاد انسان... در غیاب چنین همبستگی و تعلق (به خانواده و جامعه)... قادر به ادامه حیات نخواهد بود... و باز مگر نه این است که حتی تکوین و آغاز زندگی جنینی و قبل از تولد او نیز مبتنی برنوعی علاقه و ارتباط و با کشش بین دو موجود یعنی پدر و مادر است؟»

دلایل ذکر شده، قوت چندانی ندارند که بتوان تفسیر مؤلف را پذیرفت. چند مطلب در پیرامون این برداشت، قابل ذکر است:

الفــ تفسیر «علق» به عنصر معنوی (یعنی علاقه و محبت) نه عنصر مادی، خلاف سیاق تمام آیاتی است که در مورد منشاء خلقت انسان بحث نموده است. تقریباً تمام آیاتی که کلمهٔ «مِنْ» را در بحث از منشاء خلقت انسان، بکار برده اند، پس از آن به ذکر عنصر مادی پرداخته اند، مانند «**هوالذی خلقکم من طین...**» «او شما را از گل آفرید...»

بعلاوه با توجه به سیاق بعضی از آیات که لفظ «علقه» را با عنایت به مراحل تکوین جنین ذکر نموده اند، تردید مادر قوت برداشت مؤلف، راسخ تر می گردد.

مانند: «**ثم خلقنا النطفه علقة فخلقنا العلقة مضغه...**»

(مؤمنون: ۱۴)

«سپس نطفه را بصورت علقه در آوردیم، پس علقه را بصورت گوشت پاره درآوردیم.»

بــ نگارنده برای برداشت تفسیری، کنار گذاشتن اطلاعات و مفروضات و توسل به بدیهیات و محاورات عادی و معانی متداول کلمات را توصیه فرموده اند. در واقع بنظر ایشان، راه کنار گذاشتن مفروضات شخصی آن است که به بدیهیات و محاورات عادی مردم مراجعه کنیم و معنی واژه را براساس آن، جستجو نمائیم. بدنبال این مسئله نوشته شده است: «در اینصورت می توان علق را در معنی مصدری (نه اسمی) گرفت که مترادف با کلمهٔ علاقه است».

در اینمورد دو نکته قابل ذکر است: نخست آنکه برای تفسیر آیات قرآن و نلغزیدن در دام تطبیق، صرفاً نمی توان به محاورات عادی مردم اتکا نمود. زیرا گاه قرآن، یک واژه را به معنی خاصی بکار می گیرد که فهم تفسیری آن، منوط به مراجعه به آیات دیگری است که همان واژه را مورد استفاده قرار داده اند و تفصیل بیشتری دربارهٔ آن داده اند. دوم آنکه مراجعه به محاورات مردم باید در درجهٔ اول به

محاورات مردم عرب زبان در زمان پیامبر اکرمی (ص) ناظر باشد. پس لازم است ببینیم، اعراب آن زمان از واژهٔ «علق» چه چیزی را مراد می کرده اند.

مراجعه به آن دسته از کتب لغت که استعمال واژه ها را در زمان های متقدم (زمان پیامبر اکرم یا نزدیک به آن) نشان می دهند (همچون لسان العرب و مقاییس اللغه) ما را در یافتن منظور خویش، مدد می رساند. مثلاً در لسان العرب، ذیل «علق» آمده است:

«وفی حدیث عامر: خیرالدواء العلق والحجامه. العلق دُویدة حمراء تکون فی الماء تَعْلَق بالبدن وتمصّ الدم»

«در حدیث عامر آمده است: بهترین دوا زالو و حجامت است. علق، کرمک سرخ رنگی است که در آب زندگی می کند. این کرمک به بدن می چسبدوخون می مکد.

البته لسان العرب به معنی علاقه و دلبستگی نیز اشاره می کند (از جمله در این شعر: **قال کثیّر: ولقداردتُ الصبر عنکِ فعاقنی * عَلَقٌ بقلبی، من هواکِ قدیم**).

پس هر دو معنی در محاورات مردم عرب، وجود داشته است. اکنون باید دید، قرآن، کدام را مراد نموده است. همانطورکه دربندالف ذکرشد، مراجعه به سایر آیات مربوط به خلقت انسان بخصوص آیاتی که لفظ علقه را بکار برده، نشان می دهد که منظور قرآن، همان معنی اول می باشد.

ج— برداشت نگارنده محترم در مورد «علق»، بی سابقه نیست و گاه نظایرآن، موردتوجه پاره ای ازمحققین قرارگرفته، ولی درمجموع، برداشت ضعیفی قلمدادشده است؛ چنانکه صاحب «قاموس قرآن» می نویسد:

«بنظر بعضی از محققین، علق در آیه به معنی علائق است که مراد صفات و آثار موجود در نطفه باشد و فرزند آنها را به ارث خواهد برد ولی اثبات آن خیلی مشکل است» (ج۵، ص۳۲، سیدعلی اکبرقرشی)

در فصل سوم، «چشم اندازهای نظام آموزش اسلامی» مورد بحث قرار گرفته است. در این فصل، ویژگیهای نظام سنتی در آموزش اسلامی، بیان گردیده است. قاعدتاً انتظار می رود که بیان این ویژگیها، متکی به یک مطالعهٔ دقیق تاریخی در جوانب مختلف آموزش سنتی باشد. مؤلف محترم، صرفاً با تکیه بر یک واقعهٔ تاریخی یعنی سؤالی که برای ابوالاسود دوئلی پیش آمده بودواو برای یافتن جواب، به منزل امام علی(ع) رفته بود، مبادرت به بیان ویژگیهای چشمگیری چون جامعیت برنامه، برخورد ریشه ای با مسائل، ارتباط متقابل با مردم و جامعه، سادگی و عدم پیچیدگی تشکیلاتی و تمسک به عترت پرداخته اند. آیاچنین مدعایی را می توان با توسل به یک واقعهٔ تاریخی، ابراز نمود؟ از این گذشته، سؤال یک شیعه از پیشوایش را می توان با عنوان «سیمای نظام آموزش اسلامی» (ص۱۲۹) طرح نمود و تمسک به عترت را به عنوان یکی از ویژگیهای نظام سنتی اسلام بحساب آورد؟ (با عنایت به اینکه نظام سنتی آموزش، یک نظامی شیعی صرف نبوده است).

فصل چهارم به بیان «هدف های آموزشی در نظام تعلیم و تربیت اسلامی» اختصاص داده شده است. برای تعیین هدف ها، پنج خط مشی یا روش ذکر گردیده که براساس آن هامی توان هدف هارامعین ساخت. این خط مشی ها عبارتند از توجه به: ۱— هدف حیات ۲— ابعاد وجودی انسان ۳— ویژگیهای فرهنگ اسلامی ٤— سیمای انسان مؤمن ۵— پیام های اسلام.

در مورد این خط مشی ها چند نکته را ذکر می کنیم:

الف— خط مشی ها، خوب از هم منفک نشده اندو بین آنهاتداخل وجود دارد. مثلاً «ویژگیهای فرهنگ اسلامی» چنان وسیع مطرح شده که دیدگاه اسلام را در مورد انسان و جامعه و طبیعت و... بیان می کند. در «پیام های اسلام» نیز، ناگزیر، پاره ای ازویژگیهای فرهنگ اسلامی، ذکر گردیده که متداخل می نمایند. مثلاً دعوت به توحید و یکتا پرستی، هم به عنوان پیام آمده و هم با عباراتی دیگر، به عنوان ویژگیهای فرهنگ اسلامی،

نقد و بررسی کتاب

بقیه از صفحهٔ قبل

ونیز در هدف حیات، حیات معقول به عنوان هدف ذکر شده و در پیام ها نیز با عنوان دعوت به علم و اندیشه، تکرار شده است.

بـ در توضیح «سیمای انسان مؤمن» بحث از تربیت اخلاقی به میان آمده و سه بعد برای آن ذکر گردیده است: معنویت، احساس مسئولیت و تخصص. مؤلف در بیان این سه جنبه از تقسیم بندی ماکس وبر درمورد سیر تکاملی تعلیم وتربیت درجهان غرب (ص ۲۲٤ کتاب) متاثر گردیده و مراحل سیر مزبور را به عنوان ابعاد تربیت اخلاقی، ذکر کرده اند. این تطبیق، تکلف آمیز است، زیرا پرداختن به یک کار تخصصی، نمی تواند به عنوان بُعدی از تربیت اخلاقی قلمداد شود واگر بیان مؤلف را بپذیریم که «آیا این (پرداختن به یک تخصص) چیزی جز یک مسئولیت اخلاقی است؟» بهتر آن است که بُعد سوم را به بُعد دوم که همان احساس مسئولیت است ملحق کنیم.

در «ویژگیهای فرهنگ اسلامی»، یکی از ویژگیها به عنوان احساس هماهنگی با طبیعت که مظهر خدا است، ذکر شده و خصومت با طبیعت و نگرش تسخیری درمورد طبیعت، ویژگی فرهنگ غربی معرفی گردیده است. مؤلف محترم در ص ۷۰ کتاب دربیان موانع، یکی از دشمنان انسان را جهان خارج و طبیعت، بیان کرده اند. بهتر است این بیان- تناقض آمیز در چاپ های بعدی رفع گردد.

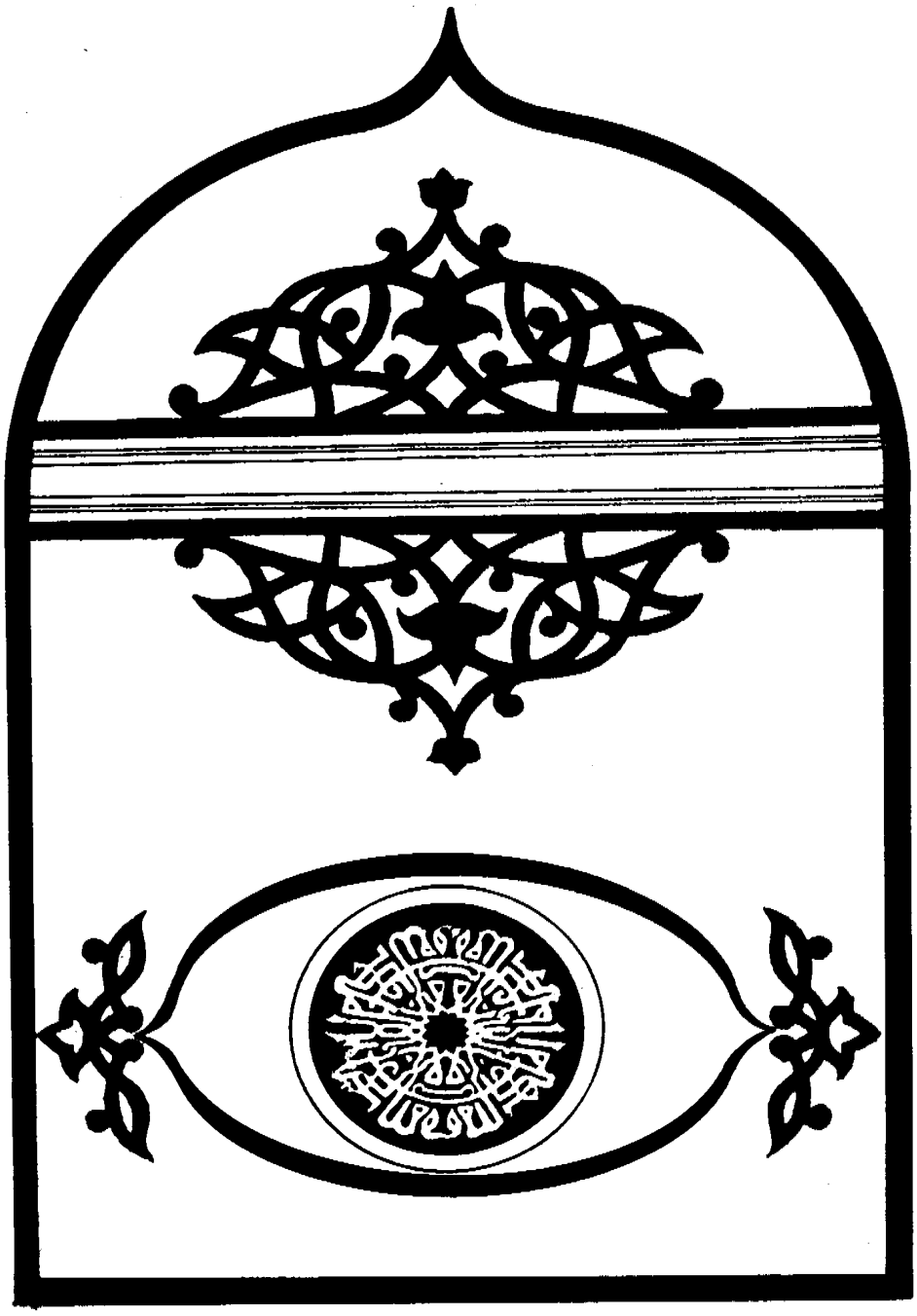
در پایان این فصل، هدف تعلیم وتربیت اسلامی، رضای خدا واخلاص معرفی شده و ابعاد سه گانهٔ آن، خودشناسی وحرکت انسان به سوی کمال، خدمت به خلق و برخورد مسئولانه با جهان طبیعت بیان گردیده است. درحالیکه این سه هدف، دراین قسمت از کتاب، به عنوان ابعاد جلب رضای خدا معرفی گردیده، درجای دیگر به عنوان فعالیت های مادون هدف غایی (که منظور همان رضای خدا است) در نظر گرفته شده است. این دو گونه تعبیر، با هم سازگار نیستند. نمی شود که چیزی، هم بَعد چیز دیگری باشد و هم مادون آن شمرده شود. اگر گفتیم که جلب رضایت الهی، سه بُعد دارد، این بدان معنی است که هرکس سه بعد مزبور را احراز کند، به رضایت خدا دست یافته است. بهرحال بنظر می رسد اگر ابعاد سه گانه را تحت عنوان «طریقه های جلب رضایت خدا» نامگذاری کنیم، ناسازگاری دو تعبیر مذکور رفع خواهد شد. اما اگر از حد نامگذاری فراتر برویم، مطلبی هست که در رابطه با اصل مسئله یعنی تعیین هدف برای تربیت اسلامی قرارمی گیردولازم است بدان نیز اشاره ای بشود. بنظر می رسد اهداف تربیتی اسلام با توجه به افراد مختلف، متفاوت باشد. نمی توان گفت که هدف تربیتی ما در رابطه با هرقشری ازمردم، دست یافتن آنها به رضوان الله است، روشن است که چنین چیزی میسر نیست. بنابر این لازم است مراتب مختلفی در تعیین اهداف مطرح گردد تا ما هدف غایی رابرابربا اهداف متوسط نگیریم. ممکن است مابین مثلاً رضوان خدا وقرب به خدا فرق قائل شویم وهریک را برای تعیین سطحی از هدف در نظر بگیریم، زیرا رضوان درجهٔ بالاتر و غائی تری از قرب است، به عبارت دیگر رضوان، قرب را با خود دارد، اما قرب، الزاماً رضوان را بهمراه ندارد. این مطلب، محض نمونه بیان گردید، اما مقصود این است که چنین رتبه بندی در اهداف، لازم است. البته مؤلف محترم در ص ۲۱٦ به این مطلب که رضوان، هدف غایی است و امور همچون عبادت، خدمت به خلق و... مادون آن هستند، اشاره نموده اند. اما این بیان، کافی بنظر نمی رسد، زیرا امور مزبور، وسیله و طریقه اند ومیتوان آنها را به قصد چند هدف مختلف بکار بست. همانطور که گفتیم تعبیر فعالیت ها یا اهداف مادون برای این امور، مناسب نیست. اینها وسیله اند و ممکن است کسی توسط عبادت، خدمت به خلق و... رضوان الله را بدست آورد و کس دیگری، توسط همین وسایل، رسیدن به ثواب و نعمت های بهشتی را مدنظر داشته باشد و نفر سومی، باز با توسل به همین وسایل، امان ماندن از عذاب الهی را هدف خویش قرار دهد. بنابراین باید اهداف را برحسب ظرفیت ها و نیت های افراد، تقسیم بندی کرد. (البته معیارهای دیگری را نیز در تقسیم بندی اهداف، میتوان بکار بست، عمده این است که تقسیم بندی، منسجم باشد).

وَالْفجر وَلیالٍ عَشْر

بقیه از صفحه ۳

حکومت غاصب سلاطین جور را درآب وخاک مقدس ایران اسلامی اعلام کرد وگفت«من دولت تشکیل می دهم من توی دهن این دولت می زنم» وبا آن کلام تاریخی کار نظام کهنه کار طاغوت را یکسره کرد وعملاً شالودهٔ نظام جمهوری اسلامی ایران را بنا نهاد و سرفصل جدیدی را در تاریخ جهان گشود و رمز فروریختن ۱۴ کنگره از کاخ کسریٰ را درهنگام ولادت خاتم الانبیاء(ص) پس از چهارده قرن برای جهانیان بازگو کرد، در ده روز شیرازهٔ حکومت شیطان از هم پاشید و خورشید حاکمیت الله در ۲۲ بهمن دنیای ظلمانی را منور کرد و چراغ امید را در قلوب خسته مستضعفان و دردمندان روشن ساخت ودوران فرخندهٔ روزی، رشد، کمال وسعادت ملت آغاز گردید و مردم مسلمان ایران برسرنوشت خود حاکم شدند. شاید شیطان بزرگ آن روزها تصور نمی‌کرد که انقلاب نوپای اسلامی بزودی فراگیر خواهد شد و زمینه ساز درهم شکستن اقتدار موهوم استکبارجهانی خواهد گردید اما انقلاب تجلی ارادهٔ خدا بودو با سرعت، موج بیداری و رهایی را برای خفتگان دنیا به ارمغان برد و آتشفشان ارادهٔ انسانهای مظلوم منطقه را به حرکت آورد و حساب ها و نقشه های شیاطین را بهم ریخت بطوریکه می بینیم دنیا چهره ای دیگر گرفته است و استکبار خود را درآستانه ورشکستگی واحتضار می بیند وتازه این گام نخستین است و باش تا صبح دولتش بدمد. هنوز زخم دل امپریالیسم از مرگ سادات ، صهیونیست بدست شهید خالد اسلامبولی التیام نیافته است که چهرهٔ دیگری از مصر در صحنهٔ جهاد حضور می یابد و با رگبار مسلسل خود صهیونیست های جاسوس را در سینا به کام مرگ می کشاند آری، سلیمان خاطر قهرمان سینا گل سرخی است که از گرمای انقلاب اسلامی حیات یافته و دربهار بیداری ملت ها شکوفا شده است سلیمان خاطر، خاطره انگیزه ترین چهرهٔ انقلابی تاریخ معاصر، یک فرد نیست بلکه یک امت است، یک حادثه نیست بلکه یک جریان تاریخی است او نمرد بلکه با خون خود حیات ملت مصر را تضمین کرد تنها مصر نیست که درسایه انقلاب اسلامی تجدید حیات می‌کند این نسیم در همه کشورهای اسلامی و تحت ستم جانانه می ورزد و بمردم روح می بخشد کجاست که از این رستاخیز فارغ است؟ راستی استقبال تاریخی مردم کشورهای میزبان درروزهای گذشته از ریاست جمهوری اسلامی ایران چه معنایی دارد این کدام اعجاز و تحول است که بمردم یک کشور مسلمان که نظام حاکم برآن وابسته به دنیای غرب است اجازه می دهد که مقدم رئیس جمهور ما را با شعار (مرگ برامریکا) گرامی دارند و از حضور مسلحانه ماموران کوچکترین ترسی بخود راه ندهند وشیطان بزرگ را وحشت زده کنند آیا غیر از این است که فردا جوانان مسلمان پاکستان در راستای تحقق اهداف جهانی انقلاب تبدیل به فهمیده ها و سلیمان خاطرها خواهند گشت؟آفرین براین انقلاب و آن پیر انقلابگری باد که سیرهٔ مردانه زیستن را به بشریت آموخت و آرامش را از جلادان و خون آشامان برگرفت.

بی تردید ادامه این انقلاب مهم ترین ضرورت برای مستضعفان جهان است براین اساس باید در راه آن کوشید و موانع را از مسیر آن برداشت. عوامل و شرایط تداوم انقلاب همان اسباب و اموری است که باعث پیدایش آن شده است در راس این عوامل اسلام است که تجلی آن امام خستگی ناپذیر و عظیم الشان ماست و عامل دیگر حضور ایثارگرانه امت موحد و بیدار ایران است که پشت سررهبری محکم ایستاده و از انقلاب اسلامی حراست می‌کند پس رسالت همهٔ دوستداران این حرکت الهی اطاعت کامل از ولی فقیه وپاسداری از ارزش های مرتبط با آن مقام می باشد امام «میزان» است و همه باید او را «اصل» قراردهند و خودرا با او متعادل سازند حرکت در خط امام یعنی ذوب شدن درامام و دور ریختن منیت های فردی و گروهی و با خلوص قدم برداشتن درراه خدا، آنچنان که امت بزرگ اسلام در دههٔ فجر عمل کرد و بدون چشمداشتی در اوج توحید از خطر استقبال کرد وانقلاب را به پیروزی رساند اگر امروز داعیه ادامه پیروزمندانه انقلاب را داریم باید همانگونه باشیم که در دههٔ فجر سال ۵۷ بودیم و آنچنان باشیم که رزمندگان ما درجبهه های نبرد اسلام علیه کفر جهانی هستند زیرا امام همان امام است و تغییری نکرده است و انشاالله امت ما نیز با همان صلابت و استحکام درصحنه حضور دارند و آینده و پیروزی از آن اسلام ومسلمین خواهد بود سالگرد پیروزی انقلاب برامام و امت و برشما مربیان و معلمان و دست اندرکاران تعلیم و تربیت و سازندگان فردا مبارک باد.



نگاهی دوباره به تربیت اسلامی

خسرو باقری

قسمت سوّم

مدخل بحث دربارهٔ مباحث تربی
توصیف انسان در قرآن

واژه های کلیدی که در قرآن توصیف انسان بکار رفته (و می واژه های دیگر را به نحوی بد بازگرداند) چنین است:

* روح، (روح نفخه ای و روح تأیی
* نفس (امّاره، لوّامه و مطمئنه)
* فطرت (صبغة الله، عهد و مي حنیفیت)
* تعقل (حجْر، نُهیَه، لُبّ)
* قلب (صدر، فوأد)
* اراده (و اختیار)
* تعلق به امت
* محدودیت ها (ضعف، عَجَل، و...)

اکنون نخست به نگاه تحلیلی یک از این واژه ها را به اختصار تو می دهیم و آنگاه مجموعهٔ آنها نگاه ترکیبی در نظر می گیریم که به منزلهٔ تصویر مجموعی انسان خ بود.

الف- نگاه تحلیلی:

* روح: از آیات قرآن چند مستفاد می گردد که روح یک مو سماوی است[1] و عامل حی می باشد.[2] به ظهور رسیدن حیا هر رتبه ای منوط به تعلق گرفتن است.

در قرآن گاهی روح به صو مطلق بکار رفته (الرّوح) و گاه به مقید (بروح منه، بروح منا، رو- مورد اول به همان موجود سماوی حیات بخش و حیات آفرین است ا دارد و مورد دوم به افاضه های او موجد حیات می باشد. بنابراین ه

میزانی از روح در موجودی یافت شود. باید آن را به عنوان افاضه نگریست، به همین سبب هرگز در قرآن، روح به خود موجودی که در معرض آن قرار گرفته، نسبت داده نشده بلکه همواره به جهت افاضه‌ای آن، توجه داده شده است. (بروح منه...)

در رابطه با انسان، افاضهٔ روح به دو گونه مطرح گردیده است: یکی روح نفخه‌ای و دیگر روح تأییدی.

روح نفخه‌ای، موجد حیات مشترک بین انسانهاست (و نفخت فیه من روحی حجر ۱۹)، اما روح تأییدی، حیات طیبه رابوجود می آورد که مختص انسانهای مؤمن می باشد (اولئک کتب فی قلوبهم الایمان و ایدهم بروح منه. مجادله۲۲). پس با نفخهٔ روح، «حیات انسانی» ایجاد می شود و با تأیید روح، «حیات ایمانی» و این حیات که شریف وگرانمایه است، با عنوان تأیید ذکر گردیده است.

* نفس: کلمه نفس به خودی خود، معنای روشنی ندارد ومعنی آن، بسته به چیزی است که به آن اضافه شود. مثلاً «نفس الشئ» به معنی شئی است، و نفس الانسان به معنی انسان. بر این اساس، کلمهٔ نفس برای تأکید لفظی بکار می رود مثلاً «گفته می شود» «جاء نی زید نفسه» زید خودش پیش من آمد». در پاره‌ای ازآیات قرآن، کلمهٔ نفس به این معنی بکار رفته و معنای دیگری ندارد مانند «ویحذّرکم الله نفسه» خداوند شما را از خودش برحذر می دارد.

اما بتدریج کلمهٔ نفس، استعمال معینی یافته و بطور خاص در مورد شخص انسان (یعنی مجموعهٔ بدن و روحی که به آن تعلق گرفته) بکار رفته است. دراین استعمال، نفس به خودی خود و بدون اینکه چیزی به آن اضافه شود، معنای مزبور را متبادر می‌کند. در پاره‌ای از آیات که کلمه نفس در مورد انسان بکار رفته این معنی مراد شده است مانند: «هوالذی خلقکم من نفس واحده» خداوند شما را از یک شخص انسانی واحد خلق کرد. «من قتل نفسا بغیر نفس...» هرکسی شخصی را بدون عنوان قصاص در برابر قتل شخصی دیگر، بکشد... (مائده ۳۲).

در استعمال نهایی کلمهٔ نفس، این واژه تنها به معنی حقیقت وجود انسان است و به بدن او ناظر نیست. هرگاه کلمهٔ نفس در رابطه با شناخت انسان مطرح گردد (و از جمله در بررسی حاضر) معنای اخیر مورد نظر است. نفس به حقیقت وجود انسان که زوال ناپذیر است اشاره دارد. نفس، عین بدن نیست اما با آن کاملاً وحدت دارد. نفس به توسط بدن، به دریافت لذّات مختلف نائل می‌گردد و در این مرحله است که کشش لذات موجب می شود که نفس متوجه آنها گردد. کشش نفس به طرف لذّات، «هوای نفس» نام دارد. هنگامی که هوای نفس مشتعل است، نفس تنها به نیل به لذّات میپردازد و از زیر پا گذاشتن حدود و ضوابط ابائی ندارد و از این رو نامی که به او تعلق می‌گیرد، «امارة بالسّوء (فرمان دهنده به بدی) است.

هنگامی که هوی فرو نشست، نفس از تب و تاب می افتد و امکان آن را می یابد که خارج از فرمان هوی، ناراستی های عمل خویش را بازیابد و با فرصتی که یافته به ملامت خود بپردازد. دراین حال نفس به اعتبار لباس تازه‌ای که به تن کرده، نام دیگری پیدا می‌کند. (لوّامه: سرزنشکار).

اگر نفس بتواند از این سرزنش ها طرفی ببندد و خود را از فرمان هوی برهاند و حقیقت خود را که مربوبیت نسبت به رب خویش است بازیابد. آرامش خواهد یافت و ملامتی برخویش روا نخواهد دید بلکه «رضا» را درخویش باز خواهد یافت. اکنون نفس را نام دیگری می سزد که «مطمئنه» است:

«یا ایتها النفس المطمئنه ارجعی الی ربک راضیه مرضیه...»

«ای نفس مطمئنه به سوی رب خویش باز گرد درحالیکه به او رضاداری و از او نیز»

*** قرآن براساس معنای لغوی عقل، آن را به معنی «بازدارنده از ضلالت» استعمال نموده است و این امر بوضوح در کلمات مترادفی که قرآن برای عقل بکار گرفته (حجر، نُهیه) دیده می شود.**

فطرت (صبغه، عهد و میثاق، حنیفیت)

در باب فطرت، آنچه مسلم است و از تصریح آیات و روایات بدست میاید این است که انسان در گیرودار خلق شدن، با معرفتی نسبت به رب خویش، سرشته شده است. (فطر الناس علیها...)[3] درآن هنگامه که هیچ حجابی، میان انسان و خویشتن او، حائل نشده بود، خداوند او را برخویشتنش، شهید و شاهد گرفت (اشهدهم علی انفسهم)[4] واو بروشنی دید که خداوند بین او و خویشتن او

حائل است[5] از اینرو زبان به مربوبیت گشود وخدای را رب خویش خواند (الست بربکم قالوا بلی) و براین عهد و میثاق سرنهاد که کسی را رب خویش نگیرد.[6] شرط زبان گشودن بر ربوبیت خدا، شهادت برخویشتن است و اگر چیزی انسان را از این شهادت برخویشتن منصرف سازد و او جز از ورای حجاب، خود را نبیند از رب خویش نیز محجوب خواهد ماند،

*** قلب، همان نفس است... به سبب چنین معنایی از قلب، هم واژه‌های ادارکی وهم واژه‌های عاطفی وهم واژه‌های فعلی به قلب نسبت داده شده است.**

چه که رب، میان انسان و خویشتن او حائل است و اقرار به ربوبیت در گرو شهادت برخویشتن است.

پس انسان، بیرنگ نیست بلکه نگین جانش از پرتو ربوبی، رنگین است (صبغة الله ومن احسن من الله صبغة: بقره ۱۳۸) و تنها هنگامی از رنگ خود بیرنگ می‌گردد که خویشتن را اسیر رنگی دیگر کند. اما اگر خود را از «رنگ تعلق» به غیر آزاد کند. فطرت او آهنگ رفتن ساز می‌کند. رفتن به سوی رب خویش، رفتنی از سر میل و رغبت و این «حنیفیت» است. (حَنَفَ: میل کرد)

حنیفیت ناظر به فطرت است.[7] فطرتی که بر پا و استوار و راغب است.

تعقل (حِجر، نُهیه، لُبّ)

معنای اصلی عقل، نگهداشتن و بازداشتن است. «عَقَلَ لسانَه» یعنی جلو زبان خود را گرفت. «معقل» نیز به معنی دژ و بارو است. به همین سیاق، معنای اصلی عقل در سایر مشتقات آن نیز ملحوظ است.

در فرهنگ قرآن، عقل، معنایی خاص دارد و نمی‌توان آن را با پاره‌ای از معانی متداول و مشهور این کلمه، یکی دانست. معنی هایی چون «قوه تفکر» «هوش» «مُدرک کلّیات» و نظایر آن، با معنایی که قرآن برای کلمه عقل قائل گردیده مطابقت کامل ندارد.

قرآن، براساس معنای لغوی عقل، آن را به معنی «بازدارنده از ضلالت» استعمال نموده است و این امر بوضوح در کلمات مترادفی که قرآن برای عقل بکار گرفته، دیده می شود. خود کلمه «عقل» در قرآن نیامده (و تنها بصورت فعلی استعمال شده مانند: یعقلون) اما مترادف هایی چون «حجر» و «نهیه» برای آن ذکر گردیده است. که درهردو کلمه، معنای بازدارندگی اخذ شده است. حجر و تحجیر به معنی سنگ چین کردن می باشد و از همین رو به قوم ثمود که خانه های مستحکمی از سنگ های کوه برای خود بنا کرده بودند[8] «اصحاب الحجر» گفته شده است (کذب اصحاب الحجر المرسلین : اصحاب حجر پیامبران را تکذیب نمودند).

عقل از آن رو، (حجر) نامیده شده است.[9] که اطراف (نفس) را سنگ چین می‌کند و آن را در دژ استوار خویش، محفوظ نگه می دارد.

«نهیه» که جمع آن «نُهی» می باشد[10] از ریشه «نَهْی» به معنی باز داشتن است. عقل از آن رو نهیه نامیده شده است که برنفس، نهیب می زند و او را از هوی باز می دارد. (واما من خاف مقام ربه و نهی النفس عن الهوی... نازعات ۴۰)

حجر و نهیه، تفاوتی باهم ندارند جز به اعتبار اینکه کلمه اول به داخل ناظر است وکلمه دوم به خارج، عقل به اعتبار اول، حصار می بندد و درخویش می‌گیرد و به اعتبار دوم از رمیدن به سمت هوی، رام می‌کند.

پس عقل «باز دارنده از ضلالت» است و از همین رو، قرآن میان عقل وهدایت توازی آشکاری قائل می‌گردد. عقل، مایه هدایت به معارف الهی و عمل صالح است و اگر جز این طریق را بپوید، در قاموس قرآن، عقل نامیده نخواهد شد. لذا قرآن تصریح دارد که هرکس از طریقهٔ ابراهیم(ع) (معرفتاً و عملاً) بیرون رود، جز این نیست که بند عقل را از پای خویش گسسته وسفیه شده است و نمی بیند که در ضلالت می رود: (سفه/عقل).

«ومن یرغب عن ملة ابراهیم الامن سفه نفسه»[11]

اینچنین انسانی که بند از پای عقل گسسته و باژگونه می رود.[12] راست روندگان را باژگونه می بیند و آنان را سفیه می داند اما جز این نیست که او از سفاهت خود غافل است:

«قالو انؤمن کما آمن السفهاء الاانهم هم السفهاء ولکن لایعلمون»[13]

«گفتند آیا ما نیز چون آن سفیهان که ایمان آوردندایمان بیاوریم، هشیار باشید ک اینان خود سفیهانند اما براین امر واقف نیستند.»

عقل هنگامی که مجال کافی بیابد و برکار خویش مستولی گردد و برجای خود استقرار گیرد، جلا و درخششی تام می یابد و دراین مقام، «لُبّ» (جمع: البابّ) نام می‌گیرد. لب هرچیز، خالص و زبدهٔ آن است و زبده عقل نیز لبّ نامیده شده است.[14]

آثار این درجه از عقل و توصیف

گامل سیمای اولواالالباب درسورهٔ رعد
(آیات ۲۶ ــ ۱۷ آمده است. (رجوع
شود)

قلب (صدر، فؤاد):

کلمه قلب در پاره‌ای از آیات قرآن، به نحوی استعمال شده است که نمی‌توان آن را به عنوان عضوی از عضای انسان یا جزئی از وجود او لمداد نمود.

«... ولکن یواخذکم بما کسبت قلوبکم...»[۱۵]

«... ولیکن خداوند شما را به سبب آنچه قلب‌های شما کسب نموده واخذه می‌کند»

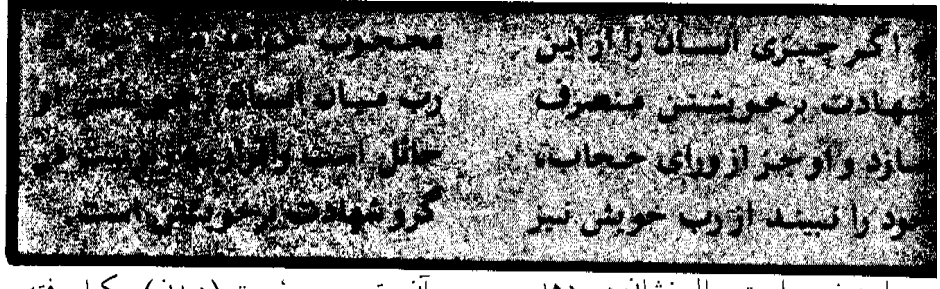
درحالیکه عموماً حالاتی چون حب و بغض و ترس و شجاعت (پردلی) را به قلب (دل) نسبت می دهند اما کسب و اکتساب، بدین نحو استعمال نشده است، ولی در آیه فوق، کسب آثار گناه، به قلب، نسبت داده شده است (مانند این آیه: فانه آثم قلبه[۱۶]: پس براستی قلب او گناهکار است).

این نحوه استعمال نشان می دهد که منظور از قلب، همان نفس انسان است، اگر نفس به گناه آلوده شود «امارة بالسوء» نام می‌گیرد قلب نیز در چنین حالتی «آثم» نامیده می شود و همانطور که اگر نفس از گناه وارهد، «مطمئنه» خواهد بود، قلب نیز اگر با ذکر خدا ملازم شد، مطمئنه نام می‌گیرد (الا بذکر الله تطمئن القلوب. رعد ۲۸).

به سبب چنین معنایی از قلب، هم واژه‌های ادراکی (مانند لهم قلوب لایفقهون بها: آنها را دلهایی است اما آن را برای دریافتن بکار نمی‌گیرند) و هم واژه‌های عاطفی (لو کنت فظاً غلیظ القلب لانفضوا من حولک: ای پیامبر اگر تو درشت خوی و خشن بودی مردم از اطراف تو پراکنده می شدند) و هم واژه‌های فعلی (فانه آثم قلبه) به قلب نسبت داده شده است.

کلمات دیگری نیز وجود دارد که همچون مترادف هایی برای کلمهٔ قلب بکار رفته اند: صدر، فؤاد، صدر (سینه) به اعتبار اینکه جایگاه قلب است برای اشاره به قلب مورد استفاده قرار گرفته و با آن هم معنی است. فؤاد نیز با قلب هم معنی است و به نفس اشاره دارد. به همین سبب ادراک شهودی به فؤاد نسبت داده شده است.

(ماکذب الفؤاد ما رأی: دل آنچه را دید دروغ نمی‌گیرد).[۱۸] زیرا ادراک شهودی نه بواسطه مغز و فکر بلکه مستقیماً توسط نفس صورت می‌پذیرد و از همین جهت به سبب یقینی بودن آن، تعبیر رؤیت (دیدن) بکار رفته است.



علاوه براین، ادراک غیرشهودی[۱۹]. عواطف و کشش ها[۲۰] و افعال[۲۱] نیز به فؤاد نسبت داده شده، چنانکه درمورد قلب دیدیم.

اراده و اختیار

قرآن در برابر کسانیکه می کوشند با استناد، به نیروهای ناشناخته یا قدرت های فوق بشری، اختیار و مسئولیت را از خویش بگسلند، موضع می‌گیرد و هرگونه سلطهٔ تام و تمام برانسان را نفی می‌کند.

گروهی، مشیت مطلقهٔ خدا را که کلمهٔ حقی است برای توجیه مقاصد باطل خویش بکار گرفتند و گفتند. «اگر خدا می خواست ما مشرک نمی شدیم»[۲۲] در پاسخ اینها گفته می شود هرچند اگر خدا می خواست می توانست طرحی دراندازد که هیچ انسانی به شرک نگراید، اما او چنین انسان دسته بسته ای را نخواسته است و شرک، خود دلیل اختیار انسان است.[۲۳] خداوند علاوه براینکه مشیت خودرا از اینکه به هدایت[۲۴] یا شرک انسانها تعلق گیرد برکنار دانسته، سلطهٔ نیروهای سماوی و ارضی را نیز از انسان منتفی معرفی می‌کند. ملائکه برانسان ها موثر توانند بود اما به طریقهٔ «الهام» نه به نحو «الزام». چنانکه شیاطین نیز تنها قادر بروسوسه اند و یارای «اضلال» ندارند.

در شمار نیروهای ارضی می توان از حکام و نظام حکومتی، فرهنگ اجتماعی، چهره‌های برجسته و نافذ جامعه و نظام خانواده نام برد. درآیات قرآن، براضطرار انسان در برابر این نیروها، صحه گذارده‌نشده و مسئولیت انتخاب های وی بر گردهٔ خود او بار شده است:

ــ نظام حکومتی: ... (ملائکه خطاب به انسانها): چگونه زیستید؟

گفتند: ما زیردست ومستضعف بودیم. (ملائکه) گفتند آیا زمین خدا گسترده نبود پس مهاجرت می‌کردید»[۲۵]

ــ فرهنگ اجتماعی: «ما پدرانمان را بر آئینی یافتیم و ما اقتدا کننده برآثار آنان هستیم.[۲۶]

بقیه در صفحه ۵۷



ـ چهره های نافذ جامعه: «گفتند روردگارا ما از سروران و بزرگانمان یروی کردیم پس ما را گمراه ساختند.»[۲۷]

ـ نظام خانواده: «خداوند برای کسانی که کافر شدند زن نوح و زن وط را مثال می زند که: زیرنظر دو نفر ز بندگان صالح ما بودند پس به آنها خیانت کردند... و خداوند برای کسانی که ایمان آوردند زن فرعون را ثال می زند هنگامی که گفت روردگارا... مرا از فرعون و عملش جات بده...»[۲۸]

«بترسید از روزی که پدری از رزندش و نه فرزندی از پدرش به یابت، پاداش و کیفر داده نخواهد شد.[۲۹]

گرچه تاثیرگذاری هریک از این یروها برانسان، آشکار است اما آنچه در ورای آنها قرار گرفته و محور سئولیت انسان را تشکیل می دهد، «خواست»[۳۰] او است و «خواست» او مورد «خواست» خداوند بوده است.[۳۱]

پاورقی:

۱ــ قدر: تنزل الملائکة و الروح فیها باذن ربهم من کل امر

۲ــ از مقایسه دو آیهٔ زیر که هر دو به یک مسئله واحد اشاره دارند می توان دریافت که روح عامل حیات است:

ــ اولئک کتب فی قلوبهم الایمان وایدهم بروح منه (مجادله۲۲): «خداوند ایمان را در دلهای آنان ثبت کرد و آنان را با روحی ازجانب خود تائید فرمود».

ــ من عمل صالحاً من ذکر اوانثی و هومومن فلنحیینه حیاة طیبه: (نحل۹۷): «هر مرد و زنی که عمل صالح انجام دهد و مومن باشد پس ما او را به حیات پاک زنده می گردانیم».

آنچه در آیهٔ اول به عنوان تأیید توسط روح معرفی شده در آیه دوم به عنوان زندگی یافتن و دست یافتن به حیات طیبه ذکر گردیده است.

۳ــ روم: ۳۰

٤ــ انفال: ٢٤ «ان الله یحول بین المرء و قلبه»

۵ــ یس: ٦٠ «الم اعهد الیکم یا بنی آدم الا تعبدوا الشیطان..» ای فرزندان آدم آیا باشما عهد نکردم که شیطان را بندگی نکنید...»

٦ــ اعراف: ۱۷۲

۷ــ عن زراره عن ابی جعفر(ع): قال سالته عن قول الله (حنفاء غیر مشرکین) قال الحنیفیه من الفطره التی فطرالناس علیها لا تبدیل لخلق الله (کافی ج۱)

۸ــ فجر: «... و ثمود الذین جابوالصخر بالواد»

۹ــ فجر: «هل فی ذلک قسم لذی حجر»

۱۰ــ طه: ٥٤: «ان فی ذلک لایات لاولی النهی»

۱۱ــ بقره ۱۳۰: «چه کسی از آئین ابراهیم منحرف می شود جز کسی که نفس اوسفیه شده باشد»

۱۲ــ ملک: ۲۲ «افمن یمشی مُکِباً علی وجهه أهدی أمّن یمشی سویاً علی صراط مستقیم» «آیا کسی که بازگونه می رود هدایت یافته تر است یا آنکه راست قامت بر راه مستقیم گام می زند.»

۱۳ــ بقره: ۱۳۰: چه کسی از آئین ابراهیم منحرف می شود جز کسی که نفس او سفیه شده باشد.

۱٤ــ المنجد: «اللب: العقل الخالص من الشوائب اوما ذکا من العقل فکل لبّ عقل ولایعکس

«لب، عقل خالص از شوائب است یا عقلی که هوشمند باشد پس هر لبی، عقلی است اما عکس آن درست نیست.»

۱۵ــ بقره ۲۲۵

۱٦ــ بقره۲۸۳

۱۷ــ المیزان، ج۲ ص۲۲٤

۱۸ــ نجم: ۱۱

۱۹ــ نحل ۷۸: «وجعل لکم السمع والابصار والافئده لعلکم تشکرون»

۲۰ــ ابراهیم ۳۷: «فاجعل افئدة من الناس تهوی الیهم» «پس دلهایی از مردم را به سمت آنان مایل گردان»

۲۱ــ نجم ۱۱: ماکذب الفواد ما رأی»

۲۲ــ انعام: ۱٤۸: «لوشاءالله ماشرکنا»

۲۳ــ انعام: ۱۰۷: «لوشاءالله ماشرکوا»

۲٤ــ انعام: ۳۵: «لوشاءالله لجمعهم علی الهدی»

۲۵ــ نساء: ۹۷

۲٦ــ زخرف ۲۳: اناوجدنا آباء ناعلی أمّةٍ وانا علی آثارهم مقتدون

۲۷ــ احزاب: ٦۷: «قالواربنا انااطعنااسادتنا و کبرائنا فاضلونا السبیلا»

۲۸ــ ضرب الله مثلاً للذین کفروا امرأة نوح و امراة لوط

۲۹ــ تحریم ۱۰۰: واخشوایومالا یجزی والدعن ولده ولا مولود هوجاز عن والده شیئا».

۳۰ــ کهف: ۲۹: قل الحق من ربکم فمن شاء فلیؤمن و من شاء فلیکفر

۳۱ــ تکویر ۲۹: و ماتشاءون الا ان یشاء الله رب العالمین».

ادامه دارد

قدرت اراده

شخصیت های قوی و اراده های والا هستند. اگرچه این توفیق برای همگان اتفاق نمی افتد که زیر نظر حکیمی قوی، عملاً شاگردی کنند اما راه سهل تر که همگانی نیز هست، مطالعهٔ احوال این شخصیت هاست. بخصوص خاطراتی که از ایشان بیادگار مانده است.

خواندن خاطرات انسانهای با اراده، درانسان شور و شوقی عجیب بر پا می‌کند و دل آدمی را از محبت پیدا شدن این صفت پر می‌کند. به طوریکه وقتی اراده انسان می خواهد به ضعف کشیده شود، با توجه به آن داستانها، فوراً متذکر شده و در خویش گرمای عجیبی که ناشی از احساس قدرت و تنفر از ضعف است، احساس می‌کند.

بهرحال، مهم این است که انسان بتواند برنامه اش را تحقق ببخشد. و مطمئناً اگر برای انسان ایفای تعهد اهمیت داشته باشد ونقض تعهد به منزلهٔ شکست وی تلقی شود، پیدا کردن راه‌های ایجاد اراده، چندان مشکل نیست واین هم که در بالا آوردیم، تذکری بیش نبود.





خسرو باقری

قسمت دهم

نگاهی دوباره به تربیت اسلامی

۱۶ــ روش انذار و تحذیر:

انذار به معنی آگاهاندن کسی نسبت به امری است که پیشاروی او قرار دارد و زجرآور و ناخوشایند می باشد. در مقام روش تربیتی، انذار به معنی آن است که فرد را نسبت به پی‌آمدهای ناگوار عملش، آگاه سازیم و او را از آن بازداریم. به سبب همین معنی از انذار است که گاهی از این روش تحت عنوان «ترساندن» (تخویف)[۱] یاد می شود. انذار چون نسبت به نتایج ناگوار عمل، آگاهی بوجود می‌آورد متضمن ترساندن است تحذیر نیز مفهومی است که از حیث معنی به انذار نزدیک می باشد. زیرا معنی آن، بازداشتن از یک امر ترس‌آور است.[۲]

ضرورت و اهمیت این روش کاملاً روشن است. متربی ممکن است در رغبت‌های آنی و موجود خویش، چنان مستغرق گردد که قادر به دیدن پی‌آمدهای ناگوار آن نباشد یا آن‌ها را به جد نگیرد. ظرافت و دشواری امر تربیت در این است که «رغبت آنی» را با «غایت آتی» درهم آمیزد. رغبت بدون لحاظ غایت فرد را از وضع مطلوب غافل می دارد، چنانکه غایت بودن لحاظ رغبت نیز او را از وضع موجود بیگانه می کند.

روش انذار و تحذیر، برای پدید آوردن چنین آمیزه‌ای از رغبت و غایت ضروری است و از این آمیزه، برجزء دوم آن ناظر می باشد. طبق این روش، باید مربی، با آگاهی مناسبی که از اعمال متربی و آثار آتی آنها دارد، وی را نسبت به عواقب اعمال نامطلوب خویش، آگاه سازد و از آن برحذر دارد. روش انذار و تحذیر، به منزلهٔ لگامی است که باید بر رغبت‌ها زده شود تا همسویی آنها را با غایت‌ها فراهم آورد.

این روش در قرآن، بطرز وسیعی مورد استفاده قرار گرفته به نحوی که اساساً نام قرآن، «نذیر» (انذارگر) گذاشته شده است:

«انها لاحدی الکبر. نذیراً للبشر. لمن شاء منکم ان یتقدم او یتاخر»[۳]

«این قرآن یکی از بزرگترین آیت‌های خداست، انذارگر بشر است تا از شما هرکه بخواهد پیش افتد یا بازماند.»

پیامبر(ص) نیز که خود مربی می باشد، «نذیر» نام گرفته است[۴] و طبق اصل «تقدم عرضی نقمت» با کسانی که به سبب اعمال خود، خویشتن را از معرض رحمت خدا کنار کشیده‌اند، به شیوهٔ انذار برخورد می کند:

«فانما یسرناه بلسانک لتبشر به المتقین و تنذر به قوماً لدا»[۵]

«وحقایق این قرآن را تنها به زبان تو سهل و آسان کردیم تا با آن اهل تقوی را بشارت دهی و معاندان لجوج را انذار کنی»

«هذا کتاب مصدق لساناً عربیاً لینذر الذین ظلموا و بشری للمحسنین»[۶]

«این کتاب تصدیق کننده کتاب‌های پیشین است و به زبان فصیح عربی نازل شده تا ستمکاران را انذار کند و نیکوکاران را بشارت دهد» قرآن بیان می کند که در روش انذار باید فرد را بر پی‌آمدهای اعمالش واقف گردانند و همین وقوف است که مایهٔ انذار را فراهم می‌آورد.

«انا انذر ناکم عذاباً قریباً یوم ینظر المرء ما قدمت یداه...»

«ما شما را از عذابی که نزدیکست انذار کردیم، روزی که هر کس هرچه کرده در پیش روی خود حاضر بیند...»

مسائلی که درمورد انذار مطرح گردیده گاه با عنوان «تحذیر» نیز طرح شده است.[۷] و چنانکه اشاره کردیم عنوان «تخویف» نیز به همین روش ناظر می باشد.[۸]

۱- روش منع محبت:

تفاوت این روش با روش انذار در آن ت که انذار از درد عذاب می ترساند و روش، از درد فراق. در روش منع محبت ستگی میان مربی ومتربی نقش آفرینی کند. یعنی فرد دراثر محرومیت از رحمت محبت برانگیخته می شود و درد ورنج این دایی موجب می گردد که او به اصلاح ویش همت بگمارد. از این نظر، روش یر، برجستگی واهمیت ویژه ای نسبت به یش انذار دارد وعمق اصلاح وتغییری که وسط آن در فرد بوجود می آید، بیشتر صولی تر است.

براساس این روش، مربی می تواند تارها واعمال نامطلوب را از این نظر که رد مهر وعلاقهٔ او نیست، در دید متربی، فور بدارد. ابراز بی مهری نسبت به یک مل، بیانگر آن است که اگر متربی به جام آن بپردازد، از محبت مربی محروم واهد گردید (همین ترس، عامل بازدارندهٔ یرومندی است که زمینه ساز اصلاح ی گردد. بعلاوه اگر سرانجام متربی به جام کار نامطلوب بپردازد، طبق این روش ید او را از توجه ومحبت محروم نمود.

این روش در قرآن مورد عنایت قرار رفته است:

«لایحب الله الجهر بالسوء...»[۹]

«خدا دوست نمی دارد که کسی به گفتار شت بعیب خلق، صدا بلند کند..»

«یا ایهاالذین آمنوا لا تحرموا طیبات ما حل الله لکم ولا تعتدوا ان الله لایحب لمعتدین»[۱۰]

«ای اهل ایمان، حرام مکنید طعامهای اکیزه ای که خدا برای شما حلال نموده وستم مکنید که خدا ستمکاران را دوست می دارد.»

یکی از مظاهر بارز منع محبت، نکوهش کردن است، خواه این نکوهش متوجه عمل گردد یامتوجه عامل. نکوهش کردن از ابراز بی مهری، غلیظ تر است زیرا اولی جنبهٔ ایجابی دارد و با تقبیح همراه است» اما دومی جنبهٔ سلبی دارد وامری را صرفاً از این نظر که مورد عنایت ولطف نیست مورد توجه قرار می دهد. نکوهش نیز در قرآن بکار گرفته شده است:

«ولا تلمزوا انفسکم ولا تنابزوا بالالقاب بئس الاسم الفسوق بعدالایمان...»[۱۱]

«... و هرگز عیبجویی یکدیگر نکنید و به نام ولقب های زشت یکدیگر را نخوانید که پس از ایمان به خدا نام فسق برمومن نهادن بسیار زشت است...» این آیه به نکوهش عمل پرداخته، اما نکوهش عامل نیز صورت پذیرفته است:

«... بئس مثل القوم الذین کذبوابایات الله و الله لایهدی القوم الظالمین»[۱۲]

«...قومی که مثل حالشان این است که آیات خدا را تکذیب کردند. بسیار مردم ستمکار بدی هستند و خدا هرگز ستمکاران را رهبری نخواهد کرد».

اصل نهم، مداومت ومحافظت رامورد توجه قرار میدهد وتوفیق کار تربیتی را مرهون مداومت (کمیت) ومحافظت (کیفیت) معرفی میکند. طبق این اصل باید روش های تربیتی به نحوی باشد که این دو جنبه را فراهم آورند. میتوان گفت که در روش های تربیتی اسلام. دو روش مبتنی بر این اصل بیان گردیده است:

روش فریضه سازی، و روش تذکر و موعظه. ذیلاً به توضیح هریک از این روشها میپردازیم:

● در روش منع محبت دلبستگی میان مربی ومتربی نقش آفرینی می کند. یعنی فرد دراثر محرومیت از رحمت و محبت برانگیخته می شود ودرد ورنج این جدایی موجب می گردد که او به اصلاح خویش همت بگمارد.

۱۷- روش فریضه سازی

این روش از اختصاصات شرایع الهی است که پاره ای از دستورالعمل های اساسی را که بکار بستن آنها جهت تربیت انسان، ضروری است؛ بعنوان «فریضه» قرار داده اند. فریضه یعنی حکمی که انجام آن، واجب است و بهیچ وجه تعطیل بردار نیست.

بکارگرفتن چنین روشی در تربیت، تضمین کنندهٔ مداومت ومحافظت است؛ زیرا فریضه، امری است که بهرحال باید انجام پذیرد و انجام پذیرفتن آن، بسته به فراهم آوردن شرایطی است که درمورد آن خواسته شده است. این دوجنبه یعنی الزامی بودن حکم ورعایت شرایط معینی که برای آن قرار داده شده، مداومت ومحافظت را میسر میسازد. الزامی بودن احکام بدینگونه است که اگر فرد دستورالعمل معینی را در موعد مقرر آن به انجام نرساند، ضرورت و وجوب آن کاسته نمیگردد وبنابراین در وقت دیگر میباید بعمل درآید ونیز اگر فرد به سبب ناتوانی، قادر به انجام کامل آن نگردد به هر نحو و به هرمیزان که بتواند باید آن را تحقق بخشد و اگر این نیز میسر نباشد، باید تکلیف دیگری را در ازاء آن انجام دهد (کفاره)، اما اگر در ادای تکلیف، بطور عمد قصور ورزیده باشد، جریمه نیز درپی خواهد داشت (کفاره عمد). این جنبهٔ الزامی روش فریضه سازی است که مداومت را فراهم میاورد.

اما جنبهٔ رعایت شرایط بدین معنی ناظر است که فرد در انجام تکلیف مورد نظر باید شرایط وآداب ویژه ای را بکار بندد، درغیراینصورت، عمل او مورد «قبول» قرار نخواهد گرفت. این جنبه مانع از آن است که تکلیف، سرری گرفته شود وناقص و معیوب به انجام برسد وبنابراین تضمین کننده کیفیت عمل است ومحافظت نسبت بعمل را تأمین میسازد.

روش فریضه سازی بارها در قرآن بیان گردیده و درموارد متعددی بکار گرفته شده است:

«سورة انزلناها وفرضناها...»[۱۳]

«این سوره را فرستادیم و (احکامش را) فریضه قرار دادیم...»

البته فریضه سازی در شریعت، ویژگیهای معین و مخاطب معینی دارد، اما آنچه از این روش، قابل توجه است، جوهره آن میباشد که نفس مسئله فریضه سازی است وبعنوان یک روش تربیتی است.

طبق این روش، مربی می تواند دستورالعمل های اساسی ومهم تربیتی را بعنوان فریضه مطرح سازد وهر دو جنبه الزامی بودن و رعایت شرایط مقرر شده را در آن لحاظ کند.

تعمیم مسئله فریضه سازی (به مواردی خارج ازاحکام واجب شریعت) محل ایراد نیست، زیرا انسان خود میتواند، اموری را به نحو اخلاقی و تربیتی برخود یا بردیگری، فریضه قرار دهد. چنانکه در روایات وارد شده است که اگر بنده ای، گزاردن نماز شب را بر خود واجب کند و چنانچه نتوانست آن را در وقتش بجا آورد، قضا

نماید، خداوند در برابر ملائکه، نسبت به داشتن چنین بنده‌ای مباهات میکند که آنچه را بر او واجب نشده، خود بر خود فریضه قرار داده است.

روش تذکر و موعظه[۱۴]

انسان با برخورداری از ویژگیهایی چون فراموشکاری و روی نمودن به سستی و کاهلی، ناگزیر میگردد از بکار بستن مداومت و محافظت، تن زند و چه بسا این ویژگی ها به تعطیل فریضه ها والزاماتی که مربی تعیین نموده نیز منجر گردد. روشی که در چنین موقعیتی بکار میاید، روش تذکر وموعظه است که خود، متممی بر روش فریضه سازی محسوب میگردد. در آیه ذیل بدنبال فریضه سازی، زمینه تذکر و موعظه فراهم گردیده است:

«سورة انزلناها وفرضناها و انزلنا فیها آیات بینات لعلکم تذکرون»[۱۵]

«این سوره را فرستادیم و (احکامش را) فریضه قرار دادیم و در آن آیات روشن (توحید ومعارف الهی) نازل ساختیم باشد که بندگان متذکر آن حقایق شوند.»

روش تذکر وموعظه بر آن است که علم و آگاهی فرد را که مورد غفلت او قرار گرفته، بار دیگر بیادش آورد و یا اگر مورد غفلت نیز نباشد اما بی بو و خاصیت شده باشد و هیچ تأثیری بر حالات باطنی او نداشته باشد، آن را به عامل حیات و زندگی بدل سازد و دل او را بدینطریق بحرکت درآورد.

پس نخستین اثر این روش آنست که علم فراموش شده را به «یاد» می آورد زیرا علم بی «ذکر» مایهٔ هبوط و سقوط انسان است، چنانکه مایه هبوط آدم نیز شد. آدم علم فراوانی داشت (علم آدم الاسماء کلها)، اما آنچه نداشت «ذکر» بود و همین عامل وسوسه پذیری و شکستن عزم او شد.[۱۶]

دومین اثر این روش نیز آن است که علم فراموش نشده، اما بی خاصیت را به عامل حیات بدل میکند. یعنی علمی را که در «سر» مدفون شده، در «دل» مبعوث میکند و از این رو علی(ع) میفرماید:

● روش تذکر و موعظه بر آن است که علم و آگاهی فرد را که مورد غفلت او قرار گرفته، بار دیگر بیادش آورد.

«وأحی قلبک بالموعظه»[۱۷]

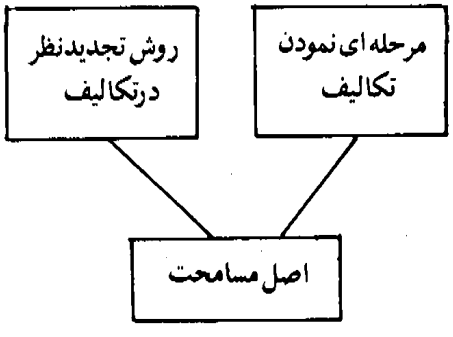
«و دلت را به توسط موعظه زنده گردان»

و نیز قرآن بیان میکند که:

«یا ایها الناس قدجاءتکم موعظة من ربکم و شفاء لما فی الصدور»[۱۸]

«ای مردم از نزد پروردگار شما موعظه‌ای برای شما آمد که شفای دلهای شماست»

برای استفاده از روش تذکر و موعظه، قرآن میگوید «موعظه نیک»[۱۹] را بکار باید گرفت. از این بیان پیداست که موعظه دو شکل میتواند داشته باشد: موعظه نیک و موعظه بد. موعظه هنگامی خوب است و در مخاطب تحول می آفریند که موعظه گر، خود آئینهٔ وعظ خویش باشد. موعظه‌ای که ملالت می آورد ومایهٔ گریز شنونده میگردد آن است که تنها بر زبان موعظه گر جاری میشود و در اعمال وافعال او جلوه‌ای ندارد. بعلاوه، موعظه خوب، باید شأن مخاطب، زبان او و قدر فهمش را لحاظ کند و در غیر اینصورت موعظه‌ای بد و گریز دهنده خواهد بود.



اصل ۱۰

اصل دهم، اصل مسامحت است، طبق این اصل باید در ابراز تکالیف تربیتی سهل گیر بود و متربی را در حد طاقت به امری مکلف ساخت. با اتکا به این اصل، دو روش زیر سخن می گوییم:

روش مرحله‌ای نمودن تکالیف و رو تجدیدنظر درتکالیف.

۲۰ – روش مرحله‌ای نمود تکالیف:

گاه صورت نهایی وکامل تکلیف، نسب به وضعیت کنونی فرد، دشوار مینماید و بی میرسد که او آمادگی برای قبول و اجرای ندارد. طبق روش حاضر، در چنین موقعیتی باید تکلیف را سبک نمود و آن را در چ مرحله تنظیم کرد.

در پاره‌ای از تشریعات اسلام همچ تحریم شُرب خمر و ربا چنین مرحله‌بند دیده میشود. فی المثل در مورد ربا، نخس در مکه، آیه‌ای نازل گردید (روم:– ۳۹) اظهار میدارد ربا علیرغم آنکه بظاهر موج افزایش اموال شما میگردد اما در نزد خدا آن هیچ افزونی و برکتی بار نمی گردد. پس آن، در مدینه، آیه دیگری نازل گردید (عمران: ۱۳۰) که از آیه نخست صریح است ومستقیماً بیان نهی دارد ووعده عذا نیز در آن هست. پس از آن، آیات دیگر نازل شد (بقره:۲۸–۲۷۵) که شدیدتر لحن را در مورد ربا خوار بکار گرفته است لحنی که در هیچیک از فروع دین (با دوستی با دشمنان دین) با چنین شدتی مطرح نگردیده است.

این امر که خداوند نخست به یک تشر ابتدایی میپردازد و پس از آن، تشریع دیگر را با محدودیت و قاطعیت بیشتری به میا میآورد، نمونه‌ای از بکارگیری روش تکلیف مرحله‌ای است. این روش بر نوعی واقع‌بین تکیه دارد و فاصله متربی را از تکلیفی برای او مقرر میگردد در نظر میگردد و برا پیمودن آن، زمان لازم و آمادگی های مو لزوم را لحاظ میکند.

براساس این روش، مربی باید تکلیفی که برای متربی در نظر گرفته، با توانایی امکانات او بسنجد و در صورتی که فاص قابل توجهی میان آن دو ملاحظه نمود مراحل معینی را پیش بینی کند که به تدری و بهمراه توسعه توانایی ها و امکانات متربی

● تمثیل آن است که میان دو چیز که از پاره‌ای جهات بهم می مانند حکم به شباهت کنیم وتجسیم آنکه یک امر دور از تصور و باور را در ذهن مخاطب، به تصویر درآوریم با حقیقت آن راآشکار کنیم.

این امر که خداوند نخست به یک تشریع ابتدایی میپردازد و پس از آن، تشریع دیگری را با محدودیت و قاطعیت بیشتری به میان میآورد، نمونه‌ای از بکارگیری روش تکلیف مرحله‌ای است.

رح کامل تکلیف مزبور منجر گردد.

۲ - روش تجدیدنظر در تکالیف:

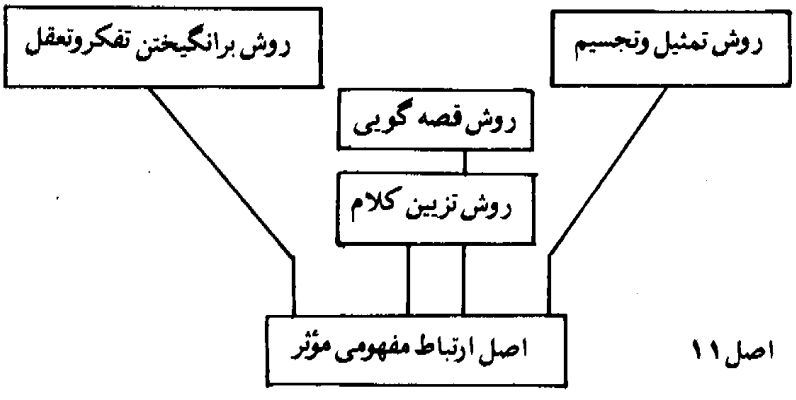
این روش نیز مظهری از اصل مسامحت ست. طبق این روش اگر ناتوانی متربی رای انجام تکالیف، عملاً آشکار گردید، ید در تکلیف مزبور، تجدیدنظر نمود و آن را تناسب با توان متربی تغییر داد.

این روش را خداوند خود در مقام تربیت نسان بکار بسته است

«أحل لکم لیلة الصیام الرفث الی سائکم هُنّ لباس لکم و انتم لباس لهُنّ علم لله انکم کنتم تختانون انفسکم فتاب لیکم و عفا عنکم فالان باشروهن...»[۲۱]

«برای شما در شبهای ماه رمضان باشرت با زنانتان، حلال شد که آنها جامه عفاف شما و شما نیز لباس عفت آنها هستید خدا چون می دانست که شما درکار باشرت زنان، بنافرمانی، خود را در ورطهٔ گناه می افکنید، لذا ازحکم حرمت و گناه شما را بخشید واز اکنون در شب رمضان رواست که با زنها به حلال مباشرت کنید..»

نمونه‌های دیگری ازاینگونه تجدیدنظر را میتوان در آیه ۲۸ سوره نساء و آیه ۶۶ سوره انفال ملاحظه نمود. مقتضای روش حاضر آن است که مربی با مشاهده ناتوانی متربی اقدام به تجدیدنظر کند و گمان نبرد که این امر با قاطعیت داشتن، تنافری دارد. مواجه شدن متربی باروح تسامح و سهل گیری در مربی، همانقدر سازنده است که رویاروی شدن او با قاطعیت وی، و از این نظر، روش حاضر در کنار روش فریضه سازی، ضرورت مییابد. و در واقع، همچون تضمینی برای عملی گردیدن آن محسوب میگردد.



اصل ۱۱

اصل یازدهم، ارتباط مفهومی میان مربی و متربی را بعنوان یک اصل مورد توجه قرار میدهد. این ارتباط باید دو خصیصه سرعت وصحت (بلاغ مبین) را واجد باشد والا ارتباط مفهومی مؤثر واقع نخواهد شد.

روشهایی که چنین امکانی را فراهم میسازند. عبارتند از:

روش تمثیل وتجسیم، روش قصه گویی، روش تزیین کلام وروش برانگیختن تفکر وتعقل. توضیح این موارد ذیلاً آورده میشود:

انذار به معنی آن است که فرد را نسبت به پی‌آمدهای ناگوار عملش، آگاه سازیم و او را از آن بازداریم.

۱- مفردات: الانذار اخبار فیه تخویف: انذار آگاهاندنی است که در آن ترساندن وجود دارد.

۲- مفردات: الحذر احتراز عن مُخیف: حذر کناره گرفتن از یک امر ترس آور است.

۳- مدثر: ۳۶

۴- حج: ۴۹: «قل یاایهاالناس انما انالکم نذیر مبین»

۵- مریم: ۹۷

۶- احقاف: ۱۲

۷- آل عمران: ۲۸: «... ویحذرکم الله نفسه والی الله المصیر» ... و «خدا شما را از عقاب خود می ترساند و بازگشت همه به سوی خدا خواهد بود».

۸- زمر: ۱۶: «... ذلک یخوف الله به عباده» «آن آتشی که خدا را از آن بندگان را می ترساند.»

۹- نساء: ۱۴۸

۱۰- مائده: ۸۷

۱۱- حجرات: ۱۲

۱۲- جمعه: ۵

۱۳- نور: ۱

۱۴- هود: ۱۲۰: «وجاءک فی هذه الحق وموعظة وذکر للمؤمنین»

۱۵- نور: ۱

۱۶- «ولقد عهدنا آدم من قبل فلینسی ولم نجد له عزماً «ما پیش‌تر با آدم عهد بستیم اما او فراموش کرد»

۱۷- نهج البلاغه، وصیت به امام حسن (ع)

۱۸- یونس: ۵۷

۱۹- نحل: ۲۵«ادع الی سبیل ربک بالحکمة والموعظة...»

۲۰- المیزان: بقره: ذیل آیات مزبور

۲۱- بقره: ۱۸۷

قسمت بعدی مقاله درصفحهٔ ۷۰

نگاهی دوباره به تربیت اسلامی



قسمت یازدهم
خسرو باقری

۲۲- روش تمثیل وتجسیم:

تمثیل آن است که میان دوچیز که از پاره‌ای جهات بهم می‌مانند حکم به شباهت کنیم وتجسیم آنکه یک امر دور از تصور و باور را در ذهن مخاطب، به تصویر درآوریم یا حقیقت آن را آشکار کنیم.

این روش، ارتباط مفهومی میان مربّی ومتربی راموثّر و نافذ میگرداند، این تأثیر و نفوذ از چند جنبه مطرح است، نخست اینکه به توسط تمثیل وتجسیم، میتوان سیمایی بیاد ماندنی از امر مورد نظر ترسیم نمود. دوم اینکه میتوان مطلب پیچیده و مشکل را در جامه‌ای ساده و بی تکلف به مخاطب داد، سوم اینکه میتوان مطلبی را که غیر قابل تصور است به نحوی به تصور درآورد.

اکنون برای هریک از این سه جنبه به ترتیب نمونه‌ای ذکر میکنیم:

«فمالهم عن التذکرة معرضین. کانّهم حمر مستنفره. فرّت من قسوره..»[۲۲]

«پس اینان را چه میشود که ازیادآوری که به آنها می شود اعراض میکنند، گویی خران گریزان هستند که از شیر درنده می گریزند..»

«لوانزلنا هذاالقرآن، علی جبل لرأیته خاشعاً متصدعاً من خشیة الله وتلک الامثال نضربها للناس لعلهم یتفکرون»[۲۳]

«اگر قرآن را (بجای دلهای خلق) بر کوه نازل میکردیم مشاهده میکردی که کوه از ترس خدا خاشع و ذلیل، متلاشی میگشت و این مثال‌ها را برای مردم بیان میکنیم باشد که به تفکر بپردازند».

«اللّه نورالسموات والارض مَثَلُ نوره کمکشکوة فیها مصباح المصباح فی زجاجة الزجاجة کانها کوکب دُرّی یُوقد من شجرة مبارکة زیتونه لاشرقیة ولاغربیة یکاد زیتها یُضیئ ولولم تمسسه نارنور علی نور..»[۲۴]

«خدا نور (وجود بخش) آسمان وزمین است، داستان نورش به قندیلی ماند که در آن چراغ روشنی باشد و آن چراغ درمیان شیشه‌ای که تلألؤآن، گویی ستاره‌ای است درخشان که از درخت مبارک زیتونی افروخته میشود که باآنکه شرقی وغربی نیست شرق وغرب جهان بدان فروزان است و بی آنکه آتشی روغن را بیفروزد، خودبخود جهانی را روشنی می بخشد. نوربرنور است...»

علاوه بر تمثیل، درقرآن ازتجسیم نیز بسیار استفاده شده است، مانند این نمونه:

«...ولوتری اذالظالمون فی غَمَرات الموت والملائکه باسطوایدیهم اخرجوا انفسکم الیوم تجزون عذاب الهون...»[۲۵]

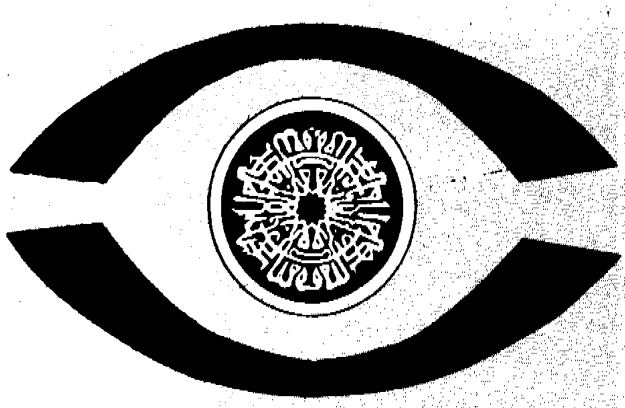
«... واگر فضاحت و سختی حال ستمکاران را ببینی آنگاه که درسکرات مرگ گرفتار آیند و فرشتگان برای قبض روح آنها دست قهر و قدرت برآورند و گویند که جان از تن بدر کنید، امروز کیفر عذاب و خواری میکشید...»

۲۳- روش قصه گویی:

قصه نیزیکی ازوسایل بسیارمناسب جهت انتقال سریع مفاهیم موردنظر میباشد.نفوذ وجاذبهٔ قصه روی افراد چنان مسلم و واضح است که نیازی به توضیح ندارد. قرآن از این روش استفاده نموده، اما قصه را بعنوان محملی برای انتقال مفاهیم و معانی معینی بکار گرفته است. بنابراین در قصه گویی قرآن، هرگز به بیان همه امور و درشت قصه توجهی نمیشود وموارد قصه که دانستن آن، فائده‌ای دربرنداشت حذف میگردد. پس قرآن به داستان سرا نمی‌پردازد. و ازهمین رو، قصه گویی همواره باارزیابی وبدست دادن رهنمودها برای عمل همراه است. قرآن، خود ویژگی وآثار روش قصه گویی را که درآن بکار گرفته شده چنین بیان می کند:

« وکُلاً نَقُصُّ علیک من أنباء الر

نگاهی دوباره به تربیت اسلامی



قسمت یازدهم
خسرو باقری

۲۲- روش تمثیل وتجسیم:

تمثیل آن است که میان دوچیز که از پاره‌ای جهات بهم می‌مانند حکم به شباهت کنیم وتجسیم آنکه یک امر دور از تصور و باور را در ذهن مخاطب، به تصویر درآوریم یا حقیقت آن را آشکار کنیم.

این روش، ارتباط مفهومی میان مربّی ومتربی رامؤثر ونافذ میگرداند، این تأثیر و نفوذ از چند جنبه مطرح است، نخست اینکه به توسط تمثیل وتجسیم، میتوان سیمایی بیاد ماندنی از امر مورد نظر ترسیم نمود. دوم اینکه میتوان مطلب پیچیده ومشکل را در جامه‌ای ساده وبی‌تکلف به مخاطب داد، سوم اینکه میتوان مطلبی را که غیر قابل تصور است به نحوی به تصور درآورد.

اکنون برای هریک از این سه جنبه به ترتیب نمونه‌ای ذکر میکنیم:

«فمالهم عن التذکرة معرضین. کانّهم حمر مستنفره. فرّت من قسوره..»[۲۲]

«پس اینان را چه میشود که ازیادآوری که به آنها می شود اعراض میکنند، گویی خران گریزان هستند که از شیر درنده می گریزند..»

«لوانزلنا هذاالقرآن، علی جبل لرأیته خاشعاً متصدعاً من خشیة الله وتلک الامثال نضربها للناس لعلهم یتفکرون»[۲۳]

«اگر قرآن را (بجای دلهای خلق) بر کوه نازل میکردیم مشاهده میکردی که کوه از ترس خدا خاشع و ذلیل، متلاشی میگشت و این مثال‌ها را برای مردم بیان میکنیم باشد که به تفکر بپردازند».

«الله نورالسموات والارض مَثَلُ نوره کمکشکوة فیها مصباح المصباح فی زجاجة الزجاجة کانها کوکب دُرّی یُوقد من شجرة مبارکة زیتونه لاشرقیة ولاغربیة یکاد زیتها یُضیئ ولولم تمسسه نارنور علی نور..»[۲۴]

«خدا نور (وجود بخش) آسمان وزمین است، داستان نورش به قندیلی ماند که در آن چراغ روشنی باشد وآن چراغ درمیان شیشه‌ای که تلألؤآن، گویی ستاره‌ای است درخشان که از درخت مبارک زیتونی افروخته میشود که باآنکه شرقی وغربی نیست شرق وغرب جهان بدان فروزان است وبی‌آنکه آتشی روغن را بیفروزد، خودبخود جهانی را روشنی می‌بخشد. نوربرنور است...»

علاوه بر تمثیل، درقرآن از تجسیم نیز بسیار استفاده شده است، مانند این نمونه:

«...ولوتری اذالظالمون فی غَمَرات الموت والملائکه باسطوایدیهم اخرجوا انفسکم الیوم تجزون عذاب الهون...»[۲۵]

«... واگر فضاحت وسختی حال ستمکاران را ببینی آنگاه که درسکرات مرگ گرفتار آیند وفرشتگان برای قبض روح آنها دست قهر وقدرت برآورند و گویند که جان از تن بدر کنید، امروز کیفر عذاب و خواری میکشید...»

۲۳- روش قصه گویی:

قصه نیزیکی ازوسایل بسیارمناسب جهت انتقال سریع مفاهیم موردنظر میباشد.نفوذ وجاذبهٔ قصه روی افراد چنان مسلم و واضح است که نیازی به توضیح ندارد. قرآن از این روش استفاده نموده، اما قصه را بعنوان محملی برای انتقال مفاهیم و معانی معینی بکار گرفته است. بنابراین در قصه گویی قرآن، هرگز به بیان همه امور و درشت قصه توجهی نمیشود وواردی قصه که دانستن آن، فائده‌ای در برندارد حذف میگردد. پس قرآن به داستان سرا نمی‌پردازد. واز همین رو، قصه گویی همواره باارزیابی وبدست دادن رهنمودها برای عمل همراه است. قرآن، خود ویژگی وآثار روش قصه گویی را که درآن بکار گرفته شده چنین بیان می کند:

« وکُلاً نَقُصُّ علیک من آنباء الر

انثبت به فؤادک وجاءک فی هذه الحق و وعظة وذکری للمومنین»[۲۶]

« وما حکایت واخبار انبیاء را بر تو بیان ی کنیم تا قلب تو را به آن قوی واستوار گردانیم و در این (شرح حال رسولان) طریق ق و راه ثواب بر تو روشن شود واهل ایمان موعظه وتذکر باشد»

«...فاقصُص القَصَصَ لعلهم فکرون»[۲۷]

«... این حکایتها را به خلق بگو باشد که به تفکر بپردازند»

بنابراین قصه گویی در قرآن، برای آن ست که طریق حق و باطل ازهم شناخته شوند و شنوندگان باتوجه وعنایت به ی آمدهایی که برای این دو طریق و وندگان آن ببار آمده، به تفکر بپردازند و به ین اندیشه در افتند که چگونه خود، طریق حق را بپویند. شاید به سبب این مقصود ست که قصه های قرآن همه از واقعیت ها حکایت میکنند وداستان تخیلی وافسانه در ن نیامده است.

آنچه دراین روش، قابل توجه است مین است که قرآن برای تبیین حق از باطل بیان تبعات حرکت حق وحرکت باطل ترغیب مردم به تبعیت ازحق، زبان صه گویی را بکار بسته است. این زبان جاذب و سحرآمیز است ومفاهیم موردنظر را ا سرعت وجاذبه فراوان در اختیار مستمع یگذارد. روش حاضر ما را بر استفاده از این بان پررمز و راز رهنمون میگردد وایجاب یکند که برای بیان مقاصد خویش-درامر علیم و تربیت آن را بکار بندیم، آنچه در این وش مهم است این است که اهداف ذکور در استفاده از آن، لحاظ گردد واگر چنین شود، داستانهای تخیلی وغیرواقعی نیز ابل استفاده خواهند بود و بر آنها همان آثار داستانهای واقعی مترتب میگردد.

۲۴- روش تزیین کلام:

کلام آیینه مفاهیم ومعانی است واگر ین آیینه، صاف و مصفا باشد، مفاهیم و عانی نیز همینگونه به مستمع خواهد رسید. راین اساس لازم میاید که مربی، درانتخاب آیینه ای که میخواهد آن را در برابر مفاهیم یعانی مورد نظر خویش قرار دهد. حساس و دقیق باشد. کزوکدر سخن گفتن در حکم گدمال کردن معانی است. مربی نباید در بیان معانی موردنظر خود به استفاده از هر واژهٔ دستمال شده، رضا دهد، یا هر کلمه ای راکه زودتر ازکلمات دیگر به ذهنش دوید، برگزیند. باید تا جایی که ممکن است سخن را بکر و زیبا گفت تا متربی معانی آن سخن راعزیز بشمارد وبر آن راغب گردد.

قرآن که سخن خداوند است و برای تربیت انسان نازل شده، مظهر اتمّ این روش است. ملاحظه آیات قرآن، آشکار می سازد که در آنها کلمات، سرسری گرفته نشده، بلکه به زیباترین هیئت مورد استفاده قرار گرفته است. آیات زیر را بعنوان نمونه میاوریم؛ در آنها آهنگ سخن و زیبایی کلام در اوج است:

«کلاّبل تُحبّون العاجله. وتَذَرُون الاخره، وجوهٌ یومئذ ناضره. الی ربها ناظره. و وجوهٌ یومئذ باسره. تَظُنُّ اَنْ یَفعلَ بها فاقره. کلاّ اذابلغت التراقی. وقیل من راق و ظنّ انه الفراق. والتفت الساق بالساق. الی ربک یومئذ المَساق»[۲۸]

زیبایی سخن، حتی درمستمع معاند نیز رسوخ میکند و چنین آیاتی از قرآن، مشرکین مخالف رانیز تسخیر میکرد. بی سبب نیست که خداوند میفرماید:

«کذلک سَلکناه فی قلوب المجرمین...»[۲۹]

«این قرآن را چنین در دل تبهکاران گذراندیم...»

پس روش تزیین کلام، یکی از روشهایی است که باید به توسط آن، ارتباط مفهومی مربی و متربی، تنظیم وتسریع گردد ومفاهیم و معانی، در جامه ای فاخر از الفاظ در معرض دید متربی گذارده شود تا او را برانگیزد و بدنبال آورد.

۲۵- روش برانگیختن تفکر وتعقل:

چگونگی ارتباط مفهومی میان مربی ومتربی، تعیین کنندهٔ نحوهٔ برخورد متربی بامعانی است. گاه این ارتباط به نحوی است که برخوردی سطحی وظاهری با معانی را بدنبال می آورد. روش حاضر، بیانگر آن است که ارتباط مفهومی مربی باید به گونه ای تنظیم گردد که باعث برانگیختن تفکر و تعقل متربی شود و او را به برخوردی عمیق و باطنی با معانی موفق سازد.

قرآن بیان میکند که لازمه تعقل، آن است که فرد از تصورات ظنی وظاهری درگذرد و به «علم» دست یابد:

«... وما یَعقِلُها الا العالمون»[۳۰]

«...وجز عالمان کسی به تعقل درباره آن نخواهد پرداخت»

لازمه علم یافتن نیز «تبیین» است. اگر مسائل و امور در پرتو تبیین، آشکار نگردد. علم نیز بوجود نخواهد آمد. پس درنهایت میتوان گفت که تعقل، مستلزم تبیین امور است:

قصه گویی در قرآن، برای آن است که طریق حق و باطل ازهم شناخته شوند وشنوندگان با توجه وعنایت به پی آمدهایی که برای این دو طریق وروندگان آن ببار آمده، به تفکر بپردازند و به این اندیشه در افتند که چگونه خود، طریق حق را بپویند.

«... کذلک یُبیّن الله لکم آیاته لعلکم تعقلون»[۳۱]

«... خداآیات خود را برای شما اینگونه روشن بیان میکند باشد که شما تعقل کنید»

از این بیان آشکار میگردد که مربی باید مفاهیمی را که بکار میگیرد. از ابهام و اجمال خارج کند و شرط این امر نخست این است که خود اومطلبی را که میخواهد بیان کند، دریافته باشد. گاه مربی چیزی را که هنوز خود درنیافته و به جوهرهٔ آن نائل نگردیده. بیان میکند. چنین بیانی لاجرم با توسل به تکرار عبارات وتعابیری که شناساندن معانی آنها مورد نظر است. صورت میپذیرد واین هرگز تبیین نخواهد بود و جز بر ابهام نخواهد افزود. شرط دوم آن است که مربی پس از فهم دقیق آنچه میخواهد بگوید، آن را در قالب کلماتی روشن، بدور از اغلاق و با نظر به مفاهیمی که متربی آنها را شناخته بیان کند.

در این طریق، روشهایی چون تمثیل و تجسیم،[۳۲] قصه گویی و تزیین کلام[۳۳] نیز بکار می آیند؛ زیرا به کمک این روشها میتوان ارتباط مفهومی را موفقیت آمیز ساخت. از این نظر سه روش مذکور، درواقع از لوازم روش تفکر وتعقل محسوب میگردند و به همین لحاظ است که در قرآن، روشهای فوق بعنوان زمینه تفکر و تعقل معرفی گردیده است.[۳۴] علاوه براینها قرآن، گاه بجای آنکه مطلب را مستقیماً منتقل سازد، از طریق

مواجه ساختن فرد با سؤال، وی را به کشف آن بر می‌انگیزد. یک نمونه جالب از این نوع برخورد را که توسط حضرت ابراهیم(ع) صورت پذیرفته ذیلاً نقل میکنیم. پس از آنکه حضرت ابراهیم بتها را شکست، تبر را بر دوش بت بزرگتر که آن را سالم باقی گذاشته بود قرار داد. مردم مشرک، ابراهیم را احضار کردند و چنین گفتگویی میان آنها اتفاق افتاد:

«گفتند: ای ابراهیم! تو با خدایان ما چنین کردی؟ ابراهیم گفت: بلکه این کار را بت بزرگ کرده است. شما از این بتان سؤال کنید، اگر سخن گویند!. پس آنان به فکر فرو رفتند و پس از آن با هم گفتند که شما ستمکارید. پس سرهاشان را بزیر افکندند و گفتند ابراهیم تو میدانی که این بتان سخن نمی گویند. ابراهیم گفت آیا خدا را که هر نفعی بدست اوست رها کرده، بتهایی را که هیچ نفع وضرری برای شما ندارند می‌پرستید؟ اف بر شما و آنچه جز خدای یکتا میپرستید، آیا پس تعقل نمی‌کنید»[۳۵]

بهرحال به کمک طرق مزبور، مربی آنچه رامیخواهد به متربی منتقل سازد، برای وی فراهم می‌آورد، هنگامی که مربی، چنین «بلاغ مبینی» راصورت بخشید، تبیین واقع میگردد و محصول این تبیین، آن است که متربی از ظن و ظاهر درمی گذرد و به علم دست می‌یابد وهنگامی که چنین آگاهی هایی در فرد پدید آمد، امکان تعقل برای او فراهم گردیده است. علم لازمه تعقل است اما این بدان معنی نیست که هر عالمی، متعقل ومتفکر باشد. در اصطلاح قرآن، تعقل و تفکر عبارتست از بکار زدن علم برای کنار زدن ضلالت، هم ضلالت در معرفت و هم ضلالت درعمل. بنابراین، تفکر و تعقل هنگامی به ثمر می نشیند که هدایت بیافریند، هم هدایت در معرفت و هم هدایت در عمل:

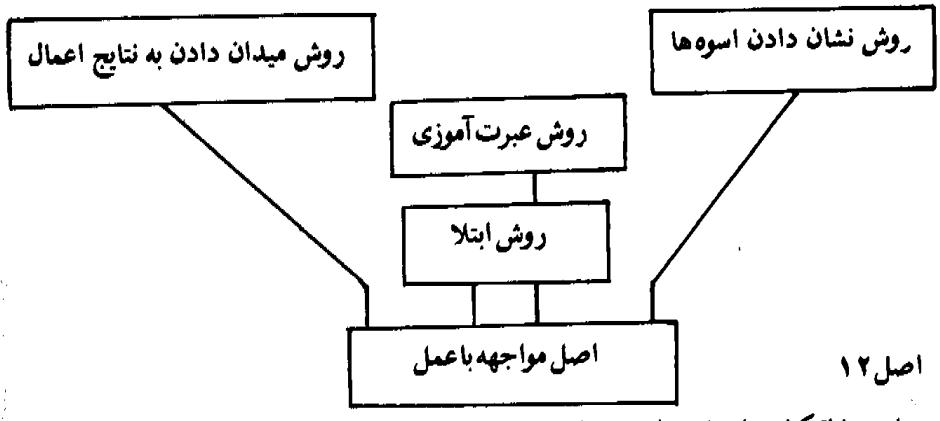
«ومن یَرغَبُ عَنْ ملة ابراهیم الامن سَفِهَ نفسه»[۳۶]

«و چه کسی از آیین پاک ابراهیم روی می گرداند جز آنکه عقل خود را از دست نهاده باشد».

اصل دوازدهم به برخورد متربی با عمل اشاره دارد. «عمل» زبان نافذی دارد که هیچ «حرفی» را چنین زبانی نیست و آن را منطق ایجاب کننده‌ای هست که هیچ سخنی را چنین منطقی نتواند بود. از این رو

● قرآن کسانی را که در پیروی از دیگران، با کوردلی به هرچه که بیابند اقتدا میکنند. نکوهش می کند و آنان را به بصیرت فرا میخواند:

«انا وجدنا آبائنا علی امة و انا علی آثارهم مقتدون، قال اولو جئتکم بِاَهدیٰ مماوجدتم علیه آباءکم...»



اصل ۱۲

باید با اتکا به اصل مواجهه با عمل، روشهای تربیتی را به نحوی بکار بست که متربی را به استماع اززبان عمل و تسلیم شدن به منطق آن بگمارد. این دسته از روشها را تحت عناوین زیر مورد بحث قرار میدهیم:

روش نشان دادن اُسوه‌ها، روش عبرت‌آموزی، روش ابتلا و روش میدان دادن به نتایج اعمال، اینک به توضیح مختصر این روشها میپردازیم:

۲۶ - روش نشان دادن اسوه‌ها:

اُسوه، و اسوه عبارت از حالتی است که انسان بهنگام پیروی از غیر خود، پیدا میکند. و برحسب اینکه پیروی از چه کسی باشد، ممکن است اسوه‌ای نیک یا بد برای انسان فراهم آید.[۳۷] در روش نشان دادن اسوه‌ها، مربی می کوشد نمونهٔ رفتار و عمل مطلوب را که در وجود فرد معینی آشکار گردیده، در معرض دید متربی قرار دهد تا او به پیروی پردازد و حالت نیکویی مطابق با آن عمل نمونه در خویش پدید آورد. این حالتِ متربی، اسوه نام دارد و در گرو پیروی از عمل مزبور است، و در این صورت میتوان گفت که در آن عمل، اسوهٔ خوبی برای فرد، وجود دارد. (ان لکم فی رسول الله اُسوةٌ حسنه:[۳۸] در وجود رسول خدا(ص) برای شما اسوه نیکویی هست).

مربی باید حالات مطلوب برای متربی را که عملاً در وجود کسی، آشکار شده به او نشان دهد و البته در درجه اول سزاوار است که در وجود خود مربی، اسوهٔ نیکویی برای متربی باشد.

در قرآن این روش بکار گرفته شده است. گاه در آیات، مستقیماً به پیروی از کسی تصریح میگردد (قد کانت لکم اسوة حسنة فی ابراهیم والذین معه)[۳۹] و گاه بدون چنین تصریحی، اسوه‌ها در معرض دید گذاشته میشود. قسم اخیر نیز در قرآن فراوان یافت میشود و از اهمیت بسزایی در تربیت برخوردار است. ذیلاً نمونه‌هایی را ذکر میکنیم:

«وایوب اذ نادی ربه انی مسّنی الضُرّو انت ارحم الراحمین»[۴۰]

«و یاد کن حال ایوب را وقتیکه دعا کرد که ای پروردگار مرا بیماری سخت رسیده و تو از همه مهربانتری»

در آیه فوق نحوه سخن گفتن ایوب با خدا مطرح گردیده است. ایوب که از بیماری طولانی و جانکاهی رنج میبرد، میخواهد از خدا شفای خویش را مسئلت کند اما در مقام سؤال از پروردگار، ادب بلیغی از خویش آشکار میسازد و پس از بیان بیماریی که به او رسیده، به گفتن «وانت ارحم الراحمین» کفایت میکند و تقاضای خود را آمرانه از خدا نمیخواهد. این یک اسوه حسنه است که خداوند آن را در معرض دید و آگاهی قرار میدهد.

نمونه اینگونه «ادب سؤال» را درمورد یونس(ع) نیز می‌یابیم. آن حضرت که کار

بابجایی کرده بود (شتاب در نفرین امت خویش) به هنگام پشیمانی و استغفار، از فرط حیا، حتی درخواست خود را نیز به زبان نیاورد اما پیداست که درخواستی داشته و لذا ذکر آن در آیه چنین آمده است:

«... سبحانک انی کنت من الظالمین، فاستجبنا له ونجیناه من الغم..»[۴۱]

اینکه خدا میفرماید او را اجابت کردیم، قرینه‌ای است بر آنکه یونس تقاضایی داشته، اما به سبب حیا بر زبان نمی‌آورد.»[۴۲]

نمونه‌های زیادی از اینگونه ادب انبیاء در برابر خدا ذکر گردیده که در اینجا نمیتوان به همه آنها اشاره نمود. اینها اسوه‌هایی است که قرآن انسان را به مشاهده آنها فرا خوانده است.

اما یکی از موارد بکارگیری این روش که در یک رابطه استاد و شاگردی مطرح شده قابل ذکر است. این مورد درباره حضرت موسی(ع) است. چنانکه در روایات وارد شده[۴۳] موسی(ع) پس از آنکه کلیم الله شد وتورات بر او نازل گردید و بینات الهی همچون عصا ویدبیضا به او عنایت شد و در مقابله با فرعون، بارها بیناتی به او اعطاء شد روزی به حدیث نفس پرداخت و با خود گفت گمان ندارم که خدا کسی را عالم‌تر از من خلق کرده باشد. خداوند برای آنکه او را از حدیث نفس باز دارد. زمینه یک برخورد عملی را برای وی پیش آورد تا آن حضرت اسوهٔ حسنه‌ای را در برابر خود ببیند. به موسی وحی شد که به دیدار خضر برود. بهنگام دیدار موسی با خضر، پرنده‌ای به آنها نزدیک شد ومنقارش را در آب فرو کرد. خضر به موسی گفت فهمیدی این پرنده چه میگوید، گفت چه میگوید؟ خضر گفت: میگوید که علم تو و علم موسی در برابر علم خدا بقدر آبی است که به منقار من درآمد. آنگاه موسی با خضر همراه شد وطی چند مرحله، بی صبری موسی از اینکه بتواند از علم خضر چیزی فرا بگیرد، آشکار گردید و سرانجام طبق عهدی که داشتند پس از سه بار بی صبری موسی، خضر او را ترک گفت. (مراجعه شود به کهف:۸۲—۶۰)

بدین ترتیب، قرآن روش نشان دادن اسوه‌ها را به عنوان یک روش اساسی در تربیت بکار بسته است. در پایان لازم است به یکی از ویژگیهای اساسی این روش، به نحوی که قرآن به آن توصیه میکند توجه نماییم. این ویژگی عبارت از آن است که فرد در برخورد با کسی که اسوه‌ای در نزد او هست، باید با بصیرت وانتخابگری به مواجه بپردازد. قرآن کسانی را که در پیروی از دیگران، با کوردلی به هرچه که بیابند اقتدا میکنند. نکوهش میکند وآنان را به بصیرت فرا میخواند:

«انا وجدنا آبائنا علی امة وانا علی آثارهم مقتدون، قال اولو جئتکم باهدیٰ مماوجدتم علیه آباءکم...»[۴۴]

«گفتند که ما پدران خود را بر آیین و عقایدی یافتیم واز آنها البته پیروی خواهیم کرد. آن رسول ما به آنان گفت اگر من به آیینی بهتر از دین باطل پدرانتان شما را هدایت کنم بازهم پدران را تقلید میکنید...»

در برابر چنین اسوه گزینی نادرستی، قرآن به بازبینی و گزینش در مقام اقتدا دعوت میکند:

«اولئک الذین هدی الله فبهدیهم اقتده...»[۴۵]

«آنان (پیامبران) کسانی بودند که خدا خود آنان را هدایت نمود تو نیز بهدایت آنان اقتدا کن».

در این آیه خداوند به پیامبر(ص) میفرماید به هدایت آنان اقتدا کن و نفرمود (بهم اقتده: به آنان اقتدا کن) زیرا شریعت پیامبر(ص) شرایع آنان را نسخ نموده وقرآن، فراتر از کتابهای آنان است و اگر میفرمود به آنان اقتدا کن، لازم می‌آمد که پیامبر(ص) به تمامی ضوابط شرایع پیشین اقتدا نماید.[۴۶]

پس اسوه گزینی، هر چند متضمن پیروی از غیر است اما این پیروی هرگز نباید با بی خبری وکوردلی همراه باشد، بصیرت متربی در این روش، یک پیش فرض اساسی است.

● قرآن بیان میکند که لازمه تعقل، آن است که فرد از تصورات ظنی وظاهری درگذرد و به «علم» دست یابد. روش نشان دادن اُسوه‌ها، روش عبرت‌آموزی، روش ابتلا و روش میدان دادن به نتایج اعمال.

پاورقی:

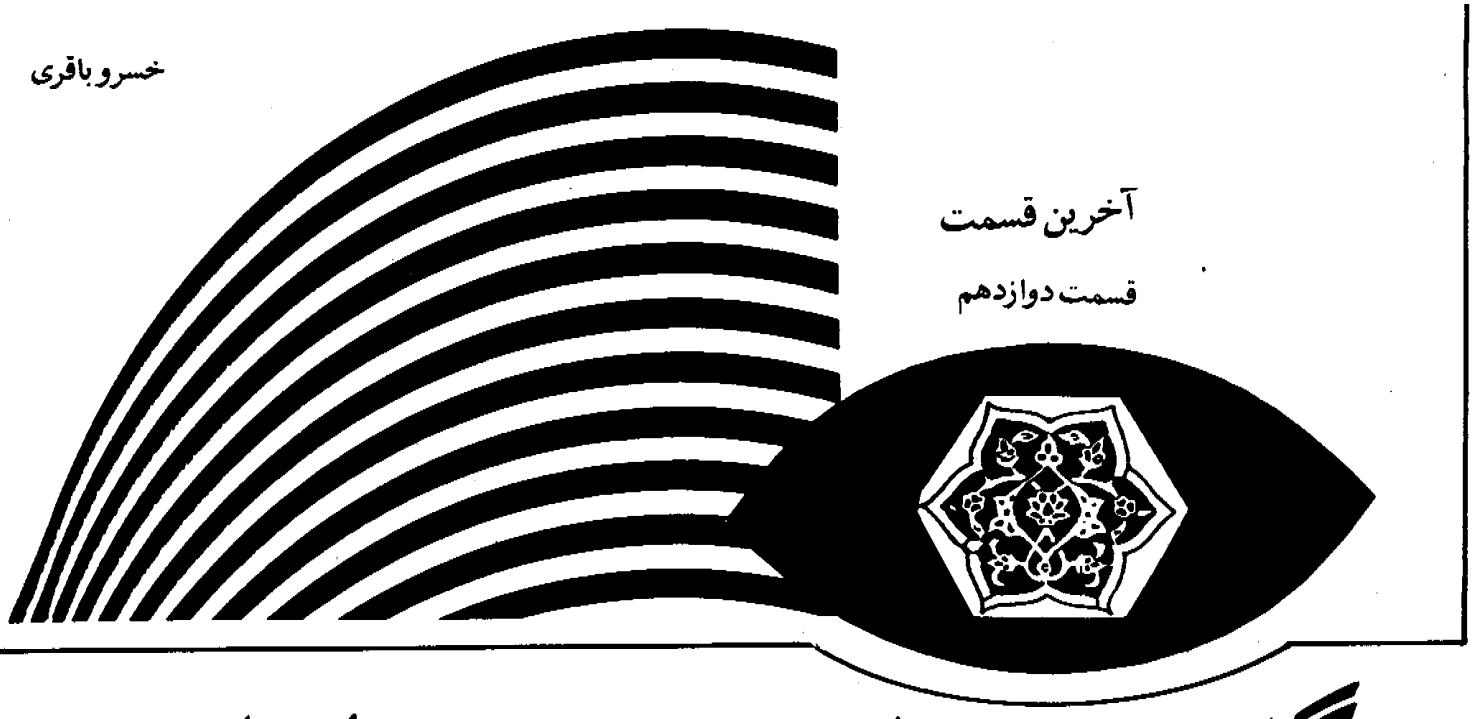
۲۲— مدثر: ۵۲-۵۰
۲۳— حشر: ۲۱
۲۴— نور: ۲۵
۲۵— انعام: ۹۳
۲۶— هود: ۱۲۰
۲۷— اعراف: ۱۷۶
۲۸— قیامت: ۲۰-۳۰
۲۹— شعرا: ۲۰۰
۳۰ ــ عنکبوت، ۴۳، مراجعه شود به تفسیر المیزان، ذیل همین آیه
۳۱ــ بقره : ۲۴۲.
۳۲ ــ حشر : ۲۱ «وتلک الامثال نضربها للناس لعلهم یتفکرون»
۳۳ ــ اعراف و ۱۷۶ «ناقصص القصص لعلهم یتفکرون»
۳۴ ــ یوسف: ۲ «انا انزلناه قرآناً عربیاً لعلکم تعقلون»
۳۵ ــ انبیاء: ۶۷ ــ ۶۲.
۳۶ ــ بقره : ۱۳۰.
۳۷ ــ مفردات: الأسوه والاسوه کالقُدوه والقِدوه وهی الحالة التی یکون الانسان علیها فی اتباع غیره ان حسنا وان قبیحا و...
۳۸ ــ احزاب: ۲۱.
۳۹ ــ ممتحنه : ٤
۴۰ ــ انبیاء: ۸۳.
۴۱ ــ انبیاء: ۸۸.
۴۲ ــ المیزان
۴۳ ــ المیزان: ج ۱۳. آیه ٦٦ کهف.
٤٤ ــ زخرف : ۲٤ ــ ۲۳.
٤٥— انعام: ۹۰
٤٦- المیزان: ذیل آیه

قسمت بعدی مقاله درصفحهٔ ۱۱۰

خسرو باقری

آخرین قسمت

قسمت دوازدهم



نگاهی دوباره به تربیت اسلامی

۲۷ــ روش عبرت‌آموزی:

ریشهٔ کلمه عبرت، به معنی گذشتن است لالعبر تجاوز من حال الی حال)[۴۷] و «عابر» کسی است که از راه میگذرد[۴۸] اما اعتبار و عبرت، اختصاص به حالتی یافته است که در آن بتوسط شناخت آنچه مشهود میباشد، به شناخت آنچه مشهود نیست نائل گردند.[۴۹]

پس روش عبرت‌آموزی، یک روش آیه‌ای است، پدیده‌ها را «آیت» دیدن و از سطح، در گذشتن و به اعماق، دست یازیدن است. ویژگی «آیت» این است که نمودی رمزگونه دارد و هر رمزی به چیزی بیش از ظاهر خود دلالت دارد و آن راز رمز است. از این رو عبرت مستلزم داشتن چشمی بینا[۵۰]، عقلی ناب[۵۱] ودلی بیدار میباشد.[۵۲]

عِبرت، هم درپهنهٔ آیات قدرت الهی در هستی راه دارد (یقلب الله اللیل و النهاران فی ذلک لعبرة[۵۳] ؛ خداوند شب و روز را می گرداند و در این قطعاً عبرتی است) و هم در عرصه خطاهای خاطیان و آثار بجا مانده از آنان، روش حاضر، از این دو، بیشتر به دومی ناظر است، گرچه با اندک توسعه‌ای درمعنای «عمل» (با توجه به اصل مواجهه با عمل)، مورد اول را نیز میتوان در حیطه این روش قرار داد.

روش عبرت‌آموزی، مانع از آن می شود که متربی، برای کناره گرفتن از هر خطایی، خود به ازای آن مجازات گردد. این بهای گزافی است. در انبان تاریخ، چنانکه در اطراف ما، افراد فراوانی یافت میشوند که هر یک، بار خطایی را به دوش کشیده‌اند و میکشند تا ما چنین باری را بدوش نکشیم. کمتر میتوان راه خطایی را یافت که تازگی داشته باشد و پیشتر کسی آن را نرفته باشد. «از ریزترین تا درشت‌ترین». اینچنین غنایی در روش عبرت‌آموزی وجود دارد و اگر مربی

*** پس روش عبرت‌آموزی، یک روش آیه‌ای است، پدیده‌ها را «آیت» دیدن و از سطح، درگذشتن و به اعماق، دست یازیدن است.**

آن را بکار بندد. امکانات وسیعی را برای تربیت متربی فراهم آورده است.

قرآن این روش را بکار بسته است. در مواردی که عبرت‌آموزی از خطاکاران مورد نظر است. این روش با روش قصه گویی، نزدیکی کامل میابد و بلکه این دو با هم یگانه می شوند. اما این بدان معنی نیست که دو روش مزبور، همواره بر هم منطبق باشند، بلکه هر یک ویژگیهایی نیز دارند که آنها را از هم جدا میسازد. (مراجعه شود به عنوان قصه گویی) در همین بحث ذیلاً به یک نمونه از بکارگیری روش عبرت‌آموزی اشاره میکنیم:

«... فکذّبَ وعصیٰ ثُم اَدبَرَ یَسعیٰ فحَشَرَ فنادی فقال اناربکم الاعلی فاَخَذه الله نکال الاخرة والاولی ان فی ذلک لعبرة لمن یخشی[۵۴]»

«فرعون تکذیب و عصیان نمود. از آن پس که بینات موسی را دید باز روی از حق برگردانید و (برای دفع موسی) به جهد و کوشش برخاست. پس با رجال بزرگ دربار خود انجمن کرد واز روی تکبر(گفت منم، من هستم پروردگاربزرگ شما. خدا هم در اثر این غرور او را به عقاب دنیا وآخرت گرفتار کرد و در آن برای کسی که اهل معرفت وخدا ترس باشد، عبرت هست».

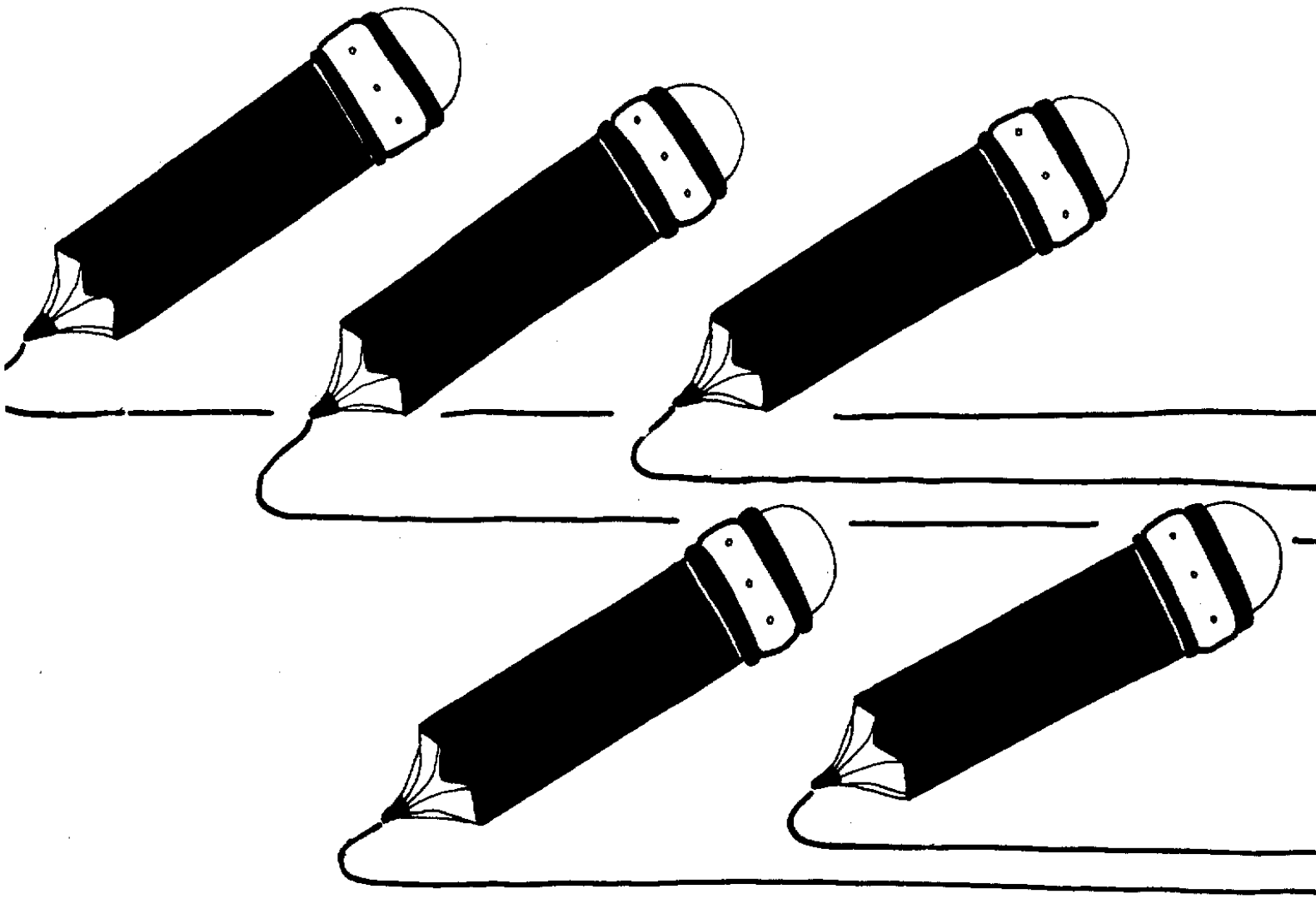
۲۸ــ روش ابتلا:

ریشه کلمه ابتلا معنی فرسایش میدهد (بَلَی الثوب: جامه مندرس شد)[۵۵] ابتلا آزمودن است واز این رو آن را ابتلا گفته‌اند که گویی فرد در اثر کثرت آزمایش، فرسوده میگردد.

روش ابتلا نیز وجه دیگری از مواجهه با عمل را نشان میدهد. این روش در قرآن طرح گردیده و مورد بررسی قرار گرفته است. از

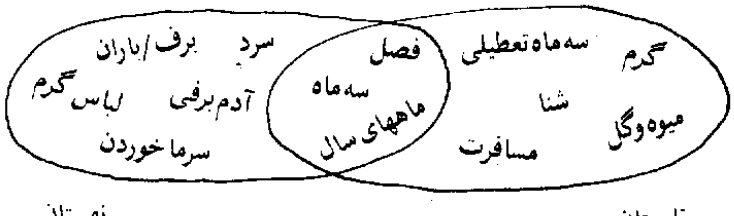
نوشتن، رویش اندیشه (۲)

خسرو باقری



۲ــ روش دیاگرام وِن:[۲۸]

این دیاگرام که در منطق بکار می‌رود، وسیلهٔ مناسب و ساده‌ای است که می‌توان از آن برای طبقه‌بندی مشابهات و اختلافات بهره گرفت. این روش به ویژه در موضوع‌های مقایسه‌ای در درس انشاء قابل استفاده است (تایت[۲۹] ۱۹۸۹). در این روش، معلم پس از پیشنهاد موضوع مقایسه‌ای، دو دایرهٔ متقاطع روی تخته ترسیم می‌کند که هریک، به یکی از دو موضوع مورد مقایسه اختصاص داده می‌شود. بدین ترتیب، ویژگی‌های مشابه در قسمت متقاطع نوشته می‌شوند و ویژگی‌های مورد اختلاف، در قسمتهای مربوطه در بخش غیر متقاطع قرار داده می‌شوند. به عنوان مثال، اگر مقایسهٔ تابستان و زمستان، در موضوع انشا پیشنهاد شده باشد، شکل زیر، نمونه‌ای از بهره‌گیری از این روش است: (قابل تذکر است که کلمات باید توسط خود شاگردان گفته شود).



هنگامی که کلمات مربوطه نوشته شد، از شاگردان خواسته می‌شود که ابتدا دربارهٔ ویژگی‌های مشابه و پس از آن، دربارهٔ ویژگی‌های خاص هر فصل به نوشتن بپردازند.

۳ــ تعیین مخاطب:

چنان که پیشتر اشاره شد، خطاب، بخش معینی از فعالیت فکری در امر نوشتن را به خود اختصاص می دهد. بجز در مرحلهٔ اولیه که کودک به طور خود مرکز به نوشتن می پردازد، نوشته همواره ناظر به مخاطب معینی است. این بُعد در فعالیت نوشتن، چنان اساسی است که می توان گفت بدون در نظر گرفتن مخاطب، نوشتن ممکن به نظر نمی رسد. به علاوه، نویسنده، با هر تصور تازه‌ای که از عکس العمل خواننده و مخاطب خود، در نظر می آورد، محتوای نوشته خود را به تناسب، مورد تغییر قرار می دهد. از این رو، نوشتن را به پینگ پنگ ذهنی بین نویسنده و مخاطب تشبیه کرده اند.

در این روش، معلم موضوع هایی را پیشنهاد می کند که ناظر به مخاطب معینی است. مانند نوشتن نامه‌ای به دوستی، به شخصیتی اجتماعی یا به شخصیتی تاریخی، که به ترتیب، بُعد نویسنده و مخاطب در آنها افزوده شده است وکودک مطابق چنین سیری، از نوشتهٔ خود مرکز فاصله می گیرد و به نوشتهٔ بالغ دست می یازد. همچنین می توان گفتگو با جمادات، نباتات وحیوانات را در موضوع انشا پیشنهاد کرد که کودک از جانب آنها با خود به گفتگو بپردازد. آنچه معلم در این روش به کودک می آموزد این است که او بتواند از جانب شخصیتی یا شیئی معین سخن بگوید، در غیر این صورت، فی الواقع گفتگویی صورت نپذیرفته و تنها، گفتن به صورت یک جانبه شکل گرفته است. برای آن که معلم توانایی شاگرد را در قرار دادن خود، به جای اشخاص یا اشیاء افزایش دهد، لازم است با پیشنهاد موضوع، از شاگردان بخواهد که خصوصیات شخصی یا شئ مورد نظر را نام ببرند. با تعیین خصوصیات، شاگرد خواهد دانست که چه خصوصیتی راباید در نظر آورد تا بتواند از جانب شخصی یا شئ موردنظر چیزی بگوید. به عنوان مثال، اگر گفتگو با آهویی که به دام شکارچی افتاده، مورد نظر باشد، معلم از شاگردان می خواهد که احساس و حالت آهو را در دام به زبان آورند. هنگامی که فهرستی از وضعیت مخاطب آماده شد، آنگاه از شاگردان خواسته می شود که به نوشتن برای آن مخاطب بپردازند و گفتگو را به قلم آورند.

٤ــ روش کل نگری:[۳۰]

قبلاً گفته شد که یکی از اختصاصات زبان نوشتاری آن است که جملات، هر یک جایگاه معینی در متنِ نوشته دارند، بر خلاف زبان گفتاری که اجزای آن، صرفاً به توالی در پی هم می آیند. این ویژگی زبان نوشتاری، مسئلهٔ مهم ساختار در نوشته را مورد توجه قرار می دهد که ناظر به سازمان دهی فکر در صورتی گسترده‌تر است. بخشی از روش تدریس معلم انشا، آن است که ذهن کودک را با این ویژگی زبان نوشتاری آشنا کند و توجه دانش آموز را از جملات مجزا به کلّ نوشته سوق دهد. این فعالیت فکری در کلاسهای چهارم و پنجم قابل استفاده است.

معلم دربکار گرفتن این روش، لازم است دانش آموزان را با ساختار[۳۱] انواع مقالات آشنا سازد. نوشته های داستانی و استدلالی دو نوع عمده از نوشته هاست و معلم می تواند ساختارهای مناسب هریک را در کلاس مورد بحث و تمرین قرار دهد. به عنوان مثال، در نوشته های داستانی، کلّ داستان به سه قسمت آغاز، میانه و پایان تقسیم می شود و ویژگی های هر یک در ارتباط با هم و در بستر کلّ داستان مورد بحث قرار می گیرد. سئوالاتی که لازم است در این بحث مورد بررسی قرار گیرند از این قبیل اند: به چه شکل هایی می توان داستان را شروع کرد؟ کدامیک از انواع شروع انگیزهٔ بیشتری در خواننده ایجاد می کند؟ چگونه می توان جریان حوادث را پیش برد؟ آیا یک جریان باید پیوسته تا پایان داستان ادامه یابد یا ممکن است چند جریان به طور موازی به میان آورده شود و آرام آرام به هم متصل شوند؟ چگونه باید داستان را به پایان برد و چه شکل هایی برای آن وجود دارد؟ کدامیک از این شکلها مؤثرترند؟ همچنین می توان دانش آموز را به خواندن برخی از داستانها ترغیب کرد. به این قصد که پس از مطالعه، عناصر اصلی داستان، طرح پردازی[۳۲] شود. برای این کار، عموماً از جدول زیر استفاده می شود:

طرح		وضع ظاهر
	مؤلف	عنوان
موقعیت:		مکان:
مسئله، تعارض:		زمان:
نقطهٔ عطف:		شخصیتها: ــ اصلی
نتیجه/راه حل:		ــ فرعی

ب ــ تغییر در روش بسط فعالیت نوشتن و ارزیابی نوشته

مراحل تکوین یک نوشته بسیار مهم است و باید مورد توجه و تشویق و رهنمود معلم قرار گیرد. قبل از شکل گیری نوشتهٔ نهایی، فعالیتهایی می تواند صورت پذیرد که نسبت به شکل نهایی نوشته، بسیار تعیین کننده است. لازم است معلم شیوه های مناسبی را برای بسط فعالیت نوشتن بکار گیرد. با فرض این که به کمک شیوه های مذکور در قسمت اول، فکر دانش آموز درباب موضوع انشا جریان یافته، باید جریانِ فعالیتِ نوشتن را به نحو مناسب هدایت کرد. برای این کار، لازم است معلم



دست‌نویس اول شاگرد را ببینند. پیشنهاد می‌شود که هر موضوع انشا برای دو جلسه در نظر گرفته شود، به نحوی که دانش‌آموزان در جلسهٔ اول، دست‌نویس اول خود را به کلاس بیاورند تا اصلاح نوشته‌ها با نظارت معلم انجام پذیرد و در جلسهٔ دوم، نوشتهٔ نهایی با اعمال اصلاحات به کلاس آورده و خوانده شود. اهمیت این شیوه در آن است که دانش‌آموز، ضمن اصلاح و بازنویسی، بسیاری از نکات مهم در امر نوشتن را می‌آموزد. بازنویسی از حیث اهمیت، در ردهٔ خود نوشتن قرار دارد.

بازنویسی مؤثر چگونه صورت می‌پذیرد؟ در درجهٔ نخست، شاگرد، خود باید نوشتهٔ اول خود را در منزل خوانده باشد و اصلاحاتی را که به نظرش رسیده، با کشیدن قلم روی موارد نامناسب و نوشتن کلمات یا عبارات دیگر، اعمال کرده و به کلاس بیاورد. اصلاح نوشتهٔ خود[۳۳] توسط شاگرد باید مورد تأکید قرار گیرد. آنگاه معلم، دست‌نویس شاگرد را می‌بیند و اصلاحات ضروری دیگر را پیشنهاد می‌کند. آنچه در اصلاح معلم باید در اولویت قرار گیرد، اغلاط املایی و دستور زبان نیست. در اصلاح نوشته‌ها، محتوی باید بر قالب غلبه کند و بر آن مقدم باشد، زیرا آنچه در نوشتن، در اولویت است، همان فکری است که بروز یافته، و معلم در اصلاح نوشته، باید بیش از هر چیز به بالیدن آن فکر بدوی و ناقص توجه کند و توانایی شاگرد را در بسط آن فکر در نظر آورد. مقدم نمودن و غالب کردن اغلاط املایی و دستور زبان به منزلهٔ کشتن فکر است. نکات املایی و دستور زبان، در حکم آرایش نوشته و به عبارت دیگر آرایش فکر است و اگر آن فکر بدوی، فرصت بالیدن نیافته باشد، آرایش آن لطفی نخواهد داشت و خود، کار نابهنگامی است که مانع شکل گیری فکر مزبور است. «انشتاین» در مقدمهٔ «نسبیت عام و خاص» می‌گوید: وقتی کسی می‌خواهد افکار را به ظهور برساند، امور ظرافت کاری را باید برای پینه‌دوز بگذارد. البته تردیدی نیست که بخشی از آموزش انشانگاری، آموختن همین پینه‌دوزیهاست، اما آنچه باید مراقب آن بود این است که تقدم و غلبه با آن نباشد، بخصوص که در دورهٔ ابتدایی دانش‌آموز در املا و دستور زبان ناتوان است و توجه اولیه نشان دادن به آن، منجر به پر کردن صفحهٔ دست‌نویس از اصلاحات خواهد شد و این به سهولت، معلم را از وظیفه مهم‌تر خود در درس انشا که همانا کمک به دانش‌آموز در آوردنِ اندیشه به روی کاغذ است باز می‌دارد. این نکته در اینجا از آن رو مورد تأکید قرار گرفت که توجه به ظواهر نوشته‌ها، نه تنها در دورهٔ ابتدایی، بلکه در سطوح عالی آموزش نیز بر تفکر غلبه دارد.

معلّم پس از توجه به این که شاگرد به قدر کافی توانسته است تصور و فکر اولیه خود را بپرورد، ساختار نوشته را مورد توجه قرار می‌دهد و شاگرد را در سازمان‌دهی منطقی نوشته که فی‌الواقع سازمان‌دهی منطقی فکر است، یاری می‌کند و در پایان اغلاط املایی و دستور زبان را متذکر می‌شود. به این ترتیب، شاگرد در جریان بازنویسی و فراهم آوردن نوشتهٔ نهایی، پیشنهادات مربوط به پرورش تصور مربوط به موضوع، پیشنهادات مربوط به سازمان‌دهی منطقی نوشته و پیشنهادات مربوط به اغلاط املایی و دستور زبان را اعمال می‌کند و با اینگونه شکل غنی بازنویسی، نکات عمده و مهم نوشتن را می‌آموزد. نهایتاً ارزیابی نوشته، براساس همین سه دسته پیشنهاد که اعمال آنها توسط شاگرد باید انجام پذیرد صورت می‌گیرد.

ذیلاً نمونه‌ای از انشا یک دانش‌آموز کلاس دوم را می‌آوریم که در سه مرحله نوشته و بازنویسی شده است. دست‌نویس اول، با استفاده از روش تداعی و شاخه‌بندی، توسط دانش‌آموز نوشته شده است. اصلاحات پیشنهادی، مشترکاً توسط دانش‌آموز و نگارنده انجام شده است و چنان که ملاحظه می‌شود، اصلاحات، معطوف به اغلاط املایی و دستور زبان نیست، بلکه به طور عمده، مربوط به تناسب معنایی و ساختار منطقی نوشته است. مثلاً علامت در سطر ۲ و ۷ حاکی از آن است که جمله سطر ۷ در ادامه جمله سطر ۲ نوشته شود زیرا هر دو مربوط به محل زندگی روباه هستند. همچنین علامت × در سطر ۳ و ۵ حاکی از آن است که جمله سطر ۵ در ادامه جمله سطر ۳ نوشته شود زیرا هر دو مربوط به وضعیت بدنی روباه هستند. شماره‌های ۱ و ۲ و ۳ نیز نشان می‌دهند که این جملات باید به دنبال هم نوشته شوند زیرا هر سه مربوط به صفات روباه هستند:

دردست نویس دوم، هنگامی که نوشته از جهت دلالت معنایی و ساختار منطقی جملات، در حدّ ضرورت، اصلاح شده است، اصلاحات املایی و دستوری پیشنهاد شده است. در عین حال، دانش‌آموز، خود، یک اصلاح معنایی را پیشنهاد کرده است مبنی بر این که در سطر اول، به جای «حیوانات دیگر را می خورد» بنویسد «حیوانات دیگر را اذیت می کند». دلیل او این بود که خوردن حیوانات دیگر، علامت بدی روباه نیست، زیرا حیوانات دیگر هم همین کار را می کنند. او «اذیت کردن» را به عنوان صفت مذموم روباه پیشنهاد کرده که اصلاح قابل توجهی است. به علاوه جملهٔ جدیدی توسط دانش‌آموز به سطر اول افزوده شده که چون اختلال عمده‌ای در نوشته ایجاد نمی کند، پذیرفته شده است. آنچه در زیر آمده، دست‌نویس دوم است و پس از آن، پاکنویس نهایی ملاحظه

«روباه»

روباه حیوان بدی است چون حیوانات دیگر را می خورد. او خانه‌ای ندارد و در زیر سنگی یا چیزی زندگی می‌کند و آنها را گرم و نرم می‌کند. روباه همیشه حیوانی را می‌خورد که همیشه دندانش قرمز است چون او همیشه شکار می‌کند. آنها رنگ پوستشان نارنجی و سفید است. روباهها خیلی مکار هستند به‌خاطر همین با مکر بازی می‌توانند شیر را هم شکست بدهند. من توی داستانها خواندم که روباه مکار است و همیشه دنبال آزار دادن حیوانات دیگر است. یک داستانی شنیدم به نام پینوکیو و روباه مکار و گربه زشت. روباه خیلی حیوان بدی است چون او فقط می‌تواند با حنا یا هیلهٔ شام و شکار خود را تهیه کند. مادر بچه‌ها را نگه می‌دارد و پدر به شکار می‌رود که حنا بسازد تا شکم خود و بچه‌هایش را سیر کند.

روباه حیوان بدی است چون حیوانات دیگر را می خورد. او خانه‌ای ندارد و در زیر سنگی یا چیزی زندگی می‌کند و آنها را گرم و نرم می‌کند. روباه همیشه حیوانی را می‌خورد که همیشه دندانش قرمز است چون او همیشه شکار می‌کند. آنها رنگ پوستشان نارنجی و سفید است. روباهها خیلی مکار هستند به‌خاطر همین با مکر بازی می‌توانند شیر را هم شکست بدهند. من توی داستانها خواندم که روباه مکار است و همیشه دنبال آزار دادن حیوانات دیگر است. یک داستانی شنیدم به نام پینوکیو و روباه مکار و گربه زشت. روباه خیلی حیوان بدی است چون او فقط می‌تواند با حنا یا هیلهٔ شام و شکار خود را تهیه کند. مادر بچه‌ها را نگه می‌دارد و پدر به شکار می‌رود که حنا بسازد تا شکم خود و بچه‌هایش را سیر کند.

آخرین نکته درباب ارزیابی نوشته‌های دانش‌آموزان، ناظر به تصور آنان از علیت است. پیشتر اشاره شد که کودکان، ابتدا تصوری مبتنی بر توالی از رابطهٔ بین پدیده‌ها دارند (تصور هیومی). از این جهت، در اولین نوشته‌های کودکان دورهٔ ابتدایی، ربط بین پدیده‌ها براساس ترتیب زمانی صورت می گیرد و تأثیر و تأثر واقعی بین آنها لحاظ نمی‌شود. لذا کودک در نوشتهٔ خود از کلماتی چون «و» ، «وقتی که»، «بعد» و... استفاده می کند و پدیده‌ها را به هم مربوط می کند. اما در سالهای بعد، علّیتی از نوع انتقال اثر، در نوشته‌های کودک آشکار می‌شود و کلماتی مانند «چون»، «چون که»، «بنابراین»، «در نتیجه» و... در ربط دادن پدیده‌ها مورد استفادهٔ وی قرار می گیرد.

معلم با مشاهدهٔ نوع اول در نوشتهٔ دانش‌آموز، نباید لزوماً چنین نتیجه بگیرد که او عبارات رسایی به کار نگرفته است. مثلاً ممکن است شاگرد نوشته باشد: «خورشید درآمد و بعد هوا گرم شد». «شاه گردن او را با شمشیر قطع کرد و بعد او مُرد» و معلم پیشنهاد کند که باید نوشته شود «چون خورشید طلوع کرد هوا گرم شد»، «چون شاه گردن او را قطع کرد، او مُرد». اما این می‌تواند ناشی از درک خاص کودک از ربط بین پدیده‌ها باشد، یعنی ترتیب زمانی حوادث، نه مکانیزم پیوسته‌ای میان علت و معلول. و اگر چنین باشد، ارزیابی نوشته، حاکی از عبارات نارسا نخواهد بود. به علاوه، این نشان می دهد که اگر معلم بخواهد نوع دوم رابطهٔ علی به نوشته شاگرد راه یابد، باید اطلاعاتی را در باب آن مکانیزم تاثیرگذار بین علت و معلول در اختیار شاگرد بگذارد و این اطلاعات را به منزلهٔ بخش ضروری از توضیح موضوع انشا در کلاس مطرح سازد.

بقیه در صفحهٔ ۴۳



بقیه از صفحهٔ ۳۳

ج – تغییر در رابطهٔ معلم و شاگرد

اگر معلم بخواهد کلاس انشا را به محلّ آفریدن آثار اصیل و پرورش اندیشه بدل کند، لاجرم لازم است در کلاس، فضای مناسبی را برای بحث و گفتگو بوجود آورد. ترغیب دانش‌آموزان برای اظهارنظر در مورد نوشته‌های دیگران، براساس معیارهایی که معلم برای نوشتهٔ خوب معرفی کرده، شیوهٔ لازمی است که باید به کار گرفته شود. پیداست که این شیوه، محتاج آن است که در فضایی جریان یابد که در آن، شاگردان از اظهارنظرهای احیاناً خام خود احساس شرم نکنند و مورد تمسخر قرار نگیرند. معلم باید پیشنهادات و انتقادهای مجمل شاگردان را با بسط کافی در کلاس مطرح کند که هم آنان بر این امر بیشتر ترغیب شوند و هم از معلم بیاموزند که چگونه فکر مجمل واولیهٔ خود را بسط دهند و اظهار کنند. تردیدی نیست که فضای مناسب کلاس برای اظهارنظر، با نوشتن خلاق همبسته است.

د– تغییر در نقش والدین

والدین درباب درس انشا ، نقش ویژه‌ای دارند که باید به کمک معلم و رهنمود او برای آنان ایفا شود. نقش والدین در این زمینه از آن جهت مهم است که شروع به نوشتن، دشوارترین بخش آن است و دانش‌آموز این کار را در منزل و در کنار والدین یا سرپرستان خود انجام می‌دهد. از این رو، آنان تنها کسانی هستند که می‌توانند در لحظهٔ شروع به نوشتن، دشواریهای کودک را بکاهند. هنگامی که علی رغم کوشش معلم در کلاس برای به جریان انداختن فکر دانش‌آموز، او از آغاز به نوشتن، اظهار عجز می‌کند، والدین می‌توانند از شیوه‌های زیر در کمک به او بهره بگیرند. ابتدا والدین باید از کودک بخواهند که دربارهٔ آنچه می‌خواهد بنویسد، صحبت کند. تسلط کودک به زبان گفتاری، موجب می‌شود که به سهولت آنچه را به اجمال در نظر دارد، به زبان آورد و این فوران ذهنی که برخی از نویسندگان، از آن به عنوان طوفان ذهنی[34] یاد می‌کنند، ذهن را از مطلب اشباع می‌کند و مقدمهٔ نوشتن را فراهم می‌آورد. آنچه والدین نباید انجام دهند، این است که به اصرار کودک، جملهٔ اول را خود به کودک بگویند. کودک باید خود، توانایی بر نوشتن را در خود بازیابد. اگر کودک پس از شروع، دوباره باز ایستاد، والدین می‌توانند آنچه را کودک در صحبت خود اظهار کرده بود، یادآوری کنند تا فوران ذهنی مزبور استمرار یابد. هنگامی که نوشته پایان می‌گیرد، والدین باید از کودک بخواهند که نوشته‌اش را با صدای بلند بخواند. این امر موجب می‌شود که کودک برخی از اغلاط فاحش خود را متوجه شده و اصلاح کند.

● پی نوشتها

28- Benn Diagram
29- Tiedt
30- Wholistic
31- Genre
32- Mupping
33-Self- editing
34- Brain storm

سه مغالطهٔ رایج در مفهوم اجتماعی بودن

حضور «در» جمع، ارتباط «با» جمع و سیطره «بر» جمع

دکتر خسرو باقری

تربیت اجتماعی در گرو داشتن تصویری روشن از مفهوم اجتماعی بودن است. بر حسب آنکه چه ماهیت یا چه ویژگی‌هایی برای اجتماعی بودن لحاظ کنیم، اصول و شیوه‌های تربیت اجتماعی خاصی خواهیم داشت؛ به عکس، هر گونه اصول و شیوه‌های تربیت اجتماعی، مبتنی و مسبوق به پیش فرض‌های معینی در باب ماهیت اجتماعی بودن است.

در نوشتهٔ حاضر، از سه تصور مغالطه‌آمیز در باب مفهوم اجتماعی بودن سخن به میان آمده است. در تصور نخست، اجتماعی بودن، به حضور «در» جمع فرو کاسته (reduce) می‌شود، به این معنی که فرد اجتماعی کسی است که مهارتهای لازم برای پاسخ گویی به محرک‌های اجتماعی را دارد و لذا در میان جمع، دوام می‌آورد. در تصور دوم، اجتماعی بودن، به ارتباط داشتن «با» دیگران، فرو کاسته می‌شود. اجتماعی‌بودن، در اینجا به معنی مرتبط بودن با دیگران است، نه صرفاً حضور «در» میان دیگران. در تصور سوم، اجتماعی بودن، به رابطهٔ کنترل کننده فرد نسبت به دیگران، و سیطرهٔ او «بر» جمع، فرو کاسته می‌شود و متضمن آن است که فرد در نیل به اهداف خود، نظامی از وسیله - هدف فراهم آورد که افراد دیگر، در آن ملحوظ شده باشند و به منزلهٔ وسایلی برای نیل به هدف مورد نظر بکار گرفته شوند.

اگر سه وجه مفهوم اجتماعی بودن را «خود»، «دیگری» و «ارتباط»، در نظر بگیریم، در هر یک از این سه مغالطه، اجتماعی بودن به یکی از این سه وجه، فرو کاسته شده است. در مغالطهٔ حضور «در» جمع، وجه «دیگری» (که البته به عنوان «محرک» در نظر گرفته می‌شود)، در کانون قرار دارد، زیرا اجتماعی شدن به معنای آموختن پاسخ‌های مناسب به محرک‌های اجتماعی است. در مغالطهٔ ارتباط «با» جمع، وجه «ارتباط»، در کانون قرار گرفته، و سرانجام،در مغالطهٔ سیطره «بر» جمع، وجه «خود» در کانون قرار گرفته است، زیرا این مقاصد فرد است که دیگران به منزلهٔ وسایل برای نیل به آنها در نظر گرفته می‌شوند. ذیلاً هر یک از این دیدگاه‌ها به تفصیل مورد بررسی قرار می‌گیرد.

مغالطهٔ اول : اجتماعی بودن یعنی حضور «در» جمع

دیدگاهی که متضمن این نوع مغالطه است، بر آن است که: «فرد اجتماعی کسی است که بطور مناسب به محرک‌های محیط اجتماعی پاسخ می‌گوید.» نگاه عمیق‌تر به این دیدگاه، یعنی نظر دوختن به پیش فرض فلسفی آن در باب ماهیت آدمی، آشکار می‌سازد که فرد در این دیدگاه، به منزلهٔ تابعی از محیط، و در بحث ما محیط اجتماعی، نگریسته می‌شود. از این رو، تصویر کلی تربیت اجتماعی کردن (socialization) در این دیدگاه، ناظر به حرکتی یکجانبه از سوی والدین یا مربیان به سوی کودک است. به عبارت دیگر، آنچه در تربیت اجتماعی رخ می‌دهد، عبارت است از فراهم آوردن تدابیری جهت شکل بخشیدن به کودک، به نحوی که عنصری متناسب با محیط اجتماعی ما بشود.

نمونه بارز و الگویی (paradigmatic) این دیدگاه را می‌توان در رفتار گرایی (Behaviorism) سراغ گرفت. هماهنگ ترین دیدگاه فلسفی با این نظریه در باب ماهیت آدمی، دیدگاه جان لاک است که طبق آن، محیط، دست اندرکار نگاشتن بر لوح ضمیر فرد است. بنا به اقتضای اینگونه زیرساخت فلسفی، تربیت اجتماعی در نظریهٔ رفتارگرایی، جریانی اساساً یکسویه، از سمت والدین و مربیان، به سمت کودک است. این نکته را بوضوح می‌توان در مفاهیم و اصطلاحات رفتارگرایانه در تربیت اجتماعی ملاحظه نمود. نمونهٔ این مفاهیم عبارتند از «تقویت» (reinforcement)، پاداش (reward) و نشانه (cue). چنانکه پیداست، این مفاهیم، در نظام نظریه‌ای پدید آمده‌اند که آن نظام از سه عنصر مفهوم اجتماعی بودن، یعنی «خود»، «دیگری» و «ارتباط»، به «خود» فرد و «ارتباط» متقابل او در «دیگری» اعتنایی ندارد، و صرفاً به فعالیت والدین و مربیان در اجتماعی ساختن فرد نظر دارد. به همین دلیل، می‌توان گفت که نظریهٔ رفتارگرایی، مفهوم اجتماعی بودن را به عنصر «دیگری» فرو می‌کاهد. حذف دو عنصر «خود» و «ارتباط» متقابل خود با دیگری، منجر به مغالطهٔ اول خواهد شد، یعنی مفهومی از اجتماعی بودن که منحصر به حضور «در» جمع است. فرایند اجتماعی کردن با توسل به تقویت، پاداش و نظیر آن، به معنای آموختن «مهارت‌های رفتاری» لازم برای پاسخ گفتن به محرک رفتار دیگران است. آنچه اینگونه فرایند به دنبال می‌آورد. تضمین حضور فرد

«در» جمع است، زیرا به این ترتیب، او آموخته است که محرکهای رفتار دیگران را بی‌پاسخ نگذارد.

این مفهوم از اجتماعی بودن، متضمن مغالطه است، زیرا صرف حضور «در» جمع، به معنای اجتماعی بودن نیست. ممکن است کسی بخوبی آموخته باشد که چه زمانی و در برابر چگونه رفتاری، لبخند بزند، یا سر تکان بدهد، یا رأی بدهد و نظیر آن، اما هنوز به منزلهٔ کسی در نظر گرفته نشود که تربیت اجتماعی را به حدّ کفایت یافته است. این صرفاً تصویری مکانیستی از اجتماعی بودن و اجتماعی کردن را به نمایش می‌گذارد. در حالی که اگر عناصر «خود» و «ارتباط» را در فرآیند اجتماعی بودن و اجتماعی کردن وارد کنیم، عدم کفایت این تصویر آشکار خواهد شد. با نظر به عنصر «خود»، نوع درک و احساس فرد نسبت به دیگران، مورد توجه قرار می‌گیرد. مهارت رفتاری «لبخند زدن» می‌تواند با انواع مختلفی از درک و احساس نسبت به دیگران همراه باشد. فی‌المثل، ممکن است فرد، چنین بیندیشد که لبخند زدن به دیگران، راه خوبی برای فریب دادن آنان است، یا اینکه وسیلهٔ مناسبی برای مصون ماندن از آسیب آنان است، و یا اینکه نشانهٔ حرمت نهادن به گوهر انسانی آنان است. بی اعتنا ماندن به انواع مختلف درک و احساس که می‌تواند زیرساز رفتار اجتماعی معینی باشند، به معنای ناتمام گذاشتن تربیت اجتماعی است.

همچنین، اگر عنصر «ارتباط» متقابل را در فرآیند اجتماعی بودن و اجتماعی کردن وارد سازیم، دیگر روش‌های تربیت اجتماعی، یکسویه در نظر گرفته نخواهند شد که در آن، والدین و مربیان، عهده‌دار نقش «تحریک» هستند و کودکان، در موضع نشان دادن «پاسخ». امروزه، این واقعیت تجربی، مورد توجه محققان قرار گرفته است که همانطور که ممکن است والدین یا مربیان به کنترل رفتار کودک بپردازند، کودک نیز به سهم خود، رفتار آنان را به کنترل در می‌آورد. [دانزیگر (Danziger)، ۱۹۷۰، ص ۲۸]. او در می‌یابد که چگونه می‌توان خشم والدین را برانگیخت، یا آنان را به شفقت واداشت، یا به اضطرابشان افکند و نظیر آن. بنابراین، نه تنها کودک، خود را با رفتار والدین یا مربیان، تطبیق می‌دهد، آنان نیز تا حدی خود را با رفتار و شرایط کودک، وفق می‌دهند. وجود ارتباط متقابل، به منزلهٔ یکی از پایه‌های اساسی مفهوم اجتماعی بودن، بخوبی نشان می‌دهد که هرگونه روش تربیت اجتماعی مبتنی بر رابطهٔ یکسویه، ناتوان از آن خواهد بود که شکل مطلوبی از اجتماعی‌کردن فراهم آورد.

نهایتاً اشاره‌ای گذرا به خطای منطقی موجود در این مغالطه، خالی از تناسب نیست. از مشاهدهٔ همبستگی میان رفتار والدین و کودک، نمی‌توان به رابطهٔ علّی یکسویه‌ای راه برد که در آن، رفتار والدین، به منزلهٔ محرک و علت، و رفتار کودک، به منزلهٔ پاسخ و معلول در نظر گرفته می‌شود. از حیث منطق، عکس این امر نیز کاملاً صادق است. یعنی اگر بر اساس همبستگی مزبور، رفتار کودک را علت و رفتار والدین را معلول در نظر بگیریم، استنتاج ما اعتباری کمتر از استنتاج نخست نخواهد داشت. این آشفتگی حاکی از آن است که «ارتباط» اجتماعی را نمی‌توان از صورت متقابل خود خارج کرد و آنرا به رابطهٔ علی یکسویه‌ای بدل کرد.

۲ - مغالطهٔ دوم: اجتماعی بودن یعنی ارتباط «با» جمع

آنچه در این مغالطه رخ می‌دهد عبارت است از فروکاستن مفهوم سه وجهی اجتماعی بودن به وجه «ارتباط». به لحاظ تاریخی - فلسفی، ریشه‌های این نوع نگرش را می‌توان به نحو بارز در آرای هگل جستجو کرد. از نظر هگل، اصولاً «بودن» عبارت است از «مرتبط بودن»، البته به مفهوم دلالت منطقی، چنانکه در جملهٔ مشهور او ملاحظه می‌شود که «بودن یعنی قرار داشتن در یک ارتباط دلالت منطقی» (To be is to be implicated). دیدگاهی از این دست را، هر چند نه کاملاً منطبق بر رأی هگل، می‌توان در عموم نظریه‌های جامعه‌گرا ملاحظه کرد. «خود»، در این دیدگاهها رنگ می‌بازد، چنانکه «دیگری» نیز، و آنچه باقی می‌ماند، ربط و ارتباط یا تضایف خود و دیگری است.

تمایزی که برای پرهیز از این مغالطه ضروری است، این است که در نسبت میان «خود» و دیگری، اتکای «تکوینی» و اتکای «وجودی»، از هم تفکیک شوند. اتکای تکوینی به این معناست که پیدایش مفهوم «خود»، در گرو آن است که فرد در ارتباط با دیگری قرار داشته باشد. اما این به آن معنا نیست که استقلالی وجودی میان خود و دیگری برقرار نباشد. هنگامی که این اتکا به نحو وجودی در نظر گرفته می‌شود، نه تنها پیدایش مفهوم «خود»، در گرو ارتباط است، بلکه اصولاً هویت خود، مستحیل در این ارتباط خواهد بود. برای حفظ هر سه وجه مفهوم اجتماعی بودن، باید اتکای خود و دیگری را نسبت به هم، محدود به اتکای تکوینی بدانیم و آنرا جایگزین اتکای وجودی نسازیم.

در این صورت، ارتباط «با» دیگری، تمام حقیقت آدمی را در بر نخواهد گرفت، بلکه فرد در حالتی «بی» ارتباط بودن با دیگری نیز، قابل تصور خواهد بود. حتی می‌توان پا را فراتر گذاشت و گفت که فرض و شرط هویت فردی، برای مفهوم اجتماعی که پای هویت فردی نیز در «ارتباط» باز شود، ناگزیر از قبول آن خواهیم بود که مفهوم اجتماعی بودن، بدون تزریق میزان (dose) معینی از تنهایی در آن، معنی نخواهد داشت. اینجاست که باید ارتباط فیمابین افراد و تفاهم میان آنان را با قدری احتیاط و تخفیف، مورد قبول قرار داد. در عین حال که افراد، گاه در ارتباط اجتماعی بسیار نزدیکی با یکدیگر هستند، اما دشواری ارتباط و تفاهم میان آنان، همواره پا بر جاست، بطوری که کسانی بالمرة منکر آنند که تفاهم کامل میان افراد، امری ممکن باشد. چنین است که افراد، گاه احساس می‌کنند که هستهٔ مرکزی تجربه‌های فردی آنان، ناشناخته باقی می‌ماند.

امروزه، این واقعیت تجربی، مورد توجه محققان قرار گرفته است که همانطور که ممکن است والدین یا مربیان به کنترل رفتار کودک بپردازند، کودک نیز به سهم خود، رفتار آنان را به کنترل درمی آورد.

چون مفهوم اجتماعی بودن، با تنهایی اینچنین ملازم است، این ملازمت باید در روش‌های تربیت اجتماعی منعکس شود. به عبارت دیگر، بخشی از روش‌های تربیت اجتماعی باید اختصاص داده شود به فراهم آوردن امکان آنکه کودک، به تنهایی نیز انس بگیرد و بتواند از آن نیز لذت ببرد. اگر ملازمت اجتماعی بودن و تنهایی را بپذیریم، بر این باور خواهیم بود که کسانی که تنهایی را تاب نمی‌آورند و در آن هیچ معنایی نمی‌یابند، از هویت اجتماعی سالم نیز بی‌بهره‌اند. اجتماعی بودن آنان، به معنای مستحیل بودن در جمع است و آنان تجسم مغالطهٔ دوم هستند؛ مغالطه‌ای که اجتماعی بودن را مرادف ارتباط «با» جمع می‌داند و بس.

بررسی و تنقیح وجه یا عنصر «ارتباط» در مفهوم اجتماعی بودن، ایجاب می‌کند که اندکی به تفصیل در این مورد سخن بگوییم. برای بیان این تفصیل، به نظر می‌رسد که نظریهٔ پیاژه در باب ارتباط (communication)، زمینهٔ مناسبی برای بحث باشد. اهمیت ارتباط در نظریهٔ پیاژه را می‌توان در بهره‌وری او از مفهوم «خود مرکزی» (egocentrism) ملاحظه کرد و این یکی از مفاهیمی بود که مایهٔ اشتهار پیاژه گردید. پیاژه این مفهوم را نخست در بحث تحول زبان کودک بکار گرفت و سپس مفهوم «مرکز گرایی» (centering) را جایگزین آن کرد، به دلیل آنکه هم از دلالت‌های ارزشی مفهوم نخست بدور بود و هم مفهوم متضاد مناسبی همچون «مرکز واگرایی» (decentering) داشت.

اگر بتوان از دو گونه مرکز گرایی، یعنی «مرکز گرایی شناختی» (cognitive centering) و «مرکز گرایی اجتماعی» (social centering) سخن گفت، نظر پیاژه عمدتاً معطوف به مرکز گرایی شناختی بوده است. مراد از مرکز گرایی شناختی آن است که فرد در ارتباط شناختی با یک پدیده، جنبه‌ای از آن را به ادراک در می‌آورد، اما از ادراک جنبه یا جنبه‌های دیگر آن باز می‌ماند. مثلاً در آزمایش «سه کوه» که اغلب به منزلهٔ آزمونی از خود مرکزی بکار گرفته شده، پیاژه و اینهلدر در پی آنند که تصور کودک از فضا (space) را مورد مطالعه قرار دهند. به عبارت دیگر، مسئله این است که آیا کودک می‌تواند یک موقعیت را از زاویه‌های مختلف، مورد توجه قرار دهد، نه اینکه آیا او می‌تواند آن موقعیت را از دیدگاه افراد دیگر، ببیند. یا در مورد مفهوم نگهداری ذهنی (conservation)، مسئله این است که آیا کودک پیش عملیاتی (pre - operational) می‌تواند به ارتباط میان پهنا و درازا توجه کند، به جای آنکه جداگانه به یکی از آنها تمرکز یابد.

البته، پیاژه به این نکته توجه کرده است که مرکزگرایی شناختی، منجر به مرکز گرایی اجتماعی می‌شود. یعنی کودک پیش عملیاتی، در اموری که مستلزم عملیات (operations) است، از همکاری و ارتباط با دیگران ناتوان است. اما نکته آن است که خروج از خود مرکزی شناختی، تنها شرط لازم برای ارتباط با دیگران است و نه شرط لازم و کافی. بنابراین، ممکن است کسی، توانایی شناختی لازم برای در نظر گرفتن دیدگاه‌های دیگران را پیدا کرده باشد، اما از «اعتنا» به این دیدگاهها طفره رود، یعنی همچنان دچار مرکز گرایی اجتماعی باشد. به همین دلیل، برخی از محققین، قویاً به نفی این نظر پرداخته‌اند که مرکزگرایی، امری یک بعدی تلقی شود و کوشیده‌اند میان انواع مختلف مرکز واگرایی، تمایز قایل شوند. مثلاً فورد (Ford, 1979) میان مرکز واگرایی بصری - فضایی (visual/spatial)، عاطفی (affective)، و شناختی - ارتباطی (cognitive/communicative) تفاوت گذاشته است.

در اینجا لازم است به جنبه‌ای عاطفی از مرکز واگرایی، یعنی «همدلی» (empathy) اشاره‌ای داشته باشیم؛ مسئله‌ای که از حیث عنصر «ارتباط»، جایگاه مهمی در مفهوم اجتماعی بودن و اجتماعی کردن افراد دارد. برای خروج از خودمرکزی اجتماعی، کافی نیست که فرد، خودمرکزی شناختی را پشت سر گذاشته باشد، بلکه همچنین به توانایی همدلی کردن با دیگران نیازمند است. همدلی، در عین حال که مستلزم این توانایی شناختی است که فرد، قادر باشد خود را در موقعیت دیگری فرض کند، اما همراه است با تعلق خاطر، دلبستگی، شفقت، و احساس مسئولت نسبت به دیگری [همچنین بنگرید به کیمبل (Kimble)، ۱۹۹۱، ص ۳۶۲].

پیاژه، در جایی دیگر (۱۹۳۲، ص ۱۰۰)، از نوعی خودمرکزی سخن می‌گوید که می‌توان آنرا خود مرکزی استعلایی (transcendantal egocentrism) نامید، زیرا او بر این باور است که هرگونه تعالی گرایی (transcendance)، اعم از اشکال عرفانی یا مذهبی آن، مبتنی بر نوعی خودمرکزی است و ریشه در خودمرکزی دوران کودکی دارد. از نظر پیاژه، ارتباط ناهم افق میان والدین و کودک که ضمن آن، اراده‌ای مافوق ارادهٔ کودک، بر وی مستولی می‌شود، تغذیه کنندهٔ خود مرکزی کودک است، یعنی او را از ارتباط متقابل باز می‌دارد. بر این قیاس، پیاژه نتیجه می‌گیرد که تعالی گرایی، به سبب آنکه متضمن ارتباط ناهم افق است، نشانهٔ دوام خودمرکزی اولیه در فرد است. اقتضای این سخن آن است که هرگونه تربیت اجتماعی در فرهنگ‌های عرفانی یا مذهبی، ناکام خواهد ماند، زیرا روش‌های تربیتی این گونه فرهنگ‌ها آمیخته به مفاهیمی است، که بار خود مرکزی دارند و بنابراین، به جای غلبه بر خودمرکزی، آنرا تداوم می‌بخشند و تحکیم می‌کنند. فی‌المثل، اگر به فرد بیاموزیم که تقرب به خدا را به منزلهٔ انگیزهٔ روابط اجتماعی خود با دیگران، در نظر بگیرد، این از حیث اجتماعی، بار ضد

تربیتی خواهد داشت، زیرا عنصر اساسی تربیت اجتماعی را که عبارت از ارتباط متقابل است، با تداوم خودمرکزی، مورد تهدید قرار می‌دهد.

به نظر می‌رسد اهمیت ویژه ارتباط هم افق در نظریهٔ پیاژه، ناشی از دلبستگی تامی است که وی به تحول شناختی دارد. با فرض اینکه بزرگسال و کودک، ساخت‌های شناختی ناهمخوانی دارند که همزبانی میان این ساخت‌ها را طبیعتاً دشوار می‌سازد، ارتباط میان همگنان، از این حیث، وسوسه انگیز خواهد بود. زیرا آنان با داشتن ساخت‌های شناختی مشابه، خواهند توانست یکدیگر را بهتر درک کنند و مسائل مشترک خود را در آئینه وجود همدیگر، بوضوح بازیابند و به این ترتیب، آسانتر و زودتر از خودمرکزی بدرآیند. لذا پیاژه (مأخذ سابق)، «همکاری را به منزلهٔ سازندهٔ عمیق‌ترین و مهمترین نوع رابطهٔ اجتماعی که می‌تواند موجب تحول هنجارهای عقل شود» توصیف می‌کند.

هرگونه روش تربیت اجتماعی مبتنی بر رابطهٔ یکسویه، ناتوان از آن خواهد بود که شکل مطلوبی از اجتماعی کردن فراهم آورد.

نقد نظر پیاژه در خصوص خودمرکزی استعلایی را در جای دیگری آورده‌ام[1] و نیازی به تکرار آن نیست. اما ذکر دو نکته در اینجا مناسب بنظر می‌رسد. نخستین نکته در باب ارتباط نا هم افق، بطور کلی است. اگر ما، علی رغم تمایل اصلی پیاژه، خود را به جنبهٔ شناختی ارتباط، محدود نکنیم، و به ابعاد دیگر، و بویژه جنبهٔ اجتماعی آن نیز نظر داشته باشیم؛ به عبارت دیگر، اگر خود رابه صورت (form) تحول ذهنی کودک محدود نکنیم، بلکه به محتوا (content) نیز توجه داشته باشیم، ارتباط ناهم‌افق، اهمیت خاص خود را باز خواهد یافت. کودک در جریان اتخاذ نقش‌های مناسب اجتماعی، والدین و مربیان خود را به منزلهٔ الگویی مجسم و بسیار مؤثر در نظر می‌گیرد و آنان را سرمشق رفتارهای خود قرار می‌دهد. جالب توجه است که کهلبرگ که اصولاً به پیروی از دیدگاه پیاژه، به تحقیق روان شناختی پرداخته، در تحقیقات متأخرتر خود، در این خصوص، تغییری عمده در دیدگاه خود ایجاد کرده است. نظریهٔ اولیهٔ کهلبرگ در باب تربیت اخلاقی که آنرا نظریهٔ ارتدکسی کهلبرگ خوانده‌اند [لاک (Locke)، ۱۹۸۷]، در اوائل دههٔ ۸۰ (کهلبرگ ۱۹۷۱؛ کهلبرگ و مایر ۱۹۷۲) مطرح شد که اساساً گرایشی شناختی داشت. اما در پایان این دهه و آغاز دههٔ ۹۰، تغییراتی در جهت گیری وی حاصل شد که یکی از مهمترین آنها مربوط است به اذعان او به اینکه تربیت اخلاقی ضرورتاً «تلقینی» (indoctrinative)باشد، به این دلیل که تربیت اخلاقی، علاوه بر جنبهٔ صوری یا ساختاری، با محتوا و رفتار نیز ملازم است:

«مفهوم انتزاعی روان شناس در باب «مرحله اخلاقی» مبنایی کافی برای تربیت اخلاقی نیست. جدا کردن «شناخت» اخلاقی (داوری و استدلال) از عمل اخلاقی و جدا کردن ساختار در شناخت و داوری اخلاقی از محتوا، برای برخی مقاصد پژوهشی روان شناختی ضروری است. هر چند مفهوم مرحلهٔ اخلاقی برای مقاصد پژوهشی ارزشمند است، اما آن، راهنمایی با کفایت برای مربی اخلاقی نیست، چه او با اخلاق در عالم مدرسه سر و کار دارد که در آن، باید با محتوای ارزشی، همچنانکه با ساختار ارزشی، با رفتار، همچنانکه با استدلال، سر و کار داشت. در این زمینه، مربی باید به اجتماعی کردن بپردازد. و محتوا و رفتار ارزشی را بیاموزاند. نه اینکه صرفاً یک عامل تسهیل کننده سقراطی برای تحول باشد. برای ایفای نقش اجتماعی کردن و حمایتگری، معلم باید به اهمیت «تقلید» توجه کند... من اکنون بر این باورم که مفاهیم راهنمای تربیت اخلاقی، باید بعضاً «تقلیدی» باشد. (۱۹۷۸، ص ۸۴، به نقل از لاک، ۱۹۸۷، ص ۱۵۸)»

کهلبرگ در اینجا از تنبّه خود به چیزی سخن می‌گوید که ما آنرا ارتباط ناهم‌افق خوانده‌ایم، و اظهار می‌کند که در تربیت اجتماعی، گزیری از این ارتباط نیست و نباید باشد.

نکتهٔ دوم، مربوط به گونهٔ خاص ارتباط ناهم‌افق، یعنی ارتباط استعلایی است. پیاژه، این ارتباط را از آن جهت که تحکیم کنندهٔ خودمرکزی است، ضد اجتماعی می‌داند. اما پیش فرض وی در این مورد، قابل خدشه است. چنین نیست که ارتباط ناهم افق انسان و خدا، ضرورتاً به خودمرکزی یا تحکیم آن بیانجامد. به عکس، ارتباط انسان و خدا، نه تنها خود مستلزم خروج از نوعی خودمرکزی پیچیده است، بلکه فرد را قادر می‌کند که در روابط اجتماعی، از خود فراتر رود و خویشتن را در محور و مرکز قرار ندهد. انسانی که نمی‌تواند خود را در ارتباط ناهم‌افق با خدا ببیند، بر خود و در خود تمرکز یافته، و به عبارت دیگر، به حد خود، وقوف نمی‌یابد و از آن در نمی‌گذرد. از سوی دیگر، کسی که بر حدود خود اشراف می‌یابد و از آن در می‌گذرد و با خدا در می‌پیوندد، در می‌یابد که محور و مرکز عالم نیست، بلکه او نیز همچون دیگران، در گسترهٔ بی گرانهٔ وجود، جایگاهی یافته است. به علاوه، آدمی در پیوند با خدا، خود را و نیز دیگران را درچشم اندازی چنان گسترده می‌نگرد که در آن، نیازی به بخل ورزی و ستادن از دست دیگران نیست، بلکه هر کس، به هر میزان که بکوشد، فراخنایی در خور، در برابر خواهد داشت. به این ترتیب، انسان در پیوند با خدا، نه تنها از حدوه خود، استعلا می‌یابد، بلکه روابط خود با دیگران را نیز در پرتو این پیوند، استعلا می‌بخشد و بنابراین، به درک نوعی همگنی و همزبانی میان خود با دیگران نائل می‌شود: «الناس إما اخ لك فی الدین او نظیر لك فی الخلق» [مردم یا با تو (در همگنی و همزبانی کامل هستند و) پیوند آئینی با تو دارند و یا اینکه همچون تو خلق خدا هستند (و بارقه‌ای از همان مبدئی هستند که تو نیز بارقه‌ای از آنی و بنابراین دست کم از این حیث با هم همگن هستید)]. با نظر به وسعت نظر و منظری که ارتباط

انسان و خدا در بعد اجتماعی آدمی پدید می‌آورد، باید گفت کسی که از این ارتباط طفره می‌رود، از دست یازیدن به این وسعت دید، بازمانده و بنابراین، گرفتار خود مرکزی است.

کسانی که تنهایی را تاب نمی‌آورند و در آن هیچ معنایی نمی‌یابند، از هویت اجتماعی سالم نیز بی بهره‌اند.

حاصل کلام آنکه، بدون فرو کاستن مفهوم سه وجهی اجتماعی بودن به «ارتباط»، باید غنای ارتباط اجتماعی را هر چه بیشتر فراهم آورد. لازمهٔ این امر، آن است که خودمرکزی، در صورت مختلف خود، اعم از خود مرکزی شناختی، عاطفی، اجتماعی، و نیز خود مرکزی پیچیده مبنی بر نفی ارتباط ناهم‌افق انسان و خدا، از میان برخیزد. تربیت اجتماعی، در این زاویه، مستلزم مهیا کردن فرد برای غلبه بر اشکال مختلف خودمرکزی است.

مغالطهٔ سوم: اجتماعی بودن یعنی سیطرهٔ «بر» جمع

در این مغالطه، مفهوم سه وجهی اجتماعی بودن، به وجه یا عنصر «خود» فرو کاسته می‌شود. در اینجا تبیین ارتباط اجتماعی با توسل به قدرت انتزاع فکری فرد، و توان او برای طرحریزی جهت نیل به اهداف خود انجام می‌پذیرد. به عبارت دیگر، فرد به دلیل برخورداری از قدرت انتزاع، نه تنها دانش مربوط به پدیده‌ها و نحوهٔ تصرف در آنها را به کف می‌آورد، بلکه در می‌یابد که برای نیل به اهداف خود، می‌تواند افراد دیگر را به منزلهٔ بخشی از طرح تحقق بخشی به اهداف خود بکار گیرد. دانش، در این دیدگاه، ماهیتاً یا مآلاً امری فن شناختی (تکنولوژیک) در نظر گرفته می‌شود که بکار کنترل بر پدیده‌های طبیعی و انسانی می‌آید. بر این اساس، تحقق اجتماع، حاصل قرار گرفتن افرادی در کنار یکدیگر است که هر یک در پی برآوردن اهداف خویش، با بکار گرفتن دیگران است.

چنانکه پیداست، در این دیدگاه، اجتماعی بودن، به شکلی کاملاً فردگرایانه تبیین می‌شود.

نمونه‌ای از این دیدگاه را می‌توان در نظر معروف فرانسیس بیکن سراغ گرفت، مبنی بر اینکه هدف دانش، عبارت از کسب قدرت بر کنترل پدیده‌ها برای بهتر زندگی کردن است: «اکنون هدف حقیقی و قانونمند علوم، چیزی جز این نیست: که حیات آدمی از اکتشاف‌ها و قدرت‌های جدیدی بهره‌ور شود.» [بیکن، ۱۹۵۲، به نقل از ریچلاک (Rychlak)، ۱۹۶۸، ص ۱۱۱] این اندیشهٔ بیکن به عنوان یکی از طلیعه‌داران علم جدید، برخی را بر آن داشته است که اصولاً علم معاصر را دارای جهت گیری تکنیکی بدانند. اما با اینکه این جریان، در رشد علم غالب بوده، نمی‌توان آن را انگیزهٔ یگانه بسط علم معاصر در نظر گرفت. بیکن به تمایز روشنی میان آنچه امروزه علم محض (pure science) و علم کاربردی (applied science) نامیده می‌شود، دست نیافته بود و اصولاً علم را ابزار رفع نیازهای زندگی آدمی می‌دانست. در همین خصوص، نمی‌توان آرای دانشمندان بزرگی چون اینشتین را نادیده گرفت، مبنی بر اینکه فیزیک در پی فهم جهان است.

نمونه دیگر از این دیدگاه، توسط علاّمه محمد حسین طباطبایی، در «اصول فلسفه و روش رئالیسم» مطرح شده است. از نظر ایشان، فرد در جریان پاسخ گفتن به نیازهای غریزی خود، توسط قدرت انتزاع فکری، به ادراکی اعتباری در رابطه با دیگران دست می‌یابد که توسط ایشان به عنوان «اعتبار استخدام» نامیده شده است. منظور از این اعتبار، آن است که فرد، در می‌یابد که می‌تواند از دیگران به منزلهٔ وسیله‌ای برای رفع نیاز خویش، استفاده کند:

بلی هر پدیده از پدیده‌های جهان و از آن جمله حیوان و بویژه فرد انسان حب ذات را داشته و خود را دوست دارد و همنوع خود را همان خود می‌بیند و از این راه احساس انس در درون وی پدید آمده و نزدیک شدن و گرایش به همنوعان خود را می‌خواهد و به اجتماع فعلیت می‌دهد و چنانکه پیداست نزدیک شدن و گردهم آمدن (تقارب و اجتماع) یکنوع استخدام و استفاده است که بسود احساس غریزی انجام می‌گیرد و سپس در هر مورد که یک فرد راهی به استفاده از همنوعان خود پیدا نماید خواهد پیمود و چون این غریزه در همه بطور مشابه موجود است نتیجه اجتماع را می‌دهد... (۱۳۵۰، ص ۱۹۷)

کودک در جریان اتخاذ نقش‌های مناسب اجتماعی، والدین و مربیان خود را به منزلهٔ الگویی مجسم و بسیار مؤثر در نظر می‌گیرد و آنان را سرمشق رفتارهای خود قرار می‌دهد.

بر اساس چنین مفهوم ابزار انگارانه‌ای (instrumentalistic) از اجتماعی بودن، تربیت اجتماعی یا اجتماعی کردن، عبارت خواهد بود از مهیا کردن علمی و عملی کودک برای آنکه بتواند دیگران را هر چه بهتر، مفیدتر و سنجیده‌تر به کنترل در آورد. به عبارت دیگر، اجتماعی کردن به معنای مدد رساندن به ذهن اعتبار ساز فرد است تا «اعتبار استخدام» را مؤثرتر و سنجیده تر به انجام برساند. بر این اساس، کودک نیازمند آن است که بیاموزد چگونه دیگران را سنجیده به «استخدام» در آورد که طرح وسیله - هدف او جامهٔ عمل بپوشد، یا، از سوی دیگر، چگونه نسبت به طرح وسیله - هدف دیگران تمکین کند که این بار او به منزلهٔ وسیلهٔ در آن شرکت می‌کند.

آنچه در این مغالطهٔ، صورت پذیرفته، این است که به سبب عمده شدن عنصر «خود» در مفهوم اجتماعی بودن یا اجتماعی کردن، «دیگری» و «ارتباط» با او صرفاً در قالبی ابزارانگارانه لحاظ شده است. بی تردید، به سبب آنکه فرد، محتاج به دیگران است، رابطهٔ وسیله - هدف، رابطه‌ای گزیر ناپذیر میان انسانها خواهدبود. اما چنین نیست که اگر این نیاز او برآورده شد، دیگر نسبتی از نوع دیگر، میان او با دیگری برقرار نباشد. و حتی می‌توان گفت که در

همان هنگامی که او در کار اطفای نیاز خویش است، چنین نیست که نتواند در سطح بالاتری، ارتباطی از نوع دیگر با دیگری برقرار سازد. «دیگری» و «ارتباط» با او، لزوماً و صرفاً در چارچوبی ابزارانگارانه قرار نمی‌گیرند، بلکه این نیز بخشی از حقیقت مفهوم اجتماعی بودن است که دو فرد، بعد از آنکه، یا در مرتبه‌ای فراتر از آنکه رابطهٔ وسیله - هدف میان آنان برقرار شد، با هم ارتباط تفاهمی می‌یابند. در این گونه ارتباط، فرد با دیگری ارتباط برقرار می‌کند تا به فهم او نائل آید، نه اینکه او را به کنترل در آورد یا بکار گیرد. علاوه بر ارتباط معطوف به فهم دیگری، نسبت‌های دیگری نیز می‌تواند برقرار باشد، همچون ارتباط معطوف به محظوظ شدن از همسخنی با دیگری، یا معطوف به رؤیت حق در آئینهٔ وجود او.

انسان در پیوند با خدا، نه تنها از حدود خود، استعلا می‌یابد، بلکه روابط خود با دیگران را نیز در پرتو این پیوند، استعلا می‌بخشد و بنابراین، به درک نوعی همگنی و همزبانی میان خود با دیگران نائل می‌شود.

در رابطه با طبیعت نیز همین خرده، بر نگرش ابزارانگارانه وارد است. آدمی به سبب نیازهایی که باید از طبیعت برآورد، ناگزیر است به آن، رابطه وسیله - هدف برقرار سازد. اما چنین نیست که اگر این نیاز او برآورده شد، دیگر او را با طبیعت، نسبتی از نوع دیگر برقرار نباشد. در اینجا نیز می‌توان گفت که حتی در همان هنگامی که او در کار اطفای نیاز خویش است، چنین نیست که نتواند درسطح بالاتری، ارتباطی از نوع دیگر با طبیعت برقرار سازد. این نسبت دیگر، می‌تواند معطوف به فهم طبیعت، یا محفوظ شدن از زیبایی آن، یا رؤیت حق در آئینه آن باشد.

پرهیز از پی آمدهای تربیت اجتماعی ناشی از مغالطهٔ سوم، در گرو آن است که فرد، علاوه بر دیدن دیگران به منزلهٔ وسیله در مواردی که این امر گزیر ناپذیر است، مهیای آن شود که دیگران را به منزلهٔ هدف نیز بنگرد که فی نفسه، ارتباط با آنان مطلوب و ارزشمند است.

نتیجه :

۱ - اجتماعی بودن، در صورت تام خود، قائم به سه وجه «خود»، «دیگری» و «ارتباط» است.

۲ - فروکاستن مفهوم اجتماعی بودن به هر یک از این سه وجه، به معنای افتادن در دام مغالطه‌هایی است که ما را از دست‌یابی به صورت تام اجتماعی بودن، باز خواهد داشت.

۳ - به تبع این امر، دست یابی به شکل مطلوب تربیت اجتماعی نیز در گرو پرهیز از اقتضای تربیتی این سه گونه مغالطه است.

۴ - در تربیت اجتماعی، برای پرهیز از مغالطهٔ نخست یعنی مغالطهٔ حضور «در» جمع، باید علاوه بر فراهم آوردن مهارت‌های اجتماعی رفتاری، درک و احساس مناسب و مطلوب نسبت به دیگران را نیز در فرد فراهم آورد.

۵ - در تربیت اجتماعی، برای پرهیز از مغالطهٔ دوم، یعنی مغالطهٔ ارتباط «با» جمع، باید فرد را برای انس با تنهایی نیز مهیا ساخت، زیرا گریز از تنهایی به معنای مستحیل شدن در جمع است.درعین حال، ارتباط اجتماعی باید به غنی‌ترین شکل ممکن فراهم آید. غنای ارتباط، در گروه خارج کردن فرد از اشکال بسیط و پیچیدهٔ خودمرکزی است. خود مرکزی شناختی، عاطفی (و کسب توانایی همدلی)، اجتماعی و نیز خودمرکزی در قبال ساحت الهی، اموری هستند که تربیت اجتماعی مستلزم خروج از آنهاست.

۶ - در تربیت اجتماعی، برای پرهیز از مغالطهٔ سوم، یعنی مغالطهٔ سیطره «بر» جمع، باید نگرش ابزارانگارانه، مبنی بر وسیله انگاشتن دیگری را در فرد محدود کرد، و او را مهیای آن کرد که ارتباط با دیگران را به منزلهٔ هدف نیز بنگرد.

پی نوشت:

۱ مراجعه شود به مقالهٔ «درآمدی به انتقاد فرهنگی در روانشناسی معاصر»، نشریه علوم تربیتی، فصلنامهٔ علمی - پژوهشی دانشکدهٔ علوم تربیتی دانشگاه تهران. ۱۳۶۹، شمارهٔ ۱ - ۲.

منابع :

طباطبایی، محمد حسین (۱۳۵۰)، اصول فلسفه و روش رئالیسم، جلد ۲، قم: مؤسسه مطبوعات دارالعلم.

Bacon, F. (1952). 'Advancement of learning' in R.M. Hutchins (ed.), Great books of the Western World. vol 30. pp. 1-101. Chicago: Encyclopedia Britannica.

Danziger, k. (ed.) (1970). Readings in Child Socialization. oxford: pergamon press.

Ford, M.E. (1979). 'The construct validity of egocentrism'. psychological Bulletin, 86, 1169- 1188.

Kimble, C.E. (1991). Social psychology: studying Human Interaction. Dubuqre: Wm.C.Brown publishers.

Kohlberg. L. (1971). 'Stages of moral development as a basis for moral eductaion' in C.M. Beck, B.S. Crittenden and E.V. sullivan (eds.). Moral Educaion: Interdisciplinary Approaches. University of Toronto press, 23-92.

Kohlberg, L. and Mayer, R. (1972). 'Development as the Aim of Education', Harvard Educational Review, 42, 449-96.

kohlberh, L. (1978). 'Revisions in the theory and practice of moral development' in W. Damon (ed.), Moral Development (New Directions for Child Development, 2). San Francisco: jossey Bass.

Locke, D. (1987). 'Moral development as the goal of moral education' in R. straughan and j. wilson (eds.). philosophers on Education, Macmillan.

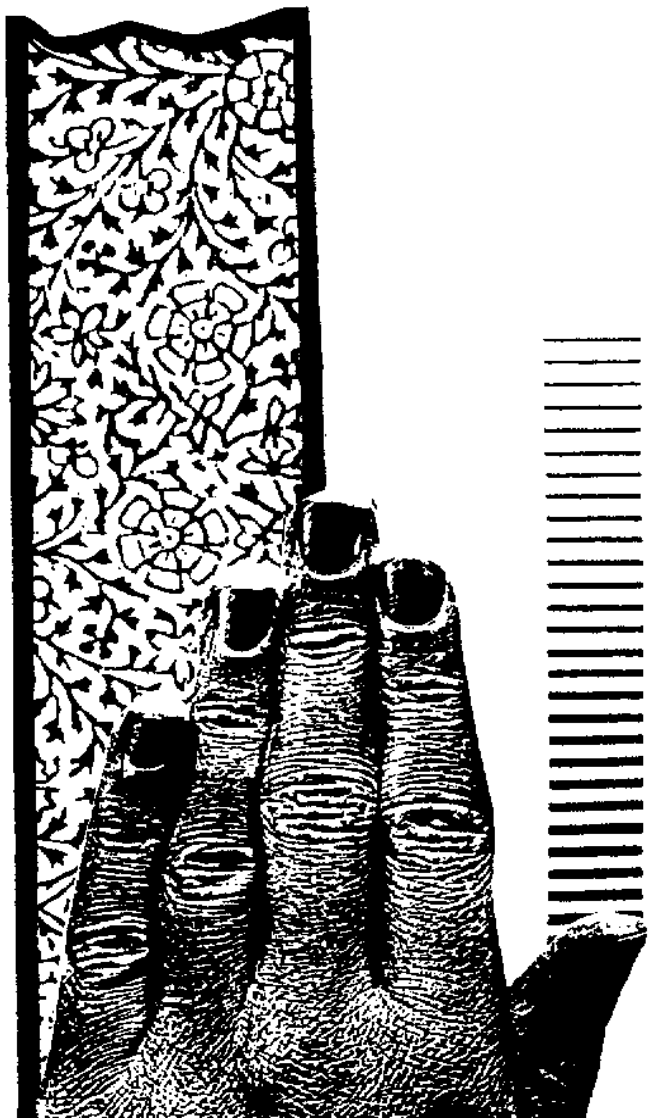
Rychlak, J.F. (1968). A hpilosophy of Science for personality Theory. New York: Houghton Mifflin Company.

ادبیات دینی تلقین دینی نیست

گفت‌وگو با دکتر خسرو باقری

علی‌اصغر سیدآبادی

دکتر خسرو باقری از کارشناسان برجسته علوم تربیتی است که در حوزهٔ دین‌شناسی بسیار اندیشیده و در مطبوعات کشور گفت‌وگوها و مقالات متعددی از وی در این زمینه‌ومباحث‌تربیتی به چاپ رسیده است. باقری استاد دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران و صاحب کتابهای متعددی در رشتهٔ خود است، وی همچنین مدتی به عنوان عضو شورای طرح و برنامه در روزنامهٔ آفتابگردان فعالیت کرده است. با دکتر باقری درباره این موضوع که چگونه می‌توان با کودکان از دین سخن گفت، به گفت‌وگو نشسته و سعی کرده‌ایم رابطه ادبیات کودک، دین‌وتربیت را مورد بررسی قرار دهیم.



● نخستین سؤال ما، این است که در دنیای مدرن امروزی چگونه می‌توان دین را توسط ادبیات به بچه‌ها منتقل کنیم؟ البته بر دنیای جدید تأکید داریم، چون به هر حال انتقال دین به بچه‌ها دغدغه‌ای بوده که از اول در ذهن دینداران وجود داشته و خواهد داشت.

دکتر باقری: بسم‌الله الرحمن الرحیم. سؤال شما اگر معطوف به این باشد که شکل ادبیات کودک در دنیای جدید باید چگونه باشد در واقع سؤالی پرسیده‌اید که من خیلی نمی‌توانم در موردش صحبت کنم، چرا که این سؤال تخصصی خاص دوستانی است که دست‌اندرکار ادبیات هستند. در واقع باید مشخص کنید که آیا می‌خواهید شعر یا قصه را به مثابه بحثی هنری و ادبی مورد بررسی قرار دهید یا از جنبهٔ روان‌شناختی و یا از جنبهٔ دین و معرفت دینی.

● در واقع دو برداشت کلی در این زمینه وجود دارد. یکی اینکه چون اغلب تعریفهای موجود از ادبیات مبتنی بر شکل و فرم بوده و در واقع ادبیت ادبیات به محتوی آن نیست، بعضی‌ها معتقدند که می‌شود در این فرم هر محتوایی را

ریخت. یعنی محتوا خیلی هم روی شکل آن تأثیر نمی‌گذارد و شکل آن را به صورت گوهری عوض نمی‌کند. ممکن است قالب خاصی به محتوای خاصی نزدیکتر باشد، ولی این‌طور نیست که از ادبیت اثر کاسته شود. حالا می‌شود از این منظر وارد بحث شد اگر این تعریف ادبیات دینی کودکان و نوجوانان را بپذیریم، در واقع بحث به محتوای آن مربوط می‌شود.

باقری: بله، ما برای اینکه زیاد حوزهٔ تخصصی را به هم نریزیم، به خودمان اجازهٔ صحبت کردن در زمینه‌هایی که به کارمان مربوط نیست نمی‌دهیم. اول درباره محتوا یعنی ادبیات دینی باید بگوییم که بخشی از آن مربوط می‌شود به دیندار کردن افراد از طریق ادبیات. بنابراین، محتوا به نحوی به دینی بودن قضیه مربوط است. من فکر می‌کنم که می‌توانیم سؤال کنیم ما چه عناصری را باید در دینی شدن افراد مورد توجه قرار بدهیم؟ این عناصر به نحوی نقش همان محتوا را بازی خواهند کرد که در آن مورد صحبتی ندارم. منتهی درباره همین قسمت مطالبی را عرض می‌کنم که منظور از دینی بودن یا دینی شدن بچه‌ها یا نوجوانان چیست و ما چه عناصر اساسی را در دینی بودن آنها درنظر می‌گیریم.

● البته می‌شود سؤالی را مطرح کرد مبنی بر اینکه آیا از ادبیات انتظار داریم که بچه‌ها را متدین‌تر کند یا در افزایش تعداد مسلمانان تأثیر بگذارد و یا مثلاً دین افراد را عمیق‌تر کند یا اینکه صرفاً بحثی مدنظر ماست که در کلام جدید هم بعضی وقتها عنوان می‌شود و آن تقدم ارائه دین بر توجیه، تبلیغ یا اقناع دربارهٔ آن است. شاید اگر انتظارمان را از ادبیات مشخص کرده و کمی هم آن را حداقل کنیم، راحت‌تر بشود بحث کرد.

باقری: خب، مقداری از این امر به مشخص شدن همه عناصر دخیل در آن وابسته است. بعد می‌توان فهمید که تناسب ادبیات با کدام یک از این عناصر بیشتر یا کمتر است، چون موضوع فقط ادبیات نیست، جامعهٔ ما جامعه‌ای دینی است. همه سئوالها و بحثهایی که وجود دارد، هم در ادبیات مطرح است و هم در علم. خلاصه خیلی از مسائل به

عقاید دینی همیشه به یک شکل مطرح نمی‌شوند، چراکه ناظرند بر مسائل، ابهامات و سؤالهایی که پیش پای آنها سبز می‌شوند. بحث توحید، خداشناسی، نبوت و غیره به نحوی اصولی، اعتقادی هستند، ولی طرح و بسط آنها به نحوی وابسته به نوعی نسبیت است و برحسب موقعیتهای زمانی و مکانی متفاوت می‌شود.



دین مربوط می‌شود، ولی تدین از آن جهت که عناصر خاصی دارد نسبت این عناصر با مسائل مختلف می‌تواند متفاوت باشد. مثلاً با ادبیات، علم، فلسفه و یا با چیزهای دیگر ممکن است متفاوت باشد. بنابراین اگر شماری از عناصر را مشخص کنیم، باید بتوانیم دوری و نزدیکی ادبیات را نیز تا حدی مشخص کنیم. من فکر می‌کنم عناصر اساسی دینداری را می‌توان در چهار عنصر خلاصه کرد: یکی مسئلهٔ اعتقادات مشخص است. یعنی از هر دینداری انتظار می‌رود که اعتقادات معینی درباره جهان، خدا، انسان و مسائلی از این قبیل اصول عقاید داشته باشد. البته منظورم از این عقاید، لزوماً شکل کلیشه‌ای و سطحی مسئله نیست، بلکه حداکثر انتظار یا حد مطلوب انتظار این است که افراد بصیرتهایی درباره اعتقادات دینی پیدا کنند. این‌بصیرت هم‌خودش امری نسبی و تاریخی است، چرا که وابسته به پرسشها و دیدگاه‌های رقیب است. شاید شما امروز بخواهید اعتقادات دینی خودتان را مطرح کنید، اما باید بدانید که فضاهای فکری موجود در جهان امروز با مثلاً سیصد سال پیش تفاوت دارد. به بیانی دیگر، عقاید دینی همیشه به یک شکل مطرح نمی‌شوند، چرا که ناظرند بر مسائل، ابهامات و سؤالهایی که پیش پای آنها سبز می‌شوند. بحث توحید، خداشناسی، نبوت و غیره به نحوی اصولی، اعتقادی هستند، ولی طرح و بسط آنها به نحوی وابسته به نوعی نسبیت است و برحسب موقعیتهای زمانی و مکانی متفاوت می‌شود. بنابراین، منظور اصلی بصیرتی است که در خصوص آنها ایجاد می‌شود. بصیرت هم امری است که نمی‌تواند یک بار برای همیشه رقم بخورد. بصیرت هم یک عنصر است و مثل اکثر چیزها در سطوحی از حداقل تا حداکثر می‌گنجد. بچه‌ها هم که از کودکی شروع می‌کنند در حیطه همین نردبام ترقی می‌کنند. انتظارات ما از اعتقادات یک بچه دوره ابتدایی، نوجوان دوره راهنمایی و جوان دورهٔ دبیرستان یا دانشگاه به مراتب متفاوت می‌شود. به هرحال این یکی از آن عناصری است که موردنظر ماست.

عنصر دوم، حالات درونی یا به عبارتی تجربه‌های درونی است که فرد باید آنها را در خودش بیابد تا ما بتوانیم از دینی بودن او صحبت کنیم. منظور از تجربه‌های درونی، همان حالاتی است که معمولاً به انسان دست می‌دهد. این حالات هنگامی رخ می‌دهند که ارتباط با مبدأ، بین فرد و خدا برقرار می‌شود. چه در قالبهای شرعی یا دینی به هنگام دعا، توکل و توسل و... به بیانی دیگر اگر کسی دارای آن اعتقادات باشد، اما این حالات به او دست ندهد، می‌توان گفت که در دینی بودن او لنگشی وجود دارد. ممکن است این لنگش در یکی از پایه‌ها باشد، اما به هرحال این هم یک عنصر اساسی در متدین شدن آنهاست که حالات درونی در فضای عاطفی و هیجانی آنان رخ بدهد.

عنصر سوم، التزام درونی یا ایمان است. التزام درونی را نباید با حالت درونی اشتباه گرفت، چرا که حالت عاطفی در تجربه‌های درونی غالب‌تر است، ولی در التزام درونی نوعی تصمیم و انتخاب وجود دارد. ایمان هم چنین چیزی است و پدیده‌ای انتخابی و مربوط به تصمیم‌گیری انسان است.

● تفاوت ایمان و اعتقادات چیست؟

باقری: اعتقادات، اموری شناختی هستند، اما در ایمان عنصر اراده، انتخاب و تصمیم‌گیری کاملاً مطرح است.

عنصر چهارم، عمل است. عنصر عمل، مثل نماز، روزه و اعمال دیگر می‌تواند فردی یا جمعی باشد. در هر حال، اگر سه عنصر قبلی وجود داشته باشند، ولی این عنصر وجود نداشته باشد می‌توان گفت که در دینی بودن فرد دشواری و مشکلی وجود دارد. این چهار عنصر به طور کلی در ادیان دیگر نیز صادق است.

● با توجه به این عناصر چهارگانه، چند سؤال

پیش می‌آید که فکر می‌کنم اگر آنها را دسته‌بندی کنیم و پیش برویم بهتر باشد. یکی اینکه به نظر شما در انتقال دین به بچه‌ها کدام یک از این عناصر، اولویت دارند؟ دوم اینکه با توجه به نسبی بودن بعضی از این امور، هستهٔ پایداری که باید به بچه‌ها انتقال بدهیم، چیست؟

باقری: اگر بخواهیم ارتباط این چهار عنصر را با ادبیات کودک درنظر بگیریم، خود به خود دو عنصر اولویت پیدا می‌کنند. با توجه به فضای فکری و روان‌شناختی موجود در کودک عنصر تجربه‌های درونی و اعمال و رفتارها از اولویت خاصی برخوردارند. عنصر اول و سوم یعنی اعتقادات و التزام درونی چون به قابلیت ذهنی و روانی نیاز دارند و مفاهیم انتزاعی مطرح در اعتقادات می‌بایستی فهمیده شوند علی‌القاعده - به لحاظ روان‌شناختی - باید موکول شوند به سنین نوجوانی. البته این موضوع نیز کم و بیش ممکن است در جوامع مختلف متغیر باشد ولی معمولاً حول و حوش دوران نوجوانی اتفاق می‌افتند. بنابراین نمی‌توان اعتقادات را در دورهٔ کودکی به بچه‌ها آموخت مگر اینکه به زبان کودکان بیان شوند که آن هم طبق برداشت خود کودک به دست می‌آید، خود دین نیز همین انتظار را دارد. مثلاً فرض کنید اگر بزرگی خدا را برای کودکان مطرح کنیم، آنها این بزرگی را متناسب با ذهن خودشان به صورت فیزیکی درنظر می‌گیرند. شما هرقدر هم که اصرار کنید این عظمت فیزیکی نیست، کودک نمی‌تواند مفهوم موردنظر شما را جذب کند. ناگفته پیداست که دین قاعدتاً نمی‌خواهد از خداوند تصویری این‌گونه به انسان بدهد. و به همین علت آن را موکول به سن تکلیف کرده است. عنصر دوم و چهارم شاید از آن دست عناصری باشند که می‌توان آنها را مطرح کرد. حالا چرا عنصر دوم؟ برای اینکه حالات درونی و عواطف بیشتر در آن موج می‌زند. مثل دوست داشتن، محبت کردن، کسی یا چیزی را بر دیگری ترجیح دادن، ترس‌ها، امیدها و غیره. این عواطف در دوران کودکی جریان دارند و می‌توانند اشکال دینی پیدا کنند. مثلاً اگر قصه‌ای دینی برای بچه‌ها بنویسید، مخاطب شما حالات هیجانی قصه را به راحتی و خوبی دریافت می‌کند. به عنوان مثال وقتی قصهٔ حضرت موسی(ع) و جریان شکافتن دریا و تعقیب فرعون برای بچه‌ها بیان می‌شود، فضاهای التهابی و عاطفی آن مثل سایر قصه‌ها با شدت و حدت بیشتری درک و دریافت می‌شود. اعمال بیرونی هم که امری قابل مشاهده هستند، از این قاعده مستثنی نیستند. مثلاً کتاب «می‌خواهم نماز بخوانم» خانم سپیده خلیلی جزو همان اعمالی تلقی می‌شود که شکلهای بیرونی‌اش قابل مشاهده و تقلید و تکرار است.

● قبل از اینکه سؤال دوم را بپرسم، بگذارید برویم سراغ همین بحث. با توجه به اینکه پرداختن به تجربه‌های‌دینی کاری‌دشوار است و برای بچه‌ها نیز بحث چندان ساده‌ای به نظر نمی‌رسد، تعداد کتابهای‌دینی‌خاص این‌موضوع‌بسیاراندک‌است، ولی تا بخواهید در کتابهای کودکان بر رفتار و اعمال دینی تکیه شده است. آیا این وضعیت باعث نمی‌شود که ادبیات دینی ما ادبیاتی با تظاهرات بیرونی - اگر نخواهیم از لفظ ریاکارانه استفاده کنیم - باشد؟ از سوی دیگر، با توجه به ویژگی‌های دوره نوجوانی، نمی‌توان خیلی هم بحث اعتقاد و ایمان را برایشان مطرح کرد. تجربه‌های درونی هم چون کاملاً فردی هستند، کمی رازآلود به نظر می‌رسند...

باقری: نه خب، اینها قابل توصیف هستند. عرض کردم که مثلاً من موافق نیستم قابل بیان نباشند، اما این که بیان نشده‌اند امری دیگری است.

● دشوارتر از این است که مثلاً یک شخصیت مذهبی برای بچه‌ها بسازیم که رفتارش متناسب با تعریف رسمی از دین در کشورمان باشد. مثلاً اگر پدری هست باید ریش داشته باشد و

انتظار این است که افراد بصیرتهایی درباره اعتقادات دینی پیدا کنند. این بصیرت هم خودش امری نسبی و تاریخی است چراکه وابسته به سؤالها و دیدگاه‌های رقیب است.

اگر مادری هست باید چادر داشته باشد و تسبیحی در دستش دیده شود در حال نماز خواندن باشد.

باقری: من اطلاعی ندارم که در ادبیات کودک به این بحث پرداخته‌اند یا نه، ولی اگر هم نپرداخته باشند قابل پرداختن هست و جای کار دارد. فرض کنید دربارهٔ شکافتن دریا در داستان موسی(ع) یا یک بعد دیگر در همان داستان، وقتی موسی(ع) با همسرش شبانه سفر می‌کند و هوا سرد است و همسر موسی(ع) حامله است. خب، موسی(ع) از دور آتشی می‌بیند و می‌گوید صبر کن تا بروم آتش بیاورم گرم شویم، بعد می‌رود به نزدیکی آتش و ناگهان خطابی به او می‌شود و الی آخر. اگر این مضمون را در داستان بیاوریم همین اضطرابها، ترسها، امیدها، بیمها و تجربه‌ها در سایر داستانها هم وجود دارند و چیزی نیست که بگوییم قابل بیان نیست. شما در داستانهای دیگر هم با همین عواطف سروکار دارید.

● همهٔ این بیمها و امیدها که تجربهٔ دینی نیستند.

باقری: درست است، ولی تجربه‌های دینی مورد بحث ما از این سنخ هستند.

● و اینها قابل طرح هستند؟

باقری: بله، در داستانهایتان شاید جذابترین و نافذترین مایه‌های ادبیات در خلال همین امواج سیر می‌کند، لذا اگر عنصر دینی بودن را از میان آنها بگزینیم البته در داستانهایی که این بعد در آنها بارزتر است کاملاً قابل بیان و توصیف هستند مگر اینکه موانع فنی داشته باشند که به حوزه تخصص من مربوط نمی‌شود. اما در خصوص ظاهرگرایی ادبیات یا ریاکاری آن و اینکه آیا می‌شود از آن پرهیز کرد یا خیر، باید بگویم ظاهرگرایی و ریاکاری دو مفهوم متفاوت هستند. توجه به ظواهر، لزوماً مساوی با ریاکاری نیست چون در ریاکاری این مسئله وجود دارد که ما عملی را به خاطر حضور دیگری انجام دهیم. در واقع حضور دیگری عنصری اساسی در ریاکاری است این امر از لحاظ تربیتی نیز اتفاق می‌افتد و فقط جنبهٔ دینی ندارد. مثلاً، بچه‌ها در دوران کودکی بسیاری از رفتارهای ظاهری را در خانه یاد می‌گیرند. مسواک زدن قبل از خواب نوعی رفتار است که بچه‌ها آن را از بزرگسالان خود تقلید می‌کنند. آنها حتی اگر درست هم نتوانند مسواک بزنند، این کار را می‌کنند و این کارشان نوعی ظاهرگرایی است، ولی توجه داشته باشید که این بچه نه سؤال می‌کند که این چه کاری است و برای چیست و ما هم ممکن است توضیح روشنی به او ندهیم. بچه عملاً در معرض رفتارهایی قرار می‌گیرد که آنها را به تقلید از دیگران انجام می‌دهد یا می‌آموزد که انجام بدهد. این امر خیلی ضروری و اجتناب‌ناپذیر است چرا که بچه بالاخره باید وارد فرهنگ محیط خود شود و نخستین گام او نیز دانستن آداب، حرکات و سکناتی است که در رفتارها بیشتر جلوه‌گر می‌شود تا اینکه بداند و درک کند که منطق این رفتارها چیست، پشتوانه‌اش چیست و دلیلش چیست. اینها ممکن است قابل طرح نباشد. خب، این حالت شامل رفتارهای دینی هم می‌شود یعنی بخش غالبی از فرهنگ ما ممکن است شامل همین رفتارهای دینی باشد. بچه آنها را از دیگران می‌آموزد و می‌توان آنها را از طریق ادبیات نیز به بچه منتقل کرد. این امر ضرورتاً تبدیل به ریاکاری نخواهد شد مگر اینکه عناصر بعدی اضافه شوند. یعنی به نحوی تعمداً یا به صورتی

نمی‌توان اعتقادات را در دورهٔ کودکی به بچه‌ها آموخت مگر اینکه به زبان کودکان بیان شوند که آن هم طبق برداشت خود کودک به دست می‌آید.

غیرطبیعی عناصر بعدی را وارد کنیم تا این اتفاق بیفتد والاّ خود به خود این اتفاق نمی‌افتد.

● در اینجا دو مشکل پیش می‌آید: یکی اینکه اگر این اتفاق در دورهٔ بعدی یعنی در زمان سیر از ظاهر به باطن نیفتد خوب است، چرا که در سنین پایین‌تر قابل توضیح است ولی اگر نوجوان شد یا در اواخر سن کودکی او باز هم به این پوستهٔ دینی بپردازیم، بیم این می‌رود که محتوا حذف شده و به همین پوسته ظاهری قناعت شود.

باقری: در این شکی نیست. من عرض کردم که عناصر بعدی همواره در کمین هستند. یعنی همین‌طور که کودک به سنین نوجوانی می‌رسد، این عناصر می‌بایستی از کمین خارج شوند. موضوع دقیقاً وقتی که ادبیات نوجوان را درنظر بگیریم فرق می‌کند، چرا که عناصری تازه وارد جریان شده‌اند. مثلاً در ادبیات نوجوان می‌بایستی اصول اعتقادات و عنصر التزام درونی را جلوه‌گر کرد، چرا که درست همین جاست که ظاهرگرایی را باید به نوعی باطن و ظهور باطن و بواطن این امور تبدیل کرد. به این ترتیب از قشری‌گری خاصی که زمانی اجتناب‌ناپذیر بوده، می‌توان فراتر رفت.

● برمی‌گردم به بخش دوم سؤال خودم که داشت یادم می‌رفت.

در سالهای اخیر، بحث‌هایی که در مورد معرفت دینی و این‌گونه امور درگرفته است نگرانی‌هایی را در سطح کشور به وجود آورده است. اگر شناخت ما از دین نسبی و متغیر است و به پیش‌فهم‌ها و پیش فرض‌های ما بستگی دارد، از هستهٔ پایداری که می‌خواهیم به نام دین به بچه‌ها منتقل کنیم آیا چیزی باقی می‌ماند که در همه زمانها بگوییم این دین است یا نه در هر زمانی چیزی به اسم دین داریم که باید همان را منتقل کنیم؟ در این کش و قوس، وظیفهٔ هنرمندانی که دغدغهٔ انتقال دین به بچه‌ها را دارند، چیست؟

باقری: مفهوم نسبیت را شاید بتوان به دو صورت درنظر گرفت: یکی به این صورت که اگر فرض کنیم معرفت دینی در زمانهای مختلف به صور مختلفی درمی‌آید، اینها را با هم مقایسه کنیم. آن وقت اگر مقیاس اینها با هم منجر به تباین آنها شود، یعنی منجر به این فرض شود که واحدهای معرفت دینی در زمانهای مختلف نسبت به هم متباین هستند و هسته مشترک موردنظر وجود ندارد، باید بگوییم این نوعی نسبیت است. شاید بعضی از کسانی که می‌گویند معرفت دینی در تطوّر بوده و نسبی است، اشاره به چنین تصویری دارند.

نسبیت دوم این است که بگوییم این واحدها نسبت به هم متفاوت هستند. بنابراین تحول و تطوری رخ می‌دهد، ولی رابطهٔ اینها با هم رابطهٔ تباین نیست بلکه رابطهٔ فزایندگی تداخل چشمگیر است که فقط تکرار نمی‌شود، چرا که در زمانهای مختلف بسط پیدا می‌کند یا محدود می‌شود. این هم مفهوم دیگری از نسبیت است که براساس آن می‌توان گفت معرفت دینی امروز ما نسبت به صد سال پیش، متفاوت است چون در برابر سؤالهای جدید، ابهامهای جدید و بحث‌های جدید قرار دارد. معنی این گفته آن نیست که معرفت دینی ما به صورت تباینی متفاوت است و مثلاً به دنیای دیگری تعلق دارد.

● یعنی هستهٔ مشترکی دارد.

باقری: بله، ولی متناسب با موقعیتی جدید، جنبه‌ای تازه به آن افزوده یا از آن کاسته شده

است. من در سؤال شما، نوعی نگرانی احساس کردم. ببینید! برای تشخیص این دو نوع نسبیت از هم عملاً دچار مشکل می‌شویم. بحث‌های مطرح شده مورد اشاره شما نیز عموماً بین این دو نوع نوسان دارند. کسانی که بحث معرفت دینی و تطور آن را مطرح کرده‌اند بین این دو قطب نوسان دارند. بعضی‌ها نیز در آن واحد در قطب اول و قطب دوم قرار دارند. خود من با شکل اول نسبیت یعنی تطور تباینی معرفت موافق نیستم. چنین چیزی شاید نه قابل دفاع باشد و نه اتفاق افتاده باشد.

● در واقع وقتی از انتقال دین به کودکان گفت‌وگو می‌کنیم یکی از پیش فرض‌های اساسی ما باید این باشد که این هستهٔ مشترک وجود دارد، چرا که اگر نداشته باشد فکر می‌کنم خودِ بحث کار بی‌موردی باشد.

باقری: مفهوم دینی بودن هم واقعاً مورد سؤال قرار می‌گیرد. یعنی اگر دین و محتوای آن بتواند تا این حد وابسته به پیش فهم‌های متفاوت باشد که صورتهای متوالی پیدا کند، به قول شما دیگر چیزی از دین باقی نمی‌ماند تا درباره‌اش بحثی صورت بگیرد، چرا که فقط پیش فرضها هستند که دین را رقم می‌زنند، در صورتی که قرار بود پیش‌فهم‌ها در فهم ما از دین دخالت کنند. یعنی دین باید چیز معینی باشد تا ما با پیش‌فهم‌های مختلف، برداشتهای نسبتاً متفاوتی از آن پیدا کنیم. اگر بین اینها رخنه‌های عظیمی وجود داشته باشد، پیش‌فهم‌ها حاکم می‌شوند نه اینکه خودِ دین در معرفت آن نقشی داشته باشد.

● ما می‌خواستیم براساس همین موضوع به طور جدی‌تر وارد بحث ادبیات شویم که شما با اشاره‌تان به تخصصی بودن بحث مانع شدید، اما از زاویه‌ای دیگر وارد بحث شویم. ببینید آقای دکتر شما با توجه به بحث‌هایی که در گذشته کرده‌اید، مطمئناً به این نکته قائل هستید که نسل قبل ما، در واقع کودکان و نوجوانان نسل دیگری غیر از نسل ما هستند و قطعاً در برداشتهایشان از هستی، دین و هر چیز دیگر، حق دارند که با ما تفاوت داشته باشند - البته نمی‌گوییم که الزاماً متفاوت هستند - خب، وقتی از دین و آموزش دین صحبت می‌کنیم، در واقع می‌خواهیم برداشتها و هنجارهای خودمان را به آنها منتقل کنیم. وقتی از تربیت دینی گفت‌وگو می‌کنیم، در واقع می‌خواهیم نسلی را بار بیاوریم که مثل ما به دین نگاه کند و مثل ما متدین باشد، همین باعث عدم جذابیت ادبیات دینی برای آنها می‌شود. این حرفم متکی به هیچ تحقیق و پژوهشی نیست اما فکر می‌کنم که عدم استقبال آنها در بیشتر مواقع ناشی از انتقال دیدهای ما به آنهاست.

باقری: که چی؟

● یعنی در واقع تفاوت‌هایی با آنها داریم که نمی‌خواهیم آنها را لحاظ کنیم. به بیانی دیگر، در واقع می‌خواهیم فرامین مقدری را که خودمان آنها را قبول داریم، به طور دربست به آنها تحمیل کنیم.

باقری: در اینجا سؤال ما معطوف می‌شود به تأثیر جنبهٔ تربیت بر تربیت دینی. این سؤال هم واقعاً پرسیدنی است که با آوردن واژهٔ تربیت، آیا تَعَیُّنات خاصی ظهور می‌کند؟ من فکر می‌کنم پاسخ مثبت است، یعنی تربیت ارتباطی ویژه است با مختصات معین بین دو نسل که می‌تواند با شکلهای دیگر تربیت متفاوت باشد.

● اجازه می‌خواهم سؤالی را مطرح کنم. آیا ادبیات می‌تواند ابزاری برای تربیت باشد؟ بسیاری از دست‌اندرکاران تولید ادبیات، تمایلی به پذیرفتن ادبیات ابزاری یا ابزار شدن ادبیات ندارند. یکی از انتقاداتشان به نقد تربیتی و نقد اخلاقی این است که این نوع نقدها ادبیات را بیش از حد لازم ابزار خود می‌بینند.

باقری: در واقع دو سؤال پرسیدند که باید

مستقلاً به آنها بپردازیم. من با اجازه شما اول قسمت تربیت را توضیح می‌دهم و بعد می‌پردازم به سؤال دوم شما. عرض کردم که نوع ارتباط دو نسل، نسل پیشین و کودکان آنها می‌توانند در شکلهای مختلفی آشکار شود بعضی رابطه‌ها از حیث ارتباط آنها با تربیت، شبیه تربیت هستند، مثل تلقین که رابطه‌ای خاص بین نسل بزرگ و نسل جدید است. در این نوع رابطه، معمولاً داشته‌های خودمان را به دیگران منتقل می‌کنیم و عده‌ای ممکن است آن را با تربیت یکی بگیرند. مثلاً ما به عنوان نسل پیشین، اعتقاداتمان را به صورت تلقینی به نسل جدید منتقل می‌کنیم بعضی‌ها آمده‌اند و این نوع انتقال را تربیت تلقی می‌کنند در حالی که تلقین و تربیت مفهومی واحد ندارند. در مباحث فلسفه تعلیم و تربیت هم در خصوص این دو مفهوم بحث‌های زیادی صورت گرفته که آیا واقعاً هم سنگ یکدیگرند یا اینکه با هم تفاوت دارند. نظرها غالباً به این سمت است که اینها دو مفهوم متفاوت هستند، زیرا در تلقین اعتقاداتی را بدون تبیین و یا دفاع از آنها منتقل می‌کنید آن هم تنها با استفاده از فشار اختلاف فازی که بین نسل پیشین و نسل جدید وجود دارد.

● در واقع به صورت تحمیلی.

باقری: نه، در تلقین جنبهٔ تحمیلی وجود ندارد در واقع با استفاده از حجیّتی که برای کسی قائل هستیم و به همین اعتبار حرف او را می‌پذیریم نه به اعتبار صحت یا استحکام مطالبش. مثلاً همین که می‌گوییم فلانی متخصص این فن است، سخنانش پذیرفته می‌شود، اما این پذیرش برای عده‌ای کافی نیست و جنبهٔ تلقینی دارد. حالا اگر آمدیم و اعتقاداتمان را با این شیوه منتقل کردیم آن هم با فشار پتانسیل ناشی از اختلاف فاز موجود بین دو نسل، عمل ما در واقع تربیت تلقی نمی‌شود حتی اگر شیوه ما استفاده از تکرار باشد. در واقع با قرار دادن بچه‌ها در معرض کارهای تکراری، چیزهایی را به آنها منتقل می‌کنیم. این کار ممکن است در جاهایی اجتناب‌ناپذیر باشد بویژه در اوایل کار، ولی اگر بخواهد برای همیشه و در تمامی موارد به همین صورت ادامه یابد، فعالیتی تربیتی انجام نداده‌ایم القای تحمیلی نیز چون به اجبار می‌خواهیم انجام رفتارهایی را از دیگران ببینیم، در حکم تربیت نیست به عقیده من در تربیت هم چهار عنصر اساسی وجود دارد که آن را از مفاهیم مشابه جدا می‌کند. یکی این است که در تربیت عنصر دانشی و تبیینی جریان دارد. یعنی شما اگر به هنگام انتقال گنجینهٔ خودتان - حالا اسمش فرهنگ باشد یا هر چیز - به نسل بعدی آن را با تبیین و دانش همراه کنید، یکی از عناصر تربیت را رعایت کرده‌اید.

عنصر دوم، حرکت درونی است، یعنی تغییری که در جریان تربیت رخ می‌دهد با انگیزه‌های درونی همراه است، ولی در شکلهای تحمیلی، تلقینی و تکراری، موتور حرکت تربیت در بیرون از فرد قرار دارد. یعنی پدر، مادر یا مربی با مطرح کردن نظرات یا اعتقاداتشان فرد را با خود همراه می‌کنند، ولی به محض اینکه محیط و موقعیت دگرگون شود، چون دیگر از موتور حرکت خبری نیست، حرکت فرد نیز متوقف می‌شود. این در حالی است که در جریان تربیت انتظار داریم فرد نوعی جوشش درونی پیدا کند. لذا اگر این جوشش درونی پیدا نشود، تربیت رخ نداده و چیز دیگری اتفاق افتاده است.

عنصر سوم عنصر معیارهاست، یعنی فرد علاوه بر اینکه مسائل برای او تبیین می‌شوند، باید معیارهای مطلوبیت و عدم مطلوبیت آنها را دریابد. ناگفته پیداست که این عنصر را در دیگر شکلهای مشابه تربیت مثل تحمیل یا تلقین نمی‌بینیم. تربیت باید رابطه‌ای متقابل باشد به طوری که معلوم شود بر چه اساس، مبنا و چه معیاری، چیزی را مطلوب یا نامطلوب می‌دانیم. این چیز

مطلوب می‌تواند رفتار مطلوب حالتی مطلوب و حتی اندیشه‌ای مطلوب باشد. در هر حال، معیارها باید بارز شوند. این در حالی است که در شکلهای قبلی به نوعی بر پنهان کردن معیارها اصرار می‌شود. یعنی شما در تلقین و تحمیل گاهی اوقات سعی می‌کنید که معیارها را مخفی نگه دارید تا برگ برنده دستتان باشد. عنصر چهارم، نقد و نقادی است. اتفاقاً - به خاطر همین عناصر سه‌گانه است که عنصر چهارم ممکن می‌شود، یعنی شما وقتی کار را با تبیین، معیار و حرکت درونی همراه کرده باشید، عنصر نقد خود به خود به میان می‌آید، چرا که اگرچه نسل پیشین معیارها را می‌دانند، ولی معلوم نیست که وضع خودشان کاملاً منطبق بر آنها باشد، در نتیجه نقد در جریان تربیت ضروری می‌شود. ما معیارها را معرفی کرده و انتقال داده‌ایم و خودمان هم ممکن است کاملاً با آنها منطبق نباشیم بنابراین خود به خود نوعی قیاس و مقایسه به وجود می‌آید و نسل جدید را در معرض سؤالهایی و نقدهایی نسبت به نسل پیشین - در اعتقادات، رفتارها و یا حالاتشان - قرار می‌دهد. اتفاقاً در همین جا سؤالی در تربیت مطرح می‌شود که آیا نسل گذشته می‌خواهد نسل جدید را به تکرار آنچه که خودش هست وادارد؟ و اگر نه با چه پشتوانه‌ای؟ اگر بگوییم نه، چه‌اقتضایی در تربیت وجود دارد که این قضیه را زمینه‌سازی کند؟ در واقع این مسئله روشن می‌شود که اگر بتوانیم معیارها، تبیین و تحرک درونی را در تربیت ایجاد کنیم، نقد نیز ضرورتاً ظهور می‌کند و هنگامی که نقد ظهور کرد، حاصلش تفاوت است. وقتی که نسل جدید بتواند نسل پیشین را مورد نقادی قرار دهد، در واقع گامی فراتر گذاشته و با او متفاوت خواهد شد. و به این ترتیب پارادوکسی در تربیت مطرح می‌شود مبنی بر اینکه آیا می‌خواهیم نسل آینده را مثل خودمان کنیم یا اینکه آنها باید کار خودشان را بکنند و زمان خودشان را درک نمایند؟ این پارادوکس می‌بایستی با تربیت حل شود نه با تحمیل، تلقین یا تکرار.

● بر این اساس، ادبیات کودک ما در حوزهٔ دین بیشتر تلقین است نه تربیت.

باقری: بله، می‌توان بررسی کرد واقعاً دید که ادبیاتمان بیشتر به شکل تحمیل یا تلقین و این



پارادوکسی در تربیت مطرح می‌شود مبنی بر اینکه آیا می‌خواهیم نسل آینده را مثل خودمان کنیم یا اینکه آنها باید کار خودشان را بکنند و زمان خودشان را درک نمایند؟ این پارادوکس می‌بایستی با تربیت حل شود نه با تحمیل، تلقین یا تکرار.

طور چیزها حرکت کرده است. حتی در حوزه تعلیم و تربیت هم همین طور است. شما دقت کنید که معلم‌های ما در مدرسه چکار می‌کنند. کار معلم را که ارزیابی کنید ممکن است به این نکته برسید که دائم در حال تلقین است. یعنی حرفها و اعتقادات دینی خود را که بیان می‌کند تنها به ضرب و زور اینکه «من می‌گویم چون که معلم هستم» - فشار اختلاف فاز - آنها را به شاگردانش تحمیل یا الزام می‌کند. ناگفته پیداست که این شیوه، تربیت به حساب نمی‌آید.

● اگر از این زاویه به کتابهای درسی مدارس نگاهی بیندازیم، چه نتیجه‌ای خواهیم گرفت؟

باقری: اتفاقاً گاهی اوقات کتابهای درسی و بویژه کتابهای دینی را نگاه می‌کنم و به همین خاطر می‌توانم این مسئله را برای شما مستند کنم. به تازگی درباره کتاب تاریخ معاصر (فکر می‌کنم) دوم دبیرستان، با یکی از دانش‌آموزان صحبت می‌کردم. نویسنده، مکاتب قرن بیستم را معرفی کرده بود. از جمله فرویدیسم، مارکسیسم و غیره را. سپس هر کدام را مورد نقد قرار داده و وارد این مقوله شده بود که به دین نیاز داریم. انتقادش هم این بود که این مکاتب فکری به اصطلاح فریبنده هستند و انسان را گمراه می‌کنند، پس ما به دین نیاز داریم. در این میان، نقد ایشان خیلی جالب بود، چرا که دقیقاً شاید در چهار یا پنج سطر این دو مکتب فکری را به صورتی بسیار سطحی و بدون هرگونه بحث تبیینی - که مثلاً اگر می‌گوییم فرویدیسم مشکل دارد به این یا آن دلیل است - و تنها با ذکر اینکه انسان را گمراه می‌کند به نقد کشیده بود. این دقیقاً همان تلقینی است که من عرض کردم، یعنی شما بدون تبیین و بدون معیار، چیزی را بیان و تکرار می‌کنید و چون از دانش‌آموز انتظار می‌رود که او هم می‌داند که از او انتظار می‌رود اینها را بخواند و بازگردان کند، مطلب را به او منتقل می‌کنید. عملاً فضای کلاس هم دانش‌آموز را نمی‌برد به سراغ این سؤال که شمای نویسنده به چه دلیل می‌گویید چنین است؟ ما فقط بازگردانی می‌خواهیم که باید انجام شود در حالی که عملاً هم از سوی نویسنده، هم از سوی معلم و هم از انتظاری که شاگرد از خودش دارد، دقیقاً تلقین صورت می‌گیرد نه تربیت. ما باید دانش‌آموز را واقعاً در معرض این سؤال قرار دهیم که اگر این مکاتب مشکل دارند، اصولاً چه هستند و مشکلشان چیست.

● ازنظر حوزهٔ تأثیر هم فکر نمی‌کنم تأثیر در درازمدت داشته باشد.

باقری: اصلاً تأثیری نمی‌گذارد. کافی است که همین دانش‌آموز با فردی معتقد با فرویدیسم و یا مطلع از چم و خم آن مواجه شود، آنجاست که بنای پوشالی شما به سرعت فرو می‌ریزد، چرا که برای اولین بار می‌شنود فروید چه گفته و در لابه‌لای گفته‌های او نکات جالب و شنیدنی بسیاری وجود دارد. مثلاً شما هر وقت بخواهید نویسنده یا صاحب فکر دیگری را جارو کنید، چون منطق تلقین این‌طوری است، به جای تفکیک قضایا و نقد و بررسی آنها، فوراً جارو می‌کنید ولی این بنا در موقعیت واقعی بلافاصله فرو می‌ریزد در بحث‌های دینی هم همین‌طور است، یعنی اگر بخواهیم اعتقادات دینی را هم بر همین مبنا بنا کنیم، معلوم است که استحکامشان در برابر شرایط متفاوت تا چه حدی است.

● یادم آمد اشاره‌ای بکنم به تحقیقی که دربارهٔ کتابهای کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان صورت گرفته بود. در این تحقیق، ۷۲ عنوان از کتابهای کانون بررسی شده و نتیجه‌ای تقریباً مشابه فرمایشات شما گرفته شد. اولاً تمام تلاش این کتابها مبتنی بر این بود که نسلی بسازند شبیه نسل قبلی با همان هنجارهای پیشین. به لحاظ ساختاری هم ساختاری اقتدارگرایانه داشتند.

باقری: تحکمی.

● بله، در آنها شدیداً با عناصر دنیای جدید مخالفت می‌شده و فکر می‌کنم این قابل تعمیم به بقیهٔ ادبیات کودک هم باشد بخصوص که بیشتر مراکز دولتی بر ادبیات کودکان تسلط دارند. آنها تعریفی رسمی از ادبیات، دین و تربیت دارند.

باقری: باید هم به اینجا منجر شود، اگر بازبینی دقیقی صورت بگیرد، آشکار می‌شود که آثار مکتوبی که به شکل ادبیات یا متون درسی بین نسل گذشته و جدید در حال دادوستد است و یا بهتر بگوییم در حال فروش است، تا چه حدی تربیتی هستند. در بسیاری موارد اثری از عناصر چهارگانه تربیت نیست و یا آن‌قدر ضعیف هستند که به چشم نمی‌آیند.

● مشکلی که در کتابهای مذهبی وجود دارد این است که به نحوی جنبهٔ قداست به آنها داده می‌شود و موضوع جنبهٔ تقدس پیدا می‌کند. مخاطب کتاب هم به هرحال جزیره نیست و در جغرافیایی زندگی می‌کند که مدرسه هست، تلویزیون هست و چیزهای دیگر. شرایط جامعه هم به گونه‌ای است که در واقع امکان نقد بویژه نقد کتابهای مذهبی فراهم نیست. اینجاست که این امر به خودش هم مشتبه می‌شود که کتابهای مذهبی را با مذهب یکی بگیرد.

باقری: بله، این مسئله وجود دارد. برنامه‌ای به قول اصحاب تعلیم و تربیت «برنامهٔ درسی پنهان» به جز برنامهٔ درسی صریح وجود دارد. این برنامه در همین امور ضمنی خودش را آشکار می‌کند. ممکن است که صریح هم نگویند که نقد نیست یا انتقاد نیست، ولی تمام عوامل طوری چیده شده که این مسئله را ایجاد می‌کند. این مسئله واقعاً احتیاج به بازبینی دارد که اگر مثلاً نویسنده‌ای کتابی را می‌نویسد یا از زبان معلّم دینی مطالبی در کلاس بیان می‌شود زمینه نقدپذیری آنها با توجه به معیارهایی روشن فراهم شود. یعنی نظام تعلیم و تربیت خود را متکفل ببیند که این زمینه‌سازی را بخشی از کار خویش قلمداد کند. در غیر این صورت، افراد در جاهایی که نقد و به کارگیری معیارها برای بازشناسی به دردشان می‌خورد، وامی‌مانند. می‌خواهم اشاره‌ای بکنم به صحنه‌ای که در جنگ صفین پیش آمد. افرادی آمدند پیش حضرت علی(ع) و گفتند که ما واقعاً مانده‌ایم مات و مبهوت چرا که طرفین متخاصم همه مسلمان هستند، واقعاً چه باید کرد؟ امام(ع) در پاسخ گفتند: «اِعرِف الحق تعرف اهله». تو در واقع باید حق را بشناسی بعد اهل حق را پیدا کنی. این یعنی حرکت از معیارها به سوی مصداق‌ها. اگر ما معیارها را ندهیم، جایی که فرد می‌بایستی مصداق‌های مشابه را بازشناسی کند، دست خالی می‌ماند و این خیلی خطرناک است؛ خطرناک برای تدین اوست همچنانکه در جنگ صفین اتفاق افتاد.

● من حس می‌کنم نوعی نگرانی از نقد در میان کسانی که دغدغه‌شان انتقال دین به بچه‌هاست، وجود دارد. شاید نگران این هستند که مبادا اگر مخاطبان امکان نقد پیدا کنند، همه چیز را از دست بدهند. به راستی چه راهکاری می‌توان یافت که ضمن بر طرف کردن این نگرانی‌ها، مشکلات و

ما - به عنوان نسل پیشین - اعتقاداتمان را به صورت تلقینی به نسل جدید منتقل می‌کنیم. بعضی‌ها آمده‌اند و این نوع انتقال را تربیت تلقی می‌کنند، در حالی که تلقین و تربیت مفهومی واحد ندارند.

نگرانی‌های عمیق‌تری ایجاد نکند؟

باقری: همان طور که عرض کردم، نقد نیاز به معیار مشخص دارد. یکی از کارهایی که دین می‌کند دادن معیارهاست. مثلاً روابط انسانی و اجتماعی را با معیارهایی می‌سنجد. حال اگر روابط با آن‌معیارها هماهنگ بود، مطلوب هستند و اگر نبود، قابل اشکال و انتقاد. حداقل کاری که می‌توانیم برای دینی کردن افراد بکنیم این است که این معیارها را بارز کنیم یعنی به جای اینکه فقط رفتارهای خودمان را القا کنیم و بچه‌ها را در معرض آنها قرار دهیم، بیاییم آنان را با معیارها بسنجیم. اتفاقی که در اینجا می‌افتد این است که دینداران - یک نسل دین‌دار - بیشتر محافظه‌کاری‌اش نسبت به خودش است تا نسبت به اصل دین، چون خود افراد از معیارها فاصله دارند، می‌گویند اگر معیارها را مطرح کنیم اولین آماج انتقاد خودمان هستیم. توجه می‌کنید؟ خب، این که دیگر به دین مربوط نیست و تا اینجا به دیندار مربوط است، یعنی دیندار برای محافظت خودش معیارهای نقد رفتار و اندیشه و این جور چیزها را که خود دین آنها را معرفی کرده است، وارد قلمرو تربیت نمی‌کند.

● بگذارید دربارهٔ ادبیات هم سؤالی بپرسم.

باقری: یک سؤالی هم قبلاً پرسیده بودید که گویا یادتان رفته، البته من یادم نرفته.

● چه بود؟

باقری: نقش ابزاری ادبیات. شاید هم می‌خواهید بعداً آن را مطرح کنید.

● بگذارید دربارهٔ ادبیات دینی بحثی بکنیم بعد نوبت به آن می‌رسد.

من اشاره‌ای کردم به تعریفهایی که از ادبیات می‌شود، خب، اینها در چارچوبهای نظری خاصی است که ذیل دینی کردن علوم انسانی تلقی می‌شوند. مثلاً به نظر شما خودِ مفهوم هنر دینی و ادبیات دینی برای کودکان و نوجوانان - فرقی نمی‌کند برای بزرگسالان یا برای کودکان و نوجوانان - به چه معنایی است؟

باقری: بله این همان طور که می‌فرمایید یک ارتباط وسیع‌تری را مورد توجه قرار می‌دهد که بین دین و یک مقولهٔ دیگری برقرار می‌شود که اینجا بحث ما بین هنر و دین است و معقولیت و مقبولیتِ عنصری یا مقوله‌ای مثل هنر دینی اینجا مورد بحث است که آیا از چنین چیزی می‌شود صحبت کرد یا نه.

اگر بخواهیم برای هنر دینی معنای مقبولی بیابیم که هم ازنظر دینی و هم به لحاظ هنری قابل قبول باشد، محتاج به چند پیش فرض هستیم. اول اینکه از هنر تصوری داشته باشیم که بتواند نوعی تعمد را در خود بگنجاند. قبلاً گفته‌ام اگر بگوییم هنر یا تجربهٔ هنری امری است که در واقع خودِ هنرمند هم توسط آن غافلگیر می‌شود، یعنی هیچ‌گونه تعمد و هدف‌گیری در آن نیست بلکه یکمرتبه مثل بارش باران و به حالتی خود به خودی در ما می‌جوشد، بعد هم منتقل می‌شود به زبان نوشته و می‌شود قطعه‌ای شعر. تصور دیگر این است که اگر هنر تا این حدّ جنبهٔ ارتجالی و خودانگیخته داشته باشد که تعمد و هدف‌جویی در آن راه پیدا نکند، دیگر مجالی به ما نمی‌دهد تا درباره هنر دینی صحبت کنیم مگر اینکه بگوییم در

در تربیت عنصر دانشی و تبیینی جریان دارد. یعنی شما اگر به هنگام انتقال گنجینهٔ خودتان - حالا اسمش فرهنگ باشد یا هر چیز - به نسل بعدی آن را با تبیین و دانش همراه کنید، یکی از عناصر تربیت را رعایت کرده‌اید.

اعتقادات، اموری شناختی هستند، اما در ایمان عنصر اراده، انتخاب و تصمیم‌گیری کاملاً مطرح است.

هنر در حالی که تجربیاتی رخ می‌دهد، جنبه‌های تعمدی و جستجوی مطلوب و هدف قابل تصور است. پیش فرض دوم اینکه مجموعهٔ معرفتها و تجربیات دینی را که دین عرضه می‌کند به گونه‌ای درنظر بگیریم که پهلو به پهلوی تجربه‌های هنری باشند. در واقع نوعی ارتباط میان معارف،اندیشه‌ها و تجربه‌های دینی از یک سو و آنچه که هنرمند به آن مشغول است از سوی دیگر برقرار شود تا بتوانند دادوستد کنند. یعنی دین آن قدر محدود و جدا تعریف نشود که هیچ ارتباطی با این مقوله نداشته باشد. من فکر می‌کنم می‌توان به این نتیجه رسید که هنر هم جوهره‌ای دارد که عنصر تعمد و هدف‌جویی خواه ناخواه در آن ملحوظ می‌شود، حتی اگر عده‌ای طفره بروند.

● به هر حال گرایش‌های فکری هنرمند در آثار ادبی‌اش لحاظ می‌شود.

باقری: بله، حتماً روندهایی را تعقیب می‌کند. البته نمی‌شود گفت که انسان در تمام عمرش از روند واحدی پیروی می‌کند و این نشان می‌دهد که عنصر تعمد و هدف‌جویی در هنر جلوه‌گر می‌شود. از سوی دیگر این هم مجموعهٔ پیچیده‌ای است که در آن مسائل مختلفی ظهور می‌کنند مثلاً از برخی مفاهیم و مضامین علمی گرفته تا مضامین و قالبهای هنری. شکل و شمایل قرآن و مفاهیم و مضامین آن نشان می‌دهد که ارتباط متقابلی با حوزه‌های هنر و دیگر حوزه‌ها دارد. اگر رابطه دین و هنر این طوری باشد، می‌توان گفت که هنر دینی در شکل موجه آن می‌تواند چنین چیزی باشد که فردی از معرفتهای دینی بهره‌ای گرفته باشد، بعد این بهره در تجربه‌های هنری‌اش دخالت ورزد و حاصل این ترکیب و ترکّب سنتزی باشد که ما به عنوان هنر دینی از آن یاد می‌کنیم: هنری که در آن عنصر تعمد و هدف‌جویی می‌تواند نقش خاص خود را بازی کند. البته این صحبت من مانع از این نیست که چیزهایی به نام هنر دینی هم داشته باشیم که صورتهای ناموجه و به اصطلاح قابل انتقاد این بحث باشند. آنچه که به عنوان هنر دینی بیان شود، لزوماً صورت مقبول قضیه نیست و به این ترتیب به نظر می‌رسد که می‌تواند ارتباطی میان هنرِ هنرمند و دینی بودن او برقرار شود.

● در واقع این تعمدی بودن در حوزه ادبیات کودک، مضاعف می‌شود چرا که مخاطب مشخصی هم وجود دارد که حدود توانایی و تجربه و دانش او مشخص است و ما را ملتزم می‌سازد به گونه‌ای بنویسیم و مطالبمان را بیان کنیم که او بفهمد و برایش جذاب هم باشد.

باقری: مضاعف می‌شود، بله. یعنی عملاً اینجا عنصری دیگر یعنی مخاطبی پیدا می‌شود که ما می‌خواهیم به فضای فکری خودمان قالب و شکل مشخصی داده و به او برسانیم. لذا عنصر تعمد مضاعف می‌شود و این هم اجتناب‌ناپذیر است.

● در این حوزه، هنر دینی هم قابل وصول‌تر است.

باقری: البته، اما با تمام این حرفها عناصری که وارد هنر می‌شوند می‌توانند شکلی مذموم به آن بدهند. این موضوع به جای خودش باقی است یعنی ضرورت عنصر تعمد نه به این معناست که ما بتوانیم آن را به هر صورتی که بتوانیم وارد هنر کنیم. این نکته، خیلی ظریف است. یعنی ما باید نسبت و مرزهایشان را طوری مشخص کنیم که لطمه‌ای به هم نزنند.

● یعنی تا جایی که گوهر هنری و دین حفظ شود.

باقری: گوهر هنری و نیز گوهر دینی هر دو بتوانند محفوظ بمانند. ما این ظرافت را در ترکیبهای دیگر هم داریم. یعنی آنجا که می‌خواهیم

عنصر سوم عنصر معیارهاست، فرد علاوه بر اینکه مسائل برای او تبیین‌می‌شوند، باید معیارهای مطلوبیت و عدم مطلوبیت آنها را دریابد.

از علم دینی صحبت کنیم - چون خودِ من در این زمینه بیشتر کار کرده‌ام - به فرض از روان‌شناسی اسلامی که بخشی ازعلم دینی است، همان ظرافت برایمان مطرح می‌شود. شما اگر اندکی این طرف و آن طرف حرکت کنید و سهم هر کدام از دین یا علم را مراعات نکنید، معجونی از آب درمی‌آید وحشتناک که قابل تحمل نیست.

● البته وقتی ما از منظر انسانی دیندار بحث می‌کنیم هنر دینی معنا پیدا می‌کند. اگر کسی اعتقادی نداشته باشد و بخواهد هنر دینی بیافریند چه؟

باقری: امکان‌پذیر نیست، تا آنجایی که به فرد غیردیندار مربوط می‌شود این بحث این طوری قابل مطرح شدن است که بگوییم هنر نمی‌تواند خنثی باشد چنانکه هنرمند نمی‌تواند خنثی باشد. هنرمند انسانی جهت‌گیر است و عنصر تعمد در حیات او وجود دارد و هنرش هم آغشته به این مسئله می‌شود. بنابراین ما هنر خنثی نداریم چنانکه علم خنثی نداریم. درست است که علم عینی است ولی معنی عینیت آن خنثی بودن نیست. ما در علم و هنر سوگیری‌های مختلفی داریم، که قابل اجتناب و انتقاد هستند اگر شما به دانشمندی بگویید قبل از اینکه فرضیه‌تان را در آزمایشگاه بررسی کنید نباید جوابش را مشخص سازید، سوگیری قابل انتقاد و قابل اجتناب انجام داده‌اید ولی سوگیری‌هایی هم وجود دارند که نه قابل اجتناب هستند و نه قابل انتقاد و آن سوگیری‌های مقدماتی و مبنایی کار است یعنی یک دانشمند حتماً در فضایی فکری فکر می‌کند. در خلاء که نمی‌شود فکر کرد.

● موضوعش را از آن فضای فکری می‌گیرد ولی در روش‌ها که دیگر...

باقری: آن هم یک سری التزاماتی دارد. ببینید شما خودتان باید بپذیرید که روش تجربی ترجیح بر روشهای دیگر دارد. یعنی یک ارزش‌گذاری اولیه انجام می‌دهیم، بنابراین با یک سلسله تعهدات وارد حوزهٔ علم می‌شویم. همان طور که با یک سری تعهدات وارد حوزهٔ هنر می‌شویم. سوگیری هنرمند هم دو نوع است. یک سری سوگیری‌های قابل انتقاد و اجتناب که گفتم غلیظ و شدید شدن عنصر دینی در اثر هنری قابل انتقاد و اجتناب است. اما اینکه بخواهیم بگوییم هنرمند باید کاملاً از هر رنگ تعلق شسته و بری باشد، این دیگر امکان‌پذیر نیست و این نوع سوگیری اجتناب‌ناپذیر است. یعنی انسان در جهان فلشی است که مسیری را اتخاذ می‌کند و اگر این کار را نکند نه انسان است نه هنرمند و نه عالم. ما نمی‌توانیم چنین چیز بی‌تعینی را تصور کنیم، پس اگر این طوری باشد در واقع دینی شدن هنر اجتناب‌ناپذیر است. به عنوان یک جهت شما ممکن است هنرمندی مارکسیست باشید و من هنرمندی متدین. بالاخره شما باید چیزی را بگزینید. یکی از نامزدهای این گزینش، معرفت دینی و تدین است، همان‌طور که می‌توانید یک هنرمند مارکسیست...

عرض کنم که...

● متعهد.

آقای باقری: بله متعهد باشید این عملاً اجتناب‌ناپذیر است. من فکر می‌کنم نمی‌شود زیاد هم با هنرمند درگیر شد که شما چرا این‌طوری هستید. خب در جایی دیگر انتخابی را انجام داده و حالا خود به خود آشکار می‌شود. اگر بخواهیم از این عنصر آن قدر استفاده کنیم که کم‌کم هنر را از محتواهای خودش تهی کند، آنجاست که سوگیری‌های منفی و قابل انتقاد آشکار شده است.

اگر آثار ادبیات دینی کودکان را بررسی کنیم به نظر می‌رسد که سوگیری‌های قابل انتقاد به فراوانی در آنها یافت شود.

● این انتقاد وجود دارد که همیشه از ادبیات صرفنظر شده تا جنبهٔ دینی آن تقویت شود.

باقری: که خب، این هم نهایتاً کل مجموعه را بی‌اثر می‌کند.

● چون ادبیات صاحبی ندارد و صرف‌نظر کردن از آن کم هزینه‌تر است.

باقری: ولی خب با این حال باید گفت که اگر این کار را بکنیم مجموعه اثر مشکل پیدا می‌کند. یعنی کار دینی‌اش را هم نمی‌تواند انجام بدهد. شما وقتی که ظرف را شکستید محتوای آن هم می‌ریزد.

● از لحاظ حوزهٔ تأثیر هم.

باقری: بله، دیگر ادبیات نیست، چیز دیگری است. مثلاً اطلاعیه است.

● لطفاً به سؤال فراموش شده هم اشاره‌ای بکنید.

باقری: تقریباً قسمت آخر همین بحث شامل آن سؤال هم شد، یعنی همان عنصر تعهد مضاعف را که شما اشاره کردید و این سوگیری قابل انتقاد هم که من عرض کردم همان شکل ابزاری قابل انتقاد است، ولی شکل ابزاری که اجتناب‌ناپذیر است، به نحوی در ذات هنرمند و به طور کلی در ذات انسان نهفته است.

● ما می‌توانیم از فرمایش شما این طور نتیجه بگیریم که در واقع تعریف هنر و ادبیات دینی مستلزم گزینش رویکردهایی از دین و رویکردهایی به ادبیاتی است که بتوانند با هم جمع شوند.

باقری: بله، یعنی به اصطلاح عدالت نسبت به هر دو حوزه رعایت شده باشد. البته متر مشخصی ندارد که آن را اندازه‌گیری کنیم، ولی باید به تدریج با آزمایش و خطا این مرز را پیدا کنیم، چون بالاخره اثر هنری را می‌دهیم به کسی می‌خواند، یعنی اثر باید دیده شود. وقتی که مثلاً یک نوجوان یا کودک اثر ما را می‌خواند، باید ببینیم جنبه‌های هنری او را برانگیخته یا نه داستان کششی ندارد. با فرض دوم - فقدان کشش تا پایان - باید دید چه اشکالی دارد. در واقع نمی‌توان گفت ضابطه‌ای بدهید تا معلوم شود که این عدالت در کتاب رعایت شده است یا خیر. این امر واقعاً ممکن نیست. نویسنده تلاش خودش را می‌کند ولی آخرِ سر ما باید به نحوی ببینیم اثری که به لحاظ هنری کشش دارد آیا مضمونها را هم به لحاظ دینی منتقل می‌کند یا نه. این بخشی از ارزیابی کار است.

● ممکن است مضمون‌های دیگری برداشت کنند که با مضمون‌هایی که ما گفتیم متفاوت باشد.

باقری: و یا مضمون‌ها به هیچ‌وجه برایشان گیرا نباشد. فرض کنید کتابی نوشته‌ایم درباره روزه و تمام احکام را به صورت قصه‌واره نوشته‌ایم. هدف هم این است که بچهٔ پیش دبستانی احکام روزه را یاد بگیرد. حالا باید ببینیم این احکام روزه با آن پیچ و خم‌هایش که زیاد هم هست حتی در شکل هنری خود می‌توانند نظر بچهٔ پیش دبستانی را جلب کنند یا نه. اگر واقعاً مخاطب را جلب نمی‌کند، معلوم است که مضمون دینی را مناسب انتخاب نکرده‌ایم حتی اگر قصه‌واره‌هایمان خیلی جالب هم باشند. مخاطب، تصاویر را تا آخر

حرکت درونی است، یعنی تغییری که در جریان تربیت رخ می‌دهد با انگیزه‌های درونی همراه است، ولی در شکلهای تحمیلی، تلقینی و تکراری، موتور حرکت تربیت در بیرون از فرد قرار دارد.

نگاه می‌کند ولی احکام روزه را یاد نمی‌گیرد. پس آن قسمت مشکل پیدا کرده است. برعکس این قضیه هنگامی است که کتاب از لحاظ هنری برای مخاطب جاذبه‌ای نداشته باشد. در اینجا هم قسمت اول تخریب شده است. این وضعیت تا حدودی پیشینی است و تا حدی پسینی. ما در قسمت پیشینی می‌توانیم مشخص کنیم که دخالت دین و معرفت دینی در هنر چگونه است. عناصر اساسی هنر چیست و چگونه باید آنها را حفظ کرد. در قسمت پسینی هم اثر را پدید می‌آوریم و می‌دهیم دست مخاطبمان آن وقت، واقعاً باید تحقیقی ارزیابی بکنیم. منظورم این است که باید یک سری تحقیقات تجربی انجام داد. البته من چون در زمینهٔ هنری حضور ندارم، نمی‌دانم این نوع تحقیقات انجام شده‌اند یا نه.

● نه در حوزهٔ تأثیر کتابها، هیچ نوع تحقیقات مفصلی انجام نشده و یا حداقل من خبر ندارم. بعید می‌دانم که چنین چیزی اتفاق افتاده باشد و هیچ یک از این مجموعهٔ کودک و نوجوان خبری نداشته باشد.

باقری: اگر واقعاً این‌طور است، خب خلاء محسوسی است. بخشی از قدرت کارِ شما به این است که این ارزیابی‌های علمی صورت بگیرند. این ارزیابی مثل تحقیقات میدانی در سایر حوزه‌ها می‌بایستی انجام شوند.

● ارزیابی را نمی‌شود واگذار کرد به نویسندگان کودک و نوجوان، چرا که در واقع دو شأن مختلف دارد. نویسندگان هم در این زمینه باید مصرف‌کنندهٔ علوم باشند. انجام این تحقیقات بیشتر به سازمانهای مسئول در این زمینه برمی‌گردد، مثل کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، وزارت آموزش و پرورش و ارشاد. اینها به جای اینکه تولید کارهای مذهبی را سفارش بدهند، باید دست به پژوهش بزنند. بعد ناشر خصوصی برود دنبال این کار.

باقری: بله اهمیت این کار واقعاً کمتر از خودِ نگارش نیست.

● پس به این نکته رسیدیم که اولویت در این کار چیست: پژوهش.

باقری: بله، من واقعاً تأکید می‌کنم به این دلیل که به هرحال وقتی با مخاطبی ارتباط برقرار کردیم، وارد عرصهٔ تجربه شده‌ایم. در این زمینه هم نمی‌توان نتایج کار را بدون مطالعهٔ تجربی، مشخص کرد. مثلاً شما در تعلیم و تربیت، در حوزه‌های روان‌شناختی، اجتماعی، سیاسی نمونه‌گیری می‌کنید، نمونه‌ها باید به لحاظ توزیع علمی مناسب باشند، روش‌ها و پرسشنامه‌های شما نیز همین طور. همه اینها یک سری بحث‌های فنی است. یک پژوهشگر باید بیاید و مثلاً دربارهٔ داستانهای کودکان پرسشنامه‌ای متناسب با سن مخاطبان آنها تهیه کند. بعد آنها را پیش مطالعه بکند، یعنی اول ببینید که سؤالها مطلب را می‌رسانند یا خیر. بعد از پیش مطالعه باید نمونه‌گیری کافی و درستی انجام شود، بعد طرح تحقیق اجرا شده و نتیجه‌گیری شود.

حاصل این کارها باید به نویسنده داده شود تا

البته نمی‌شود گفت که انسان در تمام عمرش از روند واحدی پیروی می‌کند و این نشان می‌دهد که عنصر تعمد و هدف‌جویی در هنر جلوه‌گر می‌شود. از سوی دیگر این هم مجموعهٔ پیچیده‌ای است که در آن مسائل مختلفی ظهور می‌کنند مثلاً از برخی مفاهیم و مضامین علمی گرفته تا مضامین و قالبهای هنری.

ظاهرگرایی و ریاکاری دو مفهوم متفاوت هستند.

یک طرفه حرکت نکند. ناقدان زحمت زیاد می‌کشند، ولی کارشان در حدّ خودشان تعیین‌کننده است.

● ناقدان به تأثیر اثر کاری ندارند و نمی‌توانند هم داشته باشند. اگر هم می‌گویند این اثر تأثیری این‌گونه می‌گذارد، باز هم...

باقری: به لحاظ معیاری بحث می‌کنند. این خودش کار مهمی است ولی جای تحقیق را نمی‌گیرد. این که تاکنون تحقیقی صورت نگرفته خیلی عجیب است!

● مسائل اساسی‌تری هم وجود دارد. ما واژگان پایهٔ گروه‌های سنی مخاطبان خودمان را نداریم. شنیده‌ام این واژگان در کشورهای دیگر به‌طور مرتب منتشر می‌شود. ما تقریباً در این بخش از علوم تربیتی و روان‌شناسی که خودتان می‌دانید، شناخت علمی و دقیقی از مخاطبان خود نداریم. شناخت اغلب نویسندگان کودک و نوجوان متکی به شناخت دوران نوجوانی خودشان است. در شعر کودک و نوجوان، اکثر شعرهای ما در روستا اتفاق می‌افتد، داستانهایمان هم همین طور است، چرا که نویسنده‌های ما اغلب بچهٔ روستا بوده‌اند و دورهٔ کودکی و نوجوانی‌شان در روستا گذشته است.

باقری: بله، پژوهش را می‌توان در چند جا به کار گرفت. یکی در پایان‌نامه‌های رشته‌هایی که به ادبیات مربوط هستند. کار دانشجویان همه‌اش که نباید نظری باشد، کمی هم باید پژوهش تجربی کنند. در پایان‌نامه‌های دانشجویی می‌توان این کار را انجام داد. به قول شما سازمانهایی که متکفل این مسئله هستند، باید معاونت پژوهشی داشته باشند.

● معاونت پژوهشی دارند. مثلاً کانون معاونت پژوهشی دارد، ولی حاصل فعالیت‌های آن مورد نقد است.

باقری: لابد طوری تعریف نشده که در پی انجام این پژوهشها باشد.

● اگر هم تعریف شده، پژوهشی انجام نمی‌دهد. نهایت کاری که می‌کنند این است که می‌بینند کدام یک از کتابها در کتابخانه‌ها بیشتر مورد استفاده قرار گرفته و بچه‌ها بیشتر کدام کتاب را می‌خوانند. اما حاصل آن به این شکل نیست که نتایج به دست آمده در نظامی قرار بگیرند و در سیاست‌گذاری تولید کتاب دخالت داده شوند.

باقری: این که فقط بگوییم چند نفر کتاب را برده‌اند کمی است، نه کیفی و ما نیاز به ارزیابی کیفی داریم تا مثلاً ببینیم کدام استعاره مؤثر بوده یا نبوده‌اند. این نوع بررسی کیفی را فقط با بررسی‌های پرسشنامه‌ای می‌شود انجام داد.

● علت دیگر این امر، فاصله گرفتن دست‌اندرکاران ادبیات کودک و نوجوان از کارشناسان دانشگاهی است. در واقع ارتباطی بین آنها نیست و در نتیجه دادوستد فرهنگی لازم صورت نمی‌گیرد.

باقری: بله، در واقع نمی‌خواهند هنر را علمی کنند.

● نه اینکه نخواهند، تا به حال این طوری بوده، اما قصد خاصی وجود نداشته.

باقری: بنابراین باید به صورت عالماً عامداً بر آن تأکید کرد.

● تمام هدف دوستان ما در پژوهشنامه همین است. به همین دلیل هم مزاحم شما شدیم. این اتفاق از مدتی پیش در پژوهشنامه رخ داده است تا کسان دیگری را از حوزه‌هایی دیگر درگیر مسائل کنند.

باقری: خب، این داد و ستد بین حوزه‌های مختلف لازم است و به غنای همهٔ حوزه‌ها منجر می‌شود از جمله حوزه ادبیات کودک و نوجوان.

● در هرحال، از اینکه دراین گفت‌وگو شرکت کردید سپاسگزاریم.

باقری: من هم از شما و دوستان پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان تشکر می‌کنم.

گزارشی از یک نشست

تربیت اخلاقی و تربیت دینی؛ تفاوت‌ها و شباهت‌ها

متن سخنرانی دکتر خسرو باقری

موضوع بحث، تربیت دینی و اخلاقی، نسبت میان این دو و تفاوت‌ها، مشابهت‌ها و تداخل‌هایی است که در این دو حوزه تربیتی وجود دارد. برای این بررسی، ابتدا باید دو موضوع به طور جداگانه مورد بحث قرارگیرد: موضوع اول، مراد ما از «تربیت اخلاقی» و موضوع دوم، مفهوم، معنا و گستره «تربیت دینی» است. بعد از بیان این دو مسئله، احتمالاً به خودی خود نسبت این دو و این که چه نوع هماهنگی و یا تداخلی میان آنها وجود دارد، مشخص خواهد شد.

تربیت اخلاقی چیست؟

در این مورد باید ابتدا از اخلاق سخن بگوییم و این که مراد از اخلاق و فعل اخلاقی چیست. مراد از «افعال اخلاقی»، افعالی است که درباره آنها بر حسب «خوب» و «بد» یا «باید» و «نباید» صحبت می‌کنیم؛ یعنی آن دسته از افعال که قابلیت آن را داشته باشند درموردشان با این الفاظ سخن گفته شود. این نخستین وجه تمایز افعال اخلاقی از سایر افعال انسان است. اما با لحاظ این ممیّز، هنوز نمی‌توان اطمینان داشت که همه این مجموعه افعال، لزوماً در حوزه اخلاقی قرار

دارند؛ چون هنوز میان اینها باید به دسته‌بندی‌های دیگری هم پرداخت. مثلاً درباره برخی از افعال و اعمال که همین صفات و ویژگی‌ها را دارند و به آداب و سنت‌های اجتماعی مربوط می‌شوند، هم از «باید» و «نباید» و خوب و بد استفاده می‌کنیم. در یک روستا یا شهر، مردم افعال فرزندانشان را براساس سنت‌هایی که در جامعه خودشان هست به «خوب» و «بد» تقسیم می‌کنند. مثلاً این که وقتی یک بزرگ‌تر و یک کوچک‌تر با هم ملاقات می‌کنند، «باید کوچک‌تر را به بزرگ‌تر معرفی کرد»، از همین سنت‌ها سرچشمه می‌گیرد و یک رسم اجتماعی است. یا در مورد آداب سلام کردن؛ در بعضی از روستاهای ما فردی که از خانه بیرون می‌رود، وقتی برمی‌گردد باید سلام کند. اگر سلام نکند می‌گویند «کار بدی کرده است». اکنون سؤال این است که آیا این نمونه افعال را، با این که به باید و نباید و خوب و بد تقسیم می‌شوند، می‌شود اخلاقی دانست یا نه؟

به نظر می‌رسد افعال و اعمالی که می‌توانند بر حسب سنت‌های اجتماعی به بد و خوب و باید و نباید تقسیم شوند، لزوماً اخلاقی نیستند. اینها در واقع بیش تر یک «عادت» هستند که بر اساس منافع و موانعی که دراثر ارتباط‌های معینی ایجاد شده، به وجود آمده‌اند. اگر بخواهیم پشتوانه این رفتارها را جستجو کنیم، به این نتیجه می‌رسیم که این رفتارها، به دلایل خاص زمانی، مکانی، نژادی و... ایجاد شده‌اند و به محض این که از این حدود فراتر برویم، دیگر اعتباری ندارند. در واقع منشأ این بایدها و نبایدها، سلسله‌ای از امور عادی و ارتباطی خاص است که بین افراد ایجاد شده و مبنایی محکم‌تر از این ندارد. اینها را نمی‌شود لزوماً با افعال اخلاقی مساوی دانست؛ یعنی هر فعلی که در حدود سنت‌های اجتماعی باید و نباید پذیر است، اخلاقی نیست. البته ممکن است عکس قضیه صادق باشد؛ یعنی بعضی از افعال اخلاقی، در سنت‌های اجتماعی دیده شوند، ولی چنین نیست که همه این‌گونه بایدها و نبایدهای اجتماعی، اخلاقی باشند.

پاره‌ای از افعال دیگر هم که ما در مورد آنها باید و نباید می‌آوریم، یا خوب و بد

را به کار می‌بریم، افعالی هستند که به حیطه حقوق و قانون مربوط می‌شوند. وقتی در مجلس یک کشور، قانونی گذاشته می‌شود، به این معناست که «دیگر نباید فلان کار را کرد» و «هرکس مرتکب آن شود مجازات خواهد شد». به این ترتیب آن کار، بد دانسته می‌شود و هرکس آن کار خلاف قانون را انجام دهد، جامعه به او نگاه منفی خواهد داشت. اما آیا می‌توان گفت تمام افعالی که به لحاظ قانونی به خوب و بد تقسیم می‌شوند یا باید و نباید در آنها مطرح است، اخلاقی هستند؟ لزوماً نمی‌توان چنین حکمی کرد؛ زیرا قانونی که در مجلس تصویب می‌شود، حاصل صلاح دید جمعی است که بسیاری از ملاحظات عملی را در آن لحاظ کرده‌اند و قانون‌گزار آن را از یک رشته اصول استوار دریافت نمی‌کند. در بیش تر موارد ملاحظات عملی موجب می‌شود ما قانونی را وضع یا رد کنیم و چنین نیست که اگر ما این‌گونه مصالح را ملاحظه کردیم، بتوانیم آنها را لزوماً اخلاقی بدانیم. برای مثال در جامعه ما، مدت‌ها بود سر چهار راه، وقتی چراغ قرمز می‌شد، ماشین‌ها می‌ایستادند؛ امّا الآن وقتی چراغ زرد می‌شود می‌ایستند؛ چون اگر نایستند جریمه می‌شوند. در واقع این یک قانون شده است. این قانون را قانون گزار با ملاحظاتی که در این مسئله بوده است، مثل کمتر شدن تصادفات و خطرات و... تصویب کرده است. ولی این کار لزوماً اخلاقی نیست و اگر دوباره بگویند چراغ زرد علامت عبور است، اتفاقی غیر اخلاقی رخ نخواهد داد.

نسبتی که در مورد سنت‌ها گفتیم، در اینجا هم صادق است؛ یعنی این طور نیست که هر قانونی، غیر اخلاقی باشد؛ سخن این است که هر قانونی، اخلاقی نیست و ممکن است پاره‌ای از امور اخلاقی هم در قانون دیده شود. مثال دیگری بیاوریم. ما قانونی داریم که می‌گوید سقط جنین به لحاظ حقوقی ممنوع است. در بسیاری از کشورها هم همین‌طور است. این در حالی که یک قانون است، جنبه اخلاقی هم دارد و در جامعه آن را اخلاقی می‌دانند. حتی اگر قانون دیگری بیاید که این قانون را نقض کند، باز هم جنبه اخلاقی آن باقی خواهد ماند؛ یعنی اگر در

کشوری، سقط جنین را قانونی کردند و منع قانونی برای این مسئله وجود نداشت، بازهم به لحاظ اخلاقی این کار ممنوع است.

گروه سوم، افعالی هستند که در حوزه فعالیت‌های سیاسی ملاحظه می‌شوند. در حوزه سیاست هم ما از باید و نباید صحبت می‌کنیم. مثلاً می‌گوییم «نباید با کشوری ارتباط برقرار کرد»، یا «باید ارتباط برقرار کرد».از آنجا که در حوزه سیاست هم دستورالعمل‌هایی که مطرح می‌شود ممکن است صرفاً با ملاحظات عملی خاصی ارتباط پیدا کند، هر دستورالعمل سیاسی را نمی‌توان اخلاقی هم دانست. مثلاً در مورد این‌که با کشوری مثل عربستان، باید ارتباط برقرار کرد یا نه، یک روز پاسخ «نباید» بود، حالا «باید» شده است؛ یعنی امروز بعضی‌ها معتقدند که ما باید ارتباط برقرار کنیم، چون ملاحظاتی در این مورد داریم. معنای این مطلب هم این نیست که ما امروز عملی خلاف اخلاق مرتکب می‌شویم.

نمی‌خواهیم بگوییم باید و نبایدهایی که در حوزه سیاست مطرح‌اند، اخلاقی نیستند؛ بلکه صحبت از این است که همه اینها اخلاقی نیستند. ممکن است پاره‌ای رفتارهای اخلاقی هم در حوزه سیاست وجود داشته باشد. برای مثال ما آوارگان جنگی یکی از کشورهای همسایه را به سبب این‌که در معرض نابودی نسل قرار گرفته‌اند، پناه می‌دهیم. این رفتاری است که هم سیاسی است و هم اخلاقی. پس بین افعال سیاسی هم که باید و نباید برمی‌دارند، چنین نسبتی برقرار است.

بالاخره نوع چهارمی از رفتار وجود دارد که آنجا هم باید و نباید را به کار می‌بریم، ولی آنها هم لزوماً اخلاقی نیستند.این بخش، بیش تر در حوزه علم مطرح است؛ یعنی در جایی که پشتوانه علمی برای ارتباط بین پدیده‌ها وجود دارد و معمولاً رابطه‌ها، وسایل و اهداف به صورت از پیش تعیین شده برقرارند. ما می‌گوییم «اگر می‌خواهی به این هدف برسی باید این کار را انجام دهی»، یا «اگر می‌خواهی از این هدف اجتناب کنی، نباید این کار را انجام‌دهی». این باید و نبایدها نیز لزوماً اخلاقی نیستند. این‌که می‌گوییم اگر می‌خواهی سالم باشی، باید فلان

رژیم غذایی را رعایت کنی، یک «باید» است و پزشک هم این «باید» را تجویز می‌کند. اگر فرد این کار را نکند، ما او را قابل سرزنش می‌دانیم. اما این دستور، یک دستور اخلاقی نیست. اینها در اصل «باید» نیستند، بلکه «است» هایی هستند که به صورت «باید» ترجمه شده‌اند. اینها بیش تر گزاره‌های «استی» هستند تا «بایدی»، و نمی توان گفت بایدهای اخلاقی‌اند.

اگر مجموعه مواردی را که گفته شد از حوزه افعال اخلاقی خارج کنیم، افعالی باقی می‌ماند که ما در آنها صحبت از باید و نباید می‌کنیم و بازگشت این باید و نبایدها به قواعد و اصول نهایی و بنیادی است. یعنی چنین نیست که نهایی ترین مرحله آنها، به یک مصلحت عملی، عادت یا حضور تصادفی در یک مکان و زمان برگردد. اگر قاعده «بایدها» و «نبایدها» ناشی از چنین امور عرضی و به اصطلاح تصادفی باشد، منطق آنها هم، تابع همان شرایط و موقعیت‌هایی است که وجود دارد.

در حوزه بایدهای اخلاقی، ما گاهی قایل به مراتب می‌شویم؛ یعنی می‌گوییم بعضی از اصول اخلاقی در رتبه‌های عمیق‌تر و بالاتری قرار دارند؛ اما عموماً آن‌چه که اخلاق را اخلاق می‌کند، همان «بایدهای نهایی» است، نه بایدهایی که در دامنه آنها قرار می‌گیرند. پس جوهره اساسی اخلاق و فعل اخلاقی، این است که به یک سلسله قواعد و اصول نهایی و غیر عارضی که مصلحت پذیر هم نیستند، بازگشت کند. البته در دامنه این اصول محکم و استوار، ممکن است در بعضی موارد رعایت مصلحت‌هایی بشود؛ اما این مصلحت‌ها هم به یک رشته اصول و قواعد بنیادی‌تر، که استواری آنها محرز و مشخص است، برمی‌گردند.

با دانستن مفهوم اخلاق و این که «فعل اخلاقی، فعلی است که تابع قواعد نهایی غیر عارضی باشد»، صحبت کردن از این قواعد نهایی و چگونگی تحقق آنها، بحث اصلی اخلاق است. البته اخلاق ممکن است فلسفه اخلاق را هم شامل شود و لزوماً معنای محدود اخلاق را نداشته باشد. در این صورت بحث‌های مربوط به

اخلاق و فلسفه اخلاق، تماماً به همین قواعد اساسی و نهایی و نحوه تحقق آنها در رفتارهای انسان ارتباط خواهد یافت.

از سوی دیگر همین قواعد اصیل اخلاقی که از آنها صحبت شد، در حوزه‌های مختلف زندگی انسان، یعنی حوزه‌های عاطفی، اجتماعی، ارتباط با اشیاء و انسان‌های دیگر، مشاغل و... رسوخ دارند و به همین جهت، مثلاً در پزشکی هم می‌توانیم از اخلاق صحبت کنیم؛ پزشک هم در شغل خودش بعضی جاها با سیم خاردار اخلاق مواجه می‌شود؛ اما این به آن معنا نیست که همه باید و نبایدهای موجود در عالم پزشکی، اخلاقی است.

با توجه به توضیحاتی که در مورد مفهوم اخلاق داده شد، اکنون باید ببینیم منظور از «تربیت اخلاقی» چیست؛ یعنی وقتی می‌گوییم فردی باید «تربیت اخلاقی» بشود، منظور چیست ؟ قاعدتاً منظور از تربیت اخلاقی، معنای بدوی کلمه، یعنی این که ما افراد را با سنت‌های خودمان آشنا کنیم، نیست. ممکن است مثلاً در روستاها، منظور از تربیت اخلاقی همین فراگیری سنت‌ها باشد؛ این که وقتی فرد از اتاق بیرون می‌رود و برمی‌گردد سلام کند؛ ولی این به معنای دقیق، لازمه تربیت اخلاقی نیست.

پس سؤال اصلی این است : «ما در تربیت اخلاقی، می‌خواهیم چه کاری انجام دهیم و چه تحولاتی را در افراد ایجاد کنیم؟».

یکی از ابعاد تربیت اخلاقی، ایجاد یک رشته اعتقادات در فرد است؛ اعتقاداتی ناظر به این که «بد چیست» و «خوب چیست». این سلسله باورها واعتقادها، شکل دهنده جنبه عقلانی تربیت اخلاقی است. جنبه عقلانی تربیت اخلاقی، این است که فرد به لحاظ فکری و عقلانی بتواند درک کند چه کاری بد است و چه کاری خوب است. یعنی فراگرفتن همان اصول و قواعد نهایی اخلاق که گفتیم، بخش مسلّم تربیت اخلاقی است و نمی‌شود فردی اینها را نداند و صاحب فعل اخلاقی باشد. ممکن است گاهی بعضی از رفتارهای فرد با بعضی از افعال اخلاقی تشابه

داشته باشد، ولی این به آن معنا نیست که فرد، موجودی اخلاقی است. اخلاقی بودن به این معناست که یک مبنای اعتقادی در فرد وجود داشته باشد که به همین اصول و قواعد نهایی اخلاق معطوف شود. در این بُعد، گاهی صحبت از این است که فرد باید توانایی «استدلال اخلاقی» داشته باشد. بعضی از روانشناسان و محققان مثل «پیاژه» و «کهلبرگ» که بیش تر در حوزه‌های شناختی کار کرده‌اند، در حوزه اخلاق هم بر این جنبه تأکید زیادی نموده‌اند. اینان گاهی به صورت انحصاری، بر این جنبه متوقف می‌شوند؛ ولی به هرحال، از انحصار که بگذریم، می‌توان در مجموع پذیرفت که بخش مسلمی از تربیت اخلاقی، ایجاد این اعتقادات در فرد است.

بُعد دوم در تربیت اخلاقی، این است که فرد بتواند این اصول را در حالات و کارهای خودش به‌کار گیرد؛ یعنی در واقع به این اصول، که یک جنبه ارادی و هیجانی هم دارد ملتزم شود. التزام چیزی بیش ار اعتقاد است. منظور از اعتقاد، شناخت است وگاهی ممکن است متضمّن التزام هم باشد. ولی منظور ما از اعتقاد، آن معنا نیست؛ بلکه شناختن و فهمیدن همان اصول و قواعدی است که وجود دارد. شناخت این اصول و قواعد، به معنای التزام یافتن به آنها نیست. بنابراین افراد زیادی به این بُعد تربیت اخلاقی دست می‌یابند، اما التزام عملی به آن پیدا نمی‌کنند. بُعد سوم تربیت اخلاقی، این است که فرد بتواند این التزام را در اعمال درونی و بیرونی خودش مراعات کند. اگر ما بخواهیم در حوزه عواطف خود کنترل‌هایی ایجاد کنیم، مثلاً نسبت به خشم، این در حوزه تربیت اخلاقی است؛ اما نباید تربیت اخلاقی رابه اینها محدود کرد. در افعال بیرونی هم که جنبه‌های هیجانی کمتری دارد، پای‌بندی به قواعد اخلاقی، در حوزه تربیت اخلاقی قرار دارد.

اگر مجموعه این ابعاد را در یک فرد ببینیم، می‌گوییم تربیت اخلاقی در او حاصل شده است. البته جنبه‌های ریزتری نیز در آن وجود دارد؛ مثل رسیدگی به

تعارض‌ها و تصمیم گیری اخلاقی در مورد آنها. مثلاً ممکن است به فردی شغلی را پیشنهاد کنند که از جهتی متضمن زیرپا گذاشتن برخی از اصول باشد و از جهتی اقتضائاتی در زندگی فرد باشد که ناگزیر به قبول این پیشنهاد باشد. تصمیم گیری در این موارد هم قاعدتاً بخشی از تربیت اخلاقی خواهد بود که بازگشتش به همان توان به‌کارگیری اصول اخلاقی است. البته به‌کارگیری این اصول، کار چندان آسانی نیست؛ ولی به هرحال توانایی به‌کارگیری این اصول، بخشی از تربیت اخلاقی است.

تربیت دینی چیست؟

در این مورد، به‌طور مقدم‌تر باید پرسید «دین» چیست؟ دین مجموعه‌ای از مطالب است که جنبه توصیفی و تجویزی دارند و باید و نباید در آنها مطرح است. به مجموعه گزاره‌های توصیفی و تجویزی که از طرف خدا به انسان داده شده است، دین گفته می‌شود. مثلاً این که «خدا یکی است»، «خدا شریک ندارد» و... اینها گزاره‌ای توصیفی است که معیار و مناط اعتقادات در انسان است واگر این اعتقادات ایجاد شد، می‌گوییم این فرد دینی شده است. پس لازمه دینی شدن و تربیت دینی، از جمله، این است که فرد در ابتدا این گزاره‌های توصیفی را دریافت کرده باشد. عنصر دیگر دینی بودن، این است که فرد ایمان بیاورد. ایمان آوردن به خدا، دومین عنصر اساسی دین و تربیت دینی است. فرد اگر این التزام قلبی را نسبت به خدا نداشته باشد، یعنی ایمان در او حاصل نشده باشد، نمی‌توانیم صفت «دینی بودن» را بر او اطلاق کنیم. بالاخره عنصر سوم دینی بودن، این است که با داشتن آن اعتقاد و این التزام، که اسمش ایمان است، فرد پاره‌ای از اعمال را انجام دهد. این اعمال، مضمون همان گزاره‌های تجویزی‌اند که اسم دیگرشان «احکام» است. فرد باید احکام دین را در اعمال خود آشکار کند و اعمال خود را تابع این احکام قرار دهد. این سه عنصر، در دینی بودن یا تربیت دینی فرد، عناصر اساسی

شمرده می‌شوند و اگرکسی تربیت دینی شده باشد، باید این سه بعد در او ملاحظه شود؛ یعنی اصول را پذیرفته باشد، آنها را در قلبش جای داده باشد و در عملش به احکام التزام داشته باشد.

نسبت تربیت دینی و تربیت اخلاقی چیست؟

درمورد نسبت تربیت اخلاقی و تربیت دینی، باید گفت تداخل اخلاق و دین بسیار زیاد است. حتی عده‌ای این دو حوزه را یکی می‌دانند و معتقدند دینی شدن و اخلاقی شدن، یک چیز است و تربیت اخلاقی و تربیت دینی، دو بیان از یک مطلب است. لازمه چنین حکمی، این است که فرد بتواند به گونه‌ای وارد بحث اخلاق شود و اصول و قواعد اخلاقی را تنظیم کند که میان اخلاق و دین تطابق برقرار شود.

اما به‌نظر می‌رسد رأی قابل قبول‌تر این باشد که بگوییم نسبت میان دین و اخلاق، نسبت عموم و خصوص مطلق است که یکی دیگری را دربر می‌گیرد؛ یعنی اخلاق یا تربیت اخلاقی، در داخل تربیت دینی واقع می‌شود، اما تربیت اخلاقی در برگیرنده همه ابعاد تربیت دینی نیست. در تربیت اخلاقی، یکی از ابعاد ضروری، اعتقاد فرد به باید و نبایدهاست؛ یعنی این‌که فرد بداند چه کاری بد است و نباید انجام داد و چه کاری خوب است و باید انجام داد. تنها خود کارها هم نیست، بازگشت آنها به اصول انتزاعی و کلی هم مطرح است. ماهیت این اعتقادات اخلاقی، اعتباری است؛ یعنی جنبه باید و نبایدی دارد. اما در تربیت دینی، وقتی از اعتقادات صحبت می‌شود، اینها صرفاً اعتباری نیستند، بلکه شامل گزاره‌های توصیفی و حقیقی هم هستند. برای این‌که کسی تربیت دینی پیدا کند، باید مثلاً به این اعتقاد برسد که «خدا یکی است»، ولی برای این‌که تربیت اخلاقی پیدا کند، باید به این اعتقاد برسد که «دزدی بد است» یا «آدم کشی قبیح است». بنابراین با وجود این که تربیت اخلاقی و دینی، هر دو یک مبنای اعتقادی و یک مبنای

شناختی و عقلی دارند، در این امر ماهیتاً با هم متفاوت اند. در حوزه تربیت اخلاقی، اعتقاد معطوف به جنبه‌های اعتباری است و هر چند بازگشت اعتبار به حقایق است، در هرحال اعتبار است؛ یعنی ما در این سطح کار می‌کنیم و اگر از این سطح پایین‌تر برویم، تقریباً از حوزه اخلاق خارج شده‌ایم. در توضیح اعتبارات اخلاقی، باید گفت دستورات اخلاقی به تناسب ملاحظات اقلیمی و زمانی و مکانی متفاوت‌اند. ما یک رشته اصول اساسی و پایدار اخلاقی داریم که تغییر نمی‌کنند. آداب و بایدها و نبایدها با تغییر مکان، زمان و جغرافیا عوض می‌شوند، اما اینها لزوماً اخلاقی نیستند. بایدهای اخلاقی ریشه‌دارتر و عمیق‌تر از اینها هستند. از جمله این ریشه‌ها، یکی می‌تواند این باشد که این اعتبارات به یک رشته واقعیت‌ها و حقایق بازگشت دارند.

پس گزاره‌ها و محتوای اعتقادات تربیت اخلاقی، به این جنبه‌های اعتباری برمی‌گردد. اما در تربیت دینی، علاوه براین‌که جنبه‌های مشابه را داریم، اعتقادات توصیفی و گزاره‌های حقیقی را هم داریم و به همین دلیل، تربیت دینی به نحوی شامل تربیت اخلاقی هم می‌شود؛ چون در تربیت دینی، گزاره‌های تجویزی و توصیفی هردو وجود دارند و داشتن چنین تربیتی، مستلزم این است که فرد این گزاره‌ها را دریافت کند. بنابراین تا آنجا که مربوط به جنبه‌های تجویزی است، دین شامل اخلاق می‌شود و آنجا که شامل گزاره‌های توصیفی است، از اخلاق خارج است. این جنبه اعتقادی مسئله است.

در جنبه‌های رفتاری و فعلی هم، تفاوت‌هایی بین تربیت اخلاقی و تربیت دینی وجود دارد. در تربیت دینی، باید و نبایدها، یعنی «احکام دینی» گستره وسیعی دارند و حتی گاه از حوزه اخلاق هم خارج می‌شوند. احکام دینی را می‌توان دسته بندی کرد و انواع و اقسام آن را مشخص نمود. ما یک رشته احکام عبادی داریم که فرد در انجام عبادات باید آنهارا رعایت کند؛ یک رشته احکام مربوط به معاملات داریم که در ارتباط های اقتصادی و... آشکار می‌شود؛ و یک رشته احکام انسانی و

روابط انسانی داریم مثل صله رحم و...؛ اینها همه جزو احکام دینی‌اند. پس احکام دینی دایره وسیع و فراگیری دارد و در مقایسه با دستورالعمل‌های اخلاقی، باز یک دایره کوچک و بزرگ درست می‌شود و دایره بزرگ یعنی تربیت دینی، در حوزه افعال و اعمال هم قابل ملاحظه است.

در مورد عواطف و هیجانات هم، باز در حوزه اخلاق و دین تفاوت دیده می‌شود. در تربیت دینی، هیجانات و عواطفی که باید در فرد شکل بگیرد، در اطراف یک محور اساسی یعنی «حبّ الهی» است. فرد باید به‌اصطلاح «اشدُّ حبّاً للّه» شود تا در اطراف این رشته محکم، رشته‌های ریزتری هم واقع شوند که هیجانات او به عنوان یک انسان مؤمن، به تبع این رشته اصلی، در زوایای ریزتری پخش شود. اما در تربیت اخلاقی، در حوزه عواطف، همان قواعد اخلاقی مطرح است؛ مثل این‌که «غضب» به معنای آشکار شدن یک هیجان غیر اخلاقی در ماست. در اینجا هم رابطه همان عموم و خصوص مطلق خواهد بود؛ یعنی این‌که که هیجان‌ها در تربیت دینی فراگیرترند و هیجان‌های اخلاقی به نحوی در داخل دایره آنها قرار می‌گیرند. اگر کسی در بحث اخلاق، مبنای اخلاق اسلامی را طوری انتخاب کند که با همین «حبّ الهی» انطباق پیدا کند، در این صورت شاید در حوزه عاطفی، تداخل بیش تری میان تربیت دینی و اخلاقی داشته باشیم؛ ولی در دو حوزه اعتقادی و رفتاری، این تداخل کمتر خواهد بود.

پس رابطه تربیت اخلاقی و تربیت دینی، رابطه عموم و خصوص مطلق است؛ تربیت دینی مستلزم تربیت اخلاقی است و عکس این قضیه، یعنی این‌که اگر ما تربیت اخلاقی پیدا کردیم، تربیت دینی تمام عیاری هم رخ داده است، درست نیست. البته ذکر این نکته لازم است که اگر بحث ما در حوزه اسلام باشد، مسئله بیش تر معطوف به تفاوت تربیت اخلاقی و دینی در اسلام است؛ اما اگر تربیت اخلاقی و دینی فارغ از این قیدها به بحث گذاشته شود، ممکن است این نتیجه به دست آید که نه تنها تداخل یا نسبتی برقرار نیست، که حتی تربیت اخلاقی با تربیت

دینی متفاوت و شاید متخارج است و تباین و تفاوت چشمگیری بین آنها برقرار است. چنین بحثی در فلسفه «کانت» مطرح شده است. در مورد اخلاق، نظر «کانت» این بود که آنچه باید اهداف نهایی اخلاق را تشکیل دهد، عقلانی بودن قواعدی است که در آن مطرح است. هرچند ممکن است مثلاً بعدها تکالیف الهی را هم درنظر بگیریم، ولی آنها راباید مترتب بر قواعد و روابط اخلاقی کرد. تمایل «کانت» براین بود که دراخلاق، عقل مستقل را مبنا قرار دهیم و دینی بودن اخلاق را به عنوان یک روپوش و ترتّب برای آن جنبه اخلاقی درنظر بگیریم.

در تربیت اخلاقی، کسانی هم هستند که معتقدند اصولاً حوزه اخلاق غیر از حوزه دین است؛ یعنی می‌توان از اخلاق غیر دینی صحبت کرد و بدون این که فرد، متدین به دینی باشد، می‌تواند از اخلاق و تربیت اخلاقی صحبت کند. اخلاق و تربیت اخلاقی در اینجا، کاملاً وجه عقلانی خواهد داشت و فرد با بنیان‌های عقلانی، این اصول را استوار خواهد کرد و در تربیت‌اش هم آنها را به‌کار خواهد گرفت. به هرحال چنین نسبتی هم بین اخلاق و دین و به تبع آنها تربیت اخلاقی و تربیت دینی برقرار است؛ البته از دید کسانی که بحث را از خارج از حوزه دین آغاز کرده‌اند.

بخش سوم

ساحت‌های تربیت

الف. تربیت اجتماعی ـ سیاسی

اصول تربیت‌اجتماعی در اندیشه امام علی(ع) / دکتر خسرو باقری ـ بررسی مقدماتی مفهوم و اهداف تربیت اجتماعی از دیدگاه نهج‌البلاغه و مقایسه آن با مفهوم و اهداف سازگاری اجتماعی از دیدگاه دانشمندان علوم‌اجتماعی / خانم مهری محمدی ـ درآمدی بر مبانی، اصول و روش‌های تربیت سیاسی از دیدگاه امام علی(ع) / دکتر محمد حسنی ـ تربیت سیاسی کارگزاران در سیره و کلام امام علی(ع) / حجةالاسلام محمد احسانی

ب. تربیت عقلانی

تربیت عقلانی در نهج‌البلاغه و دلالت‌های آموزشی آن / دکتر حسن ملکی ـ روش‌های تربیت عقلانی در سخنان امام علی(ع) / دکتر سعید بهشتی

ج. تربیت اخلاقی، عاطفی و جنسی

گذری بر سیره علوی در راستای نقد رویکرد پست مدرنیسم در تربیت اخلاقی / حجةالاسلام دکتر عباسعلی شاملی ـ بررسی اولویت‌های تربیت اخلاقی از دیدگاه امام علی(ع) در نهج‌البلاغه / حجةالاسلام علی‌همت بناری ـ تربیت عواطف از منظر امیرالمؤمنین امام علی(ع) / حجةالاسلام محمد بهشتی ـ درآمدی بر تربیت جنسی در نهج‌البلاغه / حجةالاسلام حافظ ثابت

اصول تربیت اجتماعی در اندیشه امام علی(ع)

دکتر خسرو باقری
(عضو هیأت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران)

مقدمه

تربیت اجتماعی در گرو داشتن تصویر روشنی است از این که اجتماعی بودن، خود به چه معناست. بر اساس آن‌که چه ماهیت یا چه ویژگی‌هایی را برای اجتماعی بودن لحاظ کنیم، تربیت اجتماعی و اصول و شیوه‌های آن، به گونه خاصی رقم خواهد خورد و هر شکل معینی از تربیت اجتماعی، مبتنی و مسبوق به پیش زمینه‌های معینی در باب مفهوم اجتماعی خواهد بود.

در نوشته حاضر، بر آنیم اصول تربیت اجتماعی را از منظر امام علی‌علیه‌السلام بنگریم. اما از آن‌جا که اصول تربیت اجتماعی، خود مبتنی بر تصور معینی از چیستی اجتماعی بودن است، نخست باید در این خصوص، به برداشتی از سخنان آن حضرت دست یابیم و مشخص نماییم که چه تصویر و تصوری از اجتماعی بودن آدمی، چون پیش‌زمینه در این سخنان لحاظ گردیده است. با در اختیار داشتن این پیش‌زمینه است که می‌توان به صورت‌بندی متناسبی از اصول تربیت اجتماعی در سخنان حضرت پرداخت.

اما پیش از آن، لازم به نظر می‌رسد به تبیین این نکته بپردازیم که امروزه، تربیت اجتماعی، از چه جهت به منزله یکی از مسایل مهم تعلیم و تربیت تلقی می‌شود. سخن گفتن از اصول تربیت اجتماعی در اندیشه امام علی‌علیه‌السلام، تلاش برای پاسخ گفتن به مسئله‌ای در قلمرو تربیت است. از این رو، شایسته است نخست گامی در تبیین مسئله برداریم تا پاسخ به هنگام و نیکویی شنیده شود.

تربیت اجتماعی از آن جهت یک مسئله است که تکلیف گذشته و آینده یک جامعه، به صورت عمیقی با آن در پیوند قرار دارد. گذشته جامعه از این جهت با آن در پیوند است که نحوه ارتباط نسل جدید با سنت و فرهنگ، بر حسب تصور ما از تربیت اجتماعی، تعیین می‌شود. آینده جامعه نیز با آن در پیوند است، از این جهت که نوع روابط و حیات اجتماعی ما در آینده،

متأثر از سبک و سیاق تربیت اجتماعی است. تبیین مسئله تربیت اجتماعی، در عمل، ما را به منازعه دیدگاه‌های رقیب درباره معنا و ماهیت اجتماعی بودن آدمی و نیز صورت مطلوب تربیت اجتماعی می‌کشاند. از این رو، در قسمت نخست، از چند رویکرد رقیب سخن خواهیم گفت و سپس، با نظر به مسئله، به طرح ماهیت اجتماعی بودن آدمی و اصول تربیت اجتماعی در سخن و اندیشه امام علی‌علیه‌السلام خواهیم پرداخت.

۱. تبیین مسئله اجتماعی بودن و تربیت اجتماعی

اجتماعی بودن آدمی، از آن جهت مانند یک مسئله جلوه‌گر شده است که نوع پیوند افراد در ساختاری به نام جامعه، مبهم و محتاج تبیین بوده است. به علاوه، هرگونه پاسخی در تبیین این نوع پیوند، پی‌آمدهایی معین و متناسب، در تنظیم روابط اجتماعی و تربیت اجتماعی فراهم خواهد آورد. از این جهت، به تبع اجتماعی بودن آدمی، تنظیم روابط اجتماعی و تربیت اجتماعی نیز مانند مسئله‌ای قابل بحث آشکار گردیده است.

اگر در پی‌جویی این مسئله، خود را به قرون معاصر محدود نماییم، دو قطب عمده و رقیب در تبیین آن، قابل توجه خواهد بود: الف. دیدگاهی که فرد و حقوق فردی را در کانون توجه قرار می‌دهد و اجتماعی بودن آدمی را تابعی از آن می‌داند، و ب. دیدگاهی که فرد را به خودی خود، امری قابل تصور در نظر نمی‌گیرد، بلکه وضعیت اجتماعی را مبنا می‌داند و مسایل فردی و حقوق افراد را چون تابعی از آن لحاظ می‌کند. دیدگاه نخست از قرون ۱۶ و ۱۷ به بعد در اروپا به عنوان لیبرالیسم مطرح گردیده است و دیدگاه دوم، به‌طور بارز از قرن ۱۹ به بعد، توسط «هگل» و سپس جماعت‌گرایان (communitarians) مورد بحث قرار گرفته است. در خود دیدگاه لیبرال نیز، می‌توان دو گونه نظر را از یکدیگر تفکیک نمود: نظری که به «فرد پیش ـ اجتماعی» قایل است و نظری که بر خلاف آن، فرد را در روابط بین‌فردی لحاظ می‌کند. بر این اساس، با مروری بر سه رویکرد، به تشریح مسئله مورد بحث خواهیم پرداخت. از این رویکردها با عناوین: «فرد پیش ـ اجتماعی»، «روابط بین‌فردی»، و «وضعیت اجتماعی» سخن خواهیم گفت.

۱.۱. رویکرد فرد پیش ـ اجتماعی

در این رویکرد، فرد به صورت اساسی، مستقل از جامعه نگریسته می‌شود. تصور بر آن است که فرد، خود با نیازهای معینی همراه است و همراه با این نیازها، وارد جامعه می‌شود. جامعه و اجتماعی بودن فرد چون عرصه و یا محملی است که فرد در آن، فرصت مناسب را برای پاسخ گفتن به نیازهای فردی خود می‌یابد. اجتماعی بودن آدمی، در این تصور، امری ثانوی و عارضی محسوب می‌شود؛ در حالی که موجودیت طبیعی فرد، همراه با نیازهایی که دارد، اولی و بنیادی تلقی می‌گردد.

نمونه‌ای از این نوع تلقی، در شکلی از لیبرال دموکراسی در قرون ۱۶ و ۱۷ در اروپا و در اعتراض به نهادهای سیاسی و اجتماعی، که تجارت آزاد و سایر شکل‌های آزادی فردی را

محدود می‌کردند، با ایده «حقوق فردی» و «طبیعی» به میان آمد. «جان لاک» و «جان استوارت میل»، بنیانگذاران این نوع رویکرد لیبرالی بودند. «لاک» از حقوق فردی به گونه‌ای سخن می‌گوید که گویی فرد توسط قانون طبیعت از آن‌ها برخوردار است. این حقوق که وی، به سبب اهمیت قایل شدن برای مالکیت، از آن‌ها به عنوان حقوق مالکیت یاد می‌کند، عبارت‌اند از: زندگی، آزادی، و مایملک. از نظر وی، پیوستن افراد به جامعه، برای آن است که ضمانتی برای حفظ حقوق طبیعی آن‌ها فراهم آید: «غایت عمده و اصلی ...افراد در متحد شدن در قالب ملت‌ها و قراردادن خود تحت نفوذ حکومت، همانا حفظ مالکیت شان است» (جان‌لاک۱۹۵۵، ص ۹۱).

«میل»، درباره شاخص‌های آزادی آدمی، علاوه بر آنکه هم‌چون «لاک»، رفاه فردی را مورد توجه قرار می‌دهد، آزادی فکر، بیان و عمل فردی را نیز مورد تأکید قرار می‌دهد. از نظر وی، آن دسته از اقدام‌های فرد که موجب تعرض به حقوق دیگران شود، مستوجب عقاب است؛ اما به جز آن، فرد آزاد است به هر گونه که می‌خواهد عمل کند و نباید افراد دیگر یا حکومت، مانع او شوند. با وجود تفاوت‌هایی که میان «لاک» و «میل» وجود دارد، وجه مشترک آن‌ها، به عنوان لیبرالیست‌های کلاسیک، این است که به حقوقی فردی و مقدم بر جامعه اعتقاد دارند و آزادی را به شکل سلبی تعریف می‌کنند؛ به این معنا که نباید موانعی برای پاسخ گفتن به حقوق فردی افراد توسط آن‌ها وجود داشته باشد. از این جهت، نقش اصلی حکومت نیز از نظر آنان، این است که با اعمال حاکمیت، از تضییع حقوق افراد جلوگیری کنند (گوردون، ۱۹۹۸).

کانت بر آن است که تنها یک حق طبیعی وجود دارد و آن آزادی یا استقلال از محدودیت اراده دیگران است. این تنها حقی است که هر فرد انسان به واسطه انسانیتش واجد آن است. از نظر کانت، حقوق دیگری چون حق مالکیت و حق امنیت، از لوازم حق طبیعی یاد شده است؛ زیرا بدون این حقوق، حق طبیعی آزادی زایل می‌گردد. از آن‌جا که هر فردی از این حق طبیعی برخوردار است، تنها محدودیت مشروع برای آن، همین حق طبیعی نزد دیگران است. از این رو، شرط تحقق عام این حق طبیعی، عدالت است و عدالت، مجموعه شرایطی است که تحت آن، اراده یک فرد می‌تواند بر اساس یک قانون عام آزادی، با اراده افراد دیگر متحد شود. این اتحاد به معنای آن است که هیچ کس در استفاده از آزادی خود، کاری در جهت نقض آزادی دیگران انجام ندهد، به نحوی که این مسئله به صورت یک قانون اخلاقی و در قالب امر مطلق (Categorical imperative) در آید: «کاری را انجام ده که بتوانی انجام آن را به همگان توصیه کنی. جلوه درونی این امر مطلق، قانون اخلاقی است و جلوه بیرونی آن، دولت است. دولت است که زمینه وحدت بخشیدن انسان‌ها را فراهم می‌آورد و آن‌ها با تن دادن به دولت، امکان حفظ آزادی خود را به‌طور برابر فراهم می‌آورند.

«کانت» نیز هم‌چون طرف‌داران قرارداد اجتماعی، بر آن است که ارتباط اجتماعی آدمیان

مبتنی بر قراردادی اولیه و اصلی است. او نیز بر این نظر است که طبیعت آدمی، بدسگال است و فرد را به بهای حذف دیگران، به حفظ آزادی خود وامی‌دارد. اما آدمی بـه کـمک عـقل خـود، درمی‌یابد که حفظ آزادی وی در گرو حفظ آزادی دیگران است. بنابراین، قرارداد اجتماعی، امری چاره‌ناپذیر خواهد بود. اما از نظر «کانت»، این قرارداد به صورت بالفعل اتفاق نمی‌افتد؛ به این معنا که افراد به واقع، خواه به صورت صریح یا ضمنی، به قراردادی متعهد شوند. بلکه به تعبیر «اسکروتن» (پایا،۱۳۷۵)، «کانت» به قرارداد اجتماعی فرضی نظر دارد، به این معنا که افراد بشر را در جامعه، می‌توان چنین در نظر گرفت که گویی به یک قرارداد اجتماعی رضا داده‌اند. به عبارت دیگر، این یک امر پیشینی عقل عملی است که باید توسط افراد بشر، تا آن‌جا که موجوداتی عقلانی‌اند، به‌طور ضروری مورد قبول قرار گیرد (ص۱۹۴).

از نظر کانت و نیز سایر متفکران روشنگری، روابط اجتماعی هنگامی شکل مطلوب خود را می‌یابد که به جای قرار داشتن تحت تأثیر سنت، مذهب و میراث آداب و رسوم، تحت هدایت عقل و قوانین کلی و جهان‌شمول آن قرار گیرد. روابط اجتماعی، در پرتو عقل مستقل و آزاد، از تعصب، خرافه و جزمیت رها خواهد گردید و به این ترتیب، منشاءهای اصلی دشواری‌هـای اجتماعی، مهار خواهد شد.

۱.۲. رویکرد ارتباط بین فردی

در این رویکرد، اجتماعی بودن آدمی، امری ثانوی تلقی نمی‌شود که به تبع حقوق فردی پیش ـ اجتماعی و برای حفظ آن‌ها یا چون لوازم آن‌ها ظهور کند. بلکه در اصل، ایـده فـرد پـیش ـ اجتماعی، اسطوره تلقی می‌گردد و فرد، به نحو اساسی، در ارتباط بین فردی نگریسته می‌شود و همین ارتباط بین‌فردی اولیه و مقدم، معنا و مـاهیت اجـتماعی بـودن را آشکـار مـی‌سازد. در توضیح این رویکرد، برای نمونه از «جان دیویی» و «ژان پیاژه» سخن می‌گوییم.

«دیویی»، فیلسوف عمل‌گرای تعلیم و تربیت، در اصل، به دیدگاه لیبرال تعلق فکری دارد، اما تـاحدی مـتفاوت بـا لیـبرالیست‌هـای کـلاسیک است و ایـن تـفاوت، نـاشی از تـمایل‌های جامعه‌گرایانه اوست. دیویی، به تبع داروین، انسان را محصول تحول زیستی می‌داند و در تداوم آن، از تحول اجتماعی سخن می‌گوید. تحول اجتماعی از نظر «دیویی» فرآیندی است که طی آن، انسان‌ها توانسته‌اند اندک اندک راه‌های مناسب رویـارویی بـا مشکـلات و مسـایل طـبیعی و اجتماعی را بیابند. از نظر وی، در مراحلی از این فرآیند، انسان‌ها با توسل به خرافه، دین، سنت و نظیر آن، به رویارویی با این گونه مسایل پـرداخـتند، امـا تـحول «هـوش اجـتماعی» (social intelligence)، یعنی دریافتن مـواجـهه بـا مسـایل، از طـریق مشـارکت جـمعی و بـازسازی تجربیات، زمینه مناسب را برای مواجهه مؤثر پدید آورده است. با تکیه بر همین تحول اجتماعی و کارکرد هوش اجتماعی است که «دیویی»، ماهیت آدمی را اساساً اجتماعی در نظر می‌گیرد.

وی در اهمیت دادن به روابط بین‌فردی، تا آن‌جا پیش رفته است که شخص بودن شخص را صرفاً عبارت از قرار داشتن در ارتباط با دیگران می‌داند: «آن‌چه درونی نامیده می‌شود، چیزی است که با دیگران ارتباط برقرار نمی‌سازد؛ چیزی که قادر به ارتباط کامل و آزاد نیست. آن‌چه فرهنگ روحانی نامیده می‌شود، به‌طور غالب، بیهوده و با وضعیتی ناخوشایند بوده است؛ به این دلیل که مقصود از آن، چیزی است که آدمی ممکن است به صورت درونی و بنابراین انحصاری از آن برخوردار باشد. شخص بودن فرد، همان مرتبط بودن او با دیگران، در داد و ستدی آزاد است» (دیویی ۱۹۶۶، صص۲۶۷-۲۶۶). این سخن، حاکی از آن است که در ورای ارتباط با دیگران، برای آدمی چیزی باقی نمی‌ماند و از این رو، نمونه بارز این دیدگاه، آن است که اجتماعی بودن انسان، همان ارتباط آزاد او با دیگران است.

بنابراین، «دیویی» در عین حال که خود در چارچوب لیبرالیسم می‌اندیشد، با شکل فردگرایانه افراطی لیبرال دموکراسی مخالفت می‌ورزد. وی بر این نظر است که فرد را نمی‌توان و نباید جدا و مجرد از جامعه در نظر گرفت. «دیویی» در کتاب «لیبرالیسم و عمل اجتماعی» با اعتراض به این انگاره از دموکراسی، اظهار می‌دارد که در قرن بیستم، آشکار شده است که افراد، توسط روابط اجتماعی شکل می‌گیرند و ایده فرد پیش ـ اجتماعی، اسطوره‌ای بیش نیست. بر همین اساس، دموکراسی مبتنی بر حقوق فردی مقدم بر جامعه نیز ایده‌ای اسطوره‌ای محسوب می‌شود. از نظر وی، نمی‌توان از آغاز برای افراد، آزادی و حقوق معینی قایل شد؛ آن گونه که در شکل غالب لیبرال دموکراسی ملحوظ بوده است. آزادی فردی و حقوق فردی را باید، نه نقطه آغاز، بلکه چون نقطه پایانی دانست که تنها از خلال حیات اجتماعی و شکل معینی از آن، قابل دریافت است (دیویی، ۱۹۳۰).

دموکراسی مطلوب «دیویی»، در به کارگیری هوش اجتماعی جلوه‌گر می‌شود. به عبارت دیگر، هر گاه روابط اجتماعی چنان باشد که مشارکت جمعی و همکاری همگان را در حل مسایل اجتماعی فراهم آورد، آزادی فردی تحقق خواهد یافت و حقوق فردی نیز تأمین خواهد شد. آزادی فردی و حقوق فردی، اموری نیستند که از قبل در فرد موجود باشند و فرد با داشتن آن‌ها به عرصه اجتماع قدم بگذارد و آن‌گاه مسئله این باشد که تدابیری برای محافظت از این آزادی و حقوق بیندیشیم؛ بلکه به عکس، افراد تنها در روابط اجتماعی قابل تصورند. اما روابط اجتماعی، چنان که در گونه‌های معینی، وضعیتی را پدید می‌آورد که برخی از افراد، برخوردار از آزادی و حقوق نخواهند بود، در گونه دیگر، وضعیتی را فراهم می‌آورد که «حاصل» آن، ظهور آزادی فرد و حقوق وی است. این گونه دیگر دموکراسی، به معنایی است که دیویی در نظر می‌گیرد. دموکراسی در این‌جا، تنها ناظر به شکل خاصی از حکومت نیست، بلکه ناظر به روابط اجتماعی معینی است که امکان مشارکت جمعی و همگانی را در رویارویی با مسایل اجتماعی فراهم می‌آورد (کار،۱۹۹۵).

تأکید «دیویی» بر علایق مشترک بین افراد و مشارکت جمعی آنان، موجب می‌شود که در ایده وی از دموکراسی، علاوه بر «آزادی» و تنوع افراد، «برابری» و فرصت‌های برابر برای افراد جامعه در دسترسی به امتیازات اقتصادی و اجتماعی نیز جایگاه ویژه‌ای داشته باشد؛ در حالی که در اندیشه لیبرال‌های کلاسیک، آزادی افراد، اهمیت ویژه‌ای داشت. دیویی می‌کوشد دموکراسی را به گونه‌ای تعریف کند که در آن، آزادی و برابری در هم تنیده شوند. از نظر وی، در غیر این صورت، رفته رفته گروه‌های ممتاز جامعه، ممتازتر و بی‌امتیازان، بی‌امتیازتر خواهند شد و چنین نظام اجتماعی، تهدیدی برای دموکراسی است: «از سوی دیگر، آن آرمان دموکراتیک که برابری و آزادی را یکپارچه می‌گرداند، متضمن این شناخت است که آزادی واقعی و عینی در فرصت و عمل، وابسته به یکسان‌سازی شرایط سیاسی و اقتصادی است که افراد، تحت چنین شرایطی، ***در عمل***، و نه ***به معنای انتزاعی متافیزیکی*** آزادند» (دیویی ۱۹۴۶، ص ۱۱۶).

همین تأکید دیویی بر برابری فرصت‌های عملی افراد و ملازم ساختن آن با آزادی واقعی و نه انتزاعی است که موجب می‌گردد وی نقش دولت را تنها نقشی منفی و سلبی ندانند. لیبرالیست‌های متقدم، نقش دولت را به‌طور عمده سلبی تلقی می‌کردند؛ به این معنا که نقش دولت، جلوگیری از تجاوز افراد به حقوق و آزادی یکدیگر است. اما دیویی بر آن است که دولت، نقش ایجابی نیز دارد و آن ناظر به تلاشی است که دولت در جهت ایجاد فرصت‌های برابر برای افراد باید صورت دهد (گوردون، ۱۹۹۸). ممکن است افراد در ظاهر به حقوق یکدیگر تجاوز نکنند و هر کس، تحت حاکمیت دولت، تلاش خود را سامان دهد، اما از آن‌جا که افراد در شرایط برابر قرار ندارند، این مسئله منجر به توزیع نابرابر قدرت‌های اجتماعی، اقتصادی و سیاسی می‌شود و به این ترتیب، آزادی نیز، بیش‌تر از آنِ گروه خاصی خواهد بود تا از آن همگان. توجه عملی «دیویی» به مسئله آزادی، موجب شده است که وی رابطه آزادی و قدرت عملی افراد را در کانون توجه قرار دهد: «چیزی به عنوان آزادی به معنای عام که از آن به آزادی کلی تعبیر می‌شود، وجود ندارد. اگر کسی بخواهد شرایط آزادی را در زمان معینی بداند، باید این را آزمون کند که اشخاص چه می‌توانند و چه نمی‌توانند انجام دهند. هنگامی که ما مسئله را از منظر عمل مؤثر آزمون می‌کنیم، آشکار می‌گردد که مطالبه آزادی، مطالبه قدرت است» (دیویی ۱۹۴۶، ص ۱۱۱). از این‌رو است که دیویی، نقش دولت را، به ویژه، فراهم آوردن شرایطی می‌داند که در آن، افراد از فرصت‌های برابری برخوردارند و به این ترتیب، واجد آزادی می‌گردند.

«پیاژه» نیز به شکل اساسی به دیدگاه لیبرال تعلق خاطر دارد و به ویژه تحت تأثیر کانت است. وی نیز در مباحث روان‌شناختی و اخلاقی خود، ارتباط بین‌فردی را در مفهوم اجتماعی بودن، بسیار اساسی تلقی می‌کند. اهمیت ارتباط (communication) در نظریه «پیاژه» را می‌توان در بهره‌وری وی از مفهوم «خود مرکزی» (Egocentrism) ملاحظه نمود و این یکی از مفاهیمی

بود که باعث شهرت «پیاژه» گردید. وی این مفهوم را نخست در بحث تحول زبان کودک به‌کار گرفت و سپس، مفهوم «مرکزگرایی» (centring) را جایگزین آن نمود؛ به دلیل آن‌که هم از دلالت‌های اخلاقی و ارزشی مفهوم نخست به دور است و هم مفهوم متضاد مناسبی هم‌چون «مرکزواگرایی» (Decentring) برای آن وجود دارد. دلالت‌های اخلاقی و ارزشی این مفهوم، در معادل فارسی «خودمحوری» به صورت روشن‌تری آشکار می‌گردد. به عبارت دیگر، در «خودمحوری»، عنصر آگاهی و تعمد وجود دارد؛ در حالی که پیاژه «خودمرکزی» را چون فعالیتی ناخودآگاه و غیرعمدی در نظر می‌گرفت (پیاژه، ۱۹۵۹).

اگر بتوان از دو گونه مرکزگرایی شناختی و اجتماعی سخن گفت، نظر پیاژه به‌طور عمده، معطوف به «مرکزگرایی شناختی» بوده است. مراد از مرکزگرایی شناختی، آن است که فرد در ارتباط شناختی با یک پدیده، جنبه‌ای از آن را به ادراک درمی‌آورد، اما از ادراک جنبه یا جنبه‌های دیگر آن بازمی‌ماند. به‌طور مثال، در آزمایش «سه کوه» که اغلب به منزله آزمونی از خودمرکزی به‌کار گرفته شده، «پیاژه» و «اینهلدر» در پی آنند که تصور کودک از فضا را مورد مطالعه قرار دهند؛ مسئله این است که آیا کودک می‌تواند یک موقعیت را از زاویه‌های مختلف مورد ادراک قرار دهد یا نه، و آیا می‌تواند آن موقعیت را از دیدگاه افراد دیگر ببیند. یا در مورد مفهوم «نگه‌داری ذهنی» (conservation) مسئله این است که آیا کودک پیش‌عملیاتی (pre-operational) می‌تواند به ارتباط میان پهنا و درازا توجه کند، به جای آن‌که جداگانه بر یکی از آن‌ها تمرکز یابد. البته، «پیاژه» بر این نظر بوده است که مرکزگرایی شناختی، منجر به مرکزگرایی اجتماعی می‌شود؛ یعنی کودک پیش‌عملیاتی، در اموری که مستلزم عملیات ذهنی است، از همکاری و ارتباط با دیگران ناتوان است.

در نظریه اجتماعی «پیاژه»، ارتباط افراد هم‌افق از اهمیت خاصی برخوردار است. به نظر می‌رسد اهمیت ویژه ارتباط هم‌افق در نظریه پیاژه، ناشی از دلبستگی خاصی است که وی به تحول‌شناختی دارد. با فرض این که بزرگسال و کودک، ساخت‌های شناختی ناهمخوانی دارند که همزبانی میان آن‌ها را دشوار می‌سازد، ارتباط میان همگنان، از این حیث مهم تلقی خواهد شد؛ زیرا آنان با داشتن ساخت‌های شناختی مشابه، خواهند توانست یکدیگر را بهتر درک کنند و مسایل مشترک خود را در آیینه وجود همدیگر، به وضوح بازیابند و به این ترتیب، آسان‌تر و زودتر از خودمرکزی به‌درآیند. از این رو، پیاژه، با تفکیک دوگونه اخلاق مبتنی بر تکلیف (Moral of duty) و اخلاق مبتنی بر خیر (Moral of good)، اظهار می‌کند که اخلاق نخست، با احترام یک جانبه مانند آن‌چه میان والدین و کودک هست، و اخلاق دوم، با احترام متقابل ملازم است. وی از این تفکیک، تحت عنوان «دیگرپیروی» (Heteronomy) در برابر «خودپیروی» (Autonomy) نیز یاد نموده است که در واقع، نشان دهنده تأثیر «کانت» بر وی در حوزه اخلاق است. از این رو، «پیاژه» «همکاری» (cooperation) میان افراد هم‌افق را به منزله

«سازنده عمیق‌ترین و بهترین نوع رابطه اجتماعی که می‌تواند موجب تحول هنجارهای عقل گردد» توصیف می‌کند (پیاژه۱۹۳۲، ص ۱۰۰).

همین تأکید خاص «پیاژه» بر ارتباط افراد هم‌افق، وی را بر آن داشته است که از نوعی خودمرکزی سخن بگوید که می‌توان آن را خودمرکزی استعلایی (Transcendental egocentrism) نامید. وی اظهار می‌کند که هرگونه تمایل به تعالی (Transcendence)، اعم از شکل‌های عرفانی یا مذهبی آن، مبتنی بر نوعی خودمرکزی است و ریشه در خودمرکزی دوران کودکی دارد. از نظر «پیاژه»، ارتباط ناهم‌افق میان والدین و کودک که ضمن آن، اراده‌ای مافوق اراده کودک بر وی مستولی می‌شود، تقویت کننده خودمرکزی کودک است؛ یعنی او را از ارتباط متقابل باز می‌دارد. بر این اساس، «پیاژه» نتیجه می‌گیرد که گرایش به تعالی، به سبب آن‌که متضمن ارتباط ناهم‌افق است، نشانه دوام خودمرکزی اولیه در فرد است (همان). اقتضای این سخن آن است که هرگونه تربیت اجتماعی در فرهنگ‌های عرفانی یا مذهبی، ناکام خواهد ماند، زیرا روش‌های تربیتی این گونه فرهنگ‌ها، آمیخته به مفاهیمی است که بار خودمرکزی دارند و بنابراین، به جای غلبه بر خودمرکزی، آن را تداوم می‌بخشند و تحکیم می‌کنند؛ زیرا عنصر اساسی اجتماعی بودن را که عبارت از ارتباط متقابل هم‌افق است، با تداوم خودمرکزی، مورد تهدید قرار می‌دهند.

در این‌جا مقصود نقد و بررسی دیدگاه «پیاژه» نیست، اما همین قدر می‌توان اشاره نمود که ارتباط استعلایی، به ضرورت، نشانه خودمرکزی نیست؛ بلکه، به عکس، نفی رابطه استعلایی مذکور، می‌تواند شکلی از خودمرکزی باشد، یا با توجه به نکته‌ای که ذکر شد، بهتر است بگوییم می‌تواند شکلی از خودمحوری باشد؛ به این معنا که فرد، چندان در خود متمرکز است که یا وجود خدا و منشاء متعال را نفی می‌کند و یا آن را ساخته ذهن آدمی می‌داند. ما در قسمت دوم این نوشتار، از این امر تحت عنوان «خودمحوری هستی‌شناختی» سخن خواهیم گفت و غلبه بر آن را یکی از لوازم تربیت معرفی خواهیم نمود.

در عین حال که ارتباط هم‌افق و همکاری، مزایای خاص خود را در عرصه تحول‌شناختی و اجتماعی دارد، این مسئله مانع از آن نیست که ارتباط ناهم‌افق نیز مزایای خاص خود را، به ویژه در تربیت اجتماعی، داشته باشد. جالب توجه است که «کهلبرگ» که اصولاً به پیروی از «پیاژه» به تحقیق روان‌شناختی پرداخته، به این نکته توجه یافته و در آثار متأخر خود در این مورد، تغییری عمده در دیدگاه خود ایجاد کرده است. نظریه اولیه وی درباره تربیت اخلاقی، که آن را نظریه ارتدکسی «کهلبرگ» خوانده‌اند، (دون‌لاک۱۹۸۷)، در اوایل دهه هشتاد (کهلبرگ ۱۹۷۱، کهلبرگ و مایر ۱۹۷۲) مطرح شد که در اصل، گرایشی شناختی داشت؛ اما در پایان این دهه و آغاز دهه نود، تغییراتی در جهت‌گیری وی حاصل شد که یکی از مهم‌ترین آن‌ها مربوط است به اذعان او به این

که تربیت اخلاقی، باید به‌طور ضروری، «تلقینی» (Indoctrinative) باشد؛ به این دلیل که تربیت اخلاقی، علاوه بر جنبه صوری یا ساختاری، با محتوا و رفتار نیز ملازم است.

«کهلبرگ» (۱۹۷۸،ص۸۴) در این مورد می‌نویسد: «مفهوم انتزاعی روان شناس درباره «مرحله اخلاقی»، مبنایی کافی برای تربیت اخلاقی نیست. جدا کردن «شناخت» اخلاقی (داوری و استدلال) از «عمل» اخلاقی و جدا کردن ساختار در شناخت و داوری اخلاقی از محتوا، برای برخی مقاصد پژوهشی روان‌شناختی ضروری است. هر چند مفهوم مرحله اخلاقی برای مقاصد پژوهشی ارزشمند است، اما راهنمایی بسنده برای مربی اخلاق نیست؛ چراکه او با اخلاق در عالم مدرسه سروکار دارد که در آن، باید با محتوای ارزشی، هم‌چنان که با ساختار ارزشی، با رفتار و با استدلال سروکار داشت. در این زمینه، مربی باید به جامعه‌پذیر نمودن [فرد] بپردازد و محتوا و رفتار ارزشی را بیاموزاند؛ نه این که تنها یک عامل تسهیل کننده سقراطی برای تحول باشد. برای ایفای نقش جامعه‌پذیر نمودن و حمایت‌گری، معلم باید به اهمیت «تلقین» توجه کند...من اکنون بر این باورم که مفاهیم راهنمای تربیت اخلاقی، باید تاحدی «تلقینی» باشد» (به نقل از: دون‌لاک، ص۱۵۸). «کهلبرگ» در این‌جا از توجه یافتن خود به چیزی سخن می‌گوید که ما آن را «ارتباط ناهم‌افق» خواندیم و اظهار می‌کند که در تربیت اجتماعی، گزیری از این ارتباط نیست.

خلاصه و نتیجه گیری

دیدگاه لیبرال در هریک از دو رویکرد آن، یعنی «فرد پیش ـ اجتماعی» و «ارتباط بین‌فردی»، تلاشی برای حفظ عرصه خصوصی (شخصی، خانوادگی و اشتغال) از سلطه دولت بوده است. همین گرایش موجب شده است که انگاره اساسی مربوط به اجتماعی بودن آدمی، در مفاهیمی چون قرارداد اجتماعی و یا دموکراسی و مشارکت آشکار گردد. قرارداد اجتماعی که یکی از مفاهیم کلیدی در نشان دادن ماهیت اجتماعی بودن آدمی بوده است، حاکی از آن است که حیات اجتماعی، حاصل توافق افراد برای تأمین بهتر نیازها و حقوق آن‌هاست. هم‌چنین، تأکید بر دموکراسی و مشارکت، نشانگر اهمیت و جایگاه فرد و حقوق فردی در این انگاره اجتماعی است؛ هر چند در میان لیبرالیست‌ها، برخی، گرایش‌های اجتماعی داشته‌اند، اما لیبرالیسم، به صورت اساسی، فردگرایانه است و علایق جمعی را تابعی از علایق فردی قرار می‌دهد.

تربیت اجتماعی در رویکردهای لیبرال، مشخصه‌های اساسی زیر را دارد:

الف. نظام‌های تربیتی باید اصل فرصت‌های برابر را، بدون توجه به جنس، قوم و نژاد، فراهم آورند. این ویژگی تا جایی که ممکن است باید ابقا شود؛ هر چند در مراحل بعد، دانش آموزان خود بخواهند مشاغل معینی را برگزینند.

ب. تعلیم و تربیت باید تا جایی که ممکن است خصیصه‌ای عام، و نه تخصصی، داشته باشد و به این ترتیب، امکان تغییرات محتمل در شغل را برای افراد فراهم آورد. بر این اساس، افراد

خواهند توانست قابلیت اجتماعی مناسبی داشته باشند.

ج. احترام متقابل افراد نسبت به یکدیگر، هم چون همتایانی که از حقوق مشابه برخوردارند (رینگ،۱۹۹۵).

۱.۲. رویکرد وضعیت اجتماعی

در این رویکرد، اجتماعی بودن آدمی، به معنای قرار داشتن او در بستر و یا ساختار معین اجتماعی ـ تاریخی است. نه تنها فرد و حقوق فردی پیش ـ اجتماعی، پوچ و بی‌معنا محسوب می‌شود، بلکه افراد در ساختار اجتماعی معینی، هویت می‌یابند. به عبارت دیگر، اجتماعی بودن، امری انتزاعی، صوری و فارغ از شرایط معین اجتماعی ـ تاریخی نیست، بلکه تنها در ساختار اجتماعی خاصی تحقق می‌یابد.

«هگل» در بیان فلسفی و نظام‌مند این تلقی، سهم فراوانی داشته است. وی اساساً وجود داشتن را از شکل ذره‌ای (Atomic) و مستقل (Autonomic) خارج ساخت و آن را بر حسب قرار داشتن در بستر نظام و روابط منطقی تعریف نمود: «بودن، قرار داشتن در رابطه‌ای استلزامی است» (To be is to be implicated). همین نگرش در تفکر اجتماعی هگل نیز آشکار است. دو نکته اصلی در تفکر اجتماعی وی وجود دارد: نکته نخست این است که فرد، تنها در متن جامعه قابل تصور است. فرد مقدم بر جامعه، حقوق فردی و آزادی فردی مقدم بر جامعه، اموری بی‌معنا هستند. از نظر وی، روح مطلق یا خدا در قالب جامعه و دولت، و نه فرد، تحقق می‌یابد. همین تصور، انگاره‌ای ارگانیک از جامعه پدید می‌آورد: «دولت برای شهروندان نیست؛ بلکه می‌توان گفت که دولت، غایت است و شهروندان وسایل آن. اما این رابطه غایت و وسیله، در این‌جا کاملاً بی‌مناسبت است؛ چرا که دولت چیزی انتزاعی نیست که در برابر شهروندان قرار داشته باشد، بلکه آنان هم‌چون عناصری در حیاتی اندام‌واره‌اند که در آن هیچ اندامی غایت یا وسیله اندام دیگر نیست» (هگل، عقل در تاریخ، به نقل از تیلور، ترجمه: حقیقی راد۱۳۷۹، ص۱۶۵) البته، از آن‌جا که روح، روند تکاملی دارد و در حال تحقق خویشتن است، جامعه و دولت نیز در عقلانی شدن، سیر تکاملی دارند.

نکته دیگر در تفکر اجتماعی هگل، این است که هویت اجتماعی افراد را در گرو حضور در روابط اجتماعی معینی می‌داند. از این رو، وی با اخلاق مورد نظر کانت مخالفت می‌ورزد و آن را اخلاقی صوری و بی‌محتوا می‌داند. کانت معیار اخلاقی بودن یک رفتار را این می‌دانست که فرد آن را چندان کلی در نظر بگیرد که محدود به خود او و موقعیت خاص او نباشد، بلکه توسط هر کسی قابل انجام باشد. در مقابل، هگل از اخلاق عینی سخن می‌گوید؛ به این معنا که فرد همواره به عنوان عضوی از یک جماعت معین و متناسب با آن، وظایف خویش را انجام می‌دهد. وظیفه کلی و مطلق، چیزی انتزاعی و بی‌محتواست.

اندیشمندانی چون «هیدگر» و «گادامر» نیز در حیطه همین دیدگاه قرار دارند. نخست باید به انتقاد آنان نسبت به نهضت روشنگری اروپا اشاره نمود. در این نهضت، تقابلی میان عقل و سنت (Tradition) برقرار گردید و بر اساس این تقابل، عقل ورزی مستلزم آزاد شدن از سنت‌های گذشته و کنارگذاشتن پیش‌داوری‌های برخاسته از آن است. افراد عقلانی مستقل و آزاد از سنت، می‌توانند به ارتباط اجتماعی نوین و مطلوبی دست یابند. «هیدگر» هستی آدمی را به منزله امری زمان‌مند و تاریخی در نظر می‌گیرد. «گادامر» نیز به تبع وی، محاط بودن آدمی در حیطه سنت‌های اجتماعی و تاریخی را مورد توجه قرار داده و به این ترتیب، تقابل عقل و سنت را نفی می‌کند.

عقل ورزی افراد آدمی، اساساً در دامن سنت اجتماعی معینی قرار دارد. زمان‌مندی هستی آدمی، بستر هر نوع فهم اوست، خواه فهم عادی و روزمره و خواه فهم علمی و دقیق. به عبارت دیگر، فهم، بدون پیش فرض میسر نیست و این پیش‌فرض‌ها، از قبل توسط سنتی که ما در دامن آن قرار گرفته‌ایم، رقم خورده است. به این ترتیب، سنت و مرجعیت (Authority) امر سنتی، جایگاهی اساسی در اندیشه و عمل آدمی می‌یابد. چنان‌که «پالمر» می‌گوید: «به ادعای گادامر، نتایج وقوف بدین نکته که هیچ فهم بدون پیش‌فرضی، امکان وجود ندارد، آن است که ما تأویل عصر روشنگری را از عقل رد می‌کنیم و هم مرجعیت و هم سنت، شأنی به دست می‌آورند که قبل از عصر روشنگری نیز نداشتند» (حنایی‌کاشانی ۱۳۷۷، ص۲۰۳).

همین اهمیت ویژه سنت در اندیشه گادامر، موجب شده است که وی از تمثیل «افق» (Horizon) استفاده کند. افق، اشاره به جهانی (زبانی) دارد که فرد در بطن آن قرار گرفته است و نمی‌تواند از آن رهایی یابد. تمثیل مورد نظر در روشنگری، «نور» (En[light]enment) بود و این حاکی از آن است که فرد به کمک نور عقل، از تاریکی تعصبات و پیش‌داوری‌ها آزاد می‌گردد. در حالی که تمثیل نور، امکان غلبه بر همه تاریکی‌ها را مورد توجه قرار می‌دهد، تمثیل افق، حاکی از آن است که نمی‌توان به‌طور کامل بر افقِ دید و منظرِ خود غلبه کرد، زیرا با غلبه بر منظر، نه تنها منظر بلکه نظر نیز از میان برمی‌خیزد. به عبارت دیگر، بدون افق فکری، فکر و اندیشه ممکن نخواهد بود. بر این اساس، «گادامر» بر آن است که پیش‌داوری، در فهم‌های آدمی اجتناب‌ناپذیر است. پیش‌داوری‌ها همواره متناسب با افق دید ما، بر ما حاکم‌اند.

تعیین کنندگی زمان‌مندی آدمی و سنت فراگیر، نسبت به اندیشه و عمل آدمی چندان عمیق است که فاعلیت فرد را تا مرز ضعف و محو شدگی می‌کشاند. چنان‌که «پالمر» می‌گوید، در مقایسه آثار متقدم «هیدگر» (مانند «مقدمه‌ای به مابعدالطبیعه») و آثار متأخر وی (هم‌چون «نامه در باب انسان‌گرایی») آشکار می‌شود که گرایشی فزاینده به اتخاذ موضعی انفعالی وجود داشته است. در آثار متقدم، انسان با پرسش‌گری خلاّق و حقیقی، در پی آن است که هستی را در بنیاد آن دریابد. پرسش‌گری، درآویختن فعال با هستی است تا هستی در پاسخ به آن، خود را آشکار سازد.

اما در آثار متأخر، تأکید نه بر پرسش‌گری بلکه بر گشودگی (openness) در برابر هستی است. به عبارت دیگر، این تلاش و تفحص انسان نیست که هستی را در تاریخ نمایان می‌سازد، بلکه تفکر، خود امری مقدّر است و انسان باید چون «شبان هستی» مراقب و منتظر باشد تا حقیقت خود را به او بنمایاند (همان، ص ۱۷۰).

«گادامر» نیز تا آن‌جا که به تبع «هیدگر»، زمان‌مندی را در هستی انسان اساسی می‌داند، همین موضع انفعالی را برای انسان در قبال سنت می‌پذیرد. از این رو، وی در پیشگفتار «حقیقت و روش» می‌گوید: «علاقه اصلی من فلسفی بوده و است؛ نه آن‌چه ما انجام می‌دهیم یا می‌خواهیم انجام دهیم، بلکه آن‌چه فراتر و در ورای خواست و عمل ما بر ما رخ می‌دهد» (گادامر۱۹۹۳، ص۳۸) اما تأثیر «هگل» بر «گادامر»، میزان انفعال آدمی را کمتر از چیزی می‌گرداند که در نزد هیدگر ملاحظه می‌شود. تأثیر «هگل» چنین آشکار می‌شود که «گادامر»، خصلتی دیالکتیکی برای فهم و تجربه آدمی قایل می‌شود و بر اساس همین ویژگی دیالکتیکی است که وی در فهم آثار تاریخی گذشته، از امتزاج افق‌های فکری مفسر و مؤلف سخن می‌گوید. «پالمر» در این مورد می‌گوید: «با این همه جالب توجه است که گادامر دقیقاً به همان اندازه که دیالکتیکی است و از خصلت دیالکتیکی تجربه به منزله اساس علم هرمنوتیک مورد نظرش سخن می‌گوید، می‌پذیرد که فهم را، فعلی شخصی و نه صرفاً واقعه‌ای که «صورت می‌گیرد» تصور کند» (حنایی‌کاشانی ۱۳۷۷، ص۲۳۹).

بر این اساس، «گادامر» در سخن گفتن از «گشودگی»، چون خط مشی اساسی در فهم دیگران، بر این تأکید می‌کند که گشودگی نسبت به دیگران، مستلزم «خاموش ساختن خویشتن» نیست. نخست، باید به اهمیت «گشودگی» نسبت به دیگران در دیدگاه اجتماعی و تاریخی «گادامر» اشاره نماییم. وی در بحث از فهم تاریخی، سه نوع رابطه میان «من ـ تو» را متذکر می‌شود. در نوع اول، «تو» چون شئ در نظر گرفته می‌شود. در این حالت، فرد، دیگری را تحت تملک و تصرف کامل خود می‌بیند و از او، در تصوری کلی، چون وسیله‌ای برای رسیدن به غایت مورد نظر خود استفاده می‌کند. در حالت دوم، «تو» چون فرافکنی فکری و درونی است. در این‌جا، فرد، دیگری را در ذهن خود و برحسب فرافکنی فکری و ذهنی خود برمی‌سازد. در این‌جا نیز چون مورد قبلی، «دیگری» بودن دیگری، وابسته و تحت تملک و تصرف فرد است؛ با این تفاوت که در حالت دوم، دیگری، نه به‌طور کلی چون ابزار و وسیله، بلکه به نحو جزیی و شخصی در نظر گرفته شده، اما به نحوی که حاصل فرافکنی درونی «من» است. در نوع سوم، «تو» به عنوان سخن گفتن سنت در نظر گرفته می‌شود. به عبارت دیگر، فهم تاریخی نسبت به دیگری، با این توجه انجام می‌شود که دیگری، متعلق به سنت معینی در تاریخ است. در این‌جا که شکل مطلوب فهم تاریخی آشکار می‌شود، «من» محتاج «گشودگی» و پذیرش نسبت به «دیگری» است تا او خود درباره خویش سخن بگوید. البته، «من» در نهایت نمی‌تواند از افق خویش خارج شود و به فهم

«دیگری» آن‌چنان که هست نایل شود، بلکه با گستردن افق فهم خود، چنان که بتواند مرتبط با افق دیگری شود، موفق به فهم وی می‌گردد. برای همین گستردن افق فهم خویش است که گشودگی لازم می‌آید (گادامر،۱۹۹۳).

جماعت گرایان (communitarians) نیز وضعیت اجتماعی را در اجتماعی بودن آدمی، اساسی می‌دانند. کسانی چون «مکینتایر» (Macintyre،۱۹۸۱)، «تیلور» (حقیقی‌راد، ۱۳۷۹)، و «سندل» (Sandel،۱۹۸۲) بر این نظرند که تعلق فرد به جماعت فرهنگی و اجتماعی معین، تنها زمینه مناسبی است که می‌توان اجتماعی بودن آدمی را بر اساس آن تعریف نمود. مکینتایر بر آن است که اگر بتوان از حقوق فردی سخن گفت، تنها به شکل ایجابی و بر حسب کارکردهایی میسر خواهد بود که از وضعیت اجتماعی افراد در ارتباط با دیگران حاصل می‌شود؛ مانند مشاور، بازرگان، و معلم. وی مفهوم ارسطویی فضیلت را به کار می‌گیرد، اما فضیلت‌های اجتماعی از نظر وی، ناظر به قابلیت‌ها و ویژگی‌هایی است که در خدمت زندگی یک جماعت است. از این رو، فضیلت‌ها، مانند حقوق بشر، اموری ثابت و غیرتاریخی نیستند، بلکه پا به پای تحول جوامع، در تحول‌اند. «سندل» نیز مفهوم خودپیروی و انتخاب آزاد افراد را مورد سؤال قرار می‌دهد و بر آن است که غایاتی که افراد در پی آنند، توسط آنان انتخاب نمی‌شود، بلکه در نظام معین اجتماعی، موجود و مفروض است.

تربیت اجتماعی در رویکرد وضعیت اجتماعی، به‌طور عمده، ناظر به آموختن نقش‌هایی است که فرد در وضعیت اجتماعی خاص خویش، برای ایفای آن‌ها آمادگی یافته است. انگاره ارگانیک از جامعه و جایگاه افراد، چون اعضا و اندام آن، ایجاب می‌کند که افراد، کارکردهای خاص خود را به خوبی ایفا نمایند.

«گادامر» در «تربیت، شعر و تاریخ»، به ذکر برخی از لوازم تربیتی دیدگاه خود می‌پردازد. هر چند وی در فهم تاریخی و اجتماعی، بر گشودگی در ارتباط با دیگران تأکید می‌ورزد، اما این را به بهای نفی خود و نظر فرد لحاظ نمی‌کند. وی در اشاره به تساهل یا تحمل دیگران (Tolerance)، این را اشتباه می‌داند که تحمل دیگران را به معنای اعتبارِ برابر قایل شدن برای اندیشه‌های آنان، هم‌چون اندیشه خویشتن، بدانیم: «این اشتباه رایجی است که تحمل دیگران را چون فضیلتی بدانیم که ما را از اصرار ورزیدن بر موضع خود باز می‌دارد و دیگری را با اعتباری برابر می‌نمایاند» (گادامر۱۹۹۲، ص۲۰۶).

مهم‌ترین لازمه گشودگی نسبت به دیگران، این است که فرد آماده باشد مفروضات وی توسط دیگران مورد چالش قرار گیرد. تحدید فکر ما توسط دیگران و در معرض تحدید و تردید قرار گرفتن مفروضات ما، هر چند دشوار است، اما ما را از سوگیری‌های بیهوده نسبت به فهم دیگران نجات می‌دهد. سوگیری و پیش‌فرض، چنان که گذشت، در اصل برای فهم، اجتناب‌ناپذیر است؛

اما پیش‌فرض‌های ثمربخش و بیهوده و بازدارنده باید از هم تمیز داده شوند. گشودگی نسبت به دیگران، ما را در یافتن و غلبه نمودن بر سوگیری‌ها و پیش‌فرض‌های نامناسب یاری می‌کند. از نظر «گادامر»، محدود شدن دیدگاه ما توسط دیگران و درک تفاوت‌ها، نه تنها مانع پیوند ارتباط و اشتراک اجتماعی نیست، بلکه آن را تحکیم می‌کند؛ زیرا پیش‌فرض‌های نامناسب ما را مشخص می‌سازد. از این جهت، وی در تعلیم و تربیت بر انجام پژوهش و نیز بهره‌وری از دروس علوم انسانی تأکید می‌کند؛ زیرا اینها ما را برای قبول و فهم تفاوت‌ها و زمینه‌سازی اشتراک و پیوند عمیق‌تر یاری می‌کنند.

جماعت گرایان برآنند که چون فضیلت‌های اجتماعی، بر حسب وضعیت خاص اجتماعی، معین می‌گردد، تربیت اجتماعی باید معطوف به کسب این فضیلت‌ها باشد. حتی، چنان که «تیلور» (۱۹۹۲) می‌گوید، ما می‌توانیم والدین را از این امر بازداریم که فرزندان خود را بر اساس سنت‌های سایر اجتماعات تربیت کنند.

اکنون، پس از مرور رویکردهای عمده سه‌گانه و وضوح بخشیدن به مسئله «اجتماعی بودن» آدمی و «تربیت اجتماعی» وی، در قسمت دوم می‌کوشیم این مسئله را از منظر امام علی علیه‌السلام مورد مطالعه قرار دهیم.

۲. مفهوم اجتماعی بودن و اصول تربیت اجتماعی از منظر امام علی علیه‌السلام

این بررسی در دو مقام صورت خواهد پذیرفت: نخست، مفهوم اجتماعی بودن آدمی و سپس، با توجه به آن، اصول تربیت اجتماعی را مورد توجه قرار خواهیم داد.

۲.۱. مفهوم اجتماعی بودن آدمی

مناسب است سخن را از این‌جا آغاز کنیم که هیچ یک از دو انگاره رقیب: «فردگرا» و «جمع‌گرا» با اندیشه امام علی علیه‌السلام مطابقت کامل ندارد. پس از بیان این عدم مطابقت، به صورت ایجابی به بیان این مسئله خواهیم پرداخت که چه تصویری از اجتماعی بودن آدمی در سخنان آن حضرت می‌توان یافت.

۲.۱.۱. اجتماعی بودن آدمی چگونه نیست؟

نخست، عدم انطباق انگاره فردگرا با سخنان امام علی علیه‌السلام را مورد توجه قرار می‌دهیم. تمثیل اساسی انگاره عمده فردگرا در خصوص اجتماع، یعنی «قرارداد»، را نمی‌توان بیان مناسبی از اندیشه امام علی علیه‌السلام درباره اجتماعی بودن آدمی دانست. به عبارت دیگر، قرارداد را نمی‌توان بنیاد نهایی روابط اجتماعی دانست. البته در پاره‌ای از سطوح ارتباط اجتماعی، قرارداد ظهور می‌کند و احتمالاً اجتناب‌ناپذیر نیز هست. این مسئله در اندیشه اسلامی نیز به صورت قرارداد با اقلیت‌های دینی (اهل جزیه) مطرح بوده است. اما سخن در این است که نمی‌توان در اندیشه

اسلامی، قرارداد را به منزله بنیاد نهایی روابط اجتماعی آدمی در نظر گرفت. این بنیاد نهایی را باید در مفهوم «برادری» (اخوّت) جست که نخستین بار در آیات قرآن مطرح گردید: «*انّما المؤمنون اخوة*؛ در حقیقت مؤمنان با هم برادرند» (حجرات، ۱۰).

مفهوم «اخوّت» آشکارا به چیزی بیش از قرارداد دلالت دارد. در اخوّت، ارتباط اجتماعی (communication)، در سطحی ژرف‌تر از نوع ارتباطی جریان دارد که در قرارداد ملاحظه می‌شود. قرارداد به این مفاهیم ضمنی دلالت دارد: استقلال طرفین قرارداد؛ تزاحم اساسی حقوق و منافع آن‌ها با یکدیگر؛ الزام و ناگزیری از انعقاد قرارداد برای حفظ حقوق خویش؛ احترام به دیگری چون لازمه حفظ حقوق خویش. در مقابل، اخوّت به این مفاهیم ضمنی دلالت دارد: الفت و دلبستگی؛ ارتباط میان منافع، یعنی برخورداری دیگری را برخورداری خود نیز دانستن؛ تزاحم جانبی میان منافع؛ اشتیاق به ارتباط داشتن با دیگری که چیزی بیش از احترام است. این نوع ارتباط عمیق اجتماعی، همراه با مفاهیم ضمنی مذکور، چیزی است که پیامبر اسلام صلی‌الله‌علیه‌وآله در عمل آن را پدید آورد و در این آیه به آن اشاره شده است: «*واعتصموا بحبل اللّه جمیعاً و لا تفرّقوا واذکروا نعمت‌الله علیکم اذ کنتم اعداء فالّف بین قلوبکم فاصبحتم بنعمته اخواناً...*؛ و همگی به ریسمان خدا چنگ زنید و پراکنده نشوید و نعمت خدا را برخود یاد کنید؛ آنگاه که دشمنان [یکدیگر] بودید، پس میان دل‌های شما الفت انداخت تا به لطف او برادران هم شدید...» (آل‌عمران، ۱۰۳). برهمین اساس، پیامبر صلی‌الله‌علیه‌وآله در مدینه نیز برای اسکان مهاجران در خانه‌های انصار، آنان را فراخواند که هر یک برای خود برادری را برگزینند.

با نظر به مفهوم اخوّت و مفاهیم ضمنی آن، روشن است که اجتماعی بودن آدمی را نمی‌توان در بنیاد، قراردادی دانست و اجتماع را نیز نمی‌توان با تصوری ذره‌گرایانه چون ذرات گرد هم آمده دانست؛ بلکه، در مفهوم اخوّت، رشته‌ای از الفت نیز علاوه بر ذرات مورد نظر وجود دارد که آنان را چون دانه‌هایی در نخ تسبیح قرار می‌دهد و پیوندی عمیق‌تر میان آن‌ها برقرار می‌سازد. در آیه مذکور نیز، چنگ زدن به ریسمان خدا، اشاره به همین پیوند عمیق دارد.

در سخنان حضرت امیر علیه‌السلام موارد فراوانی وجود دارد که مفهوم اخوّت و لوازم آن، به صورت ضمنی یا صریح، چون بنیاد استوار روابط اجتماعی مطرح گردیده است. برای مثال، در سخنی چنین آمده است: «*الاخوان فی اللّه تدوم مودّتهم لدوام سببها*؛ آنان که در ارتباط با خدا با هم برادرند، مودّت‌شان پایدار است، زیرا علت این مودّت، پایدار است» (غررالحکم، باب‌الاخوان).

بر این اساس، هنگامی که آن حضرت، به ملامت کسانی می‌پردازد که از شرکت در جنگ سر باز زده و سستی ورزیده‌اند، چنین می‌گوید: «*فما یدرک بکم ثار و لا یبلغ بکم مرام دعوتکم الی نصر خوانکم فجرجرتم جرجره الجمل الاسرّ و تثاقلتم تثاقل النّضو الأدبر*؛ نپندارم که به پایمردی شما کس انتقامی توان گرفت یا به مقصودی توان رسید. شما را به یاری برادرانتان فراخواندم،

نالیدید، همانند اشتری که از درد ناف بنالد و گرانی و سستی ورزیدید، همانند اشتری پشت‌ریش که بار بر او نهاده باشند» (نهج‌البلاغه، خطبه۳۹). در این‌جا، عدم شرکت در جنگ، به منزله فروماندن از یاری برادران خود در لحظه دشواری تعبیر شده است.

هم‌چنین، در سخنان آن حضرت، موارد فراوانی وجود دارد که وحدت اجتماعی را در گرو توسل به رشته پیوند دهنده عمیق میان افراد می‌داند؛ چیزی که در آیه مذکور از قرآن، از آن به الفت برادرانه نشأت‌یافته از لطف خدا تعبیر شده است و به تبع آن، وحدت اجتماعی به منزله چنگ زدن به ریسمان خدا لحاظ شده است. در همین زمینه، هنگامی که حضرت، مردم را به وحدت فرامی‌خواند، چنین می‌گوید: «***فلا تکونوا انصاب الفتن و اعلام البدع و الزموا ما عقد علیه حبل الجماعه و بنیت علیه ارکان الطّاعه***؛ شما از نشانه‌های فتنه‌ها و بدعت‌ها مباشید. بر خود لازم شمرید که از آن‌چه رشته جماعت به آن بسته شده و اساس اطاعت و بندگی بر آن نهاده شده، دست برمدارید» (همان، خطبه۱۵۱) و نیز بر همین اساس است که گفته می‌شود دست خدا با جماعت است: «***والزموا السواد الأعظم فانّ یداللّه مع الجماعه و ایّاکم و الفرقه فان الشّاذّ من النّاس للشّیطان کما انّ الشّاذّ من الغنم للذئب***؛ و همراه جماعت بزرگ‌تر باشید، زیرا دست خدا با جماعت است و از تفرقه حذر کنید، زیرا کسانی که از جماعت کناری می‌گیرند طعمه شیطان‌اند، مانند گوسفندی که از گله جدا می‌افتد و گرگ او را بر می‌درد» (همان، خطبه۱۲۷).

از سوی دیگر، انگاره جمع‌گرا در باب ماهیت اجتماعی آدمی نیز انطباق کاملی با سخنان حضرت امیرؑ ندارد. تمثیل اساسی این دیدگاه در مورد جامعه، یعنی ارگانیسم، نمی‌تواند تصویر مناسبی از اندیشه اجتماعی وی به دست دهد. تمثیل ارگانیسمی از جامعه و روابط اجتماعی، متضمن مفاهیمی از این قبیل است: فرد بدون توجه به جایگاهش در اجتماع، مفهومی تهی و پوچ است؛ هویت فرد به صورت اساسی، برحسب جایگاه وی در روابط اجتماعی معین می‌گردد؛ در نگاه تاریخی، با توجه به تغییر روابط اجتماعی درباره هنجارهای اجتماعی، نسبیت آشکار می‌شود.

انگاره جمع‌گرا و تمثیل ارگانیسمی آن، اساساً با اندیشه اجتماعی اسلام منطبق نیست و این عدم انطباق، از آغاز ظهور اسلام آشکار گردید. در عربستان، گونه‌ای معینی از انگاره جمع‌گرا، یعنی نظام اجتماعی قبیلگی، وجود داشت. در نظام قبیلگی، روابط اجتماعی، صورت ارگانیسمی دارد و این مسئله در چند ویژگی نظام قبیلگی نمودار است: نخست، این که در قبیله، نوعی روح جمعی به شکلی توتمیستی وجود دارد که برخاسته از حضور روح اجداد مشترک افراد قبیله است. به سبب همین روح جمعی، وحدت تامّ اجتماعی بر قبیله حاکم است. این وحدت از آن‌جا که بر قرابت نسلی و خون استوار است، یکی از بارزترین مصداق‌های تمثیل ارگانیسمی است. در واقع، قبیله یک پیکر واحد است که افراد آن، چون اندام‌های آنند و خون

مشترکی در رگ‌های آن‌ها جریان دارد. دوم، این که فرد در نظام قبیلگی، به تنهایی و بدون توجه به جایگاه وی در قبیله، هیچ و پوچ است. منزلت فرد و حرمت خون وی، ناشی از تعلق او به قبیله است. به همین دلیل، اگر فردی از قبیله طرد می‌شد، این به منزله بی‌هویت شدن وی بود و در آن صورت، حتی خون وی، حرمتی نداشت. از سوی دیگر، هنگامی که کسی به فردی از قبیله، جسارتی می‌کرد، از آن‌جا که وی متعلق به قبیله است و هویت او صرفاً قبیله‌ای است، این امر به منزله جسارت به کلّ قبیله بود و از همین رو بود که چنین جسارت فردی، منجر به جنگ‌های تمام عیار قبیله‌ای می‌گردید؛ هر چند بهای این جنگ، کشته شدن افراد بسیاری از طرفین باشد. این ظاهراً خلاف منطق است که به سبب کشته شدن یک فرد از قبیله‌ای، جنگی در می‌گیرد که به کشته شدن افراد بیشماری منجر شود، اما بر اساس منطق قبیلگی، فرد، فرد نیست، بلکه به عنوان اندامی از پیکر قبیله مطرح است و از این رو، جنگی که با قطع این اندام آغاز می‌شود، واکنشی است که قبیله از کلیت خویش، چون یک پیکر نشان می‌دهد. سوم، این که در درون قبیله، جایگاه و منزلت افراد، بر حسب نزدیکی به اجداد یا روح جمعی مشخص می‌گردد. از این رو، سن چون معیار برتری و حرمت است، احترام و تبعیت بی‌چون و چرای کوچک‌ترها نسبت به بزرگ‌ترها نیز، ناشی از ویژگی‌های زندگی قبیله‌ای است.

ظهور اسلام در عربستان، به شکل گزیرناپذیری با این انگاره جمع‌گرای قبیلگی در تعارض بود. این تعارض، دست کم ناشی از دو عامل بود: نخست، این که در اسلام، به عنوان یک دین، انسان و جهان، به منزله مخلوق خدا معرفی می‌گردد. نتیجه این امر آن است که منزلت آدمی به این خواهد بود که با دست‌های توانمند خدا، توانمندانه صورتگری شده است «*و صوّرکم و أحسن صورکم*؛ و شما را صورتگری کرد و صورت‌های شما را نیکو نمود» (غافر،۶۵). از این‌جا بود که مفهوم «کرامت» آدمی، بدون توجه به قبیله و عشیره و نژادش، چون یکی از مفاهیم بنیادی اسلام مطرح گردید (اسراء، ۷۰). دوم، این که در اسلام، به عنوان یک دین، اعتقاد و ایمان به خدا، مسئله اصلی آدمی محسوب می‌شد. این امر نیز به روشنی، اسلام را در برابر منطق نظام قبیلگی قرار می‌دهد و روابط اجتماعی مبتنی بر آن را در هم می‌ریزد. بر این اساس، اگر وجود یگانه خدا، حقیقتی است که باید آن را فهمید و به آن ایمان آورد، در این صورت، معتقدات شرک‌آمیز ریش سفیدان قبیله، اعتباری نخواهد داشت؛ هر چند پشت اندر پشت، تا جدّ اعلا مورد اعتقاد بوده باشد. قرآن اشاره دارد که هنگامی که مشرکان در برابر نهی پیامبران از پرستش بت‌ها می‌گفتند که «پدران خود را پرستندگان آن‌ها یافتیم»، این پاسخ را دریافت می‌کردند که «قطعاً شما و پدرانتان در گمراهی آشکاری بودید» (انبیاء،۵۴-۵۳).

حضرت امیر علیه‌السلام، با نظر به همین اختلالی که اسلام در نظام اجتماعی قبیلگی پدید آورد، اظهار می‌دارد که چگونه در صف‌بندی جدید اجتماعی، اعتقادها و اندیشه‌ها محور قرار گرفت؛

محوری که پدران و فرزندان و خویشان قبیلگی را در برابر هم قرار داد: «*ولقد کنّا مع رسول اللّه صلی اللّه علیه و آله نقتل آباءنا و أبناءنا و اخواننا و أعمامنا ما یزیدنا ذلک الا ایماناً و تسلیماً و مضیّاً علی اللّقم و صبراً علی مضض الألم و جدّاً فی جهاد العدوّ*؛ ما با رسول‌الله ﷺ بودیم. پدران و فرزندان و برادران و عموهای خود را می‌کشتیم و این جز به ایمان و تسلیم ما نمی‌افزود که بر راه راست بودیم و بر سوزش آلام، شکیبایی می‌ورزیدیم و در جهاد با دشمن به جدّ در ایستاده بودیم» (نهج‌البلاغه، خطبه۵۶)؛ هم‌چنین، در بستر همین تغییری که اسلام در نظام اجتماعی قبیلگی پدید آورد، آن حضرت مردم را از متابعت مبتنی بر حسب و نسب باز می‌دارد: «*ألا فالحذر الحذر من طاعة ساداتکم و کبرائکم الّذین تکبّروا عن حسبهم و ترفّعوا فوق نسبهم*؛ هان، حذر کنید، حذر کنید از اطاعت سروران و مهترانتان که به حیثیت و شرف پدران خود نازیدند و رفعت جستند به نیاکان خود بر دیگران» (همان، خطبه۲۳۴).

از آن‌چه گذشت، می‌توان به این نتیجه رسید که هیچ یک از دو انگاره فردگرا و جمع‌گرا درباره ماهیت و مفهوم اجتماعی بودن آدمی، مطابقتی با سخنان حضرت امیر ﷺ ندارد و تمثیل «قرارداد» و تمثیل «ارگانیسم»، هیچ یک الگوی مناسبی برای نشان دادن مضمون اندیشه اجتماعی ایشان نیست.

۲.۱.۲. اجتماعی بودن آدمی چگونه است؟

اکنون، پس از نگاه سلبی، باید به شکل ایجابی به مسئله بنگریم و به پاسخ این پرسش بپردازیم که چه تصویری از ماهیت و مفهوم اجتماعی بودن آدمی در سخنان آن حضرت می‌توان جست. از نگریستن به مجموع سخنان ایشان، به اختصار، چنین تصویری را می‌توان به دست آورد: آدمی، صرف نظر از این که متعلق به چه جامعه‌ای باشد، از ویژگی‌هایی بنیادین برخوردار است. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از: فطرت، کرامت، حرّیت. آدمی، در عین برخورداری از این ویژگی‌ها، عضوی از جامعه‌ای معین نیز هست. عضویت در جامعه‌ای معین، فرد را در دامنه و بستر وضعیت فرهنگی و اجتماعی خاصی قرار می‌دهد و به این ترتیب، او در عرصه‌ای از تأثیرات معین قرار دارد؛ اما قابلیت‌های درونی و انسانی وی مانع از آن می‌شود که او لزوماً به صورتی انفعالی متأثر از جامعه و وضعیت اجتماعی خویش باشد. بر این اساس، به زبان تمثیل می‌توان گفت که فرد در جامعه، هم‌چون اتمی است که به شکل کووالانسی در دو مدار فردی و اجتماعی می‌گردد. او با گردیدن در مدار وضعیت اجتماعی معین، در عمل تحت تأثیر آن وضعیت قرار دارد، اما چنین نیست که او تنها بتواند بر گرد این مدار بگردد؛ بلکه علاوه بر آن، با گردیدن بر مدار فردی، همواره این امکان برای او وجود دارد که وضعیت اجتماعی خویش را مورد تردید و تأمل قرار دهد، در برابر آن مقاومت ورزد و بر آن تأثیر بگذارد. اکنون، پس از به دست دادن موجز این تصویر، با اندکی تفصیل به بیان آن می‌پردازیم.

نکته اول این است که آدمی، صرف نظر از این که در چه نظام و وضعیت اجتماعی قرار داشته باشد از ویژگی‌هایی بنیادین برخوردار است. در این‌جا به سه ویژگی بنیادین، یعنی: «فطرت»، «کرامت» و «حرّیت» اشاره می‌کنیم. این ویژگی‌های سه‌گانه را در سخنان امام علی علیه السلام به اختصار از نظر می‌گذرانیم.

مراد از فطرت، معرفت و گرایش درونی آدمی نسبت به خداست. پیامبران همه در طول تاریخ زندگی بشر برای آن آمده‌اند که این دل سپردگی نهفته در درون آدمی را بیدار کنند: «***فبعث فیهم رسله و واتر الیهم أنبیاءه لیستأدوهم میثاق فطرته***؛ پیامبران از پی یکدیگر بیامدند تا از مردم بخواهند که آن عهد را که خلقت‌شان بر آن سرشته شده، به جای آرند» (همان، خطبه ۱).

ویژگی دوم کرامت است. آدمی به سبب آن‌که دستاورد خداست، گرانمایه و گرانقدر است و بر این اساس، دارای حرمت و مستحق الفت است. حضرت امیر علیه السلام با نظر به این امر، خطاب به «مالک اشتر» چنین می‌فرماید: «***و أشعر قلبک الرّحمة للرّعیّه و المحبّة لهم واللّطف بهم و لا تکونّ علیهم سبعاً ضاریاً تغتنم أکلهم فانّهم صنفان: اما اخ لک فی‌الدّین او نظیر لک فی الخلق***؛ مهربانی به رعیت و دوست داشتن آن‌ها و لطف در حق ایشان را شعار دل خود ساز. چونان حیوانی درنده مباش که خوردن‌شان را غنیمت شماری، زیرا آنان دو گروه‌اند: یا هم‌کیشان تو هستند یا همانندان تو در آفرینش» (همان، نامه۵۳).

سومین ویژگی بنیادین آدمی «آزادی» است. آزادی چون وضعیت اولیه‌ای است که خداوند با آفرینش انسان، وی را از آن برخوردار نموده است. مقهور نبودن فرد نسبت به دیگران و بیرون از دسترس تصرف دیگران قرار داشتن، مضمون آزادی اولیه فرد است. حضرت با نظر به این مضمون گفته است: «***و لا تکن عبد غیرک و قد جعلک اللّه حراً***؛ بنده دیگری مباش، خداوندت آزاد آفریده است» (همان، نامه ۳۱).

البته، این ویژگی‌ها، به ضرورت، اموری بالفعل و فعال نیستند، اما همواره چون اموری بالقوه یا پنهان در آدمی حضور دارند. به ویژه که آدمی دچار فریفتگی نسبت به دنیا نیز هست. محمل دنیافریفتگی، نیازهای طبیعی و غریزی آدمی است. حضرت امیر علیه السلام بارها از فریبایی دنیا سخن گفته، اما در نهایت، تأویل آن را در فریفتگی آدمی نسبت به دنیا آشکار ساخته است: «***و حقاً اقول ماالدّنیا غرّتک و لکن بها اغتررت***؛ به راستی، دنیا تو را نفریفته، تو خود فریفته آن شده‌ای». به هر روی، ویژگی‌های مذکور، در دام این دنیافریفتگی نیز قرار دارند، اما نباید در تصویر آدمی، آن‌ها را نادیده گرفت.

نکته دوم این است که آدمی هنگامی که در دامنه و بستر روابط اجتماعی معینی قرار می‌گیرد و در مدار اجتماعی به حرکت در می‌آید، در معرض تأثیرات معینی قرار گرفته است. سنت‌های اجتماعی و فرهنگ اجتماعی، همان دامنه و بستری هستند که فرد در متن آن‌ها حرکت می‌کند. بر این اساس، حضور فرد در جامعه، چون حرکتی در خلاء و دلخواسته نیست، بلکه حرکت در

شبکه پرپیچ و خم روابط اجتماعی است که ناخواسته فرد را در معرض تأثیرات معینی قرار می‌دهد. حضرت امیرعلیه‌السلام در سخنی که به «جابر بن عبدالله انصاری» گفته، به چنین تأثیرآفرینی اجتماعی اشاره نموده است: «*یا جابر، قوام الدّین و الدّنیا باربعة: عالم مستعمل علمه، و جاهل لا یستنکف ان یتعلّم، و جواد لا یبخل بمعروفه، و فقیر لا یبیع آخرته بدنیاه، فاذا ضیّع العالم علمه استنکف الجاهل أن یتعلّم، و اذا بخل الغنیّ بمعروفه باع الفقیر آخرته بدنیاه*»؛ ای جابر! قوام دین و دنیا بر چهار کس است: عالمی که علم خود را به‌کار دارد، جاهلی که از فراگرفتن علم سربرنتابد، بخشنده‌ای که در بخشش بخل نورزد و فقیری که دنیا را به آخرتش نفروشد. هرگاه، عالم، علم خود را به‌کار ندارد، جاهل از آموختن سر بر تابد و هرگاه توانگر از بخشیدن مال خود بخل ورزد، فقیر آخرتش را به دنیا خواهد فروخت» (همان، حکمت ۳۷۲). چنان که ملاحظه می‌شود، در این‌جا علم‌گریزی جاهل، چون پی‌آمد به‌کار نگرفتن علم توسط عالم، و دین‌گریزی فقیر، چون پی‌آمد انحصارطلبی توانگران در نظر گرفته شده است.

هم‌چنین، با نظر به همین تأثیرآفرینی محیط اجتماعی، حضرت در نامه‌ای به «حارث همدانی»، وی را ترغیب می‌کند که در شهرهای بزرگ مسلمانان سکنی گزیند و به این ترتیب، خود را در معرض محیطی اجتماعی قرار دهد که در آن، راه و رسم اسلام، روشن‌تر و توانمندتر آشکار گردیده است: «*واسکن الامصار العظام فانّها جماع المسلمین و احذر منازل الغفله و الجفاء و قلّة الأعوان علی طاعةالله*»؛ در شهرهای بزرگ سکونت گیر که محل اجتماع مسلمانان است و از جایی که منزلگاه غفلت و ستم است و طاعت خداوند را یاران اندک است، بپرهیز» (همان، نامه ۶۹).

سرانجام، نکته سوم این است که با نظر به دو نکته پیشین، یعنی ویژگی‌های بنیادین آدمی و تأثیرآفرینی روابط اجتماعی معینی که وی در آن قرار دارد، باید نتیجه گرفت که آدمی در دو مدار فردی و اجتماعی حرکت می‌کند. البته، توجه به جنبه فردی و اجتماعی، در همه دیدگاه‌ها و انگاره‌های فردگرا و جمع‌گرا مطرح بوده است؛ اما عموماً در هر دیدگاهی، بنا به اقتضای آن، یکی از این جنبه‌ها به منزله تابعی از جنبه دیگر در نظر گرفته می‌شود. آن‌چه در این‌جا مورد نظر است، صرفاً توجه به دو جنبه فردی و اجتماعی نیست، بلکه مراد آن است که این توجه، به گونه‌ای باشد که هیچ یک از دو مدار فردی و اجتماعی، به آن دیگری فروکاسته نگردد. بر این اساس، نباید مدار اجتماعی را تابعی از مدار فردی در نظر گرفت، همان طور که نباید مدار فردی را به صورت ثانوی و به تبع مدار اجتماعی لحاظ نمود. بلکه، چنان‌که گذشت، آدمی در دو مدار و دو گردش بالنسبه مستقل جلوه‌گر می‌شود.

با نظر به این دو شأن بالنسبه مستقل آدمی، می‌توان این سخن حضرت را دریافت: «*الراضی بفعل قوم کالدّاخل فیه معهم و علی کلّ داخل فی باطل اثمان: اثم العمل به و اثم الرّضی به*»؛ کسی که از اعمال قومی خشنود باشد، گویی خود در داخل کارهای آنان بوده است. بر هرکس که در

مجلس فاسقان نشیند، دو گناه باشد: یکی گناه آن کار که مرتکب شده و دیگری گناه خشنودی او به آن کار» (همان، حکمت ۱۵۴). چنان که ملاحظه می‌شود، وضعیت فرد در این‌جا در دو مدار اجتماعی و فردی ترسیم شده است: کاری که فرد انجام داده، از حیث مشارکت در وضعیتی اجتماعی، حرکت در مدار اجتماعی است و از حیث رغبت و خشنودی درونی، حرکت در مدار فردی است.

اما چرا از استقلال نسبی این دو مدار از یکدیگر سخن می‌گوییم؟ استقلال مدار فردی از مدار اجتماعی، مربوط به سرمایه‌های نوعی است که فرد در آفرینش از آن‌ها برخوردار شده است. اما این استقلال از آن جهت نسبی است که «ظهور» این سرمایه‌های نوعی، در گرو قرار گرفتن در حیات اجتماعی و مدار اجتماعی است. اگر فردی از هنگام نوزادی، به دور از حیات اجتماعی رشد کند و از زبان و مفاهیم و روابط اجتماعی محروم باشد، سرمایه‌های مذکور یا ظهور نخواهند یافت و یا به قدر ناچیزی ظهور خواهند یافت. اما خطایی که در بیش‌تر موارد در این‌باره رخ می‌دهد، این است که میان «ظهور» و «وجود» این سرمایه‌ها تمایزی قایل نمی‌شوند و آن دو را با هم برمی‌آمیزند. حیات اجتماعی، تنها شرط «ظهور» این سرمایه‌هاست، نه شرط «وجود» آن‌ها. به عبارت دیگر، این حیات اجتماعی نیست که فرد را از فطرت، کرامت و حرّیت برخوردار می‌سازد، بلکه این‌ها سرمایه‌های وجودی آدمی‌اند و حیات اجتماعی، نقش خطیر خود را در ظهور، نحوه ظهور، و بلکه ممانعت از ظهور آن‌ها بازی می‌کند. اما در هیچ یک از این حالات، وجود این سرمایه‌ها منوط و مشروط به حیات اجتماعی نیست.

از سوی دیگر، مدار اجتماعی نیز به شکل نسبی از مدار فردی مستقل است. این استقلال، ناشی از شأن جمعی و مشارکت دیگران است که شکل دهنده مدار اجتماعی است. به عبارت دیگر، در عین حال که فرد نیز یکی از اعضای مدار اجتماعی است، چنین نیست که این مدار، قائم به او باشد. در واقع، به سبب حضور و مشارکت دیگران در مدار اجتماعی، استقلال نسبی آن از فرد روشن است؛ خواه این حضور و مشارکت، درگذشته باشد که در سنت‌های اجتماعی آشکار می‌شود و خواه در حال، که در عرصه فرهنگی و اجتماعی جلوه‌گر می‌شود.

۲.۲. اصول تربیت اجتماعی

با توجه به آن‌چه در باب مفهوم و ماهیت اجتماعی بودن آدمی در سخن و اندیشه امام علی علیه‌السلام گفته شد، اکنون می‌توان اصول و قواعد بنیادی تربیت اجتماعی را متناسب با آن بیان نمود. مراد از اصول در این بحث، دستورالعمل‌ها یا قواعد کلی است که به صورت تجویزی بیان می‌گردد و ناظر به توصیف و تبیینی است که در بیان مفهوم و ماهیت اجتماعی بودن آدمی توضیح داده شد.

در این قسمت، سه اصل اساسی در عرصه تربیت اجتماعی مورد بحث قرار می‌گیرد. از این اصول، با عناوین زیر یاد خواهیم نمود: حفظ و ارتقای فردیت، اتکا بر سنت و فرهنگ و گزینش

از آن، غلبه بر خودمحوری. در ادامه، این اصول را به ترتیب مورد بررسی قرار می‌دهیم.

۲.۲.۱. حفظ و ارتقای فردیت

با توجه به این که در مفهوم اجتماعی بودن آدمی، از مدار فردی، چون مداری غیرقابل کاهش به مدار اجتماعی سخن گفتیم، تربیت اجتماعی هنگامی در مسیر مطلوب حرکت خواهد کرد که به شکل‌گیری این مدار بینجامد. بر این اساس، یکی از قواعد بنیادی تربیت اجتماعی این است که باید فردیت ممتاز و متمایز آدمی از دیگران تحقق یابد.

ممکن است سخن گفتن از اصل حفظ و ارتقای فردیت در تربیت اجتماعی، قدری تعارض آمیز به نظر آید، زیرا در نگاه نخست، فردیت چون مانعی برای تربیت اجتماعی ظاهر می‌گردد. اما اصول تربیت اجتماعی در هر دیدگاهی، متناظر با مفهوم و ماهیت اجتماعی بودن آدمی در آن دیدگاه است. هنگامی که اجتماعی بودن، در مفهوم ارگانیک لحاظ شود، در آن صورت، سخن گفتن از حفظ فردیت، مانعی برای تربیت اجتماعی محسوب خواهد شد؛ اما هنگامی که اجتماعی بودن، متضمن مداری فردی باشد، در این حالت، تربیت اجتماعی مستلزم حفظ و ارتقای فردیت خواهد بود.

مناسب است نکته دیگری نیز در آغاز بحث از این اصل مورد توجه قرار گیرد. برخی در انتقاد به آرمان استقلال و خودپیروی در دیدگاه لیبرالیسم، به این نتیجه رسیده‌اند که این آرمان، با روح اسلام بیگانه است و از این رو، در بحث «حق یا تکلیف»، جانب تکلیف را گرفته‌اند و به این نظر معتقد شده‌اند که اسلام بر بنیاد تکلیف‌گرایی استوار است. در مقابل، کسانی بر این نظرند که زبان و واژگان تکلیف در روزگار ما مهجور قرار گرفته و گفتمان حق و حقوق بشری، جایگزین آن گردیده است و دلیلی ندارد که مضمون آموزه‌های اسلام، به این زبان نوین بیان نگردد و هم‌چنان به زبان کهن تکلیف‌گرایی اظهار شود. به نظر می‌رسد هر یک از این دو باور، از حقیقتی برخوردار و به مسامحه‌ای گرفتارند. باور نخست، تا آن‌جا که مفهوم «خودپیروی» لیبرالیستی را با روح تعالیم اسلام ناسازگار می‌بیند، از حقیقتی برخوردار است. خودپیروی در لیبرالیسم، به‌طور غالب، حاکی از اعتماد کامل به عقل و باور به کارگشایی همه‌جانبه آن است؟ به گونه‌ای که جایگاهی اصولی برای پیروی از دین و احکام آسمانی نیز باقی نمی‌گذارد. اما ضعف و مسامحه این باور از آن‌جا آغاز می‌شود که برای گریز از خودپیروی، به یکباره سر از تکلیف‌گرایی تام در می‌آورد. خودپیروی، تنها یک نقطه مقابل بنام دیگرپیروی و تکلیف‌گرایی ندارد که برای گریز از آن، لازم باشد به این پناه آوریم. دیگرپیروی یا تکلیف‌گرایی، به این معناست که فرد هیچ زمینه اتکایی در خود نبیند و یکسره به دیگری تکیه کند؛ همان طور که در اتکای کودکان به والدین‌شان دیده می‌شود. علاوه بر دیگرپیروی و تکلیف‌گرایی، مفهوم دیگری نیز وجود دارد که در مقابل خودپیروی قرار می‌گیرد. از این مفهوم می‌توان به «تکلیف مدلل» یاد نمود. این مفهوم، در عین

حال که حاوی تکلیف است و از این جهت در مقابل خودپیروی قرار می‌گیرد، تکلیف را به صورتی که فرد مکلف آن را مدلل و موجه می‌یابد، مورد توجه قرار می‌دهد و از این جهت، در مقابل تکلیف‌گرایی محض نیز واقع می‌شود. هنگامی که فرد، خود در درون خویش، منطق و پشتوانه تکلیف را دریافت، از آن پیروی می‌کند و این پیروی، هم‌چنان که به تکلیف معطوف است، به دریافت درونی خود فرد نیز معطوف و مبتنی است. نکته قابل تأمل این است که دین و تکالیف دینی، این گونه به انسان عرضه شده است و از این رو، نمی‌توان آن را مصداق دیگرپیروی تمام عیار دانست. خداوند در مقام تکوین (و نه تکلیف)، آدمی را از زمینه‌ها درونی، چون عقل و حرّیت، برخوردار کرده است که در مقام تشریع و تکلیف، بتواند دلایل پشتوانه‌های شریعت و تکلیف را درک کند و به این دلیل آن را بپذیرد و پیروی نماید. این گونه از پیروی، نه خودپیروی ناب و نه دیگرپیروی ناب است، بلکه نوعی پیروی از دیگری است که با فهم و انتخاب درونی صورت می‌گیرد.

با این توضیح، معلوم می‌شود که باور دوم نیز در گریز از تکلیف‌گرایی محض، واجد حقیقتی است؛ اما ضعف و مسامحه آن، از جایی آغاز می‌شود که برای گریز از آن، به خودپیروی و مفهوم حق طبیعی در معنای لیبرالیستی آن روی می‌آورد؛ در حالی که حق طبیعی، به معنایی بریده از تکوین الهی، مفهومی سازگار با واژگان اسلامی به نظر نمی‌رسد. از این رو، چنان که پیش‌تر اشاره شد، هنگامی که حضرت امیرعلیه‌السلام، «مالک اشتر» را به رعایت افراد غیرمسلمان دعوت می‌کند، از آنان به عنوان «همانندان تو در آفرینش» یاد می‌کند. انسان به عنوان مخلوق خدا و بهره‌ور از داده‌هایی در مقام تکوین، حق‌هایی پیدا می‌کند و این با حق طبیعی، هم معنا نیست؛ بلکه در برابر «حق طبیعی» می‌توان از آن به «حق تکوینی» تعبیر، نمود. منظور از این تعبیر آن است که آدمی با نظر به موجودیت آفرینشی خود و بهره‌وری‌های معین وجودی، حرمت‌ها و حقوقی پیدا می‌کند. با این بیان، این حقوق، صرفاً اموری تکلیفی نیستند، بلکه تکوینی نیز هستند. به عبارت دیگر، اگر از یک جهت بتوان آن‌ها را تکلیف‌ها و دستورهایی الهی دانست، از جهت دیگر، باید این تکلیف‌ها را مسبوق و مبتنی بر وضعیت معین تکوینی دانست. در غیر این صورت، لازم می‌آید که تکلیف الهی، خالی از حکمت و پشتوانه تکوینی باشد. از همین روست که «حق» در مفهوم اسلامی، هم ناظر به وضعیت وجودی است، چنان‌که خداوند خود را حق می‌نامد (حج،۶۲) و هم ناظر به وضعیت تکلیفی، چنان‌که از حقوق (وظایف) افراد نسبت به یکدیگر سخن به میان آمده است. حضرت امیرعلیه‌السلام در خطبه«صفین»، به همین معنا نظر دارد، وقتی می‌گوید: «...***فی حقوق لم أفرغ من أدائها و فرائض لابدّ من امضائها***؛ هنوز حقوقی است که من ادایشان نکرده‌ام و فرایضی بر گردن من است که باید آن‌ها را بگزارم» (نهج‌البلاغه، خطبه۲۱۶).

به این ترتیب، هنگامی که از حفظ و ارتقای فردیت، به عنوان اصلی در تربیت اجتماعی سخن

می‌گوییم، مراد خودپیروی به مفهوم لیبرالیستی آن نیست؛ بلکه مقصود از فردیت، همان خصایصی است که طبق سخن امام علی‌علیه‌السلام، انسان چون انسان و مخلوق خدا از آن‌ها برخوردار است و پیش‌تر، از آن‌ها با عنوان فطرت، کرامت و حرّیت نام بردیم. حفظ و ارتقای فردیت، در گرو رشد فطرت، کرامت و حرّیت آدمی است. رشد فطرت، به بالیدن معرفت و گرایش ربوبی در فرد منجر می‌شود و این به منزله ظهور ظرفیتی و نیز جهت‌گیری خاص درونی است که از اضمحلال فرد در جمع و یا اضمحلال او به هنگام طرد شدن از جمع جلوگیری می‌کند. هم‌چنین، رشد احساس کرامت و منزلت انسانی در درون فرد، هویتی درونی به وی می‌بخشد و مانع از آن می‌شود که فرد، خود را چون ظرفی تهی ببیند که خصایص وی تنها بر حسب ویژگی‌های جماعتی که در آن‌ها واقع شده شکل می‌گیرد. اهمیت این احساس کرامت، به ویژه هنگامی آشکار می‌شود که فرد خود را در متن جماعتی دون بیابد. در این صورت است که تعارضی در وی شکل می‌گیرد که یک سوی آن، احساس کرامت و سوی دیگر آن، فشار و اقتضای اجتماعی برای هماهنگ شدن با جمع است. سرانجام، رشد حرّیت در فرد، به این معنا که وی خود را بنده دیگری نسازد، هسته مقاوم درونی را در وی شکل می‌دهد.

به این ترتیب، اصل حفظ و ارتقای فردیت، بیانگر آن است که تربیت اجتماعی باید مانع از آن شود که آدمی چون عنصری بی اراده، تنها با شور جمعی حرکت کند. این تنها صورتی کاذب و کاریکاتوری از اجتماعی بودن است. در عوض، تربیت اجتماعی مستلزم حفظ فردیت و ارتقای آن است. تنها این امر است که معنای اصلی «مشارکت» فرد در جمع را به آن بازمی‌گرداند. تنها کسی که هویتی درونی در خویش می‌یابد و احساس کرامت و حرّیت می‌کند، می‌تواند در جمع «مشارکت» نماید؛ در غیر این صورت، او تنها جمع را «مشایعت» می‌کند، یعنی در پی جمع و در ذیل فشار آن حرکت می‌کند. از این‌رو که اصل حفظ و ارتقای فردیت آدمی، اصلی اساسی در تربیت اجتماعی محسوب می‌شود.

پس از توضیح اصل مورد بحث، اکنون در پی آنیم که آن را به سخنان حضرت امیرعلیه‌السلام مستند نماییم. اقتضای مفهوم اجتماعی بودن آدمی، در سخنان آن حضرت که شرح آن گذشت، سخن گفتن از چنین اصلی در تربیت اجتماعی است. اما علاوه بر آن، می‌توان به مواردی استناد نمود که در آن‌ها به دوام و استواری فرد، با وجود ناهمسویی وی با جریان غالب اجتماعی اشاره شده است. در زیر، چند نمونه را نقل می‌کنیم و با نظر به آن‌ها به توضیح بیش‌تر مطلب می‌پردازیم.

امام در فرازی از نهج‌البلاغه، با خدا چنین سخن می‌گوید: «***اللّهم انّک آنس الآنسین لأولیائک و أحضرهم بالکفایة للمتوکّلین علیک...ان أوحشتهم الغربة آنسهم ذکرک و ان صبّت علیهم المصائب لجؤوا الی الاستجارة بک علماً بأنّ أزمّة الامور بیدک و مصادرها عن قضائک***؛ بارخدایا، تو به دوستانت از همه دوستان‌شان مهربان‌تری و بر آنان که به تو توکل کنند از هر کس دیگر

کارسازتر...اگر غربت به وحشت شان افکند، یاد تو انس و آرامش آن‌هاست و اگر باران مصایب بر سرشان ببارد، به پناه حستن از تو روی آرند، زیرا می‌دانند که زمام همه کارها به دست توست و هر چه شود، به مشیت و قضای توست» (همان، خطبه۲۲۷).

در این سخن، به فطرت بالیده انسان، که پیوندی عمیق میان او و خدایش برقرار نموده، اشاره شده است. هم‌چنین، این سخن، بیانگر آن است که چگونه این درونمایه و هویت درونی، فرد را در برابر وحشت غربت و تنهایی محافظت می‌کند. شکل نگرفتن چنین درونمایه‌ای در فرد، تنهایی را برای وی غیرقابل تحمل خواهد ساخت و این امر، فرد را به سرسپاری دیوانه‌وار به هر جمعی واخواهد داشت.

در موردی دیگر، امام در پاسخ به نامه برادرش «عقیل» درباره سپاهی که برای نبرد با «بسربن ابی‌ارطاة» که به یمن حمله کرده بود، می‌نویسد: «***و أمّا ما سألت عنه من رأیی فی‌القتال، فان رأیی قتال المحلّین حتّی ألقی اللّه، لا یزیدنی کثرة النّاس حولی عزّة و لا تفرّقهم عنّی وحشة و لا تحسبنّ ابن‌ابیک - و لو أسلمه النّاس - متضرعاً متخشّعاً و لا مقرّاً للضّیم واهناً و لا سلس الزّمام للقائد و لا وطیء الظّهر للّراکب المقتّعد***؛ پرسیده بودی که در پیکار با این قوم چه راهی دارم؟ به خدا سوگند با این مردم پیمان شکن می‌جنگم تا خدا را دیدار کنم. افزونی پیرامونیان بر عزتم نیفزاید و پراکنده شدن‌شان به وحشتم نیفکند و مپندار که فرزند پدرت، هر چند مردم رهایش کنند، در برابر دشمن تضرع و خشوع کند یا از ناتوانی زیر بار ستم رود یا زمام خود به دست دیگری دهد و یا به کس سواری دهد» (همان، نامه۳۶).

در این سخن، هویت درونی و احساس کرامت و حرّیت موج می‌زند. با تأمل در این سخن، روشن است که تربیت اجتماعی باید به شکل‌گیری فردی منجر شود که انبوه شدن یا تهی شدن اطراف او از دیگران، در وجود او چنان تموجی نیفکند که او در دست شستن یا اقدام به آن‌چه درست می‌داند، تردید کند. اکنون سؤال این است که فرآیند تربیت اجتماعی، باید تابع چه اصلی باشد تا چنین نتیجه‌ای در پی داشته باشد؟ اصل حفظ و ارتقای فردیت در جریان تربیت اجتماعی، پاسخ به این سؤال است.

هم‌چنین، در خطبه «همّام»، امام در وصف تقواپیشگان، سخنانی گفته است که پاره‌ای از آن، به مقصود این اصل از تربیت اجتماعی مربوط است: «***انّ کان فی‌الغافلین کتب فی الذّاکرین و ان کان فی الذّاکرین لم یکتب من الغافلین...ان صمت لم یغمّه صمته***؛ اگر در جمع غافلان باشد، نامش را در زمره ذاکران نویسند و اگر در میان ذاکران باشد، در شمار غافلانش نیاورند...اگر خاموش باشد از خاموشی خویش اندوهگین نمی‌گردد» (همان، خطبه۱۹۳). این که اگر وی در میان غافلان باشد، در شمار ذاکران نوشته می‌شود، به روشنی حاکی از آن است که حرکت او، ریشه در درون خود وی دارد و ناشی از فشار و الزام بیرونی نیست. همین حقیقت، در جمله بعدی، به نحو ژرف‌تری

بیان شده است: «اگر در میان ذاکران باشد، در شمار غافلان نوشته نخواهد شد». آیا ممکن است کسی در میان ذاکران باشد و در شمار غافلان درآید؟ آری؛ از جمله هنگامی که ذکر وی، تنها هم‌آوایی با اطرافیانش باشد، نه آن‌که ریشه در درون خود وی داشته باشد. ذاکری که ذکر وی، تنها طنین آواز اطرافیان، در درون تهی وی باشد، ذاکر نیست و می‌سزد که در شمار غافلان قرار گیرد. سرانجام، هنگامی که گفته می‌شود اگر وی خاموش باشد، از خاموشی خود اندوهگین نمی‌شود، حاکی از آن است که وی هویت و معنای خویش را تنها در شور و ولوله جمعی نمی‌بیند، بلکه خود در خویش، درونمایه‌ای دارد که بتواند در کنار آن قرار و آرام گیرد. این مورد نیز به روشنی حاکی از آن است که فرد باید انگیزه حرکت خویش را در خویش بازشناسد؛ نه این که چون برگی خشک بر فراز سیلاب توانمند جمع باشد و با تلاطم آن، به این سو و آن سو رود. چنین فردی ظاهراً در جمع و با جمع است، اما چنان‌که گذشت، در واقع، از آن‌جا که از هسته‌ای درونی برخوردار نیست، به مفهوم واقعی کلمه، «مشارکتی» در جمع ندارد.

در آخرین نمونه‌ای که نقل می‌کنیم، حضرت، به صورتی مشابه، مردم را از آن بر حذر می‌دارد که حقانیت خود را در سیاهی لشگر جمع بجویند و اگر خود را محدود و متروک یافتند، این را به ضرورت، علامت گمراهی و گمگشتگی خویش بینند: «*ایّها النّاس لا تستوحشوا فی طریق الهدی لقلّة اهله فانّ النّاس قد اجتمعوا علی مائدة شبعها قصیر و جوعها طویل*؛ ای مردم، در راه هدایت، اگر رهروانش اندک‌اند، وحشت مکنید، زیرا مردم همه بر سفره‌ای نشسته‌اند که اندکی سیر کند و گرسنگی دراز در پی دارد» (همان، خطبه ۲۰۱).

از ملاحظه این موارد در نهج‌البلاغه، می‌توان دریافت که تربیت اجتماعی باید به شکل‌گیری فردی منجر شود که از درونمایه‌ای هویت‌بخش برخوردار شود و حرکت‌های اجتماعی وی، برخاسته از بینش و انگیزه‌ای درونی باشد. این تصویر از تربیت اجتماعی، ایجاب می‌کند که یکی از اصول و قواعد راهنما در تربیت اجتماعی، حفظ و ارتقای فردیت آدمی باشد که محتوای این فردیت، بر فطرت، کرامت و حرّیت استوار است.

۲.۲.۲. اتکا بر سنت و فرهنگ و گزینش از آن

در مفهوم و ماهیت اجتماعی بودن آدمی، چنان که گذشت، علاوه بر مدار فردی، مداری اجتماعی نیز وجود دارد که دارای استقلالی نسبی از مدار فردی است. سنت، فرهنگ و روابط اجتماعی، دامنه و بستری است که فرد در عرصه و میدان تأثیر آن قرار دارد. بر این اساس، تربیت اجتماعی، به شکل اجتناب‌ناپذیری، مستلزم آن است که فرد، جایگاه خود را در دامنه سنت‌های اجتماعی و در بستر فرهنگ و روابط اجتماعی بازیابد.

اما سنت‌های اجتماعی و فرهنگی، آمیزه‌ای از راه و رسم‌های مختلف است که همه از اعتبار یکسان برخوردار نیستند. از این رو، تربیت اجتماعی مستلزم رویکردی گزینشی از سنت و

فرهنگ خواهد بود. در این اصل از تربیت اجتماعی، قاعده و دستورالعملی کلی مورد نظر است که از آن به «اتکا بر سنت و فرهنگ و گزینش از آن» تعبیر می‌کنیم. به عبارت دیگر، در تربیت اجتماعی، مربیان باید به پشتوانه سنت و فرهنگ تکیه زنند و از مجموعه سنت و فرهنگ، دست به انتخاب مواردی بزنند که معقول‌تر و موجه‌تر است و فرد را در عرصه و میدان تأثیر آن قرار دهند. اما این امر تنها به اقدام مربی محدود نیست، بلکه خود متربی نیز باید امکان آن را در تربیت اجتماعی بیابد که به روشن‌اندیشی در باب میراث سنتی و فرهنگی بپردازد و بر اساس آن، دست به انتخاب بزند.

امام علی علیه السلام خود حکایت می‌کند که در کار تربیت فرزندش امام حسن علیه السلام، چگونه بر خود لازم دانسته است که در آثار و اخبار پیشینیان اندیشه کند و از آن میان، آن‌چه را سازنده‌تر و دلنشین‌تر است برگزیند و در اختیار وی قرار دهد: «***أی بنیّ انی و ان لم أکن عمّرت عمر من کان قبلی، فقد نظرت فی أعمالهم و فکّرت فی اخبارهم و سرت فی آثارهم حتّی عدت کأحدهم، بل کأنّی بماانتهی الیّ من امورهم قد عمّرت مع أوّلهم الی آخرهم، فعرفت صفو ذلک من کدره و نفعه من ضرره، فاستخلصت لک من کلّ امر نخیله و توخّیت لک جمیله و صرفت عنک مجهوله و رأیت حیث عنانی من أمرک ما یعنی الوالد الشّفیق، و أجمعت علیه من أدبک***»؛ ای فرزند! اگر چه من به اندازه پیشینیان عمر نکرده‌ام، ولی در کارهای‌شان نگریسته‌ام و در سرگذشت‌شان اندیشیده‌ام و در آثارشان سیر کرده‌ام، تا آن‌جا که گویی خود یکی از آنان شده‌ام و به پایمردی، آن‌چه از آنان به من رسیده، چنان است که پنداری از آغاز تا انجام با آنان زیسته‌ام و دریافته‌ام که در کارها آن‌چه صافی و عاری از شایبه است کدام است و آن‌چه کدر و شایبه‌آمیز است، کدام؛ چه کاری سودمند است و چه کاری زیان آور. پس برای تو از هر عمل، پاکیزه‌تر آن را برگزیدم و جمیل و پسندیده‌اش را اختیار کردم و آن‌چه را که مجهول و سبب سرگردانی تو شود، به یک سو نهادم و چونان پدری شفیق که در کار فرزند خود می‌نگرد، در کار تو نگریستم و برای تو از ادب چیزها اندوختم که بیاموزی و به کاربندی» (همان، نامه ۳۱).

آن‌چه در این سخن، قابل توجه است، نخست، تلاش همدلانه برای فهم دقیق چیزی است که از پیشینیان به ما رسیده و سپس، دست به نقد و گزینش بردن از آن میان است. در گام نخست، امام چندان پیش رفته است که از آن چنین تعبیر می‌کند: «گویی خود یکی از آنان شدم» و آن‌گاه، بر بستر چنین فهم عمیقی، دست به نقد و انتخاب برده است.

امام نیز هم‌چون هر مربی دیگری، به هنگام مواجه ساختن متربی خویش با انبوه به هم‌آمیخته و ناهمگون میراث به دست رسیده از سنت‌های پیشین، اندیشناک بوده است؛ اما سرانجام می‌بیند که اقدام مناسب، فراهم آوردن امکان گزینش است: «***ثمّ أشفقت أن یلتبس علیک مااختلف النّاس فیه من أهوائهم و آرائهم مثل الّذی التبس علیهم، فکان احکام ذلک علی ما کرهت من***

تنبیهک له أحبّ الی من اسلامک الی أمر لا آمن علیک به الهلکه و رجوت أن یوفّقک اللّه فیه لرشدک و أن یهدیک لقصدک فعهدت الیک وصیّتی هذه؛ سپس، ترسیدم که مبادا آن‌چه سبب اختلاف عقاید و آراء مردم شده و کار را بر آنان مشتبه ساخته، تو را نیز به اشتباه اندازد. در آغاز نمی‌خواستم تو را به این راه کشانم، ولی با خود اندیشیدم که اگر در استحکام عقاید تو بکوشم، به از این است که تو را تسلیم جریانی سازم که در آن از هلاکت ایمنی نیست. بدان امید بستم که خداوند تو را به رستگاری توفیق دهد و تو را راه راست نماید. پس، به‌کار بستن این وصیتم را به تو سفارش می‌کنم» (همان).

در این وصیت، از جمله اموری که بدان توجه داده شده، این است که علاوه بر مربی، خود متربی نیز باید در مواجهه با میراث به جا مانده از سنت و فرهنگ اجتماعی، از تقلید قشری برحذر باشد و با تأمل و اندیشه با آن مواجه گردد: «***...والأخذ بما مضی علیه الأوّلون من آبائک و الصالحون من أهل بیتک، فانّهم لم یدعوا أن نظروا لأنفسهم کما أنت ناظر، و فکّروا کما أنت مفکّر، ثمّ ردّهم آخر ذلک الی الأخذ بما عرفوا و الامساک عمّا لم یکلّفوا. فان أبت نفسک أن تقبل ذلک دون أن تعلم کما علموا فلیکن طلبک ذلک بتفهّم و تعلّم لا بتورّط الشّبهات و علق الخصومات***؛ ...در پیش گرفتن شیوه‌ای که پیشینیانت، یعنی نیاکانت و نیکان خاندانت بدان کار کرده‌اند؛ زیرا آنان همواره در کار خود نظر می‌کردند، همان‌گونه که تو باید نظر کنی و به حال خود می‌اندیشیدند، همان‌گونه که تو باید بیندیشی تا سرانجام، به جایی رسیدند که آن‌چه نیکی بود، بدان عمل کردند و از آن‌جام آن‌چه بدان مکلف نبودند، باز ایستادند. پس اگر نفس تو از به‌کار بردن شیوه آنان سر باز می‌زند و می‌خواهد خود حقایق را دریابد، چنان‌که آنان دریافته بودند، پس بکوش تا هر چه طلب می‌کنی از روی فهم و علم باشد، نه به ورطه شبهات افتادن و به بحث و جدل بیهوده پرداختن» (همان).

در این‌جا، نظر بر آن است که تنها مبنای قابل قبول در مواجهه با سنت، فهم و بصیرت نسبت به کارها و کردارهایی است که در شیوه زندگی گذشتگان وجود داشته و برای ما نیز قابل پیروی است. هرگز نباید تقلید سطحی، خط مشی مواجهه ما را با گذشته فراهم آورد. اما با قبول این مبنا و تکیه زدن بر آن، دو گونه متفاوت برای بهره‌وری از سنت و میراث فرهنگی پیشنهاد شده است: نخست «بهره‌گیری محتوایی» و دوم «بهره‌گیری روشی». در بهره‌گیری محتوایی، فرد در پی آن است که با روشن‌بینی، رفتار و کردار درست پیشینیان را با همان محتوایی که داشته به‌کار گیرد. اما در بهره‌گیری روشی، وی می‌کوشد از طریق اندیشه‌ورزی و تأمل، که پیشینیان روشن‌بین نیز به کمک آن به نتایجی راه یافتند، خود به محتوای مطلوب دست یابد. البته، شیوه دوم، در عین حال که خودجوش و رغبت برانگیزتر است، لغزش‌خیزتر و خطاپذیرتر نیز هست. از این رو، امام در این مورد، به تصحیح انگیزه در پی‌جویی حقیقت و پرهیز از جدال بیهوده و خودداری از

پای‌بندی به امور دوپهلوی حقیقت‌نما تأکید می‌کند.

مسئله بهره‌گیری محتوایی و روشی از سنت، در خصوص پیروی از سیره پیشوایان دینی نیز به گونه‌ای مطرح شده است. مراد از سیره، گاه معنای محتوایی آن و گاه مفهوم روشی آن است. سیره، در معنای محتوایی، ناظر به رفتار معینی از پیشوایان است و پیروی از سیره، به این معناست که ما نیز به انجام همان رفتار بپردازیم. اما سیره در معنای روشی آن، به این مفهوم است که نه خود رفتار معین، بلکه سبک و سیاق و معیار آن، مورد توجه قرار گیرد. در این حالت، پیروی از سیره، به معنای آن است که به همان سبک و سیاق رفتار شود؛ هر چند صورت عینی رفتار ما به دلیل تفاوت موقعیت و شرایط، با صورت عینی رفتار پیشوایان دینی متفاوت باشد. به ویژه، توجه به ساختار واژه «سیره» در این‌جا لازم است. این کلمه بر وزن «فعله» است و مصدر نوعی محسوب می‌شود؛ مصدر نوعی، دلالت بر سبک و سیاق دارد؛ چنان‌که اگر طرز نشستن، و نه خود فعل نشستن، مورد نظر باشد، واژهٔ «جلسه» (بر وزن «فعله») به‌کار می‌رود.

برای ذکر یک نمونه از سیره در معنای روشی آن، می‌توان به برخورد پیامبر صلی‌الله‌علیه‌وآله با سنت و فرهنگ جاهلی در عربستان اشاره نمود. آن حضرت برای تثبیت آیین اسلام، سنت و فرهنگ جاهلی را به‌طور کلی طرد نکرد، بلکه مواردی از آن را که قابل قبول بود پذیرفت و انجام آن‌ها را توصیه نمود. این موارد، خود، بخشی از احکام اسلامی را با عنوان «احکام امضایی» (در برابر «احکام تأسیسی») تشکیل داد. حال اگر کسی، با تأسی بر رفتار پیامبر صلی‌الله‌علیه‌وآله در مواجهه با فرهنگ جاهلی عربستان، به مواجهه با فرهنگ کنونی غرب بپردازد و بکوشد متناسب با سبک رفتار آن حضرت، مواردی از سنت و فرهنگ غربی امروز را که جنبه انسانی دارد و قابل قبول است، مشخص سازد، می‌توان گفت که به سیره پیامبر عمل نموده است. در این‌جا، مشخص است که به دلیل شرایط زمانی و مکانی جدید، صورت عینی رفتارهایی که پذیرفته می‌شود، توسط پیامبر صلی‌الله‌علیه‌وآله مورد امضا قرار نگرفته نیست، اما از آن‌جا که به همان سیاق رفتار شده است، این را می‌توان پیروی از سیره، از نوع روشی آن، پیروی از سیره، علاوه بر نوع محتوایی، در نوع روشی آن نیز اهمیت بسزایی دارد، زیرا به سیره و پیروی از سیره، ماهیتی پویا می‌بخشد و آن را در شرایط متفاوت زمانی و مکانی میسر می‌گرداند.

بنابراین، بر اساس اصل گزینش از سنت و فرهنگ، هم مربی و هم متربی، باید به فکر تکیه نمودن به سنت و فرهنگ اجتماعی باشند؛ اما این کار را به صورت گزینشی به انجام برسانند.

۲.۲.۳. غلبه بر خودمحوری

با نظر به این که در مفهوم اجتماعی بودن آدمی، دو مدار فردی و اجتماعی، با استقلالی نسبی از یکدیگر موجودند، به اصل دیگری در تربیت اجتماعی روی خواهیم آورد. از این اصل، تحت عنوان «غلبه بر خودمحوری» یاد خواهیم کرد.

مضمون این اصل آن است که در تربیت اجتماعی باید این امکان را برای فرد فراهم آوریم که بر خودمحوری غلبه کند و با خروج از سلطه مدار فردی، بتواند در هر مدار فردی و اجتماعی حرکت کند. خودمحوری گونه‌های مختلفی دارد و ما در این‌جا، از خودمحوری‌های هستی شناختی، شناختی، عاطفی و ارتباطی سخن خواهیم گفت.

غلبه بر خودمحوری هستی شناختی

خودمحوری هستی شناختی، به این معناست که فرد، حال و وضع خود را معیار و معرف تدابیر الهی می‌داند؛ به جای آن‌که تدابیر الهی را معیار و معرف حال و وضع خود بداند. این گونه از خودمحوری، پی آمدهای خاصی در روابط اجتماعی فرد دارد و از همین روست که در بحث تربیت اجتماعی به آن می‌پردازیم.

بیان روشنی از این نوع خودمحوری در قرآن مطرح شده است. خداوند از تدبیر خود به عنوان معیار حال و وضع انسان سخن می‌گوید؛ به این شکل که به قصد آزمودن آدمی، وی را زمانی در وسعت و زمانی در تنگنای معیشتی قرار می‌دهد. اما آدمی که حال و وضع خود را معیار تدابیر الهی می‌داند، هر گاه در وسعت معیشتی قرار گیرد، می‌گوید خداوند مرا گرامی داشته و هر گاه در تنگنای معیشتی واقع شود، می‌گوید خداوند مرا خوار نموده است. در حالی که آدمی، یک مورد را بر حسب حال و وضع خود، حاکی از اکرام و دیگری را نشانه اهانت تلقی می‌کند، خداوند از هر دو مورد با عنوان «آزمون» یاد می‌کند. در برخورداری، آزمون آدمی به این است که از وابستگی به آن‌چه دارد وارهد و آنان را که فاقدند، برخوردار سازد. در تنگدستی نیز آزمون برای آن است که وی میزان پای‌بندی خود به معیارها و اصول را نشان دهد و ستمگرانه به حریم دیگران تجاوز نکند و هر گاه تنگدستی وی ناشی از ظلم دیگران باشد، ستم ستیزانه حریم خویش را پاس دارد. بنابراین، خودمحوری هستی شناختی، طنینی اجتماعی دارد؛ همان طور که غلبه بر این خودمحوری نیز چنین است. از این روست که خداوند در نفی این داوری خودمحورانه، چنین می‌گوید: «اما نه، بلکه یتیم را نمی‌نوازید و بر خوراک [دادن] بینوا یکدیگر را بر نمی‌انگیزید و میراث [ضعیفان] را چپاول‌گرانه می‌خورید و مال را دوست دارید دوست داشتنی بسیار» (فجر، ۲۰ـ۱۵).

غلبه بر خودمحوری هستی شناختی، مستلزم آن است که آدمی خود را، آن‌چنان که هست، محاط در هستی بیکرانی ببیند که با علم، قدرت و مشیت الهی می‌گردد. این امر، چنان که گذشت، طنین اجتماعی دارد و در روابط اجتماعی، به سهم خود تأثیرگذار است. اکنون، این مطلب را در سخنان امام علی علیه‌السلام دنبال می‌کنیم.

امام در نفی خودمحوری هستی‌شناختی، در وصیت به فرزندش، چنین می‌گوید: «*فتفهّم یا بنیّ وصیّتی واعلم أنّ مالک الموت هو مالک الحیاة و أنّ الخالق هو الممیت و أنّ المفنی هو المعید و أنّ*

المبتلی هو المعافی و أنّ الدّنیا لم تکن لتستقّر الاّ علی ما جعلها اللّه علیه من النّعماء و الابتلاء و الجزاء فی المعاد او ما شاء ممّا لاتعلم. فان أشکل علیک شیء من ذلک فاحمله علی جهالتک...؛ ای فرزند، وصیت مرا نیکو دریاب و بدان که مرگ در دست همان کسی است که زندگی در دست اوست و آن‌که می‌آفریند، همان است که می‌میراند و آن‌که فناکننده است، همان است که بازمی‌گرداند و آن‌که مبتلاکننده است همان است که شفا می‌بخشد و دنیا استقرار نیافته مگر بر آن حال که خداوند برای آن مقرر داشته، از نعمت‌ها و آزمایش‌ها و پاداش روز جزا یا امور دیگری که خواسته و ما را از آن‌ها آگاهی نیست. اگر درک بعضی از این امور بر تو دشوار آمده، آن را به حساب نادانی خود گذار...» (همان، نامه ۳۱).

خود و دیگران را این‌چنین در حیطه علم، قدرت و تدبیر الهی دیدن، پی‌آمدهای معینی در روابط اجتماعی خواهد داشت. این پی‌آمدها، در بیانی عام، حاکی از فراتر رفتن آدمی از وضعیت محدود اجتماعی و تنگنای کنش ـ واکنش بین‌فردی است. قرار داشتن در رابطه کنش ـ واکنش، برای اجتماعی بودن آدمی اجتناب‌ناپذیر است؛ اما در عین قرار داشتن در این رابطه، می‌توان از آن فراتر رفت. آنان که خود را تنها در تنگنای این رابطه می‌بینند، توازن خود را تنها با توازن کنش ـ واکنش بین‌فردی جستجو می‌کنند و از این رو، با هر اختلالی در این موازنه، خود را دچار اختلال خواهند دید. اما کسی که از این تنگنا فراتر می‌رود، توازن نهایی خود را نه در این کنش ـ واکنش، بلکه در منظومه‌ای که به تدبیر الهی می‌گردد، خواهد جست. نمونه‌هایی از این فرارفتن را در ادامه می‌آوریم.

در ارتباط میان افراد هم‌تراز، کنش ـ واکنش‌های معینی وجود دارد که موجب دوام این ارتباط است. یکی از نمونه‌های آن، قدردانی در برابر تلاش‌های سازنده و مؤثر است. در شرایط عادی، افراد با مشاهده نکردن قدردانی، دست از تلاش سازنده خود برمی‌دارند، اما هنگامی که رابطه من ـ تو به قاعده مثلثی تبدیل شود که خدا در رأس آن قرار دارد، فرد از تنگنای کنش ـ واکنش خارج شده و آن را استعلا بخشیده است. در چنین شرایطی، فرد می‌تواند حتی با دریافت نکردن واکنش از ناحیه دیگری، به کنش بپردازد: «***لا یزهّدنک فی‌المعروف من لا یشکره لک... و اللّه یحب المحسنین***؛ دلسرد نکند تو را از نیکوکاری، کسی که نیکوکاریت را سپاس نمی‌گوید... و خدا نیکوکاران را دوست می‌دارد» (همان، حکمت ۲۰۴).

همین گونه از استعلای روابط بین فردی، می‌تواند در ارتباط‌های ناهمتراز اجتماعی نیز آشکار گردد. یکی از شکل‌های این ارتباط ناهمتراز، در قدرت اقتصادی آشکار می‌شود. در شرایط عادی، ارتباط اجتماعی توانگران با تهی‌دستان، از سوی توانگران مبتنی بر تحقیر و از سوی تهی‌دستان، مبتنی بر تذلل است، اما هنگامی که این ارتباط به قاعده مثلثی بدل شود که خدا در رأس آن قرار دارد، نوع روابط اجتماعی دگرگون می‌شود؛ توانگران در فضای این مثلث، خود را

چنین می‌نگرند که خداوند از نعمت‌هایش بهره‌هایی به آنان داده است تا ظرفیت آن‌ها را بسنجد؛ چنان که تهی‌دستان نیز خود را در معرض آزمونی می‌بینند که اتکا و اتکال خویش را به خدا آشکار سازند: «*ما أحسن تواضع الأغنیاء للفقراء طلباً لما عندالله و أحسن منه تیه الفقراء علی الأغنیاء اتکالاً علی الله*؛ چه نیکوست فروتنی توانگران در برابر تهی‌دستان، برای به دست آوردن خشنودی خداوند؛ و نیکوتر از آن، مناعت تهی‌دستان است در برابر توانگران به سبب توکلی که بر خدای دارند» (همان، حکمت ۴۰۶). این سخن در موردی صادق است که فقر تهی‌دستان، ناشی از ستم توانگران نباشد، اما اگر چنین باشد، در این صورت، آن‌چه خداوند آن را به دیده غضب می‌نگرد، ستم‌پذیری تهی‌دستان و ستمگری توانگران است.

شکل دیگری از ارتباط ناهمتراز اجتماعی، در قدرت حکومتی آشکار می‌شود. در این‌جا نیز، در شرایط عادی، روابط اجتماعی از سوی حاکمان، بر حسب حاکمیت خود و محکومیت دیگران در نظر گرفته می‌شود؛ چنان که از سوی دیگر نیز این گونه از ارتباط پذیرفته می‌شود. اما با قرار گرفتن این ارتباط در دامنه رأس مثلث، تعریف‌ها دگرگون می‌شود. آن گونه که پیش‌تر گذشت، امام علی علیه‌السلام خطاب به «مالک اشتر» سفارش می‌کند که خود را در ارتباط با مردم، چون حیوانی درنده نبیند که خوردن آن‌ها را غنیمت می‌شمارد. در ادامه، امام محاط بودن وی در هستی را به وی گوشزد می‌کند: «*و اذا أحدث لک ما أنت فیه من سلطانک ابّهة أو مخیلة فانظر الی عظم ملک الله فوقک و قدرته منک علی ما لا تقدر علیه من نفسک فانّ ذلک یطامن الیک من طماحک و یکفّ عنک من غربک و یفیء الیک بما عزب عنک من عقلک*؛ هرگاه از سلطه و قدرتی که در آن هستی در تو نخوتی یا غروری پدید آمد، به عظمت ملک خداوند بنگر که برتر از توست و بر کارهایی تواناست که تو را بر آن‌ها توانایی نیست. این نگریستن، سرکشی تو را تسکین می‌دهد و تندی و سرافرازی را فرومی‌کاهد و خردی را که از تو گریخته است به تو باز می‌گرداند» (همان، نامه ۵۳).

از سوی دیگر، آنان که تحت حاکمیت‌اند، در صورتی که خدا را بر فراز ببینند، نمی‌توانند با فساد و تباهی، همراه و یا همدل باشند: «*ظهر الفساد فلا منکر مغیّر و لا زاجر مزدجر أفسهذا تریدون أن تجاوروا الله فی دار قدسه و تکونوا أعزّ اولیائه عنده؟ هیهات لا یخدع الله عن جنّته...*؛ فساد آشکار شده، کسی نیست که زشتکاری‌ها را دگرگون سازد و کسی نیست که بزه‌کاران را مهار کند. با چنین اعمالی می‌خواهید که در جوار خداوندی در سرای قدس او به سر برید یا از گرامی‌ترین دوستان او به شمار آیید. آرزویی محال است. خداوند را برای رفتن به بهشت نمی‌توان فریفت...» (همان، خطبه ۱۲۹).

بنابراین، فرد با غلبه بر خودمحوری هستی‌شناختی، روابط اجتماعی خود را استعلا می‌بخشد و با قراردادن ارتباط من ـ تو در پرتو مقصد و مقصود کلان هستی، فضای بزرگ‌تری را

برای کنش‌ها یا واکنش‌های خود فراهم می‌بیند.

غلبه بر خودمحوری شناختی

گونه دوم خودمحوری که غلبه بر آن در تربیت اجتماعی ضروری است، خودمحوری شناختی است. کسانی که به صورت عمده در مدار فردی خود به گردش در می‌آیند و از گردش همزمان در مدار اجتماعی باز می‌مانند، دچار خودمحوری شناختی می‌گردند. مقصود از این خودمحوری، آن است که فرد در حدّ اطلاعات موجود در مدار فردی خود، محدود می‌ماند و امور را تنها از دریچه این مدار می‌نگرد. از این رو، خودمحوری شناختی، متضمن نوعی تحریف و انحراف شناختی است و موجب ارزیابی نادرست از امور می‌گردد. به تبع این ارزیابی نادرست، اقدام‌های فرد نیز، تا آن‌جا که بر این ارزیابی‌ها استوار است، نابجا خواهد بود.

امام علی علیه‌السلام در نامه به «مالک اشتر»، وی را به استمرار در برقراری ارتباط با مردم توصیه می‌کند و اشاره می‌کند که چگونه قطع این ارتباط، والی و مردم را در ارزیابی امور به تحریف شناختی دچار می‌سازد: «***و أمّا بعد فلا تطوّلنّ احتجابک عن رعیتک فانّ احتجاب الولاة عن الرّعیّه شعبة من الضّیق و قلّة علم بالامور و الاحتجاب منهم یقطع عنهم علم مااحتجبوا دونه فیصّغر عندهم الکبیر و یعظم الصغیر و یقبح الحسن و یحسن القبیح و یشاب الحقّ بالباطل و انّما الوالی بشر لا یعرف ما توارى عنه النّاس به من الامور و لیست علی الحقّ سمات تعرف بها ضروب الصّدق من الکذب***؛ به هر حال، روی پوشیدنت از مردم به درازا نکشد، زیرا روی پوشیدن والیان از رعیت خود، گونه‌ای نامهربانی است به آن‌ها و سبب می‌شود که از امور ملک آگاهی اندکی داشته باشند. اگر والی از مردم رخ بپوشد، چگونه تواند از شوربختی‌ها و رنج‌های آنان آگاه شود. آن وقت، بسا بزرگا که در نظر مردم خرد آید و بسا خردا که بزرگ جلوه کند و زیبا، زشت و زشت، زیبا نماید و حق و باطل در هم بیامیزند؛ زیرا والی انسان است و نمی‌تواند به کارهای مردم که از نظر او پنهان مانده آگاه گردد و حق را هم نشانه‌هایی نیست که به آن‌ها انواع راست از دروغ شناخته شود» (همان، نامه۵۳).

چنان که ملاحظه می‌شود، محدود ماندن در مدار شناختی خود، منجر به کوچک دیدن امور خطیر و بزرگ دیدن امور خرد، زشت جلوه کردن زیبایی‌ها و زیبا جلوه کردن زشتی‌ها می‌شود. اینها تحریف‌های شناختی است که زاده ضعف ارتباط اجتماعی است و موجب تضعیف بیش‌تر این ارتباط است. تربیت اجتماعی، مستلزم آن است که فرد، علاوه بر مدار فردی، در مدار اجتماعی نیز به گردش در آید و امور را هم‌چنان که از دریچه مدار فردی می‌بیند، از دریچه دیدگاه دیگران نیز بنگرد. با فراهم آمدن این داد و ستد شناختی است که تربیت اجتماعی، بخشی از ثمرات خود را آشکار می‌سازد و قوام و استواری حیات اجتماعی را موجب می‌گردد.

غلبه بر خودمحوری عاطفی

گونه سوم از خودمحوری که تربیت اجتماعی، مستلزم فایق آمدن بر آن نیز هست،

خودمحوری عاطفی است. در این گونه از خودمحوری، به صورت عمده، علایق و هیجانات مورد نظرند. به عبارت دیگر، فرد اموری را که برای خود، مطلوب یا نامطلوب می‌شمارد، به همان سان، برای دیگران، مطلوب یا نامطلوب به حساب نمی‌آورد.

خودمحوری عاطفی را نمی‌توان و نباید به خودمحوری شناختی فروکاست. چنین نیست که خودمحوری عاطفی، در نهایت، نوعی خودمحوری شناختی باشد؛ به این معنا که فرد، به واقع در دریافت این معنا، قصور یا تقصیر داشته باشد که امری مطلوب برای او، برای دیگران نیز مطلوب است. بلکه، ممکن است فرد به این شناخت نایل آمده باشد، اما هم‌چنان به لحاظ عاطفی، خودمحور باشد. این امر ناشی از آن است که فرد در عرصه علایق و هیجانات، علاوه بر شناخت، دلبستگی و تعلق خاطر نیز دارد. به عبارت دیگر، خودمحوری شناختی، شرط لازمی برای خودمحوری عاطفی نیست؛ هر چند می‌تواند شرط کافی برای آن باشد. از این رو، برای غلبه بر خودمحوری عاطفی، باید علاوه بر خودمحوری شناختی، بر این دلبستگی و تعلق خاطر نیز غلبه نمود.

غلبه بر خودمحوری عاطفی، لازمه تربیت اجتماعی است. فردی که دچار خودمحوری عاطفی است، هنوز خود را مهیای آن نساخته است که به لحاظ عاطفی، علاوه بر گردش در مدار فردی، در مدار اجتماعی نیز به گردش در آید.

در سخنان حضرت امیر علیه السلام، غلبه بر این گونه از خودمحوری نیز مطرح گردیده است. در وصیت‌نامه به امام حسن علیه السلام آمده است: «*یا بنیّ اجعل نفسک میزاناً بینک و بین غیرک فأحبب لغیرک ما تحبّ لنفسک و اکره له ما تکره لها و لا تظلم کما لا تحبّ أن تظلم و أحسن کما تحبّ أن یحسن الیک واستقبح من نفسک ما تستقبح من غیرک و ارض من النّاس بما ترضاه لهم من نفسک*؛ ای فرزند! خود را در آن‌چه میان تو و دیگران است، ترازویی پندار. پس برای دیگران، دوست بدار آن‌چه برای خود دوست می‌داری و برای دیگران مخواه آن‌چه برای خود نمی‌خواهی و به کس ستم مکن، همان‌گونه که نخواهی بر تو ستم کنند. به دیگران نیکی کن، همانگونه که خواهی به تو نیکی کنند. آن‌چه از دیگران زشت می‌داری، از خود نیز زشت بدار. آن‌چه از مردم به تو می‌رسد و خشنودت می‌سازد، سزاوار است که از تو نیز به مردم همان رسد» (همان، نامه ۳۱).

نهادن ترازوی خود، میان خود و دیگری و رغبت‌ها و کراهت‌های خود را برای دیگران نیز خواستن یا دریغ داشتن، مضمون غلبه بر خودمحوری عاطفی است. هرگاه و به هر میزان که این غلبه فراهم آید، در آن هنگام و به همان میزان، تربیت اجتماعی رخ نموده است.

موزون کردن این ترازو، به غایت دشوار است، زیرا دلبستگی و تعلق خاطر فرد به خود، بسیار عمیق و پایدار است. از این رو، همواره کفه «خود»، به گونه‌ای جانبدارانه، به نفع خود، سنگین‌تر یا سبک‌تر از کفه «دیگری» آشکار می‌گردد. به همین جهت است که امام سجاد علیه السلام از خدا یاری

می‌خواهد تا او را توفیق دهد که بر سبک‌تر توزین کردن خوبی‌های خود، هر چند بسیار باشند، و بر سنگین‌تر توزین کردن بدی‌های خود، هر چند اندک باشند، همت گمارد و از سوی دیگر، بر سبک‌تر توزین کردن بدی‌های دیگران، هر چند بسیار باشند، و سنگین‌تر توزین کردن خوبی‌های آنان، هر چند اندک باشند، توفیق یابد (صحیفه سجادیه، دعای ۲۰). این درخواستی برای دور شدن از واقعیت نیست، بلکه از آن‌جا که ترازوی «خود»، میان خود و دیگری، سوگیرانه توزین می‌کند، تنها با سوگیری متقابل، می‌توان به واقعیت نزدیک‌تر شد.

غلبه بر خودمحوری ارتباطی

آخرین شکل خودمحوری در این بحث، خودمحوری ارتباطی است. این خودمحوری در عرصه ارتباط عملی و واقعی با دیگران آشکار می‌شود. در این نوع از خودمحوری، فرد همواره خود را نقطه عطف روابط با دیگران لحاظ می‌کند. بر این اساس، اگر قطع ارتباط اجتماعی لازم آید، او همواره خود را بر این امر محق می‌داند؛ چنان‌که اگر برقراری مجدد این ارتباط لازم آید، همواره انتظار دارد که دیگران در آن پیشقدم شوند و او مقصد و مقصود باشد.

امام علی علیه‌السلام در خصوص غلبه بر این شکل از خودمحوری، در توصیه به فرزندش چنین می‌گوید: «*احمل نفسک من أخیک عند صرمه علی الصّلة و عند صدوده علی اللّطف و المقاربة و عند جموده علی البذل و عند تباعده علی الدنو و عند شدّته علی اللّین و عند جرمه علی العذر حتّی کأنّک له عبد و کأنّه ذو نعمة علیک و ایّاک أن تضع ذلک فی غیر موضعه أو أن تفعله بغیر أهله*؛ اگر دوستت پیوند از تو گسست، پیوستن او را بر خود هموار ساز و چون از تو رخ برتافت، تو به لطف و پیوند روی‌آور و چون بخل ورزید، تو دست بخشش بگشای و چون دوری گزید، تو نزدیک شو و چون درشتی نمود، تو نرمی پیش‌آر و چون مرتکب خطایی شد، عذرش را بپذیر؛ آنسان که گویی تو بنده او هستی و او ولی نعمت تو. ولی مباد که اینها را در غیر جایگاه مناسب آن عمل کنی یا با نااهلان چنان کنی» (همان، نامه ۳۱).

در نهایت، بر اساس آن‌چه گذشت، می‌توان گفت که تربیت اجتماعی، مستلزم آن است که فرد بر خودمحوری در گونه‌های مختلف هستی‌شناختی، شناختی، عاطفی، و ارتباطی غلبه نماید و این یکی از اصول عمده تربیت اجتماعی است.

منابع

فارسی

۱. *قرآن مجید*، ترجمه: محمد مهدی فولادوند، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش.

۲. *نهج‌البلاغه*، گردآوری سیدشریف رضی، ترجمه عبدالحمید آیتی و ترجمه محمد دشتی، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی و قم، نشر مشرقین.
۳. **صحیفه سجادیه**، ترجمه و شرح: علی‌نقی فیض‌الاسلام، تهران: سرای امید.
۴. أبی الحدید المعتزلی، عبدالحمید (ابن): *شرح نهج‌البلاغه*، مصر: دار احیاء الکتب العربیه، ۱۳۷۸ق.
۵. اسکروتن، راجر: *کانت*، ترجمه علی پایا (۱۳۷۷)، تهران: انتشارات طرح نو.
۶. البحرانی، میثم (ابن): *شرح نهج‌البلاغه*، قم: دفتر تبلیغات اسلامی، ۱۳۶۲.
۷. تیلور، چارلز: *هگل و جامعه مدرن*، ترجمه: منوچهر حقیقی‌راد (۱۳۷۹)، تهران: نشر مرکز.
۸. التمیمی الآمدی، عبدالواحد: *غررالحکم و دررالکلم*، بیروت: مؤسسة الاعلمی للمطبوعات، ۱۴۰۷ق.
۹. پالمر، ریچارد، ا: *علم هرمنوتیک*، ترجمه: محمد سعیدحنایی‌کاشانی (۱۳۷۷)، تهران: انتشارت هرمس.
۱۰. خوانساری، جمال الدین محمد: (۱۳۶۰): *شرح غررالحکم و دررالکلم*، با مقدمه و تصحیح و تعلیق میرجلال‌الدین حسینی ارموی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۱۱. مطهری، مرتضی (۱۳۵۸): *سیری در نهج‌البلاغه*، انتشارات عین‌اللهی.

انگلیسی

12. Carr, W. (1995). Education and Democracy: Confronting the postmodernchallenge. **Journal of Philosophy of Education**, 29, 1, pp.75-90.
13. Dewey, J. (1930): **Individualism: Old and New**. New York: Minton Balch.
14. Dewey, J. (1935). **Liberalism and Social Action**. New YorkL: Capricorn.
15. Dewey, J. (1946). **Problems of Men**. New Yourk: Philosophical Library.
16. Dewey, J. (1966). **Democracy and Education**. New Youk: The Free Press.
17. Gordon, M. (1998). John Dewey on authority. **Educational Philosophy and Theory**, 30, 3,pp. 239-258.
18. Gadamer, H.G. (1992). **On Education, Poetry, and History: Applied Hermeneutics**, ed. Dieter Misgeld and Graeme Nicholson, trans. Lawrence Schmidt. Albany: State University of New York.
19. Gadamer, H.G. (1993). **Truth and Method**. 2d. rev. ed., trans. Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall, New York: Continum.
20. Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development as a basis for moral education. In C.M. Beck, B.S. Crittenden and E.V. Sullivan (eds.), **Moral**

Education: Interdisciplinary Approaches. University of Toronto Press, pp. 23-92.

21. Kohlberg, L., and Mayer, R. (1972). Development as the Aim of Education. **Harvard Educational Review,** 42, pp. 449-96.
22. Kohlberg, L. (1978). Revisions in the theory and practice of moral development. In W. Damon (ed.), **Moral Development (New Directions for Child Development).** San Francisco: Jossey Bass.
23. Locke, J. (1955). **Of Civil Government: Second essay.** Chicago: Henry
24. Regnery Company.
25. Locke, D. (1987). Moral development as the goal of moral education. In R. Straughan and J. Wilson (eds.), **Philosophers on Education,** Macmillan.
26. MacIntyre, A. (1981). **After Virtue.** London: Duckworth.

Piaget, J. (1959). **The Language and Thought of the Child.** 3rd. ed. C. K. Ogden (ed.), London: Routledge & Kegan Paul.

27. Piaget, J. (1932). **The Moral Judgment of the Child.** London: Routledge and Kegan Paul.
28. Sandel, M. (1982). **Liberalism and the Limits of Justice.** Cambridge: Cambridge

مجلهٔ علوم تربیتی و روانشناسی
دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۳۸۰
دورهٔ سوم، سال هشتم، شماره‌های ۳ و ۴
ص‌ص : ۴۸-۲۳

تعلیم و تربیت در دیدگاه تأویلی

دکتر خسرو باقری*
عبدالوهاب یزدانی**

چکیده

رویکرد تأویلی در دهه‌های گذشته احیا شده است و تأثیر آن بر علوم انسانی هویداست. در این مقاله، تأثیر آن بر تعلیم و تربیت توضیح داده خواهد شد. دو مفهوم مهم در دیدگاههای تأویلی، متن و فهم است که هر دو در تعلیم و تربیت جایگاه مهمی دارند. در این مقاله، دیدگاه گادامر مورد تأکید است. طبق نظر وی، تعلیم و تربیت معاصر بر مهار پای فشرده است که باید فهم را جایگزین آن نمود. تعلیم و تربیت، چون هدف خود، باید دانش‌آموزان را برای فهم دیگران آماده سازد که با فهم نسبت به خودشان ملازم است. در برنامه‌ریزی درسی، نه تنها باید فعالیت شاگردان را در نظر بگیرند، بلکه محتوای برنامه باید آنان را در فهم موقعیت خاص زندگی یاری نماید. مفهوم اساسی فهم برای فرایند تعلیم و تربیت نیز مدلولهای معینی دارد. بر اساس مفهوم کلیدی گادامر، یعنی "امتزاج افقها"، خواندن متون درسی، طی چهار گام انجام خواهد شد. در گام نخست، پیش فرضهای دانش‌آموزان در مورد این متون، در آغاز نمودن چرخهٔ تأویل از اهمیت برخوردار است. در گام دوم، دانش‌آموزان باید معانی مورد نظر مؤلف را دریابند. در گام سوم، امتزاج افقها به منزلهٔ نتیجهٔ دو گام پیشین باید رخ دهد. سرانجام، در گام چهارم، خواننده باید به ارتباط متن مورد نظر با موقعیت خاص خویش توجه داشته باشد.

کلید واژگان: تعلیم و تربیت، دیدگاه تأویلی

---

* عضو هیأت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران
** کارشناس ارشد گروه علوم تربیتی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

مقدمه

یکی از دیدگاههای مهم در بازاندیشی نسبت به مسائل تعلیم و تربیت، دیدگاه تأویلی (هرمنوتیک) است. این دیدگاه که در اندیشه‌های فلسفی قرن ۱۹ به ویژه در آلمان مطرح بود، در قرن بیستم، به دنبال غلبهٔ دیدگاه اثبات‌گرا در پهنهٔ علوم، مورد بی‌توجهی قرار گرفت. اما د اواخر قرن بیستم، و در حال حاضر، از نو به میدان آمده و تأثیر قابل توجهی بر علوم انسانی گذاشته است. هر چند مباحث این دیدگاه در علوم انسانی، به طور کلی، و در برخی از این علوم، به طور خاص، گسترش یافته، در عرصهٔ علوم تربیتی، به میزان کمتری مطرح گردیده است. به ویژه، در کشور ما این توجه بسیار اندک بوده است.

در این نوشته، نخست به معرفی اجمالی دیدگاه تأویلی، بنیانگذاران و ویژگیهای آن خواهیم پرداخت و سپس، در قسمت دوم، تأثیر آن را در تعلیم و تربیت مورد بحث قرار خواهیم داد.

۱. معرفی اجمالی دیدگاه تأویلی

در این قسمت، به مفهوم واژهٔ "هرمنوتیک"، در زمینهٔ تاریخی آن، نمایندگان فلسفی آن، تفاوت آن با سنتهای فکری دیگر، و داعیه‌های اصلی آن اشاره خواهد شد.

۱-۱. مفهوم واژهٔ "هرمنوتیک"

لغت "هرمنوتیک" از دیرباز، یعنی از عهد یونان باستان مورد استفاده بوده است. فعل یونانی "هرمینویین"[1] و اسم "هرمینیا"[2] به نام خدای پیام آور تیزپا، یعنی هرمس[3] اشاره دارد. هرمس در اساطیر یونان، پیام آور خدایان یونان برای میرایان بود و آنان را از مقاصد و اراده‌های خدایان با خبر می‌نمود.

بنابراین، "هرمینویین" به معنای "بیان کردن" و "اظهار کردن" یا "گفتن"، ناظر به وظیفهٔ "ابلاغی" هرمس بود. در عصر یونانیان، از کلمهٔ "هرمینیا" برای اشاره به از بر خواندن شفاهی، مثلاً اشعار هومر، استفاده می‌شد. در "ایون" افلاطون، ایون تأویل کنندهٔ اشعار هومر بود، زیرا با از بر خواندن آن و حالات خاص در خواندن اشعار، معانی ظریف آنها را آشکار می‌کرد.

ارسطو در رسالهٔ خود "پاری هرمینیاس[4]" (در باب تعبیر)، تأویل به معنای "تعبیر لفظی" تعریف می‌شود که همان معنای "گفتن" یا "اعلام کردن" را در بر دارد. اما در عین حال، وی این کلمه را به معنای "توضیح دادن" نیز به کار برده است که به چیزی بیش از بیان کردن

1- hermeneuein 2- hermeneia

3- Hermes 4- Peri hermeneias

اشاره دارد و آن، توجه به جنبه‌های استدلالی فهم و ابعاد تبیینی تأویل است (پالمر[1]، ۱۹۷۵؛ ترجمهٔ حنایی کاشانی، ۱۳۷۷).

بر این اساس، فعالیت هرمنوتیکی، به معنای فعالیتی در ارتباط با کشف معانی و مفاهیم پنهان در زبان و نوشتار و انتقال آن به دیگران به کار می‌رفت.

۱-۲. زمینهٔ تاریخی دیدگاه تأویلی

پس از عهد یونان باستان، تأویل و فعالیت تأویلی، در قرون اولیه و قرون وسطی، به طور عمده در ارتباط با کتابهای مقدس به کار می‌رفت. برای این مقصود کافی است خاطر نشان گردد که "هرمنوتیک" به عنوان رشته‌ای برای تأویل کتاب مقدس و کلام خدا و روشن نمودن معانی آنها به کار می‌رفت.

تفسیر کتاب دینی، سنتی دیرینه است و به زمان کتاب مقدس یهود (زبان عبری) بر می‌گردد. قواعد عمومی تأویل در قرن اول میلادی توسعه یافت و در قرون وسطی، به طور اساسی برای تأویل تورات و انجیل به کار گرفته شد. با گذشت زمان، با رویکرد ادبی تفسیر کتب دینی، به بازسازی معنای تاریخی آنها پرداختند. جنبهٔ دیگری از تأویل، در ارتباط با محتوای نمادین[2] کتابهای مقدس مورد توجه قرار گرفت. وقتی متنی به عنوان پیام خدا بررسی می‌شد، باید به طور رمزی تأویل می‌گردید. منظور از تأویل رمزی معانی، بازسازی و روشن نمودن معنای الهی متن بود، نه معنای ادبی و آشکار آن. اگوستین در بررسی عهدنامه‌های کهن متوجه گردید که مشکل وی در فهم آنها ناشی از فاصلهٔ زمانی است که میان وی و زمان نگارش عهدنامه‌های مذکور وجود داشت. از این رو، لازم می‌آمد که به نحوی با غلبه بر این فاصلهٔ زمانی و قرارگرفتن در فضای زمانی متن، بتوان به معانی اصلی متون مورد نظر دست یافت.

چرخهٔ تأویل[3] که اهمیتش را در طی نهضت پروتستان به دست آورد، اشاره به راهبرد اساسی تفسیر در کتب دینی، حقوقی و متون کلاسیک دارد. در چرخهٔ تأویل، رابطه‌ای دیالکتیکی میان جزء و کل، یا کلمات و تمام متن کتاب هست به این بیان که دست یافتن به معنای تمام متن کتاب، در گرو توجه به معانی تک تک کلمات تشکیل دهنده آن است، و از سوی دیگر، معنای تک تک کلمات، در گرو قرار دادن آن‌ها در زمینهٔ کل کتاب است.

با آغاز عصر روشنگری[4] چشم انداز تأویل توسعه یافت و دیدگاه تأویلی، اولین گام انتقادی را در دنیای علم جدید فراهم آورد. این

1- Palmer 2- symbolic

3- hermeneutic circle

4- enlightenment

حرکت پیامدهای مهمی را برای تفسیر متون مقدس داشت. تأویل ادبی پل ارتباطی مهمی میان تأویل به عنوان تفسیر کتب و تأویل به عنوان وسیله‌ای برای مقاصد علمی ایجاد نمود. در اواخر قرن نوزدهم بر اثر کار متکلمان و متفکرانی چون فریدریش اشلایرماخر و دیلتای دیدگاه تأویلی گسترش یافت و به عنوان تأویل متون، اعمال انسانها و تفسیر[1] یا فهم آداب و رسوم اجتماعی مورد استفاده قرار گرفت.

در قرن بیستم نیز خط فکری مربوط به این دیدگاه گسترش بیشتری یافت. به ویژه، توسعهٔ این دیدگاه در عرصهٔ فلسفه، توسط مارتین هایدگر و هانس گئورگ گادامر، و در عرصهٔ علومی چون روانشناسی توسط پاول ریکور[2] (۱۹۷۶) قابل ذکر است (ریخته‌گران، ۱۳۷۸).

۱-۳. نمایندگان فلسفی دیدگاه تأویلی

برخی از نمایندگان برجسته و یا افراد مؤثر در بسط این دیدگاه را می‌توان به شرح زیر نام برد: اشلایرماخر، دیلتای، هایدگر، گادامر، مکدونالد[3]، امیلوبتی[4]، ریکور، چارلز تیلور[5]، پیتروینچ[6]، ریچارد رورتی[7] و هابرماس[8].

می‌توان ادعا نمود که چیزی به عنوان دیدگاه تأویلی، چون امری ثابت و یکدست وجود ندارد، بلکه گرایشهای مختلفی در این سنت ملاحظه می‌شود. چنانکه گالاگر[9] گفته است، این دیدگاه به گرایشهای مختلفی مانند دیدگاه سنتی یا محافظه کار، میانه‌رو، تندرو، و انتقادی تقسیم می‌شود.

در گرایش محافظه کار، اشلایرماخر ودیلتای قرار دارند که معتقدند با جدیت و بذل توجه کافی می‌توان به مقاصد مؤلف و حقیقت اثر دست یافت.

در گرایش میانه‌رو افرادی چون گادامر، ریکور وبتی قرار گرفته‌اند. ایدهٔ کلی این گرایش آن است که تفسیر همواره خلاقانه است و گفتگویی میان مفسر و مؤلف (یا متن) وجود دارد و نمی‌توان به حقیقت عینی یا نظر مؤلف پی برد. به بیان گادامر، بهترین حالت، نوعی امتزاج افق زمانی میان مفسر و مؤلف می‌باشد که دقیقاً نه از آن مفسر است و نه از آن مؤلف.

در گرایش تندرو، افرادی چون نیچه و هایدگر قرار دارند. ایدهٔ کلی این گرایش، خلاقیت تام در تفسیر است. در اینجا نظر بر آن نیست که مفسر بتواند با معنای اصلی و اولیه ارتباط برقرار نماید، بلکه به نحوی، همهٔ روایتها از معانی یک متن، احتمالی و نسبی اند

1- interpretation
2- Ricoeur
3- MacDonald
4- Betti
5- Taylor
6- Winch
7- Rorty
8- Habemas
9- Gallager

و نباید معنای ثابتی را در آن جستجو کرد.

در گرایش انتقادی، هابرماس و کارل اتو اپل[1] قرار دارند. ایدهٔ کلی این نگرش آن است که با تأویل نقاد می‌توان از ارتباط با سنت آگاه‌تر شد و از انحراف ناشی از سوگیری ایدئولوژیک، فرهنگی و اجتماعی سنت مصون ماند. (گالاگر، ۱۹۹۲؛ همچنین مراجعه شود به باقری، ۱۳۷۹).

برخی از محققان، در مفهومی بسیار عام از تأویل که محدود به تأویل گرایان مشهور نیست، بر حسب دورهٔ نوگرایی، از تقسیمی سه مرحله‌ای سخن گفته‌اند: دورهٔ پیش از نوگرایی، دورهٔ نوگرایی، و دورهٔ پس از نوگرایی. بر این اساس چون اشلایرماخر و دیلتای هستند. چنانکه گذشت، کار دانشمندان کتب مقدس، نوعی فعالیت تأویلی است که شکل پیش از نوگرایی آن را آشکار می‌سازد. در این دیدگاه از تأویل، نظر بر آن است که می‌توان قرائت اصیل[2] از کتاب مقدس داشت؛ به عبارت دیگر فرض بر آن است که می‌توان به معنای مشخصی دست یافت که در پس عبارات کتاب مقدس قرار دارد. اشلایر ماخر و دیلتای این حوزه را بنیاد نهادند اما دیلتای آن را در خط نوگرایی قرار داد.

نوگرایان[3] در امر تأویل، در طیفی قرار می‌گیرند که از اثبات گرایان منطقی آغاز می‌شود و تا دیدگاههای نظامدار[4] و نوگرایان متأخر ادامه می‌یابد. در نزد اثبات گرایان، از متقدمانی چون نیوتن و هیوم تا اثبات گرایان منطقی، نوعی نظرگاه تفسیری وجود داشته است که در آن، فرض بر این بوده است که می‌توان به کمک علم، تصویری عینی، مطلق و حتی جهانی از پدیده‌ها به دست آورد. طرفداران دکارت نیز این جریان را با نظریه‌های هندسی از نوع فرضیه‌ای - قیاسی حمایت نمودند. نوگرایان متأخر، کمتر بر این تأکید نموده‌اند که می‌توان به کمک نظریه، به واقع دست یافت، بلکه بیشتر به این توجه داشته‌اند که با نقد توهمات برخاسته از بت سازی و گرایش ایدئولوژیک، می‌توان به تصویر مناسبی از واقعیت رسید. در شمار این نوگرایان متأخر می‌توان از هایدگر، گادامر، ریکور، کارل مارکس و هابرماس نام برد.

در مرحلهٔ پس از نوگرایی[5] افرادی چون تامس کوهن[6] قرار دارند. چنانکه کوهن (۱۹۷۰) می‌گوید. فیزیک کوانتم، تصور پیش از نوگرایی اثبات گرایی منطقی را یکسره تغییر داد. کوهن بیشتر بر ساختار اجتماعی علم و تأثیر اجماع عالمان تأکید داشت و قدرت

1- Apel
2- authentic reading
3- Modernists
4- systemic
5- post-modernism
6- Thomas Kuhn

تفسیری علم را بیشتر بر وفاق عالمان مبتنی می‌دانست.

۱-۴. تفاوت دیدگاه تأویلی با سایر سنتهای فکری

دیدگاه تأویلی، تنها سنت فلسفی نیست که فهم و تأویل را چون کانون زندگی اجتماعی در نظر می‌گیرد، بلکه در قرن بیستم، فلسفه‌های دیگر نیز این موضع را برگزیده‌اند. این حوزه‌های فلسفی در بسیاری از مفروضات خود با دیدگاه تأویلی اشتراک دارند. در اینجا چند مورد از تفاوتهای این حوزه‌ها با دیدگاه تأویلی به اختصار بیان می‌گردد.

در مقایسهٔ این دیدگاه با پدیدارشناسی باید گفت، پدیدارشناسی مانند دیدگاه تأویلی، به پدیدارشناسی، عملکردها و ساختهای شناختی را در بررسی فهم، مورد توجه قرار می‌دهد. اما در دیدگاه تأویلی، فهم را تنها یک عملکرد شناختی نمی‌دانند. چنانکه هایدگر می‌گوید، فهم، شرط هستی شناختی وجود انسان است. این دیدگاه بر طبیعت اجتماعی معنا تأکید دارد، اما در پدیدارشناسی، این مطرح نیست که معنا ابتداً امری مربوط به فاعل شناسا[1] است یا امری اجتماعی است.

در مقایسهٔ این دیدگاه با فلسفهٔ ویتگنشتاین[2] باید گفت، دیدگاه تأویلی و فلسفهٔ ویتگنشتاین (۱۹۵۱-۱۸۸۹) در این نکته مشترکند که ریشهٔ معنا را در سنت و عملکرد اجتماعی می‌دانند و آن را در قواعد دستوری یا ریاضی خلاصه نمی‌کنند. اما تفاوت در این است که ویتگنشتاین معتقد بود یک قاعدهٔ عام برای تمام بازیهای زبانی[3] وجود ندارد که چون قدر مشترک میان شکلهای مختلف زندگی در نظر گرفته شود. از سوی دیگر، در دیدگاه تأویلی نظر بر آن است که میان شکلهای مختلف زندگی، قدر مشترکی وجود دارد. مشخص کردن شرایطی که این قدر مشترک، طی آنها از وضعی به وضع دیگر انتقال می‌یابد، مسأله اصلی دیدگاه تأویلی است. همچنین این دیدگاه، زبان را به عنوان الگویی در نظر می‌گیرد که از هستی[4] انسان پرده برمی‌دارد و راز آن را آشکار می‌سازد.

سرانجام، در تفاوت آن با مارکسیسم[5] باید به این نکته اشاره نمود که اساس نظریهٔ ماده گرایی مارکسیستی، جبر تاریخی است، در حالی که شاخه‌های مختلف دیدگاه تأویلی، بر آزادی عمل انسان تأکید دارند.

۱-۵. داعیه‌های اصلی دیدگاه تأویلی

تأویلی به منزلهٔ هنر فهم، فریدریش

1- subject
2- Wittgenstein
3- language games
4- being
5- marxism

اشلایرماخر، متأله و فیلسوف آلمانی (۱۷۶۸-۱۸۳۴) اولین کسی بود که دیدگاه تأویلی را صورت‌بندی کرد و تأویل را به منزلهٔ هنر فهم[1] در نظر گرفت. از نظر وی، فهم، خود به خود حاصل نمی‌شود بلکه نوعی تلاش برای درک معنایی است که مبهم[2] می‌نماید و سؤال برانگیز می‌باشد.

کوشش او برای پاسخ گفتن به این سؤال که «فهم چگونه حاصل می‌شود؟» وی را امیدوار ساخت که بتواند دیدگاه تأویلی را چون عرضه کنندهٔ "قوانین فهم" در نظر بگیرد. وی تأویل را به دو حوزه تقسیم کرد: تأویل دستوری یا تاریخی[3] و تأویل روان شناختی یا فنی[4]. ارتباط این دو عنصر در جریان تأویل، دیالکتیکی است. در تأویل دستوری، زبان و تاریخ را مطالعه می‌کنند و یک متن یا اثر را بر حسب قواعد زبانی و نیز با توجه به شرایط تاریخی آن تفسیر می‌نمایند. در تأویل روان شناختی، متن با توجه به افکار و احساسات نویسنده‌اش تفسیر می‌شود و در این حالت، زبان را به عنوان مظهر زندگی شخصی مطالعه می‌نمایند.

در مورد تأویل دستوری و اهمیت آن می‌توان گفت که افکار، بدون کلمات قابل بیان نیستند. ارتباط میان افکار و کلمات، ارتباطی چرخه‌ای[5] است؛ یعنی چنانکه فکر بدون کلمه وجود ندارد، کلمه نیز مظهر فکر است. در تأویل روانشناختی یا فنی بر شهود بنا شده است. مفسر در کشف معنای مورد نظر نویسنده، ابتدا معنایی نامشخص و بلکه آشفته از کل متن به دست می‌آورد و به تدریج آن را تهذیب[6] می‌نماید.

از نظر اشلایرماخر، فهم هر متنی، امری تأویلی است. منظور این است که دیدگاه تأویلی، به تبیین کتاب مقدس یا ادبیات کلاسیک محدود نمی‌شود. اصول این دیدگاه را در تمام حوزه‌های زبانی می‌توان به کار گرفت. تأویل مانند زبان، جنبهٔ کلی دارد و نیاز به تأویل، مربوط به چیزهای ناآشناست. اگر چیزی کاملاً ناآشنا باشد، نیازی به تبیین ندارد. از این جهت، دیدگاه تأویلی به هر جا که در آن، زبان، بیان و افکار، برای شنونده یا خواننده، نامأنوس و غیر قابل فهم باشد گسترش می‌یابد. از نظر اشلایرماخر، تأویل مربوط به نوشته‌ها و گفته هاست و روش آن دیالکتیک است. وی تأویل را پیوند میان افکار[7] می‌داند (پالمر، ۱۹۷۵ ؛ ترجمهٔ حنایی کاشانی،

1- The art of understanding
2- opaque
3- grammatical or historical
4- Psychological or technical
5- circular
6- refine
7- connection of thoughts

۱۳۷۷).

تأویل به منزلهٔ شالودهٔ علوم انسانی

فیلسوف آلمانی، ویلهلم دیلتای (۱۹۱۱-۱۸۳۳)، کاربرد تأویل را از متون دینی به تمام مطالعات مربوط به علوم انسانی توسعه داد. تفکر دیلتای را می‌توان در گسترهٔ "چرخه تأویل" خلاصه کرد. وی تأویل ذهنی را به عنوان روش‌شناسی[1] مربوط به شناخت یا شناخت‌شناسی صرف رد می‌کند و آن را فرایندی به سوی دانستن در نظر می‌گیرد. آنچه از طریق تأویل می‌خواهیم بشناسیم، نتایج تحول روح در پهنهٔ کامل زندگی روانی و تاریخی انسان می‌باشد. به عقیدهٔ وی، چارچوب اصلی تأویل باید "روح عینی"[2] باشد و این روح عینی است که در فکر و عمل تجسم می‌یابد. در این سخنان، آشکار تأثیر هگل را می‌توان ملاحظه نمود. هگل تحول جهان و تاریخ را بر حسب ظهور و تحقق روح مطلق تفسیر می‌نمود و بر همین اساس، از روح عینی، یعنی روحی که در جریان تحقق است سخن می‌گفت.

به مانند کانت و اشلایرماخر، حد اعلای دیدگاه تأویلی دیلتای عبارت است از: فهم اثر مؤلف، بهتر از خود وی. البته این حد تأویل در نظر سه متفکر مذکور معناهای متفاوتی دارد. از نظر کانت، تأویل، روشنگری مفهومی[3] در مورد زبان به کار گرفته شده توسط نویسنده است. اشلایرماخر این موضوع را به روشنگری روانشناختی[4] مربوط می‌داند که ریشه در مفهوم دراماتیک دارد. یعنی کار هنرمند از یک تصمیم ناخودآگاه ریشه می‌گیرد و باید به آگاهی تبدیل شود. از نظر دیلتای، اگر تأویل گران فاصلهٔ تاریخی میان خود و صاحب اثر را کم کنند، می‌توانند یک اثر هنری را بهتر از صاحب آن بفهمند و از این جهت با مطالعهٔ گذشته می‌توان فهم بهتری از شرایط تاریخی و معنای کار هنرمند کسب نمود. وی می‌گوید شرایط بهینه برای فهم دیگران، این فرض است که فعالیتها و ویژگیها روانی یکسانی در همهٔ افراد پیدا شوند. از این رو، امکان فهم دیگران چنین فراهم می‌آید که تغییر ساختاری در خود تأویل‌گر به وجود آید و وی بکوشد با نزدیک کردن خود به شرایط تاریخی مؤلف اثر، فهم اثر وی را برای خود میسر سازد (فروند[5]، ۱۹۷۲؛ ترجمهٔ کاردان، ۱۳۷۲).

دیلتای معتقد بود که دیدگاه تأویلی در دوره‌های معینی ظاهر می‌شود. به عبارت دیگر، در دوره‌هایی که نهضتهای بزرگ تاریخی

1- methodology 2- objective spirit

3- conceptual clarification

4- psychological clarification

5- Forond

به وجود آمده‌اند، این نظریه به منظور فهم علمی پدیده‌های پیشین که نهضتهای مذکور را ایجاد کرده‌اند ضرورت می‌یابد و سپس افول می‌نماید. دیلتای دیدگاه تأویلی را برای شکل دادن به علوم اجتماعی بسیار مناسب می‌دانست. نظر وی بر این بود که تأویل می‌تواند چون شیوه‌ای خاص علوم اجتماعی مورد استفاده قرار گیرد و از این جهت، علوم اجتماعی، متفاوت با علوم طبیعی است. به همین دلیل، وی تحلیل شناخت‌شناسی[1]، منطق[2]، و روش‌شناسی تفهم را مهمترین وظیفه برای به وجود آوردن علوم اجتماعی می‌دانست (بونتیکو[3]، ۱۹۹۶؛ فروند، ترجمهٔ کاردان، ۱۳۷۲).

تأویل و مدل متن. ریکور[4] (۱۹۸۱)، فیلسوف فرانسوی، یکی دیگر از صاحب نظران دیدگاه تأویلی است که مدل متن[5] را مطرح نمود. بر این اساس، هرمنوتیک به عنوان مطالعه و تأویل متون توسعه یافت. وی می‌گوید: «اگر مسائلی وجود داشته باشند که باید تأویل شوند، اینها متون یا نوشته هستند، نه گفته‌های شفاهی» وی در واقع، برای تعدیل نظر عده‌ای از طرفداران این نظریه اظهار داشت که گفته‌ها کمتر جنبهٔ تأویلی دارند زیرا در آن، کلمات مربوط به شنونده و گوینده‌اند و معنی آنها با حالتها و لحن کلام آنان مشخص می‌شود.

ریکور نگاهی فلسفی مبنی بر این نظر را مطرح کرد که اصالت وجود[6] خود نمونه‌ای از تأویل است. وی حدنهایی تأویل را چنین بیان داشت که زندگی، خود را تأویل می‌کند و بر این اساس، تأویل را "هنر رمزگشایی از معنای غیرمستقیم"[7] معرفی نمود. نقش ریکور در بسط نظریهٔ تأویل، همه جانبه است. وی کوشش نمود مسائل و نگرشهای تأویلی را از ارسطو تا اواخر قرن بیستم سازمان دهد. تعریف وی از تأویل چنین است: نظریهٔ مربوط به قواعد حاکم بر تفسیر یا تأویل یک متن خاص که از طریق جمع آوری علائم قابل پذیرشی صورت می‌گیرد که در آن متن قرار دارد. (بونتیکو، ۱۹۹۶).

به نظر ریکور، معنای تحت الفظی یک متن، سیستمی از علائم یک دنیای بسته را شکل می‌دهد. این نظریه، مطابق با تحلیل ساختاری است که در آن، زبان را به عنوان یک سیستم بسته از علائم مطالعه می‌کنند. اما متن می‌تواند یک سیستم باز را ارائه نماید، زیرا به

1- epistemology 2- logic

3- Bontekoe 4- Ricoeur

5- model of the the text

6- existentialism

7- art of deciphering indirect meaning

دنیایی اشاره می‌کند که خارج از آن وجود دارد. از این جهت، متون شبیه مباحث شفاهی می‌باشند. اما بر خلاف مباحث شفاهی، متون به زمینه‌های خاصی محدود نمی‌شوند و به موقعیت خاصی اشاره ندارند، بلکه جنبه‌ای جهانی دارند. از این روی، متون را می‌توان به دو شیوهٔ متفاوت بررسی نمود. اول به عنوان سیستم بسته‌ای از علائم که هدف تأویل در اینجا روشن نمودن معنای موجود در کلمات است. ریکور این جنبهٔ باستان‌شناسی[1] را تأویل می‌نامد.

از سوی دیگر، در شیوهٔ دوم، به علت کارکرد اشاره‌ای کلمات، می‌توان متون را با توجه به فضای وجودیشان[2] بررسی نمود. زمانی که معنای کلمات متن روشن شود، مفسر می‌تواند بر دنیای وجودی متن تمرکز کند. به این ترتیب، مفسر از آنچه که متن می‌گوید[3] به آنچه که درباره‌اش صحبت[4] می‌شود حرکت می‌کند. این حرکت، منجر به شناسایی ذهنیتی ناشناخته از طریق همدلی[5] (آن طور که اشلایرماخر فکر می‌کرد) نمی‌شود. بر عکس، مفسر با دنیایی رو به رو می‌شود که متن از آن سخن می‌گوید. به عقیدهٔ ریکور، تأویل برای کشف رازهای[6] پنهان متن نیست. تأویل، قرائت مرجعهایی است که فضای وجودی یک متن را می‌سازند.

به عنوان نتیجه تأویل و تفهم، چیزی که از قبل ناآشنا[7] بود، جزو دنیای مفسر می‌شود و مفسر، به شیوهٔ خاص خود، به فهم آن نائل می‌گردد. چرخهٔ تأویل، میان شیوهٔ بودن تأویل‌گر و آشکار شدن[8] متن در حرکت است. به نظر ریکور، همهٔ روابط و فعالیتهای انسان، از جمله آثار فرهنگی و مصنوعات بشری، شبیه متن عمل می‌نمایند. طرح تأویل، نه تنها برای ادبیات، بلکه برای تمام علوم انسانی مناسب است.

ریکور از "قوس تأویلی"[9] سخن به میان آورده است. بر این اساس، نظریهٔ تأویل وی در پی وحدت بخشیدن به دوگانگی[10] میان تبیین و تفهم وجودی دیلتای است. در حالی که دیلتای تبیین را به علوم طبیعی و تفهم را به علوم اجتماعی مربوط می‌ساخت، ریکور در پی آن است که این دو را به هم نزدیک سازد و نشان دهد که دست یافتن به معنای متن، مستلزم تبیین و تفهم هر دو است. به این ترتیب، در حالی که دیلتای و گادامر، از تقابل تبیین و تفهم جانبداری کرده‌اند، ریکور با آنان

1- archaeological
2- existential space
3- says
4- talking
5- empathy
6- secrets
7- alien
8- disclose
9- nermeneutic arc
10- dichotomy

به مقابله پرداخته است. نظر وی بر آن است که قبول چنین تقابلی، یعنی کنار گذاشتن تبیین از حیطهٔ تأویل، آن را مبدل به نوعی شهود روان شناختی می‌سازد. ریکور برای تفسیر سه مرحله قائل است: تبیین، تفهم و اختصاص دادن[1] (بونتیکو، ۱۹۹۶). در مرحلهٔ تبیین، معنای متن را روشن می‌کنیم. در مرحلهٔ تفهم با توجه به مرحلهٔ اول، به مراد مؤلف پی می‌بریم و در مرحلهٔ سوم آن را در واقعیت زندگی خود به کار می‌گیریم. مراحل سه گانه مورد نظر ریکور مبنی بر رابطه توالی هستند، نه دوری یا چرخه‌ای از این رو، ریکور از آن تحت عنوان "قوس تأویلی" سخن می‌گوید.

دیدگاه ریکور از دو نوع تأویل ترکیب یافته است: یکی حرکت از تفهم وجودی به سوی تبیین و دیگری حرکت از تبیین برای تفهم وجودی. در قسمت اول، حدس ذهنی[2] به طور منطقی و عینی تغییر می‌یابد. فهم، با فرایند شکل‌گیری فرضیه بر اساس شبیه سازی، درک معنای کلمات و دیگر سازوکارها برای حدس یقینی[3] هماهنگی دارد. شکل‌گیری فرضیه‌ها، نه تنها در مورد معانی واژه‌ها و قرائت مطرح است، بلکه بر بخشها و تعیین سلسله مراتب روشها نیز مربوط می‌شود. این بدین معناست که رسیدن به تأویل ممکن، به طرق گوناگونی انجام می‌شود. بنابراین، تبیین به فرایندی از اعتباریابی حدسهای آگاهانه تبدیل می‌شود.

در تأویلی که از تبیین به سوی تفهم می‌باشد، ریکور دو حالت از کارکرد اشاره‌ای متن را بررسی می‌نماید. یکی رویکرد ذهن گرایی[4] که وی آن را نمی‌پذیرد و دیگری رویکرد ذهن گرایی، نظر بر آن است که دنیای پنهان متن، به طور مداوم بر مبنای جهان بینی و پیش فهم مفسر شکل می‌گیرد. بر اساس رویکرد ساختارگرا هم سطح و هم عمق، یعنی ظاهر[5] و باطن[6] متن، مورد تأویل قرار می‌گیرد. معنای باطنی چیزی نیست که نویسنده بیان می‌کند، بلکه آن چیزی است که متن مربوط به آن است. بنابراین، فهم، نیازمند نوعی هم احساسی[7] بین خواننده و خصیصهٔ التفاتی متن[8] (آنچه متن مربوط به آن است) می‌باشد. قوس تأویلی ریکور می‌تواند فرایندی رو به جلو باشد.

"مدل متن" ریکور، پیچیدگی معنا را فراتر از گفتگوی چهره به چهره می‌برد و آن را در

1- appropriation
2- subjective guesting
3- divination
4- subjective approach
5- surface
6- depth
7- affinity
8- aboutness of the text

بستر ارتباط با افقهای رسوب کردهٔ[1] تاریخ و سنت جستجو می‌کند. افقهای دور متنهای مربوط به گذشته، حلقهٔ تأمل درونی را می‌شکنند و افقهای بین ذهنی[2] زمان و تاریخ را آشکار می‌سازند. معنی مستلزم گفتن چیزی به کسی، در مورد چیزی است. چنین مخاطب سازی باید میان مؤلف و متن با مفسر متن برقرار شود. در این مسیر، توضیح بیشتر معانی ظاهری[3] موجب فهم بیشتر معانی درونی متن می‌شود. البته باید دانست که تأویل، فرایندی باز است و به یکباره تمامیت نمی‌یابد.

ریکور از محاورهٔ تأویلی مثبت با علوم حمایت می‌کرد؛ محاوره‌ای که در تمام فلسفه‌های بزرگ وجود دارد مانند محاورهٔ افلاطون با هندسه، دکارت با فیزیک و برگسون با بیولوژی. در این نوع تأویل متن، تبیین علمی و پدیدارشناسی تفهمی، با هم محاوره و همگرایی دارند (بونتیکو[4]، ۱۹۹۶).

۲. تعلیم و تربیت در دیدگاه تأویلی

بحث دربارهٔ اقتضاهای دیدگاه تأویلی در تعلیم و تربیت، هنوز صورت روشن و قاطعی نیافته است. دیوید پرپل[5] با اشاره به پیچیدگی مفهوم تعلیم و تربیت، از سویی، و پیچیدگی دیدگاه تأویلی، از سوی دیگر، اظهار می‌دارد که بررسی تعلیم و تربیت از دیدگاه تأویلی، برای بسیاری، چون امری نامعین، مبهم بلکه غریب جلوه‌گر می‌شود: «اصطلاح تعلیم و تربیت به صدها شیوه و بر حسب تعداد غیرقابل شمارشی از نظریه‌ها، تعریف و بررسی گردیده است. نتیجه‌گیری در زمینه‌ای پیچیده و با عدم اطمینان انجام می‌گیرد. تعلیم و تربیت میدانی است با مشکلات لاینحل، معماها و رمز و رازهای بسیار... و هرمنوتیک واژه‌ای است با مفهومی با غایت پیچیده‌تر... تاریخچهٔ مناقشه‌آمیز دیدگاه تأویلی، هر دانشمندی را به چنین نتیجه‌گیری می‌کشاند که آن را غولی بی شاخ و دم، یا چون مترسکی تصور نماید.» (پرپل، ۱۹۸۹؛ ص ۴).

صرف نظر از ابهام در مفهوم، دانشمندان و دست‌اندکاران تعلیم و تربیت، به دیدگاه تأویلی، شناخت چگونگی فهم و تشکیل معنا و طیف وسیع فعالیتهای تربیتی، علاقه فراوان نشان می‌دهند و با اشتیاق و جدیت می‌کوشند دلالتهای تأویلی تعلیم و تربیت را روشن نمایند.

چنان که در قسمت اول اشاره شد، دیدگاه تأویلی، خود، روایتهای مختلفی دارد که بر

1- sedimented horizons

2- intersubjective

3- outer meanings

4- bontekoe

5- David Purpel

حسب هر یک، ماهیت معنای متن، و به تبع آن ماهیت و اصول تفسیر و تأویل متن، به گونه‌ای خاص مطرح می‌گردد. در بررسی حاضر، دیدگاه تأویلی گادامر، بیشتر مورد تأکید قرار خواهد گرفت. وی در عین حال که دیدگاه است، در باب تعلیم و تربیت نیز به طور خاص و به منزلهٔ یکی از عرصه‌های کاربرد دیدگاه تأویلی سخن گفته است. به علاوه، با وجود اختلاف نظری که میان اندیشمندان دیدگاه تأویلی وجود دارد، الگوی گادامر در حوزهٔ تأویل و دلالتهای آن در تعلم و تربیت، مورد توافق بسیاری قرار گرفته است.

در دیدگاه تأویلی گادامر بر دو نکتهٔ اساسی تأکید خواهیم داشت. نکتهٔ اول که در آن، بسیاری از متقدمان دیدگاه تأویلی نیز با وی اتفاق نظر دارند، تمایزی بنیادی میان "مهار کردن[1]" و "فهم نمودن[2]" مورد نظر است. این تمایز، ناظر به تفاوت بنیادی میان علوم طبیعی و علوم انسانی است که از زمان دیلتای به صورت صریح مورد توجه بوده است. علوم طبیعی با تبیین و در نهایت، مهار پدیده‌های طبیعی سرو کار دارند؛ در حالی که علوم انسانی، نمی‌توانند و نباید با تبیین و مهار انسانها سر و کار داشته باشند. در عوض، در این علوم، فهم نمودن اعمال و موجودیت دیگران است که چون بنیاد در نظر گرفته می‌شود.

نکتهٔ اساسی دوم این است که الگوی گادامر در زمینهٔ تأویل، در مفهوم "گفتگو با متن" خلاصه می‌شود. به عبارت دیگر، معنا امری نیست که به طور انحصاری در متن وجود داشته باشد و به وسیلهٔ مؤلف در آن نهاده شده باشد. بلکه معنا حاصل گفتگوی مفسر با اثر مؤلف است و در نتیجهٔ "امتزاج افقهای زمانی" آن دو آشکار می‌گردد. این الگو، دلالتهای معینی در تعلیم و تربیت، به ویژه در ارتباط با متون درسی دارد که به بحث دربارهٔ آن خواهیم پرداخت.

۲-۱. سنخیّت نظریهٔ تربیتی تأویلی

هر چند در دیدگاه تأویلی، تعبیر نظریه، چندان قابل قبول به نظر نمی‌رسد، اما در مقصودی کلی، می‌توان گفت که نظریهٔ تربیتی دیدگاه تأویلی، بیشتر به انسانگرایی نزدیک است که از دههٔ ۱۹۶۰ به بعد توسعه یافته است. انسانگرایی[3] ریشه در نوشته‌های روسو و ایده‌های مکتب فلسفی هستی‌گرا[4] دارد. روسو را پدر رمانتیسم[5] دانسته‌اند. وی معتقد نبود که کودک به هنگام تولد چون لوح سفید، عاری از هرگونه محتوایی باشد، بلکه بر این

1- controling
2- understanding
3- humanism
4- existentialism
5- romantism

نظر بود که کودک با استعدادها و گرایشهای معین فطری[1] متولد می‌شود. روسو در مقدمه کتاب امیل می‌گوید که خداوند همه چیز را نیک آفریده است و آنها با دخالت انسان، به شر و بدی تبدیل می‌شوند. به عبارت دیگر، وی بر این نظر است که انسان هنگام تولد، نیک و آزاد است و به وسیلهٔ نهادها اجتماعی، بنده و برده می‌شود.

دیدگاه تعلیم و تربیت انسان‌گرا ترکیبی از بعضی عقاید روسو و بعضی از مدلولهای فلسفهٔ هستی‌گرا است. در این دیدگاه تربیتی، به تحقق تواناییهای ذاتی و یا، به عبارتی، تواناییهای اصیل فرد توجه دارند و به دنبال شیوه‌هایی هستند که رشد همه جانبه یا تحقق شخص را فراهم آورند. در این دیدگاه با نظامهای گروه محور[2] مخالفت می‌نمایند و برآنند که اغلب مکاتب تربیتی موجود، به تفرد و یگانگی[3] آدمی و روابط انسانی معلم و دانش‌آموز توجه ندارند و انسان را مانند اشیاء در نظر می‌گیرند تا بتوانند رفتار وی را پیش بینی و اندازه‌گیری کنند.

دیدگاه تربیتی تأویلی که نگرش مشابهی به انسان دارد، بر فرایند رشد آزادی، خودشکوفایی[4] و احساسات و عواطف دانش‌آموزان تأکید دارد و معتقد است تعلیم و تربیت باید به جای تأکید بر عقاید مربوط به جهان یا نوع انسان، با تأکید بر فرد شروع شود.

دیدگاه تربیتی تأویلی در مورد برنامهٔ درسی[5] در آن است که برنامه نباید با اکراه یا به صورت نسخه‌ای از قبل پیچیده باشد، بلکه دانش‌آموزان باید فعال در نظر گرفته شوند و به گزینش[6] در مورد مواد درسی ترغیب شوند. معلم نیز باید بر موقعیت و فرصتهای یادگیری بر اساس انتخاب دانش‌آموز تأکید ورزد. بر این اساس، آموزش مواد درسی و ارزیابی از آنها بر اساس علایق، تواناییها و نیازهای دانش‌آموزان می‌باشد. آنان باید در تعیین قوانین حاکم بر فعالیتهای آموزشگاه مشارکت داشته باشند و در انتخاب کتب درسی و یا فعالیتهای فوق برنامه همکاری نمایند. مربیان در برنامه‌ریزی درسی بر تعلیم و انفرادی تمرکز دارند یعنی به ویژگیها و تواناییهای فردی هر دانش‌آموز در میان جمع توجه می‌شود. برنامه‌ریزی کلاسی باید دارای انعطاف‌پذیری کافی باشد که هر دانش‌آموز، مطابق گزینش خود در کلاسها شرکت نماید. البته روشن است که چنین برنامه‌هایی پیش از برنامه‌های سنتی هزینه بردار است.

تعلیم و تربیت تأویلی بر فهم معنا تأکید دارد و در آن بر فعال بودن یادگیرنده توجه

1- innate
2- group-oriented
3- unigueness
4- self-actualization
5- curriculum
6- choice

می‌شود.

در موضوع یا مادهٔ درسی، علاوه بر جنبه‌های شناختی، به ابعاد عاطفی آدمی تأکید می‌شود و نظر بر آن است که تفکر دانش‌آموزان به صورت واگرا[1] بروز یابد. به عبارت دیگر، هدایت قالبی و همسان تفکر که از آن به تفکر همگرا[2] یاد می‌شود، چندان مورد قبول این دیدگاه نیست.

۲-۲. جایگاه اساسی فهم در تعلیم و تربیت

بر پایهٔ ویژگی نخست در دیدگاه گادامر که در فوق، بیان شد، "فهم" به منزلهٔ مفهوم بنیادی دیدگاه تأویلی برای تعلیم و تربیت در نظر گرفته می‌شود. لازمهٔ در نظرگرفتن هم همچون مفهوم اساسی تعلیم و تربیت، کنار گذاشتن نگرش و اصول و روشهای مبتنی بر "مهار" در تعلیم و تربیت است. بررسی ارتباط میان فهم و عدم مهار در تعلیم و تربیت، مسائلی را مطرح کرده است. امروزه، مفاهیمی چون مهارتهای یادگیری، آموزش برای رقابت اقتصادی، آموزش برنامه‌ای، روائی پژوهشها، عینی بودن یافته‌ها و خودکفائی فردی، به عنوان مهم‌ترین علایق تعلیم و تربیت توسط صاحب نظران تربیتی در نظر گرفته می‌شود. اما دیدگاه تأویلی، در خصوص همهٔ این مفاهیم، تردیدها و سؤالهایی را مطرح می‌سازد. محور اساسی این تردیدها و سؤالها، تمایز مذکور میان فهم و مهار است. به عبارت دیگر، نظر بر این است که تعلیم و تربیت معاصر با مفاهیم عمده‌ای که ذکر شد، در پی آن است که مهار را چون ستون فقرات تعلیم و تربیت در نظر بگیرد.

اغلب طرفداران دیدگاه گادامر، مهار را نوعی هدایت انحرافی، از روی عمد و حتی خطرناک در تعلیم و تربیت می‌دانند. از نظر آنان، دیدگاه تأویلی و تربیتی گادامر، جایگزین مناسبی برای نظریه‌های مبتنی بر مهار است. به علاوه، آنان ادعا می‌کنند که نظریهٔ گادامر در باب فهم، فرضیات مربوط به نیاز اساسی به مهار در آموزش و پرورش را رد می‌نماید.

گادامر در اهمیت دادن به فهم، از متقدماتی چون دیلتای نیز قرار رفته است. گادامر، به تبع هایدگر، فهم را صرفاً نه چون امری روانشناختی، شناختی، یا معرفت شناختی، بلکه همچون امری وجودی[3] در نظر می‌گیرد. به عبارت دیگر، فهم، تنها فعالیت واژه شناسانه نیست که بر حسب فنون خاصی، معنای لغات را به ما بدهد. بلکه تأمل در باب فهم، به سؤالهایی دربارهٔ معنای وضع آدمی منجر می‌شود. فهم، جنبه‌ای اساسی از "بودن"

1- divergent 2- convergent

3- existential

آدمی است. انسان در جریان بودن خود، تجربه‌ای تأویلی را از سر می‌گذراند که در آن، فهم، اساس است. در خود فهم، دو قطب "آشنایی" و "غرابت" وجود دارد. اگر ما با همه چیز آشنا بودیم، هرگز فهمی رخ نمی‌داد؛ از سوی دیگر، اگر با همه چیز به طور کامل، احساس غرابت می‌کردیم، باز فهمی رخ نمی‌داد. چرخهٔ تأویلی برای گادامر، میان این دو قطب است و کانون تأویل نیز نقطه‌ای در میانهٔ "آشنایی" و "غرابت" است (گادامر، ۱۹۹۳).

از این رو، گادامر شرط ضروری فهم دیگران را، علاوه بر آشنایی با آنها، در نظر داشتن تفاوت یا غیریت[1] می‌داند (کردمان[2]، ۱۹۹۸). از این جهت، فهم دیگران نیازمند درگیر شدن با انتظارات و مفروضات قبل از خود است. اگر همواره بخواهیم بر حسب انتظارات خود، دیگران را بفهمیم، عنصر "تفاوت" و غرابت، حذف شده است، اما اگر بخواهیم این دو عنصر اساسی فهم را حفظ کنیم، لازم است مفروضات خود را در معرض تردید قرار دهیم. در الگوی گادامر، دیگری نه جدای از فهم و نه مانعی بر سر راه آن می‌باشد. دیگری به طور بالقوه برای فهم لازم است. فهم از این دیدگاه، گذر به روشنگری، آشنایی همه جانبه، یا همدلی کامل نیست. پذیرش غیریت، فهم را جزئی، نسبی و ضرورتاً ناکامل باقی می‌گذارد.

چنین برداشتی از فهم، اقتضاهایی برای چگونگی رفتار و نگرش به همراه می‌آورد. کسی که می‌خواهد به طور واقعی بفهمد، باید در مورد "غیریت"، گشودگی[3] داشته باشد و مفروضات خود را به پرسش بگیرد. گشودگی مستلزم اشتیاق برای خطر کردن و رویارویی با عمیق‌ترین عقاید خود است. این مطلب نیازمند پذیرش ابهام در مسایل مربوط به خویشتن است. به نظر گادامر، فردی که می‌فهمد، همیشه قدری نگران است و هرگز به طور کامل آرام نیست. از این جهت، فهم، امر آسانی نیست زیرا مستلزم قبول این نگرانی و چالش با خویشتن است.

۲-۳. هدف تعلیم و تربیت

بر اساس دیدگاه تأویلی گادامر، هدف نهایی تعلیم و تربیت، پرورش اشخاصی است که برای فهم آمادگی داشته باشند. این امر، به نوبهٔ خود، مستلزم آن است که آنها غیر خود را نادیده نگیرند، بلکه آمادهٔ قبول تفاوت و چالش با مفروضات پیشین خود باشند. پرورش چنین صفتی در دانش‌آموزان نیازمند آن است که معلمان به طور مداوم در فرآیند

1- otherness 2- Kerdeman

3- openness

پرسشگری از خویشتن مشارکت داشته باشند. فقط کسانی که آزادانه از تعصبات خود بپرسند و کسانی که ظرفیت تصور امور ممکن را داشته باشند، می‌توانند به پرورش تواناییهایی چون داوری کردن، اعتماد به نفس و تفکر در دانش‌آموزان بپردازند.

بنابراین، مهم‌ترین اجزای هدف تعلیم و تربیت دیدگاه تأویلی، عبارتند از: رویارویی با خود از طریق شک نمودن نسبت به خود، تحمل[1] ابهام و دلواپسی، اشتیاق برای به خطر انداختن عمیق‌ترین عقاید فردی خود.

این اجزای اساسی هدف تربیتی گادامر، به زبان برخی از صاحب نظران تعلیم و تربیت که به شیوهٔ پدیدارشناسی تعلق خاطر دارند نیز جاری شده است. به طور مثال، مکس ون منن[2] اظهار کرده است که مطالعهٔ شیوه‌ها و روشهای آموزشی همیشه در بردارندهٔ پرسش و شک در مفروضات فرد است. به همین ترتیب، مادلین گرامت[3] اظهار می‌دارد که در مرحلهٔ عملیات، رشد یافتهٔ دیالکتیکی، فرد ضرورتاً تعارضها و تضادها را حل نمی‌کند، او مصمم است با تعارضات زندگی کند و آنها را به عنوان شکل بنیادین تفکر خود قبول کند. یادگیری اینکه با ابهام و نامعلوم بودن معنا آرامش داشته باشیم، هدف نهائی تعلیم و تربیت است (به نقل از کردمان، ۱۹۹۸).

با توجه به تقابلی که در دیدگاه تأویلی بین "مهار نمودن" و "فهم نمودن" وجود دارد و با عنایت به این که "فهم" همچون هدف اساسی تعلیم و تربیت محسوب می‌شود، وارد کردن فعالیتهای مبتنی بر مهار در فرایند یا هدف تعلیم و تربیت، به منزلهٔ انحرافی اساسی محسوب می‌شود. از این رو، آموزش و پرورش معاصر، بسیار قابل انتقاد است زیرا بیش از هر چیز خواهان مهار و توانایی تسلط بر موقعیتهاست. جاردین[4] (۱۹۹۲) می‌گوید که تعلیم و تربیت به سوی تأمین امنیتی روی آورده است که از طریق تسلط بر خویشتن فراهم می‌آید. مهارت و تسلط بر فنون، بخش اساسی تعلیم و تربیت را به خود اختصاص داده است.

در مقابل، از منظر دیدگاه تأویلی، بزرگترین دشمن تعلیم و تربیت، سلطه[5] یا تمایل به مهار است. فردی که دارای تربیت است، در پی تسلط بر شرایط نیست، بلکه به خود اجازه می‌دهد که تحت پوشش همه جانبهٔ زندگی قرار گیرد. تعلیم و تربیت باید توانایی برکنار ماندن از مهار را در افراد پرورش دهد. آموزش و پرورشی که هدفش تسلط می‌باشد، ضد تربیتی است. البته منظور از عدم مهار این

1- tolerance
2- Max Van Manen
3- M. Grumet
4- Jardine
5- hegemoy

نیست که افراد، فعالیتهای تکانشی داشته باشند. بلکه منظور از آن، جلوگیری از جستجوی امنیتی است که حاصل تسلط خود خواسته و عامل زمینه ساز آن یعنی جستجوی یقین و عدم تحمل ابهام باشد. چنانکه گالاگر، صاحب نظردیدگاه تأویلی در تعلیم و تربیت، می‌گوید، یادگیرنده بسان شاعر و مفسر، در پی محصولی نیست که به لحاظ فنی تحت مهار باشد، بلکه به طور ارادی و با علاقه وارد حوزه‌ای وسیع‌تر از چیزی می‌شود که مفهوم مدرن "فاعلیت شناسایی[1]" فراهم آورده است که بر اساس آن، هر چیزی چون موضوع شناسایی[2] در نظر گرفته می‌شود و در معرض مهار و تسلط قرار می‌گیرد. بلکه برحسب دیدگاه تأویلی، فرد تربیت شده کسی است که خود را در اختیار امری قرار می‌دهد که فراتر از اوست (گالاگر، ۱۹۹۲؛ ص ۲۰۱).

۲-۴. برنامهٔ درسی

پاینار[3] (۱۹۹۶) برنامه‌ریزی درسی را بیشتر به عنوان عمل در نظر می‌گیرد تا محصول. currere که ریشهٔ اصلی مفهوم "برنامهٔ درسی" است، همچون کانون کار عده‌ای از نظریه‌پردازان برنامه ریزی درسی به ویژه در آمریکای شمالی قرار گرفته است. اینان علاوه بر تأکید بر دیدگاه تأویلی، از مزایای هستی گرایی و پدیدارشناسی نیز بهره می‌گیرند تا به مفهوم سازی برای مطالعات برنامه ریزی درسی بپردازند.

گرامت، منطق جذابی در پژوهش برنامه‌ریزی درسی فراهم آورد که نگرشها، گزینشها و ارزشهای فردی را به طور نامحسوسی در نظر می‌گیرد. از نظر وی، مشکل مطالعه برنامه‌ریزی درسی این است که خود ما برنامهٔ درسی هستیم؛ ما به عنوان دانش‌آموزان، کسانی هستیم که دست خود را قبل از صحبت بلند می‌کنیم، یاد می‌گیریم فقط یک صدا را در یک زمان بشنویم و یاد می‌گیریم بیشتر پاسخ دهیم تا اینکه سؤال کنیم، برای اینکه مردم احساس ناراحتی نکنند (پاینار و همکاران، ۱۹۹۶).

الین اتکینز، یکی دیگر از محققان سنت تأویلی در تعلیم و تربیت، کوشیده است بر اساس دیدگاه تأویلی، تغییری مناسب از برنامهٔ درسی فراهم آورد. بر این اساس، نمی‌توان و نباید فهم را از موقعیت انضمامی فرهنگی و اجتماعی جدا نمود. فهم آدمی همواره در موقعیت عملی زندگی رخ می‌دهد. با توجه به مبانی مذکور، اتکینز دربارهٔ برنامهٔ درسی چنین می‌گوید: «علم تأویل ما را بر آن می‌دارد که نظریهٔ برنامهٔ درسی را بر حسب عمل، تأمل و

1- subjectivity 2- object

3- Pinar

انتخاب، بازسازی کنیم.» (ص ۴۴۷، به نقل از مأخذ پیشین، ص ۴۲۴) به عبارت دیگر، برنامهٔ درسی باید مرتبط با جریان عمل و زندگی واقعی فرد باشد و او را برای تأمل دربارهٔ کیفیت عمل خویش در جریان زندگی و موقعیتهای واقعی یاری کند و به این ترتیب، زمینهٔ انتخاب مؤثر را برای وی فراهم آورد.

۲-۵. چیستی خواندن

بر اساس دومین ویژگی اساسی در دیدگاه گادامر، یعنی گفتگو با متن، که در بالا مطرح شد، خواندن یک متن، شامل متون درسی، مانند گفتگوی میان افراد است. هر چند تفاوتهایی میان افراد و متون، به منزلهٔ طرفین گفتگو وجود دارد، اما تمثیل "گفتگو"، مفهوم خاصی به خواندن متون، شامل متون درسی، می‌دهد.

در خواندن متون، دو سوی معین وجود دارد: در یک سو، مؤلف است که با نوشتن یک متن، پاسخی را برای برخی از جنبه‌های حیات فراهم آورده است؛ در سوی دیگر، خواننده قرار دارد که با انتظارات، سؤالها و علائق معینی که ناشی از موقعیت تاریخی اوست، به خواندن متن می‌پردازد. در ارتباط میان خواننده و متن، چرخه‌ای تأویلی پدید می‌آید. در این چرخه، دو سوی مذکور، تأثیر متقابل و مداومی بر هم می‌گذارند. در این چرخه خواننده با مفروضات خاص خود، انتظارات معینی که از متن دارد و سؤالها و علائق معین خویش، به خواندن متن می‌پردازد و بر حسب آنها تفسیر معینی از متن به دست می‌آورد. این از آن رو است که خواننده همواره به منزلهٔ فردی که عضو اجتماع خاصی است، زمینهٔ فرهنگی، زبانی و نمادین معینی دارد و بر حسب آنها با مفروضات خاصی همراه است. به این ترتیب، وضعیت معین خواننده، او را به سوی تفسیر معینی از متن سوق می‌دهد.

از سوی دیگر، با خواندن بیشتر متن، نویسنده و مقاصد او بیشتر برای خواننده آشکار می‌شود و این، به نوبهٔ خود، مفروضات و وضعیت اولیهٔ خواننده را دگرگون می‌کند. در تأثیر و تأثر متقابل این دو سوی چرخهٔ تأویل است که فهم متن صورت می‌پذیرد. تعامل میان جهان متن و جهان خواننده، به ظهور معنا و فهم منجر می‌شود. به عبارت دیگر، معنا تنها معطوف به مقاصد مؤلف نیست و نمی‌توان آن را پنهان در متن دانست، بلکه معنا حاصل همین ارتباط متقابلی است که میان خواننده و متن برقرار می‌گردد.

بر این اساس، فهم متون درسی، در قالب تمثیلی چون گفتگو، بهتر تجسم می‌یابد. البته نویسنده در برابر خواننده نیست که گفتگوی شخصی میان آنها صورت پذیرد. با این حال، شکلی از گفتگو می‌تواند میان خواننده و متن

برقرار گردد، زیرا در جریان خواندن خوب متن، جریانی از رفت و برگشت سؤال و جواب، میان خواننده با متن رخ می‌دهد. خواندن، بر این اساس، فعالیتی نیست که خواننده طی آن بکوشد با همدلی به افکار و احساسات نویسنده دست یابد. بلکه دو دنیای مربوط به متن و خواننده، در تبادل با یکدیگر، خواندن را پدید می‌آورند.

امکان گفتگوی میان خواننده و متن، به سبب ویژگیهایی است که متن مکتوب از آنها برخوردار است. ریکور (۱۹۷۶) چهار ویژگی برای متن مکتوب در مقایسه با گفته‌های شفاهی، ذکر می‌کند. اول این که کلمات مکتوب ثابتند و همچون گفته‌های شفاهی سیال و رها نیستند و از همین رو، همواره برای تفسیر و تفسیر مجدد، در اختیار قرار دارند. با توجه به این ویژگی، متن مکتوب، به گونه‌ای، از زمان فراتر می‌رود یا استعلا[1] می‌یابد، در حالی که گفته‌های شفاهی چنین نیست. دوم این که متون مکتوب، محتاج گوینده‌ای نیستند که به ذکر "مقصود" خود بپردازد. به این ترتیب، متن، از مقاصد آگاهانهٔ مؤلف نیز استعلا می‌یابد. سوم این که کلمات مکتوب می‌توانند از زمینهٔ اجتماعی و تاریخی اولیهٔ خود خارج شود و در موقعیت دیگر خواننده شود. بر این اساس، متن از موقعیت اولیهٔ خود نیز استعلا می‌یابد. سرانجام، چهارمین ویژگی متن مکتوب این است که از مخاطبان اصلی و اولیهٔ خود نیز استعلا می‌یابد و می‌تواند توسط افراد دیگری که مخاطب اولیهٔ آن نبوده‌اند خوانده شود. متون مکتوب با این چهارگونه استعلایی که شکل می‌دهند، از وضعیتی برخوردارند که امکان گفتگو با آنها فراهم می‌آید.

خواننده در گفتگو با متن و در طی چرخهٔ تأویلی، چهار گام اساسی برمی‌دارد. هر چند گادامر درکتاب "حقیقت و روش[2]" خود، اصولاً با بدگمانی دربارهٔ روش سخن می‌گوید، اما می‌توان این چهارگام را به نحوی صورتبندی نمود که شیوهٔ مناسبی را در اختیار معلمان قرار دهد تا دانش‌آموزان را در خواندن متون درسی، به سوی "فهم" آنها حرکت دهند (کاون[3]، ۱۹۹۴). در زیر، این چهار گام اساسی در خواندن متون درسی را مبتنی بر تمثیل گفتگو توضیح می‌دهیم.

گام نخست. تأکید بر افق فکری خواننده: مشخص نمودن پاسخهای اولیه

به محض این که خواننده شروع به خواندن متنی می‌کند، برخی پاسخهای اولیه در وی

1- transcedence

2- facts and technigues

3- Kowan

نسبت به متن شکل می‌گیرد. این پاسخهای اولیه، به طور غالب، ناشی از مفروضات و انتظارات ویژه‌ای است که خواننده از آنها برخوردار است. مهم‌ترین گونه‌های این پاسخهای اولیه عبارتند از: الف) توافق با مطالب متن که با حرکاتی چون سر تکان دادن آشکار می‌گردد؛ ب) عدم توافق با مطالب متن که به درجات مختلف آشکار می‌شود و حاکی از تردید در اعتبار مطالب مذکور است؛ ج) تعجب در مواجهه با مطالب متن که می‌تواند برای خواننده، مطبوع یا نامطبوع باشد؛ د) ابهام و نامشخص بودن مطالب که فرد خود را نیازمند توضیح دربارهٔ آنها می‌بیند.

دانش‌آموزان می‌توانند این چهارگونه پاسخ اولیهٔ خود را با علائمی که در حاشیهٔ کتاب می‌گذارند، معین نمایند، همچون علامت (+) برای توافق، علامت (-) برای عدم توافق، علامت (!) برای تعجب و علامت (؟) برای ابهام. معلمان نیز می‌توانند با مطرح نمودن سؤالها مربوط به این گونه پاسخهای اولیه، دانش‌آموزان را در نشان دادن آنها ترغیب نمایند، سؤالهای از قبیل: چه توافق نظرهایی با متن دارید؟ چه عدم توافقهایی؟ چه نکاتی برای شما تعجب برانگیز بوده است؟ چه نکاتی برایتان مبهم و محتاج توضیح بیشتر است؟

مسأله مهم در مورد این سؤالها این است که معلم یا سایر دانش‌آموزان برای پاسخ گفتن به آنها کوشش ننمایند. بلکه مطلوب آن است که خود فرد، در مورد آنها اندیشه کند و آنها را معین نماید. این پاسخهای اولیه، پاسخهای نهایی نیستند، اما نقش مهمی در فهم مناسب متن درسی دارند. در این مرحله، تأکید اصلی بر افق فکری خواننده است.

گام دوم. تأکید بر افق فکری نویسنده: تلاش برای فهم عمیق متن بر حسب خود آن

فهم متن بر حسب خود آن، برای دست یافتن به تفسیر معتبر آن لازم و اساسی است. تا جایی که خواننده نتواند یک متن را بر حسب شکل و زمینهٔ تاریخی آن مورد فهم قرار دهد، وارد گفتگو با آن نشده است و تنها ممکن است انتظارات و مفروضات خود را بر آن تحمیل نماید. این ارتباطی یک سویه است و نمی‌توان آن را گفتگو دانست.

برای رعایت انصاف نسبت به متن، دو راه وجود دارد، چنانکه در قسمت اول نوشته اشاره شد. نخست، تحلیل تاریخی متن که با اطلاع یافتن از زمینهٔ تاریخی و اجتماعی مؤلف یا متن، امکان‌پذیر می‌گردد. دوم، تحلیل ساختاری متن که با توجه به ساختار یا ویژگیهای زبانی متن صورت می‌پذیرد.

معلم ممکن است در موراد خاصی، از شرحهایی استفاده نماید که دربارهٔ متن مورد

نظر نوشته شده یا آثاری که اطلاعات تاریخی مربوط به زمینهٔ متن را در اختیار می‌گذارد. آنچه در این مرحله مهم است این است که دانش‌آموز با آشنایی بیشتر با خود متن، زمینهٔ بازاندیشی در پاسخهای اولیهٔ خود را بیابد. چنانکه روشن است، در این مرحله، تأکید بر افق فکری متن و نویسنده است.

گام سوم. تأکید بر مواجههٔ افقهای خواننده و نویسنده: هم سخن شدن با متن.

در این مرحله است که گفتگو شکل بارزی می‌یابد. خواننده باید حاصل دو مرحلهٔ پیشین را در این مرحله در ارتباط با یکدیگر در نظر بگیرد. به عبارت دیگر، پاسخهای اولیهٔ خواننده، با توجه به دریافت عمیق‌تری که وی از متن به دست آورده است، مورد بازبینی قرار می‌گیرد. در این میان، ممکن است آنچه به صورت توافق آشکار گردیده بود، شکل عدم توافق بیابد، یا به عکس، آنچه به شکل عدم توافق جلوه نموده بود، به صورت توافق در آید، یا آنچه تعجب آور می‌نمود، عادی گردد و آنچه مبهم می‌نمود، روشن گردد و نظیر آن.

در این مرحله، بحث می‌تواند به صورت گروهی انجام شود. معلم و شاگردان به طور جمعی یا در گروههای کوچک می‌توانند نظرات و دلایل خود را در مورد مطالب متن، نهایی کنند. معلم می‌تواند با طرح سؤالهایی، دانش‌آموزان را برای وارد شدن به مرحلهٔ سوم یاری کند. سؤالهایی چون ؛ کدام یک از جنبه‌های تفسیر متن در مورد واقعیت را درست می‌دانید؟ چرا؟ کدام یک از جنبه‌های آن را قابل چالش می‌دانید؟ چرا؟ آیا معلم حق دارد ذهنیت خود را وارد عمل کند؟

در این مرحله، آنچه مهم است، به دست دادن دلایل متقاعد کننده برای نظرات خویش است. همچنین، ذهن گشودگی[1] از اهمیت بسیاری برخوردار است، به این معنا که خواننده، آماده باشد معنای عمیق متن را دریابد و در صورت لزوم، مفروضات پیشین خود را در معرض تغییر قرار دهد.

گام چهارم. مشخص نمودن و ارزیابی امکانهای تازه برای زندگی

در مرحلهٔ آخر، پس از آن که خواننده میان مفروضات و انتظارات خود و مفروضات و مطالب متن و نویسنده، ملاقات و گفتگوی عمیقی را برقرار نمود، اکنون نوبت آن است که وی با ارزیابی نهایی، امکانهای تازه‌ای را که برای زندگی شناخته است معین نماید. این امکانها می‌تواند از متن به دست آمده باشند، یا حاصل نقد خود خواننده نسبت به مطالب متن

1- open-mindedness

باشند.

معلم می‌تواند دانش‌آموزان را در انجام این مرحله نیز یاری دهد. به عنوان مثال، وی ممکن است از آنان بخواهد که این جمله را تکمیل کنند: «گفتگو با این متن، در مورد این که زندگی من چگونه باید جریان یابد، حاکی از آن است که باید... کنم و واکنش من به این امکان است که...» (کاون، ۱۹۹۴).

۲-۶. چیستی نوشتن

پس از بررسی چیستی خواندن براساس دیدگاه تأویلی، اکنون به عنصر مهم دیگر تعلیم و تربیت، یعنی نوشتن نیز اشاره‌ای کوتاه می‌نماییم.

نوشتن نیز در دیدگاه تأویلی و پدیدارشناسی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. ون منن[1] (۱۹۸۹) می‌گوید: «نوشتن، اندیشیدن است... نوشتن، گونه‌ای از خودسازی[2] و شکل دادن به خود است. نوشتن یعنی سنجش ژرفای امور و نیز روی آوردن به دریافت ژرفای خویش» (ص ۲۳۸). وی حتی در بیان جایگاه و اهمیت نوشتن، آن را به منزلهٔ الگویی برای پژوهش در نظر می‌گیرد و بر آن است که عمل پژوهش، گونه‌ای از نوشتن است. سخن بیشتر در مورد این نقش الگویی نوشتن برای پژوهش و تحقیق، محتاج مقاله‌ای مستقل است.

ون منن (۱۹۸۹) بر اساس دیدگاه تأویلی، پنج جنبه برای نوشتن لحاظ نموده است. نخست این که نوشتن ما را از آنچه می‌دانیم جدا می‌کند و در عین حال، ما را از آنچه می‌دانیم، به نحو عمیق‌تری متحد می‌سازد. دوم این که نوشتن ما را از جهان زیست[3] جدا می‌سازد و در عین حال، ما را به نحو عمیق‌تری به عرصهٔ جهان زیست می‌برد. سوم این که نوشتن، اندیشه را از زمینهٔ عمل، جدا می‌سازد و در عین حال، اندیشه را به عمل باز می‌گرداند. چهارم این که نوشتن، به تجربهٔ ما از جهان، جنبهٔ انتزاعی می‌دهد و در عین حال، فهم ما از جهان انضمامی می‌گرداند. سرانجام، پنجم این که نوشتن، اندیشهٔ ما را در قالب کلمات، عینی می‌کند و در عین حال، فهم ما را از چیزی که به واقع با آن در ارتباط هستیم، ذهنی می‌گرداند.

چنانکه از مطالب مذکور بر می‌آید، نوشتن، ماهیتی متناقض نما دارد، به این نحو که دو خصیصهٔ جزئی و کلی بودن، یا انضمامی و انتزاعی بودن، یا فکری و عملی بودن در آن جمع شده است. اما این تنها یک تناقض ظاهری است و در نهایت، مقصود آن است که در جریان نگارش، فرد از جهات زیست خود

1- VenMenon 2- self-making

3- lifeworld

دور می‌شود تا به نحو قوی‌تر و مؤثرتری به آن نزدیک شود. به عبارت دیگر، نوشتن، فعالیتی است که در ضمن آن، فرد به فهم عمیق‌تری از خود و وضع خود در جهان نائل می‌گردد یا باید چنین گردد.

مینروا لوپز-کاپلز[1] (۱۹۸۹)، محقق پدیدارشناسی در تعلیم و تربیت، نیز نوشتن را فراتر از شکل ظاهری آن، فعالیتی عمیق و ژرف در نظر گرفته است که با فهم خویشتن و بلکه خودآفرینی سروکار دارد. وی بر آن است که کودکان خود را در قالب داستان بیان می‌کنند[2]. این کار، نخست به صورت بازی، سپس به صورت قصه گویی و در جوامعی که سواد مطرح است به صورت نوشتن آشکار می‌گردد.

بنابراین، در دیدگاه تأویلی، خواندن و نوشتن، گونه هایی از خودآفرینی و خود فهمی است که در جهان متن و جهان متنی شده جلوه‌گر می‌شود.

خلاصه و نتیجه‌گیری

دیدگاه تأویلی با احیای دوباره‌ای که در دهه‌های اخیر یافته، در عرصهٔ علوم انسانی تأثیراتی آفریده است، تا جایی که جانبداران آن از آن به عنوان الگوی نوینی در دانش ورزی یاد نموده‌اند. با توجه به جایگاه کانونی "متن" و "فهم" در این دیدگاه، انتظار می‌رود تأثیر آن در تعلیم و تربیت نیز قابل توجه باشد زیرا دو عنصر مذکور، در تعلیم و تربیت نیز از جایگاه کانونی برخوردار است.

در این نوشتار، تعلیم و تربیت از منظر این رویکرد به ویژه با تأکید بر آرای گادامر، مورد بحث قرار گرفت. اهمیت قائل شدن گادامر برای "فهم"، در مقابل مهار، خلاء موجود در تعلیم و تربیت معاصر را آشکار می‌سازد، زیرا جایگاه اساسی مهار نمودن در آن را می‌توان با اهمیتی که مهارت آموزی در آن یافته ملاحظه نمود. مهارت آموزی که محدود به رشته‌های فنی و حرفه‌ای نیست، بلکه در رشته‌های نظری نیز به نحو اساسی مطرح است، در پی آن است که دانش‌آموز را به توانایی مهار و تحت اداره خود در آوردن مسلح نمایند؛ خواه این مهار، ناظر به پدیده‌ها و ابزارهای طبیعی و مصنوعی باشد و خواه مربوط به متون مکتوب باشد. به ویژه، در مورد اخیر، یعنی متون مکتوب، آموختن فنون معینی برای فراگرفتن مطالب، مانع از آن می‌شود که فرد، پیچیدگی خود فهم و فهم متن را دریابد.

در دیدگاه تأویلی، هدف اساسی تعلیم و تربیت این است که افراد را قادر سازد تا به فهم دیگران، فهم متون و فهم خویشتن نائل آیند.

1- Minerva Lopez- Caples

2- fictionalize

در این امر، توجه به فرایند فهم از اهمیت خاصی برخوردار است. چرخهٔ تأویل، به نحوی که توسط گادامر در امتزاج افقهای فکری متن و مفسر مطرح شده، حاکی از آن است که چهار گام اساسی در فهم مطرح است. این چهارگام را در مورد خواندن متون درسی نیز می‌توان به کار گرفت. در گام نخست، توجه به پیش ذهنیت خواننده و برداشت اولیه‌اش در مورد متن مهم است.

در گام دوم، تلاش فرد برای قرار گرفتن در فضای متن یا افق فکری نویسنده مطرح است. در گام سوم، امتزاج افقهای فکری خواننده و نویسنده رخ می‌دهد. سرانجام، در گام چهارم، فرد باید نتیجهٔ فهم خود از متن را در موقعیت زندگی خویش به کار گیرد.

دیدگاه تأویلی نیز بی تردید از ضعفهایی برخوردار است و از این حیص، مورد انتقادهایی نیز واقع شده است. ارزیابی رویکرد تربیتی این دیدگاه، موضوع مقالهٔ جداگانه‌ای است و باید در جای خود، مورد بحث قرار گیرد.

منابع

فارسی

باقری، خسرو (۱۳۷۹). نقدی بر «هرمنوتیک، کتاب و سنت»، تألیف محمد مجتهد شبستری، جزوهٔ دست نویس.

پالمر، ریچارد (۱۹۷۵) علم هرمنوتیک، ترجمهٔ محمد سعید حنایی کاشانی (۱۳۷۷)، تهران: انتشارات هرمس.

ریخته‌گران، محمدرضا (۱۳۷۸). منطق و مبحث علم هرمنوتیک: اصول و مبانی علم تفسیر، تهران: نشر کنگره.

فروند، ژولین (۱۹۷۲). نظریه‌های مربوط به علوم انسانی، ترجمهٔ علی محمدکاردان (۱۳۷۲)، تهران: مرکز نشر دانشگاهی

کوهن، تامس (۱۹۶۸)، ساختار انقلابهای علمی، ترجمهٔ احمد آرام(۱۳۶۹)، انتشارات سروش.

لاتین

Bontekoe, R. (1996). ***Dimenstions of the Hermeneutic Circle.*** New Jersey: Hummanities Press International Inc.

Cowan, Michael A. (1994). Conversation with a text. ***College Teaching,*** Spring, 42, 2, 66-72.

Gadamer, H.G. (1993). ***Truth & Method, 2d ed. Eds. and Trans.*** Joel Weinsheimer & Donald G. Marshall. New York: Continuum.

Gallagher, S. (1992). ***Hermeneutics and Education.*** Albany, NY: State University of New York Press.

Jardine, D. (1992). Reflections on education, hermeneutics, and ambiguity: Hermeneutics as a restoring of life to its original difficulty. ***In Understandign Curriculum as Phenomenological & Deconstructed Text,*** W.F. Pinar & W. M. Reynolds (eds.). New York: Teachers College Press, 159-183.

Kerdeman, D. (1998). Some thoughts about hermeneutics & Jewish religious education. ***Religious Education,*** 93, 1, 29-44.

Lopez-Caples, M. (1989). Brief stories & the fictionalization of the self. ***Phenomenology + Pedagogy,*** 7, 93-105.

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1996). ***Understanding Curriculum.*** New York: Peter Lang.

Purpel, D. E. (1989). ***The moral & spiritual crisis in education: A curriculum for justice & compassion in education.*** Granby, Massachusetts: Bergin & Garvey Publisher's.

Ricoeur, P. (1976). Interpretation Theory. Fort Worth: Texas Christian University. Van Manen, M. (1989). By the Light of anecdote. ***Phenomenology + Pedagogy,*** 7, 232-256.

دریافت مقاله: ۸۰/۷/۱۶
تاریخ بررسی مقاله: ۸۰/۱۰/۲۲
پذیرش مقاله: ۸۱/۱۲/۷

۱۰۵۱۵۴

چالش های معرفت شناختی جهانی شدن برای تعلیم و تربیت

دکتر خسرو باقری
دانشیار دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران
kbagherh@yahoo.com

چکیده

جهانی شدن به منزله فرایند یا طرح یا فرایند/ طرح در نظر گرفته می شود که هر چه سریعتر در حال شکل گیری است. جهانی شدن، در صورت وقوع، تأثیرات خود را در همه ابعاد معرفتی و عملی به جا خواهد گذاشت. در این میان، تأثیر آن بر معرفت شناسی و از طریق آن بر تعلیم و تربیت، قابل توجه است. با توجه به این که یکی از مهم ترین محمل های جهانی شدن، ظهور و گسترش انقلاب اطلاعات است، نخستین چالش در این زمینه ناظر به ماهیت معرفت در نظر گرفته شده است. بر این اساس، ویژگی اساسی دانش را باید در این معادله جستجو کرد: دانش = اطلاعات. این امر که با فروکاهش وجوه مختلف دانش به اطلاعات کمی همراه است، به بحران مشروعیت دانش منجر می شود. به علاوه، با توجه به این که دانش، دارای شأنی اجتماعی است، شکل و ویژگی های اجتماع در عصر جهانی شدن، بر دانش تأثیرآفرینی خواهد کرد. از سوی دیگر، دیدگاه اجتماع مجازی، ما را به بازاندیشی در مورد دانش و نیز مسئله هویت فرا می خواند زیرا به تبع اجتماع مجازی، سخن از هویت مجازی به میان می آید که ملازم با انشقاق هویتی است. تعلیم و تربیت برای مواجهه با این چالش ها نیازمند آن است که: الف) در برابر فروکاهش دانش به اطلاعات، مقاومت ورزد و دانش را نه با اطلاعات بلکه با خردمندی برابر بگیرد؛ ب) شیوه های خیال ورزانه و خلاقانه را بسط دهد؛ ج) مطالعات بین رشته ای را به منزله طریقه ای مهم برای بسط خیال ورزی، گسترش دهد؛ و سرانجام، د) ارتباط هایی میان اجتماع های مجازی و واقعی دانش آموزان ایجاد کند.

کلید واژه ها: جهانی شدن، معرفت شناسی، چالش، تعلیم و تربیت، اطلاعات، دانش، اجتماع مجازی، هویت مجازی.

مقدمه

در سالیان اخیر، جهانی شدن[1] مفهوم رایجی شده است که علاوه بر عرصه اقتصادی، در زمینه های دیگری همچون سیاست، اخلاق، تعلیم و تربیت نیز به صورت گسترده ای مورد استفاده قرار می گیرد. به رغم این استفاده گسترده، مفهوم جهانی شدن، از روشنی و وضوح کافی برخوردار نیست (گرین، ۱۹۹۷).

برای وضوح بخشیدن به این مفهوم، برخی میان جهانی شدن و جهانی گرایی[2] یا جهانی سازی، تفاوت قائل شده اند. مقصود از جهانی شدن، وضعی است که کم و بیش به طور طبیعی، در نتیجه تحولات جهانی، به ظهور می رسد. برخی پدیده ها به طور طبیعی یا اجتناب ناپذیر، به تحولات جهانی منجر می شوند. به طور مثال، با ظهور رایانه و شبکه های ارتباطی، خواه و ناخواه مرزهای جغرافیایی درهم نوردیده می شوند و در نتیجه آن، یک تحول جهانی رخ می دهد که طی آن، جوامع و افراد آن ها در ارتباط نزدیکی با یکدیگر قرار می گیرند و از این طریق تأثیر و تأثر چشمگیری میان آن ها برقرار می شود. در مقابل، جهانی گرایی یا جهانی سازی، تلاشی به طور غالب، عمدی است که طی آن می کوشند نظامی ایدئولوژیک یا اجتماعی- اقتصادی را با پدیده های طبیعی جهانی شدن پیوند بزنند و از این طریق آنها را جهانی کنند. این گونه جهانی گرایی، از دهه ۸۰ به موازات فروپاشی شوروی سابق، شدت یافته است (کلای،[3] ۱۹۹۹).

تمایز مذکور، شبیه تمایزی است که میان جهانی شدن به منزله فرایند[4] در مقابل جهانی شدن به منزله طرح[5] در نظر گرفته شده است. هنگامی که از جهانی شدن به منزله فرایند سخن به میان می آید، مقصود همان تحولات کم و بیش طبیعی است که نتایج آن ها به صورت ارتباط های فزاینده میان جوامع آشکار می شود. اما هنگامی که جهانی شدن به منزله طرح در نظر گرفته می شود، ناظر به تلاشی عمدی است برای آن

---

1. Globalization
2. Globalism
3. Kly
4. Process
5. Project

که نظام فکری یا اجتماعی معینی در سطح جوامع مختلف جهان گسترش و حاکمیت یابد.

آنتونی گیدنز[1] را از جمله کسانی دانسته اند که جهانی شدن را به منزله بخشی از طرح مدرنیته در نظر می گیرد (رابرتسون، ترجمه پولادی، ۱۳۸۰). این از آن رو است که گیدنز، مدرنیته را دارای تمایلی ذاتی به جهانی شدن می داند (گیدنز، ۱۹۹۰). به عبارت دیگر، از نظر وی، جهانی شدن، چیزی جز بسط ویژگی های مدرنیته از سطح جامعه ملی به سطح جهان نیست.

هابرماس[2] نیز در سخن گفتن از مدرنیته به منزله "طرح ناتمام" به این امر نظر دارد که مدرنیته همچون طرحی است که هنوز تحقق نهایی نیافته است و باید تحولات آتی و از جمله جهانی شدن را به منزله بخش های دیگری از تحقق طرح مذکور بدانیم. وی بر آن است که در جهانی شدن، یک چیز کاملا روشن است و آن این که الگوی اصلی سامان سیاسی به عنوان دولت- ملت افول خواهد کرد (هابرماس، ۱۹۷۵).

به هر روی، تا جایی که بحث جهانی شدن به منزله طرح یا فرایند مورد نظر است، باید توجه کرد که در عالم واقع، نمی توان در همه موارد، تفکیک قاطعی میان این دو چهره جهانی شدن در نظر گرفت. جهانی شدن، در واقع به صورت ترکیبی از فرایند/طرح در جریان است و تنها در حد فعالیتی تحلیلی می توان دو رشته در هم تنیده آن را از یکدیگر تفکیک نمود. تقابل مفهومی طبیعی- عمدی برای نشان دادن تمایز میان دو چهره جهانی شدن نیز تقابل قاطعی نیست زیرا نمی توان گفت که در جهانی شدن به شکل فرایند، قصدها و غرض های بشری دخیل نیستند.

در مقاله حاضر، جهانی شدن، محدود به مفهوم فرایندی آن نیست بلکه شکل ترکیبی آن با هر دو بعد فرایند و طرح مورد نظر است. جهانی شدن با این معنا از حیث چالش های معرفت شناختی که در پی آن می آیند، مورد بحث قرار خواهد گرفت. اما این چالش ها به طور عمده از منظر تعلیم و تربیت نگریسته می شود، به ویژه که تعلیم و

[1] .Giddens
[2] .Habermas

تربیت، نهادی است که دانش و معرفت در آن نقش محوری دارد و چالش های معرفت شناختی جهانی شدن، برای این نهاد، بسیار قابل تأمل است.

جهانی شدن و ماهیت معرفت

نخستین چالش معرفت شناختی جهانی شدن، در باب خود مفهوم و ماهیت معرفت است. ابتدا باید به این نکته اشاره کنیم که آنچه به عنوان انقلاب اطلاعاتی[1] از آن یاد می شود، یکی از عوامل مهم و زمینه ساز در امر جهانی شدن است. برخی بر این نظرند همان گونه که انقلاب صنعتی به ظهور جوامع صنعتی منجر شد، انقلاب اطلاعاتی به منزله آغازگر دوره ای در نظر گرفته می شود که جهانی شدن وجه مشخصه بارز آن است (رجایی، ۱۳۸۰). البته، با همه اهمیتی که رایانه و شبکه جهانی در زمینه سازی جهانی شدن دارد، لازم نیست در قائل شدن به این نقش اغراق کنیم. در واقع، جهانی شدن، پدیده ای پیچیده با ابعاد مختلف اقتصادی، فرهنگی و فلسفی، سیاسی، و فناورانه است که نمی توان تمامی ابعاد آن را در جنبه های فناورانه آن خلاصه کرد.

به هر روی، بحث درباره ماهیت دانش در دوران جهانی شدن، با ظهور انقلاب اطلاعاتی، به شدت در ارتباط است. با این حال، انواع مختلفی از تحلیل در این مورد وجود دارد. برخی کوشیده اند از تحولی نوین در مفهوم و ماهیت دانش، به تبع انقلاب اطلاعاتی، سخن بگویند، درحالی که برخی دیگر، این رویکرد اطلاعاتی را به منزله انحطاطی در مفهوم و ماهیت دانش تلقی می کنند. در این نوشتار، دیدگاه ژان فرانسوا لیوتار را در این نوع انتقاد از ماهیت دانش در عصر اطلاعاتی شدن، مورد بررسی قرار خواهیم داد. اما نخست، مناسب است به نمونه ای از نگاه مثبت به تحول ماهیت دانش در انقلاب اطلاعاتی اشاره کنیم.

فوری و لاندوال[2] (۱۹۹۵) کوشیده اند بر اساس آثار لاندوال و جانسون[1] (۱۹۹۱)؛ پولانیه[2] (۱۹۵۸؛ ۱۹۶۷) و نانکا[3] (۱۹۹۴) فهم ژرف تری از تحول ماهیت دانش در عصر

[1] .Informational revolution
[2] .Foray & Lundavall

اطلاعات فراهم آورند. آن دو نخست به تفکیک عرصه های دانش می پردازند و از چهار عرصه دانشی سخن می گویند:"دانش چیستی[۴] ""دانش چرایی[۵] " "دانش چگونگی[۶] " "دانش کیستی[۷] "در این تقسیم بندی، "دانش چیستی" به دانش مربوط به واقعیت ها، "دانش چرایی" به دانش علمی ناظر به روابط علت و معلولی، "دانش چگونگی" به دانش مربوط به مهارت های عملی و سرانجام "دانش کیستی" به دانش مربوط به روابط اجتماعی و ثمرات آنها در زمینه های مختلف اشاره دارد.

در این عرصه های دانشی می توان به صور مختلف دانش نیز توجه کرد. پولانیه از دو صورت عمده دانش، یعنی دانش ضمنی[۸] و دانش صریح[۹] سخن گفته است. دانش ضمنی، دانشی است که به طور آگاهانه و صریح، مورد توجه نیست، اما با این حال، مسلم فرض شده و تأثیر چشمگیری نیز در هدایت فعالیت های فرد یا سازمان های اجتماعی دارد. این نوع دانش، وابسته به زمینه[۱۰] است و در هر زمینه خاصی که به دست آید، با آن زمینه به نحو عمیق درآمیخته است. دانش صریح، به طور معمول، به صورت آگاهانه به دست می آید و با چنان روشنی و وضوحی به بیان در می آید که برای افراد دیگر نیز قابل فهم و قابل استفاده است.

نانکا تبدیل دانش ضمنی به دانش صریح را "برونی سازی"[۱۱] و تبدیل دانش صریح به دانش ضمنی را "درونی سازی[۱۲]" می نامد و این تبدیل های متوالی را که فرایندی مارپیـــج را شکـــل می دهند، برای توضیـح بسـط و گسترش دانش های نوین به کار

---

1 . Lundvall & Johnson
2 . Polanye
3 . Nonaka
4 .Know . what
5 . Know . why
6 . Know . how
7 . Know . who
8. Tacit
9. Eexplicit
10 .Context . dependent
11 . Externalisaiton
12 . Internalisation

می گیرد. به عبارت دیگر، هنگامی که دانش ضمنی به صورت صریح تعریف و تبیین می شود، با دانش های صریح دیگر، ترکیب می شود. هنگامی که این ترکیب های نوین، موفقیت آمیز باشند، رفته رفته، مسلم فرض می شوند و به صورت ضمنی، فعالیت های افراد و سازمان ها را تحت تأثیر خود هدایت می کنند. بار دیگر، ممکن است با آشکار شدن برخی عدم کفایت های این دانش ضمنی راهنما، صورت صریح آن مورد توجه قرار گیرد و این امر به ترکیب های نوینی میان آن و سایر دانش های صریح منجر شود و این مجموعه نوین، به نوبه خود، رفته رفته به صورت دانش ضمنی درآید و به همین ترتیب، به نحو مارپیچی به پیش رود.

نانکا این حرکت مارپیچی دانش، از صورت ضمنی به صریح و به عکس را برای توضیح وضع دانش در فناوری اطلاعاتی (IT) به کار می گیرد. به نظر وی، توانایی فرایند تولید دانش در فناوری اطلاعاتی، از این امر نشأت می گیرد که فناوری اطلاعاتی، ترکیب میان دانش های صریح را به شدت تسهیل می کند. این امر با رمزگذاری[1] دانش امکان پذیر می شود. از این طریق، پیچیدگی های داده های دانشی را کاهش می دهد و با این کاهش، امکان ترکیب پذیری های میان پاره های مختلف دانشی افزایش می یابد. البته، به نظر وی، عرصه های مختلف دانش، از جهت قابلیت پذیرش رمزگذاری، وضع یکسانی ندارند و باید گفت که از میان چهار عرصه مذکور، "دانش چیستی" (گزاره های حاکی از امور واقع) و "دانش چگونگی" (گزاره های مربوط به مهارت ها) از قابلیت بیشتری در این خصوص برخوردارند. بنابراین، فناوری اطلاعاتی، گروه اول از دانش را به صورت پایگاه های داده ها[2] و گروه دوم از دانش را به صورت نظام های خبره [3]تنظیم می کند.

این تصویر از امکان قبض و بسط متوالی در دانش اطلاعاتی، به خوبی نشان می دهد که این نوع یا شکل از دانش، چگونه توانسته است توانایی های فوق العاده ای را در فراهم آوردن گستره های دانشی آشکار سازد. با این حال، همین امکان رمزگذاری و

[1] .Condification
[2] . Databases
[3] .Expert systems

شکل کمی اطلاعاتی دادن به دانش، سر منشاء انتقادهای چشمگیری در مورد ماهیت دانش در عصر اطلاعات شده است. در اینجا به بیان نظرات یکی از چهره های شاخص این نوع نقد، یعنی ژان فرانسوا لیوتار خواهیم پرداخت.

لیوتار[1] در اثر معروف خود، "وضعیت پست مدرن" (لیوتار، ترجمه نوذری،۱۳۸۰) بر این نظر است که با ورود جوامع به مرحله ای که از آن با عنوان پسا صنعتی یاد می شود و از ۱۹۵۰در حال وقوع است، مفهوم و جایگاه دانش، دچار تغییر اساسی شده است. به نظر وی، این تغییر با تحولات فناورانه ای که در جریان انقلاب اطلاعات به ظهور رسیده، ارتباط اساسی دارد. بر این اساس، مفهوم اطلاعات کمی از جایگاه ویژه ای برخوردار شده، به طوری که می توان پیش بینی کرد که در پیکره تثبیت شده دانش، هر چیزی که قابل برگردان به قالب اطلاعات کمی نباشد، کنار گذاشته خواهد شد.

لیوتار کتاب خود را در سال ۱۹۷۹ به نگارش درآورد و پس از گذشت حدود ۲۵ سال، خود، پاره ای از دیدگاه های خود در آن اثر را مورد انتقاد قرار داده است. از جمله، می توان به تاکید اکید وی در اثر مذکور به "دانش روایی[2]" یا شکل داستانی و داستان گونه دانش اشاره نمود که در برابر "دانش علمی[3] یا دانش تجربی، بسیار مورد تمجید واقع شده، اما پس از آن، وی خود را در این مورد، دچار اغراق گویی دانسته است (لیوتار، ۱۹۹۲ :۳۱). اما آنچه او در اثر پیشین خود، در مورد وضع دانش در بستر انقلاب اطلاعات بیان کرده، با توجه به گسترش هرچه بیشتر جایگاه اطلاعات در دانش و تعلیم و تربیت از آن زمان تا کنون، همچنان محتاج تامل است. به همین دلیل، وی در آثار متاخرتر خود نیز به همین امر توجه داده و معتقد است که نقش اندیشمندان در شرایط پست مدرن این است که از جمله، "مفهوم سطحی اطلاعات[4] را مورد نقادی قرار دهند (لیوتار ۱۹۹۳: ۲۷).

[1] . Lyotard
[2] . Narrative Knowledge
[3] .Scientific knowledge
[4] .The shallow notion of information

به نظر لیوتار، معادله (دانش= اطلاعات) که محصول انقلاب اطلاعاتی است، نتایج اسف باری را به دنبال خواهد آورد که به بحران مشروعیت دانش منجر خواهد شد. هنگامی که اطلاعات کمی، به منزله قالب انحصاری دانش در نظر گرفته شود، نتیجه این خواهد بود که "دانش نسبت به "داننده"، و لو در هر نقطه ای از فرایند دانش قرار گرفته باشد، کاملا تجسم بیرونی پیدا کند " (لیوتار، ترجمه نوذری،۱۳۸۰:۶۳).

این فرایند بیرونی شدن دانش نسبت به داننده، منجر به آن می شود که دانش، دیگر امری ملازم با فرد داننده نباشد و بنابراین، سخن گفتن از این که دانش استقرار یافته در جان آدمی، تحولی در درون او ایجاد می کند، بی معنی شود. از این رو، دیگر نمی توان ادعا کرد که کسب دانش، خود هدف است و دانش، ارزشی ذاتی دارد. بلکه دانش به منزله اطلاعات کمی بیرونی شده، بر حسب کارکرد عینی اش قابل ارزیابی خواهد شد. به این ترتیب است که دانش یا اطلاعات، به کالایی تبدیل می شود که ارزش آن را برحسب کارکرد یا سودی که بر آن مترتب می شود می توان مشخص کرد. لیوتار در این مورد می گوید: "دانش در شکل کالایی اطلاعاتی که جزو لاینفک قدرت تولیدی محسوب می شود، هنوز یک - شاید تنها - شرط عمده در عرصه رقابت جهانی بر سر قدرت است و همچنان خواهد بود" (لیوتار، نوذری،۱۳۸۰). به عبارت دیگر، هنگامی که دانش به صورت اطلاعات در آمد، تنها کارکردی اقتصادی نخواهد داشت، بلکه کارکردهای سیاسی و معطوف به قدرت نیز خواهد داشت.

لیوتار بر آن است که این مفهوم از دانش، معضلی را در خصوص مشروعیت دانش ایجاد می کند. معضل مشروعیت، دو بعد دارد. نخست این که دانش بیرونی شده که دیگر معنای بهجت آفرین درونی برای داننده ندارد (ویژگی ای که به اعتقاد وی در دانش روایی وجود دارد)، رابطه ای بیگانه با وی خواهد داشت و اهمیت و معنای اساسی خود را (جز در مواردی که سودآور است) از دست خواهد داد. دوم این که این دانش بیرونی شده، می تواند ابزار دست قدرت قرار گیرد و زمینه ای برای مشروعیت هنجارآفرینی توسط قدرتمندان شود. به عبارت دیگر، در جنبه های هنجاری، یعنی این که چه چیزی را باید دانش دانست و آن را رواج داد، دانش با قدرت دولت، به شدت گره می خورد: "در

عصر کامپیوتر، مسئله دانش بیش از همیشه مسئله ای مربوط به حکومت (دولت) است" (لیوتار، نوذری، ۱۳۸۰ : ۷۰) .

به نظر لیوتار، اطلاعاتی شدن دانش، مفهوم عملکرد اجرایی[1] و معیار آن، یعنی کارآمدی[2] را به منزله زمینه مشروعیت دانش مطرح می سازد. به عبارت دیگر، دانش یا اطلاعات از این رو مشروعیت دارد که عملکرد اجرایی دارد و می توان آن را به صورت کالایی موثر، مبادله کرد. اما از آنجا که مفهوم عملکرد اجرایی و معیار آن یعنی کارآمدی، به شدت فناورانه اند، نمی توانند قاعده ای به دست ما بدهند که با آن در مورد آنچه درست است یا عادلانه است یا زیباست، داوری کنیم. منطق اطلاعات، یعنی عملکرد اجرایی، استیلاجویانه است و تنوع بازی های زبانی را تاب نمی آورد و می خواهد همه چیز، یعنی امور حقیقی، عادلانه و زیبا را نیز به اطلاعات کاهش دهد. فرمان دانش اطلاعاتی به سایر دانش ها این است: "یا عملیاتی (یعنی متوافق با دانش اطلاعاتی) شوید یا محو شوید" (لیوتار، ترجمه نوذری، ۱۳۸۰).

به نظر لیوتار، ماهیت فناورانه اطلاعات، ناتوانی آن را در مشروعیت بخشیدن به دانش آشکار می سازد. دانش در گونه های مختلف خود، متنوع تر و غنی تر از آن است که بتوان همه وجوه آن را در قالب اطلاعات گنجاند. بنابراین، معادله (دانش = اطلاعات) توانایی کافی را برای مشروعیت بخشیدن و توجیه نمودن گونه های مختف دانشی دارا نیست. به علاوه، دانش اطلاعاتی، حتی فاقد توانایی مشروعیت بخشیدن به خود است زیرا وجه مشخصه اصلی خود، یعنی کارآمدی را دلیل موجه بودن خود معرفی می کند و به عبارت دیگر، خود می خواهد خود را موجه سازد. اما این توجیه و مشروعیت بخشی، می خواهد تنها به صورت نزدیک بینانه، یعنی با توجه به فایده های عملی، کار را به سرانجام برساند. اما این نوع نزدیک بینی و سود فوری، همواره برای توجیه دانش، ناکافی بوده است. از این رو، در دوران مدرن و حتی پیش از آن، به تعبیر لیوتار، "فراروایت[3]" یا

[1]. Performance
[2]. Efficiency
[3]. Meta . narrative

روایتی کلان برای این امر به کار گرفتـــه می شده است، یعنی فـــراهم آوردن داستـــان گونه ای بلند که آغاز و انجام کار جهان یا جوامع بشری را در خود جای داده باشد، نظیر ارزش ذاتی دانش (بر اساس طرحی متافیزیکی همانند متافیزیک افلاطون که دانش را در بن هستی می نشاند) یا رهایی بخشی بشریت توسط دانش (بر اساس طرحی در مورد جریان و فرجام تاریخ بشری همانند فلسفه تاریخ مارکسیستی). به نظر لیوتار، در عهد "پست مدرن" که دیگر فراروایت ها برای مشروعیت بخشیدن به دانش قابل طرح نیستند و از سوی دیگر، منطق عملکرد اجرایی انقلاب اطلاعاتی نیز توانایی لازم را برای این امر ندارد، بحران مشروعیت دانش، بحرانی است که در کمین معادله (دانش= اطلاعات) نشسته است.

جهانی شدن و شأن اجتماعی دانشی

یکی از مهم ترین و احتمالا مسلم ترین نتایج جهانی شدن، دگرگونی هایی است که در شکل و ماهیت جامعه رخ می دهد و خواهد داد. از آنجا که دانش از شأنی اجتماعی برخوردار است، دگرگونی‌هـــایی که در شکل و مـــاهیت جـــامعه رخ دهد، پی آمدهای دانشی نیز خواهد داشت.

نخست باید این مسئله را به طور جدی تر پرسید که آیا جهانی شدن، متضمن رشد فزاینده همگنی و همگونگی بین جوامع است یا بر عکس، موجب بروز و اکید شدن ناهمگنی هاست؟ در این مورد باید گفت که هر دو نظر، حامیانی دارند. کسانی که جهانی شدن را متضمن رشد همگنی می دانند، برآنند که به موازات افزایش موج جهانی شدن، معیارها و استانداردهای واحدی در سطح جهان مطرح خواهد شد که مردم بر آن ها توافق یا استناد خواهند داشت.

گیدنز (۱۹۹۰) بر آن است که مدرنیته با فراهم آوردن جامعه های نوینی به صورت دولت- ملت با ویژگی نظارت ملی و سامان نظامی ملی، اقتصاد سرمایه داری، و صنعت گرایی ملی، تحولی کیفی نسبت به گذشته در جوامع بشری ایجاد کرد. هنگامی که مدرنیته در جریان بسط خود، همین ویژگی ها را در سطح جهانی آشکار می سازد،

جهانی شدن رخ می نماید. در نتیجه، در وضع جهانی شده، عموم این ویژگی ها در حد جهانی آشکار می شوند و بنابراین ما شاهد سامان نظامی بین المللی، سرمایه داری جهانی، و تقسیم کار بین المللی خواهیم بود. هر چند از نظر وی در مرحله جهانی شدن، نظام ملت- کشور، همچنان برقرار خواهد بود، اما مناسبات اجتماعی جهانی چنان فشرده خواهد شد و محل های جداگانه چنان با هم مرتبط خواهند بود که حوادث آشکار شده در یک محل، در تأثیر و تاثر عمیق با حوادث آشکار شده در محل های دوردست قرار خواهد داشت. اعتقاد گیدنز به این که جهانی شدن، چیزی جز مدرنیته بسط یافته نیست، موجب شده است که وی با حامیان پست مدرنیسم مخالفت ورزد و آنچه را آنان پست مدرنیسم می نامند، شکل رادیکالی شده مدرنیسم در نظر بگیرد.

هابرماس (۱۹۷۵) نیز بر آن است که در جهانی شدن، دست کم یک چیز کاملاً روشن است و آن این که الگوی اصلی سامان سیاسی به عنوان دولت- ملت دچار تزلزل اساسی خواهد شد. آنچه وی منظومه پساملی می نامد، ناظر به همین انتقال جوامع کنونی از وضع دولت- ملت است که طی آن، همه کارکردهای دولت به فرجام خود خواهد رسید. دموکراسی به عنوان مهم دستاورد مهم مدرنیته، می تواند در وضع جهانی، همچنان مبنای مشروعیت وضع پساملی باشد. در شرایط جهانی، دیگر نمی توان انتظار داشت که ساختار دولت یا ساز و کار بازار ملی بتواند مبنایی برای مشروعیت تصمیم گیری ها تلقی شود. این تنها دموکراسی است که در سطح جهانی می تواند مبنای مشروعیت باشد. دموکراسی در این گستره، به معنای آن است که افراد، خود را چون شهروندان جهانی در نظر بگیرند و با احساس مسئولیت جهانی به مشارکت بپردازند.

در این جا جنبه معرفت شناختی نظر هابرماس قابل ذکر است. از نظر وی، تحقق دموکراسی و پیدایش شهروند جهانی در عصر جهانی شدن، بستگی اساسی به وفاق جمعی ناشی از شرایط آرمانی گفتگو[1] دارد. گفتگوی منطقی و استدلالی بین افراد در

[1]. Ideal speech situation

شرایط برابر یا گفتمان[1]، منجر به اجماع یا وفاق جمعی خواهد شد و این وفاق، تنها مبنای مشروعیت هر گونه شناخت و نیز تصمیم گیری خواهد بود.

دامنه های همگنی فزاینده جهانی، در زمینه اخلاق نیز مورد توجه قرار گرفته است. از جمله می توان به مقاله کلاین[2] (۲۰۰۱) در مورد اخلاق تجارت جهانی اشاره کرد. وی بر آن است که جهانی شدن تجارت، اخلاق تجارت را نیز به صورت جهانی درخواهد آورد. اخلاق جهانی تجارت، برخلاف اخلاق محلی تجارت، به طور طبیعی نحیف تر خواهد بود، به گونه ای که بتواند قابل تعمیم و تسری در سطح جهان شود. به نظر وی، این اخلاق جهانی یک اخلاق اکثری- اقلی[3] یا چنان که جان راولز[4] (۱۹۷۱) تعبیر کرده است، اخلاقی اقلی- اکثری[5] خواهد بود. دو مفهوم اقلی- اکثری و اکثری- اقلی، ناظر به راهبردهایی در نظریه بازی[6] است. در مفهوم اقلی- اکثری، کارکرد به حداقل رساندن حداکثر زیان ممکن نسبت به هر بازیکن مطرح است. مفهوم اکثری- اقلی نیز ناظر به کارکرد به حداکثر رساندن حداقل سود ممکن برای هر بازیکن است. به نظر وی، اصلی که می تواند این کارکردها را برای اخلاق تجارت جهانی فراهم آورد، اصل احترام اساسی به دیگران است که می توان آن را به منزله یگانه شرط لازم و کافی برای تکوین اخلاق جهانی تجارت دانست: "لازم است ما آنچه را همواره در نظر داشته ایم، به زبان آوریم: برای این که فعالیت های اقتصادی، در داخل یا خارج کشور، اخلاقی باشند، باید به اشخاص، همه اشخاص، احترام بگذارند. ما دیگر نیازی به مابعدالطبیعه گفتمان حقوق (بشر)، عمل گرایی سود انگاری، یا منطق استیلایی کانت نداریم تا بتوانیم از اخلاق جهانی سخن بگوییم. گاه کم، به واقع، بیش است" (کلاین، ۲۰۰۱ :۲۱).

---

1 . Discourse
2 .Klein
3 . Maxi - min
4 .Rawls
5 . Mini - max
6 .Game - theory

در مقابل متفکرانی که جهانی شدن را به نحوی متضمن اضمحلال جوامع ملی و تبدیـــل آن به جـــامعه ای جهانی می دانند، کسانی قرار دارند که جهانی شدن را زمینه بروز ناهمگنی ها تلقی می کنند. در اینجا از جمله می توان به رابرتسون[1] اشاره کرد. وی بر آن است که جهانی شدن، به معنای فشرده شدن جهان، متضمن اصطکاک بین روایت های مختلف تمدنی، ملی و جماعتی است. به عبارت دیگر، جهانی شدن منجر به نسبی شدن این گونه روایت ها خواهد شد. از نظر وی، آنچه حامیان پست مدرنیسم به عنوان افول فراروایت ها مطرح کرده اند، در واقع، ریشه در پدیده جهانی شدن دارد و همان نسبی شدن روایت ها در اثر اصطکاک فزاینده میان آنهاست. این نـاهمگنی ناشی از جهـــانی شدن، نوعی ناهمگنی ژرف است که قابل فروکاستن به همگنی های تاره نیست(رابرتسون، ترجمه پولادی، ۱۳۸۰).

در همیـــن جا باید به دیدگاه پست مدرن لیوتار اشاره کنیم. وی بر آن است که تا کنون دو ایده اساسی در مورد جامعه وجود داشته است: در ایده نخست، جامعه به منزله یک نظام ارگانیک که از طریق الگوی سیبرنتیک یا کنتـــرل برحسب پسخوراند[2] در پی حفـظ نظم خود است. این ایـــده را می توان در نزد جامعه شناسایی همچون دورکیم و پارسونز[3]جست. در ایده دوم، جامعه به منزله مجموعه ای حاوی نیروهای متضاد است که در جهت نفی یکدیگر عمل می کنند. این ایده را می توان به طور عمده در نزد پیروان کهن و نیز نوین مارکس[4] ملاحظه کرد. لیوتار که خود سابقه ای چپ گرایانه دارد، ایده ای از نوع دوم را در مـورد روند حـــرکت اجتماعی در جهـــان مطرح می کند. اما او که در دوره اندیشه های پست مدرن خویش از مارکسیسم فاصله گرفته، تحت تأثیر ویتگنشتاین، تضاد و تعارض را برحسب بازی های زبانی لحاظ می کند. در واقع، وی با حفظ تأثیرهایی از هر دو زمینه فکری خویش، از بازی زبانی سخن می گوید

---

1. Robertson
2. Feed back
3. Durkim & parsoners
4. Marx

زیرا ویژگی بارز بازی زبانی (میراث ویتگنشتاینی) را به نحـــوی که در بیشتر بازی ها دیده می شود، رقابت و تضاد (میراث مارکسیستی) می داند.

از نظر لیوتار، جوامع ملی در حال اضمحلال هستند، اما نه به ضرورت، بدان سو که جامعه ای جهانی و بزرگ، با وحدت و اجماعی بزرگ، ظهور کند، بلکه با اضمحلال جوامع کنونی، نوعی ذره پردازی[1] به وجود می آید. به عبارت دیگر، افراد به صورت افراد وجود خواهند داشت و این زمنیه ای است برای آن که شکل مناسبی از روابط اجتماعی فراهم آید. این شکل مناسب، از نظر وی آن است که اجتماع های کوچکی از افراد فراهم آیند که در رقابتی از نوع بازی زبانی با یکدیگر قرار داشته باشند. عصر اطلاعات، خود یکی از زمینه های مهم این ذره پردازی است. افراد با دسترسی به اطلاعات جهانی، در عمل، تحت تأثیر یا کنترل دولت یا جامعه ملی نیستند، بلکه خود در سطحی جهانی قرار گرفته اند. این زمینه، برای شکل گیری اجتماع های کوچک و انعطاف پذیر در رقابتی از نوع بازی زبانی، مناسب است. به عبارت دیگر، در این وضع، اجتماع های کوچکی از افراد به صورت انعطاف پذیر و قابل تغییر شکل می گیرد که ایده های نوینی را در رقابت با گروه های دیگر مطرح می کنند (لیوتار، ترجمه نوذری، ۱۳۸۰ :۵۸-۵۷).

برخی از محققان، با نظر به ارتباط های اجتماعی که از طریق شبکه اطلاعاتی فراهم می شود، مفهوم "اجتماع مجازی[2]" را به کار گرفته اند (تورکل[3]،۱۹۹۶؛ آبوت[4]، ۲۰۰۱). اجتماع مجازی به مجموعه ای از افراد اشاره دارد که فرد، بدون این که آن ها را ببیند و از نزدیک بشنـاسد، با آن ها در ارتبـــاط و داد و ستد قرار می گیرد. ارتبـــاط با تشکل های کوچکی که در شبکه های اطلاعاتی موجود است، به منزله ارتباط با اجتماع های مجازی است. به طور طبیعی، عضویت در این اجتماع ها، امری انعطاف پذیر است.

[1] . Atomization
[2] .Virtual community
[3] . Turkle
[4] .Abbott

لیوتار با نگریستن به مسئله از زاویه معرفتی و معرفت شناختی، مشارکت در اجتماع های کوچک را متناسب با مفهوم و ماهیت دانش در عصر پست مدرن نیز می داند. به نظر وی، دانش در عصر پست مدرن، از پارادایم قطعیت، فاصله می گیرد و ناظر به قانونمندی های ثابت و پایدار نیست. در واقع، دانش، تردید افکندن مداوم در دانسته ها و پیشنهاد طرح های نوین است:"علم پست مدرن درحال تغییر دادن و متحول ساختن معنای واژه دانش است... علم پست مدرن در حال تولید چیزهای شناخته شده نیست، بلکه چیزهای ناشناخته را تولید می کند"(لیوتار،ترجمه نوذری، ۱۳۸۰ :۱۶۵).

در این حالت، مشروعیت دانش را نه در روایت های کلان، بلکه در روایت های خرد و نه در اجماع، بلکه در اختلاف باید جستجو نمود. یکدست کردن همه انواع دانش، تحت یک عنوان، سیطره جویانه است. از این رو، عدالت به عنوان یک مفهوم اجتماعی، ارزش مهمی است (لیوتار، ترجمه نوذری، ۱۳۸۰ :۱۷۶) که باید زمینه بازاندیشی در مورد مشروعیت دانش را فراهم آورد. عدالت ایجاب می کند که به کثرت روی آوریم و وضع اجتماعی را در شکل گروه های مختلف و بازی های زبانی مختلف، با حفظ اختلاف آنها در نظر بگیریم. بر این اساس، دانش، با منطق بنیادی آن به منزله اختلاف نظر و تخلف از منطق یکدست[1] ، از آن رو موجه و مشروع است که زمینه خلاقیت افراد و گروه ها را به صورت عادلانه فراهم می آورد (لیوتار، ترجمه نوذری، ۱۳۸۰: ۱۶۶).

جهانی شدن و تعلیم و تربیت

چالش های معرفت شناختی و اجتماعی جهانی شدن، تأثیرات و دلالت های قابل توجهی در زمینه تعلیم و تربیت خواهد داشت. این از آن رو است که تعلیم و تربیت، هم با مقوله دانش و هم با مقوله اجتماع، در ارتباط عمیق و تنگاتنگی قرار دارد.

دیدگاه های لیوتار در مورد فرایند بیرونی شدن دانش در جریان انقلاب اطلاعات که پیش از این مطرح شد، وی را به این نتیجه می رساند که در این شرایط، تعلیم و تربیت

[1]. Paralogy

به منزله فعالیتی که با عجین کردن دانش در وجود افراد سروکار دارد، ناممکن است: "این اصل قدیمی که کسب و تحصیل دانش از تعلیم و تربیت[1] یا پرورش اذهان، یا حتی تعلیم و تربیت افراد جدایی ناپذیر است، در حال منسوخ شدن است و حتی منسوخ تر هم خواهد شد" (لیوتار، ترجمه، نوذری، ۱۳۸۰ :۶۳).

به عبارت دیگر، هنگامی که در معادله (دانش = اطلاعات)، دانش تنها به صورت اطلاعات کمی درآید، در آن صورت، دانش رابطه ای هم ذات با تعلیم و تربیت در شکل جمعی و فردی آن نخواهد داشت، بلکه تنها ابزار و کالایی قابل مبادله خواهد بود. به همین دلیل است که وی از بحران مشروعیت دانش در عصر اطلاعات سخن گفته است.

برای آن که بتوانیم در تعلیم و تربیت، مواجهه ای مناسب با چالش های برخاسته از عصر اطلاعات و جهانی شدن داشته باشیم، لازم است به نکات اساسی زیر توجه کنیم و آنها را در سیاستگذاری و تدوین برنامه های درسی رعایت کنیم:

۱. توجه به انواع مختلف دانش و پرهیز از فروکاستن آن ها به اطلاعات

نخستین نکته این است که مفهوم دانش را نباید به مجموعه ای از گزاره ها فـــروکاست که با درست/غلط سروکار دارند و یا تنها مضمون اطلاعاتی دارند. در واقع گزاره های اطلاعاتی، تنها بخشی از دانش ما را تشکیل می دهند.

لیوتار خود کوشیده است در برابر تمایل کاهش گرایانه دانش اطلاعاتی، تصوری گسترده تر ایجاد کند. از نظر وی، دانش به آن توانشی ناظر است که عملکردهای مناسب در انواع مختلف گفتمان، اعم از توصیفی، تجویزی، سنجشی و نظیر آن را نشان می دهد: "لذا، دانش مسئله استعداد یا توانشی است که از صرف تعیین و اعمال معیار حقیقت فراتر رفته، و به تعیین و اعمال معیارهایی نظیر کارآیی (کیفیت فنی)، عدالت و/ یا سعادت (حکمت و فرزانگی اخلاقی)، زیبایی یک صوت یا رنگ(حساسیت سمعی و بصری) و امثالهم می رسد" (لیوتار، ترجمه نوذری، ۱۳۸۰ :۹۰).

---

[1]. Bildung

به عبارت دیگر، می توان گفت که لیوتار به جای معادله (دانش = اطلاعات) از معادله (دانش = خردمندی) سخن می گوید. هنگامی که دانش به معنای خردمندی در نظر گرفته شود، مواجهه سنجیده و متناسب با مسئله یا موقعیت، مورد نظر خواهد بود. مواجهه سنجیده با یک گزاره اخباری، می تواند معطوف به اعتباریابی آن از حیث درستی یا نادرستی باشد، در حالی که مواجهه سنجیده با یک موقعیت عملی، معطوف به رعایت عدالت و فضیلت خواهد بود، و بر همین قیاس، مواجهه سنجیده با یک موقعیت زیباشناختی، معطوف به ذوق و ادراک و التذاذ هنری خواهد بود. با توجه به این معنای گسترده از دانش، می توان کار تعلیم و تربیت را رشد توانش دانش ورزی دانست، به این معنا که توانایی مواجهه های متناسب با مسئله ها و موقعیت های مختلف، در افراد رشد یابد.

۲. پرورش خیال ورزی یا خلاقیت

در دوران انقلاب اطلاعات، امکان دسترسی به همه بانک های اطلاعاتی برای همه فراهم می شود. در این صورت، دو اتفاق مهم رخ خواهد داد. نخست این که به طور بالقوه، هر کسی همه چیز را می داند و شعار دیرینه "همه چیز را همگان دانند" تبدیل می شود به "همه چیز را هر کسی داند". بالقوه بودن در این جا به این معناست که آنچه فرد می خواهد بداند، در شبکه اطلاعاتی موجود است و کافی است که او بخواهد آن را بداند. دوم این که به دلیل همین وضعیت، سخن از "مرگ معلم" پیش خواهد آمد. هنگامی که دسترسی به هر چیزی که فرد می خواهد بداند فراهم باشد، در این صورت، وجود و ضرورت معلم، به عنوان کسی که می خواهد مطالبی را بیاموزد، در معرض تردید قرار خواهد گرفت.

برخورد مناسب تعلیم و تربیت با این چالش جهانی شدن آن است که در رسالت معلم به عنوان انتقال اطلاعات، تردید و تجدید نظر کند. در واقع، تعلیم و تربیت باید همت خود را، به ویژه از طریق معلم، معطوف آن سازد که به جای انتقال اطلاعات، به سازمان دهی های متفاوت اطلاعات و بلکه بالاتر از آن، به ابداع ترکیب های نوین در

مورد اطلاعات موجود روی آورد. این امر مستلزم آن است که پرورش خلاقیت، به منزله یکی از آرمان های مهم تعلیـــم و تربیت قرار گیـــرد و به صورت شیوه های اجرایی در برنامه های درسی آشکار گردد.

لیوتار در بررسی این مسئله بر آن است که در جامعه اطلاعاتی، بازی زبانی، بازی اطلاعات کامل خواهد بود، یعنی همه با داشتن همه اطلاعات، با یکدیگر رابطه برقرار می کنند. در این نوع بازی، حاصل جمع غیرصفر مطرح خواهد بود، یعنی داشتن یکی، مستلزم نداشتن دیگری نیست که حاصل جمع جبری آن صفر باشد. در این حالت است که "تخیل" نقش مهمـــی ایفـــا خواهد نمود. هنگـــامی که همه افراد همه چیز را می دانند، این تنها تخیل است که می تواند به حرکت جدید یا ابداع قواعد بازی منجر شود. به این ترتیب، دو ویژگی مهم عدالت و پویش ناشناخته ها برای دانش ورزی فراهم خواهد بود (لیوتار، ترجمه نوذری، ۱۳۸۰ : ۱۵۱ و ۱۷۸).

۳. گسترش مطالعات بین رشته ای

یکی از راهبردهایی که می تواند در عصر فراهم بودن اطلاعات برای همه، زمینه مناسبی برای بسط دانش قرار گیرد، توجه به مطالعات بین رشته ای است. جستجوی ارتبـــاط های ممکن میان رشته های مختلف دانشگاهی یا دروس مختلف مدرسه ای، افق های نوینی را برای اندیشیدن در عرصه دانش فراهم می آورد.

لیوتار نیز به این نکته توجه نموده است. وی در این مورد می نویسد: "انتقال دانش را نباید به انتقال اطلاعات محدود ساخت، بلکه باید شامل تعلیم و تربیت در تمامی فرایندها و رویه هایی گردد که می توانند موجب افزایش توانایی فرد در مرتبط ساختن حوزه ها و رشته هایی گردند که توسط سازمان سنتی دانش هشیارانه از یکدیگر حفظ و حراست شده اند" (لیوتار، ترجمه نوذری، ۱۳۸۰ : ۱۵۱-۱۵۲).

در اینجا مقصود لیوتار از مرتبط ساختن حوزه ها، اشاره به ضرورت مطالعات بین رشته ای است که از نظر وی باید رابطه ای افقی داشته باشند، در حالی که به گمان وی، شکل سنتی دانش، در رابطه ای عمودی، آن ها را در سلسله مراتبی قرار می داد که

در راس هرم به دانش واحدی ختم می شد. به طور مثال، وی به سازمان دانشگاه برلین در آلمان و آرای برخی از اندیشمندان آلمانی همچون شلایرماخر در خصوص این که فلسفه دانشی است که در رأس هرم دانشی قرار دارد، اشاره می کند. گرایش پست مدرنیستی لیوتار وی را بر آن می دارد که بر ارتباط افقی رشته های دانشی تأکید کند تا از دام چیزی که آن را فراروایت می نامد، در امان باشد. اما اگر از این حساسیت خاص لیوتار بگذریم، می توانیم بگوییم که مطالعات بین رشته ای، زمینه مناسبی برای بازاندیشی در عرصه های دانشی و فراهم آوردن ترکیب های نوینی میان آن ها خواهد بود، چنان که سابقه کوتاه این گونه مطالعات تا کنون نیز این چنین بوده است.

۴. مرتبط ساختن اجتماع های مجازی به اجتماع های واقعی

چنان که پیش از این اشاره شد، علاوه بر تحول مفهوم و ماهیت دانش، مفهوم اجتماع و شأن اجتماعی دانش نیز در عصر جهانی شدن، چالش هایی را برای تعلیم و تربیت فراهم می‌آورد. مفهـــوم اجتمـــاع مجازی که در جهان اطلاعاتی مطرح شده، پی آمدهای تربیتی خواهد داشت زیرا به تبع مفهوم اجتماع مجازی، مفهوم خویشتن مجازی[۱] یا هویت مجازی[۲] نیز مطرح شده است (تورکل، ۱۹۱۶؛ آبوت،۲۰۰۱). در واقع، ارتباط با هر اجتماع مجازی، منجر به قرار گرفتن در فضای دانشی معینی خواهد شد و این فضا متناسب با محتواهای فکری و دانشی خود، در شکل گیری هویت، نقش ایفا خواهد کرد.

از آنجا که به ویژه در سنین نوجوانی، فرد در جریان شکل گیری هویتی است، نوع ارتباط های شبکه ای وی با اجتماع های مجازی می تواند به شکل گیری هویتی مجازی کمک کند. این هویت که برخی از آن به عنوان خویشتن پست مدرن[۳] یاد کرده اند(جورجن[۴]،۱۹۹۱)، در اثر وجود اجتماع های مجازی مختلف، صورتی انشقاق یافته[۵]

---

1. Virtual self
2. Virtual identity
3. Post – modern self
4. Gergen
5. Fragmented

خواهد داشت. به طور نمونه، می توان به گپ زدن[1] در شبکه های ارتباطی اشاره کرد که در آن ممکن است یک نوجوان با کتمان جنسیت خود، نقش جنس مخالف را بازی کند و متناسب با این نقش اندیشه کند، سخن بگوید و احساس کند. با توجه به تأثیر عمیق این ایفای نقش ها در دوره نوجوانی، می توان قدرت قابل توجه این گونه رفتارها را در شکل دهی هویتی مجازی در فرد در نظر گرفت و سرانجام، انشقاق یافتگی هویت را پیش بینی نمود.

یکی از مواجهه های مناسب با اجتماع های دانشی مجازی از منظر تعلیم و تربیت، این است که ارتباط دانش آموزان با این اجتماع های مجازی از حالت انزوا خارج شود و به نحوی با اجتماع واقعی در ارتباط قرار گیرد. اجتماع دانشی واقعی که میان معلم و شاگردان برقرار است، می تواند محیط مناسبی باشد برای بحث و گفتگوی دانش آموزان درباره مشارکت هایی که در اجتماع های مجازی داشته اند. گشودن بابی برای ارتباط میان اجتماع های مجازی و واقعی که دانش آموزان در آنها مشارکت می جویند، فرصت مناسبی را برای گفتگو، نقد و داوری جمعی در مورد ایده های مطرح شده در اجتماع های مجازی فراهم می آورد. نقش معلم نیز در هدایت عالمانه و غیرمتعصبانه این بحث جمعی، بسیار قابل توجه است. برقراری این نقب میان اجتماع مجازی و واقعی، مانع از آن خواهد شد که هویت های انشقاق یافته و متعارضی در دانش آموزان شکل بگیرد.

[1]. Chat

منابع:

۱. رابرتسون، رونالد. **جهانی شدن- تئوری های اجتماعی و فرهنگ جهانی.** ترجمه کمال پولادی،(۱۳۸۰). تهران: نشر ثالث (با همکاری مرکز بین المللی گفتگوی تمدنها).

۲. رجایی، فرهنگ. **پدیده جهانی شدن(وضعیت بشری و تمدن اطلاعاتی).** ترجمه عبدالحسین آذرنگ،(۱۳۸۰). تهران: انتشارات آگاه.

۳. لیوتار، ژان فرانسوا. **وضعیت پست مدرن: گزارشی درباره دانش.** ترجمه حسینعلی نوذری،(۱۳۸۰). تهران: گام نو.

۴. هابرماس، یورگن. **جهانی شدن و آینده دموکراسی، منظومه پساملی،** ترجمه کمال پولادی،(۱۳۸۰). تهران: نشر مرکز.

5. Abbott, C. (2001). ICT: **Changing Eduction**. London and New York: Routledge, Falmer.
6. Foray, D. & Lundavall, B.A. (1995). **The knowledge-based economy—From the economics of knowledge to learning economy**. In OECD (1995): Employment and Growth in the Knowledge-based Economy. Geneva: Organization for Economic Co-operation and Development.
7. Gergen, K.J. (1991). **The Saturated Self: Dilemmaa of Identity in Contemporary Life**. New York: HarperCollins.
8. Giddens, A. (1990). **The Consequences of Modernity**. Cambridge: Political Press.
9. Green, A. (1997). **Education, Globalization and the Nation State**. London: Croom Helm.
10. Habermas, J. (1975). **Legitimation Crisis**, trans. Thomas McCathy. Boston: Beacon Press.

11. Klein, E.R. (2001). **Ferengi 'Rules of Aquisition': A Case Study Toward a Global Ethic**. Paper presented in 2th world Congress of the International Society of Business, Economics, and Ethics. USA: Flagler College.
12. Kly, Yussuf Naim (1999). **Globalization: A Multidisciplinary Perspective.** Paper presented at the International Roundtable on the Challenges of Globalization, Munich, 18-19 March.
13. Lundvall, B.A. & Johnson, B. (1994). **The learning economy. Journal of Industry Studies**, 1 (2), 23-42.
14. Lyotard, J.F. (1992). The Postmodern Explained to Children: Correspondence 1982-1985. Sydney: Power Publications.
15. Lyotard, J. F. (1993). **Political Writings**, trans. Bill Readings & Kevin Paul Geiman, Minneapolis: University of Minnesota Press.
16. Nonaka, I. (1994). **A Dynamic Theory of organizational knowledge creation**. Organizational Science,5 (1), 14-37.
17. Polanyi, M. (1958). **Personal Knowledge**: *Toward a post-political philosphy*. Routledge and Kegan Paul.
18. Polanyi, M. (1967). **The Tacit Dimension**. New York: Doubleday Co.
19. Rawls, J. (1971). **A Theory of Justice**. Cambridge, Mass Harvard University Press.
20. Turkle, S. (1997). **Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet**. London: Weidenfield & Nicholson.

جهانی شدن، انقلاب اطلاعاتی و تعلیم و تربیت: با تأکید بر دیدگاه ژ. ف. لیوتار

دکتر خسرو باقری*

چکیده

جهانی شدن به منزله فرایند یا طرح یا فرایند/ طرحی در نظر گرفته می‌شود که به سرعت در حال شکل‌گیری است. جهانی شدن، در صورت وقوع، تاثیرات خود را در همه ابعاد معرفتی و عملی به جا خواهد گذاشت. در این میان، تاثیر آن بر معرفت شناسی و از طریق آن بر تعلیم و تربیت، قابل توجه است. با توجه به اینکه یکی از مهمترین محملهای جهانی شدن، ظهور و گسترش انقلاب اطلاعات است، نخستین چالش در این زمینه ناظر به ماهیت معرفت در نظر گرفته شده است. بر این اساس، ویژگی اساسی دانش را باید در این معادله جستجو کرد: "دانش = اطلاعات". این امر که با فروکاهش وجوه گوناگون دانش به اطلاعات کمی همراه است، به بحران مشروعیت دانش منجر می‌شود. گذشته از آن، با توجه به اینکه دانش، دارای جایگاهی اجتماعی است، بنابراین، شکل و ویژگیهای اجتماع در عصر جهانی شدن، بر دانش تاثیر خواهد گذاشت. از سویی نیز، دیدگاه اجتماع مجازی، ما را به

---

* دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

بازاندیشی در بارهٔ دانش و نیز مسئله هویت فرامی خواند، زیرا به تبع اجتماع مجازی، سخن از هویت مجازی به میان می‌آید که ملازم با انشقاق هویتی است. تعلیم و تربیت برای مواجهه با این چالشها نیازمند آن است که: الف) در برابر فروکاهش دانش به اطلاعات، مقاومت ورزد و دانش را نه با اطلاعات بلکه با خردمندی برابر بگیرد؛ ب) شیوه‌های خیال‌ورزانه و خلاقانه را بسط دهد؛ ج) مطالعات میان‌رشته‌ای را به منزله شیوه‌ای مهم برای بسط خیال‌ورزی، گسترش دهد؛ و سرانجام، د) ارتباطهایی میان اجتماعهای مجازی و واقعی دانش‌آموزان ایجاد کند.

کلید واژه ها: جهانی شدن، لیوتار، معرفت شناسی، چالش آموزشی، تعلیم و تربیت، اطلاعات، دانش، اجتماع مجازی، هویت مجازی.

مقدمه

در سالیان اخیر، جهانی شدن[1] مفهوم رایج شده است که علاوه بر عرصهٔ اقتصادی، در زمینه‌هایی دیگر همچون سیاست، اخلاق، تعلیم و تربیت نیز به طور گسترده‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرد. به رغم این استفاده گسترده، مفهوم جهانی شدن، از روشنی و صراحت کافی برخوردار نیست (گرین،[2] ۱۹۹۷).

برای صراحت بخشیدن به این مفهوم، برخی میان جهانی شدن و جهانی‌گرایی[3] یا جهانی‌سازی، تفاوت قائل شده اند. منظور از جهانی شدن، وضعی است که کم و بیش به طور طبیعی، در نتیجهٔ تحولات جهانی، پیش می‌آید. برخی پدیده‌ها به طور طبیعی یا اجتناب‌ناپذیر، به تحولات جهانی منجر می‌شوند. برای مثال، با به وجود آمدن رایانه و شبکه‌های ارتباطی، خواه و ناخواه مرزهای جغرافیایی درهم نوردیده می‌شوند و در نتیجه آن، تحولی جهانی رخ می‌دهد که طی آن، جوامع و افراد آن در ارتباطی نزدیک با یکدیگر قرار می‌گیرند و از این طریق یکدیگر تاثیر می‌پذیرند. در مقابل، جهانی‌گرایی یا جهانی‌سازی، تلاشی غالباً عمدی است که طی آن می‌کوشند نظامی‌آیدئولوژیک یا اجتماعی- اقتصادی را با پدیده‌های طبیعی جهانی شدن پیوند بزنند و از این طریق آنها را جهانی کنند. این گونه جهانی گرایی، از دهه هشتاد به موازات فروپاشی شوروی سابق، شدت یافته است (کلای،[4] ۱۹۹۹).

تمایز مذکور، مانند تمایزی است که میان جهانی شدن به منزلهٔ فرایند[5] در مقابل جهانی شدن به منزلهٔ طرح[6] در نظر گرفته شده است. هنگامی که از جهانی شدن به منزله فرایند سخن به میان می‌آید، منظور همان تحولات کم و بیش طبیعی است که نتایج آنها به صورت ارتباطهای فزاینده میان جوامع آشکار

---

[1]- globalization
[2] - Green
[3] - globalism
[4] - Kly
[5] - process
[6] - project

می‌شود. اما هنگامی که جهانی شدن به منزله طرح در نظر گرفته می‌شود، ناظر به تلاشی عمدی است بـرای آن که نظام فکری یا اجتماعی معینی در سطح جوامع گوناگون جهان گسترش و حاکمیت یابد.

آنتونی گیدنز[1] را از جمله کسانی دانسته‌اند که جهانی شدن را به منزلهٔ بخشی از طرح مدرنیتـه در نظـر می‌گیرد (رابرتسون/ترجمه پولادی، ۱۳۸۰). و این از آن رو است که گیدنز، مدرنیته را دارای تمـایلی ذاتـی به جهانی شدن می‌داند (گیدنز، ۱۹۹۰). به عبارت دیگر، از نظر وی، جهـانی شـدن، چیـزی بـه جـز بـسط ویژگیهای مدرنیته از سطح جامعه ملی به سطح جهان نیست.

هابرماس[2] نیز در سخن گفتن از مدرنیته به منزلهٔ "طرح ناتمام" به این امر نظر دارد که مدرنیته همچون طرحی است که هنوز تحقق نهایی نیافته است و باید تحولات آتـی و از جملـه جهـانی شـدن را بـه منزلـهٔ بخشهای دیگری از تحقق طرح مذکور بدانیم. وی بر آن است که در جهانی شدن، یک چیـز کـاملا روشـن ت و آن اینـ

اسکه الگوی اصلی سامان سیاسی به عنوان دولت– ملت افول خواهد کرد (هابرماس، ۱۹۷۵).

به هر روی، تا جایی که بحث جهانی شدن به منزلهٔ طرح یا فرایند مورد نظر است، باید توجه کـرد کـه ر عالم واقع،

د نمی‌توان در همه موارد، تفکیک قاطعی میان این دو چهره جهانی شدن در نظر گرفت. جهانی شدن، در واقع به صورت ترکیبی از فرایند/ طرح در جریان است و تنها در حد فعالیتی تحلیلی می‌تـوان دو رشته در هم تنیده آن را از یکدیگر تفکیک کرد. تقابل مفهومی طبیعی– عمدی برای نشان دادن تمـایز میـان چهره جهانی شدن نیز تقابل قاطعی نیست

دو، زیرا نمی‌توان گفت که در جهانی شدن به شکل فرایند، قصد

غرضهای

و بشری دخیل نیستند.

در مقاله حاضر، جهانی شدن، محدود به مفهوم فرایندی آن نیست، بلکه شکل ترکیبی آن با هر دو بعـد فرآیند و طرح مورد نظر است. جهانی شدن با این معنا از حیث چالـشهای معرفـت‌شـناختی کـه در پـی آن می‌آیند، مورد بحث قرار خواهد گرفت. اما این چالشها به طـور عمـده از منظـر تعلـیم و تربیـت نگریـسته می‌شوند، به ویژه که تعلیم و تربیت، نهادی است که دانش و معرفت در آن نقش محوری دارند و چالشهای معرفت‌شناختی جهانی شدن، برای این نهاد، بسیار قابل تامل است.

آنچه به عنوان انقلاب اطلاعات[3] از آن یاد می‌شود، یکی از عوامـل مهـم و زمینـه سـاز جهانی شدن است. برخی بر این باورند که همان‌گونه که انقلاب صنعتی به ظهور جوامع صنعتی منجر شـد، انقلاب اطلاعاتی به منزله آغازگر دوره‌ای در نظر گرفته می‌شود کـه جهـانی شـدن ویژگـی بـارز آن اسـت (رجایی، ۱۳۸۰). البته، با همه اهمیتی که رایانه و شبکه جهانی در زمینـه‌سـازی جهـانی شـدن دارنـد، لازم

[1]- A. Giddens
[2] - Habermas
[3] - informational revolution

نیست در قائل شدن به این نقش اغراق کنیم. در واقع، جهانی شدن، پدیده‌ای پیچیده با ابعاد گوناگون اقتصادی، فرهنگی و فلسفی، سیاسی، و فناورانه است که نمی‌توان همهٔ ابعاد آن را در جنبه‌های فناورانهٔ آن خلاصه کرد.

به هر حال، بحث در بارهٔ ماهیت دانش در دوران جهانی شدن به شدت، با ظهور انقلاب اطلاعاتی، مرتبط است. با این حال، در این زمینه انواع گوناگون تحلیل وجود دارد. برخی کوشیده‌اند به تبع انقلاب اطلاعاتی، از تحولی نوین در مفهوم و ماهیت دانش، سخن بگویند، درحالی که برخی دیگر، این رویکرد اطلاعاتی را به منزله انحطاطی در مفهوم و ماهیت دانش تلقی می‌کنند. در این نوشتار، دیدگاه ژان فرانسوا لیوتار[1] را در این نوع انتقاد از ماهیت دانش در عصر اطلاعاتی شدن، مورد بررسی قرار خواهیم داد. اما جا دارد نخست به نمونه‌ای از نگاه مثبت به تحول ماهیت دانش در انقلاب اطلاعاتی اشاره کنیم.

فوری و لاندوال[2] (۱۹۹۵) کوشیده‌اند بر اساس آثار لاندوال و جانسون[3] (۱۹۹۱)؛ پولانیه[4] (۱۹۵۸؛ ۱۹۶۷) و نانکا[5] (۱۹۹۴) درکی ژرف‌تر از تحول ماهیت دانش در عصر اطلاعات فراهم آورند. آن دو نخست به تفکیک عرصه‌های دانش پرداختند و از چهار عرصه دانش سخن گفتند: "دانش چیستی"؛ "دانش چرایی"؛ "دانش چگونگی"؛ و "دانش کیستی"[6]. در این تقسیم‌بندی، "دانش چیستی" به دانش مرتبط با واقعیتها، "دانش چرایی" به دانش علمی ناظر به روابط علت و معلولی، "دانش چگونگی" به دانش مرتبط با مهارتهای عملی و سرانجام "دانش کیستی" به دانش مربوط به روابط اجتماعی و ثمرات آنها در زمینه‌های گوناگون اشاره دارد.

در این عرصه‌های دانش می‌توان به صور شکلهای گوناگون دانش نیز توجه نمود. پولانیه از دو شکل اساسی دانش، یعنی دانش ضمنی[7] و دانش صریح[8] سخن گفته است. دانش ضمنی، دانشی است که به شکل آگاهانه و صریح، مورد توجه نیست، اما با وجود این، مسلم فرض شده و تاثیری چشمگیر نیز در هدایت فعالیتهای فرد یا سازمانهای اجتماعی دارد. این نوع دانش، وابسته به زمینه[9] است و در هر زمینهٔ خاص که به دست آید، با آن زمینه عمیقاً درآمیخته است. دانش صریح، معمولاً آگاهانه به دست می‌آید و با چنان روشنی و وضوحی به بیان در می‌آید که برای افراد دیگر نیز قابل فهم و قابل استفاده است.

---

1 - Liuotar
2 - Foury & Lundval
3 - Johnson
4 - Polanieye
5 - Nanka
6 - know-what; know-why; know-how; & know-who
7 - tacit
8 - explicit
9 - context – dependent

نانکا تبدیل دانش ضمنی به دانش صریح را "برونی‌سازی[1]" و تبدیل دانش صریح بـه دانـش ضـمنی را "درونی‌سازی[2]" می‌نامد و این تبدیلهای متوالی، که فرایندی مارپیچ را شکل می‌دهند، برای توضـیح بـسط و گسترش دانشهای نوین به کار می‌گیرد. به عبارت دیگر، هنگامی که دانش ضمنی به صورت صریح تعریـف و تبیین می‌شود، با دانشهای صریح دیگر، ترکیب می‌شود. هنگامی که ایـن ترکیبهـای نـوین، موفقیـت‌آمیـز باشند، رفته رفته، مسلم فرض می‌شوند و به صورت ضمنی، فعالیتهای افراد و سازمانها را تحت تـاثیر خـود هدایت می‌کنند. بار دیگر، ممکن است با آشکار شدن برخی عدم کفایتهای این دانش ضمنی راهنما، صورت صریح آن مورد توجه قرار گیرد و این امر به ترکیبهای نوینی میان آن و سایر دانشهای صریح منجر شـود و این مجموعه نوین، به نوبه خود، رفته رفته به صورت دانش ضمنی درآید. به همین ترتیب، دانش ضمنی به صورت مارپیچی پیش رود.

نانکا این حرکت مارپیچی دانش، از صورت ضمنی به صورت صریح و برعکس را برای توضـیح دادن وضع دانش در فناوری اطلاعاتی به کار مـی‌گیـرد. بـه نظـر وی، توانـایی فراینـد تولیـد دانـش در فنـاوری اطلاعاتی، از این امر نشات می‌گیرد که فناوری اطلاعاتی، ترکیب میان دانشهای صریح را به شـدت تـسهیل می‌کند. این امر با رمزگذاری[3] دانش امکان‌پذیر می‌شود. از این طریق، پیچیدگیهای داده‌های دانشی را کاهش می‌دهد و با این کاهش، امکان ترکیب‌پذیریهای میان پاره‌های گوناگون دانشی افزایش می‌یابد. البته، به نظـر وی، عرصه‌های گوناگون دانش، از جهت قابلیت پذیرش رمزگذاری، وضع یکسانی ندارند و باید گفت کـه از میان چهار عرصه مـذکور، "دانـش چیـستی" (گـزاره‌هـای حـاکی از امـور واقـع) و "دانـش چگـونگی" (گزاره‌های مربوط به مهارتها) از قابلیت بیشتر برخوردارند. بنابراین، فناوری اطلاعاتی، گروه اول از دانش را به صورت پایگاه‌های داده‌ها[4] و گروه دوم از دانش را به صورت نظامهای خبره[5] تنظیم می‌کند.

این تصویر از امکان قبض و بسط متوالی در دانش اطلاعاتی، به خوبی نشان می‌دهد کـه ایـن نـوع یـا شکل از دانش، چگونه توانسته است تواناییهای فوق‌العاده‌ای را در فراهم آوردن گستره‌های دانـشی آشـکار سازد. با وجود این، همین امکان رمزگذاری و شکل کمّی اطلاعـات دادن بـه دانـش، سرچـشمهٔ انتقادهـای چشمگیری دربارهٔ ماهیت دانش در عصر اطلاعات شده است. در اینجا به بیان نظرات یکـی از چهـره‌هـای شاخص این نوع نقد، یعنی ژان فرانسوا لیوتار خواهیم پرداخت.

لیوتار در اثر معروف خود، "وضعیت پست مدرن" (ترجمه نوذری، ۱۳۸۰) بر این بـاور اسـت کـه بـا ورود جوامع به مرحله‌ای که از آن با عنوان پسا صنعتی یاد می‌شود و از ۱۹۵۰ در حال وقوع است، مفهـوم و جایگاه دانش، دچار تغییر اساسی شده است. به نظر وی، این تغییر با تحولات فناورانـه‌ای کـه در جریـان انقلاب اطلاعات ایجاد شده است، ارتباط اساسی دارد. ین اساس، مفهوم اطلاعـات کمـی از جایگـاه بر ای

---

[1] - externalisation
[2] - internalisation
[3] - codification
[4] - databases

ویژه برخوردار شده است، به طوری که می‌توان پیش‌بینی کرد که در پیکرهٔ تثبیت شدهٔ دانش، هر چیز که قابل برگرداندن به قالب اطلاعات کمی نباشد، کنار گذاشته خواهد شد.

لیوتار کتاب خود را در سال ۱۹۷۹ به نگارش درآورده و پس از گذشت در حدود ۲۵ سال، پاره‌ای از دیدگاه‌های خود در آن اثر را مورد انتقاد قرار داده است. از جملهٔ آن انتقادات، می‌توان به تاکید وی بر "دانش روایی[1]" یا شکل داستانی و داستان گونهٔ دانش اشاره کرد که در برابر "دانش علمی[2]" یا دانش تجربی، که در آن اثر بسیار مورد تمجید واقع شده، اما لیوتار خود را در این مورد، دچار اغراق‌گویی دانسته است (لیوتار، ۱۹۹۲، ص ۳۱). اما آنچه او در اثر پیشین خود، دربارهٔ وضع دانش در بستر انقلاب اطلاعات بیان کرده، با توجه به گسترش هرچه بیشتر جایگاه اطلاعات در دانش و تعلیم و تربیت از آن زمان تا کنون، همچنان محتاج تامل است. به همین دلیل، وی در آثار متأخر خود نیز به همین امر توجه داده و معتقد است که نقش اندیشمندان در شرایط پست مدرنیسم این است که از جمله، "مفهوم سطحی اطلاعات[3]" را مورد نقادی قرار دهند (لیوتار، b ۱۹۹۳، ص ۲۷).

به نظر لیوتار، معادلهٔ "دانش = اطلاعات" که محصول انقلاب اطلاعاتی است، نتایجی اسفناک را به بار خواهد آورد که به بحران مشروعیت دانش منجر خواهد شد. هنگامی که اطلاعات کمی، به منزلهٔ قالب انحصاری دانش در نظر گرفته شود، نتیجه این خواهد شد که "دانش نسبت به "داننده"، در هر نقطه‌ای از فرایند دانش نیز که قرار گرفته باشد، کاملا تجسم بیرونی پیدا کند" (لیوتار/ترجمه نوذری، ۱۳۸۰، ص ۶۳).

این فرایند بیرونی شدن دانش نسبت به داننده، منجر به آن خواهد شد که دانش، امری همراه با فرد داننده نباشد، بنابراین، سخن گفتن از اینکه دانش استقرار یافته در جان آدمی، تحولی در درون او ایجاد می‌کند، بی‌معنی شود. از این رو، دیگر نمی‌توان ادعا کرد که کسب دانش، خود هدف است و دانش، ارزشی ذاتی دارد. بلکه دانش به منزله اطلاعات کمی بیرونی شده، بر حسب کارکرد عینی خود قابل ارزیابی خواهد شد. به این ترتیب است که دانش یا اطلاعات، به کالایی تبدیل می‌شود که ارزش آن را برحسب کارکرد یا سودی که بر آن مترتب می‌شود می‌توان مشخص کرد. لیوتار در این مورد می‌گوید: "دانش در شکل کالایی اطلاعاتی که جزء لاینفک قدرت تولیدی محسوب می‌شود، هنوز یک – شاید تنها – شرط اساسی در عرصهٔ رقابت جهانی بر سر قدرت است و همچنان خواهد بود." (همان ص ۶۴). به عبارت دیگر، هنگامی که دانش به صورت اطلاعات در آمد، تنها کارکرد اقتصادی نخواهد داشت، بلکه کارکردهای سیاسی و معطوف به قدرت نیز خواهد داشت.

لیوتار بر این باور است که این مفهوم از دانش، معضلی دربارهٔ مشروعیت دانش ایجاد می‌کند. معضل مشروعیت، دو بعد دارد: نخست اینکه دانش بیرونی شده که دیگر معنای بهجت‌آفرین درونی برای داننده ندارد (ویژگی‌ای که به اعتقاد وی در دانش روایی وجود دارد)، رابطه‌ای بیگانه با وی خواهد داشت و اهمیت و معنای اساسی خود را (جز در مواردی که سودآور است) از دست خواهد داد. دوم اینکه دانش

---

[1] - narrrative knowledge
[2] - scientific knowledge
[3] - the shallow notion of information

بیرونی شده، می‌تواند ابزار دست قدرت قرار گیرد و از سوی قدرتمندان زمینه‌ای برای مشروعیت هنجارآفرینی توسط قدرتمندان شود. به عبارت دیگر، در جنبه‌های هنجاری، یعنی اینکه چه چیزی را باید دانش دانست و آن را رواج داد، دانش با قدرت دولت، به شدت گره می‌خورد: "در عصر رایانه، مسئله دانش بیش از همیشه مسئله ای مربوط به حکومت (دولت) است" (همان ص ۷۰).

به نظر لیوتار، اطلاعاتی شدن دانش، مفهوم عملکرد اجرایی[1] و معیار آن، یعنی کارآمدی[2] را به منزلهٔ زمینه مشروعیت دانش مطرح می‌سازد. به عبارت دیگر، دانش یا اطلاعات از این رو مشروعیت دارد که عملکرد اجرایی دارد و می‌توان آن را به صورت کالایی موثر، مبادله کرد. اما از آنجا که مفهوم عملکرد اجرایی و معیار آن یعنی کارآمدی، به شدت فناورانه هستند بنابراین، نمی‌توانند قاعده‌ای به ما بدهند که با آن در مورد آنچه درست یا عادلانه یا زیباست، داوری کنیم. منطق اطلاعات، یعنی عملکرد اجرایی، استیلاجویانه است و تنوع بازیهای زبانی را تاب نمی‌آورد و می‌خواهد همه چیز، یعنی امور حقیقی، عادلانه و زیبا را نیز به اطلاعات کاهش دهد. فرمان دانش اطلاعاتی به سایر دانشها این است: "یا عملیاتی (یعنی موافق [با دانش اطلاعاتی]) شوید یا نابود شوید". (همان، مقدمه)

به نظر لیوتار، ماهیت فناورانه اطلاعات، ناتوانی آن را در مشروعیت بخشیدن به دانش آشکار می‌سازد. دانش در گونه‌های متفاوت خود، متنوع‌تر و غنی‌تر از آن است که بتوان همه وجوه آن را در قالب اطلاعات گنجاند. بنابراین، معادلهٔ دانش= اطلاعات توانایی کافی را برای مشروعیت بخشیدن و توجیه کردن گونه‌های مختلف دانشی ندارد. از این گذشته دانش اطلاعاتی، حتی فاقد توانایی مشروعیت بخشیدن به خود است، زیرا ویژگی اصلی خود، یعنی کارآمدی را دلیل موجه بودن خود معرفی می‌کند. به عبارت دیگر، خود می‌خواهد خود را موجه سازد. اما این توجیه و مشروعیت بخشی، می‌خواهد تنها به صورت نزدیک بینانه، یعنی با توجه به فایده‌های عملی، کار را به سرانجام برساند.در حالی که این نوع نزدیک بینی و سودآوری فوری، همواره برای توجیه دانش، ناکافی بوده است. از این رو، در دوران مدرنیسم و حتی پیش از آن، به تعبیر لیوتار، "فراروایت[3]" یا روایتی کلان برای این امر بکار گرفته می شده است، یعنی فراهم آوردن داستان گونه‌ای بلند که آغاز و انجام کار جهان یا جوامع بشری را در خود جای داده باشد، نظیر "ارزش ذاتی" دانش (بر اساس طرحی متافیزیکی همانند متافیزیک افلاطون که دانش را در بن هستی می نشاند) یا "رهایی بخشی بشریت" به وسیلهٔ دانش (بر اساس طرحی در مورد جریان و فرجام تاریخ بشری همانند فلسفه تاریخ مارکسیستی). به نظر لیوتار، در دوران "پست مدرنیسم" که دیگر فراروایتها برای مشروعیت بخشیدن به دانش قابل طرح نیستند و منطق عملکرد اجرایی انقلاب اطلاعاتی نیز توانایی لازم را برای این امر ندارد، بحران مشروعیت دانش، بحرانی است که در کمین معادله "دانش= اطلاعات" نشسته است.

---

[1] - performance
[2] - efficiency
[3] - meta-narrative

جهانی شدن و جایگاه اجتماعی دانشی

یکی از مهمترین و احتمالاً مسلم ترین نتایج جهانی شدن، دگرگونیهایی است کـه در شـکل و ماهیـت جامعه رخ می‌دهد و خواهد داد. از آنجا که دانش از جایگاهی اجتماعی برخوردار است، دگرگونیهـایی کـه در شکل و ماهیت جامعه رخ می‌دهد، پیامدهای دانشی نیز خواهد داشت.

نخست باید این مسئله را جدی‌تر پرسید که آیا جهانی شدن، متضمن رشد فزایندهٔ همگنی و همگونگی میان جوامع است یا بر عکس، موجب بروز و اکید شدن ناهمگنی‌هاست؟ باید گفت که هر دو نظر، حامیانی دارند. کسانی که جهانی شدن را متضمن رشد همگنی می‌دانند، معتقدند که به موازات افزایش موج جهـانی شدن، معیارها و استانداردهای واحدی در سطح جهان مطرح خواهد شد که مردم بر آنهـا توافـق یـا اسـتناد خواهند کرد.

گیدنز (۱۹۹۰) بر این باور است که مدرنیته با فراهم آوردن جامعه‌های نوینی به صورت دولت- ملت با ویژگی نظارت ملی و سامان نظامی ملی، اقتصاد سرمایه‌داری، و صنعت‌گرایی ملی، تحولی کیفی نـسبت بـه گذشته در جوامع بشری ایجاد کرده است. هنگامی که مدرنیته در جریان بسط خـود، همـین ویژگیهـا را در سطح جهانی آشکار می سازد، جهانی شدن رخ می‌نماید. در نتیجه، در وضع شرایط جهانی شده، همـهٔ ایـن ویژگیها در حد جهانی آشکار می‌شوند، بنابراین ما شاهد سامان نظامی بین‌المللـی، سـرمایه‌داری جهـانی، و تقسیم کار بین‌المللی خواهیم بود. هر چند از نظر وی در مرحله جهانی شدن، نظام ملت- کشور، همچنـان برقرار خواهد بود، اما مناسبات اجتماعی جهانی چنان فشرده خواهد شد و محلهای جداگانه چنـان بـا هـم مرتبط خواهند بود که حوادث آشکار شده در یک محل، در تاثیر و تاثر عمیق با حـوادث آشـکار شـده در محلهای دوردست قرار خواهد داشت. اعتقاد گیدنز به اینکه جهانی شدن، چیزی جـز مدرنیتـه بـسط یافتـه نیست، موجب شده است که وی با حامیان پست مدرنیسم مخالفت ورزد و آنچه را آنـان پـست مدرنیـسم می‌نامند، شکل رادیکالی شدهٔ مدرنیسم درنظر بگیرد.

هابرماس (۱۹۷۵) نیز بر این باور است که در جهانی شدن، دست کم یک چیز کاملا روشن است و آن این که الگوی اصلی سامان سیاسی به عنوان دولت- ملت دچار تزلزل اساسی خواهد شد. آنچه وی منظومه پساملی می نامد، ناظر به همین انتقال جوامع کنونی از وضع دولت- ملت است که طی آن، همه کارکردهای دولت به فرجام خواهد رسید. دموکراسی درحکم دستاورد مهم مدرنیته، می‌تواند در وضع جهانی، همچنـان مبنای مشروعیت وضع پساملی باشد. در شرایط جهانی، دیگر نمی‌توان انتظار داشت که سـاختار دولـت یـا سازوکار بازار ملی بتواند مبنایی برای مشروعیت تصمیم‌گیریها تلقی شود. این تنها دموکراسی اسـت کـه در سطح جهانی می‌تواند مبنای مشروعیت باشد. دموکراسی در این گستره، به معنای آن است که افراد، خود را چون شهروندان جهانی در نظر بگیرند و با احساس مسئولیت جهانی به مشارکت بپردازند.

در اینجا جنبه معرفت‌شناختی نظر هابرماس قابل ذکر است. از نظر وی، تحقـق دموکراسـی و پیـدایش شهروند جهانی در عصر جهانی شدن، بستگی اساسی به وفاق جمعی ناشی از شرایط آرمانی گفتگـو[1] دارد.

1- ideal speech situation

گفتگوی منطقی و استدلالی میان افراد در شرایط برابر یا گفتمان[1]، منجر به اجماع یا وفاق جمعی خواهد شد و این وفاق، تنها مبنای مشروعیت هر گونه شناخت و نیز تصمیم‌گیری خواهد بود. دامنه‌های همگنی فزایندهٔ جهانی، در زمینهٔ اخلاق نیز مورد توجه قرار گرفته است. از جمله می‌توان به مقاله کلاین[2] (۲۰۰۱) دربارهٔ اخلاق تجارت جهانی اشاره کرد. وی بر این باور است که جهانی شدن تجارت، اخلاق تجارت را نیز به صورت جهانی درخواهد آورد. اخلاق جهانی تجارت، برخلاف اخلاق محلی تجارت، به طور طبیعی نحیفتر خواهد بود، به گونه‌ای که بتواند قابل تعمیم و تسری در سطح جهان شود. به نظر وی، این اخلاق جهانی یک اخلاق اکثری- اقلی[3] یا چنان که جان راولز[4] (۱۹۷۱) تعبیر کرده است، اخلاقی اقلی- اکثری[5] خواهد بود. دو مفهوم اقلی- اکثری و اکثری- اقلی، ناظر به راهبردهایی در نظریه بازی[6] است.

در مفهوم اقلی- اکثری، کارکرد به حداقل رساندن حداکثر زیان ممکن نسبت به هر بازیکن مطرح است. مفهوم اکثری- اقلی نیز ناظر به کارکرد به حداکثر رساندن حداقل سود ممکن برای هر بازیکن است. به نظر وی، اصلی که می‌تواند این کارکردها را برای اخلاق تجارت جهانی فراهم آورد، اصل احترام اصولی به دیگران است که می‌توان آن را به منزله یگانه شرط لازم و کافی برای تکوین اخلاق جهانی تجارت دانست: "لازم است ما آنچه را همواره در نظر داشته‌ایم، به زبان آوریم: برای اینکه فعالیتهای اقتصادی، در داخل یا خارج کشور، اخلاقی باشند، باید به اشخاص، همه اشخاص، احترام بگذارند. ما دیگر نیازی به مابعدالطبیعه گفتمان حقوق بشر، عمل گرایی سودانگاری، یا منطق استعلایی کانت نداریم تا بتوانیم از اخلاق جهانی سخن بگوییم. گاهی کم، در واقع، بیش است" (کلاین، ۲۰۰۱، ص ۲۱).

در مقابل، متفکرانی که جهانی شدن را به نحوی متضمن اضمحلال جوامع ملی و تبدیل آن به جامعه‌ای جهانی می‌دانند، کسانی قرار دارند که جهانی شدن را زمینه بروز ناهمگنیها تلقی می‌کنند. در اینجا از جمله می‌توان به رابرتسون (ترجمه پولادی، ۱۳۸۰) اشاره کرد. وی عقیده دارد که جهانی شدن، به معنای فشرده شدن جهان، متضمن اصطکاک میان روایتهای گوناگون تمدنی، ملی و جماعتی است. به عبارت دیگر، جهانی شدن منجر به نسبی شدن این گونه روایتها خواهد شد. از نظر وی، آنچه حامیان پست مدرنیسم به عنوان افول فرا روایتها مطرح کرده‌اند، در واقع، ریشه در پدیده جهانی شدن دارد و همان نسبی شدن روایتها بر اثر اصطکاک فزاینده میان آنهاست. این ناهمگنی ناشی از جهانی شدن، نوعی ناهمگنی ژرف است که قابل فروکاستن به همگنیهای نو نیست.

---

[1] - discourse
[2] - Klein
[3] - maxi-min
[4] - John Ravelz
[5] - mini-max
[6] - game-theory

در همین‌جا باید به دیدگاه پست مدرنیستی لیوتار اشاره کنیم. وی بر این باور است که تا کنون دو ایده اساسی دربارهٔ جامعه وجود داشته است: در ایده نخست، جامعه به منزلـه نظـامی سـازمان یافتـه محـسوب می‌شود که از طریق الگوی سیبرنتیک یا کنترل برحسب پسخوراند[1] در پی حفظ نظم خود است. این ایده را می‌توان در آثار جامعه شناسانی همچون دورکیم و پارسونز یافت. در ایده دوم، جامعه به منزلهٔ مجموعـه‌ای حاوی نیروهای متضاد است که در جهت نفی یکدیگر عمل می‌کنند. این ایده را می‌توان به طـور عمـده در آثار پیروان نو و کهن مارکس ملاحظه کرد. لیوتار که خود سابقه‌ای چپ‌گرایانه دارد، ایده‌ای از نـوع دوم را دربارهٔ روند حرکت اجتماعی در جهان مطرح می‌کند. اما او که در دوره اندیشه‌های پست مدرنیستی خویش از مارکسیسم فاصله گرفته بود، تحت تاثیر ویتگنشتاین، تضاد و تعارض را برحسب بازیهـای زبـانی لحـاظ می‌کند. در واقع، وی با حفظ تاثیرهایی از هر دو زمینه فکری خویش، از بازی زبانی سخن می‌گویـد، زیـرا ویژگی بارز بازی زبانی (میراث ویتگنشتاینی) را به نحوی که در بیشتر بازیها دیده می‌شود، رقابت و تـضاد (میراث مارکسیستی) می‌داند.

از نظر لیوتار، جوامع ملی در حال اضمحلال هستند، اما نه به ضرورت بدان سو که جامعه ای جهانی و بزرگ، با وحدت و اجماعی بزرگ، ظهور کند، بلکه با اضمحلال جوامع کنونی، نوعی ذره‌پردازی[2] به وجود می‌آید. به عبارت دیگر، افراد به صورت افراد وجود خواهند داشت و این زمینه‌ای است برای آنکـه شـکلی مناسب از روابط اجتماعی فراهم آید. این شکل مناسب، از نظر وی آن است که اجتماعهایی کوچک از افراد فراهم آیند که در رقابتی از نوع بازی زبانی با یکدیگر قرار داشـته باشـند. عـصر اطلاعـات، خـود یکـی از زمینه‌های مهم این ذره‌پردازی است. افراد با دسترسی به اطلاعات جهانی، در عمل، تحـت تـاثیر یـا کنتـرل دولت یا جامعه ملی نیستند، بلکه خود در سطحی جهانی قـرار گرفتـه‌انـد. ایـن زمینـه، بـرای شـکل‌گیـری اجتماعهای کوچک و انعطاف‌پذیر در رقابتی از نوع بازی زبانی، مناسب اسـت. بـه عبـارت دیگـر، در ایـن وضع، اجتماعهایی کوچک از افراد به صورت انعطاف پذیر و قابل تغییر شکل می‌گیرد که ایده‌های نوینی را در رقابت با گروههای دیگر مطرح می‌کنند (لیوتار/ترجمه نوذری، ۱۳۸۰، صص ۵۸-۵۷).

لیوتار برای نشان دادن این که در عصر جهانی شدن، وحدت و یکدستی سراسری، امری موهوم اسـت، در اثر خود تحت عنوان "داستانهای پست مدرن" (لیوتار، ۱۹۹۳)، به صورت فرضی چنین می‌انگارد که یک کلان شهر[3] غول آسا بر کل جهان گسترده شده است. در این کلان شهر، همه افراد در حومه‌های بـی پایـان استقرار یافته‌اند و نظامی اجتماعی بدون "دیگری"[4] فراهم آمده است. در این جامعه، نیازهای افراد بـرآورده می شود، حقوق همگان رعایت می‌شود، نظر همگان لحاظ می شود و در واقع، همگان مورد بازنمایی[5] قرار می‌گیرند. این وضع، بیمارگونه است و از این رو، لیوتار به جای استفاده از کلمه اتوپیا، تعبیر جامعه آرمـانی

---

1 - feedback
2 - atomization
3 - megapolice
4
5 - other

مختل[1] را در مورد آن به کار می‌برد. نظر وی آن است که این وضع یکدست و همگانی، باید با نوعی "وجود ثانوی[2]" خصوصی و "سکوت[3]" همراه باشد تا بتواند مطرح شود. لیوتار مفهوم "سکوت" را در مواردی به کار می‌گیرد که حرف لازم و ضروری که باید گفته شود، قابل بیان نیست و در چنین وضعی، سکوت، خود گویای نوعی "دیگر" است، نوعی رقیب برای آنچه گفته می شود در آن کلان شهر جهانی، باید سکوتی مقدم بر ظهور و اظهار حقوق وجود داشته باشد و بدون این سکوت زمینه ساز، از حقوق نمی‌توان سخن گفت: «اگر انسانیت، منطقه ناانسانی را محافظت نکند که در آن ما می‌توانیم چیزی را ملاقات کنیم که از به کارگیری حقوق، به طور کامل می گریزد، در این صورت مزیتی برای حقوقی که ما برای خود درنظر گرفته‌ایم، وجود ندارد. چرا ما باید حق بیان داشته باشیم اگر بجز آنچه پیش از این گفته شده است، حرفی برای گفتن نداشته باشیم؟ و چگونه ما می‌توانیم شانسی بیابیم برای نحوه شیوهٔ اظهار آنچه نمی‌دانیم چگونه بگوییم اگر به هیچ وجه به سکوت دیگری در درون خودمان گوش نسپاریم؟ سکوت، استثنایی برای تعامل حقوق است، اما مشروعیت آن محسوب می‌شود. حق مطلق "وجود ثانوی" باید به خوبی ملاحظه شود، زیرا آن است که حق را به حقوق می‌بخشد» (لیوتار، ۱۹۹۳a، صص ۱۲۲-۱۲۱).

چنانکه ملاحظه می‌کنیم، در اینجا لیوتار، سکوت و توجه به "دیگری" خصوصی و درونی را که متفاوت با فضای رایج کلان شهر جهانی است، زمینه ساز مشروعیت گفتارهای مربوط به حقوق در آن است. به این ترتیب، وی حتی در کلان شهر جهانی، وفاداری خود را به تفاوتی از نوع "تباین[3]" (لیوتار، ۱۹۸۳)، یعنی تفاوتی که با قیاس‌ناپذیری امور متفاوت همراه است، نشان می‌دهد؛ تفاوتی که مانع یکدستی است و خود، شرطی برای هویت و خود بودن است.

برخی از محققان، با توجه به ارتباطهای اجتماعی که از طریق شبکه اطلاعاتی فراهم می‌شود، مفهوم "اجتماع مجازی[4]" را به کار گرفته‌اند. اجتماع مجازی به مجموعه‌ای از افراد اشاره دارد که فرد، بدون اینکه آنها را ببیند و از نزدیک بشناسد، با آنها در ارتباط و دادوستد قرار می‌گیرد. ارتباط با تشکلهای کوچکی که در شبکه‌های اطلاعاتی موجود است، به منزله ارتباط با اجتماعهای مجازی است. به طور طبیعی، عضویت در این اجتماعها، امری انعطاف‌پذیر است.

لیوتار با نگریستن به مسئله از زاویه معرفتی و معرفت‌شناختی، مشارکت در اجتماعهای کوچک را متناسب با مفهوم و ماهیت دانش در عصر پست مدرن نیز می‌داند. به نظر وی، دانش در عصر پست مدرن، از پارادایم قطعیت، فاصله می‌گیرد و ناظر به قانونمندیهای ثابت و پایدار نیست. در واقع، دانش، تردید افکندن مداوم در دانسته‌ها و پیشنهاد طرحهای نوین است: " م پست مدرن درحال
عل تغییر دادن و متحول

---

[1] - dystopia
[2] - second existence

ساختن معنای واژه ***دانش*** است...علم پست مدرن درحال تولید چیزهای شناخته شده نیست، بلکه چیزهای ناشناخته را تولید می‌کند" (لیوتار/ترجمه نوذری، ۱۳۸۰، ص ۱۶۵).

در این حالت، مشروعیت دانش را نه در روایتهای کلان، بلکه در روایتهای خرد و نه در اجماع، بلکه در اختلاف باید جستجو نمود. یکدست کردن همه انواع دانش، تحت یک عنوان، سیطره‌جویانه است. از این رو، عدالت به عنوان یک مفهوم اجتماعی، ارزش مهمی است (همان ص ۱۷۶) که باید زمینه بازاندیشی دربارهٔ مشروعیت دانش را فراهم آورد. عدالت ایجاب می‌کند که به کثرت روی آوریم و وضع اجتماعی را در شکل گروههای متفاوت و بازیهای زبانی گوناگون، با حفظ اختلاف آنها در نظر بگیریم. بر این اساس، دانش با منطق بنیادی آن به منزله اختلاف نظر و تخلف از منطق یکدست[1]، از آن رو موجه و مشروع است که زمینه خلاقیت افراد و گروهها را به صورت عادلانه فراهم می‌آورد (همان ص ۱۶۶).

جهانی شدن و تعلیم و تربیت

چالشهای معرفت‌شناختی و اجتماعی جهانی شدن، تاثیرات و دلالتهای قابل توجهی در زمینهٔ تعلیم و تربیت خواهد داشت. این از آن رو است که تعلیم و تربیت، هم با مقوله دانش و هم با مقوله اجتماع، در ارتباط عمیق و تنگاتگ قرار دارد.

دیدگاههای لیوتار دربارهٔ فرایند بیرونی شدن دانش در جریان انقلاب اطلاعات که پیش از این مطرح شد، وی را به این نتیجه می‌رساند که در این شرایط، تعلیم و تربیت به منزله فعالیتی که با عجین کردن دانش در وجود افراد سروکار دارد، ناممکن است. "این اصل قدیمی که کسب و تحصیل دانش، از **تعلیم و تربیت** یا پرورش اذهان، یا حتی **تعلیم و تربیت** افراد جدایی‌ناپذیر است، در حال منسوخ شدن است وحتی بیشتر نیز منسوخ خواهد شد" (همان، ص ۶۳).

به عبارت دیگر، هنگامی که در معادله "دانش = اطلاعات"، دانش تنها به صورت اطلاعات کمی درآید، در آن صورت، دانش رابطه‌ای همذات با تعلیم و تربیت در شکل جمعی[2] و فردی آن نخواهد داشت، بلکه تنها ابزار و کالایی قابل مبادله خواهد بود. به همین دلیل است که وی از بحران مشروعیت دانش در عصر اطلاعات سخن گفته است.

سخنان لیوتار در نقد فضای انقلاب اطلاعاتی و پیامدهای آن در تعلیم و تربیت، برای وضع تعلیم و تربیت در ایران نیز نکات آموزنده‌ای دربردارد. فناوری اطلاعات و فناوری اطلاعات و ارتباطات کمتر از یک دهه است که در جامعه ما، به طور عام و در آموزش و پرورش، به طور خاص، مطرح شده است. از این رو، برای جبران این عقب ماندگی فعالیتی شتاب‌آلود در کار است و بسط آن با شدت و حدت تمام در عرصه‌های گوناگون اجتماعی و به ویژه در آموزش و پرورش در جریان است.

---

[1]- paralogy
[2] - bildung

در "کنفرانس سران جهان دربارهٔ جامعهٔ اطلاعاتی" که در تاریخ ۱۲-۱۰ دسامبر ۲۰۰۳ در ژنو تشکل شد، یک "بیانیه اصول[1]" در ۶۷ اصل مطرح شد. در اصل ۸ از این بیانیه آمده است: "فناوریهای اطلاعات و ارتباطات تقریبا بر کلیهٔ ابعاد زندگی ما تأثیر عظیم می‌گذارد...[2]" از جمله این بعد، اقتصاد است که گفته می‌شود باید بر دانش (که ماهیت اطلاعاتی دارد) استوار باشد و از آن به عنوان "اقتصاد دانشی[3]" یاد می‌شود. بعد دیگر، آموزش و پرورش است که نظر بر آن است که هم باید تحت تأثیر فناوری اطلاعاتی قرار گیرد و هم خود، در فراهم آوردن "جامعهٔ اطلاعاتی" نقشی مهم ایفا کند. این نکته در اصل ۷ بیانیه مذکور آمده است.

در ایران نیز توسعه "فاوا" و فراهم آوردن جامعه اطلاعاتی در "برنامه چهارم توسعه" کشور، مورد توجه جدی قرار گرفته است. تعابیری چون "جامعه دانایی محور[4]" که در این برنامه به کار رفته، از گفتمان همین جریان در جهان به عاریت گرفته شده است و ناگزیر، مفهوم "دانایی" در این تعبیر، به همان معنای دانش اطلاعاتی و کمّی خواهد بود که در جریان مذکور مورد نظر بوده است. اما هر گز در برنامه چهارم توسعه به این نکته اشاره نشده است که "دانایی" در زمینه فرهنگی ما، نه به معنای دانش اطلاعاتی، بلکه در مفهوم وسیع "حکمت"، مورد توجه بوده است.

در ایران نیز به منظور نیل به "جامعه دانایی محور" یا اطلاعاتی، نقشی مهم برای آموزش و پرورش در نظر گرفته شده است. در بند ۱-۲ "دیدگاه آرمانی، مأموریتها، هدفهای کلی، راهبردهای سیاستهای فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش برای طرح در شورای راهبری فاوا در آ و پ" (نفیسی ۱۳۸۲) از جمله مأموریتها به این نکته اشاره شده است: «فراهم آوردن محیط یاددهی - یادگیری مبتنی بر فن آوری اطلاعات و ارتباطات در جامعه و در نظام آموزش و پرورش که در آن کلیه افراد لازم التعلیم با پرورش خلاقیت و تفکر نقادانه، توانایی کسب دانش و مهارتهای مورد نیاز برای رسیدن به آرمانهای شخصی، تحقق هدفهای آموزش و پرورش و مشارکت فعال در جامعه مبتنی بر دانش و اطلاعات را داشته باشند».

همچنین، در بند ۳-۲ زیر عنوان "هدفهای کلی" آمده است: «هدایت و پرورش تواناییهای فردی به منظور پاسخگویی به نیازهای عصر دانش و اطلاعات است، نیازهایی که خود نیازمند شناسایی آگاهانه از وضعیت دانش و اطلاعات در عصر کنونی است».

به این ترتیب، ملاحظه می‌شود که هم برنامه توسعه کشور و هم سیاستگذاریهای آموزش وپرورش، بشدت تحت‌تأثیر دیدگاه دانش‌اطلاعاتی قرار گرفته است. براین‌اساس، ویژگیهای معادله "اطلاعات= دانش" و پیامدهای آن، یعنی جریان بیرونی شدن دانش، کمّی شدن و قابل مبادله شدن آن، اموری هستند که در عرصه دانشجویی و دانش آموزی کشور در حال بسط و گسترش‌اند. با فراهم شدن روزافزون دانشگاهها و

---

[1] - Declaration of Principles
[2] - WSIS 2003
[3] - knowledge economy
[4] - knowledge-based society

موسسات آموزش عالی، جریان خصوصی سازی فعالیتهای آموزش عالی، و سپردن روزافزون تأمین بودجه دانشگاههای دولتی به خود آنها، شاهد امری در عرصه دانش هستیم که از آن به "بازاری شدن[1]" تعبیر شده و مقصود، همان قابل مبادله شدن دانش است. در این جریان، افراد پول می‌پردازند تا مدرک دریافت کنند. این بدان معناست که نه تنها انگاره "دانش برای دانش"، بلکه حتی انگاره "دانش برای عمل" نیز رنگ باخته و انگاره "پول برای مدرک" جای آنها را گرفته است. این انگاره، نه تنها برای "مشتریان" (که روزگاری "دانشجو" نامیده می‌شدند) تعیین‌کننده شده، بلکه می‌رود تا برای "دانشگاهها" و "استادان" (که ممکن است به زودی "فروشندگان" مدرک اتلاق شوند) نیز تعیین کننده شود.

همسو شدن توسعه کشور و تحولات آموزش و پرورش با دیدگاه دانش اطلاعاتی، آنها را در معرض همه انتقادهایی قرار می‌دهد که به معادله "دانش= اطلاعات" لیوتار و دیگران مطرح شده است. متأسفانه، هیچ گونه گرایش انتقادی در سطح کلان کشور یا سطح خرد آموزش و پرورش دربارهٔ این سوگیری اطلاعاتی ملاحظه نمی‌شود. جریان آموزش و پرورش کشور، مانند برگ خشکی با جریان قدرتمند جهانی اطلاعات همراه شده است، بدون آنکه بر اساس فلسفه تعلیم و تربیت متناسب با این جامعه، به نقد و ارزیابی آن بپردازد و استفاده از آن را در چارچوب این فلسفه تعلیم و تربیت مورد بازبینی قرار دهد.

برای آن که بتوانیم در تعلیم و تربیت، برخوردی مناسب با چالشهای برخاسته از عصر اطلاعات و جهانی شدن داشته باشیم، لازم است به نکات اساسی زیر توجه کنیم و آنها را در سیاستگذاری و تدوین برنامه‌های درسی رعایت کنیم:

۱. توجه به انواع گوناگون دانش و پرهیز از فروکاستن آنها به اطلاعات

نخستین نکته این است که مفهوم دانش را نباید به مجموعه‌ای از گزاره‌ها فروکاست که با درست/غلط سروکار دارند و تنها مضمون اطلاعاتی دارند. در واقع گزاره‌های اطلاعاتی، تنها بخشی از دانش ما را تشکیل می‌دهند.

لیوتار خود کوشیده است در برابر تمایل کاهش‌گرایانه دانش اطلاعاتی، تصوری گسترده‌تر ایجاد کند. از نظر وی، دانش به آن توانشی ناظر است که عملکردهای مناسب در انواع گوناگون گفتمان، اعم از توصیفی، تجویزی، سنجشی و نظیر آن را نشان می‌دهد "لذا، دانش مسئله استعداد یا توانشی است که از صرف تعیین و إعمال معیار حقیقت فراتر رفته، و به تعیین و إعمال معیارهایی نظیر کارآیی (کیفیت فنی)، عدالت و/ یا سعادت (حکمت و فرزانگی اخلاقی)، زیبایی یک صوت یا رنگ (حساسیت سمعی و بصری) و امثالهم می‌رسد" (لیوتار/ترجمه نوذری، ۱۳۸۰، ص ۹۰).

به عبارت دیگر، می‌توان گفت که لیوتار به جای معادله "دانش= اطلاعات" از معادلهٔ (دانش= خردمندی) سخن می‌گوید. هنگامی که دانش به معنای خردمندی در نظر گرفته شود، مواجهه

1 - marketization

سنجیده و متناسب با مسئله یا موقعیت، مورد نظر خواهد بود. مواجهه سنجیده با یک گزاره اخباری، می‌تواند معطوف به اعتباریابی آن از حیث درستی یا نادرستی باشد، در حالی که مواجهه سنجیده با یک موقعیت عملی، معطوف به رعایت عدالت و فضیلت خواهد بود، و بر همین قیاس، مواجهه سنجیده با یک موقعیت زیباشناختی، معطوف به ذوق و ادراک و التذاذ هنری خواهد بود. با توجه به این معنای گسترده از دانش، می‌توان کار تعلیم و تربیت را رشد توانش دانش ورزی دانست، به این معنا که توانایی مواجهه های متناسب با مسئله‌ها و موقعیتهای متفاوت، در افراد رشد یابد. در فرهنگ ما نیز دانش همسنگ حکمت در نظر گرفته شده و از فروکاستن آن به اطلاعات باید خودداری کرد.

۲. پرورش خیال‌ورزی یا خلاقیت

در دوران انقلاب اطلاعات، امکان دسترسی به همه بانکهای اطلاعاتی برای همه فراهم می‌شود. در این صورت، دو اتفاق مهم رخ می‌دهد. نخست این که به طور بالقوه، هر کس همه چیز را می‌داند و شعار دیرینه "همه چیز را همگان دانند" تبدیل می‌شود به "همه چیز را هر کس داند".در اینجا بالقوه بودن به این معناست که آنچه فرد می‌خواهد بداند، در شبکه اطلاعاتی موجود است و کافی است که او بخواهد آن را بداند. دوم این که به دلیل همین شرایط، سخن از "مرگ معلم" پیش خواهد آمد. هنگامی که دسترسی به هر چیز که فرد می‌خواهد بداند فراهم باشد، در این صورت، وجود و ضرورت معلم، در حکم کسی که می‌خواهد مطالبی را بیاموزد، در معرض تردید قرار خواهد گرفت.

برخورد مناسب تعلیم و تربیت با این چالش جهانی شدن آن است که در رسالت معلم به عنوان انتقال اطلاعات، تردید و تجدید نظر کند. در واقع، تعلیم و تربیت باید همت خود را، به ویژه از طریق معلم، معطوف آن سازد که به جای انتقال اطلاعات، به سازماندهیهای متفاوت اطلاعات و بلکه بالاتر از آن، به ابداع ترکیبهای نوین در مورد اطلاعات موجود روی آورد. این امر مستلزم آن است که پرورش خلاقیت، به منزله یکی از آرمانهای مهم تعلیم و تربیت قرار گیرد و به صورت شیوه‌های اجرایی در برنامه‌های درسی آشکار گردد.

لیوتار در بررسی این مسئله بر آن است که در جامعه اطلاعاتی، بازی زبانی، بازی اطلاعات کامل خواهد بود، یعنی همه با داشتن همه اطلاعات، با یکدیگر رابطه برقرار خواهند کرد. در این نوع بازی، حاصل جمع غیرصفر مطرح خواهد بود، یعنی داشتن یکی، مستلزم نداشتن دیگری نیست که حاصل جمع جبری آن صفر باشد. در ین حالت است که "
ا خیل"
ت نقشی مهم ایفا خواهد نمود. هنگامی که همهٔ افراد همه چیز را می‌دانند، این تنها تخیل است که می‌تواند به حرکت جدید یا ابداع قواعد بازی منجر شود. به این ترتیب، دو ویژگی مهم عدالت و پویش ناشناخته‌ها برای دانش ورزی فراهم خواهد بود (همان، ص ۱۵۱ و ص ۱۷۸).

۳. گسترش مطالعات میان‌رشته‌ای

یکی از راهبردهایی که می‌شود آن را در عصر فراهم بودن اطلاعات برای همه، به منظور بسط دانش به قرار گرفت، توجه به مطالعات میان‌رشته‌ای است. جستجوی ارتباطهای ممکن میان رشته‌های متفاوت دانشگاهی یا دروس گوناگون مدرسه‌ای، افقهای نوینی را برای اندیشیدن در عرصه دانش فراهم می‌آورد.

لیوتار نیز به این نکته توجه کرده است. وی در این مورد می‌نویسد: "انتقال دانش را نباید به انتقال اطلاعات محدود ساخت، بلکه باید شامل تعلیم و تربیت در تمامی فرایندها و رویه‌هایی گردد که می‌توانند موجب افزایش توانایی فرد در مرتبط ساختن حوزه‌ها و رشته‌هایی گردند که توسط سازمان سنتی دانش هشیارانه از یکدیگر حفظ و حراست شده‌اند" (همان، صص ۱۵۱-۱۵۲).

در اینجا مقصود لیوتار از مرتبط ساختن حوزه‌ها، اشاره به ضرورت مطالعات میان‌رشته‌ای است که از نظر وی باید رابطه‌ای افقی داشته باشند، در حالی که به گمان وی، شکل سنتی دانش، در رابطه‌ای عمودی، آنها را در سلسله مراتبی قرار می داد که در رأس هرم به دانش واحدی ختم می‌شدند. برای مثال، وی به سازمان دانشگاه برلین در آلمان و آراء برخی از اندیشمندان آلمانی همچون شلایرماخر دربارهٔ اینکه فلسفه ت که در رأس هرم دانشی قرار دارد اشاره

دانشی اس می‌کند (همان). گرایش پست مدرنیستی لیوتار وی را

آن می

بردارد که بر ارتباط افقی رشته‌های دانشی تاکید ورزد، تا از دام چیزی که آن را فرا روایت می‌نامد در امان باشد. اما اگر از این حساسیت خاص لیوتار بگذریم، می‌شود گفت که مطالعات میان‌رشته‌ای، زمینه‌ای مناسب برای بازاندیشی در عرصه‌های دانشی و فراهم آوردن ترکیبهای نوین میان آنها خواهد شد، چنان که قهٔ کوتاه این گونه مطالعات تا

سابکنون نیز این چنین بوده است.

٤. مرتبط ساختن اجتماعهای مجازی به اجتماعهای واقعی

خویشتن مجازی[1] یا هویت مجازی[2] نیز مطرح شده است (گرگن[3]، ۱۹۹۱). در واقع، ارتباط با هر اجتماع مجازی، منجر به قرار گرفتن در فضای دانشی معینی می‌شود و درشکل گیری هویت، این فضا متناسب با محتواهای فکری و دانشی خود، نقش ایفا خواهد کرد.

چون، به ویژه در سنین نوجوانی، فرد درفرایند شکل‌گیری هویت قراردارد، نوع ارتباطهای شبکه‌ای وی با اجتماعهای مجازی،احتمال دارد، به شکل‌گیری هویت مجازی وی کمک کند. ین هویت که برخی از آن ا

---

[1] - virtual self
[2] - virtual identity

به نام خویشتن پسا مدرن[1] یاد کرده‌اند (تورکل[2]، ۱۹۹۷ و آبوت[3]، ۲۰۰۱)، در اثر وجود اجتماعهای مجازی گوناگون، صورتی انشقاق یافته[4] پیدا می کند. به طور نمونه، می‌توان به گپ زدن[5] در شبکه‌های ارتباطی اشاره کرد که در آن ممکن است نوجوانی با کتمان جنسیت خود، نقش جنس مخالف را بازی کند و متناسب با این نقش فکر کند و سخن بگوید و احساس کند. با توجه به تاثیر عمیق این ایفای نقشها در دورهٔ نوجوانی، می‌توان قدرت قابل توجه این گونه رفتارها را در شکل دهی هویتی مجازی در فرد در نظر گرفت و سرانجام، انشقاق یافتگی هویت را پیش‌بینی کرد.

یکی از راههای مناسب مواجهه با اجتماعهای دانشی مجازی، از منظر تعلیم و تربیت، این است که ارتباط دانش‌آموزان با اجتماعهای مجازی از حالت انزوا خارج شود و به نحوی با اجتماع واقعی در ارتباط قرار گیرد. اجتماع دانشی واقعی که میان معلم و شاگردان برقرار است، درحکم محیطی مناسب است، برای بحث و گفتگوی دانش‌آموزان دربارهٔ شرکت آنها در اجتماعهای مجازی. گشودن بابی برای ارتباط میان اجتماعهای مجازی و واقعی که دانش‌آموزان در آنها مشارکت می جویند، فرصت مناسبی فراهم می‌کند، برای گفتگو و نقد و داوری جمعی دربارهٔ ایده های مطرح شده در اجتماعهای مجازی. نقش معلم نیز در هدایت عالمانه و غیرمتعصبانه این بحث جمعی، بسیار قابل توجه است. برقراری این نقب میان اجتماع مجازی و واقعی، مانع از آن می‌شود که هویتی انشقاق یافته و متعارض در دانش‌آموزان شکل بگیرد.

منابع

رابرتسون، رونالد (۱۳۸۰). جهانی شدن- تئوریهای اجتماعی و فرهنگ جهانی، ترجمه کمال پولادی. تهران: نشر ثالث (با همکاری مرکز بین‌المللی گفتگوی تمدنها).

رجایی، فرهنگ (۱۳۸۰). پدیده جهانی شدن (وضعیت بشری و تمدن اطلاعاتی)، ترجمه عبدالحسین آذرنگ، تهران: انتشارات آگاه.

لیوتار، ژان فرانسوا (۱۳۸۰). وضعیت پست مدرن: گزارشی درباره دانش، ترجمه حسینعلی نوذری. تهران: گام نو.

نفیسی، عبدالحسین (۱۳۸۲). دیدگاه آرمانی: ماموریتها، هدفهای کلی، راهبردها و سیاستهای فن آوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش، ویرایش دوم، برای طرح در شورای راهبری "فاوا" در آوپ. موسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوریهای آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.

---

[1] - post-modern self
[2] - Turkle
[3] - Abbott
[4] - fragmented
[5] - chat

هابرماس، یورگن (۱۳۸۰). جهانی شدن و آینده دموکراسی، منظومه پساملی، ترجمه کمال پولادی. تهران: نشر مرکز.

Abbott, C. (2001). ICT: Changing Eduction. London and New York: Routledge, Falmer.

Foray, D. & Lundavall, B.A. (1995). The knowledge-based economy—From the economics of knowledge to learning economy. In *OECD (1995): Employment and Growth in the Knowledge-based Economy*. Geneva: Organization for Economic Co-operation and Development.

Gergen, K.J. (1991). The Saturated Self: Dilemma of Identity in Contemporary Life. New York: HarperCollins.

Giddens, A. (1990). The Consequences of Modernity. Cambridge: Political Press.

Green, A. (1997). Education, Globalization and the Nation State. London: Croom Helm.

Habermas, J. (1975). Legitimation Crisis, trans. Thomas McCathy. Boston: Beacon Press.

Klein, E.R. (2001). Ferengi 'Rules of Aquisition': A Case Study Toward a Global Ethic. Paper presented in *2th world Congress of the International Society of Business, Economics, and Ethics*. USA: Flagler College.

Kly, Yussuf Naim (1999). Globalization: A Multidisciplinary Perspective. Paper presented at the International Roundtable on the Challenges of Globalization, Munich, 18-19 March.

Lundvall, B.A. & Johnson, B. (1994). The learning economy. *Journal of Industry Studies*, 1 (2), 23-42.

Lyotard, J. F. (1983). The Differend: Phrases in Dispute, trans. George Van Den Abbeele. Minneapolis and London: University of Minnesota Press.

Lyotard, J.F. (1992). The Postmodern Explained to Children: Correspondence 1982-1985. Sydney: Power Publications.

Lyotard, J. F. (1993a). Political Writings, trans. Bill Readings & Kevin Paul Geiman, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Lyotard, J. F. (1993b). Postmodern Fables, trans. G. Van Den Abbeele. Minneapolis and London: University of Minnesota Press.

Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of organizational knowledge creation. *Organizational Science*, 5 (1), 14-37.

Polanyi, M. (1958). Personal Knowledge: Toward a post-political philosphy. Routledge and Kegan Paul.

Polanyi, M. (1967). The Tacit Dimension. New York: Doubleday Co.

Rawls, J. (1971). A Theory of Justice. Cambridge, Mass Harvard University Press.

Turkle, S. (1997). Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet. London: Weidenfield & Nicholson.

WSIS (2003), available on: http:// www. WSIS. Org.

عاملیت آدمی از دیدگاه ریچارد رورتی و پیامدهای آن در تربیت اجتماعی

دکتر خسرو باقری*

نرگس سجادیه**

چکیده

انسان، موضوع تربیت است و هرگونه طرحی به منظور تربیت وی مسبوق به نگاه انسان شناختی ویژه‌ای است. پژوهش حاضر، در پی دستیابی به نگاهی متناسب با شرایط پیچیده اجتماعی امروز، از دریچه عاملیت آدمی به بررسی دیدگاه نوعمل‌گرای ریچارد رورتی[1] می‌پردازد و پس از بررسی مبانی نظری، دلالتهای تربیتی متناظر آنها را استنباط می‌کند. دیدگاه نوعمل‌گرایی که گونه تصحیح یافته عمل‌گرایی است، بر عمل آدمی تأکید ویژه دارد و عاملیت وی را به منزلهٔ مؤلفه محوری نظریات خویش در نظر می‌گیرد.

هدف تربیت اجتماعی منتج از این دیدگاه، تبدیل فرد به موجودی فعال است که در عین همراهی با جامعه می‌تواند خلاف باورهای متعارف حرکت کند، راه‌حلهای بدیع ارائه کند و عاملیت خویش را در جامعه به منصه ظهور برساند. در اینجا در بررسی آرای فلسفی رورتی و نیز اصول تربیتی منتج از آن، علیه نگاه ارگانیک و عاملیت کور مطرح در نظریه وی استدلال شده است که در نظر نگرفتن ارادهٔ مستقل از عوامل بیرونی در آدمی و تقلیل آن به

*. دانشیار دانشگاه تهران

**. دانشجوی دکتری دانشگاه تهران

ارگانیسم سبب نادیده گرفتن اختیار و انتخاب او و فرو کاستن آن به حیوانی باهوش می‌شود و منزلت وی را خدشه‌دار می‌کند. همچنین مقدر نبودن عالم در دیدگاه رورتی، سبب ایجاد حس وحشت و اضطراب در آدمی می‌شود و قدرت عمل را از او سلب می‌کند. سرانجام، خلاف تاریخی نگری افراطی رورتی استدلال شده است که این مسئله نیز سبب پوچی و بی هدفی آدمی در اعصار مختلف شده، جهت و هدف اساسی حرکت وی را مورد تردید قرار می‌دهد و نوعی تشتت و پراکندگی در او به وجود می‌آورد. بنابراین همهٔ اصول و نتایج مترتب بر این ادعاها نیز باید مورد تجدید نظر قرار گیرد. همچنین در بخش آرای تربیتی، عملی بودن روشها از جمله مزیتهای مهمی است که در نظریات رورتی مشاهده می‌شود. در عین حال که گسست در امر تربیت که بر اثر تفکیک دو مرحلهٔ اجتماعی کردن و تفرد به وجود می‌آید، عدم تعیین معیاری برای سنجش کارآمدی واژگان نهایی و نیز تهی بودن فردیت رشد یافته با روشهای تربیتی رورتی نیز از جمله انتقادات وارد به شمار می‌روند.

کلید واژه‌ها: نوعمل‌گرایی، عمل، مبادی عمل، اثر عمل، هویت آدمی، خصیصه امکانی، تربیت اجتماعی.

مقدمه

در سالهای اخیر، با ظهور نگرشهای پسامدرن و نیز ایجاد طغیانهایی علیه روند حل شدن آدمی در نظامهای سیاسی- اجتماعی جوامع، نگرشهایی جدید در فلسفه شکل یافته‌اند که سوگیری آنها به قدرت بخشی آدمی در مقابل این نظامهاست؛ اعطای نوعی قابلیت که به عاملیت فعال آدمی در حرکتهای اجتماعی بینجامد و در عین حال نظامهای اجتماعی را غنی و پویا سازد. از جمله این مکاتب که در قرن حاضر و با تکیه بر قدرت عمل آدمی به تبیین روابط اجتماعی و نیز ارائهٔ نظام تربیتی در سطح وسیع پرداخته است، مکتب عمل‌گرای دیویی[۲] است. این مکتب که عمل را به منزلهٔ مؤلفه اساسی خویش در نظر گرفته، سعی کرده است که نظامهای تربیتی را در همین مسیر تغییر جهت بخشد و آدمی را به مثابه عنصر فعال جریان تربیتی مطرح سازد.

پس از دیویی، طرفداران عمل‌گرایی، با دو نحله قدرتمند فلسفی قرن بیستم رودررو شدند. این دو نظام فلسفی عبارت بودند از مکتب اثبات گرایی و نیز فلسفه قاره‌ای (رورتی، ۱۹۹۱ ص ۷۲-۶۴). فیلسوفان عمل‌گرا در این مدت برای دفاع از عمل‌گرایی، به ایجاد تغییراتی درآن پرداختند. در سالهای اخیر، با وقوع این تحولات در پاره‌ای از ابعاد عمل‌گرایی و نیز ایجاد نوآوری

در بعضی حیطه‌های آن، نگرشی جدید از آن سربرآورده است که آن را نو عمل‌گرایی (نئوپراگماتیسم) خوانده‌اند. متفکران برجسته این مکتب از جمله ریچارد رورتی سعی کرده‌اند تا با بازخوانی نظریات عمل‌گرایان و به ویژه جان دیویی در جهت نیازهای تربیتی معاصر و نیز نزدیک شدن به فلسفهٔ قاره‌ای برای وارد کردن عنصر زبان در فلسفه خویش، نظریاتی متناسب با مسائل زمان حال و معضلات بشر در عصر حاضر ارائه کنند.

ریچارد رورتی، از جمله نوعمل‌گرایانی است که خود را یک عملگرای کامل می‌داند و سعی دارد تا حد زیادی نظرات تازه خویش را در قالب تفسیر نوشته‌ها و ایده‌های دیویی ارائه کند (رورتی، ۱۹۹۱ ص۱۶و۱۷). او نقاط مشترک خویش را با دیویی در دو جنبهٔ اساسی می‌داند. مبارزه با بازنمودگرایی و نوع نگرش به انسان دو مؤلفه اساسی است که میان رورتی و دیویی پیوند برقرار کرده است. عاملیت آدمی در نگاه رورتی که در درون نوع نگرش به آدمی قرار می‌گیرد، بحثی است که مقاله حاضر به آن خواهد پرداخت. در این زمینه، ابتدا به خاستگاههای عاملیت در نگاه رورتی پرداخته می‌شود و سپس عناصر اساسی آن و نیز اصول منتج از آنها مورد بحث قرار می‌گیرد. در پایان نیز نگاه نقادانه کوتاهی به نظریات طرح شده ارائه خواهد شد.

۱. خاستگاههای عاملیت آدمی در نظریه رورتی

خاستگاههای عاملیت در نظریه رورتی، مؤلفه‌هایی هستند که به عاملیت آدمی منجر می‌شوند و زمینه های مساعدی برای رشد و توسعه عاملیت آدمی در این دیدگاه فراهم می‌کنند؛ مؤلفه‌هایی، که منجر به عاملیت و تاثیرگذاری آدمی بر سرنوشت خویش و نیز محیط پیرامونی وی می‌شوند. این عوامل را می‌توان تحت عنوانهای زیر دسته‌بندی کرد:

۱-۱. نفی عینیت و بازنمودگرایی

انکار عینیت از سوی رورتی و گسستن پیوند واقعیت با حقیقت منجر به رهایی از چارچوب مطابقت می‌شود. اساسی‌ترین داعیهٔ رورتی در حیطه معرفت‌شناسی، گزینش خلق حقیقت به جای کشف آن است (رورتی، ۱۹۸۹، ص۱۲). این ایده، آدمی را از حالت انفعالی کشف، به حالت فعال خلق می‌رساند و سبب می‌شود که آدمی صرف نظر از محیط واقعی، حقیقت را امری مکنون و گنجینه‌ای ثابت که باید کشف شود، نداند بلکه آن را به صورت امری متغیر، تاریخی و احتمالی بنگرد که باید خلق شود. پیش زمینه نگرش رورتی، به حقیقت، نگاه تاریخی هگلی به آن است که

آن را دارای شئون متفاوت می‌داند که هر روز و هر لحظه شأنی از شئون آن عیان می‌شود (زیباکلام، ۱۳۷۸). در دیدگاه هگلی، حقیقت افسونگری است که هر روز در کار جلوه‌گری است و در هر لحظه، جلوه‌ای نو از خویش پدیدار می‌کند. در این دیدگاه، نمی‌توان جلوه‌ای خاص از حقیقت را در حکم کل حقیقت در نظر گرفت و نمی‌توان جلوه‌گریهای فردای آن را پیش‌بینی کرد. از اینجاست که عنصر امکان و احتمال در حقیقت رخنه می‌کند و ارائهٔ تصویری ثابت و لایتغیر از آن را ناممکن می‌کند.

رورتی، ضمن انکار عینیت، زبان را به شدت از وظیفه بازنمایی یا "بازنمود" واقعیت برکنار می‌دارد (رورتی، ۱۹۸۹، ۲۲-۳). این داعیه را می‌توان به نحوی، منتج از رد عینیت دانست. وقتی که عینیتی برای کشف وجود نداشته باشد، شأن آیینه‌ای زبان نیز مورد تردید قرار می‌گیرد.

از دیدگاه رورتی، زبان ابزاری است که کارآیی آن در حین تشکیل و در بستر تاریخی آن مشخص می‌شود (رورتی، ۱۹۸۹، ص۱۳). او معتقد است که زبان هرگز نمی‌تواند از خواسته‌ها و علائق استفاده‌کنندگان خویش جدا شود، بنابراین نمی‌توان به وسیله زبان، توصیفی فارغ از ارزش از واقعیت داشت (باقری، ۱۳۸۴). رهایی زبان از وظیفه بازنمودگرایی واقعیت و نیز تبدیل آن به ابزاری نامعین که خصیصه امکانی را به مثابه امری ذاتی داراست، سبب می‌شود که واژگانی به نام "واژگان نهایی" غیر قابل تغییر که به منزلهٔ تکیه‌گاه استفاده‌کنندگان و امری ثابت، مطرح باشد از اعتبار ساقط شود و آدمیان این امکان را بیابند که بر اساس شرایط تاریخی - فرهنگی خویش و برای رفع نیازها و مقاصدشان و به منظور علائق فردی و جمعی خود، زبان را به مثابه ابزاری شکل بخشند و از آن بهره جویند.

۲-۱. طرح خصیصه امکانی برای درون و برون آدمی

از اساسی‌ترین مفاهیم نظریه رورتی که می‌توان از آن به عنوان عنصری مرکزی نام برد، خصیصه امکانی است. رورتی با تأکید بر این خصیصه در درون و برون آدمی، قطعیتها را انکار می‌کند، عینیتها را کنار می‌گذارد و آدمی را در درون و برون با شرایطی احتمالی و ناپایدار رو به رو می‌سازد (رورتی، ۱۹۸۹). در این وضعیت، همه چیز بی‌ثبات و قابل تغییر فرض می‌گردد که می‌توان با خلاقیت و در صورت لزوم آن را دگرگون ساخت.

رورتی "خود" یا هویت فرد را برخوردار از خصیصه امکانی می‌داند (رورتی، ۱۹۸۹). او دو عنصر اساسی ثابت در وجود آدمی (عقل و وجدان) را مورد هدف قرار می‌دهد و قطعیت و ثبوت آنها را به نقد می‌کشد (رورتی، ۱۹۸۹، ص۳۳).

به اعتقاد رورتی، علاوه بر درون آدمی، برون آدمی نیز احتمالی و قابل تغییر است. زبان نیز به عنوان رسانه ارتباطی آدمی با محیط پیرامونش، از خصیصه امکانی برخوردار و به نحوی در حال ساخته شدن است (رورتی، ۱۹۸۹، ص۲۳-۳).

به اعتقاد رورتی، زبان ابزاری است که ماهیتش ضمن استفاده ساخته می‌شود و نمی‌توان وجودی قطعی و ماهیتی ثابت برای آن در نظر گرفت. اجتماع انسانی و جامعه نیز در نگاه رورتی، دارای خصیصه امکانی است (رورتی، ۱۹۸۹، ص۶۵-۴۴). بر این اساس، به خلاف نظر متفکران عصر مدرن، قوانین ثابت و معینی بر حرکت و پیشرفت جامعه حاکم نیست (باقری، ۱۳۸۴) و دگرگونیهای اجتماع رهاورد احتمال و در گرو امکان هستند.

در نگرش رورتی به درون و برون آدمی، جهان درون و برون نا متعین است و آدمی همچون گویی در دامان حوادث و احتمالات شناور است. همچنین تقدیری برای عالم متصور نیست و کشتی هستی، بدون ناخدا در توفان امواج در حرکت است و سرنوشت آن را تصادف و احتمال رقم می‌زند.

۲. انسان‌شناسی رورتی

مؤلفه‌های مورد بحث در بخش قبل، نشانگر نگاه ویژهٔ رورتی به انسان است. او با انکار ماهیت از پیش تعریف شده دربارهٔ انسان، تصویری متغیر و سیال از آدمی ترسیم می‌کند. تعریف جدیدی که رورتی از شخص ارائه می‌دهد، در نظر گرفتن آدمی به مثابه شبکه‌ای از مولکولهاست. شبکه ای که به شیوه‌ای کواینی، خود را می‌آراید (رورتی،۱۹۹۱، ص ۱۹۹). کواینی بودن این شبکه ناظر بر کل‌گرایانه بودن آن است (به این دلیل که کل‌گرایی از ویژگیهای بارز دیدگاههای کواین است). از ویژگیهای منحصر به فرد این شبکه، بدون مرکز[۳] بودن آن است. این امر سبب می‌شود که هیچ جزئی از این شبکه بر اجزای دیگر تقدم و برتری نداشته باشد و رابطه‌ای همگن میان آنها برقرار شود.

رورتی این شبکه را متشکل از باورها، اعتقادات و دیدگاههای فرد می‌داند که در طول زندگی، در فضای تاریخی- اجتماعی وی و تحت شرایطی گوناگون، به وجود آمده است (کریستوفر،

۱۹۸۶). لذا می‌توان گفت ساختنی بودن این شبکه و سیالیت ذاتی آن امکان تغییر در آینده را در حکم یک امکان قوی مطرح می‌کند.

انسان در دیدگاه رورتی، در عین حال میراث دار "طبیعت‌گرایی"[۴] دیویی است و طبیعت‌گرایی در او جاری است. این انسان با دو سرمایه طبیعی اولیه که رورتی آنها را در همه آدمیان مشترک فرض می‌کند، مسیر زندگی را آغاز می‌کند. این دو سرمایه درونی یکی حساسیت زیباشناختی و دیگری قابلیت رنجور گشتن با مشکلات بیرونی و قابلیت حل آنهاست (رورتی، ۱۹۸۹ ص ۱۷۷). مقوله‌های اساسی رورتی در زمینهٔ انسان‌شناسی رورتی در ادامه این بخش، مورد توجه قرار خواهد گرفت.

۱-۲. واژگان نهایی

یکی از مؤلفه‌های اساسی انسان‌شناسی رورتی، "واژگان نهایی"[۵] است. وی در تبیین خویش از آدمی، در هر لحظه او را واجد واژگان نهایی می‌داند. واژگان نهایی مجموعه‌ای از کلماتی– یا ایده‌هایی– است که آدمی برای توجیه اعمال، باورها و زندگی خویش آنها را به کار می‌برد (رورتی، ۱۹۸۹، ص۷۳). این کلمات که برگرفته از زندگی شخصی، اعمال گذشته و آرمانهای آینده انسان هستند و به نوعی داستان زندگی فردند. داستانی که منحصر به زندگی او و نگاهش به هستی است. به اعتقاد او، اگر در موقعیتی ویژه و در برخورد با مسئله‌ای، این واژگان از عهدهٔ توجیه بر نیایند و قادر به حل مسئله نباشد. فرد مستأصل می‌شود و در صدد اصلاح آن و خلق واژگانی جدید برمی‌آید. نهایی بودن این واژگان به این نکته اشاره دارد که هیچ گونه معیاری ورای این واژگان وجود ندارد که آدمی با توجه به آن عمل کند. این واژگان نهایی‌ترین وضعیت آدمی در مواجهه با موقعیتهای مختلف است؛ وضعیتی که در طول زندگی وی ساخته و پرداخته شده است.

۲-۲. طعن‌گرایی

رورتی برای آغاز فرایند "خود آفرینی" عنصری اساسی را لازم می‌داند و بدین منظور اصطلاح "طعن‌گرایی"[۶] را به کار می‌گیرد. طعن‌گرایی به معنای روا داشتن تردید در واژگان خاص مورد استفاده فرد است (باقری، ۱۳۸۴)؛ نوعی نگریستن طعن آمیز به واژگان متعارف و محدود نماندن در حصارهای آنها. طعن گرا با وجود اندیشیدن و سخن گفتن با واژگانی معین، دیگر واژگان را نیز از نظر دور نمی‌دارد و معتقد به انحصار و برتری واژگان خویش بر دیگر واژگان نیست (رورتی، ۱۹۸۹، ص ۷۴).

طعن‌گرای آزاده که انسان ایده‌ال رورتی است، واژگان خویش را از موقعیت فراتر فرو می‌کشد (رورتی، ۱۹۸۹، ص ۷۴)، آنها را مورد سؤال قرار می‌دهد و یوسته و در هر موقعیت به غنی‌سازی و توسعه آنها می‌پردازد. نگاه او به واژگان نهایی خودش، با تردیدی دائمی همراه است. تردیدهای او به دلیل آن است که او همواره از واژگان دیگر متاثر می‌شود؛ واژگانی که به منزلهٔ واژگان نهایی دیگران، در آثار، اشعار و کتابها به کار برده می‌شوند. اندیشیدن و تفکر بر واژگان جدید، او را به بازسازی واژگان خویش وامی‌دارد. او هیچ موقعیتی را استوار و قاطع فرض نمی‌کند و می‌داند که باورها و خواسته‌هایش بر سبیل احتمال و در بستر زمان شکل می‌گیرند (رورتی، ۱۹۸۹).

۳-۲. خودآفرینی

در موقعیتهایی که واژگان نهایی فرد قادر به توجیه شرایط نیستند، آدمی برای توجیه و یا حل مسئله و سازگاری با شرایط، دست به تغییر واژگان نهایی خویش می‌زند. روبه‌رو شدن با آثار جدید، نگاههای نو، نظریه‌های بدیل و موقعیتهای یش‌بینی نشده، آدمی را وادار به تجدیدنظر در ساختار شبکه درونی خویش و واژگان نهایی خود می‌کند (رورتی، ۱۹۸۹). در اینجاست که مفهوم "خودآفرینی" جایگاه طرح می‌یابد. در دیدگاه رورتی، آدمی همواره و در همه فعالیتهایش در حال خود آفرینی و باز آفرینی خویش است (رورتی، ۱۹۷۹، ص ۳۵۸). این آفرینش مجدد، به آدمی فرصت تجربه دنیاهای جدید و واژگان مفید را می‌دهد. در این دیدگاه، این خود انسان است که خود را تعریف می‌کند. رورتی دربازآفرینی خویش نظر ژان پل سارتر[۷] را در مورد انسان می‌پذیرد و برای نظریه "تقدم وجود بر ماهیت"، به دلیل آزاد گذاشتن آدمی در تعریف خویش و رد تعاریف محتوم و ثابت، برتری قائل است (رورتی، ۱۹۷۹، ص۳۶۰).

او معتقد است که آدمی را از زمان و احتمال راه گریزی نیست (رورتی، ۱۹۹۱، ص ۳۲)؛ انسان باید خصیصه امکانی و جهان یرامونی خویش را بشناسد و سعی کند خود را به آن عادت دهد. وی هم آوا با گادامر[۸]، هدف فکر آدمی را "تکوین خویشتن" می‌داند و بر این نظر است که آدمی با تلاشهایش در حوزه‌های گوناگون - فرهنگ، علم، هنر، سیاست و ادبیات در ی بازسازی خویشتن است و در هر تلاش، با هر سازماندهی مجدد، گویا انسانی دیگر می‌شود که تعریفی دیگر نیز خواهد داشت (رورتی، ۱۹۹۱، ص ۳۲). این فرایند تغییر، همیشگی است و آدمی در این راه، هیچ گاه از حرکت باز نمی‌ایستد.

۴-۲. مدینه فاضله آزاد

مدینه فاضله رورتی، اجتماعی است که وحدت انسانی در آن محقق می‌شود (رزنو، ۱۹۹۸). رورتی برای طرح این آرمان، بر دو ویژگی مشترک آدمیان تأکید می‌کند. این دو ویژگی یکی احساس زیبایی‌شناسی و دیگری احساس درد و رنج است (رورتی، ۱۹۹۱، ص۱۷۷). او سعی دارد با تمرکز بر این دو حس و توسعه آن دو در میان افراد، نوعی همبستگی و یوند اجتماعی را ایجاد کند. باید توجه داشت که راه رسیدن به این ایده ال، نه تحقیق بلکه تخیل است؛ ایجاد نوعی تخیل احساس آدمیان دیگر و توسعه نوعی احساس همدردی با دیگران (رورتی، ۱۹۸۹، ص۹۲ و ۹۳). این احساس گونه‌ای از وحدت را خلق می‌کند که با اندیشه کشف نمی‌شود (رزنو، ۱۹۹۸). این حس چون نخ تسبیح، آدمیان را به یکدیگر پیوند می‌دهد و نوعی نزدیکی روحی در میان آنها به وجود می‌آورد.

رورتی سعی دارد مفهومی از "ما" را توسعه دهد و دیگران را نه در حکم "آنها" بلکه در حکم "یکی از ما" مطرح سازد (رزنو، ۱۹۹۸). به اعتقاد رورتی، این توصیف نگرشی است از آدمیان ناآشنا که همانند یکدیگرند و نیز تأکیدی است بر این موضوع که خود ما نیز همانند یکدیگریم.

وحدت موردنظر رورتی، وحدتی عملی است که نه با نظریه‌پردازیهای فلسفی، بلکه از راه احساس و تخیل ایجاد می‌شود. همبستگی اجتماعی بوجود آمده از این طریق نه با تأکید بر عقل، بلکه از راه همدردی و اشتراک احساسی خلق می‌شود. مدینه فاضله رورتی، طرحی جهانی است که صرف نظر از نوع نگرش افراد، سعی در یوند آنان دارد و البته در بطن خویش طعن‌گرای آزاده را پرورش می‌دهد.

۳. تربیت اجتماعی و اصول آن در دیدگاه رورتی

تربیت اجتماعی از دیدگاه رورتی، جایگاهی ویژه را به خود اختصاص داده است. یکی از مؤلفه‌های اساسی نظریه رورتی که نقش آن در بحثهای تربیتی وی قابل توجه است، تمایز دو حیطهٔ عمومی و خصوصی آدمی است. او این دو حوزه را منفک از یکدیگر و تفاهم‌ناپذیر تلقی می‌کند. نظر وی این است که هر یک از این دو حیطه، قوانین خاص خود را دارد و قابل فروکاهش به یکدیگر نیستند. رورتی در عین حال، ضرورتی برای وحدت تئوریک این دو دیدگاه حس نمی‌کند و نگاهی پراگماتیکی و ابزارگرایانه به این دو حیطه دارد (رورتی، ۱۹۸۹، مقدمه). او

با طرح دو اصطلاح کلان خود آفرینی و عدالت، اظهار می‌کند که هریک از این دو در دو حوزهٔ مجزای خصوصی و عمومی قابل تحقق است و نمی‌توان آنها را در کنار یکدیگر و با هم داشت.

از نظر رورتی مفهوم خود آفرینی ضرورتا فردی و شخصی است و تناسبی با بحث و استدلال و تبادل نظر ندارد و مفهوم عدالت نیز ضرورتا اجتماعی است و نمی‌توان آن را با حیطهٔ فردی جمع کرد. او این دو حیطه را اساساً، متفاوت‌از یکدیگر می‌داند؛ دو حیطه‌ای که نه قابل ترکیب‌اند و نه قابل مقایسه و تطبیق؛ مانند دو ابزار متفاوت که هریک کارآیی ویژهٔ خود را دارند و قابل‌ترکیب و مقایسه با یکدیگر نیستند. البته سعی او، برقراری نوعی ارتباط میان این دو دیدگاه بوده است، اما نه ارتباطی نظری و فلسفی، بلکه ارتباطی عملی و ابزاری. بدین منظور رورتی طرح طعن‌گرایی آزاده را در بعد فردی و "مدینه فاضله آزاد"[۹] را در بعد اجتماعی طراحی کرده است.

وی در مقاله خویش با عنوان "تربیت به منزله اجتماعی شدن و تفرد" متناظر با نظریات فلسفی خویش با تقسیم دوره تربیت به دو دوره پیش از دانشگاه و پس از آن، برای هریک از این مراحل، اهدافی را در نظر گرفته است که در مجموع، تأمین کننده هدف او در تربیت اجتماعی هستند (رورتی، ۱۹۹۹). در نهایت انسان ایده آل رورتی، هم در این دو دوره به نوعی همبستگی با اجتماع می‌رسد (هدف دوره پیش از دانشگاه) و هم با رشد فردیت خویش، قدرت اثرگذاری بر سنتهای جامعه را می‌یابد (هدف دوره دانشگاه).

۱-۳. اصول و روشهای تربیت اجتماعی از دیدگاه رورتی

این اصول ناظر به دو دوره تربیتی پیش از دانشگاه و پس از دانشگاه است. دو اصل اول، به دوره اول و بقیه به دوره دوم اختصاص دارند. ذکر این نکته ضروری است که از میان روشهای محقق کننده هر اصل، روشهایی برگزیده گردیده‌اند که در نظریه‌ها بیشتر مورد توجه واقع شده‌اند.

اصل ۱: جامعه‌پذیری اولیه

این اصل ناظر بر ورود آدمی به اجتماع و برقراری ارتباط با اطرافیان و افراد جامعه است. هدف این اصل، پذیرش جامعه و شرایط فرهنگی-تاریخی آن است تا آدمی به همگرایی با جامعه خویش نائل شود. این همگرایی، فرد را با جامعه خویش پیوند می‌دهد (آریسیلا، ۱۹۹۰) و نوعی ارتباط همدلانه میان افراد اجتماع برقرار می‌کند. این همدلی و پیوند، زندگی در جامعه را برای آدمی خوشایند و نسبت به مسائل اجتماعی و ارتباطات انسانی حساس می‌کند. از روشهایی که از

آنها در برآوردن این اصل استفاده می‌شود و در نظرات رورتی بر آنها اشاره شده است، روشهای زیر قابل ذکرند:

روش گفتگو[۱۰] به منظور برقرای ارتباط: این روش که در آثار رورتی، مورد تأکید قرار گرفته است (رورتی، ۱۹۹۰) آغاز ایجاد رابطه میان فرد با اطرافیانش است. معلم با گفتگو در کلاس، می‌کوشد تا میان خود و دانش‌آموزان ارتباط برقرار کند و آنها را به جامعهٔ کوچک کلاس وارد کند. باید سعی شود، تعاملی بودن گفتگو حفظ شود تا دانش‌آموزان ارتباطی دو طرفه ومتعادل را حس کنند. علاوه بر گفتگو میان معلم و دانش‌آموزان، ایجاد فضا برای گفتگو میان دانش‌آموزان نیز ضروری است. آنها در این مرحله با همکلاسیهای خود احساس نزدیکی بیشتر می‌کنند؛ مسائل، دغدغه‌ها و علایق مشترکشان را می‌شناسند و در مسیر این مسائل، با یکدیگر شکل می‌گیرند. نحوه شکل دهی این گفتگوها در ایجاد حس استقلال و خلاقیت همچنین ارائهٔ بحثهای منعطف و تعاملی نیز در این زمینه مؤثرند.

روش تقویت هویت جمعی با شناساندن قهرمانان ملی: در این روش سعی می‌شود با معرفی قهرمانان ملی و بیان داستان زندگی آنان دانش‌آموزان، نوعی احساس همدلی نسبت به آنان و به تبع آن نسبت به یکدیگر در خویش حس کنند (رورتی، ۱۹۹۰، ص۴۲). قهرمانان یک ملت می‌توانند ستونهای وحدت بخش یک جامعه قرار گیرند و این روش، به استفاده از همین نیروی بالقوه اشاره دارد. با روایت داستان زندگی قهرمانان، حس میهن‌پرستی دانش‌آموزان تحریک می‌شود و همین حس آنان را به یکدیگر نزدیک می‌کند. قهرمانان، در دانش‌آموزان حس مشترکی را می‌آفرینند که می‌توان از آن برای تحکیم همبستگی اجتماعی بهره گرفت. رورتی، معتقد است برای تحقق بخشیدن به تربیت عمومی باید هر یک از دانش‌آموزان، قهرمانانی محبوب داشته باشند. او وجود اشتراک میان قهرمانان دانش‌آموزان را سبب برقراری ارتباط و گفتگوهای جذاب میان آنها می‌داند و این ارتباط سبب به وجود آمدن اشتراک در حساسیت زیبایی شناسانه آنها و در نهایت نزدیکی آنها به یکدیگر می‌شود (رورتی، ۱۹۹۰، ص۴۲). در واقع در این روش، قهرمانان موضوع گفتگوهای جذاب دانش‌آموزان و ایجاد یوند و تعهد میان آنها نسبت به یکدیگر می‌شوند. رورتی در پاسخ به یکی از منتقدانش، در پاسخ به عدم تأکید بر خلاقیت در دوره عمومی، یشنهاداتی را برای بهبود این دوره ارائه می‌دهد که به دست معلم محقق می‌شود. او معتقد است که برای منتقد ساختن

دانش‌آموزان، معلم باید انقلابهای اجتماعی رخ داده در تاریخ را به صورت حماسه‌های ناتمام تدریس کند تا دانش‌آموزان احساس کنند که می‌توانند به تکمیل و تداوم آن حماسه‌ها مانند تحرکات اجتماعی زنان، توسعه عدالت و... بپردازند و راه‌حلهایی بدیل برای مشکلات ارائه دهند. (رورتی، ۱۹۹۰، ص۴۲). روش دوم که یکی از منتقدان رورتی بیان کرده و رورتی بر آن صحه گذارده آن است که "معلمان اجازه دهند، گفتارشان در فضای مه آلودی حرکت کند و افراد خود را در آن پیدا کنند" (آریسیلا، ۱۹۹۰) به بیان دیگر، معلمان به جای ارائه بحثهای کاملا ساختار یافته و غیرقابل‌انعطاف، مسائل را به گونه‌ای منعطف و سیال بیان کنند تا دانش‌آموزان فرصت اظهارنظر بیابند و بتوانند خودشان نقش‌آفرینی کنند.

اصل ۲: رشد فردیت

این اصل که در دوره دوم تربیت (دوره پس از دانشگاه) به کار می‌رود، ناظر بر توسعهٔ هویت فردی آدمی و ممانعت از حل شدن در جریانهای اجتماعی است. در این اصل، باید بر فردیت آدمی و حفظ استقلال وی تأکید شود (باقری، ۱۳۸۴) و برای رهایی او از سلطه اجتماعی-فرهنگی محیط تلاش شود. در این مرحله (مرحله تفرد) باید امکان مخالفت فرد با اجماع جامعه و رفتن به سوی آرای فردی و نظرات متفرد، ایجاد شود (باقری، ۱۳۸۴). تبیین طعن‌گرایی و خودآفرینی در آرای رورتی در دامان همین اصل قرار می‌گیرد. روشهای کمک کننده در تحقق یافتن این اصل عبارتند از:

روش اعطای بینش در راستای یافتن امکانهای وجودی جدید: در این روش سعی می‌شود، فرد به جستجوی یافتن امکانهای جدید برای وجود خویش ترغیب شود. رورتی معتقد است که هدف تفکر باید باز تعریف خویش باشد، نه کشف حقیقت. به اعتقاد او وقتی که آدمی به مطالعه یا نوشتن کتابها و مطالب جدید دست می‌زند، امکانهای جدید را برای وجود خویش می‌یابد و ممکن است تعریفهایی تازه از خویش ارائه دهد (رورتی، ۱۹۷۹، ص۳۶۰). همین امر سبب نشاط آدمی می‌شود. او تفاوت این فعالیتها با اعمالی مانند بیشتر خوردن و بیشتر نوشیدن را در همین یافتن امکانهای تازه می‌داند. بیشتر خوردن و بیشتر نوشیدن، امکانهایی جدید از وجود ما را به ما نمی‌شناسانند (رورتی، ۱۹۷۹، ص۳۶۰)، اما حرفهای جدید و ایده‌های نو و راه‌حلهای بدیع، وجود ما را بازتعریف و بازسازی می‌کنند. این امر سبب می‌شود تا آدمی به درون خویش و هویت فردی خود بیشتر توجه کند و زمینه رشد فردیت در او به وجود آید.

روش برجسته ساختن فهم و علاقه فردی: شناخت و تأکید بر فهم و علایق فردی آدمی، سبب تمایز او از دیگران و رشد فردیت او می‌شود. نحوه درک فرد و علائق شخصی آنان منحصر به فرد است و توجه آدمی به آنها سبب می‌شود که خود را متمایز و متفاوت از دیگران بداند، بنابراین زمینه رشد و تقویت فردیت وی ایجاد می‌شود. پایهٔ این روش، باید با تمرکز کردن بر علایق، فهم و نیازهای فردی، تمایزات افراد با دیگران مشخص شود تا آنها تفاوت خود را با دیگران حس کنند.

اصل۳ : رشد تفکر انتقادی

با توجه به انتظاراتی که رورتی در دورهٔ دوم تربیت از فرد دارد (طعن‌گرایی و خودآفرینی) در این دوره، فرد باید بتواند در مورد فهم‌های متعارف تردید کند و به چالش با آنها بپردازد تا سرانجام فهم‌های اصیل و بدیع به وجود آورد. زمینهٔ ایجاد این توانایی، توسعهٔ تفکر انتقادی در آدمی است. رورتی، معتقد است که انسان طعن‌گرا با تأمل بر فهم متعارف و تردید در آن، سعی دارد تا فهم‌های بدیل و خلاّقانه‌ای را ارائه کند تا نقش اصلاحی داشته باشند و به باز تولید اجتماعی منجر شوند (رورتی، ۱۹۹۰). لازمهٔ چنین نوع تاملی، تفکر انتقادی شدید فرد است. رشد تفکر انتقادی در آدمی سبب می‌شود که فرد با امور پیرامون خویش، فعالانه و نقادانه روبه‌رو شود و بدون متقاعد شدن، چیزی را نپذیرد. روشهای معطوف به این اصل عبارتند از:

روش ارائهٔ مثالهای نقض اصول کلی: به نظر می‌رسد، بیان کردن حالات استثنایی قوانین کلی در دورهٔ دانشگاه، سبب می‌شود که فرد دربارهٔ تمامیت قانون شک و آن را امری ممکن فرض کند. در این دوره به جای تأکید بر مرجعیت قوانین، باید بیشتر بر موارد نقض آنها اشاره کرد تا افراد به بازاندیشی دربارهٔ قوانین وادار شوند و تردید را دربارهٔ آنها روا بدانند. همین نگاه تردیدآمیز به قوانین، نگاه چالشی به امور را در فرد ایجاد می‌کند و سبب رشد تفکر انتقادی در وی می‌شود.

روش مواجه کردن با موقعیتهای چالش‌برانگیز: روبه‌رو کردن فرد با موقعیتهای چالش‌برانگیزی که معلومات صوری وی برای حل آنها کافی نباشد، فرد را به تردید در این معلومات و تفکر درباره تبیینهای تازه وامی‌دارد. دراین حالت، فرد با مشاهده پاسخ نگرفتن از راه‌حلهای متعارف خویش، در اعتبار همیشگی آنها تردید می‌کند. تکرار این موقعیتها سبب می‌شود که فرد نسبت به بسیاری از اصول موجود، اطمینان کامل خویش را از دست بدهد و به آنها نقادانه و تردیدآمیز بنگرد. از این رو، افراد باید با روش مواجه شدن با موقعیتهای چالش‌برانگیزی که دارای پاسخ قاطع و منحصر به

فردی نیستند، نسبت به فهم‌های گذشته خویش دچار تردید شوند تا بتوانند این واژگان را از حالت قطعی خارج کنند و به آنها تردیدآمیز بنگرند.

اصل ٤: رشد خلاقیت

خود آفرینی مطرح در دیدگاه رورتی و نیز طعن‌گرایی وی نیاز به داشتن خلاقیت در ارائهٔ راه‌حلهای تازه دارد. اگر فرد فقط به تردید در امور بسنده کند و توانایی آفرینشهای جدید را نداشته باشد، به سمت پوچ‌گرایی یش خواهد رفت. باز تولید اجتماعی مورد نظر رورتی (رورتی، ۱۹۹۰) که از وظایف انسان طعن‌گراست، با تفکر انتقادی آغاز شود و با خلاقیت به انجام می‌رسد. بر اساس این اصل، باید با تقویت خلاقیت و قدرت آفرینشهای جدید در فرد، او را برای ارائهٔ راه‌حلهای جدید آماده کرد. روشهایی که می‌توان با آنها به رشد خلاقیت پرداخت عبارتند از:

روش قداست‌زدایی از سنتها: روش عمل‌گرایانه نوعمل‌گرایی، سنتها را راه‌حلهایی برای مشکلات معرفی می‌کند که در صورت ارائه راه حل کارآمدتر می‌توان آنها را تغییر داد. در این دیدگاه، هرگونه قدرت استعلایی و وابستگی آدمی یا سنتها به آن نفی می‌شود (رورتی، ۱۹۹۱، ص ۷۸-۶۳) و همه چیز انسانی و زمینی تعریف می‌شود. رورتی، دیویی را هگل[11] طبیعی شده می‌داند (رورتی، ۱۹۹۱، ص۲۰۱)؛ یعنی در این دیدگاه، همه چیز شأنی طبیعی و زمینی دارد و هیچ چیز قداست ماورایی ندارد. در این روش، فرد باید با طبیعی انگاشتن همه چیز از جمله سنتها، دغدغهٔ زیرسؤال بردن و خلق سنتهای جدید را از میان ببرد. البته یامدهای این روش باید در جای خویش مورد بررسی قرار گیرد تا به طور کلی کارآمدی آن روشن شود.

روش استعاره‌سازی: در فرایند سنت‌سازی، رورتی به بهره‌گیری از استعاره‌ها تمایل دارد (باقری، ۱۳۸۴). او معتقد است در جریان طعن‌گرایی، فرد با بهره‌گیری از خصیصهٔ امکانی زبان، می‌تواند آن را به طرزی نوین به کار گیرد و توصیفهای نوینی ارائه دهد. در این روش، علاوه بر بهره‌گیری از واژه‌های نوین، توصیف نوین می‌تواند با آنچه رورتی "سو استفاده خلاقانه از زبان" می‌خواند نیز ایجاد شود (باقری، ۱۳۸۴). منظور از سو استفاده، به کار بردن استعاره‌های دور از ذهن است (باقری، ۱۳۸۴). استعاره هایی که ممکن است در زمان فعلی بسیار مسخره به نظر برسند، اما در آینده به مثابه فهم متعارف به کار روند. استنباط می‌شود که رورتی با استعاره‌سازی، قصد فرار از حصار توصیفها و واژگان رایج را دارد. پس از این رهایی و روبه‌رو کردن ذهن با مفاهیمی که

برایش عجیب به نظر می‌رسد، فرایند ایجاد سنت آغاز می‌شود. همین استعارهٔ بدون معنا، نقطه شروع یک نگاه بدیع می‌تواند باشد و در این فرایند هسته سنتی بدیع را تشکیل دهد.

روش استفاده از آفرینشهای هنری: انجام دادن کارهای هنری، دامنه خلاقیت فرد را گسترش می‌دهد و او را از محصور ماندن در تبیین‌های رایج و نگاههای متعارف رهایی می‌بخشد. رورتی، در حل مسائل، فرد را به روش علمی محدود نمی‌کند و بر خلاقیتهای هنری نیز تأکید می‌ورزد (رورتی، ۱۹۸۹، ص۳). این آفرینشها، دایرهٔ دید فرد را وسعت می‌بخشند و چون هنر فضایی است که حالتی خیالی دارد، در آن دست آدمی برای خلق باز است، ساختارهای بیرونی در آن کمتر دخالت دارند و کمتر آدمی را محدود می‌کنند، بنابراین تمرین خوبی برای بروز خلاقیت می‌توانند باشند و زمینهٔ رشد فرد را در آن مقوله تقویت کنند.

اصل۵: جامعه‌گرایی

رورتی، در پایان مرحله دوم تربیت، با تأکید بر دو خصوصیت مشترک آدمیان (احساس رنج و احساس زیبایی) سعی می‌کند افراد یک جامعه را به یکدیگر نزدیک سازد (رزنو، ۱۹۹۸). به اعتقاد او، با تأکید بر این دو احساس مشترک، نوعی رابطهٔ همدلانه میان آدمیان به وجود می‌آید (رزنو، ۱۹۹۸). در اینجا می‌توان گفت، چون این حس همدلی که منشأ درونی دارد، سبب نزدیکی افراد به یکدیگر می‌شود، نوع نزدیکی افراد به یکدیگر و پیوند آنان با جامعه خویش، با جامعه‌پذیری اولیه متفاوت است و گرایش خود افراد نیز در آن دخالت دارد. از این رو، شکل کنونی از ورود به جامعه را که نسبت به جامعه‌پذیری دوران کودکی عمیق‌تر است و عنصر عاملیت نیز در آن نقشی حیاتی دارد، می‌توان جامعه‌گرایی نامید. جامعه‌گرایی از درون فرد آغاز می‌شود و مبتنی بر احساسات مشترک وی با دیگر افراد است. روشهایی که می‌توانند زمینه را برای گرایش فرد به جامعه فراهم کنند، عبارتند از:

روش همدلی: برای جامعه‌گرایی و ایجاد پیوند نهایی میان آدمیان نیاز به ایجاد نوعی همدلی در آنهاست (رزنو، ۱۹۹۸). این همدلی را از راههای متفاوت می‌توان ایجاد کرد. به نظر می‌رسد هنر یکی از عرصه‌هایی است که درآن آدمیان احساسات مشترکشان برانگیخته می‌شود و نوعی احساس همدلی نسبت به یکدیگر و انسانهای دیگر، در درونشان شکل می‌گیرد. کمک به مظلومان جامعه و جلوگیری از خشونت نیز می‌تواند از روشهایی باشد که برای ایجاد حس همدلی به کار می‌رود.

روش ایجاد امید به آینده: رورتی، در مقاله خویش "پراگماتیسم بدون روش" وقتی که به اشتراکات خویش با دیویی اشاره می‌کند، یکی از این نقاط اشتراک را دل سپردن انسان امروزی به آینده بیان می‌دارد (رورتی، ۱۹۹۰، ص۷۱). به اعتقاد رورتی، این حس جایگزین دل‌سپاری به موجودی استعلایی به نام خدا یا هرچیز دیگر از این نوع گشته است (رورتی، ۱۹۹۰، ص۷۱). همین مقصد و امید مشترک، هرچند آن گونه که رورتی می‌گوید به شکلی قوم‌مدارانه شکل یافته باشد (رورتی، ۱۹۸۹، ص۲۱۲)، در آدمیان احساس همدلی ایجاد و آنان را به یکدیگر نزدیک می‌کند.

اصل ٦: عدالت ورزی

این اصل، ناظر بر هدف جامعهٔ لیبرال، یعنی عدالت و نفی خشونت است. طعن‌گرای آزادهٔ رورتی، کسی است که فکر می‌کند ظلم بدترین کاری است که آدمی انجام می‌دهد (رورتی، ۱۹۸۹، ص۱۴۶). جامعه لیبرال رورتی، جامعه‌ای است که خشونت و ظلم در آن جایی ندارد (رورتی، ۱۹۸۹، ص۷۲-۴۵). بر اساس این اصل، افراد باید عدالت را در جامعه حس و سپس در رفتار خویش متجلی کنند. روش تحقق این اصل عبارت است از:

روش دفاع ازحقوق گروههای اقلیت: در دموکراسی مبتنی بر رأی اکثریت، تضییع حقوق اقلیت بیشتر امکان دارد. در این میان، فرد آزاده خود را به حمایت از حقوق اقلیتها و نفی خشونت از گروههای تحت ظلم ملزم می‌داند (رورتی، ۱۹۸۹، ص۱۶۸-۱۴۲). به این ترتیب، او دفاع از مظلومان را امری جدی تلقی می‌کند و دفاع از حقوق اقلیتها را در جامعهٔ مدرن، سبب گسترش روحیهٔ عدالت‌طلبی قلمداد می‌کند. رویکردهای فمینیستی رورتی نیز از همین امر نشأت می‌گیرد (گیلمور، ۱۹۹۸). به اعتقاد نیکولسون[۱۲] (۱۹۸۹) به منظور مصداق بخشیدن به این روش باید به داستان زندگی زنان قهرمان پرداخته شود تا دختران نیز در فرصتی برابر با پسران، برای آینده خویش الگویی از موفقیت داشته باشند.

۴. نظریه عاملیت رورتی و پیامدهای تربیتی آن از منظری انتقادی

بررسی همهٔ نظریات رورتی از دریچه عاملیت و با نگاهی انتقادی در این مقاله امکان‌پذیر نیست. در این قسمت، ابتدا به ارزیابی خلاصه‌ای از مبانی فلسفی نظریهٔ عمل و سپس به بررسی نظریات تربیتی وی پرداخته خواهد شد.

۱-۴. مبانی فلسفی نظریه عاملیت در بوته نقد

مؤلفه‌های اساسی ارزیابی آرای فلسفی رورتی عبارتند از:

۱-۱-۴. مخدوش کردن منزلت آدمی با نگاه ارگانیک به وی: در نظر رورتی، آدمی موجودی است که با سه نیروی حساسیت به زیبایی، حساسیت به رنج و قابلیت حل مسئله مسلح شده است.

این امر را با اندکی تغییر، در نگاه دیویی نیز می‌توان یافت. فرایند عمل آدمی در نظر دیویی، با احساس رنج ارگانیسم از موقعیت نامعین آغاز می‌شود. این احساس رنج و تمایل به رسیدن به آرامش، آدمی را به عمل برای حل مسئله، رهایی از موقعیت نامعین و دستیابی دوباره به آرامش و سازگاری با محیط وامی‌دارد. پیشنهاد دیویی و ابزار او برای حل این موقعیت، روش علمی پنج مرحله‌ای اوست[۱۳] که مبادی عمل را از دید او می‌توان به دو مبدأ میلی (احساس رنج از موقعیت نامعین) و مبدأ معرفتی (فرضیه) تقسیم کرد.

با استنتاج از نظریات رورتی می‌توان گفت که او نیز این دو مبدأ را می پذیرد، با این تفاوت که در مبدأ میلی بر حس زیبایی شناسی نیز تأکید دارد و در فرضیه نیز، خود را محدود به فرضیه علمی نمی‌کند. رورتی در مقالهٔ خویش به نام "پراگماتیسم بدون روش"[۱۴] هسته عمل‌گرایی را جایگزینی عقاید درست بازنمودی با قواعد موفق در عمل معرفی می‌کند و معتقد است که عمل‌گرایی عطش روشمندی یا کشف روش را ندارد (رورتی، ۱۹۹۱). از دیدگاه رورتی، عمل‌گرایی بدون روش، فرهنگ بشری را به مثابه یک کل یکپارچه می‌نگرد که در آن، علم برتری خاصی بر دیگر اجزای آن ندارد و هریک از اجزا ممکن است روشی منحصر به خود داشته باشد. او حیطه‌های مختلف فرهنگ را ژانر می‌نامد. ژانرها با ضرورتهای معرفت‌شناختی همراه نیستند و به جای ارتباط داشتن با جهان بیرون، با یکدیگر ارتباط دارند (رورتی، ۱۹۹۱). از ژانرها با اندکی تسامح می‌توان تحت عنوان سبکهای حکایی یاد کرد (رورتی، ۱۹۹۱، ص۷۸-۶۳).

همچنین در دیدگاه وی، اراده و خواست آدمی به شکل متمایز در نظر گرفته نشده است و در جریان مواجهه با موقعیت نامعین نوعی تأثر خودبه‌خود برای او فرض شده است. این امر را می‌توان ناشی از نگاه طبیعت‌گرایانه رورتی و دیویی به آدمی دانست که او را تا حد یک ارگانیسم تقلیل می‌دهند. در اینجا در سازمان نظریات وی، تناقضی رخ می‌نماید، یعنی در حالی که رورتی بر نگاه ارگانیک به آدمی اصرار می ورزد و واکنش او نسبت به موقعیت نامعین را شبیه حیوانات دیگر تصویر می‌کند، از او انتظار انجام دادن ابداعات و برخورد فعالانه دارد اگر آدمی در ساختمان

وجودی خویش تفاوتی با حیوانات ندارد، چگونه می‌توان از او انتظار انجام دادن کارهایی ورای یک حیوان داشت؟ اگر نیروی عقل، وجدان و ارادهٔ آدمی به منزلهٔ قوای مستقل به رسمیت شناخته نشوند و همه چیز به شکل طبیعی تصویر شود، چگونه از وی انتظار اختیار و ابداع داشت؟

همچنین دیدگاه رورتی در مورد شخص به منزله شبکه‌ای کواینی، بدون توسل به زمینه‌ای حاکی از منزلت آدمی، امکان این امر را فراهم نمی‌آورد که بتواینم دربارهٔ عشق میان افراد جامعه سخن بگوییم؛ عشقی که او معتقد است اشتراک آدمیان در رنج (که در سطح اشتراکات آنها با دیگر حیوانات است) می‌تواند آن را پدیدار سازد. از منظر دیگر مخدوش شدن منزلت آدمی با فروکاستن آن به سطح یک حیوان باهوش، نمی‌تواند خواستهٔ مدینهٔ فاضله آزاد رورتی را تأمین کند. همچنان که طعن‌گرای آزاده را نیز به دست نخواهد داد. عاملیت آدمی هنگامی می‌تواند وی را به منزلهٔ عنصری تاثیر گذار مطرح کند که از این حالت کور و بدون هدف خارج شود و او را همانند موجودی مختار و دارای اراده بنگرد که آگاهانه – و نه صرفا تحت تاثیر محرکهای بیرونی– دست به عمل می‌زند.

۲-۱-۴. نقش منفعل کننده مقدر نبودن عالم: جهان دیویی و رورتی، علاوه بر نامعین بودن، نا مقدر نیز هست. در این جهان، همه چیز در هاله‌ای از ابهام قرار دارد و همه امور بر سبیل احتمال رقم می‌خورد.

تعبیر دیویی از "خدا"، تعبیری طبیعی شده[۱۵] است که از دوران مدرن، در اندیشه‌های او وارد شده است. در این مفهوم، شان تدبیر جهان برای خداوند مطرح نیست. مفهوم "خدا" نزد دیویی با نظیر آن در ادیان الهی متمایز است. دیویی، خدا را به مثابه موجودی استعلایی که وجودش بر وجود جهان و آدمی مقدم است، نمی‌پذیرد (رورتی، ۱۹۹۱، ص۷۱–۶۹). دیویی در کتاب خویش، "آیین مشترک"، خدا را به مثابه ارتباط فعال میان حال و آینده در نظر می‌گیرد. همین دیدگاه در اندیشه‌های رورتی نیزحضور دارد و سبب می‌شود که جهان مورد نظر او، تقدیر یافته از موجودی علیم و قدیر نباشد.

اصل در جهان دیویی (و به تبع وی در دیدگاه رورتی) بر تغییر است. جهان وی نه تنها مبدأ ندارد، بلکه فاقد منتها نیز هست و تغییر و حرکت آن، غایتی را دنبال نمی‌کند. "این تصویر، جهان را به صورت گویی معلق در فضا نشان می‌دهد که نه بر خود اتکا دارد (که در حرکت است) و نه بر چیزی دیگر" (باقری، ۱۳۶۶). در چنین جهانی، آدمی چون تکه‌ای رها شده در بی‌نهایت تصور

می‌شود و همین امر سبب می‌شود که اطمینان عمل از وی سلب شده، عملش گونه‌ای از ناچاری تعبیر شود. در این حالت، عدم وجود تکیه‌گاه برای آدمی و بی پناهی عمیق وی، ممکن است او را به انفعال کشد و از عمل تاثیرگذار و محکم بازدارد. در صورتی که مقدر بودن جهان نامعین و در نظر گرفتن صاحبی نیرومند برای آن، آدمی را از گوشهٔ خوف بیرون می‌کشد و سبب می‌شود که با اطمینان به عمل دست زند. این تقدیرکه در اختیار نیرویی برتر (خداوند) است، آرامشی را در دل آدمی می‌آفریند که او را قادر به عمل می‌کند. عدم تعیین جهان و مقدر بودن آن، چونان دو قطب خوف و رجا، آدمی را در وضعیتی ناپایدار، اما مطمئن قرار می‌دهند که راه را بر عامل بودن وی هموار می‌کند. در این حالت، آدمی با اطمینان از اینکه جهان اطراف او با وجود عدم تعین، صاحبی دارد که مقدرات آن را در دست دارد و با علم به اینکه آن قادر حکیم، مقدرات آدمی را با توجه به اعمال وی رقم می‌زند، عمل می‌کند و عاملیت خویش را در این عرصه به نمایش می‌گذارد.

۳-۱-۴. گسیختگی آدمی از هدف با انکار عوامل فراتاریخی (فطرت): تأکید مکرر رورتی بر احتمالی بودن درون آدمی و فروکشیدن آن تا حد حیوانات و نگاه ارگانیستی به آن، که میراث بر جای مانده داروین در عمل‌گرایی است، "سیمایی عمل زده" (به تعبیر باقری، ۱۳۶۶) از آدمی ترسیم می‌کند که هدفی جز ماندن در این جهان و حل معضلات خود در آن ندارد. در دیدگاه وی، همه وجود آدمی را فضایی مبهم و تاریخی تشکیل می‌دهد که بر سبیل احتمال تام رقم می‌خورد. او آدمی را در وضعیت اولیه خویش، همچون حیوانی با دو ویژگیهای اساسی: حساسیت نسبت به زیبایی و رنجور شدن با مشکلات بیرونی و نیز داشتن قابلیت حل آنها تصویر می‌کند (رورتی، ۱۹۸۹، ص۱۷۷). شبکه اعتقادات و باورهای آدمی، در طول زندگی وی و بر اساس مسائل پیرامونی و راه‌حلهای اعمال شده، شکل می‌گیرد و هیچ نیرو و زمینهٔ فراتاریخی اولیه در درون آدمی وجود ندارد.

پترز معتقد است که در این تحلیل که ما سعی داریم، خود و گذشتهٔ خویش را با تأکید بر امور جدید باز تعریف کنیم، این نتیجه مستتر است که تصویر از خود، در حکم یک موجود غیر تاریخی پاک شود (پیترز، ۱۹۹۸). به اعتقاد او این نکته که رورتی، خود اخلاقی فرد را به مثابه شبکه‌ای از اعتقادات و باورها، بدون پشتوانه‌ای تعریف می‌کند، مؤید در نظر نگرفتن عامل فراتاریخی در آدمی است (پیترز، ۱۹۹۸). این امر از آدمی، موجودی بی پشتوانه و بدون هویت می‌سازد و هدف تربیت را به صورت امری کاملاً تاریخی و مقطعی مطرح می‌کند. در این حالت، عاملیت آدمی از پشتوانهٔ

محکمی برخوردار نیست و حرکت وی نیز جهت‌گیری مشخصی ندارد. در این حالت نوعی از هم‌گسیختگی و نیز پوچی و بی‌هدفی در حرکت وی پدیدار می‌شود که جز با در نظر گرفتن عاملی ورای تاریخ نمی‌توان آن را درمان کرد.

۲-۴. آرای تربیتی رورتی در بوته نقد

در بخش دوم این قسمت، آرای تربیتی رورتی دربارهٔ تربیت اجتماعی مورد ارزیابی قرار خواهد گرفت. نکته مهمی که در بررسی آرای تربیتی رورتی به چشم می‌خورد، کارآمدی آنها در عمل و نزدیکی آنها به شرایط واقعی است. وجود این ویژگی که می‌توان آن را ناشی از تفکر عمل‌گرایانه رورتی و نگاه پراگماتیستی او دانست- در نظریات تربیتی دنیای امروز، امری ضروری است. اما در عین حال به دلیل انتقادات وارد بر خاستگاههای فلسفی و برخی عوامل دیگر این نظریات نیز خالی از اشکال نیستند. در ادامه به بررسی اجمالی نظریات تربیتی رورتی پرداخته خواهد شد. مهمترین مؤلفه‌های این ارزیابی عبارتند از:

۱-۲-۴. گسست در جریان تربیت: از نگاه رورتی، امور خصوصی و عمومی تفاهم‌پذیر نیستند و تلاش در جهت اتحاد این دو، تلاشی بی ثمر است. تفکیک این دو حوزه در نظریات تربیتی وی نیز به وجه آشکاری نمایان و سبب شده است تا وی تربیت را در دو مرحلهٔ مجزا پیگیری کند. دو مرحله‌ای که رابطهٔ ویژه نیز با یکدیگر ندارند. این نوع گسست در امر تربیت سبب بروز مشکلات بسیار می‌شود. نخست آنکه در این دیدگاه، توانایی نقادی افراد در مرحله پیش از دانشگاه نادیده انگاشته می‌شود و برنامه‌ای نیز برای رشد و تقویت آن پیش‌بینی نشده است (باقری، ۱۳۸۴). این نوع نگرش منجر به بروز نقادی و لوازم آن در دورهٔ دانشگاه به گونه‌ای خلق الساعه می‌شود که آن هم امکان‌پذیر نیست. فردی که در دوران پیش از دانشگاه مراحل پیش نیاز را برای رشد تفکر انتقادی و خلاقیت نگذرانده و همواره به منظور جامعه‌پذیری تربیت شده است، نمی‌تواند ره چند ساله را یک شبه بپیماید و به نوعی دوری و تردید دربارهٔ ارزشهای متعارف جامعه برسد، به طوری که قادر به تغییر آنها شود.

نکته دوم آنکه، این تباین میان دو عرصهٔ عمومی و خصوصی، نقادی را آزاد و رها از فرایند جامعه و سنت تصور می‌کند. در حالی که همان گونه که گادامر بیان داشته، نقد سنت فقط با تکیه بر آن امکان‌پذیر است و در غیر این صورت، به امری معلق در فضا تبدیل می‌شود این تباین، فرد

را تهی از سرمایه فکری و مفهومی به نقد وامی‌دارد، چیزی که از عهده وی خارج است (باقری، ۱۳۸۴). با توجه به این دو نکته اساسی، می‌توان گفت تفکیک دو امر عمومی و خصوصی در نظریات رورتی و قائل شدن به تفکیک مراحل تربیتی به نوعی گسست در امر تربیت و گسیختگی آدمی از جامعه منجر می‌شود که نتایج غیرقابل‌قبولی را در ی خواهد داشت.

۲-۲-۴. عدم ارائه معیار برای سنجش واژگان نهایی: اصرار رورتی بر انکار عینیت و در تقابل قرار دادن آن با همبستگی اجتماعی، منجر به نوعی سرگردانی در سنجش واژگان نهایی و تعیین کارآمدی آن می‌شود. رورتی در بیان بررسی یک نظریه و حقیقت آن- و در پی آن، واژگان نهایی فرد- کارآمدی در عمل را بیان می‌دارد (باقری، ۱۳۸۴، ص۲۲و۲۳). آنچه در اینجا مبهم است، معیار کارآمدی است. چه چیز بیانگر کارآمدی یک صورت‌بندی خاص و عدم کارآمدی دیگری است؟ به بیان دیگر، برقراری چه نسبتی میان این تبیین‌ها و واقعیت خارجی، نوید بخش کارآمدی و به دنبال آن میثاق اجتماعی است؟ نکته دیگر آنکه چه چیز وقوع این کارآمدی را تعیین می‌کند؟ اگر قوه عقل در آدمی انکار شود، سلاح وی برای داوری در این نقاط چالش برانگیز چه خواهد بود؟ در مقابل می‌توان با در نظر گرفتن نوعی تناسب و هماوایی با واقعیت خارجی معیاری برای کارآمدی تعیین کرد تا بتوان واژگان نهایی را در مواجهه با موقعیتهای گوناگون محک زد. در این میان میزان برآورده شدن این معیار را نیز باید با نیروی درون آدمی مشخص شود که انکار نیروهای فراتاریخی در آدمی نیز آن را به کنار می‌نهد و وی را در موقعیتهای چالش برانگیز، حیران وا می‌گذارد.

۳-۲-۴. تهی بودن فردیت آدمی: رشد فردیت در دیدگاه رورتی، با تأکید بر علائق فردی و نیز یافتن امکانهای جدید وجودی به شکل فردی صورت می‌پذیرد، اما به دلیل نگاه ارگانیک به وی، این رشد عمق چندانی نمی‌یابد و چه بسا به دلیل انکار عوامل فراتاریخی حالتی دوری نیز یدا کند. عدم تکیه بر مبدئی استوار – به دلیل نگاه ارگانیک به آدمی- و نیز گسیختگی از هدف – به دلیل انکار عوامل فراتاریخی- بالندگی و تعمیق را از فردیت می‌ستاند و رشد فردیت را به حرکتی کور، تصادفی و بی‌هدف تبدیل می‌کند. به سخن دیگر، فردیتی که رورتی از آن سخن می‌گوید یک فردیت تهی است و نمی‌توان آن را بدون معیار و هدف به سرمنزل نیکویی هدایت کرد. چرا که صرف یگیری علایق فردی و یافتن امکانهای جدید وجودی نمی‌توانند آدمی را به سوی بالندگی و تحول سازنده سوق دهند.

منابع

باقری، خسرو (۱۳۶۶). بررسی فلسفه تعلیم و تربیت جان دیویی، نشریه علوم تربیتی دانشگاه تهران، شماره۱-۲.

باقری، خسرو (۱۳۸۴). مراحل و اصول تعلیم و تربیت در دیدگاه نوعمل‌گرایی ریچارد رورتی، مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، سال سی و چهارم، شماره ۲.

زیباکلام ، فاطمه (۱۳۷۸). سیر اندیشه فلسفی در غرب، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

گوتک، جرالد ام (۱۳۸۰). مکاتب فلسفی و آرا تربیتی، ترجمه پاک‌سرشت، تهران:.انتشارات سمت.

Berry, Christopher. J. (1986). Human nature. London: Macmilan Education Ltd.

Conant, J., (2002). Freedom, cruelty and truth: Rorty versus Orwell. In Robert B. Brandom (ed). Rorty and his critics. Oxford: Blackwell Publishing.

Dewey, John. (1961). Democracy and education. New York: Mcmillan.

Gilmore, Richard (1982). Pragmatism, perfectionism, and feminism. Concordia College. Avaialble at www.cord.edu

Marcilla, Rene (1990). Edification, conversation, and narrative: Rortyan motifs for philosophy of education. *Educational Theory*, winter, Vol. 40, No. 1. University of Illinois

Nicholson, Carol (1989). Postmodernism , feminism, & education: The need for solidarity. *Educational Theory*, Summer, Vol. 39, No. 3, University of Illinois.

Peters, Michael (1998).Wittgenstein and post-analytic philosophy of education: Rorty or Lyotard? *Educational Philosophy and Theory* ,No. 40, 1998

Rorty, Richard. (1979). Philosophy and the mirror of nature. Cambridge: Cambridge University Press.

Rorty, Richard. (1989). Contingency, irony, and solidarity. Cambridge: Cambridge University Press.

Rorty, Richard (1990). The dangers of over philosophication. *Educational Theory*. Winter, Vol. 40, No. 1, University of Illinois .

Rorty, Richard. (1991). Objectivity, relativism and truth. Cambridge:

Reich, Rob (1998). The paradoxes of education in Rorty's liberal utopia. Stanford University

Rorty, Richard (1999). Philosophy and social hope. Harmondsworth: Penguin.

Rosenow, Eliyahu (1998). Towards an aesthetic education? Rorty's conception of education. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 32, No. 2.

پی‌نوشتها

1. Rorty
2. Dewey
3. centerless
4. naturalism
5. final vocabulary

۶. Ironism، منظور رورتی از طعن گرایی نسبت به واژگان نهایی، فروکشیدن آنها از موقعیت بالاتر و نوعی بازی با آنها است. رفتار طنز آمیز با واژگان و طعن و ریشخند آنها، واژگان را در دسترس فرد قرار می دهد و امکان نقد آنها را فراهم می‌آورد. چنین رفتاری با وجود اینکه به مرحله نقد نرسیده اما دستیابی به آن را تسهیل کرده است.

7. Jean-Paul Sartre
8. Gadamer
9. liberal utopia
10. conversation
11. Hegele
12. Nicholson

۱۳. این پنج مرحله در کتاب دموکراسی و آموزش و پرورش وی این چنین آمده است: ۱) آشفتگی ناشی از برخورد با موقعیت نامعین ۲) تعریف و حصر مسئله ۳) روشن کردن مسئله با بررسی دقیق آن ۴) ایجاد فرضیه های موقت ۵) آزمایش فرضیه مرجح (گوتک، ۱۹۹۷).

14. Pragmatism without method,1991
15. naturalized

بررسی دیدگاههای فلسفی دربارهٔ نسبت فناوری اطلاعات و تعلیم و تربیت[1]

دکتر خسرو باقری[****]

چکیده

فناوری اطلاعات همچون آخرین دستاورد فناورانه، با توجه به حضور گسترده در تعلیم و تربیت همانند سایر جنبه‌ها و رویدادهای تعلیم و تربیت، نیازمند پرسش خردمندانه یا فلسفی است. در این پژوهش دیدگاههای گوناگون فلسفی دربارهٔ فناوری اطلاعات در حوزه تعلیم و تربیت مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته و با توجه به شباهتها و تفاوتهایی که در مبانی نظری این دیدگاهها وجود دارد، به سه گروه تقسیم شده‌اند.

دیدگاه نخست یعنی مدرنیزم، فناوری اطلاعات را وسیلهٔ فکر آدمی می‌داند که به سبب نگاه مشتاقانه و آرمانی به فناوری، در این مقاله به این دیدگاه لقب نگاه "رؤیایی" داده شده است. دیدگاه انتقادی در تقابل با دیدگاه مدرنیزم و با نظر به مشکلات ناشی از بی‌طرفی

۱- تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۵/۱۱/۲۳ تاریخ آغاز بررسی مقاله: ۱۳۸۵/۱۲/۲۷
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۸٦/۷/۲۵

* دانشجوی دکتری تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت معلم، تهران. ای‌میل: zarghamii2005@yahoo.com
* استادیار دانشگاه تربیت معلم، تهران. ای‌میل: attaranm@yahoo.com
* استاد دانشگاه تربیت معلم، آدرس: تهران. خیابان مفتح. دانشگاه تربیت معلم
* استاد دانشگاه تهران. ای‌میل: kbagheri4@yahoo.com

ارزشی این دیدگاه در به کارگیری فناوری اطلاعات شکل گرفته است. دیدگاه مذکور به بررسی و تحلیل پیامدهای منفی و مخرب فناوری اطلاعات می‌پردازد و معتقد است که نگاه مدرنیزم به فناوری اطلاعات نادرست و تأسف‌بار است. از این رو به آن لقب نگاه " تراژیک" داده شده است. دیدگاه پست مدرنیزم با درنوردیدن مرزهای سنتی، فراسوی ساختارهای ثابت و تقسیم بندیهایی چون سوژه و ابژه، جنسیت، طبقه اجتماعی و نژاد می‌رود و برای این منظور از شیوه‌هایی چون تفسیر مدد می‌گیرد. به همین دلیل در این مقاله به آن لقب نگاه "دگرگونی" داده شده است. به نظر می‌رسد دیدگاهها در روندی تکاملی شکل گرفته‌اند، اما حتی نگاه "دگرگونی" نیز به تنهایی راهگشا نیست؛ از این‌رو در با هم نگری و در پیش‌گرفتن الگوی چرخه‌ای مرکب به دیدگاهها (به جای الگوی خطی تکاملی) استلزاماتی برای سیاستگذاری و طراحی فناوری اطلاعات در آموزش پیشنهاد شده است.

کلید واژه‌ها: فلسفه، فناوری، اطلاعات، فناوری اطلاعات، تعلیم و تربیت.

مقدمه

فناوری[1] و آخرین دستاوردش، فناوری اطلاعات[2] تأثیری در حوزه‌های گوناگون زندگی آدمی از جمله تعلیم و تربیت گسترده و چشمگیری گذاشته است. تأثی راین فناوری بر تعلیم و تربیت همانند دیگر جنبه‌ها و رویدادهای تعلیم و تربیت، نیازمند پرسش خردمندانه یا پرسش فلسفی است، زیرا نوع نگرش به فناوری اطلاعات و اهداف و روشهای به‌کارگیری آن در تعلیم و تربیت در پرتو پرسشهای فلسفی ممکن است و با تغییر نوع نگرش فلسفی به آن تغییر می‌کند . امروزه ساده انگارانه تصور می‌شود این فناوری ابزاری اطلاعاتی است با آموختن فن یا شیوهٔ بهره‌گیری از آن، زمینه‌های کسب دانش و یادگیری فراهم می‌شود.

در این مقاله رویکردهای فلسفی و تربیتی گوناگون به فناوری اطلاعات با توجه به شباهتها و تفاوتهایی که دارند، به سه دیدگاه تقسیم شده و سپس هر یک از آنها مورد بررسی و تحلیل قرارگرفته‌است. در پایان و با فرا رفتن از هر سه دیدگاه (حتی از دیدگاه نگاه " گرگونی" د که به نظر جامع‌تر می‌رسد) و پیشنهاد الگویی مرکب، متوجه خواهیم شد که تصور پیش گفته دربارهٔ

1. technology
2. information technology

فناوری اطلاعات، ساده انگارانه و نادرست است و پیامدهای ناگواری دارد. البته بنا به ضرورت، ابتدا تعریفی از فناوری و فناوری اطلاعات از نگاه فلسفی، ارائه می‌شود.

تعریف فناوری

ارسطو با نگاهی تحلیلی به فناوری معتقد است که فعالیت و تجربه آدمی سه صورت دارد: ۱) نظری ۲) عملی ۳) ابداعی و شعرگونه. او تخنه یا فن[1] را تجربه‌ای ابداعی و شعرگونه می‌داند و می‌گوید: تخته به دو صورت جلوه می‌کند: الف) به صورت تولید ابزار ب) به صورت هنرهای زیبا مثل نقاشی (کاپلستون[2]، ترجمه مجتبوی، ۱۳٦۸). از این رو او تخنه را فراتر از ابزار یا وسیله صرف تعریف می‌کند و آن را محصول ابداع[3] می‌داند. هایدگر[4] (۱۹٥٤) با الهام از ایده ارسطو و با پیگیری تاریخی، معتقد است که در گذشته تخته فقط مربوط به فعالیتها و مهارتهای کارگران نمی‌شده و امری شاعرانه بوده است. او براین باور است که آشکار شدگی[5] یا شیوهٔ تجلی فناوری در دوران قدیم با دورهٔ جدید تفاوت دارد. در آن زمان شیوهٔ آشکارشدگی فناوری همان ابداع یا زایش بوده اما اکنون شیوهٔ آشکارشدگی فناوری جدید مستلزم تعرض به طبیعت است و این اساسی‌ترین تفاوت فناوری جدید با فناوری کهن است. هایدگر برای بیان تفاوت نوع آشکارشدگی فناوری نوین و کهن، سد ذخیره آب و تولید برق رودخانه راین را با پل چوبی این رودخانه مقایسه می‌کند. پل چوبی اثر معماری قدیمی است که ابداع شده تا بتوان شکوه و عظمت رودخانه راین و پدیده‌های طبیعی آن را بهتر نگریست. در حالی که سد ذخیره آب، رودخانه را به مولد انرژی تنزل می‌دهد (هایدگر، شرح و ترجمه اسدی، ۱۳۷٥).

مفهوم اطلاعات

واژهٔ "اطلاعات[6]" برگرفته از مصدر "اطلاع دادن" است. لاتین" این واژه "اینفورمر" به معنای "شکل دادن" و " قالب گذاری" است (اینترونا[7]، ۲۰۰۳). این کلمه را نخستین بار

---

1. techne or technic
2 - capelston
3 - to poiesis
4 - Heidegger
5 - revealing
6- information (informare; to put into shape; to mould)
7 - Introna;

سیسرو[1] (۴۳-۱۰٦ ق.م) بکار برده و مترادف "آموزش" یا "انتقال دانش[2]" است. واژهٔ "اطلاعات" در اواخر سده‌های میانه ابداع شده و از نیمه دوم سده بیستم اهمیت و جایگاه بنیادین یافته است. برگمن[3] (۱۹۹۹) برای بیان وضعیت اطلاعات ساختاری را در نظر می‌گیرد. ساختار اصلی اطلاعات متشکل از ارتباط میان نشانه، چیز و فرد است. این ارتباط به این شکل بیان می‌شود: "فرد از راه نشانه از چیزی مطلع می‌شود" (ص ۱۸). اجزای سه گانه این ارتباط نامهای گوناگون دارند. "فرد" گیرنده اطلاعات، را شنونده، خواننده یا ناظر،."نشانه" را علامت[4] یا نماد و آن "چیز"، را پیام، محتوا یا اطلاعات می‌توان نامید. برگمن اطلاعات را به سه گروه طبیعی، فرهنگی و فناورانه[5] تقسیم کرده است. اطلاعات طبیعی، گزارشی درباره واقعیت است، یعنی آدمی به طور طبیعی و بدون واسطهٔ امری، مصنوع آن را در می‌یابد. مثلاً اگر قطعه موسیقی را مستقیماً و در محل اجرای آن بشنویم، همان اطلاعات طبیعی است. اطلاعات فرهنگی، دستورالعملی برای دستکاری واقعیت است، یعنی آدمی می‌تواند با بهره‌گیری از آن در واقعیت تصرف بیشتری کند، مثلاً نت‌های یک قطعه موسیقی، دستورا لعمل اجرای آن است که می‌توان آنها را اطلاعات فرهنگی نامید. اطلاعات فناورانه، ثبت واقعیت و به نوعی رقیب واقعیت است؛ یعنی این نوع اطلاعات با بهره‌گیری از فناوری، واقعیت را ثبت می‌کند و می‌تواند واقعیت ثبت شده را درمکان و زمان دیگر در اختیار بگذارد. مثلاً قطعه موسیقی که روی لوح فشرده "ثبت شده" و در حال پخش است از نوع اطلاعات فناورانه است.

در بررسی فلسفی، نسبت فناوری اطلاعات با تعلیم و تربیت و بعد از تعریف فناوری و اطلاعات، می‌توان سؤال مطرح کرد: " جایگاه و نقش فناوری اطلاعات در تعلیم و تربیت آدمی چیست؟" در این نوشتار ابتدا رویکردهای فلسفی گوناگونی که به این پرسش پرداخته‌اند در قالب سه دیدگاه بررسی و تحلیل شده‌اند. این سه دیدگاه کلی که هر یک رویکردهایی متفاوت دارند عبارتند از: ۱. دیدگاه مدرنیزم یا فن گرایی[6]؛ دیدگاه انتقادی[7] و دیدگاه پست مدرنیزم[8]. ازدیدگاه

---

1 - Cicero
2 - knowledge transformation
3 - Bergman
4 - symbol
5 - natural; cultural; & technical
6 - modernism (technicism)
7 - critical view
8 - post-modernism

اول رویکـرد تربیتـی محتـوانگر[1]، از دیـدگاه دوم در دو سـطح "سیاسـی واقتـصادی" و "جامعـه شناسانه" و از دیدگاه سوم رویکرد سازه‌گرایی اجتماعی[2] بررسی شده است.

۱. دیدگاه مدرنیزم یا فن گرایی: نگاهی رؤیایی[3] به رایانه چون "وسیله فکـر آدمـی" بـودن است.

حامیان این دیدگاه با استناد به دستاوردهای عظیم فناوری اطلاعات ماننـد دسترسـی آزاد بـه اطلاعات در حوزه‌های گوناگون، ارسال فوری گستره عظیمی از اطلاعات، برقـراری ارتبـاط میـان میلیونها انسان و استفاده از اینترنت برای تفریح و کار، بر این باورند کـه ایـن فنـاوری شـیوه‌هـای زندگی آدمی را بهبود بخشیده است و باید از فواید آن در تعلیم و تربیت نیز بهره گرفـت. آنهـا بـا نگاهی کم و بیش اقتصادی، کسب دانش را نوعی سرمایه‌گذاری اقتصادی محسوب می‌نند کـه بـه تعبیری می‌توان آن را سرمایه فرهنگی[4] امید (سالیوان، هـارتلی، سـاندرس، مونتگـامری، و فیـسک[5]، ۱۹۹٤) و بر این اساس نتیجه می‌گیرند که بهره‌گیری گسترده از فناوری اطلاعات در حوزه تعلیم و تربیت بسیار نوید بخش خواهد بود، زیرا از سویی، تجارت الکترونیک همچون یکی از کاربردهای فناوری اطلاعات، اقتصاد جهانی را دگرگون کرده است و از سوی دیگـر، فراگیـر بـرای یـادگیری واقعیتها و تسلط بر حوزه‌های گوناگون دانش و کسب سرمایه فرهنگـی بـه اطلاعـات نیـاز دارد و فناوری اطلاعات آن را بطور گسترده و سریع در اختیار او می‌گذارد.

در دیدگاه مدرنیزم ابداع و رشد فناوری اطلاعات امری واقعی[6] و عینی است. بنابراین از نظـر ارزشی خنثی است، یعنی فناوری اطلاعات اقدام اولیه و طبیعی فراگیر امروزی برای رفـع نیازهـا و محدودیتهای اوست. فناوری اطلاعات هم نیاز فراگیر به اطلاعات را برآورده می‌کند و هـم او را از محدودیتهای مکان و زمان و کمبود وقت فراتر می‌برد.

از دیدگاه مدرنیزم رشد و تحول فنـاوری اطلاعـات، تـابعی از امـور فرهنگـی، اجتمـاعی و ارزشی نیست (باقری، ۱۳۸۱)؛ در مقابل، فناوری اطلاعات با رشد مـستقل خـود، مـی‌توانـد امـور

---

1 - substansive
2 - social constructivism
3 - romantic
4 - cultural capital
5 - Sullivan; Hartley; Saunders; Montgamery; & Fiske
6- factual

اجتماعی و فرهنگی را تحت تأثیر قرار می‌دهد بنابراین باید در روش بهره‌گیری از آن دقت کرد تا اثرات مخرب و ناعادلانه به بار نیاورد. از همین رو فن‌گرایان در حوزه تعلیم و تربیت، دربارهٔ روش بهره‌گیری ازفناوری اطلاعات هشدار می‌دهند. آنها از سویی در برنامه‌ریزی درسی شیوه‌های یادگیری متضادی چون " تمرین و تکرار" و "یادگیری در محیط‌های تعاملی و مشارکتی" را مطرح می‌کنند و یکی از این دو قطب را از نظر تربیتی ارزشمند می‌شمرند و از سوی دیگر موضوع نابرابری درحوزه فناوری اطلاعات- که اصطلاحاً شکاف دیجیتال[1] نامیده می‌شود (هارپر[2] ،۱۹۹۹)- را به عدم دسترسی یکسان به این فناوری و فرصتهای جدید آموزشی نسبت می‌دهند. برای نمونه سالمون[3] (۱۹۹۹) در مقاله ای با نام "یادگیری گروهی با [بهره‌گیری از] فناوری[4]" براساس یافته‌های گوناگون تحقیقاتی استدلال می‌کند نرم افزارهایی ارزش تربیتی دارند که با توجه به شیوه‌های یادگیری گروهی و تعاملی طراحی شده باشند. همچنین او مدعی است که دسترسی برابر فراگیران به فناوری اطلاعات، شرطی اساسی در تحقق بخشیدن به فرصتهای برابر آموزشی است (ویتوفر[5]، ۲۰۰۲).

با توجه به آنچه گفته شد به نظر می‌رسد در این دیدگاه دو پیش فرض، قطعی انگاشته شده و غیرانتقادی پذیرفته شده است: الف) لزوم تأثیر فناوری اطلاعات بر آموزش و طراحی فرآیند یادگیری با بهره‌گیری از این فناوری و ب) نقش مفید و ضروری فناوری اطلاعات در بازنگری و حل مسائل تجربی و اجتماعی فراگیر و در نتیجه پیشرفت و بهبود کیفیت زندگی او. این امید و اشتیاق موعود وار به فناوری اطلاعات سبب شده است که در این نوشتار به این دیدگاه لقب " نگاه رؤیایی" داده شود.

رویکرد محتوانگر

نگاه رؤیایی، گستره‌ای از رویکردها را در بر می‌گیرد که رویکرد محتوانگر[6] به منزلهٔ رویکردی تربیتی، یکی از آنهاست. رویکرد محتوانگر، فناوری اطلاعات را دارای نیروی مستقلی

---

1 - digital divide
2 - Harper
3 - Solomon
4 - collaborative learning with technology
5 - Voithofer
6 - substansive

که جنبه‌های گوناگون زندگی آدمی از جمله تعلیم و تربیت او را می‌گرداند دگرگـون کنـد. بلکـر[1] (۱۹۹۹) این باور است که رویکرد محتوانگر، به جبر فناورانه اعتقاد دارد، یعنی فناوری اطلاعات را درحوزه فعالیتهای آدمی، نیرو و محرک اصلی می‌شمرد که به زندگی آدمی شکل می‌بخشد. از نظـر او این رویکرد طیفی از نظریه‌ها را شامل می‌شود کـه همگـی فنـاوری را دارای نیـروی مـستقل و خنثی می‌دانند و به کارگیری مناسب آن را در تعلیم و تربیت برای پیشرفت جامعه مدرن امـروزی ضروری می‌دانند. حامیان نگرش اخیر طراحان رسانه‌ها و نرم افزارهای جدید هستند کـه رؤیـای آنها حذف معلم و دستیابی به معلم فناورانه است و در این راه ایده‌هایی چون آموزش مجـازی[2] را با شور و اشتیاق طرح می کنند.

بوئرز[3] (۱۹۸۲، به نقل، ۱۹۹٤) این نوع نظریـه‌هـا را دارای ریـشه تـاریخی مـی‌دانـد و بـرای توضیح بیشتر اصطلاح " ذهنیت فناورانه"[6] غربی را به کار می برد. چفـی[4] (۱۹۹۷)نیـز همـسو بـا بوئرز معتقد است که جایگاه امروزی ما درتعلیم و تربیت فناورانـه تـا حـد زیـادی مرهـون پـیش فرضهایی است که دربارهٔ توسعه مدنیت ازدوره روشنگری، به ویژه از سوی کندرسه[5] مطـرح شـده است. کندرسه معتقد است که دوران استعمار گویای برتری فناورانه غرب بـوده اسـت و تعلـیم و تربیت آزاد، هم می‌تواند ازدانش فناورانه بهره بگیرد و هم، آن را گسترش دهد. او نتیجه مـی‌گیـرد گرچه توسعه فناورانه با محدودیتهایی مواجه است، اما خرد و منطق بشری سرانجام ً آنهـا را رفـع خواهد کرد.

به نظر می‌رسـد در "ذهنیـت فناورانـه" غربـی، خـرد، تعلـیم و تربیـت، پیـشرفت فناورانـه، خوشبختی و اخلاق لازم و ملزم یکدیگرند و ابعاد گوناگون برنامه درسی معاصر نیـز تحـت تـأثیر چنین ذهنیتی شکل گرفته است. چنین ذهنیتی، رایانه و مهارتهای رایانه‌ای و ابزاری پیچیـده و لازم را برای پیشرفت و خوشبختی فراگیر معرفی و مهندسان رایانه و متخصصان فناوری اطلاعـات (I T) را متولی به کارگیری فناوری اطلاعات در تعلیم و تربیت تلقی می‌کند.

---

1 - Blacker
2 - virtual education
3 - Bowers
4 - Chafy
5 - Condorcet

۲. دیدگاه انتقادی: نگاهی "تراژیک[1]" به رایانه همچون فناوری "بهنجارسازی"[2] است.

همچنانکه تحلیل شد، دیدگاه فن‌گرا بر مهارتها تأکید دارد و دربارهٔ به کارگیری فناوری اطلاعات در آموزش نگاهی خنثی و غیرانتقادی دارد. از همین رو این دیدگاه تعیین‌کنندهٔ زمینه‌های اجتماعی و سیاسی که محیطهای نابرابر یادگیری را پدید آورده‌اند، نمی‌تواند باشد و صرفاً موضوع نابرابری را معلول دسترسی نابرابر به فرصتهای تربیتی می‌داند. دیدگاه انتقادی فرصتی فراهم می‌کند تا دربارهٔ دستاوردهای مخرب و تأسف‌بار فناوری اطلاعات که نمود آن روابط نابرابر اجتماعی و اقتصادی است، به طور جدی فکر کنیم. از همین رو در این مقاله به این دیدگاه، لقب نگاه "تراژیک" داده شده است. به نظر می‌رسد که طرفداران این نگاه در تحلیل انتقادی مشکلات و معضلات به کارگیری رایانه‌ها از شیوه تبارشناسی[3] فوکو[4] استفاده می‌کنند. تبارشناسی، روش تجزیه و تحلیل انتقادی رویدادهای گوناگون در حوزه علوم انسانی و اجتماعی است. از نظر فوکو دانش درباره پدیده‌ها و رویدادها به زمان و مکان وابسته است و هر پدیده، رویدادی منحصربه فرد است و تبارشناسی کمک خواهد کرد که عوامل گوناگون و مقاصد پیچیده مؤثر بر رویدادها و پیامدهای پنهان آنها، کشف شوند (دریفوس ورا میانو[5]، ترجمه بشیریه، ۱۳۷۹).

فوکو (۱۹۷۸) درتحلیل تبارشناسانه به طبقه‌بندی حوزه‌های دانش چون روانپزشکی، آمار، حقوق و تعلیم و تربیت در سده نوزدهم اشاره کرده و مدعی است که این فرایند برای تأیید و تثبیت رفتارهایی است که با خرد آدمی سازگارند. در این نگاه، خرد تنها ابزار گفتمان آدمی است و طبیعی است که صاحبان آن، صاحبان قدرت محسوب شوند. از این رو"دانش" و "قدرت" لازم و ملزوم یکدیگرند. او به طبقه‌بندی حوزه‌های دانش، "فناوریهای بهنجارسازی" می‌گوید و هدف آن را اعمال قدرت گروههای غالب جامعه (یا همان نخبگان) می‌داند (هیوپرت[6] ، ۱۹۷٤).

بر همین اساس نظریه‌پردازان انتقادی معتقدند که با ورود فناوری اطلاعات به حوزه تعلیم و تربیت در دوران نو، روابط ظالمانه و سلطه جویانه میان گروههای غالب و مغلوب تغییر نمی‌کند، زیرا نگاه ارزشی خنثی، فناوری اطلاعات را نیز در جهت فرایند حاکمیت ارزشها و هنجارهای

---

1 - tragic
2 - technologies of normalization
3 - geology
4 - Foucault
5 - Dreyfus & Rabino
6 - Huppert

گروههای غالب بکار می‌گیرد. آنها معتقدند فن‌گرایان با رودرو قرار دادن نظریه‌های گوناگون یادگیری و دفاع از نظریه‌ها و نرم‌افزارهای خاص، توانایی فکر آدمی را در قالب خردگرایی دکارت معنی می‌کنند و یادگیری را امری جهانی و میان فرهنگی[1] در نظر می‌گیرند.

اپل[2] (۱۹۹۵) یکی از مدافعان این دیدگاه براین باور است که تحقیق انتقادی در دو سطح صورت می‌پذیرد: در سطح اول فناوری اطلاعات همچون محصولی مادی است که به طور نابرابر توزیع شده، بنابراین سبب دستیابی غیریکسان فراگیران می‌شود. نقد فناوری آموزشی در این سطح، "سیاسی و اقتصادی" است. تحقیقاتی چون ارزیابی شیوه دستیابی فراگیران نژادها و طبقات اجتماعی گوناگون به فناوری اطلاعات و ارزیابی ارتباط میان نظامهای سیاسی حاکم و دسترسی فراگیران به فناوری اطلاعات و برای نمونه نقد ویمن[3] و هاک (۱۹۹۹) مبنی بر اینکه "در نحوه به کارگیری فناوری اطلاعات در مدارس دخترانه و پسرانه تفاوتهای جدی وجود دارد"، در این سطح است. آنها معتقدند که رایانه و فضای فرامتن نماد فرهنگ و شخصیتی است که زنانه نیست. آنها اذعان می‌کنند که پسران رایانه را لذت‌بخش، منحصر به فرد و مهم توصیف می‌کنند، اما دختران چون عامه مردم از این اوصاف استفاده نمی‌کنند. به نظر آنها همین موضوع در نهایت سبب نابرابریهای اقتصادی میان زنان و مردان می‌شود. در سطح دوم چگونگی تنظیم و هدایت نوآوریهای فناورانه به سویی که منجر به ایجاد ساختارهای اجتماعی نابرابر و ظالمانه شود، مورد نقد واقع می‌گردد. در این سطح نقد فناوری، "جامعه‌شناسانه" است. این نوع نقد نخستین بار و به طور مشخص از سوی فوکو و درباره دانش مطرح شده است که قبلاً به آن اشاره شد.

اسکات[4] (۱۹۹۸) با نقد جامعه‌شناسانه معتقد است که ورود فناوری اطلاعات به حوزه تعلیم و تربیت بر مبنای نیازهای آموزشی نبوده است و نیروهایی خارج از حوزه تعلیم و تربیت در ورود آن مؤثر بوده‌اند. به رغم او پیامد تأثیر این نیروها، تبدیل شدن تعلیم و تربیت به ابزاری برای رایانه‌ای شدن و تجارت الکترونیک است. او در پیگیری عمیق‌تر این مسئله و از نظر تاریخی منشأ برقراری ارتباط میان فناوری اطلاعات و تعلیم و تربیت را نظامی می‌داند. او برای روشنگری بیشتر متذکر می‌شود که لغت "کامپیوتر" به معنی شخصی است که محاسبات عددی ریاضی را انجام می‌دهد. یکی از ضرورتهای نظامی، حل معادلات بسیار پیچیده است که بدیهی است ماشین آن را سریعتر از انسان انجام می‌دهد.

---

1 - cross cultural
2 - Apple
3- Weiman & Haag
4 - Scott

با توجه به ایده فوکو مبنی بر پوشیدگی و پیچیدگی رویدادها، نظریه‌پردازان انتقادی تعلیم و تربیت تمایل بسیار به نقد و روشنگری ابعاد گوناگون "برنامه درسی پنهان"[1] در هر دو سطح پیش گفته دارند. به نظر آنها "برنامه درسی پنهان" که در کاربردهای فنی فناوری اطلاعات شکل می‌گیرد، دربردارنده طیفی گسترده از ابعاد ایدئولوژیک و نابرابر نظام تعلیم و تربیت رسمی چون نابرابری جنسی و طبقاتی و روابط قدرت است.

به نظر می‌رسد گرچه دیدگاه انتقادی، فاقد دیدگاه مدرنیزم و روشنگر پیامدهای منفی مقدر و اجتناب‌ناپذیر ورود فناوری اطلاعات به حوزه تعلیم و تربیت است، اما همانند دیدگاه مدرن خرد را نخستین و تنها ابزار برخورد آدمی با پدیده‌ها می‌داند: دیدگاه مدرن، خرد را ابزار پیشرفت و دیدگاه انتقادی آن را ابزار تشخیص و مهار مبانی ایدئولوژیک تعلیم و تربیت نابرابر و ظالمانه می‌شمرد. بدین ترتیب درهر دو دیدگاه انسان همچون سوژه، مبناست و واقعیت پیرامون همچون ابژه فراروی اوست؛ او واقعیت را مقابل خود قرار داده، می‌شناسد و باز نمود آن را روشن و قاطع درک کرده و درمی‌یابد.

۳. دیدگاه پست مدرنیزم[2]: نگاه تفسیری[3] به رایانه همچون فناوری "دگرگونی"[4] است.

دیدگاه پست مدرنیزم نگاهی دیگر به فناوری اطلاعات دارد. البته بیش از بررسی آن ذکر دو نکته لازم است: اول اینکه تقسیم‌بندی دیدگاهها نه بر مبنای تقدم و تأخر زمانی، بلکه بر مبنای تشابه و تفاوت رویکردهاست. گر چه در واقع، میان دو دیدگاه انتقادی و پست مدرنیزم مرزی دقیق وجود ندارد، اما تفاوت نگاه به فناوری اطلاعات در آموزش، این تقسیم‌بندی را مواجه می‌کند. دوم اینکه توضیح کامل و دقیق واژه پست مدرنیزم، در این مقاله، نه ممکن و نه لازم است، زیرا فقط فرضها و دیدگاههای مرتبط آن با فناوری اطلاعات و آموزش مدنظر است. در دوران [5]
معاصر و به ویژه پس از نیمه دوم
(مگی، ترجمه فولادوند، ۱۳۷۵)، گستره‌ای از اندیشه‌های فلسفی خلق شدند که علی‌رغم گوناگونی و تفاوتهای فراوان، در یک ویژگی کلی با هم مشترک بوداند و آن ویژگی کلی، نقد بنیاد مدرنیزم، یعنی جدایی سوژه از ابژه در حوزه‌های گوناگون از جمله تعلیم و تربیت بوده است . در دیدگاه ست مدرنیزم در جهان رویارویی عینیت و
پ ذهنیت وجود ندارد، یعنی آدمی نمی‌تواند همچون

1 - Hidden Curriculum
2. post – modernism

3 - interpretative

سوژه از جهان فراتر رود و جهان را همچون ابژه بشناسد. به نظر مورفی و پـردک[1] (۱۹۹۸) کـه از حامیان پست مدرنیزم محسوب می‌شوند، این جهان، جهانی زنـده و پیـشاعینی[2] اسـت، یعنـی در تجربه فراگیرظاهر می‌شود و خود فراگیرنیز جزئی از آن است که با بهره‌گیری از زبان بـه تبیـین و فهم آن می‌پردازد و به آن معنا می‌دهد. "زندگانی[3]"، تاریخ دارد و با بهره‌گیری از شیوه‌های انسانی، چون زبان نگارش می‌شود و در آن همهٔ پدیده‌ها و از جمله فناوری اطلاعات، همچون موضوعات فرهنگی هستند (همان). پس در این دیدگاه فناوری اطلاعات نیز همچون جزئـی از زنـدگانی و در نسبت با آن نگریسته می‌شود. یعنی فناوری اطلاعات دیگر ابزاری عینی و جدای از جهـان نیـست که بتواند جهان را پیش روی خود قرار دهد و به تبیین رابطه میان اجزای آن بپـردازد. درایـن نـوع نگاه فناوری اطلاعات ابزار سنجش نهایی دانش نیست بلکه شکلی از عمل آدمی است و با توجـه به اینکه آدمی قادر است هر گونه از عمل خود را تفسیر کند و به چالش بکشد، فناوری اطلاعـات نیز تفسیری شده و به چالش کشیده می‌شود. به تعبیر مارکوزه[4] (۲۰۰۱) هویـت "زیبـا شـناختی[5]" می‌یابد، یعنی همانند اثر هنری نگریسته می‌شود و همان‌طور که می‌دانیم هر اثـر هنـری از زوایـای گوناگون قابل نقد و تفسیر است. پست مدرنها با فراتر رفـتن از دوگـانگی سـوژه و ابـژه، نتـایجی می‌گیرند که هر یک استلزاماتی برای طراحی فناوری اطلاعات در تعلیم و تربیت دارد. در ادامه بـه دو نتیجه مهم و استلزامات ناشی از آنها به اختصار اشاره می‌شود:

الف) نفی کلیت

یکی از نتایجی که دیدگاه پست مدرنیزم با فرا رفتن از دوگانگی سوژه و ابژه می‌گیـرد، نفـی کلیت[6] است(برس[7]،۲۰۰۰) و یکی ازنمودهای نفی کلیت، توجه بـه مفهـوم " فرهنـگ دیگـری[8]" است. "دیگری" می‌تواند ناظر به جنس مخالف، گروه اقلیت یا بومی، طبقه اجتماعی یا فرهنـگ و نژاد دیگر باشد. از همین رو مربیان پست مدرن با توجه به مطالعات مردم شناسی، بـوم شناسـی و فمینیسم[9] در طراحی فناوری اطلاعات بـرای تعلـیم و تربیـت، رویکردهـای جهـانی را نفـی و بـر موقعیت[10] خاص اجتماعی، فیزیکی، روانی، جغرافیایی و فرهنگـی تأکیـد مـی‌کننـد. بـرای نمونـه

---

1 - Murphy & Pardeck
2 - pre-objective
3 - live world
4. Marcuse
5 - aesthetic
6 - totality
7 - Brass
8 - other's culture
9 - anthropology; ecology; & feminism
10 - condition

ویتوفر[1] (۲۰۰۲) پیامدهای سوء ورود فناوری اطلاعات به تعلیم و تربیت از جمله روابط نابرابر اجتماعی و محرومیت عده زیادی از فراگیران را عدم تلفیق مناسب این فناوری با موقعیت فرهنگی فراگیران شامل طبقه، نژاد، ملیت، جنسیت و فردیت آنها می‌داند و راهکارهایی چون توجه به " بوم شناسی نظام یادگیری" و" تنوع فرهنگی"[2] را پیشنهاد می کند.در طراحی بر مبنای " تنوع فرهنگی"، فرهنگ برتر و فراگیر جهانی معنای خود را از دست می‌دهد و فرهنگ همه گروهها و اجتماعی فارغ از جنسیت، نژاد، طبقه، مهارت و قدرت اجتماعی و آموزشی به "همترازی[3]" می‌رسد (باقری، ۱۳۷۵) یعنی هیچ یک از فرهنگها در موضعی نخواهد بود که بتواند دربارهٔ دیگرفرهنگها قضاوت کند و تکلیف آنها را معین کند. بریسون و کستل (۱۹۹۸) معتقدند که در شرایط "همترازی" امکان بازآفرینی تعلیم و تربیت فراهم می‌شود و در این زمینه فناوری اطلاعات به دلیل قابلیت منحصر به فردش در ایجاد فضای گفتگو میان دانش‌آموزان فرهنگهای متفاوت از راههای آسانی مثل پست الکترونیک (ایمیل)[4] و گفتگوی اینترنتی (چت[5])، نقش محوری خواهد داشت.

ب) پیچیدگی و پویایی

نتیجهٔ دیگر فراتررفتن از دوگانگی سوژه و ابژه، پیچیدگی و پویایی است. دنیای پست مدرن پیچیده و چند بعدی است. برای مثال دراین دیدگاه خرد آزاد، آگاه و ذاتاً روشن میان، منتفی می‌شود و ضمیر ناخودآگاه و شرایط و علل اجتماعی که منطق و اختیار کامل را از آگاهی فراگیر سلب می‌کنند نیز در نظر گرفته می شود (استیونسن ، ترجمه محسن پور، ۱۳٦۸).از همین رو محققان پست مدرن در طراحی فناوری اطلاعات و نرم افزار، بر پیچیدگی موضوعات و چند بعدی بودن آنها تأکید می‌کنند و طراحی تلفیقی[6] را چون یکی از راهکارها پیشنهاد می‌کنند. به بیان ساده می توان گفت حامیان تلفیق معتقدند که پدیده‌های طبیعی و اجتماعی یک کل واحد بوده و هستند، اما همان نگاه ساده ساز مدرن، در تلاش برای شناخت پدیده‌ها، آنها را به اجزای ساده‌تر تقسیم کرده و آنها را در قالب موضوعات گوناگون چون علوم انسانی و طبیعی درآورده و هر یک از این بخشها را نیز تحت عنوان رشته‌هایی چون هنر، فلسفه، جامعه شناسی، زیست شناسی، فیزیک و شیمی نامگذاری کرده است. پس هم‌چنانکه را ترفورد[7] (۲۰۰٤) نیز اشاره می‌کند، این تقسیم

---

1 - Voithofer
2 - ecology of learning system; & multiculturalism
3. leveling
4 - electronic mail
5 - chat
6 - integrational
7 - Rutherford

بندیها، نظم طبیعی حاکم بر پدیده‌ها را نادیده انگاشته‌اند و لازم است محققان آموزشی مرزبندیهای رایج میان رشته‌ها را فرو ریزند و آنها را مجدداً و به گونه‌ای تلفیقی و چندگانه نامگذاری کنند در طراحی نرم افزارآموزشی بکار گیرند.

به نظر می‌رسد رویکرد سازه‌گرایی اجتماعی، نماینده دیدگاه پست مدرنیزم باشد. لازم به ذکر است که این رویکرد مربوط به مطالعات فناوری است و با نظریه یادگیری سازه‌گرایی اجتماعی که در حوزه روانشناسی یادگیری مطرح شده، کاملاً متفاوت است.

رویکرد سازه‌گرایی اجتماعی: سازه‌گرایی اجتماعی شامل رویکردها و مطالعات اجتماعی گوناگون است که به فلسفه فناوری اطلاعات کمک می‌کند تا به پرسشهای فلسفی دربارهٔ ماهیت و اثر فناوری اطلاعات بر محیط، فرهنگ و روان آدمی پاسخ دهد. فیلیپ بری[1] (۱۹۹۷) معتقد است که سازه‌گرایی اجتماعی علاوه بر رویکردی که پینچ[2] با نام "ساخت اجتماعی فناوری[3]" معرفی می‌کند، شامل رویکردهای "شکل دهی اجتماعی" و" بازیگر شبکه"[4] نیز می‌شود علیرغم تفاوتها، سه ویژگی اساسی مشترک دارند: اول اینکه توسعه فناورانه، فرایندی وابسته به ابعاد گوناگون است و نمی‌توان گسترش آن را به روشی معین، ثابت و یک بعدی تجزیه و تحلیل کرد. مثلاً نمی‌توان آنرا با بهره‌گیری از قوانین صرف اقتصادی یا زبان صرف فناورانه تبیین کرد. دوم اینکه بهترین نوع تبیین تحول و توسعه فناورانه آن است که مشکلات و مناقشات فناورانه را از دید بازیگران گوناگون مورد تجزیه و تحلیل قرار دهد. منظور از بازیگر، افراد و گروههایی هستند که از فناوری اطلاعات بهره می‌گیرند یا در آن نقش دارند و یا باید داشته باشند. روشن است که در حوزه تعلیم و تربیت، بازیگران اصلی دانش‌آموزان و معلمان هستند. سوم اینکه همه رویکردهای سازه‌گرایی اصل " نسبیت‌گرایی روش شناسانه[5]" را به کار می‌بندند؛ طبق این اصل تحلیلگر باید نسبت به اظهارات و دانش معلمان و فراگیران و سایر بازیگران اجتماعی دربارهٔ ویژگی‌های "واقعی" فناوری اطلاعات مثل هدف یا کارکرد، اثرات ذاتی و موقعیت یا شکست فنی آن بی طرف بماند و از ارزشگذاری آنها خودداری کند. این اصل راه را برای تفسیر و تعبیر بازیگران گوناگون هموار می‌کند و فناوری اطلاعات انعطاف پذیر و تجویز آن ممکن می‌شود.

---

1 - Philip Brey
2 - Pinch
3 - social construction of technology
4 - social shaping; & actor-network
5 - methodological relativism

استامپ[1] (۲۰۰۰) تفسیر پذیری فناوری اطلاعات را با تعبیر" اسطوره[2]" توضیح می‌دهد. به نظر او رویکرد سازه‌گرایی اجتماعی، رویکرد محتوانگر به فناوری اطلاعات را رد می‌کند. در این رویکرد به فناوری اطلاعات همچون سازه‌ای اجتماعی نگریسته می‌شود که عوامل سیاسی و اجتماعی همواره بر دستاوردهای آن اثر می‌گذارد. حال اگر فناوری اطلاعات دارای ویژگیهای ثابت و عینی نباشد، همچون اسطوره‌ای تاریخی خواهد بود که ویژگیهای اجتماعی، فرهنگی وعملکردی و محتوای فنی آن مورد تفسیرهای گوناگون قرار می‌گیرد. از این رو واقعیت فناوری اطلاعات به طورعینی و از سوی خودش تعیین نخواهد شد، بلکه همچون متنی خواهد بود که می‌تواند ازسوی بازیگران گوناگون از جمله فراگیران و معلمان و به روشهای متفاوت قرائت شود. پس فناوری اطلاعات همچون متن، تحت التزام قرائت خاصی نیست و زمینه گفتمانی آن، نحوه قرائت را معین می‌کند. بدین ترتیب سازه‌گرایی اجتماعی امکان مداخله و جهت دهی به فرایند توسعه فناوری اطلاعات در حوزهٔ تعلیم و تربیت را ازسوی بازیگران این حوزه فراهم می‌کند.

به نظر می‌رسد این دیدگاه با نقد بنیادهای مدرنیزم و پیش‌گیری نگرش دگرگون، فهم جامع‌تری از نحوه به کارگیری فناوری اطلاعات در آموزش ارائه می‌کند، اما این دیدگاه هم، کامل و مطلق نیست و گاهی نیز در نقد مدرنیزم دچار پیزیاده روی می‌شود که در بخش بعد به تحلیل مشروح آن خواهیم پرداخت.

بررسی و تحلیل

بعد از مطالعه دیدگاههای موجود و نقد اجمالی آنها، لازم است که فرصتها و کاستیهای دیدگاهها به طور مشروح تحلیل شود و تا بتوان برمبنای آنها، الگویی جدید برای بکارگیری فناوری اطلاعات در آموزش پیشنهاد کرد.

الف) به نظر می‌رسد اگر تعلیم و تربیت رایانه‌ای محقق شود، باید همنظر با مدرنیستها اذعان کرد ۱. فناوری اطلاعات فرایند آموزش را تسهیل می‌کند ازجمله آنها دسترسی آسان به حجم بسیار زیاد از اطلاعات، طراحی چند رسانه‌ایهای[3] آموزشی و آموزش مجازی است. و ۲. فناوری اطلاعات دستاوردهای مثبت و مهمی را برای فراگیران در زمینه‌های دانشگاهی و حرفه‌ای برای فراگیران به بار می‌آورد. این فناوری بالقوه دارای خاصیت صرفه جویی و شتاب دهندگی است، و بنابراین می‌تواند فرآیند توسعه تعلیم و تربیت را سرعت ببخشد. با بهره‌گیری از این فناوری می‌توان نرم افزارهای آموزشی را که بر مبنای ایده‌های تربیتی نوین، مثل یادگیری مشارکتی و

---

1 - Stump
2 - myth
3. Multimedia

خودآموزی طراحی شده باشند. در صورت طراحی نرم افزار مناسب تربیتی می‌توان نیروی تفکر را در دانش‌آموزان افزایش داد.

متأسفانه این دیدگاه ۱. در عمل همه انتظارات و امیدهای طرفدارانش را برآورده نکرده است. برای نمونه برخی از طرفداران ایده آموزش مجازی استدلال می‌کنند، همچنانکه فناوری اطلاعات توانسته نیروی کار انسانی را در بخشهای متفاوت تولیدی و خدماتی جامعه کاهش دهد، لازم است با بهره‌گیری از آن به تعدیل نیروهای انسانی آموزشی یعنی معلمان بپردازیم و در شرایط ایده ال فراگیر را از رفتن به مدرسه بی نیاز کنیم. اما به نظر می‌رسد از سویی حذف معلم و بهره‌گیری از معلم فناورانه ممکن نیست زیرا حتی در آموزش مجازی نیز معلم همچنان آموزش را هدایت می‌کند و صرفاً حضور فیزیکی و بدنی او منتفی می‌شود و از سوی دیگر مطلوب نیست زیرا: الف) فراگیر با همه حواس خود که نمود آنها بدن اوست، به تجربه واقعیت می‌پردازد در حالی‌که در آموزش مجازی بخشی از حواس (مثل حس لامسه) حضور ندارد. از این رو این تجربه کامل نیست و ب) در آموزش مجازی ارتباط حسی، عاطفی و رو در رو کم رنگ تر است. همین موضوع در رشد حسی و عاطفی شخصیت فراگیر تأثیر منفی می‌گذارد. ۲. این دیدگاه مشکلاتی جدید هم چون شکاف دیجیتال میان گروههای گوناگون فراگیران را نیز به وجود آورده است. با نگاه به فناوری اطلاعات چون امری عینی و خنثی، قادر به تشخیص و تبیین ابعاد ایدئولوژیک، بهنجار و مطرح نشدهٔ برنامه‌درسی پنهان چون نابرابریهای حاصل از جنسیت و طبقه بندیهای اجتماعی نخواهیم بود. همچنین قادر به تشخیص و آشکار کردن نیات و اهداف ظالمانه و سلطه جویانه صاحبان نهادهای قدرت سیاسی و اقتصادی در وارد کردن فناوری اطلاعات به حوزه تعلیم و تربیت نخواهیم بود.

ب) گرچه دیدگاه انتقادی مدعی است که حامیان مدرنیزم در حوزه تعلیم و تربیت، فناوری اطلاعات را درخدمت مقاصد محافظه کارانه و تثبیت وضع موجود یا به تعبیری در خدمت "بهنجارسازی" به کار گرفته‌اند؛ اما می‌توان ادعا کرد که همین دیدگاه ممکن است به نوعی در خدمت معلمان محافظه کار، حامیان مدرنیزم، گروههای حاکم و طبقات مرفه به کار گرفته شود. دیدگاه انتقادی فضای حاکم را فی نفسه نابرابر توصیف کرده و بر پیامدهای منفی فناوری اطلاعات پا فشاری کرده است حال اگرفضای حاکم نابرابر باشد، معلمان با ورود فناوری اطلاعات نیز ضرورتی برای تغییر رفتار خود و وضع موجود نخواهد دید. حاکمان و طبقه مرفه نیز جایگاه خود را حفظ خواهند کرد، زیرا فرزندان آنها دانش و مهارتهای فناورانه را به منزله امری اجتناب‌ناپذیر و مقدر خواهند آموخت و در محیطهای کاری به کار خواهند گرفت و همچنان حاکم باقی خواهند ماند. این دیدگاه همچنین فراگیران طبقه محروم را از فرصت مشارکت در فرهنگ فناورانه محروم می‌کند، زیرا از آنها می‌خواهد به جای مشارکت، انتقاد کنند.

نظریه‌پردازان انتقادی فرض می‌کنند که فعالیتهای خردمندانه و آزاد به فرد کمک می‌کند تا مبانی ایدئولوژیک تعلیم و تربیت نابرابر و ظالمانه را تعیین کند و به طور ضمنی نتیجه می‌گیرند که تعیین مبانی ایدئولوژیک به معنی مهار و رفع کردن آنهاست. فرض مذکور از جهتی درست است و پیش فرضهای غلط دربارهٔ ماهیت فناوری اطلاعات و شیوه‌های نادرست به کارگیری آن را آشکار می‌کند، اما از جهتی دیگر همچنان آدمی را در مقام سوژه‌ای قرار می‌دهد که جهان و پدیده‌هایش ازجمله فناوری اطلاعات و پیامدهایش را همچون موضوع شناسایی می‌نگرد، بنابراین همچنان و لو به طور ناخواسته بر موضوعات ثابت انسانی وغیر انسانی و تقابل سوژه و ابژه پا می‌فشرد. به نظر می‌رسد نتیجه‌ای هم که منتقدان از فرض مذکور می‌گیرند، نادرست است؛ یعنی صرف تشخیص پیامدهای منفی فناوری اطلاعات به معنی رفع مشکلات و به کارگیری مفید و ثمربخش آنها نیست.

ج) اگر بپذیریم که جهان رویارویی ذهن و عین نیست و فناوری اطلاعات خود درگیر "زندگانی" و جزئی از آن است. دیگر نمی‌توان ادعا کرد که فناوری از بالا ناظر وقایع جهان است و می‌تواند بر همه ابعاد زندگی روزمره تسلط بر و دانش را تحمیل کند. بنابراین یادگیری دیگرکسب اصول ثابت و مشخص نخواهد بود، بلکه فرایندی تفسیری، پویا و میان رشته‌ای خواهد بود. از این رو، هم دانش به چالش کشیده می‌شود و ماهیت نمادین و تفسیری آن بیشتر آشکار می‌شود و هم فراگیر به اهمیت و نقش تفسیر در شکل‌گیری جامعه و زندگی پی‌می‌برد. بدین ترتیب دیدگاه پست مدرنیزم توانسته است با فرارفتن از فرضهای هستی‌شناسانه و دانش شناسانه دکارتی گامی بزرگ بردارد و امکان دگرگونی و بازآفرینی فناوری اطلاعات در تعلیم و تربیت را فراهم سازد و بر روابط قدرت اجتماعی در حوزه تعلیم و تربیت فائق آید.

دیدگاه پست مدرنیزم هم قابل نقد است. به نظر می‌رسد اگراهداف تعلیم و تربیت را به اهداف آموزشی و اهداف اجتماعی و فرهنگی تقسیم کنیم، دیدگاه پست مدرنیزم با تأکید بیش از اندازه بر فرا رفتن از ساختارهای سنتی، به طور یک جانبه بر اهداف اجتماعی و فرهنگی پا می‌فشرد و از اهداف و محتوای آموزشی و دستاوردهای علمی دوران مدرن در این زمینه غفلت می‌ورزد. امروزه به مدد فناوری اطلاعات ایده‌های مهم تربیتی چون ساخت شخصی دانش، یادگیری در عمل، یادگیری برمبنای بازی و یادگیری فراتر از محیط مدرسه، بیش از گذشته تحقق یافته است. اکنون حضور گسترده و سریع اطلاعات از سویی نیاز فراگیر به حفظ دانش و اطلاعات صرف را کاهش داده و از سوی دیگر در قت برای گردآوری اطلاعات کاسته و روند تولید علم را به شدت سرعت بخشیده و در نتیجه کیفیت زندگی مادی بهبود یافته است. این دستاوردهای

آموزشی را نباید نادیده انگاشت. مشکل دیگر دیدگاه پست مدرنیزم، نگاه "فرا روایتی"[1] به این دیدگاه در طراحی فناوری اطلاعات است. فیلسوفان پست مدرن نیست معتقدند که هیچ فراروایتی وجود ندارد، یعنی گفتارهای متفاوت روایتهای گوناگون ساخته و پرداختهٔ آدمی هستند وعلم، فلسفه و هنر از جمله این گفتارهاست. اما هیچ یک در موضعی نیستند که بتوانند تکلیف قلمروهای دیگر را تعیین و دربارهٔ آنها داوری و حکم صادر کنند. اگر بخواهیم به پست مدرن وفادار بمانیم، باید بگوییم: دیدگاه پست مدرنیزم هم در جایگاه " فراروایت" نیست که بتواند از بالا به دیدگاههای قبلی بنگرد، درباره آنها داوری و ادعا کند که می‌تواند برای همه مسائل و مشکلات تعلیم و تربیت راه حل یگانه، قطعی و نهایی ارائه کند. به همین دلیل الزام تحمیلی نحوهٔ به کارگیری فناوری اطلاعات در حوزه تعلیم و تربیت حتی از سوی دیدگاه پست مدرنیزم هم قابل قبول نیست.

با هم‌نگری و نتیجه‌گیری

با توجه به فرصتها و کاستی‌های دیدگاهها، الگویی نظری دربارهٔ بررسی نسبت فناوری اطلاعات و تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌شود

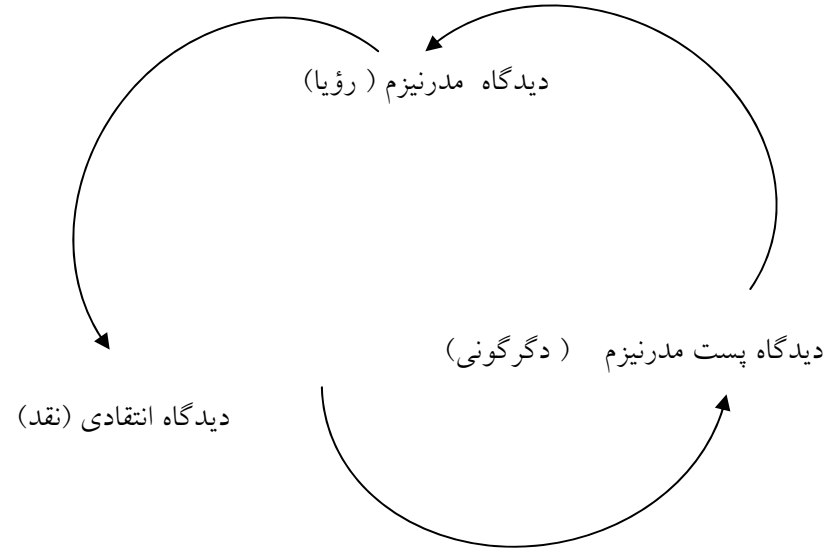
الگوی چرخه‌ای مرکب به دیدگاهها به جای نگاه خطی تکاملی برای روشنگری وضعیت تعلیم و تربیت فناورانه موجود هر یک از دیدگاهها با توجه به نارسایی دیدگاههای قبلی شکل گرفته و واقعیتهای بیشتری دربارهٔ فناوری اطلاعات در تعلیم و تربیت روشن کرده است، اما حتی دیدگاه پست مدرنیزم هم پاسخ جامع، قطعی، یگانه و نهایی نیست. از این رو اگر به دیدگاهها در طول پاره خطی جهت‌دار و تکاملی (شکل ۱) بنگریم، ناگزیر خواهیم بود دیدگاه پست مدرنیزم را همچون دیدگاه جامع‌تر برگزینیم. اما اگر دیدگاهها را در قالب چرخه‌ای (شکل ۲) فرض کنیم آنگاه به نگرشی دیگر دست می‌یابیم.

---

1. Meta Narrative

دیدگاه مدرنیزم ← دیدگاه انتقادی ← دیدگاه پست مدرنیزم

شکل ۱



شکل ۲

مربیان بعد از تحقق یافتن "رؤیای" فناوری اطلاعات در تعلیم و تربیت به "نقد" نارسایها و پیامدهای سوء آن سپس با فکری نو به دگرگونی پیامدهای سوء پرداخته‌اند. اما باید توجه کرد که این دگرگونی خود "رویایی" نو است که نیازمند نقد و تفسیر و دگرگونی دوباره است. با چنین نگرشی نو الزامهای تحمیلی نحوه به کارگیری فناوری اطلاعات در حوزه تعلیم و تربیت از سوی دیدگاههای گوناگون و تأکید برآنها به منزله راه حل قطعی و کلی مسائل تربیتی حال و گذشته نادرست است و اثرات اساسی و بنیادین فناوری اطلاعات را در لوای ظاهر جذاب آن پنهان می کند. هدف از نظریه پردازی و تقسیم دیدگاهها پرسش دربارهٔ چگونگی بهره‌گیری از فناوری اطلاعات در تعلیم و تربیت و تلاش برای کشف آن در موقعیت و زمان خاص است. با این نگاه هریک از دیدگاهها گوشه‌ای از واقعیت را دربارهٔ فناوری اطلاعات روشن می‌سازد و با نگاه انتقادی می‌توان نقاط قوت و ضعف هر یک را سنجید و تبیین آنها را از فناوری اطلاعات در نسبت با هم نگریست و در چرخه‌ای تکاملی وضعیت تعلیم و تربیت فناورانه موجود را بیش از پیش روشن و اصلاح کرد. لازم به ذکر است که آنچه می‌تواند الگوی چرخه‌ای مرکب را بو می‌کند، توجه به ارزشها، سنن و فرهنگ جامعه ماست. یعنی برای بهره‌گیری بومی از الگوی چرخه‌ای مرکب در کشور خودمان لازم است در تمام مراحل (رؤیاپردازی، نقد، دگرگونی) علاوه

بر توجه به معیارهای اخلاقی و اجتماعی جهانی، به معیارهای ارزشی و فرهنگی خود نیز نظر کنیم. در پایان و بر مبنای الگوی پیشنهادی، استلزامات مهم تربیتی زیر پیشنهاد می گردد:

۱. به کارگیری فناوری اطلاعات در تعلیم و تربیت مستلزم جامع نگری است نه یکسو نگری فنی

فناوری اطلاعات در تعلیم و تربیت نباید صرفاً برمبنای اصطلاحات فنی مورد بحث واقع شود، بلکه باید ارتباط آن با مفاهیمی چون تعلیم و تربیت، معنای زندگانی، ماهیت روابط اجتماعی و تعهد و ارزش رفتار اخلاقی که همواره در متن زندگی اجتماعی آدمی مطرح بوده و با سرنوشت بشری عجین است، روشن گردد. یکی از نمودهای چنین ارتباطی پیامدهای اخلاقی، سیاسی و اجتماعی فناوری اطلاعات با توجه به معیارهای جهانی و بومی است که هم در زمان شکل‌گیری وتکوین و هم در زمان استفاده از آن قابل بررسی هستند. پس علاوه بر به کارگیری فناوری اطلاعات در تعلیم و تربیت باید زمینه بررسی این پیامدها از سوی معلمان و فراگیران در برنامه درسی فراهم شود. بخشی با نام "فلسفه فناوری اطلاعات" را می‌توان به صورت برنامه‌درسی و پژوهشی گنجاند و در برنامهٔ درسی فراگیران نیز می‌توان در کنار آموزش مهارتهای مربوط به رایانه و فناوری اطلاعات، مباحثی را پیرامون نقد وضعیت فناورانه موجود، با توجه به نمونه‌های واقعی و ملموس (مثل پیامدهای فرهنگی و اجتماعی استفاده تلفن همراه و اینترنت) گنجاند. جامع نگری ایجاب می‌کند که این تحلیل و بررسی شامل آثار و نتایج مثبت و منفی گسترش فناوری اطلاعات در زندگی فردی و اجتماعی باشد. نمود دیگر، به کارگیری صحیح فناوری اطلاعات در تعلیم و تربیت است که در این زمینه توصیه‌های زیر را می‌توان برنامه‌ریزان درسی و طراحان نرم افزارهای آموزشی ارائه کرد:

الف) اهداف، محتوا و روشهای بکارگیری فناوری اطلاعات در تعلیم و تربیت برای هر گروه با موقعیت اجتماعی و فرهنگی معین با گروه دیگر متفاوت است و حتی با نگاهی دقیق تر برای هر دانش‌آموز منحصر به فرد است. از این رو باید در طراحی فناوری اطلاعات از رویکردهای جهانی پرهیز کرد و موقعیت خاص را مدنظر داشت و اهداف آموزشی و اجتماعی و فرهنگی را پی‌گیری کرد؛ برای دستیابی به اهداف آموزشی گروههای متفاوت نرم افزارهای آموزشی باید طوری طراحی شوند که هم فرآیند یادگیری را به شیوه‌های گوناگون ارائه دهند و هم دانش از سوی تک تک افراد ساخته و درک شود. برای دستیابی به اهداف اجتماعی و فرهنگی گروههای متفاوت نیز لازم است طراحان نرم افزارها و معیارهایی چون نژاد، طبقه و جنسیت (بوم شناسی نظام یادگیری) نرم افزارهایی طراحی کنند که بتوانند با بهره گیری از شیوه‌های گوناگون فضای گفتگو میان فراگیران را با مواضع متفاوت را فراهم سازند.

ب) با توجه به پیچیدگی و چند بعدی بودن پدیده‌ها، لازم است معلمان نیز همانند طراحان نرم افزارها از بررسی تک بعدی و به اصطلاح خردمندانه موضوعات اجتناب کنند و مسائل ناخود آگاه و اجتماعی و فرهنگی را نیز مورد ملاحظه قرار دهند و طراحان نیز در طراحی به رویکردهای چند رشته‌ای و میان رشته‌ای توجه کنند. در چنین شرایطی پرسش کـه دربـارهٔ طراحـی نـرم افـزار طرح می‌شود با توجه به تقسیم‌بنـدیهای مـصنوعی بـه رشـته و موضـوع خـاص و مجـزا محـدود نمی‌شود و طراحان باید با نگاهی انتقادی مرزبندیهای رایج میان رشته‌ها را فـرو ریختـه و آنهـا را مجدداً و به طور تلفیقی و چندگانه نامگذاری کنند و در طراحی به کارگیرند.

ج) نرم افزار آموزشی نباید صرفاً انتقال دهندهٔ اطلاعات و اصولی ثابت و معین تحت عنـوان دانش باشد، بلکه باید متنی فراهم کند که در آن فراگیرنده با موضوعاتی برای پرسش، نقد و تفسیر مواجه شود.

۲. فناوری اطلاعات محصول دانش آدمی است نه تولید کننده دانش.

آدمی نباید منفعلانه مجذوب فناوری اطلاعات و خردگرایی مبتنی بر آن شود، زیـرا درچنـین شرایطی شناخت، عمل و یادگیری او نیز رنگ و بوی فناورانه به خود می‌گیرد و به تبع آن زنـدگی فنی می‌شود. و او باید خود را مطیع منشاء نظم نوین اجتماعی یعنی فناوری اطلاعات کند، زیـرا او فقط تأمین‌کنندهٔ انرژی مورد نیاز نظم اجتماعی است و قادر به هـدایت آن نیـست، بنـابراین بـردهٔ فناوری اطلاعات خواهد شد. در این صورت فناوری اطلاعات منطق خود را بر جهان خواهد کـرد و مدعی خواهد شد بـه طـور دقیـق و مـداوم همـه روابـط میـان پدیـده‌هـا را بررسـی، آشـکار و برنامه‌ریزی می‌کند. در چنین شرایطی تفسیر و نقـد فنـاوری اطلاعـات در حـوزه تعلـیم و تربیـت ممکن نخواهد بود. باید توجه کرد که فناوری اطلاعات حاصل اندیشه آدمی اسـت کـه مـی‌توانـد اطلاعات لازم را برای اندیشیدن دانش‌آموز در اختیار او بگذارد. ضـمن بایـد تأکیـد کـرد کـه ایـن فناوری نه خود اندیشیدن و دانش است و نه ابزار نهایی سنجش دانش، بلکه شکل دیگـر از عمـل آدمی است که او می‌تواند آنرا نیز نقد کند و به چالش بکشد. پـس ارزش و اهمیـت اندیـشیدن بـا ورود فناوری اطلاعات به تعلیم و تربیت همچنان به قوت خود باقی است و حتی گاهی مهمتر نیز هست، زیرا سهولت دستیابی به اطلاعات فراوان از راه فناوری اطلاعات ممکن اسـت متـرادف بـا دستیابی به دانش تلقی شود. در حالی که دانش‌آموز به مـدد اندیـشه مـی‌توانـد مـانع چنـین تلقـی نادرستی شود. در اینصورت او با آگاهی از محدودیتهای این فناوری نوین از آن بهره خواهد برد.

منابع

استیونس، لسلی فورستر (۱۳٦۸). هفت نظریه درباره طبیعت انسان، ترجمه بهرام محسن‌پور، تهران: رشد

باقری، خسرو (۱۳۷۵). تعلیم و تربیت ازمنظر پست مدرنیزم، مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، سال بیست و ششم، ص ص٦۲ – ٤۰.

باقری، خسرو (۱۳۸۱). فلسفه فناوری و آموزش فناوری، مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، سال سی و دوم، شماره ۱، بهار و تابستان ۸۱، ص ص ۹۸ – ۷۵.

دریفوس، هیوبرت؛ رامیانو، پل (۱۳۷۹). میشل فوکو: فراسوی ساختارگرایی و هرمنوتیک، ترجمه حسین بشیریه، تهران: نشر نی.

کاپلستون، فردریک (۱۳٦۸). تاریخ فلسفه، ترجمه جلال الدین مجتبوی، تهران.

سروشمگی، برایان (۱۳۷۵). فلاسفه بزرگ، ترجمه عزت ا... فولاد وند، تهران: خوارزمی.

نقیب زاده، سیدمیر عبدالحسین (۱۳۷۵). درآمدی به فلسفه، چاپ دوم، تهران: طهوری.

هایدگر، مارتین (۱۳۷۵). پرسش در باب تکنولوژی، ترجمه و شرح محمدرضا اسدی، تهران: مؤسسه فرهنگی اندیشه.

Apple, M. W. (1995). Democratic Schools. Washington: Dc. Association for Supervision & Curriculum Development.

Blacker, D. (1999)."Information & Communication Technology". Philosophy of Education. Chicago: the University of Chicago Press.

Borgman, A. (1999). Holding on to Reality: the Nature of Information at the Turn Of the Millenium. Chicago : the University of Chicago Press.

Brass, T. (2000). Peasants,Populism & Postmodernism. London : Cass.

Brayson,M; Castle,S.D.(1998)."Telling Tales Out of School: Modernist, Critical & Postmodern True Stories about Educational Computing" in Bromley,H ;Apple,M.

Brey, P.(1997). "Social Constructivism". Techne: Journal of the Society for Philosophy & Technology. Vol.5. Spring- Summer. pp.18-40.

Chafy, R.(1997)."Exploring the Intellectual Foundation of Technology Education:

Education, Technology, Power: educational Computing as a Social Practice. New York: State University of New York Press.

From Condorcet to Dewey". Journal of Technology Education. Vol. 9, No.1, pp.41-63.

Harper,V.(1999). The Digital Divide: A Reconceptualization for Educators. California State University: san Bernardino Press.

Heidegger, M.(1954). "The Question Concerning Technology" in the Question Concerning Technology & Other Essays, Translated by William Lovitt.

Huppert, G.(1974). "Divinatio et Eruditio: Thoughts on Foucault". History &Theory, Vol.13,No.3,pp.191-207.

In kellner, D. towards a Critical Theory of Society : Collected Papers of Society: Collected Papers of Herbert Marcuse. New York: Rout ledge. pp. 37-57.

Introna, L,D.(2003). "Narrating the Future of Intelligent Machines: the Role of –

Marcuse, H.(2001)."The Problem of Social Change in a Technological Society".

Murphy, G; Pardeck, G.(1998). "The Technological Word – View & the Responsible of Computers in the Classroom". Journal of Education.Vol.167,pp.68-101.

Rutherford, J.(2004). Natural Order Being Ignore. Available: http//:www. New Sand sentinel. Com / Letters / Story / 043202004 Let Ruther.

Science Fiction in Technological Anticipation". In B.CZarniawsca & P. Gagliardi. Narratives We Organize By. Oxford: Oxford University Press.

Scott, A.(1998)."The Every day Aesthetics of Computing Education". In Bromley, H ; Apple, M. Education , Technology, Power: Educational Computing as a Social Practice. New York: State University of New York Press.

Solomon, G.(1999)." Collaborative Learning with Technology ". Technology & Learning. Vol. 19, No 5, pp. 51 – 65.

Stump, D.(2000)." Socially Constructed Technology ". Journal of Inquiry: Taylor & Francis Group. Vol. 43, No. 2, pp. 65 -85.

Sullivan, T; Hartley, J; Saunders, D; Montgomery, M; Fiske, J.(1994). Key Concepts in Communication & Cultural Studies. New York: Rout ledge.

Voithofer, R. J. (2002)." Post – IT: Putting Postmodern Perspectives to Use Instructional Technology: A Response to David Solomon's to ward a Postmodern Agenda in Instructional Technology (IT) ". Educational Theory Research & Development. Vol. 50, No. 1, pp. 5-14.

Weinman, J; Haag, P.(1999)." Gender Equity in Cyber Space". Educational Leadership. Vol. 56, No. 5, pp. 44-49.

مجله روان‌شناسی وعلوم تربیتی
سال سی ودوم، شماره ۱
۱۳۸۱، ص۷۵-۹۸

Journal of Psychology & Education
Vol 32, No. 1, 2002
PP.75-98

فلسفهٔ فن‌آوری و آموزش فن‌آوری

خسرو باقری

دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی،دانشگاه تهران

چکیده

فن‌آوری، همچون سایر پدیده‌های بشری یا طبیعی، محتاج تأمل فلسفی و اندیشیدن در حوزهٔ فلسفهٔ فن‌آوری است. آموزش فن‌آوری، از جمله، در گرو آن است که چنین تأملی با دقت کافی صورت پذیرد. گونه‌های مختلف فلسفهٔ فن‌آوری، نیازمند بحث و بررسی است زیرا برخی از آنها شهرت یافته‌اند و، در عمل، ذهن ما را در قالب خود شکل می‌دهند. در این مقاله، دو گونه از فلسفه‌های فن‌آوری مورد بررسی قرار گرفته و از گونهٔ سومی حمایت شده است. در گونهٔ نخست، فن‌آوری چون امری طبیعی ـ خنثی در نظر گرفته می‌شود که به لحاظ ارزشی خنثی است و تأثیری یک جانبه بر فرهنگ دارد. در گونهٔ دوم، فن‌آوری چون امری فرهنگی ـ تک‌ارزشی لحاظ می‌شود که ارزش غالب بر آن ناشی از عقلانیت ابزاری و گرایش به تصرف و تسلط است. در گونهٔ سوم، فن‌آوری چون امری طبیعی ـ فرهنگی ـ چندارزشی در نظر گرفته می‌شود. فن‌آوری در یک لایه، از طبیعت ذهن و ضمیر آدمی نشأت می‌یابد اما با قرار داشتن در چارچوب فرهنگ شکل ارزشی نیز می‌یابد، و در این خصیصه، برخلاف رویکرد دوم، نظر بر چندارزشی بودن آن است. با قبول رویکرد سوم، اقتضاهای آن در آموزش فن‌آوری مورد بحث قرار گرفته است. بر این اساس، آموزش فن‌آوری را نباید به مهارت‌آموزی محدود کرد. زیرا هم مستلزم دسترسی به دانش‌های مرتبط با فن‌آوری و هم مستلزم ایجاد گرایش‌های اجتماعی، اخلاقی، و جهان شناختی است.

کلید واژه‌ها: فن‌آوری، آموزش، فلسفه

مقدمه

آموزش فن‌آوری جایگاه مسلمی در تعلیم و تربیت امروز دارد و این امر ناشی از جایگاه انکارناپذیری است که فن‌آوری در عرصهٔ زندگی کنونی بشر یافته است. اما، همچنان که اندیشیدن و تصمیم‌گیری در باب هر عنصر جزئی از تعلیم و تربیت، بدون قراردادن آن در چارچوب بنیادی فلسفهٔ تعلیم و تربیت میسّر نیست، سخن گفتن از آموزش فن‌آوری نیز بدون نگریستن به آن در چارچوب فلسفهٔ تعلیم و تربیت ممکن و مطلوب به نظر نمی‌رسد. بحث این نوشتار تلاشی است در همین جهت که آموزش فن‌آوری در پرتو فلسفهٔ فن‌آوری یعنی از منظر فلسفهٔ تعلیم و تربیت نگریسته شود.

سطحی‌ترین فهم از "آموزش فن‌آوری" این است که کسی گمان کند مقصود از آن آموختن مهارت‌های معیّن به دانش‌آموزان است؛ و بنابراین، آموزش فن‌آوری را سرتاسر معطوف به آن بداند که بهترین و مؤثرترین راه آموختن مهارت‌های مورد نظر مشخص گردد و به‌کار گرفته شود. نگریستن به آموزش فن‌آوری، از منظر فلسفهٔ فن‌آوری، آن را در گستره‌ای قرار می‌دهد که نخستین نتیجهٔ آن بی‌اعتبار ساختن تصورات ساده‌انگارانه‌ای از نوع مورد اشاره است.

در این نوشتار، نخست مفهوم فلسفهٔ فن‌آوری و سپس رویکردهای اساسی در این عرصه به اختصار مورد بحث قرار خواهد گرفت. آنگاه رابطهٔ میان فلسفهٔ فن‌آوری و آموزش فن‌آوری و، به بیان دیگر، تأثیرآفرینی فهم فلسفی از فن‌آوری در عرصهٔ آموزش فن‌آوری بررسی خواهد شد.

مفهوم فلسفهٔ فن‌آوری

فن‌آوری پدیده‌ای بشری است و، همچون سایر پدیده‌های بشری و طبیعی، موضوع پرسش و اندیشهٔ فلسفی قرار می‌گیرد. پرسش و اندیشهٔ فلسفی در باب فن‌آوری شامل مواردی از این قبیل است: فن‌آوری چیست؟ چه جایگاهی برای آن در موجودیت بشری وجود دارد؟ منزلت معرفت شناختی آن چیست؟ و نسبت آن با فرهنگ و جامعهٔ بشری کدام است؟

سابقهٔ این‌گونه پرسش‌ها، به اعتباری، به آغاز ظهور اندیشهٔ فلسفی، یعنی به اندیشه‌های فیلسوفان یونانی، بازمی‌گردد. بویژه، ارسطو با تقسیم عقل به نظری و عملی جایگاه معرفت‌شناختی فن‌آوری را به نحوی معیّن ساخته بود. تفکیک عقل نظری و عملی تصنعی و غیرقابل توجیه است، اما بر اساس این تقسیم، فن‌آوری در عرصهٔ عقل عملی قرار می‌گیرد و، با توجه به جایگاه برتری که ارسطو برای عقل نظری قائل بود، فن‌آوری ـ نسبت به اندیشه‌های نظری ـ منزلتی فروتر می‌یابد. البته، ارسطو میان مهارت محض (تِخنِه[1]) و عقل عملی (فرونسیس[2])تفاوت قائل می‌شد. در حالی که "تخنه" تنها ناظر به خود فعالیت‌ها و مهارت‌های عملی در جریان یک حرفه است، "فرونسیس" ناظر به نوع معیّنی از بهره‌وری از مهارت‌هاست که، در آن، فرد استفاده‌ای معقول از مهارت‌هایش را در پیش می‌گیرد.

هرچند سابقهٔ بحث از فلسفهٔ فن‌آوری بسیار دیرینه است، از اواخر قرن نوزدهم مورد توجه ویژه قرار گرفته است. در این زمان، فراگیر شدن فن‌آوری در عرصهٔ زندگی عمومی و تأثیر آن بر فرهنگ عامه نقدی بنیادی نسبت به فن‌آوری و تهدیدهای آن نسبت به حیات بشری را دامن زد. کسانی چون نیچه[3]، اشپنگلر[4]، و یاسپرس[5]،این جنبه‌های تهدیدآور را مورد تحلیل و انتقاد قرار دادند.

ملاحظهٔ تلاش‌های فکری اندیشمندان در قلمرو فلسفهٔ فن‌آوری این نکته را بر ما آشکار می‌سازد که در این حوزهٔ به ظاهر عملی و روزمره نیز می‌توان به ژرف اندیشی پرداخت و اعماق فلسفی آن را کاوید. در ادامهٔ بحث، سه‌گونه رویکرد مهم در این زمینه به اختصار مورد بررسی قرار گیرد تا بتوان از دستاورد این بررسی در آموزش فن‌آوری بهره گرفت. از این رویکردهای سه‌گانه تحت عناوینی از قبیل: فن‌آوری چون امری طبیعی ـ خنثی، فن‌آوری چون امری فرهنگی ـ تک‌ارزشی، و فن‌آوری چون امری طبیعی

1.Techne

2. Phronesis

3. Nietzshe

4. Spengler

5. Jaspers

ـ فرهنگی ـ چندارزشی یاد خواهد شد.

فن‌آوری چون امری طبیعی ـ خنثی

یکی از تصورات عمده در فلسفهٔ فن‌آوری، ناظر به آن بوده است که فن‌آوری را امری طبیعی، خنثی، و عینی در نظر آورد. طبق این تصور، فن‌آوری بخشی از طبیعت آدمی و یا بسط و گسترش در آن است. آدمی، همچنان که برای رفع نیازهای خود از اندام‌های خویش استفاده می‌کند، ابزارها و وسایلی را نیز به‌کار می‌گیرد یا می‌آفریند تا بهتر و مؤثرتر به این امر اقدام کند. به تعبیر مک‌لوهان (۱۹۶۴)، فن‌آوری به منزلهٔ بسط اعضای بدن آدمی است. بر همین قیاس، گلن[1] (۱۹۸۰) نیز فن‌آوری را چون پشتیبانی برای ضعف‌های زیستی طبیعت آدمی در نظر می‌گیرد.

در این دیدگاه، فن‌آوری همچنان که طبیعی است، به لحاظ ارزشی، خنثی نیز تلقی می‌شود. فن‌آوری اقدام اولیه و طبیعی آدمی برای رفع نیازهای خویش است. بنابراین، فن‌آوری نه تنها بار ارزشی ندارد، بلکه دارای رشدی اولیه و مستقل است. رشد و تحول فن‌آوری، تابعی از امور فرهنگی، اجتماعی، و ارزشی نیست. به عکس، این فن‌آوری است که، با رشد اولیه و مستقل خود، امور فرهنگی و اجتماعی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. البته، از آنجا که فن‌آوری خنثی تلقی شده، نحوهٔ تأثیرگذاری آن بر امور فرهنگی و اجتماعی، به طور عمده، ناشی از نحوهٔ استفاده از آن خواهد بود.

از یک جهت می‌توان در اینجا از کارل مارکس، یا دست کم مارکس جوان، و مارکسیسم، دست کم در روایت مشهور آن، ذکری به میان آورد. در نظر گرفتن انسان چون حیوان ابزارساز و تقدم قائل شدن برای نیروهای تولیدی نسبت به روابط تولیدی و نیز سخن گفتن از مدل زیربنا ـ روبنا، به نحوی که اقتصاد چون زیربنا و تعیین کنندهٔ فرهنگ و امور اجتماعی به منزلهٔ روبنا باشد، عناصری از مارکسیسم است که زمینه را برای در نظر گرفتن فن‌آوری، چون امری طبیعی، مقدم، و تعیین کننده نسبت به فرهنگ

---

1. Gehlen

فراهم می‌آورد. برنشتاین[1](۱۹۹۵) بر آن است که مارکس جوان نیروهای تولیدی و روابط تولیدی را چون دو جزء نظام اجتماعی در نظر می‌گرفت، به نحوی که روابط تولیدی و اجتماعی تحت تأثیر قاطع نیروهای تولیدی و تکامل آنها قرار دارد. همچنین، روایت‌های مشهوری از مارکسیسم، نظیر آنچه توسط پلخانف[2](۱۹۵۶[۱۸۹۵]) مطرح گردیده، تقدم و تعین بخشی اقتصاد نسبت به فرهنگ را به صورت یکجانبه صورت‌بندی کرده است. کوهن[3](۱۹۷۸) نیز از جملهٔ محققان معاصری است که به دفاع از همین گونهٔ مارکسیسم برخاسته است. از نظر وی، روابط تولیدی را می‌توان، به نحو کارکردی، این گونه تبیین کرد که گرایش به ارتقاء نیروهای تولیدی دارند. به عبارت دیگر، این نیروهای تولیدی است که، در نهایت، تعیین کننده است. البته، برخی (همچون جوزف[4] و کندی[5]، ۲۰۰۰) بر آنند که آثار مارکس از چنین تقدم قاطع و یکجانبه‌ای پشتیبانی نمی‌کند؛ چنان‌که ماهیت آدمی نیز، در نظر وی، به طور عمده اجتماعی لحاظ گردیده است؛ به این معنا که ابزارسازی و تولید را نیز باید برحسب نظام اجتماعی فراگیر آن در نظر گرفت. همچنین، نومارکسیست‌هایی چون باسکار (۱۹۸۹)، به هیچ نحو از تقدم یکجانبهٔ نیروهای تولیدی حمایت نمی‌کنند. وی از ساخت‌های اجتماعی[6] سخن می‌گوید و همهٔ انواع آن، مشتمل بر اقتصاد، دولت، خانواده، و زبان را مسبوق و متأثر از روابط اجتماعی می‌داند. اما، چنان که گذشت، مارکسیسم را در روایت رایج و مشهور آن می‌توان در مقوله‌ای از فلسفهٔ فن‌آوری قرار داد که استقلال و تعیین کنندگی فن‌آوری را بر امور فرهنگی و اجتماعی می‌پذیرد.

بر اساس این دیدگاه در فلسفهٔ فن‌آوری، مسئولیت در زمینهٔ فن‌آوری، در مقام

---

1. Bernstein
2. Plekhanov
3. Cohen
4. Joseph
5. Kennedy
6. Social Structures

به‌کارگیری آن مطرح است نه در مقام تولید یا پدیدآوردن آن (کی‌پاس[1]، ۱۹۹۷)و این از نتایج خنثی دانستن فن‌آوری است. خنثی بودن فن‌آوری، مقتضی آن است که تخریب کنندگی آن ناشی از اختلال در به‌کارگیری مناسب آن دانسته شود. بنابراین، احساس مسئولیت به معنای استفادهٔ مناسب از فن‌آوری خواهد بود.

فن‌آوری چون امری فرهنگی ـ تک‌ارزشی

در مقابل تصور نخست، گرایش دیگری به ظهور رسیده است که، در آن، فن‌آوری نه به صورت امری طبیعی و خنثی، بلکه به منزلهٔ امری فرهنگی و ارزشی در نظر گرفته می‌شود. به عبارت دیگر، نظر بر این است که فن‌آوری بر بستر مفروضات فرهنگی معینی شکل می‌گیرد. این مفروضات فرهنگی چنانند که تسخیر و تصرف طبیعت را ارج می‌نهند و این جهت‌گیری ارزشی است که فن‌آوری را در دامن می‌پروراند. به علاوه، از آنجا که، به طور عمده، همین جهت‌گیری ارزشی است که فعالیت فن‌آورانه را هدایت می‌کند، می‌توان این دیدگاه را جانبدار تک‌ارزشی بودن فن‌آوری دانست.

مارتین هیدگر[2](۱۹۵۴) در "پرسش در باب فن‌آوری"، نگاهی تاریخی و فرهنگی به فن‌آوری دارد. از نظر وی، فن‌آوری بر مفروضاتی اساسی در باب تصویر جهان، انسان، و ارتباط انسان با جهان استوار است. هیدگر بر آن است که پاسخ به پرسش از فن‌آوری را باید در اوان تمدن غربی یعنی در یونان باستان جستجو کرد؛ جایی که عقل برای نخستین بار در پی استیلا بر طبیعت قرار گرفت. تفکیک میان ذهن شناسا و موضوع شناسایی، که با متافیزیک یونانی و با افلاطون و ارسطو آغاز شد، زمینهٔ آن را فراهم آورد که جهان همچون موضوع تصرف آدمی تلقی شود.

به نظر وی، همین انشقاق در طی قرن‌ها تفکر فلسفی همچنان ادامه یافته است و اوج آن با ظهور علم و فن‌آوری در تاریخ معاصر آشکار شده است. بر این اساس، عقل ـ به

---

1. Kiepas
2. Heidegger

رغم گستردگی آن ـ در علم معاصر، معنای محاسبه[1] یافته است و محاسبه در اینجا، مفهومی سودانگار و ابزاری دارد و این همان فن‌آوری است. بنابراین، علم و فن‌آوری ماهیتی به هم پیوسته دارند. ماهیت فن‌آوری را باید در چارچوب فراگیری جست و جو کرد که ما، در دوران جدید، تحت تأثیر آن قرار داریم. به اقتضای این چارچوب فراگیر، طبیعت همچون انبانی از مادّهٔ و انرژی است که قرار است آدمی آنها را به نفع خود تصرف کند. این بیان ناظر به خصیصهٔ تک‌ارزشی فن‌آوری است: ارزش مسلط بر فضای فن‌آوری تسلط و انتفاع از طبیعت است. فن‌آوری، با این مضمون، خطر و تهدیدی عظیم برای آدمی است و، با ظهور این خطر و درک آن، ما آماده خواهیم شد تا، به تعبیر هیدگر، به "چرخشی"[2] روی آوریم. البته، این چرخش ما را به علم و فن‌آوری جدیدی رهنمون نخواهد شد، بلکه پس از آن که تحت تأثیر علم و فن‌آوری معاصر، از اندیشیدن به معنای واقعی و فلسفی آن، بازایستادیم، ما را به اندیشه فراخواهد خواند.

برخی، با نظر به اندیشه‌های هیدگر و نظیر آن، در پی آن بوده‌اند که شکل تازه‌ای به فن‌آوری بدهند. وینوگراد[3] و فلورس[4] (۱۹۸۶) با تکیه بر دیدگاه‌های معرفت‌شناختی متفکرانی چون هیدگر و سرل[5]، کوشیده‌اند به طراحی فن‌آوری متفاوتی روی آوردند. آنان، به جای جهان‌بینی ذره‌گرا و مکانیستی، نگرش کل‌گرایانه و تأویلی (هرمنوتیک) این متفکران را مبنای کار خود در طراحی برنامهٔ رایانه‌ای Coordinator Trademark کرده‌اند. در این برنامه، به خصوص، نظریهٔ "فعل گفتاری"[6] سرل مبنا قرار گرفته است. طبق این نظریه، زبان آدمی آینه‌ای توصیفی از جهان نیست، بلکه شکلی از عمل اجتماعی او است. اعمال زبانی تعهداتی را به همراه می‌آورد که معنای دقیق آنها، به طور عمده، وابسته به زمینه و موقعیت است.

---

1. Calculation
2. Turning
3. Winograd
4. Flores
5. Searle
6. Speech act

پیتر وینچ[1] (۱۹۷۰، ۱۹۷۲) نیز از جملهٔ فیلسوفانی است که فهمی فرهنگی از فن‌آوری به دست داده است. وی نیز خنثی بودن فن‌آوری را نفی می‌کند و آن را در بستری فرهنگی مورد تحلیل قرار می‌دهد. از نظر وی، عقلانیت فن‌آورانه[2] شکل معینی از عقلانیت است که در صورت معینی از زندگی، یعنی زندگی در جوامع صنعتی غرب، به ظهور رسیده است. عقلانیت فن‌آورانه، عقلانیتی ابزاری (وسیله-هدف) است که سازگار شدن با شرایط نامعین و ناایمن را از طریق جست و جوی وسایلی برای مهار فنی[3] موقعیت و افزایش قدرت نسبت به آن به انجام می‌رساند.

از نظر وینچ، این گونه از عقلانیت مولود فرهنگ معاصر غرب است و نمی‌توان و نباید آن را به همهٔ فرهنگ‌ها تعمیم داد. وی خطای انسان‌شناسان غربی را، در مطالعهٔ قبیلهٔ آزندی[4]، در تعمیم همین عقلانیت برای فهم اعمال آنها می‌داند. مناسک این قبیله در فصل برداشت محصول، از منظر عقلانیت فن‌آورانه، تلاشی برای به کنترل در آوردن خدایان جهت افزایش محصول است. اما وینچ بر آن است که عقلانیت آنان از گونه‌ای دیگر است که وی آن را "عقلانیت رضا و تسلیم"[5] می‌نامد که اساس آن اظهار رضامندی از وضع موجود است. در این گونه عقلانیت، افراد، با اظهار رضامندی و قبول نتیجه، خود را از تهدیدآور بودن آن خلاص می‌کنند. در حالی که در عقلانیت فن‌آورانه، افراد، در مواجهه با شرایط نامعین و محتمل، می‌کوشند آن را مهار کنند؛ در عقلانیت رضا و تسلیم، در مواجهه با چنین شرایطی، می‌کوشند از آن آزاد شوند. وینچ با اشاره به دوگونه نیایش با خدا، در سنت یهودی-مسیحی، این دوگونه عقلانیت را در ارتباط انسان با خدا نیز به نمایش می‌گذارد. در گونهٔ نخست، فرد می‌گوید: «خدایا، آنچه را می‌خواهم به من عطا کن و من این کارهای خوب را انجام خواهم داد...». این نمونه‌ای از عقلانیت فن‌آورانه یا ابزاری است که فرد دل در گرو مقصود خود دارد و با قول دادن به خدا

---

1. Winch
2. Technological rationality
3. Technical control
4. Azande
5. Expressive ralionality

می‌خواهد آن را به دست آورد. اما در گونهٔ دوم عقلانیت، فرد این‌چنین با خدا سخن می‌گوید: "خدایا، نه آنچه من می‌خواهم، بلکه آنچه تو می‌خواهی." در اینجا فرد در اندیشهٔ گریز از نتیجهٔ نامطلوب یا به چنگ آوردن نتیجهٔ مطلوب نیست؛ بلکه، با تسلیم و رضا، خود را از آنها رها می‌سازد.

یکی دیگر از جلوه‌های گرایش فرهنگی و ایدئولوژیک به فن‌آوری، در نیمهٔ دوم قرن بیستم، در دههٔ هفتاد آشکار شد که از آن به "دور هنجارین"[1] یاد کرده‌اند. پیروان متأخر مکتب فرانکفورت، افرادی چون یورگن هابرماس و هربرت مارکوزه، در این امر نقش بارزی داشته‌اند. هابرماس بر آن است که سنخ امور سیاسی و اجتماعی، از آنجا که با فراهم آوردن شرایط مطلوب زندگی یا حیات نیک سروکار دارد، به نحو بنیادی، هنجارین و اخلاقی است. اما به نظر هابرماس، روی آوردن به "فن‌سالاری"[2] و حاکم ساختن علم و فن‌آوری در حل مسائل اجتماعی منجر به انکار ویژگی اساساً اخلاقی مسائل اجتماعی و سیاسی می‌شود.

بر همین اساس است که هابرماس[3] (۱۹۷۰) از "علم و فن‌آوری چون ایدئولوژی" سخن می‌گوید. هنگامی علم و فن‌آوری به ایدئولوژی تبدیل می‌شود که حاکمیت آنها از عرصهٔ طبیعت به عرصهٔ اجتماع تعمیم داده شود. در این حالت، روش‌شناسی فارغ از ارزش[4] علم و فن‌آوری، چنان‌که در رابطه با طبیعت مطرح است، به عرصهٔ مسائل اجتماعی وارد می‌گردد و، به این ترتیب، ویژگی هنجارین و اخلاقی مسائل اجتماعی به اموری صرفاً فنی فروکاسته می‌شود. در واقع، هابرماس در اینجا به تمایز دیرینهٔ میان "عمل اجتماعی"[5] و "فن"[6] روی می‌آورد. از نظر وی، عمل اجتماعی از ویژگی هنجارین و اخلاقی برخوردار است، در حالی که فن فارغ از ارزش است. چنان‌که برنشتاین (۱۹۹۵) می‌گوید، در این تفکیک، هابرماس به این اندیشهٔ مارکس جوان نیز

---

1. Normative Turn
2. Technocracy
3. Habermas
4. Value-free
5. Praxis
6. Techne

پایبند شده است که نیروهای تولیدی و روابط (اجتماعی) تولیدی، هر چند دو جزء متمایز از نظام اجتماعی‌اند ممکن است نیروهای تولیدی به نحو ویرانگری (به صورت ایدئولوژی) روابط تولیدی را تحت سلطه قرار دهند.

بر اساس چنین تمایزی، هابرماس از دوگونه علاقه و عمل در آدمی سخن می‌گوید: علاقه و عمل فنی یا ابزاری و علاقه و عمل ارتباطی. اما برای آن که عمل ارتباطی(یا، به تعبیر مارکس، روابط تولیدی) مضمحل در عمل ابزاری (به تعبیر مارکس، نیروهای تولیدی) نشود، هابرماس این دوگونه عمل آدمی را نه چون اجزای نظام اجتماعی بلکه چون دو چارچوب انتزاعی فراتجربی در نظر می‌گیرد که حاکی از ویژگی‌های پایدار انسانی است. عمل ابزاری در ارتباط با طبیعت و به صورت تصرف و تسخیر طبیعت جلوه‌گر می‌شود و محمل آن نیز علم و فن‌آوری است. عمل ابزاری بر حسب قواعد فن‌آورانه که خود مبتنی بر دانش تجربی است شکل می‌گیرد. این گونه از عمل به شکل کار و تولید آشکار می‌شود و منجر به رهایی انسان از قهر و سلطهٔ طبیعت بیرونی می‌گردد. اما عمل ارتباطی برحسب قواعد هنجارین و اخلاقی صورت می‌پذیرد که در زبان عادی بشر و چون هنجارهای اجماعی[1] متجلی است. در حالی که اعتبار قواعد فن‌آورانه وابسته به پشتوانهٔ تجربی آن است، اعتبار قواعد هنجارین نیز به فهم متقابل میان افراد بستگی دارد. به عبارت دیگر، در عمل ابزاری رابطهٔ "ذهن"[2] و "عین"[3] بر قرار می‌شود و افراد می‌کوشند علایق درونی خود را با تصرف و تسلط بر جهان برآورند؛ اما، در عمل ارتباطی رابطه‌ای میان‌ذهنی[4] برقرار می‌گردد که در آن، افراد یکدیگر را متعلق به یک دنیا می‌دانند و رابطهٔ خود را بر اساس فهم متقابل استوار می‌سازند. چنان‌که عمل فن‌آورانه انسان را از قهر طبیعت بیرونی رها می‌کند، عمل ارتباطی نیز وی را از طبیعت درونی خود و روابط اجتماعی سلطه‌گرانه رها می‌سازد. در این میان، اگر منطق عمل فن‌آورانه به عرصهٔ عمل ارتباطی بسط یابد علم و فن‌آوری

---

1. Consensual
2. Subject
3. Object
4. Intersubjective

شکل تخریبی به خود می‌گیرند و به تعبیر هابرماس مانند ایدئولوژی آشکار می‌گردند. این شکل تخریبی از آنجا نشأت می‌یابد که عمل فن‌آورانه در پی تصرف و تسلط است و در عرصهٔ اجتماعی، افراد را چون اشیاء موضوع تصرف و تسلط قرار می‌دهد.

از این رو، هابرماس بر آن است که علم و فن‌آوری از یک سو آزادی آدمی را بسط می‌دهد زیرا امکان سازگار شدن انسان با محیط طبیعی و نیز حل مشکلات اجتماعی با راه‌حل‌های فن‌آورانه را فراهم می‌آورد اما از سوی دیگر، علم و فن‌آوری آزادی انسان را محدود می‌کند و این هنگامی رخ می‌دهد که راه‌حل‌های فن‌آورانه، به منزلهٔ تنها الگوی موجه و مشروع برای تأمل در باب مسائل اجتماعی یا هنجارین و اخلاقی زندگی در نظر گرفته شود. در این حالت است که فن‌سالاری رخ نموده است و وی با نظر به آن می‌گوید: "آگاهی فن‌سالارانه نه حاکی از جدا کردن موقعیتی اخلاقی، بلکه نشانگر سرکوب "اخلاق" به عنوان اخلاق و به منزلهٔ مقوله‌ای از حیات است." (هابرماس، ۱۹۷۰، ص ۱۱۲)

بنابراین، در دیدگاه دوم، فن‌آوری خود به منزلهٔ امری در نظر گرفته می‌شود که از تعیّن اجتماعی خاصی برخوردار است. حال، تأثیر فن‌آوری ـ که خود به لحاظ فرهنگی و اجتماعی متعین است ـ بر سایر بخش‌های اجتماعی و فرهنگی در گرو همان تعیّنی است که دارد. به عبارت دیگر، تخریبی یا سازنده بودن فن‌آوری بسته به آن است که خود چه نوع از تعیّن فرهنگی و اجتماعی را یافته باشد. تغییر یا اصلاح در این زمینهٔ تعیّن بخش منجر به ظهور آثار سازنده برای فن‌آوری خواهد شد. در غیر این صورت فن‌آوری مخرب و شکننده خواهد بود.

در این رویکرد رابطهٔ فن‌آوری و فرهنگ رابطه‌ای دو سویه است. فن‌آوری خود، از ابتدا با داشتن تعیّنی فرهنگی، از فرهنگ تأثیر پذیرفته است، و از این پس نیز، می‌تواند تأثیری سازنده یا مخرب بر سایر بخش‌های فرهنگی و اجتماعی داشته باشد. بر این اساس، برخلاف دیدگاه نخست، مسئولیت تنها به مرحلهٔ استفاده از فن‌آوری محدود نیست، بلکه پدیدآیی آن نیز در حیطهٔ مسئولیت قرار می‌گیرد. هنگامی که گفته می‌شود که باید به تغییر یا اصلاح زمینهٔ اجتماعی و فرهنگی فن‌آوری پرداخت؛ این حاکی از

آن‌است که مرحلهٔ پدیدآیی فن‌آوری نیز در حیطهٔ مسئولیت قرار دارد.

چپ‌گرایان جدید دامنهٔ تغییر در زمینهٔ فن‌آوری را چنان گسترده می‌نگرند که شامل دگرگونی کامل (انقلاب یا شبه انقلاب) روابط اجتماعی در جامعهٔ سرمایه‌داری است. جانبداران دمکراسی غربی به "اصلاح" زمینه و شکل فن‌آوری می‌اندیشند که چنان بلند دامنه نیست که منجر به دگرگونی بنیادی نظام اجتماعی (انقلاب) شود.

فن‌آوری چون امری طبیعی ـ فرهنگی - چندارزشی

دو رویکرد پیشین، در عین تفاوتی که با هم داشتند، در یک چیز مشترک بودند: تفکیک میان عرصهٔ فن‌آوری و عرصهٔ فرهنگی. در این قسمت از بحث، این تفکیک مورد انتقاد قرار خواهد گرفت. در رویکرد نخست این تفکیک آشکارتر بود زیرا عرصهٔ فن‌آوری غیرارزشی و نامتأثر از فرهنگ و عرصهٔ فرهنگ ارزشی تلقی می‌شد. در رویکرد دوم در حالی که فن‌آوری همانند امری فرهنگی لحاظ می‌گردید اما همچنان تمایز میان آن و سایر بخش‌های فرهنگ، اساسی در نظر گرفته می‌شد. گاه این تمایز چنان اساسی لحاظ می‌شود که منطق و هستی‌شناسی مربوط به هر عرصه‌ای، خاص خود آن و متفاوت با آنچه متعلق به عرصهٔ دیگر است معرفی می‌گردد. توماس (۱۹۹۲، به نقل[1]، ۱۹۹۸) در این مورد اظهار می‌کند که منطق‌های زیر ساخت نظام‌های فن‌آورانه و اجتماعی به نحو اساسی با هم متفاوتند زیرا فن‌آوری تابع قوانین علوم طبیعی است، در حالی که امور اجتماعی متشکل از موجودات هدفمند است که آنها را تنها از منظر علوم اجتماعی می‌توان فهمید. به عبارت دیگر، موضوع علوم طبیعی شیء قانونمند، و موضوع علوم اجتماعی موجود هدفمند است. این تفاوت موضوع موجب تفاوت در نوع مفاهیم و منطق یا معیار شناخت و ارزیابی در این علوم می‌گردد.

این ویژگی مشترک مورد اشاره زمینهٔ انتقادهایی را در نقد تفکیک میان عرصهٔ فن‌آوری و عرصهٔ اجتماعی فراهم آورده است. این انتقادها از سویی در پی آن است که

---

1. Berg

غیرفرهنگی بودن فن‌آوری را زیر سؤال ببرد و از سوی دیگر، به دنبال آن است که مبرّا بودن امور اجتماعی را از مصنوعات و فن‌آوری‌های بشری مورد تردید قرار دهد.

در قسمت نخست از این انتقادها سعی بر آن است که، از طریق تأکید بر خصیصهٔ اجتماعی فن‌آوری تقابل فن‌آوری با امور اجتماعی مورد انکار قرار گیرد. به طور مثال، استار[1](۱۹۹۵)اظهار کرده است که باید "ماده" را به طور عام و فن‌آوری را، به طور خاص و از منظر جامعه‌شناختی مورد توجه قرار داد. به نظر وی، ماده به طور نسبی امری بومی است؛ به این معنا که برحسب علائق زمینه‌ای خاص در جامعه‌ای معیّن مورد تدبیر و دستکاری قرار می‌گیرد. به تعبیر وی، همان طور که "پوست" مرز "خویشتن"[2] نیست محدوده‌های فیزیکی اشیا نیز به طور کامل مرزهای آنها را نشان نمی‌دهد؛ بلکه این مرزها را باید علاوه بر محدوده‌های فیزیکی، با توجه به معنا و کارکردهای اجتماعی آنها مشخص نمود.

از سوی دیگر، امور اجتماعی نیز به طور کامل منفک و مبرّا از فن‌آوری نیستند. بنابراین، اکنون که ما از خویش به منزلهٔ موجوداتی اجتماعی سخن می‌گوییم، "ما" بودن ما بی‌ارتباط با همراهی ما با مصنوعات و فن‌آوری‌های کنونی‌مان نیست. به طور مثال، در زمانی که مردم از ساعت شنی برای جوشاندن تخم مرغ استفاده می‌کردند این فن‌آوری بخشی از هویت اجتماعی آنان را تشکیل می‌داد. اکنون که ما همان کار را با زمان سنج رایانه در مایکروویو انجام می‌دهیم، با توجه به این فن‌آوری پیچیده، هویت اجتماعی متفاوت و برتری برای خود قائل می‌شویم.

به این ترتیب، نظر بر آن است که به ملازمت و تعامل فن‌آوری و امور اجتماعی بدون فروکاستن امور اجتماعی به منزلهٔ معلول فن‌آوری یا فروکاستن فن‌آوری به امور اجتماعی، نگریسته شود. حتی برخی(لاتور[3]،۱۹۹۶) بر این باورند که هریک از کانون‌های تأثیر (انسان‌ها، مصنوعات، و فن‌آوری‌ها)، استقلالی نسبی از یکدیگر دارند و

---

1. Star
2. Self
3. Latour

نمی‌توان وضع یکی را به کمک دیگری به طور کامل پیش بینی نمود. هرچند فن‌آوری‌ها توسط انسان تولید می‌شود اما کارکردها، آثار، و نتایج آنها گاه از حدود انتظار و پیش‌بینی تولیدکنندگان آنها نیز فراتر می‌رود. از این رو، چیستی یک ابزار، حتی برای مولد آن، به طور کامل معیّن نیست بلکه امری است که به تدریج بروز و ظهور خواهد یافت.نمونه‌ای از این "بروز تدریجی"[1] در فن‌آوری را می‌توان در تأثیر رایانه بر سبک پژوهش ملاحظه نمود. در گذشته به سبب در اختیار نبودن منابع گسترده، تدریس و پژوهش به صورت بررسی ژرف آثار معدود همراه با مطالعهٔ دقیق حواشی و تذکرات و تبصره‌های موجود در آنها انجام می‌شد. اما اکنون، با در اختیار بودن پایگاه‌های اطلاعاتی گسترده سبک پژوهش صورت دیگری یافته است امروزه مطالعهٔ ژرف چند اثر معدود، ارزش خود را از دست داده و توانایی جست و جوهای هوشمندانه در خیل گستردهٔ پیشینه و طرح نظرات مناسب دربارهٔ روابط بینابینی متن‌های مختلف ارزش یافته است. اما، ظهور چنین خصیصه‌ای را حتی طراحان رایانه نیز پیش‌بینی نمی‌کردند. بنابراین، فن‌آوری از خصیصهٔ مهمی برخوردار است که همان "بروز تدریجی" ویژگی‌های مصنوعات بشری است. این امر وضعیتی محتمل برای فن‌آوری فراهم می‌آورد چنان‌که خود انسان‌ها نیز آینده‌ای قابل پیش‌بینی ندارند و از وضعیتی محتمل برخوردارند. رابطهٔ فن‌آوری و امور اجتماعی، به سبب این وضعیت محتمل مضاعف، بسیار پیچیده است و نمی‌توان منطق و هستی شناسی یکدست، قاطع، و مسلمی را برای آنها مشخص نمود (برگ، ۱۹۹۸).

با توجه به چنین روابط پیچیده‌ای میان فن‌آوری و امور اجتماعی و فرهنگی، نمی‌توان برخلاف رویکردهای اول و دوم فن‌آوری را تک‌ارزشی و در تقابل با فرهنگ دانست. بر همین اساس است که ماهیت چندارزشی فن‌آوری مورد توجه قرار گرفته است.

ماری هسه[2] در بررسی آراء هابرماس، در عین قبول نقاط قوت آن، انتقادهایی را بر اساس رویکرد چندارزشی بر آن وارد دانسته است. از نظر وی، تبیین‌های هابرماس از چند جهت موفقیت‌آمیز بوده است. نخست اینکه وی در نقد تفکر غالب اثبات‌گرایانهٔ

---

1. Emergence

2. Mari Hesse

اوایل قرن بیستم نشان داد که فن‌آوری امری خنثی نیست بلکه برای پاسخ به علائق معیّن بشری ظهور کرده است: علاقهٔ ابزاری. به علاوه، هابرماس نشان داده است که این گونه از علاقه[1] و عمل بشری را نمی‌توان و نباید به عرصهٔ مسائل اجتماعی بسط داد زیرا در آنجا نوع دیگری از علاقه و عمل بشری وجود دارد: علاقهٔ ارتباطی. با این همه، وی هابرماس را به حق از این جهت مورد انتقاد قرار داده است که تفکیک قاطع میان این دو گونه علاقه و محدود نمودن عرصهٔ علم و فن‌آوری به علاقه و خِرَد ابزاری قابل دفاع نیست.

هسه (۱۹۸۰) بر این اعتقاد است که دو علاقهٔ مورد نظر هابرماس به صورت پیوستار و با درجات متفاوت (و نه به صورت مقوله‌هایی متمایز) در علوم و دانش‌های مختلف حضور داشته است. از سویی، الگوهای کلان علمی[2] با این که اسطوره‌ها و مفروضات متافیزیکی مورد نظر جوامع مربوط را آشکار می‌سازند از علایق ابزاری و فن‌آورانه کاملاً تهی نیستند. از سوی دیگر، یک جامعه برحسب ابزارهایی که در اختیار دارد و نوع ارتباطی که به کمک آنها با طبیعت برقرار می‌سازد تفسیر معیّنی را در بارهٔ خود فراهم می‌آورد. هسه بر آن است که علاقهٔ کیهان‌شناختی[3] نیز یکی از علایق علم بوده است. علاقهٔ کیهان‌شناختی چیزی شبیه تأمل‌های فلسفی دیرینه برای شناخت هستی و فراهم آوردن تصویری معنادار و معنابخش از آن است. گرایش به فهم و تفسیر جهان به صورت یک کل، چیزی است که در ضمن تلاش‌های علمی گروه قابل توجهی از دانشمندان و فیلسوفان علم ملاحظه می‌شود (مارتین اگر، ترجمهٔ باقری، ۱۳۷۵).

با نظر به آنچه گذشت، می‌توان گفت رویکرد مناسب در فلسفهٔ فن‌آوری آن است که فن‌آوری چون پدیده‌ای طبیعی ـ فرهنگی ـ چندارزشی نگریسته شود. فن‌آوری پدیده‌ای است که در عین طبیعی بودن، خصیصهٔ فرهنگی نیز دارد و در بعد فرهنگی خود تحت تأثیر ارزش واحدی نیست بلکه چند ارزشی است.

---

1. Interest
2. Paradigms
3. Cosmological

طبیعی بودن فن‌آوری، به همان مفهومی که در رویکرد نخست گذشت، حاکی از آن است که فن‌آوری ریشه در ذهن و ضمیر آدمی دارد. به عبارت دیگر، اندیشهٔ آدمی در کنار نیازهای طبیعی وی منجر به ظهور فن‌آوری می‌شود. اما، این پدیده محدود به همین لایهٔ طبیعی نیست بلکه با تحول فرهنگی و ارزشی یک جامعه، فن‌آوری در چارچوب آن قرار می‌گیرد و معنا و شکل تازه‌ای متناسب با آن می‌یابد. آنچه در یک سطح طبیعی است در سطح دیگری شکل و محتوای نوینی برحسب فرهنگ می‌یابد. به علاوه، ماهیت محتمل فن‌آوری، فرهنگ زیرساخت خود را در معرض تأثیرهای پیش‌بینی ناپذیری قرار می‌دهد. نه تنها رابطهٔ دوجانبه‌ای میان فن‌آوری و فرهنگ وجود دارد بلکه به سبب تک‌ارزشی نبودن فن‌آوری نمی‌توان و نباید آن را به صورت ابزاری صرف تفسیر کرد و یا آثار فرهنگی آن را بر این اساس ارزیابی نمود. علائق مختلف بشری می‌تواند در عرصهٔ فن‌آوری آشکار گردد. بازگرداندن چنین غنایی به فن‌آوری و بارز کردن ویژگی چندارزشی آن زمینهٔ مناسب را برای آن به وجود می‌آورد که فن‌آوری صورت سازنده‌ای نسبت به سایر بخش‌های فرهنگی و اجتماعی بیابد و شکل‌های تخریبی آن که در واقع نتیجهٔ تهی کردن آن از خصیصهٔ چندارزشی آن بوده است مهار گردد. همین نکته نشانگر آن است که در این رویکرد نیز، همچون رویکرد دوم و البته متفاوت با شیوهٔ آن، مسئولیت مربوط به فن‌آوری تنها معطوف به مرحلهٔ مصرف در آن نیست بلکه به مرحلهٔ تولید آن نیز ناظر است. ویژگی خاص این رویکرد در تأمین مسئولیت، از همین تلاش برای بازگرداندن و حفظ چندارزشی بودن برای فن‌آوری است.

آموزش فن‌آوری در پرتو فلسفهٔ فن‌آوری

آنچه تاکنون آشکار گردید این است که فن‌آوری را می‌توان در منظرهای مختلف فلسفی مورد فهم و تفسیر قرار داد. در این نوشتار سه رویکرد مورد بحث قرار گرفت. در هر یک از این تفسیرها، فن‌آوری با ویژگی‌ها و دامنهٔ تأثیرگذاری و احتمالاً تأثیرپذیری خاصی مد نظر قرار می‌گیرد.

نکته‌ای که باید به آن توجه شود، این است که داشتن فهم و تفسیر معیّنی از فن‌آوری،

آموزش فن‌آوری را متناسب با ویژگی‌های خود تحت تأثیر قرار خواهد داد. بررسی و نقد انواع تأثیرگذاری فلسفه‌های مختلف فن‌آوری بر آموزش فن‌آوری، موضوع مقالهٔ جداگانه‌ای است. در اینجا فقط تأثیر رویکرد سوم (رویکرد مورد قبول در این متن) به اختصار مورد بحث قرار خواهد گرفت.

در رویکرد سوم به فن‌آوری چون امری طبیعی ـ فرهنگی ـ چندارزشی نگریسته می‌شود. با پذیرش این مطلب، چه ملاحظاتی در آموزش فن‌آوری باید مورد توجه قرار گیرد؟ در پاسخ به این سؤال به اختصار عبارت خواهد بود از:

۱. آموزش فن‌آوری، مهارت آموزی صرف نیست.

با توجه به آنچه در باب ویژگی‌های فن‌آوری بیان شد، روشن است که محدود نمودن آموزش فن‌آوری به مهارت آموزی نشانگر بدفهمی نسبت به فن‌آوری است. به علاوه، اکتفا کردن به آموزش مهارت‌های عملی صرف، متضمن هیچ‌گونه پیشگیری نسبت به آسیب‌زایی و شکنندگی احتمالی فن‌آوری نسبت به سایر بخش‌های فرهنگی و اجتماعی نیست.

۲. آموزش فن‌آوری، مستلزم فراهم آوردن نگرشی جامع نسبت به ماهیت فن‌آوری است.

یکی از لوازم اساسی آموزش فن‌آوری ایجاد فهم و نگرش درست نسبت به ماهیت فن‌آوری است. آنچه در رویکرد سوم در مورد خصایص فن‌آوری، جایگاه آن در طبیعت آدمی، رابطهٔ متقابل آن با امور فرهنگی و اجتماعی، چند ارزشی بودن آن، و خصیصهٔ بروز تدریجی آن، مطرح شد اموری است که می‌توان آنها را در فراهم آوردن چنین نگرشی مورد استفاده قرار داد. صورت پیچیده و انتزاعی این بحث را می‌توان در دوره‌های تربیت معلم، تحت عنوان "فلسفهٔ فن‌آوری"، به صورت برنامه‌های درسی و پژوهشی به‌کار گرفت. در ارتباط با دانش‌آموزان نیز تأمین این نگرش بخش لازمی از آموزش فن‌آوری است زیرا آنان به موازات آموختن فنون باید فهم عمیقی نیز نسبت به

فن‌آوری بیابند. این امر را نمی‌توان به آینده موکول کرد؛ اما بی‌تردید، طرح این مسئله برای دانش‌آموزان نباید محدود به شکل انتزاعی باشد بلکه لازم است با توجه به نمونه‌های واقعی ابزار و فن‌آوری‌ها مورد بررسی و تحلیل قرار گیرد.

۳. آموزش فن‌آوری، مستلزم اطلاع هر چند عمومی از دانش اجتماعی، فرهنگی و تاریخی است.

از آنجا که رابطهٔ متقابل و پیچیده‌ای میان فن‌آوری و سایر بخش‌های اجتماعی و فرهنگی وجود دارد، آموزش فن‌آوری مستلزم نگریستن به فن‌آوری در بستر این روابط متقابل است. آموزش فن‌آوری علاوه بر آموختن جنبه‌های تجربی و فن‌آورانه مستلزم داشتن اطلاعاتی در زمینهٔ دانش‌های فلسفی، اجتماعی، و تاریخی است. تأمین نگرش جامع نسبت به ماهیت فن‌آوری که در بند پیش ذکر شد بدون داشتن زمینه‌هایی در دانش‌های دیگر میّسر نیست. به طور مثال، دریافتن اینکه فن‌آوری بر مفروضات معرفت‌شناختی استوار است مستلزم آگاهی از فرایند شناخت و برخورداری از دانش فلسفی است؛ چنان‌که شناخت روابط متقابل میان فن‌آوری، اقتصاد، فرصت‌های اجتماعی، و نظیر آن بدون داشتن اطلاعات در زمینهٔ علوم اجتماعی ممکن نیست همچنین، تحلیل‌های تاریخی از فن‌آوری‌های گذشته و روابط آنها با ساختارهای اجتماعی مربوط مستلزم داشتن دانش تاریخی است. دانش مورد نیاز در آموزش فن‌آوری باید در بافت همین آموزش، به طور مناسب و مرتبط با این آموزش، سازماندهی شود نه اینکه دانش‌های مستقل و نامرتبطی در زمینه‌های مذکور فراهم آید.

۴. آموزش فن‌آوری باید متشکل از اجزایی برای ایجاد گرایش‌های اجتماعی، اخلاقی، و جهان شناختی باشد.

با نظر به ویژگی چند ارزشی فن‌آوری، در وهلهٔ اول باید از سرکوب و طرد ضمنی یا صریح علایق اجتماعی، اخلاقی، و جهان شناختی در برنامهٔ آموزش فن‌آوری پیشگیری نمود. مارتین اگر (ترجمهٔ باقری، ۱۳۷۵) به خوبی نشان داده است که چگونه در

برنامه‌های درسی، علایق فنی مورد حمایت قرار می‌گیرد و علایق جهان‌شناختی به صورت ضمنی سرکوب می‌شود. همچنین، شفلر (ترجمهٔ باقری، ۱۳۷۶) ما را در این مورد به روشن‌بینی دعوت کرده است که در به‌کارگیری رایانه در مدارس مراقب آن باشیم که نگرش و گرایش مکانیستی را در لفافهٔ واژگان انسانی رایج در رایانه (مانند حافظه و اطلاعات) گسترش ندهیم. فرهنگ مطلوب رایانه‌ای از نظر وی فرهنگی است که خصایص انسانی را در اموری چون اندیشیدن و یادگیری حفظ کند و از ترجمان آن به خصایص ماشینی پیشگیری نماید.

در وهلهٔ دوم، در برنامهٔ آموزش فن‌آوری، به طور عمد می‌بایست ایجاد گرایش‌های اجتماعی، اخلاقی، و جهان شناختی مورد توجه قرار گیرد. آنچه به این ترتیب ایجاد می‌شود احساس مسئولیت اجتماعی نسبت به سرنوشت دیگران، احساس مسئولیت اخلاقی نسبت به اقدام‌هایی که در فن‌آوری صورت می‌گیرد، و سرانجام یافتن علایق جهان‌شناختی در ارتباط با فن‌آوری است. منظور از علایق جهان شناختی، این است که فرد بتواند رابطهٔ نوع فن‌آوری را با نوع نگرش و فهم نسبت به طبیعت و جهان دریابد.

فراهم آوردن علایق اخلاقی و جهان‌شناختی محتاج آن است که برنامه‌ریزان، دیدگاه غنی و مناسبی را به منزلهٔ منبع تأمین کنندهٔ این علایق انتخاب نمایند. نمونه‌ای از این نوع انتخاب بر اساس دیدگاه اسلام صورت پذیرفته است (باقری، ۱۳۷۷) که در آن چارچوب علایق اخلاقی و جهان شناختی به‌گونه‌ای که در اندیشهٔ اسلامی مطرح شده، برای هدایت تربیت حرفه‌ای پیشنهاد شده است. در این پیشنهاد نظر بر آن است که، از دیدگاه اسلام، انسان موجودی است که هویت خود را با اعمال خویش رقم می‌زند. عمل در مفهوم اسلامی آن، رفتاری است که بر سه مبنای معرفتی، گرایشی، و ارادی استوار است. بر حسب محتوای خاص این سه مبنا، اعمال انسان به دو دستهٔ اعمال صالح و فاسد تقسیم می‌شود. بنابراین، رفتار حرفه‌ای و فنی آدمی هنگامی عمل محسوب خواهد شد که بر مبانی معرفتی، گرایشی، و ارادی استوار باشد. این نکته مانع از آن خواهد بود که تربیت فنی و حرفه‌ای، معادل مهارت‌آموزی و محدود در شکل رفتاری و بیرونی تلقی شود. تربیت فنی و حرفه‌ای، علاوه بر مهارت، مستلزم فراهم آوردن

وضعیت معرفتی، گرایشی، و ارادی خاصی در دانش‌آموز است. به علاوه، رفتار حرفه‌ای و فنی هنگامی عمل صالح محسوب خواهد شد که مبانی سه‌گانهٔ آن محتوای خاصی داشته باشد. در دیدگاه اسلام، محتوای مورد اشاره به این نحو مشخص شده است: در مبنای معرفتی، باید در فرد این بینش به وجود آید که کار را هویت‌ساز، فراهم آورندهٔ عزت نفس، و چون عبادت خدا تلقی کند. در مبنای گرایشی، تمایل به ارضای سالم نیازهای فردی و پرهیز از زیادت طلبی و حساسیت نسبت به رنج و نیاز دیگران باید شکل بگیرد. در مبنای ارادی، بلندهمتی در عرصهٔ کار، گزینش کارهای مورد علاقه، و در صورت عدم امکان نیز مجدّانه به کار پرداختن (شرافت ذاتی کار) مورد نظر است.

۵. آموزش فن‌آوری مستلزم یافتن توانایی‌هایی برای ارزیابی نتایج بسط فن‌آوری است.

از آنجا که فن‌آوری خصیصه‌ای محتمل دارد و ویژگی‌های تخریبی یا سازندهٔ آن به صورت بروز تدریجی در جریان بسط آن آشکار می‌شود، لازمهٔ آموزش فن‌آوری این است که افراد از توانایی‌های لازم جهت ارزیابی نتایج محتمل بسط فن‌آوری برخوردار شوند. هر چند پیش‌بینی دقیق نتایج همگانی شدن فن‌آوری‌ها ممکن نیست اما، ایجاد حساسیت و توانایی‌های لازم در این امر می‌تواند تا حدی به پیش‌بینی مدد رساند. تحلیل تاریخی نسبت به مواردی از فن‌آوری که در گذشته به ظهور رسیده و نتایج سازنده یا مصیبت‌باری به لحاظ اجتماعی به بار آورده می‌تواند رهنمودهای الهام بخشی را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد. به علاوه، کسب دانش‌های دیگر که پیش‌تر از آنها نام برده شد امکان چنین ارزیابی را افزایش می‌دهد.

برای ایجاد توانایی در ارزیابی نتایج فن‌آوری از دو شیوه می‌توان استفاده کرد. شیوهٔ نخست تحلیل تجربیات پیشین است. به طور مثال، تحلیل و بررسی علل و عواقب پرتاب بمب اتم به هیروشیما و ناکازاکی و نیز پیدایش شکاف در لایهٔ اوزون می‌تواند نمونه‌هایی از شکل تخریبی بسط فن‌آوری را برای دانش‌آموزان مشخص نماید. همچنین، تحلیل و بررسی آثار و نتایج مثبت گسترش رایانه در زندگی فردی و اجتماعی معاصر نمونه‌ای از

شکل سازندهٔ فن‌آوری را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد. این بررسی‌ها می‌تواند توسط خود دانش‌آموزان به منزلهٔ فعالیت تحقیقی انجام گیرد.

شیوهٔ دوم، پیش‌بینی‌های احتمالی نسبت به آینده است. می‌توان از دانش‌آموزان خواست که به صورت حدسی، اما به نحو مدلّل، نتایج گسترش برخی فن‌آوری‌ها را پیش‌بینی کنند و برای مهار شکل‌های تخریب آنها راه‌حل‌هایی را پیشنهاد کنند. به طور مثال، می‌توان از دانش‌آموزان خواست مقاله‌ای در این مورد بنویسند که گسترش میکروفیلم‌ها و دیسک‌های نوری، چه وضعیتی را در کتابخانه‌های ما به وجود خواهد آورد و چه نتایج مثبت یا منفی را در امر مطالعه و پژوهش موجب خواهد گردید و چگونه می‌توان نتایج منفی آن را مهار کرد. اهمیت این شیوه در آن است که اندیشه و تأمل دانش‌آموزان را در مورد شکل‌های رایج فن‌آوری گسترش داده و حساسیت‌های لازم نسبت به آن را ایجاد خواهد کرد.

خلاصه و نتیجه‌گیری

فن‌آوری همچون سایر پدیده‌های بشری یا طبیعی نیازمند تأمل فلسفی و اندیشیدن دربارهٔ ماهیت فن‌آوری است. آموزش فن‌آوری، از جمله درگرو آن است که چنین تأملی با دقت کافی صورت پذیرد. گونه‌های مختلف فلسفهٔ فن‌آوری نیازمند بحث و بررسی است زیرا بعضی از آنها شهرت یافته‌اند و در عمل ذهن ما را در قالب خود شکل می‌دهند. در این بحث، دوگونه از فلسفه فن‌آوری مورد بررسی قرار گرفت و گونهٔ سومی مورد حمایت واقع گردید. درگونهٔ نخست، فن‌آوری چون امری طبیعی ـ خنثی در نظر گرفته می‌شود. مهم‌ترین ویژگی‌های این تصور عبارتند از: الف) فن‌آوری از حیث ارزشی خنثی است؛ ب) فن‌آوری رشدی مستقل و تأثیری تعیین کننده و یک‌سویه بر فرهنگ دارد؛ ج)سازنده یا مخرب بودن فن‌آوری به بنیاد و ساختار آن مربوط نیست بلکه به نحوهٔ استفاده از این ابزار خنثی وابسته است؛ و د) از این رو، مسئولیت در ارتباط با فن‌آوری تنها در مقام به‌کارگیری آن مطرح است نه در مقام تولید یا پدیدآوردن آن.

درگونهٔ دوم، فن‌آوری چون امری فرهنگی ـ تک‌ارزشی لحاظ شده است. بر اساس

این رویکرد، ویژگی‌های زیر برای فن‌آوری ذکر شده است: الف) فن‌آوری به لحاظ ارزشی امری خنثی نیست بلکه خود در چارچوب فرهنگی و ارزشی معیّنی شکل می‌گیرد؛ ب) فضای ارزشی حاکم بر فن‌آوری، به طور عمده، ناشی از عقلانیت ابزاری است؛ ج) رابطهٔ دوجانبه‌ای میان فرهنگ و فن‌آوری وجود دارد. همان‌گونه که فن‌آوری در ظهور خود تحت تأثیر چارچوب معیّن فرهنگی و ارزشی قرار دارد، خود نیز می‌تواند منشأ تأثیرهایی بر فرهنگ زمینه‌ساز خویش گردد؛ د) هنگامی که فن‌آوری، با توجه به ارزش ابزاری حاکم بر آن، بر کل فرهنگ تأثیر می‌گذارد (فن‌سالاری) به تخریب و تحریف آن منجر می‌شود؛ ه)مسئولیت در ارتباط با فن‌آوری نه تنها در مقام مصرف و به‌کارگیری بلکه در مقام تولید یا پدیدآوردن آن نیز مطرح است.

این دو نوع فلسفهٔ فن‌آوری از این جهت قابل انتقادند که تفکیک قاطعی میان امور فنی و امور فرهنگی ـ اجتماعی قائلند. انتقاد به این دو رویکرد و طرح انگاره‌ای متفاوت دربارهٔ فن‌آوری، در گونهٔ سومی از فلسفهٔ فن‌آوری مطرح گردید.

گونهٔ سوم از فلسفهٔ فن‌آوری، به فن‌آوری چون امری طبیعی ـ فرهنگی ـ چند ارزشی می‌نگرد. در این رویکرد، فن‌آوری از ویژگی‌های زیر برخوردار است: الف) فن‌آوری ریشه در طبیعت و اندیشهٔ آدمی و نیز فرهنگ اجتماعی دارد؛ ب) فن‌آوری و فرهنگ دو منطق و هستی شناسی منفک و متمایز ندارند بلکه ارزش‌ها و علایق مختلف بشری، به درجات مختلف هر دو آنها را در بر می‌گیرند؛ ج) تأثیر تخریبی یا سازندهٔ فن‌آوری، ناشی از منطقی ذاتی در آن نیست بلکه نتیجهٔ تهی شدن یا بارور بودن از خصیصهٔ چندارزشی خویش است؛ و د) مسئولیت در ارتباط با فن‌آوری، هم در تولید و هم در مصرف مورد نظر است و این امر بیش از هر چیز در گرو تأمین خصیصهٔ چندارزشی آن است.

با مبنا قرار دادن گونهٔ سوم از فلسفهٔ فن‌آوری که قابل قبول‌تر به نظر می‌رسد، آموزش فن‌آوری از ویژگی‌هایی متناسب با آن برخوردار خواهد بود. بر این اساس، آموزش فن‌آوری: الف) مهارت‌آموزی صرف نیست؛ ب) مستلزم فراهم آوردن نگرشی جامع نسبت به ماهیت فن‌آوری است؛ ج) مستلزم اطلاع از دانش‌های مرتبط با فن‌آوری است؛ د) مستلزم فراهم آوردن گرایش‌های اجتماعی، اخلاقی و جهان شناختی است؛ و

سرانجام) مستلزم فراهم آوردن توانایی‌هایی برای ارزیابی نتایج بسط فن‌آوری است.

مآخذ

اگر، مارتین(۱۳۷۷)، علایق علم و مشکلات تعلیم و تربیت، ترجمهٔ خسرو باقری. *دیدگاه‌های جدید در فلسفهٔ تعلیم و تربیت*، تهران: نقش هستی.

باقری، خسرو(۱۳۷۷)، "تربیت حرفه‌ای در بستر دیدگاه اسلام" *فصلنامهٔ حوزه و دانشگاه*،ص ۱۴-۱۵.

شفلر، ایزرایل(۱۳۷۶)، "کامپیوتر در مدارس"، ترجمهٔ خسرو باقری، *فلسفهٔ تعلیم و تربیت معاصر*، تهران: قلم.

Berg, M. (1998)."The Politics of Technology: On Bringing Social theory into technological design". *Science, Technology & Human Values*,vol. 23,No. 4, pp. 456-491.

Bernstein, J.M. (1995). *Recovering Ethical Life: Jurgen Habermas and the future of Critical Theory.* London: Routledge and Kegan Paul.

Bhaskar. R. (1989). *Reclaiming Reality.* London: Verso.

Cohen, G.A. (1978). *Karl Marx's Theory of History: A Defence.* Oxford: Oxford University Press.

Gehlen, A. (1980). *Man in the Age of Technology.* NewYork: Columbia University Press.

Habermas, Y. (1970)."Technology and Science as 'Ideology" In *Toward a Rational Society.* London: Heinemann

Heidegger, M. (1954). "The Question Concerning Technology" In *The Question Concerning Technology and Other Essays,* translated by William Lovitt, New York: Hqrper and Row, 1977.

Hesse, M. (1980). *Revolutions and Reconstructions in the Philosophy of Science.* Brighton, Sussex: Harvester Press.

Joseph, J.; Kennedy, S.(2000). "The structure of the social". *Philosophy of the Social Sciences.* (Dec,30): 508-528.

Kiepas, A. (1997)."Ethical Aspects of the Profession of Engineer and of education towards it". *European Journal of Engineering Education*, Vol. 22,No. 3, pp. 259-267.

Latour, B. (1996). *On interobjectivity. Mind, Culture and Activity,* 3, pp. 228-245.

McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The extension of Man.* New York: McGraw-Hill.

Plekhanov, J.([1895] 1956). *The Development of the Monist View of History.* Moscow: Progress.

Star, S.L. (1995). *Ecology of Knowledge: Work and Politics in Science and Technology.* New York: State University of New York Press.

Thomas, R.J. (1992). *What Machines can't do: Politics and Technology in the Industrial Enterprise.* Berkeley: University of California Press.

Winch, P. (1970). Comment on I.C. Jarvie, 'Understanding and Explanation in Sociology and Social Anthropology,' In Robert Borger and Frank Cioffi. *Explanation in the Behavioural Sciences.* Cambridge: Cambridge Universtiy Press.

Winch, P. (1972). "Understanding a Primitive Society," In P. Winch, *Ethics and Action.* London: Routledge and Kegan Paul.

Winogran, T.; Flores, F. (1986). *Understanding Computers and Cognition: A New Foundation for Design.* Norwood, NJ: Ablex.

جایگاه فلسفهٔ تعلیم و تربیت در میانهٔ نظر و عمل:
تأمّلی بر واپسین چالش فلسفه های تحلیلی و قارّه ای

چکیده

واپسین چالش در خصوص جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت، مباحثه ای است که در سال ۲۰۰۵ میان ویلفرد کار (W. Carr)، در موضع مدافع فلسفه قارّه ای در تعلیم و تربیت، و پاول هرست (P. Hirst)، چون نماینده برجسته ای از فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت، صورت پذیرفته است. ویلفرد کار با تمهید زمینه در حمایت از فلسفهٔ عملی در برابر فلسفهٔ نظری، بر آن است که فلسفهٔ تعلیم و تربیت را باید به منزله شاخه ای از فلسفهٔ عملی در نظر گرفت تا هم بر رخنه نظریه/عمل فائق آییم و هم مصونیت پنداری فلسفه تعلیم و تربیت از تغییرات عرصه عملی را فروپاشیم. هرست، در مخالفت با این تصور، بر آن است که تعبیر "فلسفهٔ عملی" غلط انداز است زیرا فلسفه، همواره فعالیتی انتزاعی و نظری بوده است. از نظر وی، فلسفه، فعالیتی از نوع مرتبهٔ دوم است زیرا کار آن که بررسی اعتبار عقلانی باورها و اعمال است، خود، وجود باورها و اعمال را پیش فرض می گیرد. بنابراین، نقش فلسفه تعلیم و تربیت در بررسی عمل تعلیم و تربیتی، به صورت غیرمستقیم از طریق مفاهیم ناظر به آنها صورت می گیرد. در ارزیابی این دو نظر باید گفت که هر دو به صورت فروکاهشی مطرح شده اند. هرست عقل نظری را و ویلفرد کار عقل عملی را عمده کرده اند اما حفظ تنوع و کثرت دو عقل، همچنان مناسب تر است. اگر سخنان ویلفرد کار این نتیجه را به دنبال آورد

---

* . استاد دانشگاه تهران، تهران، ایران (kbagheri4@yahoo.com)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸٦/۲/۲۰ تاریخ آغاز بررسی مقاله: ۱۳۸٦/۲/۲۵ تاریخ تصویب مقاله: ۱۳۸٦/۷/۲۵

که هر گونه تقسیم فلسفه یا عقل، به نظری و عملی، ما را به گسست نظریه/عمل دچار می سازد، قابل قبول نخواهد بود. از سوی دیگر، در این خصوص، حق با وی است که فلسفهٔ تعلیم و تربیت، در شکل نظری آن، نوعی مصونیت و اطلاق برای خود ایجاد می کند که باید همواره با بررسی حدود تاریخی آن، از میان برخیزد.

کلید واژه ها: فلسفه تعلیم و تربیت، نظریه، عمل، عقل، فلسفه تحلیلی، فلسفه قاره ای.

مقدمه

تعلیم و تربیت، خود چون قلمرویی عملی لحاظ می شود که در آن، معلمان و مربیان می‌کوشند تحولاتی را در ذهن و ضمیر دانش آموزان رقم بزنند. اما هنگامی که از فلسفه تعلیم و تربیت سخن می رود و"تعلیم و تربیت" با "فلسفه" پیوند می خورد، این مسئله به ذهن خطور می کند که در نهایت، جایگاه خود فلسفه تعلیم و تربیت کجاست؛ آیا از آن رو که با نوعی بررسی فلسفی ملازم است، جنبه نظری خواهد یافت یا این که چون با تعلیم و تربیت پیوند خورده است، باید هر چند کسوت فلسفی یافته، "فلسفه ای عملی" باشد؟

ضرورت پرداختن به این مسئله مربوط به انتظاری است که از فلسفه تعلیم و تربیت داریم. اگر این رشته، ویژگی نظری بارزی داشته باشد، انتظار تأثیرگذاری مستقیم آن بر تعلیم و تربیت، بی مورد خواهد بود و اگر ویژگی عملی قابل توجهی داشته باشد، انتظار می‌رود که در بهبود جریان عملی تعلیم و تربیت، نقش موثری داشته باشد؛ در حالی که تعیین خصایص این نقش موثر نیز، خود بخشی از مسئله است که باید بدان پرداخت.

این مسئله، همواره محل نزاعی برای دو سنّت اصلی فلسفه معاصر اروپایی، یعنی فلسفه تحلیلی و فلسفه قارّه ای بوده است .{1} یکی از آخرین منازعه ها در این مورد، میان ویلفرد کار (W. Carr)، در موضع مدافع فلسفه قارّه ای در تعلیم و تربیت، و پاول هرست(P. Hirst) ، چون نماینده برجسته ای از فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت، صورت گرفته است (هرست و کار ۲۰۰۵). در مقاله حاضر، برآنیم که نظری بر این منازعه بیفکنیم و حاصل آن را برای مشخص نمودن انتظاری که از فلسفه تعلیم و تربیت در ایران می رود یا باید برود، مورد بحث قرار دهیم .

این مقاله، در سه قسمت تنظیم شده است: نخست، دیدگاه ویلفرد کار را مطرح خواهیم کرد و به آن، عنوان "فلسفه عملی تعلیم و تربیت: هجومی از ناحیه فلسفه قارّه ای" خواهیم داد. سپس،

به پاسخ پاول هرست اشاره خواهیم کرد و عنوان "فلسفه نظری تعلیم و تربیت: دفاعی از ناحیه فلسفه تحلیلی" را برای آن به‌کار خواهیم برد. سرانجام، در قسمت سوم، تحت عنوان "بحث و نتیجه گیری" به داوری و بررسی در مورد دیدگاه های مطرح شده خواهیم پرداخت .

۱. فلسفه عملی تعلیم و تربیت: هجومی از ناحیه فلسفه قارّه ای

در این قسمت، به بیان دیدگاه ویلفرد کار و داعیه وی در خصوص این که فلسفه تعلیم و تربیت، نوعی فلسفه عملی است خواهیم پرداخت. کار (۲۰۰٤) با ارجاع به فیلسوف کهن یونان، یعنی ارسطو، و آنچه به عنوان "فلسفه عملی" در دیدگاه وی بازمی جوید، پیشنهاد می‌کند که فلسفه تعلیم و تربیت باید به منزله فلسفه ای عملی لحاظ شود.

توجه ویلفرد کار به فلسفه عملی، محدود به حیطه فلسفه تعلیم و تربیت نیست، بلکه جهت‌گیری معاصر فلسفه را به طور وسیع تری، معطوف به فلسفه عملی می داند و در همین گستره است که جایی نیز برای فلسفه تعلیم و تربیت می جوید. وی می پذیرد که فلسفه در غرب، به طور عمده، گرایش نظری داشته، هر چند جنبه های عملی نیز همواره در آن مورد توجه بوده است. وی، به تبع استفن تولمن (۱۹۹۰)، بر آن است که در قرن هفدهم و در بستر مدرنیته، اتفاق ناگواری در فلسفه غرب رخ داد و آن بیرون راندن همه علایق عملی از فلسفه و متمرکز کردن فلسفه به فعالیت نظری بود؛ به طوری که اکنون سخن گفتن از احیای فلسفه عملی، سخنی تعجب برانگیز شده است .

اما به نظر ویلفرد کار، طرح مدرنیته شکست خورده است؛ زیرا فیلسوفان بزرگ در قرن بیستم (از هایدگر تا هابرماس، از دیویی تا دریدا و از ویتگنشتاین تا مکنتایر) بر این نکته توافق یافتند که از فلسفه نظری دست بشویند و به تلاش در عرصه فلسفه عملی بپردازند. به نظر وی، این فیلسوفان« هم اکنون در سطح جهان، چون فیلسوفانی "معتبر" و "مؤثر" در نظر گرفته می شوند.» (هرست و کار، ۲۰۰۵، ص ٦۲۲) و اگر کسی بخواهد همچنان از "عقل نظری" و "فلسفه نظری" سخن بگوید، سخنش از مد افتاده خواهد بود؛ زیرا نقد فیلسوفان مذکور، این را به طور کامل روشن کرده است که مسائلی چون "صدق"، "اعتبار عقلانی"، "دانش عینی"، "توجیه نظری" یا "وضوح بخشی مفهومی" (که این یک به طور خاص، مورد نظر فیلسوفان تحلیلی بوده)، به نحو گزیرناپذیری با زمینه عملی، یعنی حیات اجتماعی و تاریخی صاحب نظران، گره خورده است و

دیگر نمی توان از آن‌ها چون اموری نظری سخن گفت که عقل نظری، فارغ از زمینه های عملی حیات بشری، بتواند به آن رسیدگی کند. در واقع، به نظر وی، فعالیت عقل نظری، فعالیت متمایزی نیست که بتواند به ارزیابی پیش فرض‌های اعمال اجتماعی و گفتمان های آن‌ها بپردازد، بلکه خود، فعالیت و عملی اجتماعی است که تحت نفوذ هنجارها، ضابطه ها و معیارهای مفروض در فعالیت های اجتماعی افراد قرار دارد. این نفوذ و اثر، دوجانبه است؛ هم به توان بخشی فعالیت عقل نظری می پردازد و هم حدود فعالیت آن را مشخص می کند .فرد با آموختن هنجارها و معیارهای مذکور در حیات اجتماعی، می تواند بر اساس آن‌ها فکر کند. از سوی دیگر، توسط آن‌ها محدود به حدود معینی نیز می شود.

به نظر ویلفرد کار، فیلسوف معاصری که بیش از همه در روشن کردن نکات مذکور سهم داشته و جایگاه فلسفه عملی را به خوبی مورد توجه مجدد قرار داده، هانس گئورگ گادامر است. به نظر وی، گادامر (۱۹۷۵) این مسئله مهم را آشکار ساخته که فلسفه نظری، دچار عدم انسجام (incoherence)است؛ زیرا از سویی در پی آن است که دانشی رها از انحراف های عقلانی ناشی از "تعصب (prejudice) "فراهم آورد، در حالی که از سوی دیگر، خود بر پایه تعصب های معین اما نامصرّحی فعالیت می کند و مهم ترین تعصب آن، گریز و پرهیز از تعصب است. این تعصب هم، همچون سایر تعصب ها، محدودیت هایی را برای اندیشنده فراهم می آورد و محدودیتی که در این خصوص برای فلسفه نظری فراهم آمده، توهّم عینیت و روشنگری است. از نظر گادامر، آنچه می تواند ما را از وجود محدودیت های نامحسوس ناشی از پیش فرض‌ها با خبر کند و نیز ما را در رهایی از تنگنای آن‌ها یاری کند، فلسفه عملی است. وی فلسفه عملی را علمی بی نظیر (unique science) می داند که در پی آن است تا ویژگی خاص آدمی در سوگیری را به سطح "آگاهی تأملی (reflective awareness) برساند (گادامر، ۱۹۸۷، ص327 ، به نقل از هرست و کار، ۲۰۰۵، ص ٦۲۵). اما دستاورد فلسفه عملی، دانشی گزاره ای (propositional knowledge)نیست که از جهت نظری، موجّه باشد، بلکه نوعی خودشناسی است که از طریق تأمّل در عمل حاصل می‌شود؛ عملی که در موقعیت های مختلف، به گونه های متفاوتی انجام می شود .

به این ترتیب، گادامر بر آن است که "سنّت گران‌قدر فلسفه عملی" (همان، ص ۳۳۸) از طریق پرورش استعداد طبیعی آدمی که ارسطو آن را فرونسیس (*phronesis*) می نامید، صورت عمل آدمی (و به تعبیر ارسطو "پراکسیس") را ارتقا می دهد. "فرونسیس" که می توان آن را

"حکمت ورزی عملی" یا "موقعیت شناسی اخلاقی" ترجمه کرد {۲}، ناظر به استعداد داوری خردمندانه و مصلحت اندیشانه (prudential) است در مورد این که چگونه خیر عملی را در موقعیتی خاص دریابیم. با توجه به این که موقعیت ها متفاوت‌اند، فرمولی کلیشه ای و کلی برای رفتار حکیمانه در آن‌ها وجود ندارد و صورت بندی های احیاناً کلی که در علم اخلاق برای فضیلت ها مطرح می شوند، هرگز چاره ساز نحوه رفتار در این موقعیت های مختلف نیست . بنابراین، باید در هر موقعیتی به تشخیص خیر و مصلحت رفتارها و اعمال پرداخت" .فرونسیس" یا "موقعیت شناسی اخلاقی" همین استعداد تشخیص خیر در موقعیت های عملی است .

ویلفرد کار با توجه به این ویژگی "موقعیت شناسی ا خلاقی" و نیز ویژگی فلسفه عملی که نظر به پرورش این استعداد دارد، از نقد خود در مورد فلسفه نظری چنین نتیجه گیری می‌کند: «پی آمد گزیرناپذیری که از این نتیجه حاصل می شود این است که هیچ ضابطه غیرشخصی برای عقلانیت، هیچ معیار کلی برای صدق (حقیقت)و هیچ روش فلسفی دقیقی که به طور کامل مستقل از زبان، فرهنگ و عمل تاریخمند خود فلسفه باشد وجود ندارد. معیارها، ضابطه ها و روش هایی از این دست که در هر زمان و مکان خاصی وجود داشته باشند، به تعبیر ریچارد رورتی، چیزی بیش از توقفگاه های موقّت نیستند که برای اهداف سودگرایانه ساخته شده اند (رورتی، ۱۹۷۹، ص ۳۱۹).» (همان، ص ٦٢٣).

ویلفرد کار با پیوند زدن میان دیدگاه نوارسطویی خود و دیدگاه نوعمل گرایانه رورتی، این تداعی را در ذهن خواننده فراهم می آورد که "موقعیت شناسی اخلاقی" ارسطویی و "حل مسئله" عمل گرایانه، هر دو به یک منظومه تعلق دارند، زیرا هر دو تابع منطق موقعیتی و مصلحت گرایانه و به تعبیر رورتی، سودگرایانه (utilitarian) اند. اما این پیوند، جای تأمل دارد که در قسمت سوم این نوشتار به آن اشاره خواهد شد .

ویلفرد کار با تمهید زمینه‌ای در حمایت از فلسفه عملی در برابر فلسفه نظری، بستری را برای طرح دیدگاه خود در خصوص فلسفه تعلیم و تربیت فراهم می آورد. بر این اساس، به نظر وی، فلسفه تعلیم و تربیت را باید به منزله شاخه ای از فلسفه عملی در نظر گرفت.

نخستین نتیجه آن است که نمی توان فلسفه تعلیم و تربیت را، چنانکه فیلسوفان تحلیلی ادعا کرده اند، نوعی رشته یا تحقیق مرتبه دوم (second-order enquiry) دانست که درباره باورهای تعلیم و تربیتی مرتبه اول (first-order) به بررسی می پرازد. ویلفرد کار آنچه را در

مورد فلسفه نظری بیان داشت، در خصوص فلسفه تعلیم و تربیت نیز بیان می‌کند: فلسفه تعلیم و تربیت، با قرار داشتن در موقعیتی عملی، خود، گونه ای از فعالیت عملی است .

نتیجه دوم این است که فلسفه تعلیم و تربیت، چون فعالیتی عملی، در هر برهه ای، بر پیش فرض های معینی استوار است و تنها بر حسب این پیش فرض‌ها قابلیت تحقق داشته است. بر این اساس، فلسفه تعلیم و تربیت، همواره محدودیت های خود را دارد و نمی توان انتظار داشت که یک بار برای همیشه فتواهایی را در مورد عمل تعلیم و تربیت فراهم آورد .

نتیجه سوم این است که فلسفه تعلیم و تربیت، نمی تواند با ایستادن در مرتبه دوم، به آگاهی بخشیدن نسبت به عمل تعلیم و تربیتی بپردازد: «فلسفه تعلیم و تربیت نمی تواند عمل تعلیم و تربیتی را"آگاه سازد، زیرا خود گونه ای از عمل است.» (همان، ص ٦٢٣).

اما اگر طبق نظر ویلفرد کار، فلسفه تعلیم و تربیت را چون فلسفه ای عملی بنگریم، چه انتظاری از آن خواهیم داشت؟ پاسخ وی این است: «مناسب ترین راه پاسخ گفتن به این پرسش آن است که فهم مدرن خود از فلسفه تعلیم و تربیت را در مواجهه ای انتقادی با سنّت پیشامدرن ارسطوییِ فلسفه عملی قرار دهیم.» (همان، ص ٦٢٤).

به عبارت دیگر، نظر وی بر آن است که فلسفه تعلیم و تربیت نیز باید چون هر فلسفه عملی دیگری، به بررسی حدود خود بپردازد و از طریق بازشناسی این حدود، از آن‌ها فراتر رود. در این امر، مقایسه و مواجهه انتقادی با طرحواره های دیگر، نقشی اساسی دارد. آنچه افراد را از سوگیری‌های اجتناب ناپذیر (به مفهوم گادامری آن، یعنی حدود اولیه سنّت ها برای افراد) فراتر می‌برد، گشودگی نسبت به سنّت های دیگر و سپس، مقایسه حدود خود با آن‌هاست. به نظر ویلفرد کار، این مقایسه حیاتی برای ما، در مواجهه با سنّت ارسطویی حاصل می شود. به بیان دیگر، فلسفه تعلیم و تربیت مدرن که به تبع سوگیری بنیادی مدرنیته، یعنی گرایش نظری، سوگیری نظری یافته است، در بررسی مقایسه ای با سنّت فلسفه عملی ارسطویی اعتلا خواهد یافت. در این سنّت، اخلاق، سیاست و تدبیر منزل، در شاخه فلسفه عملی قرار داشت و آنچه امروزه تعلیم و تربیت نامیده می شود، در حیطه همین شاخه واقع می گردد .بر این اساس، ما نیازمند آنیم که در فلسفه تعلیم و تربیت، فضای فلسفه عملی را فراهم آوریم .

در نتیجه، نمی توان تعلیم و تربیت را "علمی" چون علوم تجربی تلقی کرد که در پی فراهم آوردن نظریه های کلیت نگر باشد. "موقعیت شناسی اخلاقی" ارسطویی، چنانکه گذشت، موردنگر

است و از جست‌وجوی قوانین کلی و فراگیر در اخلاق (و تعلیم و تربیت) دوری می‌کند. حتی "کاربردی (applied) " دانستن تعلیم و تربیت و جست‌وجوی "نظریه های کاربردی" برای آن نیز از منظر سنّت ارسطویی، قابل قبول نیست، زیرا "کاربرد" به مفهومی که در علوم جدید مطرح شده، "نظریه" های کلّی و فراگیر علمی را مفروض می گیرد و در اصل، با تکیه بر آن‌ها از کاربرد سخن می گوید. اگر قبول این گونه نظریه ها در تعلیم و تربیت روا نباشد، در این صورت، کاربردی کردن آن‌ها در این عرصه نیز قابل قبول نخواهد بود.

دوم این که فلسفه تعلیم و تربیت باید در جهت بارور کردن تأمّل در عمل تعلیم و تربیت، به ایفای نقش خود بپردازد .ممکن است معلمان و دست اندرکاران تعلیم و تربیت نتوانند پیش‌فرض های فعالیت های خود را به وضوح بازشناسی کنند و در نتیجه، از شناسایی حدود آن‌ها و سوگیری های آن‌ها بازمانند. فلسفه تعلیم و تربیت، می تواند در این جهت حرکت کند و با بازیابی و بازشناسی آن‌ها زمینه تأمل در عمل را برای دست اندرکاران تعلیم و تربیت فراهم آورد و به پرورش "موقعیت شناسی اخلاقی" در آنان مدد رساند: «این نوع از فلسفه، بیش از آن که "فلسفه" تعلیم و تربیت باشد، "فلسفه برای" تعلیم و تربیت خواهد بود که به صراحت متعهد است یکپارچگی تعلیم و تربیت را به منزله عمل افزایش دهد و این کار را از طریق پرورش استعداد بشریِ طبیعیِ موقعیت شناسی اخلاقی (فرونسیس) در دست اندرکاران تعلیم و تربیت به انجام می رساند.» (همان، ص ٦٢٦).

با توجه به آنچه ذکر شد، ویلفرد کار با تأکید بر فلسفه عملی و قرار دادن فلسفه تعلیم و تربیت در ذیل آن، حمله ای را علیه موضع فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت شکل بخشیده است. اکنون، دفاع فلسفه تحلیلی را در مقابل این حمله، به اختصار از نظر می گذرانیم.

۲. فلسفه نظری تعلیم و تربیت: دفاعی از ناحیه فلسفه تحلیلی

پاول هرست در نقد دیدگاه ویلفرد کار، پاسخی از منظر فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت فراهم آورده است. هرست تقسیم بندی ارسطو در مورد عقل نظری و عملی را به دیده قبول می نگرد و آن را چنین تقریر می کند :عقل نظری هنگامی در کار است که قابلیت های استدلالی ما، معطوف به اموری چون صدق (حقیقت)، باورهای موجّه (justified beliefs) و دانش باشد؛ چنان‌که به طور مثال، در بررسی های علمی و تاریخی ملاحظه می شود. نتیجه این بررسی ها مشخص کردن

قضایای دانشی یا باورهای موجّه در عرصه علمی و امور تاریخی است. از سوی دیگر، عقل عملی، معطوف به اَعمال موجّه (justified actions) است؛ چنان‌که به طور مثال، در بررسی های مربوط به حکومت، درمان پزشکی و تعلیم و تربیت، از این گونه اعمال بحث می شود. نتیجه این بررسی ها مشخص کردن اعمالی است که در این عرصه ها موجه و قابل دفاع اند .

همچنین، هرست این دیدگاه ارسطو را نیز به دیده قبول می نگرد که عقل عملی با اموری سروکار دارد که در پیچیدگی های موقعیت حیات اجتماعی ریشه دارند و بنابراین، دریافت نظری، تکافوی انجام آن‌ها را ندارد: «ماهیت عمل چنان است که تشخیص و تعیین این که چه کاری عقلانی است، تنها در جریان خود فعالیت عملی میسّر است و مفاهیم و گزاره های گفتمان عملی، ضرورتاً تنها نشانگرها و تعمیم هایی ناکافی برای مشخص نمودن این است که اعمال با چه ملازم‌اند و متضمن چه اند.» (هرست و کار ۲۰۰۵، ص ٦۱۷). به همین دلیل، وی اظهار می کند که پرورش" موقعیت شناسی اخلاقی" در تعلیم و تربیت، در خود جریان تعلیم و تربیت حاصل شدنی است: «نتیجه آن است که اعمال عقلانی و گفتمان مناسب تربیتی، تنها در رفتار خودانتقادگرانه تعلیم و تربیت تحوّل می یابد.» (همان).

اما مخالفت هرست با ویلفرد کار از جایی آغاز می شود که وی می خواهد، به تصور هرست، با طرح مفهوم جدیدی از "فلسفه عملی"، به بهبود و ارتقای عمل تعلیم و تربیت مدد رساند: «گاه به نظر می رسد که او می خواهد بگوید گفتمان تعلیم و تربیت، به خودی خود و طبق ماهیت خود، گونه جدیدی از گفتمان فلسفی است.» (همان، ص ٦۱۹)؛ به عبارت دیگر، سخن هرست این است که ویلفرد کار، خود تعلیم و تربیت را شاخه ای از فلسفه عملی (به منزله شکل مناسب فلسفه ورزی) می داند که در آن، قرار است با تأمّل در عمل تعلیم و تربیت و حدود آن، "موقعیت شناسی اخلاقی" دست اندرکاران تعلیم و تربیت پرورش یابد .

هرست، در مخالفت با این تصور، چند سخن دارد. نخست این که تعبیر "فلسفه عملی"، به معنایی که ویلفرد کار می گوید، نامفهوم و غلط انداز است (همان)، زیرا فلسفه، همواره فعالیتی انتزاعی و نظری بوده است و هست: «در آغاز، برای وضوح بخشیدن به این امر، توجه به این نکته بسیار مهم است که در جهان غرب، فلسفه در همه تحولات خود چون مطالعه ای آکادمیک، به طور فزاینده ای به منزله رشته ای نظری پدیدار شده است که در کنار همه رشته های نظری دیگر مانند رشته های علمی (تجربی)، علوم اجتماعی و علوم انسانی قرار دارد.» (ص ٦۱۸). از نظر

هرست، خود ارسطو نیز در بحث هایش در مورد اخلاق، سیاست و تا حدّی تعلیم و تربیت، به همین صورت انتزاعی و نظری بحث کرده است {۳}. حتی هرست بر آن است که فیلسوفان قرن بیستمی مورد نظر ویلفرد کار (پیشگامان معاصر فلسفه عملی) را نیز می توان دست اندرکار فلسفه نظری دانست؛ زیرا فلسفیدن، همواره از نوع نظرورزی است، خواه معطوف به توجیه باورها باشد یا توجیه اعمال: «اما استفاده از اصطلاح "نظری" نیز در این ارتباط (در مورد فیلسوفان مذکور)، نامناسب نیست؛ با فرض آن که این برچسب، تنها برای اشاره به ماهیت گزاره ای آنچه آنان در پی دست یافتن به آن بوده اند باشد(همان، ص ٦٣٠). اما وی بر آن است که فعالیت های اجتماعی انسان‌ها صور و گونه های مختلفی دارد و هر گونه ای در پی نیل به هدف معینی است. در این میان، فعالیت عقل نظری، چون گونه ای از فعالیت اجتماعی، به پی جویی صدق (حقیقت) و توجیه گزاره های مربوط به باور می پردازد؛ در حالی که فعالیت عقل عملی، چون گونه دیگری از فعالیت اجتماعی، به پی جویی خیر و توجیه اعمال معطوف است.

دوم این که فلسفه، فعالیتی از نوع مرتبه دوم است. بررسی اعتبار عقلانی باورها و اعمال، خود، وجود باورها و اعمال را پیش فرض می گیرد و همین، فلسفه را به فعالیتی مرتبه دوم تبدیل می کند. از این حیث، تا جایی که رابطه میان فعالیت های مرتبه اول و دوم مورد نظر باشد، هرست مقایسه میان فلسفه علم و فلسفه تعلیم و تربیت را روا می داند: «ماهیت فلسفه در رشته فلسفه علم، همان ماهیت فلسفه در رشته فلسفه تعلیم و تربیت است. اما به نظر من، نقش فلسفه علم در تحول دانش تجربی نظری از یک سو و نقش فلسفه تعلیم و تربیت در تحول اعمال تعلیم و تربیتی از سوی دیگر، به واقع متفاوت‌اند.» (همان، ص ٦١٨)؛ به عبارت دیگر، نقش فلسفه در دو عرصه فلسفه علم و فلسفه تعلیم و تربیت، متفاوت است، نه این که در قلمرو تعلیم و تربیت، گونه دیگری از فلسفه ("فلسفه عملی" ویلفرد کار) مطرح باشد که بتوان آن را با گونه مطرح در فلسفه علم متفاوت دانست. تفاوت نقش های مذکور نیز همان است که پیش از این مطرح شد: نقش فلسفه در فلسفه علم، بررسی اعتبار عقلانی گزاره های مربوط به باورهای دانشی و در فلسفه تعلیم و تربیت، بررسی اعتبار عقلانی گزاره های مربوط به عمل تعلیم و تربیتی است .

نکته سوم، تفصیل نقش فلسفه در بررسی عمل تعلیم و تربیتی است. با توجه به این که فلسفه، فعالیتی در مرتبه دوم است، نقش فلسفه در تعلیم و تربیت، نمی تواند این باشد که به طور مستقیم به پرورش "موقعیت شناسی اخلاقی" دست اندرکاران تعلیم و تربیت منجر شود. چنین

تأثیر مستقیمی، تنها در جریان عملی خود تعلیم و تربیت می تواند حاصل شود. اما نقش فلسفه در پرورش آن، غیرمستقیم است، یعنی از طریقه های زیر ایفا می شود :

۱. وضوح بخشیدن به فهم ما نسبت به آنچه در گفتمان و فعالیت های تربیتی جریان دارد .

۲. آزمودن صورت های منطقی استدلال که در آن‌ها مطرح است .

۳. پرسشگری در مورد باورهای مربوط به ماهیت آدمی، ارزش ها و نظیر آن که در گفتمان و فعالیت های تربیتی، مفروض است .

اما به نظر هرست، فلسفه، یگانه رشته نظری نیست که عقل عملی را در جریان فعالیت‌های تعلیم و تربیتی یاری می کند تا از طریق نقد و بررسی این فعالیت ها آن‌ها را قوام بیش‌تری بخشد؛ رشته های نظری دیگری نیز چون روان شناسی، جامعه شناسی، تاریخ و همه دیگر رشته های آکادمیک نظری، می‌توانند در جریان تأمّل در فعالیت های پیچیده تعلیم و تربیتی، نقش ایفا کنند (همان، ص ٦۱۸).

۳. بحث و نتیجه گیری

پس از نگاهی به مواضع نمایندگان دو نحله فلسفه اروپایی در خصوص فلسفه تعلیم و تربیت، برآنیم تا به بررسی آن‌ها بپردازیم و در خصوص جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت نتیجه‌گیری کنیم. این بررسی را می توان در چند محور به انجام رساند: وحدت یا کثرت فلسفه نظری و عملی، گسست نظریه و عمل، مصونیت فلسفه تعلیم و تربیت و رابطه یکسویه آن با عمل تعلیم و تربیت. در زیر، به ترتیب، به هر یک از جنبه ها خواهیم پرداخت.

۳-۱. وحدت یا کثرت فلسفه نظری و عملی

رابطه فلسفه و عقل نظری با فلسفه و عقل عملی، یکی از محورهای نزاع در باب فلسفه تعلیم و تربیت است. با قبول تفاوت یا کثرت این دو حوزه، مسئله این است که فلسفه تعلیم و تربیت، به کدام‌یک از آن‌ها تعلق دارد؟ چنان‌که ملاحظه کردیم، هرست آن را به حوزه فلسفه نظری مربوط می داند و ویلفرد کار، فلسفه عملی را نامزد این کار کرده است.

هرست، مفهوم وسیعی برای "نظری" بودن لحاظ کرده تا بتواند بحث های فلسفی مربوط به اخلاق و تعلیم و تربیت را نیز بر حسب آن، نظری بداند. این معنای وسیع، همان ویژگی گزاره ای بودن است. بر این اساس، هر گونه فعالیت گزاره ای عقل و فلسفه را می توان نظری نامید. طبق این بیان، گادامر، چنان‌که هرست اشاره نمود، خود یکی از نمونه های فیلسوفانی است که به فلسفه‌ورزی در شکل نظری آن پرداخته است؛ زیرا حاصل سخنان گادامر، به صورت گزاره هایی بیان شده و به این معنا، نظری و حاصل عقل نظری است. به طور مثال، سخنانی از این قبیل که "هر فردی در قالب سنّت اجتماعی خود فعالیت می کند و با پیش فرض های آن توانا/محدود می شود" یا این که "گفت‌وگوی میان سنّت های مختلف، به اعتلای آن‌ها از حدود پیش فرض هایشان منجر می شود"، گزاره هایی نظری اند، هر چند از طریق اندیشیدن در باره فعالیت های آدمی حاصل شده اند .

اما به‌کار گیری این مفهوم وسیع "نظری"، راه حل مناسبی نیست. با این وصف، جایی برای عقل عملی باقی نخواهد ماند و فعالیت عقل، به طور کلی، نظری لحاظ خواهد شد. در حالی که گزاره های مورد توجه عقل، از یک سنخ و دارای ویژگی های یکسانی نیستند و همین امر، زمینه تقسیم بندی را به وجود آورده است. اگر عقل، نیروی شناخت و داوری باشد، امر واحدی است، اما برحسب این که درباره چه اموری به شناخت و داوری بپردازد، می تواند به انواعی تقسیم شود. بر همین اساس، از زمان ارسطو، عقل نظری، اشاره به شناخت موضوعاتی داشته که وجود آن‌ها مستقل از عمل آدمی است و در عوض، عقل عملی، اشاره به شناخت موضوعاتی داشته که وجود آن‌ها در گرو عمل آدمی است .

تفاوت در موضوعات عقل نظری و عملی، تفاوت مهمی تلقی شده و به همین دلیل، میان این دو حوزه عقل، تمایز اساسی لحاظ شده است. به طور مثال، ارسطو، تعمیم های عقل نظری را تامّ، اما تعمیم های عقل عملی را به نحوی وابسته به موقعیت عملی و بنابراین کم‌دامنه و غیرتامّ می دانست. به همین دلیل، وی در عرصه اخلاق از "موقعیت شناسی اخلاقی" سخن می گفت که ناظر به همین دریافت وابسته به موقعیت های مختلف اخلاقی است .

بیان دیگری از تفاوت میان موضوعات عقل نظری و عملی، توسط کانت مطرح شده است. وی با قبول این که «عقل عملی و عقل نظری، هر دو بر قوه ی معرفتی واحدی بنا شده اند، زیرا هر دوی آن ها عقل محض اند» (کانت، ترجمه رحمتی، ۱۳۸۲، ص ۱٤۹)، معتقد است که تفاوت

در انتظامی است که موضوعات در قلمرو هر یک از آن‌ها می‌یابد. در تحلیل عقل نظری که نیرویی برای شناخت امور غیرمربوط به اراده است، ابتدا "حساسیّت" (مربوط به قوّه حسّ)، سپس "مفاهیم" (مربوط به قوّه فاهمه) و پس از آن، "اصول" یا قوانین (مربوط به عقل) مطرح می شود. اما در تحلیل عقل عملی که با محقق شدن موضوعات ارادی سروکار دارد، بر عکس، ابتدا "اصول" یا قوانین عملی یا اخلاقی، سپس "مفاهیم" موضوعات عقل عملی (مفاهیم خیر و شر) و پس از آن، "حسیّات" که در واقع، احساسی (و مبداء ذهنی شوق) اند، قابل بررسی اند. به عبارت دیگر، عقل عملی نمی تواند از "حسیات" یا به بیان بهتر، از امور احساسی معطوف به خیر یا شر، بیاغازد؛ زیرا فعل اخلاقی، تنها با لحاظ اصل کلی حاکم بر رفتار می تواند مورد توجه قرار گیرد. از این رو کانت می گوید: «تقسیم "تحلیل" عقل عملی محض باید شبیه به تقسیم یک قیاس منطقی باشد؛ یعنی از کلی در مقدمه کبری (همان اصل اخلاقی) آغاز کند و از طریق مقدمه ی صغری که ناظر به اندراج اعمال ممکن (به عنوان خیر و شر) در ذیل مقدمه کبری است، به سوی نتیجه، یعنی ایجاب ذهنی اراده (علاقه به خیر عملی ممکن و به دستور مبتنی بر آن) پیش برود.» (همان، ص۱۵۱).

به هر روی، همین که کانت معتقد است بررسی های عقل عملی، نمی تواند از حسیات یا امور احساسی شروع شود، بلکه باید از اصول کلی آغاز گردد، حاکی از آن است که تفاوتی در کار عقل عملی نسبت به عقل نظری وجود دارد و از همین جاست که تمایز میان دو گونه عقل لازم می آید. البته کانت، امید و آرزوی آن را دارد که دو گونه عقل، سرانجام به نوعی وحدت بگراید، هر چند در حال حاضر، این آرزو برآورده شده نیست. وی در بیان این آرزوی خویش می گوید، همین که شکل این تحلیل عقل عملی، به صورت قیاس منطقی است، اشاره ای به رابطه عقل نظری و عقل عملی دارد؛ زیرا صورت قیاس منطقی، از دستاوردهای عقل نظری است. سخن کانت چنین است:« این مقایسه ها به حق، حاکی از امید به این است که ممکن است روزی بتوانیم وحدت کل قوه ی عقل (هم قوه ی نظری و هم قوه ی عملی آن) را تشخیص دهیم و بتوانیم همه چیز را از اصل واحد استنتاج کنیم و این چیزی است که مسلماً مطلوب عقل است؛ چه این عقل فقط با وحدت کاملاً منتظم معرفتش، خشنودی کامل حاصل می کند.» (همان، ص152).

صرف نظر از این که تفاوت میان موضوعات عقل نظری و عملی را به صورتی که ارسطو یا کانت مطرح کرده اند، در نظر بگیریم یا به نحوی دیگر، مسئله این است که این نوع تفاوت ها قابل توجه، لازم و مفیدند. بنابراین، توسعه عرصه هر یک از دو عقل نظری و عملی، به نحوی که

دیگری را در بر بگیرد و به بیان دیگر، فروکاهش یکی به دیگری، مواجهه مناسبی نیست. هرست با توسعه عرصه عقل نظری بر حسب گزاره ای تعریف کردن آن و ویلفرد کار با توسعه عرصه عقل عملی بر حسب عملی معرفی کردن فعالیت های عقل نظری، هر یک به نحوی به این کار مبادرت کرده اند. به جای این نوع وحدت فروکاهشی، همان بهتر که به تنوع و کثرت دو عقل نظری و عملی باور داشته باشیم، تا بتوانیم به ویژگی های خاص هر یک راه یابیم. فروکاهش ویلفرد کار، نجر به نسبیت گرایی خواهد شد

م از همین رو است که وی اظهار می کند که دغدغه های عقل نظری، همچون حقیقت یا صدق ضروری و نظیر آن، کنار رفته و هر گونه تلاش فکری، همچون فعالیتی عملی است که در شرایط اجتماعی و تاریخی معینی صورت می گیرد. چه مانعی دارد که کم برخی از یافته های عقل نظری، از صدقی ضروری برخوردار باشند

دست؛چنـ انکه قواعد

نطقی عقل نظری، مانند اصل تناقض، از طلوع اندیشه بشری تا به امروز

م مورد وثوق عقل و

عاقلان بوده است. از سوی دیگر، فروکاهش فعالیت عقل به نظر و برکنار دانستن آن از

حدودیت

مهای عمل و زمینه های عملی نیز در نهایت، سر از مطلق گرایی های تام و تمام

اه

و

یکی از داعیه های ضمنی ویلفرد کار این است که فلسفه تعلیم و تربیت به منزله فلسفه نظری، به گسست نظریه/عمل دامن می زند، زیرا خود را در مقام نظرورزی و تعلیم و تربیت را درمقام عمل قرار می دهد. در مقابل، وی معتقد است که اگر آن را چون فلسفه عملی لحاظ کنیم، این گسست برچیده می شود .

جان دیویی نیز که از جمله فیلسوفان عملی مورد ستایش ویلفرد کار است، در نقد تقسیم ارسطویی عقل نظری/عقل عملی و برای فائق آمدن بر گسست میان نظریه و عمل، طریق عمل‌گرایی (پراگماتیسم) را پیمود. در این طریق، فرد با قرار گرفتن در موقعیت های دشوار به اندیشه می پردازد و برای حل مشکل، فکر می کند. این فکر و اندیشه در خدمت مشکل، به منزله غلبه بر گسست مذکور در نظر گرفته شده است. دانلد شون (۱۹۸۳) نیز به تبع دیویی و بر اساس

الگوی عمل گرایانه وی، از "تأمّل- در- عمل (reflection-in-action) " سخن گفته است. او که در سال های قبل از 1951 در دانشگاه ییل، شاگرد دیویی بود، از اندیشه‌های وی الهام گرفت. ریچموند با اشاره به تأثیر دیویی بر شون می گوید: «در طی همه این تجربه ها، دان (دانلد) به فلسفه عمل گرایی دیویی وابسته ماند. به ویژه، این مفهوم دیویی که هر دانشی از عمل سرچشمه می گیرد، در قلب صورت بندی دان در مورد مبانی معرفت شناختی عملِ اثربخش، باقی ماند.»(ریچموند، ۱۹۹۸، ص ٤). وی بر آن است که نکته ظریف در اصطلاح معروف " تأمّل- در- عمل" شون را باید در کلمه "در" مورد توجه قرار داد. به عبارت دیگر، وی کلمه "در" را به جای "و" به‌کار می برد؛ یعنی رابطه دانش (تأمّل) و عمل را نه به صورت دو امر مجزا که باید بر هم افزوده شوند، بلکه چون امر واحدی لحاظ می کند که در هم تنیده اند. خطوط تیره به‌کار رفته در میان کلمات اصطلاح مذکور نیز همین درهم تنیدگی را می رساند.

بنابراین، ویلفرد کار، دیویی و شون، در این امر اتفاق نظر دارند که برای غلبه بر گسست نظریه/عمل، باید از هر گونه نظریه مقدّم بر عمل، پرهیز کرد و نظریه و عمل را یگانه نمود. شاید بتوان متناسب با تعبیر "فلسفه عملی" ویلفرد کار، از "نظریه عملی" نیز سخن گفت؛ به معنای نظریه ای که نه مقدّم بر عمل و هادی عمل، بلکه همراه و یگانه با عمل است .

در مقابل، هرست از این که بخواهد فلسفه تعلیم و تربیت را با عمل تعلیم و تربیت یکپارچه سازد، پرهیز می کند و چنان‌که ملاحظه نمودیم، در نقد ویلفرد کار می گوید: «گاه به نظر می رسد که او می خواهد بگوید گفتمان تعلیم و تربیت، به خودی خود و طبق ماهیت خود، گونه جدیدی از گفتمان فلسفی است.» (هرست و کار، ۲۰۰۵، ص ٦۱۹). به نظر هرست، تأثیر فلسفه تعلیم و تربیت بر عمل تربیتی، مستقیم نیست، بلکه غیرمستقیم، از طریق نقد و بررسی گفتمان تربیتی است. چنان‌که پیش از این نیز مطرح شد، به تصور وی، "موقعیت شناسی اخلاقی" مورد نیاز معلم، در جریان تجربه های وی در عمل تعلیم و تربیت به دست می آید و فلسفه تعلیم و تربیت نمی تواند به طور مستقیم، در پرورش آن نقش داشته باشد، بلکه تنها به نحو غیرمستقیم چنین تأثیری به جا می گذارد. اما از نظر ویلفرد کار، این نوع فلسفه تعلیم و تربیت، به گسست نظریه و عمل دامن می‌زند.

در خصوص گسست میان نظریه و عمل، باید به این نکته توجه داشت که مقصود از "نظریه" چیست. گادامر که در نگاه ویلفرد کار، نمونه برجسته ای در فراهم آوردن فلسفه عملی است، ما را

از این تصور برحذر می دارد که گمان کنیم هر گونه نظریه مقدّم بر عمل، از عمل گسسته خواهد بود. وی متذکر می شود که مفهوم "نظریه" در دوران مدرن، مفهوم خاصی است و تنها متناسب با این مفهوم، گسست میان نظریه و عمل، قابل طرح خواهد بود. به گمان وی، مفهوم "نظریه" در دوران کهن، در نزد افلاطون و ارسطو، مفهومی متفاوت از مفهوم مدرن آن بوده و گسست نظریه و عمل، در ارتباط با آن قابل طرح نبود. گادامر بر آن است که در دوران مدرن، در چارچوب علوم طبیعی و تجربی، "نظریه" اشاره به مجموعه ای از گزاره های فرضیه ای تعمیم یافته دارد که در عمل، مورد آزمون قرار گرفته و یا به‌کاربرده می شوند. اما در فلسفه افلاطونی و ارسطویی، "نظریه" اشاره به تأمّل در حقایق ابدی داشت و چنین نبود که ماهیت فرضیه ای داشته باشد و از خلال تجربه به دست آید. به علاوه، در دوران مدرن، علوم، نگاه "غایت گرایانه" را به کناری نهاده‌اند؛ در حالی که در فلسفه کهن، کل دانش و نیز اجزای آن، بر حسب غایات و "امر نیک" در نظر گرفته می شد. در نتیجه، پیکره دانش در فلسفه کهن، به صورتی وحدت یافته لحاظ می شد و گسست میان نظریه/عمل در آن جایی نداشت. اما در دوران مدرن، به سبب افتراق دانش‌ها از یکدیگر و نیز ماهیت فرضیه ای "نظریه" و وابسته شدن آن به فعالیت روشمند و محدود تجربه، چنین گسستی ظهور نموده است.

گادامر بر آن است که افلاطون، در مقایسه با ارسطو، حتی در خصوص "موقعیت شناسی اخلاقی" که مفهوم اولیه آن به عمل مربوط بوده، توسعه بیش‌تری ایجاد کرد؛ به طوری که دانش نظری را نیز شامل شود و در نتیجه، ارتباطی تنگاتنگ میان نظریه و عمل فراهم آید (زاکرت ۲۰۰۲، ص ۲۱٤). به نظر گادامر، این پیوند نزدیک را می توان در کتاب "جمهوری" افلاطون ملاحظه نمود که در آن، هدف تعلیم و تربیت، فراهم آوردن نظریه پرداز یا حتی فرد کارآمد و فنی نیست؛ بلکه هدف این است که فرد، طبق عقل به عمل بپردازد؛ یعنی برخوردار از "موقعیت شناسی اخلاقی" باشد. بنابراین، هر چند در این کتاب، به طور مثال، از آموختن ریاضی سخن رفته، اما مقصود از آن این نیست که فرد، ریاضی دانی محض یا حرفه ای شود؛ بلکه هدف این است که ریاضی، به سبب انتزاعی بودنش، بتواند فرد را از "مورد" نگری فراتر ببرد و او را آماده کند تا به آزمون دیالکتیکی پیش فرض‌ها بپردازد و به ایده خیر راه یابد.

در همین جا باید به مشابهتی که ویلفرد کار میان دیدگاه ارسطو در مورد "موقعیت شناسی اخلاقی" و دیدگاه نوعمل گرای رورتی قائل شده و پیش از این مطرح شد، انتقاد کنیم. موقعیت‌گرایی ارسطو در بستر غایت گرایی وی مطرح شده و با قبول حقایق اخلاقی، یعنی فضایل

اساسی اخلاقی، قابل جمع است؛ در حالی که موقعیت گرایی رورتی، با قبول هیچ گونه حقایق اخلاقی ثابتی هماهنگ نیست. بنابراین، تعبیر رورتی مبنی بر این که هر گونه حقیقتی، باید به منزله ایستگاهی موقّت در مسیر سودگرایی آدمی تلقی شود، با اعتقاد ارسطو به حقایق ثابت، قابل مقایسه نیست.

گادامر در مقاله "تاملاتی در سلوک فلسفی من" (۱۹۹۷) می گوید، روی آوردن وی به هرمنوتیک، به طور کلی، و بررسی فلسفه کهن، به طور خاص، برای آن بوده که بتواند وحدتی را فراهم آورد که علوم طبیعی و تجربی مدرن از تأمین آن عاجز بوده اند {٤}. به عبارت دیگر، وی در فلسفه کهن که به نظری و عملی تقسیم شده بود، نه تنها گسستی میان نظریه/عمل نمی بیند، بلکه می کوشد از وحدتی که بر آن حاکم بوده، الهام بگیرد تا به کمک هرمنوتیک مورد نظر خود، در اندیشه معاصر نیز وحدتی فراهم آورد .

بنابراین، اگر سخنان ویلفرد کار این نتیجه را به دنبال آورد که هر گونه تقسیم فلسفه یا عقل، به نظری و عملی، ما را به گسست نظریه/عمل دچار می سازد، قابل قبول نخواهد بود. الگوی وی در فلسفه عملی، یعنی گادامر، خود چنین فرضی را نفی می کند و این گسست را تنها در تاریخ معاصر می پذیرد و آن را ناشی از این می داند که علوم طبیعی، با روش گرایی و عینیت گرایی مفروض خود، نه تنها ادعای رسیدن به شناخت حقیقی و سپس کاربردی فناورانه از آن را مطرح کرده اند، بلکه این ایده را به علوم انسانی نیز سرایت داده اند. این تصور که بتوان شماری از گزاره های فرضیه ای را به کمک آزمون تجربی، حقیقت یابی کرد و سپس انتظار داشت که با کاربردی کردن این "حقیقتِ پنداری" عمل را هدایت نمود، ریشه گسست را نشان می دهد . به عبارت دیگر، گسست، بیش از آن که به اصل تقسیم نظری/عملی مربوط شد، به مفهوم " با نظری" در معنای مدرن آن وابسته است؛ یعنی سنجش تجربی پاره‌ای از فرضیه ها، بدون در نظر گرفتن پیش فرض های محدود کننده آن‌ها از سویی، و با اعتماد تامّ به عینی بودن حاصل این سنجش و توانایی آن بر هدایت عمل آدمی، از سوی دیگر .
ای اما مفهوم "نظری"، در صورتی که از این تنگناها دور بماند، به ضرورت، منجر به گسست امر "
با عملی" نخواهد شد، بلکه با آن وحدت خواهد یافت؛ چنان‌که گادامر، نمونه ای از آن را در نزد فیلسوفان کهن بازمی جوید.

۳-۳. مصونیت فلسفه تعلیم و تربیت و رابطه یک سویه آن با تعلیم و تربیت

ویلفرد کار بر آن است که فلسفه تعلیم و تربیت بـه منزلـه فلـسفه نظـری، خـود را در مقـام مصونیت و نیز برتری نسبت به عمل تعلیم و تربیت قرار می دهد؛ زیرا فرض بر این است که عقل نظری، حقیقت و خیر را تشخیص می دهد و روشن می سازد و اگر مشکلی هست، در عمل است. به عبارت دیگر، مشکل، ناشی از به‌کار نبستن دریافت های عقل نظری یـا فلـسفه نظـری تعلـیم و تربیت است. به تبع این امر، فلسفه تعلیم و تربیت به منزله فلسفه نظری، رابطه‌ای یکسویه با تعلـیم و تربیت برقرار می کند؛ به این معنا که در مقام هدایت کننده تعلیم و تربیت قرار می گیـرد، بـدون آن که خود را نیازمند هدایت و اصلاح از سوی عمل تعلیم و تربیت ببیند .

اما در مقابل، به نظر وی، اگر فلسفه تعلیم و تربیت را بـه منزلـه فلـسفه عملـی لحـاظ کنـیم، مصونیتی برای آن وجود نخواهد داشت؛ بلکه مشکلاتی که در عمل تعلیم و تربیـت رخ مـی‌دهـد، خود در عین حال، حکایت از محدودیت ها و ضعف های فلسفه تعلیم و تربیت نیز دارد. بـر ایـن اساس، باید همواره سعی شود که حدود توانایی و ناتوانی فلسفه عملی تعلیم و تربیت مـشخص و برطرف شود. همچنین، در این صورت، رابطه ای دو سویه بین فلسفه و عمل تعلیم و تربیت برقرار خواهد بود .

در این خصوص، می توان حق را به ویلفرد کار داد که فلسفه تعلیم و تربیت، در شکل نظری آن، نوعی مصونیت برای خود ایجاد کرده و می کنـد. فیلـسوف نظـری تعلـیم و تربیـت، بـه تبـع فیلسوف محض، با فرض گرفتن این که به حقایق نایل شده است، مشکلات عملی تعلیم و تربیت را نشانه ای از ضعف فلسفه تعلیم و تربیت قلمداد نمی کند، بلکه بر عکس، آن را گواه دیگری بـر صحّت و قوّت فلسفه تعلیم و تربیت می داند؛ زیرا مشکلات عملی، ناشی از به‌کار نگرفتن مبـانی نظری یا کم دقّتی در به‌کار گرفتن آن‌ها تلقی می شود .

در این زمینه، فلسفه قارّه ای، با نقد اعتماد بیش از حدّ فلسفه تحلیلی و دیدگاه روشنگری به عقل، نکته آموزنده ای را در اختیار ما قرار می دهد: این که فیلسوفان، محدود به حدود اجتمـاعی و تاریخی‌ای که آنان را در برگرفته، به اندیشه ورزی روی می آورند. بر این اساس، ضروری است که آنان به یافتن این حدود و فراتر رفتن از آن‌ها بیندیشند؛ به طور مثال، گادامر، از جمله فیلسوفان قارّه ای، بر آن است که سوگیری اندیشمندان برحسب سنّت اجتماعی‌ای که در آن قرار گرفته انـد،

اجتناب ناپذیر است. اندیشه بدون سوگیری ممکن نیست؛ اما بازیافت این سوگیری ها و فراتر رفتن از آن‌ها نیز ممکن است و این امر در گرو گفت‌وگو و تعامل با سنّت های فکری دیگر است .

فیلسوفان روشنگری و تحلیلی، به طور غالب، تاریخ را فراموش کرده و عقل را مصون از تاریخ در نظر گرفته اند. در نتیجه، فیلسوفان تحلیلی، مشتمل بر فیلسوفان تعلیم و تربیت، به ویژه هنگامی که از ابزار منطق برای تحلیل استفاده می کنند، این را فرض می گیرند که نتایج تحلیل آن‌ها به ضرورت، همیشه درست است و به هیچ وجه، محدود به حدود اجتماعی و تاریخی نیست؛ از این رو، همواره گفته شده است که گزاره های تحلیلی، ضروری الصدق و گزاره های ترکیبی، محتمل الصدق اند .

البته هرست، در این خصوص، جانب احتیاط را رعایت کرده؛ زیرا این را می پذیرد که فعالیت عقل نظری هم خود، فعالیتی اجتماعی است که انسان‌ها در عرصه اجتماعی به ایفای آن مشغول‌اند و آن نیز مانند هر فعالیت اجتماعی دیگری، محدود به حدودی است. بنابراین، از نظر هرست، هر نظریه صدق که در فعالیت عقل نظری مطرح شود، باید حدود حاکم بر خود را بپذیرد: «هر نظریه قابل قبولی در مورد صدق (حقیقت) باید این را لحاظ کند که ما به طور کامل توسط قابلیتهای طبیعی موجودمان محدود شده ایم.» (هرست و کار، ۲۰۰۵، ص ٦۲۸). نتیجه این سخن آن است که هر نظریه صدق، باید نسبت به بازشناسی این محدودیت‌ها و پیش فرض های نامحسوس مربوط به خود، باز و پذیرا باقی بماند. با این که هرست این نکته را اذعان نموده، آنچه در سابقه کار فیلسوفان تحلیلی، مشتمل بر فیلسوفان تعلیم و تربیت، ملاحظه شده، این است که آن‌ها به طور غالب، تحلیل های منطقی خود را از صدق ضروری برخوردار می دانند .

ویژگی محدودیت تاریخی اندیشه و اندیشمندان را، بدون افتادن به ورطه نسبیت گرایی تاریخی در باب حقیقت، باید ارج نهاد. این نسبیت گرایی، برای حقایق فراتاریخی، جایی در نظر نمی گیرد و چنان‌که پیش از این اشاره شد، ویلفرد کار از افتادن به دام آن مصون نمانده است. اما با قبول امکان دسترسی اندیشمندان به حقایق فراتاریخی، باید به حدود تاریخی حاکم بر آنان نیز اذعان نمود .

بر این اساس، فلسفه های نظری تعلیم و تربیت، همچون فلسفه های نظری محض، باید در پی بازشناسی محدودیت های خود باشند. یکی از راه های این کار، چنان‌که گادامر اظهار نموده، گفت‌وگوی به واقع دو جانبه میان اندیشمندان متعلق به سنّت های مختلف اجتماعی است.

گفت‌وگوی دوجانبه هنگامی رخ می دهد که دو طرف گفت‌وگو، به محدودیت های خود اذعان داشته باشند و امکان دست یازیدن به عرصه های مغفول مانده در سنّت اجتماعی خود را که احتمالاً نزد دیگری است بپذیرند .

راه دیگر برای شناخت این محدودیت ها، آموختن از عمل است. فلسفه ها و نظریه های تعلیم و تربیت، با قبول محدودیت خود، باید صحنه عمل تعلیم و تربیت را فرصتی برای بازشناسی محدودیت مذکور تلقی کنند. بی آن که بخواهیم همچون عمل گرایان، حقیقت را به صحنه عمل و پی آمدهای عملی محدود کنیم، باید بپذیریم که این صحنه، بی تردید، یکی از معیارهای ارزیابی حقیقت اندیشه های تربیتی است. به هر روی، اندیشه درست، به عمل مؤثر منجر خواهد شد؛ هر چند عمل مؤثر، به ضرورت، حاکی از اندیشه‌درست نیست.

پی نوشته ها

(۱) در باب این که چه تقابلی میان فلسفه تحلیلی و قاره ای وجود دارد، اختلاف نظرهایی هست. به لحاظ جغرافیایی، فلسفه تحلیلی، در انگلستان و کشورهای انگلیسی زبان رایج بوده است و فلسفه قاره‌ای، به کشورهای آلمان و فرانسه اشاره دارد. اما برخی، همچون لایتر (Leitter 2004)، بر آن‌اند که خط ممیّز روشنی میان آن‌ها نیست؛ به ویژه که عنوان "قاره ای" را اساساً کشورهای انگلیسی زبان به کار برده اند، تا به اندیشه های فلسفی بعد از کانت (سده های 19 و ۲۰) در آلمان و فرانسه اشاره کنند. لایتر معتقد است که عنوان "فلسفه قاره ای" تعبیری شبیه به "فلسفه سده های میانه" است؛ یعنی عنوانی اعتباری است و حاکی از وحدتی حقیقی در یک سنّت فلسفی نیست. به نظر او، نُه جریانی که در فلسفه قاره ای مشخص شده (ایدالیسم آلمانی، ماده گرایی آلمانی، مارکسیسم، دیدگاه های نوکانتی، پدیدارشناسی، اگزیستانسیالیسم، هرمنوتیک، ساخت گرایی و پساساخت گرایی) با هم تعارض هایی دارند و برخی از آن‌ها (چون ماده گرایی آلمانی) با فلسفه تحلیلی همسوترند. اما اگر با الهام از تعبیر ویتگنشتاینی "مشابهت خانوادگی"، در مفاهیم کلی، به برخی مشابهت ها اکتفا کنیم، در این صورت، می‌توان به مشابهت های خانوادگی میان فیلسوفان معروف به قاره ای اشاره نمود. از جمله، یکی از ویژگی های این فیلسوفان، توجه به وحدت نظریه و عمل است. در بحث میان هرست و کار نیز همین نکته، به نحو بارزی ملاحظه می شود که هرست می کوشد در خصوص فلسفه تعلیم و تربیت، مرزی میان نظریه و عمل ترسیم کند؛ در حالی که آلفرد کار در پی آن است که این مرز را برچیند .

(۲)" فرونسیس" به "حکمت عملی" هم ترجمه شده است. اما با توجه به این که "حکمت عملی" یا "فلسفه عملی" در تقسیم ارسطو، شامل سه علم اخلاق، سیاست و تدبیر منزل بوده است، ممکن است ربط آن به استعداد ویژه ای در انسان که "فرونسیس" ناظر به آن است، روشن نباشد. برای اشاره به این جنبه استعدادی و عملی، بهتر است آن را به "حکمت ورزی عملی" یا "موقعیت شناسی اخلاقی" ترجمه کنیم .

(۳) قابل ذکر است که فیلسوفان مسلمان نیز با قبول تقسیم ارسطویی عقل نظری/عقل عملی، جایگاه اصلی و عمده را به عقل نظری داده اند. ابن سینا در اشارات (نمط هشتم) می گوید: «شما باید از طریق عقل نظری درک کنید و سپس اراده کلیه پیدا کنید که یاری دادن و احسان کردن به فقیر به‌طور کلی خوب است و باید آن‌را انجام داد. حال معنای "خوبی" از جهت مبادی تصوری چیست؟ معنای احسان از لحاظ تصور چیست؟ و مبادی تصدیقیه این رأی عام که احسان به فقیر خوب است آیا شرع است یا عقل، همه از وظائف عقل نظری است.» (به نقل از حائری یزدی، ۱۳٦۱، ص۱۹۹). چنان‌که ملاحظه می شود کارهای تحلیل مفهومی و گزاره ای حتی در مورد امور عملی مانند احسان، به عهده عقل نظری است. حائری یزدی با قبول این جایگاه وسیع عقل نظری می گوید: «در نظر تحقیق، عقل عملی عیناً همان عقل نظری است که تئوری افعال و کنش هایی از آن استنتاج می شود مشروط بر این‌که وجوب و ضرورت این افعال با نیروی درک قبلاً استنباط و شناسایی شده باشد. این استنباط و شناسایی نیز باید بر اساس یک نتیجه و رأی کلی انجام پذیرد که خود از مقدمات و مبادی کلی با نیروی درک نظری به‌دست آمده است. و چون درک کلی و استنباط آراء و نتایج کلی از مقدمات و مبادی کلیه هم به عهده و از وظائف اختصاصی عقل نظری است و چون اندراج جزئیات در کلیات و حتی استنباط آراء جزئیه از کلیات همه از روندها و روش‌های عقل نظری است، پس عقل عملی در این روش استنتاجی خود جز همان عقل نظری نیست و هرگز چنین نیست که عقل عملی جدا و متمایز از عقل نظری بوده و تنها به آن وابستگی و نیازمندی داشته باشد، بلکه بدان جهت است که عمل های انسانی از آن جهت که انسانی است بدون درک عقلانی انجام پذیر نیست. آن شناخت و نظری که منتهی به اندیشه پیرامون یک عمل عاقلانه گردد به عقل عملی موصوف خواهد شد.» (همان، صص ۱۹۸-۱۹۷).

(٤) گادامر با این سخن هایدگر مخالف است که گسست نظریه/عمل با افلاطون آغاز شده است. همچنین، با وی در این خصوص نیز مخالف است که افلاطون انحراف در فلسفه راستین را آغاز کرده و آغاز فلسفه را باید در پیش سقراطیان جست‌وجو کرد. گادامر، میان پیش سقراطیان و

افلاطون، پیوستگی می بیند. وی می گوید که تدریس پیش از سقراطیان، کار را نه از طالس یا هومر، «بلکه از افلاطون و ارسطو آغاز می کنم. به قضاوت من، این یگانه راه فلسفی ورود به تفسیر (اندیشه های) پیش از سقراطیان است. هر چیز دیگری به معنای اصل قرار دادن تاریخ و حذف فلسفه خواهد بود.» (گادامر، ترجمه فولادوند، ۱۳۸۲، ص ۲). همچنین،وی با اشاره به مفهوم "فراموشی هستی" هایدگر که آن را با ظهور افلاطون مقارن می دانسته، می گوید: «با این همه، امروز کم کم پی می بریم که شاید قول به این‌که پایان مابعدالطبیعه، هدفی بوده که تفکر غربی از آغاز به سوی آن پیش می رفته، آن‌قدرها نیز بدیهی نباش.»(همان،ص۱۲).

منابع

حائری یزدی، مهدی (۱۳٦۱)، *کاوشهای عقل عملی: فلسفه اخلاق*، تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.

کانت،ایمانوئل (۱۳۸٤)، *نقد عقل عملی*، ترجمه انشاءالله رحمتی، تهران: انتشارات نورالثقلین.

گادامر، هانس-گئورگ(۱۳۸۲)، *آغاز فلسفه*، ترجمه عزت الله فولادوند، تهران: انتشارات هرمس .

Carr, W. (2004). Philosophy and education. *Journal of Philosophy of Education*, 38. 1, pp. 55-73.

Gadamer, H.-G. (1957). *Truth and Method*. New York: Seabury.

Gadamer, H.-G. (1987). Hermeneutics as Practical Philosophy, in: K. Baynes, J. Bohman & T. McCarthy (eds) *After Philosophy*. Cambridge: MA, MIT Press.

Gadamer, H.-G. (1997). 'Reflections on my philosophical journey,' in *The Philosophy of Hans-Georg Gadamer*, Lewis Hahn (ed.), Vol. 24, pp. 2-63. The Library of Living Philosophers, Chicago and LaSalle: Open Court.

Hirst, P. & Carr, W. (2005). Philosophy and education—A symposium. *Journal of Philosophy and Education*, 39. 4, pp. 615-632.

Leitter, B. (2004). 'Introduction' in B. Leitter (ed.), *The Future of Philosophy*. Oxford: Clarendon Press.

Richmond, J., Sanyal, B., et al (1998). 'A life of reflection: Remarks in memory of Donald Schon', *Journal of Planning Literature*, Vol. 13, Issue 1, pp. 3-11.

Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press.

Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Ashgate.

Toulmin, S. (1990). *Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity*. New York: The Free Press.

Zuckert, C.H. (2002). Hermeneutics in practice: Gadamer on ancient philosophy. In R. L. Dostal (ed), *The Cambridge Companion to Gadamer*, pp. 201-224. Cambridge: Cambridge University Press.

Hekmat va Falsafeh
(Wisdom and Philosophy)
Vol. 2, No. 3, November 2006

حکمت و فلسفه
سال دوم، شماره سوم، پاییز ۱۳۸۵، صص ۷ ـ ۲۲

بررسی تطبیقی عاملیت آدمی در نظریه‌ای اسلامی در باب عمل و نظریه انتقادی هابرماس

خسرو باقری*
زهره خسروی**

چکیده

در مقاله حاضر، نظر بر آن است که انسان در دیدگاه اسلام، به طور اساسی بر حسب مفهوم عاملیت، قابل صورت بندی است. عمل و عاملیت آدمی در این دیدگاه، مبتنی بر سه پایه اصلی است که از آنها به عنوان مبانی شناختی، گرایشی و ارادی سخن می رود. دیدگاه عاملیت با این توضیح، به منزله سخت هسته‌ای است که باید در هر گونه نظریه پردازی روان شناختی، جامعه شناختی و نظیر آن، مورد اعتنای اساسی قرار گیرد. البته، سخن گفتن از رفتارهای اضطراری در فرد یا پیش بینی ناپذیری نتایج اعمال درهم تنیده افراد در حالت اجتماعی، با دیدگاه عاملیت آدمی در نظریه اسلامی عمل قابل جمع است؛ مشروط بر آنکه سخت هسته مذکور، در بنیاد پذیرفته شده باشد. دیدگاه هابرماس نیز عاملیت آدمی را مورد توجه جدی قرار داده است. در نظریه وی، دو الگوی عمل قصدی- عقلانی و عقلانیت کارکردی در سیستم مطرح است. این دو الگو منجر به قبول دو دستگاه مفهومی و دو سبک روش شناختی در بررسی وی گردیده است.

---

* . دانشیار گروه مبانی فلسفی و اجتماعی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران:
تهران، بزرگراه جلال آل احمد، پل نصر، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
khbagheri@ut.ac.ir

** . دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه الزهراء:
تهران، ده ونک، دانشگاه الزهرا، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی
zohreh_khosravi@yahoo.com

ویژگی های این دو دستگاه مفهومی و سبک روش شناختی، مانع از آن می شود که بتوان میان آنها پیوستگی قائل شد. این از آن رو است که تغییر منظر از «دیدگاه بازیگر» به «دیدگاه تماشاگر»، کیفیت موضوع مورد مطالعه را هم تغییر می دهد. در مقایسه دو دیدگاه باید گفت که دیدگاه هابرماس در مورد تبیین سیبرنتیکی سیستم اجتماعی، نمونه ای از تبیینی است که اساساً مبتنی بر مفروضاتی متفاوت با انسان شناسی اسلامی است. این از آن رو است که تبیین سیبرنتیکی، به نحوی که هابرماس اظهار می کند، از اساس بی اعتنا به قصد و آگاهی عاملان است. در این نوع تبیین، نظر بر آن است که خود سیستم، موجودیتی عینی دارد و به علاوه، قوانین خاصی برای تحول خود دارد که با منطق پسخوراند صورت می پذیرد و آگاهی و قصد عاملان، دخالتی در این منطق ندارند.

واژگان کلیدی: *عاملیت، اسلام، نظریه انتقادی، هابرماس، پسخوراند، شناخت، گرایش، اراده.*

* * *

مقدمه

دیدگاه‌هایی که رفتار آدمی را به منزله عمل (action) در نظر می‌گیرند، بر آنند که رفتار با عمل یکسان نیست، بلکه با افزودن عنصری بر رفتار و حرکات بیرونی، می‌توان آن را به منزله عمل آدمی در نظر گرفت (Taylor, 1979/ Winch, 1967/ Wittgenstein, 1974). اما خود این نظریه‌های عمل، برحسب آنکه چه عنصری را بر رفتار بیرونی بیافزایند، به صورت دیدگاه‌های متعددی آشکار می‌گردند که اختلاف هایی با یکدیگر دارند.

در مقاله حاضر، دو نظریه عمل مورد بررسی مقایسه‌ای قرار گرفته‌اند. نظریه نخست، برداشتی است که نگارندگان از منابع اسلامی در باب عمل آدمی فراهم آورده اند و به همین دلیل، تعبیر «نظریه‌ای اسلامی» و نه «نظریه اسلام» را بکار گرفته‌اند. نظریه دوم، مربوط به یورگن هابرماس (Jurgen Habermas)، شخصیت برجسته مکتب فرانکفورت است که به طور متمرکز، به بررسی عمل آدمی پرداخته است.

صبغه بحث در این مقاله، به نحو اساسی فلسفی است و کوششی در جهت تبیین ماهیت آدمی و عمل وی محسوب می‌شود. انتظار بر آن است که حاصل بحث در سطح فلسفی، فراهم آوردن تبیینی در مورد عمل آدمی باشد. هر چند با بکارگیری آن به عنوان مبنایی برای مطالعه در علوم انسانی می توان انتظار این را نیز داشت که در عرصه‌های کاربردی علوم انسانی، به لحاظ رویه‌های ایجاد تغییر در عمل آدمی، دستاوردهایی فراهم آید.

نظریه‌ای اسلامی در باب عمل

مناسب است در ابتدای بحث به دیدگاه رم هاره (Rom Haré, 1983) صاحب نظر شهیر علوم انسانی، در خصوص دیدگاه اسلام در باب عمل اشاره‌ای داشته باشیم. هاره خود نظریه‌ای تحت عنوان انسان عامل مطرح کرده که در آن، عمل به منزله «قدرت برای عمل» (power to act) در نظر گرفته شده است. در این دیدگاه، نظر بر آن است که عنصر اساسی در عامل بودن انسان، قدرت عمل است و بنابراین، جنبه‌های شناختی مساله به نحوی از انحا، خواه از طریق سنت اجتماعی یا طریقه‌ای دیگر، فراهم آمده است. بر این اساس، آنچه برای فرد باقی می‌ماند این است که تلاش کند و آنچه را مطلوب است به عمل درآورد. به این ترتیب، روان شناسی انسان عامل، متمرکز بر «تلاش» (endeavour) است و نظام های اخلاقی مبتنی بر این روان شناسی نیز «اخلاق عمل» (morality of conation) خواهد بود.

نکته جالب توجه این است که هاره، نمونه بارزی از این گونه روان شناسی اخلاق را در اخلاق اسلامی بازشناسی می‌کند : «روان شناسی اخلاق مسلمانان، تنها اخلاق سنتی است که من می‌شناسم که نظریه روان شناختی دقیقی از تحول اخلاقی دارد. این نظریه، عملی (conative) است نه شناختی (cognitive)» (p.244).

هاره در توضیح دیدگاه اسلام بیان می‌کند که در نگاه اول، در این دیدگاه نوعی تناقض به نظر می رسد؛ به این بیان که برخی از دانشمندان مسلمان تفاوتی اساسی میان قرآن و احادیث احساس می کنند، چرا که قرآن بر مسئولیت آدمی در قبال اعمال خویش در روز جزا تأکید می‌کند، در حالیکه احادیث بیانگر آنند که انسان نمی‌تواند هیچ کاری را انجام دهد مگر آن که خدا خواسته باشد، دست کم به این معنا که اذن انجام آن کار را بدهد. البته، قابل ذکر است که این نکته اخیر در خود قرآن نیز بیان شده است و نیازی به استناد به احادیث نیست.

به هر روی، هاره اظهار می‌کند که بررسی روان شناسی اخلاق در اسلام، راه حلی برای رفع این تعارض بدست می‌دهد. وی در توضیح این نکته به ویژگی اساسی عامل بودن آدمی در اندیشه اسلامی و نیز آموزه «قَدَر» می پردازد. از نظر او، در این خصوص که عامل بودن آدمی به چه معناست، میان دیدگاه غرب (که نظریه آکویناس نمونه‌ای از آن است) و دیدگاه اسلام تقابل وجود دارد. در دیدگاه متفکران غربی، عمل انسان به منزله نتیجه تصمیم وی است و احتمال تصمیم‌گیری حاکی از درک این نکته است که بیش از یک راه برای انجام عمل وجود دارد. بنابراین ویژگی اساسی عامل بودن (agency) آدمی در دیدگاه متفکران غربی این است که انسان بین گزینه‌ها دست به انتخاب بزند و محور اخلاق نیز مربوط به همین انتخاب در میان گزینه‌هاست و در آن به دلایل و انگیزه‌های انتخاب راهی معین، توجه می‌شود.

در مقابل، به نظر هاره، در دیدگاه اسلام مفهوم عامل بودن آدمی مفهومی کاملاً متفاوت است. در این مفهوم، عامل بودن انسان به معنای قدرت شخصی برای عمل است. او برای توضیح بیشتر این نکته، به آموزه اسلامی «قَدَر» اشاره می‌کند. بر اساس این آموزه، تنها یک راه درست برای رفتن وجود دارد و

خداوند آن را از ازل تعیین نموده است. البته، این مفهوم از قَدَر که در آن نوعی «از پیش تعیین شدگی» (predistination) وجود دارد با تقدیر به معنای جبرگرایی (fatalism) متفاوت است. در مفهوم اخیر فرد قدرت انتخاب ندارد و به عبارتی، هم راه معین است و هم رفتن در آن راه توسط قدرتی ماورایی، تعین و حتمیت یافته است. در حالیکه در قَدَر، راه معین است اما رفتن یا نرفتن در آن راه، هر دو محتمل است. اگر فرد به خدا ایمان بیاورد و قدرت خویش برای عمل را بکار بگیرد، خواهد توانست راه را طی کند اما اگر ایمان نیاورد یا قدرت خویش برای عمل را بکار نگیرد، نخواهد توانست راه را طی کند.

بر همین اساس، هاره اشاره می‌کند که مفهوم «ایمان» در کانون روان شناسی الهیاتی اسلامی قرار دارد. وی در اینجا به آیه‌ای از قرآن استناد می‌کند: «در حقیقت، کسانی که به آیات خدا ایمان ندارند، خدا آنان را هدایت نمی‌کند و برایشان عذابی دردناک است» (ان الذین لایومنون بآیات الله لا یهدیهم الله و لهم عذاب الیم) (نحل: ۱۰۴). او بر مفهوم «هدایت» در این آیه تأکید می‌کند و آن را به این معنا می‌گیرد که خداوند افرادی را که ایمان می‌آورند به همان راهی که از پیش تعیین شده رهنمون می‌شود، هر چند برخی از افراد ممکن است نتوانند آن راه را طی کنند. توانایی طی این طریق، همان مفهوم عامل بودن آدمی است. به نظر وی، مسئولیت آدمی نیز در دیدگاه اسلام بر حسب همین قدرت برای عمل قابل درک است؛ نه بر حسب آزادی انتخاب. به نظر او آزادی انتخاب که در تفکر غربی محور است در اندیشه اسلامی مطرح نیست؛ زیرا راههای متعددی وجود ندارد که فرد بخواهد میان آنها دست به انتخاب بزند بلکه آنچه هست، این است که یک راه وجود دارد و خداوند به طی آن راه دعوت و هدایت می‌کند و بنابراین، آنچه لازم است قدرت و توانایی برای طی آن راه است.

هاره نتیجه می‌گیرد که تفاوت اساسی عامل بودن آدمی میان دیدگاه اسلام با دیدگاه غرب در این است که عامل بودن انسان در نزد متفکران غربی به معنای عامل بودن در انتخاب و تصمیم (descision) است در حالیکه در دیدگاه اسلام، عامل بودن به معنای بکارگرفتن قدرت برای عمل است. بنابراین رنج اساسی انسان در دیدگاه غرب، رنج تصمیم‌گیری میان این راه یا آن راه است اما رنج اساسی آدمی در دیدگاه اسلام، رنج عمل است. همچنین شکست آدمی در دیدگاه غرب، به معنای شکست در انجام مناسب عمل است در حالیکه شکست آدمی در دیدگاه اسلام، به معنای عمل نکردن است.

دیدگاه هاره در مورد انسانِ عامل در منظر اسلام، در عین حال که جالب است و اهمیت قدرت عمل را در آن به خوبی نشان می‌دهد، اما جای تأمل نیز دارد. نخست اینکه نظریه انسان عامل در اسلام، تنها نظریه‌ای در مورد مسلمانان نیست بلکه چنانکه در ادامه بحث توضیح داده خواهد شد، نظریه‌ای عام در مورد انسانهاست. به عبارت دیگر، این نظریه نه تنها در پی آن است که وضع مومنان را تبیین کند بلکه این قصد را نیز دارد که وضع مشرکان، کافران، افراد بینابین و بالاخره وضع هر آدمی را قابل فهم سازد. بنابراین در این نظریه عمل، تنها قدرت برای عمل که در مورد مومنان مصداق دارد، در کانون توجه نیست بلکه انتخاب یا عدم انتخاب راه خدا نیز مورد نظر است. به این ترتیب، عنصر اساسی نظریه عمل اسلامی را نمی توان در قدرت برای عمل خلاصه کرد.

دوم اینکه تنها وظیفه مومنان نیز در عمل به احکام دینی محدود نمی‌شود بلکه نحوه انجام این اعمال

نیز مورد توجه است و هنگامی که نحوه انجام اعمال مورد نظر قرار می‌گیرد، مبادی دیگر عمل، اهمیت خود را نشان می‌دهند. به طور مثال، مبادی علمی عمل، بیانگر آن است که فرد چه برداشت و تصوری از خدا و سایر آموزه‌های اسلامی دارد. این برداشت‌ها می‌توانند بسیار متفاوت باشند؛ چنانکه در متون اسلامی گاه عبادات مومنان به اقسامی تقسیم می‌شود، مانند عبادت بردگان که خدا را به صورت جباری تنبیه‌گر درنظر گرفته‌اند، عبادت سوداگران که خدا را به صورت معامله‌گر و معاوضه‌گر درنظر گرفته‌اند و عبادت آزادگان که خدا را به صورت موجودی ستودنی و درخور ستایش درک می‌کنند. این نکته، اهمیت مبادی علمی عمل را آشکار می‌سازد که در اندیشه اسلامی و نیز نظریه انسان شناختی اسلام کاملاً مورد توجه و تأکید است.

بنابراین نظریه انسان عامل در دیدگاه اسلام، پیچیده‌تر از آن است که هاره درنظر گرفته و شایسته است که ابعاد و مبادی مختلف آن مورد کاوش قرار گیرد. ما در این مقاله با تفصیل بیشتری به بررسی این نکته خواهیم پرداخت.

مبانی و گستره عمل در دیدگاه اسلام

بررسی مبانی عمل در دیدگاه اسلام در اثر جداگانه‌ای مطرح شده است (باقری، ۱۳۸۲). در اینجا بدون شرح و توضیح این مبانی، تنها به اشاره‌ای در مورد آنها اکتفا می‌کنیم و سپس گستره عمل را مورد بحث قرار می‌دهیم. قابل ذکر است که در خصوص آیات مورد استناد در زیر، به طور عمده از *تفسیر المیزان* علامه طباطبایی (۱۳۹۱ق) استفاده شده است.

در خصوص مبانی عمل، چنانکه در اثر مذکور به تفصیل توضیح داده شده، دست کم می توان سه مبنای اساسی برای عمل آدمی از متون اسلامی استنباط نمود: مبنای شناختی، مبنای گرایشی و مبنای ارادی–اختیاری. برای آنکه بتوان عملی را به انسان منسوب نمود، لازم است وی تصویر و تصوری شناختی از آن بیابد، گرایش و تمایلی برای تحقق آن داشته باشد و اراده و اختیار وی به تحقق آن معطوف گردد. هنگامی که عمل با این مبانی از فرد سر می زند، وی در قبال آن مسئولیت نیز خواهد داشت و می توان وی را در مورد آن مورد سوال و مؤاخذه قرار داد. ایفای نقش این سه نوع مبنا در ظهور عمل، ممکن است در فرایندی پیچیده آشکار شود. از این رو گستره عمل وسیع است؛ به این معنا که انواع و اشکال مختلفی برای عمل وجود دارد که مبانی سه گانه مذکور به انحاء مختلف، اعم از مستقیم یا غیرمستقیم، در آن ایفا نقش می‌کنند. در زیر به توضیح بیشتر گستره عمل خواهیم پرداخت.

نخست، تأکید بر این نکته لازم است که در دیدگاه اسلامی، عمل با رفتار مشهود هم معنا نیست. در واقع، می توان گفت که عمل، به هر رفتار یا جلوه انسانی اطلاق می‌شود که مبتنی بر مبادی لازم مذکور یعنی معرفت، میل و اراده باشد. در این سخن دو نکته قابل توجه است. اول اینکه عمل با رفتار مشهود یکی نیست بلکه هنگامی به یک رفتار مشهود، عمل اطلاق می‌شود که بر مبادی مذکور مبتنی باشد. دوم اینکه تعبیر «جلوه» در اینجا، برای آن است که دامنه عمل را فراتر از رفتارهای مشهود گسترش

دهد. بر این اساس عمل، در مفهوم وسیع آن، تنها شامل اعمال مشهود نیست بلکه اگر جلوه‌های درونی آدمی نیز به نحوی باشد که مبتنی بر مبادی مذکور باشد، آن را نیز باید عمل محسوب کرد. از این جهت است که ایمان و نیز کفر، عمل محسوب می‌شوند؛ با این که ممکن است در رفتارهای بیرونی آشکار نگردد. ایمان و کفر از آن جهت عمل محسوب می‌شوند که مبتنی بر مبادی معرفتی، میلی و ارادی هستند. فرد برای آنکه به خدا ایمان بیاورد، باید تصوری از او داشته باشد (معرفت)، به او تمایل پیدا کند (میل) و او را به عنوان رب خویش انتخاب کند (اراده).

به سبب اینکه مفهوم عمل با گستره‌های مختلفی در متون اسلامی بکار رفته است، برای کسب اطمینان از گستره وسیع آن باید همه موارد استعمال این مفهوم ملاحظه شود و مورد مقایسه قرار گیرد. به طور مثال گاه عمل، ناظر به عمل های بیرونی یا مشهود است. در چنین مواردی تعابیری همچون «الذین آمنوا و عملوا الصالحات» بکار می‌رود. در این گونه تعابیر، عمل در کنار ایمان قرار گرفته و شامل آن نیست و بنابراین تنها ناظر به عمل های بیرونی یا مشهود است. اما چنانکه گذشت، خود مفهوم «ایمان» نیز در معنای گسترده‌تر عمل، موردی از عمل محسوب می‌شود. از این بابت است که گاه در متون اسلامی، عمل به «اعمال جوارحی» (مشهود) و «اعمال جوانحی» (درونی و نامشهود) تقسیم می‌شود.

همچنین، گاه عمل در برابر گفتار بکار می‌رود. در این تعبیر گفتار، عمل محسوب نشده است. این در صورتی است که عمل، به معنای محدود آن بکار رود. به طور مثال، در آیه زیر چنین گستره محدودی مورد نظر است: «یا ایها الذین آمنوا لم تقولون ما لاتفعلون»، «ای کسانی که ایمان آورده‌اید چرا چیزی می‌گویید که انجام نمی‌دهید؟» (صف: ۲).

اما گاه ممکن است گفتار، خود، عمل محسوب شود و در این صورت، عمل در معنای وسیع آن بکار رفته است. به طور مثال در این آیه می توان به چنین گستره‌ای توجه نمود: «و ینذر الذین قالوا اتخذ الله ولداً...کبرت کلمه تخرج من افواههم ان یقولون الا کذبا»، «و تا کسانی را که گفته‌اند: خداوند فرزندی گرفته است، هشدار دهد... بزرگ سخنی است که از دهانشان بر می‌آید. (آنان) جز دروغ نمی‌گویند» (کهف: ۵-۴). این سخن کفرآمیز و دروغ، نه تنها عمل است بلکه جزایی سهمگین نیز در پی خواهد داشت. بر همین سیاق، در سخن حضرت امیر (ع) آمده است: «و من علم ان کلامه من عمله قل کلامه الا فیما یعنیه»، «هر کس بداند که گفتارش جزو عملش محسوب می شود، سخنش اندک خواهد شد و جز در مواردی که از درستی سخن خود مطمئن است، سخن نخواهد گفت» (*نهج البلاغه*: حکمت ۳۴۹).

عرصه دیگری از گستره عمل را می‌توان در اعمال اضطراری ملاحظه نمود. با نظر به مبنای سوم عمل، یعنی اراده- اختیار، اعمال آدمی همواره ارادی و اختیاری خواهند بود. اما چنانکه گذشت، دخالت مبانی عمل در ظهور عمل، گاه غیرمستقیم است. از این روست که می توان از اعمال اضطراری سخن گفت. عمل اضطراری که در زمان وقوع فاقد بُعد ارادی و اختیاری است، در مرحله‌ای از پیشینه خود واجد این مبناست و به دلیل همین مسبوق بودن به اراده و اختیار است که می توان آن را عمل فرد محسوب نمود و حتی مسئولیت فرد در قبال آن را نیز مورد نظر قرار داد. نمونه‌ای از اشاره به این نوع عمل را می-

توان در آیه زیر از *قرآن* ملاحظه نمود. در تبیین عمل رباخواران چنین آمده است: «کسانی که ربا می‌خورند، (در بازار تجارت) از جا برنمی‌خیزند مگر مانند برخاستن کسی که شیطان بر اثر تماس، آشفته سرش کرده است. این بدان سبب است که آنان گفتند: "داد و ستد صرفاً مانند رباست." و حال آنکه خدا داد و ستد را حلال و ربا را حرام گردانیده است...» (بقره: ۲۷۵). تمثیلی که در این آیه برای عمل رباخوار برگزیده شده؛ یعنی تماس شیطان با فرد و ایجاد اختلال در مشاعر وی، نمونه وضعیتی است که از بیرون بر فرد تحمیل می‌گردد و به عبارت دیگر، تمثیل مناسبی برای تبیین مکانیستی عمل است. اما این تمثیل صرفاً برای آن آورده شده است که وضعیت اضطرارآمیز عمل فرد را نشان دهد؛ نه اینکه واقعاً منظور، آن باشد که این وضعیت وی ناشی از تأثیر عواملی خارج از کنترل وی و به شیوه‌ای مکانیستی بوده است. با توجه به اینکه از منظر قرآن فرد رباخوار مسئول عمل خویش است، نمی‌توان اضطرار آنی وی در هنگام بروز عمل را دلیلی بر عدم انتساب عمل به وی دانست. معیار این انتساب هم، این است که این عمل مسبوق به اراده و اختیار بوده است؛ هر چند در فرایندی عادتی، به صورت اضطرار جلوه‌گر شود.

عرصه دیگر از گستره عمل، اعمال جمعی یا اجتماعی است. هر چند عمل در درجه نخست، شکل فردی دارد و وجود مبانی شناختی، گرایشی و ارادی در فرد، معرف آن به منزله عمل است اما عمل می تواند به صورت جمعی یا اجتماعی نیز آشکار گردد. اطلاق عمل به جمع یا گروهی از انسانها به این معنا خواهد بود که نوعی همگرایی در مبانی سه گانه مذکور میان افراد جمع وجود دارد و بنابراین می‌توان آنچه را به صورت اجتماعی رخ نموده، به منزله عمل جمع در نظر گرفت. نمونه‌ای از اشاره به این گونه از عمل را می توان در آیه زیر ملاحظه نمود. در مورد قوم ثمود که تنها گروه اندک شماری از آنان اقدام به پی کردن شتر حضرت صالح (ع) کردند، خداوند از عذابی فراگیر سخن می‌گوید که تمامی افراد این قوم را دربرگرفت و از آن به منزله جزایی در قبال «گناه آن قوم» (بذنبهم) یاد می‌کند (شمس: ۱۴). گناه یک قوم، اشاره به عملی دارد که آن قوم «به منزله یک قوم» آن را به انجام رسانده‌اند. تبیین این سخن آن است که همسویی مبانی سه گانه این عمل در افراد آن قوم، موجب می‌شود تا بتوان عملی را به آن قوم نسبت داد. به این ترتیب، عمل اجتماعی نیز ملازم با همان مبانی سه گانه خواهد بود.

بنابراین نظام اجتماعی در دیدگاه انسان شناختی اسلام، به نحوی که مستقل از فعالیت عاملان باشد و برحسب منطقی مستقل از آنها به سیر و حرکت خود بپردازد، قابل فهم و تفسیر نیست. البته، به سبب پیچیدگی روابط اجتماعی، طبیعی است که اوضاع اجتماعی همواره برای فرد عامل قابل پیش بینی نباشد اما به هر روی، شرایط پیچیده اجتماعی، شرایطی برای عمل عاملان است و به طور طبیعی محدودیت هایی؛ همچون قابل احتساب نبودن قطعی نتایج اعمال افراد، به ظهور خواهد رسید. با این حال، به سبب غیرقابل حذف بودن نقش عاملان، باید تحولات اجتماعی در منطقی سازش‌پذیر با نقش عاملیت انسان مورد بررسی قرار گیرد.

در آیه‌ای از قرآن، به این نکته اشارتی رفته است: «ان الله لا یغیر ما بقوم حتی یغیروا ما بانفسهم»، «در حقیقت خداوند حال قومی را تغییر ندهد تا آنکه خود حال خود را تغییر دهند» (رعد: ۱۱). این آیه با توجه به زمینه آن، ناظر به انحطاط اجتماعی است؛ یعنی تغییر مورد نظر، تغییر انحطاطی است نه تغییر به

معنای عام کلمه. اما تغییر به معنای عام کلمه نیز همین حکم را خواهد داشت. چنانکه ملاحظه می شود، تغییر اجتماعی (قوم) در گرو وضع افراد جامعه است که در آیه به صورت جمع (انفسهم) بکار رفته است. بنابراین در دیدگاه اسلام، نظام اجتماعی/تاریخی به نحوی لحاظ نمی‌شود که اساس عاملیت آدمی را نفی کند و با منطقی متفاوت و بیگانه با آن پیش برود.

بر اساس آنچه در مورد گستره عمل آدمی گفته شد می‌توان به این نتیجه راه یافت که در دیدگاه اسلام، عاملیت آدمی دیدگاهی اساسی در فهم و تبیین جلوه‌های مختلف وجود آدمی، اعم از جنبه های درونی و بیرونی، گفتاری و کرداری، اختیاری و اضطراری، و فردی و اجتماعی است. از این رو، از متون اسلامی چنین بر می‌آید که هویت اساسی آدمی توسط اعمال وی شکل می‌گیرد؛ «و ان لیس للانسان الا ما سعی» (نجم: ۳۹). علامه طباطبایی در تفسیر *المیزان* (۱۳۹۱ق) در ذیل این آیه اشاره دارد که برخورداری و تملک آدمی نسبت به سعی و تلاش خود، همانند تملک یک شیئ توسط وی نیست بلکه حاکی از آن است که نتایج عمل آدمی به طور عمیق در قلب وی نفوذ کرده و حتی با مرگ نیز از وی جدا نمی‌شود. شیخ طبرسی نیز در تفسیر *مجمع البیان* (۱۳۵۰) در ذیل آیات دیگری -لیل: ۴-۱۰ که به انفکاک اعمال آدمیان به دو دسته خوب و بد اشاره دارد- بیان می‌کند که اعمال برخی از افراد در جهت رهایی آنها از سلطه امیال و اعمال برخی دیگر در جهت اسارت آنها نسبت به امیال پیش می رود و به بهشت درآمدن دسته نخست و به دوزخ درآمدن دسته دوم نیز به مقتضای همین گونه‌های مختلف عمل آنهاست.

نظریه هابرماس در عاملیت آدمی

یورگن هابرماس عضو نسل دوم مکتب فرانکفورت است و همچون سایر اعضای این مکتب، به شدت تحت تأثیر هگل و مارکس قرار دارد. وی در ادامه سنت ایده آلیستی آلمان، از هگل و نیز مارکس در جهت پافشاری بر نیروی نقادی و رهایی‌بخش، بهره گرفته است. اما به منزله یک نومارکسیست، تجدید نظرهایی نیز در اندیشه مارکس فراهم آورده است که در رأس آنها می‌توان به رد نظریه ارزش مارکس، رد انقلاب به عنوان تنها راه رهایی و تأکید بر زبان و بنابراین اشکال نمادین عمل متقابل آدمیان که کمتر مورد توجه مارکس قرار گرفته بود، اشاره نمود. تأکید هابرماس بر زبان، حاصل نزدیکی فکری وی با سنت هرمنوتیکی است.

تفاوت عمده وی با سایر اعضای این مکتب، به ویژه تئودور آدورنو (T. Adorno) و ماکس هورکهایمر (M. Horkheimer) در نسل اول، در آن است که وی نظریه ارزش مارکس و نیز بدبینی فرهنگی آنان را کنار گذاشته است. هابرماس اصولاً به مدرنیته خوش‌بین است و بر آن است که اهرم-های اصلاحی خود مدرنیته که در رأس آنها کاربرد عقل قرار دارد، می‌تواند به گشودن بن بست های آن کمک کند و پروژه مدرنیته را به نتایج نهایی و مطلوب آن برساند.

هابرماس نیز از رفتار آدمی به منزله عمل سخن گفته است. وی در سال ۱۹۸۱ نظریه خود را در مورد

عمل در کتاب دو جلدی «*نظریه عمل ارتباطی*» مطرح کرد که پس از چند سال به زبان انگلیسی ترجمه شد (Habermas, 1984/1987). در همین اثر می‌توان تأکید هابرماس بر زبان و به تبع آن تأکید بر ارتباط را ملاحظه نمود. وی مهم‌ترین نقطه عطف در جریان تحول آدمی را حاصل افتراق فرهنگ به معیارهای مختلف عقلانیت می‌داند. در این افتراق، میان جنبه‌های قصدی-عقلانی یا عقلانیت وسیله-هدفی (means-end rationality) و جنبه‌های هنجارین (normative) انفکاکی به ظهور می‌رسد. عقلانیت وسیله-هدف یا عقلانیت ابزاری، شکلی از عمل آدمی را فراهم می‌آورد که با هدفمندی و کنترل همراه است. این عقلانیت در روند پیچیده شدن جوامع بشری منجر به ظهور نظام خودکاری می‌شود که بر عقلانیت کارکردی (functional rationality) استوار است و چنانکه پس از این بیشتر توضیح داده خواهد شد، این عقلانیت آگاهی‌های فردی را در خود داخل نمی‌کند.

در مقابل، جنبه هنجارین به «زیست جهان» مربوط می‌شود که جهان آگاهی، آگاهی اخلاقی و زبان و عمل ارتباطی است. هابرماس با تأثیرپذیری از امیل دورکیم و جامعه شناسی پدیدارشناسانه مید و شوتس به بحث درباره زیست جهان می‌پردازد. بر این اساس زیست جهان، عرصه زندگی روزمره افرادی است که در آن قرار گرفته‌اند و بر حسب آن به تحقق اهداف عملی خود می‌پردازند. زبان و عمل ارتباطی یکی از مهم ترین وجوه این زیست جهان است. به نظر هابرماس، زبان ساختاری هرمنوتیکی دارد؛ به این معنا که گوینده و شنونده درگیر در زبان، نیازمند تفسیر سخنانی هستند که میان آنها رد و بدل می‌شود و این تفسیر است که زمینه خودشناسی را فراهم می‌آورد. به این ترتیب خودشناسی در نتیجه ارتباط با دیگران از طریق زبان فراهم می‌شود. عمل ارتباطی، برخلاف عمل قصدی-عقلانی با عقلانیت وسیله-هدفی آن، معطوف به کنترل نیست بلکه معطوف به تفاهم و خودشناسی است. بنابراین زیست جهان، عرصه‌ای از آگاهی است که هر دو حوزه خصوصی و عمومی را شامل می شود؛ یعنی هم شکل‌گیری هویت و هم عمل ارتباطی آدمیان در حیطه آن قرار دارد.

زیست جهان بر ارتباط و رهایی بنیان نهاده شده است. ارتباط و عمل ارتباطی، مهم ترین ویژگی زیست جهان است زیرا از طریق ارتباط است که اعتبار سخن طرفین برای یکدیگر آشکار می‌شود و همین توافق ناشی از اعتبار است که مبنای اصلاح و گشودن بن بست های ناشی از غلبه عقلانیت وسیله-هدف یا عقلانیت ابزاری است. به همین علت است که از نظر هابرماس رهایی، بنیان زیست جهان محسوب می‌شود. از همین جاست که آگاهی اخلاقی نیز به منزله جنبه مهمی از زیست جهان مورد توجه قرار می گیرد. هابرماس در مورد آگاهی اخلاقی، به تبع ژان پیاژه و لورنس کهلبرگ، تحول را منطق اساسی رشد اخلاقی می‌داند و برحسب آن به اصول عام و جهان شمول اخلاقی نیز تمایل نشان می‌دهد. غلبه بر بن بست‌های ناشی از عقلانیت ابزاری، بیان دیگری از تحول است که با غنا یافتن زیست جهان و جنبه فرهنگی زندگی آدمی همراه است.

در توضیح نظریه هابرماس در باب عمل آدمی، لازم است عمل قصدی-عقلانی و روند تداوم آن تا ظهور نظام خودکار اجتماعی را مورد توجه بیشتری قرار دهیم. هابرماس در توضیح عمل قصدی-عقلانی بر آن است که فرد آدمی رفتار خود را بر اساس عقلانیتی وسیله-هدفی به ظهور می‌رساند که طی آن،

با قصد و آگاهی، هدفی را در نظر می‌گیرد و برای نیل به آن وسایلی را در نظر می‌گیرد و آنگاه می‌کوشد با فراهم آوردن وسایل مورد نظر، به هدف خود دست یازد.

اما از نظر هابرماس این نظریه عمل، به تنهایی برای تبیین امور آدمی کافی نیست. برهمین اساس، وی انتقاد نیکلاس لومان (Nikulas Luhmann) بر الگوی قصدی (purposive) ماکس وبر را وارد می‌داند (Habermas, 1987, p.306, fn.). لومان بر آن است که الگوی قصدی نمی‌تواند به تبیین این امر بپردازد که چرا سازمانها نمی‌توانند مسائل مربوط به ابقای نظام خویش را با توسل به رفتار قصدی-عقلانی اعضای خود بر طرف سازند. به همین دلیل معتقد می‌شود که میان عقلانیت وسیله-هدفی یا قصدی افراد و منطق ابقای سازمان، پیوستگی وجود ندارد.

هابرماس نیز بر آن است که هرچه پیچیدگی روابط اجتماعی بیشتر شود، ناتوانی نظریه‌های عمل (با عقلانیت وسیله-هدف) در تبیین امور اجتماعی بیشتر خواهد شد. از نظر وی، در جوامع ساده اولیه، نظریه‌های عمل می‌توانستند به خوبی امور را تبیین کنند زیرا به دلیل سادگی روابط اجتماعی، شکافی میان منطق عمل افراد و منطق کارکرد سازمان به ظهور نمی‌رسید و امکان آن وجود داشت که کارکرد سازمانهای کوچک را نیز بتوان با توسل به عقلانیت وسیله-هدفی قابل فهم ساخت. اما با بزرگتر شدن و پیچیده‌تر شدن جوامع، حدود عقلانیت فردی مذکور آشکار می‌شود و نیاز خواهد داشت که نحوه متفاوتی از تبیین بکار گرفته شود. به عبارت دیگر نمی‌توان با توسل به عقلانیت وسیله-هدف یا عقلانیت ابزاری، نتایج عمل انباشته (aggregate action) مجموعه افراد را توضیح داد و باید به منطق تبیینی متفاوتی روی آورد که بتواند وضع و تحول این اعمال انباشته را تبیین کند. هابرماس ازاین نحوه متفاوت تبیین، به عنوان عقلانیت کارکردی (funtional rationality) یاد می‌کند (Habermas, 1991, p.253).

توسل هابرماس به عقلانیت کارکردی، تنها به این دلیل نیست که عقلانیت فردی وسیله-هدفی، پس از پیچیده شدن روابط اجتماعی دیگر کارآمد نیست بلکه در واقع ادعای فراتری در پس این امر وجود دارد و آن این است که پی‌آمدهای عمل افراد در ارتباط با یکدیگر، وضع یا منظومه‌ای را پدید می‌آورند که هم عینی است و هم طبق منطق دیگری، یعنی عقلانیت کارکردی، تحول می‌یابد و خود- فعال ساز (self-activating) است؛ بدون آنکه لازم باشد مقاصد افراد در تبیین تحولات آن دخیل باشند. به عبارت دیگر، هابرماس به نوعی استقلال و خودگردانی نظام اجتماعی باور می‌یابد و چنانکه مک‌کارتی (McCarthy) می‌گوید، این بدان معناست که هابرماس مانند کسانی که به نظریه سیستمی معتقدند، علت تحولات اجتماعی را در موجودیتی سیبرنتیکی برای جامعه و طی حلقه‌های پسخوراندی (feedback loops) جستجو می‌کند:

> آنچه هابرماس به آن به عنوان مشارکت ناشی از پی‌آمدهای الگوهای عمل در ابقای نظام اجتماعی اشاره می‌کند، به خودی خود نمی‌تواند توضیح دهد که چرا این الگوها وجود دارند. اگر پی‌آمدهای کارکردی، آشکار (قصد شده) باشند، این تبیین مشکل خاصی را نشان نمی‌دهد اما اگر آنها نهان (قصد نشده، ملاحظه نشده) باشند، ما همچنان باید این شگفتی را داشته باشیم که چرا چنین الگوی مفیدی از فعالیت اساساً شکل می‌گیرد و چرا وجودش تداوم می‌یابد. نظریه

> پرداز سیستم، پاسخ آماده‌ای دارد: فرایندهای اجتماع مانند هر فرایند سیبرنتیکی، «حلقه های پسخوراندی» خود را دارند که از طریق آنها نتایج هر مرحله از یک چرخه، به منزله علل مرحله بعدی عمل خواهند کرد (McCarthy, 1991, p.135, fn./qtd. Schwinn, 1998)

چنانکه مک‌کارتی می‌گوید، هابرماس هنگامی که می‌خواهد به تبیین سیستم اجتماعی بپردازد، به طور کلی از الگوی قصدی دست می‌شوید و الگویی مبتنی بر رابطه علت و معلولی در نظر می‌گیرد که بر اساس آن، هر مرحله تحولی سیستم اجتماعی بر حسب پسخوراند ناشی از مراحل پیشین، به حرکت خود ادامه می‌دهد. بر اساس این دیدگاه سیبرنتیکی، نظام اجتماعی، خودگردان است و بر اساس منطق پسخوراندی خود که ربطی هم به مقاصد افراد ندارد، متحول می‌شود. این نکته قابل ذکر است که خود هابرماس نیز به باور خویش نسبت به این دیدگاه سیبرنتیکی اذعان نموده است: «این پیچیدگی‌های عمل می‌توانند به لحاظ کارکردی استقرار یابند؛ یعنی از طریق پسخوراند ناشی از آثار جانبی کارکردی» (Habermas, 1987, p.232).

به این ترتیب، در دیدگاه هابرماس نوعی ثنویت ظهور می‌کند که بخشی از آن مربوط به عمل آدمی و مفهوم «زیست جهان» (life-world) و بخش دیگر مربوط به نظام اجتماعی و مفهوم سیستم و حلقه-های پسخوراندی است که امری عینی و مستقل از منظر درونی عاملان است:

> *یکپارچگی اجتماعی* خود را به منزله بخشی از بازتولید نمادین یک زیست جهان عرضه می‌کند که علاوه بر بازتولید عضویت (یا همبستگی‌های اجتماعی)، وابسته به سنت‌های فرهنگی و فرایندهای جامعه پذیری است. در مقابل، *یکپارچگی کارکردی* معادل بازتولید مادی زیست جهان است که به منزله بقای سیستم در نظر گرفته می‌شود. انتقال از یک عرصه مسأله به عرصه دیگر، همراه با تغییر نگرش روش شناختی و دستگاه مفهومی است. یکپارچگی کارکردی را نمی‌توان از طریق تحلیل زیست جهان که از منظری درونی صورت می‌پذیرد، مورد بررسی قرار داد؛ آن تنها هنگامی در معرض دید قرار می‌گیرد که زیست جهان، عینی شود یعنی در نگرشی عینی کننده، به منزله یک سیستم مرزنگهدار بازنمود شود. (pp.232-233)

چنانکه ملاحظه می‌شود هابرماس از دو عرصه سخن می‌گوید؛ عرصه فرهنگی و اجتماعی و عرصه مادی، که هر یک دستگاه مفهومی و نگرش روش شناختی خاص خودش را دارد؛ به طوری که «انتقال از یک عرصه مسأله به عرصه دیگر، همراه با تغییر نگرش روش شناختی و دستگاه مفهومی است». مقصود وی آن است که اگر ما با عرصه فرهنگی و اجتماعی سروکار داشته باشیم، با دستگاه مفهومی مشتمل بر مفاهیمی چون مقاصد، امور ذهنی و بازتولید نمادین (symbolic reproduction) و نگرش روش شناختی «دیدگاه بازیگر» یا «دیدگاه عامل» و تحلیل زیست جهان سروکار خواهیم داشت. در مقابل، اگر با عرصه مادی مواجه باشیم با دستگاه مفهومی مشتمل بر مفاهیمی چون نتایج ناخواسته اعمال، امور عینی و بازتولید مادی و نگرش روش شناختی «دیدگاه تماشاگر» یا «دیدگاه ناظر» و تحلیل سیستمی روبرو خواهیم بود.

البته، هابرماس منکر آن است که تفکیکی قاطع میان این دو دستگاه مفهومی و روش شناختی وجود داشته باشد (1991, p.253, fn.). وی تفاوت این دو دیدگاه را بر حسب «ژرفا» توضیح می‌دهد. یعنی در هر یک از دیدگاهها، تأکیدی بر مفاهیم و روش‌های متناسب با آن وجود دارد؛ بدون اینکه میان آنها گسستی برقرار باشد. به عبارت دیگر، از نظر وی میان اعمال زیست جهانی و محیط مادی این اعمال تعامل وجود دارد و به عبارتی می‌توان گفت که محیط مادی، همچون حدود و ثغوری است که عاملان نمی‌توانند در پی‌جویی طرحهای عملی خود، آنها را بگسلند و از آنها درگذرند. البته اگر جامعه کوچک باشد، همین محیط مادی هم بر حسب مقاصد و طرحهای عملی افراد قابل توضیح است (1987, p.163). اما هنگامی که جامعه پیچیده می‌شود و فرایند افتراق‌یابی نظام اجتماعی شکل می‌گیرد؛ وضعی پدید می‌آید که دیگر نمی‌توان آن را بر حسب مقاصد افراد قابل تبیین دانست.

مسأله‌ای در اینجا قابل طرح است که باید در برابر دیدگاه هابرماس قرار گیرد: چگونه در جریان تحول روابط اجتماعی از حالت اولیه مبتنی بر نظریه عمل و تحلیل زیست جهان، یک مرتبه وضع سیستمی و خودگردان به ظهور می‌رسد؟

هابرماس برای توضیح این امر به نظریه تحول، به گونه‌ای که مورد توجه ماکس وبر و نیز ژان پیاژه بود، توسل جسته است. در این الگوی تحولی، فرایندی فزاینده از تعمیم (generalization) و افتراق (differentiation) وجود دارد که طی آن، ساختارهای آگاهی، بر اساس معیارهای مختلف عقلانیت، به مراحل مختلف تقسیم می‌شوند. فرایند تعمیم موجب می‌شود که عمل از الگوهای خاص رفتاری آزاد شود و زمینه افتراق به شاخه‌های مختلف فراهم آید: «بر اساس روند فزاینده جهت‌گیری‌های تعمیم یافته عمل، شبکه پیچیده‌تری از تعامل‌ها به ظهور می‌رسد که بدون هدایت مستقیم هنجاری بکار می‌پردازد و باید به شیوه دیگری تنظیم و هماهنگ شود» (p.181). در اینجا هابرماس به استقلال برخی تعامل‌ها از زیست جهان (جهان زندگی آگاهانه و هنجارین روزمره) اشاره دارد که طی آن، عملی در اثر تعمیم یافتن از کنترل هنجارها و عرصه زیست جهان خارج می‌شود و به شیوه‌ای دیگر یعنی به شیوه سیستمی، غیرهنجارین و خودگردان و بر اساس عقلانیت کارکردی فعالیت می‌کند.

هابرماس نمونه اعلای این تعمیم و افتراق را در زمینه اقتصاد (که به نظر وی تنها جایی است که سیستم خودگردان به معنای کامل کلمه آشکار می‌شود) به تفصیل مطرح کرده است. بحث وی در مورد پیدایش پول است. به نظر هابرماس، پول به صورت رسانه‌ای (media) در می‌آید که محاسبه‌های عقل قصدی یا وسیله–هدفی را به صورت رمزی نشان می‌دهد. رسانه‌ها این کار را انجام می‌دهند که موقعیت‌های پیچیده‌ای از تعاملها را از طریق رمزگذاری (encoding) به صورت ساده شده، به یک فعالیت کلیشه‌ای کاهش می‌دهند. این رسانه‌های رمزگذاری شده، «بر اساس ساختار تعبیه شده‌ای از ترجیحات، تصمیم‌های عملی را بدون آنکه نیازی به مراجعه به منابع زیست جهان باشد، تنظیم می‌کنند» (1991, p.258).

رسانه‌ای چون پول که حاصل تعمیم محاسبات روزمره در مورد ارزش و نتایج فعالیت‌های اقتصادی در شکل رمزگذاری شده است، از این به بعد می‌تواند تعاملات افراد را تنظیم و هماهنگ کند؛ بدون آنکه

آنها ناگزیر باشند همچون قبل، به محاسبات طولانی در مورد ارزش کار خود و نتایج آن بر حسب هنجارهای زیست جهان فکر کنند. پول تجسم همه این محاسبات است و تعامل بر اساس آن به صورت کلیشه‌ای انجام می‌شود. این از نظر هابرماس، ظهور نوعی افتراق بعد از تعمیم مذکور است. افتراق مورد نظر عبارت است از جایگزین شدن الگوی جدیدی از تنظیم اعمال بجای الگویی پیشین، که در مورد پول عبارت است از جایگزین شدن تنظیم خودکار سیستمی (عقلانیت کارکردی) بجای تنظیم آگاهانه قصدی (عقلانیت وسیله-هدف). به بیان دیگر، هابرماس از این انتقال به عنوان تفکیک میان زیست جهان و یکپارچگی اجتماعی و فرهنگی موجود در آن، از سویی و سیستم خودگردان و یکپارچگی سیستمی آن، از سوی دیگر یاد می‌کند.

هابرماس کوشیده است با این بحث اقتصادی در مورد پول، نحوه انتقال از عقلانیت وسیله-هدفی و عرصه زیست جهان را به عقلانیت کارکردی و عرصه سیستم خودگردان توضیح دهد. در واقع به نظر وی، آنچه این انتقال را میسر می سازد، ظهور رسانه‌هایی است که در این انتقال نقش واسطه و میانجی دارند. رسانه، واسطه بین عمل و سیستم است؛ زیرا ویژگی‌های سیستمی همچون فعالیت غیرقصدی و فارغ بودن از هنجارها را داراست. به نظر هابرماس، پول پیش‌الگوی همه رسانه‌هاست؛ به این معنا که سایر رسانه‌ها نیز با همین منطق، زمینه‌ساز انتقال از زیست جهان به سیستم را فراهم می‌آورند.

بررسی و مقایسه

در نظریه هابرماس در باره عمل آدمی، برخی نکات مورد توجه منتقدان قرار گرفته است که در بررسی مقایسه‌ای آن با دیدگاه انسان شناختی اسلام دارای اهمیت است. لذا نخست به این انتقادها اشاره‌ای خواهیم نمود و سپس بر اساس آن مقایسه مورد نظر خود را به انجام خواهیم رساند.

شوین (Schwinn, 1998, p.84) بر آن است که در نظریه عمل هابرماس، نوعی تعارض یا تناقض وجود دارد. این امر ناشی از اتخاذ دو دیدگاه عمل قصدی-عقلانی و عقلانیت کارکردی در مورد سیستم است. چنانکه ملاحظه شد، این دو دیدگاه منجر به قبول دو دستگاه مفهومی و دو سبک روش شناختی در بررسی هابرماس گردیده است. ویژگی‌های این دو دستگاه مفهومی و سبک روش شناختی، مانع از آن می‌شود که بتوان میان آنها پیوستگی قائل شد؛ زیرا تغییر منظر از «دیدگاه بازیگر» به «دیدگاه تماشاگر»، کیفیت موضوع مورد مطالعه را هم تغییر می‌دهد. به تعبیر شوین، مسأله فقط این نیست که به سبب پیچیدگی روابط اجتماعی، از نقطه‌ای معین به این سو، دیگر «در عمل» برای افراد مشکل خواهد بود که بتوانند نتایج اعمال را پی‌جویی کنند بلکه سخن هابرماس متضمن چیزی بیش از این خواهد بود یعنی اینکه از آن نقطه به بعد، پی‌آمدهای اعمال افراد، «در اصل» تبدیل به موجودیتی متفاوت و مستقل می‌گردد و به صورت پویایی‌های یک نظام خودگردان (self-regulaing)، بدون توجه به مقاصد افراد، کار می‌کند.

به همین دلیل، شوین بر آن است که هابرماس در تبیین پیدایش سیستم خودگردان از زیست جهان و

عمل عقلانی، به طور کامل توفیق نیافته است. از نظر شوین، تا بدانجا حق با هابرماس است که رها شدن فعالیتها از عرصه هنجارین و محدودیتهایی که هنجارها ایجاد می‌کنند، موجب می‌شود که شبکه پیچیده‌تری از فعالیتها شکل بگیرد و بنابراین، به دلیل همین پیچیدگی، نتایج ناخواسته و قصد نشده‌ای برای اعمال افراد ظهور می‌کند. اما هنگامی که می‌خواهد از اینجا نتیجه بگیرد که به سبب پیچیدگی روابط، سیستمی خودگردان و عینی ظهور کند که منطق فعالیت آن، آگاهی‌ها و قصدهای افراد درون سیستم را لحاظ نمی‌کند، به خطا راه می‌سپرد.

رسانه‌ها نیز که هابرماس نقش انتقالی را به آنها سپرده است، تفسیر وی را برنمی‌تابند. از نظر وی، ظهور رسانه‌ها با افول عقلانیت قصدی و زوال مسئولیت پذیری افراد همراه است. اما چنانکه شوین می‌گوید با ظهور رسانه‌ها مسئولیت افرادی که در تعامل با یکدیگر هستند، زوال نمی‌پذیرد (p.87). چراکه رسانه‌ها، به گفته جنسن دارای دو عنصرند: عنصر محدود کننده روابط و عنصر برانگیزاننده و تسهیل کننده روابط (Jenson, 1984, p.155/ qtd. Schwinn, *Ibid*). بر این اساس، افراد در فعالیت‌هایی که به واسطه رسانه (همچون پول) انجام دهند، همچنان باید به محاسبه امکانات و احتمالات مترتب بر کار خود بپردازند و به عبارت دیگر، مسئولانه عمل کنند. بنابراین نمی‌توان گفت که با ظهور رسانه‌ها افتراقی حاصل می‌شود و عقلانیت کارکردی و سیستمی، جایگزین عقلانیت قصدی می‌گردد. درست است که با پیچیدگی روابط، محاسبه همه نتایج اعمال فرد توسط وی ممکن نیست اما این مانع از آن نمی‌شود که فرد همواره در پی تخمین آنها یا حتی محاسبه مجدد آنها پس از معلوم شدن نتایج نباشد.

در واقع چنانکه شوین می‌گوید، هابرماس در بحث از ظهور سیستم در روابط انسانی، دچار نوعی تناقض است. از سویی تقدمی روش شناختی برای زیست جهان قائل است؛ زیرا آنچه افراد آدمی از ابتدا در دامنه آن قرار دارند، زیست جهان یا زندگی روزمره است که با ویژگیهایی چون آگاهی، قصد و «دیدگاه عامل» همراه است و از سوی دیگر معتقد است سیستم به منزله نظامی خودگردان، باید مستقل از تأثیرهای عرصه زیست جهان و ویژگی‌های آگاهانه و قصدی افراد آن باشد. اما هابرماس مایل است این دو فضا را در تقابل و با گسست کامل از یکدیگر قرار ندهد و حتی در پی آن است که با تعمیق فضای زیست جهان و محدود کردن عقلانیت فنی در سطح سیستم، بر بن بستهای مدرنیته فائق آید. اما سبک تبیینی او در مورد سیستم، در مقایسه با سبک تبیینی وی در مورد زیست جهان، دو سبک قیاس ناپذیرند و گسست میان آنها ضروری است. اگر هابرماس به سبک تبیینی سیستمی خود وفادار باشد، در این صورت، نمی تواند عمل آدمی را با ویژگیهایی چون مسئولیت، آگاهی و قصد ملازم بداند.

اکنون با مراجعه به آنچه در خصوص عمل آدمی در دیدگاه اسلام بیان شد، آشکار می‌شود که تفاوت میان آنها در کجاست. چنانکه گذشت، در دیدگاه اسلام مفاهیم آگاهی، قصد و مسئولیت، مفاهیم هسته‌ای در انسان شناسی محسوب می‌شوند؛ به طوری که هر نوع تبیین اساساً مبتنی بر مفروضات متعارض با آنها، با انسان شناسی اسلامی ناسازگار خواهد بود. تعبیر «اساساً مبتنی» بر مفروضات مخالف، به این معناست که نظام تبیینی برحسب اولین مفروضات خود، درجهت مخالف با عناصری چون آگاهی، قصد و مسئولیت قرار داشته باشد. اما ممکن است تبیینی با توسل به اضطرار در مورد عمل آدمی مطرح شود که

مفروضات اولیه آن، آگاهی، قصد و مسئولیت باشد. به عبارت دیگر، خود این اضطرار، حالتی میانی است که در فرایند مشخصی از عمل آدمی که خود با آگاهی، قصد و مسئولیت همراه است، به ظهور می‌رسد. این نوع تبیین، چنانکه گذشت، تعارضی اساسی با دیدگاه انسان شناسی اسلام نخواهد داشت.

دیدگاه هابرماس در مورد تبیین سیبرنتیکی سیستم اجتماعی، نمونه‌ای از تبیینی است که اساساً مبتنی بر مفروضات مخالف با انسان شناسی اسلامی است. این از آن رو است که تبیین سیبرنتیکی، به نحوی که هابرماس اظهار می‌کند، از اساس بی اعتنا به قصد و آگاهی عاملان است. در این نوع تبیین، نظر بر آن است که خود سیستم موجودیتی عینی دارد و به علاوه، قوانین خاصی برای تحول خود دارد که با منطق پسخوراند صورت می‌پذیرد و آگاهی و قصد عاملانَ دخالتی در این منطق ندارند.

البته، تأکید بر عناصر آگاهی، قصد و مسئولیت در انسان شناسی اسلامی به این معنا نیست که در مقام تبیین امور اجتماعی، افراد به منزله موجوداتی با علم و قدرت مطلق در نظر گرفته شوند؛ به طوری که بتوانند نتایج اعمال خود را همواره بدانند و همواره قادر باشند که به رغم شرایط مختلف، مقاصد خود را به ظهور رسانند. قبول نتایج ناخواسته یا قصد نشده در مورد اعمال آدمی در شرایط پیچیده اجتماعی و نیز وجود محدودیتهایی برای إعمال قصد و تصمیم‌گیری، با انسان شناسی اسلامی به طور کامل سازگار است. به عبارت دیگر، انسان شناسی اسلامی ایجاب می‌کند که افراد آدمی در همه مراحل تحول اجتماعی، مسئول (و بنابراین مسبوق بر آگاهی و قصد) تلقی شوند و تحولات اجتماعی با احتساب افرادی که مسئول عمل خویش‌اند مورد تبیین قرار گیرد. البته در این میان، امور دیگری نیز همچون پیچیدگی روابط اجتماعی و ابهامها و پیش‌بینی‌ناپذیری نتایج اعمال، می‌تواند مطرح باشد اما اینها تنها به منزله شرایط عمل باید محسوب شوند؛ بدون اینکه اساساً جایی برای عمل آدمی باقی نگذارند. آنچه با انسان شناسی اسلامی ناسازگار می نماید همین تصور است که روند نظام اجتماعی بر منطقی کاملاً مستقل از آگاهیها، مقاصد و مسئولیت افراد مبتنی باشد؛ چنانکه گویی نیرویی در پس پرده به راه خود می رود، بی آنکه وضع درونی افراد در آن دخیل باشد. تبیین سیبرنتیکی نظام اجتماعی، در واقع گونه‌ای از این نوع تبیین است.

منابع

قرآن کریم. ترجمه محمد مهدی فولادوند. (۱۳۷۸). تهران: انتشارات سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش.

نهج البلاغه. ترجمه عبدالحمید آیتی. (۱۳۷۸). تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

باقری، خسرو. (۱۳۸۲). ***هویت علم دینی***. تهران: انتشارات فرهنگ و ارشاد اسلامی.

طباطبائی، محمد حسین، (۱۳۹۱ق/۱۹۷۲م). ***المیزان فی تفسیر القرآن***. بیروت: منشورات موسسه الاعلمی للمطبوعات.

طبرسی. (۱۳۵۰). ***تفسیر مجمع البیان***. ترجمه میرباقری و دیگران. تهران: فراهانی.

Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action: Vol. 1: Reason and the Rationalization of Society*, trans. Thomas McCarthy. Boston: Bacon Press.

---------- (1987). *The Theory of Communicative Action. Vol. 2: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*, trans. Thomas McCarthy. Boston: Bacon Press.

---------- (1991). "A Reply" in *Communicative Action: Essays on Jürgen Habermas's "The Theory of Communicative Action"*. Axel Honneth and Hans Joas (eds.). trans. Jeremy Gaines and Doris L. Jones. Cambridge: Polity Press. pp.214-264.

Haré, R. (1983). *Personal Being*. London: Basil Blackwell.

Jenson, S. (1984). "Aspekte der Medien-Theoric. Welche Funktion haben Medien in Handlungssystemen?". *Zeitschrift für Soziologie*, 13: 2. pp.145-164.

McCarthy, T. (1991). "Complexity and Democracy: Or the Seductions of System Theory" in *Communicative Action: Essays on Jürgen Habermas's "The Theory of Communicative Action"*. Axel Honneth and Hans Joas (eds.). trans. Jeremy Gaines and Doris L. Jones. Cambridge: Poli ty Press. pp.119-139

Schwinn, T. (1998). "False connections: Systems and action theories in Neofunctionalism and in Jürgen Habermas". *Sociological Theory*, 16: 1. pp.75-95.

Taylor, C. (1979). *The Explanation of Behavior*. London: Routledge & Kegan Paul.

White, John. (1986). "On reconstructing The Concept of human otential". *Journal of Philosophy of Education*, 20: 1. pp.133-142.

Winch, P. (1967). *The Idea of a Social Science*. London: Routledge and Kegan Paul.

Wittgenstein, L. (1974). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.

پژوهش تربیتی:
چیستی و روش شناسی

چکیده

سخن گفتن از ویژگی‌های روش‌شناختی پژوهش تربیتی، به میزان قابل ملاحظه‌ای، در گرو تبیین چیستی این نوع پژوهش است. دو رویکرد رقیب در این زمینه مطرح شده‌اند، رویکرد علت جو و فناورانه و رویکرد حکمت عملی (فرونسیس). بر اساس رویکرد نخست که نمونه برجسته آن اثبات‌گرایی است، چیستی پژوهش تربیتی را باید در ویژگی کاربردی آن جستجو کرد. به عبارت دیگر، این نوع پژوهش، حاصل به کار بستن یافته‌های علوم انسانی و اجتماعی در جهت نیل به اهداف تربیتی است. ابزارانگاری در قالب رابطه وسیله– هدف در این رویکرد، جایگاه اساسی دارد. در مقابل، رویکرد دوم، به تبع دیدگاه ارسطو، ویژگی ابزارانگارانه پژوهش تربیتی را انکار می‌کند و با تفکیک دو قلمرو "صناعت" (تخنه) و "حکمت عملی" (فرونسیس)، ابزارانگاری را مناسب با قلمرو نخست و پژوهش تربیتی را مناسب با قلمرو دوم و از نوع حکمت عملی می‌داند. در حکمت عملی، ساختن مطرح نیست بلکه عمل کردن مورد نظر است و عمل کردن یا چگونه زیستن، جنبه اساساً اخلاقی دارد. طبق این دیدگاه، پژوهش تربیتی، نمی‌تواند با روش‌هایی در قالب وسیله – هدف انجام پذیرد بلکه باید معطوف به بررسی عمل آدمی از حیث خصایص اخلاقی آن و ذات گرایانه بودن این خصایص انجام شود. تدریس خود، نمونه‌ای محوری از این نوع عمل است و بر همین

---

* . استاد دانشگاه تهران، تهران، ایران. kbagheri4@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸٦/۱/۲۹ تاریخ آغاز بررسی مقاله: ۱۳۸٦/۲/۱ تاریخ تصویب مقاله: ۱۳۸٦/۷/۲۵

**. دانشیار دانشگاه الزهرا zohreh_khosravi@yahoo.com

اساس قابل مطالعه و بررسی خواهد بود. با این که دیدگاه دوم، قوت‌هایی دارد که ناشی از توجه اساسی به جنبه عملی پژوهش تربیتی است، از جهاتی قابل نقد است زیرا به وجود جنبه‌های اجتناب ناپذیر ابزاری یا وسیله – هدفی در پدیده‌های تربیتی توجهی مبذول نمی‌کند. پیشنهاد مقاله حاضر که به نحوی از دو رویکرد مذکور فراتر می‌رود، چیستی پژوهش تربیتی را در عمل پژوهی ارزشی مضاعف جستجو می‌کند. پدیده‌های مورد مطالعه در تربیت، اعمال ارزشی مضاعف‌اند. مضاعف بودن با توجه به سایر قلمروهای مطالعات اجتماعی است. در حالی که پدیده‌های مورد مطالعه در روان‌شناسی و جامعه‌شناسی نیز آمیخته با ارزش‌اند، پدیده‌های تربیتی، علاوه بر آن، معطوف به لایه ارزشی دومی نیز هستند که در قالب اهداف تربیتی جلوه‌گر می‌شود. براین اساس، روش‌شناسی پژوهش تربیتی، در دو نوع فلسفی و علمی صورت بندی خواهد شد. پژوهش‌های فلسفی در تربیت، ناظر به بررسی عقلانی و منطقی نسبت به ارزش‌ها و اهداف و استلزام‌های آنها در روش‌های عملی است. پژوهش‌های علمی در تربیت، با توجه به این که نوعی عمل پژوهی و معطوف به بررسی اعمال ارزشی است، با روش‌های علّی به منزله منبع و مولد اعمال سروکار نخواهد داشت، بلکه روش‌های معطوف به دلایل اعمال را مورد استفاده قرار خواهد داد. البته، یافته‌های به دست آمده از طریق به کارگیری روش‌های علّی، نه به منزله منبع، بلکه به منزله مشخص کننده حدود عمل عاملان می‌تواند در تربیت مورد استفاده قرار گیرد.

کلید واژه‌ها: پژوهش تربیتی، علت، دلیل، فناوری، حکمت عملی، ارزش، عمل پژوهی.

مقدمه

روش‌شناسی پژوهش تربیتی، به نحو ویژه‌ای تحت تأثیر مواضع اتخاذ شده در خصوص چیستی این گونه از پژوهش قرار دارد. از این رو، برای تصمیم‌گیری در این مورد که چه روش‌هایی در قلمرو پژوهش تربیتی باید به کار گرفته شوند، نخست باید به بررسی ماهیت پژوهش تربیتی پرداخت.

هنگامی که از چیستی پژوهش تربیتی سخن می‌گوییم ، با مسائلی از این قبیل روبرو هستیم: آیا پژوهش تربیتی، همان منطق پژوهش‌های علمی- تجربی در علوم طبیعی را دارد؟ آیا پژوهش تربیتی، در تقابل علوم طبیعی/علوم اجتماعی، هماهنگ با ویژگی علوم اجتماعی، از حیث سروکار داشتن با اموری چون دلیل (به جای علت) است؟ آیا پژوهش تربیتی، خود نوع ویژه‌ای از پژوهش، حتی متفاوت با علوم اجتماعی، است؟ در این صورت، ویژگی‌های آن چیست؟

به موازات پاسخ به این گونه پرسش‌ها، راه و رسم روش‌شناسی پژوهش در قلمرو تربیت نیز مشخص خواهد گردید زیرا هر یک از این پاسخ‌ها با گونه خاصی از روش پژوهشی تناسب خواهد داشت. در مقاله حاضر، رویکردهای اساسی در پاسخ به پرسش‌های فوق، به اختصار مورد بحث و بررسی قرار خواهد گرفت. این رویکردها در دو شاخه اصلی مطرح خواهد شد، رویکرد نخست تحت عنوان پژوهش تربیتی چون جستاری علت جو و فناورانه در رابطه وسیله- هدف و رویکرد دوم تحت عنوان پژوهش تربیتی چون کاوشی در حکمت عملی و امور ارزشی. در پایان، با بررسی دیدگاه‌های فوق، پیشنهاد مقاله حاضر تحت عنوان پژوهش تربیتی چون عمل پژوهی ارزشی مضاعف ،توضیح داده خواهد شد.

پژوهش تربیتی چون جستاری علت جو و فناورانه در رابطه وسیله– هدف

این دیدگاه به طور عمده توسط اثبات‌گرایان (positivists) مطرح شده است. مهم‌ترین مفروضات این دیدگاه عبارتند از: ۱) امور واقع و ارزش‌ها در دو قلمرو جدا قرار دارند؛ ۲) امور واقع از عینیت برخوردارند؛ ۳) علم به بررسی امور واقع می پردازد؛ ٤) ارزش‌ها ویژگی عینی ندارند بلکه به عواطف و احساسات درونی و ذهنی مربوطند؛ ۵) ارزش‌ها موضوع بررسی علم تجربی نیستند؛ ٦) علوم اجتماعی و علوم طبیعی از یک سنخ محسوب می‌شوند زیرا هر دو به مطالعه امور عینی می‌پردازند.

در نوشتار حاضر، دو روایت از دیدگاه مورد بحث تحت عناوین اثبات‌گرایی تند و ملایم مطرح خواهد شد. طبیعی است که این دو روایت، درعین مشابهت، نقدهایی نیز نسبت به یکدیگر مطرح نموده‌اند.

روایت اثبات‌گرایی تند

در این روایت از اثبات‌گرایی، نظر برآن است که پژوهش تربیتی باید همچون پژوهش‌های علوم طبیعی، در پی "تبیین" (explanation) و دست یافتن به سازوکارهای علت و معلولی در مورد پدیده‌های تربیتی باشد و سپس با کاربردی کردن دانش به دست آمده، تغییرهای مطلوب را در آنها إعمال کند.

گال و دیگران (ترجمه گروه مترجمان ۱۳۸۲، فصل ۱) با تمایل اساسی به چنین رویکردی بر آنند که چهار نوع دانشی که پژوهش تربیتی فراهم می‌آورد، شامل: توصیف، پیش بینی، بهبود و تبیین پدیده‌های تربیتی هستند. در این میان، تبیین، «مهمترین نوع این دانش است. به یک معنا، این نوع دانش، سه نوع دیگر را دربرمی‌گیرد.» (ص ٢٦) این تبیین، همچون تبیین در سایر علوم

جربی، «قوانینی را مشخص می‌کند که سازه ها را به یکدیگر مربوط می‌کند. قانون – که به آن قانون علمی نیز می‌گویند – تعمیمی درباره رابطه علّی، توالی یا سایر روابط میان دو یا چند سازه است.» (ص ۲۸)

از نظر گال و همکارانش، حاصل این دانش بنیادی یا تبیینی در تعلیم و تربیت، دانشی عینی است که به لحاظ منطقی به شکل گزاره‌های دارای "است" بیان می‌شود. با داشتن این دانش عینی، هنوز نمی‌توان به "چه باید کرد؟" پاسخ گفت زیرا "باید" دارای بار ارزشی است و به لحاظ منطقی نمی‌توان به طور مستقیم از "است" به "باید" راه یافت. بایدها در ارزش‌هایی است که نزد افراد دست‌اندرکار تعلیم و تربیت قرار دارد (همان، ص ۳۳). این سخن حاکی از آن است که دانش بنیادی تعلیم و تربیت، سازوکارهای تغییردهی را در اختیار ما قرار می‌دهد و آنگاه با توجه به ارزش‌ها یا بایدهایی که دست اندرکاران تعلیم و تربیت دارند، رابطه‌ای از نوع وسیله– هدف برقرار می‌شود و می‌توان با ملاحظه محدودیت‌های عملی مربوط به ارزش‌های مورد نظر، دانش بنیادی مذکور را کاربردی نمود.

گال و همکارانش، خود به نکته مهمی اشاره کرده‌اند، اما از توابع منطقی آن بر دیدگاه خود، غفلت ورزیده‌اند. آن نکته این است که پژوهش‌هایی که دانش عینی تعلیم و تربیت را فراهم می‌آورند، خود در دامن دیدگاه ارزشی خاصی به انجام رسیده‌اند. به طور مثال، پژوهش‌هایی که در مورد نقش برخی از مداخله‌های مؤثر در افزایش نمره درسی دانش آموزان انجام شده، با مفروض گرفتن ارزش نمرات درسی در مجموعه فعالیت‌های آموزشی به انجام رسیده‌اند. در حالی که ممکن است بر اساس دیدگاه ارزشی دیگری، نمرات درسی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار نباشند بلکه امور دیگری همچون کنجکاوی دانش آموزان، مشارکت جمعی و نظیر آنها مهم تلقی شوند (همان، ص ۳٤).

اما توابع منطقی این نکته که از آنها غفلت شده، به این شرح است. نخست، این که با بیان مذکور، مرز میان دانش بنیادی و کاربردی در تعلیم و تربیت در هم می‌ریزد، در حالی که دیدگاه مورد بحث، خود بر قبول چنین تفکیکی استوار است. به عبارت دیگر، در دیدگاه اثبات گرایی، علم بودن تعلیم و تربیت به این است که به سبک علوم طبیعی، تبیین کننده باشد و یافته‌های آن در مقام کاربرد مورد استفاده قرار گیرد. اگر دانش‌های بنیادی، خود با مفروض گرفتن برخی از ارزش‌ها تحقق یافته باشند، در این صورت، اطلاق "دانش عینی" به آنها، در برابر "دانش کاربردی" که با ملاحظه محدودیت‌های مربوط به ارزش‌ها شکل می‌گیرد، چندان وجهی نخواهد داشت. به عبارت دیگر، چنین نیست که در یک سو، پژوهش تربیتی بنیادی به گزاره‌های دارای "است" منجر شود که تنها بیانگر سازوکارهای علت و معلولی واقعی و خنثی باشند و در سوی

دیگر، ارزش‌ها و بایدهای خاص افراد جامعه‌ای معین قرار داشته باشند و بتوان گزاره‌های دسته نخست را با ملاحظه این ارزش‌ها و بایدها به صورت تجویزهایی کاربردی درآورد.

دوم این که الگوی وسیله- هدف نیز نمی‌تواند الگویی برای فهم و هدایت پژوهش‌های تربیتی در نظر گرفته شود. این از آن رو است که در الگوی مذکور، "وسیله" اشاره به همان دانش بنیادی عینی دارد که با در اختیار گذاشتن اطلاعات مربوط به سازوکارهای واقعی، امکان تبدیل خود را به زمینه‌ای فناورانه برای نیل به "هدف" یا ارزش‌ها و بایدهای مورد نظر افراد و جوامع مختلف آشکار می‌سازد. به عبارت دیگر، ما با "وسایل خنثی" و "اهداف جهتدار" روبرو نخواهیم بود، بلکه خود وسایل نیز جهت دار خواهند بود و به این ترتیب، تفکیک مذکور وجهی نخواهد داشت.

مشکلاتی از نوع آنچه در بالا ذکر شد، در برابر رویکرد وسیله- هدف قرار دارند که اکنون با اشاره به مورد مشخصی از تلاش‌های شکل گرفته در حیطه این رویکرد، وضوح بیشتری خواهند یافت. نمونه شناخته شده‌ای از به کارگیری الگوی وسیله- هدف در پژوهش تربیتی را می‌توان در طرح "پژوهش اثربخشی مدرسه" (SchoolEffectiveness Research) ملاحظه نمود که از آن به اختصار به عنوان (SER) یاد می‌شود. این طرح در دهه ۹۰ میلادی، به ویژه در انگلستان به منزله گفتمان مهمی در آموزش و پرورش مطرح گردید. در این طرح که کسانی چون سامنز (Sammons) و گلدشتاین (Goldstein) در چارچوب آن به پژوهش پرداخته‌اند، مفروضات هستی شناختی و معرفت شناختی اثبات‌گرایانه مورد قبول قرار گرفته است(سامنز ۱۹۹۹، ص ۱). بنابراین، انتظار می‌رود که همان مفاهیم و مقوله‌هایی در پژوهش تربیتی مورد نظر باشد که در علوم طبیعی و تجربی رواج دارند. از این رو، سامنز به طورمکرر از مفاهیمی چون "روابط علی" (causal connections)، "زنجیره‌ها و سازوکارهای علی" (causal chains and mechanisms)، "اثر" (impact)، و "عوامل علی تعیین کننده پیشرفت تحصیلی" (causal determinants of educational achievement) استفاده می‌کند. این استفاده گسترده از گفتمان علت و معلولی در شکل فاعلی (efficient causation) آن، مفهوم خاصی به واژه کلیدی "اثربخشی" در این طرح می‌دهد. به عبارت دیگر، مؤثربودن، همواره معنایی از نوع علت فاعلّی خواهد داشت. بر این اساس، هرگاه مفاهیمی چون "آموزش اثربخش" در چارچوب این طرح در نظر گرفته شود، حاکی از آن خواهد بود که تأثیر معلم بر شاگردان در جریان چنین آموزشی، همانند تأثیر ویتامین‌ها در کسب مقاومت در برابر سرماخوردگی و بلکه همانند تأثیر نجار در شکل گرفتن میزی است که می‌خواهد بسازد. بنابراین، طرح مذکور در پی جویی مدرسه کارآمد یا اثربخش، به دنبال شناختن چنین سازوکارهای علّی در جریان فعالیت‌های آموزشی است تا بتواند با کشف و کاربرد آنها مدرسه مطلوب را فراهم آورد. با توجه به این زمینه علت و معلولی،

فهوم اثربخشی" در چارچوب الگوی وسیله- هدف قرار می‌گیرد زیرا با شناختی که نسبت به سازوکارهای علی فراهم می‌آورد، گویی وسایل لازم برای نیل به اهداف مورد نظر را فراهم می‌آورد، به طوری که هر گاه از این وسایل شناخته شده استفاده شود، نیل به اهداف در پی خواهد آمد. به سبب جایگاه ویژه روابط علت و معلولی و تأکید بر تبیین به سبک علوم طبیعی است که گلدشتاین می‌گوید:اگر ما برای "کشف علیت" تلاش نکنیم، «بدون در اختیار داشتن هر گونه تبیین حقیقی واخواهیم ماند.» (۱۹۸۷، ص ٦)

البته برخی هشدارها در طرح (SER) مطرح شده است. از جمله این که به کارگیری یافته‌های پژوهشی در تربیت، امری مکانیکی یا از نوع دستور خوراک پزی (recipe) نیست که بدون توجه به موقعیت‌ها و ویژگی‌های آنها به انجام برسد. با این حال، آنچه در این هشدار مورد نظر است، تنها همان انعطافی است که در کاربرد یافته‌های قانونمند و کلی لازم می آید. به عبارت دیگر، نظر بر آن است که پژوهش تربیتی به یافته‌های قانونمند و کلی از نوع سازوکارهای علی منجر می‌شود، اما مانند بسیاری از حوزه‌های کاربردی، پاره‌ای ملاحظه‌های موردی برای انعطاف پیش خواهد آمد (سامنز ۱۹۹۹، ص ۲۳۲). هشدار دیگری نیز برای پرهیز از یکسونگری در بررسی علت و معلولی مطرح شده، اما این هشدار ناشی از باور به قصور ذاتی نگرش علت و معلولی در بررسی پدیده‌های تربیتی نیست، بلکه معطوف به آن است که محققان از برآمیختن همبستگی با علیت و از بررسی علی خطی پرهیز کنند و به روابط علی چند متغیره و تعاملی توجه نمایند (سامنز و دیگران ۱۹۹۵). اما این نکته قابل توجه است که حامیان این دیدگاه، از ترکیب روش‌های کمی و کیفی به منزله مکمل یکدیگر و حتی از اهمیت جنبه‌هایی کیفی مانند قالب‌های مفهومی و نظری معلمان در تعبیر و تفسیر دنیای تربیتی خودشان نیز سخن گفته‌اند(سامنز و رینولدز ۱۹۹۷). در بدو نظر، این سخن می‌تواند حاکی از آن باشد که به چیزی فراتر از علت‌ها و روابط علّی نیز توجه شده است. اما کلارک (۲۰۰۵) بر آن است که این گونه سخن گفتن حامیان دیدگاه اثبات‌گرایانه طرح مذکور، در حکم روی آوردن به عدم انسجام و فراهم آوردن یک "سالاد منطقی" است که در آن، مفاهیمی که بر دو نگرش مختلف و دو منطق متفاوت استوارند، به صورت اختلاط و التقاط در کنار هم قرار می‌گیرند؛ یعنی مفاهیمی چون "دلیل" (reason) و "تفهم" (understanding) که مورد نظر کسانی چون ادموند هوسرل و ماکس وبر بوده، به نحو ناهمخوانی، در کنار مفاهیمی چون "علت" (cause) و "تبیین" (explanation) که مورد نظر اثبات‌گرایان بوده گذاشته می‌شوند.

طرح اثربخشی مدرسه از این نظر نیز مورد انتقاد قرارگرفته که عوامل اثربخش بودن مدرسه (مانند ویژگی‌های خانواده از جهت طبقه اجتماعی، سازمان مدرسه، حضور مداوم شاگرد در کلاس، مدیریت توانمند مدرسه) را اموری واقعی و غیرارزشی لحاظ می‌کند. اما منتقدان برآنند که

اینها همه با ارزش‌های معینی ملازمند و حتی از آنها بـه منزلـه "سـازه‌هـای ایـدئولوژیک" سـخن گفته‌اند(اسکات ۲۰۰۰، ص ٦٥) به علاوه، نظام سلسله مراتبی از مدرسه که در این طرح مفـروض گرفته شده، خود، پیش فرض‌های مشخصی در باب دانش تربیتی و فنون پژوهشی مبتنی بر کنتـرل فعالیت‌های معلمان را همراه دارد (همان، ص ٦٧).

روایت اثبات‌گرایی ملایم

شکل‌های ملایم‌تری از تمایل اثبات‌گرایانه نیز در زمینه پژوهش تربیتی مطـرح شـده اسـت. پیش از پرداختن به نمونه‌هایی در این مورد، مناسب است مفهـوم اثبـات‌گرایـی ملایـم را توضـیح دهیم. اثبات گرایی منطقی در ابتدای ظهورخود در اوان قرن بیستم، با طرح ادعاهایی تندوتیز همراه بود، اما رفته رفته، شکلهای ملایم‌تری در داعیه‌های مذکور به میان آمد. تعبیـر اثبـات‌گرایـی ملایـم ناظر به گونه‌های مختلف این تعدیل‌هاست. به طور مثال، کارناپ با تألیف کتاب"سـاختار منطقـی جهان" (کارناپ ۱۹٦۷/۱۹۲۸) در دهه ۳۰ موضعی تند در خصوص فراهم آوردن طرحی استنتاجی اتخاذ نمود که طی آن بتواند همه علوم بشری را در بنایی یکپارچه از داده های حسی اولیه استنتاج کند. اما دو دهه بعد، از این موضع تند، دست شـست و بـه اهمیـت "معناشناسـی" (semantic) اذعان نمود. به عبارت دیگر، او اذعان نمود که صوری کردن یا برنامـه منطـق گرایـی تـا حـدودی تحقق ناپذیر است و باید نحو زبان علمی را به کمک معناشناسی تکمیل نمود.

شکل‌هایی از اثبات گرایی ملایم، در عرصه فلسفه تعلیم و تربیت نیز مؤثر واقع شـده اسـت. نمونه‌ای از آن را می‌توان در آثار ولفگانگ برزینکا (ترجمه باقری و عطاران ۱۳۷٦) ملاحظه نمـود. اطلاق اثبات‌گرایی ملایم به دیدگاه برزینکا از آن رو است که وی در عین قبـول الگـوی وسـیله – هدف (الگوی غالب اثبات‌گرایان) برای توضیح پژوهش تربیتـی، حیطـه ایـن نـوع پـژوهش را بـه بررسی سازوکارهای علّی یا وسایل نیل به اهداف محدود نمی‌کند، بلکه بخشی از این نوع پژوهش را نیز به بررسی هدف‌هایی اختصاص می‌دهد که قرار است به آنها نایل شویم. این نکته در زیر، در تبیین دیدگاه وی در خصوص چیستی پژوهش تربیتی و به تبع آن، روش‌شناسی پـژوهش تربیتـی، بیشتر توضیح داده خواهد شد.

نخست، مناسب است اشاره‌ای به التزام برزینکا نسبت به اصول اثبـات‌گرایـی منطقـی داشـته باشیم است. وی تفکیک تحلیلی- تألیفی (analytic-synthetic distinction) را کـه یکـی از اصول اساسی اثبات‌گرایی منطقی است می پذیرد و بنابراین علم تجربی و فلسفه (به منزله تحلیـل) را به نحوی غیرقابل جمع در نظر می‌گیرد. بر این اساس، او به هنگام بحث از شقوق دانش تربیتی که به نظر وی، برخی فلسفی و برخی علمی‌اند، آنها را وحدت پذیر نمی‌دانـد، چنانکـه مـی‌گویـد:

«اگر تصور تحلیلی در مورد علم را پایبند باشیم، وحدت سه قسم دانش تعلیم و تربیت ممتنع است.» (همان، ص ۲۳۲). سه نوع دانش تعلیم و تربیت که وی از امتناع وحدت پذیری آنها سخن می‌گویدعبارتند از: فلسفه دستوری تعلیم و تربیت، علم تعلیم و تربیت و دانش عملی تعلیم و تربیت (پداگوژی). تفکیک این سه نوع دانش، دیدگاه وی را در خصوص چیستی پژوهش تربیتی مشخص می‌سازد و به تبع آنها، سه نوع روش پژوهشی در تعلیم و تربیت نیز مورد نظر وی خواهد بود که در زیر به شرح مختصر آنها می‌پردازیم.

فلسفه دستوری به بررسی تحلیلی در مورد جنبه‌های ارزشی آشکار شده در اهداف، محتوا و سازمان آموزشی می‌پردازد. پژوهش در این نوع از دانش تربیتی، با روش‌های منطقی و تحلیلی انجام می‌شود. بررسی ارزش‌ها از یک جهت، فعالیتی منطقی است زیرا در آن به استنتاج پذیری نتایج ارزشی از مقدمات توجه می‌شود. برزینکا بر آن است که هر چند ارزش‌ها عین واقعیت‌ها نیستند، اما دارای زمینه‌های تجربی‌اند و بنابراین داوری در مورد آنها باید از طریق تحلیلی با نظر به زمینه‌های تجربی مربوط به آنها انجام شود. وی برخلاف برخی اثبات‌گرایان تندرو که ارزش‌ها را صرفا عاطفی و هیجانی می‌دانند ، طرفدار نظریه‌ای است که «هنجارها را به منزله بایدها یا الزاماتی در نظر می‌گیرد که دارای محتوی کم و بیش تجربی بوده و قابل داوری و نقد عقلانی‌اند.» (همان، ص ۷۹)

در نوع دوم دانش و پژوهش تربیتی، علم تعلیم و تربیت مورد نظر است. الگوی مورد نظر برزینکا در خصوص علم تعلیم و تربیت، همان علوم تجربی طبیعی است، هر چند پیچیدگی فعالیت‌های تربیتی را نسبت به آنچه در علوم طبیعی و علوم اجتماعی مطرح است بیشتر می‌داند. بر این اساس، به نظر وی، علم تعلیم و تربیت نیز، مشابه فعالیت‌های رایج در سایر علوم تجربی، در پی "توصیف" پدیده‌های تربیتی، "تبیین" به معنای جستجوی علل در این پدیده‌ها و "پیش بینی" (محدود و کلی) در مورد فعالیت‌های تربیتی است. بنابراین، روش‌هایی چون روش علّی-مقایسه‌ای، روش پس رویدادی، تحقیق میدانی و نظیر آنها در پژوهش‌های تربیتی قابل استفاده‌اند.

سرانجام، در نوع سوم یعنی دانش عملی تعلیم و تربیت که به قصد هدایت عمل تنظیم می‌شود، گزینش قسمت‌هایی از دو شاخه پیشین، به تناسب موقعیت‌های اجتماعی صورت می‌گیرد. بر همین اساس، دانش عملی تعلیم و تربیت، از کلیت و قانونمندی که در یافته‌های علم تعلیم و تربیت مطرح است به دور می‌باشد و با ملاحظه موقعیت‌های عملی از آنها بهره می‌گیرد. پژوهش در این دانش برای یافتن قوانین کلی نیست، بلکه برای تنظیم عمل سنجیده در موقعیت‌های خاص تربیتی است. به نظر برزینکا، علم تعلیم و تربیت را نمی‌توان جایگزین دانش عملی تعلیم و تربیت نمود زیرا یافته‌های اولی، با توجه به قانون‌های شناخته شده‌اش، تنها به این

سؤال پاسخ می‌گوید که "چه می‌توان کرد؟"، اما به این سؤال پاسخ نمی‌دهد که "چه باید کرد؟" (همان، ص ۲۲۹). به طور مثال، اگر در بررسی‌ها یافته باشیم که کودکان در سن هفت سالگی، مفهوم حجم را درک می کنند، آنگاه می‌دانیم که در سن هفت سالگی "می توان" (و پیش از آن "نمی‌توان") مفهوم حجم را به آنان آموخت. با این حال، هنوز پاسخ این سؤال روشن نیست که "آیا باید مفهوم حجم را به آنان آموخت؟" در پاسخ به این سؤال، علاوه بر یافته مذکور، باید به نتایج به دست آمده در فلسفه دستوری و ارزش‌های مطلوب نیز توجه کرد. حاصل پژوهش‌های دانش عملی که با تکیه بر ارزش‌های تحلیل شده در فلسفه دستوری و قوانین به دست آمده در علم تعلیم و تربیت و با نظر به موقعیت‌های عملی تربیتی صورت می پذیرد، ما را در پاسخ به سؤال‌هایی از نوع "چه باید کرد؟" یاری می‌کند. در دانش عملی تعلیم و تربیت، برای نیل به قواعد عمل، ملاحظات مختلفی اعم از جنبه‌های ارزشی، عاطفی، اخلاقی و حتی منطقی(: استنتاج نتیجه‌ای دستوری، بدون داشتن مقدمه‌ای دستوری در مقدمات استدلال ممکن نیست. همان، ص ۲۳۰) مطرح است. اما در نهایت، برزینکا فعالیت در این عرصه از دانش تربیتی را از نوع فعالیت هنری می‌داند زیرا معطوف به موقعیت شناسی است: «پداگوژی به طور سنتی ناظر بر تئوری هنر تربیت است که معطوف به عمل بوده و طالب مساعدت بلاواسطه آن می باشد.» (همان، ص ۲۲۳) البته، باید به این نکته توجه داشت که هنرمندی و موقعیت شناسی مورد نظر برزینکا در اینجا با مفروض گرفتن قانونمندی‌های کلی فراهم آمده از علم تعلیم و تربیت مطرح شده است. به عبارت دیگر، در اینجا هنرمندی حاکی از آن است که به صورت جزمی نباید به قانونمندی‌های کلی توجه نمود، بلکه لازم است با نظر به موقعیت‌های عملی، انعطاف‌هایی در به کارگیری آنها فراهم آورد.

برزینکا الگوی وسیله- هدف را الگویی اساسی برای پژوهش‌های تربیتی می‌داند . هر سه نوع دانشی که وی برای تعلیم و تربیت در نظر گرفته، بر اساس این الگو تکوین می یابند، هر چند ممکن است بخش‌هایی از مجموعه کار به هر یک از این دانش‌ها محول شده باشد. به طور مثال، فلسفه دستوری، جنبه‌های ارزشی را در قالب الگوی وسیله- هدف روشن می‌سازد: «سهل ترین شیوه طبقه بندی وظایف فلسفه دستوری تعلیم و تربیت، عرضه آن در طرحواره اهداف و وسائط است.» (همان، ص ٧٦) در علم تعلیم و تربیت، کار اصلی معطوف به شناخت واقعیت‌های موجود در محیط تربیتی است، اما آن هم برای شناخت شرایط ضروری نیل به غایات تربیتی است. از این جهت، علم تعلیم و تربیت، علمی علّی- تحلیلی و غایت گرایانه است زیرا با نظر به اهداف، به بررسی وسایل و نقش علّی آنها در نیل به اهداف می‌پردازد. سرانجام، گزینشی از دو دانش پیشین، به تبلور دانش عملی منجر می‌شود که آن هم به رابطه وسیله- هدف نظر دارد: «شناختی که علم تعلیم و تربیت و فلسفه دستوری این رشته درباره اهداف و وسائط در اختیار قرار می‌دهند، با

توجه به حوزه معین عمل تربیتی و تحت شرایط مشخص اجتماعی- فرهنگی به کار دانش عملی تعلیم و تربیت می آیند.» (همان، ص ۲۲۳)

با آنچه گذشت، مشخص گردید که در الگوی وسیله- هدف، پژوهش‌های تربیتی به طور عمده در چارچوبی فنّاورانه تنظیم می‌شوند که در آن با شناخت سازوکارهای علّی، می‌توان وسایل نیل به اهداف مورد نظر را فراهم آورد. البته در شکل‌های ملایم‌تر این الگو، جایی برای بررسی ارزش‌ها نیز در نظر گرفته شده است. مهم‌ترین انتقادی که به رویکرد فناورانه وسیله- هدف در پژوهش‌های تربیتی شده، معطوف به اقتضائات اثبات‌گرایانه آن است؛ به این معنا که فعالیت‌های تربیتی در چارچوبی علت و معلولی، همچون پدیده‌های طبیعی، نگریسته شده و تصور بر آن است که با راه یافتن به مکانیزم های علّی در پدیده‌های تربیتی، می‌توان راه‌های تحقق اهداف تربیتی را هموار نمود. منتقدان بر این باورند که پدیده‌های تربیتی، وجوهی اختصاصی دارند و نمی‌توان تفاوت آنها را با پدیده‌های طبیعی، تنها در میزان پیچیدگی فعالیت‌های تربیتی دانست بلکه این فعالیت‌ها تفاوتی کیفی با پدیده‌های طبیعی دارند و بدون توجه به این جنبه‌های کیفی نمی‌توان پژوهش را در مسیر مناسب این قلمرو پیش برد. رویکرد دومی که در پی می آید، نمونه برجسته‌ای از این گونه انتقادهاست که فعالیت‌های تربیتی را در حیطه اخلاق یا حکمت عملی می‌داند و بر همین اساس، جهت گیری پژوهش‌های تربیتی را متناسب با پژوهش‌های مربوط به حکمت عملی پیشنهاد می‌کند.

پژوهش تربیتی چون کاوشی در حکمت عملی و امور ارزشی

در برابر دیدگاه نخست که تمام یا بخش عمده پژوهش تربیتی را به تبع پژوهش‌های علوم طبیعی، علت جویانه و بنابراین فناورانه در نظر می‌آورد، در این دیدگاه، تصور بر آن است که قرار دادن پژوهش تربیتی در شمار پژوهش‌های علوم طبیعی، خطایی مقوله‌ای (categorical mistake) است. در مقابل، در این دیدگاه، نظر بر آن است که پژوهش تربیتی در قلمرویی نوعاً متفاوت جریان دارد و این تفاوت، ناشی از آن است که تربیت، امری به نحو اساسی اخلاقی و ارزشی است. در این نوشتار، دو روایت از این دیدگاه مورد بررسی قرار خواهد گرفت که از اولی تحت عنوان حکمت عملی و از دومی تحت عنوان بررسی ارزشی یاد خواهد شد. این دو روایت، در عین مشابهت، برحسب تفاوت‌ها، نقدهایی نسبت به هم مطرح کرده‌اند.

روایت حکمت عملی

تربیت به منزله امری اساسا اخلاقی (نه فنّاورانه)، توجه بسیاری از محققان در حوزه تعلیم و تربیت را به انحای مختلف به خود جلب کرده است. به طور مثال، گفته‌اند که ویژگی اساسی

مربیان، تعهد نسبت به آرمان‌های مردم سالاری و برابری است (گودلد و دیگران ۱۹۹۰)؛ تربیت دارای نیروی نهفته اخلاقی و معنوی است (نادینگز ۱۹۹۲)؛ ارزش‌ها جایگاهی اساسی در تدریس و نیز فرهنگ مدرسه دارند (جکسون و دیگران ۱۹۹۳)؛ کلاسها و مدارس، اجتماع‌هایی اخلاقی‌اند (استرت ۱۹۹٤)؛ درهم تنیدگی تربیت اخلاقی با محتوای دروس مختلف ضروری است (مکال ۱۹۹٦)؛ تدریس، گفتمانی اخلاقی و استدلالی است (بیر ۱۹۹۷)؛ تدریس باید به منزله عملی اخلاقی لحاظ شود (پرینگ ۲۰۰۱) و پژوهش تربیتی در اصل متمرکز بر ارزشهاست (کلارک ۲۰۰۵).

یکی از بارزترین نمونه‌های این گونه نگرش اخلاقی به تعلیم و تربیت را می‌توان در تلاش کسانی جستجو کرد که با توسل به مفهوم ارسطویی "حکمت عملی" (phronesis)، سعی در درک و فهم ویژگی‌های فعالیت تربیتی نموده‌اند. در رأس این افراد می‌توان از دون (Dunne 1993, 1999, 2003)، دیوید کار (D. Carr 1991, 1992) و ویلفرد کار (W. Carr 1995, Hirst & Carr 2005) نام برد.

ارسطو در تقسیم بندی دانش به حکمت نظری (theoria)، حکمت عملی (phronesis)، و صناعت (techne)، نوعی تقابل میان آنها در نظر گرفت. در حالی که حکمت نظری، دانشی کلی است، حکمت عملی، ناظر به موقعیت‌های عملی است و از کلیتی تام برخوردار نیست. همچنین، در حالی که صناعت به مهارت های عملی از نوع "ساختن" ناظر است و از نوعی تعین و قطعیت در به کارگیری مهارت‌ها برای نیل به مقصود برخورداراست، حکمت عملی، به نحوه "عمل کردن" در موقعیت‌ها ناظر است و با چنان تعینی سروکار ندارد.

کسانی که مفهوم حکمت عملی ارسطو را برای درک ماهیت فعالیت‌های تربیتی مناسب می‌دانند، بر این باورند که حامیان رویکرد فناورانه، گرفتار این خلط و اشتباه‌اند که فعالیت‌های تربیتی را از نوع مقوله سوم ارسطو یعنی "صناعت" پنداشته‌اند. به همین دلیل، از "فنون" آموزش و تدریس سخن به میان می‌آورند و در پی شناخت مهارت‌ها و سازوکارهای علی فراهم آوردن هدف می‌روند. در حالی که به نظر حامیان رویکرد حکمت عملی، با توجه به ویژگی‌های اختصاصی این حکمت، باید فعالیت تربیتی و پژوهش در باب آن، برحسب این نوع حکمت دریافت شود. از این رو، برای مشخص نمودن ویژگی‌های دانش و پژوهش تربیتی، لازم است به وجوه اختصاصی حکمت عملی، در مقابل صناعت و نیز حکمت نظری، توجه نماییم.

دون (۱۹۹۳) دو ویژگی اختصاصی برای حکمت عملی، در مقایسه با صناعت، ذکر می‌کند. نخست این که صناعت، ویژگی ابزاری دارد اما حکمت عملی چنین نیست. به سخن دیگر، صناعت برای نیل به یک محصول یا نتیجه است، اما در حکمت عملی، نفس عمل می‌تواند

ارزشمند باشد. راست گفتن مانند کشیدن اره بر چوب نیست زیرا دومی تنها هنگامی ارزشمند است که به ساختن مثلاً میز منجر شود، در حالی که راست گفتن، خود گونه‌ای از خوب زندگی کردن است و از این حیث ارزشمند است. دوم این که حکمت عملی، نوعی فعالیت درجه دو، یعنی ملازم با خصیصه تامّل در عمل (reflectiveness) است، در حالی که صناعت چنین نیست. به عبارت دیگر، در عرصه حکمت عملی، فرد باید با در نظر گرفتن معیارهای اخلاقی، مبادرت به عمل کند و همواره عمل خود را از این حیث مورد تامّل قرار دهد، اما در صناعت، تنها به نحوه و مهارت عمل توجه می‌شود . نیاز به تامّل در عمل اخلاقی ناشی از آن است که این نوع عمل، مستلزم درگیری، مقاومت و مهار گرایشهای غیر و یا ضد اخلاقی درونی است و نتایج همین جنگ و گریز است که تامّل را ضروری می‌سازد. هر چند در صناعت نیز توجه به قواعد عمل ماهرانه، خود نوعی تامّل در عمل محسوب می‌شود، اما در به کارگیری این قواعد، جنگ و گریزی از نوع مذکور وجود ندارد. از همین رو است که به کارگیری قواعد در صناعت، راست و مستقیم پیش می‌رود، اما در خصوص عمل اخلاقی، این امر مستلزم تامّل، بازشناسی و داوری دقیق در مورد عمل است.

گادامر (۱۹۸۹) نیز به تمایز میان سه نوع دانش در حکمت نظری، حکمت عملی و صناعت توجه خاصی نشان داده است. به نظر وی، سقراط، افلاطون و ارسطو، هر سه به این نکته عنایت داشته‌اند که حکمت عملی و صناعت، به لحاظ ارتباط با عمل، متفاوت با حکمت نظری‌اند. سقراط و افلاطون، از تمثیل صنعتگر (در قلمرو صناعت) بهره جسته‌اند تا ویژگی‌های حکمت عملی را نسبت به حکمت نظری آشکار کنند. بر این اساس، عمل اخلاقی یا سیاسی در حکمت عملی، همچون مهارت ورزی صنعتگر در به کارگیری مواد برای ساختن چیزی است زیرا این مهارت، نتیجه صرف دانستن قواعد نیست بلکه مستلزم تجربه در موقعیت‌های عملی است (همان، ص ۳۱۵). به نظر گادامر، سقراط و افلاطون از به کارگیری تمثیل مذکور برای توضیح حکمت عملی، چندان خرسند نبودند زیرا می‌دانستند که دانش اخلاقی و دانش مربوط به مهارت، به نحو مشابه کسب نمی‌شوند. اما به نظر وی، این ارسطو بود که تمایز میان حکمت عملی و مهارت ورزی در صناعت را به نحو بارزتری آشکار ساخت.

گادامر تفاوت‌های میان حکمت عملی و صناعت در دیدگاه ارسطو را در سه ویژگی ذکر نموده است. می‌توان گفت که تفاوت‌های مذکور در بیان گادامر، ناظر به سه نوع از انفکاک پذیری است. نخست انفکاک پذیری دانش از کاربرد مطرح است. در صناعت، دانشی که قرار است به کار گرفته شود، انفکاک پذیر از کاربرد است. کسی که قرار است میزی بسازد، می‌تواند تصمیم بگیرد آن را نسازد یا مشخص کند که آیا مهارت کافی برای انجام آن دارد یا نه. اما در حکمت عملی چنین انفکاک پذیری وجود ندارد. فرد حکمت عملی را به آن نحو در اختیار ندارد که بتواند

تصمیم بگیرد آن را به کاربرد یا نبرد، بلکه هنگامی که در موقعیتی اخلاقی قرار می‌گیرد، هر چند بهره اندکی از حکمت عملی داشته باشد، باید عمل کند. در واقع، حکمت عملی با انجام عمل تحقق می یابد، چنانکه تحقق عمل نیز به آن وابسته است.

دومین ویژگی که از اولی نشات می‌یابد، مربوط به انفکاک پذیری وسیله از هدف است. از این رو است که کاربرد در صناعت، صریح و مستقیم است اما در حکمت عملی چنین نیست. تصویر ایدال یک صناعت پیشه مانند نجار از آنچه می‌خواهد بسازد، ثابت است، هر چند ممکن است وی برای تحقق آن، نیازمند تلاش و کسب تجربه باشد. اما در مورد حکمت عملی، تصویر ایدال اخلاقی فرد از خودش، ثابت نیست بلکه بر حسب نوع عملش معین می‌گردد. به عبارت دیگر، وسیله- هدف به نحوی که در صناعت از هم جدایند، در اخلاق از یکدیگر جدا نیستند بلکه در هم تنیده اند، به طوری که نحوه عمل فرد، خود، تحقق بخش هدف است. به طور مثال، اگر فردی در نظر دارد که شجاع بشود اما در موقعیت‌هایی، اعمالی از روی جبن انجام دهد، در این صورت، گام در مسیر هدفی چون جبن گذاشته است.

ویژگی سوم ناظر به انفکاک پذیری علم و عالم است. در صناعت، چنین انفکاکی رخ می‌دهد و از همین رو است که مهارت را می‌توان از هر صاحب مهارتی آموخت. اما در حکمت عملی، چنین انفکاکی برقرار نیست زیرا رابطه میان دهنده و گیرنده دانش اخلاقی، خود دارای موضوعیت و برخوردار از اهمیت است. بر همین اساس، توصیه اخلاقی، تنها میان کسانی میسر است که با هم دوستی داشته باشند، اما در صناعت، برای دریافت توصیه فنی، لازم نیست ارتباط ویژه‌ای میان توصیه کننده و توصیه گیرنده وجود داشته باشد. به عبارت دیگر، در حکمت عملی، تعهد و ملازمت ضروری است و این امر موجب می‌شود که از سویی، توصیه کننده بتواند سخن معناداری بگوید و از سوی دیگر، توصیه شونده در آن سخن معنایی بیابد. گادامر در این مورد می‌گوید: «تنها دوستان می توانند به یکدیگر توصیه کنند یا به عبارت دیگر، تنها توصیه‌ای که در رابطه‌ای دوستانه مطرح می‌شود، برای فرد مورد توصیه معنا دارد.» (گادامر ۱۹۸۹، ص ۳۲۳)

به هر روی، با توجه به ویژگی‌های اختصاصی که برای حکمت عملی، در برابر صناعت و نیز حکمت نظری، وجود دارد، برخی کوشیده‌اندحکمت عملی را مدلی برای تدریس و فعالیت‌های تربیتی در نظر بگیرند. بر این اساس، پژوهش تربیتی نوعی عمل پژوهی (action research) خواهد بود. کار و کمیس (۱۹۸۶) برآنند که معلم در عمل پژوهی، به تامّل بر خویشتن (self-reflection) می پردازد و این امر، ضمن حلقاتی در یک مارپیچ انجام می‌شود شامل طراحی کردن (planning)، عمل کردن (acting)، مشاهده کردن (observing)، و تامّل کردن (reflecting).

روایت بررسی فلسفی ارزش‌ها

کلارک (۲۰۰۵) از جمله منتقدان روایت حکمت عملی است و خود، روایت دیگری از دیدگاه مورد بحث را مطرح کرده است که می‌توان آن را بررسی فلسفی ارزش‌ها نامید. وی بر آن است که الگوی حکمت عملی برای فهم پژوهش تربیتی کاملاً مناسب نیست زیرا خصایص حکمت عملی را نمی‌توان به طور کامل در حوزه تعلیم و تربیت ملاحظه نمود. وی با توجه به دو خصیصه حکمت عملی که دون (۱۹۹۳) مشخص کرده، مصداق داشتن آنها در جریان تعلیم و تربیت را نفی می‌کند و از همین رو به عدم تناسب آن با پژوهش تربیتی نظر می‌دهد. چنانکه پیش ازاین توضیح داده شد، ویژگی نخست، ابزاری نبودن حکمت عملی و ویژگی دوم، تامّلی بودن آن است. کلارک با نظر به ویژگی نخست، معتقد است که در تدریس، برخلاف حکمت عملی، جنبه‌های ابزاری وجود دارد. چنانکه دون می‌گوید، ابزاری نبودن حکمت عملی در این است که نمی‌توان در آن، محصول را به طور مجزا مشخص کرد. نظر کلارک بر این است که تدریس، به همین بیان، دارای جنبه ابزاری است زیرا در پی فراهم آوردن محصولی است که به طور مجزا قابل تعیین است و آن فهم افزایش یافته دانش آموزان از دروسی چون تاریخ، ریاضیات و علوم است.

کلارک با نظر به ویژگی دوم، یعنی تامّلی بودن، نیز با الگوی حکمت عملی برای پژوهش تربیتی مخالفت می‌ورزد. اگر قرار باشد که معلمان چون اهل تامّل در حکمت عملی در نظر گرفته شوند، انتظار می‌رود که در مورد فعالیت تدریسی خود تامّل کنند و این کار را باید بر حسب گزاره‌های به دست آمده از پژوهش انجام دهند. تامّل، فعالیتی مرتبه دوم (second order) است. به نظر وی، حامیان الگوی حکمت عملی، میان فعالیت مرتبه دوم و فعالیت مرتبه اول (first order) خلط می‌کنند زیرا بر این باورند که معلم هم اهل تامّل است و هم به وارسی فرضیه‌ها می پردازد که این فعالیتی مرتبه اول، در ارتباط مستقیم با تجربه و خود به لحاظ منطقی، مقدم بر تامّل است. در نتیجه این خلط است که گمان می‌رود معلم می‌تواند در عین حال، هم تامّل بر عمل داشته باشد و هم چون پژوهشگری مشغول گردآوری داده‌ها و بررسی فرضیه‌ها باشد، و به عبارتی، تامّل برعمل، خود، پژوهش تربیتی باشد. اما به نظر کلارک، تامّل بر عمل، فعالیت مرتبه دوم و پژوهش، فعالیت مرتبه اول است و اولی در گرو دومی می‌باشد.

البته کلارک با الگوی حکمت عملی برای پژوهش تربیتی تا بدین جا موافق است که این نوع پژوهش با امور ارزشی سروکار دارد و نمی‌توان آن را بر حسب سازوکارهای علّی مورد توجه قرار داد. اما انتقاد وی به این الگو آن است که به تفاوت‌های میان تعلیم و تربیت و اخلاق توجه نشده و دیگر این که تامّل بر عمل در آن، به صورت پارادوکس لحاظ شده است. به علاوه، برای

آن که تامّل بر عمل در پژوهش تربیتی، درون مایه قابل توجهی بیابد، لازم است جنبه فلسفه غنی‌تری داشته باشد.

در توضیح بیشتر تشابه و تفاوت نظر کلارک با روایت حکمت عملی می‌توان به نکات زیر اشاره نمود. تشابه در این است که در هر دو روایت، پژوهش تربیتی را نوعی عمل پژوهی می‌دانند زیرا برآنند که آنچه در تعلیم و تربیت جریان دارد، "عمل" آدمیان است، نه رشته‌ای از سازوکارهای علت و معلولی. اما تفاوت در این است که عمل پژوهان در دیدگاه حکمت عملی، عمل تربیتی را نوعی عمل اخلاقی می‌دانند که تنها در موقعیت عمل، تحقق می‌یابد، بدون آن که بتوان قاعده‌ای عام و فراگیر برای آن وضع نمود. به نظر کلارک، این نوع عمل پژوهی، تنک و میان تهی خواهد بود زیرا امور را به موقعیت عملی احاله می‌کند که درباره آن نمی‌توان چیزی گفت، تا زمانی که فرد در آن قرار گیرد. به نظر وی، اگر قرار باشد بر اساس این دیدگاه به تربیت معلم اقدام شود، چندان چیزی به معلمان نمی‌توان گفت زیرا باید خود در موقعیت عملی قرار گیرند تا متناسب با آن، اقدامی هنری کنند. به تصور وی، تربیت، نه تنها "فن" یا "علم" (اثبات گرایانه) نیست، بلکه "هنر" هم نیست: «تدریس نه مهارت، پیشه، مجموعه‌ای از فنون، یا نوعی خبرگی است و نه هنر است. هر یک از اینها ملازم با دستکاری وسایل علّی برای نیل به اهداف است، که در چهارتای اولی، فنی و در آخری، زیباشناختی است.» (همان، ص ۲۹۹) در واقع، عمل پژوهی مورد توجه وی در تعلیم و تربیت، جنبه غایی (نه علّی) دارد و بر همین اساس، وی می‌کوشد با برقرار کردن روابط منطقی میان اهداف و وسایل، به جای روابط علّی میان وسایل و اهداف، روش‌شناسی خاصی را برای تدریس دروس مختلف مشخص کند و به این ترتیب، آنچه را عمل پژوهی تنک مایه می‌نامید، مرتفع کند. در زیر به توضیح بیشتر این نکته می‌پردازیم. {۱}

کلارک (۲۰۰۵) بر آن است که پژوهش تربیتی را نمی‌توان در ردیف پژوهش‌های علوم اجتماعی قرار داد. به نظر وی، حتی تقابل روش‌شناسی کمّی و کیفی نیز در این خصوص، چاره ساز نیست زیرا نمی‌توان با قرار دادن پژوهش تربیتی در دامنه روش‌شناسی کیفی، جایگاه واقعی آن را مشخص نمود. این از آن رو است که علوم اجتماعی، خواه در سنت اثبات‌گرایانه کمی‌نگر و خواه در سنت پدیدارشناسانه کیفی‌نگر، در پی دست یافتن به دانش سازمان‌یافته از واقعیت اجتماعی‌اند. اختلاف آنها در این است که اثبات‌گرا دانش اجتماعی را از طریق روش‌های کمّی و تبدیل یا تحویل امور کیفی به کمّی میسر می‌داند و پدیدارشناس، به عکس، بر آن است که باید در همان سطح پدیداری به مطالعه پرداخت و اگر در این سطح، امور به صورت کیفی مطرح‌اند، لازم خواهد بود که بررسی‌های علوم اجتماعی نیز کیفی باشند و کوششی در این جهت صورت نگیرد که از آنها درگذرند و آنها را تبدیل و تحویل به امور کمّی کنند.

اما به نظر وی، پژوهش تربیتی در پی شناخت واقعیت‌های اجتماعی نیست زیرا «تربیت "وجهی از جهان" نیست که لازم باشد از طریق "پژوهش علمی"، مقدّم بر هر گونه "کاربردی"، "بخشی از دانش" را درباره آن گرد آوریم.» (همان، ص ۲۹٤) مراد وی از این که تربیت، وجهی از جهان نیست این است که تربیت، امری واقعی در جهان نیست که در هر حال، در آن موجود باشد و بتوان با پژوهش علمی واقع نگر، آن را مطالعه کرد و خواه و ناخواه، بخشی از دانش را در مورد آن فراهم آورد. همین نکته، تفاوت میان پژوهش تربیتی و پژوهش علوم اجتماعی را نشان می‌دهد زیرا در علمی چون جامعه‌شناسی یا روان شناسی، پاره‌ای از واقعیت‌های اجتماعی یا روانی همچون "وجهی از جهان" وجود دارند که می‌توان آنها را، هر چند با روش‌های کیفی، مورد بررسی علمی قرار داد. اما تربیت، امری است که به نحو اساسی ارزشی است، به این معنا که تنها با اعمال برخی معیارهای ارزشی (کلارک در نقل قول بالا از این امر به عنوان "کاربرد" یاد کرده است) می‌توان از پدیده‌های تربیتی سخن گفت، به طوری که اگر کسانی آن معیارها را در مورد رفتارهای مشهود إعمال نکنند، آنها را پدیده‌های تربیتی نخواهند دید. به طور مثال، از نظر یک فرد دیندار، آنچه در مدارس دنیوی (سکولار) می گذرد، تربیت نیست، چنانکه از نظر یک فرد دنیوی نیز، آنچه در مدارس دینی می‌گذرد، تربیت نیست. برهمین قیاس، از نظر یک فرد سنتی، آنچه در یک مدرسه پیشرفت گرا جریان دارد، تربیت نیست، چنانکه از نظر یک فرد پیشرفت گرا نیز آنچه در مدارس سنتی می‌گذشته یا می‌گذرد، تربیت نیست.

کلارک آنچه را در بالا ذکر شد، به نحو دیگری نیز بیان نموده است: «"تربیت" نه حاکی از عرصه نظری مرتبه اول، بلکه حاکی از عرصه عملی مرتبه اول است؛ یعنی ارزش‌هایی که حاکم بر رشته معینی از امور است که مردم به انجام می‌رسانند، یعنی تربیت کردن.» (همان، ص ۲۹٦) تفکیک عرصه نظری مرتبه اول از عرصه عملی مرتبه اول، برای جدا کردن حساب پژوهش‌های علوم اجتماعی از پژوهش‌های تربیتی است. در علوم اجتماعی، "امور واقع" چون رفتارهای اجتماعی مورد توجه‌اند که می‌توان درباره آنها نظریه‌هایی را مطرح نمود، اما در آنچه علوم تربیتی نامیده می‌شوند، نه "امور واقع" بلکه "اَعمال" ارزشی مردم مورد نظر است. به همین دلیل که قلمرو تربیت از اَعمال ارزشی تشکیل شده است، به نظر کلارک، پژوهش‌های تربیتی را نمی‌توان به "بنیادی" و "کاربردی" تقسیم نمود بلکه باید همه پژوهش‌های این قلمرو را "عملی" نامید: «نتیجه آن است که چون تربیت، ارزش‌گرا است، پژوهش تربیتی باید به طور عمده به تعیین این ارزش‌ها و تحقیق درباره استلزام‌های آنها برای روش‌شناسی بپردازد. تمایز سنتی میان پژوهش {بنیادی/کاربردی}... در تربیت کاملا نادرست است. همه پژوهش‌ها در تربیت، حتی در عمیق ترین سطح، عملی‌اند، یعنی به عمل، آنگونه که (در این قلمرو) به توصیف درآمده است، مربوط می‌شوند.» (همان، ص ۲۹۹)

کلارک با این بیان، در پی آن نیست که پژوهش‌های مربوط بـه علـوم اجتمـاعی را از عرصـه تربیت بیرون براند، بلکه بر آن است که این پژوهشها با توجه به نوع توصـیف خـود کـه نـاظر بـه "امور واقع" است، نمی‌توانند در قلمرو "ارزشی" تربیـت قـرار گیرنـد، بلکـه بایـد در ذیـل نـوع توصیف خاص قلمرو تربیت که توصیف ارزشی است واقع شوند تا بتوانند در خلال پژوهش‌هـای تربیتی قرار گیرند: «البته علوم اجتماعی نیز بخش دیگری از اقـدام در پـژوهش تربیتـی را تـشکیل می‌دهند، اما برای آن که پژوهش تربیتی باشند (به جای این که تنها علم اجتماعی باشـند) بایـد در خدمت ارزش‌های تشکیل دهنده تربیت قرار گیرند؛ آنها مورد نیازند تا امور واقـع را هـر جـا لازم باشد، در اختیار قرار دهند. اگر تنها به آنها تکیه شود، نمی‌توانند هیچ گونه هدایتی نسبت به تربیت فراهم آورند.» (همان)

به نظر وی، همین نوع توصیف یا فهم خاص نسبت به پدیـده‌هـای تربیتـی، بـه منزلـه امـور ارزشی، جایگاه فلسفه و بررسی فلسفی را در پـژوهش‌هـای تربیتـی نـشان مـی‌دهـد. از نظـر وی، تدریس امری التفاتی (intentional) است زیرا نـه تنهـا معلـم مـی‌خواهـد "مـاده‌ای درسـی" را آموزش دهد، بلکه فهم و توصیف خاصی نیز از این "ماده درسی" دارد و می‌خواهد دانش آمـوزان را با آن، به نحوی که آن را می‌فهمد و توصیف می‌کند، آشـنا کنـد. همـین نحـوه فهـم و توصـیف خاص نسبت به مواد درسی است که پای فلسفه را به پژوهش تربیتی باز می‌کند. به طور مثـال، در تربیت اخلاقی، نمی‌توان این را نادیده گرفت که معلم چه تصوری از اخلاق و اخلاقی بـودن دارد، چنانکه در آموزش علوم، نمی‌توان این را نادیده گرفت که معلم چه تصوری از علوم تجربی دارد و در آموزش ریاضیات، چه تصوری از دانش ریاضی دارد. بررسی این تصورات، پژوهش فلـسفی را در عرصه تعلیم و تربیت وارد می‌کند. حاصل این پژوهش، استلزام‌هایی را بـرای روش کـار معلـم فراهم می‌آورد زیرا اگر معلمی، اخلاق را امری شناختی از نوع داوری مناسب در مـورد رفتارهـای اخلاقی بداند، روش‌های آموزش آن را به طور متناسـب بایـد از میـان روش‌هـای شـناختی بـرای ارتقای توانایی داوری اخلاقی برگزیند. بر همین قیاس، اگر بررسی فلسفی نشان دهد که ریاضیات، دانشی تحلیلی و نه تجربی است، آنگاه به لحاظ روش تدریس، معلم باید روش‌هایی را در تدریس برگزیند که بر حسب آنها بتواند روابط تحلیلی را در ساختار دانـش ریاضـی نـشان دهـد. بـه ایـن ترتیب، مراد کلارک از این که می‌گوید در پژوهش تربیتی باید به تعیین ارزش‌ها و استلزام‌های آنها برای روش کار معلم پرداخت مشخص می‌شود . ارزش‌ها عبارتند از نقاط مطلوب که مـی‌خـواهیم دانش آموزان را به آنجا برسانیم و این نقاط مطلوب، متضمن توصیف‌هایی از شکل مرجح اخلاق، علوم، ریاضیات و نظایر آنها در نزد ماست. هنگامی کـه ایـن نقـاط مطلـوب مـشخص گردیدنـد، استلزام‌های معینی را برای روش کارمعلم خواهند داشت که باید به تعیین آنها پرداخـت (کـلارک، ترجمه باقری و عطاران، ۱۳۷۶).

با توجه به این که تربیت عرصه عمل است، به نظر کلارک، همه پژوهش‌های تربیتی سرانجام از طریق تشکیل قیاسی عملی (practical syllogism) به نتیجه می‌رسند. همین جا نیز تفاوت پژوهش‌های تربیتی با پژوهش‌های علوم طبیعی علت گرا مشخص می‌گردد. در قیاس‌های مورد استفاده در علوم طبیعی، واقعیتی که در قالب صغرا بیان می‌شود ، تأیید کننده یا تکذیب کننده کبرا است و از همین طریق نتیجه حاصل می‌شود. به طور مثال، وقتی می‌گوییم:

حجم آب با یخ زدن افزایش می یابد.
این آب، یخ زده است.
پس، حجم این آب افزایش یافته است.

نتیجه‌ای که حاصل می‌شود، در جهت تأیید کبرا است و در صورتی که صغرا سالبه باشد، در جهت تکذیب کبرا خواهد بود. هنگامی که کبرا به صورت قانونی کلی پذیرفته می‌شود (دانش بنیادی)، آنگاه می‌توان با توجه به آن، تغییراتی در شرایط فراهم آورد و به نتایج فناورانه نایل شد (دانش کاربردی). به همین دلیل، تمایز بنیادی/کاربردی در علوم طبیعی میسر است. اما در پژوهش تربیتی که با قیاس عملی سروکار می یابد، صغرا برای تایید یا تکذیب کبرا به کار نمی‌رود و بنابراین، نتایج حاصل از این قیاس‌ها را نمی‌توان، همچون علوم طبیعی، تشکیل دهنده بخشی از دانش تلقی کرد. در واقع، کبرای قیاس‌های عملی که ارزشی‌اند، نخست باید از طریق بررسی فلسفی مورد تأیید قرار گرفته باشند و سپس با تکیه بر آنها به نتیجه برسیم. نتیجه حاصل از چنین قیاس‌هایی نیز، برخلاف علوم طبیعی، امر واقعی نیست که منجر به تشکل دانشی شود، بلکه نتیجه آنها توصیه‌هایی برای عمل است. به طور مثال، می‌گوییم :

آموختن ریاضیات از نوع "الف"
این ریاضیات از نوع "الف" است.
پس، آن را بیاموز.

به سبب این گونه ساختار قیاسی است که کلارک معتقد است در پژوهش تربیتی، برخلاف علوم تجربی، نمی‌توان از دانش بنیادی و کاربردی سخن گفت، بلکه باید گفت که همه پژوهش‌های تربیتی، عملی‌اند زیرا قیاس‌های تربیتی، همه منجر به عمل می‌شوند: «قوت آن (نتیجه) ناشی از نیروهای علّی که پژوهش به آنها دست یافته باشد نیست، بلکه ناشی از قوت ارزشیابی است که باید در کبرا حاصل شده باشد و به طور منطقی به نتیجه منتقل می‌شود؛ چیزی که اودی (Audi 1991) آن را "زنجیره قصدی" (purposive chain) می‌نامد، و متقاعد کنندگی آن باید به دانش آموزان انتقال یابد. در اینجا تمایز میان "بنیادی" و "کاربردی" به لحاظ منطقی برقرار نیست.» (کلارک ۲۰۰۵، ص ۳۰۱)

از نظر کلارک، این "زنجیره قصدی" را می‌توان چون الگویی ابزاری نیز فهم کرد، اما این الگو باید به صورت هدف- وسیله و به نحو منطقی، نه به صورت الگوی وسیله- هدف و به نحو علّی لحاظ شود. در الگوی هدف- وسیله هنگامی که ارزش‌ها و هدف‌ها به صورت فلسفی آزموده شدند، با بررسی استلزام‌های منطقی آنها می‌توان به تعیین وسایل نیل به آنها پرداخت و این همان زنجیره قصدی است که ارزش‌ها را به وسایل متصل می‌کند. اما در الگوی وسیله- هدف، نخست سازوکارهای علّی کشف می‌شود و سپس به منزله ابزاری کم و بیش خنثی برای نیل به هدف‌های مورد نظر هر نظام تربیتی استفاده می‌شوند.

پژوهش تربیتی چون عمل پژوهی ارزشی مضاعف

پس از نگاهی به دو رویکرد رقیب در روشن کردن خصایص پژوهش تربیتی و روش‌شناسی مترتب بر آن، اکنون دیدگاهی بدیل را پیشنهاد می‌کنیم که در آن سعی بر این است که نقاط قوّت رویکردهای مذکور اخذ و نقاط ضعف آنها کنار گذاشته شود.

نخست، در یک ارزیابی کلان باید گفت که خط مشی رویکرد دوم بر خط مشی رویکرد اول ترجیح دارد زیرا رفتار آدمی را چون عمل می‌نگرد که تفاوت اساسی با رخدادهای طبیعی و تجربی دارد. تصور این که سازوکارهای علّی، به همان نحو که در علوم طبیعی مورد نظر است، در علوم انسانی و تربیتی نیز بتواند جریان داشته باشد، در حکم شیء کردن آدمی است. به علاوه، حتی قبول نوعی تفاوت میان عالم انسانی (وجود دلایل به جای علل) با عالم طبیعت، اما جای دادن اولی در چارچوب دومی، به نحوی که باسکار (Bhaskar) در نظر دارد (کورسون، ترجمه باقری ۱۳۷۵) نیز محتاج تامّل است زیرا در نهایت، الگوی سازوکارهای علّی را الگوی اصلی در نظر می‌گیرد {۲}. ما در جاهای دیگر (باقری ۱۳۸۲، باقری، خسروی ۱۳۸۵) به تفصیل دراین مورد سخن گفته‌ایم که علوم انسانی با الگوی "انسان به منزله عامل" می‌تواند به صورت مناسب بسط یابد و در اینجا نیازی به بازگویی آنها نیست. آنچه در اینجا مورد نیاز است این است که مشخص کنیم انسان به منزله عامل، با چه قیدهایی در پژوهش خاص تربیتی، باید مورد توجه قرار گیرد.

برای مشخص کردن منظور فوق، به نظر می‌رسد که می‌توان پژوهش تربیتی را چون "عمل پژوهی ارزشی مضاعف" در نظر گرفت. برای توضیح این ایده، نخست باید به پاره اول آن، یعنی "عمل پژوهی" و سپس به قید افزوده شده، یعنی "ارزشی مضاعف" توجه کنیم. در ضمن این توضیح، تفاوت دیدگاه پیشنهادی با دو رویکرد پیشین نیز مشخص خواهد شد؛ تفاوت با رویکرد اول، در توضیح پاره اول (عمل پژوهی) و تفاوت با رویکرد دوم، در توضیح پاره دوم (ارزشی مضاعف) آشکار خواهد گردید.

با نظر به پاره اول، یعنی در نظر گرفتن پژوهش تربیتی به منزله عمل پژوهی، می‌توانیم بگوییم که فعالیت‌هایی که در محیط‌های آموزشی، توسط معلم یا شاگردان، انجام می‌شوند و موضوع پژوهش‌های تربیتی اند، همه عمل‌هایی‌اند که بر حسب تصورات، تمایلات و قصدهایی به انجام می‌رسند. در نظر گرفتن فعالیت‌های مذکور به منزله "عمل"، مانع از آن است که آنها همچون "رفتار" هایی لحاظ شوند که در فرایندی برحسب سازوکارهای علّی شکل گرفته‌اند. بنابراین، با قبول این ویژگی، رویکرد اول که علت گرا و فنّاورانه به پدیده‌های تربیتی می‌نگرد، قابل انتقاد خواهد بود و رویکرد دوم که عمل اخلاقی را برای فهم این پدیده‌ها مناسب می‌داند ، قابل حمایت است.

با این حال، نمی‌توان نتیجه گرفت که پژوهش‌های مربوط به سازوکارهای علّی با عرصه تربیت به طور کامل بیگانه‌اند، چنانکه حامیان رویکرد دوم، همچون کلارک، اظهار نموده‌اند. از سوی دیگر، مربوط دانستن پژوهش‌های علّی به تربیت، به منزله بخشی ایجابی از پیکره پژوهش‌های تربیتی، به شیوه‌ای که حامیان رویکرد اول در نظر دارند نیز قابل قبول نیست. به عبارت دیگر، سازوکارهای علّی، منبع و مولّد عمل نیستند، زیرا در این صورت، عمل به رفتار و حرکت کاهش خواهد یافت. هنگامی که سامنز (۱۹۹۹، ص ۱۴۹) می‌گوید مدل درونداد- فرایند- برونداد را برای پر کردن جعبه سیاه اسکینری مورد استفاده قرار می‌دهد، سازوکار علّی را همچون منبع رفتار آدمی در نظر می‌گیرد.

پیشنهاد مقاله حاضر این است که پژوهش‌های مربوط به سازوکارهای علّی را ناظر به "حدود" و نه "منبع" عمل عاملان در عرصه تعلیم و تربیت بدانیم. هنگامی که از حدود عمل سخن می‌گوییم، منظورآن است که نقش سازوکارهای علّی، فراهم آوردن حدودی برای عمل عاملان است. به طور مثال، ساختار ژنتیکی فرد یا شرایط اقلیمی یک جامعه، نمونه‌های بارزی از سازوکارهای علّی هستند که هر یک در نتیجه فرایندی علّی، حدود خاصی را برای عمل فراهم می‌آورند، اما هنگامی که فرد یا گروهی از افراد در این محدوده‌های از پیش رقم خورده، اقدام به عمل می کنند، عملشان منسوب به خود آنان است.

نکته دوم، با افزودن قید "ارزشی مضاعف" به عمل پژوهی مطرح می‌شود. این نکته، بیانگر تفاوت رویکرد پیشنهادی مقاله حاضر، با رویکرد دوم است. آنچه وجه امتیاز پدیده‌های تربیتی را نسبت به پدیده‌های مورد نظر در سایر علوم انسانی نشان می‌دهد، همین جنبه ارزشی مضاعف است. برای توضیح بیشتر این نکته مناسب است با نقد سخن کلارک آغاز کنیم، مبنی بر تفکیک وی میان "امر واقع" از "ارزش" و اختصاص دادن اولی به علوم اجتماعی و دومی به تربیت. این تفکیک در نقل قولی که پیش از این ذکر شد، مشخص گردیده است: «البته علوم اجتماعی نیز

بخش دیگری از اقدام در پژوهش تربیتی را تشکیل می‌دهند، اما برای آن که پژوهش تربیتی باشند (به جای این که تنها علم اجتماعی باشند) باید در خدمت ارزش‌های تشکیل دهنده تربیت قرار گیرند؛ *آنها مورد نیازند تا امور واقع را هر جا لازم باشد، در اختیار قرار دهند.*» (کلارک ۲۰۰۵، ص ۲۹۹) وی در این سخن، پژوهش‌های علوم اجتماعی را در پی کشف امور واقع و پژوهش‌های تربیتی را ارزشی می‌داند. با توجه به چنین تفکیکی است که وی در بیان دیگری اظهار داشت: «تربیت "وجهی از جهان" نیست که لازم باشد از طریق "پژوهش علمی"، مقدّم بر هر گونه "کاربردی"، "بخشی از دانش" را درباره آن گرد آوریم.» (همان، ص ۲۹٤)

اما این تفکیک قابل دفاع نیست. اگر موضوع علوم انسانی را عمل آدمی در نظر بگیریم، با توجه به این که عمل وی همواره با ارزش‌ها و هنجارها ملازم است، در این صورت، اطلاق "امر واقع" به یافته‌های علوم اجتماعی، در مقابل "امر ارزشی"، قابل قبول نخواهد بود. آنچه کلارک در مورد فعالیت‌های تربیتی ذکر می‌کند، در مورد موضوعات علوم اجتماعی نیز صادق است. وی می‌گوید که تربیت، "وجهی از جهان" نیست، به این معنا که "امر واقع" نیست. اما همین نکته را در مورد موضوعات علوم اجتماعی نیز می‌توان گفت که آنها "وجهی از جهان" نیستند و بدون "کاربرد" یا إعمال قواعد خاصی در مورد آنها نمی‌توان از آنها سخن گفت. مثال معروف ویتگنشتاین را در نظر بگیریم: راننده‌ای که دست خود را برای علامت دادن به راننده پشت سر خود بلند می‌کند. این حرکت که در علوم اجتماعی مطالعه می‌شود، "وجهی از جهان" نیست و بدون "کاربرد" یا اعمال قواعد اجتماع مورد نظر برحرکت فیزیکی دست، نمی‌توان آن را فهمید؛ قاعده‌ای مبنی بر این که حرکت اینگونه دست، به معنای کم کردن سرعت و رخصت دادن برای دور زدن در رانندگی است. در واقع، آنچه در اینجا "وجهی از جهان" (به معنای مورد نظر کلارک یعنی جهان طبیعی) است، همان حرکت فیزیکی دست است، اما حرکت دست راننده، تنها هنگامی در علوم اجتماعی قابل مطالعه است که قاعده اجتماعی مذکور، بر آن اعمال شود. بااعمال این قاعده، رفتار فیزیکی مذکور به عملی اجتماعی بدل می‌شود که هنجارمند و ارزشی است.

بنابراین، با نفی تقابل فوق میان "امر واقع" و "ارزش"، می‌توان نتیجه گرفت که در علوم اجتماعی مانند روان‌شناسی و جامعه‌شناسی نیز عمل ارزشی افراد یا گروه‌ها مورد مطالعه است. به عبارت دیگر، مطالعه عمل ارزشی، وجه مشترک علوم انسانی است. البته، هر علم انسانی متمایزی، این عمل ارزشی را از جهت خاصی مورد مطالعه قرار می‌دهد. در نوشتار حاضر، مسئله مورد نظر این است که در علوم تربیتی، چه جهت خاصی برای بررسی عمل ارزشی آدمی مطرح است. در پاسخ می‌توان گفت که این جهت خاص، حالت ارزشی مضاعف است که تشکیل دهنده فعالیت‌های تربیتی است. لایه اول ارزشی این فعالیت‌ها به عمل بودن آنها مربوط است که وجه مشترک آنها با دیگر اعمال آدمی است. لایه دوم ارزشی از آنجا ناشی می‌شود که در تعلیم و

یت، آرمان‌ها و هدف‌های مثبت و مطلوب، وارد کار می‌شوند و تلاش‌ها برای تحقق بخشیدن به آنها صورت می‌گیرد؛ یعنی برای آن که اعمال افراد، ویژگی برخوردار شدن از صفات مربوط به این آرمان‌ها و اهداف را نیز داشته باشند. اگر به مثال ویتگنشتاین بازگردیم، می توانیم بگوییم که حرکت دست راننده به منزله عملی هنجارین، هر چند به صورتی غیرمسئولانه انجام شود، موضوع پژوهش در علمی اجتماعی است، اما تنها هنگامی به موضوع پژوهش در علوم تربیتی تبدیل می‌شود که در مسیر نیل به عمل یک شهروند مسئول در نظر گرفته شود. مسئولیت، وجه ارزشی دیگری است که علاوه بر وجه ارزشی نخست، یعنی ارتباط داشتن با هنجاری اجتماعی، می‌تواند بر عمل مذکور مترتب شود.

با توجه به این وجه تمایز پژوهش تربیتی، می توان مشخص نمود که چرا آنچه عمل پژوهی (یا اقدام پژوهی یا پژوهش ضمن عمل) (action research) نامیده می‌شود و یا آنچه مطالعه موردی (case study) نامیده می‌شود، لزوماً مشخصه پژوهش تربیتی را ندارد. این تمایز، به نحوی که در مقاله حاضر مورد نظر است، با دیدگاه کلارک در این مورد، متفاوت است. وی تمایز را در این می داند که آنچه عمل پژوهی نامیده می‌شود، در پی نیل به دانش واقع نگر اجتماعی است، در حالی که پژوهش تربیتی، ارزشی است (به پی نوشت ۱ مراجعه شود). اما در مقاله حاضر، نظر برآن است که تمایز مذکور در این است که عمل پژوهی و مطالعه موردی مطرح شده در کتاب‌های روش تحقیق تربیتی، اغلب ناظر به بررسی‌های ارزشی یک درجه‌ای است، در حالی که عمل پژوهی تربیتی مورد نظر در این مقاله، ناظر به بررسی‌های ارزشی مضاعف است، به شرحی که گذشت. به عبارت دیگر، عمل پژوهی می‌تواند تنها ناظر به بررسی اعمال افراد بر حسب ارزش‌های مورد نظر خود آنان باشد، مانند این که فرد بنگرد که آیا به هدف مورد نظر خود رسیده است یا نه. در این حدّ، پژوهش می‌تواند متعلق به جامعه شناسی یا روان شناسی باشد، اما لزوماً نشانگر پژوهش در عرصه تعلیم و تربیت نیست. هنگامی ویژگی تربیتی آشکار می‌شود که فعالیت‌های ارزشی یک درجه‌ای فرد یا گروه، با نظر به ارزش‌های مطلوب تربیتی، مورد بررسی قرار گیرد.[بگذریم از این که مطالعه موردی، حتی می‌تواند شکل اثبات‌گرایانه نیز داشته باشد و در نوعی علت جویی، در پی یافتن علت‌های رفتارهای مورد نظر باشد (گال و همکاران، ترجمه گروه مترجمان، ۱۳۸٦، جلد ۲، ص ۹٤٤).]

حال، با توجه به این که چیستی پژوهش تربیتی را باید در عمل پژوهی ارزشی مضاعف جستجو کرد، مسأله بعدی این است که روش‌شناسی این نوع پژوهش، چه ویژگی‌هایی خواهد داشت. در پاسخ به این مسئله، می‌توان از دو نوع روش پژوهش فلسفی و علمی سخن گفت. چنانکه ملاحظه می شود، این پیشنهاد با تقسیم بندی سه شاخه‌ای برزینکا متفاوت است. دلایل اعراض از تقسیم بندی وی و طرح تقسیم دوشاخه‌ای در زیر آمده است.

روش پژوهش فلسفی، مربوط به لایه دوم ارزشی در عمل تربیتی است. به عبارت دیگر، بررسی فلسفی در مورد ارزش‌هایی که به منزله اهداف و آرمان‌های تربیتی لحاظ می‌شوند، بخشی از پژوهش‌های تربیتی را تشکیل می‌دهند. این دسته از پژوهش‌های تربیتی، با روش‌های عقلانی و منطقی به انجام می‌رسد. آنچه برزینکا تحت عنوان بررسی عقلانی ارزش‌ها و کلارک تحت عنوان بررسی استلزام‌های منطقی ارزش‌ها برای روش‌های تدریس مطرح کرده، نمونه‌های قابل قبولی از این نوع روش‌های پژوهش فلسفی در تعلیم و تربیت است.

دومین نوع روش پژوهش در عرصه تربیت، روش علمی است. منظور از روش علمی در اینجا مفهوم اثبات‌گرایانه آن نیست که با سازوکارهای علّی سروکار دارد. بلکه مقصود، راه یافتن به دانشی تجربی در مورد "اعمال" آدمیان از جهت ارتباط آنها با اهداف است. این مسئله که چه نوعی از اعمال آدمیان می‌تواند به تحقق اهداف ارزشی منجر شود، مسئله‌ای است که دست کم جنبه‌ای تجربی نیز دارد. این نوع از اعمال آدمیان را می‌توان "وسایلی" برای نیل به "اهداف" در نظر گرفت. اما "وسیله" نامیدن این "اعمال"، در چارچوب سازوکارهای علّی و ابزارانگاری تام نیست. هنگامی که "عمل" مورد مطالعه قرار می‌گیرد، چارچوب سازوکار علّی کنار گذاشته شده است. اما عمل، در عین حال که فی نفسه مهم است، می‌تواند، با نظر به اهداف غایی‌تر، جنبه‌ای ابزاری نیز داشته باشد. به طور مثال، راست گفتن در عرصه تربیت اخلاقی، عملی است که فی نفسه ارزشمند است، اما همین عمل می‌تواند وسیله ای برای متحقق ساختن اهداف ارزشی بالاتری باشد.

از سوی دیگر، اگر جنبه‌ای تجربی برای اعمال آدمیان وجود داشته باشد، نمی‌توان رابطه هدف- وسیله را تنها به صورت استلزام منطقی، به شیوه ای که کلارک در نظر دارد، لحاظ نمود. در عین حال که این گونه استلزام منطقی، قابل توجه است و بخشی از پژوهش فلسفی در تربیت را تشکیل می‌دهد ، اما نمی‌توان وسایل را محدود به همین نوع رابطه نمود. به طور مثال، ممکن است در مورد درس ریاضیات، با بررسی فلسفی به این نتیجه برسیم که ریاضیات، دانشی تحلیلی است. این نتیجه، از طریق استلزام منطقی، ما را بر آن می دارد که روش تدریس آن را به گونه‌ای برگزینیم که روابط تحلیلی موجود در این دانش را آشکار سازد. با این حال، آشکار ساختن روابط تحلیلی ریاضیات، می‌تواند به شیوه‌های مختلفی انجام شود، به طور مثال، آموزش می تواند، با معلم- محوری یا با گفتگوی میان شاگرد و معلم انجام شود. در اینجا دیگر نمی‌توان از استلزام منطقی مذکور برای گزینش میان این دو شیوه بهره گرفت. دریافت جنبه‌هایی از اعمال آدمیان، محتاج بررسی تجربی است، اما این بررسی باید با حفظ ویژگی "عمل" بودن آنها به انجام برسد.

با در نظر گرفتن مفهوم فوق از روش علمی در تعلیم و تربیت، نیازی به نقض و ابرام‌های رویکرد اول در پژوهش تربیتی، یعنی رویکرد علت جو و فناورانه، نخواهد بود. در اینجا به تفاوت دیدگاه مقاله حاضر با دیدگاه برزینکا اشاره داریم. چنانکه گذشت، برزینکا روش‌شناسی علمی در تربیت را از نوع اثبات‌گرایانه و در پی سازوکارهای علّی درنظر می‌گرفت. تصور بر این بود که یافته‌های این نوع پژوهش، قانونمند و کلی‌اند. از همین رو، برزینکا ناگزیر بود که دانش سومی نیز برای تربیت لحاظ کند (پداگوژی) که کلیت یافته‌های علم تعلیم و تربیت را برحسب موقعیت‌های واقعی تربیتی تعدیل کند. اما اگر پژوهش تربیتی، ناظر به عمل پژوهی ارزشی باشد، در این صورت، نه از ابتدا فرض بر آن خواهد بود که یافته‌های قانونمند و کلی، همچون علوم طبیعی، به دست خواهد آمد و نه، به همین دلیل، نیازی به لحاظ نمودن دانشی همچون پداگوژی خواهد بود. عمل پژوهی ارزشی، به سبب ناظر بودن به ارزش‌ها که می‌تواند از جامعه‌ای به جامعه دیگر، متفاوت باشد، از همان ابتدا خود را برای تعدیل آماده کرده است و به عبارت دیگر، از همان ابتدا در مسیر "پداگوژی" راه می‌پیماید.

از سوی دیگر، با قبول مفهوم فوق از پژوهش علمی تربیتی، پرهیز شدید حامیان رویکرد دوم در پژوهش تربیتی از قبول "علم تعلیم و تربیت" نیز بی مورد خواهد بود. این پرهیز، کلارک را بر آن داشته است که بگوید موفقیت های عملی معلمان در کارآمدی روش هایشان، موفقیتی از نوع "پس از وقوع" (post hoc) است (کلارک ۲۰۰۵، ص ۳۰۰)، نه این که ناشی از قانونمندی کلی و پیش بینی کننده (یعنی پیش از وقوع) باشد. به عبارت دیگر، مقصود وی آن است که مشابهت فرهنگی و موقعیتی است که کارآمدی را پدید آورده و هیچ تضمینی برای موقعیت‌های بعدی وجود ندارد. بر همین اساس، وی می‌گوید: «این وضع *پس از وقوع*، مانع از آن است که پژوهش تربیتی "تکرارپذیر"، "انباشتی"، "تعمیم یافته"، قانونمند، مشخص کننده "ساختارهای علّی ژرف" و نظیر آنها باشد.» (همان)

ویژگی‌هایی که وی از پژوهش تربیتی نفی کرده، تا جایی که به نفی انگاره اثبات‌گرایانه از علم تعلیم و تربیت ناظر است، قابل قبول به نظر می‌رسد. اما وی با بیان این که موفقیت‌های معلمان در کارآمدی روش‌هایشان، از نوع "پس از وقوع" می‌باشد، به جایی نزدیک می‌شود که حالتی تصادفی برای موفقیت‌های مذکور قائل شود. تعبیر "پس از وقوع" حاکی از آن است که نه تنها معلمان، نمی‌توانستند فرضیه‌ای در خصوص موفقیت خود داشته باشند، بلکه باید از ملاحظه موفقیت خود، همچون امری غیرمنتظره، شگفت زده شده باشند. اما در عین حال که می‌توان خصیصه‌های اثبات‌گرایانه را از پژوهش تربیتی نفی نمود، چه مانعی وجود دارد که خصیصه فرضیه‌ای برای این نوع پژوهش و تعمیم پذیری احتمالی برای یافته‌های آن قائل باشیم؟ اگر علم تعلیم و تربیت، به منزله عمل پژوهی ارزشی لحاظ شود، هر دو حالت با هم حاصل خواهد شد،

یعنی در عین نفی خصیصه‌های اثبات‌گرایانه، امکان حصول دانشی تجربی در مورد فعالیت‌های تربیتی، با ویژگی تعمیم پذیری تدریجی و احتمالی، پذیرفتنی خواهد بود. این امکان می‌تواند در برخی موارد چنان دامن گستر باشد که تعمیم‌های به دست آمده، در عرصه فرهنگ های مختلف بشری صادق باشد. نکته مهم این است که نمی‌توان مانند کلارک به صورت پیشینی (a priori) در جهت نفی امکان دسترسی به تعمیم حکم کرد.

این نکته نیز قابل ذکر است که پژوهش‌های مربوط به سازوکارهای علّی که در علوم دیگر به انجام می رسند نیز می توانند در تعلیم و تربیت قابل استفاده باشند. چنانکه پیش از این، در خصوص حدود عمل آدمی ذکر شد، پژوهش‌هایی از نوع مذکور می توانند حدود عمل افراد را مشخص سازند و در تنظیم انتظارات تربیتی مورد استفاده قرار گیرند.

بر اساس آنچه ذکر شد، نحوه ترکیب روش‌های معروف به کمّی و کیفی در پژوهش تربیتی نیز مشخص خواهد شد. البته، تعبیر دقیق‌تر، این است که از ترکیب میان روش‌های علت جو و دلیل نگر سخن بگوییم زیرا به کارگیری عدد و کمیت در روش‌های کیفی نیز می‌تواند صورت پذیرد. ریشه اصلی نزاع، نه در کمیت و کیفیت، بلکه در علت جویی و دلیل نگری است. به هر روی، نحوه ترکیب این دو نوع روش‌شناسی در پژوهش تربیتی، به این صورت خواهد بود که روش‌های علت جو، در تعیین حدود عمل افراد، و روش‌های دلیل نگر، در مشخص کردن تکوین و تحقق عمل آنان قابل استفاده خواهد بود. با این بیان، نحوه‌های دیگر ترکیب، قابل قبول نخواهد بود، خواه ترکیب‌هایی که رویکرد علّی را اصل قرار می‌دهند و دلیل نگری را در ضمن آن لحاظ می‌کنند و خواه ترکیب‌هایی که دو رویکرد مذکور را به منزله دو منبع عمل، مکمل یکدیگر در نظر می‌گیرند.

نباید تصور کرد که ترکیب روش های کمّی و کیفی، کاری تناقض آمیز است زیرا تناقض، طبق تعریف، میان امر وجودی و امر عدمی رخ می دهد، اما روش های کمّی و کیفی، چنین تقابل وجودی-عدمی ندارند، بلکه باید آنها را چون جنبه‌های مختلف امر وجودی در نظر گرفت و یا حداکثر، بنا به تعبیری که در بالا بیان کردیم، روش‌های کمّی یا علت جو، ناظر به حدود عمل آدمی و روش‌های کیفی، ناظر به تکوین آن خواهد بود.

در پایان، با ترغیب محققان بعدی به بررسی وضع پژوهش تربیتی در ایران و با نظر به این که در مقاله حاضر، مجال پرداختن به این بحث وجود ندارد، به ذکر اشاره‌ای اکتفا می‌کنیم. غلبه فضای اثبات‌گرایانه در علوم انسانی دانشگاهی در ایران، موجب شده که بیشتر پژوهش‌های انجام شده در این رشته ها، شکل علت جویانه داشته باشد و البته با قدری تخفیف، به صورت بررسی‌های همبستگی به اجرا درآید. از همین رو، کمی نگری نیز عنصر دیگری در فضای

پژوهشی مذکور بوده است. تنها در سالیان اخیر، توجهی به پژوهش‌های کیفی شده است. به علاوه، پژوهش‌های تربیتی، در عین آن که در چنین فضایی قرار داشته، بدون برخوردار بودن از هویتی ستقل، در حاشیه پژوهش

مهای روان شناختی قرار گرفته و برحسب نظریه‌های موجود در آن، مانند

ظریه

نهای یادگیری، تحول اخلاقی و نظیر آن، انجام شده است.

پی نوشت‌ها

{۱}تفاوت دیگری نیز میان نظر کلارک و عمل پژوهان وجود دارد که قابل توجه است . ی از عمل پژوهان

برخ(همچون کار و کمیس ۱۹۸٦) عمل پژوهی را در قالب علوم اجتماعی لحاظ

موده

ناند، به این معنا که حاصل عمل پژوهی را نوعی دانش واقع نگر تعمیم‌گرا می‌دانند . تفاوت نظر کلارک با این گروه در آن است که وی، عمل پژوهی تربیتی را ناظر به أعمال ارزشی می‌داند

اقع اجتماعی و بنابراین، حاصل آن

نه امور و یز "

ا ن

ر علم تعلیم و تربیت" یا دانشی واقع نگر و

عمیم پذیر در نظر نمی

تگیرد.

{۲} با این که باسکار تأکید می‌کند که تبیین‌های علوم انسانی را نباید به تبیین‌های علوم

منابع

باقری، خسرو (۱۳۸۲). هویت علم دینی، تهران: انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

باقری، خسرو و خسروی، زهره (۱۳۸۵). بررسی تطبیقی عاملیت آدمی در نظریه‌ای اسلامی در باب عمل و نظریه انتقادی هابرماس، حکمت و فلسفه: مجله تخصصی گروه فلسفه دانشگاه علامه طباطبایی، سال ۲، شماره ۳، پاییز، صص ۲۲-۷.

کلارک، چارلز (۱۳۷٦). چرا معلمان به فلسفه نیاز دارند، در: فلسفه تعلیم و تربیت معاصر، ترجمه خسرو باقری و محمد عطاران، تهران: انتشارات محراب قلم.

کورسون، د.ج. (۱۳۷۵). برداشت‌های کهنه و نو در باب اکتشاف در تعلیم و تربیت، در: دیدگاههای جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، انتخاب و ترجمه خسرو باقری، تهران: انتشارات نقش هستی.

گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ و گال، جویس (۱۳۸۲). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی، جلد ۱، ترجمه گروه مترجمان، انتشارات سمت و دانشگاه شهید بهشتی.

گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ و گال، جویس (۱۳۸٦). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی، جلد ۲، ترجمه گروه مترجمان، انتشارات سمت و دانشگاه شهید بهشتی.

Audi, K. (1991). *Practical Reasoning*. London: Routledge & Kegan Paul.

Beyer, L.E. (1997). The moral contours of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 48, pp. 245-254.

Carnap, R. (1967). *The Logical Structure of the World*, trans. R. George. Berkeley: University of California.

Carr, D. (1991). Educating the Virtues. London: Routledge & Kegan Paul.

Carr, D. (1992). Practical enquiry, values and the problem of educational theory. *Oxford Review of Education*, 18, 3, 241-251.

Carr, W. (1995). *For Education: Towards Critical Educational Enquiry*. Buckingham: Open University Press.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.

Clark, C. (2005). The structure of educational research. *British Educational Research Journal*, vol. 31, 3, pp. 289-308.

Dunne, J. (1993). *Back to the Rough Ground*. London: University of Notre Dame Press.

Dunne, J. (1999). Virtue, *Phronesis*, and Learning, in: D. Carr & J. Steutel (eds.), *Virtue Ethics and Moral Education*. London: Routledge & Kegan Paul.

Dunne, J. (2003). Arguing for teaching as a practice: A reply to Alistaire MacIntyre. *Journal of Philosophy of Education*, 37, 2, 353-369.

Gadamer, (1989). *Truth and Method*. Trans. By Weinsheimer and D. G. Marshall. 2nd Revised Edition. New York: Seabury Press.

Goldstein, H. (1987). *Multilevel Models in Educational and Social Research*. London: Charles Griffin & Co.

Goodlad, J.I., Soder, R., & Sirotnik, K. A. (Eds.) (1990). *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hirst, P. & Carr, W. (2005). Philosophy and education—A Symposium. *Journal of Philosophy of Education*, 39, 4, 615-632.

McCall, A.L. (1996). Making a difference: Integrating social problems and social action in the social studies curriculum. *Social Studies*, 87, pp. 203-209.

Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press.

Pring, T. (2001). Education as moral practice. *Journal of Moral Education*, 30, pp. 101-112.

Jackson, P.W., Boostrom, R.E. & Hanson, D.T. (1993). *The Moral Llife of Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sammons, P. (1999). *School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century*. Lisse, Swets & Zeitlinger.

Sammons, P. & Reynolds, D. (1997). A partisan evaluation—John Elliott on school effectiveness. *Cambridge Journal of Education*, 27, 1, pp. 123-136.

Scott, D. (2000). *Realism and Educational Research*. London: Routledge and Falmer.

Starratt, R.J. (1994). *Building an Ethical School: A Practical Response to the Moral Crisis in Schools*. London: Falmer.

مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه درسی»
انجمن مطالعات برنامه درسی ایران
دوره اول، شماره‌ی اول، بهار و تابستان ۱۳۹۰

هدف‌های درس تاریخ
بر اساس رویکردی اسلامی در فلسفه‌ی برنامه‌ی درسی[۱]

دکتر خسرو باقری* **نرگس سجادیه****
دانشگاه تهران

چکیده
درس تاریخ، از دیرباز در برنامه‌ی درسی راهنمایی و متوسطه قرار داشته و تدریس آن متاثر از پیش فرض‌های فلسفی مختلف و متمایزی متأثر بوده است. این پیش فرض‌ها، که از سویی بر اساس رویکردهای مختلف به ماهیت تاریخ و از سوی دیگر بر مبنای نوع نگرش به آدمی شکل می‌گیرند، برنامه‌ی درسی تاریخ را تحت تاثیر قرار می‌دهند. در این نوشتار، بر اساس رویکردی اسلامی در فلسفه‌ی برنامه‌ی درسی، پس از بررسی پیش فرض‌های موجود در این دو بخش، نوعی سازه گرایی واقع گرایانه به عنوان پیش فرض معرفت شناختی و نیز عامل در نظر گرفتن آدمی به عنوان پیش فرض انسان شناختی، اتخاذ می‌شود و بر اي اساس آنها و نیز با نگاه به هدف اساسی تربیت در اسلام، هدف‌های درس تاریخ استنباط و بیان می‌گردند. روش کار در این مطالعه، نوعی تحلیل پیش رونده است، که در آن، ابتدا مفاهیم بنیادی و پیش فرض‌های فلسفی مورد بررسی و تحلیل قرار می‌گیرند، سپس بر اساس این تحلیل و نیز با توجه به هدف نهایی تربیت، اهداف استنباط می‌گردند. در مورد درس تاریخ، دو هدف مطرح است: ۱) دستیابی به دانش

---

* استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی
** دانشجوی دکتری فلسفه‌ی تعلیم و تربیت

و بینش تاریخی و ۲) افزایش قابلیت مداخله‌ی موثر اجتماعی. در ذیل هر یک از این دو هدف، هدف‌های واسطی ویژه‌ای تکوین می‌یابند. هدف‌های تحقق بخش هدف نخست، شامل جنبه‌های شناختی و بینشی زیر است: ۱) آشنایی با واقعیت‌های تاریخی، ۲) آگاهی در مورد تبیین‌های مختلف از واقعه‌های تاریخی و ۳) آشنایی با بینش اسلامی در مورد فلسفه‌ی تاریخ. هدف نخست، شامل سه هدف واسطی مربوط به جنبه‌ی روشی نیز می‌گردد: ۱) بررسی اسناد تاریخی، ۲) بازپردازی واقعه‌ی تاریخی و ۳) داوری در مورد امور تاریخی. هدف‌های واسطی تحقق بخش هدف دوم نیز شامل ۱) اهتمام نسبت به نگاه تاریخی به مسایل و ۲) توانایی تعمیم محدود و سنجیده‌ی منطق حوادث گذشته به آینده است.

واژه‌های کلیدی: پیش فرض فلسفی، رویکرد، واقع گرایی سازه گرا، درس تاریخ.

مقدمه

تدوین برنامه‌ی درسی هر رشته‌ی معرفتی و تعیین اهداف و اصول متناظر با آن، مستلزم تعیین منظر معرفت شناختی نسبت به آن است. رویکرد معرفتی نسبت به هر دانش، تعیین کننده‌ی برخی از ضرورت‌های آموزش آن است. به همین دلیل، پیش فرض‌های فلسفی در مورد نوع شناخت در هر حیطه و ماهیت هر حوزه‌ی معرفتی، در تعیین اهداف و نیز چگونگی فرایند آموزش آن در برنامه‌ی درسی، دخالت مستقیم دارد و از جمله لوازمی است، که باید قبل از هدف گذاری هر حوزه، مورد دقت و بررسی قرار گیرد.

در این بی ، درس تاریخ به دلیل گره خوردن با گذشته و قرار گرفتن در لبه‌ی افسانه و واقعیت، نسبت به تعیین این منظر، حساسیت ویژه‌ای دارد. چنانکه انتخاب منظرهای مختلف معرفتی در مورد تاریخ، به هدف‌های متفاوت و برنامه‌های درسی متمایزی، منجر خواهد شد. واقعی دانستن تاریخ و دانش تاریخی، باعث می‌شود تا دغدغه‌ی کشف واقعیت در درس تاریخ نفوذ نماید و به عنوان هدفی محوری، مطرح شود. در مقابل، افسانه دانستن تاریخ، به نگاهی فارغ از کشف واقعیت و عمل گرایانه نسبت به آن منجر می‌گردد. در این نوع نگاه، تخیل وقایع تاریخی به گونه‌ای مورد

هدف قرار می‌گیرد، که باعث بهبود زمان حال شود.

مقاله‌ی حاضر، با توجه به اهمیت این مبانی معرفتی، ابتدا با بیان رویکردهای مختلف مطرح در این حوزه، نگاه معرفت شناختی ویژه‌ای را صورت بندی خواهد نمود، که نمایانگر نوعی واقع گرایی سازه گرا است. در مرحله‌ی بعد با مبنا قراردادن این دیدگاه، هدف‌های درس تاریخ تکوین یافته و بیان می‌گردند.

رویکردهای فلسفی به تاریخ

در نگاه نخست، در نظر گرفتن تاریخ به عنوان واقعیتی موجود و یا چیزی فاقد واقعیت، که فقط در ذهن مورخ ساخته می‌شود و واقعیت بیرونی ندارد، تفاوت عمده‌ای است، که تمایز میان دیدگاه‌های سنتی متداول در تاریخ و نگرش‌های مابعد اثبات گرا و سازه گرا را ترسیم می‌سازد. در یک نگاه کلی، رویکردهای مطرح در ماهیت تاریخ را، می‌توان به دو گروه تجمعی تقسیم نمود. گروه اول که به رویکردهای سنتی مشهورند (مانسلو[۲]، ۱۹۹۷) شامل دیدگاه‌های ذهن گرایانه و واقع نگرانه به تاریخ اند و از نظر تاریخی تا اوایل قرن بیستم، مطرح بوده‌اند. این دیدگاه ها، در واقعی دانستن تاریخ – اعم از ذهنی[۳] یا مادی[۴]– با یکدیگر اشتراک نظر دارند. گروه دوم که می‌توان از آنها به رویکردهای مابعد اثبات گرا یاد نمود، شامل دیدگاه‌های سازه گرا و نیز دیدگاه ذهن گرایانه کالینگوود است. این نگرش‌ها را می‌توان نقاط متمایز طیفی از دیدگاه‌ها دانست، که از منظر معرفت شناختی ترسیم می‌گردد. در ادامه به بررسی این دیدگاه‌ها پرداخته خواهد شد.

– رویکرد سنتی به تاریخ

در این رویکرد که خود متشکل از مجموعه‌ای از دیدگاه‌ها است، تاریخ به عنوان امری واقعی تلقی می‌گردد، که قابل کشف و بررسی است. اکثر مورخان در مطالعه تاریخ با اتخاذ این دیدگاه، به شناخت امور تاریخی می‌پردازند و اعتقاد دارند، امور تاریخی اموری واقعی اند، که می‌توان با استفاده از مدارک و شواهد، به شناخت آنها نایل گردید (پومپا[۵]، ۱۹۹۸). در نگاه آنها، گذشته به عنوان امری واقعی و مستقل از مورخ وجود دارد و مدارک و شواهد به جا مانده از آن در زمان حال، می‌توانند به

شناخت ما از آن، عینیت بخشد. مانسلو (۱۹۹۷) این نوع تاریخ را تاریخ تجربی می‌خواند و خصوصیت‌های آن را این گونه بر می‌شمرد:

الف- واقعی بودن گذشته؛ مانند زمان حال و صادق بودن شناخت آن به وسیله‌ی ارجاع به شواهد و استنباط از مدارک.

ب- تمایز کامل میان واقعیت و ارزش

ج- تمایز میان فاعل شناسا (مورخ) و موضوع شناسایی (رخدادهای گذشته)

د- چند وجهی نبودن حقیقت.

پومپا (۱۹۹۸)، نگرش واقع نگرانه به تاریخ را شامل سه داعیه‌ی اساسی می‌داند. این سه اصل بنیادی اینگونه بیان می‌گردند: نخست آنکه، وقایع و رخدادهای منفرد واقعا در گذشته رخ داده اند و واقعی اند. دوم آنکه، گزاره‌های تاریخی حقیقی و یا امور واقع تاریخی، گزاره‌هایی در مورد این حوادث و رخدادها هستند و سوم آنکه گزاره‌های مزبور در زمان حال قابل شناختند، زیرا در زمان حال، مدارک و شواهد کافی در مورد آنها وجود دارد.

باید توجه داشت، که فیلسوفان این گروه، در نوع برخورد با واقعیت تاریخ، شبیه یکدیگر نیستند. برخی از آنان (ذهن گرایان)، حقیقت تاریخی را مکنون در پس حوادث ظاهری می‌پندارند و برخی دیگر (واقع گرایان)، به رویدادها و شواهد آشکار اصالت می‌بخشند و نگاهی واقع گرایانه به تاریخ دارند. در ادامه، به بررسی نظریه‌های این دو گروه، پرداخته خواهد شد.

- **نگرش‌های ذهن گرایانه به تاریخ**: این نوع نگرش‌ها سعی دارند، در مطالعه‌ی تاریخ از ظاهر حوادث و وقایع عبور نموده، به باطن امور و افکار و علل ماورای آنها بپردازند. در این دیدگاه که خود طیفی از نگرش‌ها را شامل می‌شود، اصالت با اندیشه‌ها و ارتباط منطقی، افکاری است، که حوادث متعدد و ناهمگون را به یکدیگر پیوند می‌دهد (سینگر[۶]، ۱۹۸۶) و تاریخ را به عنوان یک کل واحد مطرح می‌سازد. نگرش ایدئالیستی حاکم بر این طیف، باعث گردیده است تا ظاهر وقایع و رویدادها فقط به عنوان نمودی از واقعیت، و نه خود آن، مطرح باشد و تلاش مورخ در جهت یافتن حقیقت اصیل و رسیدن به باطن امور، نظام یابد.

بسیاری از فیلسوفان تاریخ و مورخان مشهور گذشته، از جمله آگوستین، کانت و هگل را می‌توان در این گروه، جای داد. دیدگاه‌های این صاحب نظران در عین تمایز در جنبه‌هایی خاص، در این نوع نگاه به تاریخ با یکدیگر مشترکند.

یکی از دیدگاه‌های مطرح در این مجموعه، دیدگاه مسیحی آگوستین است. در این نگرش، تاریخ به عنوان نقشه‌ی خداوند در نظر گرفته می‌شود (زیبا کلام، ۱۳۸۲) و مورخ در مطالعه‌ی تاریخ، اول به صورتی کل گرایانه به آن می‌نگرد ودوم در پی کشف اهداف الهی در آن است. مورخان معتقد به این سنت سعی می‌نمودند، با فراتر رفتن از اعمال منفرد آدمی و با عبور از وقایع ظاهری، به عمق حوادث نزدیک شوند و با در نظر گرفتن روابط عصرهای تاریخی با یکدیگر، به کشف نقشه‌ی الهی تاریخ نایل گردند. پذیرش تاریخ به عنوان امری واقعی و مستقل از آدمی که دانش عینی و ابراز گزاره‌های حقیقی درباره‌ی آن امکان پذیر است، پیش فرض مطالعه‌ی تاریخ در این سنت است.

در دیدگاه‌هایی که در قرن شانزدهم و هفدهم به منصه‌ی ظهور رسید، تاریخ، به تاریخ اعمال بشری تبدیل گشت و مطالعه‌ی مدارک و شواهد واقعی، در جایگاه ویژه‌ای قرار گرفت. از جمله کانت، در سال ۱۷۸۴، در مقاله‌ای تحت عنوان "اندیشه‌ی تاریخ جهان از دیدگاه جهان وطنی"، نظریه‌ها خویش را در مورد تاریخ بیان نمود. به اعتقاد او، تاریخ هنگامی معنادار خواهد بود، که به صورت فرایند پیشرفتی مدام به سوی وضع بهتر، مطرح گردد (والش، ۱۹۶۷). نکته‌ی مهمی که کانت به آن اشاره نمود، اهمیت بررسی مسایل تاریخی به شکل تجربی است. او معتقد بود: هدف از ارائه‌ی دورنمای کلی درباره‌ی تاریخ، فروکاستن تاریخ به این نظریه‌ها فلسفی نیست، بلکه صرفا ارایه‌ی نوعی نگرش به حقایق، پس از کشف است (همان).

هگل نیز برای تاریخ، هویتی مستقل و واقعی قایل است و آن را واقعیتی قابل شناخت می‌داند. او نظریه‌ها خویش درباره‌ی تاریخ را در کتاب «درس‌هایی درباره‌ی فلسفه‌ی تاریخ» بیان نموده است. به اعتقاد وی، رخدادهای تاریخی تجربی، تابع منطقی هستند، که در ورای این تجربه‌ها قرار دارد، یعنی منطقی که از رابطه‌ی میان ایده‌های مربوط به ذهن مطلق، سرچشمه می‌گیرد (کالینگوود، ترجمه‌ی مهدیان ۱۳۸۵: ۱۵۰).

شناخت تاریخ در نگاه هگل، در نهایت عبارت از درک منطق حوادث رخداده و دلایل وقایع ظاهری اتفاق افتاده است. به اعتقاد وی، مورخ باید اطلاعات به دست آمده از تاریخ تجربی را در زمینه‌ی اندیشه‌ی کلی خویش وارد سازد و در نهایت، (با تعمق فلسفی) محتوای تجربی را به درجه‌ی حقیقت ضروری ارتقا بخشد (والش، ۱۹۶۷: ۱۳۹).

مطالعه‌ی تاریخ در این دیدگاه، از بررسی اسناد آغاز می‌گردد، اما در عین حال این مرحله به سرعت پشت سر نهاده می‌شود و تمرکز اساسی بر تبیین حوادث، با استفاده از متون دینی یا دیدگاه‌های کلان ذهنی و منطقی است. بنابراین می‌توان گفت، تدریس تاریخ در این دیدگاه، بیشتر بر مطالعه‌ی متون مقدس یا دیدگاه‌های کلان ذهنی استوار است، که قادر باشند، کل تاریخ و حوادث آن را در قالبی کلی و منسجم تبیین نمایند.

– **نگرش‌های واقع گرایانه به تاریخ**: این گونه نگرش ها، با قبول نظامی عینی از وقایع و رویدادها در تاریخ، در صدد دستیابی به این واقعیت‌ها هستند و آنها را واقعیت‌هایی اصیل می‌دانند. فیلسوفان متعلق به این دیدگاه، برای حوادث و رویدادها، باطنی قایل نیستند تا حقیقت را در کنه آن جستجو نمایند. از نگاه آنان، حقیقت، همان ظاهر حوادث است و ورای آن، امری متعالی که حامل حقیقت ناب باشد، وجود ندارد.

دیدگاه اثبات گرایی را می‌توان از جمله نگرش‌های واقع گرایانه به تاریخ به شمار آورد. اثبات گرایی، همان گونه که تمایل زیادی به عینی ساختن امور داشت، در تاریخ نیز بر عینیت گزاره‌های تاریخی و صحت مدارک و شواهد، تاکید می‌ورزید. ظهور این نگرش، که در قرن نوزدهم و اوایل بیستم، رخ داد، باعث نوعی تاکید بر جزییات حوادث و عینیت بخشیدن به روایات تاریخی گشت. نگرش اثبات گرایی در پی دستیابی به نقدهای دقیق و پرهیز از اظهارنظرهای فلسفی غیر مستند، با تاکید بر جزئیات حوادث، تاریخ را به وقایعی مجزا تبدیل نمود. در این نگرش، نوعی رخنه در نگاه تاریخی وجود داشت (زیبا کلام، ۱۳۸۲) و در نزد هگل قطار به هم پیوسته‌ی تاریخ از هم گسست. اثبات گرایی در نقل حوادث تاریخی، بر بی طرفی مورخ و دقت و صحت اظهارات او تاکید می‌ورزید و مورخ را از قضاوت درباره‌ی امور تاریخی، باز می‌داشت. این بی طرفی از نظر صاحبنظران این دیدگاه، در حکم شناختن حوادث از

بیرون و پرهیز از رفتن به درون آنها بود (همان)؛ این امر باعث شد، تاریخ فکر از تاریخ حذف گردد و تاریخ به سرگذشت حوادث و وقایع فروکاسته گردد.از جمله آغاز کنندگان این نگرش، اگوست کنت بود. از نظر وی، کلید تاریخ در کشف قوانین حاکم بر تحول‌ها و تغییرهای تاریخی است (والش، ۱۹۶۷: ۱۵۳) و این قوانی ، باید پس از بررسی دقیق و تجربی این وقایع به دست آید. می‌توان گفت نگرش اثبات گرایان به تاریخ، از دو جنبه‌ی اساسی تشکیل می‌گردد:

الف) جمع آوری دقیق وقایع تاریخی، با تاکید بر جزئیات و صحت مدارک و شواهد

ب) کشف قوانین علمی حاکم بر این وقایع (این کشف باید از روشهای تعمیم علوم طبیعی به دست آید.)

اما باید گفت، تاریخ نگاران قرن نوزدهم و تاحدی قرن بیستم، بیشتر تحت تاثیر جنبه‌ی اول قرار گرفتند و جنبه‌ی دوم، برای آنها چندان جاذبه‌ای نداشت. آنها بر اساس جنبه‌ی نخست، به جمع آوری یق آنها و نیز تاکید بر جزئیات حوادث پرداختند و سعی نمودند، دانشی عینی از وقایع گذشته به دست آورند و گزاره‌های تاریخی را نیز به همان درجه‌ی عینیت علوم طبیعی بیان نمایند، اما چنان درگیر این وظیفه گردیدند، که از کشف و تعمیم قوانین فراگیر بازماندند و در مواردی نیز، آن را دست نایافتنی پنداشتند.

در این دیدگاه، مطالعه‌ی تاریخ، همان بررسی اسناد و فرورفتن در جزئیات حوادث تاریخی است. تبیی های ارائه شده در این نوع برنامه‌ی درسی تاریخ، بیشتر جزیی و تکه تکه است و معطوف به حوادث جزیی و پراکنده است. به سخن دیگر می‌توان گفت، برنامه‌ی درسی تاریخ در این دیدگاه، از اسناد تاریخی آغاز می‌کند و در همان اسناد باقی می‌ماند و دغدغه‌ی چندانی برای رسیدن به تبیی های کلان ندارد.

- رویکردهای مابعد اثبات گرایانه به تاریخ

رویکردهایی که تا ای جا مورد بررسی قرار گرفتند، به رویکردهای سنتی مشهورند. در حال حاضر و با ظهور دیدگاه‌های مابعد اثبات گرا، واقعی تلقی شدن گذشته و تاریخ مورد تردید واقع شده و بسیاری از نگرش‌های اخیر برآنند تا گذشته را

امری ذهنی- در مقابل واقعی- تلقی نمایند. در ادامه، دیدگاه‌های مطرح در این حوزه مورد بررسی قرار می‌گیرند.

- **نگرش‌های سازه گرایانه به تاریخ:** در سال‌های اخیر، فیلسوفان سازه‌گرا[۸]، خلق واقعیت تاریخی را جایگزین کشف آن ساخته اند. دیریاب بودن حقیقت تاریخی، پیچیدگی فرایند دریافت آن و نیز لایه‌های متعدد تردید افکنی که سلامت آن را نشانه می‌روند، باعث شده تا این صاحبنظران، واقعیت روایت تاریخی را انکار نمایند و آن را تا حد ذهنیتی پیش نگرفته بر واقعیت، بکاهند. این فیلسوفان با نگاه از منظری ذهنی، در مقابل عینی، به تاریخ معتقدند: گذشته‌ای که مورخ به بررسی آن می‌پردازد، گذشته‌ای نیست که فی نفسه موجود باشد، بلکه گذشته‌ای است که وجودش به نسبت توانمندیش در تبیین عقاید و نظریات حال ما، پررنگ است و بنابراین، گذشته‌ای است ذهنی و در واقع سازه‌ای است که برای تبیین شواهد زمان حال وجود دارد (همان). جنکینز در این باره معتقد است، گذشته عیر قابل شناخت است، زیرا گذشته است - و دیگر وجود ندارد- (جنکینز، ۱۹۹۹: ۱۱۰). همچنین مانسلو در اثر خویش، "بازسازی تاریخ"، معتقد است به دلیل عدم امکان همانندی نوشته‌های مورخ و وقایع گذشته، امکان خلق گزاره‌های صادق تاریخی باید نادیده گرفته شود (کونلی[۹]، ۲۰۰۴: ۳۲)

در نگرش ضد رئالیستی و سازه گرای اخیر، مورخ در عرضه‌ی روایت تاریخی درباره‌ی یک واقعه‌ی خاص، مجبور به اتخاذ جنبه‌های معینی نیست (استابر[۱۰]، ۲۰۰۴: ۲۰۸). وایت[۱۱] در این مورد می‌گوید، تاریخ نگاری "نوعی افسانه سازی است" و بنابراین وظیفه‌ی مورخ، "ترجمه‌ی واقعیت‌ها به افسانه هاست" (۱۹۷۸: ۹۲ و ۱۲۲). سازه گرایان مابعد اثبات گرا، طیف وسیعی از نظرها را به خویش اختصاص می‌دهند، که همه در نگاه ذهن گرایانه به تاریخ، مشترکند. آنها با این ادعای وایت که روایت‌های تاریخی، "داستان‌های کلامی اند، که محتوای آنها به همان اندازه که پیدا می‌شوند و کشف می‌گردند، جعل می‌شوند و خلق می‌گردند." موافقند (وایت، ۱۹۷۸: ۴۲). همچنین، برخی از افراد این گروه در جنبه‌های افراطی تر معتقدند گزارش‌های تاریخی بر هیچ واقعیتی استوار نیستند، به عنوان نمونه، انکراسمیت می‌نویسد: "گذشته‌ای وجود ندارد که به ما عرضه شده باشد... بنابراین، محتوای روایت‌های، معطوف به گذشته

نیست." (انکواسمیت[۱۲]، ۱۹۹۵: ۲۸۱).

تدریس تاریخ در این دیدگاه، نوعی خیال پردازی شاعرانه و داستان پردازی به شمار می‌رود، که توجه چندانی به اسناد تاریخی و واقعیت حوادث رخ داده، نخواهد داشت. مبنای این داستان پردازی‌های نیز بیش از واقعیت تاریخی، نیازهای زمان حال دانش آموز و تمایل‌ها وی خواهد بود. بنابراین، می‌توان گفت: کلاس تاریخ از این منظر، بیشتر شبیه به کلاس داستان نویسی و خیال پردازی‌های کلاس انشا خواهد بود.

- **دیدگاه ذهن گرایانه‌ی کالینگوود:** دیدگاه دیگر مطرح در مجموعه‌ی مابعداثبات گرایان، دیدگاه کالینگوود[۱۳] است. این دیدگاه که به طور وسیع در اواسط قرن بیستم و مبتنی بر نظریه‌های آر. جی. کالینگوود مطرح گشت، در پی دستیابی به تلفیقی معنادار از دو رویکرد سنتی و جدید است. البته بسیاری از فیلسوفان و مورخان از جمله، اوکشات[۱۴]، فورد و گلداشتاین [۱۵] سعی نموده‌اند، به نحوی دیدگاه‌های افراطی مابعد اثبات گرایانه را تعدیل نمایند. آنها با قبول حاضر نبودن گذشته در زمان حال، دستیابی حسی به آن را نشدنی دانسته اند، اما به جای واگذاشتن فهم تاریخ، در پی ارایه‌ی راه‌های دیگری برای درک گذشته بوده‌اند (فورد، ترجمه‌ی گل محمدی، ۱۳۸۲). در این میان، نظریه‌ی کالینگوود، از استواری و وسعت بیشتری برخوردار بوده است.

در این دیدگاه که به نظریه‌ی بازآفرینی تجربه[۱۶] شهرت دارد، مورخ برای فهم واقعه‌ی تاریخی، سعی می‌نماید با استفاده از مدارک و شواهد، فضای آن رخداد را برای خویش بازسازی کند و در نهایت، اندیشه‌ی حاکم بر آن را در ذهن خود، بازاندیشی نماید (کالینگوود، ترجمه‌ی مهدیان، ۱۳۸۵: ۲۷۲). به اعتقاد کالینگوود، اطلاع از شاهدان عینی یک واقعه، به کسب دانش راجع به گذشته منجر نمی‌گردد و فقط عقیده‌ای را به ما انتقال می‌دهد؛ همچنین، نظر صاحبنظران را نیز نمی‌توان بی کم و کاست پذیرفت. او از این دو مقدمه نتیجه می‌گیرد، که مورخ باید با نقد و تحلیل این نظرات و مدارک، خود با بازآفرینی تجربه و احیای اندیشه‌ی گذشته، به شناخت واقعی از آن دست یابد (زیباکلام، ۱۳۸۲: ۵۸). ادعای کالینگوود، برگزیدن راه میانه‌ی ذهنی گرایی و عینیت گرایی است. تدریس درس تاریخ از منظر کالینگوود، آموزش توام بررسی اسناد تاریخی و نیز خیال ورزی در باب اتفاق رخداده است. البته به دلیل عدم رجوع دوباره به اسناد، امکان فروغلتیدن آن به ورطه‌ی نسبی گرایی خام، افزایش

می‌یابد.

نظریه‌های کالینگوود نیز از انتقاد ناقدان در امان نمانده است. رکس مارتین[۱۷] معتقد است: کالینگوود از پس تحلیل معیار بازسازی خویش برنیامده و نتوانسته این معیار را فراتر از حالت مخصوص مورخ قرار دهد و بنابراین، معیار او در حالتی ذهنی باقی مانده و به عینیت راه نمی‌یابد (مارتین، ۱۹۷۷: ۶۴-۶۳). همانگونه که در توضیح اندیشه‌ی کالینگوود ملاحظه گردید، عینیت نگاه وی، در دامن ذهنیت شکل می‌گیرد و عینیتی پیچیده در طومار ذهنیت است. نگاه وی به تاریخ، در نهایت نگاهی ذهنی بوده و نگرش وی به گذشته، همچنان به عنوان امری ذهنی است؛ از این رو، در آثار بسیاری از نویسندگان، آرای وی در گروه نگرش‌های ذهن گرایانه به تاریخ طبقه بندی شده است (به عنوان نمونه رجوع شود به سویت[۱۸]، ۲۰۰۴).

بنابراین می‌توان گفت: هر یک از دیدگاه‌های از قبل گفته شد، با چالش‌های ویژه‌ای روبه رو هستند که برنامه‌ی درسی تاریخ را نیز با دشواری‌هایی مواجه خواهند ساخت. در ادامه، نگارندگان تلاش می‌نمایند تا با تکیه بر پیش فرض‌های اسلامی، دیدگاهی را صورت بندی نمایند، که در عین برخورداری از انسجام، با برنامه‌ی درسی جمهوری اسلامی ایران نیز سازگار باشد. ادعای نگارندگان آن است، که دیدگاه حاضر می‌تواند؛[۱۹] همچون پشتوانه‌ی فلسفی برنامه‌ی درسی تاریخ به کار رود و آن را در جهتی ویژه هدایت نماید.

دیدگاه واقع گرای سازه گرا

این دیدگاه، که منظر نویسندگان این مقاله به تاریخ است، متعلق به خاستگاه معرفت شناختی و انسان شناختی ویژه‌ای است، که بر اساس برداشتی از متون اسلامی مطرح شده و از آن به عنوان واقع گرایی سازه گرا، یاد شده است.

خاستگاه انسان شناختی این دیدگاه، عاملیت آدمی[۲۰] است. در این رویکرد، آدمی مولفه‌ای فعال است، که هویت خود را با عمل خویش و به وسیله‌ی تعامل با محیط پیرامونش رقم می‌زند. در جریان تکوین دانش نیز، آدمی فعال است و با ساختن سازه‌های متفاوت سعی می‌کند، واقعیت را به چنگ آورد. اما باید توجه داشت، که تعبیر

واقع گرایی سازه گرایانه، به طور عمده، در زمینه معرفت شناسی به کار می‌رود.

در معرفت شناسی، مساله‌ی معرفت می‌تواند با نظر به معلوم یا با نظر به عالم، مورد توجه قرار گیرد. هنگامی که از منظر معلوم به معرفت یا علم توجه می‌کنیم، ویژگی‌هایی برای معرفت قابل ذکر است که در راس آنها می‌توان به اکتشافی بودن علم و مطابقت علم با واقع اشاره کرد.

در ویژگی اکتشافی بودن علم، مراد آن است که علم، ناظر به واقعیت «چیزی» است. بر ای اساس، هنگامی می‌توان از علم سخن گفت که «چیزی»، شناخته شود. با توجه به همی شناخت واقعیت یک چیز معی است، و آن این است که برای علم، از ویژگی‌های اکتشافی سخن میگوییم . با توجه به ای ویژگی، می‌توان گفت: در علم، نه تنها واقعیت مستقلی برای معلوم در نظر گرفته شده، بلکه امکان دریافت یا کشف آن واقعیت مستقل نیز لحاظ گردیده است.

ویژگی مطابقت با واقع، خود ناشی از ویژگی نخست، یعنی اکتشافی بودن علم است. مطابقت با واقع، در مباحث معرفت شناختی، همچون معیاری برای صدق داعیه‌های دانشی نیز در نظر گرفته شده است. بر ای اساس، علم هنگامی که حاصل شود، مطابق با واقع است، و هنگامی که عدم مطابقت ملاحظه شود، در حکم آن است که در اصل، علمی حاصل نشده است. از سوی دیگر، هنگامی که به بررسی علم با نظر به عالم می‌پردازیم، جنبه‌های دیگری از علم مشخص می‌شود، که مربوط به خصیصه‌ی سازه گرایانه‌ی آن است. دو ویژگی عمده‌ای که به ای جنبه مربوط می‌شوند عبارتند از ابداعی بودن علم و تناظر علم با نیازهای آدمی.

در ویژگی ابداعی بودن علم، نظر بر آن است، که علم را عالم می‌سازد. به عبارت دیگر، ای دانشمند است، که با خلاقیت و تخییل خود در پی آن است، که معلوم را به دام اندازد. همچنین، تناظر علم با نیازهای آدمی، حاکی از نقش و دخالت عالم در جریان علم است، زیرا ای امر، دانشمند را به برخوردی گزینشی با علم وامی دارد تا بتواند از ای طریق، به رفع نیازهای خود به منزله‌ی آدمی بپردازد.

به سخن دیگر، خاستگاه انسان شناختی این دیدگاه، با تاکید بر عامل بودن انسان در فرایند شناخت، بر نقش سازه‌های برساخته‌ی عالمان در مواجهه‌ی آنها با واقعیت،

تاکید می‌ورزد و آدمی را آیینه‌ی منفعل واقعیت نمی‌داند. این دیدگاه، در مقابل معتقد است: عالمان با صورت بندی سازه‌هایی در تکوین معرفت دخالت می‌کنند و نقشی فعال در این عرصه ایفا می‌نمایند. به سخن دیگر، در یک سو، واقعیتی قرار دارد که دغدغه‌ی عالم، شناخت آن است و در سویی دیگر، عالمی قرار دارد، که قرار گرفتن آن در زمینه‌ی تاریخی- اجتماعی خاص، او را بر آن می‌دارد تا دنیا را از پشت این قاب متافیزیکی ویژه بنگرد. این پیش فرض‌های متافیزیکی، در ساخت سازه‌ها به کار می‌آیند و در نهایت، با همین سازه هاست، که واقعیت - بخشی از واقعیت - به چنگ می‌آید.

در حالی که در برخی از دیدگاه های معرفت شناختی، میان اکتشافی بودن و واقع گرایی علم و سازه‌ای بودن علم یا تناظر آن با نیازهای آدمی تقابلی قاطع گذاشته شده، در معرفت شناسی اسلامی، اینها با هم جمع می‌شوند. نحوه‌ی جمع پذیری این دو جنبه چنین است: واقعیت اشیا از انسان پوشیده است. برای دستیابی به این واقعیت، عالم باید به ساختن طرحواره‌های ذهنی مختلف بپردازد تا این که، یکی از این طرحواره‌ها با واقعیت مذکور متناسب درآید. ویژگی اکتشافی و اختراعی علم، در اینجا به شدت در هم تنیده اند. علم هنگامی که با نظر به معلوم لحاظ می‌شود، اکتشافی خواهد بود، اما هنگامی که با نظر به عالم، مورد توجه قرار گیرد، اختراعی و ساختنی است. تنها از منظر نخست نمی‌توان به علم نگریست، بلکه باید آن را با نگاهی از منظر دوم، تمامیت بخشید.

واقع گرایی سازه گرایانه، با فاصله گرفتن از هر دو موضع واقع گرایی خام و سازه گرایی خام، پیچیدگی و ژرفای خود را نمایان می‌کند. توجه به تفاوت‌های واقع گرایی سازه گرایانه با دو موضع دیگر، از اهمیت بسیاری برخوردار است و از این رو، در زیر به توضیح بیشتر آن می‌پردازیم.

واقع گرایی خام، از دو جهت ساده انگاشته شده است. نخست از این جهت، که واقعیت را ساده و بی ژرفا در نظر می‌گیرد و آن را به راحتی قابل فتح می‌داند. دوم ساده انگاری در واقع گرایی خام در خصوص ذهن است، به این معنا، که شناخت ذهن نسبت به واقعیت را امری ساده و انفعالی در نظر می‌گیرد و فعالیت بی امان ذهن و طراحی برای به دام انداختن و اقعیت را نادیده می‌گیرد. واقع گرایی سازه گرایانه با

کنارگذاشتن ای ساده انگاری و نتایج آن، از واقع گرایی خام فاصله می‌گیرد. بنابراین، از نظر واقع گرای سازه گرا، نه واقعیت ساده و یک لایه است، و نه شناخت ذهنی آن، به صورتی انفعالی و به سادگی رخ می‌دهد. تا جایی که به واقعیت مربوط می‌شود، واقع گرای سازه گرا بر آن است، که واقعیت نه تنها پیچیده و هزارتو، بلکه غول آسا و مهیب است. غول آسا بودن واقعیت جهان در آن است، که آدمی را در حیطه‌ی خود گرفته است و حکایت آدمی در شناخت جهان، همچون تلاش مگسی در بطری دربسته ای است، برای آن که تصویری از فراز آن فراهم آورد.

از سوی دیگر، و دقیقا به سبب همی پیچیدگی واقعیت، تا جایی که به ذهن مربوط می‌شود، کار آدمی در شناخت واقعیت، مستلزم تلاش و سازه پردازی یا طراحی ذهنی فراوان برای آن است، که جامه‌ای به قدر قامت آن فراهم آورد که البته به سبب ترسناکی واقعیت، هرگز نمی‌تواند از ای امر مطمئن باشد.

تا ای جا سخن بر سر تفاوت واقع گرایی سازه گرا با واقع گرایی خام بود. اکنون، باید به بیان تفاوت آن با سازه گرایی خام بپردازیم. در سازه گرایی، ذهن و سازه های آن، به بهای انکار دسترسی آدمی به خود واقعیت، مورد تاکید قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر، نظر بر آن است، که آنچه تجربه‌ی آدمی نامیده می‌شود، محاصره شده در قالب‌های ذهن و زبان وی است و بنابرای ، همان گونه که انسان نمی‌تواند از قالب‌های ذهنی و زبانی خود بیرون رود، تماس با خود واقعی نیز، برای وی میسر نخواهد بود. از همی ر و است که سازه گرایان، از مفهوم صدق یا «حقیقت»[۲۱] که در معرفت شناسی مطرح بوده دست می‌شویند و مفاهیم دیگری؛ همچو ن «سازگاری»[۲۲] یا «کارآمد»[۲۳]ی سازه‌های آدمی را جایگزی آن می‌کنند. تلاش برای توسل به مفهوم کارآمدی و جایگزی کردن آن به جای حقیقت را می‌توان به وضوح، در آثار فن گلازرزفلد، که مدافع سازه گرایی رادیکال است، مشاهده نمود. وی در تعریف دانش چنی می‌گوید: «ساختاره‌ای مفهومی، که فاعلان معرفتی، با توجه به گستره‌ی تجربه‌ی کنونی در حیطه‌ی سنت فکری و زبانی خود، آنها را کارآمد[۲۴] در نظر می‌گیرند (ون گلازرزفلد، ۱۹۸۹: ۱۲۴). بر این اساس، وی می‌کوشد، مفهوم «کارآمد» را جایگزی مفهوم «درست» سازد: «اگر معلوم شود که یک پیش بینی درست بوده است، سازه گرا تنها می‌تواند

بگوید که دانشی که بر اساس آن پیش بینی انجام شده، نشان داده است، که در شـرایط مربوط به مورد مذکور، کارآمد بوده است (ون گلازرزفلد، ۱۹۹۳: ۲۶).

حال باید دید این موضع سازه گرایان در قبال حقیقت تا چه حـد منطقـی و قابـل دفاع است. در درجه‌ی نخست باید اذعـان نمـود، کـه دسـترس ناپـذیری واقعیـت بـه صورت محض و مستقیم، یعنی فارغ از قالب‌ها ذهنی و زبانی آدمـی، اندیـشه‌ی خـامی است، که در واقع گرایی خام مورد توجه بوده است. اما، حتا با قبول ای که قالب هـای ذهنی و زبانی آدمی، ضریب انکساری در نیل او به واقعیت فراهم می‌آورند، نمـی‌تـوان نتیجه گرفت که شناخت آدمی، هیچ گونه ربطی به واقعیت ندارد و تنها سازه‌هایی درون ذهنی است که انسان آنها را اختراع می‌کند، چنان که برخی از سازه گرایـان؛ همچـو ن دساوتلز و لاروشل[۲۵] بر آن اصرار دارند: «دانش علمی بـرای آن اختـراع شـده، کـه بـه مشاهده های ما، که خود بارور از نظریه اند، معنا بدهد. چیزی به عنـوان کتـاب بـزرگ طبیعت وجود ندارد، که بتوان با آن رایزنی کرد، بـه ایـ قـصد، کـه انطبـاق الگوهـا و نظریه‌ها بر واقعیتی وجودی احراز شود (داسوتلزولاروچل، ۱۹۹۰: ۲۳۶).

ادعای سازه گرایان در اختراعی بودن دانش، با توسل به سازه‌های مفهومی اجتناب ناپذیر در عرصه‌ی دانش بشری، قابل قبول نیست. در واقع این نوع نگاه، هنگامی که به صد در صد دقت مورد نظر خویش دست نیافت، درصد باقیمانده را نیز انکار می‌کند و همه را به کناری می‌نهد. بنابراین، نمی‌توان گفت، انسانی کـه بـا لنـزی آبـی بـه جهـان می‌نگرد، به کلی از به دست آوردن معرفتی راجع به جهان محروم است. درست اسـت که وی در مقایسه با افراد عادی، خطاهایی در فرآورده‌های بصری خویش دارد، اما باید اذعان کرد، که بسته به میزان تفاوت لنز وی با حالت درست، از حقیقت بهره‌ای خواهد بود.

بنابرای می‌توان گفت، که آدمی با داشتن دستگاه بصری و مفهومی خـاص خـود، ضریب انکساری را بر واقعیت جهان اعمال می‌کند و نمی‌توان گفت، که انسان از چشم خدا به همه چیز می‌نگرد و واقعیت کامل آنها را در اختیار دارد. اما این ضریب انکـسار بر«چیزها» و آن هم به صورت سراسری، بر همه چیز اعمال می‌شود و چنین نیست کـه انسان تنها در تور سازه‌های خود، به منزله توهماتی که خود می‌سازد و هیچ ربطـی بـه

واقعیت خود اشیا ندارند، گرفتار آمده باشد. بر این اساس، باید بـه واقـع گرایـی سـازه گرایانه روی آورد، که با نظر به آن، آدمی بر حسب سازه‌های خـود، مـی‌توانـد بهـره‌ای معین از واقعیت را مورد شناخت قرار دهد.

هنگامی که امکان شناخت، حتا به همراه ضریب انکـساری معینـی پذیرفتـه شـود، راهی متفاوت از راه سازه گرایان در پیش روی ما گشوده خواهد شد. در واقـع گرایـی سازه گرایانه، همان گونه که می‌توان از بهره‌ای از واقعیت سخن گفت که آدمـی بـه آن دسترسی دارد، از بهره‌ای از حقیقت نیز می‌توان سـخن گفـت، کـه در شـناخت آدمـی حاصل می‌شود. بنابراین، به لحاظ معرفت شناختی، در واقع گرایی سازه گرایانه می‌توان و باید از مطابقت با واقع، در حد شناخت آدمی، سخن گفـت و نمـی‌تـوان آن را کنـار گذاشت یا به کارآمدی کاهش داد.

از سوی دیگر، ای نکته نیز از دید سازه گرایان پنهان مانده است، که اگـر گزینـه‌ی آنها، یعنی کارآمدی نیز به خوبی بررسی و تحلیل شود، در نهایت، باید بار خـود را بـه دوش واقعیت بگذارد. بدون توسل به واقعیت، از کارآمدی نیز نمی‌توان سخن گفت.

در نهایت می‌توان گفت، دیدگاه واقع گرای سازه گرا، در حد واسط دیـدگاه‌هـای سنتی و مابعداثبات گرا به تاریخ، قرار می‌گیرد و در عین توجه به واقعیت تاریخ و اسناد تاریخی، سازه‌های ذهن مورخ را نیز در تبیین تاریخی دخیل می‌داند. این نـوع نگـاه بـه تاریخ، در بخش بعد به تفصیل مورد بررسی قرار می‌گیرد.

به کارگیری دیدگاه واقع گرای سازه گرا، در حوزه‌ی معرفت تاریخی

این دیدگاه بر خلاف دیدگاه سازه گرایـان در حـوزه معرفـت تـاریخی معتقـد بـه واقعیت داشتن تاریخ، حوادث و رویـدادهای آن اسـت و دغدغـه‌ی شـناخت واقعیـت تاریخی را دارد. اما در عین حال به دلیل پیچیدگی واقعیـت و تـلاش عـالم در جهـت شکل دهی به سازه‌هایی برای به دام انداختن این واقعیت، واقع گرایـی از حالـت خـام خارج می‌شود و شکلی سازه گرا به خویش می‌گیـرد. بـدین ترتیـب مـی‌تـوان گفـت، مواجهه‌ی عالمان با واقعیت به گونه‌ای عریان و بی پرده امکان پذیر نیست و به همـین دلیل، این ملاقات همواره از پس سازه‌هایی صورت می‌پذیرد، که عالمان برای به چنگ انداختن واقعیت صورت بندی می‌کنند. هرچه این سازه ها، بیشتری بـا واقعیـت داشـته

باشند و با آن هماهنگ تر باشند، دریافت عالم از واقعیت، واقعی تر و به حقیقت نزدیک تر خواهد بود.

دستیابی به دانش تاریخی از این منظر، مبتنی بر انجام مراحل ویژه‌ای است، که در ذیل به تفصیل بیان می‌شوند. از این رو، تمرین این مراحل از سوی مورخ، برای دستیابی به این دانش و نیز بسط و توسعه‌ی آن ضروری است. از سوی دیگر، درس تاریخ در مدرسه، باید نمونه‌ای از دنیای دانش تاریخی و روش‌ها و راهبردهای مطرح در آن باشد تا بتوان آن را نماینده‌ی دانش تاریخی به شمار آورد. از این رو، تمرین این مراحل، برای دانش آموزان نیز امری ضروری است. چنانچه فعالیت دانش آموزان در یادگیری درس تاریخ، فعالیتی روشمند نباشد، به کاری کم ثمر و پرخطا تبدیل خواهد شد. فرایند دستیابی به تبیین های تاریخی و داوری میان آنها، شامل سه مرحله است، که عبارتند از:

الف) کار مقدماتی با اسناد و مدارک و قرار گرفتن در فضای واقعه

ب) بازپردازی واقعه در ذهن و ردیابی علل و دلایل آن و ارایه‌ی تبیینی از حادثه

ج) بازگشت به اسناد و مدارک و آزمون درستی تبیین، بازگشت به مرحله‌ی ب و تصحیح تبیین

این فرایند می‌تواند به خصوص در مورد وقایع پیچیده و تفسیری فرایندی مداوم باشد، که در هر دور به حقیقت تاریخی نزدیکتر می‌شود. این دیدگاه، که از یک سو بر واقعیت اسناد تاریخی تاکید می‌ورزد و از سوی دیگر بر بازپردازی حوادث در ذهن مورخ متمرکز می‌شود، از جهاتی نزدیک به دیدگاه کالینگوود است. اما در عین حال، برای رهایی از ذهنی گرایی دیدگاه کالینگوودی، بر بازگشت به اسناد و مدارک و آزمون درستی تبیین حاصل نیز تاکید می‌ورزد تا خیال و ذهن مورخ را در بند کند و اجازه ندهد تا ذهنیت محض، تبیین تاریخی را در بر گیرد. در ادامه، اهداف درس تاریخ، با تاکید بر همین نگرش، بیان می‌گردند.

هدف‌های درس تاریخ

نگرش واقع گرای سازه گرایانه به ماهیت تاریخ باعث می‌گردد، تا دغدغه‌ی کشف

واقعیت تاریخی در دو سطح خرد و کلان، از جمله هدف‌های درس تاریخ باشد. زیرا گرایش به واقعیت و تمایل به شناخت آن، در بطن این رویکرد قرار دارد و بنابراین، در مواجهه با معرفت تاریخی نیز، قطعا شناخت آن از دغدغه‌های اساسی این نگرش به شمار خواهد رفت.

از سوی دیگر، این دیدگاه بر عاملیت آدمی و فعال بودن وی در مواجهه با مسایل مختلف و از جمله در زندگی اجتماعی تاکید می‌ورزد و تصویری از آدمی ارایه می‌دهد، که در آن، وی موجودی فعال است، که با محیط طبیعی و انسانی پیرامون خویش به تعامل می‌پردازد. از این رو، درس تاریخ باید به دانش آموزان را در راستای برقراری ارتباط بهتر با دنیای انسانی پیرامونی خویش، یاری دهد. این امر، از طریق ارایه‌ی شناختی عمیق تر از پدیده‌های انسانی و آماده ساختن دانش آموزان برای مشارکت موثرتر، صورت می‌پذیرد. به سخن دیگر، دانش‌ها و بینش‌های تاریخی در نهایت باید به مشارکت اجتماعی موثرتر فرد منجر شود و زندگی آگاهانه و فکورانه‌ای برای وی رقم زنند. با در نظر گرفتن این دو هدف عمده که پیش از این به طور کلی مطرح شده بود (باقری، ۱۳۸۰)، هدف‌های درس تاریخ به صورت زیر تکوین می‌یابند.

- اندیشه‌ورزی و کسب دانش و بینش نسبت به پدیده‌های تاریخی

در اسلام، پدیده‌های اجتماعی و از آن جمله تاریخ، به عنوان واقعیت‌هایی در نظر گرفته می‌شوند که قابل شناسایی اند. اما این قابلیت مطالعه و شناسایی بودن با توجه به معلوم معناداراست و با توجه به عالم، باید گفت اینگونه واقعیت‌ها پیچیده و دیریابند؛ چنانکه عالم باید با نگاه از منظرهای متفاوت و با یاری جستن از قوه‌ی خیال و عقل خویش به فرضیه پردازی دست زند تا بتواند آرام آرام به آن نزدیک گردد و پرده‌ها را از روی آن بالا زند. رسیدن به این هدف، خود مستلزم دستیابی به سه هدف شناختی و نیز دو هدف معطوف به روش، به شرح زیر است:

- هدف‌های شناختی در جهت دستیابی به دانش و بینش تاریخی: این هدف‌ها، بیشتر بر جنبه‌ی شناختی دستیابی به دانش و بینش تاکید دارند و کسب فراورده‌های دانشی و بینشی را مدنظر قرار می‌دهند. این هدف‌ها را می‌توان در سه مورد زیر خلاصه نمود.

الف- آشنایی با واقعیت‌های تاریخی

اعتقاد به وجود واقعیت‌های تاریخی و تلاش در جهت آشنایی با آنها، از هدف‌های اولیه‌ی درس تاریخ به شمار می‌رود. به سخن دیگر، پیچیدگی واقعیت‌های تاریخی و دیریاب بودن آنها نباید آدمی را از مطالعه‌ی آنها برحذر دارد و او را از این منبع عظیم آگاهی محروم سازد.

واقعیت‌های تاریخی وجود دارند و رخدادها اتفاق افتاده اند و نمی‌توان چشم را بر وجود آنها بست. مطالعه‌ی واقعیت‌های تاریخی و آشنایی با آنها می‌تواند، دانش آموز را با گذشته پیوند دهد و برای آینده هوشیار سازد. دانش آموز در اثر آشنایی با واقعیت‌های تاریخی، هنگامی که معطوف به تاریخ اجتماعی خود مشخص باشد، پیشینه‌ی فرهنگی خود را می‌یابد و ریشه‌های وجود خویش را در بستر زمان دنبال می‌کند. این آشنایی نه تنها ارتباط او را با نسل‌های گذشته برقرار می‌نماید، بلکه منجر به دقت در نحوه‌ی وقوع حوادث و هوشیاری بیشتر در وقایع زمان حال نیز منجر می‌شود. آشنایی با واقعیت‌های تاریخی، از سطوح اولیه‌ی دانش تاریخی به شمار می‌رود، که می‌تواند فرد را به درون گذشته ببرد و او را با گذشتگان همراه سازد.

ب- آگاهی از تبیین‌های مختلف یک واقعه‌ی تاریخی

ارایه چند وجهی واقعیت تاریخی و ها و فرضیه‌های مختلف درباره‌ی آن، علاوه بر آنکه قدرت انتخاب دانش آموز را افزایش می‌دهد، راه را برای خلاقیت‌ها و تبیین‌های تازه‌ی او می‌گشاید. در این حالت، فضا برای به کارگیری قدرت تخیل و تعقل دانش آموزان فراهم می‌گردد و دانش آموز، واقعیت تاریخی را واقعیتی به دام افتاده و تکمیل شده، تلقی نمی‌کند و سعی می‌کند، به تبیین‌های سازوارتر با مدارک تاریخی نیز بیندیشد. در این حالت، دانش تاریخی می‌تواند شکلی پویا به خود گیرد و از تمام سرمایه‌ی بشری، برای نزدیک شدن به واقعیت ناب تاریخی استفاده گردد.

ج- کسب بینش تاریخی: سنت‌های کلان جاری در تاریخ، از منظر اندیشه‌ی اسلامی

دومین محور مورد نظر در هدف ۱-۵، ایجاد بینش و درکی عمیق نسبت به تاریخ است. دانش آموز بدون داشتن بینشی ژرف در باب تاریخ و حرکت جریان کلی آن،

نمی‌تواند به ماهیت تاریخ و نیز طرح کلی رویدادها در آن دست یابد. این هدف، می‌تواند با ارایه‌ی سنتها و قوانین کلی جاری در تاریخ برآورده گردد؛ سنت‌هایی که در دیدگاه اسلام به آنها اشاره شده است. در نگاه اسلام، جریان تاریخ با وجود فراز و فرودهای بسیار و حوادث و وقایع مختلفی که در آن صورت می‌گیرد، جریان واحدی است و قوانین و سنتهایی بر آن حاکم است؛ سنت‌هایی که نمی‌توان در آنها تبدیل و تحویلی صورت داد[۲۶]. برخی از این قوانین کلان جاری در تاریخ با نظر به آیات قرآن، به شرح زیر است:

تاریخ بشر، دربردارنده‌ی مبارزه‌ی دایمی حق و باطل

تاریخ بشر در نگاه اسلام، دربردارنده‌ی رویارویی دو جریان انسان‌های صالح و غیرصالح است. در یک سو، افراد صالحی قرار دارند که به پروردگار یکتا ایمان آورده اند و در تلاشند تا قسط و عدل را در زمین بگسترند و در سوی دیگر، در مقابل آنان، افراد غیرصالحی هستند، که خود و دیگران را در خدمت برآوردن هواها و هوس‌های خویش به کار می‌گیرند[۲۷]. بر این اساس، تاریخ عرصه‌ی هماوردی دو گروه از انسانها است؛ گروهی که قدرت می‌خواهند تا به یاری آن خواسته‌های خود را برآورند و در این مسیر، دیگران را چون ابزاری در خدمت خود می‌گیرند و گروه دیگر که به رهایی می‌اندیشند، نخست رهایی خودشان از بندهای جهل و ظلم و امارت خواهی بر دیگران، سپس رهایی دیگران از جهل و ظلم پذیری و طعمه شدن برای مطامع مدعیان.

همچنین، از منظر انسان شناسی، آدمی در نگاه قرآن، در برزخ میان خاک و خدا ایستاده است. وجود وی از یک سو، رو به سرشت مادی و غرایز حیوانی خویش دارد و از سوی دیگر، چشم به نفخه‌ی الهی و میثاق ازلی خویش دوخته است. ساختار وجود آدمی به گونه‌ای است، که همواره صحنه‌ی چنین جدالی را همواره پایدار حفظ می‌کند و انسان را در بین دو جریان خیر و شر به انتخاب وامی دارد. صحنه‌ی تاریخ آدمی نیز، تداعی گر چنین جدالی است.

البته باید توجه داشت، که سخن گفتن از دو جریان حق و باطل در تاریخ، بیشتر نوعی "ایده ال پردازی" است (به مفهومی که وبر در نظر داشت). در ایده ال پردازی قالبی در نظر گرفته می‌شود، که ما را در مطالعه‌ی امور تجربی یاری می‌رساند، اما به

ضرورت به این معنا نیست، که در هر زمان بتوان مصداق تام و مشخصی برای گروه‌های حق و باطل در نظر گرفت. البته مصداق‌هایی برای این دو گروه یافت می‌شوند، اما به ضرورت، تام و خالص نیستند. گروه‌های واقعی اجتماعی، ممکن است به درجات مختلف، آمیزه‌هایی از حق و باطل باشند و به هر حال، باید میزان نزدیکی و دوری آنها را به این دو قطب، مشخص نمود. این نکته را در زیر بیشتر توضیح می‌دهیم.

- پیچیدگی تشخیص حق از باطل در بستر تاریخ بشری

از جمله بینش‌های ضروری دیگر، تاکید بر دشواری تمییز حق از باطل در جریان‌های تاریخی است. سخن گفتن از وجود حق و باطل در جریان تاریخ، حاکی از تقسیم بندی ساده‌ای نیست، که طی آن، خط روشنی، حق را از باطل جدا سازد. در بسیاری از وقایع تاریخی، لحظاتی وجود دارند، که حق و باطل با دو لباس مشابه در مقابل یکدیگر قرار گرفته اند و تشخیص را مشکل ساخته اند. در بسیاری از نبردهای حضرت امیر (ع) با دشمنانش، چنین لحظاتی ایجاد می‌شد و حق و باطل چنان با هم می‌آمیختند، که کار تشخیص را دشوار می‌ساخت و حتا برای بسیاری افراد، امر مشتبه می‌گشت. پیچیدگی جریان‌های تاریخی، ارتباطات چندگانه، طبیعت چندلایه و گستردگی آنها در بستر زمان، می‌تواند فرد را در تشخیص حق از باطل دچار تردید و حتا اشتباه نمایند.

نکته‌ی مهم دیگر در این تمییز آن است، که دو طرف جریان‌های متخالف، همواره حق و باطل نیستند و در بسیاری مواقع، هر دو طرف مخاصمه بر باطلند و نمی‌توان با تشخیص باطل بودن یکی به حق بودن دیگری رسید. حضرت امیر (ع) در نهج البلاغه ماجرای قتل عثمان را این گونه تبیین می‌نماید: "من جریان عثمان را برایتان خلاصه می‌کنم: عثمان استبداد و خودکامگی پیشه کرد و شما بی تابی کردید و از حد گذراندید و خداوند در خودکامگی و شتاب زدگی حکمی دارد که تحقق خواهد یافت."[۲۸] پیچیدگی روابط حق و باطل و در هم آمیختگی آنها باعث می‌شود، انسان حق گرا، محتاطانه عمل نماید و به داوری‌های شتاب زده روی نیاورد.

همچنین احتیاط در تعیین مصادیق حق و باطل و نیز نگاه عمیق و جامع باعث

می‌گردد، آدمی همواره به بازشناسی موقعیت خویش بپـردازد و خـود را حـق مطلـق و دیگران را باطل نپندارد، بلکه موضع و سخن دیگران را با دقت بـشنود، پـس از تامـل، بهترین آنها را بپذیرد: "بندگان مرا بشارت ده، کسانی که با دقت به سخنان گـوش فـرا می‌دهند و بهترین آنها را پیروی می‌نمایند."[۲۹]

احتیاط در تشخیص حق از باطل و پرهیز از مطلق انگاری خویشتن و گروهی کـه خود فرد به آن تعلق دارد، از مولفه‌های اساسـی داوری میـان حـق و باطـل بـه شـمار می‌روند، که باید مورد توجه قرار گیرد.

- پیروزی و شکست، نتیجه‌ی طبیعی اعمال آدمیان

در نگاه قرآن، پیروزی و شکست آدمیان، مرهون اعمال آنها اسـت. هـیچکس، بـه دلیل اعتقاد خویش نمی‌تواند، خارج از قواعد حاکم بر عـالم حرکـت نمایـد و تافتـه‌ی جدابافته‌ای تلقی گردد. خداوند می‌فرماید: "اگر بر شما مسلمانان جراحتـی وارد شـود، بر دشمنانتان نیز وارد آید و این روزهای شکست و پیروزی را ما به نوبـت بـین مـردم قرار می‌دهیم."[۳۰] صدر در توجیه این بیان معتقد است: نبایـد گمـان کـرد کـه یـاری و پیروزی برای اهل حق، حق مسلم الهی است؛ پیروزی حقی طبیعی برای همـه اسـت و باید با فراهم نمودن شرایط ویژه اش، آن را به دست آورد.

از نظر قرآن، حق از آن نظر که به واسطه‌ی انسانها تجسم می‌یابد، مشمول قـوانین حاکم بر تاریخ بشر خواهد بود و نمی‌توان گفـت مومنـان، صـرفنظر از تـلاش، برنامـه ریزی و شرایطشان، همواره پیروزند و اهل باطل، همواره مغموم. به بیـان دیگـر، سـنت خداوند ضعیف پروری نیست؛ پیروزی حق بر باطل، نتیجه‌ی نزاع حق و باطل است و امری محتوم نیست. حضرت علی (ع) در بیانی می‌فرماید: "آگاه باشید! بـه خـدایی کـه جانم در دست اوست، شامیان بر شما پیروز خواهند شد، نه از آن رو که از شما به حق سزاوارترند، بلکه از آن جهت، که در راه باطل زمامداراشان، شتابان فرمانبردارند و شما در گرفتن حق من سستی می‌ورزید..."[۳۱]

- پیروزی نهایی صالحان از خلال نزاع مداوم حق و باطل

از منظر قرآن، با وجود همه‌ی فراز و فرودهای تاریخ و جابجایی جایگـاه‌هـای حق و باطل، در نهایت، آینده‌ی تاریخ از آن صالحان و مستضعفان است و پیروز نهـایی

این جنگ بلند دامنه، بندگان صالح خداوندند[۳۲]. چنین نگاهی به تاریخ، اول، فرد را متوجه این نبرد همیشگی می‌سازد و باعث می‌گردد، وی در هر لحظه جایگاه خویش در این صحنه را مورد بازبینی قرار دهد و دوم امیدی همیشگی را در دل او زنده نگه می‌دارد و باعث می‌گردد، در لحظه‌های سختی، یا آسودگی و در موقع شکست یا پیروزی، با طمانینه و آرامش دست به عمل زند.

نکته‌ی دیگری که باید در این بینش باید مورد توجه قرار گیرد آن است، که این غلبه و حاکمیت، حاصل نزاع است و در اثر مبارزه و جهاد به دست می‌آید و امری نیست که بدون مبارزه و در خارج از جریان رویارویی حق و باطل تحقق یابد.

– **هدف‌های روشی جهت دستیابی به دانش و بینش تاریخی**: این هدف‌های که معطوف به روش و فرایند دستیابی به دانش و بینش تاریخی اند، بر فرایندهایی تاکید دارند، که در جهت تحقق دانش و بینش تاریخی باید مد نظر قرار گیرند. سه هدف روشی مد نظر، در ادامه، مورد بررسی قرار گرفته اند.

الف– مهارت بررسی اسناد تاریخی و شناخت ارتباط‌های بین آنها

واقعیت تاریخی، واقعیتی است، که در گذشته رخ داده و از دسترس ما به دور است. تنها نشانه‌هایی که در دنیای ما از آن واقعیت حکایت می‌کنند، شواهد و اسناد تاریخی اند. بنابراین، شناخت واقعیت تاریخی، مستلزم شناخت ماهیت اسناد تاریخی و مهارت کار با آنهاست. روش‌های تعیین صحت و سقم سند تاریخی و نیز ارتباط مدارک و اسناد تاریخی با یکدیگر، از جمله مراحل اولیه‌ای است که برای شناخت واقعیت تاریخی باید طی گردد.

تحقیق نسبت به نویسندگان اسناد تاریخی و نیز نسبت آنها با واقعه‌ی تاریخی مورد نظر، برخی سوگیری‌های احتمالی موجود در اسناد را آشکار می‌سازد. همچنین، سنجش اسناد با یکدیگر و مقایسه‌ی آنها در ابعاد مختلف، به ما این امکان را می‌دهد تا از زوایای متعدد به واقعیت تاریخی نزدیک گردیم و از ابعاد مختلف آن را مورد بررسی قرار دهیم. انتخاب چنین منظرهای متفاوتی، می‌تواند به کشف واقعیت تاریخی کمک نماید.

ب- مهارت بازپردازی واقعیت تاریخی

پس از بررسی مدارک و اسناد و نیز در نظر گرفتن ارتباط‌های مختلف میان آنها، لازم است، شخص برای ارایه‌ی تبیینی سازوار با مدارک و اسناد، با تفکر عمیق در علل انجام وقوع حادثه‌ی تاریخی و جوانب مختلف آن، سعی کند آن را در ذهن خویش بازپردازی نماید. در این عمل، فرد با استفاده از نیروی تخیل و تعقل خود و با توجه به اسناد و شواهد تاریخی، ابتدا خویش را در فضای رخداد قرار می‌دهد، سپس سعی می‌کند، تبیینی از واقعیت تاریخی ارایه نماید که با اسناد و مدارک هماهنگ باشد.

واقعیت تاریخی، به دلیل دیریاب بودن و قرار داشتن در هاله‌ای از ابهام، نمی‌تواند به صورتی صریح و بی پیرایه خود را عرضه دارد. عالم باید با فرضیه‌های مختلف و از جوانب متمایز به آن نزدیک گردد تا بتواند آن را به دام اندازد. در این مهارت، فرد با رفت و برگشت میان اسناد و مدارک و نیز فرضیه‌های خویش، به نقطه‌ای تعادلی دست می‌یابد، که دربردارنده‌ی تبیینی متقن و نیز هماهنگ و سازوار با مدارک و اسناد است. در اینجا است که قوه‌ی تخیل و تعقل او جایگاه ویژه‌ای می‌یابد و می‌تواند در ترکیب با مهارت بررسی مدارک و اسناد، او را در فرضیه سازی یاری رساند.

ج- مهارت داوری در مورد امور تاریخی

این مهارت، نشان دهنده‌ی برقراری ارتباط مناسب با تاریخ (امر مورد مطالعه) و توانایی کاربست بینش‌ها و مهارت‌های پیشین برای صورت بندی یک داوری متقن، مستدل و متکی به شواهد در ارتباط با یک امر تاریخی است. به سخن دیگر، هنگامی دانش آموز در درس تاریخ به عمق بینش و اندیشه ورزی نایل می‌آید، که بتواند با برخورداری از دانش‌ها و مهارت‌های آموخته شده در این درس، به نقد تبیین‌های مختلف درباره‌ی حوادث تاریخی بپردازد و به داوری در مورد حوادث تاریخی دست زند و با ترکیب دانش ها، بینش‌ها و مهارت ها، در مورد امری تاریخی، نظری نهایی و جمع بندی شده ارایه دهد، که قابل دفاع باشد. در جریان نقد تبیین‌های مختلف و انتخاب از میان آنها، تفکر انتقادی دانش آموز تقویت می‌گردد و تمام دانش‌های تاریخی او در طی کل این فرایند با یکدیگر ترکیب شده، به صورت دانشی از آن خود دانش آموز ظهور می‌یابند.

- افزایش قابلیت مشارکت و مداخله‌ی مؤثر اجتماعی

برآورده شدن این هدف، استلزام‌های متعددی دارد، که درس تاریخ با فراهم آوردن دو هدف زیر می‌تواند، بخشی از آن را تامین نماید. این هدف‌ها به شرح زیر هستند.

- **اهتمام به نگاه تاریخی در بررسی مسایل**: در این هدف، نظر بر آن است، که فرد علاوه بر درک اهمیت نگاه تاریخی به امور و پدیده‌های انسانی، اهتمامی نسبت به کسب چنین دیدگاهی در بررسی امور داشته باشد. برخورداری از این نوع نگاه، خود از لوازم مشارکت و مداخله‌ی موثر فرد در امور اجتماعی است. توجه به پیشینه‌ی تاریخی امور و نگریستن آنها در بستری تاریخی باعث می‌گردد، فرد شناخت بهتری نسبت به وضعیت فعلی آنها به دست آورد و با نگاه عمیق تری به مداخله‌ی موثر در امور انسانی مبادرت ورزد. نگاه مقطعی و بریده از پیشینه‌ی تاریخی، فرد را به کوته بینی و عملکردهای خام سوق می‌دهد و باعث می‌شود، فرد در فضایی بریده از زمینه‌ی تاریخی و بدون توجه به فراز و نشیب‌های یک امر، در شناخت امور دچار اشتباه و خطا شود. در مقابل، برخورداری از حافظه‌ی تاریخی قوی در مورد مسایل و نگاهی تبارشناسانه به امور، تعمق بخش نگرش فرد به پدیده‌های انسانی است و منجر به کنش‌های سنجیده‌ی وی منجر می‌گردد.

دانش آموز با تحقق این هدف، با دیدی تاریخی به مسایل اجتماعی-انسانی خواهد نگریست و پیشینه‌ی امور را در ارزیابی آنها در نظر خواهد گرفت و همین امر به شکل گیری موضعی عمیق و ریشه دار در او، نسبت به مسایل اطرافش منجر خواهد گردید. گرایش و اهتمام به چنین دیدگاهی می‌تواند، به مداخله‌ی موثرتر دانش آموز و مشارکت عمیق‌تر او در مسایل اجتماعی منجر گردد.

- **بازشناسی حدود تعمیم در حوادث تاریخی**: اندیشه ورزی عمیق نسبت به حوادث تاریخی و عبور از ظاهر رویدادها به باطنشان، فرد را قادر می‌سازد تا منطق و قوانین نسبی حاکم بر برخی وقایع مشابه را دریابد. پس از کشف این قوانین و ارایه‌ی تبیین‌هایی استوار در مورد حوادث، ایجاد قدرت تعمیم دهی در حوادث مشابه به دست باعث می‌گردد، دانش آموز، توانایی تشخیص حوادث مشابه تاریخی و تعمیم قوانین مشابه به آنها را بدست آورد. اصطلاحاتی؛ مانند انقلاب، که به پدیده‌های انسانی کلی

اشاره می‌کنند، با توجه به همین تعمیم‌ها به کار گرفته می‌شوند. قدرت تعمیم بخشی در تشخیص شرایط جاری پدیده‌های انسانی و پیش بینی نسبی آینده و نیز مدیریت آن، نقشی اساس دارد. این توانایی، افراد را از تکرار اشتباه‌های گذشتگان بر حذر می‌دارد و آنها را در صورت بندی مناسب مداخله‌های موثر اجتماعی یاری می‌نماید. البته باید توجه داشت، که این تعمیم‌ها مطلق انگاشته نشوند و شرایط زمان حال نیز در نتیجه‌گیری‌ها لحاظ گردد.

نتیجه‌گیری

در نهایت می‌توان گفت، در نظر داشتن پیش فرض معرفت شناختی واقع گرایی سازه گرا و پیش فرض انسان شناختی عامل بودن آدمی، می‌تواند منجر به صورت بندی دیدگاهی به تاریخ منجر گردد که هدف‌های ویژه‌ای را در برنامه‌ی درسی آن به همراه دارد. این دیدگاه واقع گرای سازه گرا، همگام با تاکید بر واقعیت داشتن تاریخ و گذشته بر فعالیت انسان در تکوین دانش تاریخی تاکید می‌ورزد و به همین دلیل، در برنامه‌ی درسی تاریخ پیشنهادی خویش، علاوه بر جنبه‌های دانشی و بینشی، بر هدف‌های معطوف به فرایند و روش نیز نظر دارد و معتقد است: برنامه‌ی درسی تاریخ باید با در نظر گرفتن این ضرورت‌ها و با جهت گیری به سمت این هدف ها، صورت بندی گردد.

پی‌نوشت

۱. مقاله‌ی حاضر برگرفته از تحقیق «بررسی نظام ارزشی و اعتقادی در جمهوری اسلامی ایران و تدوین مبانی فلسفه‌ی برنامه ریزی درسی مناسب با آن» در سازمان پژوهش و برنامه ریزی درسی وزارت آموزش و پرورش است.

2. Munslow
3. Mental
4. Material
5. Pompa
6. Singer
7. Walsh
8. Constructivists
9. Connelly
10. Stueber
11. Hayden White
12. Ankersmit
13. R. G. Collingwood

14. Okshut
15. Goldstein
16. Re-enactment
17. Rex Martin
18. William Sweet

۱۹. استناد کامل این دیدگاه به آیات و روایات در کتاب «در آمدی بر فلسفه‌ی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» تالیف دکتر خسرو باقری آمده است.

۲۰. . این دیدگاه، در مقام سخت هسته‌ای، جهت تکوین روانشناسی اسلامی، به تفصیل در کتاب هویت علم دینی، تالیف دکتر خسرو باقری بیان گردیده است.

21. Truth
22. Coping
23. Viability
24. Viable
25. Desautels and Larochelle

۲۶. ... فلن تجد لسنه الله تبدیلا و لن تجد لسنه الله تحویلا. فاطر-۴۳.

۲۷. بقره- ۲۵۰.

۲۸. و انا جامع لکم امره، استاثر فاساء الاثره و جزعتم فاساتم الجزع و لله حکم واقع بین المستاثر و الجازع. نهج البلاغه- خطبه ۳۰.

۲۹. فبشر عبادی الذین یستمعون القول فیتبعون احسنه.

۳۰. آل عمران- ۱۴۰.

۳۱. و الذی نفسی بیده، لیظهرن هولاء القوم لیس انهم اولی بالحق منکم و لکن لاسراعهم الی باطل صاحبهم و ابطائکم عن حقی... نهج البلاغه- خطبه ۹۷- فراز دوم.

۳۲. و نرید ان نمن علی الذین استضعفوا فی الارض و نجعلهم ائمه و نجعلهم الوارثین.

منابع

الف. فارسی

باقری، خسرو. (۱۳۶۶). بررسی اندیشه‌های مهم تربیتی جان دیوئی. *نشریه‌ی علوم تربیتی دانشگاه تهران*، ۱۰ (۱-۲): ۱۰۷-۹۳.

باقری، خسرو. (۱۳۸۰). *مقدمه‌ای بر فلسفه‌ی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی.*

موسسه‌ی پژوهش و برنامه ریزی درسی، وزارت آموزش و پرورش.
زیبا کلام مفرد، فاطمه. (۱۳۸۲). *فلسفه‌ی تاریخ؛ بررسی نقش آن در تدریس تاریخ با معرفی اندیشه‌های کالینگوود*. تهران: مرکز نشر پردیس تفرش.
زیبا کلام مفرد، فاطمه. (۱۳۷۸). *سیر اندیشه‌ی فلسفی در غرب*. تهران: دانشگاه تهران.
صدر، محمدباقر. (بی تا). *تفسیر موضوعی سنت‌های تاریخ در قرآن*. ترجمه‌ی جمال موسوی اصفهانی، قم: اسلامی.
فورد، هنری. (۱۳۸۲). *پایان تاریخ*، درآمدی بر فلسفه‌ی تاریخ. مولف: مایکل استنفورد، ترجمه‌ی احمد گل محمدی.
کالینگوود، آر. جی. (۱۳۸۵). *مفهوم کلی تاریخ*. ترجمه‌ی علی اکبر مهدیان، تهران: اختران.
والش، دبلیو، اچ. (۱۳۶۳). *مقدمه‌ای بر فلسفه‌ی تاریخ*. ترجمه‌ی ضیا الدین علایی طباطبایی، تهران: امیرکبیر.

ب. انگلیسی

Ankersmit, F. R. & Kelner, Hans (eds.) (1995). A New Philosophy of History. London and Chicago: Reaktion Books/University of Chicago Press.
Connelly, James. (2004). ‘A Thing of the Past?’, in Sweet, William (ed.), The Philosophy of History: A Re-Examination. Canada: Ashgate.
Desautels, J. & Larochelle, M. (1990). ‘A Constructivist Pedagogical Strategy: The Epistemological Disturbance (Experiment and Preliminary Results) in D. E. Herget (ed.) More History and Philosophy of Science in Science Teaching. Tallahassee, Florida State University.
Jenkins, Keith. (1995). On ‘What is History’. London: Routledge.
Jenkins, Keith. (1999). Why History? Ethics and Postmodernity. London: Routledge.
Leslie Armour. (2004). ‘Speculative versus Critical Philosophy of History’. in Sweet, William (ed.), The Philosophy of History: A Re-Examination, Canada: Ashgate.
Martin, Rex. (1977). Historical Explanation: Re-enactment and Practical Inference. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Munslow, Alun. (2001). Book Review. Available at www.ihr.edu
Munslow, A. (1997). Deconstructing History. London: Routledge.
Pompa, Leon. (1998). Philosophy of History. in Nicholas Bunnin & E.P. Tsui-James (ed.), The Blackwell Companion to Philosophy. U.S.A, Blackwell Publisher
Singer, Peter. (1986). Hegel. London: Oxford.
Stueber, Karsten. (2004). Agency and Objectivity of Historical Narratives, in Sweet, William (ed.), The Philosophy of History: A Re-Examination, Canada: Ashgate.
Sweet, William. (2004). The Philosophy of History: A Re-Examination. Canada: Ashgate.
Von Glasersfeld, E. (1993). `Questions and Answers about Radical Constructivism',
Von Glasersfeld, E. (1989). "Cognition, Construction of Knowledge and Teaching," Synthese 80: 121-140, Netherlands: Kluwer.
Walsh, W. H. (1967). An Introduction to the Philosophy of History. London: Hutchinson.
White, Hayden. (1978). Topics of Discourse: Essays in Cultural Criticism. Baltimore: Johns Hopkins Press.

نشریهٔ پژوهش‌های فلسفی
دانشگاه تبریز
سال۵، پاییز و زمستان ۹۰
شماره مسلسل ۹

تبیین رویکرد میان‌رشته‌ای از دیدگاه معرفت‌شناسی حکمت متعالیه

دکتر محسن ایمانی
استادیار دانشگاه تربیت مدرس
دکتر خسرو باقری
استاد دانشگاه تهران
دکتر علیرضا صادق‌زاده
استادیار دانشگاه تربیت مدرس
کیانوش محمدی روزبهانی*
دانشجوی دکتری فلسفهٔ تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس

چکیده

رویکرد میان‌رشته‌ای یکی از تازه‌ترین رویکردها به دانش است که به همراه ظرفیت‌های فراوانی که در بر دارد، مسائلی را نیز به میان آورده است. در حال حاضر یکی از ضرورت‌های رویکرد میان‌رشته‌ای به دانش، تبیین فلسفی آن است. این مقاله تلاشی در جهت تبیین رویکرد میان‌رشته‌ای از دیدگاه معرفت‌شناسی صدرایی است. معرفت‌شناسی صدرایی در کُه خود وحدت گراست و از این رو می‌تواند مبنایی مناسب برای تبیین رویکرد میان‌رشته‌ای به علم قرار گیرد. در این جهت ابتدا به اجمال سیر دیدگاه‌های وحدت‌گرا ترسیم گردیده است که در نهایت به رویکرد میان‌رشته‌ای به عنوان پاسخ عصر معاصر به مسئلهٔ اتحاد دانش، منتهی می‌گردد. سپس دیدگاه ملاصدرا در چهار محور ناظر بر منشأ، ضرورت، فرایند و ارزش دانش میان‌رشته‌ای مورد بررسی قرار گرفته است. بر اساس محورهای مذکور پنج اصل شامل: ابتناء معرفت بر وحدت تشکیکی وجود، استلزام معرفت به ادراک پیچیدگی هستی، تلازم ادراک جزئی و کلی، کثرت روشی و معرفتی و وحدت فزایندهٔ معرفتی، و کشف مرتبتی حقیقت، به عنوان اصول معرفت‌شناسی میان‌رشته‌ای از دیدگاه معرفت‌شناختی صدرایی استخراج گردیده است. در پایان به برخی تفاوت‌های بنیادین میان‌رشته‌ای از دیدگاه صدرا با دیدگاه‌های رایج اشاره شده است. بر این اساس رویکرد میان‌رشته‌ای به دانش از نگاه حکمت متعالیه تفاوتی بنیادین با معرفت‌شناسی‌های عمدتاً مسلّله مدار و عمگرایانهٔ رایج کنونی دارد. تأمل در حکمت صدرایی منتج به کسب معرفتی وحدت‌گرا و اصیل به عالم می‌شود که با نگاه رایج که بیش از هرچیز حاصل اضطرار و دغدغه‌های فناورانهٔ انسان امروزین در مواجهه با پیچیدگی‌های زیستن است، فاصلهٔ فراوانی دارد.

واژه‌های کلیدی: رویکرد میان‌رشته‌ای، حکمت متعالیه، معرفت‌شناسی صدرایی، اتحاد دانش.

- تاریخ وصول: ۱۳۹۰/۱۱/۸ تأیید نهایی: ۱۳۹۱/۱/۲۲

*Email: kiyamr@gmail.com

مقدمه

اواخر قرن بیستم، شاهد بازسازی ظریفی در دانش بشری بود. تحقیق مشارکتی، تدریس گروهی، درهم آمیختن زمینه‌های علمی، مطالعات تطبیقی، افزایش وام‌گیری و تبادل بین رشته‌های علمی و تنوعی از چشم‌اندازهای اتحادگرا و کل‌نگرانه، فشار مضاعفی را بر تقسیمات سنتی دانش وارد آورد. سخن از نفوذپذیری مرزهای تخصصی، و حتی بحران عمیق معرفت‌شناختی رواج یافت. در واقع در شیوهٔ تفکرات علمی اتفاقاتی آغاز شد که به نظر می‌رسد تاکنون ادامه دارد. به همهٔ این تحولات که حاوی نوعی شمولیت و پیچیدگی است برچسب "میان‌رشته‌ای" (interdisciplinary) خورده است (Klein,1990,19) . فعالیت‌های میان‌رشته‌ای ریشه در ایدهٔ اتحاد و ترکیب دارند که نوعی اشتراک و همگرایی معرفت‌شناختی را برمی‌انگیزد. رجوع به میان‌رشتگی نیز حاصل انتظارات متعددی است که در خلال پیشرفت‌های علمی و فناوری از یک سو و گمگشتگی‌های معرفتی و روش‌شناختی از سوی دیگر سر برآورد. از عمده‌ترین این انتظارات می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

- پاسخ به پرسش‌های پیچیده و شناسایی موضوعات وسیع
- جستجو و کشف روابط تخصصی و حرفه‌ای
- حل مسائلی که فراتر از حیطهٔ رشته‌ای واحد است
- جستجو برای اتحاد دانش در مقیاس‌های محدود یا وسیع

یکی از دلایل ابهامات نظری میان‌رشته‌ای پهنهٔ وسیع اهداف، زمینه‌ها و مصادیقی است که دربرمی‌گیرد. میان‌رشتگی وجوه گوناگونی دارد که بخشی از آن ناظر به جستجوی سنتی برای دانشی فراگیر، بخشی از آن به حل مسائل کلان و بخشی از آن به شیوهٔ انتقال و گسترش دانش و فراتر از همه ناظر به پرسش از ماهیت دانش است (همان).

به هر تقدیر رویکرد میان‌رشته‌ای به دانش، نخست در میانه‌های قرن گذشته در عرصهٔ فنّاوری و پژوهش و در چند دههٔ اخیر در آموزش مورد توجه جدّی قرار گرفته است. اما تعارضات و موانعی که این رویکرد به ویژه در عمل با آنها مواجه شده و نیز ورود مباحث مربوط به آن به نظام دانشگاهی، ضرورت صورت‌بندی‌های فلسفی را به میان آورده و به طور روزافزون تلاش‌هایی را معطوف خود نموده است. با این حال مباحث فلسفی موجود در این زمینه بسیار نوپاست.

در کشور ما نیز مباحث میان‌رشته‌ای به شیوهٔ جدید تازگی دارد و از نخستین نگارش‌ها در این زمینه بیش از یک دهه نمی‌گذرد. یکی از تلاش‌های قابل ملاحظه سمیناری است که در بهار ۱۳۸۸ توسط پژوهشکدهٔ مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم برگزار شد و حاصل آن

در قالب فصلنامهٔ میان‌رشته‌ای منتشر گردید. با این حال باید اذعان نمود مرجع بیشتر مطالب موجود به اندیشمندان غربی تعلق دارد و خلاء تفحص در اندیشه‌های بومی به وضوح احساس می‌شود. این در حالی است که با مروری بر آراء و افکار اندیشمندان ایرانی- اسلامی آشکارا می‌توان پی‌رنگ اندیشه‌های انسجام‌گرا و کل‌نگرانه به دانش را یافت. در اینجا لازم است به یکی از تلاش‌های متقدم در سال‌های اخیر که با موضوع مقالهٔ حاضر ارتباط دارد اشاره نمود. فرامرز قراملکی ابتدا در مقاله‌ای (۱۳۷۷) و سپس در کتابی (۱۳۸۸) روش‌شناسی ملاصدرا را مورد بررسی و تحلیل قرار داد و تصریح نمود: " ملاصدرا به آنچه امروزه مطالعات میان‌رشته‌ای نامیده می‌شود دست یافته بود. ... ملاصدرا چهار قرن پیش به اهمیت مطالعهٔ میان‌رشته‌ای در تحلیل مسائل الهیات آگاه بوده و با خلاقیت و ابتکار توانست الگوهای اثربخشی را در هدایت مطالعهٔ میان‌رشته‌ای پیدا کند" (قراملکی، ۱۳۸۸، ۱۷). آن‌گونه که پیداست در پژوهش مذکور روش‌شناسی صدرا در ارتباط با رویکرد میان‌رشته‌ای مورد بررسی قرار گرفته است.

مقالهٔ حاضر تلاشی است در جهت تبیین فلسفی رویکرد میان‌رشته‌ای از دیدگاه معرفت‌شناسی ملاصدرا. با این هدف ابتدا مروری تاریخی بر اندیشه‌های اتحادگرا به دانش ارائه می‌شود. سپس به رویکرد میان‌رشته‌ای به عنوان پاسخ عصر حاضر به مسئلهٔ اتحاد دانش و برخی از مبانی فلسفی آن اشاره می‌گردد. در ادامه، دیدگاه ملاصدرا در چهار محور منشأ، ضرورت، فرایند و ارزش دانش میان‌رشته‌ای مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد. در انتها به پاره‌ای از ویژگی‌های دیدگاه صدرایی و تمایز آن از سایر دیدگاه‌ها اشاره می‌شود.

مروری تاریخی بر اندیشه‌های میان‌رشته‌ای

رویکرد میان‌رشته‌ای به دانش چه جایگاهی در مباحث فلسفی و معرفت‌شناسی دارد و از چه زاویه‌ای می‌توان به آن پرداخت؟ مروری تاریخی بر افکار متفکران درباب ارتباط میانِ شاخه‌های مختلف دانش نشان می‌دهد با وجود جدید بودن واژهٔ میان‌رشته‌ای، مفهوم میان‌رشتگی در قالب واژه‌هایی همچون اتحاد دانش (unity of knowledge)، کل‌گرایی (holism)، تحویل‌گرایی (reductionism) و واژه‌هایی دیگر همواره در دیدگاه‌های فلسفی مختلف مطرح بوده است. در ادامه، نه با قصد بررسی و ریشه‌یابی تاریخی، بلکه با هدف ایجاد زمینه برای درک بهتر موضوع، مروری کوتاه بر عمده‌ترین ایده‌های میان‌رشته‌ای ارائه می‌شود.

رویکرد میان‌رشته‌ای به دانش، از دو زاویهٔ تاریخی قابل بررسی است. در نخستین مقطع که به طور عمده دو قرن نوزده و بیستم میلادی را شامل می‌شود، ایده‌های میان‌رشته‌ای برآیند

واکنش‌ها به محدودیت‌های ذاتی تقسیمات علم در قالب رشته‌ها و تخصص‌های دانشگاهی است و قدمتی هم پای شکل‌گیری سنت دانشگاهی دارد. مقطع تاریخی دیگر، که می‌توان سنت دانشگاهی را به نوعی تجلی عملی آن دانست، پیشینه‌ای دیرپا دارد که خط سیر آن را می‌توان در میان افکار فلسفی از اندیشه‌وران یونان تا متفکران مابعد تجدد جستجو کرد. توجه به این سیر تاریخی از این جهت اهمیت دارد که زمینهٔ درک عمیق‌تر میان‌رشتگی را فراهم می‌آورد و از سویی مبنایی ضروری برای هرگونه نظریه‌پردازی است.

مروری تاریخی نشان می‌دهد که اندیشه‌های وحدت‌گرا و انسجام‌بخش میان شعبه‌های مختلف دانش را که در خلال آراء مختلف فلسفی مطرح گردیده، می‌توان در چند دیدگاه عمده جای داد. دیدگاه کلان سیستمی، به معنای عام آن، نقطهٔ مشترک نخستین طیف از این اندیشه‌هاست. در این دیدگاه نگاهی سیستمی به عنوان مقوّم همگرایی علوم، در جهت ارائهٔ تبیینی هستی‌شناسانه از عالم است که گاه صورتی متافیزیکی و در برهه‌ای صورتی تجربی به خود می‌گیرد. نخستین دیدگاه که می‌توان از آن به "دیدگاه وحدت‌گرای متافیزیکی غیردینی" تعبیر نمود توسط برخی متفکران یونان در نخستین سده‌های تاریخ فلسفه طرح گردیده است. برای این دسته از متفکران، در پس طبیعت بی‌ثبات، الگویی سامان‌مند و با ثبات، همچون مُثُل افلاطونی، نهفته بود و انسجام میان دانش‌های گوناگون، که حکیم یا فیلسوف مظهر آن بود، با هدف آشکار نمودن چنان الگویی مطمح نظر بود. در واقع برای این دسته از متفکران، الگویی منظم در طبیعت و همچنین در ذهن انسانی قرار داشت و ذهن قادر بود آن الگو را بیشتر از آن چه که در طبیعت نمایان بود به صورتی ایده‌آل بازسازی نماید. ذهن در برابر واقعیت عینی، تا آن درجه اصالت داشت که مجاز به پردازش الگویی ایده‌آل به عنوان حقیقت نهایی و انطباق آن با جهان واقع بود(LeeWelch,2009).

در سده‌های بعد با گسترش کلام و افکار فیلسوفان مسیحی چون اگوستین و بعدها اکویناس، تبیین متافیزیکی، صبغه‌ای الهی به خود گرفت اما کماکان کارکرد پیشین را در خود داشت. ورای جهان متغیر و چه بسا متناقض‌نما، ساختاری سازمان‌یافته و منظم وجود داشت که تجلی قدرت الهی بود و گردهم‌آیی و پیوندگرایی میان علوم مختلف با قصد رمزگشایی و بازنمایی از نظام الهی بود. از این دیدگاه با عنوان "دیدگاه وحدت‌گرای دینی" یاد می‌شود.

به هر حال هر دو نسخه از وحدت‌گرایی متافیزیکی دانش، بیش از آن که متواضعانه در پی جستجوی الگوی منظمِ‌متصور خود در طبیعت باشند، بینش معرفت‌شناختی خود از کائنات را به حقیقت تحمیل می‌نمودند و همین باعث محدود نمودن راه‌های اکتشاف گردید(همان). با

این حال آزاداندیشانی مانند گالیله برای تفسیر تنوع ظاهری طبیعت، که به زعم او تنها به مثابه ماسکی بر وحدت بنیادی‌تر تلقی می‌شد، انقلاب علمی قرن هفده را به ارمغان آورد که موجب درک عمیق از آنچه که سرانجام ما را قادر به وحدت دوباره با خدا می‌ساخت می‌گردید (Fuller,2010, 34).

با ظهور رنسانس و اوج‌گیری اندیشه‌های اومانیستی، تبیین وحدت دانش بر عهدهٔ خرد انسانی قرار گرفت و یگانگی دانش بیش از آنکه بازتابی از یگانگی عالم باشد نمایانگر وحدت خرد انسانی بود. فولر (Fuller,2010) معتقد است از نظر تاریخی میان‌رشتگی با کاربرد مبتکرانهٔ ریاضی برای گردهم آوردن زمینه‌های ظاهراً متفاوتی از دانش، تحت مجموعهٔ مشترکی از اصول جان گرفت. تمام مسائل با ورود ریاضی برای بحث در واقعیات فیزیکی تغییر کرد و در دورهٔ اولیهٔ نوگرایی اروپا، فیزیک یکی از دو آبشخور اصلی برای میان‌رشتگی شد. بینش نیوتنی درباب نظریهٔ اتحاد ماده و حرکت دربرگیرندهٔ همهٔ جهان فیزیکی، با این دورنما پیش رفته بود که طبیعت، ساختارهای مادی مشابهی را در تمام سطوح واقعیت نشان خواهد داد و از این‌رو تفاوت ظاهری میان رشته‌ها ناپدید خواهد شد. شاید متقاعدکننده‌ترین نمایش این موضوع، قانون کولن دربارهٔ نیروی الکتریکی بین دو جسم باردار بود که ملهم از قانون جاذبهٔ عمومی نیوتن (در حرکت سیارات به دور خورشید) بود. در دویست سال گذشته ترمودینامیک، به ویژه از هنگامی که اصول آنتروپی و بقای انرژی قابلیت کاربرد در انرژی و اطلاعات را به دست آورد، موجب چندین شکل از میان‌رشتگی شد که زیست‌شناسی مولکولی و نظریهٔ سیستمهای عمومی دو نمونه از نتایج قرن بیستمی آن است (Fuller,2010) .

به این ترتیب افزایش روزافزون اعتبار علوم تجربی و رواج تجربه‌گرایی موجب شد تا تبیین کائنات بر اساس نظم الهی، به عهدهٔ نظریهٔ سیستمی و قوانین ترمودینامیک قرار گیرد و مفهوم سیستم، کانون گردهم‌آیی و ارتباطات رشته‌ای شود. روش تجربی(که به طور عمده از فیزیک اقتباس گردیده است) به عنوان کامل‌ترین الگوی کشف واقعیت، توجیه‌گر همهٔ پدیده‌ها و معیار صدق و کذب دستیابی به حقیقت گردید. قوانین فیزیک به ویژه ترمودینامیک به عنوان کامل‌ترین الگوی تبیین علمی الگوی بسیاری از علوم گردید و در کوششی تحویل‌گرایانه سعی در تبیین موضوعات مورد نظر بر اساس اندیشهٔ فیزیکالیسم داشتند. اثبات‌گرایی به عنوان تبلور استقراءگرایی، آغاز و انجام علوم را منحصر به تجربه‌گرایی نمود و "دیدگاه سیستمی تجربی" در صورت‌های گوناگونی همچون نظریهٔ آشوب (Chaos Theory)، نظریهٔ هم رویدادی (Consilience Theory) و

نظریهٔ پیچیدگی (Complexity Theory) به تبیین پدیده‌ها پرداخت. به هر روی اندیشه‌های سیستمی اکنون نیز یکی از نظریه‌های رایج تبیین میان‌رشتگی، به ویژه در علوم طبیعی است.

بررسی تفصیلی آراء فلسفی و فرض‌های معرفتی جریان‌های معرفت‌شناسی فوق که به طور موجز به آنها اشاره شد نشان می‌دهد که سه ویژگی جزم‌اندیشی، ثنویت‌گرایی و مطلق‌گرایی سه صفت بارز در هر سه دیدگاه سیستمی است. در هر سه دیدگاه، الگویی خاص به گونه‌ای جزم‌گرایانه بر واقعیت تحمیل می‌گردد. میان دنیای ساختهٔ ذهنی و واقعیت عینی نوعی دوگانه‌گرایی و تفکیک ایجاد گردید. تلاش‌های ذهنی خواه تبیین متافیزیکی و خواه روش علمی، به گونه‌ای مطلق‌گرایانه، حقیقتی مسلم پنداشته شده بود که این هر سه مصداقی از تحویل‌گرایی در مواجه با واقعیت‌اند.

به هر تقدیر اندیشه‌های بشری بنایی است که بر اساس یکدیگر ساخته می‌شوند و هر مکتب فکری در پیشرفت آن سهم خود را می‌پردازد. به همین منوال با آشکار شدن خلاءها در اندیشه‌های سیستمی که یکی از بارزترین اندیشه‌های وحدت دانش در عصر تجدد است، افکار مابعد تجدد در انتقاد به محدودیت‌های نظم‌های متافیزیکی و چیرگی روش علمی، سر برآورد. از دیدگاه مابعد تجدد، سازمان رشته‌های علمی گونه‌ای استیلا و تحمیل قدرت (به تعبیر فوکویی) بر سر دانش است و میان رشتگی، بازبینی این ساختارها را به عهده دارد (Agyros,1991,p2). تفاوت، تنوع، تضاد، نا اطمینانی و تحمل ابهام از صفات ذاتی پیچیدگی است که مفهومی ملازم با میان‌رشتگی است و از آموزه‌های مابعد تجدداند و سرانجام کثرت‌گرایی، مفهومی کلیدی در معرفت‌شناسی کنونی میان‌رشته‌ای است. پیچیدگی به عنوان صفت بارز هستی، تحمیل جزم‌گرایانهٔ حقیقت را برنمی‌تابد بلکه با ترکیب چشم‌اندازهای رشته‌ای، با واقعیت تعامل می‌کند و لازمهٔ چنین تعاملی صرف نظرکردن از پایداری سنتی معرفت است. در واقع پویایی و تحول از ویژگی‌های پیچیدگی است که معرفت‌شناسی ایستا از درک آن ناتوان است.

از نگاه مابعد تجددگرایانی همچون لیوتار (liotar,1984)، جهان آن چنان پیچیده است که روایت‌های بزرگ متحدکنندهٔ رشته‌ای دیری است زایل شده‌اند و از این‌رو ما به سرگردانی در حفره‌های دانش محکوم هستیم و بر این مبنا میان‌رشته‌گرایان به مثابه جهان‌گردانی هستند که در پی کنجکاوی به سرزمین‌های دیگر قدم نهاده‌اند. همچنین به تعبیر رورتی (۱۹۸۹) در غیاب مهارکننده‌هایی با ثبات، جهان فرهنگی انسان، به طرز ظریفی انعطاف‌پذیر شده است و در واقع

میان‌رشتگی نوعی بازتوصیف از جهانی است که در آن به کارگیری هر نوع زبان رشته‌ای مجاز است (Agyros,1991, 2).

به این ترتیب طیف دیگری از اندیشه‌های وحدت دانش که می‌توان از آن به دیدگاه"میان‌رشتگی کثرت‌گرایانه" تعبیر نمود به ظهور می‌رسد. اگر در نگاه سیستمی، همگرایی دانش برای دستیابی به توصیفی از واقعیت، به سیستم‌ها ارجاع می‌یابد، در اندیشهٔ مابعد تجدد اساساً دانش مسئولیتی در قبال کشف حقیقت ندارد و این کثرت‌گرایی نسبی‌گرا است که دانش‌های گوناگون را مجاز می‌شمارد تا گردهم آیند.

با نگاهی به سیر تاریخی می‌توان دریافت که رویکرد میان‌رشته‌ای به علم، واپسین پاسخ عصر ما به پرسش از چیستی و چگونگی وحدت دانش است. اما این روند ادامه دارد و می‌توان پیش‌بینی نمود که در آینده صورت‌های محتمل دیگری از وحدت دانش ظهور نماید و هر صورت، ضمن دارا بودن ویژگی‌های خاص خود عناصری از صورت‌های پیشین را در خود دارد. همان گونه که در سال‌های اخیر شاهد ظهور میان‌رشتگی واقع‌گرا هستیم. این دیدگاه ضمن تأکید بر حل مسئله، به تدریج تمایزاتی از دیدگاه‌های ما بعد تجدد بروز داده است. روایتِ‌اخیر میان‌رشته‌گرایی مسئله‌مدار، به واقع‌گرایی و امکان فهم روبه‌پیشرفت از واقعیت، که تلفیق دیدگاه‌های مختلف آن را میسر می‌سازد روی آورده است. برطبق دیدگاه اخیر چشم‌اندازهای کل‌نگر و محاورهٔ روبه‌پیشرفتِ‌دانش، امکان دستیابی به عینیت را بیشتر و سوگیری‌ها را کاهش می‌دهد و پیوندهای علّی پیچیده را نمایان‌تر می‌سازد. بدیهی است چنین معرفت‌شناسی از جهات بسیار با فرض‌های مابعد تجدد فاصله دارد. در این نسخه با این که هستی‌شناسی مورد توجه بیشتری قرار گرفته است اما همچنان نقطهٔ عطف آن حل مسئله است که قرابت‌هایی با نوعمگرایان دارد (Szostak, 2008) .

فلسفهٔ صدرا و رویکرد میان رشته‌ای

دربارهٔ حکمت متعالیه باید گفت این مکتب فلسفی به لحاظ خصایصی که دارد زمینهٔ مناسبی را برای تبیین اندیشهٔ وحدت دانش فراهم می‌آورد. هرگاه رویکرد میان‌رشته‌ای را برآیند گرایش‌های مختلف وحدت‌گرا به علم در نظر بگیریم که هر یک از آراء در سیر تاریخ در پیدایش آن سهیم بوده و زمینه‌ساز آن بوده‌اند، به گونه‌ای قابل توجه، آموزه‌های وحدت‌گرایانهٔ فلسفهٔ ملاصدرا نیز دارای سیر تاریخی مشابهی است. " هنگامی که نظری به پیشینهٔ فکری ملاصدرا می‌اندازیم نُه قرن کلام، فلسفه و عرفان اسلامی را مشاهده می‌کنیم که در قرون اولیه

به عنوان رشته‌های علمی مستقلی گسترش یافتند و به تدریج،... در حالی که به یکدیگر نزدیک می‌شدند بی وقفه ... یکپارچه‌تر می‌شدند. ...ملاصدرا در حالی که دیدگاه‌های مختلف فکری را کاملاً در خود جذب می‌کرد سنتز و وجههٔ فکری جدیدی، یعنی حکمت متعالیه را آفرید که صرفاً نه‌یک التقاط‌گرایی و کنار هم گذاشتن نظریه‌ها و نگرش‌های مختلف بلکه مکتب جدیدی بود مبتنی بر تفسیر تازه‌ای از حقایق سنتی"(نصر،۱۳۸۷، ۴۷). اگر در این پرتو نگریسته شود، ملاصدرا یکی از عالی‌ترین دستاوردهای تقریباًیک هزاره حیات تعقلی را عرضه می‌کند و در شکلی بی‌پرده وحدتی را از نو بیان می‌کند... (همان، ۴۸).

مهم‌ترین ویژگی معرفت‌شناسی صدرایی ورود بحث علم به عرصهٔ مباحث وجود است. این موضوع پیامدهای مهمی به ویژه در تبیین شناخت دارد که یکی از مهم‌ترین آنها پیوند عمیق هستی‌شناسی با معرفت‌شناسی است. فلسفهٔ صدرایی بر چند بنیان اصلی شامل اصالت وجود، وحدت تشکیکی وجود، وحدت شخصیهٔ وجود، حرکت جوهری و مبانی فرعی‌تری همچون وجود رابط، قیام صدوری نفس، وجود ذهنی و علم حضوری و حصولی استوار است. برای درک جهانی که صدرا ترسیم می‌کند و نیز دیدگاه معرفت‌شناسی وی، علاوه بر درک عمیق هریک از مبانی لازم است آنها را در ارتباط با یکدیگر مورد ملاحظه قرار داد. بر این اساس استنباط مبانی رویکرد میان‌رشته‌ای از دیدگاه فلسفی ملاصدرا مستلزم ارائهٔ تصویری از فلسفه و به ویژه معرفت‌شناسی صدرایی است که مجال آن در این نوشتار نیست و آگاهی از این موضوع به کتاب‌ها و مقالات مفصلی که در این زمینه موجود است ارجاع داده می‌شود. با این حال در خلال بحث در حد ضرورت به موارد مربوط اشاره می‌شود.

اکنون باید دید در میان آراء مختلف، دیدگاه‌های معرفت‌شناسی صدرا چه تبیینی از رویکرد میان‌رشته‌ای به عنوان صورتی از وحدت دانش به دست می‌دهد. ارائهٔ چنین تبیینی در گرو توجه به وجوه مختلفی از موضوع است. مهم‌ترین وجه قضیه، توجه به منشأ آن و پاسخ به این پرسش است که اساساً چه پیش‌فرض‌های فلسفی منتج به چنین نگاهی به دانش می‌شود؟ وجه دیگر قضیه که ناظر به ضرورت عملی است، به این موضوع مربوط می‌شود که چه ضرورتی موجب جستجوی دانش میان‌رشته‌ای و رسیدن به این گونه از معرفت می‌شود؟ چگونگی نیل به دانش میان‌رشته‌ای بعد دیگری است که به فرایند کسب چنین دانشی می‌پردازد. سرانجام این که این رویکرد به دانش چه موضعی نسبت به حقیقت و امکان دسترسی به آن دارد. با توجه به این مباحث اساسی، تبیین رویکرد میان‌رشته‌ای در چهار محور اصلی زیر مورد بررسی قرار می‌گیرد:

- اساس و منشا (هستی‌شناسی- معرفت‌شناسی) میان‌رشتگی
- ضرورت شناخت میان‌رشته‌ای
- فرایند شناخت میان‌رشته‌ای
- ارزش شناخت میان‌رشته‌ای

در ادامه، هریک از محورها از دیدگاه معرفت‌شناسی صدرایی تشریح و اصول مستخرج از آن ارائه می‌شود.

اساس و منشا (هستی‌شناسی- معرفت‌شناسی) میان‌رشتگی

به گفتهٔ کلاین (Klein,1990, 21) هر کوششی برای درک مفهوم میان‌رشتگی در منشأ آن نهفته است. اساس میان‌رشتگی تلفیق، پیوند و انسجام بخشی به مفاهیم و نظریه‌های مختلف در حوزه‌های متفاوت دانش است و پرسش از منشأ میان‌رشتگی ناظر به بنیان و اساس آن پیوند است. چنان که اشاره شد در حال حاضر پاسخ به این پرسش‌ها به طور عمده معطوف به تبیین‌های سیستمی و مسئله‌مدار است.

مروری بر تفکرات میان‌رشته‌ای آشکار می‌سازد که در تمام دیدگاهها و تبیین‌هایی که از میان‌رشتگی به عمل آمده، از دیدگاه‌های متافیزیکی که آشکارا از ساختاری منظم نهفته در ظاهر کائنات سخن می‌گوید تا دیدگاه‌های تجربی که سعی در تبیین جهان از دیدگاه سیستمی و مطابق با قوانین ترمودینامیک دارد و تا دیدگاه‌های عملگرا و نوعملگرا که معطوف به مسئله است، همه در اساس به نوعی مسبوق به تبیینی از ماهیت واقعیت و جهان خارجی‌اند. بر این اساس منشأ میان‌رشتگی در کُنه خود مسئله‌ای هستی‌شناختی و به طور عمده برخاسته از تصوری است که از جهان ارائه می‌شود. از همین رو برای تبیین منشأ میان‌رشتگی از دیدگاه صدرایی نیز لازم است به تصویری که این مکتب فلسفی از جهان و هستی ارائه می‌دهد رجوع شود.

همان‌گونه که اشاره شد مبنای هستی‌شناسی صدرایی اصالت وجود و به دنبال آن وحدت وجود است و کیفیت چنین نگاهی به هستی در معرفت‌شناسی میان‌رشته‌ای به اندازه‌ای تعیین کننده است که می‌توان از آن به عنوان منشأ میان‌رشتگی یاد کرد و از همین رو میان‌رشتگی در عمیق‌ترین وجه آن به وحدت وجود باز می‌گردد.

محوریت اصالت وجود به گونه‌ای است که همهٔ عناصر و احکام فلسفی وی مبتنی بر آن است.

"ان حقیقه کل شیء هو وجوده الذی یترتب به علیه آثاره و احکامه " (صدرا، ۱۳۶۳، ۹)

"ما از هر واحد حقیقی عینی در محیط ذهن خود دو چیز درک می‌کنیم و آن چیزی که هستی را برایش اثبات می‌کنیم ماهیت است و خود هستی را وجود می‌نامیم. تمام واقعیاتی که جهان خارج(از ذهن) را پر کرده‌اند مصادیق وجودند"(مطهری، ۱۳۷۴، ۲۳۶). "مفهوم وجود(هستی) مفهوم بدیهی‌التصوری‌است که از فرط وضوح در درک آن کاملاً از تعریف و تشریح بی‌نیازیم با این حال به حقیقت هستی که خود به هر چیز، حتی به ادراک و نیروی ادراک، احاطه دارد، نمی توان احاطه یافت و از آنجا که حقیقتی کاملاًبسیط است، تعریف‌پذیر هم نیست" (حائری، ۱۳۸۴، ۱۹).

حقیقت یگانهٔ وجود در عین بساطت و یگانگی دارای مراتبی (متکثر) است. به این معنی که واقعیاتی که جهان را تشکیل داده‌اند در یک امر حقیقی یعنی وجود، اشتراک دارند، اما میزان بهره‌مندی آنها از وجود یکسان نیست و این موجب کثرت است.

" اعلم أن للاشیاء فی الموجودیة ثلاث مراتب...." (صدرالمتألهین،۱۳۶۸، ۳۲۷)

بر این اساس آنچه موجب کثرت است همان است که موجب وحدت است و به اصطلاح وجه اختلاف و اشتراک مغایر یکدیگر نیستند بلکه از یک سنخ‌اند. بنابر این شدت و ضعف و کمال و نقصان در وجودات متکثر، مربوط به یک حقیقت واحد است که خود وجه اشتراک است. این نحو توصیف کثرت یکی از بنیان‌های هستی‌شناسی صدرایی است که از آن به "تشکیک در وجود" یاد می‌شود (عبودیت، ۱۳۸۵، ج۱، ۸۲). این نوع اختلاف یا کثرت منحصر به وجود است و ماهیات (عالم مفاهیم) به نحو عَرَضِ یا ذاتی با هم اختلاف دارند که حقیقی نیست و تنها در ذهن امکان‌پذیر است. از آنجا که این نوع تکثر شامل تمام واقعیات می‌شود می‌توان قائل به نظام تشکیکی هستی شد که در آن همهٔ واقعیات در عین حال که در وجود مشترکند اما در بهره‌مندی از آن مختلفند. این نحو کثرت در وجود به طور عمده تفاضلی است. یعنی نوعی سلسله مراتب طولی که در آن هر موجود نسبت به مرتبهٔ فروتر از خود کامل‌تر و نسبت به مرتبهٔ فراتر از خود ناقص‌تر است تا به واجب بالذات می‌رسد که کامل‌تر از آن قابل تصور نیست. البته تشکیک به نحو عرضی نیز مطرح است. مانند اختلاف مولکول‌های آب، که در آن تفاضل مطرح نیست بلکه اساس آن تفاوت در جوهر است.

هر ماهیتی از عالم طبیعت با چهار نحو وجود موجود است. وجود طبیعی محسوس که همان وجود خاص اوست؛ وجود مثالی؛ وجود مجرد عقلی و وجود الهی که وجود برتر است. بر این اساس هر ماهیتی با انحائی از وجود قابل تحقق است، هم با وجود خاص خود و هم با هر وجود دیگری که کامل‌تر از وجود خاص ماهیت است. بنابراین حقیقت خارجی وجود، حقیقت واحد ذومراتبی است که منطبق بر سلسلهٔ متفاضل حقایق وجودی است. هر حقیقت وجودی،

وجود خاص ماهیت خود و وجود برتر همهٔ ماهیاتی است که وجود خاص آنها در مراتب مادون جای دارند. هر چه وجودی اعلی و اشرف و برتر باشد، جامع‌تر است. یعنی وجود جمعی ماهیات بیشتری است و ماهیات بیشتری با آن موجودند. به عکس هرچه وجودی فروتر و ضعیف‌تر باشد جامعیت کمتری دارد و ماهیات کمتری با آن موجودند (عبودیت، ۱۳۸۵، ج۱، ۹۰). به همین منوال هرچه وجودی برتر باشد، بساطت و وحدت بیشتری دارد و هرچه فروتر و ضعیف‌تر باشد بساطت و وحدت آن کمتر و ترکیب و کثرت آن بیشتر است.

بر این اساس هستی، واحد ذومراتبی است که در ذات خود شامل وحدت اشیاء و پدیده‌های متکثر است. شناخت از این حقیقت واحد و منسجم و در عین حال متکثر و پیچیده، در هر مرتبه ناظر به بخشی از این پیچیدگی است که بالتبع ناظر به بخشی از حقیقت است و نه تمام آن. بنابراین فهم حقیقت نیز تشکیکی است و هرچه ادراک در سلسله مراتب هستی ارتقاء یابد به حقایق بیشتری اشراف می‌یابد.

یک پیامد مهم وحدتِ‌وجود، آن است که موضوع معرفت را به کل هستی گسترش می‌دهد و زمینه‌ای برای دیدگاهی کل‌گرایانه به دانش فراهم می‌کند. هستی دارای مراتب و وجوه مختلف است و هر چشم‌انداز ناظر بر وجهی از هستی، ناگزیر حاوی نوعی تحویل‌گرایی است و بالتبع فهمی ناقص است. هر مرتبه از ادراک، سهمی از حقیقت را به همراه دارد و برای دستیابی هرچه بیشتر و کامل‌تر به حقیقت لازم است پیوندهای معرفتی بیشتری برقرار شود. تفاوت شناخت رشته‌ای و میان‌رشته‌ای در انطباق آنها بر مراتب وجودی و وجوه مختلف حقایق است. شناخت رشته‌ای ناظر به وجودات متکثر بیشتر و مرتبهٔ پایین‌تری از شناخت است و شناخت میان رشته‌ای، به دلیل تلفیق دیدگاههای رشته‌ای، از وحدت بیشتری برخوردار است و از همین رو منطبق بر مرحلهٔ بالاتری از ادراک است که می‌تواند متضمن حقیقت بیشتری باشد. بنابراین ادراک بر حسب آن که بر چه مرتبه‌ای از وجود منطبق باشد به همان اندازه از حقیقت بهره‌مند است و تفاوت هر یک از شناخت‌های رشته‌ای و میان‌رشته‌ای در انطباق آنها بر مراتب وجود است. بر این اساس می‌توان از **ابتناء معرفت بر وحدت تشکیکی وجود** به عنوان بنیادی‌ترین مقوم شناخت میان‌رشته‌ای یاد کرد.

ضرورت رویکرد میان رشته‌ای

این محور با محور قبل قرابت فراوانی دارد. اما وجه تمایز آنها در این است که محور قبلی نوعی مبنای هستی‌شناسی را برای میان‌رشتگی فراهم می‌آورد و این محور بیشتر معطوف به

معرفت‌شناسی است. هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی در تمام مکاتب فلسفی به نوعی با یکدیگر آمیختگی دارند اما شدت این آمیختگی در مکتب صدرا به موجب مساوقت علم با وجود به نحوی بارز یکی از ویژگی‌های حکمت متعالیه است. پرسش اساسی دوم فراروی میان‌رشتگی در واقع ناظر به ضرورت عملی چنین رویکردی به دانش است.

ضرورت نگاه کل‌گرایانهٔ میان‌رشته‌ای به دانش از دیدگاه حکمت متعالیه، برخاسته از دو بعد از معرفت، نخست پدیدارها به عنوان موضوع شناخت و دیگری انسان به عنوان فاعل شناسا است.

در نظام هستی‌شناسی صدرایی بهره‌مندی پدیدارها از هستی تشکیکی است و منطبق با آن شناخت نیز تشکیک‌مند است. بر حسب هستی‌شناسی صدرایی موجودات امکانی در سه عالم مترتب بر یکدیگر یعنی عالم طبیعت، عالم مثال و عالم عقل موجودند و فرایند ادراکی نیز منطبق با آن دارای سه مرتبهٔ حسی(طبیعی)، خیالی و عقلی است.

" فبالحقیقة الادراک ثلاثة انواع، کما ان العوالم ثلاثة،..... (صدرالمتألهین،۱۳۶۸، ج ۳، ۳۶۰)

" والمشاعر الادراکیة منحصرة فی ثلاثة، الحس و التخیل و التعقل.... " (صدرالمتألهین، ۱۳۶۰، ۲۲۵)

بر این اساس نظام سلسله مراتبی از شناخت وجود دارد که در عین تفاوت با یکدیگر پیوندی ذاتی دارند و در این سلسله مراتب تفاضلی، شناخت در هر سطح ضمن این که مترتب بر سطوح پایین‌تر است، به آن سطوح قابل تحویل نیست. شناخت مراتب پایین در مراتب بالا مندرج است اما شناخت در مراحل بالا قابل تحویل به مراتب پایین‌تر نیست. طبیعت مرتبهٔ نازله‌ای از هستی است و گرچه شناخت از این مرحله آغاز می‌شود، اما انحصار شناخت به عالم حس و تجربه نوعی تحویل‌گرایی محسوب می‌شود.

علاوه بر نظام تشکیکی هستی، بعد دیگری که به پیچیدگی جهان می‌افزاید حرکت جوهری است. جهانی که صدرا ترسیم می‌کند کل به هم پیوسته‌ای است که مدام درحال تحول از قوه به فعل است. هستی، وجود سیالی است که هر جزء آن در مرتبه و موضع خود هستی می‌یابد و حادثه‌ای است که هر آن اتفاق می‌افتد و در حال تجدید هویت است. اصول وحدت وجود، نظام تشکیکی وجود و حرکت جوهری، هستی متحول و متشککی را تصویر می‌کنند که غفلت از آن به شناختی مخدوش منجر می‌شود. نظام هستی متشکل از همبستگی‌ها و روابط بسیار پیچیده در بین مراتب و آنات وجود است. "در واقع وجود چیزی نیست جز رابطه و تحول و هر پدیده تنها در ربط با یک کلّ به هم پیوسته موجود می‌شود. بر این مبنا شناخت هر پدیده مستلزم

شناخت رابطه‌هاست و هر چه ناظر به رابطهٔ بیشتری باشد به حقیقت نزدیک‌تر است" (دهباشی، ۱۳۸۶، ۲۰۲).

از دیدگاه صدرا علم مانند وحدت و فعلیت از صفات وجود است و در واقع علم و شناخت مساوق وجودند به طوری که وجود داشتن مستلزم داشتن شعور و ادراک است. انسان به عنوان فاعل شناخت، جزئی از هستی پیچیده و متحولی است که صدرا توصیف می‌کند و میان انسان و عالم هستی جدایی نیست. نقطهٔ عطف این اشتراک همان وجود است. از بعد معرفت شناسی، نفس انسان قبل از هر معرفتی، وجود را که حقیقت هستی است درک می‌کند. چنین درکی نوعی معرفت پیشینی و به تعبیر صدرا فهمی بسیط از حقیقت مطلق است که لازم است در سیر استکمالی به فهمی مرکب و واجد خودآگاهی بدل شود.

" ان العلم کالجهل قد یکون بسیطاً و هو عباره عن ادراک شیء مع الذهول عن ذلک الادراک و عن التصدیق بانّ المدرک ماذا و قد یکون مرکبا و هو عباره عن ادراک شیء مع الشعور بهذا الادراک و بأن المدرک هو ذلک الشیء" (صدرالمتألهین،۱۳۶۸، ج۲، ۱۱۶)

نفس در عالم طبیعت و محسوسات نضج می‌گیرد و با طی حرکت جوهری در مراتب وجود استعلا می‌یابد. شناخت که حاصل حیث التفاتی نفس به پیوندهای وجود است این سیر استکمالی را میسر می‌کند. اما آن چه که این التفات به غیر را موجب می‌گردد، گرایش انسان به نامحدود و وجود مطلق است که فصل میان انسان و سایر موجودات است. این ارتباط وجودی و کشش به سوی نامحدود، انسان را در طریق استعلا به پیش می‌راند. به این ترتیب ضرورت وجودی انسان رسیدن به مرتبهٔ عقل و مستلزم سیر از عالم کثرت و نیل به عالم وحدت است و این خود در گرو درک مرتبتی پیوندهای ذاتی وجودات و درک حقیقت در کلیت و پیچیدگی خود است.

تحول بعد مهمی از پیچیدگی هستی است که هستی را قابل فهم می‌کند. لذا برای شناخت پدیده‌ها باید تحول و تغییرات را به عنوان بعدی مهم لحاظ نمود. نظام سلسله‌مراتبی وجود تحت تأثیر تحول است و از این لحاظ تحول و رابطه در هم تنیده‌اند. استکمال وجودی نفس نیز خود، نتیجهٔ تحول در شناخت است و شناخت چیزی جز انکشاف پیوندها و تحولات نیست. به طوری که هر پدیده صرف نظر از پیوندها و مرتبهٔ وجودی خود و به بیانی در حالت ایستایی (به فرض محال) قابل شناخت نیست. از آنجا که هستی یک کل درهم تنیده و متحول است، شناخت مستلزم درک این درهم تنیدگی است. شناخت بر حسب رشته‌ها این کاستی را دارد که روابط را محدود می‌سازد و لذا افق شناخت را محدود می‌کند. شناخت میان‌رشته‌ای به

دلیل توجه به گستردگی پیوندها، شناخت را ارتقا می‌دهد. از آنجا که درک پیوندها، به وحدت و جامعیت نزدیک‌تر است لذا شناخت میان‌رشته‌ای با هم‌افزایی وحدت و جامعیت به حقیقت نزدیک‌تر است. بنابراین هرچه شناخت در مرتبهٔ بالاتری باشد، هستی برای شناخت در دسترس‌تر است. چرا که به حقیقت آن نزدیک‌تر است. هرگاه از نظام تشکیکی وجود و حرکت جوهری به پیچیدگی نظام هستی تعبیر نماییم. بر اساس آن می‌توان از **"اصل استلزام معرفت به ادراک پیچیدگی هستی"** به عنوان اصلی که ناظر به ضرورت شناخت میان‌رشته‌ای است سخن گفت.

مهم‌ترین انتقاد مابعد تجدد از دیدگاه‌های سیستمی، تحویل‌گرایی است. تحمیل حقیقتی ثابت، مسلم و پیشینی و حتی چارچوبی ثابت به نام روش علمی همه، نوعی تحویل‌گرایی است. به نظر می‌رسد اندیشه‌های نسبی‌گرا و کثرت‌گرا از جهتی خود نیز به تحویل‌گرایی دچار شده‌اند. اصل استلزام معرفت به درک پیچیدگی خود پیامدهایی دارد که مهم‌ترین آن طرد ایستایی در شناخت است. از آنجا که در این تبیین از معرفت، حقیقت، ثابت و پیشینی فرض نمی‌شود، لذا شناخت استکمالی نفس خود مستلزم پویایی است. چنین شناختی تا حد ممکن در دام تحویل‌گرایی دچار نمی شود. از سویی همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد آن چه که اکنون بیش از هر چیز ضرورت دانش میان‌رشته‌ای را به میان آورده و مشروعیت می‌بخشد مواجههٔ ناگزیر انسان با مسائلی است که فراتر از حیطهٔ شناخت رشته‌ای است و اساساًبر حسب عملگرا یی و نوعملگرایی معاصر، "این مسئله است که به انسان هویت می‌دهد" (باقری،۱۳۸۷، ۱۴۵). اما برحسب معرفت‌شناسی حکمت متعالیه، تعالی نفس انسان در گرو شناخت است و شناخت ناظر به پیچیدگی هستی است. لذا استلزام معرفت به درک پیچیدگی، ذاتی شناخت محسوب می‌شود و تحمیلی بیرونی و ناشی از ضرورت حل مسئله نیست.

فرایند شناخت میان‌رشته‌ای

رویکرد میان‌رشته‌ای به دانش، سنخی از شناخت است که از شناخت رشته‌ای متمایز است. در این مقام پرسش این است که چه تبیینی از فرایند شناخت منجر به این سنخ از شناخت می‌شود؟

در معرفت‌شناسی صدرایی کثرت معرفتی به دو شکل طولی و عرضی قابل تصور است. کثرت طولی بیش از هر چیز بر اساس هستی‌شناسی تشکیکی و عوالم سه‌گانه، به طور عمده موجب پدید آمدن سه نوع ادراک حسی(تجربی)، خیالی و عقلی است. در این سلسله مراتب

تفاضلی، ادراک بشری اساسی مشترک دارد اما برحسب مرتبهٔ وجودی پدیدارها و نحوهٔ ارتباط نفس با آنها متکثر می‌شوند.

شناخت، تبادل میان وجودهاست. در ایده‌ای واقع‌گرایانه شناخت از ارتباط حسی با عالم آغاز می‌شود و نفس در بستر این تبادل پدید می‌آید. پس از آن قوهٔ خیال با ظرفیت خلاقهٔ خود زمینه‌ساز ارتباط میان حس و عقل است. با این حال قوای حسی و خیالی هیچ یک قابلیت دریافت شناخت را ندارند بلکه تنها زمینه‌ساز و به اصطلاح ابزار مُعِدّهٔ شناخت هستند. فعالیت شناختی در نفس صورت می‌گیرد و نفس در هر مرحله، از ابزارهای متناسب آن مرحله بهره می‌برد. اما ذهن پس از پدیدایی و کسب توانایی، خود قادر به خلاقیت است. به این معنی که منعکس‌کنندهٔ آینه‌ای جهان خارج نیست بلکه به نحوی نقشی سازنده در شناخت دارد. به این ترتیب، شناخت نه منحصر می‌شود به عالم طبیعت به عنوان سرچشمهٔ شناخت و نه محدود می‌شود به ذهن به عنوان سازندهٔ معرفت، بلکه حاصل آن در کنش و پیوند میان وجودهاست.

میان نفس و عالم پدیده‌ها جدایی نیست و شناخت، درک فزایندهٔ کلیتی است که خودِ مشاهده‌کننده نیز جزئی از آن است. برای ادراک، سه مرتبهٔ حسی، خیالی و عقلی، منطبق بر عوالم وجود، بر یکدیگر مترتب هستند و ادراک مستلزم طی آن مراتب است و هر مرتبه با مرتبهٔ بالاتر از خود قوام می‌یابد.

" فاعلم ان لاشیء من الادراک الحسی الا و قوامه بالادراک الخیالی و لا شیء من التخیل الا و قوامه بالتعقل..." (صدرالمتألهین،۱۳۶۸، ج۸، ص ۲۰۴)

اما خاصیت عالم حس کثرت و درک جزئیات است. یعنی شناخت از مرتبهٔ شناخت شخصی (جزئی) آغاز می‌گردد و سپس به مرحلهٔ عقل که مقام تجرد، بساطت و وحدت است نائل می‌شود. بنابراین از یک سو نیل به مرحلهٔ عقلی مستلزم مرحلهٔ حسی است و از سوی دیگر مرحلهٔ حس و خیال نیز جز با مرحلهٔ بالاتر یعنی عقل قوام نمی‌یابد. بنابراین مراحل حسی و عقلی لازم و ملزوم یکدیگرند و بدون هریک شناخت ممکن نیست و بر این مبنا شناخت جزئی و کلی مستلزم یکدیگرند. بر این اساس یکی از اصول شناخت میان‌رشته‌ای **تلازم ادراک جزئی و کلی** است.

شناخت میان‌رشته‌ای به دلیل پیوند میان بینش‌های مختلف رشته‌ای در مرتبهٔ بالاتری از شناخت رشته‌ای قرار دارد. اما برای رسیدن به ادراکات کلی ابتدا شناخت جزئی لازم است و از این رو شناخت رشته‌ای و میان‌رشته‌ای با یکدیگر ملازم‌اند. این اصل از این جهت اهمیت دارد که گاه مباحث میان‌رشته‌ای به منزلهٔ گذر از رشته‌گرایی یا کاهش اهمیت آن تلقی می‌شود.

علاوه بر این انحصار شناخت، به شناخت رشته‌ای خطر نوعی مغالطهٔ منطقی با عنوان مغالطهٔ کنه و وجه را در پی دارد که نمونه‌های آن در تاریخ اکتشافات علمی قابل مشاهده است. "در این نوع مغالطه وجهی از وجوه شیئی، تمام ذات و کنه پدیده تلقی می‌شود و به عبارت دیگر واقعیتی در ظاهر و صفتی از بستر خود منحرف شده، خصوصیتی باطنی قلمداد می‌گردد" (نبوی، ۱۳۸۴، ۲۷). وایتهد در همین باره تصریح می‌کند:" گاه دانشمند علوم طبیعی در مقام مطالعهٔ یک پدیده به خصوصیت و صفتی دست می‌یابند که رابطهٔ نزدیک و تنگاتنگی با آن پدیده دارد و به عبارت دیگر، صفت مزبور خصوصیت ضروری و ذاتی با آن پدیده است. از آنجا که در هر پژوهشی، دانشمند با یک یا چند وجه شیء - و نه تمام وجوه آن – سروکار دارد همیشه امکان ارتکاب مغالطهٔ مزبور وجود دارد. به این معنا که فرد آن صفت و خصوصیت ضروری و ذاتی مورد مطالعه را وجههٔ تام و تمام شیء تلقی می‌کند" (وایتهد، به نقل از نبوی، ۱۳۸۴).

اما کثرت عرضی به طور عمده مربوط به حوزهٔ شناخت حصولی و به ویژه وجه تصدیقی شناخت (حوزهٔ مفاهیم) است. حاصل برخورد نفس با عالم محسوسات در وهلهٔ نخست پیدایش بدیهیات و سپس بر اساس آنها تشکیل معقولات ثانیهٔ فلسفی است که منجر به کثرت شناخت می‌شود. "بر حسب نظرات صدرا کثرت معلومات با نظر به بساطت نفس نمی‌تواند از خود نفس منشأ بگیرد. به این معنی که نفس نه منشأ کثرت معلومات و نه پذیرندهٔ آن است. بلکه تنها راه توجیه آن کثرت آلات حسیه است. در فرایند شناخت کثرت آلات حسی، تعدد احساسات جزئی و تشکیل بدیهیات اولیه و قیاسهای پس از آن موجب پدید آمدن علوم مختلف بشری و کثرت عرضی علوم است" (طباطبایی و مطهری، ۱۳۸۹، ۲۴۵).

بدین ترتیب هم از جنبهٔ کثرت طولی و هم عرضی با کثرت روش‌های شناخت مواجه هستیم. بدیهی است که مسیرهای مختلف شناخت منجر به معرفت‌های متعدد می‌شود که آن را می‌توان نتیجهٔ عطف توجه به وجوه مختلف یا مراتب وجودی مختلفی از یک پدیده دانست. اما آیا فرایند حصول به کثرت معرفتی در دیدگاه صدرا به نسبی‌گرایی منتهی می‌شود؟ بر اساس اصل وحدت وجود و وحدت شخصیهٔ وجود، از آنجا که حقیقت واحد است و نمی‌تواند متکثر باشد کثرت معرفتی، در فلسفهٔ صدرا پذیرفتنی نیست.

" بر اساس اصول وجود رابط معلول، امکان فقری و نیز وحدت شخصیهٔ وجود اساساً هیچ پدیده‌ای به عنوان وجود مستقل قابل درک نیست بلکه هر پدیده‌ای به منزلهٔ شأنی از شئون وجود مستقل (واجب بالذات) قابل درک و متصف به وصف است. بر این اساس واقعیت واحد است و همهٔ موجودات در مرتبهٔ وجودی خود شأنی از شئونات واجب بالذات هستند که یک

حقیقت واحد است" (عبودیت،۱۳۸۵، ج۱، ۲۳۸). وجود، حقیقت واحد مشکک است. بنابر این گرچه معرفت می‌تواند در مراتب وجود متکثر باشد اما در حقیقت واحد آن نمی‌تواند دارای کثرت باشد. بر این اساس بر حسب کثرت عرضی و نیز طولی که اقتضاء آنها استفاده از روش‌های مختلف است، نخست، معرفت‌های مختلف حاصل می‌شود اما از آنجا که سیر شناخت برحسب مراتب متفاضل معرفتی است و هر مرتبه نسبت به مراتب پایین‌تر، از بساطت بیشتری برخوردار است، روند صعودی معرفت به طور فزاینده‌ای به سوی همگرایی است تا در نهایت به حقیقت واحد منتهی شود. به این ترتیب می‌توان به **کثرت روشی و معرفتی و همگرایی فزایندهٔ معرفتی** به عنوان یکی از اصول مهم رویکرد میان‌رشته‌ای اشاره کرد.

بنا بر اصل فوق از آنجا که در نظر صدرا، حقیقت واحد است، اساساً روند معرفت رو به سوی همگرایی و پیوند دارد. معرفت‌شناسی صدرایی با پذیرش کثرت روشی و در مسیر پیوند میان معرفت‌های حاصل، به همگرایی مرتبتی معرفتی و در نهایت به وحدت معرفتی منجر می‌شود. با این حال کثرت در علوم که حاصل تعاطی کثرت طولی و عرضی معرفت است در مراتبی به کثرت وجود و در مراتبی به کثرت مفهومی ناظر است و مغایرتی با وحدت وجود ندارد. پیداست این سنخ از معرفت به نحو اساسی هم از تحویل‌گرایی تجربه‌گرا و هم از تحویل‌گرایی نسبی‌گرایانه متمایز می‌شود و از سوی دیگر با ارائهٔ فرایندی پویا در کسب معرفت و پذیرش کثرت روشی و معرفتی اولیه، از جزم‌اندیشی و مطلق‌گرایی نیز به دور است.

ارزش شناخت میان رشته‌ای

محور چهارم به ارزش شناخت میان‌رشته‌ای مربوط می‌شود. مراد از ارزش، میزان کاشفیت از حقیقت است. ابتدا باید یادآور شد موضوع ارزش شناخت در فلسفهٔ صدرا، بحث دامنه‌داری است که در اینجا قصد پرداختن به آن نیست بلکه موضوع بحث در این باره است که شناخت میان‌رشته‌ای تا چه اندازه ما را در دستیابی به حقیقت یاری می‌دهد. از نگاه صدرا، ادراکی که کاشف از واقعیت نباشد علم نیست بلکه جهل است. از این رو امکان شناخت امری بدیهی است. بنابراین فرض اولیه در اینجا، امکان دستیابی به شناخت از دیدگاه صدراست.

" من العلم مایکون مطابقاً للواقع و منه غیر مطابق له فیسمی بالجهل..." (صدرالمتألهین،۱۳۶۸، ۲۵۶).

به اجمال باید اشاره شود موضوع توان دستیابی به واقعیت که در معرفت‌شناسی معاصر با عنوان عینیت مطرح است در معرفت‌شناسی صدرا به دلیل منتفی بودن دوگانه‌گرایی و عدم تفکیک میان عین و ذهن به شکل دیگری مطرح است. از نگاه صدرا ذهن نه تنها مانع شناخت

نیست بلکه عرصهٔ ظهور و انکشاف مراتب وجود است. حقیقت وجود عبارت است از ظهور و تجلی، و انبساط در مراتب مختلف ذهن و خارج از ذهن. با این حال ادراک به کنه وجود راهی ندارد و ادراک به وجوهی از هستی می‌پردازد (زمانیها، ۱۳۸۸).

در معرفت‌شناسی صدرایی به دلایل مختلف امکان شناخت وجود دارد. بخشی از شناخت تحت عنوان معرفت حضوری که به نظام وجود تعلق دارد یقینی است. "علم حضوری موضوعی خود متعین و بدون ارجاع یا نسبتی خارجی است و از این رو از صدق و کذب رهاست. در علم حضوری موضوع عین و ذهن یکی هستند و از این رو مبتنی بر معنایی بسیط از عینیت است که بدون واسطه در ذهن فاعل شناسا حضور دارد. حقیقی‌ترین شناخت، شناخت و آگاهی نفس از وجود خویش و سپس علم به حالات نفسانی خویش است. این شناخت شهودی، یقینی‌ترین معرفت نفس و به اصطلاح عینی‌ترین شناخت است که در آن پرسش از دوگانگی عین و ذهن راه ندارد" (حائری، ۱۳۷۹، ۶). در این مقام علم چیزی جز حضور مجرد نزد مجرد نیست. شناخت نفس از عالم خارج (از ذهن) و از اعیان و اشیاء مبتنی بر شکل‌گیری نوعی رابطهٔ پیشینی بین انسان و عالم است. براساس پیوندی وجودی بین انسان و عالم اساساً علم و عالم و معلوم مراتب و صورت‌هایی از یک حقیقت‌اند و تجزیهٔ آنها به سه جزء مذکور ساخته و پرداختهٔ ذهن است.

ملاصدرا تقسیم شناخت به حصولی و حضوری را که پیش‌تر نیز مطرح بود، رسمیت بخشید. پیوند ذاتی انسان با جهان پدیدارها موجب نفی دوگانه‌گرایی میان عین و ذهن می‌شود و حاصل این نسبت ذاتی نوعی رابطهٔ ما قبل معرفتی بین انسان و عالم می‌شود که به عنوان شناختی یقینی (علم حضوری) اساس ادراکات انسان را شکل می‌دهد (انصاریان، ۱۳۸۸). بنابراین وجهی از شناخت متوجه درون و نفس است و وجهی از آن متوجه عالم خارج از ذهن است که هر دو نوع این شناخت وجوهی از فرایند واحدی است که در سیر استکمالی نفس اتفاق می‌افتد و دوگانگی در میان نیست. شناخت آن گونه که صدرا ترسیم می‌کند امری منفعلانه، که نفس به منزلهٔ ظرفی برای شناخت باشد و یا شناخت عارض نفس یا اضافه بر آن باشد نیست بلکه بیش از هر چیز این خلاقیت نفس است که در اثر توانایی ادراکی که به ویژه عالم محسوسات و خیال زمینه‌ساز آن بوده، به وقوع می‌پیوندد." قوهٔ خیال با سلب منشأیت از علم حضوری موجب علم حصولی می‌شود" (طباطبایی و مطهری،۱۳۸۹، ۲۳۰). نفس در برخورد با عالم خارج پیوندی وجودی با موضوع ادراک شده برقرار می‌کند و در اثر آن، نفس صورتی از آن را که مرتبهٔ نازلی از وجود را داراست به کمک قوای ادراکی (به ویژه قوهٔ خیال)

در خود خلق می‌کند. وجود ذهنی که حاصل قیام صدوری نفس در برخورد با جهان خارج است از جهتی همان وجود خارجی منتها بدون آثار طبیعی آن است که بر آن انطباق دارد و از جهتی مفهومی کلی در ذهن است. این مفهوم یکی از بنیان‌های معرفت‌شناسی صدرایی است که بخشی از تلاش‌های وی مصروف تبین نوع انطباق میان وجود ذهنی و وجود خارجی گردیده است و در نهایت توضیحی منطقی برای آن ارائه می‌دهد.

وجه دیگر شناخت البته مبنای بخش دیگر معرفت با نام معرفت حصولی است. علم حصولی به تعبیر مرحوم حائری (۱۳۶۰) خود شامل آگاهی و گواهی است. در آگاهی نیز بحث انطباق مطرح نیست. بنابراین موضوع انطباق در حیطهٔ گواهی (تصدیق) مطرح است.

پیوند وجودی نفس در مراحل شناخت که حاصل تعامل و واکنش نسبت به پدیده‌هاست موجب تغییر جوهری نفس و ارتقاء آن در عوالم وجود است. "اما هر ماهیت واحد دارای وجودات برتر حسی، خیالی و عقلی است به نحوی که درک آن واقعیت به ترتیب منوط به درک ماهیت مذکور به نحو جزئی حسی، جزئی خیالی و کلّی عقلی است. همچنین نحوهٔ ادراک ماهیت واقعیت تابع ارتقاء نحوهٔ وجود برتر آن است. به این معنی که وجود برتر در نفس انسان به تدریج به نحو حسی، خیالی و عقلی موجود شوند" (عبودیت،۱۳۸۵، ۱۲۰). وجود خاص هر ماهیت (وجود مادی آن) مستلزم کثرت و تفصیل و وجود جمعی آن، که واجد همهٔ کمالات مراتب پایین‌تر است، مستلزم وحدت و بساطت است. به این ترتیب در سلسلهٔ تفاضلی وجود، صعود در هر مرتبه از شناخت متضمن درک پیوندها و ارتباط‌ها و کلیت و انسجام بیشتری است و به تبع آن درک بیشتری از هستی هر ماهیت فراهم می‌شود به طوری که پیوندهای بیشتر معرفتی ملازم با درک بیشتری از حقیقت است.

در نظام تشکیکی و سلسله‌مراتبی وجود پدیده‌های متکثر عالم طبیعت دارای کثرت‌اند، اما در کنه خود دارای وحدت‌اند و درک حقیقت در گرو درک کثرت در عین وحدت است. به بیان ساده هر موجود در شبکهٔ پیچیده‌ای از روابط وجودی با سایر پدیده‌ها دارای وجود طولی به هم پیوسته‌ای است که درک آن در گرو درک جایگاه آن در سلسله مراتب وجود و شبکهٔ روابط است. شناخت، هرچه ناظر به همبستگی‌ها و روابط بیشتری باشد به حقیقت نزدیک‌تر و شناخت هر چه کامل‌تر، از وحدت بیشتری برخودار است. "هر شناخت نوعی پیوند میان کثرات است و هرچه این پیوندها بیشتر شود شناخت گسترده‌تر می‌شود و ناظر به درک مرتبهٔ بالاتری از حقیقت است" (دهباشی،۱۳۸۶، ۱۸۲). بر اساس چنین تبیینی از شناخت همگرایی و پیوند میان معارف اکتسابی، چه عرضی و چه طولی، متضمن حقیقت بیشتری است. بر این مبنا

حقیقت کلیت واحدی است که بر حسب درک مرتبه‌ای به تدریج آشکار می‌شود. به این ترتیب هم در کثرت عرضی و هم در کثرت طولی ادراک بیشتر حقیقت مستلزم درک بیشتر پیوندهاست که این امر به شکل مرتبه‌ای حاصل می‌شود. شناخت جامع و کلی‌تر، که موضع میان‌رشته‌ای است، در علومِ‌هم عرض، مرتبهٔ بالاتری از فهم تخصصی و رشته‌ای در هر شعبه از علم است و در کثرت طولی نیز شناخت مرتبهٔ عقلی کامل‌تر از شناخت حسی و خیالی است و شامل حقیقت بیشتری است. بر این اساس می‌توان به اصل **" کاشفیت مرتبتی حقیقت"** به عنوان یکی از اصول معرفت میان‌رشته‌ای از دیدگاه حکمت صدرایی اشاره نمود.

نتیجه

رویکردهای میان‌رشته‌ای به علم، خاستگاه‌ها و پیش‌فرض‌های متفاوت و بر همین مبنا استلزامات پژوهشی و آموزشی منحصر به خود را دارند. مروری بر اندیشه‌های میان‌رشته‌ای آشکار نمود که گرایشات آنها در باب هستی و معرفت متفاوت است. چنان که ملاحظه شد نقطهٔ عطف رویکردهای سیستمی بیشتر هستی‌شناسانه و در رویکردهای مسئله‌مدار غلبه با گرایش‌های معرفت‌شناسانه است. همان گونه که اشمیت (Schmidt,2007) تصریح می‌کند دیدگاه‌های میان‌رشته‌ای مبتنی بر هستی‌شناسی، بیش از هر چیز بر ساختارهای واقعیت متمرکزند و دیدگاه‌های میان‌رشته‌ای مبتنی بر معرفت شناسی، در وهلهٔ نخست معطوف بر دانش، نظریه‌ها و مفاهیم‌اند.

در حال حاضر دو گرایش سیستمی تجربی و مسئله‌مدار از رایج‌ترین تبیین‌های میان رشته‌ای‌اند که از جهت طبیعت‌گرایی با یکدیگر پیوند عمیقی دارند. گرایش سیستمی تجربی که در واقع مبتنی بر اثبات‌گرایی است و بیشتر در علوم طبیعی مورد توجه است و نظریهٔ سیستمی و پیچیدگی از مصادیق برجستهٔ آنند (نیوول، ۱۳۸۷). گرایش مسئله‌مدار که به عنوان مهم‌ترین گرایش بیش از هر چیز مبتنی بر فلسفهٔ نوعملگرایی است (LeeWelch, 2009). اخیراً نیز شاهد ظهور میان‌رشتگی واقع‌گرا هستیم که آمیزه‌ای از سایر گرایش‌هاست و دارای تمایزات صریحی از فرض‌های ما بعد تجدد و نوعملگرایی است (Szostak, 2008) اما کماکان غلبه با گرایش‌های نوعملگرایانه است.

از نگاه صدرا گرچه سیستم‌ها نیز به نحوی، به پیچیدگی و ارتباط در جهان اشاره دارند اما بر اساس هستی‌شناسی تشکیکی و نیز حرکت جوهری، هر سیستم، تصویری خُرد و لحظه‌ای، از هستی در حال تحولی است که هرگاه در ارتباط با سایر مراتب هستی در کلیت خود تفسیر

نشود به درستی قابل فهم نیست و چه بسا تصویری مخدوش از حقیقت ارائه دهد. بر این اساس چنین بنیانی خُرد وایستا نمی‌تواند مبنایی اصیل برای پیوند معرفتی میان حوزه‌های مختلف دانش قرار گیرد.

"طبیعت‌گرایی اثبات‌گرا [که رویکرد سیستمی تجربی از آن سنخ است] از این جهت به وحدت علم علاقه‌مند است که همهٔ علوم را تابع روش تجربی نماید و علوم اجتماعی نیز در صورتی که تابع خصایص منطقی و روش‌شناختی علوم طبیعی گردد به درجهٔ علمیت می‌رسد. پیداست چنین تعبیری از وحدت علوم به دلیل تحویل‌گرایی افراطی و غفلت از خصایص ذاتی علوم اجتماعی چندان مقبول نیفتاده است" (لیتل،۱۳۸۶، ۳۹۰).

از سوی دیگر میان‌رشتگی اکنون بیش از هر چیز معطوف به فرض‌های نوعملگرایانه است. "در این دیدگاه، به جای بازنمایی واقعیت، مسئله‌مداری و قواعد موفقیت‌آمیز عمل مهم‌ترین معیار و رسالت دانش است. بر همین اساس رورتی از عملگرایی بدون روش سخن می‌گوید که مبنای کثرت روشی وی را تشکیل می‌دهد و از آنجا که در نظر وی برای تقسیم‌بندی دانش نمی‌توان مبنایی منطقی یافت، دانش نظامی یکدست و یگانه است. مرز میان موضوعات طبق علایق عملی ترسیم می‌شود نه جایگاه هستی‌شناسی مفروض و از آنجا که در اصل ماهیتی برای پدیده‌ها قائل نیست روش تحقیق تابع ماهیت موضوع نیست و اساساً دانش خصلتی ابزاری دارد" (باقری، ۱۳۸۷، ص۱۳۱). در گرایش مسئله‌مدار آن چه مسائل معرفت‌شناسی میان‌رشته‌ای را با اهمیت می‌کند ناتوانی رشته‌ها در مواجه با مسائل جهان است و از این رو روش‌ها و مسئله‌ها مورد توجه‌اند. در این گرایش که مسائل و دیدگاه‌های هستی‌شناسانه در آن کمرنگ و مسائل روش‌شناسی بارزتر است، میان‌رشتگی در موضعی قرار دارد که بر اتحادی نسبی، ناکامل و موضعی (محلی و موردی) متمرکز است. دیدگاه اخیر که منبعث از نگاهی مسئله‌مدار و بیرونی به علم است شناسایی پیچیدگی، کلیت و اتحاد را نه در سراسر جهان بلکه در موضوعات منفرد دنبال می‌کند.

با توجه به آنچه از دیدگاه حکمت متعالیه به اجمال اشاره شد، قائل شدن به هستی‌شناسی تشکیکی و مراتب ادراکی منطبق با آن، هر یک از ادراکات تجربی(حسی)، خیالی و عقلی ویژگی‌های خود را دارند و در مرتبهٔ خود دارای ارزش و اعتبارند و به لحاظ توجه به مراتب مختلف ادراکی و کثرت روشی حاصل از آن، زمینهٔ مساعدی برای بهره‌مندی از حداکثر ظرفیت‌های انسانی فراهم می‌شود. از طرفی به دلیل ارتباط عمیق هستی‌شناسی با معرفت‌شناسی، نه با تحویل هستی‌شناسی به معرفت‌شناسی دچار ذهنی‌گرایی و نسبی‌گرایی

افراطی می‌شود و نه با تحویل معرفت‌شناسی به هستی‌شناسی دچار عینی‌گرایی خام تجربی می‌گردد. فرایندی که صدرا از ادراک ترسیم می‌کند در ذات خود رو به سوی همگرایی، استکمال و جامعیت و در عین حال بساطت دارد و ناشی از تصویری ایستا از هستی نیست و از این رو می‌تواند مبنایی اصیل برای میان‌رشته‌گرایی فراهم آورد.

ادراکِ جزئی که مصداق دیدگاه رشته‌ای است در ذات خود ناقص است و جز با برقراری پیوند با سایر زمینه‌های دانش رشته‌ای به کمال و حقیقت نمی‌رسد. از جهت دیگر پیوند مرتبتی و فزاینده میان معارف بشری که مصادیق آن را می‌توان در میانِ گونه‌های مختلف میان‌رشتگی جستجو کرد نه از سر اضطرار فناورانه بلکه به گونه‌ای اصیل در ذات شناخت قرار دارد.

اما از نگاه عمیق صدرایی، علم و شناخت ابزار نیست بلکه ارزشی برابر با ارزش وجودی انسان دارد. نفس در تحول جوهری خود در بستر تن تکامل می‌یابد و با نیل به تجرد از آن بی‌نیاز می‌شود. آنچه موجب تجرد نفس را فراهم می‌آورد ادراک و شناخت است و بر این اساس جایگاه شناخت بسیار ممتاز و فصل امتیاز انسان از سایر موجودات است. نفس بعدی جسمانی دارد که مادی و متکثر است و بعدی روحانی که مجرد و بسیط است. سیر تحولی انسان، سیر از کثرت به وحدت و بساطت است. هر صورت ادراکی حرکتی از قوه به فعل و صعود در مرتبه‌ای از مراتب وجود است که طی آن در نفس تحولی جوهری پدید می‌آید و نفس با حصول هر صورتی از شناخت، استعدادی را تبدیل به فعلیت می‌کند. به این ترتیب میان بعد روحانی و جسمانی نفس دوگانگی وجود ندارد و هر دو، حالت تحولی از یک پیوستار هستند و از این رو در شناخت، موضوع عینیت به نحوی که در سایر مکاتب شناخت‌شناسی مطرح است به میان نمی‌آید. به این ترتیب تحول و حرکت (که ما از آن زمان را استنباط می‌کنیم) یکی از ابعاد نظام هستی است و به اصطلاح هستی امتدادی سیال منتشر در زمان است که دارای وحدت شخصی است. مشاهده و شناخت هر جزئی از هستی در واقع شناخت بخشی از یک امتداد پیچیده و سترگ است که برای درک واقعی آن باید به کل امتداد به عنوان یک سامانهٔ در حال تحول توجه نمود. بنابراین در نگاه صدرا نیل به شناخت به صراحت مستلزم رجوع به پیچیدگی در حال تحولی است که این تحول خود به پیچیدگی آن می‌افزاید. شناخت مهم‌ترین عامل سیر استکمالی نفس انسان است و انسان جز با گذر از عقل بسیط به عقل مرکب به این سیر نائل نمی‌شود.

هستی سامانه‌های متعدد به هم پیوسته‌ای است که شناخت هر چه کامل‌تر آن، مستلزم درک هر چه بیشتر پیوستگی در حال تحول اجزاء، در ارتباط با یکدیگر است. نفس در طی مراتب تحولی و استکمالی خویش از عالم محسوسات به عالم خیال، که عالم جزئیات و کثرت است، به عالم معقولات، که عالم کلیات و وحدت است، سیر می‌کند. شناخت فرایندی وحدت بخش است و در هر مرحله از شناخت، نفس پیوندی وجودی با عالم برقرار می‌کند و در اثر این پیوند، تحول یافته و ارتقاء می‌یابد. معرفت تلاشی است در جهت درک فزایندهٔ حقیقت یگانهٔ وجود و یگانگی با آن که درک حقیقت بیشتر با وحدت بیشتر توأم است. **در نهایت این که بر اساس آراء فلسفی ملاصدرا، معرفت میان‌رشته‌ای بخشی از فرایند ادراک استکمالی نفس است که طی آن، نفس از کثرت روشی و معرفتی به سوی هم‌گرایی فزایندهٔ معرفتی برای گذر از عقل بسیط به عقل مرکب سیر می‌کند.**

قصد این مقاله ارائهٔ تصویری اجمالی از دیدگاه میان‌رشته‌ای از نگاه ملاصدرا بود که در قالب پنج اصل در حد مجال این نوشتار ارائه شد اما به طور قطع این موضوع زوایای بسیار گسترده‌ای دارد که لازم است مورد بررسی‌های بیشتر و دقیق‌تری قرار گیرد. به ویژه بررسی عمیق‌تر هریک از اصول و همچنین مطالعات تطبیقی با هدف مقایسهٔ دیدگاه صدرا با سایر دیدگاه‌های میان‌رشته‌ای می‌تواند به درک بیشتر اختصاصات دیدگاه صدرایی منجر شود. موضوع با اهمیت دیگر استخراج کاربردهای این دیدگاه در حیطهٔ آموزش و پژوهش است.

منابع

- انصاریان، رضا و رضا اکبریان. (۱۳۸۸)، *ملاصدرا و شناخت هستی؛ راهی نو در پاسخ به پرسش بنیادین هایدگر*، نامهٔ حکمت، سال هفتم، شمارهٔ دوم-پاییز و زمستان ۱۳۸۸.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۶)، *نوعملگرایی و فلسفهٔ تعلیم و تربیت بررسی پیامدهای دیدگاه ویلارد کواین و ریچارد رورتی در تعلیم و تربیت*. چاپ اول، تهران، انتشارات دانشگاه تهران.
- حائری یزدی، مهدی. (۱۳۸۴)، *علم کلی*، چاپ پنجم، تهران، مؤسسهٔ پژوهشی حکمت و فلسفهٔ ایران.
- حائری یزدی، مهدی. (۱۳۷۹)، *علم حصولی و علم حضوری*، ترجمه سید محسن میری حسینی. فصلنامهٔ ذهن، شمارهٔ ۱.
- دهباشی، مهدی. (۱۳۸۶)، *پژوهش تطبیقی در هستی‌شناسی و شناخت‌شناسی ملاصدرا و وایتهد*، تهران، نشر علم.
- زمانیها، حسین و رضا اکبریان. (۱۳۸۸)، *نقش وجودی انسان در معرفت بشری مطالعه‌ای تطبیقی در آرای ملاصدرا و هیدگر*. مجلهٔ معرفت فلسفی سال هفتم، شمارهٔ دوم.
- صدرالمتألهین شیرازی، محمد. (۱۳۴۶)، *الشواهد الربوبیه*، مشهد: انتشارات دانشگاه مشهد.
- ---------- ، محمد. (۱۳۶۳)، *المشاعر*، تهران: کتابخانهٔ طهوری.
- ---------- ، محمد. (۱۳۶۸)، *الحکمه المتعالیه فی الاسفارالعقلیه الاربعه*، ج۱-۹، قم مصطفوی.
- طباطبائی، محمدحسین و مرتضی مطهری. (۱۳۸۹)، *اصول فلسفه و روش رئالیسم*، چاپ بیستم، تهران: انتشارات صدرا.
- عبودیت، عبدالرسول. (۱۳۸۵)، *درآمدی به نظام حکمت صدرایی*. چاپ اول، تهران، انتشارات سمت.
- قراملکی، فرامرز. (۱۳۷۷)، *روی‌آورد بین رشته‌ای و هویت معرفتی فلسفهٔ صدرایی*، مقالات و بررسیها، دفتر ۷۲.
- ----------. (۱۳۸۸)، *روش‌شناسی فلسفهٔ ملاصدرا*، چاپ اول، تهران، انتشارات بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
- لیتل، دانیل. (۱۳۸۶)، *تبیین در علوم اجتماعی درآمدی به فلسفهٔ علم الاجتماع*، ترجمهٔ -
- عبدالکریم سروش، چاپ چهارم، تهران، مؤسسهٔ فرهنگی صراط.
- مطهری، مرتضی. (۱۳۷۴)، مقالات فلسفی، چاپ دوم، تهران، انتشارات صدرا.

- نصر، سید حسین. (۱۳۸۷)، صدرالمتألّهین شیرازی و حکمت متعالیه، ترجمهٔ حسین سوزنچی، چاپ دوم، تهران، دفتر پژوهش و نشر سهروردی.
- نیوول، ویلیام اچ.(۱۳۸۷)، *نظریهٔ مطالعات میان رشته‌ای ترجمه سید محسن علوی‌پور و همکاران در مجموعه مقالات مبانی نظری و روش‌شناسی مطالعات میان‌رشته‌ای*، چاپ اول، تهران، پژوهشکدهٔ مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- نبوی، لطف‌اله. (۱۳۸۴)، *مبانی منطق و روش‌شناسی*، چاپ اول. تهران، انتشارات دانشگاه تربیت مدرس.

- Argyros, Alexander J. (1991). ***The minimal epistemological and ontological conditions for a theory of systemic interdisciplinarity***. Philosophica 48(1991,2) pp.57-74.
- Fuller, Steve. (2010**). *Deviant interdisciplinarity***. In The Oxford Handbook of Interdisciplinary. London Oxford University press.
- Lee Welch, James (2009). ***Interdisciplinary and the history of ideas. Dissertation***. The University of Texas at Dallas.
- Klein, Julie Thompson (1990). ***Interdisciplinarity: history, theory and practice***. Detroit: Wayne State University.
- Schmidt, Jan C. (2007). ***Toward a philosophy of interdisciplinarity An attempt to provide a classification and clarification***.
- Szostak, Rick. (2007**). *Modernism, Postmodernism, and Interdisciplinarity***. Issues in integrative studies No. 25, pp. 32-83.

تربیت‌حرفه‌ای در بستر دیدگاه اسلام

خسرو باقری

با اینکه همواره تربیت‌حرفه‌ای، بخشی از جریانها ونظام‌های تربیتی را تشکیل می‌داده، می‌توان گفت دردوران معاصر، این مساله توجه ویژه‌ای را به خود جلب‌کرده است، چنانکه گاه محور اساسی تعلیم و تربیت درنظر گرفته شده است. این امر، خود ناشی از اهمیتی است‌که مسایل اقتصادی در حیات اجتماعی ملل معاصر یافته‌است. اینک، هر یک از جوامع به نحوی با مساله توسعه‌روبرویند; جوامع پیشرفته در اندیشه حفظ و ارتقای سطح‌توسعه‌اند و جوامع عقب مانده در پی نیل به اصل آنند.دغدغه توسعه، از جمله مهمترین عواملی است که تربیت‌حرفه‌ای را کانون توجه قرار داده و آن را به یکی ازعمده‌ترین مسائل تعلیم و تربیت‌بدل کرده است.

1.تبیین مساله

تربیت‌حرفه‌ای از چه نظر به منزله یکی از مسائل تعلیم وتربیت معاصر تلقی می‌شود؟ مساله، حاصل چالشی است‌که میان دو دیدگاه برخاسته است: یک دیدگاه که به طورعمده توسط دولتمردان و کارشناسان اقتصادی اتخاذشده، در «تربیت‌حرفه‌ای»، جزء اخیر آن، یعنی جنبه‌حرفه‌ای آن را عمده می‌کند; دیدگاه دوم، که عموماتوسط فیلسوفان و صاحبنظران تعلیم و تربیت اتخاذ شده،در «تربیت‌حرفه‌ای»، جزء اول آن، یعنی جنبه تربیتی رااساسی در نظر می‌گیرد و حرفه گرایی افراطی در تعلیم وتربیت را نقض غرض می‌داند. اکنون، در جهت تبیین‌مساله، هر یک از این دو دیدگاه را با اندکی تفصیل موردبحث قرار می‌دهیم.

1. - 1توسعه و حرفه‌گرایی

ماکس وبر، نظام‌های تعلیم و تربیت را به سه نوع تقسیم‌می‌کند که حاصل کار آنها به ترتیب، شخصیتهای‌کاریزماتیک، فرهیخته و متخصص است. از این نظامها،تنها نوع سوم با توسعه توافق دارد. در حالی که دو نوع‌تعلیم و تربیت اول، شخصیت‌هایی را می‌پرورند که به‌امتیاز ویژه یا منزلت معنوی و اجتماعی دست می‌یابند،نوع سوم افرادی را می‌پرورد که تخصص ویژه‌ای دارند ودر ساختار بوروکراتیک دولت و جامعه، نقش اقتصادی‌معینی دارند. این تحلیل از توسعه، جایگاه حرفه‌ای را درتعلیم و تربیت‌به جایگاهی اساسی تبدیل می‌کند.

نگریستن به تعلیم و تربیت از زاویه صنعت و حرفه،زمینه‌ای را فراهم آورد که اقتصاددانان به نگرش جدیدی‌روی آورند و از «سرمایه انسانی» (۱) سخن بگویند. این‌نظریه اقتصادی از دهه پنجاه و شصت مورد توجه قرارگرفته و در حال حاضر نیز قوت گرفته است. چنین‌دیدگاهی تعلیم و تربیت را عمدتا در محور تربیت‌حرفه‌ای متمرکز می‌سازد و به این ترتیب، آن را به کانونی‌از سرمایه انسانی تبدیل می‌کند. وگان (۲) (۱۹۹۱) در این‌مورد می‌نویسد: «اقتصاد نو ظهور مبتنی بر سرمایه انسانی‌که

در حال جایگزین شـدن به جای اقتصاد مبتنی بر تولیدانبوه و سرمایه مادی است، محیط اقتصادی کاملا متفاوتی‌را به وجود می‌آورد. موفقیت اقتصادی – در سطح بین‌المللی و در همه جوامع ما – وابسته به سرمایه گذاری درسرمایه انسانی است و در این مورد، سـرمایه گذاری درتربیت‌حرفه‌ای، نقشـی اسـاسـی بازی می‌کند.»(ص۴۴۸) اومی‌گوید در ایالات متحده، تقریبا به همان میزان که درمورد ماشـین آلات و تجهیزات کارخانه‌ها سـرمایه‌گذاری‌می‌شـود در تعلیم و تربیت و آموزش سـرمایه گذاری‌می‌شود. در سال ۱۹۸۵ کل سرمایه گذاری ملی در تعلیم وتربیت و آموزش ۵۶۰ میلیارد دلار بود (۱۶۰ میلیارد دردوره ابتدایی و متوسطه، ۲۱۰ میلیارد برای آموزش نیروی‌کار توسط کارفرمایان، ۱۴۰ میلیارد برای تربیت و آموزش‌بعد از متوسطه (۳) و ۵۰ میلیارد برای آموزش توسطحکومتهای ملی) و کل سرمایه گذاری در مورد ماشین‌آلات و تجهیزات ۶۰۵ میلیارد دلار بود.

حرفه‌گرایی با محور قرار دادن حرفه در تعلیم وتربیت، نظام تعلیم و تربیت را به صورت جریانی می‌بیندکه باید محصول آن افرادی باشـند که مهارت معینی راکسب کرده‌اند. این جهت‌گیری تحت عنوان «دستور کارمهارت آموزی (۴) » نامیده شده اسـت(داوکینز (۵) ۱۹۹۲) که‌طبق آن، آنچه در دسـتور کار تعلیم و تربیت قرار داردآموختن مهارت اسـت‌به نحوی که فارغ التحصیلان بتوانندبه جریان تولید اقتصادی بپیوندند. طبق این نظر، برنامه‌درسی دانش‌آموزان، اصولا فن گرایانه است: «عناصر غیرفنی برنامه درسی، اگر اصولا مورد نیاز باشند و در برنامه‌گنجانده شوند، برای تامین این مقصود است که فارغ‌التحصیلان، کارورزان بهتری بشـوند.»(به نقل از والکر (۶) ،۱۹۹۶) چنانکه والکر می‌گوید، به همین سـبب اسـت که‌تمایل به تنظیم «استانداردهای مکفی» (۷) برای همه مشاغل‌و حرف به وجود می‌آید و مؤسسه‌های تعلیم و تربیت نیزبه منزله یک شرکت و بر حسـب اسـتانداردهای مهارت‌مورد تجدید سازمان قرار می‌گیرند. از نظر حرفه‌گرایان،دروس نظری مادام که کاربرد عملی نیابند، حاصلی به بارنمی‌آورند و صرفا باری بر دوش دانش‌آموزان و نظامهای‌تعلیم و تربیت و سرمایه ملی محسوب می‌شوند.

2. - 1تعلیم و تربیت عمومی و دانش‌گرایی

در دیدگاه دوم که سـر ستیز با حرفه گرایی دارد، تعلیم وتربیت عمومی (۸) مورد توجه است و محدود کردن‌دانش‌آموزان در حرفه‌ها و تخصـصـهای معین، مذموم‌شـمرده می‌شود. به علاوه، دانش از آن حیث که دانش‌است، مهم نگریسته می‌شود نه لزوما و صرفا از آن حیث‌که به‌کار گرفته می‌شود.

این دیدگاه ریشه در سنت لیبرالیسم دارد و در دوره‌پس از جنگ، اندیشه‌های تربیتی را به ویژه در بریتانیا واسترالیا تحت تاثیر قرار داده است. فیلسوفان تربیتی بریتانیادر دهه شصت که در راس آنها می‌توان از پیترز (۹) وهرست (۱۰) نام برد، «تعلیم و تربیت آزاد» (۱۱) را شعار خود قرارداده بودند. طبق این دیدگاه، تعلیم و تربیت‌باید در پی‌حفظ و ارتقای استقلال و آزادی افراد باشـد تا خود بتوانندبا برابری فرصـت‌ها دسـت‌به انتخاب شـغل مورد نظر خودبزنند نه اینکه آنان را برای حرفه‌های معینی بپرورد.

هواداران تعلیم و تربیت آزاد، میان ارزش ذاتی وارزش ابزاری دانش تفاوت می‌گذارند و برآنند که‌نمی‌توان ارزش ذاتی دانش را به ارزش ابزاری آن‌فروکاست. از این رو، برخلاف حرفه گرایان، معتقدند که‌برای کسب دانش، ضرورتا نیازی به توجیه ابزاری آن‌نیست. به عبارت دیگر، ارزش هر آموزشی به این نیست‌که ببینیم در نهایت، چه نوع مهارت عملی در فرد پدیدمی‌آورد، بلکه دانش به خودی خود، برای انسان‌ارزشمند است. هرست(۱۹۷۴) محوری بودن دانش برای‌انسان را تا آنجا پیش می‌برد که می‌گوید رفتار دانشی،اصولا معیاری است که تنها بر حسب آن می‌توان از وجودذهن در آدمی سخن گفت. به عبارت دیگر، دانش به‌ماهیت آدمی و ذهن وی ربط می‌یابد، پیش از آنکه لازم‌باشد از ارزش عملی و ابزاری آن سؤال کنیم.

معارضه با حرفه‌گرایی، به صورت حمایت از تعلیم وتربیت عمومی نیز جلوه‌گر شده است.

از این منظر، حرفه گرایی به همه نیازها یا استعدادهای‌فرد پاسخ نمی‌گوید بلکه تنها بخشی از توانایی‌های وی راشکل می‌دهد، در حالی‌که آدمی بر حسب موقعیت‌های‌مختلف زندگی خود، نیازمند چیزهایی بیش از مهارت‌حرفه‌ای است. اسکیل بک (۲۲) (۱۹۹۰) در نقد حرفه‌گرایی‌در آموزش عالی و حمایت از تعلیم و تربیت عمومی بیان‌می‌کند که دو جنبه مهمی که از چشم حرفه‌گرایی به دورمی‌ماند; یکی تربیت اجتماعی و دیگری مسئولیت‌شهروندی است. به نظر وی، اینها نیز از جمله وظایف‌خاص دانشگاه است و نمی‌توان تخصص گرایی را تنهاوظیفه آموزش عالی دانست.

جریان دیگر در نقد حرفه‌گرایی از سوی پیروان سنت‌هرمنوتیک مطرح شده است. هابرماس (۱۳) از جمله شناخته‌شده‌ترین ناقدان این سنت است که آرای وی در تعلیم وتربیت منعکس شده است. او نقد حرفه‌گرایی را از آنجاآغاز می‌کند که میان دو گونه عمل آدمی تفاوت قائل‌می‌شود: عمل ابزاری یا عقلانی که بر اساس تنظیم‌رابطه‌های وسیله – هدف صورت می‌پذیرد و نتیجه آن‌برقراری اقتدار یا کنترل است و عمل ارتباطی که مبتنی برفهم متقابل است و میان انسانها بر قرار می‌شود و غایت آن‌نیز تفهم است. حرفه گرایی تنها معطوف به نوع نخست‌است و عمل ارتباطی آدمیان را مورد غفلت قرار می‌دهد.اگر (۱۴) (۱۹۸۹) بر اساس این دیدگاه به تحلیل و بررسی علل کاهش اقبال عمومی به علم می‌پردازد و علت عمده آن راغفلت‌برنامه‌های درسی و فضای مدارس نسبت‌به علایق‌متنوع افراد(همچون علایق کیهان شناختی) و در کانون‌قرار دادن علایق فنی و حرفه‌ای می‌داند.

3. - 1حرفه‌گرایی جدید

حرفه‌گرایی سنتی، تحت تاثیر برخی از عوامل دچارشکست‌شد. این عوامل، علاوه بر نقد و انتقادهای‌مخالفان حرفه‌گرایی، شامل ظهور مهارتهای پیچیده درقلمرو مشاغل و امور صنعتی است. اینگونه مهارتهای‌پیچیده، عملا تقابلی را که حرفه گرایی سنتی بر آن استوارشده بود مورد تردید قرار داد. تقابل میان آموزش‌حرفه‌ای و تدریس دروس نظری و کسب مهارت‌های‌پیچیده، مستلزم داشتن اطلاعات گسترده‌ای در دروس‌نظری است و در این مورد نمی‌توان به حداقل اطلاعات‌نظری اکتفا کرد.

در گزارش «کمیته توسعه اقتصادی» واشنگتنی دی‌سی در ۱۹۸۵ آمده است: «یادگیری دروس پایه سنتی‌یعنی خواندن، نوشتن، و ریاضی ممکن است‌برای مشاغل‌سطح پایین کافی باشد، اما به سبب ماهیت همواره متغیرکار، مهارتهای حداقل، برای ارتقای شغلی کافی نیست.مدارس باید به تلاش گسترده‌تری جهت‌بسط مهارتهای‌سطح بالا همچون حل مساله، استدلال و توانایی یادگیری‌بپردازند». (کولده، (۱۵) ۱۹۹۱، ص ۴۵۴) نیاز به مهارتهای‌سطح بالا موجب شد که در جریان حرفه گرایی جدید، (۱۶) تقابل حرفه‌ای – نظری کنار گذاشته شود و به عبارت‌مختلف از یکپارچه کردن آموزش‌های حرفه‌ای و نظری‌سخن به میان آید. روزن استاک (۱۷) (۱۹۹۱) می‌نویسد: «درمذاکرات ۱۹۸۴ برای تصویب مجدد قانون پرکینز (۱۸) [درایالات متحده]، این کفرآمیز تلقی می‌شد که پیشنهاد شودمدارس به یکپارچه سازی تربیت‌حرفه‌ای و نظری‌بپردازند. در مذاکرات سنا در ۱۹۸۹ تقریبا هر سخنگویی‌به این امر اذعان کرد که نیازمند آنیم که این دو بخش ازنظام تربیتی را یکپارچه کنیم.» (ص ۴۳۴) مؤلف می‌افزایدکه نباید گمان کرد یکپارچه سازی تربیت‌حرفه‌ای و نظری‌به معنای ترکیب آنهاست. به نظر وی بیشتر مدارس یابرنامه‌های درسی که ادعای یکپارچگی دارند، در واقع،دانش‌آموزان را به منزله جام‌هایی در نظر گرفته‌اند که ازهر یک از دو نوشیدنی حرفه‌ای و نظری مقداری در آنهاریخته می‌شود، در حالی‌که یکپارچه سازی، مستلزم‌تجدید سازمان کامل دبیرستانهاست. مراد از تجدیدسازمان آن است که دروس حرفه‌ای و نظری، به جای‌آنکه در برنامه صرفا در کنار هم ولی بی ارتباط با هم‌باشند کاملا به هم ناظر باشند. به عبارت دیگر، تربیت‌حرفه‌ای، راهی است متفاوت برای آموختن همان مفاهیم‌و مهارتهایی که دانش‌آموزان رشته‌های نظری می‌آموزند. بنابراین، مثلا آموزش ریاضیات در سطحی که در رشته‌نظری تدریس می‌شود، در آموزش حرفه‌ای نیز می‌تواندمطرح باشد اما به شکل کاملا کاربردی و در جهت انجام‌کار مورد نظر به نحو مؤثرتر. لازمه این امر آن است که‌معلمان جنبه‌های نظری و حرفه‌ای مورد نظر، برنامه‌ای‌یکپارچه و مشترک داشته باشند و به صورت تدریس‌گروهی (۱۹) به کار بپردازند.

علاوه بر یکپارچه ساختن آموزش حرفه‌ای و نظری،در حرفه‌گرایی جدید به این نکته نیز توجه شده است که‌دانش‌آموزان همه جنبه‌های شغل یا حرفه مورد نظر رابشناسند و بفهمند.

در «قانون پرکنیز» که در ۱۹۹۰ برای جهت‌گیری‌جدید در حرفه گرایی در ایالات متحده وضع شده، این‌امر به عنوان «همه جنبه‌های یک صنعت» (۲۰) بیان شده است.در این جهت‌گیری جدید، سعی بر آن است که‌دانش‌آموزان در صنعت مورد نظر آموزش ببینند و تجربه‌کسب کنند. مثلا دانش آموزی که در کارگاه نجاری‌آموزش می‌بیند، به جای آنکه صرفا به بریدن و پیونددادن قطعات چوب بپردازد، باید در جنبه‌های مختلف‌این صنعت آموزش و تجربه ببیند. برخی از این جنبه‌هاعبارتند از اطلاعات ریاضی برای درک این که مثلا سطح۴×۲ با سطح ۳/۵ × ۱/۵ برابر است، اطلاعات اقتصادی‌مربوط به اثر بهره‌برداری از محصولات چوب بر اقتصادکشورهای توسعه نیافته، اطلاعات محیط زیست مربوط به‌اثر جنگل زدایی بر افزایش گرمای زمین و نیز اطلاعات‌دیگری همچون فرسایش خانه‌ها و حقوق اجتماعی‌کارگران(روزن استاک، ۱۹۹۱، ص ۴۳۶).

حرفه گرایی جدید، کوششی در جهت غلبه برمشکلات حرفه گرایی سنتی است; مشکلاتی که ناشی ازمهارت گرایی صرف و جدا کردن فکر از عمل، جنبه‌نظری از جنبه حرفه‌ای، و مدیریت از اجرا بوده است. درحرفه گرایی جدید، سعی بر آن است که یکپارچگی امورنظری و حرفه‌ای افزایش یابد، فاصله اهداف حرفه‌ای درآموزش مدرسه‌ای با اهداف حرفه‌ای مؤسسه‌های‌اقتصادی بیرون از مدرسه کمتر شود، و سرانجام فاصله‌مدیریت و اجرا از طریق کاستن سطوح نظارت و بازرسی‌و مسئولیت‌بیشتر دادن به کارگران و تولید کنندگان کمترگردد(گراب (۲۱) ، ۱۹۹۶، ص ۱۶). این اهداف حرفه‌گرایی‌جدید در کشورهای مختلف مورد توجه قرار گرفته است.از جمله در ایالات متحده، این اهداف بر اساس قانون‌پرکینز در ۱۹۹۰ و متمم آن در ۱۹۹۱ و نیز قانون «ازمدرسه به کار» (۲۲) در ۱۹۹۴ در راس تلاشهای آموزش‌حرفه‌ای قرار گرفته‌اند. در بریتانیا نیز اینگونه اهداف باتشکیل «شواری ملی کیفیت‌های حرفه‌ای» (۲۳) در سال ۱۹۸۶صریح‌تر مورد توجه قرار گرفت. این شورا با فراهم‌آوردن «میزان‌های کفایت» (۲۴) برای هر شغلی کوشیده است‌زمینه آن را فراهم آورد که آموزش و ارزشیابی در تربیت‌حرفه‌ای دقیق‌تر انجام شود. در استرالیا «نیز شورای‌آموزش ملی» (۲۵) با تعیین سطوح و میزان‌های کفایت درهمین مسیر گام برداشته است. «کفایت» در این تعابیر به‌معنای محدود مهارتهای کار نیست که در حرفه گرایی‌سنتی وجود داشت. در گزارش شواری مذکور، درتعریف کفایت آمده است: «کفایت عبارت است ازموردی کردن دانش و مهارت، و به کار بستن آن دانش ومهارت در سطح شغل یا صنعت، بر حسب میزانهای انجام‌کار که برای شغل در نظر گرفته شده است.»(شورای‌آموزش ملی، ۱۹۹۲، ص ۲۹ به نقل از فورستر (۲۶) ، ۱۹۹۶ص ۲۶). در توضیح بیشتر کفایت‌شغلی، در گزارش‌مذکور بیان شده است که این امر فقط شامل مهارتهای‌کاری (۲۷) نیست، بلکه شامل همه جنبه‌های انجام کار است‌مشتمل بر مهارتهای تدبیر کار (۲۸) (تدبیروظایف مختلف‌موجود در شغل)، مهارتهای تدبیر وضعیت‌های‌احتمالی (۲۹) (پاسخ به بی‌نظمی و گسیختگی در روند عادی‌کار) و مهارتهای مربوط به محیط کار(رعایت مسئولیت‌هاو انتظارات محیط کار همچون نحوه کار کردن با دیگران).

2.دلالتهای اندیشه اسلامی بر تربیت‌حرفه‌ای

در این قسمت‌برآنیم تا دلالتهای دیدگاه اسلام بر تربیت‌حرفه‌ای را مورد بحث قرار دهیم. انسان در دیدگاه اسلام،به منزله «عامل» نگریسته می‌شود یعنی به منزله موجودی‌که رفتارهای تعیین کننده هویت وی، مبتنی بر مبادی‌معرفتی، میلی و ارادی است.(باقری، ۱۳۷۴) اگر بخواهیم‌بر اساس مدل «انسان به منزله عامل»، به بحث در موردتربیت‌حرفه‌ای بپردازیم باید بگوییم که کار و حرفه به‌منزله «عمل» نگریسته می‌شود; به عبارت دیگر، لازم‌است انجام کار و حرفه، مبتنی بر مبادی معرفتی، میلی وارادی ویژه‌ای صورت پذیرد تا بتوان آن را به منزله عمل‌در نظر گرفت. شرح این مطلب را خواهیم آورد، اما پیش‌از ورود در بحث، ذکر این نکته لازم است که حرفه را به‌منزله عمل نگریستن، راه ما را از مهارت‌گرایی جداخواهد کرد. «مهارت»، مفهومی رفتارگرایانه است و به‌نحوه انجام کار ناظر است، در حالی‌که «عمل» به مفهوم‌اسلامی آن، ضرورتا مبتنی بر مبادی معرفتی، میلی وارادی است. بر این اساس، تربیت‌حرفه‌ای را معادل‌مهارت‌آموزی در نظر گرفتن، مغالطه‌آمیز خواهد بود،زیرا حرفه به منزله عمل، واجد چیزی بیش از مهارت‌است. تربیت‌حرفه‌ای مستلزم فراهم آوردن صورت‌معینی از مبادی

برای رفتار مهارت‌آمیز است. حال به‌بررسی این مطلب می‌پردازیم که این صورت معین، برحسب دیدگاه اسلامی چیست. در این بررسی، مبادی‌معرفتی، میلی و ارادی ربیت‌حرفه‌ای را به ترتیب موردبحث قرار خواهیم داد.

1. - 2مبادی معرفتی تربیت‌حرفه‌ای

یکی از پایه‌های تربیت‌حرفه‌ای را تلقی‌ها و معرفت هایی‌تشکیل می‌دهد که رفتار مهارت‌آمیز باید بر آن مبتنی‌باشد. بر اساس این ویژگی، لازم است اولا، میان‌مهارتهای آموخته فرد و منظومه فکری و معرفتی او،ارتباطی عمیق و وثیق برقرار باشد. در غیر این صورت،تربیت‌حرفه‌ای دچار نوعی گیسختگی است که می‌توان ازآن به «رخنه معرفتی» تعبیر کرد. رخنه معرفتی، حاکی ازآن است که مهارتهای آموخته فرد، به منزله جزیره‌ای‌جدا افتاده از افکار و اندیشه‌های اوست. این در صورتی‌است که نظام تربیتی توانسته باشد معرفتها و اندیشه‌های‌استواری را در فرد شکل دهد، اما در پیوستن رفتارمهارتی او با منظومه معرفتی مذکور درمانده باشد. درصورتی که چنین منظومه‌ای اصولا فراهم نیامده باشد، به‌جای رخنه معرفتی، از «فقر معرفتی» باید سخن گفت.

ثانیا، نه تنها باید میان رفتار مهارتی فرد و منظومه‌فکری استواری در وی، ارتباط برقرار شود، بلکه این‌ارتباط باید متضمن توجیه معرفتی مناسبی نسبت‌به رفتارمهارت‌آمیز باشد. این توجیه معرفتی، مستلزم آن است که‌نقش و منزلت مهارت و حرفه، در مجموعه زندگی انسان‌و حرکت وی به سوی غایت‌های مطلوب مشخص شود.حاصل این امر آن است که مهارت و حرفه، «معنای»ویژه‌ای خواهد یافت. به عبارت دیگر، یک مهارت یاحرفه، مجموعه‌ای از حرکات است که با قرار گرفتن دربستر منظومه معرفتی فرد، معنای معینی می‌یابد. بانگریستن به مساله از این زاویه، می‌توان گفت که تفاوت‌تربیت‌حرفه‌ای با مهارت گرایی در این است که در تربیت‌حرفه‌ای، فرد در حرکات مهارتی خود، معنایی را درمی‌یابد که حاصل قرار دادن آن در مسیر نیل به غایتهای‌مطلوب است. اما در مهارت گرایی، چنین معنای غایت‌گرایانه‌ای وجود ندارد و اگر بتوان از معنایی در آن سخن‌گفت، معنایی ابزارگرایانه خواهد بود. به عبارت دیگر، دراین منظر، مهارت به منزله وسیله‌ای است که ما را به‌محصول آن نایل می‌کند. این ارتباط بلافصل میان مهارت‌و محصول آن، حاکی از آن است که در مهارت گرایی،معنای مهارت، از خود آن فراتر نمی‌رود. تربیت حرفه‌ای‌هنگامی رخ می‌دهد که فرد با در اختیار داشتن توجیه‌معرفتی مناسبی، در حرکات مهارتی خود، معنای غایت‌گرایانه‌ای بیابد.

در دیدگاه اسلام، فراهم آوردن چنین پایه معرفتی‌برای حرفه، مورد توجه قرار گرفته و می‌توان آن را به‌منزله یکی از شروط تربیت‌حرفه‌ای در نظر گرفت. ابعادمختلف این پایه معرفتی به شرح زیر است:

الف – حرفه و رفع موانع تحول آدمی

انسان به سبب عجز و درماندگی در برابر فشار نیازهای‌اولیه چون نیاز به خوراک و مسکن، از حرکت‌به سوی‌غیاتهای مطلوب باز می‌ماند. پیامبر اکرم در بیان‌درخواستی از خدا به این نکته اشاره کرده است: «خدایادر نان ما برکت قرار ده و میان ما و آن

جدایی میفکن که‌اگر نان نبود ما نماز نمی‌گزاردیم و روزه نمی‌گرفتیم واحکام واجب پروردگار خویش را انجام نمی‌دادیم.» (۳۰) غلبه بر این موانع حرکت، توسط کار و حرفه میسرمی‌شود. از این رو، بر فرد یا جامعه‌ای که نمی‌خواهد به‌این وقفه و سکون تن در دهد، لازم است مهارتهای‌مناسب را برای ایجاد تغییر و تبدیل در مواد طبیعت وگرفتن بهره‌های مورد نیاز خود از آن فراگیرد و ابداع کند.در غیر این صورت، «کسی که آب یا خاکی بیابد اما دچارفقر باشد، خداوند او را از رحمت‌خویش می‌راند.» (۳۱) به‌عبارت دیگر، کسی که مواد و امکانات مناسب را دراختیار داشته باشد، اما مهارت‌های لازم جهت ایجاد تغییردر آنها و بهره‌گیری از آنها را فرانگیرد یا بکار نگیرد، اوخود خویشتن را از حرکت‌به سوی کمال بازداشته است.پس نخستین نقش حرفه این است که موانع تحول مطلوب‌آدمی را از میان بر می‌دارد. صاحب حرفه باید مهارتهای‌خویش را در چنین چارچوب فکری قرار دهد و در این‌زمینه آن را فهم کند.

چنین نگرشی که در آن، حرفه به منزله وسیله‌ای‌جهت رفع موانع تحول و تکامل آدمی نگریسته می‌شود،دعوت به نوعی عقل‌ورزی در قلمرو حرفه است. به‌عبارت دیگر، مساله مورد نظر این است که در چه‌صورتی، عمل حرفه‌ای فرد به عملی عقلانی تبدیل‌می‌شود. تا آنجا که به مبادی معرفتی عمل حرفه‌ای مربوطمی‌شود، پاسخ این سؤال آن است که عقلانی شدن عمل‌حرفه‌ای در گرو آن است که فرد، حرفه خود را به منزله‌وسیله‌ای جهت هدایت و راهیابی به هدفی چون تحول وتکامل آدمی در نظر بگیرد. به همین دلیل، کار و حرفه،در منابع اسلامی در چارچوبی عقلانی مور بحث قرارگرفته است. از آنجا که فقر و محرومیت، آدمی را درچنبره نیازهای اولیه خود محصور می‌کند، به منزله‌شرایطی تهدید کننده برای عقل محسوب شده است (۳۲) است و اگر انسان به کمک کار و حرفه می‌تواند چنین‌شرایطی را از پیش پای خود بردارد، پس کار و حرفه،زمینه ساز و فزاینده عقل است، (۳۳) چنانکه ترک کار و حرفه‌نیز زایل کننده عقل خواهد بود) .۳۴(

ب – حرفه و تکوین هویت

حرفه نه تنها در رفع موانع تحول آدمی، بلکه در شکل‌دهی به هویت او نیز نقش اساسی دارد. ایفای نقش هویت‌سازی توسط حرفه، به سبب تعیین کنندگی آن درشکل‌گیری برخی از شئون آدمی است. یکی از این‌شئون، فعلیت‌یافتن توانایی‌های انسان است. با آموختن‌کار و حرفه‌ای معین، اموری در قلمرو وجود انسان«تحقق» می‌یابد. همین توانایی‌های تحقق یافته است که‌مهمترین محور تصور انسان نسبت‌به خود را تشکیل‌می‌دهد. به عبارت دیگر، قسمت نقد هویت انسان راتوانایی‌های تحقق یافته او تشکیل می‌دهد.

شان دیگری از وجود آدمی که حرفه در شکل‌گیری‌آن نقش اساسی دارد، احساس استقلال است.این احساس با آنکه اساسا امری روانی است، امابه ویژه جنبه‌های اقتصادی آن که توسط حرفه پدیدمی‌آید در تکوین هویت نقشی چشمگیر دارد. اتکابه خویشتن و پرهیز از زندگی طفیلی، پایه‌های استواری‌برای شکل‌گیری هویتی متمایز و مستقل فراهم می‌آوردو در عین حال، احساس عزت و کرامت را با آن قرین‌می‌سازد.

در منابع اسلامی، حرفه در چنین زمینه‌ای نگریسته‌شده است. در روایتی از علی(ع) آمده است که فرمود:«خداوند به داود وحی کرد که تو بنده خوبی هستی‌مشروط بر اینکه از بیت‌المال استفاده نمی‌کردی و از کاریدی پرهیز نمی‌کردی. از این سخن، داود چهل روز دراندوه و زاری بود بود تا آنکه خداوند به آهن وحی کردکه بر بنده من داود نرم شو. پس خداوند آهن را برای اونرم کرد و او در هر روز زرهی می‌ساخت و آن را به هزاردرهم می‌فروخت و به این نحو سیصد و شصت زره‌ساخت و آنها را به سیصد و شصت هزار درهم فروخت واز بیت‌المال مستغنی شد.» (۳۵) چنانکه در این روایت ملاحظه‌می‌شود تایید خداوند نسبت‌به داود به منزله بنده خوب،در گرو آن قرار گرفته که او در اداره معیشت‌خود از اتکابه بیت‌المال خودداری کند و خود بار خویش را به دوش‌بکشد. تعبیر «بنده خوب» به روشنی حاکی از آن است که‌در اینجا هویت انسانی و ویژگی‌ها و خصایل شخصیتی‌مورد نظر است و این امر در گرو کار و تامین خویشتن ازطریق آن قرار گرفته است.

بر همین اساس است که در احوال پیامبر اکرم(ص)آمده است که هرگاه او به کسی برخورد می‌کرد که‌ویژگیهای برجسته و چشمگیری داشت، می‌پرسید که آیااو حرفه‌ای دارد و به کاری اشتغال می‌ورزد و در صورتی‌که پاسخ منفی بود می‌فرمود که او از چشمم افتاد. (۳۶) این‌سخن نیز حاکی از آن است که چگونه هویت مطلوب‌آدمی با کار و حرفه گره خورده است.

به علاوه، استقلال اقتصادی ناشی از کار، احساس‌عزت نفس در فرد پدید می‌آورد که خود از پایه‌های‌اساسی هویت آدمی است. احساس عزتی که از طریق کارخود شخص به دست می‌آید چنان ریشه دار است که‌نمی‌توان برای آن جایگزینی یافت. زراره می‌گوید مردی‌نزد امام صادق(ع) آمد و گفت دستم معیوب است ویارای کار با آن را ندارم; سرمایه‌ای نیز ندارم که بتوانم به‌داد و ستد بپردازم و محتاج و مستمند نیز هستم، امام‌فرمود با این حال، به کار روی بیاور و با سرت باربری کن‌و خود را از مردم بی نیاز کن) .۳۷(

به عبارت دیگر، می‌توان گفت که حتی در شرایطی‌که فرد این چنین معذور باشد، احساس عزت واقعی او درگرو کار شخصی وی است.

تربیت‌حرفه‌ای مستلزم آن است که فرد، مهارتهای‌خویش را بر پایه چنین معرفتی استوار سازد و شکل دهی‌به ویت‌خویش و احساس عزت خویش را در گرو حرفه‌خود بداند. بر این اساس، نمی‌توان آموختن سلسله‌ای ازمهارتها را با تربیت‌حرفه‌ای یکی دانست‌بلکه این امرمستلزم آن است که فرد در پرتو پایه معرفتی مذکور، چنین‌فهمی از مهارتهای خویش داشته باشد. قابل ذکر است که‌بحث ما از هویت‌خویش در این قسمت، محدود به‌خویشتن فردی نیست‌بلکه هویت اجتماعی و ملی را نیزدر بر می‌گیرد. به عبارت دیگر، فرد، تکوین هویت‌اجتماعی و ملی و نیز عزت اجتماعی و ملی جامعه خویش‌را در گرو کار و حرفه خود و دیگران می‌بیند.

ج – حرفه به منزله عبادت خدا

سومین بعد پایه معرفتی تربیت‌حرفه‌ای این است که‌اشتغال به حرفه، به منزله عبادت خدا نگریسته شود. باتوجه به نقش‌هایی که در دو قسمت پیش برای حرفه‌مطرح شد، مشخص است که حرفه نمی‌تواند به منزله‌عامل تقرب به خدا لحاظ شود زیرا تقرب به خدا مستلزم‌تحول آدمی و عزت وجودی وی است و اینها اموری‌است که حرفه باید زمینه تحقق آنها را فراهم آورد.

در منابع اسلامی، کار و حرفه به منزله عبادت لحاظشده و حتی گاهی به عنوان شکل برتر عبادت از آن یادشده است. از پیامبر اکرم نقل شده است که «عبادت هفتادجزء دارد و جزء برتر آن، کسب حلال است.» (۳۸) درمواردی نیز کسب حلال، در ردیف برترین و باشکوه‌ترین وظایف انسانی در قبال خداوند قرار گرفته‌است چنانکه آن را با مجاهدت در راه خدا قابل قیاس‌دانسته‌اند. (۳۹) بر این اساس، صاحب حرفه در منظومه فکری‌خویش، جایگاه برجسته‌ای برای کار و حرفه خود در نظرمی‌گیرد; زیرا عبادت در فرهنگ اسلامی به منزله‌صریح‌ترین، مستقیم‌ترین و در عین حال ارزشمندترین‌نحوه ارتباط انسان با ساحت قدسی معرفی شده است.تربیت‌حرفه‌ای مستلزم آن خواهد بود که فرد، مهارتهای‌آموخته خود را در بستر چنین مبنای فکری و معرفتی قراردهد و در چنین زمینه‌ای آن را فهم کند. در پاره‌ای ازبرخوردهای اجتماعی پیشوایان بزرگ اسلام، فراهم‌آوردن چنین فهمی از کار و حرفه مورد نظر بوده است.فردی به نام محمد بن منکدر می‌گوید در یکی از روزهای‌گرم مدینه دیدم که امام محمد باقر(ع) با وضعیت کسالت‌باری به دو نفر تکیه کرده و مشغول داد و ستد است. اومی‌گوید: وسوسه شدم امام را موعظه کنم، پس به او گفتم:پیر مردی با این حالت در طلب دنیاست؟ اگر در این‌حال، مرگ شما در رسد چه خواهید کرد؟ امام به او گفت:«اگر مرگ من در رسد و من در این حال باشم، در حالی‌به سراغ من آمده است که مشغول انجام یکی از فرامین‌الهی بوده‌ام تا عزت خود و خانواده‌ام را از تو و دیگران‌مصون بدارم) «۴۰(

به این ترتیب، با فراهم آوردن سه بعد پایه معرفتی‌مذکور برای مهارتهای آموخته فرد، نخستین مبنای‌ضروری برای تربیت‌حرفه‌ای گذاشته می‌شود. بر این‌اساس، در جریان تربیت‌حرفه‌ای، فرد باید به فهم معینی‌نسبت‌به مهارت‌های خود دست‌یابد; به این نحو که حرفه‌خود را به منزله رفع کننده موانع تحول درونی خویش وتحول اجتماعی در جامعه خویش، به منزله زمینه تکوین‌هویت و شکل‌گیری استقلال و عزت خود و جامعه‌خویش، و سرانجام به منزله با شکوه‌ترین ارتباط خود وخدا یعنی به عنوان عبادت درک کند. پس از بررسی‌مبادی معرفتی، اکنون مبادی میلی تربیت‌حرفه‌ای را موردبحث قرار می‌دهیم.

2 - 2.مبادی میلی تربیت‌حرفه‌ای

نوع دوم از مبادی ضروری برای رفتار مهارت‌آمیز، ناظربه امیال و گرایشهای فرد در رابطه با حرفه خویش است. ربیت‌حرفه‌ای، علاوه بر فراهم آوردن بینشی معین درفرد نسبت‌به حرفه خویش، مستلزم آن است که گرایشهای‌فرد نیز در ارتباط با حرفه، صورت معینی بیابد.

بخشی از این کار، طبیعتا با فراهم آوردن مبادی‌معرفتی انجام می‌پذیرد; زیرا نوع شناخت و بینش فرد،خود زمینه‌ای استبرای آنکه کشش‌های فرد، صورتی‌متناسب با آن بیابد. هرگاه فرد، حرفه خود را در منظومه‌فکری خویش به منزله عامل

تحول درونی و شخصیتی،عامل تکوین هویت و طریقه‌ای از عبادت خدا بفهمد،گرایشهای هماهنگ با این زمینه‌های معرفتی در وی پاخواهد گرفت.

هر چند فراهم آوردن مبادی معرفتی، بخشی از کار رادر رابطه با امیال و گرایشهای فرد، به انجام می‌رساند، اماتوجه ویژه به نوع گرایشهایی که فرد عملا نسبت‌به کار وحرفه خود می‌یابد و فراهم آوردن صورتهای مطلوب‌برای این گرایشها نیز ضروری است. از این رو، در منابع‌اسلامی گرایشهای مطلوب و نامطلوب در ارتباط با حرفه،مستقیما مورد توجه قرار گرفته است. این گرایشها در هرسه محور عمده، یعنی گرایشهای معطوف به خود،معطوف به دیگری و معطوف به خدا قابل توجهند. ذیلا به‌ترتیب، در هر یک از این سه محور به بررسی‌می‌پردازیم.

در گرایش‌های معطوف به خود، زیادت خواهی،صورت نامطلوب تمایل حرفه‌ای است. در کتب روایی،گاه فصولی تحت عنوان «باب استحباب الاجمال فی طلب‌الرزق» آمده، حاکی از آن که قناعت در کسب و کار،تمایلی ستودنی است. تبدیل کردن حرفه، به عامل‌زیادت‌خواهی، روی آوردن به دیدگاهی ابزاری است که‌در آن حرفه وسیله اندوختن و انباشتن است. شکل گرفتن‌چنین تمایلی، عمل حرفه‌ای را از صورت عملی عقلانی‌خارج می‌سازد. در بحث از مبادی معرفتی بیان کردیم که‌عقلانی شدن علم حرفه‌ای تا آنجا که به مبادی مذکورمربوط می‌شود، در گرو آن است که حرفه به منزله‌وسیله‌ای جهت هدایت و راهیابی به مقصد تلقی شود.مبادی میلی عمل حرفه‌ای نیز نقش ویژه خود را درعقلانی یا غیر عقلانی کردن آن ایفا می‌کنند. از این رو،در منابع اسلامی، شکل‌گیری تمایل زیادت خواهی، به‌منزله عامل تباه کننده عقل، نگریسته شده است) .۴۱(

به همین سبب، مهار زدن بر میل زیادت خواهی، یکی‌از ابعاد مهم تربیت‌حرفه‌ای را تشکیل می‌دهد. این امر، ازجمله مستلزم آن خواهد بود که پایه‌های معرفتی چنین‌میلی، متزلزل شود. زیادت خواهی ممکن است ناشی ازفراموش کردن این واقعیت‌باشد که آنچه فرد به دست‌می‌آورد، تنها دستمایه رفع نیازهای او است. از این رو،در منابع اسلامی کوشش فراوانی مبذول شده است که دنیابه منزله کالایی ترسیم شود که دست‌به دست می‌گردد ودر مشت هیچکس باقی نمی‌ماند. بر این اساس، آدمی‌باید به رفع نیازها بسنده کند و بیهوده به اندوختن چیزی‌نپردازد که اندوختنی و ماندگار نیست. (۴۲) حضرت امیر(ع)در وصیت‌به فرزند خویش می‌گوید: «پسرکم، روزی آدم‌دو گونه است; یکی آن روزی است که تو در جستجوی‌آنی و دیگری آن روزی که آن در جستجوی تو است واگر تو در پی آن نروی، آن در پی تو می‌آید، پس تلاش‌سالی را برگرده تلاش یک روز بار مکن... چه بسیاردیده‌ام جستجوگری را که خود را به رنج می‌افکند اماروزی بر او تنگ گرفته شده و نیز جستجوگری را که‌میانه‌رو است اما تقدیر او را یار افتاده است و در هر حال،هر یک در معرض فناست) «.۴۳(

ذکر این نکته خالی از فایده نیست که دعوت به قناعت‌و پرهیز از زیادت خواهی ضرورتا ملازم با کار اندک‌نیست. قناعت صرفا ناظر به نیازهای شخصی است اماانگیزه فرد برای کار صرفا مبتنی بر رفع نیازهای شخصی‌نیست‌بلکه انگیزه‌های دیگری نیز می‌تواند در این موردنقش ایفا کند. بنابراین، ممکن است کسی برای ریشه کنی‌فقر از جامعه، به کار و تلاش فراوان بپردازد اما در موردنیازهای شخصی، قناعت پیشه گند و به رفع آنها اکتفا کندو به زیادت خواهی روی نیاورد، چنانکه

حضـرت امیر(ع)در زندگی شـخصی به حداقل اکتفا می‌کرد اما در عین‌حال، در نخلستان خود همواره به کار می‌پرداخت. بر این‌اسـاس، نمی‌توان میان دعوت به قناعت و توسعه اقتصادی،تعارضی قائل شد. توسعه اقتصادی برای رفع فقر ومحرومیت اقتصـادی از کل جامعه اسـت تا هنگامی که فقرو محرومیت هسـت، زمنیه برای کار و تلاش گسترده وفراهم آوردن توسعه اقتصـادی نیز وجود دارد. تعارض‌قائل شـدن میان قناعت ورزی و توسـعه اقتصادی، بر این‌پیش‌فرض استوار است که آدمی صـرفا بر اساس انگیزه‌زیادت خواهی، به کار و تلاش می‌پردازد. چنین‌پیش‌فرضی، قابل تردید و تامل است، به ویژه هنگامی که‌سخن از تربیت‌حرفه‌ای است. تربیت‌حرفه‌ای در قلمروامیال و گرایشها مستلزم آن است که انگیزه‌های دیگر به‌جز زیادت خواهی، عامل روی آوردن فرد به کار شوند.

آنچه تا کنون بیان شد مربوط به گرایشهای معطوف به‌خود بود، محور دیگر در مبادی میلی تربیت‌حرفه‌ای،ناظر به گرایشهای معطوف به دیگری اسـت. تربیت‌حرفه‌ای مسـتلزم آن اسـت که امیال و گرایشـهای معطوف به‌دیگری نیز در قلمرو حرفه، صورت معینی بیابد. این دسته‌از گرایشها خود، دو سویه است; یا در قبال بهره‌مندی‌های‌دیگران است و یا در قبال فقدان‌های آنان. به بیان کوتاه،تربیت‌حرفه‌ای، مسـتلزم آن اسـت که فرد در قبال‌بهره‌مندی‌های دیگران «امین»، و در قبال فقدانها ونیازهای آنان «حساس» باشد. ذیلا به توضیح این دو جنبه‌می‌پردازیم.

در روایتی از علی(ع) آمده اسـت: «خداوند، صاحب‌حرفه امین را دوست می‌دارد.» (۴۴) امین بودن، دامنه مفهومی‌گسترده‌ای دارد. گاه امین بودن، متضمن آن است که فرد،گرایشهای تعرض‌آمیز نسبت‌به بهره‌مندی‌های دیگران‌ندارد. چنین مفهومی در شـرح زندگی موسی(ع) در قرآن‌آمده است. هنگامی که او وارد شهر مدین شد، دید که‌مردم بر سر چاه آبی ازدحام کرده‌اند و ملاحظه کرد که دودختر، در پرهیز از این ازدحام، کنار ایستاده‌اند ونمی‌توانند از چاه آب بردارند. موسی ظرف‌های آن دودختر را گرفت و برای آنان از چاه آب کشـید و ظرفها را تاخانه آنها بر دوش گرفت. این دو دختر که گفته می‌شـوددختران شعیب بودند، وقتی به منزل رسیدند، با ملاحظه‌رفتار حرمت‌آمیز موسی، به شعیب گفتند: «پدر، او رابه‌کار گمار که او نیرومند و امین است.» (۴۵) امین نامیدن‌موسی، حاکی از عدم تعرضی است که او در مواجهه باآنان نشان داد. جلوه دیگر امین بودن، در داد و سـتددرسـت پیمانه آشکار می‌شود. به عبارت دیگر، امین کسی‌است که معادل درست آنچه را از دیگران می‌ستاند، به‌آنان می‌دهد. در آنجا که قرآن این نفیر را سر می‌دهد که«وای بر کم فروشان!» به چنین مفهومی از امین بودن اشاره‌دارد. و البته واضح است که این کم فروشی، صرفا شامل‌داد و ستد کالایی نیست. هرگونه داد و ستدی در هرگونه‌حرفه‌ای، درست پیمانه انجام نشود، حاکی از عدم امانتی‌از نوع کم فروشی است.

جنبه دوم از گرایشـهای معطوف به دیگران، ناظر به‌فقدانهای آنان اسـت که از آن به «حساس بودن» یادکردیم. فردی که حرفه‌ای را می‌آموزد، در واقع، یکی ازراههای رفع نیازها و فقدانهای دیگران را آموخته اسـت.این جنبه مهارتی حرفه آموزی اسـت و تنها بخشـی ازتربیت‌حرفه‌ای را تشـکیل می‌دهد. آنچه باید به این‌مهارت افزوده شـود تا بتوان به آن، عنوان تربیت‌حرفه‌ای‌را اطلاق کرد، حسـاسـیت نسـبت‌به فقدان‌های دیگران واحساس مسئولیت و مبالات در قبال آنهاست. اهمیت

این‌گرایش زیرساز در تربیت‌حرفه‌ای بدان پایه است که اگرجامعه محتاج علم یا فن معینی باشد و کسی متولی آن‌نباشد، بر همگان واجب است که به آموختن آن مبادرت‌کنند مگر آنکه به قدر کفایت، کسانی آن را آموخته باشندو این مفهوم واجب کفایی است. احساس مسئولیت درقبال نیازها و درماندگی‌های دیگران، به منزله واجب‌شرعی است و کسی که از آن سرباز زند، همچون کسی‌است که از انجام تکلیف واجب شرعی امتناع ورزیده‌باشد و این امری است که اساس ایمان و اسلام فرد را درمعرض تهدید قرار می‌دهد. (۴۶) به این ترتیب، گرایشهای‌معطوف به دیگری در تربیت‌حرفه‌ای، مستلزم فراهم‌آوردن حالت امانت نسبت‌به بهره‌مندی‌های مردم وحساسیت نسبت‌به فقدانهای آنهاست.

محور سوم در مبادی میلی تربیت‌حرفه‌ای، مربوط به‌گرایشهای معطوف به خداست. برخی از گرایشهای‌مطلوب در تربیت‌حرفه‌ای، ناظر به ارتباط مستقیم انسان باخدا است. قرآن از کسانی سخن می‌گوید که تجارت کالاو داد و ستد، آنان را از یاد خدا و اقامه نماز و پرداخت‌زکات بار نمی‌دارد. (۴۷) در روایتی از امام صادق(ع) آمده که‌این آیه در شان کسانی نازل شده که به کار تجارت اشتغال‌داشتند و چنان بودند که در وقت نماز، تجارت را ترک‌می‌گفتند و به نماز می‌پرداختند. امام منزلت اینان را در نزدخدا فراتر از کساتی می‌داند که بدون سرگرم بودن به چنین‌اشتغالی، در وقت معین نماز می‌گزارند. (۴۸) این ستایش ازآن رو است که در آنان، گرایشی نیرومند نسبت‌به خداپای‌گرفته و بر گرایش آنان به داد و ستد غلبه می‌کند. تربیت‌حرفه‌ای مستلزم پدید آوردن چنین گرایش‌نیرومندی در فرد است و نشانه آن، ترک کار و حرفه به‌هنگام عبادت است.

گرایش به خدا، به مفهومی که ذکر شد، معنایی خاص‌دارد و حاکی از ارتباط مستقیم یا صریح با خدا است و دراقامه نماز و دادن زکات جلوه گر شده است. به سبب همین‌مفهوم خاص بود که گرایش معطوف به خدا را در کنارگرایشهای معطوف به خود و دیگری قرار دادیم. اما اگرگرایش به خدا را در مفهوم عام آن در نظر بگیریم، دراین صورت، دو دسته گرایش دیگر، در ذیل آن قرارخواهد گرفت. مرحوم طباطبایی در تفسیر المیزان، ازآیه مذکور، معنایی به دست داده که حاکی از گرایشی‌است که آن را گرایش عام نامیدیم. سؤالی که ایشان مطرح‌کرده این است که با توجه به مضمون آیه مبنی بر اینکه نه‌تجارت و نه داد و ستد نمی‌تواند افرادی را از ذکر خدا وبرپایی نماز و دادن زکات، سرگرم کند، چه نیازی به این‌هست که پس از نفی مربوط به تجارت، داد و ستد نیز نفی‌شود. آیا نفی نخست کفایت نمی‌کند؟ به همین سیاق، چرابعد از اشاره به «ذکر خدا»، برپایی نماز و دادن زکات نیزبیان شده است، آیا اشاره نخست کفایت نمی‌کند؟ پاسخ‌ایشان این است که «تجارت» با اشاره به اصل حرفه، حاکی‌از جریان مستمر فعالیتهایی است که در این حرفه صورت‌می‌پذیرد، در حالی‌که «داد و ستد» با اشاره به فعالیتی‌معین، حاکی از موردی خاص از جریان مستمر مذکوراست. متناظر با همین امر، تعبیر کلی «ذکر خدا» با اشاره به‌ذکر قلبی و معرفتی نسبت‌به خدا، حاکی از استمرارحضور خدا در درون انسان است، در حالیکه برپایی نمازو ادای زکات، حاکی از ذکر عملی و موردی نسبت‌به خدااست. حاصل کلام این است که نه جریان مستمر حرفه و نه‌موارد معین آن نمی‌توانند موجب گسیختگی حضورمستمر یاد خدا در دل این افراد یا گسیختگی در ذکرعملی آنها شوند. این بیان، حاکی از آن است که گرایش‌فرد به خدا، به منزله امری فراگیر و مستمر در همه ابعادفعالیت‌حرفه‌ای است، به‌ویژه که دو مورد ذکر عملی نیز

به‌عنوان نمونه‌هایی از «نوع» فعالیت‌ها ذکر شـده‌اند، به این‌معنی که برپایی نماز، نمونه نوع وظایف فرد نسبت‌به خداو دادن زکات، نمونه نوع وظایف فرد در قبال دیگران‌است.

به این ترتیب، تربیت‌حرفه‌ای مستلزم آن است که‌گرایشهای معینی زیرساز رفتار حرفه‌ای فرد باشند و این‌گرایشها مشمتل بر گرایشهای معطوف به خود، معطوف به‌دیگری، و معطوف به خدا است. اکنون، بعد سوم تربیت‌حرفه‌ای یعنی مبادی ارادی آن را مورد بحث قرارمی‌دهیم.

3. - 2مبادی ارادی تربیت‌حرفه‌ای

علاوه بر فراهم آوردن پایه‌های معرفتی و گرایشـی برای‌رفتار حرفه‌ای، تربیت‌حرفه‌ای در گرو آن اسـت که‌وضـعیت ارادی معینی نیز در این زمنیه تحقق یابد.

وضعیت ارادی مطلوب در مورد تربیت‌حرفه‌ای این‌است که در فرد، اراده معطوف به کار شکل بگیرد، به‌نحوی که او نه تنها از سـستی و کاهلی بگریزد بلکه خواهان‌مبادرت به انجام کار و فعالیت‌باشد. فرق است میان کسی‌که خود را ناگزیر از انجام کار می‌بیند و به آن تن می‌دهد وکسـی که خود، خواهان کار اسـت و از آن استقبال می‌کند.آنچه در تربیت‌حرفه‌ای مطلوب است، حالت اخیر است.رفتار حرفه‌ای، هنگامی صورت تام عمل را می‌یابد که فردبا اراده‌ای مثبت و مستقیم، طالب انجام آن باشـد. کسـی که‌از روی ناگزیری به کار تن می‌دهد، در واقع با اراده‌ای‌منفی و جنبی به آن روی آورده اسـت و همچنان که اراده‌او صـــورت تـام نیافته، عملش نیز عملی تام و تمام نیســـت.در چنین حالتی، رابطه فرد با کار و حرفه خویش، متضـمن‌دوگانگی و بیگانگی اسـت. به عبارت دیگر، فرد با کار وحرفه خود، احساس یگانگی و یکپارچگی نمی‌کند و باتمام وجود در عرصه آن وارد نمی‌شود. چنین عمل‌ناتمامی، طبیعتا در طریق بالندگی گام نمی‌گذارد ونمی‌توان از فرد انتظار داشت که در چنین زمینه‌ای، کارخیره کننده‌ای عرضه کند و یا به نوآوری و آفرینندگی درقلمرو کار و حرفه خویش بپردازد. بنابراین، پایه ارادی‌مناسـب در تربیت‌حرفه‌ای هنگامی صـورت می‌پذیرد که‌فرد با اراده‌ای مثبت و مسـتقیم به کار روی می‌آورد و درنتیجه آن، با کار خود احساس یگانگی بکند و خود را درکار خویش «حاضر» بیابد. کیفیت مطلوب کار و محصول‌آن، و نیز نوآوری و آفرینندگی در کار، از لوازم چنین‌مواجهه‌ای با کار است.

شکل‌گیری چنین مبنای ارادی در فرد، مستقیما دراختیار مربی نیست. اراده چیزی نیست که بتوان آن را درفرد «ایجاد» کرد، به آن نحو که می‌توان موجب ایجادجراحت‌بر پیکر او شـد. در واقع، این خود فرد است که‌باید اراده کند. اما از آنجا که اراده ورزی برای فرد، درزمینه مناسبی از معرفتها و گرایشها ممکن و میسر می‌شود،کار تربیتی در فراهم آوردن مبنای ارادی رفتار حرفه‌ای،معطوف به فراهم آوردن زمینه مناسـب مذکور اسـت. به‌این ترتیب، بخشـی از جریان تحقق مبنای ارادی، در گروفراهم آوردن مبادی معرفتی و گرایشـی اسـت که پیشتر به‌توضیح آنها پرداختیم. هنگامی که فرد به روشنی، نقش‌کار و حرفه خود را در تحول درونی و شـکل‌گیری هویت‌خود و تکامل و تقرب به خدا درک کند و گرایشـهای‌مطلوبی در رابطه با

نیازهای خود، در رابطه با دیگران ودر رابطه با خدا در وی پاگرفته باشد، زمینه‌های مناسب‌برای اراده ورزی تام و تمام در او فراهم آمده است.

از این رو، در منابع اسلامی، همواره میان مبادی‌معرفتی و گرایشی با تحقق اراده و اراده ورزی، ارتباطقابل توجهی برقرار شده است. در سخنی از امام علی(ع)آمده است: «سستی و کاهلی موجب تضییع است.» (۴۹) این‌سخن که دعوتی است‌به اراده ورزی و روی آوردن به‌کار و فعالیت، بر این مبنای معرفتی مبتنی است که کارموجب تحول و تکامل آدمی است و آن را به زبان‌معکوس چنین اظهار کرده که گریختن از کار و سستی‌ورزیدن، دستمایه ضایع کردن استعدادها و امکانات است. این از آن رو است که سستی ورزیدن منجر به رخوت‌می‌شود (۵۰) و استمرار رخوت، فرد را از دست‌یازیدن به‌آرمانهایش باز می‌دارد (۵۱) و توان پیروز شدن و غالب آمدن‌بر موانع را می‌فرساید. (۵۲) فراهم آوردن بینش مناسب درمورد نقش‌هایی که کار ایفا می‌کند و پی آمدهایی که برسستی و کاهلی بار می‌شود، زمینه لازم را برای تحقق‌اراده ورزی در فرد بوجود می‌آورد.

علاوه بر فراهم آوردن مبانی معرفتی و گرایشی،پاره‌ای از تدابیر را نیز در رابطه با خود، مبنای ارادی رفتارحرفه‌ای می‌توان بکار بست. هنگامی که خواست و اراده‌معطوف به کار در فرد تحقق می‌یابد، هم باید به محافظت‌از آن پرداخت تا دچار نقص و افول نشود و هم باید زمینه‌اعتلا و تام و تمام شدن آن را فراهم ساخت. آنجا که امام‌علی(ع) می‌فرماید: «با کسی که همت‌سست و ضعیف‌دارد مراوده مکن» (۵۳) نظر به مخالفت از اراده فرد و ممانعت‌از تنزل آن دارد. و در آنجا که می‌فرماید: «به هنگام‌خواست و طلب، همت‌خویش را بلنددار...» (۵۴) نظر به تام وتمام کردن اراده دارد. هنگامی که اراده در فرد، تحقق‌یافت و او همت گماشت که در قلمرو کار و حرفه خویش‌به فعالیت‌بپردازد، باید او را تشجیع کرد تا با تمامی همت‌وارد عرصه شود و افقهای دور را چشم انداز قرار دهد وخود را مهیای انجام کارهای بزرگ سازد. ظهور چنین‌اراده تامی در فرد به منزله موفقیت کامل در فراهم آوردن‌مبنای ارادی رفتار حرفه‌ای است. چنانکه اشاره شد،تحقق چنین مبنایی، زمینه ظهور خلاقیت و نوآوری است.بسیاری از افراد، قابلیت نوآوری در قلمرو کار خویش رادارند; اما به دلیل آنکه هرگز همتی همسنگ با چنین‌حرکت‌بلند دامنه‌ای را در خود آشکار نکرده‌اند، موفق به‌تحقق قابلیت‌خویش نشده‌اند. چنین افرادی، همت‌خویش را مصروف آن می‌سازند که آنچه را پیشینیان‌پدید آورده‌اند، به خوبی بکار بگیرند و در راهی که آنان‌هموار کرده‌اند، خوب حرکت کنند، اما هرگز این خیال رادر سر نمی‌پرورند که خود، راه و رسم تازه‌ای را پدیدآورند. همت‌بلند، چنین بلندایی را نیز در خود دارد و هرکس در پی بلند همتی است‌باید خود را مهیای چنین‌حرکتی نیز بسازد. مهیا کردن خود برای این کار مستلزم‌طراحی عاقلانه و فراهم آوردن وسایل مناسب آن است وهمین تفاوت بلند همتی و بلند پروازی است.

البته همواره شرایط برای تحقق چنین اراده تام وتمامی در فرد مناسب نیست چنانکه ممکن است او نتواندر کار و حرفه‌ای که قلبا مورد علاقه اوست‌به فعالیت‌بپردازدو ناگزیر به‌کاری‌می‌پردازد که شرایط اقتضا می‌کند.چنانکه پیشتر اشاره شد، از روی ناگزیری به کاری روی‌آوردن، حاکی از اراده‌ای ناقص و ناتمام است و نتیجه آن‌احساس‌بیگانگی‌و دوگانگی با کار است و چنین احساسی،کار را که هویت‌ساز بود، به عامل بی هویتی بدل می‌کند.

در تربیت اسلامی چه چاره‌ای برای این دشواری‌اندیشیده شده است؟ ابتدا باید به این نکته اشاره کرد که دردیدگاه اسلام، منزلت کارها و حرفه‌های مختلف، یکسان‌نگریسته نشده است. از این رو، در درجه نخست‌بایددست‌به انتخاب زد و حرفه هایی با منزلت‌های والاتر رابرگزید. در احوال حضرت مسیح(ع) آمده است(و از آن‌حیث که او پیامبر خدا بوده، سخن مورد بحث وی قابل‌انتساب به دیگر پیامبران الهی نیز هست) که روزی مردی‌را در حال ماهیگیری ملاقات کرد، از او پرسید «چه‌می‌کنی؟» مرد گفت: «ماهی صید می‌کنم.» مسیح(ع)پرسید: «بهتر نیست انسان صید کنی؟» و مراد خویش رابرای وی باز گفت که برگرفتن انسانها از مرداب گمراهی ووارد کردن آنها در هدایت‌بود. این سخن در وی سخت‌مؤثر افتاد و او را با مسیح(ع) همراه کرد تا سرانجام، یکی‌از حواریان وی شد. به این ترتیب، گام نخست آن است‌که فرد دست‌به انتخاب کار و حرفه‌ای با منزلت والاتربزند و این خود از لوازم تحقق اراده تام و تمام فرد در این‌زمینه است. اما سخن در باب مواردی است که شرایط،فرد را از چنین انتخابی باز می‌دارد و او ناگزیر در قلمروکار و حرفه‌ای معین قرار می‌گیرد.

علی‌رغم اینکه در دیدگاه اسلام، منزلت متفاوت‌کارها پذیرفته شده، قدر مشترکی وجود دارد که همه‌کارها در آن یکسانند و این قدر مشترک، شامل همان‌نقشهایی است که در مبادی معرفتی تربیت‌حرفه‌ای برای‌کار ذکر شد; یعنی، رفع موانع تحول آدمی، تکوین هویت‌آدمی و تقرب به مرتبه والای خداوند. همه کارها ایفاگراین نقش‌هایند و هر چند ممکن است‌به درجات مختلف‌چنین نقشهایی را بازی کنند اما همه در ایفای آنهامشترکند. این امر موجب می‌شود که کارها و حرفه هایی‌که عموما به دیده تحقیر نگریسته می‌شود، از قدر و منزلت‌قابل توجهی برخوردار باشد. پیامبر اکرم(ص) در بازگشت‌از جنگ، به هنگامی که دست استقبال کنندگان رامی‌فشرد، دستهای یکی از آنها را بسیار زمخت احساس‌کرد. از او پرسید که به چه کاری اشتغال دارد، او گفت که‌در کار کشاورزی است و روی زمین مشغول کار بوده وچون شنیده که پیامبر(ص) از جنگ بازگشته، به دیدار اوشتافته است. پیامبر(ص) بر دستهای او بوسه زد و آنها رادر برابر مردم برافراشت و فرمود: آتش دوزخ هرگز این‌دستها را در برنخواهد گرفت. و نیز چنانکه در بحث ازمبادی معرفتی تربیت‌حرفه‌ای، ضمن استناد به سخنی ازامام موسی کاظم(ع) اشاره شد، کار کسی که از طریق‌حلال، روزی خود و خانواده‌اش را تامین می‌کند، بی‌آنکه به حرام خواری و تجاوز به حقوق دیگران دست‌یازد، همچون کار مجاهدی است که در راه خدا، خود راآماده بذل جان خویش ساخته است.

بر این اساس، هر کاری هنگامی که درست و مسؤلانه‌انجام شود و از تعرض به حدود و حقوق دیگران بدورباشد، از حرمت و منزلت والایی برخوردار است; زیرانقشهایی را که از کار انتظار می‌رود ایفا کرده و موجب‌تحول شخصیتی مطلوب در فرد (و به تبع در جامعه) وتقرب او به ساحت ربوبی شده است. با این ارزیابی، کسی‌که به هر دلیل، به طور ناگزیر در قلمرو کار معینی قرارگرفته، می‌تواند با تامین این کیفیت‌های مطلوب در کارخویش، آن را به کاری هویت‌ساز تبدیل کند. چنین‌دیدگاهی زمینه آن را فراهم می‌آورد که فرد به تدریج‌بردوگانگی میان خود و کار غلبه کند و عرصه کار او به محل‌ظهور اراده تام و تمام وی تبدیل شود. با فراهم آمدن‌چنین مبنای ارادی برای رفتار حرفه‌ای، گام سوم رتربیت‌حرفه‌ای برداشته شده است.

سرانجام، لازم استبه این نکته اشاره کنیم که وقتی‌فرد، اقدام به انجام کار و حرفه خویش می‌کند، خوداقدام، موجب تحکیم مبادی معرفتی، گرایشی و ارادی‌زیرساز آن می‌شود. عمل، دارای اثر بازگشتی است که‌معطوف به مبادی آن است و در صورتی که عمل به نحومطلوب انجام شود، موجب استوارتر شدن مبادی آن‌خواهد شد. مبادرت کردن به کار، یعنی متحقق کردن‌آنچه در مبادی ارادی به صورت عزم در فرد جلوه‌گرشده، خود اهمیت فراوانی دارد; زیرا حفظ و تحکیم‌مبادی درونی عمل در گرو آن است. حتی متوقف کردن‌و باز ایستادن از نحوه نامطلوب عمل، موجب متوقف‌شدن اثر تخریبی آن بر مبادی خواهد گردید، چنانکه درروایتی آمده است: «هر که از زیادت خواهی باز ایستد،اندیشه او به حالت عقلانی باز خواهد گشت.» (۵۵) قبلا درقسمت مبادی گرایشی، زیادت خواهی را به عنوان‌گرایشی منفی در عالیت‌حرفه‌ای مورد بحث قرار دادیم.

در این روایت، نظر به تحقق عملی گرایش مذکوراست و مضمون آن، حاکی از اثری است که از ناحیه‌توقف این عمل نامطلوب، متوجه مبادی عمل است.

نتیجه‌گیری

تربیت‌حرفه‌ای مستلزم آموختن مهارتهای معینی است،اما بحران تربیت‌حرفه‌ای در زمان معاصر، ناشی از آن‌است که تربیت‌حرفه‌ای، مرادف مهارت گرایی در نظرگرفته شده است. به رغم اصلاحاتی که در حرفه گرایی‌انجام شده، همچنان رسوب‌های مهارت گرایی را می‌توان‌در جریان‌های جدید حرفه گرایی ملاحظه کرد. بینشی که‌در دیدگاه اسلام، در باب تربیت‌حرفه‌ای قابل توجه‌می‌نماید این است که تربیت‌حرفه‌ای را باید همچون‌تحولی نگریست که به نحوی در همه گستره وجود آدمی‌ظهور می‌کند. بر اساس دیدگاه اسلام، می‌توان انسان را به‌منزله عامل در نظر گرفت. عمل در این معنا، رفتاری است‌که بر ریشه‌های معرفتی، میلی و ارادی استوار است. اگرتربیت‌حرفه‌ای به عنوان تحولی در عمل آدمی نگریسته‌شود، مستلزم آن خواهد بود که ظهور مهارت‌های تازه درفرد، بر بستر تحولی در ساختار معرفتی، میلی و ارادی اوصورت پذیرد. گسست میان مهارت و مبادی معرفتی،میلی و ارادی آن، به عنوان انحراف و کج روی در لمروتربیت‌حرفه‌ای است. در تربیت اسلامی، متناسب باویژگی‌های دیدگاه اسلامی، دگرگونی‌های معینی درمبادی سه گانه رفتار مهارتی پیشنهاد می‌گردد و با قراردادن رفتار مهارتی در هاله مبادی مذکور، سعی بر آن‌است که بر گسست در پیکره تربیت‌حرفه‌ای غلبه نماییم.

پی‌نوشتها:

1. Human Capital
2. Vaughan
3. Postsecondary
4. Training agenda
5. Dawkins

6. Walker

7. Competency Standards

8. General Education

9. Peters

10. Hirst

11. Liberal Education

12. Skillbeck

13. Habermas

14. Eger

15. Colde

16. New Vocationalism

17. Rosenstock

18. Perkins Act

19. Team teaching

20. All aspects of an industry

21. Grubb

22. School - to - Work

23. Nathonal Council for Vocational

24. Competency Standards

25. National Training Board

26. Forster

27. Task Skills

28. TAsk Management Skills

29. Contingency Managment Skills

(30عن رسـول الله(ص): اللهم بارک لنا فی الخبز فلولا الخبز ما صـلینا و لاصمنا و لا ادینا فرائض ربنا. وسائل الشیعهٔ، ج۲، کتاب التجارهٔ و الوصیهٔ.

(31علی(ع): من وجد ماء او ترابا ثم افتقر فابعده الله. همان.

(32علی(ع): «الفقر... مدهشه للعقل». نهج البلاغه.

(33قال الصادق(ع): «التجارهٔ تزید فی العقل». وسایل الشیعهٔ، ج۲، کتاب التجارهٔ والوصیهٔ.

(34قال الصادق(ع): «ترک التجارهٔ مذهبه للعقل»، همان.

(35عن امیر المؤمنین قال: اوحی الله الی داود انک نعم العبد لولا انک تاکل‌من بیت المال و لا تعمل بیدک شیئا قال فبکی داود اربعین صباحا فاوحی‌الله الی الحدید ان لن لعبدی داود فالان الله عزوجل له الحدید فکان یعمل‌فی کل یوم درعا فیبعها بالف درهم فعمل ثلاث ماهٔ و سـتین درعا فباعهابثلاث ماهٔ و سـتین الفا و استغنی عن بیت المال. همان، باب استحباب‌العمل بالید.

(36کان رسول الله(ص) اذا نظر الی الرجل فاعجبه قال هل له حرفهٔ فان قالوا لاقال سقط من عینی.

(37عن زراره عن الصـادق(ع): ان رجلا اتاه فقال انی لا احسن ان اعمل عملابیدی و لا احسن ان اتجر و انا محارف محتاج فقال اعمل واحمل علی‌راسک واستغن عن الناس. محجهٔ البیضاء، ج ۳، ص ۱۴۳.

(38قال رسول الله(ص): العبادهٔ سبعون جزءا افضلها طلب الحلال»، وسایل‌الشیعهٔ، ج۲، کتاب التجارهٔ و الوصیهٔ.

(39عن ابو الحسن موسی(ع): من طلب هذا الرزق من حله لیعود به علی نفسه‌و عیاله کان کالمجاهد فی سبیل الله. همان.

(40عن محمد بن علی(ع): «... لو جاءنی الموت و انا علی هذه الحال فجاءنی‌و انا فی طاعهٔ من طاعهٔ الله عزوجل اکف بها نفسی و عیالی عنک و عن‌الناس». همان.

(41علی(ع): «ضیاع العقول فی طلب الفضول: زیادت خواهی مایه تباهی‌خردهاست». غررالحکم.

(42علی(ع): الدنیا دول فاطلب حظک منها باجمل الطلب. وسایل الشیعهٔ،ج۲، کتاب التجارهٔ و الوصیهٔ.

(43علی(ع): «یا بنی الرزق رزقان رزق تطلبه و رزق یطلبک فان لم تاته اتاک‌فلا تحمل هم سنتک علی هم یومک... فکم رایت من طلب متعب نفسـه‌مقتر علیه رزقه و مقتصـد فی الطلب قد سـاعدته المقادیر و کل مقرون به‌الفناء». نهج البلاغه، وصیت‌به محمد بن حنفیه.

(44علی(ع): ان الله یحب المحترف الامین». وسایل الشیعه، ج ۲، کتاب‌التجارهٔ و الوصیهٔ.

(45قصص / ۲۶: «قالت احدیهما یا ابت استاجره ان خیر من استاجرت القوی‌الامین.«

(46قال النبی(ص): من اصبح و لا یهتم بامور المسلمین لیس بمسلم.

(47نور/ ۳۷: «رجال لا تلهیهم تجارهٔ و لا بیع عن ذکر الله و اقام الصلاهٔ و ایتاءالزکوهٔ«...

(48عن ابی عبدالله(ع) فی قول الله عز و جل «رجال لا تلهیهم‌تجارهٔ ولا بیع‌عن ذکر الله» قال: کانوا اصحاب تجارهٔ فاذا حضرت الصلاهٔ ترکوا التجارهٔو انطلقوا الی الصلاهٔ و هم اعظم اجرا ممن لم یتجر. وسایل الشیعه، ج ۲،کتاب التجاره و الوصیه.

(49قال علی(ع): «التوانی اضاعهٔ». غرر الحکم، ج۱، ص ۱۲.

(50قال علی(ع): «من التوانی یتولد الکسل». همان، ج۶، ص ۱۷.

(51قال علی(ع): «من دام کسله خاب امله». همان، ج ۵، ص ۱۸۷.

(52قال علی(ع: آفهٔ النجح الکسل». همان، ج ۳ ص ۱۱۲.

(53قال علی (ع): «من دنت همته فلا تصحبه». همان، ج ۵، ص ۴۴۳.

(54همان، ج ۴، ص ۶۰۵.

(55علی(ع): «من امسک عن الفضول عدلت رایه العقول»، غررالحکم.

منبع-

.1قرآن کریم

.2نهج البلاغه

.3وسایل الشیعه

.4غررالحکم

.5المحجه البیضاء

.6اگر، مارتین، «علایق علم و مشکلات تعلیم و تربیت»در کتاب دیدگاههای جدید در فلسفه تعلیم و تربیت،ترجمه خسرو باقری، انتشارات نقش هستی، ۱۳۷۵.

.7باقری، خسرو; اسکندری، حسین; خسروی، زهره; واکبری، مسلم. «پیش‌فرض‌های روانشناسی اسلامی»،فصلنامه حوزه و دانشگاه، شماره ۵، ۱۳۷۴.

8. Forster,k. (1996). Compentencies and the-Curriculum: Can Schooling contribute-to the(reconstruction of work?, Educational-Philosophy andTheory, vol. 28, No.1, PP.24-39.

9. Grubb,W.N. (1996). The "New&Vocationalism" in the United States:Retur to John Dewey. Educational1Philosophy andTheory,Vol.28,No,1,PP.1-23.

10. Hirst,P.H.(1974). Liberal Education and the(nature of knoelwdge in H ,Knowledge and the Curriculum. Routledge%and kegan paul. London,PP.30-53.

11. Kolde, R.F.(1991). Integrated Learning for/a Competitive work force. Phi Delta Kappan,February,PP.453-5.

12. National Training Board (1992). National"Competency Standards. Polic Guidelines.National Training Board,Canberra.

13. Roger. J.Vaughan (1991). The New Limits to Growth: Economic Transformation and Vocational Education. Phi Delta Kappan,February, 446-449.

14. Rosenstock,L. (1991). The Walls Comedown: The Overdue Reunification of*Vocational and Academic Education. Phi Delta Kappan, February,PP. 434-6.

.15. Skilbeck,M. (1990). Introduction in D.S.-Anderson. Mere Technicians Papers from!the AVCC Workshop on a Coherent#Professional Curriculum Canberra:.Australian Vice - Chancellors Committee.

16. Walker, J.C. (1996). Towards a Contemporary Philosophy of ProfessionalEducation. Education Philosophy andTheory, Vol. 28, NO.1 76-97.