

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 ۳: بهمن ۱۳۹۳



بسم الله الرحمن الرحيم

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 می‌دهد 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 در راه تعالی سیستم تعلیم و تربیت کشورمان گامی بنیادین برداشته و در مسیر اعتلای جامعه اسلامی مان بکوشیم. امیدواریم اساتید بزرگوار و دانشجویان محترم باره‌نمایی و همکاری‌های خود ما را در این راه یاری نمایند.

اساتید و دانشجویان بزرگوار مطالب و پیشنهادهای 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 1357, B.Sc, روانشناسی, دانشگاه علامه طباطبایی
- 2) کارشناسی ارشد 1364, M.Sc, فلسفه علوم تربیتی, دانشگاه تربیت مدرس
- 3) دکتری 1372, Ph.D, فلسفه علوم تربیتی, دانشگاه نیوساوت ویلز

عناوین دروس

- 1) تاریخ فلسفه غرب، کارشناسی
- 2) روانشناسی 2، کارشناسی
- 3) فلسفه آموزش و پرورش، کارشناسی
- 4) کلیات فلسفه، کارشناسی
- 5) آراء تربیتی مکاتب فلسفی، کارشناسی ارشد
- 6) پیش(روش تحقیق در علوم تربیتی، کارشناسی ارشد
- 7) تعلیم و تربیت اسلامی پیشرفته، کارشناسی ارشد
- 8) روش های تحقیق فلسفی، کارشناسی ارشد
- 9) زبان تخصصی، کارشناسی ارشد
- 10) فلسفه معاصر، کارشناسی ارشد
- 11) منطق قدیم و جدید، کارشناسی ارشد
- 12) نظریات تربیتی مکاتب فلسفی، کارشناسی ارشد
- 13) انسان شناسی در اسلام، 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 و آراء تربیتی (2)، دکتری Ph.D

مشاوره پایان نامه

- 1) تعامل هنر و خلاقیت در دیدگاه صدرالمآلهین 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 فلم، 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 وزارت 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

کتاب های ترجمه شده

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

2) مطالعه های 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 استعداد های 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) روش های 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 التریبه، 4، 47، 1392/01/31، JOURNAL OF PHILOSOPHY OF EDUCATION

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 Sardoueinassab, 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, Constructive 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 ، هویت 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

مطالعات روانشناختی، 2006/01/17، 1، 4-5، Towards an Islamic Psychology : An Introduction to Remove Theoretical Barriers,

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

8) roholah mozafari, Ali Reza Mohammadi, Khosro Bagheri Noeparast, Individual in Education According to the Fundamentals سعید ضرغامی

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

10) Nahid Aghebati, Easa Mohammadi, fazlolah ahmadi, Khosro Bagheri Noeparast, Principle- Based Concept Analis, 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 بست 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، -، 14-15
- 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 میانی 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، 4و3
- 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 خوبی ، 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 فلسفه 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 ، میانی 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 نو عمل 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 پیازه، 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: فلرمویی 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 نوآوری‌های آموزشی، 1386/02/01، -، 19
- 40) خسرو باقری نوعپرست ، جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت در میانه نظر و عمل : تأملی بر واپسین فلسفه‌های تحلیلی و قاره‌ای، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، 1386/04/01، -، 20
- 41) خسرو باقری نوعپرست ، زهره خسروی ، پژوهش تربیتی : چیستی و روش شناسی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، 1386/07/01، 21، 21
- 42) صمد موحد ، خسرو باقری نوعپرست ، احمد سلحشوری ، بررسی تطبیقی دیدگاه‌های امام محمد غزالی و نل نادینگر درباره ی تربیت اخلاقی، فصلنامه اندیشه دینی، 1387/04/11، 10، 27
- 43) خسرو باقری نوعپرست ، ترکیب‌های سازوار و التقاطی در نظریه‌های روانشناختی و تربیتی، فصلنامه پژوهش‌های 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، پژوهش‌نامه میانی 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 روش‌های 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 ابن‌ینا و دلالت‌های آن در تربیت اخلاقی، پژوهش‌نامه میانی تعلیم و تربیت، 1391/11/20، 2، 2
- 49) خسرو باقری نوعپرست ، آموزش عالی و تربیت دینی، فصلنامه پژوهش‌های 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 برخوردار، خسرو باقری نوعپرست ، مؤلفه‌های روش شناختی پژوهش‌های پدیدار شناختی در تعلیم و تربیت، پژوهش‌نامه میانی 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، پژوهش‌نامه میانی تعلیم و تربیت، 1392/10/10، 3، 2
- 53) خسرو باقری نوعپرست ، میانی فلسفی و معرفت‌شناسی روش‌های 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 نوآوری‌های آموزشی، 1392/11/15، 12، 48
- 56) خسرو باقری نوعپرست ، میزان توجه به دین‌ورزی و مؤلفه‌های بین فردی آن در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، پژوهش در برنامه ریزی درسی، 1393/01/28، 2، 13

همایش‌های بین‌المللی

- 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 اسلاوی 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

- ۱- عنوان مقاله: تعلیم و تربیت در منظر پست مدرنیسم
- ۲- عنوان مقاله: امکان و فرایند تربیت مدنی در ایران
- ۳- عنوان مقاله: جایگاه نظریه های تربیتی در عمل معلم
- ۴- عنوان مقاله: دانش در در مبنای کاربرد پذیری: نگاهی انتقادی از منظر تعلیم و تربیت
- ۵- عنوان مقاله: بررسی آرای دریدا و بهره جستن از آن به منظور بهبود فرآیند ارتباط کلامی در آموزش

و پرورش

- ۶- عنوان مقاله: زمینه ای برای بازاندیشی در فلسفه تعلیم و تربیت
- ۷- عنوان مقاله: بررسی تطبیقی دیدگاه های امام محمد غزالی و نل نادینگز درباره تربیت اخلاقی
- ۸- عنوان مقاله: انسان از دیدگاه پراگماتیسم جدید (ریچارد رورتی)
- ۹- عنوان مقاله: اهداف، مبانی، اصول و روش های تربیت بدنی در تربیت اسلامی
- ۱۰- عنوان مقاله: بررسی مفهوم، اصول و روش های تربیت معنوی از دیدگاه علامه طباطبایی
- ۱۱- عنوان مقاله: تبیین مبانی انسان شناختی اخلاق جنسی از دیدگاه اسلام
- ۱۲- عنوان: بچه های کوچک، پرسشهای بزرگ
- ۱۳- عنوان مقاله: نقد دیدگاه فمینیسم لیبرال در زمینه برابری زن و مرد از منظر قرآن و روایات (مبانی انسان شناختی تعلیم و تربیت اسلامی)
- ۱۴- عنوان مقاله: مولفه های روش شناختی پژوهش پدیدارشناختی در تعلیم و تربیت
- ۱۵- عنوان مقاله: وجوه تربیتی مفهوم زیبایی در ترکیبات وصفی قرآن و دلالت های آن در تعلیم و

تربیت

- ۱۶- عنوان مقاله: تاثیر ریچارد رورتی بر نوع عمل گرایی
- ۱۷- عنوان مقاله: تبیین عناصر فلسفه اخلاقی- اجتماعی ابن سینا و دلالت های آن در تربیت

اخلاقی

- ۱۸- عنوان مقاله: جهانی شدن و تعلیم و تربیت اسلامی
- ۱۹- عنوان: کرسی نقد و نظریه پردازی: علم (تجربی) دینی
- ۲۰- عنوان مقاله: بررسی علم دینی به منزله یک امکان
- ۲۱- عنوان مقاله: شیوه تسامح و مبانی آن در تربیت نبوی
- ۲۲- عنوان مقاله: بررسی تطبیقی طرحواره اسلامی عمل با انسان شناسی (پسا) ساختارگرا
- ۲۳- عنوان مقاله: مبانی و اصول اخلاق تدریس بر اساس فلسفه اخلاق اسلامی
- ۲۴- عنوان مقاله: تبیین وجه تسمیه علم دینی

- ۲۵- عنوان مقاله: راهنمای درونی کردن ارزش های اخلاقی از طریق برنامه های درسی
- ۲۶- عنوان مقاله: تأملی بر کثرت گرایی بنیادی لیوتار از منظر تربیتی
- ۲۷- عنوان مقاله: شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت
- ۲۸- عنوان مقاله: رابطه ی زبان و گفتار در آموزش زبان دوم
- ۲۹- عنوان مقاله: تدابیر تربیتی در پرورش فرزندان شاهد

دکتر خسرو باقری
عضو هیأت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی

تعلیم و تربیت در منظر پُست مدرنیسم

در چند دههٔ اخیر، دیدگاه فلسفی و اجتماعی نوینی در آثار متفکران مطرح شده است که از آن به "پست مدرنیسم"^۱ یاد کرده‌اند. این دیدگاه، همچنان که در قلمروهای مختلفی چون فلسفه، سیاست، هنر، فرهنگ، و علوم اجتماعی مسائل و مباحث تازه‌ای را برانگیخته، در عرصهٔ تعلیم و تربیت نیز پرسش‌ها و نگرش‌های جدیدی را به میان آورده است. در مقالهٔ حاضر، این دیدگاه و دلالت‌های آن در حوزهٔ تعلیم و تربیت به اجمال بررسی خواهد شد. ابتدا در بحث از "مدرنیسم و پست مدرنیسم"، زمینه‌های ظهور پست مدرنیسم در مدرنیسم بیان خواهد گردید. سپس ویژگی‌های اساسی دیدگاه پست مدرنیسم تحت عنوان "شرایط پست مدرن" توضیح داده خواهد شد؛ و سرانجام، پیامدهای این دیدگاه در تعلیم و تربیت، تحت عنوان "پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت" مورد بحث قرار خواهد گرفت.

مدرنیسم و پست مدرنیسم

توضیح مفهوم پست مدرنیسم طبیعتاً در گرو معنای مدرنیسم است. مدرنیته یا

تجددگرایی، جریانی است که در تاریخ غرب رخ داده و ریشه‌های آن به گذشته‌های دور؛ به فیلسوفانی چون هگل، کانت، دکارت؛ و جریان‌هایی چون انقلاب صنعتی و رنسانس (هولاب، ۱۹۹۱، فصل ۶) باز می‌گردد.

یکی از مهمترین پایه‌های مدرنیسم پیدا شدن مفهوم "Subject" یا انسان به عنوان موجودی است که دارای ذهن و ضمیر و همراه با فردیت و استقلال وجودی است که می‌تواند درباره خود و پدیده‌ها بیندیشد و آنها را بازشناسد. هنگامی که دکارت می‌گوید "می‌اندیشم"، از همین جا به نتایج هستی‌شناختی می‌رسد، یعنی نتیجه می‌گیرد که خود وجود دارد، جهان وجود دارد، و او می‌تواند پدیده‌ها را شناسایی و از آنها تصویربرداری کند. این مسئله که انسان دارای عقلی است که می‌تواند با آن در مورد مسائل بیندیشد، به قلمرو شناخت و معرفت‌شناسی محدود نماند، بلکه به قلمرو و روابط اجتماعی گسترش یافت. به این معنی که عقل این انسان روشنفکر یا روشنگر می‌تواند معضلات فردی و اجتماعی او را حل کند؛ می‌تواند نوع روابط سیاسی و اجتماعی مطلوب را برای خود معین سازد. پیدا شدن مفهوم فرد به این معنا که آدمی موجودی مستقل است و دارای ذهنی است که می‌تواند شناخت پیدا کند و بازنمود واقعیت‌ها را به دست آورد و بر اساس آن بازنمودها عمل کند، به عنوان یک ارزش بسیار مهم برای انسان دوران مدرنیته مطرح است، زیرا هم حاکی از توانایی انسان برای شناخت پدیده‌هاست و هم نشانگر توانایی او برای تسلط بر پدیده‌ها و مهار آنها.

عنصر مهم دیگر در مدرنیسم، فاصله گرفتن از گذشته، فاصله گرفتن از کهنه، و دورشدن از سنت است. زیرا "مدرن" ناظر به زمان حال و حاکی از توجه به زمان است. از همین رو، مدرنیسم با مفهوم "پیشرفت" ملازم می‌شود، مفهوم زمان حال و زیستن در زمان حال و خود را از قید و بندهای سنتها آزاد کردن به میان می‌آید و به منزله زمینه‌ای برای امکان پیشروی و پیشرفت لحاظ می‌شود. در اینجا است که تأکید کانت بعد از دکارت بر مفهوم روشنگری قابل توجه است. مفهوم روشنگری با نظر به تأکیدی که کانت بر عقل و نقش آن هم از لحاظ فردی و هم از لحاظ اجتماعی داشت، سهم کانت را در بسط مفهوم مدرنیته نشان می‌دهد. هگل هم مفهوم پیشرفت را که یکی از مفاهیم مهم مدرنیسم محسوب می‌شود به زبان فلسفی بیان

می‌کند و بر آن است که روح مطلق هستی در حال حرکت به سمت نقطه مطلوبی است که در آن نقطه، تحقق کامل پیدا می‌کند و به کمال خود دست می‌یابد و جلوه این کمال هم در جوامع بشری و نهادهای اجتماعی ظهور می‌کند. وقتی آراء هگل در ذهن مارکس مؤثر واقع شد، او هم به نحوی از پیشرفت سخن گفت؛ جریانی که از جوامع بسیط اولیه شروع می‌شود و به تدریج در بستر تاریخ حرکت می‌کند و به سوی جامعه‌ای آرمانی و مطلوب پیش می‌رود. بدین ترتیب، عنصر پیشرفت، از عناصر اساسی و مهم در مدرنیسم بوده است.

مدرنیسم با این پایه‌ها، وعده‌هایی را به انسان داده بود: رها کردن او از قیود سنتها، ایجاد روشنگری و روشنفکری توسط دانشی که بازنمود واقعیت است، تسخیر طبیعت، تنظیم روابط مطلوب اجتماعی، دموکراسی و عدالت (هولاب، پیشین). مثلاً انقلاب فرانسه به عنوان نقطه عطفی در تاریخ مدرنیسم محسوب می‌شود. کانت، انقلاب فرانسه را به منزله پدیده‌ای که حاکی از پیشرفت است بسیار ستایش کرد.

با این تصور اجمالی از مدرنیسم باید پرسید که پست مدرنیسم به عنوان یک حرکت مابعد تجدد به چه معناست. آیا منظور از پست مدرنیسم، مرحله جدیدی است که بعد از مدرنیسم در حال رخ دادن است؟ آیا رابطه اینها از نوع رابطه زمانی است، که زمان یکی تمام شده و زمان دیگری در حال آغاز شدن است؟ در واقع چنین نیست که پست مدرنیسم، مرحله‌ای تاریخی بعد از مدرنیسم باشد، بلکه به معنای نوعی بازنگری به مدرنیسم است، مرور کردن آن آرمانهایی است که مطرح می‌شد، یا مبناهایی که مدرنیسم بر آنها تکیه داشت تا بتواند به آن آرمانها دست یابد. تردید و تأمل در این پایه‌ها و آرمانها و نقد و بررسی آنها با این تصور که "مدرنیته" بحران زده شده، فحوای اصلی پست مدرنیسم است. پس در واقع، "پست" در عنوان پست مدرنیسم، به معنای بر فراز مدرنیسم ایستادن و آن را بازنگری کردن است؛ بنابراین، مدرنیسم و پست مدرنیسم می‌توانند با هم وجود داشته باشند. به عبارت دیگر، این به آن معناست که مدرنیسم که در حرکت و در جریان است، مورد مذاقه، نقد و بررسی قرار گرفته است.

طبق بیان فوق، پست مدرنیسم بخشی از طرح مدرنیته است. اما برخی از

متفکران پست مدرنیسم، آن را به منزله دوره تاریخی متمایزی در نظر می‌گیرند و به این ترتیب، آن را طرحی متفاوت با طرح مدرنیته لحاظ می‌کنند. لیوتار (۱۹۷۹) گاه چنین موضعی را اتخاذ می‌کند. در این صورت، باید پرسید که نقطه شروع دوره جدید کجاست. از جمله پاسخ‌هایی که می‌توان به این سؤال داد اینهاست (کالهن، ۱۹۹۲، ص ۲۷۴):

۱. مطرح شدن دیدگاه‌های فراساختارگرایی^۱ در اواخر دهه هفتاد، چنانکه دریدا^۲ در سال ۱۹۶۷ سه کتاب از آثار خویش را منتشر کرد.

۲. ظهور جامعه فراصنعتی^۳ که با رایانه‌ای شدن و پیدایش سایر اشکال تکنولوژی همراه بود و کار را به منزله منبع ارزشی مورد تردید قرار داد. لیوتار از کسانی است این فکر را مطرح کرده است.

۳. غلبه مصرف / اغوا بر تولید / قدرت. بودریار^۴ از این نظر حمایت کرده است.

۴. ظهور نقادان غیرسنتی مدرنیته از نیچه تا زیمل^۵ و دیگران.

البته پست مدرنیسم جریانی است که در کشورهای پیشرفته غربی مطرح است و در میان روشنفکران و متفکران نفوذ چشمگیری یافته است، چنانکه لیوتار (۱۹۸۴/۱۹۷۹) در مقدمه "شرایط پست مدرن: گزارشی در باب دانش" می‌گوید که کار وی گزارشی درباره دانش در کشورهای بسیار پیشرفته است. این اندیشه در قلمروهای مختلف اعم از هنر، فلسفه، مسائل اجتماعی، و تعلیم و تربیت مطرح شده است. در اینجا ضرورت ندارد که به بررسی این سؤال پردازیم که آیا کشورهای دیگر و جهان سوم که مسئله آنها پست مدرنیسم نیست اصلاً باید به این مسئله پردازند یا خیر. همین قدر می‌توان گفت که چون پرتو مدرنیسم در نقاط مختلف جهان پراکنده شده و همه دنیا کم یا زیاد، عمیق یا سطحی، آغشته به مدرنیسم شده، در نتیجه برای همه ما، دست‌کم فکر کردن درباره این جریان تاریخی ضروری است.

1. poststructuralism

2. Derrida

3. postindustrial

4. Baudrillard

5. Simmel

ذکر این نکته نیز لازم است که پست مدرنیسم به عنوان یک دیدگاه واحد مطرح نیست و به هیچ وجه اتفاق نظر در این مورد وجود ندارد که پست مدرنیسم چیست. کسانی که پیشروان این اندیشه‌اند، تفاوت‌هایی گاه چشمگیر با هم دارند و در واقع، طیفی را تشکیل می‌دهند. در یک قطب این طیف می‌توان از "ژان فرانسوالیوتار" نام برد که از اندیشمندان فرانسوی پست مدرنیسم و یکی از بنیانگذاران آن است. او ویژگی برجسته پست مدرنیسم را گریز از هرگونه اعتقاد به کلیت^۱ و یا کلی‌گرایی می‌داند که در مدرنیسم مفروض بود (لیوتار، ۱۹۷۹). نمونه این کلی‌گرایی، اعتقاد به این است که روح مطلق یا جریان تاریخی کلان و مسلطی وجود دارد که حرکت‌های جوامع در بطن آن صورت می‌پذیرد. شکستن این‌گونه اندیشه کلیت‌گرا از نظر لیوتار حرف اساسی پست مدرنیسم است. در قطب دیگر، می‌توان به عنوان نمونه از فردریک جیمسون^۲ نام برد. او بر آن نیست که پست مدرنیسم شکستن قالب‌های کلان و اتخاذ دیدگاهی غیرکلان نسبت به مسائل باشد. در واقع او به عنوان یک مارکسیست سخن می‌گوید و مارکسیسم خود جریانی است که مسائل را در قالب‌های کلان تحلیل می‌کرده است. او از مارکسیسم دست نمی‌شوید، بنابراین قائل به کلیت‌گرایی است، اما در عین حال از پست مدرنیسم هم سخن می‌گوید و از آن به عنوان "منطق فرهنگی"^۳ سرمایه‌داری نام می‌برد. به عبارت دیگر، او طبق قالب فکری مارکسیسم، سرمایه‌داری را دورانی از تاریخ بشر می‌داند اما از جمله آخرین ترندهای آن از پست مدرنیسم نام می‌برد. پست مدرنیسم نوعی بیان فرهنگی از سرمایه‌داری است، یعنی مسائل سرمایه‌داری در قالب مسائل فرهنگی بیان می‌شود که در ادامه بحث، اجزای این مسائل فرهنگی را مطرح خواهیم کرد. بنابراین، ملاحظه می‌کنیم که تعریف پست مدرنیسم با عناصر معین و ثابتی که مورد وفاق باشد میسر نیست و فاصله عظیمی میان این تعریف‌ها وجود دارد.

همچنین، در این زمینه هم اتفاق نظر وجود ندارد که آیا پست مدرنیسم جریانی مثبت است یا اینکه منفی است و باید آن را مهار کرد. در این مورد هم طیفی داریم

1. totality

2. F. Jameson

3. cultural logic

که یک سوی آن را انکار نسبت به پست مدرنیسم تشکیل می‌دهد، به عنوان جریانی که شک‌گرایی و نوعی سفسطه را رواج می‌دهد و عقل و حقیقت را مورد سؤال قرار می‌دهد. مثلاً هابرماس^۱ (۱۹۸۳) پست مدرنیسم را تهدیدی علیه پایه‌های دمکراسی می‌داند. در سوی دیگر، کسانی معتقدند که مفروضات پست مدرنیسم به هر صورت ضروری و مطلوب است و خود در واقع به منزله تحکیم مدرنیسم است. یعنی اگر بخواهیم به اندیشه‌هایی دست یابیم که مدرنیسم ترسیم می‌کرد، لازم است به تردیدها، تأملها و مسائلی که پست مدرنیسم مطرح می‌کند، بیندیشیم و این کار را جدی بگیریم و این در واقع خود، تحکیم‌کننده حرکت مدرنیسم خواهد بود. به عنوان نمونه، رورتی^۲ (۱۹۸۵) چنین موضعی را اتخاذ می‌کند. در انتها الیه این سوی طیف، کسانی قرار دارند که پست مدرنیسم را به عنوان جریانی در نظر می‌گیرند که وجودش بسیار ضروری است، زیرا بن‌بست‌های مدرنیسم را نشان می‌دهد. مثلاً خود لیوتار معتقد است که پایان مدرنیسم، آشویتس یا کوره‌های آدم‌سوزی هیتلر بود.

به عبارت دیگر، آرمان‌های مدرنیسم در این نقطه به بن‌بست رسیدند. به عقیده لیوتار، پست مدرنیسم منظری برای نقد و بسط مدرنیسم فراهم می‌آورد. بر این اساس، او در مورد پست مدرنیسم می‌گوید: "آن بی‌تردید، بخشی از مدرنیسم است. پست مدرنیسم به این معنی، پایان مدرنیسم نیست بلکه وضعیت آغازین آن است و این وضعیت پایدار است." (۱۹۷۹، ص ۷۹) ژان بودریار (۱۹۸۸) نیز منظر پست مدرنیسم را برای نقد جامعه سرمایه‌داری و نمایاندن بن‌بست‌های آن بسیار مناسب می‌داند.

شرایط پست مدرن

ویژگی‌های مهم پست مدرنیسم یا آنچه لیوتار آن را "شرایط پست مدرن" می‌نامد چیست؟ علی‌رغم اینکه در این مورد اتفاق نظر نیست که این ویژگی‌ها چه هستند، اما چند ویژگی را می‌توان به عنوان ویژگی‌های مهم پست مدرنیسم در نظر

گرفت. در یک جمع‌بندی کلی می‌توان آن را به عنوان بحران‌یابی از مدرنیسم لحاظ کرد. یعنی ویژگی‌های پست مدرن، ناظر به بیان نقاط بحران و گره‌های بحران در مدرنیسم است.

یکی از ویژگی‌های شرایط پست مدرن، خارج کردن فاعل شناسایی دکارتی، کانتی، و هگلی از نقطه مرکزی و اساسی است. یعنی انکار کردن اینکه انسان، فاعل شناسایی است که می‌تواند واقعیت‌ها را بشناسد و باز نمود آن را، روشن و قاطع درک کند و دریابد. در اینجا نوعی مرکز‌زدایی^۱ صورت می‌پذیرد که در آن، فاعل شناسا از مرکز به پیرامون افکنده می‌شود. از این رو، شاهد گرایش‌هایی در متفکران پست مدرنیسم هستیم، که به نحوی مسائل ناخودآگاه یا اجتماعی را مورد تأکید قرار می‌دهند و فرد را از نقطه مرکزی خارج می‌کنند. از جمله می‌توان از گرایش‌های جدیدی نام برد که نسبت به فروید احیا شده است. فروید از کسانی بود که انسان را عمدتاً از قلمرو آگاهی بیرون در نظر گرفت و بیشتر جریان‌های روانی آدمی را با تکیه بر بنیانی نامنتقی^۲ توضیح داد. اصولاً از نظر فروید، ناخودآگاه جایگاهی است که منطقی در آن وجود ندارد و قواعد منطق ارسطویی در آنجا صادق نیست. این قواعد فقط در حیطه آگاهی مطرح است. در قلمرو ناخودآگاه، امکان تناقض وجود دارد، اجتماع نقیضین ممکن است، و هیچ‌گونه خطایی در آنجا وجود ندارد. عمده‌ترین عامل اداره‌کننده بشر نیز همین قسمت ناخودآگاه ضمیر است. به این ترتیب، افکار دوره روشنگری مورد سؤال قرار می‌گیرد که طبق آن، انسان به منزله فردی است که دارای آزادی، عقل، قدرت شناخت، و قدرت انتخاب است. این به منزله یکی از نقطه‌های بحران‌زا در مدرنیسم بوده است.

ویژگی دیگر در پست مدرنیسم، توجه به زبان است. زبان برای پست مدرنیست‌ها بسیار مهم است و تقریباً جایگزین عقل می‌شود. یعنی، در واقع، اندیشه و حتی ذهنیت انسان را بر حسب زبان باید توضیح داد. زبان از حد "ابزار" ارتباط خارج می‌شود و صرفاً یک وسیله ارتباطی نیست که مردم بتوانند با کمک آن با یکدیگر صحبت کنند و مقصودهای خود را به هم انتقال دهند؛ بلکه زبان به یک

معنا همه چیز است؛ یعنی ما توسط زبان ذهنیت می‌یابیم و توسط زبان فکر می‌کنیم. بر حسب اینکه در زبان به چه صورتی به تلفیق و ترکیب کلمات پردازیم، معنای خاصی در اختیار خواهیم داشت. معنا امری نیست که قائم بر کلمات و واژه‌ها باشد و دلالت‌های قطعی و مشخصی برای آنها وجود داشته باشد. معنا وابسته به کلمه نیست، بلکه وابسته به این است که ما چگونه ارتباطی را میان کلمات برقرار کنیم و چگونه بافتی پدید آوریم. لذا شما می‌توانید برای یک کلمه، بر حسب چارچوب یا قالبی که کلمه در آن قرار می‌گیرد، معناهای مختلف بلکه متضاد در نظر بگیرید. بر حسب بافت‌های مختلف، معیارهای مختلفی برای مطلوب بودن یک اندیشه و درست و غلط بودن آن به میان می‌آید که به هر یک از بافتها اصطلاحاً "سخن" یا "کلام"^۱ می‌گویند. "سخن" با زبان کاملاً هم‌معنی نیست. در یک زبان می‌توانیم سخن‌های مختلفی را بیافرینیم، بدین صورت که واژگان را به صور مختلف ترکیب و ارتباط‌های معینی را میان آنها برقرار می‌کنیم. مثلاً می‌توان از سخنی به نام هنر، سخنی به نام علم تجربی، سخنی به نام فلسفه، و سخنی به نام دین، و غیره نام برد. واژگان ما ممکن است واژگانی ثابت باشند و در همه جا به کار روند، اما در هر قلمرویی که وارد شوند، بر حسب نوع و بافت و ارتباطی که میان این واژگان برقرار شده، معناهای آنان، دلالت‌های آنان و صدق و کذب گزاره‌های آنها متفاوت خواهد بود.

این مطلب را قبلاً ویتگنشتاین مطرح کرده بود و بازی‌های زبانی، اصطلاحی بود که ویتگنشتاین برای آن به کار می‌برد. اما پست مدرنیستها این را عمیق‌تر و با تأکید بیشتری به کار می‌برند. مثلاً لیوتار با اینکه از حیث معرفت‌شناختی، پیرو کانت و ویتگنشتاین است، بر آن است که باید ویتگنشتاین را گامی به پیش ببریم. از نظر لیوتار، نگرش ویتگنشتاین به زبان، دچار انسان‌وارگی^۲ است، چنانکه تعبیر "بازی‌های زبانی" وی با "صور زندگی"^۳ هم‌عنان است. لیوتار می‌گوید: "بعد از ویتگنشتاین، اولین وظیفه این است که بر این مانع انسان‌گرایانه که در برابر تحلیل

1. discourse

2. anthropomorphism

3. forms of life

نظام‌های عبارتی قرار دارد غلبه کنیم تا بتوانیم فلسفه را غیرانسانی^۱ کنیم^(۱۹۹۳)، ص ۲۱) به همین دلیل، لیوتار به جای "بازیهای زبانی"، از "نظام‌های عبارتی"^۲ سخن می‌گوید که طبق آن، زبان از وحدت برخوردار نیست، بلکه مجمع‌الجزایری از زبان وجود دارد که هر یک تحت حکومت رژیم خاص با قواعد خاصی است که هیچ‌یک قابل ترجمان به دیگری نیست. "نظام عبارتی" بیشتر ناظر به خودواژگان و نوع روابط میان آنهاست تا به بازی بازیگران. در نظر ویتگنشتاین، این بازیهای زبانی توسط آدمها انجام می‌شود، معنی کلمات وابسته به زمینه اجتماعی و نوع روابطی است که در آن زمینه، میان آدمیان برقرار است. اما در نظر لیوتار، نظام‌های عبارتی، مربوط به روابط فیما بین واژگان در آنهاست. به این ترتیب، لیوتار حتی از نظام‌های سخن به مفهوم کلان آن فروتر می‌آید و از امکان قواعدی در آن سطح مایوس می‌شود و صرفاً در حد نظام عبارات قائل به وحدت است.

نکته دیگر در توجه به زبان این است که سخن‌های مختلفی که وجود دارند، در عرض یکدیگرند و هیچ نقطه مرتفعی وجود ندارد که ما از آن نقطه مرتفع به نظاره برخیزیم. به عبارت دیگر، هیچ سخن برتری وجود ندارد که ما بخواهیم با قرار گرفتن در آن سخن برتر، تکلیف سخن‌های دیگر را مشخص کنیم. به بیان دیگر، "فراقصه‌ای"^۳ وجود ندارد. سخن‌های مختلف، قصه‌های مختلفی است: فلسفه قصه‌ای از قصه‌هایی است که انسان ساخته است، هنر قصه‌ای دیگر، و علم بشری نیز قصه دیگری است. پس ما دارای قصه‌های مختلفی هستیم، حکایت‌های مختلفی داریم؛ اما فراقصه یا قصه فراتر نداریم که بتواند تکلیف قصه‌های دیگر را مشخص کند.

بر این اساس، چنان نیست که مثلاً فیلسوف بتواند خود را در موضعی قرار دهد که قادر باشد تکلیف قلمروهای دیگر را مشخص کند. به همین قیاس، علم نیز نمی‌تواند چنین کاری انجام دهد. در دوره حاکمیت اثبات‌گرایی، علم را در نقطه مرتفعی قرار می‌دادند و تکلیف دین، اخلاق و ارزشها را بر اساس آن مشخص

1. inhuman

2. phrase regimes

3. meta-narrative

می‌کردند چنانکه گفته می‌شد سخنان متافیزیکی سخنان بی‌معنایی است. نظر پست مدرنیست‌ها در واقع درهم ریختن فضای اثبات‌گرایی است که در مقطعی از مدرنیسم مطرح شده بود؛ و در عوض، روی آوردن به کثرت‌گرایی، تعدد، و اصالت بخشیدن به تنوع و دگرگونی است. قالب‌های مختلفی وجود دارد و هر کدام در دنیای خویش معیارها و ضوابط خاص خود را دارد. شما در هر یک از دنیاها که وارد شوید، متناسب با فضای آن سخن می‌گویید.

وقتی سخن، محور قرار گرفت و در مورد عقل، به منزله فاعل شناسا تردید شد، "واقعیت" هم رنگ می‌بازد و چهره درخشانی را که در مدرنیسم داشت از دست می‌دهد. در اینجا، می‌توان از افرادی چون بودریار (۱۹۸۸) سخن گفت که چنانکه اشاره شد، او هم از متفکران پست مدرنیسم است. از نظر وی، معرفت‌شناسی عقل‌گرا دیگر پذیرفتنی نیست، چنان نیست که ما در پی دست یافتن به مفاهیم و معنایی باشیم که پرده از واقعیت بردارند بلکه فکر ما در کار شبیه‌سازی^۱ است. بنابراین، نظام‌های معنایی ما متعدد است و در واقع می‌تواند بی‌شمار باشد. کار فکر باز نمود واقعیت نیست، بلکه بازآفرینی علائم و ترکیب آنهاست بدون توجه به اینکه ربط آنها به هر "واقعیت" بنیادی چه تواند بود.

ویژگی سوم در پست مدرنیسم عبارت از نفی کلیت‌گرایی است. به ویژه، لیوتار در این مورد قابل ذکر است زیرا از نظر وی مدرنیسم و کلیت‌گرایی ملازمند دارند: "من اصطلاح مدرن را به منزله مشخصه هرگونه علمی در نظر می‌گیرم که با تکیه بر فراسخنی^۲ از این نوع، خود را مشروع جلوه می‌دهد و توسلی صریح به حکایتی کلان می‌جوید، همچون دیالکتیک روح، علم تأویلی معنی^۳، رهایی بخش عقل یا ذهن فعال، یا تولید ثروت". (۱۹۸۴، ص ۱۲ مقدمه) لیوتار در نفی کلیت‌گرایی می‌گوید: "ما بهایی به قدر کافی گران برای غم غربت^۴ کل واحد، برای آشتی دادن امر مفهومی و امر محسوس، برای آشتی دادن تجربه شهودی و تجربه قابل تبادل پرداخته‌ایم. بگذارید علیه کلیت وارد جنگ شویم، بیایید شاهدانی بر این امر

1. Simulation

2. meta discourse

3. hermeneutics of meaning

4. nostalgia

غیرقابل مشاهده باشیم. بیایید تفاوت‌ها را برجسته سازیم و شکوه نام را حفظ کنیم". (لیوتار، ۱۹۸۴، ص ۸۲-۸۱). این نکتهٔ اخیر، اشاره به اندیشهٔ نام‌گرایی^۱ دارد که بحث دیرینه‌ای در فلسفه بوده است مبنی بر اینکه آیا "کلی" وجود دارد یا اینکه آنچه ما به عنوان کلی بیان می‌کنیم فقط یک نام است که به کار می‌بریم و در واقع در جهان، تنوع و تکثر برقرار است. استقبال لیوتار از نام‌گرایی، نشان دهنده گریز از کلیت‌نگری و کلیت‌گرایی است که به بیان وی ویژگی مدرنیسم بوده است.

این نفی کلیت و کلیت‌گرایی، ویژگی دیگری را هم به دنبال خود می‌آورد که از آن به عنوان آخرین ویژگی پست مدرنیسم صحبت می‌کنیم و آن توجه به دیگران یا اهمیت دادن به عنصر "غیریت"^۲ است، خواه این دیگری، فرد یا فرهنگ دیگری باشد. پیوند این ویژگی با ویژگی پیشین از آن رو است که یکی از کلیت‌گرایی‌هایی که لیوتار به آن اشاره می‌کند در این اندیشه ظهور کرده است که فرهنگ غرب، تنها فرهنگ جهان یا تنها فرهنگ مجاز جهان است. طبق این نظر، اندیشه (هم فلسفه، هم علم، و هم قلمروهای دیگر) در یونان زاده شده است؛ و همین سیل اندیشه بوده که در طول تاریخ جریان داشته است، گرچه گاه به دست این قوم و زمانی به دست قومی دیگر افتاده است، اما همین میراث بوده که دست به دست می‌شده است. بر این اساس، در واقع، هیچ قومی متفکر نبوده و نیست. تفکر جملگی در یونان بوده و نه در جایی دیگر. غرب بوده که فرهنگ و تمدن را پدید آورده است. این یکی از کلیت‌گرایی‌هایی است که ویژگی مدرنیسم محسوب می‌شود. اما وقتی کلیت‌گرایی از بین می‌رود، جا برای توجه به عنصر "دیگری"، یعنی برای اهمیت قائل شدن به فرهنگ‌های دیگر باز می‌شود. و لذا به این معنا پست مدرنیسم با تنوع فرهنگی^۳ گره خورده است. جوهر اصلی اندیشهٔ تنوع فرهنگی، هویت قائل شدن برای فرهنگ‌های دیگر است، خواه این فرهنگ‌ها به صورت خرده فرهنگ باشند و اقلیت‌هایی را در کنار اکثریت تشکیل دهند، یا اصولاً فرهنگی متمایز باشند. در این زمینه، افکار ریچارد رورتی (۱۹۸۵) قابل ذکر است. در پست مدرنیسم رورتی،

1. nominalism

2. otherness

3. multi-culturalism

گروه‌های حاشیه‌ای جامعه، جایگاه ویژه‌ای می‌یابند و بر اساس آن، مفهوم گسترده‌تری از همبستگی گروهی^۱ به میان می‌آید. همبستگی گروهی در اینجا به معنای وحدت و اشتراک نظر افراد جامعه در مفهوم ساده کلمه نیست، بلکه این‌گونه همبستگی با کثرت‌گرایی^۲ قابل جمع است. به عبارت دیگر، همین که گروه‌های مختلف، با قبول اختلاف و تعدد مواضع خود، به گفت‌وگو روی آورند، خود نوعی رابطه انسانی و همبستگی اجتماعی است. آنچه در این قسمت بیان شد، ویژگی‌های شرایط نوینی است که از آن به شرایط پست مدرن یاد می‌کنند.

پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت

از آنجا که پست مدرنیسم در یک کلمه، عبارت از بحران مدرنیسم یا تبیین بحران زندگی مدرنیسم است، رسوخ اندیشه‌های پست مدرنیسم در تعلیم و تربیت هم به همین معنا خواهد بود، یعنی حکایت از بحران زندگی تعلیم و تربیت دوران معاصر (به عنوان جلوه و چهره‌ای از مدرنیسم) خواهد داشت. بحث از اینکه تعلیم و تربیت دچار بحران است به دو معنا می‌تواند مطرح باشد: معنای سطحی و معنای عمیق. در معنای سطحی، بحران اشاره به موانع و بن‌بست‌هایی دارد که ما عملاً با آنها درگیر شده‌ایم و دستیابی به اهداف را برای ما دشوار کرده است. به عنوان مثال، ممکن است ما از رشد جمعیت به منزله یکی از عوامل بحرانی تعلیم و تربیت سخن بگوییم، زیرا در این صورت ما با کمبود معلم و کمبود منابع تأمین نیازهای آموزشی روبه‌رو خواهیم بود و ممکن است برای حل آن از آموزش غیرمستقیم یا مکاتبه‌ای و نظیر آن استفاده کنیم. بحرانی که از نظر پست مدرنیسم مطرح است در این سطح نیست، بلکه در بنیان‌هاست، در اندیشه‌های اساسی است که مدرنیسم بر آنها تکیه دارد. به عبارت دیگر، مفروضات نادرست و نامناسبی که مدرنیسم بر آنها مبتنی بوده، بحران‌زا شده است.

در بحث از تعلیم و تربیت بر اساس اندیشه‌های پست مدرنیسم، همان محورهایی مورد توجه است که به عنوان بحران‌های مدرنیسم مطرح شد. عامل

کلیت‌گرایی که به منزله یکی از پایه‌های بحران‌زای مدرنیسم توضیح داده شد، در آموزش و پرورش هم جلوه‌گر می‌شود، زیرا آموزش و پرورش معاصر، رفته رفته به سمتی گرایش یافته که فرهنگ مسلط واحدی را در کانون خود قرار داده است؛ و مفهوم فرهنگ در تعلیم و تربیت آن قدر عمیق و اساسی شده که گاه تعلیم و تربیت، اساساً به عنوان انتقال فرهنگ تلقی گردیده است. به عبارت دیگر، بر این اساس، کار اصلی آموزش و پرورش عبارت است از اینکه فرهنگ جامعه را به بهترین شیوه، به سهل‌ترین شیوه، به نسل جدید انتقال دهد. فرهنگ مورد نظر در این میان، فرهنگ مسلط است، نه فرهنگ اقلیت یا فرهنگ‌های خرد.

دفاع از محور بودن فرهنگ در آموزش و پرورش از جمله توسط هرش^۱ و آلن بلوم^۲ انجام پذیرفته است. اینان هر دو، فرهنگ را محور آموزش و پرورش می‌دانند، البته با دیدگاه‌های تقریباً متضاد. بلوم (۱۹۸۷) در واقع بر آن است که فرهنگ از آن حیث که تنوع می‌یابد، حجاب واقعیت است. تنوع فرهنگی که حاصل تحقق فرهنگ‌های اجتماعی مختلف است نشانگر آن است که فرهنگ چگونه حقیقت پوشی می‌کند. از نظر بلوم، حقیقت واحد و ثابت است چنانکه افلاطون آن را به عنوان "مثال" در نظر گرفته بود و تنوع و اختلاف فرهنگی چیزی نیست جز همان پندارهای غیرواقعی که در تمثیل غار افلاطون بیان شده است. بلوم بر آن است که آموزش و پرورش باید حقیقت محور باشد. او از فرهنگ محور بودن آموزش و پرورش نیز سخن می‌گوید، اما آن را تابعی از حقیقت محور بودن در نظر می‌گیرد. به عبارت دیگر، فرهنگی باید محور آموزش و پرورش قرار گیرد که مظهر حقیقت باشد. از سوی دیگر، او مظهر حقیقت را سنت و فرهنگ یونانی می‌داند، از آن حیث که به گمان وی، فرهنگ مذکور در پی دست یافتن به کلیات و حقایق بود. از این رو، بلوم معتقد است که کتاب‌های کلاسیک یونانی باید محور اصلی برنامه درسی را تشکیل دهد.

هرش (۱۹۸۷) دیدگاه متفاوتی دارد. او فرهنگ را حتی در اشکال متنوع، اساسی و مهم می‌داند نه اینکه آن را حجاب واقعیت بداند و در نتیجه معتقد است

که انتقال فرهنگ را باید کار اساسی تعلیم و تربیت دانست. او معتقد است که ما دچار بیسوادی فرهنگی^۱ شده‌ایم. به عبارت دیگر، در عین حال که در کشورهای پیشرفته، افراد متخصص در رشته‌های مختلف در سطوح بسیار بالا تحصیل کرده‌اند، اما نسبت به مسائل فرهنگی جامعه کاملاً بیگانه‌اند. از نظر هرش، این یکی از مشکلات اساسی تعلیم و تربیت معاصر است و جهت آینده‌کار را مشخص می‌کند. تعلیم و تربیت باید مفاهیم بنیادی فرهنگ جامعه را معین کند و ایجاد آشنایی با این مفاهیم را باید به منزله‌ و وظیفه اصلی آموزش و پرورش دانست.

از نظر پست مدرنیسم، در کانون قرار دادن فرهنگ برای تعلیم و تربیت به معنای روی آوردن به استیلا و سلطه‌جویی نسبت به آدمیان است، خواه فرهنگ کانونی، "فرهنگ برتر" یونانی باشد یا فرهنگ مسلط جامعه در قبال فرهنگ‌های اقلیت یا حتی فرهنگ عامه. فرهنگی که در آموزش و پرورش به آن بها داده می‌شود، فرهنگ نخبگی است یعنی آن چهره برجسته فرهنگ جامعه که با هنر و دانش و تکنولوژی همراه است نه فرهنگ عامه که در زندگی روزمره مورد استفاده مردم است. بر این اساس، پست مدرنیست‌ها بیان می‌کنند که تعلیم و تربیت جریانی سیاسی است برای اینکه دست‌اندرکار حفظ چارچوب فرهنگ گذشته است که با حکومتی معین، ارزش‌های معین در زمینه‌های معین همراه است. تعلیم و تربیت بزرگترین محافظ نظام فرهنگی گذشته با تمام ابعاد آن است. برنامه‌ریزی درسی در این دیدگاه نمی‌تواند فعالیتی خنثی تلقی شود، بلکه جریانی سیاسی است زیرا برنامه‌ریزان درسی در تدارک ترفندهایی هستند که بتوانند میراث نظام گذشته را به منزله فرهنگ مسلط، به بهترین شیوه و عمیق‌ترین نوع ممکن به نسل آینده انتقال دهند. یک وجه از این امر آن است که برنامه‌ریزی، مدرسه را به عنوان پایگاهی برای نظام اقتصادی جامعه لحاظ کند، به این معنا که ببینیم چگونه می‌توان مهارت‌های مورد نیاز در اقتصاد جامعه را جزو مواد درسی قرار داد. تسلط فرهنگ تکنولوژی بر نظام آموزش و پرورش، یکی از ابعاد نقادی‌های معاصر نسبت به تعلیم و تربیت در میان متفکران و

از جمله پست مدرنیست‌ها را تشکیل می‌دهد. بازاری کردن^۱ تعلیم و تربیت، اصطلاحی ناظر به افتادن سایه سرمایه‌داری بر سر تعلیم و تربیت و تبدیل کردن آن به نوعی تجارت است (پیترز، مارشال و پارا ۱۹۹۳).

وجه دیگر مسأله این است که مدرسه به منزله پایگاهی برای حفظ نظام فرهنگی جامعه از حیث ارزش‌های مسلط در نظر گرفته می‌شود و بر این اساس، خرده فرهنگ‌ها کنار زده می‌شوند. از این رو، گفته شده است که تعلیم و تربیت منجر به نوعی اقتدار می‌شود که به آن "اقتدار متجلی در متن"^۲ می‌گویند؛ یعنی اقتداری که از طریق کتاب‌ها و نوشته‌ها و برنامه‌های درسی فراهم می‌شود. فوکو^۳ از متفکرین منسوب به فرا ساختارگرایی است که با جریان‌های پست مدرنیستی به نحوی همراهی دارد. او از زوج "قدرت / دانش" سخن می‌گوید و مراد او این است که دانش همیشه رویه دیگری دارد و آن قدرت است. به عبارت دیگر، دانش در جهت تحکیم قدرت حرکت می‌کند. اگر از این دیدگاه نگاه کنیم، متن‌های درسی، مکان هندسی دانش و قدرت‌اند. یعنی مواد درسی و برنامه‌ریزی درسی پایه‌های نظام سیاسی معینی را محکم می‌کند و ریشه‌های آن را در نسل جدید استوار می‌گرداند. پست مدرنیسم تعلیم و تربیت را از آن حیث که بحران زده است مطالعه می‌کند و از این منظر، تعلیم و تربیت معاصر، محتاج بحران زدایی است. پیشنهاد پست مدرنیست‌ها در این مورد آن است که برای رفع این بحران، حضور معلم، حضور شاگردان و نیز حضور متن در نظام آموزش و پرورش باید اصولاً تعریف دیگری بیابد. یکی از حامیان پست مدرنیسم که در زمینه تعلیم و تربیت بحث کرده، ژيرو^۴ (۱۹۸۸) است. او اثر مذکور را تحت عنوان "معلمان به منزله روشنفکران" تألیف کرده است. وی با آوردن عنصر "روشنفکری" در این تعبیر می‌خواهد این تلقی رایج را مردود اعلام کند که معلمان، صرفاً محتاج کسب مهارت‌اند. به عبارت دیگر، ژيرو می‌کوشد با این تصوّر که "تدریس فن است و مدرس ذوفن" در افتد. از نظر وی، معلم یک روشنفکر حرفه‌ای است، یعنی اگر حرفه یا فنی هم دارد، این

1. marketisation

2. Textual authority

3. Foucault

4. Giroux

باید با اندیشه و فکر بپیوندد. حال، باید پرسید که روشنفکری معلم برای چیست؟ معلم در واقع باید به ساختارزدایی از آن نظام فرهنگی پردازد که در آن زندگی و تدریس می‌کند.

ساختارزدایی کلمه‌ای کلیدی است که آن را به شالوده‌شکنی یا واسازی هم تعبیر کرده‌اند. بر اساس این مفهوم، برای اینکه بتوانیم در فرهنگ خود، بحران‌یابی کنیم و ریشه بحران را بشناسیم باید ساختار و قالب آن را با تیشه نقادی در هم بریزیم و بافت آن را با دیده نقد و تحلیل، بازنگری کنیم. معلم با نقادی نسبت به متنی که در اختیار دانش‌آموز است، و نقشی که برای دانش‌آموز تعریف شده، نقش روشنفکری خود را در ساختارزدایی از فرهنگی که در آن زندگی می‌کند، ایفا خواهد کرد. در این مورد که با متن چگونه می‌شود روبه‌رو شد، اسکال^۱ از سه گونه مواجهه سخن می‌گوید (۱۹۸۷). به نظر وی، وقتی ما دانش‌آموز را با متن روبه‌رو می‌کنیم، در واقع سه نوع فعالیت را در این زمینه می‌توانیم متمایز کنیم و از هر سه باید استقبال کرد.

فعالیت اول، خواندن متن به عنوان قرار گرفتن فرد در آن متن است که اصطلاحاً به آن، "خواندن از درون"^۲ اطلاق شده، یعنی ما وارد متن می‌شویم و آن را می‌خوانیم و اطلاعاتش را به دست می‌آوریم، از آن مطلع می‌شویم و می‌توانیم آن را بازگویی یا تلخیص کنیم. در اینجا ما در خود متن سیر می‌کنیم.

فعالیت دوم، "خواندن از فراز"^۳ است که در آن، فرد به ورای متن می‌رود. این امر متضمن تفسیری است که ما باید نسبت به متن داشته باشیم. این تفسیر چگونه انجام می‌شود؟ از طریق برقراری ارتباط متن مورد نظر با متن‌های دیگر. البته کلمه Text که به عنوان "متن" به کار می‌رود فقط حاکی از متن‌های مکتوب نیست، بلکه حتی نهادهای اجتماعی، به عنوان "متن" تلقی می‌شوند. این از آن رو است که همان‌گونه که متون مکتوب، قابل تفسیر و تأویل‌های مختلف‌اند، نهادهای اجتماعی هم باید تفسیر و تأویل شوند. به هر حال، دانش‌آموز باید ارتباط متنی را

1. Scholes

2. reading within

3. reading Upon

که می‌خواند با متون دیگر بررسی کند، خواه به معنای نهادهای اجتماعی دیگر و یا متن‌های دیگری که با آنها سر و کار دارد. او باید این ارتباط‌ها را در نظر بگیرد تا بتواند به تفسیر و فهم عمیقی از آن متن دست پیدا کند و اشرافی بر آن بیابد.

نوع سوم فعالیت، "خواندن از موضع مخالف"^۱ است یعنی خواندن متن به صورت نقادانه و مورد سؤال قرار دادن مفروضاتی که در فعالیت دوم یافته‌ایم. چه مفروضاتی در یک متن درسی مکتوب وجود دارد؟ این مفروضات را باید یافت و آنها را مورد نقادی قرار داد. اینها کارهایی است که معلم باید با متن انجام بدهد و با این ساختارزدایی، نقش روشنفکری خویش را ایفا کند.

فعالیت درسی و کار معلم به کجا باید منجر شود؟ به آنجایی که بتواند دانش‌آموز را از عنصر "دیگری" [فرد دیگر، فرهنگ دیگر] مطلع کند. این باز می‌گردد به یکی دیگر از ویژگی‌های پست مدرنیسم که قبلاً مطرح شد، یعنی توجه به عنصر "دیگری". این نوع مواجه شدن با متون، باید ما را به آنجایی برساند که با عنصر "دیگری" آشنا شویم. از این رو، پست مدرنیست‌ها گاهی تعبیر *pedagogy of voices* را به کار می‌برند؛ یعنی تعلیم و تربیت مطلوبشان تعلیم و تربیتی است که در آن، صداهای دیگر هم شنیده می‌شود. اگر فرهنگ مسلط، در متون درسی اندکی آهسته‌تر سخن بگوید، صدای پای خرده‌فرهنگ‌ها هم در آن شنیده خواهد شد. در برخی جوامع، گرایش به "تنوع فرهنگی" دیده می‌شود، در این جوامع کوشش بر آن است که متون درسی، متونی باشد که در آن ردپای گرایش‌های مختلف فرهنگی منعکس شود. تعبیر دیگر در این مورد *pedagogy of borders* است؛ یعنی تربیتی که معطوف به شناخت مرزها و دیدن تفاوتها و دریافتن آنهاست (آرنوتیس و ژیرو، ۱۹۹۱، فصل ۵).

پیروان پست مدرنیسم می‌گویند که تأکیدها بر عنصر "دیگری" نه به این معناست که بخواهیم دموکراسی را که یکی از آرمانهای مدرنیته بوده، به مجموعه ناهمسازی از علایق و سلاقیق تقلیل دهیم و به این ترتیب تصویر مضحکی از دموکراسی پدید آوریم. به عبارت دیگر، دموکراسی برای آن بوده است که به

همگان بها داده شود، اما صورت مضحک آن چنین خواهد بود که همه با هم سخن بگویند و در این ازدحام اصوات، آنچه شنیده نخواهد شد، صدای "همگان" است. مراد از توجه به "دیگری" این است که دموکراسی رادیکال‌تر از آنچه در مدرنیسم مطرح می‌شد پی‌جویی شود. دموکراسی رادیکال اصطلاحی حاکی از این است که دموکراسی به‌عنوان عنصری مطلوب در دوران مدرنیته تحقق نیافته است، زیرا دموکراسی منجر به استیلای فرهنگ مسلط در جامعه یا فرهنگ مسلط در جهان شده است. گرایش به جهانی کردن^۱ فرهنگ‌ها و جریان‌های فکری، به یک معنا، شکلی از همین استیلای فرهنگی است. دموکراسی رادیکال نوعی دموکراسی است که بتواند نوعی پیوند عمیق میان دیدگاه‌های مختلف و متفاوت برقرار کند تا بتوانند بافتی را در کنار هم پدید آورند. این به‌عنوان آرمانی در پست مدرنیسم و نیز تعلیم و تربیت پست مدرنیسم محسوب می‌شود.

نتیجه‌گیری

پست مدرنیسم از آنجا که کوششی جهت بازشناسی معضلات و بن‌بست‌های مدرنیته است، حرکتی نقادانه است و از این حیث، حرکتی مطلوب و ثمربخش است. به‌ویژه، دریافتن اهمیت کثرت‌گرایی (pluralism) و بها دادن به دیدگاه‌ها و ارزش‌های فرهنگی دیگران، از رهاوردهای قابل توجه بازنگری در مدرنیسم است. اما همان‌گونه که می‌توان انتظار داشت، بصیرت‌های نویافته پست مدرنیسم نیز خالی از محدودیت‌ها و نقایص خاص خویش نیست. به عبارت دیگر، حرکت پست مدرنیسم، خود نیز همواره محتاج نقادی و بازنگری است و هم‌اکنون، پاره‌ای از ویژگی‌های آن، به روشنی قابل نقد و نظر است. این کار، البته، در مجال مقاله حاضر نمی‌گنجد و نوشته‌ای جداگانه می‌طلبد. اما اشاره‌ای گذرا به یکی از این جنبه‌های نقد در پست مدرنیسم، در وضوح بخشیدن به مطلب مفید تواند بود. جنبه موردنظر، همان عنصر کثرت‌گرایی است. توجه به کثرت، به لحاظ فلسفی عبارت از گرایش به قطب‌جزیی‌گرایی در نزاع دو قطبی "کلی‌گرایی - جزیی‌گرایی"

است. رورتی (۱۹۷۹، ص ۱۴۹) می‌گوید تمام تاریخ اندیشه فلسفی عبارت از نوسان‌هایی است در گرایش به یکی از این دو قطب و اعراض از قطب دیگر. بر این اساس، باید گفت در دور جدید تفکر یعنی پست مدرنیسم، این نوسان از سوی کلی‌گرایی به سمت جزئی‌گرایی است. کثرت‌گرایی پست مدرنیسم حاصل همین اعراض از کلی‌گرایی و مطلق‌نگری و توجه به جزء و جزئی است، چنانکه در اصرار لیوتار بر "نام‌گرایی" شرح آن گذشت. همان‌گونه که مطلق‌گرایی دوران مدرنیته، کار را به جایی رساند که فرد و جزئی را در مظان اضمحلال قرار داد، جزئی‌نگری پست مدرنیسم نیز، قدم در راهی گذاشته است که به تباین میان افراد منجر می‌شود و هرگونه وحدت و کلیت را نامطلوب می‌نگرد. کثرت‌گرایی تباینی اصولاً امکان گفت‌وگو میان افراد و امکان نقّادی میان نظامها را (اگر بتوان از نظامها سخن گفت) از میان می‌برد و نوعی عدم تفاهم^۱ بنیادی به دنبال می‌آورد. نقّادی پست مدرنیسم در این جهت‌گیری جدید نشانگر آن خواهد بود که نوسان‌های قطبی مذکور، هنوز با شتاب‌های تند صورت می‌پذیرد و تا یافتن نقطه اعتدالی در میانه دو قطب، راه درازی در پیش است.

1. Aronowitz, S. and Giroux, H. (1991). *Postmodern Education; politics, culture, and social criticism*, Minneapolis: University of Minnesota press.
 2. Baudrillard, J. (1988). *Selected Writings*, M. Poster, (ed). Stanford, Stanford University Press.
 3. Bloom, A. (1987). *The Closing of the American Mind*. New York: Simon and Schuster.
 4. Calhoun, C. (1992). Culture, history, and the problem of specificity in social theory, in S. Seidman and D. G. Wagner (eds), *Postmodernism and Social Theory*, Oxford: Blackwell, pp. 223-243.
 5. Girou Henry A. (1988). *Teachers as Intellectuals*. Granby, Mass: Bergin and Garvey Press.
 6. Habermas, J. (1983). Modernity-An incomplete project In H. Foster (ed), *The Anti-aesthetic: Essays on Postmodern Culture*. Port Townsend, Wash: Bay Press, 3-16.
 7. Hirsch, E. D. (1987). *Cultural Literacy: What every American needs to know* Boston Houghton Mifflin.
 8. Holub, R.C. (1991). *Jurgen Habermas: Critic in the Public Sphere*. London: Routledge.
- این کتاب اخیراً توسط دکتر حسین بشیریه به فارسی برگردانده شده و توسط نشر نی به چاپ رسیده است.
9. Jameson, F. (1984). Postmodernism or the cultural logic of late capitalism. *New Left Review*, 149: 53-93.
 10. Lyotard, J.F. (1993). Wittgenstein "after", in *Political Writings*, Bill Readings and Kevin Paul Geiman (translators). Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 19-22.
 11. Lyotard, J.F. (1979). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, trans. Geoff Bennington and Brian Massumi, Minneapolis: University of Minnesota Press.
 12. Peters, M., Marshall, J. and Parr, B. (1993). The marketisation of tertiary

education, in New Zealand. *Australian Universities' Review*, 36, 34-39.

13. Rorty, R. (1985). "Habermas and Lyotard on postmodernity" in Richard Bernstein (ed), *Habermas and Modernity*. Cambridge: MIT Press, 161-176.

14. Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: NJ: Princeton University Press.

15. Scholes, Robert (1987). *Textual power*, New Haven: Yale University Press.

امکان و فرایند تربیت مدنی در ایران

خسرو باقری

استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی

دانشگاه تهران

چکیده

تربیت مدنی یکی از فروع بحث از جامعه مدنی است. همچون مفهوم جامعه مدنی، تربیت مدنی نیز از جهت امکان وقوع در جامعه ما، مفهومی چالش برانگیز است. در پاسخ به این چالش، تحلیل هر دو مفهوم ضروری است. جوهره اساسی مفهوم جامعه مدنی را باید در برقراری توازن میان اقتدار و مسئولیت دولت جستجو کرد؛ چنانکه جوهره اساسی مفهوم تربیت مدنی نیز در فراهم آوردن قابلیت‌هایی در افراد برای ایفای نقش در برقراری این توازن جلوه‌گر می‌شود. با توجه به این تحلیل، از حیث نظری، انجام تربیت مدنی در جامعه ما ممکن محسوب می‌شود زیرا توازن میان اقتدار و مسئولیت دولت، از جهت فرهنگ دینی ما نیز پذیرفتنی است. از حیث عملی نیز می‌توان تربیت مدنی را ممکن شمرد زیرا با این که شکل‌گیری فرهنگ مدنی مستلزم تدریج است، تعلیم و تربیت، با بهره‌وری از تجربیات بشری، عهده‌دار کوتاه کردن راه‌ها و حتی تصحیح آنهاست. با این حال، تربیت مدنی فرایندی دارد که طی آن با فراهم آمدن توانایی‌ها و قابلیت‌هایی شناختی، عاطفی و عملی در افراد، زمینه وقوع توازن مذکور مهیا می‌شود.

واژگان کلیدی: جامعه مدنی، تربیت مدنی، فرهنگ مدنی، مسئولیت دولت، آزادی.

سخن گفتن از جامعه مدنی، به عنوان آرمانی اجتماعی در ایران، در حکم ورود به قلمرویی چالش برانگیز است. این چالش، حاصل دو نوع تفکر درباره ماهیت جامعه

مدنی است: بر اساس تفکر اول، جامعه مدنی پدیده‌ای وابسته به فرهنگ^۱ است؛ پدیده‌ای که در بستر فرهنگ غرب، زاده و پرورده شده است. ما این دیدگاه را نسبت‌گرایی تام خواهیم نامید. بر این اساس، کوشش برای ایجاد جامعه مدنی در ایران، متضمن نوعی بیگانگی فرهنگی است و در صورت توفیق، جامعه مدنی برای ما جامعه‌ای تعارض آمیز خواهد بود. در قطب دیگر، نظر بر آن است که جامعه مدنی، پدیده‌ای ناوابسته به فرهنگ و منزلی از منزلگاه‌های مسیر تحول جوامع بشری به طور کلی است. به عبارت دیگر، اگر جامعه‌ای بتواند در مسیر تحول گام بردارد، ساختار جامعه مدنی در آن جلوه‌گر خواهد شد. ما از این دیدگاه، به نام مطلق‌گرایی یاد خواهیم کرد. بر اساس این تفکر، تلاش برای ایجاد جامعه مدنی در ایران، در حکم تلاش برای اعتلای اجتماعی است.

این چالش، به هریک از متفرعات بحث جامعه مدنی و از جمله تربیت مدنی نیز دامن می‌گسترده. از این رو، سخن گفتن از تربیت مدنی در جامعه ما پرسش‌هایی از این دست را برمی‌انگیزد: آیا زمینه خاص فرهنگی جامعه ما امکان شکل‌گیری تربیت مدنی را فراهم می‌آورد؟ آیا کوشش برای صورت بخشیدن تربیت مدنی در محیط‌های آموزش و پرورش، به ظهور نوعی انشقاق فرهنگی در جامعه ما خواهد انجامید یا نسل آینده را مهیای یافتن کفایت‌های اجتماعی بیشتری نسبت به نسل گذشته خواهد ساخت؟ آیا تلاش برای وارد کردن ویژگی‌های تربیت مدنی در آموزش و پرورش ما تلاش عبثی است، همچون پیوند زدن عضوی بیگانه بر اندامی که دیر یا زود آن را از خود بیرون خواهد راند، یا در واقع می‌توان آن را مرحله‌ای از مداوای اساسی پیکر بیمار آموزش و پرورش دانست؟

به نظر می‌رسد پرداختن به این چالش‌ها، بخش مهمی از نیازهای فکری، اجتماعی و تربیتی کنونی جامعه ماست و هرگونه سهل‌گیری درباره آن نارواست؛ خواه به این صورت باشد که سخن گفتن از جامعه و تربیت مدنی را موجی گذرا بیان‌گاریم که به زودی فرو خواهد مرد یا آن که وقوع آن را مسلم بینداریم و خود را محتاج بحث و نظر نینیم. در نوشتار حاضر، برآنیم تا با تمرکز بیشتر بر مسئله تربیت مدنی، به پرسش‌های

پیش‌گفته پاسخ دهیم. از این رو، هم امکان و هم فرایند تربیت مدنی، مورد بحث قرار خواهد گرفت. در این بحث، نخست به بررسی دو مفهوم جامعه مدنی و تربیت مدنی می‌پردازیم، سپس امکان فراهم آوردن فرهنگ و تربیت مدنی در ایران و سرانجام، فرایند لازم برای این امر را مورد بحث قرار خواهیم داد.

مفهوم جامعه مدنی و بازسازی آن

واژه‌های مدنی^۱ و جامعه مدنی^۲ از دیرباز، یعنی از زمان ارسطو به کار رفته است. اما آنچه در بررسی این مفاهیم مورد نظر است، معانی اصطلاحی و خاص آنهاست. رواج ویژه این مفاهیم را در زمان معاصر، غالباً به اندیشه‌های سیاسی متفکران اروپایی قرن هفدهم، به خصوص تامس هابز^۳ و جان لاک^۴، باز می‌گردانند که در نزد آنان، جامعه مدنی ناظر به جامعه‌ای است که در آن علاوه بر حاکمیت قانون در حوزه‌های عمومی، حوزه حقوق اختصاصی افراد نیز برقرار است. هابز بر آن بود که افراد، بخشی از حقوقی را که در وضع طبیعی از آن برخوردارند، به حاکم واگذار می‌کنند و به این ترتیب، حکومت به ظهور می‌رسد. اما مواردی از حقوق آنان، همچون آزادی خرید و فروش و معاملات با یکدیگر، آزادی گزیدن خوراک، مسکن، و شغل و آزادی آموختن فرزندان به شیوه‌ای که صلاح می‌دانند، به عنوان حقوق خصوصی برقرار می‌ماند (کاپلستون^۵، ۱۳۶۲، ص ۵۹).

البته باید توجه داشت که مفهوم جامعه مدنی، نه مفهومی ثابت است و نه می‌توان آن را صرفاً به دیدگاه واحدی مانند لیبرالیسم، که به لحاظ تاریخی یکی از زمینه‌های اصلی پیدایش این مفهوم بوده، منسوب کرد. لیبرالیسم^۶ یکی از زنجیره‌های فکری درباب جامعه مدنی را فراهم آورده است، اما در قرن نوزدهم، زنجیره فکری دیگری در این مورد، به طور عمده توسط مارکس پدید آمد. مارکس^۷ (هان و دن، ۱۹۹۶) به پیروی از

1. civil

2. civil society

3. Hobbes, T.

4. Lock, J.

5. Caplestone

6. Liberalism

7. Marx

آدام اسمیت، جامعه مدنی را ابتدا با تعامل اقتصادی از طریق بازار یکی می‌داند، اما بر خلاف وی، آن را پرده‌ای بر فریب‌های سرمایه‌داری می‌داند که با فراهم آوردن آزادی‌های ظاهری، قدرت طبقه حاکم را تثبیت می‌کند. آنتونیو گرامشی^۱ با بازآفرینی ایده مارکس، بر آن است که تنها با تحلیل دقیق فرهنگ و ایدئولوژی موجود در جامعه مدنی که حاکمیت طبقاتی بر آن استوار است می‌توان نابرابری‌های جامعه طبقاتی را از میان برد (هان و دن^۲، ۱۹۹۶ ص ۴). همچنین، می‌توان به مارکسیست‌های متعادل‌تری همچون هابرماس^۳ (۱۹۸۷) اشاره کرد که معتقدند با بهره‌برداری از پدیده‌هایی که در دموکراسی به ظهور رسیده‌اند، می‌توان زمینه‌رهای بخشی از سلطه را فراهم کرد. او به خصوص به گفتگو اهمیت می‌دهد و بر آن است که فراهم آوردن "موقعیت آرمانی گفتگو"^۴، می‌تواند به مهار سلطه مدد رساند.

نه تنها مفهوم جامعه مدنی در سنت‌های فکری مختلف متفاوت بوده است، بلکه حتی درون یک سنت فکری نیز، تعبیرهای متفاوتی از آن شده است. از این رو، مثلاً در سنت لیبرالیستی، گاه جامعه مدنی، دولت و حوزه اختصاصی حقوق افراد، هر دو را دربرمی‌گیرد (چنانکه در نزد هابز مطرح بود)؛ زمانی جامعه مدنی، شامل دولت نیست بلکه تنها بخش‌هایی از جامعه را دربرمی‌گیرد که در برابر دولت و محدودکننده آنند (چنانکه در نزد هگل^۵ مطرح بود که جامعه مدنی را متمایز از دولت، از سویی، و خانواده از سویی دیگر در نظر گرفته بود)؛ زمانی نیز جامعه مدنی، متمایز از دولت و نیز جامعه سیاسی (احزاب و تشکل‌هایی که با حکومت و قدرت سروکار دارند) است و فقط شامل روابط خصوصی میان شهروندان و تجمع‌های غیرسیاسی آنان است (چنانکه توکوویل^۶ بر آن بوده است)؛ سرانجام علاوه بر دولت و جامعه سیاسی و بازار نیز از مفهوم جامعه مدنی کنار گذاشته شده است (کوهن و آرتو^۷، ۱۹۹۲).

جالب توجه است که در حال حاضر، مفهوم جامعه مدنی همچنان در جریان تطور

1. Gramsci

2. Hann, Dann

3. Habermas

4. ideal speech situation

5. Hegel

6. Toachville

7. Cohen & Arato

قرار دارد و به ویژه روایت‌هایی از آن متناسب با کشورهای شرقی مطرح است. به ویژه، می‌توان به کتاب "جامعه مدنی: چالش با مدل‌های غربی (هان و دن، ۱۹۹۶)" اشاره کرد که در آن، دیدگاه‌هایی با توجه به برخی کشورهای اسلامی همچون سوریه و مصر مطرح شده است. ویراستاران این کتاب اشاره می‌کنند که در بحث‌های جاری، برخی از عناصر مفهوم سنتی جامعه مدنی، در معرض تغییر قرار گرفته است. آنان دو نمونه را ذکر می‌کنند: نخست، تقابل دو مفهوم "مدنی" و "دینی" که در سابقه بحث از جامعه مدنی مطرح بوده است؛ دوم، تعلق جامعه مدنی به حوزه خصوصی در برابر حوزه عمومی. در این مورد، اشاره دارند که برخی از حامیان حقوق زن^۱ بر این باورند که جامعه مدنی را باید مشمول حوزه عمومی و حوزه خصوصی را صرفاً شامل خانواده و روابطی نظیر آن دانست (همان، ص ۶).

در مقام بازسازی مفهوم جامعه مدنی، باید بگوییم که مطلق‌گرایی و نسبی‌گرایی تام در باب مفهوم جامعه مدنی، هر دو برخاسته است. در مطلق‌گرایی، تصور بر آن است که جامعه مدنی، مفهومی ثابت و ناوابسته به فرهنگ دارد و در هر جامعه‌ای جلوه‌گر شود، صورت معینی خواهد داشت. در این تصور، گمان می‌رود که اگر مثلاً جامعه مدنی در غرب، در ستیز با دین، پا گرفته است؛ در هر جامعه دیگری نیز تنها به این صورت قابل شکل‌گیری است. قابل ذکر است که هابز، با اینکه به شدت از تفوق دولت بر کلیسا^۲ حمایت می‌کرد، اما تصور یک حکومت مسیحی را ممکن می‌دانست (کاپلستون، ۱۳۶۲، ص ۵۷). نسبی‌گرایی تام نیز در مورد مفهوم جامعه مدنی، قابل دفاع نیست زیرا در فرهنگی کردن این مفهوم، راه افراط را پیش می‌گیرد و آن را مولود فرهنگی معین چون لیبرالیسم و صرفاً متناسب با همان فرهنگ می‌داند.

به نظر می‌رسد در خصوص مفهوم جامعه مدنی باید به نسبی‌گرایی ملایم روی آورد. منظور از این تعبیر آن است که مفهوم جامعه مدنی، در عین حال که می‌تواند در بستر فرهنگ‌های مختلف ظهور کند (مخالف با مطلق‌گرایی) اما با پای گذاشتن به هر بستر فرهنگی خاص، برخی ویژگی‌های از پیش شناخته شده را از دست می‌دهد و به مقتضای فرهنگ مورد نظر، ویژگی‌های نوینی را آشکار می‌سازد (مخالف با

نسبیت‌گرایی تام). البته بی‌تردید، در نهایت جوهر مشترکی میان جلوه‌های مختلف آن می‌توان جستجو کرد.

اما این جوهر مشترک در مفهوم جامعه مدنی چیست؟ به نظر می‌رسد این جوهر مشترک را باید در توازن میان "قدرت" و "مسئولیت" دولت جستجو کرد. دغدغه مشترک در جلوه‌های مختلف مفهوم جامعه مدنی آن بوده است که دولت در عین برخوردار بودن از اقتدار برای حاکمیت بخشیدن به نظم و قانون در جامعه، همواره در قبال اقدام‌های خود نسبت به شهروندان، مورد پرسش قرار گیرد و هیچگاه خود را در عمل (و بر حسب سازوکارهای معینی در جامعه)، از فشار این مسئولان برکنار نبیند. سخن گفتن از جامعه مدنی به عنوان جامعه سیاسی (احزاب و تشکل‌های سیاسی) یا به عنوان حوزه اختصاصی (به معنای جامعه غیرسیاسی) و تعابیری نظیر این‌ها را در واقع باید به منزله پاسخ‌های مختلفی برای همان دغدغه مشترک یعنی ایجاد توازن در قدرت و مسئولیت دولت دانست. در مورد اول، نظر بر آن است که جامعه سیاسی، دولت را "کنترل" کند و در مورد دوم (جامعه غیرسیاسی) سعی بر آن است که حیطه اختیارات دولت "محدود" شود. اما هریک از این موارد، از آنجا که نمونه‌هایی از پاسخ‌های محتمل‌اند، ضرورتاً نه‌نهایی‌اند و نه منحصر به فرد بنابراین، همواره باید احتمال آن را داد که دغدغه مذکور، در بستر فرهنگ خاصی، منجر به پاسخ‌هایی گاه متفاوت با پاسخ‌های آشنای پیشین شود. این به معنای آن است که مفاهیم نسبتاً تازه‌ای برای جامعه مدنی آشکار شود.

مفهوم تربیت مدنی و بازسازی آن

از تربیت مدنی^۱ با تعبیرهای دیگری نیز یاد می‌شود، همچون تربیت شهروند^۲، تربیت برای حیات جمعی^۳، تربیت دمکراتیک^۴ و تربیت مبتنی بر حقوق بشر^۵. مفهوم "تربیت مدنی" نیز همچون مفهوم جامعه مدنی، در معرض تحول قرار داشته است. در ادوار گذشته همچون عهد یونان باستان، این واژه مفهوم تحت‌اللفظی خود را

1. civic education

2. citizen education

3. education for public life

4. democratic education

5. human rights education

داشت و به معنای پروردن افراد برای زیستن در شهر یا "دولت - شهر"^۱ به کار می‌رفت. در اروپای سده‌های میانه نیز این مفهوم دامنه‌ای محدود داشت زیرا شهروند به کسی اطلاق می‌شد که مقیم جمهوری - شهر^۲ یا حاکم نشین‌های کوچک بود. در قرون اخیر، با پدیداری مفاهیم جدید "ملت" و "ملیت‌گرایی"^۳ و تحولاتی که در عرصه سیاسی و اجتماعی رخ داد، شهروند به کسی اطلاق می‌شد که عضو یک کشور باشد؛ کشوری که با فرهنگی مشترک و غالباً زبان رسمی واحد مشخص می‌شود. تربیت مدنی در این بستر سیاسی و اجتماعی، مفهوم وحدت‌گرایانه‌ای در سطح ملت‌های مختلف یافت؛ به این معنا که فرد، احساس تعلق شدید به فرهنگ مشترک و ملت خود داشته باشد و این امر تا حدی متضمن متفاوت دیدن و حتی برتر دیدن ملت و ملیت خود نسبت به ملت و ملیت‌های دیگر بود. شکست این ایده از تربیت مدنی، در آلمان و با جنگ جهانی دوم، تجسمی تام یافت. به عبارت دیگر، این نکته آشکار شد که تربیت شهروند به عنوان فردی متعلق به فرهنگی مشترک و مستحیل در آن، ممکن است منجر به ظهور اقتدارگرایی^۴ شود و متضمن ستیزه میان ملت‌ها باشد (لینچ^۵، ۱۹۹۲). به علاوه، در سطح ملی نیز این نکته مورد توجه قرار گرفت که تربیت مدنی، به این معنا، به نادیده گرفتن خرده فرهنگ‌ها و اقلیت‌های موجود در یک کشور می‌انجامد.

مشکلات تربیت مدنی در مفهوم ملیت‌گرایانه آن، به همراه دشواری‌هایی که به طور کلی‌تر متوجه ایده تجدیدگرایی^۶ شده، منجر به آن شده است که در دهه‌های اخیر، دو تحول مفهومی در باب تربیت مدنی صورت گیرد. نخستین دگرگونی توسط متفکران چپ‌گرای مکتب فرانکفورت مطرح شد. در این مورد، می‌توان به آرای ژیرو^۷ (۱۹۸۰) و تورس و فریر^۸ (۱۹۹۴) اشاره کرد. پیروان این مکتب و از جمله ژیرو برآنند که دشواری‌های آشکار شده در تربیت مدنی، در واقع ناشی از بنیان معیوب عقلانیت لیبرال در جوامع سرمایه‌داری معاصر است. به عبارت دیگر، در این جوامع، عقلانیت در

1. city- state

2. city - republic

3. nationalism

4. authoritarianism

5. Lynch

6. modernism

7. Giroux

8. Torres & Freire

شکل سودجویانه و ابزاری آشکار شده و بنابراین کنترل و سلطه از نتایج اجتناب ناپذیر آن است. این سلطه‌گری در نهادهای تعلیم و تربیت نیز جلوه‌گر می‌شود چندان که معلم به یک فن پیشه^۱ دولتی مبدل می‌شود که می‌کوشد با استفاده از فنون تدریس و تربیت، فرهنگ مشترک و مسلط را به نسل نو انتقال دهد و جریان تربیت مدنی را در نهایت، به صورت نوعی فرهنگ پذیری^۲ درآورد. اگر مراکز آموزشی، غیردولتی باشد، در این صورت، معلمان به حرفه پیشگان متخصصی مبدل می‌شوند که در بازار مراکز آموزشی خصوصی، به دادوستد کالای دانش می‌پردازند. در دیدگاه این صاحب‌نظران، تربیت مدنی مطلوب تنها در اعراض از فرهنگ‌پذیر کردن دانش‌آموزان و روی آوردن به تعلیم و تربیت رهایی بخش^۳ صورت خواهد پذیرفت. مفهوم رهایی بخشی، از آن متفکر برجسته مکتب فرانکفورت، یورگن هابرماس (۱۹۸۷)^۴ است که اشاره به بازشناسی و یافتن بن‌بست‌های مخفی و دور از نظر و در عین حال زیرساز نظام موجود جامعه و تلاش برای خروج از آنها دارد. در تعلیم و تربیت رهایی بخش، معلم صرفاً فن پیشه‌ای نیست که در اندیشه انتقال فرهنگ موجود باشد، بلکه شأن معلم، شأن روشنفکر است. روشنفکر خواندن معلم، متضمن این معناست که معلم باید بتواند بر فرهنگ موجود اشراف بیابد و برای یافتن زمینه‌های بحران در آن اندیشه کند و شرایط مناسب را برای مهار یا خروج از آنها، آن چنان که مقتضی محیط‌های آموزشی است فراهم آورد. برای اساس، معلم که مهم‌ترین عنصر در تحقق تربیت مدنی مطلوب است، باید کالبد شکافی فرهنگ موجود و نقد و بررسی آن را در رأس کارهای خود بداند و دانش‌آموزان را در جریان زیستن در جامعه‌ای دمکراتیک در مدرسه قرار دهد. مهم‌ترین مشخصه این زندگی دمکراتیک، آزادانه سخن گفتن در باب بن‌بست‌های فرهنگی و اجتماعی و نقادی درباره آن و به تعبیر هابرماس (همان)، فراهم آوردن موقعیت آرمانی گفتگو است.

دومین تحول مفهومی معاصر در زمینه تربیت مدنی، در خود کشورهای دمکراتیک و با ظهور گرایش‌های مابعد تجدد^۵ مورد توجه قرار گرفته است. گرایش مابعد تجدد،

1. technologist

2. enculturation

3. emancipatory

4. Habermas, Y.

5. postmodern

در پی آن است که آرمان‌های تجددگرایی را به دور از مطلق‌گرایی‌ها و جزمیت‌ها و با به رسمیت‌شناختن تنوع و تکثر مطرح سازد. از این رو، تربیت مدنی در بستر دموکراسی کثرت‌گرا^۱ مطرح شده است. این جلوه از دموکراسی، در برابر دموکراسی اجماعی^۲ قرار می‌گیرد که شکل شناخته شده تر و دیرینه‌تر دموکراسی بوده است. در دموکراسی کثرت‌گرا، تربیت مدنی مستلزم به رسمیت شناختن اقلیت‌ها و خرده فرهنگ‌هاست. به عبارت دیگر، در این دیدگاه شهروند لزوماً کسی نیست که به فرهنگ مشترک و لوازم آن معتقد باشد؛ بلکه کسی است که در حیطة قانون، از آزادی فکر و اعتقاد، آزادی بیان، آزادی انتخاب شغل و مسکن و آزادی‌هایی از این دست برخوردار است. بر این اساس، تربیت مدنی نیز به معنای آن است که فرد چنان تربیت شود که بتواند نقش شهروندی خود را به خوبی ایفا کند. از این تمایل کثرت‌گرایانه، گاه با عناوینی چون چندگانگی فرهنگی^۳ (سیگل^۴، ۱۹۹۵) و شهروندی بین‌المللی^۵ یاد می‌شود (لینچ، ۱۹۹۲).

در مقام بازسازی مفهوم تربیت مدنی، باید بگوییم که به نظر می‌رسد دگرگونی‌های این مفهوم، ناشی از تأکیدهای مختلف بر همان دوقطبی است که در بازسازی مفهوم جامعه مدنی از آنها سخن گفتیم، یعنی اقتدار و مسئولیت دولت. در برخی از مفاهیم تربیت مدنی، تأکید بر اقتدار دولت قرار گرفته است، همچون مفهوم ملیت‌گرایانه که ذکر آن گذشت. به همین دلیل، در این تصور همت اساسی نظام تربیتی بر آن قرار می‌گیرد که نسل نو را با معیارها و ضوابط فرهنگ مشترک جامعه همراه سازد. ممکن است این تأکید چندان شدید باشد که هر گونه چندو چون درباره نظام موجود و فرهنگ مشترک، به منزله تضعیف اقتدار دولت و در نتیجه در خلاف جهت تربیت مدنی به شمار آید. از سوی دیگر، پاره‌ای از مفاهیم تربیت مدنی، عنصر مسئولیت دولت در قبال خواست‌ها و حقوق شهروندان را در کانون تأکید قرار می‌دهد؛ چندان که نقادی نسبت به فرهنگ مشترک، به عنوان عاملی که می‌تواند مانع دستیابی افراد و ملیت‌ها به حقوق خود شود، مایه اساسی تربیت مدنی قرار می‌گیرد. این جهت‌گیری در دیدگاه حامیان مکتب

1. pluralist

2. consensual

3. multi-cultural

4. Siegel

5. international citizenship

فرانکفورت ملاحظه می‌شود. چنانکه در باب مفهوم جامعه مدنی، به این نتیجه راه یافتیم که جوهره اساسی این مفهوم را در توازن اقتدار و مسئولیت دولت جستجو کنیم؛ در خصوص تربیت مدنی نیز باید بگوییم که جوهره مفهوم تربیت مدنی عبارت است از تربیت افراد به نحوی که بتوانند در شکل‌گیری و یا برقراری چنین توازنی در جامعه نقش بازی کنند. به عبارت دیگر، تربیت مدنی مستلزم آن است که دانش‌ها، گرایش‌ها و قابلیت‌هایی در افراد فراهم آید که از سویی، مایه استواری و استحکام اقتدار دولت از طریق قانون در جامعه باشد و از سوی دیگر، این امکان را در افراد جامعه به وجود آورد که اقتدارطلبی‌های ناموجه از سوی دولت را بازشناسی کنند و بتوانند آن را مورد نقد قرار دهند و در صورت لزوم در برابر آن عملاً مقاومت کنند. در صورتی که نظام تعلیم و تربیت، جزییات برنامه‌های آموزشی و تربیتی خود را با محک چنین توازنی تنظیم و اجرا کند، می‌توان گفت که بعد تربیت مدنی را (درکنار سایر ابعاد تربیتی) فراهم آورده است. در ادامه بحث، با تفصیل بیشتری به این نکته خواهیم پرداخت.

امکان و فرایند تربیت مدنی در ایران

هنگامی که از امکان ظهور فرهنگ و تربیت مدنی در ایران سخن می‌گوییم، موانعی که ممکن است برای این امر ذکر شود، به طور کلی دوتنوع است. نخست، موانعی که به نظر می‌رسد ناشی از تغایر میان فرهنگ جامعه ما و فرهنگ جامعه مدنی است و دیگر، موانعی که ناشی از خصایص درونی خود فرهنگ مدنی است. در این قسمت از بحث، به بررسی این دو دسته از موانع می‌پردازیم.

در باب دسته نخست موانع، برخی با توجه به زمینه لیبرالیستی پیدایش مفهوم جامعه مدنی، به این نتیجه راه می‌برند که این مفهوم، وابسته به فرهنگی خاص یعنی فرهنگ لیبرالیستی است و بنابراین نمی‌توان و نباید آن را قابل تعمیم به فرهنگ و جامعه اسلامی ما دانست (لاریجانی، ۱۳۷۶). از جمله به این نکته اشاره شده است که دولت در جامعه اسلامی، برخلاف آنچه در جامعه مدنی مورد نظر است، نقش بیطرف را بازی نمی‌کند بلکه خود عملاً موضع ایدئولوژیکی معینی دارد (همان، ص ۲۲۰). اما چنانکه در قسمت اول بحث، یعنی مفهوم جامعه مدنی، بیان کردیم، دامنه تاریخی مفهوم جامعه مدنی چندان گسترده است که نمی‌توان آن را صرفاً به اندیشه لیبرالیستی محدود کرد. به

علاوه، چنانکه ملاحظه کردیم، به سبب تحول تاریخی این مفهوم، عناصر تشکیل دهنده آن نیز همواره مورد اتفاق نظر نبوده است. به این ترتیب، نتیجه‌ای که ما به آن راه یافتیم، این بود که باید جوهره اساسی مفهوم جامعه مدنی را مورد توجه قرار داد، هر چند ممکن است این جوهره از یک مقطع تاریخی به مقطع دیگر یا از فرهنگی به فرهنگ دیگر به صورت‌های متفاوتی آشکار شود. آنچه به عنوان جوهره اساسی بیان شد، برقراری توازن بین اقتدار و مسئولیت دولت بود. براین اساس، ممکن است در دیدگاه‌های مختلفی که درباره جامعه مدنی مطرح شده، از حد و مرزهای متفاوتی برای اقتدار دولت سخن گفته باشند و این مانع از آن نیست که دیدگاه‌های مذکور، به قلمرو بحث جامعه مدنی مربوط شوند. به عنوان مثال، هابز که مطمئناً یکی از بنیانگذاران اندیشه جامعه مدنی است، حوزه گسترده‌ای برای اقتدار دولت قائل بود، به طوری که معتقد بود حاکم تعیین‌کننده خیر و شر است و اگر هم بپذیریم "قوانینی طبیعی" وجود دارند و حاکم تعیین‌کننده قانون نیست، تفسیر قانون طبیعی به عهده حاکم است (کاپلستون، ۱۳۶۲، ص ۶۲). چنین اقتدار خیره‌کننده‌ای برای دولت، نه تنها مانع از آن نیست که اندیشه هابز را مربوط به جامعه مدنی بدانیم، بلکه در واقع این خود نشانگر یکی از تحولات مفهوم جامعه مدنی است. اما اگر بپرسیم که چرا هابز، به چنین گستره‌ای معتقد بود، پاسخ آن را باید تا حدودی در شرایط خاص اجتماعی وی جستجو کرد. این شرایط عبارت بود از تشتت‌های اجتماعی و تفرقه‌هایی که منجر به جنگ‌های داخلی می‌شد. اقتدار وسیع دولت، راه‌حلی بود که هابز برای مهار جنگ‌های داخلی در نظر گرفت. در عین حال، در بررسی نظر هابز، این نکته مهم قابل توجه است که مفاهیم مختلف جامعه مدنی، بر حسب موقعیت‌های مختلف اجتماعی و تاریخی شکل گرفته است.

براین اساس، به صرف اینکه بگوییم دولت در مفهوم اسلامی، از اختیارات ویژه‌ای برخوردار است، این سخن حاکی از آن نیست که مفهوم جامعه مدنی با جامعه اسلامی بیگانه است. این حداکثر بیانگر آن است که حوزه اقتدار دولت در فرهنگ و اندیشه اسلامی، از گستردگی معینی بهره‌مند است. حال باید سوال کنیم که آیا دولت اسلامی در قیاس با اتباع یا شهروندان خود، حتی اگر مسلمان نباشند، مسئولیت دارد و در صورت تعدی به حقوق آنان، دولت قابل سؤال و مؤاخذه خواهد بود. پاسخ این پرسش مثبت

است و موارد فراوانی در متون اسلامی، مؤید این معناست. در اینجاست که به یک نمونه اشاره می‌کنیم. حضرت امیر (ع) بعد از چندسال حکومت بر مردم، در گفتگو با آنان اشاره می‌کند که "به هیچ یک از شما، خواه مسلمان یا (غیرمسلمان) هم‌پیمان، ستم نشد" (لا ظلم منکم مسلم و لا معاهد؛ کافی: ۳۲/۸). این سخن، با این پیش‌فرض مطرح شده که دولت اسلامی در قبال اتباع خود، مسئولیت دارد و نمی‌تواند به آنها ستم کند، خواه مسلمان باشند یا غیرمسلمان. بر این اساس، می‌توان گفت که در دیدگاه اسلام، دولت بر حسب توازن بین اقتدار و مسئولیت، تعریف شده و چنین نیست که اقتدار دولت، چنان ترسیم شود که آن را از مسئولیت‌ها مبرا سازد. به این ترتیب، تنها نکته‌ای که می‌ماند این است که مرزهای اقتدار و مسئولیت دولت ترسیم شود و از حوزه‌هایی که برای اقتدار دولت در نظر گرفته شده دفاع عقلانی صورت پذیرد و به عبارت دیگر، منطق آن معین شود. اما در هر حال، باید دانست که وجود تفاوت‌هایی میان الگوهای مختلف جامعه مدنی، بر حسب اقتضائات متفاوت فرهنگی یا تاریخی، چیزی نیست که الزاماً آسیبی به مفهوم جامعه مدنی برساند. بنابراین، با نظر به دسته نخست موانع سخن‌گفتن از جامعه مدنی در ایران، به این نتیجه راه می‌یابیم که این موارد، به واقع موانعی غیرقابل رفع نیستند.

دسته دوم از موانع مربوط به تحقق جامعه مدنی در ایران، ناظر به ویژگی‌های خود جامعه مدنی است. دو ویژگی عمده، در ارتباط با بحث حاضر قابل ذکر است: نخست، ویژگی تدریج است، به این بیان که شکل‌گیری جوامع مدنی کنونی بسیار تدریجی و در بستری تاریخی و بر حسب اقتضائاتی ریشه‌دار در شرایط اجتماعی و سیاسی صورت پذیرفته است. دیگر آن که تحولات جدید بر تحولات پیشین افزوده شده و در نهایت به صورت فرهنگی مدنی جلوه‌گر شده که در عرصه‌های مختلف جامعه همچون خانواده، مدرسه، حوزه‌های سیاسی و اقتصادی تحقق یافته است. (آلمند و وربا، ۱۹۶۵، ص ۳۶۸). با نظر به ویژگی نخست، یعنی تدریج، این مانع برای تحقق جامعه مدنی در جوامعی چون جامعه ما مطرح است: چگونه می‌توان بدون قرارگرفتن در شرایط مقتضی در سیری تدریجی خواستار بروز تحولات مورد نیاز برای جامعه مدنی بود؟ با نظر به

ویژگی دوم، یعنی بعد فرهنگ مدنی، از این مانع می‌توان سخن گفت: با توجه به اینکه جامعه مدنی، محتاج فرهنگی مدنی در پیکره کل جامعه است، چگونه می‌توان چنین تحول گسترده‌ای را انتظار داشت؟

این دسته از موانع، اهمیت قابل ملاحظه‌ای دارد و نمی‌توان نسبت بدان بی‌اعتنا بود. ویژگی نخست، یعنی تدریجی بودن تحقق جامعه مدنی، امری است که ما را به واقع‌بینی در بروز تحولات اجتماعی دعوت می‌کند، به این بیان که بدون فراهم آمدن زمینه‌های لازم برای بروز تحولی اجتماعی نمی‌توان آن را بر شرایط کنونی تحمیل کرد. به عنوان مثال، اگر وجود احزاب متعدد در جامعه، به عنوان یکی از سازوکار مناسب برای برقراری توازن بین قدرت و مسئولیت در نظر گرفته شود، چنین نیست که بتوان بدون در نظر گرفتن آمادگی اجتماعی، به یکباره احزاب متعددی را در جامعه فراهم آورد. آوردن به این امر، ممکن است مستلزم روبه‌رو شدن با چالش‌های مختلف اجتماعی و سیاسی باشد. چه بسا گذر از این گونه چالش‌ها، به منزله فرایند تحقق جامعه مدنی و به عبارت دیگر، قبول منطق تدریجی آن باشد. همچنین ویژگی دوم، یعنی فرهنگی شدن خصایص جامعه مدنی، توجه ما را به پیچیدگی فرایند تحقق جامعه مدنی جلب می‌کند و این امر، حاکی از آن است که هرگونه ساده‌انگاری یا فعالیت یک بعدی و نادیده گرفتن ابعاد مختلف این فرایند، به منزله ناکامی در نیل به مقصود است.

این دسته از موانع تحقق جامعه مدنی، با تعلیم و تربیت رابطه مهمی دارد. این رابطه را از آن جهت مهم تلقی می‌کنیم که ماهیتی متناقض نما^۱ دارد. بیان مسئله این است که از سویی، تعلیم و تربیت به منزله نماینده‌ای عمده برای غلبه بر این موانع در نظر گرفته می‌شود و از سوی دیگر، این موانع حاکی از آن است که تربیت مدنی، تنها بخشی از تلاش برای رفع آنهاست و نمی‌توان تربیت مدنی را چاره‌ساز همه مسئله دانست. در توضیح جنبه نخست این رابطه، باید به این نکته اشاره کرد که یکی از نقش‌های تعلیم و تربیت، کوتاه کردن راه نیل به مقاصد است. اگر آدمی فاقد نظام یا نهاد تربیتی بود، این امر در حکم آن بود که هر فردی، خود باید تجربه گذشتگان را تجربه کند. تعلیم و تربیت، با داشتن این قابلیت که تجربه‌های پیشین را به نسل نو منتقل می‌سازد، طریقی

صرفه‌جویانه در غلبه بر موانع و نیل به غایات مطلوب است. از این رو، در باب تحقق جامعه مدنی نیز این امید به تعلیم و تربیت بسته شده است که فرایند تدریجی و پرافت و خیز تحقق جامعه مدنی را که برخی جوامع تجربه کرده‌اند، به کمک تعلیم و تربیت بتوان کوتاه کرد و نیاز به آن نباشد که هر جامعه‌ای، خود از نو همه مسیر را طی کند. در خصوص ویژگی دوم، یعنی فرهنگی شدن خصایص جامعه مدنی نیز چنین نقش تعیین‌کننده‌ای برای تعلیم و تربیت در نظر گرفته شده است. فرهنگ‌پذیر کردن نسل نو، شأن مهمی از نظام تعلیم و تربیت به شمار می‌آید و این امر، شامل فرهنگ‌پذیری سیاسی یا مدنی نیز می‌شود. اهمیت تربیت مدنی در نیل به جامعه مدنی، در همین نکته‌ها نهفته است. از این رو، برخی بر این نظرند که تعلیم و تربیت، نقشی بی‌نظیر در تحقق جامعه مدنی دارد، چنانکه باتز^۱ (۱۹۸۰) مقاصد مدنی در نظام تعلیم و تربیت را در شمار بنیادی‌ترین مقاصد آن می‌داند. اما با نظر به جنبه دوم مسئله متناقض نمای مذکور، راه تدریجی و پیچیده تحقق جامعه مدنی، حاکی از آن است که تعلیم و تربیت، به تنهایی یارای تحقق بخشیدن به جامعه مدنی را ندارد زیرا در این تحول ابعاد اجتماعی، اقتصادی و سیاسی نیز دخیل است و چه بسا نهاد تعلیم و تربیت، خود به نحوی متأخر از این تحولات است. این نکته از مدتها قبل مورد توجه قرار گرفته است (آلموند و وربا، ۱۹۶۳، ص ۳۶۶). به نظر می‌رسد حل این متناقض‌نما در گرو آن باشد که در نقش تعلیم و تربیت در تحقق جامعه مدنی گزافه‌گویی نکنیم و آن را محدود به حدود معینی بدانیم. حدود معین نقش تعلیم و تربیت در تحقق جامعه مدنی را می‌توان در فرایند و هدف تربیت مدنی ملاحظه کرد. به طور خلاصه، تربیت مدنی در پی آن است که ویژگی‌های فعلیت یافته و نیز قابلیت‌هایی را در افراد فراهم آورد که با خصایص جامعه مدنی، تناسب داشته باشند. اما موفقیت در تربیت مدنی، یعنی موفقیت در فراهم آوردن این ویژگی‌ها و قابلیت‌ها، بدان معنا نیست که لزوماً راه تحقق جامعه مدنی هموار شده باشد. تربیت مدنی، تنها یکی از مؤلفه‌های لازم برای این امر را فراهم می‌آورد.

بنابراین، پاسخ به پرسش امکان تحقق جامعه مدنی در ایران، با نظر به موانع دسته دوم را نیز در مجموع می‌توان مثبت دانست. به عبارت دیگر، ویژگی‌های تدریج و

پیچیدگی در تحقق جامعه مدنی، موانعی غیرقابل رفع نیستند و از قضا، تعلیم و تربیت یکی از نامزدهای مهم برای غلبه بر این موانع است، هر چند که در این مسیر نقشی تام و تمام برعهده ندارد.

پس از ملاحظه امکان تحقق جامعه مدنی، اکنون لازم است فرایند آن را، به ویژه با توجه به نقش تعلیم و تربیت مورد توجه قرار دهیم. فرایند تحقق جامعه مدنی، به یک بیان، عبارت از جریانی است که در آن، تعادلی میان اقتدار و مسئولیت دولت ظهور می‌کند. از آنجا که دو عنصر اقتدار و مسئولیت، تمایل به گریز از یکدیگر دارند، اوج‌گیری اقتدار دولت، می‌تواند امکان مصونیت آن را در برابر پرسش‌های مردم افزایش دهد و به این ترتیب، کفه مسئولیت را سبک سازد. اوج‌گیری عنصر مسئولیت در دولت، به منزله پاسخ‌گویی به نیازها و درخواست‌های بالذات متنوع و متکثر مردم و جریان‌های اجتماعی مختلف است. به این معنا، اوج‌گیری عنصر مسئولیت نیز می‌تواند به کاهش اقتدار دولت بیانجامد. ظهور توازن و اعتدال مناسب میان این دو قطب، فرایند تحقق جامعه مدنی را ترسیم می‌کند.

آنچه این فرایند را پیچیده می‌سازد، این است که ارتباط این دو قطب، خود، امری پویا است و در موقعیت‌های مختلف، نسبت‌های متفاوتی می‌یابد. به عنوان مثال، به هنگام بروز جنگ، نیاز است که قطب اقتدار، از ثقل بیشتری برخوردار باشد. از این رو، فرایند مذکور مسیری مستقیم را طی نمی‌کند بلکه به دلیل رابطه جدالی میان دو عنصر اقتدار و مسئولیت در مسیر پیچ و خمی گذر می‌کند. گاه ممکن است نیاز به آن باشد که اقتدار افزایش یابد و گاه لازم است اقتدار به نفع کفه مسئولیت، ضعیف‌تر شود. آلموند و وربا بر این باورند که اگر ملت نوینی بخواهد فرهنگ مدنی را در جامعه خود بیافریند، از سویی به نظام و نمادهای وحدت‌بخش نیاز دارد. در این مورد "باید رخدادی نمادین، یا رهبری فرهمند^۱ و نمادین، یا وسایل دیگری برای آفرینش تعهد و وحدت در سطحی نمادین وجود داشته باشد"؛ از سوی دیگر، این نیز مورد نیاز است که فرصت‌های تربیتی، عرصه‌های تجربه در زمینه‌های صنعتی، عرصه‌های فعالیت برای احزاب سیاسی و انجمن‌های داوطلبانه فراهم آید (همان، ص ۳۷۲). در جامعه ما، بنیان انقلاب

با شکل برجسته‌ای از رهبری فرهمند گذاشته شد؛ از این رو، عنصر نخست به خوبی فراهم آمد. اما عنصر دوم، یعنی توجه نهادینه‌تر به تنوع افکار و گرایش‌های مختلف، سمت و سوی است که نیاز به حرکت در مسیر آن، همچنان محسوس است. در عین حال، سخن‌گفتن از توازن، به این معناست که این دو عنصر همواره باید یکدیگر را محدود کنند.

همین جستجوی تعادل و توازن میان عناصر اقتدار و مسئولیت، در کلی جریان تربیت مدنی نیز قابل ملاحظه است. با در نظر داشتن آنچه پیشتر در مورد محدوده و محدودیت نقش تعلیم و تربیت بیان شد، تربیت مدنی را می‌توان در سه بعد، مورد بحث قرار داد. از این ابعاد، تحت عناوین شناختی، عاطفی و رفتاری (تورنی^۱ و دیگران، ۱۹۷۵، صص ۴۱-۴۲)، یا به طور مشابه، تحت عنوان دانش سیاسی، ارزش‌های سیاسی و مهارت‌های مشارکت سیاسی (باتز^۲، همان، ص ۱۲۳) نام برده‌اند. در ادامه بحث، به این سه جنبه از تربیت مدنی به ترتیب اشاره می‌کنیم.

در حوزه شناختی یا دانشی، تربیت مدنی مستلزم فراهم آوردن اطلاعاتی درباره ساختار حکومت، روابط حکومت و مردم و سازوکارهای توزیع قدرت است. بنابراین، لازم است اطلاعات و دانش‌هایی در باب موارد زیر در اختیار دانش‌آموزان قرار گیرد: ساختار حکومت، کارکردها و قوای سه‌گانه آن؛ روابط دولت و اقتصاد؛ دولت و خدمات اجتماعی شامل رفاه عمومی؛ ضرورت و کارکرد احزاب سیاسی؛ سازمان‌های بین‌المللی و نظیر آن. اما بسنده کردن به عرضه اطلاعات و دانش‌هایی از این قبیل، برای تأمین بعد شناختی کافی نیست. علاوه بر آن، برخی قابلیت‌ها و توانایی‌های فکری و شناختی نیز مورد نیاز است. در واقع، بدون یافتن چنین قابلیت‌هایی، برخوردار بودن از اطلاعات، امری بی‌حاصل خواهد بود. دانش‌آموز نیازمند آن است که با اطلاعاتی که در اختیار دارد، به درستی اندیشه کند. عناصر و معیارهای اندیشه‌ورزی، باید به منزله قابلیت‌های ذهنی در فرد شکل بگیرد. مراد از این قابلیت ذهنی توانایی واقعی بر اندیشه‌ورزی است، نه صرفاً دانستن معیارهای آن به صورت برخی قواعد انتزاعی. عناصر و معیارهای مورد نظر در اندیشه‌ورزی که باید به صورت قابلیت‌های ذهنی در فرد آشکار

شود، اموری است از این قبیل: پرداختن به بررسی مفروضات یک فکر؛ جستجوی شواهد کافی برای ادعاها؛ توجه به نوع شواهد مورد نیاز و متناسب با نوع ادعاها؛ جستجوی انسجام و هماهنگی میان اجزای مختلف یک فکر؛ نقادی یک فکر برحسب نااستواری مفروضات آن؛ عدم کفایت شواهد برای پذیرش آن؛ عدم تناسب شواهد با نوع مضمون آن و تناقض و ناهمخوانی در ساختار آن. برای ایجاد قابلیت ذهنی در این موارد ممکن است حتی نیازی به تصریح و آموختن آنها، به صورت قواعدی معین نباشد. در قیاس با زبان آموزی و دستور زبان می‌توان گفت که اندیشه ورزی، مستلزم اطلاع صریح از آنچه می‌توان آن را "دستور اندیشه" نامید نیست؛ آنچه مهم است اندیشیدن و صحیح اندیشیدن است. معلم، با برخورداری از توانایی صحیح اندیشیدن، با دانش آموزان به محاوره فکری می‌پردازد و به این ترتیب، قابلیت اندیشه ورزی در آنان شکل می‌گیرد. فراهم آوردن قابلیت‌های ذهنی مذکور، بخش مهمی از جنبه شناختی تربیت به طور کلی، و تربیت مدنی به طور خاص است زیرا اندیشه ورزی و نقادی، از اجزای مهم تربیت مدنی است.

در حوزه عاطفی یا ارزشی، تربیت مدنی در پی آن خواهد بود که گرایش‌ها و قابلیت‌های عاطفی مناسب با جامعه مدنی را در افراد زمینه‌سازی کند. مهم‌ترین موارد در این باب، به قرار زیر است: احترام به دیگران و آرای آنان و سعه صدر نسبت به نظرات مخالف؛ احترام به قانون و حکومت؛ احترام به سنت‌های اجتماعی؛ علاقه به رخدادهای مهم اجتماعی ملی و بین‌المللی؛ تمایل به ارزش‌های مهم اجتماعی همچون عدالت، آزادی، غمخواری و اهتمام نسبت به دیگران؛ تمایل به نقادی و مخالفت با سنت‌های اجتماعی غیرمعقول، تصمیم‌گیری‌های غیرمشروع حکومتی و آرای سست دیگران.

در حوزه رفتاری یا مشارکت، تربیت مدنی مستلزم فراهم آوردن مهارت‌های لازم برای زیستن در جامعه مدنی است. نمونه‌های عمده این جنبه از تربیت مدنی، از این قرار است: توانایی انجام گفتگوی مؤثر با دیگران، به این معنا که فرد بتواند به سخن دیگران خوب گوش کند، در آنها از سر حقیقت جویی تأمل کند، موارد پذیرفتنی را بپذیرد و به نقد موارد قابل نقد بپردازد؛ شرکت در تصمیم‌گیری‌های گروهی و فعالیت‌های اجتماعی همچون رأی دادن؛ شرکت در مراسم بزرگداشت فضیلت‌های اجتماعی؛ اطاعت از

قانون، هر چند با منافع شخصی هماهنگ نباشد که این امر مستلزم قبول ضرورت پیروی عملی از قوانین، در عین نقادی و بازشناسی ضعف‌های موجود در آنهاست؛ ارتباط داشتن و استفاده مؤثر و نقادانه از رسانه‌های عمومی، به ویژه رسانه‌های مکتوب، همچون روزنامه‌ها و مجلات اجتماعی و سیاسی.

چنانکه ملاحظه می‌شود، در مجموعه عناصر سه بعد تربیت مدنی نیز جوهره اساسی مفهوم جامعه مدنی مورد نظر است، یعنی در آن جریانی غالب، مبنی بر توازن میان اقتدار دولت و مسئولیت آن در قبال نقادی‌ها برقرار است. تربیت مدنی معطوف به آن است که از سویی، تعهدی در فرد نسبت به تحکیم پایه‌های حیات جمعی و اقتدار حکومت فراهم آورد، و از سوی دیگر دانش‌ها، قابلیت‌ها و توانایی‌هایی در وی شکل دهد که مانع تبدیل شدن اقتدار به اقتدارگرایی شود.

خلاصه و نتیجه

در تحلیل نسبت میان تحولات کنونی جامعه ما با آنچه به عنوان جامعه مدنی از آن یاد می‌شود، لازم است از دو چیز بر حذر باشیم: نخست این که خود را اسیر واژه‌ها سازیم و به عنوان اینکه اصطلاح جامعه مدنی از آن ما نیست، سخن گفتن از آن را مجاز نشماریم؛ دیگر آن که این اصطلاح را ناظر به واقعیتی ایستا و ثابت بدانیم. براین اساس، اگر از واژه در گذریم و جوهر اساسی مفهوم جامعه مدنی را واریسی کنیم، به این نکته راه می‌یابیم که در پس این واژه، تلاشی برای محدود کردن قدرت دولت و جلوگیری از ظهور استبداد و قدرت طلبی مخرب نسبت به حقوق افراد و گروه‌ها وجود داشته است. این مسلماً مضمونی است که ما نیز در جامعه خود، محتاج توجه جدی به آن هستیم؛ خواه آن را با لفظ جامعه مدنی یاد کنیم یا با الفاظ دیگر. همچنین، با توجه یافتن به اینکه مفهوم جامعه مدنی در طول تاریخ خود، مفهومی پویا بوده است و همواره متناسب با موقعیت‌های تاریخی و اجتماعی مختلف، عناصر فرعی معینی به آن افزوده یا از آن کاسته شده است، جزمیت بر شکل معینی از آن روا نخواهد بود. روزگاری و در شرایط معینی، مفهوم جامعه مدنی با غیردینی بودن تداعی یافته بود، اما چنین نیست که امروزه این تداعی، اساسی و ذاتی جامعه مدنی تلقی شود. از این رو، می‌توان تصور کرد که مفهوم مذکور در جامعه ما یا جوامع دینی مشابه در خاورمیانه، تحول تاریخی تازه‌ای

بیاورد. از این رو، اصولاً امکان سخن گفتن از جامعه مدنی و تحقق آن در جامعه ما، منتفی نیست. بجز این امکان اصولی، امکان عملی تحقق یافتن جامعه مدنی نیز برای ما میسر است. هر چند جوامعی که به درجات معینی در این مسیر پیش رفته اند، فرایندی تدریجی و در عین حال پیچیده را پیموده‌اند، چنین نیست که هر حرکت تازه‌ای در این مسیر، دقیقاً مستلزم تکرار گذشته باشد. بهره‌وری از تجربیات گذشته بشری و کوتاه کردن راه و حتی تصحیح کردن آن، امری است که در سایر قلمروها نیز برای انسان امکان پذیر بوده است. به علاوه، تعلیم و تربیت یکی از نهادهای اجتماعی است که در کوتاه کردن راه تجربیات گذشته بشری، نقشی مهم بازی می‌کند. از همین جاست که سخن گفتن از تربیت مدنی به منزله یکی از مولفه‌های حرکت به سوی تحقق جامعه مدنی، مورد توجه قرار می‌گیرد.

فرایند تحقق جامعه مدنی، جریانی از جستجوی توازن بین اقتدار و مسئولیت دولت است. بر این قیاس، در تربیت مدنی نیز تدابیر معطوف به فراهم آوردن زمینه‌هایی در افراد برای برقراری بهتر و مؤثرتر چنین توازنی است. این جهت‌گیری اساسی، فرایند تربیت مدنی را مشخص می‌سازد. برای تربیت مدنی می‌توان سه بعد در نظر گرفت؛ ابعاد شناختی، عاطفی، و عملی. در این ابعاد، توانایی‌ها و قابلیت‌هایی از حیث دانش، گرایش و عمل در فرد پدید می‌آید که متناسب با وضعیت مورد نظر در جامعه مدنی است. این تناسب، به طور اساسی ناظر به برقراری توازن میان اقتدار دولت از سویی و قرار دادن آن در موضع مسئولیت و در معرض پرسش و نقد، از سوی دیگر است.

مآخذ

Reference

- کاپلستون، فردریک. *فیلسوفان انگلیسی: از هابز تا هیوم*. ترجمه امیر جلال الدین اعلم، تهران: انتشارات سروش، ۱۳۶۲.
- کلینی، محمد. *الکافی*. انتشارات آخوندی، تهران: ۱۳۵۳.
- لاریجانی، صادق. *دین و جامعه مدنی*. *تحقق جامعه مدنی در انقلاب اسلامی ایران* (مجموعه مقالات همایش)، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی: سازمان مدارک فرهنگی انقلاب اسلامی، ۱۳۷۶.
- Almond, G. A., and Verba, S. (1963). *The Civic Culture*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Butts, R. F. (1980). *The Revival of Civic Learning: A Rationale for Citizenship Education in American Schools*. *Phi Delta Kappan Educational Foundation*, Bloomington.
- Cohen, J. L. and Arato, A. (1992). *Civil Society and Political Theory*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Giroux, H. (1980). Critical theory and Rationality in Citizenship Education. *Curriculum Inquiry*, 10(4), 329-366.
- Habermas, J. (1987). *Philosophical Discourse of Modernity*, trans. frederick Lawrence. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Hann, C. and Dunn, E. (1996). *Civil Society: Challenging Western Models*. London: Routledge.
- Lynch, J. (1992). *Education for Citizenship in a Multicultural Society*. Great Britain: Cassel Education Series.
- Siegel, H. (1995). Knowledge and Certainty: Feminism, Postmodernism, and Multiculturalism. In Wendy Kohli (ed.), *Critical Conversations in Philosophy of Education*. London: Routledge.
- Torres, C. A., and Freire, P. (1994). *Twenty Years after Pedagogy of the Oppressed: Paulo Freire in Conversation with Carlos Alberto Torres*. In Peter McLaren and Colin Lankshear, *Politics of Liberation: Paths from Freire*. London: Routledge.
- Torney, J. V.; Oppenheim, A. N., and Farnen, R. F. (1975). *Civic Education in Ten Countries*. New York: John Wiley and Sons.

جایگاه نظریه‌های تربیتی در عمل معلم

خسرو باقری

دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی

شهین ایروانی^۱

استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی

چکیده:

معلم فردی آموزش دیده است که برای راهنمایی و جهت دهی تجارب آموزشی دانش‌آموزان رسماً مامور گردیده است. وی آخرین حلقه در فرآیند عملی‌سازی نظریه‌های تربیتی و واسطه نظام آموزش و پرورش و دانش‌آموزان است.

کار معلم دارای ویژگی‌های نظام‌مندی و ماهیتی کل‌گرایانه، پیچیدگی، عدم تعیین، کثرت عمل، محدودیت زمانی، دخالت اخلاق و تعاملات اخلاقی، و نیاز به عقلانیت است. برخی نظیر آیزنر تدریس را هنر و برخی نظیر دیوید کار آن را با داورای اخلاقی که تدریس را به عقل عملی ملحق می‌سازد عجین می‌دانند. با این وصف، اکثر صاحب نظران عمل معلم را نیازمند نظریه می‌شناسند و این نیاز را در جهات متفاوتی بیان می‌کنند. اما آنچه باعث می‌شود که آموخته‌های معلمان مطابق اظهاراتشان در میدان عمل چندان کارا نباشد عبارتند از: (۱) معلمان عموماً نگرش واقع بینانه‌ای نسبت به نظریه‌ها ندارند؛ (۲) معلمان نسبت به نظریه‌ها تعلق خاطر نمی‌یابند؛ (۳) معلمان با موقعیت‌هایی که نظریه‌ها باید مورد استفاده قرار گیرند آشنایی کافی ندارند. برای رفع اشکالاتی از این دست است که موضوع تربیت معلم نیازمند توجهی عمیق و همه جانبه است.

کلید واژه‌ها: نظریه تربیتی، معلم، تدریس، عمل تربیتی

۱- مقاله حاضر، برگرفته از پایان نامه دکتری ارائه شده در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران است. بدینوسیله

از همکاران مشاور: آقایان دکتر احمد احدی و دکتر محمود مهرمحمدی قدردانی می‌شود.

مقدمه

واژه نظریه^۱ از ریشه یونانی «wca» است که نخستین بار توسط ارسطو به کار برده شد. نظریه در قدیم‌ترین استعمال، "مفهوم یا طرح ذهنی است، از آنچه باید انجام شود" اما به "روش اجرای طرح ذهنی" نیز اطلاق شده است (سیمون و وینر، ۱۹۸۹). نظریه، کارکردهای مختلفی برای علم از جمله تعلیم و تربیت دارد که عبارتند از: نظام‌دار کردن یافته‌های پژوهش، توصیف، طرح فرضیات، پیش‌بینی، تبیین (اسنل بکر^۲، ۱۹۷۴) و راهنمایی.

راهنمایی که بویژه مورد بحث این مقاله است، در تمامی نظریه‌ها اعم از نظریه‌های علوم تجربی و تعلیم و تربیت وجود دارد. این کارکرد در پایین‌ترین سطح آن، به شکل الهام بخشی^۳ به دانشمندان، جهت دهی به پژوهش و رفتار دانشمندان، و چگونگی عمل پژوهش وی جلوه‌گر می‌شود (زایس^۴، ۱۹۷۶، ص ۸۲). نظریه تربیتی نیز چنین نقشی را در تمام سطوح آموزش و پرورش برای محققان و دست‌اندرکاران - برنامه‌ریزان تا معلمان - ایفا می‌کند. بدین ترتیب نظریه‌های تربیتی، راهنمای برنامه‌ریزی و عمل در آموزش و پرورش هستند و می‌توان آنها را راهنمای عمل معلم تعریف کرد. به این سبب معلم که حلقه اتصال میان برنامه‌ریزان و کارگزاران آموزش و پرورش با دانش آموزان است، حلقه پایانی در فرایند تحقق نظریه‌های تربیتی نیز محسوب می‌گردد.

نظریه‌های تربیتی، بخش بسیار مهمی از محتوای علوم تربیتی را که در دانشکده‌ها و مراکز تربیت معلم به دانشجویان این رشته و رشته‌های وابسته آموزش داده می‌شود تشکیل می‌دهد. هدف برپایی این دوره‌های آموزشی آن است که آموزش این آراء و نظریه‌ها به دانشجویان آنان را مطلع، و قادر سازد تا از آن استفاده کرده و بدان عمل کنند. این نظریه‌ها که از فلسفه آموزش و پرورش، روانشناسی، روانشناسی تربیتی، جامعه‌شناسی، علوم زیستی و بهداشتی اخذ می‌شود، جنبه‌های گوناگونی را در موضوع‌های آموزشی - پرورشی دربرمی‌گیرد. هدف این نوشتار آن است که با توجه به جایگاه معلم در فرایند آموزش و پرورش، در عملی‌سازی نظریه‌های تربیتی، معلم

1. Theory

2. Snelbecker

3. Heuristic

4. Zais

چگونه ایفای نقش می‌کند و اصولاً نسبت معلم و عمل او با نظریه‌های طرح شده در تعلیم و تربیت چیست؟ بر این اساس، مقاله در چند محور شامل ویژگی‌های کار معلم، ماهیت تدریس و نیاز آن به نظریه‌های تربیتی، و سرانجام نقش معلم در ایجاد فاصله بین نظریه و عمل در تعلیم و تربیت تنظیم شده است.

ویژگی‌های کار معلم

به‌طور کلی، کار معلم تدریس است. گیج^۱، تدریس را چنین تعریف می‌کند: "هر گونه تأثیر میان فردی که هدف آن تغییر روش‌هایی است که اشخاص دیگر طبق آن رفتار کنند یا رفتار خواهند کرد" (۱۹۶۳، ص ۹۶). او تدریس را فراتر از معنای صرف انتقال اطلاعات دانسته و تغییر در روش‌های رفتاری را که بیشتر در مفهوم تربیت منظور می‌شود، لحاظ کرده است. آیزنر^۲ تدریس را هنری می‌داند که در آن معلمان به وسیله ارزش‌ها و مجموع متنوعی از عقاید و تصمیم‌هایی که دارند، نیازهای شخصی دانش‌آموزان را برطرف می‌کنند (۱۹۷۹، ص ۱۵۳). اندرسون و برنز تدریس را با برشمردن چند ویژگی برای آن تعریف کرده‌اند (۱۹۸۹، ص ۵):

- تدریس، فعالیت یا فرایند است؛ عمل است که رخ می‌دهد، و تا جایی که به یادگیری شاگرد مربوط است می‌تواند مؤثر باشد یا نباشد.
- تدریس فعالیت یا فرایندی میان فردی است بین معلم و شاگرد یا شاگردان رخ می‌دهد. تدریس بیشتر شامل تعامل‌های شفاهی - کلامی و دو سویه است. یعنی معلم و دانش‌آموز هر دو صحبت می‌کنند و بر یکدیگر تأثیرگذار هستند.
- تدریس جهت‌دار است؛ بلوم^۳ می‌گوید: تدریس کلید یادگیری دانش‌آموز است. یعنی آنچه معلم برای دانش‌آموز انجام می‌دهد یادگیری و احساسات آنان را درباره تدریس و نیز درباره خود دانش‌آموزان تعیین می‌کند، نه ویژگی‌هایی که معلم دارد (۱۹۷۲، ص ۸). برخلاف نظر بلوم، به نظر می‌رسد ویژگی‌های معلم، حتی اگر او تلاشی برای ابراز و ارائه آن نداشته باشد، بر دانش‌آموز و فرایند یادگیری وی مؤثر باشد.

1. Gage

2. Eisner

3. Bloom

ابعاد تدریس

کار معلم - تدریس یا تربیت (با استفاده از تعبیر مربی به جای معلم) - دارای ابعاد گوناگونی است که لین هارت^۱ از آن به جنبه‌های ظریف و ریزینانه^۲ عمل تعبیر می‌کند که در شرایط معمولی کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد (۱۹۹۵، ص ۴۰۶)، اما برای درک ماهیت کار معلم باید آن را مورد توجه و فهم کامل قرارداد. اکنون این ابعاد مورد بررسی قرار می‌گیرند:

۱. نظام‌مندی. تدریس، کلی منسجم و به صورت دسته‌هایی از اجزای مهارت‌های انتقال دانش و موضوع درسی و فنون تربیتی است. از نظر لین هارت شناخت این ماهیت کل گرایانه مستلزم تحلیلی نظام‌دار از تاروپودهای در هم تنیده تدریس است (۱۹۹۵، ص ۴۰۵).

۲. پیچیدگی. آموزش و پرورش همواره در زمینه‌ای پیچیده اتفاق می‌افتد. آنچه باعث این پیچیدگی می‌شود ویژگی‌های متنوع معلمان و دانش‌آموزان، انواع متفاوت ساختارهای سازمانی، و محیط‌های متفاوت سیاسی و اجتماعی است. هر موقعیت آموزشی و پرورشی برآیند این عوامل است، بنابراین پدیده‌ای پیچیده است آیلین هریس. این شرایط کار معلم را نیز پیچیده می‌سازد. هریس^۳ (۱۹۸۵) بر این مسئله تاکید می‌کند.

۳. قابلیت پیش‌بینی ضعیف. پیش‌بینی کامل و دقیق موقعیت و عکس‌العمل‌ها در کار معلم چندان امکان‌پذیر نیست (والکر^۴، ۱۹۸۵؛ آیزنر^۵، ۱۹۷۹). حتی اهداف در کار معلم شناور است. اهداف کلی روشن است اما اهداف جزئی را که به موقعیت کلاس هنگام عمل مربوط می‌شود، نمی‌توان به طور ثابت در اختیار گرفت. آیزنر می‌گوید: در تدریس اهداف متغیرند و حتی ممکن است ابهام داشته باشند و برای تمامی دانش‌آموزان نیز همسان نخواهد بود (۱۹۷۹، ص ۱۶۱).

۴. تنوع و فراوانی عمل. در یک جلسه درس، اعمال متعدد و مختلفی از معلم سر می‌زند. بخش اصلی آن در راستای کار او است. با توجه به اینکه در تعریف عمل قصد و نیت

1. Leinhart

2. Microscopic

3. Ilen Harris

4. Walker

5. Eizner

وجود دارد اعمال غیرارادی معلم، یعنی عادت‌های رفتاری چون نحوه راه رفتن، آب نوشیدن، رفتارهای طبیعی مانند سرفه کردن، در حوزه عمل معلم نیست. اما این دسته اعمال نیز به نوبه خود می‌تواند به نحوی در حوزه اعمال معلم قرار گیرد و تأثیرگذار باشد. به طور مثال معلم موقع عطسه یا سرفه چطور خود را کنترل می‌کند. یا اینکه چه نوع عاداتی از او بروز می‌کند. هشیاری معلم در چنین مواردی دارای اهمیت است.

۵. محدودیت زمانی. کثرت و تنوع موقعیت‌ها از یک سو و فوریت عکس‌العمل‌ها از سوی دیگر باعث می‌شود که معلم در موقع عمل در کلاس، فرصت چندانی برای فکر کردن نداشته باشد تا موقعیت‌های مختلف را کنار هم بگذارد و تبعات هر یک را بسنجد. معلم باید فوری اقدام کند. لین هارت این محدودیت را در عمل معلم قابل توجه می‌داند (۱۹۹۵، ص ۴۰۳).

۶. دخالت اخلاق و تأملات اخلاقی. در حرفه تدریس، برخلاف مشاغل دیگر مثل وکالت یا طبابت تقریباً "تمام تصمیم‌های مهم مبتنی بر اخلاق و ملاحظات اخلاقی است و نه صرفاً فنی. دیوید کار معتقد است که معلم با سؤال‌های عمیق درباره اهداف اخلاقی و اهداف حیات انسان سروکار دارد (۱۹۹۵، ص ۳۲۶). وی با ظرافت به حضور اخلاق در عمل توجه کرده است و تمایز مهمی را میان اعمال تربیتی و اعمال فنی متذکر شده است: «در گستره مسائل عملی، دسته‌ای از آنها فقط به دانش فنی متکی است (مثل نگهداری ماشین) و از ملاحظات اخلاقی مبراست؛ اما در تعلیم و تربیت هم مسائل فنی و هم مسائل اخلاقی مورد توجه است. (۱۹۹۲، ص ۲۴۵).

۷. نیاز به عقلانیت. معلم باید موقعیت‌های در حال ظهور را در موقع عمل حدس بزند و با توجه به نتایج مورد نظرش که نشأت گرفته از اهداف او است، به آنها پاسخ مناسب بدهد. در واقع، وجود اهداف و مقاصد از یک سو و وجود موقعیت‌های غیرقابل پیش‌بینی در کلاس درس از سوی دیگر، معلم را نیازمند عقلانیت می‌کند. آیزنر (۱۹۷۹) می‌گوید: اگر پاسخ‌های معلم خودکار و بازتابی شود، تدریس به مجموعه پاسخ‌های قالبی تبدیل می‌گردد (ص ۱۵۴).

واقعیت آن است که اگر پاسخ‌های معلم بر اساس موقعیت‌ها تنظیم نشود کارآیی و

اثری نخواهد داشت؛ اما حاصل تعقل در کار، انعطاف در عمل و اهداف است. مک کلاند^۱ معتقد است چنین امری می‌تواند آزادی معلم در نحوه عمل تربیتی نیز باشد (۱۹۸۹، ص ۶۱).

وجود مجموعه ویژگی‌های ذکر شده نشان‌دهنده گستردگی، پیچیدگی و ظرافت در کار معلم است و همین امر نیز تعمق و تأمل در نقش و ماهیت کار معلم را می‌طلبد.

ماهیت تدریس و ارتباط آن با نظریه‌های تربیتی

وجود ویژگی‌های ظریف در کار معلم نیازمند دقت و هوشمندی بسیار است و موجب می‌شود در تبیین ماهیت تدریس (و اصولاً کار معلم)، توافق آراء حاصل نشود. درباره اینکه ماهیت تدریس چیست، دو رویکرد عمده وجود دارد: رویکرد نخست به ماهیت علمی تدریس معتقد است. یعنی اینکه تدریس کار معلم است و پایه آن بر آموزش مباحث و نظریه‌های علمی مانند فلسفه آموزش و پرورش، اصول و مبانی آموزش و پرورش، روانشناسی رشد، روان‌شناسی تربیتی، نظریه‌های یادگیری، و حتی دوره‌های کارورزی نهاده می‌شود. این رویکرد، وجه غالب و مورد قبول بیشتر صاحب‌نظران است. رویکرد دوم، گرایشی است که به سبب قابلیت‌هایی که در فرایند تدریس و کار معلم مورد نیاز است آن را نه واجد خصیصه‌های علمی، بلکه واجد خصیصه‌های هنری می‌شمرد. بیان ویلیام جیمز^۲ مبنی بر اینکه روانشناسی، علم و تدریس، هنر است و علوم هرگز هنرها را مستقیماً تولید نمی‌کند؛ بلکه ذهنی آگاه و خبره باید آن را بکارگیرد (هریس، ۱۹۸۵، ص ۳۷)، به این رویکرد نزدیک است. آیزنر، از صاحب‌نظران شاخصی است که چنین اعتقادی دارد. وی می‌گوید: هرچند بسیاری از افراد تلاش می‌کنند تا علم تدریس ایجاد کنند اما در واقع تدریس هنر است (ص ۱۵۳). دلایلی که وی در اثبات مدعایش می‌آورد، اشاره به بعضی از موارد کار معلم است که پیش‌تر به آن اشاره شد. اما علاوه بر آن، آیزنر معتقد است که تدریس می‌تواند تجربه‌ای زیباشناسانه برای معلم و دانش‌آموز باشد. تدریس مستلزم اعمال و اجرای هنرمندانه مقررات و قوانین از قبل تعیین شده در حین فعالیت است (۱۹۷۹، ص ۱۵۵).

حال سؤال این است که جایگاه هریک از این دو مقوله کجاست؟ آیا عمل معلم، اعم از تدریس یا تربیت.. چگونه و تا چه حد با مقوله هنر و ابتکارهای شخصی معلم، و تا چه حد و چگونه با نظریه‌های تربیتی - علم - سروکار دارد؟ آیا چنانچه معلم در عمل نیازمند و یا بهره‌مند از تجربه‌ای هنری و زیباشناختی باشد، عمل معلم از نظریه‌های تربیتی بی‌نیاز می‌شود؟ و نکته نهایی اینکه تکلیف معلم، کار و تربیت او با موضوع رابطه و ایجاد رابطه میان نظریه و عمل چیست؟ بدیهی است براساس رویکرد نخست، پذیرش نظریه‌ها به عنوان راهنمای عمل معلم، کار دشواری نیست و آنچه باید انجام شود تبیین نحوه این ارتباط است. اما بنابر رویکرد دوم، چنانچه تدریس، تجربه‌ای هنری باشد در این صورت آیا بی‌نیاز از نظریه خواهد بود؟

آیزنر که بر "هنر بودن تدریس" تاکید دارد، خود این سؤال را مطرح می‌کند که آیا نظریه در تدریس نقشی دارد؟ پاسخ وی مثبت است. آیزنر ابتدا توضیح می‌دهد که نظریه‌ها را به عنوان چارچوب‌های توجیه‌آمیز می‌شناسد. وی دو کارکرد مهم برای نظریه نام می‌برد: نخست اینکه نظریه‌ها ابزار تشخیص جنبه‌هایی از واقعیت هستند و دوم اینکه کمک می‌کنند تا جهان را به کمک طبقه‌بندی، در حوزه توجه خود در آوریم و به این شکل تعمیم‌هایی برای معلم فراهم می‌آید تا آنها را در لحظات تفکر خویش مورد ملاحظه قرار دهد. این لحظات در واقع لحظات برنامه‌ریزی برای عمل تدریس است و مرحله پیشین فعالیت تدریس^۲ نامیده می‌شود. براین اساس، از نظر آیزنر معلمان با نظریه کار می‌کنند و آگاهانه یا ناآگاهانه از آن استفاده می‌کنند. مجموعه آراء و عقاید ضمنی راجع به موضوع‌های مختلف مانند ماهیت هوش بشر، عوامل برانگیختن دانش‌آموزان، و عوامل مؤثر بر شرایط یادگیری می‌تواند بر عملکرد معلم در کلاس درس تأثیر بگذارد. نظریه حتی می‌تواند تعیین کند که معلم در کلاس درس به چه چیز توجه کند. مفاهیم برجسته نظریه‌ها، فکر و ادراک انسان را هدایت می‌کنند. بنابراین، نظریه به ناچار تدریس را هدایت می‌کند (۱۹۷۹، ص ۱۵۶).

بدین ترتیب، در جریان تدریس، نظریه به کمک بهره‌وری از قابلیت‌ها به کاربرد می‌رسد که آیزنر از آنها به هنر تعبیر می‌کند. این قابلیت‌ها یا هنرها عبارتند از:

- تشخیص تفاوت های میان نظریه‌های واقعی و بیان صرفاً نظری؛

- اصلاح نظریه در جریان کاربرد به کمک توجه به تفاوت ها و اختلاف ها؛

- توجه به جنبه‌هایی که نظریه آنها را مورد توجه قرار نداده است.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، هنر معلم همان است که ضعف نظریه‌ها را تشخیص دهد آن را با موقعیت سازگار، و فقدان های آن را جبران کند. اما نکته چهارمی نیز هست و آن این که معلم، موقعیت شناس نیز باشد و تشخیص دهد که موقعیتی که با آن مواجه است واجد کدامیک از ویژگی هاست و کدام نظریه برای چنین موقعیتی مناسب است. بدین ترتیب، معلم با آگاهی از نظریه‌ها و به کمک هنر معلمی و نیز مفروضات قبلی نظریه‌های تربیتی را به منصفه ظهور رساند.

آیلین هریس نیز معتقد است که نظریه‌ها علاوه بر ایفای نقش در شناخت واقعیت‌ها، چهارچوب‌هایی برای فهم کاربرد تربیتی و نیز تفکر و تکمیل نوآوری های آن ارائه می‌دهند. وی در این کارکردها، معلم و دیگر کارگزاران تربیتی مانند برنامه‌ریزان را از یکدیگر جدا نمی‌کند و معتقد است که «نظریه‌ها برای تفکر درباره اقدام مناسب»^۱ مورد استفاده کارگزاران قرار گرفته و در مرحله برنامه‌ریزی از آنها برای تفکر درباره اقدام مناسب استفاده می‌شود. با توجه به این، نظریه در حین فعالیت عملی مانند تدریس نیز نقش دارد (۱۹۸۵، ص ۲۹). روشن است که چنین نقشی به کاربردهای صریح تر نظریه برای عمل بر می‌گردد؛ هریس این نظریه‌ها را با عنوان نظریه‌های کاربردی^۲ دسته بندی کرده است. با وجود اینکه وی بحثی درباره هنر بودن تدریس ندارد، اما دسته‌ای از نظریه‌های تربیتی را نتیجه عمل موفقیت‌آمیز مربیان ماهر می‌داند که تحلیلگران و مربیان ممکن است کاربرد تخصصی را به اصول کلی عمل، تبدیل و رمزگردانی کنند. هریس این نوع نظریه‌ها را نظریه‌های عملی^۳ می‌نامد (ص ۳۷).

از جمله صاحب‌نظرانی است که به موضوع ماهیت عمل حرفه‌ای معلم و رابطه آن با نظریه‌های تربیتی و نیز بحث در باب رابطه نظریه و عمل در تعلیم و تربیت پرداخته است، وی موضوع را به صورتی ژرف تحلیل کرده و معتقد است که رابطه حرفه و فهم

حرفه‌ای^۱ معلم، رابطه نظریه و عمل نیست. به نظر او حرفه و فهم حرفه‌ای معلم، مربوط به حوزه حکمت عملی^۲ است و ماهیت نظری و وابسته به اندیشه ندارد؛ و کسانی که خواسته‌اند فهم حرفه‌ای معلم را به نحو علمی تبیین کنند، و آن را در قالب علم اخلاقی یا عملی ارائه دهند توفیقی نیافته بلکه بر ابهام آن نیز افزوده‌اند. زیرا بنا به نظر وی، علم مبتنی بر مشاهده و آزمایش است در حالی که حکمت عملی که ارسطو آن را مطرح کرده است با چنین معیارهایی سازگاری ندارد و با آن مغایر است (۱۹۹۵، ص ۳۲۴). از نظر دیوید کار، مباحث نظری در تعلیم و تربیت، با اخلاق و داوری‌ها و ارزیابی‌های اخلاقی رابطه تنگاتنگ دارد؛ بنابراین با آن بیشتر تناسب دارد تا با مقوله آماده‌سازی حرفه‌ای معلمان (۱۹۹۲، ص ۲۱۴). از این رو رویکردهایی که دانش حرفه‌ای را با نظریه‌های دانشگاهی هم ردیف می‌شمارند در اشتباه هستند.

نکته دومی که دیوید کار با استفاده از آرای ارسطو مطرح کرده است، تفکیک انواع استدلال است. استدلال دو نوع است: استدلال مربوط به شرح و توصیف جهان (آنچه هست)، و استدلال مربوط به تغییر جهان، مبتنی بر آنچه مورد تمایل است (آنچه باید باشد). استدلال نوع دوم که ناشی از شرایط عینی و ابراز تمایل به نتایج دستوری است، استدلال عملی^۳ است که خود تقسیم بندیهای فرعی دارد و می‌توان آن را به استدلال^۴ فنی و استدلال اخلاقی^۵ تقسیم کرد. استدلال اخلاقی در باره ارزشهاست^۶ و استدلال فنی گرفته شده از ارزشهاست که با تأمل در رابطه میان عوامل و ابزارها حاصل می‌شود (ص ۳۱۹). هر دو این استدلال‌ها به حوزه عقل عملی مربوط است. اما تعلیم و تربیت در حوزه استدلال اخلاقی است متنها در باور رایج، تعلیم و تربیت را دانش عملی از نوع استدلال فنی می‌شناسند و به همین سبب همواره تعلیم و تربیت با خطر فن‌گرایی مواجه است (دیوید کار، ۱۹۹۲، ص ۲۴). روشن است که ماشین را به هر صورت می‌توان تعمیر کرد (استدلال فنی)، اما انضباط در کلاس را نمی‌توان از هر راهی اجرا کرد (استدلال اخلاقی).

1. Occupational understanding

2. Phrenesis

3. Practical reasoning

4. Technical reasoning

5. Moral reasoning

6. Reasoning about values

تمایز دیگر، میان استنتاج عملی^۱ و استدلال عملی است که به نظر "کار" به رابطه «است» و «باید» مربوط می‌شود. او در مورد استنتاج عملی می‌گوید: هرگاه "الف" ابزار نیل به "ب" و "ب" مورد تقاضا باشد و مانعی وجود نداشته نباشد، «باید» تولید می‌شود مبنی بر اینکه برای تحقق "ب"، "الف" باید انجام شود. اما استدلال عملی، استدلال اخلاقی در میدان عمل است. ممکن است شقوق مختلفی از هدف‌های متعارض و مقتضیات وجود داشته باشد و لازم باشد از میان آنها انتخاب کنیم. این انتخاب از میان راه‌حل‌های بدیل مربوط به عمل^۲ است طوری که در انتخاب، آزادی هست و امکان تشخیص تعارض‌ها هم وجود دارد (کار، ۱۹۹۵، ص ۳۲۱). تدریس در حوزه استدلال اخلاقی است زیرا معلم در میدان عمل و در مواجهه با موقعیت‌های مختلف با توجه به هدفمندی کارش دست به انتخاب می‌زند. قابل ملاحظه است که، هرچند دیوید کار فعالیت معلم را هنر معرفی نمی‌کند اما آن را به حکمت عملی و استدلال اخلاقی ربط می‌دهد که تا حدی با تعبیر هنر بودن تدریس نزدیک است.

اما دیویدکار نیز با آن که حرفه معلمی را در حوزه حکمت عملی تعریف می‌کند، معلم را بی‌نیاز از نظریه نمی‌داند. دیویدکار به طور صریح می‌گوید که هیچ عمل تربیتی را از نظریه، گریزی نیست و برای رفع کشاکش‌ها معلم به اصولی نیاز دارد (۱۹۹۵، ص ۳۱۳). البته قابل تردید است که هر معلمی به سوال‌های ارزشی بیانده‌شد، اما مطمئناً با تکیه بر دسته‌ای از ارزش‌ها تدریس می‌کند که حاصل باورهای مثبت و منفی خود او یا دیدگاه‌های مقام مافوق او است. معلم به این مباحث نیاز دارد و اگر خود به این مباحث نپردازد بدین معنی نیست که نسبت به آنها بی‌تفاوت است، بلکه به نظر دیویدکار در چنین شرایطی او خود را آلت دست دیگران کرده است (۱۹۹۲، ص ۲۵۰). وی با آنکه قلب فهم حرفه‌ای را مقوله‌ای اخلاقی و ارزش‌یابانه می‌داند، اما معتقد است فهم نظری به آن شکل می‌دهد. بدین معنی که شناخت و کسب معرفت نسبت به شرایط و مقتضیات حرفه معلم، مبنای نحوه روبه‌رو شدن او با مسائل و داوری‌های اخلاقی می‌شود.

بدین ترتیب، رابطه نظریه و عمل تربیتی مبتنی بر دیدگاه دیویدکار رابطه‌ای با واسطه است. عمل تربیتی، عمل حرفه‌ای معلم و نتیجه فهم حرفه‌ای او است؛ این فهم، مبنای

اخلاقی دارد و به حکمت عملی مربوط است؛ اما نظریه‌ها که در حوزه حکمت نظری قرار می‌گیرند در شکل‌دهی این مبنای اخلاقی نقش اساسی دارند. نظریه تا اینجا را شامل می‌شود؛ یعنی پس از شکل‌دهی دیدگاه‌ها، آنچه به عنوان عمل حرفه‌ای معلم رخ می‌دهد دیگر سروکار مستقیمی با نظریه ندارد. اما چون عمل تربیتی برابند مجموعه عوامل و شرایط است که نظریه به تنهایی تعیین‌کننده آن نیست به خصوص برای ایجاد رابطه اصولی میان مجموعه شرایط و اجزای عمل، حکمت عملی در راستای حکمت نظری به کار گرفته می‌شود.

بر این اساس، دیوید کار اصولاً "صورت مسئله را صحیح نمی‌داند و قبول ندارد که موضوع رابطه میان نظریه و عمل، با موضوع معلم و کار حرفه‌ای او قابل جمع باشد و این دو مقوله را مستقل از یکدیگر می‌شناسد. وی چنین موضعی را مقابل دیدگاه کسانی اتخاذ می‌کند که تربیت معلم موفق را مساوی با آموزش نظریه‌ها به دانشجو - معلمان و فهم حرفه‌ای را مساری با فهم نظری می‌دانند. اما دیدگاه وی آن است که با آشنایی هر چند کامل معلمان با نظریه‌ها نیز عمل مطلوب حرفه‌ای ایشان تضمین نخواهد شد. دانشجو - معلمان باید با نظریه‌ها آشنا شوند تا شناخت حاصل، موجب شکل‌دهی دیدگاه‌های اخلاقی ایشان و نیز درک کارکرد اخلاق در تعلیم و تربیت شود. حاصل این امر، نگرش و بستری است که می‌توان آن را فهم حرفه‌ای معلم دانست و عامل جهت - دهی به مهارت‌های حرفه‌ای معلم می‌شود.

کلارک^۱ نیز نقش نظریه را ایجاد دیدگاه برای معلم می‌داند که چنانچه تحلیل‌هایی از موضوع‌های مختلف مانند هوش، بازی، و مانند آن به عنوان عناصر تشکیل‌دهنده چنین دیدگاهی پذیرفته شود، پیامدها^۲ در باره چگونگی عمل خواهد داشت (۱۹۸۹، ص ۳۹).

این توضیحات، دو نکته را در بردارد: نخست آنکه عمل معلم، نیازمند نظریه است حتی اگر واجد خصیصه هنری یا دارای ماهیتی در حوزه حکمت عملی باشد. سپس چگونگی تبیین این رابطه و نسبت میان نظریه‌های تربیتی و عمل معلم است. نظریه، در عمل معلم نقش و اهمیت دارد اما به تنهایی عمل معلم را نمی‌سازد. با این

حال، اگر نظریه‌ها در اختیار نباشند عمل حکم ظرفی خالی را می‌یابد. نظریه، محتوای عمل است. البته مانند ظرف و مظروف کاملاً "گویا نیست زیرا حتی اگر ظرفی بدون محتوا بماند خود وجود خارجی دارد. ظرف و مظروف هویت مستقل دارند، اما عمل و نظریه هرچند به‌طور مجزا مورد بحث قرار می‌گیرند، در واقع، عمل بدون محتوا نمی‌تواند وجود خارجی داشته باشد و این دو در دنیای خارج قابل تفکیک نیستند. یعنی هرچند نظریه‌هایی وجود دارند که هنوز عملی نشده‌اند اما در هر عملی در واقع ردپایی از نظریه یا نظریه‌هایی وجود دارد که آن عمل، تحقق آنها در جهان خارج است. از این رو، در مرحله عمل آنچه وجود دارد وحدت نظریه و عمل است و عمل بدون نظریه وجود ندارد. نظریه صورت عمل است و ماده عمل بدون هرگونه صورتی امکان وجود نمی‌یابد.

حال این سؤال باقی می‌ماند که آیا نقش معلم با معضل شکاف بین نظریه و عمل نیز ارتباطی می‌یابد؟

معلم و مشکل شکاف بین نظر و عمل در تعلیم و تربیت

شکاف بین نظریه و عمل، به هنگام حرکت از حوزه نظریه و نزدیک شدن به حوزه عمل است که آشکار می‌شود و هر قدر نزدیکی به حوزه عمل بیشتر شود وجود چنین فاصله‌ای نیز بیشتر احساس می‌شود. بنابراین معلمان و مسئولان اجرایی آموزش و پرورش بیش از مسئولان سطوح تصمیم‌گیرنده چنین امری را در می‌یابند. اما زمانی که دانش‌آموزان از مدرسه فارغ‌التحصیل می‌شوند و از عهده وظایف شهروندی یا شغلی و یا حتی انسانی خویش به درستی بر نمی‌آیند، موضوع به طور گسترده طرح می‌شود که چرا میان اهداف و آرمان‌های آموزش و پرورش و محصولات آن چنین فاصله‌ای وجود دارد.

معلمان که با موقعیت‌های مختلف آموزشی و پرورشی و دانش‌آموزان مواجه هستند، بیش از همه وجود این فاصله را در می‌یابند. زیرا آموخته‌های آنها نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای ایشان در کلاس و در مقابل دانش‌آموزان باشد. بنابراین زمانی که از معلمان درباره ارزش آموخته‌های قبل از آغاز به کارشان سؤال می‌شود، معمولاً آن را

منفی ارزیابی می‌کنند (ویدین ۱ و گریمنت ۲، ۱۹۹۵، ص ۷)؛ و حتی سؤال بیشتر دانشجویان در کلاس‌های دروس تربیتی همین است که این درس‌ها به چه کاری می‌آید زیرا این مباحث و حتی رهنمودها بسیار دور از واقعیت است (زایس ۳، ۱۹۷۹، ص ۷۴؛ کار، ۱۹۹۲، ص ۲۴۷).

در تحلیل نسبت و نقش معلم در این میان، باید توجه داشت که چنین معضلی ریشه‌هایی عمیق در تحولات معرفت‌شناختی و فرهنگی دوران معاصر دارد و کارکرد معلم به تنهایی عامل ظهور چنین فاصله‌ای نیست. اما معلم کسی است که در نهایت به آرا و نظریه‌های تربیتی عمل می‌کند. بنابراین، هرچند نقش معلم به گونه‌ای نیست که بتواند سطوح اساسی تر و زیربنایی تر را در ایجاد اساس معضل شکاف بین نظریه و عمل تحت تأثیر قرار دهد اما به سهم خود در این باره موثر است. حتی شاید آنچه بتوان آن را سهم و نقش معلم در ظهور چنین شکافی دانست خود، معلول اشکالات زیربنایی تر است. چون بحث در باره این عوامل زیربنایی در اینجا مورد نظر نیست، صرفاً به توضیح کوتاهی در این باره بسنده می‌شود. توضیح آنکه تغییر در شرایط اقتصادی - اجتماعی و سیاسی در جهان معاصر، منجر به تغییر نگرش نسبت به تعلیم و تربیت و تغییر انتظارات از آن شده به گونه‌ای که معنی، مفهوم، و وظایف تعلیم و تربیت را دچار تحول ماهوی کرده است (ویلفرد کار ۴، ۱۹۹۰). از سوی دیگر، مبانی معرفت‌شناسی جدید حاکم بر علوم تجربی علم تعلیم و تربیت را دچار انفعال، تشتت، و چندگانگی کرده است (والکر، ۱۹۸۵). نظریه‌های تربیتی محصول چنین شرایطی هستند و بنابراین در تحقق عملی با مشکل مواجه می‌شوند. چنین شرایطی شکاف بین نظریه و عمل تربیتی را به وجود می‌آورد و رفع آن، تحول عمیقی را در معرفت‌شناسی و ساختار علم تعلیم و تربیت می‌طلبد. سهم معلمان را در ظهور این شکاف می‌توان در موارد زیر توضیح داد:

۱. نگرش و شناخت معلم از جایگاه نظریه‌های تربیتی و آموزشی که با آنها آشنا می‌شود، واقع‌بینانه نیست. به خصوص در کلاس، دروسی مانند فلسفه آموزش و پرورش، اصول آموزش و پرورش، و تاریخ آموزش و پرورش اغلب این سؤال مطرح

1. Wideen

2. Grimment

3. Zais

4. Wilfred Carr

می‌شود که نقش این دروس در حرفه معلم و رفع نیازهای حرفه‌ای او چیست. دانشجویان نسبت به اهمیت نگرش اصولی به مسائل تعلیم و تربیت و داشتن تصویر کلی از موضوع و اهمیت نظریه‌های کلان تعلیم و تربیت در این باره واقف نیستند و انتظار دارند دروس تربیتی فقط دستورالعمل‌های دقیق انجام کار و یا راه حل مشکلات را ارائه دهد و ارتباط بین کار روزمره و مباحث درسی کاملاً "مستقیم و آشکار باشد.

۲. دانشجو - معلمان و معلمان با نظریه‌ها آشنا می‌شوند اما نسبت به آنها تعلق خاطر ندارند و در واقع برای آنکه دانش تربیتی خود را به کار گیرند و عملی سازند مهیا نمی‌شوند. به عبارت دیگر، جنبه عاطفی در آموزش نظریه‌ها به دانشجویان به قدر کافی مورد توجه قرار نمی‌گیرد و نظریه‌ها جاذبه‌ای برای آنها ندارند. در چنین شرایطی، آنها با نظریه‌های تربیتی رسمی آشنا می‌شوند اما براساس آموخته‌های غیررسمی خود عمل می‌کنند.

۳. آشنایی با نظریه‌ها مهم است اما به موازات آن، درک موقعیت‌ها و شناخت این امر که هر نظریه در کدام موقعیت باید مورد استفاده قرار گیرد نیز به همان اندازه اهمیت دارد. یکی از مشکلات آن است که معلمان با وجود آشنایی با نظریه‌ها نمی‌توانند موقعیت‌های مربوط به آن را بشناسند و دریابند به‌طور مثال موقعیت "الف" از مصادیق اجرای نظریه "ب" است. ضعف دیگری که به همین جنبه یعنی عدم شناخت و درک موقعیت‌ها برمی‌گردد آن است که معلمان بدون در نظر داشتن موقعیت و شرایط عینی دست به عمل می‌زنند. لین هارت می‌گوید: معلمان به این دلیل معمولاً "در نیل به آرمان هایشان به خصوص آرمان‌های فکری - فلسفی ناکام می‌شوند (۱۹۹۵، ص ۴۵). چنین ضعف‌هایی ناشی از آن است که بنیة علمی آنها بیش از بنیه مهارتی ایشان در آموزش مورد توجه قرار می‌گیرد.

وجود چنین شرایطی می‌تواند منجر به این امر شود که معلم نقش خود را به عنوان واسطه پایانی سیر حرکت از نظریه تا عمل به درستی اجرا نکند و عامل بخشی از ناکامی‌ها در این باره شود. بدیهی است برای رفع یا جلوگیری از بروز چنین مشکلاتی لازم است تا معلمان به گونه‌ای مناسب‌تر تربیت و آماده شوند. مشکلاتی که در اینجا مطرح شد عمدتاً "به نحوه آموزش و پرورش معلمان مربوط می‌شود و نمی‌توان علت آن را ضعف شخصیتی یا مهارتی بعضی از آنها دانست؛ زیرا حتی اگر بتوان چنین مبنایی را

برای آن تصور کرد، نقش تربیت معلم تلاش برای رفع چنین ضعف‌هایی در دانشجو - معلمان است.

نتیجه

نظریه‌های تربیتی کارکردهای گوناگونی دارند. در این میان، کارکرد راهنمایی برای معلمان و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا مبنای تصمیم‌گیری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و نیز عمل معلم در کلاس قرار می‌گیرد. یافتن نسبت بین نظریه و عمل معلم که دارای ظرافت‌ها و پیچیدگی‌هایی است نشان می‌دهد که عمل معلم و تأکیداً تدریس، که همواره واجد خصیصه‌های علمی شناخته شده، حتی چنانچه تجربه‌ای هنری نیز تلقی شود به نظریه‌های تربیتی نیازمند است. زیرا عمل معلم محتوای خود را از نظریه‌های تربیتی می‌گیرد؛ اما چون ویژگی‌های عمل آن را پیچیده می‌سازد نحوه اتصال با نظریه تربیتی چندان ساده و روشن نیست. نظریه‌های تربیتی به طور مستقیم و بی‌واسطه تولید کننده عمل معلم نیستند، بلکه فهم حرفه‌ای وی را تحت تأثیر قرار می‌دهند و این فهم حرفه‌ای است که مبنای عمل حرفه‌ای معلم است. بنابراین نظریه، بستری است برای تکوین فهم معلم نسبت به کار و حرفه او که هدف و سیر مهارت‌های حرفه‌ای او را نیز تعیین می‌کند. با توجه به نقش نظریه در شکل‌دهی عمل، آنگاه که میان نظریه‌ها و عمل معلم با محصولات فرایند تعلیم و تربیت، فاصله یا شکاف ایجاد می‌شود معلم نیز در این باره مؤثر است زیرا معلمان نسبت به ضرورت آشنایی با نظریه‌ها توجه نمی‌شوند. معلمان علی‌رغم آموختن نظریه‌ها در طول دوره آموزشی، در خلال دروس مختلف نسبت به آنها تعلق خاطر نمی‌یابند و به سبب فقدان کارورزی اصولی و کافی، در شناسایی موقعیت‌های به‌کارگیری نظریه‌های مختلف توفیق کافی ندارند. بدین ترتیب، برای آنکه معلم نقش خود را به طور اصولی و کامل ایفا کند، لازم است تا موضوع تربیت معلم از طرف مسئولان و متخصصان تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گیرد.

مآخذ

- Bloom, Benjamin S. (1972). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Carr, David (1992). "Practical Enquiry, Values and the Problems of Educational Theory". *Oxford Review of Education*, Vol.18, No.3, PP.241-251.
- Carr, David (1995). "Is Understanding the Professional Knowledge of Teachers a Theory - Practice Problem?". *Journal of Philosophy of Education*. Vol.29, No.3, PP. 311 - 331.
- Carr, Wilfred (1990). "Educational theory and It's Relation to Educational Practice", in Entwistle, Neel. *Handbook of Educational Ideas and Practice*. London: Routledge.
- Clark, Charles (1989). "Why Teachers Need Philosophy?" *Journal of Philosophy of Education*. Vol.23, No.2.
- Eisner, Elliot W. (1979). *The Educational Imagination*. U.S.A.: McMillan Publisher Co. Inc.
- Gage, Nathaniel Lees (1963). *Hand Book of Research on Teaching*. Rand McNally. Chicago.
- Harris, Ilene B. (1985). "An Explanation of the Role of Theories" *Journal of Curriculum and Supervision*. Vol.1, No.1, PP. 27-55
- Leinhart, Gaea [et al] (1995). "Commentary Integrating Professional: The Theory of Practice and the Practice of Theory". *Learning and Instruction*. Vol.5, PP. 401-408.
- McClelland, V. Alan; Varma, Red P. (1989). *Advances in Teacher Education*. Great Britain: Routledge.
- Simpson, J.A; Weiner, E.S. (1989). *The Oxford English Dictionary*. S.V
- Snelbecker, Glen E. (1974). "An Introduction to Theory and Construction". in *Learning Theory, Instructional Theory and Psychoeducational design*. New York: McGraw-Hill Company.
- Walker, J.c. (1985). "The Philosopher's Touchstone, Towards Pragmatic Unity in Educational Studies" *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 19, No. 2, PP. 181 - 198.
- Wideen, Marvin F.; Grimment, Peter P. (1995). *Changing Times in Teacher Education, Restructring or Reconceptualization?*. Great Britain: Falmer Press.
- Zais, Roberts (1976). *Curriculum Principles and Foundations*. New York: Y. Crowell Company LTD Thomas.

دانش در تنگنای کاربردپذیری: نگاهی انتقادی از منظر تعلیم و تربیت^۱

فرشته آل‌حسینی

کارشناس ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش

خسرو باقری

دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

چکیده

تاریخ دریافت ۱۳۸۴/۸/۲۸ • تاریخ تأیید ۱۳۸۵/۳/۷

با اتخاذ رویکرد مدرن که نشانگر حرکت به سوی عقلانیت است و به‌منظور حفظ و تثبیت تفوق انسان بر طبیعت، دانش مدرن با ویژگی‌هایی همچون، عقلانیت، عینیت، واقع‌گرایی، آزمون‌پذیری، و اخیراً کاربردپذیری، صورت تحقق می‌پذیرد. دانش مدرن در مواجهه با خواسته‌های دقیق و سخت‌گیرانه عقلانیت مدرن و مطابق با معیارهایی که این نوع عقلانیت برای صحت تفکر مشخص می‌کند در روندی تقلیل‌گرایانه طی طریق می‌کند تا در عصر اطلاعات، در معادله‌ای جدید استقرار یابد. تحقیق حاضر، از رهگذر یکی از شناخته‌شده‌ترین نظریه‌ها و تأکید خاص بر تحلیل ژان‌فرانسوا لیوتار از وضعیت دانش در جوامع کنونی، به پیگیری اهداف خود در قلمرو تعلیم و تربیت پرداخته است. بر این اساس، تعلیم و تربیت برای مواجهه آگاهانه با چالش‌های پیش‌رو، نیازمند آن است که بازتاب پژوهش فلسفی در قالب «حرکت بازگشتی به مفروضات» را به‌منظور کاستن از دشواری‌های برخاسته از ذات حرکت‌های شتاب‌گونه و گاه انفجاری در حوزه تصمیم‌گیری؛ همچنین ارتقاء بینش سیاسی معلمان و دانش‌آموزان، و تجهیز آنان به بینشی ژرف‌نگر در باب مسائل دانش و مناسبات آن با سایر حوزه‌ها را وجهه عمل خود قرار دهد.

کلید واژه‌ها: مدرنیته، عقلانیت، دانش، کاربردپذیری، لیوتار، فلسفه تعلیم و تربیت

۱. مقاله حاضر، برگرفته از رساله کارشناسی ارشد، ارائه شده در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران است. بدین‌وسیله از استاد مشاور سرکار خانم دکتر حسینی قدردانی می‌شود.

مقدمه

نگاره «دانش قدرت است» بیکن، غرب را برآن داشت که درک و برداشت خود را از دانش در جهت پیشبرد مقاصد فناورانه به کار گیرد. اوج تجلی سلطه فناوری در قرن بیستم، عده‌ای را بر آن داشت که انگاره مدرن دانش را مورد نقد فلسفی و اجتماعی قرار دهند و ریشه عارضه سلطه جویی فناوری را که قرار بود واسطه نیل بشر به سعادت باشد، در ذات «نگرش» به «دانش مدرن» جست و جو کنند. در باور ناقدان مکتب فرانکفورت (۱۹۵۵)، این خطای نگرشی از همان جایی نشأت می‌گیرد که در نظر بیکن و دیگران، دغدغه دانش دیگر نمی‌توانست چیزی که مردمان نامش را «حقیقت» گذارده‌اند باشد، بلکه می‌بایست به فرآیندی اثربخش در حوزه عمل بدل گردد. بدین ترتیب، گرچه انتظار می‌رفت که دانش مدرن با انحلال اسطوره از جهان افسون‌زدایی کرده، وسیله‌رهایی از سلطه گردد؛ اما عملاً - با اتخاذ این رویکرد - از همان ابتدا با استقرار در میدان جاذبه قدرت و ثروت به ابزاری قدرت‌مند برای کسب سلطه بدل می‌گردد (آدورنو و هورکهایمر، ۱۳۸۴، ص ۲۹-۳۱).

هابرماس (۱۹۷۰) با اتخاذ مشی متعادل‌تری به نقد دانش و فناوری مدرن می‌پردازد. وی از یک سو، علم و فناوری را مایه بسط آزادی آدمی می‌پندارد، زیرا امکان سازگاری با محیط طبیعی و نیز حل مشکلات اجتماعی با راه حل‌های فناورانه را فراهم آورده؛ و از سوی دیگر، آن را مخل آزادی انسان می‌داند و آن هنگامی است که راه‌حل‌های فناورانه، به منزله تنها الگوی موجه و مشروع برای تأمل در باب مسائل اجتماعی یا هنجارین و اخلاقی زندگی در نظر گرفته شوند (باقری، ۱۳۸۱، ص ۸۵).

تلاش‌های هایدگر (۱۹۷۷) برای آشکار ساختن ماهیت فناوری به این نتیجه می‌انجامد که وی فناوری را افق هستی‌شناختی علم مدرن یا به عبارتی، امکان تحقق علم مدرن شناسایی کند؛ امکانی که تحقق یافته و مانع از تحقق امکان‌های دیگر شده است. وی با کاوش در وجوه و زوایای فناوری، آن را چون تقدیری در علم مدرن مستتر می‌یابد؛ «تقدیر» به معنای عازم بودن به سوی مقصدی، نه به معنای سرنوشت محتوم، آن‌گونه که تاریخ‌گرایی هگل آشکار می‌سازد. این تقدیر، انسان را به مسیر خاص خود

یعنی مسیر علم و فناوری مدرن سوق می‌دهد و انسان که مخاطب قرار گرفته و نه مجبور، باید بپذیرد با پذیرش این تقدیر، این خطر را پذیرفته که خود را از طریق‌های دیگر استحصال دانش و قلمروهای دیگری که حقیقت، خود را در آن می‌نمایاند، محروم ساخته است. بنابراین، انگاره مدرن دانش، که فناوری را چون تقدیری در خود نهفته دارد، تنها امکانی از میان امکانات دیگر به حساب می‌آید، درحالی‌که با تلاش طراحان مدرنیته در طول دو قرن، یگانه راهی که بشر را به سعادت رهنمون می‌گردد تصویر شده است و چشم‌انداز آن نیز مدینه فاضله فناوریانه‌ای است که علم و فناوری با دست یافتن به جایگاه حقیقی خود، با تأثیرگذاری بر چگونگی ساخت و شکل‌گیری جوامع، نظم نوینی را بر محور «توسعه» و «پیشرفت» (به یک معنا) حاکم می‌گردانند.

نیمه دوم قرن بیستم را می‌توان صحنه ظهور رادیکال‌ترین گرایش‌ها در جهت بی‌ایمانی نسبت به عقل، علم، فناوری، و پیشرفت دانست. پافشاری علم در معرفی خود به‌عنوان تنها نظام معرفتی شایسته اعتنا، خلوص‌گرایی و خودشیفتگی مستتر در علم مدرن و جزم‌گرایی، با ظهور نوعی نسبی‌گرایی مورد چالش قرار می‌گیرد که سرمنشاء هر دو جریان جزم‌گرا و نسبی‌گرا، ویتگنشتاین با اتخاذ دو رویکرد در حیات فکری خود است.

لیوتار از جدی‌ترین ناقدان دانش و فناوری مدرن در دهه‌های اخیر به‌شمار می‌آید. در دوران شکوفایی مدرنیته، نظر بر این بود که «دانش علمی» معیاری جز حقیقت‌یابی را دنبال نمی‌کند و از همین‌رو، بر دانش‌روایی که معیارهای شناختی و اخلاقی و زیباشناختی را با هم درآمیخته و بیش‌تر به افسانه می‌ماند تا حقیقت، برتری یافته است. تحلیل لیوتار در خصلت‌یابی از «دانش علمی» نشان می‌دهند، اکنون این سخن در هاله‌ای از ابهام قرار دارد، زیرا شواهدی دال بر این حقیقت وجود دارد که پیگیری دانش علمی صرفاً به منظور حقیقت‌یابی و سودمندی صرفاً عملی آن برای سعادت بشر نمی‌باشد، بلکه معیار دیگر نیز هست که بر معیار «درستی» تأثیر می‌گذارد. معیاری که دانش را در تنگنای نگرشی محدود و فروکاهنده، دچار فقر مفرط و پیش‌رونده‌ای

ساخته و زنگ خطر را برای نظام‌های آموزشی‌ای که دیدگاه خود نسبت به دانش و مسائل آن را به این نگره محدود ساخته‌اند به صدا درآورده است.

درحالی‌که لیوتار از موضع یک فیلسوف، به مطالعه وضعیت دانش پرداخته است، لذا زمینه تحقیق خود را شاکله مفهومی^۱ «عصر پسا-صنعتی» قرار داده است که وجه مشخصه آن کامپیوتری شدن جوامع و اطلاعاتی شدن دانش است. با توجه به مباحثی که در باب پیدایی نوعی روشنگری درباره نسبت دانش با اشکال جدید قدرت - از جمله قدرت اقتصادی و سیاسی در چارچوب معیارهای نظام سرمایه‌داری، همچون معیار "کاربردپذیری" - مطرح است در ابتدا، به بررسی آراء لیوتار در این خصوص می‌پردازیم، سپس توجه خود را از خلال این بررسی به فلسفه تعلیم و تربیت معطوف کرده از منظر آن به ارائه‌ی پیشنهادهایی برای تعلیم و تربیت خواهیم پرداخت.

دیدگاه فلسفی - اجتماعی لیوتار در باب دانش

آنچه از نظر بل (۱۹۷۴) "پسا-صنعتی"، از نظر گیدنز (۱۹۹۰) "مدرنیته بنیادی"، از نظر هابرماس (۱۹۹۴) "طرح ناتمام مدرنیته" است؛ از نظر لیوتار (۱۹۷۹)، یک «وضعیت پست‌مدرن» است. وضعیتی که مفاهیم مطرح در آن با رگه‌هایی از اندیشه‌های پسا-ساختارگرایانه^۲ و شالوده‌شکنانه خود برای عنصر زبان جایگاه ویژه‌ای قائل است؛ به گونه‌ای که آبشخور اصلی و مبدأ بسیاری از معانی در آن به بازی‌های زبانی ویتگنشتاین باز می‌گردد. جایی که در آن "درک ما از مفهوم" بستگی تام به درک ما از مفهوم «پیروی از قواعد» دارد. در وضعیت پست‌مدرن، هر بازی، ناظر بر بخشی از اعمال و کنش‌هاست و زبان، از چنان توانشی برخوردار است که می‌تواند در هر بازی

۱. یک طرح یا شاکله مفهومی (conceptual schemata) نسبت‌های خاصی از واقعیت پیچیده را برمی‌گزیند و آن را در ذیل یک سرفصل دسته‌بندی می‌کند؛ به این منظور که شباهت‌ها و تفاوت‌ها را تشخیص دهد. (بل، ۱۹۷۴، ص ۹).

۲. کلنر و پست (۱۹۹۱)، پسا-ساختارگرایی را، بخشی از ماتریس نظریه پست‌مدرن می‌دانند و زیرمجموعه یک سری گرایش‌های نظری؛ فرهنگی و اجتماعی که اساس گفتارهای پست‌مدرن را تشکیل می‌دهد، تفسیر می‌کنند. بنابراین، از لحاظ گستردگی و شمول، دامنه مباحثات پست‌مدرن نسبت به ساختارگرایی وسیع‌تر است.

قالبی متناسب با قواعد آن بازی ایجاد کرده، معانی مختلفی برای واژه‌ها و گفتارها وضع کند. بدین ترتیب، هر بازی زبانی، جریانی است هدف‌مند که در برابر تحمیل معانی بر واژه‌ها از خود مقاومت نشان می‌دهد و گفتار و کردار افراد شرکت‌کننده را با معیارها و قواعد خود، مورد داوری قرار می‌دهد. معیارها و قواعدی که قبلاً توسط افراد شرکت‌کننده یا طرفین بازی مورد پذیرش قرار گرفته است باید مشروعیت نیز بیابد. در وضعیت پست‌مدرن، دانش علمی در کنار فلسفه، سیاست، اخلاق، و دانش‌روایی یک بازی زبانی به شمار می‌آید؛ اما بازی زبانی ای که نمی‌تواند بدون توسل به دیگر بازی‌ها - چون فلسفه و سیاست - به قواعد بازی خود مشروعیت ببخشد. بنابراین، نقطه عزیمت لیوتار در تحقیقش درباره وضعیت دانش در جوامع پست‌مدرن، بررسی این مسئله است که دانش علمی چگونه زمینه مشروعیت، اعتبار، و اعتماد را برای خود فراهم می‌سازد.

به‌طور مشخص از قرن هجدهم به بعد بسیاری از داعیه‌های حقیقت با محک علم آزموده شده‌اند که این امر به بی‌اعتباری بسیاری از این داعیه‌ها انجامیده است. بررسی مبانی نظری تحقیق نشان داد افراطی‌ترین شکل این فرآیند در بی‌اعتباری فلسفه توسط گرایش اثبات‌گرایانه تبلور یافته است. همچنین مشاهده شد که علم، چگونه با سعی فلسفی طراحان مدرنیته اعتبار یافت؛ و چه در قالب ایده‌رهای بخشی‌بیکنی و روشنگران و چه در قالب تاریخی‌گری هگلی یگانه راه منجر به سعادت بشر تصویر شد؛ بنابراین، علم و محصول بلافصل آن فناوری، با تنفیذ گفتمان مشروعیت‌بخش خاص خود، یعنی فلسفه، مشروعیت یافتند؛ لذا با افول روایت‌های مشروعیت‌بخش، در گرداب هولناک فقدان مشروعیت فرو می‌غلطند.

لیوتار در «وضعیت پست‌مدرن» دانش را در بستر «بحران روایت‌ها» مورد بررسی قرار می‌دهد. بدین ترتیب، واژه پست‌مدرن توصیف شرایط زیر است:

- از یک سو، به علت وجود شواهدی دال بر عدم تحقق آزادی، رهایی، و عدالت مورد ادعای روایت‌های کلان و عدم تناسب آن با تجارب کنونی بشر منجر به «بی‌اعتقادی و عدم ایمان به فراروایت‌ها» و در نتیجه انحطاط و فروپاشی آن‌ها شده

است.^۱ لذا مسئله‌شماره‌یک در وضعیت پست‌مدرن، یافتن بدیل مشروعیت‌بخش دیگری برای "دانش علمی" است.

- از سوی دیگر، با فروپاشی روایت‌های کلان، ساختار سلسه مراتبی گفتارها نیز فرو ریخته است؛ پس علم نمی‌تواند در مسند مرجعیت، برای بازی‌های دیگر اعتبار و مشروعیت تنفیذ کند و «مهم‌تر از آن این‌که حتی قادر به مشروعیت بخشیدن به خود نیز نیست» (لیوتار، ۱۳۸۰، ص ۱۲).

کارول،^۲ اختصاراً آنچه را توسط لیوتار در وضعیت پست‌مدرن تصویر می‌گردد این‌گونه تشریح می‌کند:

«حساسیت به تکثر، پیچیدگی، تناقض‌نمایی، تناقض، و به‌هم‌آمیختگی و شوق به بازشناختن، محترم شمردن و معنا بخشیدن به آن‌ها بدون این‌که بخواهیم هرگونه هویت یا تفرّدی را به بت بدل کنیم یا ای‌نکه ویژگی‌های خاص آن را فروبکاهیم یا نفی کنیم. آنچه هست عبارت است از بازشناسی تفرّد و نسبت همه معیارها و، دست کم در عرصه‌های هنر، فلسفه و سیاست، توجه به ضرورت‌های خاص داوری، بدون معیارهای ثابت و از پیش تعیین شده. آنچه هست عبارت است از شوق برای عدالت، بدون تضمین آگاهی دقیق از این‌که چه صورتی از حقیقت را بایست پذیرفت، یا بهترین (یا «عادلان‌ترین») وسائط برای دستیابی به عدالت چیست. همچنین، آنچه هنوز هست عبارت است از شوق برای دانستن، اما بدون تضمین آگاهی دقیق از این‌که دانش چیست یا چه خیری از خود دانش یا از دانستن آنچه فرد می‌داند عاید می‌گردد» (کارول، ۲۰۰۰، ص ۱۱).

۱. کالینیکوس از قول لیوتار نقل می‌کند: «ایده‌ی پیشرفت به مثابه امری ممکن، محتمل یا ضروری ریشه در این قطعیت دارد که تکامل هنرها، فناوری، دانش و آزادی برای کل بشریت سودمند است. پس از دو قرن ما بیش‌تر علاقه‌مند هستیم عکس آن را تأیید کنیم. نه لیبرالیسم اقتصادی و نه سیاسی، نه انواع مختلف تفکر مارکسیستی که از درون دو قرن اخیر سر برآورده اند از اتهام جنایت علیه نوع بشر مبرا نیستند.» (کالینیکوس، ترجمه‌ی فرهادی، ۱۳۸۲، ص ۲۶)

² D.Carroll

جغرافیایی که در وضعیت پست مدرن پیش‌رو داریم، صحنه تلاش آتشفشان خاموشی است که زمانی با فوران اندیشه‌های طراحان مدرنیته، مرحله به مرحله، علم را بر قلّه باشکوه خود نشانده بود؛ اما اکنون با تشدید فعالیت‌های آتشفشانی در لایه‌های بنیادی تفکر و اندیشه غرب و جابجایی ناگهانی لایه‌های تفکر بر اثر «چرخش زبانی»^۱ در سده اخیر، با لرزشی مهیب فرو می‌پاشد و پاره‌های خود را بر سطح زمین می‌پراکند. هر پاره معرفتی، بی آنکه ربطی به دیگری داشته باشد، پهنه‌ای را اشغال کرده و منظری برای خود آفریده است؛ منظری که به هیچ روی از سطح بالاتر و برتری برای تسلط بر دیگری برخوردار نیست.

لیوتار در واقع با تأثیرپذیری از دو جریان تأثیرگذار در فلسفه و علم‌شناسی - که البته آن دو نیز بی‌ارتباط با هم نبودند - تحت رهبری فکری ویتگنشتاین و کوهن^۲ از تکرار بازی‌ها، عدم‌تجانس آنها و در نتیجه قیاس‌ناپذیری آنها جانبداری می‌کند. اما همان‌طور که ساموئل وبر^۳ متذکر شده است، متناقض‌نمایی که لیوتار خود را در تور آن گرفتار می‌یابد، دقیقاً حاصل همین پافشاری او بر استقلال کامل بازی‌های زبانی است. این متناقض‌نما، تجلی تناقض بیان‌نشده در پس‌زمینه اندیشه فرد ضد بنیادگراست، یعنی آرزوی دستیابی به منظری که با نگرستن از آن بتوان هویت خاص و منحصر به فرد همه منظرها را تضمین کرد. بدین ترتیب، گفتار دربردارنده ادعایی مبنی بر اینکه «هیچ گفتاری واجد مقام و منزلتی خاص نیست»، خود را در مقامی واجد منزلت خاص، نشانده است (راش، ۱۳۷۷).

چنان‌که گفته شد با جابجایی لایه‌های بنیادی تفکر غرب و «چرخش زبانی»، نظم حاکم بر وضعیت جدید یک نظم افقی است، نه سلسله‌مراتبی. در این نظم جدید، فلسفه فاقد قدرت مشروعیت‌بخشی و دانش علمی نیز فاقد قدرت هژمونیک و حق مرجعیت برای تنفیذ حکم برای سایر بازی‌هاست. نظم حاکم در «وضعیت پست‌مدرن»،

^۱ Linguistic Turn

^۲ Kuhn

^۳ S. Weber

نقش‌ها و کارویژه‌های جدیدی برای این دو رقم زده است و بدیل مشروعیت‌بخش دیگری برای دانش علمی جست و جو می‌کند.

لیوتار در کتاب مشهور خود، «تباین: مصاف تعابیر»^۱ به انتساب نقش جدیدی به فلسفه مبادرت می‌ورزد. در این نقش جدید، فلسفه دیگر کاری جز حمایت از گفتارها در قبال تجاوز گفتارهای دیگر، که دچار خود بر تربینی‌اند، ندارد. در این راه، مسئولیت فیلسوف کشف و تشخیص انواع تباین‌ها و نجات عقلانیت‌های خرد از خطر حذف و طرد و شناخته نشدن است.

در پروژه فلسفی لیوتار «تباین» به دلیل استقلال ریشه‌ای و قیاس‌ناپذیری^۲ بنیادی بازی‌ها اجتناب‌ناپذیر است (لیوتار، ۱۹۸۸، ص ۲۲۰). بنابراین فقدان در ملاقات گفتارها و در نقاط تماس آنها با یکدیگر، به علت فقدان قانون کاربردپذیر برای داوری میان آنها، «تباین‌ها» به وجود می‌آیند؛ پس، گونه‌ای گفتار نیاز است که با کشف این «تباین‌ها» مانع از سرکوب یکی توسط دیگری گردد. اما چرا قوه داوری اعطا شده به ژانر فلسفه، خود یک بازی و تابع قواعد و محدودیت‌های آن به شمار نمی‌آید، چیزی است که ناقدان وی مورد پرسش قرار داده‌اند. چگونه می‌توان با فرض وجود گفتاری که فواصل میان «جزایر» گفتار^۳ را می‌پیماید برای چیزی امتیاز قائل شد که مجاز به آن نیستیم (بر طبق کلام پست‌مدرنیست که منکر نقش ماوراءروایتی برای هر گفتاری است). انتقاد دیگری که ناقدان وی مطرح می‌کنند آن است که تنها در صورتی می‌توان از اجتناب‌ناپذیر بودن تباین‌ها دفاع کرد که قائل به وجود وحدت [نظر] باشیم. وحدت نظر به وجود تفاوت‌ها، تبعیض‌ها، هماهنگی‌ها یا وفاق‌ها (راش، ۱۳۷۷). این اندیشه‌ها با گرفتار شدن در تور متناقض‌نمای «ارجاع به خود»، عملاً در جای خود متوقف

^۱ .The Different: Phrases in Dispute

^۲ .Incommensurability

^۳ «جزیره» تعبیری است که لیوتار در کتاب «تباین: مصاف تعابیر» به کار برده است. هر ژانری از گفتار مانند یک جزیره است و قوه داوری هم همانند یک تدارکات‌چی فاصله‌ی میان جزایر را طی می‌کند، به قصد ارائه‌ی کشفیات یا ابداعات جزایر دیگر

می‌شوند و از ادامهٔ راه باز می‌مانند. با انتساب نقش جدید به فلسفه و خلع قدرت مشروعیت‌بخشی از آن، مشروعیت دانش بر بنیاد دیگری نهاده می‌شود.

مشروعیت بر بنیاد کاربردپذیری

عقلانیت مدرن اقتضا می‌کند که دانش علمی، عینی و در عین حال کاربستی باشد؛ یعنی در همهٔ عرصه‌های زندگی بشر حضور یافته، با امکاناتی که به صورت فناوری فراهم می‌آورد، نیازهای بشر را برآورده ساخته، او را به سوی سعادت رهنمون شود. با چرخش زبانی، و تبدیل شدن دانش علمی به یک بازی زبانی، که صرفاً با عینیت و عقلانیت‌اش به خود مشروعیت می‌بخشد، لازم می‌نمود که معیار دانش علمی مورد واکاوی قرار گیرد.

در دوران مدرن، نظر بر این بود که «دانش علمی» معیاری جز «حقیقت‌یابی» را دنبال نمی‌کند و از همین‌رو، بر دانش روایی که معیارهای شناختی و اخلاقی، و زیباشناختی را با هم درآمیخته و بیشتر به افسانه می‌ماند تا حقیقت برتری یافته است. اکنون این سخن در هاله‌ای از ابهام قرار می‌گیرد و مورد پرسش واقع می‌شود، زیرا شواهدی دال بر این حقیقت وجود دارد که پی‌گیری دانش علمی، صرفاً به منظور حقیقت‌یابی و سودمندی صرفاً عملی آن برای سعادت بشر نمی‌باشد؛ بلکه معیار دیگر نیز وجود دارد که بر معیار «درستی» تأثیر می‌گذارد. لیونار این معیار را که در بازی فناوری کاربرد دارد، «کاربردپذیری» می‌نامد. «کاربردپذیری» معیاری است که به بازی علم وارد شده و گزاره‌هایی که در حالت صدق و کذب بیان و عرضه می‌گردید، در قالب «کاربردپذیری» یعنی بهترین معادلهٔ ممکن میان درون‌داد/برون‌داد، صورت‌بندی می‌کند (لیونار ۱۳۸۱، ص ۱۴۰).

اینکه چگونه معیار فنی بر معیار حقیقت تأثیر می‌گذارد، از آن‌روست که عقلانیت مدرن «عینیت» را وجه مشخصهٔ دانش علمی می‌داند. «عینیت»، مستلزم اقامهٔ برهان و اثبات است و به همین سبب، مستلزم هزینه‌های اضافی، برای ارتقاء ابزارها و شیوه‌های تولید برهان است. بدین ترتیب، مسئلهٔ جدیدی مطرح می‌شود: «اگر پول نباشد برهانی هم

نخواهد بود - و این بدین معنی است که تأیید گزاره‌ها و حقیقت نیز وجود نخواهد داشت. بازی‌های زبان علمی به بازی‌های گران‌قیمتی تبدیل می‌شوند که در آنها هرکسی که ثروتمندتر باشد بیش‌ترین بخت حقیقت را دارد. بدین ترتیب، میان ثروت، کارایی، و حقیقت معادله‌ای برقرار می‌شود.» (لیوتار، ۱۳۸۳، ص ۵۱۶)

بنابراین، «کاربردپذیری» با بالابردن توان تولید برهان، حق را به قدرت می‌افزاید، زیرا معیار فنی که هم‌اکنون در مقیاس وسیعی به دانش علمی وارد شده بر معیار حقیقت تأثیر می‌گذارد. معیار کاربردپذیری با ورود به قلمرو دانش، عملاً آن بخش از فعالیت حقیقت‌یابی را که نمی‌تواند کارایی خود را در مطلوب‌سازی موقعیت سرمایه‌گذار اثبات کند مطرود و محکوم به زوال خواهد کرد؛ و بدین ترتیب، تصور دانش برای ارزش ذاتی و درونی‌اش روزبه‌روز رو به زوال می‌رود و جای خود را به دانش به خاطر ارزش مبادله‌اش می‌دهد.

درک علم در چارچوب نظریه بازی‌های زبانی، لیوتار را بر آن داشت که حاکمیت اصل «کاربردپذیری» را در قلمرو علم مورد مشاهده فلسفی و اجتماعی قرار داده، اعلام کند که آنچه اکنون در عصر سیطره کامپیوترها به علم هدف معتبر می‌بخشد روایت‌های کلان مروج «دانش برای دانش» یا «دانش برای رهایی» نیست، بلکه فناوری در خدمت قدرت است که معیار خود را در قلمروی علم رواج داده، آن را به نیروی تولید در شیوه تولید سرمایه‌داری، کالایی برای خرید و فروش، و گروکشی در منازعات قدرت، تقلیل داده است.

لیوتار استدلال می‌کند که تحولات فناورانه نه تنها بر نحوه حقیقت‌یابی یا همان پژوهش علمی تأثیر گذاشته است، بلکه بر بنیاد همین اصل «کاربردپذیری»، آموزش و یادگیری را نیز تحت تأثیر قرار داده است. اسمارت^۱ بر پایه استدلال لیوتار بیان می‌کند: «پیشبرد بازده اجرایی [کاربردپذیری] هم بر تولید معرفت و هم بر انتقال معرفت تأثیر گذاشته است. در حوزه تحقیقات، گرایش فزاینده‌ای به سمت سرمایه‌گذاری روی

^۱ B.Smart

پروژه‌هایی وجود دارد که بازده سیستم را بهینه‌سازی می‌کند و به سایر تحقیقات اعتنایی نمی‌شود. به همین ترتیب، آموزش و یادگیری نیز تابع الزامات بازده اجرایی [کاربردپذیری] سیستم شده‌اند، و هرچه بیشتر به سمت تدارک دیدن آموزش‌ها و تثبیت مهارت‌ها معطوف شده‌اند، و دیگر توجهی به آرمان‌ها و ارزش‌های لیبرال ندارند که روز به روز بدنام‌تر می‌شوند» (اسمارت، ۱۳۸۳، ص ۲۲۵-۲۲۶)

در جوامعی که معیار «کاربردپذیری» بر قلمروی «دانش علمی» آن حاکمیت یافته است هدف مطلوب برای یک نظام آموزشی، تربیت نیروی ماهر برای به حداکثر رساندن بازدهی نظام است. تربیت متخصص کارآموده، مهم‌ترین دغدغه یک نظام آموزشی در چنین شرایطی است. «هدف از انتقال دانش دیگر تربیت نخبگانی قادر به هدایت ملت به سمت رهایی و آزادی نیست، بلکه خلق بازیکنانی برای نظام است که به گونه‌ای قابل قبول قادر به ایفای نقش‌های خود در مناصب عملی (پراگماتیک) مورد نیاز نهادهای آن [نظام] باشند» (لیوتار، ۱۳۸۱، ص ۱۴۶). از نظر لیوتار، تأثیر کلی حاکمیت اصل «کاربردپذیری» در آموزش آن است که نهادهای آموزش عالی را تابع قدرت‌های موجود می‌سازد. با حاکمیت تخصص‌گرایی، سؤال از «آیا حقیقی است؟» به «چه فایده‌ای دارد؟»؛ و در بستر تجاری‌سازی دانش به «آیا قابل فروش است؟»؛ و در بستر رشد قدرت به «آیا کارآمد است؟» تقلیل می‌یابد.

با مسئله‌دار شدن روایت‌های کلان فلسفی و سیاسی و مشروعیت‌زدایی از آن‌ها، «کاربردپذیری» به‌عنوان بدیل مشروعیت‌بخش شناسایی می‌گردد؛ اما از نظر لیوتار «کاربردپذیری» هم مسئله‌دار است و عدم کفایت و نادرستی آن را می‌توان از طریق شق سوم مشروعیت‌بخشی زیر سؤال برد.

مشروعیت بر بنیاد مغالطه^۱

۱. ریشه‌شناسی "paralogy" نشان می‌دهد این لغت یونانی است و از دو بخش "para" به معنای «خارج از» یا «ماورای چیزی بودن» و "logos" به معنای «دلیل و راهنما» یا «خرد» می‌باشد. برای لیوتار «پارالوژی» به معنای حرکتی خلاف شیوه‌های مستقر تعقل و استدلال است. (دائرةالمعارف فلسفه اینترنت، ۲۰۰۲) یا به عبارتی «خرق عادت اندیشیدن».

در بحث از مشروعیت بر بنیاد «کاربردپذیری»، دانش مشروعیت می‌یابد از آن جهت که ابزاری برای نیل به قدرت است. اما فرضیه مشروعیت بر بنیاد «کاربردپذیری» خود بر بنیاد تعیین‌گرایی^۱ استوار است، با این پیش‌فرض که نظامی که محل ورود داده‌ها و خروج ستاده‌هاست، نظامی ثابت و پایدار و قابل پیش‌بینی است. از نظر لیوتار این انگاره که مبین فلسفه پوزیتیویستی کارآیی است خود مسئله‌دار است. زیرا این سؤال که «استدلالت به چه درد می‌خورد، اثبات یا دلالت به چه درد می‌خورد؟» می‌تواند با یک فراسؤال با این مضمون که «سؤال شما چه ارزشی دارد؟» مورد پی‌گرد قرار گیرد و محدودیت «عقلانیت کارکردگرا» را آشکار کند. بنابراین، «این فلسفه نیست که این مسئله را برای علم طرح می‌کند، بلکه خود علم است که مسئله مشروعیت را برای خود طرح می‌کند» (لیوتارد، ۱۳۸۱، ص ۱۵۶)

همان‌گونه که اشاره شد، نظریه‌ی کاربردپذیری، خود بر بنیاد پیش‌فرضی است که می‌گوید همه چیز قابل محاسبه و اندازه‌گیری است؛ در حالی که این فرض قابل تأیید و اثبات نیست، مگر آن‌که همه‌ی متغیرها شناخته شده و معلوم باشند. این مسئله وقتی ابعاد پیچیده‌تری می‌یابد که از قلمروی علوم طبیعی پا به قلمروی علوم انسانی بگذاریم.

لیوتار با مطرح ساختن مشروعیت دانش بر بنیاد «مغالطه» کارویژه دانش علمی را از «تولید حقیقت» در چارچوب کاربردپذیری به «تولید ایده» در چارچوب مغالطه تفسیر می‌کند. بدین ترتیب، دانشی که توسط لیوتار در چهارچوب نظریه بازی‌های زبانی مورد مشاهده قرار می‌گیرد صرفاً به‌عنوان «مولد ایده» نه به‌عنوان «مولد حقیقت» از بحرانی که در آن فروغلتیده جان به در می‌برد. اگر پرسش در باب مشروعیت در قالب پرسش «دانش علمی چیست؟» صورت‌بندی شود، پاسخ آن در نظریه لیوتار دانش علمی بازی زبانی در میان خیل بی‌شمار بازی‌های زبانی است که در آن بازیگران به خلق ایده‌های نو مشغول‌اند؛ و اگر در پرسش «دانشمند خوب کیست؟» صورت‌بندی شود، پاسخ فردی خواهد بود که با ابداع حرکات جدید، هنجار شکنی، و ایجاد هنجارهای جدید

^۱. Determinism

برای درک و تدوین قواعد جدید، دائماً حوزه جدیدی را برای پژوهش علمی جست و جو و پیشنهاد می‌کند. افقی که در این دیدگاه، در پیش روی دانشمندان یا جویندگان دانش گشوده است «تخالف»^۱ است نه «توافق»^۲ (لیوتار، ۱۹۷۹، ص ۱۴۵).

«دانش در تنگنای کاربرد پذیری» و بازتاب تربیتی آن

از نظر لیوتار، با ظهور جامعه‌ای که کامپیوترها در آن سیطره دارند (جامعه اطلاعاتی)، منطقی حاکم می‌گردد که به تبع آن، از این پس نشان داده خواهد شد کدام گزاره‌ها به‌عنوان گزاره‌های «دانش» پذیرفته خواهند شد. لیوتار با رمزگشایی از زبان منطق حاکم در تحلیل خود، حکم آن را متناسب با این حکم می‌یابد که «کاربردی شوید (به معنای قیاس پذیر) یا محو شوید»^۳ (لیوتار، ۱۹۷۹، ص ۱۲۴). به عبارت دیگر، پیام ماشین‌های ارتباطات و اطلاعات جدید به دانش این است: یا با زبان ما سخن بگوئید و یا خاموش باشید. فقر مفهوم «دانش» از مهم‌ترین شاخصه‌های برخاسته از تنگنای حاکمیت منطق جدید در عرصه جوامع اطلاعاتی است. بررسی‌های انجام شده از خلال ساختارهای نظری فلسفی نشان می‌دهد که وجوهی از دانش ما، با نام‌های «دانش عملی»، «دانش ضمنی» و دانش‌هایی که به واسطه «تجسد ما»، قابل دستیابی و دسترسی هستند، فاقد قابلیت «ترجمه پذیری» و یا «رمزپذیری» به زبان منطق ماشین‌های ارتباطاتی می‌باشند؛ در نتیجه، فاقد ارزش مبادلاتی ارزیابی و مطرود خواهند شد و عملاً از جریان یادگیری نیز حذف خواهند شد. با حذف این اجزای ارزشمند دانشی از کل پیکره دانش، براساس نظریه لیوتار، با اشکالی از دانش اطلاعاتی شده مواجه می‌شویم که مشتمل بر خصایصی است که البته هر خصیصه، نتیجه منطقی خصیصه پیش از خود است:

^۱. Dissension

^۲. Consensus

^۳. "be operational or disappear" از نظر لیوتار یک عمل تروریستی است. واژه ترور در نوشته‌های لیوتار معنای

خاصی دارد. ترور چه به لحاظ سیاسی، اجتماعی یا فرهنگی عبارت است از: محروم کردن دیگران از توان پاسخ دهی به

محرومیت» (لیوتار، ۱۹۹۷، ص ۱۸۵) .

۱. دانش تجسم بیرونی یافته است.

۲. مبادلاتی است و به منظور فروش تولید می‌شود.

۳. بیش از پیش با قدرت در آمیخته است (لیوتار، ۱۳۷۹، ص ۱۲۵).

لیوتار استدلال می‌کند با افول روایت‌های کلان مشروعیت‌بخش، همچون روایت هگلی و روایت مارکسیستی، وضعیت جدید بدیل مشروعیت‌بخش دیگری را بر مبنای منطق حاکم جست و جو می‌کند؛ اما نتیجه این جست و جو نیز که همانا «کاربردپذیری» است، با وانهادن روایت‌های مشروعیت‌بخش دیگر خود را در مقامی نشانده که خود، آن را موجه نموده است. همسویی «دانش علمی» با منطق «کاربردپذیری» و معیار آن یعنی «کارآمدی» توفیقات چشمگیری را از آن این شکل از دانش کرده است؛ اما همچنان، پرسش درباره مشروعیت آن را می‌آزارد.

از نظر لیوتار، در زمانه‌ای که علم بیش از هر زمان دیگر، تابع قدرت و در معرض گروکشی در منازعات میان قدرت‌ها قرار دارد پرسش درباره مشروعیت با شدت و حدت بیشتری خود را می‌نمایاند؛ زیرا مشروعیت همواره فرآیندی است که دو وجه دارد؛ وجهی به مشروعیت قانون، و وجهی به مشروعیت قانون‌گذار می‌پردازد. «دانش علمی» نیز که اکنون بیش از پیش با قدرت در آمیخته، در معرض دو پرسش قرار می‌گیرد: چه کسی تصمیم می‌گیرد که دانش چیست؟ (سوالی که پاسخ آن مربوط به بازی علم است) و چه کسی می‌داند که در چه موردی نیاز به تصمیم‌گیری است؟ (سوالی که پاسخ آن مربوط به بازی قدرت است). این پرسش‌ها، پاسخ‌های خود را در دو حوزه یا بازی زبانی جست و جو می‌کنند؛ اما همان‌طور که مشاهده شد با خصلت‌یابی لیوتار از «دانش علمی» و مشروعیت یافتن آن بر مبنای منطق «کاربردپذیری»، دانش با تجسم خارجی یافتن و تقلیل به کالایی برای مبادله به ابزار دست قدرت تبدیل شده است، پس در واقع، عملاً از حوزه بازی خاص خود خارج و به بازی قدرت وارد شده است. این امر، به وضوح نشان می‌دهد که منطق «کاربردپذیری»، گوناگونی بازی‌ها را تاب نیاورده، با دست‌اندازی به سایر حیطه‌ها،

قصدها را همه چیز - یعنی امور حقیقی، عادلانه، و زیبا - را به کالایی برای مبادله یا همان اطلاعات تقلیل دهد. (باقری، ۱۳۸۳، ص ۴۶).

با به انجام رسیدن بررسی روند شکل‌گیری مفاهیم و تأمل در نحوه تکوین آنها در زمینه و بستری که در آن نضج گرفته‌اند، همچنین آگاهی از مفروضات الزام‌آور آنان، اینک می‌بایست توجه خود را از خلال این بررسی‌ها به تعلیم و تربیت معطوف کنیم. این بررسی، می‌تواند در دو حوزه نظر و عمل تربیتی استمرار یابد و بر مبنای آن، دلالت‌هایی را عرضه کند که میان دو قطب نظر و عمل در نوسان‌اند.

حوزه نظر: حرکت بازگشتی به سوی مفروضات

تعلیم و تربیت می‌بایست نقش خود را در جامعه اطلاعاتی مفروض مورد تأمل قرار داده و آن را از نو تعریف کند. یکی از این نقش‌ها، می‌تواند بازتاب پژوهش فلسفی درباره مفاهیمی باشد که بر مفروضات خاصی بنیاد نهاده شده است و عمل تعلیم و تربیت را سمت و سو می‌دهد.

این حرکت بازگشتی از مفاهیم به سوی مفروضات، از همان نقطه‌ای آغاز می‌گردد که تصمیم‌گیرندگان حرکت خود را پیش‌تر آغاز کرده‌اند، اما در جهتی معکوس. نباید هرگز تصور گردد که این تصویر، به منزله‌ی جنگ بردارها به معنای خشی‌سازی جهت و اثر یکدیگر است؛ بلکه صرفاً پررنگ کردن نقش فلسفه تعلیم و تربیت در غنی‌سازی مفاهیمی است که به لحاظ مقتضیات زمان و قرار گرفتن پرشتاب و بی‌تأمل این مفاهیم در حوزه تصمیم‌گیری زمینه فقر آنها فراهم آمده است. همانند دانش و اطلاعات، که با قرار گرفتن در کانون توجه و علاقه خاص دیگر حوزه‌ها، از جمله سیاست و اقتصاد، چشم‌اندازهای نوینی - همسو با جریانات جهانی - به سوی آن گشوده شده است و به وضوح نشانگر آن است که اساساً اقتصاد و سیاست متأثر از نیروهای «جهانی شدن»، خلق و خوی ویژه‌ای یافته‌اند و از زبانی استفاده می‌کنند که به متقاضیان دانش اجازه می‌دهد به شیوه‌ای خاص به دانش و مسائل آن بنگرند (دانشجو به مثابه خریدار دانش نه جوینده دانش).

فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز از زبان خاصی برخوردار است و از منظر خاص خود که همانا نگاه انسانی است به دانش و مسائل آن می‌نگرد. پس در حرکت بازگشتی خود از مفاهیم به مفروضات می‌تواند پیامدهایی را که در ذات حرکت‌های شتاب‌گونه و گاه انفجاری نهفته است آشکار ساخته و آن را تعدیل کند. همان منطقی که به سیاستمداران و اقتصاددانان این امکان را می‌دهد تا ابعادی از اطلاعات و دانش را که دارای خواص سیاسی و اقتصادی است، برجسته ساخته در جهت اقدامات شتابزدهٔ خود به‌کار گیرند، به فلسفهٔ تعلیم و تربیت هم امکان خواهد داد تا با به‌کارگیری توانش خود در مشاهدهٔ مرتبهٔ این مفاهیم، نقاط کور مشاهدات سیاسی و اقتصادی را رصد کرده و نقش انتقادی خود را با آشکار کردن محتوای این نقاط کور، تثبیت کرده و تداوم ببخشد. و نهادن این مسئولیت و سپردن آن به دیگری (سیاست و یا اقتصاد) صرفنظر کردن از امکاناتی است که از آن بهره‌مندیم، لیکن تعطیل‌اش گذارده‌ایم.

حوزهٔ عمل: اقدام برای تربیت سیاسی

تعلیم و تربیت می‌بایست پس از تعریف نقش خود در جامعهٔ اطلاعاتی مفروض، امکانات بالقوهٔ خود را در تحقق این نقش مورد بازسنجی قرار داده، آن را بالفعل کند. این سخن بدان معناست که بینشی را که از شناخت نقش و جایگاه خود به‌دست آورده است، به‌کار بندد. مصداق این سخن با توجه به هدف تحقیق حاضر این است:

حال که پی بردیم چگونه مسائل دانشبرکنار از مسائل سیاست و اقتصاد نبوده و به نحو پیچیده‌ای با مسائل قدرت - خصوصاً در ابعاد جهانی آن^۱ - گره‌خورده است و تحلیل‌ها نشانگر وجوه پنهانی معاهدات و مناسبات حاکم میان آنها است، پس در چنین

۱. تأکید به ابعاد جهانی سیاست یا اقتصاد از آن رو است که در بعد ملی بر مبنای اصول ایدئولوژی اسلامی همچنان‌که در مقدمهٔ قانون اساسی نیز تصریح شده: «اقتصاد وسیله است نه هدف» برخلاف مکاتب مادی که اقتصاد هدف است. هدفی در راستای تمرکز و تکثیر ثروت و سود جویی (قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۷۰، ۱۳) ولی تحلیل‌های جامعه‌شناختی نشان می‌دهد، امواج «جهانی شدن» با تأثیراتی که عملاً بر اقتصاد و سیاست ملی می‌گذارد، دیگر حوزه‌ها، از جمله تعلیم و تربیت را نیز تحت‌الشعاع قرار می‌دهد.

شرایطی تعلیم و تربیت می‌بایست خود را ملزم به تجهیز دانش‌آموزان به بینشی ژرف‌نگر در باب مسائل دانش و مناسبات آن در پیوند با سایر حوزه‌ها، در گستره‌ای فراتر از وجوه مرئی آن سازد. این امر، با توجه به روشنگری لیوتار در این خصوص، مستلزم فراتر بردن آگاهی‌های دانش‌آموزان از حدود عرصه‌هایی است که فراتر از آن، حوزه عملیاتی وجوه نامرئی قرار دارد. این اقدام به منزله گامی به سوی «تعلیم و تربیت سیاسی» است. هرگز نباید تصور شود که این اقدام، حرکت به سوی سیاست‌زدگی تعلیم و تربیتی است؛ بلکه بالعکس، حرکتی در جهت زدودن سیاست از دامن تعلیم و تربیت از طریق برملا ساختن ترفندهای سیاسی در القای مفاهیم مورد نظر خود است.

با توجه به تحلیلی که لیوتار به دست می‌دهد، اگر بپذیریم که دانش با تبدیل شدن به کالایی راهبردی در جوامع اطلاعاتی، عملاً و رسماً به بازی سیاست وارد شده است پس چندان بی‌وجه نیست اگر بگوییم نهادهای آموزشی از آن جهت که مراکز تنظیم‌نگرش، تولید علم و تربیت عالم‌اند، بحران‌زده به معنای سیاست‌زده‌اند.^۱ بنابراین، تعلیم و تربیت سیاسی اشاره به تعلیم و تربیتی است که اصلاح‌نگرش و ارتقاء بینش سیاسی معلمان و دانش‌آموزان را در دستور کار خود دارد. وجهی از تعلیم و تربیت که به نظر می‌رسد در شرایط کنونی می‌تواند وجه‌ای بحران‌زدا یافته و آفتی را که در اثر شتاب‌زدگی در همسویی با نوع خاصی از نگرش به دانش تقلیل یافته بروز نموده است بزداید. برای آنکه اهمیت و ضرورت این وجه بیشتر آشکار شود لازم است تأمل و تدقیق محسوس‌تری از مفهوم بحران‌زدگی تعلیم و تربیت به دست آوریم.

در یک تعلیم و تربیت بحران‌زده، به معنای سیاست‌زده آن، درک عمیقاً نادرستی از این‌که «من کیستم» و «به چه کاری مشغول‌ام» وجود دارد. درحالی‌که فرد، چه معلم و چه دانش‌آموز می‌پندارد که به کار آموزش و یادگیری مشغول است به کار دیگری گمارده شده است. در این معنا، مدرسه و دانشگاه محل عرضه است؛ عرضه دانش و

۱. بحران‌زده به این معنا که از پی‌گیری اهداف اصلی خود بازمانده در تحقق اهداف دیگری (سیاست و اقتصاد) به خدمت گرفته شده است.

عرضه‌کنندگان (معلمان) و متقاضیان (دانش‌آموزان)^۱ در تعاملی چشمگیر به داد و ستد مشغول‌اند. اما این بازار نیز، چون هر بازاری، رونقی و کسادی دارد (رونق آن را در علوم با منزلت یا همراه با فن آوری اطلاعات و کسادی آن را در علوم بی‌منزلت یا بازمانده از فن آوری اطلاعات جست و جو کنید).

در چنین شرایطی، توجه به عنصر سیاسی در تعلیم و تربیت، به منزله گرایش به قطب انتقادی و دریافت اهمیت به‌کارگیری راهبردی است که می‌تواند به اصلاح این درک عمیقاً نادرست یاری رساند. پس، در چنین تفسیری، «تعلیم و تربیت سیاسی» در واقع به‌کارگیری راهبردی است که در مقطعی و با هدف اصلاح ناهنجاری در بدنه تعلیم و تربیت رخ می‌نماید، نه آنکه جایگزینی برای کلیت تعلیم و تربیت به‌شمار آید. تربیت سیاسی، وجهی از وجوه تعلیم و تربیت است که هم‌اکنون راهبردی است. بنابراین، دستیابی به درک درست بستگی تام به مهارت ما در به‌کارگیری راهبردهای مناسب (امکانات بالقوه)^۲ در موقعیت‌های خاص دارد و اینکه بدانیم در هر وضعیت بحرانی با تأکید بر چه وجهی و چه بعدی از ابعاد تعلیم و تربیت با چالش‌های پیش‌رو مواجه شویم. بنابراین، هرگز نباید تصور گردد که چیزی همچون تعلیم و تربیت سیاسی، برانداختن نوع خاصی از تعلیم و تربیت و به سلطنت رساندن نوع دیگری به‌جای آن است؛ بلکه تأکید می‌شود: «راهبردی مقتضی است با هدف مواجهه با وضعیتی بحران‌زده».

این وضعیت بحران‌زده، به‌طور مشخص نشانگر غرق شدن در تجارب یاددهی/یادگیری و غفلت و ناآگاهی از درک کلیت موقعیتی است که این تجارب در آن شکل می‌گیرند. بنابراین، تصمیم به اصلاح این وضعیت باعث نخواهد شد که

۱. متقاضیان دانش، قصد دارند با بالا بردن ارزش افزوده (دانش) خود به امتیازات اقتصادی بیشتری در شغل آینده خود دست یابند.

۲. منظور از امکانات بالقوه اهدافی است که در ذیل اهداف تعلیم و تربیت اسلامی تصریح شده است، لیکن تمهیدی جهت عملی ساختن آن صورت نپذیرفته، همچون «ارتقاء بینش سیاسی» که ظاهراً تصور می‌شود با ارائه‌ی برخی دروس تاریخ و علوم اجتماعی دستیابی به آن میر است.

مسئولیت‌های دیگر به فراموشی سپرده شوند و زمینه بحرانی دیگر فراهم آید؛ بلکه صرفاً تأکید بر اولویتی است که با چند پله صعود در صدر جدول اولویت‌ها قرار گرفته است.

تربیت سیاسی برای اقدام

در ابتدای این بخش اشاره شد که این بررسی می‌تواند در دو حوزه نظر و عمل استمرار یافته و دلالت‌هایی را عرضه کند که میان دو قطب نظر و عمل در نوسان است؛ اما چگونه؟

«اقدام برای تربیت سیاسی» در ملازمت با «تربیت سیاسی برای اقدام» گونه‌ای از این رهیافت است که به آن می‌پردازیم. پیش از این بیان شد که حرکت بازگشتی از مفاهیم به مفروضات، تمهیدی برای گرفتن شتاب به‌کارگیری بی‌تأمل مفاهیم در عرضه نظریاتی است که بیش از آن که از مشاهده واقعیت اجتماعی نشأت گرفته باشند از مفروضات الزام‌آور مستتر در مفاهیم به کار گرفته شده رقم خورده‌اند؛ اما هرگز بیان نگردید که حرکت بازگشتی از مفاهیم به مفروضات حرکتی بی‌بازگشت است. هنگامی که بیان می‌گردد حرکت بازگشتی از مفاهیم به مفروضات، حرکتی بی‌بازگشت نیست، بدین معناست که حرکتی یک‌سویه نیست؛ یا به عبارت بهتر، حرکتی نوسانی یا آونگی است. در حرکت آونگی میان نظریه و عمل، عقل در حرکتی رفت و برگشتی دائماً بر سرمایه خود که همان بصیرت حاصل از عنصر «بازاندیشانه» است می‌افزاید و با خیز به سمت دیگر، این سرمایه را به کار انداخته، در پی تغییر و اصلاح برمی‌آید. در نظریه تربیتی، به لحاظ انتقادی، اهمیت دارد که نظریه‌قادر به رمزگشایی از ابعاد جدید ایده‌های تحقق‌یافته در عرصه عمل تربیتی باشد. به بیان روشن‌تر، وقتی ادعا می‌کنیم «دانش» در تنگنای «کاربردپذیری» صرفاً خیل عظیم متقاضیان را روانه دانشگاه‌ها می‌کند نه جویندگان راه و همین امر موجب می‌شود که به «تربیت سیاسی» به عنوان راهبرد عملی برای اصلاح نگرش معلمان و دانش‌آموزان در این خصوص بیندیشیم، این اندیشه نیز هم‌زمان قوت می‌یابد که تمهیدی برای بازسنجی اقدامات خود صورت دهیم. این،

همان عنصر «بازاندیشانه» است که در دلالت یابی ما عنوان «تربیت سیاسی برای اقدام» یافته است؛ یعنی بازسنجی این امر که بصیرت و بینش حاصل از «تربیت سیاسی» تا چه اندازه نمود عملی یافته است. خوب است از خود پرسسیم: آیا اقدامات ما موجب اصلاح نگاه منزلتی به علوم شده است؟ (همان نگاهی که باعث شده برخی علوم بر صدر نشینند و برخی در ذیل) آیا دانش آموز، دانشجو، یا حتی معلم ما از کارویژه جدید و تحول یافته علوم انسانی، اجتماعی، هنری، و زیباشناختی آگاهی دارد؟ یا در استمرار ملال آور ناآگاهی خود همچنان خریدار «دانش» است نه جوینده آن.

مآخذ

دورنو، تئودور؛ هورکهایمر، ماکس (۱۳۸۴). *دیالکتیک روشنگری، قطعات فلسفی*. ترجمه مراد فرهادپور و امید مهرگان. تهران: گام نو.

اسمات، بری (۱۳۸۳). *شرایط مدرن، مناقشه های پست مدرن*. ترجمه حسن چاوشیان. تهران: اختران.

باقری، خسرو (۱۳۸۱). *فلسفه فن آوری و آموزش فن آوری*. *مجله روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*. ۱(۳۲): ۹۸-۷۵

باقری، خسرو (۱۳۸۳). *چالش های معرفت شناختی جهانی شدن برای تعلیم و تربیت: با تأکید بر دیدگاه ژ- ف لیوتار*. در همایش ملی جهانی شدن و تعلیم و تربیت، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

راش، ویلیام (۱۳۷۷). *در جستجوی مجمع الجزایر لیوتار*؛ چگونه باید با پارادوکس زندگی کرد و راه دوست داشتن آن را فرا گرفت. ترجمه مراد فرهادپور. *فصلنامه فلسفی ارغنون*. ۱(۱۷)

کالینیکوس، آکس (۱۳۸۲). *نقد پست مدرنیسم*. ترجمه اعظم فرهادی. مشهد: نشر نیکا.

قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۷۲). تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، چاپ دوم.

لیوتار، ژان فرانسوا (۱۳۸۰). *وضعیت پست مدرن: گزارشی درباره دانش*. ترجمه حسینعلی نودری. تهران: گام نو.

لیوتار، ژان فرانسوا (۱۳۸۲). *وضعیت پست مدرن: گزارشی درباره دانش*. ترجمه کامران ساسانی ۱، در متن هایی برگزیده از مدرنیسم تا پست مدرنیسم، تهران: نشر نی، چاپ سوم.

هابرماس، یورگن (۱۳۸۰). *مدرنیته - پروژه های ناتمام*. در *مدرنیته و مدرنیسم*. ترجمه و تدوین حسینعلی نودری. تهران:

نقش جهان، چاپ دوم.

هایدگر، مارتن (۱۳۷۵). پرسشی در باب تکنولوژی. ترجمه و شرح محمدرضا اسدی. تهران: مؤسسه فرهنگی اندیشه.

Bell, D. (1974). *The coming of post-industrial society; a venture in social forecasting*, New Delhi: Arnold-Heinemann Publishers.

Best, S. and Kellner, D. (1991). *Postmodern Theory: Critical Interrogations*, London: Macmillan and Guilford Press. Available at:

<http://www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/pomo/ch1.html>

Carroll, D. (2000). "Memorial for the Différend in Memory of Jean-Francois Lyotard" *Parallax*. 6(4): 3-27.

Lyotard, J.F.(1979). "The Postmodern Condition: A Report on Knowledge", G. Bennington and B. Massumi (trans.), in M. Dorat (ed.), *the Postmodernism Reader*, New York: Routledge, 2004.

Lyotard, J.F.(1985). *Just Gaming* (conversations with Jean-Loup Thébaud). Transl. Wlad Godzich. Minneapolis: University of Minnesota Press & Manchester: University of Manchester Press.

Lyotard, J.F.(1988). "The Différend: Phrases in Dispute". G. ven den Abeele (Trans.), in M. Dorat (ed.), *The Postmodernism Reader*, New York: Routledge, 2004.

Lyotard, J.F (1997). "The Intimacy of Terror", G. ven den Abeele (Trans.), in M. Dorat (ed.), *The Postmodernism Reader*, New York: Routledge, 2004.

The Internet Encyclopedia of Philosophy. Available at:

<http://www.iep.utm.edu//Lyotard.htm>

بررسی آرای دریدا و بهره جستن از آن برای بهبود فرآیند ارتباط کلامی در آموزش و پرورش*

سمانه خلیلی^۱

دکتر خسرو باقری^۲

چکیده

پژوهش حاضر با بهره‌گیری از آرای دریدا و تأکید بر ادعای او مبنی بر برتری نداشتن گفتار بر نوشتار، می‌کوشد اصول و روش‌هایی برای بهبود فرآیند ارتباط کلامی در آموزش و پرورش استخراج کند. در نگاه اول چنین به نظر می‌رسد که برقراری رابطه‌ای منطقی میان نظر دریدا و فرآیند ارتباط کلامی، ناممکن است، اما تأثیرهای نهانی این دو بر یکدیگر می‌توانند، حلال بسیاری از مشکلات ارتباطی باشند. به این منظور و در راستای وضوح بخشی به این ارتباطات، دوره‌های گوناگون تحصیلی با توجه به اهمیتی که می‌توانند نوشتار و گفتار در هر یک داشته باشند، مورد بررسی قرار خواهند گرفت. بر این اساس چنین استنباط شده است که هرچه از دوره‌های ابتدایی آموزش به سمت دوره‌های بالاتر پیش می‌رویم، جنبه‌های پیچیده‌تر نوشتار مورد استفاده قرار می‌گیرند، به نحوی که در دوره دبستان، از جنبه‌های نمادین و تصویری نوشتار استفاده می‌شود و در دوره‌های راهنمایی و دبیرستان، توانایی‌های نوشتاری دانش‌آموزان و قابلیت‌های خاص نوشتار، هم‌چون امکان تفکر بیش‌تر در آن، چند وجهی بودن آن و قابلیت مورد تفسیر قرار گرفتن و ساختار شکنی نوشتارها، مورد استفاده قرار می‌گیرد.

کلید واژه‌ها: ساختار شکنی، دریدا، تفاوت، گفتار، نوشتار، ارتباط، آموزش و پرورش.

* تاریخ دریافت: ۸۷/۶/۲۷ تاریخ آغاز بررسی: ۸۷/۸/۱۸ تاریخ پذیرش: ۸۹/۷/۴

۱- دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران. پست الکترونیک: Samane.khalili@gmail.com

۲- استاد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. پست الکترونیک: Kbagheri4@yahoo.com

مقدمه

دریدا^۱ از فیلسوفانی است که به جنبش پسا ساختارگرایی^۲ تعلق دارد. جنبشی که در تقابل با ساختارگرایی شکل گرفت و هدف آن زیر سؤال بردن دیدگاه‌های ساختارگرایان بود. هم‌چنین او را در زمره فیلسوفان پست مدرن قرار می‌دهند. پست مدرنیسم تعاریف متفاوتی دارد و هنوز درباره معنی آن به طور کامل توافق نکرده‌اند، اما آن‌چه مسلم است اینکه پست مدرنیسم نوعی ائتلاف فیلسوفان مختلف از جریان‌های فکری متفاوت است که به مخالفت با مدرنیسم پرداخته‌اند. در واقع «پست مدرنیسم بیانگر نوعی واکنش در برابر مدرنیسم یا نوعی انحراف از آن به شمار می‌آید» (نوذری، ۱۳۸۰: ۲۳۱).

از سوی دیگر الیوت^۳ اشاره می‌کند: «آن‌چه را که ما ابتدا می‌نامیم، اغلب انتهاست و پایان دادن به چیزی در واقع آغاز چیز دیگری است» (واگ، ۱۹۹۲: ۳) پست مدرنیسم را نیز اگر پایان مدرنیسم به شمار آوریم، بی‌شک آغاز جریانی نو در زیبایی شناختی است که از عصر کانت مورد بحث قرار گرفت.

پست مدرنیست‌ها به مسئله زبان توجه خاصی داشته‌اند. از نگاه آنان، زبان جایگاهی برابر با عقل دارد و تنها وسیله‌ای برای ارتباط نیست. همه چیز با زبان شکل می‌گیرد و زبان همه چیز است. زبان از سخن‌های مختلف تشکیل شده است که هیچ یک بر دیگری برتری ندارند (باقری، ۱۳۷۵).

بنابراین یکی از دغدغه‌های اساسی فیلسوفان پست مدرن، پرداختن به مسئله زبان است. دریدا به عنوان یکی از فیلسوفانی که به پست مدرنیسم تعلق دارد، در این فضای سرشار از تکثر و ناهمگنی، ساختارشکنی را مطرح می‌کند. او بسیاری از عناصر فلسفه سنتی غرب و حتی مدرنیسم را زیر سؤال می‌برد و معتقد است تمام ساختارها و چارچوب‌ها قابل تفسیر هستند. دریدا در راستای بیان نظر خود در رابطه با زبان، مدلول استعلائی^۵ را نمی‌پذیرد و معتقد است این امر تفاوت میان دال و مدلول را به چالش می‌کشد (دریدا، ۱۹۸۱). به همین دلیل او واژه

۱- Derrida

۲- Poststructuralism

۳- Eliot

۴- Waugh

۵- Transcendental signified

«تفاوت»^۱ را ابداع می‌کند تا به رشته بی‌پایان دلالت‌ها اشاره کند. از نکات بارز در اندیشه دریدا درباره زبان، تأکیدی است که بر نوشتار دارد. دریدا می‌کوشد تا جنبه‌های مغفول مانده نوشتار را یادآور شود و از به حاشیه رفتن آن جلوگیری کند. در واقع وجه بارزی که در اندیشه‌های دریدا وجود دارد، توجه به جنبه خاصی از زبان است که در نوشتار ظهور می‌کند و در مقایسه با جنبه گفتاری زبان، کمتر به آن پرداخته شده است.

بیان مسئله و ضرورت آن

زبان و چگونگی به‌کارگیری آن، میزان تحقق درک افراد از یکدیگر و پیشرفت ارتباط را تعیین می‌کند. ارتباط نیز هم‌چون زبان، می‌تواند وجوه مختلفی از جمله کلامی و نوشتاری داشته باشد. در این پژوهش روند بهبود ارتباط کلامی مورد توجه بوده است و دامنه پرداختن به این موضوع، حیطه آموزش و پرورش است.

آن‌چه اهمیت بررسی زبان به عنوان عنصری ارتباطی در آموزش و پرورش را روشن می‌کند، این موضوع است که اگر معلم و شاگرد درک متقابلی از یکدیگر داشته باشند، خواهند توانست در به‌کارگیری شیوه‌های گوناگون تدریس، یادگیری، ارزشیابی و دیگر مسائل آموزش و پرورش، موفقتر باشند و مسلماً اولین گام در این راه، بهبود ارتباط کلامی است. مسئله مهم در برقراری ارتباط، بهره‌گیری از واژگان و شیوه آغاز ارتباط کلامی است و درک انسان‌ها از یکدیگر به چگونگی به‌کارگیری کلمات در بیانشان بستگی دارد. بنابراین برای برقراری ارتباط مؤثر، نخستین گام روش صحیح ارتباط کلامی به شمار می‌آید.

سابقه پژوهش

پژوهش حاضر می‌کوشد تا با به‌کارگیری اندیشه‌های دریدا درباره نوشتار و ویژگی‌های خاص آن، تأثیری که می‌تواند بر فرآیند ارتباط کلامی داشته باشد، مورد بررسی قرار دهد. هم‌چنین از آن‌جا که در نظام آموزش و پرورش ایران، مهارت‌های نوشتاری و اهمیت آن، چنان‌چه شایسته مورد توجه قرار نگرفته است (حسرتی، ۱۳۸۴ و فاضلی، ۱۳۸۲)، اشاره به جنبه‌های مغفول آن و تأثیری که می‌تواند در فرآیند ارتباط کلامی و آموزش و پرورش داشته باشد، راه‌گشای بسیاری از مشکلات ارتباطی و آموزشی خواهد بود.

روش پژوهش

روش پژوهش در این تحقیق، استنتاجی است؛ به این شکل که با بهره جستن از اندیشه‌های فلسفی دریدا و اتحاد مبنای برتری نداشتن گفتار بر نوشتار، و با در نظر گرفتن ویژگی‌های مقاطع مختلف تحصیلی، اصول^۱ و روش‌هایی استخراج شده‌اند.

مقاله حاضر نخست به بررسی دیدگاه‌های دریدا در زمینه ساختارشکنی، رد مدلول استعلائی، برتری نداشتن گفتار بر نوشتار و اهمیت زبان شاعرانه می‌پردازد و سپس با توجه به نظر دریدا مبنی بر برتری نداشتن گفتار بر نوشتار، اصول و روش‌هایی برای بهبود فرآیند ارتباط کلامی در آموزش و پرورش ارائه می‌دهد.

۱. مقدمات شکل‌گیری ساختارشکنی

یکی از مؤثرترین زمینه‌های پیدایش ساختارشکنی، انتقاد دریدا بر فلسفه سنتی غرب بود. دریدا معتقد است در طول تاریخ فلسفه غرب، فیلسوفان همواره در جستجوی دست‌یابی به حقیقت بوده‌اند و در این راه به دوگانگی‌ها روی آورده‌اند. آن‌ها با بیان این دوگانگی‌ها می‌کوشند، برتری یکی را بر دیگری نشان دهند. دریدا حتی بر دکارت^۲ و کانت^۳ هم خرده می‌گیرد. از نظر او فلسفه آنان نیز از این مرکزیت رها نشده است. وقتی دکارت «من اندیشنده» را مرکز قرار می‌دهد و یا کانت در «سنجش خرد ناب» به دنبال تحلیلی از ساختار خود در ارتباط با معرفت است. خود مورد نظر دریدا فاقد هرگونه جوهر شخصی و قابل درک و هرگونه ویژگی از پیش تعیین شده است (فراهانی، ۱۳۸۳).

دریدا «متافیزیک حضور»^۴ را که از اساسی‌ترین اندیشه‌های فلسفه غرب است، زیر سؤال می‌برد: «تاریخ متافیزیک، نظیر تاریخ غرب، تاریخ استعارات^۵ و کنایات^۶ است. تاریخ متافیزیک

۱- دکتر هوشیار (۱۳۴۷) اصل را جستجوی آن‌گونه مبانی عقلانی و آن‌گونه مقیاس‌ها می‌داند که به وسیله آن می‌توان در هر مورد با کمال سهولت رفتار پرورشی مطلوب کرد (ص ۳۰)؛ هم‌چنین دکتر شکوهی (۱۳۷۳) اعتقاد دارند که اصول کشف کردنی هستند، نه وضع کردنی (ص ۱۲).

۲- Descartes

۳- Kant

۴- Metaphysics of presence

۵- Metaphors

۶- Metonymies

از «حاضر بودن» در تمام ابعاد این جهان، نشأت گرفته است. این تاریخ نشان می‌دهد تمام نام‌ها در ارتباط با قواعد و اصول، یا مرکزیت به طرق مختلف در قالب حضور مطرح شده‌اند: ذات^۱، وجود^۲، ماده^۳، فاعل شناسا^۴، ویژگی استعلایی^۵، آگاهی^۶، خدا^۷، انسان^۸ و ...» (دریدا، ۲۰۰۳: ۲۷۹).

به نظر دریدا، نکته اساسی در بحث متافیزیک این است که هر دال با مدلول خاص خودش همراه است و یا آن را پدید می‌آورد. هم‌چنین معنا همیشه و در هر زمان وجود دارد و چون ما در شناخت آن ابزار درستی به کار نگرفته‌ایم، قادر به درک آن نیستیم. او معتقد است در تاریخ فلسفه غرب این معنای همیشه حاضر، در کلام و خرد وجود داشته است. به همین دلیل او باور به حضور مستقیم معنا را «متافیزیک حضور» می‌نامد.

دریدا در بحث ارتباط زبانی، نشانه‌شناسی سوسور را به چالش می‌کشد، با این وصف که متافیزیک حضور در تقابل‌های دوتایی ظهور می‌کند. هم‌چنین با توجه به این که زبان حاصل تفاوت‌های نشانه‌هاست و از آن‌جا که این نشانه‌ها به نشانه‌های دیگر وابسته است، پی بردن به معنا مدام به تأخیر می‌افتد (احمدی، ۱۳۸۴: ۴۸۳).

دریدا از سویی دوگانگی‌ها را نمی‌پذیرد و از سوی دیگر با متافیزیک حضور و در مرکز قرار گرفتن، مخالفت می‌ورزد. او می‌کوشد با شکستن ساختارها، افراد را متوجه چیزهایی کند که فکر می‌کنند می‌دانند: «قصدم رمزآلود ساختن چیزی است که افراد فکر می‌کنند از این کلمات می‌فهمند» (به نقل از کالینز و می‌بیلن، مترجم: سپهران، ۱۳۸۰: ۵۱).

بنابراین هدف دریدا همواره این بود که دوگانگی‌ها را مشخص کند و نشان دهد کدام یک بر دیگری برتری یافته است؛ سپس به مبارزه با این سلسله مراتب پردازد و نقاط قوت قطب مغلوب را

۱- Essence

۲- Existence

۳- Substance

۴- Subject

۵- Transcendentality

۶- Consciousness

۷- God

۸- Man

وضوح بخشد. در نهایت او با عطف نظر به نقاط قوت آن، زمینه را برای برتری و حائز اهمیت بودن فراهم می‌کند تا از مرکز قرار گرفتن برخی مسائل و در حاشیه قرار گرفتن موارد دیگر اجتناب ورزد. از سوی دیگر، در اواخر دهه ۱۹۶۰، جنبش ساختارگرایی^۱ که آرابی در نظریه زبان داشت، ظهور کرد. ساختارگرایی با نام افرادی مانند فردینان دو سوسور^۲ که زبان‌شناس بود و لوی-استروس^۳ که در انسان‌شناسی مهارت داشت، همراه بود. آنان مسائل مربوط به زبان و فرهنگ را در شبکه‌های پیچیده ارتباطات ساختاری می‌نگریستند و به زبان و فرهنگ در سیستم ساختارها نقش مرکزی می‌دادند. دریدا به مخالفت با این جنبش پرداخت و با اثر معروف خود به نام «ساختار، نشانه و بازی در گفتمان علوم انسانی» در سال ۱۹۹۶، اندیشه‌های آنان را زیر سؤال برد. در این مقاله که بعدها در کتاب او با نام «نوشتار و تفاوت» منتشر شد، «گفتار محوری»^۴ را مورد نقد قرار داد و معتقد بود در فلسفه سنتی همیشه به گفتار ارجحیت داده شده است. در صورتی که او گفتار محوری را نمی‌پذیرفت و معتقد بود، زبان ذاتاً ماهیتی ناپایدار و متغیر دارد و سرشار از ابهام است و در نتیجه مفاهیم متعدد به خود می‌گیرد (هارولد^۵ و بوش^۶، ۱۹۹۵).

هم‌چنین دریدا بر جریان فکری پدیدارشناسی نیز انتقاد دارد. آنچه پدیدارشناسی را از ساختارگرایی متمایز می‌کند، تفاوت میان درون‌ذهنی بودن و خارج از ذهن قرار گرفتن است.

پدیدارشناسی معتقد است که ما نمی‌توانیم واقعیات را بشناسیم. بنابراین پدیده‌ها را آن‌چنان که بر ما ظاهر می‌شوند، مورد بررسی قرار می‌دهیم. در این راه به درک مستقیم پدیده‌ها نیاز داریم؛ اما ساختارگرایی به ساختارها توجه دارد و در واقع مطالعه ساختاری زبان و فرهنگ جامعه بشری است. این ارتباطات از الگوی زبان پیروی می‌کنند. تفاوت این دو دیدگاه از همین جا آشکار می‌شود؛ آن‌جا که پدیدارشناسی فلسفه‌ای درون‌ذهنی است و معنا را در همین وادی جستجو می‌کند، ساختارگرایی ناظر بر روابط خارجی و ارتباط میان زبان و فرهنگ است (کالینز و می‌بیلن، مترجم: سپهران، ۱۳۸۰: ۶۰-۵۷).

۱- Structuralism

۲- Ferdinand de Saussure

۳- Claude Levi-Strauss

۴- logocentric

۵- Harold

۶- Bush

بنابراین دریدا دیدگاه هیچ یک را نمی‌پذیرد و تمام ساختارها را مورد ساختارشکنی قرار می‌دهد و شرایط حاکم بر آن‌ها را واژگون می‌سازد.

۲. ساختارشکنی

ارائه تعریفی جامع از ساختارشکنی کاری بس دشوار است. دریدا معتقد است، ساختارشکنی را نمی‌توان به عنوان «ویرانی»^۱ و یا روش جدیدی برای خواندن متن‌ها در نظر گرفت. در ساختارشکنی از یک سو، مطالعه بادقت و ریزبینانه متن‌ها از داخل خود آن‌ها و از سوی دیگر توجه به این امر که متن‌ها چگونه خود را واژگون جلوه می‌دهند، مورد توجه است (دریدا، ۱۹۷۶).

می‌توان برای روشن‌تر شدن ساختارشکنی، به پیش فرض‌های آن، اشاره کرد: ساختارشکنی استراتژی متنی است که به تعبیر واژگان توجه دارد. در واقع این روش نوعی وضوح بخشی به متون است. در این روش متون ادبی بر متون دیگر رجحان دارد، به این دلیل که خود را با خواننده‌ها و زمینه‌های جدید وفق می‌دهد. ساختارشکنی در صدد مشخص نکردن تقابل‌های دوتایی و جلوگیری از اولویت یکی بر دیگری است. در مطالعات ادبی اخیر، متن‌های ساختارشکنانه معمولاً بخشی از استراتژی تفسیری بزرگ‌تر هستند. (مانند فمینیسم، تاریخ‌شناسی جدید و تئوری غیرعادی) و بیش‌تر در پی بی‌ثبات کردن تقابل‌های مرتبه‌ای هستند (میان مذکر و مونث، نخبگان و تربیت عوام). دریدا خود از این که ساختارشکنی به صورت سیستم، جنبش یا مکتب فرمول‌بندی شود، هراسان است و این امر را قبول ندارد (هجز، ۱۹۹۸^۲).

بنابراین ارائه تعریف جامعی از ساختارشکنی امکان‌پذیر نیست. تنها می‌توان با در نظر گرفتن مسائل خاصی که در آن مورد نظر است به ماهیت ساختارشکنی پی برد. اصول مورد نظر در ساختارشکنی را می‌توان چنین خلاصه کرد:

یافتن دوگانگی‌ها در ساختارها؛

افشای برتری یکی از قطب‌های دوگانه بر دیگری؛

نفی برتری قطب حاکم؛

فراهم آوردن زمینه‌ای برای طرح قطب مغلوب.

۱- Destruction

۲- Hedges

۳. دریدا و زبان

دریدا هم‌چون سایر فیلسوفان پست مدرن، عقاید خاصی نسبت به زبان و قواعد حاکم بر آن دارد. بنیان اندیشه‌های او درباره زبان، در ساختار شکنی ریشه دارد و با بهره‌گیری از همین روش، اندیشه‌های پیشینیانش را زیر سؤال می‌برد.

دریدا در آراء خود درباره زبان، تحت تأثیر تئوری زبان سوسور است. بر اساس نظر سوسور، نشانه، رابطه میان دال و مدلول می‌باشد. تفاوت میان سوسور و دریدا در یکی از اساسی‌ترین قواعد سوسور است. برای سوسور نشانه زمانی بر چیزی دلالت می‌کند که از دیگر نشانه‌ها متفاوت باشد. برای مثال کلمه «سگ» که در زبان آلمانی «هوند»^۱ و در زبان فنلاندی «کویرا»^۲ است، مدلول‌های یکسان دارد، اما دال‌های آن متفاوت است. برای سوسور مفهوم نشانه عنصری درون-زبان شناختی^۳ به شمار می‌آید و زبان سیستم تفاوت است (پترز^۴ و بربلز^۵، ۲۰۰۴: ۲۱-۱۷).

دریدا معتقد است سوسور این امکان را که مفهوم می‌تواند خارج از زبان باشد، در نظر نگرفته است. او این امر را «مدلول استعلایی» می‌نامد. به باور دریدا، نشانه امری زبان شناسانه به شمار می‌آید که نه کاملاً حاضر و نه کاملاً غایب است و بر دیگر نشانه‌ها دلالت دارد و هیچ مدلول استعلایی که خارج از زبان یا متن باشد، وجود ندارد (دریدا، ۱۹۸۱: ۱۹). برای دریدا زبان متن است و بنابراین «هیچ چیز خارج از متن وجود ندارد». هر گاه در مورد مدلول استعلایی سؤال می‌شود، تفاوت میان دال و مدلول مسئله ساز خواهد بود؛ دریدا در این مورد چنین می‌نویسد:

«وقتی فردی در مورد امکان وجود چنین مدلول استعلایی سؤال می‌کند و در عین حال از این موضوع آگاه است که هر مدلولی می‌تواند به عنوان دال هم مورد نظر باشد، تفاوت میان دال و مدلول از بنیان مسئله ساز است. مطمئناً این امر موضوعی است که باید به دقت مورد توجه قرار گیرد و از طریق ساختار شکن کردن کل تاریخ متافیزیک که خود را تحمیل کرده است، بررسی شود و نباید در جستجوی مدلول استعلایی و مفهومی مستقل برای زبان بود» (همان: ۲۰).

۱- Hund

۲- Koira

۳- Intralinguistic

۴- Peters

۵- Burbules

دریدا باور دارد که سوسور به مدلول استعلایی اعتقاد داشت. اما مشخص نیست که منظور او از مدلول استعلایی چه بود؛ برخی اعتقاد دارند که این مدلول، همان شعور استعلایی هوسرل است. اما فرض قوی‌تر آن است که منظور لوگوس می‌باشد، زیرا لوگوس نیز مدلول‌هایی را دربردارد که در حیطه شعور استعلایی معنا می‌یابند؛ دریدا می‌گوید: «در غیاب مدار و محور و یا اصل، مدلول استعلایی هیچ‌گاه خارج از قلمرو دیگر بودگی‌ها حضور نمی‌یابد. با این حال غیاب مدلول استعلایی به گسترده دلالت‌ها نیز تسری خواهد یافت». بنابراین اگر مدلولی استعلایی وجود داشت، در این صورت از حوزه دال‌ها فراتر می‌رفت و حتی در مقام خود دال قرار می‌گرفت. «در چنین حالتی هر مدلولی خود جای دال می‌نشست و به طور کلی تمایز میان دال و مدلول امری ممتنع می‌گردید» (ضیمران، ۱۳۸۶: ۲۰۶).

بنابراین دریدا وجود مدلول را رد می‌کند و به دلالت روی می‌آورد: «مدلول تنها وهمی است که بشر اختراع کرده است، زیرا از مواجه شدن با پیامدهای یک برداشت ساده از زبان هراس داشته است» (دریدا، ۱۹۷۶: ۱۳۴). با حذف مدلول هر دال در رشته‌ای بی‌پایان از دلالت‌ها شرکت می‌کند، بی‌آنکه مدلول نهایی وجود داشته باشد. در نظر دریدا، مدلول یا معنی در ذهن هیچ‌کس نیست و معنای «معنی» همان ارجاع بی‌پایان دال به دال‌های دیگر است. زبانی که بر هویت تعیین‌ناپذیر تفاریق استوار است، هیچ اصل و غایت واحدی را نمی‌پذیرد و در تعارض با هرگونه ایستایی است.

دریدا با ترکیب نظر هایدگر^۱ و سوسور در مورد مفهوم تفاوت^۲ و در نظر گرفتن عقاید نیچه^۳ و فروید^۴ مفهوم جدیدی را ابداع می‌کند و آن را «تفاوت»^۵ می‌نامد. او معتقد است، نشانه‌ها عناصری هستند که در نتیجه تفاوت هستی می‌یابند. در واقع مفهوم از طریق وجود تفاوت و ساختار نشانه شکل می‌گیرد (استندیش، ۲۰۰۷: ۴).

۱- Heidegger

۲- difference

۳- Nietzsche

۴- Freud

۵- در تقابل با متافیزیک حضور، ساختار شکنی واژه‌ای نامفهوم (*différance*) را ارائه می‌دهد. این واژه در فرانسه دو معادل دارد که یکی «differing» (تفاوت) و دیگری «deferring» (به تعویق انداختن) می‌باشد و چون معنای این دو با هم متفاوت است، ترجمه آن به زبان انگلیسی مشکل است و اغلب به صورت ترجمه نشده به کار می‌رود. در فارسی نیز به دلیل وضوح نداشتن، غالباً به شکل «تفاوت» ترجمه می‌شود.

۶- Standish

واژه جدید دریدا (تفاوت) از به تعویق انداختن^۱ حکایت دارد و کنایه‌ای از زنجیره بی‌پایان نشانه‌هاست. این واژه جدید، ساختاری بی‌ساختار دارد، به این معنی که نه حاضر است و نه غایب. این واژه منشأ غیر محتمل و به تعویق انداختن تفاوت است (دریدا، ۱۹۹۶: ۴۴۴).

دریدا با ابداع این واژه، متافیزیک حضور غرب و قدرتمندی گفتمان را زیر سؤال می‌برد.

در واقع او با طرح این مفهوم، تأکید می‌کند گزاره‌ها، سخن‌ها و متن‌ها، مرکز معنایی ندارند و نمی‌توان در آن‌ها ایده، فلسفه و یا عقیده‌ای خاص را پیدا کرد. در حقیقت «متن نمی‌تواند به معنایی تک برسد یا بدان محدود شود» (احمدی، ۱۳۸۴: ۴۸۴).

هم‌چنین او نگرش جدیدی با نام گراماتولوژی (نوشتارشناسی)^۲ را وضع می‌کند. «درباره نوشتارشناسی» را می‌توان یکی از عالی‌ترین و مهم‌ترین آثار دریدا برشمرد. در این کتاب او به رابطه میان گفتار و نوشتار اشاره می‌کند و معتقد است متافیزیک غرب همواره به گفتار برتری می‌دهد و نوشتار به حاشیه رانده شده است. به همین دلیل او در این کتاب کوشیده است تا این امر را واژگون کند و نظریه زبان‌شناسی خود را بر پایه نوشتار بنا کند (ضمیران، ۱۳۸۶: ۲).

دریدا خود این امر را توضیح می‌دهد:

«چه در زبان نوشتاری و چه در زبان گفتاری، هیچ عنصری نمی‌تواند بدون ارجاع به عنصر دیگر که حاضر نیست، عمل کند. این درآمیختگی در تمام عناصر وجود دارد؛ برای مثال، یک متن تنها در انتقال و تبدیل به متن دیگر تولید می‌شود. هیچ چیز چه در عناصر و چه در سیستم، نمی‌تواند حاضر یا غایب باشد. گراماتولوژی مفهومی از نشانه‌شناسی است که این آمیختگی‌ها را بررسی می‌کند» (دریدا، ۱۹۸۱: ۲۶).

اولویت گفتار بر نوشتار، برای مثال در رساله‌ای در باب منشأ زبان‌های روسو،^۳ دوره زبان‌شناسی عمومی سوسور و استوائیان اندوهگین لوی-استروس به چشم می‌خورد. در مقابله با این آثار، دریدا خواننده را دعوت می‌کند تا تصور کند زبان، در آغاز و پایان، تنها یک شیوه، پدیده، وجهه یا نوعی نوشتار است. حتی فراتر از این، از خواننده می‌خواهد تا تصور کند خود زبان منجر به فراموشی این امر شده است. یعنی خود زبان موجب شده است ماهیت نوشتاری

۱- Deferring

۲- Grammatology

۳- Rousseau

بودن آن را فراموش کنیم. اما دریدا معتقد است عصر گفتارمحوری به پایان رسیده است و رفته رفته نوشتار جایگاه خود را می‌یابد. او در این مورد استعاره «مرگ گفتار» را به کار می‌برد (پین، مترجم: یزدانجو، ۱۳۸۰: ۶-۱۹۵).

در تقابل گفتار/نوشتار، دریدا نشان می‌دهد برتری گفتار بر نوشتار قابل قبول نیست و او این روند برتری را زیر سؤال می‌برد. قائل شدن به برتری گفتار بر نوشتار منوط به این است که تصور شود، در گفتار تفکراتمان را با کلمات و معانی آن‌ها، به نمایش در می‌آوریم. در نتیجه آن چه هنگام سخن گفتن می‌شنویم، صدای تفکراتمان است و ما در گفتار حضور خود را حس می‌کنیم. اما دریدا به این نکته اشاره می‌کند که وقتی ما سخن می‌گوییم، کلمات هستند که در قالب افکار ما گذاشته شده‌اند. در واقع تقدم زبان به افکار ما معنا می‌بخشد. در چنین حالتی، بر آن چه به زبان می‌آوریم و هم چنین نحوه درک دیگران کنترلی نداریم. بنابراین نمی‌توانیم ادعا کنیم آن چه در گفتار به زبان می‌آوریم را کنترل می‌کنیم و در آن حاضر هستیم. گفتار نیز بافتی از معناست و درست مانند نوشتار عمل می‌کند و نمی‌توان ادعا کرد گفتار به حقیقت نزدیک‌تر است. در حقیقت نوشتار گفتار را پدید می‌آورد و گفتار مشروعیت خود را از نوشتار می‌گیرد (دریدا، ۱۹۷۶).

دریدا برخلاف تمایل فیلسوفان به جانبی، فرعی و کم‌ارزش دانستن نوشتار، نظریه‌زبانی خود را به جانب نوشتار سوق می‌دهد تا زبان با فاصله گرفتن از نویسنده، نیروی خود را آشکار کند: «متن هم چون کودک یتیمی است که پس از تولد از مهر پدر جدا گشته» (به نقل از هارلند^۱، ۱۹۸۷: ۱۲۸).

زبان به نظر دریدا، تنها منعکس‌کننده آن چه حاضر در جهان است، به شمار نمی‌آید. به همین دلیل هیچ حضور خالصی را پیدا نمی‌کنیم. زبان ساختاری متشکل از تفاوت‌های بی‌حد و حصر و مرتبط با یکدیگر است و معنا از طریق همین ساختار هستی می‌یابد. زبان ماهیتی دوپهلوی دارد. به این صورت که هم حدودی برای معانی مشخص می‌کند و هم بر تفاوت‌ها و عدم ثبات معانی در می‌گشاید. ساختار شکنی نیز هویت خود را با این خصوصیت زبان به دست آورده است (آشر^۲ و ادواردز^۳، ۱۹۹۴: ۱۲۸).

۱- Harland

۲- Usher

۳- Edwards

دریدا تفاوتی میان زبان عادی، فلسفی، شاعرانه و علمی نمی‌بیند. او به رابطه‌ای دوجانبه میان زبان شاعرانه و فلسفه قائل است. ریشه این افکار را می‌توان در فضای اجتماعی آن زمان جستجو کرد.

در دهه ۱۹۵۰ در فرانسه، ادبیات و فلسفه پیوندی تازه با یکدیگر می‌یابند. به این صورت که عده‌ای از شعرا (شاعران سورئالیست) موضوعات فلسفی بیان کردند و عده‌ای از فیلسوفان (از جمله آلبر کامو ۶۰-۱۹۱۳، سارتر ۸۰-۱۹۰۵) شعر و رمان نوشتند. پل والر (۱۹۴۵-۱۸۷۱)، شاعر و منتقد، اعتقاد داشت فلسفه نیز به نوعی ادبیات و زیر مجموعه آن است. دریدا نیز از این عقیده پیروی کرد با این تفاوت که بر برتری یکی بر دیگری اصرار نداشت. البته دریدا معتقد بود هیچ مرزی میان فلسفه و ادبیات نمی‌توان قرار داد. او راهی برای رابطه دوجانبه میان ادبیات و فلسفه می‌گشاید. «این دو می‌توانند در کنار هم وجود داشته باشند و در عین حال هیچ برتری هم بین شان نباشد» (کالینز و می‌بیلن، مترجم: سپهران، ۱۳۸۰: ۱۰۲-۱۰۰).

هم‌چنین دریدا برای زبان مرزی قائل نیست و عقیده دارد زبان حد و حدود ندارد و بر همین اساس به زبان ادبی اهمیت می‌دهد. به عقیده او تنها ادبیات این مرزها را در می‌نوردد و حد و حدودها را از بین می‌برد. به نظر او ادبیات یعنی «متون معینی که حدود زبان ما را به لرزه در می‌آورند و نشان می‌دهند آن‌ها هم چیزهایی تقسیم‌پذیر و پرسش‌پذیر هستند» (ماتیوز، مترجم: حکیمی، ۱۳۷۸: ۲۴۷).

دریدا حتی از این هم فراتر می‌رود و میان زبان عادی و زبان شاعرانه نیز تفاوتی قائل نیست. او معتقد است در زبان شاعرانه ضرورت‌ها و اجبارهایی که تصمیم‌گیری‌ها و اعمال ما را محدود می‌کنند به کلی غایب‌اند و راه را برای به نمایش در آوردن خلاقیت‌های زبانی گشوده‌اند. بنابراین از نگاه دریدا تنها وجه شاعرانه زبان مورد نظر است. چنین اعتقادی به از میان رفتن مرز بین ادبیات و سایر امور منجر می‌شود، در صورتی که میان این امور تفاوت اساسی وجود دارد. هرچند در همه آن‌ها وجه استعاره‌ای و زبان‌آوری به چشم می‌خورد، اما نوع آن‌ها متفاوت است. آنچه در زبان عادی به عنوان استعاره به کار می‌رود، بسیار حاشیه‌ای است و قابل مقایسه با ادبیات نمی‌باشد. کاربرد استعاره در علم و فلسفه، حاشیه‌ای‌تر هم می‌شوند و این امر در ساختار شکنی مغفول مانده است (حقیقی، ۱۳۸۱: ۶۵-۶۰).

آنچه در بررسی نظر دریدا درباره زبان شاعرانه، اهمیت دارد، این نکته است که قائل شدن ارتباط میان زبان عادی، زبان علم، فلسفه و زبان شاعرانه قابل قبول و ستودنی است. توجه به

زبان از زاویه رشته‌های مختلف و ابعاد گوناگون، کمک شایانی به شناخت ماهیت چندگانه زبان و سلسله مراتب دال‌ها می‌کند. اما آیا می‌توان تمام مرزها را از میان برداشت و هیچ تفاوتی بین حیطه‌های مختلف قائل نشد؟ از طرف دیگر آیا می‌توان از مردم عادی انتظار داشت تمام مسائل را از زاویه شعر ببینند؟ چه بسا بررسی شبکه به هم پیوسته دال‌ها در حیطه هر رشته و با رعایت توانایی افراد، موفق‌تر عمل کند و از خلط معناها جلوگیری نماید؛ بنابراین شایسته است، ضمن مرتبط دانستن آن‌ها با یکدیگر، استقلال نسبی رشته‌های مختلف و حیطه‌های گوناگون رعایت شود.

۴. بهره‌گیری از آرای دریدا برای بهبود فرآیند ارتباط در آموزش و پرورش

بسیاری معتقدند، با استناد به آرای فیلسوفانی مانند دریدا، که تمام ساختارها را زیر سؤال می‌برد، نمی‌توان فلسفه تعلیم و تربیت وضع کرد. به عبارت دیگر نمی‌توان در عمل شیوه‌های دریدا را به کار گرفت، زیرا به بی‌ثباتی و آشفتگی منجر خواهد شد. اما افرادی مانند المر^۱ تمام سعی و تلاش خود را در راستای عملی ساختن اندیشه‌های دریدا به کار گرفته‌اند.

المر معتقد است ماهیت سیاسی افکار دریدا این عقیده را منتقل می‌کند که معلمان در مدارس دولتی مسئولیت خاصی دارند. آن‌ها موظف هستند نظام آموزشی را که در آن کار می‌کنند، بشناسند. زیرا در این نظام، عقاید از معلمان به دانش‌آموزان منتقل می‌شود و به همین نسبت دانش‌آموزان عقایدی را به معلم منتقل می‌کنند. هم‌چنین به عقیده او، هم شیوه ساختار شکنانه دریدا و هم مفاهیم مخالف^۲ مورد نظر او را می‌توان به آسانی در زمینه آموزش به کار گرفت (آلمر، ۱۹۸۵ الف: ۱۵۸-۱۵۷).

المر نوشتار^۳ در دانشگاه را به منظور روشن‌تر شدن این موضوع با استفاده از عقاید دریدا مورد بررسی قرار می‌دهد. او معتقد است هدف نوشتار به حداقل رساندن بازتولید و به حداکثر رساندن آفرینندگی دانش‌آموزان است. نوشتار نباید تنها مضامین مورد نظر مدرس را به دانش‌آموز منتقل کند. نوشتار متنی است که می‌تواند به طور خلاقانه مورد تفسیر قرار گیرد. هدف از نوشتار تقویت عشق به یادگیری است که در آن دانش‌آموز به طور فعال مشارکت دارد. نوشتار سعی دارد، کلاسی با ماهیت نوشتاری خلق کند. کلاس باید مکان اختراع باشد نه مکانی که تنها به بازتولید مسائل می‌پردازد (همان: ۱۶۴-۱۶۲).

۱- Ulmer

۲- Counterconcepts

۳- Lecriture

المر با توجه به نظر دریدا بیان می‌کند هم بازی و هم تربیت، قربانی گفتارمحوری شده‌اند. هر دو کلمه بر فعالیت کودک دلالت دارند. ارسطو^۱ اولین فردی بود که بازی را از تربیت جدا کرد. منظور ارسطو از تربیت، فعالیت علمی است که با بازی و فعالیت‌های عملی تضاد دارد. المر می‌کوشد تا با بهره‌گیری از ساختار شکنی، جدایی بازی و تربیت را از میان بردارد (آلمر، ۱۹۸۵ ب: ۵۵). او معتقد است آموزش باید همراه با کاربردهای عملی باشد تا ارتباط میان دانش و دانش آموز عمیق‌تر شود (آلمر، ۱۹۸۵ الف: ۶۱).

از سوی دیگر، تریفوناس^۲ با استناد به آرای دریدا، از تأکید بر گفتار در آموزش و پرورش انتقاد می‌کند. به عقیده او، دریدا در تقابل با مدل کلاسیک تربیت^۳ که به جریان انتقال بی نقص نشانه‌ها در فرمول بندی عقلانی دو زوج فرستنده و گیرنده و در نتیجه به انتقال صحیح پیام‌ها دلالت دارد، ساختار شکنی را مطرح می‌کند. او معتقد است ساختار شکنی عیب‌های روش کلاسیک تربیت را آشکار می‌کند، زیرا در این روش به دلیل سرعت انتقال پیام از طریق گفتار، گفتار بر نوشتار ارجحیت دارد و انتقال به صورت مؤثرتر انجام می‌شود. برتر دانستن گفتار بر نوشتار در آموزش و یادگیری، نتایج نامناسبی به بار می‌آورد؛ برای مثال بر انتقال دانش تأثیر می‌گذارد. به این صورت که همواره دانش از سوی منبع خارجی و به طور شفاهی به دانش آموز منتقل می‌شود. دریدا روش تربیت کلاسیک را باز تولید پراگماتیستی متافیزیک حضور می‌داند (تریفوناس، ۲۰۰۰).

با توجه به مقدمات فوق و موضوع این مقاله که در صدد ارائه راهکارهایی برای ارتباط کلامی مؤثر است، در نگاه اول به نظر می‌رسد، تأکید دریدا بر نوشتار دارد، راه را بر موضوع این پژوهش می‌بندد. اما در نگاهی عمیق‌تر روشن می‌شود نوشتار می‌تواند بیش از آن‌چه تصور می‌شود، بر گفتار و برقراری ارتباط مؤثر، تأثیر بگذارد.

مبنای عمل «برتری نداشتن گفتار بر نوشتار» به منظور بررسی این موضوع و بهره جستن از آن در فرآیند آموزش و پرورش، اتخاذ می‌شود و با بهره جستن از آن، اصولی به دست می‌آیند. در این بخش ابتدا به ویژگی‌های دوره‌های مختلف تحصیلی اشاره می‌کنیم و سپس اصول و روش‌ها را به تفکیک دوره‌های تحصیلی برمی‌شماریم.

۱- Aristotle

۲- Trifonas

۳- Classical pedagogy

مقطع دبستان آغاز آموزش و پرورش رسمی است. در این مقطع دانش نوشتاری کودک بسیار ابتدایی است. او تفاوت بسیاری از واژگان را درک نمی‌کند، دانش ادبیات و دستور زبان آن در سطوح بسیار مقدماتی به کار می‌رود، کودکان هنوز با فضای نوشتار و قوانین حاکم بر آن آشنا نیستند. البته این امر در سال‌های اولیه بیش‌تر است و هر چه به سمت سال‌های بالاتر پیش می‌رویم، تسلط آن‌ها بر نوشتار بیش‌تر می‌شود و بررسی متون برایشان معنادارتر خواهد شد.

آگاهی افراد نسبت به دستور زبان و قوانین نوشتاری در دوره راهنمایی، معنادارتر می‌شود. اگر معلم مقطع دبستان وظایف خود را به خوبی انجام داده باشند، مشکلات ناشی از مسائلی که به آن‌ها پرداخته شد، در این مقطع به نحو چشمگیری کاهش می‌یابند، زیرا دانش نوشتاری افراد در مقطع راهنمایی تا حدودی منسجم‌تر و قابل اعتمادتر است و می‌توان به طور گسترده‌تری از نوشتار بهره‌جست.

توانایی دانش‌آموزان دبیرستانی در تحلیل مطالب به مراتب عمیق‌تر از مقطع قبلی است. در نتیجه می‌توان انتظار داشت، استفاده از نوشتار و ساخت‌شکنی متن‌های مختلف به نحوی عمیق‌تر صورت گیرد. با این تفاوت که بر عمق مطالب افزوده شود و توانایی‌های دانش‌آموزان، محور کار قرار گیرد. در این مقطع انتظار می‌رود دانش‌آموزان علاوه بر ساخت‌شکنی نوشتارها، به نقادی از آن‌ها پردازد و نکات مثبت و منفی آن‌ها را ارزیابی کنند. از آن‌جا که دوره‌های راهنمایی و دبیرستان شباهت‌های زیادی با یکدیگر دارند و اصول و روش‌های پیشنهادی در مورد هر دو دوره کاربرد دارد، آن‌ها را باهم در نظر می‌گیریم. با در نظر گرفتن این مقدمات می‌توان از اصول و روش‌های زیر به تفکیک دوره‌های آموزشی، بهره‌گرفت:

اصول و روش‌ها در دوره دبستان

اصل ۱: روشن کردن نقاط مبهم گفتار با استفاده از نوشتار

کودکان در این مقطع و به خصوص در پایه اول، درک ناقصی از نوشتار دارند. دانش‌آموزان در پایه اول که آغاز فرآیند آموزش نوشتاری است، با مشکلات زیادی روبه‌رو هستند. تا پیش از ورود به مدرسه در فضای آزاد گفتار حضور داشتند و قوانین حاکم بر نوشتار را تجربه نکرده بودند.

بنابراین نقش معلم در نخستین آموزش‌های نوشتاری، اهمیت وافری دارد؛ بی‌توجهی معلمان به آموزش نوشتاری، زمینه بسیاری از مشکلات ارتباطی و آموزشی در مقاطع بالاتر را فراهم می‌آورد. همان‌طور که پیش از این اشاره شد، به عقیده دریدا (۱۹۷۶)، درحقیقت نوشتار گفتار را پدید می‌آورد و گفتار مشروعیت خود را از نوشتار می‌گیرد. بنابراین کودکی که بر الفبا تسلط نیابد، چگونه می‌تواند جملات و اصطلاحات را بسازد و هنگامی که با ساختار صحیح جملات آشنایی نداشته باشد، چگونه می‌تواند به طور صحیح صحبت کند. هم‌چنین در این مقطع، هنوز دانش گفتاری و شفاهی او تکمیل نشده است و در سطوح ابتدایی قرار دارد. در نتیجه معلم می‌تواند محدودیت‌های موجود در گفتار را با نوشتار رفع کند. او نباید تنها به آموزش شفاهی و استفاده از گفتار بسنده کند، زیرا بسیاری از مواقع، نامفهوم بودن گفتار مانند مانع ارتباطی قوی عمل می‌کند و فرآیند ارتباط را مختل می‌سازد؛ برای روشن‌تر شدن این اصل، روش‌های زیر را مورد بررسی قرار می‌دهیم:

روش ۱: استفاده از نقاشی و تدریس نوشتاری

همان‌طور که ذکر شد، در این مقطع نمی‌توان به طور گسترده از دانش نوشتاری بهره گرفت. منظور از تدریس نوشتاری این است که معلمان هنگام تدریس از اشکال و علائم گویا استفاده کنند. برای مثال معلمی که می‌خواهد در درس علوم مبحث سایه‌ها را به کودکان بیاموزد و تأثیر جهت تابش خورشید بر مسیر سایه‌ها را نمایش دهد، اگر تنها به گفتار اکتفا کند، دانش‌آموزان سرگردان می‌شوند. او می‌تواند این امر را با ترسیم اشکال گویا یا استفاده از پوسته‌های طبیعی، توضیح دهد. در این حالت کودکان به درک صحیحی از تشکیل سایه‌ها نائل می‌آیند. هم‌چنین معلم می‌تواند از دانش‌آموزان بخواهد نقاشی مورد علاقه خود را بکشند و با توجه به مکان خورشید، سایه‌ها را ترسیم کنند.

روش ۲: ایجاد ارتباط معنادار میان صداها و حرف‌ها

از آن‌جا که در این مقطع، نوشتن اهمیت فراوانی دارد، معلمان باید به هماهنگی میان صداها و حرف‌ها و در نتیجه کلمات، توجه کنند. برای مثال کودکی صدای «و» را می‌شناسد، اما نمی‌تواند آن را در کلمه پیدا کند یا آن را با شکل حرف دیگری اشتباه می‌گیرد. این امر در مواقعی که «و» ناخواناست مشکل‌تر است. معلمان وظیفه دارند با استفاده هم‌زمان از صداها و نوشتن حروف،

این مشکل را رفع کنند. هم‌چنین با بیان مثال‌های مختلف، از دانش‌آموزان بخواهند حرفی را که آموخته‌اند، تلفظ کنند و نشان دهند. عده‌ای از دانش‌آموزان حروف الفبا را تنها در قالب ترتیبی خود به ذهن می‌سپارند و اگر این ترتیب به هم ریخته شود، نمی‌توانند آن‌ها را تشخیص دهند. بنابراین لازم است معلمان در امر تدریس به این نکات توجه کنند. آنان نباید در برقراری ارتباط با دانش‌آموزان، تنها به محفوظات و گفته‌های شفاهی دانش‌آموزان تکیه کنند و برای اینکه قضاوت صحیحی از یادگیری آن‌ها داشته باشند، باید از نوشتار نیز بهره‌گیرند.

روش ۳: وضوح بخشیدن به حروفی که تلفظ یکسان دارند، با کمک نوشتار

بسیاری از حروف و کلمات، شبیه به هم هستند. این امر به خصوص در سال‌های اولیه مقطع ابتدایی مشکل‌ساز است. تلفظ‌های یکسان حروف «س» و «ث» و «ص»، «ت» و «ط»، «الف» و «ع»، «ز» و «ذ» و «ظ»، «ق» و «غ» برای دانش‌آموزان مشکل ایجاد می‌کند. معلمان باید برای حل این مشکل، هنگام ادای کلمه‌ای که یکی از این حروف را دارد، با نوشتن آن بر روی تخته، این مانع ارتباطی را از میان بردارند. هم‌چنین آنان می‌توانند در هر جلسه، کلماتی را که در برگزیده این حروف باشند، به عنوان تکلیف به دانش‌آموزان سرمشق دهند تا آنان به مرور زمان، تفاوت املائی حروفی که تلفظ یکسان دارند را درک کنند.

اصول و روش‌ها در دوره راهنمایی و دبیرستان

اصل ۱: توجه به قابلیت‌های سنجش نوشتاری

یکی از نکات مورد نظر دریدا، قابلیت‌هایی است که در نوشتار وجود دارند و مورد بی‌مهری قرار گرفته‌اند. در این مورد دریدا (۱۹۸۱)، به قابلیت تفسیر در نوشتار اشاره می‌کند و معتقد است هیچ مدلول استعلایی وجود ندارد و هیچ معنای مستقلی برای زبان نمی‌توان یافت. بی‌شک توجه به این ویژگی نوشتار می‌تواند در امر آموزش و پرورش، بسیاری از مسائل را آشکار کند. از جمله این که نباید سنجش دانش‌آموزان را به بُعد شفاهی و گفتاری محدود کرد. گفتار تنها در لحظه وجود خود قابل بررسی است. اما سنجش‌های آموزشی از آن‌جا که قابلیت‌های مختلفی از جمله میزان یادگیری، اثربخشی آموزش، توانایی هوشی و قدرت انتقال مطالب را مورد بررسی

قرار می‌دهند، به تفکر و تأمل بیش‌تری نیاز دارند. قابلیت‌هایی که در نوشتار وجود دارد و معلم می‌تواند این ابعاد متفاوت را مورد ملاحظه قرار دهد.

روش: سنجش نوشتاری اطلاعات

هنگامی که معلمان مشاهده می‌کنند، برقراری ارتباط کلامی با برخی دانش‌آموزان مشکل است، می‌توانند به نوشتار متوسل شوند. آنان می‌توانند در راستای برقراری ارتباط مؤثرتر، زمینه مناسبی را به کمک نوشتار ایجاد کنند. برای مثال در سنجش‌های خود تنها به پاسخ‌های شفاهی دانش‌آموزان اکتفا نکنند. آن‌ها می‌توانند در پاره‌ای موارد به امتحانات کتبی روی آورند، زیرا فرآیند درک زبان نوشتاری، تفاوتی اساسی با فرآیند درک زبان گفتاری دارد. زبان نوشتاری می‌تواند مورد بازخوانی قرار گیرد و شخص می‌تواند به خواست خود، به قسمت‌های متفاوت متن رجوع کند، اما در زبان گفتاری چنین امکانی فراهم نیست (لوریا، مترجم: قاسم زاده، ۱۳۷۶: ۲۷۷).

دانش‌آموزانی که اعتماد به نفس کمی در گفتارهای شفاهی دارند، در چنین حالتی خواهند توانست توانایی‌های خود را به شکل گویاتری نمایش دهند. نکته دیگر توانایی افراد در تلفظ و گفتار است. برخی افراد لکنت دارند یا نمی‌توانند برخی کلمات را ادا کنند. در نتیجه به معلم پاسخ نمی‌دهند. اما در نوشتار فرد قادر است به راحتی کلمات و جملات را به کار برد. در نتیجه دانش او بهتر مورد سنجش قرار خواهد گرفت.

اصل ۲: توجه به تأثیر نوشتار بر تفکر

دریدا (۱۹۷۶) معتقد است نوشتار تأثیر به‌سزایی بر تفکر دارد. او برتری گفتار را رد می‌کند و اعتقاد دارد گفتار نیز بافتی از معناست و درست مانند نوشتار عمل می‌کند و نمی‌توان ادعا کرد گفتار به حقیقت نزدیک‌تر است. بنابراین می‌توان به منظور تقویت قدرت تفکر از نوشتار بهره جست و تنها به گفتارهای شفاهی بسنده نکرد. برای پی‌بردن به اهمیت نوشتار به عنوان یک شیوه بیان، دلایل روان‌شناختی معتبری وجود دارد. ممکن است به جز تعداد اندکی که در زمینه گفتار شفاهی استعداد سرشاری داشته باشند، بقیه افراد چاره‌ای جز استفاده از نوشتار نداشته باشند. برای مثال اگر محاورات سقراط به قلم استادانه افلاطون تحریر نمی‌شد، آن همه ظرافت و نفوذ کلام را نداشت. در یک فرهنگ صد در صد شفاهی، احتمال وجود مقاله، رمان و برخی شکل‌های

ادبی غیر ممکن است. در چنین فرهنگی پیدایش اندیشه علمی نیز دست یافتنی نیست (اولسون، مترجم: مهاجر، ۱۳۷۷: ۲۳۳).

بنابراین غافل ماندن از شیوه‌های دیگر اندیشه و تنها اکتفا کردن بر نظام زبانی، می‌تواند راه بروز خلاقیت و اندیشه‌های نو را ببندد. دانش‌آموزان در گفتار آن‌چه به ذهنشان می‌رسد، به زبان می‌آورند. در نتیجه امکان بروز خلاقیت و اندیشه‌های نو، کاهش می‌یابد. اما دانش‌آموزان در نوشتار فرصت می‌یابند با منظم کردن ایده‌های خود، آن‌ها را مورد بررسی قرار دهند. هم‌چنین کشف بسیاری از مسائلی که در نظر گرفته نمی‌شدند، میسر می‌شود. برای مثال فرد هنگام نوشتن مطلب، چیزی در ذهن داشته است، اما هنگامی که فرد دیگری آن نوشته را می‌خواند، تعبیر متفاوتی بیان می‌کند. می‌توان برای عمق بخشیدن به فرایند ارتباط، از دانش‌آموزان خواست تا پیش از آغاز به گفتار عقاید خود را روی کاغذ بیاورند. در چنین حالتی دانش‌آموزان فرصت تأمل بیش‌تری دارند و عقاید خود را با بررسی بیش‌تری بیان می‌کنند. در مرحله بعد معلم می‌تواند با استفاده از اوراق دانش‌آموزان، نظر دیگر شاگردان را درباره متن‌ها بپرسد. آن‌ها می‌توانند با تفسیر نوشته‌های هم‌کلاسی‌های خود، بحث‌هایی هدفمند را دنبال کنند؛ در این رابطه روش‌های زیر پیشنهاد می‌شوند:

روش: بیان موضوعات نوشتاری مشخص و تفسیر نوشتارها

معلمان می‌توانند با اختصاص ساعاتی به نوشتن، از مهارت‌های نوشتاری دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار دهند؛ برای مثال می‌توانند در کلاس انشاء، موضوعی را مطرح کنند و از دانش‌آموزان بخواهند مطلبی را بنویسند. دانش‌آموزان این کار را در کلاس انجام می‌دهند تا معلم اطمینان کند، خودشان به این امر پرداخته‌اند. سپس اوراق را جمع‌آوری کند و از دانش‌آموزان بخواهد به نوبت انشای خود را بخوانند. سپس نظر دیگر دانش‌آموزان را در مورد آن جویا شود. به این ترتیب دانش‌آموزان نیز چگونگی تفسیر متن‌ها را می‌آموزند و بر قدرت تفکر و انتقادشان افزوده می‌شود.

البته از آن‌جا که در این مقطع مهارت‌های انتقادی هنوز به طور کامل رشد نیافته‌اند، تفسیر متن‌ها می‌تواند زمینه مناسبی برای ساختارشکنی در سال‌های بعد باشد. معلم با این روش، مقدمات انتقاد و پذیرش آن را مهیا می‌کند. این‌که دانش‌آموزان توانایی و ظرفیت پذیرش عقاید

مخالف را داشته باشند، از نکات مهمی است که باید در انتقاد کردن مورد ملاحظه قرار گیرد. بنابراین در این مقطع ساختارشکنی به طور مقدماتی مورد استفاده قرار می‌گیرد و بیش‌تر، زمینه‌های آن فراهم می‌شود تا روش آن.

اصل ۳: توجه به چند وجهی بودن نوشتار

با نظر به آرای دریدا، آموزش و پرورش هم‌چون سایر فعالیت‌های فرهنگی، با مفاهیم متعدد شکل می‌گیرد. دانش‌آموزان مفاهیم را از متن‌های زندگی خود می‌آورند. در نتیجه زمینه‌ای از مفاهیم وجود دارد که دانش‌آموزان در فرآیند آموزش با آن‌ها درگیر هستند. با این چشم‌انداز، آموزش می‌تواند به عنوان «متن» و یا «بازی» در نظر گرفته شود که ابعاد متفاوتی دارد و نمی‌توان معنای ثابتی برای آن در نظر گرفت. آموزش در نتیجه فرآیند تعامل میان معلمان، دانش‌آموزان، دانش و مفاهیم متعدد شکل می‌گیرد (آشر و ادواردز، ۱۹۹۴: ۱۴۰-۱۳۹).

بنابراین آموزش هم‌متنی است که وجوه متفاوتی دارد و استفاده از نوشتار و خاصیت چند وجهی آن، ماهیت این فرآیند را روشن می‌کند و به تکاپو و پویایی در آن منجر می‌شود.

در بعد کلامی، معلم تنها می‌تواند بر وجهی از گفتارها تسلط بیابد که در لحظه برقراری ارتباط صورت می‌گیرد. چه بسا در همان لحظه معلم نتواند مقصود واقعی دانش‌آموزان را درک کند و دچار سوء برداشت شود. در نتیجه بازخورد مناسبی نخواهد داشت. اما معلم در نوشتار فرصت کافی دارد تا ابعاد مختلف آرای دانش‌آموزان را مورد مطالعه قرار دهد. در نتیجه شناخت بیش‌تری از آنان به دست می‌آورد و از این شناخت در برقراری ارتباط کلامی مؤثرتر بهره می‌گیرد؛ برای مثال شیوه نوشتاری دانش‌آموزان می‌تواند از طرز بیان آنان حکایت داشته باشد و معلم در نوشتار فرصت بیش‌تری برای بررسی ساختار کلامی دانش‌آموزان می‌یابد. از سوی دیگر، متن‌ها قابلیت تفسیر دارند و هر خواننده‌ای با توجه به طرز نگرش و درک خود، عقیده‌ای متفاوت از دیگران خواهد داشت. در نتیجه دانش‌آموزان می‌توانند با بهره‌جستن از نظر شخصی خود به موشکافی متن‌های متفاوت پردازند و حتی فراتر از آن‌ها گام بگذارند. برای مثال گاهی بررسی عمیق متن می‌تواند افراد را به مسائل بزرگ‌تر اجتماعی و سیاسی راهنمایی کند؛ چه بسا شرایطی که متن در آن شکل گرفته است در محتوای آن تأثیر می‌گذارد و تشخیص این امر به عهده خواننده است. با در نظر گرفتن این اصل می‌توان روش‌های زیر را پیشنهاد کرد:

روش ۱: ساختارشکنی

به نظر می‌رسد دوره دبیرستان، بهترین مقطع برای استفاده از روش ساختارشکنی، است. با توجه به اینکه زمینه این امر در دوره پیشین پی‌ریزی شد، معلمان می‌توانند در دامنه‌ای گسترده، از روش ساختارشکنی استفاده کنند. آنان می‌توانند قواعد حاکم بر این روش و نحوه به‌کارگیری آن را به دانش‌آموزان بیاموزند. این امر تنها از طریق فعالیت‌های متعدد و موقعیت‌های عملی مقدور است. معلمان باید به دانش‌آموزان بیاموزند تا تقابل‌های موجود در متن‌ها را بیابند. سپس مشخص کنند روابط دوقطبی به سمت کدام قطب کشیده شده‌اند. یعنی کدام یک بر دیگر برتری یافته است. پس از این مرحله، بکوشند قطب مغلوب را مورد نظر قرار دهند و به نقاط قوت آن نیز اشاره کنند. در پایان این امر را اثبات نمایند که قطب مغلوب هم می‌تواند به قطب غالب تبدیل شود. برای روشن‌تر شدن این روش، مثال‌هایی را ذکر می‌کنیم:

معلمی در نظر دارد درس علوم اجتماعی را در کلاس تدریس کند. در درس مورد نظر، مزایای شهرنشینی و امکاناتی که در آن وجود دارد، به شکل قطب غالب مطرح شده است. هم‌چنین زندگی روستایی به عنوان نمادی از شرایط سخت معرفی می‌شود. بسیاری از دانش‌آموزان با مطالعه این درس به این نتیجه می‌رسند که زندگی شهرنشینی بهترین نوع زندگی است و در مقابل زندگی روستایی سخت‌ترین نوع آن به شمار می‌آید. در این جا تقابل دوتایی موجود در متن مشخص شد. در مرحله بعد، لازم است قطب مغلوب یعنی زندگی روستایی، بررسی شود. در این حالت معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد، محاسن زندگی روستایی را بشمارند. ممکن است دانش‌آموزان به هوای پاکیزه، سکوت حاکم بر روستاها، مناظر زیبا، نزدیکی به طبیعت، همدلی میان اعضای روستا و مشارکت آنان در انجام کارها اشاره کنند. در نتیجه پس از ذکر این مسائل، ممکن است عده‌ای معتقد باشند، زندگی در روستا نکات مثبت خود را دارد و اگر امکانات رفاهی داشته باشد، حتی از زندگی شهری هم بهتر است. بنابراین در روش ساختارشکنی، دانش‌آموزان می‌آموزند مسائل را از زوایای گوناگون مورد بررسی قرار دهند و به آسانی یک قطب را برتر نشمارند. آنان می‌آموزند در مورد مسائل مختلف بیندیشند و نکات مثبت و منفی را همگام با یکدیگر در نظر بگیرند.

بنابراین ساختارشکنی مسائل مختلف، می‌تواند بسیاری از نکات مغفول را روشن کند. معلمانی که به این روش و اهمیت آن بی‌توجه هستند، دانش‌آموزان را به افرادی تبدیل می‌کنند

که تنها نقش گیرنده را بازی می‌کنند و هیچ تلاش و فعالیتی از خود نشان نمی‌دهند. فراهم کردن زمینه بروز خلاقیت و آموزش فعال و پرورش توانایی انتقاد دانش‌آموزان، از دستاوردهای مثبت ساختارشکنی به شمار می‌آید.

روش ۲: بحث در مورد زمینه‌های تاریخی شکل‌گیری موضوعات درسی و موشکافی آن‌ها

اگر چه این روش می‌تواند زیرمجموعه روش پیشین باشد، اما در این روش تنها بررسی تقابل‌ها مورد نظر نیست. جداسازی این روش از ساختارشکنی، به معنای مستقل بودن آن نیست. این روش تنها به دلیل تأکید بیش‌تر بر ابعاد گوناگون متن‌ها، به‌طور جداگانه مطرح شده است و بیش‌تر به ابعاد مختلف متون و بسترهای شکل‌گیری آن‌ها توجه دارد. فرض کنید، معلم ادبیات قصد دارد شعر یکی از شاعران نامی را معنی کند و آن را به نثر روان در آورد. مسلماً ابتدا باید کلمات غامض آن به کلمات قابل فهم تبدیل شوند. اما با وجود این کار، باز هم دانش‌آموزان معنای بسیاری از جملات را درک نمی‌کنند، زیرا شاعر این شعر، در بستر اجتماعی، سیاسی و فرهنگی خاص خود این مطالب را سروده است و چه بسا به دلیل برخی محدودیت‌ها مجبور شده است در خفا و با کنایه سخن بگوید؛ برای مثال شاعران و ادیبان در عصر مغول به دلیل جو حاکم بر آن زمان، با کنایات سخن می‌گفتند (صدیق، ۱۳۴۷) در نتیجه معلم می‌تواند از دانش‌آموزان بخواهد سرگذشت و جو جامعه در زمان زندگی آن شاعر را پیش از آغاز درس مورد بررسی قرار دهند.

در چنین حالتی، هم دانش‌آموزان اطلاعات کامل‌تری دریافت می‌کنند و هم متن به صورت عمیق‌تر معنا می‌شود. استفاده از خاصیت چندوجهی نوشتار در درسی مانند تاریخ نیز بسیار اهمیت دارد، تاریخ ارتباط تنگاتنگی با مسائل سیاسی و اجتماعی دارد. در نتیجه دانش‌آموزان هنگام مطالعه متن تاریخی باید به این ویژگی توجه کافی داشته باشند و نوشتارهای تاریخی را یک وجهی بررسی نکنند. هم‌چنین با توجه به اینکه شیوه برداشت افراد متفاوت است، بهره‌جستن از دیدگاه‌های افراد مختلف می‌تواند این خاصیت چند وجهی را بیش‌تر آشکار کند.

روش ۳: بهره‌جستن از سبک‌های نوشتاری گوناگون

بسیار دیده شده است که مؤلفان و نویسندگان مختلف از زوایای گوناگون به بررسی موضوعی واحد پرداخته‌اند. هم‌چنین عده‌ای از آنان زبانی ساده و برخی دیگر زبانی پیچیده و سرشار از

ایهام به کار برده‌اند. پیشنهاد می‌شود، معلمان در آموزش خود این صورت‌های چندگانه را در نظر بگیرند و تنها به شیوه‌ای خاص بسنده نکنند. از آنجا که دانش‌آموزان در دوره راهنمایی و به خصوص دبیرستان، توانایی‌های بیش‌تری دارند و این استعدادها تنها با تمرین و آموزش صحیح بروز می‌کنند، نقش معلم و شیوه تدریس او در این مقاطع بسیار حیاتی است. اگر معلمی در کلاس مدام از کتاب‌های روان و نوشته‌های ساده استفاده کند، دانش‌آموزان به این روش عادت می‌کنند و هنگام رویارویی با نوشتارهای سنگین و پیچیده، دچار مشکل می‌شوند. اما اگر معلمان بکوشند نوشتارها و کتاب‌های ساده و پیچیده را در کنار هم استفاده کنند و شیوه ساخت‌شکنی آن‌ها را به دانش‌آموزان بیاموزند، توانایی آنان در تحلیل مسائل افزایش خواهد یافت.

این امر تأکید دریدا بر متون ادبی را به یاد می‌آورد. او معتقد است تمامی متن‌ها باید مانند متن ادبی در نظر گرفته شوند، از این حیث که مورد تفسیر و موشکافی واقع شوند. توجه به این امر حتی در شیوه سخن گفتن دانش‌آموزان نیز تأثیرگذار خواهد بود.

دانش‌آموزانی را تصور کنید که چندان اهل مطالعه منابع جانبی نیستند و به همان مسائلی که در کلاس تدریس می‌شود اکتفا می‌کنند. آن‌ها در سخنان خود دامنه لغات محدودتری دارند، مسائل را به صورت سطحی مورد بررسی قرار می‌دهند. در بحث‌های انتقادی توانایی بحث‌های مفصل و موشکافانه ندارند. در مقابل دانش‌آموزانی که اهل مطالعه هستند، در سخنوری تواناتر هستند و شیوه بیان آن‌ها عمیق‌تر است. بنابراین میان کتاب‌ها و منابع نوشتاری مورد استفاده و طرز سخن گفتن، رابطه مستقیمی وجود دارد و این نکته مهمی است که معلمان باید آن را مورد توجه قرار دهند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با توجه به تأکید دریدا بر وجه نوشتاری زبان، کوشید جنبه‌هایی از نوشتار را که کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند، بررسی کند. در این راستا، انتقادهایی که دریدا بر گفتار محوری در سنت فلسفه غرب وارد کرده بود، از نظر گذشت. در واقع دریدا با تکیه بر دیدگاه خاص خود در باب ساختار شکنی، کوشید از به حاشیه رانده شدن نوشتار در جدال با گفتار جلوگیری نماید و ارزش‌های نهفته آن را بیان کند. نتایج حاصل از بررسی دیدگاه دریدا و به کارگیری آن در آموزش و پرورش نشان می‌دهد می‌توان بسیاری از جنبه‌های مبهم گفتار را با نوشتار روشن کرد. هم‌چنین

در این دیدگاه نوشتار نقش ارزنده‌ای در برقراری ارتباط آموزشی صحیح ایفا می‌کند. در حقیقت محدود شدن فرایند آموزش و پرورش به وجه گفتاری، به سطحی‌نگری منجر خواهد شد و نتایج حاصل از این ارتباط، درک عمیق و ارزیابی آموزشی را مختل خواهد کرد.

نکته دیگر اینکه، نوشتار نیز مانند گفتار بر اساس دوره‌های مختلف آموزشی، سطوح متفاوتی به خود می‌گیرد و میزان سودبخشی آن با در نظر گرفتن هماهنگی دوره‌های آموزشی و سطوح نوشتاری تحقق می‌پذیرد. بر این اساس با توجه به اصول و روش‌هایی که در مقاطع مختلف ذکر شد، هرچه از مقاطع پایین‌تر به سمت مقاطع بالاتر پیش می‌رویم، قابلیت‌های پیچیده‌تر نوشتار، مورد استفاده قرار می‌گیرد. این امر به دلیل افزایش مهارت‌های نوشتاری و تحلیلی دانش‌آموزان است. در پایان باید گفت آموزش و پرورش مورد نظر دریدا، بیش‌تر بر توانایی‌های نوشتاری و قابلیت‌های نوشتار تأکید می‌کند.

منابع فارسی

- احمدی، بابک (۱۳۸۴). حقیقت و زیبایی، تهران، نشر مرکز.
- اولسون، دیوید (۱۳۷۷). رسانه‌ها و نمادها: صورت‌های بیان، ارتباط و آموزش، مترجم: محبوبه مهاجر، تهران، انتشارات سروش.
- باقری، خسرو (۱۳۷۵). «تعلیم و تربیت در منظر پست مدرنیسم»، منتشر شده در کتاب: برنامه درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، پدیدآورنده: محمود مهرمحمدی، ۱۳۸۳، انتشارات آستان قدس رضوی.
- پین، مایکل (۱۳۸۰). لکان، کریستوا، دریدا، مترجم: پیام یزدان‌جو، تهران: نشر مرکز.
- حسرتی، مصطفی (۱۳۸۴). «نگارش دانشگاهی در دانشگاه‌های ایران: حلقه گمشده آموزش عالی»، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، سال یازدهم، شماره اول و دوم.
- حقیقی، شاهرخ (۱۳۷۹). گذار از مدرنیته، نیچه، فوکو، لیوتار، دریدا، تهران: نشر آگاه.
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۷۳). مبانی و اصول آموزش و پرورش، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی.

- صدیق، عیسی (۱۳۴۷). تاریخ فرهنگ ایران، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- ضیمران، محمد (۱۳۸۶). دریدا و متافیزیک حضور، تهران: انتشارات هرمس.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۲). «مطالعه‌ای تطبیقی بر علل ناکارآمدی آموزش دانشگاهی، مقایسه‌ای میان ایران و بریتانیا»، نامه انسان‌شناسی، دوره اول، شماره سوم.
- فراهانی، محسن (۱۳۸۳). پست‌مدرنیسم و تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات آبیژ.
- کالینز، جف و می بیلن، بیل (۱۳۸۰). دریدا، مترجم: علی سپهران، تهران: نشر شیرازه.
- لوریا، الکساندر رویانویچ (۱۳۷۶). زبان و شناخت، مترجم: حبیب‌الله قاسم‌زاده، تهران: انتشارات فرهنگیان.
- ماتیوز، اریک (۱۳۷۸). فلسفه فرانسه در قرن بیستم، مترجم: محسن حکیمی، تهران: انتشارات ققنوس.
- نوذری، حسینعلی (۱۳۸۰). مدرنیته و مدرنیسم، تهران: انتشارات نقش جهان.
- هوشیار، محمدباقر (۱۳۴۷). اصول آموزش و پرورش، چاپ سوم، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- Derrida, J. (1976). *Of grammatology*, trn: G.C. Spivak, Baltimore: John Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1981). *Positions*, Chicago: The Chicago University Press.
- Derrida, J. (1996). *Différance*, in R. Kearney & M. Rainwater (Eds.), *the Continental Philosophy Reader*. New York: Routledge.
- Derrida, J. (2003). *Writing and difference*, trans. Alan Bass. London: Routledge. Available at: <http://www.hydra.umn.edu/derrida/sign-play.html>
- Harland, R. (1987). *Superstructuralism. the philosophy of structuralism & post – structructuralism*. London, 1987.
- Harold. K. & Bush. J. (1995). *Poststructuralism as theory and practice in the English Classroom*, ERIC Clearinghouse on reading, English, and communication digest #104.
- Hedges, Warren (1998). *Derrida & deconstruction: key points*, southern

Orgeon university. Available at: www.sou.edu/English/Hedges/sodashop/Rcenter/theory

-Peters, M. & Burbules, N. (2004). Poststructuralism and educational research. Maryland: Rowan & Littlefield Publishers.

-Standish, P. (2007). Education for grownups, a religion for adults: skepticism and alterity in Cavell and Levinas, presentation at PESGB annual conference 2007. Available at: http://www.philosophyofeducation.org/conferences/pdfs/Standish_oxford%20PESGB%202007.pdf

-Trifonas, Peter (2000). «Jacques Derrida as a philosopher of education», Educational philosophy and theory, Vol. 32, No. 3, 2000.

-Ulmer, G. (1985a). Applied grammatology – post (e)-pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

-Ulmer, G. (1985b). Textshop for Post(e)pedagogy in G. D. Atkins & M. L. Johnson (Eds.) Writing and reading differently: deconstruction and the teaching of composition and literature. Kansas: University of Kansas.

-Usher, R. & Edwards, R. (1994). Postmodernism and education. New York & London: Routledge.

-Waugh, Patrica (1992). Practicing postmodernism reading modernism, Britain, Routledge.

بسم الله الرحمن الرحيم

کتاب ماه

علوم اجتماعی ۱۲

ماهنامه تخصصی اطلاع رسانی و
نقد و بررسی کتاب

صاحب امتیاز:
خانه کتاب ایران
مدیر مسئول:
احمد مسجد جامعی

کتاب ماه علوم اجتماعی ماهنامه‌ای است که با هدف اطلاع رسانی در زمینه کتاب و سایر نشر و کمک به ارتباط خلاق بین پدیدآورندگان، ناشران، کتابداران و سایر فعالان عرصه نشر و فرهنگ کشور از سوی خانه کتاب ایران انتشار می‌یابد.

هر ماه فهرست کامل انتشارات ماه پیشین که با مجوز وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی انتشار یافته است و در نظام اطلاع رسانی خانه کتاب ایران وارد شده‌اند بر اساس نظام رده‌بندی دهدهی دیویی ارائه می‌شود. شناسه کتابها تا حد امکان - حداقل کتابهای چاپ اول - با خلاصه‌ای از کتاب همراه است. در پایان این بخش نمایه‌ها نیز آورده شده است.

مسئولیت نقد و ارزیابی کتاب و سایر کتاب بر عهده نویسندگان است و به هیچ وجه به منزله نظر رسمی خانه کتاب نیست.

سر دبیر:

سعید معیدفر

دبیر بخش نقد و بررسی:

سیدعلیرضا دریندی

بخش فهرست و خلاصه کتاب:

مدیریت اطلاع رسانی و خدمات

رایانه‌ای

لیتوگرافی:

پرتو شمس

چاپ و صحافی:

مؤسسه چاپ الهادی

نشانی: تهران خیابان انقلاب بین صبا و

فلسطین شماره ۱۱۷۸

صندوق پستی ۱۳۱۴۵۳۱۳

تلفن: ۶۴۱۵۴۶۹

طرح روی جلد مربوط به مطلب منافع ملی و مصالح اسلامی در اندیشه و رفتار سیاست خارجی می‌باشد

نقدی بر کتاب:

زمینه‌ای

برای باز اندیشی

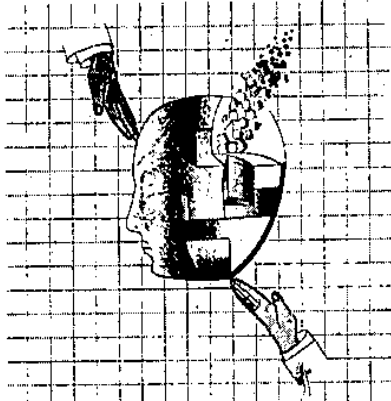
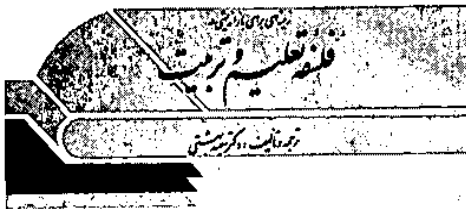
در

فلسفه تعلیم و تربیت

مترجم: سعید بهشتی، نشر ویرایش

● خسرو باقری

عضو هیات علمی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران



انتقال هر چه روشن‌تر این اندیشه‌ها به جامعه دانشگاهی ما مدد رساند. به سبب همین ضرورت، اینجانب درخواست مجله "کتاب ماه" (گروه علوم اجتماعی) را برای بررسی این کتاب، پاسخ مثبت دادم. ملاحظه این کتاب آشکار می‌سازد که مترجم محترم، موفق شده است در مجموع، ترجمه‌ای خوب و روان را به انجام برساند. با این حال، برخی لغزشها در ترجمه رخ نموده است که ذیلاً به آنها اشاره خواهیم کرد. قابل ذکر است که وجود چنین لغزش‌هایی در ترجمه حجیم گسترده‌ای از مطالب، همچون حجم کتاب مورد بحث، کم و بیش طبیعی است. از این رو، ذکر نکات زیر به معنای آن نیست که اهمیت کار مترجم محترم قابل انکار است. و اما نکات مورد نظر به شرح زیر است:

۱- نخست لازم است به این مطلب جانبی اشاره کنیم که آوردن عنوان "ترجمه و تالیف" بر روی جلد، هنگامی از تناسب کافی برخوردار است که مترجم خود نیز مقاله یا مقالاتی را نگاشته و بر کتاب بیفزاید. در غیر این صورت، یادداشت‌های تلخیصی کوتاه در آغاز فصول و یا مقدمه مترجم بر کتاب، به ویژه هنگامی که عمدتاً ناظر به مطالب موجود در کتاب باشد، جنبه تالیفی به کتاب نمی‌بخشد و مناسب است که همان عناوین "یادداشت مترجم" یا "مقدمه مترجم" برای اشاره به آنها مورد استفاده قرار گیرد.

۲- تنظیم فصول و بخش‌های کتاب، از حیث انسجام قدری قابل تأمل است. به عنوان مثال، بخش دوم که تحت عنوان "ضرورت فلسفه تعلیم و تربیت" نامگذاری شده، باید بعد از "ماهیت فلسفه تعلیم و تربیت" (بخش پنجم) مطرح شود زیرا قبل از داشتن تصویری در باب ماهیت چیزی، نمی‌توان از ضرورت آن سخن گفت. البته مترجم محترم، خود در مقدمه بخش

کتاب «زمینه‌ای برای بازاندیشی در فلسفه تعلیم و تربیت»، مجموعه مقالاتی است در باب فلسفه تعلیم و تربیت که توسط فاضل محترم جناب آقای دکتر سعید بهشتی انتخاب، تنظیم و ترجمه شده است. آثار موجود در این زمینه به زبان فارسی، غالباً ناظر به دیدگاههای سنتی فلسفه تعلیم و تربیت است و به رغم آنکه اخیراً چند اثر معدود در این باب منتشر شده، هنوز جامعه دانشگاهی نیازمند اطلاع یافتن از آثار و دیدگاههای تازه در این رشته است. از این رو، انتشار آثاری از این دست موجب خوشنودی است و مناسب است در اینجا از اقدام شایسته مترجم محترم این کتاب تقدیر نماییم.

ترجمه آثار علمی جدید در رشته‌های دانشگاهی، به سهولت قابل استفاده برای دانشجویان نیست زیرا فهم آنها عموماً محتاج بر خوردار بودن از اطلاعاتی است که به منزله پیش نیاز آثار مذکور است. رفع این دشواری در گرو دو اقدام است: نخست این که شرحها یا ضمائم سودمندی به آثار ترجمه‌ای افزوده شود و دیگر آنکه از لغزش‌های ترجمه‌ای جلوگیری شود تا متن، حتی الامکان روشن و به دور از ابهام به فارسی برگردان شود. برای تأمین اقدام نخست، مترجمان باید علاوه بر ترجمه، در صورت امکان، زحمت نگارش شرحها یا ضمائم را نیز بر خود هموار کنند. در کتاب مورد بحث، این نیاز با یادداشت‌های مترجم محترم در آغاز هر بخش کتاب و به دست دادن خلاصه‌ای فشرده از مباحث آن، تا حدی رفع شده است، هر چند جا برای شرح در مورد برخی فصول همچنان وجود دارد. اقدام دوم، از طریق نقد و مذاقه در ترجمه اینگونه آثار تأمین می‌شود. به این ترتیب، نقد و ترجمه، مکمل همدند و در جریان طرح‌آرای جدید از طریق ترجمه آثار، مناسب است که بابتی برای نقد ترجمه‌ها گشوده شود تا به

پنجم، به چنین ترتیب منطقی اذعان نموده است؛ از این رو، شگفتی خواننده بیشتر می شود که چرا در تنظیم مطالب کتاب، این نکته مورد توجه قرار نگرفته است. همچنین، عنوان برخی از بخش ها تنها با یک مقاله از مقالات آن بخش تناسب دارد. به عنوان مثال، مقالات فصول چهارم و ششم، مربوط به ماهیت فلسفه تعلیم و تربیت است و بهتر است در بخش پنجم قرار گیرد. رعایت انسجام در آثار فلسفی، به طور مضاعف از اهمیت برخوردار است زیرا یکی از رسالت های مهم فلسفه، آموختن انسجام منطقی در اندیشه ورزی است. از این رو، لازم دانستیم به این نکته، در بندی مستقل اشاره کنیم.

۳- در ص ۱۷۱ برای "academic discipline" از معادل "رشته تحصیلی" استفاده شده است. اما مراد از این کلمه «رشته علمی» یا «رشته نظری» است. زیرا نویسنده می خواهد بگوید که تعلیم و تربیت، گاه به معنای فرایند عملی تعلیم و تربیت و گاه به معنای رشته علمی تعلیم و تربیت بکار می رود. رشته علمی در مقابل فرایند عملی قرار می گیرد، در حالی که «رشته تحصیلی» تعلیم و تربیت در مقابل رشته های تحصیلی دیگر واقع می شود.

۴- در ص ۱۹۷ کتاب ایلیچ تحت عنوان "Deschooling society" به "جامعه مدرسه زد" ترجمه شده است. اما society در این عبارت، مفعول است نه موصوف و بنابراین باید آن را "مدرسه زدایی از جامعه" ترجمه کرد. در همین صفحه، نام "KOZO" به "کوزول" برگردان شده که صحیح آن "کوتسول" است.

۵- در ص ۲۲۲ معادل "سودمندی نهایی" برای "ultimate significance" بکار رفته است. ترجمه مناسب "معنای نهایی" است، به ویژه که نویسنده این تعبیر را به عنوان اشاره به اشتغال اساسی فلسفه بکار برده است؛ فلسفه همواره از معنا و اعتبار نهایی امور پرش می کند نه از سودمندی نهایی آنها.

۶- در ص ۲۲۴ نام "Ullich" به "اولیچ" برگردان شده که صحیح آن باید "اولیش" باشد.

۷- در ص ۲۴۰ نام "Fichte" به "فیخته" و سه سطر پس از آن به "فیشته" ترجمه شده است و خواننده ممکن است تصور کند در مورد دو فرد متفاوت سخن گفته شده است. تلفظ صحیح همان فیشته است که بهتر است به نحو یکسان بکار گرفته شود. همچنین نام "Duns scotus" به "دانس اسکاتوس" ترجمه شده که صحیح آن "دونس اسکوتوس" است.

۸- در ص ۲۶۴ برای واژه "المانی" "geisteswissenschaften" معادل "مکتب روح علمی" بکار رفته که نادرست است و معنای مشخصی نیز ندارد. معنای تحت اللفظی این واژه "علوم روحی" است که امروزه باید آن را "علوم انسانی" ترجمه کرد زیرا عناوین مختلفی که در زمان های مختلف بکار رفته، همچون "علوم اخلاقی"، "علوم اجتماعی" و "علوم انسانی"، مفاهیمی مترادفند و در زبان فارسی نیز "علوم انسانی" مصطلح است.

در همین صفحه، نام "Simmel" به "سیمل" ترجمه شده که صحیح آن "زیمل" است.

◀ برای فهم بهتر آثار ترجمه شده، مترجمان در صورت امکان، باید زحمت نگارش شرحها یا ضمایم را نیز بر خود هموار کنند در کتاب حاضر، این نیاز با یادداشت های مترجم محترم در آغاز هر بخش کتاب، تا حدی رفع شده است. هر چند جای برای شرح در مورد برخی فصول همچنان وجود دارد.

◀ نقد و ترجمه، مکمل همدند و در جریان طرح آرای جدید از طریق ترجمه آثار، مناسب است بایی برای نقد ترجمه ها گشوده شود تا به انتقال هرچه روشن تر اندیشه ها به جامعه دانشگاهی ما مدد رسانند.

◀ مترجم محترم موفق شده است در مجموع، ترجمه ای خوب و روان را به انجام رسانند. با این حال، برخی لغزشها در ترجمه رخ نموده که با توجه به حجم گسترده مطالب کتاب، کم و بیش طبیعی به نظر می رسد.

◀ آثار موجود در زمینه فلسفه تعلیم و تربیت، در زبان فارسی، به استثنای چند اثر معدود که اخیراً منتشر شده، غالباً ناظر به دیدگاه های سنتی در این قلمرو معرفتی است و جامعه دانشگاهی نیازمند آگاهی از آثار، دیدگاهها تازه در این رشته است. از این رو ترجمه آثاری از این دست، قابل تقدیر است.

۹- در ص ۲۶۶ معادل "دوره های ها" برای "Crossroads" بکار رفته است که صحیح آن "دوره های" است. قابل ذکر است که ما در فارسی، برخلاف انگلیسی، معدود را جمع نمی بندیم؛ مثلاً نمی گوئیم "دو کتابها" بلکه می گوئیم "دو کتاب".

۱۰- در ص ۲۷۵، نام "Dilthey" به "دیلثی" برگردان شده که صحیح آن "دیلتای" است.

۱۱- در ص ۲۷۷ واژه "Feminist" به "طرفدار برابری زن و مرد" ترجمه شده است. ترجمه تحت اللفظی تر آن "حامی حقوق زن" است؛ به علاوه، این دسته از حامیان حقوق زن، گاه زنان را برتر از مردان در نظر می گیرند.

۱۲- در ص ۲۷۹ واژه "nomological" "Knowledge" به "دانش قانونی" ترجمه شده که مفهومی ابهام برانگیز است و منطبق بر لفظ بکار رفته نیز نیست. ترجمه مناسب تر، "دانش قانون شناسانه" یا "دانش قانون شناختی" است، یعنی دانشی که در پی کشف و به دست دادن قوانین علمی است همچون فیزیک، نه دانشی که (احتمالاً) با قوانینی علمی سر و کار ندارد همچون تاریخ.

۱۳- در ص ۲۸۱ می خوانیم: «حتی وقتی که یک مفهوم مورد تحلیل، فایده عملی روشنی داشت، فیلسوفان تعلیم و تربیت، محتاطانه تأکید می ورزیدند که آنها فقط یک نکته مفهومی را ساخته اند.» خواننده با ملاحظه جمله آخر چنین برداشت می کند که فیلسوفان تحلیلی به ساختن مفاهیم می پردازند، در حالی که فیلسوفان تحلیلی، چنانکه از نام آنها پیداست، مفاهیم مستعمل را مورد تحلیل قرار می دهند. این ابهام ناشی از ترجمه تحت اللفظی make در عباراتی چون "to make a point" یا "to make a conceptual Point" است. اما چنین عباراتی را باید به ترتیب چنین ترجمه کرد: «توضیح دادن» و «توضیح مفهومی» یا «روشنگری مفهومی». در ص ۲۹۰ نیز مورد مشابهی ملاحظه می شود: «ایجاد نکته های مفهومی...».

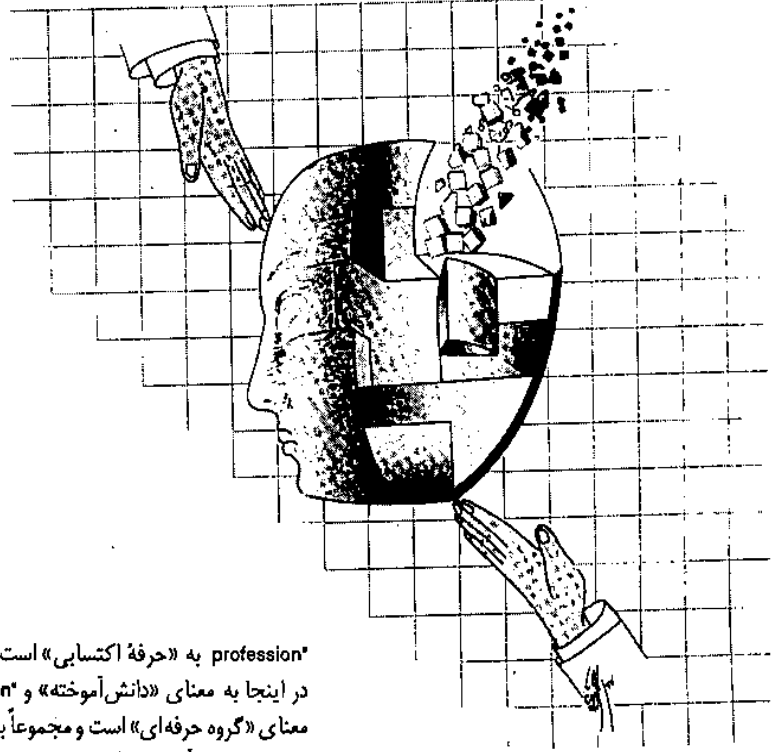
۱۴- در ص ۲۹۰ دو مورد دیگر نیز قابل ذکر است. نام "Adelstein" به "آدلستین" ترجمه شده که صحیح آن "آدلشتاین" است. همچنین برای "philosophical sense" معادل "فهم فلسفی" بکار رفته است که مناسب تر است "مفهوم فلسفی" یا "معنای فلسفی" را به جای آن استفاده کنیم زیرا کلمه "فهم" ممکن است به عنوان جریانی روانی و درونی در نظر گرفته شود در حالی که در اینجا مفهوم یا معنایی مراد است که در عبارات جلوه گر می شود.

۱۵- در ص ۲۹۱ می خوانیم: «وقتی که معلمان می گویند آنها «به کودکان یاد می دهند، نه دروس را»، آیا واقعاً درست است که نتوانسته اند یک نکته گرامری را بفهمند؟»

چنانکه ملاحظه می شود، قول معلمان که در گیومه قرار گرفته، این معنا را القا می کند که معلمان به کودکان، دروس را یاد نمی دهند بلکه چیز دیگری را یاد می دهند. به علاوه، مشخص نیست که نکته گرامری (دستوری) مورد بحث در جمله چیست. در واقع، اصل جمله در زبان انگلیسی، صورت ابهام دارد: Teachers do not teach

subjects, they teach pupils.» باید آن را به صورت ابهام بیان کرد: «معلمان، دروس را نمی‌آموزند، آنها دانش‌آموزان را می‌آموزند.» یا چنین بیانی، نکته دستوری مورد بحث نیز آشکار می‌شود زیرا هر چند «دانش‌آموزان را» شبیه «دروس را» است، اما «را» که علامت مفعول بی‌واسطه است در مورد اول، صادق نیست، فقط «دروس»، مفعول بی‌واسطه است. به هر حال، معنای جمله نیز نه آن است که به ذهن متبادر می‌شد بلکه این است که کار معلمان، یاد دادن به دانش‌آموزان است، نه صرفاً بیان دروس و به اتمام رساندن کتابهای درسی.

به علاوه، در همین صفحه از کتاب، کلمه «منفعت» احتمالاً به جای «significance» بکار رفته، چنانکه در بند ۵ اشاره کردیم که همین کلمه به «سودمندی» ترجمه شده است. اما در اینجا نیز معادل مناسب آن «معنا» است.



۱۶- در ص ۲۹۲ دو اصطلاح معروف رایل (Pyle) یعنی «Knowing that» و «Knowing how» به «دانستن آن» و «دانستن چگونگی» ترجمه شده است. چنانکه ملاحظه می‌شود ترجمه اصطلاح اول کاملاً نامفهوم است. اگر بنا باشد ترجمه تحت‌اللفظی کنیم باید از معادل «دانستن اینکه» استفاده کنیم تا اگر خواستیم ویژگی این اصطلاح را چنانکه رایل در نظر داشته رعایت کنیم (یعنی قضیه‌ای واقعی را پس از آن بیابوریم)، جمله معنای مانوس داشته باشد، مانند: «دانستن اینکه زمین گروی است.» اما اگر خود را محدود به ترجمه تحت‌اللفظی نکنیم، می‌توانیم دو اصطلاح مذکور را به ترتیب، «دانش نظری» و «دانش عملی» ترجمه کنیم.

۱۷- در ص ۲۹۵ نام «Gramsci» به «گرامسکی» ترجمه شده که صحیح آن «گرامشی» است.
۱۸- در ص ۳۲۱ نام «Macintyre» به «ماسین تایر» ترجمه شده که صحیح آن «مک اینتایر» است.

۱۹- در ص ۳۳۵ می‌خوانیم: «نقطه نظرات یک «رشته فکری» و یک «حرفه اکتسابی»، و لذا عواملی که انسجام فکری یک رشته و همانندی یک حرفه را تداوم می‌بخشند، به یکدیگر وابسته‌اند.» عین عبارات نویسنده چنین است:

'The notions of an "intellectual discipline" and a "learned profession" are correlative, so also are the factors which maintain the intellectual coherence of the discipline and the self-identity of the profession'

آنچه موجب ابهام ترجمه این عبارت شده و آن را از مقصود نویسنده دور کرده، برگردان نمودن 'learned'

'profession' به «حرفه اکتسابی» است. اما 'learned' در اینجا به معنای «دانش‌آموخته» و 'profession' به معنای «گروه حرفه‌ای» است و مجموعاً به معنای «گروه حرفه‌ای دانش‌آموخته» است. توجه به زمینه بحث نویسنده، مؤید این معناست زیرا وی معتقد است که شکل‌گیری یک رشته علمی در گرو تشکیل گروههای حرفه‌ای متخصص است. ترجمه عبارات مذکور چنین خواهد بود: «مفاهیم «رشته فکری» و «گروه حرفه‌ای دانش‌آموخته» با یکدیگر همبستگی دارند، و نیز چنین است عواملی که مایه انسجام فکری آن رشته و هویت گروه مزبور است.»

۲۰- در ص ۳۳۵ نام‌های Althusser, Kozol, Lakatos، به ترتیب کوزول، آلتوزر و لاکاتوس ترجمه شده که صحیح آنها کوسول، آلتوسر و لاکاتوش است.
۲۱- در ص ۳۳۸ اسم خبرنامه‌ای تحت عنوان «Access» به «مدخل» برگردان شده که ترجمه «دسترسی» برای آن مناسب‌تر است.

۲۲- در ص ۳۶۴ واژه آلمانی Allgemeinbildung به

فارسی «آلگمین بیلدانگ» نوشته شده که تلفظ صحیح آن «آلگمین بیلدونگ» است.

۲۳- در ص ۳۶۹ می‌خوانیم: «این فلسفه تربیتی، کاملاً این واقعیت را می‌پذیرد که یک تفسیر وجود ندارد، بلکه فقط تفسیری وجود دارد.»

با توجه به اینکه «یک تفسیر» و «تفسیری»، هیچ تفاوت معنایی با هم ندارند، مفهوم جمله به درستی دریافت نمی‌شود. در واقع، باید به جای «یک تفسیر» عبارت «تفسیر واحدی» را گذاشت تا معنای مورد نظر آشکار شود.

۲۴- از این بند به بعد، به مواردی اشاره می‌کنیم که ترجمه‌ها درست است اما از جهت رسا بودن در زبان فارسی قابل تأمل است. در ص ۱۵۰، «خانواده فلسفی» به عنوان معادل «philosophical home» بکار رفته است. بهتر است «home» در اینجا به «موطن» ترجمه شود و به جای «خانواده فلسفی»، «موطن فلسفی» بکار رود.

۲۵- در ص ۱۶۲ در ترجمه تحت‌اللفظی 'autotelic' و 'heterotelic' از معادل‌های «هدف در خود» و «هدف در غیر» استفاده شده است که تکلف‌آمیز به نظر می‌رسند. بهتر است آنها را به ترتیب، «معطوف به خود» و «معطوف به غیر» ترجمه کنیم.

۲۶- در بیشتر موارد، کلمه «a» انگلیسی، معادلی در فارسی لازم ندارد و نباید از کلمه «یک» به جای آن استفاده کرد. به عنوان مثال، ترجمه 'Do you have a car?' به «آیا شما یک ماشین دارید؟» مناسب نیست؛ در زبان فارسی، ما این سؤال را بدون کلمه «یک» بکار می‌بریم. در کتاب مورد بحث، در چند مورد، چنین ترجمه‌هایی ملاحظه می‌شود. در ص ۱۷۰ عبارت «به سوی یک فلسفه تعلیم و تربیت»، در ص ۱۹۱ عبارت «این یک نوآوری میمون و مبارکی است»، در ص ۲۱۵ عبارت «هرگاه علم با یک بحران مواجه گردیده، و به یک نقطه عطف رسیده... پای یک پیشرفت فلسفی در میان بوده است.» و در ص ۲۶۳ عبارت «فلسفه تعلیم و تربیت: یک مرور تاریخی» بکار رفته است. در این موارد، کلمه «یک» زاید است، به جز مورد ص ۲۱۵ که در آن باید به جای (یک) از (ی) استفاده کرد (بحرانی).

۲۷- در ص ۲۴۰ برای 'altruism' معادل «دیگرگرایی» به کار رفته که بهتر است «توع دوستی» ترجمه شود.

۲۸- در ص ۲۴۱ نیز برای 'scholasticism' معادل «مدرس‌گرایی» بکار رفته که بهتر است «فلسفه مدرسی» ترجمه شود.

۲۹- در ص ۲۹۳، نام کتاب هولاند، «بر علییه تجربه‌گرایی» ترجمه شده که «بر» در آن زاید است.

۳۰- در ص ۳۶۵ واژه 'anti-pedagogy' به «ضد تعلیم و تربیت» ترجمه شده که مناسب‌تر است «تربیت‌ستیزی» ترجمه شود.

در پایان، امیدوارم پیشنهادات اصلاحی، مایه سلاست بیشتر ترجمه کتاب را فراهم آورد. برای مترجم محترم، توفیق کارهای بیشتری در قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت را آرزو دارم. □

بررسی تطبیقی دیدگاه‌های امام محمد غزالی و نل نادینگز درباره‌ی تربیت اخلاقی

دکتر صمد موحد* دکتر خسرو باقری** احمد سلحشوری***

چکیده

این مقاله به بررسی مبانی فلسفی، روان‌شناختی و روش‌شناختی تربیت اخلاقی در دیدگاه نادینگز و غزالی می‌پردازد. مبانی فلسفی تربیت اخلاقی در دیدگاه نادینگز، عاطفه‌گرایی، هستی‌گرایی، پدیدارشناسی و فمینیسم است. مبانی فلسفی دیدگاه غزالی در تربیت اخلاقی، متأثر از قرآن، فلاسفه‌ی اسلامی و یونانی می‌باشد. مبانی روان‌شناختی تربیت اخلاقی در دیدگاه نادینگز با توجه به سه عامل غم‌خواری طبیعی، خوداخلاقی و ارتباط متقابل بیان می‌شود. مبانی روان‌شناختی تربیت اخلاقی در دیدگاه غزالی با توجه به سه رویکرد فلسفی، دینی و عرفانی توضیح داده می‌شود. در زمینه‌ی روش‌های تربیت اخلاقی، در روش‌های هنجاری، هر دو غایت‌گرا هستند، اما در زمینه‌ی فرااخلاق، غزالی واقع‌گرایی مابعدالطبیعی است و نادینگز واقع‌گرایی طبیعی. روش‌های تربیت اخلاقی در دیدگاه نادینگز الگودهی، گفت‌وگو، عمل و تأیید است. غزالی با توجه به انواع "خود" در تربیت اخلاقی، یعنی "خود حیوانی" یا "مهملکات" و "خود ملکوتی" یا "منجیات" روش‌های خاصی را ذکر کرده است.

واژه‌های کلیدی: ۱- محمد غزالی ۲- نل نادینگز ۳- تربیت اخلاقی ۴- عاطفه‌گرایی^۱

۱. مقدمه

یکی از مسایل مهم که تعلیم و تربیت معاصر با آن رو به رو است، مسأله‌ی تربیت اخلاقی است. از عصر جدید به بعد در اثر تحولاتی که در این زمینه ایجاد شده است منشأ

* استاد دانشگاه تربیت معلم ** استاد دانشگاه تهران *** دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت
E-mail: ah.salahshoor@gmail.com تاریخ دریافت: ۸۷/۱/۲۵ تاریخ پذیرش: ۸۷/۶/۲۰

اخلاق را با توجه به این ملاک تعیین می‌کنند که "انسان محور همه چیز است". در عصر روشن‌گری، تربیت اخلاقی صرفاً بر پایه‌ی عقلانی قرار داشت (۲۹، صص: ۱۵۳-۱۵۲) و فلاسفه‌ی این عصر کوشیدند که ویژگی اساسی تربیت اخلاقی را که دارای ماهیتی تعیین کننده در وصول به غایت حقیقی انسان است، را رد کنند. نتیجه‌ی این نظریات اخلاقی یا بر اخلاق سودگرا استوار بود یا بر اخلاق وظیفه‌گرا (۲۲، ص: ۲۲۷). رویکردهای جدیدتر (به‌خصوص پست‌مدرنیسم) بیشتر بر جنبه‌های عاطفی و زبان‌شناسی و خروج فاعل شناسایی تأکید می‌کنند. در این رویکردها، بنیان‌های ثابت و همگانی اخلاق وجود ندارد (۳۱، ص: ۹۲). ملاک‌های تربیت اخلاقی متناسب با علائق، شرایط متعدد و متنوع ارزیابی می‌شوند و اخلاق امری محلی و خاص پنداشته می‌شود. نتایج این رویکردهای اخلاقی باعث شد که انسان امروز فراموش کند که کیست و در نتیجه به سمت نیروهای استدلالی روی آورد که این نیروها هم، مبتنی بر داده‌های حسی‌اند (۲۱، ص: ۲۶). انحطاط علوم انسانی، به‌خصوص تعلیم و تربیت، معلول این است که انسان شناخت بی‌واسطه‌ی خود با خدا را از دست داده و به شناخت سطحی روی آورده و این شناخت با ظهور پست‌مدرنیسم شدت گرفته است (همان، ص: ۲۷). با این‌که پست‌مدرنیسم بر علیه مدرنیسم شوریده و برای اصلاح آن آمده است، خودش نشان‌گر یک سیر نزولی در علوم انسانی و به‌خصوص اخلاق است.

در این مقاله به تطبیق مبانی دیدگاه نادینگز با غزالی می‌پردازیم. یکی از دلایل مقایسه‌ی این دو دیدگاه، نکات بالا است؛ زیرا غزالی بر بنیان‌های مطلق اخلاق تأکید می‌کند و نادینگز بر روابط انسانی تأکید می‌کند و معتقد به اصول همگانی در اخلاق نیست، موارد خوبی برای مقایسه هستند تا از طریق آن، به بررسی و نقد دیدگاه نادینگز بپردازیم. از طرف دیگر، اگرچه هر دو دیدگاه، تربیت اخلاقی را فراتر رفتن از خود می‌داند، غزالی پایه و محور تربیت اخلاقی را خدا، در حالی که نادینگز محور تربیت اخلاقی را انسان می‌انگارد.

یکی دیگر از دلایل مقایسه‌ی این دو دیدگاه این است که غزالی و نادینگز تربیت اخلاقی را با دیدی کاملاً متفاوت از فیلسوفان دیگر بررسی کرده‌اند. اگر کتاب‌ها و مقالاتی را که در زمینه‌ی تربیت اخلاقی نوشته شده است بررسی کنیم، می‌بینیم که اکثر این نوشته‌ها، تربیت اخلاقی را فهرستی از صفات خوب و بد می‌دانند و دیدی که درباره‌ی آن دارند، بیشتر مبتنی بر پیشگیری است. در حالی که دیدگاه غزالی و نادینگز در تربیت اخلاقی کاملاً متفاوت از این نوع نگرش است.

غزالی نماینده‌ی کسانی است که محور تربیت اخلاقی را خدا می‌دانند و اساس و منشأ اخلاق و تربیت اخلاقی را در شریعت جست‌وجو می‌کنند. اما نادینگز محور تربیت اخلاقی را انسان دانسته، منشأ اخلاق را در طبیعت انسان جست‌وجو می‌کند. غزالی یکی از شخصیت‌های برجسته‌ی تاریخ و فرهنگ ایران و اسلام است. او از بزرگ‌ترین اخلاق پژوهان و آموخته‌ترین اخلاق نگاران در جهان اسلام است. غزالی کاوش‌های ژرفی در فلسفه‌ی اخلاق دارد و دیدگاه‌های اخلاقی وی برگرفته از آیات و روایات اسلامی است. غزالی در اشاره به ماهیت اخلاقی اسلام بیان می‌کند که یک چهارم قرآن درباره‌ی اخلاق است و در تربیت اسلامی، هیچ چیز به اندازه‌ی تربیت اخلاقی مهم نیست (۲، صص: ۱۰۲-۱۱۰).

درباره‌ی نظریه‌ی غم‌خواری نادینگز تحقیقی را به نام "برتری عامل مجذوبیت یا فنا شدن در دیگری در نظریه‌ی غم‌خواری نادینگز" نانسی کریگر^۲ در سال ۲۰۰۱ انجام داده است که هدف آن، درک فرآیند مجذوبیت بود و نتایج آن تحقیق نشان داد که عامل مجذوبیت باعث رشد مسؤولیت‌پذیری و هم‌چنین رشد غم‌خواری در دانش‌آموزان می‌شود (۲۳، صص: ۶۲۲-۶۱۶). در ایران نیز در دانشگاه تربیت مدرس پایان‌نامه‌ای با عنوان "بررسی و نقد رویکردهای فضیلت و غم‌خواری در تربیت اخلاقی" در سال ۱۳۸۱ توسط ابوالفضل غفاری صورت گرفته است. در این تحقیق، دو رویکرد مهم اخلاق فضیلت و اخلاق غم‌خواری از حیث مبانی فلسفی و روش‌های تربیت اخلاقی مورد بررسی قرار گرفته و هم‌چنین سعی شده است با توجه به ویژگی‌های هر دو رویکرد، الگویی برای تربیت اخلاقی پیشنهاد گردد.

پایان‌نامه‌ای نیز با عنوان "مروری بر مبانی، اصول و شیوه‌های تربیت اخلاقی از نظر محمد غزالی و فیض کاشانی" در سال ۱۳۷۵ توسط علیرضا صادق‌زاده در دانشگاه تربیت مدرس نوشته شده است که در این تحقیق، مبانی، اصول و روش‌های این دو متفکر در زمینه‌ی تربیت اخلاقی مورد مقایسه قرار گرفته است. هدف نویسنده این بوده است که نظام اخلاقی مبتنی بر منابع دینی را به عنوان بستری مناسب برای تربیت اخلاقی معرفی کند و با توجه به نتایج به‌دست آمده از این تحقیق، این دو متفکر در بعضی از مبانی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی مشترک و هر دو متفکر معتقد بودند که تربیت اخلاقی را نمی‌توان به صورت مشخص، مبارزه با آلودگی، اکتساب ارزش و تعالی ارزش‌ها به حساب آورد.

برای آشنایی بیشتر، به طور مختصر، به توضیح دیدگاه نادینگز می‌پردازیم. رویکردی که نادینگز در تربیت اخلاقی دارد رویکرد غم‌خواری^۳ است. نادینگز معتقد است که در غم‌خواری، فرد دچار حالت رنج درونی می‌شود و در یک حالتی از رنج و اضطراب قرار

می‌گیرد. در حقیقت، این حالت، او را بیدار می‌کند تا از خود فراتر برود. بر اثر همین بیداری و حالات است که نیازهای دیگران را نیازهای خود می‌داند و در جهت ارضای آن‌ها به گونه‌ای تلاش می‌کند که دیگری را خود فرض می‌کند (۲۷، ص: ۹).

در حقیقت، اساس این رویکرد میل عاطفی نسبت به دیگران است و این میل ناشی از تجاربی است که فرد در کودکی یا در گذشته مورد غم‌خواری قرار گرفته است (۲۸، ص: ۲۹). اخلاق در این رویکرد، با توجه به دیگران و در ارتباط با دیگران ساخته می‌شود و این اخلاق از خود و دیگران جدا نیست (۲۷، ص: ۹۹). از دیدگاه نادینگز، رفتار اخلاقی شامل "پاسخ عاطفی انسان" و غم‌خواری اخلاقی است؛ یعنی ارتباطی که ما از لحاظ اخلاقی با دیگران داریم، به وسیله‌ی غم‌خواری طبیعی تبیین می‌شوند (همان، صص: ۲۷-۲۸).

بنابراین با توجه به آنچه که در بالا بیان شد، در ذیل، به بررسی تفاوت مبانی دیدگاه غزالی با دیدگاه نادینگز می‌پردازیم.

۲. مبانی فلسفی دیدگاه نادینگز

مبانی فلسفی دیدگاه نادینگز متأثر از چهار مکتب فلسفی است: عاطفه‌گرایی، هستی‌گرایی، پدیدارشناسی و فمینیسم. در زیر، به بررسی ارتباط این مکاتب با دیدگاه نادینگز می‌پردازیم:

۲.۱. عاطفه‌گرایی

یکی از مبانی فلسفی دیدگاه نادینگز مکتب عاطفه‌گرایی است. در عاطفه‌گرایی، رفتار اخلاقی مبتنی بر حس هم‌دردی و هم‌دلی است؛ یعنی نیرویی که به واسطه‌ی آن، انسان در لذت و درد دیگران شریک می‌شود (۱۶، ص: ۱۱۴).

اخلاق عاطفه‌گرا معتقد است که ارزش اخلاقی رفتار، ناشی از این است که به دنبال خیر دیگران باشیم. ملاک اخلاق در این مکتب، عاطفه و انگیزه‌ی "دیگرخواهی"^۴ است. کارهایی که از روی عواطف و به انگیزه‌ی خیرخواهی انجام می‌شوند (مانند هم‌دردی) به لحاظ اخلاقی ارزشمندند و کارهایی که صرفاً به انگیزه‌ی "خودخواهی"^۵ انجام می‌شوند، بی‌ارزش‌اند (۱۹، صص: ۱۸۱-۱۸۰).

در ذیل، دیدگاه فیلسوفانی که از این مکتب طرفداری کردند و نادینگز هم متأثر از این فیلسوفان است، آمده است:

شافتسبری^۶ (۱۶۷۱-۱۷۱۳) معتقد است که تمایزات اخلاقی به وسیله‌ی حس اخلاقی تشخیص داده می‌شوند، نه عقل (۵، صص: ۱۸۳-۱۸۱). هیوم معتقد است آنچه موجب تحریک ما به فعل یا عمل می‌شود، امیال است نه عقل و عقل در تحریک ما به فعل، ناتوان

است. منشأ برانگیختگی و تحریک ذهن انسان، لذت و الم است (۲۴، ص: ۴۱۳). اسمیت معتقد است که موازین اخلاقی، نه از نهاد انسان، بلکه از منافع فردی و روابط اجتماعی برمی‌خیزند (۱۸، ج ۵، ص: ۳۷۱).

آگوست کنت^۷ معتقد است که در انسان دو نوع تمایل وجود دارد: خودخواهی و دیگرخواهی. دیگرخواهی از تمایلات درونی و هم‌دردی نشأت می‌گیرند. میل دیگرخواهی به وسیله‌ی قوه‌ی عقل، بر میل خودخواهی غلبه می‌یابد، به طوری که دیگران و نیازهای آن‌ها را بر خود ترجیح می‌دهد. کنت منشأ اخلاق را در این میل می‌داند و تنها انسان با وقف کردن خود برای دیگران می‌تواند از خود فراتر برود (۱۷، صص: ۴۵۹-۴۵۶). شوپنهاور نیز اخلاق را هم‌دردی با دیگران دانسته، این تمایل را اساس تمام رفتارهای اخلاقی می‌داند (۱۶، ص: ۶۰).

نادینگز معتقد است که رفتار اخلاقی ناشی از عواطف است. رویکرد نادینگز به تربیت اخلاقی، رویکرد "غم‌خواری" است و با توجه به این رویکرد، عاملی که ما را به غم‌خواری طبیعی سوق می‌دهد، عاطفه است (۲۷، صص: ۳-۴).

نادینگز معتقد است که اخلاق غم‌خواری بر عاطفه تأکید می‌کند. البته تأکید بر عاطفه به این معنا نیست که رویکرد غم‌خواری را یک رویکرد غیرعقلانی یا ضدعقلانی بدانیم؛ بلکه این رویکرد، خود ناشی از عقلانیت است؛ زیرا در موقعیت‌های مناسب، فرد غم‌خوار بر مبنای ملاک‌های عقلانی انتخاب می‌کند، اما تأکید اصلی‌اش بر با هم‌دیگر بودن، ایجاد و نگهداری و تقویت روابط مثبت است، نه بر تصمیم‌گیری در موقعیت‌هایی که تعارضات اخلاقی وجود دارند (۲۶، ص: ۲۱).

نادینگز معتقد است که رفتار اخلاقی شامل پاسخ عاطفی انسان است، غم‌خواری اخلاقی، رابطه‌ای است که ما از طریق آن، با دیگران اخلاقی برخورد می‌کنیم. او این رفتار را با توجه به غم‌خواری طبیعی توجیه می‌کند و بر این باور است که این نوع غم‌خواری در تمام افراد وجود دارد (همان، صص: ۲۷-۲۸). سؤال مهم این است که جایگاه عاطفه در غم‌خواری چیست؟ در چه جایگاهی قرار دارد و چگونه به تغییر انگیزشی مرتبط می‌شود؟ نادینگز معتقد است که اگرچه او ادعا کرده که فرد غم‌خوار، در فرد مورد غم‌خواری مجذوب می‌شود، مجذوبیت صرفاً یک احساس عاطفی مشخص نیست؛ بلکه ویژگی و مدل مناسبی از هشیاری در غم‌خواری است. زمانی که فرد در موقعیت‌های مبهم قرار می‌گیرد، ویژگی و خصوصیت هشیاری، عقلانی است و این مدلی برای تفکر است که باعث می‌شود فرد از خود به سوی دیگران حرکت کند و زمانی که این مدل تحت یک فشار می‌شکند، فرد به طور عاطفی پاسخ می‌دهد (۲۷، ص: ۳۳).

اخلاق غم‌خواری در درجه‌ی اول، بر عاطفه تأکید می‌کند، ولی عاطفه در این رویکرد، به معنای احساس نیست؛ بلکه اساساً یک مبنای ارتباطی دارد که منظور از آن ارتباط بین فرد غم‌خوار و فرد مورد غم‌خواری است. در این وضعیت، بین این دو یک حالت عاطفی برقرار می‌شود که هر دو هم‌دیگر را بهتر درک می‌کنند و به همین دلیل نادینگز، برای ارتباط، یک مبنای هستی‌شناختی قائل است تا بتواند از این طریق، پاسخ عاطفی را بر یک امر واقعی در وجود انسان مبتنی سازد (۱۶، ص: ۱۹۶).

۲.۲. هستی‌گرا

مارتین بوبر^۸ به دو نوع رابطه‌ی اساسی بین فرد و دیگری معتقد است و این دو رابطه را از هم‌دیگر باز می‌شناسد: رابطه‌ی "من و آن" و رابطه‌ی "من و تو". در رابطه‌ی "من و آن" فرد خود را از دیگری جدا می‌بیند، اما در رابطه‌ی "من و تو" فرد خود را در ارتباط متقابل با دیگری می‌بیند (۴، صص: ۱۹۲-۱۹۱).

نادینگز متأثر از بوبر، به تبیین رابطه‌ی میان فرد غم‌خوار و فرد مورد غم‌خواری می‌پردازد که این نوع رابطه، متأثر از رابطه‌ی "من و تویی" بوبر است. در دیدگاه نادینگز، غم‌خواری یک نوع رابطه‌ای است که بهترین حالت آن، ارتباط بین دو فرد، فرد غم‌خوار^۹ و دیگری فرد مورد غم‌خواری^{۱۰} است، که این ارتباط "غم‌خواری" نامیده می‌شود. هر نوع ارتباطی غم‌خواری محسوب نمی‌شود؛ زیرا در ارتباط غم‌خواری، حالتی از هشیاری در فرد غم‌خوار وجود دارد که به "جابه‌جایی انگیزشی"^{۱۱} و غرق شدن یا فنا شدن در دیگران "مجدوبیت"^{۱۲} منجر می‌شود (۲۶، ص: ۱۵). فرد در حین انجام غم‌خواری، به طور واقعی می‌شنود، می‌بیند و آنچه را در پی انتقال آن به دیگران است، کاملاً احساس می‌کند (۲۸، صص: ۱۶-۱۷).

۲.۳. پدیدارشناسی^{۱۳}

یکی دیگر از اندیشه‌های تأثیرگذار بر اخلاق غم‌خواری نادینگز، پدیدارشناسی (به‌ویژه پدیدارشناسی هوسرل) است. نادینگز در بیان پدیدارشناسی، غم‌خواری، هر چند به صورتی که هوسرل به تحلیل پدیدارشناختی پرداخته است بحث نمی‌کند، از پدیدارشناسی روان‌شناختی استفاده می‌کند. چنان‌که خود وی در مورد واژه‌ی غم‌خواری، چنین کاری را انجام داده است (۲۸، ص: ۱۳).

نادینگز معتقد است که وی بر یک ساختار غایی از هشیاری یا آگاهی تأکید نمی‌کند، بلکه بیشتر زمینه‌ای نزدیک این جمله: "زمانی که ما درگیر غم‌خواری هستیم چه چیزی را دوست داریم"، تأکید می‌کند. بنابراین او سعی دارد به شیوه‌ی پدیدارشناسانه، آشکار کند

که معنای غم‌خواری در نزد افراد چیست و حالت ذهنی فرد در هنگام غم‌خواری چگونه است؟ (۲۸، ص: ۱۳)

۴.۲. فمینیسم

رویکرد فمینیسم یکی دیگر از اندیشه‌های تأثیرگذار در دیدگاه نادینگز است. رویکرد فمینیستی در فلسفه‌ی اخلاق، نگاهی است که نسبت به دیگران احساس مسؤولیت می‌کند و برای دیگران و نیازهای آن‌ها اهمیت قائل است. افراد در این رویکرد به صورت یک سیستم در نظر گرفته می‌شوند به طوری که بدون دیگری سیستم ناقص است. عامل کلیدی این رویکرد، ارتباط است. در اخلاق غم‌خواری، فرد باید نسبت به رنج و دردهای دیگران حساس باشد، با مشاهده‌ی درد دیگران، برانگیخته می‌شود و برای رفع آن اقدام کند؛ اساس این رویکرد، نیازها و تفاوت‌ها است، نه عدالت (۱، صص: ۱۵۸-۱۵۳). نادینگز با توجه به این رویکرد، به تبیین اخلاق غم‌خواری می‌پردازد.

رویکردی که نادینگز به اخلاق دارد رویکردی زنانه است و بیشتر به بحث "ارس" ^{۱۴} می‌پردازد. این دیدگاه، خوبی را موضوع میل یا نگرش اخلاقی می‌داند نه موضوع یک سری دلایل و استدلال‌ها (۲۷، ص: ۱).

نادینگز معتقد است که زنان بیشتر در بعد عملی اخلاق وارد می‌شوند؛ زیرا وارد شدن به بعد نظری و نتیجه‌گیری از چنین مسایلی را یک سری مسایل فرعی می‌دانند. این امر به این دلیل نیست که آنان توانایی نتیجه‌گیری منطقی را ندارند، بلکه زنان غالباً می‌توانند برای اعمال‌شان دلیل بیاورند، اما این دلایل بیشتر بر احساسات، نیازها، تأثرات و دید ایده‌آل شخصی تأکید می‌کنند، تا بر اصول همگانی (۱۶، ص: ۱۱۷). زنان در رویارویی با مسایل اخلاقی، بیشتر از موقعیت‌های واقعی، به دنبال اطلاعات هستند و می‌خواهند احساسات، برداشت‌ها، انگیزه‌ها و دلایل افراد درگیر در این موقعیت‌ها را بشنوند و با نگاه کردن در چشم آن‌ها و دیدن حالات چهره‌ی آنان، درک دقیق‌تر و درست‌تری از شرایط آن‌ها داشته باشند (همان، صص: ۱۱۸-۱۱۷).

۳. مبانی فلسفی دیدگاه غزالی

غزالی در بیان نظریه‌ی خود درباره‌ی تربیت اخلاقی، از دو دسته واژه استفاده می‌کند و همین امر دشواری‌هایی پدید آورده است. در مبانی فلسفی خود، هم تحت تأثیر فلسفه‌ی یونان (افلاطون و ارسطو) قرار گرفته و هم تحت تأثیر قرآن و فلاسفه‌ی اسلامی، به‌ویژه ابن‌سینا است.

غزالی عالم "مُلک" را سایه‌ی عالم ملکوت می‌داند و معتقد است که دو جهان وجود دارد: یکی جهان محسوس یا جسمانی و دیگری جهان معنا، روحانی، عقلی یا علوی. هر چه در جهان حس است، سایه‌ای است از آن چه در جهان روحانی است و چه بسا یک شیء، سایه‌ی چند مثال و ایده در جهان روحانی باشد، یا یک موجود از جهان ملکوت، سایه‌ها و نمونه‌های زیادی را در جهان حس پیدا کند. این نوع جهان‌بینی متأثر از افلاطون است (۱۲، صص: ۴۹-۵۰).

غزالی در جایی دیگر، از آفرینش جهان بدین گونه سخن می‌گوید که سه جهان وجود دارد: یکی جهان ملک یا شهادت، دوم جهان جبروت، و سوم جهان ملکوت. جهان جبروت، میان جهان ملک و ملکوت است؛ یعنی پایان ملک و آغاز ملکوت را به هم آویختند، جبروت به وجود آمد. ملک همان عالم خلقت یا شهادت و محسوسات است. ملکوت، عالم الهی و مجرد است که جایگاه فرشتگان و تنها مبدأ افاضه‌ی نور به جهان‌های پایین‌تر است. جملات بالا نشان‌دهنده‌ی این است که دیدگاه غزالی متأثر از قرآن و فلاسفه‌ی مسلمان است (۱۱، ربع منجیات، صص: ۲۰۲-۲۰۱).

غزالی در انسان‌شناسی، گاه متأثر از مشائیان، گاه متمایل به اشراقیان و گاه بهره‌مند از آموزه‌های قرآنی و نبوی است. به طور کلی، می‌توان گفت آرای او در انسان‌شناسی از دو منبع سرچشمه می‌گیرند: قرآن و احادیث، و یونان باستان (۳، صص: ۵۲-۵۱). غزالی معتقد است که انسان موجودی دو بعدی است و از دو چیز آفریده شده است: یک بعد او بدن و ظواهر آن است، یعنی آن چه از طریق چشم می‌توان مشاهده کرد و دیگری باطن او است، که آن را نفس، جان و دل می‌گویند و با چشم بصیرت می‌توان آن را شناخت نه با چشم ظاهر. شرف و ارزش انسان وابسته به بعد باطنی اوست (۹، ج ۱، ص: ۱۵).

غزالی در جایی دیگر می‌گوید: خداوند انسان را از دو چیز آفریده است: یکی ماده‌ی تاریک که از عوامل طبیعی ترکیب شده است و خصوصیات ماده را دارد، یعنی مدام در حال تغییر و دگرگونی است؛ و دیگری روح بسیط که محرک تمام حرکات است (۱۰، صص: ۲۹-۲۱).

۴. مبانی روان‌شناختی دیدگاه نادینگز

مبانی روان‌شناختی تربیت اخلاقی در دیدگاه نادینگز با توجه به سه عامل بیان می‌شود: غم‌خواری طبیعی^{۱۵}، خود اخلاقی^{۱۶} و ارتباط متقابل^{۱۷}.

۴.۱. غم‌خواری طبیعی

نادینگز، معتقد است رفتار اخلاقی به وسیله‌ی غم‌خواری طبیعی تبیین می‌شود (۲۷،

ص: ۹۹). غم‌خواری طبیعی ناشی از تجربه‌ای است که فرد قبلاً از مورد غم‌خواری قرار گرفتن داشته است. غم‌خواری طبیعی شکلی از غم‌خواری است که به صورت طبیعی، از امیال یا عاطفه، برای پاسخ دادن به نیازهای فرد غم‌خوار ناشی می‌شود (۲۸، ص: ۲۹). بر طبق نظر نادینگز، مبنای اصلی تربیت اخلاقی در اخلاق غم‌خواری، این است که انسان به طور طبیعی، تمایل دارد که مورد غم‌خواری قرار بگیرد (همان، ص: ۲۹).

نادینگز معتقد است که در غم‌خواری طبیعی، تکانه‌ی طبیعی را برای انجام دادن کاری به سود دیگران می‌پذیریم و در دیگران فنا می‌شویم. در این حالت، احساس درد و شادی دیگران را درک می‌کنیم، اما مجبور نیستیم این تکانه را بپذیریم و حق انتخاب داریم؛ یعنی ممکن است آن‌چه را احساس می‌کنیم، رد کنیم یا بپذیریم. اگر افراد دارای میلی شدید به اخلاق باشند آن احساس را رد نمی‌کنند و این میل ناشی از "خود اخلاقی" است (۲۷، صص: ۵-۱).

۲.۴. خود اخلاقی

نادینگز معتقد است زمانی که بر طبق روابط غم‌خواری اصیل و ناب، رفتار می‌کنیم، تصویری از خودمان می‌سازیم که ناقص است و فقط در حدی است که خودمان را به عنوان یک فرد غم‌خوار درک کنیم. زمانی این تصویر کامل می‌شود که پاسخ‌هایی را از فرد مورد غم‌خواری دریافت کنیم. البته به طریقی هم عمل می‌کنیم که مورد غم‌خواری قرار بگیریم؛ اگرچه مواردی هم وجود دارد که در دریافت، با شکست مواجه می‌شویم. به هر جهت در این حالات، یک تصویر از "خیر"^{۱۸} یا "نیکی" شروع به شکل‌گیری می‌کند و نزدیک‌ترین حالت به این "خیر یا نیکی" زمانی است که حالت درونی "من باید" را بپذیریم که پذیرش این حالت، ناشی از خود اخلاقی است. نادینگز معتقد است که "خیر" مربوط به حالت غم‌خواری طبیعی است. همچنین معتقد است غم‌خواری طبیعی، حالتی طبیعی است که به طور اجتناب‌ناپذیر، آن‌را به عنوان "خیر" می‌شناسیم و این شناخت، تفکر ما را به طور ضمنی هدایت می‌کند، به گونه‌ای که تصور ما از خودمان، به عنوان یک شخص اخلاقی، ناشی از بررسی این "خیر یا نیک" است (همان، صص: ۴۹-۵۰).

طبق نظر نادینگز، ایده‌آل اخلاقی، تصور واقعی از خودمان به عنوان یک فرد غم‌خوار است. این تصور ما را هدایت می‌کند تا تلاش کنیم با دیگران اخلاقی برخورد کنیم.

۳.۴. ارتباط متقابل

یکی دیگر از پیش‌فرض‌های اصلی اخلاق نادینگز ارتباط است. نادینگز معتقد است این ارتباط است که به انسان معنا می‌دهد. خود انسانی طوری نیست که از قبل شکل گرفته باشد؛ بلکه این خود در طول ارتباط است که کامل می‌شود؛ به گونه‌ای که اگر انسان با

دیگران ارتباط نداشته باشد، نمی‌تواند همان چیزی را که باید بشود شکوفا کند (۱۶، صص: ۱۲۲-۱۲۱).

در ارتباط متقابل، شخص غم‌خوار دیگران را نه به عنوان یک فرد، بلکه به عنوان جزو وجودی یابعدی از خودش می‌پذیرد (۲۸، صص: ۱۷-۱۸).

نادینگز معتقد است ارتباط، مجموعه‌ای منظم و دو طرفه است که به وسیله‌ی بعضی از نقش‌ها که تجارب عاطفی یا درونی افراد را شرح می‌دهند، بیان می‌شود. بر پایه‌ی دیدگاه نادینگز، ارتباط فقط محدود به یک برخورد ساده با افراد نیست؛ بلکه شامل تجارب عاطفی است که بر اثر پاسخ‌هایی که به هم‌دیگر داده‌اند، به وجود آمده است. غم‌خواری به معنای ارتباط فرد غم‌خوار با فرد مورد غم‌خوار نیست؛ بلکه منشأ غم‌خواری ناشی از میل و علاقه به ارتباط با دیگران و حفظ و نگهداری این ارتباط است (۲۵، صص: ۱۲-۱۱).

۵. مبانی روان‌شناختی دیدگاه غزالی

غزالی با توجه به سه رویکرد فلسفی، دینی و عرفانی به توضیح تربیت اخلاقی پرداخته است. وی در رویکرد فلسفی، متأثر از فیلسوفان، به‌ویژه ارسطو و ابن‌سینا است و نفس را به شکل فلسفی تحلیل می‌کند (۶، ص: ۸۵). غزالی همانند فلاسفه، نفس را به نفس نباتی، حیوانی و انسانی تقسیم می‌کند و به توضیح نفس حیوانی و انسانی می‌پردازد:

"خود حیوانی" دارای دو قوه‌ی محرکه و مُدِرکه است. قوه‌ی محرکه به دو بخش باعثه و فاعله و قوه‌ی باعثه، خود به دو بخش شهوانیه و غضبیه تقسیم می‌شود. این دو بخش از قوه‌ی باعثه (شهوت و غضب) به سبب تأثیری که در رذایل و فضایل آدمی دارند، در اخلاق بسیار مؤثرند. "نفس یا خود انسانی" دارای دو قوه‌ی عامله (عملی) و عالمه (نظری) است که قوه‌ی عامله منشأ اصلی افعال جزئی معینی است که از روی اختیار و متناسب با قوه‌ی عالمه انجام می‌پذیرند. تمام خُلق‌های بد و خوب نیز از قوه‌ی عامله ناشی می‌شوند (۱۴، صص: ۲۷-۲۳).

غزالی قوای نفس را طوری توضیح می‌دهد که گویی از دید یک فیلسوف بیان می‌شوند و اگر کسی با غزالی آشنایی نداشته باشد، گمان می‌کند که ارسطو یا ابن‌سینا است که این گونه سخن می‌گوید. مراد اصلی غزالی از بیان قوای نفس، شرح فضایل نفسانی است، همان‌طور که فلاسفه آن‌ها را بیان کرده‌اند (۶، ص: ۹۱). غزالی از چهار فضیلت اصلی: "حکمت، شجاعت، عفت و عدالت" سخن می‌گوید که هر یک در حد وسط بین افراط و تفریط قرار گرفته‌اند. در این باب، غزالی متأثر از فیلسوفان یونان است. او درباره‌ی فضایل چهارگانه معتقد است از اصلاح و تهذیب قوه‌ی شهوت، فضیلت "عفت" حاصل می‌شود، و از

اصلاح و تهذیب قوه‌ی "غضبیه" فضیلت "شجاعت"، از اصلاح و تهذیب قوه‌ی عقل، فضیلت "حکمت" و از هماهنگی قوای سه‌گانه، فضیلت "عدالت" حاصل می‌آید. فضایل چهارگانه از اصلاح قوای چهارگانه حاصل می‌شوند و اصلاح هر قوه بدین معنا است که از افراط و تفریط برکنار و در حال اعتدال باشد. اعتدال هر قوه در میانه‌ی دو طرف افراط و تفریط قرار می‌گیرد. بنابراین اگر قوای آدمی در حد وسط باشند، نفس آدمی سالم است اما در غیر این صورت، بیمار است و از سعادت محروم (۱۱، ربع مهلکات، صص: ۱۵۴-۱۵۰).

غزالی می‌گوید: در درون آدمی، چهار عامل اساسی وجود دارد که تا بین آن‌ها اعتدال برقرار نشود، اخلاق متولد نمی‌شود. این چهار عامل عبارت‌اند از: "قوت علم"، "قوت خشم"، "قوت شهوت" و "قوت عدل" که قوت عدل حد وسط سه قوه‌ی دیگر است (همان).

غزالی در پایان، نتیجه می‌گیرد که اصول اساسی اخلاق را می‌توان در این چهار اصل خلاصه کرد که از اعتدال آن‌ها اخلاق حاصل می‌شود. این چهار اصل، مهم‌ترین صفت‌های اخلاق و بقیه فرع‌اند. وی هم‌چنین معتقد است، کسی که در این چهار صفت، اعتدال داشته باشد، باید از او تقلید کرد و او را الگو قرار داد (همان). غزالی اخلاق را به پیروی از فیلسوفان یونان، "اعتدال" می‌داند (۸، ج ۲، ص: ۱۳). اگرچه غزالی اساساً فضایل فلسفی و تحلیل فیلسوفان یونان را درباره‌ی این فضایل پذیرفته است، اخلاق را نوعی اعتدال می‌داند، این رویکرد را با توجه به شرع توجیه کرده و معتقد است که هدف اصلی از شرح این فضایل و ردایلی، بیان این نکته است که به وسیله‌ی معتدل ساختن نفس و قوای سه‌گانه‌ی آن، انسان استعداد و قابلیت آن‌را پیدا می‌کند که در حد میانه قرار گیرد و از طریق کنترل این قوا و با پیروی از تعالیم شرع، می‌تواند به قرب الهی، که هدف اصلی است، برسد (۶، صص: ۱۰۲-۹۶). البته غزالی نقش رویکرد فلسفی را در اخلاق، کمتر از دو رویکرد دیگر می‌داند و معتقد است ملاک اعتدال، شرع است و کمال اخلاق پیروی از شریعت می‌باشد. هم‌چنین از نظر او، هدف اصلی اعتدال نفس، پیروی از شریعت است (۸، ج ۲، ص: ۱۶). غزالی در تعیین حد وسط از عقل، شرع و توفیقات الهی مدد می‌جوید (۶، صص: ۱۰۲-۹۶).

با توجه به جملات بالا، نتیجه می‌گیریم که غزالی با یک رویکردی دینی به اخلاق نگاه کرده که در زیر، به بررسی آن می‌پردازیم:

۵.۱. رویکرد دینی غزالی

غزالی در این رویکرد، به اموری مانند عادات و عبادات و توفیق الهی می‌پردازد. نفس از طریق عادات و عبادات، فضایل اخلاقی را کسب می‌کند و از مجرای این فضایل، می‌تواند به هدف غایی خود، که همان مشاهده‌ی جمال حق تعالی است، برسد. غزالی معتقد است که تنها از راه عقل نمی‌توان فضایل و ردایلی را تشخیص داد و باید از شرع مدد بجوییم. از این

رو، وی به اوامر شرعی در باب عبادات و عادات می‌پردازد و معتقد است اگرچه فضایل نفسانی و تلاش و کوشش برای کسب این فضایل در تربیت اخلاقی مهم‌اند، اگر توفیق الهی نباشد، هیچ کدام از این‌ها میسر نمی‌شود و ممکن است تلاش بدون توفیق، ما را از هدف دور کند (۱۱، ربع منجیات، ص: ۱۱۳ و صص: ۱۰۱-۹۷).

ربع عبادات، همان افعال و عقاید معطوف به خداوند متعال است که شامل نماز، روزه، زکات، حج، تلاوت قرآن، ذکر و دعا می‌شود. هدف اصلی از عبادات، قرب الهی است و از طریق پیراستن نفس از رذایل و آراستن آن به فضایل به دست می‌آید. همه‌ی این‌ها وسایلی برای رسیدن به هدف اصلی‌اند (۱۱، ربع عبادات، صص: ۲۷-۲۱). عادات در وهله‌ی اول، مستقیماً به خدا مربوط نمی‌شوند، بلکه به حسن رفتار با دیگران مرتبط است. اما ارزش این‌ها از آن جهت است که وسیله‌ای برای رسیدن به سعادت اخروی‌اند (۶، صص: ۱۰۲-۱۰۱). هدف اصلی غزالی از بیان عادات و عبادات هیچ‌گاه جنبه‌ی ظاهری آن‌ها نیست، بلکه بر جنبه‌ی باطنی و تأثیری که عادات و عبادات بر باطن و خود ملکوتی دارند، تأکید می‌کند (همان، ص: ۱۰۲).

۵.۲. رویکرد عرفانی

توجه غزالی به باطن امور و تأکید او بر جنبه‌های نفسانی و فردی، او را به فضایل دیگری سوق می‌دهد که بیشتر در میان صوفیان و عارفان رایج است (همان، ص: ۱۰۳). غزالی در اخلاق، غایت نهایی خود را در فضایل صوفیان می‌یابد (همان)، به طوری که آنان را از "پیشتازان خلق به سوی خدا" دانسته، سیرت‌شان را نیکوترین سیرت‌ها، راه‌شان را درست‌ترین راه‌ها و اخلاق‌شان را پاکیزه‌ترین اخلاق‌ها می‌پندارد (۱۳، ص: ۴۹).

غزالی در رویکرد عرفانی، از اصطلاحات فلسفی اجتناب می‌کند و بیشتر از واژه‌ها و کلمات عرفانی و صوفیانه استفاده می‌کند. او از قوای نفس، تحت عنوان "لشکرهای خود ملکوتی" نام برده (۶، ص: ۱۰۴) و آن‌ها را به سه دسته تقسیم می‌نماید:

- جنود برانگیزنده، که آن‌ها را "اراده" می‌نامد؛

- محرک اعضای بدن که آن‌ها را "قدرت" می‌خواند؛

- مدرک اشیا که بر آن "علم" یا "ادراک" نام می‌گذارد (۱۱، ربع مهلکات، صص: ۷-۶).

غزالی فضایل عرفانی را به دو دسته تقسیم می‌کند: دسته‌ی اول فضایی مانند شکر، توحید، توکل، محبت، شوق، انس و رضا که مقاصد و غایات‌اند و همیشه، حتی بعد از مرگ، همراه نفس هستند و دسته‌ی دیگر، فضایی که مقدمات راه دین‌اند و شرایط را فراهم می‌کنند تا فضایل دسته اول کسب بشوند؛ مانند توبه، صبر، خوف، زهد و محاسبه. بنابراین از طریق فضایل و صفاتی مانند توبه، صبر، خوف، زهد و محاسبه است که صفات

پسندیده‌ای مانند شکر، توحید و شوق ایجاد می‌شوند. بنابراین اگرچه این صفات وسیله‌ای برای کسب فضایل درجه‌ی بالا هستند، خود نیز بی‌اهمیت نیستند. غزالی برای این صفات، ترتیبی خاص قائل است که از توبه شروع و با محبت، که بالاترین مقام عرفا است پایان می‌یابد (البته غزالی صفات سه‌گانه‌ی شوق، انس و رضا را از فروع و نتایج محبت می‌داند) (۶، صص: ۱۰۵-۱۰۴).

۵.۳. روش‌شناسی

در زمینه‌ی روش‌شناسی فلسفه‌ی اخلاق، می‌توان به سه روش اشاره کرد: روش توصیفی، روش هنجاری و روش فرااخلاقی یا تحلیلی. در روش هنجاری، می‌توان نظریه‌های اخلاقی را به دو دسته‌ی غایت‌گرایانه و وظیفه‌گرایانه تقسیم کرد. در زمینه‌ی فرااخلاق هم می‌توان آن‌ها را به دو دسته‌ی کلی واقع‌گرایی و غیر واقع‌گرایی تقسیم کرد. روش اساسی دیدگاه غزالی و نادینگز در روش هنجاری و نوع غایت‌گرایانه‌ی آن است. در زمینه‌ی فرااخلاق دیدگاه غزالی یک دیدگاه واقع‌گرای مابعدالطبیعی است؛ اما دیدگاه نادینگز قالب واقع‌گرایی طبیعی است (۲۰، صص: ۳۰-۲۷).

۶. روش‌شناسی در دیدگاه نادینگز

روش‌های تربیت اخلاقی در دیدگاه نادینگز، شامل الگودهی^{۱۹}، گفت‌وگو^{۲۰}، عمل^{۲۱} و تأیید^{۲۲} است.

۶.۱. الگودهی

الگودهی در طراحی تربیت اخلاقی مهم است، ولی در روابط غم‌خواری، عاملی حیاتی است. الگودهی، به دو دلیل، در غم‌خواری نقش حیاتی دارد: اولاً در این طرح، هدف تدریس اصول و روش‌ها نیست تا از طریق این اصول بتوان مسایل علمی را حل کرد، بلکه هدف اصلی نشان دادن نحوه‌ی ارتباط با فرد مورد غم‌خواری است. باید غم‌خواری را فقط از طریق رفتارمان به کودکان نشان دهیم. برای مثال، مربی و مدیران مدرسه نمی‌توانند معلمان را وادار به غم‌خواری کنند (۲۶، ص: ۲۲).

ثانیاً ظرفیت غم‌خواری بستگی به تجارب مناسب فرد مورد غم‌خواری دارد (همان). اگرچه نقش فرد مورد غم‌خواری در این‌جا مهم است، طراحی و غم‌خواری را باید به طور هم‌زمان در نظر گرفت. نادینگز معتقد است که دانش‌آموزان از طریق الگو و نمونه‌ها یاد می‌گیرند که چگونه نسبت به دیگران غم‌خواری کنند. همچنین معتقد است که الگودهی نقشی انتقادی در فرایند تربیت برای غم‌خواری دارد. دانش‌آموزان نه فقط اعمال غم‌خوارانه را مشاهده می‌کنند، بلکه از این طریق، تشویق می‌شوند که آن رفتارها را برای خودشان

انجام دهند (۲۶، ص: ۲۲).

۲.۶. گفت‌وگو

گفت‌وگو به معنای صحبت کردن و یا مکالمه و ارائه‌ی شفاهی بحث‌ها برای طرف مقابل، که صرفاً پاسخ به سؤالات پراکنده باشد، نیست؛ بلکه رابطه‌ای باز و انعطاف‌پذیر است که هیچ یک طرف نمی‌دانند چه تصمیم یا نتیجه‌ای به دنبال خواهند داشت. گفت‌وگو چیزی نیست که از قبل، درباره‌ی آن تصمیم گرفته شده باشد و بعد در کلاس درس، به بحث گذاشته شود. مهم‌ترین مسأله در گفت‌وگو، طرف مقابل گفت‌وگو است. گفت‌وگو، جست‌وجوی عمومی برای درک هم‌دردی است. گفت‌وگو این اجازه را به ما می‌دهد که درباره‌ی آن چه سعی در نشان دادن آن داریم، صحبت کنیم. گفت‌وگو فرصت‌هایی را به یاد گیرندگان برای سؤال کردن از چرایی می‌دهد و از این طریق، به روابط غم‌خواری کمک می‌کند؛ زیرا بدین وسیله، دو طرف از نیازهای هم‌دیگر بیشتر آگاه می‌شوند. نادینگز معتقد است یکی از علل جرم و خلاف‌کاری، تصمیمات نادرست است. نوجوانان می‌توانند از طریق گفت‌وگو تصمیمات درست اتخاذ کنند. در گفت‌وگو، دو طرف غم‌خواری، صرف نظر از تفاوت‌های ایدئولوژیک، با یک‌دیگر ارتباط دارند و از حال یک‌دیگر آگاه می‌باشند و هدف، برقراری ارتباط غم‌خواری ناب، برای کاهش درد و رنج و تعارض‌های ناراحت‌کننده‌ی افراد است (همان، صص: ۲۲-۲۳).

۳.۶. عمل

عامل ضروری دیگر در تربیت اخلاقی عمل است. از طریق این مؤلفه، دانش‌آموزان نحوه‌ی غم‌خواری کردن را به طور عملی یاد می‌گیرند. نادینگز معتقد است اگر بخواهیم افراد را به یک زندگی اخلاقی نزدیک کنیم، لازم است که فرصت‌هایی را برای کسب مهارت‌های غم‌خواری فراهم کنیم. فرد مورد غم‌خواری می‌تواند از طریق آن چه در خانه اتفاق می‌افتد، اعمالی را فراگیرد؛ مثلاً کودکان می‌توانند یاد بگیرند با توجه به نیازهای مهمان، برای کودکان کوچک‌تر می‌توانند اعمال غم‌خوارانه را انجام دهند (۳۰، صص: ۲۳-۲۴).

۴.۶. تأیید

بوبر عمل تأیید را عملی تصدیق‌کننده و تشویق‌کننده معرفی می‌کند. زیرا معتقد است که وقتی ما به واسطه‌ی دیگران مورد تأیید قرار می‌گیریم، سعی می‌کنیم که با آن‌ها هم‌رنگ شویم و به دنبال این هستیم که خود بهتری را برای خودمان در نظر بگیریم (۳۰، ص: ۲۵). وجه تمایز این رویکرد اخلاقی با دیگر رویکردها در مؤلفه‌ی تأیید بیشتر نمایان می‌شود. تأیید که بر اعتماد، شناخت معقول و استمرار مبتنی است، به تشویق رشد و فراتر

رفتن از خود، در فرد خواهد انجامید. لازمه‌ی تأیید واقعی این است که نسبت به افراد شناخت کاملی داشته باشیم، به طوری که فرد غم‌خوار بتواند نیازهای درونی آن‌ها را به گونه‌ای که با واقعیت سازگار باشند، بیان کند. در این صورت است که فرد مورد غم‌خواری چنین انتسابی را خواهد پذیرفت و می‌پذیرد که این همان چیزی است که او قصد داشت انجام بدهد. چنین تأییدی سبب ایجاد دلگرمی در فرد مورد غم‌خواری می‌گردد. بنابراین فرایند تأیید، عملی تشریفاتی و ساده‌ای نیست که هر فردی بتواند آن‌را به کار بندد. اگر بخواهیم که تأیید مبتنی بر واقعیت باشد لازم است که افراد با هم‌دیگر ارتباط مستمر و مداوم داشته باشند (۱۶، ص: ۱۴۱).

۷. روش‌شناسی در دیدگاه غزالی

روش‌هایی که غزالی در زمینه‌ی تربیت اخلاقی ذکر می‌کند، با توجه به انواع "خود" متفاوت‌اند. در بحث اخلاق، غزالی دو نوع "خود"، یکی "خود حیوانی" و دیگری "خود ملکوتی" را مطرح و برای هر کدام از این "خودها" روش‌های خاصی را بیان می‌کند. وی از چهارگونه صفت نیز در انسان نام می‌برد: صفت بهائم، صفت درندگان، شیطان و صفت فرشتگان. او سه صفت اول را جزو لشکر "خود حیوانی" و صفت چهارم را جزو لشکر "خود ملکوتی" می‌داند (۱۱، ربع مهلکات، صص: ۴۰-۳۶). غزالی معتقد است که بین این دو گروه، مدام جنگ و کشمکش است و برای این‌که بتوانیم بر سپاه "خود حیوانی" غلبه بیابیم، باید راه‌های ورود به قلعه‌ی آن‌ها را پیدا کنیم. غزالی درهای ورودی "خود حیوانی" را "مهلکات" می‌نامد و آن درها را شامل سیری، غضب، حسد، بخل، جاه‌طلبی، محبت دنیا، کبر، عجب و ریا می‌انگارد. در مقابل، غزالی سپاه خود ملکوتی را "منجیات" می‌نامد. او برای هر کدام از این سپاهیان، روش خاصی را در نظر می‌گیرد. به این ترتیب که برای تربیت اخلاقی در "مهلکات" دو روش را ذکر می‌کند: روش اول، شکستن و فرو نهادن تمایلات (مانند شهوت، غضب، حسد و ...) به وسیله‌ی ریاضت و تلاش است؛ البته منظور غزالی از شکستن این تمایلات، نابود کردن آن‌ها نیست، زیرا نابود کردن این تمایلات مناسب نیست. بلکه منظور غزالی این است که آن‌ها تحت کنترل و مسخر عقل و شرع در بیایند. روش دوم، مهار کردن این تمایلات و امیال به وسیله‌ی علم و عمل است. غزالی برای مبارزه با صفات "خود حیوانی"، ترکیبی از علم و عمل را به کار می‌برد. معالجه علمی این است که فرد به حقیقت آن صفت ردیله پی ببرد و ضرر و زیان آن‌را دریابد. معالجه عملی نیز این است که فرد ضد آن تمایلات را انجام دهد؛ مثلاً چون صفت حسادت به سراغ فرد آمد باید برای معالجه‌ی آن، فردی را که به او حسادت می‌ورزد، ستایش کند و از نعمتی که

به او داده شده است، خوشحال باشد.

غزالی صفاتی را که "منجیات" می‌داند به دو قسم تقسیم می‌کند: برخی به عنوان مقدمه و وسیله برای دین بوده، به خودی خود مطلوب نیستند؛ مانند توبه و صبر و خوف و زهد و محاسبه و ...؛ و برخی دیگر مقصد و غایت بوده، به خودی خود مطلوب‌اند؛ مانند محبت، شوق، رضا، توحید و توکل.

وی برای تربیت اخلاقی در "منجیات" سه روش را ذکر می‌کند: معرفت، حال و عمل. معرفت به بررسی فواید هر عمل (فضیلت) و مضرات محروم بودن از آن در آخرت می‌پردازد. چنین معرفت حال را پدید می‌آورد که عبارت است از صفت نفسانی‌ای که ثبات داشته باشد. حال به رکن سوم، یعنی عمل منجر می‌شود که نتیجه و ثمره‌ی دو رکن قبلی است. آثار این ارکان هم در بدن تجلی می‌یابند و هم در باطن. غزالی مثالی را برای تفهیم این مطلب بیان می‌کند: توبه‌ی حقیقی باعث می‌شود که فرد نسبت به آن چه که انجام داده است پشیمان شود. این پشیمانی حالتی را ایجاد می‌کند که آن فرد به سمت گناه نرود و گناه را گشوده بداند. اما آن چه باعث این حالت می‌شود، معرفت و آگاهی نسبت به آثار گناه است. بر اثر این آگاهی و معرفت، فرد از گناه دوری می‌کند و به سمت خداوند و پیروی از او کشیده می‌شود. بنابراین از طریق معرفت و آگاهی، حالتی در فرد ایجاد می‌شود که این حالت و گرایش، عمل و نتیجه را به دنبال دارد. غزالی معتقد است که معرفت، همانند درخت، تغییرات و حالت‌هایی که در فرد روی می‌دهند، همانند شاخه‌های آن درخت و اعمالی که فرد بعد از این که آگاه شد انجام می‌دهد، همانند میوه‌های آن درخت‌اند. با این مثال، مشخص می‌شود که این سه امر، یعنی معرفت، حال و نتیجه، از هم‌دیگر جدا نیستند و همه‌ی آن‌ها نتیجه‌ی خودِ ملکوتی انسان‌اند. وقتی در خود ملکوتی انسان، این آگاهی و معرفت ایجاد شد که گناه همانند زهر کشنده است، دیگر اعضای بدن که مطیع خود ملکوتی‌اند به سمت گناه نمی‌روند، بلکه به سمت خوبی می‌روند (۸، ج ۲، ص: ۳۴۸).

البته غزالی معتقد است که در تربیت اخلاقی، به یک‌باره نمی‌توان راه به جایی برد؛ بنابراین بر تدریجی بودن تربیت اخلاقی تأکید دارد. غزالی معتقد است که در انسان، چهارگونه صفت وجود دارد: "بهایم" (شهوته‌رانی و شکم‌پرستی)، "درندگان" (خشم، دشمنی، کینه‌توزی و رشک‌بردن)، "شیطان" (مکر، حيله‌گری و نیرنگ) و "خدایی" (بزرگ‌منشی، حب‌جاه، برتری و علاقه به مدح و ستایش). در انسان، ابتدا اخلاق بهیمی (شهوته‌رانی و شکم‌پرستی) بروز می‌کند. شکم‌پرستی و هواپرستی بر کودک غلبه می‌کند و بعد از این مرحله، اخلاق درندگی در او ایجاد می‌شود و دشمنی و مبارزه و انتقام‌جویی بر او غلبه می‌یابد. در مرحله‌ی سوم، اخلاق شیطنانی در وی بروز می‌کند و مکر و حيله بر انسان

غلبه می‌یابد. پس از آن، اخلاق خدایی، یعنی کبر و جاه‌طلبی و غلبه بر دیگران و پس از این مراحل، عقلی که نور ایمان از آن می‌تابد به وجود می‌آید که این نیرو خدایی و از سپاهیان "خودِ ملکوتی" است، ولی چهار صفت قبلی از سپاهیان "خودِ حیوانی" به شمار می‌آیند^{۲۳} (۱۵، صص: ۱۸۵-۱۸۴).

ریشه‌ی نیروی عقل، که از سپاهیان خودِ ملکوتی و خدا است، از اوان بلوغ در انسان پدید می‌آید و در سن چهل سالگی به کمال می‌رسد. سپاهیان خودِ حیوانی که قبل از بلوغ بر خودِ ملکوتی هجوم و بر آن مسلط شده و نفس انسان با آن‌ها خوی گرفته است، هنگامی که نیروی عقل ظاهر می‌شود، بین این دو سپاه جنگ در می‌گیرد و اگر سپاه عقل و نور ایمان (خودِ ملکوتی) ناتوان باشد، نمی‌تواند خودِ حیوانی را شکست بدهد، در نتیجه مملکت خودِ ملکوتی تسلیم نیروهای خودِ حیوانی می‌شود. این کشمکش در طبیعت آدمی وجود دارد (همان، ص: ۱۸۵).

نکته‌ی مهمی که غزالی در روش‌های تربیت اخلاقی به آن اشاره می‌کند، این است که کودک را به چیزی خاص عادت ندهید؛ زیرا خوی گرفتن به کارها و به ویژه کارهای ناپسند، کودک را کوردل و تنگ‌دل بار می‌آورد (۸، ج ۲، صص: ۲۲-۲۴).

غزالی در تربیت اخلاقی معتقد به عادت نیست؛ زیرا عادت کردن به یک کار باعث می‌شود اثر آن کار از بین برود؛ مثلاً کسی که هر روز روزه می‌گیرد و به آن عادت می‌کند، اثر روزه گرفتن در نفس او کم می‌شود و در نتیجه، مبارزه با خودِ حیوانی و کسب صفای دل (خودِ ملکوتی) و ضعیف کردن قوای شهوت، که از آثار روزه گرفتن است، در او کمتر نمودار می‌شود. نفس انسان به وسیله‌ی چیزی متأثر می‌شود که به آن عادت نکرده باشد و روزه گرفتن همیشگی در انسان تأثیر چندانی ندارد. هم‌چنان که بیماری که همیشه از داروی خاصی استفاده می‌کند، اثر این دارو در او کم می‌شود (۱۵، صص: ۵۲-۵۳).

به طور کلی، می‌توان گفت غزالی درباره‌ی تربیت اخلاقی، به دو روش کلی سلبی و ایجابی اشاره کرده است. وی معتقد است که اول باید صفات نکوهیده را از کودک پاک کرد، یعنی تمام تعلقات دنیوی را از کودک دور کرد و حواس را به آن‌ها مشغول نداشت تا "خودِ ملکوتی" از هر آلودگی خالی شود (روش سلبی). و بعد از این که زمینِ خودِ ملکوتی پاک و خالی از هر نوع آلودگی شد، بذر صفات نیکو را در آن بپاشد که این بذر همان ذکر حق تعالی است (روش ایجابی). بعد از این که دل از عوامل وسوسه‌گر دنیا خالی شد و بذر صفات نیکو در آن پاشیده شد، منتظر باشید تا بذر بروید و متجلی شود. البته افراد در این گونه صفات، متفاوت‌اند و این راه، راه رفتن است نه گفتن (۸، ج ۲، صص: ۳۶-۳۵).

۸. نتیجه‌گیری

محور تربیت اخلاقی در دیدگاه غزالی، تهذیب نفس و اصلاح خود ملکوتی از آلودگی‌ها و رذیلت‌های اخلاقی است که باعث ندیدن حقایق می‌شود. اخلاق غزالی قبل از هر چیز، اخلاق تلاش، فعالیت و جهاد دایمی با نفس است؛ اخلاقی است که هدفش برگرداندن انسان از متعلقات دنیوی و وادار کردن او به کار و کوشش در راه خدا است. اما در دیدگاه نادینگز، موضوع اخلاق، رفتار با دیگران است و چگونگی رفتار و تعامل با یکدیگر مهم است. غزالی هدف غایی تربیت اخلاقی را از غایت آفرینش و غایت خود ملکوتی می‌گیرد و معتقد است که غایت تربیت اخلاقی آن است که دوستی دنیا از دل فرد منقطع شود و دوستی خدا در دل او راسخ شود. نادینگز معتقد است که هدف اصلی تربیت اخلاقی پرورش ایده‌آل اخلاقی است و هدف ایده‌آل اخلاقی، حفظ و تقویت غم‌خواری است. هدف تربیت اخلاقی باید پرورش افراد غم‌خوار، با محبت و دوست داشتنی باشد، به طوری که بتوانند روابط غم‌خواری را حفظ کنند و باعث ارتقای آن شوند.

در دیدگاه غزالی، پایه و محور تربیت اخلاقی، خود ملکوتی است، اما در دیدگاه نادینگز، پایه و اساس تربیت اخلاقی، "غم‌خواری طبیعی" است. از دیدگاه نادینگز، تربیت اخلاقی صرفاً توجه کردن به دیگران و تقدم نیازهای آن‌ها بر نیازهای خود است (۲۸، صص: ۱۲-۱۱). به طور کلی غزالی کوشیده تا دانش‌آموزان را از منزل خودمحوری به پایگاه خدامحوری انتقال دهد. در حالی که نادینگز کوشیده است تا دانش‌آموزان را از منزل خودمحوری به دیگرمحوری انتقال دهد.

غزالی بر حرکت از خودمحوری به سمت خدامحوری تأکید می‌کند و خدامحوری را پایه و اساس همه چیز قرار می‌دهد، اما نادینگز تربیت اخلاقی را حرکتی می‌داند از خود به سمت دیگران و دیگران را محور و پایه قرار می‌دهد. غزالی بر ارزش‌های الهی تأکید می‌کند و ملاک را ارزش‌های الهی قرار می‌دهد، اما نادینگز ارزش‌های بشری را ملاک قرار می‌دهد و ارتباط را محدود به محیط و دیگران می‌داند. غزالی از این ارتباط فراتر می‌رود و به بقای الهی الله می‌رسد.

در مورد مبانی روان‌شناختی غزالی و نادینگز وجه مشترک آن‌ها این است که هر دو به بررسی حالات درون‌بینی انسان گرایش دارند، اما نادینگز این حالات درونی را با توجه به تجارب گذشته‌ی فرد و خاطره‌هایی که فرد از مورد غم‌خواری واقع شدن دارد، تبیین می‌کند و این حالات را بدون ارتباط با افراد دیگر، بی‌معنا می‌داند، اما غزالی بیشتر به خود فرد نظر دارد. فرض اساسی دیدگاه غزالی و نادینگز در روش‌های هنجاری اخلاق، غایت‌گرایانه‌اند. در زمینه‌ی فرااخلاق، دیدگاه غزالی واقع‌گرایی مابعدالطبیعی است، اما

دیدگاه نادینگز واقع‌گرایی طبیعی می‌باشد.

یکی از نقاط قوت دیدگاه نادینگز تأکید او بر عاطفه و به‌ویژه تأکیدش بر معنای ارتباطی غم‌خواری است. نادینگز توجه بیشتری به روابط افراد با هم‌دیگر دارد. نکته‌ی مثبت دیگری که نادینگز بر آن انگشت می‌گذارد، حفظ و برقراری ارتباط بین افراد است؛ زیرا نادینگز اساس غم‌خواری را ارتباط دو طرفه می‌داند و این رابطه در صورتی محقق می‌شود که هر دو طرف، هم‌دیگر را درک کرده باشند. دیدگاه غزالی تا حدودی بر خصوصی کردن و انحصاری کردن اخلاق در سیر و سلوک فردی تأکید می‌کند و زمینه‌ی قدم نهادن عامه در آن ضعیف است. هم‌چنین در دیدگاه او، بعد نظری اخلاق، که به جای خود لازم و مهم است، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در دیدگاه غزالی، خودسازی، محور قرار گرفته است و دیگرخواهی و اخلاق اجتماعی جایگاه چندانی ندارد. وی تربیت اخلاقی را حرکت از خود حیوانی به سمت خود ملکوتی می‌داند و این حرکت را ناشی از پیروی کردن از شرع می‌داند. اما در دیدگاه نادینگز، بیشتر به سمت دیگران و دیگرخواهی توجه می‌شود و به جنبه‌ی خودسازی و فردی کمتر توجه شده است.

نادینگز عاطفه را به عنوان ملاکی اساسی در اخلاق قرار می‌دهد، اما یک رویکرد اخلاقی کارا نمی‌تواند تنها متکی به احساسات باشد (۱۶، ص: ۱۷۰). این‌که عاطفه را ملاک قرار بدهیم دلیل منطقی ندارد؛ زیرا انسان‌ها دارای خواسته‌ها و امیال گوناگون‌اند؛ برخی آن‌ها غریزی‌اند و برخی عاطفی و اجتماعی. چرا باید برآوردن نیازهای غریزی از لحاظ اخلاقی ارزشمند باشند، اما ارضای دیگر نیازها ارزشمند نباشند؟ (۲۰، ص: ۲۰۲)

براساس رویکرد نادینگز، اخلاق منجر به مسایل اجتماعی و روابط گروهی خواهد شد. اگرچه نادینگز بر اقسام دیگر ارتباط: ارتباط با خود و ارتباط با محیط سخن گفته، اما از ارتباط با خدا سخنی به میان نیاورده است و تربیت اخلاقی را در نیروی انگیزشی به سوی دیگران دانسته و این‌را در واژه‌های مجذوبیت و جابجایی انگیزشی ذکر کرده است. این نوع اخلاق حداکثر به دیگران ختم می‌شود و سخنی از ارتباط با خدا در آن مطرح نیست. طبق دیدگاه نادینگز، اخلاق فقط در ارتباط با دیگران معنا پیدا می‌کند، اما این سؤال که اگر انسان تنها باشد و زندگی او حالتی فردی داشته باشد، آیا دیگر نیازی به اخلاق ندارد، در این رویکرد پاسخی نمی‌یابد. ملاک فعل اخلاقی در این رویکرد انگیزه‌ی دیگر دوستی است و ریشه‌ی اخلاق در عواطف به دیگران است عملی که مطابق با عواطف انسانی باشد خوب است و هر چیزی که مخالف عواطف اجتماعی باشد بد است (همان، ص: ۲۰۳).

اسلوت معتقد است که دیدگاه نادینگز فقط مناسب کسانی است که با انسان ارتباط دارند، ولی درباره‌ی نحوه‌ی ارتباطش با غریبه‌ها پاسخی ندارد (۱۶، ص: ۱۷۸). البته وی

تأکید می‌کند که غم‌خواری نه تنها در مورد غریبه‌ها، بلکه در مورد افراد آشنا و دوستان هم دچار نقص می‌شود. هنگامی که فرد دچار تعارض می‌شود که مثلاً آیا فرد مورد علاقه‌اش را انتخاب کند یا این که چند نفر غریبه را از مرگ نجات دهد، در این چنین تعارضاتی فرد چه کار باید بکند؟ اسلوت نتیجه می‌گیرد که غم‌خواری حتی در مورد دوستان هم دارای اشکالاتی است (۱۶، ص: ۱۷۹).

انتقاد دیگر اسلوت این است که از آن جایی که تکیه‌ی اصلی غم‌خواری بر ارتباط است و ارتباط عاملی بیرونی است، پس بهتر است غم‌خواری بر ملاکی درونی مبتنی باشد تا بیرونی (همان). در نتیجه، اسلوت پیشنهاد می‌کند که به جای بنا کردن اخلاق غم‌خواری بر روی ارزش روابط غم‌خواری، بهتر است که غم‌خواری را بر یک ارزش درونی، نگرش یا انگیزه‌ی اخلاقی بنا کنیم. این امر مسأله‌ی تمایز غم‌خواری را از مورد غم‌خواری بودن به شیوه‌ی اصولی پایان می‌دهد. البته نادینگر معتقد است که قبول این تقدم ارزشی باعث می‌شود که ما نتوانیم تبیینی برای شکست غم‌خواری به دلیل عدم درک یا پذیرش غم‌خواری از سوی فرد مورد غم‌خواری داشته باشیم (همان، ص: ۱۸۰).

یادداشت‌ها

۱. این مقاله از پایان‌نامه‌ی دوره دکتری رشته‌ی فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اخذ شده است.

- | | |
|------------------|-------------------------------|
| 2. Nancy Crigger | 3. caring |
| 4. altruism | 5. egoism |
| 6. Shaftesbury | 7. Auguste Comte |
| 8. Martin Buber | 9. carer |
| 10. cared-for | 11. motivational displacement |
| 12. engrossment | 13. phenomenology |
| 14. erose | 15. nature caring |
| 16. ethical self | 17. reciprocity |
| 18. goodness | 19. modeling |
| 20. dialogue | 21. practice |
| 22. conformation | |

۲۳. غزالی در کتاب *حیاء*، صفت خدا و فرشتگان را جزو سپاه خدای و فرشته آورده، اما در کتاب *الاربعین*، این صفت را جزو سپاه شیطان آورده است. برای اطلاع بیشتر مراجعه کنید به (۱۵، ص: ۱۸۴-۱۸۵ و ۱۱، ص: ۳۸-۳۵ و شرح عجایب دل، ربع مهلکات، ترجمه‌ی خوارزمی و خدیو جم).

منابع

۱. باقری، خسرو، (۱۳۸۲)، *مبانی فلسفی فمینیسم*، تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
۲. حلی، علی اصغر، (۱۳۷۶)، *مبانی عرفان و احوال عارفان*، تهران: اساطیر.
۳. رفیعی، بهروز، (۱۳۸۱)، *آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن*، جلد سوم، امام محمد غزالی، زیر نظر حجت الاسلام و المسلمین علیرضا اعرافی، تهران: سمت.
۴. سی. بکر، لارنس، (۱۳۷۸)، *تاریخ فلسفه‌ی اخلاق غرب*، ترجمه‌ی گروهی از مترجمان، قم: مؤسسه‌ی آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
۵. شهریار، حمید، (۱۳۸۵)، *فلسفه اخلاق در تفکر غرب از دیدگاه مک‌این‌تایر*، تهران: سمت.
۶. شیدان شید، حسینعلی، (۱۳۸۵)، *عقل در اخلاق از دیدگاه غزالی و هیوم*، قم: پژوهش‌گاه حوزه و دانشگاه، چاپ دوم.
۷. صادق‌زاده، علیرضا، (۱۳۷۵)، "مروری بر مبانی، اصول و شیوه‌های تربیت اخلاقی از نظر محمد غزالی و فیض کاشانی"، *پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت*، دانشگاه تربیت مدرس.
۸. غزالی، ابوحامدمحمد، (۱۳۶۸)، *کیمیای سعادت*، ج دوم، به کوشش حسین خدیو جم، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۹. _____، (۱۳۵۴)، *کیمیای سعادت*، ج اول، به کوشش حسین خدیو جم، تهران: شرکت سهامی کتاب‌های جیبی با همکاری مؤسسه انتشارات فرانکلین.
۱۰. _____، (۱۳۶۱)، *علم لدنی (الرساله الدینه)*، ترجمه‌ی زین‌الدین کیانی‌نژاد، تهران: مؤسسه‌ی مطبوعاتی عطایی.
۱۱. _____، (۱۳۵۱)، *احیاءالعلوم*، ترجمه‌ی مؤیدالدین خوارزمی، به کوشش حسین خدیو جم، تهران: انتشارات اساطیر.
۱۲. _____، (۱۳۶۴)، *مشکاه الانوار*، ترجمه‌ی صادق آیینه‌وند، تهران: امیرکبیر.
۱۳. _____، (۱۳۶۲)، *شک و شناخت (المنقذ من الضلال)*، ترجمه‌ی صادق آیینه‌وند، تهران: امیرکبیر، چاپ دوم.
۱۴. _____، (۱۴۱۹)، *معارج القدس مدارج معرفه النفس*، دمشق: دارالالباب.
۱۵. _____، (۱۳۸۵)، *کتاب الاربعین*، ترجمه‌ی برهان‌الدین حمدی، تهران: اطلاعات، چاپ دهم.
۱۶. غفاری، ابوالفضل، (۱۳۸۱)، "بررسی و نقد رویکردهای فضیلت و غم‌خواری در تربیت اخلاقی"، *پایان‌نامه دکتری*، دانشگاه تربیت مدرس.

۱۷. فروغی، محمدعلی، (۱۳۸۳)، *سیر حکمت در اروپا*، به تصحیح و تحشیه‌ی امیر جلال‌الدین اعلم، تهران: نشر البرز، چاپ چهارم.
۱۸. کاپلستون، فردریک، (۱۳۷۰)، *تاریخ فلسفه*، ج ۵، فیلسوفان انگلیسی از هابز تا هیوم، ترجمه‌ی امیر جلال‌الدین اعلم، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی و سروش، چاپ دوم.
۱۹. مصباح، مجتبی، (۱۳۸۴)، *بنیاد اخلاق؛ روش نو در آموزش فلسفه‌ی اخلاق*، قم: مرکز انتشارات مؤسسه‌ی آموزشی و پژوهشی امام خمینی، چاپ سوم.
۲۰. مصباح، محمدتقی، (۱۳۸۴)، *نقد و بررسی مکاتب اخلاقی*، تحقیق و نگارش: احمد حسین شریفی، قم: مؤسسه‌ی آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
۲۱. نصر، حسین، (۱۳۸۳)، *اسلام و تنگناهای انسان متجدد*، ترجمه‌ی انشاء الله رحمتی، تهران: دفتر پژوهش و نشر سهروردی.
22. Colin, Wringe, (1998), "Reasons, Rules and Virtues in Moral Education", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 32, No. 2, pp. 225-237.
23. Crigger, Nancy, (2001), "Antecedents to Engrossment in Noddings' Theory of Care", *Journal of Advanced Nursing*, Vol.35, No.4, pp.616-623.
24. Hume, David, (1978), *A Treatise of Human Nature*, Selby-Bigge, L.A. and Nidditch, p.h, Oxford: Oxford University Press.
25. Kim, Minseong, (2005), *Teaching-Learning Relationships: How Caring is Elected in Computer – Mediated Communication*, Presented to The Faculty of The Graduate School of The University of Texas at Austin for the Degree of Doctor of Philosophy.
26. Noddings, Nel, (2005), *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*, Columbia University: Teachers College Press.
27. Noddings, Nel, (2003), *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*, Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.
28. Noddings, Nel, (2002), *Starting at Home: Caring and Social Policy*, Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.
29. Noddings, Nel, (1995), "Care and Moral Education", In Wendi Kohli, ed, *Critical Conversation in Philosophy Of Education*, New York: Routledge.
30. Noddings, Nel, (1992), *The Challenge to Care in Schools*, New York: Teachers College Press.
31. Paul, Johnston, (1999), *The Contradictions of Modern Moral Philosophy*, USA and Canada: Routledge.

انسان از دیدگاه پراگماتیسم جدید (ریچارد رورتی)

دکتر خسرو باقری *

منصور خوشخویی **

چکیده:

نوع عمل‌گرایی^۱ معاصر با دیدگاهی پسانوگرایانه^۲، وجودگرایانه^۳ و عمل‌گرایانه^۴ به بحث دربارهٔ انسان می‌پردازد. از نگاه این مکتب فلسفی، تعریف یگانه و محتومی از انسان وجود ندارد. آدمی در هر موقعیت به تعریف جدیدی از خویشتن و یا به بازآفرینی خود^۵ می‌پردازد و این تحولی است که مستمراً ادامه می‌یابد. انسان در این دیدگاه در دو بعد به هم پیوستهٔ فردی و جمعی مورد توجه قرار می‌گیرد. در بعد فردی با کمک اصطلاح طنزگرایی آزاد^۶ و در بعد اجتماعی، فرد وابسته به مدینهٔ فاضلهٔ آزاد^۷ تعریف می‌شود. طنزگرایی آزاد، همچون طنزپردازان ادبی، با

* استاد راهنما و عضو هیأت علمی گروه مبانی فلسفی - اجتماعی دانشگاه تهران

** دانشجوی دوره دکتری دانشگاه تربیت مدرس

1. Neo Pragmatism
2. Postmodernism
3. Existentialism
4. Pragmatism
5. Self Recreate
6. Liberal Ironist
7. Liberal Utopia

عملی است که متفکر در آن گرفتار است و تفکر به عنوان «طرح عمل»^۱ در موقعیت مزبور به حساب می‌آید. متفکر، همچون نجار در هر یک از مراحل کار خویش، توسط موقعیت خاصی که با آن مواجه است، هم برانگیخته می‌شود و هم مورد رسیدگی قرار می‌گیرد. (باقری، ۱۳۷۶)

جهان‌شناسی – معرفت‌شناسی

جهان‌شناسی عمل‌گرایی مقوله‌ای مستقل از ذهن یا تجربه انسان نیست. نظر پیرس در این باب بر مبنای نقد جبرگرایی این است که طبیعت ناشی از «تصادف محض» و به یک «بی‌تعینی عینی» دچار است. در چنین شرایطی قانونمندی اشیا دیگر نمی‌تواند چیزی مستقل از ذهن انسان باشد. در واقع تصور ما به اشیاء قانونمندی می‌بخشد.

ویلیام جیمز می‌گوید: «چون طبیعت اعتبار خودش را مدیون ماست و ذهن انسان این اعتبار را به وجود می‌آورد، پس حقیقت آن چیزی است که اعتقاد به آن برای ما بهتر باشد.» (شفلر، ۱۳۶۶)

جیمز جهان را فرایندی می‌شناسد که در حال ساخته شدن، تغییر و توسعه است و با توجه به روش تجربی، به جای وحدت به کثرت در جهان معتقد است. زیرا در نگاه کثرت‌گرا، جدایی میان چیزها، استقلال آنها، رابطه آزاد میان اشیاء، پیدایش چیزهای تازه و تصادف قابل توضیح است.

معرفت‌شناسی «پراگماتیسم» در تقابل با دو جریان «خردگرایی»^۲ و «تجربه‌گرایی»^۳ است. البته تجربه‌گرایی مردود از نظر این مکتب، نظریات «جان لاک» است. تجربه‌گرایی «هیوم» به نحوی مورد قبول بنیان‌گذاران این مکتب می‌باشد. زیرا در تجربه‌گرایی هیوم عینیت حقیقت انکار می‌شود و ویلیام جیمز آشکارا با این نظر موافق است و خود را در این راستا یک تجربه‌گرای کامل معرفی می‌نماید: «بدون شک ملاک عینی و یقین، آرمان‌های زیبایی هستند، اما در این سیاره ماه تابیده و رؤیا گونه کجا می‌شود آنها را یافت؟ به همین دلیل من، خود تا آنجا که به نظریه‌ام درباره شناخت مربوط می‌شود، یک تجربه‌گرای کامل هستم.» (جیمز، ۱۳۶۶)

1. Plan of Action
2. Rationalism
3. Empiricism

پیرس عمدتاً دربارهٔ معرفت و انواع آن و چگونگی ارزیابی معرفت بحث نمود و در ابتدا نیز این فلسفه را به عنوان روش تحقیق یا تفکر در نظر داشت، نه به عنوان یک نظام فکری. میزان ارزیابی هر عقیده از نظر او بامعنی بودن، قابل آزمایش بودن و توافق پژوهشگران دربارهٔ آن است. اما معتقد است که از یقین، دقت و کلیت مطلق در مورد عقاید نمی‌توان سخن راند، زیرا در قضاوت‌های ما احتمال خطا وجود دارد و باید اصل احتمال خطا را در ادراکات انسانی مورد توجه قرار داد. (شریعتمداری، ۱۳۶۴)

جیمز در معرفت‌شناسی، شعور یا ذهن انسان را به عنوان یک وجود واقعی یا پدیده‌ای مستقل که اعمال روانی انجام دهد، انکار می‌نماید. او به جای شعور یا ذهن، تجربه را قرار می‌دهد. با تحلیل تجربه می‌توان موضوع تجربه‌کننده یا ذی شعور و شیء تجربه‌شده را تفکیک کرد. این دو، جنبه‌های مختلف تجربه هستند. از نظر جیمز شعور به عنوان یک وحدت عملی، یعنی آنچه در ارتباط اعمال روانی با هم استنباط می‌کنیم، وجود دارد. (شریعتمداری، ۱۳۶۵)

عمل‌گرایی در دهه‌های آخر قرن بیستم، همگام با مباحث جدید فلسفه علم در شناخت‌شناسی و همچنین ظهور گرایش‌های پسانوگرایی، شاهد بروز اندیشه‌های تازه‌ای است که با عنوان نوع‌عمل‌گرایی شناخته می‌شود.

در این شیوه و در باب معرفت‌شناسی، تبیین «کواین»^۱ مورد توجه اندیشمندان قرار گرفته و ریچارد رورتی به عنوان فیلسوفی نوع‌عمل‌گرا شهرت بسیاری در آمریکا و خارج از آمریکا کسب کرده است.

کواین در معرفت‌شناسی نظریه‌ای متفاوت با فلسفه‌های عمل‌گرایی گذشته، فلسفهٔ تحلیلی، عقل‌گرایی و حس‌گرایی^۲ دارد. دیدگاه او به نظریهٔ «کل‌گرا»^۳ معروف است. کواین به عنوان عمل‌گرایی نو، به ویژه با دو نوع اصلی معرفت‌شناسی بنیادین مخالف است. حس‌گرایی و عقل‌گرایی بر بنیادی بی‌چون و چرا استوارند. اولی شواهد حواس چندگانه را غایت‌الامر معرفت می‌داند و دومی پرتو عقل محض را. این دو بنیاد در جایگاه داوری دانش فعال می‌شوند. کواین

1. Quine

2. Empiricism

3. Epistemological Holism

ادعا می‌کند، که «این خطاست که پیکره دانش خود را متشکل از دو جزء بدانیم، از یک سو مبنایی بی‌چون و چرا با موقعیت ممتاز و از سوی دیگر مابقی دانش که مبتنی بر این بنیادهاست. در واقع این خطاست که فکر کنیم داوری در باب دانش به نحو بنیادی در گرو داوری نسبت به دعاوی شخصی^۱ (مفرد) است. واحدهای اساسی دانش ما دعاوی مفرد نیستند، بلکه مجموعه‌های کلی دعاوی یا نظریه‌ها هستند. زیرا علی‌الاصول در نهایت، تمامی ساختمان «نظریه ما درباره جهان» به منزله یک کل، پایدار می‌ماند و یا فرو می‌ریزد». (والکر، ۱۳۵۷) نظریه دانشی کواین نظریه‌ای کل‌گرایانه است نه دعاوی دانشی شخصی. از نظر او «اگر بین نظریه و شاهد، تراحمی بروز کند، هیچ دلیل پیشینی وجود ندارد که داده‌های حسی مشاهده‌ای و تجربی را به منزله کنترل‌کننده نهایی بپذیریم. آنچه را تصمیم می‌گیریم به عنوان شواهد قبول کنیم، در درجه نخست وابسته به مفروضات نظریه ما خواهد بود، شواهد همواره بارور از نظریه از راه می‌رسند.» (همان)

در تکمیل این بحث مقدماتی، برای ورود به آرای «رورتی» اشاره‌ای به نظریات انسان‌شناسی عمل‌گرایی را بایسته می‌دانیم. انسان از دیدگاه عمل‌گرایی موجودی طبیعی - اجتماعی است. عمل‌گرایی همان اعتباری را که برای طبیعت قائل است، برای انسان نیز می‌پذیرد. زیرا انسان را یکی از اجزای تشکیل‌دهنده طبیعت و کاملاً پیوسته به آن می‌داند. البته طبیعت از دید عمل‌گرایی فرایندی باز و پویا و در حال تحول است، نه نظامی بسته و مکانیکی، بنابراین انسان نیز موجودی در حال تغییر و تجدید مستمر است. (Butler, 1968)

انسان‌شناسی عمل‌گرایی قبل از «ریچارد رورتی» از دیدگاه «جان دیوئی» چنین تبیین شده بود که وی از یک سو متأثر از «ایده‌آلیسم» هگلی و از سوی دیگر تحت تأثیر نظریه تحوُّلی «داروینیسیم»، انسان را تعریف می‌کرد. او مانند هگل قدرت مؤسسات فرهنگی را در شکل دادن افراد پذیرفته و روان‌شناسی اجتماعی را در مرکز توجه خود قرار داده بود و با تکیه بر زیست‌شناسی، طبیعت انسان را توده‌ای سازمان‌نیافته از سائقه‌ها و بازتاب‌ها می‌دانست. به نظر او نهادهای اجتماعی، سنت‌ها و عادات، این طبیعت سازمان‌نیافته را سازمان می‌دهد. او نظر خود را در کتاب «طبیعت و رفتار انسان» چنین بیان کرد: «ما عقل خود را به وجود نمی‌آوریم، عقل گرچه

جزء وجود ماست، ولی ما آن را نساخته‌ایم. عقل را محیط ما از طریق تعلیم و تربیت به وجود می‌آورد. بنابراین عقل و طرز اندیشه از آن ما نیست، از آن جامعه است. وجدان اخلاقی نیز چنین است... ما آن گونه می‌اندیشیم که مقتضای جامعه ماست و آن گونه درباره نیک و بد قضاوت می‌کنیم که از مردم پیرامون خود فرا گرفته‌ایم.» (باقری، ۱۳۷۶)

دیوئی برای انسان نیروهای ناخودآگاه زیادی برمی‌شمرد و آنها را نه در درون انسان، بلکه در شرایط اجتماعی و فرهنگی جستجو می‌کرد. معتقد بود که روانشناسی متعارف که فقط به جنبه خودآگاه انسان نظر دارد - و اخیراً با عکس‌العمل‌های شدیدی مواجه شده است - باید دگرگون شود. زیرا قسمت اعظم نیروهایی که انسان را به فعالیت برمی‌انگیزند، از حوزه آگاه ذهن خارج‌اند و همین نیروها بسیاری از اعمال انسانی را تبیین می‌کنند. البته از مجموع اندیشه‌های جان دیوئی بر می‌آید که وی فردیت انسان را نفی نمی‌کرد، بلکه در تعریف و بیان تجربه، فرد را یک عنصر فعال در حال تعامل با محیط می‌دید و معتقد بود که تجربه در نتیجه این تعامل و تأثیر متقابل مستمر، رقم می‌خورد.

ریچارد رورتی کیست؟

رورتی نوع‌عمل‌گرایی است که از دیگر همفکرانش در این مکتب مشهورتر است و نظریات او شایسته مطالعه و بررسی بیشتر است. وی در طیف پسانوگرایان قرار می‌گیرد. زیرا به جای تجربه در عمل‌گرایی گذشته «دیوئی»، زبان را و به جای علم، فرهنگ را جایگزین می‌کند. فلسفه او برخلاف مشی فلسفی دیوئی، به هنر نزدیک‌تر است تا به علم. رورتی پیرامون مقولات سنتی رایج در فلسفه گذشته، به ویژه حقیقت، دانش و عینیت به نقادی پرداخته، رویکردی پسانوگرایانه آزاد از نوع عمل‌گرایی را به جای آن مطرح می‌کند. (Blackburn, 1990)

ماهیت انسان

در فلسفه کلاسیک معمولاً ماهیت ذاتی انسان مطرح می‌شود، بدین معنا که تنها یک تعریف ممکن از انسان وجود دارد. این تعریف تمام توصیف‌های مناسب دیگر را توجیه و تبیین می‌کند و

به عبارت دیگر، ترجمان تمام توصیف‌های مناسب است. رورتی بر این عقیده است که تعریف محتوم و یگانه‌ای از ذات انسان وجود ندارد. در کنار تعاریف ذات‌گرا، در دیدگاه‌های بدیلی، شعرا، داستان‌نویسان، روان‌شناسان، انسان‌شناسان، عرفا و... انسان را به گونه‌ای دیگر تعریف می‌کنند؛ تعریف‌هایی که هر یک را می‌توان به عنوان جزئی از مجموعه توصیف‌های خویشتن به حساب آورد. هر تعریف موقعیتی به تبیین جزئی از آن مجموعه می‌پردازد. مثلاً برای تبیین هویت جنسی، زبان بیوشیمیایی کروموزوم‌ها و در موقعیت مسئولیت‌های قانونی، زبان آگاهی و قصد مناسب‌تر است. معیار هر تعریف، تناسب، مفید بودن و کاربرد داشتن در یک موقعیت است. (Berry, 1980)

رورتی درباره‌ی ذات انسان، وجود ذاتیات باطنی و محتوم را انکار می‌کند و شخصیت انسان را ساخته‌ی دست خود او می‌داند: «اگر ذات نهفته‌ای در انسان وجود نداشته باشد، پس چه چیز در آنجاست؟ و پاسخ می‌دهد که: محتوای درون شخصیت انسان چیزی است که در خلال واژگان گذشته در آن قرار داده‌ایم. از قبل چیز استواری در درون ما وجود ندارد، مگر آنچه خود آنجا نهاده‌ایم.» (همان)

واژگان نهایی چیست؟

یکی از اصطلاحات کلیدی که رورتی با کمک آن به تعریف انسان می‌پردازد، واژگان نهایی است. به نظر وی همه‌ی انسان‌ها مجموعه‌ای از کلمات را برای توجیه اعمال، باورها و زندگی خود به کار می‌برند. این کلمات گاهی برای ابراز خرسندی از دوستان، یا نفرت از دشمنان، یا جهت ارائه طرح‌های بلند مدت و آرزوهای دور و یا برای بیان تردیدهای فرد تدوین می‌شود. این کلمات که یا به آینده و یا به گذشته وابسته‌اند، داستان زندگی انسان‌اند. این کلمات از دیدگاه رورتی واژگان نهایی شخص خوانده می‌شود.

در توضیح این اصطلاح می‌توان گفت: رورتی زبان ویژه‌ای را که در هر رشته علمی و معرفتی به کار گرفته می‌شود، با اصطلاح «واژگان» توجیه می‌کند. این واژگان متناظر با باورها، طرح‌های ذهنی و نظام‌های فکری انسان است و از چگونگی وجود اشیای جهان خارج، یا از امور ذهنی

مستقل از زبان حکایت نمی‌کند. این دیدگاه از آنجا سرچشمه می‌گیرد که رورتی از نظر معرفت‌شناسی «پسانوگرا»ست و به همین جهت با نظریه‌های معرفت‌شناسی مکاتب و دیدگاه‌های گذشته از جمله تجربه‌گرایی و باز نمودگرایی مخالف است و برخلاف آنان نظریه‌ای برحسب لغات و جملات را قبول دارد، نه برحسب تجربیات و ایده‌ها. بنابراین به نظر او دانش انسان به زبان وابسته است و انسان جز با ارائه گزاره‌هایی از طرح‌های ذهنی و یا نظام‌های فکری خود به هیچ‌وجه نمی‌تواند فکری داشته باشد.

رورتی در باب مفهوم «نهایی» می‌گوید: «اگر نسبت به ارزش کلمات تردید به وجود آید، به کار گیرنده آنها مرجعی برای مراجعه و توسل نخواهد داشت. آن کلمات تنها در عرصه زبان کارایی دارد و جدا از آن یا به استیصال رسیدن فرد است، یا توسل پیدا کردن او به زور» (Rorty, 1998) راه سومی وجود ندارد. زیرا چنان که اشاره شد، دانش انسان کاملاً وابسته به زبان است و در ماورای زبان اصول معرفتی، قالب‌های ذهنی معین، بنیادهای پیشینی دانشی و نظریه‌های کلان وجود ندارد و حتی نمی‌توان اشیاى جهان خارج را مرجع تلقی نمود. بنابراین واژگان موجود هر فرد در هر موقعیت، نقطه نهایی است و اگر در موقعیت کنونی، واژگان فرد از عهده تبیین موقعیت برنیاید، آن سوی زبان و واژگان او مرجعی وجود ندارد که از آن استمداد شود، مگر این که فرد در مواجهه با مسائل دشوار علمی - فلسفی...، با واژگان دیگری در کتب و آثار دیگران برخورد کند و واژگان نهایی پیشین خود را تغییر و توسعه دهد و به تبیین جدیدتر و قانع‌کننده‌تری نسبت به گذشته دست یابد.

نکته مهم در اندیشه رورتی در تعریف انسان، این است که در نگرش پراگماتیستی، مفید واقع شدن تعریف‌ها و کارآیی در مقام کاربرد اندیشه‌ها، ملاکی اساسی است. رورتی در تعریف انسان نیز این مسأله را به عنوان معیار درستی تعریف در نظر می‌گیرد و در نتیجه تعریف‌هایی را که به ذاتیات ثابت و یکسان در انسان می‌پردازند، - چون فاقد این خصوصیت کاربردی هستند - نمی‌پذیرد. وی در ادامه این نظر با ذکر دو مثال به تبیین بیشتر اندیشه خود اقدام می‌کند: «اگر دو شخصیت تاریخی مانند «مارکس» و «آگوستین» را در نظر بگیریم، هر یک ابتدا هدف و خواسته‌ای را در نظر می‌گیرد و واژگان مناسب را جهت نیل به آن خواسته انتخاب می‌نماید. «مارکس» با

واژگان «انسان سازنده تاریخ است» به تعریف انسان می‌پردازد و از این طریق الغای سرمایه‌داری و انتقال به سوسیالیسم را تبیین و راه عملی آن را ترسیم می‌کند، در حالی که «آگوستین» با خواسته‌ای دیگر و واژگانی متفاوت، از انسان تعریفی دیگر ارائه می‌دهد: انسان به این دنیا تعلق ندارد، موجودی معنوی و روحانی است نه مادی و دنیوی و باید از بیهودگی و پوچی زندگی دنیوی به سعادت و آرامش ابدی در زندگی اخروی تغییر اندیشه و رفتار دهد. و بسدین وسیله درصدد جانشینی نظام اجتماعی - فرهنگی مسیحی به جای نظام اجتماعی امپراتوری روم برمی‌آید. (Berry, 1980) نتیجه‌ای که رورتی از این بحث می‌گیرد این است که نظریه‌پردازها تنها به دست کاری کلمات می‌پردازند با این قصد که برای کاربرد، مفید واقع شوند، زیرا اگر صرفاً مفهوم ذاتی و معین انسان را در نظر داشته باشند، واژگان، مفید کاربرد واقع نمی‌شوند.

رورتی نظر «ژان پل سارتر» را در مورد انسان قبول دارد و برای فرضیه «تقدم وجود بر ماهیت» مزیت قائل است زیرا این فرضیه انسان را در انتخاب تعریف و تبیین جدید از خود آزاد می‌گذارد. از سویی در نوع‌م‌گرایی، بازنمایی پدیده‌ها در ذهن موضوعیت ندارد، زیرا راه‌های مختلف انطباق با جهان از طریق واژگان، در دسترس ماست. پس تعریف و توصیف ممتاز و مستقلی از ماهیت بشر وجود ندارد. از نظر رورتی، افراد و فرهنگ‌ها واژگان تجسم یافته‌اند. بشر فاقد باورها و علایق ثابت و یکسان است. استقلال فردی به گونه‌ای که به وسیله فلسفه کلاسیک، مفروض پنداشته می‌شد، وجود ندارد و آزادی درونی جامعه واقعیت به خود نمی‌پوشد. نه چیزی به عنوان ذات مشترک بشر وجود دارد و نه چیزی به عنوان میراث بشری که وحدت انسانی بر آن بنیاد گردد. آنچه برای مردم وجود دارد، همان است که به وسیله آن جامعه پذیر شده‌اند و این چیزی جز توانایی آنان در به‌کارگیری زبان و در نتیجه، تغییر باورها برای همراهی با دیگران نیست. (Rosenow, 1998)

با این حال، رورتی به دو وجه مشترک بین انسان‌ها باور دارد: یکی حساسیت در برابر مشکلات و رنج‌ها و دیگری روحیه زیبایی‌شناسی. رُزنا و در توضیح نظر وی می‌گوید: «هر یک از ما با تمامی انسان‌های دیگر در چیزی شریکیم، مانند آنچه با دیگر حیوانات شریک هستیم و آن توانایی

احساس درد و رنج است.» و البته قابلیت زیبایی‌شناسی را دیگر وجه مشترک انسان‌ها می‌داند. (همان)

رورتنی برای ارائه نظر خود درباره انسان و پرداختن به این معمای دیرینه اندیشه‌ها، نگاه توأمان فردی و جمعی را برگزیده است و با مشی تاریخی - پسانوگرایانه - عمل‌گرایانه به مطالعه آن می‌پردازد. البته در این زمینه متأثر از متفکران تاریخ‌گرای پس از هگل است. به گفته وی تاریخ‌گرای بعد از هگل، منکر ماهیت بشر یا سطح عمیق‌تر خویش‌شن هستند. دکترین آنان تأکید بر این داشته است که جامعه‌پذیری و شرایط تاریخی مقوله‌ای است که همه چیز به آن ختم می‌شود. بدین معنا که قبل از جامعه‌پذیری و تاریخ چیزی وجود ندارد که معرف انسان باشد. این گروه می‌گویند سؤال «ماهیت انسان چیست؟» باید تغییر کند و به جای آن سؤالاتی مانند «شهروندی در یک جامعه کاملاً دموکراتیک معاصر چیست؟» و «چگونه شهروند چنان جامعه‌ای می‌تواند بیش از یک بازیگر، نقشی که متن آن از قبل نوشته شده باشد؟»، طرح گردد.

رورتنی از این بحث نتایج شبه‌متافیزیکی و معرفتی خاص خود را می‌گیرد، از جمله این که تاریخ‌گراها به تدریج اما به نحو استوار ما را از الهیات و متافیزیک آزاد کرده‌اند، و سوسه یافتن راه فراری از زمان و احتمال را بسته‌اند و در نتیجه به ما کمک کرده‌اند که آزادی را به عنوان هدف تفکر و توسعه، جایگزین حقیقت‌نماییم. (Rorty, 1998)

وی تاریخ‌گرای پس از هگل را به دو گروه تقسیم می‌کند: یک گروه به خودآفرینی در بعد استقلال فردی و گروه دیگر به جامعه‌انسانی عادلانه‌تر و آزادتر گرایش دارد. گروه اول بعد اجتماعی را امر متضاد با اعتقاد به ذات انسان تلقی می‌کند و گروه دوم کمال شخصی را به عنوان عاملی تحت تأثیر زیبایی‌شناسی و به دور از عقلانیت قلمداد می‌نماید. رورتنی در اندیشه آن است که بین این دو گروه وحدتی ایجاد کند. وی از یک سو با اصل‌گرایش هر یک موافق است، اما از سوی دیگر از دوگانه‌گرایی حاکم بر ذهن هر دسته ناخرسند است و در پی آن است که با پیش‌فرض‌های عمل‌گرایانه، طرحی عملیاتی و ابزاری ارائه نماید، نه متافیزیکی و نظری و با این کار خیال انسان را از آن زحمات و کشمکش‌های ذهنی فارغ سازد. وی معتقد است که با کنار گذاشتن هرگونه نظریه درباره ماهیت انسان، جامعه یا عقلانیت، می‌توانیم اندیشه متفکران طرفدار

استقلال فردی و متفکران طرفدار عدالت را به عنوان عواملی به هم پیوسته شبیه ارتباط بین دو نوع ابزار تلقی کنیم. بدین معنا که با کنار گذاشتن نیاز به نظریه، بین امر عمومی و امر شخصی (فردی و اجتماعی) اتحاد برقرار کنیم و در عین حال، عمل را برای آفرینش خود و نیز گام برداشتن به سوی وحدت انسانی معتبر بدانیم. (Rorty, 1998)

طرح دو بعدی رورتی

رورتی طرح خود را در دو بعد به هم پیوسته فردی و اجتماعی ارائه می‌کند. در بعد فردی و با نگاه به فردیت انسان، اصطلاح طنزگرایی آزاده و در بعد اجتماعی، مدینه فاضله آزاد را مطرح می‌نماید. مدینه فاضله مورد نظر رورتی از پیش، طرحی ندارد. مدینه‌ای است که به تدریج توسط طنزگرایی آزاده ساخته می‌شود. وی در توصیف طنزگرایی آزاده، تعریف آزاده را از «جودیت شکلار»^۱ وام می‌گیرد که می‌گوید: «آزادگان کسانی هستند که فکر می‌کنند ظلم بدترین چیزی است که انسان انجام می‌دهد.» در معنای طنزگرا می‌افزاید که: «من طنزگرا را برای آن دسته از مردم به کار می‌برم که عمده‌ترین عقاید و خواسته‌های خود را اموری احتمالی می‌بینند.» (Rorty, 1998)

چرا رورتی از واژه طنز استفاده می‌کند؟ بهتر است در ابتدا به معنای این واژه اشاره کنیم. طنز در لغت‌نامه «دهخدا» به نقل از مأخذ گذشته به معنی فسوس کردن، فسوس داشتن، بر کسی خندیدن، لقب کردن، سخن به رموز گفتن، عیب کردن آمده است. (دهخدا، ۱۳۷۳) در فرهنگ‌های ادبی لاتین کلمه‌های (Irony) و (Satire) به معنی طنز به کار رفته است. «گادون»^۲ در فرهنگ اصطلاحات ادبی خود می‌گوید: «طنز شعری است که در آن از شرارت، حماقت و نادانی انتقاد می‌شود»، «درآیدن» مدعی است که: «هدف نهایی طنز، اصلاح فساد و رفع نواقص است.»، «دفو» معتقد است که: «طنز یک نوع اصلاح است» و «سویفیت» می‌گوید: «طنز آینه‌ای است که بینندگان آن عموماً چهره کسی جز خودشان را مشاهده می‌کنند و این علت اساسی استقبال و

1. Judith Sheklar
2. Guuddon

توجهی است که نسبت به طنز در جامعه وجود دارد و به همین جهت افراد کمی از آن ناراحت می‌شوند.» (Guuddon, 1979) «هری شاو»^۱ می‌گوید: «طنز ریشخند یا استهزایی درباره ابلهی، نادانی و حماقت انسان یا عیب و کاستی اوست. زهرخند یا استهزایی برای افشا کردن یا زشت شمردن ضعف‌های اخلاقی و کاستی‌های نوع بشر است. طنز یک نوع ادبی است که در آن خوب و بد، مزاح و شوخی، بذله‌گویی و لطافت طبع همراه با آرامش وجود دارد و در خصوص فعالیت‌ها و رفتارهای افراد و رسم‌های معمول جامعه موضع‌گیری می‌کند.» (Shaw, 1972) و نیز «طنز در لغت به معنی ناز و فسوس کردن، سخریه، استهزا، دست انداختن، طعنه زدن، سرزنش کردن، عیب‌جویی و امثال آن آمده است و در عرف ادب و اصطلاح به یک نوع ادبیات خاص اطلاق می‌شود که در آن شاعر و یا نویسنده، با نگاهی انتقادی و زیرکانه به کشف تناقضات و نابه‌سامانی‌ها و عیب‌های افراد جامعه می‌پردازد و آنها را به شیوه‌ای هنرمندانه، تمسخرآمیز، اغراق‌آمیز و خنده‌آور به منظور تنبیه و اصلاح و تزکیه بیان می‌کند، به گونه‌ای که خواننده را به تفکر و تأمل درباره موضوع وادار می‌سازد.» (صفری، ۱۳۷۸)

آنچه از مجموع تعاریف طنز بر می‌آید، این است که طنزگرا یا طنزپرداز فردی است که در زمینه‌های مختلف اجتماعی به نقادی می‌پردازد و هدف او روشنگری و آگاهی دادن به مردم برای ایجاد اصلاحاتی در جامعه است. طنز روشی ادبی همراه با خلاقیت، نواندیشی و تنوع است که خارج از روال معمول نگارش و با جاذبه‌های ادبی - هنری که دارد، موجب استقبال مردم از آن می‌شود و در مقایسه با سایر روش‌های نگارشی تأثیرگذاری بیشتری دارد.

به نظر می‌رسد که رورتنی به همین اعتبار اصطلاح طنزگرا را برگزیده است، زیرا با دیدگاه نوع‌گرایی - پسانوگرایی خاص خود می‌گوید: «طنزگرای آزاده از شخصیتی برخوردار است که خواسته‌های او فاقد زمینه قبلی است. باورها و خواسته‌هایش در بستر زمان و بر سبیل اتفاق و احتمال شکل می‌گیرند. چنین افرادی امیدشان به آن است که درد و رنج کاهش یابد و تحقیر انسان به وسیله انسان به پایان رسد. طنزگرای آزاده از تردید دائمی درباره‌ی واژگان نهایی خویش رنج می‌برد. با آگاهی از این که از طریق بحث به تأیید یا به بی‌اعتباری امور نمی‌تواند دست یابد،

هر نوع واژگان نهایی را ضرورتاً مشروط (نسبی) می‌داند. او بر این باور است که هیچ چیز از ذات یا ماهیت مطلق، ثابت و یکنواخت برخوردار نیست و معیار عینی در تشخیص میان درست و غلط وجود ندارد. او می‌داند که هرچیز می‌تواند با مفاهیمی که آن را توصیف می‌کند، در دید فرد، خوب یا بد، تجسم یابد. بنابراین او خویشش را به تعب نمی‌اندازد. طنزگرای آزاده دائماً با غنی‌سازی و توسعه واژگان فردی خود، به بازآفرینی خویشش و تعریف مجدد آن می‌پردازد و در این راستا در تلاش است که تا سر حد امکان به واژگان نهایی متنوعی دست یابد. (Rosenow, 1998)

تردیدهای طنزگرای آزاده ناشی از آن است که او همواره از واژگان دیگر متأثر می‌شود؛ واژگانی که در جای خود به عنوان واژگان نهایی دیگران یا کتاب‌ها و آثار آنها به کار برده می‌شوند. وی با فلسفه‌ورزی پیرامون موقعیت خود می‌فهمد که واژگان او نسبت به واژگان دیگر به واقعیت نزدیک‌تر نیستند، بدین معنا که او با قدرتی غیر از خودش نیز در تماس است. طنزگرا چون به تفکر و فلسفیدن برانگیخته می‌شود، در می‌یابد که واژگان انتخابی او نه در موقعیت ارزیابی به وسیله فراواژگانی کلی و ذاتی‌اند و نه تلاشی در مقام بازنمایی واقعیت، بلکه تنها نقشی است که واژگان جدید علیه واژگان قدیم بازی می‌کنند.

طنزگرای آزاده که در هر موقعیتی با واژگان جدید به تعریف تازه‌ای از خود دست می‌یابد، آن موقعیت را استوار و جدی نمی‌داند. زیرا همیشه آگاه است که اصطلاحاتی که او خود را با آن توصیف می‌کند، موضوعاتی دستخوش تغییرند. او همواره نسبت به احتمالی و آسیب‌پذیر بودن آخرین واژگان خود، به جهت تغییرپذیر بودن خویشش، واقف است. (Rorty, 1998)

مدینه فاضله آزاده

مدینه فاضله رورتی مقصدی است که وحدت انسانی در آن محقق می‌شود. این وحدت، وحدتی نیست که با طرد تعصبات یا جستجو در اعماق پنهان پیشینی فرهنگ تجویز شود، وحدت مورد نظر او وحدتی است که در فرایندی عمل‌گرا به عنوان یک هدف اکتساب می‌شود و ساز و کار اکتساب این وحدت تحقیق نیست، تخیل است. تخیل مردمان دیگر، حتی ناآشنا و بیگانه به

عنوان انسان‌های هم درد و هم رنج. این وحدت با اندیشه کشف نمی‌شود، بلکه خلق می‌شود. این وحدت ضمن افزایش حساسیت ما نسبت به مجموعه‌ای از رنج و تحقیر سنگینی که بر مردم دیگر تحمیل می‌شود، پدید می‌آید. داشتن حساسیت متزاید به مردمی که از نظر تفکر با ما متفاوت هستند و از ستمی که بر آنها می‌رود، ناآگاهند و رنج و درد کشیدن را گویا طبیعی می‌دانند، بسیار دشوارتر است.

به نظر او رشد و توسعه فردیت انسان مهم‌ترین اصلی است که از طریق نقّادی مداوم فرد از جامعه، محقق می‌شود. اجتماعی شدن و همگامی با جامعه، اصل مهم دیگری است که در سایه تعامل فعال فرد با محیط ایجاد می‌شود. رشد فردیت و توسعه شناخت و شخصیت فرد در جریان ارتباطات اجتماعی، باعث خلق وحدت اجتماعی می‌شود. ساز و کار اصلی این دو فرایند، نقّادی فرد از جامعه است که در نتیجه آن مفهوم «ما» برای فرد توسعه می‌یابد. «تعامل پیوسته فرهنگی برای طنزگرایی آزاده، نقش اساسی دارد. او از این طریق دائماً به تجدیدنظر در میزان استقلال و آزادی مکتسب خود می‌پردازد. بدین سان او به تدریج وحدت خود را با دیگر افراد بشر نیز توسعه می‌دهد. این وحدت، حاصل توسعه مستمر در درک فرد از «ما» یا «یکی از ما» است. این وحدت نتیجه رشد حساسیت فرد به نمودهای درد و ظلم است، حساسیتی که به کمک نقّادی ادبی افزایش می‌یابد. این وحدت نتیجه تصور فکری خلاق است. فرد این وحدت را خلق می‌نماید، نه این که با حالت انفعالی آن را کشف کند.» (Rosenow, 1998)

این فرایند که رورتی طی آن به انسان‌های دیگر به عنوان «یکی از ما» و نه به عنوان «آنها» می‌نگرد، موضوع توصیف مبسوطی است از مردم ناآشنا که همانند هم هستند و به علاوه تأکیدی است بر این که ما خودمان نیز همانند هم هستیم. (Rorty, 1998)

تحلیلی تربیتی و نقّادی کوتاه بر اندیشه‌های رورتی

از آنجا که ریچارد رورتی فیلسوفی تربیتی نیز قلمداد می‌شود، شایسته است که در این مقاله اشاره‌ای مختصر به برخی دیدگاه‌های تربیتی او به عمل آید. صرف‌نظر از انتقادهایی که به مبانی فکری رورتی وارد می‌شود، اگر از منظر روش تربیت به افکار او بنگریم، نکات مثبت تربیتی در

تفکرات او می‌توان یافت. از آن جمله می‌توان به «رشد و بازسازی مداوم خویشتن» اشاره کرد. این مقوله با طرح طنزگرایی آزاده که دائماً واژگان نهایی خود را تغییر می‌دهد، قابل توجه است. طنزگرایی آزاده در بعد فردی همواره در واژگان نهایی خود تردید می‌کند. او در برابر اندیشه‌های نو (واژگان جدید) که در آثار مختلف فرهنگی - ادبی با آن مواجه می‌شود، واژگان نهایی خود را تغییر می‌دهد و از این طریق از خود تعریفی جدید پیدا می‌کند که از تعاریف قبلی گسترده‌تر است و پیشرفت بیشتری دارد و این روند مستمراً جریان دارد. این فرایند با مقوله رشد فرد در بیان تربیتی قابل توجه است. زیرا بازسازی مداوم خویشتن، از تعاریف قابل قبول تعلیم و تربیت است و چون رورتی تنها با کمک «تغییر واژگان»، رشد فرد را تبیین می‌نماید، از دیدگاه او تغییر مداوم واژگان نهایی، همان استمرار رشد فرد است.

مقوله تربیتی دیگری که در آثار رورتی قابل اشاره است، «رشد تفکر انتقادی» است. او در الگوی به هم پیوسته مدینه فاضله آزاده - طنزگرایی آزاده، در یک فرایند عمل‌گرایانه در اندیشه تحقق این هدف اساسی تربیتی است. طنزگرایی آزاده با اطلاع از درد و رنج مردم، حتی مردم ناآشنا و بیگانه و مشاهده ستم‌هایی که بر آنان وارد می‌شود برانگیخته می‌شود و وقتی نوع زیست خود و دیگر مردم را با آخرین واژگان خویش که در تعریف زیست بهتر انسان کسب کرده، ناسازگار می‌بیند، به نقادی می‌پردازد و عملاً همراه با دیگران وحدت اجتماعی را خلق می‌نماید. این فعالیت انتقادی دست کم در بعد اجتماعی، تفکر فرد را رشد و توانمندی ارزیابی او را در مسائل اجتماعی افزایش می‌دهد.

از سوی دیگر این فعالیت فکری - اجتماعی مستلزم داشتن روحیه جمعی و انسان‌دوستانه است که طبعاً این تمایل در جریان نقادی اجتماعی رشد می‌کند و یکی از ابعاد دیگر تربیت یعنی تربیت اجتماعی در یک فرایند عملی ارتقا پیدا می‌کند. با این توضیح به نظر می‌رسد که می‌توان از دیدگاه رورتی به دو اصل تربیتی دست یافت؛

۱- در بعد فردی، بازنگری مستمر و تجدیدنظر در میزان استقلال و آزادی فرد.

۲- در بعد اجتماعی، توسعه و رشد مداوم دیدگاه اجتماعی فرد و ایجاد وحدت جمعی با

دیگران.

روش غالب رورتی در تربیت، روش هنرمندانه و زیبایی‌شناسانه است. روحیه طنزگرایی به همراه احساس آزادی فرد، ساختار روش تربیتی او را رقم می‌زند. فرد طی روشی هنرمندانه با امور برخورد می‌کند و به نقادی می‌پردازد. «شخصیت طنزگرای آزاده هر دو جنبه زندگی فردی و جمعی خود را در جریان تعریف و توصیف مجدد، در منشی شاعرانه می‌پروراند. در مدینه فاضله رورتی، هر دو جنبه شخصی و عمومی به صورت مقولات زیبایی‌شناسی درآمده‌اند. از این جهت او فرهنگ «اوتویایی» را یک مقوله شاعرانه می‌داند که به تمام اعضای خود فرصت می‌دهد که به طور برابر تصورات ویژه خود را عملی سازند. «رژناو»^۱ در این باب می‌گوید: «در فرهنگ شاعرانه رورتی، شخصیت طنزگرای آزاده، بر متافیزیسین و هنرمند بر روشنفکر و شاعر بر فیلسوف چیره می‌شود. رورتی مرتباً به جنگ بین شعر و فلسفه اشاره می‌کند و به پیروزی شعر بر فلسفه معتقد است.» (Rosenow, 1998)

افکار رورتی به عنوان فیلسوفی تربیتی که در حال حاضر به نظر برخی، از جذاب‌ترین فیلسوفان تربیتی به شمار می‌رود، جای بررسی و تحلیلی بیش از این دارد. به نظر می‌رسد که انتخاب شخصیت ایده‌آل او، یعنی طنزگرای آزاده مبتنی بر ظرایف روان‌شناسانه و تربیتی باشد که قابل تأمل و تحلیل است. اعتقاد به رشد پویا و غیرایستای انسان و اعتقاد به تکثر تعاریف از انسان، از مقولات دیگری است که می‌توان از افکار او برگزید و مورد مطالعه و تجزیه و تحلیل قرار داد.

محدود نکردن دایره معرفت در تعریف انسان به شاخه‌ای از دانش بشری یعنی فلسفه، از نقاط قوت اندیشه وی به نظر می‌رسد. رورتی فلسفه را صرفاً به عنوان یکی از ابزارهای نقادی طنزگرای آزاده و یکی از انواع واژگان نهایی او می‌شناسد. وی معتقد است که طنزگرای آزاده علاوه بر فلسفه، آثار ادبی، الهیات، نظریه‌های جامعه‌شناسی، برنامه‌های سیاسی و مرامنامه‌های انقلابی و به طور کلی تمام متون مکتوب و آثار جدید فرهنگ بشری را برای نقادی و در نتیجه تعریف مجدد خویشتن و بازآفرینی خود به کار می‌گیرد.

هرچند از اندیشه‌های رورتی در تعلیم و تربیت به ویژه در روش‌های تربیتی می‌توان بهره برد، اما در مقام نقد، نقاط ضعف افکار او را نمی‌توان نادیده گرفت. البته مقاله حاضر در پی معرفی این

دیدگاه جدید است؛ به علاوه، محدودیت حجم مقاله به نگارندگان اجازه تحلیل و نقد گسترده نداده است و این مهم را باید به مقالات بعدی در این نشریه یا نشریات دیگر موکول کرد اما ضروری به نظر می‌رسد که با نگاهی نقادانه به چند نکته اشاره کنیم.

به نظر می‌رسد که رورتی متأثر از فلاسفه تحلیل‌زبانی، در توجیه مقوله زبان و واژگان به عنوان یک عنصر کلیدی نظریه‌اش مبالغه می‌کند. چنان که دیدیم او کل هویت فرد را با واژگان نهایی توجیه می‌کند و در معرفت‌شناسی نیز جز زبان و واژگان، چیز دیگری را معتبر نمی‌شناسد. این موضع در یک تحلیل فلسفی، متقاعدکننده به نظر نمی‌رسد و مبالغه او را در زبان نشان می‌دهد. زیرا چگونه می‌توان بر مسند فلسفه، به ویژه فلسفه تعلیم و تربیت، نشست و فعالیت‌های ذهنی انسان را به عنوان موضوعی اساسی در معرفت‌شناسی و یادگیری مطرح نمود؟ یا چگونه می‌توان مهارت‌های ساده و پیچیده تربیتی و فنی را صرفاً با زبان توجیه کرد؟ به روشنی می‌توان گفت که فعالیت‌های ذهنی و مهارت‌ها اموری نیستند که تنها بتوان آنها را با اصطلاح واژگان تبیین نمود.

رورتی در تصویری که از طنزگرای آزاده ارائه می‌کند، برای سؤالاتی مانند «چرا نباید ظالم بود؟»، «چرا باید به دیگران کمک کرد؟»، «نحوه تصمیم‌گیری علیه بی‌عدالتی» و... هرگونه پاسخی را نفی می‌کند. وی در رد دیدگاه‌های نظری و راه‌حل‌های اخلاقی می‌گوید: «آنان که فکر می‌کنند که برای سؤالاتی نظیر سؤالات بالا پاسخ‌هایی با زمینه‌های قوی نظری وجود دارد و یا راه‌حل‌هایی برای حل این نوع مسائل اخلاقی می‌توان ارائه کرد، در واقع طرفداران الهیات و متافیزیک هستند که به قواعد و قوانینی ورای زمان و تحول باور دارند.» (Rorty, 1998)

اولین سؤالی که در خصوص نظر فوق مطرح می‌شود، این است که آیا گذر زمان و تحولات اجتماعی بنیادهای ارزشی انسان را وارونه می‌کند و به طور کلی تغییر می‌دهد؟ آیا مفهوم عدالت در برابر ظلم و مفهوم برابری حقوق انسان‌ها در مقابل تبعیض و مفهوم کرامت انسانی در برابر تحقیر و مفاهیم دیگری که پایه‌های اصلی تعریف انسان و انسانیت را تشکیل می‌دهند، از گذشته تا امروز تغییر مفهوم داده‌اند؟ هرچند در گذر تاریخ افراد ستم‌پیشه‌ای تلاش کرده‌اند که با فریب کاری، مصادیق رفتاری آن مفاهیم را تغییر دهند یا گروه‌هایی از جامعه انسانی به حقوق و

شئون انسانی خود بی‌اعتنا و ناآگاه بوده‌اند. اما در نظر انسان‌های عدالت‌پیشه، سلیم و آگاه، آن معانی بنیادی و ارزشی از اعتبار برخوردار بوده است.

سؤال دوم این است که آیا اگر دیدگاهی الهی و متافیزیکی از ارزش‌های عام انسانی و از بنیادهای انسانیت و مسئولیت‌های متفرع بر آن، سخن به میان آورد، به معنی فرار از زمان و تحول است، آیا بدون مراجعه به نظرات و معارف همه دیدگاه‌های الهی و متافیزیکی می‌توان اتهام فرار از تحول و زمان را به همه آنها تعمیم داد؟!

سؤال سوم این است که آیا زمان و تحول، معیار مطلق و عام سنجش و ارزیابی است یا زمان و تحولات با معیارهای بنیادین انسانی مورد ارزیابی قرار می‌گیرند؟

رورتی به عنوان یک پسانوگرا هرگونه نظریه کلان و تعریف جامع از انسان را رد می‌کند و به اشتراکاتی در ماهیت انسان قائل نیست و مفهوم انسانیت بنیادی را نمی‌پذیرد. اما از سوی دیگر انسان‌ها را در دو چیز شریک می‌داند: یکی بیزاری از ظلم و تبعیض و دیگری زیبایی‌جویی. انسان بیزار از ظلم و تبعیض در بی‌ایجاد وحدت در عالم بشری است.

می‌توان از رورتی این سؤال را پرسید که نفی ستم و طرفداری از عدالت بر چه بنیاد و میزانی است؟ آیا این دیدگاه از قبول ضمنی بنیادی عام در میان انسان‌ها حکایت نمی‌کند؟ آیا می‌شود از عدالت سخن گفت و انسان‌ها را فاقد زمینه‌های مشترک دانست؟ چگونه می‌توان از یک سو از زیبایی ستایش و زشتی را نفی کرد و از سوی دیگر ماهیت انسان را فاقد هرگونه گرایش دانست؟ بنابراین نفی قاطع نظریه‌های کلان و تعریف عام انسان، با این عدالت‌جویی و ستایش زیبایی همخوانی ندارد.

رورتی بر اساس دیدگاه نوع‌مئل‌گرایانه و انگزیستانسیالیستی خویش انسان را در حال و تنها با ابزار زبان قابل تعریف می‌داند و از سویی در مخالفت با فلسفه به عنوان شاخه‌ای از معارف بشری که به تنهایی مدعی تعریف انسان بوده است، سایر دانش‌ها و معرفت‌های انسان را از ادبیات، هنر، الهیات، دستاوردهای نظری دنیای سیاست و غیر آن را در تشکیل واژگان فرد و در نتیجه برای تعریف انسان مفید، مؤثر و ارزشمند می‌داند. سؤالی که در این خصوص می‌توان از او پرسید، این است که اگر آموزه‌های برگرفته از آن شاخه‌های مختلف فرهنگی و معرفتی در تغییر مثبت بینش

و نگرش انسان ارزشمند و مؤثر است، آیا معارف این رشته‌های دانشی و فرهنگی و آموزه‌های آنها خالی از پشتوانه فکری و گرایشی است؟ آیا این‌ها ریشه در بنیادهای انسان‌شناسی و جهان‌شناسی ندارند؟ آیا این آثار که به لحاظ غنای محتوا و ظرافت‌های بینشی مورد تحسین قرار می‌گیرند، بدون ریشه و فاقد زمینه‌های ذهنی و عاطفی‌اند؟ این تعارض دیگری است که رورتی با دیدگاه پسانوگرایی خود با آن مواجه می‌شود.

منابع

باقری، خسرو؛ عطاران، محمد. فلسفه تعلیم و تربیت معاصر، تهران: محراب قلم، ۱۳۷۶، ص. ۱۱۱، ۱۱۴، ۱۱۵.

دهخدا، علی‌اکبر. لغت‌نامه، تهران: دانشگاه تهران، ۱۳۷۳، ذیل کلمه طنز.

شریعت‌مداری، علی. فلسفه (مسائل فلسفی - مکتب‌های فلسفی - مبانی علوم)، تهران: جهاد دانشگاهی مرکزی، ۱۳۶۴، ص. ۳۶۱، ۳۵۸، ۳۶۵.

شفلر، اسرائیل. چهار پراگماتیست، ترجمه محسن حکیمی، تهران: نشر مرکز، ۱۳۶۶، ص. ۲۲، ۴۳، ۱۴۵-۲۰، ۳۴.

صفری، جهانگیر. نقد و بررسی طنز، هجو و هزل از مشروطه تا ۱۳۳۲ (رساله دکترا)، تهران: دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۷۸، ص. ۴۴.

کالین، اورز و دیگران. دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، ترجمه خسرو باقری، تهران: انتشارات نقش هستی، ۱۳۷۵، ص. ۵۰-۷۰.

Berry, Christopher J. Human nature, Macmillan, London, 1980, p. 128, 124.

Blackburn, Simon. Oxford dictionary of philosophy, New York: Oxford U. Press, 1990, p. 333.

Butler, J. Donald. Four philosophies and their practice in education and religion, Harper and Row, New York, 1968, p. 428.

Coombs Jerrold R, Rorty. Critical thought, and philosophy of education philosophy of education society, University of British Columbia, 1997, p. 3.

Guiddon. J. A. A. Dictionary of literary terms, Penguin Book, Harmonds Worth, 1979, p. 598.

Rorty, Richard. Contingency, Irony and Solidarity, New York: Cambridge University Press, 1998, p.73, XIII, XIV, 74, 146, 73-74, XVI, XV.

Rosenow, Eliyahu, Towards an aesthetic education: Rorty's conception of education, British Journal of Philosophy of Education, Vol. 32, No. 2, 1998, pp: 257,262,1.

Shaw, Harry. Dictionary of literary terms, Mc Graw-Hill, New York, 1972, p. 322.

حرکت

شماره ۷ - بهار ۱۳۸۰

ص ص ۱۱۰ - ۱۰۱

اهداف، مبانی، اصول و روش‌های تربیت بدنی در تربیت اسلامی

مجتبی عبداللهی - دکتر احمد فرخی - دکتر خسرو باقری

کارشناس ارشد دانشگاه تهران - استادیار دانشگاه تهران

استادیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران

چکیده

هدف از انجام این پژوهش، تدوین اهداف، مبانی، اصول و روش‌های تربیت بدنی در تربیت اسلامی بوده است. یافته‌های تحقیق با استفاده از روش تحلیل محتوا، حاکی از آن است که بین تربیت بدنی به عنوان یک علم و اسلام به عنوان یک دین، می‌توان ارتباط‌هایی را جستجو کرد، به طوری که پیش فرض‌های برگرفته از اندیشه اسلامی، به نوبه خود، بتواند فرآیند نظریه پردازی را در این علم تحت تأثیر قرار دهد. بر اساس دیدگاه اسلامی، چون تربیت بدنی بخشی از تعلیم و تربیت محسوب می‌شود، اهداف آن در جهت اهداف کلی تربیت اسلامی و شامل سه دسته است. هدف غایی تربیت بدنی، همان هدف غایی تربیت اسلامی، یعنی قرب الهی است. اهداف واسطه‌ای، به دو دسته تقسیم می‌شوند: فردی و اجتماعی در نهایت هدف جزئی آن، حفظ سلامت، قدرت و نشاط برای زندگی و فراهم آوردن زمینه معاش در زندگی کنونی و حیات اخروی است. مبانی تربیت بدنی به دو دسته فردی و اجتماعی تقسیم می‌شود که ناظر بر ویژگی‌های عمومی انسان است. اصول هم به تبع مبانی، به دو نوع فردی و اجتماعی تقسیم می‌شود که بر ویژگی‌های عمومی انسان استوار می‌باشد و ناظر بر قواعد عام برای تنظیم فعالیت‌های بدنی است. روش‌های تربیت بدنی بر حسب اصول دسته بندی شده‌اند.

واژه‌های کلیدی

تربیت، تربیت اسلامی، تربیت بدنی، اهداف تربیت بدنی، مبانی تربیت بدنی، اصول تربیت بدنی، روش‌های تربیت بدنی.

مقدمه

اصول و مبانی یکی از ارکان مهم هر علم و شاید مهمترین رکن آن باشد. علم تربیت بدنی نیز دارای اهداف، مبانی و اصول خاص خود است. البته اصول و مبانی را از فلسفه علم هم می‌توان بدست آورد، لیکن سعی شده است به اسلام نه از دید یک مکتب فلسفی، بلکه به عنوان مجموعه‌ای از دستورات و قوانین دینی نگریسته شود، هر چند بحث اصول و مبانی به طور ذاتی فلسفی است.

تربیت بدنی یک علم کاربردی است که سعی دارد با استفاده از علوم مختلف چون روان‌شناسی و فیزیولوژی، تغییرات مطلوب را ایجاد کند. بنابراین علم تربیت بدنی همان‌طور که بعضی از مبانی خود را از علوم فوق اخذ می‌کند، می‌تواند مبانی دینی خود را از منابع اسلامی به دست آورد. این مبانی به علم تربیت بدنی صبغه اسلامی می‌دهد که ما را از مبانی دیگری نیاز نمی‌سازد.

هدف نگارندگان از بعد نظری، تدوین نظری اهداف، مبانی، اصول و روش‌های تربیت بدنی در اسلام است و در جنبه عملی، این تدوین را می‌توان راهنمای عمل قرارداد و زمینه‌ای برای ارزیابی تربیت بدنی موجود فراهم آورد. در این مورد تحقیقات اندکی صورت گرفته است، همچنین منابع فارسی کمتر به این بحث از دیدگاه اسلامی نگریسته‌اند و منابع لاتین هم از دیدگاه دیگری به آن توجه کرده‌اند. داشتن فلسفه و دیدگاه فلسفی برای تربیت بدنی ضروری است. جیم پاری^۱ علت ارتباط فلسفه با علم ورزش را در ماهیت تئوریک تمرین نهفته می‌داند (۱۰). یعنی هر تمرین (عملی) یک ماهیت نظری دارد و آن ماهیات با فلسفه ارتباط پیدا می‌کند. به اعتقاد کیتامورا^۲ فعالیت جسمانی، پایه و اساسی است برای رسیدن به ارزش‌های انسانی (۹).

آرنولد^۳ می‌گوید: در طول دو هزار سال گذشته، ارتباط بین زندگی جسمانی و زندگی اخلاقی از نظر فلسفی و تربیتی همواره مورد بحث بوده است و در نهایت مشخص شده ورزش از نظر تربیتی مفید است و می‌تواند اخلاق را رشد دهد (۱). تربیت بدنی و ورزش دارای نقش‌ها و اهداف اجتماعی،

فرهنگی و تربیتی است، کما اینکه در انگلستان قرن نوزدهم، ورزش چنین بوده است و باید برای رفع مشکلات موجود ورزش به اخلاق و فلسفه اخلاقی و تربیتی ورزش توجه شود، همچنین اصول ورزش بر اساس فلسفه اخلاق پی‌ریزی شود (۴).

وست^۱ و بوچر^۲ هدف از تربیت بدنی را بهبود اجرا و عملکرد بشر و تکامل بخشیدن از طریق فعالیت جسمانی مناسب می‌دانند. همچنین از مبانی تاریخی، فیزیولوژیکی، روان‌شناسی، جامعه‌شناختی و بیومکانیکی به عنوان مبانی تربیت بدنی نام می‌برند که اصول و مفاهیم اساسی از این مبانی سرچشمه می‌گیرند. بریویک^۳ معتقد است ورزش حامل ارزش‌های اجتماعی است (ورزش‌های عمومی و گروهی حامل ارزش‌های ایده‌آلیستی و مدرن هستند، ورزش‌های ویژه حامل ارزش‌های مادی‌گرایانه و مدرن می‌باشند و نتیجه دیگر ورزش‌ها در هر دوره تکامل جوامع بشری، حامل ارزش‌های همان دوره بوده‌اند) (۷).

هیگس^۴ در خصوص ورزش و مذهب می‌گوید: همان‌طور که عمل تابع و سایه‌ای از فکر است، بین مذهب و ورزش نیز چنین رابطه‌ای وجود دارد و هر یک می‌تواند تابع دیگری باشد. البته بستگی دارد که از چه زاویه‌ای بنگریم. پریش^۵، ورزش را مذهبی می‌داند که نه مذهب خالص است و نه امر غیرمذهبی، بلکه ورزش را مذهبی می‌داند که مزیت‌ها و خصایص ویژه خودش را دارد. برخی ورزش را یک مذهب فردی می‌دانند، حتی بهتر از یهودیت و مسیحیت. بر اساس نظریه وی، ورزش می‌تواند یک راه صحیح به امور مقدس و روحانی و شاید به سمت امور اخلاقی گشوده و آن را تقویت کند. نویسنده مقاله معتقد است ورزش و فعالیت باید با اندیشه همراه شود، زیرا هم به ما تجربه روحانی می‌دهد و هم موجب می‌شود در محیط‌های اجتماعی مانند بازار و خانواده به احساس‌های طبیعی چون عدالت و خوب بودن توجه کنیم (۸).

روش‌شناسی تحقیق

در این پژوهش از روش تحلیل محتوا استفاده شده است تا بتوان سخن‌ها و پیام‌های مرتبط با موضوع را تفسیر و تحلیل کرد. نظر به ارتباط بین تعلیم و تربیت با تربیت بدنی، نیاز به بررسی کتاب‌های

1- Wuest

2- Bucher

3- Breivik

4- Higgs

5- Prebish

تربیت اسلامی است و نیز باید مراجعاتی به قرآن و حدیث کرد.

تجزیه و تحلیل محتوا یکی از روش‌های جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات در علوم اجتماعی و انسانی است که اخیراً مورد توجه زیادی قرار گرفته است. در این روش پژوهشگر به جای آنکه نگرش‌ها، باورها و دیدگاه‌های افراد را از طریق پرسشنامه مورد سنجش قرار دهد، پیام‌هایی را که آنان توصیه کرده‌اند مورد بررسی قرار می‌دهند.

تجزیه و تحلیل محتوا یکی از روش‌های جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات در علوم اجتماعی و انسانی است که اخیراً مورد توجه زیادی قرار گرفته است. در این روش پژوهشگر به جای آنکه نگرش‌ها، باورها و دیدگاه‌های افراد را از طریق پرسشنامه مورد سنجش قرار دهد، پیام‌هایی را که آنان تولید کرده‌اند مورد بررسی قرار می‌دهد.

تحلیل محتوا، به کارگیری روش‌های علمی برای بررسی محتوای مدارک اسنادی است. نمونه‌ها در این روش همان اسناد هستند. همچنین این روش، فنی برای یافتن نتایج (پژوهش) از طریق تعیین عینی و منتظم ویژگی‌های مشخص پیام‌هاست. این تعریف، تحلیل محتوا را محدود به روش‌های کمی نمی‌داند و نیز استنتاج درباره معنای پنهان پیام‌ها را مجاز دانسته و آن را به توصیف ویژگی‌های آشکار پیام‌ها محدود نمی‌سازد (۶). در اینجا از روش کیفی تحلیل محتوا استفاده شده و به معانی پنهان پیام‌ها نیز توجه شده است.

نتایج

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

نتایج پژوهش با توجه به مباحث آن در سه قسمت ارائه می‌شود.

الف) امکان ارتباط بین علم و دین تحت "علم دینی"

نظریه‌های مربوط به ارتباط علم و دین، دو دسته‌اند: دسته اول به وجود ارتباط اعتقاد ندارند، زیرا علم و دین را دو مقوله جدا از هم می‌دانند که بحث ما به این دسته بر نمی‌گردد؛ دسته دوم معتقد به وجود ارتباطند، اما در نوع و چگونگی ارتباط اختلاف نظر دارند. منظور از علم در "علم دینی"، علوم تجربی و منظور از علوم تجربی، صرفاً علوم تجربی است، مثل روان‌شناسی اسلامی و جامعه‌شناسی اسلامی.

درباره معرفت‌شناسی دو دیدگاه وجود دارد: الف) وحدت‌گرایی و ب) کثرت‌گرایی. بر اساس نوعی از کثرت‌گرایی معرفت‌شناختی که آن را کثرت‌گرایی تداخلی می‌نامند، تعبیر "علم دینی" دست کم

در یک حالت، تعبیری با معناست (۳). از این رو بین علم و دین می‌توان پیوندی برقرار کرد، به طوری که معرفت‌های دینی بتوانند در صورت‌بندی نظریه‌ها و فرضیه‌های علمی، الهام‌بخش و تأثیرگذار باشند که از این رهگذر، "علم دینی" به طور نظری مفهوم پیدا می‌کند. البته چنانچه این فرضیه‌ها به روش تجربی محک زده پذیرفته شوند، در این صورت "علم دینی" در عمل تحقق می‌پذیرد.

تمام علوم تجربی طبیعی و علوم اجتماعی دارای پیش‌فرض‌های قوی متافیزیکی‌اند. این پیش‌فرض‌ها می‌توانند خدا‌باور و دینی باشند یا غیردینی که بر حسب هر کدام از این نوع پیش‌فرض‌های متافیزیکی، "علم دینی" و "علم غیردینی" معنادار می‌شود. بین اسلام به عنوان یک دین الهی و علوم تجربی نیز این پیوند برقرار است. البته منظور این نیست که علوم دانشگاهی را به قرآن و حدیث برگردانیم یا مسائل متافیزیکی را تفسیر تجربی کنیم.

نتیجه اینکه علم تربیت‌بدنی هم به عنوان یک علم کاربردی می‌تواند صبغه اسلامی به خود بگیرد، یعنی اصولاً علم تربیت‌بدنی اسلامی از بعد نظری امکان‌پذیر است و چنانچه آموزه‌های دینی به قدر کافی در قرآن و حدیث یافت شود، در شکل‌دهی نظریه‌های تربیت‌بدنی می‌توان از آنها الهام گرفت و در مقام عمل، علم تربیت‌بدنی اسلامی را محقق کرد.

ب) اهداف تربیت‌بدنی

اهداف یک مکتب تربیتی، بر اساس بینش خاصی است که به انسان و نظام ارزشی ایده‌آل او دارد، از این رو برای تبیین اهداف تربیت‌بدنی به شناخت انسان و بیان ویژگی‌های او نیازمندیم. اهداف علاوه بر آنکه انتها و جهت مسیر را روشن می‌سازند، به واسطه اشرافی که بر اصول دارند، در تدوین آنها می‌توانند به ما کمک کنند. بنابراین اهداف تربیتی ممکن است برخی از اصول را مجاز بشمارند و مانع استخراج برخی دیگر باشند، چنانکه ممکن است برخی از اصول را در صدر و برخی دیگر را در ذیل بنشانند (۲). اهداف تربیت‌بدنی از اهداف تربیت‌اسلامی جدا نیست و باید در آن جهت بوده و متناقض با آن نباشد.

با توجه به ارتباط فرد با خدا، خودش و دیگران، اهداف تربیت‌بدنی در رابطه با خدا، همان اهداف غایی محسوب می‌شوند. هدف غایی آن باید همان هدف غایی تربیت‌اسلامی (قرب الهی) باشد. در هدف غایی، بدن به منزله مرکبی است که مقدمات نیل به این هدف را فراهم می‌کند و در صورت تربیت و قدرتمند کردن بدن، این مرکب با نیرومندی هر چه تمام‌تر، سریع‌تر و مطمئن‌تر ما را به مقصد می‌رساند.

اهداف واسطه‌ای (در ارتباط با فرد و جامعه)، در راستای اهداف غایی است که به طور جزئی‌تر مطرح شده تا اهداف غایی ملموس‌تر و روشن‌تر شود. ارتباط بین اهداف غایی و واسطه‌ای، طولی است ولی نه به معنای زمانی، بلکه تقدم منطقی مطرح است، در حالی که اهداف واسطه‌ای با هم ارتباط عرضی دارند. منظور از اهداف واسطه‌ای آن است که با فرض داشتن جسم سالم، نیرومند و با نشاط، بتوانیم به اهداف غایی دست یابیم.

اهداف جزئی تربیت‌بدنی، پایین‌ترین مرحله اهداف را تشکیل می‌دهد. با به دست آوردن اهداف جزئی و با تکیه بر این منزلگاه‌ها (جسم سالم، قوی و با نشاط) می‌توان به اهداف واسطه‌ای و غایی رسید. اهداف تربیت‌بدنی در تصویر ۱ به طور یکجا آورده شده است.

ج) مبانی، اصول و روش‌های تربیت‌بدنی

برای به دست آوردن اصول و مبانی، ابتدا باید تعریف دقیق و صحیحی از این واژه‌ها ارائه دهیم. واژه اصل در رشته‌های مختلف دانش بشری معانی متفاوتی دارد، زیرا علوم مذکور، در اهداف و تعاریف با یکدیگر اختلاف دارند. منظور از اصل در علوم تجربی (نظری)، قانونمندی‌های مربوط به موجودات است و مکانیزم‌های تغییر و تغیر را در آنها مورد توجه قرار می‌دهد. به شکل قضیه حاوی "است"، اظهار می‌شود (۲). برای مثال درجه حرارت جوش آب ۱۰۰ است. در علوم کاربردی (تعلیم و تربیت و تربیت‌بدنی) اصول، دستورالعمل کلی، راهنمای عمل و در صدد ایجاد یا کنترل تغییر است و به صورت قضیه‌ای بیان می‌شود که حاوی "باید" است (۲).

پس مبانی‌ای که تعلیم و تربیت بر آنها تکیه دارد، مجموعه قانونمندی‌های شناخته شده در علوم نظری (اصول آن علوم) چون روان‌شناسی و جامعه‌شناسی است و جنبه توصیفی دارند. از طرفی اصول تعلیم و تربیت، مجموعه دستوراتی است که با توجه به قانونمندی‌های مذکور به دست می‌آیند، جنبه تجویزی دارند و از مبانی گرفته می‌شوند، روش‌ها، راه‌های رسیدن به مقاصد مورد نظر اصول هستند، حالت پویا دارند، از جنس اصول و از آنها نیز گرفته می‌شوند، والی نسبت به اصول، دستورالعمل‌های جزئی‌ترند.

اگر چه در منابع اسلامی صحبتی از علوم نظری و کاربردی نیست، لیکن به طور مشابه قانونمندی‌های کلی (ویژگی‌های انسان) را که جنبه توصیفی دارند و دستورالعمل‌های کلی را که جنبه تجویزی دارند، می‌توان پیدا کرد. ویژگی‌های عمومی انسان را به منزله مبانی تربیت در نظر گرفته اصول تربیت را از آنها استخراج می‌کنیم. چنانچه هر سه قسمت (مبنا، اصل و روش) در منابع اسلامی یافت

نشد، سعی می‌کنیم با اتکا به یکی از آنها دو مورد دیگر را استنباط کنیم که تحت عنوان مبنا، اصل یا روش توضیح داده می‌شود (۲).

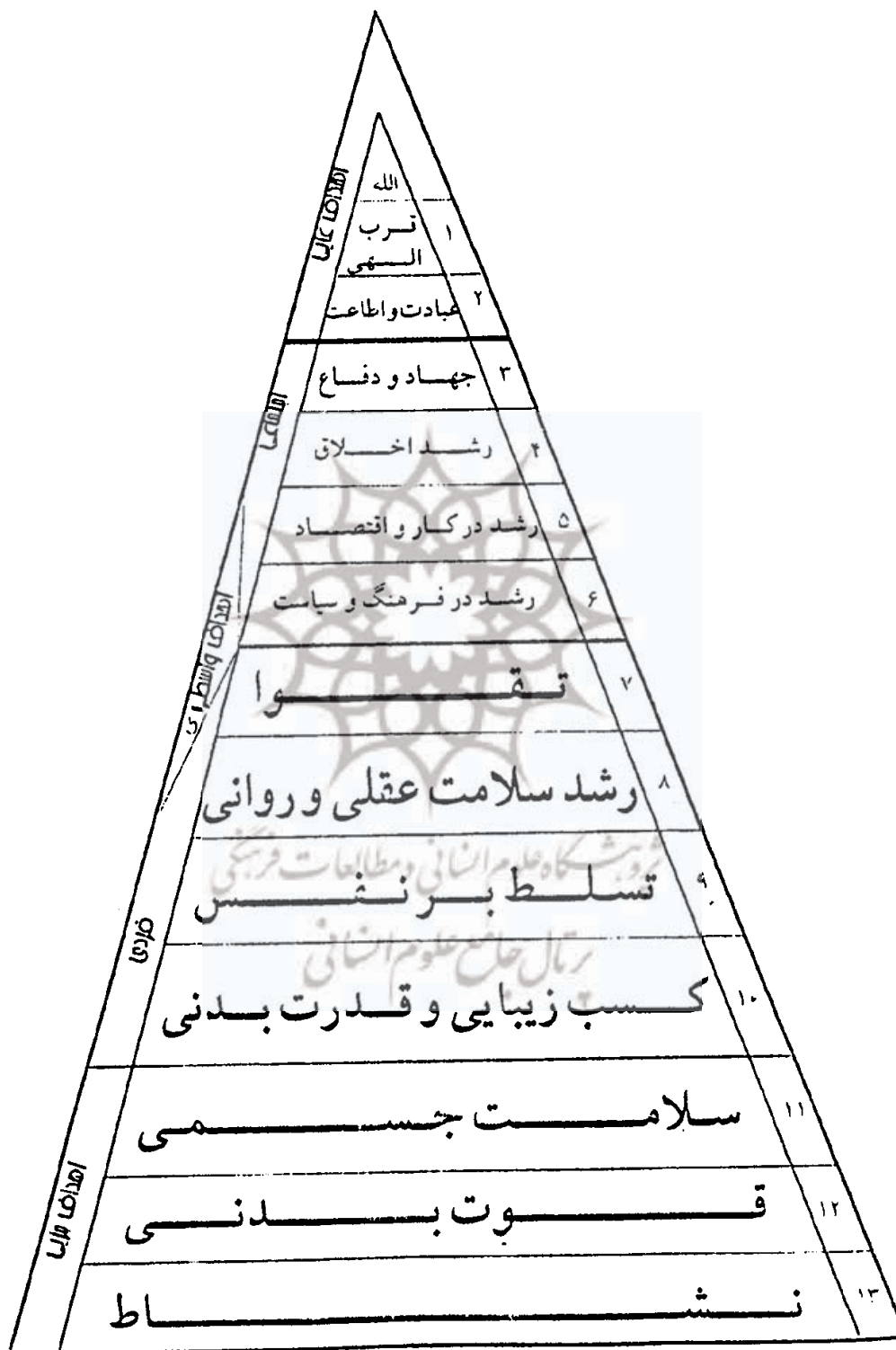
با توجه به تعاریف مذکور، چون تربیت بدنی هم یک علم کاربردی است (در صدد ایجاد تغییرات مطلوب در وضعیت بدنی «در نتیجه در وضعیت روحی» است)، می‌توان تعاریف و مفاهیم یادشده را در مورد مبانی، اصول و روش‌های تربیت بدنی نیز صادق دانست. مبانی در دو قسمت فردی و اجتماعی بیان می‌شود. مبانی فردی با توجه به دو بعدی بودن انسان، اتحاد نفس و بدن و ... و مبانی اجتماعی با توجه به اینکه وضعیت بدنی در نحوه برقراری روابط اجتماعی مؤثر است، بیان می‌شود. اصول نیز همچون مبانی به دو نوع فردی و اجتماعی تقسیم می‌شود. برای هر اصل چندین روش ذکر می‌گردد که با توجه به شرایط زمانی و مکانی قابل تغییرند. مبانی، اصول و روش‌های به دست آمده در تصویر ۲ آورده شده است. برای مثال در مبنای پنجم، کرامت و بزرگواری، یکی از ویژگی‌های انسان را که در قرآن بدان اشاره شده به عنوان مبنا در نظر می‌گیریم. اصل حاصل از این مبنا، حفظ عزت انسان است. روش‌های حاصل از این اصل، خدشه‌دار نشدن عزت ورزشی در ارتباط با مؤمنان و بیگانگان است.

بحث و نتیجه‌گیری

در تدوین نظری اهداف، مبانی، اصول و روش‌های تربیت بدنی از دیدگاه اسلام، مسئله اول این بود که آیا می‌توان بین دین اسلام و علم تربیت بدنی ارتباط برقرار کرد و آیا اصولاً رابطه‌ای بین این دو وجود دارد تا تربیت بدنی اسلامی امکان‌پذیر شود؟ نتایج پژوهش نشان داد که به طور نظری این ارتباط امکان دارد، یعنی آموزه‌های اسلامی می‌توانند الهام‌بخش فرضیه‌ها و نظریه‌های علم تربیت بدنی قرار گیرند. این رابطه ضمن تدوین اهداف، مبانی و اصول تربیت بدنی در اسلام، عملاً محسوس و ملموس بود. مهم این است که از این دیدگاه‌ها در عمل استفاده شود و عملکرد تربیت بدنی مورد ارزیابی قرار گیرد، بدین وسیله می‌توان به تربیت بدنی موجود صبغه اسلامی داد. کمبود دیدگاه‌های اسلامی در تربیت بدنی کنونی و عمل نشدن به آن، کاملاً مشهود است.

برخی از مشکلات کنونی ورزش، ناشی از کم توجهی به اهداف غایی تربیت بدنی (عبودیت و قرب الهی)، هدف شدن ورزش، کم توجهی به فضایل اخلاقی، بی توجهی به کسب قدرت نفسانی و تقدم آن بر قدرت جسمی، کمبود معنویت در ورزش، تبلیغات ناصحیح بعضی از مطبوعات و رسانه‌های ورزشی است. از این رو باید به «اصول و مبانی دینی» تربیت بدنی، بیشتر توجه و عمل به آن

خواسته شود. اگر تربیت بدنی کنونی را با مبانی دینی به دست آمده بسنجیم، میزان عمل به آن مشخص می شود. همچنین بهتر است مبحث مبانی دینی تربیت بدنی در درس اصول و مبانی گنجانده شود.



تصویر ۱: اهداف غایی، واسطه‌ای و جزئی تربیت بدنی در تربیت اسلامی

مبانی (تربیت بدنی)	اصول (تربیت بدنی)	روش ها
۱ دو بعدی بودن انسان	اول تأمین سلامت و قدرت جسم و روح	۱- یاد خدا ۲- توکل بر خدا ۳- حمد و سپاسگزاری
	دوم تغییر در وضعیت بدن	۱- رعایت اصول سلامت ۲- پرداختن به ورزش و فعالیت بدنی
	سوم تحول در روح	۱- دادن ینش صحیح ۲- تحکیم ایمان به خدا به کمک ذکر ۳- پرورش فضایل و مبارزه با رذایل اخلاقی
۲ اصالت نفس	چهارم برقراری رابطه وسیله - هدف میان بدن و نفس	۱- تبیین غایت فعالیت های بدنی ۲- تعیین حدود برای فعالیت های بدنی ۳- استفاده از قدرت بدنی در جهت خدمت به جامعه
	پنجم اولویت دادن به قدرت نفسانی	انجام ریاضت های مشروع
۳ توانایی های بدن همچون سپرده هایی الهی در نزد انسان	ششم ادای زکات بدن	۱- جهاد و روزه ۲- اطاعت از خدا ۳- گذشت و انصاف
	هفتم ضرر نرساندن به بدن	۱- پرهیز از ورزش های مضر ۲- افراط نکردن در فعالیت بدنی
۴ خدا مبدأ و منشأ همه قدرت ها	هشتم سوق دادن قدرت در جهت خدا	۱- همراهی قدرت با امانت ۲- همراهی قدرت با دانایی
۵ کرامت و بزرگواری	نهم حفظ عزت	۱- حفظ عزت ورزشی در ارتباط با مؤمنان ۲- حفظ عزت در ارتباطات ورزشی با بیگانگان
	دهم رعایت اعتدال در فعالیت های بدنی	۱- رعایت مراحل سنی ۲- رعایت توان و ظرفیت بدنی ۳- رعایت جنسیت
۷ تأثیرگذاری شرایط	یازدهم اصلاح شرایط (زمانی، مکانی و اجتماعی)	۱- زمینه سازی ۲- الگودهی

تصویر ۲: مبانی، اصول و روش های تربیت بدنی در تربیت اسلامی

منابع و مأخذ

۱. آرنولد، پیتر. جی. "جنبه‌های اخلاقی تربیت حرکتی، اثرات فعالیت بدنی بر کودکان (مجموعه مقالات)"، ترجمه کاشف و مجتهدی، تهران، انتشارات اداره کل آموزش و پرورش، ۱۳۷۲.
۲. باقری، خسرو. "نگاهی دوباره به تربیت اسلامی". تهران، انتشارات مدرسه، ۱۳۷۶.
۳. باقری، خسرو. "معنا و بی معنایی در علم دینی". فصلنامه حوزه دانشگاه تهران، سال پنجم، ۱۳۷۷، شماره‌های ۱۶ و ۱۷ صص ۱۶ - ۲۶.
۴. سیج، جورج، اج. "اثرات فعالیت بدنی بر رشد اجتماعی کودکان، اثرات فعالیت بدنی بر کودکان (مجموعه مقالات)". ترجمه کاشف و مجتهدی، تهران، انتشارات اداره کل آموزش و پرورش، ۱۳۷۲.
۵. وست، دیورا و بوچر، چالز. "مبانی تربیت بدنی و ورزش"، ترجمه احمد آزاد. تهران، انتشارات کمیته ملی المپیک، ۱۳۷۴.
۶. هولستی، ال، آر. "تحلیل محتوا در علوم اجتماعی و انسانی". ترجمه نادر سالارزاده امیری. تهران، انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۷۳.
7. Breivik, G. "President address philosophic society as a carrier of social Values". *Journal of the philosophy of Sport*. 1998. Vol. XXV. P 103-118.
8. Higgs, R.J. "Review essay. Sport and religion, religion and Sport : The meeting of scared and profane". *Journal of the philosophy of sport* . 1996. Vol. XXIII.P 104-109.
9. Kitamura, K. "A philosophical inquiry into the essence of physical activity : An analysis of the concept of the human being in TAO XING ZHI". *Abstracts : New Horizons of Human Movement*. 1988. Vol. II SOS COC. Seoul.
10. Parry, J. "Philosophy and Sport Science". *Abstracts : New Horizons of Human Movement*. 1988. Vol. II. SOSCO. Seoul.

بررسی مفهوم ، اصول و روش‌های تربیت معنوی از دیدگاه علامه طباطبایی

زهرا اشعری*

دکتر خسرو باقری**

دکتر افضل السادات حسینی***

چکیده

مفهوم تربیت معنوی یکی از مسائل چالش برانگیز در فلسفه تعلیم و تربیت است. در این مقاله برای دستیابی به این مفهوم، دیدگاه علامه طباطبایی به عنوان مبنا مدنظر قرار می‌گیرد. این مقاله در دو بخش تنظیم شده است: در بخش اول، مفهوم تربیت معنوی مورد بررسی قرار گرفته، روش مطالعه در این بخش، تحلیل پیش رونده است. بدین معنی که پس از بررسی و اتخاذ پیش فرض‌های لازم از رویکرد فلسفی و اسلامی علامه، به سمت استنباط مفهوم تربیت معنوی پیش می‌رویم. در دیدگاه علامه طباطبایی تربیت معنوی، جهت‌دهی به فرایند تجرد نفس، متناسب با فطرت ربوبی او معنا می‌یابد که در پی تقویت میل، تفصیل معرفت و انجام عمل متناسب با آن است. بدین ترتیب، اهداف تربیت معنوی دارای سه جنبه شناختی، گزایشی و عملی است. در قسمت دوم، برخی از اصول و روش‌های تربیت معنوی با استفاده از روش قیاسی فرانکنا بدست آمده است. اصول و روش‌هایی نظیر اصل عدم تشبیه خدا به سایر موجودات و روش ذکر تسبیحی، اصل پالایش خیال و روش تمرکز بر یک صورت خیالی، اصل ایجاد ملکه و روش تکرار عمل.

واژه‌های کلیدی: تربیت معنوی، اصل، روش، علامه طباطبایی

Email: za.ashari@gmail.com

Email: khbagheri@ut.ac.ir

Email: afhoseini@ut.ac.ir

* کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

**استاد و عضو هیئت علمی دانشگاه تهران

***دانشیار و عضو هیئت علمی دانشگاه تهران

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۵/۸ تاریخ تأیید: ۱۳۹۰/۹/۲۸

مقدمه

مشغولیت‌های انسان کنونی و نوع تربیت او از سوی سیستم‌های رسمی تعلیم و تربیت، او را به سمت دور شدن از حقیقت وجودی خویش سوق داده است. به طوری که امروزه شاهد وقوع نابسامانی‌های ناشی از این امر در سطح فردی و اجتماعی هستیم. قلمرو تعلیم و تربیت، مهم‌ترین بستری است که می‌تواند در جهت سامان گرفتن جهت‌گیری معنوی در زندگی انسان‌ها نقش مؤثری ایفا کند. این امر در دهه‌های اخیر، زمینه‌ساز ظهور رویکرد تربیت معنوی در تعلیم و تربیت شده است.

از طرفی، تربیت معنوی با مورد توجه قرار دادن ساحت روحانی انسان که در پیوند با ساحت ربوبی است، باب مناسبی برای گفتگو در عصر جهانی شدن فرهنگ‌هاست و می‌تواند پیروان ادیان توحیدی را به وحدت نظر در تربیت انسان رهنمون سازد. این مقاله بر آن است تا با کندوکاو پیرامون تربیت معنوی، در روشن‌سازی مفهوم آن گام بردارد و در جهت روشن ساختن چگونگی نیل به اهداف آن، به استخراج اصول و روش‌های مربوطه پردازد. برای روشن‌سازی این مفهوم، آرای علامه طباطبایی مورد نظر قرار گرفته است. آرای این متفکر معاصر، از سویی دارای نگرش قرآنی بوده و از دیگر سو، از پرداخت فلسفی و عرفانی نسبت به مضامین مورد بحث برخوردار است.

تبیین مفهوم تربیت معنوی

هیچیک از متفکران اسلامی، دیدگاه‌های تربیتی خود را در قالب واژه تربیت معنوی تصریح نکرده‌اند. هرچند که بسیاری از آرای ایشان، قابل بازتعریف در این زمینه است. این مقاله، این اصطلاح را به آرای علامه طباطبایی عرضه کرده و به مفهومی از تربیت معنوی در حوزه تعلیم و تربیت دست یافته است.

اگر در پی جویی مفهوم تربیت معنوی به تعلیم و تربیت معاصر توجه کنیم، تعریف‌های مختلفی از آن ارائه شده است که هند^۱ این تعریف‌ها را به چهار دسته تقسیم کرده است: «۱. تربیت بر اساس اصول معنوی؛^۲ ۲. تربیت روح انسان؛^۳ ۳. تربیت در یک فعالیت معنوی؛^۴ ۴. تربیت در یک گرایش معنوی^۵» (هند، ۲۰۰۳). از نظر وی،

1. Michael Hand
2. Spiritual principle
3. Human spirit
4. Spiritual activities
5. Spritual disposition

روشن ساختن مفهوم تربیت معنوی، یکی از موضوعات چالش برانگیز کنونی در حوزهٔ تعلیم و تربیت است. با این حال وی رویکرد کار^۱ و میلر^۲ را به عنوان دو رویکرد برجسته در این زمینه مطرح می‌کند. در تقسیم‌بندی وی، دومین تعریف فوق، مربوط به میلر بوده و دیوید کار، یکی از نمایندگان سه نوع تعریف دیگر معرفی شده است. در ادامه پس از اشاره به این دو رویکرد، به معنایابی این مفهوم در آرای علامه طباطبایی می‌پردازیم.

الف) تربیت معنوی به عنوان آموزش حقایق و پرورش فضایل معنوی

کار تربیت معنوی را بخش متمایزی از تعلیم و تربیت تعریف می‌کند که درصدد آموزش حقایق و پرورش فضایل معنوی است. بدین ترتیب، دو بخش نظری و عملی را در این امر شاهد هستیم که از یکدیگر منفک نیستند. به دیگر سخن، هر فعالیت معنوی مسبوق به آگاهی از یک سری اصول و حقایق معنوی است. بنابراین، دو زمینهٔ تربیت در یک گرایش معنوی و تربیت در یک فعالیت معنوی، که در بالا ذکر شد، در بستر این حقایق و اصول معنوی، متحقق خواهد شد. از این رو، متربی لازم است افزون بر یادگیری پیش‌نیازهای شناختی، به درونی کردن آنها نیز بپردازد. چنین کسی در بخش گرایش‌ها با سمت و سو دادن الهی به آنها و در زمینه فعالیت‌ها، با تأثیر حقایق بر کیفیت و چگونگی تجارب معنوی خود، آگاهانه راه‌های گوناگون رابطه با خدا را از طریق نیایش آزموده و می‌پیماید.

کار، قدم اساسی برای درک ماهیت تربیت معنوی را در آن می‌داند که مشخص شود این مفهوم، ناظر بر چه شکل متمایزی از دانش و کدام مجموعهٔ خاص از خلق و خوها است. حقایق معنوی، متمرکز بر جنبه‌ای از زندگی انسان هستند که ورای امور مادی و ابدی و فناپذیر است. حقایقی نظیر آنکه انسان تنها به نان زنده نیست یا اینکه هیچ انسانی نمی‌تواند در خدمت دو ارباب باشد. همچنین از دیدگاه کار، اصول معنوی، اصولی هستند که به‌طور آشکار یا پنهان، برخاسته از هدفی الهی هستند. این اصول، بر اساس شرایط شکوفا شدن انسان شکل گرفته‌اند. او اولویت یافتن مادیات را مانع شکوفا شدن روح آدمی می‌داند. از نظر وی «بهتر است رستگاری روح خود را قبل از

1. Carr

2. J.P.Miller

تعقیب و به دست آوردن مادیات قرار دهیم و این یک اصل معنوی است که اگر نادیده گرفته شود روح ما شکوفا نخواهد شد» (کار، ۱۹۹۵).

از نظر کار، کسی که چنین اصولی را سرلوحه زندگی خود قرار دهد و مسیر زندگی را با اهداف الهی بپیماید، زیستنی معنوی را تجربه می‌کند که در شکوفایی او از طریق شکل‌گیری ویژگی‌های شخصیتی، عادات و تمایلات معنوی مؤثر است (هند، ۲۰۰۳). کار از این جنبه از تربیت، به عنوان تربیت در یک گرایش معنوی نام می‌برد.

تربیت معنوی، همچنین دربرگیرنده فعالیت‌هایی است که لازم است به دانش‌آموزان آموزش داد. کار این فعالیت‌ها را به دو دسته عبادی^۱ و تأملی^۲ تقسیم می‌کند. وی یادگیری این فعالیت‌ها را لزوماً بر مبنای پیش‌فرض‌های مذهبی دانش‌آموزان قلمداد نمی‌کند. بلکه حتی کسانی که دارای باورهای مذهبی نیستند، در این شکل از تربیت معنوی، انواع مختلف دعا و نیایش را آموزش می‌بینند. بدین ترتیب، آنها به فهمی همدلانه از حس‌های مذهبی نائل می‌شوند و می‌توانند با انجام این فعالیت‌ها در سکوت رازآلودی که در میان اصوات این دنیا وجود دارد، صدای خداوند، یا وجودی متعالی را بشنوند و او را تجربه کنند.

در نگاه کار، همه حقایق و تجارب زندگی انسانی در اخلاق و مذهب خلاصه نمی‌شود. اصول اخلاقی ممکن است، براساس قواعد و توافقی‌های اجتماعی حاصل شود؛ ولی حقایق و اصول متعالی متمایزی، از نوع معنوی وجود دارد که در کنار شاخه‌های دیگر دانش قابل طرح است. معنویت مستقیم‌تر از اخلاق به درک حقیقت بستگی دارد و به همین دلیل، فضایل معنوی قابل پیاده‌سازی در برنامه درسی هستند. او عشق، امیدواری و شجاعت را از فضایل معنوی برمی‌شمارد. متربی پس از شناخت مطلوبیت این عناصر باید به دنبال ایجاد آن در درون خویش باشد.

ب) تربیت معنوی به عنوان پرورش روح

میلر یک نظریه‌پرداز در حوزه برنامه درسی است که بر توجه به معنویت در برنامه درسی تأکید دارد. منظور او از توجه به معنویت، اهمیت دادن به روح انسانی است. تعریف میلر از روح کلی بیان شده و بدین صورت است: «روح، یک انرژی عمیق و

1. Devotional

2. Meditative

زنده است که به زندگی، معنا و جهت می‌دهد. انکار روح، انکار یک عنصر ضروری در هستی ماست» (میلر، ۱۳۸۰، ص ۱۲). اصول و روش‌های پیشنهادی میلر در راستای روح بخشیدن به همه عناصر درگیر در آموزش و پرورش است. میلر تربیت معنوی را قلمرو مجزایی در آموزش و پرورش نمی‌داند. معلم، دانش‌آموز، مدرسه، کلاس درس، موضوعات درسی و روش‌های تدریس باید بهره‌مند از روح و انرژی باشند.

برای آشنایی بیشتر با مفهوم تربیت معنوی از دیدگاه میلر، توجه به روش‌های پیشنهادی او مؤثر است. زیبایی محیط آموزشگاه و کلاس درس، ارتباط غیر کلامی مؤثر در آموزش، اهمیت دادن و به کارگیری هنر در میان مواد درسی همچون تئاتر، موسیقی، افسانه‌سرایی و شعر، آموزش فعالیت‌های معنوی همچون تفکر روحانی (مراقبه)، ثبت احساس‌ها، آرزوهای عمیق و ثبت رؤیاهای نمونه‌هایی از روش‌های پیشنهادی او می‌باشند. این روش‌ها، محیط آموزشی را برخوردار از نشاط و سرزندگی کرده و زندگی درونی دانش‌آموز را غنا و آرامش می‌بخشد. معلم مانند کسی که در یک فلوت می‌دمد، باید در آزادسازی پتانسیل‌های درونی دانش‌آموزان بکوشد. میلر معتقد است که در نظام کنونی آموزش و پرورش که بر تفکر منطقی و کمیت‌گرا متمرکز است، کیفیات درونی دانش‌آموزان مورد بی‌توجهی قرار گرفته است. تحولی که آموزش و پرورش روح‌افزا در پی آن است، هماهنگی و توازن میان کیفیات درونی و بیرونی دانش‌آموز است. هند، که در بالا به دسته‌بندی او از تعریف تربیت معنوی اشاره شد، با ترجیح نظر میلر، در نهایت پرورش جنبه‌های عاطفی روح را تعریف مناسب‌تری از تربیت معنوی می‌داند (هند، ۲۰۰۳). از نظر وی، علی‌رغم آنکه کار حقایق را شاخه جداگانه‌ای از برنامه درسی می‌داند، این حقایق وجه تمایزی با آموزه‌های مذهبی ندارند. لویس داف^۱ (۲۰۰۳) نیز ارتقاء کیفیت ذهن و قلب دانش‌آموز را تعریف مناسب‌تری برای تربیت معنوی می‌داند. از این طریق، کل شخصیت دانش‌آموز تحت تأثیر قرار گرفته و بین ابعاد فیزیکی، هیجانی، هوشی و معنوی او توازن و هماهنگی ایجاد می‌شود. از نظر وی نیز تمرین‌های معنوی صرفاً بخشی از قلمرو برنامه درسی نیستند؛ بلکه می‌توانند در همه قلمروهای یادگیری به کار روند.

1 . Lewis Duff

ج) مفهوم تربیت معنوی با توجه به دیدگاه علامه طباطبایی

برای دستیابی به مفهوم تربیت معنوی در نگاه علامه طباطبایی، از مبانی انسان‌شناختی وی بهره جستیم. آنچه ما را به مفهوم مورد نظر می‌رساند، در چهار بند زیر آورده شده است:

۱. علامه طباطبایی جزء فیلسوفان صدرایی به شمار می‌رود. مطابق دیدگاه صدرایی، انسان جسمانیة‌الحدوث و روحانیة‌البقاء است. نفس انسان همانند مراتب متعدد هستی، در عین وحدت دارای مراتب وجودی متعددی است و افزون بر مرتبه مادی و جسمانی، دارای مراتب تجرد مثالی و عقلی نیز می‌باشد. مطابق حرکت جوهری، نفس در قوس صعود ابتدا از پایین‌ترین مراتب وجودی برخوردار است و پس از پذیرش صورت جسمی در تبدلات جوهری، اشتداد وجودی یافته و به مراتب بالاتر وجود دست می‌یابد. نفس، فرایند تکاملی خود را از آخرین نقطه مرزی جسم مادی آغاز می‌کند تا به تجرد برسد. علامه طباطبایی نقطه شروع شکل‌گیری تجرد نفس را هنگامی می‌داند که فعالیت قوه خیال شروع می‌شود. به نظر وی، تربیت نفس از این مرحله آغاز می‌گردد. «در این مرحله نفس به شدت رنگ بدن (جسمانیت) را دارد؛ اما این رنگ، به حدی نرسیده است که قابل زوال نباشد و آنچه که پیش رو دارد از قبیل نوع تربیت، آگاهی‌ها، عقاید و رویدادهایی است که در ارتباط و تماس با او واقع می‌شود. نفس در یک حرکت مداوم راهی را پس از راه دیگر می‌پیماید و حالات و عقاید گوناگون بر او انباشته می‌گردد و بعضی از آنها پاره‌ای دیگر را به دنبال می‌آورد تا آنجا که در او رسوخ یافته و ملازم با او می‌گردند» (طباطبایی، ۱۳۸۱ الف، ص ۱۰۱). بنابراین، در این دیدگاه معنویت چیزی نیست که انسان به دنبال دستیابی به آن باشد. بلکه از آغاز با اوست و به تدریج در حال شکل‌گیری است.

۲. حرکت ممکن است در دو جهت نزول یا صعود در حال پیش‌روی باشد. نفس انسان در حرکت جوهری، امکان تجرد یافتن به دو سوی اوج و حضیض را داراست. بدین معنی که در نقطه اوج این فرایند، انسان به حقیقت وجودی خویش که برای آن خلق شده است، دست یافته و خداگونه می‌شود. در نقطه حضیض، نفس سرمایه‌های خویش را که به‌طور فطری با وجود او سرشته است، از دست می‌دهد و صورت مثالی او در مرتبه‌ای حیوانی و یا پایین‌تر از آن قرار می‌گیرد. از طرفی جهت اولیه حرکت

نفس، بر اساس سرشت خدایی‌اش جهتی صعودی است؛ زیرا انسان برخوردار از فطرتی است که رنگ خدایی دارد. سرشت انسان بی‌رنگ و بدون تعلق نیست. بنابراین، جهت‌یابی صحیح این حرکت حائز اهمیت است، این جهت‌دهی صحیح در گرو تربیت است.

۳. توجه به این نکته حائز اهمیت است که در شروع حرکت، میل و معرفت فطری به رب، به صورت اجمالی است. انسان همانند تاجر با سرمایه‌های اولیه است. او باید افزون بر حفظ این سرمایه‌ها در تلاش برای افزون کردن آن باشد. به عبارت دیگر، برای آنکه نفس، فرایند تجرد خود را به‌طور تکاملی ببیند، لازم است میل و معرفت اجمالی او به پروردگار بسط و تفصیل یابد.

۴. هنگامی که این میل و معرفت ربوبی، مبنای «عمل» قرار گیرد، انسان مراتب مختلف نفس را به‌طور تکاملی طی می‌کند. این مسئله تا جایی اهمیت دارد که علامه طباطبایی در المیزان عمل را به عنوان مربی نفس برشمرده است. حکمت دستورهای عبادی در شریعت نیز در همین مسئله نهفته است. مبنای اعتباریات دینی یا همان احکام و شرایع نوع آفرینش انسان و حقیقت وجودی اوست. توجه به اینگونه مبادی عمل عبادی به هنگام انجام آن است که می‌تواند در نفس آدمی تاثیر گذار باشد. بر این اساس، علامه طباطبایی کسی را که به انجام ظاهری عمل توجه کرده و به مبادی معرفتی و میلی آن بی‌توجه است؛ حتی در صورت ملتزم بودن به انجام دستورات دین، در رسیدن به هدف و مقصود آن عمل ناکام می‌داند؛ زیرا چنین کسی به حقیقت این اعمال دست نمی‌یابد و ارزش انجام فرائض دینی، برای او در حد ظواهری است که در سیر تجرد او نقشی ایفا نمی‌کنند. (طباطبایی، ۱۳۸۱، ص ۳۶)

علامه طباطبایی، مبادرت به عمل را در بلند مدت، موجب کسب ملکه در وجود انسان ذکر می‌کند و این ملکات هستند که حقیقت انسان را شکل می‌دهد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۶). اهمیت این امر تا آنجاست که در قرآن، درباره پسر نوح چنین بیان شده است: «قَالَ يَا نُوحُ إِنَّهُ لَيْسَ مِنْ أَهْلِكَ إِنَّهُ عَمَلٌ غَيْرُ صَالِحٍ...» (هود، ۶۶). در این آیه کل وجود پسر نوح، با عمل او توصیف شده است. البته منظور از عمل، اعم از عمل درونی و بیرونی است. به بیان دیگر، اعمال جوانحی و جوارحی هر دو در شکل دادن ملکات نقش دارند و صورت نفسانی انسان را ایجاد می‌کنند.

در مجموع، با توجه به نکات فوق می‌توان گفت، انسان به‌طور ذاتی موجودی معنوی است. بنابراین، تربیت معنوی در پی آن نیست که انسان را معنوی نماید. در واقع، حرکت نفس از نقطه صفر آغاز نشده است، بنابراین، معنوی شدن انسان نیز از نقطه صفر آغاز نمی‌گردد. همچنین از دو بند اخیر می‌توان این‌طور نتیجه گرفت که تربیت معنوی در راستای تفصیل بخشیدن به میل و معرفت ربوبی و شکل دادن به ملکات نفسانی معنا می‌یابد.

بنابراین، در دیدگاه علامه طباطبایی مفهوم تربیت معنوی جهت‌دهی به فرایند مجرد نفس متناسب با فطرت ربوبی او است که در پی تقویت میل، تفصیل معرفت و انجام عمل متناسب با آن است.

د) جایگاه نگاه منتج از آراء علامه در میان دیدگاه‌های بیان شده در باب تربیت معنوی

با در نظر داشتن مفاهیمی که تاکنون درباره تربیت معنوی بیان شد، به نظر می‌رسد که تعریف علامه طباطبایی از مفهوم کار فاصله گرفته و به تعریف میلر نزدیک‌تر است. اگر چه کار، آموزش حقایق معنوی را بخشی از تربیت معنوی تلقی کرده است. اما تفاوت در نحوه تأثیر این آموزش بر مجرد نفس است. در دیدگاه علامه طباطبایی کسب معرفت، خود، یک عمل تلقی می‌شود که در شکل‌گیری نفس تاثیرگذار است. همچنین، عمل متناسب با علم نیز از جهت تأثیری که بر مجرد نفس دارد، حائز اهمیت است. به عبارت دیگر، آموزش حقایق و عمل به آن در تحقق روح و مجرد یافتن آن مؤثر است. مسئله دیگری که به طور مشخص، دیدگاه علامه طباطبایی را از دیدگاه کار متمایز می‌کند، مربوط به رویکرد فضیلت‌گرای کار در اخلاق است. در این رویکرد، دلیل انجام عمل اخلاقی آن است که فاعل، آن فضیلت را مطلوب می‌داند و به دور از انگیزه تکلیف‌گرایانه و یا سودجویانه مبادرت به انجام عمل اخلاقی می‌نماید. طبق دیدگاه کار، تربیت معنوی در پی آموزش فضایل معنوی به دانش‌آموزان و به دنبال آن پرورش این فضایل در آنان است. این در حالی است که علامه طباطبایی با نظر به حبّ عبودی، فضیلت و رذیلت اخلاقی را دارای موضوعیت نمی‌داند (باقری، ۱۳۷۷). وی مسلک اخلاقی قرآن را رفع رذایل به جای دفع آنها بیان کرده است. این دیدگاه بر این اساس

شکل گرفته است که وقتی انسان کسی را دوست داشته باشد، نحوه ادراک و طرز رفتار او تحولی اساسی می‌یابد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱). علت انجام یا ترک عمل نزد چنین شخصی، به عشق و محبت او نسبت به محبوبش بازمی‌گردد، نه آنکه به دلیل کسب فضیلت معنوی و یا دوری از رذایل باشد.

انسان فطرتاً محب و دوست‌دار زیبایی است و پروردگار جمال مطلق است. از طرفی جهان هستی آیه و نشانه خداوند است. کسی که بر اساس فطرت خویش، محبت و عشق خود را به پروردگار احساس می‌کند به آثار و نشانه‌های خدا نیز عشق می‌ورزد. مطابق آیات قرآن، چنین کسی با این محبت روزافزون، عمل خود را خدایسندانه کرده و به آن رنگ خدایی می‌زند: «مَنْطَعْمُكُمْ لَوْجِهَ اللَّهِ لَا تُرِيدُ مِنْكُمْ جَزَاءً وَلَا شُكُورًا» (انسان، ۹). هدف غایی عمل چنین کسی محبت خداست. در صورتی که این غایت را به صورت نردبان در نظر بگیریم، این الگو را می‌توان در تربیت کودکان و نوجوانان نیز به کار برد. بدین صورت که پله نخست این نردبان بر میل و کشش فطری کودک بنا می‌شود که در تعریف تعریف معنوی بیان شد. در صورت جهت‌دهی صحیح این میل و ایجاد نشدن یا رفع موانع و زنگارها با روش‌های مناسب تربیتی می‌توان این رویکرد قرآنی را در پرورش فضایل انسانی، مؤثرتر از رویکرد فضیلت‌گرا به کار برد.

نزدیک‌تر بودن تعریف علامه طباطبایی به دیدگاه میلر از این لحاظ است که در تعریف میلر از تربیت معنوی نیز تأکید بر پرورش روح مشاهده می‌شود. او در پی پرورش کیفیات درونی متربی است. اما نکته‌ای که باید به آن توجه داشت، آن است که میلر بیشتر به جنبه‌های عاطفی پرورش روح تأکید کرده است. در حالی که کسب حقیقت نیز در تجرد نفس نقش دارد.

اصول و روش‌های تربیت معنوی

در این قسمت، بر اساس آنچه که در مورد مفهوم تربیت معنوی بیان شد، به استنتاج اصول و روش‌های آن می‌پردازیم. اصول تربیتی به معنی قواعد کلی، دستورالعمل‌ها و تدابیری است که راهنمای معلم در جریان عمل تربیتی است. اصول بر مبنای اهداف ارائه می‌شود تا به نوعی ضامن قرار گرفتن در مسیر هدف باشد. اهمیت این مسئله تا آنجاست که بخشی از علم تعلیم و تربیت را شناسایی اصول و روش‌ها تشکیل می‌دهد.

در اینجا برای بدست آوردن اصول، الگوی بازسازی شده فرانکنا^۱ به کار برده شده است. در این الگوی قیاسی دو نوع گزاره هنجاری و واقع‌نگر به کار می‌رود. گزاره‌های هنجاری دارای ماهیت تجویزی است و سه گونه هستند: گزاره‌های مربوط به اهداف تربیتی، اصول و روش‌های عملی که باید در تعلیم و تربیت به کار رود. گزاره‌های واقع‌نگر، دارای ماهیت توصیفی است و مشخص‌کننده روابط و مناسبات واقعی میان امور هستند. این گزاره‌ها، خود بر دو نوع می‌باشد. نوع اول گزاره‌ای است که بیانگر لوازم نایل شدن به اهداف یا پیروی از اصول است، بدین معنی که چه دانش‌ها، مهارت‌ها یا نگرش‌هایی برای رسیدن به هدف یا عمل به یک اصل لازم و مناسب است. نوع دوم، گزاره‌ای که بیانگر روش‌های مفید و مؤثر برای کسب دانش‌ها، مهارت‌ها یا نگرش‌ها است. این دو نوع گزاره‌های واقع‌نگر می‌توانند شامل فرضیه‌های تبیین‌کننده نظریه‌های روانشناسی، یافته‌های تجربی، گزاره‌های معرفت‌شناختی، متافیزیکی یا الهیاتی باشند. در این روش برای استنتاج یک اصل از هدف تربیتی، باید گزاره واقع‌نگر به گزاره مربوط به هدف افزوده شود. بدین ترتیب با روش قیاسی، از این دو گزاره، یک اصل تربیتی حاصل می‌شود. همین‌طور برای دست‌یابی به روش تربیتی، باید گزاره واقع‌نگر روشی به گزاره بیانگر اصل تربیتی افزوده شود (باقری، ۱۳۸۷).

در این تحقیق از روش تحلیل استعلایی نیز استفاده شده است. این روش در مواردی به کار برده شده است که روشی در آثار علامه طباطبایی برای تربیت معنوی وجود دارد که وی اشاره مستقیم به اصول و مبانی آن نداشته است. روش تحلیل استعلایی این امکان را فراهم می‌سازد که با فرض وجود یک پدیده شرط لازم آن را بیابیم.

اصول و روش‌های مورد بحث، بر مفهومی که در بخش اول مقاله برای تربیت معنوی از دیدگاه علامه طباطبایی بیان شد، استوار است. بنابراین، این بخش در سه حیطه شناختی، گرایشی و فرایند عمل تنظیم شده است. اصول و روش‌های بیان شده را برای هر دسته از اهداف، از دو جنبه سلبی و ایجابی مطرح کرده‌ایم؛ زیرا علامه طباطبایی راه رسیدن به خدا را دارای دو جنبه سلبی و ایجابی می‌داند. «این راه و روش

1. W.Frankena

از دو چیز ترکیب شده: فعل و ترک؛ و این دو، توجه کامل کردن به خدا و عدم توجه به غیر خداست» (طباطبایی، ۱۳۸۱ ب، ص ۱۰۹). جنبه ایجابی، ناظر بر انجام یک امر در تربیت و جنبه سلبی، ناظر بر عدم انجام آن می‌باشد.

الف) اصول و روش‌های ناظر به هدف شناختی

برابر آنچه که در بیان مفهوم تربیت معنوی گفته شد، یک جنبه از تربیت معنوی، تفصیل بخشیدن به معرفت و شناخت ربوبی است که به طور اجمالی در نهاد انسان وجود دارد. یکی از مهم‌ترین پرسش‌هایی که از همان سال‌های نخست زندگی، ذهن انسان را به خود مشغول می‌متد، در رابطه با شناخت خدا است. این امر در مرحله اول، لزوم اصلاح شناخت مربی از پروردگار و سپس توانایی او در جلوگیری از ایجاد خطای شناختی در مرتبی را آشکار می‌سازد. اصول و روش‌های زیر در این راستا مطرح شده‌اند.

اصل و روش سلبی

لازمه شناخت ربّ، در ابتدا زدودن خطاهای شناختی ذهن مرتبی است. بدین منظور در زیر اصل عدم تشبیه خدا به دیگر موجودات و روش ذکر تسمیحی ارائه می‌شود.

اصل عدم تشبیه خدا به سایر موجودات

هدف: مرتبی باید در جهت حذف موانع شناخت صحیح ربّ حرکت نماید. گزاره واقع‌نگر مبنایی: محدودیت‌های شناختی ذهن آدمی، باعث می‌شود که او خدا را شبیه سایر موجودات هستی بیندارد.

اصل: باید تصورات ذهنی مرتبی را از تشبیه خدا به سایر موجودات برحذر داشت. انسان در زندگی همواره با موجوداتی مواجه است که دارای وجود محدود و امکانی هستند. همین امر سبب می‌شود که او دچار خطای شناختی شده و نسبت به خدا نیز تصویری محدود داشته باشد. معرفی جایگاه خدا در آسمان و یا توصیف جسمانی او از جمله آسیب‌هایی هستند که مرتبی را نسبت به ربّ خویش دچار خطای شناختی می‌کند.

حضرت امیر(ع) در این رابطه می‌فرماید: «آنکه خدا را به شمارش آورد، ازلیت او را

باطل کرده است و کسی که بگوید خدا چگونه است، او را تعریف کرده و کسی که بگوید خدا کجاست، مکان برای او قائل شده است. خدا عالم بود آنگاه که معلومی وجود نداشت. پرورنده بود آنگاه که پدیده‌ای نبود و توانایی بود آنگاه که توانایی نبود» (نهج البلاغه، خطبه ۱۵۲). براین اساس، یکی از اصول تربیت معنوی آن است که هنگامی که متربی برای شناخت ربّ خویش، از مقایسه و تشبیه کمک می‌گیرد، تصورات غلط درباره خداوند را از ذهن خود بزدايد. اما گاهی مربی بخاطر آنکه سطح شناختی یک کودک را پایین می‌داند، مبادرت به توصیف بشری از خدا می‌نماید. به طور مثال، در معرفی خدا به کودکان برای او مکان قائل شده و او را در آسمان ساکن می‌داند. گاهی فعل خدا را همچون اعمال بشری توصیف می‌کند و یا تغییر حالت روحی انسان را در مورد خداوند نیز به کار می‌برد. اقتضای این اصل، آن است که در تمام سنین به متربی آموزش داده شود که خدا را برتر از وصف برخاسته از محدودیت‌های شناختی تصور خود بداند.

روش ذکر تسبیحی

اصل: باید تصورات ذهنی متربی را از تشبیه خدا به سایر موجودات برحذر داشت.
گزاره واقع‌نگر روشی: بیان تسبیح خدا، اظهار زبانی عدم تشبیه خدا به سایر موجودات است.

روش: استفاده از ذکر تسبیحی برای بازداشتن شناخت از تشبیه خدا به سایر موجودات.

کلمه تسبیح، مصدر فعل «سیح» به معنای منزّه داشتن است (راغب اصفهانی، ۱۳۶۲). تسبیح خدا بدین معنی است که هرآنچه را که مستلزم نقص و نیاز باشد با وجود او که کمال مطلق است، سازگار ندانسته و آنرا نفی کنیم. علامه طباطبایی چنین معرفتی را به خداوند، نوع خاصی از علم می‌داند که می‌توان آن را معرفت تنزیهی به خدا دانست (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۶). انسان با تأمل درمی‌یابد که در اثر محدودیت وجودی خویش، عاجز از احاطه علمی به خداوند است. او باید این معرفت قلبی را جهت تحکیم و تثبیت بر زبان جاری سازد. این عمل ذکر تسبیحی نام دارد.

در قرآن ذکر تسبیحی به طور مکرر توصیه شده است. از آن جمله می‌توان به این آیات اشاره کرد: «وَمِنَ اللَّيْلِ فَاسْجُدْ لَهُ وَسَبِّحْهُ لَيْلًا طَوِيلًا؛ در شبانگاه برای او سجده کن و مقداری طولانی از شب او را تسبیح گوی» (انسان، ۲۶). همچنین «وَسَبِّحْهُ بُكْرَةً وَأَصِيلًا؛ صبح و شام او را تسبیح گوید» (احزاب، ۴۲). علامه طباطبایی در تفسیر این آیه بیان می‌کند که دو زمان تأکید شده در این آیه، هنگام تحول افق است. در هنگام صبح، افق رو به روشنی و در هنگام غروب، رو به تاریکی می‌رود. در این روش، شخص با دیدن تغییر و دگرگونی در افق، خدا را تسبیح کرده و او را از هرگونه تغییر و تحولی منزه می‌شمارد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۶).

اصول و روش‌های ایجابی

اصول و روش‌های ایجابی، بیانگر شیوه‌های حرکت در جهت شناخت صحیحی از رب است. بدین منظور در زیر اصل ارتقاء سطح معرفت، متناسب با ظرفیت فراگیرنده و یک روش برای آن ارائه می‌شود.

اصل ارتقاء سطح معرفت متناسب با ظرفیت فراگیرنده

هدف: متربی باید در جهت ارتقاء سطح معرفت نسبت به رب حرکت کند. گزاره واقع‌نگر مبنایی: ظرفیت فهم انسان‌ها، محدود و متفاوت است.

اصل: ارتقاء سطح معرفت باید با ظرفیت فهم فراگیرنده متناسب باشد. توسعه شناخت، مستلزم پیمودن سطوح حقیقت یکی پس از دیگری است. همان‌طور که در مفهوم تربیت معنوی بیان شد، بالا رفتن درک از معارف و حقایق هستی، جزء اعمالی است که در تعالی تجرد نفس آدمی، نقش مهمی ایفا می‌کند. اما برخی، فهم عموم انسان‌ها را درخور دستیابی به حقایق بلند نمی‌دانند. علامه طباطبایی تأکید می‌کند که به دلیل محدودیت ظرفیت انسان‌ها، نباید از بیان این حقایق و تعلیم آنها صرف‌نظر کرد (طباطبایی، ۱۳۸۲). با توجه به برخی آیات در می‌یابیم که روش تربیتی خدا نیز اینگونه است. «أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَسَالَتْ أَوْدِيَةٌ بِقَدَرِهَا؛ خدا از آسمان آبی نازل کرد و در هر رودی به قدر وسعت و ظرفیتش سیل آب جاری شد» (رعد، ۱۷). البته گاهی این سیلاب منتهی به دریا می‌شود؛ بدین معنی که ظرفیت محدود انسان در

نهایت قابلیت گنجایش معارف بیشتری را پیدا می‌کند. پیامبران نیز با مردم به اندازه عقل آنها سخن گفته‌اند. کیفیت سخن گفتن آنها با اشخاص مختلف، متناسب با فهم آنهاست. اما این مسئله باعث نشده است که مردم عادی را مخاطب خود و لایق شناخت حقایق ندانند. بنابراین، مربی باید حقایق را با در نظر داشتن لزوم تناسب آنها با سطح درک مربی به او تعلیم دهد و تفاوت‌های فردی متربیان را در نظر داشته باشد. زیرا توجه نکردن به این امر چه بسا در آنها احساسی منفی نسبت به معرفت ارائه شده به وجود آورد و فراگیری آن را در آینده نیز با دشواری همراه کند.

روش استفاده از استعاره

اصل: ارتقاء سطح معرفت باید با ظرفیت فهم فراگیرنده متناسب باشد.
گزاره واقع نگر روشی: به کارگیری استعاره و ایجاز در بیان مطلب، باعث می‌شود، افراد با ظرفیت‌های مختلف از آن بهره‌مند شوند.

روش: به کارگیری استعاره در آموزش حقایق معنوی

علامه طباطبایی به کارگیری این روش را از سوی برخی عرفا برای رساندن پیام خود به مردم سبب محروم نشدن آنان از دریافت حقیقت و بهره بردن از سهمی از آن دانسته است (طباطبایی، ۱۳۸۲). شیخ محمود شبستری که منظومه او دارای عالی‌ترین قطعات عرفانی است، در غزلی به این امر اشاره کرده است. بیت‌هایی از آن برای روشن‌تر شدن مقصود، ذکر می‌شود:

شراب و شمع و شاهد را چه معناست خراباتی شدن آخر چه دخواست
 شراب و شمع، ذوق و نور عرفان ببین شاهد که از کس نیست پنهان
 (مطهری، ۱۳۷۸، ص ۴۸)

به عنوان نمونه‌ای از روش به کارگیری استعاره در بیان مفاهیم معنوی به بیت‌هایی از یکی از اشعار علامه طباطبایی نیز اشاره می‌شود:

مهین مهروزان که آزاده‌اند بریزند از دام جان تارها
 فریب جهان را مخور زینهار که در پای این گل بود خارها (همان، ص ۵۱)
 در بیت اول، بیان شده است که قید و بندهای جان آدمی، مانع درک حقیقی

خداوند است و باید این قیدها را که همچون تارهای دام، آدمی را در حدود خویش محصور ساخته است، از وجود وی گسست. براساس این روش لازم است در برنامه درسی، هنر، تئاتر و درس‌هایی که در آنها می‌توان آموزش نمادین داد در جهت رشد معنوی مورد توجه قرار گیرد.

ب) اصول و روش‌های ناظر بر هدف میلی

یکی از جنبه‌های تربیت معنوی که در بیان مفهوم آن گفته شد، مراقبت از جهت‌گیری امیال و گرایش‌ها به سمت افق ربوبی و تقویت میل ربوبی اجمالی است. بدین منظور در این بخش برخی از اصول و روش‌های سلبی و ایجابی برای دستیابی به این هدف ارائه می‌شود.

اصل و روش سلبی

لازمه گرایش متربی به ربّ عدم گرایش به غیر اوست. در زیر، اصل پالایش خیال و روش تمرکز بر یک صورت خیالی برای نیل به این هدف ارائه می‌شود.

اصل پالایش خیال

هدف: متربی باید در جهت زدودن گرایش به غیر خدا حرکت نماید. **گزاره واقع‌نگر مبنایی:** اشتغال قوه خیال، یکی از عوامل انحراف گرایش آدمی به غیر خداست.

اصل: قوه خیال متربی باید از گرایش به غیر خدا پالایش شود.

خواسته‌های انسان و افکار روز و شب او به‌طور پی در پی سبب بوجود آمدن صورت‌های خیالی در انسان می‌شود. مرتبه خیال، یکی از مراتب نفس است، بنابراین، صورت‌های خیالی مذکور، توجه نفس را به عالم طبیعت معطوف می‌سازد. توجه دائم قوه خیال به جهان اطراف، سبب ایجاد میل و گرایش به آن می‌شود. این میل و محبت، منشأ تلاش انسان قرار گرفته است و عمل او را شکل می‌دهد. به دنبال این امر، اثر بازگشتی عمل به‌وجود می‌آید. بدین معنی که عمل به دنبال خود، مبنای میلی و معرفتی اش را تقویت و تثبیت می‌کند و این امر در عمل‌های بعدی تاثیر می‌گذارد

(باقری، ۱۳۸۲ ب). به تعبیر علامه طباطبایی، اگر این فرایند ادامه یابد، این میل تمام نفس را به اشغال خود درآورده و بر میل و محبت ربوبی که فطرت انسان را جهت داده است، غلبه کرده و یا به طور کلی آن را از بین می‌برد (طباطبایی، ۱۳۸۱ ب). بدین ترتیب، قوه خیال متربی همواره در معرض پراکندگی ناشی از حضور در عالم کثرت است و برای جلوگیری از تأثیر نامطلوب این مسئله، باید این تفرق را به سمت یگانگی سوق داد. برای این امر لازم است که صورت‌های خیالی به طور دائم مورد پاکسازی قرار گیرند.

روش تمرکز بر یک صورت خیالی

اصل: قوه خیال متربی باید از گرایش به غیر خدا پالایش شود.
 گزاره واقع‌نگر روشی: تمرکز خیال بر یک صورت خاص، از اشتغال آن به امور می‌کاهد.

روش: تمرکز خیال بر یک صورت خاص

یکی از مهارت‌هایی که علامه طباطبایی برای پاک‌سازی خیال ذکر کرده است، شبیه فن مدیتیشن است. برای این کار لازم است مکانی خلوت، فاقد عواملی از قبیل نور، صوت و هرگونه وسیله انتخاب شود. فرد باید بنشیند، چشم‌های خود را ببندد و در معرض هیچ‌گونه مشغولیت کاری و یا عامل منحرف‌کننده حواس قرار نگیرد. در این مرحله، او در خیال خود، صورتی را مجسم نموده و توجه عمدی خود را به آن معطوف می‌نماید. انتخاب این صورت خیالی به طور دلخواه انجام می‌پذیرد. ملاک انتخاب این صورت، ارتباط آن با پاک و نورانی نمودن خیال متربی است. علامه طباطبایی مداومت در انجام این عمل را در مدت کوتاهی، نتیجه‌بخش و موجب صفای دل دانسته است. تشویش‌ها و خیالات پراکنده، روز به روز به کمتر می‌شود و در نهایت انسان مشاهده می‌کند که در هنگام توجه به یک صورت خیالی، صورت‌های خیالی دیگر او را مشغول نمی‌سازد (همان). این مهارت، تسهیل‌گر حرکت متربی از ظاهر به باطن و رو آوردن از طبیعت به ماورای طبیعت است و او را از مشغول شدن به عالم ظاهر و دلبستگی به آن می‌رهاند.

اصول و روش‌های ایجابی

اصل و روش زیر به منظور حرکت متربی در جهت تقویت میل ربوبی است. اصل ارائه شده، افزایش حبّ عبودی با روش توجه به تفاوت‌های فردی است.

اصل افزایش حبّ عبودی

هدف: متربی باید در جهت تعمیق و رشد میل و محبت به خدا حرکت نماید. گزاره واقع‌نگر مبنایی: یکی از راه‌های افزایش محبت، عمل بر مبنای آن است.

اصل: باید با اقدام به عمل عبادی بر اساس محبت کنونی، زمینه رشد محبت به پروردگار را فراهم کرد.

تربیت معنوی به منظور دستیابی به تجرد روح به مقتضای فطرت ربوبی است. از طرفی فطرت انسان با حبّ به ربّ سرشته شده و حقیقت وجود او عشق به کمال مطلق است (خمینی، ۱۳۶۲)، بنابراین، باید تربیت در جهت افزایش این محبت نسبت به خداوند باشد. از آنجا که عمل بر مبنای محبت به خدا عبادت است، این اصل حب عبودی نام گرفته است.

آنچه در اینجا مورد تأکید است، عمل بر اساس محبت به خداست و نه بر اساس شناخت نسبت به فضیلت یا رذیلت بودن عمل. عمل بر اساس محبت، عشقی فزاینده را در انسان ایجاد می‌نماید (باقری، ۱۳۷۷). زیرا همانطور که در مورد اثر تقویتی و تثبیتی عمل گفته شد، چنین عملی عشق ربوبی را در انسان تقویت نموده و بدین ترتیب این محبت حالتی فزاینده پیدا می‌کند. در اینجا به ذکر این نکته بسنده می‌شود که علامه طباطبایی حتی شناختی را که در اثر چنین محبتی ایجاد می‌شود، در مقایسه با شناختی که در پرتو عبادت از روی ترس از جهنم یا شوق بهشت حاصل می‌شود، متفاوت و اساساً از جنس دیگری می‌داند. (طباطبایی، ۱۳۸۱، ب، ص ۴۰)

روش توجه به تفاوت‌های فردی در گرایش به خدا

اصل: باید با اقدام به عمل عبادی بر اساس محبت کنونی زمینه رشد محبت به پروردگار را فراهم کرد.

گزاره واقع‌نگر روشی: کشش و علاقه انسان‌ها به انجام عمل، با یکدیگر متفاوت

است و برای یک فرد خاص نیز در همه شرایط یکسان نیست.

روش: متربی از راه‌های مورد علاقه خویش، به ابراز عملی محبت به پروردگار بپردازد.

هرکس باید به مقتضیات روحیه و میزان تمایل خویش، از روی محبت و عشق مبادرت به انجام عمل نماید. تشدید محبت، حالتی عاطفی است که اجبار بردار نیست. از همین روست که برای محکم کردن پیوند حبی با معبود خویش نباید مبادرت به واجب کردن مستحبات برای خود نمود.

همچنین، محبت راهی منحصر به فرد است که هر کس در کنار انجام واجبات و ترک محرّمات، با خداوند به گونه‌ای خاص ارتباط برقرار می‌کند. علامه طباطبایی در این زمینه بیان می‌کند: «محبت و عشق و شور چه بسا می‌شود که انسان محبّ و عاشق را به کارهایی وامی‌دارد که عقل اجتماعی آن را نمی‌پسندد، چون ملاک اخلاق اجتماعی هم، همین عقل اجتماعی است و یا به کارهایی وامی‌دارد که فهم عادی که اساس تکالیف عمومی و دینی است آن را نمی‌فهمد. عقل برای خود احکامی دارد و حبّ هم احکامی» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱، ص ۵۴۲). حرکت در جهت علائق، انسان را به سمتی سوق می‌دهد که می‌تواند جز معبود را در نظر نداشته باشد و بر اساس ملاک فهم عموم مردم رفتار نکند. این روش، علاقه شخص را در انجام عملی که برای نزدیک شدن به خداست، به عنوان یک معیار قرار می‌دهد. این امر یکی از مصداق‌های تعدد راه‌های سیر انسان‌ها به سمت خداست. این روش اقتضا می‌کند که مربی از دادن دستورالعمل‌های سلیقه‌ای خودداری کند. او می‌تواند با حفظ موازین شرع با تکیه بر گرایش و علائق متعالی متربی او را در جهت علائقی که وی را به هدف می‌رساند، ترغیب نماید.

ج) اصول و روش‌های ناظر به هدف فرایندی عمل

ممکن است مبادی یک عمل از صحت برخوردار باشد، اما لازم است شرایط مناسب برای تحقق عمل متعالی نیز فراهم شود. بنابراین، در این بخش، اصول و روش‌هایی مطرح می‌شوند که هدف از آنها صورتبندی و صحت فرایند عمل، به مقتضای فطرت ربوبی است.

اصل و روش‌های سلبی

پس از پیراستن مبادی عمل از ناراستی‌ها، باید با عوامل و زمینه‌های بازدارنده از عمل در جهت متعالی مقابله نمود. بدین منظور در زیر، اصل حریت در عمل و روش‌های آن ارائه می‌شود.

اصل حریت در عمل

هدف: متربی باید با عوامل بازدارنده عمل بر مبنای فطرت ربوبی مقابله نماید. گزاره واقع‌نگر مبنایی: برخی عوامل در مقابل حریت آدمی قرار می‌گیرند.

اصل: متربی نباید حریت عمل خویش را در برابر عوامل غیر ربوبی از دست دهد. این اصل ناظر بر مهارت انسان در رهایی عمل خویش از تملک غیر ربّ است. انسان بطور فطری آزاد آفریده شده است. او برای آنکه به مقتضای فطرت ربوبی عمل کند، لازم است در برابر موانع انجام عمل یا نیروهایی که او را به انجام اعمال غیر متعالی سوق می‌دهد، ایستادگی کند. در انجام یک عمل، علل بسیاری نقش دارند. مهم‌ترین جزء این سلسله علل توانایی انتخاب انسان نسبت به اعمالش است. اما همواره عللی از بیرون یا از درون انسان، انتخاب او را تحت تأثیر قرار می‌دهند. انسان موجودی اجتماعی است. اجتماعی که او در آن زندگی می‌کند، دارای سنن و قوانین خاصی است که او به‌طور آشکار یا پنهان از آنها تبعیت می‌کند. از سوی دیگر، موانعی درونی همچون عادات انسان انجام عمل مطابق با فطرت را با دشواری روبرو می‌سازد. اینکه این علل داخلی و خارجی، اختیار انسان را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد، به‌خودی خود امری مذموم و یا خوشایند تلقی نمی‌شود. این مسئله زمانی حائز اهمیت می‌شود که فشار این عوامل به‌حدی باشد که به انجام عمل منفعلانه از سوی شخص منجر شود. انجام عمل منفعلانه، به معنای آن است که انسان، حریت عملی خویش را از دست داده و به تملک غیر ربّ تن داده است. به بیان علامه طباطبایی «یک انسان نسبت به سایر انسان‌ها وقتی حر و آزاد در عمل خویش است که به دست خود و به اختیار خود سلب حریت از خود نکرده باشد و عمل خود را تملیک به غیر ننموده باشد» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۶، ص ۹۸).

روش کناره‌گیری

اصل: متربی نباید حریت عمل خویش را در برابر عوامل غیر ربوبی از دست دهد. گزاره واقع‌نگر روشی: گاهی فاصله گرفتن می‌تواند در عدم تبعیت از سنت‌ها و قوانین یک جامعه کارساز باشد.

روش: متربی می‌تواند تحت شرایطی از قوانین و سنت‌های در بند کشنده اجتماعی کناره بگیرد.

در ابتدا باید یادآور شد که روش جدایی‌گزینی، واکنشی منفعلانه و حاصل سرخوردگی و انزواطلبی نیست. این عمل نه تنها نشانگر خمودی و افسردگی نمی‌باشد، بلکه حاکی از نشاط و امیدواری به خداوند است. در قرآن، از کسانی که در شرایط سخت اجتماعی، به این عمل مبادرت کرده‌اند، همچون ابراهیم و اصحاب کهف، نام برده شده است. این افراد، پس از آنکه برای نجات جامعه خویش، از پرستش بت‌ها و سرسپردگی به قدرت‌های در بندکشنده، تلاش نموده و افراد جامعه را بی بهره از حریت یافته‌اند، برای آنکه خود، تحت ربوبیت بت‌های زمان قرار نگیرند، از آن اجتماع فاصله گرفته‌اند. در تمام این موارد، برخورداری از موهبتی از جانب خداوند، به عنوان ثمره این امر ذکر شده است (مریم، ۵؛ کهف، ۶). متربی با این روش، نوعی انتظار معقول را تجربه می‌کند و از پیامدهای مثبت آن و امدادهای پروردگار، در جهت هدف خویش بهره‌مند می‌گردد. به کارگیری این روش در سنین بالا مناسب است؛ زیرا مستلزم برخورداری از پختگی فکری و دارا بودن سطح بالایی از شناخت موقعیت و به کارگیری تمام اقدامات ممکن پیش از کناره‌گیری است. آموزش این روش به کودک، به خودمحوری او دامن می‌زند؛ زیرا تحلیل شرایط و راههای اقدام، در سطح شناختی او نیست.

روش عادت شکنی

اصل: متربی نباید حریت عمل خویش را در برابر عوامل غیر ربوبی از دست دهد. گزاره واقع‌نگر روشی: انسان می‌تواند بر خلاف عادات خود عمل نماید.

روش: عمل برخلاف عاداتی که مانع حریت فرد می‌باشد.

دومین روش ذکر شده برای اصل حریت عملی روش عادت‌شکنی است. عادت‌های انسان عناصری هستند که با ایفای نقش در جهت‌گیری اعمال او، مدیریت عمل را تحت تأثیر قرار می‌دهند. این عناصر، نیروی کنترلی نامحسوس هستند. در مرحله نخست، انسان عادات خود را شناسایی می‌کند و با تحلیل مبادی زیرساز آن و هدف غایی عمل، جهت‌گیری آن را در جهت صعود یا نزول نفس خویش تشخیص می‌دهد و سپس در صورت داشتن اثر نامطلوب، موقعیت‌های رخداد آنها را شناسایی کرده و در آن موقعیت‌ها به دو عمل مبادرت می‌کند. یک عمل، مقاومت در برابر عادت نامطلوب و عمل دیگر، انجام عمل اصلاحی است. می‌توان گفت عادت‌شکنی، نوعی قیام فرد در برابر خود است. در این روش، متربی از بندهای درونی آزاد می‌شود؛ زیرا انجام عمل از روی عادت به معنی آن است که معرفت‌ها و خواست‌های متعالی سبب ظهور آن نبوده است.

اصل و روش ایجابی

وقتی که مبادی شناختی و گرایشی به عنوان مقدمات عمل در جهت مقتضی فطرت ربوبی قرار گرفت، لازم است عمل متناسب با آن تحقق یابد. بدین منظور در زیر اصل ایجاد ملکه و روش آن ارائه می‌شود.

اصل ایجاد ملکه

هدف: مسیر انجام عمل بر مبنای فطرت ربوبی باید تسهیل شود.
 گزاره واقع‌نگر مبنایی: ملکات نفسانی منشأ عمل واقع می‌شود.

اصل: باید در متربی ملکات نفسانی متعالی ایجاد شود.

در بخش اول مقاله گفته شد که عمل بر اساس شناخت حق و گرایش به آن، ابزار تجرد نفس انسان در جهت تعالی است. در این راستا نباید از ارتباط دو سویه شاکله انسان و عمل او غفلت ورزید. شاکله از ماده شکل و در لغت به معنای «پای چارپا» است. در امر تربیت، شاکله به معنای ساختار تربیتی و خلق و خوست (راغب اصفهانی، ۱۳۶۲). علامه طباطبایی رابطه شاکله و عمل را چنین بیان کرده است: «شاکله

نسبت به عمل، نظیر روح جاری در بدن است که بدن با اعضاء و اعمال خود، آن را مجسم نموده و معنویات او را نشان می‌دهد» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۳، ص ۲۶۲). وی شاکله را ملکات نفسانی دانسته است و برای آن، به عنوان علت معدّه اعمال، نقش مهمی قائل است. این امر در قرآن نیز تصریح شده است: «قُلْ كُلٌّ يَعْمَلُ عَلَىٰ شَاكِلَتِهِ» (اسراء، ۸۴). باید توجه داشت که شاکله، علت تامه اعمال انسان نیست؛ زیرا در این صورت، تبشیر و انذار بی‌معنا خواهد بود. علامه طباطبایی در توضیح این امر، به فطرت حق جوی انسان اشاره کرده است و تخلف ناپذیر بودن آن را با علیّت تامه شاکله انسانی در تضاد می‌داند «فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ» (روم، ۳۰). بنابراین، می‌توان ملکات را عامل مقتضی برای عمل دانست و نه عامل اجبار. البته شاکله نیکو، عمل بر اساس معیار حقیقت را سهل‌تر نموده و شاکله نامتعادل، آن را دشوارتر می‌نماید.

روش تکرار عمل

اصل: باید در مرتبی ملکات نفسانی متعالی ایجاد شود.

گزاره واقع‌نگر روشی: تکرار عمل سبب تحکیم اثر عمل بر نفس و تشکیل ملکه می‌شود.

روش: تکرار عمل متعالی

تکرار یک عمل خاص، موجب پیدایش تدریجی ملکه نفسانی در انسان می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱). این روش، ناظر به اثر ردپایی عمل است (باقری، ۱۳۸۲، ب). بدین معنی که انجام یک عمل بخاطر تحکیم و تثبیت مبادی زیرساز آن، به تدریج موجب جهت‌گیری دائمی این مبادی و شکل‌گیری ملکه نفسانی می‌شود. با دقت در برخی اعمال عبادی همچون نماز و روزه مشاهده می‌شود که آنها نیز در بردارنده همین روش تربیتی هستند. بنابراین، هر عملی که در جهت تعالی معنوی مرتبی سودمند است باید به طور مکرر انجام گیرد.

در اینجا لازم است به تفاوت شاکله و عادت توجه کنیم. عادت حاصل تکرار رفتار، اما شاکله حاصل تکرار عمل می‌باشد. منظور از تکرار یک عمل، مجموعه شناخت، میل

و اراده است. وجود عنصر اراده در عمل، شاکله را از عادت متمایز می‌کند. بنابراین منظور از ایجاد شاکله و تکرار عمل، عادت‌پذیری و انجام عملی صالح، اما بدون توجه به مبادی شناختی و میلی آن نیست.

نتیجه‌گیری

با بررسی آراء هستی‌شناسی و انسان‌شناسی علامه طباطبایی مشخص شد که می‌توان به مفهومی برای تربیت معنوی از دیدگاه وی دست یافت. البته وی از این اصطلاح به طور مستقیم، در آثار خود نام نبرده است؛ ولی نوع نگاه او به انسان و به کارگیری تعابیری همچون کارخانه‌ی مجردسازی در مورد نفس آدمی (طباطبایی، ۱۳۸۲)، تأکید وی را بر معنوی بودن همه‌ی انسان‌ها و تأثیر عمل بر چگونگی شکل‌گیری این ساحت وجودی و تربیت آن آشکار می‌سازد. علامه طباطبایی نقطه شروع شکل‌گیری تجرد نفس و بنابراین، آغاز تربیت را هنگامی می‌داند که قوه خیال شکل می‌گیرد و سپس به میزان سیر تجردی، نفس از مراتب مختلفی ممکن است، برخوردار شود.

در این دیدگاه، هدف تربیت معنوی آن است که این سیر، جهت‌گیری فطری آغازین خود را تا پایان راه حفظ و تقویت نماید. در این راستا، از آنجا که نقش تربیتی عمل در دیدگاه علامه طباطبایی بسیار بارز است و از طرفی وی عمل را دارای مبانی شناختی و گرایشی می‌داند، می‌توان برای تربیت معنوی، اهداف شناختی و گرایشی را مورد بررسی قرار داد. در کنار این دو، هدف فرایندی عمل را نیز عنوان کردیم. منظور از فرایند عمل آن است که افزون بر توجه به میل و معرفت زیرساز عمل، لازم است در طی انجام و تحقق یک عمل صورت‌بندی‌ها و تدارکات لازم نیز به گونه‌ای باشد که زمینه‌ساز اثرگذاری عمل به نحو مطلوب باشد. برای تحقق این اهداف نیازمند به کارگیری اصول و روش‌های متناسب و کارآمد هستیم. در این مقاله از الگوی قیاسی فرانکنا برای استخراج گزاره‌های ناظر بر اصل و روش استفاده شد. واضح است که این اصول و روش‌ها محدود به آنچه در این پژوهش مطرح شده نیستند و آرای علامه طباطبایی منبع قابل توجهی برای تعمق و کاوش در این زمینه است. همچنین برخی از اصول و روش‌های ارائه شده که با مقتضیات تربیت رسمی و رسالت معلم سازگار هستند، می‌توانند مورد دقت‌نظرهای بعدی پژوهشگران قرار گیرند. به طور مثال: اصل عدم تشبیه خدا به سایر موجودات و یا اصل ارتقاء معرفت متناسب با ظرفیت فهم فراگیرنده.

منابع

- قرآن کریم، (۱۳۸۰)، ترجمه مهدی الهی قمشه‌ای، قم: انتشارات فاطمه الزهرا.
- نهج البلاغه، (۱۳۸۵)، ترجمه محمد دشتی، بوشهر: مؤسسه انتشاراتی موعود اسلام.
- باقری، خسرو، (۱۳۸۲ الف)، نگاه‌های دوباره به تربیت اسلامی، ج ۱، چ ۸، تهران: انتشارات مدرسه.
- باقری، خسرو، (۱۳۷۷)، مبانی شیوه‌های تربیت اخلاقی، تهران: انتشارات سازمان تبلیغات اسلامی.
- باقری، خسرو، (۱۳۸۲ ب)، هویت علم دینی، تهران: وزارت ارشاد اسلامی، سازمان چاپ و انتشارات.
- باقری، خسرو، (۱۳۸۷)، درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، ج ۱، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- راغب اصفهانی، (۱۳۶۲)، المفردات فی غریب القرآن، نشر المکتبه الرضویه.
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۸۱ الف)، رسائل توحیدی، ترجمه علی شیروانی، تهران: انتشارات الزهرا.
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۷۴)، تفسیر المیزان، ۲۰ ج، ترجمه سید محمد باقر موسوی همدانی، قم: دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه.
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۸۱ ب)، طریق عرفان (ترجمه و شرح رساله الولایه)، قم: ترجمه صادق حسن زاده، نشر بخشایش.
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۸۲)، شیعه، مذاکرات و مکاتبات پرفسور هانری کرین با علامه سید محمد حسین طباطبایی، تهیه و تنظیم علی احمدی میانجی؛ هادی خسرو شاهی، تهران: مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران.
- میلر، جان پی (۱۳۸۰)، آموزش و پرورش و روح، ترجمه نادر قلی قورچیان، تهران: نشر فراشناختی اندیشه.

Carr, David, (1995), *Towards a Distinctive Conception of Spiritual Education*, Oxford Review of Education, Vol. 21, No. 1, pp. 83-98

Duff, Lois(2003), *Spiritual Development and Education: a Contemplative View*, International Journal of Children's Spirituality, Vol. 8, No.3,PP. 227-237

Hand, Michael, (2003), *the Meaning of Spiritual Education*, Oxford Review of Education: Vol. 29, No .3

تبیین مبانی انسان‌شناختی اخلاق جنسی از دیدگاه اسلام

محمد شریف طاهرپور*
دکتر محمدرضا شرفی**
دکتر خسرو باقری***
دکتر جهانگیر مسعودی****

چکیده

هدف این پژوهش تبیین مبانی انسان‌شناختی اخلاق جنسی در اسلام، با روش توصیفی-تحلیلی است. از دیدگاه اسلام، انسان دارای غریزه صرف و حیوانی کامجو نیست تا همه چیز او را به کامجویی از غریزه جنسی و آزادی در ارضای آن فروبکاهیم، بلکه انسان در کنار غریزه جنسی که وجه مشترک انسان و حیوان است، از فطرت نیز برخوردار است. بنابراین، در انسان‌شناسی اسلامی، انسان دارای سه روح نباتی، حیوانی و فطری است. بر این اساس، مبانی انسان‌شناختی مؤثر در اخلاق جنسی عبارتند از: غریزه جنسی، فطرت الهی، کرامت، اندیشه‌ورزی، اصالت روح، قابلیت تکامل نفس، اختیار و انتخاب آگاهانه، حب ذات، چندساختی بودن انسان، هویت جمعی و ضعف. به این ترتیب، اخلاق جنسی نیز ریشه در روح فطری و انسانی انسان دارد و به تبع همین فطرت است که ما می‌توانیم از اصول و ارزش‌های اخلاقی همچون سرکوب نکردن غریزه جنسی، اعتدال، شکوفایی فطرت الهی، حفظ کرامت ذاتی انسان، حفظ کرامت انسانی زنان، عمل به فرامین الهی، مصونیت اخلاقی، کسب بینش صحیح، رعایت اعتدال، تکامل روحی و روانی، اصالت روابط عاطفی، ارتقای معنویت، رفتار جنسی مسئولانه، تدرج و تمکن، ازدواج آزادانه و آگاهانه، دگرخواهی، محبت، رشد متوازن و متعادل، تحکیم هویت جمعی، کنترل رفتار جنسی، به رسمیت شناختن هویت فردی، تخفیف حکم، مدارا و مسامحت صحبت کنیم.

واژه‌های کلیدی: مبانی انسان‌شناختی، اصول، اخلاق جنسی

Email: m.s.taherpour@gmail.com
Email: msharafi@ut.ac.ir
Email: khbagheri@ut.ac.ir
Email: masoudi-g @ferdowsi.um.ac.ir

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد
** عضو هیئت علمی دانشگاه تهران
*** عضو هیئت علمی دانشگاه تهران
**** عضو هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد
تاریخ دریافت: ۱۳۹۱/۵/۱۸ تاریخ تأیید: ۱۳۹۲/۲/۱۰

مقدمه

غریزه جنسی از غرایز بسیار مهم در وجود آدمی است و نقش مهمی در شکل‌گیری شخصیت انسان دارد. با توجه به نیرومندی این غریزه و نابهنجاری‌های مرتبط با آن، همچون دگرآزاری،^۱ آزار دوستی،^۲ خودنمایی^۳ و چشم‌چرانی^۴ (جونز ارنست، ۱۳۴۲، ص ۲۱۵)، در اثر آزادی و تحریکات بیش از حد و همچنین محرومیت‌ها و محدودیت‌های بیش از حد آن نتایجی مانند سست شدن بنیان خانواده، از بین رفتن نیروهای اجتماعی، تجاوزات جنسی و عدم امنیت برای کودکان، زنان و دختران و از بین رفتن کرامت و منزلت انسانی افراد جامعه به ویژه زنان پدید می‌آید. از این‌رو، در این مقاله بر آن شدیم که از دیدگاه اسلام به بررسی این مسئله بپردازیم. در واقع مسائلی که در اینجا مطرح می‌شوند عبارتند از اینکه: اسلام چه تصویری از انسان و غریزه جنسی ارائه می‌کند؟ مبانی انسان‌شناختی اسلام چه تأثیری بر اخلاق جنسی می‌گذارند؟ آیا بر غریزه جنسی از دیدگاه اسلام نیز اخلاقی مترتب است؟ اسلام با این امر چگونه برخورد می‌کند؟ و چه راه‌حلهایی ارائه می‌کند؟

اخلاق جنسی «قسمتی از اخلاق به معنای عام است که شامل آن عده از عادات و ملکات و روش‌های بشری است که با غریزه جنسی بستگی دارد» (مطهری، ۱۳۷۷، ج ۱۹، ص ۶۳۳). این بخش از اخلاق، به خاطر شور و التهاب و نیرومندی غریزه جنسی، همواره یکی از مهم‌ترین بخش‌های اخلاق به شمار رفته است. ویل دورانت در این باره می‌گوید: «سر و سامان بخشیدن به روابط جنسی همیشه مهم‌ترین وظیفه اخلاق به شمار می‌رفته است؛ زیرا غریزه تولید مثل نه تنها در حین ازدواج بلکه قبل و بعد از آن نیز مشکلاتی فراهم می‌آورد و در نتیجه شدت و حدت همین غریزه و نافرمان بودن آن نسبت به قانون و انحرافات که از جاده طبیعی پیدا می‌کند، بی‌نظمی و اغتشاش در سازمان‌های اجتماعی تولید می‌شود» (همان، ص ۶۳۳-۶۳۴). با توجه به این امر، دین اسلام تلاش کرده است با به رسمیت شناختن غریزه جنسی، و مبتنی کردن آموزه‌های اخلاق جنسی بر روح فطری و انسانی انسان، به این غریزه به نحوی معتدل سر و سامان ببخشد که نه آن را حذف و محو کند و نه آزاد بگذارد و به تحریک آن دامن بزند.

1. Sadism
2. Masochism
3. Exhibitionism
4. Inspections

اما حاکم شدن موج آزادی جنسی، ریشه در نوع نگاه به انسان دارد. اگر انسان را صرفاً موجودی احساسی، عاطفی، هیجانی و تحت تأثیر تمایلات فردی و عشق جنسی تعریف کنیم، مثل این است که ماهیت او را صرفاً به نفس اماره فرو بکاهیم. در این حالت، دوام و بقای زندگی به نفس اماره یا همان عشق پرشور جنسی وابسته می‌شود که از صلاحیت و شایستگی عقلی فارغ است. همان چیزی که انگلس^۱ بعد از الغای مالکیت خصوصی و انحلال کانون خانواده که مبتنی بر مالکیت خصوصی است به آن دعوت می‌کند. بر این اساس، دوام ازدواج صرفاً وابسته به تمایلات فردی و عشق جنسی است. انگلس در این باره بیان می‌دارد: «دوام میل عشق جنسی فردی، بر حسب فرد، به خصوص در میان مردان، بسیار متفاوت است؛ قطع مسلم علاقه، با جانشینی آن با یک عشق پرشور جدید، جدایی را هم برای طرفین و هم برای جامعه امری مبارک می‌سازد» (انگلس، ۱۳۵۷، ص ۱۱۷).

این نوع نگاه غریزی و کام‌جویانه نسبت به انسان، مختص به انگلس نیست بلکه فروید^۲ نیز چنین نگاهی دارد و در این رابطه می‌گوید: «انسان حیوانی است کام‌جو، همواره می‌کوشد تا کام‌های خود را به نحوی از انحاء خرسند سازد. همواره در پی ارضای میل و گرفتن کام است. کامجویی و اطفای شهوت نیاز بزرگ انسان‌ها است» (آریان‌پور، ۱۳۵۷، ص ۹۲). بر این اساس، صحبت کردن از خویش‌تن‌داری و عفاف و غیرت به عنوان ارزش‌هایی فطری و انسانی جایی نخواهد داشت. همچنان که راسل^۴ ضمن تأکید بر آزادی جنسی و اینکه تنها چیزی که آزادی را محدود می‌کند، آزادی دیگران است و بنابراین، زن و شوهر باید آزادی یکدیگر را رعایت کنند، بیان می‌دارد: «در سیستمی که من پیشنهاد می‌کنم مرد در حقیقت آزاد است، آزاد از محصور بودن امور جنسی وی در قلمرو زناشویی، ولی در مقابل وظیفه دارد احساس حسادت خود را کنترل کند» (راسل، ۱۳۵۲، ص ۲۷۸ - ۲۷۹). به این ترتیب، مرد نیز همان آزادی را که در حیطة زناشویی برای خود قائل است، برای همسر خود نیز باید قائل باشد و به همین دلیل باید حسادت خود را کنترل کند.

لازم به ذکر است که پژوهش حاضر از نوع بنیادی و کاربردی است. بنیادی از آن لحاظ که به استخراج و کشف مبانی انسان‌شناختی اخلاق جنسی می‌پردازد و کاربردی

1. Friedrich Engels

3. Sigmund Freud

4. Bertrand Russell

از آن لحاظ که با توجه به این مبانی، اصول و بایدهایی را در حیطة اخلاق جنسی مطرح می‌کند. برای این کار، ابتدا مبانی انسان‌شناختی اسلامی از متون دینی به ویژه قرآن کریم استخراج شد و سپس تأثیر این مبانی بر اخلاق جنسی بررسی و تجزیه و تحلیل شد.

پیشینه

بر اساس مطالعه‌ای که در بررسی پیشینه انجام شده است، سه رویکرد اصلی درباره اخلاق جنسی وجود دارد که عبارتند از:

الف) رویکرد مبتنی بر رهبانیت: اخلاق جنسی مبتنی بر رهبانیت ریشه در برخی آیین‌ها و مکاتب در اعصار گذشته دارد؛ از جمله می‌توان به آیین برهمنی^۱ (۸ تا ۹ ق.م)، آیین جینی^۲ (۶ ق.م) و آیین بودایی^۳ (۶ ق.م) در هند، آیین تائوئیسم^۴ (۵۱۷-۵۷۰ ق.م) چین، آیین مانی^۵ (۲۴۰ م) در ایران باستان، کلیون^۶ (۴۴۴ - ۶۰۰ ق.م) در یونان باستان، اسین^۷ (۲ ق.م) در میان یهودیان و مسیحیت در میان پیروان مسیح، اشاره کرد (قاسمی، ۱۳۷۳، ص ۲۶-۴۳). مبنای همه این آیین‌ها در اخلاق جنسی مبتنی بر پلیدی غریزه جنسی، ریاضت‌طلبی و رهبانیت، دوری از ازدواج و تشکیل خانواده، طرد تمتعات، لذایذ دنیوی و تحریم آگاهی‌های جنسی است. علت گرایش به رهبانیت، در تمایل بشر برای وصول به حقیقت، آمیخته بودن لذات مادی به پاره‌ای از رنج‌های معنوی، محرومیت و شکست در موفقیت‌های مادی به‌ویژه شکست در عشق، افراط در خوشگذرانی و کامجویی ریشه دارد (مطهری، ج ۱۹، ص ۳۹۸-۳۹۹).

ب) رویکرد لیبرال: رویکرد لیبرال به اخلاق جنسی، واکنشی در مقابل اخلاق جنسی مسیحی است. اصول اخلاق جنسی مسیحی عبارتند از: ۱. مجرد خوب است و باید با آن سازگار شد؛ ۲. به منظور خودداری از زنا، ازدواج مجاز است، ولی ازدواج کار تأسف‌برانگیزی است؛ ۳. ازدواج مانع رستگاری و نجات است و بر خلاف رضایت و خشنودی خداوند است (ریضوی،^۸ ۱۹۹۴). اخلاق جنسی مسیحی به علت مخالفت با

1. Brahmanism
2. Jainism
3. Buddhism
4. Taoism
5. Many
6. Cynicism
7. Essene
8. Muhammad Rizvi

طبیعی‌ترین نیاز انسان رو به افول و نابودی رفت و در نهایت بعد از دو جنگ جهانی، اخلاق جنسی در غرب دچار تحول و دگرگونی اساسی شد که با عنوان «انقلاب جنسی»^۱ توصیف می‌شود. بر این اساس، غرب تلاش کرد اخلاق جنسی لیبرال^۲ را پایه‌ریزی کند که به عنوان اخلاق جنسی جدید^۳ شناخته شده است. از بنیان و متفکران متفکران این اخلاق جنسی می‌توان از مارکس^۴ (۱۸۱۸-۱۸۸۳)، انگلس (۱۸۲۰-۱۸۹۵) فروید (۱۸۵۶-۱۹۳۹) و راسل (۱۸۷۲-۱۹۷۰) نام برد. مبنای فکری این متفکران در اخلاق جنسی مبتنی بر مخالفت با رهبانیت، به رسمیت شناختن نیاز جنسی به عنوان یک نیاز طبیعی و به رسمیت شناختن آموزش جنسی است (راسل، ۱۳۵۲، ص ۱۳۸). البته اسلام، این مبانی را نیز به رسمیت می‌شناسد، اما در عین حال، ماهیت انسان را به غریزه حیوانی صرف، عشق پرشور جنسی، حیوانی کامجو و لذت‌طلب فرو نمی‌کاهد و آزادی انسان را صرفاً محدود به آزادی دیگران نمی‌کند، بلکه ارزش‌های فطری و الهی نیز آزادی انسان را محدود می‌کند.

ج) رویکرد اسلامی: امروزه غرب بعد از رویکرد اخلاق مسیحی که مبتنی بر رهبانیت و رویکرد لیبرال که مبتنی بر آزادی جنسی است، متوجه شده است که رابطه جنسی آزاد منجر به عدم ثبات ازدواج و از بین رفتن کانون خانواده می‌شود، بنابراین، به نوعی خواهان اخلاق جنسی مسئولانه است. اخلاق جنسی مسئولانه، امری است که در اسلام بیشتر قابل تحقق و پیگیری است؛ زیرا اسلام نسبت به اخلاق جنسی رویکردی اعتدالی، عبادی و مسئولانه دارد. این رویکرد در آراء متفکرانی همچون ابن‌سینا (۳۷۰-۴۲۸ ق)، غزالی (۴۵۰-۵۰۵ ق)، ملا احمد نراقی (۱۱۸۵-۱۲۴۵ ق)، و مطهری (۱۲۹۸-۱۳۵۸) مشهود است.

برای نمونه، مطهری به نقد و بررسی رویکرد رهبانیت و رویکرد آزادی روابط جنسی و بیان موضع‌گیری اسلام در برابر آنها می‌پردازد. در مقابل رویکرد رهبانیت که مبتنی بر پلیدی غریزه جنسی است، منطق اسلام را بیان می‌کند که مبتنی بر عدم پلیدی غریزه جنسی و ارضای مشروع آن در چارچوب خانواده است. بعد از این به نقد مبانی رویکرد آزادی روابط جنسی می‌پردازد که به نظر ایشان عبارتند از:

1. Sexual revolution
2. Liberal sexual morality
3. New sexual morality
4. Karl Marx

۱. آزادی در روابط زناشویی: که مبتنی بر این عقیده است که آزادی را جز آزادی نمی‌تواند محدود کند. مطهری در نقد این مطلب بیان می‌کند که علاوه بر آزادی‌ها و حقوق دیگران، ارزش‌های عالی انسانی، اخلاقی و مصالح خود فرد نیز می‌تواند آزادی او را محدود کند.

۲. پرورش همه استعدادهای درونی: که مبتنی بر این عقیده است که شکوفایی استعدادهای فطری و طبیعی باعث نشاط، شادکامی، تعادل روحی و روانی فرد می‌شود، اما جلوگیری و تحت فشار قرار دادن آنها موجب هزاران ناراحتی می‌گردد. مطهری در نقد این مطلب بیان می‌کند که اسلام با رشد طبیعی استعدادها مخالف نیست، بلکه با آشفتنگی، بی‌نظمی و به اختلال کشاندن استعدادهای طبیعی انسان مخالف است.

۳. عدم محدودیت غریزه جنسی: مبتنی بر این ایده است که غریزه جنسی در اثر منع و محدودیت، شعله‌ورتر می‌شود و در اثر ارضاء و اشباع، فروکش می‌کند. بنابراین، برای انصراف بشر از توجه دائم به امور جنسی و جلوگیری از عوارض ناشی از آن، راه صحیح این است که هر گونه قید و ممنوعیتی را از جلوی پایش برداریم. مطهری در مقابل، به بیان این مطلب می‌پردازد که همچنان که محرومیت باعث ایجاد عقده‌های روانی می‌شود، آزادی بیش از اندازه نیز باعث اختلالات روانی و انحرافات جنسی می‌شود و با غرایز و تمایلات خود باید به مانند یک حکومت عادل و دموکرات برخورد کرد (مطهری، ۱۳۷۷، ج ۱۹، ص ۶۴۴-۶۵۱).

بعضی از متفکران خارجی از جمله علی اوصاف بیان می‌دارند اگر چه جنسیت و عمل جنسی همان چیزی است که در شرق، غرب، شمال و جنوب عالم است؛ اما بر طبق ساختار فرهنگی و اجتماعی غرب، روابط آزاد قبل از ازدواج و ... مناسب و اخلاقی است و در اسلام نیز بر طبق ادراک اجتماعی، ساختار فرهنگی و سایر فاکتورها، موارد مذکور در فرهنگ غرب، امری غیر اخلاقی و ناشایست است (اوصاف، ۲۰۰۱). محمد ریضوی بیان می‌دارد که یکی از مشکلات امروزی، فاصله افتادن بین سن بلوغ و ازدواج است که علت آن مشکلات مادی است. راه حل مشکل این است که والدین یا مؤسسات اسلامی، جوانان را برای ازدواج تا رسیدن به استقلال مالی حمایت کنند (ریضوی، ۱۹۹۴).

بررسی پیشینه

بر اساس آنچه در بررسی پیشینه مشخص شد، مطالعات صورت گرفته بیشتر ناظر بر نظر اسلام درباره غریزه جنسی، رعایت ارزش‌های الهی و نقد اخلاق جنسی کهن و

مدرن در غرب است و نه بررسی مبانی انسان‌شناختی و سپس بررسی تأثیر این مبانی در اخلاق جنسی.

تعریف مفاهیم

اخلاق جنسی^۱

اخلاق جنسی «قسمتی از اخلاق به معنی عام است که شامل آن عده از عادات و ملکات و روش‌های بشری است که با گریزه جنسی بستگی دارد» (مطهری، ۱۳۷۷، ج ۱۹، ص ۶۳۳). همچنین اخلاق جنسی «قواعد و هنجارهای تعیین‌کننده رفتار جنسی مورد پذیرش جامعه در زمان معین است، عدم رعایت این قواعد، غیر اخلاقی و یا حتی نابهنجار تلقی می‌شود» (فرمهبینی فراهانی، ۱۳۷۸، ص ۵۶۷).

بنابراین، اخلاق جنسی اسلامی مبین حدود روابط بین جنس مخالف در عرصه‌های اجتماعی، فرهنگی، خانوادگی و دیگر روابط رسمی و غیررسمی منبث از مبانی نظری و عقلانی انسان‌شناختی اسلامی است.

مبانی انسان‌شناختی^۲

مبانی ناظر بر «مجموعه قانونمندی‌های شناخته‌شده در علوم نظری چون روان‌شناسی و جامعه‌شناسی است که تعلیم و تربیت به آنها تکیه دارد» (باقری، ۱۳۸۱، ص ۶۴). همچنین مبانی ناظر بر «اوصاف وجودی انسان، جهان و آفریدگار انسان و جهان هستند که از متون اسلام استخراج و به یکی از دو شکل بسیط، یعنی مفاهیم، یا مرکب، یعنی گزاره‌های اخباری یا توصیفی بیان می‌شوند و شالوده استخراج و تدوین اهداف، اصول، برنامه‌ها و روش‌ها به شمار می‌آیند» (بهشتی، ۱۳۸۹، ص ۲۹-۳۰).

با توجه به آنچه بیان شد منظور از مبانی، مفاهیم یا گزاره‌های توصیفی است که بیان‌کننده دیدگاه اسلام در مورد انسان است که این ویژگی‌های انسان‌شناسانه بر اخلاق جنسی تأثیر گذارند.

اصول

بهشتی در تعریف اصول بیان می‌دارد: «اصول از دیدگاه اسلام مفاهیم یا گزاره‌های کلی انشایی یا بایدمحور مستخرج از متون اسلامی که معیار و راهنما و حاوی روش‌های تربیتی‌اند» (همان، ص ۳۵).

1. Sexual morality
2. Anthropology

با توجه به آنچه بیان شد، مقصود از اصول، گزاره‌های تجویزی باید محوری است که از مبانی انسان‌شناختی استنتاج می‌شود و معیار عمل است و تحقق این اصول در گرو قبول مبانی انسان‌شناختی اسلام است که ناظر بر واقعیت انسان است.

مبانی انسان‌شناسی اسلامی و تأثیر آن در اصول اخلاق جنسی

با توجه به مبانی نظری و عقلانی انسان‌شناسانه‌ای که از متون دینی، به ویژه قرآن کریم، استخراج شده است، به تبیین تأثیر این مبانی در اصول اخلاق جنسی می‌پردازیم که عبارتند از:

۱. غریزه جنسی

اسلام غریزه جنسی را به عنوان یکی از نیازهای انسان به رسمیت می‌شناسد و آن را «موهبتی الهی و امری طبیعی و فطری می‌داند و علاقه و تمایل باطنی زن و مرد به یکدیگر را امری پسندیده و نیکو می‌داند که هیچ زشتی و پلیدی ندارد» (بهشتی، ۱۳۸۵، ص ۹۳). این امر به خاطر این است که میان دستورات الهی و سرشت انسان نوعی هم‌آوایی، هماهنگی و توازن وجود دارد و اسلام یکایک قواعد خود را بر فطرت و سرشت تغییرناپذیر انسان بنا کرده است؛ بنابراین، هر نوع اخلاق جنسی که در صدد سرکوبی و تقبیح این گونه تمایلات در وجود آدمی باشد، بی‌تردید از نظر اسلام مطرود و مذموم خواهد بود. زیرا خداوند متعال در بسیاری از آیات قرآن انسان‌ها را به بهره‌گیری از لذت‌های مادی و نعمت‌های الهی دعوت نموده است. «و در آنچه خدا به تو داده، سرای آخرت را بطلب و بهره‌ات را از دنیا فراموش مکن» (قصص، ۷۷).

تأثیر پذیرش غریزه جنسی در اخلاق جنسی

عدم سرکوبی غریزه جنسی: پذیرش غریزه جنسی به عنوان یک نیاز انسانی، منجر به عدم پذیرش سرکوبی غریزه جنسی می‌شود. سرکوبی غریزه جنسی مبتنی بر نادیده گرفتن این غریزه و مبارزه با آن است که خود این مبارزه به دلایل غیر معقول، همچون رسیدن به سعادت حقیقی، شناخت حقیقت، رهایی از رنج و عذاب در اخلاق جنسی کهن انجام می‌شده است.

اعتدال: پذیرش غریزه جنسی به عنوان یک نیاز انسانی که باید در سطحی اخلاقی و انسانی ارضاء شود، اخلاق جنسی معتدلی را پایه‌ریزی خواهد کرد. بر اساس رویکرد اعتدالی، ما غریزه جنسی را طرد نمی‌کنیم، ولی می‌کوشیم آن را تشدید نکنیم و به آن پر

و بال ندهیم. امام محمد غزالی در این باره می‌گوید: «بدان که اندر شهوت نیز افراط هست و تفریط و میانه؛ افراط آن بود که چنان شود از فواحش و کارهای زشت شرم نداشته باشد و همه چیز خود را برای آن بدهد و چون انسان به این حد رسید راه مقابله با آن روزه گرفتن است و اگر باز هم تمایل به انجام این کار داشت باید ازدواج کند و تفریط آن است که شهوت به کلی در کسی بروز نکند و این نقصان و ضعف را می‌رساند و اعتدال آن است که شهوت در کسی باشد، ولی اجازه طغیان نداشته باشد و تحت فرمان عقل باشد» (غزالی، ۱۳۶۱، ج ۲، ص ۶۳).

۲. انسان مفطور به فطرت الهی

مفطور بودن به فطرت الهی، از یک جهت، به این معنا است که در انسان گرایش و معرفتی درونی نسبت به خداوند وجود دارد. در این باره، در آیه ۳۰ سوره روم به ماهیت فطرت الهی انسان اشاره شده: «تو ای رسول با پیروانت مستقیم روی به جانب آیین پاک اسلام آور و پیوسته از طریق دین خدا که فطرت خلق را آفریده پیروی کن». بنابراین، انسان بی‌رنگ نیست و رنگ ربوبی دارد و رنگین جانش از پرتوی ربوبی رنگین است. به دلیل عمق نفوذ معرفت و میل ربوبی در انسان فرار از خدا فرار از خود است و حرکت به سوی خدا حرکت به سوی خویشتن حقیقی خود است (باقری، ۱۳۸۱، ص ۱۵). همچنان که در سوره بقره آیه ۱۳۸ آمده است: «رنگ‌آمیزی خدا راست که به ما رنگ ایمان و سیرت توحید بخشید و هیچ رنگی بهتر از ایمان به خدا نیست و ما بی‌شائبه او را پرستش می‌کنیم».

از سوی دیگر، فطرت ناظر بر ویژگی‌هایی است که بذر آنها در سرشت انسان وجود دارد. علامه طباطبایی در این باره می‌فرماید: «انسان نیز مانند سایر انواع مخلوقات مفطور به فطرتی است که او را به سوی تکمیل نواقص و رفع حوائجش هدایت نموده و به آنچه که نافع برای اوست و به آنچه که برایش ضرر دارد ملهم کرده.^۱ پس انسان دارای فطرتی خاص به خود است که او را به سنت خاص زندگی و راه معینی که منتهی به هدف و غایتی خاص می‌شود هدایت می‌کند، راهی که جز آن راه را نمی‌تواند پیش گیرد» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۶، ص ۲۶۸). بنابراین، فضایل اخلاقی و سایر مبانی انسان‌شناختی که در این مقاله به تفکیک بررسی شده است، ریشه

۱. و قسم به نفس و آنکه او را نیکو بیافرید و به او شر و خیر را الهام کرد (سوره شمس، آیه ۷ و ۸).

در فطرت انسان دارند؛ زیرا فطرت ناظر بر «گونه خاصی از آفرینش است که خداوند در بدو خلقت به انسان‌ها داده، یعنی یک سلسله ویژگی‌های خاصی که انسان‌ها از همان ابتدای خلقت آن را دارند» (علمی، ۱۳۸۲، ص ۶۸).

تأثیر مفطور به فطرت الهی بودن انسان در اخلاق جنسی

شکوفایی فطرت الهی: اگر انسان نسبت به این امر آگاهی داشته باشد که میلی ربوبی در وجود او هست، انرژی روانی خود را به طور نامعقول صرف امور جنسی و کامیابی آن نخواهد کرد و تمایلات جنسی هسته محوری و طرحواره زیربنایی شخصیت او را پی‌ریزی نخواهد کرد که هدایت جنبه‌های دیگر او را به دست بگیرد؛ بلکه فرد به گونه‌ای به میل جنسی خود پاسخ خواهد داد که موجب خفتگی، استحاله و تغییر میل ربوبی و گرایش‌های متعالی انسان نشود.

۳. انسان موجودی است دارای کرامت

انسان دارای دو نوع کرامت است که عبارتند از:

الف) کرامت ذاتی: کرامتی است که از ناحیه خداوند نصیب انسان شده و ربطی به اراده و اختیار انسان ندارد و همه انسان‌ها از آن برخوردارند و از این ناحیه کسی بر دیگری برتری ندارد؛ همچنان که خداوند می‌فرماید: «ما آدمیزادگان را گرامی داشتیم» (اسرا، ۷۰).

تأثیر کرامت ذاتی در اخلاق جنسی

حفظ کرامت ذاتی انسان: انسان به صرف انسان بودن کریم است و اخلاق جنسی آدمی نیز نباید موجب خدشه‌دار شدن کرامت ذاتی انسان شود؛ یعنی پاسخگویی به غریزه جنسی به هر طریقی و به هر شیوه‌ای که در تعارض با کرامت ذاتی انسان باشد، روا نیست.

حفظ کرامت انسانی زنان: کرامت ذاتی در رابطه بین زوجین به‌ویژه رفتار مردان با زنان مؤثر است، زنانی که در طول تاریخ نظام مردسالارانه به نحوی تحقیر شده‌اند و شخصیت انسانی آنها نادیده گرفته شده است. در دنیای مدرن نیز گرچه گرایش‌های فمینیستی مدعی احقاق حقوق زنان و تلاش برای از بین بردن تبعیضات اجتماعی و سیاسی آنان بوده‌اند، اما در این میان بعضی از آنها زن بودن زن و تفاوت‌های بین دو جنس را به فراموشی سپرده‌اند. در تقابل با چنین دیدگاهی، در اخلاق جنسی اسلامی، هم به شخصیت انسانی زن توجه شده است و هم به زن بودن زن و تفاوت‌های

طبیعی‌ای که با جنس مخالف دارد. بر این اساس، مردان و زنان از سلطه‌گری و سلطه‌پذیری منع می‌شوند، همچنان که در آیه ۲۷۹ سوره بقره آمده است: «نه ستم می‌کنید و نه بر شما ستم وارد می‌شود». زیرا لازمه سلطه‌گری و سلطه‌پذیری انحراف از کرامت ذاتی از طریق شستشوی مغزی، تحمیق شعور و قدرت فکری افراد، القای ارزش‌های دروغین و شکستن حدود الهی است.

ب) کرامت اکتسابی: این کرامت برآیند تلاش و کوشش انسان در جهت قرب الهی و حاصل ایمان و عمل صالح است. در این حیطة نه همه انسان‌ها برتر از دیگر موجوداتند و نه همه آنها فروتر یا مساوی با دیگر موجودات هستند. اگر انسان از عقل و اندیشه خود استفاده نکند، در مسیر الهی گام بر ندارد و تنها در بعد مادی حیوانی و جسمانی خود پیش رود، فروتر از بسیاری از موجودات است؛ همچنان که در آیه ۵ سوره تین آمده است: «پس انسان را به پست‌ترین پست‌ها برگردانیم». اما اگر انسان در مسیر الهی گام بردارد و به مقام ولایت تکوینی و خلافت الهی برسد از همه موجودات برتر خواهد بود.

تأثیر کرامت اکتسابی در اخلاق جنسی

افزایش رضایت زناشویی: کسب فضایل اخلاقی و آراسته شدن به ویژگی‌های روحی و روانی مثبت، همچون احترام به احساسات یکدیگر و گوش سپردن دقیق و آگاهانه به آنها و ...، به ویژه بعد از زمانی که جذابیت‌های ظاهری و جنسی در زندگی مشترک فروکش کرده و وزن واقعی خود را پیدا کردند، جایگاهی کلیدی در زندگی مشترک و به دنبال آن افزایش رضایت زناشویی خواهند داشت.

عمل به فرامین الهی: لازمه به دست آوردن کرامت، عمل به فرامین الهی، پرهیز از ارضای غریزه جنسی خارج از محدوده شرع، فراهم کردن زمینه‌های عزت نفس و عزیز داشتن انسان است. از سوی دیگر، با توجه به اینکه غریزه جنسی از جمله غرایزی است که در اثر طغیان و سرکشی، حصار تقوا و خویش‌داری را در می‌نوردد، پایه‌های آن را سست و لرزان می‌کند و کرامت انسانی را زایل می‌کند، باید زمینه‌های ارضای صحیح و مشروع این غریزه را مهیا کرد تا کرامت و عزت انسانی افراد حفظ شود.

مصونیت اخلاقی: یکی از راه‌هایی که انسان با آن می‌تواند از آلوده شدن به گناه مصون بماند، توجه به کرامت خود است. مسلماً هر کس برای خود شخصیتی قائل است و حاضر نیست به سادگی آن را از دست بدهد. دریافت این مسئله موجب

می‌شود انسان بدون تفکر دست به کاری نزنند و اگر پیشامدی به شخصیت او آسیب رساند در صدد جبران برآید. از آیات قرآن و روایات این گونه استنباط می‌شود که اگر آدمی در درون خویشتن احساس کرامت کرد و آن را باور نمود، نوعی مصونیت اخلاقی در برابر معاصی خواهد یافت. در این باره می‌توان به آیه ۲۳ سوره یوسف اشاره کرد: «یوسف گفت پناه می‌برم به خدا، او صاحب نعمت من است؛ مقام مرا گرامی داشته است». در اینجا حضرت یوسف با بازگشت به کرامت ذاتی خود و منبع آن کرامت، خود را از افتادن در دام گناه حفظ کرد.

۴. اندیشه‌ورزی

با توجه به اینکه آدمی همواره در حال شدن است، نیازمند تفکری بی‌وقفه برای انتخاب و عمل است. اما در کلام الهی هدف از دعوت به تفکر این است که ما به جنبه ملکوتی و ربانی هستی پی‌ببریم، به اصل ربوبیت برسیم و در هر پدیده‌ای خدا را ببینیم، این ذات و جوهره عقلانیت و اندیشه‌ورزی است. بهشتی در اهمیت عقلانیت بیان می‌دارد: «عقل شالوده انسانیت و برترین و شریف‌ترین امتیاز و شرط اساسی دینداری، سرمایه کمال، فضیلت و شرافت انسان است» (بهشتی، ۱۳۸۶، ص ۵۴) و اینکه اهمیت عقل چنان است که امام علی (ع) آن را پایه دین می‌داند و دین را نتیجه عقل می‌خواند. افزون بر این، در حوزه اخلاق نیز، صفات و ملکات حسنه اخلاقی را از ثمره‌های عقل معرفی کرده و فرموده است: صدق، ثمره عقل است؛ مدارا با مردم، ثمره عقل است؛ چون عقل کامل شود، شهوت کاستی گیرد و نفرت از دنیا و کوبیدن هواهای نفس، ثمره عقل است (بهشتی، ۱۳۸۹، ص ۸۳).

تأثیر اندیشه‌ورزی در اخلاق جنسی

کسب بینش صحیح: برای کسب بینش صحیح و عملکرد مناسب در اخلاق جنسی، نیاز است که فرد خود را به تزکیه همراه با تعلیم و تعلیم همراه تزکیه آراسته کند؛ زیرا همراه نشدن تزکیه با تعلیم، ما را در تعصب و جمود غیر عاقلانه و عدم انعطاف‌پذیری و عدم درک شرایط و موقعیت‌ها می‌اندازد و همراه نبودن تعلیم با تزکیه ما را در خودمحوری و به مرحله عمل نرساندن آموخته‌ها می‌اندازد. بنابراین، تزکیه نفس باعث می‌شود که تأثیر هیجانات منفی، حب و بغض‌ها و ... در کسب بینش و معرفت صحیح کاهش یابد و فرد بدون احساس فشار، به ضبط و کنترل حرکت فکر خود برای شناخت درست بر اساس ادله کافی بپردازد.

رعایت اعتدال: همه اعمال، احساسات و حتی توانایی‌هایمان بر اساس اندیشه و تفکر شکل می‌گیرد. هرچه تفکر انسان متعالی‌تر و با فطرت کمال‌جوی او بیشتر منطبق باشد، سریع‌تر راه تکامل را می‌پیماید. با توجه به این که عقل سلیم انسان را به سوی رعایت اعتدال فرا می‌خواند، از این‌رو، می‌توان گفت عقل یکی از عوامل مؤثر در تعدیل خواهش‌های نفسانی و رام کردن غرایز بشری است. خلاصه آنکه عقل راهنمایی است که پیروی از آن مایه فلاح و رستگاری بشر است. همچنان که حضرت علی(ع) در این باره می‌فرماید: «بس است تو را (سود بردن) از عقل و خرد که راه‌های گمراهیت را از راه‌های رستگاریت به تو آشکار می‌سازد» (فیض الاسلام، ۱۳۷۷، ص ۱۲۸۴). همچنین، بیان می‌دارد: «العقل عدو لذته؛ عاقل دشمن لذت خود است»، زیرا غلبه لذت‌ها سبب ارتکاب مناهی گردد. «الجاهل عبد شهوته؛ نادان بنده خواهش خود است» و اطاعت آن کند هر چند خلاف شرع و عقل باشد (تمیمی آمدی، ۱۳۳۹، ص ۱۲۳). جان کلام این است که برای رسیدن به اعتدال، محتاج اندیشه و فکری عقیف، صادق و قابل اعتماد هستیم.

۵. اصالت نفس و روح انسان

انسان موجودی مرکب از نفس (روح) و بدن است و ویژگی‌های فراحیوانی انسان مانند آگاهی و تعقل، گرایش‌های اخلاقی و اراده آزاد که انسان را از سایر جانداران متمایز می‌سازد، مربوط به نفس انسان است و اصل و حقیقت پایدار انسان و قوام انسانیت انسان نفس است (مصباح، ۱۳۸۱، ص ۱۶۳). به طور کلی روح امری الهی، جاودانه، ساری و جاری در وجود انسان، در معرض فساد و صلاح است.

تأثیر اصالت روح در اخلاق جنسی

تکامل روحی و روانی: در نگاه دین، ارضای نیازهای فیزیولوژیک نفی نشده، بلکه مورد توصیه است؛ اما نکته اساسی، هدف واقع نشدن نیازهای فیزیولوژیک است؛ زیرا اسلام مخالف آن است که انسان یک شأن از شؤون خود را پررنگ کند و سایر شؤون خود را نادیده بگیرد، به همین دلیل بر ارضای نیازهای شؤون مختلف انسان در حد اعتدال تأکید می‌کند که پیامد این اعتدال، تکامل روحی و روانی است. دین در عین حال از اینکه این نیازها انسان را به فساد بکشند هشدار داده است و در این باره می‌توان به آیه ۶۶ سوره عنکبوت اشاره کرد: «(بگذار) آنچه را به آنها داده‌ایم انکار کنند و از لذات زودگذر زندگی بهره گیرند؛ اما به زودی خواهند فهمید». در این آیه خداوند

نسبت به افرادی که ارضای نیازهای اولیه را هدف خود قرار داده‌اند هشدار می‌دهد و بیان می‌دارد که آنان در سرای آخرت به این حقیقت خواهند رسید که حقیقت حیات را درک نکرده‌اند و راه را اشتباه رفته‌اند.

اصالت روابط عاطفی: غریزه جنسی در بعد روحی و روانی دارای خاصیت متعالی شدن است نه در بعد جسمی. همین باعث می‌شود غریزه جنسی از حالت صرف جنسی بالاتر رود و جنبه انسانی و الهی به خود گیرد. در این رابطه خداوند در آیه ۲۱ سوره روم، بر جنبه عاطفی و روحی-روانی تمایلات جنسی، وابستگی بین زوجین و نقش آن در سلامت روانی تأکید می‌کند: «و از نشانه‌های او اینکه همسرانی از جنس خودتان برای شما آفرید تا در کنار آنان آرامش یابید، و در میانتان مودت و رحمت قرار داد». آرامش خاطر، محبت و رحمت، تمایل به تکمیل یکدیگر و ارضای نیازهای جسمی و روحی یکدیگر در فرایند زندگی مشترک، امری است که باید از آن محافظت کرد و آن را پرورش داد.

ارتقای معنویت: معنویت که روح حاکم بر تفکر الهی است، ناظر بر تمام جنبه‌های وجودی انسان است نه یک جنبه خاص و رویش معنویت در درون انسان مبتنی بر شناخت خداوند، انتخاب او به عنوان رب خویش، امتناع ورزیدن از ربوبیت غیر و عمل به دستورات الهی است. با توجه به اینکه معنویت، روح کلی زندگی یک انسان موحد را تشکیل می‌دهد، در آیات ۱ تا ۱۱ سوره مؤمنون شأن جنسی انسان و رفتار درست مربوط به آن در کنار امور عبادی، معنوی و انجام دیگر دستورات دینی مطرح شده است و این موارد را در کنار هم به عنوان عامل رستگاری انسان مطرح کرده است که به بیان آن می‌پردازیم: «آنها که از لغو و بیهودگی روی گردانند و آنها که زکات را انجام می‌دهند و آنها که دامان خود را (از بی‌عفتی) حفظ می‌کنند؛ تنها آمیزش جنسی با همسران و کنیزانشان دارند که در بهره‌گیری از آنان ملامت نمی‌شوند و کسانی که غیر از این طریق را طلب کنند، تجاوزگرند!».

۶. قابلیت تکامل نفس

نفس انسان در سه حالت وجودی می‌تواند قرار بگیرد که عبارتند از: **الف) حالت اماره:**^۱ در این حالت هوای نفس انسان که در ابتدا مفهومی خنثی و فاقد ارزش مثبت و

۱. استناد و ارجاع به نفس اماره دارد که از مفهوم آیه شریفه «وَمَا أُبْرِيءُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ» (یوسف، ۵۳) اخذ شده است.

منفی است به سوی لذتی کشش پیدا می‌کند و برای میل به آن از شکستن حدود دینی و عقلی پروایی ندارد؛ **ب) حالت لوّامه:** انسان پس از عمل به خواست نفس اماره و فرو افتادن از تب و تاب، کژی‌ها و ناراستی‌های کار خود را در وجدان اخلاقی خویش می‌یابد و خود را به خاطر پیروی از نفس اماره سرزنش می‌کند؛ **ج) حالت طمأنینه:** این حالت زمانی به نفس دست می‌دهد که در آستان ربوبی است، غرق توجه به اوست و به ذکر و یاد او مشغول است. هر کدام از این مراتب نفس بیشتر محقق شود و تکرار شود، از حالت گذار به شکل پایدار درمی‌آید و ملکه شخصیت وجودی انسان می‌شود (باقری، ۱۳۸۱، ص ۱۳-۱۴).

تأثیر قابلیت تکامل نفس در اخلاق جنسی

رفتار جنسی مسئولانه: اخلاق جنسی یک فرد در حالتی که نفس او در مرتبه اماره است، اخلاقی غیر مسئولانه، خشونت‌آمیز، هنجارشکنانه و پرخطر است؛ اما اخلاق جنسی وی در گذر از نفس اماره به وسیله نفس لوّامه و رسیدن به نفس مطمئنه، اخلاقی، انسانی، طبیعی، الهی و مسئولانه است که سلامت جنسی اجتماع و خانواده را در بر دارد.

تدرج و تمکن: تدرج ناظر بر مرحله به مرحله پیش رفتن نفس انسان به سوی کمال یا سقوط است. تمکن ناظر بر توانایی نفس انسان در کسب مراحل کمال یا سقوط و جاگیر شدن صفات مثبت یا منفی در نفس انسان است. دلشاد تهرانی در این باره بیان می‌دارد: «تدرج به معنای اندک اندک و آهسته آهسته پیش رفتن و پایه پایه نزدیک شدن است و تمکن به معنای جاگیر شدن، پابرجا شدن و نیز توانایی و قادر شدن بر چیزی است. هیچ انسانی جز بر اساس تمکن و توانایی‌اش و جز با حرکتی تدریجی و مناسب به کمالات الهی دست نمی‌یابد، همچنان که عکس این مطلب نیز صادق است و هیچ انسانی یک مرتبه و دفعتاً تباه نمی‌شود» (دلشاد تهرانی، ۱۳۸۷، ص ۴۷). بر این اساس، فردی که از نفس اماره‌اش در امور جنسی پیروی می‌کند، به تدریج از مرتبه انسانیت به مرتبه حیوانیت تنزل پیدا می‌کند؛ زیرا «عمل، انسان را به شکل خودش در می‌آورد» (مطهری، ۱۳۷۷، ج ۱۳، ص ۶۶۱). حال اگر بخواهیم، این فردی را که به مرتبه حیوانیت تنزل کرده و ماهیت نفس حیوانی در او تحقق پیدا کرده است به مرتبه نفس مطمئنه برگردانیم، باید با توجه به توانایی‌های وجودی‌اش و ویژگی‌های شخصیتی‌اش از جمله ضعف یا قوت اراده‌اش، او را به تدریج، به مرحله نفس مطمئنه بالا ببریم تا به کمالات اخلاقی دست پیدا کند.

۷. اختیار و انتخاب آگاهانه نفس

یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های نفس انسان اختیار و انتخاب آگاهانه نفس است. در این زمینه، «مشیت الهی مبتنی بر این است که انسان مقهور و مجبور نباشد، بلکه مختار باشد و آرایش نیروهای مؤثر بر آدمی در آیات قرآن به نحوی ترسیم شده است که هیچ یک از آنها با انسان رابطه جبری و قهری ندارند» (باقری، ۱۳۸۱، ص ۲۲).

تأثیر اختیار و انتخاب آگاهانه نفس در اخلاق جنسی

ازدواج آزادانه و آگاهانه: ازدواج آزادانه و آگاهانه ازدواجی است که مبتنی بر تمایل و گرایش متقابل زوجین نسبت به یکدیگر، شناخت و خودآگاهی طرفین از خویشتن، کشف شباهت‌ها و تفاوت‌های یکدیگر و بنا نهادن زندگی مشترک بر حداکثر شباهت‌های هسته‌ای در مقوله‌های متعدد زندگی و همچنین شناخت تفاوت‌ها، به رسمیت شناختن و احترام به آنها است.

۸. حب ذات

انسان به صرف توانایی و آگاهی، اقدام به عمل نخواهد کرد، بلکه در کنار اینها یک نوع گرایش درونی لازم است. منبع این گرایش درونی حب ذات است که ناظر به «تعلقی خاص و انجذابی است شعوری و مخصوص بین انسان و کمال او» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱، ص ۶۱۹). حب ذات باعث می‌شود انسان آنچه را که باعث بقا و کمال وجودش می‌شود دوست داشته، به آن گرایش داشته باشد و برای به دست آوردن آن تلاش کند. در واقع حب بقاء و کمال انسان، هر دو مظهري از حب ذات و نتیجه میل و جوشش درونی نسبت به خود و کمالاتش است (مصباح، ۱۳۸۱، ص ۱۶۴).

تأثیر حب ذات در اخلاق جنسی

دگرخواهی: در صورتی که حب ذات از حالت بدوی و خودخواهانه خارج شود و وجود انسان گسترش پیدا کند و همچنان که خود را دوست دارد دیگران را نیز دوست داشته باشد و از خودخواهی به دگرخواهی روی آورد، باعث ایجاد یک عشق طبیعی می‌شود و مفاهیمی مانند صمیمیت، احترام متقابل، فداکاری و ایشار در اخلاق جنسی افراد رشد می‌کند. در این حالت دگرخواهی به معنای حب ذات عمیق است که انسانی‌تر و الهی‌تر شده است.

محبت: اساس زندگی خانوادگی بر محبت میان زوجین و دیگر اعضای خانواده استوار است. لازمه شکوفایی محبت، مودت و رحمت در زندگی مشترک، حرکت از

سطح نیازهای اولیه به سمت نیازهای عالی است و این متناسب با هدف تعلیم و تربیت اسلامی است که ساختن انسانی که «از سطوح پایین نیازها رها شده و به سطوح عالی نیازها دست یافته را مدنظر دارد. چنین فردی که به این سطح از تحول شخصیت می‌رسد، به جنس مخالف به مثابه یک انسان مکمل، یک روح تعالی‌بخش و آرامش‌بخش می‌نگرد. انسان هنگامی از سطوح پایین‌تر به سطوح عالی‌تر می‌رسد، همسر برای وی مایهٔ مودت و رحمت می‌شود و نگاه کردن و ارتباط با او، هم تکامل‌بخش و تعالی‌بخش انسان است». (احمدی، ۱۳۷۴، ص ۱۳).

امام صادق (ع) دربارهٔ اهمیت محبت در زندگی مشترک می‌فرماید: «من اخلاق الانبیاء حب النساء؛ از اخلاق پیامبران دوست داشتن زنان است» (بهبودی، ۱۴۰۱، ج ۳، ص ۵)؛ همچنین «کل من اشد لنا حبا اشد للنساء حبا؛ هر کس ما را بیشتر دوست بدارد، زنان را بیشتر دوست خواهد داشت» (حر عاملی، ۱۴۰۳، ج ۱۴، ص ۱۱). بنابراین، محبت و رحمت به عنوان زیربنای زندگی مشترک، انسان را از اضطراب و تندخویی و نیز کدورت و تنفر رهایی می‌بخشد و زندگی مشترک را قرین عشق و محبت خواهد کرد.

۹. چند ساحتی بودن انسان

از دیدگاه اسلام انسان موجودی تک ساحتی نیست، بلکه موجودی چند ساحتی است. البته تفکیک کردن ساحت‌های وجودی انسان روشی است برای اینکه ما آنها را به صورتی عمیق‌تر و دقیق‌تر بررسی کنیم و به اتخاذ رویکردهای تربیتی مناسب هر بعد از ابعاد وجودی انسان بپردازیم. البته این تفکیک نباید مانع از آن شود که ما ارتباط و تأثیر و تأثر ابعاد وجودی انسان را بر یکدیگر نادیده بگیریم و او را از یکپارچگی و کل بودن خارج کنیم.

تأثیر چند ساحتی بودن انسان در اخلاق جنسی

رشد متوازن و متعادل: بر این اساس انسان باید تلاش کند شأن جنسی خود را به عنوان یک ساحت وجودی بپذیرد و با آن برخوردی طبیعی داشته باشد، آن را پلید نشمارد و از طرف دیگر تمام انرژی روانی خود را روی مسائل جنسی متمرکز نکند؛ زیرا در این صورت سایر جنبه‌ها رشدی نامتوازن خواهند داشت. در این حالت انگیزهٔ جنسی محور قرار می‌گیرد و همه نیازها بر اساس آن تعریف می‌شود، مثل فروید که همهٔ ابعاد وجودی انسان اعم از فعالیت‌های علمی، معنوی و فرهنگی را بر اساس غریزه

جنسی تبیین می‌کرد و سایر انگیزه‌های روانی انسان را نادیده می‌گرفت. آریان‌پور در این باره بیان می‌دارد: «جنسیت فرویدی هم روابط جنسی و لذت جسمانی را می‌رساند و هم مبلّغ عواطف عالی و عشق لاهوتی و فعالیت‌های ناب روانی است» (آریان‌پور، ۱۳۵۷، ص ۹۱).

۱۰. هویت جمعی

شکل‌گیری هویت جمعی انسان بستگی به نوع روابطی دارد که با اطرافیان خود برقرار می‌کند. باقری در این رابطه بیان می‌دارد: «توصیف انسان در قرآن، صرفاً به منزلهٔ فرد، فردی بریده و مجزا انجام نپذیرفته، بلکه رابطه او با جمع و امتی که در آن زندگی می‌کند به منزله وجهی اساسی از هویت او در نظر گرفته شده است. از نظر قرآن، آدمی نسبت به جمعی که در میان آنان زندگی می‌کند، مضطر و بلاارده نیست، اما در عین حال، نظر بر این است که شکل‌گیری هویت او به نوع روابطی که با اطرافیان خود برقرار می‌کند، بستگی اساسی دارد» (باقری، ۱۳۸۱، ص ۲۶). از سوی دیگر، انسان در کنار این هویت جمعی، خود دارای هویت فردی نیز هست که او را از جمع متمایز می‌کند و به او فردیت می‌بخشد.

تأثیر هویت جمعی انسان در اخلاق جنسی

تحکیم هویت جمعی: اگر اخلاق جنسی ما درست باشد و منجر به پاسخگویی صحیح به غریزهٔ جنسی در قالب ازدواج شود، نقش مهمی در شکل‌گیری هویت ما خواهد داشت؛ زیرا ازدواج در راستای تشکیل هویت جمعی آدمی است. ازدواج در حقیقت به نوع دیگر پیوستن و یکی شدن در قلمروی روح و روان است. بدون زندگی زناشویی بخشی از فضاهای جمعی از اختیار انسان خارج می‌شود، مثل ارتباط و تعاملات بین دو جنس، خانواده‌ها و همچنین تجربهٔ پدر شدن و یا مادر شدن. از سوی دیگر، تحکیم هویت جمعی باعث تشکیل اجتماع بسامان و سالم می‌شود.

کنترل رفتار جنسی: از سوی دیگر، هویت جمعی به نحوی جلوی خشونت‌های جنسی را می‌گیرد؛ زیرا ما در صورتی دارای هویت جمعی خواهیم بود که به هنجارهای جمعی تن در دهیم. همچنین هر اجتماعی در مورد مسائل جنسی، هنجارها و قوانینی دارد که یک فرد اجتماعی شده در مسیر این هنجارها قدم خواهد برداشت؛ بنابراین، هویت جمعی باعث خواهد شد فرد با توجه به چارچوب اجتماعی، رفتار جنسی خود را تنظیم کند چون در غیر این صورت به وسیلهٔ اجتماع طرد خواهد شود.

به رسمیت شناختن هویت فردی: انسان در کنار هویت جمعی از یک هویت فردی نیز برخوردار است که باید آن را در زندگی مشترک به رسمیت شناخت؛ زیرا برای با هم زیستن لازم نیست که افراد کاملاً شبیه به هم باشند، بلکه لازم است در عین شکل‌گیری هویت ما، تفاوت‌های فردی نیز حفظ و به آنها احترام گذاشته شود و زندگی مشترک بستری برای شکوفایی استعداد‌های فردی طرفین شود.

۱۱. ضعف

انسان در ابعاد مختلف وجودی خود دچار ضعف، سستی و ناتوانی است، همچنان که خداوند بر این ضعف انسان تأکید می‌کند: «خُلِقَ الْإِنْسَانُ ضَعِيفًا» (نساء، ۲۸). بنابراین، ضعف یکی از ویژگی‌های عمومی انسان است و انسان را توانایی آن نیست که از این خصوصیت انسانی به طور کامل بگریزد. اما این بدان معنا نیست که انسان برای غلبه بر ضعف‌های اخلاقی، روحی و روانی و ... هیچ تلاشی انجام ندهد، بلکه انسان می‌تواند با کسب شایستگی‌ها و توانایی‌های لازم، کسب فضایل اخلاقی و روحی-روانی و بینشی درست به زندگی، بر بسیاری از ضعف‌های خود، به ویژه ضعف‌هایی که ما در موقعیت‌های مختلف زندگی و همچنین برای انجام تکالیف الهی در ابعاد مختلف از خود بروز می‌دهد، به طور نسبی غلبه کند. باقری در این باره بیان می‌دارد: «ضعف به عنوان یکی از ویژگی‌های عمومی انسان، بیشتر ضعف نفس است تا ضعف بدنی یا عقلی. به عبارت دیگر، انسان گاهی از قوت بدنی و عقلی برخوردار است اما دچار ضعف نفس است. این ضعف در مواردی آشکار می‌شود که فرد به رویارویی با تکالیف برخاسته است و در برابر قبول مسئولیت‌ها قرار گرفته است» (باقری، ۱۳۸۱، ص ۱۵۱).

تأثیر ضعف در اخلاق جنسی

تخفیف حکم: ضعیف بودن انسان در برابر غریزه جنسی باعث شده است که خداوند در این باره بر انسان سهل و آسان بگیرد، همچنان که خداوند در سوره نساء آیه ۲۸ می‌فرماید: «خدا می‌خواهد (با احکام مربوط به ازدواج با کنیزان و مانند آن)، کار را بر شما سبک کند؛ و انسان، ضعیف آفریده شده؛ (و در برابر طوفان غرایز، مقاومت او کم است)». علامه طباطبایی در باب ضعیف بودن انسان بیان می‌دارد: «خدای سبحان در انسان قوای شهویه را ترکیب کرده، قوایی که دائماً بر سر متعلقات خود با انسان ستیزه می‌کند و وادارش می‌سازد به اینکه آن متعلقات را مرتکب شود، خدای عزوجل بر او

منت نهاد و شهواتی را بر او حلال کرد، تا به این وسیله سوژه شهوتش را بشکند، نکاح را به مقداری که غائله عسر و حرج او را برطرف سازد تجویز کرده» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۴، ص ۴۴۹).

مدارا و مسامحت: با توجه به اینکه غریزه جنسی در اسلام باید در چارچوب خانواده ارضاء شود، روابط بین زوجین یکی از مقوله‌هایی است که باید مبتنی بر مدارا و مسامحت باشد؛ همچنان که در آیه ۱۴ سوره تغابن آمده است: «ای کسانی که ایمان آورده‌اید! بعضی از همسران و فرزندان دشمنان شما هستند، از آنها برحذر باشید؛ و اگر عفو کنید و چشم پوشید و ببخشید، (خدا شما را می‌بخشد)؛ چرا که خداوند بخشنده و مهربان است». درباره شأن نزول این آیه در روایتی از امام باقر (ع) بیان شده است: «وقتی بعضی از مردان می‌خواستند هجرت کنند، پسر و همسرش دامن او را گرفتند و می‌گفتند: تو را به خدا سوگند که هجرت نکن، زیرا اگر بروی ما بعد از تو بی‌سرپرست خواهیم شد، بعضی می‌پذیرفتند و می‌ماندند، آیه فوق نازل شد و آنها را از اطاعت فرزندان و زنان در این زمینه‌ها برحذر داشت، اما بعضی دیگر اعتنا نمی‌کردند و می‌رفتند ولی به خانواده خود می‌گفتند که خدا اگر با ما هجرت نکند و بعداً در (دارالهیجره) مدینه نزد ما آید ما مطلقاً به شما اعتنا نخواهیم کرد، ولی به آنها دستور داده شد که هر وقت خانواده آنها به آنها پیوستند گذشته را فراموش کنند و جمله «و ان تعفوا و تصفحوا و تغفروا فان الله غفور رحیم» ناظر به همین معنی است» (مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۶، ج ۲۴، ص ۲۰۳).

بحث و نتیجه‌گیری

اسلام برخلاف اخلاق جنسی کهن که غریزه جنسی را پلید می‌داند، بر عدم پلیدی غریزه جنسی و ارضای مشروع آن در چارچوب خانواده تأکید می‌کند. همچنین بر خلاف رویکرد لیبرال است که مبتنی بر مبانی اومانیستی و سکولار به انسان، قوانین اجتماعی و اخلاق جنسی است که نوعاً به دلیل عدم وجود یک نگاه جامع‌نگر از منظر دین دچار خلل است. به این معنا که در اسلام، غریزه جنسی در ارتباط با ابعاد الهی و ارزش‌های اخلاقی دینی لحاظ شده و افزون بر رعایت حدود آزادی دیگران، گرایش‌های عالی دینی-انسانی و احکام الهی نیز آزادی انسان را محدود می‌کند. در ضمن، اخلاق جنسی اسلامی اخلاقی صرفاً مبتنی بر تمتع و کام‌گیری جنسی نیست؛ زیرا از نگاه اسلام، نیاز جنسی صرفاً نیاز فیزیولوژیکی نیست، بلکه نیازی عاطفی و

روانی است. بر این اساس چیزی که مایه سکون بین زوجین است همان مودت و رحمت الهی است که جاذبه‌ای معنوی میان زن و مرد ایجاد می‌کند و رابطه جنسی را الهی‌تر و انسانی‌تر می‌کند.

با توجه به آنچه بیان شد، اسلام با نگاهی جامع و کل‌گرایانه به انسان اصولی را در اخلاق جنسی پایه‌ریزی می‌کند که موجبات رشد و تعالی همه جانبه فرد و اجتماع را پدید می‌آورد. اگرچه امروز موانع و مشکلات متعددی همچون عدم استقلال مالی، گسترش روابط آزاد بین دختر و پسر، بالا رفتن سن ازدواج و ... باعث شده است که پایبندی به اخلاق جنسی تضعیف شود که لازمه خروج از این وضعیت، این است که در کنار آموزش اخلاق جنسی اسلامی، تمام نهادهای اجتماعی و فرهنگی برای کاهش مسائل و مشکلاتی که مانع ازدواج مناسب جوانان است، اقدام کنند.

منابع

قرآن کریم

احمدی، علی اصغر (۱۳۷۴)، *آموزش جوانان در آستانه ازدواج*، تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.

انگلس، فردریش (۱۳۵۷)، *مالکیت خصوصی و دولت*، ترجمه مسعود احمدزاده، بی‌جا، بی‌نا. آریان‌پور، امیر حسین (۱۳۵۷)، *فرویدیسم با اشاراتی به ادبیات و عرفان*، تهران: انتشارات ابن‌سینا.

باقری، خسرو (۱۳۸۱)، *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، تهران: انتشارات مدرسه. بهبودی، محمد باقر (۱۴۰۱ ه.ق)، *صحیح کافی، الجزء الثالث، اختاره من الكتاب بالكافی* الشيخ ابی جعفر محمد بن یعقوب الكلینی، بی‌جا: للطبعه و النشر و التوزیع الدار اسلامیه. بهشتی، سعید (۱۳۸۶)، *آیین خردورزی، پژوهشی در نظام تربیت عقلانی بر مبنای سخن امام علی (ع)*، تهران: موسسه فرهنگی دانش و اندیشه معاصر.

_____ (۱۳۸۹)، *تأملات فلسفی در تعلیم و تربیت*، تهران: سازمان تبلیغات اسلامی، شرکت چاپ و نشر بین‌الملل.

بهشتی، محمد (۱۳۸۵)، «تربیت جنسی از منظر فیض کاشانی»، *تربیت اسلامی*، س ۲، ص ۸۹-۱۱۳.

تمیمی آمدی، عبدالواحد بن محمد (۱۳۳۹)، *غررالحکم و دررالکلم*، ترجمه محمد خوانساری، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

جونز، ارنست؛ یز، دالبی (۱۳۴۲)، *اصول روانکاوی*، ترجمه هاشم رضی، تهران: انتشارات کاوه.

الحر العاملی، محمد بن الحسین (۱۴۰۳ ه.ق)، *وسائل الشیعه، الجزء رابع عشر، کتاب النکاح*، تصحیه عبدالرحیم الربانی شیرازی، تهران: طبع فی المطبعة الاسلامیه.

دلشاد تهرانی، مصطفی (۱۳۸۷)، *سیری در تربیت اسلامی*، تهران: نشر دریا.

راسل، برتراند (۱۳۵۲)، *زناشویی و اخلاق*، ترجمه مهدی افشار، تهران: انتشارات کاویان. طباطبایی، محمد حسین (۱۳۷۴)، *تفسیر المیزان*، ترجمه محمد باقر موسوی همدانی، تهران: انتشارات امیر کبیر.

علمی، قربان (۱۳۸۲)، *مدخلی بر نظریه دینی مرتضی مطهری*، مقالات و بررسی‌ها، دفتر ۷۴، زمستان ۸۲، ص ۶۱-۷۳.

غزالی، ابو ابوحامد امام محمد (۱۳۶۱)، *کیمیای سعادت*، ج ۲، به کوشش حسن خدیو جم، تهران: مرکز انتشارات علمی فرهنگی.

فرمیانی فراهانی، محسن (۱۳۷۸)، *فرهنگ توصیفی علوم تربیتی*، تهران: انتشارات اسرار دانش.
فیض الاسلام، سید علی نقی (۱۳۷۷)، *ترجمه و شرح نهج‌البلاغه*، تهران: انتشارات فقیه.
قاسمی، حمید محمد (۱۳۷۳)، *اخلاق جنسی از دیدگاه اسلام*، تهران: انتشارات سازمان تبلیغات اسلامی.

مصباح، محمد تقی (۱۳۸۱)، *فلسفه اخلاق*، تهران: انتشارات اطلاعات.
مطهری، مرتضی (۱۳۷۷)، *مجموعه آثار*، قم: انتشارات صدرا.
مکارم شیرازی، ناصر و همکاران (۱۳۷۶)، *تفسیر نمونه*، ج ۲۴، تهران: انتشارات دارالکتب الاسلامیه.

Ausaf, A. (2001). *Islam rethought: Gender, Sexuality, and Marriage in Islam*. Without place and Publisher.

Rizvi, S. M. (1994). *Marriage and morals in Islam*. Published by the Islamic Education & Information publication Centre, Canada.

بچه‌های کوچک پرسش‌های بزرگ

محسن هجری: به نام آن که با قلم بیاموخت و با سلام خدمت حضار محترم. نشست امروز را که عنوانش «کودک و خردورزی فلسفی» است، آغاز می‌کنیم. شاید خیلی از شما با آقای دکتر خسروباقری آشنا باشید ایشان برنامه‌هایی با مضامین فلسفی، در صداوسیما، به خصوص شبکه ۴ داشته‌اند. زمینه‌آشنایی ما در بحث کودک و

خردورزی فلسفی، از کتاب «داستان‌های فکری برای کودکان» شروع شد. متأسفانه این کتاب، بسیار مظلوم واقع شده. کتابی است که خانم احسانه باقری، دختر آقای دکتر ترجمه کرده و مقدمه‌اش را آقای دکتر نوشته‌اند. این کتاب را انتشارات امیرکبیر منتشر کرده است و البته متأسفانه در تیراژ ۱۰۰۰ نسخه آن طور که آقای دکتر به ما مژده دادند، جلد دوم و سوم این کتاب هم در دست ترجمه است و ان‌شاءالله به زودی به بازار نشر عرضه می‌شود. این کتاب، مجموعه‌ای است که گروه لیپمن آن را انجام داده. این‌ها گروهی نویسنده‌اند که معتقدند باید مضامین فکری و فلسفی را به بچه‌ها در قالب داستان ارائه داد. تفاوت کار این گروه با کتاب «دنیای سوفی» این است که «دنیای سوفی» تاریخ فلسفه را به زبان ساده برای بچه‌ها مطرح می‌کند، در حالی که «داستان‌های فکری برای کودکان»، اساساً کاری به تاریخ فلسفه ندارد، بلکه مضامین و مقوله‌های فلسفی از جمله مرگ، اختلاف در مراتب، اختلاف وحدت تضاد، بحث زمان و تمام مقوله‌هایی را که در فلسفه مطرح است، به زبان ساده و در

قالب تعدادی داستان، برای بچه‌ها مطرح می‌کنند. یک ویژگی مهم‌شان این است که به صورت گروهی کار می‌کنند. توضیحات بیشتر را آقای دکتر می‌دهند.

خسرو باقری: من خیلی خوشحالم که فرصتی پیش آمده و توانسته‌ام در جمع نویسندگان و علاقه‌مندان به

ادبیات کودکان حاضر شوم. امیدوارم این نشست، بهانه‌ای بشود برای گفت‌وگو در این زمینه و معرفی این تلاشی که تحت عنوان فلسفه برای کودکان، در سطح جهان آغاز شده و در کشورهای آمریکا و استرالیا و چند کشور دیگر، این کار، هم توسط فیلسوفان و هم علاقه‌مندان به ادبیات کودک انجام می‌شود و طرحی است که خیلی گسترده شده و حتی در آن کشورها به آموزش و پرورش هم کشانده شده. البته نه به عنوان یک درس رسمی، بلکه به عنوان فعالیتی که ما به آن فوق برنامه می‌گوییم. آن‌طور که گزارش‌ها نشان می‌دهد، این طرح بسیار موفق بوده و بچه‌ها به این کار یا درس علاقه وافری نشان داده‌اند.

در هر صورت، براساس این تلاش فکری و عملی که در کشورهای مختلف انجام می‌شود، برنامه‌ها، کتاب‌ها و آثار مختلفی تهیه می‌شود. یک نمونه آن، همین «داستان‌های فکری برای کودکان» است که مجموعه داستان‌هایی است که بچه‌ها می‌خوانند و درکنارش کتاب راهنمای معلم هم هست که معلم آن را می‌خواند و متوجه می‌شود که چگونه این داستان‌ها را در

اشاره:
سی و یکمین نشست نقد آثار غیرتخیلی، با عنوان «کودک و خردورزی فلسفی»، یکشنبه ۸۳/۷/۱۹، با حضور دکتر خسروباقری برگزار شد. در این نشست، جمعی از نویسندگان، فعالان و علاقه‌مندان کتاب کودک و نوجوان حضور داشتند.

عناصرتاب کتاب‌ماه کودک و نوجوان برگزار می‌کند

سی و یکمین نشست نقد آثار غیرتخیلی
کودک و خردورزی فلسفی

با حضور
دکتر خسرو باقری
روژ یکشنبه ۱۹/۷/۸۳ (ساعت ۳ بعد از ظهر)

خ انقلاب - بین فلسطین و صباي جنوبی شماره ۱۱۷۸ -
موسسه خانه کتاب حقیقه (۲)، تلفن ۶۴۱۵۲۹۹

کلاس مطرح کند.

من در استرالیا که دوره دکترای می‌خواندم (سال ۹۳)، اولین بار در دانشکده فلسفه، این کتاب را دیدم و تعجب کردم و با خودم گفتم، فلسفه برای کودکان، چرا؟ چون فلسفه سابقه‌ای دارد که زیاد با این قضیه جور در نمی‌آید. مثلاً افلاطون کودکان را در ردیف اقشاری مثل بردگان و زن‌ها (عذرخواهی می‌کنم از خانم‌ها) قرار می‌داد. آن موقع این طوری بوده که این‌ها را در یک ردیف در نظر می‌گرفتند و می‌گفتند که نمی‌توانند مسائل

فکری و پیچیده را درک کنند. البته افلاطون از زمان ما خبر نداشت که نه تنها زنان نشان داده‌اند قابلیت‌های‌شان در طول تاریخ مکتوم مانده، بلکه کودکان هم وارد عرصه شده‌اند و می‌خواهند که فیلسوف شوند.

در هر صورت، من در جلسه‌ای که توسط یکی از اعضای دپارتمان فلسفه دانشگاه «نیوساوت ویلز» که یکی از دانشگاه‌های معتبر استرالیا است، برگزار می‌شد، شرکت کردم و آن جا بود که فهمیدم این پروژه وسیعی است و کتاب‌هایی دارد. من هم آن کتاب‌ها را برداشتم و تصمیم گرفتم هر جور شده این‌ها ترجمه و وارد کشور شود. ظاهراً اولین کار از این نوع است که در کشور ما ترجمه شده و البته همان طور که گفتید، هنوز هم خوب شناخته نشده.

نکته‌ای که این جا وجود دارد، یکی این است که مقوله فلسفه برای کودکان، به هر صورتی که شکل بگیرد، باب خیلی مهم و جالبی است،

مخصوصاً برای ما که آموزش و پرورش مان مشکلات اساسی دارد. کتاب‌های درسی ما خیلی سنگین و فلج‌کننده‌اند و دانش‌آموزان ما که موفق می‌شوند این درس‌ها را بخوانند، با خودکشی در واقع این کار را می‌کنند. یعنی اصلاً لذت نمی‌برند از درس خواندن. آن طور که گزارش‌ها نشان می‌دهد، این برنامه خیلی از نظر برانگیختن علاقه بچه‌ها موفق بوده. فی‌الواقع تا اشتیاق کسی خوب برانگیخته نشود، آن طور که باید هیچ مبحثی را دنبال نمی‌کند. البته خود ما و شما دوستان عزیز که دست اندرکار قلم و قلم‌زنی در زمینه کار کودکان هستید، چه بسا که این باب را بتوانید باز کنید و راه‌های جدیدی بکشاید.

اما من می‌خواهم توضیح بدهم که این رویکرد، یعنی فلسفه برای کودکان، چه ویژگی‌های مهمی دارد. این را در چند نکته می‌شود خلاصه کرد. نخست این که تلقی این گروه از این که ویژگی گفتمان فلسفی چیست، یکی از جنبه‌های کار را تشکیل می‌دهد. نویسندگانی که این مجموعه کتاب را پدید آورده‌اند، رویکرد خاصی نسبت به فلسفه دارند که می‌شود آن را در تقابل با رویکردی دانست که می‌خواهد روشنگر باشد و کاری شبیه کار علم انجام دهد. مثلاً فیلسوفی گزاره‌هایی را مطرح می‌کند و واقعیت‌هایی را به ما می‌گوید و ما هم یاد می‌گیریم. این یک رویکرد است که وجود دارد. اشاره‌ای کردید به کتاب



خسرو باقری:

کودک چیست و کیست؟ و بعد فلسفه، با این تعریف‌هایی که

از فلسفه شد، چه نسبتی با او می‌تواند داشته باشد؟

این جا ما با محذورات و موانعی هم

رو به رو هستیم؛ به خصوص که

در روان‌شناسی کودک،

نظریه‌هایی داده شده که

با فلسفه برای کودکان،

مخالفت می‌ورزد

«دنیای سوفی» که به نظرم نویسنده آن، کتاب را با تجربیات خودش تنظیم کرده و سبک خاصی از آموزش فلسفه را به کودکان و نوجوانان مطرح کرده. شاید بتوانیم بگوییم او این نگرش را در پشت سر خودش دارد. اما رویکرد دوم این است که ما ویژگی‌های اساسی فلسفه و فلسفیدن را در مفهوم داستان جست و جو کنیم. یعنی جنبه narrative را در فلسفه مهم بدانیم. همان طور که می‌دانید، اخیراً مفهوم داستان یا روایت یا حکایت (یا هر طور که این narration را

ترجمه کنیم) خیلی مهم شده. بعد از مطرح شدن دیدگاه‌های پست‌مدرن در عالم اندیشه و فلسفه، به این جنبه روایی خیلی اهمیت می‌دهند و در واقع می‌خواهند بگویند که متفکران رویکردهای مختلف، هیچ کدام‌شان دسترسی ویژه‌ای به حقیقت ندارند. بنابراین، نمی‌توانند ادعا کنند که من شناخته‌ام و می‌گویم و شما هم بیاموزید، بلکه این تلاش‌های فکری، به منزله روایت کردن است و هر کس روایت و حکایتی از جهان، ابتدایش، انتهایش، مرگ و موضوع‌های دیگر بیان می‌کند. این حکایت‌ها با هم متفاوتند و ممکن است بعضی‌ها بهتر و بعضی‌ها ضعیف‌تر بتوانند مسائل را برای ما موجه و معقول و قابل فهم بکنند.

در رویکرد فلسفه برای کودکان، این جنبه دوم غالب است. یعنی این تصور وجود دارد که گفتمان فلسفی، مهم‌ترین ویژگی‌اش همین جنبه narrative یا جنبه روایی‌اش است. به همین دلیل است که اگر این کتاب‌ها به صورت داستان

تنظیم شده، فقط یک جور سبک نگارش و صرفاً روشی نیست که ما بگوییم اگر مطالب فلسفی را به این روش بیان بکنیم، بچه‌ها بهتر برانگیخته می‌شوند. موضوع عمیق‌تر از این است این نوع نگرش نسبت به چیستی فلسفه. بنابراین، اگر می‌بینید بچه‌ای به داستان علاقه دارد و آن را حریصانه گوش می‌دهد، این مسئله بنیاد فلسفی دارد. به این معنا که ذهن آن کودک، به شدت فلسفی است. البته کودک، فیلسوف به آن معنا که یک سری اطلاعات داشته باشد، نیست. اما اگر جوهره فلسفه این باشد که انسان، جهان و وقایع و مسائل آن را از طریق یک طرح داستان‌وار درک کند، چنین کودکانی را می‌توان کودکانی فیلسوف تلقی کرد. اصلاً کودکان انگار به لحاظ ذاتی (یا هر طوری که تعبیر بکنیم)، فیلسوف آفریده شده‌اند و این‌ها با داستان، بسیار انگیزه‌مند می‌شوند و داستان، صرفاً سرگرمی نیست. داستان، یک نوع نگاه به هستی و درک کردن پدیده‌هاست.

داستان‌های خوب، آن داستان‌هایی هستند که بتوانند همه مسائل را مطرح و به خوبی تبیین کنند.

به هر حال، در این جا بحث زیاد وجود دارد و شما هم چون در عرصه کودکان دست به قلم هستید، بهتر از من می‌دانید که مقوله داستان، فراتر از



خسرو باقری:

سخن فلسفی را می توان به زبان کودک هم ترجمه کرد تا برای او قابل درک شود. شاید نویسندگان ادبیات کودک، با این مسئله ترجمه، بارها رو به رو شده باشند. آن ها می دانند که باید مسائل را ترجمه کنند به زبان کودک و با واژگان کودک بیان کنند. در واقع، مجموعه واژگانی که کودک با آن صحبت می کند. ما اگر بتوانیم مطلبی را که در نظر داریم در آن قالب بریزیم، بچه ها می فهمند ما چه داریم می گوئیم. در حالی که اگر به اصطلاح «قلمبه سلمبه» صحبت کنیم، یعنی با اصطلاحات خودمان حرف بزنیم، آن ها متوجه نمی شوند

تخاطب داشته باشیم. اگر کسی بخواهد با خدا صحبت کند، باید خدا را مخاطب قرار بدهد و خدا هم قاعدتاً باید این صحبت ها را بشنود، دریافت کند و هم چنین بتواند عکس العمل نشان بدهد. منظور این است که اگر خدا بخواهد با انسان حرف بزند یا انسان با خدا باید یک نوع مشابهتی بین انسان و خدا وجود داشته باشد تا این ها به لحاظ وجودی بتوانند با هم حرف بزنند. البته، نمونه اعلای گفت و گو به لحاظ وجودی، بین خود آدم هاست. آدم ها می توانند با هم حرف بزنند و هر چیزی یا هر کسی که بتواند چنین رابطه ای با ما داشته باشد (یعنی با ما به عنوان انسان، رابطه ای شبیه انسان داشته باشد)، می توانیم با او گفت و گو بکنیم. این جنبه وجودی مسئله است. جنبه معرفت شناختی هم در گفت و گو وجود دارد. به این معنا که ما از طریق گفت و گو درک می کنیم و به چیزهایی پی می بریم. گفت و گو یک امر دو جانبه است. وقتی می گوئیم گفت و گو جنبه معرفت شناختی دارد، یعنی این که حقیقت در تقاطع دو سخن آشکار می شود. خیابان حقیقت یک طرفه نیست. یعنی یک آدم نمی تواند خودش به حقیقت برسد. حقیقت توسط یک ذهن تولید نمی شود و باید گفت و گو صورت بگیرد. من از زاویه خاصی به مسائل نگاه می کنم و شما از زاویه ویژه خودتان و وقتی این ها را با هم مبادله می کنیم

سرگرمی است. نکته دوم رویکرد فلسفه برای کودکان، مسئله گفت و گو و دیالوگ است. این هم از مقوله هایی است که در سال های اخیر، خیلی به آن توجه و مباحث مختلفی در موردش مطرح شده است. راجع به این که «آنتولوژی» یا هستی شناسی گفت و گو و همین طور «اپیستمولوژی» یا معرفت شناسی گفت و گو چیست و چه پیش شرط هایی دارد؟ خلاصه اش این است که پیش شرط این گفت و گو، دو موجود متعلق به یک جهان است که با هم اشتراک وجودی داشته باشند تا بتوانند با هم ارتباطی برقرار بکنند.

در این میان، زبان خیلی مهم است. در واقع، یکی از جنبه های هستی شناسی گفت و گو، مسئله زبان یا Language است که با مفاهیم در هم تنیده شده است. شاید از اولین فیلسوفانی که در فلسفه معاصر به این مسئله توجه کرده، مارتین بوبر باشد که در کتاب «من و تو»، این بحث و گفت و گو را به خوبی توضیح داده. البته آن جا بحث درباره انسان و خدا هم مطرح می شود. انسان با خدا، نوعی ارتباط «من و تو» می تواند داشته باشد و با خدا وارد گفت و گو شود. می دانید که در بین خودمان، بوده اند و هستند کسانی که خوانند را «هو» یا «پاهو» تلقی می کنند. این جا بحث از این می شود که ما باید با خدا

در این گیر و دار است که شناخت واقعی تولید می‌شود.

به این ترتیب گفت و گو را خیلی باید جدی گرفت. گفت و گو فقط برای وقت گذراندن و خوش گذراندن نیست. گفت و گو فقط برای سرگرمی نیست. گفت و گو به لحاظ معرفت‌شناختی، یکی از طریق‌های بزرگ و یکی از بزرگراه‌هایی است که ما از آن طریق می‌توانیم به حقایق دسترسی پیدا بکنیم. اگر کسانی بخواهند با هم گفت و گو بکنند، باید این شرط را تأمین کنند. اگر نکنند، گفت و گویی شکل نمی‌گیرد یا ممکن است فقط گفتنی در کار باشد. مثلاً معلم‌ها خیلی‌هایشان در کلاس می‌گویند، ولی گفت و گو نمی‌کنند و اصلاً دانش‌آموز را طرف گفت و گو نمی‌دانند. این که مثلاً دانش‌آموز بتواند چیزی بگوید که من هم یاد بگیرم، در این دیدگاه اهانت به معلم است. معلم می‌گوید، دانش‌آموز می‌شنود و می‌آموزد. این یک دیدگاه خاص است. اگر قرار شد گفت و گویی صورت بگیرد، واقعاً باید هر دو طرف اعتقاد داشته باشند که یک چیزی ممکن است در نزد مخاطب من باشد که در نزد من نیست و بالعکس. اگر کسی خودش را برتر از دیگری بداند، خودش را حق بداند و دیگری را باطل و یا وقتی کسی به دیگری گوش می‌دهد تا او را رد بکند، تمام این‌ها مواردی است که در آن گفت و گویی رخ نمی‌دهد. چنین کسی گیرنده‌های خودش را از این بابت که چیزی از شما بیاموزد، کلاً بسته است. اگر به حرف‌های شما گوش می‌دهد، فقط برای این است که آن‌ها را رد بکند. چنین بحثی ممکن است در یک میزگرد تلویزیونی هم پیش بیاید و بحث داغی هم باشد، اما گفت و گو نیست، چون پیش شرط معرفت‌شناختی‌اش فراهم نشده.

اما باینیم حقیقت در دیدگاهی که گفت و گو را خیلی جدی می‌گیرد، چگونه است؟ می‌دانید که فیلسوف‌ها همیشه دنبال حقیقت بوده‌اند. یکی از

مهمترین واژه‌های فلسفی، حقیقت یا صدق است (truth). همیشه در فلسفه بحث بوده که معیار حقیقت چیست؟ از کجا به دست می‌آید و... در رویکردی که در فلسفه برای کودکان وجود دارد، گفت‌وگو راه بسیار مهمی برای دست یافتن به حقیقت تلقی می‌شود و منظور از حقیقت هم عبارت است از بهترین داستانی که درباره‌ی امور می‌توان بیان کرد. گفتیم که در واقع، همه ما داستان می‌گوییم دیگر. به عبارتی، هر متفکری داستانی می‌سراید و هر فلسفه‌ای را باید این طوری نگاه کرد. البته این داستان‌ها بعضی‌ها بهتر و بعضی ضعیف‌ترند. همان طور که در داستان‌نویسی هم داستان‌های قوی و ضعیف داریم. قوی و ضعیف بودن داستان هم برای خودش متر و معیاری دارد که اشاره کردم به این که بتواند مسائل بیشتری را طرح کند و در عین حال به آن‌ها موجبیت ببخشد. همین طور دیمی نمی‌شود هر چیزی را وارد داستان کرد.

باید ارگانیک باشد. داستان باید ارگانیسم داشته باشد. همان طور که ما یک بند انگشت‌مان را نمی‌توانیم جدا کنیم، چون وجودش زائد نیست، هر جزئی از داستان باید چنین خصلت‌هایی داشته باشد.

خلاصه این که بهترین داستان، داستانی است که اموری را که ما با آن‌ها

خسرو باقری:

مقوله فلسفه برای کودکان،

به هر صورتی که شکل بگیرد،

باب خیلی مهم و جالبی است،

مخصوصاً برای ما که

آموزش و پرورش مان

مشکلات اساسی دارد.

کتاب‌های درسی ما

خیلی سنگین و فلج کننده‌اند

و دانش آموزان ما که موفق می‌شوند

این درس‌ها را بخوانند،

با خودکشی در واقع این کار را

می‌کنند. یعنی اصلاً لذت نمی‌برند

از درس خواندن.

آن طور که گزارش‌ها نشان می‌دهد،

این برنامه خیلی از نظر

برانگیختن علاقه بچه‌ها موفق بوده.

فی‌الواقع تا اشتیاق کسی

خوب برانگیخته نشود،

آن طور که باید

هیچ مبحثی را

دنبال نمی‌کند

درگیر هستیم، مثل مرگ، تولد، زندگی، خدای جهان، انسان، حقیقت، دروغ و خلاصه تمام جهان ما را به شکلی ارگانیکی در خودش داشته باشد و تمام اجزایش را با هم ترکیب کند و مثل یک ارگانیسم زنده بیافریند.

پس در این دیدگاه، حقیقت جست و جو می‌شود و حقیقت هم بهترین داستانی است که گفته بشود. در نقدی که آقای هجری نوشته بودند بر این داستان‌ها، اشاره‌ای داشتند به داستانی از مجموعه، به نام «لاک پشتِ زمان» که در آن، پسر بچه‌ای از این لاک‌پشت (که نمادی از زمان است) می‌خواهد آرزویش را برآورده کند. آرزوی بچه این است که درختی که در حیاط‌شان هست، ناگهان بزرگ شود. آرزویش برآورده می‌شود، ولی وقتی خودش را در آینه می‌بیند، متوجه می‌شود که پیر و موهایش سفید شده. ناراحت می‌شود و گریه و زاری می‌کند که من چنین چیزی نمی‌خواستم و دنبال لاک‌پشت می‌گردد که به او بگوید مرا برگردان تا همان کودکی باشم که بودم؛ زیبا و شاد و خندان.

نکته‌ای که این جا گفته می‌شود، این است که زمان یک چیز گسترده است. یعنی اگر قرار باشد درخت بزرگ شود، تو هم بزرگ می‌شوی. نه این که درخت بزرگ شود و تو همان قدری که هستی، باشی. حالا این چه جور دیدگاهی راجع به زمان است؟ دیدگاه «نیوتنی» است؟ دیدگاه «انیشیتینی» چه می‌شود که در آن نسبت وجود دارد؟ در نقد آقای هجری اشاره شد که معلم چرا موضع نیوتنی می‌گیرد و آیا بچه بهتر از او نفهمیده که مثلاً هر چیزی می‌تواند زمانی داشته باشد متفاوت با زمان چیز دیگر؟

بله، می‌تواند این طوری باشد، اما در این داستان‌ها اصلاً منظور این نیست که کدام یکی از این بیان‌ها حقیقت است. مسئله دیالوگ و گفت و گو است. اصلاً پیش فرض این داستان‌ها این نیست که معلم راست می‌گوید یا دانش‌آموز. مسئله گفت‌وگوست و در خلال این گفت و گو باید بهترین داستان معلوم شود و این ممکن است داستان بچه باشد یا داستان معلم. بنابراین در این رویکرد، اصلاً این مسئله وجود ندارد که حقیقت، همان چیزی است که معلم می‌گوید یا هر شخص دیگری. اگر بخواهیم نقد کنیم، خود من هم شاید این دیدگاه از حقیقت را قبول نداشته باشم، ولی من فعلاً دارم فقط معرفی می‌کنم که این رویکرد چگونه به مسائل نگاه می‌کند. حقیقت در این دیدگاه مسئله خاصی است که برحسب داستان بیان می‌شود و بهترین داستان هم شاید منسجم‌ترین داستان باشد. مفهوم انسجام به عنوان یک معیار حقیقت در نظر گرفته می‌شود. داستانی که گفتیم، باید به صورت ارگانیکی بتواند مسائل را ببیند.

در هر صورت، حقیقت در این جا این است که ما انسان‌ها در یک دنیای زبانی زندگی می‌کنیم و با زبان و در زبان می‌اندیشیم. زبان وسیله بیان نیست؛ آن طور که از گذشته گفته شده، بلکه زبان به شدت در فکر ما نفوذ دارد. اصلاً وقتی می‌اندیشیم، زبانی می‌اندیشیم. این که ببیندیشیم و بعد بیان کنیم، در واقع بیان است، نه زبان که بعضی آدم‌ها از آن برخوردارند و بعضی‌ها ندارند.

درحالی که همه آدم‌ها زبان دارند؛ حتی آدم‌هایی که گویایی یا شنوایی ندارند. این‌ها فقط فاقد بیان یا بهتر است بگوییم فاقد گونه‌ای از بیان هستند اما گونه‌های دیگر بیان را دارند.

شما وقتی دارید فکر می‌کنید و سکوت هم کرده‌اید، گفت و گویی در شما جریان دارد. فکر کردن یعنی گفتن، یعنی گفت و گو کردن. اندیشیدن یعنی سخن گفتن و اگر مثلاً میکروفونی در مغز ما کار بگذارند، موقعی که فکر می‌کنیم، متوجه می‌شویم که کسی دارد بلند بلند صحبت می‌کند. فکر کردن شاید صحبت کردن است که آهسته شده و فقط از بیرون شنیده نمی‌شود.

نکته سوم که شاید آخرین نکته اساسی باشد که من می‌خواهم این جا اشاره بکنم، بحث در مورد خود کودک است. در واقع، عنوان فلسفه برای کودکان، دو عنصر اساسی دارد که باید از آن‌ها ایهام‌زدایی شود. یکی فلسفه است که در موردش صحبت کردیم و دیگر کودک. کودک چیست و کیست؟ و بعد فلسفه، با این تعریف‌هایی که از فلسفه شد، چه نسبتی با او می‌تواند داشته باشد؟ این جا ما با محذورات و موانعی هم رو به رو هستیم؛ به خصوص که در روان‌شناسی کودک، نظریه‌هایی داده شده که با فلسفه برای کودکان، مخالفت می‌ورزد.

یکی از نمونه‌های برجسته این دیدگاه‌ها در روان‌شناسی، نظریاتی مانند نظریه پیاز، روان‌شناس معروف است. یعنی کلاً دیدگاه‌هایی که رشد و تحول آدمی را به صورت مرحله‌ای می‌بینند. اصولاً در روان‌شناسی دو جور نظریه اساسی داریم. یک نظریه‌ای که به صورت مرحله‌ای نگاه می‌کند به رشد و تحول آدمی و ویژگی این مراحل، آن است که هر مرحله با مرحله بعدی تفاوت کیفی دارد، نه فقط کمی. به این معنا که کودک، بزرگسال کوچک نیست. از قدیم می‌گفتند کودک، بزرگسال کوچک است. و این تفاوت را کمی می‌کند. ولی اگر ما بگوییم که کودک یک چیز است و بزرگسال یک چیز دیگر، این می‌شود کیفی. یعنی این‌ها از دو تا دنیای متفاوت هستند.

با این مسئله، دیدگاه‌های مرحله‌ای مخالفت دارند. می‌گویند که رشد و تحول آدمی، جریان است با مقطع‌ها و مرحله‌های مختلف که هر کدام با دیگری تفاوت‌های کیفی دارند. آن چیزی که در یک مرحله معنای خاصی دارد، در مرحله دیگر ممکن است معنایی به طور کلی متفاوت داشته باشد. مثلاً فرض کنید مفهوم پاکی و تمیزی. ما الان این دو مفهوم را متفاوت می‌دانیم. ما بزرگسال‌ها معتقدیم که پاکی، غیر از تمیزی است. چه بسیار آدم‌های تمیز و نظیف که پلید هستند و چه بسیار آدم‌های شلخته و درهم ریخته که بسیار ساده و پاک‌اند. در حالی که روان‌شناس تحولی نگر، معتقد است بچه‌ها برای این که بین پاکی و تمیزی بتوانند تفاوت بگذارند، باید به مراحل بالای تحول برسند. مثلاً شما وقتی به یک بچه کوچک بگویید که فلان شخص پاک است، او فکر می‌کند خیلی تمیز است و شما می‌گویید که منظور من از پاکی، تمیزی نیست، ولی او هر چه فکر می‌کند، نمی‌تواند بفهمد.

این یکی از ادعاهای روان‌شناسی تحولی نگر است که معتقد است ذهن کودک، ذهن متفاوتی است از ذهن بزرگسال. منطقش و ویژگی‌هایش فرق می‌کند. بنابراین، حرف بزرگسالان را بچه‌ها نمی‌فهمند. مثلاً شما به بچه می‌گویید: خدا خیلی بزرگ است. از آن جا که بچه، مفهوم بزرگی را به صورت طول و عرضی درک می‌کند، وقتی می‌گویید خدا بزرگ است، او فکر می‌کند که مثلاً خدا خیلی قدش بلند است یا سری دارد به اندازه خورشید. با این پیش زمینه است که دیدگاه تحول‌گرا در روان‌شناسی، معتقد است که نمی‌توان کودک را دعوت کرد تا فلسفه بخواند؛ چون فلسفه مال بزرگ‌ترهاست. فلسفه با مفاهیم انتزاعی سروکار دارد و برای بچه قابل فهم نیست. دنیای کودکان، دنیای مفاهیم عینی است و این یکی از موانع اساسی بر سر راه فلسفه برای کودکان است.

اما حُبه برای این مسئله هم چاره اندیشیده‌اند. یکی از چاره‌هایی که اندیشیده‌اند، این است که از نظریه‌های رقیب استفاده می‌کنند در روان‌شناسی؛

نظریه‌هایی که رشد آدمی را مرحله‌ای در نظر نمی‌گیرند. افرادی مثل برونر که در عالم روان‌شناسی هم دستی داشته، حرف دیگری زده که اگر بخواهیم خیلی خلاصه بیانش کنیم، این است که هر چیزی را به هر کسی و در هر زمانی می‌توان آموخت. از دید او، تفاوت فقط تفاوت زبانی است. به عبارتی، یک سخن را همان طور که به زبان‌های رایج می‌شود ترجمه کرد تا اهل آن زبان‌ها بتوانند آن را بفهمند، می‌توان مثلاً برای کودکان هم به نوعی ترجمه کرد. بنابراین، سخن فلسفی را می‌توان به زبان کودک هم ترجمه کرد تا برای او قابل درک شود. شاید نویسندگان ادبیات کودک، با این مسئله ترجمه، بارها رو به رو شده باشند. آن‌ها می‌دانند که باید مسائل را ترجمه کنند به زبان کودک و با واژگان کودک بیان کنند. در واقع، مجموعه واژگانی که کودک با آن صحبت می‌کند. ما اگر بتوانیم مطلبی را که در نظر داریم در آن قالب بریزیم، بچه‌ها می‌فهمند ما چه داریم می‌گوییم. در حالی که اگر به اصطلاح «قلمبه سلمیه» صحبت کنیم، یعنی با اصطلاحات خودمان حرف بزنیم، آن‌ها متوجه نمی‌شوند. این هم یک دیدگاه در روان‌شناسی است که مسئله واژگان را جدی می‌گیرد در تفاوت‌ها و می‌گوید، واژگان بزرگسال با واژگان کودکان فرق می‌کند.

به این ترتیب فلسفه را می‌شود برای کودکان تدارک دید. حتی اگر مسائل انتزاعی مثل زمان، فضیلت و... در فلسفه وجود داشته باشد، ما این‌ها را می‌توانیم به نحوی ترجمه کنیم به زبان کودک. اگر زبان کودک حالت عینی دارد، می‌توانیم به آن زبان بیانش کنیم. ویتگنشتاین که شخصیت برجسته و معروفی در عالم فلسفه است، اعتقاد دارد که ما یک سری تعریف‌های اشاره‌ای (Ostensive) داریم و در واقع وقتی مثلاً به بچه می‌گوییم این قلم است، قلمی را به او نشان می‌دهیم. می‌توانیم اصلاً قلم را به او نشان ندهیم و بگوییم قلم و آن را تعریف کنیم؛ یک تعریف خیلی منطقی بدهیم و برای قلم، جنس و فصل قائل شویم. بگوییم قلم چیزی است که از آن استفاده می‌کنند برای نوشتن. حُبه این تعریف ممکن است خیلی غیرقابل درک و دشوار باشد. در حالی که شما می‌گویید، این قلم است، بچه آن را می‌بیند و استفاده می‌کند و می‌فهمد که قلم چیست. در واقع، استفاده کردن در این دیدگاه، خیلی مهم است.

برای ویتگنشتاین، استفاده کردن است که می‌تواند معنا را مشخص کند. معنای یک چیز و سخن، در چگونگی استفاده‌ای است که ما از آن می‌کنیم. ویتگنشتاین جمله‌ای دارد که می‌گوید، بچه‌ها هیچ موقع با این مسئله رو به رو نیستند که کتاب وجود دارد یا صندلی. آن‌ها از طریق ور رفتن با کتاب، کارشان را شروع می‌کنند و با نشستن بر صندلی و برخاستن از روی آن. در واقع وقتی از این‌ها استفاده می‌کنند، متوجه می‌شوند که صندلی یا کتاب چیست. برای کودک، بحث از وجود این‌ها یا بحث از مقدمات وجودی‌شان مطرح نیست. به این ترتیب، این هم سخنی است به نفع این که اگر ما بتوانیم مفاهیم انتزاعی مورد نظر خودمان را به صورت اشاره‌ای و با مصداق‌هایش نشان بدهیم، کودک می‌فهمد یعنی آن قدری که لازم است بفهمد، می‌فهمد. همان‌طور که بچه‌ها الان با اینترنت و خیلی چیزهای دیگر مجازی هم سروکار دارند، ولی چون با آن‌ها ور می‌روند و کار می‌کنند، می‌توانند به شما بگویند که این‌ها چیست.

نکته دیگر این که حتی اگر مراحل رشد را هم کمی جدی بگیریم و فرض کنیم مرحله‌ای وجود دارد، مسئله این است که آیا خروج از یک مرحله و ورود به مرحله دیگر، به صورت خلق الساعه انجام می‌شود؟ یعنی مثل خروج از یک کشور و ورود به یک کشور دیگر است؟ شما هیچ موقع به تدریج، به کشوری وارد نمی‌شوید. کشورها مرز دارند. شما از هوایما پیاده می‌شوید و به یک کشور دیگر می‌روید. درحالی که مثلاً ورود کودک به مرحله نوجوانی، به تدریج انجام می‌شود و مرز بین این دو مرحله را نمی‌توان دقیقاً مشخص کرد. این مرزها درهم ادغام می‌شود و شاید یک منطقه مشترک خیلی بزرگ به وجود بیاورند.

به عبارت دیگر، این طور نیست که بگوییم امروز این بچه چون پانزده ساله شد، از الان دیگر تفکر انتزاعی شروع می‌شود. نه این تفکر انتزاعی باید در همان زمینه‌های قبلی ریشه دوانده باشد و به تدریج خودش را آشکار بکند. اگر این طور باشد، آن موقع بچه‌ها و بزرگسالان می‌توانند باهم اشتراکات فراوانی داشته باشند اگر هم تفاوت‌هایی دارند، این تفاوت‌ها هم به تدریج آشکار می‌شوند.

به این ترتیب، اگر قبول داشته باشیم که نضادی یکی از عناصر مهم فلسفه است (آن طور که سقراط خودش را «خرمگس یونان» می‌داند) آیا نضادی چیزی نیست که در دوران کودکی، طلایه‌هایی هر چند محدود داشته باشد؟ آیا کودکان نمی‌توانند نقد کنند؟ اگر ما توجه کنیم، می‌بینیم که عملاً آن‌ها نضادی می‌کنند. بچه‌ها انتقاد می‌کنند؛ حالا به صورت تمسخر یا طنز یا به صورت‌های دیگر. خلاصه با چیزی درمی‌افتند و این طور نیست که توانایی انتقاد یک‌باره حاصل شود. این‌ها نشان می‌دهد که خیلی چیزها که در بزرگسالی مهم هستند، باید در دوران کودکی آرام آرام پیریزی شوند تا این که بتوانیم به آن‌ها برسیم.

نکته آخری که در این قسمت بیان می‌کنم و نمی‌خواهم بیشتر از این مزاحمتان شوم، این است که بچه‌ها از سنین خیلی پایین، زبان را یاد می‌گیرند. این هم یکی از شگفتی‌هایی است که وجود دارد. در زبان‌شناسی هم روی آن بحث شده. به هر حال، بچه‌ها بعد از سه چهارسالگی، دیگر به راحتی با ما وارد گفت و گو می‌شوند و صحبت می‌کنند. ما در ضمن صحبت‌ها استدلال می‌کنیم و آن‌ها هم استدلال می‌کنند.

زبان ما اصولاً فلسفی است و هر موجودی که سخن بگوید، خیلی فیلسوف است و معنای انسجام را می‌فهمد. وقتی من دارم با شما صحبت می‌کنم، اگر حرف‌هایم متناقض باشد، شما تعجب می‌کنید. باید حرف‌های من منسجم باشد. به محض این که حرف من کمی تناقض آمیز شد، افراد تعجب می‌کنند و با خودشان می‌گویند، شاید ما بد فهمیدیم. اگر مطمئن شدند که این طور نیست، می‌گویند فلانی دارد چرت و پرت می‌گوید. این یعنی این که زبان با انسجام گره خورده و انسجام یکی از معیارهای مهم تفکر فلسفی است. انسجام بیانگر نوعی رابطه درونی بین گفتار است.

نکته دیگر، شواهد است. شواهد ممکن است جنبه بیرونی داشته باشد. اگر الان من ادعایی بکنم و این ادعا راجع به خارج باشد (مثلاً بگویم این جا چقدر گرم است)، شما به شواهد توجه می‌کنید که آیا واقعاً گرم است یا نه؟ این هم یکی از معیارهای مهم سنجش افکار و اندیشه‌هاست و تمام این‌ها در زبان اتفاق می‌افتد. شما در کوچ و خیابان، با راننده تاکسی و اتوبوس هم که صحبت بکنید، متوجه می‌شوید که مردم عموماً منطقی‌اند. حتی آن‌هایی که غیرمنطقی‌اند، باز هم در عالم منطق به سر می‌برند. مثلاً آدمی در اتوبوس یک حرف غیرمنطقی می‌زند، همه او را نگاه می‌کنند. خُب، این یعنی باز هم آن جا منطق حاکم است.

خلاصه این که در زبان، منطق و ویژگی‌های تفکر فلسفی به شدت

خسرو باقری:

حقیقت در این جا این است که

ما انسان‌ها در یک دنیای زبانی

زندگی می‌کنیم و با زبان

و در زبان می‌اندیشیم.

زبان وسیله بیان نیست؛

آن طور که از گذشته گفته شده،

بلکه زبان به شدت در فکر ما نفوذ دارد.

اصلاً وقتی می‌اندیشیم،

زبانی می‌اندیشیم. این که بیندیشیم

و بعد بیان کنیم، در واقع بیان است،

نه زبان که بعضی آدم‌ها

از آن برخوردارند و بعضی‌ها ندارند.

در حالی که همه آدم‌ها زبان دارند؛

حتی آدم‌هایی که گویایی

یا شنوایی ندارند.

این‌ها فقط فاقد بیان

یا بهتر است بگوییم فاقد گونه‌ای از

بیان هستند اما گونه‌های

دیگر بیان را دارند

جریان دارد. حالا مسئله ما ارتباط با کودکان است. ما با کودکان صحبت می‌کنیم و آن‌ها موجودات زبانی هستند. بنابراین، فلسفی و منطقی هستند. البته این که ما اشتباه می‌کنیم در مقام استدلال، معنایش این نیست که ما ذاتاً منطقی نیستیم. درست است که ارسطو منطق را کشف و صورت‌بندی کرده، اما او که منطق را اختراع نکرده. او با تأمل و تفکر، منطق را صورت‌بندی کرده. معنایش این است که آدم‌ها موجوداتی منطقی هستند و اگر در صحبت کردن و تفکرشان دقت کنند، می‌فهمند کجاها اشتباه کرده‌اند. ارسطو هم همین کار را کرده است. و بنابراین اگر ما منطق به آدم‌ها می‌آموزیم، برای این نیست که منطقی نیستند، بلکه می‌خواهیم توجه بیشتری پیدا کنند.

به هر صورت، اگر ما جنبه زبانی ارتباط کودک را در نظر بگیریم، می‌بینیم که ابعاد منطقی و فلسفی در آن خیلی حضور دارد و عملاً بچه‌ها با صحبت کردن، کار فلسفی می‌کنند. بنابراین، اگر گفتیم که می‌خواهیم برای کودکان فلسفه بنویسیم، چرا این قدر عجیب به نظر می‌رسد؟ این هم یک جور صحبت کردن با بچه‌هاست. خُب، من بیشتر از این ادامه نمی‌دهم و نکات دیگر را در گفت و گو با دوستان پیش خواهیم برد.

محمد فرخی: ضمن تشکر از آقای باقری. مطلبی که به نظر من رسید، خود تفکر فلسفی یا خردورزی فلسفی است. می‌خواستم ابتدا بدانم که این خردورزی فلسفی، در مقابل چه قرار می‌گیرد؟ آیا در مقابل خردورزی دینی قرار می‌گیرد؟ یا در مقابل خردورزی علمی قرار می‌گیرد؟ مقابله مثلاً بی‌خردی محض است؟

باقری: قاعداً خردورزی فلسفی باید متمایز باشد از سایر انواع خردورزی. البته اشتراکاتش هم به جای خودش. خردورزی، خردورزی است. پس باید نقاط اشتراک زیادی وجود داشته باشد، اما بعضی نقاط تفاوت هم باید وجود داشته باشد تا ما بتوانیم به تمایزهایی قائل شویم. گفتم که این گروه، خردورزی فلسفی یا ویژگی اساسی گفتمان فلسفی را روایت می‌داند. به این دلیل که بتوانیم مسائلی را که در اطراف مان هست، در قالب داستانی موجه و معقول بررسی و آن را روایت بکنیم. از طرفی، تفاوتی بین پدیدار و ذات وجود دارد که گفته می‌شده ویژگی تفکر فلسفی این است که فیلسوفان به ذات مسائل توجه می‌کنند، نه به پدیدارها. در حالی که ویژگی تفکر علمی این است که به پدیدارها کار دارد. از قدیم هم گفته‌اند که قانون علمی، یعنی رابطه ثابت میان پدیدارها، اما این که در پس این پدیدارها چه چیزی نهفته است که همان ذات باشد، این برای دانشمندان، خیلی بحث‌انگیز نیست.

البته ذات را به دو معنا می‌شود گرفت. ذات به معنای اخص کلمه که بعضی از فیلسوفان با آن مخالف هستند؛ مثل فیلسوفان «اگزیستانسیالیست» که می‌گویند آدمی، ذات و ماهیت ندارد. معنای عام‌تری هم می‌شود برای ذات در نظر گرفت، به این معنا که می‌خواهیم پنهانی‌ترین وجه یک چیز را برملا کنیم. اگر این معنای عام را در نظر بگیریم، آن موقع فیلسوفان اگزیستانسیالیست هم ذات‌گرا هستند؛ چون به ما می‌گویند که انسان موجودی



خسرو باقری:

اگر می بینید بچه ای به داستان علاقه دارد و آن را حریصانه گوش می دهد، این مسئله بنیاد فلسفی دارد. به این معنا که ذهن آن کودک، به شدت فلسفی است. البته کودک، فیلسوف به آن معنا که یک سری اطلاعات داشته باشد، نیست. اما اگر جوهره فلسفه این باشد که انسان، جهان و وقایع و مسائل آن را از طریق یک طرح داستان وار درک کند، چنین کودکانی را می توان کودکانی فیلسوف تلقی کرد

همند، نه در طول هم. این ها همیشه با هم خواهند بود و هیچ موقع فلسفه کنار گذاشته نمی شود. همان طور که علم یا دین ترک نمی شود. همان طور که ادبیات ترک نمی شود. این ها همیشه با هم خواهند بود. مهم این است که ما بدانیم این اضلاع چه فرق هایی با هم دارند.

خدیجه حدادیان: ما در سیستم کتابداری، نوعی طبقه بندی داریم به نام طبقه بندی «دیویی» که یک طبقه بندی موضوعی است. در طبقه بندی «دیویی»، از شماره ۱۰۰ تا ۱۹۹ شماره هایی است که به آثار فلسفی اطلاق می شود و ما ادبیات داستانی فلسفی را سال هاست در کتابخانه های کودک و نوجوان داریم؛ چه در قالب آثار تألیفی و چه در قالب آثار ترجمه، در بحثی که شما داشتید، من احساس کردم با ابزاری که خاص فلسفه و خاص روان شناسی است، خواستید



این ها را متصل کنید به داستان های فلسفی در حالی که وقتی از آثار ادبی صحبت می کنیم، این ها خودشان ابزار خاص خودشان را دارند. مثلاً شما از گفت و گو نام بردید در فلسفه، گفت و گو اگر بخواهد وارد حیطه ادبیات شود، به شکلی که در فلسفه هست، رخ نمی دهد و با تکنیک هایی مثل عدم قطعیت، ابهام، سفیدنویسی و خیلی شگردهای دیگر در آثار داستانی لحاظ می شود. من چند تا از کتاب هایی را که شماره های ۱۳۰ د.الف خورده اند در سیستم «دیویی» و به عنوان آثار فلسفی برای بچه ها شناخته می شوند، با خودم آورده ام و این ها به اشکال مختلف و زیبایی مشارکت بچه ها را در حین خواندن لحاظ می کنند. مثلاً در کتاب «راه مخفی»، یک نگهبان باغ وحش، می رود باغچه ای یا به قول نویسنده «پیچ گاهی» را مرتب کند. حیوانات از روی شیطنت، کاری می کنند که او در پیچ های آن باغچه گم شود. بعد نویسنده از بچه های مخاطب کتاب می خواهد که کمک کنند تا پرسی از لابه لای درخت ها بیاید بیرون. به این شکل، بچه ها را وادار می کند که در اثر شریک شوند. فکر می کنم تفکر فلسفی

انتخاب گراست.

بنابراین، فلسفیدن کوشش فکری خاصی است که می خواهد پدیده هایی مثل مرگ، زندگی، خلقت، خدا، انسان، جهان و غیره را در مخفی ترین وجوه شان به دام بیندازد. در حالی که فیزیکدانان، شیمی دانان، زیست شناسان و... مسئله شان این نیست. آن ها مسائل دیگری دارند.

فرخی: من به این موضوع فکر می کنم که آیا تفکر فلسفی، می خواهد بر پایه دید علمی پیش برود یا بر پایه بینش دینی یا صرفاً بر پایه علم منطق؟ استنباطی که من دارم، علم منطق است. از طرفی، آگوست گنت در ارتباط با سیر تکامل اندیشه بشری می گوید، بعد از بینش دینی، تفکر فلسفی و سپس دید علمی شکل گرفته است. می خواهم ببینم که اگر با این دید به موضوع نگاه کنیم، آیا این یک مرحله میانی و نوعی برگشت به قبل است؟

باقری: دیدگاه آگوست گنت دیدگاهی «پوزیتیویستی» است که اصالت تفکر را فقط در علم جست و جو می کند؛ علم تجربی. آن ها از قبل تصمیم شان را گرفته اند و تفکر دینی و یا فلسفی را تفکرات دوران کودکی آدم می دانند. البته به این سخن، انتقادات زیادی شده است و تعبیری که کارل پوپر به کار می برد، این است که می گوید، من پوزیتیویسم را کشتم. منظور این است که من این نوع اندیشه را تعطیل کردم. در هر صورت، الان تصویری که وجود دارد (با این امواج فکری پست مدرنیستی که مطرح شد و غیره)، بیشتر تمایل بر این است که به توازی قائل باشیم، نه به مراتب. یعنی اندیشه فلسفی، اندیشه علمی، اندیشه دینی، هنری و غیره، نه این که یکی پس از دیگری بیایند و بعد متروک شوند. اگر مراتبی در میان باشد، بعضی متروک می شوند، ولی اگر توازی باشد، چیزی کنار گذاشته نمی شود. ما در یک دنیای چند ضلعی زندگی می کنیم که یک ضلعش فلسفه و یک ضلعش علم است و این ها در عرض

در ارتباط با کودکان وجود دارد و چیز جدید و پیچیده‌ای هم نیست که بخواهیم برای اثبات حقایق آن، برویم دست به دامن روان‌شناسی یا ابزار خاص فلسفه بشویم.

باقری: اگر شما بگویند فلسفه برای کودکان یک امر بدیهی و روشن است و نیازی به این همه بحث و گفت و گو ندارد، پس باید به آن مباحثی که گفتیم، جواب بدهید؛ مثل بحث‌های پیازه. می‌دانید که روان‌شناسی با ذهن سروکار دارد. شما وقتی بخواهید داستانی به ذهنی بدهید، با روان‌شناس هم طرف هستید. باید بگویند که چگونه می‌خواهید فلسفه را به کودک بیاموزید. البته، اگر منظورتان از فلسفه این باشد که ما در داستان یک مسئله ایجاد کنیم، مثل همین که کسی جایی گیر کرده و حالا باید ببینیم چگونه می‌توانیم آزادش کنیم، من فکر نمی‌کنم فلسفه این باشد. حداقل یکی از دیدگاه‌هایی که ما مطرح کردیم، فلسفه را نوع خاصی از تفکر دربارهٔ جهان می‌داند. بنابراین، هر نوع حل مسئله‌ای کار فلسفی نیست. ما باید ویژگی تفکر فلسفی را معلوم بکنیم. تفکر فلسفی، همان طور که گفتیم، بحث دربارهٔ ذات امور است. مرگ چیست؟ زندگی چیست؟ پایان هستی چیست؟ آغاز چیست؟ زمان چیست؟ مکان چیست؟ علیت چیست؟ این‌ها مسائل‌های فلسفی است. صرف‌نظر از این که چگونه به آن‌ها پاسخ داده می‌شود. بنابراین، نه هر پازلی فلسفه است و نه هر حل پازل، فلسفیدن. اگر ما فلسفه و بعد هم کودک را به طور مشخص تعریف کنیم، این‌ها خیلی بحث‌انگیز می‌شود. واقعاً متصل کردن فلسفه به کودک، به معنای دقیق کلمه «اتصال» دارد. یعنی سیم‌ها را که وصل کنیم، اتصال می‌کند و کسانی از عالم کودکی و روان‌شناسی کودک، برآشفته می‌شوند که این چیست.

حدادیان: عذر می‌خواهم آقای دکتر، بحثم این بود که فلسفه و روان‌شناسی، می‌توانند به مثابه تمهیدی برای خلق یک اثر ادبی در نظر گرفته شوند، ولی این که ما با همین ابزار شناخت برویم سراغ ادبی، به نظر من کار درستی نیست.

باقری: منظورتان چیست؟

حدادیان: شما بحث‌تان روی داستان‌های فلسفی بود. گفتید که عنایتی شده به داستان‌های فلسفی. من می‌گویم اگر ما از معیارهای ادبی غافل شویم و فقط با معیارهای فلسفی یا روان‌شناسی بخواهیم داستان‌های ادبی فلسفی را تحلیل بکنیم، به گمانم کمی در پیچ و خم نظریه‌های فلسفی گرفتار می‌شویم. آثار ادبی ابزار دیگری برای شناخت و معرفی خودشان دارند.

مورد دیگری که می‌خواهم بگویم، در ارتباط با مفاهیمی مثل «پاکی» و «بزرگی» و نظایر آن است. من باز فکر می‌کنم این برمی‌گردد به شناخت ما از مخاطب. ما اگر طبق طیف‌بندی گروه سنی، مخاطبان خودمان را بشناسیم که در چه مرحله‌ای قادر به شناخت چه واژه‌ها و لغاتی هستند، این مشکل حل می‌شود. در داستان‌هایی که داریم بچه‌ها، این قضیه کاملاً حل شده.

باقری: مسئله این است که این جا چون با ذهن سروکار داریم، روان‌شناس‌ها ما را به راحتی رها نمی‌کنند. پیازه و برونر هر دو محکم سر

خسرو باقری:

در رویکردی که در فلسفه

برای کودکان وجود دارد،

گفت و گوراه بسیار مهمی

برای دست یافتن به حقیقت

تلقی می‌شود و منظور از حقیقت هم

عبارت است از بهترین داستانی که

دربارهٔ امور می‌توان بیان کرد.

گفتیم که در واقع،

همه ما داستان می‌گوییم دیگر.

به عبارتی، هر متفکری

داستانی می‌سراید و هر فلسفه‌ای را

باید این طوری نگاه کرد.

البته این داستان‌ها بعضی‌ها

بہتر و بعضی ضعیف‌ترند.

همان طور که

در داستان نویسی هم

داستان‌های قوی و ضعیف داریم

جای‌شان ایستاده‌اند. شما می‌گویید که مسئله حل شده. من می‌پرسم چه طوری حل شده؟ پیازه به ما می‌گوید شما حق ندارید در مورد مفهوم «بزرگی»، با بچه‌های پنج ساله صحبت کنید. اگر صحبت هم بکنید، آب در هاون کوبیدن است. آن‌ها هیچ موقع مفهوم «بزرگی» را نمی‌فهمند. البته همان طور که گفتیم، مثلاً برونر می‌گوید که این مشکل هم راه حل‌هایی دارد. این که می‌گویید حل شده، آیا از این دو طریق است که من گفتیم، یا شما راه دیگری دارید؟

حدادیان: صحبت‌ها این است که ما برای شناخت آثار ادبی فلسفی، باید به خود اثر مراجعه کنیم. با توجه به این که شما تأکید داشتید روی داستان‌های فلسفی و احساس می‌کردید که این رویکرد جدیدی است که به فلسفه کودک شده، هیچ اشاره‌ای نکردید به ماهیت این داستان‌ها و کارکردشان.

باقری: شاید لازم باشد که شما خود این آثار را بخوانید. من فقط می‌توانم مختصر عرض کنم که نویسندگان این داستان‌ها فیلسوف‌اند؛ یعنی مسائل فلسفی را دقیقاً می‌شناسند و این داستان‌ها سفارشی است. در واقع، به فیلسوفی که در یک زمینه مسلط است، سفارش می‌کنند که داستانی بنویسد. قاعدتاً و به قول شما، آن آدم باید داستان نویسی هم بلد باشد. این هم شرط قضیه است، ولی در این داستان‌ها تأکید و تمرد خاصی وجود دارد. ما می‌خواهیم که ذهن کودک را به دغدغه‌های فلسفی آغشته کنیم. از طرفی، شما داستان‌های علمی هم دارید. داستان‌های علمی هم بچه‌ها را گرفتار مسائل علمی می‌کنند.

پروین جلوه‌نژاد: ممنون آقای دکتر. من خیلی لذت بردم از صحبت‌های شما. کار من ترجمهٔ ادبیات نوجوان است و الان خیلی درگیرم با کتاب‌های جدیدی که معمولاً عناصری مثل جادو و جن و پری، دست‌مایهٔ کار نویسندگان‌شان است.

می‌خواستم نظرتان را دربارهٔ این نوع کتاب‌ها یا این ژانر بدانم.

باقری: شاید من برای دآوری در این مورد، استحقاق کافی نداشته باشم. با وجود این، می‌توانیم بررسی کنیم که نقش این جور کتاب‌ها، در تفکر فلسفی کودکان چیست؟ من سؤال را این طوری بازسازی می‌کنم که به بحث هم مربوط باشد. از این جهت که به قضیه نگاه کنیم، جهان ما مساوی با طبیعت نیست؛ یعنی جهان بزرگ‌تر از طبیعت است. این یک رویکرد است و من نمی‌خواهم بگویم درست است یا غلط. براساس این رویکرد، چیزهایی در جهان هست که در عالم طبیعت نیست. این خودش یک دغدغهٔ فلسفی است و امکان دارد نویسنده‌اش سعی کند به این مسئله بپردازد. بالاخره یک سؤال فلسفی است و می‌تواند به آن بپردازد و تبیینش کند.

البته، نویسنده‌ای ممکن است چنین چیزی را دست‌مایهٔ کارش قرار دهد و از مسائل موارد طبیعی صحبت بکند یا چاشنی ترس و وحشت که مثلاً برای کودکان و نوجوانان خیلی برانگیزاننده است. می‌دانید که آن‌ها به لحاظ روانی، به بزرگسال‌ها وابسته‌اند. و لذا اگر احساس کنند که این پشته‌ها را از دست می‌دهند، خیلی برای‌شان از لحاظ روانی بحث‌انگیز و شکننده ممکن است



باشد. بچه‌ها به دنیای پدر و مادرشان تعلق دارند. اگر ما بیاییم و از این ویژگی سوء استفاده کنیم، این دیگر کار فلسفی نیست یک نویسنده می‌تواند سوء استفاده بکند و با خودش بگوید، حالا که این بچه‌ها وابسته‌اند، من می‌ترسانم‌شان و چیزهای وحشتناک می‌آورم در داستانم تا خواننده را میخکوب کند. این شاید بیشتر یک انگیزه تجاری باشد مثلاً برای فروش فیلم یا کتاب در حالی که اگر کسی بخواهد راجع به این مسئله فکر کند، لازم نیست که حتماً دچار وحشت شود. بر فرض اگر جنی هم وجود داشته باشد، می‌توانیم از جن تصویری دیگر ارائه بدهیم.

ما باید نویسنده‌ها را سوق بدهیم به سمت این که این مسائل را تبیین فلسفی بکنند. چه اشکالی دارد که بچه‌ها بدانند در این جهان ما، جاهایی و ابعادی هم هست که آن‌ها در قالب جسم و چیزهایی محسوس ریخته نمی‌شوند. خیلی هم خوب است. اما این که چنین کاری را یک نویسنده می‌تواند انجام بدهد یا نمی‌تواند مسئله دیگری است که باید ارزیابی شود.

من دورادور می‌توانم بگویم که معمولاً این‌ها با هم مخلوط می‌شوند، یعنی انگیزه‌های تجاری با انگیزه‌های علمی و فلسفی و فکری مخلوط می‌شوند. درست است که نویسنده یا فیلم‌ساز مخاطب می‌خواهد، ولی به هر قیمتی نباید مشتری جمع بکنیم. اگر من فیلم یا کتابم را طوری بنویسم و چیزهای نامربوطی در آن بیاورم که فقط مخاطبم را میخکوب کنم، این فلسفی نیست. فیلسوف نمی‌خواهد آدم‌ها را زنجیر کند و بگوید، بنشینید و به حرف من گوش بدهید. فیلسوف مستغنی است. اصولاً متفکر مستغنی است؛ چون خودش در خودش چیز کافی برای خودش دارد. معنا را از دیگران نمی‌گیرد. فقط می‌خواهد آن چیزی را که دارد، به دیگران هم بدهد. دیگران اگر می‌خواهند، بیایند بگیرند و اگر نمی‌خواهند، نگیرند. در حالی که تاجر می‌خواهد آن‌ها را به هر قیمتی شده نگه دارد تا جیب‌شان را خالی کند.

به هر صورت، ما باید حساب نویسنده‌های سوداگر را جدا کنیم. کار نقد همین است دیگر. بهترین کار، نقد این‌هاست. نویسنده‌های سوداگر چه کسانی هستند و نویسندگانی که سودای حقیقت دارند، چه کسانی؟ کدام کتاب‌ها این کار را بهتر می‌کنند؟ اگر این مسئله باب شود، برخورد خیلی خوبی است. ما باید این نوع نقد را با این کتاب‌ها انجام بدهیم. اهل فن باید بنشینند و این‌ها را از این جهت ارزیابی بکنند. برای نوجوان‌ها هم خیلی خوب است که این نقدها

را بخوانند. ما نباید بگوییم این را نخوان، چون خیلی بد است. منظورت چیست از این که خیلی بد است؟ این را باید روشن بکنیم. وقتی می‌گوییم این اثر را پنهان کنیم، هنوز معلوم نیست راجع به چه چیزی صحبت می‌کنیم، ولی اگر این بحث را مطرح کردید که انگیزه نویسنده خیلی خوب است و می‌خواهد به شما بگوید که آیا جهان با طبیعت یکی است، خیلی هم سؤال مهمی است. همه ما دوست داریم جواب این سؤال را بدانیم و چه قدر این مسئله هیجان‌انگیز است. اگر واقعاً جن وجود داشته باشد، آیا شما دوست ندارید با او تماسی داشته باشید و ببینید چه جور موجودی است؟ همه دوست دارند.

جلوه‌نژاد: در زمان قدیم، مادر بزرگ‌ها به ما می‌گفتند مثلاً در این زیرزمین جن هست، ولی این که الان مثلاً در رمان «آرتمیس فاوُل» نویسنده «لپرکان» را می‌آورد و به او شخصیت می‌دهد، فرق می‌کند. در واقع آدم وقتی کتاب را دستش می‌گیرد، فکر می‌کند که قضیه دارد علمی می‌شود. من احساس می‌کنم که بچه من دارد برمی‌گردد به همان ذهنیت صد سال پیش...

باقری: این نکته‌ای که گفتید، برای من خیلی جالب است و می‌تواند بحث را خوب جمع و جور کند. ببینید، این که مادر بزرگ‌ها به ما می‌گفتند در زیرزمین جن هست، برای این بود که بچه بترسد و مثلاً تنهایی به زیرزمین نرود. هدف مادر بزرگ اصلاً در جهت تبیین چیزی برای بچه نیست. مقصود او این است که بچه بیرون نرود. پس می‌گوید که آن‌جا جن هست و جن می‌شود لولو، نه یک موجود. این تحریف واقعیت است به لحاظ فلسفی. اگر واقعاً جنی در جهان وجود داشته باشد، خدا آن را به عنوان لولو نیافریده که آدم‌ها را بترساند. داستانی ممکن است با واژگان علمی و مدرن نوشته شود، ولی فی‌الواقع همان لولوتراشی باشد؛ یعنی درون‌مایه اصلی‌اش همان حرف مادر بزرگ ماست. چنین داستانی نمی‌خواهد بچه‌ها را با یک جهان پیچیده آشنا کند که قابل تأمل است، بلکه می‌خواهد چیزی درست کند که بچه‌ها را بترساند تا کتابش را بخزند. این دوجیز است. ما این را باید تفکیک بکنیم که کدام نویسنده دارد

سئوالاتی را مطرح می‌کند و صحنه‌هایی را می‌سازد که هر چند هم تخیلی باشند، ولی تأمل برانگیز است. این یک انگیزه فلسفی است. اگر غیر از این باشد، باید نقد شود و به این ترتیب، ما می‌توانیم این‌ها را جدا کنیم و آن موقع بچه‌های ما هم می‌فهمند و این نقدها برای‌شان جالب است.

هجری: خیلی ممنون. از حضور همه دوستان در این نشست سپاسگزاریم.

نقد دیدگاه فمینیسم لیبرال در زمینه برابری زن و مرد از منظر قرآن و روایات (مبانی انسان‌شناختی تعلیم و تربیت اسلامی)

* سیدعلی حسینی‌زاده
** دکتر محمدرضا شرفی جم
*** دکتر علیرضا صادق‌زاده قمصری
**** دکتر خسرو باقری

چکیده

فمینیسم دارای نحله‌های مختلفی است که با فمینیسم لیبرال شروع شده و به فمینیسم سیاه و اکوفمینیست و پست‌مدرن و حتی فمینیسم اسلامی رسیده است. این نحله‌های مختلف، در مورد تفاوت و تساوی زن و مرد نیز دیدگاه‌های متفاوتی دارند. از جمله فمینیسم لیبرال بر برابری زن و مرد، فمینیسم رادیکال بر برتری زن بر مرد و فمینیسم پست‌مدرن بر تفاوت زن و مرد و ویژگی‌های خاص هر یک تأکید دارند. این مقاله با نگاه نقد بیرونی به بررسی مسئله برابری یا تفاوت از منظر آیات قرآن و روایات معصومان(ع) پرداخته و با تمسک به دوازده دسته دلیل نقلی، به تبیین تفاوت زن و مرد از نگاه اسلام پرداخته است.

واژه‌های کلیدی: فمینیسم، فمینیسم لیبرال، برابری، تساوی، نقد برابری، نقد تساوی، نقد فمینیسم لیبرال، انسان‌شناسی اسلامی

Email: ali_hosseini@rihu.ac.ir
Email: msharafi@ut.ac.ir
Email: alireza_sadeqzadeh@yahoo.com
Email: kbagheri4@yahoo.com

* عضو هیئت علمی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
** عضو هیئت علمی دانشگاه تهران
*** عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس
**** عضو هیئت علمی دانشگاه تهران

تاریخ دریافت: ۱۳۸۹/۰۵/۱۵ تاریخ تأیید: ۱۳۸۹/۱۲/۱۵

مقدمه

با بعثت پیامبر اسلام در قرن ششم میلادی، اسلام زنان را از نظر انسانیت هم‌رتبه مردان دانست و شخصیت زنان را به قدری ارزش نهاد که گاه مورد اعتراض مردم قرار می‌گرفت. از نگاه اسلام، زن و مرد هر دو انسان، مخلوق خدا و برابرند. اما این برابری، برابری در تعبد و بندگی،^۱ کرامت انسانی^۲ و در نتیجه دستیابی به کمالات و مقامات معنوی و انسانی است،^۳ نه برابری در احکام و وظایف و حتی حقوق.^۴ از دیدگاه اسلام زن و مرد هر دو از یک جوهر انسانی آفریده شده‌اند^۵ و در تشکیل بنیان خانواده، اجتماع و بقای نسل سهیم‌اند. اسلام نه تنها مردان را بر زنان برتری نداده، بلکه تنها ملاک برتری برای زنان و مردان را ایمان و تقوا دانسته است.^۶ افزون بر آن زنان را نیز بر مردان برتری نداده است و آنان را به تمرّد و عصیان و طغیان و بدبینی نسبت به مردان وادار نکرده است. به تعبیر شهید مطهری نهضت اسلامی زن، سفید بود، نه سیاه و نه قرمز و نه کبود و بنفش. اسلام به زن حیّت، شخصیت، استقلال فکر و نظر داد و حقوق طبیعی او را به رسمیت شناخت، اما استقلال و احترام پدران و شوهران را نیز نزد آنان از بین نبرد و اساس خانواده را متزلزل نساخت

۱

(مطهری، ۱۳۷۱). همچنین اسلام به زنان مانند مردان، حق مالکیت، ارث، آموزش، انتخاب و... داد و به طور کلی آنها را در کنار مردان - مگر در مواردی نادر که ویژگی خاصی داشت - مورد خطابات شرعی قرار داد. این در حالی است که پیش از آن، نه عرب جاهلی و نه وپایان، هیچ

ارکدام از این حقوق را برای زنان قائل نبودند. گوستاو لوبون در این‌باره با مقایسه صدر اسلام با عرب پیش از آن و نیز با مقایسه جامعه اسلامی با جامعه اروپایی

یجعه می

ننگیرد که اسلام به جای آنکه از مقام زن بکاهد و وی را پست و فرومایه معرفی کند، مقام زن را در جامعه بسی بالا برده، و نسبت به ترقی و سعادت وی خدمات آشکاری

۱. وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ (ذاریات، ۵۶).

۲. وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَخَلَقْنَاكُمْ فِي آلِدٍ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا (اسراء، ۷۰).

۳. مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنَّىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ (نحل، ۹۷).

۴. وَلَا تَتَّبِعُوا مَا فَضَّلَ اللَّهُ بِبَعْضِكُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ وَلِكُلِّ جَعَلْنَا مَوَالِيَٰ بِمَا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ وَالَّذِينَ عَقَدَتْ أَيْمَانُكُمْ فَآتُوهُمْ نَبِيَّهُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدًا (نساء، ۳۳ و ۳۴).

۵. هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَكُمْ فِيهَا رُؤُوسًا لِیَسْكُنَ إِلَیْهَا فَلَمَّا تَغَشَّاهَا حَمَلٌ خَلَّاءًا فَخَفِيًا فَوَرَّتْ بِهِ فَلَمَّا أَثْقَلَتْ دَعَوَا اللَّهَ رَبِّهَا لِیُنَّ آتِیْتَنَا صَالِحًا لَّنُكُونَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ (اعراف، ۱۸۹).

۶. يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتَقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ (حجرات، ۱۳).

مردان، برخی زنان را نیز از قبیل همسر فرعون و مریم دختر عمران به عنوان الگو و اسوه همه مؤمنان، اعم از زن و مرد معرفی می‌کند و آنها را به عنوان نمونه مؤمنان معرفی می‌کند.^۱ در ارزش و اهمیت زن در اسلام همین بس که آخرین ولی خدا، امام زمان (عج) حضرت زهرا (س) را الگو و اسوه خود معرفی می‌کند و می‌فرماید: من به او تأسی می‌کنم: «فِي ابْنَةِ رَسُولِ اللَّهِ (ص) لِي أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ؛ دختر پیامبر خدا (ص) برای من الگویی نیکو است» (مجلسی، ۱۴۰۴، ج ۵۳، ص ۱۸۰).

برابری از نگاه فمینیسم لیبرال

یکی از اصلی‌ترین مبانی انسان‌شناختی فمینیسم لیبرال، مسئله تساوی زن و مرد، به‌ویژه تساوی حقوقی آنهاست. گرچه فمینیسم لیبرال کمتر به جنبه مبنایی و هستی‌شناختی این مسئله می‌پردازد، ولی به جنبه ارزش‌شناختی آن تأکید بسیاری دارد. فمینیسم لیبرال، به برابری کامل زن و مرد و ماهیت واحد و یکسان آنها معتقد است و براساس آن زن و مرد را در همه زمینه‌های سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، تربیتی و... دارای حقوقی مساوی می‌داند. فمینیسم لیبرال ریشه این برابری را در ماهیت واحد آدمی و برابری طبیعی آنها می‌داند؛ چرا که معتقد است، طبیعت انسان‌ها را به صورت مساوی آفریده است و تفاوت‌های ناچیز جنسی صوری است و بنیادی نیست و نباید در تفاوت‌های جنسیتی دخالت داشته باشد (دفتر مطالعات و تحقیقات زنان، ۱۳۸۲، ص ۲۴). بزرگان این دیدگاه، که بر حقوق طبیعی زنان همچون حق زندگی، آزادی، انتخاب شغل و نظیر آن تأکید داشتند، متأثر از دیدگاه حقوق طبیعی جان لاک^۲ هستند. دیدگاه حقوق طبیعی لاک، اساس اعلامیه آمریکایی استقلال و اعلامیه فرانسوی حقوق بشر قرار گرفت (باقری، ۱۳۸۲). این گروه عامل اصلی فرودستی زنان را فقدان حقوق مدنی و فرصت‌های برابر آموزشی و نیز باورهای غلط مردسالار در فرهنگ و روابط اجتماعی می‌دانند. از نظر آنها نقش‌های جنسیتی‌ز پیش تعیین شده، از همان آغاز کودکی، دختران را به موجوداتی فرودست، فرمانبر، ظریف و غیر اجتماعی بدل می‌سازد. از لباس و وضع ظاهری گرفته تا اسباب‌بازی‌ها و کارهایی که به آنها محول می‌شود و مسئولیت‌هایی که به آنها سپرده

۱. وَصَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا لِّلَّذِينَ آمَنُوا امْرَأَةً فِرْعَوْنَ إِذْ قَالَتْ رَبِّ ابْنِ لِي عِنْدَكَ بَيْتًا فِي الْجَنَّةِ وَنَجِّنِي مِن قُرْعُونَ وَعَمَلِيَّةٍ وَنَجِّنِي مِنَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ وَمَرِّمَ ابْنَتِ عِمْرَانَ الَّتِي أَحْصَيْنَتْ فَرْجَهَا فَنَفَخْنَا فِيهِ مِن رُّوحِنَا وَصَدَقْتُ بِكَلِمَاتِ رَبِّهَا وَنَجَّيْتَهُ وَكَانَتْ مِنَ الْقَائِمِينَ (تحریم، ۱۱ و ۱۲).

2. Johan Locke

می‌شود و محتوای آموزشی که به آنها آموزش داده می‌شود. فمینیست‌های لیبرال همچون ولستون کرافت، معتقدند که زنان در عقل و عقل‌گرایی دست‌کمی از مردان ندارند و می‌توانند پایه‌پای مردان به پیش روند؛ چون زن نیز همانند مرد موجودی انسانی است و همان حقوق طبیعی و سلب‌نشده‌ی مرد را دارد. جنس زن ربطی به حقوق او ندارد؛ زیرا تفاوت‌های دو جنس ذاتی نیست، بلکه تفاوت‌ها تربیتی و ناشی از جامعه‌پذیری و همگون‌سازی جنس با نقش اجتماعی است. از نظر آنها طبیعت، زنان را ضعیف نیافریده است، بلکه نقش‌های جنسیتی، آنها را به استضعاف کشانده است. پس تربیت و فرهنگ، عامل اصلی ستم به زنان است. به نظر آنها باید جامعه‌ای دوجنسی به وجود آورد که در آن هیچ چیز و هیچ کاری به جنس خاصی تعلق نداشته باشد و همه فرصت‌های اجتماعی در آن برای زنان و مردان مساوی باشد. البته این گروه برابری ظاهری را کافی نمی‌دانند و معتقد به لزوم وضع قوانینی هستند که تبعیض علیه زنان را غیر قانونی اعلان کند (جگر، ۱۳۷۵). افراد برجسته این گروه عبارت‌اند از: ماری ولستون کرافت،^۱ سارا گریمکی،^۲ فرانسیس رایت،^۳ جان استوارت میل^۴ و همسرش هاریت تیلور (باقری، ۱۳۸۲، ص ۲۱). همچنین مارگارت فولر،^۵ هاریت مارتینو،^۶ بتی فریدن^۷ و نیز لوکر سیاموت^۸ و الیزابت کدی استانتون^۹ آمریکایی از دیگر فعالان فمینیسم لیبرال هستند (وینست، ۱۳۷۸).

اما این تحقیق درصدد است تا مسئله تساوی زن و مرد را که یکی از مبانی انسان‌شناختی فمینیسم لیبرال است از منظر قرآن و روایات، مورد بررسی قرار دهد.

نقد و بررسی دیدگاه تساوی زن و مرد از منظر آیات و روایات

به عنوان مقدمه به اجمال گفتنی است که از نظر قرآن و روایات، زن و مرد در بدو خلقت از نظر روحی با هم تفاوتی ندارند. به عبارت دیگر جنسیت در روح راه ندارد و روح مؤنث و مذکر و یا روح زن و مرد نداریم؛ زیرا قرآن کریم هر گاه از آفرینش روح آدمی سخن می‌گوید از واژه انشاء استفاده می‌کند و هر گاه از آفرینش جسم سخن می‌گوید از واژه خلق استفاده می‌کند و مسئله جنسیت را نیز با واژه خلق: «وَأَنَّهُ خَلَقَ الزَّوْجَيْنِ الذَّكَرَ وَالْأُنثَىٰ مِنْ نُطْفَةٍ إِذَا تُمْنَىٰ» (نجم، ۴۵ و ۴۶) و نیز در مراحل آفرینش انسان پیش از دمیده شدن روح بیان

1. Mary Wollstone Craft
 3. Frances Wright
 5. Margarret Fuller
 7. Betty Frieden
 9. Elizabeth Cady Stanton

2. Sara Grimke
 4. Johan Stuart Mill
 6. Harriet Martino
 8. Loker Seamotte

می‌کند، نه پس از آن: «ثُمَّ كَانَ عَلَقَةً فَخَلَقَ فَسَوَّىٰ فَبَجَعَلَ مِنْهُ الزَّوْجَيْنِ الذَّكَرَ وَالْأُنثَىٰ» (قیامت، ۳۷-۳۹). روایات نیز این مسئله را تأیید می‌کنند که این مسئله در جای خود به تفصیل اثبات شده است (ر.ک: حسینی‌زاده، ۱۳۹۰).

بنابراین ماهیت روحی زن و مرد یکسان است و هر دو از ماهیت روحی واحد و یکسانی برخوردارند، گرچه به حسب افراد ممکن است با هم اختلافاتی داشته باشند. اما انسان که تنها روح نیست، گرچه حقیقت انسان به روح اوست، ولی انسان در عالم طبیعت از جسم نیز برخوردار است. یعنی حقیقت این جهانی انسان، مرکب از جسم و روح است و از نظر جسمی، شکی نیست که زن و مرد حتی در بدو تولد نیز با همدیگر تفاوت جسمانی دارند، که با رشد آنها و رسیدن به مرحله بلوغ این تفاوت‌ها بیشتر می‌شود. تفاوت در هورمون‌ها، قد و وزن، بافت‌های چربی و نظایر آن از این قبیل است (آذربایجانی، ۱۳۸۰).

اما آیا این تفاوت‌ها صرفاً جسمی است و هیچ تأثیری بر روح و روان آدمی ندارد؟ به نظر می‌رسد بر مبنای مادی‌گرایی، که روح و روان را حداکثر کارکرد جسم و نتیجه آن می‌دانند، روح باید کاملاً متأثر از جسم باشد و تفاوت‌های جسمی و جنسی در روح و روان نیز تأثیرگذار باشند. همچنین بر مبنای غیر مادی بودن روح و روان نیز با توجه به اینکه تأثیرات جسم و روح بر همدیگر امری بدیهی است، مگر بر مبنای هماهنگی،^۱ هم جسم بر روح تأثیرگذار است، به‌ویژه بر مبنای جسمانیة‌الحدوث بودن روح، و هم روح بر جسم. بنابراین قاعدتاً جسم مؤنث، بر روح او نیز تأثیرگذار خواهد بود و جسم مذکر نیز بر روح مذکر، دست‌کم تا زمانی که با هم در ارتباطند، این تأثیر وجود دارد. اما آیا از منظر قرآن و روایات، که چندان با جسمانیة‌الحدوث بودن روح، دست‌کم در ظاهر موافق نیستند، نیز روح متأثر از جسم است و در نتیجه بین زن و مرد تفاوت وجود دارد؟

از نظر قرآن کریم، انسان اعم از زن و مرد، حتی از نظر جسمی نیز دارای ماهیت واحدی است، گرچه زن و مرد و حتی هر یک از افراد انسانی تفاوت‌هایی با هم دارند؛ زیرا تفاوت در هر یک از افراد نوع، بلکه هر یک از افراد صنف نیز وجود دارد و این تفاوت‌ها ملاک تفاوت ماهیت نیست. قرآن کریم می‌فرماید: «ما همه شما را از یک انسان آفریدیم و همسر

۱. نظریه هماهنگی یا توازن، نظری است که دکارت آن را ارائه کرد و معتقد است که روح و بدن دو جوهرند که هیچ ربطی به هم ندارند، ولی با هم هماهنگ‌اند. مانند دو ساعت است که به صورت یکسان تنظیم شده‌اند به‌طوری که عقربه‌های ساعت شمار، دقیقه‌شمار و حتی ثانیه‌شمار آنها همراه هم حرکت می‌کنند و هر گاه یکی زنگ می‌زند دیگری نیز زنگ می‌زند، در حالی که این دو ساعت هیچ ارتباطی جز هماهنگی و همزمانی ندارند (ملکیان، ۱۳۷۷، ج ۲، ص ۱۸۹).

او را نیز از جنس او خلق و از آن دو مردان و زنان فراوانی در روی زمین منتشر کردیم.^۱ در این آیه، اولاً از ولّٰخَلَقَ استفاده شده است که خلق نیز مربوط به عالم ماده است و تعیین جنسیت نیز مربوط به همین عالم خلق است و ثانیاً، گرچه در تفسیر این آیه اختلاف است که آیا حوا از آدم آفریده شد و یا از جنس آدم، ولی این اختلاف در اینکه هر دو از یک جنس هستند اشکالی وارد نمی‌کند؛ زیرا حوا از آدم آفریده شده باشد و یا از زیادی گل او، هر دو از یک جنس خواهند بود. جوادی آملی در تفسیر این آیه می‌فرماید: «نفس هر چیز ذات و حقیقت آن است و حقیقت انسان در این دنیا جسم و روح اوست، نه تنها جسم او یا تنها روح او». بنابراین، اگر خداوند خطاب به همه مردم (يَا أَيُّهَا النَّاسُ) می‌فرماید: «همه شما را از نفس واحد آفریدیم»، یعنی زن و مرد از یک ماهیت هستند (جوادی آملی، ۱۳۸۸، ص ۱۰۰).

اما آیا زن و مرد، با داشتن ماهیت واحد تفاوتی ندارند و یا نمی‌توانند داشته باشند؟ به عبارت دیگر، آیا همه افراد یک ماهیت، باید یکسان باشند و هیچ تفاوتی نمی‌توانند داشته باشند؟ این سؤالی است که پاسخ آن از نظر فلسفی روشن است و خود تفاوت موجود در هر یک از افراد انسانی، گویای پاسخ این سؤال است. چنان که فلاسفه گفته‌اند گویاترین دلیل بر امکان چیزی وقوع آن است. اما برای یافتن پاسخ این سؤال که آیا زن و مرد از دیدگاه اسلام تفاوت قابل اعتنایی که بتواند مبنای رفتار متفاوت با آنها، به‌ویژه در زمینه تعلیم و تربیت آنها باشد، دارند یا نه، باید به بررسی آیات و روایات پرداخت. از این‌رو در این بخش با تکیه بر آیات قرآن کریم به بررسی آیات و روایات در این باره می‌پردازیم.

۱. تفاوت‌های فردی و گروهی

به‌طور کلی قرآن تفاوت انسان‌ها و برتری برخی بر برخی دیگر را پذیرفته است و علت این برتری را نیز تسخیر و بهره‌گیری برخی از برخی دیگر بیان می‌کند؛ «أَهُمْ يَقْسِمُونَ رَحْمَةَ رَبِّكَ نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُمْ مَعِيشَتَهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِيَتَّخِذَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا سُخْرِيًّا وَرَحْمَتُ رَبِّكَ خَيْرٌ مِّمَّا يَجْمَعُونَ» (زخرف، ۳۲). علامه طباطبایی می‌فرماید: مراد از رحمت رب، نبوت است و آیه استفهام انکاری است نسبت به کسانی که نزول قرآن بر پیامبر برایشان گران می‌آید و نسبت به آن معترضند. خداوند در جواب آنها می‌فرماید: «حتی

۱. يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا (نساء، ۱).

روزی دنیای شما را نیز ما تقسیم می‌کنیم و به دست خودتان نیست. چگونه می‌خواهید شما تقسیم‌کننده نبوت باشید». بنابراین اگر خداوند به کسانی نبوت و امامت داده است، آنها را بر دیگران برتری داده است (طباطبایی، ۱۳۶۵، ج ۱۸، ص ۹۹).

همچنین قرآن کریم، برخی پیامبران را نیز نزد خدا برتر از برخی دیگر می‌داند؛ «تِلْكَ الرُّسُلُ فَضَّلْنَا بَعْضَهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ مِنْهُمْ مَنْ كَلَّمَ اللَّهُ وَرَفَعَ بَعْضَهُمْ دَرَجَاتٍ...»^۱ (بقره، ۲۵۳).

افزون بر این، قرآن تصریح می‌کند که ما انسان‌ها را به صورت گروه‌ها، به‌ویژه گروه زن و مرد، خلق کردیم تا همدیگر را بشناسند؛ «يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا...»^۲ (حجرات، ۱۳).

بنابراین از نظر قرآن کریم، خداوند، هم افراد را متفاوت از همدیگر آفریده است و هم گروه‌های متفاوت از انسان را آفریده است و هم برخی را بر برخی دیگر برتری داده است، و هم گروهی از انسان‌ها (پیامبران) را بر دیگران برتری داده است.

۲. برتری مردان بر زنان

قرآن، مردان را به سبب برتری‌های خدادادی بر زنان مسلط و یا سرپرست می‌داند: «الرَّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ وَبِمَا أَنْفَقُوا مِنْ أَمْوَالِهِمْ...»^۳ (نساء، ۳۴). قَوْلٌ صیغه مبالغه از فعل قام و به معنای بسیار قیام‌کننده است. اما بسیاری از مفسران قَوَّام را به معنای قیّم و سرپرست و تسلط و ولایت می‌دانند و مراد از «مَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ» را برتری مردان بر زنان در علم و عقل و تدبیر و نیک‌رأیی و اراده و مراد از «بِمَا أَنْفَقُوا مِنْ أَمْوَالِهِمْ» را مهر و نفقه‌ای می‌دانند که مردان به زنان می‌دهند (طبرسی، ۱۳۷۲؛ فیض کاشانی، ۱۴۱۵؛ خمینی، ۱۴۱۸؛ طباطبایی، ۱۴۱۷) و برخی نیز، مراد از فضل را برتری عقلی و بدنی می‌دانند (صادقی، ۱۳۶۵، ج ۷، ص ۳۸). اما جوادی آملی مراد از قَوَّام را تدبیر امور و برطرف کردن نیازهای زن توسط همسر و مراد از «فَضَّلَ» را نیز برتری، صلابت و مدیریت مرد می‌داند. از این رو، وی معتقد است که مراد از آیه اولاً برتری مطلق مردان بر زنان نیست، بلکه مراد برتری شوهران بر همسرانشان است و ثانیاً مراد از قَوَّام نیز قیام به امور اجرایی

۱. بعضی از این پیامبران را بر بعضی دیگر برتری دادیم. خدا با بعضی سخن گفت و بعضی را به درجاتی برافراشت... و نیز: «وَلَقَدْ فَضَّلْنَا بَعْضَ النَّبِيِّينَ عَلَىٰ بَعْضٍ وَأَنبَأْنَا دَاوُدَ زَبُورًا» (اسراء، ۵۵).

۲. ای مردم! ما شما را از یک مرد و زن آفریدیم و شما را تیره‌ها و قبیله‌ها قرار دادیم تا یکدیگر را بشناسید....

۳. مردان سرپرست و نگهبان زنانند، به خاطر برتری‌هایی که خداوند (از نظر اجتماع) برای بعضی نسبت به بعضی دیگر قرار داده است، و به خاطر انفاق‌هایی که از اموالشان (در مورد زنان) می‌کنند....

خانه است و وظیفه و تکلیفی است برای مرد، نه فضیلت و برتری (جوادی آملی، ۱۳۸۸، ج ۱۸، ص ۵۴۵).

به هر حال، منظور خداوند از این آیه، قوامیت مطلق مردان باشد و یا فقط شوهران، یکی از دلایل آن برتری مردان بر زنان است که این برتری نیز خدادادی و تکوینی است، گرچه این قوامیت دلیل دیگری هم دارد که آن تشریحی است، یعنی انفاقی است که شرع به عهده مردان گذاشته است. همچنین در قوام که به نظر آقای جوادی نیز به معنای تدبیر امور و مدیریت مرد است، نوعی حکومت و نفوذ کلام و اراده و صلابت و پذیرش دستورات نهفته است و این موارد تنها پس از ازدواج حاصل نمی‌شود، بلکه قبل از آن نیز هست. افزون بر این، قوام صیغه مبالغه است و دلالت بر ثبات و استمرار دارد و نیز با توجه به اینکه، آیه اشاره‌ای به شوهر ندارد، جز اینکه سیاق کلام در مورد همسران است و سیاق نیز نمی‌تواند دلیل قطعی باشد، پس قاعدتاً باید مراد از آیه، عموم مردان باشد، نه فقط شوهران،^۱ به‌ویژه اینکه اسلام، نبوت و ولایت را نیز مختص مردان می‌داند و هیچ زنی پیامبر یا امام نبوده است؛ «وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ إِلَّا رِجَالًا نُوحِي إِلَيْهِمْ مِنْ أَهْلِ الْقُرَى...» (یوسف، ۱۰۹) و عموم فقها نیز ولایت و حکومت را مختص مردان می‌دانند. افزون بر این درست است که این امر یک تکلیف و وظیفه‌ای برای شوهر است، ولی علت این مسئولیت، فضل و برتری است که او در بعضی امور دارد؛ زیرا هر مسئولیتی لیاقت و شایستگی می‌خواهد و چون مرد، این لیاقت و شایستگی را بیش از زن دارد، خداوند این مسئولیت را بر دوش او گذاشته است. به عبارت دیگر، برتری مرد از بما «فَضَّلَ» استفاده می‌شود نه از «قَوَّامُونَ» و بر فرض که از قوامون استفاده شود به دلیل اینکه انفاق هم از دیدگاه اسلامی همواره از سوی مرد است، (شوهر یا پدر و جد و یا حاکم) پس برتری شامل همه مردان است، نه تنها شوهران.

بنابراین «فَضَّلَ» در این آیات دلیل بر برتری مردان بر زنان خواهد بود. چنان که در آیه تکریم نیز خداوند از همین لفظ استفاده کرده و مفسران آن را دلیل بر برتری انسان بر سایر موجودات می‌دانند؛ «وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَجَعَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا» (اسراء، ۷۰).

از سوی دیگر جمله «الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ» جمله خبری است که افاده انشاء می‌کند و این حاکی از این است که این جمله، صرف انشاء و تشریح نیست، بلکه تشریحی

۱. مراد از عموم مردان نیز همه مردان نیست، بلکه بیشتر آنان است؛ زیرا ما به عینه می‌بینیم که برخی مردان نه تنها از برخی زنان برتر نیستند که از نظر قدرت بدنی، عقلی و غیره ضعیف‌تر هم هستند.

است که مبتنی بر تکوین است. بنابراین ریشه این حکم برتری تکوینی است و از این رو در تعلیل و حکمتی که در ادامه آیه بیان شده است هم به دلیل تکوینی اشاره شده «بِمَا فَضَّلَ» و هم به دلیل تشریحی؛ یعنی «بِمَا أَنْفَقُوا».

اما باید توجه داشت که این برتری، تنها مربوط به این دنیاست که بار ارزشی ندارد، بلکه تنها بار تکلیفی بیشتر را به دنبال دارد. چنان که اگر کسی در این دنیا، مال بیشتری داشته باشد در برابر آن تکلیف بیشتری نیز از قبیل حفظ آن، هزینه کردن آن و مسئولیت در برابر نیازمندان خواهد داشت و البته حق بهره‌برداری از آن را نیز دارد. اما این به‌خودی‌خود هیچ‌گونه ارزش معنوی و اخروی برای او نخواهد داشت، مگر اینکه این مال را در راه‌هایی که تولید ارزش معنوی می‌کند، به کار گیرد. چنان که کسب این ارزش برای کسی که این مال را ندارد نیز، از طریق آرزوی خرج کردن در راه معنوی و تلاش در به دست آوردن آن ممکن است. به عبارت دیگر این برتری، برتری ارزشی نیست، بلکه تنها «زیاده» است که ارزش دنیوی دارد، نه اخروی؛ زیرا تفاوت و برتری در آخرت، تنها از ناحیه عمل و علم و ایمان و به‌طور کلی عمل اختیاری انسان در این دنیا حاصل می‌شود. چنان که اسلام راه علم و عمل را بر زنان نیز نبسته است، بلکه همه را به آن تشویق می‌کند. خداوند خطاب به تمام مؤمنان اعم از زن و مرد می‌فرماید: «هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ» (زمر، ۹). حضرت علی (ع) نیز فرموده است:

هیچ‌کس برای ما نسبت به دیگری برتری ندارد، مگر به پیروی از خدا و رسول خدا و پیروی از کتاب خدا و سنت پیامبرش، چنان که خداوند در کتاب خویش می‌فرماید: «ای مردم همانا ما شما زن و مرد را آفریدیم شما را گروه‌گروه و قبایل قرار دادیم تا بدانید که همانا گرمی‌ترین شما نزد خدا پرهیزگارترین شماست...»^۱ (حرانی، ۱۴۰۴، ص ۱۸۳).

پس این آیه، برتری تکوینی و تشریحی مردان بر زنان را تأیید می‌کند.

افزون بر این آیه، آیات دیگری نیز این برتری را به گونه‌ای دیگر بیان می‌کنند. از جمله: «وَلَا تَتَمَنَّوْا مَا فَضَّلَ اللَّهُ بِهِ بَعْضَكُمْ عَلَى بَعْضٍ...» (نساء، ۳۲). و نیز «وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ وَلِلرِّجَالِ عَلَيْهِنَّ دَرَجَةٌ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ» (بقره، ۲۲۸).

در هر دو آیه، خداوند می‌فرماید در مسائل مالی و حقوق مادی مرد و زن مساوی هستند، یعنی هر کدام هر چه را کسب کردند از آن خودشان است و اگر بر یکی مسئولیتی

۱. يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتَقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ (حجرات، ۱۳).

هست در برابر آن نیز حقی هست، ولی در عین حال برای مردان یا شوهران، درجه‌ای بالاتر بر زنان است. مراد آیه این است که از برتری‌ها و مزیت‌های مالی و غیر مالی را که خدا به یکی از دو گروه زنان یا مردان داده است، حال یا از طریق حقی که خدا به آنها داده است و یا از طریق کار و فعالیت به دست آورده‌اند، آرزو نکنید. یعنی آرزو نکنید که ای کاش زن بودید و یا مرد بودید و آن برتری را داشتیم؛ زیرا این آرزو کم‌کم به حسادت و تخلفات دیگر منجر می‌شود و چیزی جز ضرر نخواهد داشت، بلکه آن زیادی را از خدا بخواهید؛ زیرا فضل به دست خداست و او براساس حکمت و مصلحت می‌دهد. بنابراین، مراد از آیه طبق نظر علامه طباطبایی، فقط برتری‌های مالی که خود فرد از طریق کسب و فعالیت به دست می‌آورد نیست، بلکه برتری‌های تکوینی و خدادادی نیز مراد است؛ زیرا اگر تنها برتری‌های اکتسابی مراد باشد، ارتباط آیه با آیات قبل قطع می‌شود (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۴، ص ۳۳۸). بنابراین اگر آیه شامل برتری‌های تکوینی نیز بشود، معنای قسمت پایانی آیه که می‌فرماید: خدا به هر چیزی داناست، بهتر روشن خواهد شد؛ زیرا کسانی که برتری‌های دیگران را آرزو می‌کنند، نمی‌دانند که این برتری‌ها به چه ملاکی و مصلحتی داده شده است و از روی جهل آرزویی را دارند، ولی خدا می‌داند و براساس علم و مصالح انسانی عطا می‌کند.

همچنین علامه طباطبایی ذیل آیه ۲۲۸ بقره می‌فرماید: «وَلِلرِّجَالِ عَلَيْنَهُنَّ دَرَجَةٌ» قید متمم برای جمله قبلی است و مراد از مجموع، این است که زنان با مردان در حکم مساوی‌اند، اما با حفظ برتری درجه بر زنان (همان، ج ۲، ص ۲۳۲).

چنان که روایات نیز این برتری را تأیید می‌کنند. در کتاب *علل الشرائع* روایتی نقل شده مبنی بر اینکه گروهی یهودی نزد پیامبر (ص) آمدند و عالم‌ترین آنها سؤالاتی از آن حضرت پرسید. از جمله پرسید: برتری مردان بر زنان چیست؟ پیامبر (ص) فرمود: برتری مردان بر زنان، مانند برتری آسمان و آب بر زمین است. آب زمین را زنده می‌کند و زنان نیز با مردان زنده می‌شوند و اگر مردان نبودند زنان نیز خلق نمی‌شدند. سپس پیامبر (ص) این آیه را قرائت فرمودند: «الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ...» (نساء، ۳۴) (صدوق، بی تا، ج ۲، ص ۵۱۲).

در اینجا یادآوری دو نکته لازم است: یکی اینکه این برتری مردان بر زنان از نظر قرآن به چیست؟ و دیگری اینکه آیا این برتری با عدالت خداوند سازگار است؟ قرآن در اینکه برتری مردان بر زنان در چیست، به صراحت پاسخی نمی‌دهد. اما در یک آیه به اشاره، زنان را در امور عقلی و استدلالی قوی نمی‌داند: «أَوْ مَنْ يَنْشَأُ فِي الْخَلِيَةِ وَهُوَ فِي الْخِصَامِ غَيْرُ مُبِينٍ»

(زخرف، ۱۸). علامه طباطبایی می‌فرماید منظور از خصام، محاجه و استدلال است که مبتنی بر عقل است و زن در آن قادر به تقریر مدعای خود نیست و بهترین دلیل بر آن این است که علاقه به زیور و زینت دارد (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۱۸، ص ۹۰). همچنین وی ذیل آیه ۳۴ سوره نساء در معنای قیمومت می‌فرماید:

شکی نیست که قرآن جانب عقل را بر شهوات و هوای نفس و عواطف ترجیح می‌دهد و می‌خواهد عواطف و شهوات و هواهای نفسانی تحت حکومت و کنترل عقل قرار گیرند و این امر به قدری بدیهی است که نیاز به دلیل خاصی ندارد. بنابراین امر حکومت و ولایت، قضاوت و اداره امور اجتماعی را به عقل و کسانی که در این زمینه بالاترند، نظیر مردان واگذار کرده است و در سیره پیامبر (ص) نیز که عمل‌کننده به دستورات قرآن است موردی مشاهده نشده است که حکومت و قضاوت و مسائلی از این قبیل را به زنان واگذار کرده باشد (همان، ج ۴، ص ۳۴۶).

بنابراین می‌توان گفت مراد علامه و قرآن از «بِأَفْضَلِ اللَّهِ» در این آیه برتری عقلی مردان است که برخی روایات نیز این امر را تأیید می‌کنند. امام هادی (ع) در روایتی «وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا» (اسراء، ۷۰) در آیه تکریم را به عقل و نطق انسان تفسیر می‌کند و همین را سبب تسلط انسان بر سایر موجودات می‌داند (حرانی، ۱۴۰۴، ص ۴۶۰). امام سجاد (ع) نیز فضیلت انسان بر سایر موجودات را امتیاز سروری انسان بر سایر خلائق می‌داند (طوسی، ۱۴۱۴، ص ۴۸۹). امیرالمؤمنین (ع) نیز دو فضیلت را برای برتری انسان بر سایر موجودات بیان می‌کند؛ یکی عقل و دیگری منطق (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ح ۷۳۵۶). بنابراین دلیل تسلط و سروری انسان بر سایر موجودات عقل اوست. پس اگر برخی انسان‌ها بر برخی دیگر نیز سرور و مسلط‌اند باید به دلیل برتری عقلی باشد.

اما درباره اینکه آیا این برتری با عدالت خداوند سازگار است، باید گفت که اولاً عدالت دارای دو معناست: یکی به معنای مساوات و دیگری به معنای خلاف جور و ظلم و ستم است (ابن فارس، ۱۴۱۰). آنچه از نظر دین عدالت خوانده می‌شود و خداوند خود به آن قیام می‌کند^۱ و هدف او از فرستادن پیامبران است^۲ و ما را نیز به آن سفارش می‌کند،^۳ معنای دوم، آن است که گاه با واژه عدالت بیان می‌شود و گاه با واژه قسط.^۴ عدالت به این

۱. شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قَاتِبًا بِالْقِسْطِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ (آل عمران، ۱۸).

۲. لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنْزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ وَأَنْزَلْنَا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَلِيَعْلَمَ اللَّهُ مَن يَنْصُرُهُ وَرُسُلَهُ بِالْغَيْبِ إِنَّ اللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ (حدید، ۲۵).

۳. قُلْ أَمَرَ رَبِّي بِالْقِسْطِ... (اعراف، ۲۹)؛ و نیز: ...وَأَنْ تَقُومُوا لِلْيَتَامَى بِالْقِسْطِ وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِهِ عَلِيمًا (نساء، ۱۲۷).

۴. يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَىٰ أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدِينَ وَالْأَقْرَبِينَ إِنْ يَكُنْ غَنِيًّا أَوْ فَقِيرًا فَاللَّهُ أَوْلَىٰ بِهِمَا فَلَا تَتَّبِعُوا الْهَوَىٰ أَنْ تَعْدِلُوا وَإِنْ تَلَوْا أَوْ تَعْرَضُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا (نساء، ۱۳۵).

معنای دوم اعم از مساوات است و همیشه مساوی با مساوات نیست تا اینکه عدم تساوی زن و مرد را بی‌عدالتی بدانیم، بلکه عدالت به این معنا مخالف ظلم است و این گاهی با مساوات حاصل می‌شود و گاهی با عدم مساوات. بنابراین عدم مساوات، مساوی با تبعیض و در نتیجه ظلم نخواهد بود. ثانیاً بی‌عدالتی و تبعیض جایی است که حقی در کار باشد و آن حق نادیده گرفته شود و حال آنکه هیچ‌کس و هیچ‌چیز بر خدا حقی ندارد. چون او مالک هستی است و هر چیزی را طبق مصالح و مفاسد و براساس حکمت خویش به اندازه می‌آفریند. «إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ» (قمر، ۴۹). هر چه که به هر کس داد از سر لطف و فیض اوست؛ چنان که از واژه «فَضَّلَ» در آیه نیز روشن است که این زیادی از سر فضل و لطف و رحمت خدا نسبت به کسانی است و این‌گونه موارد جای اشکال و اعتراض نیست، بلکه جای تقدیر و تشکر است و اصلاً در مواردی که حقی در کار نیست، ظلم معنا ندارد (مطهری، ۱۳۶۸، ج ۱، ص ۷۰). ثالثاً باید توجه داشت که این برتری و زیادی، ویژه دنیا است و به هیچ‌وجه بدون بهره‌گیری اختیاری از آن، سبب برتری و ثواب اخروی نخواهد بود، بلکه تنها نوعی برتری و فزونی نعمت است، چنان که خداوند به برخی انسان‌ها نعمت‌های دنیایی بیشتری نسبت به دیگران می‌دهد و هیچ‌گاه آن را سبب ثواب اخروی نمی‌داند. بلکه همه اینها ابزار و وسایلی جهت امتحان و ابتلای الهی می‌داند؛ «وَلِيُثَبِّتَ الْمُؤْمِنِينَ مِنْهُ بَلَاءً حَسَنًا إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ» (انفال، ۱۷). جایی که بحث حق در کار باشد، خداوند نه تنها حقی از کسی را تضييع نمی‌کند، بلکه حساب ذره‌ای از آن را نیز دارد و آن را چندین برابر می‌پردازد؛ «إِنَّ اللَّهَ لَا يَظْلِمُ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ وَإِن تَكَ حَسَنَةً يَّضَاعِفْهَا وَيُؤْتِ مِنْ لَدُنْهُ أَجْرًا عَظِيمًا» (نساء، ۴۰)، و چون ارزش‌ها و امور اخروی جز از راه عمل اختیاری انسان، حاصل نمی‌شود قرآن به صراحت می‌فرماید: که هیچ‌چیز جز ایمان و عمل صالح^۱ و تقوا^۲ سبب برتری نخواهد بود و در این زمینه نیز زن و مرد مساوی‌اند^۳ و خداوند حق هیچ زن و مردی را ضایع نخواهد کرد^۴ و به کسی نیز ظلم نمی‌کند.^۵

۱. مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثِيَ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ (نحل، ۹۷).

۲. إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ (حجرات، ۱۳).

۳. إِنَّ الْمُسْلِمِينَ وَالْمُسْلِمَاتِ وَالْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَالْقَانِتِينَ وَالْقَانِتَاتِ وَالصَّادِقِينَ وَالصَّادِقَاتِ وَالصَّابِرِينَ وَالصَّابِرَاتِ وَالْخَاشِعِينَ وَالْخَاشِعَاتِ وَالْمُتَصَدِّقِينَ وَالْمُتَصَدِّقَاتِ وَالصَّائِمِينَ وَالصَّائِمَاتِ وَالْحَافِظِينَ فُرُوجَهُمْ وَالْحَافِظَاتِ وَالذَّاكِرِينَ اللَّهَ كَثِيرًا وَالذَّاكِرَاتِ أَعَدَّ اللَّهُ لَهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا (احزاب، ۳۵).

۴. فَاسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُمْ أَنِّي لَا أُضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِّنْكُمْ مِّمَّنْ ذَكَرَ أَوْ أُنْثِيَ بَعْضُ الَّذِينَ هَاجَرُوا وَأُخْرَجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ وَوَدُّوا فِي سَبِيلِي وَقَاتَلُوا وَقُتِلُوا لَأُكَفِّرَنَّ عَنْهُمْ سَيِّئَاتِهِمْ وَلَأُدْخِلَنَّهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ تَوَابًا مِّنْ عِنْدِ اللَّهِ وَاللَّهُ عِنْدَهُ حُسْنُ الثَّوَابِ (آل عمران، ۱۹۵).

۵. ذَلِكَ بِمَا قَدَّمْتُمْ أَيْدِيَكُمْ وَأَنَّ اللَّهَ لَيْسَ بِظَلَّامٍ لِّلْعَبِيدِ (آل عمران، ۱۸۲).

۳. تقدم خلقت مرد بر زن

از نظر قرآن کریم، خلقت مرد یا حضرت آدم مقدم بر خلقت حوا است؛ «خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا...» (زمر، ۶). همچنین حوا از آدم آفریده شده است؛ «هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ...» (اعراف، ۱۸۹).^۱

به نظر می‌رسد این تقدم رتبی و علی، دلیلی بر برتری آدم بر حوا و در نتیجه مرد بر زن است. توضیح اینکه در بررسی این مطلب باید دو مسئله را بررسی کرد: یکی تقدم زمانی آدم بر حوا و دیگری مسئله آفرینش حوا از آدم. بنابراین ابتدا باید به بررسی آیات آفرینش پرداخت.

در ارتباط با مسئله تقدم آدم بر حوا باید گفت، گرچه از نظر قرآن، خلقت آدم مقدم بر خلقت حوا است، ولی اولاً در هر سه آیه، سخن از خلقت است که مربوط به جسم است، و نه روح و ثانیاً تنها خلقت حوا پس از خلقت آدم است، اما درباره سایر انسان‌ها خلقت برخی زنان، مقدم بر برخی مردان است و برخی مردان نیز مقدم بر برخی زنان و این دلیلی بر برتری نخواهد بود. چنان که برخی فرزندان یک خانواده بر برخی دیگر از لحاظ تولد مقدم‌اند و کسی فرزند مقدم را برتر از سایر فرزندان نمی‌داند. به عبارت دیگر تقدم آدم بر حوا تقدم زمانی است و تقدم زمانی دلیلی بر برتری نیست.

اما در ارتباط با اینکه آدم منشأ خلقت بر حوا است و در اینکه مراد از ضمیر «ها» در «خَلَقَ مِنْهَا» چیست؟ مفسران اختلاف نظر دارند. علامه طباطبایی معتقد است نفس‌الشیء در لغت، به معنای خود شیء است و مراد از نفس انسان، آن چیزی است که انسان به او انسان است و مراد جسم و روح در عالم دنیا و روح در عالم برزق است و مراد از نفس واحد، در آیه حضرت آدم است و ضمیر «ها» نیز به آن برمی‌گردد. بنابراین، آیه همان مفهومی را می‌رساند که در آیات ۷۲ نحل و ۲۱ روم بیان می‌شود. یعنی چنان که خداوند، در آن دو آیه به انسان‌ها می‌فرماید: که همسران شما از جنس خود شماستند در این آیه نیز می‌فرماید: که همسر آدم از جنس یا نوع آدم است (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۴، ص ۱۳۶). همچنین سایر مفسران عموماً معتقدند که مراد از نفس واحد، آدم است و در مجموع آیه می‌فرماید که حوا از آدم خلق شده است، نه اینکه از جنس یا نوع آدم خلق شده است.^۲

۱. و نیز: يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً (نساء، ۱).
 ۲. البته وقتی حوا از آدم خلق شود از جنس او نیز خواهد بود، ولی مراد این مفسران این است که آیه از آدم بودن را بیان می‌کند و به صورت ضمنی نیز از جنس آدم بودن را، اما مراد علامه طباطبایی این است که آیه خلقت حوا از آدم را بیان نمی‌کند.

(ر.ک: طبرسی، ۱۴۰۳؛ طوسی، بی تا؛ صادقی، ۱۳۶۵). اما جوادی آملی، مراد از نفس واحده را ذات و حقیقت واحد می‌داند و آدم را اولین مصداق این حقیقت واحد می‌داند (جوادی آملی، ۱۳۸۸، ج ۱۷، ص ۱۰۰)، که این معنا البته خلاف ظاهر به نظر می‌رسد؛ زیرا در ادامه آیه مسئله آرامش و سکونت بین آن دو و تکثیر نسل را مطرح می‌کند که هر دو مربوط به آدم و حواست، نه ذات و حقیقت واحده و حوا. بنابراین به نظر می‌رسد که نظر اول قابل دفاع تر است. زیرا، گرچه شاید بتوان از آیه اول سوره نساء که در آن از واژه «خَلَقَ» استفاده شده است سخن مرحوم علامه را استفاده کرد یعنی حوا از جنس یا نوع آدم است و من نشویه است، ولی از دو آیه سوره اعراف و زمر نمی‌توان چنین استفاده کرد؛ زیرا در آن از لفظ «جَعَلَ» استفاده شده است که دال، بر تعلق و ارتباط است (مصطفوی، ۱۳۸۵، ذیل واژه خلق) و در ادامه آیه نیز از تکثیر سایر انسان‌ها از آدم و حوا سخن گفته شده و مراد از «وَمِنْ» در «مَنْهَآ» و «مِنْهَآ» باید یکی باشد و بنابراین، مراد این است که حوا از آدم خلق شده است و سایر انسان‌ها با واسطه و بدون واسطه از آدم و حوا خلق شده‌اند.

بنابراین از نظر قرآن، نه تنها حوا از جنس آدم آفریده شده است، بلکه از او نیز خلق شده است. اما اینکه حوا از جزئی از آدم آفریده شده است یا از کل او یا از زیادی خاک یا گلی که خداوند با آن آدم را سرشت، در روایت محل اختلاف است. برخی روایات، آفرینش حوا را از زیادی گل آدم می‌دانند و برخی از دنده چپ آدم (صدوق، ۱۴۱۳، ج ۳، ص ۳۷۹)، ولی روایات دسته دوم، علاوه بر اینکه مطابق دیدگاه مسیحیت و یهودیت است، مورد انکار روایات دسته اول نیز هست. در یکی از آن روایات، امام صادق (ع) این دیدگاه را رد می‌کند و می‌فرماید، مگر خدا عاجز بود از اینکه حوا را از غیر از استخوان دنده آدم خلق کند تا راهی برای تمسخر برخی قرار ندهد (صدوق، ۱۴۱۳، ج ۳، ص ۳۸۰). همچنین صدوق روایت دیگری نیز مبنی بر اینکه حوا از طینت آدم خلق شده است نقل می‌کند و می‌فرماید: روایتی که حوا را از ضلع چپ آدم می‌داند روایت صحیح است و معتبر و مرادش این است که حوا از طینتی که از ضلع چپ آدم اضافی بود خلق شده است (صدوق، ۱۴۱۳، ج ۳، ص ۳۸۰).

بنابراین قطعاً حوا از آدم آفریده شده است، حال از جزئی از او، و یا از کل او. اما هیچ کدام از این دو سبب نقص حوا نمی‌شوند. زیرا ما می‌بینیم که همه فرزندان و ذریه آدم نیز از پدران و مادران خود آفریده می‌شوند و نه تنها این نکته موجب نقص آنها نمی‌شود که گاه فرزندان از والدین نیز عاقل تر و تیزهوش ترند. اما این بدین معنا نیست که هیچ اثر و یا ارزشی ندارد؛ زیرا به هر حال آدم، علت یا جزء العلة حوا می‌باشد و علت بر معلول ارزش

رتبی دارد و از این روست که قرآن می‌فرماید: «وَالسَّابِقُونَ السَّابِقُونَ أُولَئِكَ الْمُقَرَّبُونَ»؛ پیشگامان پیشگامند، آنها مقربانند»^۱ (واقعه، ۱۰ و ۱۱) و در اسلام به نیکی به والدین سفارش شده است حتی اگر کافر باشند (لقمان، ۱۴ و ۱۵). پس این تقدم رتبی، گرچه ارزشی اخلاقی ندارد، ولی ارزش وجودی دارد و سبب آثاری خواهد بود و شاید بتوان لزوم تبعیت زن از مرد و امور دیگری، چنان که در برخی روایات هم به آن اشاره شده است از این جهت دانست. چنان که در روایتی آمده است که اگر آدم از حوا خلق شده بود باید اختیار طلاق به دست زن می‌بود (کلینی، ۱۳۶۵، ج ۵، ص ۳۳۷).

۴. تکیه اصلی قرآن بر خلقت آدم

تکیه اصلی خداوند در قرآن کریم در مسئله خلقت انسان، بر حضرت آدم است و مسئله سجده ملائکه بر آدم را مطرح می‌کنند و پس از اعتراض ملائکه نیز خداوند اسماء را به آدم می‌آموزد و بر ملائکه نیز عرضه می‌دارد و پس از اینکه ملائکه نتوانستند اسامی و اسرار آنها را بیان کنند، به آدم می‌فرماید: آنها را از اسامی و اسرار آگاه ساز و پس از همه آنها نیز خطاب به آدم می‌فرماید: خود و همسرت را در بهشت ساکن ساز و از میوه‌های آن از هر جا می‌خواهید، بخورید و فقط به درخت مخصوص نزدیک نشوید. ولی شیطان هر دو را گمراه ساخت و آنها از آن درخت خوردند و هر دو را از بهشت بیرون کرد و خداوند فرمود: همگی به زمین فرود آید (بقره، ۳۰-۳۸).

در این آیات، خداوند اولاً علم اسماء را فقط به آدم آموخت، نه حوا و ثانیاً ملائکه را امر بر سجده بر آدم کرد، نه حوا و سپس به آدم امر کرد که خود و همسرش را در بهشت ساکن سازد و شیطان آن دو را گمراه ساخت. همچنین پس از گمراهی باز به آدم کلماتی را القا کرد تا توبه آنها را بپذیرد. بنابراین مراد از آدم، نمی‌تواند انسان و یا آدم و حوا باشد؛ زیرا در همین آیات در برخی موارد خطاب به هر دو است و در پایان نیز امر هبوط، جمععی است. پس معلوم می‌شود منظور قرآن در مواردی که خطاب متوجه آدم است خصوص آدم است، نه انسان به‌طور کلی و نه آدم و حوا و این خود دلیل بر برتری آدم نسبت به حوا و در نتیجه مرد نسبت به زن است.

البته ممکن است، چنان که علامه طباطبایی می‌فرماید، سجده بر آدم به دلیل این باشد که او خلیفه خداست و حوا چون خلیفه خدا نبود، امر به سجده بر او نشد (طباطبایی،

۱. بنا بر برخی تفاسیر مراد از سابقون، سابقون در ایمان است (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۱۹، ص ۱۱۷).

۱۴۱۷، ج ۱، ص ۱۳۲)، ولی اولاً در امر به سجده هیچ اشاره‌ای به خلیفه خدا بودن آدم ندارد، جز اینکه در ابتدا خدا فرمود: می‌خواهد جانشین در زمین قرار دهد. ثانیاً در آیه دیگر که خداوند ملائکه را امر به سجده بر آدم کرد، نه تنها هیچ اشاره‌ای به جانشینی او ندارد، بلکه می‌فرماید قصد خلق بشر از گل را دارد (حجر، ۲۸-۳۱؛ سوره ص، ۷۱ و ۷۲) و ثالثاً گرچه ممکن است همه انسان‌ها خلیفه خدا باشند و البته هر یک به میزانی که خدایی بشود به همان میزان خلیفه خداست ولی آدم و به طور کلی تنها مردان می‌توانند، خلیفه ظاهری بشوند و در ظاهر نیز سرپرستی و ولایت امور دیگران را بر عهده بگیرند، نه زنان و این خود نوعی تفاوت و برتری است.

۵. امور تربیتی زن به عهده مرد است

قرآن کریم امور تربیت زن و فرزندان را به عهده مرد و پدر خانواده گذاشته است؛ «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَمِّنُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَفُودَهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ...» (تحریم، ۶). افزون بر این، قرآن تنبیه زن (همسر) را در امر تربیتی او جایز شمرده است و حتی به آن نیز امر کرده است، در حالی که در مورد فرزندان، چنین اجازه یا امری را ندارد. تنبیه زنان را نیز از مرحله موعظه شروع کرده و پس از آن، دوری جستن از آنان در بستر را طرح کرده و سپس به تنبیه بدنی ختم کرده است. البته در پایان نیز توصیه کرده که اگر آنها اطاعت کردند، بی‌دلیل بهانه‌جویی و به آنها تعدی نکنید (نساء، ۳۴). این در حالی است که در مورد نشوز مردان، به زنان توصیه به صلح و نیکی می‌کند (نساء، ۱۲۸). در این دو آیه تفاوت برخورد خداوند با زن و مرد روشن است؛ زیرا در مورد اعراض و نشوز زن به مردان امر به موعظه و دوری‌گزیدن و تنبیه می‌کند، ولی در مورد اعراض و نشوز مردان، به مرد و زن می‌فرماید: اشکالی ندارد که صلح کنید. سؤال این است که آیا نگاه متفاوت خداوند در این آیات به زنان ناشی از چیست؟ حضرت علی(ع) در نامه ۳۱ نهج البلاغه، خطاب به فرزندش امام حسن(ع) می‌فرماید: از کسانی مباش که پند و موعظه در آنها سودمند نباشد، مگر با آزار بسیار؛ زیرا عاقل با ادب پند می‌گیرد و چهارپایان جز با تازیانه و تنبیه پند نمی‌گیرند (نهج البلاغه، ۱۳۷۳، ص ۳۰۶). درست است که این تنبیه قرآنی در مورد همه زنان نیست و زنان صالح را در صدر آیه جدا ساخته است، ولی در میان مردان نیز، مردان ناصالح و نافرمانی هستند که برای تربیت آنها چنین پیشنهادی در قرآن نشده است. بنابراین، این تفاوت در حکم با توجه به اینکه احکام شرعی مبتنی بر حکمت‌های واقعی است، یا

باید ناشی از تفاوت واقعی آن دو باشد و یا ناشی از تفاوت در اهداف؛ که در هر صورت تفاوت ثابت است.

۶. تفاوت‌های جسمی و عقلی زن و مرد

معصومان (ع) در روایات متعددی زنان را جزء ضعیفان برشمرده‌اند. به عنوان مثال از امام صادق (ع) نقل شده است که فرمود: خدا را درباره دو ضعیف در نظر داشته باشید: یتیمان و زنان (حر عاملی، ۱۴۰۹، ج ۲۰، ص ۱۶۷). حضرت علی (ع) نیز در وصیتی فرمودند: خدا را در نظر بگیرد در مورد زنان و بردگان؛ زیرا آخرین کلام پیامبر شما این بود که شما را به دو ضعیف، زنان و بردگان، سفارش می‌کنم (کلینی، ۱۳۶۵، ج ۷، ص ۷۲).^۱ این دو روایت و نیز دو روایتی که در پاورقی آدرس داده شد، همگی از لحاظ سند معتبرند (معلم، ۱۴۱۹، ج ۲، ص ۵۰۵).

مراد از ضعف در این روایات، چنان که در برخی دیگر از روایات آمده است یا ضعف عقل است و یا ضعف بنیه جسمانی و یا هر دو (و نیز رک: نهج البلاغه، ص ۵۸، خطبه ۸۰، و نیز: ص ۲۸۰، نامه ۱۴؛ و نیز: طبرسی، ۱۳۷۲، ج ۳، ص ۱۳؛ و نیز: صدوق، ۱۴۱۳، ج ۴، ص ۲۲۶؛ و نیز: کلینی، ۱۳۶۵، ج ۵، ص ۳۲۲). همچنین ممکن است این ضعف را به جهت وضعیت اجتماعی آنان در آن زمان تفسیر کرد، ولی با توجه به اینکه شرع و احکام آن تا حدودی به این ضعف اجتماعی رضایت دارند و احکام شرعی زنان به گونه‌ای است که همواره بر ملاحظه و رعایت این ضعف توجه دارد، نه به رفع آن، می‌توان گفت اگر این ضعف ریشه طبیعی هم ندارد، به جهت مصالحی که برای خانواده و جامعه دارد مطلوب شارع است. بنابراین این دسته از روایات نیز، تفاوت زن و مرد را اثبات می‌کنند، حال یا تفاوت تکوینی و یا تفاوت در اهداف و مصالح باشد.

۷. برتری زنان بر مردان

قرآن کریم زن و مرد را مساوی نمی‌داند و می‌فرماید مرد مانند زن نیست «فَلَمَّا وَضَعَتْهَا قَالَتْ رَبِّ اِنِّیْ وَضَعْتُهَا اُنْثٰی وَاَللهُ اَعْلَمُ بِمَا وَضَعْتَ وَلَیْسَ الذَّکَرُ کَالْاُنْثٰی...» (آل عمران، ۳۶). گرچه در اینکه جمله «لَیْسَ الذَّکَرُ کَالْاُنْثٰی» قول مادر مریم است یا قول خداوند، اختلاف است، ولی علامه طباطبایی می‌فرماید: این جمله قول خداست، نه قول مادر مریم، ولی بیشتر مفسران

۱. نیز در این باره مراجعه کنید به: حر عاملی، ۱۴۰۹، ج ۱۴، ابواب مقدمات نکاح، باب ۴، حدیث ۱ و باب ۸۶، حدیث ۴.

آن را قول مادر مریم دانسته‌اند و در نتیجه در تشبیه دچار مشکل شده و توجیحات مختلفی ارائه کرده‌اند؛ از جمله اینکه تشبیه معکوس است و به معنای «لیس الاثنی کالذکر» است. اما به نظر وی، این جمله و جمله قبل از آن «وَاللّٰهُ اَعْلَمُ بِمَا وَضَعَتْ» قول خداست و تشبیه نیز معکوس نیست، بلکه تشبیه اصل است؛ زیرا ظاهر آیه این است که قول خداست و جمله معترضه‌ای در پاسخ به تأسف و حسرت مادر مریم است و آنچه باعث شده برخی از این ظاهر دست بردارند همین تحسّر و تأسف است (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۳، ص ۱۷۱). به هر حال بر فرض که کلام مادر مریم نیز باشد چون خداوند آن را نقل کرده است و آن را رد نکرده است دلیل بر صحت آن است؛ زیرا خداوند کلام باطلی را بیان نمی‌کند، مگر اینکه آن را رد کند (همان، ص ۱۶۹). آیت‌الله جوادی آملی نیز معتقد است که این تشبیه، تشبیه اصل است نه عکس، و معنی می‌کنند که مرد مانند زن نیست و از او ساخته نیست که تربیت کند (جوادی آملی، ۱۳۷۱، ص ۱۲۹).

بنابراین، گرچه بنابر آنچه بیان شد، این آیه برتری زن را نسبت به مرد بیان می‌کند؛ یعنی مرد مانند زن نیست که بتواند فرزندی را به دنیا بیاورد و او را طوری تربیت کند که خلیفه خدا باشد، با خدا صحبت کند، مرده را زنده کند و نظایر آن، ولی در عین حال بر تفاوت و عدم تساوی زن و مرد تصریح دارد.

۸. زن مایه آرامش مرد است

قرآن کریم، هدف از خلقت جفت برای انسان را، آرامش و تسکین او می‌داند. «وَمِنْ آيَاتِهِ اَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ اَنْفُسِكُمْ اَزْوَاجًا لِيَسْكُنُوا اِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً اِنَّ فِيْ ذٰلِكَ لَايَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُوْنَ» و از نشانه‌های او اینکه همسرانی از جنس خودتان برای شما آفرید تا در کنار آنان آرامش بیابید، و در میانتان مودت و رحمت قرار داد، در این نشانه‌هایی است برای کسانی که تفکر می‌کنند» (روم، ۲۱). ظاهر «لَكُمْ» در این آیه که ضمیر مذکر است بیانگر این است که آیه خطاب به مردان است و زنان را مایه آرامش آنان می‌داند. همچنین در سوره اعراف، با صراحت بیشتری هدف از آفرینش زن برای مرد را آرامش مرد می‌داند: «هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَّاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا رُؤُوسًا لِّسُكُنَ اِلَيْهَا...» (اعراف، ۱۸۹). چنان که علامه طباطبایی، مراد از نفس واحده را حضرت آدم می‌داند (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۴، ص ۱۳۶). به‌ویژه اینکه در ادامه آیه می‌فرماید: «سپس هنگامی که با او آمیزش کرد، حملی سبک برداشت...» (اعراف، ۱۸۹). یعنی آدم با حوا آمیزش کرد، نه اینکه ذات و حقیقت واحده با حوا آمیزش

کرد (چنان که جوادی آملی معتقد است). بنابراین مراد از «زَوْجَهَا» همسر آدم؛ یعنی حوا می‌باشد و ضمیر در «لِیْسُکُنْ» نیز به او برمی‌گردد. از این رو، هدف از خلقت حوا، آرامش آدم است و در نتیجه هدف از خلقت زن آرامش مرد خواهد بود. چنان که امام سجاد(ع) نیز در رساله حقوق چنین بیان می‌کند که حق زنان بر تو این است که بدانی که خداوند او را برای تو سببی برای آرامش و استراحت و انس و عامل تقوا قرار داد (حرانی، ۱۴۰۴، ص ۲۶۲).

بنابراین، دست‌کم، یکی از دلایل آفرینش جنسیت زن، آرامش‌بخشی به مرد است و اگر بپذیریم که این آرامش‌بخشی طرفینی است، دست‌کم، با توجه به اینکه در یک آیه تصریح به آرامش‌بخشی حوا برای آدم است و در آیه دیگر نیز ظاهر آیه آرامش‌بخشی زن برای مرد را بیان می‌کند، می‌توان گفت که آرامش‌بخشی زن برای مرد بیش از آرامش‌بخشی مرد برای زن خواهد بود و از این رو زن و مرد مساوی نیستند.

۹. تمجید زنان در برابر رفتارهای فضای خصوصی

قرآن کریم، زنانی را مورد تحسین و تمجید قرار داده است. اما این تمجیدها عموماً در مورد رفتارهای فردی و یا در ارتباط با تربیت فرزند صالح است. به عنوان مثال در سلوک معنوی، زن فرعون (آسیه) و حضرت مریم را الگوی همه مؤمنان معرفی می‌کند (تحریم، ۱۰ و ۱۱) و برای حضرت مریم، مقاماتی بس ارزشمند چون اصطفاء و طهارت و مکالمه فرشتگان (آل عمران، ۴۲-۴۵) بیان می‌کند. اما حتی با وجود مقاماتی را که برای برخی زنان بیان می‌کند آنها را در ردیف پیامبران و یا مسئولان اجتماعی قرار نمی‌دهد، بلکه این مقامات را در ارتباط با مسئله تربیت فرزند و یا ویژگی‌های محیط فردی و خصوصی قرار می‌دهد و علت برگزیدگی آنها را تولد و تربیت فرزندان چون عیسی(ع) می‌داند (آل عمران، ۳۵-۴۶)؛ چنان که امام کاظم(ع) در گفتگویی با هارون، برگزیدن مریم توسط هارون را به عیسی و برگزیدن فاطمه را به حسن و حسین(ع) می‌داند و می‌فرماید: «و كذلك اصطفی ربنا فاطمه و طهرها و فضله علی نساء العالمین بالحسن و الحسین سیدی شباب اهل الجنه» (حرانی، ۱۴۰۴، ص ۴۰۴). همچنین حتی وقتی در ساحت مشارکت اجتماعی، از ملکه سبأ یاد می‌کند که کشوری را اداره می‌کرد و زنی عاقل بود که به فرعون گروید (نمل، ۲۳-۴۴)، تنها به اینکه همه چیز را در اختیار دارد و تخت بزرگی دارد اشاره می‌کند و مسئله حکومت او را نیز تا زمان ایمان او به سلیمان مطرح می‌کند و نسبت به حکومت او پس از اسلام آوردنش چیزی مطرح نمی‌کند، ولی با توجه به اینکه حکومت سلیمان فراگیر بود به طوری که

سرتاسر عالم را فراگرفته بود (طباطبایی، ۱۴۱۷)، می‌توان گفت حکومت را نیز تسلیم سلیمان کرده است. همچنین اگر قرآن کریم، مسئلهٔ چوپانی دختران شعیب را بیان می‌کند که در فعالیت‌های دامپروری و کشاورزی شرکت داشتند، این فعالیت‌ها اولاً اجتماعی نیست، بلکه اقتصادی و فردی است؛ چنان که آنها نیز به صورت فردی عمل می‌کردند و موقعی که نیاز به نزدیک شدن به مردان بود، خود را از مردان دور نگاه می‌داشتند تا مردان چهارپایان خود را سیراب کنند، سپس آنها به آب دادن گوسفندان خود می‌پرداختند و ثانیاً این عمل آنان از روی ناچاری بود؛ چون پدرشان پیر بود و برادری نیز نداشتند و از این‌رو وقتی با موسی مواجه شدند، از پدر خواستند تا او را برای چوپانی اجیر کند و آن حضرت نیز چنین کرد (قصص، ۲۳-۲۸).

همچنین قرآن کریم، در مسائل سیاسی بیعت (ممتحنه، ۱۲)، هجرت (نساء، ۹۸ و ۹۹)، امر به معروف و نهی از منکر (توبه، ۷۱) و مباحله (آل عمران، ۶۱) را برای زنان و مردان به صورت مساوی تذکر می‌دهد، اما این مسائل، مسائل اصلی سیاسی نیست، و یا به عبارتی فعالیت عمده‌ای را از سوی زنان نمی‌طلبد، بلکه همکاری خاموش، در مسائل سیاسی است که در بسیاری از موارد گریزی از آنها نیست. افزون بر این در این‌گونه موارد خداوند تکلیفی را متوجه زنان نکرده است، بلکه تنها آن را پذیرفته و یا جایز شمرده است، مگر امر به معروف و نهی از منکر، که آن هم شاید به این اعتبار باشد که زنان باید نسبت به زنان امر به معروف و نهی از منکر کنند، نه نسبت به مردان. البته نسبت به مردان در محدوده خانواده نیز امر به معروف زنان مطرح است، ولی آن هم در مراحل اولیه و تنها امر و نهی زبانی. اما در مورد مراحل بالاتر که نیاز به خشونت و برخورد شدید دارد، مجاز نیستند و قرآن آنها را به حکم احاله می‌دهد (نساء، ۱۲۸). همچنین قرآن کریم، در مسائل اقتصادی نیز کسب و تلاش زنان را محترم می‌شمارد (نساء، ۳۲) و آنان را صاحب ارث می‌داند (نساء، ۷)، اما چشم فرو بستن در معاشرت‌های اجتماعی را تکلیف زنان و مردان می‌داند، و تنها زنان را به پوشاندن سر و پوشش (نور، ۳۱ و ۳۲) و پرهیز از تبرج جاهلی (احزاب، ۳۳) و بروز زنانگی خود در مشارکت‌های اجتماعی (احزاب، ۳۳) امر می‌کند.

این در حالی است که قرآن در مواردی که از مردان تمجید می‌کند بیشتر از بعد اجتماعی آنها سخن می‌گوید (ر.ک: بقره، ۳۱، ۳۴، ۳۷ و ۱۲۴؛ مائده، ۳۷ و اعراف، ۱۱، ۱۰۲-۱۰۴). بنابراین تفاوت در طرح مسائل اجتماعی مربوط به مردان و عدم طرح مسائل اجتماعی زنان، خود حاکی از این است که یا زنان در مسائل اجتماعی نباید چندان شرکت

داشته باشند و یا دست کم، نقل داستان‌های اجتماعی آنان چندان مطلوب شارع نیست که در هر صورت تفاوت مسائل زن و مرد از نظر شارع را نتیجه خواهد داد.

۱۰. تفاوت‌های زن و مرد در احکام شرعی

همچنین اسلام در بخش احکام تشریحی نیز احکام متفاوتی را برای زن و مرد بیان می‌کند که در فتاوی‌ای فقها آمده است (ر.ک: جهانگیری، ۱۳۸۵) از جمله اینکه اذان و اقامه، نماز جمعه و جماعت، عیادت مریض، تشییع جنازه، بلند گفتن تلبیه در حج، هروله کردن در سعی بین صفا و مروه، لمس کردن حجرالاسود، داخل شدن در کعبه، تراشیدن سر در تقصیر، بر زنان مستحب و یا واجب نیست. همچنین زنان حق رسالت، نبوت، امامت، مرجعیت، قضاوت، و ولایت بر کودکان را ندارند و نفقه فرزندان و حضانت آنها نیز بر زنان واجب نیست (صدوق، ۱۴۰۳، ج ۲، ص ۵۸۵). افزون بر اینها زنان حق طلاق، مگر در مواردی خاص که آن هم به فسخ عقد برمی‌گردد، حق گزینش چند همسر، کنترل تولید مثل، و تخلف از دستورات شوهر در بسیاری از موارد را ندارند. این در حالی است که در روایات معصومان(ع) در برخی موارد، این تفاوت‌های تشریحی را مبتنی بر تفاوت‌های تکوینی دانسته‌اند. از جمله؛ علت اینکه طلاق به دست مرد است، نه زن، در روایتی خلقت حوا از آدم بیان شده است. به طوری که اگر آدم از حوا آفریده می‌شد طلاق باید به دست حوا می‌بود (مفید، ۱۴۱۳، ص ۴۹). بنابراین، این تفاوت‌ها یا باید مبتنی بر تفاوت تکوینی باشد و یا تفاوت در اهداف و مصالح، که البته تفاوت در اهداف نیز نمی‌تواند بدون ارتباط با تفاوت در تکوین و مبانی باشد. بنابراین در هر صورت از نظر شرع بین زن و مرد تفاوت وجود دارد.

۱۱. حرمت شبیه‌سازی مرد به زن و زن به مرد

در کتاب وسائل الشیعه در شرایط زمان ظهور حضرت حجت(عج) در روایات متعددی یکی از علائم زمان ظهور این است که مردان خود را شبیه به زنان می‌سازند و زنان نیز خود را به مردان شبیه می‌سازند. همچنین فقها نیز به حرمت شبیه‌سازی زن به مرد و مرد به زن در پوشش و لباس با عنوان حرمت لباس شهرت، فتوا داده‌اند. بنابراین، این دسته روایات شبیه شدن زن و مرد به همدیگر را نکوهش کرده‌اند، و این نکوهش یا باید مبتنی بر تفاوت ماهوی آنها باشد؛ و یا مبتنی بر اهداف متفاوت و مصالحی که در این دوگانگی نهفته است.

۱۲. تفاوت‌های جنسی ویژه انسان نیست

تفاوت در جنس نر و ماده ویژه انسان نیست، بلکه تقریباً در همه حیوانات، اگر نگوییم همه موجودات، دست‌کم تفاوت جسمی و ظاهری وجود دارد و براساس آن نیز معمولاً هر کدام وظایف متفاوتی را بر عهده می‌گیرند. معمولاً در همه حیوانات، جنس نر بزرگ‌تر و قوی‌تر است و فعالیت‌های آنها نیز متفاوت است. البته گاهی ممکن است جنس نر فعال‌تر باشد و گاهی جنس ماده. مثلاً در شیرها، تعیین قلمرو خانواده را شیر نر انجام می‌دهد، ولی در شکار جنس ماده فعال‌تر و موفق‌تر است. در حیوانات بسیار کم دیده می‌شود که جنس ماده با جنس نر به نبرد پردازد، بلکه معمولاً جنس ماده تسلیم است. این در حالی است که همین جنس ماده در ارتباط با سایر حیوانات از جنس غیر خود، حتی اگر نر باشند مبارزه می‌کند.

نتیجه‌گیری

بنابراین با توجه به نکاتی که در بالا مورد بررسی قرار گرفت، می‌توان گفت که از نظر قرآن و روایات، اولاً جنسیت در روح راه ندارد اما با توجه به اینکه انسان در این دنیا مرکب از جسم و روح است، و جسم انسان در مقام تکوین و خلقت متفاوت است و جسم و روح در همدیگر متأثرند، در مقام تکوین بین زن و مرد تفاوت ملاحظه می‌شود و ثانیاً در مقام تشریح نیز مطابق تکوین، تفاوت‌هایی را در نظر گرفته شده است، و احکام تشریحی متفاوت و متناسب با شرایط تکوینی آنان جعل شده است. ثالثاً این تفاوت و برتری، برتری ارزشی نیست، بلکه تنها به این معنا است که مردان به صورت فی‌الجمله در این دنیا چیزی بیش از زنان دارند، نه بالجمله و زنان نیز در مواردی چیزی بیش از مردان دارند و این تفاوت نیز، گرچه طبیعی است، ولی ذاتی نیست که هر مردی چنین باشد و یا هر زنی چنین نباشد و یا نتوانند به این درجه برسند، بلکه ممکن است برخی مردان نیز از متوسط زنان کمتر باشند و یا برخی زنان از متوسط مردان و یا حتی از برترین مردان بالاتر باشند و یا بتوانند به درجاتی برتر از آنها برسند، اما برای کسب این درجه، باید نسبت به متوسط مردان زحمت و تلاش بیشتری بکشند. چنان که زنان در میدانی ورزشی اگر بخواهند با مردان رقابت کنند باید تلاشی طاقت‌فرسا و بیش از مردان انجام دهند و در آخر هم در مجموع نتایجی کمتر از مردان به دست خواهند آورد و شاید به همین دلیل هم هست که جهان غرب که تلاش گسترده‌ای برای حذف زمینه‌های تفاوت و نابرابری انجام داده است، در زمینه‌های ورزشی

به ویژه در مواردی که به قدرت و تحرک بدنی بیشتری نیاز است، تمایلی به رقابت زنان با مردان نشان نداده است.

به نظر می‌رسد که در همه ادیان طبیعت زن و مرد تفاوت‌هایی با یکدیگر دارد. اما این تفاوت‌ها به حدی نیست که به گفته برخی قدما، زن حد فاصل بین حیوان و انسان قرار گیرد. اما نمی‌توان این تفاوت‌هایی را که در ساحت‌های مختلف بین زن و مرد وجود دارد نادیده گرفت و از برخی ویژگی‌های ناظر به واقع صرف نظر کرد. کن ویلبر^۱ یکی از بزرگ‌ترین انسان‌شناسان معاصر که شناختی کم‌نظیر از سنت دینی دارد و با دیدگاه‌های مکاتب انسان‌شناختی و روان‌شناختی نیز آشنا است، معتقد است که زن و مرد تا یک لایه از لایه‌های روح با هم متفاوتند، ولی وقتی از آن لایه به لایه‌های بعدتر و بعدتر می‌رویم دیگر اصلاً هوانگی یا زنانگی وجود ندارد. ملکیان نیز با این سخن ویلبر موافق است و معتقد است که یونگ نیز تا حدی در این فضا سیر می‌کرده است، در عین حال معتقد است که انسان‌شناسی زن و مرد تفاوت‌هایی را میان آن دو نشان می‌دهد که کاملاً قابل دفاع است. اما به نظر او، چنان که ما نیز بیان کردیم، از تفاوت‌های تکوینی زن و مرد نمی‌شود تفاوت‌های ارزشی را نتیجه گرفت. منظور از تفاوت‌های تکوینی تفاوت‌هایی است که در ناحیه بدن، ذهن و از آن بالاتر، تفاوت‌هایی که در ناحیه نفس دارند. اما در عین حال بازتولید یا بازتاب آن تفاوت تکوینی در مناسبات زن و مرد را در همه جا نباید انکار کرد. به نظر وی آنچه ناعادلانه است تفاوت فرصت‌هاست، اما نقش‌ها ممکن است لامحاله تفاوت‌هایی داشته باشند (ملکیان، ۱۳۷۹، ص ۳۳).

بنابراین از منظر قرآن و روایات زن و مرد، نه کاملاً از هم متفاوتند و ماهیتی دوگانه دارند به طوری که هیچ‌گونه برنامه‌ریزی یکسانی نتوان برای آنها داشت، و نه کاملاً با هم برابر و مساوی‌اند، بلکه چنان که بیان شد آنها از نظر ویژگی‌های انسانی و امکان رشد و تکامل انسانی با هم مساوی‌اند و هر یک می‌توانند با اراده و اختیار خود درجات رشد و تکامل انسانی را در حد اعلای خود بیمایند، اما راه‌های این تکامل ممکن است در برخی موارد متفاوت و در برخی موارد مشترک و یکسان باشد، ولی پیمودن این مسیر از طرق مختلف، از منظر اسلامی گاه به صلاح هر یک از این دو جنس و در مجموع به صلاح جامعه انسانی است. چنان که ممکن است برای مردان بر راه علم و تعقل و تفکر تأکید شود و برای زنان بر راه تعبد. البته این دو راه در تربیت اسلامی توأم با هم هستند، ولی

1. Ken Wilber

ممکن است برای برخی بر راه اول تأکید شود و برای برخی دیگر بر راه دوم. به امید اینکه دست کم مردان و زنان باایمان جوامع اسلامی فریب ظواهر فریبنده برخی شعارهای عدالت‌نما را نخورده و با تکیه بر مبانی قوی و مبتنی بر کلام وحی و سخن معصومان(ع) براساس تربیت اسلامی به سعادت دنیوی و اخروی نائل گردند.

منابع

- قرآن کریم، ترجمه آیت الله ناصر مکارم شیرازی، قم: مدرسه الامام علی بن ابی طالب.
- نهج البلاغه (۱۳۷۳)، ترجمه سید جعفر شهیدی، چ ۶، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- آذربایجانی، مسعود (۱۳۸۰)، «اشتغال زنان در جامعه»، مجموعه مقالات هم اندیشی بررسی مسائل و مشکلات زنان؛ اولویت‌ها و رویکردها، ج ۲، ص ۹۸۱-۱۰۰۱.
- ابن فارس، احمد (۱۳۸۷)، تربیت مقایس اللغه، ترتیب و تنقیح سعیدرضا علی‌سکری و حیدر مسجدی، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲)، مبانی فلسفی فمینیسم، تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، دفتر برنامه‌ریزی اجتماعی و مطالعات فرهنگی.
- تمیمی آمدی (۱۳۶۶)، غرر الحکم و درر الکلم، قم: دفتر تبلیغات اسلامی.
- جگر، آیسون (۱۳۷۵)، «چهار تلقی از فمینیسم»، ترجمه س. امیری، زنان، ش ۲۸، ص ۴۸-۵۲.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۷۱)، زن در آینه جلال و جمال، چ ۲، قم: مرکز نشر رجا.
- _____ (۱۳۸۸)، تسنیم: تفسیر قرآن کریم، چ ۱، تحقیق و تنظیم حسین اشرفی و عباس رحیمیان، قم: اسراء.
- جهانگیری، محسن (۱۳۸۵)، بررسی تمایزهای فقهی زن و مرد، قم: بوستان کتاب.
- حر عاملی، (۱۴۰۹)، وسائل الشیعه، ۲۹ جلد، قم: مؤسسه آل‌البیت.
- حرانی، حسن بن شعبه (۱۴۰۴)، تحف العقول من آل‌الرسول، قم: جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- حسینی‌زاده، سیدعلی (۱۳۹۰)، نقد و بررسی مبانی انسان‌شناختی فمینیسم لیبرال و دلالت‌های تربیتی آن از نگاه اسلام، رساله دکترا، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- خمینی، سیدمصطفی (۱۴۱۸)، تفسیر القرآن الکریم، چ ۱، [بی‌جا]: مؤسسه نشر آثار امام خمینی (ره).
- دفتر مطالعات و تحقیقات زنان (۱۳۸۲)، فمینیسم و دانش‌های فمینیستی، ترجمه تحلیل و

- نقد مقالات دائرةالمعارف روتلج، قم: مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه خواران، دفتر مطالعات و تحقیقات زنان.
- صادقی، محمد (۱۳۶۵)، الفرقان فی تفسیر القرآن بالقرآن، قم: فرهنگ اسلامی. صدوق، (۱۴۰۳)، الخصال، ۲ جلد، قم: جامعه مدرسین.
- _____ (۱۴۱۳)، من لا یحضره الفقیه، قم: جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- _____ (بی تا)، علل الشرائع، قم: مکتبه الداوری.
- طباطبایی، سیدمحمدحسین (۱۴۱۷)، المیزان فی تفسیر القرآن، قم: جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- طبرسی، ابومنصور احمد بن علی (۱۴۰۳)، الاحتجاج، مشهد: نشر مرتضی.
- طبرسی، فضل بن حسن (۱۳۷۲)، مجمع البیان فی تفسیر القرآن، تهران: ناصر خسرو.
- طوسی، محمد بن الحسن (بی تا)، الثبیان فی تفسیر القرآن، بیروت: دار احیاء التراث العربی.
- _____ (۱۴۱۴)، الامالی، قم: دارالتقافه.
- فیض کاشانی، ملا محسن (۱۴۱۵) تفسیر صافی، تهران: الصدر.
- کلینی، محمد بن یعقوب (۱۳۶۵)، کافی، تهران: دارالکتب الاسلامیه.
- لویون، گوستاو (۱۳۶۴)، تمدن اسلام و عرب، ترجمه سیدهاشم حسینی (رسولی)، چ ۲، تهران: اسلامیه.
- مجلسی، محمدباقر (۱۴۰۴)، بحار الانوار، بیروت: مؤسسة الوفاء.
- مصطفوی، حسن (۱۳۸۵)، التحقیق فی کلمات القرآن الکریم، چ ۱، تهران: مرکز نشر آثار علامه مصطفوی.
- مطهری، مرتضی (۱۳۶۸)، مجموعه آثار، ج ۱، چ ۱، تهران: صدرا.
- _____ (۱۳۷۱)، نظام حقوق زن در اسلام، تهران: صدرا.
- معلم، محمد علی صالح (۱۴۱۹)، التقیه فی فقه اهل البیت، تقریرات درس آیت الله شیخ مسلم داوری، چ ۱، [بی جا]: المطبعة العلمیه.
- مفید، محمد بن نعمان (۱۴۱۳)، الاختصاص، قم: کنگره شیخ مفید.
- ملکیان، مصطفی (۱۳۷۷)، تاریخ فلسفه غرب، قم: دفتر همکاری حوزه و دانشگاه.
- _____ (۱۳۷۹)، «زن، مرد، کدام تصویر؟»، زنان، ش ۶۴، ص ۳۲-۴۰.
- وینسنت، آندرو (۱۳۷۸)، ایدئولوژی‌های مدرن سیاسی، ترجمه مرتضی ثابت فر، تهران: فقیوس.



برخورداری، رمضان؛ باقری، خسرو (۱۳۹۱). مؤلفه‌های روش‌شناختی پژوهش پدیدار شناختی در تعلیم و تربیت.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۲(۲)، ۱۴۰-۱۲۱.

مؤلفه‌های روش‌شناختی پژوهش پدیدار شناختی در تعلیم و تربیت

دکتر رمضان برخوردار^۱، دکتر خسرو باقری^۲

تاریخ دریافت: ۹۱/۲/۴ تاریخ پذیرش: ۹۱/۱۲/۷

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی روش‌شناسی پژوهش پدیدارشناسی در تعلیم و تربیت با تأکید بر دو سطح مؤلفه‌های پژوهش پدیدارشناختی و توجیه پژوهش پدیدارشناختی در تعلیم و تربیت می‌باشد. با این توضیح که پدیدارشناسی به مثابه جنبشی فلسفی با طرح مؤلفه‌هایی چون آگاهی، حیث التفاتی، تقلیل، تقویم، بین ذهنیت، زیست جهان و تجسد نه تنها تحولی در فلسفه قرن بیستم به حساب می‌آید، بلکه برگسترش روش‌شناسی‌ها در تعلیم و تربیت نیز تأثیر گذاشته است. لذا، در سطح نخست به مؤلفه‌های هدف پژوهش پدیدار شناختی در تعلیم و تربیت، تأثیر آن بر روند انجام پژوهش، نقش محقق، مشاهده و توصیف پدیده تربیتی توأم با تقلیل تعدیل شده، زبان و نگارش پدیدارشناختی و در سطح دوم به بحث پیرامون سه سونگری از نظر

میدارشناختی پرداخته شده است.

^۱. استادیار دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم تهران سابق)، ramazanbarkhordari@gmail.com.

^۲. استاد دانشگاه تهران.

مقدمه

آیا همه پژوهش‌ها در تعلیم و تربیت هدف یکسانی را دنبال می‌کنند یا باید هدف یکسانی دنبال کنند؟ آیا همچنان که در متون روش تحقیق به طور مکرر گفته شده است، دانشی که محقق به دست می‌آورد باید توانایی توصیف، تبیین، کنترل و پیش‌بینی داشته باشد؟ و آیا تنها این شکل از دانش برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت مورد نیاز است؟

سالیان درازی است که با ورود الگوهای مطالعه زیست‌شناسی و فیزیک به عرصه مطالعات تعلیم و تربیت که انواع برتر پژوهش به شمار می‌آیند و هویت بخش روش‌های علم جدید هستند، تصویری شکل گرفته و بسط یافته است که گویی تنها این دانش‌ها معتبر و قابل‌اعتنا هستند. طرح گسترده وسیعی از روش‌های پژوهش در تعلیم و تربیت در عصر حاضر بیانگر آن است که تعلیم و تربیت به معنای نوین اگرچه سابقه ای طولانی ندارد، اما در خلال پیدایش همین دوره کوتاه که کمتر از صد سال از آن می‌گذرد، تجربه‌های متنوعی کسب کرده و اکنون پژوهشگران تعلیم و تربیت با بصیرت بالایی قادر به درک محدودیت‌ها و مزایای روش‌های پژوهش در تعلیم و تربیت می‌باشند. همان‌گونه که لاندشیر^۱ در (۱۹۹۷) در بررسی سیر تاریخی پژوهش در تعلیم و تربیت نشان می‌دهد، طرح رویکرد پدیدارشناختی^۲ در پژوهش‌های تربیتی به یکی از واپسین تلاش‌های مناسب برای مطرح شدن به عنوان یک رویکرد در پژوهش‌های تربیتی را دارد.

بنابراین، در این مقاله ضمن اشاره به مبانی روش شناختی پژوهش پدیدار شناختی در عرصه تعلیم و تربیت تلاش می‌شود به این پرسش‌ها پاسخ داده شود: (۱) نگرش پدیدار شناختی بر چه اساس‌هایی استوار است؟ (۲) روش‌شناسی پژوهش پدیدار شناختی در تعلیم و تربیت چه مؤلفه‌هایی دارد؟ و اعتبار در پژوهش‌های پدیدارشناسی چگونه است؟

پدیدارشناسی به مثابه یک جنبش فلسفی

چنانکه هوارث^۳ خاطر نشان می‌سازد از پدیدارشناسی بیشتر به عنوان یک جنبش فلسفی یاد می‌شود تا یک مکتب فلسفی. زیرا پدیدارشناسی مانند مکاتب شناخته شده‌ای چون رئالیسم و ایدئالیسم از منظومه مشخصی که دارای گزاره‌های محکمی درباره اموری چون معرفت و هستی می‌باشند، سازمان نیافته

^۱. Landsheere

^۲. phenomenological

^۳. Howarth

است (هوراث، ۱۹۹۸). اما، ضمن اینکه در درون خود زیرشاخه‌هایی ایجاد کرد، بر فعالیت‌های فلسفی پس از خود نیز اثراتی بر جای گذاشت.

به لحاظ واژه شناسی، پدیدارشناسی عبارت است از «مطالعه یا شناخت پدیدار» (دارتیگ، ۱۳۷۶، ۵). با این تعریف می‌توان گفت بسیاری از فیلسوفان به نحوی به مطالعه پدیدارها روی آورده‌اند، اما به تعبیر موران^۱ «این پدیدارشناسی ادموند هوسرل^۲ است که به عنوان مبتکری واقعی، حرکتی را آغاز می‌کند که به صورت نهضتی گسترده در اوایل قرن بیستم قوت می‌گیرد و با گرایش‌های مختلف گسترش می‌یابد.» (موران، ۲۰۰۰). اگرچه هوسرل در ریاضیات تخصص داشت و رساله‌اش درباره فلسفه حساب بود، اما این امر باعث نشد که نسبت به محدودیت‌های نگرش علمی که ایده آل آن ریاضیات است چشم پوشی کند. گواه این ادعا تغییر جهتی است که هوسرل از ابتدا در مشی فلسفی خود ایجاد کرد و به سبب مشکلات جدی که گوتلب فرگه^۳ به توسعه نگرش اصالت روان شناسی^۴ در منطق به او گوشزد کرده بود، هیچ‌گاه جلد دوم کتابش منتشر نشد و بعدها خود هوسرل یکی از منتقدان سرسخت اصالت روان شناسی شد. به نظر ماتیسون راسل^۵ «اصالت روان شناسی، گرایشی فکری بود که در اندیشه‌های کسانی چون جان استوارت میل^۶ ریشه داشت و مقصود او این بود که در نهایت گزاره‌های منطق قابل تقلیل به گزاره‌های روان شناختی هستند. به عبارت دیگر، با روان شناسی می‌توان منطق را توضیح داد.» (راسل، ۲۰۰۶، ۹). در واقع یکی از پیامدهای این نگرش به وجود آمدن نوعی نسبی‌نگری است، در حالی که هوسرل بر این باور بود که فلسفه ساختاری محکمی دارد.

این رویکرد برای هوسرل زمینه‌ای شد که با توجه به بحث آگاهی و حیث التفاتی^۷ قائل به نوعی ذات‌گرایی^۸ باشد و هدف پدیدارشناسی را جستجوی نحوه تقویم اشیاء در ذهن و نشان دادن ذات با ابزار تقلیل یا اپوخه^۹ تصور کند. هر چند به این دلیل که ذات‌گرایی با توسل به من استعلایی^۱ همراه شد، مورد

^۱. Moran

^۲. Husserl

^۳. Frege

^۴. Psychologism

^۵. Russel

^۶. Mill

^۷. در برگردان لغت intentionality به فارسی اتفاق نظری وجود ندارد. به همین دلیل، معادل‌های رایج آن در زبان فارسی به تناسب در جاهای مختلف متن مورد استفاده قرار گرفته‌اند، اما به نظر می‌رسد با توجه به اینکه در کاربرد پدیدارشناسان سوگیری آگاهی به اعیان اغلب با اراده قبلی صورت نمی‌گیرد، قصدیت (رشیدیان، ۱۳۸۴) از سایر معادل‌ها دورتر از معنای آن و حیث التفاتی (مهدوی، ۱۳۷۲؛ داوری، ۱۳۷۵؛ نوالی، ۱۳۷۳) و روی‌آوردگی (قربانی، ۱۳۸۴) به مضمون این اصطلاح نزدیک‌تر باشد.

^۸. essentialism

^۹. epoche

مورد انتقاد کسانی چون هایدگر^۲ و مرلوپونتی^۳ قرار گرفت. در واقع به تعبیر لیوتار [جهت غلبه بر نسبی‌انگاری مذکور] «هوسرل با انگیزه‌ای عقل‌گرایانه از امر ما قبل عقلی سخن می‌گوید.» (لیوتار، ۱۳۷۵، ۱۱). در ادامه، با توجه به ملاحظات انتقادی مرلوپونتی، عناصری که هوسرل به واسطه آن‌ها نحوه این تقویم یافتن^۴ را توضیح می‌دهد و نیز و نحوه ارتباط آن با روش‌شناسی پژوهش پدیدارشناختی در تعلیم و تربیت مورد بررسی قرار می‌گیرد.

بی‌مناسبت نیست که اگر پدیدارشناسی را نوعی تقویم‌شناسی بر حسب رابطه آگاهی انسان با دیگری و جهان، اعم از اعیان^۵ آن در نظر بگیریم. پدیدارشناسی از نظر هوسرل «نوعی نقد شناخت است که بدون آن نظریه شناخت وجود ندارد. اما خود پدیدارشناسی معنایش مستقل از نظریه شناخت است.» البته هوسرل در ادامه چنین اشاره می‌کند که این نقد نه تنها شامل شناخت می‌شود، بلکه حوزه عمل را نیز در بر می‌گیرد (هوسرل، ۲۰۰۸، ۲۱۲) که با توجه به مقوله آگاهی و حیث التفاتی مطرح می‌شود. با توضیح مؤلفه‌های نگرش پدیدارشناختی نحوه دست‌یابی به ساختار آگاهی روشن می‌شود.

آگاهی، حیث التفاتی

دو مفهوم آگاهی و حیث التفاتی در واقع اساس بحث‌های هوسرل را تشکیل می‌دهد. از نظر هوسرل آگاهی و التفات داشتن آن به بیرون از خود همواره توأم با یکدیگر هستند. هوسرل با طرح موضوع حیث التفاتی که از استادش برنتانو^۶ و او نیز از منطقی‌دانان قرون وسطی آموخته بود (کراین، ۱۹۹۸)، تقابل و تعارض پدیدارشناسی را با انواعی از تقلیل‌گرایی^۷‌ها بیشتر نشان می‌دهد؛ «یعنی هم طرفداران اصالت روانشناسی و هم طرفداران اصالت پدیدار که ذره‌گرایی^۸ نیز در زمره آن قرار می‌گیرد و هم کسانی که معتقدند صدق احکام را باید با مراجعه به احکام دیگر نشان داد.» (اشمیت، ۱۳۷۵). التفاتی بودن آگاهی به این معناست که «آگاهی همواره رهنمون و یا دال بر یک عین است که در عبارت معروف آگاهی یعنی آگاهی از چیزی که بیان شده است.» (ماتیوز، ۱۳۸۹). البته ممکن است عین مورد نظر تعبیرونی داشته باشد و یا تعین بیرونی نداشته باشد و فقط ذهن باشد در.

^۱. transcendental ego

^۲. Heidegger

^۳. Merleau-Ponty

^۴. constitution

^۵. object

^۶. Brentano

^۷. reductionism

^۸. atomism

اهمیت بحث حیث التفاتی که ویژگی جدایی ناپذیر آگاهی است، در دستاوردهای آن نهفته است. اولین و مهم‌ترین دستاوردی که دارد «خروج از تنگنای دوگانه انگاری^۱ دکارتی که در نتیجه طرح دو جوهر مجزای ذهن و روان سالیان متمادی ذهن اندیشمندان را به خود مشغول داشته بود.» (ساکالوفسکی، ۱۳۸۴، ۴۹-۴۸). نتیجه مهم دیگر این است که رفتارها را آن گونه که پدیدارآنگاران^۲ می‌گویند بر حسب جلوه‌های عینی نمی‌توان یافت، بلکه به واسطه التفات‌هایی می‌توان دریافت که در آگاهی برای اول شخص دریافت می‌شوند (لاکوست، ۱۳۷۶). همچنین، دیوید اسمیت^۳ بر این باور است که «منطق، معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی با توجه به خصوصیت حیث التفاتی تعریف می‌شوند.» (اسمیت، ۲۰۰۷، ۲۳۷). از این رو، می‌توان دریافت که آگاهی می‌تواند بر حسب نوع التفاتش صورت‌های مختلفی به خود بگیرد. هوسرل در آثارش به تدریج نحوه تحلیل ساختار آگاهی که رسالت اصلی پدیدارشناسی است را با توجه به ویژگی‌های آن با واژه شناسی خاص خود توضیح می‌دهد و بر همبستگی آگاهی سوژه و عین تأکید می‌کند.

نوئیس^۴، نوئما^۵ و سه ساختار صوری پدیدارشناختی

هوسرل به دلیل مشاهده نوعی هستی‌شناسی ثنویت‌گرایی در اصطلاح شناسی فلسفه متعارف و برای گریز از تداعی آن، اصطلاح شناسی خود را با رجوع به زبان یونانی ابداع می‌کند. نوئیس و نوئما از جمله آن‌هاست؛ «این دو مؤلفه از جمله فعل‌های آگاهی به شمار می‌آیند و بر نوعی همبستگی^۶ در فرایند یا فعل آگاهی (نوئیس) و محتوای آگاهی (نوئما) دلالت دارند.» (راسل، ۲۰۰۶، ۸۴). نکته دیگری که در این زمینه قابل ذکر است سه ساختار صوری در پدیدارشناسی است که ساکالوفسکی از آن‌ها با عنوان «اجزاء و کل، این همانی در چندگانگی و حضور و غیاب نام می‌برد.» (ساکالوفسکی، ۱۳۸۴، ۶۹). او در توضیح این ساختارها از تمثیل مکعب استفاده می‌کند و اشاره می‌کند که آگاهی همواره مانند آگاهی از یک مکعب با سه ساختار فوق است و در واقع با این سه ویژگی می‌توان آن را توضیح داد. به طور مثال، با توجه به ویژگی دوم، پدیدارشناسی عبارت است از توصیف چندگانگی که متناسب با یک عین باشد. از

^۱. dualism

^۲. phenomenologists

^۳. Smith

^۴. noesis

^۵. noema

^۶. correlation

آنجا که پدیدارشناسی هوسرل نوعی ذات‌گرایی است، برای نیل به ذوات آگاهی او از تقلیل، اپوخه، عزل نظر یا بین‌الهالین^۱ قرار دادن سخن می‌گوید که ارتباط تنگاتنگی با شهود پدیدارشناختی^۲ و تقویم دارد.

نگرش طبیعی، تقلیل، نگرش پدیدارشناختی، تقویم و شهود پدیدارشناختی

نگرش طبیعی عبارت است باور معمول و متعارف ما نسبت به امور اطراف و روابط آن‌ها. در واقع همان‌گونه که کریستوفر مکان^۳ بیان می‌دارد «نگرش طبیعی، نگرشی است که در آن من به عنوان انسان پذیرفته‌ام که جهانی مستقل و متمایز از من وجود دارد.» (مکان، ۲۰۰۵، ۲۷) و با پذیرفتن این جهان مسلم در نگرش طبیعی است که معرفت‌های طبیعی بر روی هم انباشته می‌شوند. در مقابل، نگرش پدیدارشناختی نوعی عبور از نگرش طبیعی و باور متعارف ما نسبت امور و روابط آن‌هاست. از نظر هوسرل در حیطه پژوهش‌های عادی، یک علم می‌تواند بی‌درنگ بر روی علمی دیگر بنا شود و یک علم اگر چه با وسعتی محدود می‌تواند از طریق ماهیت میدان پژوهش مورد نظر تعیین شود و الگوی روش علم دیگری قرار گیرد، اما فلسفه در بعد جدیدی قرار دارد و نیازمند یک نقطه عزیمت کاملاً جدید و یک روش جدید است که اصولاً آن را از هرگونه علم طبیعی متمایز می‌کند. به همین دلیل شیوه‌های منطقی که به علوم نوع طبیعی وحدت می‌بخشند، به رغم تغییر روش‌های جزئی از یک علم به علم دیگر اصولاً خاصیتی واحد دارند. در حالی که اصولاً شیوه‌های روش شناختی فلسفه بر خلاف آن‌ها از وحدت جدیدی برخوردارند و به همین دلیل است که «فلسفه محض، در چارچوب کلی نقد شناخت و نظام‌های نقدی، باید از دستاوردهای عقلی علوم نوع طبیعی و خرد و معرفت طبیعی که به طور علمی نظام یافته است، صرف نظر کرده و از کاربرد آن‌ها خودداری کند.» (هوسرل، ۱۳۸۶، ۱۵۳). چنانکه گفته شد، پدیدارشناسی هوسرلی به سبب ذات‌گرا بودنش برای نیل به ذوات اعیان^۴ درج شده در آگاهی از ابزار تقلیل یا اپوخه برای نیل به ذوات بهره می‌گیرد. از آنجا که در نگرش طبیعی با روابط عی^۵ و تبیین سرو کار داریم، لذا در پدیدارشناختی به توصیف عاری از تبیین پرداخته می‌شود. به نظر اسمیت، «هوسرل در آثار ایده‌های عزل نظر، بین‌الهالین قرار دادن (تقریباً معنی تقلیل یا اپوخه) به طور آشکار نوعی روش شناسی برای پدیدارشناسی مطرح می‌کند.» (اسمیت، ۲۰۰۸، ۲۴۰) در واقع فرمول ریاضی وار هوسرلی این‌گونه است:

$$\text{عزل نظر از (تجربه) عین} = \text{تجربه [پدیدار شناختی]}^{\circ}$$

^۱. bracketing

^۲. phenomenological intuition

^۳. Macann

^۴. essence of objects

^۵. bracketing (experience(object))=experience

همان‌گونه که اشاره شد نوئیس و نوئما هر دو با هم یک تجربه را برای فرد شکل می‌دهند. حال با عمل تقلیل تلاش بر آن است که صرف نظر از نگرش طبیعی، تقویم تجربه از منظر اول شخص نشان داده شود. از این رو، اصطلاح تجربه زیسته بر رویدادی دلالت می‌کند که پس از بین‌الهلین قرار دادن نگرش طبیعی و امور وابسته به آن روی می‌دهد. تقلیل همواره با تقویم همراه است و اساساً به منظور تقویم تجربه نخستین صورت می‌گیرد. اسمیت در این خصوص معتقد است که «بی‌درنگ پس از مفهوم حیث التفاتی بحث تقویم مطرح می‌شود.» (اسمیت، ۲۰۰۸، ۳۰۰). نگرشی که به این وسیله حاصل شده است، نگرش پدیدار شناختی نام می‌گیرد. از این رو، تقویم عبارت است شکل‌گیری عین در آگاهی. شهود پدیدار شناختی را با توجه به حیث التفاتی می‌توان توضیح داد. از آنجا که حیث التفاتی می‌تواند پُر و خالی باشد، در اینجا مقصود از شهود، حیث التفاتی پُر یا حضور عین التفاتی می‌باشد و نه چیز راز آمیزی که در متون عرفانی ممکن است به آن اشاره شده باشد. به بیان ساکالوفسکی «شهود تنها حضور واقعی یک عین برای ماست.» (ساکالوفسکی، ۱۳۸۴، ۸۸). در مقابل، حیث التفاتی خالی مطرح می‌شود که مثابه یک پدیدار غایب برای مطالعه پدیدارشناس قابل توجه می‌باشد، مانند امیدوار بودن به چیزی. در واقع، شهود تأمین‌کننده بدهت برای پدیدارشناس نیز هست.

من استعلایی، زیست جهان، بین ذهنی و بدنمندی^۱

هوسرل بر این باور است که باید ذهنیت و یا یک من استعلایی وجود داشته باشد تا تمامی تجربه‌ها و تقویم یافتن‌ها با مرجعیت آن صورت گیرد و بر فراز تمام تقویم یافتن‌ها قرار گیرد. مسئله مهم‌تر این است که «عمل تقلیل نیز باید بر روی من استعلایی صورت گیرد تا شناخت عاری از پیش‌داوری‌های رویکرد طبیعی تأمین شود.» (رشیدیان، ۱۳۸۶، ۲۳۹). همین مسئله از سوی هایدگر و مرلوپونتی مورد مناقشه قرار می‌گیرد. هایدگر با توصیف انسان به عنوان در-جهان-بودن^۲ معتقد است زمانی که از انسان سخن می‌گوییم، در جهان بودن او نیز مطرح می‌شود و نمی‌توان انسان را مستقل از جهان در نظر گرفت. مرلوپونتی ضمن تأثیر از این اندیشه بیان می‌دارد که «بزرگ‌ترین درسی که تقلیل به ما می‌آموزد، این است که تقلیل کامل ناممکن است.» (مرلوپونتی، ۲۰۰۵، ۱۳). او با روش تقلیل تا مرز بدنمندی و جسمانیت انسان پیش می‌رود و از آنجا به بعد را غیر قابل تقلیل می‌پندارد اساساً ادراک و شناخت انسان را تنها در و

^۱. embodiment

^۲. Being-in-the-World

بدنمندی ممکن می‌داند و آن را در بدن متقوم^۱ می‌بیند. مرلوپونتی نیز بحث تجسد را به عنوان در-جهان-بودن و سرشت نهادین ادراک و شناخت انسان مطرح می‌کند.

از آنجا که بحث امن‌های^۲ دیگر و امکان دسترسی به آن‌ها نیز مسئله ای است که پس از طرح من‌استعلایی مطرح می‌شود. هوسرل در تأمل پنجم اثر «تأملات دکارتی» به بررسی آن می‌پردازد و نقطه آغاز بحث، بدن است. مسئله مهمی که هوسرل بدان پی برده است، امکان درافتادن در ورطه خود-تنها باوری^۳ است. «هوسرل دسترسی به من دیگر را با ادراک غیر مستقیم در مقایسه با ادراک من خود که ادراکی مستقیم است مقایسه می‌کند و آن را از طریق ساز و کار فراگذری که حاصل مقایسه خود و دیگری است- تمثیل- ممکن می‌داند و نکته مهم تر اینکه عینیت دو سطح از تقویم را همراهی می‌کند. یکی متعلق به خود من و سطح دیگر به طور غیرمستقیم از تجربه دیگری نشئت می‌گیرد و این همان چیزی است که بین ذهنیت نامیده می‌شود که در مقابل روایت طبیعت‌گرایی فلسفی از عینیت قرار می‌گیرد.» (رشیدیان، ۱۳۸۶). با توجه به بحث بین ذهنیت که یکی از دستاوردهای بحث حیث التفاتی است به نوعی به مسئله خود-تنها باوری پاسخ داده می‌شود و نیز روایتی دیگر از عینیت عرضه می‌شود.

برخی مفسران معتقدند که هوسرل با طرح موضوع بحران علوم اروپایی و پدیدارشناسی استعلایی، پدیدارشناسی را وارد حیطه جدیدی می‌کند که همان بحث تاریخ است. او بحث تاریخ را با مفهوم زیست‌جهان مربوط می‌داند. به تعبیر ساکالوفسکی «زیست‌جهان یک موضوع فلسفی است که در مقابل علم مدرن پدید آمده است.» (ساکالوفسکی، ۱۳۸۴، ۲۵۷). به سبب جایگاهی که علم در جهان امروز پیدا کرده است و هوسرل ریشه‌های آن را به ریاضی سازی طبیعت که از سوی کسانی چون گالیله مطرح شد، نسبت می‌دهد، تصور بر این است که رأی دانشمند در مورد عینیت‌های طبیعت تنها نگاه درستی است، در حالی که هوسرل با طرح زیست‌جهان و هدایت علم به سوی منشأ آغازین آن یعنی زیست‌جهان می‌خواهد تأکید کند که حتی خود رأی دانشمند نیز بر امر پیشا علمی^۴، پیشا تحلیلی^۵ و پیشا نظری^۶ استوار است. همچنین، وحدتی که در تجربه پیشا علمی برای انسان در تجربه حاصل می‌شود، را برگشت دهد. پس، در واقع زیست‌جهان، جهان پیش از علم و نظریه پردازی درباره جهان است. به نظر ماتیسون راسل، «همین اندیشه محوری است که کانون توجه پدیدارشناسانی چون مرلوپونتی قرار می‌گیرد و بر اساس آن وظیفه

^۱. constitute

^۲. Ego

^۳. solipsism

^۴. pre-scientific

^۵. pre-analytic

^۶. pre-reflective

پدیدارشناسی را بازکشف دنیای پیشا علمی می‌داند.» (راسل، ۲۰۰۶، ۱۹۵). دو نتیجه‌ای که براساس توجه به زیست جهان حاصل می‌شود، یکی برگشت مجدد وحدت تجربه پیشا علمی است و دیگری بازداری از بیگانگی علم با قرار گرفتن آن در زمینه زیست جهان.

بحث‌های مطرح شده از مؤلفه‌های اساسی نگرش پدیدار شناختی به شمار می‌آیند که در ادامه تلاش می‌شود دلالت‌های آن به مثابه روش‌شناسی پژوهش پدیدار شناختی روشن شود. اما پیش از آن لازم است، معنای روش‌شناسی و روش مشخص شود.

روش‌شناسی^۱ و روش^۲

به نظر می‌رسد محققان پیش از بکار بستن روش‌هایی برای انجام کار پژوهش خود، اصولی را به عنوان پشتوانه حمایتی روش مورد استفاده مورد نظر قرار دهند. همان‌گونه که دیوید اسکات و مارلن موریسون خاطر نشان می‌سازند «اصطلاح روش به ابزارها و فنون جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر داده‌ها در پژوهش تربیتی اشاره دارد.» (اسکات و موریسون، ۲۰۰۵، ۱۵۲). در حالی که، روش‌شناسی یک نظریه (یا مجموعه‌ای از اندیشه‌های مربوط به روابط بین پدیده‌ها) به چگونگی و چرایی کسب شناخت در متن پژوهش می‌پردازد. در واقع، روش‌شناسی پژوهش عبارت است «از مفروضه‌ها، اصول موضوعه، روش، قواعد و برنامه کار یا نقشه راه که روش بر آن مبتنی است و در نهایت ارزش‌دهی به کار پژوهشی بر حسب روش‌شناسی انجام می‌شود.» (شنسول، ۲۰۰۸، ۵۱۶). به عبارت دیگر، با الهام از اسکروپسکی همان‌گونه که «منطق باید دلایلی برای باور و اخلاق دلایلی برای عمل در اختیار قرار دهد.» (اسکروپسکی، ۱۳۸۰، ۱۳۹)، روش‌شناسی نیز باید دلایلی برای انجام روشی خاص در پژوهش ارائه کند.

مؤلفه‌های روش‌شناختی پژوهش پدیدار شناختی

در این بخش، به این پرسش پاسخ داده می‌شود که چگونه هدف پژوهش پدیدار شناختی، روند انجام آن، نقش محقق و روش‌هایی مانند مشاهده و توصیف پدیده تربیتی همراه با تقلیل تعدیل شده می‌تواند با نظر به مؤلفه‌های نگرش پدیدار شناختی بیانگر مؤلفه‌های روش‌شناختی پژوهش پدیدار شناختی باشد.

^۱. method

^۲. methodology

۱. هدف پژوهش پدیدار شناختی در تعلیم و تربیت

با توجه به بحث آگاهی و حیث التفاتی هدفی که محقق در پژوهش پدیدارشناختی دنبال می‌کند، پژوهش درباره معنای تجربه‌های زیسته^۱ و روابط معلم- دانش آموز- والدین- اعیان تربیتی به نحو زیسته می‌باشد. بنابراین، چنین آگاهی چیزی به تعلیم و تربیت به مثابه علم به معنای اثبات‌گرایانه^۲ آن نمی‌افزاید- هر چند ممکن است به طور غیر مستقیم تأثیرگذار باشد- امری که پژوهش‌های موجود مبتنی بر طبیعت باوری و یا اثبات‌گرایی به سبب بنیان بازنمایی‌گرایی^۳ قادر به پژوهش درباره آن نمی‌باشند. پژوهش حیث التفاتی است؛ در پژوهش پدیدارشناسی محتوای آگاهی و نه انطباق ذهن با عین خارجی مورد بررسی قرار می‌گیرد. تجربه‌هایی که محققان در حوزه تعلیم و تربیت با آن مواجه می‌شوند، تنها تجربه‌های زنده و حاضر نیستند، بلکه با توجه به ساختار حضور و غایب خویشینی که حضور واقعی ندارد، یک عین التفات یافته در آگاهی است و می‌تواند مورد پژوهش قرار گیرد. مانند بیم و امید معلم، دانش آموز و والدین در مورد کامیابی در تحصیل. با توجه هدف فوق می‌توان به برخی سوء فهم‌ها درباره این هدف پژوهش پدیدار شناختی اشاره و بیان کرد که پژوهش پدیدار شناختی چه چیزی نیست؟

به دلیل سوء فهم در مبانی و مبادی اندیشه پدیدارشناختی و در نتیجه پژوهش‌های پدیدارشناختی، به نظر می‌رسد در برخی دسته بندی‌ها و طبقه بندی‌های صورت گرفته از گرایش‌ها، پارادایم‌ها و یا سنت‌های پژوهی مشکلات اساسی وجود دارد. به طور نمونه، آیزنر^۴ (۱۹۸۱) با توجه به تقسیم بندی که از انواع روش‌های پژوهش با عنوان اردوگاه علمی و اردوگاه هنری ارائه می‌دهد، در بیان بخشی از تفاوت‌های این دو اردوگاه به تفاوت در اشکال بازنمایی اشاره می‌کند (مهرمحمدی ۱۳۸۶). اگر چه آیزنر رویکردهای زیر چتر اثبات‌گرایی و پسا اثبات‌گرایی را به عنوان معرفت‌شناسی‌های مبنا گرا^۵ نقد می‌کند، اما با طرح اشکال بازنمایی به نظر می‌رسد ناخواسته دوباره وارد عرصه معرفت‌شناسی مبنا گرای شده است. در حالی با توجه به مبنای غیر بازنما گرا بودن رویکرد پدیدار شناسی (که با توجه به این تقسیم بندی در زیر چتر اردوگاه هنری قرار می‌گیرد). نمی‌توان از بازنمایی‌گرایی سخن گفت.

نمونه دیگر مربوط به مقایسه رویکرد پدیدارشناسی با سازه‌گرایی^۶ است. برخی از محققان در نتیجه سوء فهم بنیادهای پدیدارشناسی آن را همسو با سازه‌گرایی دانسته و در زیر مجموعه رویکرد‌های

^۱. lived

^۲. positivism

^۳. representation

^۴. eisner

سازه گرایی قرار داده‌اند. به طور نمونه می‌توان به مطالعات کراسول و میل^۱ (۲۰۰۰)، دنزین و لینکلن (۱۹۹۴)؛ لطف آبادی، نوروزی و حسینی (۱۳۸۶) اشاره کرد. اگرچه به نظر می‌رسد شباهت‌هایی میان این دو قلمرو وجود دارد، اما به لحاظ ماهیت و کارکرد متفاوت هستند. سازه گرایی تربیتی بر صورت دهی شخصی دانش آموز به شناخت تأکید دارد. در حالی که سازه گرایی - دست کم در نسخه سازه گرایی شناخت گرایی پیازه که ریگلر^۲ (۲۰۱۲) آن را از نسخه های دیگر سازه گرایی تفکیک می‌کند - بر مقوله شناخت تأکید می‌کند. پدیدارشناسی برخلاف سازه گرایی بر مرحله پیش شناختی^۳ تأکید دارد. به زعم پدیدارشناسان، شیوه اولیه اتصال ما با جهان، شیوه ای شناخت گرایانه نیست، بلکه هستی در جهان و با دیگران است.

نمونه دیگر گرایش به تقسیم بندی پژوهش‌های تربیتی به صورت یک طیف است که از عینیت گرایی^۴ به سمت ذهنیت گرایی^۵ قابل طرح است (بارل و مورگان به نقل از شعبانی ورکی ۱۳۸۵). به این معنی که واقع گرایی، اثبات گرایی، جبرگرایی، در یک سر طیف قرار می‌گیرند که به سمت عینیت گرایی گرایش دارند و سمت دیگر طیف صورت گرایی، اراده گرایی و تفریدی قرار دارند که به سمت ذهنیت گرایی نیل می‌کند. (پیشین) این دسته بندی ضمن اینکه به طور جامع گرایش‌های مختلف را تحت پوشش قرار نمی‌دهد، دچار این سوء فهم شده است که اگر به عنوان نمونه پدیدارشناسی را در انتهای طیف ذهنیت گرایی قرار دهیم، نمی‌تواند تصویر کاملی از رویکرد پژوهش پدیدارشناسی، حداقل با روایتی که مرلوپونتی از آن به دست داده است، عرضه کند. چرا که تمام تلاش او در پدیدارشناسی این است که بر دوگانگی (ذهنیت/عینیت) به عنوان معضلی فلسفی غلبه کند و همواره بر وحدت تجربه ادراکی و زیسته تأکید می‌کند. از آنجا که پژوهش پدیدار شناختی بر آگاهی و محتوای آن تأکید دارد و تقلیل از لوازم آن است، در نتیجه امر پیش شناختی نیز اهمیت پیدا می‌کند. تووم^۶ (۲۰۰۶) در پژوهشی به بررسی شناخت ضمنی تربیتی و اهمیت آن در مقوله تربیت حرفه‌ای معلمان پرداخت. بر اساس این مطالعه، تجربه‌های زیسته معلمان از تدریس که شناخت‌های ضمنی معلمان را تشکیل می‌دهد، تأثیر قابل توجهی بر نحوه و کیفیت تدریس و اعمال تربیتی آن‌ها دارد.

^۱ . Creswell & Mille

^۲ . Riegler

^۳ . pre-cognition

^۴ . objectivism

^۵ . subjectivism

^۶ . Toom

۲. تأثیر بر روند انجام پژوهش پدیدار شناختی

برخلاف پژوهش‌هایی که بیشتر از تعریف‌هایی (مفهومی و یا عملیاتی) مشخص آغاز می‌کنند و بر حسب آن‌ها ابزارهایی برای انجام پژوهش استفاده می‌شود، در پژوهش پدیدارشناختی این سیر وارونه است. به این معنا که پژوهش از تجربه‌های زیسته آغاز می‌شود و سپس مقوله بندی‌ها و تعریف‌هایی از عین پژوهش به تناسب تجربه‌های زیسته گردآوری شده، فراهم می‌شود. این فرایند متکی به پیش فرض تعلیق و یا تقلیل می‌باشد. به طور مثال، در انجام پژوهش در خصوص نگرش دانش آموز و یا معلم نسبت به استفاده از رایانه برای آموزش، در ابتدای پژوهش مقوله‌هایی که باید بر اساس آن‌ها پاسخ داده شوند، طراحی نمی‌شوند، بلکه ابتدا تجربه‌های زیسته آن‌ها از رایانه در آموزش گردآوری و سپس مقوله بندی می‌شوند. در این اقدام، شرکت کنندگان در فرایند پژوهش خود از تجربه‌هایشان سخن می‌گویند. لذا، محقق در محدود کردن و مشخص کردن مقوله‌ها نقشی ندارد. چيگونا و چيگونا^۱ (۲۰۱۰) در مطالعه‌ای به طور عملی نشان داده‌اند که چگونه می‌توان به شیوه پدیدارشناختی به بررسی ادراک‌های معلمان و کاربست فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدارس محروم پرداخت. آن‌ها پس از جمع‌آوری ادراک‌ها و تجربه‌های معلمان از به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات، آن‌ها را با عنوان مقوله‌های خاصی گزارش کردند.

۳. نقش محقق، مشاهده و توصیف پدیده تربیتی توأم با تقلیل تعدیل شده

آیا محقق تنها ابزار انجام پژوهش است؟ «در پژوهش‌های کمی جهت تحقق عینیت شکاف بزرگی میان محقق و موضوع مورد مطالعه برقرار می‌شود.» (دکاسترو، ۲۰۰۳، ۴۶). بر خلاف این نوع پژوهش‌ها که گسست هر چه بیشتر از موضوع پژوهش نوعی ارزش و باید پژوهشی به شمار می‌آید، با اتکا به بحث همبستگی محتوا، عین التفاتی و بینادهنیت، ارتباط هر چه بیشتر محقق با عین پژوهش یکی از ویژگی‌های متمایز پژوهش‌های پدیدار شناختی است. با توجه به نقدی که هایدگر و مرلوپونتی به من استعلایی هوسرل وارد می‌کنند، از سوژه تجربه‌گر با توجه به در-جهان-بودن او نمی‌توان عزل نظر کرد. این موضوعی بود که هوسرل تا حدودی با طرح مفهوم زیست جهان^۲، خود نیز به این امر پی برده بود. به طور مثال، به منظور درک معنای تجربه یک روش آموزش، مطلوب آن است که محقق روش مفروض را توأم با نمونه مورد نظر تجربه کند تا بتواند در پرتو همزیستی با موضوع معنای تجربه را بهتر درک کند. این رابطه تنگاتنگ به محقق کمک می‌کند تا گزارش نهایی تحقیق را با کیفیت بالاتری به نگارش درآورد و خواننده

^۱. Chigona & Chigona

^۲. Life-world

را بهتر متقاعد کند. در واقع از منظر پدیدار شناختی، اندیشه بین ذهنیت و تجربه دیگری با همدلی همراه می‌شود. تووم (۲۰۰۶) در مطالعه تأثیر شناخت ضمنی معلمان بر اقدام‌های تربیتی آن‌ها معتقد است که فرایند انجام پژوهش به گونه‌ای دیالکتیکی و همدلانه صورت گرفته است و اساساً از این منظر هر جا سخن از پژوهش در باب دیگری در تعلیم و تربیت مطرح می‌شود، ایجاد رابطه تنگاتنگ با پدیده مورد مطالعه امری اجتناب ناپذیر می‌شود.

بنابراین، مشاهده محقق ضمن اینکه با تقلیل توأم می‌شود، اما با توجه به نقدهای هایدگر و مرلوپونتی از نوع تقلیل تعدیل شده است و با نظر به موقعیت‌های انضمامی^۱ و زیسته انجام می‌گیرد. توصیف غیر تبیینی نیز بر جنبه عزل نظر از جهان طبیعی در نگرش پدیدار شناختی دلالت دارد. البته مشاهده در روش پژوهش پدیدار شناختی در مقایسه با پژوهش‌های کمی متفاوت است و به درستی اریکسون (۱۹۸۶) تأکید می‌کند که صرف استفاده از فنون پژوهش کیفی، پژوهشی را در ماهیت کیفی نمی‌سازد، بلکه تأکید و قصد زیر بنایی محقق مهم است. او توصیف روایی پیوسته را به عنوان نمونه ذکر می‌کند که ممکن است محقق کمی نگر نیز استفاده کند. اما اگر محقق به صورت کیفی (پدیدار شناختی) از این روش بهره‌گیرد، نتیجه متفاوتی به دست خواهد آورد (اریکسون به نقل از لینکلن و دیزین، ۱۹۹۸، ۴۴). در نتیجه مشاهده توأم با تقلیل تعدیل شده توسط محقق که همواره در موقعیتی مقرر است صورت می‌گیرد و برخلاف روش تحلیلی توصیفی نمی‌توان جدا از سوژه‌ای که موضوع تحقیق را می‌زید به پژوهش پرداخت.

۴. زبان و نگارش پدیدار شناختی

با توجه به این اینکه هدف پژوهش پدیدار شناختی، پژوهش در باب محتوای آگاهی و معناست، یکی از اشکال اظهار معنا را در زبان می‌توان یافت، اما با توجه به اصل حیث التفاتی، اظهار زبانی نوعی اظهار معناست و معنا علاوه بر کلمه‌ها و عبارت‌های ملفوظ^۲ و منطوق^۳ می‌تواند در گونه‌های بیانگری غیر ملفوظ مانند موسیقی، نقاشی و حرکت‌های موزون نیز تبلور پیدا کند. توجه به این امر نوعی توجه به غنای معناست که فراتر از بیان زبان ملفوظ می‌باشد. تفاوت نگارش پدیدار شناختی با نگارش‌های خط کشی شده رایج این است که نوشته‌های حین انجام پژوهش می‌تواند به مثابه بخشی از نوشته‌ها و گزارش پایانی تلقی شود. به طور مثال، شیوه بیان و آهنگ آن، مکث‌ها و عواطفی که با بیان همراه می‌شود، به

^۱. concrete

^۲. verbal

^۳. spoken

عنوان بخشی از تجربه‌های زیسته در نظر پدیدارشناس تلقی می‌شود و در گزارش نهایی نباید ویرایش گزارش به این حالت‌های توأم با اظهارها و روح نهفته در آن‌ها خدشه وارد کند. البته باید در نظر داشت که ضمن رعایت همه این نکته‌ها با توجه به اصل این همانی، باید وحدت تجربه مورد نظر حفظ شود و به شکل یک تجربه ساختار یافته درآید. ون منن و لی^۱ (۲۰۰۲) با نقل داستان مکتوب تجربه یک معلم در کلاس درس اظهار می‌کند که این گونه نگارش که توأم با توصیف موقعیت‌های انضمامی است، ما را به تجربه‌های بی واسطه محقق و عوامل مرتبط با آن در تحقیق نزدیک‌تر می‌کند. در حالی که ورود به این تجربه‌ها از طریق تعریف‌های مشخص و عینی شاید غیر ممکن باشد.

توجیه^۲ به مثابه مسئله‌ای روش‌شناختی در پژوهش تربیتی

زمانی که در روش‌شناسی‌های رایج تعلیم و تربیت از توجیه سخن گفته می‌شود، اغلب سخن از اعتبار^۳ (روایی) و پایایی^۴ پژوهش به میان می‌آید. به این معنا که با روش پژوهش مفروض تا چه حد پرداختن به موضوع مورد پژوهش تحقق می‌یابد (روایی) و اینکه پژوهشگر دیگری بتواند با همان روش نتایج را تکرار کند. چنانکه، واتلینگ^۵ بیان می‌دارد «روایی و پایایی ابزارهای معرفت‌شناختی اثبات‌گرایی هستند.» (واتلینگ به نقل از گل افشانی، ۲۰۰۳، ۵۹۸). در پژوهش‌های کمی، محققان بیشتر توجهشان را به استنتاج از نمره آزمون‌های روان‌سنجی معطوف می‌سازند (کمبل و استانلی به نقل از کراسول، ۱۹۶۶). بنابراین، توجیه (اعتبار و روایی) به معنی آنچه اشاره شد، نمی‌تواند به روش‌شناسی پژوهش پدیدارشناسی که به بررسی محتوای آگاهی بدون تبیین علی می‌پردازد، قابل انتقال باشد. این در حالی است که در پژوهش پدیدارشناختی نمی‌توان از موضوع توجیه غفلت ورزید و یکسره آن را کنار نهاد. زیرا در هر صورت خوانندگان و مخاطبان تحقیق با حدودی از اطمینان می‌خواهند به نتایج پژوهش پدیدارشناختی اعتماد کنند. در رویکرد کمی که بر بنیادهای اثبات‌گرایانه و یا پسا اثبات‌گرایانه تکیه دارد، محقق بر حقایق و علل رفتار تمرکز دارد، اطلاعات بر حسب داده‌های مشخص جمع‌بندی می‌شوند، فرایندهای ریاضی‌هنجار تحلیل داده‌ها محسوب می‌شوند و نتیجه نهایی بر حسب اصطلاح‌شناسی آماری بیان می‌شود (چارلز به نقل از گل افشانی، ۲۰۰۳). اما از آنجا که تحلیل پدیدارشناختی نوع متفاوتی از شناخت را به دست می‌دهد، انتظار می‌رود که از ادبیات متفاوتی برای مسئله توجیه بهره‌گیرد (گل افشانی،

^۱. van Manen & Li

^۲. justification

^۳. validity

^۴. reliability

^۵. Watling

۲۰۰۳؛ کراسول و میل، ۲۰۰۰؛ بک، ۲۰۰۰؛ لینکلن و گویا، ۲۰۰۰). برخی نویسندگان اطمینان‌پذیری را به عنوان یکی از مهم‌ترین رکن‌های اعتبار پژوهش‌های کیفی به طور عام و پژوهش‌های پدیدارشناختی به طور خاص وارد می‌کنند.

با توجه به بنیادهای پدیدارشناسی (بینادهنی بودن و بینا بدنی بودن و سه ساختار صوری) می‌توان نتیجه گرفت از آنجا که آگاهی (ذهنی و بدنی) همواره موقعیتی است و فرد محقق نیز به عنوان کسی که حیث التفاتی ذهنی و بدنی او به دلیل موقعیتی بودنش محدود به یک چشم انداز خاص است و نیز با توجه به اصل چندگانگی در یگانگی^۱ به عنوان یکی از مهم‌ترین ساختارهای صوری پدیدارشناختی لازم است جهت اطمینان به یافته‌های پژوهش پدیدار شناختی، در چهار حوزه محقق، موضوع مورد پژوهش (مشارکت‌کنندگان)، یافته‌ها و نظریه‌ها اقداماتی صورت گیرد. در ادامه به نحوه طرح موضوع توجیه در پژوهش پدیدار شناختی تعلیم و تربیت اشاره می‌شود.

۱. سه سونگری^۲ در پژوهش پدیدار شناختی

در سال‌های اخیر مسئله سوگیری‌های مختلف در پژوهش، محققان را متوجه ابعاد مختلف پژوهش نمود و تلاش شد که با الهام و استفاده عملی از اصطلاح سه سونگری بتوان تا حدودی از این سوگیری‌ها کاسته شود. دنزین چهار نوع سه سونگری را بر می‌شمرد. سه سونگری در داده‌ها، محقق، نظریه و روش شناسی (دنزین و لینکلن، ۱۹۹۸).

حیث التفاتی و شهود پدیدارشناختی به عنوان مبنای مهم روش شناسی پدیدارشناختی می‌تواند زمینه لازم برای معنای فراگیر سه سونگری فراهم کند. لذا، در هر تحقیقی با چهار مسئله اساسی محقق، داده، مشارکت‌کنندگان، روش و نظریه سرو کار داریم که به نظر می‌رسد می‌توان در همه این قلمروها جهت اطمینان بخشی به یافته‌های پژوهش اقدام به سه سونگری کرد. به عبارت دیگر، در هر یک از این عناصر می‌توان از زاویه‌ها و روش‌های مختلف برای نگرستن به پدیده مورد مطالعه بهره گرفت. بنابراین، به تقسیم بندی دنزین نقدهایی وارد است. نخست آنکه، نقش مشارکت‌کنندگان را در سه سونگری نادیده می‌گیرد. لذا، دسته بندی فراگیری به نظر نمی‌رسد. با توجه به اینکه سه سونگری را در چهار حوزه محقق، داده، روش شناسی و نظریه دسته بندی نموده است، ضرورتی ندارد سه سونگری نظری و روش شناختی در دو مقوله جدا اشاره شوند. زیرا سه سونگری روش شناختی خود بر سه سونگری نظری استوار است و به

^۱. plurality in identity

^۲. triangulation

نوعی لازم و ملزوم هم هستند. لذا، با در نظر گرفتن تفاوت‌های روش و روش‌شناسی، به جای سه سو نگری روش شناختی قید روش کافی به نظر می‌رسد. احتمال می‌رود که این دسته بندی از نوعی سوء فهم درباره قلمرو روش و روش‌شناسی ناشی شده است. بنابراین، با نظر به بازشناسی خطای دزین و لینکلن در معرفی انواع سه سو نگری‌ها، می‌توان به چهار حوزه سه سو نگری در قلمرو پژوهش پدیدار شناسی اشاره کرد.

۲. تمرکز و توسعه به مثابه صورت بازنگری شده در سه سو نگری

ممکن است این پرسش ایجاد شود که در سه سو نگری چگونه می‌توان داده‌های کمی و اطلاعات کیفی را در کنار یکدیگر گردهم آورد. این مسئله به ویژه در سال‌های اخیر برخی محققان را برانگیخت تا به طرح الگوی پژوهشی آمیخته پردازند. مدافعان این رویکرد بحث خود را بر اساس مبنای پراگماتیستی استوار کرده‌اند (بازرگان، ۱۳۸۷) با این هدف که داده‌های کمی و اطلاعات کیفی را در یک طرح پژوهشی واحد کنار هم قرار دهند.

مهم‌ترین دشواری استفاده از روش پژوهش آمیخته این است که چگونه می‌توان داده‌های کمی و اطلاعات کیفی را که هر یک متعلق به پارادایم نظری متفاوتی هستند در کنار هم قرار داد. اگر بخواهیم از منظر پدیدارشناختی به این بحث بنگریم می‌توان بر اساس جزء و کل نگری که تا حدودی متناظر با جهان علم و زیست جهان هستند، دغدغه محققانی که از روش‌های آمیخته سخن می‌گویند را به صورتی متفاوت پاسخ گفت. این دو التفات (روی آورد) مختلف را می‌توان تحت عنوان سه سو نگری به مثابه تمرکز و توسعه در نظر گرفت. سخن گفتن از گردهم آوردن روش‌های کمی و کیفی در پژوهش پدیدارشناختی تنها از این حیث می‌تواند توجیه پذیر باشد که روش کمی به مثابه نماد و تبلور روش علمی در بستر زیست جهان قرار گیرد و از طریق زیست جهان تفسیر شود. در غیر این صورت گرفتار مسئله ای خواهیم شد که هوسرل و مرلوپونتی همواره خطرهای آن را به ما یاد آورد شده‌اند و آن همانا افتادن در دام نگرش اتمیستیکی (ذره نگری) است که خاصیت جدایی ناپذیر علم است. اساساً قتی که دانشمندان همواره در نتیجه استفاده از روش علمی از آن سخن می‌گویند و به واسطه آن بر خود می‌بالند، صفت جدایی ناپذیر علم است. در این زمینه دستاورد مهم نگرش پدیدار شناختی این است که دانشمندان علمی را به این آگاهی رهنمون می‌سازد که علم در سرزمین زیست جهان بالیده است و معنا پیدا می‌کند. منزوی کردن علم از زیست جهان به معنی توجه به یک ساحت خاص از معناست. در حالی که در نتیجه بحث حیث التفاتی دریافتیم که التفات داشتن شناختی و علمی تنها یکی از انواع التفات داشتن‌های ممکن به جهان است و لذا معنا به حدی که علم تعیین کرده است، محدود نمی‌شود. بنابراین، تمرکز و توسعه به معنی در

نظر داشتن پدیده مورد مطالعه در دو سطح خود پدیده آنچنان که در آگاهی ظاهر می‌شود است و در نظر داشتن عناصر و عوامل زمینه‌ای به مثابه چهارچوب گسترده‌تر برای معنا دهی به پدیده مورد نظر عمل می‌کند.

ممکن است برای محقق پدیدارشناس با در کنار هم گذاردن اطلاعات سه حالت متفاوت هم‌سوایی، ناهم‌سوایی یا تعارض به وجود آید که در نتیجه اتخاذ موضع سه‌سوونگری ایجاد می‌شود. محقق نه به واسطه همسو بودن داده و اطلاعات رضایت خاطر پیدا می‌کند و نه از ناهم‌سوایی و معارض بودن داده‌ها و اطلاعات برآشفته می‌شود، بلکه هر کدام از این حالت‌ها همواره زمینه‌ای برای تأمل بیشتر فراهم می‌کند. لذا، در نگرش پدیدارشناختی سه‌سوونگری باید در سطوح پژوهشگر، عین پژوهش، روش‌های گردآوری تجربه‌های زیسته، مشارکت‌کنندگان و هویت‌های جدید نظریه‌ها انجام شود.

با این توضیح که جهت اطمینان نسبی از یافته‌ها به طور نمونه در مورد کیفیت یک روش آموزشی خاص چند محقق با استفاده از روش پژوهش پدیدارشناختی اقدام به مطالعه می‌کنند و برای گردآوری تجربه‌های زیسته از منابع متعدد به عنوان حیث‌التفاتی‌های متفاوت می‌توانند بهره‌گیرند و در سطح نظریه‌ها، نظریه‌های مختلف یادگیری با در نظر داشتن اصل پدیدارشناختی (حیث‌التفاتی) به رسمیت شناخته می‌شوند. همچنین، در سطح مشارکت‌کنندگان (مثلاً دانش‌آموزان) گزارش به دست آمده از تجربه زیسته جهت حصول اطمینان از کیفیت نگارش آن به مشارکت‌کنندگان بازگردانده می‌شود و دیدگاه‌های نهایی آن‌ها در تدوین گزارش نهایی اعمال می‌شود.

نتیجه‌گیری

روش‌شناسی پژوهش پدیدارشناسی با محور قرار دادن پژوهش درباره آگاهی و معنای محتوای آگاهی به این سؤال پاسخ می‌دهد که معنای رفتاری خاص چه می‌تواند باشد. با انجام پژوهش پدیدارشناسی، پژوهشگر به علم به معنای دقیق کلمه روی نمی‌آورد، بلکه یکی از معنایی که با رویکرد پدیدارشناختی می‌تواند حاصل شود، قرار گرفتن علم در جایگاهی که از آن برخاسته است یعنی زیست جهان می‌باشد. در بحث توجیه به مثابه موضوعی روش‌شناختی این نتیجه حاصل شد که به شیوه رایج کچ نمی‌توان از مقوله توجیه سخن گفت، اما این خودداری به معنای رها ساختن مقوله توجیه در روش‌شناسی پژوهش پدیدارشناختی نیست بلکه با ضوابطی متفاوت می‌توان خواننده این نوع پژوهش را متقاعد کرد که به یافته‌ها می‌تواند اعتماد کند و به واسطه آن از دریچه‌ای جدید به روی نفس پژوهش و

پژوهشگری بنگرد. یکی از مهم‌ترین دستاوردهایی که پژوهش پدیدارشناختی برای محققان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت می‌تواند به همراه داشته باشد این است که با اتخاذ روش‌های خاص این امکان را فراهم می‌کند که ارتباط نزدیک‌تر و ملموس‌تری با پدیده‌های تربیتی مورد نظر در مطالعات تربیتی برقرار کند و در نتیجه فهمی که از این ارتباط حاصل می‌شود، اقدامات مؤثرتری را برای بهبود مجموعه روابط تربیتی انجام دهد.

منابع

- اسکروپسکی، جان (۱۳۸۰). *فلسفه اخلاق*. در جوادی، محسن، مجموعه مقالات نگرش‌های نوین در فلسفه. جلد اول، قم: انتشارات طه، ۱۳۶-۲۱۰.
- بازرگان هرندی، عباس (۱۳۸۷). روش تحقیق آمیخته: رویکردی برتر برای مطالعات مدیریت. *فصلنامه دانش مدیریت*، سال ۲۱، شماره ۸۱.
- دارتینگ، آندره (۱۳۷۳). *پدیدارشناسی چیست؟*. ترجمه محمود نوالی، تهران: انتشارات سمت.
- رشیدیان، عبدالکریم (۱۳۸۴). *هوسرل در متن آثارش*. تهران: انتشارات نی.
- زیباکلام، فاطمه (۱۳۷۸). *سیراندیشه فلسفی در غرب*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- ساکالوفسکی، رابرت (۱۳۸۴). *درآمدی بر پدیدارشناسی*. ترجمه محمد رضا قربانی، تهران: انتشارات گام نو.
- شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۸۵). *منطق پژوهش در علوم تربیتی و اجتماعی: جهت‌گیری نوین*. مشهد: انتشارات به نشر.
- لاکوست، ژان (۱۳۷۶). *فلسفه در قرن بیستم*. ترجمه رضا داوری اردکانی، تهران: انتشارات سمت.
- لطف آبادی، حسین؛ نوروزی، وحیده؛ حسینی، نرگس (۱۳۸۶). بررسی آموزش روش شناسی در روان شناسی و علوم تربیتی در ایران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی* (ویژه نوآوری در روش شناسی پژوهش در تعلیم و تربیت)، شماره ۲۱، سال ششم.
- لیوتار، ژان فرانسوا (۱۳۷۵). *پدیده شناسی*. ترجمه عبدالکریم رشیدیان، تهران: انتشارات نشر نی.
- ماتیوز، اریک (۱۳۸۹). *درآمدی به اندیشه‌های مرلوپونتی*. ترجمه رمضان برخوردار، تهران: انتشارات گام نو.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶). *کندوکاو در ترجیحات روش شناختی پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت ایران*. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی* (ویژه نوآوری در روش شناسی پژوهش در تعلیم و تربیت)، شماره ۲۱، سال ششم.
- هوسرل، ادوموند (۱۳۸۶). *ایده پدیده شناسی*. ترجمه عبدالکریم رشیدیان، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- هوسرل، ادوموند (۱۳۸۶). *تأملات دکارتی*. ترجمه عبدالکریم رشیدیان، تهران: انتشارات نشر نی.

Chigona, A. & Chigona, W. (2010). *A Phenomenological Study on Educators' Perceptions and Utilisation of ICT in Disadvantaged Schools*. Retrieved from www.researchictafrica.net/new/images/uploads/2010_chigona.pdf

- Crane, T. (1998). *Intentionality*, *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. (CD- Rom Version 1.0), London: Routledge.
- Creswell, J.W., & Mille, D. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice*. summer. College of Education 39. 3, 124-130. Retrieved from http://moodle.ncku.edu.tw/file.php/39997/Determining_validity_in_qualitative_Creswell.pdf.
- De Castro, A. (2003). Introduction to Giorgi's Existential Phenomenological Research Method. *Psicologia desde el Caribe. Universidad del None*. No. 11, 45-56. Retrieved from: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/1717/1112>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry*. London. Sage Publications.
- Embree, L. (1998). *Phenomenological Movement*. (CD- Rom Version 1.0), London: Routledge.
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*. Volume 8 Number 4 December, 597-607. Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani>.
- Howarth, J. (1999). *Phenomenology, Epistemic Issues in*, (CD- Rom Version 1.0), London: Routledge.
- Husserl, E. (1983). *Ideas pertaining to Pure Phenomenology and a Phenomenological Philosophy*. (first book general introduction to pure phenomenology) translated by F. Kerstent. Boston. Martinus Nijhoff Publishers.
- Husserl, E. (2006). *The Basic Problems of Phenomenology*. From the Lectures, Winter Semester, 1910–1911 Translated By: Inogo Farin. St. John's College, Santa Fe New Mexico, USA and James G. Hart Indiana University, Bloomington Indiana, USA: Springer.
- Husserl, E. (2008). *Introduction to logic and theory of knowledge*. translated by Claire Ortiz Hill. Netherlands, Springer.
- Landsheere, G.D. (1997). History of educational research. In John. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: An international Handbook*, London: Pergamon, 8-16
- Macann, C. (1993). *Four Phenomenological Philosophers*. London: First published by Routledge
- Max, van M., & Li, S. (2002). The pathic principle of pedagogical language. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 18, 215–224
- Merleau-Ponty, M. (2005). *Phenomenology of Perception*. Translated by Colin Smith, London and New York.
- Moran, D. (2000). *Introduction to Phenomenology*, London and New York.
- Riegler, A. (2012) Constructivism. In L' Abate, L. (Ed.), *Paradigms in Theory Construction*. Retrieved from

[http://www.univie.ac.at/constructivism/people/riegler/pub/Riegler%20A.%20\(2012\)%20Constructivism.pdf](http://www.univie.ac.at/constructivism/people/riegler/pub/Riegler%20A.%20(2012)%20Constructivism.pdf)

- Rothbauer, P. M. (2008). *Triangulation, the Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Editor, Lisa M. Given, (892-894). Sage Pub, United Kingdom.
- Russel, M. (2006). *Husserl (A guide for the perplexed)*. London & NewYork, continuum.
- Schensul, J. (2008). Methodology, *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. editor, Lisa M. Given.(516-521) Sage Pub. United Kingdom.
- Scott, D. & Morrison, M. (2005). *Key Ideas in Educational research*. London. Continuum
- Smith, D.W. (2007). *Husserl*. Abingdon: First published by Routledge.
- Toom, A. (2006). *Tacit Pedagogical Knowing at the Core of Teacher's Professionality*. Academic Dissertation to be publicly discussed, by due permission of the Faculty of Behavioral Sciences at the University of Helsinki. Retrieved from: [doria17-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/3757/tacitped.pdf?](http://doria17-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/3757/tacitped.pdf)

وجوه تربیتی مفهوم زیبایی در ترکیبات وصفی قرآن و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت

ام البنین (فاطمه) حسین زاده*

محمد رضا شرفی**

فاطمه زیبا کلام***

خسرو باقری****

پذیرش نهایی: ۹۲/۶/۱۷

دریافت مقاله: ۹۲/۳/۳۰

چکیده

هدف غایی تربیت در اسلام ربوبی شدن، خداگونگی یا تشبه به زیبایی مطلق است و به همین دلیل شناسایی مرزهای دقیق مفهوم زیبایی در تربیت اسلامی از اهمیتی بنیادین برخوردار است. تحلیل وجوه تربیتی مفهوم زیبایی در ترکیبات وصفی آیات قرآن به عنوان مستندترین و متقن‌ترین متن دینی در اسلام، قدمی به سوی روشن نمودن هرچه بیشتر مسیر رسیدن به این هدف است؛ به این منظور از روش تحلیل مفهومی بر حسب سیاق، استفاده شده است. نتیجه این پژوهش حاکی است که معنای زیبایی در ترکیبات وصفی قرآن در حوزه‌های امور فردی و روابط بین فردی و نیز امور حسی و انتزاعی گسترش دارد. بر این اساس، دلالت‌های وجوه تربیتی مفهوم زیبایی در تعلیم و تربیت عبارت است از توجه به زیباییهای مربوط به امکانات فردی افراد، توجه به زیباییهای مربوط به روابط بین فردی، توجه به زیباییهای عینی و نیز توجه به زیباییهای انتزاعی در تعلیم و تربیت.

کلید واژه‌ها: تعلیم و تربیت در اسلام، ترکیبات وصفی در قرآن، وجوه تربیتی و تحلیل مفهومی در قرآن، دلالت‌های تربیتی در قرآن، تعلیم و تربیت اسلامی.

* نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

hoseinzadehfatemeh@yahoo.com

msharafi@ut.ac.ir

f.ziba.m@gmail.com

kbagheri4@yahoo.com

** دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

*** دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

**** استاد گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

مقدمه

مفهوم زیبایی در نحله‌های متفاوت فلسفی، تعریف واحدی ندارد؛ به این که مباحث مربوط به زیبایی و زیبایی‌شناسی عمدتاً در درون نظامها و دیدگاه‌های فلسفی ساخته و پرداخته می‌شود (هالینگ دیل، ۱۳۸۹)؛ به عبارت دیگر هر نظام فلسفی - به صورت بالقوه و یا بالفعل - معیاری مشخص و متمایز برای داوری در باب زیبایی، زشتی و والایی پدیده‌ها دارد که به گونه‌ای نشانگر نظام ارزشی معینی است که در پس آن وجود دارد.

در اسلام، خداوند، زیبایی مطلق و هدف غایی حیات، خداگونگی، تأله یا تشبه به زیبایی مطلق است (چیتک، ۲۰۱۱). بنابراین مفهوم زیبایی در اسلام نیز باید در همین بستر مورد تحلیل و بررسی قرار گیرد. بر این اساس، پیشفرض این پژوهش از مفهوم زیبایی، کیفیتی قابل شناسایی و کاربرد برای رسیدن به تشبه به زیبایی مطلق یا خداگونگی است. از این دیدگاه در فلسفه اسلامی، "زیبایی یا «حُسن» فقط در اشیای مادی و محسوس (اعم از دیدنیها و شنیدنیها) نیست، بلکه در امور و رای عالم محسوس یعنی در قوانین و علوم و فضائل اخلاقی نیز هست" ^(۱)، در همین راستا، علامه جعفری اخلاق را در اسلام، زیر مجموعه زیبایی و آن را نوعی زیبایی معنوی یا به تعبیری زیبایی کرداری دانسته است (جعفری، ۱۳۶۹). این پژوهش از طریق شناخت وجوه تربیتی این مفهوم در پی عرضه دلالت‌های آنها در ساز و کار تعلیم و تربیت و فعالیت‌های روزمره آن است.

بیان مسئله

در حوزه موضوع این پژوهش، که به طور عام در باب ارتباط زیبایی‌شناسی اسلامی و تعلیم و تربیت است در سه دهه اخیر پژوهش‌های معدودی صورت گرفته است. دو پژوهش «تبیین چستی هنر و زیبایی از منظر علامه جعفری (ره) و استنتاج دلالت‌های آن برای تربیت زیبایی‌شناختی» (علیرضا بیده، ۱۳۹۰) و «تبیین دیدگاه‌های زیباشناختی ابوحنیف توحیدی در تعلیم و تربیت و نقد آرای زیباشناختی الیوت آیزنر» (محسن علیق، ۱۳۹۰)، دست کم در بیست سال اخیر تنها پژوهش‌هایی است که به ارتباط زیبایی‌شناسی اسلامی و تعلیم و تربیت پرداخته‌اند. این پژوهش‌ها گرچه به تبیین نظریات اندیشمندان مسلمانی چون علامه جعفری و ابوحنیف توحیدی در باب زیبایی‌شناسی و تأثیر آن در فرایند تعلیم و تربیت پرداخته‌اند، این آرا الزاماً برابر با مفهوم زیبایی و

بنابراین محتوای نظریه زیبایی شناسی از دیدگاه قرآن نیست و از این حیث بررسی‌های دیگری برای تعیین سهم این آرا از آموزه های قرآن لازم می نماید. علاوه بر اینها تا این مرحله از پژوهش در زمینه یاد شده، تحقیقی در منابع خارجی نیست؛ اینها همه در حالی است که از دیدگاه هدف غایی تربیت اسلامی، مباحث مربوط به چیستی و چرایی زیبایی، در حوزه تربیت اسلامی، حائز اهمیتی بنیادین و بنابراین حیاتی است؛ از اینرو عدم عرضه اطلاعات روشمند نسبت به وجوه تربیتی مفهوم زیبایی در قرآن (و بنابراین، ندیدن دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت)، می تواند فعالیت‌های گوناگون این حوزه را از مسیر و هدف اصلی خویش دور سازد. این همه حاکی است که برای رسیدن به اهداف تعلیم و تربیت اسلامی و برای رویارویی مناسب با چالش‌های رو به تزاید آن در عصر اطلاعات و ارتباطات، که مهمترین ویژگی آن ساخت زدایی و هنجارشکنی است (باقری، ۱۳۸۶: ۵۹) بشدت نیازمند آنیم که از این دیدگاه به گسترش مباحث زیبایی شناسی اسلامی پردازیم و بیش از پیش از سرمایه های سرشار آموزه های اسلام برای حیات روزمره تعلیم و تربیت در کشور سود ببریم؛ در این راستا، پژوهشهایی از این دست با عرضه معیارهایی برای زیبایی، زشتی و والایی پدیده ها به کار ارزیابی و ارزشگذاری پدیده های پیرامون دست اندرکاران تربیت (اعم از مربیان و متریان) می آیند.

روش پژوهش

در این پژوهش با رویکرد استفاده از فلسفه چون روش و ساختار (باقری، ۱۳۸۷: ۳۲ - ۴) به تحلیل مفهوم زیبایی در ترکیبات وصفی آیات قرآن - به عنوان مستند ترین و متقن ترین متن دینی در اسلام - پرداخته می شود. از اینرو به هدف کشف منظومه مفهومی از معنای «زیبایی» از روش تحلیل و تفسیر مفهومی و با توجه به هدف مورد نظر پژوهش از میان شیوه های چهارگانه آن، که توسط باقری برای مطالعات تربیت اسلامی، بازآفرینی و تکمیل شده از شیوه بررسی بر حسب سیاق استفاده شده است؛ این شیوه به بررسی معانی یک مفهوم در بافت یا سیاق آیه مربوط اختصاص دارد (باقری، ۱۳۸۷: ۴۲ - ۳۳). به این ترتیب با تعیین این مرزهای معنایی در پی روشن کردن هرچه بیشتر تصور اساسی قرآن از «زیبایی» هستیم تا به عنوان یک شاخص در فعالیت‌های گوناگون تربیتی در حوزه تربیت اسلامی و بخشهای مختلف آن مورد استفاده قرار گیرد.

مفهوم زیبایی در قرآن

زیبایی و مفاهیم مرتبط با آن در قرآن با پنج واژه «زین»، «حلی»، «سول»، «جمال» و «حُسن» بیان شده است؛ از این پنج واژه، سه مورد نخست به ترتیب به معنای زینت دادن، زیور و آراستن است که به طور ماهوی با مفهوم زیبایی متفاوت است و در شبکه معنایی زیبایی در قرآن راه ندارد. از اینرو دو واژه اصلی ناظر بر مفهوم زیبایی در قرآن، «جمال» و «حُسن» است. در مجموع ۶۲۵۰ آیه قرآن واژه «جمال» در هشت آیه و واژه «حُسن» در بیش از ۱۹۰ آیه در نقشها و اوزان متفاوت آمده است. از اینرو به دلیل گستردگی دامنه کاربرد، واژه «حُسن» در کانون تحلیلهای این مقاله قرار گرفته است. آنچنانکه پیشتر نیز توضیح داده شد، این دو واژه در قرآن هم در باب امور محسوس (پدیده هایی که به واسطه قابلیت های حسی ادراک می شود) و هم در باب امور معقول (اموری که به واسطه قابلیت های عقلی درک می شوند) آمده است. از اینرو و در راستای این پژوهش، واژه های «جمال» و «حسن» و مشتقات آنها، به واژه «زیبایی» ترجمه شده که با توجه به سیاق به انواع دوگانه زیبایی اطلاق شده است.

آنچنانکه گفته شد از وجوه نوآورانه این پژوهش، تحلیل وجوه تربیتی مفهوم زیبایی است؛ به این دلیل در این پژوهش در روند همه تحلیلهای و تبیین های مورد نیاز، «انسان» - به عنوان نقطه کانونی همه فعالیت های مربوط به تعلیم و تربیت - عمل او و نیز نیازهای تربیتی او، در مرکز توجه بوده است. بر این اساس، پرسش های پژوهش این است که ترکیبات وصفی مربوط به مفهوم زیبایی در قرآن، ناظر بر چه وجوه و ابعاد تربیتی در مفهوم زیبایی از دیدگاه قرآن است و دیگر اینکه در ترکیبات وصفی مربوط به مفهوم زیبایی در قرآن، چه پیامها و دلالت های تربیتی نهفته است. به این ترتیب در این مقاله، ذیل دو عنوان اصلی، "وجوه تربیتی زیبایی در قرآن" و "زیبایی در تعلیم و تربیت، هدف و وسیله" و زیرشاخه های آنها به این دو پرسش به طور متوالی و در دو بخش جدا پاسخ داده خواهد شد.

وجوه تربیتی زیبایی در قرآن

۱ - زیبایی در عمل

در بخش اول این پژوهش، که به ترکیبات وصفی قرآن در حوزه عمل اختصاص دارد، چهار

ترکیب «قول حسن»، «حُکْم حَسَن»، «قَصَص حَسَن» و «شَفَاعَة حَسَن»، مورد تحلیل و بررسی قرار می‌گیرد. معنای واژه «عمل» در این قسمت، کاری است که از روی اراده، تعقل و تفکر انجام گیرد (قرشی، ۱۳۷۱، ج: ۴۴).

ترکیب «قول حسن» در آیات قرآن در عباراتی نظیر «يَقُولُوا لَتَنبَأَنَّ الْيَوْمَ بِأَعْمَالِكُمْ» (اسراء / ۵۳)، «الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ» (زمر / ۱۸) و «وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِّمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ طَلِحًا وَقَالَ إِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ» (فصلت / ۳۳)، آمده است.

بر حسب سیاق در آیه اول به «سخن گفتن زیبا» با مردم و در آیه دوم نیز به شنیدن سخنان و پیروی از زیباترین آنها امر شده است؛ هم‌چنین بر اساس این آیه، زیبا ترین سخن این است که با عمل صالح همراه باشد؛ سپس در آیه سوم، سخن کسی از همه زیباتر دانسته شده است که مردم را به خدا دعوت کند؛ سخنانش هدفمند، و اهل عمل باشد (قرآنی، ۱۳۸۳، ج ۱۰: ۳۳۸)؛ به بیان دیگر در کاربرد قرآنی، سخن و گفتار زیبا بخشی از عمل زیبا به شمار می‌رود، به این دلیل در این آیات، مفاهیمی چون «تعهد» به معنای احساس مسئولیت در برابر دیگران، که مصداق آن در این آیه دعوت به خوبهاست، «عمل مداری» به معنای به ظهور رساندن عقیده در عمل، «هدفمندی» و «انسجام» به معنی برخورداری از توازن و هماهنگی اجزا از ابعاد مفهوم زیبایی در قرآن است.

ترکیب بعدی مورد بررسی در این بخش، ترکیب وصفی «حُکْم حَسَن» است. در آیه ۵۰ سوره مائده: «...وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ حُكْمًا الْقَوْمُ يُوقِنُونَ»، واژه «حکم» به معنای دستور، «قضاوت» یا «قوه تشخیص و درک امور» (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۲: ۱۶۲) آمده است. به نظر می‌رسد به کاربردن صفت «زیبایی» برای داوری و قضاوت مستلزم این است که آن داوری عادلانه، و قضاوت کننده از قوه تشخیص و درک عمیقی برخوردار باشد. بر اساس این آیه، «عدالت» به معنای قرار دادن هرچیز در جای خود و بنابراین رفتار عادلانه و رعایت حقوق دیگران، «روشن بینی» به معنای برخورداری از قوه تشخیص و درک عمیق در کارها و «اتقان» به معنای برخورداری از تخصص در اجرای هر کار از ابعاد معنای زیبایی در قرآن به شمار می‌رود.

ترکیب «قَصَص حَسَن» سومین مورد در این زمینه است. در آیه ۳ سوره یوسف: «فَدَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ»، واژه «قصص» به معنی سرگذشت و پیگیری و نقل قصه است (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۶: ۱۱). ترکیب وصفی «زیباترین نقل قصه»، که در وصف داستان حضرت

یوسف علیه السلام در قرآن آمده به این معناست که به لحاظ محتوایی، قصه گوی آن دانای کل، قصه هدفدار، واقعی بر اساس علم و وسیله تفکر و عبرت است و به لحاظ فرم نیز، ویژگیهای منحصر به فردی دارد که مجموعه‌ای از اضداد در کنار هم طرح شده است؛ از جمله فراق و وصال، غم و شادی، قحطی و پرمحصولی... (قرائتی، ۱۳۸۳، ج ۶: ۲۲). سیاق آیه نشان می‌دهد علاوه بر ابعادی نظیر «هدفمندی»، «انسجام»، «اتقان»، «تعهد»، «دانایی» و «واقعگرایی» به معنای ابتدا بر شواهد متقن نیز از ابعاد دیگر زیبایی در قرآن به شمار می‌رود.

چهارمین ترکیب مورد بررسی در این بخش، ترکیب وصفی «شفاعة حسن» است. در آیه ۸۵ سوره نساء: «مَنْ يَشْفَعُ شَفَاعَةً حَسَنَةً يَكُنْ لَهُ نَصِيبٌ مِّمَّا هُنَّ» واژه «شَفَع» به معنی پیوند چیزی به چیز دیگر آمده است و ظاهراً واژه «شفاعت» به این معناست که شفیع، خواهش خود را با ایمان و عمل ناقص شفاعت شونده، همراه می‌کند تا هر دو با هم پیش خدا اثر کند؛ از این رو «شفیع» به معنی واسطه، وسیله و کمک است (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۴: ۴۸ و ۴۹). در همین راستا، موعظه، آشتی دادن، تدریس، تشویق به جبهه رفتن، تعاون بر کار نیک، دعا در حق دیگران، امر به معروف، راهنمایی و حتی اشاره به کار خیر از مصداقهای «شفاعت حسن» ذکر شده است (قرائتی، ۱۳۸۳، ج ۲: ۳۴۳). از سوی دیگر به نظر می‌رسد زیبایی شفاعت به این است که هم به نفع شفاعت شونده و به قصد کمک به او باشد و هم حرمت و کرامت او محفوظ بماند؛ از اینرو بر اساس سیاق آیات، «عمل مداری»، «عدالت»، «اتقان»، «تعهد» به معنای کمک به موفقیت دیگران، انجام دادن هرکاری در جهت رشد دیگران، انجام دادن هرکاری در جهت آسایش دیگران، «انصاف» به معنای قرار دادن خود به جای دیگران، «احترام»، «خیرخواهی» و «قدرشناسی»، نیز از ابعاد مفهوم زیبایی در قرآن است.

تحلیل بعدی به ترکیب وصفی «تقویم حسن» اختصاص دارد. در آیه ۴ سوره تین: «لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ»، واژه «تقویم» به معنی آفرینش چیزی به صورت مناسب با نظامی معتدل و کیفیتی شایسته (مکارم، ۱۳۷۴، ج ۲۷: ۱۴۴) است؛ بنابراین این مورد نیز تأییدی بر وجود ابعادی نظیر «اتقان» و «انسجام» در مفهوم زیبایی در قرآن است.

۲ - زیبایی در رفتار

این قسمت به موضوع زیبایی در رفتار آدمی، اختصاص دارد. منظور از واژه «رفتار»، روش

انجام دادن کار است. این مفهوم در آیات قرآن در چهار ترکیب وصفی «صفح جمیل»، «صبر جمیل»، «هجر جمیل» و «سراح جمیل» آمده است.

اولین ترکیب وصفی مورد بررسی در این پژوهش، ترکیب «صفح جمیل» است. در آیه ۸۵ سوره حجر: «وَإِنَّ السَّاعَةَ لَأْتِيَةٌ لِّمَصْمُوحِ الصَّفْحِ الْجَمِيلِ»، کلمه «الصَّفْح» از صفحه به معنی صورت، (قرائتی، ۱۳۸۳، ج ۶: ۳۵۱) و به معنای نادیده گرفتن و چشم پوشی است (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۴: ۱۳۱). در این آیه رسول خدا صلی الله علیه آله و سلم به نادیده گرفتن و گذشت از جفاهای مشرکان دعوت شده است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۲: ۲۷۷).

دومین ترکیب وصفی، که ذیل عنوان رفتار زیبا مورد بررسی قرار می‌گیرد، ترکیب «صبر جمیل» است. این عبارت در آیات ۱۸ و ۸۳ سوره یوسف و ۵ سوره معارج آمده است. در دو آیه اول این عبارت در سیاقی مشابه از زبان حضرت یعقوب علیه السلام گفته، و در آیه سوم، حضرت محمد صلی الله علیه و آله به صبر جمیل دعوت شده است. در تفسیر این آیه آمده است که صبر جمیل، صبری است با نیتی خالص که همراه با بیتابی و شکایت نباشد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۲۰: ۹). ترکیب وصفی بعدی، ترکیب «هجر جمیل» است. راغب، واژه «هجر و هجران» را به معنای جدایی جسمی، زبانی یا قلبی انسانی از انسان دیگر دانسته است (راغب، ۱۴۱۲ق: ۸۳۳). این عبارت در آیه ۱۰ سوره مزمل: «وَصَبْرٌ عَلٰی مَا يُقُولُونَ وَهُمْ هَجْرًا جَمِيلًا» به معنای دوری از استهزا کنندگان و تکذیب کنندگان رسالت است. صفت زیبا در این ترکیب به معنای حُسن خلق و خیرخواهی در دعوت آنها به سوی حق و عدم مقابله به مثل است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۲۰: ۱۰۳ و ۱۰۴).

«سراح جمیل» ترکیب وصفی دیگری است که در این بخش قابل بررسی است. واژه «سرح» در آیه ۴۹ سوره احزاب: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا كُفِّرْتُمُ الْمُؤْمِنَاتِ مِمَّ طَلَقْتُمُوهُنَّ ... فَهَتَّ مَوَهُنَّ وَسَرَّ حُوهُنَّ سَرَاحًا جَمِيلًا» به معنای رها کردن (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۳: ۲۵۱) و ترکیب «سراحا جمیلا» به معنای جدایی، با رفتار خوب و رعایت عدالت (قرائتی، ۱۳۸۳، ج ۹: ۳۵۳)، بدون خصومت و بدون مشاجره و سخنان زشت (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۶: ۴۵۸ و ۵۰۲؛ قرائتی، ۱۳۸۳، ج ۹: ۳۸۲) است. با توجه به این آیات، مفاهیمی نظیر «خیرخواهی»، «عمل مداری»، «احترام»، «عدالت» و «انصاف» از ابعاد معنای زیبایی در قرآن به شمار می‌رود.

۳ - زیبایی امور عینی

در کاربرد قرآن، ترکیبات وصفی متعددی هست که ناظر بر وجه عینی کارهاست؛ به عبارت دیگر، این ترکیبات بیان کننده زیبایی ظاهری امور، اشیا... است که با حواس محیطی آدمی قابل درک است.

اولین ترکیبات مورد بررسی در این بخش ترکیبات وصفی «مستقر حسن» و «مقام حسن» است. در آیه ۷۶ سوره فرقان: «غَلَدِ يَنْ فَهَاحَسَّتْ مُسْتَوًّا أَوْ مُقَامًا»، واژه «مستقر» به معنای محل قرار گرفتن (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۵: ۳۰۳) و واژه «مقام» به معنای بر پا کردن و نیز دوام چیزی آمده است (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۶: ۴۸).

ترکیب بعدی این بخش، ترکیب وصفی «مرتفق حسن» است. در آیه ۳۱ سوره کهف: «أَوْلَيْكَ لَهُمْ جَعَلَتْ عَدْنُ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهِمْ الْأَنْهَارُ يُحَلُونَ فِيهَا مِنْ أَسَاوِرَ مِنْ ذَهَبٍ وَيَلْبَسُونَ ثِيَابًا خُضْرًا مِنْ سُنْدُسٍ وَإِسْتَبْرَقٍ مُتَّكِنِينَ فِيهَا عَلَى الْأَرْثِ نِعْمَ الْوَأَبُوحَسَّتْ مُرْتَفَقًا»، کلمه «مرتفق» به معنای محل مرافقت و ملاطفت یا آسایشگاه است (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۳: ۱۱۱). این آیات نیز با مصداقهایی چون به وجود آوردن موجبات آرامش، آسایش، رفاه و لذتهای محسوس برای دیگران، ناظر بر بُعد «تعهد» در مفهوم زیبایی در دیدگاه قرآن است.

در همین سیاق، ترکیبات وصفی «مقیل حسن»، «ثواء حسن» و «ندی حسن» نیز قابل بررسی و مذاقه است. در آیات ۲۴ سوره فرقان: «طَلْحَابُ الْجَنَّةِ يَوْمَئِذٍ خَيْرٌ مُسْتَوًّا وَأَحْسَنُ مَقِيلًا» و در آیه ۲۳ سوره یوسف: «قَالَ مَعَاذَ اللَّهِ إِنَّهُ رَبِّي أَحْسَنَ مَثْوَايَ» و در آیه ۷۳ سوره مریم: «وَإِذَا تَنَلَىٰ عَلَيْهِمْ آيَاتُنَا بَيِّنَاتٍ قَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لِلَّذِينَ آمَنُوا أَيُّ الْفَرِيقَيْنِ خَيْرٌ مَقْلًا وَأَحْسَنُ مَدِينًا»، واژه «مقیل» اسم مکان و به معنی جای استراحت، واژه «مثوی» به معنای اقامتگاه و واژه «ندی»، به معنی مجلس، محفل و اجتماع است (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۶: ۶۹؛ ج ۱: ۳۲۲؛ ج ۷: ۴۱). بر این اساس در این آیات، مفاهیمی مانند «رفاه»، «آرامش» ابعاد دیگری از معنای زیبایی را تشکیل می دهد؛ از اینرو خلق فضای صمیمانه، دوستانه و همدلانه برای دیگران و به وجود آوردن امکاناتی در جهت رفاه، آسایش و امنیت آنان از مصداقهای زیبایی در قرآن، و ناظر بر بُعد «تعهد» در این مفهوم است.

ترکیب دیگری که در بخش زیبایی در امور عینی، قابل بررسی است، ترکیب وصفی «نبات حسن» است. در آیه ۳۷ از سوره آل عمران در وصف حضرت مریم سلام الله علیها آمده است:

«أَتْبَنَهَا نَبَاتًا حَسَنًا». این عبارت یعنی «به طور شایسته‌ای (گیاه وجود) او را رویانید و پرورش داد» (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۲: ۵۲۷). واژه «نبات» در این آیه به معنای هر چه از زمین می‌روید، (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۷: ۹) و ناظر بر این است که ایشان از نظر ظاهری و جسمی، رشد کامل و خوبی داشتند (قرائتی، ۱۳۸۳، ج ۲: ۵۳). بنابراین مضمون این آیه نیز تأییدی بر حضور بُعد «اتقان» به معنای خوب انجام دادن کار به لحاظ کیفی و نیز کمی در مفهوم زیبایی در قرآن است.

در ادامه به بررسی ترکیب وصفی «صِبْغَةً حَسَنًا» می‌پردازیم. در آیه ۱۳۸ سوره بقره: «صِبْغَةَ اللَّهِ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ صِبْغَةً وَتَحْنُّ لَهُ عَابِدُونَ»، واژه «صبغه» به معنای رنگ شده (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۴: ۱۰۷)، و منظور از «رنگ خدایی»، داشتن ایمان به خدا، بندگی او و ایمان به پیامبران و کتابهای آسمانی است (قرائتی، ۱۳۸۳، ج ۱: ۲۱۵). از اینرو بر حسب سیاق آیه، علاوه بر مفهوم «عمل مداری» ظهور اندیشه و عقیده در عمل و انجام دادن رفتار شایسته، «حق پذیری» نیز از ابعاد مفهوم زیبایی در قرآن به شمار می‌رود.

آخرین ترکیبات مورد بررسی در این قسمت، ترکیبات صُور حَسَنٌ، «خیرات حِسان» و «عبقری حَسَن» است. در آیات ۶۴ سوره غافر، ۷۰ و ۷۶ سوره الرحمن: «... وَصَوَّرَكُمُ فَأَحْسَنَ صُورَكُمْ...»؛ «فِيهِنَّ خَيْرَاتٌ حِسَانٌ»؛ «مُتَكِينِينَ عَالِمِي رُفُوفٍ خُضْرٍ وَعَبَقَرِي حِسَانٍ»، عبارت «فَأَحْسَنَ صُورَكُمْ» به معنای این است که خداوند زیباترین چهره و اندام را به انسان عطا کرده است (قرائتی، ۱۳۸۳، ج ۱۰: ۲۸۴ و ۲۸۵). «حَسَن صورت» به این معناست که خداوند، انسان را به وسایل بسیار دقیق با کارایی و کاربرد های خارق العاده و منحصر به فرد، که در راه رسیدن به هدف به او کمک می‌کنند، مجهز کرده است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۷: ۵۲۴؛ قرائتی، ۱۳۸۳). بنابراین در این آیه، «هدفمندی»، «انسجام»، «خیرخواهی»، «مهارت» و «تعهد»، که در اینجا به معنای استفاده از مهارت و تخصص در جهت فراهم کردن موجبات رشد، سعادت و آرامش دیگران است، از ابعاد مفهوم زیبایی به شمار می‌رود. در همین راستا، صفت «حِسان» در آیه دوم به این معناست که همسران بهشتی به لحاظ سیرت (اخلاق) و صورت (ظاهر) هر دو زیبا هستند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۹: ۱۸۷)؛ اما صفت «حِسان» در آیه سوم در توصیف اشیایی نظیر بهشتی آمده است. از این رو در این آیات بر حسب سیاق، می‌توان نتیجه گرفت که علاوه بر ابعادی نظیر «هدفمندی» و «انسجام»، «برخوردااری از کیفیات حسی» نیز، که ناظر بر زیباییهای محسوس است، از ابعاد مفهوم زیبایی در

قرآن است.

۴ - زیبایی در امور انتزاعی

در ادامه مباحث پیشین در این بخش از مقاله به بررسی وجوه و گستره دسته ای دیگر از ترکیبات وصفی می پردازیم که حاکی از حضور زیبایی در امور انتزاعی است.

اولین ترکیب مورد بررسی، ترکیب وصفی «اسماء الحسنی» است. این ترکیب در چهار آیه قرآن و در باب نامهای خداوند آمده است. در آیه ۲۴ سوره حشر آمده است: «هُوَ اللَّهُ الْخَلَّاقُ الْبَارِئُ لَهُ صُورَةُ الْأَسْمَاءِ الْحُسْنَى». اسمای الهی نشانه‌های خداوند است (قرائتی، ۱۳۸۳، ج ۴: ۲۳۴) و به نظر می رسد زیبایی هر اسم به ظاهر زیبا (به لحاظ فرم) و تناسب آن با مسمایش است؛ از این رو بر حسب سیاق در این آیات، علاوه بر بُعد «برخورداری از کیفیات حسی»، که در اینجا به معنای برخورداری از ظاهر ساختاری زیبا است و مفهوم «واقعگرایی» که به معنای برخورداری از محتوای درست و مطابق با واقع است، با توجه به سه صفت آفرینش، نوآوری و صورتگری، بُعد «خلاقیت» را نیز می توان از ابعاد معنای زیبایی در قرآن دانست.

ترکیب بعدی، ترکیب وصفی «وعده حسن» است. در آیه ۹۵ سوره نساء: «... فَضَّلَ اللَّهُ الْمُجَاهِدِينَ بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ عَلَى الْقَاعِدِينَ دَرَجَةً وَكُلًّا وَعَدَ اللَّهُ الْأَحْسَنَى»، این عبارت به معنای وعده خداوند به مغفرت و بهشت (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۶: ۹۰) آمده است. به نظر می رسد زیبایی وعده به این است که هم محتوای وعده خوب و خوشایند باشد و هم وعده دهنده در این کار حُسن نیت داشته باشد. به این دلیل بر اساس سیاق آیات یاد شده، علاوه بر مفهوم «عمل مداری»، مفهوم «خیرخواهی» نیز از ابعاد مفهوم زیبایی در قرآن است.

ترکیب وصفی دیگری که در باب امور انتزاعی هست، «رفیق حَسَن» است. در آیه ۶۹ سوره نساء: «وَمَنْ يُطِيعِ اللَّهَ وَالرَّسُولَ فَأُولَئِكَ مَعَ الَّذِينَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ مِنَ النَّبِيِّينَ وَالصَّادِقِينَ وَالشُّهَدَاءِ وَالصَّالِحِينَ وَحَسُنَ أُولَئِكَ رَفِيقًا»، واژه «رفیق» به معنای مدارا کننده (قرشی، ۱۳۷۱، ج: ۱۱۰) است. از این دیدگاه، در آیه اول «نَبِيِّينَ»، «صَّادِقِينَ»، «شُّهَدَاءِ» و «طَلْحِينَ» به «حَسَنَ أُولَئِكَ رَفِيقًا» تعبیر شده است؛ از اینرو می توان گفت خیرخواهی، یکرنگی، راستگویی، از خودگذشتگی، ظاهر ساختن اندیشه و باور در عمل و بنابراین انجام دادن کارهای شایسته از مصداقهای مفهوم «حَسَن» است. با توجه به این مصداقها می توان نتیجه گرفت که در کنار مفاهیمی چون «حق پذیری»، «عمل

مداری»، «خیرخواهی»، «عدالت»، «انصاف»، «ازخود گذشتگی» به معنای تقدم دیگران بر خود، «راستی» به معنای راستگویی و یکرنگی و «صلاح» به معنای شایستگی و انجام دادن کارهای شایسته نیز از ابعاد معنای زیبایی در قرآن به شمار می رود.

در ادامه به بررسی ترکیب وصفی «اجر حَسَن» می پردازیم. این ترکیب در دو آیه از قرآن و در وصف پاداش مؤمنان آمده است (کهف/۲ و فتح/۱۶). واژه «اجر» در این آیات به معنی مزد، ثواب و پاداش در مقابل عمل نیک است (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۱: ۲۵). به نظر می رسد کاربرد صفت زیبایی برای پاداش به این است که هم محتوای پاداش، مناسب حال پاداش گیرنده، و هم پاداش متناسب با عمل فرد (یا چیزی بیش از آن) باشد؛ از اینرو در این ترکیب نیز «عمل مداری»، «اتقان»، «عدالت» و «انصاف»، «احترام» و «قدرشناسی» از ابعاد مفهوم زیبایی در قرآن است.

ترکیب بعدی، «اسوة حسن» است. این ترکیب در سه آیه از قرآن، دوبار در مورد حضرت ابراهیم علیه السلام و پیروانش و یک بار در مورد پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله و سلم آمده است (آیات ۴ و ۶ سوره ممتحنه و ۲۱ سوره احزاب). واژه «أسوة» در این آیات به معنای تأسی و پیروی کردن از دیگران در کارهای خوب به کار رفته است (قرائتی، ۱۳۸۳). در آیه اول و دوم معرفی حضرت ابراهیم علیه السلام و پیروانش در برائت از شرک و مشرکان به عنوان «اسوه حسنه» معرفی شده‌اند و سپس در ادامه شرحی از اقدامات آن حضرت مبنی بر دعوت به خدا، طلب عفو برای پدر، عبودیت خدا و اعتماد و ایمان به خدا، آورده شده است. در آیه سوم نیز رسول خدا صلی الله علیه و آله و سلم به عنوان الگویی زیبا معرفی شده اند. طبق سیاق این آیه، که در باب جنگ احزاب است، الگو بودن پیامبر صلی الله علیه و آله و سلم - در این بافت - مربوط به ایستادگی ایشان در برابر دشمنان است (قرائتی، ۱۳۸۳، ج ۹: ۳۴۵ و ۳۴۵)؛ از این رو کاربرد صفت زیبایی برای اسوه یا الگو، ناظر بر وجوه «حق پذیری»، «خیرخواهی»، «تعهد» به معنای هدایت دیگران به سوی حق و «عمل مداری» و نیز «پایداری» به معنای ایستادگی در راه عقیده و تداوم در عمل در مفهوم زیبایی در قرآن است.

دو ترکیب وصفی دیگری که در این قسمت مورد بررسی قرار می گیرد، «مآب حَسَن» و «تأویل حَسَن» است. این ترکیبها به ترتیب در آیات ۲۵، ۴۰ و ۴۹ سوره صاد، آیه ۲۹ سوره رعد و نیز آیه ۲۵ سوره اسراء، آمده است. بر اساس بافت این آیات، «حَسَن مآب» به معنی ورود به بهشت

و برخوردار از نعمات آن دانسته شده است (سوره ص، آیات ۵۰ تا ۵۲)؛ در همین راستا، واژه «تأویل» در عبارت «لِحَسَنٍ تَأْوِيلًا» به معنای نتیجه و عاقبت امر است؛ یعنی هر واقعیتی خارجی به اصل خود بر می گردد (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۱: ۱۴۲)؛ از این رو با توجه به مضامین آیات، مفهوم زیبایی در قرآن علاوه بر ابعادی نظیر «قدرشناسی»، «برخورداری از زیباییهای حسی» از وجوه «رفاه» به معنای برخوردار از نعمات فراوان مادی و «آرامش» نیز برخوردار است.

ترکیب «رزق حَسَن» ترکیب وصفی دیگری در این باب است. این ترکیب در آیات متعددی از قرآن هست:

- ۱- «وَالَّذِينَ هَجَرُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ ثُمَّ قَاتَلُوا أَوْ مَاتُوا لِيُرْزَقَهُمُ اللَّهُ زُفْرًا حَسَنًا ...» (حجج / ۵۸).
- ۲- «... وَمَنْ يُؤْمِن بِاللَّهِ وَيَعْمَلْ طَابًا يُدْخِلْهُ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا هُمْ فِيهَا فِي رِزْقِهِمْ يُسْرَرُونَ وَأَنْ يَسْتَبْشِرُوا بِلِقَاءِ رَبِّهِمْ وَأَنْ يَسْتَسْكِنُوا فِيهَا بِمَبْنُوعٍ مِمَّا كَانُوا يُحِبُّونَ» (طلاق / ۱۱).
- ۳- «قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُمْ عَلَىٰ بَيِّنَةٍ مِّن رَّبِّي وَرَزَقَنِي مِنهُ زُفْرًا حَسَنًا» (هود / ۸۸).
- ۴- «ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا عَبْدًا مَّمْلُوكًا لَا يُفْذَرُ عَلَىٰ شَيْءٍ مِّن رِّزْقِنَاهُ مِنْهَا زُفْرًا حَسَنًا هُوَ يَنْفِرُ مِّنْهُ سِرًّا وَجَهًا زَاهِلًا يَسْتَوُونَ» (نحل / ۷۵).

۵- «وَمِنْ مَثَلَاتِ النَّخِيلِ وَالْأَنْبَابِ تَتَّخِذُونَ مِنْهُ سَكَرًا وَزُفْرًا حَسَنًا» (نحل / ۶۷)

«رزق» عطایی است اعم از طعام یا علم یا هر چیز دیگری که مردم از آن بهره می برند (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۳: ۸۲). در آیه اول به دلیل آیه بعدی آن: «لِيُدْخِلَهُمْ مَدْخَلًا يُرْضَوْنَ بِهِ»، می توان نتیجه گرفت که مسکن و جایگاه دلپذیر از برجسته ترین نمونه های «رزق حَسَن» است (قرائتی، ۱۳۸۳، ج ۸: ۶۲)؛ در همین راستا در آیه دوم، جایگاه یاد شده با عبارت «باغهایی که از زیر [درختان] آن جویبارها روان است»، تشریح شده است که تأییدی بر همین است. در آیه سوم آمده است که حضرت شعیب علیه السلام قوم خود را از خیانت در داد و ستد منع و به درستکاری و انصاف در آن، ایفای حقوق مردم و دوری از فساد امر می فرمایند. بنابراین ترکیب «زُفْرًا حَسَنًا» در این آیه، رزقی است که بر اساس کم فروشی و ظلم بدست نیامده باشد (قرائتی، ۱۳۸۳، ج ۵: ۳۷۲). بر اساس سیاق آیه چهارم نیز «رزق حَسَن» زمانی زیاست که با انفاق همراه باشد (قرائتی، ۱۳۸۳، ج ۶: ۴۲۹). در ادامه در آیه پنجم واژه «سُكْر» به معنای ماده مست کننده در مقابل «رزق حَسَن» آمده است. بنابراین هر چیزی که سبب زایل شدن تعقل و هشیاری آدمی گردد در محدوده «رزق حَسَن» نیست (قرائتی، ۱۳۸۳، ج ۶: ۴۱۹). از این دیدگاه این رزق، عطایی است که از کم فروشی و ظلم به-

دست نیامده باشد؛ همرا با بخشش باشد و سبب زوال عقل و هوشیاری نشود؛ بر این اساس در این آیه علاوه بر مفاهیمی نظیر «قدرشناسی»، «تعهد» در اینجا به معنای انجام دادن امری که موجبات تعقل و اندیشه ورزی را فراهم کند، «عدالت» به معنای رعایت حقوق دیگران و «انصاف»، «فضل» به معنای دادن پاداش عمل و نیز چیزی بهتر از آن به انجام دهنده عمل و «بخشندگی» به معنای بخشیدن از داشته های خود به دیگران نیز از ابعاد مفهوم زیبایی در قرآن به شمار می رود.

ترکیب بعدی این قسمت، «قرض حسن» است؛ به عنوان مثال در آیه ۱۱ سوره حدید: «مَنْ ذَا الَّذِي يُقْرِضُ اللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا فَيُضَاعِفَهُ لَهٗ»، منظور از قید «حسن» در «قرض حسن» انفاق از مال پاک و بانیت پاک و با قصد قربت و بدون منت و اذیت بعدی و پشیمانی است (قرائتی، ۱۳۸۳، ج ۵: ۳۰۷). بنابراین بر اساس سیاق در این آیه نیز «بخشندگی»، «تعهد»، «از خود گذشتگی»، «احترام» به معنای حفظ کرامت و حرمت انسانها و نیز «عمل مداری» به معنای به ظهور رساندن اندیشه و عقیده در عمل از ابعاد زیبایی در قرآن است.

در ادامه به ترکیب وصفی «خلق حسن» پرداخته می شود. این ترکیب در قرآن در آیات ۷ سوره سجده، ۱۴ سوره مؤمنون و ۱۲۵ سوره صافات و در وصف کیفیت آفرینش خداوند آمده است. «خلق» به معنی اندازه گیری و «تقدیر»، و چون آفریدن با اندازه گیری همراه است، واژه «خلق» را آفریده و آفریدن معنا می کنند (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۲: ۲۹۲). در آیه اول آمده که خداوند همه چیز را زیبا آفریده است و در آیه دوم و سوم خداوند زیباترین آفرینندگان دانسته شده است. این امر به دلیل تداوم خالقیت او، عدم محدودیت او به اشیای خاص، تنوع نامحدود او در آفرینش، خلق مهم‌ترینها از ساده ترین چیزها، دارا بودن مواد اولیه، اصالت و عدم تقلید در آفرینش، عدم پشیمانی و تردید، هدفمند بودن او در آفرینش و هماهنگی آفریده های او با نظام هستی است (قرائتی، ۱۳۸۳، ج ۸: ۸۷). از این دیدگاه می توان نتیجه گرفت که علاوه بر «هدفمندی»، «برخورداری از زیباییهای حسی» اعم از رنگ، هماهنگی، توازن، تناسب و ...، «انسجام»، «انتظام» به معنای رعایت ترتیب و نظم و تناسب محصول عمل با بافت زمینه، «خلاقیت»، «آزاداندیشی» به معنی عدم محدودیت به چیزهای خاص، «خود بسندگی» به معنای عدم نیاز به دیگران، «اصالت» به معنای انجام دادن عملی منحصر به فرد، «پایداری» و «ثبات رأی» به معنای رأی و نظر و تداوم در عمل نیز در کاربرد قرآن از ابعاد مفهوم زیبایی در قرآن است.

ترکیب انتزاعی دیگر «بلاء حسن» است. این ترکیب در قرآن در یک مورد و آن هم در آیه ۱۷

سوره انفال آمده است که در ضمن آن از کمک خداوند به مؤمنان در جنگ به «بلاء حسن» تعبیر شده است: «فَلَمْ تَقْتُلُوهُمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ قَتَلَهُمْ وَمَا رَمَيْتَ إِذْ رَمَيْتَ وَلَكِنَّ اللَّهَ رَمَىٰ وَلِيُبْلِيَ الْمُؤْمِنِينَ مِنْهُ بَلَاءَ حَسَنًا إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ». در قرآن «بلاء» به معنای آزمایش آمده (قرائتی، ۱۳۸۳، ج ۴: ۲۹۱) و فعل «بلی» به معنی «کهنه شدن» است و به این دلیل به امتحان «ابتلا» گفته می شود که گویا ممتحن، امتحان شونده را از امتحان زیاد فرسوده می کند (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۱: ۲۲۹). در نتیجه می توان گفت کاربرد صفت حسن برای امتحان و آزمایش مشخص کننده جنبه های عینی و محتوایی این مفهوم در قرآن نیز هست.

در ادامه به بررسی ترکیب «متاع حسن» می پردازیم. در این باب در آیه ۳ سوره هود آمده است: «ثُمَّ تَوْبُوا إِلَيْهِ يُمَتِّعْكُمْ مَتَاعًا حَسَنًا إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى». عبارت «متاعاً حَسَنًا» به معنای زندگی دلنشین همراه با آرامش روحی یا زندگی خوب دنیوی است (قرائتی، ۱۳۸۳، ج ۵: ۲۸۰؛ طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۰: ۲۱۰). «متاع» در فرهنگ قرآن به هر چیزی از مال که مورد بهره و استفاده مردم قرار می گیرد، اطلاق می شود (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۶: ۲۲۶). از اینرو بر اساس سیاق آیات، «عمل مداری»، «اتقان»، «تعهد» در اینجا به معنای کمک به موفقیت دیگران و هرکاری که به قصد کمک به دیگران انجام شود، «انصاف»، «عدالت»، «احترام»، «خیرخواهی» و «قدر شناسی» از ابعاد مفهوم زیبایی در قرآن به شمار می رود.

ترکیب «دین حسن» ترکیب انتزاعی دیگری است که در آیه ۱۲۵ سوره نساء آمده است: «وَمَنْ أَحْسَنُ دِينًا مِّنْ لَّدُنْمُ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ...». کلمه «دین» در این آیه به معنی «اطاعت و بندگی» است (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۲: ۳۸۱). از این دیدگاه و بر حسب سیاق، «حق پذیری» و «عمل مداری» از ابعاد معنای زیبایی است.

به عنوان آخرین ترکیبات مورد بررسی در این مقاله به ترکیبات وصفی «تفصیل حسن»، «موعظه حسن»، «تفسیر حسن» و «حدیث حسن» می پردازیم. در آیه ۱۴۵ سوره اعراف: «وَكَبَّرْنَا لَهُ فِي الْأَوَّاحِ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَّوْعِظَةً وَتَهْصِيلًا لِكُلِّ شَيْءٍ فَخُلِّفْنَا بِقُوَّةٍ وَأُمِرَ وَقَوْمَكَ يَا أَعْيُنَ الْأَعْيُنِ بِأَحْسَنِهِ...» واژه های «تفصیل» به معنای متمایز کردن و روشن کردن و واژه های «وعظ» به معنای اندرز دادن است (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۵: ۱۸۰؛ ج ۷: ۲۲۸). به نظر می رسد، استفاده از صفت «زیبا» برای «تفصیل»، مبین کیفیت ساختاری و محتوای آن و برای اندرز و نصیحتی به معنای برخورداری از حُسن نیت و احساس مسئولیت در برابر دیگران است. از طرف دیگر زیبایی اندرز به استفاده از

سخنان زیبا (هم به لحاظ ظاهر و هم به لحاظ محتوا) است؛ به این دلیل می‌توان نتیجه گرفت که بر اساس سیاق در این آیه، «خیرخواهی»، «تعهد» به معنای احساس مسئولیت در برابر دیگران و بنابراین روشن کردن و تبیین امور، «پسندیدگی» و «شایستگی» به معنای استفاده از سخنان پسندیده و شایسته در تعامل با دیگران از ابعاد زیبایی در قرآن به شمار می‌رود. علاوه بر این، ترکیبات «تفسیر حسن» و «حدیث حسن» نیز در باب قرآن وارد شده است: «وَلَا يَأْتُونَكَ بِمَثَلٍ إِلَّا جُنَاكٌ بِلُحَىٍّ وَأَحْسَنَ تَفْسِيرًا» (فرقان/۳۳) و «اللَّهُ ذُو الْأَحْسَنِ الْأَخْدِيثِ كِتَابًا مُّشَابِهًا مَّثَنًى تَقْشَعْرُ مِرَّةً يُجْلَوُ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ ثُمَّ تَلَدِينَ جُلُودَهُمْ وَقُلُوبُهُمْ إِلَىٰ ذِكْرِ اللَّهِ...» (زمر/۲۳). در آیه نخست، «تفسیر» به معنای ایضاح و تبیین (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۵: ۱۷۵) و در آیه دوم «حدیث» به معنای هر فعل یا قول جدید و تازه (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۲: ۱۱۱) است؛ از اینرو بر حسب سیاق آیات، علاوه بر مفاهیم «برخورداری از کیفیات زیبایی شناسانه حسی» و «تعهد»، که در اینجا به معنای هدایت دیگران به سوی بهترینها و به وجود آوردن زمینه رشد و تعالی دیگران است، «جامعیت» به معنای کامل بودن نیز از ابعاد زیبایی در قرآن است.

زیبایی در تعلیم و تربیت: هدف و وسیله

با نظر به وجوه تربیتی مفهوم زیبایی در ترکیبات وصفی قرآن می‌توان گفت که مفهوم زیبایی در قرآن در ساز و کار تعلیم و تربیت اسلامی، علاوه بر اینکه هدف غایی تربیت اسلامی است، خود ابزاری کاربردی در مسیر رسیدن به آن نیز هست؛ بر این اساس به نظر می‌رسد وجوه تربیتی این مفهوم در تعلیم و تربیت و حوزه‌های زیر مجموعه آن، دلالت‌های مشخص دارد؛ در همین راستا و با هدف عرضه تصویری کاربردی از این وجوه در ساز و کار فعالیت‌های تربیتی، ذیل چهار شاخص اصلی به دلالت‌های آنها در روند تدوین متون آموزشی^۱ - به عنوان یکی از فعالیت‌های مهم و کلیدی در حوزه فعالیت‌های تربیتی - پرداخته می‌شود.

۱ - توجه به زیباییهای مربوط به امکانات فردی افراد در تعلیم و تربیت

اولین دلالتی که از وجوه و گستره مفهوم زیبایی در تعلیم و تربیت متصور است، لزوم توجه به امکانات و توان فردی افراد در فعالیت‌های گوناگون در حوزه تعلیم و تربیت است. ابعاد معنای

1 - Educational texts

زیبایی در قرآن، که ناظر بر این بخش از دلالتها است، مفاهیم «عمل مداری»، «حق پذیری»، «هدفمندی»، «دانایی»، «اتقان»، «انسجام»، «واقعگرایی» و «روشن بینی» است.

از این دیدگاه، مفهوم «عمل مداری» در روند تدوین متون آموزشی به معنای با هم آبی نظر (اندیشه و عقیده) در عمل است؛ به عبارت دیگر، عمل بدون اندیشه ورزی و اندیشه ای که به عمل در نیاید، موجبات خلق متنی زیبایی شناسانه را فراهم نمی آورد. مفهوم «حق پذیری» در این روند به معنای پذیرش سخنان درست و منطقی است که موجبات خلق فضایی عقلانی و عقلایی را در متن فراهم می آورد. مفهوم «اتقان» به هدف خلق اثری زیبا در این حوزه در گرو برخورداری از تخصص و مهارت در زمینه موضوع اصلی کتاب از یک سو و از سوی دیگر برخورداری از مهارت و تخصص لازم در زمینه تدوین هر کتاب آموزشی است. مفهوم «انسجام» در این فعالیتها ناظر بر هماهنگی درونی مطالب و تناسب اجزای درونی آن با یکدیگر است؛ در همین راستا مفهوم «هدفمندی» در این حوزه، ناظر بر انسجام بیرونی این متون و بنابراین هماهنگی آن با اهداف کلی تربیت است. علاوه بر اینها، مفهوم «واقعگرایی» و «آزاد اندیشی»، ناظر بر این است که نویسندگان باید در متن کتاب بدون هرگونه سوگیری با عرضه نظریات موجود به تصدیق سخنان درست و مطابق با واقع بپردازند. نویسندگان از این دیدگاه باید با استفاده از استدلالات روشن به اثبات نظر خود بپردازند و با شیوه ای صحیح آن را به صورت روشن در معرض نقد مخاطبان خود قرار دهند.

مفاهیم «روشن بینی» و «دانایی» در متون هر کتاب بیانگر عواملی از متن است که ناظر بر ویژگیهای فکری نویسنده اثر اعم از برخورداری از قوه تشخیص و درک عمیق در امور و نیز برخورداری از دانش کافی در باب موضوعات تخصصی مطرح در متن است و بالاخره مفهوم «پایداری» در این روند بیانگر عدم تغییر بدون استدلال روند منطقی بحث یا هدف آن در طول بخشهای مختلف هر کتاب آموزشی است.

۲ - توجه به زیباییهای مربوط به روابط بین فردی در تعلیم و تربیت

دومین دسته از دلالتهایی که از وجوه تربیتی مفهوم زیبایی در ترکیبات وصفی قابل استنتاج است، توجه به روابط بین فردی در فرایند تعلیم و تربیت و فعالیتها مربوط به آن است. ابعاد معنای زیبایی در قرآن، که در روند تدوین متون آموزشی، ناظر بر این بخش از دلالتها است، مفاهیم «خیرخواهی»، «تعهد»، «احترام»، «عدالت»، «انصاف»، «بخشندگی»، «از خود گذشتگی»، «فضل» و «قدرشناسی» است.

مفهوم «انصاف» یا قرار دادن خود به جای دیگران به عنوان یک اصل زیبایی شناسانه تربیتی در روند تدوین کتابهای آموزشی به این معناست که نویسنده باید خود را به جای مخاطبان و متریان قرار دهد و از دید آنها به محصول بنگرد. این امر موجب می شود که با دید منصفانه ای به جرح و تعدیل مطالب و مناسب سازی آن با مخاطبان خود پردازد؛ به این دلیل این مفهوم در عرض مفاهیمی چون «پسندیدگی» به معنای رفتار پذیرفته شده در هر فرهنگ (عرفیات) و «شایستگی» قرار می گیرد. مفهوم «تعهد»، در حوزه تدوین کتابهای درسی به ویژگیهای محتوایی کتاب آموزشی مربوط می شود، اعم از اینکه محتوای متنی آموزشی باید فراهم آورنده زمینه های رشد و تعالی مخاطبان، فراهم آورنده زمینه های تفکر و اندیشه ورزی آنها، فراهم آورنده زمینه های دستیابی آنها به اهدافشان، به وجود آورنده فضای صمیمانه، دوستانه و همدلانه با آنان باشد و از این طریق موجبات احساس آرامش و امنیت آنها را فراهم آورد. علاوه بر این کتاب آموزشی باید در محتوای خود به هدایت مخاطبان به بهترین امور در هر حوزه و نیز نهی آنها از زشتیها و بدیهای آن پردازد. مفهوم «عدالت» در این حوزه به معنای رعایت حقوق خود نویسندگان و نیز مخاطبان و استفاده کنندگان اثر است. حقوق مخاطبان عرصه وسیعی از کارها از جمله توجه به کیفیات زیبایی شناسانه حسی، دادن اطلاعات صحیح به آنها، تبیین و روشن کردن صحیح موضوعات، عدم تحریف در سخنان و مواردی از این دست را شامل می شود. در این میان، مفهوم زیبایی شناسانه «بخشندگی» بیانگر این مهم است که نویسنده به هیچ روی نباید در عرضه مطالب خود در کتاب در جایی که باید اطلاعاتی در اختیار خواننده بگذارد از این اطلاعات دریغ کند. مفهوم «فضل» نیز ناظر بر عرضه دریغ اطلاعات به مخاطبان است. مفهوم «قدرشناسی» در حوزه تدوین متون آموزشی اصل زیبایی شناسانه ای ناظر بر این امر مهم است که تلاش همه افرادی که در زمینه متن، صاحب نظریاتی در حوزه موضوع متن هستند باید به نحو مقتضی مورد قدردانی قرار بگیرد. آوردن ارجاعات دقیق مطالب و نام صاحبان آنها تنها بخشی از مظاهر این امر زیباشناسانه تربیتی است. «خیرخواهی» در این حوزه به برخورداری از نیت خالصانه به قصد سود رسانی به مخاطبان است و به این دلیل نویسندگان کتاب باید با دقت از هرگونه ضرر و زیان احتمالی به روند یادگیری مخاطبان دوری کنند؛ در همین راستا، مفهوم «احترام» ناظر بر این است که نویسندگان از طرفی تجربیات و نظریات خود را ارزشمند تلقی کنند و از سوی دیگر به ارج نهادن به تجربیات خوانندگان خود مبادرت ورزند و سرانجام مفهوم «ازخود گذشتگی» نیز در این حوزه ناظر بر این

است که نویسنده نظر صاحب‌نظران دیگران را بر خود مقدم بدارد؛ به این دلیل این مفهوم با مفهوم «حق پذیری» در خلق متنی زیبایی شناسانه، مکمل یکدیگر است.

۳ - توجه به زیباییهای حسی در تعلیم و تربیت

دلالت مهم دیگری که از وجوه و ابعاد مفهوم زیبایی در ترکیبات وصفی قرآن قابل استنتاج است، توجه به زیباییهای عینی در تعلیم و تربیت است. از این دیدگاه، اولین ویژگی هر محصول، که پیش از هر چیز به کار جذب مخاطبان می آید، توجه به کیفیات زیبایی شناسانه حسی در آن است؛ به این معنا که محصول عمل به لحاظ ظاهری از جذابیت‌های لازم برخوردار باشد. این امر در متن آموزشی به مواردی نظیر نوع قلم انتخابی در نگارش متن، صفحه بندی، ابعاد صفحه، رنگ و تناسب آنها با یکدیگر، کیفیت مواد اولیه ساخت محصول، اعم از کاغذ، جوهر و غیره ... عکسهای آن و توجه به کیفیات زیبایی شناسانه در آن و نیز تناسب مجموعه آنها با هدف متن، سن مخاطبان و فرهنگ جامعه و امور پسندیده در آن بستگی دارد.

۴ - توجه به زیباییهای انتزاعی در تعلیم و تربیت

دلالت مهم دیگری که از وجوه و ابعاد مفهوم زیبایی در ترکیبات وصفی قرآن قابل استنتاج است، توجه به زیباییهای انتزاعی در روند فعالیت‌های مربوط به حوزه تعلیم و تربیت است. از این دیدگاه از میان وجوه دیگر، مفاهیمی نظیر «عدالت»، «جامعیت»، «راستی»، «رفاه»، «انتظام»، «نوآوری» و «اصالت» ناظر بر این دست از دلالت‌ها است. در این دیدگاه، مفهوم «عدالت» در روند تدوین کتاب آموزشی بیانگر این است که در هر متن آموزشی، ترتیب مطالب و جایگاه قرار گرفتن هر موضوع، علاوه بر انسجام درونی باید به هدف غایی نگارش نیز ناظر باشد. استفاده بجا از عکس و شکل و رعایت پشت هم آیی منطقی و عقلانی موضوعات نیز از مصداق‌های توجه به این مفهوم زیبایی شناسانه است. مفاهیم «جامعیت» به معنای کامل بودن و نیز مفهوم «خودبستگی» در روند خلق زیبایی شناسانه متون آموزشی، بیانگر لزوم عرضه همه مطالب مورد نیاز برای دستیابی به هدف یا اهداف مورد نظر است. در این دیدگاه هر متن آموزشی باید کامل و خودبسته باشد و برای فهم و درک آن تا حد امکان نیاز به استفاده از منابع دیگر نباشد؛ علاوه بر این، نویسندگان باید در برابر مخاطبان به مفهوم زیبایی شناسانه «راستی» متعهد باشند. این امر در روند تدوین متون آموزشی به عرضه اطلاعات صحیح باز می گردد. در این دیدگاه عرضه هر مطلب خلاف واقع از

مصادق‌های زشتی به شمار می‌رود. از سوی دیگر ترجمه دیگر این مفهوم در حوزه تدوین متون آموزشی، ناظر بر یکرنگی نویسندگان با مخاطبان اثر است. این امر به این معناست که متن آموزشی هر نویسنده باید ناشی از اعتقادات و باورهای قلبی او باشد و هدف از آن به هیچ رو نمایاندن دانش و عمل خود به دیگران نباشد. مفهوم «رفاه» در روند تدوین متون آموزشی به ایجاد لذت و شادی در متون آموزشی باز می‌گردد. به این دلیل نویسنده یا نویسندگان متون آموزشی باید با توجه به نوع مخاطب خود زمینه‌هایی فراهم آورند که یادگیری مطالب با لذت همراه باشد؛ استفاده از شکل‌های بصری، کیفیات زیبایی شناسانه حسی اعم از رنگ، عکس و شکل و استفاده از مطالب طنز به شیوه‌ای مناسب از مصادق‌های این اصل در روند تدوین کتابهای آموزشی است؛ همچنین مفهوم زیبایی شناسانه «انتظام» در روند تدوین کتابهای آموزشی ناظر بر رعایت نظم در عرضه مطالب و نیز توجه به قوانین و نظم بیرونی آن از سوی قوانین پذیرفته شده در هر صنف است؛ این امر گرچه با مفاهیم «نوآوری» و «اصالت» متباین است با آن قابل جمع نیز هست. مفهوم «نوآوری» نیز در روند تدوین کتابهای درسی ناظر به خلق اثری منحصر به فرد است که اگر چه از تجربیات دیگران بهره برده است در نهایت با افزودن داشته‌های خود به آنها به خلق اثری بدیع با نظریاتی نوآورانه دست یازیده است و سرانجام مفهوم «پسندیدگی» در روند تدوین متون آموزشی ناظر بر توجه به کارهای پسندیده و پذیرفته شده در فرهنگ مخاطبان اثر است که از عوامل مهم زیبایی شناسانه در دیدگاه قرآن است.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در این مقاله در پی هموار نمودن مسیر رسیدن به هدف غایی تربیت در اسلام، که همانا ربوبی شدن یا تشبه به زیبایی مطلق است به بررسی و تبیین بخشی از وجوه تربیتی مفهوم زیبایی در ترکیبات وصفی قرآن و سپس دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت پرداخته شد؛ با این همه در این مقاله تنها به بخشی از وجوه زیبایی در قرآن پرداخته شده است. پیشنهاد این پژوهش برای پژوهشهای آینده روشن کردن ابعاد دیگری از این مفهوم در مسیر رسیدن به غایت تربیت اسلامی و تبیین دلالت‌های آن در حوزه تعلیم و تربیت و فعالیتهای روزمره آن در نهادهای مختلف تربیتی است.

یادداشتها

(<http://www.encyclopaediaislamica.com>)

۱ - منبع دانشنامه جهان اسلام

منابع فارسی

قرآن مجید. ترجمه محمد مهدی فولادوند. تهران: دارالقرآن الکریم (دفتر مطالعات تاریخ و معارف اسلامی)، ۱۴۱۵ق.

باقری، خسرو (۱۳۸۷). در آمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.

باقری، خسرو (۱۳۸۶). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. ج دوم. تهران: انتشارات مدرسه.

بیده، علیرضا (۱۳۹۰). بررسی و تبیین چیستی هنر و زیبایی از منظر علامه جعفری (ره) و استنتاج دلالت های آن برای تربیت زیبایی شناختی. رساله کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس.

جعفری، محمد تقی (۱۳۶۹). زیبایی و هنر از دیدگاه اسلام. تهران: انتشارات سازمان تبلیغات اسلامی.

طباطبایی، سید محمد حسین (۱۳۷۴). تفسیر المیزان. ترجمه سید محمد باقر موسوی همدانی. قم: دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.

قرائتی، محسن (۱۳۸۳). تفسیر نور. تهران: مرکز فرهنگی درسهای از قرآن.

قرشی، سید علی اکبر (۱۳۷۱). قاموس قرآن. تهران: دارالکتب الاسلامیه.

محسن علیق، محمد (۱۳۹۰). تبیین دیدگاه های زیباشناختی ابوحنیفه توحیدی در تعلیم و تربیت و نقد آرای زیباشناختی الیوت آیزنر بر اساس آن. پایان نامه دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. تهران: دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس.

مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۷۴). تفسیر نمونه. تهران: دارالکتب الاسلامیه.

هالینگ دیل، جرالد (۱۳۸۹). فلسفه غرب. ترجمه غلامحسین آذرنگ. تهران: انتشارات ققنوس.

راغب اصفهانی حسین بن محمد، (۱۴۱۲ق). المفردات فی غریب القرآن. دمشق بیروت: دارالعلم الدار الشامیه.

منابع عربی

راغب اصفهانی، حسین بن محمد (۱۴۱۲ق). المفردات فی غریب القرآن. دمشق، بیروت: دارالعلم الدار الشامیه.

منابع انگلیسی

Chittick, W. C. (2011) "The Aesthetics of Islamic Ethics", Islamic Philosophy and Occidental phenomenology in Dialogue, Vol.6, Source: Springer Link Contemporary (1997 - Present).

۱۲۳/ وجوه تربیتی مفهوم زیبایی در ترکیبات وصفی قرآن و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت





مقدمه

یکی از افراد مؤثر بر تحول در عم

pragmatism)، ریچارد رورتی بوده است. در معایسه میان وی و کواین، نکته اول این است که برخلاف کواین که در عین اتکا به عمل‌گرایی، گاه مسیر خود را از آن جدا می‌کند، رورتی به صورت صریح‌تر و مشخص‌تری از عمل‌گرایی استقبال می‌کند و حتی به‌صراحت سعی دارد که خود را پیرو عمل‌گرایان و به‌ویژه دیویی معرفی کند، هرچند تفاوت‌هایی نیز میان خود و دیویی مطرح می‌کند.

رورتی در مقدمه کتاب *عینیت، نسبیت‌گرایی و حقیقت* (۱۹۹۱) به این نکته اشاره می‌کند که تفاوت‌ها و اشتراک‌های نظرش با دیویی در چیست و از چه جهت وی می‌تواند یک نوع عمل‌گرا محسوب شود. او بیان می‌کند که نسبت به زمانی (۱۹۷۹) که کتاب *فلسفه و آینه طبیعت* را نوشته بود، خود را به دیویی نزدیک‌تر احساس می‌کند، زیرا در کتاب اخیر بیشتر به ویتگنشتاین و هایدگر نظر داشت، در حالی که در کتاب نخست، به دیویی بازگشته است. از آنجا که رورتی بر وجوه مشابهت خود با دیویی پای فشرده است، در زیر، پس از اشاره به وجوه اشتراک، بیشتر وجوه اختلافی را که با عمل‌گرایان متقدم دارد، مورد توجه قرار خواهیم داد.



نقاط اشتراک رورتی با عمل‌گرایان متقدم

چنان‌که اشاره شد، رورتی در اصل خود را پیرو دیوبی می‌داند و با غالب دیدگاه‌های وی اشتراک نظر دارد، اما وی مهم‌ترین نقطه اشتراک خود را با دیوبی در تصور دیوبی راجع به انسان می‌داند: انسان به عنوان موجودی که وابستگی خود را به یک وجود متافیزیکی مقدم - تحت عنوان خدا یا هر چیز دیگر - از دست می‌دهد و به جای آن، اعتماد خویش را به امکان‌های اتوپیایی در آینده معطوف می‌کند. به عبارت دیگر، آدمی بر آن شده است که با خودآفرینی (self-creation) به آینده دل ببندد و آن را بر اساس عمل خود، ایجاد کند. او از این دیدگاه راجع به انسان، به‌عنوان یک نوع احساس اتکای به خویش (self-reliance) سخن می‌گوید (رورتی ۱۹۹۱، ص ۱۷).

وی همین‌جا اشاره می‌کند که بر خلاف رویکرد هایدگر که اتکای انسان به خویشتن را بر نمی‌تابد، باید این عنصر را گران‌قدر شمرد و این میراثی را که از عمل‌گرایی دیوبی حاصل شده، با اهمیت قلمداد نمود. هایدگر، در آثار متأخر خود بیشتر بر انتظار انسان تأکید می‌کرد؛ انتظار نسبت به این که حقیقت خود را به انسان عرضه کند. او این انتظار را با استعاره گوش سپردن، به جای دیدن، بیان می‌کند و بدین ترتیب، تأکیدی را که علم بر مشاهده و متافیزیک افلاطونی بر شهود حقایق مثالی داشت، به کنار می‌نهد و آدمی را در انتظار ندایی می‌نهد که حقیقت صلا خواهد داد.

مسئله اتکا به خود، گاه در سخنان رورتی طنین ماده‌گرایانه می‌یابد، چنان‌که وی می‌گوید عمل‌گرایی این ایده را طرد می‌کند که انسان‌ها در قبال یک قدرت نانسانی مسئولند: «عمل‌گرایان مایل خواهند بود این ایده اکنار بگذارند که آدمیان در قبال قدرتی نانسانی مسئول‌اند» (رورتی ۱۹۹۱، ص ۳۹). این سخن نافی وجود مانند خدا نیز هست که آدمی در قبال او مسئول باشد. ر
مقدمی

نقاط اختلاف رورتی با عمل‌گرایان متقدم

رورتی میان دیدگاه خودش و دیوبی به طور عمده دو تفاوت را ذکر می‌کند (همان، ص ۱۶). نخست این که رورتی ارتباط علوم طبیعی با بقیه اجزای فرهنگ را با آن چه که دیوبی مطرح می‌کرد، متفاوت می‌بیند. دیوبی به سبب اهمیتی که به علوم تجربی و طبیعی می‌داد، به نحوی آنها را پیش‌آهنگ فرهنگ در نظر می‌گرفت و بر آن بود که سایر اجزای فرهنگ باید تفکر علمی و روش علمی را الگوی خود قرار دهند، اما رورتی جلودار بودن علوم طبیعی را انکار می‌کند و بر آن است که به نحوی، اجزای مختلف فرهنگ در عرض هم قرار دارند، به جای این که یکی در اوج و بقیه در پی آن قرار داشته باشند.

تفاوت دوم ناظر به معارضه‌ای است که رورتی با دیدگاه «بازنمایی» دارد. البته در اصل این معارضه، وی

رورتی

میان دیدگاه خودش و

دیوبی به طور عمده

دو تفاوت را ذکر می‌کند.

نخست این که رورتی

ارتباط علوم طبیعی

با بقیه اجزای فرهنگ را

با آن چه که دیوبی

مطرح می‌کرد،

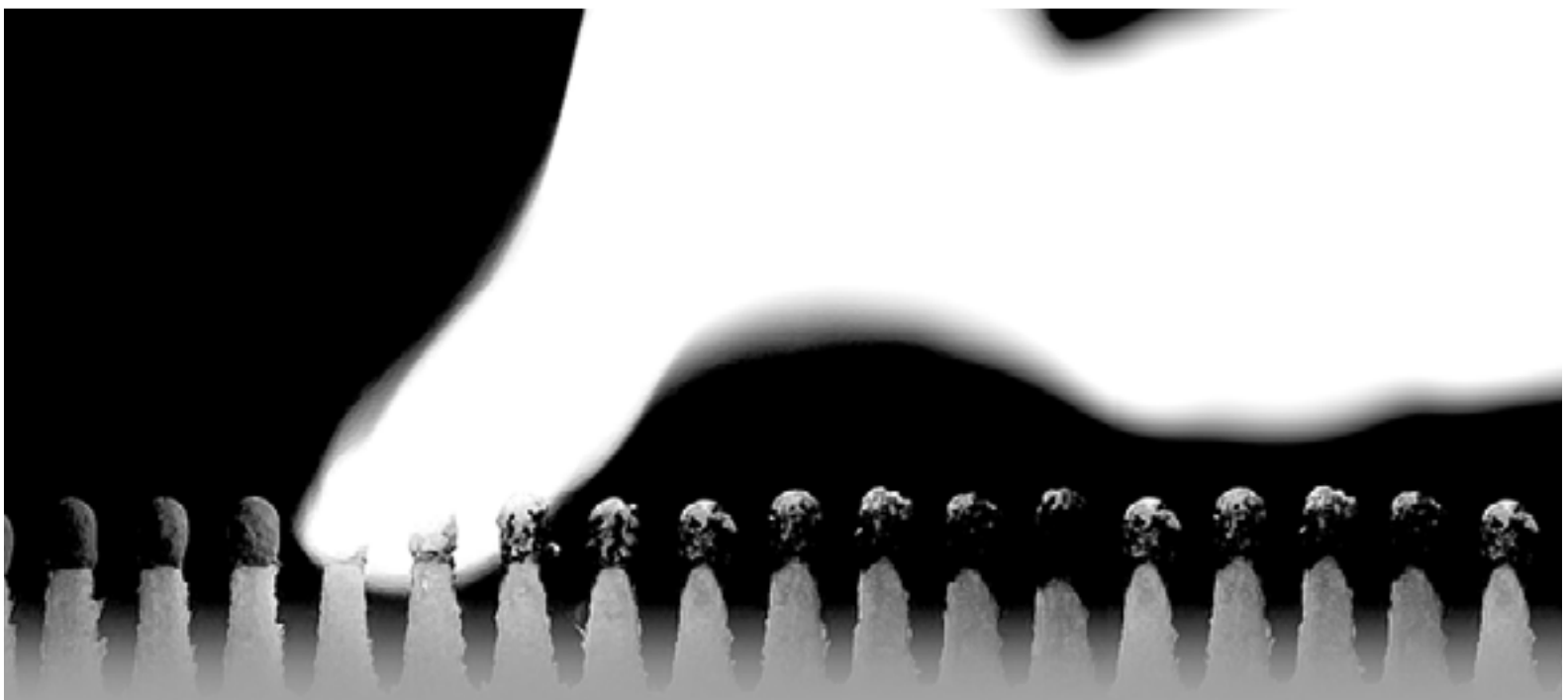
متفاوت می‌بیند.

تفاوت دوم ناظر

به معارضه‌ای است که

رورتی با دیدگاه

«بازنمایی» دارد.



با دیویی هم‌آوا است، اما در پرداختن به این مسئله، رویکردی زبانی را اتخاذ کرده است؛ یعنی این مخالفت را بیشتر بر حسب نقش زبان بیان می‌کند تا بر حسب ایده‌ها و تجربیات. به عبارت دیگر، دیویی برای ابراز مخالفت با بازنمایی، بیشتر به تجربه (experience) تأکید می‌کند و بر آن بود که ذهن، تصویربردار واقعیت نیست، بلکه ما مشغول تجربه‌ایم و جریان تجربی زندگی ما اعتبار تفکر ما را مشخص می‌کند، نه این که ذهن، بازنمایی‌هایی از واقعیت را فراهم آورد که در مقام بررسی آن بخواهیم مطابقت آنها را با واقعیت بسنجیم، اما رورتی، به جای توسل به ایده تجربه، بیشتر در حیطه زبان این کار را انجام می‌دهد. وی با اتخاذ موضعی معین در فلسفه‌زبان، مبنی بر این که زبان تصویربردار واقعیت نیست، بلکه ابزاری در جهت برآوردن نیازهای آدمی است، با بازنمایی مخالفت می‌ورزد.

رورتی
معتقد است که
عمل‌گرایی
نیازی ندارد که
بر روش علمی،
بیش از حد تأکید کند و
اصولاً عمل‌گرایی
جدیدی که وی
از آن سخن می‌گوید،
عمل‌گرایی
بدون روش
است.

رورتی خود در خصوص تفاوت‌هایش با دیویی، اظهار می‌کند که این تفاوت‌ها چندان جدی و خطیر نیست. البته، وی اشاره دارد که استادش سیدنی هوک، بر آن بود که اندیشه‌های رورتی از افکار دیویی فاصله زیادی دارد، به دلیل این که عمل‌گرایی رورتی به نحوی، غیرعقلانی (irrationalize) شده است و آن هم به سبب اثرپذیری زیاد وی از نیچه است (همان، پاورقی ص ۱۷). به عبارت دیگر، مقصود وی این است که رورتی اندیشه‌های نیچه را مورد قبول قرار داده و سعی کرده به آنها نمای عمل‌گرایانه بدهد.

اما به نظر رورتی، چیزی که سیدنی هوک از آن به عنوان غیرعقلانی شدن عمل‌گرایی نام می‌برد، در واقع بیان‌گر این است که تأکید دیویی بر روش علمی، به اندازه کافی مورد توجه رورتی قرار نگرفته است، اما نظر رورتی بر این است که تأکید دیویی بر روش علمی، در واقع، میراث نامیمون دوران جوانی دیویی است و به عبارتی، مربوط به دوران خامی وی است؛ در حالی که در آثار متأخرتر خود، مقداری از این تأکید کاسته است. به هر حال، رورتی معتقد است که عمل‌گرایی نیازی ندارد که بر روش علمی، بیش از حد تأکید کند و اصولاً عمل‌گرایی جدیدی که وی از آن سخن می‌گوید، عمل‌گرایی بدون روش است.

رورتی (۱۹۹۱) در مقاله «عمل‌گرایی بدون روش» بیان می‌کند که عمل‌گرایی در طول صد سال عمر خود میان دو قطب در حال نوسان بوده است: یک قطب، علمی کردن فرهنگ بوده است و قطب دیگر، فرهنگی ساختن علم. در قطب نخست، نظر بر آن است که علم بر کلاله فرهنگ نهاده شود و در قطب دیگر، دنباله‌روی علم از فرهنگ مورد نظر است. رورتی اظهار می‌کند که این گونه از نوسان هم در آثار چارلز پیرس دیده می‌شود و هم در نوشته‌های ویلیام جیمز. پیرس هنگامی که از استفاده بسیار وسیع از روش‌های آزمایشگاهی علم در فلسفه سخن می‌گوید، گرایش خود را به قطب اول نشان می‌دهد، اما از سوی دیگر، هنگامی که وی اظهار می‌کند که باید منطق را تابع اخلاق و در نهایت تابع زیباشناسی کنیم، گرایش غالب خود را به فرهنگ آشکار می‌سازد.

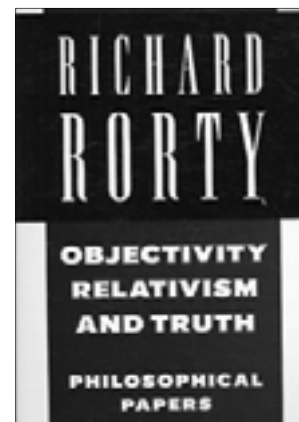
رورتی گونه‌ای از این «نوسان میان علم و فرهنگ» را در نزد ویلیام جیمز نیز بازشناسی می‌کند. به نظر وی، هنگامی که جیمز از اهمیت دانشمند عینیت‌گرا و دقیق (tough-minded) سخن می‌گوید، گرایش خود را به تجربه و علم عینی آشکار می‌سازد. از سوی دیگر، هنگامی که وی از «اراده معطوف به اعتقاد» (the will to believe) سخن می‌گوید، برای فرهنگ و باورهای آدمیان، جایگاه محوری قائل می‌شود. تعبیر جیمز در خصوص «اراده معطوف به اعتقاد» یادآور تعبیر نیچه‌ای «اراده معطوف به قدرت» است، با این تفاوت که برای نیچه، قدرت، اساسی است و برای جیمز، اعتقاد.

به اعتقاد رورتی، در دیوبی هم این نوسان دیده می‌شود. دیوبی تحت تأثیر دو چهره برجسته بوده است: داروین و هگل. هنگامی که وی تحت تأثیر داروین است، گرایش علمی کردن فرهنگ در وی قوت می‌یابد. او در یکی از آثار خود تحت عنوان «تأثیر دیدگاه داروین بر فلسفه» (The Influence of Darwinism on Philosophy) اظهار می‌کند که باید منطق داروین را در فلسفه نیز به کار گیریم. به بیان دیگر، منطق سازگاری که داروین آن را به منزله رمز بقای موجودات در نظر گرفت، باید در فلسفه نیز وارد شود و اندیشه فلسفی به جای دغدغه «کشف حقیقت» در پی «تغییر موقعیت» باشد و به جای نظورزی، در پی عمل‌ورزی باشد. تا این‌جا دیوبی به شدت علم‌گراست، اما هنگامی که تأثیر هگل بر وی آشکار می‌شود، گرایش فرهنگی در وی غالب می‌گردد. تأکید هگل بر تاریخ، دیوبی را بر آن می‌دارد که همه چیز را تاریخی ببیند و این به معنای فرهنگی ساختن یا تاریخی کردن حتی خود علم است. درک علم بر حسب موقعیت اجتماعی و فرهنگی، مانع از آن است که علم امری فراتاریخی تلقی شود، بلکه در این دیدگاه، انسان موجودی تاریخی است که در مقطع تاریخی خاصی زندگی می‌کند و متناسب با آن فضا می‌اندیشد. در این‌جا نوعی نسبت تاریخی وارد معرکه می‌شود که بر حسب آن، عینیت پایدار فاقد معنا خواهد بود.

در خصوص نوسان میان علم و فرهنگ که عمل‌گرایان متقدم، هر یک به نحوی دچار آن بوده‌اند، رورتی بر آن است که گرایش به فرهنگ، با عمل‌گرایی هم‌خوانی اساسی دارد. به نظر وی، «هسته مرکزی عمل-گرایی» (core of pragmatism) این است که عمل‌گرایی، قواعد موفقیت‌آمیز عمل را بر صدر می‌نشانند و در مقابل، دیدگاه «بازنمایی» و روشی برای تأمین آن را به کناری می‌نهد: «اگر هسته مرکزی عمل‌گرایی را در این بدانیم که تلاش می‌کند مفهوم عقاید درست را به منزله بازنمایی «ماهیت چیزها» کنار بگذارد و در عوض، آنها را به منزله قواعد موفقیت‌آمیز عمل در نظر بگیرد، در این صورت، به‌راحتی می‌توان نگرشی آزمایشی و خطاپذیر را توصیه نمود، اما به دشواری می‌توان از «روش» مجزایی سخن گفت که این نگرش را مجسم سازد» (رورتی ۱۹۹۱، صص ۶۶-۶۵).

به عبارت دیگر، به نظر رورتی، جان‌مایه، عمل‌گرایی این است که به ما می‌گوید چه قواعدی، عمل موفق را تأمین می‌کنند و در این مسیر، جا برای تغییر نگرش‌های «خطای» پیشین وجود دارد، اما چنین نیست که خطا و درست، بر حسب بازنمایی واقعیت‌ها و آن نیز از طریق عرضه، روشی معین به نام روش علمی انجام شود. عمل‌گرایی، قواعد موفق عمل را به جای بازنمایی واقعیت، در وفاق جمعی جست‌وجو می‌کند. این امر، نشان‌دهنده کل‌گرایانه بودن عمل‌گرایی است و نباید آن را به روش خاصی زیر نام روش علمی، با مشخصاتی ثابت و معین، کاهش دهیم.

از این رو، رورتی، سیدنی هوک را در دفاع از عمل‌گرایی از طریق مخالفت با فلسفه قاره‌ای، به بهانه غیرعلمی بودن و غیردقیق بودن آن، مورد انتقاد قرار می‌دهد. به نظر وی، سخن هوک حاکی از آن است که تقابل‌هایی مانند «علمی» و «دینی» (غیرعلمی) را بپذیریم، در حالی که عمل‌گرایی، «اراده معطوف به اعتقاد» را ارج می‌نهد. این اعتقادات می‌توانند دینی هم باشند، زیرا از منظر عمل‌گرایی آن چه مهم است این است که اعتقادات بتوانند قواعد موفقیت‌آمیز عمل را در اختیار ما بنهند (همان، ص ۶۶). وی می‌گوید که به همین دلیل است که دیوبی (۱۹۳۴) از ایمان (آیین) مشترک (A Common Fait) سخن گفته است. این اثر متأخر دیوبی، خطاب به طلاب مسیحی آمریکا مطرح شده و دیوبی در آن از خدا سخن می‌گوید، هرچند خدایی که او در



عمل‌گرایی،
قواعد موفق عمل را
به جای بازنمایی واقعیت،
در وفاق جمعی
جست‌وجو می‌کند.
این امر، نشان‌دهنده
کل‌گرایانه بودن
عمل‌گرایی است و
ن نباید آن را
به روش خاصی
زیر نام روش علمی،
با مشخصاتی ثابت و معین،
کاهش دهیم.



این اثر مطرح می‌کند، با خدایی که در ادیان به عنوان یک وجود مقدم بر موجودیت انسان‌ها و جهان مطرح است، تفاوت دارد. دیویی، خدا را به عنوان ارتباط فعالی میان زمان حال و آینده تعریف می‌کند؛ همان آینده‌گرایی که ما در «خودآفرینی» باید به آن توجه کنیم. به نظر رورتی، علت اصرار دیویی به استفاده از مفهوم خدا این بود که وی احساس می‌کرد، از این طریق می‌تواند شبکه عقاید خود را در مواجهه با مسائل زمان خود، بهتر و بیشتر حفظ کند. پیداست که در دیدگاه عمل-گرایی، درستی و نادرستی بر حسب مطابقت با واقعیت سنجیده نمی‌شود، بلکه آن چه مهم است، حفظ توانایی شبکه عقاید برای حل و هضم مسائل جدید است. بنابراین، رورتی کار دیویی را شبیه کار دانشمندی می‌داند که از طریق ور رفتن با صورت‌بندی‌های کهن می‌کوشد رخدادهایی را که آشفته می‌نمایند، نظم دهد؛ «ور رفتنی که دانشمندان به کار می‌گیرند، به هنگامی که می‌کوشند رخدادهای آشفته را در چارچوب شیوه‌های کهن به تصویر در آوردن چیزها نظم دهند یا به عکس، می‌کوشند شیوه جدیدی را با ملاحظات کهن سازگار سازند» (رورتی ۱۹۹۱، ص ۷۰). طبق دیدگاه عمل‌گرایی، اگر صورت‌بندی کهنی می‌تواند چنین کند، پس چرا نباید از آن بهره گرفت.

به نظر رورتی، دیویی در این اثر، به پل تیلیش، فیلسوف پروتستان فلسفه قاره‌ای، بسیار نزدیک شده است. تیلیش هم در کتابی به نام *پویایی‌های ایمان* (Dynamics of Faith) مفهوم ایمان یا آیین را بسیار گسترده در نظر گرفته است، به طوری که می‌توان گفت بت‌پرستان نیز به نحوی دیندارند. مقصود رورتی این است که ایی به فلسفه قاره‌ای نیز نزدیک شده است و بنابراین، دلیلی ندارد که ما فاصله زیادی بین فیلسوفان عمل‌گرایان قائل شویم و بگوئیم فلسفه قاره‌ای فرهنگ‌گراست، در حالی که فلسفه عمل‌گرایی، علم-عمل‌گر قاره‌ای و است. در واقع، رورتی این رویکرد به فرهنگ را در عمل‌گرایی، بیشتر مورد استقبال قرار می‌دهد تا رویکرد ایی را که به دوران جوانی دیویی قابل انتساب است. گر علم‌گر

اکنون، پس از نگاهی که به نقاط اشتراک و اختلاف رورتی با عمل‌گرایان متقدم داشتیم، در ادامه بحث، چارچوب اساسی آراء فلسفی رورتی را با تفصیل بیشتری مورد بحث قرار خواهیم داد.

ویژگی‌های اساسی دیدگاه رورتی

به یک معنا، رورتی دارای «دیدگاهی» فلسفی نیست یا بهتر است بگوئیم که وی چنین وانمود می‌کند که دیدگاهی فلسفی و متافیزیکی، به مفهوم سنتی کلمه ندارد. به همین دلیل، وی قهرمانان فلسفی خود را کسانی چون نیچه، هایدگر و ویتگنشتاین می‌داند که کوشیده‌اند به انحاء مختلف، نظام‌های متافیزیکی و سنتی را مورد طعن و نفی قرار دهند. اینان کوشیده‌اند به جای حل مسائل فلسفی، آنها را منحل کنند و نشان دهند که اصولاً صورت مسئله‌های فلسفی را باید پاک کرد. به طور مثال، ویتگنشتاین بر آن بود که مسائل فلسفی، در نتیجه

رورتی قهرمانان فلسفی
خود را کسانی چون نیچه،
هایدگر و ویتگنشتاین می‌داند
که کوشیده‌اند
به انحاء مختلف،
نظام‌های متافیزیکی و
سنتی را مورد طعن و
نفی قرار دهند.
اینان کوشیده‌اند
به جای حل مسائل فلسفی،
آنها را منحل کنند و
نشان دهند که اصولاً
صورت مسئله‌های
فلسفی را
باید پاک
کرد.

آمریکایی، بلکه فلسفه‌ای سنت‌شکن می‌داند، به این معنا که نوآوری‌های عمل‌گرایی، در حیطه فلسفه سنتی نبوده است. رورتنی اظهار می‌کند که در یک تقسیم‌بندی می‌توان فیلسوفان را به دو دسته عادی و انقلابی تقسیم کرد. فیلسوفان عادی، تغییراتی خرد و به عبارتی اصلاح در یک نظام فلسفی فراهم می‌آورند، اما فیلسوفان انقلابی، تغییراتی اساسی و شگرف در فلسفه‌های پیشین پدید می‌آورند. وی در تقسیم‌بندی دیگری، خود فیلسوفان انقلابی را نیز به دو دسته تقسیم می‌کند، زیرا دوگونه نوآوری اساسی یا تغییر انقلابی می‌توان در عالم فلسفه در نظر گرفت: نوآوری در چارچوب سنت فلسفی غرب و نوآوری با شکستن چارچوب این سنت و واکنش نسبت به آن که نوعی انقلاب کوهنی، یعنی تغییر در کلان‌الگو است. رورتنی نوع اول فلسفه و فیلسوفان را نظام‌دار (systematic) یا سازنده (constructive) می‌نامد و از نوع دوم با تعبیر واکنشی (reactive) یا پالاینده (edifying) یاد می‌کند. نمونه فیلسوفان دسته اول عبارتند از: دکارت، کانت، هوسرل، راسل و نمونه‌های فیلسوفان دسته دوم عبارتند از: کی‌یرکه‌گور، نیچه، ویتگنشتاین متأخر و هایدگر متأخر. نتیجه کار فیلسوفان نخست، تأسیس مکتب‌های نوین در بستر فلسفه هنجارین و حرفه‌ای است و بنابراین با واژگان فلسفه‌های پیشین، قیاس پذیرند (commensurable) اند. اما نتیجه کار فیلسوفان دسته دوم، طعن‌ورزی نسبت به فلسفه هنجارین و آفریدن مسائل جدید است و از همین رو با واژگان فلسفه‌های پیشین، قیاس‌ناپذیرند (رورتنی ۱۹۷۹، ص ۳۶۹).

به نظر رورتنی، مهم‌ترین حرکت بنیان‌کن عمل‌گرایی را می‌توان این دانست که در زمینه مفاهیمی چون حقیقت، دانش و اخلاق، این داعیه را مطرح کرده که ما با ماهیتی (essence) روبه‌رو نیستیم. به عبارت دیگر، نمی‌توان ماهیت معینی برای دانش، حقیقت یا اخلاق قائل شد. از همین جهت، رورتنی به «ضد ذات‌گرایی» (anti-essentialism) گرایش دارد. بنابراین، به طور مثال، در خصوص «حقیقت»، با توسل به تعریفی که جیمز به‌دست داده بود، آن را با خیر یا خوبی هم‌عنان می‌داند؛ حقیقت با خوبی بر حسب اعتقادات ما مشخص می‌گردد. به عبارت دیگر، حقیقت، آن دسته از اعتقادات یا نظامی از اعتقادات ماست که منجر به خوبی می‌شود و می‌تواند به نیازهای ما پاسخ دهد.

اگر نکته اساسی مورد نظر رورتنی؛ یعنی ضدماهیت‌گرایی، را در عمل‌گرایی لحاظ کنیم، پی‌آمدهایی بر آن مترتب خواهد شد. رورتنی (۱۹۸۲) خود در یکی از آثارش به نام پی‌آمدهای عمل‌گرایی به بیان آن‌ها پرداخته است. از جمله این پی‌آمدها آن است که اگر برای مفاهیمی چون حقیقت، دانش و اخلاق، ماهیتی وجود نداشته باشد، در واقع این واژگان، دیگر واژگان عملی (vocabulary of practice) خواهند بود نه تئوریک.

واژگان عملی، مجموعه‌واژگانی هستند که به جای این که بار تئوریک داشته باشند، ناظر به اعمال ما هستند. منظور رورتی از بار تئوریک این است که واژه‌ای در مقام «بازنمایی» باشد؛ یعنی نظر بر آن باشد که واقعیت بیرونی را برای ما آشکار کند.

پی‌آمد دوم این است که میان امر واقع (fact) و ارزش (value) تمایزی قائل نشویم. این مسئله به نحوی در سنت فلسفی جریان داشته که میان واقعیت و ارزش تفاوت‌هایی قائل می‌شدند و حتی کسانی چون هیوم بر آن بودند که نمی‌توان امور ارزشی را از امور واقعی استنتاج کرد، اما به نظر رورتی، اگر ما بدانیم که این واژگان، جنبه‌ عملی دارند، دیگر میان امر واقع و ارزش تفاوت قائل نمی‌شویم. اگر ما در اخلاق از ارزش‌ها و در علم از واقعیت‌هایی سخن می‌گوییم، در هر دو عرصه، واژگانی عملی را مورد استفاده قرار می‌دهیم و از این جهت، همه در یک منظومه‌ مشابه قرار می‌گیرند. این‌ها با هم، شبکه‌ عقاید ما را تشکیل می‌دهند که ما بر اساس آن‌ها عمل می‌کنیم و به اعمال خویش نیز بر حسب نتایج آن‌ها و خوب و کارآمد بودن آن‌ها توجه می‌نماییم.

سرانجام، سومین پی‌آمد این دیدگاه عمل‌گرایانه آن است که ضوابط فرازبانی برای عینیت وجود ندارد. در دیدگاه معرفت‌شناسانه، برخی معیارها برای سنجش اعتبار یافته‌ها و روش‌های علمی مطرح می‌شود که از آن‌ها به عنوان معرفت «درجه دو» (second order) نیز تعبیر شده است. اما در عمل‌گرایی جدید که از معرفت‌شناسی طفره می‌رود، جایی برای فرازبان نخواهد ماند و ضوابطی که برای ارزیابی تحقیق باقی می‌ماند، زبانی خواهد بود. به عبارت دیگر، تحقیق، امری گفت‌وگویی است. گفت‌وگویی بودن تحقیق؛ یعنی این که اگر ما به اجماع برسیم، این اجماع نشان‌دهنده آن است که نتیجه تحقیق به دیده قبول نگریسته می‌شود. نه اجماع و نه حل شدن مشکلات و مسائل توسط راه‌حل‌های ما هیچ یک، حاکی از بازنمایی واقعیت نیستند و بنابراین، معیاری فرازبانی بر تحقیق حاکم نیست.

به‌رغم پرهیز رورتی از داشتن نظامی فلسفی، از منظری دیگر، می‌توان گفت که وی، در ضمن طعن و نفی نظام‌های متافیزیکی سنتی، خود نیز، به صورت ایجابی، نظام و دیدگاهی فلسفی فراهم آورده است. به عبارت دیگر، وی تنها به نفی نظام‌های متافیزیکی نمی‌پردازد، بلکه در هر مورد، جایگزین و بدیلی برای آن چه نفی می‌کند، پیشنهاد می‌کند. مجموعه این پیشنهادها، می‌تواند چارچوب دیدگاه فلسفی رورتی را مشخص کند. در زیر، پیشنهادهای مهم رورتی، همراه با اشاراتی به نقدهای وی نسبت به دیدگاه‌های سنتی، به اختصار بیان خواهد شد:

۱. خصیصه ابزاری و امکانی زبان

یکی از خصایص اساسی زبان در فلسفه زبان رورتی، ابزاری بودن آن است. به عبارت دیگر، زبان برای آن است که ما به کمک آن به نیازها و مقاصد خود تحقق ببخشیم. بر این اساس، باید زبان را به منزله ابزار (tools) در نظر گرفت، نه به منزله آینه‌ای برای نشان دادن یا بازنمایی واقعیت. رورتی، پیشینه فلسفه را به شدت تحت تأثیر انحراف‌آفرین نوعی فلسفه زبان می‌داند که طبق آن، زبان، خصیصه بازنمایی نسبت به واقعیت دارد. اثر رورتی با نام فلسفه و آینه طبیعت (۱۹۷۹) تلاشی در نقد این دیدگاه است. زبان، هرگز به دور از علایق و نیازهای استفاده‌کنندگان آن نیست و بنابراین، نمی‌توان توسط زبان، توصیفی فارغ از ارزش (value-free) در مورد واقعیت، انتظار داشت.

به تبع خصیصه ابزاری زبان، باید از خصیصه امکانی (contingency) آن نیز سخن گفت (رورتی ۱۹۸۹). هنگامی که زبان با نیازها و علایق استفاده‌کنندگان آن گره خورده باشد، و با نظر به این که این نیازها و علایق، در معرض تغییر و دگرگونی قرار دارند، باید نتیجه گرفت که زبان، از خصیصه ثبات و پایداری به دور است. از این رو، واژگان نهایی (final vocabulary) وجود ندارد، به این معنا که نمی‌توان توسط زبان، توصیفی همیشه ثابت از برخی امور فراهم آورد. از طرف دیگر، افراد و جامعه‌ای که جهان خود را توسط واژگانی نهایی توصیف می‌کنند، این واژگان نهایی را محدود به شرایط خود مورد استفاده قرار می‌دهند و

ویژگی خاص
عمل‌گرایی رورتی
این است که او
عمل‌گرایی را،
نه تنها یک فلسفه
خاص آمریکایی،
بلکه فلسفه‌ای
سنت‌شکن می‌داند،
به این معنا که
نوآوری‌های عمل‌گرایی،
در حیطه
فلسفه سنتی
نبوده است.

نمی‌توان انتظار داشت که آن افراد یا جوامع دیگر نیز واژگان نهایی باشد.

۲. خصیصهٔ امکانی «خود» و اجتماع

علاوه بر زبان، «خود» (self) یا هویت افراد نیز از خصیصهٔ امکانی برخوردار است (همان مأخذ). رورتی، هم‌آوا با نیچه، در نقد دیدگاه مدرن در مورد هویت به منزلهٔ امری ثابت، بر این نظر است که هویت فرد، ثابت و از پیش موجود نیست، بلکه در جریان ساخته شدن است. چیزی به عنوان «ماهیت آدمی» وجود ندارد. مفهومی همچون «خودآفرینی» (self-creation) می‌تواند تصویر مناسبی از هویت فرد به‌دست دهد و تصویری که از آن به‌دست می‌آید، نشانگر خصیصهٔ امکانی آن است. به عبارت دیگر، هویت فرد، چیزی است که تحقق خواهد یافت و در این مسیر نیز، امری امکانی است و نمی‌توان پیش‌بینی کرد که فردی معین، دارای چه ویژگی‌هایی خواهد شد.

و

هم‌چون زبان و خود، در مورد اجتماع نیز باید از خصیصهٔ امکانی سخن گفت (همان مأخذ). بر این اساس، به‌رغم اندیشه‌های متفکران مدرن، اجتماع بشری دارای قوانین معین و ثابتی برای حرکت یا پیشرفت ندارد، بلکه تحولات آیندهٔ آن، در گرو احتمال و امکان است و قابل پیش‌بینی نیست. برخی (همچون Conant ۲۰۰۲، ص ۲۷۶) از این دیدگاه رورتی، به عنوان «تاریخی‌نگری» (historicism) یاد کرده‌اند. البته، با این توضیح که اصطلاح تاریخی‌نگری در نزد رورتی، متفاوت با چیزی است که برای کارل پوپر مطرح بود. در نظر پوپر، تاریخی‌نگری ملازم با قبول قوانین قاطع بر حرکت تاریخ بود و وی با این مفهوم، از تاریخی‌نگری مارکسیست‌ها و فقر آن سخن می‌گفت. اما رورتی، تاریخی‌نگری را به این معنا در نظر می‌گیرد که فرایندهای تاریخی، تحت حاکمیت قوانین قاطع نیستند، بلکه از خصیصهٔ امکانی برخوردارند. تاریخی بودن در این معنا، حاکی از داشتن موقعیت‌های خاص است. هر اجتماعی، در موقعیتی خاص و ملازم با نیازها، ارزش‌ها و علایق خاص است و بنابراین، جست‌وجوی احکام عام در مورد جوامع مختلف، بی‌مورد خواهد بود.

۳. هم‌بستگی اجتماعی به جای عینیت

رورتی، نایل شدن به شناخت عینی پدیده‌ها را که در دیدگاه‌های سنتی، مورد قبول قرار گرفته، ناممکن می‌داند. به نظر وی، این امتناع، ریشه‌ای بسیار عمیق و اساسی دارد و آن در ساختار و خصایص زبانی است که ما در امر شناخت، آن را مورد استفاده قرار می‌دهیم. چنان‌که گذشت، رورتی خصیصهٔ «بازنمایی» زبان را مورد انکار قرار می‌دهد. بر این اساس، کار زبان، این نیست که همچون آینه‌ای به بازتاب واقعیت‌های بیرونی در ذهن و ضمیر بپردازد، بلکه زبان، ارتباط ما را با یک‌دیگر میسّر می‌سازد. بنابراین، توجیه داعیه‌های ما با توسل به عینیت آن‌ها امکان‌پذیر نیست.

هنگامی که توجیه داعیه‌های ما از طریق توسل به عینیت، امکان‌پذیر نیست، چه راهی برای این کار وجود خواهد داشت؟ در اینجا است که رورتی، پیشنهاد خود را مطرح می‌کند و از آن به عنوان «هم‌بستگی» (solidarity) یاد می‌کند. هم‌بستگی اجتماعی انسان‌ها با یک‌دیگر، تنها راهی است که آنها می‌توانند با توسل به آن، داعیه‌های خود را توجیه و پشتیبانی کنند. به عبارت دیگر، یک سخن، نه از آن نظر قابل دفاع و موجه است که حقیقت دارد و با واقعیت‌ها منطبق است، بلکه بر این اساس، قابل دفاع است که *افولان گوالیغ بگوالینش دی‌مورویلیت. بی‌صبراً فلجماع»* (consensus) نائل شوند. رورتی در این مورد می‌گوید: «از نظر که ممکن است، گرایش به بسط دادن حدود ارجاع «ما» تا جایی که می‌توانیم» (رورتی ۱۹۹۱، ص ۲۳).

مقصود رورتی این است که دایره اجماع‌های ما باید تا جایی که ممکن است گسترش یابد. به این ترتیب، ما خواهیم توانست داعیه‌های خود را هر چه بیشتر و گسترده‌تر موجه و قابل دفاع سازیم. جست‌وجوی چیزی بیشتر از اجماع، با نام حقیقت یا عینیت، امکان‌پذیر نیست. به این ترتیب، تمایز دیرینه‌ای که به ویژه در نزد

رورتی
در اصل خود را
پیرو دیویی می‌داند و
با غالب دیدگاه‌های وی
اشتراک نظر دارد،
اما وی مهم‌ترین
قطعه اشتراک خود را
با دیویی
در تصور دیویی
راجع به انسان
می‌داند.

جان دیویی



افلاطون، میان «دانش» (knowledge) و «اعتقاد» (opinion) مطرح بوده، باید جای خود را به تمایز میان موضوعاتی که توافق و اجماع در مورد آنها ساده‌تر است و موضوعاتی که حصول این امر در مورد آنها دشوارتر است، بدهد.

– بر این اساس، رورتی در مقاله «علم به منزله هم‌بستگی اجتماعی» بر آن است که میان دیدگاه تامس کوهن و آن چه عمل‌گرایان مطرح می‌کنند، قرابت فراوانی وجود دارد. او می‌گوید: «چیزی را که من «عمل‌گرایی» می‌نامم، می‌توان «کوهن‌گرایی جناح چپ» نامید» (همان، ص ۳۸). مراد وی این است که نوع عمل-گرایی، دیدگاه کوهن را به صورتی رادیکال‌تر و چپ‌گرایانه به کار گرفته است. سؤالی که برای کوهن مطرح بود، برای رورتی هم مطرح است: چگونه می‌شود که علم پیشرفت می‌کند؟ رورتی در پاسخ می‌گوید که نباید هیچ‌گونه دغدغه ارتباط با واقعیت داشته باشیم و در این زمینه باید از کوهن هم رادیکال‌تر بود، به این معنا که ارتباط علم را با واقعیت قطع کرد و به جای بازنمایی از «توافق» (agreement) میان عالمان سخن گفت.

هنگامی که

توجیه دایه‌های ما

از طریق توسل به عینیت،

امکان‌پذیر نیست،

چه راهی برای

این کار وجود خواهد داشت؟

در اینجاست که رورتی،

پیشنهاد خود را

مطرح می‌کند و

از آن به عنوان

هم‌بستگی (solidarity)

یاد می‌کند.

چنان که پیش از این اشاره شد، رورتی تقدم علم بر فرهنگ را، چنان‌که دیویی در دوران جوانی معتقد بود، نمی‌پذیرد اما در عین حال، می‌گوید علم می‌تواند از یک جهت برای سایر بخش‌های فرهنگ الگو باشد: «اعتراض من به مفاهیم سنتی عقلانیت را می‌توان در این بیان خلاصه کرد که تنها معنایی که برحسب آن، علم، مثل اعلاست، این است که الگویی برای هم‌بستگی اجتماعی است» (همان، ص ۳۹). بنابراین، الگو بودن علم از جهت عینی بودن آن نیست، به این معنا که بگوییم چون علم عینی است، سایر بخش‌های فرهنگ نیز باید بکوشند، هم‌چون علم، عینی باشند، بلکه از این جهت است که علم نشان‌گر یک نوع هم‌بستگی اجتماعی است. اگر ما علم را بر بنیاد توافق بنگریم، با توجه به این که در علم، گفت‌وگوی ما ثمر بخش بوده و دانشمندان توانسته‌اند راه‌های توافق بهتری را پیدا کنند، بر این اساس، علم الگوی مناسبی برای سایر بخش‌های فرهنگ ماست. به طور مثال، در منازعه‌های میان ادیان و یا میان فرهنگ‌ها می‌توان از آن چه در علم اتفاق افتاده، سرمشق گرفت.

در اینجا رورتی به نقطه اشتراک عمل‌گرایی و آراء کوهن اشاره می‌کند. از نظر وی، عمل‌گرایی جدید، تقابل میان ذهن و عین را که از قرن هفدهم به‌شدت مطرح بوده، با تقابل میان عقاید رقیب جایگزین می‌کند؛ یعنی به جای این که ذهن را در مقابل عین قرار دهیم و بعد ذهن را با عین بسنجیم (سودای عینیت‌گرایی)، تقابل را بین عقاید رقیب قرار می‌دهیم. رقابتی که بین دو نظریه وجود دارد بر سر تصاحب عینیت نیست، بلکه بر این اساس است که کدام یک می‌توانند توافق بیشتری ایجاد نمایند. به این ترتیب، تشابه دیدگاه رورتی با کوهن مشخص می‌شود. کوهن نیز بر این نظر بود که تاریخ علم عبارت از تاریخ جایگزینی کلان‌الگوهای رقیب به جای یک-دیگر است. در این‌جا هم تقابل میان نظام‌های فکری است، نه میان عینیت و ذهنیت (همان، ص ۴۱).

اگر عینیتی در کار نباشد، هدف تحقیق و علم چیست؟ نظر رورتی بر این است که هدف تحقیق عمل‌گرایانه ایجاد نوعی توازن است؛ توازن میان توافق و تساهل (tolerance). توافق مربوط به زمان‌هایی است که افراد با یک‌دیگر اتفاق نظر دارند و تساهل یا سعه صدر در جایی مطرح می‌شود که آن‌ها با هم اختلاف دارند. باید نوعی توازن میان این‌ها برقرار شود. هیچ‌یک از این دو مطلق نیست و ما آمیزه‌ای از آن‌ها داریم. باید این توازن را در نظر بگیریم و ذهن و عین را فراموش کنیم. به بیان دیگر، به این فکر نکنیم که اعتقادات ما چقدر به واقعیت نزدیکند، بلکه این گونه بیندیشیم که توافق را برقرار سازیم و در غیر این صورت، تساهل را وارد کنیم تا بتوانیم حیات را تداوم بخشیم (همان).

۴. بنیاد گفت‌وگویی اخلاق

تأکید رورتی بر هم‌بستگی اجتماعی، تا بدان‌جا پیش می‌رود که اگر بتوان از نظر وی در مورد بنیاد اخلاق سخن گفت، این بنیاد، ریشه در گفت‌وگویی (conversation) میان افراد جامعه و حاصل آن، یعنی اجماع خواهد داشت. به عبارت دیگر، مبنایی عینی یا حقیقی برای اخلاق نمی‌توان جست‌وجو کرد، بلکه تنها محملی

که برحسب آن می‌توان از «درستی» (right) اخلاقی سخن گفت، هنجارهای اجتماعی است که فرد، متناسب با آنها در جامعه‌ای معین زندگی می‌کند. این نظر رورتی، در واقع، از اعتقاد به خصیصه امکانی اجتماع که در بالا توضیح داده شد، نشأت می‌یابد. با توجه به خصیصه مذکور، حیات اجتماعی هر جامعه‌ای، امری تاریخی است و در شرایط معینی شکل می‌گیرد. در نتیجه، انتظار این که قواعد تنظیم‌کننده اخلاقی مربوط به آن جامعه، قابل تعمیم به هر جامعه دیگری باشد، بی‌مورد خواهد بود. رورتی، این نکته را در مورد جامعه خودش

خسونت و آن یعنی لیبرالیسم نیز صادق می‌داند. از نظر وی، واژگان اساسی لیبرالیسم (یعنی نفی و فرهنگ

کاستن درد) نیز فرافرهنگی نیستند، بلکه در شرایط خاص تاریخی جوامعی معین مطرح شده‌اند. رورتی، در مقاله خود با نام «تقدم مردم‌سالاری بر فلسفه» حاصل این نوع نگرستن به اخلاق را آن می‌داند که تمایز میان (prudence) از میان برمی‌خیزد (رورتی ۱۹۹۱، صص ۱۹۶-۱۷۵). کسانی

خلاق (morality) و مصلحت

چون کانت، بر این تمایز پای فشرده‌اند که اخلاق بر قواعد مطلق استوار است، در حالی که مصلحت، متغیر و تابع شرایط مختلف است. رورتی بر آن است که مرز میان اخلاق و مصلحت را برچیند و در واقع، اخلاق را به مصلحت کاهش دهد. به نظر وی، عمل‌گرایان، مصلحت‌گرایند و از این رو، اظهار می‌کنند که اندیشه دیویی با اخلاق اصول‌گرای کانتی، ناهم‌گرا و با اخلاق مصلحت‌گرایانه ارسطویی هم‌گراست (رورتی ۲۰۰۲، ص ۲۳).

۵. قیاس ناپذیری امور عمومی و خصوصی

یکی دیگر از عناصر دیدگاه رورتی، قیاس‌ناپذیری یا قیاس‌ناپذیری (incommensurability) امر عمومی (public) با امر خصوصی (private) است. بار دیگر باید ریشه این دیدگاه را نزد نیچه جست‌وجو کرد. وی نیز بر آن بود که اساس رابطه اجتماعی بر قدرت و اعمال سیطره فردی بر فرد دیگر است، طوری که می‌توان گفت «بهره‌کشی، خاص جامعه‌ای فاسد یا ناقص یا ابتدایی نیست، بلکه به ذات زندگی تعلق دارد»، در حالی که عالم خصوصی خود فرد، جایگاهی برای استقلال و خودآفرینی است (نیچه، ترجمه آشوری، ۱۳۵۸، ص ۲۵۹).

رورتی نیز بر آن است که واژگان مربوط به خودآفرینی (هم‌چون استقلال autonomy)، قابل تبادل و بحث و گفت‌وگو با دیگران نیست، بلکه مستلزم نادیده‌گرفتن دیگران است، در حالی که واژگان مربوط به عرصه عمومی (هم‌چون عدالت justice)، ناظر به روابط با دیگران است و در حیطه نهادهای اجتماعی و بحث و گفت‌وگو با دیگران، شکل تحقق به خود می‌گیرد. رورتی رابطه این دو نوع واژگان را مانند رابطه دو نوع ابزار متفاوت می‌داند که اصولاً نه باهم قابل قیاس و تفاهم‌پذیرند و نه می‌توان آن‌ها را با هم ترکیب کرد. به طور مثال، سنگ ترازو و خط‌کش، به منزله دو نوع ابزار متفاوت، با هم قابل قیاس یا قابل ترکیب نیستند.

۶. مدینه فاضله با دین مدنی

شهروند
در مدینه فاضله،
انسانی است که
از آزادی
برخوردار است و
به علاوه،
دارای رویکردی
اساساً انتقادی
نسبت به
باورهای رایج
در جامعه است که
تعبیر «طعن‌ورز»
ناظر به آن
است.

انقلاب و تحول مفهومی در غرب، در زمینه مسائل اجتماعی و سیاسی، توسط جان استوارت میل مطرح شد: افراد آزادند تا جایی که آسیبی به آزادی دیگران نرسانند (همان ص ۶۳). با این که رورتی گاه تعلق خاطری به پسانوگرایی (postmodernism) نشان داده و خود را «لیبرال بورژوازی پسانوگرا» نامیده است (رورتی ۱۹۸۳)، اما سرانجام از این نام‌گذاری چندان خشنود هم نبوده است. این از آن رو است که به نظر وی، پدیده مشخصی که بتوان آن را پسانوگرایانه نامید، وجود ندارد و از زمان انقلاب فرانسه، گسلی در سنت سیاسی و فرهنگی غرب دیده نمی‌شود (رورتی ۱۹۹۰). به عبارت دیگر، نوگرایی هم‌چنان در غرب حاکم است و به همین دلیل، وی مدینه فاضله خود را در جامعه لیبرال جست‌وجو می‌کند. ویژگی‌های اساسی چنین مدینه فاضله و شهروند آن را در ادامه توضیح خواهیم داد. در این قسمت، توجه رورتی به دین در مدینه فاضله را مورد بحث قرار می‌دهیم.

رورتی در آثار متأخرتر خود، توجه بیشتری به دین نشان داده است. وی عرصه کثرت‌گرایی قیاس‌پذیر یا تفاهم‌پذیر خود را چنان گسترده کرده است که بازی زبانی دین نیز در آن گنجانده شده است، چنان که می‌گوید: «میان بازی زبانی عبادت و بازی زبانی تجارت» راه‌های ارتباطی وجود دارد. در واقع، در مقایسه با زمانی که وی کتاب *فلسفه و آئینه طبیعت* (۱۹۷۹) را نگاشت، اکنون احساس می‌کند که دین باید در کنار فلسفه و علم مورد توجه قرار گیرد: «اکنون به نظر من می‌رسد که اندیشه مناسب در مورد نوع سؤال‌هایی که من سعی می‌کردم در فلسفه و آئینه طبیعت به آنها پاسخ دهم، مستلزم آن است که سه توپ را هم‌زمان در هوا نگاه داریم؛ علم، فلسفه و دین» (رورتی ۲۰۰۰ الف، ص ۲۱۴).

برای اندیشیدن در باب جایگاه این سه عرصه مهم، رورتی به سؤال اساسی مربوط به هر حوزه اشاره می‌کند. طبق نظر وی، سؤال اساسی علم عبارت است از این که «امور چگونه رخ می‌دهند؟»؛ سؤال مربوط به دین این است که «از چه چیز باید بیم داشته باشیم؟» و سؤال مربوط به فلسفه این که «آیا چیزی ناانسانی در جهان خارج هست که ما نیاز به تماس با آن داشته باشیم؟»

در مورد دین، رورتی این را می‌پذیرد که ادیان انواع مختلفی دارند و می‌توان از ادیان خوف (religions of fear) و ادیان عشق (religions of love) نام برد (همان، پانوشت ص ۲۱۸). بنابراین، ما می‌توانیم پیشنهاد وی را در مورد سؤال اساسی دین، با افزودن عبارت زیر کامل کنیم: «به چه چیز باید عشق بورزیم؟»

هر چند رورتی این را می‌پذیرد که ادیان عشق وجود دارند، اما این را انکار می‌کند که ادیان هم‌چنان به ایفای این نقش بپردازند (رورتی ۲۰۰۰ ب). در عوض، او ادعا می‌کند: «دین در فرایند تغییر شکل یافتن به سیاست مردم‌سالار است. آن چه در کلیساها کنار گذاشته می‌شود، این ترس است که انسان‌ها ممکن است بدون کمک قادر نباشند خود را نجات دهند؛ این که همکاری اجتماعی کافی

نیست» (رورتی ۲۰۰۰ الف، پانوشت ص ۲۱۸). به عبارت دیگر، هنگامی که رورتی به دین به منزله تشکیلات نهادی، هم‌چون



کلیسا نظر می‌کند، تمایل دارد که در مدینه فاضله جایی برای آن لحاظ نکند. در واقع، وی بر آن است که دین در این شکل و شمایل، دین خوف است و انسان را از آینده می‌ترساند و وی را تنها به کمک «خدا» امیدوار نگاه می‌دارد، در حالی که به نظر وی، آینده در گرو امید و اتکای انسان‌ها به خود و همکاری اجتماعی میان انسان‌ها است.

به همین دلیل، هر چند رورتنی در ابتدای امر می‌پذیرد که لازم است «سه توپ را هم‌زمان در هوا نگاه داریم؛ علم، فلسفه و دین»، اما سرانجام دین را از صحنه خارج می‌سازد. این از آن رو است که وی تبیینی فروکاهشی از دین به دست می‌دهد که طبق آن ادیان عشق، جای خود را به همکاری اجتماعی می‌دهند. این نوع نگرش فروکاهشی به دین، چیزی است که به نظر رورتنی از آغاز عمل‌گرایی در آمریکا وجود داشته است. در توضیح کامل این نکته، رورتنی (۱۹۹۸) به دیدگاه دیویی ارجاع می‌دهد. نخست وی به استیون راکفلر (Steven Rockefeller) حق می‌دهد که گفته بود، «هدف (دیویی) این بود که اتحاد کاملی میان حیات دینی و حیات مردم‌سالار آمریکایی به وجود آورد.» اما ادامه می‌دهد: «نوع اتحادی که دیویی به آن امیدوار بود، امری از نوع امتزاج میان پرستش یک وجود ازلی با امید به تحقق اراده این وجود ازلی در آمریکا نبود. این امری از نوع به فراموشی سپردن ازلیت بود» (ص ۱۸). به همین دلیل، وی سخنی را از دیویی نقل می‌کند، حاکی از این که مردم‌سالاری، نوعی متافیزیک است: «مردم‌سالاری نه شکلی از حکومت و نه اقدامی اجتماعی، بلکه متافیزیکی در باب رابطه انسان و تجربه وی در طبیعت است.» آن چه در این متافیزیک ظهور می‌کند، جهانی با نفی ازلیت و وجود ازلی است؛ جهانی که در آن، انسان توسط نیرویی فراتر از خود تعیین نمی‌یابد، بلکه از طریق ارتباط با تجربه خود باید به تعیین همه چیز خود بپردازد.

چنان‌که پیش از این نیز اشاره شد، این سخنان به ضرورت به معنای نفی خدا و حتی دین نیست، اما بی‌تردید به معنای نفی خدای مقدم و تعیین‌بخش یا دین خوف هست. از این رو، رورتنی گاه از گفتمانی الهی و دینی نیز برای سخن گفتن از مدینه فاضله استفاده می‌کند. وی اشاره می‌کند که نفی ازلیت و جایگزین کردن دانش مربوط به این واقعیت ازلی مقدم با امید به آینده سراسر امکانی، کار ساده‌ای نیست، اما با فلسفه هگل، راه برای آن کاملاً هموار شده است. وی با اشاره به ایده مشابیهی در نزد اسپینوزا که خدا را با جهان یکی دانسته بود، اظهار می‌کند که در دیدگاه اسپینوزا هنوز جهان در ذیل ازلیت نگریسته می‌شود، اما به نظر رورتنی، این هگل بود که حتی این جنبه وابستگی به ازلیت را نیز زدود و بیان کرد که نمی‌توان تاریخ بشر را به امری غیرتاریخی مربوط دانست، زیرا در این صورت، درجه‌ای از انتزاع در این تاریخ وجود خواهد داشت که مانع از آن است که بتوان آن را تاریخ‌مند و زمان‌مند دانست. بنابراین، معنای حیات بشری تابع آن است که تاریخ بشری چگونه ظهور کند، به جای آن که ناشی از رابطه این تاریخ با موجودی غیرتاریخی باشد.

رورتنی اشاره می‌کند که دیویی در ایام جوانی خود به‌شدت به مطالعه آثار هگل اشتغال داشت و از همین طریق، نوعی تاریخی‌نگری اساسی در دیدگاه دیویی به ظهور رسید. به گمان رورتنی، مارکس و دیویی هر دو تاریخی‌نگر و هر دو به‌شدت تحت تأثیر هگل بودند، با این تفاوت که مارکس در پی آن بود که از این تاریخی‌نگری، هم علم پیش‌بینی‌کننده نسبت به آینده و هم امید به آینده را به دست آورد، اما دیویی جنبه نخست را در نظر نداشت، بلکه همه چیز را تاریخی و واجد ویژگی امکانی (contingent) می‌دانست. از این رو، رورتنی بر آن است که انتقادهای به حق پوپر به مارکس در مورد علمی نگریستن به تاریخ، به تاریخی‌نگری، دیویی وارد نیست، زیرا وی تنها امید به آینده را همراه با امکانی دانستن روند تاریخ از هگل برگرفته است. از این رو، رورتنی اظهار می‌کند که دیویی امید را جای‌گزین دانش کرده است و مراد وی هر گونه دانشی است که از ثبات برخوردار باشد، مانند دانش و خرددان از اراده خدا، قانون اخلاقی، قوانین تاریخ یا واقعیت‌های علمی ثابت (همان، ص ۱۰۷).

رورتنی اظهار می‌کند که اندیشه‌های هگل نه تنها توسط دیویی، بلکه پیش از وی توسط والت ویتمن (Walt Wittman) نیز به شدت مورد استقبال قرار گرفت و زمینه‌ساز مردم‌سالاری در آمریکا در نظر گرفته

جان دیویی



دیویی

و نیز جیمز،
خواهان پراگماتیسمی
بوده‌اند که
با اعتقاد دینی سازگار باشد،
اما تنها گونه‌ای
از دین که اعتقادی
شخصی و خصوصی باشد،
نه اعتقادی که منجر به
پیدایش کلیسا و
به‌ویژه کلیساهایی شود که
تقش سیاسی
ایفا می‌کنند.

شد، به طوری که ویتمن گفته است که اگر آثار هگل مورد صحافی مجدد قرار گیرد و نام «نظرورزی‌هایی برای استفاده امریکای شمالی و مردم‌سالاری در آن‌جا» بر آن گذاشته شود، بی‌راه نخواهد بود. این از آن رو است که هگل خدا را ناکامل می‌داند، مگر آن که در معرکه زمان وارد شود و به تعبیر مسیحیان در تنی حلول کند و به صلیب کشیده شود. به عبارت دیگر، خدا بدون زمان‌مندی و رنج تاریخی بشر، تنها امری انتزاعی خواهد بود. هگل نظریه حلول خدا را به کار می‌گیرد تا نشان دهد که متافیزیک یونانی ناتمام است و به اصطلاح، خدای پدر بدون خدای پسر، تنها به صورت ایده و بالقوه باقی خواهد ماند. ویتمن دیدگاه هگل را برای جامعه امریکا کاملاً مناسب می‌بیند، زیرا امریکا را تنها جامعه‌ای می‌داند که خود را به جای خدا نشانده است: «ما سترگ‌ترین شعریم، زیرا ما خود را به جای خدا نشانده‌ایم: ماهیت ما وجود ماست و وجود ما در آینده است. ملل دیگر خود را ستایش‌گر شکوه خدا دانستند. ما خدا را از نو به منزله آینده خودمان تعریف کردیم» (به نقل از رورتی، همان، ص ۲۲). رورتی در تفسیر این سخن به درستی اظهار می‌کند که مراد ویتمن این است که ما نه تنها شاعر، بلکه شعر نیز هستیم (همان، ص ۲۸). به عبارت دیگر، ویتمن بر آن است که ما خود معیار تجربه‌ایم و نیازی نیست که تجربه خود را با معیاری بیرونی نسبت به آن بسنجیم.

مدینه فاضله
مورد نظر رورتی،
از دو ویژگی اساسی
برخوردار است.
نخست این که
آزادی فردی در آن
به حداکثر ممکن خود
می‌رسد

دیویی نیز در اندیشه هگل، این را با اهمیت یافت که هر گونه اقتدار بیرونی نسبت به تجربه بشری نفی شود. دیویی هگل را برگزید تا موضع خود را در برابر کانت و نیز مسیحیت که هر یک به نحوی به امر ازلی و بیرون از تجربه انسان تکیه دارند، مستحکم کند. رورتی با نقل سخنی از دیویی، اظهار می‌کند که وی در اواخر عمر خود کوشید مردم‌سالاری را در شکل صوری یک گزاره فلسفی بیان کند. این گزاره بیان‌گر آن است که مردم‌سالاری، تنها شکل اعتقاد اخلاقی و اجتماعی است همراه با نفی این که «تجربه باید در جایی، به شکلی از کنترل بیرونی گردن نهد: به اقتداری که برای آن وجودی بیرون از فرایند تجربه در نظر گرفته می‌شود» (دیویی، ۱۹۸۸، ص ۲۲۹، به نقل از رورتی، همان، ص ۲۹).

و دوم این که
خشونت بین‌فردی
یا بین‌گروهی،
به حداقل ممکن
محدود می‌گردد.

دیویی با تعریف مردم‌سالاری به منزله تلاشی برای اتکا به تجربه خود بشر، بدون هر گونه ارجاعی به معیاری بیرون از آن، نشان می‌دهد که مردم‌سالاری با هیچ‌یک از ادیانی که به وجودی ازلی، مقدم و بر فراز آدمی باور دارند، سازگار نیست. به عبارت دیگر، مردم‌سالاری تنها با زوال ادیانی از این گونه می‌تواند ملازمت داشته باشد. از این رو است که رورتی، به صورت مکرر، پراگماتیسم را در کنار دنیوی بودن (سکولاریزم) به کاری‌برد (به طور مثال، همان، ص ۳۰) و بر آن است که یکی از ویژگی‌های اساسی عمل‌گرایی را باید در آن جست، زیرا نفی اقتدار بیرونی (مشمول بر اقتدار خداوندی برفراز آن را ایجاد می‌کند).

البته، رورتی اظهار کرده است که مراد وی از دنیوی بودن (سکولاریزم) بیشتر مخالفت با «روحانیت‌گرایی» (anticlericalism) است تا اظهار «خداناباوری» (atheism). هم‌چنین، وی بیان کرده است که دیویی و نیز جیمز، خواهان پراگماتیسمی بوده‌اند که با اعتقاد دینی سازگار باشد، اما تنها گونه‌ای از دین که اعتقادی شخصی و خصوصی باشد، نه اعتقادی که منجر به پیدایش کلیسا و به‌ویژه کلیساهایی شود که نقش سیاسی ایفا می‌کنند (همان، ص ۱۴۲، پی نوشت ۸).

بنابراین، رورتی با بهره‌وری از گفتمان دینی، مردم‌سالاری مورد نظر دیویی را دین یا دینی می‌نامد و از آن به عنوان «دین مدنی» (civil religion) سخن می‌گوید: «...دینی مدنی که ویتمن و دیویی پیامبران آن بودند. این دین مدنی، بهره‌وری از غرور سنتی در شهروندی امریکایی را همراه با جایگزین کردن عدالت اجتماعی به جای آزادی فردی به منزله هدف اساسی کشور، در کانون توجه قرار می‌دهد» (همان، ص ۱۰۱). با این حال، آن چه در دیدگاه رورتی و دیویی نفی می‌شود، چیزی بیش از روحانیت‌گرایی است، زیرا سخن آنان هر گونه باور حتی شخصی به خدایی را که بر فراز قرار داشته باشد و اراده‌ای تعیین‌کننده نسبت به تاریخ بشر داشته باشد، نفی می‌کند. تنها در صورتی که خدا نه برفراز، بلکه در آینده خود تجربه قرار داشته باشد، پذیرفتنی خواهد بود. چنان که گذشت، دیویی نیز گاه از خدا سخن گفته، اما آن را به منزله ارتباطی پویا میان حال و آینده تجربه بشری در نظر گرفته است.

۷. مدینه فاضله: حداکثر آزادی فردی و حداقل خشونت بین فردی

مدینه فاضله مورد نظر رورتی، از دو ویژگی اساسی برخوردار است. نخست این که آزادی فردی در آن به حداکثر ممکن خود می‌رسد و دوم این که خشونت بین فردی یا بین گروهی، به حداقل ممکن محدود می‌گردد. رورتی، بر حسب دیدگاه لیبرالی خود، بر آن است که بدترین پدیده انسانی، خشونت است. بنابراین، در جامعه آرمانی، باید خشونت به حداقل ممکن برسد، اما این کار نباید به بهای حذف آزادی فردی و اعمال حکومتی پلیسی به انجام برسد. این در واقع، مهار خشونت با خشونت خواهد بود. بنابراین، ویژگی دیگر جامعه آرمانی این است که آزادی افراد نیز در آن به حداکثر ممکن برسد.

از نظر رورتی، انسان‌ها گروه‌گرا یا قوم‌گرا (ethnocentric) هستند؛ یعنی گروهی را که به آن تعلق دارند، محور و اساس می‌دانند. به همین دلیل، انسان‌ها دوست دارند که بر حسب واژگان خودشان در باره آنها سخن گفته شود، نه این که از منظری بیرونی نسبت به آنها داوری گردد: «افراد می‌خواهند که بر حسب اصطلاحات خودشان در باره آنها سخن گفته شود؛ یعنی به طور جد، آنها را چنان که هستند و چنان که سخن می‌گویند، در نظر بگیرند» (رورتی ۱۹۸۹، ص ۸۹). می‌توان گفت که قوم‌گرایی مورد نظر رورتی، بیشتر فلسفی است تا سیاسی. به عبارت دیگر، مراد وی این است که انسان‌ها نمی‌توانند از افق فکری و عملی خود که از ابتدای تولد در آن قرار گرفته‌اند، فراتر روند یا آن را کنترل کنند. فراتر رفتن از افق فکری و عملی خود، به معنای نفی خویشتن است و به معنای این که یک فرد، دیگر کسی نباشد که هست.

این خصیصه قوم‌گرایی، با خشونت افراد نسبت به یکدیگر در ارتباط است. خشونت در نظر رورتی، مفهومی خاص دارد و نباید آن را با ایجاد رنج و درد، یکی دانست. در واقع، خشونت عبارت از توصیف مجدد دیگری به نحوی تحقیرآمیز است (همان). در این تعریف، چند عنصر عمده وجود دارد. نخست این که خشونت، ریشه‌ای مفهومی و زبانی دارد، زیرا توصیف مجدد از دیگری در آن مطرح شده است. دوم این که توصیف مجدد، بار تحقیر دارد. با توجه به این تعریف، خشونت، امری صرفاً انسانی است؛ یعنی تنها انسان‌ها می‌توانند نسبت به هم خشونت روا دارند، زیرا تنها انسان‌ها دارای زبان هستند و تنها آنها بر حسب توصیف مجدد، از تحقیر یا تقدیر تصویری دارند. بر این اساس، خشونت با عالم فیزیکی یا عالم حیوانی، معنا ندارد. آن چه در این روابط می‌تواند رخ دهد، تخریب یا ایجاد رنج است، نه خشونت. در مورد عالم فیزیکی می‌توان تخریب نمود و در مورد عالم حیوانی، می‌توان رنج ایجاد کرد. آن چه میان عالم انسان و حیوان مشترک است، همین احساس درد و رنج است، اما تحقیر پدیده‌ای صرفاً انسانی است و تحقیر ناشی از توصیف مجدد نیز به سبب زبانی بودن آن، صرفاً انسانی است. تخریب و رنج می‌تواند با خشونت همراه باشد، اما شرط لازم آن نیست.

به هر روی، به سبب این که انسان‌ها قوم‌محورند، خشونت در روابط میان آنها آشکار می‌شود که طبق مفهوم فوق، به این معناست که انسان‌ها نسبت به هم به توصیف‌های مجددی می‌پردازند که تحقیرآمیز است. اما با توجه به قوم‌محور بودن انسان‌ها و این که خشونت، از پی آمده‌های قوم‌محوری است، دشواری اساسی در برقراری جامعه آرمانی در این است که چگونه می‌توان خشونت را مهار کرد، در حالی که آزادی افراد نیز خدشه‌دار نشود.

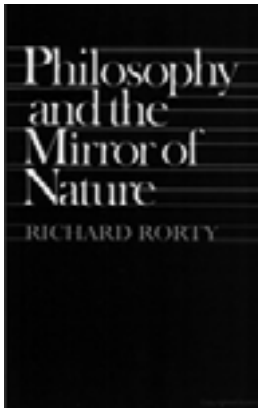
چاره این کار به نظر رورتی، در این نیست که بخواهیم قوم‌محوری انسان‌ها را حذف کنیم. این کار در اصل نشدنی است، زیرا قوم‌محوری، چنان که گفته شد، به معنای محدودیت افق فکری و عملی انسان‌هاست و از آن‌جا که این محدودیت، هم‌سنگ انسان بودن است، حذف‌شدنی نخواهد بود. بنابراین، ما همه قوم‌گراییم و جایی برای ملامت کسی در این خصوص وجود ندارد. رورتی خود نیز خویشتن را «لیبرال قوم‌گرا» (ethnocentric liberal) می‌داند که لیبرالیسم را بر حسب جامعه سرمایه‌داری امریکای شمالی درک می‌کند.

به نظر رورتی، برای حذف خشونت، لازم است انسان‌ها مطلق‌نگری و حقیقت‌نگری نسبت به دیدگاه‌های خود را کنار بگذارند. آن چه به نظر وی، خشونت را دامن می‌زند، این تصور است که گروهی از انسان‌ها، قوم-

گرایی اجتناب‌ناپذیر خود را نادیده بگیرند و گمان کنند که اعتقادات آنها با واقعیت‌های خارجی مطابقت دارد و از صدق کامل برخوردار است و بنابراین، دیدگاه‌های دیگر، باطل، مسخره و بی‌ارزش است. این، باز، توصیف دیدگاه‌های دیگر، همراه با تحقیر آن‌ها، طبق تعریف رورتی، منشأ خشونت است.

رورتی مواجهه با دیدگاه‌های دیگر را بر اساس نگرش عمل‌گرایان، خود این‌گونه در نظر می‌گیرد که دیدگاه‌ها در اصل، بر حسب صدق و کذب به معنای مطابقت یا عدم مطابقت با واقعیت‌های خارجی، قابل تقسیم نیستند، بلکه هم‌چون راه‌حلهایی عملی برای مواجهه با مشکلات زندگی آدمی است. در نهایت، این طرح‌های عملی، بر حسب کارآمدی یا ناکارآمدی در حل مشکلات ارزیابی خواهند شد که متناسب با شواهد (حل شدن حل نشدن مشکلات) به این کار مبادرت می‌شود. بر این اساس، راه حل خشونت، این است که مطلق‌نگری دیدگاه‌ها کنار گذاشته شود و نگرشی عمل‌گرایانه اتخاذ شود. یا

و حقیقت‌نگری



۸. شهروند مدینه فاضله: طعن‌ورز آزاد

رورتی ویژگی‌های اساسی شهروند مدینه فاضله را در تعبیر «طعن‌ورز آزاد» (liberal ironist) مورد توجه قرار می‌دهد. شهروند در مدینه فاضله، انسانی است که از آزادی برخوردار است و به است. بر این اساس، مدینه فاضله در حیات بشری، نقطه پایانی نیست که همه چیز در آنجا به کمال نهایی خود رسیده باشد و به طور مثال، باورهای آدمیان به حقانیت نهایی خود نایل گردیده باشد، بلکه از نظر رورتی، چنین لحظه‌ای در تاریخ بشر وجود ندارد، انسان‌ها همواره باورهایی را به کار می‌گیرند که در معرض تغییر خواهد بود، اما هنگامی در مدینه فاضله‌اند که بدانند این باورها در معرض نقادی قرار دارند و به نحو اساسی به این نقادی روی آورند.

مراد رورتی از اصطلاح «طعن‌ورز» (ironism)، رواداشتن تردید در اعتبار قطعی اعتقادات خود یا به تعبیر خاص رورتی، «واژگان نهایی» معینی است که فرد با آنها می‌اندیشد و سخن می‌گوید. به عبارت دیگر، طعن‌ورز «کسی است که با خصیصه امکانی باورها و گرایش‌های مرکزی خود مواجه می‌شود» (رورتی ۱۹۸۹، ص ۱۵ مقدمه). طعن‌ورز، با این که خود نیز به طور موقت از واژگان معینی استفاده می‌کند، منکر برتری واژگان معینی بر سایر انواع واژگان و در عین حال، بر آن است که می‌توان هر توصیفی را از طریق به کارگیری واژگانی بدیل، مورد بازتوصیف (redescription) قرار داد.

از این حیث، طعن‌ورزی در برابر فهم متعارف (common sense) است (کونانت ۲۰۰۲، ص ۲۷۷). اندیشیدن برحسب فهم متعارف، حاکی از مسلم دانستن این است که می‌توان با استفاده از واژگان رایج، به توصیف و داوری در مورد اعتقادات و اعمال کسانی که واژگان دیگری را مورد استفاده قرار می‌دهند، پرداخت. به عبارت دیگر، در این حالت، فرد، واژگان خود را در موضعی فراتر قرار می‌دهد و برای آن، اعتباری همیشگی قائل است. در مقابل، طعن‌ورز بر خلاف مسیر غالب آب‌شنا می‌کند. به همین دلیل نیز چنین شخصیت‌هایی که به نقد اساسی در مورد واژگان رایج روی می‌آورند، اندکانند.

کی‌یرکه‌گور (۱۹۸۹) در بررسی مفهوم طعن‌ورزی در ارتباط با مفهوم سقراطی آن، بر آن است که طعن‌ورزی با هم‌بستگی اجتماعی ناسازگار است. وی معتقد است که هم‌بستگی اجتماعی میان طعن‌ورزان، به همان اندازه است که صداقت در میان گروهی از دزدان (ص ۲۵۷).

رورتی طعن‌ورزی ضداجتماعی مورد نظر کی‌یرکه‌گور را تنها شکل طعن‌ورزی نمی‌داند، بلکه بر آن است که طعن‌ورزی می‌تواند حالت دیگری نیز داشته باشد که از حیث حیات اجتماعی و هم‌بستگی اجتماعی، قابل قبول و، بلکه ضروری باشد. بر همین اساس، است که وی می‌کوشد شهروند جامعه آرمانی را «طعن‌ورز» بنامد.

اما ویژگی‌هایی که رورتی برای طعن‌ورزی مورد نظر خود قائل است عبارتند از: تردید، تاریخی‌نگری/

مراد رورتی
از اصطلاح
«طعن‌ورز» (ironism)
رواداشتن تردید
در اعتبار قطعی
اعتقادات خود
یا به تعبیر خاص رورتی،
«واژگان نهایی»
معینی است که
فرد با آنها می‌اندیشد و
سخن می‌گوید.

نام‌گرایی، و خلاقیت (رورتی ۱۹۸۹، صص ۷۵-۷۳). ویژگی نخست، یعنی تردید، حاکی از آن است که فرد طعن‌ورز در مورد واژگان نهایی خود، حالت تردید دارد. این تردید، اساسی و ریشه‌ای است؛ یعنی بنیانی‌ترین اجزای آن را نیز شامل می‌شود. به علاوه، این تردید چنان نیست که بتوان آن را به کمک برهان رفع نمود. به عبارت دیگر، هر گونه برهان و توجیهی که برای نظام معینی از واژگان نهایی آورده شود، با استفاده از مفاهیم خود این نظام خواهد بود و پیداست که یک نظام نمی‌تواند، خود، توجیه‌کننده خود باشد. از سوی دیگر، اقامه هر گونه توجیه بیرونی برای نظام معینی از واژگان نهایی، دوری خواهد بود، زیرا خود آن نظام را پیش‌فرض قرار می‌دهد.

ویژگی دوم، یعنی تاریخی‌نگری/نام‌گرایی، حاکی از آن است که طعن‌ورز، دیدگاه خود را همچون لحظه‌ای در تاریخ می‌نگرد که در لحظات مختلف آن، دیدگاه‌های دیگری آمده و رفته‌اند. بنابراین، وی دیدگاه خود را حقیقتی منطبق بر واقعیت‌های جهان بیرونی نمی‌داند، بلکه آن را همانند سایر دیدگاه‌ها نوعی چاره‌اندیشی برای سازگار شدن با دشواری‌های جهان می‌داند. در همین سیاق، وی، نام‌گرا نیز هست؛ یعنی برای مفاهیمی که در اندیشه و دیدگاه وی به کار گرفته می‌شوند، حقیقتی ناظر به واقعیت بیرونی قائل نیست، بلکه آنها را تنها نامی می‌داند که به اقتضای زبان و برای مراوده ساخته شده‌اند.

ویژگی سوم، یعنی خلاقیت، ناظر به تفاوت اساسی میان طعن‌ورزی ضد اجتماعی و طعن‌ورزی مورد نظر رورتی است. در واقع، وی بر آن است که طعن‌ورز می‌تواند نسبت به اخلاق معینی متعهد باشد؛ یعنی اخلاق جامعه آرمانی لیبرال که خشونت را بدترین چیز می‌داند و می‌کوشد آن را به حداقل برساند. از این حیث، رورتی فعالیت طعن‌ورز را تنها فعالیتی زیباشناختی نمی‌داند، بلکه در عین حال، آن را اخلاقی نیز می‌داند.

به این ترتیب، رورتی با در نظر گرفتن خصوصیات فوق برای طعن‌ورزی، می‌کوشد آن را از شکل ضداجتماعی آن متمایز کند و بنابراین، شهروند جامعه آرمانی را «طعن‌ورز آزاد» لحاظ کند. البته، رورتی با تفکیک قائل شدن میان عموم مردم و قشر روشنفکران در جامعه آرمانی، اظهار می‌کند که طعن‌ورزی، در شکل تام آن، در عموم مردم حاصل نمی‌شود و باید آن را در نزد روشنفکران جامعه آرمانی جست‌وجو نمود: «در جامعه آرمانی لیبرال، روشنفکران هم‌چنان طعن‌ورز خواهند بود، گرچه غیرروشنفکران از این ویژگی برخوردار نخواهند بود» (رورتی ۱۹۸۹، ص ۸۷). با این حال، از نظر وی، اگر همه مردم بتوانند این ویژگی را داشته باشند، مطلوب خواهد بود. در عین حال، باید به این نکته نیز اشاره کرد که از نظر رورتی، برخی از خصایص طعن‌ورز، در جامعه آرمانی به صورت فهم عامه درمی‌آید؛ یعنی نه به صورت تلاشی تئوریک چنان که در نزد روشنفکران است، بلکه هم‌چون فهم عمومی و روزمره آشکار می‌شود. به خصوص، وی به ویژگی تاریخی‌نگری/نام‌گرایی اشاره دارد و بر آن است که در جامعه آرمانی، مردم عادی به صورت فهم عمومی خود، تاریخی‌نگرند؛ یعنی تصور نمی‌کنند که دیدگاه آنان بر واقعیت‌های ناب جهان منطبق است یا مفاهیم مورد استفاده آنان، ناظر به واقعیت‌های بیرونی است.

چاره دیگری که رورتی برای تمایز طعن‌ورزی مورد نظر خود با طعن‌ورزی ضداجتماعی اندیشیده، این است که طعن‌ورزی را در جامعه آرمانی، به قلمرو خصوصی محدود می‌کند. رورتی با تفکیک دو حوزه عمومی و خصوصی به صورت دو قلمرو موازی و قیاس‌ناپذیر، زمینه حضور شهروند طعن‌ورز را در جامعه آرمانی فراهم می‌کند، زیرا جایگاه مناسب برای طعن‌ورزی را حوزه خصوصی می‌داند. به نظر رورتی (۱۹۹۱، ص ۲۱۰) هنگامی که مدینه فاضله با نظر به دیدگاه‌های مختلف گروه‌های موجود در آن، به صورت مجموعه‌ای حاوی باشگاه‌های خصوصی انحصاری در آید، هیچ گروهی نسبت به گروه دیگر، توجه و اهتمامی نخواهد داشت. هر گروهی به صورت «قوم‌گرایانه» به واژگان نهایی خاص خود، سخن خواهد گفت و اندیشه‌ورزی خواهد کرد و بنابراین، نوبت به نزاع بین گروه‌ها نیز نخواهد رسید. این، حکایت عرصه خصوصی جامعه است، اما هنگامی که عرصه عمومی مورد نظر قرار می‌گیرد، در این عرصه، عدالت غیرجانبدارانه حاکم است که بر حسب آن، همه در برابر قانون برابرند و هیچ‌کس حق تعرض به دیگری را ندارد.

کی‌یر که گور (۱۹۸۹)

در بررسی مفهوم

طعن‌ورزی

در ارتباط با

مفهوم سقراطی آن،

بر آن است که

طعن‌ورزی

با هم‌بستگی اجتماعی

ناسازگار است.

وی معتقد است که

هم‌بستگی اجتماعی

میان طعن‌ورزان،

به همان اندازه است که

صداقت در میان

گروهی از

دزدان.

افلاطون شعرا را در جامعه آرمانی خود راه نمی‌دهد، زیرا افسانه‌پردازِ آنان را برای عقلانیت و هم‌بستگی اجتماعی مناسب نمی‌بیند، اما رورتی، طعن‌ورزان را نه تنها در جامعه آرمانی می‌پذیرد، بلکه این جامعه را بدون آنان، جامعه آرمانی نمی‌داند. به نظر رورتی، اگر شعرا در جامعه آرمانی افلاطون جایی نداشتند، برای آن بود که در یونان باستان، تفکیک حوزه عمومی و حوزه خصوصی مطرح نبود، اما اکنون که ما چنین تمایزی را می‌شناسیم، می‌توانیم وجود هنرمندان و طعن‌ورزان را در آن بپذیریم.

با قبول تفکیک مذکور، حوزه خصوصی، عرصه‌ای خواهد بود که طعن‌ورزان آن را جایگاهی برای ابراز تردیدها و نیز طرح‌های خلاقانه خود می‌بینند. به این ترتیب، عناصر تردید اساسی و خلاقیت به جامعه آرمانی راه می‌یابند، اما با محدود شدن در عرصه خصوصی، مانع ظهور خشونت در این جامعه خواهد شد. طعن‌ورزان

می‌توانند در جامعه آرمانی به انتقادهای بین گروهی و نیز انتقاد از انگاره‌های اساسی خود جامعه آرمانی لیبرال بپردازند. چنان که اشاره شد، در این دیدگاه، جامعه آرمانی در واقع، مجموعه‌ای از واحدهای خصوصی انحصاری است که هر یک، واژگان نهایی خاص خود را دارد و به دیگری کاری ندارد، اما در عرصه عمومی، اصل عدالت غیرجانب‌دارانه برقرار است، به این معنا که همگان در برابر قانون یکسانند.

طعن‌ورزی در عرصه خصوصی، با نقد بنیادی و خلاقیت در پیشنهاد الگوهای بدیل همراه است. رورتی از مفهوم «شاعر قوی» (strong poet) برای اشاره به خلاقیت در جامعه آرمانی بهره گرفته است (رورتی ۱۹۸۹ الف، ص ۶۵). به نظر وی، بهترین جامعه آن است که افراد آن تا جای ممکن به الگوی شاعر قوی نزدیک شوند. شاعر (poet) که از واژه یونانی poesis به معنای «ساختن» نشأت یافته، در دیدگاه رورتی، محدود به کار هنری نیست، بلکه به طور کلی حاکی از خلاقیت است، آن هم در حالت بنیادی یا بن‌فکنانه؛ یعنی متناسب با مفهوم پارادایم کوهنی. به عبارت دیگر، خلاقیتی انقلابی مورد نظر است که با کنار زدن انگاره رایج، طرحی نو در می‌اندازد نه این که در دامنه انگاره رایج به خلاقیت‌های خرد و کوچک بپردازد.

نکته دیگر این که رورتی در جامعه آرمانی لیبرال خود، «طعن‌ورز» را در ترکیب با ویژگی «آزاد» مورد استفاده قرار می‌دهد. «طعن‌ورز» ناظر به دو جنبه از شخصیت مطلوب این جامعه آرمانی است: واژه «طعن‌ورز» به جنبه فردی و استقلال وی و واژه «آزاد» به جنبه اجتماعی وی، به مفهومی که جان استوارت میل در نظر داشت، اشاره دارد. در مفهوم میل، آزادی ملازم با خودداری از آسیب رساندن به دیگران است و رورتی نیز عنصر اساسی لیبرالیسم را مخالفت با خشونت می‌داند. این دو جنبه فردی و اجتماعی، به نظر رورتی، در اصل با یکدیگر غیرقابل

جمعند و چنان که پیش از این اشاره شد، وی آنها را قیاس‌ناپذیر و ناهم‌سنخ در نظر می‌گیرد. اما در شخصیت طعن‌ورز آزاد، این دو جنبه به نحوی با یکدیگر سازش یافته‌اند. البته، رورتی تأکید دارد که نمی‌توان این دو بعد را به صورت نظری با هم قابل جمع دانست، اما سازش آنها به صورت موردی و شخصی در وجود فرد ممکن می‌گردد (رورتی ۱۹۸۹ الف، ص ۱۹۴). سازش موردی و شخصی نیز به این صورت است که طعن‌ورز، در عالم خصوصی خود، واژگان نهایی جامعه را زیر سؤال می‌برد، اما این را علنی نمی‌کند، بلکه در ارتباط با دیگران، هیچ‌گونه تعرضی به آنها نمی‌کند. رورتی این فرهنگ جامعه آرمانی را «فرهنگی شاعرانه» (poeticised)



رورتی
در برابر
«اتویپای بدون شاعر»
افلاطون، از
«اتویپای بدون فیلسوف»
سخن می‌گوید.
وی «به پیروزی نهایی شعر
در نبرد دیرینه خود
با فلسفه»
باور دارد.

می‌نامد(همان، ص ۶۸): از آن رو شاعرانه که این فرهنگ به اعضای خود، فرصتی برابر می‌دهد که «خیال‌های اختصاصی»(idiosyncratic fantasies) خود را اشباع کنند(همان، ص ۵۳). آنان در ، که عنصر اساسی شعر است، می‌توانند به هرگونه که خود می‌خواهند واژگان نهایی جامعه را زیر تخییل سؤال ببرند و بازتوصیف‌های خیالی از آن فراهم آورند، اما در جریان عادی زندگی، باید از تعرض به هر پرهیز کنند. در این‌جا رورتی با بیان این که همه در جامعه آرمانی به این وضع شاعرانه می‌رسند، به کسی طور ضمنی، پذیرفته است که امر مشترکی بین انسان‌ها پیدا شده و آن، ساقی زیباشناختی است(روزناو ۱۹۹۸). در واقع، در انسان‌شناسی رورتی، دو ویژگی مشترک ذکر شده است: نخست، توانایی احساس درد که بین همه انسان‌ها و نیز حیوانات مشترک است(همان، ص ۱۷۷) و دیگری، زیباشناسی که وجه مشترک انسان‌هاست.

به این ترتیب، جامعه آرمانی رورتی، در جهتی خلاف جامعه آرمانی افلاطون تحقق می‌یابد. افلاطون در دفتر دهم جمهور، از زبان سقراط اظهار می‌کند که شاعران باید از جامعه آرمانی بیرون رانده شوند تا این جامعه مبتنی بر عقل را با خیال‌ورزی‌های خود نیالایند، اما رورتی در برابر «اتویپای بدون شاعر» افلاطون، ز «اتویپای بدون فیلسوف» سخن می‌گوید. وی «به پیروزی نهایی شعر در نبرد دیرینه خود با فلسفه» باور دارد(همان، ص ۴۰).

د

منابع

۱. نیچه، فریدریش ویلهلم (۱۳۵۸)، *فراسوی نیک و بد: پیش درآمد فلسفه آینده*، ترجمه داربوش آشوری، تهران: مرکز ایرانی مطالعه فرهنگ‌ها.
2. Conant, J. (2002). Freedom, cruelty, and truth: Rorty versus Orwell, in Robert B. Brandom (ed.), *Rorty and His Critics*. Oxford: Blackwell Publishing.
3. Dewey, J. (1934). *A Common Faith*. New Haven: Yale University Press.
4. Dewey, J. (1988). 'Creative democracy—the task before us,' in *Later Works of John Dewey*, vol. 14. Carbondale: Southern Illinois University Press.
5. Kierkegaard, S. (1989). *The Concept of Irony with Continual Reference to Socrates*. Princeton: Princeton University Press.
6. Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: University of Princeton Press.
7. Rorty, R. (1982). *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis, Brighton: The Harvester Press.
8. Rorty, R. (1983). Postmodernist bourgeois liberalism. *The Journal of Philosophy*, 80, 583-589.
9. Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Rorty, R. (1991). *Objectivity, Relativism and Truth: Philosophical Papers I*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Rorty, R. (1998). *Achieving Our Country: Leftist Thought in Twentieth-century America*. Harvard University Press.
12. Rorty, R. (2000a). Response to Michael Williams. In
13. Robert B. Brandom (ed.), *Rorty and His Critics*. Oxford: Blackwell Publishing. pp. 213-219.
14. Rorty, R. (2000b). *Pragmatism as Romantic Polytheism*. In his *Philosophy and Social Hope*. London: Penguin.



بیرونی کاشانی، راضیه؛ باقری، خسرو؛ زیباکلام، فاطمه (۱۳۹۱). تبیین عناصر فلسفه اخلاقی - اجتماعی ابن سینا و دلالت‌های آن در تربیت اخلاقی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۲ (۲)، ۷۴-۵۷.

تبیین عناصر فلسفه اخلاقی - اجتماعی ابن سینا و دلالت‌های آن در تربیت اخلاقی

راضیه بیرونی کاشانی^۱ - دکتر خسرو باقری^۲ - دکتر فاطمه زیباکلام^۳
تاریخ دریافت: ۹۱/۷/۱۲ تاریخ پذیرش: ۹۱/۸/۱۶

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی فلسفه اخلاق ابن سینا با هدف تبیین ماهیت اجتماع و چگونگی شکل‌گیری اخلاق اجتماعی می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش تحلیل محتوا بهره گرفته شد. در این پژوهش آثار اخلاقی ابن سینا مورد تحلیل قرار گرفت و دیدگاه او در فلسفه اخلاق به عنوان نسیت‌گرایی - واقع‌گرایی ملایم در نظر گرفته شد. نتایج به دست آمده نشان داد که در جنبه تربیت اخلاقی، استنتاج حیات معقول (عقلانی/عقلایی) به منزله هدف غایی تربیت اخلاقی و پالایش دیدگاه‌های عقلایی اخلاقی، هدف واسطه‌ای آن خواهد بود. همچنین، یک اصل اساسی در تربیت اخلاقی ابن سینا بر مشارکت اجتماعی به عنوان بستری برای تحقق فضایل اخلاقی دلالت دارد.

واژه‌های کلیدی: ابن سینا، ساختارهای اجتماعی، گزاره‌های اخلاقی، عقلایی، مشهورات، حیات معقول، پالایش اخلاقی، مشارکت اجتماعی

^۱. دانشجوی کتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، birouni@gmail.com

^۲. استاد دانشگاه تهران

^۳. دانشیار دانشگاه تهران

مقدمه

ابن سینا را نمی‌توان جامعه‌شناس نامید. او فیلسوفی است که جامعه هم موضوع اندیشه‌های اوست. ابن سینا در پی تبیین پدیده‌های اجتماعی نبود، بلکه در تأمل‌های فلسفی خویش و در چهارچوب نگرش‌های فلسفی به مسائل و امور انسانی- اجتماعی پرداخته است. از طرفی علم اجتماعی با هدف طرح مشکلات اجتماعی و شناخت پدیده‌های اجتماعی پدید می‌آید و دغدغه اصلاح عملی جامعه را دارد. شناخت پدیده‌های اجتماعی و مهار و تسلط بر آن‌ها از وظایف علوم اجتماعی است و صرف کنجکاوی‌های فیلسوفانه پاسخ‌گوی تبیین‌های علوم اجتماعی نیستند. اغلب، کسانی به این علوم می‌پردازند که دغدغه نفوذ در قوانین اجتماعی داشته و با انگیزه عمل و دگرگونی‌های اجتماعی به مسائل اجتماعی پرداخته‌اند. با این حال، صورت فلسفی پرداختن ابن سینا به مسائل اجتماعی، مانع از بروز دغدغه عمل و اصلاح عالمانه نیست، او این راه را از مسیر تبیین‌های فلسفی طی می‌کند نه نگرش‌های خاص عالمانه (سروش، ۱۳۷۴، ۱).

ابن سینا، علوم را به دو نوع پایدار و ناپایدار تقسیم می‌کند. فلسفه سیاسی و حکمت عملی را از جمله دانش‌های پایدار بر می‌شمرد که گذشت زمان، غبار کهنگی بر آن نمی‌نشانند و همواره تازه و زنده هستند. از این رو، بر آن است که تنها همین بخش حکمت، حقیقی است. حکمت عملی یا مخصوص شخص واحد است (تهذیب اخلاق) یا به دیگران نیز مربوط می‌شود (سیاست مدن و تدبیر منزل). بدین ترتیب، ابن سینا دانشی را که در ارتباط با دیگران به کار گرفته می‌شود، در حیطه دخل و تصرف عقل عملی قرار می‌دهد و در پایان «کتاب نجات»^۱ طی بحثی با عنوان «فی عقد المدینه» نمونه‌ای از عقل ورزی فلسفی در عرصه سیاسی- اجتماعی را به نمایش می‌گذارد.

از آنجا که بیشترین مسائل اخلاقی در اجتماع و ارتباط با دیگران پدید می‌آید، نگاه اجتماعی به اخلاق اهمیت بسیاری دارد و نمی‌توان نقش آن را در تربیت اخلاقی نادیده گرفت. این پژوهش به این سؤال می‌پردازد که آیا رویکرد اجتماعی به اخلاق در نزد ابن سینا مورد توجه بوده است یا خیر؟ این بررسی از چند جهت اهمیت دارد. نخست این که، در میراث فرهنگی غنی کشور جستجوی صورت می‌گیرد و بن مایه‌های اساسی فکری بزرگان این مرز و بوم مورد تحلیل و بررسی قرار می‌گیرد که از فریضه‌های فکری و علمی ما و بخشی از ادای دین در برابر کارهای فکری سترگی است که آن‌ها به انجام رسانده‌اند. دوم، اندیشه‌های اجتماعی از توان بالقوه بالایی در برانگیختن مردم به سوی اخلاق برخوردارند

^۱. ابن سینا، ترجمه یثربی (۱۳۷۰)

و این یکی از نیازهای اساسی جامعه ماست. یکی از راهبردهای اساسی برای قوت بخشیدن به گرایش اخلاقی در جامعه این است که سرمایه های فرهنگی نهفته، استخراج و در معرض فکر و اندیشه افراد جامعه قرار گیرند. از این رو، ضرورت پرداختن به بحث در موضوع این مقاله ناظر به دو بعد فرهنگی و تربیتی است.

این مقاله تلاش می کند با بررسی دیدگاه های اخلاقی ابن سینا، دیدگاه های اجتماعی او را تصریح و صورت بندی کند. فرض اصلی این است که او با اشاره به گزاره های پایه اخلاقی مثل «عدل، خوب است.» در ردیف قضیه های مشهور، نخست اینکه در توجیه پذیری گزاره های اخلاقی به عقل سلیم اعتماد کرده و بنابراین، بسترها یا عناصر اجتماعی را خاستگاه تصورهای اساسی اخلاقی دانسته است که این ها خود پایه تکوین منش اخلاقی قرار می گیرند. دوم آن که، از این طریق می توان ادعا کرد که ابن سینا بعدی اجتماعی برای اخلاق قائل است و زندگی اجتماعی را برای تحقق فضیلت های اجتماعی ضروری می داند. در ادامه، استدلال هایی در حمایت از این نکته ها بیان می شود.

مقاله در دو قسمت اصلی تنظیم شده است. نخست، فلسفه اخلاقی - اجتماعی ابن سینا مورد بررسی می گیرد. در ادامه، به دلالت های دیدگاه او در تربیت اخلاقی و سپس نتایج اصلی حاصل از آن پرداخته می شود.

فلسفه اخلاقی - اجتماعی ابن سینا

در این قسمت، نخست به تحلیل دیدگاه ابن سینا از منظر حکومت عدالت پیشه که برخی پژوهشگران به آن توجه داشته اند، اشاره می شود. سپس، دیدگاه او در بستر قضایای مشهوری که ابن سینا گزاره های اساسی اخلاقی را جزء آن ها می داند، مورد بررسی قرار می گیرد و بر پایه تحلیل های صورت گرفته، ماهیت اجتماعی انسان از نظر ابن سینا تبیین می شود.

تحلیل دیدگاه اخلاقی - اجتماعی ابن سینا در بستر حکومت عدالت پیشه

در بررسی پیشینه بحث ملاحظه می شود که اندیشه های اخلاقی - اجتماعی ابن سینا مورد توجه برخی از محققان قرار گرفته است، اما در تفسیر و تحلیل آن، دیدگاه های مختلفی به ظهور رسیده اند. شریفیان (۱۳۸۳) در مقاله ای با عنوان «تأملات سیاسی - اجتماعی ابن سینا» بر این باور است که ابن سینا در فلسفه عملی، متأثر از دیدگاه های سیاسی افلاطون و ارسطو قرار گرفته و معتقد است جامعه مدنی موجودی طبیعی است. زیرا، انسان موجودی طبیعی است؛ از نظر ابن سینا، قوانین عقلی حاکم بر جامعه و قوانین

شرعی، تأییدکننده احکام عقلی می‌باشد. منشأ این قوانین را نیز، آراء نخبگان به ویژه کوشش علمی فلاسفه می‌داند؛ در مورد سازمان حکومت، چندان پایبند حکومت فلاسفه نیست و بیشتر به عدالت حاکم اهمیت می‌دهد. از نظر شریفیان، احتمال دارد ابن سینا طرح حاکمیت حکیم را در بافت اجتماعی ایران نپسندیده باشد. بر این اساس، عدالت تنها ویژگی بارزی است که حاکم باید داشته باشد و حکومت باید تساهل و تسامح با افراد را رعایت کند.

کدیور (۱۳۸۳) معتقد است که ابن سینا به طور گسترده به اجتماع و سیاست نپرداخته است، شاید به این دلیل که او سیاست را فرع بر شریعت دانسته و جستجوی فقیهان برای یافتن قوانین شریعت را برای اجتماع کافی دانسته است. از نظر او، ابن سینا نسبت بین شریعت و حکمت را در حکمت عملی چنین تبیین می‌کند که هر مشارکتی دو رکن دارد، یکی قانون مشروع و دیگری متولی عامل و حافظ آن قانون. جدا کردن تدبیر منزل از سیاست مدن تنها از حیث متولی مجاز است. اما، از حیث قانون‌گذار، ابن سینا تصریح می‌کند که بهتر است در اخلاق (خود انسان)، تدبیر منزل (مشارکت صغری) و سیاست مدن (مشارکت کبری)، شخص واحدی قانون‌گذار باشد و این شخص کسی جز پیامبر نیست. ابن سینا در حکمت مشرقیه «صناعت شارعه» یا «علم شریعت» را به حکمت عملی اضافه کرده است. به نظر کدیور، مشخص نیست که چرا ابن سینا علم شریعت را در عرض سه علم حکمت عملی آورده، در حالی که این سه علم را مبتنی بر قانون شارح دانسته است. او چنین پاسخ می‌دهد که شاید ابن سینا اخذ این سه علم را از شریعت ضروری نمی‌داند، بلکه ارجح و احسن می‌شمرد، اگر چنین نشد صناعت شارعه، شاخه چهارم حکمت عملی خواهد بود.

یوسفی (۱۳۸۹) بر این باور است که از نظر ابن سینا عدالت، محور تشکیل اجتماع می‌باشد. ابن سینا، «شریعت عادل الهی» را منبع و معیار حقیقی عدالت می‌شمرد. به عقیده یوسفی، اینکه فضیلت‌های انسانی تنها در زندگی فردی محقق شود، از نظر ابن سینا پذیرفته نیست و آدمی را به سعادت کامل نمی‌رساند، بلکه برای دست یافتن به سعادت کامل لازم است زندگی اجتماعی محقق شود و فضایل اجتماعی رخ بنماید.

بدین ترتیب، به نظر می‌رسد که محور پرداختن به دیدگاه‌های اجتماعی ابن سینا از طریق مسئله عدالت و الزام سیاسی پدید آمده بر محور شریعت است و توجهی به جایگاه گزاره‌های اخلاقی از نظر ابن سینا و نقش آن در دیدگاه‌های اجتماعی او نشده است. در صورتی که تحلیل قضایای اساسی اخلاقی از نظر ابن سینا امکان دیگری است که از طریق آن می‌توان به سرچشمه‌هایی برای دیدگاه‌های اجتماعی او

دست یافت.

تحلیل دیدگاه اخلاقی - اجتماعی ابن سینا در بستر قضایای مشهوره

بررسی نظر ابن سینا در این مورد از دو جنبه اهمیت دارد، یکی اینکه گزاره‌های پایه اخلاقی را در مباحث منطقی آورده است. دیگر اینکه، با مطرح کردن این گونه گزاره‌ها در ردیف مشهورات که متکی به فهم عقلایی هستند، پای اجتماع و تصورهای عقلایی برگرفته از اجتماع را به توجیه پذیری گزاره‌های اخلاقی باز نموده است.

ابن سینا در بحث از انواع قیاس از حیث ماده، یکی از انواع مواد قیاس را مشهورات می‌داند. مشهورات ناظر به قیاس‌هایی هستند که حد وسط آن‌ها از مواد مشهور یا به بیان دیگر از عقیده‌هایی که بین مردم رواج دارد و مورد توافق عقلایی است، گرفته می‌شود. ابن سینا مشهورات را در دو معنای عام و خاص به کار می‌برد. مشهورات خاص، قضایایی هستند که بیانگر آراء و اندیشه‌های گروهی از مردمان است. به عبارت دیگر، منشأ این قضایا قرارداد و خواست‌های جمعی است. او این گونه قضایا را «آراء محموده» یا «تأدیبات صلاحیه» نیز خوانده است. قضیه مشهوره به معنای عام عبارت است از هر قضیه‌ای که مورد پذیرش عمومی و همگانی باشد، هر چند در شمار بدیهیات و اولیات قرار گیرد. با این تعریف، همه قضایای بدیهی و اولی نیز از قضایای مشهور خوانده می‌شوند، زیرا از توافق عام برخوردارند. غالب این است که اگر قضایای مشهور بدون قید به کار روند، معنای خاص آن مراد است. یعنی قضایایی که به تعبیر ابن سینا خاستگاهی جز شهرت ندارند (ابن سینا، ۱۳۶۷، ۴۱۳-۴۱۴).

تقسیم بندی دیگری برای مشهورات وجود دارد؛ حقیقی و غیر حقیقی. مقدماتی که به خاطر اعتراف همگان به آن‌ها شهرت یافته‌اند، مشهورات حقیقی نام دارند (ابن سینا، ۱۳۶۷، ۴۱۰). نقش آراء همگانی در مشهورات بسیار اساسی است: «همان طوری که در قضایای واجب القبول مطابقت با خارج معتبر است، در مشهورات هم مطابقت با آراء همگان اعتبار دارد.» (ابن سینا، ۱۳۶۷، ۴۱۹).

بنابراین، اعتبار مشهورات از مطابقت آراء همگان با مضمون‌های آن‌هاست. به همین سبب، برخی از مشهورات، قضایای یقینی و قضایایی شبیه آن‌ها هستند که علت ورودشان به جرگه قضایای مشهوره، واجب القبول بودن آن‌ها نیست، بلکه از جهت اینکه همگان به آن‌ها اعتراف دارند، مشهوره به حساب می‌آیند. بدین ترتیب، هر قضیه‌ای که از طرف عموم تأیید شود، صادق یا کاذب می‌تواند مقدمه‌ای برای جدل واقع شود. چنانکه، ابن سینا خود به این نکته اعتراف نموده است. به همین دلیل، قضایای مقابل آن‌ها را زشت می‌گویند. در حالی که در مقابل صادق، کاذب قرار می‌گیرد (ابن سینا، ۱۳۶۰، ۵۳). در برابر

مشهورات حقیقی، مشهورات غیرحقیقی قرار دارند. این‌ها قضایایی هستند که نزد گروه معین یا بیشتر مردم پذیرفته شده‌اند، مانند «معاد حق است»، «خوردن گوشت گاو حرام است»، و «خدا یکتاست». (ابن سینا، ۱۳۶۷، ۴۲۷).

از نظر ابن سینا قضایای مشهوره از طریق آموزش و اجتماع قابل شناخت هستند. یعنی اگر فرض کنیم انسانی تنها با عقل و وهم و حس خود بدون آموزش‌هایی که معمولاً افراد از اجتماع دریافت می‌کنند، وجود داشته باشد، نمی‌تواند به خوبی یا بدی قضایایی مثل «عدل خوب است»، «دست اندازی به مال مردم زشت است»، و «کشتن حیوانات زشت است». اعتراف کند (ابن سینا، ۱۹۵۶، ۶۴).

چنانکه ملاحظه می‌شود در این گونه قضایا ثبوت محمول برای موضوع ضروری نیست. از این رو، برای تصدیق آن‌ها به آموزش نیاز است. اما در قضایایی مثل «کل بزرگ‌تر از جزء است»، ثبوت محمول برای موضوع ضروری است و نمی‌توان حالتی را فرض کرد که برای انسان، کل بزرگ‌تر از جزء خودش نباشد. اما در قضیه «دروغ بد است»، ثبوت محمول برای موضوع ضروری نیست و می‌شود حالتی را فرض کرد که دروغ بد نباشد، برای مثال، مصلحتی عام را در نظر گرفت و به بدی دروغ حکم نکرد (طوسی، ۱۳۷۵، ۲۲۱).

در رابطه با اتکای احکام اخلاقی به شهرت، مباحث نا واقع‌گرا و واقع‌گرایی اخلاقی مطرح می‌شود. نا واقع‌گرایان وجود واقعیت‌های اخلاقی را انکار می‌کنند و درصدد هستند که چیزی به عنوان ویژگی‌های ارزشی در جهان وجود ندارد. به بیان دیگر، چیزی در جهان خارج از ذهن در ازای احکام اخلاقی وجود ندارد، بلکه این احکام حاصل توافق‌ها و قراردادهای اجتماعی بشر هستند. بنابراین، منشأ آن‌ها توافق عمومی و شهرت است نه واقعیت. در مقابل آن‌ها واقع‌گرایان اخلاقی بر این باورند که ارزش‌ها مستقل از شناخت ما در جهان وجود دارند و کسی که حکمی ارزشی می‌دهد، در واقع در نظر دارد واقعیتی را توصیف کند. البته توصیف او می‌تواند صادق یا کاذب باشد (پاتنام، ۱۳۸۵). رویکردهای دیگری مانند ناشناخت‌گرایان، عاطفه‌گرایان و ذهنی‌گرایان وجود دارند که پرداختن به آن‌ها خارج از حوصله این بحث است. به هر حال، با این فرض که ابن سینا قضایای اخلاقی را در زمره مشهورات آورده و در توجیه پذیرش آن‌ها به رأی عقلا استناد کرده است، برخی او را در حیطه فلسفه اخلاق، نا واقع‌گرا خوانده‌اند. نا واقع‌گرای اخلاقی عقیده دارد که ارزش‌های اخلاقی تابع قرارداد هستند و ریشه در ذات افعال ندارند. لاهیجی (۱۳۶۴، ۶۱) چنین استنادی به ابن سینا را درست نمی‌داند و بر این باور است که بیان قضایای «عدل خوب است» و «ظلم بد است» در زمره مشهورات مورد نظر ابن سینا، منافاتی با بدیهی

دانستن آن‌ها ندارد. «چه تواند بود که قضیه‌ای از جهتی داخل در یقینیات باشد و از جهت دیگر داخل در مقبول‌ها و مثل این مقدمه را در برهان و جدل هر دو اعتبار توان کرد، در هر کدام به جهتی.»

شریفی (۱۳۸۶) نیز بر این باور است که قرار دادن قضایای اخلاقی جزء مشهورات از طرف ابن سینا سه پیامد غیر قابل قبول دارد. اول اینکه، قرارداد گرایی اخلاقی را پذیرفته‌ایم؛ نوعی ذهنی‌گرایی که نیازمند نسبی‌گرایی است، پس، لازمه نظر ابن سینا هم نسبی‌گرایی اخلاقی خواهد بود. دوم اینکه، کثرت گرایی اخلاقی را پذیرفته‌ایم که پیامد نسبی‌گرایی است. به این معنی که دو حکم متعارض اخلاقی در دو جامعه، به طور همزمان، موجه و یکسان است. سومین مشکل، از دست رفتن امکان نقد اخلاقی است. زیرا بدون داشتن معیارهای ثابت و همگانی نقد ناممکن می‌شود. چگونه می‌توان کثرت گرایی اخلاقی را پذیرفت و نقد اخلاقی هم داشت، زیرا جز شهرت اجتماعی معیاری وجود ندارد که بتوان از ناشایست بودن این احکام سخن گفت.

جوادی (۱۳۸۶) نیز بر این باور است که هر چند ابن سینا جمله‌های اخلاقی را در مشهورات آورده که اعتباری جز توافق عقلا ندارند، اما شواهدی وجود دارد که می‌توان او را در عرصه فلسفه اخلاق، واقع‌گرا معرفی کرد. او پذیرش صدق و کذب جمله‌های اخلاقی توسط ابن سینا را دلیل بر واقع‌گرا بودن او معرفی می‌کند. «برخی از همین مشهورات صادق و برخی کاذب هستند، اما اگر صادق باشند از نوع صدق‌های بدیهی و مانند آن (غیر نظری) نیستند، زیرا اگرچه عقل آن‌ها را محموده می‌داند اما، به صورت اولی صادق نمی‌داند، مگر با نظر و استدلال.» به نظر جوادی، ابن سینا در کتاب برهان «شفا» از این روشن‌تر گفته است که قضایایی مثل «عدل خوب است»، «ظلم بد است»، و «سپاسگزاری از کسانی که به آدمی کمک کرده‌اند واجب است.» همگی جزء قضایای مشهوره و مسلم‌اند و صدق آن‌ها محصول عقل محض نیست، بلکه از طریق استدلال قابل شناخت است. او با ذکر این دلیل که تنها جمله‌های اخباری قابلیت صدق و کذب دارند، نتیجه می‌گیرد که نمی‌توانیم احتمال دهیم که ابن سینا ناشناخت‌گراست. علاوه بر اینکه، ابن سینا این جمله‌ها را قابل استدلال فلسفی و اقامه دلیل دانسته است، پس می‌توان واقع‌گرایی اخلاقی او را نیز پذیرفت. دلیل دیگری که او بیان می‌کند این است که ابن سینا اخلاق را در مجموعه علوم فلسفی و حکمت قرار داده است؛ علمی که ویژگی بارز آن‌ها تلاش عقلی برای شناخت آن‌هاست.

تاکید بر مشهورات در نظریه ابن سینا، تشابه قابل توجه این نظریه را با دیدگاه اعتباری بودن ارزش‌های اخلاقی محمد حسین طباطبایی (۱۳۳۲) نشان می‌دهد و حتی می‌توان نظریه ابن سینا را به گونه‌ای از ریشه‌های نظریه اعتباریات طباطبایی دانست. تفاوت در این است که بیان امور اعتباری، مورد

نظر ابن سینا نبوده است. او با آوردن گزاره‌های اخلاقی در مشهورات، خاستگاه اخلاق را از جهتی که محمول فعل اختیاری قرار بگیرد، مطرح می‌کند و جهتی که مورد نظر طباطبایی بوده را مد نظر نداشته است. طباطبایی اعتبار را از جهت ارتباطی که عمل اخلاقی با فاعل دارد، مطرح می‌کند و نقش نیروی واهمه در این میان برجسته است (طباطبایی، ۱۳۳۲، ۲۹۰). او در واقع، در نظریه خود نسبت بین فعل اخلاقی را با فاعل و چگونگی برانگیختن فاعل را به فعل توضیح می‌دهد. حال آنکه ابن سینا به خود فعل و خاستگاه آن از جهت ارزش کارکردی آن نظر دارد.

این نکته را می‌توان در رویکردهای کلی این دو متفکر نیز ملاحظه نمود؛ در حالی که طباطبایی، به طور غالب، رویکردی فلسفی-روانی به بحث ارزش‌ها دارد، ابن سینا با رویکرد غالب فلسفی-اجتماعی به این بحث می‌نگرد. به همین دلیل، طباطبایی به کاوش در چگونگی اعتبار می‌پردازد و با کمک گرفتن از مفهوم استعاره در ادبیات، اعتبار در ارزش‌ها را به معنای «دادن حد چیزی به چیز دیگر» در نظر می‌گیرد (طباطبایی، ۱۳۳۲). اما، ابن سینا در پهنه‌نگاهی اجتماعی، رواج آداب و سنت‌های اجتماعی را در تبیین ارزش‌ها مورد توجه قرار می‌دهد.

در جنبه واقع‌گرایانه نیز تفاوتی میان این دو دیدگاه می‌توان بیان کرد. زیرساخت واقع‌گرایانه اعتبار در دیدگاه طباطبایی همانند منشأ استعاره است؛ همان‌طور که وقتی کسی را به لحاظ شجاعت «شیر» می‌نامیم و حد واقعی جسارت شیر را به صورت اعتباری به کسی اطلاق می‌کنیم، در قلمرو ارزش نیز حد ضرورت‌های تکوینی (مانند منجر شدن ظلم به تخریب حیات بشری) را به رابطه فاعل و فعل (مانند بد تلقی کردن ظلم) منتقل می‌کنیم. اما، در دیدگاه ابن سینا زیرساخت واقع‌گرایانه ارزش‌ها به ساختار وجود آدمی و قرار داشتن اموری فطری در آن که منجر به ظهور اشتراک‌هایی در ارزش‌های بشری (مانند بد بودن ظلم) می‌شود، بر می‌گردد (بیرونی کاشانی، ۱۳۹۱).

تا اینجا دیدگاه‌های ابن سینا با معیارهایی از حوزه منطق و فلسفه اخلاق داوری شد. به نظر می‌رسد برای استحکام بخشیدن به این گونه داوری لازم است مفروضه‌های فکری ابن‌سینا در مورد اجتماع و اخلاق را بیشتر واکاوی کنیم. از این رو، به بررسی زندگی اجتماعی انسان از نظر ابن‌سینا می‌پردازیم.

ماهیت اجتماعی انسان از نظر ابن سینا

به نظر ابن‌سینا تفاوت انسان با سایر حیوانات در این است که معاش او به صورت گروهی تأمین می‌شود، زیرا انسان به تنهایی قادر نیست همه نیازهای خود را برآورد. اما صرف جمع شدن انسان‌ها گردهم با هدف برآوردن نیازهای معیشتی، اجتماعی بودن او را توجیه نمی‌کند. ابن‌سینا از شرایطی می‌گوید که

برای تحقق مدینه لازم است. شرایطی که سبب می‌شود جامعه انسانی به کمالات در خور انسان نائل آید، شرایطی مثل داشتن آداب و سنن اجتماعی، پیروی از قانون و برخوردار بودن از حکومتی که باعث قوام و پایداری جامعه است (اسفراینی نیسابوری، ۱۳۸۳). بر این اساس، جامعه مورد نظر ابن‌سینا دارای عناصر زیر است.

ساختارهای جامعه: از نظر ابن‌سینا تعاون و همکاری افراد در جامعه، ساختاری است که لازم است قوانین آن رعایت شود و رفتار افراد درون آن ساختار صورت گیرد. او، پس از بیان ضرورت زندگی اجتماعی و تقسیم کار در آن به اصل مشارکت اشاره می‌کند و می‌گوید «وجود و بقای انسان نیازمند مشارکت است.» مشارکت به مفهوم احساس تعهد هر یک از انسان‌ها برای حضور فعال در اجتماع و بر عهده گرفتن یک نقش ویژه می‌باشد (ابن‌سینا به نقل از آملی ۱۳۷۶).

انسان‌ها دست کم، برای دست یابی به کمال مطلوب نیاز به جمع شدن قانون‌مندان و زندگی مدنی دارند. بنابراین، لازم است با همکاری دیگران امور زندگی خود را تدبیر نماید. از این رو، اصل مشارکت قانون اولیه زندگی اجتماعی بشر به شمار می‌آید (ابن‌سینا، ۱۳۷۰).

سنت‌ها و قوانین: بدیهی است که قوام و تداوم اجتماع بشری و نظم مدنی بدون وجود مقررات سامان بخش که در اصطلاح قانون نامیده می‌شود (ابن‌سینا، ۱۳۷۹) ممکن نخواهد بود. بنابراین، مدینه مورد نظر ابن‌سینا نیز از این قاعده مستثنی نبوده و نیازمند قانون است. ابن‌سینا از آنچه ما آن را قانون می‌نامیم با عنوان‌های مختلفی مانند قانون، ناموس، سنت و محمودات یاد کرده است. جامعه بشری پس از مشارکت و معامله‌ها که از لوازم مشارکت است، برای استمرار زندگی جمعی انسان‌ها نیازمند قوانین عادلانه می‌باشد که چهارچوب رفتار افراد قرار گیرد (اسفراینی نیسابوری، ۱۳۸۳).

روی دیگر این سکه آن است که قوانین این روابط را چه کسی تعیین می‌کند. ابن‌سینا مشورت در امور مدینه را از امور ضروری و مهم در تدبیر مدینه می‌داند. از وظایف مشاوران، یافتن وجه اشتراک‌های مدنی و چگونگی ترکیب یافتن آن‌ها با یکدیگر و متناسب کردن آن‌ها با خلق و خوی مردم شهر است (سالم، ۱۹۵۰).

شریعت: تاکید اصلی ابن‌سینا در اداره مدینه بر قانونمند بودن آن به ویژه بر مبنای شریعت الهی است. یعنی در نظر او شریعت منشأ اصلی و چهارچوب کلی قوانین مورد نیاز مدینه و جوامع بشری را تشکیل می‌دهد. ابن‌سینا معتقد است که در شریعت فقط چهارچوب اصلی و به اصطلاح امروزه، قوانین اساسی و بنیادین آمده است، ولی پیدا کردن فرع‌ها و قوانین تفصیلی به عهده عقل بشری گذارده شده

است. بر این اساس، بر عهده مشاوران و نخبگان است که با جستجو در بین جوامع و حقایق فرهنگی و حتی تاریخی به این قوانین دست یابند (ابن سینا، ۱۳۷۰، ۲۸۶).

حاکمان و مشاوران: وجود نگهبان قانون در اجتماع نیز به همین ترتیب پدید می‌آید. برای پرهیز از خودکامگی و تفسیرهای گوناگون بر قانون لازم است کسانی مراقب حسن اجرای قوانین باشند. کسانی هم موظف هستند تا ابعاد قوانین را برای دیگران بازگو کنند و ذهن اعضای جامعه را پذیرای آن‌ها نمایند. پس، کسانی باید تدبیر این امور را بر عهده گیرند و نگهبان حقوق عمومی باشند (اسفراینی نيسابوری، ۱۳۸۳).

با توجه به آنچه گذشت، می‌توان گفت که جامعه از نظر ابن سینا بر اساس نیاز به وجود می‌آید. هویت جمعی انسان را نیازهایی رقم می‌زند که بر طرف کردن آن‌ها برای بقای او ضروری است. با همه این‌ها، برای رفع همین نیازهای ضروری، ساز و کارهایی انسانی و در راستای کمال انسان لازم است اندیشیده و اجرا شود. منشأ این ساختارها و توجیه پذیری آن‌ها، ریشه در نگرش‌های ابن سینا به انسان و تربیت او دارد. بنابراین، جامعه از نظر ابن سینا وجودی اعتباری است که به کمک کمال جویی انسانی و نیاز آن‌ها به یکدیگر توضیح داده می‌شود.

نسبیت گرایی - واقع گرایی ملایم در دیدگاه اخلاقی ابن سینا

لازم است قبل از اینکه به دلالت‌های نظریه‌های اخلاقی - اجتماعی ابن سینا در تربیت اخلاقی پردازیم، موضع او را در قبال مباحث اخلاقی روشن کنیم. پیشنهاد می‌شود او را واقع‌گرای ملایم بدانیم. زیرا، با توجه اینکه ابن سینا گزاره‌های اخلاقی را در شمار مشهورات می‌آورد و در فلسفه اجتماعی نیز نیازهای آدمیان را مبنای تشکیل جامعه می‌داند، به این نتیجه راه می‌یابیم که نمی‌توان او را در فلسفه اخلاق، واقع‌گرای اخلاقی دانست.

با بازگشت به اختلاف نظری که در پیشینه ملاحظه شد، این نتیجه را بازبینی می‌کنیم. نظر کسانی چون لاهیجی (۱۳۶۴) در مورد این که در زمره مشهورات بودن قضایای اخلاقی، منافاتی با بدیهی بودن آن‌ها ندارد، قابل قبول نیست. درست است که قضایای بدیهی نیز می‌توانند مشهور تلقی شوند، اما عکس آن صادق نیست. به عبارت دیگر، به نظر می‌رسد که ابن سینا مشهور بودن قضایای اخلاقی را به معنای خاص بکار می‌برد، یعنی قضایایی که خاستگاهی جز شهرت ندارند (ابن سینا، ۱۳۶۷). آنچه پیش از این ذکر شد، مبنی بر این که به نظر ابن سینا اگر افراد در جامعه آموزش نینند، نمی‌توانند به گزاره‌های اخلاقی باور داشته باشند، نشانگر آن است که این گزاره‌ها را بدیهی نمی‌داند.

اما دلایلی که جوادی (۱۳۸۶) بر واقع گرایی بودن ابن سینا در فلسفه اخلاق آورده نیز قابل مناقشه است. یکی از این دلایل به نظر او، پذیرش صدق و کذب جمله های اخلاقی توسط ابن سیناست. او با ذکر این که تنها جمله های اخباری قابلیت صدق و کذب دارند، نتیجه می گیرد که ابن سینا واقع گرایی اخلاقی است. اما این استدلال مجاب کننده نیست، زیرا اخباری بودن و بنابراین صدق و کذب پذیری قضایای اخلاقی حاکی از آن است که این ها با آراء همگان و نه واقعیت ناب و نهایی جهان مطابقت دارد. به همین دلیل، چنان که پیش از این اشاره شد، ابن سینا گاه قضایای مقابل مشهورات را شنیع می نامد، در حالی که در مقابل صادق، کاذب قرار می گیرد (ابن سینا، ۱۳۶۰، ۵۳).

دلیل دیگری که جوادی بیان می کند این است که ابن سینا اخلاق را در مجموعه علوم فلسفی و حکمت قرار داده است و با توجه به این که ویژگی بارز این علوم، تلاش عقلی برای شناخت آنهاست، پس می توان گفت که او واقع گراست. اما این دلیل نیز قوتی ندارد. صرف قرار گرفتن بحثی در مجموعه علوم فلسفی نشانگر موضع واقع گرایانه فیلسوف نیست، زیرا نسبت گرایان اخلاقی نیز در شمار فیلسوفان هستند و همچنین کسانی که مانند علامه طباطبایی قائل به اعتباری بودن امور اخلاقی هستند، فیلسوف شمرده می شوند. اما مشکلاتی که شریفی (۱۳۸۶) بر قرار دادن گزاره های اخلاقی در مشهورات گرفته، به شرح زیر قابل بررسی است. انتقاد او این است که نظر ابن سینا مستلزم نسبی گرایی است؛ زیرا او اخلاقیات را مبتنی بر قراردادهای می داند و قرارداد گرایی از امور ذهنی است که به نسبی گرایی منجر می شود و این امر امکان نقد اخلاقی را نیز از بین می برد.

به این نقد چنین می توان پاسخ گفت که منظور ابن سینا هرگونه قراردادی نیست، بلکه او قراردادهای را مبتنی بر عقل سلیم و در چهارچوب شریعت معرفی می کند. امکان این که عقل سلیم در طی زمان و مکان های مختلف مشابه باشد، همواره وجود دارد و همین امر آن گونه نسبی گرایی وحشی را منتفی می سازد. به علاوه، استدلال پذیری امور اخلاقی که ابن سینا مطرح کرده، حاکی از آن است که با توجه به شواهد می توان برخی از قواعد اخلاقی را حمایت و برخی را مورد نقد قرار داد. امکان نقد تنها در آن گونه نسبی گرایی منتفی می شود که هیچ گونه اشتراکی میان نظام های اخلاقی وجود نداشته باشد و نوعی قیاس ناپذیری میان آنها برقرار باشد. تکیه ابن سینا بر عقل سلیم و شریعت نشان می دهد که امکان اشتراک میان نظام های اخلاقی را باور دارد و وجود همین اشتراک ها، امکان نقد نظام های اخلاقی را بر حس آنها فراهم می آورد.

ممکن است این سؤال به ذهن آید که اگر ابن سینا بحث ارزش‌های اخلاقی را در ذیل جدل قرار می‌دهد، پس نباید وی را واقع‌گرا حتی در شکل ملایم آن دانست، زیرا جدل با امور واقع سروکار ندارد. اما چنین نیست که این گونه سازماندهی بحث توسط ابن سینا را بتوان دلیلی بر نا واقع‌گرایی او دانست. ابن سینا در کتاب «جدل از منطقی شفا» تصریح می‌کند که انتخاب مثال‌های جدلی از گزاره‌های اخلاقی گواهی بر نسبی بودن اخلاق از نظر او نیست، بلکه تنها به خاطر این بوده که تأثیرگذاری بر جدل‌ها را بیان کند: «حقیقت این است که در جدل، تقدم و تأخر و زیادت و نقصان وجود دارد که آن را از اخلاقیات جدا می‌کند.» (ابن سینا به نقل از الاهوانی، ۱۹۶۵، ۱۴۱). منظور او این است که خیر به عنوان مبدأ اخلاقیات، مطلق است و قابل زیادت و نقصان نیست. زیادت و نقصان موجود در گزاره‌های اخلاقی ناشی از موضوع گزاره است نه محمول. برای مثال، «خاموشی شهوت بهتر از هرزگی است.» گزاره‌ای اخلاقی و نقصان‌پذیر است، زیرا خاموشی شهوت به طور مطلق خوب نیست، بلکه در برابر هرزگی، نیکو شمرده می‌شود. از طرف دیگر، از نظر ابن سینا، بخشی از عقل عملی در ارتباط با دیگران صورت تحقق می‌یابد. آنگاه که فرد در جمع قرار می‌گیرد و لازم است چگونگی ارتباط و بودن خود را با دیگران رقم بزند (ابن سینا، شرح رازی، ۱۳۷۳، جزء ثانی، ۱۲). فرد این بار در عقل ورزی خود به تدابیری می‌اندیشد که نه تنها خود را مدیریت می‌کند، بلکه روابط خود را هم با دیگران لازم است تدبیر کند. بنابراین، تدبیر امور اجتماعی و همکاری‌هایش با دیگران موضوع عقل ورزی او قرار می‌گیرد. از این رو، ابن سینا تبیین روابط با دیگران را از طریق منطق و دسته‌بندی اعتقادهای آدمیان در قالب‌های منطقی شروع می‌کند. قالب‌های منطقی و اولویت بندی آن‌ها به صورت برهان، جدل، خطابه و شعر نشانگر اندازه استواری عقاید و تردید و اصلاح‌پذیری آن‌هاست. ابن سینا این مهم را به کنایه مباحث و اولویت‌های منطقی به مخاطبان‌ش می‌گوید که گاه «کنایه گویاتر از تصریح است»^۱.

بنابراین، می‌توان گفت که موضع ابن سینا بر نوعی نسبییت‌گرایی ملایم یا واقع‌گرایی ملایم استوار است. این موضع، از یک سو، با ذهن‌گرایی و نسبییت‌گرایی تند متفاوت است، زیرا رابطه نظام‌های اخلاقی را همچون جزایر مجزا از هم نمی‌داند. بلکه چنان که ذکر شد، اشتراک میان آن‌ها را در نظر می‌گیرد. از سوی دیگر، این موضع با واقع‌گرایی اخلاقی تند نیز متفاوت است، زیرا برخلاف این گونه از واقع‌گرایی، امکان متفاوت شدن مشهورات از جامعه‌ای به جامعه دیگر را به طور کلی منتفی نمی‌داند.

^۱. الکنایه ابلغ من التصریح

دلالت‌های دیدگاه فلسفی ابن‌سینا در تربیت اخلاقی

با توجه به این که بحث اصلی این مقاله به مبانی اجتماعی اخلاق از نظر ابن‌سینا اختصاص داشت، دلالت‌های این دسته از دیدگاه‌های او در تربیت اخلاقی در دو سطح مطرح می‌شود: دلالت‌های مربوط به هدف تربیت اخلاقی و دلالت‌های مربوط به اصول تربیت اخلاقی. البته، هدف تربیت اخلاقی، خود می‌تواند در دو بعد هدف غایی و میانی مورد بحث قرار گیرد.

هدف غایی تربیت اخلاقی: حیات معقول (عقلانی/عقلایی)

دسترسی به هدف تربیت اخلاقی در دیدگاه ابن‌سینا بر اساس مبنایی در نظریه اخلاقی او امکان پذیر خواهد بود. این مبنا عبارت است از در آمیختگی جنبه‌های عقلانی و عقلایی در ارزش‌های اخلاقی. در توضیح این مبنا باید گفت که به نظر ابن‌سینا وقتی آدمی در اجتماع قرار گیرد، عقلانیتی دو بعدی خواهد داشت. بخشی از آن عقل نابی است که تحفه آفرینش به اوست و در پاره‌ای ادراک‌های خود با دیگران شریک است که به عقلانیت محض خوانده می‌شود. بخشی از آن هم برآمده از هم‌نشینی با عقل‌های دیگران و بودن او در اجتماع می‌باشد که به عنوان عقلایی بودن یا عقل سلیم از آن یاد می‌شود. توجه به عقلایی بودن انسان در عین عقلانی بودن، باز هم توجه به عقل ناب اوست، زیرا او قادر است برای رفع نیازهای خود، عقلانیت خود را به کار گیرد و اموری که مربوط به اعمال و رفتارهای اوست و در جهان هستی صورت عینی ندارد را اعتبار یا قرارداد کند و دنیای عمل را به ساحت نظری پیوند بزند. بر اساس این مبنا، هدف غایی تربیت اخلاقی را می‌توان حیات معقول (عقلانی/عقلایی) دانست. سعادت نهایی و آخرین منزل انسان در سیر تکاملی خود از نظر ابن‌سینا حیات معقول است (ابن‌سینا، ۱۳۶۳).

هر چند ابن‌سینا گاه به عنوان عقل‌گرای صرف معرفی می‌شود، اما دو سویی که او را از این اتهام مبرم‌گی کند. یکی، مقامات عارفان او در نمط هشتم «الاشارات و التنبيهات» اوست که بر اساس آن نمی‌توان از جنبه‌های ذوقی و عرفانی در معرفت‌شناسی او چشم پوشید. دیگری تأکید بر جنبه‌های عقلایی یا عقل عمومی بشر و اتکا به عواطف انسانی در پی بردن به برخی اصول اخلاقی است. از این رو، حیات معقول که در نظر او هدف نهایی تربیت اخلاقی به شمار می‌آید، حیاتی است که دارای جنبه‌های عقلانی و عقلایی توأمان باشد. بنابراین، در آمیختگی این دو بعد عقلانیت بشر مبنایی جهت تربیت اخلاقی از نظر ابن‌سیناست.

برای روشن شدن این هدف، لازم است توضیح دهیم که از نظر ابن‌سینا، عقل آدمی در سیر تحولی خود از هیولانی به مستفاد، همواره در معرض اشراق عقل فعال قرار دارد. فیض عقل فعال، راه

میان‌ه‌ای است که برای اتصال نفس به عالم عقلانی (ملکوت) پیموده می‌شود. نفس برای غرض‌های معلوم، ناچار به هبوط به عالم خاکی بوده است و لازم است این سیر را دوباره برای رسیدن به عالم عقلانی که جایگاه اصلی اوست، طی کند. کمال نهایی نفس، کمال عقلانی اوست که در دو ساحت نظری و عملی ظهور می‌یابد. اصلاح و تهذیب از طریق عقل عملی، مقدمه رسیدن به سعادت نهایی است. ابن‌سینا بر این باور است که میان استعدادی که نفوس آدمیان دارد و کمالاتی که باید به آن برسند، تناسب و هم‌سنخی وجود دارد (ابن‌سینا، ۱۳۶۰، ۴۳۱). بنابراین، تلاش عقلانی شامل عقل نظری و عملی که انتظار می‌رود برای طی کردن این مسیر انجام دهد، تلاشی سازگار با نفس است و قادر به انجامش خواهد بود.

بنابراین، لازم است آدمی در ساحت فردیت، برای انسان بودن تلاش عقلی کند و باب معارف جهان هستی را به روی خود بگشاید و در ساحت اجتماعی، دستاوردهای عقلی خود را با دستاوردهای عقلی دیگران هماهنگ کند تا همه معارف مربوط به ساحت عملی زندگی انسانی را به دست آورد. «چیزی نیکوست که چیز نیکویی از او پدید آید و ایجاد هستی از آن بهتر باشد که هستی از آن زاده نشود.» (ابن‌سینا، ۱۳۶۳، ۳۲۰). از نظر ابن‌سینا، ترکیب جسم و نفس آدمی و صرف هبوط او به دنیای مادی اشاره به این دارد که جایگاه اصلی انسان همان ساحت عقلانی جهان است و هر کس لازم است به قدر توان خود بکوشد به آنجا بازگردد (ابن‌سینا، ۱۳۶۳، ۴۲۴). بنابراین، می‌توان گفت هدف غایی تربیت اخلاقی در نظر ابن‌سینا، سعادت عقلانی در دو بعد عقل نظری و عقل عملی است. عقل نظری نفس را به مثابه جهان علمی در برابر جهان عینی می‌سازد و عقل عملی منشأ وجودهای مقدوری است که منشأ آن ذات الهی است که همه وجودهای خیر و فضایل انسانی از او سرچشمه می‌گیرند.

هدف میان‌ی تربیت اخلاقی: پالایش تصورها و تصدیق‌های عقلایی در اخلاق

با مبنا قرار دادن هستی عقلانی/عقلایی بشر و استنتاج هدف غایی حیات معقول که شامل دو بعد عقل ناب و عقل سلیم می‌شود، منزلگاهی میانی لازم است تا دو سوی قرارگاه (مبنا) و افق دید (هدف غایی) سلوک اخلاقی را به هم متصل کند. از این رو، هدف میانی فوق به منزله این خط پیوند مطرح می‌شود.

با توجه به اینکه، ابن‌سینا به صراحت بیان نمی‌کند که هویت مستقلی برای اجتماع قائل است، به ضرورت اجتماعی زندگی کردن انسان‌ها به خاطر رفع نیازهاشان اذعان دارد. از این رو، تأکید دارد که هر فرد لازم است در اجتماع نقشی ویژه به عهده داشته باشد و باری را از دوش هم‌نوع‌های خود بردارد. زیرا، اساس زندگی اجتماعی را همکاری انسان‌ها در اموری می‌داند که برآوردن آن‌ها از فرد به تنهایی بر

نمی‌آید. بدین ترتیب، عقل ورزی در امور اجتماعی - انسانی امر مهمی است که باید مورد توجه اولیای تربیت قرار گیرد. از یک سو، با توجه به وجود قراردادهای و نهادهای اجتماعی که هر کدام به منزله امری واقعی که الزام به عمل از آن‌ها ناشی می‌شود، لزوم شرکت داشتن در امور اجتماعی و داشتن نقشی ویژه آشکار می‌شود. علاوه بر این، بخشی از عقلانیتی است که تحقق آن برای رسیدن به حیات عقلانی ضروری است. از سوی دیگر، فرایند تدریجی اجتماعی شدن، تصورها و تصدیق‌هایی را به همراه می‌آورد که اساس مفاهیم اخلاقی بزرگ‌سالی را تشکیل می‌دهد. تصورها (مفهوم‌ها) از طریق تعریف‌ها یا چیزی که کارکرد آن را توضیح می‌دهد، همانند توضیح یا شرح دادن به دست می‌آیند. تصدیق، حکم یا داوری تشکیل شده از دست کم دو مفهوم است و رابطه‌ای که این دو را به هم متصل می‌کند. تصدیق‌ها از طریق استدلال قیاسی یا از طریق چیزی که کارکرد یک استدلال را کامل می‌کند به دست می‌آیند. استدلال هم در نظر ابن‌سینا می‌تواند درست یا غلط باشد. او تأکید دارد که ذهن در بیشتر موارد بدون کمک نمی‌تواند درستی و غلطی استدلال‌ها را به طور فطری تشخیص دهد. اگر چنین بود درباره درست و غلط عدم توافق‌هایی وجود نداشت و ایده‌های متناقض بین آدمیان نمی‌بود. این همان دلیلی است که ضرورت مطالعه منطق را نشان می‌دهد.

علاوه بر این، آدمیان از کودکی در معرض تصورها و تصدیق‌هایی هستند که پایه‌های شخصیت آنان را شکل می‌دهد. این تصورها و تصدیق‌ها، خاستگاه‌های متفاوتی از جمله آداب و رسوم، اعتقادهای دینی و دیدگاه‌های پسندیده (آراء محموده) افرادی که مورد احترام مردم هستند و حتی گاه خرافات و اعتقادهایی که اساس درستی ندارند، می‌باشد. به بیان دیگر، انسان‌ها اجتماعی شدن را از کودکی می‌آموزند، بدون اینکه خود به بازشناسی اعتقادهایی که به دست می‌آورند آگاه باشند.

از این رو، ابن‌سینا در منطق، که دانش بررسی اعتقادهای موجود آدمیان است، به دسته بندی انواع اعتقادهای می‌پردازد و مخاطبان خود را به تأمل و بازبینی اعتقادهای خود فرا می‌خواند و از این راه آزمونی دائمی در اختیار قرار می‌دهد تا سرسپردگی بی‌چون و چررا را در قلمرو اندیشه باطل اعلام کند. از طرفی بنا بر احترام به حیث وجودی انسان‌ها از نظر بودن آن‌ها در اجتماع و دستاوردهای عقلانی آن‌ها، بعد اجتماعی عقل ورزی که به صورت عقل سلیم یا عقلایی بودن ظهور می‌یابد، مورد قبول و احترام ابن‌سیناست. ضمن اینکه توجه به آن به منزله اعتقادهایی که از کودکی ممکن است اساس منش عملی او قرار گرفته باشد، نیز انسان را از طعن ورزی نسبت به آن اعتقادهای باطل هوشیار می‌کند و او را از افتادن در پرتگاه جهل مرکب مصون می‌دارد.

اصل اساسی تربیت اخلاقی: مشارکت اجتماعی بستر تحقق فضایل اخلاقی

به نظر ابن سینا، محور زندگی اجتماعی مشارکت و فعالیت‌های همکارانه است که در قالب ساختارهای اجتماعی از قبیل آداب، سنن و قوانین اجتماعی انجام می‌گیرد. ضرورت این همکاری، به جهت تحقق فضایل اجتماعی است که برای دست یافتن به سعادت نهایی لازم است. پیدا شدن روحیه همکاری و پای بندی به قوانین چیزی است که لازم است از کودکی مورد توجه مربیان و اولیای امور واقع شود. طبق این اصل، آموزش‌های اجتماعی و تمرین اجتماعی شدن به صورت ضرورتی پایدار و وظیفه‌ای مهم برای مربیان جلوه می‌کند. زیرا، از یک سو لازم است متریان همکاری با یکدیگر را در چهارچوب مقررات و قوانین یاد بگیرند و از سوی دیگر، قادر به ارزیابی و انتقاد نسبت به قوانین و قواعد اجتماعی باشند. تسلط بر چگونگی ایفای نقش همکارانه آنان را قادر به ارزیابی آن می‌کند. همواره، در قالب نظریه ابن سینا توجه به اجتماعی شدن ضرورت دارد. از این رو، به طور خاص، توجه به تدبیر امور در چهارچوب شریعت، و به طور عام، تحقق حکمت عملی در راستای تحقق سعادت عقلانی مورد تاکید او قرار گرفته است.

در پایان بحث از تربیت اخلاقی، خوب است به این نکته اشاره کنیم که نام‌گذاری دیدگاه اخلاقی ابن سینا به عنوان واقع-گرایی/نسبی‌گرایی ملایم در این مقاله، وجه تسمیه خود را در دلالت‌های اخلاقی نیز آشکار می‌سازد. در هدف غایی تربیت اخلاقی به عنوان حیات معقول، دو جنبه عقلانی بودن و عقلایی بودن حیات معقول، خود حاکی از دو بعد واقع‌گرایی و نسبی‌گرایی است، زیرا عنصر «عقلانی» به جنبه‌های ثابت عقل و عنصر «عقلایی» به جنبه‌های متغیر عقل اشاره دارد. همچنین، در هدف میانی به عنوان پالایش امور اخلاقی نیز این دو جنبه نمودار می‌شود، زیرا معیار پالایش، ارزش‌های ثابت یا مادر هستند و این نمودی از واقع‌گرایی است. اما فرایند پالایش که منجر به حذف برخی ارزش‌ها می‌شود، نشان از ابعاد نسبی اخلاق دارد. سرانجام، در اصل اساسی تربیت اخلاقی، یعنی مشارکت اجتماعی، بار دیگر جنبه نسبی اخلاق بارزتر است، زیرا مشارکت در هر نظام اجتماعی را مد نظر قرار می‌دهد. در حالی که نظام‌های مختلف اجتماعی از حیث ارزش‌های اخلاقی متفاوت هستند، هر چند لایه‌های مشترک زیر ساز آن‌ها نیز به جنبه ثابت و واقع‌گرا ناظر است.

نتیجه‌گیری

نکته‌های اصلی تربیت اخلاقی از دیدگاه ابن سینا در فلسفه اخلاق را چنین می‌توان برشمرد. از آنجا که طبیعت و حالت‌های روانی افراد در تربیت اخلاقی موثرند و در تأیید برخی از قضایای مشهوره

نقش ایفا می‌کنند، تربیت اخلاقی باید به وضع روانی و نیازهای افراد در سنین مختلف کودکی و نوجوانی توجه ویژه داشته باشد. به عبارت دیگر، وضع روانی افراد خود یکی از پایگاه‌های استقرار مشهورات اخلاقی است. بنابراین، در تربیت اخلاقی باید وضع روانی آن‌ها را مورد توجه قرار داد. علاوه بر این، تربیت اخلاقی امری مُکِّد و تدریجی است. توجه به تصورها و تصدیق‌هایی که کودک از ابتدای دوره کودکی آموخته است، در تربیت اخلاقی او ضروری است. این تصورها و تصدیق‌ها می‌تواند مبنای بسیاری از رفتارهای اخلاقی افراد قرار گیرد:

توجه به عادت‌های اخلاقی خوب؛ هر چند تشکیل منش اخلاقی فرایندی گام به گام است و در طول زمان کامل می‌شود و نفوذ و تغییر آن تدریجی و کند صورت می‌گیرد، اما در انتظار ماندن برای ظهور ویژگی‌های شناختی پیشرفته تر جهت نقد و پالایش منش اخلاقی، درست نیست، زیرا بسیاری از فرصت‌های خوب را از دست می‌دهد و دست مربی را برای تأثیر گذاری تنگ می‌کند. بنابراین، توجه به تشکیل عادت‌های مناسب و خوب که از کودکی شکل بگیرد و مبنای بسیاری از رفتارهای خوب واقع شود، امری ضروری است.

توجه به تأثیر آداب و سنت‌های اجتماعی در تشکیل منش اخلاقی؛ افراد به محض تولد، ناگزیر از اجتماعی شدن هستند. در جریان اجتماعی شدن هم ناگزیرند بسیاری از آداب و سنن اجتماعی را یاد بگیرند و به آن‌ها احترام بگذارند. این امر همانند تیغ دو لبه ای عمل می‌کند، از یک سو، برخی از عادت‌های خوب را ایجاد می‌کند و از سوی دیگر، ممکن است عادت‌های نامطلوبی ایجاد کند که اخلاقی شدن را با چالش رو به رو سازد. توجه به این تأثیرها و ایجاد آمادگی نقد و اصلاح پذیری سنت‌های اجتماعی، دست مربی را در ایجاد فرصت‌های آموزشی مناسب باز می‌گذارد. ضمن اینکه به افراد می‌آموزاند اموری که از کودکی به صورت منش برای او در آمده‌اند، اموری مطلق و غیر قابل تغییر نیستند.

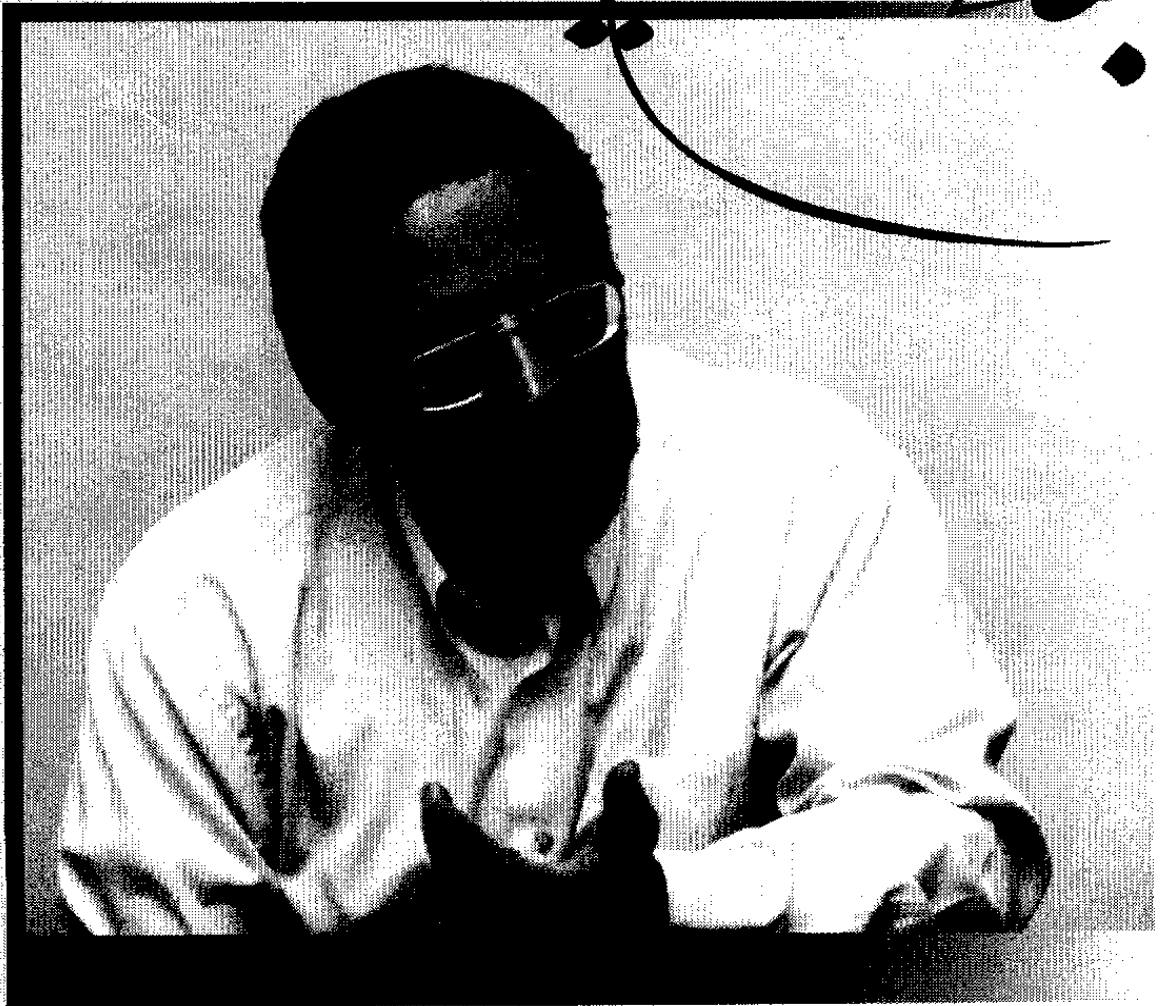
نقد و طعن ورزی نسبت به عقیده‌های قبلی برای پالایش و اصلاح آن‌ها در تربیت اخلاقی؛ و پالایش تصورها و تصدیق‌هایی که افراد از کودکی آموخته‌اند، در فرایند تربیت امری ضروری است. اساس مشهورات در ردیف امور جدلی بعد از برهان قرار می‌گیرند. این امر نشانگر آن است که از یقینی بودن امور برهانی برخوردار نیستند و ظرفیت نقد و اصلاح دارند. بنابراین، رویکرد انتقادی به تربیت اخلاقی همواره باید مورد توجه باشد.

منابع

- ابن سینا، ابوعلی (بی تا). *الهیات نجات*. ترجمه سید یحیی یثربی (۱۳۷۰)، چاپ اول، فکر روز.
- ابن سینا، ابوعلی (بی تا). *دانشنامه علایی: منطق و فلسفه اولی*. تصحیح احمد خراسانی (۱۳۶۰)، تهران: کتابخانه فارابی.
- ابن سینا، ابوعلی (بی تا). *عیون الحکمه*. قم: انتشارات بیدار.
- سلیم، محمد سلیم (۱۹۵۰). *المجموع او الحکمه العروضیه*. قاهره: مکتبه النهضة المصریه.
- ابن سینا، ابوعلی (بی تا). *اشارات و تنبیهات*. جلد دوم، منطق. ترجمه و شرح حسن ملکشاهی (۱۳۶۷)، تهران: سروش.
- ابن سینا، ابوعلی (بی تا). *الهیات من کتاب الشفا*. شرح حسن حسن زاده آملی (۱۳۷۶)، قم: دفتر تبلیغات اسلامی.
- ابن سینا، ابوعلی (بی تا). *الهیات نجات*. ترجمه سید یحیی یثربی (۱۳۷۰)، چاپ اول، فکر روز.
- ابن سینا، ابوعلی (بی تا). *رساله السیاسه*. ترجمه مرکز پژوهشهای مجلس شورای اسلامی (۱۳۷۹).
- ابن سینا، ابوعلی (بی تا). *عیون الحکمه مع شرح عیون الحکمه*. شرح محمد بن عمر فخرالدین رازی، تحقیق احمد حجازی و احمد السقا (۱۳۷۳)، الجزء الاول، طهران: مؤسسه الصادق للطباعه و النشر.
- ابن سینا، ابوعلی (بی تا). *عیون الحکمه مع شرح عیون الحکمه*. شرح محمد بن عمر فخرالدین رازی، تحقیق احمد حجازی و احمد السقا (۱۳۷۳)، الجزء الثاني، طهران: مؤسسه الصادق للطباعه و النشر.
- ابن سینا، ابوعلی (بی تا). *الشفا؛ منطق؛ جلد*. تحقیق، احمد فؤاد الاهوانی (۱۹۶۵)، قاهره، الهیه العامه لثئون المطابع الامیریه.
- اسفرائینی نیسابوری، فخرالدین (بی تا). *شرح کتاب النجاه لابن سینا، قسم الالهیات*. تحقیق حامد ناجی اصفهانی (۱۳۸۳)، تهران: انجمن آثار و مفاخر فرهنگی.
- بیرونی کاشانی (۱۳۹۱). *بررسی تطبیقی رابطه «است» و «باید» در فلسفه های ابن سینا و هیوم با نظر به دلالت های آنها برای تربیت اخلاقی*. رساله دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.
- جوادی، محسن (۱۳۸۶). *وابستگی وجودی اخلاق به دین از دیدگاه ابن سینا*. فصلنامه تخصصی اخلاق، شماره نهم و دهم، پاییز و زمستان، ۱۹-۳۳.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۷۴). *درس هایی از فلسفه علم الاجتماع*. چاپ اول، تهران: نشرنی.
- شریفی، احمد حسین (۱۳۸۶). *مرور و ارزیابی دیدگاه ابن سینا در باره حقیقت قضایای اخلاقی*. فصلنامه تخصصی اخلاق، شماره نهم و دهم، پاییز و زمستان، ۸-۱۹.
- شریفیان، مهدی (۱۳۸۳). *تأملات سیاسی اجتماعی ابن سینا*. همایش بین المللی ابن سینا، همدان.
- شکوری، ابوالفضل (۱۳۸۴). *فلسفه سیاسی ابن سینا*. چاپ اول، قم: عقل سرخ.
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۳۲). *اصول فلسفه و روش رئالیسم*. مقدمه و پاورقی مرتضی مطهری، جلد اول، دوم و سوم، افست.
- طوسی، نصیرالدین (بی تا). *اساس الاقتباس*. تعلیق سید عبدالله انوار (۱۳۷۵)، نشر مرکز.
- کدیور، محسن (۱۳۸۳). *فلسفه سیاسی ابن سینا*. همایش بین المللی ابن سینا، همدان.
- یوسفی، حیات الله (۱۳۸۹). *الزام سیاسی در فلسفه سیاسی ابن سینا*. مجله معرفت، شماره ۴، سال دوم، شماره دوم، پاییز و زمستان.



جہانگیر سید احمدی تعمیر و ترمیم پیش قدمی



جہانگیر سید احمدی



اشاره

مطلب حاضر محصول گفتگویی است با دکتر خسرو یاقری که طی آن مسأله جهانی شدن و مناسبت‌های آن با تعلیم و تربیت دینی را به بحث و بررسی گذاشته‌ایم. نظر به این که موضوع طرح شده از اهمیت و حساسیت خاصی برخوردار است، امیدواریم بتوانیم این گفتگو را با دیگر شخصیت‌های صاحب نظر نیز دنبال کنیم و از این راه قدمی در جهت ارتقای سطح بینش خوانندگان گرامی نسبت به این موضوع برداشته باشیم.

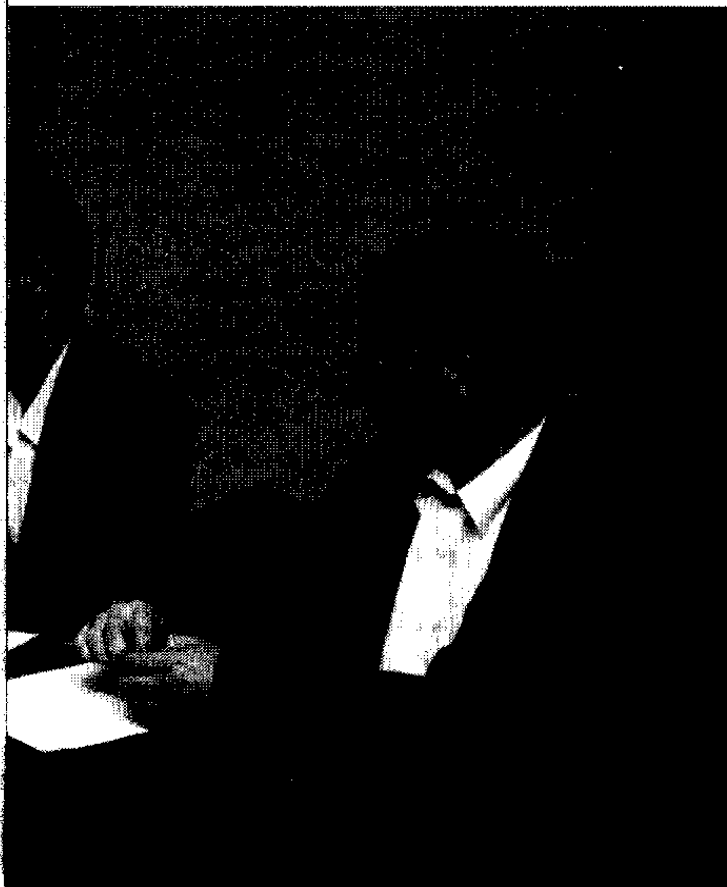
□ از این که اجازه دادید از طرف مجله رشد معارف اسلامی خدمت شما باشیم، تشکر می‌کنیم. اجازه دهید به عنوان افتتاح گفت و گو، نظر شما را درباره جهانی شدن و معرفی این پدیده به عنوان یکی از چالش‌های فراروی ما در قرن ۲۱ جویا شویم. دکتر یاقری: بسم الله الرحمن الرحیم. همان طور که می‌دانید جهانی شدن در درجه اول، یک بحث تعلیم و تربیتی نیست و بیش تر وجه اقتصادی آن منظور نظر بوده است.

به هر حال نزدیک شدن کشورها و ارتباطات جدیدی که بین آن‌ها به وجود آمده زمینه ساز روابط نزدیک بین کشورها شده است و در نتیجه منافع و مضار ملت‌ها با هم ارتباط بیش تری پیدا کرده است و یا مثلاً کشورهایی که به اصطلاح از پایگاه اجتماعی و اقتصادی بالاتری برخوردار بودند، می‌خواستند که جایگاه خود را در جهان محکم تر کنند و یا منظومه‌ای از جهان متصل شونده به وجود آورند که در واقع محروم واقع نشوند و یا مناقعشان را از دست ندهند. بحث اقتصادی، موضوع بحث ما نیست. در واقع وجوه مختلفی از جهانی شدن مطرح شده است، اعم از یکی کردن پول‌هایی که در سطح اروپا وجود دارد و یا استراتژی‌هایی کلان که برای مسایل اقتصادی جستجو کردند و ارتباطاتی که کشورها را بتواند به صورت بلوک‌هایی بیش تر به هم نزدیک کند که بحث ما نیست و در تخصص بنده هم نیست. ولی جهانی شدن به هر انگیزه‌ای که شروع بشود، در نهایت وقتی که یک پدیده جهانی اتفاق بیفتد، پیامدهایش دامن همه حوزه‌ها را خواهد گرفت. هم در تعلیم و تربیت، هم در مسایل سیاسی و هم در مسایل فرهنگی و هم در تربیت دینی. مهم ترین

دغدغه‌ای که جهانی شدن را در تاریخ معاصر و یا دهه‌های پیش تر به بحث تبدیل کرده است این است که اگر یک نوع نزدیک شدن و اتحادی در سطح جهان ایجاد شود، این مسأله بر خرده فرهنگ‌ها و یا کشورهای خرده پا چه تأثیری خواهد گذاشت؟

مثلاً فرض کنید یک فروشگاه بزرگ بخواهد کار تولید و توزیع را به عهده بگیرد؛ در واقع خرده پاها نگران حذف خود می‌شوند! یک چنین مسأله‌ای در اوضاع فرهنگی هم مطرح شده است. در واقع سؤال این است که آیا جهانی شدن می‌خواهد یک فرهنگ را در جهان مسلط کند یا این که در جهانی شدن تفاوت‌هایی می‌تواند به قوت خودش باقی بماند؟ چون جهانی شدن سمت و سوی وحدت یابی دارد و می‌خواهد این مسأله را گوشزد کند که همه چیز یک دست بشود؛ یکدست شدن یعنی حذف

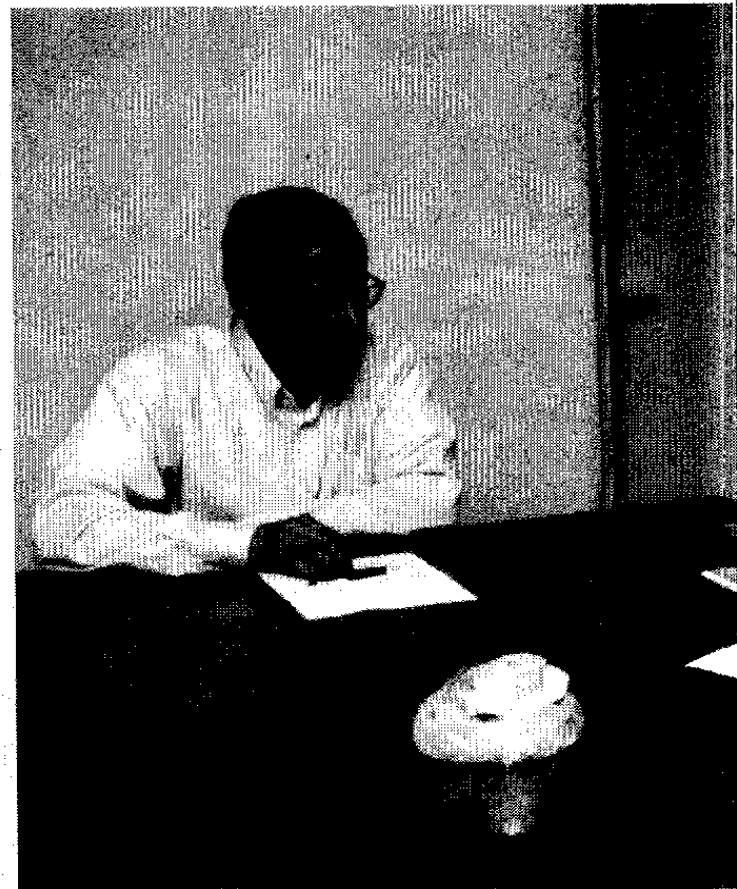
* به نظر می‌رسد که پیامبر وقتی اهل کتاب را سواء بیننا و بینکم]، می‌خواهد که آن‌ها از ایر پیش می‌آید... و اساساً در یک حالت ایده آل که مدعی داشتن آن هستیم، از موقعیت است



تفاوت‌ها و یا ابقای تفاوت؟ هنوز هویت‌های فرهنگی کشورهای مختلف متفاوت است. هنوز فرهنگ‌ها با هم فرق دارند. گرایش‌های مختلف و فرهنگ‌ها علیرغم شباهت‌هایی که دارد، یکسان نیست. در نتیجه سؤال در این جا این طور است که آیا جهانی شدن می‌خواهد یکدستی ایجاد کند؟ طبعاً این عمل مقاومت برانگیز خواهد بود. مسأله این است که چه طور و با چه معادله‌ای می‌توانیم خود را به جایی برسانیم که هم جهانی شدن اتفاق بیفتد و هم این که فرهنگ‌ها بتوانند هویت نسبی خود را حفظ بکنند؟

در تعلیم و تربیت جهانی یا بین‌المللی گاهی اوقات تعبیراتی به کار می‌رود مانند تعبیر شهروند بین‌المللی. چنین تعبیرهایی که به کار می‌رود، آیا یک نوع یکدستی را مطرح می‌کند؟

« اشتراک دعوت می‌کند [قل تعالوا الی کلمه ت فروتر نروند. دوم این که امکان گفت و گو رای سوق دادن اهل کتاب به سمت حقیقتی



آیا می‌خواهد به حذف هویت‌های فرهنگی بپردازد؟ چون تعلیم و تربیت هر کشوری شدیداً وابسته به فرهنگ آن کشور است. از این جهت است که مسأله بحث انگیز شده است!

□ آقای دکتر به نظر می‌آید که تأثیر پدیده جهانی شدن بر وجوه فرهنگی ملت‌های مختلف بیش تر مد نظر است. هر چند که شروعش مسایل اقتصادی بوده است، همان طور که خود شما هم تصریح کردید. اما اگر ما دین را در مسأله تعلیم و تربیت به عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی وجوه فرهنگی در نظر بگیریم، این پدیده به طور مشخص با قضیه دین چه چالشی خواهد داشت؟

دکتر باقری: بله، حالا ما می‌توانیم این جا دین را باز هم از همان منظر قبلی نگاه بکنیم. یعنی آن را به عنوان یک عنصر فرهنگی در نظر بگیریم. البته منظور ما این نیست که دین در دامان فرهنگ‌ها پدید می‌آید. من منظورم منشأشناسی در دین نیست. بلکه وقتی که از بیرون به جوامع نگاه می‌کنیم، در جوامع، ادیان، عنصری از فرهنگ را تشکیل می‌دهند. عناصر دیگری هم هست. مثل خلق و نحوی مردم، عادات مردم و مسایل مختلف. بنابراین اگر از این زاویه نگاه بکنیم، سؤال چیز دیگری نیست. فقط جهت جدیدی را مورد توجه قرار داده‌ایم و پاسخ به این سؤال هم در گرو پاسخ به همان سؤال اصلی خواهد بود. یعنی تعیین تکلیف فرهنگ‌ها در مسأله جهانی شدن، تعیین کننده خواهد بود. در رابطه با ادیان دیگر هم (البته فقط دین اسلام مطرح نیست. خوب الآن در کشور ما ادیان مختلفی مطرح هستند و هر کدام از آنها هم دغدغه حفظ خود را دارند.) مسأله همین طور است. در نتیجه این قضیه جهانی است که آیا جهانی شدن به این معناست که فقط یک دین را رسمی اعلام می‌کنند که همه یک دین داشته باشند. یا این که می‌گویند دین اصلاً جایی ندارد؟ این‌ها به طور کلی از همان مسایل فرهنگی است که مقاومت ایجاد می‌کند.

به نظر می‌رسد که جهانی شدن تنها در یک صورت می‌تواند یک جریان موجه به لحاظ عقلانی و ممکن الوقوع به لحاظ عملی باشد. موجه یعنی اصلاً قبل از این که اتفاق بیفتد، ما بگوییم آیا واقعاً می‌شود برای آن وجهی قایل شد و ممکن الوقوع هم یعنی اصلاً روند امور اجازه می‌دهند که

*** جهانی شدن هنگامی می تواند
موجه و ممکن الوقوع باشد که
منظور از آن کشف هرچه بیش تر
وجوه مشترک میان ملت ها و
تمدن ها و تسهیل ارتباط و مراوده
میان آن ها باشد .**

*** پلورالیزم و جهانی شدن در دو
جهت مختلف و مخالف قرار
دارند . پلورالیزم ، چه دینی و چه
غیردینی ، بر تفاوت ها تأکید می کند
و جهانی شدن وحدت گرایانه است
و اصولاً مثل دو پیکان با جهت های
متفاوت هستند .**

*** ما در تربیت فرزندان باید روی
چیزهای دیگر حساس باشیم . یعنی
با فرض دنیای باز تربیت کنیم .
برای این منظور باید در بچه ها
قدرت ارزیابی و گزینش به وجود
آوریم .**

این موضوع اجرا بشود . جهانی شدن هنگامی می تواند موجه و ممکن الوقوع باشد که منظور از آن کشف هرچه بیش تر وجوه مشترک میان ملت ها و تمدن ها و تسهیل ارتباط و مراوده میان آن ها باشد . این مطلب است که می تواند جهانی شدن را توجیه بکند و در این صورت امکان وجودش هم خودبه خود خواهد بود .

دو مورد را من در اینجا عرض کردم ؛ یکی کشف هرچه بیش تر مشترکات ، دوم تسهیل مراوده بین فرهنگ ؛ نکته اول توضیحش این است که سوء تفاهم بین فرهنگ ها خیلی زیاد است ؛ همان طور که بین افراد خیلی زیاد است . همان طور که شما می بینید . چند آدم که یک کاری را با هم شروع می کنند ، زود متوجه می شوند که با هم تفاوت دارند و مقدار زیادی از این تفاوت ناشی از سوء تفاهم است . یعنی از یکدیگر برداشت بد داشتن و برحسب آن موضع گیری کردن که یک دور باطل ایجاد می کند .

این مسأله به نظر من در فرهنگ ها هم وجود دارد ؛ یعنی به اصطلاح یک نوع شووینیزم و یا خودمحوری در فرهنگ ها وجود دارد ؛ همان طور که در افراد وجود دارد . لذا تمایل اعضای فرهنگ به این است که فرهنگ خودشان را برتر ببینند و بگویند که ما ، در موضع برتری قرار داریم و همین باعث سوء تفاهم می شود . چون شما اگر بگویید و معتقد باشید که برترید ، یعنی بقیه را یک جور ضعیف و خرد می بینید . از این قرار است که سوء تفاهم بین فرهنگ ها از قبل وجود داشته است و الآن هم وجود دارد . رفع این سوء تفاهم ها به معنای کشف نقاط مشترک است .

همان طور که وقتی دو نفر آدم بفهمند که دچار سوء تفاهم هستند ، بنای کارهای خود را بر تفاهم بیش تر می گذارند تا با همدلی به کشف نکات مشترک بیش تری برسند . همدلی هم یعنی این که ما یک مقدار خودمان را به جای طرف مقابل بگذاریم . باید کمی انصاف به خرج بدهیم . نه این که به شکل دیگری بیندیشیم . دو آدم که این طور به هم نگاه کنند ، می بینند که اصلاً اختلاف عمیقی نیست و حرف طرف مقابل هم معقول است ؛ یعنی در درجه اول ، آن تفاوت های فرهنگی را که مابین خود و دیگران می بینیم ، خواه در آداب اجتماعی ، خواه در نوع دین یا در محتوای فرهنگی آن ها باشد ، آن ها را چون متفاوت و برای ما عجیب هستند ، نامتعارف معنی می کنیم ؛ خود نامتعارف بودن هم یک قدم فاصله دارد با چیز بد .

این عجیب و غریب بودن را توجه کنید . شما وقتی گفتید نامتعارف است ، یعنی بد نیست و خوب هم نیست . به این

سهولت ما می‌توانیم دچار سوء تفاهم شویم و اگر بنا را بر این بگذاریم که خودمان را جای فرهنگ مقابل بگذاریم و آن فرهنگ را از درون آن بررسی کنیم، می‌بینیم که وقتی آدم‌ها می‌روند و درون فرهنگ‌های دیگر یک سال یا دو سال زندگی می‌کنند و یا در کشورهای دیگر، خیلی دیدشان نسبت به قبل که هنوز آن کشور را ندیده بودند، فرق می‌کند. به این ترتیب ما با این همدلی کردن می‌توانیم به کشف نکات اشتراک بیش‌تری برسیم. گاهی اوقات یک مسأله‌ای در فرهنگ‌های مختلف مشترک است و ممکن است با پیام‌های مختلف باشد و فقط مصداق‌هایش یک مقداری باهم متفاوت باشد.

پس اولین نکته‌ای که برای موجه کردن جهانی شدن می‌تواند مورد نظر باشد، کشف نکات مشترک بیش‌تر است که متضمن رفع سوء تفاهم‌های بیش‌تر است که در درجه اول حاکم می‌شود. وقتی که دو چیز وجود داشته باشند، یعنی دو فرهنگ متفاوت، اولین چیزی که گفتیم به وجود می‌آید، همان سوء تفاهم است ولی باید متوجه بود که سوء تفاهم وجود دارد و راه برطرف کردنش همان همدلی است و به این وسیله می‌شود سوء تفاهم را کاهش داد. این یک نوع برداشت از مفهوم جهانی شدن است؛ به عبارتی پاره‌های جهان به هم نزدیک‌تر می‌شوند. نقاط تعلق بین فرهنگ‌ها بیش‌تر می‌شود و می‌تواند یک نوع فرهنگ را در جهان به وجود آورد. همچنان که می‌تواند یک نوع اتفاق و وحدت را ایجاد کند.

□ به نظر شما در این مورد خاص چه نسبتی بین پلورالیزم و جهانی شدن وجود دارد؟ در مقایسه بین این دو چه می‌توان گفت؟
 دکتر باقری: البته پلورالیزم و جهانی شدن در دو جهت مختلف و مخالف قرار دارند. پلورالیزم، چه دینی و چه غیر دینی، بر تفاوت‌ها تأکید می‌کند و جهانی شدن وحدت‌گرایانه است و اصولاً مثل دو پیکان با جهت‌های متفاوت هستند. در یک صورت جهانی شدن و پلورالیزم می‌توانند همگرایی داشته باشند. به این معنا که در جهانی شدن، مقصود این نباشد که تفاوت‌ها حذف بشوند. حفظ تفاوت‌ها جای خود دارد. از سوی دیگر منظور از پلورالیزم این نباشد که بخواهند تسابین تمام عیاری را بین محورها و فضاها مختلف اثبات کنند.

روایتی از پلورالیزم که مبتنی بر تباین است می‌گوید: چند دیدگاه متفاوت به هیچ وجه قابل جمع نیستند و اصلاً نقاط

اشتراک هم باهم ندارند. این پلورالیزم «تباینی» است. در صورتی که ممکن است شما از پلورالیزم روایت دیگری داشته باشید و این نظریه را بپذیرید اما از تباین حرف نزنید بلکه از تداخل سخن بگویید؛ یعنی چون پلورالیزم می‌خواهد تفاوت‌ها را معین کند، تفاوت در عین تداخل وجود دارد. یعنی آن مقدار تفاوت می‌تواند برای ما کافی باشد تا ما یکسان حکم نکنیم و خود پلورالیزم هم همین را می‌خواهد که شما وقتی مسایل مختلف را می‌بینید، یکسان‌سازی نکنید و جهات اختلافان را مد نظر داشته باشید. البته نقاط اختلاف می‌تواند با نقاط اشتراک قابل جمع باشد و این مثل دوایر متقاطع است، که در عین اختلاف نقاط مشترکی باهم دارند. این هم می‌شود یک نوع کثرت‌گرایی و همین شکل است که با جهانی شدن با شکل مطلوبش می‌تواند همگرا باشد. یعنی پلورالیزم در شکل موجهش و جهانی شدن هم در مقام موجهش به هم نزدیکند.

□ آقای دکتر با توجه به این تفکیکی که شما به عمل آوردید، در واقع بر اساس این همگرایی مفروض، آیا می‌توانیم بگوییم پلورالیزم یک ابزار مناسب برای پدیده جهانی شدن است؟ آیا پلورالیزم می‌تواند یک مقدمه برای جهانی شدن باشد؟ البته با این فرض که ما یک روایت معقول از آن وجود داشته باشیم.

دکتر باقری: توجه شما را جلب می‌کنم به تعبیری که می‌گویند: لیوانی را که نیمی از آن آب دارد، به دو شکل می‌شود تفسیر کرد، یکی این که نیمی از آن خالی است و دیگری این که نیمی از آن پر است. پلورالیزم بیانی است از نوع این که نیمی از آن خالی است و جهانی شدن بیانی از نوع این که نیم آن پر است. این دو عبارت از نظر ظاهر دو بیانشند. ولی نظر من این بود که اگر این دو بیان آن شکل متعادل خودشان را بتوانند پیدا کنند، به هم نزدیک خواهند بود و همگرایی بین آن‌ها ایجاد می‌شود.

در حالی که در شکل‌های قطبی، این‌ها کاملاً فلش‌های مقابل هستند. یعنی پلورالیزم نمی‌خواهد به جهانی شدن تن بدهد. پلورالیزم می‌خواهد بگوید که این‌ها متفاوت هستند و شما چرا این‌ها را به هم متصل می‌کنید و جهانی شدن می‌خواهد بگوید این تفاوت‌ها در حال از بین رفتن هستند و در همه دنیا این تفاوت‌ها دارند مثل هم می‌شوند. نظام‌های حکومتی مثل هم دارند و یا خواهند داشت و همچنین چیزهای دیگر؛ پس همه به آن جا خواهیم رسید که در یک نقطه مشترک شویم و یا مثلاً جوان‌ها در

همه جوامع آرمان‌هایشان مثل هم خواهد شد. این یک نوع وحدت‌گرایی است که نظام تفاوت‌ها در تفکر جهانی شدن در هم ادغام می‌شود و می‌تواند میزانش متفاوت باشد. ولی در درجه اول این‌ها باهم اصلاً هم‌گرایی ندارند.

اما هم در بین پلورالیست‌ها کسانی هستند که این مطلب را تأیید می‌کنند و هم در جهانی شدن کسانی هستند که پیروی می‌کنند و یا می‌توانند پیروی کنند. یعنی ما در جهانی که کشورها در حال نزدیک شدن به یکدیگر است با حفظ تفاوت‌ها بتوانیم با یکدیگر صحبت کنیم؛ چون پلورالیزم یعنی تأکید بر تفاوت‌ها و جهانی شدن به معنی قبول اشتراک‌ها است.

□ اگر می‌شود درباره هم‌سویی این دیدگاه‌ها (پلورالیزم و جهانی شدن) کمی بیش‌تر توضیح بدهید و بگویید چگونه به هم نزدیک می‌شوند؟

دکتر باقری: در کثرت‌گرایی حداکثر این است که با دیگران تساهل کنید یعنی این که وجود آن‌ها را هم ما قبول کنیم. یعنی این که فقط ما نیستیم و مطلق‌گرایی نکنیم. ببینید در روایت کثرت‌گرایی تنبیهی، تصور بر آن است که عناصر متکثر (که حالا فرهنگ‌ها باشند و یا نظریات باشند فرق نمی‌کند) از هم کاملاً منفکند؛ تباین مثل دو دایره‌ای است که از هم منفکند و باهم هیچ وجه مشترکی ندارند. مثل دنیا‌های ما؛ مثلاً دنیای کودکی یک دنیاست و دنیای پیری یک دنیای دیگر است. در دنیای پیری آدمی است که مرگ را حس می‌کند، آدمی است که توانش را از دست داده است و دنیای کودکی پر از شور و شوق و شمع و این جور چیزهاست. دو دنیا که ممکن است با هم نقطه اشتراکی نداشته باشند و این می‌شود تباین. ولی این تنها شکل پلورالیزم نیست؛ این یک روایت خیلی تند است. روایت ملایم‌تر آن این است که حکم بر یکسانی نکنیم بلکه قبول داشته باشیم که تفاوت‌هایی هم می‌تواند وجود داشته باشد؛ اما این تفاوت‌ها در عین تحقق نقاط اشتراک است. نظریه‌های علمی را در نظر بگیرید که ممکن است در آن‌ها نقاط مشترک زیادی وجود داشته باشد. مثلاً هر دو طرف قبول دارند که در نظریه‌های علمی، تجربه شاخص دآوری است. این نقطه اشتراک است در عین حال واقعاً دو نظریه است.

□ لطفاً در مورد این روایت متعادل کمی بیش‌تر توضیح دهید.

آیا در روایت متعادل اساساً به وجوه مشترک فکری هم توجه می‌شود؟

دکتر باقری: بله. حالا این که میزان این اشتراک چقدر است، خودش قابل بحث است. توجه می‌کنید؟ ولی در پلورالیزم تباینی این‌ها اصلاً نقطه اشتراکی باهم ندارند. می‌گویند که یک روزی مجنون لیلی را ملاقات کرد و لیلی گفت: من خود لیلی هستم، تو دنبال کی می‌گردی؟ بعد مجنون گفت: من می‌خواهم با لیلی خودم خلوت کنم. یعنی اگر یک لیلی بیرون هم وجود داشته باشد، این با لیلی که خودش ساخته دارد زندگی می‌کند. یعنی اگر مقصدی فی الواقع باشد، شما از این حقیقت برداشتی داری و دیگری برداشتی دیگر و به این ترتیب این‌ها می‌توانند از یکدیگر دور باشند. درحالی که وقتی ما به حالت متعادل نزدیک می‌شویم، نقاط مشترکی مطرح است. حالا کم یا زیاد، کمش می‌تواند این باشد که ما در معیارها اتفاق نظر داریم. بیش‌ترش این است که ما هم در معیارها و هم در مفاهیم باهم مشترکیم، این اشتراکات می‌تواند زیاد شود و اصولاً برای این که این اشتراکات افزون شود، مانعی نیست ولی ممکن است در حالت متعادل به نقطه تام نرسد. در نهایت دو آدم با دو فرهنگ و دو مرام، ممکن است نقاط اشتراکشان زیاد باشد. اما یک دوئیت با هم داشته باشند. این نکته‌ای است که در دیدگاه متعادل مورد نظر واقع می‌شود.

از سوی دیگر جهانی شدن مفهوم متعادلش این است که ما، در جهانی شدن دنبال این نباشیم که یک صخره یکدست به وجود بیاید به نام جهان. نه، بلکه مانند حلقه‌های یک زنجیر گسیخته است که این‌ها به هم نزدیک می‌شود ولی نه این است که ما به یک حلقه برسیم. باز هم این حلقه‌ها، حلقه‌هاست که متصل می‌شوند به جای این که گسیخته باشند. بنابراین به معنای مضمحل شدن کثرت و بروز وحدت تام نیست؛ وحدت باید باشد، کثرت هم باید باشد. جهانی شدن یعنی روی آوردن به یک وحدتی در عین کثرت. وحدت عبارت است از نقاط اشتراک بین فرهنگ‌ها؛ یعنی اگر دو فرهنگ باهم مراد برقرار کردند، متوجه می‌شوند که چه نقاط اشتراکی باهمدیگر دارند. اما چون بحث تعلیم و تربیت دینی هم هست، بیابیم در داخل این حوزه بحث کنیم.

معمولاً پیرو هر دینی راه‌های دیگر غیر از راه خودش را انکار می‌کند. این چطور است؟ آیا در ادیان دیگر هیچ حقیقتی وجود ندارد؟ ما می‌توانیم بگوییم که حقیقت بیش‌تری در دین من



است. خوب حالا این که در نزد من حقیقت بیش تری هست، این یک رکن است اما امکان نقاط اشتراک را نفی نمی کند. همان طور که خود قرآن گفته است: تعالوا الی کلمه سواء بیننا و بینکم^۱. یعنی بیاید در اطراف آن نکات که اختلاف نظر داریم به نکات اشتراکمان هم اقرار کنیم. این خودش خیلی مهم است. این یعنی این که ما به اشتراکمان فکر کنیم. چون این خیلی مهم است. این که اصلاً چه فایده ای دارد که ما به اشتراکات فکر کنیم؟ فایده اش همین است که ما از هم خبردار بشویم. آن وقت هر کسی هر میزان از حقیقت را دارد می تواند آن را عرضه کند. ولی وقتی شما می گوید که تباین وجود دارد، در آن صورت دیگر موقعیت بهره وری هم از بین خواهد رفت. به نظر می رسد که پیامبر وقتی اهل کتاب را به حفظ نقاط اشتراک دعوت می کند، می خواهد که آن ها از این مقدار حقیقت فروتر نروند و این خودش غنیمت است. دوم این که امکان گفت و گو پیش می آید و ما می توانیم حرف بزنیم. وقتی ما می گوئیم نکاتی را قبول داریم، در واقع باهم رفیق می شویم. حالا که رفیق شدیم، می توانیم حرف بزنیم و نقاط اختلاف را هم می توانیم به بحث بگذاریم و چه بسا که این گفت و گو حاصل خیز هم بشود و باعث شود که من نکته شما را قبول کنم و شما نکته من را قبول کنید و این حرکتی است به سمت نقاط اشتراک و رسیدن به مفهوم اشتراک. اساساً در یک حالت ایده آل ما می توانیم برای سوق دادن اهل کتاب به سمت حقیقتی که مدعی داشتن آن هستیم، از موقعیت استفاده کنیم.

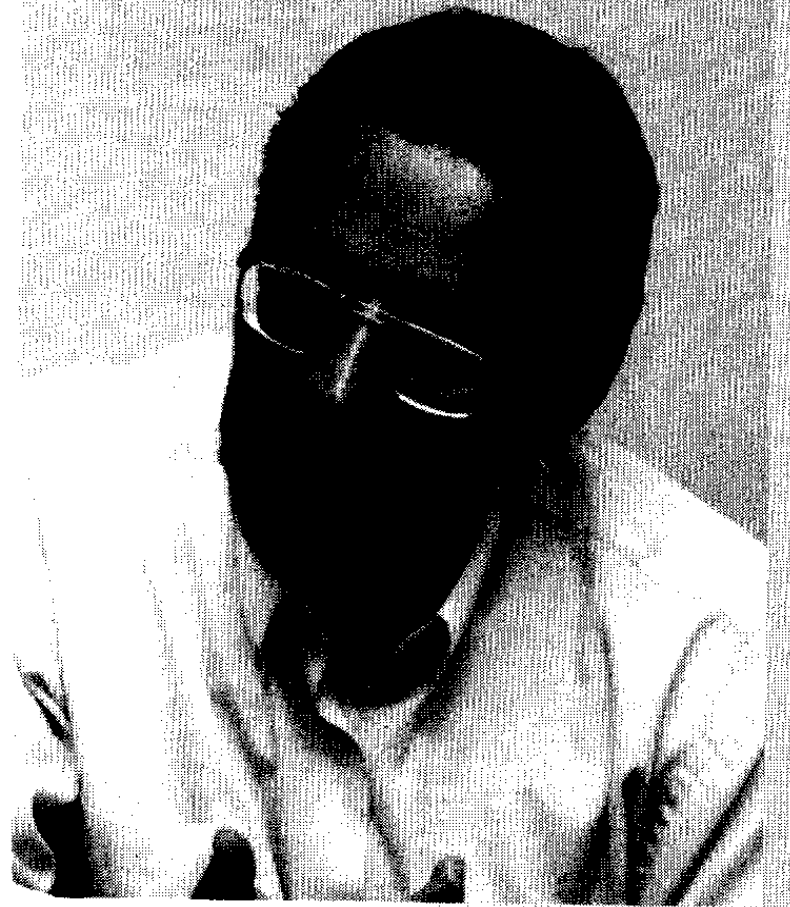
آیا با فرض چنین روایت معقولی اساساً دغدغه به خطر افتادن دین معنا خواهد داشت یا نه؟

□ سؤال بعدی این است که اگر پدیده جهانی شدن را یکی از دستاوردهای مستقیم و یا غیرمستقیم عصر ارتباطات بدانیم، با توجه به ویژگی های عصر ارتباطات، دغدغه مخاطره ارزش های دینی را به چه صورت ارزیابی می کنید؟

دکتر باقری: این مطلب که جهانی شدن می تواند برای دین مخاطره آمیز باشد یا نه؟ به نظر بنده مخاطره آمیز نیست؛ یعنی جهانی شدن در مفهومی که مطرح شد، شمشیرش را نکشیده است که تمام تفاوت ها را به پایان برساند؛ اصلاً به این شکل نمی شود. چون انسان ها هم متفاوت هستند و شبیه کردن آدم ها به هم غیرممکن است، بنابراین سودای باطلی است و هرکس

* در یک صورت جهانی شدن و پلورالیزم می توانند همگرایی داشته باشند. به این معنا که در جهانی شدن مقصود این نباشد که تفاوت ها حذف بشوند. از سوی دیگر منظور از پلورالیزم این نباشد که بخواهند تباین تمام عیاری را بین محورها و فضاهاى مختلف اثبات کنند.





نکته دیگر این که گسترش ارتباطات با دین تعارض دارد یا نه؟ در واقع همین نکته ای است که دارم عرض می کنم و می تواند این مسأله را کمی باز بکند. منتهی چیزی که در جامعه ما اکنون می گذرد، این روایت نیست؛ یعنی روایت متعادلش نیست و غالباً از نوع افراطی اش است؛ یعنی اگر ما به کل جهان شناسی تاریخی نگاه کنیم، چه با نگرش جامعه شناسی و چه با نگرش درون دینی خواهیم دید که دین حذف شدنی نیست. یک بار با این دید خیلی کلان نگاه می کنیم. یک بار هم مایلیم که به عنوان وظیفه خودمان در یک سطح خیلی پایین تر مثلاً در یک کشور یا در یک جامعه نگاه کنیم. یعنی خیلی خیلی پایین تر؛ مثلاً معلم دینی وظایف دینی را به عهده دارد. از یک طرف می داند که دین زایل شدنی نیست؛ ولی این به این معنی نیست که در کشور ما دین زایل نمی شود یا در کشور ما دین تضعیف نمی شود. بین این دو می شود فرق گذاشت. بنابراین در مورد موقعیت دینی اگر برداشت ها و روش های خودمان را اصلاح نکنیم، چه بسا با گسترش ارتباطات دچار مشکل و بحران شویم. اگر روش هایمان را تغییر بدهیم، می توانیم از این تعارضات رها بشویم. می دانید دین مثل دریاست. اگر ما در این دریا غور کنیم، یک چیزهایی گیرمان می آید. ولی الآن وقتی که مواجه می شویم با مسأله های جدید، آن موقع باید دوباره کاوش کنیم. دوباره باید به دریا فرورویم و ببینیم چه گوههایی را می شود پیدا کرد که این درد را درمان کند. به اعتقاد بنده در واقع بافت معرفت دینی، گویی که مدارهای مختلفی دارد و در هسته، آموزه های اساسی دینی است که واقعاً دین به ما داده است؛ مثلاً این که خدا یکی است، حاوی معرفت است و این معرفت یقیناً دینی است. مشکلی ندارد و ما تا آخر الزمان هم می گوئیم که معرفت دینی است. ولی در دور این هسته، دایره هایی وجود دارد که می تواند ناشی از برداشت های غلط و نامناسب باشد و به خاطر همین برداشت های غلط ممکن است دچار گرفتاری شویم و یا اساساً تصویر شومی از دین ارائه کنیم.

□ آقای دکتر، آیا می توانیم بگوئیم در پی گسترش ارتباطات و فراهم آمدن شرایط مساعد، اسباب دنیاگرایی و لذت طلبی ما بیش تر شده است و همین امر خود به خود به جایگاه دین در بین انسان ها لطمه می زند؟

دکتر باقری: ببینید دنیاگرایی در واقع همیشه بوده است و انسان برای دنیاگرایی هیچ موقع کم نمی آورد. دنیاگرایی یک گرایش

هم فکر کند، به این نتیجه خواهد رسید، در واقع آب در هاون کوبیدن است. مثلاً در شوروی سابق یک نوع همسان سازی بود که می خواستند همه غیردینی باشند و دیدیم که شکست خوردند. آدم ها را خدا یک جور آفریده که همه فردیت دارند و این به طور کامل حذف نشدنی است.

من در یک روایتی می خواندم؛ زمانی که امام زمان (عج) ظهور می کند، بین اهل کتاب (بین مسیحی ها و یهودی ها) بر اساس تورات و انجیل قضاوت می کند. یعنی یهودی ها و مسیحی ها هم در آن زمان خواهند بود و این طور نیست که امام زمان (عج) بگوید: اسلام را بپذیرید و یا گردنشان را می زنم. توجه می کنید اگر این طوری باشد که در حکومت امام زمان (عج) اقلیت هایی بتوانند وجود داشته باشند، این معنایش این است که جهانی شدن باز است؛ ایشان هم دنبال این نیست که بیاید و بگوید که در حکومت من هیچ اقلیتی وجود نداشته باشد. حالا برداشت های ما هرچه باشد، معنایش این است که در خود اسلام هم چنین معنایی تبیین نشده است.

بنابراین این مسأله که اختلافات فرهنگ ها و ادیان حالا در یک بیان کلی بخواهد حذف بشود ترس انگیز نخواهد بود. در هر حال بعید است که ما بتوانیم به نقطه ای برسیم و به خصوص به یکدستی تمام عیار و یا به یک دین واحدی قابل شویم؛ چون مسأله اعتقادات که تریقی نیست بلکه آدم ها باید اعتقاد پیدا کنند و اعتقاد هم که زوری نمی شود.

درونی است. ممکن است انسان به یک نفر دل ببندد یا این که مثل قارون به تمام گنج های خودش دل خوش کند؛ فرقی نمی کند. دل بستگی، دل بستگی است. یعنی حالا چون وسایل این دل بستگی به عنوان مثال در زمان پیامبر (ص) محدود بوده است مثلاً آن موقع ویدئو یا چیزهای مجلل امروزی نبوده است، ولی آن ها هم با همان وسایل آن روز دنیا پرست بوده اند. بنابراین مسأله امکانات در بهره گیری از دنیا خیلی تعیین کننده نیست؛ چون مهم همان انحراف پذیری یا پرهیزگاری انسان است. آدم می تواند تمام وجودش را به یک سکه وابسته کند و یا به یک شرکت بزرگ. اگر این کار را انجام داد، تفاوتی در ماهیت قضیه نیست. دل سپاری، دل سپاری است. دل سپاری این است که «من» انسان تسخیر شود. این طور نیست که مثلاً امروز حفظ «من» و «خود» نگه داری دشوارتر باشد. همیشه این دشواری وجود دارد. منتها تنها چیزی که دین را موفق می کند، همان زیبایی دین است و پیامبران در عرصه ارائه زیبایی دین موفق بودند. در هر حال ایمان آوردن یک امر انتخابی است که می تواند هم مخالف داشته باشد و هم موافق.

□ بنابراین به عقیده شما راه مقابله این نیست که ما یک محیط بسته درست کنیم. جامعه ای که در آن ارتباطات محدود و کنترل شده باشد؛ یعنی یک قرنطینه اجتماعی درست کنیم. پس راه حل چیست؟ آیا باید همه چیز آزاد و بدون محدودیت باشد؟
دکتر باقری: انسان می تواند تا حدودی محدودیت ایجاد کند. ولی مسأله این است که در دنیای باز به این محدودیت ها نمی توان دل خوش بود. بنابراین ما اگر خیال بکنیم با گفتن این که نگاه نکن و یا گوش نکن، مشکل حل می شود، خیالی واهی است. حتی خود بیچه ها با هم یک شبکه ارتباطی دارند. یعنی یک نوع اینترنت هستند. یعنی هر چیزی را که این شنیده است به آن یکی می گوید و هر چه را آن یکی شنیده است به این می گوید. لزومی ندارد که در خانه اش اینترنت وجود داشته باشد و می دانید که این خطرش بیش تر است. یعنی این که اگر هر کسی به سادگی خودش فیلم را ببیند، کم تر جاذبه دارد تا این که کس دیگری با آب و تاب آن را تعریف کند. بسیاری از پدر و مادرها این محدودیت ها را اعمال می کنند ولی فکر نمی کنند که این کار ثمربخش نیست. یعنی باید این فرض را قبول کرد که بیچه ها در دنیای باز زندگی می کنند و ما اگر این طرف را ببندیم آن طرف باز است. پس ما در تربیت فرزندان باید روی چیزهای دیگر

حساس باشیم. یعنی با فرض دنیای باز تربیت کنیم. برای این منظور باید در بیچه ها قدرت ارزیابی و گزینش به وجود آوریم. یعنی این که اگر فیلمی دید بتواند روی آن نظر بدهد و یک نقد منصفانه در مورد فیلم داشته باشد. مثلاً این فیلم این جایش بد است و این جایش خوب؛ با دلایل خودش. توجه می کنید این جور تربیت، تربیتی است که به پرورش قدرت ارزیابی در بیچه ها منجر می شود. او در هر حال این فیلم را می بیند، چه بهتر که یاد بگیرند که نقاط قوت و ضعف را شناسایی کنند و باورش آن باشد که این جا ضعف است و این جا قوت است. یک همچنین شیوه هایی را ما باید با فرض محیط باز مدنظر داشته باشیم.

□ در واقع منظور شما این نیست که تمام محدودیت ها را مطلقاً کنار بگذاریم و در محیط خانواده هیچ قید و بندی نباشد؟
دکتر باقری: حقیقتش این است که این محدودیت هایی که ما اعمال می کنیم، خیلی امیدبخش نیست. حالا بحث این است که در این شرایط چه کار باید کرد؟ آیا ما اصولی داریم که برای مقابله به کارمان بیاید و بتوانیم آن ها را جایگزین بکنیم و به کار بگیریم؟ ما باید برای تعلیم و تربیت در بین خانواده به بیچه ها قوت درونی بدهیم. و البته سعی می کنیم تا حد امکان محیط را هم پاکیزه نگه داریم. ولی امید ما باید به قوت های درونی باشد. قرآن کریم هم می گوید، اگر هدایت بیاید گمراهان به شما ضرر نمی زنند: علیکم انفسکم لا یضرکم من ضل اذا اهتدیتم^۱ ما در این مفهوم متعادل شدن باید مرادوه فرهنگی را افزایش بدهیم؛ مثل همین کاری که در ایران انجام می گیرد و برای گفت و گوی ادیان جلساتی هست و مؤسساتی مشغول این کار هستند و از اندیشمندان دعوت می کنند. از مسیحی ها، از یهودی ها و غیره. این خیلی خوب است و این همان جهانی شدن است. یعنی ما داریم ارتباطات را برقرار می کنیم. نه این که می خواهیم یهودی بشویم و یا یهودی می خواهد مسلمان بشود. اما مسأله اصلی این است که ارتباطات گسترش یابد و گفت و گوها هم افزایش پیدا بکند و ما حقیقتاً مثل کسانی حرف بزنیم که می خواهند از حرف های طرف مقابل استفاده کنند. یعنی یک موضع ردی انتخاب نکنیم بلکه موضع نقدی داشته باشیم. این موضع، حالت و فضای مناسبی ایجاد می کند برای هدایت عامه. یعنی اگر ما این روش را انتخاب بکنیم، افراد بیش تری در جامعه هدایت می شوند تا موقعی که ما پشت میز



می‌نشینیم و حرف دیگران را رد می‌کنیم. ممکن است گفت و گو بکنیم ولی این گفت و گو یک سایه‌هایی در خودش دارد. گفت و گویی که یک موضعی در آن اتخاذ شده است و این گفت و گویی واقعی نیست. گفت و گویی واقعی این است که ما احتمال بدیم که طرف مقابل هم حرفی دارد.

سؤال دیگر ما مربوط به مقاله‌ای است که در شماره سوم مجله تربیت اسلامی به چاپ رسانده‌اید. در آن جا به تفاوت تربیت و شبیه تربیت اشاره کرده‌اید و تقلید و تلقین و تحمیل را از موارد شبه تربیت به شمار آورده‌اید. پرسشی که به نظر می‌رسد این است که آیا می‌توان از کلمات حکمای اخلاق، نقشی را برای «تقلید» و خصوصاً «تلقین» در تخلق به فضایل استنباط کرد؟ این معنی در کلمات بعضی بزرگان است که تکلف در آراستگی به فضایل باعث تخلق به آن‌ها می‌شود؛ شما این دو مطلب را چگونه جمع می‌کنید؟ دکتر باقری: ببینید نکته اصلی در این است که ما به عنوان استراتژی صحبت کردیم اما به عنوان تاکتیک ممکن است چیزهایی که شما گفتید مورد قبول باشد. یعنی در تعلیم و تربیت این‌ها را نمی‌توان خط مشی قرار داد؛ ممکن است که این‌ها به منزله تاکتیک‌های موقت و محدود انجام شود ولی نه به عنوان استراتژی که بخواهیم همیشه با این راهنما حرکت کنیم. ممکن است تقلید و تلقین و این جور چیزها در یک مواردی به شکل تاکتیک به کار بروند، اگر لازم باشد یا اجتناب ناپذیر باشند. ببینید در دوران کودکی تقلید اجتناب ناپذیر است یا ممکن است گاهی تحمیل هم لازم باشد. خوب دقت کنید حتی خود تلقین در مواردی است که فرد با خودش قول و قرار می‌گذارد و این کار را انجام می‌دهد نه با دیگران. یعنی آدم متقاعد شده است، یعنی انتخاب کرده است و حالا دارد بهایش را می‌پردازد. مثل کسی که می‌داند ورزش خوب است و تصمیم گرفته ورزش بکند. خوب حالا باید هر روز دو ساعت بدود، باید عرق بریزد، ولی چون او می‌داند برای چه این کار را می‌کند، خوب انجام می‌دهد. ولی شما این هیچ توضیحی به کسی بگویید یا الله بلند شو و دو ساعت بدو! او نمی‌تواند، خسته می‌شود. چون او نمی‌فهمد این کار برای چیست. بنابراین اگر ما این دو قید را در نظر بگیریم، در این صورت مشکلی برای مواردی که شما نام بردید نخواهد بود. اولاً به صورت تاکتیک باشد نه استراتژی و ثانیاً محدود باشد.

چه توصیه‌ای برای معلمان دینی و قرآن و مربیان پرورشی که وظیفه تربیت بر دوش آن‌ها سنگینی می‌کند و نیز برای تألیف‌کنندگان کتاب‌های درسی دینی دارید؟

دکتر باقری: به اشاره عرض بکنم، تا آن جایی که به معلمان مربوط می‌شود اولاً معلم‌ها قبل از این که دست به کار تربیت بشوند باید بدانند تربیت کردن با چه روش‌هایی صورت می‌گیرد. باید جهانی شدن را درک بکنند. برخی از معلمان ما، شناختی از جهانی شدن ندارند. در نتیجه دانش‌آموزان اگر این حرف را بزنند، این‌ها را خیلی به دیده منفی نگاه می‌کنند. بنابراین اولین کار این است که معلمان فکورتر بشوند. بیش‌تر اهل مطالعه بشوند. البته گرفتاری معلمان زیاد است ولی خوب به هر صورت یکی از لوازم مسأله این است که اول آشنا بشوند. مطالعه زیاد در این مسایل بکنند. یک ضرورت است که معلمان با مسایل روز آشنا بشوند.

در گام بعد هم نوبت به کارگیری اصول و روش‌های مناسب با این زمان است. مثل این چیزهایی که امروز صحبت شد. ما به عنوان یک معلم باید تأمل مجدد کنیم که آیا واقعاً الآن هم این روش کارساز است؟ اگر نیست چه روش‌هایی را باید بکار ببریم؟ چه اصولی را متناسب با فضای جدید بکار بگیریم؟ در مورد کتاب‌های درسی دینی هم باید کار کلیشه‌ای نباشد. با تأملی که من روی کتاب‌های درسی کرده‌ام، دیدم از سه جهت باید جداً مورد تأمل قرار گیرد. از جهت موضوعاتی که انتخاب می‌شود، نحوه طرح مسأله و زبان طرح مسأله.

خیلی متشکریم که قبول زحمت فرمودید.

زیرنویس:

• از چهره‌های شناخته‌شده تعلیم و تربیت و عضو هیأت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تهران)

(۱) آگ عمران / ۶۴

(۲) ماهه / ۱۰۵

گویی های نقد
و نظریه پردازی

علم (تجربی) دینی

اشاره

آنچه پیش رو دارید، جلسه نخست کرسی نظریه‌پردازی با موضوع علم (تجربی) دینی است که در هجده بهمن سال گذشته در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران با همکاری دبیرخانه هیأت حمایت از کرسی‌های نظریه‌پردازی، نقد و مناظره برگزار شد. هیأت برگزارکننده عبارتند از:

دکتر خسرو باقری (ارائه‌دهنده کرسی)، دکتر عباس حری (مدیر کرسی)، دکتر کاردان، دکتر غلامرضا اعوانی، حجج اسلام پارسانیا و خسروپناه (کمیته داوران) و دکتر کاظم اکرمی و دکتر ایمان نایینی (کمیته ناقدان)

رأی داوران: هیأت داوران این جلسه، پس از ایراد انتقادات خود به نظریه و دریافت پاسخ‌های نظریه‌پرداز، جلسه را برای نقد و ارزیابی کامل نظریه دکتر خسرو باقری کافی ندانست و برگزاری جلسه‌ای دیگر را در آینده نزدیک با حضور تمامی ناقدان و داوران این کرسی تصویب کرد.

خلاصه ادعای علمی کرسی

«علم تجربی دینی» می‌تواند معنایی موجه داشته باشد. فرضیه‌های چنین علمی باید با نظر به آموزه‌های دینی ساخته و پرداخته شود و به آزمون تجربی نیز تن دهد. تحقق این علم منوط به گذراندن مراحل ذیل است:

۱. توجه به آموزه‌های دینی به منزله پیش‌فرض‌های علم تجربی

۲. الهام از این پیش‌فرض‌ها در ساختن فرضیه‌ها

۳. آزمایش تجربی این فرضیه‌ها

چنانچه آزمون نتیجه‌بخش باشد و داده‌هایی در اختیار ما قرار دهد، اثبات این داده‌ها می‌تواند به صورت علم تجربی دینی آشکار شود.

گزارش کامل جلسه کرسی

جلسه کرسی پس از قرائت کلام الله مجید و توضیحاتی از سوی معاون علمی دبیرخانه هیأت حمایت از کرسی‌ها درباره معرفی هیأت و نحوه فعالیت آن، با سخنان مدیر جلسه، دکتر عباس حری - معاون پژوهشی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی - آغاز شد که از آقای دکتر خسرو باقری دعوت کردند برای بیان ادعای علمی‌شان در جایگاه قرار گیرند.

باقری: بسم الله الرحمن الرحيم. عنوان بحث درباره تجربه دینی است. در آغاز اصطلاحات اساسی این مبحث را تعریف می‌کنم. منظور از کلمه علم در اینجا، بیشتر علوم انسانی است؛ به تناسب اینکه کار ما در زمینه علوم انسانی انجام می‌شود و مقصود از دین در سخن ما، ادیان ابراهیمی است؛ یعنی ادیانی که توسط آنها از سوی خداوند، طبق تعریفی که در این مفهوم وجود دارد، برای انسان‌ها معارف و دستورهایی نازل شده است که آن را دین می‌نامیم؛ هرچند ممکن است مفاهیم دیگر و گسترده‌تری از دین وجود داشته باشد، که در اینجا مقصود ما آن مفاهیم نیست. بنابراین مقصود از علم تجربی دینی که ترکیبی از این دو مفهوم است، علوم انسانی است که از یک سوی صبغه تجربی و از سوی دیگر صبغه دینی دارد. به نمونه‌هایی از این دست در جامعه فراوان برخورده‌ایم؛ مثل روان‌شناسی اسلامی، جامعه‌شناسی اسلامی و ... ولی منظور بنده علم انسانی‌ای است که شکل تجربی داشته باشد (آن چنان‌که در تاریخ معاصر پدید آمد) و در عین حال بتواند به صفت دینی هم ملقب باشد.

مفهوم دیگر، پیش‌فرض‌ها است که در ساختار نظریه‌های علمی از آنها سخن به میان می‌آید. پیش‌فرض‌ها مجموعه گزاره‌ها و سخنانی است که اغلب جنبه متافیزیکی دارد و به

نحوی زمینه‌ساز تکوین علم است. فرضیه‌های علم که قرار است بعدها به آزمون تجربی گذاشته شود، مبتنی بر این گونه گزاره‌ها است.

آیا علم تجربی دینی می‌تواند وجود داشته باشد؟

مسئله اصلی در بحث این است که آیا علم تجربی دینی به مفهومی که گفته شد، می‌تواند وجهی داشته باشد؟ و آیا چنین سازه‌ای می‌تواند تحقق یابد؟ اگر پاسخ مثبت است، چگونه؟ در جامعه ایران، بویژه بعد از انقلاب اسلامی، قضایای دینی ایجاد شده است و تا کنون از علوم تجربی دینی، از قبیل روان‌شناسی اسلامی و مشابه آن، فراوان سخن به میان آمده است. البته این بحث به دین اسلام اختصاص ندارد و در گستره جهانی نیز مطرح است. بحث این است که چنین ترکیب مفهومی، معنای موجهی، هم از حیث علم‌شناسی و هم از حیث دین‌شناسی دارد یا نه؟ و در هر حالت وقتی علم تجربی دینی مطرح می‌شود، خواه ناخواه سازه‌ای در ذهن پدید می‌آید که اگر معنادار باشد، باید معلوم شود آیا امکان تحقق دارد؟ و مسیر این تحقق چگونه است؟

۳۸۵

فرضیه‌ای که برای این مسئله در نظر گرفته شده، نخست این است که علم تجربی دینی می‌تواند معنای موجهی داشته باشد؛ اما لزوماً معنای موجهی ندارد. این در صورتی ممکن است که فرضیه‌های این علم با نظر به آموزه‌های دینی شکل بگیرند و به آزمون تجربی هم تن دهند. نکته دیگر اینکه اگر این علم بخواهد تحقق یابد، باید این مراحل را پشت سر گذارد: نخست آنکه آموزه‌های دینی به منزله پیش‌فرض‌های علم تجربی در نظر گرفته شود؛ دوم آنکه در ساختن فرضیه‌ها، از این پیش‌فرض‌ها استفاده شود؛ سوم آنکه این فرضیه‌ها به صورت تجربی آزمایش شود و هنگامی که این آزمون نتیجه‌بخش بود و داده‌هایی در اختیار ما قرار داد، انباشت این داده‌ها بتواند به صورت علم تجربی دینی آشکار شود.

مبانی‌ای که برای این فرضیه در نظر گرفته شده، دو دسته است: مبانی علم شناختی و مبانی دین‌شناختی. در واقع سخن از علم تجربی دینی، منوط به این است که این علم بتواند بر هر دو این مبانی استوار باشد.

مبانی علم شناختی به شرح ذیل است:

۱. علم و متافیزیک در هم تنیده‌اند؛ ولی یک تلقی «positivistic» وجود دارد که بر تفکیک علم و متافیزیک تأکید می‌کند؛ اما در اینجا گفته می‌شود علم تجربی از متافیزیک جدا

نیست و این دو، یک پیکره واحد در هم تنیده هستند. متافیزیک بر علم تاثیرگذار است؛ یعنی باورهای متافیزیکی می‌تواند به منزله پیش‌فرض‌هایی قرار گیرد و بر تکوین علم موثر باشد.

۲. در هم تنیدگی مشاهده و نظریه. چنان‌که ملاحظه می‌شود، در اینجا دیدگاه‌های به اصطلاح پوزیتیویستی کنار گذاشته شده و مشاهده محض امکان ندارد؛ بنابراین نمی‌توان بدون آغستگی به یک نظریه بالقوه، چیزها را مشاهده کرد. مشاهدات ما با همان پیش‌فرض‌ها که به منزله چارچوبی نظریه‌ای دخالت می‌کنند و مشاهدات ما را سمت و سو می‌دهند، آمیخته‌اند.

۳. در هم تنیدگی علم و ارزش‌ها (عینی بودن علم با جنبه ارزشی آن منافات ندارد)؛ بدین معنا که گرچه علم فعالیت عینی است، نمی‌توان این فعالیت را از ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی جدا کرد. روزگاری گمان می‌رفت علم، تافته جدا بافته است و بحث از ارزش در کنار آن جایی ندارد؛ در حالی که علم فعالیت بشری است و چون بشر یک موجود ارزشی، اجتماعی و فرهنگی است، فعالیت علمی او هم نمی‌تواند از ارزش‌ها و ترجیحاتی که در مخیله فرهنگی جامعه وجود دارد، برکنار باشد؛ البته این، مانع از عینی بودن علم نیست.

۴. پیشرفت علم از راه رقابت نظریه‌ها صورت می‌گیرد. در جهان علم، نظریه‌ها یا به تعبیری پارادایم‌های رقیبی وجود دارد که برای تبیین یک مسئله و پدیده با هم رقابت می‌کنند و چنین تلاشی در دنیای علم پدید می‌آید.

۵. دیدگاه‌های متافیزیکی که به عنوان پیش‌فرض نقش بازی می‌کنند، از ابطال تجربی دور هستند؛ یعنی آزمون‌های تجربی نمی‌تواند گزاره‌های متافیزیک زیرساز آنها را به لحاظ تجربی ابطال کند؛ چون صبغه و ماهیت فلسفی دارند البته می‌تواند پیش‌فرض‌ها را در صورتی که زیاده نباشد کنار گذارد؛ ولی این به معنای ابطال تجربه نیست.

مبانی دین شناختی را نیز به شرح ذیل می‌توان برشمرد:

۱. دین دایره‌المعارف نیست؛ به عبارتی دین عهده‌دار این نیست که علم‌های مختلف مورد نیاز بشر، اعم از علوم تجربی یا طبیعی یا انسانی را در خود داشته باشد.

۲. معرفت دینی صرفاً تابعی از سایر علوم و دانش‌ها نیست؛ یعنی این گونه نیست که متون دینی آن، چنان مبهم و محتاج تبیین باشد که ناگزیر یا از حوزه فلسفه و کلام و یا از حوزه علم تفسیر و تبیین شود. به عبارت دیگر معرفت دینی گویا است و محتاج این نیست که صرفاً براساس معرفت‌های دیگر به سخن درآید.

۳. دین ویژگی گزیده‌گویی دارد؛ به عبارتی دین، سخن یا سخنان معینی برای گفتن دارد. دین همه چیز نمی‌گوید، اما سکوت هم نمی‌کند؛ بلکه گزیده‌گو است و سخن مشخصی برای

گفتن دارد. درواقع آن گونه نیست که همه سخنان را مطرح کند و دایره‌المعارف باشد. البته دین سخنی را که مطرح می‌کند، درباره آن بسط و توضیح می‌دهد و به عنوان هدایت‌ی‌الله حق مطلب را ادا می‌کند.

۴. دین می‌تواند با معرفت‌های بشری داد و ستد داشته باشد؛ یعنی بار معرفتی منظوری در دین می‌تواند با ویژگی‌های گزیده‌گویی‌اش با سایر دانش‌های بشری داد و ستد کند. البته معرفت دینی دانش بشری است؛ ولی معرفت دینی، یا به عبارتی دین را، به معرفت دینی کاهش نمی‌دهم.

در شرح و تبیین این نظریه، که نظریه‌ای از نوع متاتئوریک است، به نه نکته اشاره شد. آنچه بیان می‌کنم، نظریه علمی نیست؛ بلکه اگر بتوان آن را نظریه نامید، یک متاتئوری از نوع بحث‌های جاری در فلسفه علم است؛ نه اینکه خودش نظریه علمی باشد.

از نه نکته‌ای که عرض شد، یکی این بود که با توجه به مبانی دین‌شناختی، دین عهده‌دار ارائه همه علوم و معارف نیست؛ اما می‌تواند در داد و ستد با معارف بشری مشارکت ورزد. با توجه به مبانی علم‌شناختی و با توجه به ساختاری از علم و رابطه متافیزیک و علم، آموزه‌های دینی می‌تواند به منزله سخنان متافیزیکی در تکوین علم تجربی دخالت کند. این امر مشروط به آن است که آموزه‌های مذکور بتواند نقش پیش‌فرض‌های الهام‌بخش برای ساختن فرضیه‌ها در قلمرو علمی مورد نظر را داشته باشد. اگر آموزه‌های دین به عنوان پیش‌فرض در علم مطرح شود و زمینه‌ای حاصلخیز برای پیدایش فرضیات باشد، آن گاه می‌تواند نامزد تکوین علم دینی در این مسیر باشد؛ وگرنه نمی‌تواند.

نکته دیگر اینکه فرضیه‌هایی که با الهام گرفتن از پیش‌فرض‌های دینی ساخته می‌شود، گرچه از سویی رنگ دینی دارد (چون از آن پیش‌فرض‌ها الهام گرفته است) از سوی دیگر به خلاقیت فرضیه‌پرداز وابسته است. فرضیه‌پرداز است که فرضیه را می‌پردازد، اما منبع الهام‌بخش برای او وجود دارد. بنابراین فرضیه‌های چنین علمی یک ویژگی دوگانه دارد یا به عبارتی دورگه است؛ چنان‌که از سویی به پیش‌فرض‌های دینی وابسته است و از سوی دیگر به خلاقیت خود عالم، که یک امر امکانی است و بستگی به این دارد که چه کسی و در چه روزگاری بخواهد فرضیه‌پردازی کند. فرضیه‌ها در مقام آزمون تجربی، درونمایه برگرفته از دین را از دست نمی‌دهند. درواقع در اینجا با تفکیک رایشنباخ مخالفت می‌کنم. او با تفکیک «context discovery» از «justification» بر این باور بود که تأثیر مبانی متافیزیکی به زمینه «discovery» محدود است؛ اما وقتی نوبت به داوری می‌رسد و می‌خواهیم با تجربه داوری کنیم، دیگر از پیش‌فرض‌ها صحبت نخواهد شد. به نظر بنده اگر نفوذی از ناحیه

متافیزیک بر فرضیه‌های علم اعمال شود، این نفوذ در مرحله داوری هم ادامه خواهد داشت و این گونه نیست که آنجا این مسئله قطع شود؛ چون تجربه ترازو است، نه دباغ و سلاح که گوشت را از استخوان جدا کند. و ما متاع خود را به این ترازو عرضه می‌کنیم تا غث و ثمین آن از هم معلوم گردد. پس چنین نیست که آن الهامات بتواند ناپدید شود و به همین دلیل است که می‌توان از علم دینی سخن گفت.

ابطال فرضیه‌ها تا آنجا که به خلاقیت عالم مربوط می‌شود، زمینه‌ساز خلق فرضیه‌های جدید است. باید هر بار که فرضیه‌ها ابطال می‌شود، به فرضیه‌های جدید رو آورد؛ اما ابطال فرضیه‌ها به معنای ابطال پیش‌فرض‌های زیرساز آنها نیست؛ بلکه همان گونه که در مبنای علم‌شناختی گفته شد، آموزه‌های دینی به صورت تجربی ابطال نمی‌شود. یکی از مشکلات علم دینی تجربی این است که اگر سخنی علمی را به تجربه گذاشتیم و رد شد، در این بین تکلیف دین چه می‌شود؟ آیا دین رد می‌شود؟ نه؛ آموزه‌های دینی به منزله آموزه‌هایی از سنخ متافیزیک با تجربه ابطال نمی‌شود و حداکثر اتفاق این است که اگر علم دینی تکوین نیابد، به معنای آن است که در آن قلمرو، داد و ستدی با دین مطرح نیست؛ یعنی آموزه‌های دینی ممکن است برای پیدایش علم دینی، حاصلخیزی نداشته باشد و این بدان معنا نیست که دین نقش خود را از دست داده است. دین برای اینکه دین باشد، به علم دینی نیاز ندارد. بنابراین به وجود آوردن علم‌های دینی، به منزله دفاع از دین نیست؛ بلکه صرفاً از آن رو است که کار و بار علم گسترش یابد.

تفاوت این دیدگاه با دیدگاه‌های رقیب

برای دیدگاه یا فرضیه‌هایی که بیان کردم، فرضیه‌های رقیب نیز وجود دارد. جا دارد در اینجا به سه فرضیه که با دیدگاه من تفاوت دارد اشاره کنم:

۱. نخستین فرضیه این است که دین حاوی علوم است؛ برخی معتقدند دین حاوی علوم است؛ وگرنه باید دین را ناقص تلقی کرد. به عبارتی از دیدگاه آنان، کمال دین در این است که حاوی همه علوم و معارف بشری و مورد نیاز بشر باشد؛ اما به عقیده بنده، دین گزیده‌گوی است و ضرورتاً حاوی علوم نیست. دین سخن خاص خود را بیان می‌کند.

نکته دیگر این فرضیه این است که علوم دینی را می‌توان با استنباط از متون دینی یا تفریع اصول آنها فراهم آورد. براساس این فرضیه، راهکار پیدایش علم دینی استنباط است. چون دین حاوی علوم است، پس حداکثر کاری که باید انجام داد، روش‌شناسی قوی استنباطی است

و یا اینکه اگر اصول این معارف را از دین به دست آوردیم، باید به تفریع بپردازیم و به این ترتیب علم ایجاد شود. اما از نظر من علم دینی در صورت امکان، جنبه تأسیسی خواهد داشت. علم دینی را باید ساخت. حال اینکه چرا این علم، دینی محسوب می‌شود، به خاطر تکیه‌ای است که بر پیش‌فرض‌های دینی دارد و تأثیری که آن پیش‌فرض‌ها تا لحظه آخر باقی می‌گذارد.

۲. فرضیه دوم بر این است که علم دینی بی‌معنا است؛ چون علم خصیصه عینیت دارد. بنابراین اضافه کردن صفت به علم معنا ندارد و اشتباه است که علم دینی اطلاق شود. علمیت علم، به تجربی بودن است و به عنصر دیگر نیازی ندارد؛ اما نظر ما در این فرضیه بر این است که علم دینی دارای وجهی معنادار است. البته نمی‌گوییم همه تعبیرهایی که حاکی از علم دینی است معنا دارند؛ ولی معتقدم که برای آنها وجهی معنادار می‌توان لحاظ کرد. در عین حال عینیت علم با وجود پیش‌فرض‌های متافیزیکی منافاتی ندارد. در مبنای علم شناختی که عرض کردم، عینی بودن علم به معنای میرا بودن آن از پیش‌فرض‌های معین فرهنگی و تاریخی نیست؛ به عبارت دیگر، عینیت علم، عینیتی ناب نیست؛ بلکه نسبی است. بر این اساس همه علم‌ها پسوندی از نوع ایدئولوژیک یا فرهنگی یا چیزی از این قبیل دارند؛ هرچند اظهار نشوند.

نکته دوم فرضیه رقیب این است که تأثیر دین در علم تنها در زمینه کشف و نه داوری است. (براساس همان دیدگاه رایشنباخ) اما در فرضیه مورد نظر ما مسئله این است که تأثیر دین در صورت برقراری - اگر بتواند تأثیر گذارد - به زمینه داوری سرایت می‌کند؛ چون از دید ما کار علم سلاخی و تفکیک علم از چیزهای غیرعلمی نیست و داوری این کار را انجام نمی‌دهد. داوری فقط مشخص کردن وزن یک فرضیه در ترازوی تجربه است.

۳. فرضیه رقیب سوم می‌گوید که رابطه علم دینی با سایر نظریه‌ها، رابطه امتزاج است؛ یعنی اگر بخواهیم از علم دینی سخن بگوییم، پیدایش علم دینی به این صورت است که باید نظریه‌های دیگر (نظریه‌های غربی) را برداریم و تهذیب کنیم و آنچه را به صورت دینی در اندیشه ما است، بر خلأهای موجود در آنها بینزاییم. درواقع از نگاه آنان با غربال کردن علم کنونی از عناصری که با اندیشه دینی ما منافات دارد و با افزودن عناصر مطلوب از طرف ما، علم دینی ساخته می‌شود. اما دیدگاه ما بر این است که رابطه علم دینی با سایر نظریه‌ها، رابطه رقابتی است.

همان گونه که عرض کردم در عرصه علم، آنچه به پیشرفت علمی می‌انجامد، رقابت نظریه‌ها است. مطابق سخن «تامس کوهن»، علم دینی برای وجود داشتن لازم است پارادایمی

باشد در رقابت با پارادایم‌های دیگر، و به این ممکن کار خود را پیش ببرد؛ نه اینکه در تفکیک و تهذیب علوم جاری و دادن صبغه دینی به آنها بکوشد.

نکته دیگر در این فرضیه این است که علم دینی از راه تهذیب علوم رایج و با معیارهای دینی حاصل می‌شود؛ یعنی برای مثال باید روان‌شناسی پیازه را روی میز تشریح بگذاریم و اجزا و اندام آن را مشخص کنیم و قسمت‌هایی که به نظر ما با اندیشه دینی نمی‌خواند جدا کنیم و پیوند جدید بزیم و این اسکلت را دوباره برپا کنیم تا علم دینی درست شود که گاه با عنوان «Islamization of knowledge» در مالزی و جاهای دیگر از آن صحبت شده است؛ البته با بیان‌هایی نسبتاً متفاوت، ولی چارچوب همین است. ولی در فرضیه مورد نظر ما، علم دینی تأسیسی است نه امتزاجی. تهذیب علوم رایج به التقاط منجر می‌شود؛ یعنی اگر علم دینی بخواهد از راه تهذیب علوم رایج شکل بگیرد، با توجه به نفوذ عمیق پیش‌فرض‌ها، نمی‌توان این جراحی را در پیکره نظریه علمی انجام داد. رگ و پی نافذ در این پیکره چنان عمیق است که افراد معمولاً دچار التقاط می‌شوند. بنابراین نکات عمده عبارتند از:

۱. علم دینی تجربی می‌تواند معنادار باشد.
۲. علم دینی تجربی، برای دفاع از دین نیست؛ بلکه برای بسط علم است.
۳. عدم تحقق علم دینی تجربی، به معنای عقیم بودن آموزه‌های دینی به عنوان آموزه‌های دینی نیست؛ یعنی آموزه‌های دینی به عنوان آموزه‌های دینی به قوت خود باقی است.
۴. ادیان در تاریخ بشر موفق شده‌اند و اگر در پی تکوین علم باشیم، به آن معنا نیست که بخواهیم به اصطلاح رسالت کنیم. کار ما پیامبری نیست و نمی‌خواهیم دین خدا را ترویج کنیم. دین خدا برای خدا است و خود ترویج کرده و می‌کند. ما به عنوان کسانی که در دانشگاه کار می‌کنند، برآنیم تا دریابیم در اندیشه‌ورزی علمی خود می‌توان از دین هم بهره گرفت.
۵. علم دینی تجربی جنبه تأسیسی دارد؛ بنابراین اگر بخواهیم در علوم انسانی تجربی گام‌هایی برداریم، باید مراحل زیر را دنبال کنیم:

الف. با بررسی آموزه‌های دینی باید دریافت که آیا پتانسیل پیش‌فرض شدن برای یک علم خاص را دارد یا نه به عنوان مثال برای تدوین روان‌شناسی اسلامی درست، نخست باید دریافت آیا آموزه‌های خاص خود دین - که جزء دین است - پتانسیل لازم را دارد که بتواند به عنوان دیزل قطار علمی عمل کند و پیش‌فرض‌هایی را فراهم آورد که حاصلخیز و محرک باشد. اگر چنین امکانی فراهم باشد، بویژه با ظرفیت‌های دین اسلام، بسیار خوب می‌توان پیش رفت؛ وگرنه راه بر ایجاد علم دینی بسته است. پیشاپیش نمی‌دانم و نمی‌توانم بگویم که

همه علوم دینی تجربی می‌تواند پیدا شود یا نه. این مسئله کاملاً مشروط به این است که چنین پتانسیلی در آموزه‌های دین پیدا شود.

ب. هرگاه چنین پتانسیلی یافت شد، آن گاه محققان حوزه مورد نظر باید کار خود را با این پیش‌فرض‌ها شروع و با الهام گرفتن از این پیش‌فرض‌ها، در آن عرصه علمی خاص فرضیه‌پردازی کنند.

ج. این فرضیه‌ها باید با توجه به نظریه‌های رقیب انجام شود؛ یعنی محقق باید در کنار پیازه و اسکینر بایستد و بگوید که برای تبیین مسئله‌هایش فرضیه جدیدی دارد که آنها را از پیش‌فرض‌های مشخصی الهام گرفته است. او اگر در این رقابت شرکت نکند، علم هم نخواهد داشت؛ زیرا علم در خانه ساخته نمی‌شود؛ بلکه در رقابت با نظریه‌های دیگر پدید می‌آید.

د. چنانچه فرضیه‌ها فراهم آمدند، باید به آزمون تجربی گذاشته شوند تا به علم تبدیل شوند. علم تجربی دینی نمی‌تواند تجربی نباشد اما علم باشد؛ همچنین نمی‌تواند از آموزه‌هایی که می‌توانند پیش‌فرض باشند الهام نگرفته باشد و باز هم دینی باشد.

هـ. اگر این آزمون‌ها انجام شد و فرضیه‌ها ناکام ماند، باید با نظر به پیش‌فرض‌ها به خلق فرضیه‌های دیگر رو آورد. دانشمندان باید آن قدر به فرضیه‌های مکرر بپردازد تا در این نبرد پیروز شود. این کاری است که سایر دانشمندان نیز وقتی با اولین و دومین فرضیه‌هایشان به نتیجه نمی‌رسند به آن تن می‌دهند. باید این پیش‌فرض‌ها را تا آخرین پتانسیل آن تخلیه کرد و دید آیا می‌توان فرضیه‌ای کارآمد به دست آورد. اگر این فرضیه‌ها آزموده شد و توانست از آزمون تجربی بیرون بیاید و تبیین هم توان متناسب با آن فرضیه‌های رقیب به دست بدهد، به این معنا است که زمینه پیدایش علم تجربی پیدا شده است.

و. اینک باید در قلمرو پیش‌بینی امور حرکت کرد. علم با پیش‌بینی پدیده‌های بعد، توان علمی و ارزش علمی خود را آشکار می‌کند.

ز. نتایج این پیش‌بینی‌ها طبیعتاً در ترمیم فرضیه‌ها به کار گرفته می‌شود و به همین ترتیب تکاملی در عرصه علم می‌تواند به وجود آید.

ح. نکته آخر اینکه اگر این فرضیه‌ها مکرر ناکام ماند و مطمئن شدیم که از ضعف نظریه‌پرداز نیست؛ بلکه پتانسیلی در آن پیش‌فرض‌ها وجود ندارد، آن گاه معنایش این است که آموزه‌های دینی برای ایجاد علم دینی تجربی مناسب نیست. البته این بدان معنا نیست که ابطال یا رد شده‌اند و یا دیگر به عنوان آموزه‌های دینی به درد نمی‌خورند. داستان دین، داستان

دیگری است که در میدان دیگری انجام می‌شود و داستان علم دینی تجربی هم داستان دیگری است؛ هرچند با هم پیوند دارند.

پارسانیا: بنده با دیدگاه‌های آقای باقری که از یک دهه پیش درباره این مسئله کار می‌کردند آشنا بودم؛ ولی به آرای اخیرشان آگاه نبودم. ایشان گزیده مناسبی از نظریه خود ارائه دادند. آقای دکتر باقری حرکت مبارکی در حوزه رشته خود آغاز کردند. رشته ایشان علم تجربی است؛ اما به شکل عمیق‌تر به بحث فلسفه علم می‌پردازند. ایشان از آغاز درباره بحث‌های فلسفه علم به آن شکل که توسط حلقه وین و مباحث حاشیه آن مطرح شده بود و بیشتر از نگاه پوپر تأملاتی داشتند و لوازم بحث را دنبال می‌کردند و انصافاً تأملات خوبی بود. همچنین در زمینه مباحث جدی‌تر که بعد از حلقه وین و پوزیتیویسم به عنوان بعد از پوزیتیویسم از سوی تامس کوهن و لاکاتوش و دیگران مطرح شد تا مباحثی که در حوزه فلسفه‌های پست‌مدرن وارد گردید، تأملات نوین و بحث‌هایی را مطرح و عرضه کردند که با دیگر دیدگاه‌های نظری مطرح در جامعه تفاوت دارد.

۳۹۲

یک دهه قبل بیشتر نگاه پوزیتیویستی و حداکثر پوپری در کشور رایج بود؛ اما به مرور در محیط‌های آکادمیک نگاه‌های هرمنوتیکی غلبه یافت و به تدریج برخی افرادی که در آن مقطع، پوزیتیویستی می‌اندیشیدند، به سوی این آرا میل کردند و همان‌طور که جناب آقای باقری فرمودند، این آرا به تقلیل معرفت دینی و تقریباً حذف آن در حاشیه معرفت علمی منجر شد. از سوی دیگر، دیدگاه دیگری نیز در جامعه وجود داشت که آقای دکتر از آن با عنوان دایره‌المعارفی یاد کردند. این دیدگاه در فضای فلسفه سنتی و بومی ما بیشتر مدافع دارد و آیت‌الله جوادی، آیت‌الله مصباح، شهید مطهری و کسان دیگری که در این قلمرو می‌اندیشیدند، کم و بیش از این زاویه وارد می‌شوند؛ البته به علامه طباطبایی دیدگاه متناسب با دیدگاه خود ایشان را نسبت دادند که می‌خواهم درباره اینها سوال کنم. نقدی که بنده دارم، بیشتر در مواجهه و تقابل بین این دیدگاه‌ها است.

مبانی آقای دکتر این بود که دانش تجربی نسبتی با متافیزیک دارد و این گونه نیست که نسبت آن با حوزه متافیزیک، نسبتی در حد شکار و کشف بوده و در مقام داوری بی‌تأثیر باشد. در واقع مسئله اثبات یا ابطال یک مسئله، متافیزیکی است؛ یعنی متافیزیک باید در این زمینه وارد شود. خود ابطال شدن مبتنی بر گزاره متافیزیکی و مبدأ تناقض است و اگر این را بپذیرید، اصلاً معنای ابطال عوض می‌شود. آیا مشاهده بدون فضا معرفتی آزمون‌پذیر وجود دارد؟ دکتر باقری با این تأملات به این مسائل اشاره کردند.

نخستین مطلب بنده این است که از چنین مبنایی، آن دیدگاه اول به دست می‌آید، به این معنا که مگر کسانی که قائل به وجود علوم اسلامی هستند، چه چیزی را مطرح می‌کنند؟ غیر از این است که می‌گویند اجتهاد یعنی مبانی و اصول موضوعه و مبادی خود را از فضای دین بگیرید، با تفریعاتی که واقع می‌شود، همه این علم هویت دینی پیدا می‌کند. وقتی ورودی علم، گزاره‌های مادر، خروجی و حتی اینکه کارکرد تجربه چیست، صدق و کذب چیست و ... در فضای فراعلم آورده می‌شود و اعتقاد حاصل می‌گردد که ظرفیت این مسائل ممکن است در قلمرو معرفت باشد، در صورت وجود این ظرفیت طبعاً تمام تلاش‌های عقلی که در این چارچوب یا به تعبیر شما پارادایم مطرح می‌کنیم، می‌گنجد. بنابراین نقد من این است که اگر گفته شود عقل کار می‌کند و تلاش آن عقلی است و عقل غیر از دین است، به نظر می‌رسد عزیزی که چنین دیدگاهی دارند، تقابل بین عقل و دین را نمی‌پذیرند. دین، چیست؟ دین، متن اراده تشریحی خداوند است. شما تعریفی از دین که منبع معرفتی آن وحی، عقل و حس است ارائه نکردید. اگر قرار است تقابلی باشد، این تقابل بین عقل و وحی و یا بین عقل و حس خواهد بود، نه بین وحی و دین، عقل و دین و حس و دین. در واقع عقل یک سطح از معرفت است و وحی سطح دیگر و حس نیز سطحی دیگر. نقد شما، از جهت تقابلی است که بین عقل و دین قرار دادید، نه عقل و وحی؛ البته باید نوع تقابل را هم مشخص کنید. وحی و عقل و حس، منابع معرفتی‌اند. شما عبارتی را فرمودید که بسیار مهم است. فرمودید: دین برای اینکه دین باشد به علم نیاز ندارد. به نظر شما چگونه باید عالم را بشناسیم؟ به هر حال اینها همه هدایت تشریحی است. کدام نوع شناخت نسبت به عالم درست است و کدام نوع شناخت نادرست است؟ البته در میان این معارف، برخی علم نافع و ضروری‌ترند و برخی آن قدر ضروری نیستند؛ اما هنگام ورود به مسئله باید در این زمینه وارد شد که کدام شناخت باطل و کدام شناخت حق است. حال برخی از این ورودها ضروری‌اند و از برخی باید پرهیز کرد و ... دین حامل پیام است و برخی از آنها را با وحی بیان می‌کند. منبع معرفتی کسی که دین را می‌آورد، وحی است. او بدون اینکه از حس استفاده کند، از آنچه در خانه‌های شما است خبر می‌دهد. این یک منبع معرفتی است و انسان‌های عادی که دین به صورت تمام و کمال در دسترس آنها نیست، نمی‌توانند از این منبع معرفتی برخوردار باشند و آن را دریابند. ما دین را فقط با عقل می‌فهمیم و وحی را با نقل. وحی در دست نبی و کسی است که از آن منبع معرفتی استفاده می‌برد؛ بنابراین نمی‌توان عقل را در برابر دین قرار داد؛ چون دین که با وحی آورده می‌شود، با عقل و با نقل فهمیده می‌شود؛ وگرنه همان قولی می‌شود که شما با آن تقابل دارید و

از موضع آنها مشکل همین جا است. آنها عقل را در برابر دین قرار دادند؛ منتها به این نکته توجه کردند که دین در دستمان نیست و همواره قرائت خودمان را که در حوزه معرفت بشری است درباره دین اعمال می‌کنیم. معرفت - چه از نوع وحی بشری (یعنی بشر دین را درک می‌کند) و چه از نوع عقل (که کاشفیت دارد) باشد - در سعادت دخیل است. سخن دین این است که اینها را حتماً باید داشت؛ چون اگر یک جا در سعادت دخیل نیستند، در بخش‌های دیگر دخیل خواهند بود؛ به عنوان مثال روزه بر انسانی که برای او ضرر دارد حرام است. عقل عملی این مسئله را درمی‌یابد. البته عقل عملی این مسئله را به کمک تعقل در نمی‌یابد؛ گرچه آن هم در اینجا حضور دارد. وقتی می‌گوییم خدا را باید اطاعت کرد، بخشی از همین حکم مبتنی بر عقل نظری است و بخش دیگر آن این است که خدایی هست. حکم تا اینجا دینی است؛ اما چندین لایه معرفت و عقلانیت در آن حضور دارد؛ به عبارتی حکم، دینی است اما این حکم دینی وقتی در حد کلی بیان می‌شود، به عقل عملی و نقل بسنده می‌کند؛ ولی زمانی هم که می‌کوشد جزئی شود، باز دینی است. مجتهدی که حکم کلی می‌گوید، به اینها کار ندارد؛ اما انسان متدین باید این گونه حکم کند تا متدینانه زندگی کند. متدین برای اینکه به این قلمرو از معرفت برسد، باید حکم جزئی را با عقلش بدهد. او نمی‌تواند بگوید خدایا تو وحی و دین داشتی و بحث عقل نبود. دین که در این حوزه سخن نمی‌گوید. خدا می‌گوید به تو عقل دادم و عقل هم حجت من است:

إن لله على الناس حجتيں: حجة الظاهر و حجة الباطن

به راستی خداوند برای مردم دو حجت قرار داده است حجت ظاهر (وحی که در قالب نقل است) و حجت باطن (عقل).

آنچه عقل - البته اینجا عقل جزئی مقصود است - می‌فهمد و رهاورد آن، همان حکم دینی است. درباره بخش وسیعی از قلمرو این آگاهی شاید دین حضور علم را انکار نکند، اما می‌گوید نافع نیست و نباید دنبال آن رفت. یا دین به یک نفر می‌گوید سحر را فرا بگیر و یادگرفتن آن برای تو لازم است (مثل حضرت موسی) اما فراگیری آن را برای دیگری توصیه نمی‌کند؛ ضمن آنکه خود دین سحر یا علوم دیگر را بیان می‌کند. به هر حال یک لایه از مسئله این است که آیا علم دینی می‌تواند در زمینه این علوم بی‌توجه باشد؟ لااقل دین اسلام را عرض می‌کنم.

مسئله دیگر - که البته تحقیق خود را از این فاز شروع کردید و به نظر بنده این تحقیق باید از لایه عمیق‌تری شروع شود - این است که علم در دنیای مدرن به تدریج از آن معانی پیشین

خود منصرف شد و به سوی دانش تجربی حرکت کرد. محیط‌های آکادمیک ما هم به همین شکل با مسئله مواجه می‌شوند و شما هم از همین جا آغاز کردید. البته لفظ علم تجربی را هوشمندانه به کار برده‌اید که احتمال وجود بحث‌های دیگر را تا حدی حفظ می‌کند. این کار بسیار دقیق و ظریف و شایان تقدیر است؛ ولی آیا علم فقط به حوزه دانش تجربی محدود می‌شود یا لایه‌های بالاتر هم دارد؟ آیا وحی هم علم است؟ آیا عقل هم علم است؟ اگر رهاورد وحی و عقل هم علم باشد، علم تجربی هم سطحی از علم است که به لایه‌های دیگر باید اعتماد کند. اگر پیشاپیش آن لایه‌ها را مثل پوزیتیویست‌ها منهدم نکردیم، آیا می‌توان گفت که دانش حسی هم - حتی در صورت پی بردن به اینکه به متافیزیک و وحی متکی است - علم است و هویت علمی خود را حفظ می‌کند؟ آن لایه‌های فوق حسی که ناگزیر باید به آنها اعتماد کرد و روشنگری را از آنها فراگرفت - چنان‌که دنیای مدرن به تدریج این را گرفت - آن موقع تمام آن گزاره‌هایی را که از فراسو می‌آیند و در عرض هم و شبیه هم می‌شوند و ممکن است خیال و یا اسطوره باشد، به چه دلیل متافیزیک می‌گوییم؟ زیرا شما به طور طبیعی از افق شناخت تجربی به حوزه متافیزیک پیش رفته‌اید، اما از حوزه متافیزیک پا را فراتر نگذاشته‌اید. تفاوت بین گزاره‌های متافیزیکی با گزاره‌های خیالی دیگر، یعنی هر چیزی که از فراعلم آمده، چیست و به چه دلیل به آنها متافیزیک اطلاق می‌شود؟ لیوتار می‌گوید اساطیری که تأثیرگذارند، ممکن است حوزه زندگی و اقتدار باشد (فوکو هم بر این عقیده است که تأثیرگذار است) و یا ممکن است متافیزیک با تعبیر دریدایی آن باشد.

به هر حال چیستی متافیزیک، تنقیحی می‌طلبد تا بتوان بین این قسمت‌ها تفکیک قائل شد. در این بحث به دلیل مسیری که در حوزه فلسفه علم پیش آمده و در بخش مباحثی که مثلاً تامس کوهن و دیگران دارند، همه اینها در یک قالب پارادایمی جایگزین شده و تامس کوهن این بحث را در سه لایه متافیزیک در کتاب شما در قسمت ساختار درونی علم و بخش‌های آن آورده است؛ ولی واقعیت این است که این کافی نیست. زیرا گاه از سطوح دیگر یک علم به علم دیگر می‌آید، گاه از خیال و وهم می‌آید، گاه از حوزه فرهنگ می‌آید، گاه از حوزه متافیزیک می‌آید، و گاه از حوزه وحی می‌آید. در صورتی که در آن حوزه بتوان نظریه پردازی و تکلیف خود را در آن قلمرو مشخص کرد.

یکی از نظریه‌های رقیب قائل به این بود که علم ما علم دینی است - به معنایی که شما تعبیر دایره المعارفی به کار بردید - یعنی همه علوم می‌تواند دینی شود. ابتدا در آن قلمرو بین متافیزیک و غیرمتافیزیک موضع و جایگاه خود را تبیین کردند و آنجا را علم دانستند و گفتند

متافیزیک درست و متافیزیک غلط یا واقعیتی هست یا واقعیتی نیست. اینها دو طرف تقیض است، یکی درست و یکی غلط است یا راهی برای شناخت واقعیت هست یا نیست، یکی درست و یکی غلط است. دیگر نمی‌توان گفت همه اینها فلسفه است یا آن واقعیت در آنجا وجود متعالی و قدسی هست یا نیست. اگر وجود قدسی متعالی نامحدود و بیکران هست، پس این آسمان و زمین چیستند؟ بنی‌آدم و دیو و دد کیستند؟ در کنار یک بیکرانه مگر می‌شود موجود جزئی دیگری باشد؟ این پرسش‌ها در مقابل او باید جواب پیدا کند و اینها هویت همه علوم تجربی را که درباره موجودات مقید می‌دهند، به پارادایم فلسفی یا پارادایم دینی می‌تواند تبدیل کند. اگر آنجا گفتیم هست، درست است. آن دانش‌های تجربی که در برابر این پاسخ جوابی مناسب داده باشند، علم محسوب می‌شوند و علم جز دینی نیست و کافی که در اینجا پاسخ نداده باشند یا شکاکانه بگویند فقط در محدوده پندارهای خود سازه‌هایی داریم که در عرض هم هستند، این نگاه نگاهی نسبی‌گرایانه و شکاکانه است که به آن پاسخی که حقیقت را می‌توانیم بفهمیم، قبلاً جواب داده است؛ البته آن دیدگاه، این دیدگاه را تاب نمی‌آورد و از آن زاویه وارد می‌شود. به نظر بنده اگر قرار است با دیدگاه رقیب اول به عنوان رقیب بحث شود، به این پرسش‌ها باید پاسخ داده شود و در این مواضع باید موضع گرفته شود. بنده اصل کار را، که به صورت بسیار شایسته لوازم اندیشه تامس کوهن در قلمرو رابطه علم و دین را روشن کرده، شایان تقدیر می‌دانم؛ اما وقتی این کار به محیطی می‌آید که حوزه فلسفه و عقلانیت است، باید با پیشینه پر دامنه و زنده و فعال باشد و اگر قرار است بر این موضع پافشاری کنیم، خوب است این ابعاد هم روشن باشد.

کاردان: به نام خدا. بحث درباره علم تجربی دینی نیاز به شناخت دو قلمرو دارد: یکی دین و دیگری فلسفه علم. دین در اینجا خواه یک دین باشد، مثل دین مبین اسلام یا ادیان ابراهیمی و یا ادیان دیگر شود که خوشبختانه آقای دکتر خود را به اسلام محدود فرمودند. به عبارت دیگر انسان در این زمینه، واقعاً باید اسلام‌شناس باشد. اسلام گذشته از کتاب یعنی کلام‌الله، اخبار و احادیث، بیان بزرگان دین را هم شامل می‌شود. ایشان تا آنجا که بنده آگاهم، واقعاً از این قلمرو استفاده کردند؛ ولی کسی که بخواهد داوری کند، باید اینها را بداند و عمیقاً وضع موضع دین را در قبال معرفت علمی بشناسد. این چیزی است که سال‌ها با عنوان علم‌شناسی شناخته شده و اگر کسی بگوید علم تجربی دینی میسر است یا نیست، باید در آن وادی وارد شود. پیشنهادم این است که این نوع مطالب را باید در جمع کوچک‌تری مطرح کرد که اهل این دو زمینه در آن شرکت داشته باشند.

در اهمیت موضوع تردیدی نیست؛ زیرا علم در وهله اول واقعاً علم انسانی است. مهم این است که می‌توان گفت بشر مدعی است که می‌داند و اگر بشری نبود، دسترسی به علم هم پدید نمی‌آمد. البته علوم انسانی مثل همه علوم دیگر مدعی تجربی بودن و مشاهده‌ای بودن هستند؛ ولی وقتی خوب دقت شود، می‌یابیم که در زیر احکامی که از سوی علما در هر زمینه صادر می‌شود، فلسفه و دین و علوم ارزشی نهفته است. استاد ما، مرحوم هوشیار، همیشه هنگام بحث می‌گفت ادراک (که به معنای *perspection* آمده) ارزش است و ادراک بدون ارزش وجود ندارد. چنین نیست که آنچه را می‌بینیم، همان باشد که می‌بینیم؛ بلکه اشیا را چنان می‌بینیم که در واقع می‌خواهیم؛ خواستن به معنای عمیق کلمه؛ یعنی اگر متدین باشیم، یک طور می‌بینیم و اگر متدین نباشیم، یک نوع دیگر می‌بینیم. به قول آقای دکتر باقری، این پای بست متافیزیکی همواره در علم وجود دارد. علم شناسان معاصر هم وارد این قضیه شدند و نقدی که آقای دکتر به تفصیل در این کتاب به قول خودشان بر «اثبات‌گرایی» مرقوم فرموده‌اند و بعد اثبات‌گرایی را تشریح کردند، کاملاً روشن است. پرسش بنده این است که آیا انتقادهایی که آقای دکتر بر آرای موجود در زمینه ارتباط علم و دین مطرح کرده‌اند - آن سه مورد - و بالأخره آنچه را که پیشنهاد می‌کنند، همین است و جز این نیست؟ به نظر می‌رسد نقد ایشان به نظریه دایره‌المعارفی که از استنباط و تهذیب علم و ... صحبت می‌کند، مقداری قابل چون و چرا است؛ یعنی می‌توان گفت هنوز باید بیشتر درباره آن کار شود و رقابت میان نظریه‌ها هم بیشتر نیاز به بحث دارد.

آقای دکتر می‌فرمایند که علم دینی، علم تجربی دینی، علم تأسیسی است و در جای دیگر در خلاصه‌ای که از نظریه‌پردازی خود ارائه دادند، گفتند که آموزه‌های انسان‌شناختی اسلام با توجه به صورت‌بندی انسان به منزله عامل در آن، قابلیت آن را دارد که مبنای متافیزیکی یا پیش‌فرض تحقیقات علوم انسانی تجربی قرار گیرد.

سوم، فرضیه‌پردازی و فرضیه‌آزمایی عالمان با الهام گرفتن از پیش‌فرض مذکور، زمینه تحقق علم دینی خواهد بود. به نظر بنده آقای دکتر در نظریه جدیدی که مطرح می‌کنند و نام آن را گزیده‌گویی می‌گذارند، به ما امید می‌دهند که در آینده ساخته خواهد شد و شاید تا حدودی از کلمه تأسیسی هم همین معنا افاده می‌شود. ایشان از نادرستی این نظریه‌ها سخن می‌گویند و اینکه باید در پی نظریه دیگری بود که کارش گزیدن است. تبدیل این پیش‌فرض‌ها به فرضیه‌ها و این فرضیه‌ها را به تحقیق رساندن، این کار دارد و به نظر می‌رسد تا حدودی نظریه را در ابهام فرومی‌برد؛ یعنی می‌توانستند بگویند که در آینده ما این نظریه را چگونه

خواهیم ساخت که دوباره به معایب و نقایصی که در آن نظریه‌ها هست برنگردد. نظریه‌ای که نویسنده محترم طرح کردند و بر رویکردی تکیه دارد که آن را تأسیسی نامیدند، این رویکرد در این طرح روشن نشده است.

خسروپناه: به نام خدا. نظریه آقای دکتر باقری یک نظریه نظام‌مند و ساختارمند است؛ یعنی چنان‌که از گزارش ایشان مشهود بود، پیش‌فرض‌ها، فرضیه، معنای فرضیه، فرضیه‌های رقیب و مقایسه فرضیه اصلی با فرضیه‌های رقیب کاملاً آمده است. اجزای این نظریه اجزای هماهنگی است. گاه نظریه‌ای از همان آغاز با ابهام همراه است؛ یعنی نظریه معین نیست و این به نظریه آسیب جدی وارد می‌کند. آقای باقری در این زمینه گام‌هایی برداشته‌اند. بنده هم چون در جایگاه داوری قرار گرفتم، براساس مطالعه داورانه و نه نقادانه، کاستی‌های این نظریه را که به ذهنم می‌رسد مطرح می‌کنم. شاید آقای دکتر این کاستی‌ها و ملاحظه‌ها را در ذهن خود حل کرده باشند و پاسخی داشته باشند؛ ولی چون نظریه را ارزیابی می‌کنیم نه نظریه‌پرداز را، آنچه نوشته شده است و مطالعه کردیم، پاره‌ای از ملاحظه‌ها را پیرامون آن مطرح می‌کنیم. حال این کاستی‌ها و ملاحظه‌ها را با هم مطرح می‌کنم. بعضی از این تذکرات، ملاحظه و یا نقد است و برخی در مورد کاستی‌های نظریه است که نظریه باید به این سوال‌ها پاسخ دهد تا بتواند به سامانه خوبی دست یابد.

۱. نخستین نکته این است که بحث علم دینی دو رکن دارد: علم و دین. نظریه‌پرداز محترم، هم علم تجربی و هم دین را تبیین کرده است؛ اما علاوه بر پیش‌فرض‌ها و مفاهیم کلیدی، تعدادی پرسش‌های معرفت‌شناسانه دیگری هم وجود دارد که نظریه‌پرداز باید به آنها پاسخ دهد و دیدگاه خود را بیان کند، ولو انتظار نیست که اینها را اثبات کند؛ چون در اثبات این مطالب شاید چندین جلد کتاب باید نوشته شود تا مدلل و مستدل ارائه شود؛ برای مثال تعریف ایشان از علم. به هر حال علم تجربی یک نوع علم است و صرف اینکه گفته شود مراد ما علم تجربی است کافی نیست. باید مراد ایشان از علم روشن شود. آیا همان تعریفی که بسیاری از معرفت‌شناسان قائلند که باور صادق، موجه است، همان تعریف را می‌پذیرند یا تعریف دیگری را قبول می‌کنند؟ بسیاری از این تعاریف، در پروسه این تحقیق خود را نشان می‌دهد و رفع ابهام می‌کند. یا مثلاً صدق، منظور از صدق چیست؟ به هر حال آگاهید که تئوری‌های مختلف درباره صدق وجود دارد. آیا صدق را به معنای مطابقت با واقع (correspondence) مطرح می‌کنند؟ نظریه انسجام‌گرایی (coherence) را قبول دارند یا پراگماتیسم را؟ باید معین شود بحث عینیت که ایشان در گزارش بیان فرمودند، چه عینیتی است. آیا مطابقت نظریه و فرضیه

با واقع است؟ یا عینیت به معنای بین‌الادذهانی است؟ لابه‌لای کتاب به این مطلب به عنوان پیش‌فرض اشاره شده است. نظریه انسجام‌گرایی، قرائت روان‌شناختی و جامعه‌شناختی دارد، کدام قرائت مورد قبول ایشان است که براساس آن مبانی، دیگر اشکال مبنایی نگیریم؛ یعنی با فرض این مبانی، این نتیجه به دست می‌آید؟ تعریف صدق چیست؟ معیار توجیه چیست؟

در بحث امکان شناخت، عده‌ای شناخت را ممکن می‌دانند؛ یعنی باور صادق موجه را ممکن می‌دانند؛ اما عده‌ای دیگر شکاک و برخی نسبی‌گرا هستند. آقای دکتر باقری در متن کتاب فرمودند که نسبت معرفت‌شناختی را قبول نداریم؛ اما نسبت معرفتی را می‌پذیریم. ولی به طور دقیق تفاوت اینها مشخص نشده است و ابهام دارد. باید در پیش‌فرض‌ها بیاید؛ یعنی گفته شود که قائل به امکان شناختیم و معتقدیم که شناخت ممکن است. نسبی‌گرا هم نیستیم؛ معتقدیم معیاری برای کشف معرفت وجود دارد. معرفت به آن معنایی که پذیرفتیم، باور صادق موجه است. یا صدق را به معنای عینیت بین‌الادذهانی گرفتیم یا مطابقت با واقع یا هر چیز دیگر و پرسش‌هایی از این قبیل. این کاستی در این نظریه خود را نشان می‌دهد.

۳۹۹

۲. کاستی دیگری که در مطالعه کتاب به چشم می‌خورد این است که در بخش اول از هویت علم و روایت‌های مختلف آن سخن به میان آمده است. دیدگاه اثبات‌گرا، مابعد اثبات‌گرا مطرح شده است. پرسش این است که آیا اینها دیدگاه‌های فیلسوفان در حوزه فلسفی علوم تجربی است؟ و این دیدگاه‌ها در حوزه علوم انسانی هم سرایت می‌کند یا نه؟ طبعاً بعضی از این مبانی سرایت دارد. به هر حال وقتی پوزیتیویست‌ها مبانی اثبات‌گرایی خود را مطرح می‌کنند، دیدگاهشان هم ناظر به علوم طبیعی و هم ناظر به علوم انسانی است. در فلسفه علوم انسانی روایت‌های گوناگونی در چیستی علوم تجربی انسانی وجود دارد. بیشتر سراغ فیلسوفان علمی رفتند که به چیستی علوم تجربی طبیعی پرداختند؛ برای مثال به دیدگاه‌هایی که درباره تحلیل گفتمانی یا دیدگاه‌هایی که در زمینه تبیین هرمنوتیکی علوم انسانی است، اشاره نشده است. پس همان گونه که نظریه‌های فلسفه علم در حوزه علوم تجربی بالقول المطلق یا علوم تجربی طبیعی مطرح می‌شود، باید به چیستی علوم انسانی هم در این تحقیق پرداخته شود. منظور ایشان از علوم انسانی چیست؟ این تفسیر در حوزه علوم انسانی با تبیین در حوزه علوم انسانی چه تفاوتی دارد؟ به نظر بنده این تحقیق از این جهت به تکمیل نیاز دارد.

۳. بخش دوم این تحقیق به چیستی هویت دین اختصاص یافته و هویت دین را مورد بحث قرار داده است. به نظر بنده بین معرفت دینی و دین خلط کرده‌اند اینها دو بحث هستند؛ بنابراین چهار نظریه در اینجا مطرح است:

الف. نظریه اول که دایره‌المعارفی است، در حوزه چیستی و قلمرو دین است.

ب. نظریه دوم که بحث هرمنوتیک است، در حوزه معرفت دینی است.

ج. نظریه سوم یا فصل سوم که بررسی نظریه قبض و بسط تئوریک شریعت است، در حوزه معرفت دینی است.

د. نظریه چهارم که نظریه گزیده‌گویی است، در حوزه دین و قلمرو دین است.

از بین چهار نظریه بالا، نظریه اول و چهارم در حوزه قلمرو دین و نظریه دوم و سوم در حوزه معرفت دینی است؛ یعنی بحث از قلمرو دین غیر از بحث معرفت‌شناسی دینی است. گاه پرسش این است که آیا دین حداقلی است یا حداکثری؟ که ایشان می‌گویند حداکثری را قبول ندارم؛ ولی نظریه حداقلی یا گزیده‌گویی را می‌پذیرم. یک بحث این است که قلمرو دین چیست؟ بحث دیگر این است که روش‌شناسی فهم دین و منطق فهم دین چیست؟ به عبارت دیگر نگاه درجه دوم ما به معرفت دینی چیست؟ آیا معرفت دینی، معرفت ناقصی است یا کامل؟ با معارف دیگر تفاوت دارد یا ندارد؟ چون اینها دو مبنای مجزا هستند، به طور کامل باید از یکدیگر تفکیک شوند. همان‌گونه که در بحث، هویت علمی به عنوان یک بحث مستقل آمده، باید بحث هویت دین و هویت معرفت دینی هم تفکیک شود.

۴. مطلب دیگر اینکه ایشان در بحث دین و قلمرو دین، دو دیدگاه را مطرح می‌کنند: دیدگاه دایره‌المعارفی و دیدگاه گزیده‌گویی. باز کاستی دیگری که احساس می‌شود این است که به قرائت و روایت‌های مختلف این دو دیدگاه اشاره نکرده‌اند. دیدگاه دایره‌المعارفی، روایت‌های مختلف دارد؛ به عنوان مثال یک روایتش روایت غزالی است که در «المنقذ من التقليد» و در «جوارح القرآن» آمده. آن قرائت غیر از قرائتی است که آیت‌الله جوادی آملی دارد. هر دو ممکن است دایره‌المعارفی تلقی شود؛ اما گاه ادعای کسی این است که از قرآن و سنت می‌توان پزشکی و نجوم را استنباط کرد - همان نظریه‌ای که آقای دکتر رد کردند - ولی گاه این گونه نیست و بیان این است که از متون دینی می‌توان اجتهاد کرد. اصولی عرض می‌شود، از این اصول، فروعاتی را می‌شود استنباط کرد؛ همان‌گونه که در علم اصول فقه اتفاق افتاده؛ چنان‌که از «الاتقاض الیقین بالشک» انواع و اقسام مباحث استقصا و مطرح شده است. اینها دو بحث و دو دیدگاه جداگانه هستند که میان آنها تفاوت بسیار است.

در بحث نظریه گزیده‌گویی هم به همین شکل است؛ یعنی افرادی هم که نظریه حداکثری را نمی‌پذیرند، قرائت‌های مختلف دارند؛ از دیدگاه‌های سکولارها گرفته که معتقدند دین فقط برای آباد کردن آخرت آمده و برای ایجاد رابطه انسان با خدا است تا آنهایی که می‌گویند دین

آمده تا بخشی از دنیای ما را آباد کند. از این دیدگاه اخیر، دیدگاه گزیده‌گویی آقای دکتر باقری هم به دست می‌آید؛ ولی در مقام تنقیح این دیدگاه، صرف اینکه از یک قرائت سخن بگوییم و آن را رد کنیم و بعد بگوییم رویکرد استنباطی را قبول نداریم، بلکه رویکرد تأسیسی را می‌پذیریم، کافی نیست. رویکرد استنباطی، سه - چهار تقریر دارد. آیا شما همه را رد کرده‌اید؟ به هر حال وقتی کسی در پی اثبات یک فرضیه است - مثل همان کاری که ایشان کردند - فرضیه رقیب هم باید رد شود؛ البته همه تقریرهای فرضیه رقیب باید رد شود نه فقط یک تقریر.

۵. نکته دیگر اینکه ایشان در بیان نظریه‌های رقیب یک مقدار کم‌لطفی کردند؛ برای مثال به عنوان یکی از نظریه‌های رقیب، همین نظریه دایره‌المعارفی و استنباطی، فرمایش استاد جوادی آملی را مطرح کردند. سخن بنده در پذیرش یا عدم پذیرش این نظریه نیست، این نظریه خوب تنقیح نشده است؛ یعنی آقای دکتر فقط از کتاب «شریعت در آینه معرفت» استفاده کرده‌اند؛ البته از دو کتاب آقای جوادی آملی در این بحث استفاده شده که یکی بحث فلسفه حقوق بشر و یکی شریعت در آینه معرفت است؛ ولی در دیدگاه دایره‌المعارفی، فقط از این کتاب استفاده شده است که این کتاب بیشتر به نقد قبض و بسط تئوریک شریعت بیشتر نظر دارد. اگر می‌خواهید دیدگاه آیت‌الله جوادی را منقح کنید، چندین جا این بحث را مطرح کرده‌اند و باید همه مجموعه بحث‌ها را دید. به تازگی هم مجموعه درس‌های ایشان - که در سال گذشته بیان فرمودند و عده‌ای از اساتید حوزه هم از محضر ایشان استفاده کردند - منقح می‌شود تا به صورت کتاب در دسترس قرار گیرد. در مقاله‌ها و نوشته‌های مختلف ایشان درباره چیستی، تعریفی که آیت‌الله جوادی آملی از دین دارد، غیر از تعریفی است که ایشان ارائه کرد. به هر حال اختلاف مبنایی پیش می‌آید. در بحث دین هم باید گفت که دین دو منبع دارد: منابع ثبوتی و منابع اثباتی؛ یعنی استاد می‌فرمایند اگر با روش عقلی - تجربی دریافتیم که نمک برای بیمار قلبی مضر است، حال آنکه در روایات آمده است خوردن نمک در آغاز و آخر غذا مستحب است، آن مطلب تجربی پزشکی، مخصص لُبی برای این روایت می‌شود؛ یعنی می‌توان گفت معرفت دینی این است که خوردن نمک در آغاز و انجام غذا مستحب است، مگر برای کسی که بیمار قلبی است یا مثلاً فشار خون دارد. دیدگاه این است، حال می‌پذیریم یا نمی‌پذیریم بحث دیگری است. این مطلب غیر از این است که گمان شود ایشان می‌خواهد بگوید همه مباحث علمی مثلاً روان‌شناسی را می‌خواهیم از قرآن و سنت استنباط کنیم؛ یعنی کلیات آمده است و می‌کوشیم از این کلیات همه جزئیات را استنباط کنیم؛ بدون اینکه

بخواهیم از مبعی به نام عقل استفاده کنیم. بنده چون به این دیدگاه تاحدی اشراف دارم، با نظریه استاد جوادی آملی پرورش دادم، باید ابعاد قضیه را ملاحظه کرد. حال چه نقدهایی بر این نظریه وارد است، مقام دوم است. در مقام توصیف باید دقیقاً تمام ابعاد نظریه گفته شود.

۶. نکته دیگر که در این اثر نمایان است این است که آقای باقری اشاره کردند، برای مباحث علم دینی می‌توان از آیات قرآن استفاده کرد و در پایان کتابشان آیاتی را نیز مطرح کرده‌اند؛ اما مشکلی که فائلان به نظریه بی‌معنایی علم دینی گرفتارش هستند، این است که چگونه از پیش‌فرض متافیزیک دینی می‌توان به علم دینی پل زد؟ البته آنها، یعنی افرادی که به نظریه بی‌معنایی یا عدم امکان علم دینی معتقدند، قبول دارند که دین پیش‌فرض‌هایی - متافیزیکی - دارد و ضمناً می‌پذیرند که گزاره‌های دینی ممکن است در فرضیه‌سازی تأثیر گذارد، مثلاً در روایت آمده است که بچه‌ها در هفت سال اول عمر امیر هستند، در هفت سال دوم عید و در هفت سال سوم وزیر هستند؛ اما تا اینجا یک پیشنهاد است و گفته می‌شود این می‌تواند یک فرضیه تربیتی باشد. حال چگونه می‌خواهید از این فرضیه‌ای که از روایت گرفته شده است، علم تجربی دینی - مثلاً از نوع تربیتی - به دست آورید؟ این گذر مهم است؛ والا صرف اینکه گفته شود معارف و آموزه‌های دینی در مقام کشف، فرضیه می‌دهند، بعد هم در مقام دآوری تأثیر دارد، کافی نیست؛ یعنی به نظر می‌رسد این نظریه از این مسئله که لب لباب و گوهر بحث حاضر است، زود گذشته است؛ ولی همچنان لازم است به این مطلب پرداخته شود تا آشکار شود که نظریه خاص و جدیدی است.

۷. همان‌گونه که آگاهید، بحث تفسیر علم دینی و نظریه علم دینی در کشور از سوی بسیاری مطرح شده است. اخیراً دفتر همکاری حوزه و دانشگاه کتابی به نام «علم دینی»، چاپ کرده که دیدگاه‌های مختلف مانند دیدگاه نصر، آقای عابدی، آقای گلشنی، آقای باقری و دیگران در آن آمده‌است. پرسشی که به ذهن می‌رسد این است که آقای دکتر گلشنی در تفسیری که از علم دینی دارند، علاوه بر اینکه علم دینی را معنادار می‌دانند، نظریه تأسیسی علم دینی را هم قبول دارند؛ چنان‌که نظریه دکتر باقری نیز همین است؛ یعنی نظریه تهذیب و استنباط را قبول ندارند و آن را در کتاب «از علم سکولار تا علم دینی» رد کردند. در کتاب «تحلیل از نگاه فلسفی فیزیکدانان معاصر» در قسمت مقالات و مصاحبه‌ها، مقاله‌ای با عنوان «آیا علم دینی معنا دارد؟» از ایشان درج شده است. ایشان بحث‌های خوبی در این زمینه دارند. می‌فرمایند علم دینی تلقی‌های مختلف دارد. ایشان تعدادی از تلقی‌ها را رد کرده و می‌گویند عده‌ای که مخالف علم دینی هستند، به خاطر تلقی‌های نادرستی است که عده‌ای دیگر

مطرح کرده‌اند. بعد ایشان تلقی خود را از علم دینی مطرح می‌کند. تأسیس و چند نوع تأثیرگذاری را هم می‌گوید. می‌فرماید انگیزه‌های دانشمندان، در انجام فعالیت علمی و انتخاب مسئله تأثیر می‌گذارد؛ مثل نقش پیش‌فرض‌های دانشمندان در فعالیت‌های علمی در انتخاب و آزمایش و گزینش مشاهدات، در نظریه‌پردازی‌های علمی، در گزینش ملاک‌های ارزیابی و نقد نظریه‌های علمی، نقش اصول متافیزیکی در طرح نظریه‌های علمی، نقش جهان‌بینی در تعبیر نظریه‌های علمی و نقش جهان‌بینی در جهت‌دهی کاربرد علم.

وقتی کسی نظر آقای دکتر گلشنی را که در کتاب «از علم سکولار تا علم دینی» مطرح کرده - که قبل از کتاب آقای دکتر باقری منتشر شده است - می‌بیند، این پرسش به ذهنش می‌رسد که تفاوت این نظریه و نظریه آقای گلشنی در چیست؟ اتفاقاً ایشان هم می‌گوید در نظریه‌اش هم به علوم طبیعی و هم به علوم انسانی نظر دارد؛ ولی می‌فرماید تأثیر در علوم انسانی جدی‌تر است. البته همان اشکالی که عرض کردم که پیل این تأثیر، تأثیرگذاری این مبانی که ذکر شد، در نظریه علمی خوب منعقد نشده‌است؛ اشکال آن هم به همین شکل است و مشخص نشده که این تأثیرگذاری‌ها معلل است یا مدلل؟ یعنی اگر به تاریخ علم توجه کنیم، درمی‌یابیم که عده‌ای از عالمان معتقدند که مبانی متافیزیکی بر فرضیه علمی و نظریه علمی موثر بوده است؛ برای مثال پروفیسور عبدالسلام می‌گوید وحدت مدبر به وحدت نیروهای الکترومغناطیسی گرایش پیدا می‌کند، آقای گلاشو هم از مبنای دیگر، آقای هاینبر و دو نفر دیگر که هر سه با هم جایزه نوبل گرفتند، با سه مبنا سراغ نظریه رفتند؛ اما این مبانی معلل است یا مدلل؟ شاید معلل است، شاید علت روان‌شناختی و یا جامعه‌شناختی داشته باشد. اگر علت‌ها بر فرضیه تأثیر گذارد، باید از آن تبعیت کرد؟ گاه ممکن است گفته شود نظریه‌های علمی و فرضیه تأثیر می‌گیرد و گاه این گونه نیست؛ بلکه خودبه‌خود تأثیر می‌گذارد اگر این گونه باشد، آن گاه بحث نسبت مطرح می‌شود که به نظر بنده دقیقاً اشکال نسبت علم در اینجا مطرح است. اینکه بگویند معتقد به نسبت معرفت‌شناختی نیستیم بلکه به نسبت معرفت معتقد هستیم و نسبت معرفتی را قبول داریم. یعنی واقعیت آدمی در علوم انسانی آن قدر پیچیده است که به اندازه رخصتی که پیش‌فرض‌های ما و دیدگاه‌های دانشمندان فراهم می‌کند، به همان اندازه می‌توان این حقیقت را در دام خود صید کرد. هر چقدر پیش‌فرض‌ها تغییر کند، بیشتر می‌توان صید کرد، ولی پرسش این است که آدمی را از کجا صید کردید؟ آیا معیاری دارید؟ صیدی که فروید درباره انسان از آن سخن می‌گوید، با صیدی که ابراهیم مذلو می‌کند هر دو درست است؟ گاه ممکن است بین اینها تناقض وجود داشته باشد. اجتماع تقیضین

همه جا محال است. به نظرم این مطلب حل نشده است: اینکه از کجا نظریه علم دینی سر از نسبی‌گرایی در نمی‌آورد، نسبی معرفتی، مشکل را حل نمی‌کند. باید گفت باز با مشکل نسبی‌گرایی و نسبییت معرفت‌شناختی روبه‌رو است.

باقری: در نکاتی که جناب آقای پارسانیا اشاره کردند، سه نکته اساسی وجود دارد:

۱. نخست اینکه بین عقل و دین تقابل وجود ندارد؛ بلکه بین عقل و وحی می‌تواند تقابل باشد؛ آن هم به عنوان دو منبع معرفتی که از این دو طریق می‌توان به نتایجی دست یافت؛ البته نتایج می‌تواند یکی باشد؛ یعنی انسان با عقل به همان چیزهایی دست یابد که با وحی می‌رسد. با وجود این، چطور ممکن است عقل و دین در مقابل هم قرار گیرند. تفکیک جالبی است که به یک معنا می‌توان بین عقل و وحی به عنوان دو منبع معرفتی که از دو راه می‌روند ولی ممکن است به منزل واحدی برسند، تمایز قائل شد.

خلاصه علم به معنای آن چیزی که به اصطلاح باور صادق موجه یا ما بازای این باور باشد، در دنیا یک چیز بیشتر نیست؛ ولی انسان از دو راه ممکن است به آن نتیجه دست یابد. این کاملاً درست است و می‌پذیرم؛ ولی مسئله این است که وقتی از عقل سخن به میان می‌آید، عقل بشر مورد بحث قرار می‌گیرد؛ نه عقلی که ناب باشد و به اصطلاح به نتیجه رسیدنش هم قطعی و محرز باشد؛ به عبارت دیگر در نفس‌امر چنین نیست که اگر عقلی اگر درست کار کند، به نتیجه‌ای برسد که مثلاً وحی به آن رسیده است. اینها باید با هم یکی شوند. بدون شک در جهان ایده‌آل که عقل کارش را کاملاً درست انجام می‌دهد و وحی هم کاملاً در جایگاه خود است، هرگز نباید این دو با هم منافات داشته باشد. ولی بحث درباره عقل انسان است که در محدوده‌های تاریخ، جغرافیا، فرهنگ و ... محدود است. وقتی از عقلی صحبت می‌شود که بر روی زمین می‌دود - نه عقلی که بر آسمان ایستاده است و پاک و میرا است - و خطا می‌کند، خطاهای بشر را چطور باید توضیح داد؟ در طول تاریخ از افلاطون تا زمان ما، مگر تمام دانشمندان و فیلسوفان برجسته اشتباه نکردند؟ این اشتباهات را با چه کردند؟ اگر نگوئیم با عقلشان، با عقل‌ورزی خودشان. عقل‌ورزی یعنی به کار گرفتن عقل توسط انسانی که در حیطه‌های مختلف محاط و عقل او با خطا همراه است. این عقل خطاپیشه مسلماً می‌تواند در مقابل دین باشد؛ البته تقابلیش برخلاف آنچه اشاره کردند، از نوع تناقض نیست، اما تفاوتی هست. البته تناقض ممکن است در تقاطعی یافت شود؛ برای مثال بین رأی دینی برای اینکه انسان را خدا آفریده است و نظر داروین که می‌گفت انسان از خلال تحول پیدا شده است و همین امر در غرب بحث بسیاری به راه انداخت؛ خواه تعارض یا تضاد.

به هر حال منظورم این است که اگر از تفاوت عقل و دین سخن می‌گوییم، منظور عقل بنده است که در این زمان و این مکان ایستاده‌ام و سابقه فکری، تحصیلی، تحقیقی خاصی داشته‌ام. این عقل در معرض خطا است و دست‌آوردهایی را هم که به دست می‌آورد، لزوماً با دین هم‌آوا نیست؛ با توجه به اینکه دین را خداوند در دامن ما چکانده است.

بنابراین بنده کاملاً می‌پذیرم که عقل اگر عقل باشد و ناب باشد و روش‌شناسی آن نیز دقیق و رقیق و همه‌چیز در آن مشخص شده باشد، قاعدتاً باید حرکت کند و به منزل برسد؛ ولی این عقل نه آن عقلی است که انسان‌ها با آن زندگی کرده‌اند و می‌کنند. البته منظورم این نیست که عقل به حقیقت نمی‌رسد؛ چرا که امکان نیل به حقیقت برای عقل وجود دارد و به همین دلیل است که انسان علم‌ورزی و بحث می‌کند؛ ولی رسیدن به این نتیجه، رسیدن تضمین شده‌ای نیست. البته از خلال خطاهایمان بسیار می‌آموزیم و آموخته‌ایم و این کار به دست عقل است؛ به گونه‌ای که هم خطا می‌کند و هم آموزش می‌دهد، بنابراین اگر این طور در نظر بگیریم، آن گاه مشکلی پدید نمی‌آید که عرصه دین با عرصه عقل متفاوت باشد. البته از تناقض و یا ضرورتاً تضاد سخن نمی‌گوییم؛ ولی دست‌کم تفاوت می‌تواند باشد.

انسان باید به چیزهایی با عقلش برسد که از خلال همان آموزش‌ها و خطاها باشد و در عین حال در دین موجود نباشد. ولی آیا با دین به معنای واقعیت امر که در جهان واحد است یا علم به معنای واقعیت امر که در جهان واحد است، یعنی علم خدایی، دیدگاه خدا است. از دید خدا در جهان یک علم بیشتر وجود ندارد و غیر از آن هرچه باشد کذب است؛ ولی ما که از دیدگاه خدا سخن نمی‌گوییم. عقل ما اگر هم الهی باشد، در سر ما است و هنگامی که در سر ما افتاد، خطاها و لغزش‌ها با آن قرین است. بنابراین این طور است که یک نوع تفاوت و دگرگونی‌هایی بین عقل و دین می‌تواند اتفاق افتد. در دین چیزهایی وجود دارد که با عقل می‌کوشیم به آنها برسیم و ممکن است در این رسیدن افت و خیز داشته باشیم. در نقطه کنونی که ایستاده‌ایم، این گونه نیست که عقل کاملاً مبرا باشد. عقل بشری عقلی است که در زمین قرار دارد.

۲. نکته دوم این بود که دین در دین بودنش به علم ما نیاز ندارد؛ همچنین اشاره کردند که بالأخره دین گاه به علم نیاز دارد؛ برای مثال «واعدوا لهم ما استطعتم من قوه»^۱ را دین می‌گوید. می‌گوید خود را علیه دشمنان تجهیز کنید. حال اینکه چطور تجهیز کنیم، در اینجا به علم نیاز است؛ یعنی کدام فشنگ، کدام توپ، کدام بمب هسته‌ای، چقدر کار می‌کند، چقدر تخریب دارد؟ همه را باید بررسی کرد. خوب در اینکه شکی نیست و فقط نشان‌دهنده این نیست که دین

بودن دین، محتاج علم است. دین یعنی اینکه خداوند به ما گفته است که «اعدوا لهم ما استطعتم من قوه»، این دین ما است؛ ولی اگر بخواهیم اجرا کنیم، در مقام اجرای یک حکم دینی به علم نیاز است. البته این بدین معنا نیست که دین در دین بودنش محتاج علم است، دین در دین بودنش، همان حقیقت‌هایی که خدا وحی می‌کند؛ هنگامی که وحی شد، یعنی دین آمده است؛ ولی اگر بخواهیم این حکم دینی را اجرا کنیم احتیاج است از مغازه خرید کنیم و این همان داد و ستدی خواهد بود که میان دین و سایر معرفت‌های بشری برقرار می‌شود و یکی از مفروضات من هم این است که دین با معرفت‌های بشری رابطه دادوستدی دارد؛ اما دین باید دین باشد و علم هم باید علم باشد تا دادوستدی رخ دهد. داد و ستد بین دو قطبی انجام می‌شود که باید قبل از داد و ستد وجود داشته باشند؛ والا داد و ستد معنا ندارد. پس باید دین در دین بودنش مستقل باشد.

علمی که بنده از آن سخن می‌گویم، علم دینی‌ای است که ما درست کنیم نه مفهوم کلی علم و بگوییم که علم در نفس امر آیا غیر از دین است؟ شکی نیست که دین خودش علم است. قید علم تجربی دینی برای این بود که علم را به معنای عام کلمه مورد بحث قرار نمی‌دهم؛ والا مگر دینی که خدا بر ما نازل می‌کند، غیر از علم است؟ به هیچ وجه، آن علم است؛ ولی شما آنجا علم را به معنای خاص گرفتید و من علم را به معنای معینی در نظر گرفتم. علمی که قشر دانشگاهی از راه مشاهده کردن، آزمون کردن، نمره دادن و ... به دست می‌آورند، علم تجربی است. این علم تجربی که اگر بنده بکوشم روان‌شناسی اسلامی از این جنس درست کنم، دین خدا به این علم من احتیاجی ندارد. دین خدا محتاج علم دینی‌ای نیست که ما درست کنیم تا بتواند گسترش یابد. کدام پیغمبر آمد و دینش را آورد و محتاج علم دینی‌ای بود که بنده از آن سخن می‌گویم؟

بنابراین دقت کنیم که دچار اشتباه اشتراک لفظی نشویم. منظورم از علم، نه صرف دانستن و نه صرف تصویر مطابق با واقع است. اگر آن گونه باشد، دین هم عین علم است و مگر خدا خود عالم همه علم‌ها نیست و هر آنچه که از خدا بیاید مگر علم نیست؟ همه اینها قابل قبول است؛ فقط متوجه باشیم که تعریف ما از علم به معنای دانشی که از راه آزمون تجربی به دست می‌آید، مفهوم خاصی خواهد داشت.

۳. نکته سومی که فرمودند این بود که به زمینه‌های علم تجربی توجه کنیم؛ یعنی همان مفروضات متافیزیکی که باید علم تجربی به آنها تکیه کند. تکلیف آنها چه می‌شود؟ آیا از خیال برمی‌خیزند؟ از اسطوره برمی‌خیزند؟ آیا درست هستند، اصلاً علم هستند یا نیستند؟ در

اینجا دوباره دو مفهوم از علم را در نظر می‌گیریم. البته در فلسفه علم، گفته‌اند که دانشمند در مقام فرضیه‌پردازی می‌تواند از اسطوره، افسانه، خواب و خیال الهام بگیرد؛ برای مثال می‌توان به ککولن اشاره کرد که درباره «C6» و «H6» خود از رؤیایی سخن گفت. او در رؤیای خود مارهایی را مشاهده کرد که دمشان را در دهان گرفته و به صورت حلقه در آمده‌اند. و می‌گفت که تعبیر رؤیای من همان «C6» و «H6» است که فرمولش باید حلقوی باشد و واقعاً هم این گونه بود. این امور بوده و هست؛ ولی سخن این است که وقتی از ادیان ابراهیمی به عنوان زمینه‌ساز پیش‌فرض‌ها سخن می‌گوییم (اینکه قید ادیان ابراهیمی بر زبان آوردم، برای این بود که خواستم آن را از بودیسم و هندویسم جدا کنم و بگویم دینی که از نزد خدا نازل شده به نام دین ابراهیمی است). طبیعتاً گفتارهای متافیزیکی گونه‌ای که در اینجا زده شود، آنها را درست می‌دانیم و علم به معنای درست آن قلمداد می‌کنیم و هنگامی که می‌گوییم اگر کسی بخواهد از اسلام استفاده کند و یک دین تجربی درست کند، دقیقاً منظورم این است که باید از مفروضات متافیزیکی‌ای آغاز کند که درست هستند. البته درستی آنها چون از سنخ متافیزیکی و فلسفی‌گونه است، در جای خود باید معلوم شود و درستی آنها را در علم تجربی آشکار نمی‌کنیم. فقط این کالا را به عنوان پیش‌نیاز خود در علم تجربی قرار می‌دهیم؛ ولی فرض بنده بر این است که آنها درست هستند، مادامی که تعریف ما از دین این باشد که دین چیزی است که خداوند عالم آن را به ما می‌دهد.

۴۰۷

علم تجربی (دینی)

بنابراین در بحث علم تجربی دینی با تعریفی که از دین ارائه دادم، کوشیدم مبنا را محکم کنم؛ یعنی بگویم که مفروضات متافیزیکی از هر جایی بر نمی‌خیزد؛ بلکه داستانی، قصه‌ای یا رؤیایی است. در عالم علم این اتفاقات افتاده است، ولی در مقام تجویز صحبت می‌کنیم و می‌کوشیم آن پایه را محکم کنیم. بنابراین فرض بنده بر این استوار است که ادیان ابراهیمی با داشتن صدق به عنوان دین، اگر معرفت‌هایی را درباره جهان و ماهیت انسان مطرح می‌کنند، این معرفت‌ها متین و استوارند. البته استواری آنها را در این بحث نباید اثبات کنم، بلکه در جای خود و بلکه باید همان‌طور که پیامبری می‌تواند حقانیت سخنانش را روشن کند این کار را انجام داد، خلاصه کار ما این نیست که پیش‌فرض‌هایمان را در اینجا جمع و آنها را اثبات کنیم. به قول معروف چیزی شبیه اصول موضوعه است که قرار نیست اصول موضوعه اثبات شود؛ ولی فرض بر این است که اینها استوارند و می‌خواهیم بر این نقاط تکیه کنیم.

درباره نکته آقای دکتر کاردان که فرمودند آیا گزیده‌گویی در دین - که بنده به آن اشاره کردم - حاکی از این است که می‌خواهیم آن را بسازیم، باید بگویم که منظور از گزیده‌گویی در

دین، تئوری دین‌شناختی است که البته قصد بنا کردن آن را ندارم من اسمش را گذاشتم و شاید پیش از من کسی از نظریه گزیده‌گویی سخن نگفته باشد؛ ولی این گونه نیست که من آن را مطرح کرده باشم. من به آثار علامه طباطبایی که از جمله کسانی است که به دیدگاه دین‌شناختی باور دارد استناد کردم و این در واقع نقطه اتکای ما است و به معنای ساخت آن نیست. دین به منزله گزیده‌گو بودن یک دیدگاه دین‌شناختی است و بنده این دیدگاه را به دیدگاه‌های دیگر ترجیح می‌دهم و بعد آن را نقطه اتکای خود می‌کنم تا بتوانم حرکت و مراحل بعد را در تکوین نظریه‌های علمی طی کنم. آنچه ما می‌سازیم، در واقع نظریه گزیده‌گویی نیست. آنچه قرار است بسازیم، نظریه‌ای علمی - دینی است مثل روان‌شناختی اسلامی؛ ولی برای ساختن به پایه نیازمندیم. قسمتی از آن، نظریه دین‌شناختی است که باید این استواری را داشته باشد و از نظر من این نظریه، نظریه گزیده‌گویی است که قادر است مشارکت خوبی در این ساختمان داشته باشد.

آقای خسروپناه فرمودند که باید موضوعاتی در این کار که جزء مفروضات اولیه است تعریف شود؛ مثل اینکه تعریف ما از علم چیست، صدق را به چه می‌دانیم، آیا به مطابقت می‌دانیم، عینیت چیست، آیا بین‌الادّهانی است یا اینکه عینیت امری است که به واقعیت برمی‌گردد و اینکه آیا امکان شناخت وجود دارد؟ همان‌طور که فرمودند، بنده این مطالب را به طور ضمنی در کتاب نوشتم؛ یعنی در باره هر کدام از اینها می‌توانم جملاتی بیان کنم که به طور ضمنی به آنها اشاره شده است؛ البته اگر تصریح شود بهتر است. شاید در آینده برای تاکید بیشتر بر این مطلب در یک مقدمه، به طور واضح بگویم که در این زمینه نظریه چیست؟

درباره علم هم باید بگویم که یک موضع رئالیستی را برگزیدم؛ یعنی علم را چیزی می‌دانم که صدقش در نهایت به مطابقت با واقع برمی‌گردد و هماهنگی بین‌الادّهانی به خودی خود کافی نیست. نگاه کسانی مثل هابرماس که بیش از حد بر «intersubjective» بودن علم تکیه می‌کنند کافی نیست؛ یعنی توافق عالمان نمی‌تواند چیزی را به علم تبدیل کند. علم بودن علم به واقعیت مربوط است. اگر تصویری در ذهن کسی نقش ببندد و این تصویر با واقعیتی در جهان هماهنگی پیدا کند، علم نامیده می‌شود؛ در غیر این صورت وهم و خیال است. حال بین‌الادّهانی بودن علم یعنی دانشمندان گفتارشان را با یکدیگر هماهنگ کنند. برای رسیدن به علم، راه بسیار مهمی است؛ اما خود این توافق هم علمی است؛ زیرا هذیان جمعی هم وجود دارد. صرف اینکه جامعه‌ای حتی بزرگ و به اندازه تاریخ بشر هذیان جمعی داشته باشد، تبدیل به علم نمی‌شود. برای اینکه توافق بین‌الادّهانی به علم تبدیل شود، باید پایش را بر

زمین واقعیت گذارد و تا زمانی که به درستی بر زمین واقعیت ننشیند، علم نخواهد شد. بنابراین صدق را به مطابقت قبول دارم و توافق بین الادهانی را نمی‌پذیرم. انسان، انسان است و خدا نیست. چشم انداز خدا را ما در خود نداریم. انسان به تدریج و با همان آزمایش و خطا به این علم دست خواهد یافت؛ ولی اگر بخواهیم به صورت پیشاپیش فرض‌هایمان را تعریف کنیم، فرض من بر این است که تعریف علم را در چارچوب رئالیستی می‌پذیرم. امکان شناخت هم به طریق اولی مورد قبول است. جا دارد اینجا به نسبییت معرفتی و معرفت‌شناختی اشاره کنم. اعتقاد بر این است که نسبییت معرفت‌شناختی قابل قبول نیست. منظور از نسبییت معرفت‌شناختی این است که بگویید نمی‌توان معیاری برای درست و غلط یافت و هر کس می‌تواند از نظر خودش در دنیای خود درست باشد. یعنی معیاری که بتوان درباره آن توافق داشت و فرضمان هم بر این باشد که توافق ما مستحضر به واقعیت است وجود ندارد. نباید یک توافق صرف و معیاری باشد که با آن معیار بتوان درست یا غلط را سنجیده اگر کسی بر این بود که معیاری وجود دارد که با آن می‌توان درست یا غلط را سنجید، از دایره نسبییت‌گرایی معرفت‌شناختی خارج می‌شود. بنده به نسبییت‌گرایی معرفت‌شناختی اعتقاد ندارم؛ چون با پذیرش آن، دیگر معرفت معنا ندارد. هرکسی از ظن خود شد یار من، اینجا دیگر معرفتی به وجود نمی‌آید.

۴۰۹

علم
(تقریباً)
وین

اما نسبییت معرفتی چیست؟ نسبییت معرفتی یعنی آن واقعیتی که از آن سخن گفتیم و آن محبوب پرناز و غمزه، نباید پنداشت که با یک اشارت به آغوش‌مان می‌آید. هزار ناز و غمزه دارد که باید خرید. هر روز جلوه‌ای از خود نشان می‌دهد. با آنچه هر روز به نام نظریه، فرضیه، آزمون و ... چیده می‌شود، آرام آرام می‌توان آن را به دام انداخت. نسبییت معرفتی یعنی خورشید علم برای بشر آرام آرام طلوع می‌کند؛ امروز کمی، فردا کمی دیگر و... البته رفت و آمد هم ممکن است داشته باشد. آنچه امروز بنده به عنوان روان‌شناسی اسلامی مطرح می‌کنم، با چیزی که یک دانشمند مسلمان که ۵۰ سال پیش به همین عنوان مطرح کرده است، می‌تواند متفاوت باشد و اگر صد سال دیگر مسلمانی در این دانشکده بگوید که روان‌شناسی اسلامی درست کردم، او می‌تواند با من متفاوت باشد؛ البته با قبول اشتراکات.

نسبییت معرفتی یعنی انسان‌ها در تاریک‌خانه‌ای تلاش می‌کنند که معرفت به دست آورند و هر نسل و هر قوم و هر انسانی به اندازه ظرفیت خود در آن مقطعی که قرار دارد، می‌تواند کمی به این حقیقت دست یابد و این کم و زیاد می‌شود. اگر کسی مخالف نسبییت معرفتی باشد، احتمالاً معرفت را نمی‌شناسد، یا تاریخ بشر را مطالعه نکرده است. به نظر بنده تمام انسان‌هایی

که دارای عقل سلیم هستند، باید بپذیرند که معرفت نسبی است؛ نسبت معرفتی وجود دارد، کجا هست که این نسبت نباشد؟ حتی معرفت دینی دانشمندی هم که در زمینه دین مطالعه می‌کند نسبی است. در حال حاضر برداشت ما از دین چیست؟ آیا مثلاً همان برداشت ۶۰ سال پیش در ایران است؟ یعنی قبل از شهید مطهری، مرحوم طباطبایی و یا بعد از متفکرانی که اخیر آمدند. دین‌شناسی و تصویر ما از دین متفاوت شده است؛ بنابراین حتی برداشت ما از دین نسبی است. نسبی یعنی تغییر می‌کند و کم و زیاد می‌شود. ثابت نیست؛ چون می‌کشیم دین را هم بشناسیم؛ تا چه رسد به فیزیک، روان‌شناسی یا حتی روان‌شناسی اسلامی ما. اینها نسبی هستند. نسبی یعنی مدرج و اینکه به تدریج در این دنیا به اموری آگاه می‌شویم.

بنابراین معرفت آدمی ثابت نیست. البته ثابتاتی در معرفت آدمی وجود دارد که یکی از ثابتات همان معیار است. همان طور که گفتم، معیاری باید موجود باشد تا براساس آن معیار بتوان گفت چه چیز درست و چه چیز غلط است؛ برای مثال اصل تناقض یا هر چیز دیگر، که اینها باید سر جای خود باشند. ما ثابتات داریم، اما دانشی که بشر در حال اندوختن و پرداختن آن است، در دست تکوین است؛ بنابراین به تدریج از محاق خارج می‌شود و نسبت معرفتی به این معنا است. اشکالی ندارد که نسبت معرفتی در علم دینی تجربی وجود داشته باشد؛ زیرا نسبت مربوط به دانشی است که درست می‌کنم و منظورم این نیست که دین نسبی است. دین به عنوان مجموعه معرفت‌هایی که خدا به انسان داده، یک حقیقت نسبی نیست بلکه ثابت است؛ ولی ممکن است شناخت من از آن نسبی باشد و معرفت دینی، امر یکبار برای همیشه نیست؛ اگر این گونه بود، چرا مفسران همچنان برای قرآن تفسیر می‌نویسند؟ وقتی مفسران همچنان به نوشتن تفسیر اقدام می‌کنند بدین معنا است که معرفت دینی هم در حال تطور است و تطور بدون نسبت امکان‌پذیر نیست. اما هم دین ثابت است و هم معرفت دینی متغیر است و هم ثابتاتی برای این معرفت دینی متغیر باید وجود داشته باشد. پس سرتاسر نسبی نیست. جایی که نسبت رخ می‌دهد، در میزان بهره‌وری ما از معرفت است؛ ولی اگر بخواهیم در معیار سرایت دهیم، سفسطه و انکار معرفت می‌شود که البته آن را باور ندارم.

فرمودند دیدگاه‌های فلسفه علم که بنده از آن سخن گفتم، به فلسفه علوم انسانی کمتر ناظر است؛ حقیقت این است که در آنجا بنایم بر این نبود. در دین‌شناسی هم همین طور، که باز گفتند نسخه‌های مختلفی از دایره‌المعارفی هست یا از حداقلی هست؟ بله هست، اما کار بنده در این کتاب، دین‌شناسی یا علم‌شناسی نبوده است. اگر تلاش کسی بر این استوار باشد که به علم‌شناسی یا دین‌شناسی دست بزند باید شکل مفصل تمام اینها را بنویسد. من ناگزیرم مینا

برگزینیم، البته فقط در همین حد. برای اینکه از علم تجربی دینی سخن بگویم، باید مبنا برگزینیم. پس باید هم در عالم علم‌شناسی و هم در عالم دین‌شناسی سیر کنم و آنچه لازم است، بردارم. آنچه به عنوان فلسفه علم نوشتم، بر اینکه علم طبیعی باشد یا علم انسانی تاکید نکردم؛ ولی اعتقادم بر این است که آنها به علوم انسانی هم سرایت دارد؛ یعنی هنگامی که از در هم تنیدگی علم با ارزش سخن می‌گوئیم، اختصاص به فیزیک ندارد؛ مگر این گونه نیست که ارزش در علوم انسانی بیشتر نمودار می‌شود تا در فیزیک. اگر جامعه‌شناس از جامعه سخن بگوید، بیشتر با ارزش درگیر است. بنابراین آمیختگی علم با ارزش در علوم انسانی نیز به همان اندازه یا با شدت بیشتر صادق است؛ همین‌طور در مشاهده و نظریه.

به هر حال بنده تصریح و تدقیق نکردم تا تک تک از فلسفه‌های علوم انسانی صحبت کنم؛ ولی اصول کلی‌ای که در علم‌شناسی مابعد پوزیتیویستی می‌تواند به آن تکیه شود، همین است که بیان کردم؛ همچنین اگر نیاز باشد، می‌توانم با همان مواردی که ذکر شد، به مسائل علوم انسانی هم ارجاع دهم و آنها اختصاص به علوم طبیعی ندارد. آنها به همان صورت در علوم انسانی هم می‌تواند به کار گرفته شود و اگر نیاز به تصریح باشد، باید تصریح کنم.

فرمودند بنده بین دین و معرفت دینی خلط کردم؛ البته واقعاً این گونه نیست. همین که عنوان فصل کتاب را «دین و معرفت دینی» گذاشتم، نشان از تفکیک اینها می‌دهد و وقتی تصمیم گرفتم از هر دو کلمه استفاده کنم، به خاطر خلط نشدن بود تا بگویم که دین و معرفت دینی در عین مرتبط بودن، دو امر هستند. به همین دلیل در ذیل آنها به آرای اشاره کرده‌ام که بعضی متمرکز بر دین و برخی بر معرفت دینی استوار است، در عین حال آنهایی هم که متمرکز هستند، اشارتی به معرفت دینی یا خود دین در آنها وجود دارد. فصل گسترده‌ای به بررسی نظریه آقای دکتر سروش اختصاص دادم. شکی نیست نظر ایشان درباره معرفت دینی است. به همین دلیل هم بود که بعدها ایشان کتاب خود را «قبض و بسط تئوریک شریعت» نامید. البته در آغاز، نام آن را تئوریک نگذاشته بود؛ ولی بعد هنگامی که دقت کرد و دریافت که قبض و بسط شریعت یعنی دین، بیان کرد که منظورش دین نیست؛ بلکه معرفت دینی است هم ایشان در کتاب و هم بنده در هنگام بحث به این نکته اشاره کردیم که در واقع این دیدگاه به طور ضمنی درباره معرفت دینی است؛ همچنین ایشان دیدگاهی درباره دین دارد. درست است که نظریه قبض و بسط درباره دین نیست، ولی مفروضاتی درباره دین دارد که معرفت دینی چیست و به این مطلب در کتاب استناد کردم؛ همچنین سخنان دکتر سروش و انتقاداتی را که به نظرم رسیده، در کتاب بیان کردم. قصدم این بوده که در یک فصل مروری بر مبانی

دین‌شناختی داشته باشم. کار بنده اصلاً دین‌شناسی نبوده است. قطعاً این بحث را در آنجا با تفسیر بیشتر می‌شود دنبال کرد و به گمانم همین کفایت می‌کند. اگر لازم باشد که مثلاً نسخه‌های دیگری هم ذکر شود، می‌شود اضافه کرد.

فرمودند که بنده درباره دین‌شناسی دایره‌المعارفی کم‌لطفی کردم؛ یعنی تنها از دو نسخه آن استفاده کردم: نخست اینکه همه چیز در دین وجود دارد و دیگر اینکه تنها اصول وجود دارد و باید اجتهاد و تفریع کرد؛ و حتی اشاره کردند که شاید منظور آقای آملی هم این باشد که اصول را داریم، باید اجتهاد و تفریع کنیم. اتفاقاً به اینها توجه داشتم. در کتاب آورده‌ام که دایره‌المعارفی دو نسخه دارد: یکی می‌گوید که ریز و درشت علم در دین موجود است؛ حتی شنیده‌ام که عده‌ای به حدیث استناد کرده، ولی دو قول امامی‌ها را آورده‌اند که می‌گویند حتی پوستینی که بر روی آن می‌نشینند، در قرآن آمده است ولی نمی‌توان آن را پیدا کرد. نسخه دیگر می‌گوید اصول موجود است، فقط باید به صورت اجتهادی تفریع کرد، که این هم لازمه‌اش این است که عقل را به کار بندیم. بنده هر دو را آورده‌ام و اتفاقاً نظر آقای آملی دومی است. به نظرم در کتاب بر این مسئله تصریح شده است. نظر ایشان این نیست که تمام ریز و درشت در دین وجود دارد. با این حال نظر ایشان را نمی‌توانم بپذیرم. به گمان بنده اصول همه معارف بشری در قرآن موجود نیست. این هم یک نوع دین‌شناسی دایره‌المعارفی است، البته با معنایی خاص؛ حتی آقای آملی در کتاب به این مطلب اشاره کرده‌اند. اگر کتاب دیگری داشته باشند، مشتاق هستم که بخوانم؛ درست است که آن کتاب ایشان در نقد کتاب دکتر سروش نوشته شده، ولی فقط نقد نیست، نظر هم هست؛ یعنی ایشان با مقدمه وسیعی که برای این کتاب نوشتند، در واقع نظر خود را ارائه دادند و در مواردی تصریح کردند. ایشان از عبارت اینکه اصول دانش‌ها وجود دارد، بارها و بارها سخن گفته‌اند و بنده عیناً استناد کردم. حتی معتقدند که مثلاً اصول دانش نظامی و دانش مدیریتی در متون دینی وجود دارد شاید در اینجا در اصل اختلاف داشته باشیم؛ البته اگر منظور از اصل چیزی است که می‌توان آن را تفریع کرد. اصول همه معرفت‌ها در دین نیست. اگر بخواهید در جامعه‌شناسی و روان‌شناسی اصولی معرفی کنید که فقط به کمک این اصول می‌توان تفریع کرد، باید بگویم که واقعاً چنین اصولی نداریم. اگر همه کسی ادعا دارد، مشتاقم بشنوم (چون بنده در عرصه روان‌شناسی کار کرده‌ام و به رشته تخصصی‌ام بسیار نزدیک است و اصلاً دکترای من در زمینه فلسفه روان‌شناسی بوده است)

براساس تعریفی که از دین، به عنوان چیزی که گزیده‌گویی است پذیرفتم، قرار نیست همه چیز را در اختیار ما قرار دهد و این هرگز نقص برای دین به شمار نمی‌آید. اصولاً تعریف دین این نیست که یک دایره‌المعارف و همه اصول دانش‌ها را در اختیار ما قرار دهد. برای چه باید بدهد؟ چرا دین باید همه اصول دانش نظامی‌گری را به دست ما بدهد؟ اگر توقع ما از دین این باشد، وظیفه شاقی است که به گردن آن می‌گذاریم و واقعاً هیچ کس مصداق‌های روشنی ارائه نداده که نشان دهد که چنین چیزی وجود دارد.

نکته دیگری که به آن اشاره کردند این بود که فرمودند همگان تأثیر پیش‌فرض‌های دینی در مقام داوری را قبول دارند؛ حتی کسانی که علم دینی را بی‌معنا می‌دانند، این را می‌پذیرند که سخنانی در دین آمده است که می‌تواند پیش‌فرض باشد و تأثیر گذارد.

البته آگاهید که همه قبول ندارند؛ از جمله خودِ دکتر سروش و کسانی مانند آقای نراقی، این بحث را بسط دادند و من در کتاب استناد کردم. معتقدند که حداکثر تأثیر دین در علم می‌تواند در مقام کشف باشد. اینها مانند رایشنباخ معتقدند که تأثیر دین بعد از مقام داوری معنا ندارد که مطرح شود. برای اینکه مقام داوری و تجربه دیگر خود تجربه است، این علم آنجا در ترازوی تجربه معلوم می‌شود؛ وقتی هم که شد، دیگر تجربی می‌شود؛ پس قید دینی یا هر چیز دیگر را فراموش کنید. از اینجا به بعد واقعاً بی‌معنا می‌دانند؛ حتی به عالم علم مضر می‌دانند که مثلاً گفته شود روان‌شناسی ماتریالیستی یا پراگماتیستی داریم. این را در کتاب‌ها نمی‌خوانید. وقتی کتاب روان‌شناسی را برمی‌دارید، می‌گویند اصول روان‌شناسی. اما اعتقاد من این است که اولاً عالم علم نه تنها با این قیدها آفت نمی‌بیند، بلکه علمی که بشر امروزه ساخته چنین قیدهایی دارد. تک‌تک نظریه‌های روان‌شناسی که مطرح بوده و هست، تعلقات متافیزیکی دارند و به راحتی می‌توان همه را پیدا و روشن کرد. این اصلاً با علم‌ورزی منافات ندارد؛ بلکه در علم‌ورزی، «post-positive» همین است و غیر از این نمی‌تواند باشد. از سوی دیگر وقتی مسئله دین مطرح می‌شود، به نظرم برای نخستین بار این را مطرح کردم؛ یعنی کسی پیش از من به این مطلب اشاره نکرده است که تأثیر آموزه‌های دین به عنوان پیش‌فرض می‌تواند در مقام داوری مطرح باشد؛ بلکه آشکارا خلافتش را گفته‌اند؛ ولی بنده به رایشنباخ انتقاد کردم و برای این انتقاد هم سابقه‌ای ندیدم؛ البته شاید در عالم واقع باشد ولی من ندیده‌ام.

در هر صورت به این نکته راه یافتیم که رایشنباخ از این نکته غفلت کرده و آن این است که کار تجربه، ستردن فرضیه از تعلقات متافیزیکی نیست. بنابراین باید بعد از مقام داوری، به تأثیر پیش‌فرض‌ها باور داشت و این رنگی است که به رگ و پی نظریه‌های ما زده می‌شود و

این را هم نمی‌توان از آن گرفت. به همین دلیل معتقدم اگر امروزه نظریه‌ای روان‌شناختی مطرح است، کاملاً از رنگ تعلقاتش مشخص است. نکته این است که بنده معتقد نیستم اگر در متون دینی به ما گفتند هفت سال با فرزندانان این گونه رفتار کنید و هفت سال به گونه‌ای دیگر، به این معنا است که از دید روان‌شناسی است. اگر گزاره‌های روان‌شناختی را که در متون اسلامی است جمع کنید، قد و قامت آن کوتاه‌تر از روان‌شناسی‌ای است که ما می‌خواهیم و سؤال‌های روان‌شناختی است که ما داریم. چرا؟ به این دلیل که دین اصلاً در این مقام نیست که به ما روان‌شناسی بدهد و اگر مواردی ذکر شده، از باب بحث بوده است. مگر قرآن به اشارات فیزیکی پرداخته، مگر قرآن در مورد شمس و جریانش به سوی نقطه‌ای بحث نکرده است: «والشمس تجری لِمُسْتَقَرٍّ لَهَا». آیا این بدین معنا است که قرآن می‌خواهد فیزیک درس بدهد؟ از کجای قرآن می‌توان فیزیک یافت؟ غیرممکن است؛ اصول آن را هم نمی‌توان یافت. اگر خداوند در باره آموزه‌های دینی سخن می‌گوید، می‌خواهد نشان دهد این جهان هدفمند است و برای مقصود خود اشارتی فیزیکی می‌کند. خدا در جهت مقصود خود به چیزهایی اشاره می‌کند. حال اگر کسی اینها را جمع‌آوری کند و بگوید که اینجا چنین چیزی داریم، واقعاً کار اشتباهی است. در آغازین روزهای تاسیس بنیاد آثار حضرت امام (ره)، به بنده پیشنهاد شد که در قسمت روان‌شناسی و تعلیم و تربیت شرکت کنم؛ زیرا قصد داشتند از سخنان امام (ره)، مطالبی استخراج کنند. نظر من این بود که این کار اشتباه است و هنوز هم معتقدم که اشتباه است. چون حضرت امام (ره) وقتی به عنوان رهبر اجتماعی برای خانواده‌های شهدا یا جامعه ایران صحبت می‌کند، ممکن است چهار اشارت تربیتی و روان‌شناختی هم در سخن ایشان باشد، ولی هرگز نه معتقد است که روان‌شناسی طراحی می‌کند و نه در سخن او چنین نظامی وجود دارد؛ بنابراین در پی آن بودن اشتباه است و این وهن امام‌خمینی است که کسی از روان‌شناسی امام‌خمینی سخن بگوید. وقتی او در مقام تدوین چنین نظامی نیست و فقط به اقتضای سخن اشارتی کرده، ما این اشارات را جمع کنیم. این امر مانند این است که مثلاً بنده در این سخنرانی به اقتضای مقام چند بیت شعر بخوانم، و فردی که سخنرانی را پیاده می‌کند، بگوید ادبیات در سخنرانی آقای باقری. آیا این به ضرر من نیست؟ من در مقام این مسئله نبودم که بخوام نظام ادبی ارائه دهم. این اشتباه بزرگ در علم دینی رخ داد؛ ولی دیگر نباید تکرار شود.

نباید گمان کرد آنچه در متون دینی آمده، مثلاً روان‌شناسی یا جامعه‌شناسی است. البته گزاره‌هایی است که به علم مربوط می‌شود، اما از مقام اشارت و با توجه به مقصود خود دین

است و کار خود را انجام می‌دهد. شارع و خداوند یک سخنران است؛ همان طور که سخنران دقیق کسی است که رشته کلامش را گم نمی‌کند. اگر هم شعر بخواند، به تناسب سخن شعر می‌خواند؛ بنابراین کسی نباید چنین برداشت کند که ادبیات است. از این رو باید از این مسئله صرف‌نظر کرد که از استقرا در متون دینی می‌توان روان‌شناسی به دست آورد. تلاشی که می‌توان کرد این است که به پیش‌فرض‌های انسان‌شناختی اسلام که جزء آموزه‌های اصلی‌اش و جزء همان گزیده‌گویی‌ها است، توجه کرد. بنده چنین کردم که در کار آقای گلشنی به چشم نمی‌خورد. آنچه در بحث آقای دکتر گلشنی وجود ندارد، این است که ایشان در زمینه علوم انسانی متمرکز نشده است. نکته اساسی این است که اگر پیش‌فرض‌های برگرفته از دین را اساس کار خود قرار دهیم، باید از بسم‌الله در زمینه مسائل روان‌شناختی فرضیه بسازیم. من به این اعتقاد ندارم و اصلاً غلط است که بگوییم فرضیه از متون دینی بیرون می‌آید. متون دینی متون علمی نیستند که فرضیه داشته باشد؛ مگر نگفته است لاریب فیه، دیگر لاریب فیه که فرضیه نمی‌تواند باشد. فرضیه چیزی است که تردید و شک و رجح در آن وجود دارد.

۴۱۵

آخرین جمله‌ای که باید عرض کنم این است که فرمودند تأثیرهای متافیزیکی که گذاشته می‌شوند علت هستند یا دلیل؟ معلل است این جریان یا مدلل؟ معتقدم که هم معلل و هم مدلل است؛ یعنی انسانی که در نقطه‌ای از تاریخ ایستاده و تحت تأثیر فضای فکری قرار داد - به صورت علی تحت تأثیر آن است - شاید گاه خودش هم به این مسئله آگاه نباشد؛ اما جنبه دلیل و ذهنیت هم می‌تواند داشته باشد؛ چنان‌که بنده الان اینجا ایستادم و با صراحت می‌گویم که می‌توان یک نظام متافیزیکی را تعریف کرد و مشخص کرد و از آن الهام گرفت و متناسب با آن فرضیه داد. این نشان می‌دهد که جنبه دلیلی هم در آن می‌تواند باشد.

۴
۱۰
۱۱
۱۲
۱۳
۱۴
۱۵
۱۶
۱۷
۱۸
۱۹
۲۰
۲۱
۲۲
۲۳
۲۴
۲۵
۲۶
۲۷
۲۸
۲۹
۳۰
۳۱
۳۲
۳۳
۳۴
۳۵
۳۶
۳۷
۳۸
۳۹
۴۰
۴۱
۴۲
۴۳
۴۴
۴۵
۴۶
۴۷
۴۸
۴۹
۵۰
۵۱
۵۲
۵۳
۵۴
۵۵
۵۶
۵۷
۵۸
۵۹
۶۰
۶۱
۶۲
۶۳
۶۴
۶۵
۶۶
۶۷
۶۸
۶۹
۷۰
۷۱
۷۲
۷۳
۷۴
۷۵
۷۶
۷۷
۷۸
۷۹
۸۰
۸۱
۸۲
۸۳
۸۴
۸۵
۸۶
۸۷
۸۸
۸۹
۹۰
۹۱
۹۲
۹۳
۹۴
۹۵
۹۶
۹۷
۹۸
۹۹
۱۰۰

پی‌نوشت‌ها

۱. انفال / ۶۰.

بررسی علم دینی به منزلهٔ یک امکان

خسرو باقری

همشهری، ش ۴۶۴۷، ۱۳۸۷/۶/۲۰

در این مقاله، آقای باقری به بیان دیدگاه‌های علم دینی و هویت آن به عنوان یک امکان اشاره می‌کنند و معتقدند که دنیای واقعیت و علم در چند سطح، به رنگ دنیای ارزشی آغشته است. نخست این که علم، خود به سبب ارزشمند بودن برای آدمی، تحقق یافته است و دوم این که ارزش‌ها در پیکر علم نیز وجود دارند. علم دینی، علمی موجود در متون دینی نیست. علم دینی، تطبیق پس از وقوع، میان آیات با یافته‌های علمی، کوشش برای فراهم کردن دین علمی است. علم دینی در صورت تحقق، اثر جانبی دین خواهد بود. علم دینی، در صورت عدم تحقق، اثر اصلی دین را نقض نخواهد کرد و در صورت تحقق، تنگناهای متافیزیکی علوم موجود را فراه خواهد کرد.

علم دینی تا جایی که علم است باید راه تکوین علوم تجربی را بییماید و باید بتواند بر پیش فرض‌هایی از آموزه‌های دینی تکیه کند. بررسی علم دینی از حیث مفهوم و امکان تحقق در گرو دریافت هویت علم و دین قرار دارد؛ یعنی ابتدا باید بفهمیم که معنای علم و معنای دین در اصطلاح چیست؟ مقصود از علم در تعبیر علم دینی، علم تجربی است. سخن گفتن از علم دینی، تا آن جا که به عنصر دوم آن، یعنی دین مربوط می‌شود، مستلزم داشتن تصور روشنی از مسائلی است از این قبیل که متون دینی چگونه فهمیده می‌شوند و دین عهده‌دار تبیین چه اموری برای انسان است و در این مورد نگرش‌های متفاوتی وجود دارد. مانند نظریهٔ دایرة المعارفی، نظریهٔ هرمنوتیکی، نظریهٔ قبض و بسط، نظریهٔ گزیده‌گویی. ایشان در ادامه می‌گویند: اگر همان‌گونه که در نقد نظریهٔ دایرة المعارفی مطرح شده، بپذیریم که دین را جامع همهٔ حقایق هستی دانستن، به تعطیل عقل و ابطال حکمت الاهی در تقسیم کار میان عقل و شرع می‌انجامد و اگر همان‌گونه که در نقد نظریهٔ هرمنوتیکی مطرح شده، بپذیریم که معرفت دینی در شکل تابعی خود، به اسم بی‌مسامی بدل می‌شود و اگر همان‌گونه که در نقد نظریهٔ قبض و بسط مطرح شده بپذیریم که کل‌گرایی تند و کثرت‌گرایی آیینی، نه تنها با مشکلاتی معرفت‌شناختی رو به رو هستند، بلکه در عرصهٔ معرفت دینی ویژگی تابعی به آن می‌بخشند و امکان حقیقت‌جویی و حقیقت‌آفرینی بین‌الادیانی را از بین می‌برند، در این صورت نظریهٔ گزیده‌گویی دین، دیدگاهی جلوه خواهد کرد که از معقولیت بیشتری برخوردار است. دین در نظریهٔ گزیده‌گویی چنین تصور می‌شود که سخن و پیام معینی را گزیده است و خود در باب آن دو، نه در هر بابی، سخن می‌گوید و منتظر پرسش پرسشگران نمی‌ماند. متناسب با نظریهٔ گزیده‌گویی می‌توان گفت که آنچه در متون دینی اسلام و به ویژه قرآن آمده به یک اعتبار، به سه منطقه تقسیم می‌شود: منطقه مرکزی، منطقه میانی و منطقه

مرزی. منطقه اول منطقه مرکزی است که شامل آموزه‌های اصلی دین است. این آموزه‌ها، اعتقادات، ارزش‌ها و احکام دینی را در بر می‌گیرد. در این منطقه محتوای اصلی دین قرار دارد و دین بودن دین به آنها بستگی اساسی دارد. منطقه دوم، منطقه میانی است که مطالب جانبی را در بر می‌گیرد. این گونه مطالب، خود در شمار آموزه‌های اساسی دین نیستند، بلکه به منظور تبیین و تحکیم آن آموزه‌ها مطرح می‌شوند. از این رو، این گونه مطالب همراه با مطرح ساختن آموزه‌های اساسی به میان می‌آیند.

سوم، منطقه مرزی است. دلیل آنکه این منطقه را مرزی می‌نامیم آن است که چون قلمروی مشترک میان متون دینی و دنیای مخاطبان این متون است. این منطقه مشتمل بر باورهای عمومی مردم و با توسل به برخی از استدلال‌ها از حقانیت آموزه‌های اساسی مربوط به منطقه اول دفاع می‌شود. کارکرد این منطقه از متون دینی بسیار شایسته توجه است و همچون زبان گویای دین عمل می‌کند. این منطقه با تکیه بر عقل سلیم و شیوه‌های استدلالی مورد قبول آن، همچون برزخ یا منطقه مشترکی میان آموزه‌های دینی از سویی و باورهای غیر دینی مردم از سوی دیگر است. از مهم‌ترین کارکردهای منطقه سوم متون دینی، تبیین ضرورت وجود دین، تبیین آموزه‌های اساسی مورد نظر دین، ایجاد تزلزل در بنیان‌های باطل فکری و پاسخ به چالش‌های فکری رقیبان است.

به نظر نویسنده، علوم دینی باید به منزله یک امکان بررسی شود. تا جایی که به دست اندرکاران عرصه علم مربوط می‌شود، این امکان نباید به ضرورت، چون تهدیدی برای بیرون راندن علم از مسیر مطلوبش تلقی شود، بلکه باید این احتمال نیز داده شود که فرصتی مغتنم برای بالیدن علم باشد. همچنین تا جایی که به دست اندرکاران عرصه دین مربوط می‌شود، این امکان نباید به ضرورت، چون فرصتی برای بسط و گسترش دین تلقی شود، بلکه باید این احتمال نیز در نظر باشد که سخن گفتن از علوم تجربی دینی، تهدیدی برای سلامت دین باشد. بنابراین، دست یافتن به نتیجه قابل قبولی درباره علم دینی، محتاج تأمل و اندیشه‌ای محققانه و به دور از تعصب است. به نظر ایشان برای این اندیشه‌ورزی، نخست باید در مورد خود علم و ماهیت یا ویژگی‌های آن تأمل کرد و سپس در گام بعدی، باید در مورد دین و معرفت دینی اندیشه کرد و ویژگی‌های آنها را مشخص نمود و سرانجام باید در این باره اندیشید که چه نسبتی میان علم و دین برقرار می‌شود و آیا این نسبت مجالی برای تحقق علم دینی فراهم می‌آورد؟

گزارشگر: ابوالفضل حسینی

گزارش‌ها

شیوه تسامح و مبانی آن در تربیت نبوی

دکتر خسرو باقری*

چکیده

عنوان فراگیری که پیامبر اسلام (ص) برای دین خود به کار برده، طریقت فطری سهل‌گیر و مسامحت‌گزار است. این نامگذاری حاکی از آن است که چنین روحی در سرتاسر کالبد دین اسلام حضور دارد. تسامح را می‌توان به حرکتی جهت‌دار و درعین حال ملایم در برخورد با جهت‌های مغایر تعریف نمود. مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی معینی، لایه‌های زیرساز شیوه تسامح در تربیت نبوی بوده است. مهمترین مبنای هستی‌شناختی این شیوه آن است که اصالت در هستی با رحمت است و خداوند آدمیان را برای نیل به آن آفریده است. در مبنای انسان‌شناختی می‌توان از این موارد نام برد: نخست اینکه آدمی با درونمایه فطری، خود رو به سوی خدا دارد و چونان جسم ثقیل و خاموشی نیست که نیروی عظیمی برای کندن و راندن او به سوی خدا لازم باشد. اگر نیرویی لازم است تنها برای تغییر جهت و سو دادن به موجودی در حال حرکت است. سهل و آسان بودن طریقت نبوی از همین جا ناشی می‌شود. دوم اینکه آدمی با خطا و افت و خیز ملازم است و نمی‌توان و نباید با او سخت‌رویی نمود. سوم اینکه آدمیان به سنت‌های اجتماعی خود خو می‌گیرند و این ضریبی از انعطاف را ایجاب می‌کند. در مبنای معرفت‌شناختی، نخست این نکته مطرح است که درست، درست است و نادرست، نادرست. تسامح به معنای آن نیست که با نادرست مجامله شود. دوم اینکه درست و نادرست در نظام‌های اندیشه‌ای در هم می‌تنند، بی‌آنکه در هم بیامیزند. از همین جاست که تسامح بر می‌خیزد و نمی‌توان و نباید نظام‌های اندیشه‌ای مختلف را بالجمله طرد نمود، بلکه باید به مواجهه‌ای مرکب از جنبه‌های استقبال، گزینش و طرد روی آورد. سرانجام، در مبنای ارزش‌شناختی، این نکته قابل ذکر است که شیوه تسامح، از زیبایی و شکوه ویژه‌ای

برخوردار است و از زشتیها و نفرت برانگیزیهای تصلب سخت‌گیرانه و نیز بی‌مبالاتی سهل‌انگارانه به دور است. از این رو، پیامبر در رویارویی با مخالفان، به زیبایی به چالش بر می‌خواست و به هنگامی که سخن با آنان به جایی نمی‌رسید، به زیبایی از آنان فاصله می‌گرفت و به هنگام تنهایی و در قلب خویش، با خیال آنان نیز تسامح می‌ورزید و از آنان به زیبایی در می‌گذشت.

کلید واژه‌ها: تسامح؛ پیامبر (ص)؛ فطرت؛ هستی‌شناسی؛ معرفت‌شناسی؛ ارزش‌شناسی؛

تربیت.

مقدمه

با اینکه مسلمانان در زمانی به بلندی تاریخ اسلام در پی پیامبر خویش رفته‌اند، اما ضرورت بازشناسی وی همچنان پابرجاست. این بازشناسیها، به نوبه خود، باید زمینه‌ساز برگرفتن الگو در روابط اجتماعی، مشتمل بر روابط تربیتی باشند. برگرفتن الگو، البته در اصل ناظر است به بهره‌وری از منطق و معیار رفتارهای پیامبر (ص) که ممکن است از جهات صوری، متناسب با موقعیتهای زمانی و مکانی مختلف، تغییرهای لازم در آن اعمال شود.

در نوشته حاضر، یکی از شیوه‌های پیامبر (ص) مورد بررسی قرار گرفته است که از آن به عنوان شیوه تربیتی تسامح یاد می‌شود. اهمیت و جایگاه محوری این شیوه، هم در رسالت و هم در شخصیت وی آشکار شده است. در زمینه رسالت، این نکته قابل توجه است که پیامبر (ص) عنوان جامعی را که برای آئین خود به کار برده، شریعت "آسان و باز" است^۱ (کلینی، ۱۳۸۸ ق، ج ۵، ص ۴۹۴). به کارگیری چنین عنوانی برای نامگذاری کل آئین، حاکی از آن است که روح کلی این آئین، سهل‌گیری و مسامحت است، بنابراین، باید بتوان در هر عضوی از پیکره آن، اثر چنین روحی را ملاحظه نمود. البته، در اسلام، جایگاهی برای قهر و شدت نیز وجود دارد. چنان که در احکامی چون امر به معروف و جهاد ملاحظه می‌شود، اما روح کلی آئین پیامبر (ص) مهر و رحمت است؛ چنان که خداوند، خود نیز ضمن اینکه غضب می‌ورزد و انتقام می‌کشد (منتقم)، اما این امر نه تنها مغلوب رحمت اوست، بلکه خود از روی رحمت و برای رحمت است. دوم، با توجه به شخصیت پیامبر (ص) نیز می‌توان جایگاه محوری مسامحت را در آن بازیافت. نمای کلی شخصیت پیامبر (ص) را می‌توان در قالب مفهومی چون "ملایمت" ملاحظه نمود. نه تنها تندخویی و سخت‌رویی در شخصیت وی جایی نداشته، بلکه توفیق او در برقراری ارتباط با مردم و روی آوردن آنان به آئین وی نیز در گرو پرهیز وی از این‌گونه خصائل زمخت بوده است^۲. بزرگی و بزرگواری حاصل از این ملایمت در شخصیت، موجب شده است که پیامبر (ص) چون فردی دارای خلق و خوی شکوهمند توصیف شود.^۳

۱. قال النبی (ص): «بعثنی بالحنیفه السهله السمه»

۲. «فبما رحمه من الله لنت لهم و لو كنتفظاً غلیظ القلب لانفضوا من حولک ...» (آل عمران: ۱۵۹)

۳. «و انک لعلی خلق عظیم». (قلم: ۴)

با توجه به این جایگاه محوری مسامحت در آئین و نیز شخصیت پیامبر (ص) نوشته حاضر در پی آن است که به تحلیل و بررسی این نقطه کانونی پردازد و ریشه‌ها و مبانی ظهور آن را مشخص نماید. برای این کار، پس از تعریفی که از تسامح به دست داده خواهد شد، مواردی از به کارگیری شیوه تسامح در رفتار پیامبر (ص) را از نظر خواهیم گذراند و سپس، مبانی ظهور این شیوه را تحت عناوین مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی، بررسی خواهیم کرد.

تعریف تسامح

تسامح به حرکتی جهت‌دار و در عین حال ملایم در مواجهه با جهت‌های مغایر گفته می‌شود. در این تعریف، دو عنصر اساسی وجود دارد: نخست "جهت‌دار" بودن این حرکت و دوم، "مواجهه ملایم" آن با جهت‌های مغایر. حذف هر یک از این دو عنصر، مانع از آن خواهد بود که بتوان تصویری مناسب از تسامح، چنان‌که در شیوه پیامبر (ص) آشکار شده است، فراهم آورد. حذف عنصر نخست، یعنی جهت‌دار بودن، می‌تواند تصویری دیگر از تسامح بسازد که طبق آن، فرد با هر سبک و سیاقی همراهی نشان می‌دهد و خود، جهتی مشخص را تعقیب نمی‌کند. برخی تسامح را به این معنا به کار می‌برند. بر این اساس، فرد اهل تسامح کسی است که هر آئین و هر شیوه را به دیده قبول می‌نگرد و هیچگونه اصطکاک‌هایی با آنها ندارد. چنین مفهومی از تسامح، در کار پیامبر (ص) مطرح نبوده زیرا وی آئینی ویژه را معرفی کرده که آن را استوار می‌دانسته و به آن دعوت می‌کرده است. با توجه به این نکته، نباید تصور کرد که تسامح، با اعتقاد راسخ به آئین یا شیوه‌ای مشخص سر ناسازگاری دارد، بلکه به عکس، فرد اهل تسامح، در عین حال می‌تواند از چنین اعتقادی برخوردار باشد.

عنصر دوم، برخورد ملایم در مواجهه با جهت‌های مغایر است. حذف این عنصر از تعریف فوق نیز آشکارا مانع از آن خواهد بود که بتوان تصویری مناسب از تسامح فراهم آورد. با توجه به این عنصر، فرد اهل تسامح کسی است که بتواند در مواجهه با آئینها و شیوه‌های دیگر، برخوردی ملایم با آنها داشته باشد. این ملایمت، هم جنبه عاطفی دارد و هم جنبه فکری. در جنبه عاطفی، برخورد ملایم، ایجاب می‌کند که ادب و وقار حفظ شود. از سوی دیگر، جنبه

فکری این نوع برخورد، ناشی از آن است که نقاط قوت و درستی، در آئینها و شیوه‌های دیگر دیده و پذیرفته شود.

با توجه به دو عنصر تشکیل دهنده مفهوم تسامح، در این نوشته، مراد از این مفهوم در کار تربیتی پیامبر (ص)، حرکتی جهت‌دار است که در رویارویی با جهت‌های مغایر، برخوردی ملایم آشکار می‌سازد.

شیوه تسامح پیامبر (ص) و مبانی آن

در این قسمت، به تسامح در مشی پیامبر (ص) و بررسی مبانی آن خواهیم پرداخت. با پرداختن به مبانی، در پی آنیم که ببینیم این شیوه، بر چه پایه‌هایی استوار بوده و این میوه، از چه ریشه‌هایی برآمده است.

این بررسی، دو فایده در بر دارد. نخست اینکه با دریافتن مبانی شیوه مورد استفاده پیامبر (ص)، به فهمی ژرفتر نسبت به آن دست خواهیم یافت. دیگر آنکه دلایل فقدان یا ضعف حضور چنین شیوه‌ای نزد ما و آئین تربیتی ما آشکار خواهد شد. به عبارت دیگر، اگر شیوه تسامح در کار تربیتی ما دیده نمی‌شود یا کم دیده می‌شود، این امر ناشی از آن است که ما بر مبانی چنین شیوه‌ای تکیه نکرده‌ایم. در نتیجه، اگر در پی آن باشیم که از این شیوه در فرآیند تربیتی خود بهره بگیریم یا آن را قوت بخشیم، باید در فکر فراهم آوردن مبانی آن در نظام فکری و عملی خود باشیم.

در بررسی مبانی شیوه تسامح، لایه‌های زیرساز آن را در نوعی معین از هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی جستجو خواهیم کرد.

۱. مبانی هستی‌شناختی

مهمترین مبانی هستی‌شناختی شیوه تسامح، تصویری از هستی است که در آن، اصالت با رحمت است. بر این اساس، تراوش رحمت خداوند، هستی را به بار آورده است. از همین رو، تلاش و پویایی جاری در هستی و هستومندان، برای نیل به رحمت خداست و او نیز پیوسته در کار دهش است.^۱

۱. «یسنله من فی السموات و الارض کل یوم هو فی شان». (الرحمن: ۲۹)

هنگامی که خداوند در کل گستره هستی، در کار رحمت آوردن است، چرا باید به تنگ نظری و سخت‌گیری روی آورد؟ آیا این بدآهنگی کردن نیست که کسی بخواهد در بستر رودخانه خروشان هستی که از رحمت سرچشمه گرفته است، خلاف آب شنا کند؟ هرگاه سنگ بنای هستی بر رحمت باشد، دیگر نمی‌توان و نباید آن را بر قهر و خشم و نفرت، بنیاد نهاد. اما آنان که بنیاد جهان را بر نفرت نهاده‌اند، خود نیز اهل نفرت و نفرین خواهند بود و همواره در کار نزاع و ستیزه: «و اگر پروردگار تو می‌خواست، قطعاً همه مردم را امت واحدی قرار می‌داد، در حالی که پیوسته در اختلافند، مگر کسانی که پروردگار تو به آنان رحم کرده، و برای همین آفریده است...»^۱ این آیه اشاره دارد به اینکه خداوند انسان را از روی رحمت و برای رحمت آفریده است، اما هنگامی که وی خود را از حیطه آن دور دارد، به نزاع و ستیزه گرفتار خواهد آمد. "اختلاف" مورد بحث در این آیه، به چیزی فراتر از تنوع و کثرت آدمیان اشاره دارد و آن، همانا اصطکاک شکننده میان کثرتهای طبیعی آدمیان است. در حالی که تنوع و کثرت، خود مفید است، مگر هنگامی که به اختلاف و ستیزه بدل شود که مضر خواهد بود. شکننده و آسیب‌زا بودن این اختلاف را می‌توان از ادامه آیه دریافت، آنجا که اشاره می‌کند: تنها کسانی که مورد رحمت خدا واقع شوند، از آن مصون خواهند بود. اگر تنها تنوع و کثرت، مورد نظر بود، نیازی نبود که کسی از آن در امان باشد.

بر اساس آنچه گفته شد، می‌توان به این نتیجه دست یافت که فرد اهل تسامح، بر اساس نوعی جهان‌نگری رحمت بنیاد و تلاش برای هماوایی با چنین نگاهی به جهان به این شیوه روی می‌آورد. از همین روی، خداوند در تبیین نرمخویی پیامبر (ص) که تسامح نمودی از آن است، سرچشمه گرفتن آن از رحمت خداوندی را گوشزد می‌کند: «پس به (برکت) رحمت الهی، با آنها نرمخو (و پر مهر) شدی و اگر تندخو و سخت‌دل بودی، قطعاً از پیرامون تو پراکنده می‌شدند».^۲

به بیان دیگر، تسامح پیامبر (ص) نتیجه تلاش وی برای هماوا شدن با آهنگ رحمت خداوندی در هستی است که وی را نیز در خود غرقه ساخته است. خداوند پیامبر (ص) را به

۱. «ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة ولا يزالون مختلفين، ألأ من رحم ربك ولذلك خلقهم...» (هود: ۱۱۹-۱۱۸)

۲. «فبما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظاً غليظ القلب لا نفصوا من حولك...» (آل عمران: ۱۵۹)

هماوایی با این آهنگ هستی فراخوانده است، آنجا که خطاب به وی می‌فرماید: «مگر نه تو را یتیم یافت، پس پناه داد؟ و تو را سرگشته یافت، پس هدایت کرد؟ و تو را تنگدست یافت، پس بی‌نیاز گردانید؟ و اما (تو نیز به پاس نعمت ما) یتیم را میازار، و گدا را مران و از نعمت پروردگار خویش (با مردم) سخن بگویی».^۱ همین دعوت به هماوایی با آهنگ هستی، خطاب به همگان نیز مطرح شده است: «... و همچنان که خدا به تو نیکی کرده نیکی کن...»^۲

بنابراین، با نظر به نخستین مبنای شیوه پیامبر (ص) در تسامح، می‌توان به این نتیجه راه یافت که ظهور این شیوه در مشی تربیتی ما در گرو یافتن نگرشی رحمت بنیاد به هستی و تلاش برای هماوایی با آن است.

۲. مبنای انسان‌شناختی

در تبیین شیوه تسامح نبوی، می‌توان به لایه زیرساز دیگری در این شیوه توجه نمود که ناظر به تصویر و برداشت معینی از انسان است. تسامح ورزیدن با دیگران در گرو داشتن فهم ویژه از آنان است، چنانکه درشتی کردن با آنان نیز برخاسته از فهمی ویژه نسبت به آنان است. در مبنای انسان‌شناختی تسامح می‌توان از سه عنصر نام برد: فطرت، طبیعت و هویت جمعی.

در ویژگی نخست، نظر بر این است که آدمی با درونمایه فطری، خود، رو به سوی خدا دارد و چونان جسم ثقیل و خاموشی نیست که نیروی عظیمی برای کندن و راندن او به سوی خدا لازم باشد. اگر نیرویی لازم است، تنها برای تغییر جهت و سو دادن به موجودی در حال حرکت است. سهل و آسان بودن طریقت نبوی از همین جا ناشی می‌شود که مضمون آن، هماهنگی با فطرت آدمی است. از همین رو، هنگامی که پیامبر (ص) از آیین مسامحت‌آمیز خود سخن می‌گوید، به هماهنگی آن با فطرت آدمی اشاره می‌نماید. "حنیفیت" حاکی از فطری بودن است، زیرا بیانگر گرایش به سوی حق یا خداست. پیامبر (ص) نخست، شریعت خود را

۱. «ألم یجدک یتیمًا فأوی و وجدک ضالًّا فهدی و وجدک عائلًا فأغنی فأما الیتیم فلا تقهر وأما السائل فلا تنهر وأما بنعمه ربک فحدّث». (ضحی: ۱۱-۶)

۲. «وایتغ فیما اتیک الله الدار الاخره و لا تنس نصیبک من الدنیا و أحسن کما أحسن الله الیک و لا تبغ الفساد فی الارض ان الله لا یحب المفسدین» (قصص: ۷۷)

"حنیفیه" یعنی حق‌گرا و خداگرا می‌نامد و سپس، ویژگیهای آسان و باز بودن آن را ذکر می‌کند. این حاکی از آن است که مسامحت، برخاسته از ملایمت با فطرت است.

به همین سبب است که یکی از اصول اساسی در کار پیامبری، "یادآوری" است. خداوند پیامبران را برانگیخت تا گرایش فطری انسانها را هنگامی که از متن توجه به حاشیه می‌رود، به کانون توجه بازگردانند.^۱ در داستان آدمی، پیامبری آغاز کار نیست، بلکه میانه آن است. آغاز کار، مواجهه و محاوره خدا با انسان بوده است^۲ که طی آن، آدمی بار امانت خدا را به دوش گرفته است. بار امانت الهی برای انسان، همان میثاق فطرت است که به صورت استعدادهاى بالقوه صفات الهی در وجود آدمی به امانت نهاده شده است و شکوفایی این استعدادهاى فطری در بستر طبیعت مادی انجام می‌پذیرد. هنگامی که گرمای محاوره خدا با انسان به سردی می‌گراید، پیامبری آغاز می‌شود. پیامبری برای دمیدن در تنوره گفتگوی الست است. خداوند خود آغاز نمود و به این ترتیب، کار پیامبران را "سهل و آسان" کرد.

عنصر دوم در مبنای انسان شناختی، طبیعت آدمی است. انسان با تن خود به طبیعت متصل شده و خود نیز طبیعتی کند و سنگین یافته است. بستگی و وابستگی آدمی به طبیعت، او را وسوسه‌پذیر و ضعیف می‌گرداند. از این منظر می‌توان گفت که آدمی موجودی ضعیف است. از همین رو است که خطا همواره در کمین وی است و او را بسیار شکار می‌کند. با نظر به اینکه آدمی ملازم با خطا و همراه با افت و خیز است، مسامحت ضرورت می‌یابد. خداوند، هم خود با آدمی تسامح می‌ورزد و هم پیامبر (ص) را بر آن فراخوانده است: «روزی که دو گروه (در احد) با هم رویاروی شدند، کسانی که از میان شما (به دشمن) پشت کردند، در حقیقت جز این نبود که به سبب پاره‌ای از آنچه (از گناه) حاصل کرده بودند، شیطان آنان را بلغزانید. و قطعاً

۱. «... فیبعث فیهم رسله و واتر إلیهم انبیائه لیثیروا فیهم دفائن العقول و لیستأدوهم میثاق فطرته و یدکروهم منسی نعمته» (نهج البلاغه:

خطبه ۱)

۲. «و أذ أخذ ربك من بنی آدم من ظهورهم ذریبتهم و اشهدهم علی انفسهم ألتست بربکم قالو بلی شهدنا ان تقولوا یوم القیمه انا كنا

عن هذا غافلین» (اعراف: ۱۷۲)

خدا از ایشان درگذشت؛ زیرا خدا آمرزگار بردبار است... پس، از آنان درگذر و برایشان آمرزش بخواه، و در کار (ها) با آنان مشورت کن ...»^۱

پیامبر (ص) با نظر به اینکه آدمی با ضعفها همراه است، تسامحش را چنین آشکار می‌کرد که به ضعفها نظر نمی‌دوخت، بلکه روی دیگر سکه، یعنی قوتها را در هر حدی که بود، در نظر می‌گرفت. نمونه‌ای از این برخورد را می‌توان در رابطه پیامبر (ص) با انس بن مالک ملاحظه نمود. انس از دوران کودکی تا اوان جوانی با پیامبر (ص) همراه و همواره با وی در ارتباط بوده است. توجه به سبک و سیاق برخورد پیامبر (ص) با این فرد، تابلوی روشنی از روش تربیتی تسامح آن حضرت است. انس می‌گوید: «از هشت سالگی به مدت ده سال در خدمت رسول خدا بودم و در سفر و حضر با ایشان بودم. پیامبر (ص) هرگز به من حرف درشتی نگفت و درباره کاری که انجام می‌دادم، نمی‌گفت چرا این را این‌گونه انجام دادی و اگر کاری را انجام نمی‌دادم، نمی‌گفت چرا چنین نکردی. هرگز درباره کاری که انجام می‌دادم نگفت که آن را بد انجام دادی یا تباهش کردی تا بخواهد مرا ملامت کند.»^۲ (صالحی شامی، ۱۴۱۴ ق، ج ۷، ص ۷).

همچنین، انس می‌گوید که روزی پیامبر (ص) مرا برای انجام کاری فرستاد و من در کوچه با اطفالی که بازی می‌کردند سرگرم شدم و از انجام آن کار بازماندم. ناگهان متوجه شدم که آن حضرت پشت سر من ایستاده است، هنگامی که برگشتم و وی را نگاه کردم، خندید و فرمود: در پی کاری که قرار بود انجام دهی برو! (العقاد، ۱۳۶۱، ص ۱۶۰)

این مسامحت، هنگامی که ضعفها به سقوط منجر می‌شوند نیز همچنان ادامه می‌یابد. این جنبه را می‌توان در مورد برخورد پیامبر (ص) با نوجوانی که سخنی وقیح در نزد وی به زبان آورد، ملاحظه نمود. نوجوانی نزد رسول خدا آمد و گفت: به من اجازه زنا بده. پس اطرافیان بر او حمله‌ور شدند و بر او نهیب زدند و گفتند: خاموش باش. پیامبر (ص) به نزدیک او رفت و

۱. «إن الذين تولوا منكم يوم التقى الجمعان إنما استزلهم الشيطان ببعض ما كسبوا ولقد عفا الله عنهم إن الله غفور رحيم ... فيما رحمه من الله لنت لهم و لو كنت فظا غليظ القلب لا نفضوا من حولك فاعف عنهم و استغفر لهم و شاورهم في الامر فاذا عزم فتوكل على الله ان الله يحب المتوكلين» (آل عمران: ۱۵۹)

۲. قال انس: «خدمت رسول الله عشر سنين و انا ابن ثمان سنين في السفر و الحضر. والله ما قال لي اف و لا لشي صنعته لم صنعت هذا هكذا و لا لشي لم اصنعه لم تصنع هكذا؟ و لا لشي صنعته اسات صنعه اوضيعة فلامني.»

فرمود: آیا این عمل را دربارهٔ مادرت دوست داری؟ گفت: فدایت شوم، به خدا سوگند، نه. حضرت فرمود: دیگران هم این را دوست نمی‌دارند... سپس پیامبر (ص) دست بر شانه وی نهاد و فرمود: خدایا گناهِش را ببخشای و قلبش را پاک گردان و او را از لغزش زنا مصون دار^۱ (ابن حنبل، ج ۵، ص ۲۵۶).

پیامبر (ص) در مسامحت با خطاکاران تا بدانجا پیش می‌رود که حتی منافقان که در خطاکاری تعمد می‌ورزند نیز از تسامح وی بی‌بهره نمی‌مانند. عبدالله نبتل که از منافقان بود به محضر پیامبر (ص) می‌آمد و سخنان وی را گوش می‌داد و آنگاه آنها را نزد منافقان بازگو می‌کرد و سعایت می‌نمود. هنگامی که پیامبر (ص) از این امر باخبر شد، از او توضیح خواست، او سوگند خورد که این کار را نکرده است. پیامبر (ص) با اینکه می‌دانست وی این کار را کرده است، فرمود: از تو می‌پذیرم، اما چنین کاری را انجام مده. هنگامی که عبدالله به نزد دوستان منافقش آمد، با نقل ماجرا گفت که پیامبر (ص) آدم زودباوری است و می‌توان او را فریفت. آنگاه آیه‌ای نازل شد و اظهار نمود که این پذیرش فراگیر پیامبر (ص) که خطای شما را فرو می‌پوشد، به نفع شماست: «و از ایشان کسانی هستند که پیامبر را آزار می‌دهند و می‌گویند: «او زودباور است» بگو: «گوش خوبی برای شماست، به خدا ایمان دارد و (سخن) مؤمنان را باور می‌کند و برای کسانی از شما که ایمان آورده‌اند رحمتی است...»^۲. چنانکه محمدحسین طباطبایی در تفسیر المیزان اظهار می‌کند، این بخش از آیه که «(سخن) مؤمنان را باور می‌کند» ناظر به کسانی است که اظهار ایمان می‌کنند، اما اعتقاد قلبی ندارند^۳ (جلد ۹، ص ۳۲۳).

سرانجام، عنصر سوم در مبنای انسان‌شناختی، هویت جمعی آدمی است. وجود جنبه جمعی در هویت انسان، بدانجا منجر می‌شود که افراد به سنتهای اجتماعی خود می‌گیرند. با توجه به ظهور سنتهای متفاوت اجتماعی، تفاوت‌های عظیمی در دنیای انسانها بروز می‌کند. این تفاوتها

۱. عن ابی امامه: «ان فتی من قریش اتی النبی (ص) فقال: یا رسول الله ائذن لی فی الزنا. فاقبل القوم علیه و زجره فقالوا: مه مه. فقال ادنه فدنا منه قریباً فقال: اتجبه لامک؟ قال لا والله جعلنی الله فداک، قال: و لالناس یجیونه... فوضع یده علیه و قال: الله اغفر ذنبه و طهر قلبه و حصن فرجه...»

۲. «و منهم الذین یؤذون النبی و یقولون هو اذن قل اذن خیر لکم یؤمن بالله و یؤمن للمؤمنین و رحمه للذین آمنوا منکم والذین یؤذون رسول الله لهم عذاب الیم» (توبه: ۶۱)

۳. «و یؤمن للمؤمنین یعنی المقرین بالایمان من غیر اعتقاد».

تحمل می‌طلبند و تسامح می‌خواهند. حتی در مواردی که نادرستی‌هایی در سنتها وجود دارد، برای افرادی که در دامن آنها بزرگ شده‌اند، جدا شدن از آنها بسیار دشوار و دیریاب است و این ضریبی از انعطاف را ایجاب می‌کند.

در برخوردهای پیامبر (ص) با کسانی که در دامن آیینهای دیگر بزرگ شده بودند، چنین انعطافی ملاحظه شده است. به طور مثال، هنگامی که عدی بن حاتم طایی که مسیحی و از بزرگان قوم خود بود، در اوج پیروزی پیامبر (ص) به دیدار وی می‌رود، می‌گوید: وقتی که در مسیر رفتن به خانه پیامبر (ص)، پیرزنی از وی سوالی کرد، مدتی طولانی سر پای ایستاده، به سوال وی پاسخ می‌گفت و من از این رفتار وی به خوبی دریافتم که وی سلطان یا پادشاه نیست، زیرا از آنان هرگز چنین رفتاری سر نمی‌زند. وی می‌گوید: هنگامی که به داخل منزل رفتیم، پیامبر (ص) مرا بر بالش نشانند و خود بر زمین نشست و من بار دیگر از این رفتار وی به خوبی دریافتم که وی سلطان یا پادشاه نیست. آنگاه می‌گوید: در ضمن صحبت‌هایی که داشتیم پیامبر (ص) گفت: شنیده‌ام که در میان قوم خود، همواره یک چهارم غنایم را که آنان به دست می‌آورند، به تو می‌دهند و من می‌دانم که تو به دین مسیح هستی و بر گرفتن یک چهارم غنایم در دین تو حرام است، چرا چنین می‌کنی؟ عدی می‌گوید: من عذر آوردم که چون رئیس قوم خود هستم چنین کرده‌ام، اما از این سخن وی و اطلاعی که از احکام انجیل داشت، دیگر یقین کرده بودم که وی پیامبری الهی است. در این مواجهه ملاحظه می‌کنیم که پیامبر (ص) به این نکته توجه کافی مبذول نمود که عدی در دامن آئینی بزرگ شده و بر آن آئین است و به جای آن که ابتدا در محکومیت آئین وی سخن بگوید، از این مسأله می‌پرسد که چرا وی طبق آئینی که باور داشته عمل نکرده است. ممکن است افراد آدمی به دلیل محدودیتهای اجتماعی و فرهنگی که آنان را احاطه کرده است، نتوانند به حقیقت ناب و نهایی دست یازند، اما همواره در حد آنچه در زمینه اجتماعی خود به آن رسیده‌اند، مسئول و قابل مؤاخذه‌اند. پیامبر (ص) در این برخورد، نشان داده است که این محدودیت آدمی را درک می‌کند و به آن اعتنا دارد، هر چند هر فرد را در محدوده خودش، مسئول می‌داند.

همچنین، هنگامی که پیامبر (ص) معاذ را به یمن می‌فرستند تا آئین اسلام را به آنان بشناساند، به وی چنین توصیه می‌کند: «بر مردم آسان بگیر و سخت‌روی مکن و آنان را بشارت ده و از رحمت خدا مأیوس مکن. کسانی از اهل کتاب پیش تو خواهند آمد و خواهند پرسید

که کلید بهشت چیست؟ به آنان بگو: گواهی دادن به اینکه خدایی به جز خدای واحد نیست و شریکی برای وی وجود ندارد»^۱ (ابن هشام، ۱۳۶۱، ص ۱۰۴۶). در اینجا نیز تأکید بر باوری که آنان دارند و در عین حال مشترک با اسلام است، قابل توجه است.

۳. مبنای معرفت‌شناختی

تسامح، علاوه بر مبانی هستی‌شناختی و انسان‌شناختی، بر مبنایی معرفت‌شناختی نیز تکیه دارد. برای روشن نمودن این مبنا، دو نکته اساسی را باید مورد توجه قرار داد. نخست این نکته مطرح است که درست، درست است و نادرست، نادرست. تسامح به معنای آن نیست که با نادرست مجامله شود. در مشی پیامبر (ص) نیز هرگز تسامح به این معنا آشکار نشده است که وی در پذیرش سخن درست یا رد سخن نادرست تردید کند و یا بخواهد آنها را در ردیف هم بنشانند.

پیامبر (ص) این نکته را هنگامی آشکار نمود که گروهی از بت‌پرستان قریش به وی پیشنهاد کردند که برای رعایت جانب احتیاط، بهتر است که یک سال پیامبر (ص) معبود آنان را عبادت کند که اگر حق با آنها باشد، وی از این حق، بی‌بهره نماند و سال دیگر را آنان به عبادت خدای محمد (ص) پردازند که اگر حق با وی باشد، آنان بی‌بهره از این حق نمانند. خداوند به پیامبر (ص) گفت که در پاسخ به آنان چنین بگویید: «بگو: ای کافران، آنچه می‌پرستید، نمی‌پرستم و آنچه می‌پرستم، شما نمی‌پرستید و نه آنچه پرستیدید من می‌پرستم و نه آنچه می‌پرستم شما می‌پرستید. دین شما برای خودتان، و دین من برای خودم»^۲.

چنانکه محمد حسین طباطبائی بیان می‌کند: این سخن که هر کس به دین خود پایبند باشد، بیانگر آن نیست که تفاوتی میان آئینها و ادیان نیست و هر کس می‌تواند، به طور مساوی، به دینی که خود دارد، اعتقاد ورزد (۱۳۹۳ ق/ ۱۹۷۳ م، ج ۲۰، ص ۳۷۴). زیرا در عرصه اندیشه، درست و نادرست مطرح است و تنها درست، سزاواری پذیرش و پیروی را دارد. از این

۱. قال النبی (ص): «یسر ولا تعسر و یسر ولا تنفر و انک ستقدم علی قوم من اهل الکتاب یسالونک ما مفتاح الجنه فقل شهادة ان

لااله الا الله وحده لا شریک له»

۲. «قل یا ایها الکافرون. لا أعبد ما تعبدون. و لا أنتم عابدون ما أعبد. و لا انا عابد ما عبدتم. و لا أنتم عابدون ما أعبد. لکم دینکم ولی

دین». (کافرون: ۶-۱)

رو، خدا پیامبر (ص) را با مشرکان به چنین سخنی فراخواند: «بگو: "آیا از شریکان شما کسی هست که به سوی حق رهبری کند؟" بگو: خداست که به سوی حق رهبری می‌کند» پس، آیا کسی که به سوی حق رهبری می‌کند سزاوارتر است مورد پیروی قرار گیرد یا کسی که راه نمی‌یابد، مگر آنکه هدایت شود؟ شما را چه شده، چگونه داوری می‌کنید؟^۱.

در واقع، مقصود پیامبر (ص) از اینکه هر کس را به دین خود محدود کرد، این بود که اگر کافران، نمی‌خواهند از آئین خود دست بردارند، خود را به همان آئین محدود کنند و در این فکر نباشند که اشتراکی در آئین خود و پیامبر (ص) فراهم آورند. به عبارت دیگر، تسامح، هرگز به این معنا نیست که آنچه نادرست است، حتی برای لحظه‌ای، درست انگاشته شود یا در ردیف امر درست در نظر گرفته شود.

اما نکته دوم در مبنای معرفت‌شناسی تسامح این است که درست و نادرست در اذهان افراد و در نظامهای اندیشه‌ای در هم می‌تنند، بی آن که، چنان که در نکته اول آشکار شد، در هم بیامیزند. همین درهم تنیدگی درست و نادرست، در جریان واقعی اندیشه‌ورزی است که برای تسامح جای باز می‌کند. بر این اساس، نباید اندیشه‌های دیگر، به جز اندیشه خود را، به عنوان اینکه آنها باطلند، یکباره و بی محابا طرد کرد، زیرا در این امر، درستیه‌های آنها نیز به همراه نادرستیه‌هایشان کنار گذاشته می‌شوند، در حالی که درست، درست و پذیرفتنی است، هر کجا که باشد. بنا به این ضرورت است که باید با آدمها و نظامهای اندیشه‌ای دیگر، با تسامح و نرمش برخورد کرد تا رگه‌های حقیقت در آنها دیده شود و زمینه ارتباط را فراهم آورد. این نکته، به ویژه از نظر تربیتی، اهمیت دارد. یافتن این رگه‌های حقیقت، نه تنها امکان ارتباط و همسخنی را به وجود می‌آورد، بلکه خود، معیاری برای ارزیابی و نقد رگه‌های باطل در اختیار قرار می‌دهد. با تکیه بر عناصر درست در اندیشه دیگران، بهتر می‌توان آنها را به فاصله گرفتن از پاره‌های نادرست افکارشان ترغیب کرد.

پیامبر (ص) در مواجهه با دیگر آئینها همواره بر رگه‌های حقیقت در اندیشه‌های آنان انگشت گذاشته است. نمونه‌ای از این را می‌توان در سخن وی با یهودیان و مسیحیان ملاحظه

۱. «قل هل من شركائكم من يهدى الى الحق قل الله يهدى للحق افمن يهدى الى الحق احق ان يتبع امن لا يهدى الا ان يهدى فما لكم

نمود: «بگو: "ای اهل کتاب، بیایید بر سر سخنی که میان ما و شما یکسان است، بایستیم که: جز خدا را نپرستیم و چیزی را شریک او نگردانیم و بعضی از ما بعضی دیگر را به جای خدا به خدایی نگیرد...»^۱.

پیامبر (ص) نه تنها در افکار اهل کتاب، بلکه حتی در ایده‌های مشرکان نیز به یافتن و دیدن رگه‌های حقیقت پرداخته است: «و اگر از ایشان بپرسی: "چه کسی آسمانها و زمین را آفریده و خورشید و ماه را (چنین) رام کرده است؟" حتماً خواهند گفت: "الله!؛ پس چگونه (از حق) بازگردانیده می‌شوند؟ ... و اگر از ایشان بپرسی: "چه کسی از آسمان، آبی فرو فرستاده و زمین را پس از مرگش به وسیله آن زنده گردانیده است؟" حتماً خواهند گفت: "الله" بگو: "ستایش از آن خداست، با این همه، بیشترشان نمی‌اندیشند."^۲.

چنانکه ملاحظه می‌شود، پیامبر (ص) از عناصر درست اندیشه مشرکان، به منزله شاخصهایی برای ارزیابی رگه‌های باطل در این ایده‌ها بهره گرفته است، زیرا این سؤال را مطرح می‌کند: وقتی که خدا را آفریننده و گرداننده امور جهان می‌دانند، چگونه در بخشی دیگر از آئین خود، به بتها گردن می‌نهند؟ و سرانجام، غفلت از این ناهماهنگی در افکار را نشانه درست نیندیشیدن قلمداد می‌کند.

۴. مبنای ارزش شناختی

آخرین مبنای شیوه تربیتی تسامح در مثنی پیامبر (ص)، مربوط به جنبه ارزشی آن از نظر زیباشناختی است. شیوه تسامح، از زیبایی و شکوهی ویژه برخوردار است و از زشتیها و نفرت برانگیزیهای تصلب سختگیرانه و نیز بی‌مبالاتی سهل‌انگارانه به دور است.

زیبایی‌شناسی در رفتار مسامحت‌آمیز پیامبر (ص) را می‌توان در سه مقام ملاحظه نمود: مقام بحث و گفتگو، مقام جدایی و مقام تنهایی. در مقام بحث و گفتگو، نحوه تسامح با کسی مورد نظر است که با وی اختلاف نظر وجود دارد. در مقام جدایی، نحوه تسامح با کسی مورد نظر

۱. «قل یا اهل الکتاب تعالوا الی کلمه سواء بیننا و بینکم الا نعبد الا الله و لانشرك به شیئاً و لا یتخذ بعضنا بعضاً رباباً من دون الله فان تولوا فقولوا اشهدوا بانا مسلمون» (آل عمران: ۶۴)

۲. «و لئن سألنهم من خلق السموات و الارض و سخر الشمس و القمر ليقولن الله فأنی یؤفکون. الله یبسط الرزق لمن یشاء من عباده و یقدر له ان الله بکل شیء علیم. و لئن سألنهم من نزل من السماء ماء فأحیا به الارض من بعد موتها ليقولن الله قل الحمد لله بل اکثرهم لایعقلون» (عنکبوت: ۶۳-۶۱)

است که نمی‌توان با وی ارتباط را ادامه داد. سرانجام، در مقام تنهایی، نحوه تسامح درونی با همان کسی مطرح است که جراحی بر دل نشانده است.

پیامبر (ص) در مقام بحث و گفتگو، تسامح خود را با پیشه کردن شیوه‌ای از "چالش نیکوتر" (جدال أحسن) آشکار نمود. خداوند پیامبرش را به این شیوه تسامح فراخواند، هنگامی که از وی خواست: «... با آنان به (شیوه‌ای) که نیکوتر است مجادله نمای»^۱.

زیبایی در مقام بحث و گفتگو، حاکی از آن است که سخن به استواری دلایل متکی باشد، نه اینکه "رگهای گردن به حجت قوی گردد" و نه اینکه مناقشه‌های شخصیت‌شکن مورد استفاده قرار گیرد.

مقام دیگر، مقام جدایی است. به هنگامی که پیامبر (ص) نمی‌تواند به هم سخنی ادامه دهد، باید به جدایی روی آورد. جدایی نیز می‌تواند با زیبایی صورت پذیرد. در این مورد، خداوند پیامبرش را به "بردباری زیبا" (صبر جمیل) و "دوری گزیدن زیبا" (هجر جمیل) فراخوانده است: «و بر آنچه می‌گویند شکبیا باش و از آنان با دوری گزیدنی خوش فاصله بگیر»^۲.

پیامبر (ص) در برابر سخنان گزنده و استهزاگرانه‌ای قرار داشت مانند اینکه او را کاهن، دیوانه، شاعر، دروغزن بر خدا و نظایر آن می‌نامیدند. چنانکه خداوند از او خواست؛ در برابر این سخنان شکیبایی نشان داد و به زیبایی از آنان فاصله گرفت. زیبایی در این مواجهه در گرو آن بود که با آنان مقابله به مثل نکند و تهمت را با تهمت و استهزا را با استهزا پاسخ نگوید، بلکه با حسن خلق و بزرگوارانیه از آنها فراتر رود. (طباطبائی، ۱۳۹۳ ق ۱۹۷۳/ م، ج ۲۰، ص ۶۶).

سرانجام، در مقام تنهایی، پس از جدایی، لحظه‌ای فرا می‌رسد که فرد با خیال و تصویر کسی که با وی مغایرت داشته است، سر و کار دارد. در این مقام نیز تسامح می‌تواند ادامه یابد. غیض و نفرت در این مقام، نشانه عدم تسامح است. خداوند از پیامبرش خواست که در این

۱. «ادع الی سبیل ربک بالحکمه و الموعظه الحسنه و جادلهم بالتی هی أحسن». (نحل: ۱۲۴)

۲. «واصبر علی ما یقولون و اهجرهم هجرأ جمیلاً» (مزمل: ۱۰)

مقام نیز تسامح خود را آشکار کند و این کار را با "درگذشتنی زیبا" (صفح جمیل) به انجام برساند: «پس به خوبی صرف نظر کن، زیرا پروردگار تو همان آفریننده داناست».^۱

حضرت علی (ع) در مفهوم "صفح جمیل" آن را عفو به دور از عتاب تعبیر نموده است^۲ (طباطبائی، ۱۳۹۳ ق/ ۱۹۷۳ م، ج ۱۲، ص ۱۹۶). در عفو ممکن است کسی از خطای دیگری درگذرد، اما همراه با حالتی از گرفتگی و عتاب نسبت به او. در مقابل، در "صفح جمیل"، چنین گرفتگی و عتابی نیست، بلکه آنچه مورد نظر است، در گذشتن از کسی، به دور از هر گونه غیظ و غضب است. به این ترتیب، "صفح جمیل"، نهایت روانی و سیالیت و دور بودن از هرگونه تعریض و گوشه و کنایه را حکایت می‌کند.

البته، ادامه آیه نشان می‌دهد که چنین مواجهه‌ای برای پیامبر (ص) آسان نبوده، بلکه دل وی همچون هر انسان، از فشار تهمت و استهزا به درد می‌آمده است، اما توصیه خداوند به وی برای برقرار کردن پیوندی ژرفتر با ساحت ربوبی، راهی برای حصول این ویژگی بوده است.^۳

نتیجه‌گیری

در پایان، برآنیم تا ببینیم که چگونه می‌توان در برنامه درسی مدارس، راهی گشود که به شکل‌گیری شخصیت‌هایی با تسامح نبوی یا به بیان درستتر، در مسیر آن بینجامد. آنچه در اینجا بیان می‌شود، جنبه پیشنهاد ایجابی دارد و چون راهنمایی برای تعیین محتوای برنامه درسی لحاظ شده است. نوعی دیگر از بررسی در برنامه درسی، می‌تواند به صورت انتقاد از متون درسی موجود باشد، به این قصد که میزان دوری و نزدیکی این متون را به تصویر مطلوب و ایده‌آل در پرداختن به شناخت پیامبر (ص) مورد توجه قرار دهد. این‌گونه از بررسی، نیازمند مجالی دیگر است و می‌تواند موضوع مقاله مجزایی باشد. از این رو، در ادامه تنها به جنبه ایجابی مذکور اکتفا می‌کنیم و خطوط اساسی راهنمای تعیین و تدوین برنامه درسی را مشخص می‌کنیم.

۱. «و ما خلقنا السموات والارض و ما بینهما الا بالحقّ وانّ الساعه لاتیبه فاصفح الصفح الجمیل. إنّ ربک هو الخلاق العلیم». (حجر: ۸۴-۸۵)

۲. «فی المجمع حکى عن علی ابن ابی طالب (ع) أنّ الصفح الجمیل هو العفو من غیر عتاب».

۳. «ولقد نعلم أنّک یضیق صدرک بما یقولون. فسیح بحمد ربک و کن من الساجدین. و اعبد ربک حتی یأتیک الیقین». (حجر: ۹۹-۹۷)

برای این کار، از دو شیوه مستقیم و غیرمستقیم می‌توان بهره گرفت. در شیوه مستقیم، نظر بر آن است که معرفی شخصیت پیامبر (ص)، در جلوه خاص مسامحت‌ورزی وی، در کتابهای درسی، مورد توجه قرار گیرد. در جهت ترسیم تصویر شخصیت ملایم پیامبر (ص)، کوشش بلیغی در برنامه‌های درسی، صورت نپذیرفته است. ممکن است گاه اشارتی کوتاه به این امر اختصاص یافته باشد، اما مقصود از کوشش بلیغ این است که ملایمت و مسامحت‌ورزی پیامبر (ص) چون خصیصه‌ای شخصیتی و پایدار و فراگیر معرفی شود. هنگامی که جایگاه وسیع این صفت و ویژگیهای ملازم با آن، در کل گستره شخصیت ایشان ترسیم گردد، جلوه‌ای نمایان و ماندگار در ذهن دانش‌آموز خواهد گذاشت. با این همه، شیوه مستقیم، در مقایسه با شیوه غیرمستقیم، از قدرت و نفوذی کمتر برخوردار است.

در شیوه غیرمستقیم، مراد آن است که زیرساختهای چنین شخصیتی که از آنها به عنوان مبانی یاد کردیم، در جریان تربیت و برنامه‌های درسی، زمینه‌سازی شود. از خاک مناسب و آب پاکیزه، میوه‌های خوش رنگ و خوش طعم به بار می‌نشینند. فراهم آوردن این زیرساختها، به منزله تدارک دیدن خاک مناسب و آب پاکیزه است. در این شیوه، ممکن است نامی از پیامبر (ص) هم برده نشود، اما اگر به طور مثال، کوششی برای فراهم آوردن نگرشی رحمت بنیاد نسبت به جهان، صورت پذیرد، طبیعی است میوه‌ای که از این زمین خواهد روید، همان میوه شیرین تسامح است. به سبب اهمیت این شیوه غیرمستقیم، در سطور پایانی، مروری بر این مبناها یا زیرساختها خواهیم داشت تا جهت‌های اصلی کار برنامه‌پردازان در آموزش و پرورش مشخص گردد.

ملاحظه آنچه گذشت نشان می‌دهد که پیامبر (ص) نه تنها تسامح را چون شیوه‌ای اساسی در مشی تربیتی و انسان‌سازی خود به کار می‌گرفته است، بلکه این شیوه بر لایه‌ها و مبانی مختلف هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی استوار بوده است. بر این اساس، نه تنها ضرورت دارد که پیروان پیامبر (ص) جایگاه روشن و مشخصی برای شیوه تسامح در کل منظومه تربیتی خود باز کنند، بلکه اگر می‌خواهند چنین کنند باید در اندیشه فراهم آوردن مبانی مذکور در لایه‌های زیرین این منظومه تربیتی باشند. بدون فراهم آوردن این مبانی، نمی‌توان انتظار ظهور تسامح در مشی تربیتی را برآورده دید.

در تمهید این مبانی، نخست باید به بازتعریف هستی پرداخت. هر چند ظلمها و ظلمتها در گیر و دار زندگی ما بزرگنمایی می‌کنند و می‌روند تا افق دید ما را به طور کامل بپوشانند، اما در این باز تعریف باید نور را برتر از ظلمت نشانند و رحمت را بر خشم و نفرت مستولی کرد. در چنین فضایی می‌توان با آدمها نرمتر بود.

سپس باید به بازتعریف انسان پرداخت. با نگرستن به آدمی از زاویه فطرت، باید مطمئن بود که شعله‌ای در جان آدمی فروزان است و ما در تربیت، می‌خواهیم در این شعله بدمیم نه آنکه بر سنگی، آتش بیفکنیم. با نگرستن به آدمی از زاویه طبیعت، می‌توان خود را برای حلمی بزرگ در برابر افت و خیزهای وی آماده کرد. سرانجام، با نگرستن به وی از زاویه هویت جمعی وی، می‌توان در مورد هر فرد، به محدوده اجتماعی که وی در آن شکل گرفته نظر دوخت و متناسب با آن، انتظارات خود را محدود کرد. هر چند که فرد می‌تواند از محدوده اجتماعی نخست خود، بسی فراتر رود، اما این امر به ضرورت رخ نمی‌دهد و در اصل، رخ دادن آن نیز به مقامی دیگر از جریان تربیت مربوط می‌شود و تا جایی که به شیوه تسامح مربوط می‌شود، نظر دوختن به محدوده اجتماعی مزبور و فروکاستن سطح انتظارات بر حسب آن، مهم و اساسی است.

در گام بعدی، در عرصه معرفت‌شناختی، نخست باید خود را از مغالطه‌ای برکنار داریم و بدانیم که تسامح را با حقیقت نمی‌ورزند، بلکه با افرادی می‌ورزند که پاره‌ای از حقیقت را همراه با پاره‌هایی از باطل بر دوش می‌کشند. حقیقت، بی‌گفتگو، معیار است و از آن به هیچ میزان نمی‌توان فروتر آمد. اما ما در تربیت با افرادی روبرو هستیم که تنها بهره‌ای از آن را ممکن است به چنگ آورده باشند. به بها و به بهانه حفظ همین پاره از حقیقت که به چنگ افراد آدمی آمده است، باید با آنها مسامحت ورزید و به طرد یکباره و یکپارچه آنان و باورهایشان پرداخت.

سرانجام، در عرصه ارزش‌شناختی، باید شامه زیباشناختی را در تربیت تیز کرد. رفتارهای تربیتی مربیان، از این منظر، به زشت و زیبا تقسیم می‌شوند و تنها کسانی به روش تسامح ارج خواهند نهاد که ذائقه خود را برای درک زیبایی آن آماده کرده باشند. ذائقه‌های زمخت که قادر به درک ظرافت و زیبایی تسامح نیستند، نمی‌توانند برای تربیت مناسب باشند، زیرا در تربیت، لاجرم، باید رشته‌های درخشان و زیبای تسامح تنیده شوند تا تربیت به فرجام درآید.

منابع

- ابن حنبل، احمد (بی تا) مسند. بیروت: دارالصادر.
- ابن هشام (۱۳۶۱). سیرت رسول خدا (ص). ترجمه رفیع الدین اسحاق بن محمد همدانی. تهران: افست.
- العقاد، عباس محمود (۱۳۶۱). راه محمد. ترجمه اسدالله مبشری. تهران: امیرکبیر.
- الکلینی، محمد بن یعقوب (۱۳۸۸ ق). اصول الکافی. تهران: دارالکتب الاسلامیه.
- سید رضی (گردآوری). نهج البلاغه. ترجمه عبدالحمید آیتی. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی، (۱۳۷۸).
- صالحی شامی، محمد بن یوسف (۱۴۱۴ ق). سبل الهدی و الرشاد فی سیره خیرالعباد. بیروت: دارالکتب العلمیه.
- طباطبائی، محمد حسین (۱۳۹۳ ق / ۱۹۷۳ م). المیزان فی تفسیر القرآن. بیروت: مؤسسه الأعلمی للمطبوعات.
- طباطبائی، محمدحسین (۱۳۷۵). سنن النبی (ص). تهران: انتشارات اسلامییه.
- قرآن کریم. ترجمه محمدمهدی فولادوند. تهران: افست

بررسی تطبیقی طرحواره اسلامی عمل با انسان‌شناسی (پسا) ساختارگرا

دکتر خسرو باقری*

چکیده

انسان به منزله عامل در اندیشه اسلامی، بیانگر آن است که انسانها را می‌توان منشأ اعمالشان در نظر گرفت. در این دیدگاه، مبانی عمل، دست کم دارای سه نوع است: شناخت، گرایش و اراده. گستره عمل، در وجود و موجودیت آدمی بسیار وسیع است به طوری که می‌توان در عرصه‌هایی چون ادراکهای حسی، زبان، رویا و نظامهای اجتماعی، از بروز و ظهور عمل آدمی سخن گفت. دو تفاوت میان انسان‌شناسی اسلامی و ساختارگرا / پساساختارگرا وجود دارد. اول این که انسان‌شناسی اسلامی، با حذف سوژه آگاه و دارای قصد سازگار نیست. دوم این که در انسان‌شناسی اسلامی، ویژگیهای فطری آدمی تنها ساختاری نیست چنانکه در ساختارگرایی برآیند. به علاوه، شکوفایی یا ظهور برخی از امور فطری، به نحو قابل ملاحظه‌ای در گرو قصد و اراده آدمی قرار دارد دیدگاه انسان به منزله عامل، دلالتهای مهمی در عرصه تعلیم و تربیت دارد. بر این اساس، ارتباط میان معلم و شاگردان باید به منزله ارتباطی میان انسانهای عامل و بنابراین به صورت تعامل در معنای دقیق آن در نظر گرفته شود.

کلید واژه‌ها: عمل، شناخت، گرایش، اراده، اسلام، ساختارگرایی، پساساختارگرایی، ویژگیهای

فطرت.

مقدمه

علوم انسانی معاصر در فضایی شکل گرفت که علوم طبیعی با موفقیت‌های خیره‌کننده خود، آن را ایجاد کرده بودند. در این فضا، به کمیت‌نگری چون اصل اساسی علم نگریسته می‌شد. با ظهور دیدگاه اثبات‌گرایی، کمیت‌نگری تشدید شد و پیراستن علم از غیرعلم (اندیشه‌های متافیزیکی) نیز بر آن افزوده شد. به این ترتیب، در علوم انسانی معاصر، این جهت‌گیری غالب ظهور نمود که تکوین علم در گرو پشت کردن به دیدگاه‌های متافیزیکی به انسان و روی آورد به مشاهده دقیق و کمیت‌پذیر رفتارهای انسانی است. اما از نیمه دوم قرن بیستم، با تحلیلها و بررسیهای فیلسوفان علم درباره ماهیت و سازوکارهای تکوین علم، تزلزلهایی اساسی در نگرش پیشین پدید آمد. در نتیجه این بررسیها، مشخص شد که کنار گذاشتن پیش فرضهای فراتجربی و به تعبیری متافیزیکی از کار تجربی علم ممکن نیست (کوهن ۱۹۷۰). از این رو، مفهوم مشاهده محض و مبرا از مفروضات تئوریک، به منزله توهم یا کج‌اندیشی در زمینه عینیت علمی، اعتبار خود را از دست داد (فلک، ترجمه اعتماد ۱۹۸۳). به علاوه، این نکته نیز به نحو روزافزونی روشن گردید که فعالیت علمی، به شکلی گریزناپذیر با دیدگاههای متافیزیکی و ارزشی دانشمندان مرتبط است، از آنها تأثیر می‌پذیرد و بر آنها تأثیر می‌گذارد (لاودن ۱۹۸۴). بر این اساس، علوم انسانی در فضایی متفاوت تکوین می‌یابد. در این حالت، علم‌ورزی متضمن و حتی مستلزم بهره‌گیری از پشتوانه‌ها و مفروضات متافیزیکی، فرهنگی و دینی غنی و حاصلخیز برای طرح فرضیه‌های علمی و آزمون تجربی آنهاست.

با توجه به چنین زمینه‌ای، نوشته حاضر کوششی برای فراهم آوردن زمینه‌های تکوین علوم انسانی بر حسب اندیشه‌های فرهنگی و دینی این سرزمین است. بررسی حاضر جنبه مقایسه‌ای دارد و بر آن است که برداشتی از انسان‌شناسی اسلامی را با یکی از دیدگاههای مؤثر انسان‌شناختی (ساختارگرایی و تعدیلهای آن) بر علوم انسانی معاصر، مورد مقایسه قرار دهد. در ادامه، نخست به توضیح دیدگاه اسلامی عمل، سپس به دیدگاه انسان‌شناختی ساختارگرا و پس‌اساختارگرا و سرانجام، به مقایسه میان آنها خواهیم پرداخت.

انسان به منزله عامل و گستره عمل وی در دیدگاه اسلام

پیشنهاد طرحواره انسان به منزله عامل، بر اساس برداشتی از متون اسلامی، به نحو گسترده و با مستندات کافی در اثری دیگر مطرح شده است (باقری ۱۳۸۲). در اینجا، بدون تکرار مطالب مذکور، تنها به ذکری از عمل آدمی و مبانی آن اشاره خواهد شد و بیشتر گستره عمل مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

طرحواره انسان به منزله عامل، بیانگر آن است که در اندیشه اسلامی، انسان چون عاملی در نظر گرفته شده است که می‌توان "عمل" های صادرشده از وی را به خود او متسبب ساخت و او را منشاء عملش در نظر گرفت. قابل ذکر است که "عمل" مفهومی متفاوت با "رفتار" دارد. تفاوت نخست در این است که رفتار، بیشتر جنبه بیرونی و محسوس دارد، در حالی که عمل، در اندیشه اسلامی، اعم از عمل بیرونی (عمل جوارحی) و عمل درونی (عمل جوانحی) است. تفاوت دوم این است که در رفتارهای بیرونی نیز تنها برخی از آنها عمل محسوب می‌شوند و این امر در گرو آن است که مبانی معینی، زیرساز رفتارهای مذکور باشند تا به اعتبار آنها عمل نامیده شوند. اما کدام مبانی زیرساز، رفتار را به عمل مبدل می‌کنند؟

از بررسی متون اسلامی و به ویژه قرآن، می‌توان نتیجه گرفت که مبانی عمل، دست‌کم در سه نوع مبنای اساسی خلاصه می‌شود که می‌توان آنها را مبانی شناختی، گرایشی و ارادی - اختیاری نامید. بر این اساس، برای آنکه عملی به انسان نسبت داده شود، لازم است وی تصویر و تصویری شناختی از آن بیابد، گرایش و تمایلی برای تحقق یافتن آن داشته باشد و اراده و اختیار وی، به تحقق بخشیدن به آن معطوف گردد. مفاهیمی چون "انگیزه" و "نیت" نیز در خلال مبانی سه‌گانه مذکور قرار می‌گیرند، به طوری که اگر مقصود از "انگیزه" نیروی هیجانی مربوط به عمل باشد، اشاره به همان مبنای گرایشی دارد و اگر متضمن قصد فرد باشد، ذیل مبنای ارادی - اختیاری واقع می‌شود و مفهومی نزدیک به "نیت" خواهد داشت زیرا نیت به معنای خواست نیز مربوط به همین مبنای ارادی - اختیاری است.

در اینجا در مورد مبانی مذکور، تنها به یک استناد در هر مورد از این مبانی اکتفا خواهیم کرد (برای ملاحظه مستندات بیشتر، به منبع پیشین مراجعه شود). در خصوص مبنای شناختی می‌توان به آیه‌ای از قرآن اشاره نمود که در آن، عمل برخی از افراد را چون سرابی در بیابان تصویر می‌کند که آدم تشنه، با تصور اینکه آن آب است، در پی آن می‌دود. به عبارت دیگر،

عمل آنها بر اساس محاسبه‌ای ذهنی شکل گرفته است و این محاسبه (حسبان) هر چند تخمینی ضعیف و سست، اما از جنس شناخت است (اعمالهم کسر اب بقیعه یحسبه الظلمان ماء. نور: ۳۹). در مورد مبنای گرایشی، می‌توان به آیه‌ای اشاره نمود که در آن، عمل هر گروه از افراد را چنان معرفی می‌کند که در نظر آنان آراسته و جذاب است. این آراستگی، ناظر به جنبه هیجانی و کششی عمل است به طوری که فردی که به عملی مبادرت می‌کند، آن را زیبا و جذاب می‌یابد و به سوی آن گرایش دارد (کذلک زینا لكل امه عملهم. انعام: ۱۰۸). سرانجام، در خصوص مبنای ارادی و اختیاری عمل، می‌توان به آیه‌ی اشاره نمود که در تبیین عمل کسانی که از حضور در نبرد تن زدند و در توجیه عمل خویش، بی‌پناهی خانه و خانواده خود را مطرح کردند، اراده و خواست فرار از صحنه نبرد را چون ریشه عمل آنان ذکر می‌کند (یقولون ان بیوتنا عوره و ما هی بعوره ان یر یدون الا فرارا. احزاب: ۱۳). در برداشتهای مذکور از آیات، از تفسیرالمیزان استفاده شده است (طباطبایی ۱۳۹۱، ذیل آیه).

با توجه به مبانی سه‌گانه عمل، اکنون می‌توان گفت هر جلوه یا حالتی از انسان، اعم از درونی و بیرونی که مبتنی بر سه مبنای مذکور باشد، عمل محسوب می‌شود و در غیر اینصورت، نمی‌توان از آن به منزل عمل آدمی سخن گفت. به طور مثال، حالاتی درونی که به صورت ناخواسته (خطورات نفسانی) در ما آشکار می‌شوند، عمل نیستند، مانند بروز ناگهانی حسادت یا بدگمانی نسبت به دیگران. اما حالات درونی که به مبانی سه‌گانه مذکور مبتنی باشند، عمل محسوب خواهند شد، مانند "حسادت‌ورزی" که دیگر شکل بروز ناگهانی ندارد، بلکه مطلوب و خواسته آدمی است و با محاسبه و طراحی نیز همراه می‌شود. همچنین، بدگمانی‌هایی که دیگر شکل بروز ناگهانی ندارند، بلکه فرد آنها را در خود می‌پذیرد و می‌پروراند، عمل محسوب می‌شوند. به همین دلیل، در قرآن، اشاره شده است که "برخی" از بدگمانی‌ها گناه محسوب می‌شوند (...ان بعض الظن اثم. حجرات: ۱۲). به عبارت دیگر، همه بدگمانی‌ها را نمی‌توان گناه نامید و مواردی "گناه" نامیده می‌شوند که فرد آنها را در تصور گرفته، به سوی آنها تمایل یافته و از روی اراده و اختیار آنها را پی گرفته است، زیرا گناه، قابل بازخواست است و باید از روی خواست یا مسبوق به آن بوده باشد. بر همین قیاس، حالاتی درونی مانند ایمان و کفر نیز در لسان قرآن، عمل محسوب شده‌اند، زیرا مبتنی بر مبانی سه‌گانه

مذکورند. به طور مثال، برای ایمان آوردن به خدا، آدمی باید شناختی از وی داشته باشد، گرایشی به سوی او بیابد و از روی اراده و اختیار به او روی آورد.

در جلوه‌ها یا حالات بیرونی نیز تنها مواردی که مبتنی بر مبانی سه‌گانه شناخت، گرایش و اراده باشند، عمل محسوب خواهند شد. به طور مثال، سرفه کردن، رفتاری فیزیولوژیک است و مبتنی بر مبانی شناختی، گرایشی و ارادی نیست و از همین رو نمی‌توان آن را عمل محسوب کرد و باید آن را رفتاری از نوع غیرعمل دانست. در حالی که سرفه کردن عمدی و تصنعی که مبتنی بر مبانی سه‌گانه مذکور شود، عمل محسوب خواهد شد. به طور مثال، معلمی که در کلاس، برای ساکت کردن دانش‌آموزان، سرفه می‌کند، این کار را از روی شناختی معین (مانند این قاعده که سرفه کردن، دانش‌آموزان را متوجه و ساکت می‌کند)، با گرایشی مشخص (تمایل برای ساکت کردن کلاس) و همراه با اراده و اختیار (تصمیم برای ساکت کردن کلاس) انجام می‌دهد و به دلیل همین مبانی، رفتار او عمل محسوب می‌شود.

هنگامی که عمل با این مبانی از فرد سر می‌زند، وی در قبال آن، مسئولیت نیز خواهد داشت و می‌توان وی را در خصوص و آن، مورد سوال و مواخذه قرار داد. البته، ظهور این سه نوع مبنا در عمل، می‌تواند به گونه‌های متفاوت رخ دهد، به طوری که به عنوان مثال، ممکن است عملی به صورت اضطراری آشکار شود، اما به نحوی، اراده و اختیار در پیشینه عمل موجود باشد و بر این اساس، در تحلیل نهایی، واجد مبنای اراده و اختیار باشد و ممکن است در فرآیندی پیچیده آشکار شود. از این رو، گستره عمل، وسیع است، به این معنا که انواع و اشکال گوناگون برای عمل وجود دارد که مبانی سه‌گانه مذکور، به انحای متفاوت، اعم از مستقیم و غیرمستقیم، در آن نقش بازی می‌کنند. هنگامی که از انسان به منزله عامل سخن می‌گوییم و عامل بودن او را در کانون هویت و کیستی او قرار می‌دهیم، انتظار می‌رود که عمل بتواند جایگاهی گسترده در موجودیت او داشته باشد. از این رو، در ادامه به این بحث خواهیم پرداخت که گستره عمل را در وجود و موجودیت آدمی نشان دهیم. به همین منظور، به توضیح جایگاه عمل در ادراکهای حسی، زبان، رویا و نظامهای اجتماعی خواهیم پرداخت، زیرا این امور، ابعادی مهم از موجودیت آدمی را نشان می‌دهند و اگر عمل در آنها جایگاهی داشته باشد، با اطمینانی بیشتر می‌توان از انسان به منزله عامل سخن گفت.

عمل و ادراکهای حسی

یکی از موارد تعیین گستره عمل، مربوط به رابطه آن با ادراکهای حسی است. روشن است که ادراکهای حسی، همچون شنیدن، دیدن، چشیدن و نظیر آن، به مفهومی که مورد بحث نوشتار حاضر بوده است، عمل محسوب نمی‌شوند، زیرا این فعالیتها از آغاز تولد و حتی پیشتر از آن در جریان بوده‌اند و مبتنی بر مبادی معرفتی، میلی و ارادی نیستند.

البته ممکن است در یک بحث فلسفی در مورد ماهیت نفس و رابطه آن با حالاتش که شامل ادراکهای حسی نیز می‌شود، این تعبیر به کار رود که اینها افعال یا اعمال نفس محسوب می‌شوند، به این معنا که در جریان این فعالیتها نفس مجرد در "کار" است. این معنا از عمل، متعلق به عرصه بحث فلسفی از نفس است و نمی‌توان آن را به عرصه علوم انسانی تجربی گسترش داد. روان‌شناسی به منزله یک علم تجربی، در مورد پدیده‌هایی مطالعه می‌کند که به نحوی قابل دسترسی در عالم تجربه باشند، هر چند به صورت غیرمستقیم مانند گزارش فرد از حالات درونی خود، اما روشن است که مطالعه عمل به معنای مذکور، حتی به نحو غیرمستقیم نیز در دسترس تجربه نیست.

بنابراین، ادراکهای حسی، به مفهوم مورد نظر ما عمل محسوب نمی‌شوند. از این رو، عرصه ادراکهای اولیه حسی، در حیطه عمل قرار نمی‌گیرد. اگر هم بتوان در مورد این امور، مطالعه‌ای تجربی انجام داد، این مطالعه به عرصه علوم انسانی مربوط نخواهد شد، بلکه در قلمرو فیزیولوژی یا نوروفیزیولوژی و نظیر آن قرار خواهد گرفت.

با این حال، ادراکهای حسی، هرچند نه در ابتدا، اما در تداوم آن می‌تواند به مفهوم عمل، در معنای مورد بحث ما، مربوط شود. این از هنگامی رخ می‌دهد که در آدمی، "دیدن" به "نگاه کردن" و "شنیدن" به "گوش کردن" تبدیل می‌شود. به زبانی استعاری، در طرحواره انسان به منزله عامل، عاملیت آدمی همچون قله کوهی است که بر فراز دامنه‌ها قرار گرفته است. اما قله‌ها پس از برکشیده شدن دامنه‌ها پیدا می‌شوند و همچنین، تنها هنگامی که قله ظهور کرد، مفهوم "دامنه" نیز در پرتو آن قابل تصور است. به عبارت دیگر، اتفاقات بسیار در حیات نوزاد و کودک رخ می‌دهند که زمینه‌هایی هستند برای ظهور وجه نهایی انسان که همان عامل بودن اوست. هنگامی که مبادی لازم برای عامل بودن تکوین می‌یابد، همان زمینه‌ها تغییر وضعیتی می‌یابند و در منظومه اصلی آدمی یعنی عامل بودن به گردش در می‌آیند.

این نکته، به صورت اشاره در آیات قرآن قابل ملاحظه است. به طور مثال، می‌توان به این نمونه ارجاع داد: «و خدا شما را از شکم مادرانتان - در حالی که چیزی نمی‌دانستید - بیرون آورد و برای شما گوشها و چشمها و دلها قرار داد، باشد که سپاسگزاری کنید». (نحل: ۷۸) در اینجا ملاحظه می‌کنیم که وسایل ادراک حسی، یعنی گوش و چشم، با نگاهی غایت‌گرایانه مورد توجه قرار گرفته است. به این معنا که مقصود از اینها و کارکردهایشان این بوده است که انسان به مقام و منزلت سپاسگزاری دست یابد. این انسان سپاسگزار، موجودی عامل است که عامل بودن خود را با سپاسگزاری نسبت به خدا آشکار می‌سازد.

بنابراین، ادراکهای حسی آدمی، زمینه ظهور انسان عامل را فراهم می‌آورد. در واقع، این ادراکهای حسی، یکی از زمینه‌های فراهم‌آورنده مبنای شناختی است که خود در عاملیت آدمی، یکی از مبانی محسوب می‌شود.

عمل و زبان

دومین عرصه‌ای که از نظر گستره عمل باید مورد نظر قرار گیرد، زبان است. زبان و گفتار نیز ابتدا به نحوی رخ می‌دهد که گویی نوزاد به درون آن افکنده شده است و بدون اینکه مبادی عمل، یعنی معرفت، میل و اراده، در وی تحقق یافته باشد، با زبان همراه می‌شود. انسان پیش از آنکه عامل شود، واجد زبان و گفتار می‌شود.

اما چنانکه در مورد ادراکهای حسی گفته شد، در اینجا نیز زبان، به منزله زمینه‌ای است که پس از تحقق یافتن و به موازات فراهم شدن مبادی لازم برای عمل، به عرصه عمل کشانده می‌شود و باید در دامنه آن مورد توجه قرار گیرد. گویی که آدمی زبان و گفتار می‌یابد تا راه خود را به منزله عامل با آن هموار سازد. از این رو، نکته‌ای شبیه به آنچه در مورد ادراک حسی در قرآن مطرح شد، در مورد زبان و در ردیف ادراک حسی مورد نظر قرار گرفته است. نمونه‌ای از این دیدگاه، در آیه زیر مطرح شده است: «آیا هر دو چشمش نداده‌ایم؟ و زبانی و دو لب و هر دو راه (خیر و شر) را بدو نمودیم». (بلد ۱۰-۹) در اینجا نیز با اشاره به اندامهای حسی بینائی و گفتاری، رابطه آنها با راهجویی در میانه خیر و شر مورد توجه قرار گرفته است. این انسانی که به راهجویی میان خیر و شر همت می‌گمارد، همان انسان عامل است و در اینجا کارکرد اندامهای گفتاری در دامنه عمل لحاظ شده است.

هنگامی که انسان، قابلیت عامل بودن را یافت، آنگاه زبان و گفتار به نحوی آشکار در عرصه عمل نقش بازی می‌کند. به همین دلیل، در معنای وسیع عمل در متون اسلامی، گفتار در شمار عمل در نظر گرفته شده است. در متون اسلامی، گاهی عمل در برابر گفتار به کار می‌رود و در این صورت، گفتار، عمل محسوب نشده است. این در صورتی است که عمل، به معنای محدود آن به کار رود. به طور مثال، در آیه زیر، چنین گستره‌ای محدود مورد نظر است: «یا ایها الذین آمنوا لم تقولون مالا تفعلون» «ای کسانی که ایمان آورده‌اید چرا چیزی می‌گویید که انجام نمی‌دهید؟» (صف: ۲). اما گاهی ممکن است گفتار، خود، عمل محسوب شود و در این صورت، عمل در معنای وسیع آن به کار رفته است. به طور مثال، در این آیه می‌توان به چنین گستره‌ای توجه نمود: «وینذرالذین قالوا اتخذالله 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» «هرکس بداند که گفتارش جزء عملش محسوب می‌شود، سخنش اندک خواهد شد و جز در مواردی که از درستی سخن خود مطمئن است سخن نخواهد گفت» (نهج البلاغه: حکمت ۳۴۹).

بنابراین، زبان و گفتار، عرصه‌ای اساسی برای ظهور عمل آدمی است و به یک معنا، گفتار خود می‌تواند عمل محسوب شود.

عمل و رویا

دیگر عرصه‌ای که از نظر گستره عمل باید مورد توجه قرار گیرد، رویاست. رویا نیز در اشکال اولیه آن، با مفهوم عمل و عامل، در ارتباط نیست و چه بسا در دوران نوزادی، بتواند همچون پدیده‌های ادراک حسی، در عرصه‌ای نوروفیزیولوژیک قابل مطالعه و تبیین باشد. رویا در این حالت، می‌تواند شکلی از تخلیه فشارهای عصبی محسوب شود که چه بسا در مورد حیوانات نیز صادق باشد.

اما هنگامی که مبادی عمل در آدمی تحقق می‌یابد، رویا نیز نقش و کارکرد متفاوتی می‌یابد و به عرصه عمل کشانده می‌شود. نکته‌ای که فروید مطرح کرد، به عنوان اینکه «رویا، تشفی آرزو است»، نکته مهمی را دربارهٔ رویا آشکار کرد. البته، التزام به مبادی ناخودآگاهانه وی در اینجا ضروری نیست، بلکه با نگرستن به آن از دیدگاه انسان عامل، می‌توان گفت که رویا جلوه‌گاهی از انسان عامل است و در این جلوه‌گاه، افکار، امیال، آمال و آرزوها، طرح‌ها و تدبیرهای انسان عامل آشکار می‌شود. از این‌رو، یکی از عرصه‌های مطالعه و بررسی انسان عامل، قلمرو رویاها خواهد بود.

عمل و نظام اجتماعی / تاریخی

سرانجام، عرصه‌ای دیگر که از جهت گسترهٔ عمل قابل توجه است، عرصهٔ نظام اجتماعی / تاریخی است. با توجه به اینکه در روند تحول اجتماعی و تاریخی، نقش افراد به منزله عامل، محدود می‌شود، پرسش از گسترهٔ عمل قابل طرح خواهد بود.

در برخی از دیدگاه‌ها، اهمیت نظام یا ساختار اجتماعی و تاریخی، چنان مورد تأکید قرار می‌گیرد که افراد به منزله عامل، رنگ می‌بازد و ساختار اجتماعی یا تاریخی، بر حسب قوانین مستقل خود، راهی را در پیش می‌گیرد. به طور مثال، هابرماس با اینکه از عمل انسان سخن می‌گوید، هنگامی که به عرصه نظام اجتماعی می‌پردازد، منطق حرکت آن را مستقل از عاملان و بر حسب افتراق‌یابی مبتنی بر پس‌خوراند، به گونه‌ای عینی، مورد بحث قرار می‌دهد.^۱

در دیدگاه اسلام، عاملیت آدمی، عنصری اساسی و غیرقابل حذف تلقی می‌شود. اگر بخواهیم به تعبیر لاکاتوش (۱۹۷۵)^۲ سخن بگوییم، در صورتی که "برنامه‌ای پژوهشی"^۳ بر اساس دیدگاه اسلام برای علوم انسانی فراهم آید، عاملیت انسان جزء "سخت هسته"^۴ آن خواهد بود و قابل حذف تلقی نخواهد شد. بنابراین، نظام اجتماعی در دیدگاه انسان‌شناختی اسلام، به نحوی قابل تفسیر و فهم نیست که به صورتی مستقل از فعالیت عاملان و بر حسب منطقی مستقل از آنها به سیر و حرکت خود بپردازد. البته، به سبب پیچیدگی روابط اجتماعی، طبیعی است که اوضاع اجتماعی، همواره برای فرد عامل قابل پیش‌بینی نیست، اما به هر روی،

-
1. Schwinn
 2. Lakatos
 3. Research program
 4. Hard core

شرایط پیچیده اجتماعی، شرایطی برای عمل عاملان است و به طور طبیعی، محدودیتهایی 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 سازگارپذیر با نقش عاملیت انسان مورد بررسی قرار گیرد.

در آیه‌ای از قرآن، به این نکته اشارتی رفته است: «ان الله لا یغیر ما یقوم حتی ینقض 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 موردنظر، تغییر انحطاطی است نه تغییر به معنای عام کلمه، اما تغییر به معنای عام کلمه نیز همین حکم را خواهد داشت. چنانکه ملاحظه می‌شود، تغییر اجتماعی (قوم) در گرو وضع افراد جامعه است که در آیه به صورت جمع (انفسهم) به کار 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.

با توجه به مواردی که درباره گستره عمل ذکر شد، می‌توان نتیجه گرفت که طرحواره عمل و عاملیت آدمی در دیدگاه اسلام، از گستره‌ای مناسب برخوردار است، به طوری که بسط آن را می‌توان بر عرصه‌های گوناگون علوم انسانی انتظار داشت. در پایان ذکر این نکته لازم به نظر می‌رسد که بهره‌گیری از دیدگاه انسان به منزله عامل، همچون پیش فرضی برای علوم انسانی تجربی، حاکی از آن نیست که انتظار داشته باشیم همه ابعاد عمل آدمی، مستقیماً قابل مشاهده تجربی باشد. در علوم انسانی تجربی معاصر نیز چنین اتفاقی نیفتاده است، بلکه واسطه‌هایی چون خودگزارشگری^۱ برای دست یافتن به مبانی عمل می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد و این، خصیصه تجربی یافته‌ها را نقض نمی‌کند.

مبنای انسان‌شناختی ساختارگرایی و پساساختارگرایی

به طور کلی، ساختارگرایی^۲ را زبان‌شناس اوایل قرن بیستم، فردینان دوسوسور^۳ شکل داده است. ساختارگرایی در اصل با تصویر آدمی به منزله سوژه آگاه چندان مناسبی ندارد و در

1. Self report
2. Structuralism
3. D. Saussure

واقع، در آن سعی بر آن بوده است که ساختار جایگزین سوژه آگاه شود. در این قسمت از میان ساختارگرایان، درباره دیدگاه کلود لوی - استروس^۱ و چامسکی^۲ و پیازنه^۳ سخن به میان خواهد آمد.

پساساختارگرایی^۴ نیز به گونه‌ای ادامه ساختارگرایی است، اما به سبب مواضع انتقادی نسبت به ساختارگرایی، تفاوت‌هایی قابل توجه با آن دارد. در بحث از صاحب‌نظران این دیدگاه، اشاراتی کوتاه به دلوز^۵، دریدا^۶ و فوکو^۷ خواهد شد.

انسان در دیدگاه ساختارگرایی

کلود لوی - استروس ساختارگرایی سوسور را در عرصه مردم‌شناسی، معروف و مشهور ساخته است. وی در اصل در پی آن بود که فطرت انسان یا ساختار کلی ذهن آدمی را بشناسد. بر این اساس، وی با فیلسوف معروف فرانسوی زمان خود، یعنی ژان پل سارتر، به مخالفت جدی می‌پرداخت و انکار وی نسبت به ساختارهای کلی ذهن آدمی را مورد انتقاد قرار می‌داد.

لوی - استروس نه تنها با منکران فطرت، بلکه با برخی از فطرت‌گرایان نیز مخالف بود (سولومون، ترجمه حنایی کاشانی، ۱۳۷۹). دو گروه از فطرت‌گرایان، مورد انتقاد وی بوده‌اند: نخست کسانی که به صورت انتزاعی و بدون مطالعه علمی و تجربی وضع انسانها بخواهند، ابعادی برای فطرت انسان قائل شوند. دوم کسانی که با تکیه بر "خود" و "فاعلیت ذهن" می‌کوشند ویژگیهای فطری انسان را مشخص کنند. در شمار گروه دوم، وی به فیلسوفانی همچون دکارت و کانت انتقاد می‌کند که کوشیده‌اند با رجوع به خود یا ویژگیهای پیشینی عقل، خصایص فطری ذهن آدمی را مشخص کنند. از این رو، لوی - استروس می‌کوشد دیدگاه اول شخص را که حاکی از فاعلیت ذهن است کنار بگذارد. به نظر وی، کشف ویژگیهای مهم فطرت انسان، نه در گرو رجوع به آگاهی (اول شخص)، بلکه حاصل توجه به دستاوردهای انسانها، به ویژه زبان و فرهنگ است.

-
1. Kludloy-Strauss
 2. Chomsky
 3. Piaget
 4. Post- structuralism
 5. Deleuze
 6. Derrida
 7. Foucault

همین طرد دیدگاه اول شخص و فضای آگاهی، منجر به آن می‌شود که حتی "معنا" در فعالیتهای زبانی نیز چندان مورد نظر ساختارگرایی نباشد. آنچه برای ساختارگرا مهم است، نظام زبان است که ساختاری قانونمند است و قابلیت پژوهش عینی دارد.

برخی از اصول مورد نظر ساختارگرایان به قرار زیر است (گیسون ۱۹۸۴): کل از مجموعه اجزای آن بزرگتر است؛ واقعیت اجتماعی نه در اشیاء بلکه در روابط میان آنها تحقق دارد؛ فرد، عنصر فرعی نظامهای گوناگون است؛ نظامها دارای ساز و کارهای خود تنظیم‌کننده‌ای هستند که بقای آنها را تضمین می‌کنند؛ واقعیت اجتماعی را از طریق مطالعات مقاطع خاص بهتر می‌توان فهمید تا از طریق تحلیل تاریخی؛ ساختارها طبق قوانین نظامها در معرض دگرگونی قرار دارند (برای مطالعه بیشتر: گال و همکاران، ترجمه گروه مترجمان، ۱۳۸۳، فصل ۱۵).

به نظر ساختارگرا با مطالعه زبان و دستاوردهای زبانی (کلمات، داستانها، ادبیات و نظیر آن) ویژگیهای اساسی ساختار ذهن آدمی را می‌توان مشخص نمود. بنابراین، ساختارگرایی در عین رد فاعلیت و معنای متقوم به آن، اساساً نظریه‌ای فطرت‌گرا بود و در پی آن بود که ویژگیهای اساسی فطرت انسان را البته در قالب ساختار فرهنگ و زبان، مشخص کند.

نوام چامسکی از جمله صاحب‌نظران علوم انسانی معاصر است که در حیطه سنت عقل‌گرایی^۱ از مفهوم طبیعت آدمی یا فطرت دفاع کرده است. البته وی از ابتدا حامی عقل‌گرایی نبود، بلکه کار خود را در زمینه زبان‌شناسی، در حیطه سنت تجربه‌گرایی و رویکرد استقرایی آغاز کرد اما به سبب کاستیهای این دیدگاه، به عقل‌گرایی روی آورد، زیرا احساس می‌کرد که تبیین زبان‌آموزی آدمی، بدون توسل به عناصر فطری مربوط به زبان ممکن نیست. وی که در عرصه‌های گوناگون همچون زبان‌شناسی، فلسفه و علوم اجتماعی مشغول به کار بوده است، مفهوم طبیعت آدمی یا فطرت را همچون زمینه مشترکی برای ارتباط دادن عرصه‌های مذکور به یکدیگر مورد استفاده قرار داده است (چامسکی، ترجمه صفوی، ۱۳۷۸).

با اینکه چامسکی در سنت عقل‌گرایی قرار دارد، از قبول امور پیشینی^۲ مطلق سرباز می‌زند و بر آن است که نظریه‌های پیشنهاد شده برای تبیین رفتارهای آدمی را باید با انسجام بخشیدن به آنها، از سویی و شواهد تجربی از سوی دیگر سنجید. وی این گرایش خویش به تجربه را که

1. rationalism

2. A priori

در ظاهر با سنت عقل‌گرایی هماهنگ نیست، به منزله نوعی ترفند یا به تعبیر خودش، "طبیعت‌گرایی دستوری"^۱ در نظر گرفته است. وی برای نشان‌دادن اهمیت برخی از مفروضات عقل‌گرایی در جریان تبیین رفتار آدمی، نکته‌ای را تحت عنوان "مسئله افلاطون" مطرح ساخته است. این مسئله به قرار زیر است: با فرض اینکه ما اطلاعاتی پراکنده را دریافت می‌کنیم، چگونه قادر می‌شویم که دانشی درباره جهان کسب کنیم؟ همین مسئله در عرصه زبان‌شناسی که مورد علاقه چامسکی بود، این‌گونه قابل بیان خواهد بود: با فرض دریافت اطلاعات پراکنده، چگونه آدمی در سنین اولیه قادر می‌شود زبان را اکتساب کند (همان منبع).

برای پاسخ گفتن به این سوال، چامسکی به مفهومی که مورد نظر چارلز پیرس^۲ بود متوسل شد، یعنی آنچه وی "قدرت طبیعی فرضیه‌پردازی"^۳ می‌نامید. پیرس خود به این مسئله می‌اندیشید که چرا انسانها در برخی از زمینه‌ها پیشرفت فکری می‌کنند، اما در زمینه‌های دیگر چنین پیشرفتی کسب نمی‌کنند. وی در جستجوی پاسخ به این مسئله، دریافت که انسان قابلیت‌های از پیش تعیین‌شده‌ای دارد تا در مورد برخی عرصه‌های طبیعی و اجتماعی (و نه عرصه‌های دیگر) نظریه‌سازی کند. پیرس از این قابلیت از پیش موجود در آدمی، به عنوان قدرت طبیعی فرضیه‌پردازی نام برده است. چامسکی با پذیرش این قدرت طبیعی، آن را چنین تعریف می‌کند:

«فرایندی که در آن، ذهن فرضیه‌هایی را بر اساس برخی قواعد شکل می‌دهد و با ارجاع به شواهد و احتمالاً سایر عوامل، از میان آنها دست به انتخاب می‌زند» (به نقل از پیتتر، ۱۹۹۹، ص ۹).

بر این اساس، چامسکی بر این باور شد که ماهیت آدمی دارای ساختار است و نمی‌توان آن را ناساختمند دانست. وی این ادعا را هم به پشتوانه نوعی هستی‌شناسی و هم به پشتوانه مطالعات خویش در زمینه زبان‌شناسی چنین مطرح می‌کند: «چرا ما باید فرض کنیم که ماهیت انسانی ما ناساختمند است؟ بر اساس آنچه ما از جهان طبیعت می‌دانیم، این جهان به شدت ساختمند است و این به نحوی مشابه در مورد فیزیولوژی انسانی و چیزهای دیگر در جهان به

-
1. Methodological naturalism
 2. C. Peirce
 3. Natural power of abduction

کار می‌رود. بر این اساس، آوردن برهان به عهده کسی است که با این دیدگاه به چالش بر می‌خیزد و باید دلایلی استوار بر رد این ایده فراهم آورد که ماهیت آدمی به یک معنا، رشته‌ای از خصایص ثابتی است که توانایی خلق صور اجتماعی به نحو معقول متنوعی را دارد» (همان، ص ۲۰).

هرچند چامسکی از ساختمان‌دهی ماهیت آدمی سخن می‌گوید، اما از ماهیت‌گرایی^۱ تند پرهیز می‌کند. دو ویژگی ماهیت‌گرایی تند، عبارتند از: تحویل‌گرایی و موجبیّت. بر حسب ویژگی نخست، خصایص سطح بالا یا انتزاعی، قابل کاهش به خصایص نوروفیزیولوژیک یا حتی فیزیکی است و بر حسب ویژگی دوم، رفتارهای موجود، توسط عناصر ماهوی، به طور کامل تعیین می‌یابند. چامسکی از تحویل‌گرایی به این نحو فاصله می‌گیرد که قدرتهای علیّ طبیعت آدمی را در قالب نظامی باز و در تعامل با دیگر عوامل علیّ در نظر می‌گیرد. از این جهت، وی اهمیت عوامل محیطی را در تحول و بلوغ نیروهای بالقوه درونی انکار نمی‌کند و از همین جاست که وی به عرصه سیاست نیز گام می‌گذارد و جامعه خوب و عادلانه را زمینه‌ای مناسب برای تحول قدرتهای طبیعی و نیروهای بالقوه لحاظ می‌کند.

همچنین، چامسکی از پذیرش موجبیّت نیز سرباز می‌زند. وی بر این باور است که نیروهای علیّ طبیعی ما چنان عمل نمی‌کنند که منجر به الگوهای خطی و ثابت رفتاری شوند، چنانکه در دیدگاه رفتارگرایان ملاحظه می‌شود. در عرصه مطالعات زبان‌شناختی، وی بر این نظر بوده است که ماهیت آدمی، چارچوبی زایا^۲ فراهم می‌آورد که از آن، محصولات زبانی نامحدود می‌تواند تولید شود. از این رو، وی جایگاهی ویژه را برای ابداع، تخیل و خلاقیت‌های زبانی در نظر می‌گیرد و خلاقیت را به عنوان "عمل آزاد در حیطه چارچوب نظامی از قواعد" تعریف می‌کند (چامسکی ۱۹۶۹). بر این اساس، انسانها با بهره‌گیری از نیروهای زبانی خود می‌توانند گزاره‌های اصیل و بدیعی را فراهم آورند. در خلاقیت، محدودیت و آزادی، هر دو حضور دارند؛ محدودیت‌ها ناشی از ساختارهای درونی است و با توجه به آنها نمی‌توان عمل آدمی را فارغ از هرگونه محدودیت دانست و آزادی حاکی از آن است که ساختارهای مذکور به نحو موجبیّتی به تعیین رفتارهای آدمی نمی‌پردازند (پیتر ۱۹۹۹، ص ۱۴).

1. essentialism

2. Generative framework

بنابراین، چامسکی در عین حال که یک ثابت زیستی^۱ را در ماهیت آدمی می‌پذیرد که انسانها را در زمان و مکان به هم متصل می‌کند، این ثابت زیستی را چنان تعیین‌کننده نمی‌داند که مانع تنوع در عمل، دانش و اعتقاد انسانها باشد. به عبارت دیگر، وی به تعین مجمل توسط ماهیت آدمی قائل است، زیرا خصایص اساسی طبیعت آدمی را بالقوه می‌داند و هرچند این خصایص را ضروری^۲ در نظر می‌گیرد، اما آنها را در ارتباط با یک رشته از عوامل امکانی^۳ قابل تحقق می‌داند. در واقع، او می‌کوشد از تقابل میان ماهیت‌گرایی تند و ضد ماهیت‌گرایی^۴ مورد نظر کسانی چون فوکو طرفه رود و ارتباطی پیچیده را میان خصایص ضروری طبیعت، افراد و جوامع از سویی و عوامل امکانی تاریخی و فرهنگی از سوی دیگر لحاظ کند (پیتز ۱۹۹۹، ص ۱۵). به نظر وی، از طریق ارتباط این عوامل ضروری و عوامل امکانی می‌توان به تبیین وضع آدمی پرداخت و به عبارت دیگر، فطرت (عوامل ضروری) در ارتباط با محیط (عوامل امکانی) می‌تواند تبیین‌کننده باشد.

هر چند به نظر چامسکی، شکل روابط اجتماعی و اخلاقی، تحت تأثیر امور فطری است، اما این تأثیر و تعیین‌کنندگی اجمالی است و تعینی قاطع در کار نیست؛ چنانکه به سبب همین امور فطری، شکلهای روابط اجتماعی و اخلاقی نمی‌تواند بی حد و حصر باشد.

چامسکی در این مورد می‌گوید: «هر مطالعه جدی اخلاق یا نظامهای اجتماعی در پی همین کار خواهد بود. در چنین مطالعه‌ای این سوال مطرح است که چه انواعی از نظام اجتماعی قابل تصور است. سپس این سوال مطرح می‌شود که کدام انواع عملاً در تاریخ تحقق یافته‌اند و در پی آن این سوال خواهد آمد که با نظر به رشته‌ای از امکانات که در لحظه‌ای معین از تحول اقتصادی و فرهنگی وجود داشته، چگونه انواع مذکور تحقق یافته‌اند. آنگاه با نیل به این نقطه، پرسش بعدی این خواهد بود: رشته نظامهای اجتماعی که انسانها ساخته‌اند، گسترده است یا محدود؟ دامنه و جنبه‌های بالقوه آن کدام است؟ آیا انواعی از نظام اجتماعی وجود دارد که انسانها احتمالاً نتوانسته‌اند آنها را شکل دهند و پرسشهایی نظیر آنها. ما به واقع چنین پژوهشی را شروع نکرده‌ایم. بنابراین، این تنها یک گمان است که من می‌گویم ممکن است معلوم شود

-
1. Biological constant
 2. Necessary
 3. Contingent
 4. Anti-essentialism

که رشته نظامهای اجتماعی محتمل محدود است. البته، معنا و اعتبار انسانی مهمی در زندگی کردن در یک نظام اجتماعی و نه نظام دیگر، به طور مثال سرمایه‌داری و نه فتودالیسم، وجود دارد.» (چامسکی ۱۹۶۹، ص ۳۲، به نقل از پیتر ۱۹۹۹، پی‌نوشت ۶۲).

چامسکی بر اساس دیدگاه فطرت‌گرایی خود، مفهومی از جامعه خوب را چنین بیان می‌کند: جامعه خوب آن است که نیازهای فطری یا ماهوی انسان را برآورده کند (چامسکی ۱۹۷۵، ص ۲۰۹). دیدگاه چامسکی در باب عدالت، مبتنی بر همین نیازهای فطری است، یعنی جامعه عادلانه، پاسخی است به نیاز فطری انسان به عدالت. به همین دلیل نیز وی با گونه‌های معینی از مهندسی اجتماعی مخالفت می‌ورزد، یعنی آن نوع مهندسی اجتماعی که بدون توجه به نیازهای فطری انسانها، از آنها به منزله وسایلی برای نیل به اهداف مورد نظر استفاده می‌کند (پیتر ۱۹۹۹، ص ۱۷).

ژان پیاژه نیز در مرحله‌ای از تحقیقات خود، تحت تأثیر ساختارگرایی قرار گرفت و کوشید اصول آن را در عرصه کار خود یعنی روان‌شناسی وارد سازد. پیاژه با کار فردینان دو سوسور در زمینه زبان‌شناسی ساختارگرا آشنا بود و از طریق کار گروه ریاضی‌دانانی که به عنوان "بورباکی" شهرت یافته بودند، با ساختارگرایی ریاضی آشنا شد. آنچه برای پیاژه در ساختارگرایی ریاضی و منطق جدید، بسیار جالب بود، ظهور این ساختارها از طریق نوع عملیاتی است که روی اشیا انجام می‌شود: «طرز فکری که مشخصه منطق و ریاضیات جدید است ... (این است) که ویژگیها را از اشیا به دست نمی‌آورد، بلکه از طریق عمل ما بر اشیا و عملیاتی که ما روی آنها اجرا می‌کنیم به چنین چیزی نائل می‌شود. شاید بتوان گفت که آنها را از طریق انواع متفاوتی از شیوه‌های بنیادی هماهنگ کردن این گونه اعمال یا عملیات به دست می‌آورد: متحد کردن، ردیف کردن، قراردادن در تناظر یک به یک و نظیر آن» (پیاژه ۱۹۷۰، ص ۱۹).

ساختارگرایی به این معنا، راه پیاژه را تا حدی از کانت جدا می‌سازد، زیرا در این گونه ساختارگرایی، محتوا اهمیت خود را از دست می‌دهد و صورت هرچه بیشتر اعتبار می‌یابد.

ساختارگرایی ریاضی، به سبب آنکه بسیار صوری و انتزاعی است، معرفت‌شناسی پیازه را به راهی برد که در آن، برای سوژه به منزله عامل^۱ جایی وجود ندارد؛ عاملی که منشا تصمیم و اراده و عمل است. به یک معنا، ساختار جایگزین سوژه عامل و فاعل شده است. این ساختار شناختی آدمی است که در داد و ستد با اطراف خود قرار دارد و بر حسب قوانینی عمل می‌کند که این داد و ستد را تنظیم می‌کنند. در عین حال که پیازه از عمل^۲ بسیار سخن می‌گوید و در نقل قول فوق نیز کاملاً مشهود است که ویژگیهای اشیا را بر حسب اعمالی که ما روی آنها انجام می‌دهیم مورد توجه قرار می‌دهد، اما این مفهوم عمل، حاکی از آن نیست که آدمی به منزله عامل در نظر گرفته شود. وی مفاهیمی از عمل را که آدمی در آنها به منزله عامل یا سوژه در نظر گرفته شود، کنار می‌گذارد. به همین دلیل، وقتی که وی از عمل سخن می‌گوید، آن را با واژه عملیات^۳ مترادف قرار می‌دهد. عملیات چیزی است که در یک کامپیوتر هم رخ می‌دهد.

اگر بتوان برای ساختارهای شناختی مورد نظر پیازه از سوژه سخن گفت، این سوژه تنها می‌تواند سوژه معرفتی^۴ باشد که امری انتزاعی است، یعنی وضعیت یا ساختارهای شناختی که در همه افراد مشترک است: «ساختارگرایی ما را به افتراقی فرا می‌خواند، میان سوژه فردی^۵ که اصلاً وارد معرکه نمی‌شود و سوژه معرفتی یعنی آن هسته شناختی که میان همه افرادی که در سطح یکسانی قرار دارند، مشترک است» (پیاژه، همان، ص ۱۳۸).

به عبارت دیگر، می‌توان گفت که سوژه معرفتی، مجموعه اصول کلی یا قوانین منطقی ریاضی است که رشد دانش بر اساس آنها صورت می‌پذیرد و در هر مرحله از تحول ذهنی، میان تمام افراد مشترک است. اما اگر مقصود از سوژه، معنای فردی آن باشد که به صورت عاملی در درون فرد در نظر گرفته می‌شود که با آگاهی یا قصد و اراده، فعالیتها را تنظیم می‌کند، پیازه این معنا را به صراحت نفی می‌کند.

از نظر پیازه، سوژه معرفتی یا متوسط که در واقع مجموعه قوانین منطقی - ریاضی است، به کمک مدل‌های سیبرنتیکی، یعنی در رابطه‌ای کاملاً ماشینی، توضیح می‌یابد. او در این مورد

-
1. Agent
 2. Action
 3. Operations
 4. Epistemic subject
 5. Individual subject

می‌نویسد: «سازوکارهای مشترک نسبت به همه افراد موجود در سطحی معین، یا ساز و کارهای سوژه "متوسط"؛ در واقع متوسط به این معنا که یکی از آموزنده‌ترین روشها برای تحلیل اعمال آن این است که با توسل به ماشینها یا معادلات، الگویی از هوش مصنوعی بسازیم که شرایط لازم و کافی برای آن را نظریه سیبرنتیکی می‌تواند فراهم آورد» (پیاژه ۱۹۷۰، ص ۶۹).

اعتماد بیش از حد پیاژه به نظریه سیبرنتیکی که "شرایط لازم و کافی" را برای تحلیل اعمال سوژه متوسط، از طریق معرفی الگوی هوش مصنوعی، فراهم می‌آورد، نشانگر آن است که مفهوم عمل و عملیات در دیدگاه وی، متضمن قصد و اراده نیست. اصولاً منطق پسخوراندی^۱ نظریه سیبرنتیکی، منطقی مکانیستی است که از حیث روش‌شناختی، دیدگاه عامل را در تبیین رفتارهای آدمی کنار می‌گذارد و دیدگاه ناظر (عینیت‌گرایی) را جایگزین آن می‌کند.

در عین حال، تا جایی که مسئله فطرت در آدمی مورد نظر باشد، پیاژه ساختارگرایی حداقلی است. به عبارت دیگر، آنچه را وی در آدمی فطری می‌داند، اولاً ساختارها هستند نه مفاهیم و ثانیاً این ساختارها اندک و اولیه‌اند و به صورت طرحواره‌های زیستی (مانند چنگ‌زدن و مکیدن) در کودک موجودند. به علاوه، برخی امور دیگر نیز در دیدگاه پیاژه فطری هستند و آنها عبارتند از قوانینی همچون تعادل‌جویی^۲ و زیرمجموعه‌های آن، یعنی جذب^۳ و انطباق^۴. وی بر این بارو است که مراحل تحول ذهنی و روانی در آدمی بر اثر قوانین مذکور و فعالیت کودک از ابتدای امر، به تدریج تکوین می‌یابد و آشکار می‌شود. به عبارت دیگر، فعالیت کودک، مشارکت سازنده^۵ دارد، به این معنا که در ترکیب با ساختارهای اولیه زیستی، زمینه تحول آنها را فراهم می‌آورد. از این رو، پیاژه خود را ساختارگرای سازه‌گرا^۶ می‌نامد. براون و دسفورگس^۷ نیز به این نکته اشاره کرده‌اند که پیاژه بر این باور است که تنها ساختارهای ذهنی فطری هستند و نه مفاهیم و این ساختارها نیز از طریق تجربه و فعالیت یادگیرنده فعال می‌شوند (براون و دسفورگس، ۱۹۷۲، ص ۲۱).

-
1. Feedback
 2. Equilibrium
 3. Assimilation
 4. Acomodation
 5. Constructive
 6. Constructive structuralist
 7. Brown and Desforges

به همین دلیل، در این مورد پیازه با چامسکی موافق نیست که مقولات یا مفاهیمی، از پیش در ما وجود داشته باشند و یادگیری به معنای فعال شدن این مقولات یا مفاهیم و مطابقت دادن تجربه با آنها باشد. به تعبیر خود چامسکی: «ما تنها برچسبی را می‌آموزیم که با مفهوم از پیش موجود همراه می‌شود» (۱۹۸۸، ص ۱۹۰). براین اساس، به طور مثال، ما مفهوم گربه را از قبل در خود داریم و هنگامی که این مفهوم در ما فعال می‌شود و با کلمه "گربه" ارتباط پیدا می‌کند، ما یاد می‌گیریم که گربه‌ها را تشخیص بدهیم و داوریهایی در مورد آنها انجام دهیم.

انسان در دیدگاه پساساختارگرایی

پساساختارگرایی که به طور عمده در فرانسه شکل گرفته به شدت از اندیشه نیچه متأثر بوده است. برخی (همچون پیترز ۱۹۹۷) بر این باورند که نیچه از طریق تفسیری که ژیل دلوز (۱۹۶۲، ص ۱۹۵) از فلسفه وی فراهم آورده، نقطه عطفی در تفکر پساساختارگرایی فرانسه بوده است. مهمترین نکته در تفسیر دلوز این است که نیچه، دیالکتیک هگلی را بی‌اعتبار ساخته است.

طبق نظر دلوز، دیالکتیک هگلی بر سه مفهوم اساسی مبتنی است: قدرت نفی به منزله اصلی تئوریک که در شکل تضاد و تناقض آشکار می‌شود؛ ارزشمندبودن رنج و اندوه به منزله اصلی عملی که در شکل جدایی و انشقاق ظهور می‌کند؛ و ایده ایجابی^۱ به منزله اصلی تئوریک و محصولی عملی که بر اثر نفی فراهم می‌گردد. به نظر دلوز، دیالکتیک هگلی ناظر به تفاوتهاست اما این کار را با نفی سامان می‌دهد. بنابراین، تأیید خود به معنای نفی دیگری است و تأیید تأیید در اصطلاح معروف هگل به صورت نفی نفی آشکار می‌شود.

دلوز معتقد است که کل فلسفه نیچه، در شکل جدلی آن، تهاجمی بر این سه نکته اساسی است. به عبارت دیگر، نیچه به جای نه، آری می‌گوید و به جای نفی دیگری، تأیید تفاوت^۲ را قرار می‌دهد و به جای نفی نفی، تأیید تأیید را قرار می‌دهد. به این ترتیب، دلوز یکی از مهمترین واژه‌های کلیدی پساساختارگرایی یعنی تفاوت را از تفسیر اندیشه نیچه فراهم می‌آورد و بر شکل‌گیری پساساختارگرایی در فرانسه و جاهای دیگر تأثیر می‌گذارد.

1. Positivity

2. Affirmation of difference

شرف (۱۹۹۵) تأثیر نیچه بر پساساختارگرایی را ناشی از این رگه‌های فکری وی می‌داند: نقد حقیقت کلی و مطلق و جایگزین کردن تفاوت و انشقاق، تأکید بر تفسیر، روابط گوناگون دانش و قدرت، چالش با تفکر دوگانه‌گرا و تضادگرا که یکی از دو قطب را بر دیگری غالب می‌گرداند، زیرسوال بردن تصویر انسان‌گرایانه آدمی به منزله سوژه‌ای مستقل و خودآگاه و جایگزین کردن تصویری که در آن، سوژه حاصل تعاملی پیچیده از نیروهای لیبدویی، اجتماعی و زبانی است. البته، همه کسانی که به عنوان پساساختارگرا مطرح شده‌اند، به طور یکسان و برابر از نیچه تأثیر نپذیرفته‌اند. دریدا به طور عمده از هایدگر و سوسور تأثیر گرفته، هرچند تفسیر هایدگر در مورد نیچه به عنوان آخرین متافیزیسیست را سوء تفسیر و نوعی نگرش کاهش‌گرایانه دانسته که ظرائف متن نیچه را تنها به متافیزیک کاهش داده است (بهلر ۱۹۹۱، مقدمه). دریدا از نیچه، به ویژه در نامحدود دانستن تفسیر و نیز نگرش به جهان به منزله بازی^۱ تأثیر گرفته است. فوکو بیشتر تحت تأثیر کانت و هگل بوده و در مورد نیچه، تحت تأثیر شیوه تبارشناسی وی قرار گرفته است. لیوتار بیشتر متأثر از کانت، ویتگنشتاین، لویناس^۲، فروید و مارکس بوده و دلوز از نیچه، اسپینوزا، برگسون، هیوم و فروید یا لاکان بهره گرفته است.

به رغم این تنوع گرایشها در درون پساساختارگرایی، تا جایی که به امر سوژه یا خود^۳ مربوط می‌شود، پساساختارگرایان در تضعیف آن، وجه مشترک بارزی دارند. سولومون (ترجمه حنایی کاشانی ۱۳۷۹) در انتهای کتاب خویش، به هنگام بحث از ساختارگرایی و پساساختارگرایی، از دیدگاه آنان به عنوان "پایان خود" نام برده است. به عبارت دیگر، وی در بررسی طلوع و افول خود در فلسفه اروپایی، این پایان را در پساساختارگرایی یافته است.

به همین دلیل، در میان نسل متأخر متفکران فرانسه، واکنشی در مقابل پساساختارگرایی شکل گرفته که به ویژه ناظر به جنبه‌ای از آن است که به نفی هویت^۴ و سوژه منجر شده است. از جمله می‌توان از شرف، فری و رنو (۱۹۹۰) نام برد. برخی (فری و رنو) از کسانی که اهمیت توجه مجدد به سوژه را مطرح کرده‌اند، خود را حامی نولیبرالیسم می‌دانند و با تأکید بر لیبرالیسم عقلانی و احیای انسان‌گرایی، لیبرالیسم و فردگرایی، در پی آنند که با تأکید مجدد بر

-
1. Play
 2. Levinas
 3. Self
 4. Identity

عاملیت آدمی، هم با ساختارگرایی (لویی آلتوسر، ژاک لاکان، کلود لوی - استروس) و هم با پساساختارگرایی (میشل فوکو، ژاک دریدا، ژان فرانسوا لیوتار، ژیل دلوز و فلیکس گتاری) به چالش برخیزند. مهمترین چالشی که در این زمینه مطرح شده، انحلال سوژه^۱ است، به عبارت دیگر، این مسئله مطرح است که ساختارگرایی و پساساختارگرایی در پی انحلال سوژه بوده‌اند.

دریدا (۱۹۹۵) در مصاحبه با نانسی، تفسیر وی را در مورد انحلال سوژه طی سه دهه اخیر جریان تفکر در فرانسه نمی‌پذیرد. وی معتقد است که در گفتارهای کسانی چون لاکان، آلتوسر و فوکو و کسانی که فروید، مارکس و نیچه را می‌ستایند، همچنان می‌توان ایده سوژه را مورد تفسیر مجدد قرار داد و به نحوی حفظ کرد، زیرا به طور مثال، لاکان می‌خواهد از سوژه، مرکزیت‌زدایی کند و فوکو از تاریخ ذهنیت^۲ سخن می‌گوید و بازگشت به نوعی سوژه اخلاقی را در نظر دارد. به علاوه، طبق نظر دریدا (۱۹۹۰)، مقوله‌بندیهای کلی مانند "پساساختارگرایی" دچار نوعی اختلال طبقه‌بندی است، زیرا کسانی که تحت این عنوان قرار می‌گیرند، همه به طور یکسان مشابه هم نیستند، بلکه به طور متفاوتی از جریانهای فکری پیشین تأثیرپذیرفته‌اند و اجزای متفاوتی از نظریه‌های پیشین را در ساختمان فکری خود وارد کرده‌اند.

هر چند سخن دریدا در باب طبقه‌بندی متفکران قابل قبول است و به واقع تفاوتی وجود دارد میان کسانی که در یک طبقه نهاده می‌شوند و هر چند انحلال سوژه را نتوان به ساختارگرایی و پساساختارگرایی نسبت داد، اما می‌توان گفت که وجه مشترک متفکران این مقوله‌ها این بوده است که سوژه را به نفع ساختار تضعیف کنند و در این میان، وزنی بیشتر برای ساختارها یا سازه‌های اجتماعی و زبانی قائل شوند.

اکنون، لازم است اشاراتی هم به میشل فوکو داشته باشیم. با اینکه فوکو در دامن ساختارگرایی زاده شده، از آن فاصله گرفته و پاره‌ای از ویژگیهای این دیدگاه را مورد انتقاد و انکار قرار داده است. در جهت اشتراک، می‌توان گفت که فوکو نیز همچون ساختارگرایان، کل‌گرا و بر آن است که اجزاء را باید در حیطه کل مورد بررسی و شناخت قرار داد.

اما تفاوتی فوکو با ساختارگرایان بسیار است. نخست اینکه وی به خلاف لوی استروس، قائل به پس و پیش‌سازیهایی ممکن اجزاء زبانی و فرهنگی نیست و قوانین عینی و ثابتی را

1. Liquidation of the subject
2. Subjectivity

حاکم بر آن نمی‌داند، بلکه تنها به موقعیتهای محقق شده تاریخی، آن هم بدون قوانین ثابت باور دارد. روش باستان‌شناسی^۱ فوکو به مطالعه موارد محقق‌شده تاریخی در نظامهای اجتماعی می‌پردازد، بدون آنکه به پیوستگی تاریخی اعتقاد داشته باشد. اعتقاد به همین ناپیوستگی تاریخی، مانع از پذیرش دیدگاه ساختارگرایان در مورد ساختارهای کلی زبان است. فوکو دیدگاهی تاریخی دارد و معتقد است که روابط قدرت در هر جامعه و در هر مقطع تاریخی، ویژگیهای خاص خود دارد و بر حسب همین روابط خاص می‌توان به بررسی و تحلیل ویژگیهای انسان پرداخت. وی در کتاب خود تحت عنوان تاریخ جنون در عصر کلاسیک (فوکو، ترجمه ولیانی، ۱۳۸۱) می‌کوشد نشان دهد که تمایز میان عقل و جنون، امری ثابت و دارای پیوستگی تاریخی نیست، بلکه متناسب با روابط قدرت در هر مقطع تاریخی، به گونه‌ای خاص ترسیم می‌شود.

دوم اینکه فوکو، به خلاف ساختارگرایان، معنا را از حیطة بررسی خود حذف نمی‌کند، زیرا از نظر وی کار اساسی علوم اجتماعی این است که تحول گفتمان یا گفتار^۲ها را در ارتباط با نهادهای اجتماعی مورد بررسی قرار دهند. بر اساس همین توجه به گفتمان، فوکو به امر معنا نیز که با آن در ارتباط است توجه دارد، اما معنایی که شأن تاریخی و در نتیجه متغیر دارد (سولومون، ترجمه حنایی کاشانی، ۱۳۷۹، ص ۲۴۸).

سرانجام، تفاوت نهایی فوکو با ساختارگرایان در این است که وی به هیچ وجه امکان تدوین نظریه‌ای در باب فطرت انسان را باور ندارد، زیرا منکر چیزی به عنوان ماهیت آدمی است. از نظر فوکو، مفهوم ماهیت آدمی، سازه‌ای است که تحت تأثیر علوم طبیعی فراهم آمده است، یعنی همانگونه که اشیاء مورد مطالعه علوم طبیعی دارای ماهیتی فرض شده هستند، انسان نیز واجد ماهیتی معین در نظر گرفته شده است. ماهیت آدمی، طبق این بیان، نقش علتی را بازی می‌کند که در پس رفتارهای آدمی قرار دارد و به نحو تعیین‌یافته‌ای موجب آنها می‌شود، چنانکه در علوم طبیعی نیز رفتار اشیاء بر حسب ماهیتی درونی تبیین می‌شود. به عبارت دیگر، از نظر فوکو، مفهوم ماهیت آدمی، تحت تأثیر عادات گفتاری^۳ دوره‌ای معین، یعنی مدرنیته فراهم آمده

1. Archaeology

2. Discursive Discourse

3. Discursive practices

است و متناسب با روابط معین قدرت در آن شکل گرفته است. بر این اساس، به نظر وی، سوال اصلی این نیست که آیا آدمی ماهیتی، به منزله مقوله‌ای عینی دارد یا نه، بلکه این است که چگونه مفهوم طبیعت آدمی، تحت تأثیر گفتمانی معین شکل گرفته و چه بدیل‌هایی به این ترتیب، به حاشیه رانده شده است؟

پاسخی که خود فوکو برای این سوال فراهم آورده این است که مفهوم آدمی در علوم انسانی معاصر، تحت تأثیر دوره مدرنیته شکل گرفته، یعنی دوره‌ای که مهمترین ویژگی آن، پیجویی نظم است (فوکو ۱۹۷۷). مدرنیته با این ویژگی، در پی شکل دادن حاکمیتی تمام عیار بر افراد و فراهم آوردن زیست- قدرت^۱ است که توسط آن، جایگاه هر کس و هر گروه در پیکره جامعه مشخص می‌شود تا امکان کنترل آنها و حاکمیت بر آنها میسر شود. از نظر فوکو، سخن گفتن از فطرت و طبیعت آدمی، متناسب با این گفتمان است، زیرا این مفاهیم، زمینه یکسان‌انگاری همه افراد و همگن‌سازی آنها را فراهم می‌آورد. بدیلی را که این گفتمان به حاشیه رانده، از نظر فوکو، تصویری از انسان است که خودآفرینی^۲ و تنوع^۳ از ویژگیهای اصلی آن است. فوکو با توسل به مفهوم "خودآفرینی"، به دیدگاه نیچه در مورد انسان روی آورده است؛ دیدگاهی که انسان را ورای هرگونه محدودیت زیستی قرار می‌دهد (گری ۱۹۹۵، فصل ۱). همچنین، تفاوت و تنوع، یکی از مهمترین ویژگیهای انسان است که به نظر فوکو، مدرنیته و نظام اجتماعی ملت - دولت آن، در پی سرکوب آن است.

فوکو هماهنگ با آنچه در مورد ماهیت آدمی اظهار می‌کند، عدالت را نیز مفهومی ناظر به روابط معین قدرت در نظر می‌گیرد، بدون آنکه ریشه‌ای عمیق و اساسی برای آن در نهاد آدمی قائل باشد. به نظر وی، ایده اصول عدالت، به عنوان اصول استعلایی سیاست، زاده گرایش دوران مدرن به یقین و حقیقت مطلق است که خود، نوعی رژیم حقیقت^۴ است و در نهایت برای کنترل مردم و نه رهایی آنهاست. از این رو، وی منکر آن است که بتوان ریشه جنگهای تاریخ بشر را عدالت‌طلبی دانست. در واقع، به نظر وی، «آدمی جنگ می‌کند تا پیروز شود، نه از این روی که جنگ عادلانه است». (به نقل از پیتر ۱۹۹۹، ص ۷). در اینجا می‌توان گفت که بار

-
1. Bio- power
 2. Self-Creation
 3. Diversity
 4. Regime od truth

دیگر فوکو به نیچه [و شاید به تعبیر پیتر (همان مأخذ) به هابز که انسان را گرگ انسان می‌داند] باز می‌گردد، زیرا قدرت را منشاء اصلی رفتار آدمی می‌داند.

بررسی و مقایسه

از بررسی دیدگاه‌های ساختارگرایی و پساساختارگرایی در مورد انسان، آشکار شد که این دو دیدگاه در این خصوص اشتراک دارند که آدمی را چون سوژه‌ای آگاه و صاحب اراده در نظر نمی‌گیرند، بلکه می‌کشند ساختار ذهن یا ساختار زبان و فرهنگ را عاملی تبیین‌کننده برای فعالیت‌های آدمی در نظر بگیرند.

نکته دیگر که به وجه اختلاف دو دیدگاه مذکور ناظر است، این است که ساختارگرایان، به امور فطری در انسان قائلند. هرچند آنها را غالباً از نوع ساختار می‌دانند، نه از محتوا (به استثنای چامسکی)، اما پساساختارگرایان، با فرض امور فطری در انسان، سر سازگاری ندارند و چنانکه در مورد فوکو ملاحظه شد، وی ویژگی آدمی را نه در امور مشترک و فطری که در گستره تاریخ دوام می‌آورد، بلکه در تفاوت جستجو می‌کند.

تفاوت انسان‌شناسی ساختارگرا و پساساختارگرا با انسان‌شناسی اسلامی را در دو نکته مذکور می‌توان مورد توجه قرار داد. نکته اول اینکه انسان‌شناسی اسلامی، با حذف سوژه آگاه و دارای قصد، سازگار نیست. چنان که در قسمت اول مقاله مطرح شد، در انسان‌شناسی اسلامی، آدمی به منزله عامل مورد نظر قرار می‌گیرد و آگاهی، قصد و مسئولیت نسبت به اعمال خود، از آن قابل حذف نیست. به عبارت دیگر، نمی‌توان سوژه فردی را از این دیدگاه حذف کرد و آدمی را تنها چون سوژه معرفتی یا سوژه فرهنگی در نظر گرفت. اگر انسان به منزله سوژه معرفتی^۱ در نظر گرفته شود، چنانکه ساختارگرایانی همانند پیازه از آن سخن گفته، این بدان معناست که ساختار ذهن انسان با قوانین معینی که دارد، رفتارهای آدمی را شکل می‌دهد. سوژه معرفتی به قوانین انتزاعی ساختار ذهن، اشاره دارد و در این حالت، نمی‌توان از وجود اراده آزادی برای فرد سخن گفت و در فهم رفتارهای او بتوان به آن توسل جست. در دیدگاه اسلامی انسان به منزله عامل، وجود اراده آزاد قابل حذف نیست و نمی‌توان رفتارهای آدمی را بر حسب قوانین انتزاعی مربوط به ساختار ذهن که خود وی نیز ممکن است از آنها بی‌اطلاع باشد، تبیین

1. Epistemic subject

کرد. همچنین، پساساختارگرایان نیز از پذیرش سوژه فردی در آدمی امتناع دارند، اما به جای سخن گفتن از سوژه معرفتی، ممکن است از سوژه فرهنگی سخن به میان آورند، یعنی فاعل شناسایی که در محدوده فرهنگ یا نظام اجتماعی معینی به عمل می‌پردازد و نمی‌توان در مورد وی از اراده آزاد سخن گفت، چنان که فوکو و دریدا به آن تمایل دارند. در دیدگاه اسلامی انسان به منزله عامل، فروکاستن آدمی به سوژه فرهنگی نیز قابل قبول نخواهد بود و باید در عین پذیرفتن فرهنگ و حدآفرینی آن برای عمل، امکان سربرداشتن فرد از آن را حفظ کرد.

در مورد نکته دوم، یعنی فطرت و امور فطری چه می‌توان گفت؟ تا جایی که دیدگاه ساختارگرایی در پی دست‌یافتن به ویژگیهای فطری برای نوع بشر است، با دیدگاه اسلام در خصوص انسان، مشابهت دارد، زیرا در این دیدگاه نیز از فطرت همچون امری مشترک و ثابت در نوع بشر سخن به میان آمده است. اما تفاوت‌هایی نیز وجود دارد. نخست اینکه در دیدگاه ساختارگرا به فطرت، به طور کلی، همچون ساختار و نه محتوا نگریسته شده است. اما در دیدگاه اسلام، برخی از امور فطری (همچون معرفت و میل ربوبی در انسان)، جنبه محتوایی دارند و نمی‌توان امور فطری را تنها به امور ساختاری محدود نمود. دیگر اینکه شکوفایی یا ظهور برخی از امور فطری، به شکلی قابل ملاحظه در گرو قصد و اراده آدمی قرار دارد و چنین نیست که همه امور فطری، به صرف قرارگرفتن فرد در داد و ستد با محیط، آغاز به شکوفایی کنند. گرایش ربوبی به منزله امری فطری، نه خود روست که پا به پای رشد و افزایش سن، به طور کل ظهور یابد و نه به ضرورت، در نتیجه تأثیر محیط تربیتی تحقق می‌یابد، بلکه در عین حال، وابسته به عمل خود فرد نیز هست. بنابراین، در دیدگاه اسلام، باید فطرت را در عرصه عمل فرد در نظر گرفت و آن را چون سرمایه‌ای نگریست که فرد عامل با آن سودا می‌کند.

اشاره‌ای کاربردی

در پایان، جا دارد اشاره‌ای هر چند کوتاه به جنبه کاربردی دیدگاه انسان به منزله عامل در جریان تربیت داشته باشیم. نگریستن به انسان همچون عامل، پیامدهایی خاص و متناسب با خود در تربیت خواهد داشت که در زیر به آنها می‌پردازیم:

نخست اینکه تربیت را نمی‌توان شکل دادن به رفتارها یا منش فرد دانست، زیرا چنین تعریفی با انسان منفعل و نه عامل تناسب دارد. اگر انسان را عامل در نظر بگیریم، فعالیت‌های

معلمان را در رابطه با دانش‌آموز، باید چون رابطه دو گروه از انسانهای عامل لحاظ نمود که حاصل آن "تعامل" به معنای دقیق کلمه خواهد بود. به عبارت دیگر، از آنجا که تغییرات تربیتی دانش‌آموز باید درباره عملهای او قرار گیرد، معلمان نمی‌توانند و نباید خود را تعیین‌کننده این تغییرات بدانند، بلکه نقش آنان این است که فرد را به عمل برانگیزد تا او خود با عملهای خویش به ظهور تغییراتی در رفتار و منش خود دست یازد.

دوم اینکه نقش والدین در اوان کودکی، بیشتر تمهید است برای آنکه کودک به هنگام بلوغ از قابلیت‌های لازم برای عامل بودن برخوردار شده باشد. به همین سبب انتظار می‌رود در فعال کردن مبنای شناختی کودک، از طریق دلیل‌جویی برای وظایف وی، نقش ایفا کنند. در زمینه مبنای گرایشی نیز باید از سرکوب گرایشهای وی خودداری کنند و به شکل‌گیری متعادل آنها مدد رسانند. سرانجام اینکه، در مورد مبنای ارادی، والدین نباید مانع تصمیم‌گیریهای کودک شوند و همواره تصمیم خود را بر وی حاکم کنند، بلکه باید تصمیم‌گیریهای او را در مسیر مناسب هدایت کنند تا اراده و انتخاب‌گری در وی مجال بروز یابد.

سوم اینکه بیشترین نقش معلمان در مبنای سه‌گانه عمل، در مبنای شناختی آشکار می‌شود، زیرا دیدگاههای غنی معلم می‌تواند پرتوهای شناختی قدرتمندی را در اختیار دانش‌آموز قرار دهد، اما مبنای گرایشی و ارادی - اختیاری عمل دانش‌آموز به طور مستقیم در معرض تأثیرآفرینی معلم قرار ندارند، بلکه تنها از طریق تغییر در مبنای شناختی می‌توان زمینه را برای تحول آنها فراهم آورد و در این میان، نقش خود دانش‌آموز بسیار تعیین‌کننده است.

سرانجام اینکه نقش همسالان در محیط تربیتی در برانگیختن مبنای گرایشی و ارادی، قابل توجه است و به این ترتیب، فرد در فضایی مؤثر از تعامل قرار می‌گیرد که به تصمیمهای وی دامن می‌زند. از این رو، انفرادی کردن جریان تربیت، سیاستی نامناسب است، زیرا مانع برو این فضای تعاملی می‌شد.

با اکتفا کردن به همین اشارات کاربردی، بحث گسترده‌تر در این زمینه را به مجال دیگری واگذار می‌نماییم.

منابع

- قرآن کریم، ترجمه محمدمهدی فولادوند (۱۳۷۸). تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- نهج البلاغه، ترجمه عبدالمحمد آیتی (۱۳۷۸). تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). هویت علم دینی. تهران: انتشارات سازمان فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- چامسکی، نوآم (۱۳۷۸). زبان و ذهن، ترجمه کورش صفوی، تهران: انتشارات هرمس.
- سولومون، رابرت ک (۱۳۷۹). فلسفه اروپایی: از نیمه دوم قرن هجدهم تا واپسین دهه قرن بیستم، طلوع و افول خود، ترجمه محمد سعید حنایی کاشانی: انتشارات قصیده.
- طباطبائی، محمدحسین، المیزان فی تفسیرالقران، بیروت: منشورات موسسه الاعلمی للمطبوعات. (نشر اثر اصلی ۱۳۹۱ ق/ ۱۹۷۲ م).
- فلک، لودویک (۱۹۸۳). درباره مشاهده علمی.
- شاپوری، اعتماد (۱۳۷۵). دیدگاهها و برهانها: مقاله‌هایی در فلسفه علم و فلسفه ریاضی، تهران: نشر مرکز.
- فوکو، میشل (۱۳۸۱). تاریخ جنون در عصر کلاسیک، ترجمه فاطمه ولیانی. تهران: انتشارات هرمس.
- گال، م؛ بورگ، و گال، ج، روشای (۱۳۸۳). تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی، جلد دوم، ترجمه گروه مترجمان، تهران: انتشارات سمت و دانشگاه شهید بهشتی.
- Behler, E (1991). *Confrontations: Derrida, Heidegger, Nietzsche*, (trans, S. Taubenech), Stanford: Stanford University Press.
- Brown, J.A (1961). *Freud and the Post-Freudians*. Penguin Books.
- Brown G. and Desforges C. (1979). *Piaget's Theory: A Psychological Critique*. London: Routledge.
- Chomsky, N (1969). Interview with Noam Chomsky: Linguistics and Plitics, *New Left Review*, 57, 21-34.
- Chomsky, N (1975). Towards a humanistic conception of education, in W. Feinberg and H. Rosemont (eds.), *Work Technology and Education*. Champaign: University of Illinois Press.
- Chomsky, N (1988). *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Deleuze, G (1983). *Nietzsche and Philosophy*, (trans. H. Tomlinson), New York: Columbia University Press [originally published 1962].
- Derrida, J (1990). Some statements and truisms about neologisms, newisms, postisms, parasitisms, and other small seismisms in: D.
- Carroll (ed), *The States of Theory: History, Art, and Critical Discourse*, New York: Columbia University Press.
- Derrida, J (1995). Eating Well, or the caluculation of the subject', in J. Derrida, *Points E*. Wever (ed), (trans. P. Kamuf & others), Stanford: Stanford University Press.
- Ferry, L. & Renaut, A (1990). *French Philosophy of the Sixties: An Essay on Antihumanism*, (trans. M. Cattani), Amherst: The University of Massachusetts Press.
- Foucault, M (1972). *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Foucault, M (1977). *Discipline and Punish: Birth of the Prison*. London: Tavistok.
- Gibson, R (1984). *Structuralism and Education*. London: Hodder & Stoughton.s
- Kuhn, T (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*: Second edition, Enlarged. The University of Chicago Press.
- Lakatos, A(1970). Falsification and the methodology of scientific research programmers, in I Lakatos, and A. Musgrave (eds), *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge University Press.
- Laudan, L (1984). *Science and Values*. Berkeley: University of California Press.
- Nancy, J. -L (1991). E. Cadava, P. O'Connor & J. -L. Nancy (eds), *Who Comes After the Subject?* London & New York: Routledge.
- Peter, W (1999). Chomsky and Foucault on human nature and politics: An essential difference? *Social Theory & Practice*, Summer, Vol. 25, 2, pp. 177-211.
- Peters, M (1997). Nietzsche, poststructuralism and education: After the subject? *Educational Philosophy and Theory*, 29, 1, 1-19.
- Piaget, J (1970). *The Principles of Genetic Epistemology*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Schrift, A (1996). Nietzsche's French Legacy, in B. Magnus & K. Higgins (eds), *The Cambridge Companion to Nietzsche*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwinn, T (1998). False connections: Systems and action theories in Neofunctionalism and in Jurgen Habermas. *Sociological Theory*, 16: 1, 75-95.

مبانی و اصول اخلاق تدریس بر اساس فلسفه اخلاق اسلامی

راضیه بیرونی کاشانی

دانشجوی دکتری دانشگاه تهران

دکتر خسرو باقری

استاد دانشگاه تهران

چکیده

تاریخ دریافت ۱۳۸۵/۱۲/۱۷ - تاریخ تایید ۱۳۸۶/۱۱/۶

مجموعه ملاحظات اخلاقی که معلم باید به آن ها توجه داشته باشد و تدریس خود را در قالب آن ها تنظیم کند، اخلاق تدریس - یا در صورت جامع تر، اخلاق معلمی - گفته می شود. در این مقاله، به مبانی فلسفی اخلاق معلمی، بر اساس فلسفه اخلاق اسلامی (نظریات طباطبایی) اشاره می شود. بر اساس آن مبانی، راهبردها و اصولی ذکر می شود که مربوط به اخلاق معلمی است. ابعاد اخلاقی کار معلم، در روابط گوناگون او با شاگردان، والدین، سایر معلمان و مسوولان بالاتر بحث می شود و اصول اخلاقی مناسب با هر کدام بیان می شود.

کلید واژه‌ها: اخلاق معلمی، مبانی فلسفی، راهبردها، اصول اخلاق تدریس، ابعاد اخلاقی تدریس.

مقدمه

مطرح کردن اخلاق معلمی، به صورت ذکر آدابی که معلم موظف به رعایت آن‌هاست، کم و بیش به آن پرداخته شده است. برای مثال، منیه المرید کتابی است که در قرن دهم هجری نگاشته شده است. نگارنده (زین‌الدین بن علی بن احمد عاملی معروف به شهید ثانی) در این کتاب به ذکر آدابی می‌پردازد که در حیظه تعلیم و تعلم باید رعایت شود: آدابی که شاگردان باید رعایت کنند. وظایف و آدابی که هم معلم و هم شاگرد باید رعایت کند و وظایفی که خاص معلم است و رعایت آن‌ها از آداب معلمی است.

در سایر نقاط جهان، پرداختن به اخلاق تدریس در دهه‌های اخیر مطرح شده است. کسانی مانند «ریچارد پرینگ»^۱ (۲۰۰۱) و «دیوید کار»^۲ (۲۰۰۰) تدریس را به عنوان حرفه‌ای مطرح کرده‌اند که ماهیتی اخلاقی دارد، به صورتی که اخلاق در همه اجزای آن جاری است. امروزه، پرداختن به اصول اخلاق تدریس در قالب‌های تدوین شده^۳ رواج یافته است. و معلمان و مربیان، هنگام ورود به موسسه یا محیط آموزشی باید از محتوای آن‌ها آگاه شوند و در طول انجام خدمت آن‌ها را به کار گیرند.

چرا باید به اخلاق تدریس پرداخت

پذیرفتن هر نقشی، مسوولیت‌هایی به دنبال دارد که ایفای این مسوولیت‌ها، جنبه‌های اخلاقی بسیاری دارد که باید به آن‌ها توجه کرد. هر نقشی مستلزم آموزش‌های گسترده‌ای است که معمولاً در نهادهای دانشگاهی صورت می‌گیرد. این آموزش‌ها شامل اجزای فکری پیچیده‌ای مثل تسلط بر حجم زیادی از دانش نظری است. از طرفی، هر نقشی ارایه‌کننده خدمات مهمی برای جامعه است. پس هر نقش را می‌توان حرفه‌ای نامید که مسوولیت‌های خاصی به همراه دارد. اصولاً صاحبان حرفه،

1. Richard Pring

2. David carr

3. code of ethics

تجارب و سوابق خاصی دارند. جامعه برای دریافت خدمات آنان، به کاربرد مسوولانه این تجارب و معلومات متکی است. برخورداری از دانش، قدرت و اختیار زیادی به صاحب حرفه می‌بخشد. این قدرت و اختیار اگر بدون رعایت جنبه‌های اخلاقی به کاربرده شود، خطر استفاده نامناسب را در درون خود دارد.^۱

تدریس، نیز بخش تنومند و مهمی از فرآیند تعلیم و تربیت است که علاوه بر نیاز به مهارت در اجرای روش‌های مناسب، نیازمند ملاحظات اخلاقی خاص حرفه تدریس است. به تصویر کشیدن جنبه‌های اخلاقی حرفه‌ای خاص، مثل تدریس و تفکیک مبانی نظری و عملی آن، از سایر ابعاد حرفه‌ای موجود در آن (مثل مهارت در اجرای روش‌های تدریس) به نظام آموزشی و به ویژه معلمان در رعایت آن موارد و داشتن تدریسی اخلاقی، کمک می‌کند.

هنوز در آموزش و پرورش جامعه ما، سندی در زمینه اصول اخلاق تدریس وجود ندارد، در حالی که تاثیر حیاتی و تعیین کننده چنین سندی، کاملاً آشکار است. معلمان، باید بتوانند بر اساس سند و اثری معین، به معیارهای اخلاقی رفتار خود در برخورد با شاگردان، توجه بنمایند و فعالیت خود را بر اساس آن هدایت، بررسی و ارزیابی کنند. قابل ذکر است که در بسیاری از کشورهای جهان، چنین اسنادی تهیه شده و با عناوینی همچون "اصول اخلاق تدریس"^۲ از آن نام برده شده است.

مبانی اخلاق تدریس و راهبردهای مبتنی بر آن‌ها

فلسفه اخلاق در صدد تعیین معیارهایی است که به ارزیابی ارزش‌ها و داوری در مورد خوبی و بدی، صواب و خطا در حوزه کردارهای آدمی می‌پردازد. در فلسفه اخلاق اسلامی، مبانی، اصول اولیه و معیارهای داوری، از پیش فرض‌ها و آموزه‌های موجود در متون اسلامی، وام گرفته می‌شود. بنابراین، ویژگی‌های بارزی وجود دارد که تعیین کننده خطوط کلی حرکت انسان در سلوک عملی اوست. این ویژگی‌ها از نگرش خاصی که در جهان بینی دینی وجود دارد گرفته می‌شود. برای مثال هدفداری

۱. هریس، ۱۹۵۰، ترجمه رضایی، ص ۱۰

آفرینش، حرکت تکاملی جهان به سوی خدا و مطابق با آن فطرت اخلاقی انسان، تعیین کننده اساسی جهت گیری باید های عملی او هستند.

بنابراین، فطرت اخلاقی انسان، نیازهای آدمی، به عنوان محرک ایجاد بایدهای عملی، اهمیت عقل ورزی در اخلاق، ملازمت اخلاق با آزادی نفس از پلیدی ها، محور بودن عدالت در اخلاق و نقش عامل بودن انسان در اخلاقی شدن، به عنوان مبانی یا جهت گیری های اساسی فلسفه اخلاق اسلامی در بنا کردن نظام اخلاقی مطرح می شوند. در ادامه، هرکدام از این مبانی را به اختصار توضیح می دهیم.

انسان دارای فطرت اخلاقی است

فطرت، خلقت خاص انسان است که بر اساس آن به خدای خود آگاه است و گرایش به او دارد. همین فطرت است که او را به خدا و صفاتی که از خدا ناشی می شود راهنمایی می کند. افعال پسندیده و اخلاقی انسان ها، ناشی از همین خصوصیت آدمی است. طبق فطرت، خداوند به عنوان کسی که پرورش انسان را عهده دار است از صفات تمامیت و کمال خود به او ارزانی داشته است، بنابراین، انسان راه معینی در پیش می گیرد تا نقایص را رفع کند و رو به کمالی دارد که غایتی خاص را دنبال می کند.^۱

بر این اساس، اخلاق ریشه در ویژگی های فطری انسان دارد و به کمک آن می تواند فضیلت ها را تشخیص دهد.^۲ این شناخت، او را به کارهایی می خواند که سعادت وی را تامین می کند. از این رو، اخلاق استعدادی نهفته در وجود انسان است و برای این که انسان به کمال لایق خود برسد باید این جنبه از وجودش را شکوفا سازد. انسان با محور قرار دادن فطرت، در مسیر تکامل و شکوفایی قرار می گیرد.

با نظر به مبنای فطرت، یکی از راهبردهای اخلاق تدریس، توجه به، و هماهنگی با، ارزش های مطلق است. ارزش های مطلق ارزش هایی هستند که ثابت و پایدارند و

۱. طباطبایی، ترجمه موسوی همدانی، ۱۳۶۳، ج ۳۱، ص ۲۸۷

۲. طباطبایی، ترجمه موسوی همدانی، ۱۳۶۳، ج ۱، ص ۹۵

نسبت به شرایط و اوضاع و احوال تغییر نمی کنند. مفهوم فطرت، منشا سخن گفتن از ارزش های مطلق است. در این مفهوم، خداوند به عنوان منشا خیر و فضایل در نظر گرفته می شود. ایمان به خدا به عنوان غایت فعل اخلاقی و عدالت، که آغاز حیات اجتماعی است، ارزش های مطلق به شمار می آیند و همواره اطلاق در ارزشمندی را حفظ خواهند کرد. طبق این ویژگی، سمت و سوی اعمال و فعالیت های معلم، باید توجه به فطرت اخلاقی و گرایش این فطرت به سوی خدا باشد. بنابراین، معیارهایی که جهت دآوری های اخلاقی برمی گزینند باید در طول این جهت گیری قرار گیرد.

اخلاق بر نیازهای درونی استوار است:

محرك كوشش های انسان، نیازمندی های اوست. نیازهای انسان دوگونه اند؛ نیازهای مادی که از طبیعت مادی انسان سرچشمه می گیرد و نیازهای معنوی که اساسش روح و ویژگی های خاص آن است. بدین ترتیب، نیازهای انسانی فرآیندی را می ماند که از رده های پایین نیازهای مادی تا آخرین رده های نیازهای معنوی را در برمی گیرد. دو سوی این پیوستار روشن و معلوم است. در میانه این دو سو، نیازهایی بروز می کنند که جرقه های اولیه حیات اخلاقی را رقم می زند.^۱

ارزش های اخلاقی، ریشه در همین نیازها دارد. انسان با مبنای حب ذات به سوی شکل دادن به ارزش ها و هنجارهای اخلاقی پیش می رود. از نظر طباطبایی، انسان در طبیعت خود، یک رشته امکانات و استعدادها دارد و یک تعداد نیازها و محدودیت ها. ویژگی های فطری و امکانات طبیعی، وی را به غایاتی سوق می دهند که ضمن فطری بودن، برطرف کننده نیازهای او نیز هستند. معلوم می شود ارتباط اخلاق با نیازهای درونی انسان ارتباطی دوسویه است. از طرفی، نیازهای آدمی، انتخاب های عملی او را رقم می زنند. از طرف دیگر، انتخاب های اخلاقی، سمت و سوی نیازهای درونی او را روشن می کنند.

توجه به سطح رشد اخلاقی شاگردان، راهبرد معینی است که توجه به این مبنا را مورد نظر معلم قرار می‌دهد. این ویژگی ناظر به ارتباط اخلاق با نیازهای درونی است. به این بیان که عقل عملی، حوزه تمایلات، احساسات و خواسته‌ها است و انسان‌ها گستره‌ای وسیع از خواسته‌ها و تمایلات را دارا هستند و به تناسب هر یک، ظرفیت‌های خاص (فیزیکی، عاطفی، اجتماعی، عقلانی) دارند. این ویژگی حاکی از این است که باید به خصوصیات شاگردان در هر مرحله از رشد توجه نمود. در این جنبه، تنها امر و نهی‌های ارزشی، سودمند نمی‌افتد، بلکه باید به تناسب هر مرحله از رشد، سهم ابعاد مختلف روانی و عاطفی، در تبیین حقایق و دریافت حکمت اعمال متفاوت شود.

اخلاق دارای بعد عقلانی است

فرد باید از نظر فکری و عقلانی بتواند براساس مبانی و اصول اخلاقی، خوب و بد بودن کارها را درک کند. این امر مستلزم آن است که آدمی خوب و بد را بشناسد و بداند چگونه خوب و بد، صورت اخلاقی به خود می‌گیرد. راهبرد اهمیت دانش عملی و پیامدهای رفتار به منزله واسطه مبنا و عمل بیان می‌کند که لازم است برای فرد، اعتقادات و باورهای بوجود آید تا استمرار انجام عمل اخلاقی تضمین شود؛ زیرا ارایه وظایف و تکالیف اخلاقی بدون پشتوانه اعتقادی، سطحی و گذرا خواهد بود. این راهبرد، دانش را هم به عنوان هدف و هم به عنوان ابزار می‌نگرد. دانش به عنوان هدف، باید برای تبیین درست حقایق به کار رود، زیرا شناخت حقایق و پدیده‌های هستی به گسترش عقل کمک می‌کند. و به عنوان ابزار، مستلزم عقل ورزی و آموزش اندیشیدن است که از جنبه‌های مهم اخلاقی کار معلم است. بدین ترتیب، در فرآیند تربیتی، تلاش در تفهیم ارتباط دانش با پیامدهای اعمال، در حیطه افعال اخلاقی قرار می‌گیرد. تلاش معلم در دو سطح بررسی می‌شود: ۱. کمک به گسترش عقل با تبیین و تحلیل درست از واقعیت‌های جهان به شاگردان؛ ۲. کمک

به شاگردان در جهت مرتبط کردن سخن ها به یکدیگر و استفاده کاربردی از دانشی که
ارایه می شود.

اخلاق ملازم با آزادی است

رفتار اخلاقی بر اساس اختیار و آزادی قدرت بر انتخاب بروز می کند. از این رو،
پرداختن به آزادی و نحوه ارتباط آن با اخلاق، لازم است. آزادی اخلاقی، حاکی از
کنترل کردن غرایز و رهاشدن از فشار و اجبار آن هاست. در تبیین آزادی به معنای رها
شدن نفس از سلطه غرایز، توجه به منزلت آدمی و کرامت ذاتی او، مورد نظر است. با
کنترل کردن این تمایلات، فضایل به وجود می آید. تحقق بی چون و چرای آرزوهای
غریزی آدمی، او را در معرض بردگی ای قرار می دهد که بسیار حقارت آمیزتر از
بردگی جسمانی و حقوقی است زیرا بعد ملکوتی انسان را در بند نفس حیوانی او قرار
می دهد.

مبارزه با این تمایلات و غلبه نهایی بر آن ها انسان را آزاد می کند. رها کردن امیال
و شهوات می تواند عقل را در اسارت خود بگیرد و وجود انسان را محدود به عالم
حس و تمایلات حیوانی او کند. بدین جهت، طباطبایی آزادی فکری انسان را در گرو
آزادی او از تابعیت هواهای نفسانی ذکر می کند، زیرا کسی که مقید به برآوردن
تمایلات نفس حیوانی خود باشد، در چینش مقدماتی که حکمت افعال اخلاقی او را
تبیین می کند، دچار اشتباه می شود و مصلحت واقعی خود را با مصلحت خیالی نفس
دانی خلط می کند.^۱ بنا براین، وقتی آزادی مبنای اخلاق قرار می گیرد، دو چیز مورد
نظر است، یکی رها بودن نفس از سلطه غرایز و امیال نفس حیوانی انسان و دیگری
عنصر انتخاب، که بر اختیار، اراده و چینش مقدمات صحیح، مبتنی است.

راهبرد توجه به منزلت انسان به صورت کاربردی به حفظ شان و احترام انسانها
دلاله دارد. بنا، براین، معلم نباید شرایطی فراهم کند که شاگردان وادار به رفتارهایی

۱. طباطبایی، ترجمه موسوی همدانی، ۱۳۶۳، ج ۲، ص ۴۳۸.

شوند که دور از شأن انسانیت است. استفاده معلم از اقتدار خود باید با نظر به کرامت افراد مورد استفاده قرار گیرد. اقتدار معلم نباید شاگردان را وادار به چاپلوسی کند. یا سبب ترس و وحشت آنان شود. بدین جهت برنامه های معلم باید در جهت بالابردن عزت نفس شاگردان باشد.

عدالت در اخلاق جایگاه محوری دارد

خداوند طبیعت را در تسخیر انسان قرار داده که از منافع آن برخوردار گردد. از طرفی محدودیت امکانات و شرایط آدمی به او اجازه نمی دهد که هر نوع استفاده از طبیعت را به تنهایی به ثمر رساند. پس به او معلوم می شود که برای بهره برداری از طبیعت و رسیدن به اهداف خود به نیروی فکر و کار دیگر انسان ها نیازمند است، این ویژگی او را به اجتماعی بودن سوق می دهد تا بهره برداری از طبیعت و رفع موانع کمال ممکن گردد.

به عبارت دیگر، برخورداری از طبیعت حق همه انسان هاست. به جهت این که حق همه آدمیان در بهره های طبیعت محفوظ بماند و حقوق انسان ها تودرتو نشود، ناگزیر همه به «عدالت» گردن می نهند تا هر چیز در جای خود قرار گیرد و هر کس حدود بهره گیری و برخورداری خود را بشناسد. بدین صورت، «عدالت» اصل اساسی پی ریزی نهاد اخلاقی در اجتماع می گردد.^۱

مطهری عدالت را به عنوان یکی از مقیاس های اساسی اسلام معرفی می کند. در نظر وی، معیار سنجش آموزه های اسلامی، عدالت است.^۲ در مورد فعالیت های فردی، عدالت به معنای ایفای حقوق فردی است. اما، عدالت در فعالیت های اجتماعی مبتنی بر قانون است. در این نگاه به عدالت، همه انسان ها از بهره های طبیعی و مادی موجود در هستی، سهمی بالقوه دارند که به فعلیت رساندن آن، حق آنان است و در این راه

۱. طباطبایی، ۱۳۵۰، ص ۱۹۷

۱. مطهری، ۱۴۰۳، ص ۱۴

موانع بازدارنده به منزله ظلم به آنان خواهد بود. بدین ترتیب، عدالت اجتماعی، دارای عناصر رعایت برابری انسان‌ها در استفاده کردن از مزایای طبیعت، مساوی بودن آنان در برابر قانون و مجازات به حد جرم می‌شود.

تنوع استعدادهای اشخاص نیز، جزو دارایی‌های عمومی تلقی می‌شود، این تفاوت‌ها نه فقط شامل تنوع در یک نوع استعداد است، بلکه انواع مختلف استعدادها را در بر می‌گیرد. بنابراین، استفاده درست و توزیع استعدادهای انسان‌ها نیز به کاربردی عادلانه نیاز دارد.^۱ این جنبه از عدالت، در میان متفکران معاصر نیز مورد توجه قرار گرفته است. به طور مثال، جان راولز یکی از اصول عدالت را چنین بیان می‌کند: «نابرابری‌های اجتماعی به شرطی قابل قبول هستند که امکان این نابرابری‌ها از طریق فرصت‌های منصفانه و برابر، برای همگان وجود داشته باشد.»^۲

بنا بر این، عدالت‌گرایی به صورت تجویزی نسبت به کار معلمی و شخص معلم در ابعاد مختلفی ضرورت می‌یابد. در تعامل با شاگردان، والدین آنان و همکاران و مسئولان، نظر انتقادی معلم نسبت به هر یک از آنان عدالت و انصاف نمود می‌یابد.

اخلاق پرعامل بودن انسان استوار است:

افعالی که از انسان‌ها سر می‌زند، به دو دسته تقسیم می‌شوند: نخست افعال طبیعی، مثل رشد و نمو بدن. این افعال قایم به نفس فرد است و علم فرد، دخالتی در بود و نبود آن ندارد. دسته دوم اعمالی که بر اساس علم و آگاهی فرد تحقق می‌پذیرد. در این گونه اعمال، علم فرد واسطه میان فاعل و فعل می‌شود و نتیجه آن عمل، در مسیر کمال و سعادت اوست. به دلیل این که فعل اختیاری به فاعل نسبت داده می‌شود، می‌تواند در بردارنده مصلحت و کمال فاعل باشد و سزاوار مدح یا ذم قرارگیرد. یعنی فعلی که موافق با کمال بشری است سزاوار ستایش است و فعلی که با کمال انسان

۲. طباطبایی، ترجمه موسوی همدانی، ۱۳۶۳، ج ۲، ص ۱۸۷

۳. راولز، ترجمه ثابتی، ۱۳۸۳، ص ۸۴

سازگار نیست، سزاوار نکوهش یا ذم است. پس چیزی که فعل را به فاعل منسوب می‌کند، اراده است و اراده برخاسته از چگونگی‌های وجودی و حیات نفسانی فاعل است.^۱

بدین ترتیب، حلقه‌نهایی علت‌های بروز فعل، اراده فرد است. وقتی می‌توان گفت اراده به چیزی تعلق گرفته است که قدرت بر انجام آن وجود داشته باشد؛ پس قدرت از مقدمات فعل اختیاری است.^۲ ملکات نفسانی و منش‌های اخلاقی، همین‌گرایش‌های قدرتمند شده‌ای هستند که منبع شکل‌گیری رفتار می‌شوند و فرد را به گروه خاصی از افعال متمایل می‌سازند. از این فرآیند، فضیلت‌ها به وجود می‌آیند و بر اثر تمرین و تکرار به صورت ملکات نفسانی در می‌آیند و سبب ایجاد افعال اخلاقی می‌شوند. منش‌های اخلاقی یا ملکات نفسانی در ارتباط متقابل با رفتارهای انسان هستند. بدین طریق که ملکات نفسانی، انسان را به کارهای اخلاقی سوق می‌دهند و انجام فعل اخلاقی، سبب تحکیم ملکات نفسانی می‌شود. پس، آنچه در بروز فعل اخلاقی موثر است اراده و اختیار انسان است که در عمل او تجلی می‌کند.

لزوم عمل راهبرد مبتنی بر عاملیت انسان در فعل اخلاقی است. مبنای عامل بودن انسان بیان می‌کند که منش اخلاقی هر فرد در گرو اعمال خود اوست. فعل اخلاقی برآیند سه نیروی عقل، آزادی و انتخاب است. همسویی این سه عامل در عمل آدمی بروز می‌کند. بنابراین عمل فرد نشان می‌دهد وی در کدام مرحله از تحول وجودی خویش قرار دارد. تا جایی که این راهبرد به معلم مربوط می‌شود، مضمون آن چنین است: از آن‌جا که فضایل اخلاقی در پرتو عمل به دست می‌آیند و تکرار عمل منجر به ظهور فضایل می‌شود، معلم باید التزام خویش را نسبت به اعمال فضیلت‌مندانه آشکار سازد. اخلاق تدریس بدون چنین التزامی، صورت تحقق به خود نخواهد گرفت.

۱. (همان، ج ۲۵، ص ۳۲۹)

۲. طباطبایی، ترجمه شیروانی، ۱۳۷۴، ص ۱۸۷

با توجه به این که معلم نقش الگویی نسبت به شاگردان دارد، اهمیت این امر در تدریس، مضاعف خواهد شد. معلم باید به عنوان عامل اخلاقی، با عملکرد خود چگونگی اخلاقی بودن را نشان دهد. این اعمال فقط اعمال خاصی نخواهد بود، بلکه انجام هر تکلیفی که به عهده معلم است باید به بهترین صورت ممکن انجام گیرد.

اصول اخلاق تدریس

پس از ذکر مبانی و با توجه به ویژگی های راهبردی برگرفته از آنها، متناسب با هر کدام به اصول اخلاق تدریس با نظر به محورهای مختلف ارتباط معلم می پردازیم. این اصول به تفکیک انواع روابط معلم بیان می شود.

اصول اخلاق تدریس در ارتباط معلم با خود

اصلاح نیت

این اصل، ناظر به مبنای فطرت اخلاقی است. این مبنا، ما را به هدف قراردادن گرایش به سوی خدا در فعالیت های روزانه رهنمون می سازد و بیان می دارد که فعل، وقتی صورت اخلاقی به خود می گیرد که نیت «قرب الی الله» را در خود داشته باشد. نیت را "قصد" معنی کرده اند که واسطه بین علم و عمل قرار می گیرد، زیرا تا فرد نداند که کاری را باید انجام دهد، قصد انجام دادن آن را نخواهد کرد. قصد، سبب صدور عمل از فاعل می شود و هر چه مقصد، بهره بیشتری از کمال داشته باشد دستیابی به کمال آسان تر است و برای همین است که گفته اند نیت مومن از عمل او بهتر است: «پس باید نیت مشتمل باشد بر طلب قربت به حق تعالی که اوست کامل مطلق». نیت قرب الی الله هم همسویی حرکت انسان را با فطرت و هم شکوفایی ویژگی های فطری و کمال انسان را به دنبال دارد. نیز حرکت براساس فطرت، هماهنگ با هدایت تشریحی

در مورد انسان ها است و به کسانی تعلق می گیرد که خود را در مسیر هدایت فطری قرار دهند.

از طرف دیگر، معلمی به رسالتی تعبیر شده است که کسانی که آن را به عهده می گیرند باید به وجه و چرایی این رسالت نظر کنند. از ابعاد ارتباط معلم با خود، نگرش او به معلمی و نگاه به کار خود است که تداوم آن، راهنمایی درست شاگردان است و از آن به رسالت معلمی یاد می شود. در این زمینه، چنان چه معلم به این رسالت در رابطه با خدا و تحول خود بیندیشد، پیشروی به سوی کمال و تحول خود را نیز، رقم خواهد زد. بنابراین، اصلاح نیت برای معلم نوعی دستورالعمل خودسازی است.

حفظ منزلت خود

این اصل، ناظر به مبنای آزادی در اخلاق است و بیانگر آزادی نفس از عواملی است که او را از بند نفس دانی رها می کند و کرامت نفس او را به دنبال دارد. طبق این اصل، انسان ها نباید جز به قوانین تکوینی که برخاسته از فطرت آنان است و همچنین، قوانین تشریح که هماهنگ با آن ها وضع شده اند پایبندی داشته باشند. قید اطاعت از دیگران و خشنود کردن انسان ها خارج از حیطه حقوق افراد، آزادی فرد و تعالی روحی او را به مخاطره می اندازد. بنابراین، در رویارویی با دیگران تنها اصل همیشگی و پایدار حفظ منزلت و کرامت افراد است.

این اصل در ارتباط معلم با خود، بیانگر حفظ منزلت معلم از طرف خود است. هر کس نسبت به نفس خود نیز مسوولیت و وظایفی دارد. در متون اسلامی بسیار به این امر اشاره شده که افراد در برابر خود مسوولند و حق ندارند عملی که منجر به حقارت یا ذلت آنان می شود انجام دهند.

از ابعاد حفظ منزلت، حفظ شان معلم در حفظ ظاهر است و از وظایف معلم نسبت به خود به شمار می آید. تکریم معلم به جهت انتساب او به معلمی ایجاب می کند با ظاهری آراسته در مدرسه و اجتماع حاضر شود. شهید ثانی نیز، آراستگی

ظاهر را از آداب معلمی و برای او لازم می‌داند. کار (2000)، از فیلسوفان اخلاقی معاصر، نیز در بیان ماهیت اخلاقی تدریس، بر ضرورت حفظ آراستگی ظاهر و نوع لباس پوشیدن و چگونگی سخن گفتن معلم تأکید می‌کند.

حفظ شأن دانش نیز از ابعاد این اصل است. در دیدگاه اسلام دانش از شأنی والا برخوردار است و ارزش ذاتی دارد. دارندگان دانش، کرامتی دو سویه می‌یابند، هم از جهت حمل دانش که ارزش ذاتی دارد و هم از این جهت که دانشمند شدن جهت انتساب آنان را به «رب» تقویت می‌کند و دارای صفتی می‌شوند که اولین بار خداوند به خود نسبت داد و کسانی را که به تعلیم و تعلم اشتغال دارند را امر به «ربانی بودن» کرد و بدین ترتیب آنان را در وجه قوی‌تری از خود خواند^۱. بنابراین معلم نباید در سخن گفتن از رشته‌های مختلف دانش بشری داوری خوب و بد داشته باشد و یا شأن دانشمندان برخی از رشته‌های علمی را بد جلوه دهد.

دوام و استمرار عمل

این اصل از مبنای عامل بودن انسان گرفته می‌شود و حاکی از این است که چون معلم به عنوان الگوی عمل اخلاقی ظاهر می‌شود باید رفتاری مطابق با فضایل اخلاقی داشته باشد. بدین جهت تأکید شده: «کسی که خود را در مقام پیشوایی مردم قرار می‌دهد باید پیش از آن که به تعلیم دیگران بپردازد به تعلیم خویش بپردازد و بیش از آن که با گفتارش تربیت می‌کند با کردارش تربیت نماید؛ زیرا آن کس که خود را تعلیم دهد و ادب کند به احترام و تعظیم سزاوارتر و شایسته‌تر است از آن کس که دیگران را علم و ادب آموزد»^۲. بنا بر این اصل، بر معلم لازم است که علاوه بر گفتار، عمل و رفتار فضیلت‌مندانه، نیز داشته باشد و به لحاظ عمل، تجسم فعل اخلاقی باشد.

۱. کونوا ربانین بما کتم تعلمون الکتاب و بما کتم تدرسون. آل عمران/۷۹.

۲. نهج البلاغه، حکمت ۷۳.

اصول اخلاق تدریس در ارتباط معلم با شاگردان ایجاد درک سلسله مراتبی ارزش ها

این اصل، ناظر به فطری بودن اخلاق است که اساس آن، غایت افعال اخلاقی و حرکت به سوی خداست. وظیفه معلم، در جنبه تربیت اخلاقی، تفهیم معیارهای اخلاقی، شکل دهی و تقویت کاربرد رفتارهای خوب در کودک است. سه جزو اساسی رفتار اخلاقی (رفتاری، عاطفی، شناختی) در زندگی واقعی، با هم عمل می کنند، معمولاً معلم برای بررسی یک رفتار اخلاقی مراحل پیش رو دارد، در بررسی یک رفتار ابتدا باید آن وضعیت را بر اساس نیاز و درک کودک در نظر بگیرد. سپس معلم باید دریابد که مسیر درست عمل اخلاقی کدام است. معلم در مسیر انتخاب عمل درست، مقدمات صحیح را پیدا می کند. این مقدمات می تواند توجه به ویژگی های سنی شاگردان، قراردادن رفتار در وضعیت واقعی و توجه به عواملی که شاگرد را به طرف آن رفتار سوق داده است باشد. طبق این اصل، جهت گیری معلم در برنامه های تربیتی بر اساس ارزش های مطلق است. اما گاه ارزش های مطلق با رعایت اصول اخلاقی متناسب با رشد کودکان حفظ می شود. بنابراین گاه توجه به قواعد اخلاقی مربوط به سنین خاص "برای مثال: قانون دختر خوب پسر خوب در مرحله قراردادی کهلبرگ"^۱ ضروری است.

شکوفای ساختن فطرت

طبق این اصل، معلم باید در برنامه های خود به تعالی ویژگی های فطری توجه داشته باشد. برنامه هایی که عمل در آن ها مطابق با درستکاری، صداقت، احترام به یکدیگر و دیگر صفات خوب اخلاقی صورت گیرد، ضرورت می یابد. در جریان اخلاقی شدن به دنبال آنیم که منشی مطلوب، مبتنی بر خوبی ها در وجود فرد پایدار شود و رفتارهای فضیلت مندانه بر بستر خوبی های فطری بروید. بدین طریق ضمن عادت کردن به فضایل، فطرت اخلاقی آنان نیز برانگیخته شده و رشد می یابد.

توجه به سطوح مختلف اخلاقی شدن

این اصل، بر مبنای اخلاق بر نیازهای درونی استوار است. درست است که فعل کودک نابالغ که هنوز تصویر درستی از شناخت و عمل اخلاقی ندارد، موصوف فعل اخلاقی واقع نمی شود، اما در مرحله ای قرار دارد که در مسیر فعلیت یافتن استعدادهای فطری است و به تدریج درک او از قواعد و بنیان های اخلاقی شکل می گیرد.

این اصل چون قاعده ای تجویزی، بیان گر این است که در جریان آموزش توجه به سطوح مختلف اخلاقی شدن مطابق با نیازهای کودکان لازم است. دوره کودکی تا قبل از بلوغ فکری دوره تمهید و آماده سازی است و باید مقدمات تشکیل باورهای اخلاقی فراهم شود، در این دوره باید تمرین فضایل و عمل به خوبی ها در محیطی دور از رذیلت های اخلاقی صورت گیرد و سبب ایجاد ملکات نفسانی گردد. بدین ترتیب شخص در مسیر درست هدایت فطری قرار می گیرد. در این مسیر شتاب کردن در داوری ها و نیز شتاب در ارایه قواعد اخلاقی به اندازه از دست دادن فرصت ها و تامل بی جا کردن، فرصت سوز است. مریبان باید آگاهانه خود را در معرض فرصت هایی قرار دهند که امکان آموزش و یا عمل به یک اصل اخلاقی پدید آید.

در این جنبه، معلم باید هم به دخالت باورها و هم، تمایلات شاگردان توجه داشته باشد، زیرا باورها برای آگاهانیدن و اطلاع دادن است و تمایلات برای جهت، هدف و انگیزه دادن به افعال و داوری های اخلاقی است. بدون اطلاع از باورها و تمایلات، نمی توان پیش بینی صحیحی از اعمال فرد داشت. پس، عادت دادن کودک به صفاتی که تربیت اخلاقی او را در مراحل بعد تسهیل کند، لازم است. به حال خود گذاردن کودک، به قدر سخت گیری در بروز دادن رفتار هایی که فراتر از ظرفیت روانی اوست، مضر است. بنا براین، لازم است محیط تربیتی سرشار از عواملی باشد که کودک ضمن رشد طبیعی، به خوبی ها و فضایل خو بگیرد.

فراهم آوردن زمینه خرد ورزی در عمل

این اصل ناظر به بعد عقلانی اخلاق است و تاکید بر شناخت پیامدهای رفتار دارد. فعل اخلاقی فعلی است که سه عنصر عقل، اراده، میل در آن وجود داشته باشد. شناخت عمل، فرد را از اعمال کورانه و مبهم می رهاند و به عملی سوق می دهد که اساس و حکمت آن را می شناسد. عمل اخلاقی در صورت تام خود، مستلزم شناخت، آگاهی و انتخاب آزادانه است. این اصل، در جهت معلمان ناظر به این مطلب است که معلمان باید در واکنش به موقعیت های اخلاقی حق انتخاب برای شاگردان قایل شوند و شاگرد فرصت انتخاب بین چند گزینه را پیدا کند.

بنابراین، ایده های شخصی و ویژگی های شخصیتی معلمان نباید به شاگردان تحمیل شود، معلم باید سیر خط فکری خود را روشن سازد. زمینه حق انتخاب فراگیران وقتی محقق خواهد شد که الگوی درستی از یک بنای اولیه به او معرفی شود. وجود تنوع در الگوهای معرفی شده به شاگردان ملاک نیست. ملاک، این است که شاگرد در فرآیند آموزشی، جهت توضیح و تبیین یک عمل و رسیدن به مبانی اولیه آن، مدل یا شاخص های مناسبی در اختیار داشته باشد، تا بتواند براساس آن به ارزیابی دیگر الگوها اقدام کند. بدین ترتیب، تنوع الگوها نیز متحقق خواهد شد. بدیهی است یک نظام آموزشی وظیفه ندارد و نمی تواند الگوهای متفاوت رفتاری را براساس نگرش های متفاوت ارائه کند. اما، وظیفه دارد آنچه ارایه می کند وضوح کافی داشته باشد. در این صورت است که معیار انتخاب به فراگیر ارایه می شود. پس حفظ حق انتخاب شاگرد از اصول اخلاق معلمی است.

لزوم تکریم شاگردان

این اصل ناظر به کرامت نفس و آزادی انسان ها از بندگی غیر خداست. در توضیح این مبنا گفته شد که انسان، در ذات خویش ارزشمند و دارای منزلت است. بنابراین، نفس آدمی در سیر تکاملی خود به سوی کمال، از پذیرفتن هر قیدی آزاد است و تنها در حدود رعایت آزادی های دیگران و کمال خود، قید می پذیرد.

طبق این اصل، معلم باید بتواند حساب شخصیت شاگرد خطاکار را از خطای او جدا کند. در مقابل خطا و جرم، رفتاری به تناسب آن لازم است، ولی طبق اصل کرامت، در هیچ شرایطی، توهین و تحقیر دیگران مجاز نیست. حیطة این اصل، شامل معلمان، والدین و همه کسانی که به گونه‌ای در ارتباط با شاگردان هستند، گسترده است.

رعایت عدالت در مورد دانش آموزان

از اصول اخلاق معلمی، رعایت عدالت در بین شاگردان است، این اصل به جایگاه محوری عدالت در اخلاق مربوط است. در بحث عدالت، عناصر مختلفی مطرح شد. دو عنصر برابری و نابرابری، بارزترین عامل در مفهوم عدالت است. نابرابری، تنها در حیطة عدالت اتفاق می افتد؛ مواردی که افراد، استحقاق بیشتری به سبب تلاش خود یافته اند. در محیط‌های تربیتی، مواردی از نابرابری ممکن است به وجود بیاید که رعایت نکردن آن، مخدوش کردن عدالت است، مثل مواردی که شاگردانی سرعت فهم یادگیری بیشتری دارند، عدالت حکم می کند که آنان برنامه غنی تری دریافت کنند، تا موجب هدر رفتن وقت و استعداد آنها نشود.

عنصر دیگری که در مفهوم عدالت به آن اشاره شد، تساوی در برابر قانون و مجازات به حد جرم است. معلم باید صرف نظر از موقعیت‌ها و نام و نشان شاگردان، در ارزشیابی‌ها، برخوردها و حل تعارض‌های اخلاقی، در عمل، وحدت رویه نشان دهد و در پاداش و کیفرهای لازم، ابتدا نگاه یکسان به همه شاگردان داشته باشد و سپس هنگام تنبیه، مجازات را به حد جرم و خطای آنان در نظر بگیرد.

اصول اخلاق تدریس در ارتباط معلم با والدین

حفظ منزلت والدین

این اصل، ناظر به مبنای آزادی در اخلاق است و بیان‌گر آزادی نفس از عواملی است که او را از بند نفس دانی رها می کند و کرامت نفس او را به دنبال دارد. این

اصل، به منزله یک قاعده تجویزی نسبت به معلم در قبال والدین، بیان می کند که نگاه معلم به والدین باید در محور عزت و تکریم آنها بچرخد. تفاوت در توجه به شاگردان، تنها در حیطه استحقاق شخصی خودشان واقع می شود و از نظر والدین دارای جایگاه یکسان هستند. جنبه دیگری که این اصل باید رعایت شود، از جهت حفظ منزلت والدین در برابر فرزندان آنان است. در این جهت، معلم باید در برابر شاگردان از والدین آنها با احترام یاد کند و موجبات تحقیر و کوچک شمردن آنان را برای شاگردان فراهم نکند.

رعایت انصاف در نقدکردن

این اصل، ناظر به مبنای عدالت ورزی است و بیانگر این مطلب است که هرگاه معلم در تقابل با والدین قرار بگیرد، مسوولیتش ایجاب می کند که اشکالات کار را بیان کند و از بیان انتقادات و راهنمایی آنان دریغ نرزد. چیزی که در نقد اهمیت دارد داشتن شاخص های مناسب و دلایل محکم برای نقدکردن است. خرده گیری های بی مورد که دلایل استوار برای آن ارایه نمی شود دور از شأن معلم و عدالت ورزی او است.

اصول اخلاق تدریس در ارتباط معلم با سایر معلمان

حفظ منزلت معلمان

این اصل ناظر به مبنای کرامت نفس است و ناظر به آزادی نفس از عواملی است که او را از بند نفس دانی حفظ می کند. این اصل در ارتباط معلم، ناظر به حفظ شأن سایر معلمان و همکاران است. مطالعه بعضی از رشته های تحصیلی در محیط عمومی جامعه ممکن است سبب برخی از فخر فروشی های بی جا گردد، این مسایل نباید به محیط های علمی و تربیتی رسوخ کند. همه معلمان از سه نوع تکریم برخوردارند: یکی کرامت ذاتی که شامل همه انسان ها است، دیگری تکریم معلم به خاطر این که معلمی شغل تاثیرگذار و برجسته ای است که تربیت انسان های دیگر به عهده معلمان گذاشته شده است و سومی از جهت این که حامل دانش هستند که به نفس خود ارزش ذاتی

دارد و پیشرفت عقل و توسعه مادی انسان‌ها و افزودن کرامت آنان در گرو دانش است. از این رو، معلمان باید نسبت به یکدیگر منزلت و کرامت یکدیگر را حفظ کنند.

رعایت انصاف در نقدکردن

این اصل، ناظر به مبنای ملازمت اخلاق با عدالت است. در جنبه عدالت فردی، این اصل بیانگر این مطلب است که در محیط تربیتی، معلم باید ضمن ادای حقوق خود، به حقوق حرفه‌ای دیگران احترام بگذارد. کسب امتیازات مادی یا استفاده از قدرت و امتیازات شخصی نباید معلم را وادار به انکار کردن صلاحیت‌های حرفه‌ای همکاران کند. در جنبه عدالت اجتماعی، این مطلب مطرح است که در فعالیت‌های همکارانه و اجتماعی همراه با معلمان و شاگردان، اجرای برنامه‌ها، اظهار نظرها و داوری‌های تربیتی شرکت فعالانه داشته باشد. شرکت در همکاری‌های اجتماعی، سبب به وجود آمدن فضایی می‌شود که امکان اجرای عدالت پدید می‌آید و به دنبال آن، رشد درک اخلاقی شاگردان را موجب می‌شود. بنابراین، معلم نباید از همکاری با معلمان دیگر دریغ کند.

اصول اخلاق تدریس در ارتباط معلم با مدیر و مسوولان بالاتر

حفظ منزلت مسوولان بالاتر

این اصل ناظر به مبنای کرامت ذاتی انسان‌ها است و به عنوان اصلی تجویزی، بیانگر این مطلب است که حفظ عزت و کرامت انسان‌ها، صرف نظر از مقام و موقعیت و تفاوت‌های ظاهری، برای همه انسان‌ها نسبت به یکدیگر، به صورت قاعده‌ای الزامی است. معلم در ارتباط با مسوولانی که از نظر ظاهر در نظام آموزشی رتبه‌ای بالاتر از او دارند، ملزم به تکریم و احترام آن‌ها است.

نکته‌ای که در این بخش مهم است، این است که جایگاه و مقام‌های مادی در نگرش افراد تاثیر می‌گذارد، به خصوص این‌که مقامات بالاتر که از قدرت نیز برخوردار هستند و اظهار نظرها و داوری‌های آنان در کسب منافع مادی موثر است، ممکن است معلم را به ورطه چاپلوسی و تعظیم در برابر آنان سوق دهد. این امر، عزت معلم را

خداشده دار می کند و دور از شأن معلمی است. از طرفی، بی حرمتی و اطاعت نکردن از آنان در چارچوب مقررات و ضوابط، به بی انضباطی در محیط تربیتی می انجامد و این نیز سزاوار محیط آموزش علم نیست. بنابراین معلم باید ضمن حفظ عزت نفس خود و دور شدن از تعظیم های جاهلانه، در حفظ منزلت و جایگاه مسوولان بکوشد.

رعایت انصاف در نقدکردن

این اصل، ناظر به مبنای عدالت گرایی است و بیان گر این امر است که در فرآیند و سلسله مراتب اجرای برنامه های آموزشی، ناگزیر، میان معلم و مسوولان تعارض هایی به وجود می آید. معلم، به عنوان مجری برنامه های آموزشی و کسی که در رویارویی مستقیم با شاگردان قرار دارد و شاهد چگونگی پیشرفت و رشد آنان است، دغدغه ها و نظریاتی دارد که دیگران کمتر به آنها برخورد می کنند.

از طرفی، مدیران دغدغه های انضباط، رعایت قوانین و چارچوب های اداری را دارند که بعضی در تراحم با زمینه های رشدی شاگردان واقع می شود. معلم باید از ارایه نظرهای ارشادی خود دریغ نکند و ضمن درک محدودیت های مدیران، نسبت به نقدکردن آنان جانب عدالت را رعایت کند.

مآخذ

چارلز، هرسین و مایکل پریچرد و مایکل رینز، (۱۹۵۰)، اخلاق در مهندسی، ترجمه رضا رضایی، چاپ اول، (۱۳۷۹)، تهران: شرکت انتشارات فنی ایران.

خواجه نصیرالدین طوسی (۱۳۰۶)، اوصاف الاشراف، تصحیح نصرالله تقوی، تهران: نشر تابان.

راولز، جان (۱۳۸۳)، عدالت به مثابه انصاف، ترجمه عرفان ثابتی، تهران: فقنوس.

زین الدین بن علی العاملی (شهید ثانی)، (۱۳۶۸)، منیه المریدی ادب المفید والمستفید، قم: مکتب الاعلام الاسلامی،

طباطبایی، محمد حسین، (۱۳۳۲)، اصول فلسفه و روش رئالیسم با مقدمه و پاورقی از مرتضی مطهری،

بی جا.

طباطبایی، محمد حسین (۱۳۶۳)، *المیزان*، ترجمه محمد باقر موسوی همدانی، ج ۱، محمدی، تهران.
طباطبایی، محمد حسین (۱۳۶۳)، *المیزان*، ترجمه محمد باقر موسوی همدانی، ج ۲، محمدی، تهران.
طباطبایی، محمد حسین (۱۳۶۳)، *المیزان*، ترجمه محمد باقر موسوی همدانی، ج ۲۵، محمدی، تهران.
طباطبایی، محمد حسین (۱۳۶۳)، *المیزان*، ترجمه محمد باقر موسوی همدانی، ج ۳۱، محمدی، تهران.
مطهری، مرتضی، (۱۳۶۱)، *فطرت*، چاپ اول، انجمن اسلامی دانشجویان مدرسه عالی ساختمان.
مطهری، مرتضی، (۱۳۶۳)، *نقدی بر مارکسیسم*، تهران: صدرا.
مطهری، مرتضی، (۱۴۰۳ق)، *بررسی اجمالی مبانی اقتصاد اسلامی*، چاپ اول، تهران: انتشارات حکمت.

هترینگتون، ای.میوس، پارک، راس.دی، *روان شناسی کودک از دیدگاه معاصر*، ج دوم، مترجمان جواد طهوریان، احمد رضوانی، محمد حسین نظری نژاد، امیر امین یزدی، خوشه کسرابی، (۱۳۷۳)، مشهد: آستان قدس رضوی.

Campbell, Elizabeth. (2000). "Professional Ethics in Teaching: Towards The Development of a Code of Practice", *Journal of Education*, Vol.30, Issue 2.

Carr, David. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*. First published, Routledge, London.

Lickona, T. (1992). *Education for Character*. Bantam Books, New York.

Pring, Richard. (2001). "Education as a Moral Practice", *Journal of Moral Education*, Vol. 30, No.2, pp 101-112.

تبیین وجه تسمیه علم دینی

دکتر خسرو باقری

عضو هیأت علمی دانشگاه تهران

چکیده

سابقه بحث از تعریف «علم دینی» را به اختصار می‌توان در سه دیدگاه تاریخی دسته‌بندی کرد (هر چند دیدگاه‌های دیگری نیز ممکن است موجود باشد). در یک دیدگاه دین و گزاره‌های دینی با محک تجربه، آزمون و یا حداقل تأیید می‌شود. در دیدگاه دوم: علم به عنوان مجموعه گزاره‌های توصیفی ناظر به واقع و دین به عنوان مجموعه گزاره‌های ناظر به هدایت و سعادت انسان تعریف و آن دو از هم مستقل و منفک شمرده می‌شود لذا علم دینی نیز وجه تسمیه‌ای نمی‌یابد و در دیدگاه سوم با ایجاد مجموعه‌ای التقاطی از علم و دین و چشمپوشی از تفاوت‌های این دو نظام، موجودی ناهمگن ساخته می‌شود.

در این مقاله مؤلف با ارائه تصویری از علم و ویژگی‌های علم‌شناسی مابعد اثبات‌گرا و تصویری از دین و مفاهیم وابسته به ساختن مفهومی منسجم از علم دینی می‌پردازد تا وجه تسمیه و معقول بودن «علم دینی» را توجیه کند و بر آن است تا اگر نظریه‌های علمی، پیش‌فرض‌های خود را از گزاره‌های دینی اخذ کنند دینی شمرده می‌شود؛ هر چند علمی بودن آنها در نهایت با محک تجربه آشکار می‌شود.

مقدمه

امکان و فرایند تکوین علم دینی به طور کلی و علوم انسانی اسلامی به طور خاص را در مقالات دیگری مورد بحث قرار داده‌ایم (باقری، ۱۳۷۴، ۱۳۷۷، ۱۳۷۸). در اینجا، تنها اشاره‌ای کوتاه به مباحث مذکور خواهیم کرد تا زمینه بحث مشخص شود و سپس مسأله مورد نظر در این نوشتار را یادآور می‌شویم.

امکان سخن گفتن از علوم انسانی اسلامی، منوط به این است که بتوان پاره‌هایی از اندیشه اسلامی را به منزله پشتوانه متافیزیکی برای تحقیق در علوم انسانی لحاظ کرد. هر گاه مضامین متافیزیکی مذکور بتواند در مراحلی چون گزینش مسأله، انتخاب مفاهیم و الگوهای برای فهم مسأله، طرح پژوهش (شامل سبک تبیین، فرضیه پردازی و روش تحقیق)، مشاهده و پیش‌بینی و تفسیر، تأثیر آفرینی خود را آشکار سازد، فرایندی شکل گرفته است که محصول آن، دانشهایی متناسب با اندیشه‌های اسلامی خواهد بود. در صورتی که اندیشه‌های اسلامی بتواند عهده‌دار چنین نفوذ عمیقی در جریان تکوین رشته یا رشته‌هایی از علوم انسانی قرار گیرد، می‌توان از علوم انسانی اسلامی سخن گفت.

آنچه در این نوشتار مورد توجه ویژه قرار می‌گیرد، وجه تسمیه علم دینی، به طور عام، یا علوم انسانی اسلامی، به طور خاص است. بررسی وجه تسمیه علم دینی، به طور طبیعی باید از دو قسمت تشکیل شود: یک قسمت ناظر به اینکه علم دینی، چرا علم نامیده شده و قسمت دیگر، ناظر به اینکه از چه روی، دینی خوانده شده است. بررسی وجه تسمیه علم دینی از آنجا که "علم" نامیده می‌شود، در گرو داشتن پشتوانه‌ای علم‌شناختی است و از آنجا که "دینی" نامیده می‌شود، مستلزم داشتن پشتوانه‌ای دین‌شناختی است. این علم‌شناسی و دین‌شناسی، هر دو باید به گونه‌ای باشد که برحسب آنها، سخن گفتن از علم دینی، روا شمرده شود؛ به عبارت دیگر، علم دینی با مفهومی که ما از آن در نظر داریم، باید چنان باشد که نه علم را برآشوبد و نه دین را. بنابراین، وجه تسمیه علم دینی، مستلزم دو گونه توجیه است؛ توجیهی علم‌شناختی و توجیهی دین‌شناختی.

از این رو، این مقاله در دو قسمت تنظیم می‌شود: در قسمت نخست، تصویری از علم

به دست داده خواهد شد که بر اساس آن، علمی بودن علم دینی، مجاز باشد. در قسمت دوم نیز تصویری از دین به دست داده خواهد شد که با اتکا بر آن، دینی بودن علم دینی، روا باشد.

۱- توجیه علم شناختی

به یقین، چنین نیست که بتوان با داشتن هرگونه علم‌شناسی، به‌طور موجهی از علم دینی سخن گفت. به عنوان نمونه‌ای مشخص و معاصر، براساس علم‌شناسی اثبات‌گرایانه، هرگز نمی‌توان از علم دینی سخن گفت. علم در این نگرش با ویژگی‌هایی چون مشاهده‌گرایی افراطی و جدا کردن مشاهده از نظریه، همراه است که با قبول آنها نمی‌توان با صفتی دینی از علم یاد کرد؛ حتی شکل‌های ملایم اثبات‌گرایی نیز علم دینی را بر نمی‌تابد. رایسنباخ (۱۹۳۸) با جدا کردن دو مقام کشف و داوری در تلاش علمی، زمینه آن را فراهم آورد که بتوان از تأثیر اموری چون دین در مقام تلاش برای کشف علمی سخن گفت. با این حال، وی نیز در مقام داوری، تعبیر علم دینی را ناروا می‌شمارد. بالیدن علم‌شناسی در نیمه دوم قرن بیستم، تصویری متفاوت از علم به دست داده است که به نظر می‌رسد براساس آن می‌توان به گونه‌ای موجه از علم دینی سخن گفت. ویژگی‌های متعددی برای علم در دیدگاه‌های مابعداثبات‌گرا مطرح شده است. در اینجا ما پنج ویژگی عمده را مورد بحث قرار خواهیم داد: درهم تنیدگی مشاهده و نظریه، عدم تعیین نظریه توسط مشاهده و آزمون، درهم تنیدگی علم و ارزش، پیشرفت علم از طریق رقابت نظریه‌ها و الگوهای علمی و تأثیر علم بر متافیزیک.

۱-۱- درهم تنیدگی مشاهده و نظریه

در برابر اعتقاد اثبات‌گرایان که مشاهده، از نظریه جدا و مقدم بر آن است، در رویکرد مابعداثبات‌گرایان، نظر بر این است که سخن گفتن ما از امور واقع، همواره گرانبار از نظریه (theory-ladenness) است و مشاهده محض و فارغ از نظریه امکانپذیر نیست. اصطلاح "گرانبار بودن از نظریه" را، نورود هنسن (N. R. Hanson, ۱۹۷۱) به کار

برده است، اما بسیاری دیگر همچون پوپر، کوهن، لاکاتوش و لاودن نیز از آن سخن گفته‌اند.

کوهن (۱۹۷۰) بر این است که با داشتن مفروضاتی معین، جهان به گونه خاصی دیده می‌شود و با عوض شدن آنها، همان امور مشاهده‌ای به گونه‌ای دیگر نگریسته می‌شوند؛ به عنوان مثال، وی تغییر در الگوهای کلان (paradigm) علمی را مستلزم تغییر کلی و تمام عیار (gestalt switch) می‌داند که براساس آن، دریافته‌های مشاهده‌ای نیز دیگرگون می‌شود. (کوهن در پاورقی ص ۲۰۲، تفاوت نظر خود را با کواین در این می‌داند که وی، برخلاف کواین، بر این باور نیست که محرک‌های حسی مشابه، به احساس‌های مشابه در دو فرد منجر می‌شود.) این درست مانند تغییر کلی است که در نگریستن به تصاویر دوپهلورخ می‌دهد؛ به طوری که آنچه در یک نگاه، اردک دیده می‌شود، در نگاه دیگر، خرگوش دیده خواهد شد: «آنچه پیش از انقلاب (علمی)، در دنیای دانشمندان، اردک بود، پس از آن خرگوش خواهد بود.» (ص ۱۱۱)

لاکاتوش در باب دخالت نظریه در مشاهده به این نکته اساسی اشاره می‌کند که در "فنون آزمایشی" (experimental techniques) پژوهشگران، نظریه‌هایی به نحو ضمنی ملحوظ شده است؛ به عبارت دیگر، مشاهده‌هایی که توسط این فنون انجام می‌شود به نظریه‌های مذکور وابسته است؛ نظریه‌هایی که ممکن است درست نباشد. وی به عنوان مثال به ادعای گالیله اشاره می‌کند که گفته بود توانسته است کوه‌هایی را روی ماه و لکه‌هایی را روی خورشید ببیند و به این ترتیب، نظریه ارسطویی مقبول آن زمان را رد کند؛ نظریه‌ای که طبق آن، اجرام آسمانی، گوی‌های بلورین بی عیب و نقصی به شمار می‌آمدند.

لاکاتوش اظهار می‌کند که البته باید توجه داشت که "مشاهده‌های" گالیله، مشاهده‌هایی با حواس غیر مسلح نبود، بلکه به واسطه تلسکوپ وی انجام می‌گرفت که خود آن به نوعی نظریه بصری وابسته بود و از قضا این نظریه، مورد قبول برخی از معاصران وی نبود. بنابراین، لاکاتوش می‌گوید: «این مشاهده‌های - محض و غیرنظریه‌ای - گالیله نبود که با نظریه ارسطو روبه‌رو شد بلکه "مشاهده‌های" گالیله در پرتو نظریه

بصری وی بود که با "مشاهده‌های" ارسطو در پرتو نظریه‌اش در مورد اجرام آسمانی در رویارویی قرار گرفت. (لاکاتوش، ۱۹۷۰، ص ۹۸، تأکید از مؤلف) به علاوه، لاکاتوش اظهار می‌کند که اگر ما به جای مشاهده‌های آزمایشگاهی از مشاهده‌هایی سخن بگوییم که با چشم انسانی ما انجام می‌شود، این صرفاً حاکی از آن است که ما به نظریه فیزیولوژیکی مبهمی در مورد بینایی انسانی تکیه کرده‌ایم. (ص ۱۰۷)

لودویک فلک (L. Fleck) در سخن گفتن از تأثیر زمینه‌های فکری بر مشاهده، بسیار پیش می‌رود. او بر این است که داده‌های بلاواسطه‌ای نیست که بتوان گفت هرکسی آنها را به طور یکسان می‌بیند. وی در انتقاد به کارناپ اظهار می‌کند که ملاحظه کارهای او در جلد‌های دوم و سوم مجله ارکنتنیس (Erkenntnis) نشان می‌دهد که وی در مشخص کردن جملات پروتکلی (جملات گزارشی) سر در گم شده است. نظر فلک این است که مجموعه گرایشهای فکری، آمادگیهای ذهنی و عادات فکری در مقطع معینی از حیات اجتماعی، که وی از آن به عنوان "سبک فکری" یاد می‌کند، تعیین کننده این است که پژوهشگران، در واقع، چه چیزهایی را مشاهده کنند. از این رو، نه می‌توان گزارشهای مشاهده‌ای دو پژوهشگر متعلق به دو سبک فکری را با هم جایگزین پذیر دانست و نه می‌توان از یک زبان عام سخن گفت که هر گزارش مشاهده‌ای آشکارا در آن قابل بیان باشد. فلک، به عنوان مثال می‌گوید، مشاهداتی که از طریق نگاه کردن در میکروسکوپ انجام می‌شود، کاملاً به سبک فکری پژوهشگر و آموزشهایی وابسته است که برای استفاده از آن فرا گرفته است و چنین نیست که هر کس در میکروسکوپ نگاه کند، دریافت مشاهده‌ای واحد و معینی از مثلاً یک میکرب کشت شده داشته باشد.

از این رو، فلک معتقد است که «آدمی نمی‌تواند چیز نو و متفاوت را به آسانی و بلافاصله ببیند. تمامی سبک فکری او باید تغییر کند، تمامی حالت فکری او باید متزلزل، و آمادگی فکری جهت دار او نیز باید محو شود.» (فلک، ۱۹۸۳، ترجمه اعتماد، ص ۷۲) به این ترتیب، مشاهده و دیدن، کاملاً گزینشی، فعال و در عین حال به سبک فکری وابسته است؛ «دیدن» یعنی: بازآفریدن تصویر در لحظه‌ای مناسب، لحظه‌ای که آفریده همان جامعه فکری است که آدمی به آن تعلق دارد.» (همان، ص ۷۷)

چنانکه ملاحظه می‌شود، دامنه نقادی نسبت به دیدگاه اثبات‌گرایان، چندان گسترده شده که چیزی از مفهوم مشاهده همگانی باقی نمانده است و مشاهده، یکسره وابسته به الگوها یا سازه‌های فکری در نظر گرفته می‌شود. اما چنانکه برخی دیگر از فیلسوفان علم (همچون لاری لاودن L. Laudan، ۱۹۸۴، ص ۱۶) اظهار کرده‌اند، سخن گفتن از چنین تباین و تفاوت کلی میان نظریه‌ها یا الگوهای کلان علمی، مبالغه آمیز، و به علاوه، مانع از این است که بتوان راهی برای اجماع و هم‌نظری دانشمندان یافت. شاید به همین دلیل است که حتی خود کوهن، چه بسا به بهای تن دادن به عدم انسجام در آرای خود، کوشیده است به گونه‌ای، امکان ترجمه‌پذیری میان نظریه‌های علمی رقیب را بپذیرد. به بیان وی، می‌توان به کمک واژگان روزمره مشترک، برای تفاوت‌های موجود میان نظریه‌ها ترجمانی یافت: «یعنی هر فردی ممکن است در کشف این بکوشد که دیگری در رویارویی با محرکی که پاسخ کلامی خود وی به آن متفاوت خواهد بود، چه خواهد دید و چه خواهد گفت.» (ص ۲۰۲) جستجوی زمینه مشترکی میان نظریه‌های مختلف، برای فهم نظریه‌ها ضروری است و برای مشاهده نیز در این زمینه مشترک، باید جایگاهی یافت. چنانکه استنن گولد می‌گوید، سیبها همچنان از درختها فرو می‌افتد، در حالی که نظریه جاذبه از الگوی کلان نیوتنی تا اینشتینی، به طرز عمیقی تغییر کرده است (به نقل از مارتین اگر، ۱۹۸۹).

به هر حال به نظر می‌رسد که فاصله مطلوب از واقعگرایی خام، کوتاهتر از این باشد که سر از سازه‌گرایی افراطی (radical constructivism) درآورد. نوعی واقعگرایی انتقادی که از واقعگرایی خام و سازه‌گرایی افراطی به یک اندازه فاصله بگیرد، موجه‌تر به نظر می‌رسد. در واقعگرایی انتقادی، سعی بر این است که میزان تأثیر و دخالت نظریه‌ها در کم و کیف مشاهده‌های ما مشخص شود، بدون اینکه مشاهده، یکسره و از بنیاد، وابسته به نظریه تلقی گردد.

۲-۱- عدم تعیین نظریه توسط مشاهده و آزمون

در برابر اعتقاد اثبات‌گرایان بر اینکه با مشاهده و آزمونهای قاطع می‌توان تکلیف

نظریه را از حیث درستی و نادرستی معین کرد، در دیدگاه‌های مابعداثباتگرا، نظر بر این است که نظریه توسط مشاهده، تعیین نمی‌یابد. این مطلب نه تنها در مورد اثبات نظریه‌ها صادق است، بلکه شامل ابطال نظریه‌ها نیز می‌شود؛ به عبارت دیگر، ابطال نظریه، توسط مشاهده و آزمون، تعیین نمی‌یابد. از این مطلب، گاه تحت عنوان "مسأله دوئمی" (Duhemian problem) یاد می‌کنند. "مسأله دوئمی" بر اساس نام پیر دوئم (Pierre Duhem) فیلسوف و فیزیکدان فرانسوی نامگذاری شده و از آنجا که کواین (Quine) (۱۹۵۱) نیز صورت‌بندی خاصی از آن به دست داده است آن را "آموزه دوئم-کواین" (Duhem-Quine Thesis) نامیده‌اند. دیگر فیلسوفان علم نیز به این نکته توجه کرده‌اند که از جمله می‌توان به هسه (Hesse، ۱۹۸۰) و لاودن (۱۹۸۴) اشاره کرد. از نظر اینان نیز، تأیید یا ابطال نظریه‌ها هیچ یک به گونه‌ای روشن و قاطع، توسط واقعیت‌های تجربی صورت نمی‌پذیرد.

در اینجا ما به توضیح آموزه دوئم-کواین بسنده می‌کنیم. نکته مورد نظر این است که هنگام شکست هر نظریه در پیش بینی، نمی‌توان مشخص کرد که این شکست، ناشی از کدام بخش از نظریه است. این مسأله بر اساس دیدگاهی کل‌گرایانه توسط دوئم و کواین مطرح شده است. بر این اساس، نظریه‌ها به سادگی و به‌طور مستقیم، به مشاهده مربوط نمی‌شود بلکه انواع مختلفی از فرضیه‌های کمکی در این میان، واسطه قرار می‌گیرد. این فرضیه‌های کمکی ناشی از عواملی نظیر تعریف عملیاتی اصطلاحات نظریه‌ای و اعتبار ابزارهای اندازه‌گیری نشأت می‌یابد. این‌گونه عوامل به ظهور برخی فرضیه‌های ضمنی و کمکی منجر می‌شود که در عمل مورد قبول نظریه پرداز قرار گرفته است. به این ترتیب، این امکان به وجود می‌آید که نظریه‌ای، پیامدهای مشاهده‌ای داشته باشد؛ به عبارت دیگر، پیش‌بینی امور قابل مشاهده، مبتنی است هم بر نظریه اصلی و هم فرضیه‌های کمکی مترتب بر آن. حال اگر پیش‌بینی، موفقیت آمیز نباشد، این امر می‌تواند ناشی از نادرستی مجموعه نظریه اصلی و فرضیه‌های کمکی باشد، یا صرفاً ناشی از نادرستی نظریه اصلی و یا نادرستی هر یک از فرضیه‌های کمکی. این نکته را در شکل قیاسی، می‌توان به صورت زیر نشان داد (علایم اختصاری به شرح زیر است: (ن) برای نظریه اصلی، (ف)

برای فرضیه کمکی، و (م) برای مشاهده امر پیش‌بینی شده):

۱- اگر (ن و ف ۱ و ف ۲ ... ف n)، آنگاه م.

۲- م موجود نیست.

پس: (ن و ف ۱ و ف ۲... ف n) درست نیست.

پس: یا ن درست نیست یا ف ۱ یا ف ۲ ... یا ف n.

چنانکه ملاحظه می‌شود، رفع تالی نمی‌تواند فقط حاکی از این باشد که مقدم قضیه شرطی با تمام اجزایش نادرست است بلکه این احتمال نیز وجود دارد که یکی از اجزای آن نادرست باشد. منطق تنها بیانگر این است که در مقدم قضیه، مشکلی وجود دارد اما نمی‌تواند مشخص کند که کدامیک از اجزای آن نادرست است. بنابراین، مسأله دوئمی این است که لبه تیز رفع تالی به گونه‌ای معین به چیزی اصابت نمی‌کند بلکه به گونه نامعین معطوف به کل نظریه و فرضیه‌های کمکی آن است.

کواین می‌نویسد: «هر اتفاقی بیفتد می‌توان هر یک از گزاره‌ها را درست دانست، مشروط بر اینکه در جای دیگری در سیستم، سازگارهایی با قدرت کافی ایجاد کنیم ... به عکس، به همین دلیل، هیچ گزاره‌ای از تجدیدنظر مصون نیست.» (۱۹۵۳، فصل ۲، به نقل از لاکاتوش، ۱۹۷۰، ص ۱۸۴) به عبارت دیگر، مرزبندی روشن و قاطعی میان اجزای مختلف پیکره هر نظریه وجود ندارد. آنچه به عنوان عناصر متافیزیکی و دور از عرصه مشاهده در نظر گرفته می‌شود و فرضیه‌های کمکی نزدیک به این عرصه، هر یک و یا همگی می‌تواند مسئول شکست در پیش‌بینی باشد. البته، مخالفت کواین با تعیین کامل نظریه توسط مشاهده است، اما تعیین ناقص (under-determination) آن توسط مشاهده، مورد قبول وی است؛ به عبارت دیگر، مشاهده و تجربه با توجه به غلط از آب درآمدن پیش‌بینی‌های نظریه، به طور مجمل حاکی از این است که مشکلی در نظریه وجود دارد، اما این مشکل، به نظریه به عنوان یک کل، و نه به اجزای مشخصی از آن معطوف می‌شود. (کواین، ۱۹۷۴، ترجمه اعتماد)

راه حل لاکاتوش برای این مسأله چنین است: نخست اینکه وی میان دو شکل از

"آموزه دوئم - کواین" تفاوت می‌نهد: شکل افراطی و شکل ملایم. در شکل افراطی (که وی بیشتر کواین را جانبدار آن می‌داند) نظر بر این است که هیچ قاعده‌ای برای انتخاب عقلانی میان نظامهای نظری وجود ندارد. اما در شکل ملایم (که وی دوئم را جانبدار آن می‌داند)، نظر بر این است که نمی‌توان عنصر مجزایی از نظام نظری را ابطال کرد. لاکاتوش با شکل افراطی این آموزه (که آن را ناشی از اندیشه عملگرایانه کواین می‌داند) موافق نیست زیرا در این صورت، هیچ‌گونه ابطالی برای نظریه‌های علمی قابل تصور نیست، اما با شکل ملایم آن موافق است زیرا در نتیجه آن، تنها ابطال‌گرایی جزمی و ساده‌انگارانه ناممکن شمرده می‌شود، نه ابطال‌گرایی در همهٔ وجوه آن (لاکاتوش، همان مأخذ).

لاکاتوش برای پرهیز از گرفتارشدن به نقد آموزه مذکور در شکل ملایم آن، واحد تحلیل را نه اجزای مختلف هر نظریه، بلکه برخی نظریه‌ها می‌داند که در آن، هر نظریهٔ بعدی، حاصل تجدیدنظر در نظریهٔ قبلی است و این کار از طریق افزودن فرضیه‌های کمکی به نظریهٔ قبلی انجام می‌شود برای اینکه بتواند بر اختلالهای ناشی از پیش‌بینی و کنترل فائق آید. این رشته از نظریه‌های پی‌درپی که به صورت برنامه‌ای پژوهشی درمی‌آید، هنگامی علمی به شمار می‌آید که حرکتی پیشرونده داشته باشد و بتواند امور واقع جدیدی را پیش‌بینی کند و برخی از این امور واقع مورد تأیید قرار گیرد. در غیر این صورت، برنامهٔ پژوهشی، انحطاطی (degenerative) است و روندی انحطاطی راطی می‌کند.

۳-۱- درهم‌تنیدگی علم و ارزش

همانند فائق آمدن بر رخنهٔ میان علم و متافیزیک از سویی و رخنهٔ میان مشاهده و نظریه از سوی دیگر، در مورد جدایی میان علم و ارزش نیز مابعداثبات‌گرایان، راه دیگری را پیش گرفته‌اند و این دو را درهم‌تنیده و غیرقابل انفکاک دانسته‌اند. این نتیجه، حاصل نگاهی نوین به علم بوده است که بر اساس آن، علم به منزلهٔ پدیده‌ای انسانی و

فرهنگی نگریسته می‌شود و بنابراین همچون دیگر پدیده‌های انسانی و فرهنگی، مستغرق در ارزشها به شمار می‌رود.

کوهن با طرح این مطلب که فعالیت علمی دانشمندان، تحت تأثیر الگوهای کلان قرار دارد، یکی از دیدگاه‌های مؤثر در باب تلازم علم و ارزش را فراهم آورد. در هر الگوی کلان علمی، داوریهای ارزشی مختلفی را می‌توان سراغ گرفت. الگوی علمی، بویژه در معنای جامعه‌شناختی و سازه‌ای آن که در تفسیر ماسترمن (۱۹۷۰) مطرح شده، با ارزشها ملازم است. الگوی علمی در معنای جامعه‌شناختی آن، حاکی از آداب و عادات معینی در کار و فعالیت پژوهشگران است که مبتدیان، پذیرش آنها را لازمه ورود در جرگه دست اندرکاران علم می‌یابند و خود را با آنها همراه می‌سازند. همچنین، الگوی علمی در معنای سازه‌ای آن، مستلزم این است که معماهای معینی، قابل پژوهش و تحقیق شمرده شود و حل آنها به عنوان فعالیتی علمی، ارزشگذاری گردد. به علاوه هنگام بروز انقلابهای علمی، باید میان نظریه‌های مختلفی که در رقابت قرار می‌گیرد، دست به انتخاب زد و این امر مستلزم داوری ارزشی است.

اشتگ مولر (Stegmouller) به این نکته اشاره کرده است که از نظر کوهن، این‌گونه داوریهای ارزشی، در درجه نخست، بنا به ملاحظات عملی، صورت می‌پذیرد و ملاحظات نظری، در نهایت تابع مصلحتهای عملی است. اموری چون کم هزینه بودن، مخاطره آمیز نبودن، تأمین قدرت و سلطه هر کشور، از جمله امور عملی است که می‌تواند محتوا و مسیر فعالیت علمی دانشمندان را تحت تأثیر قرار دهد. از این جهت، اشتگ مولر، کوهن را با کانت قابل مقایسه می‌داند زیرا کانت نیز حکمت عملی را بر حکمت نظری مقدم دانست. با این بیان، وی می‌خواهد شبهه نسبت‌گرایی را از دیدگاه کوهن دور سازد (اشتگ مولر، ۱۹۷۹، ترجمه اعتماد). البته، این مقایسه برای دفع شبهه نسبت‌گرایی از کوهن کافی به نظر نمی‌رسد زیرا کانت در حوزه حکمت عملی، از "امر مطلق" (categorical imperative) سخن می‌گوید؛ دستوری اخلاقی که تابع موقعیتها نیست و به این ترتیب، از نسبت‌گرایی می‌گریزد.

لاری لاودن (۱۹۸۴، ۱۹۸۰) نیز جایگاه ویژه‌ای برای ارزشها در علم در نظر گرفته است. وی که اصطلاح "سنت‌های پژوهشی" (research traditions) را در علم به کار می‌برد، از سه قسمت اساسی در علم سخن می‌گوید که عبارت است از: اهداف یا ارزش‌شناسی (axiology)، روش‌شناسی (methodology)، و نظریه یا داعیه‌های تجربی (factual claims). اهداف یا ارزش‌شناسی هر سنت پژوهشی بر روش‌شناسی و نیز نظریه تأثیر می‌گذارد؛ به این گونه که توجیهی برای روش‌شناسی فراهم می‌آورد و با نظریه یا نوع داعیه‌های تجربی، هماهنگی برقرار می‌سازد. البته، این تأثیرگذاری یکسویه نیست، بلکه دوطرفه است (این نکته را در قسمتهای بعدی بحث توضیح خواهیم داد).

کسانی چون لاودن در توضیح درهم‌تنیدگی علم و ارزش، از ارزشهای معرفتی (epistemic values) و ارزشهای غیرمعرفتی سخن گفته‌اند. ارزشهای معرفتی شامل مواردی است همچون انسجام درونی، دقت در پیش‌بینی و احتمالاً سادگی (ممکن است برخی این را ارزشی زیباشناختی به شمار آورند). بر این اساس، نظریه‌ای که از انسجام درونی بیشتر، دقت بیشتری در پیش‌بینی و سادگی بیشتری برخوردار باشد، بر نظریه‌های دیگر ترجیح داده خواهد شد. ارزشهای غیرمعرفتی، مانند مصلحت‌های عملی کوهنی به آداب و عادات رایج میان دانشمندان و پژوهشگران ناظر است. به عنوان مثال، پژوهشگران مبتدی، به طور غالب، آنچه را دانشمندان پیش‌کسوت مورد ستایش قرار دهند، مراعات می‌کنند و از آنچه آنان، به دیده کراهت نگاه کنند، پرهیز می‌کنند و این در عمل به عنوان بخشی از نظام داوری ارزشی علم و عالمان تحقق می‌یابد.

۴-۱- پیشرفت علم از طریق رقابت نظریه‌ها و الگوهای علمی

تصور اثبات‌گرایان درباره انباشتی دانستن پیشرفت علم نیز مورد معارضه قرار گرفته است.

هنگامی که دسترسی به امور واقع، مستقیم و بی‌واسطه تلقی نشود، در این صورت نمی‌توان چنین تصور کرد که پژوهشگران، امور واقع را پی در پی بر هم انباشت می‌کنند

و علم به این ترتیب، راه پیشرفت خود را هموار می‌کند. در دیدگاه مابعداثبات‌گرایان، انگاره انباشتی مورد انکار قرار گرفته است؛ حتی باید گفت که انگاره خطی پیشرفت علم نیز، که پوپر به آن اعتقاد داشت، به چالش فراخوانده شد. در این انگاره خطی، پیشرفت نه با برهم انباشتن امور واقع، بلکه با زدودن پیوسته و فزاینده خطاها پیش می‌رود.

لاکاتوش مسأله پیشرفت علم را در قالب برنامه‌های بلندمدت پژوهشی مورد بحث قرار داد. طبق نظر وی، دیگر نباید در کار علم، به عقلانیت آنی (instant rationality) باور داشت. منظور از این اصطلاح این است که تصور کنیم کار علم با یک نظریه در برابر واقعیتها یا با فرضیه‌هایی تک‌تک پیش می‌رود؛ به این شکل که واقعیتها، تک‌نظریه یا تک‌تک فرضیه‌های ما را تأیید و یا ابطال می‌کند. در واقع، پیشرفت یا انحطاط در گرو این است که ببینیم هر برنامه پژوهشی در بلندمدت چه می‌کند. برنامه پژوهشی، نه یک تک‌نظریه، بلکه رشته‌ای از نظریه‌هاست و آنچه موجب کنار گذاشتن هر نظریه می‌شود، نه واقعیتهای ابطال‌کننده، بلکه نظریه‌ای رقیب است که از حیث قدرت تبیین و پیش‌بینی، توانمندتر از نظریه قبلی جلوه‌گر می‌شود. «مسأله از این قرار نیست که ما نظریه‌ای را پیشنهاد کنیم و طبیعت احتمالاً فریاد "نه" سر دهد؛ بلکه، ما مازی [انبوهی] از نظریه‌ها را پیشنهاد می‌کنیم و طبیعت احتمال دارد فریاد "نامنسجم" سر دهد.» (لاکاتوش، ۱۹۷۰، ص ۱۳۰)

مؤلف در پاورقی توضیح می‌دهد که حالت اول (نه گفتن طبیعت)، حاکی از همان دیدگاه تک‌نظریه‌ای است که در آن، تصور بر این است که امور واقع، نظریه ما را نفی می‌کند، در حالی که طبیعت چنین کاری نمی‌کند. در حالت دوم، که بر اساس روش شناسی کثرت‌گرایانه مورد قبول لاکاتوش مطرح شده است، در عرضه نظریه‌های متعدد و پی‌درپی که برای تفسیر، تبیین و پیش‌بینی پدیده‌ها مطرح می‌شود، باید عدم انسجام احتمالی میان آنها را معیار رد و ابطال قرار داد. عدم انسجام، منطقی است و لازم نیست طبیعت آن را به ما بگوید، بلکه مراد این است که در تلاش برای تفسیر، تبیین و پیش‌بینی پدیده‌های طبیعت، چنین عدم انسجامی ممکن است در گزاره‌های مربوط به واقعیت در

رشته نظریه‌های پیاپی ظهور کند. به این ترتیب، پیشرفت علمی حاصل تلاش بلندمدت و منسجم برنامه‌های پژوهشی است که در متن آن، نظریه‌های رقیب، جایگزین یکدیگر می‌شود و در مجموع، توان تفسیری، تبیینی و پیش‌بینی را افزایش می‌دهد.

پل فایرابند (P. Feyerabend) و کوهن هر دو با پیشرفت انباشتی و خطی علم مخالفت می‌ورزند. فایرابند بر اساس کثرت‌گرایی روش‌شناختی خود اظهار می‌کند که عقلانیت علم به این نیست که همواره به خط منطقی معینی توسل جوید، بلکه قواعدی از انواع مختلف می‌تواند وجود داشته باشد که چه بسا بتوان با توسل به هر نوعی از آنها پیشرفتی در علم ایجاد کرد؛ به عبارت دیگر، همانطور که پیروی از قواعد، موجب پیشرفت در علم می‌شود، تغییر آنها و پیروی از قواعد جدید نیز می‌تواند چنین کند. از این رو، وی می‌گوید: «نکاتی که تاکنون مطرح کرده‌ام حاکی از آن نیست که پژوهش، دلبخواهی و هدایت نشده است. ضابطه‌هایی وجود دارد، اما آنها از خود فرایند پژوهش نشأت می‌یابد، نه از دیدگاه‌هایی انتزاعی در مورد عقلانیت.» (فایرابند، ۱۹۷۸، ص ۹۹) در واقع، وی می‌خواهد بر این نکته تأکید کند که روشها و ضابطه‌های علمی واحدی نیست که بتواند بدون محدودیت در همه زمینه‌ها به کار رود.

به این ترتیب، فایرابند می‌خواهد توصیه خود به آنارشی معرفت‌شناختی را از اتهام بی‌ضابطه بودن مبرا سازد: «من بر این نکته استدلال می‌کنم که همه قواعد، محدودیتهای خود را دارد، استدلال من این نیست که ما باید بدون قواعد حرکت کنیم... من در داعیه‌هایم نه می‌خواهم قواعد را حذف کنم و نه می‌خواهم بی‌ارزشی آنها را نشان دهم، بلکه قصد من این است که فهرست قواعد را گسترش دهم و همچنین استفاده جدیدی برای همه آنها پیشنهاد کنم.» (همان مأخذ، ص ۱۶۴) از آنجا که هر دیدگاهی در معرفت‌شناسی و هر دسته‌ای از قواعد و ضوابط روش‌شناختی مبتنی بر آنها، محدودیتهایی خاص خود دارد، حاکمیت بلامنازع هر یک از آنها در قلمرو علم به کندی پیشرفت علم منجر خواهد شد. میدان یافتن دیدگاه‌های مختلف و رقابت میان آنهاست که پیشرفت علم را تضمین می‌کند. از این رو، فایرابند ما را به حرکتی "خلاف

استقرا" (counterinduction) فرامی‌خواند که طبق آن باید فرضیه‌هایی را، که با نظریه‌های استوار و یافته‌های استوار آنها ناهمخوان است، مطرح کرد و بسط داد. (۱۹۷۰، ص ۲۶)

کوهن نیز با پیشرفت خطی علم مخالفت می‌ورزد. وی پیشرفت علم را به دو صورت می‌نگرد: یکی به هنگام استقرار یافتن علم متعارف و دیگری در رقابت یا رویارویی الگوهای علمی. در حالت اول، در دامن علم متعارف، به صورت روزافزون معماهایی مطرح می‌شود و راه حل می‌یابد و به این ترتیب، علم، گستره خود را روز به روز می‌افزاید. اما هنگامی که علم متعارف دچار بحران می‌شود و شواهد مخالف برای آن روزافزون می‌شود، پیشرفت علم در گرو تغییر الگوی کلان علمی است و این، به همان چیزی منجر می‌شود که کوهن آن را انقلاب علمی نامیده است. با ظهور هر انقلاب علمی، مسیر پیشین علم، منقطع می‌گردد (و این البته به معنای ابطال الگوی پیشین نیست) و الگوی جدیدی، با راه تازه‌ای آغاز می‌شود. اشتگ مولر از این شکل دوم پیشرفت، به عنوان پیشرفت شاخه شاخه یا چنگالی یاد می‌کند (۱۹۷۹، ترجمه اعتماد، ص ۱۶۲). نکته قابل توجهی که اشتگ مولر بیان می‌کند این است که کوهن این را می‌پذیرد که الگوی علمی جدید، ممکن است پدیده‌های مورد نظر الگوی پیشین را بخوبی آن یا بهتر از آن تبیین کند، اما از این نمی‌توان نتیجه گرفت که پیشرفت در خط واحدی انجام شده است. بلکه این صورت پیشرفت، در واقع، همان انگاره‌ای است که وی آن را پیشرفت شاخه شاخه یا چنگالی می‌نامد (هر چند احتمال سخن گفتن از شکل خرد این گونه پیشرفت در علم متعارف با توجه به تعمیم‌های مختلف را نیز می‌پذیرد)؛ به عبارت دیگر، الگوی علمی جدید، پدیده‌های پیشین را برحسب مفروضات خود، و بنابراین به شکلی متفاوت، تبیین می‌کند و این به معنای حرکت در ادامه مسیر الگوی علمی پیشین نیست.

۵-۱- تأثیر علم بر متافیزیک

در آنچه گذشت، اثر آفرینی متافیزیک بر علم مورد بحث قرار گرفت. حال، سؤال این است که در باب تأثیر علم بر متافیزیک، یا بهتر است بگوییم تأثیر لایه‌ها و ابعاد تجربی علم بر لایه‌ها و ابعاد متافیزیکی آن، چه می‌توان گفت.

این مسأله نیز در دیدگاه‌های مابعداثباتگرا مورد توجه قرار گرفته و البته محل بحث و مناقشه بوده است. پوپر (۱۹۵۲) بر این است که داعیه‌های متافیزیکی توسط شواهد تجربی، ابطال‌پذیر نیست؛ به عبارت دیگر، نمی‌توان گفت که دیدگاهی متافیزیکی توسط شواهد تجربی رد و ابطال شده است. البته، از نظر پوپر، این مانع آن نیست که داعیه‌های متافیزیکی را به گونه دیگری، مانند استدلال عقلانی، قابل ابطال بدانیم. به طور مشابه، واتکینز (۱۹۵۸) نیز معتقد است که داعیه‌های متافیزیکی به سبب کلی بودن، نه آزمون‌پذیر است، و نه به گونه‌ای تجربی، قابل اثبات یا قابل ابطال است. وی این اندیشه فرویدی را به عنوان نمونه این گونه داعیه‌ها ذکر می‌کند: «هر عملی (در این کاربرد، عمل مشتمل است بر عدم تصمیم، هیستری، فلج، لغزشهای کلامی و...) منطبق است بر آرزویی (خودآگاه یا ناخودآگاه) به گونه‌ای که عمل مذکور، تلاشی در جهت برآوردن آن آرزوست.» (ص ۳۶۲-۳۶۵) یک محقق فرویدی، حتی اگر توفیق نیابد در جریان تحلیل روانی از چنین آرزویی پرده بردارد، از ادعای مذکور دست نخواهد شست و شکست خود را به آسانی با توسل به مقاومتی ناخودآگاه توجیه خواهد کرد. در همین جهت، ویزدم (۱۹۸۷) نیز بر این است که اجزای هستی‌شناختی علم، به لحاظ مشاهده و تجربه، ابطال‌ناپذیر، اما از حیث نظری ابطال‌پذیر است (ص ۱۲۰).

اما نظر لاکاتوش چنین است که هر گاه هر برنامه پژوهشی، حالت پیشرونده خود را از دست بدهد و نتواند امور واقع جدیدی را پیش‌بینی کند، رو به زوال می‌نهد و باید آن را کنار گذاشت: «ایده "الهامبخشی سلبی" هر برنامه پژوهشی علمی تا حد قابل ملاحظه‌ای دیدگاه کلاسیک اصالت قرارداد (conventionalism) را معقول جلوه می‌دهد. ما ممکن است به گونه‌ای معقول تصمیم بگیریم، تا آنجا که محتوای تجربی

ابرام شده (corroborated) کمربندایمنی فرضیه‌های کمکی افزایش می‌یابد، رواندایم که "ابطالها"، نادرستی (falsity) را به سخت هسته انتقال دهند. اما رویکرد ما با اصالت قرارداد داوری کننده پوانکاره متفاوت است، به این معنا که برخلاف پوانکاره، ما ادعا می‌کنیم که اگر و هرگاه برنامه پژوهشی نتواند واقعیت‌های جدیدی را پیش‌بینی کند، می‌توان سخت هسته آن را کنار گذاشت؛ یعنی، سخت هسته مورد نظر ما، برخلاف آنچه پوانکاره در نظر دارد، ممکن است در اوضاع معینی رو به زوال نهد. به این معنا، ما در کنار دوئم هستیم که چنین امکانی را روا می‌دانست؛ اما از نظر دوئم، دلیل چنین زوالی صرفاً زیباشناختی است، در حالی که از نظر ما این امر اساساً منطقی و تجربی است.» (ص ۱۳۴، تأکید از مؤلف)

از سخنان لاکاتوش چنین برمی‌آید که سخت هسته (که در واقع حاوی گزاره‌های متافیزیکی است) ابطال می‌شود، چنانکه تعبیر «ابطالها»، نادرستی را به سخت هسته انتقال دهد؛ حاکی از این است. معیار ابطال و کنار گذاشتن سخت هسته هر برنامه پژوهشی، همانا ناتوانی آن از خلق فرضیه‌های جدید و پیش‌بینی‌های تازه است و وی آن را منطقی و تجربی به شمار می‌آورد.

لاودن نیز تأثیرگذاری ابعاد تجربی علم را بر ابعاد متافیزیکی آن مورد توجه قرار داده است. وی کوشیده است در سنت‌های پژوهشی از رابطه‌ای دوسویه میان داعیه‌های تجربی و اهداف یا جهتگیری‌های ارزشی در نظر بگیرد. وی از پیشنهاد خود، به عنوان "الگوی شبکه‌ای" (reticular model) نام می‌برد. برای توضیح این پیشنهاد، لازم است ابتدا به انتقاد وی از دیدگاه کوهن اشاره‌ای کنیم.

لاودن معتقد است که دیدگاه کوهن، گرفتار مغالطه‌ای است که وی از آن به عنوان "مغالطه همپراشی" (covariance fallacy) یاد می‌کند. منظور از این مغالطه این است که کسی تصور کند اجزای مختلف هر سنت پژوهشی، همه به یکباره با هم تغییر می‌کنند. چنانکه قبلاً اشاره شد، این اجزا از نظر لاودن شامل سه قسمت اهداف یا ارزش‌شناسی، روش‌شناسی، و نظریه یا داعیه‌های تجربی است. در مغالطه مذکور، فرض بر این است که

این اجزا به صورت سلسله مراتبی (hierachical) و یکسویه تأثیرگذار است؛ یعنی اهداف یا ارزشها بر روش‌شناسی و روش‌شناسی بر نظریه و نوع گزاره‌های تجربی آن اثر می‌گذارد. بر این اساس، تفاوت دو نظریه در داعیه‌های تجربی، ناشی از تفاوت در روش‌شناسی آنهاست و این تفاوت نیز خود، ناشی از تفاوت در اهداف یا ارزشهای نهایی است. به علاوه، در مغالطه مذکور، این فرض نیز وجود دارد که اجزای سه‌گانه به یکدیگر متصل است و از این رو، همه باهم دچار تغییر می‌شود. انتساب این مغالطه به کوهن، از آنجا مایه می‌گیرد که وی از انقلاب در الگوهای علمی سخن می‌گوید، به گونه‌ای که با وقوع هر انقلاب علمی، پژوهشگر از دنیایی به دنیای دیگر وارد می‌شود؛ به عبارت دیگر، با ورود به دنیای جدید، همه چیز به یکباره دگرگون شده است و این دنیا با دنیای پیشین، همسنجش‌ناپذیر (incommensurable) است. لاودن نسبت‌گرایی افراطی (کوهنی) را از جمله متفرع بر مغالطه مذکور می‌داند: «نسبت‌گرایی افراطی درباره علم، به نظر می‌رسد پیامد قهری قبول این است که... (ج) اهداف، روشها، و داعیه‌های تجربی همواره در خوشه‌های همپراش آشکار می‌شود.» (لاودن، ۱۹۸۴، ص ۵۰)

در مقابل رابطه سلسله مراتبی و همپراشی، لاودن از رابطه شبکه‌ای و جایگزینی تدریجی هر یک از اجزای سنتهای پژوهشی سخن می‌گوید. منظور از رابطه شبکه‌ای، این است که اجزای مذکور به گونه‌ای متقابل باهم رابطه دارد و هیچ یک را نمی‌توان به شکلی ثابت بر دیگری مقدم دانست، بلکه در واقع، نوعی وابستگی متقابل (mutual dependency) میان آنها برقرار است. از سویی، اهداف یا ارزشها، انتخاب روشها را توجیه می‌کند و با نظریه هماهنگی می‌یابد. از سوی دیگر، روشها قابلیت تحقق اهداف یا ارزشها را نشان می‌دهد و نظریه را توجیه می‌کند. همچنین، نظریه، روشها را محدود می‌کند و اهداف یا ارزشها را مجسم می‌سازد.

با توجه به رابطه شبکه‌ای اجزای سه‌گانه، لاودن از تأثیر دوسویه‌ای سخن می‌گوید. از سویی، اهداف یا ارزشها بر نظریه یا داعیه‌های تجربی تأثیر می‌گذارد، به این شکل که

هماهنگی میان آنها برقرار می‌شود. از سوی دیگر، شواهد تجربی جدیدی ممکن است به دست آید که نشان دهد اهداف یا ارزشهای مورد نظر قابل تحقق نیست، یا اینکه هیچ یک از نظریه‌های مقبول نزد جامعه علمی، تجسمی از اهداف یا ارزشهای مذکور نیست. در چنین وضعیتی، پژوهشگران ممکن است تصمیم بگیرند به عنوان اقدامی عقلانی، در اهداف مذکور تجدیدنظر، یا اهداف جدیدی را جایگزین آنها کنند (همان مأخذ، ص ۷۷).

در مجموع، تأثیرگذاری ابعاد تجربی نظریه‌های علمی بر ابعاد متافیزیکی آنها، نکته‌ای است که نمی‌توان آن را نادیده گرفت. این تأثیرگذاری ممکن است به صورت تجدیدنظر در برخی از مفروضات متافیزیکی یا به طور کلی جایگزین کردن مفروضاتی نوین به جای مفروضات پیشین جلوه گر شود. چنانکه لاودن می‌گوید، اقدام پژوهشگران در این مورد، عقلانی تلقی می‌شود زیرا آنان در مطالعه علمی پدیده‌ها، در پی پیش‌بینی و چه بسا کنترل آنها نیز هستند؛ از این رو، اگر مفروضات آنها چنین امری را امکانپذیر نگرداند، دست به تجدیدنظر یا جایگزینی خواهند زد.

اما با قبول این تأثیرگذاری، نمی‌توان گفت که ابعاد تجربی علم به رد و ابطال ابعاد یا مفروضات متافیزیکی آن منجر می‌شود. چنانکه قبلاً در توضیح آرای پوپر، واتکینز و برخی دیگر گفته شد، این امر ناشی از شکل منطقی و محتوای گزاره‌های متافیزیکی است. شکل کلی گزاره‌های متافیزیکی چنان است که شواهد مخالف تجربی، آنها را ابطال نمی‌کند. از سوی دیگر، محتوای این گزاره‌ها نیز گاه چنان است که از دسترس شواهد تجربی به دور است و به این ترتیب، نمی‌توان گفت که با توجه به شواهد تجربی، بطلان آنها آشکار می‌شود. تنها سخنان لاکاتوش در این باب، تأمل برانگیز است زیرا وی، چنانکه گذشت، از انتقال نادرستی فرضیه‌های کمکی به سخت هسته یا کانون متافیزیکی برنامه پژوهشی، به عنوان امری منطقی و تجربی، سخن می‌گوید. اما آیا اگر برنامه‌ای پژوهشی نتواند پیش‌بینی‌های بدیعی فراهم آورد و پیش‌بینی‌های آن، موفقیت‌آمیز نباشد، می‌توان گفت که مفروضات متافیزیکی آن ابطال شده است؟ به نظر

می‌رسد تعابیری نظیر تعبیر آگاسی (۱۹۵۹) در این زمینه، موجه‌تر است. وی می‌گوید که علم ممکن است چنان کند که برخی از داعیه‌های متافیزیکی، از مد افتاده (outmoded)، اما نمی‌توان گفت که آنها را ابطال کرده است.

۶-۱- علمی بودن علم دینی

با نظر به آنچه از ویژگیهای علم بیان شد، می‌توان علم دینی را از حیث علمی بودن مورد توجه و تبیین قرار داد:

نخست اینکه در علم‌شناسی مابعداثباتگرا، مشاهده‌گرایی افراطی کنار گذاشته شده است. چنانکه در ویژگیهای "درهم‌تنیدگی مشاهده و نظریه" و "عدم تعیین نظریه توسط مشاهده و آزمون" ملاحظه شد، در این علم‌شناسی نظر بر این نیست که علم، حاصل مشاهده محض و مبرای واقعیتها باشد. در اثباتگرایی، با اهمیت اساسی قائل شدن برای مشاهده در مقام کشف و داوری علمی، تعلقات فکری و فرهنگی، به منزله سوگیری در نظر گرفته می‌شد و لازمه کار علمی، این بود که عالم از این سوگیریها دست بشوید. اما با توجه به ویژگیهای مذکور، نه تنها مشاهده در مقام کشف، تعیین‌کننده نیست، بلکه در مقام داوری نیز تعیین‌کنندگی مشاهده محل تأمل است. در این میان، تواناییهای فکری و نظری دانشمند در فهم و تفسیر مشاهدات و رفع عدم انسجامهای برخاسته از مشاهدات و رفع رجوع شواهد مخالف و هماهنگ کردن آنها با نظریه، همه نشانگر این است که علم را باید به‌طور عمده، در توانایی انگاره‌های فکری جستجو کرد. هر چند، چنانکه گذشت، در بها دادن به نظریه نیز نباید چندان افراط ورزید که مشاهده، یکسره تابع دیدگاه و نظریه باشد، اما بازشناسی قدر و قیمت الگوهای فکری در کار علم‌ورزی، دستاورد مهمی در علم‌شناسی است که میان علم‌ورزی آدمیان و سایر سرمایه‌های فکری و فرهنگی آنان ارتباط برقرار می‌سازد. در واقع، آنچه دانشمندان را در نظرورزی و نظریه‌پردازی یاری می‌کند، تکیه او به انبان فکری و فرهنگی است که در اختیار دارد. باگشوده شدن ارتباط میان مشاهده و نظریه‌پردازی، سخن گفتن از علم دینی به منزله

علم، میسر خواهد بود. علم دینی بر این اساس، داعیه‌ای بر دوش دارد مبنی بر اینکه نوع نگرش دینی به انسان و جهان، زمینه و سبک فکری معینی را به دست می‌دهد که مشاهدات در پرتو آن، به گونه خاصی فهم می‌شود و مورد تفسیر قرار می‌گیرد. بر این اساس، پیدایش علم دینی، مستلزم این خواهد بود که نگرش دینی به انسان و جهان، زمینه آن را فراهم آورد که مشاهداتی متناسب با آن در قلمروهای علمی صورت پذیرد و نیز امکان تفسیر با کفایت مشاهدات دیگر و شواهد مخالف به دست آید.

همچنین با نظر به ویژگی "درهم‌تنیدگی علم و ارزش"، علم هر چه بیشتر به سایر سرمایه‌های فرهنگی بشر نزدیک می‌شود. در این علم‌شناسی، تقابل تام علم و ارزش، به گونه‌ای که در اثبات‌گرایی در نظر گرفته می‌شد، از میان برمی‌خیزد و آشکار می‌شود که مشاهدات و فعالیت‌های علمی، نه تنها گرانبار از نظریه است، بلکه گرانبار از ارزش و نوع معینی از نظام ترجیح‌گذاری نیز هست. بار دیگر، سخن گفتن از علم دینی، میسر خواهد شد و متضمن این خواهد بود که بینیم نظام ارزشی و ترجیح‌گذاری دینی، چه اولویتها و چه نوع آداب و رسومی را برای اندیشه‌گری فراهم می‌آورد. با نظر به ویژگی "پیشرفت علم از طریق رقابت نظریه‌ها و الگوهای علمی"، این نکته قابل تأمل به دست می‌آید که علم نه تنها مسیر معین و واحدی برای پیشرفت ندارد، بلکه مستلزم این است که الگوهای مختلف فکری در عرصه آن به هم‌آوردی برخیزد. این امر، چنانکه فایرماند بر آن تأکید کرده، مستلزم این است که حتی با راه و رسم جاری و غالب علم نیز در افتند. بسا که در یک الگوی فکری غریب و منزوی، تواناییهایی نهفته باشد که راه و رسم غالب را در هم شکنند و راه و روشی نوین و دستاوردهایی چشمگیرتر در علم فراهم آورد.

براین اساس، سخن گفتن از علم دینی، روی آوردن به عرصه چنین رقابتی از الگوهای فکری و علمی است؛ بویژه که علم در تاریخ معاصر، هر چند نه به گونه‌ای تام، اما به صورت غالب، گرایش ضد دینی یا غیر دینی داشته است.

سرانجام، با نظر به ویژگی "تأثیر علم بر متافیزیک"، با یکی از دغدغه‌های اساسی در حوزه علم دینی روبه‌رو می‌شویم. این دغدغه، دو سویه است؛ به این معنا که هم به توجیه

علم شناختی مربوط است و هم به توجیه دین شناختی. سوئه دوم آن را وامی‌گذاریم تا در قسمت دوم مقاله مورد بحث قرار گیرد. اما سوئه نخست آن، ناشی از ابطال‌پذیری علم، به طور کلی، و ابطال‌پذیری سخت‌هسته آن یا مفروضات متافیزیکی آن، به طور خاص، است. از آنجا که دین و معتقدات دینی، به منزله اموری وحی شده و مبرا از رد و ابطال است، سخن گفتن از علم دینی، چون علمی که ویژگی تجربی داشته باشد، همواره از این جهت دغدغه برانگیز است که چگونه می‌توان علم دینی را ابطال‌پذیر دانست.

پاسخ به این دغدغه در جنبه علم شناختی بحث را در دو قسمت بیان می‌کنیم:

الف) نخست اینکه در علم دینی، به مفهومی که مورد نظر ماست، گزاره‌های برگرفته از دین، نه به منزله فرضیه‌های علمی، بلکه چون پیش‌فرض‌های علمی مورد استفاده قرار می‌گیرد. پردازش فرضیه‌های علمی، در این تصور، کار عالم است که با الهام گرفتن از پیش‌فرضهای دینی، به آن می‌پردازد. به این ترتیب، فرضیه‌ها موجودیتی دوبعدی دارد: از یک جهت این فرضیه‌ها متعلق به عالم است زیرا عالم به پردازش آنها مشغول است و از جهت دیگر، آنها تعلق به دین دارد زیرا منبع الهام آنها آموزه‌های دینی است. فرضیه‌هایی که ابطال می‌شود، از جهت تعلق به عالم در معرض ابطال است؛ به عبارت دیگر، آنها چون پردازشهای خام و نامناسبی است که عالم در پرداخت آنها توانایی کافی نشان نداده و نتوانسته است با توجه به پیچیدگی موضوع مورد مطالعه، ارتباط مناسبی میان آن و آموزه‌های دینی برقرار سازد. از این رو، وی با کنار گذاشتن فرضیه‌های ابطال شده خود، بار دیگر به سراغ منبع الهام خویش، یعنی آموزه‌های دینی می‌آید تا این بار با کفایت بیشتری فرضیه‌پردازی کند. تا وقتی که این روند ادامه دارد، یعنی وی به جایگزین کردن فرضیه‌های پیشین توسط فرضیه‌های جدید ملهم از آموزه‌های دینی مشغول است، آنچه ابطال می‌شود، فرضیه‌های عالم است، یا فرضیه‌ها از آن جهت که به عالم مربوط است، نه از آن جهت که به منبع الهام، یعنی آموزه‌های دینی، ارتباط می‌یابد. اما اگر این روند پایان بگیرد، یعنی عالم به این نتیجه برسد که نمی‌تواند با تکیه بر این منبع الهام، فرضیه‌هایی پردازد که در تبیین، پیش‌بینی و کنترل

پدیده مورد نظر وی را یاری کند، در این صورت چه می‌توان گفت؟ در این صورت، احتمال دوم قوت می‌گیرد، یعنی اینکه فرضیه‌ها از بعد دوم خود ابطال می‌شود که همان اتصال به منبع الهام است.

ب) نکته دوم این است که ابطال تجربی فرضیه‌ها به معنی ابطال تجربی پیش فرضها نیست. این نکته در توضیح ویژگی "تأثیر علم بر متافیزیک" گذشت. فرضیه‌هایی که برای تجربه آماده است، یعنی برای اینکه ما را در تبیین، پیش‌بینی یا کنترل پدیده‌ای یاری کند، می‌تواند به صورت تجربی ابطال شود؛ به این معنا که در نهایت، مقاصد مذکور را فراهم نیاورد. اما پیش فرضها، از آنجا که صورت تجربی ندارد، بلکه چون گزاره‌هایی متافیزیکی بیان می‌شود، ابطال تجربی نمی‌یابد. چنانکه قبلاً نیز بیان شد، سخنی که در این مقام می‌توان گفت این است که پیش فرضهایی از این نوع، برای فرضیه پردازی علمی، حاصل خیز نیست. بنابراین، اگر گزاره‌های دینی که ما آنها را چون پیش فرضهای فعالیت علمی در نظر گرفته‌ایم، به این نقطه برسند، ابطال تجربی نشده است؛ به عبارت دیگر، آنها اعتبار خود را به عنوان گزاره‌های دینی از دست نداده، بلکه تنها معلوم شده است که برای فرضیه پردازی علمی، حاصل خیز نیست. به این معنا، علم دینی وجود نخواهد داشت، اما چنین نیست که دین وجود و اعتبار نداشته باشد. اعتبار گزاره‌های دینی را به عنوان گزاره دینی، نمی‌توان در عرصه تجربه‌ورزی علمی معلوم کرد، بلکه آن را در عرصه مربوط به خود باید معلوم نمود. این مسأله، از یک جهت نیز به دین‌شناسی مربوط می‌شود و آن این است که آیا اگر دین به پیدایش علم دینی منجر نشود، این آفت و نقصی برای دین به شمار می‌رود. پاسخ به این سؤال از حیث دین‌شناسی نیز منفی است، اما تفصیل آن را در قسمت دوم بحث بیان خواهیم کرد.

۲- توجیه دین‌شناختی

همچنانکه سخن گفتن از علم دینی با داشتن هرگونه علم‌شناسی، روا شمرده نمی‌شود، سخن گفتن از آن، با داشتن هرگونه دین‌شناسی نیز مجاز و میسر نخواهد بود.

بی تردید، برخی از گونه‌های دین‌شناسی، سخن گفتن از علم دینی را، به مفهومی که مورد بحث ماست، روانمی‌دارد. یکی از این گونه‌های دین‌شناسی، دیدگاهی است که می‌توان از آن به دین‌شناسی دایرةالمعارفی یاد کرد. در این دیدگاه، دین همه حقایق علمی را در خود دارد، بنابراین، اتخاذ پیش‌فرض از دین برای علم و کوشش برای فرضیه‌پردازی و تجربه‌ورزی بر اساس آنها عبث است، زیرا در بهترین حالت، یعنی هنگامی که ما با تلاش علمی، به آنچه دین در خود دارد برسیم، این تحصیل حاصل است و در بدترین حالت، به انحراف رفتن در فهم حقایق.

در این قسمت، نخست به توضیح و نقد دین‌شناسی دایرةالمعارفی خواهیم پرداخت و سپس از گونه دیگری از دین‌شناسی که مطلوب به نظر می‌رسد، تحت عنوان "هویت‌گزیده‌گویی دین" سخن خواهیم گفت.

۱-۲- نظریة دایرةالمعارفی دین و معرفت دینی*

براساس این نظریه، دین حاوی همه حقایق هستی و پاسخ به همه نیازهای آدمی است و متون دینی همچون نسخه کاملی است که در بردارنده این حقایق و پاسخ به نیازهای آدمی است. براساس این نظر، جهان آفرینش و شریعت، متناظر با یکدیگر نگریسته می‌شود، به طوری که هر حقیقتی از جهان آفرینش، جلوه و بیانی در شریعت یافته است؛ به عبارت دیگر، می‌توان از کتاب تکوین و کتاب تشریح چنان سخن گفت که یکی ترجمان دیگری است. آنچه در کتاب تکوین با وجود و موجودات نگاشته شده، در کتاب تشریح با حروف و کلمات، به قالب درآمده است. نگارنده هر دو کتاب خداست و مضمون هر دو یکی و تفاوت تنها در زبان نگارش است. از این رو، شریعت

* «نظریه دایرةالمعارفی دین و معرفت دینی» اصطلاحی است که مؤلف محترم وضع نموده و دیدگاه حضرت آیه‌الله جوادی‌آملی را هم در ذیل آن درج نموده‌اند، بدیهی است در صورتی که آیه‌الله جوادی‌آملی و یا محققان محترمی نیز که درباره دیدگاه‌های ایشان در این زمینه تحقیق نموده‌اند نسبت به شرح و بسط بیشتر آن اقدام نموده و جهت رونق هر چه بیشتر این بحث، برای فصلنامه مصباح بفرستند موجب مزید امتنان خواهد بود.

در بردارنده همه حقایق و نیازها است و همچون دایرةالمعارفی است که همه سؤالیهای آدمی در آن پاسخی می یابد.

نظریة دایرةالمعارفی، خود به دو صورت قابل طرح است: در صورت نخست، نظر بر این است که دین، همه حقایق و امور عملی، اعم از کلیات و جزئیات یا اصول و فروع را بیان کرده است. البته، ممکن است همه این موارد، آشکارا در متون دینی مشخص نباشد و نیازمند تفحص و گردآوری و یا استنباط باشد، اما آنچه در این نظر مسلم فرض می شود، این است که همه امور خرد و کلان در عرصه نظر و عمل، در متون دینی موجود است.

در صورت دوم این نظریه، تصور بر این است که دین، حاوی اصول و کلیات معارف، علوم و فنون است و تعیین جزئیات، به عهده خود بشر و تلاش عقلی وی است و این کار با تکیه بر اصول و کلیات مذکور صورت می پذیرد. در شکل دوم این نظریه، "اجتهاد پویا" به همین معناست که مجتهد با در نظر گرفتن اصول، به تفریع فروع پردازد و در پرتو اصول کلی، به امور جزئی و فرعی دست یابد (جوادی آملی، ۱۳۷۲، ص ۸۲).

در این دیدگاه، اصولاً دین چنان تعریف می شود که ویژگی دایرةالمعارفی را می توان در آن ملاحظه کرد: «با اثبات دین به عنوان مجموعه قوانین و مقررات ثابتی که بیانگر انسان و جهان و پیوند میان آن دو است نقش دین نسبت به جمیع معارف و علوم آشکار می گردد.» (همان مأخذ، ص ۱۵۷) اقتضای این بیان این است که از "وحدت قلمرو علم با معارف دینی" سخن به میان آید و نظر بر آن باشد که «معارف دینی در واقع بیانگر همان قوانین و سنتهای ثابتی است که علوم مختلف در جستجوی آنها است. به همین دلیل این قوانین به عنوان میزانی قطعی و یقینی، رهاورد علوم مختلف را توزین، و صحت و سقم آنها را بازمی نمایند...» (همان مأخذ، ص ۱۶۰).

براساس این تعریف فراگیر از دین نسبت به اصول همه معارف، علوم و فنون، و با اعتقاد به اجتهاد پویا، حاصل کلام این خواهد بود که مجتهدان باید با اخذ اصول همه حوزه های دانش و فن از دین، به اجتهاد برای کشف فروع آنها پردازند: «بعد از وضوح

وسعت منطقه علوم اسلامی و روشن شدن شعاع وسیع علوم دینی، معلوم می‌شود آنچه از پیشوایان معصوم (ع) رسیده که "علینا القاء الاصول و علیکم بالتفرع" ناظر به اجتهاد در تمام رشته‌های علوم اسلامی است نه فقط فقه... همانطور که با استمداد از قواعد عقلی و قوانین عقلایی بعضی از نصوص دینی مورد بحث اصولی قرار گرفت تا کلید فهم متون فقهی شود، لازم است با همان ابزار برخی از نصوص دینی دیگر که به عنوان ابزار شناخت عالم و آدم صادر شده است، محور بحث و فحص قرار گیرد و ابزار مناسب شناخت مجتهدانه علوم و فنون دیگر تبیین شود و آنگاه به نصوص وارد درباره جهان بینی، تاریخ، سیره، اخلاق، صنعت و مانند آن پرداخته شود. (همان مأخذ، ص ۸۱)

به این ترتیب، فراگیر بودن دین به عرصه قوانین اجتماعی و حقوقی محدود نیست بلکه شامل عرصه علوم و دانشهای تجربی نیز هست. در خصوص قوانین اجتماعی و حقوقی آمده است:

«... البته مشخصات و ویژگیهای خاص این نظام (نظام سیاسی مبتنی بر امامت) از قبیل خصوصیات ارگانها و سازمانهای اجتماعی مربوط به اموری است که مستقیماً از طریق این برهان عقلی (برهان نبوت عامه) دریافت نمی‌شود، بلکه نیازمند به مباحث فقهی و حقوقی است که در چهارچوب اصول مربوط به خود استنباط می‌شود. از سوی دیگر بعضی از نظامهای رایج بین خردمندان جامعه مورد امضای منابع دینی قرار گرفته و چگونگی اجرای بعضی از احکام به تشخیص صحیح مردم هر عصر واگذار شده است.» (ص ۱۱۷-۱۱۶)

همین نوع تکیه به اصول و کلیات و استنباط جزئیات، در خصوص علوم و دانشهای تجربی نیز مورد نظر بوده است: «هرگز نباید توقع داشت که معنای اسلامی بودن مثلاً علم طب این باشد که تمام فرمولهای ریز و درشت آن چون نماز و روزه در احادیث آمده باشد؛ چنانکه معنای اسلامی بودن علم اصول فقه هم این نبوده و نیست. زیرا مطالب فراوان عقلی و عقلایی و نیز اصطلاحات زیاد اصولی در این فن متراکم مشهود است که اثری از آنها در قرآن و احادیث نیست.» (ص ۸۲-۸۱)

از این رو، و بر اساس اقتضای این دیدگاه باید گفت: «دین نسبت به هیچ یک از علوم

کلی و یا جزئی بی نظر و یا بی تفاوت نیست، بلکه نسبت به همه آنها کلیات و اصولی را که منشأ تفریع فروع دیگر است القا می نماید.» (همان مأخذ) از این کلیات و اصول، گاه تحت عنوان "مبانی جامع" دانشها یاد شده است: «دین... مبانی جامع بسیاری از دانشهای تجربی، صنعتی، نظامی و مانند آن را تعلیم داده است.» (همان مأخذ، ص ۷۸)

دلایلی که در دفاع از این نظریه اقامه شده، شامل دو دسته دلایل عقلی و نقلی است: دلیل عقلی، ناظر به جامعیت و کمال دین است. اسلام به عنوان آخرین دین الهی، لاجرم کاملترین ادیان و قرآن نیز در بردارنده حقایق عالم خواهد بود: «با ارسال این پیامبر است که دین در وجود او به کمال نهایی مجسم می شود و با انزال کتاب اوست که حقایق عالم به بهترین لسان مدون می گردد.» (همان مأخذ، ص ۱۲۸) بر این اساس، آیا می توان انکار کرد که «دین مجموعه وظائف و اصول علمی و عملی است که همه ارزشها و دانشهای مورد نیاز بشر را به همراه داشته و حداکثر پیام را آورده است؟» (همان مأخذ، ص ۷۸) این سخن حاکی از این است که تا جایی که حقایق هستی، مورد نظر باشد، دین حاوی دانشهایی است که هر یک به گونه ای، پرده از حقایق هستی برمی دارد و «در باره مسائل علمی و جهان شناختی و فنون سیاسی، نظامی، اقتصادی، جامعه شناسی و مانند آن» (همان مأخذ) سخن می گوید.

علاوه بر حقایق هستی، نیازهای بشری نیز در قالب بیان دستور و تکالیف دینی، در متون دینی مورد توجه تام قرار گرفته است. برهان عقلی ناظر بر ضرورت نبوت عامه، حاکی از این است که در هر زمان، باید دین الهی، بشر را در نیازها و مسایل عملی، هدایت کند و راه حل مسایل مختلف فردی و اجتماعی را در اختیار بشر بگذارد، زیرا اعمال و رفتارهای انسان، شکل دهنده به روح آدمی است و نه تنها در نظام اجتماعی وی بازتاب می یابد، بلکه حیات ابدی و جاودان وی در آخرت را نیز شکل می دهد. «برهان نبوت با این تحلیل به نیکی می تواند به شرحی که بیان شد حدود قلمرو دین را تبیین نماید.» (همان مأخذ، ص ۱۲۰). حدود مذکور، گستره ای فراخ خواهد داشت: «با این بیان روابطی که به صورت قانون در بین یک ملت جای دارد و هم چنین روابطی که در بین ملل به صورت قوانین بین الملل ظاهر می شود همگی در متن دین جای دارند.» (همان

مأخذ، ص ۱۱۶-۱۱۵)

علاوه بر دلایل عقلی مذکور، برخی دلایل نقلی نیز برای دفاع از این دیدگاه اقامه می‌شود؛ از جمله، به آیاتی از قرآن استناد می‌شود، مانند: «... و لا رطب و لا یابس الا فی کتاب مبین.» (و هیچ تر و خشکی نیست مگر اینکه در کتابی روشن (ثبت) است. انعام: ۵۹) و «...ونزلنا علیک الکتاب تبیاناً لكل شیء و هدی و رحمة و بشری للمسلمین.» (این کتاب را که روشنگر هر چیزی است و برای مسلمانان رهنمود و رحمت و بشارتگری است، بر تو نازل کردیم. نحل: ۸۹). همچنین، به روایات مختلفی با همین مضمون استناد شده است؛ از جمله، روایت زیر از امام صادق (ع) قابل ذکر است: «ان الله تبارک و تعالی أنزل فی القرآن تبیان کل شیء حتی والله ما ترک الله شیئاً یحتاج الیه العباد حتی لا یستطیع عبد یقول لو کان هذا أنزل فی القرآن الا و قد أنزله الله فیه.» (به راستی خداوند بلند رتبه بیان روشن هر چیزی را در قرآن نازل کرده است تا آنجا که - سوگند به خدا - خداوند از بیان هیچ چیزی که بندگان نیازمند آن باشند، فروگذار نکرده است. این تا آنجاست که هیچ بنده‌ای نتواند بگوید: «کاش این در قرآن نازل شده بود.»، مگر اینکه خدا آن را به راستی در قرآن نازل کرده باشد.) (کافی، ج ۱، ص ۵۹، به نقل از جوادی آملی، ۱۳۷۵، ص ۱۲۰)

۲-۲-۲-۲-۲. سخنی در بررسی نظریه دایرةالمعارفی

بررسی این نظریه را با توجه به دلایل عقلی و نقلی آن، می‌توان در دو مقام به انجام رساند. در زیر، نخست دلیل عقلی و سپس، دلیل نقلی را به اختصار مورد بحث قرار می‌دهیم:

۱-۲-۲-۲. بررسی دلیل عقلی

چنانکه گذشت، دلیل عقلی این دیدگاه این است که جامعیت دین اسلام اقتضا می‌کند که مشتمل بر همه دانشها و معارف باشد. نخستین نکته این است که دلیل عقلی مذکور، مستلزم پیامدها و نتایج غیرقابل قبولی

است.

پذیرفتن اینکه دین شامل همهٔ معارف و دانشهای مورد نیاز انسان باشد، ناقض حکمت الهی در جهان است. بر اساس حکمت الهی، نوعی تقسیم کار در جهان صورت پذیرفته است. در شکل کلان، این تقسیم کار به ظهور نظام تکوین و نظام تشریح منجر شده است. تقسیم کار ایجاب می‌کند که تفاوتی میان ویژگیها و کارکردهای شعبه‌های مختلف وجود داشته باشد. از این رو، این دو نظام از حیث ویژگیها و کارکردها با هم تفاوتی دارند و به همین دلیل، مکمل یکدیگرند؛ به عنوان مثال، "اذن خدا" در نظام تکوین و نظام تشریح، به دو صورت متفاوت جلوه گر شده است. هنگامی که در نظام تکوین از اذن خدا سخن می‌گوییم، منظور از آن، اقتضای قوانینی است که خداوند در آفرینش جهان در نظر گرفته است. بنابراین، کاری که بر حسب این قوانین انجام شود، به اذن تکوینی خدا صورت پذیرفته است؛ به عبارت دیگر، اذن تکوینی خدا از قماش هست‌هاست. اما هنگامی که در نظام تشریح از اذن خدا سخن می‌گوییم، وارد قلمرو بایدها شده‌ایم و مراد از آن، حیطة امور مجاز و مطلوب است. از این رو، ممکن است امری بر حسب نظام تکوین به اذن خدا انجام شود، اما همان امر بر حسب نظام تشریح، برخلاف اذن خدا باشد؛ به عنوان مثال، کسانی که پیامبران خدا را می‌کشتند، کاری برخلاف اذن تشریحی خدا انجام می‌دادند، زیرا خداوند در شرایع، این کار را مورد نهی و مذمت قرار داده است. اما از حیث نظام تکوین، همین کار با تکیه بر قوانین الهی جاری در هستی تحقق یافته و به این معنا، مطابق اذن خدا بوده است و اگر هر آن، اذن تکوینی خدا برداشته می‌شد، آنان موفق به انجام این کار نمی‌شدند؛ چنانکه آتش بر ابراهیم پیامبر سرد شد و او در آن، ایمن شد.

قبول حکمت الهی و تقسیم کار در نظام تکوین و تشریح، مستلزم این است که عقل و دین از یکدیگر به نوعی و به میزان معینی استقلال داشته باشد. این استقلال، البته، به معنای تباین نیست، بلکه مراد، استقلال نسبی است؛ به عبارت دیگر، همان طور که عقل، به خودی خود، می‌تواند تا حد معین و محدودی به معارف مورد نظر شریعت دست یابد، شریعت نیز حاوی استدلالهایی عقلی برای پشتیبانی از معارف مورد نظر خویش

است. این مقدار از تداخل میان عقل و شریعت، برای مراوده و ارتباط میان عقل آدمی و شریعت، لازم است و اگر چنین نمی‌بود، اصولاً آدمی نمی‌توانست به شریعت ایمان بیاورد. اما به بیش از تداخل حکم کردن، و میان عقل و شریعت، انطباق کامل خواستن، قابل دفاع به نظر نمی‌رسد.

براین اساس، عقل آدمی (که متعلق به نظام تکوین است) و دین (که متعلق به نظام تشریح است)، هیچ یک جایگزین دیگری نمی‌شود، بلکه این دو در معاضدت با یکدیگر، آدمی را بر موانع و دشواریهای مختلفی که بر سر راه او است فایق می‌آورند و او را به مقصد می‌رسانند. به این ترتیب، عقل و دین، از حیث برآوردن نیازهای آدمی، مکمل یکدیگر خواهند بود. پاره‌ای از این نیازها با مدد اندیشه گشوده می‌شود و پاره‌ای دیگر، با هدایت شریعت. همین سخن، به عبارت دیگر، چنین خواهد بود که نه عقل و نه دین، هیچ یک به تنهایی، پاسخگوی تمامی نیازهای انسان نیست. نه عقل، در نظام تکوین، چنان ساخته شده است که بتواند به هدایت‌های شرایع دست یازد و نه دین، در نظام تشریح، چنان پرداخته شده است که بتوان راهگشاییهای عقل را از آن طلب کرد.

ممکن است گفته شود که استقلال نسبی عقل و دین، وجهی ندارد زیرا دریافتن هدایت شریعت نیز خود به کمک عقل انجام می‌شود و اگر آدمی عقل نداشته باشد، از هدایت شریعت نیز بهره‌ای نخواهد برد. اما لازم است میان عقل به عنوان ابزار معرفت و به منزله منبع معرفت، تفاوت قائل شویم. نقش عقل در دریافت هدایت شریعت، نقش ابزاری است. عقل خود، منبع معرفت دینی نیست، اما آدمی برای دریافت آن، به عقل نیازمند است. معرفت دینی، آن محتوای دانشی است که خداوند خواسته است آن را در اختیار آدمی قرار دهد. این محتوا از ابتدا در اختیار آدمی نیست و دریافت آن نیز مستلزم داشتن قابلیت است. عقل چنین توانایی را برای انسان فراهم آورده است. به این ترتیب، ضروری بودن به کارگیری عقل در دریافت هدایت شریعت، به این معنا نیست که عقل خود، حاوی معرفت دینی و هدایت تشریحی باشد. در مقابل، نقش عقل در دستاوردهای اندیشه بشری، ابزاری نیست، بلکه عقل همچون مولد معرفت جلوه‌گر می‌شود. عقل در عرصه علم و فلسفه، با خلاقیت خود و نظریه پردازی و فرضیه آفرینی،

دانش و کارکردهای عملی آن را برای خود فراهم می‌آورد. هنگامی که نوعی استقلال میان عقل و دین در نظر می‌گیریم، در واقع میان عقل به عنوان مولد معرفت (علمی و فلسفی) و ابزار معرفت (دینی) تفاوت قائل می‌شویم؛ به عبارت دیگر، تا آنجا که عقل، مولد معرفت علمی و فلسفی است، جلوه مستقل خود را از دین نشان می‌دهد، زیرا این معرفتها تماماً در دین تعبیه نشده است. از سوی دیگر، هنگامی که عقل را ابزار معرفت دینی در نظر می‌گیریم، جلوه مستقل دین نمودار می‌شود، زیرا عقل خود، برخوردار از تمامی این معرفت نیست.

دیدگاه دایرةالمعارفی در شکل نخست آن، از حیث اینکه موجب تعطیل عقل و فعالیت عقلی انسان می‌شود، مورد انتقاد برخی از متفکران اسلامی قرار گرفته است: «اگر بشر حتی این مقدار هم حق وضع قانون در مسائل جزئی را نداشته باشد این دیگر جمود است و درست مثل حرف اخباریین است.» (مطهری، ۱۳۶۵، ص ۱۶۴) همچنین، ایده بنیادی این تصور، یعنی جامعیت دین به معنای در بر داشتن همه جزئیات امور، نوعی جمود تلقی شده است: «بعضیها جمود به خرج می‌دهند، خیال می‌کنند که چون اسلام دین جامعی است پس باید در جزئیات هم تکلیف معین روشن کرده باشد. نه اینطور نیست.» (همان مأخذ، ص ۲۹۱)

حال اگر بپذیریم که برآمیختن حوزه‌های عقل و دین، اشکال واردی بر دیدگاه دایرةالمعارفی دین است، آیا این اشکال به صورت دوم این دیدگاه نیز وارد است؟ در صورت دوم، نظر بر این بود که تنها اصول و کلیات علوم در دین آمده است و بنابراین، عرصه‌ای خاص برای عقل بشری در جهت فراهم آوردن فروع و جزئیات علوم مذکور باقی خواهد ماند. اما چه ضرورتی وجود دارد که دین، بخشی از کار عقل و البته بخش اساسی آن (یعنی به دست دادن اصول و کلیات علوم و فنون) را انجام دهد؟ به نظر می‌رسد در اینجا نیز همان دغدغه دایرةالمعارفی نگریستن به دین مطرح است و نظر بر این است که دین، قلمرو اساسی عقل را در بر داشته باشد. از این رو، اشکال مورد نظر، بر این صورت از دیدگاه مذکور نیز وارد است.

۲-۲-۲- بررسی دلیل نقلی

در مدخل بررسی دلیل نقلی دیدگاه مورد بحث، مناسب است به این نکته اشاره کنیم که برنیامیختن دو حوزه عقل و دین از جمله اموری است که در متون دینی نیز به آن تأکید شده است. در زیر به ذکر یک نمونه بسنده می‌شود:

در خصوص اینکه عقل نمی‌تواند به خودی خود، واجد هدایت تشریحی باشد، آمده است: «ان دین الله لا یصاب بالعقول الناقصه» (با عقلهای ناقص نمی‌توان به دین خدا دست یافت. بحار، ج ۲، ص ۳۰۳). از سوی دیگر، در خصوص اینکه آموزه‌های شریعت را نباید جایگزین کارگشاییهای عقل، در حوزه خاص آن کرد، در روایتی آمده است که روزی موسی (ع) بیمار شد، اما به طبیب مراجعه نکرد و به خدا توکل نمود، با این تصور که اگر خواست خدا بر شفای وی باشد، بیماری او را چاره خواهد کرد. اما بیماری همچنان پایدار بود و این سؤال در وی پا می‌گرفت که چرا چنین شده است. آنگاه خداوند به وی خطاب کرد: «أردت أن تبطل حکمتی بتوکلک» (آیا می‌خواهی حکمت مرا با توکل خود باطل کنی؟). توکل که یکی از آموزه‌های مهم شریعت است، نباید جایگزین عقل و کارگشایی آن شود. فهم درست از توکل، چنان است که عرصه عقل و کارگشایی آن را تعطیل نکند. هنگامی که عقل به کار خود پردازد، توکل به خدا، مکمل خوبی برای آن خواهد بود.

اما در مورد دلایل نقلی مطرح شده در دفاع از دیدگاه دایرةالمعارفی چه می‌توان گفت؟ آیاتی از قرآن که برای حمایت از این دیدگاه به آنها استناد می‌شود، به روشنی دلالت به مقصود مورد نظر ندارد؛ به عنوان مثال، آیه ۵۹ سوره انعام که در بالا ذکر شد، به نظر نمی‌رسد برآورنده مقصود مذکور باشد، زیرا معلوم نیست که منظور از "کتاب مبین"، قرآنی باشد که در دست ماست، بویژه که "کتاب" در این آیه به صورت نکره آمده است. به علاوه، زمینه بحث یا سیاق آیه مذکور، ناظر به علم خداست، نه ناظر به قرآن. ترجمه کامل آیه مذکور چنین است: «کلیدهای غیب، تنها نزد اوست. جز او (کسی) آن را نمی‌داند و آنچه در خشکی و دریاست می‌داند و هیچ برگی فرو نمی‌افتد مگر (اینکه) آن را می‌داند و هیچ دانه‌ای در تاریکیهای زمین، و هیچ تر و خشکی نیست

مگر اینکه در کتابی روشن (ثبت) است.» با نظر به سیاق آیه، روشن است که مراد، مشخص بودن ریز و درشت امور در علم خداست. در جای دیگری نیز (سوره یونس: ۶۱) از علم خدا به حرکات و سکانات آدمی و حالات اشیا سخن به میان آمده و اشاره شده است که همه آنها در یک "کتاب مبین" قرار دارد؛ به عبارت دیگر، کتاب مبین به علم خدا ناظر است نه به قرآن، و البته در این تردیدی نیست که هیچ چیز در هستی نیست که در علم خدا معلوم نباشد.

اما در باره مواردی که مشخص است سخن در باره قرآن به میان آمده و از آن به عنوان روشنگر همه چیز یاد شده (آیه ۸۹ نحل مذکور در قبل) چه می توان گفت؟ پاسخ این سؤال این است که اگر خداوند، مقصود معینی (همچون هدایت انسان به ساحت ربوبی) از فرو فرستادن قرآن داشته باشد، در این صورت، سخن مطلق مذکور، در واقع مقید به مقصود مذکور خواهد بود و این به قرینه مربوط به مقصود الهی مشخص خواهد بود. چنانکه اگر نویسنده کتاب فیزیک، در مقدمه کتاب ذکر کند که همه مطالب لازم را در این کتاب آورده است، به قرینه مقام سخن، معلوم است که منظور، همه مطالب لازم در حوزه فیزیک است. به همین قیاس، هنگامی که گفته می شود قرآن، روشنگر هر چیزی است، به قرینه مقصود الهی مبنی بر هدایت انسان، مراد این خواهد بود که روشنگر هر چیزی است که در هدایت انسان لازم باشد. علامه طباطبایی این آیه را به همین شکل تفسیر کرده است: «از آنجا که (قرآن) کتاب هدایت برای عموم مردم است و شأن آن این است، ظاهراً مراد از هر چیز، همه اموری است که به هدایت بازمی گردد مشتمل بر معارف حقیقیه مربوط به مبدأ و معاد و اخلاق فاضله و شرایع الهیه و قصص و مواعظی که مردم در هدایت یافتن به آنها محتاجند، پس آن (قرآن) تبیان برای همه اینهاست.» (المیزان، ج ۱۲، ص ۳۲۵-۳۲۴)

براین اساس، مفهوم حدیثی (و احادیث مشابه) که در بالا نقل شد و بیانگر این بود که همه چیز در قرآن بیان شده، به گونه ای که کسی نگوید ای کاش فلان مطلب در قرآن بیان شده بود، روشن خواهد شد؛ این آرزوی از پیش برآورده شده، مربوط به اموری خواهد بود که در هدایتگری قرآن نقش دارد نه اینکه به واقع، هر مطلب مربوط به

قلمروها و رشته‌های علمی مختلف، مورد نظر باشد.

علامه طباطبایی در ادامه سخن مذکور از وی، در مورد این گونه روایات می‌گوید در صورتی که آنها مجعول نباشد و صحیح باشد، باید مقصود از تبیان در آنها، معنایی بجز بیان از طریق لفظ و کلام باشد، زیرا تا جایی که به الفاظ قرآن و دلالات لفظی آنها مربوط می‌شود، چنان گستره فراگیری نسبت به همه چیز، مورد نظر قرآن نیست. تبیان در چنین حالتی از دلالت غیرلفظی، اسرار آمیز و دور از فهم متعارف خواهد بود. وی با اشاره به محدود بودن تبیان به امور هدایتی می‌گوید: «این چیزی است که ذکر کرده‌اند و مبتنی بر معنای ظاهری تبیان یعنی بیان رایج کلامی است و آن اظهار مقاصد از طریق دلالت لفظی است و ما از دلالت الفاظ قرآن کریم، تنها به کلیات آنچه ذکر شد راه می‌یابیم، اما در روایات مطلبی هست که دلالت بر آن دارد که در قرآن، علم هر آنچه بود و هر آنچه هست و هر آنچه تا روز قیامت خواهد بود، وجود دارد، و اگر این روایات صحیح باشد، لازمه آن این است که مراد از تبیان، اعم از آن چیزی باشد که از طریق دلالت لفظی به دست می‌آید، پس شاید در آنجا اشاراتی غیر از طریق دلالت لفظی باشد که پرده از اسرار و رموزی برمی‌دارد که برای فهم متعارف، راهی به سوی آنها وجود ندارد.» (ص ۳۲۵)

سرانجام، مهم این است که دیدگاه دایرةالمعارفی، جزئیات علوم و فنون یا اصول و کلیات آنها را از متون دینی استخراج کند و آن را به عنوان شاهد اصلی صدق خود به دست دهد. آیا می‌توان چنین جامعیتی را بویژه در روزگار تخصصی شدن شگفت آور علوم و فنون، در متون دینی سراغ گرفت؟ با مراجعه به متون دینی، به آسانی می‌توان دریافت که پاسخ این سؤال منفی است. نه تنها جزئیات علوم و فنون، در متون دینی نیامده است، بلکه کلیات و اصول همه و حتی بیشتر آنها نیز در این متون ذکر نشده است. اگر مراد از اصول و کلیات، میزانی از قوانین و قواعد علمی است که بتوان با تکیه بر آنها به تفریع پرداخت و جزئیات علوم و فنون مورد نظر را به دست آورد، آیا به واقع، این میزان از قوانین و قواعد علمی، در متون دینی ذکر شده است؟ پاسخ منفی است و اگر کسی سخنان بسیار مجمل در برخی از حوزه‌های علمی یا فنی را در متون دینی، به منزله

اصول و کلیات مورد بحث، در نظر بگیرد، پیداست که مقصود حاصل نخواهد شد و با این سخنان مجمل، نمی‌توان در بنا کردن علوم و فنون بسیار گسترده کنونی و بسیار گسترده‌تر آینده طرفی بست.

۲-۳- هویت گزیده‌گویی دین

گونه‌ای از دین‌شناسی که به نظر می‌رسد پشتوانه‌ای توجیهی برای علم دینی نیز می‌تواند باشد، برای دین و ویژگی گزیده‌گویی قائل است.

در دیدگاه گزیده‌گویی، تصور بر این است که دین، عهده‌دار بیان هر سخنی و طرح هر گونه معرفتی نیست، بلکه سخن معینی برای گفتن دارد، اما در بیان این سخن، به شیوه‌ای روشن و مشخص سخن به میان آمده است، نه با ابهام و ابهامی که توان تحمل هرگونه تفسیری را داشته باشد. سخن یا پیام اصلی قرآن، "هدایت انسان به ساحت ربوبی" است؛ به عبارت دیگر، شناساندن قدر و منزلت خدا به انسان و به دست دادن دستورالعملهای فردی و اجتماعی، برای پیمودن راه خدا و تقرب به او، کاری است که دین، به طور اعم، و اسلام، به طور اخص، به عهده گرفته است.

نظریه گزیده‌گویی دین، نظریه ناشناخته‌ای نبوده است، بلکه اندیشمندان و مفسران مسلمان، اعم از ایرانی و غیر ایرانی، از آن سخن گفته‌اند و به آن پایبند بوده‌اند؛ به طور مثال، علامه طباطبایی در سخنی که از وی نقل شد، از موضع این نظریه سخن گفته است. وی در توضیح اینکه قرآن، بیانگر هر چیزی است، آن را معطوف به هدف ویژه قرآن یعنی هدایت می‌داند: «از آنجا که (قرآن) کتاب هدایت برای عموم مردم است و شأن آن این است، ظاهراً مراد از هر چیز، همه امور است که به هدایت بازمی‌گردد مشتمل بر معارف حقیقیه مربوط به مبدأ و معاد و اخلاق فاضله و شرایع الهیه و قصص و مواعظی که مردم در هدایت یافتن به آنها محتاجند، پس آن (قرآن) تبیان برای همه اینهاست.» (المیزان، ج ۱۲، ص ۳۲۵-۳۲۴)

امین خولی نیز در دایرةالمعارف الاسلامیه، به نوعی از دیدگاه گزیده‌گویی در دین سخن می‌گوید: «مسأله اصلی در قرآن، طرح مسائل اعتقادی و دینی است و طرح

بحثهای خارج از آن، بیرون از اهداف و پیام قرآن است. پیامبران برای این نیامده‌اند که مسائلی را بگویند که عقلاً آن را درک می‌کنند و خود می‌توانند به آن مقصد برسند.» (به نقل از ایازی، ۱۳۷۵، ص ۱۶۵)

بنابراین، غرض "هدایت آدمی به ساحت ربوبی"، همان سخنی است که قرآن، برای گفتن، "گزینش" کرده است. بر این اساس، قرآن همواره غرض اصلی خود را تعقیب می‌کند. البته، برای تبیین هدایت و ذکر موانع حصول آن، پاره‌ای از حقایق مربوط به هستی یا انسان، طرح شده است؛ اما همه جا و همواره، بازگشت سخن به همان غرض اصلی است. از این رو، به مسائل دیگر یا اصلاً پرداخته نشده و یا به قدر اقتضای این غرض، بدان عنایت شده است. آشکارا بسیاری حقایق علمی و فنی وجود دارد که محل اعتنای قرآن نیست و از آنها نیز تا آنجا که ظاهر قرآن و تفاسیر موجود ما نشان می‌دهد، سخنی به میان نیامده است. برای تقریب به ذهن، می‌توان گفت که قرآن، همچون متن یک سخنرانی است که گوینده در آن کوشیده است مطلب معینی را تبیین کند؛ اما به تناسب مقام، سخن خود را با ذکر برخی شواهد از حقایق هستی، امور تاریخی و نظیر آن همراه کرده است؛ با این حال، همواره در پی آن بوده است که "سخن" اصلی خویش را به پیش براند. به همین دلیل، هرگاه سخن به بیان حقیقتی نجومی، زیست‌شناختی یا تاریخی و نظیر آن می‌رسد، تنها به قدر حاجت و اقتضای مقام، اشارتی صورت می‌پذیرد و سپس رشته اصلی کلام که همان هدایت آدمی است، پی گرفته می‌شود.

از مجموعه آنچه در نقد و بررسی دین‌شناسی دایرةالمعارفی گفته شد، موجه بودن نظریه گزیده‌گویی معین شد. نقدهای پیشین، از دو جنبه عقلی و نقلی بیان شد. بنابراین، نقدهای مربوط به جنبه عقلی، به منزله پشتیبانی عقلی از نظریه گزیده‌گویی، و نقدهای ناظر به جنبه نقلی، به منزله پشتیبانی نقلی از این نظریه خواهد بود.

حال، با نظر به جنبه عقلی در نقدهای پیشین می‌گوییم: اگر چنانکه در نقد نظریه دایرةالمعارفی گفته شد، بپذیریم که دین را جامع همه حقایق هستی دانستن به تعطیل عقل و ابطال حکمت الهی در تقسیم کار میان عقل و شرع منجر می‌شود، در این صورت، نظریه گزیده‌گویی دین، چون دیدگاهی جلوه‌گر خواهد شد که از معقولیت

بیشتری برخوردار است. زیرا در این نظریه، سعی بر این است که برخلاف نظریه دایرةالمعارفی، از حوزه معینی برای دین سخن گفته شود. همچنین، نقدهای مربوط به جنبه نقلی، به منزله پشتیبان این نظریه به شمار می‌رود. بنابراین، اگر چنانکه در نقد نظریه دایرةالمعارفی گذشت، آیات و روایات حاکی از روشنگری قرآن نسبت به هر چیز، در واقع، ناظر به هر چیزی است که در حیطه منظور اصلی قرآن، یعنی هدایت، قرار می‌گیرد، در این صورت، باید نتیجه گرفت که شواهدی نقلی در پشتیبانی از نظریه گزیده‌گویی وجود دارد.

به علاوه، قرآن، خود نیز به گزیده‌گویی خویش اشارت کرده است. چنانکه از آیات مستفاد می‌شود، غرض خداوند از نزول این کتاب و نیز کتابهای پیشین، این بوده است که هدایتی را ارزانی آدمی کند که او بتواند در پرتو آن، راهی به ساحت ربوبی بگشاید؛ به‌طور مثال، هنگامی که خداوند، آدم و همسرش را پس از آزمون در بهشت، راهی زمین می‌کند تا حیات انسانی بر روی کره خاک جریان یابد، به آنها چنین خطاب می‌فرماید: «قلنا اهبطوا منها جميعاً فاما يأتينكم مني هدى فمن تبع هداي فلا خوف عليهم ولا هم يحزنون» (گفتیم: جملگی از آن فرود آید. پس اگر از جانب من شما را هدایتی رسد، آنان که هدایتم را پیروی کنند، بر ایشان بیمی نیست و غمگین نخواهند شد. بقره: ۳۸).

در عین حال، این هدایت، تنها از جانب خدا و از طریق دین، برای بشر قابل دستیابی بوده و چنین نبوده است که آدمی بتواند، خود با یاری عقل و درایت خویش، به آن دست یازد. این پیام را تنها دین می‌توانسته است در ذهن و ضمیر انسان بنشانند؛ به عبارت دیگر، دین "سخنی خاص" برای گفتن داشته است؛ سخنی که از جای دیگری نمی‌توانست شنیده شود: «كما ارسلنا فيكم رسولا منكم يتلوا عليكم آياتنا و يزكركم و يعلمكم الكتاب و الحكمة و يعلمكم ما لم تكنوا تعلمون» (همان طور که در میان شما، فرستاده‌ای از خودتان روانه کردیم، [که] آیات ما را بر شما می‌خواند و شما را پاک می‌گرداند و به شما کتاب و حکمت می‌آموزد و آنچه را نمی‌توانستید بدانید به شما یاد می‌دهد. بقره: ۱۵۱).

۴-۲- دینی بودن علم دینی

با نظر به آنچه در خصوص دین شناسی گذشت، می توان توجیه علم دینی را از جهت دین شناختی معین کرد:

اگر دیدگاه گزیده گویی را در مورد دین بپذیریم، علم دینی به صورت امری موجود و محصل در دین، مورد نظر نخواهد بود. هر چند دین، بر اساس گزیده گویی خود، بیان روشن آموزه‌هایی بنیادین در باب جهان و انسان و نیز قواعد و معیارهایی برای زندگی خوب را به عهده گرفته است، اما چنین نیست که بخواهد راز و رمزها و قوانین علمی مربوط به جهان و انسان، و یا حتی اصول اساسی همه آنها را در اختیار وی بنهد. در این صورت، علم دینی، محتاج تأسیس خواهد بود.

بر اساس مفهومی از علم دینی که مورد نظر ماست، پیوند میان آن و دین، به این صورت است که آموزه‌های بنیادی دین، چون پیش فرضهای علم در نظر گرفته می شود. عالم با اتکا به این پیش فرضها و با الهام گرفتن از آنها، فرضیه‌هایی را در خصوص امر مورد مطالعه فراهم می آورد. این فرضیه‌ها چنانکه پیشتر نیز گفته شد، دو بعد دارد؛ از یک سو ملهم از آموزه‌های دینی است و از سوی دیگر، حاصل پردازش عالمان است. هرگاه این فرضیه‌ها در عرصه تجربه و کاربرد، توانایی تبیین، پیش بینی و کنترل را از خود آشکار سازد، علم دینی در جریان شکل‌گیری خواهد بود؛ به بیان دقیقتر، ظهور علم دینی در گرو شروط زیر است:

الف) آموزه‌های دینی، در قلمرو مورد نظر از علم تجربی، چندان وفور و غنا داشته باشد که بتوان از آنها به عنوان پیش فرض آن علم استفاده کرد.

ب) از پیش فرضهای مهیا شده، برای "صورت" بندی فرضیه‌هایی در جهت قلمرو علم مورد نظر استفاده کنیم. تأکید بر "صورت" فرضیه‌ها از این جهت است که ممکن است مواد مختلفی از منابع متفاوت به فرضیه‌های ما راه یابد، اما دست کم لازم است صورتی که بر این مواد افکنده می شود، ملهم از آموزه‌های دینی باشد.

ج) در مقام آزمون این فرضیه‌ها، شواهدی برای تبیینها، پیش بینی‌ها و کنترل‌های نشأت یافته از آنها به دست آید.

د) تعداد این گونه فرضیه‌های مستظهر به شواهد، در حدی باشد که بتوان نظریه‌ای در مورد موضوع مورد مطالعه در علم شکل داد.

چنین نظریه‌ای، حاوی علمی است که می‌توان آن را علم دینی نامید. دینی بودن علم در اینجا به این معناست که نظریه علمی، صبغه دینی دارد؛ صبغه‌ای که از پیش فرضهای برگرفته از آموزه‌های دینی نشأت یافته است. قابل ذکر است که شواهد تجربی، این صبغه را از فرضیه‌ها یا نظریه نمی‌زداید. برخلاف نظر رایشنباخ، تأثیرگذاری پیش فرضها، محدود به مقام کشف نیست، بلکه دقیقاً به دلیل حضور در مقام کشف، به مقام داوری نیز راه می‌یابد. تجربه به منزله داور، شواهد موافق و مخالف را پیش روی می‌نهد، اما به تفکیک و طرد تأثیرهای نشأت یافته از پیش فرضها نمی‌پردازد.

حال، در مورد علم دینی، با توجه به شروط مذکور، علاوه بر احتمال پدید آوردن علم دینی، دو احتمال دیگر را نیز می‌توان در نظر گرفت: نخست اینکه ممکن است علم دینی در همه قلمروهای علمی قابل تأسیس نباشد، به این دلیل که پیش فرضهای مورد نیاز در همه قلمروهای علمی، در آموزه‌های دینی نیامده باشد. دوم اینکه اساساً نتوان هیچ گونه علم دینی را شکل داد، به این دلیل که فرضیه‌های بر ساخته از آموزه‌های دینی، دچار ابطال تجربی شود.

بررسی این دو احتمال، بر اساس دیدگاه گزیده گویی در دین‌شناسی، به این صورت است که نه فراگیر نشدن علم دینی در همه عرصه‌های علمی، نشانه نقص دین است و نه عدم تکوین هر گونه علم دینی، حاکی از بی اعتبار شدن دین است. دیدگاه گزیده گویی حاکی از این است که کار اساسی دین، هدایت انسان به ساحت الهی و هدایت زندگی انسان بر اساس دستورالعملهای دین است. تکوین علوم دینی، چیزی نیست که دین آن را عهده دار شده باشد. از این رو، علم دینی، در صورت پیدایش، چون خاصیت جانبی و ثانوی دین است. خاصیت جانبی هر شیء اگر به ظهور نرسد نیز مبطل خاصیت و حکمت اساسی و اولیه آن نیست.

اگر تلاشی برای تأسیس علم دینی صورت می‌گیرد، برای این است که به نظر می‌رسد دین، علاوه بر اینکه مقصود اولیه خود یعنی هدایت به سوی خدا را بخوبی انجام

می‌دهد، می‌تواند برای شکل دادن به نظامهای علمی (یا برخی نظامهای علمی) نیز تواناییهایی را از خود آشکار سازد، نه از این جهت که باید کمال دین را از طریق پدید آوردن نظامهای علمی نشان داد. اگر دین، تنها به کار هدایت انسانها پردازد و بشر سروسامان دادن به نظامهای علمی مورد نیاز خود را به مدد عقل به انجام برساند، در این صورت نیز دین از کمال خود برخوردار خواهد بود. اما همین عقل‌ورزی آدمی در ایجاد نظامهای علمی، او را وامی‌دارد که از همه سرمایه‌های خود در جهت تحکیم آنها استفاده کند. دین به عنوان یکی از موارد برجسته این سرمایه‌ها، طبیعی است که از این جهت مورد توجه قرار گیرد که آیا می‌توان به مدد آن، استواریهایی به علم بخشید.

منابع فارسی و عربی

- ۱- قرآن کریم
- ۲- اشتنگ‌مولر، ولفگانگ (۱۹۷۹)، علم متعارف و انقلابهای علمی، در دیدگاهها و برهانها: مقاله‌هایی در فلسفه علم و فلسفه ریاضی، ترجمه، تألیف و گردآوری شاپور اعتماد، تهران، نشر مرکز، ۱۳۷۵، ص ۱۶۷-۱۴۶.
- ۳- اگر، مارتین، علایق علم و مشکلات تعلیم و تربیت، در دیدگاههای جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، انتخاب و ترجمه خسرو باقری، انتشارات نقش هستی، ۱۳۷۵.
- ۴- ایازی، سید محمد علی. قرآن و تفسیر عصری، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، ۱۳۷۵.
- ۵- باقری، خسرو، هویت علم دینی، فصلنامه حوزه و دانشگاه، سال اول، شماره ۳، ۱۳۷۴.
- ۶- باقری، خسرو، معنا و بی‌معنایی در علم دینی، فصلنامه حوزه و دانشگاه، سال پنجم، شماره‌های ۱۶-۱۷، پاییز و زمستان ۱۳۷۷، ص ۲۶-۱۶.
- ۷- باقری، خسرو، جستاری در امکان و فرایند تکوین علوم انسانی اسلامی بر اساس اندیشه اسلامی، مجموعه مقالات همایش اسلام، جامعه و دانشگاه، جلد ۲، وزارت فرهنگ، علوم و فناوری، ۱۳۷۸.
- ۸- جوادی آملی، عبدالله. شریعت در آینه معرفت، مرکز نشر فرهنگی رجاء، ۱۳۷۲.
- ۹- جوادی آملی، عبدالله. سلسله بحثهای فلسفه دین: فلسفه حقوق بشر، قم: مرکز نشر اسراء، ۱۳۷۵.
- ۱۰- طباطبایی، محمدحسین، المیزان فی تفسیر القرآن، بیروت: منشورات مؤسسة الاعلمی للمطبوعات، ۱۳۹۱ق/۱۹۷۲م.
- ۱۱- فلک، لودویک (۱۹۸۳)، درباره مشاهده علمی، در اثر مذکور از شاپور اعتماد، ص ۷۷-۴۹.
- ۱۲- کواین، و.و. کل‌گرایی (۱۹۷۴)، در اثر مذکور از شاپور اعتماد، ص ۸۵-۷۸.
- ۱۳- لاکاتوش، ایمره (۱۹۷۸)، علم و شبه علم، در اثر مذکور از شاپور اعتماد، ص ۱۱۷-۱۰۴.
- ۱۴- مطهری، مرتضی. اسلام و مقتضیات زمان، ج ۱، انتشارات صدرا، تهران: ۱۳۶۵.

منابع انگلیسی

- 1- Agassi, J.(1959). The Function of Interpretation in Physics, Ph.d Thesis. University of London.
- 2- Feyerabend, P. K. (1970). Against Method. Minnesota Studies in the Philosophy of Science, vol. 4., pp. 17-130. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- 3- Feyerabend, P. K. (1978). Science in a Free Society. London: New Left Books.
- 4- Hanson, N. R. (1971). The idea of a logic of discovery, in N. R. Hanson (ed). What I Do Not Believe and Other Essays. Dordrecht: Reidel.
- 5- Hesse, M. (1980). Revolutions and Reconstructions in the Philosophy of Science. Bloomington: Indiana State University Press.
- 6- Kuhn, T. (1970). The Structure of Scientific Revolutions: Second edition, Enlarged. The University of Chicago Press.
- 7- Lakatos, A. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programmes, in I. Lakatos, and A. Musgrave (eds), Criticism and the Growth of Knowledge. Cambridge University Press.
- 8- Laudan, L. (1980). Why was the logic of discovery abandoned?, in T. Nickles (ed), Scientific Discovery, Logic, and Rationality. Boston Studies in the Philosophy of Science 56, pp. 173-183, Dordrecht: Reidel.
- 9- Laudan, L. (1984). Science and Values. Berkeley: University of California Press.
- 10- Masterman, M, (1970). The Nature of a paradigm, in I. Lakatos, and A. Musgrave (eds), Criticism and the Growth of Knowledge. Cambridge University Press.
- 11- Popper, K. R (1952). The Logic of Scientific Discovery. London: Hutchinson and Co.
- 12- Popper, K. R. (1990). A World of Propensities. Bristol: Thoemmes.
- 13- Quine, W.V.O., (1951/1953). Two Dogmas of Empiricism, in W.V.O Quine (1980), From A Logical Point of View, 2nd rev. edn, Cambridge: Harvard Universtiy Press.
- 14- Reichenbach, H. (1938) Experience and Prediction: An Analysis of the Foundations and the Structure of Knowledge. Chicago: University of Chicago Press.
- 15- Watkins, J. (1958). Influential and confirmable metaphysics. Mind, 67, pp. 345-365.
- 16- Wisdom, J. O. (1987). Challengeability in Modern Science. Avebury: Aldershot.



راهنمای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی

از طریق برنامه‌ی درسی*

دکتر زهره خسروی^۱

دکتر خسرو باقری^۲

چکیده

در مقاله حاضر، بحث درونی شدن ارزش‌ها براساس این پایه نظری انجام می‌شود که عمل آدمی بر مبنای سه‌گانه شناختی، گرایشی و ارادی شکل می‌گیرد. بنابراین، درونی شدن ارزش‌های اخلاقی به این معناست که مبنای شناختی، گرایشی و ارادی مناسب در مورد رفتارهای ارزشی، در درون فرد فراهم گردد. با نظر به مبنای شناختی رفتار اخلاقی، درونی کردن ارزشها به معنای آن است که فرد، نسبت به ویژگی‌های رفتار موردنظر، آگاهی یافته باشد و رفتار وی مبتنی بر آگاهی مزبور ظهور کند. هنگامی که ارتباط این بعد را با محور شیوه‌های تربیتی در نظر می‌گیریم، می‌توان از سه دسته روش‌های مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیرمستقیم برای فراهم آوردن مبنای شناختی رفتار اخلاقی سخن گفت. در این‌جا، از روش «تبیین ارزشها» به منزله روش مستقیم، از روش «بحث و گفتگو» به منزله روش نیمه‌مستقیم و از روش «الگوپردازی عملی» به منزله روش غیرمستقیم سخن گفته شده است. با نظر به مبنای گرایشی نسبت به رفتارها و هنجارهای اخلاقی نیز می‌توان از این شیوه‌های سه‌گانه استفاده کرد. در این مورد، از روش مستقیم تحت‌عنوان «تشویق رفتارهای ارزشی»، از روش نیمه‌مستقیم تحت‌عنوان «تأکید بر شخصیت‌های اخلاقی در قالب داستان‌گویی» و از روش غیرمستقیم تحت‌عنوان «الگوپردازی عملی» سخن به میان آمده است. سرانجام، برای فراهم آوردن مبنای ارادی ارزشها نیز می‌توانیم از شیوه‌های مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیرمستقیم استفاده کنیم. در اینجا از شیوه مستقیم تحت‌عنوان «توصیه به انجام رفتار ارزشی»، از شیوه نیمه‌مستقیم تحت‌عنوان «به‌کارگیری افراد در قالب طرح‌های اجتماعی اخلاقی» و از شیوه غیرمستقیم تحت‌عنوان «طرح و اقدام خودجوش دانش‌آموزان در فعالیت‌های اجتماعی» سخن گفته است.

تاریخ دریافت مقاله: ۸۶/۱/۱۵

تاریخ آغاز بررسی مقاله: ۸۶/۲/۲

تاریخ تصویب مقاله: ۸۷/۶/۲۰

۱. دانشیار دانشگاه الزهرا

۲. استاد دانشگاه تهران

کلید واژگان: ارزش، اخلاق، درونی کردن، برنامه‌دستی، انسان عامل، شناخت، گرایش، اراده.

مقدمه

آموزش ارزش‌ها همواره بخش مهمی از اهداف نظام‌های تربیتی است؛ زیرا این نظام‌ها به‌منزله‌ی بخشی اساسی از کار خود، در پی آن‌اند که فرهنگ و ارزش‌های آن‌را به نسل آینده انتقال دهند. اما آنچه در این میان اهمیت بیشتری دارد، این است که چگونه می‌توان ارزش‌های مورد نظر را در دانش‌آموزان درونی کرد.

برنامه‌ی درسی چارچوبی برای تصمیم‌گیری فراهم می‌آورد که در قالب آن با بحث از اهداف، محتوا، روش‌های تدریس، ارزشیابی و نظایر آن، تلاش می‌شود تجربیات یادگیری و یاددهی سازمان‌دهی شود. اما بحث از ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی در قالب تعلیم و تربیت و برنامه‌ی درسی، نتایجی به دست داده است که نشان می‌دهد ارزش‌ها تنها از طریق برنامه‌ی درسی صریح و اعلام شده انتقال نمی‌یابند؛ بلکه گاه بیشترین تأثیر از راه‌های ضمنی صورت می‌پذیرد.

در پیشینه‌ی بحث درونی کردن ارزش‌ها می‌توان به مباحث مربوط به گونه‌های متفاوت برنامه‌ی درسی، مانند برنامه‌ی درسی ضمنی یا پنهان^۱ و برنامه‌ی درسی غایب^۲ (Eisner, ۲۰۰۲) نیز مراجعه کرد. برنامه‌ی درسی پنهان، بیشتر در دو دسته مطرح شده است: کارکردگرایان و نومارکسیست‌ها (Yuksel, ۲۰۰۵). کارکردگرایان (Cookson and Sadovnik, ۲۰۰۲) برنامه‌ی درسی پنهان را شامل تأثیراتی می‌دانند که نظام مدرسه در جهت سازگاری افراد با نظام اجتماعی، در قالب مهارت‌ها، دانش و ارزش‌های اجتماعی، نقش‌آفرینی می‌کند. نومارکسیست‌ها (Girous, ۱۹۷۷) برنامه‌ی درسی پنهان را ترفند سرمایه‌داری برای بازتولید طبقات اجتماعی و درونی کردن ارزش‌های مربوط به آن‌ها در شاگردان در نظر می‌گیرند.

دورکیم در بحث از تربیت اخلاقی و به تبع او، هنس (۱۹۹۶)، قواعد و قراردادهای

۱. hidden curriculum

۲. null curriculum

مدرسه را بارور از معانی اخلاقی دانستند و به عبارت دیگر، گونه‌ای از برنامه‌ی پنهان را در آن‌ها سراغ گرفتند. کلب‌رگ (۱۹۸۳) از نخستین کسانی بود که در زمینه‌ی تربیت اخلاقی از برنامه‌ی درسی پنهان سخن به میان آورد. از نظر او، سه نکته‌ی اساسی در برنامه‌ی درسی پنهان عبارت بودند از:

۱. برنامه‌ی درسی پنهان، به راویط اجتماعی در مدرسه مربوط می‌شود؛
۲. برنامه‌ی درسی پنهان، مؤثرترین شکل برنامه در تحول اخلاقی دانش‌آموزان است؛

۳. تحول اخلاقی باید در جهت بلوغ اخلاقی، یعنی انصاف، هدایت شود.
در این مقاله، بحث درونی شدن ارزش‌ها بر اساس این مبنای نظری انجام می‌شود که عمل آدمی بر مبنای سه‌گانه‌ی شناختی، گرایشی و ارادی شکل می‌گیرد. بنابراین، درونی شدن ارزش‌های اخلاقی به این معناست که مبنای شناختی، گرایشی و ارادی مناسب، حتی اگر این مبنای در شکل ناب و نهایی نباشند، در مورد رفتارهای ارزشی، در درون فرد فراهم آید.

در ادامه، نخست اشاره‌ی کوتاهی به این مبنای نظری خواهیم کرد و سپس شیوه‌های مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیر مستقیم آموزش را توضیح خواهیم داد و سرانجام، با تکیه بر این دو بحث، الگویی برای درونی کردن ارزش‌ها پیشنهاد می‌گردد.

مبنای نظری الگوی درونی کردن ارزش‌های اخلاقی

در این پژوهش، برای بررسی روش‌های درونی کردن ارزش‌ها، باید برای بحث مبنایی نظری اتخاذ شود و روش‌های درونی کردن ارزش‌ها در چارچوب ساختار آن مورد بررسی قرار گیرد. این مبنای نظری از پژوهشی که باقری (۱۳۸۰) با عنوان «تدوین مبنای انسان‌شناختی اسلام برای علوم انسانی» انجام داد، مورد استفاده قرار خواهد گرفت. او در این پژوهش در پی آن بود که بر اساس انسان‌شناسی اسلامی، مبنایی پیشنهاد کند که بتوان از آن برای انجام‌دادن تحقیق در عرصه‌های علوم انسانی استفاده کرد. در این پژوهش، نظر بر آن است که الگوی پیشنهادشده‌ی باقری، در زمینه‌ی درونی کردن ارزش‌ها به کار بسته شود. به این سبب، خلاصه‌ای از مبنای انسان‌شناختی پیشنهاد شده در آن تحقیق را بیان می‌کنیم:

در آن تحقیق، نظر بر آن بود که بر اساس مفهوم اسلامی «عمل» در معنای گسترده‌ی آن،

می‌توان انسان را به منزله‌ی عامل در نظر گرفت. پیشنهاد طرح‌واره‌ی انسان به منزله‌ی عامل، بر اساس برداشتی از متون اسلامی، به نحو گسترده و با مستندات کافی در آن تحقیق بیان شده است و در این‌جا، بدون تکرار این مطالب، تنها به صورت اشاره‌ی ذکر از عمل آدمی و مبانی آن به میان خواهیم آورد.

طرح‌واره‌ی انسان به منزله‌ی عامل، بیان‌کننده‌ی آن است که در اندیشه‌ی اسلامی، انسان عاملی در نظر گرفته شده است که می‌توان «عمل»‌های صادر شده از او را به خودش منتسب ساخت و او را منشأ عملش در نظر گرفت. شایان ذکر است که «عمل» با «رفتار» تفاوت دارد. تفاوت نخست در این است که رفتار، بیشتر جنبه‌ی بیرونی و محسوس دارد؛ در حالی که عمل، اعم از بیرونی (عمل جوارحی) و عمل درونی (عمل جوانجی) است. تفاوت دوم این است که در رفتارهای بیرونی نیز تنها برخی از آن‌ها عمل محسوب می‌شوند و این امر در گرو آن است که مبانی معینی، زیرساز این رفتارها باشند تا به اعتبار آن‌ها عمل نامیده شوند.

در خصوص این که مبانی زیرساز چه انواعی دارد، از بررسی متون اسلامی و به‌ویژه قرآن، می‌توان نتیجه گرفت که مبانی عمل، دست کم در سه نوع مبنای اساسی خلاصه می‌شود که می‌توان آن‌ها را مبانی شناختی، گرایشی و ارادی - اختیاری نامید. بر این اساس، می‌توان گفت هر گاه رفتاری (اعم از مشهود یا نامشهود) بر سه مبنای شناختی، گرایشی و ارادی - اختیاری مبتنی باشد، آن رفتار، عمل محسوب خواهد شد. اما در تعریف این سه مبنای زیرساز عمل، نکات زیر قابل ذکر است: مبنای شناختی عمل، ناظر بر تصویر و تصویری است که فرد از عمل و نتایج مترتب بر آن دارد. طبیعی است که امکان دارد این تصویر و تصور، امری پویا و متحول باشد و متناسب با آن نیز می‌توان گفت که مبنای شناختی عمل، تغییر و تحول یافته است. اما مبنای گرایشی عمل، به تمایلات و هیجان‌های فرد در مورد آن عمل اشاره دارد؛ اعم از آن که این هیجان‌ها معطوف به اقدام (مانند شوق) یا پرهیز (مانند ترس) باشد. سرانجام، مبنای ارادی - اختیاری، ناظر بر تصمیم‌گیری و گزینش فرد در مورد انجام دادن عمل است. هنگامی عمل تحقق خواهد یافت که علاوه بر وجود تصویر شناختی و هیجان‌های درونی، تصمیم و انتخاب نیز در مورد آن تحقق یابد.

مفاهیمی چون «انگیزه» و «نیت» نیز در میان این مبانی سه‌گانه قرار می‌گیرد؛ به طوری که اگر مقصود از «انگیزه» نیروی هیجانی مربوط به عمل باشد، به همان مبنای گرایشی اشاره دارد و اگر متضمن قصد فرد باشد، در زیررده‌ی مبنای ارادی - اختیاری واقع می‌شود و مفهومی نزدیک به «نیت» خواهد داشت؛ زیرا نیت به معنای خواست نیز، مربوط به همین مبنای ارادی - اختیاری است.

نسبت میان مبانی سه‌گانه عمل بدین گونه است: مبنای شناختی بر هیجان‌های فرد مؤثر است؛ چنان که هیجان‌ها نیز بر مبنای شناختی تأثیر می‌گذارند. اما نمی‌توان آن‌ها را یکی دانست. شناخت همواره به تصویر و تصویری که از عمل و نتایج آن داریم، مربوط است. اما گرایش و هیجان، ناظر بر احساسات مثبت یا منفی در زمینه‌ی این عمل است.

در خصوص مبنای سوم هم می‌توان گفت که شناخت و احساس در تصمیم و انتخاب مؤثرند، چنان که تصمیم و انتخاب نیز به نوبه‌ی خود، بر شناخت و احساس آدمی تأثیر می‌گذارند. اما تصمیم و انتخاب را نمی‌توان به شناخت و احساس کاهش داد. وجه تمایز اراده و انتخاب این است که از میان گزینه‌های متفاوت و حتی متخالف برگزیده می‌شوند. وجود تصویرهای شناختی متفاوت و متخالف و وجود گرایش‌ها و هیجان‌های متفاوت و متخالف، زمینه‌ساز اراده و انتخاب است. هنگامی که فرد بر تصویرهای شناختی معین و گرایش‌ها و هیجان‌های معینی، صحنه گذاشت، صرف نظر از این که مسئولانه و غیرمسئولانه باشد، مبنای ارادی و انتخابی تحقق یافته است. همین برگزیدن از میان گزینه، اراده و انتخاب را نشان می‌دهد.

در میان انواع متفاوتی که می‌توان برای عمل آدمی سراغ گرفت، عمل اخلاقی یکی از برجسته‌ترین انواع عمل است که مبنای سه‌گانه در مورد آن صادق است. هنگامی که از عمل اخلاقی سخن می‌گوییم، آنرا از رفتار صرف متمایز می‌کنیم و انتظار داریم مبنای شناختی، گرایشی و ارادی-اختیاری زیرساز آن باشد و همین زیرسازی مبنای سه‌گانه در مورد رفتار، آنرا به عمل تبدیل می‌کند.

در این قسمت، که به مبنای نظری اختصاص دارد، مناسب است به دیدگاه‌های مهم در روان‌شناسی معاصر در باب تربیت اخلاقی اشاره کوتاهی شود تا جایگاه مبنای شناختی، گرایشی و ارادی رفتارهای اخلاقی را در آن‌ها نشان دهد. همین بحث کوتاه نشان خواهد داد که مبنای نظری انتخاب شده در این تحقیق، چه امتیازی بر دیدگاه‌های دیگر دارد. هر یک از دیدگاه‌هایی که در روان‌شناسی معاصر مورد توجه قرار گرفته‌اند، به نحوی جامعیت زیرسازهای عمل آدمی، مشتمل بر عمل اخلاقی را نادیده گرفته‌اند. با آن‌که در این جا نمی‌توان به بررسی تفصیلی و مستند این نکته پرداخت، می‌توان به نکاتی اشاره کرد (برای ملاحظه‌ی بحث تفصیلی ر.ک: باقری ۱۳۶۴).

دیدگاه روان‌کاوی یا تحلیل روانی، با اتخاذ رویکردی موجبیت‌گرایی^۱، رفتارهای انسان را معلول علت‌هایی می‌داند که در دوره‌ی کودکی بر او اثر می‌گذارند. به این ترتیب، مبنای زیرساز رفتار در این دیدگاه، گرایشی (امیال سرکوب شده) است و تا جایی که گرایش‌ها و امیال، جنبه‌های فکری

دارند، برخوردار از جنبه‌های شناختی است؛ اما اراده و اختیار در آن مورد توجه نیست. در دیدگاه رفتارگرایی، به ویژه رویکرد اسکینری، پافراتر گذاشته شده و اصولاً نیازی به در نظر گرفتن لایه‌های زیرساز رفتار احساس نشده است؛ بلکه به این بسنده می‌شود که رفتارها با توجه به علت‌های بیرونی تبیین شوند. پیش‌فرض موجبیت‌گرایی، هم‌چون دیدگاه تحلیل روانی، در این دیدگاه هم وجود دارد؛ اما معطوف به بیرون و علت‌های بیرونی رفتار است. برحسب این دیدگاه، رفتار اخلاقی، مانند سایر رفتارها، عادت‌هایی محسوب می‌شود که در نتیجه‌ی تأثیر عوامل بیرونی شکل گرفته است.

دیدگاه انسان‌گرایی، هیجان و اراده را در کانون توجه قرار داده و شناخت را به صورت تابعی از آن‌ها در نظر آورده است. از همین رو، در جنبه‌های شناختی به پدیدارشناسی (امور آن گونه که بر حسب هیجان و خواست فرد درک می‌شوند) روی آورده است. نسبت‌گرایی حاصل از این امر، به ویژه در عرصه‌ی اخلاق، پاشنه‌ی آشیل دیدگاه انسان‌گرایی است. امور اخلاقی در این دیدگاه، به احساس‌های درونی شخصی کاهش می‌یابند.

دیدگاه شناخت‌گرایی، چنان که از نام آن پیداست، مبنای شناختی را زیرساز اصلی رفتار انسان در نظر می‌گیرد. در این دیدگاه، عواطف و گرایش‌ها و نیز اراده و اختیار، جایگاه ویژه و متمایزی ندارند. به همین دلیل پژوهش‌های شناخت‌گرایان در زمینه‌ی اخلاق، بیشتر به داوری اخلاقی^۱ معطوف شده که ناظر بر جنبه‌ی شناختی اخلاق است. پیازه، که در اوان قرن بیستم (۱۹۳۲) با گرایش بارز شناختی، به نگارش کتاب «داوری اخلاقی» پرداخت، در نیمه‌ی دوم این قرن (۱۹۶۲) در یادداشت کوتاهی با اشاره به عرصه‌ی اخلاق و ارزش‌ها از «اراده و عمل» سخن به میان آورد. اما شایان توجه است که نحوه‌ی مواجهه‌ی او با آنچه آنرا «مسئله‌ی اراده»^۲ می‌نامد، همچنان با تأسی بر عرصه‌ی شناختی صورت می‌پذیرد. از نظر او، همچنان که در عرصه‌ی فکری، افزایش هماهنگی در امور فکری و ظهور ویژگی بازگشت‌پذیری^۳، به خروج از خودمرکزی فکری^۴ منجر می‌شود، در عرصه‌ی ارزش‌ها نیز با افزایش هماهنگی میان عواطف متضاد و ظهور ویژگی بازگشت‌پذیری در ارزش‌ها، بلوغ ارزشی به صورت ظهور ارزش‌های بازگشت‌پذیر هماهنگ^۵ آشکار می‌شود. برای مثال، «انصاف»^۶ حاکی از نوعی دوجانبگی اخلاقی، حاوی ویژگی بازگشت‌پذیری است. بر این اساس، «اراده‌ی

۱. moral judgement

۲. problem of will

۳. reversibility

۴. intellectual decentration

۵. coordinated reversible values

۶. fairness

خوب^۱) ناشی از اعمال هماهنگی یافته در روابط تعاملی اخلاقی با دیگران است، چنان که «اراده‌ی بد^۲» ناشی از اختلال در ظهور هماهنگی اعمال در تعامل اخلاقی است.

در تأیید این نظریه، آرسنیو و لاور (۱۹۹۵) با آوردن شواهدی از کودکان پرخاشگر اظهار کرده‌اند که تجربیات اولیه‌ی آنان در طرد شدن به وسیله‌ی همسالان و قربانی واقع شدن در این روابط، مانع از آن شده است که سازه‌های مربوط به تعامل اخلاقی را در خود شکل دهند و از همین جاست که «اراده‌ی بد» در آن‌ها تحقق می‌یابد و خود را برای انجام دادن رفتارهای پرخاش‌گرانه «محق^۳» می‌دانند (Nucci, ۲۰۰۱, ۱۱۹). اما نکته‌ای که آرسنیو و لاور به آن توجه کافی نکرده‌اند، این است که وقتی این کودکان خود را «محق» می‌دانند، حاکی از آن است که سازه‌ی تعاملی اخلاقی در آن‌ها شکل گرفته است و با تکیه بر همین سازه‌ی تعاملی اخلاقی خود را محق می‌دانند. محق دانستن، نوعی مشروعیت‌بخشی به رفتار است و این امر، محتاج داشتن معیار و سازه‌ای برای مشروعیت و حتی به‌کارگرفتن آن است.

نکته‌ی قابل توجه در زمینه‌ی اخلاق، در مقایسه با زمینه‌های شناختی، این است که فرد در عرصه‌ی اخلاق، به عمد، چیزی را که خطا می‌داند، انجام می‌دهد. در زمینه‌های شناختی، هنگامی که فرد مرتکب اشتباهی می‌شود، دو حالت وجود دارد: یا دچار خودمرکزی شناختی است که در این صورت، حتی قادر به درک اشتباه خود نیست و بنابراین اصلاحی هم در آن صورت نمی‌گیرد یا از خودمرکزی خارج شده، اما از روی سهو مرتکب اشتباه شده است که در این صورت با تذکر آن اشتباه، دیگر به عمد آن‌را تکرار نمی‌کند. در حالی که در عرصه‌ی اخلاق، فرد با علم به این که کاری خطاست، آن‌را انجام می‌دهد. حتی داشتن تجربیات تعاملی اخلاقی، مانع از آن نیست که فرد کاری غیر اخلاقی مرتکب شود. برای مثال، اگر کسی در دوره‌ی کودکی در جریان تعامل‌های منصفانه قرار داشته باشد و سازه‌ی انصاف در او شکل بگیرد، این متضمن آن خواهد بود که او رفتار غیرمنصفانه‌ای با دیگران نداشته باشد؟ این موضوع نشان‌دهنده‌ی جایگاه ویژه‌ای است که اراده و اختیار در عرصه‌ی اخلاق دارد و نمی‌توان آن را هم‌سان با عرصه‌های شناختی مورد توجه و تبیین قرار داد.

به هر روی، در دیدگاه‌های روان‌شناختی معاصر، به نحوی در توجه کافی به هر یک از مبانی سه‌گانه‌ی شناختی، گرایشی، و ارادی - اختیاری رفتارها، مشتمل بر رفتارهای اخلاقی، خلأهایی ملاحظه می‌شود. در این مقاله، با اتخاذ مبنا‌ی انسان به منزله‌ی عامل، با این سه لایه‌ی زیرساز برای عمل، سعی شده است که تا حد امکان، این خلأها از میان برداشته شود.

شیوه‌های آموزشی و تربیتی مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیر مستقیم

در این مقاله، دومین مبنا یا پیش‌فرض مربوط به شیوه‌های آموزشی و تربیتی و شکل‌های متفاوت برنامه‌ی درسی است که می‌توان در عرصه‌های ارزشی از آن‌ها بهره گرفت. متناسب با شکل‌های برنامه‌ی درسی، می‌توان از شیوه‌های گوناگون آموزشی و تربیتی در قالب برنامه‌ی درسی نیز سخن گفت. در این‌جا تعبیر «شیوه» را به معنای عام کلمه به‌کار می‌بریم که شامل روش‌های کار در قسمت‌های گوناگون یک برنامه‌ی درسی، مانند سازمان‌دهی محتوا، یاددهی و یادگیری و ارزشیابی است. برای این شیوه‌ها می‌توان سه نوع در نظر گرفت: مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیر مستقیم.

۱. شیوه‌های مستقیم: در شیوه‌های مستقیم، محتواهای مورد نظر یا روش‌های یاددهی و یادگیری و ارزشیابی، به صورتی صریح و آشکار در برنامه‌ی رسمی مطرح می‌شوند. برای مثال، در این‌جا می‌توان در قلمرو روش‌های آموزش ارزش‌ها، از روش تبیین و تحلیل ارزش‌ها سخن گفت. سیمون و همکاران (۱۹۷۲)، با آن‌که به نسبی بودن ارزش‌های اخلاقی گرایش داشتند، از گونه‌ای از این تبیین ارزش‌ها^۱ استفاده کردند. در این شیوه، محتوای درسی یا تدریس معلم، به‌طور مستقیم و صریح ناظر بر توضیح و تبیین جنبه‌های متفاوتی از یک ارزش مورد نظر است.

۲. شیوه‌های نیمه‌مستقیم: در شیوه‌های نیمه‌مستقیم، ارزش‌های مورد نظر به صورتی عرضه می‌شوند که صراحت کمتری داشته باشند و در ضمن کار و فعالیت دیگری قرار گرفته باشند. یکی از گونه‌های مهم شیوه‌ی نیمه‌مستقیم در قلمرو روش‌های آموزش ارزش‌ها را می‌توان در روش بحث و گفت‌وگو^۲ ملاحظه کرد. در این روش، مسئله‌ای اخلاقی و ارزشی در حکم موضوع بحث مطرح می‌شود و در همین حد، مشخص است که میزانی از صراحت در این روش وجود دارد؛ اما چون در قالب گفت‌وگوی دو جانبه‌ی معلم و شاگرد یا شاگردان با یک‌دیگر انجام می‌شود، در مقایسه با تدریس یک‌جانبه‌ی معلم، می‌توان آن‌را روشی نیمه‌مستقیم نامید. نمونه‌هایی از این شیوه را می‌توان در کارهای کسانی چون کلبرگ و بلات (به تبع پیازه و کلبرگ) و روش بحث و گفت‌وگوی برکوینز ملاحظه کرد که به اختصار به آن‌ها اشاره خواهد شد.

بلات و کلبرگ (۱۹۷۵) بررسی‌هایی در مورد تأثیر بحث و گفت‌وگو بر استدلال اخلاقی کودکان انجام دادند. بلات به منظور واریسی این فرضیه که تحول مراحل اخلاقی بر اصل «تعارض» مبتنی است، برنامه‌ی چهار ماهه‌ای برای بحث و تبادل نظر در مورد مسائل اخلاقی در کلاس‌های معماهای اخلاقی برای سنین ۱۱ تا ۱۵ اجرا کرد. کودکان معماهای اخلاقی را مورد بحث و

۱. values clarification

۲. disussion

مجادله قرار دادند. معلم بحث‌هایی را که در حد متوسط (مثلاً مرحله‌ی سه از سطح دوم کلب‌گ) بود، تأیید می‌کرد و درباره‌ی آن‌ها توضیح می‌داد؛ اما استدلال‌ها و دلایل مربوط به مرحله‌ی پایین‌تر را با روش‌های فعالانه تخطئه می‌کرد و هنگامی که به نظرش می‌رسید وضعیت به گونه‌ای است که می‌توان راهی مرحله‌ی چهار شد، شروع به زمینه‌سازی برای تخطئه‌ی استدلال‌های مربوط به مرحله‌ی سه می‌کرد و به طرح بحث‌های مربوط به مرحله‌ی چهار می‌پرداخت. البته این سیر صعودی کودکان به مراحل بالاتر بر اساس فعالیت‌های ذهنی خود آنان برای حل بحران‌های نبود تعادل ذهنی صورت می‌گرفت و معلم تنها زمینه‌ساز این روند رو به رشد بود.

برکویتز و گیبز (۱۹۸۳) نیز از روش بحث و جدل برای تربیت اخلاقی استفاده کردند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که بحث و مذاکره مؤثر مستلزم انعطاف‌پذیری و خودداری از استفاده از راهبردهای آموزشی مستقیم مانند موعظه و سخن‌رانی است. به علاوه، آن‌ها دریافتند که رهبر گروه نیازمند برقراری تعادل میان پرسش‌های حمایتی و رقابتی در میان اعضای گروه است. رهبر گروه مجدداً آنچه را که دانش‌آموز اظهار می‌کردند، تکرار یا به شکل دیگری تعبیر و تفسیر می‌کرد. بدین ترتیب، دانش‌آموز مجال می‌یافت آنچه را که در ذهن داشت، در جمع اظهار کند. با این حال، رهبر گروه در موارد دیگر، باید اظهارات دانش‌آموز را رد می‌کرد و البته این کار را به نحوی انجام می‌داد که حاکی از مردود دانستن عقیده‌ی شخصی او، و نه خودش، باشد.

۳. شیوه‌های غیرمستقیم: سرانجام، در شیوه‌های غیرمستقیم آموزش و تربیت ارزشی و اخلاقی، ارزش مورد نظر، نه به صورت صریح در قالب تدریس معلم و نه به صورت نیمه مستقیم، در جریان بحث و گفت‌وگوی مربوط به ارزشی معین، بلکه به صورت غیرمستقیم و بدون آن که در کانون توجه قرار گیرد، مطرح می‌شود. برای مثال، در همان قلمرو آموزش ارزش‌ها، روشی چون الگوپردازی عملی^۱ را می‌توان نمونه‌ای از شیوه‌ی غیرمستقیم دانست. این دسته از روش‌ها بیشتر مورد توجه حامیان نظریه‌ی یادگیری اجتماعی (Bandura, ۱۹۷۷) و تربیت‌منش (Wynne, ۱۹۸۹) قرار گرفته است که در آن‌ها به نفوذ عمیق الگوی‌های نقش^۲ در شکل‌گیری رفتارهای ارزشی در افراد تأکید شده است. البته برخلاف نظر رفتارگرایان، چنین نیست که دانش‌آموزی که در معرض این الگوها قرار می‌گیرد، به ضرورت، در شکل‌گیری نقشی انفعالی داشته باشد؛ بلکه امکان دارد این امر با گزینش همراه باشد و به یک معنا نیز گزینشی خودبه‌خودی بر حسب میزان درک و ساختار فهم دانش‌آموز در مورد آنچه مشاهده می‌کند، صورت پذیرد.

۱. modeling

۲. role models

در این روش، معلم ارزش مورد نظر را به صورت موضوع تدریس و موضوع بحث و گفت‌وگوی دانش‌آموزان مطرح نمی‌کند؛ بلکه بدون آن که درباره‌ی آن سخنی مطرح شود، آن را در قالب رفتار عملی خود به نمایش می‌گذارد. در این حالت، دانش‌آموزان خود با ملاحظه‌ی آنچه در رفتار معلم مستتر است، به آموختن ارزش معینی خواهند پرداخت.

دامنه‌ی شیوه‌ی غیر مستقیم، به رفتارهای عملی خود معلم محدود نیست؛ بلکه الگوهای عملی در قالب شخصیت‌های تاریخی و شخصیت‌های داستانی نیز تأثیر خاص خود را دارند و معلم می‌تواند با قرار دادن دانش‌آموزان در معرض ویژگی‌های شخصیتی این گونه شخصیت‌ها از روش غیرمستقیم استفاده کند.

به این ترتیب، می‌توان شیوه‌های تربیت اخلاقی و ارزشی در قالب برنامه‌ی درسی را به صورت پیوستاری در نظر گرفت که در یک سوی آن، شیوه‌های مستقیم و در سوی دیگر آن، شیوه‌های غیرمستقیم و در میانه، شیوه‌های نیمه‌مستقیم قرار دارد.

راهنمای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی

در این بخش، در پی آنیم که با توجه به آنچه در مبنای نظری این پژوهش و شیوه‌های آموزشی و پرورشی ارزش‌ها مطرح شد، الگویی برای سازمان‌دهی شیوه‌های درونی کردن ارزش‌ها فراهم آوریم. با توجه به آنچه در مبنای نظری پژوهش مطرح شد، عمل اخلاقی و درونی کردن ارزش‌ها معنای خاصی خواهد یافت. بر این اساس، عمل اخلاقی، رفتاری هنجاری خواهد بود که به نحوی پایدار بر سه مبنای شناختی، گرایشی و ارادی متناسب با خود مبتنی باشد. همین معنا از عمل اخلاقی، مفهوم درونی کردن را نیز همراه دارد و مقصود از آن این خواهد بود که مبانی سه‌گانه‌ی شناختی، گرایشی و ارادی برای رفتار بیرونی فراهم آید. به‌علاوه، قید «به نحو پایدار» جنبه‌ی دیگری از درونی شدن ارزش‌های اخلاقی را نیز نشان می‌دهد که به جنبه‌ی منشی و شخصیتی مربوط می‌شود. به عبارت دیگر، با تثبیت این مبانی سه‌گانه‌ی رفتار اخلاقی، شاکله یا شخصیت اخلاقی پایداری در فرد شکل می‌گیرد که همواره در رفتارهای متفاوت اخلاقی او تأثیرگذار خواهد بود. البته در تربیت اخلاقی، آداب اخلاقی نیز مطرح است که نیازی به ذکر مقوله‌ی جداگانه‌ای ندارد؛ زیرا در زیرمجموعه‌ی خود عمل اخلاقی واقع می‌شود. برای مثال، اگر رفتار راست‌گویی را در نظر بگیریم، هنگامی عمل اخلاقی تام خواهد بود که بر سه مبنا استوار باشد: یک مبنای شناختی به این معنا که فرد در مورد این هنجار، آگاهانه مطلع شده باشد که راست‌گویی یک ارزش است و مزایا و ویژگی‌های آن را درک کرده باشد. مبنای دوم، ناظر بر

گرایش درونی فرد است؛ به این معنا که تمایلی در او ایجاد شده باشد که راست بگوید. به عبارت دیگر، تمایل به راست گفتن و نداشتن تمایل به دروغ گفتن، زمینه‌ای عاطفی و احساسی است و بخشی از درونی شدن ارزش‌ها را نشان می‌دهد. مبنای سوم، ناظر بر جنبه‌ی ارادی است، به این معنا که فرد مصمم باشد و این‌را انتخاب کند که در موقعیت‌هایی که هم می‌تواند دروغ بگوید و هم می‌تواند راست بگوید، اراده اش به راست گفتن تعلق بگیرد. این عنصر مهمی در تربیت اخلاقی است؛ زیرا اخلاقی شدن، در نهایت باید با یک تصمیم همراه باشد. بنابراین، رفتار راست‌گویی تا زمانی که بر این سه مبنا استوار نشده باشد، به معنای تام کلمه، عملی اخلاقی محسوب نمی‌شود و ابعاد درونی آن ایجاد نشده است.

بر همین اساس، در تربیت ارزشی، الگوی مورد نظر برای تنظیم روش‌های این امر، متضمن سه بعد است. البته باید توجه داشت که این ابعاد سه‌گانه، با یک‌دیگر رابطه‌ی زمانی ندارند. به عبارت دیگر، چنین نیست که روش‌های مربوط به مبنای شناختی، در جریان تربیت ابتدا آشکار شوند و سپس نوبت به روش‌هایی برسد که بیشتر مربوط به بعد گرایشی‌اند و سرانجام، روش‌هایی که به طور غالب بر جنبه ارادی نظر دارند. امکان دارد ترتیب این روش‌ها از حیث تأکید، بر حسب ظرفیت و ویژگی‌های ذهنی و روانی فرد، متفاوت باشد که در این قسمت، بهره‌گیری از روان‌شناسی چاره‌ساز خواهد بود. اما آنچه مهم است این است که این سه بعد درونی در افراد شکل بگیرد و در نهایت، رفتارهای هنجاری و ارزشی بر آن‌ها استوار گردد.

بنابراین، در الگوی مورد نظر، توجه بر آن است که روش‌های تربیت ارزشی به نحوی تنظیم شوند که به شکل‌گیری هر سه بعد منجر شوند. با آن‌که تفکیک روش‌های تربیتی به صورت قاطع با عناوین شناختی، گرایشی و ارادی، امر ممکن نیست، می‌توان گفت که روش‌های تربیت ارزشی، «به نحو غالب» بر جنبه‌های شناختی، گرایشی و ارادی ناظرند. با توجه به این مفهوم، در الگوی نظری مورد بحث، باید جایگاه روش‌های متفاوتی را که به نحو غالب، به تکوین این جنبه‌های سه‌گانه منجر می‌شوند، مشخص کرد و توجه داشت که هیچ‌یک از این سه بعد، مورد غفلت قرار نگیرد. به عبارت دیگر، تربیت ارزشی، نه تنها صرفاً معطوف به فراهم آوردن رفتار بیرونی نیست، بلکه باید این رفتار را طی فرآیند تربیت، بر سه مبنای مورد نظر استوار ساخت.

از سوی دیگر، با توجه به پیشینه‌ی شیوه‌های تربیت ارزشی از طریق برنامه‌ی درسی، می‌توان این شیوه‌ها را از یک جهت، به روش‌های مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیر مستقیم تقسیم کرد. این شیوه‌ها روی یک طیف یا محور قرار می‌گیرند؛ به طوری که از قطب شیوه‌های مستقیم تا شیوه‌های نیمه‌مستقیم و قطب شیوه‌های غیر مستقیم تنظیم می‌شوند و بنابراین، درجه‌های متفاوتی

از میزان مستقیم و غیر مستقیم بودن در آن‌ها وجود خواهد داشت. حال اگر آنچه را در قسمت مبانی سه‌گانه‌ی عمل اخلاقی مطرح شد، با آنچه در مورد شیوه‌های مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیر مستقیم گفته شد، هم‌زمان مورد توجه قرار دهیم، می‌توانیم آن‌ها را با یک‌دیگر متصل و مربوط کنیم. این ارتباط را در الگوی مورد بحث، می‌توان به صورت محوری از مختصات در نظر گرفت که در آن، محور عمودی، ناظر بر ابعاد سه‌گانه‌ی مبانی درونی رفتارهای اخلاقی و محور افقی، ناظر بر شیوه‌های تربیتی مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیر مستقیم است. اکنون، با نظر به این دو محور، به توضیح این الگو می‌پردازیم:

هر یک از مبانی سه‌گانه‌ی رفتارهای ارزشی، با شیوه‌های مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیر مستقیم آموزش و تربیت ارتباط دارند. به این سبب، هر یک از مبانی سه‌گانه‌ی شناختی، گرایشی و ارادی را مورد بحث قرار می‌دهیم.

۱. ارتباط مبانی شناختی با شیوه‌های تربیت ارزشی: با نظر به این مبانی رفتار اخلاقی، تربیت ارزشی و درونی کردن ارزش‌ها به معنای آن است که فرد، از ویژگی‌های رفتار مورد نظر آگاهی یافته باشد و رفتارش مبتنی بر این آگاهی ظهور کند. به عبارت دیگر، در این بعد تربیت ارزشی، در پی آنیم که نوعی شناخت و معرفت در فرد در مورد ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی ایجاد کنیم.

هنگامی که ارتباط این بعد را با محور شیوه‌های تربیتی در نظر می‌گیریم، با توجه به طیف شیوه‌های مستقیم تا غیر مستقیم، می‌توان از سه دسته روش‌های مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیر مستقیم برای فراهم آوردن مبانی شناختی رفتار اخلاقی سخن گفت. در این‌جا، به طور نمونه، از روش «تبیین ارزش‌ها» به منزله‌ی روش مستقیم، از روش «بحث و گفت‌وگو» به منزله‌ی روش نیمه‌مستقیم و از روش «الگوپردازی عملی» به منزله‌ی روش غیر مستقیم سخن خواهیم گفت.

تبیین ارزش‌ها: تبیین ارزش‌ها یک روش صریح یا مستقیم است. ویژگی این روش، تبیین مزایا و نیز مرزها و معیارهای رفتاری اخلاقی است. در شکل مستقیم این روش، کار اصلی به عهده‌ی معلم است که به روشن‌گری در مورد ارزش‌ها می‌پردازد. پیش‌فرض این روش آن است که یکی از دلایل روی نیاوردن افراد به رفتار اخلاقی و درونی نشدن ارزش‌ها، نداشتن تصور روشنی از رفتارهای اخلاقی و مزایا و معیارهای آن است. به عبارت دیگر، افراد مرزهای مخدوشی را که بین فضیلت‌ها و رذیلت‌ها وجود دارد، به خوبی تشخیص نمی‌دهند و به این ترتیب، تصور درستی از رفتارها ندارند. مقصود از این روش آن است که بتوانیم در مورد رفتارهای اخلاقی و غیراخلاقی، داوری صحیح را افزایش دهیم. هر گاه فرد، برداشت مناسبی از رفتار

اخلاقی داشت، یکی از زمینه‌های درونی شدن ارزش‌ها فراهم شده است. برای توضیح بیشتر این روش، به ذکر چند مثال می‌پردازیم و به ویژه در این جا این نکته را مورد توجه قرار می‌دهیم که مرز میان ارزش‌ها و ضد ارزش‌ها یا فضیلت‌ها و رذیلت‌ها نیازمند روشن‌گری است و این بخش مهمی از بار اصلی این روش محسوب می‌شود.

مثال ۱: ریاکاری و ابراز خود: ریاکاری امر غیراخلاقی و ابراز خود، یک فضیلت و ارزش است. مقصود از ابراز خود این است که فرد بتواند دیدگاه و توانایی خود را در محیطی که زندگی می‌کند ابراز کند و کارآمدی آن‌ها را نشان دهد. ابراز خود، مزایای مشخصی مانند استقلال و رشد شخصیت و کارآمدی اجتماعی دارد. رشد استقلال شخصیت، به لحاظ اخلاقی نیز بسیار مهم است؛ زیرا شخصیت‌های مستقل می‌توانند واجد فعل اخلاقی، در معنای خاص این کلمه بشوند. استقلال شخصیت موجب می‌شود که برای انجام‌دادن اعمال اخلاقی انگیزه‌های درونی وجود داشته باشد.

اما دانش‌آموزان به خوبی نمی‌دانند که ابراز خود از چه جهت یک فضیلت اخلاقی است و مهم‌تر از آن، نمی‌دانند که ابراز خود با ریاکاری چه تفاوتی دارد. در این جا یکی از موارد کار معلم در جهت تبیین ارزش‌ها مشخص می‌شود؛ او باید تبیین کند که چه ویژگی‌هایی در ابراز خود وجود دارد و از چه جهت با ریاکاری متفاوت است. یک جنبه‌ی اصلی در این تبیین، این است که نشان داده شود که ابراز خود، فعالیتی با انگیزه‌ی درونی برای رشد و تحول بخشیدن به قابلیت‌های خود است. در حالی که ریاکاری فعالیتی با انگیزه‌ی بیرونی برای نشان دادن تصویری کاذب و فریبنده از خود به دیگران است.

مثال ۲: ترس و تواضع: در این جا نیز با ترس به مثابه یک ضد ارزش یا رذیلت اخلاقی و با تواضع به منزله‌ی یک ارزش یا فضیلت اخلاقی روبه‌رو هستیم. نکته‌ی اول در روش تبیین، این است که مشخص کنیم یک انسان متواضع چه خصوصیتی دارد و بر دیگران چه تأثیری می‌گذارد. مسئله‌ی دوم این است که تفاوت میان تواضع و فروتنی با حقارت و ترس آشکار شود.

اگر دانش‌آموزان احساس ترس داشته باشند، علاوه بر جنبه‌ی روان‌شناختی، با یک مسئله‌ی اخلاقی روبه‌رو هستند؛ زیرا ترس یکی از رذایل اخلاقی محسوب می‌شود. اما امکان دارد مبهم بودن مرز ترس و تواضع، به آن‌جا منجر شود که فرد ترس خود را تواضع در نظر بگیرد و در حقیقت، با عنوان یک فضیلت، به کسب و استقرار یک رذیلت در خود پردازد. هنگام استفاده از این روش، معلم باید به روشن کردن این نکته پردازد که فرد ترسو جرئت غلبه بر موانع بسط و تحول خویش را ندارد؛ در حالی که فرد متواضع، کوشش می‌کند از سویی، تصویر کاذبی

از خود در نظر دیگران ایجاد نکند و از سوی دیگر، دیگران را مرعوب خود نکند و مانع تحول آن‌ها نشود.

مثال ۳: گستاخی و شجاعت: در این جا گستاخی و تهور یک رذیلت و شجاعت یک فضیلت اخلاقی است. برای توضیح مزایای شجاعت باید مشخص شود که شجاعت از چه جهت و با نظر به چه ویژگی‌هایی فضیلت است.

اما مسئله‌ی دوم این است که تفاوت میان گستاخی و شجاعت را مشخص کنیم و معلوم کنیم که شخص بی باک و گستاخ، فاقد چه چیزی است که او را از فرد شجاع متمایز می‌کند. در این جا نیز باید این نکته روشن شود که فرد گستاخ، حرمت‌ها و حریم‌های شخصیتی دیگران را می‌شکند و به همین دلیل، کارش غیر اخلاقی است. در حالی که فرد شجاع، جرئت برداشتن موانع تحول خود را داراست و این کار لازمه‌ی بسط قابلیت‌های وجودی، مشتمل بر کسب ارزش‌های اخلاقی گوناگون و از این رو فضیلت است.

مثال ۴: هوس‌بازی و عشق‌ورزی: عشق‌ورزی یک فضیلت بسیار متعالی در انسان است و هوس‌بازی رذیلت محسوب می‌شود. در این جا نیز از جهت تبیین با دو مسئله روبه‌رو هستیم: نخست این که عشق‌ورزی دارای چه آثار و مزایای مثبتی است. در حقیقت، جایگاه عشق‌ورزی در انسان چنان متعالی است که برخی، انسان را حیوان عشق‌ورز دانسته‌اند؛ به این معنا که آنچه انسان را از حیوان متمایز می‌کند، عشق‌ورزی است. در این جا مراد آن است که آنچه در حیوان دیده می‌شود، عشق نیست؛ بلکه غریزه است. به هر روی، باید مشخص شود که عشق‌ورزی چه تحولاتی در فرد ایجاد می‌کند و از لحاظ اجتماعی چه آثاری بر جای می‌گذارد.

اما مهم‌تر از آن این است که مرز میان هوس‌بازی با عشق‌ورزی را مشخص کنیم. چه معیارهایی در عشق‌ورزی هست که در هوس‌بازی نیست؟ این موضوع مسئله‌ای مربوط به روشن کردن مرزهاست. غالباً ملاحظه می‌کنیم نوجوانان به سبب جنبش‌های غریزی، به شدت در مرز میان هوس‌رانی و عشق‌ورزی دچار ابهام می‌شوند. گستردگی این ابهام در نوجوانان، اهمیت تبیین را در درونی کردن ارزش‌های اخلاقی آشکار می‌کند. از جمله تفاوت‌هایی که باید آشکار شود این است که هوس‌بازی نه تنها حرکتی در اثر فشار غریزی است، بلکه نگاهی ابزارانگارانه به انسان‌های دیگر است و از همین رو، رذیلت محسوب می‌شود. در مقابل، عشق‌ورزی بسط قابلیت دوست داشتن زیبایی‌ها و از جمله زیبایی فضیلت‌هاست. به علاوه، در عشق، معشوق به سبب برخورداری بودن از زیبایی و فضیلت، به صورت هدف آشکار می‌شود نه به صورت وسیله و ابزار.

مثال ۵: خودباختگی و فداکاری: در این جا خودباختگی یک رذیلت و فداکاری یک

فضیلت است. در تبیین، بار دیگر با دو مقوله مواجهیم. نخست این که خصوصیات و آثار فداکاری در شخصیت خود فرد معلوم شود و از لحاظ اجتماعی نیز تبیین شود که فداکاری چه نقش‌های اجتماعی دارد.

مسئله‌ی دوم تفاوت میان فداکاری با مهرطلبی بیمارگونه و خودباختگی است. در حالت خودباختگی، فرد کاری را شبیه فداکاری انجام می‌دهد؛ ولی این کار ناشی از وابستگی به دیگران است. یعنی فرد در مواجهه با دیگران آن‌چنان خود را می‌بازد و طالب مهر آنان می‌شود که سر از پا نمی‌شناسد و برای کسب مهر آنان به هر کاری تن می‌دهد. این وضع حاکی از ضعف شخصیت است و این حالت موجب می‌شود که فرد سراسیمه هر چه را دیگران می‌خواهند، انجام می‌دهد و این باعث می‌شود خود را ابزار دست دیگران قرار دهد. اما در فداکاری، هسته‌ی شخصیتی فرد محکم و استوار است و این با ازهم‌پاشیدگی و خودباختگی تفاوت دارد. فرد فداکار در پی کسب محبوبیت در نزد دیگران نیست؛ بلکه از مشاهده‌ی رنج دیگران بی‌تاب می‌شود و برای رفع آن تلاش می‌کند.

مثال ۶: استقلال و خودسری: در مورد استقلال به‌مثابه یک فضیلت اخلاقی نیز باید تبیین شود که شخصیت مستقل چه نوع شخصیتی است و انسان مستقل چه نوع آدمی است و دارای چه خصوصیات درونی است و چه آثار اجتماعی به‌بار می‌آورد. به‌علاوه، باید تفاوت استقلال و خودسری مشخص شود. نبود تمایز این دو در سنین کودکی و نوجوانی بسیار رایج است و دانش‌آموزان آن‌ها را با هم اشتباه می‌کنند.

در تبیین تفاوت این دو، باید این نکته مشخص شود که در استقلال، فرد می‌کوشد روی پای خود بایستد و با انگیزه‌ی درونی کارهایش را انجام دهد. استقلال از جهت فراهم آوردن انگیزه‌های درونی در فرد، جنبه‌ی اخلاقی دارد؛ زیرا فعل اخلاقی مستلزم گزینش درونی است. در مقابل، فرد خودسر نه تنها به حرمت دیگران اعتنایی ندارد، بلکه در مورد اشتباهات خود بی‌پرواست و خود را از آموختن بی‌نیاز می‌داند. به همین دلیل خود را در معرض فروافتادن در دام رذیلت‌ها قرار می‌دهد.

مثال ۷: الگوگیری و تقلید: تقلید یک رذیلت اخلاقی به‌شمار می‌آید؛ در حالی که الگوگیری از دیگران زمینه‌ساز رشد و تحول اخلاقی است. در این‌جا نیز باید مشخص شود که الگوگیری از شخصیت‌های اخلاقی، چه نوع تحولات اخلاقی پدید می‌آورد. به‌علاوه، باید معلوم شود که مرز میان این دو امر بسیار شبیه به هم، کجاست؟ از جمله، باید معلوم شود که تقلید نوعی ظاهرگرایی است که در آن، درکی از چرایی و ویژگی‌های اساسی رفتارهای مورد تقلید وجود

ندارد. در مقابل، الگوگیری مستلزم در اختیار داشتن معیارهای ارزشی و بازشناسی آن‌ها در رفتار دیگران و برگزیدن آن‌ها برای انجام‌دادن است. به این ترتیب، تقلید تشبه به بزرگی است؛ در حالی که الگوگیری کوششی عمیق و ژرف برای دست یافتن به بزرگی و فضایل اخلاقی است.

روشن کردن مرز میان بزرگی و تشبه به بزرگی، در جریان تربیت اخلاقی یک مسئله‌ی مهم است و به هم آمیختن آن‌ها به شدت در سنین نوجوانی رایج است؛ زیرا نوجوانان می‌کوشند رفتار بزرگسالان را تقلید کنند و در خود آشکار کنند تا به این ترتیب به بزرگی دست یابند. گاه این رفتارها، رفتارهای غیرارزشی است و برای استفاده از این روش باید مرز میان این دو امر معلوم شود که در چه صورتی فرد تنها به بزرگان یا بزرگسالان تشبه یافته و در چه حالتی، زمینه‌های درونی بزرگ شدن را در خود فراهم آورده است.

این مثال‌ها، اهمیت روش مستقیم تبیین ارزش‌ها را نشان می‌دهد و مشخص می‌سازد که نقش مربی در جریان تربیت اخلاقی و درونی کردن ارزش‌ها، نقشی اساسی است. به‌علاوه، در همه‌ی موارد، نمی‌توان روش مستقیم را به بهانه‌ی این که روش‌های غیر مستقیم مؤثرترند، کنار گذاشت. تبیین این مرزهای ظریف و باریک، با تلاش معلمی آگاه و توانا صورت می‌پذیرد.

بحث و گفت‌وگوی گروهی: بحث و گفت‌وگوی گروهی، شیوه‌ی دیگری است که برای فراهم آوردن مبنای شناختی و درونی کردن این بعد از ارزش‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد. برخلاف روش تبیین ارزش‌ها، که روشی مستقیم است و معلم آن‌را اجرا می‌کند، در این‌جا روش تربیتی، غیر مستقیم است و بدون آن که معلم آن‌را مطرح کند، در خلال بحث و گفت‌وگو با دیگران شکل می‌گیرد. ویژگی مهم این روش آن است که افراد هم‌سطح با هم درگیر فعالیتی فکری می‌شوند و می‌توانند ابعاد شناختی مسائل اخلاقی را با هم در میان بگذارند و دیدگاه یک‌دیگر را به چالش بخوانند.

راهبرد بحث و گفت‌وگوی کلاسی در بی‌آن است که دانش‌آموزان را در فضایی تعارض‌آمیز در عرصه‌ی ارزش‌های اخلاقی قرار دهد و دیدگاه‌های آنان را بدون محدودیتی از پیش تعیین شده، در معرض بحث و تحلیل بگذارد. در این شیوه، معلم یا مربی نقشی انتقادی دارد و دانش‌آموزان را به صراحت به بحث و مناظره‌ی کلاسی و استدلال در مسائل اخلاقی تشویق می‌کند؛ به ویژه در طی مراحل اولیه‌ی گفت‌وگو در فرآیند بحث و مناظره‌ی گروهی دانش‌آموزان، معلم باید بر اساس شناخت کاملی که از خصوصیات مراحل تحول اخلاقی کودکان دارد، سطوح متفاوت استدلال‌های اخلاقی را در نظر داشته باشد. به‌علاوه، می‌تواند بر اساس ابهام‌هایی که در تعیین و تقسیم‌بندی دانش‌آموزان به مراحل اخلاقی در ذهن دارد، سؤال‌های دیگری را برای آن دسته از دانش‌آموزانی که در وضعیت بینابینی و مبهمی قرار دارند، طرح کند تا با تصریح بیشتری، سطح استدلالی آن‌ها را

مشخص سازد. در این شیوه، نقش معلم یا مربی بسیار مهم است. او نباید فراتر از سطح فکری دانش‌آموزان حرکت کند و استدلال‌های مربوط به سطوح بالاتر را مطرح سازد. البته او تنها هدایت‌کننده‌ی ضمنی و تصریح‌کننده‌ی استدلال‌های کودکان برای بیان صحیح استدلال‌های آنهاست. دانش‌آموزان باید در این میدان مناظره و مباحثه، از نظر زمان و حمایت، فرصت مساوی و مناسبی برای ارائه‌ی استدلال‌های خود داشته باشند. در مقابل، معلم یا مربی باید فرآیند نظم‌دهی به مباحث و تنظیم سطوح استدلال دانش‌آموزان را تسهیل کند و از هرگونه جهت‌دهی، حتی به صورت حرکات و علائم عاطفی غیر کلامی که حاکی از انحراف روال طبیعی و خودبه‌خودی بحث‌ها باشد، خودداری کند.

باید توجه داشت با آن‌که مراحل مشخص و سطوح تعریف‌شده‌ای بر اساس سن عقلی و تقویمی دانش‌آموزان برای مراحل اخلاقی وجود دارد، این مراحل برحسب ظرفیت‌های شناختی، تفاوت‌های فردی، تأثیرهای فرهنگی و ساخت‌های تربیتی - خانوادگی و نیز تأثیر فشارهای گروهی در میان دانش‌آموزان، پیش و پس می‌شود. بنابراین، باید توجه داشت که برای برنامه‌ریزی درسی و تربیتی در زمینه‌ی مسائل اخلاقی، ابتدا باید سطح تحول شخص را از نظر اخلاقی و عقلانی مورد بررسی قرار داد. به این سبب، آموزش مفاهیم اخلاقی باید با قابلیت‌ها و ظرفیت‌های شناختی و سطح استدلال اخلاقی دانش‌آموزان متناسب باشد.

الگوپردازی عملی در رفتار معلمان: این شیوه به منزله‌ی شیوه‌ای غیر مستقیم به‌کار گرفته می‌شود و در آن، به جای تبیین یا گفت‌وگو، خود اعمال و رفتارهای معلمان و مسئولان مدرسه مورد نظر است. اگر الگوهای عملی مناسبی در رفتار معلمان آشکار گردد، خود این امر جنبه‌ی آموزشی و تربیتی غیر مستقیمی بر دانش‌آموزان خواهد داشت. به این ترتیب، ذهنیت آنان دگرگون خواهد شد و مبنای شناختی به نحو مورد نظر شکل خواهد گرفت. با توجه به این که رفتار عملی معلمان علاوه بر جنبه‌ی شناختی، در جنبه‌ی گرایشی نیز تأثیر قابل توجهی دارد و عواطف و هیجان‌های دانش‌آموزان را نیز متأثر می‌کند، در بخش بعد، که درباره‌ی مبنای گرایشی بحث خواهد شد، بار دیگر به این نکته اشاره می‌کنیم.

۲. ارتباط مبنای گرایشی با شیوه‌های تربیت ارزشی: در خصوص دومین مبنای درونی ارزش‌های اخلاقی، یعنی بعد گرایشی در زمینه‌ی رفتارها و هنجارهای اخلاقی نیز می‌توان از شیوه‌های مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیر مستقیم استفاده کرد. در این‌جا، به طور نمونه، از روش مستقیم با عنوان «تشویق رفتارهای ارزشی»، از روش نیمه‌مستقیم با عنوان «تأکید بر شخصیت‌های اخلاقی در قالب داستان‌گویی» و از روش غیر مستقیم با عنوان «الگوپردازی عملی» سخن خواهیم گفت.

تشویق رفتارهای ارزشی: از آن‌جا که اخلاقی شدن را در معنای وسیع کلمه در نظر می‌گیریم، به طوری که دربرگیرنده‌ی انگیزه‌های سطح پایین برای انجام‌دادن رفتارهای اخلاقی نیز باشد، روش تشویق به‌منزله‌ی شیوه‌ای برای تربیت اخلاقی خواهد بود.

روش تشویق رفتارهای ارزشی، روشی مستقیم است که مربی به‌کار می‌گیرد و به دنبال آن است که به‌طور مستقیم و صریح، رفتارهای ارزشی را مورد تشویق قرار دهد. حاصل این روش آن است که گرایش درونی به رفتار ارزشی، تقویت می‌شود و در مقابل، گرایش درونی به رفتار ضد ارزشی تضعیف می‌گردد. با آن‌که در نتیجه‌ی استفاده از این روش، فرد برای به‌دست آوردن نتیجه‌ی مثبت رفتار خود به انجام‌دادن آن مبادرت می‌کند، در معنای وسیع اخلاق و تربیت اخلاقی، می‌توان رفتارهای حاصل شده را اخلاقی دانست. البته فرض نهایی بر این است که فرد نباید در این مرحله از رشد اخلاقی باقی بماند و باید با استفاده از روش‌های دیگر و در مراحل بالاتر، به انگیزه‌هایی فراتر از تشویق و تنبیه دیگران برای انجام‌دادن رفتارهای اخلاقی دست یابد، اما در حد خود این روش‌ها می‌توان حاصل آن‌ها را اخلاقی دانست.

این مسئله نیز در جای خود قابل توجه است که تشویق باید به صورت‌هایی اتخاذ شود که آثار شکننده‌ی جانبی نداشته باشد. منظور این است که تشویق نباید آن‌چنان وفور و شدت داشته باشد که تمام انگیزه‌ی فرد را برای انجام‌دادن رفتار ارزشی به خود معطوف سازد؛ زیرا این امر موجب دشواری‌هایی برای ارتقا به سطوح بالاتر تحول اخلاقی و ارزشی خواهد شد و مانع به‌ظهور رسیدن استقلال انگیزه‌های فرد از دیگران خواهد گردید. در مورد تنبیه نیز، که در مقابل تشویق قرار دارد، همین جنبه شایان توجه است. اگر تنبیه یا توبیخ ضرورت یافت، نه تنها نباید شکل بدنی داشته باشد، بلکه در شکل روانی و اجتماعی نیز نباید به صورت شکننده و در حضور جمع باشد. مربیان باید هنگام تنبیه عدالت را در نظر بگیرند و اندازه‌ی خطا را مشخص و به اندازه‌ی آن تنبیه کنند. در مورد تشویق هم باید مراقب باشند که وابستگی‌های خاصی ایجاد نکند.

تأکید بر شخصیت‌های اخلاقی در قالب داستان‌گویی: این شیوه به‌منزله‌ی شیوه‌ای نیمه‌مستقیم مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این‌جا معلم برای تأثیرگذاری عاطفی بر گرایش‌های درونی فرد، به صراحت رفتار خود دانش‌آموز را مورد تشویق یا توبیخ قرار نمی‌دهد؛ بلکه به نحو نیمه‌مستقیم، از ارزش‌های مورد نظر ستایش و آن‌را به قهرمان داستان معطوف می‌کند یا به نحو معکوس، توبیخ را متوجه شخصیت‌های منفی داستان می‌سازد.

از آن‌جا که نوجوانان در مراحل اولیه از تحول قرار دارند که در تقلید و الگوبرداری توانایی بیشتری دارند، مناسب است که برای ارائه‌ی مفاهیم و قواعد اخلاقی، از نمونه‌ها و سرمشق‌های

اخلاقی به صورت قصه‌های خیالی، تاریخی و دینی، با سبک و سیاقی که کانون رغبت و توجه آنان را برانگیزد، استفاده کنیم. در الگوهای ارائه شده به نوجوانان، باید مواردی را بگنجانیم که به طور خودانگیخته و درونی به آن‌ها نیاز دارند؛ زیرا از کسانی الگو خواهند گرفت که در رفع نیازهای سنی و انگیزشی آن‌ها مؤثر باشند.

بیان مطالب از طریق داستان‌ها و نمایش‌نامه‌هایی که به نحوی مسائل اخلاقی و ارزشی در آن‌ها مطرح شده، از اهمیت خاصی برخوردار است. زیرا داستان با فضای عاطفی و هیجانی خاص خود، زمینه را به صورت مناسبی برای ایجاد تحول در مبنای گرایشی رفتارهای ارزشی فراهم می‌آورد. هم‌آوایی عاطفی دانش‌آموز با قهرمان داستان، محرک نیرومندی در جهت تحول گرایشی است. به علاوه، چون تویخ‌ها و مذمت‌های داستان در باب رفتارهای ضد ارزشی، معطوف به دانش‌آموز نیست، در او در برابر این تویخ‌ها مقاومت درونی ایجاد نخواهد شد.

استفاده از این شیوه به صورت‌های متفاوتی انجام‌پذیر است. برای مثال، شیوه‌ی زندگی پیامبران، امامان، مصلحان و مردان بزرگ و برجسته‌ای که در تاریخ نقش تعیین‌کننده‌ای داشته‌اند، گونه‌ای از استفاده از این روش است. برخی رمان‌ها و داستان‌های کلاسیک را نیز می‌توان برای تعمیق زمینه‌های گرایشی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار داد. شکل دیگر، استفاده از داستان‌های نیمه تمامی است که در آنها، قهرمان داستان بر سر دوراهی و در سرآغاز یک عمل اخلاقی قرار دارد. اتمام داستان به عهده‌ی دانش‌آموز گذاشته می‌شود تا آن‌را بر حسب گرایش‌های خود تکمیل کند و در این میان، وضعیت گرایشی خود را به نمایش بگذارد که برای معلم از حیث کارهای بعدی حایز اهمیت است.

الگوپردازی عملی: در این جا از یک روش غیرمستقیم سخن می‌گوییم. آنچه در این روش مورد نظر است، آشکار ساختن ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی در اعمال و رفتارهای خود مربیان، والدین و رهبران اجتماع است. این روش به منزله‌ی روشی غیر مستقیم، در تربیت اخلاقی تأثیر ویژه‌ای دارد که نمی‌توان آن‌را در روش‌های مستقیم ملاحظه کرد. به همین دلیل، این روش از روش‌های بسیار مهم درونی کردن هنجارهای اخلاقی به‌شمار می‌رود. در این روش، نظر بر آن است که ارزش‌های اخلاقی به صورت واقعی در اعمال و رفتارهای مربی آشکار گردد؛ نه این‌که به وجود این ارزش‌ها تظاهر شود.

از آن‌جا که رفتارهای فضیلت‌مندانه، تحسین‌برانگیزند، بروز آن‌ها در فعالیت‌های معلم، احساس مثبتی در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند و سبب تحول عاطفی آن‌ها به این رفتارها می‌شود. به این ترتیب، این روش را می‌توان یکی از شیوه‌های درونی کردن ارزش‌های اخلاقی دانست.

باید توجه داشت که تربیت اخلاقی به گونه‌ای است که نمی‌توان آن را مانند آموزش ریاضی و علوم فقط در ساعاتی خاص اجرا کرد؛ بلکه این امر در هر وضعیت و مکانی قابل رخ دادن است و از این رو می‌توان آن را مانند یادگیری زبان مادری دانست که خود کودک آن را در هر وضعیتی از محیط می‌گیرد. در مدرسه نیز دانش‌آموز در هر لحظه، در کلاس یا خارج از آن، مشغول فراگیری مسائل اخلاقی است که به صورت غیر مستقیم در اختیار او قرار دارند.

چنان‌که اشاره شد، مطالعات نشان می‌دهد که معلمان ضمن تدریس موضوعات گوناگون، در درجه‌ی اول در موقعیتی قرار دارند که تعلیم اخلاق می‌دهند و تدریس موضوع مورد نظر آن‌ها در درجه‌ی دوم اهمیت قرار می‌گیرد. بنابراین، معلمان و مربیان باید به قدر کافی در رفتارهای خود تأمل کنند و بکوشند ارزش‌ها را بدون تظاهر در رفتار خود آشکار سازند. روش غیر مستقیم مبتنی بر عمل است، نه گفتار. از این رو، معلمان باید ارزش‌هایی را که در نظر دارند به دانش‌آموزان بیاموزند، نخست در رفتارهای خود جست‌وجو کنند.

۳. ارتباط مبنای ارادی با شیوه‌های تربیت ارزشی

سرانجام به مبنای سوم رفتارهای اخلاقی اشاره می‌کنیم. در این مبنا نظر بر آن است که اراده و قدرت انتخاب فرد در مورد رفتارهای اخلاقی شکل بگیرد؛ به طوری که بتواند درباره‌ی فضیلت‌های اخلاقی تصمیم‌گیری کند و امکان این تصمیم‌گیری در امر محکم شود.

مبنای ارادی در تربیت ارزشی و اخلاقی اهمیت بسزایی دارد. برای فراهم آوردن این جنبه از درونی شدن ارزش‌ها نیز می‌توانیم از شیوه‌های مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیر مستقیم استفاده کنیم. در این‌جا از شیوه‌ی مستقیم با عنوان «توصیه به انجام دادن رفتار ارزشی»، از شیوه‌ی نیمه‌مستقیم با عنوان «استفاده از افراد در قالب طرح‌های اجتماعی» و از شیوه‌ی غیر مستقیم با عنوان «طرح و اقدام خودجوش دانش‌آموزان در فعالیت‌های اجتماعی» سخن خواهیم گفت.

توصیه به انجام دادن رفتار ارزشی: این روش به منزله‌ی یک روش مستقیم و صریح، چنان است که معلم و مربی ضمن آن توصیه می‌کند که فرد به انجام دادن رفتار ارزشی اقدام کند. این توصیه، که با نوعی تحریض به انجام دادن رفتار صورت می‌گیرد، در حقیقت به صورت مستقیم در پی آن است که نیروی اراده‌ی فرد را به جنبش درآورد و در نتیجه، ظهور رفتار را از او انتظار داشته باشد. اما این شیوه با شیوه‌ی «تشویق رفتارهای ارزشی مثبت» شباهتی ظاهری دارد و ممکن است این سؤال را به ذهن متبادر سازد که تفاوت میان آن‌ها چیست، در تبیین این تفاوت، نکاتی را ذکر می‌کنیم: «تشویق رفتارهای ارزشی مثبت» شیوه‌ای معطوف به گرایش یا مبنای گرایشی عمل

اخلاقی است و به همین دلیل، واژه‌ی «تشویق» بار هیجانی و گرایشی دارد. از سوی دیگر، «توصیه به انجام دادن رفتار ارزشی» بر مبنای ارادی عمل اخلاقی ناظر است و واژه‌ی «توصیه» در پی آن است که ویژگی این روش مستقیم را آشکار سازد. با آن‌که اراده، جنبه‌ی درونی دارد، کسانی که می‌خواهند با روش مستقیم به تحول اراده دامن بزنند، روش توصیه را به کار می‌گیرند که نوعی به جنبش درآوردن اراده‌ی درونی فرد از طریق تأثیرگذاری مستقیم است.

روش‌های مستقیم دگرگون کردن مبنای ارادی رفتار اخلاقی در مواردی مؤثر واقع می‌شوند که میان معلم و دانش‌آموز، هم‌نوایی وجود داشته باشد و همین هم‌نوایی موجب می‌شود که خواست معلم از طریق توصیه و تحریض او در بنیان ارادی دانش‌آموز نفوذ کند و با به جنبش درآوردن آن، زمینه‌ی شکل‌گیری رفتار ارزشی را فراهم آورد. در غیر این صورت، هنگامی که دانش‌آموز با معلم هم‌نوایی نداشته باشد یا در وضعی نامناسب‌تر، هنگامی که در مورد معلم حالت انکار و موضع‌گیری داشته باشد، به هیچ‌وجه بر این شیوه، اثری مترتب نخواهد بود و حتی ممکن است اثر منفی داشته باشد؛ به نحوی که دانش‌آموز به نقض رفتار ارزشی مورد نظر اقدام کند.

با این حال، در صورتی که شرایط مناسب استفاده از این روش وجود داشته باشد، به منزله‌ی روشی مؤثر ایفای نقش می‌کند و مبنای ارادی را در جهت درونی کردن ارزش‌ها تحکیم می‌بخشد. استفاده از افراد در قالب طرح‌های اجتماعی: همان‌طور که در پیشینه اشاره شد، حیات جمعی انسان‌ها در همه‌ی جوامع، با ارزش‌ها گره خورده است. اگر جامعه‌ای بخواهد سر پا باشد، باید در آن ارزش‌های معینی مانند احترام به دیگران، رعایت تعهدات و راست‌گویی وجود داشته باشد. بنابراین، حیات جمعی انسان خود عرصه‌ی مهمی برای شکل‌گیری ارزش‌ها و درونی شدن آنهاست.

بر این اساس، دسته‌ای از روش‌های تربیت اخلاقی، ناظر بر مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی است. در شکل نیمه‌مستقیم این روش، معلم، خود افراد را در جریان طرح و فعالیت اجتماعی خاصی که از پیش طراحی شده است، قرار می‌دهد.

ویژگی خاصی که در این نوع روش‌ها وجود دارد، این است که چون در آن‌ها عمل و فعالیت جریان دارد، قدرت انتخاب و تصمیم‌گیری در افراد رشد می‌کند. عمل و مشارکت در فعالیت‌ها یکی از مهم‌ترین روش‌های تربیت اخلاقی و درونی کردن ارزش‌هاست؛ زیرا با عمل کردن، منش در ما به وجود می‌آید. همان‌گونه که ارسطو (۱۸۹۴) گفته است، چنان‌که بناها با بنایی کردن، بنا می‌شوند، انسان‌ها هم با انجام دادن فضیلت‌ها فضیلت‌مند می‌گردند.

طراحی و اقدام خودجوش دانش‌آموزان در فعالیت‌های اجتماعی: در این روش، که به شکل غیر مستقیم عمل می‌کند، دانش‌آموزان به طراحی و اقدام دسته‌جمعی در زمینه‌ی فعالیت

اجتماعی معینی می‌پردازند. ممکن است معلم در مقام مشاور نظر دهد؛ اما طراحی و اقدام به طور اساسی به همت خود دانش‌آموزان صورت می‌گیرد.

ترتیب دادن فعالیت‌های متنوع و توأم با اهداف غیر مستقیم اخلاقی، که به همت خود نوجوانان اجرا می‌شود، در درونی کردن ارزش‌های اخلاقی نقش مؤثری دارد. نحوه‌ی رعایت عدالت، هم‌پاری و همکاری در عرصه‌ی فعالیت، هم‌دردی و هم‌دلی بین افراد در ضمن فعالیت‌ها از عناصری هستند که در پرورش خصوصیات اخلاقی نقش دارند. اما آنچه در این‌جا بیشتر مورد توجه است، تأثیر این نوع روش‌ها بر تکوین مبنای ارادی رفتارهای ارزشی است. این شیوه، به نوبه‌ی خود و با تأثیر ویژه‌ای که دارد، مبنای ارادی و انتخابی رفتارهای اخلاقی را در دانش‌آموزان فراهم می‌آورد؛ زیرا طراحی و اجرای فعالیت‌های اجتماعی مستلزم به‌کارگیری تصمیم و اراده در زمینه‌ی تحقق ارزش مورد نظر است.

یکی دیگر از جنبه‌های مهم روش‌های ناظر بر فعالیت‌های جمعی این است که زمینه‌ی نهادینه شدن فضیلت‌ها را در جامعه فراهم می‌آورد. هنگامی که ارزش‌های اخلاقی در قالب نهادهای اجتماعی ظهور کنند، زمینه‌ی بسیار مهمی برای ادامه یافتن ارزش‌های اخلاقی در جامعه فراهم می‌آید.

در جامعه‌ای که ارزش‌های اخلاقی نهادینه شده باشد، قسمت مهمی از تربیت ارزشی شکل می‌گیرد؛ زیرا مشارکت فرد را در جامعه به گونه‌ای زمینه‌سازی می‌کند که خود ملازم با درونی شدن ارزش‌های اخلاقی است. جامعه‌ی ما از این حیث، در مقایسه با برخی جوامع، بسیار ضعیف است. بنابراین باید درونی شدن ارزش‌های اخلاقی تدابیری اجتماعی بیندیشیم و روابط اجتماعی را در مدرسه، کوچه، خیابان، اداره و... نهادینه کنیم. به این ترتیب، هنگامی که جامعه نهادهای مناسب اخلاقی را پیدا کرد، درونی کردن ارزش‌ها، هم به صورت فردی و هم به صورت اجتماعی، رخ خواهد داد. نهادی شدن ارزش در جامعه به معنای درونی شدن ارزش‌ها در سطح اجتماعی است، همان‌طور که درونی شدن ارزش‌ها در فرد، به معنای رسوخ ارزش‌ها در مبانی شناختی، گرایشی و ارادی اوست.

مطالبی که تاکنون در مورد الگوی سازمان‌دهی شیوه‌های درونی کردن ارزش‌ها مطرح شد، به صورت خلاصه در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱: الگوی درونی کردن ارزش‌های اخلاقی بر حسب مبانی عمل اخلاقی و شیوه‌های آموزش

شیوه‌ی غیر مستقیم	شیوه‌ی نیمه مستقیم	شیوه‌ی مستقیم	
الگوپردازی عملی در رفتار معلمان	بحث و گفت‌وگو در مورد معماهای ارزشی	تبیین ارزش‌های اخلاقی	مبنای شناختی
الگوپردازی عملی در رفتار معلمان	تأکید بر شخصیت‌های اخلاقی در قالب داستان‌گویی	تشویق رفتارهای مثبت ارزشی	مبنای گرایشی
طراحی و اجرای خودجوش فعالیت‌های اجتماعی به وسیله‌ی دانش‌آموزان	استفاده از دانش‌آموزان در قالب طرح‌های اجتماعی	توصیه به انجام‌دادن رفتار ارزشی	مبنای ارادی

منابع

۱. باقری، خسرو (۱۳۶۴). «درآمدی بر انقیاد فرهنگی در روان‌شناسی معاصر»، نشریه‌ی علوم تربیتی دانشگاه تهران، سال ۱۳، شماره‌های ۱ تا ۴، صص ۸۰-۴۷.
۲. باقری، خسرو (۱۳۸۰). تدوین مبنای انسان‌شناختی اسلام برای علوم انسانی، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، وزارت آموزش و پرورش.
3. Aristotle (1894). *Nicomachean Ethics*, I. Bywater (ed.). Oxford University Press.
4. Arsenio, W. and A. Lover (1995). Children's conception of socio-moral affect: Happy victimizers, mixed emotions, and other expectancies. In M. Killen and D. Hart (eds.), *Morality in Everyday Life*, pp. 87-130. New York: Cambridge University Press.
5. Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
6. Berkowitz, M., and J. Gibbs (1983). Measuring the developmental features of moral discussions. *Merrill-Plamer Quarterly* 24, 399-410.
7. Blatt, M., and L. Kohlberg (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgement. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
8. Cookson, P.W., and Sadovnik, A. R. (2002). Functionalist theories of education. In D.L. Levinson, P.W. Cookson and A.R. Sadovnik (eds.), *Education and Sociology: An Encyclopedia* (pp. 267-271). New York: Routledge-Falmer.
9. Durkeim, E. (1925/1961). *Moral Education*. Glencoe, IL: The Free Press.
10. Eisner, E.W. (2002). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
11. Giroux, H.A. (1977). The politics of the hidden curriculum.

Independent School, 37, 42-43.

12. Hansen, D.T. (1996). Teaching and the moral life of classrooms. *Journal for a Just and Caring Education* 2, 59-74.

13. Kohlberg, L. (1983). The moral atmosphere of the school. In H. Giroux and D. Purpel (eds.), *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?* (pp. 61-81). Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.

14. Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development*. Vol 2, *The Psychology of Moral development*, San Francisco: Harper & Row.

15. Nucci, L.P. (2001). *Education in the Moral Domain*. Cambridge University Press.

16. Piaget, J. (1932). *The Moral Judgement of the Child*. London: Routledge and Kegan Paul.

17. Piaget, J. (1962). Will and action. *Bulletin of the Menninger Clinic* 26, 138-45.

18. Simon, S., L. Howe, and H. Kirschenbaum (1972). *Values Clarification*. New York: Hart.

19. Wynne, E. (1989). The great tradition in education: transmitting moral values. *Educational Leadership* 43, 4-9.

20. Yuksel, S. (2005). Kohlberg and hidden curriculum in moral education: An opportunity for students, acquisition of moral values in the new Turkish primary educational curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice* 5 (2), 329-338

تأملی بر کثرت‌گرایی بنیادی لیوتار و پیامدهای آن

برای تعلیم و تربیت

فرشته آل حسینی *

دکتر خسرو باقری **

چکیده

در این مقاله استدلال شده است که لیوتار با تأکید بر کثرت‌گرایی و قیاس‌ناپذیری بنیادی بازیه‌های زبانی، امکان هر گونه داوری میان داعیان حقیقت را منتفی می‌کند. اگر محور یا نقطه اتکایی عقلانی، چون داوری مبتنی بر شواهد، برای نظم‌بخشی، انتخاب و تصمیم وجود نمی‌داشت، جهان، ترکیبی گیج‌کننده از واقعیات متکثر می‌بود. آنچه لیوتار آن را در عقل، «شوق به امر ناشناخته» می‌نامد، بدون برخوردار از «قدرت داوری» به سرگردانی عقل منجر خواهد شد. در این مقاله با اتخاذ موضعی حقیقت‌گرا، در جهت امکان دستیابی به «عدالت» از طریق استحکام بخشیدن به مبانی انتخاب و تصمیم، استدلال شده است و از این طریق، بر تقریر اصولی در جهت تقویت رکن داوری، به موازات رکن شناختی، تأکید شده است. در بعد تعلیم و تربیت، نقش و مسئولیت مدارس در ترغیب ابتکار و ایجاد بصیرت، به جای تمرکز بر سازگاری و انطباق با شرایط، مورد بحث قرار گرفته است.

کلید واژه‌ها: کثرت‌گرایی بنیادی؛ لیوتار؛ عقل؛ داوری؛ عدالت؛ تعلیم و تربیت.

* کارشناس ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش

** استاد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

مقدمه

در دو دهه اخیر، مناقشات لیوتار علیه انگاره‌های مدرن، موجد نظریات جدید سیاسی و اجتماعی بوده است. از دیدگاه ناقد ستیزه‌جوی مدرنیته، ریشه بی‌اعتباری نظریه‌های مدرن را در تلاش بی‌حاصل برای یافتن شالوده دانش، جامعیت بخشیدن^۱، کلیت بخشیدن^۲ (لیوتار، ۱۹۸۴)، پافشاری بی‌نتیجه برای به چنگ آوردن «تمام حقیقت» و نیز عقل‌گرایی آمیخته با سفسطه آنها (لیوتار، ۱۹۸۸) جست‌وجو باید کرد. برخی نظریات وی، دیدگاه‌های کلی‌پرداز به تاریخ و جامعه را رد می‌کنند و به جای آن، از نظریه‌ها و سیاست‌های جزئی‌پرداز حمایت می‌کنند. وی مفروضات مدرن مبنی بر پیوستگی اجتماعی را رد می‌کند و به جای آن، تکثر، چندگونگی، انشقاق و عدم تعین را مورد تأیید قرار می‌دهد. فرض بنیادین مدرن، مبنی بر محوریت انسان شناساگر وحدت‌آفرین را رها کرده و با خارج کردن وی از محوریت و قرار دادنش در میان فعالیت‌های اجتماعی یا زبانی گوناگون (بازیهای زبانی) هویتی چندگانه یا انشقاق‌یافته برایش قائل می‌گردد (لیوتار، ۱۹۸۴). لیوتار، به لحاظ فلسفی یک نسبی‌گرا، یا به تعبیر خودش یک مشرک^۳ است. کثرت‌گرایی وی بنیادی است، از آن‌رو که وی، امکان هرگونه سازش و آشتی‌پذیری میان بازیهای زبانی را رد می‌کند. جاذبه نظریات وی، منحصر به علوم سیاسی و اجتماعی نیست، بلکه علوم تربیتی را نیز تحت الشعاع قرار داده است. یک از مباحث الهام‌بخش وی که عمدتاً در کانون توجه علاقه‌مندان به مسائل تربیتی قرار می‌گیرد، این است که وی با مطرح کردن مسئله مشروعیت دانش، کار ویژه دانش علمی را از تولید حقیقت در چارچوب «کاربردپذیری»^۴، به تولید ایده در چارچوب «منطق‌شکنی»^۵ تفسیر می‌کند. بدین ترتیب، دانشی که وی در چارچوب نظریه

1- Universalizing

2- Totalizing

3- Pagan

4- Performativity

5- Paralogy

بازیهای زبانی مورد مشاهده قرار می‌دهد، صرفاً به عنوان «مولد ایده»، نه «مولد حقیقت»، از بحرانی که در آن فروغلتیده، جان به در می‌برد. اما به نظر می‌رسد، نظریه وی، با وجود گشایشی که در کار دانش در گستره کثرت‌گرایی حاصل شده، با محدودیتی که بر توان داوری عقل گذاشته است، دچار رخنه می‌گردد.

در مقاله حاضر، قصد داریم تا به طور خاص، دیدگاه کثرت‌گرایی بنیادی لیوتار را مورد نقد و بررسی قرار دهیم. بدین منظور، پس از بررسی اجمالی مبانی نظری، نخست رویه خاص وی در مطالعه دانش در چارچوب بازیهای زبانی که به اتخاذ رویکرد کثرت‌گرا از سوی وی منجر شده است، بررسی خواهد شد؛ سپس پیامد دیدگاه کثرت‌گرایانه وی در تعلیم و تربیت بررسی خواهد شد، در خاتمه با تخطی از کثرت‌گرایی بنیادی وی و اتخاذ موضعی حقیقت‌گرا، امکانات کثرت‌گرایی در تعلیم و تربیت بررسی خواهد شد.

از جزم‌گرایی مدرن، تا نسبی‌گرایی پست مدرن

شاید بتوان گفت، ویتگنشتاین (۱۹۵۱-۱۸۸۹)، سرچشمه دو انشعاب فکری سرنوشت‌ساز در قرن بیستم است. یک انشعاب، رویکردی افراطی از تجربه‌گرایی است که با نام اثبات‌گرایی منطقی شهرت یافته است؛ و انشعاب دیگر، با جای دادن انواع گرایشهای کثرت‌گرایانه در خود، در نهایت، به اردوگاه پست مدرنیستها می‌رسد که جدی‌ترین ناقدان اسطوره‌های مدرن هستند.

از این نظر، قرن بیستم را می‌توان صحنه ظهور گرایشهای افراطی، در هر دو جهت ایمان و بی‌ایمانی نسبت به «عقل»، «علم»، «فناوری» و «پیشرفت»، به معنای «مدرن» آن دانست. پافشاری اثبات‌گراها در معرفی علم به عنوان تنها نظام معرفتی شایسته اعتنا، با ظهور حلقه وین و تحت تأثیر آرای اولیه ویتگنشتاین در «رساله»، ابعاد تازه‌ای می‌یابد. خلوص‌گرایی علم، در این جریان فکری تا به حدی است که فعالیت علمی را در تمام مراحل خود، از کشف و داوری و گسترش، پیراسته از هر عنصر غیرعقلی، غیرتجربی و

غیرمنطقی می‌داند و دست متافیزیک را از هر گونه دخالت در فعالیت معرفتی بشر کوتاه می‌کند. اما دیری نمی‌پاید که این جزم‌گرایی با ظهور نوعی نسبی‌گرایی در حوزه فلسفه علم، مورد چالش قرار می‌گیرد. با مواضع ویتگنشتاین در «رساله» و پیگیری جدی آن توسط اعضای حلقه وین، «تحدید»^۱ تا مرزهای نهایی خود پیش می‌رود؛ و حیطة دانش معتبر، یعنی آنچه دانستنی و گفتنی است، با وجود معیار معناداری که وی وضع می‌کند، از قبل نیز محدودتر می‌شود. بدین ترتیب، عقلانیت، عینیت، تجربه‌پذیری و مشاهده‌پذیری مندرج در «دانش مدرن»، که هنوز به طور کامل از پندارهای متافیزیکی پیراسته نشده بود، به «علم اثبات‌گرا» منتقل می‌شود. این رویکرد خلوص‌گرایانه افراطی، بعدها در نیمه دوم قرن بیستم، هم از جانب فیلسوفان علم و هم از جانب پست مدرنیستها، مورد معارضه جدی قرار می‌گیرد.

چرخش ویتگنشتاین از «رساله» تا «تحقیقات فلسفی»، حاکی از آن است که واقعیت پیچیده‌تر از آن است که اتمیسم منطقی وی نشان می‌دهد. داعیه ویتگنشتاین در کتاب «تحقیقات فلسفی»، این است که معنی یک کلمه عبارت است از کاربردی که در یک «بازی زبانی»^۲ دارد. منظور وی از «بازی زبانی»، نوعی فعالیت اجتماعی قانونمند است که در آن، کاربرد زبان، نقش اساسی دارد (گیلیس، ترجمه میان‌داری، ۱۳۸۱).

نظریه جدید ویتگنشتاین نشان می‌دهد که چگونه واژه‌ها معنی حقیقی خود را در فعالیتهای اجتماعی روزمره عملی می‌یابند. همین زمینه اجتماعی داشتن زبان که در «رساله» مورد غفلت قرار گرفته بود، در «تحقیقات فلسفی» محور نظریه معناداری جدید ویتگنشتاین قرار می‌گیرد. در این اثر، در وهله نخست، زبان عملی اجتماعی است که کارش صرفاً توصیف نیست و شامل فعالیتهای بسیار است که ارتباطی اندک با یکدیگر

1- "Demarcation" یا تحدید، مسئله تعیین حد و مرز نظریات علمی با دیگر انواع نظریه، به ویژه نظریات مابعدالطبیعه است.

2-Language game

دارند. آنها صورتهای مجرد را منعکس نمی‌کنند، بلکه خود، «صورتهای زندگی» اند (سولومون، ترجمه حنایی کاشانی، ۱۳۷۹).

بدین ترتیب، ویتگنشتاین با تجدیدنظر در آرای گذشته خود و حمله به «رساله منطقی - فلسفی»، کل‌گرایی را که زبان و جهان را با یکدیگر متحد می‌کرد، رد می‌کند. این رویکرد کل‌گرایانه، به رویکردی کثرت‌گرایانه، با دفاع از کارکردهای متعدد زبان در «تحقیقات فلسفی» بدل می‌شود. اگر زبان، معنایش را از «میان‌کنش اجتماعی» کسب می‌کند، پس هر واحد اجتماعی، به مثابه قلمرویی است که واژه‌ها تنها در داخل مرزهای آن معنا می‌یابند. با نظریه متأخر ویتگنشتاین در حوزه معرفت‌شناسی، دیگر با جغرافیایی یک‌پارچه مواجه نیستیم، که سراسر قلمروی «علم اثبات‌گرا» با مختصات عقلانیت، عینیت، تجربه‌پذیری و مشاهده‌پذیری است، بلکه جغرافیایی متشکل از قلمروهای معرفتی پیش‌رو داریم، که هر قلمرو حاکمیت خود را با معیارهایی که برای معناداری وضع می‌کند، تشخیص می‌بخشد؛ همانند هر بازی که با قواعد خود شناخته می‌شود.

اثر نظریه ویتگنشتاین را می‌توان در گرایشهای کثرت‌گرایانه و نسبی‌گرایانه بعد از او مشاهده کرد. پست‌مدرن‌ها، با تأثیرپذیری از نظریه «بازیهای زبانی» ویتگنشتاین و اتخاذ رویکرد کثرت‌گرا که با آن ملازمت دارد، دعاوی خود علیه «علم مدرن» و اسطوره‌هایش، همچون «عقلانیت»، «عینیت»، «واقع‌گرایی» و «ایده پیشرفت» را مطرح کردند. لیوتار با قرار گرفتن در این طیف، از جمله کسانی است که در مطالعه و پژوهش خود درباره معضل مشروعیت دانش، از رویه معینی حمایت کرده است، یعنی: «تأکید بر واقعیات زبان و به ویژه جنبه کاربردی آنها» (لیوتار، ۱۹۸۴). اما برای تبیین کثرت‌گرایی بنیادی لیوتار، تدقیقی محسوس‌تر در آرای وی ضرورت می‌یابد.

۱- "Pragmatic" یا جنبه کاربردی زبان، اشاره به کاربرد زبان به شیوه‌ای است که شخص در «عمل» یا «موقعیتی خاص» منظور دارد.

کثرت‌گرایی بنیادی

لیوتار، در «پاسخ به پرسش: پست مدرن چیست؟»، این امکان را مطرح می‌کند که معنای پست‌مدرن در مضمون نشان دادن «امر نامودنی»^۱ نهفته است؛ تنها به این دلیل که نشان دهد، جدا از امور از پیش پذیرفته شده مدرن، اموری هست که «نامودنی»، اما «قابل درک» است. وی با منتفی دانستن امید هر چند ناچیز، آشتی میان بازیهای زبانی، مدعی می‌شود، کانت هم - که نام قوا^۲ [قوه شناخت و قوه داور] بر این بازیها [بازی دلالتی^۳ و بازی تجویزی^۴] نهاده بود - می‌دانست، آنها عمیقاً از هم جدا هستند و تنها امید می‌رفت، که «توهم استعلایی»^۵ هگلی این دو را در یک وحدت واقعی، تمامیت ببخشد. اما از نظر وی تاوان این «توهم استعلایی» مدرن چیزی نبود، جز حاکمیت ترور (لیوتار، ۱۹۹۲). ترور در نوشته‌های لیوتار معنای خاصی دارد، و از نظر سیاسی، اجتماعی یا فرهنگی عبارت از «محروم کردن دیگران، از توان پاسخ‌دهی به محرومیت» (لیوتار، ۱۹۹۷) است. لیوتار، با واهی خواندن خیال تصاحب کل واقعیت و در جبران بهای سنگینی که عقلانیت مدرن در وحدت بخشیدن به محسوسات درون مفاهیم و صورت‌بندی تجربه در گزاره‌های روشن و قابل انتقال پرداخته است، اعلام می‌کند: «پاسخ این است: نبرد با تمامیت [خواهی]. بگذارید شاهدی بر امر نامودنی باشیم بگذارید تباینها^۶ را فعال و حرمت نام را حفظ کنیم» (لیوتار، ۱۹۹۲).

وی، در واقع با اعلان جنگ علیه تمامیت‌خواهی عقلانیت مدرن که خواهان تصاحب کل واقعیت از طریق نادیده گرفتن تفاوتها و فروکاستن امور جزئی به کلی یا کثرت به

۱- "Unpresentable" «نامودنی» از آن رو که با اتخاذ رویکرد «کلی‌نگر» از آگاهی انسان مخفی مانده است و صورت ذهنی ندارد، لیکن می‌توان با اتخاذ رویکرد جزئی‌نگر یا نام‌گرا، به آن صورت ذهنی بخشید یا به قول خود لیوتار شاهدی بر آن بود.

2-Faculties

3-Denotative game

4-Prescriptive game

5-Transcendental illusion

6-Differends

وحدت است، خواهان معکوس شدن این جریان و بازگشت از وحدت‌گرایی به کثرت‌گرایی است. وی بر آن است که با گریز از تقلیل‌گرایی عقلانیت مدرن و پایان دادن به سیطره قهرآمیز آن که همواره با سرکوب، ترور و تحمیل سکوت بر دیگری همراه است، کثرت‌گرایی را به عنوان بدیل، جهت نجات یافتن از مخمصه‌ای که عقلانیت مدرن در آن گرفتار آمده است، معرفی کند.

اما قیدی که بر کثرت‌گرایی لیوتار نهاده شده و آن را اساسی یا بنیادی کرده است، از آن روست که وی امید هرگونه آشتی‌پذیری میان بازیهای زبانی را منتفی و شکاف میان آنها را بسیار عمیق می‌داند (همان). برای تبیین اساسی بودن کثرت‌گرایی وی، خوب است در مفهوم «تباين»، واژه جعلی و ابداعی وی، قدری تأمل کنیم. تباينها در شرایطی رخ می‌دهند که تعارض میان دو طرف دعوا نمی‌تواند به صورت منصفانه برطرف شود. دلیلی که وی در این زمینه اقامه می‌کند، عدم وجود قانون کاربردپذیر در حل منازعه به علت «شکاف عمیق»^۱ میان آن دو است. بنابراین، در این تعارضات همواره یک قربانی وجود دارد که از نظر لیوتار کسی است که از اقامه دلیل محروم شده است (لیوتار، ۱۹۸۸). لیوتار با اجتناب‌ناپذیر دانستن تباينها - به علت تمایز بسیار عمیق بازیهای زبانی - تنها رسالت فیلسوف را برملا کردن تباينها و بی‌عدالتیهای روا داشته شده از سوی یکی بر دیگری می‌داند از همین‌رو، در سخنی که از وی نقل شد، وی خواهان فعال کردن^۲ «تباينها» است. «تباينها» همواره در نقطه تلاقی گفتارها، حضوری نامرئی دارند. این حضور، اغلب غیرفعال یا به عبارت روشن‌تر، نامحسوس و مخفی است. «فعال کردن تباينها» یا به تعبیری بر ملاکردن آنها، مستلزم کوشش فلسفی است. فیلسوف در استمرار سعی فلسفی خود، نشان می‌دهد که چگونه یک بازی بر بازی دیگر با تحمیل ناروای قواعد خود، بر بی‌عدالتی موجود دامن می‌زند.

1-Abyss

2-Activate

«دانش» در گستره «کثرت‌گرایی بنیادی»

باطن نگرش مدرن به دانش به خلاف ادعای روایتهای مشروعیت‌بخش مشهور، مبنی بر «دانش برای دانش» یا «دانش برای رهایی»، به گونه‌ای بود که الزاماً دانش را به نقطه بحران کنونی سوق می‌داد. پس ریشه بحران را در ذات نگرش مدرن به دانش باید جستجو کرد (لیوتار، ترجمه حسین زاده، ۱۳۸۴). روایتهای مشروعیت‌بخش با تفسیری که از دانش ارائه می‌کنند، سبب می‌شوند که کلیت «دانش» به «دانش علمی» تقلیل یابد. سپس این شکل از دانش - با توجه به قابلیت که در بیگانگی از داننده و در نتیجه کالایی شدن دارد - به سهولت در میدان جاذبه «قدرت» قرار می‌گیرد و بدین ترتیب، ضمن ناکارآمد نشان دادن فلسفه توجیه‌گر خود، گرفتار معضل مشروعیت دوگانه^۱ می‌شود. مسئله مشروعیت دوگانه، ناظر به مشروعیت هم قانون و هم قانون‌گذار است که به نظر لیوتار از زمان افلاطون، علم را با سیاست در پیوند قرار داده است. این پیوند، در زمان کنونی، در کامل‌ترین شکل خود، دانش و قدرت را نسخه بدیل یکدیگر کرده است، چنانکه می‌توان گفت: «... دانش و قدرت صرفاً دو وجه یک مسئله هستند: چه کسی تصمیم می‌گیرد که دانش چیست، و چه کسی می‌داند که در چه موردی نیاز به تصمیم‌گیری است» (لیوتار، ترجمه نوذری، ۱۳۸۱)؟ با استقرار دانش در میدان جاذبه قدرت، قواعد آن بر دانش حاکم می‌شود. پیامد این امر، تحول معیار دانش علمی از «حقیقت» به «کارایی» است. در طی این فرآیند، قدرتی که بر واقعیت تسلط یافته است، می‌تواند عدالت را ضمیمه خود کند.

از نظر لیوتار توسل به یک روایت - چه رهایی‌بخش و چه قدرت - از آن رو اجتناب‌ناپذیر است که دانش علمی، معیار حقیقت را برای خود برگزیده و خواهان تولید گزاره‌های حقیقی است. در چنین شرایطی سؤال از مشروعیت، سؤالی است که خود

۱- "Double Legitimation"، اشاره به مسئله‌ای افلاطونی است که نشان می‌دهد هرچه حقیقی است،

عادلان است و این حق را به عالم می‌دهد که در مقام قانون‌گذار هنجارآفرینی کند (لیوتار، ۱۹۸۴).

علم برای خود طرح می‌کند، نه فلسفه. پذیرش حاکمیت «معیار حقیقت» در قلمرو فعالیت‌های علمی، مستلزم آن است که هیچ امری را بی‌دلیل و مدرک محرز ندانیم. به همین دلیل، فوراً این سوال برای خود دانش علمی طرح می‌شود که چه دلیلی برای اثبات حقانیت خود داری؟

لیوتار با توجه به اینکه نمی‌توان به شیوه‌ای متقاعدکننده مسئله مشروعیت دانش علمی را مسکوت گذاشت، به تبیین دانش در چارچوب نظریه بازیهای زبانی می‌پردازد، تا شاید با تحویل دانش علمی به یک بازی زبانی، راه حلی برای معضل مشروعیت، در پی ناکارآمدی تبیین‌های فلسفی کنونی بیابد. با استقرار دانش در چشم‌انداز نظریه بازیهای زبانی، ابتدا دایره شمول آن گسترده‌تر می‌شود:

«... منظور از واژه دانش به هیچ وجه مجموعه‌ای از گزاره‌های مصداقی نیست، بلکه مشتمل بر مضامینی چون «مهارت» یا «چگونگی عمل کردن»، تخصص، «چگونه زیستن» «چگونه گوش دادن»... و غیره نیز هست. لذا، دانش مسئله استعداد یا توانشی است که از صرف تعیین و اعمال معیار حقیقت فراتر رود و به تعیین و اعمال معیارهایی نظیر کارایی (کیفیت فنی)، عدالت و سعادت (حکمت و فرزاندگی اخلاقی)، زیبایی یک صوت یا رنگ (حساسیت سمعی و بصری) و امثالهم می‌رسد» (لیوتار، ترجمه نودری، ۱۳۸۱).

با گستردگی شمول دانش، یادگیری هم‌گشایش می‌یابد و دیگر منحصر به «علم» نیست. آنچه اینک، در چشم‌انداز نظریه بازیهای زبانی، به قلمروهای دانش تشخیص می‌دهد، معیارهای پذیرفته شده در محفل اجتماعی طرفین گفتگوست که نشان می‌دهد چه اموری عادلانه، زیبا، حقیقی یا کارآ است (همان). در گستره کثرت‌گرایی، دانش علمی یک بازی است، در جمع بیشمار بازیهای دیگر که با قواعد خاص خود تشخیص یافته است و اساساً معضل مشروعیت ندارد؛ زیرا بر اساس این نظریه، اهمیت و ضرورت - هر بازی را زبان وقواعد منحصر به فرد آن تعیین می‌کند و نه هیچ چیز دیگر:

«... ویژگی بارز دانش علمی پست‌مدرن آن است که گفتمان مربوط به قواعدی که دانش مذکور را اعتبار می‌بخشند (صراحتاً) جزء ذاتی و لاینفک آن به شمار می‌رود» (همان).

در بازی دانش، اصل و قاعده‌ای که تباین و ناسازواری بازیها را نادیده نمی‌گیرد و با آن در تناسب قرار دارد، «منطق‌شکنی»^۱ است. از این‌رو، لیوتار اعلام می‌کند که به خلاف تصور رایج، آنچه به بازی علم مشروعیت می‌دهد، «توافق دانشمند با منطق مستقر و تثبیت‌شده تعقل»^۲ نیست، بلکه شکستن این منطق است. در چنین دیدگاهی، دانشمند به مثابه مبتکر است نه متخصص و آنچه اصالت دارد «منطق‌شکنی مبتکر»^۳ است، نه «همگرایی متخصص»^۴ با منطق مستقر (لیوتار، ۱۹۸۴). پس از بی‌اعتباری روایت‌های مشروعیت‌بخش، آنچه به دانش هدف معتبر می‌دهد، «پویش برای ناپایداری‌ها»^۵ و ایجاد زمینه برای تولید «امور ناشناخته» است.

پیامدهای کثرت‌گرایی بنیادی در تعلیم و تربیت

به نظر می‌رسد با توجه به کثرت‌گرایی بنیادی، گسیختگی دستکم در دو سطح وجود دارد، یکی گسیختگی‌های بنیادین میان جوامع معاصر در حوزه اخلاق، فرهنگ و ارزشها و دیگری گسیختگی میان سطوح مختلف فعالیت‌های روزمره اجتماعی بشر. بنابراین، شاید بتوان گفت یکی از مهم‌ترین تنش‌های تعلیم و تربیت معاصر با کثرت‌گرایی بنیادی این است که با وجود چنین گسیختگی‌هایی آیا می‌توان همچنان از تعلیم و تربیت آرمانی یا حتی آرمان در تعلیم و تربیت سخن گفت، یا باید معاهدات جدید را جهت

۱- ریشه‌شناسی "paralogy" نشان می‌دهد که این لغت یونانی است و از دو بخش "para" به معنای «خارج از» یا «ماورای» و "logos" به معنای «دلیل و راهنما» یا «خرد» تشکیل شده است. برای لیوتار «پارالوژی» به معنای حرکتی خلاف شیوه‌های مستقر تعقل و استدلال است.

2-Homology

3-Inventor's paralogy

4-Expert's homology

5-Search for instabilities

مفهوم‌پردازی تعلیم و تربیت تنظیم نمود؟ روشن است که با وجود گسیختگیهای مطرح شده در نظریه کثرت‌گرایی بنیادی، سخن گفتن از تعلیم و تربیت آرمانی و حتی آرمان در تعلیم و تربیت به گونه‌ای فراگیر و جهان شمول میسر نیست. اما با رجوع به ادبیات تحقیق در زمینه پیامدهای تربیتی کثرت‌گرایی بنیادی لیوتار در غرب، پی می‌بریم که شوق شناخت این موضوع (بازی شناخت) با شوق کاربست آن (بازی تجویز) در هم آمیخته و با نسخ احکام مدرن، به صدور احکام آرمانی و جهان‌شمول پست‌مدرن درباره تعلیم و تربیت انجامیده است.

از نظر فریتزمن^۱ (۱۹۹۰)، قبول پارالوژی لیوتار که جستجویی است پایدار برای یافتن ایده‌های نو، دلالت دارد بر اینکه آموزش و پرورش باید دانش‌آموزان را به پرورش و بروز ایده‌های نو و چالش انتقادی، فراتر از دانش معمول و بینش مقبول، تشویق کند و به آنها بیاموزد تا نسبت به حضور اجتناب‌ناپذیر «تباینها» حساس باشند.

مک لارن^۲ (۱۹۹۴)، با تأمل در کثرت‌گرایی بنیادی لیوتار، در پی کشف دلالت‌هایی برای آموزش و پرورش انتقادی، عاملیت سیاسی و شیوه‌های عمل‌گرایانه عدالت در متن مدارس است.

هوگان^۳ (۲۰۰۰)، با تأسی از کثرت‌گرایی لیوتار، در جستجوی شیوه‌ای از اندیشیدن است که در ذات خویش، بیش از آنکه سیاسی باشد، تربیتی است و بیش از آنکه در پی مخالفت یا سرکوب «دیگری» باشد، در پی نقد «خود» است.

زمبیللاس^۴ (۲۰۰۰)، پارالوژی را نقطه عزیمت به سوی آموزش علوم در عصر پست‌مدرن می‌داند. وی بر آن است که جدا از موافقت یا مخالفت با مواضع شکاکانه لیوتار در قبال فراروایت‌های رهایی‌بخش؛ می‌توانیم به این موضوع بیندیشیم که آیا راه حل وی موجد احکام تازه و شقوق انتخاب‌های جدید برای شرایط اجتماعی خواهد شد یا نه.

1-Fritzman

2-McLaren

3-Hogan

4-Zembylas

از نظر وی با بهره‌گیری از امکانات «پارالوژی»، می‌توان در جستجوی راههای نوین برای اندیشیدن و پرداختن به آموزش علوم به شیوه‌های متفاوت بود. وی با جانبداری از شعارهای شناخته شده لیوتار در «وضعیت پست‌مدرن»، آن را هدایتگر جستجوی راههای بصیرت‌بخش، برانگیزنده و نیروبخش ارزیابی می‌کند و در نهایت این پرسش را مطرح می‌کند که آیا مدارس از تلاقی ناپایدار تفاوتها و تخیلات کودکان استقبال می‌کنند یا به سرکوب آنها ادامه می‌دهند.

کولر^۱ (۲۰۰۳) با هدف کاوش پیامدهای ناشی از دیدگاه پست‌مدرنیستی لیوتار برای تعلیم و تربیت، تلاش می‌کند مفهومی از تعلیم و تربیت را بر اساس کثرت‌گرایی بنیادی لیوتار توسعه دهد. تغییر نگرش از دیدگاه سوژه محور به دیدگاه زبانی، سبب می‌شود که تعلیم و تربیت به جای فرآیند شکل‌دهی یا تغییر شکل سوژه، چون پدیده‌ای زبانی درک شود که «تباین» در آن یک خصیصه مهم ساختاری از نظر کثرت‌گرایی پست‌مدرن به شمار می‌آید. تعلیم و تربیت با خارج شدن از افق روایت‌های کلان، دیگر حاوی مفهومی از پیشرفت جهانی نخواهد بود، بلکه بیشتر به عنوان رویدادی زبانی تفسیر می‌شود که می‌تواند به صورتهای بیشمار بنابر شرایط موردی خاص و طی فرآیندی مخاطره‌آمیز (از جهت بروز شکست) رخ دهد. بدین ترتیب، این مفهوم از تعلیم و تربیت با اجتناب از مفاهیم متافیزیکی وحدت و کلیت، برای شرایط پست‌مدرنی که لیوتار تحلیل می‌کند، کفایت خواهد کرد.

یکی از نتایج بلافصل نفی کلیت‌گرایی در تعلیم و تربیت اهمیت دادن به دیگری^۲ است: «وقتی که کلیت‌گرایی از میان می‌رود، جا برای توجه به عنصر «دیگری» یعنی برای اهمیت قائل شدن به فرهنگهای دیگر باز می‌شود و به این معنا پست‌مدرنیسم با تنوع فرهنگی گره خورده است» (باقری، ۱۳۷۵).

1-Koller

2-otherness

بر این اساس، در زمینه شیوه خواندن متون درسی، میان انواع خواندن تفاوت گذاشته‌اند. از جمله سه نوع خواندن مطرح شده است: خواندن از درون^۱، خواندن از فراز^۲ و خواندن علیه^۳ آنچه در روال معمول تعلیم و تربیت و در کتابهای درسی مطرح است، زبان فرهنگ غالب است که به طور معمول، به خواندن از درون ختم می‌شود. اما خواندن از فراز به معنای اشراف و داوری نسبت به فرهنگ غالب است و خواندن علیه، ورود به عرصه نقادی و مشخص نمودن نقاط ضعف فرهنگ غالب و جا باز کردن برای فرهنگهای دیگر، از جمله فرهنگهای اقلیت است (همان).

اهمیت دادن به «دیگری» به عنوان یک راهبرد شاخص در اشکال متفاوت پست‌مدرنیسم، از جمله در کثرت‌گرایی لیوتار، سبب شده است که مفهوم خاصی از تعلیم و تربیت با عنوان تعلیم و تربیت چند فرهنگ‌گرا^۴ در مباحث تربیتی مورد توجه خاص قرار گیرد.

نقدهای وارد بر «کثرت‌گرایی بنیادی»

«حاکم بزرگ»^۵ لقب طعنه‌آمیزی است که در سخن پایانی کتاب «فقط بازی کردن»^۶ به لیوتار نسبت داده شده است. وبر^۷ در این باره می‌گوید: مقام واقعی «حاکم بزرگ» آن اندازه نیست که حکم کند. او در حالی نهی می‌کند، که پیش از آن، ضرورت نهی کردن را مبهم و تار کرده است (وبر، ۱۹۸۵). در واقع لیوتار حکم کردن از مقام یک حاکم را در حالی به سخره می‌گیرد که خود از همان مقام به صدور حکم مشغول است. تناقضی در پس کثرت‌گرایی بنیادی وی نهفته است و آن امید دستیابی به منظری است که با نگرستن از آن بتوان هویت خاص و منحصر به فرد همه بازیها را تضمین کرد؛ اما بدون

1-Reading within

2-Reading upon

3-Reading against

4-Multicultural Pedagogy

5-Great prescriber

6-Just Gaming

7-Weber

یک حاکم بصیر، هیچ خلوص، خاص بودن، قیاس‌ناپذیری و حتی هیچ هویتی، به معنای واقعی برای این بازیها متصور نیست (همان). اساسی بودن این کثرت‌گرایی، وجود این امکان را تضمین نمی‌کند و عملاً آن را در جای خود متوقف می‌کند. به بیان روشن‌تر، چشم کثرت‌گرا قادر به مشاهده خود نیست، بلکه چشمی باید که در تمامیت یک منظره، کثرتها را به نظاره نشیند و سپس حکم به وجود آنها کند.

کشف متناقض‌نما، به تفریحی لذت‌بخش برای ناقدان پست مدرنیسم بدل شده است، در حالی که همچنان در عاجز کردن یا به قول معروف، از رو بردن پست مدرنیستها بی‌اثر بوده است؛ زیرا همواره اتهام «تروریسم عقل‌گرایی» و آنچه به نام عقل به تحقق یافتن «تباین» و «تحمیل سکوت» برطرف مقابل - به تعبیر لیوتار - می‌انجامد، از سوی ایشان چون گاردی حمله حریف را خنثی کرده است. البته این فنون - یعنی چرخیدن به دور یکدیگر و دفاع از طریق امکانی که «الگوی فکری» حاکم برای استدلال در اختیار استدلال‌گر تحت حمایت خود می‌گذارد - نمایش روشنی است از اینکه بحث علمی [یا فلسفی] به چه چیز شبیه است. زیرا همان‌طور که کوهن می‌گوید: هر گروه، الگوی خودش را در مقام دفاع از آن الگو به کار می‌برد و این نکته به وضوح نشان می‌دهد که چرا این منازعات نمی‌تواند به گونه‌ای قاطع و بی‌ابهام، صرفاً از طریق منطق فیصله یابد (کوهن، ترجمه شگری، ۱۳۸۲).

«برهان دوری»^۱ که کوهن در زمینه «الگوی علمی» به کار می‌برد، در زمینه «الگوی فلسفی» هم به کار می‌رود. اما همان‌طور که کوهن می‌گوید، این برهان هر قدر هم نیرومند باشد، فقط شأن اقناع‌کنندگی [برای بازیگران] دارد و نمی‌تواند برای کسانی که از ورود به دور امتناع می‌کنند به گونه‌ای منطقی یا احتمالی مجاب‌کننده باشد (همان). این استدلالی است که به وضوح نشان می‌دهد، چرا در نزاع میان الگوهای فکری، همواره عده‌ای تنها در نقش نظاره‌گر باقی می‌مانند.

در عصری که نظامهای فکری مقتدر با کوفتن بر طبل خود، عملاً هر صدایی را تحت‌الشعاع قرار داده‌اند، نقطه قوت نظریه لیوتار تأکیدی است که بر کثرت‌گرایی دارد، اما نقطه ضعف آن قیدی است که بر این کثرت‌گرایی نهاده است و راه را بر هر مدعی، حتی خود نیز سد می‌کند. به نظر می‌رسد حکم قطعی به کثرت‌گرایی بنیادی از مبادی نسبی‌گرا میسر نیست. اما از موضع حقیقت‌گرا کثرت ساخت و نظمی دیگر می‌یابد. همه روایتها چه خرد و چه کلان مدعیان حقیقت و اساساً در جدال و قهر و غلبه‌اند و چون چنین داعیه‌ای دارند در این راه دلایلی برای حقیقی بودن ادعای خویش اقامه می‌کنند؛ همان‌گونه که لیوتار برای نشان‌دادن بنیادی بودن کثرت‌گرایی مورد قبول خود و وجود تباین میان بازیها، دلایلی اقامه می‌کند. بر این اساس، فراروایت‌هایی که لیوتار از آنها سخن گفته است، از آن رو فراخوانده شده‌اند که مدعی حقیقتی هستند و آن حقیقت، نمی‌تواند تناسب خود را با تجارب کنونی بشر توجیه کند. آنها فراخوانده شده‌اند و مدعیان شواهدی علیه ایشان اقامه کرده‌اند، پس مهم‌ترین کاری که در مورد آنها صورت پذیرفته این است که ادعای ایشان پس از آزمودن در معرض داوری قرار گرفته است.

کثرت‌گرایی از آن جهت سودمند به نظر می‌رسد که فرصت می‌دهد، دیگران نیز دعاوی خود را درباره حقیقت باز گویند، لیکن این دعاوی نمی‌توانند به دور از محک تجربه تاریخی و نقد ناقدان خود، صرفاً در یکتایی قلمرو خویش جولان دهند، چنانکه برای روایت بزرگ چنین بوده است. در مهمه مدعیان حقیقت، یقیناً صداها بی‌هست که رساتر به گوش خواهد رسید، زیرا از مبانی نظری، قوت استدلال و منطقی استوار برخوردار است. از آن مهم‌تر اینکه الگویی موفق در اشکال تحقق یافته یا پیشینه تاریخی خود ضبط و ثبت دارد، لیکن در بلندای فناوری‌های اصوات روایت‌های کلان مدعی حقیقت به گوش نمی‌رسد. از این نظر، افول روایت‌های کلان، روزنه امید است، زیرا از بی‌عدالتی اولیه کاسته و این امکان را مهیا کرده است که در جستجوی حقیقت، سری هم به اردوگاه رقیبان بزنیم و از منطق و استدلال «دیگران» هم آگاه شویم، اما با قیدی که بر خود نهاده، راه را بر بی‌عدالتی از نوع دیگر گشوده است. حکم به قیاس‌ناپذیری

نظامهای فکری و رد هر گونه داوری میان آنها و یکسان انگاشتن دعاوی روایتهای خرد، صرفاً نوعی کاستن از بی عدالتی اولیه و افزودن بر بی عدالتی ثانویه است؛ زیرا یقیناً در جمع متکثر نظامهای فکری، نظامهایی هستند که بهره‌ای افزونتر از حقیقت برده‌اند و صدایی رساتر دارند که این بار نباید در همه‌جایی جدیدی که کثرت‌گرایی بنیادی لیوتار وضع می‌کند، گم شوند.

با مشاهده کثرت‌گرایی در افق حقیقت‌گرایی، نظمی که نظامهای فکری بر اساس آن انتظام می‌یابند، نه یک نظم افقی، بلکه سلسله‌مراتبی است. در کثرت‌گرایی از نوع مدرج که بر اساس نظم عادلانه‌ای انتظام یافته، به لحاظ نظری، نمی‌توان منکر نظام فکری با دعوی «حقیقت مطلق» شد و امکان آن را نادیده انگاشت، هر چند که آن را عملاً یا کاملاً محقق نیافته باشیم. در چنین ساختاری باید مطلقاً موجود باشد تا دیگران در نسبت با آن انتظام یافته باشند، به بیان تمثیلی، همچنان که سایه جز به آفتاب شناخته نمی‌شود، حقایق متکثر هم جز به حقیقت مطلق شناخته نخواهند شد. هر نظام فکری به نسبت برخوردار از حقیقت، در مصاف با دیگر نظامها با توجه به پاسخهایی که به نیازهای بشر می‌دهد (آزمون خویش)، مورد داوری قرار می‌گیرد و مرتبه و مقام می‌یابد؛ آن‌چنان که روایتهای مدرن- به تعبیر لیوتار- با این محک آزموده و تنزل مقام یافته‌اند:

«قرن نوزدهم و بیستم برای ما آکنده از ترور بوده است. ما بهای گزافی در حسرت تمامیت و وحدت، آشتی مفهوم و محسوس و برای تجربه روشن و ابلاغ‌کردنی پرداخته‌ایم» (لیوتار، ۱۹۹۲).

در این سخن، آنچه بر اساس شواهد تاریخی می‌توان درست پنداشت، بهای گزافی است که بشریت با قبول بی‌چون و چرای آموزه‌های مدرن پرداخته است، اما آنچه قابل تأمل است این است که این بها به سبب میل و پافشاری بر حقیقت‌گرایی پرداخته شده است یا به سبب میل و پافشاری بر انحصارگرایی؟ با پذیرش فرض دوم، اقامه دعوا علیه روایت کلان نه به دلیل حقیقت‌گرایی، بلکه از این جهت است که انحصارگراست و این انحصارگرایی در آن چنان بنیادین است که با قهر و غلبه بر دیگران، خود را یگانه

حقیقت‌گو پنداشته است. با این فرض دیگر نمی‌توان به سادگی، به هر نظام حقیقت‌گرایی به این اتهام برچسب فراروایت زد، بلکه این اتهام تنها متوجه آن است که داعیه انحصارگرایی دارد و به همین سبب اعتباری برای دیگران قائل نیست.

همان‌گونه که برداشت نادرست از حقیقت‌گرایی تحت لوای روایت کلان مدعی مطلق حقیقت (برداشت مدرن) به بی‌عدالتی دامن می‌زند، به همان نسبت، کثرت‌گرایی بنیادی تحت لوای یکسان‌انگاری مطلق روایت‌های خرد (برداشت پست‌مدرن) نیز به بی‌عدالتی خواهد انجامید. آنچه بر مبنای کثرت‌گرایی بنیادی، عدالت متکثر نامیده می‌شود، چیزی جز شکلی از اشکال بی‌عدالتی نیست. کثرت‌گرایی بر پایه حقیقت‌گرایی در پی آرمانی چون عدالت، همچنان که از بی‌عدالتی ناشی از مطلق‌گرایی بنیادی می‌گریزد، از بی‌عدالتی مندرج در کثرت‌گرایی بنیادی نیز گریزان است.

پیامدهای کثرت‌گرایی غیربنیادین در تعلیم و تربیت

اینک باید دید پژوهاک این نقد چگونه در تعلیم و تربیت نمود می‌یابد؟ از آنجا که نمی‌توان به شیوه‌ای متقاعدکننده از موضع یک کثرت‌گرای بنیادی هر تفسیر را حقیقتی در میان حقایق ممکن به شمار آورد و خود را از شمار خیل عظیم ممکنات بیرون نهاد و مدعی کشف حقیقتی دانست، و با رد جزمیت دیدگاه پست‌مدرنیستی لیوتار در باب کثرت‌گرایی، به نظر می‌رسد باید در پی یافتن راهی دیگر برای بهره‌گیری از امکانات کثرت‌گرایی در تعلیم و تربیت بود.

۱- کثرت‌گرایی و تحقق یافتن آرمان عدالت

روشن به نظر می‌رسد که با رد کثرت‌گرایی بنیادی، هر نقد که بر این مفهوم از کثرت‌گرایی وارد شده است، متوجه دلالت‌های تربیتی برخاسته از آن نیز خواهد بود. بنابراین، «تعلیم و تربیت عادلانه» یا «تعلیم و تربیت چند فرهنگ‌گرایی» یا «تعلیم و تربیت چندصدایی» برخاسته از مفهوم کثرت‌گرایی بنیادی، بر اساس نقدی که وارد شد، به آرمانی که در پی آن است - یعنی عدالت - راه نخواهد برد، بلکه به عکس با دامن زدن

بر بی‌عدالتی و با به زیر آوردن فرهنگ مسلط و جایگزین کردن فرهنگهای مسلط، عملاً زمینه هرج و مرج تربیتی مهیا خواهد شد. اگر فرهنگ مسلط، ظالمانه بر مسندی تکیه زده است که شایسته آن نیست، انتظار می‌رود با سپردن جای خود به دیگران از بی‌عدالتی موجود کاسته شود؛ اما این بدین معنا نیست که جباری به زیر آورده شود و حال جباران، حاکمان باشند.

سخن گفتن از لزوم تقویت بنیه رکن داوری عقل در جهان کثرتها، تأکید بر این امر است که به جای گوش سپردن غیرفعال به انواع اصوات - عارضه‌ای که عقل با فرض تباین و منتفی دانستن امکان داوری میان داعیان حقیقت به آن دچار می‌شود - تمهیدی اندیشید که بتوان صدای بهنجار را از ناهنجار تشخیص و از طریق مواجهه فعال بدان پاسخ داد. تنها در این صورت است که امید می‌رود، تعلیم و تربیت چندصدایی به آرمان خود که عدالت است، نزدیک شود. بنابراین، می‌توان گفت، یکی از آرمانهای تعلیم و تربیت جستجوی عدالت است، لیکن راه رسیدن به آن را در طریقت بنیادگرایانه کثرت‌گرایی نمی‌توان جست. پس آنچه در عرصه تعلیم و تربیت «ارزش اساسی» محسوب می‌شود، «عدالت» است، نه «عدالت متکثر». تعلیم و تربیت در گستره کثرت‌گرایی بر اساس آرمان خود که همان «عدالت» است، به جای تأکید بر پرگویی بر پاسخ‌گویی تأکید می‌کند. یعنی به جای تشویق غیراصولی (بدون معیار بر داوری و سنجش حقانیت) بر تولید صداهای بیشتر و تحقق یافتن آنچه «عدالت متکثر» می‌نامند به تقویت صدا می‌پردازد. به عبارت روشن‌تر، چنین فرض می‌کند که می‌توان با امکاناتی که کثرت‌گرایی هم از طریق تعامل و هم تقابل با دیگری فراهم می‌کند، مبانی استدلال، انتخاب و تصمیم را استحکام بخشید و به مرتبه‌ای بالاتر ارتقا داد. این امکان می‌تواند با تأمل در مفهوم «شوق به امر ناشناخته» در گستره کثرت‌گرایی، باز هم مورد پیگیری قرار بگیرد.

۲- کثرت‌گرایی و تقویت رکن داوری

لیوتار بر این باور است که کثرت‌گرایی و به رسمیت شناختن عقلانیتهای خرد به جای افسانه‌ی عقلانیت مدرن، علاوه بر تحقق بخشیدن به عدالت متکثر، «شوق به امر ناشناخته»^۱ را نیز بر می‌انگیزد؛ از آن‌رو که بازیهای زبانی، توانش ابداع «حرکتهای» جدید و حتی قواعد جدید را دارا هستند، لذا می‌توان گفت: «اندوخته‌ی دانش - ذخیره‌ی پاره‌گفته‌های ممکنه موجود در زبان - تمام شدنی نیست» (لیوتار، ترجمه‌ی نوذری، ۱۳۸۰). در اینجا آنچه از نظر لیوتار مورد ستایش قرار گرفته است، جنبه‌های ناشناخته‌ی امکانات خاصی است که هر زبان بالقوه از آن برخوردار است. پایان ناپذیری دانش به دلیل گستردگی بازیهای زبانی و عبارات ممکن در آن است. در این معنا، امکان گسترش دانش، مبتنی بر امکانات گسترده‌ی دانش دیگری است که گنجینه‌ی واژگان^۲ و عبارات آن زبان فراهم کرده است. (پیتمن، ۲۰۰۰) در این نظریه، آنچه میسر و امکان‌پذیر است توسعه‌ی کمی «امور ناشناخته» به سبب امکانات بالقوه‌ی دانش زبانی هر بازی است. اما آنچه ناممکن به نظر می‌رسد، ارتقای کیفی هر بازی است که همچنان در ابهام باقی می‌ماند، زیرا نمی‌توان تصور کرد که در یک نظام بسته که هیچ نسبتی جز تباین با همسایگان خود ندارد، سرانجام تحول یا تکامل چگونه میسر می‌شود.

در چنین نظریه‌ای، زبان در همان لحظه که امکانات خود را به رخ می‌کشد، محدودیتهای خود را نیز آشکار می‌کند، زیرا با قواعد انعطاف ناپذیر خود، صرفاً تباین را ممکن و حتی اجتناب‌ناپذیر می‌کند و در نتیجه مانعی بر ارتقای کیفی بازیهای می‌شود. در حالی که به خوبی می‌دانیم، بالندگی زمینه‌های دانش، دست کم آن‌گونه که تاریخ اندیشه نشان می‌دهد، در مصاف و دادوستدهای فیما بین رخ داده است و هرگاه این ارتباطات منقطع شده، زوال و افول هر در پی آمده است. پس می‌توان گفت، با وجود ناسازواری و اجتناب‌ناپذیری آن، همواره در نقاط تماس، رخنه‌گاههایی وجود داشته که

1-The desire for the unknown

2-Lexis

از آن اندیشه سیال حتی از میان حصار زبان، راه رسوخ یافته و امکان تحولات کیفی را در این زمینه‌ها فراهم کرده است.

تماس زمینه‌های دانش را می‌توان نوعی تکتونیک^۱ در نظر گرفت. آنچه از خلال این صیقل و سایشها رخ می‌دهد، تغییرات صوری و تحولات کیفی در این زمینه‌هاست. آنها بر هم تأثیر می‌گذارند و با نیروهایی که بر یکدیگر وارد می‌کنند چهره یکدیگر را متحول می‌سازند. این تحولات عمیقاً در گرو این کشش و رانشهاست، آنجا که زمانی جنگلی انبوه بود به منطقه‌ای خشک و بیابانی تغییر یافته است، یا سرزمینی که زمانی تمدنی باشکوه را در خود جای داده بود، اینک زیستگاه تپه‌های مرجانی است.

بی‌شک «شوق به امر ناشناخته»، وقتی مورد توجه قرار می‌گیرد که منظری که از آن به نظاره می‌پردازیم، گوناگونی بازیها را نشان دهد، ولی در عین حال لازم است که دیوارهای این قلمروها رسوخ‌پذیر باشد و پذیرای امور ناشناخته دیگری. این کافی نیست که امر ناشناخته، صرفاً در یکتایی قلمرو خود مورد مشاهده قرار گیرد. کاشفانی که در جستجوی ناشناخته، قدم در قلمرو بازیها می‌گذارند، از منظری که لیوتار پیش چشمانشان می‌گستراند، از وسعت و گوناگونی بازیها، در حیرت فرو می‌روند؛ اما ناگزیرند در این حیرت خاموش بمانند، زیرا به محض آنکه از این قلمرو پای به قلمرو دیگری گذاشتند، نمی‌توانند از امور ناشناخته‌ای که دیده‌اند سخن بگویند؛ زیرا زنجیرهای نامرئی، زبان آنها را بسته است:

«تنها کاری که می‌توانیم انجام بدهیم، این است که با حیرت و تعجب به تنوع گونه‌های گفتمانی خیره شویم، همان‌طور که به تنوع گونه‌های گیاهی یا جانوری خیره می‌شویم» (لیوتار، ترجمه نوذری، ۱۳۸۱).

این زبان بسته‌ها در حیرت، در سفری بی‌پایان به کجا می‌روند؟ امور ناشناخته‌ای که دستاورد این گونه سفرهاست چون خاطراتی در بسته در دفاتر خاطرات جداگانه حفظ

۱-Tectonic حرکات صفحات پوسته زمین که موجب تغییرات سطح زمین می‌گردد.

می‌شوند. هیچ امر ناشناخته‌ای، قادر به ملاقات با امر ناشناخته دیگر نیست و عقل محروم از سرمایه اصیل خود، یعنی حق داوری در حیرتی عمیق، خاموش می‌ماند.

کثرت‌گرایی لیوتار اغواکننده و جذاب است، اما ارضاکنده نیست تا وقتی که به این پرسش پاسخ ندهد: شوق به امر ناشناخته ما را به کجا می‌برد؟ آیا شوق عقل صرفاً معطوف به شناخت است یا به همان اندازه سرشار از شوق داوری و انتخاب نیز هست. در حالی که قوه شناخت در گستره کثرت‌گرایی لیوتار گشایش می‌یابد، همزمان قوه داوری در تنگنا قرار می‌گیرد.

بی‌تردید ایجاد «شوق به امر ناشناخته» می‌تواند یکی از اهداف معلم در امر یادگیری باشد و این امر از طریقی میسر است که جستجوگر- یعنی دانش‌آموز- در آن علاوه بر «شوق»، «امکان» قدم گذاشتن در قلمروهای گوناگون را داشته باشد. «شوق» و «امکان» هر دو می‌توانند دغدغه تعلیم و تربیت باشند، اما در عین حال، باید بپذیریم که گشودن قلمروهای گوناگون و فراهم کردن امکان جستجو در آنها معطوف به هدفی است. این برانگیختگی و جستجوگری صرفاً برای در حیرت فرورفتن نیست. اگرچه این حیرت ارزشمند است، اما تا آنجا که جستجوگران (دانش‌آموزان و دانشجویان) را از آن فراتر ببرد. اگر اهداف و اصولی داریم که آن قدر حقیقی و ارزشمند هستند که ما را به آنها متعهد سازند، پس باید جسارت آن را بیابیم که با حرکت از این مبدأ و قدم گذاشتن در سفری اکتشافی مخاطرات آن را بپذیریم، چشم عقل دانش‌آموزان را به تکثرها بگشاییم. سفر اکتشافی کثرت‌گرایانه، سفری در حیرت و برای حیرت نیست، سفری بی‌پایان نیز نیست، سفری است که در ضمن گذر از تنوع و تکثرها و بهره‌مندی از دستاوردهای آن (که همان امکان مقایسه از خلال مباحثه و نقد است) باید راه بازگشت به خانه- یعنی اهداف و اصول- را نیز یافت. این روش می‌تواند ضمن افزودن بر سرمایه توان شناخت یکی از طرق افزودن بر سرمایه اصیل دیگر عقل یعنی توان داوری باشد.

بنابراین، تعلیم و تربیت علاوه بر ارتقای قوه شناخت، لازم است متعهد به ارتقای قوه داوری نیز باشد. اگر بپذیریم که جهان یکسره قلمرو، کثرت‌هاست که نه نسبت

قیاس‌ناپذیری (تباین) بلکه قیاس‌پذیری (تداخل) بر آنها حکمفرماست و هر روز بیش از پیش کثرت «امور ناشناخته» عقل را در تلاطم و سرگردانی فرو می‌برد، آن‌گاه، تجهیز به دستگاه پیشرفته داوری و تصمیم، بیش از پیش اضطرار می‌یابد. با توجه به نقش و مسئولیت سنتی مدارس که محدود به تحقق‌پذیری اهداف شناختی است، باید گفت، وظیفه‌ای که باید انجام پذیرد، تقریر اهداف و اصولی برای تقویت رکن داوری عقل به موازات رکن شناختی آن است.

۳- کثرت‌گرایی و واژگونی هرم منزلت علوم

یکی از دل‌بستگی‌های پایدار نظام آموزشی ما، خواه برای تصمیم‌گیرندگان و مجریان و خواه برای متقاضیان، حفظ و حراست، از هرم منزلت و احترام علوم است. هنوز هم مشاهده می‌شود که رشته‌های علوم انسانی چگونه از سرریز رشته‌های علوم ریاضی و علوم تجربی، یا به عبارت بهتر، از «رانده‌شدگان» انباشته می‌شود. وانگهی، در اوضاع و احوالی که شرایط برای دانش‌آموز، در انتخاب مسیر تحصیلی برابر است و فرمان علاقه‌دورن‌ذاتی، وی را به سمت رشته‌های علوم انسانی، معارف یا هنر سوق می‌دهد، بی‌درنگ همه نیروهای مشاوره و راهنمایی اعم از مدیر و معلمان و اولیاء بسیج شده و در حرکتی سازمان‌یافته، همه تلاش خود را به کار می‌بندند تا مانع از تصمیم‌گیری عجولانه و بوالهوسانه شوند.

وظیفه‌ای که باید انجام پذیرد، تلاش آگاهانه برای زدودن این نگرش عمیقاً نادرست در باب منزلت علوم است. نگاه کثرت‌گرایانه در این عرصه، واکنشی به مطلق‌گرایی ناعادلانه مستتر در نگرش به علوم است. شاید بتوان این نقش اصلی و اولیه تعلیم و تربیت، یعنی تداوم و استمرار نگرش منزلتی ناعادلانه به علوم را که تقریباً یا شاید به کلی تبدیل به غریزه شده است، با نگاه کثرت‌گرایانه مورد بازنگری قرار داد و به اصلاح آن مبادرت کرد. این امر هنگامی اهمیت مضاعف می‌یابد که بدانیم علوم، به ویژه علوم طبیعت با شتابی قابل توجه در روندی تقلیل‌گرایانه و غیرقابل بازگشت، به علت فقدان

عنصر بازاندیشانه به سمت اطلاعاتی شدن، کالایی شدن و تجاری شدن حرکت می‌کند، در حالی که آگاهی از این امر، در دیگر حوزه‌های معرفت بشری از جمله علوم انسانی حاصل شده است. آنچه به وضوح مشاهده می‌شود آن است که اولی انسان را به سوی کاردانی و همسویی با وجوه پنهانی خواست قدرت و دومی به سوی دانش و بینش نسبت به شرایط اولی - یعنی شرایط تحمیلی زندگی مدرن - فرامی‌خواند. در صورتی که بپذیریم کاردانی و دانش و بینش با هم امور زندگی اجتماعی بشر را سامان می‌بخشند، پس با چه معیاری به تقسیم منزلت میان گوناگون می‌پردازیم و به گمان خود، دانش‌آموزان را به انتخاب علوم با منزلت بیشتر تشویق و تحریض می‌کنیم؛ در حالی که به خوبی آگاهیم کار ویژه هر یک از علوم، بخشی تفکیک‌ناپذیر از کل پیکره دانش بشری است. طنین کثرت‌گرایی در عرصه علوم، همانا اصلاح نگرش منزلتی مطلق‌گرایانه به علوم و بازشناسی کارویژه جدید و تحول یافته علوم انسانی، اجتماعی، هنری و زیباشناختی از طریق پژوهش و اقدامات گسترده و بنیادی و بازگرداندن شأن و جایگاه حقیقی به آنان است.

با توجه به نقش و مسئولیت سنتی مدارس و کامیابی آنها در ایجاد قابلیت سازگاری و انطباق بالا به جای تقویت بنیه انتخاب و تصمیم، وظیفه‌ای که باید انجام پذیرد، بینش‌آفرینی است. بینش‌آفرینی نسبت به شرایط سیاسی حاکم بر وضعیت علوم در جهانی که هر روز بیش از پیش، در محاق گیج‌کننده کثرت‌گرایی فرو می‌رود. شاید بتوان با ارتقای سطح آگاهی، همچون ستاره قطبی راهنمایی بود تا گمشدگان به یاری آن مقصد را خود جست‌وجو کنند، نه آنکه بنده‌وار، در پی جبر حاکم بر وضعیت دانش به مقصدی از پیش تعیین‌شده، سوق داده شوند.

منابع

فارسی

- باقری، خسرو (۱۳۷۵). تعلیم و تربیت در منظر پست مدرنیسم. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*. ۱-۴ (۲۶): ۶۳-۸۳.
- راش، ویلیام (۱۳۷۷). در جستجوی مجمع‌الجزایر لیوتار یا: چگونه باید با پارادوکس زندگی کرد و راه دوست داشتن آن را فرا گرفت ترجمه مراد فرهادپور. *فصلنامه فلسفی ارغنون*. ۱ (۱۷)
- سولومون، رابرت. ک (۱۳۷۹). *فلسفه اروپایی از نیمه دوم قرن هجدهم تا واپسین دهه قرن بیستم: طلوع و افول خود*. ترجمه محمد سعید حنایی کاشانی. تهران: قصیده، نشر اثر اصلی (۱۹۸۸).
- کوهن، تامس (۱۳۸۲). ماهیت و ضرورت انقلاب‌های علمی. ترجمه محمد شکری در لارنس کهون (ویراستار) *متن‌هایی برگزیده از مدرنیسم تا پست مدرنیسم*. تهران: نشر نی.
- گیلیس، دانالد (۱۳۸۱). *فلسفه علم در قرن بیستم*. ترجمه حسن میاننداری. تهران: سمت و قم: مؤسسه فرهنگی طه (نشر اثر اصلی ۱۹۹۳).
- لیوتار، ژان فرانسوا (۱۳۸۱). *وضعیت پست مدرن: گزارشی درباره دانش*. ترجمه حسین علی نودری. تهران: گام‌نو، (نشر اثر اصلی ۱۹۷۹).
- لیوتار، ژان فرانسوا (۱۳۸۴). *تعریف پسامدرن برای بچه‌ها: مکاتبات حد فاصل سال‌های ۱۹۸۵-۱۹۸۲*. ترجمه آذین حسین‌زاده. تهران: نشر ثالث، (نشر اثر اصلی ۱۹۹۲).

انگلیسی

- Fritzman, J.M. (1990). Lyotard's paralogy and Rorty's pluralism: their differences and pedagogical implications, *Educational Theory*. 40 (3): 371-380.
- Hogan, P. (2000). Virtue, Vice and Vacancy in Educational Policy and Practice, *British Journal of Educational Studies*. 48 (4): 371-390.
- Koller, H C. (2003). Bildung and Radical Plurality: Towards a redefinition of Bildung with reference to J. F. Lyotard, *Educational Philosophy and Theory*. 35 (2): 155-165.
- Lyotard, J.F (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, G. Bennington and B. Massumi (trans.), in M. Drolet (ed.), *the Postmodernism Reader*, New York: Routledge, 2004

- Lyotard, J.F; J.L, Thebaud (1985). *Just Gaming*. Trans, W.Godzich; Afterword, S. Weber; Trans, B. Massumi. *Theory and History of Literature*; v, 20. Minneapolis: University of Minnesota Press; 5th printing, 1999.
- Lyotard, J.F (1988). *The Differend: Phrases in Dispute*. G. ven den Abeele (Trans.), in M.Drolet (ed.). *The Postmodernism Reader*, New York: Routledge, 2004.
- Lyotard, J.F (1992). *Answer to the Question: What Is the Postmodern?*, Don Barry. (Trans.), in M. Drolet (ed.). *The potmodernism Reader*, New York: Routledge, 2004.
- Lyotard, J.F (1997). *The Intimacy of Terror*, G. ven den Abeele (Trans.), in M, Drolet (ed.), *The Postmodernism Reader*, New York: Routledge, 2004.
- McLaren, P. (1994). *Critical pedagogy, political Agency, and the Pragmatics of Justice: the Case of Lyotard*, *Educational Theory*. 44(3): 319-340.
- Pateman, M. (2000). *Lyotard's Patient Pedagogy*. *Parallax*. 6 (4): 49-57.
- Zembylas, M. (2000). *Something "Paralogical" Under the Sun: Lyotard's Postmodern Condition and Science Education*. *Educational Philosophy and Theory*. 32 (2): 159-154.

شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت

■ شهین ایروانی

دانشجوی دکتری تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس □ □

■ خسرو باقری

استادیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران □ □

چکیده

شکاف میان نظریه و عمل از مشکلات علم تعلیم و تربیت در دوران معاصر است که در متون تربیتی گذشته گزارش نشده است. مشکل مطرح در آن متون مربوط به عمل نکردن صاحب دانش به دانسته‌های خود بوده است، نه اینکه نظریه یا رهنمود تربیتی قابلیت اجرایی نداشته باشد. شکاف میان نظریه‌ها و عمل انواع مختلفی دارد. اما بررسی ماهیت آن از جمله موارد زیربنایی در بررسی تمام انواع آن است.

به‌طور کلی در بررسی عوامل زیربنایی ظهور شکاف باید به تغییر انتظارات جوامع معاصر از آموزش و پرورش اشاره کرد؛ بدین معناکه پاسخ به انتظار جامعه با گرایش عمل‌گرایی از آموزش و پرورش، مبنی بر تربیت نیروی انسانی و متخصص برای بازار کار و سازماندهی و مدیریت امور، باعث می‌شود تا مفهوم تعلیم و تربیت تغییر بنیادی یابد و یافته‌های رشته‌هایی نظیر فلسفه، روانشناسی و جامعه‌شناسی برای تحقق هدف تعیین شده وارد تعلیم و تربیت گردد و اتکا به این یافته‌ها برای نظریه‌پردازی در تعلیم و تربیت منجر به ظهور شکاف میان نظریه‌های تربیتی و عمل تربیت شود، زیرا ماهیت این رشته‌ها نظری است و با تعلیم و تربیت و مسائل آن بیگانه‌اند. همچنین به دلیل جدایی و عدم اتصال این رشته‌ها با یکدیگر و با تعلیم و تربیت، تشتت در این حیطه حاکم می‌گردد. فلسفه عمل‌گرایی ماده‌گرا در توضیح علل تشتت به حاکمیت معرفت‌شناسی بنیادگرا، مفهوم‌گرایی و اعتقاد به





حقیقت ضروری اشاره دارد و معتقد است رفع این اشکال نیازمند معرفت‌شناسی جدیدی است که از آن به نسبیت‌گرایی معتدل تعبیر می‌کند که حاصل آن نظریه‌های سنگ بنا و یافتن حوزه مشترک و سنجش موارد اختلاف بر اساس این حوزه مشترک است. کلید واژه‌ها: نظریه، عمل، نظریه تربیتی، عمل تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت، شکاف نظریه - عمل.

۱. مقدمه

آنچه موجب توجه کردن به موضوع رابطه نظریه و عمل تربیتی شده، همانا شکافی است که به انحای مختلف میان نظریه و عمل تربیتی به وجود آمده است. این شکاف به طرق مختلف قابل مشاهده و تشخیص است. بهترین و بارزترین جلوه این فاصله، در اظهارنظرها و عکس‌العملهای دانشجو - معلمان و معلمان نمودار است. سؤالی که اغلب استادان در کلاسهای درس با آن مواجهند و از سوی دانشجو - معلمان مطرح می‌شود آن است که «این درس چه فایده‌ای دارد». چنین ابهامی و حتی فراتر از آن تردید و سرخوردگی دانشجو - معلمان و معلمان عارضه‌ای عمومی است و منحصر به جامعه معینی نیست. زایس^۱ (۱۹۷۶) در کتاب خود به این مطلب اشاره دارد [۱۰] و دیوید کار^۲ (۱۹۹۲) از معلمانی سخن می‌گوید که احساس می‌کنند فریب خورده‌اند و آنچه از مباحث نظری آموخته‌اند، راه حلی برای کارشان محسوب نمی‌شود و امیدواری استادان و مربیان ایشان در دانشگاه بی‌مبنا و بی‌علت بوده است [۳]. زمانی که از معلمان درباره ارزش آموخته‌هایشان در دوره تربیت معلم سؤال می‌شود، نود درصد ایشان آن را منفی ارزیابی می‌کنند [۹]؛ درحالی که معمولاً چنین احساسی برای مثال، در دانشجویان طب، مهندسی یا ریاضی ایجاد نمی‌شود و آنها می‌دانند که حاصل مطالعه هر درس چیست و نقش آن در فراگیری مهارت یا کسب تخصص مربوط برای ایشان روشن است. اما همان‌طور که دیوید کار (۱۹۹۵) می‌گوید در تعلیم و تربیت، نظریه‌ها از اشتغالات روزانه تدریس و زندگی دور است، لذا دانشجویان دائم برای درک ارتباط آنها سؤال می‌کنند [۳].

چنین شکافی به بیان ساده بدین معناست که میان آنچه در حوزه نظریه ارائه یا پذیرفته می‌شود و آنچه بدان عمل می‌شود یا محصول عمل به محتوای نظریه است، یکسانی وجود ندارد. بنابراین چنین شکافی در دو مقام مطرح است: نخست شکافی که میان محتوای نظریه تربیتی و عمل تربیتی بروز می‌کند و دوم شکافی که میان این محتوا با محصولی که از عمل کردن به نظریه به دست می‌آید، ظاهر می‌شود. این دو نوع شکاف یکسان نیستند، و در طول یکدیگر قرار دارند؛ بدین معنا که عمل به نظریه، مقدمه ایجاد محصولی، سازگار با محتوای نظریه است، لکن از آنجا که عمل تربیتی خود تحت تأثیر برخی عوامل قرار دارد، تنها علت ظهور محصول نیست، به نحوی که چه‌بسا همین عوامل منجر به

کاهش یا خنثی‌سازی تأثیر عمل کردند. در نتیجه علی‌رغم عمل به نظریه، محصول به دست آمده با محتوای نظریه سازگاری نخواهد داشت. این روند به شکل رابطه زیر قابل ترسیم است:

(نظریه + عوامل دیگر) ← (عمل) + عوامل دیگر ← محصول

اینکه دلیل ظهور این شکاف و فاصله میان نظریه و عمل تربیتی چیست و چه ماهیتی دارد، در این مقاله بررسی و تحلیل می‌گردد. اما پیش از ورود به بحث اصلی، جای تأمل دارد که هرگاه آثار تربیتی گذشته مورد بررسی قرار می‌گیرد، روشن می‌شود که چنین معضلی در گذشته به این شکل در تعلیم و تربیت مطرح نبوده و می‌توان آن را مختص دوران معاصر دانست؛ زیرا آنچه در گذشته تحت عنوان «جدایی علم و عمل» مطرح و تقبیح می‌شده، این بوده که عالم و دارنده دانش، علم خویش را به کار نگیرد یا برخلاف علم خویش عمل کند. چنین موضوعی البته با اینکه نظریه یا به مفهوم عام آن، علم، قابلیت عملی شدن نداشته باشد، یکسان نیست. سقراط دانایی را با فضیلت یکسان می‌شمرد و این حکم بر این فرض استوار است که هرکس دانا به امری گردد، عامل به آن نیز می‌شود [۱]. اما شاگرد وی افلاطون علاوه بر دانایی (حضور قوه عاقله)، تبعیت قوای دیگر (قوه شهویه و قوه غضبیه) را نیز در این امر مؤثر دانست [۱] و این خود پاسخی به این سؤال است که چرا عده‌ای با وجود علم به یک موضوع، خلاف آن عمل می‌کنند.

درواقع شکاف میان علم و عمل از انواع شکاف میان نظریه و عمل است؛ ولی گستردگی موضوع بیش از اینهاست و بسته به علت ایجاد شکاف میان نظریه و عمل تربیتی، می‌توان انواعی برای آن برشمرد:

۱. شکاف میان نظریه و عمل که به اشکال در محتوای نظریه برمی‌گردد و آن اینکه اگر نظریه با واقعیت همخوان نباشد، نمی‌تواند با «عمل» که یک مقوله واقعی است، پیوند ایجابی داشته باشد. به زبان ساده‌تر وقتی نظریه صحیح نیست، عملی نخواهد شد.

۲. شکاف میان نظریه و عمل که به اشکال در ساختار نظریه برمی‌گردد و آن اینکه نظریه به گونه‌ای مثلاً ساده و قابل فهم ارائه نمی‌شود که برای عمل کردن انتخاب شود؛ یعنی مورد تمایل یا اراده شخص عمل‌کننده قرار نمی‌گیرد و در نتیجه برای عمل گزینش نمی‌شود.

۳. شکاف میان نظریه و عمل که به نوع انتظار از نظریه برمی‌گردد و آن اینکه انتظار رود نظریه عیناً در عمل تحقق یابد و در حکم یک دستورالعمل باشد. چنین انتظاری با توجه به نحوه رابطه میان نظریه و عمل تربیتی، واقع‌بینانه نیست.

ملاحظه می‌شود که شکاف میان نظریه و عمل تربیتی پدیده ساده‌ای نیست، بلکه انواع مختلفی دارد. اما صاحب‌نظرانی که به این موضوع پرداخته‌اند، تمایز چندانی میان انواع شکاف قائل نشده‌اند، بلکه به‌طور کلی، نفس موضوع مورد توجه ایشان قرار گرفته و هریک به طریقی آن را بررسی کرده‌اند. در این میان دو نوع بررسی قابل تشخیص است: نخست بررسی ماهیت این شکاف و علت ظهور آن از نظر تحولاتی که در عرصه تعلیم و تربیت به وجود آمده و دوم بررسی نقش نظریه در بروز این شکاف که



درواقع متأثر و تابعی از این تحولات است. آنچه در اینجا بررسی می‌شود، ماهیت این شکاف است و دیدگاههایی که صاحب‌نظران در این باره عرضه کرده‌اند نقد و بررسی می‌گردد.

۲. عوامل زیربنایی در ظهور شکاف میان نظریه و عمل تربیتی

برخی صاحب‌نظران تعلیم و تربیت بیش از آنکه به علل ظهور شکاف بپردازند، به نقایص نظریه به عنوان مبنای عمل تربیتی توجه کرده‌اند. اما واقعیت آن است که نظریه خود امر مستقلی نیست و محصول علم محسوب می‌شود و لذا مبنای شکاف را باید در چگونگی و ماهیت علم تعلیم و تربیت جستجو کرد. با وجود این، در طرف دیگر این شکاف، عمل تربیتی قرار دارد و چه بسا نوع تعریف و محدوده‌ای که برای عمل تربیتی تعیین می‌شود، خود منجر به ایجاد فاصله میان نظریه و عمل گردد. بنابراین در بررسی ریشه ظهور فاصله میان نظریه و عمل تربیتی باید موضوع را از هر دوسو بررسی کرد. در میان کسانی که این مقوله را بررسی کرده‌اند، ویلفرد کار^۱ آن را از جنبه دوم، یعنی عمل تربیتی و تلقی از آن و والکر^۲ از جنبه اول، یعنی ویژگیهای نظریه‌پردازی در تعلیم و تربیت و مبانی معرفت‌شناختی آن بررسی کرده است. البته در جریان بررسی روشن می‌شود که یافته‌های آنها از برخی جنبه‌ها مکمل یکدیگر است. اکنون به ترتیب، این دو دیدگاه را مورد بررسی قرار می‌دهیم، نخست تبیین مسأله با نظر به جنبه عمل و سپس با توجه به جایگاه نظریه.

۳. عوامل بیرونی مؤثر در ظهور شکاف نظریه و عمل در تعلیم و تربیت

ویلفرد کار در ابتدای بررسی خود اعلام می‌دارد که علی‌رغم تلاشهای بسیار «شکاف میان نظریه و عمل» کماکان باقی است و علت شکست در رفع شکاف موجود را، ریشه‌ای بودن عامل بروز شکاف می‌داند؛ بدین معنا که در عصر جدید نگرشی نو به تعلیم و تربیت به وجود آمده که منجر به ظهور انتظاراتی جدید از آن گردیده و این نگرش جدید، مفهومی جدید را به تعلیم و تربیت تحمیل کرده است [۴].

در جامعه معاصر، عمل‌گرایی حاکم است و در نتیجه از تعلیم و تربیت انتظار می‌رود تا مآلاً به سیستمی برای افزایش کارایی در سازماندهی، مدیریت و اداره امور تبدیل شود و دانش‌آموزان در این سیستم برای اشتغال آماده شوند. به علاوه، این تغییر انتظار، خود منجر به آن شده که رشته‌های علوم انسانی شامل روان‌شناسی و جامعه‌شناسی و نیز فلسفه در تعریف جدید آن - یعنی تحلیل مفاهیم - بر تعلیم و تربیت تأثیر خاصی داشته باشند. «مثال روشن این تأثیر به واسطه ظهور روان‌سنجی در سال ۱۹۲۰ میلادی است که با توجه به انتظار از تعلیم و تربیت مبنی بر تربیت نیروی انسانی، با کمک یک

نظریه علمی درباره هوش، سنجش هوش به منزله معیاری برای تربیت‌پذیری دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گرفت» [۴]، یعنی به‌کارگیری یک نظریه روان‌شناختی به عنوان مبنای حل یک مسأله تربیتی.

بدین ترتیب، تغییر در انتظارات، منجر به تغییر در تعریف تعلیم و تربیت و محدودسازی حوزه آن، و به‌کارگیری نظریه‌های رشته‌های دیگر در حوزه مسائل ویژه تعلیم و تربیت برای پاسخگویی به انتظارات جامعه، باعث حاکمیت تدریجی تمایل به کاربردی کردن نظریه‌های تعلیم و تربیت شده است. این تمایل تا به امروز بر تعلیم و تربیت حاکم است و حتی امروز نیز مطالعه آرای صاحب‌نظران تعلیم و تربیت نشان می‌دهد که بیشتر راه‌حلهایی که آنان برای احیای ارتباط نظریه و عمل تربیتی ارائه می‌دهند، دقیقاً براساس همین نگرش است. گمان ما نیز قبلاً بر آن بود که می‌توان ضوابطی یافت که با اعمال آنها بتوان هر نظریه تربیتی را به حوزه عمل متصل ساخت و آن را در قالب عمل و به شکل کاربردی ارائه کرد؛ درحالی‌که این نوع طرز تلقی از نظریه در تعلیم و تربیت، تلقی ناقصی است و کارکرد تعلیم و تربیت نیز به این حد خلاصه نمی‌شود. توضیح ویلفرد کار نیز همین امر را روشن می‌کند که اگر میان نظریه و عمل شکاف ایجاد شده، باید آن را در ظهور چنین نگرشی به تعلیم و تربیت و محدود و ناقص شدن تعلیم و تربیت به واسطه آن جستجو کرد.

حاصل آنکه سه رشته روانشناسی، جامعه‌شناسی و فلسفه جدید در حکم رشته‌های مادر در تعلیم و تربیت درآمدند و تعلیم و تربیت تبدیل به رویکردی میان رشته‌ای شد که به تعبیر ویلفرد کار مبنای آن در خارج از حوزه آن قرار داشتند [۴]. به این ترتیب، نظریه تربیتی نیز چیزی بیش از کاربرد این رشته‌های مبنایی در تعلیم و تربیت نمی‌تواند باشد و در واقع، در عمل این رشته‌ها نظریه تربیتی را میان خود تقسیم کردند.

ظهور شکاف دقیقاً از همین‌جا آغاز می‌شود؛ زیرا این رشته‌های مبنایی، به دلیل ماهیتشان که صرفاً نظری بود و با هدف راهنمایی عمل، آن‌هم عمل مربوط به تعلیم و تربیت، شکل نگرفته بود و نیز به دلیل بی‌ارتباط بودنشان به یکدیگر، با تعلیم و تربیت و ماهیت مسائل آن بیگانه بودند و لذا پاسخی عملی برای آنها نداشتند.

باید اذعان کرد که تحلیل ویلفرد کار در تبیین منشأ شکاف، بسیار روشن‌گر است. تذکر مهمی که در تحلیل او وجود دارد آن است که در یافتن ماهیت یک مشکل صرفاً نباید خود پدیده - مثلاً تعلیم و تربیت یا نظریه تربیتی - را بررسی کرد، بلکه عوامل بیرونی که ظاهراً ارتباط مستقیمی با ساختار یک علم یا شاخه معرفتی ندارند، می‌توانند بسیار بر کم و کیف آن مؤثر باشند و از این رو باید مورد توجه قرار گیرند. در غیر این صورت، نه در شناخت یک موضوع و نه در رفع اشکال، نمی‌توان به نتیجه اصولی و واقع‌بینانه دست یافت. او به این نکته صریحاً اشاره می‌کند که «رشد و تحول در نظریه تربیتی، حاصل تفسیر از مفاهیم تعلیم و تربیت و استفاده از آن و یا بحث فلسفی درباره آن نبوده است، بلکه حاصل تفسیرهایی برخاسته از پاسخ به فضای اقتصادی و مسائل مربوط به



کارگزاران تعلیم و تربیت و مباحث سیاسی درباره نظریه و عمل تربیتی بوده است» [۴] و اذعان دارد که در چنین شرایطی، هرگونه انتظار برای نیل به نظریه واحد تعلیم و تربیت خیال باطل است.

در اینجا اشاره‌ای به دیدگاه اکونور^۱ درباره ریشه مشکلات تعلیم و تربیت در مقایسه با دیدگاه ویلفرد کار مفید است. اکونور ریشه مسائل تعلیم و تربیت را در همگانی بودن تعلیم و تربیت می‌داند و معتقد است، مشکل آموزش و پرورش ناشی از مراجعه‌کننده‌های بسیار آن است که باید خدمات لازم را برای آنها فراهم آورد و گرنه در شرایط عادی، این نهاد خود مشکل خاصی ندارد و معلمان خود به راحتی از عهده حل مسائل روزمره آن برمی‌آیند [۵].

ملاحظه می‌شود که اکونور نیز علت مشکلات تعلیم و تربیت را عاملی بیرونی می‌داند؛ اما تفاوت نظر او با ویلفرد کار در این باره در سه چیز است:

۱. به نظر اکونور عاملی که باعث ایجاد مشکل می‌شود مشکل کمی و جمعیتی است، اما از نظر ویلفردکار، نگرشی و کیفی است.

۲. نوع مشکلاتی که ایجاد می‌شود، از نظر اکونور مشکلات اقتصادی است و نهاد آموزش و پرورش از عهده تأمین و تدارک امکانات مادی و نیروی انسانی در ارائه خدمات آموزشی بر نمی‌آید و اصولاً چنین مشکلاتی با تدابیر اقتصادی باید چاره‌جویی شود و نیازی به نظریه‌پردازی تربیتی نیست، زیرا مشکلاتی بیرونی است، نه درونی و مربوط به حوزه تعلیم و تربیت؛ اما ویلفرد کار نظر به مشکلاتی مبنایی در آموزش و پرورش دارد و نتیجه تأثیر عوامل بیرونی را در تحول اساسی در مفهوم و تعریف تربیت جستجو می‌کند.

۳. اکونور به تأثیر این عوامل بر درون آموزش و پرورش توجه ندارد، اما «کار» به دقت فرایند این تأثیرگذاری را ردیابی کرده، تبعات آن را نمایان می‌کند.

البته نمی‌توان انکار کرد که موضوع جمعیت متقاضی خدمات آموزشی و پرورشی واقعاً منشأ مشکلات بسیاری در آموزش و پرورش است و حداقل امروزه در جامعه ما، داشتن جمعیت دانش‌آموزی قریب به بیست میلیون نفر معضلات جدی در امر کمیت و کیفیت ارائه خدمات ایجاد کرده است. اما اشکال وارد بر اکونور آن است که کلیه مسائل آموزش و پرورش را در این حد، خلاصه و منحصر کرده؛ درحالی‌که حتی با رفع مشکلات ناشی از کثرت متقاضی خدمات آموزش و پرورش، دیگر مسائل و مشکلات، از جمله مشکل وجود شکاف و فاصله میان نظریه‌ها و عمل و محصولات آموزش و پرورش به جای خود باقی خواهد بود.

نکته آخر درباره ویلفردکار آن است که وی در نوشتارش به ارائه راه حل برای رفع شکاف نپرداخته، اما باتوجه به توضیحات وی می‌توان به بخشی از تغییراتی که برای رفع معضل باید انجام شود پی برد. نمودار زیر می‌تواند گویای این امر باشد:



تغییر لازم	وضعیت موجود
- احیای هویت اصلی تعلیم و تربیت - تصحیح این نگرش با کسب درک همه‌جانبه از تعلیم و تربیت - تغییر نسبت با رشته‌ها و مواجهه فعال و انتخابگرانه با یافته‌های آنها - ایجاد یکپارچگی با بازگرداندن مبانی تعلیم و تربیت به درون آن	- تغییر ماهوی در مفهوم و وظایف تعلیم و تربیت - حاکمیت نگرش کاربردی بر تعلیم و تربیت - مواجهه انفعالی و پذیرنده با رشته‌های روانشناسی، جامعه‌شناسی و فلسفه - وجود تشمت در تعلیم و تربیت

پس از بررسی شکاف نظریه و عمل با توجه به جنبه عمل، اکنون آن را از جنبه نظریه‌های تعلیم و تربیت مورد بحث قرار می‌دهیم.

۴. ساختار علم تعلیم و تربیت و نقش آن در بروز شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت

والکر (۱۹۸۵) علت اصلی ایجاد شکاف میان نظریه و عمل تربیتی را ناشی از ساختار علم تعلیم و تربیت و نگرش تحلیلی حاکم بر آن می‌داند. به نظر وی، چنین نگرشی ناشی از معرفت‌شناسی بنیادگرا^۱ است که به لحاظ علمی بر روش مشاهده‌ای تکیه دارد و از نظر فلسفی بر حقایق منطقی در مفهوم واژه‌ها متکی است [۷]. مثال روشن این نگرش تحلیلی از نظر والکر، دیدگاه‌های هرست^۲ و پیترز^۳ است که معتقدند تعلیم و تربیت مشتمل بر صور دانش^۴ است که هر نوع آن ویژگی‌های مفهومی و روش‌شناختی متفاوتی دارد که به یکدیگر مربوط نمی‌شود، اما همگی در نظریه تربیتی دخیلند؛ نظیر اینکه ریاضی و علوم اجتماعی به رغم ساختارهای متمایز، در نظریه تربیتی ملحوظ می‌گردند. نیز به نظر وی جستجوی هرست و پیترز برای یافتن مفهوم نهایی تعلیم و تربیت به نوعی، بازگشت به تحلیل مفاهیم به‌عنوان وظیفه فلسفه و از جمله فلسفه تعلیم و تربیت، در معرفت‌شناسی بنیادگرا است [۷].

حاصل این نوع نگرش و ساختار برخاسته از آن، این است که تعلیم و تربیت پدیده‌ای است متشتمل با قطعاتی مجزا که این قطعات به یک بافت واحد تعلق ندارند و نمی‌توان با اتصال آنها به یک «کل» نایل شد.

این تشمت و تبعات آن همان چیزی است که ویلفرد کار نیز آن را به واسطه ورود نامیمون رشته‌های مختلف در تعلیم و تربیت محقق می‌داند که باعث شده تعلیم و تربیت در یافته‌های آنها خلاصه شود و

1. foundationalism
3. R. Peters

2. P.H. Hirst
4. forms of knowledge



لذا نظریات منبعث از این جریان امکان تحقق عملی نمی‌یابند؛ زیرا رشته‌های فوق در واقع رشته‌های نظری و دانشگاهی هستند و چندان کاری با عمل ندارند و به همین دلیل، خیلی سریع مشکل عدم ارتباط میان رشته‌های تربیتی و عمل تربیت آشکار شده است. [۴].

والکر اصالت زبان مفهومی^۱ را در معرفت‌شناسی بنیادگرایی حاکم بر تعلیم و تربیت، عاملی بسیار مهم تلقی می‌کند که در ایجاد تشقت در تعلیم و تربیت دارای نقش است. اصالت زبان مفهومی به بیان ساده، جستجو برای یافتن یک مفهوم نهایی برای هر واژه یا اصطلاح است. این همان نگرشی است که باعث می‌شود هرست و پیترز در جستجوی مفهوم و یک تعریف نهایی از تعلیم و تربیت باشند [۶] و برخی آثار فلسفه تعلیم و تربیت نیز به تحلیل مفاهیم برای نیل به شناخت روشنی از محورهای اساسی در تعلیم و تربیت تکیه کنند [۲]. کواین^۲ در این باره می‌گوید: «این دقیقاً فلسفه تحلیلی است که به سبب جستجوی حقیقت برحسب معنی، به تمایز میان معنی و امر واقع، میان امور تحلیلی و ترکیبی تکیه می‌کند» [۲]. اهمیت این مفهوم نهایی در نیل به «حقیقت ضروری» است که به استخراج معانی معین و کشف روابط مفهومی ثابت میان اصطلاحات نیاز دارد [۲]. بدین ترتیب دو ویژگی درباره نظریه‌ها صدق می‌کند: اولاً هر نظریه مفاهیم خاص خود را دارد که آن را از نظریه‌های دیگر متمایز می‌سازد و در واقع، مفاهیم موجود در نظریه‌ها، خاص آنها می‌شود و این خود حصاری می‌گردد به دور نظریه‌ها که امکان ایجاد وحدت در دانش را سلب می‌کند. ثانیاً صدق یک نظریه به مفاهیم موجود در آن وابسته می‌شود. در واقع، صحت مفاهیم گزاره‌های یک نظریه بر صدق واقعی و تجربی آن تقدم می‌یابد و این باعث می‌شود که روابط مفهومی جانشین روابط موجود (واقعی) - که مورد توجه نظریه است - بشود. والکر (۱۹۸۵) از این دیدگاه در تعلیم و تربیت، به دیدگاه اجماع عامه^۳ تعبیر می‌کند؛ زیرا اعتقاد به وجود صور دانش در سطح عمومی در تعلیم و تربیت نیز در آن مطرح است. سه خصوصیت اساسی این دیدگاه به این قرار است: اصالت زبان مفهومی، بنیادگرایی و اعتقاد به حقایق منطقیاً ضروری در مفاهیم [۷]. این نگرش باعث می‌شود تا مسائل تعلیم و تربیت به گونه‌ای خاص و متناسب با همین نوع دیدگاه مطرح شود؛ یعنی زاویه طرح مسائل براساس این دیدگاه است و همین دیدگاه مبنای پاسخهای ارائه شده نیز قرار می‌گیرد. از جمله اساسی‌ترین مسائلی که با مفروض گرفتن دیدگاه مذکور، در مورد شکاف نظریه و عمل به میان می‌آید از این قرار است:

۱. چگونه می‌توان صور دانش را در تعلیم و تربیت یکپارچه یا هماهنگ کرد؟
۲. چگونه ارزشها با واقعیات پیوند یا بند یا داوریه‌های ارزشی مدلل گردند؟
۳. چگونه نظریه یا اصول به عمل یا مسائل عملی ربط داده شوند؟

بدیهی است با توجه به ضعفی که به نظر والکر در مبانی نگرش تحلیلی وجود دارد، پاسخهای این نوع سؤالها نیز نمی‌تواند در کل مسائل تعلیم و تربیت مؤثر باشد، زیرا اساساً خود سؤالها اشکال دارد.

1. intensionalism

2. Quine

3. Commonsense Consensus (CSC)

والکر و اورز برای رفع اشکال تشمت و گسیختگی در تعلیم و تربیت پیشنهاد دیگری دارند و در واقع فلسفه آموزش و پرورش جدیدی را پیشنهاد می‌کنند که آن را عمل‌گرایی ماده‌گرا می‌نامند. این فلسفه سه ویژگی عمده دارد:

۱. داشتن نقاط اشتراک با عمل‌گرایی دیویی که مهمترین این اشتراکها، تأکید بر حل مسأله است.
۲. اعتقاد به رویکرد طبیعی (ماده‌گرایی) در معرفت‌شناسی.
۳. کل‌گرایی در معرفت‌شناسی.

بدین ترتیب، عمل‌گرایی ماده‌گرا در تعلیم و تربیت، عبارت از فلسفه‌ای است که عنوان «عمل‌گرایی» در آن ناشی از تأکیدش بر حل مسئله است؛ به این معنا که در آن، تحقیق فرایند حل مسائل تعلیم و تربیت به‌شمار می‌رود و انواع نظریه‌ها نیز راه‌های پیشنهادی برای هر یک از این مسائل محسوب می‌شوند. عنوان «ماده‌گرایی» نیز حاکی است که با توجه به جایگاه فیزیک نظری و «بصیرتی که در مورد کلی‌ترین جنبه‌های واقعیت فراهم می‌آورد، شواهد حاصل از آن، تقدم و اولویت می‌یابد» و در آن‌مون نظریه‌ها باید به آنها تکیه کرد. لذا ماده‌گرایی این فلسفه در واقع جسم‌گرایی^۱ معرفتی است، هرچند نمی‌توان همه تبیینها را به آن تحویل کرد [۸]. این دیدگاه دانستن و یادگیری را فرایندی طبیعی می‌داند که باید به همین صورت نیز مورد مطالعه قرار گیرد؛ یعنی در واقع «یادگیری از سنخ نظریه و همچنین از سنخ پژوهش عصب‌شناختی و روان‌شناختی و جامعه‌شناختی است» و از این نظر عنوان طبیعت‌گرایی^۲ برای آن به‌کار می‌رود [۸].

این فلسفه، وحدت در تعلیم و تربیت را جز از طریق کل‌گرایی معرفتی^۳ امکان‌پذیر نمی‌داند. در این کل‌نگری، اساس، «نظریه افراد درباره جهان» است؛ وجود رشته‌های مختلف در تعلیم و تربیت موضوعیتی ندارد و هرچه هست نظریه‌های رقیب برای حوزه‌ها یا مسائل مشترک است. ریشه این کل‌گرایی در اعتقاد به ایجاد یکپارچگی در جریان کسب دانش در انسان است که سرانجام به «نظریه ما درباره جهان»^۴ منجر می‌شود. در جریان شکل‌گیری تدریجی این نظریه که از دوران کودکی آغاز می‌گردد، هر مقوله جدید در صورت هماهنگی با آن پذیرفته می‌شود. بنابراین معرفت یک «کل» را تشکیل می‌دهد که اجزایی یکپارچه دارد و با عناصر بیرونی نیز ارتباط می‌یابد. این روابط گاه منجر به ورود عناصر جدیدی به آن می‌شود که آن را بیشتر تثبیت می‌کند یا منجر به تغییر در این کل می‌گردد که در واقع یک «کل» جدید است؛ یعنی این نظریه ضمن معیار بودن، خود نیز متحول است. تحقق چنین نگرشی، مستلزم تغییر در عناصر نگرش تحلیلی و پذیرش یک اساس فلسفی جدید است. اهم این موارد عبارتند از:

۱. نفی اصالت زبان مفهومی و جانشین کردن «معناشناسی مصداقی»^۵ به جای آن. این دیدگاه تلاش دارد تا اساس را از گزاره‌های شخصیه و تکیه اساسی نظریه‌ها بر تحلیل معانی و مفاهیم، به سوی

1. physicalist

2. naturalism

3. epistemological holism

4. our theory of the world

5. extensionalism



مجموعه‌های کلی داعیه‌ها و نظریه‌ها و تحلیل آنها بکشاند [۲] و تحلیل مفاهیم را مبدل به تحلیل روابط موجود کند. در نتیجه، تحلیل مفاهیم در بررسی صدق یک نظریه، اصولاً نقش چندانی ندارد [۸].

بر اساس اصل «معناشناسی مصداقی» - همان‌طور که از عنوان آن برمی‌آید - شناخت معنای اصطلاحات و واژه‌ها، در هر نظریه بر اساس مصداق آنها صورت می‌گیرد؛ یعنی یک واژه یک مفهوم ثابت و نهایی ندارد، بلکه بسته به نوع و نحوه استعمال آن مفاهیم متعدد خواهد داشت و لذا مفهوم واژه در نظریه نیز تابعی از نحوه استعمال آن خواهد بود.

۲. نسبیت‌گرایی معرفتی. والکر (۱۹۸۵) از این امر به نسبیت‌گرایی معتدل تعبیر می‌کند [۷] که از یک طرف، مخالف نسبیت‌گرایی کامل است و از طرف دیگر مخالف یافتن معرفت نهایی که در نظریه «تفکیک صور دانش» مطرح شده است. نمودهای این نسبیت‌گرایی را می‌توان در نسبی بودن مفاهیم مربوط به نظریه‌ها، متغیر بودن «نظریه ما درباره جهان»، انعطاف در مواجهه با «شواهد»^۱ و ایجاد سازگاری میان شواهد و نظریه‌ها، امکان تغییر مجدد نظریه‌ها و متغیر بودن نظریه سنگ بنا^۲ که معیار داوری درباره نظریه‌های رقیب درباره یک مسأله است، ملاحظه کرد.

۳. نفی وجود حقیقت ضروری و جانشینی آن با نظریه انسجام شواهد^۳. مبتنی بر این دیدگاه چون بنیادگرایی، در نهایت بنیادی را به صورت امر پیشینی معتبر می‌داند، با معیار قرار دادن آن در بررسی داعیه‌های دانشی و به کمک تحلیل روابط مفهومی به حقیقت ضروری نایل می‌شود. این بنیاد، بدیهیات حسی یا عقلی است که سازگاری یافته‌ها با آنها، معیار حقیقی بودن یک نظریه محسوب می‌شود. اما در معرفت‌شناسی فلسفه تعلیم و تربیت کل‌گرا، شواهد جای بدیهیات حسی یا عقلی را می‌گیرد و فرقی نمی‌کند که داده‌ها تجربی باشند یا شهودی و بنیاد پیشینی نیز وجود ندارد، بلکه مهم آن است که شواهد مربوط به یک نظریه با «باقی ساختمان دانش، واجد انسجام باشد» [۸]. شواهد و نیز گردآوری آنها، خود متأثر از نظریه^۴ است و این نظریه بر اساس مبانی فلسفی این دیدگاه با شواهد تجربی در تعامل است.

۴. نظریه سنگ بنا. اساس پیشنهاد نظریه سنگ بنا آن است که محققان در حوزه تعلیم و تربیت، حوزه‌های مشترک را یافته، بر اساس آن به بررسی مسائل غیر مشترک بپردازند. در این دیدگاه، به جای تصور رشته‌های مستقل و مختلف با نظریه‌های خاص خود که به دلیل اصالت یافتن زبان مفهومی با یکدیگر به سازگاری نمی‌رسند، نظریه‌های رقیب درباره مسأله‌ای مشترک ارائه می‌شود. در اینجا «حوزه مشترک» بسیار مهم است. والکر (۱۹۸۵) این حوزه مشترک را گاه توافقیهای محققان [۷]، گاه مسائل مشترکی که نظریه‌ها با آن مواجهند و زمانی «وابستگی اجتماعی - عملی» که در آن، همه با مسائل مادی مشترک مواجهند [۷] معرفی می‌کند. اهمیت حوزه مشترک در آن است که برای رقابت نظریه‌ها، حداقل مطابقت جانبی و داشتن فصلی مشترک لازم است وگرنه رقابت در چه چیز خواهد

1. evidences

2. touch stone theory

3. coherence theory of evidence

4. theory - laden

بود؟ با یافتن مشترکات، به تدریج شواهد، حوزه‌ای را می‌سازند که هر یک از نظریه‌های رقیب ممکن است در آن سهمی داشته باشند و از طرف دیگر آن را به عنوان سنگ بنا، معیار تعدیل خود گردانند. بدین ترتیب «سنگ بنا، همان مشترکات نظریه‌های رقیب و شامل دعاوی، روشها و یافته‌هاست» [۶]. اما سنگ بنا نیز ثابت نیست و نمی‌تواند ثابت باشد؛ زیرا نظریه‌ها در حال تغییرند. بنابراین مشترکات آنها نیز متحول خواهد بود. سنگ بنا بخشی از نظریه ما درباره عالم است و در نتیجه با تغییر آن تغییر می‌کند [۸] و این خود مستلزم پذیرش نسبیت معرفتی (معتدل) است. وجود نظریه‌های سنگ بنا به ایجاد کل‌گرایی و به هم بستن حیطه‌های معرفتی نیز کمک می‌کند [۷]؛ به نحوی که استفاده از نظریه‌های سنگ بنا در تعلیم و تربیت باعث می‌شود تا تعلیم و تربیت، بافتی واحد یافته، رشته‌های مختلف حذف گردد و به جای آن نظریه‌های رقیب ظهور کنند که برخاسته از مسائل و متن مشترکند. نظریه‌ها در سازگاری با یکدیگر تفسیر می‌شوند و مبنای ظهور آنها نیز مسائل تعلیم و تربیت است، نه یافته‌های رشته‌های دیگر به عنوان مادر تعلیم و تربیت. این مسائل یا سؤالات نیز متفاوت با سؤالاتی که برخاسته از فلسفه تعلیم و تربیت تحلیلی است، شکل عملی خواهند یافت. برای مثال، سؤالهایی که پیشتر مطرح شد، در این دیدگاه به شکل زیر تغییر می‌یابد:

- چگونه می‌توان امر واقعی را به عنوان مقوله‌ای فراتر از درگیریهایی لفظی - مفهومی یا هر نوع عدم توافق غیراساسی اثبات کرد؟

- چگونه می‌توان شواهد متضاد مربوط به یک نوع - مانند شواهد آماری - یا مربوط به انواع مختلف مانند تضاد شواهد کمی آماری با شواهد کیفی - را به یکدیگر مربوط ساخت؟

- چگونه می‌توان میان انواع علایق مادی و اجتماعی متضاد در ارزشها به طریقی سازش ایجاد کرد یا با عدم توافقها مبارزه کرد؟

- چگونه می‌توان عدم توافق و تنوع نظریه‌ها را در قالب نظریه‌های رقیب یا الگوها قرار داد و نقش تعیین‌کننده را از آنها گرفت؟ [۷]

بدین ترتیب اصولاً سؤالات و مسائل تعلیم و تربیت شکلی عملی می‌یابند و فاصله میان نظریه و عمل از بین می‌رود.

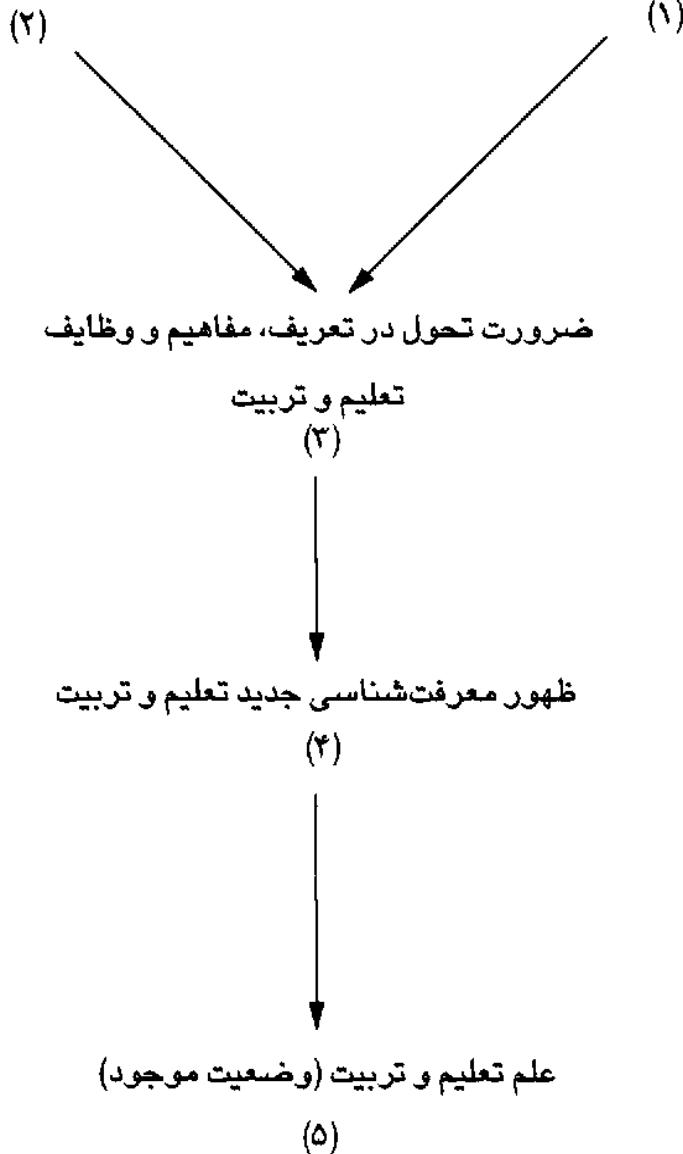
دیدگاههای مطرح درباره علل زیربنایی ظهور شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت روشنگر نکاتی مهم است، اما در این خصوص به ویژه آراء فلسفه عمل‌گرایی ماده‌گرا نیازمند برخوردی نقادانه است. اما از آنجا که هدف اصلی این نوشتار صرفاً طرح موضوع وجود شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت و توجه دادن اندیشمندان تعلیم و تربیت به آن است از ارائه نقد و تحلیل آرا در اینجا خودداری شده است. اما آنچه در جمع‌بندی نهایی می‌توان گفت اینکه والکر و اورز دقیقاً به معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت پرداخته و مبانی علم موجود تعلیم و تربیت را به نحو ایجابی بررسی کرده‌اند. ویلفرد کار عوامل تأثیرگذار بیرونی بر تعلیم و تربیت و نحوه تأثیرگذاری آنها را مورد بررسی و تحلیل قرار داده اما ترجمان معرفت‌شناختی این تأثیرات را معرفی و بررسی نکرده است و این



محتوای کاری است که والکر و اورز برعهده گرفته‌اند. نمودار زیر می‌تواند روشنگر فرایند تحول در تعلیم و تربیت باشد که از مجموعه دیدگاه‌های کار و والکر قابل تشخیص است.

انتظارات جهان معاصر از تعلیم و تربیت (نگرش اقتصادی - سیاسی به تعلیم و تربیت)

+ مبانی معرفت‌شناسی جدید حاکم بر علوم تجربی



درواقع ویلفرد کار، بخش ۱ و ۳ و والکر و نیز اورز بخش ۴ و ۵ را با توجه به بخش ۲ مورد بررسی قرار داده‌اند. به همین دلیل نیز می‌توان نقاط اشتراکی میان برخی آرای ایشان یافت.

۵. نتیجه‌گیری

روشن شد که شکاف ایجاد شده میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت، خاص دوران معاصر و ناشی از

تحولات سیاسی - اجتماعی است که برای علم، معرفت‌شناسی جدید و به تبع آن برای علم تعلیم و تربیت تحولی بنیادی در مفاهیم و اهداف به همراه داشته است. تعلیم و تربیت برای پاسخگویی به انتظارات جدید، ساختاری جدید یافته که حاصل حضور رشته‌های علوم انسانی و استفاده از آنها به‌عنوان مبانی تعلیم و تربیت است. چون این مبانی با مسائل و نیازهای اساسی و مقتضی تعلیم و تربیت ارتباط چندانی ندارد و به‌ویژه موضوع تعلیم و تربیت یعنی انسان را به شکل ناقص بررسی می‌کند، نه به شکل یک کل، ناکامی آنها در جریان عمل تربیتی به زودی آشکار می‌گردد و شکاف میان نظریه و عمل پدیدار می‌شود.

از نظر معرفت‌شناسی، از آنجا که نظریه‌های تربیتی از مبانی خارج از حیطه تعلیم و تربیت ظهور می‌کنند و در بستر بنیادگرایی و با اعتقاد به اصالت زبان مفهومی و با امید به نیل به حقیقت ضروری شکل می‌گیرند، نه به‌تنهایی و نه در پیوند با نظریه‌های تربیتی دیگر از قابلیت مناسب برای تحقق عملی برخوردار نیستند و به‌ویژه توان تشکیل یک پیکره یکپارچه را برای پرداختن به مسائل انسان به عنوان موجودی یکپارچه ندارند.

۶ منابع

- [۱] کاپلستن، فردریک، تاریخ فلسفه، ترجمه سید جلال‌الدین مجتبیوی، ج ۱، قسمت ۱، مرکز انتشارات علمی و فرهنگی، تهران، ۱۳۶۲، ص ۱۵۵، ۲۹۷.
- [2] Barrow, Robin and Ronald woods, *An Introduction to Philosophy of Education*, 3rd Ed, Routledge, London, 1988, PP. 55,56.
- [3] Carr, David, "Practical Enquiry, Values and The Problems of Educational Theory". in *Oxford Review of Education*, Vol. 18, No. 3, P. 247.
- [4] Carr, Wilfred, "Educational Theory and Its Relation to Educational Practice", in Entwistle. Neel, *Handbook of Educational Ideas and Practices*, Routledge, London, 1990, PP. 102, 103, 106.
- [5] O'Connor, D. J, "The Nature and Scope of Educational Theory(I)", in Langford, G. and O'Connor D. J (ed), *New Essays in The Philosophy of Education*, Routledge and kegan paul, london, 1973, P. 55.
- [6] Peters, R. S. and P. H. Hirst, *The Logic of Education*, Routledge And Kegan Paul, London, 1971.
- [7] Walker, J. C, "The Philosopher's Touchstone. Towards Pragmatic Unity in Educational Studies", in *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 19, No. 2, PP.



183, 184, 185, 185, 193, 194, 187, 188, 185.

- [8] Walker, J. C. and C. Evers, "Towards a Materialist Pragmatist Philosophy of Education", in *Educational Research and Perspective*, Vol. 11, No. 1, PP. 68, 65, 56-57, 55, 59, 61, 62.
- [9] Wideen, Marvin *et al*, *Changing Times in Teacher Education, Restructring or Reconceptualization?* Falmer Press, Great Britain, 1995, P. 7.
- [10] Zais, Roberts, *Curriculum Principles and Foundations*. Thomas, Y. Crowell, Newyork, 1976, P. 74.



رابطه‌ی زبان و گفتار

در آموزش زبان دوم

خسرو باقری

- یکی از مسایل روان‌شناسی که در آموزش عملی زبان تاثیر به‌سزایی دارد مساله‌ی همبستگی زبان و گفتار است. زبان‌شناسان از یگانگی زبان و اندیشه سخن می‌گویند، اما روان‌شناسان به یگانگی گفتار و اندیشه علاقه‌مندند. مساله این است: آیا زبان و گفتار نمود یگانه‌ای هستند یا با وجود همبستگی نزدیک خود و پیوند مشترک با اندیشه، نمود واحدی نیستند؟

به گمان برخی از زبان‌شناسان و روان‌شناسان، فرق‌گذاری میان زبان و گفتار نه لازم است و نه ممکن، زیرا به عقیده‌ی آنان متقابل دانستن چیزهایی که همبستگی نزدیک دارند، خطاست.

ما با روان‌شناسانی که زبان و گفتار را با وجود همبستگی و تاثیرگذاری و تاثیرپذیری خود، یکی نمی‌دانند، هم‌داستانیم، زیرا زبان وسیله‌ی ارتباط است، اما گفتار روند ارتباط است که به وسیله‌ی زبان انجام می‌گیرد.

چرا نمی‌توان زبان و گفتار را متقابل دانست؟ زیرا این دو نمود نه تنها یگانگی ناگسستگی و همبستگی دارند، بلکه بسیاری از خواص کلی و بنیادی آنها نیز مشترک است. نخست این‌که، زبان و گفتار با اندیشه، پیوندی ناگسستگی و مستقیم دارند، دوم این‌که زبان و گفتار یک کارکرد اصلی دارند، که کارکرد ارتباطی است. سوم این‌که، زبان و گفتار نمودهایی برخاسته از تکامل کلی تاریخی و ویژگی‌های یک دوره‌ی خاص هستند. شالوده‌ی پیدایش زبان و اندیشه همواره برکار انسان‌ها

استوار است و هستی آنها تنها در محیط اجتماعی میسر می شود. پس چرا نمی توان زبان و گفتار را برابر دانست؟ زیرا زبان نمودی اجتماعی، و گفتار نمودی فردی است، یعنی حامل و آفریننده ی «زبان» مردم یا ملت، و حامل و آفریننده ی «گفتار» فرد انسانی است. هستی زبان به فرد انسان بستگی ندارد، اما گفتار تنها به عنوان آفرینش شخصیت انسانی واحد، هستی می یابد. برای مطالعه ی تاریخ هر زبانی باید به تاریخ آن ملت روی آورد، اما برای مطالعه ی تاریخ گفتار باید به مرحله های رشد انسان در سنین گوناگون مراجعه کرد. از این رو زبان و گفتار موضوع بررسی های گوناگون اند. زبان را زبان شناسی و گفتار را روان شناسی مطالعه می کند.

به گمان برخی، اگر زبان را نمودی اجتماعی و گفتار را نمودی فردی بدانیم در واقع به این معناست که زبان و گفتار را متقابل دانسته ایم. اما نمود اجتماعی و فردی را نباید به شیوه ی ماورای طبیعی تعبیر کرد. تناقض این نمودها چنان است که هیچ نمود اجتماعی بدون عنصر فردی و هیچ نمود فردی بدون عنصر اجتماعی وجود ندارد؛ نمود اجتماعی و فردی به طور مسلم با یکدیگر پیوند دارند، یعنی بر یکدیگر اثر دارند. آنچه نمود اجتماعی است، تنها به صورت فردی نمایان می شود و آنچه نمود فردی است به نمود اجتماعی بستگی دارد.

پس اگر از یک سو، نتوان زبان و گفتار را متقابل دانست - زیرا در ویژگی های اصلی اشتراک دارند - و از سوی دیگر نتوان آنها را برابر دانست - زیرا زبان نمودی اجتماعی و گفتار نمودی فردی و روان شناختی است - نتیجه ی ناگزیر منطقی این است که میان زبان و گفتار باید فرق گذاشت و نباید آنها را با هم اشتباه کرد.

با این مقدمه باید گفت که فهم درست پیوندهای زبان و گفتار در روش آموزش زبان بیگانه تاثیر عملی بسیار دارد. آموزگار زبان همواره باید تفاوت زبان و گفتار، دانش، مهارت و عادت و تکرار و تمرین را به یاد داشته باشد. آموزگار زبان باید به درستی بداند که تسلط عملی بر زبان مهارت است، نه عادت، و شالوده ی آن نه تنها بر دانش نظری بلکه بر عادت های گفتاری که شاگردان به درستی جذب کرده اند

نیز استوار است. پیدایش این مهارت در شاگردان تنها از راه تمرین‌های سنجیده در خواندن، شنیدن، نوشتن و سخن گفتن به زبان خارجی میسر است. اصل مهم در آموزش زبان بیگانه، نه کسب دانش نظری زبان از راه یادگیری قواعد گوناگون است، و نه پیدایش عادت‌های گفتاری گوناگون از راه تکرار مکررات، بلکه تقویت مهارت زبان‌آموزان در فهم اندیشه‌های دیگران و بیان اندیشه‌های آنان به زبان بیگانه است، و به این منظور بیشتر وقت کلاس‌های زبان باید صرف تمرین‌های خاص شود.

پیدا است که تمرکز حواس شاگردان برای یادگیری دانش زبان، منظور اصلی از آموزش را، که تسلط عملی بر زبان است، برآورده نمی‌کند. روشن است که ممکن است کسی اصول نظری زبانی را بداند بی آن‌که در عمل بر آن مسلط باشد. کسب و تحکیم عادت‌ها و مهارت‌های عملی در انسان از راه عمل انجام می‌گیرد نه علم. اهمیت آموزش نظری در آموزش زبان در این نیست که شاگردان را بر زبان مسلط می‌کند، بلکه در این است که در پیدایش عادت‌ها و مهارت‌های لازم که زاده‌ی فعالیت گفتاری‌اند، اثر مثبتی دارد و به این وسیله بر کارایی و سرعت روند آموزش زبان می‌افزاید.

از سوی دیگر نباید گفتار را زاده‌ی عادت پنداشت. نباید تنها جمله‌ها و متن‌های قالبی را دال بر دانش زبان دانست، و در نتیجه نباید فعالیت گفتاری شاگردان را تنها تضمین تکرار مطلب واحدی شمرد. باید پذیرفت که کار اصلی معلم ایجاد مهارت در زبان‌آموزان است، یعنی مهارت در خواندن، سخن گفتن و نوشتن به زبان بیگانه. همه‌ی این مهارت‌ها در گفتار که جنبه‌ی عملی کاربرد زبان به‌عنوان وسیله‌ی ارتباطی است، بسیار اهمیت دارند.

چگونه می‌توان این مهارت‌ها را پدید آورد؟ نخست این‌که، کسب دانش نظری لازم است، زیرا هر مهارتی عملی است که با آگاهی از چگونگی آن انجام می‌گیرد. دوم این‌که، تقویت عادت‌های گفتاری که متضمن تکرار عمل واحدی است؛ ضرورت دارد، زیرا عادت‌های تکمیل شده، پیوسته بخشی از ساخت مهارت را تشکیل می‌دهند. سوم و مهم‌تر از همه این‌که آموزگار باید زبان‌آموزان را در خود

فعالیت گفتاری، یعنی در مهارت‌های خواندن، سخن گفتن و نوشتن به زبان بیگانه تمرین دهد.

تمرین، روش اصلی است که در تقویت مهارت‌ها به زبان‌آموزان کمک می‌کند، پس آموزگار باید زبان‌آموزان را در خواندن، سخن گفتن و نوشتن به زبان بیگانه تمرین دهد. اما برای این‌که تمرین به درستی سازمان یابد، لازم است که تفاوت تمرین و تکرار را بدانیم.

تکرار عبارت است از انجام عمل واحدی بدون تغییر شکل یا محتوا؛ اما تمرین عبارت است از تغییر شکل عمل یا محتوای آن یا هر دو در هر بار. هرگاه زبان‌آموزان متنی را که پیش از این، بارها خوانده‌اند بخوانند و آن را درست مانند بارهای پیشین ترجمه کنند سر و کار آنان با تکرار است که به پیدایش مهارت‌های لازم نمی‌انجامد. اما اگر آموزگار، زبان‌آموزان را بیشتر برانگیزد که متن تازه‌ای را بخوانند و هر بار آن را به شکل دیگری ترجمه کنند، سر و کار زبان‌آموزان با تمرین است که مهارت‌های لازم را تقویت می‌کند. به سخن دیگر، تمرین وقتی مهارت را تقویت می‌کند که زبان‌آموزان را با وظیفه‌ی تازه‌ای روبه‌رو کند و آنان برای حل آن افزون بر دانش و عادت‌های اکتسابی، تفکر مستقل یا تخیل خود را نیز به کار ببرند.

پیدااست که تمرین با تکرار منافاتی ندارد. ویژگی هر تمرینی این است که زبان‌آموز دانش و مهارت‌های خود را به کار برد و در نتیجه دوباره آن‌ها را بازآفرینی (یعنی تکرار) کند، اما این تکرارها دیگر به تنهایی هدف نیستند، زیرا زبان‌آموز آن‌ها را به شیوه‌ای خلاق به کار می‌برد.

سرچشمه: روانشناسی یادگیری زبان دوم

ب. و. بلیایف، برگردان: امیر فرهمندپور



خسرو بافری



تدابیر تربیتی

در پرورش فرزندان شاهد

رفتارهایی که ممکن است پس از شهادت سرپرست خانواده از همسر او سر بزند و در همه اینها توجه ما بیشتر به آن مسائلی است که می‌توانند مشکل آفرین باشند. اولین نکته‌ای که در این رابطه باید توضیح بدهیم اینست که هنگامی که زن متوجه می‌شود که شوهرش را از دست داده است از این لحظه تا انتها یعنی تا سازگاری کامل سه مرحله را پشت سر می‌گذارد: مرحله اول مرحله عدم قبول و انکار و گاهی شوکه شدن است. این مرحله در افراد مختلف می‌تواند متفاوت باشد ولی عموماً دوره ایست مبنی بر عدم قبول واقعیت، چون این واقعیت دشوار و سنگین است. انسان بطور طبیعی در مقابل واقعیت‌های دشوار اولین مکانیزمی که از خودش نشان می‌دهد، انکار است که همراه با بی‌تابی و بی‌قراری و تزلزل شدید در وضعیت عاطفی مادر می‌تواند باشد. آنچه بنده عرض می‌کنم تا نظریه موارد عمومی است و منظور آن نیست که هر مادری اینطور خواهد شد. ما دیده‌ایم که بعضی از مادران یا همسران شهدا قبولشان بسیار بالاست و این مرحله را در واقع اصلاً تجربه نمی‌کنند و یکمرتبه مرحله سوم یا مرحله دوم را پیش روی دارند چون در خانواده‌های شهدا بافت‌های مختلفی وجود دارد، از لحاظ تحصیلی و پیشی و مذهبی بودن و غیره. لذا من بیشتر روی حالت عادی و عمومی آن تکیه دارم. مرحله دوم مرحله برزخی است، مرحله ایست که انکار فرونشسته ولی قبول ظهور نکرده، در مرحله دوم آن انکار و آن بر خاشاگری شدید فرونشسته، ولی نمی‌توان گفت که فرد سازگار شده و موضوع را پذیرفته است. این مرحله بینابینی است و نوعی حالت دوگانه و وسواس عاطفی وجود دارد (پذیرش و عدم

پذیرش).

در مرحله سوم است که شاهد سازگاری کامل هستیم، یعنی فرد مسئله شهادت شوهرش را پذیرفته و حالا زندگی‌اش را با سبک جدید می‌پذیرد و با مشکلات آن آشنا می‌شود. اینجاست که ما شاهد قدرتمند شدن مادر و قوی بودن او در برخورد با مشکلات خواهیم بود. در واقع این دوره مطلوبی است که ما بایستی آنرا داشته

باشیم و یا به آن نائل شویم. پس اولین مسئله‌ای که شهادت عموماً ایجاد می‌کند، افکندن مادر در مرحله ایست که در آن حالت انکار و بر خاشاگری و نپذیرفتن بی‌تابی و بی‌قراری به ظهور می‌رسد. در اولین مرحله نحوه عزاداری اولین چیزی است که می‌تواند مبدئی برای مشکلات و مسائلی باشد که کودک بعداً پیدا خواهد کرد. البته در این باب روانشناسان بحث

کرده‌اند که آیا کودک می‌تواند عزاداری بکند یا نه؟ آیا اصولاً قادر است که مانند بزرگسالان در جریان از دست دادن کسی عزای بگیرد و مانند آنها رفتار نشان بدهد؟ بطور اجمالی پذیرفته شده است که کودکان عزاداری می‌کنند. یعنی تألم و گاهی افسردگی در کودک دیده می‌شود منتها کم و کیف آن در مقایسه با بزرگسالان فرق می‌کند و این چیز است که مادر دقیقاً بایستی متوجه آن باشد. مثلاً کودکان دوره عزاداریشان کوتاه مدت است، در صورتیکه بزرگسالان می‌توانند برای مدت طولانی حالت تألم خاطر را داشته باشند. لذا ممکن است مادر یک فرزند شهیدی شاهد بازیگری و جست و خیز کردن و اظهار خوشحالی کودک باشد. گاهی اوقات مناسفانه بعضی از مادرها این را به حساب بی‌وفایی یا بی‌دردی کودک می‌گذارند و گاهی حتی این را با بیجه مطرح می‌کنند که مثلاً تو چقدر بی‌وفایی، یا مگر بابای تو شهید نشده، چرا خوشحالی می‌کنی. این یکی از رفتارهای نادرستی است که مادر می‌تواند داشته باشد و موجب زمینه‌سازی برای نوعی افسردگی در کودک می‌شود. یعنی کودک که قاعده‌تاً می‌خواهد خودش را مقبول نشان بدهد، می‌بیند اطرافیان انتظار دارند که او غمگین باشد او غمگینی را آشکار می‌سازد و هنگامیکه این بطول می‌انجامد، آرام آرام واقعی می‌شود. چون تصنع حالت‌ها، تصنع رفتارها، رفته رفته در رفتار انسان نفوذ می‌کند و این یک قاعده کلی است. و لذا کودک حتی اگر خودش هم از درون این را حس نکرده باشد، برای به نمایش گذاشتن غم و نگرانی که مادر و دیگران می‌طلبند او نیز آن

* کودکان دوره عزاداریشان کوتاه مدت است، در صورتیکه بزرگسالان می‌توانند برای مدت طولانی حالت تألم خاطر را داشته باشند.

را از خود آشکار می‌کند. و زمینه‌ای برای کاهش فعالیتها، گرفتگی، گریستن و نظیر اینها می‌شود. مادر در مقابل عزاداری کودک خودش و یا افراد خانواده بطور کلی باید دارای سعه صدر باشد و آن اینست که افراد مختلف به انحاء مختلف (کماً و کیفاً) عزاداری می‌کنند و قبول این مسئله، هم خود مادر را آرام‌تر می‌کند و هم مشکلات کودک را مهار و یا پیشگیری می‌کند.

نکته دومی که پس از شهادت برای مادر بظهور می‌رسد، عبارت از هجوم مسئولیت‌ها و تصور مادر از هجوم مسئولیت‌هاست. البته معمولاً پدر در خانواده‌های جدید نقش زیادی را بازی می‌کند، هم در نگهداری و هم در رسیدگی به بچه و مسائل دیگر، لذا وقتی مادر این مسئله را متوجه می‌شود، یکی از عواملی که در ذهن او طنین می‌اندازد همین مسئله مسئولیت‌ها و اظهار احساس عجز در قبول این همه مشکلات و مسئولیت‌هاست.

در این مسئله قاعده‌تاً ممکن است بزرگ‌نمایی هم بشود؛ یعنی اینکه خود مادر مسئله را بیش از آنچه هست برای خودش بزرگ جلوه بدهد و گمان بکند که من با مشکلات سختی مواجه خواهم شد و

نمی‌توانم فرزندم را آنطور که باید تربیت کنم و این دومین حالت مشکل زایی است که در مادر به وقوع می‌پیوندد.

نکته سوم ظهور نوعی تفکر در مادر است که می‌توانیم اسمش را بگذاریم تفکر پدرمدارانه (یعنی مربوط کردن هر مشکل و هر مسئله و اختلالی به نبودن پدر). در حالیکه بسیاری از مسائل کودکان طبیعی است، چون کودک هستند. بقول یکی از روانپزشکان، کودکان محروم از پدر در درجه اول کودک هستند با همه مشکلاتی که کودکان می‌توانند داشته باشند. دلیلی ندارد که وقتی ما می‌خواهیم درباره کودکان و مشکلاتشان فکر بکنیم، زود این را مربوط کنیم به اینکه پدر نیست. این چیزی است که در مادران عموماً دیده می‌شود، یعنی مادر برای توضیح مشکل کودکش (هر چه باشد مثلاً کودک استخوانشان می‌دهد کم بازی می‌کند و غذا نمی‌خورد و نظایر آن) اولین تبیینی که به سراغش می‌رود این است که نبودن پدر موجب این مشکلات شده است. در حالیکه این تفکر باطل است. یعنی واقعیت از این قرار نیست. جنس نیست که نبودن پدر بعنوان عامل اصلی موجب چنین مشکلاتی شده باشد، برعکس ما همین مشکلات را در خانواده‌هایی که پدر هم حضور دارد می‌بینیم؛ یعنی بسیاری از مشکلاتی که در کودکان شهدا دیده می‌شود، اینها کم و بیش در سایر کودکان نیز دیده می‌شود.

بنابراین در درجه اول مشکلات ناشی از طبیعت کودک است تا ناشی از وضعیت کودک. اما مادر معمولاً این تفکر را دارد و اینجور تبیین می‌کند و گاهی اوقات مناسفانه

* اگر مادری خواست اقدام به ازدواج مجدد بکند باید هوشیار باشد که در هر مرحله‌ای با چه مشکلی روبروست و لذا چه اقداماتی را بایستی بکند.

این را در حضور کودک هم مطرح می‌کند و گاهی هم آنرا بین اقوام و فامیل و یا دوستان بهمین نحو مطرح می‌نماید که مثلاً بچه من کم خواب شده است، یا لجبازی می‌کند، یا عصبانی شده و همه این گونه مسائل را ناشی از نبودن پدر او عنوان می‌کند.

این برای کودک جهره می‌سازد و یک نیین به او می‌آموزد و عجیب اینکه نیین‌ها و توجهات مادر دربارهٔ کودک شدیداً اخذ شده و به کودک منتقل می‌شود؛ یعنی اینکه کودک مطرح می‌کند که اگر من چنین هستم، دلیلش اینست که پدر ندارم. اصلاً این مسئله‌ای کاذب است، حالا ممکن است یک محقق هم وقتی که می‌خواهد تحقیق بکند و لذا به نقاشیها، جمله‌سازیها و انشاءهای یک کودک توجه می‌کند، می‌بیند که این بچه مثلاً به مسئله نبودن پدر اشاره می‌کند و نتیجه می‌گیرد که مثلاً نبودن پدر این مسئله را ایجاد کرده است. در حالیکه گاهی اوقات ریشه‌یابی این مسئله به یک بدآموزی برمی‌گردد؛ یعنی در اثر تئیین مکرر و نادرست مادر در خصوص کودک، او نیز این را پذیرفته و بکار بسته و به این صورت از خودش آشکار کرده است.

مسئله چهارم در وضعیت مادر پس از شهادت همسر وی، عبارتست از اینکه مادر می‌تواند محوری برای دوسوگرایی عاطفی باشد (دو سوگرایی یعنی اینکه آدم راجع به کسی نوسانهای عاطفی دوگانه داشته باشد؛ بدش بیاید، خوشش بیاید. نسبت به او نفرت داشته باشد، یا نسبت به او عشق بورزد).

این دو سوگرایی ممکن است بوجود بیاید. چرا؟ چون وقتی که پدر در خانه نیست، بطور طبیعی کودک پدر را بعنوان یک موجود ایده‌آل تصور می‌کند، پدر خوب است، پدر کامل است، پدر بهترین است و هیچ نقصی ندارد ولی مادر که کودک مدام با او مواجه است، عصبانی است، بداخلاق است، بد می‌گوید و نندی می‌کند و مثلاً فلان چیز را نمی‌دهد، پس بد است. این در بزرگسالان هم اتفاق می‌افتد، معمولاً وقتی ما کسی را از دست می‌دهیم بدبهایش را نادیده می‌گیریم و چهره‌اش را برجسته می‌کنیم. در

کودک نیز این مسئله وجود دارد. پدر در ذهن کودک ایده‌آل است و مادر چون بطور واقعی مورد نظر است، در ذهن او بد جلوه می‌کند. از سوی دیگر مادر تنها پناه کودک است و این مبدأ دوسوگرایی است. لذا ممکن است نوسانهای نفرت و عشق، نوسانهای علاقه و گریز نسبت به مادر در کودک بوجود بیاید.

مسئله دیگری که بظهور می‌رسد، بیش حساسی و حساسیت بیش از اندازهٔ مادر نسبت به فرزند است که ناشی از همین وضعیت و ارزیابی نادرست از وضعیت جدید است. مادران عادی در فبال تربیت فرزندانشان خیلی با ذره‌بین برخورد نمی‌کنند، حساس هستند ولی نه آنچنان که هر چیزی را زیر سؤال ببرند.

یک مادر ممکن است بچه‌اش در سر

حمايت گري بيش از حد كه ناشی از حساسيت بيش از حد است خودش مسائل و اختلالات رفتاری زيادی را در كودك ايجاد می‌كند. مثل وابستگي به مادر، عدم استقلال شخصيت و اختلالاتی نظير اينها.

سفره فهر بکند و او این مسأله را خیلی مهم تلقی نکند ولی گاهی اوقات مادر یک فرزند شهید نگرانی دارد و از اینکه مثلاً هفته پیش دو بار یا سه بار بچه‌اش سر سفره فهر کرده است و از خوردن غذا خودداری کرده است نگران می‌شود. مسائل عادی و عمومی ممکن است برای این مادران، بزرگ و غیرعادی و نگران کننده جلوه کند. و این خود ارزیابی نادرستی می‌باشد و واقعیت از این قرار نیست.

اما مادر خودش در این وضعیت چه

احساسی می‌کنند؟ نوعی حساسیت فوق‌العاده و مديبال آن حساسیت بیش از اندازه. یعنی وقتی مادر حساسیت فوق‌العاده داشت، بطور فوق‌العاده هم حامی خواهد شد و این مراقبت شدید. کودک را از فعالیت‌های عادی خودش باز می‌دارد و ممکن است او را به یک حالت بسته و کنترل شدید دچار کند و در واقع مادر خودش را جایگزین همهٔ فعالیت‌های کودک بکند. به او بگوید چه بکند و چه نکند. اینجا برو، آنجا نرو و این حمایت گری بیش از حد که ناشی از حساسیت بیش از حد است خودش مسائل و اختلالات رفتاری زيادی را در کودک ايجاد می‌كند. مثل وابستگي به مادر، عدم استقلال شخصيت و اختلالاتی نظير اينها.

یکی دیگر از مسائل مهم، ایجاد کج فهمی‌های مذهبی در تئیین مسئله شهادت پدر است. ما بطور معمول و سنتی در خانواده‌ها می‌بینیم که اگر پدری می‌میرد و یا شهید می‌شود، مادر و بازماندگان می‌گویند که پدر مثلاً رفته پیش خدا، یا خدا خواسته که پدر شهید بشود و نظیر اینها. مشاهده مستقیم و بالینی بچه‌ها نشان می‌دهد که این گونه برخوردها که برای بزرگترها قابل فهم است برای کودکان غیرقابل فهم و در نتیجه مشکل‌زا می‌باشد. من شاهد کودکی بودم که ابراز خصومت و خشونت با خدا می‌کرد، به خدا بدگویی می‌کرد به این دلیل که بابایش را برده ولی او را بیش بابا نمی‌برد. می‌گفت: «چند بار از خدا خواسته‌ام که مرا بیش بابا ببرد ولی نمی‌برد»، اینها از کجا ناشی شده است؟ از تئیین‌های بزرگسالانه برای کودک، و لذا یکی از مواردی که مادر مشکل ایجاد می‌کنند، این است که زمیننه‌های کج فهمی را به سبب مربوط کردن شهادت پدر به خواست خدا، موجب می‌شود. کودک خدا را به عنوان موجودی قوی در نظر می‌گیرد که از بابای او هم قوی‌تر است و از مادر او هم قوی‌تر است و علی‌رغم مبل اینها می‌تواند پدر را برده، این واقعاً خدا را بصورت موجود ترس آور و وحشت‌زا در ذهن کودک ترسیم

می‌کند و نتیجه آن خصوصیت نسبت به خدا خواهد بود. لذا مسأله شهادت پدر باید با توجه به مقتضیات سنی کودک صورت گیرد که خدای تا کرده موجبات بدینی فرزند را نسبت به خداوند فراهم نیاورد.

آخرین مسأله‌ای که من در اینجا عرض می‌کنم پیرامون مسأله ازدواج مجدد می‌باشد که لازم است به زمینه‌های این مسئله هم اشاره‌ای بکنم. اینکه آیا ازدواج مجدد مثبت است یا منفی، خوب است یا بد، بحسن است جداگانه و طولانی، اقامت در حد اشاره متذکر می‌شوم که در سنین پائین کودکی و همبستور در سنین بالا یعنی بعد از نوجوانی، پذیرش یک فرد مذکر جدید خارجی از طرف کودکان بسیار بیشتر است و سازگاریشان بمراتب بهتر است، اقا در آستانه نوجوانی و حتی از ۷ سالگی به بعد معمولاً پرنشخ‌ترین دوره است برای پذیرش یک مرد دیگر بعنوان پدر. بخصوص که گاه کودکان شهادت پدر را انکار نمی‌کنند و لذا آرزوی بازگشت پدر را همچنان دارند. اقا آمدن یک فرد جدید به خانه به معنای این است که پدر دیگر باز نخواهد گشت و لذا مبدأ خشونت‌ها و حالت‌های عاطفی شدید در کودک می‌تواند باشد. منظورم این نیست که بخواهم ضرورت ازدواج مجدد را نفی کنم. فقط می‌خواهم بگویم که حالت‌های واقعی کودکان در قبال این مسئله چگونه است و لذا اگر مادری خواست اقدام به ازدواج مجدد نکند باید هوشیار باشد که در هر مرحله‌ای با چه مشکلی روبروست و لذا چه اقداماتی را بایستی بکند و میزان اعمال نظر و تصمیم و دقت در این مورد تا چه حد باید باشد.

تغییرات برنامه‌های اردوهای متمرکز کشوری

اداره کل آموزش و پرورش استان

با سلام، ضمن عرض تسلیت مجدد به مناسبت رحلت جانگداز بنیانگذار و رهبر کبیر انقلاب اسلامی و امید مستضعفان جهان حضرت امام خمینی قدس سره الشریف، پیرو تلفنگرام شماره ۶۸/۳/۲۰ مورخ ۵۰۰/۲۸۹۰/۱ تغییرات برنامه‌ها و اردوهای متمرکز کشوری را بشرح ذیل به اطلاع میرساند و خواهشمند است دستور فرمائید اقدام مقتضی معمول دارید:

۱ - مرحله نهائی مسابقات فرهنگی و هنری با تغییرات مربوطه متعاقباً اعلام خواهد شد.

۲ - اردوی دانش‌آموزان عضو کانونهای پرورشی دانش‌آموزان در دهه سوم مردادماه در اردوگاه میرزا کوچک خان رامسر برگزار می‌گردد.

۳ - اردوی دانش‌آموزان ممتاز سراسر کشور بشرح ذیل اجرا خواهد شد:

الف - دوره اول مخصوص دانش‌آموزان مقطع راهنمایی از تاریخ

۶۸/۴/۲۲ لغایت ۶۸/۴/۲۸ طبق زمان قبلی.

ب - دوره دوم مخصوص دانش‌آموزان دبیرستان از تاریخ ۶۸/۵/۲ لغایت ۶۸/۵/۸ لازم به ذکر است مکان برگزاری اردوگاه شهید رجایی نیشابور می‌باشد.

۴ - مرحله نهائی مسابقات بازیهای دبستانی در اردوگاه میرزا کوچک خان رامسر از تاریخ ۶۸/۶/۲ لغایت ۶۸/۶/۱۳ اجرا میشود.

۵ - جدول تغییرات مسابقات ورزشی مقطع راهنمایی و دبیرستان متعاقباً توسط اداره کل تربیت بدنی اعلام خواهد گردید. در خاتمه توجه آن اداره کل را به محتوای تلفنگرام فوق‌الذکر و دستورالعملهای صادره قبلی معطوف می‌دارد که با دقت کامل به آن عمل گردد. امید است با اجرای هرچه بهتر برنامه‌های تاسناتی و رهرو راه این اسوه تاریخ بشریت و مقاومت و شجاعت و تقوا باشیم.

سید احمد زرهانی
معاون پرورشی

