



سجادی، سید مهدی (۱۳۹۰). جزم گرایی و شکاکیت: معضل نظام‌های تربیتی - آموزشی در جوامع اسلامی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱ (۲)، ۵۸-۳۹.

جزم گرایی و شکاکیت: معضل نظام‌های تربیتی - آموزشی در جوامع اسلامی

دکتر سید مهدی سجادی^۱

تاریخ دریافت: ۹۰/۵/۲۹ تاریخ پذیرش: ۹۰/۱۰/۱۰

چکیده

یکی از مشکلاتی که امروزه نظام‌های تربیتی موجود در جوامع اسلامی با آن مواجه هستند، جزم‌گرایی و در نتیجه شکاکیت است. این جزم‌گرایی و شکاکیت می‌تواند جزم‌گرایی یا شکاکیت علمی، دینی و فلسفی را شامل شود. به واسطه این جزم‌گرایی و شکاکیت، نظام‌های تربیتی از یک سو به سمت انحصار گرایی در اهداف و برنامه‌های درسی مورد نظر خود سوق می‌یابند و از سوی دیگر به انکار و تردید در برنامه‌های دیگر نظام‌های تربیتی روی می‌آورند. در این مقاله، بعد از توصیف و تبیین معنی، مفهوم و نوع‌شناسی جزم‌گرایی و شکاکیت، اثرات جزم‌گرایی و شکاکیت در نظام‌های تربیتی جوامع اسلامی مورد بررسی قرار گرفته و در نهایت بعضی شیوه‌ها و رویکردهای مربوط به حل این معضل پیشنهاد شده است.

واژه‌های کلیدی: جزم اندیشی، شکاکیت، نظام تربیتی، جوامع اسلامی، معضلات

^۱. دانشیار گروه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس، sajadism@modares.ac.ir

مقدمه

یکی از معضلات اساسی که نظام‌های تربیتی موجود در کشورهای اسلامی با روبرو هستند، خصیصه جزم‌گرایی علمی، فرهنگی، فلسفی و مذهبی، از یک سو و در نتیجه شک کردن نسبت به دیگری‌های علمی، فرهنگی و مذهبی، از سوی دیگر است. این خصیصه به طور قطع نارسایی‌هایی را در برنامه‌های تربیتی و آموزشی نظام‌های تربیتی موجود در این جوامع به وجود می‌آورد و آن را از مدار تعادل و جامعیت و اعتبار دور می‌سازد. قصد اساسی تدوین این مقاله پاسخ به این سوال است که چگونه جزم‌گرایی در جوامع اسلامی می‌تواند زمینه‌های شکاکیت نسبت به دیگر حوزه‌های معرفتی و فرهنگی را فراهم نماید. مفروض مؤلف در تدوین این مقاله این است که جوامع اسلامی در تحقیقات و پژوهش‌های مختلف به دلیل نگاه جزم‌اندیشانه به مقوله‌های خاصی چون معرفت، مذهب، فرهنگ و... خواسته و یا ناخواسته در دام شکاکیت گرفتار می‌آیند. چرا که جزم‌گرایی مقوله‌ای کاملاً مجزا و منفک از مقوله شکاکیت نیست، بلکه دو روی یک سکه و لازم و ملزوم هم می‌باشند. اینکه چگونه نظام‌های تربیتی و آموزشی جوامع اسلامی به دام جزم‌گرایی و در نهایت شکاکیت در دیگر حوزه‌های معرفتی و اجتماعی و فرهنگی گرفتار می‌آیند و راهکارهای برون رفت از این وضعیت کدامند، نیز از جمله هدف‌های تدوین این مقاله است.

مفهوم‌شناسی جزم‌گرایی

زمینه و ریشه‌های بحث جزمیت‌گرایی را باید در بحث و نزاع بر سر مقوله باورها^۱ و معرفت^۲ جستجو نمود. بحث بر سر باورها و مرزبندی آن با معرفت از زمان یونان باستان و در نزاع سوفسطاییان و فیلسوفانی چون سقراط وجود داشته است (پریور^۳، ۲۰۰۴).

لغت باور بر گرفته از زبان یونانی است و به باور عمومی یا جمعی مشترک اشاره دارد. اصطلاح راست دینی^۴ و یا ارتداد^۵ که در دوران تحولات مدرن به وفور از آن استفاده می‌شد، از آن مشتق شده است. این لغت بیشتر به وسیله سوفیست‌ها مورد استفاده قرار گرفته است و اندیشمندان یونانی نیز از آن به عنوان بهانه‌ای برای شکل دهی مباحث ناظر بر باورهای عمومی و مشترک و همچنین زمینه‌ای برای هدایت مردم به سمت موضوع‌های خاص بهره می‌بردند. افلاطون سعی داشت با تمایز قائل شدن بین باور و دانش

^۱. doxa=belief

^۲. episteme=knowledge

^۳. Pryor

^۴. orthodoxy

^۵. heterodoxy

یا معرفت^۱، تضاد دایمی و قدیمی بین حقیقت^۲ و خطا^۳ را برجسته نماید. البته، این بحث امروزه در فلسفه غرب نیز از اهمیت بالایی برخوردار است. با تأکیدی که افلاطون بر دانش^۴ به معنی باور صادق موجه^۵ روا داشت، طبیعی است که باور نیز می‌بایست با وهم یا خیال^۶ هم معنی باشد. مهم‌ترین خطای یک فیلسوف این می‌تواند باشد که به سمت باوری حرکت نماید که قابلیت صدق و موجه بودن آن را بتوان مورد تردید قرار داد.

البته این لغت فقط در مباحث فلسفی کاربرد ندارد، بلکه در حوزه‌های اجتماعی و فرهنگی نیز مورد توجه است. چنانکه، اصطلاح باور در زمینه اجتماعی به چیزهایی اطلاق می‌شود که توسط افراد یک جامعه مسلم فرض شده باشد و یا به تجربه‌ای گفته می‌شود که در دنیای طبیعی و اجتماعی بدیهی فرض شده باشد (بورديو^۷ ۱۹۷۷، ۱۶۴). البته، ارسطو بجای لغت Doxa از کلمه Endoxa استفاده می‌کند که ناظر ناظر بر باورهای عموماً پذیرفته شده توسط عده‌ای از عقلا و اندیشمندان یک جامعه است. این کلمه بیشتر ناظر بر روند باورمند کردن پدیده‌ای است که بیشتر خردمندان آن را به طور مستدل پذیرفته باشند و نه ناظر بر باور یا اعتقاد به چیزی که برای پذیرش آن دلیل روشنی وجود ندارد؛ زیرا باور نه قابل پرسیدن است و نه قابل فکر کردن. به عبارت دیگر، تفکر در این رویکرد منزلتی ندارد؛ زیرا باورگرایی نوعی جزم‌گرایی است. در جزم‌گرایی نیز تفکر جایگاهی ندارد. در تفکر، مسأله سوال کردن^۸، تردید^۹ و نقد^{۱۰} اهمیت فراوانی دارد. در حالی که در باورگرایی و جزم‌گرایی مقوله‌هایی چون سوال کردن، تردید و نقد جایگاهی ندارد.

تفکر جزم‌گرا در واقع تفکر نیست. رویکرد آن به تفکر، مثل رویکردی است که ذهن آدمی را ظرف خالی می‌بیند. ذهن فرد مانند ظرف خالی می‌ماند و منتظر است تا توسط یک فرد مقتدر همچون معلم پر شود. چیزهایی که در ظرف ذهن فرد ریخته می‌شود، درست و بقیه چیزها نادرست تلقی می‌شوند. جزم‌گرایی بسیار نزدیک به ایمان (مذهب) نهادی و سازمانی شده است. ادیان نهادی و سازمانی اغلب به اندیشه‌ها و افکاری ارجح می‌نهند که در زمینه‌های معین از تجربه صورت گرفته باشد به نحوی که این

1. episteme

2. truth

3. error

4. knowledge

5. justified true belief

6. illusion

7. Bourdieu

8. questioning

9. doubt

10. critique

تجربه‌ها به تقویت جایگاه آن دین و یا تقویت فهم خاصی از دین کمک نماید؛ چرا که دین نهادینه شده^۱ کتاب هدایت را برای زندگی ارائه می‌کند.

تفکر قبل از عمل^۲ در این رویکرد جزم‌گرایی تلقین‌کننده معنی ندارد. در این رویکرد، طرح این سوال که چرا باید این کار را انجام و چرا نباید فلان کار را انجام داد و پیامدهای احتمالی آن عمل چیست، اهمیت چندانی ندارد. این چون و چرا نکردن بیشتر برای جوانان و افراد با سنین پایین‌تر متصور است؛ زیرا به آنها گفته می‌شود که از تجربه کافی برخوردار نیستند، پس باید درست آنچه را که ما می‌گوییم انجام دهید^۳ و معلم در چنین رویکردی هیچ‌گاه به دانش آموز نمی‌گوید که سعی کن با من انجام بده^۴ بلکه اصرار دارد دانش آموز آنچه را که معلم می‌خواهد، انجام دهد.

«ما از کسی که به ما می‌گوید چه چیزی انجام دهیم و یا انجام ندهیم و یا می‌گوید آنچه من انجام می‌دهم، شما نیز انجام دهید، چیزی یاد نمی‌گیریم. معلمان ما تنها کسانی هستند که می‌گویند با من انجام دهید و به جای اینکه از ما بخواهند کاری را تکرار کنیم، کمک می‌کنند تا فضای نامتجانس و ناهمگنی برای رفتارهای ما فراهم آید. کسانی که اصرار دارند دیگران کاری را آن‌گونه که آنها می‌خواهند، انجام دهند (آن هم کاری که از قبل تعریف شده است) در واقع تصور آنان از تفکر، تصور درختی جزم‌گرایانه است.» (دلوز،^۵ ۱۹۹۴).

با بررسی آثار افلاطون به سه تلقی از دانش یا معرفت می‌توان دست یافت. دانش در نگاه اول، نوعی شناخت اعیان است. دوم، این شناخت اعیان که خود ابتدا یک نوع دانش مربوط به چه چیزهاست، می‌تواند مبنایی برای فهم ذهنی کامل باشد که درست یا صادق بودن شکل اعیان را روشن می‌سازد. سوم، این نوع شناخت اعیان باید با توانایی اثبات یا توجیه و دفاع عقلانی از شکل اعیان خاص در برابر پرسش‌ها و در نهایت پرسش درباره کل شبکه اشکال^۶ همراه باشد (آناس^۷، ۱۹۸۱، ۹۷). در تقابل با این تلقی از دانش، باور نیز مرحله‌ای از فهم ذهنی است که فرد از چیزی دارد، بدون اینکه درباره آن تعمق و تأمل کند.

1. organized religion

2. thought before action

3. do just like me

4. do just with me

5. Deleuze

6. forms

7. Annas

البته، این فهم زمینه‌ای^۱ و موقتی است. فرد در این مرحله قادر نیست در برابر سوال از چرایی چیزی و یا اینکه یک چیز چگونه می‌تواند چیز دیگری باشد، پاسخ روشن و عقلانی ارائه نماید و در برابر دیگر پرسش‌هایی نظیر آن نمی‌تواند دلایل عقلانی کافی ارائه نمایند و یا ادعاهای خود را در یک روند دیالکتیکی آزمون نمایند. معرفت یا دانش، فهم ذهنی کاملی است که ریشه در درک ذهنی و کافی از ماهیت یا شکل چیزی دارد. بنابراین، می‌توان گفت که باور نیز سبک ناکارآمد و ناقصی از فهم ذهنی است.

به هر حال به نظر می‌رسد باور و باورگرایی چه با نگاه کلاسیک و چه مدرن، واجد ویژگی‌هایی است که می‌تواند زمینه و بستر مناسبی را برای جزم گرایی فراهم نماید و یکی از دغدغه‌های فلاسفه در رشد تفکر فلسفی و اصرار بر اشاعه و گسترش دیدگاه‌های فلسفی خود، بر حذر داشتن مخاطبان و دانش پژوهان از گرفتار شدن در دام باورها و در نتیجه جزیمت اندیشی‌ها بوده است؛ چراکه قاطعانه می‌توان ادعا کرد که جزم اندیشی به طور منطقی می‌تواند یکی از مدل‌های باورگرایی باشد.

نسبت جزم گرایی با شکاکیت

جزم گرایی به معنی باور و عقیده غیر قابل انتقاد درباره درستی چیزی است. در حالیکه شکاکیت نوعی عدم اعتقاد به چیزی است. این دو همزاد هم هستند. وقتی کسی نسبت به چیزی جزم گراست در واقع نسبت به چیزی غیر از آن و متفاوت از آن شک می‌کند. اگر کسی نسبت به عقایدی شک می‌کند، قاعدتاً باید عقاید دیگری را به عنوان ملاک و معیار دارا باشد. جزم گرایی و شکاکیت دو روی یک سکه‌اند.

جزیمت گرایی تا حدی گسترده‌گی و مشروعیت دارد که حتی نقدها را نیز در بر می‌گیرد. چنانکه از میان سبک‌های مختلف نقد از جمله نقد استعلایی^۲ کانتی (روی^۳، ۲۰۰۵) و نقد ساختار شکن^۴ مورد نظر نظر پست مدرنیسم می‌توان به نقد جزم گرایانه^۵ نیز اشاره نمود. نقد جزم گرایانه مبتنی بر ملاک بیرون از خود^۶ است و مهم‌ترین رسالت این نوع نقد، عیب جویی از نظریه‌ها و ایده‌های رقیب و در عین حال دفاع از معیارها و ملاک‌هایی است که مبنای نقد جزم گرایانه واقع می‌شوند. در این نوع نقد دو حالت به عنوان

1. context-dependent

2. transcendental critique

3. Roy

4. deconstruction

5. dogmatic critique

6. outside criterion

نتیجه نقد متصور است؛ یا فرد نقاد با رجوع به گذشته یک نظریه آن را مجدداً به عرصه وجود می‌آورد و یا در نهایت سعی می‌کند گذشته را به زبان حال بیان نماید. در هر دو حالت آنچه که اتفاق می‌افتد، تأکید بر ایده مورد نظر و رد دیگر نظریه‌هاست.

جزم‌گرایی در واقع مانع تفکر آزاد یا نقادانه انسان‌ها می‌شود. فردی که جزم‌گراست، در مواجهه با مسایل و موضوعاتی که نیازمند یافتن راه حل هستند، نمی‌تواند واکنش مناسبی از خود نشان دهد. چنانکه، گراتون کمپ^۱ (۱۹۶۰، ۳۱۲) در اثر خود به نام تأثیر دگماتیسم روی تفکر انتقادی می‌گوید:

«افرادی که از نگاه جزم‌اندیشانه برخوردارند، در مواجهه با مسایل مختلف پنج نوع عکس‌العمل را از خود بروز می‌دهند که همگی حاکی از عدم توانایی این افراد در مواجهه انتقادی با آن مسأله است:

۱. یا مسأله‌ای را به درستی حل نمی‌کنند (غلط حل می‌کنند).

۲. یا از فنون نامناسب برای حل آن مسأله استفاده می‌کنند.

۳. یا به حل ناقص و ناکافی آن مسأله رضایت می‌دهند.

۴. یا به طور کلی مسأله را تغییر می‌دهند.

۵. یا کاملاً از آن فرار می‌کنند.» (کمپ، ۱۹۶۰، ۳۱۴).

انواع جزم‌گرایی

الف: جزم‌گرایی الهیاتی (دینی)

الهیات جزم‌گرا نام خود را از یونان و همچنین لاتین و لغت دگما^۲ اخذ نموده است. در این لغت وقتی اشاره به الهیات می‌کنیم، منظور نظریه یا ساختاری از نظریه‌هایی است که به طور رسمی^۳ و اقتدارگرایانه^۴ مورد تأیید قرار گرفته باشد. الهیات جزم‌گرا که به طور عمده توسط کلیساهای حاکم تقویت می‌شوند، اغلب با الهیات نظام‌مند خلط می‌شود. در الهیات جزم‌گرا که به وسیله نهادهای رسمی حاکم ترویج می‌شود، در کنار تکالیف مورد نظر، مجازات‌هایی نیز در نظر گرفته می‌شود و در صورت دخالت نهادهای رسمی موافق با الهیات جزم‌گرا در تعلیم و تربیت، مجازات‌هایی برای دانش‌آموزان تعیین می‌شود. جزم‌گرایی دینی از دو منظر قابل بررسی است؛ جزم‌گرایی درباره دین و جزم‌گرایی در دین.

^۱. Kemp

^۲. dogma

^۳. formally

^۴. authoritatively

جزم‌گرایی درباره دین^۱ را در بسیاری از ادیان از جمله دین اسلام، یهودیت و مسیحیت نیز می‌توان ملاحظه کرد؛ ادیانی که اصرار دارند از یک سو، اصول اساسی اعتقادی متعلق به آن ادیان در میان پیروان آنها نهادینه شود و از سوی دیگر، رد و نقد اصول اعتقادی دیگر ادیان سر لوحه عملکرد این پیروان قرار گیرد. انحصار‌گرایی^۲ دینی از جمله رویکردهای دین‌داری و دین‌پژوهی است که طرفداران بسیاری دارد. این رویکرد نمی‌تواند در نظر بسیاری از طرفداران خود لزوماً امری غیر منطقی جلوه نماید؛ زیرا این رویکرد برای دفاع از دین خاص و یا آموزه‌های دینی مورد نظر خود از ادله و براهین متعدد فلسفی و عقلی نیز استفاده می‌نماید که ظاهراً با جزم‌گرایی مغایرت آشکار دارد.

جزم‌گرایی در دین^۳ نیز به نزاع بر سر اعتبار و مشروعیت مذاهب یا گرایش‌های نهفته در یک دین خاص اشاره دارد. این نزاع را می‌توان در دین مسیحیت بین ارتدکس، کاتولیک و پروتستان‌ها و در دین اسلام بین شیعه و سنی به وضوح مشاهده کرد. در هر دو جنبه فوق، نوعی جزم‌گرایی وجود دارد که به نفی یا تردید دیگر ادیان یا دیگر مذاهب اشاره دارد (لوید^۴، ۱۹۲۹).

جزم‌گرایی دینی یا جزم‌گرایی درباره دین را البته می‌توان در دو سطح مورد بررسی قرار داد. در سطح اول افراد آدمی یا به دین خاص باور دارند و بر آن پای می‌فشارند و یا به هیچ دینی باور ندارند و با ذات دین مخالفت جزم‌اندیشانه می‌ورزند. این دسته از افراد به هیچ وجه از باور خود نسبت به دین دست بر نمی‌دارند. بنابراین، سطح اول را می‌توان سطح باور یا اعتقاد و عدم باور و یا بی‌اعتقادی نامید. اما در سطح دوم از جزم‌گرایی، افراد آدمی به دین خاصی اعتقاد دارند و سعی می‌کنند دیگر باورهای خود را نیز تابع باور اصلی دینی نمایند. این دسته حتی برای وارد ساختن انسان‌ها به دین مورد نظر خود به اجبار روی می‌آورند. اقتدار‌گرایان و بنیاد‌گرایان مذهبی در این دسته قرار دارند (راکیج^۵، ۱۹۶۰). به نظر می‌رسد جوامع اسلامی بیشتر با جزم‌گرایی نوع دوم درگیر هستند.

1. dogma about religion

2. inclusive

3. dogma in religion

4. Liyod

5. Rokeach

ب: جزم گرایی فلسفی

در تقابل با جزم گرایی فلسفی است که شکاکیت رشد می‌کند. شک فلسفی در مقابل جزم گرایی فلسفی قرار دارد و متضمن این نکته است که مجموعه گزاره‌های معینی وجود دارند که به طور مطلق درست و مسلم فرض می‌شوند (کورتز^۱، ۱۹۹۲).

شک فلسفی بسیار قدیمی است. به طور مثال، گورگیاس سوفیست (۴۸۳-۳۷۸ BCE) ادعا کرد که هیچ چیزی وجود ندارد و یا اگر وجود دارد نمی‌توان آنها را شناخت و یا اگر بتوان شناخت، نمی‌توان با آنها ارتباط برقرار نمود. گورگیاس به هر حال به عنوان اولین سوفیست شناخته می‌شود و کمتر به عنوان یک فیلسوف شکاک شناخته می‌شود. فیلسوفان دیگری نیز هستند که به عنوان شک گرایی فلسفی از آنها یاد می‌شود. برای مثال، پروتاگوراس (۴۸۰-۴۱۱ BCE) می‌گفت که انسان مقیاس همه چیز است. این عبارت و گزاره معمولاً به این معنی است که ملاک‌های مطلق یا ارزش‌های مطلق وجود ندارد و هر شخص ملاک حقیقت در همه چیز است. وقتی این مسأله را در زمینه قواعد اخلاقی سرایت بدهیم، نتیجه آن چیزی جز نسبییت اخلاقی نخواهد بود. این نسبییت گرایی اخلاقی در واقع وجود هر نوع ارزش اخلاقی مطلق را انکار می‌کند. در شکل افراطی آن، نسبی گرایی اخلاقی یعنی اینکه عمل اخلاقی فرد تابعی از نوع نگاه او نسبت به عمل اخلاقی است. اگر فردی معتقد باشد که عمل او اخلاقی است، پس عمل او اخلاقی خواهد بود (پوپکین^۲، ۲۰۰۳).

جزم گرایی علمی

جزم گرایی به یک معنی یعنی انسان همه چیز را می‌داند و یا همه چیز را می‌تواند بداند. بحث محدودیت‌های عقل آدمی در پاسخ به کسانی مطرح شده است که اعتقاد داشتند انسان همه چیز را می‌داند و می‌تواند بداند. زمانی میشل پولانی ادعا کرد که «ما می‌توانیم بیشتر از آنچه که می‌گوییم بدانیم» (پولانی^۳، ۱۹۶۴، ۲) و عده‌ای نیز این گونه آن را بیان کردند که ما می‌توانیم بیشتر از آنچه که می‌گوییم، بدانیم و بیشتر از آنچه که می‌توانیم مستند و معلوم سازیم، بگوییم. این عبارت‌ها البته، بیانگر این حقیقت است که عقل آدمی برای دانستن از محدودیت‌هایی برخوردار است و بنابراین جزم گرایی حتی از نوع علمی آن موضوعیت ندارد.

^۱ . Kurtz

^۲ . Popkin

^۳ . Polanyi

علم ریشه در یونان باستان دارد؛ از جمله نظریه افلاطون در خصوص جهان، منطق قیاسی ارسطویی، فیزیک ارشمیدس، هندسه اقلیدوسی، نظریه اتم دمکریتوس که همه این‌ها را می‌توان در معنی محدود خود و به اصطلاح امروزی علمی^۱ نامید. با توجه به تنوع نظریه‌های علمی در دنیای باستان، علم هیچ‌گاه جایگاه معتبر خود را به عنوان پارادایم از فرهنگ به دست نیاورده است، مگر در زمان امروز. البته، باید متذکر شد که علم فارغ از اینکه بخشی از فرهنگ بوده یا نه به رشد خود ادامه داده است. این علم مستقل از فرهنگ نیز اندیشمندانی چون کپرنیک، کپلر، گالیله، نیوتن، انیشتین، آگوست کنت را در بر می‌گیرد.

بیکن بنیان‌گذار نهضت علمی گرایی در زمان مدرن بوده است. گرچه به نظر می‌رسد که بیکن به منطق ارسطویی معترض بود، اما از استقرار و تجربه استفاده می‌کرد. بعد از بیکن اتفاقی که افتاد این بود که عده‌ای که وابسته به حلقه دایره‌المعارف فرانسوی بودند، ادعا کردند که علم برای یادگیری در همه زمینه‌ها حتی علوم انسانی می‌تواند مدل مناسب و قابل تعمیم باشد. از این نظر همه چیز باید علمی شود. با این حال یک دانش اصیل را به علمی بودن آن محدود نمی‌کردند. آگوست کنت برای نخستین بار همه چیز را علمی فرض کرد و سه مرحله از رشد علم و دانش بشری را مطرح نمود. مرحله اول را مرحله دینی یا مذهبی نامید که ذهن انسان همه پدیده‌های طبیعی را به عنوان مخلوق خدا و ناشی از یک نیروی فراطبیعی می‌داند. مرحله دوم، مرحله متافیزیکی نام دارد که عوامل فراطبیعی جای خود را به کیفیات متعالی و انتزاعی می‌دهد. مرحله سوم، مرحله علمی است که ذهن انسان تلاش دارد به کشف قوانینی از طبیعت، آن هم از طریق روش‌های پوزیتیویستی علم، اقدام نماید. از نظر او تنها یک روش پوزیتیویستی برای همه علوم وجود دارد و آن روش علم تجربی است که مبتنی بر استدلال ریاضی است و بهترین نمونه آن فیزیک است. از این رو، علم تنها دانش اصیل است و پیشرفت می‌کند و تجمعی است و به هیچ نوع دانش تاریخی نیازی نیست (نیوراث^۲، ۲۰۰۳).

کنت زمینه‌های ورود نگاه علمی به حوزه‌های علوم اجتماعی را گشود و بسط داد. مکاتب فلسفی نیز بعد از کنت سعی کردند تا از روش علمی استفاده نمایند. به طور مثال، در فلسفه پراگماتیسم افرادی چون دیویی، چارلز پیرس و توماس کوهن از روش علمی بهره گرفتند.

^۱. scientific

^۲. Neurath

چارلز پیرس در مقاله خود تحت عنوان «ثبیت باورها»^۱ می‌گوید که روش علم روش معتبری برای ساختن باورها و عقاید است (پیرس^۲، ۱۸۷۷).

البته امروزه فهم و درک مردم از علم با درک آنان از فناوری و پیشرفت‌های آن پیوند خورده و به عنوان یک محصول فناوری، نگاه و کیفیت زندگی ما را دگرگون کرده است. تا جایی که علم امروز جای خدا نشسته و مطلق‌گرایی مذهبی جای خود را به علم‌گرایی داده است. امروز عبارت «مطالعه علمی...» بر همه مطالعات ما نظیر مطالعات علمی دین، هنر، سیاست و... سایه افکنده و نتیجه این دیکتاتوری علمی ایجاد تردید و شک نسبت به دیگر انواع دانش همچون ارزش‌های فرهنگی و دینی و اجتماعی است که با معیارهای علمی بودن سازگاری ندارد و این خود، شکاکیت نسبت به این دسته از دانش‌ها را به وجود می‌آورد.

جزم‌گرایی علمی صورت‌های مختلفی دارد. تأکیدی که امروزه بر پارادایم و تغییر پارادایم می‌شود، خود نمونه‌ای از جزم‌گرایی علمی است. در بسیاری از مواقع پارادایمی بودن که بهانه‌ای برای پذیرش طرح‌ها و ایده‌های علمی به حساب می‌آیند، خود زمینه‌ای برای جزم‌گرایی علمی خواهد بود؛ دیگر نمی‌توان به راحتی در مقابل چیزی که نام پارادایم به خود گرفته است، صف آرایی نمود و آن را به نقد کشید. حتی اگر آن پارادایم از شواهد حمایتی کافی برخوردار نباشد. طرفداران تغییر پارادایم معتقدند که علم به واسطه تغییر پارادایم‌ها پیشرفت می‌کند و پارادایم‌های جدید جای پارادایم‌های قدیمی را پر می‌کنند و اساساً پارادایم‌ها تاریخی‌اند و کهنه می‌شوند. بنابراین، علم باید پارادایم‌های جدید را حتی اگر بر تبیین‌های فراطبیعی و بی‌نیاز از شواهد حمایت‌کننده استوارند، بپذیرد. گاهی جزمی بودن لزوماً به خاطر شواهد ارائه شده نیست، بلکه اقتدار و سندیت خود فرد دانشمند نیز نوعی جزمیت را موجب می‌شود. این دانشمندان هستند که گاهی به نظریه خود سندیت و مشروعیت می‌بخشند و به عنوان یک قهرمان ظهور می‌یابند. به نحوی که دیگران کمتر جرأت و میل به نقد آنها پیدا می‌کنند. این خود نوعی جزم‌گرایی است. دانشمندان برجسته کسانی هستند که ایده‌های خود را حتی گاهی بدون ارائه شواهد کافی عرضه می‌کنند و مورد اقبال نیز قرار می‌گیرند (وایت^۳، ۲۰۰۸). طبق نظریه توماس کوهن، دانش به واسطه تغییر در پارادایم‌ها رشد می‌کند و این خود یک فهم دگماتیک از دانش است. البته به نمونه‌های فراوانی از این تغییرات پارادایمی نظیر مکانیک نیوتنی و مفهوم فضا از نظر نیوتن، نظریه‌های عمومی نسبیت و نظریه‌های

¹ . fixation of belief

² . Pirece

³ . White

مکانیکی - کوانتومی می‌توان اشاره نمود. به زعم برخی از اندیشمندان مخالف نظریه تغییر پارادامی، اگرچه نظریه‌های علمی تغییرات کیفی را می‌پذیرند، اما همیشه در هر نظریه علمی جدید بخش‌هایی از نظریه‌های قدیمی وجود دارد که ما آنها را شناسایی می‌کنیم. به طور مثال، نظریه اتمی چند بار بازنگری و متحول شده است، اما ما همچنان با مفهوم اتم که هسته اصلی آن نظریه‌ها را تشکیل می‌دهد، سر و کار داریم. پیشرفت‌های عمده در دانش نه به واسطه تغییر پارادایم بلکه به واسطه پالایش در نظریه‌هاست که اساساً با خیزش‌های بنیادین همراه است. در این پالایش ما نمی‌توانیم همه اجزای دانش قبلی را نادیده بگیریم. به هر حال جزم گرایی علمی به معنی ارائه ایده‌های خاص در خصوص موضوع‌های علمی است، بدون اینکه مدارک و شواهد کافی ارائه شود و اینکه دانشمندان برای کشف ایده‌ای نو در خصوص یک نظریه یا موضوع علمی از آزادی لازم برخوردار نباشند. شناخته شده‌ترین نوع جزم گرایی علمی در ابتدای قرن هفدهم رخ داد که به حاکمیت دیدگاه ارسطویی - کلیسایی در خصوص گردش همه سیارات به دور خورشید مربوط بود. اما کپرنیک با تایید ایده گالیله در خصوص گردش سیارات مانند زمین به دور خورشید، این جزم اندیشی را مورد حمله قرار داد. در قرن نوزدهم و بیستم نیز نظریه تکامل طبیعی داروین از جمله جزمیت معروف در حوزه بیولوژی بود. به طوریکه بسیاری از اندیشمندان این حوزه از انتقاد نسبت این نظریه بیم و هراس داشتند.

طرح مبحث ابطال‌پذیری^۱ توسط کارل پوپر نیز در راستای رد هر نوع جزم اندیشی علمی است. به زعم پوپر عنصر مهم در یک روش علمی این است که فرضیه‌های آن علم باید قابل آزمون بوده و بالقوه قابلیت ابطال را دارا باشند و علمی بودن چیزی به ابطال‌پذیری آن است. نظریه‌های علمی از طریق آزمون فرضیه‌ها و رد یا قبول آنها به واسطه شواهد تجربی تولید می‌شوند. نظریه‌های رایج به طور مستمر نسبت به ابطال و در قبال شواهد جدید و در نتیجه دستیابی به نتایج جدید مقاومت نمی‌کنند (پوپر، ۱۹۷۷). قیاس پوپر از ابتدا بر علم با بنا کردن خانه در باتلاقی که هر آن امکان لغزش و فرو رفتن آن وجود دارد، خود دلیل بر قابلیت ابطال‌پذیری نظریه‌های علمی و رد نگاه جزم گراییانه علمی است.

جزمیت گرایی علمی قاعداً متأثر از پیش فرض‌هایی است که این پیشفرض‌ها زمینه جزم گرایی را موجب می‌شود. اگر چه کالینگ وود^۲ معتقد است که «تفکر علمی در نهایت بر مجموعه پیش فرض‌هایی استوار است که اثبات نشده‌اند. این پیشفرض‌ها نمی‌توانند به صورت گزاره درست یا غلط بیان شوند.» (کالینگ وود، ۱۹۴۰). این سخن کالینگ وود بر این نکته تاکید دارد که علم متأثر از برخی پیشفرض‌های

^۱. falsification

^۲. collingwood

متافیزیکی است که از نظر علمی قابل اثبات نیستند. در این قسمت از بحث به سه پیشفرض علم اشاره می‌کنیم که زمینه جزمیت علمی و سپس نسبیت فرهنگی را فراهم می‌کند. البته پیشفرض‌های علم را نمی‌توان به این سه پیشفرض محدود نمود. اما برای نشان دادن اینکه چگونه پیشفرض‌های جزم‌گرایانه علم می‌توانند به نسبیت‌گرایی در دیگر حوزه‌ها منجر شوند، کافی است.

۱. پیش فرض علیت:

این پیشفرض که هر واقعه‌ای علت یا علتهایی دارد و تحت شرایط محیطی مشابه، همان علت می‌تواند معلول‌های مشابهی را موجب شود، پیشفرض علیت^۱ نامیده می‌شود. این پیشفرض بلافاصله ما را به سمت شک به بعضی از عقاید مذهبی خاص مانند تولد فرزند از زن باکره (تولد حضرت عیسی) و معجزه‌های پیامبران و دیگر باورهای مذهبی هدایت می‌کند. این باورها با فرض علیت علمی قابل ارزیابی نیستند.

۲. پیش فرض عینیت علمی:

پیشفرض عینیت علمی^۲ نیز ما را ملزم می‌کند داده‌ها را قابل مشاهده بدانیم تا بتوانیم از آنها برای اثبات یک نظریه استفاده کنیم. طب سوزنی چینی و اینکه کانال‌هایی در بدن وجود دارد، هیچ‌گاه توسط طب مدرن غربی تایید نشده است و غربی‌ها آن را یک فن هیپنوتیزی می‌دانند نه علمی. باورهای مذهبی چینی‌ها نیز از آن جمله‌اند (وو،^۳ ۱۹۷۸).

۳. پیش فرض قابلیت اندازه‌گیری:

پیشفرض قابلیت اندازه‌گیری^۴ امروزه مبنای پوزیتیویستی علوم رفتاری به حساب می‌آید. اندازه‌گیری، یک روش مهم در علوم طبیعی نیز محسوب می‌شود. اما گسترش این پیشفرض در حوزه علوم رفتاری ممکن است زمینه تبلیغ غیرممکن‌ها^۵ را فراهم نماید. طبق دلالت منطقی این پیشفرض، آنچه غیر قابل اندازه‌گیری است، نمی‌تواند وجود داشته باشد و حتی اگر وجود داشته باشد، غیر مهم تلقی می‌شود. در این حالت ما ناچاریم وجود چیزهایی را انکار نماییم که با اندازه‌گیری‌های کمی واقع‌گرایانه

1. causality

2. empirical objectivity

3. Wu

4. measurability

5. mission Impossible

سازگاری ندارند. نتیجه اینکه با توجه به این پیشفرض، شکاکیت فرهنگی محصول گسترش غیرانتقادی و جزم‌گرایانه پیشفرض‌های علمی آن هم تحت عنوان تفکر علمی^۱ می‌باشد. البته، علم بخش مهمی از فرهنگ اما با محدودیت‌های خاص خود محسوب می‌شود.

جزم اندیشی در نظام‌های تربیتی جوامع اسلامی

در جزم گرایی (چه از نوع علمی و چه جزمیت اندیشی فلسفی و دینی) اساساً فرض بر این است که دانش آموزان یا یادگیرندگان چیزی نمی‌دانند و این معلمان هستند که باید در ذهن دانش آموزان اطلاعات یا مطالبی را تزریق کنند. یادگیرنده در این نوع نگاه، منفعل و صرفاً دریافت کننده است و معلمان می‌بایست اطلاعات را به دانش آموزان انتقال دهند. مقوله انتقال^۲، اکتساب^۳ و تلقین^۴ سه مفهوم کلیدی در این رویکرد از آموزش و یادگیری تلقی می‌شوند.

در این رویکرد، معلمان توان تفکر و کشف حقیقت را از دانش آموزان سلب می‌کنند و یادگیرنده نقشی در شکل دهی به ایده‌ها ندارد. البته، این وضعیت به تناسب دروس یا رشته‌ها نیز متفاوت است. چنانکه در ریاضیات چنین حالت چندان مسأله ساز نیست. ولی در دیگر حوزه‌های معرفی می‌تواند پیامدهای منفی در پی داشته باشد. در درس ریاضیات فرض بر این است که آنچه معلمان می‌گویند درست و غیر قابل سوال و تردید و همیشه حق با معلمان است. اما این مسأله در حوزه‌های اجتماعی و ارزشی می‌تواند مسأله ساز باشد.

معلمان در این زمینه ایده‌های خود را به دانش آموزان به نحوی ارائه و یا تلقین می‌کنند که دانش آموزان حق سوال و اعتراض یا نقد آن را ندارند؛ آنها به علایق، دانش، نگرش‌ها، ایده‌ها و عقاید دانش آموزان توجهی ندارند؛ دانش آموزان شانس تعامل با معلمان را ندارند؛ موفقیت‌های دانش آموزان نیز با محک و معیار و عمل و خواست معلمان و نه ضرورتاً بر اساس آنچه که دانش آموزان قادر به انجام آن هستند، سنجیده می‌شود؛ آنها اطلاعات را حفظ می‌کنند. اما این توانایی ایشان لزوماً به تغییر رفتار آنها نمی‌انجامد؛ آنها نمی‌آموزند تا برای خود و مستقل از دیگر افکار و ایده‌ها اندیشه و فکر مستقل داشته باشند. به عبارت دیگر، مناسبات بین معلم و یادگیرنده به خصوص در نظام‌های تربیتی دینی و مذهبی بیشتر یک سویه و از بالا به پایین و عمودی است. به واسطه این نوع رابطه سلسله مراتبی است که معلمان به

^۱. scientific thinking

^۲. transition

^۳. acquisition

^۴. indoctrination

راحتی جریان انتقال اطلاعات را در دست کنترل دارند و اجازه نمی‌دهند هر نوع اطلاعاتی به دانش‌آموزان منتقل شود (باچاراچ و بارتز^۱، ۱۹۷۰). زیرا کانالهای ارتباطی بین فرستنده اطلاعات و گیرنده آن از حیث ماهیت عمودی و از بالا به پایین است و این خصیصه به خصوص در نظام‌های تربیتی موجود در جوامع دینی بیشتر بر روابط معلم و دانش‌آموز حاکم است. خصیصه‌ای که تلاش دارد دانش‌آموزان را تابع و زیردست معلمان قرار دهد (اسپیگلمن^۲، ۲۰۰۰).

البته، مشکل نظام‌های آموزشی از خود فلسفه یا دین و یا علم نیست، چرا که فلسفه، دین و یا علم هم به درستی فهم نشده و یا فقط در حدود پیشفرض‌های خاص خود محدود شده‌اند. فلسفه، دین و یا علم نمی‌توانند به تنهایی مورد توجه قرار گیرند، بلکه باید به معنی عام به عنوان بخشی از فرهنگ باشد؛ فرهنگی که در خود همه چیز اعم از ارزش‌ها، باورها، علم، دین و... را داراست. بنابراین، نگاه ما باید از علم‌گرایی محض یا فلسفه و دین‌گرایی محض به نگاه فرهنگی و یا فرهنگ‌گرایی تغییر یابد. منظور از نگاه فرهنگ‌گرایانه توجه جامع و فراگیر به همه انواع معارف و روش‌شناسی‌های متعلق به آن معارف است.

به هر حال جزم‌گرایی در نظام‌های آموزشی به نوع خاصی از آن محدود نیست و می‌تواند با وزن متفاوتی در حوزه‌های معرفت‌عقلی، علمی و دینی بروز و ظهور یابد. به تعبیر الکساندر^۳ آنچه در جزم‌گرایی رخ می‌دهد، این است که چیزی که از حیث ماهیت می‌بایست به عنوان ابزار مورد استفاده قرار گیرد، به عنوان هدف در نظر گرفته شود. بسیاری از مردم بر اعتبار غیرقابل تردید روش علمی و یا گفتمان عقلانی برای کشف حقیقت تاکید می‌کنند. این دسته از مردم در واقع روش عقلی و یا روش علمی را به جای اینکه ابزاری برای دستیابی به حقیقت بدانند، آن را هدف تلاش‌های آموزشی و تربیتی خود قرار می‌دهند و این خود زمینه جزم‌گرایی، یعنی عدم احتمال نقد و تردید در آن را فراهم می‌آورد. در چنین فضایی است که دیگر حوزه‌های معرفتی همچون حوزه اخلاقی مغفول و نسبت به اعتبار آن تردید و شک می‌شود (الکساندر^۴، ۲۰۰۱).

^۱. Bacharach and Bartz

^۲. Spigelman

^۳. Elexander

^۴. Alexander

در کشورهای اسلامی و نظام‌های تربیتی آن، در مقایسه با کشورهای غیراسلامی، جزم گرایی دارای جلوه‌های متفاوتی است. در این کشورها، جزم گرایی علاوه بر جزمیت گرایی علمی، بیشتر بعد مذهبی و ایدئولوژیک دارد. مدارا نکردن با دیگر فرهنگ‌ها، خشونت ورزی نسبت به دیگر ادیان و نگاه پردکننده نسبت به دیگر مذاهب و به عبارت دیگر مدارا نکردن با دیگری‌ها^۱ که در قالب برنامه‌های درسی تربیتی و آموزشی نمایان می‌شود، از جمله رفتارهایی است که ریشه در جزم گرایی مذهبی و ایدئولوژیک حاکم بر این جوامع دارد. از میان کشورهای اسلامی که به واسطه جزم گرایی مذهبی و ایدئولوژیک حاکم بر آن، خواسته یا ناخواسته به روندهای ستیزه جویی و عدم مدارا به جای مدارا آن هم در برنامه‌های درسی نظام‌های تربیتی آنها دامن زده می‌شود، می‌توان به پاکستان، عربستان سعودی، اندونزی و چند کشور دیگر اشاره نمود. نظام تعلیم و تربیت کشورهایی چون پاکستان و اندونزی از طریق دولت‌هایی حمایت می‌شوند که از نظام تربیتی جزم گرا و تلقین کننده و انحصارگرای مذهبی^۲ برخوردارند. چنانکه، عربستان سعودی از جمله کشورهای حامی برنامه‌های تربیتی پاکستان و اندونزی است. به زعم آلکسیو^۳ سه چهارم مدارس در کشورهایی چون پاکستان به وسیله عربستان سعودی حمایت می‌شوند و آموزه‌های دینی مورد نظر کشور عربستان را تبلیغ و ترویج می‌نمایند (آلکسیو، ۲۰۰۳).

به رغم تلاش‌های محمد علی جناح به عنوان اولین رهبر پاکستان در ایجاد جامعه دموکراتیک و سکولار در پاکستان و تلاش برای جدا کردن دین از دولت به دلیل عدم اعتقاد ایشان به نقش دولت در اسلامی کردن تعلیم و تربیت، رهبران و حکمرانان بعدی برخلاف جهت‌گیری‌های او به سمت اسلامی کردن مدارس حرکت نمودند. در طول سال‌های ۱۹۸۰ تا ۱۹۹۰ برنامه‌های درسی و متون و کتب درسی به منظور اسلامی شدن هر چه بیشتر مورد بازنگری قرار گرفتند و این حرکت به نحوی انجام گرفت که دیگر از محمد علی جناح نه به عنوان یک رهبر ملی بلکه از او به عنوان یک سکولار غیرمسلمان یاد می‌شد. پیام اصلی این گونه اقدام‌ها در نظام تربیتی پاکستان، چیزی جز گسترش نفرت از غرب و عدم مدارا با دیگر مذاهب و فرهنگ‌های غیر اسلامی نبود (نایار^۴، ۱۹۸۵).

در عربستان سعودی نیز مسأله جزم گرایی مذهبی در نظام تربیتی آن به مراتب جدی‌تر و قوی‌تر از پاکستان است. بعد از واقعه یازده سپتامبر این اتهام متوجه عربستان شد که گروه‌های اسلامی تربیت شده در داخل عربستان و یا از طریق نظام‌های تربیتی تحت سلطه آن کشور در این عملیات جهادی دست داشتند.

1. otherness

2. religious exclusivism

3. Alexivo

4. Nayyar

دلیل این اتهام که توسط غرب متوجه عربستان شد، به وجود مدارسی مربوط می‌شود که افراد را برای جهاد در راه خدا و کشتن کفار آماده می‌سازد نه برای زندگی همراه با احترام متقابل به ادیان و فرهنگ‌ها، برخورداری از روحیه مدارا و تحمل دیگران و رعایت حقوق دیگری‌ها. چنانکه، در یکی از کتاب‌های درسی مربوط به آموزش قرآن برای دوره راهنمایی در سال ۲۰۰۰ آمده است: «بر اساس آموزه‌های شریعت و دین به شما اجازه داده شده تا کفار را بسوزانید و نابود کنید. آن‌هم فقط برای خاطر پیروزی بر کفار و حاکم نمودن شریعت اسلامی در جهان» (پیترسن^۱، ۲۰۰۲) دایره تنگ جزم‌گرایی در نظام تربیتی و آموزشی عربستان تا آنجاست که حتی بعضی از مسلمانان (به خصوص شیعیان) نیز از گزند آن در امان نیستند؛ مسلمانانی که مذهب وهابیت را قبول ندارند، مستوجب مجازات هستند و در شرایطی نیز کشتن آنان موجب قرب به خدا و رفتن به بهشت است.

به منظور گسترش مذهب وهابیت، عربستان در بسیاری از دیگر کشورهای اسلامی از خاورمیانه تا آفریقا و از کشورهای تازه استقلال یافته آسیای میانه تا کشورهای جنوب شرقی آسیا سرمایه‌گذاری‌های تربیتی و آموزشی گسترده‌ای انجام داده است که نمود و دستاورد آن را می‌توان گسترش خشونت و ترور در این کشورها دانست. حمایت‌های عربستان سعودی را به خوبی می‌توان در اندونزی ملاحظه کرد. عربستان با ارسال میلیون‌ها جلد کتاب مذهبی و تاسیس مدارس^۲ متعدد در این کشور به ترویج وهابیت پرداخته که خود به رادیکال شدن نظام تربیتی این کشور منجر شده است (اشتله^۳، ۱۹۹۶). نمونه‌های دیگری از کشورهای اسلامی وجود دارند که برنامه‌های تربیتی و آموزشی آنان از سوگیری‌های ناشی از جزم‌گرایی و در نتیجه شک نسبت به دیگری‌های علمی و فرهنگی و مذهبی رنج می‌برد که طرح آن در این مقاله نمی‌گنجد.

به نظر می‌رسد نتیجه جزم‌گرایی‌های علمی، فرهنگی، فلسفی و یا مذهبی، به حاشیه راندن دیگری‌های علمی، فرهنگی و مذهبی و یا شک کردن نسبت به اعتبار و اصالت دیگر فرهنگ‌ها، علوم، ادیان و مذاهب در نظام تربیتی است. شکاکیت ناشی از جزم‌گرایی و سوگیری‌های جزم‌گرایانه به طور قطع آثار و پیامدهای مخربی را در برنامه‌های درسی و آموزشی کشورهای برخوردار از این نوع جزم‌گرایی در پی دارد که عبور از این پیامدها و آثار منفی خود از جمله چالش‌ها و رسالت‌های برنامه‌ریزان و متولیان تعلیم و تربیت در جوامع اسلامی است.

¹. Peterson

². madrasahs

³. Estelle

نتیجه‌گیری: راه حل‌ها

هر راه حلی که برای کاهش ملاحظات جزم‌گرایانه در تعلیم و تربیت ارائه شود، لاجرم به کاهش شکاکیت نسبت به دیگر حوزه‌های معرفتی نیز منجر می‌شود. زیرا یکی از معضلاتی که در برنامه‌های تربیتی و آموزشی جوامع اسلامی وجود دارد- به دلیل تاکید بر اعتبار و اصالت باورهای دینی و معرفت دینی، شک نسبت به دیگر حوزه‌های معرفتی به خصوص حوزه علمی و یا فلسفی است.

یکی از راه‌های این مسأله این است که در وهله نخست به فلسفه علوم و معارف از جمله فلسفه دین، فلسفه فلسفه و فلسفه علم در برنامه‌های درسی توجه بیشتری صورت گیرد. به عبارت دیگر، به دانش‌آموزان و دانشجویان پیرامون دلایل و فواید استفاده از علوم مختلف آگاهی لازم داده شود. آنگاه شدن نسبت به فواید علم و فلسفه در کنار فواید دین، خود زمینه پذیرش ضمنی این دسته از علوم و معارف را نیز به وجود می‌آورد و برخورد جزم‌اندیشانه نسبت به آن علوم (فلسفه و علوم و هنر و....) و در نتیجه نگاه شکاکانه به آن را تضعیف می‌نماید.

دوم اینکه، اصلاحات تربیتی گسترده نیز در برنامه‌های درسی و آموزشی لازم است، صورت گیرد. از جمله افزودن جنبه‌های هنری و زیبایی‌شناسی به برنامه‌های درسی مدارس به خصوص دوره ابتدایی. تربیت زیبایی‌شناختی به ایجاد توازن در نوع تعلیم و تربیتی که بیشتر تحت سیطره علم‌گرایی محض یا دین‌گرایی جزم‌اندیشانه و یا فلسفه‌گرایی خالی از ملاحظات زیبایی‌اندیشانه قرار دارد، کمک می‌کند. برنامه‌های درسی موجود در بسیاری از نظام‌های تربیتی مورد اشاره اگر چه ممکن است به درستی به سمت توسعه و رشد توانایی شناختی و مهارت‌های علمی در حرکت باشد، اما به نظر می‌رسد توسعه و رشد جنبه‌های عاطفی شخصیت یادگیرندگان مورد غفلت واقع شده و یا چندان مورد تاکید قرار نمی‌گیرد. تعلیم و تربیت زیبایی‌شناختی به توسعه عادت‌هایی چون قدردانی و ارج‌گذاری از ارزش‌ها و یا دیگری‌های ارزشی، علمی، فرهنگی و دینی کمک می‌کند و این عادت‌ها می‌تواند هنگامی که افراد در سنین پایین قرار دارند و منعطف هستند، به خوبی شکل گیرند (وایتهد^۱، ۱۹۶۹). زیرا هر نوع جزم‌اندیشی، خواه دینی و فلسفی و خواه علمی، به عدم توازن در برنامه‌های تربیتی منجر می‌شود. این عدم توازن را در برنامه‌های تربیتی نظام‌های تعلیم و تربیت جوامع اسلامی به خوبی می‌توان ملاحظه کرد. به طور مثال، در برنامه‌های تربیتی و آموزشی نظام تربیتی ایران، ملاحظات زیبایی‌شناختی و هنری از جمله آموزش موسیقی و بعضی هنرهای نمایشی به دلیل اعتقاد به احتمال مغایرت این برنامه‌ها با مبانی اعتقادی دینی (اسلامی) و یا نگاه نه

^۱ . Whitehead

چندان مثبت به مقوله موسیقی و هنر چندان مورد توجه نیست. به عبارت دیگر، به دلیل تاکید مضاعف بر معارف دینی و انجام فرایض دینی، نسبت به ارزش و جایگاه موسیقی و هنر و اثرات سازنده آن همچنان شک و تردید وجود دارد. با بررسی اولویت‌ها در سرمایه‌گذاری روی بعضی برنامه‌های درسی و یا تاکید مضاعف بر تاسیس یا راه اندازی بعضی از رشته‌های علوم انسانی و بازنگری در متون درسی آن و نگاه شکاکانه به بعضی از برنامه‌های درسی مدارس و دانشگاه‌ها می‌توان این یک‌جانبه‌گرایی و عدم توازن در برنامه‌های تربیتی را که خود متأثر از ملاحظات دینی است، به خوبی مشاهده نمود. تاکید بر نگاه فرهنگ‌گرایانه^۱ به معارف، رشته‌ها و برنامه‌های درسی می‌تواند این عدم تعادل را به تعادل تبدیل نماید.

سوم اینکه، طرح متوازن و متقابل و تلفیقی موضوعات مختلف علمی و فلسفی و دینی در قالب برنامه‌های آموزشی و تربیتی در تمام سطوح تعلیم و تربیت اعم از آموزش و پرورش و دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی می‌تواند چاره دیگری برای کاهش اثرات منفی جزم اندیشی و در نتیجه شکاکیت نسبت به دیگر حوزه‌های معرفتی باشد. به طور مثال، در نظر گرفتن درس فلسفه در برنامه‌های درسی دوره متوسطه نیز به این مقصود کمک می‌کند. زیرا، فلسفه هر نوع اقتدارگرایی علمی و یا دینی را به چالش عقلانی می‌کشد. چنانکه علم‌گرایی، امروزه از آن اقتدار مفروض خود برخوردار نیست. این تنها فلسفه است که می‌تواند به طور عاقلانه و عالمانه جزم‌گرایی علمی و یا دینی را زیر سوال ببرد. فلسفه در عین حال که به کل مسایل توجه دارد و نگاه کلی به امور دارد، به مسایل نگاه انتقادی می‌افکند. بدون این نوع نگاه نمی‌توان به ایجاد توازن در همه اجزای فرهنگ که علم نیز از آن جمله است، امید وار بود.

چهارم اینکه، رواج روحیه نقد و نقادی و پرورش مهارت تفکر انتقادی نیز می‌تواند نظام‌های تربیتی جوامع اسلامی را از گزند جزم اندیشی‌های دینی، فلسفی و علمی مصون نگه دارد. متأسفانه به دلیل حاکمیت یک فکر یا گرایش خاص در برنامه‌های تربیتی جوامع اسلامی - که خود متأثر از حاکمیت مناسبات خاص بین قدرت و دانش و در نتیجه برقراری رابطه سلسله مراتبی بین نظام تربیتی و دولت در این جوامع است (فوکالت^۲، ۱۹۷۲)، برنامه‌های تربیتی و آموزشی در نظام‌های تربیتی این دسته از جوامع نمی‌تواند هیچ نوع نگاه انتقادی را در دانش آموزان بیوراند و یا آن را تحمل نماید که خود به جزم اندیشی مضاعف منجر می‌شود. البته، این جزم اندیشی به شکاکیت خطرناک نسبت به دیگر حوزه‌های معرفتی می‌انجامد که خطر آن از جزم اندیشی کمتر نیست. نظام‌های تربیتی جوامع اسلامی به طور عمده تحت کنترل دولت قرار دارند و این دولت‌ها به دلیل میل به تحقق باورهای اسلامی از طریق

^۱. culturalism

^۲. Foucault

نظام‌های تربیتی، این حق را برای خود محفوظ می‌دارند که برنامه‌های تربیتی و آموزشی نظام تعلیم و تربیت را تحت کنترل خود داشته باشند و هرگونه برنامه‌های تربیتی مغایر و یا متفاوت با آن باورها را نفی نمایند که خود زمینه جزم اندیشی را از طریق اعمال مناسبات سلسله مراتبی بین دولت و نظام تعلیم و تربیت پدید می‌آورد- حتی اگر این دولت‌ها از تفکر انتقادی و یا کرسی‌های نظریه پردازی هم سخن گفته باشند. نتیجه جزم اندیشی حاکم بر نظام تربیتی، تضعیف روندهای مبتنی بر تفکر نقاد از یک سو و تقویت شکاکیت نسبت به دیگر حوزه‌های معرفتی از سوی دیگر است که خود برنامه‌های نظام تعلیم و تربیت را از حالت تعادل (در نظر گرفتن تمامی حوزه‌های معارف) خارج و به سوی عدم تعادل و توازن در برنامه‌های تربیتی و آموزشی سوق می‌دهد. چیزی که هم اکنون نظام‌های تربیتی این جوامع با آن روبرو هستند.

منابع

- Alexander, A. H., (2001). *Reclaiming Goodness: Education and the Spiritual Quest: Notre dame*, Indiana: Notre Dame University Press.
- Alexive, A., (2003). *The Pakistani Time Bomb*. Commentary, England.
- Annas, J., (1981). *An Introduction to Plato's Republic*. Oxford.
- Bacharach, P & Baratz, M. S., (1970). *Power and Poverty: Theory and Practice*. Oxford University Press, New York: P.121
- Bourdieu, P., (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press, Volume 16.
- Collingwood, R.G., (1940). *An Essay on Metaphysics*. Oxford: The clarendon press
- Curtz. P., (1992). *The New Skepticism – Inquiry and Reliable knowledge*. Buffalo.N.Y: Prometheus Book.
- Deleuze, G., (1994). *Difference and Repitition*. Trans.P.Patton.Columbia University Press. New York.
- Estelle ,J., & Suryadi, A., (1996). *Finance, Management and Costs of Public and Private Schools in Indonesia*. *Economics of Education Review*, No.15.New York.
- Focault. M., (1972). *The Archeology of Knowledge*. Trans.by Shridan Smith, New York.
- Kemp.G., (1960). *Effect of Dogmatism on Critical Thinking*. Michigan State University, Michigan.
- Lloyd, G. R., (1929). *The Revolutions of Wisdom*. Barkeley University of California Press.
- Nayyar, A., (1985). *Rewriting the History of Pakistan*. Zed Books, London.
- Neurath, B., (2003). *International Encyclopedia of Unified Science*. New York, Vol.10 (10):18
- Peterson, S., (2002). *Saudi Radicalism Springs from Deep Source*. Christian Science Monitor, Retrieved June 7, 2000, from <http://www.csmonitor.com>
- Pirece, C., (1877). The fixation of belife. *Popular Science Monthly*. 12:15

- Polanyi, M., (1964). *Personal Knowledge: Toward a post-critical philosophy*. New York. Harper and Row Publishers.P.X
- Popkin, R., (2003). *History of Skepticism from Savonarola to Bayle*. Oxford University Press.
- Popper, K., (1977). *The Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson.
- Pryor, K., (2004). The Skeptic and the Dogmatist. *Nous*, 34(4): 517.
- Rokeach, M., (1960). *The open and closed mind: Investigation into the nature of belief systems and personality systems*. New York: Basic Books.
- Roy, C., (2005). *The Myth of Religious Neutrality*. Notre dame University Press, Notredam.
- Spigelman, S., (2000). *Islam and Internet: The Correlation between Islamic Religion and Internet Diffusion*. Harvard. New York.
- White, M., (2008). *Bad science Journalism and the Myth of the Oppressed Underdog*. Open Press. London.
- Wu, J., (1978). *Clarification and Enlighten: essay in comparative philosophy*. Washington. D.C.University press of America.
- Whitehead, A.N., (1969). *Science and the Modern World*. New York. The free press.p.199

Archive of SID