

تأملی بر رویکرد و روش فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در کتاب «درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران»

علی لطیفی*

چکیده

پژوهش حاضر به طرح ملاحظاتی انتقادی درباره مباحث دو فصل نخست از جلد اول کتاب «درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران»، نوشته دکتر خسرو باقری می‌پردازد. مؤلف این کتاب در فصل نخست، به طرح سه رویکرد به فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و تبیین ویژگی‌های آنها پرداخته و با برشمردن برخی نقاط ضعف دو رویکرد نخست، رویکرد سوم را به عنوان رویکرد مختار خود در کتاب برگزیده است. فصل دوم کتاب نیز به بحث از سه روش: (۱) تحلیل و تفسیر مفهومی، (۲) استنتاج به صورت قیاس عملی، و (۳) تحلیل (شبه) استعلایی اختصاص دارد.

ملاحظات انتقادی پیرامون مطالب فصل اول، در بخش نخست مقاله و در دو عنوان «ملاحظات عام و بنیادین» و «ملاحظات موردی و محتوایی» ذکر شده است. انتقادات وارد به فصل دوم نیز در بخش دوم مقاله و در ذیل سه عنوان «ملاحظات عام و بنیادین»، «ملاحظات موردی و محتوایی ناظر به هر یک از روش‌ها» و «ملاحظاتی درباره کاربرد روش‌ها در دیگر فصول کتاب» نظم یافته‌اند.

واژه‌های کلیدی: فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، خسرو باقری، روش‌شناسی پژوهش تربیتی، قیاس عملی، تحلیل مفهومی، تحلیل شبه استعلایی

مقدمه

تلاش در جهت دستیابی به فلسفه آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران، یکی از دغدغه‌های اساسی اندیشمندان و دست‌اندرکاران تربیت در کشور است که در سال‌های اخیر، ابعاد جدی‌تری یافته است. یکی از پژوهش‌های در خور توجه در این عرصه، کتاب «درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران» تألیف دکتر خسرو باقری است. جلد نخست از این کتاب دو جلدی به فلسفه تعلیم و تربیت و جلد دوم آن به فلسفه برنامه درسی در جمهوری اسلامی ایران اختصاص دارد و مؤلف محترم در دو فصل نخست از جلد اول کتاب، به بیان نسبتاً تفصیلی رویکرد خود به فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و روش‌های به کار رفته در پژوهش خویش پرداخته‌اند؛ آن گونه که می‌توان ادعا نمود زیربنای روش شناختی پژوهش را باید در همین دو فصل جستجو نمود. پژوهش حاضر دربردارنده پرسش‌ها و ملاحظات انتقادی درباره این دو فصل بنیادین کتاب است.

لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر، از هرگونه نقد بیرونی و مبنایی که متکی بر مفروض انگاشتن دیدگاه‌های رقیب دیدگاه مؤلف محترم باشد، احتراز گردیده است، و معیار نقد در عمده موارد، تحلیل منطقی گفته‌های ایشان و بررسی میزان انسجام منطقی و درونی آنها بوده و در بقیه موارد نیز برخی نقاط مبهم و سؤال برانگیز کتاب مورد پرسش و استفسار قرار گرفته‌اند.

بخش نخست: در باب رویکرد، رویکردهای سه‌گانه به فلسفه تعلیم و تربیت (اسلامی) در بیان نویسنده کتاب

نظریه‌پردازی در زمینه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی پیش و بیش از هر چیز مستلزم اتخاذ رویکرد مناسب به تعلیم و تربیت اسلامی، فلسفه و نسبت آن دو با یکدیگر در جهت تأمین محتوای فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است. به بیان دیگر، پیش از هر چیز، باید به این سؤال پاسخ دهیم که فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی از چه منبعی استفاده نموده و چه نسبتی با فلسفه و با متون نقلی دینی دارد. به اعتقاد نویسنده کتاب، دو رویکرد عمده که تا کنون مطرح بوده‌اند، یکی رویکرد اعراض از فلسفه و بسنده نمودن به متون اسلامی است و رویکرد دوم، رویکردی است که در برابر آن قرار

می گیرد، رویکرد اصل قرار دادن یک نظام فلسفی و بنا نمودن فلسفه تعلیم و تربیت بر پایه آن. رویکرد مختار مؤلف اما رویکرد سومی است که هرچند از محتوا و معرفت فلسفی تأسیس شده توسط مسلمین بهره نمی برد، لکن از فلسفه به منزله ساختار و روش برای ساماندهی به دیدگاه‌های اساسی تعلیم و تربیتی اسلام استفاده می کند.

در بیان رویکرد نخست، مؤلف به نقل دیدگاه‌های کسانی همچون جلال الدین فارسی، علی احمد مدکور، سید علی اشرف و محمد رضا، محمد و علی حکیمی در باب چیستی هستی، شناخت، انسان و ارزش می پردازد. خلاصه دیدگاه‌های این افراد، مبتنی بر تفاوت و بلکه تقابل و تباین دستاوردها و دیدگاه‌های دینی با دستاوردهای فیلسوفان و فلسفه می باشد. در ضمن بیان رویکرد دوم نیز کلماتی از شهید مطهری، نقیب العطاس، آیت الله جوادی آملی و عمر محمد التومی الشیبانی در باب توافق اندیشه‌ورزی فلسفی با مدلولات متون دینی و بلکه در سطحی بالاتر، مطلوب بودن این گونه اندیشه‌ورزی در مورد متون دینی نقل می شود.

مؤلف سپس در نظری اجمالی به دو رویکرد، نقطه مثبت رویکرد نخست را تأکید بر اصالت و انسجام درونی اندیشه‌های اسلامی و لزوم توجه به ریشه‌ها و اختصاصات نظام فکری اسلام می داند؛ اما معتقد است مهم ترین نقطه ضعف این رویکرد، بستن امکان گفتگو و تعامل با دیگر نظام‌های فکری و برکشیدن حریم فکری خود و تحریم مرادها با نظام‌های فکری دیگر است. در رویکرد دوم، نقطه قوت آن است که امکان و ضرورت داد و ستد با اندیشه‌های بیگانگان لحاظ شده است، لکن نقطه ضعف این رویکرد، «التقاط و ترکیب ناسازوار میان اندیشه‌های اسلامی و محتوای اندیشه‌های دیگر» (باقری، ۱۳۸۷، ص ۲۸) است. وی این گونه ادعا می کند که این التقاط و برآمیختگی در آثار عمده فیلسوفان اسلامی از فارابی و بوعلی تا صدر المتألهین وجود دارد.

رویکرد سوم اما به باور نویسنده در عین بهرمنند بودن از نقاط قوت دو رویکرد گذشته، از نقاط ضعف آنها نیز مبراست: این رویکرد، به مضامین دینی بسنده نموده و بر اصالت معرفت دینی اهتمام دارد (نقطه قوت رویکرد اول) در عین این که اعراض مطلق از فلسفه ندارد (در برابر نقطه ضعف رویکرد اول)، بلکه از روش‌ها و ابزارهای فلسفه (و نه محتوای آن) استفاده می نماید و بدین ترتیب، مضامین تربیتی متون اسلام را

که به صورت غیر ساختارمند عرضه شده، در ساختار قرار می‌دهد. ایشان روش‌های ارائه شده توسط خود در فصل دوم کتاب را نمونه‌ای از این بهره‌وری معرفی می‌نماید. همچنین این رویکرد، در عین اذعان به امکان و مطلوبیت داد و ستد با عالم فلسفه و دستاوردهای آن (نقطه قوت رویکرد دوم)، این داد و ستد را به عرصه روش‌شناسی محصور می‌دارد و از تعامل منجر به التقاط به عرصه محتوای فلسفی با محتوای دینی می‌پرهیزد (در برابر نقطه ضعف رویکرد دوم). به باور مؤلف، استفاده روشی از فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت از التقاط به دور است چرا که «جنبه‌های روشی فلسفه از عینیت و عقلانیت بیشتر و مطمئن‌تری برخوردارند تا یافته‌ها و محتواهایی که به کمک این روش‌ها به دست آمده و به صورت نظام‌های فلسفه محض یا تعلیم و تربیت مطرح گردیده‌اند» (همان، ص ۳۰). در بخش‌های پایانی، مؤلف به طرح این شبهه می‌پردازد که «آیا می‌توان ادعا نمود روش‌هایی ناب و خشی برای تفکر و اندیشه‌ورزی وجود دارند یا اینکه روش همیشه مبتنی بر پیش‌فرض‌هایی متناسب با مبانی فلسفی خود است؟» پاسخ این است که هرچند درجه‌ای از وابستگی وجود دارد، ولی در این وابسته تلقی کردن نباید افراط نمود، چرا که درجه‌ای از آزادی و ناوابستگی به مبنا موجود است تا روش‌ها بر اساس آن از عینیت و خصیصه همگانی شدن برخوردار شوند و به ورطه نسبیت‌گرایی معیاری-معرفت‌شناختی نیفتیم، چرا که در این صورت، اساس امکان نقد بین‌الذهانی زیر سؤال می‌رود.

پس از این گزارش کوتاه از فصل نخست کتاب، ملاحظات انتقادی ناظر به آن را پی می‌جوئیم.

الف) ملاحظات عام و بنیادین فصل نخست

۱) ضعف در بیان و پردازش رویکردها به فلسفه تعلیم و تربیت

مهم‌ترین نقد وارد به این بخش از کتاب، فقدان مبنا و بستر مناسب برای طرح رویکردهای مختلف به فلسفه تعلیم و تربیت است. مؤلف در بیانی بسیط و در قالبی پیشینه‌شناسانه به ارائه برخی دیدگاه‌ها درباره سازواری یا ناسازواری فلسفه با معارف دینی و امتداد آن در تعلیم و تربیت پرداخته است، حال آن که به نظر می‌رسد مبنای اتخاذ نظر درباره هر یک از این دیدگاه‌ها، نوع پاسخی است که به سه سؤال اساسی

ذیل می‌توان داد:

منابع دین کدامند؟

قلمرو دین تا کجاست؟

نسبت بین معارف دینی و علوم به اصطلاح بشری (از فلسفه گرفته تا دانش‌های صرفاً تجربی) چیست؟

این سؤالات که ناظر به حوزه دین‌شناسی، معرفت‌دینی و فلسفه دانش هستند، تعیین‌کننده نوع رویکرد ما به علم دینی و به تبع آن، فلسفه تعلیم و تربیت، منابع آن و چگونگی تدوین و تنظیم آن هستند. بر همین اساس، تصمیم‌گیری درباره صحت و سقم هر یک از این رویکردها متوقف بر بررسی دقیق مبانی آنها در مبحث بنیادین «علم دینی» (به معنای عام آن و نه فقط علم تجربی) است. به بیان دیگر، طرح بحث و بررسی رویکردها در افق پیشینه‌شناسانه، خواننده را از کاویدن ریشه‌ها باز داشته و وی را از طبقه‌بندی، فهم صحیح و قضاوت دقیق و اندیشمندانه درباره رویکردها دور می‌سازد. این نکته همان‌گونه که مهم‌ترین ضعف بررسی رویکردها در این اثر است، محور اساسی عمده نقطه ضعف‌های بعدی نیز می‌باشد و باعث می‌شود مواجهه با این رویکردها و تصمیم‌گیری درباره آنها از اتقان علمی کافی برخوردار نباشد.

۲) ضعف در معیار ارزیابی و گزینش رویکردها

عدم مواجهه و تحلیل رویکردها در چارچوب مناسب خود (که در نقد پیشین به آن اشاره شد) باعث گشته تا تحلیل و نقد آنها نیز بدون معیار و ملاکی مشخص باشد. معلوم نیست چرا این نکات، به عنوان نقاط قوت و ضعف این رویکردها مطرح شده‌اند؟ آیا معیار این انتقاد، صحت نظری یافته‌های این رویکردهاست یا کارکرد عملی؟ و هر کدام از این دو (صحت نظری یا کارکرد عملی) بر اساس چه ملاک‌هایی سنجیده می‌شوند و با اتکا بر چه دیدگاه یا نظرگاهی، ارائه می‌گردند؟ نقدها مبنایی‌اند یا ناظر به عدم انسجام درونی (بنایی)؟ ساختاری‌اند یا محتوایی؟ این ابهامات در معیار نقد، از دقیق بودن فضای ارزیابی این رویکردها - و به تبع آن، ارائه دلایل برای انتخاب رویکرد مطلوب - کاسته، آن‌گونه که حتی گویی طرح و تبیین رویکردهای اول و دوم اساساً به هدف محکوم کردن آنها انجام شده، نه بررسی و تحلیل دقیق و علمی آنها؛

خصوصاً که در ضمن نکات انتقادی مطرح شده، عمدتاً به جای بررسی دلایل و شواهد این دیدگاه‌ها و ارزش‌گذاری آنها بر اساس ادله و مستنداتشان، از زاویه‌ای بیرونی (مباحثی مثل تعامل و یا عدم تعامل آنها با دیگر دانش‌ها و اندیشه‌ها) یا برون‌دادی و نتیجه‌ای (مثل التقاط در یافته‌های این دیدگاه‌ها یا اصالت آنها) به تحلیل آنها پرداخته شده است. در ادامه مهم‌ترین مصادیق و تبعات این ضعف در معیار تحلیل را بررسی خواهیم نمود.

ب) ملاحظات موردی و محتوایی فصل نخست ۳) ضعف در مرزبندی و تبیین دقیق رویکرد نخست

آنچه به عنوان رویکرد نخست مطرح شده، دربردارنده طیف وسیعی از رویکردهای خردتر به مسئله است که متأسفانه تمامی آنها به صورت مجموعی در یک رویکرد لحاظ شده‌اند و عبارات متن به گونه‌ای تنظیم شده که تداعی اشتراک تمامی اندیشمندان یاد شده در تمامی مباحث مطروح (حتی از جانب دیگران) را می‌کند؛ آن گونه که به عنوان نمونه، گویی دیدگاه‌های آقایان حکیمی به همان نتایجی می‌رسد که در آثار مذکور مورد اشاره واقع شده است. به عنوان نمونه، مؤلف این گونه گفته که جستجوگران اصالت در اندیشه اسلامی (طرفداران رویکرد نخست) تنها بر علمی که فایده آخرتی دارد تأکید کرده‌اند و از دیگران چندان فاصله گرفته‌اند که آموختن علمی را که در متون اسلامی نیامده، حرام دانسته‌اند (همان، ص ۲۸) حال آن که چنین تحریمی اصلاً در بین باورمندان به این رویکرد کلیت ندارد و چنین نسبت دادنی از انصاف علمی به دور است.

۴) عدم تحلیل دقیق دیدگاه‌ها در رویکرد دوم

همانند رویکرد اول، از نکات قابل توجه در رویکرد دوم نیز تفاوت عمیق و معنادار بین افراد نام برده شده در این رویکرد است. به عنوان نمونه، برخی از اندیشمندان این رویکرد، از یک سو معتقدند عقل به عنوان ابزار کشف معارف دینی، در عرض نقل و دلیل نقلی قرار می‌گیرد (جوادی آملی، ۱۳۸۸ الف، ص ۲۲) و از سوی دیگر، از ضرورت ابتدای معرفت دینی بر فلسفه الهی و غیرمادی سخن می‌گویند (همو، ۱۳۸۸

ب، ص ۱۰ و ۱۱)، حال آن که بنا بر گزارش مؤلف محترم، التومی الشیبانی - که او نیز در این رویکرد قرار داده شده - معتقد است مبانی فلسفی برنامه درسی در تربیت اسلامی (که همان فلسفه تربیتی اسلام است) صرفاً برگرفته از متون دینی است، هرچند این استقلال در منبع، مانع از آن نیست که مشابهت‌هایی میان این فلسفه برگرفته از نقل با برخی فلسفه‌های تربیتی موجود همانند رئالیسم و طبیعت‌گرایی رمانتیک و ... وجود داشته باشد (باقری ۱۳۸۷، ص ۲۵ و ۲۶). نگاه اندیشمند نخست، متضمن نوعی ضرورت در پرداخت به عقل و فلسفه الهی در جهت دستیابی به معرفت دینی لکن نگاه متفکر دوم، در عین این که متون دینی را مستقل و کافی می‌داند، از مشابهت‌هایی - نه لزوماً روابط ضروری - با یافته‌های دیگر فلسفه‌ها - نه لزوماً نظام‌های فلسفی الهی - سخن می‌گویند.

۵) نقطه قوت رویکرد نخست: «دغدغه اصالت» یا «اصالت»؟

مؤلف مهم‌ترین نقطه قوت رویکرد نخست را «دغدغه اصالت» (همان، ص ۲۷ و ۳۱) در این رویکرد می‌داند، اما سؤال اینجاست که اگر ملاک، «دغدغه اصالت» است، آیا رویکرد دوم از این نکته بی‌بهره است؟ قطعاً اندیشمندان رویکرد دوم نیز دغدغه اصالت دارند، لکن مسئله اینجاست که به اعتقاد آنها (مشخصاً دسته نخست از رویکرد دوم)، دانش‌های عقلانی روشن‌کننده متون دینی (نقل) و کاشف محتوای دین هستند و بدون آنها نمی‌توان به کشف تام محتوای دین دست یافت (ر.ک: جوادی آملی ۱۳۸۶، ص ۵۰-۵۶). با این حساب، می‌بینیم که «دغدغه اصالت» در بین هر دو گروه مشترک است و آنچه تفاوت دارد، تعریف ملاک‌هایی برای «اصالت» است و بدون تعریف قلمرو دین و معرفت دینی اصیل، ادعای اصالت درباره هر یک از این رویکردها، ادعایی بی‌دلیل و بلکه تکرار مدعا در مقام ارائه دلیل است.

۶) التقاط در اندیشه، ضرورتی منطقی یا آفتی اجتناب‌پذیر؟

از دیدگاه مؤلف محترم، مهم‌ترین نقطه ضعف رویکرد دوم آن است که تطبیق اندیشه‌های اسلامی بر چارچوب اندیشه‌های دیگر، التقاط و ترکیب ناسازوار اندیشه‌های اسلامی را به بار می‌آورد. با چشم‌پوشی از این مسئله که التقاط لازمه

ضروری این رویکرد نبوده و تنها می‌توان به عنوان یک آفت در مقام تحقق بخشی به این رویکرد از آن سخن گفت، گویی در این بیان مؤلف محترم این نکته مسلم انگاشته شده که «معرفت اسلامی» معرفتی است که تنها از طریق مراجعه به متون نقلی (آیات و روایات) به دست می‌آید و تلاش‌های عقلانی بشر خارج از قلمرو معرفت اسلامی است؛ حال آن که این ادعا، خود محل نزاع اصلی میان برخی پیروان رویکرد دوم از یک سو و پیروان رویکرد اول و رویکرد مطلوب مؤلف از سوی دیگر در بحث از معرفت دینی و منابع آن است. به عنوان نمونه، آیت الله جوادی آملی معتقد است «معرفت دینی محصول رجوع به عقل و نقل و تعامل این هر دو است» (جوادی آملی ۱۳۸۷، ص ۱۵۰) و دلیل عقلی و دلیل نقلی هر دو حجت‌هایی دینی برای کشف بعد هستی‌شناختی دین بوده و باید از یکی از آن دو به نحو منفصله مانع‌الخلو استفاده نمود (ر. ک: همان، ص ۲۴، همو ۱۳۸۸ الف، ص ۲۲ و ۱۳۸۸ ب، ص ۱۳).

نکته‌ی جالب توجه دیگر در این فضا آن است که مؤلف محترم که این‌گونه از التقاط به عنوان یک نقطه ضعف سخن گفته و بر فیلسوفانی چون بوعلی و فارابی و ملاصدرا تاخته، در هنگام تبیین برخی مبانی خود در این کتاب به طرح مدعیاتی می‌پردازد که مصداق بارز التقاط میان برخی اندیشه‌های معاصر فلسفی و آیات قرآنی است (به عنوان نمونه، ر. ک: ابداعی بودن علم و ویژگی ساختنی یا سازه‌ای داشتن آن (باقری ۱۳۸۷، ص ۱۸۰-۱۸۲)

۷) استفاده ساختاری از فلسفه

مؤلف محترم در برخی عبارات (به عنوان نمونه، ر. ک: همان، ص ۲۹ و ۳۲) استفاده از فلسفه در رویکرد مطلوب را استفاده روشی و ساختاری ذکر کرده است، اما در طرح تفصیلی بحث و همچنین در هنگام بیان بخش‌های مختلف فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در سرتاسر کتاب، به این نکته اشاره نکرده که استفاده ساختاری از فلسفه به چه معناست؟ البته مؤلف در ابتدای فصل سوم (همان، ص ۷۳ و ۷۴) ادعا نموده که ساختار کتاب، بر اساس مطالب مطرح در روش استنتاج عملی تنظیم شده است که اگر این نکته بدان معنا باشد که ساختار فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، بر اساس یکی از روش‌هایی که برای تحلیل و تنظیم محتوای آن به کار برده می‌شود، تنظیم شده است،

مسئله پیچیده تر می شود. خصوصاً اگر به این نکته نیز توجه داشته باشیم که ساختار، نقش قابل توجهی در سازماندهی محتوا و ارزشمند کردن یا از ارزش انداختن بخش هایی از محتوا دارد و به هیچ وجه، نقشی بی طرف بازی نمی کند. به هر حال، عدم پرداخت مؤلف محترم به بحث از ساختار و منظور ایشان از آن در عین بحث از روش، از ابهامات این پژوهش به شمار رفته و نقص ها و پرسش های ساختاری متعددی درباره فلسفه تربیت اسلامی پدید می آورد.

۸) استفاده روشی از فلسفه

۸-الف) ملاک تعیین روش در دانش

نتیجه گزینش رویکرد سوم از سوی مؤلف محترم این است که از روش های فلسفه (مطلق یا مضاف به تعلیم و تربیت) در پژوهش پیرامون تعلیم و تربیت اسلامی استفاده می شود. حال سؤال اینجاست که چرا باید از روش های فلسفی جهت پژوهش در تعلیم و تربیت اسلامی استفاده نمود؟ آیا این کار به «اصالت» مورد تأکید این رویکرد خدشه وارد نمی کند؟ آیا بر اساس اصالت گرایی مورد ادعا، نمی توان و نباید از متون دینی روش پژوهش استخراج نمود؟ به منظور پاسخ دهی صحیح به این سؤالات، باید به این سؤال اساسی نیز پاسخ دهیم که: اصولاً ملاک تعیین روش در دانش چیست؟ متأسفانه مؤلف محترم پاسخ روشنی به این سؤال و چرایی انتخاب روش فلسفی برای تعلیم و تربیت اسلامی ارائه ننموده است.

۸-ب) خطر التقاط در روش

نوشته های مؤلف بیان گر مرزی نسبتاً قاطع میان روش از یک سو و محتوا و یافته از سوی دیگر است. ایشان حتی معتقدند که ممکن است نظام فلسفی خاصی از لحاظ یافته ها و محتوا کنار گذاشته شود ولی به لحاظ روش، همچنان مورد استفاده متفکران بعدی قرار گیرد و به یافته ها و محتواهای تازه تر و استوارتری منجر شود. حال سؤال اینجاست که آیا در استفاده روشی از نظام های فلسفی، خصوصیتی هست که ما را از التقاط حفظ می نماید؟ تنها تفاوت بین روش ها و یافته ها در نظر مؤلف این است که روش ها از عینیت و عقلانیت بیشتری برخوردارند. ایشان در ذیل بحثی که پیرامون عینیت و عقلانیت افزون تر روش های فلسفی نسبت به یافته ها و محتواهای فلسفی

دارند، در عین این که می‌پذیرند روش‌های خنثی و ناوابسته به مبنا وجود ندارند، ولی معتقدند وابستگی روش‌ها به مبانی‌شان آن قدر بسته و محدود نیست که نتوان در وابستگی آنها به نظام‌های فکری خاص تعدیل انجام داد. اگر واقعاً این‌گونه است که می‌توان «با یافتن و کنار گذاشتن وابستگی‌های روش‌های مذکور به محتوای نظام فکری مربوط» (ص ۳۱)، تعدیل‌هایی در روش‌ها به وجود آورد، پس چرا نتوان با تعدیل‌هایی از همین دست، یافته و محتوای نظام‌های فکری را نیز به درستی در درون نظامی دیگر جای داد؟ مؤلف روش دیالکتیکی افلاطون و هگل را چنین می‌داند که همچنان مورد استفاده فیلسوفان معاصر همانند گادامر و دریدا است، در عین این که یافته‌ها و نظام فکری و فلسفی این‌ها با آنان متفاوت است (همان، ص ۳۰ و ۳۱)، اما آیا واقعاً این روش‌ها ثابت و تغییر نیافته‌اند؟ آیا می‌توان پذیرفت که دیالکتیک گادامری و دریدایی همان دیالکتیک افلاطونی است؟ قطعاً همان‌طور که قدر مشترکی از دیالکتیک بین روش‌های این فیلسوفان وجود دارد، تفاوت‌های عمیق نظری و کاربستی نیز در نوع دیالکتیک آنان مد نظر است. پس همان‌طور که (به تعبیر مؤلف) یافته‌ها و محتواهای تازه‌تر و استوارتری تولید شده‌اند، روش‌ها دائماً در تحول و رشد بوده و استوارتر و تازه‌تر شده‌اند. با این حساب، چگونه است که آفت و خطر التقاط در نظام فکری از جهت امکان التقاط بین روش با محتوا یا ساختار نظام نادیده گرفته می‌شود و فقط به التقاط محتوایی نظام پرداخته می‌شود؟ به نظر می‌رسد این تفکیک بین روش و محتوا و بحث از کنار گذاشتن یافته‌ها (به صورت کامل) در عین اعتبار روش‌ها، نمی‌تواند ادله فلسفی و یا شواهد تاریخی قابل توجهی به همراه داشته باشد.

۸-ج) ملاک تعیین فلسفی بودن یک روش

مسئله تعیین ملاک فلسفی بودن روش از آن جهت حایز اهمیت است که بنا بر دیدگاه مؤلف محترم، استفاده تعلیم و تربیت اسلامی از فلسفه، تنها استفاده روشی است. حال اگر فلسفی بودن روش‌های ذکر شده مورد تردید قرار گرفته یا ملاک روشنی برای تمییز روش فلسفی از غیر فلسفی ارائه نشود، امکان عملی نقش‌آفرینی فلسفه در تعلیم و تربیت اسلامی زیر سؤال خواهد رفت. سؤال اینجاست که به چه ملاکی، روش‌های مطرح از جانب ایشان (روش تحلیل مفهومی، روش قیاس عملی و روش تحلیل (شبه) استعلایی) روش‌هایی فلسفی هستند؟ اگر بدین خاطر این روش‌ها را روش‌هایی فلسفی

می‌نامیم که توسط برخی فیلسوفان مطرح شده یا صرفاً در فلسفه کاربرد داشته‌اند، پس چرا به روش‌های انبوه دیگری که توسط دیگر فیلسوفان طرح شده‌اند نمی‌پردازیم؟ و اگر فلسفی بودن این روش‌ها نه به خاطر کاربرد آنها به دست فیلسوفان، بلکه به دلیل ویژگی یا ویژگی‌هایی ذاتی و درونی در این روش‌هاست، این ویژگی‌ها کدامند؟ و آیا فقط همین روش‌ها هستند که این ویژگی‌ها را دارا هستند یا خیر؟ تفصیل این ملاحظه را در بخش دوم به نظاره می‌نشینیم.

بخش دوم: در باب روش

در این فصل از کتاب، مؤلف با بیان مقدمه‌ای بسیار کوتاه (کمتر از یک صفحه)، مستقیماً به بحث از سه روش پیشنهادی خود پرداخته است. عمده نکته مورد اشاره در مقدمه این است که این روش‌ها اختصاصی به پژوهش در تربیت اسلامی ندارند و اساساً روش‌ها نمی‌توانند خصوصی باشند؛ چرا که باید قابلیت تبادل میان همگان (عینیت به بیان مؤلف) داشته باشند. همچنین، به این نکته نیز اشاره شده که این روش‌ها، روش‌هایی است برای پژوهش در زمینه تربیت اسلامی، تا جایی که این پژوهش با بررسی متون اسلامی سروکار دارد (همان، ص ۳۵).

در ادامه، به مهم‌ترین ملاحظات انتقادی ناظر به این فصل کتاب می‌پردازیم.

الف) ملاحظات عام و بنیادین فصل دوم

۱) روش‌های «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی» یا «تربیت اسلامی»؟
در مقدمه این فصل (همان، ص ۳۵)، این بیان تکرار شده که این روش‌ها، روش‌هایی برای پژوهش در عرصه «تربیت اسلامی» هستند، حال آن که در فصل پیشین (به عنوان نمونه، همان، ص ۲۹، ۳۰ و ۳۲)، مؤلف به دنبال ارائه روش‌هایی برای «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی» بود و نه تمامی عرصه‌های تربیت اسلامی. سؤال اینجاست که آیا این روش‌ها برای تمامی عرصه‌های پژوهش در تربیت اسلامی (و از جمله، فلسفه تربیت اسلامی) ارائه شده‌اند یا فقط عرصه پژوهش فلسفی؟ حتی اگر باور مؤلف این باشد که این روش‌ها، قابلیت کاربست در تمامی این عرصه‌ها را داشته و اختصاصی به فلسفه تربیت اسلامی ندارند، باید بر این مدعا دلیل اقامه نموده یا حداقل اشاره‌ای به این نکته بنمایند تا این عدم انسجام در کتاب، رخ ننماید. به نظر می‌رسد غفلت از این نکته مهم، انسجام مطالب در این پژوهش را مورد چالش قرار داده است. در نقد بعد، از زاویه

دیگری به این مسئله می‌پردازیم.

۲) عدم تبیین دقیق قلمرو و مسائل فلسفه تربیت اسلامی بر اساس رویکرد مختار و نسبت آن با تربیت اسلامی

متأسفانه در هیچ جای این پژوهش، موضوع اصلی آن یعنی «فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران» و یا حتی «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی» به صورت دقیق و کامل و بر اساس رویکرد مطلوب مؤلف محترم، تعریف و تبیین نشده است و این مسئله، عیار پژوهشی این اثر را کاهش داده است. چگونه می‌توان در باب موضوعی با این اهمیت، پیش از آن که به تبیین و مرزبندی دقیق قلمرو، نوع مسائل و منابع آن پرداخت، به پژوهش دست یازید و از روش‌شناسی آن سخن گفت؟

۳) تفاوت بین عمومیت روش و قابلیت تبادل میان همگان

مؤلف محترم در مقدمه فصل دوم، به طرح این نکته می‌پردازد که روش پژوهشی محل بحث نمی‌تواند اختصاصی به یک دانش داشته باشد، بلکه روش عامی است که در زمینه‌ای خاص (تربیت اسلامی در مثال ما) به کار گرفته می‌شود. در ادامه، بیان ایشان در توجیه چنین ادعایی این است که روش به سبب آن که قرار است به یافته‌های قابل تبادل میان همگان نایل شود، باید از ویژگی عام و همگانی بودن، یعنی قابلیت تبادل میان همگان (عینیت به تعبیر مؤلف) برخوردار باشد.

با اندکی تأمل آشکار می‌شود که عمومی بودن روش در این عبارات، به دو معنای متفاوت به کار رفته است. عمومی بودن در ابتدای متن ایشان، ناظر به اشتراک دانش‌ها و عرصه‌های پژوهشی مختلف در یک روش است و عمومی بودن در بیان دوم، به معنای بین‌الذهانی بودن و قابلیت دسترسی همگان، یعنی اشتراک افراد با ذهنیت‌های مختلف در روش؛ و کاملاً آشکار است که این دو معنا منطقاً هیچ رابطه ضروری‌ای با یکدیگر ندارند؛ چه بسا یک روش، از حیث نخست عمومی باشد، یعنی بین چند دانش یا حوزه پژوهشی مشترک باشد، لکن از حیث دوم شخصی باشد، به این معنا که تنها بر اساس یک نظام فکری خاص یا ذهنیت یک پژوهشگر خاص شکل گرفته باشد و قابلیت تبادل بین‌الذهانی نداشته باشد. عکس این مطلب نیز صادق، و بلکه بیشتر واقع است: چه بسا روشی که اختصاص به یک دانش یا حوزه پژوهشی داشته باشد، لکن از قابلیت تبادل بین‌الذهانی نیز برخوردار باشد. محور عمومیت و اشتراک در معنای نخست، حوزه و موضوع پژوهش است، لکن محور عمومیت در معنای دوم (تبادل بین‌الذهانی)، پژوهشگر / جامعه پژوهشگران و ذهنیت وی / آنهاست. بر این اساس،

نمی‌توان ادعا کرد دلیل عدم اختصاص این روش‌ها به تربیت اسلامی، لزوم قابلیت تبادل همگانی داشتن روش است.

ب) ملاحظات موردی و محتوایی ناظر به روش تحلیل و تفسیر مفهومی

۴) فلسفی بودن روش تحلیل و تفسیر مفهومی

نخستین سؤال درباره روش تحلیل مفهومی این است که به چه ملاک و معیاری می‌توان ادعا کرد که این روش، روشی فلسفی است؟ حتی مؤلف نیز خود در ابتدای بحث از این روش، اشاره کرده که این روش از دیرباز، مورد توجه مفسران متون مکتوب، مفسران قرآن و متفکران و فیلسوفان، به ویژه فیلسوفان تحلیلی معاصر بوده است، ولی هیچ توضیحی درباره اینکه چرا این روش، روشی فلسفی دانسته شده ارائه ننموده است. آیا صرف پرداختن فیلسوفان تحلیلی معاصر به این روش، دلیل آن خواهد بود که این روش، فلسفی باشد؟ با این حساب، آیا نمی‌توان ادعا کرد که این روش، روشی تفسیری، کلامی، حقوقی و ... نیز هست؟ چرا که از طرف طیف وسیعی از اندیشمندان دیگر رشته‌ها نیز مورد استفاده قرار گرفته و می‌گیرد. به نظر می‌رسد این مشکل پیش آمده، حاصل ضعف در توجه به دو نکته مهم است:

۴-الف) ملاک تعیین نوع روش:

اساساً چگونه می‌توان یک روش را در ضمن اقسام مختلف فلسفی یا تجربی یا نقلی یا ... طبقه‌بندی کرد؟ در نگاهی کلی، می‌توان حداقل از سه ملاک جهت طبقه‌بندی و تعیین نوع روش سخن گفت:

- کاربرد روش.

- نوع ابزارها، فرآیندها و سازوکارهای مورد استفاده در روش.

- موضوع مورد بررسی توسط روش.

حال آیا قابلیت استفاده از یک روش در یک دانش (کاربرد روش)، ملاک مناسبی برای تعیین نوع روش است؟ آیا صرف کاربرد روش تحلیل مفهومی توسط فیلسوفان تحلیلی، به معنای فلسفی بودن این روش است؟ این مسئله به نظر درست نمی‌آید چرا که در موارد متعددی، روش‌ها در دانش‌های مختلفی به کار می‌روند و با این ملاک، باید یک روش در ذیل انواع مختلفی طبقه‌بندی شود. بعید به نظر می‌رسد مؤلف نیز با این ملاک موافق باشد، چرا که به صراحت در بخش‌هایی از کتاب (به عنوان نمونه، همان، ص ۳۵) به این مسئله تصریح دارد که روش‌ها اختصاص به دانش خاصی ندارند و در

عرصه‌های پژوهشی متنوعی به کار بسته می‌شوند.

از ملاک نخست که بگذریم، بر اساس دو ملاک دیگر، روش تحلیل مفهومی (آن گونه که در این کتاب تصویر شده) روشی زبانی خواهد بود و نه فلسفی؛ چرا که: اولاً فرآیند و سازوکار پژوهش در این روش، تمرکز بر الفاظ و واژه‌ها و یافتن رابطه آنها با معانی مقصود از آنها در بافت زبان (بعد معناشناختی به اصطلاح دانش زبان‌شناسی) و در بافت کاربرد و سیاق استعمال (بعد کاربردشناختی به اصطلاح دانش زبان‌شناسی) است. پژوهشگر در اینجا، بر معنای لغوی و کاربردی واژه، ارتباط آن با فضای استعمال و دیگر واژگان متناظر با آن می‌پردازد و این فرآیندها، تماماً فرآیندهایی زبان‌شناختی‌اند. بر این اساس، روش تحلیل فلسفی از جهت ملاک «سازوکار و فرآیند مورد استفاده در روش» روشی زبان‌شناختی است و نه فلسفی.

ثانیاً همان‌گونه که از توضیح بالا آشکار می‌شود، موضوع و ماده مورد پژوهش در چنین روشی عبارت است از واژه‌ها، عبارات و متون. پژوهشگر با بررسی و تحلیل عبارات و متون و بافت آنها، سعی در تفسیر و تحلیل آنها و دستیابی به مفاهیم پنهان شده در پس آنها دارد و این بدان معناست که بر اساس ملاک سوم (موضوع مورد پژوهش) نیز این روش، روشی زبانی است، چرا که این روش به تحلیل الفاظ و متون و روابط آنها با معانی مقصود از آنها می‌پردازد. این مسئله (موضوع بودن الفاظ و عبارات و بافت آنها در این روش) در تمامی مثال‌ها و بیان‌های مؤلف در ذیل این روش به خوبی نمایان است.

۴-ب) پرداخت به تعریف و تعیین قلمرو فلسفه:

دومین نقطه ضعف آن است که تعریفی از فلسفه ارائه نشده تا بر اساس آن، بتوان به درستی درباره فلسفی بودن یا نبودن روش‌ها داوری نمود. مشخصاً، مؤلف موضع شفاف خود را در قبال مباحث طرح شده توسط فیلسوفان تحلیلی و تعریف آنان از فلسفه بیان ننموده است. اگر تعریف آنان از فلسفه مقبول مؤلف باشد، دیگر نمی‌توان روش‌هایی همچون روش استنتاج عملی را روش فلسفی خواند؛ و اگر به باور مؤلف، فلسفه تحلیلی و تحلیل، بخشی از فلسفه و وظیفه فیلسوف است، همان‌گونه که بحث از احکام وجود و هستی بخش دیگری از فلسفه است، آنگاه خواهیم پرسید تمایز تحلیل مفهومی فیلسوف با تحلیل مفهومی انجام شده توسط اندیشمندان و عالمان دیگر دانش‌ها چیست؟ چرا که بی‌تردید، دانشمندان علوم دیگر نیز به فراخور پژوهش‌های خود به تحلیل مفاهیم روی می‌آورند و فیلسوفان نیز به تحلیل تمامی مفاهیم

نمی‌پردازند. حداقل دو پاسخ به سؤال فوق می‌توان ارائه نمود. پاسخ نخست آن است که تفاوت بین تحلیل مفهومی در فلسفه و تحلیل مفهومی در دیگر دانش‌ها و پژوهش‌های غیر فلسفی، خود مفاهیم و معانی‌ای هستند که مورد تحلیل واقع می‌شوند: در فلسفه، مفاهیم فلسفی (همانند مفاهیم متافیزیکی، هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و...) تحلیل می‌شوند حال آن که در دانش‌های دیگر، مفاهیم مرتبط با موضوع همان دانش‌ها بررسی می‌گردند. اما این پاسخ، مشکل فلسفی بودن روش تحلیل مفهومی (خصوصاً در تحقیق حاضر) را حل نخواهد کرد، چرا که اولاً، تحلیل مفهومی وظیفه‌ای مستقل در کنار بحث از مسائل متافیزیکی و هستی‌شناسانه نخواهد بود، بلکه بخشی از همین مباحثه متافیزیکی خواهد شد، و این سخن به معنای نقض فرض اولیه مبنی بر جزئی از فلسفه بودن تحلیل مفهومی (در کنار مباحث هستی‌شناختی) است؛ چرا که با این بیان، فلسفه تنها به بحث از مسائل و احکام وجود می‌پردازد (که البته در ذیل این بحث، تحلیل مفهومی نیز به فراخور نیاز انجام می‌گیرد). ثانیاً، اگر فلسفی بودن روش تحلیل مفهومی، به ماهیت مفاهیم مورد تحلیل بستگی داشته باشد، آنگاه روش و فعالیت ارائه شده توسط مؤلف در این کتاب به هیچ وجه فلسفی نخواهد بود، چون مفاهیمی که در این کتاب بر اساس این روش تحلیل شده‌اند، هیچ‌یک متافیزیکی-هستی‌شناسانه (به معنای دقیق کلمه) نیستند.

دومین پاسخی که می‌توان به تمایز تحلیل مفهومی فلسفی از تحلیل مفهومی دیگر دانش‌ها ارائه نمود این است که تحلیل مفهومی فلسفی، با نگاهی کل‌نگرانه، جامع و کلان یا از زاویه‌ای فلسفی (= وجودشناسانه) به تحلیل مفاهیم می‌پردازد، حال آن که مفاهیم در دیگر دانش‌ها، از دریچه محدود همان دانش تحلیل می‌شود. این پاسخ نیز عاجز از حل مشکل است، چرا که اگر شرط فلسفی بودن تحلیل مفهومی، زاویه نظر یا حیثیت تحلیل باشد، باز هم تحلیل به کار رفته در این پژوهش، فلسفی نخواهد بود، زیرا رعایت این حیثیت را ننموده و مفاهیم را نه از حیث فلسفی، بلکه از جهت ارتباطشان با دوال آنها و یا دیگر معانی هم‌طراز مورد تحلیل قرار داده است.

به هر حال، به نظر می‌رسد محمل مناسبی برای فلسفی دانستن روش تحلیل مفهومی ذکر شده در این پژوهش وجود ندارد این روش اساساً روشی زبانی بوده و می‌بایست در بستر دانش‌های زبانی مورد فهم و ارائه قرار گیرد. مهم‌ترین شاهد این ادعا نیز ارجاعات مکرر نویسنده به منابعی همچون اثر توشیهیکو ایزوتسو در معناشناسی آیات قرآنی است که اثری عمدتاً مبتنی بر نظریه‌های زبان‌شناختی-

نشانه‌شناختی فردیناند دوسوسور می‌باشد. در ملاحظه بعد، به نکات افزون‌تری در این زمینه می‌پردازیم.

۵) عدم مواجهه اصولی و ساختارمند با مباحث تحلیل مفهومی

متأسفانه عدم مواجهه اصولی و ساختارمند مؤلف محترم با مباحث علمی مرتبط با روش تحلیل مفهومی در دانش‌های زبانی باعث کم عمق شدن برخی مباحث مطرح شده در این بخش از کتاب شده است. در پژوهش ایشان، تنها به صورت پراکنده و موردی، به چهار مبحث از مباحث نشانه‌شناختی (بررسی بافت یا سیاق، بررسی مترادف کلمات و عبارات، تحلیل بر حسب مفهوم متضاد و تحلیل بر حسب شبکه معنایی) پرداخته شده است. حال آن که به عنوان نمونه، از میان همین چهار مبحث، دو بحث بررسی مترادف کلمات و عبارات و تحلیل بر حسب مفهوم متضاد، مربوط به معناشناسی^۱ (دلالت معنایی در سطح زبان) بوده و مقدم بر بحث بافت و سیاق که مربوط به کاربردشناسی^۲ (دلالت معنایی در سطح کاربرد توسط اهل زبان) است، می‌باشد. افزون بر آن، بسیاری از مباحث دیگر (همچون محورهای افقی و عمودی معنا، عوامل مؤثر در بازسازی شبکه معنایی، اقسام روابط درونی متن، لایه‌های متعدد دلالتی متن و ...) مورد غفلت واقع شده است که می‌توان مهم‌ترین علت این مسئله را عدم طرح روش تحلیل مفهومی در بستر فنی و واقعی خود یعنی زبان‌شناسی دانست (برای مشاهده تفصیلات بیشتر در خصوص کاربرد این گونه روش در تحلیل تفصیلی متن، به عنوان نمونه ر.ک: قائمی‌نیا، ۱۳۸۹).

ج) ملاحظات موردی و محتوایی ناظر به روش استنتاجی قیاس عملی

۶) فلسفی بودن روش قیاس عملی

نخستین سؤال -به روال انتقادات وارد بر روش پیشین- این است که آیا این روش، روشی فلسفی است؟ در ادامه، بر اساس سه ملاک تعیین نوع روش (کاربرد روش، نوع ابزارها، فرآیندها و سازوکارهای مورد استفاده در روش و موضوع مورد بررسی توسط روش) که پیش‌تر طرح شد، به بررسی نوع این روش می‌پردازیم.

بر اساس ملاک نخست (کاربرد روش)، روش قیاس عملی روشی است که در بسیاری از دانش‌ها به کار می‌رود؛ خصوصاً که قلمرو گزاره‌های هنجارین مورد استفاده

1. Semantics

2. Pragmatics

در این قیاس، پس از گسترش آنها توسط فرانکنا و مؤلف بسیار گسترده شده و تمامی انواع تجویزها (=گزاره‌های ناظر به عمل) از کلی‌ترین رده تا جزئی و موردی‌ترین مرتبه را شامل می‌گردد. حال در صورتی که بخشی از فلسفه را مباحث ارزش‌شناختی و اخلاقی بدانیم، می‌توانیم در این بخش‌ها از این نوع قیاس استفاده نماییم، لکن مشکل اساسی که پیش‌تر نیز بیان شد آن است که آیا صرف کاربرد یک روش در یک دانش، دلیل مناسبی برای اسناد و استناد روش به آن دانش است؟ با توجه به منفی بودن پاسخ به این سؤال، با صرف کاربرد این روش در بخش‌هایی از فلسفه (البته در صورتی که فلسفه را شامل این حوزه‌ها بدانیم)^۱ نمی‌توان ادعا نمود این روش، روشی فلسفی است.

بر اساس ملاک دوم (ابزارها، فرآیندها و سازوکارهای مورد استفاده در روش) نیز این روش، روشی منطقی خواهد بود، چرا که به بررسی روابط بین مفاهیم و گزاره‌ها و امکان برقراری رابطه ضروری و تولیدی بین آنها می‌پردازد^۲. سازوکار در قیاس عملی (همانند قیاس نظری) چنین مقدمات و بحث از امکان برقراری رابطه بین آنها در جهت دستیابی به نتایج مطلوب است و تنها تفاوت این دو، در نوع مقدمات و نتایج آنهاست، لذا همان‌گونه که قیاس نظری و مباحث مرتبط با آن، مسئله‌ای منطقی به شمار می‌رود، بحث از قیاس عملی نیز بحثی منطقی است، با این تفاوت که با توجه به احتوای قیاس عملی بر مقدمات ناظر به عمل و فعل آدمی، این قیاس تنها در مواردی کاربرد دارد که دست کم یکی از مقدمات، از قضایای حکمت عملی بوده و اصطلاحاً توصیه‌ای-تجویزی باشد. با این بیان، بر اساس این ملاک نیز این روش فلسفی نبوده، بلکه روشی منطقی است و استفاده از آن در فلسفه تربیت اسلامی، استفاده از منطق و روش منطقی در این حوزه است.

بر اساس ملاک سوم (موضوع مورد بررسی توسط روش) نیز اگر بنگریم، در خواهیم یافت که روش قیاس عملی روشی فلسفی نخواهد بود، چرا که موضوع این

۱. همانطور که گذشت، مؤلف به صراحت دیدگاه خود درباره‌ی تعریف و قلمرو فلسفه را ارائه ننموده و طبیعتاً این مسئله، در ابهام این بخش از کار نیز تأثیرگذار بوده است.

۲. منطق دانشی است که به بررسی نسب و روابط بین مفاهیم و گزاره‌ها و قواعد و مقررات تولید مفاهیم و گزاره‌های جدید از آنها، یا به بیان ساده‌تر، شیوه‌ی صحیح اندیشیدن می‌پردازد و به همین خاطر، به عنوان دانشی آلی برای تمامی دانش‌های بشری (اعم از فلسفه و علوم جزئی دیگر) به شمار می‌آید. لذا، دانش منطق بخشی از فلسفه نیست، بلکه مقدمه‌ای برای فلسفه و دیگر علوم بوده و ابزار صحیح استدلال در آنها را به ما معرفی می‌نماید (نک: فارابی ۱۴۰۸، ۱۱-۱۴؛ ابن‌سینا ۱۳۷۵، ۹ و ۱۰).

روش (خصوصاً با توجه به توسعه فرانکنا و مؤلف در مقدمات آن) عبارت است از مفاد هرگونه گزاره عملی (معرفت ناظر به عمل) و مفاد گزاره‌های نظری‌ای که با آنها مرتبط و متناسب هستند. به همین دلیل این روش به هیچ وجه اختصاصی به موضوع خاصی ندارد، همان‌گونه که روش قیاس نظری نیز در تمامی معرفت‌های نظری بشر کاربرد دارد و هیچ اختصاصی به موضوعات و مسائل فلسفی ندارد.

۷) تقسیم فلسفه‌های تعلیم و تربیت به دو نوع اصلی هنجارین و تحلیلی، تقسیمی غیر جامع مؤلف از قول ویلیام فرانکنا این‌گونه نقل نموده که فلسفه‌های تعلیم و تربیت، به دو نوع اصلی تحلیلی و هنجارین تقسیم می‌شوند (ص ۴۸)، لکن این تقسیم، مستلزم نوعی تقلیل و فروکاهش فلسفه تعلیم و تربیت و مسائل آن است، چرا که مبانی نظری (توصیفی) تعلیم و تربیت نیز بخش اساسی و غیر قابل انکاری از فلسفه تعلیم و تربیت هستند که نه تنها در کار مؤلف نیز جایگاه مهمی دارند، بلکه در برخی از آثار فرانکنا، توسط خود وی نیز مورد تأکید قرار گرفته‌اند. وی در مقاله‌ای با عنوان «به سوی فلسفه فلسفه تعلیم و تربیت» نخستین نوع از سه نوع فلسفه تعلیم و تربیت را فلسفه تعلیم و تربیت نظری می‌داند که این بخش، در جستجوی فرضیه‌هایی درباره انسان و جهان است که با فرآیند تعلیم و تربیت سر و کار دارند (فرانکنا، ۱۳۸۶، ص ۱۵۳). افزون بر آن، بحث درباره مبادی و مبانی معرفت‌شناختی و متافیزیکی علوم و معرفت‌های تربیتی نیز بخش پر اهمیتی در مباحث فلسفه تعلیم و تربیت است که از آنها غفلت شده است. با این بیان، اگر مباحث نظری نیز جزئی از مسائل فلسفه تعلیم و تربیت به شمار آیند - که همین‌گونه نیز هست - می‌بایست همپای بحث از روش قیاس عملی، از روش قیاس نظری نیز سخن به میان می‌آمد، زیرا همان قدر که بحث از گزاره‌های هنجارین در فلسفه تعلیم و تربیت مورد نیازند، گزاره‌های نظری نیز در آن نقش آفرینند.

۸) آیا تمامی گزاره‌های مطرح شده در الگوهای قیاس عملی فرانکنا و مؤلف، فلسفی‌اند؟ در بیان فرانکنا، گزاره‌های هنجارین مورد نیاز در فلسفه‌های هنجارین تعلیم و تربیت عبارتند از الف) گزاره‌های مربوط به اهداف و اصول بنیادین تربیت؛ ب) گزاره‌های مربوط به این که چه دانش‌ها، مهارت‌ها یا نگرش‌هایی را باید در جریان تربیت شکل داد، و ج) گزاره‌های مربوط به روش‌ها و شیوه‌های عملی که باید در تعلیم و تربیت به کار گرفت.

۱. جالب آنجاست که حتی مؤلف محترم نیز در یکی دیگر از آثار خود به لزوم اشاره به مسائل نظرورزانانه در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، و در نتیجه طرح روش استنتاج در بعد نظری آن پرداخته است. نک.: باقری، ۱۳۸۹، ۱۰۵ و ۱۰۶.

با تسامح، می توان گفت گزاره های دسته الف، از آن جهت به ابعاد بنیادین تعلیم و تربیت می پردازند گزاره هایی فلسفی اند، لکن سؤال اینجاست که با چه ملاکی، گزاره های دسته ب و ج، گزاره هایی فلسفی به شمار می روند؟ این گزاره ها آشکارا غیر فلسفی اند چرا که نه موضوع یا محمولشان فلسفی است و نه به ابعاد بنیادین و کلی تربیت می پردازند. آیا مثلاً بحث از این که در تعلیم و تربیت کودکان باید از روش بازی استفاده نمود، بحثی در قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت است؟ همچنین، مؤلف گزاره های واقع نگر (=توصیفی) مورد نیاز در فلسفه تعلیم و تربیت را نیز بر دو گونه می داند:

الف) گزاره های مربوط به این که برای نایل شدن به اهداف بنیادین یا پیروی از اصول بنیادین، برخوردار بودن از چه دانش ها، مهارت ها یا نگرش هایی لازم یا مناسب است، و

ب) گزاره های مربوط به این که برای کسب دانش ها، مهارت ها یا نگرش های معین چه روش هایی مفید یا مؤثر است. به نظر می رسد فلسفی بودن این دو دسته گزاره های واقع نگر نیز هیچ توجیهی ندارد. جالب تر آن که ایشان مدعی است این گزاره های واقع نگر می توانند شامل فرضیه های تبیین کننده، نظریه های روان شناختی، یافته های تجربی، پیش بینی ها و نظیر آنها و یا گزاره های معرفت شناختی، متافیزیکی یا الهیاتی باشند. چگونه ممکن است که فرضیه ها و نظریه های روان شناختی و تجربی بخشی اصیل از قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت باشند؟ همچنین، مؤلف نیز در تکمیل و بازسازی الگوی فرانکنا، با اضافه کردن مرحله دیگری به قیاس عملی، گزاره های واقع نگر فنی را نیز به این الگو اضافه کرده است، گزاره هایی که در جزئی ترین سطح قرار داشته و ارتباط مستقیمی با عمل تربیتی دارند. در این صورت، آیا عنوان فلسفه تعلیم و تربیت، غیر از عنوانی صرفاً تشریفاتی و کلی خواهد بود؟ فلسفه تعلیم و تربیت در این تصویر، تنها قالب و چارچوبی روشی است که می توان هرگونه گزاره تربیتی را در آن قرار داد

از سوی دیگر، باید از مؤلف محترم پرسید که چگونه است که به باور ایشان (در فصل نخست کتاب) استفاده از یافته ها و محتوای نظام های فلسفی همچون فلسفه مشاء و متعالیه، باعث التقاط در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی می شود، لکن استفاده از فرضیه های تبیین کننده یا نظریه های روان شناختی و تجربی در سطوح مختلف فلسفه تربیت اسلامی، التقاطی را به دنبال نخواهد داشت؟

۹) ابهام در شیوه اعتبارسنجی گزاره‌های هنجارین و واقع‌نگر مورد استفاده در فلسفه تعلیم

و تربیت

بر اساس ادعای فرانکنا و مؤلف، الگوهای ذکر شده در این بخش با چینش ترکیبی گزاره‌های هنجارین و گزاره‌های واقع‌نگر ما را به نتایجی معتبر می‌رساند، لکن اگر به این نکته توجه نماییم که در بیان فرانکنا و مؤلف، نه تنها نتیجه این قیاس، بلکه تمامی مقدمات آن نیز مسائل و گزاره‌هایی از فلسفه تعلیم و تربیت خواهند بود، آنگاه این سؤال مطرح خواهد شد که صحت و یا روایی محتوای مقدمات این قیاس چگونه و با چه معیار و روشی سنجیده می‌شود؟ به بیان فنی‌تر، قیاس عملی - در فرض صحت و منتج بودن آن - تنها اعتبار انتاج قیاس از جهت صورت را تأیید می‌نماید، لکن پرسش مهم این است که با چه روشی به اعتبارسنجی قیاس از جهت ماده (صحت و یا روایی محتوای مقدمات و نتیجه) می‌پردازیم؟ توجه به این نقطه ضعف غیر قابل اغماض، نشان می‌دهد هرچند الگوهای فرانکنا به دلیل ساختارمند بودن از مزایایی برخوردارند، لکن برای تأسیس - و حتی تحلیل - فلسفه‌های تعلیم و تربیت به هیچ وجه کافی نیستند.

۱۰) مسئله استفاده از گزاره‌های حاوی «باید» در قیاس

یکی از مهم‌ترین مباحث (و بلکه شاید مهم‌ترین بحث) درباره قیاس عملی، بحث از رابطه گزاره‌های حاوی هست و باید و استفاده از گزاره‌های بایدی در این قیاس است. البته به باور مؤلف محترم، از مزایای الگوی قیاس عملی فرانکنا این است که معضل منطقی «رابطه هست و باید» را حل کرده است. به گمان ایشان، مشکل اساسی در رابطه هست و باید وقتی پیش می‌آید که بخواهیم با مقدماتی که فقط حاوی «است» می‌باشند، به نتیجه‌ای حاوی «باید» دست یابیم، ولی در اینجا ما با این مشکل مواجه نیستیم، چرا که در تمامی قیاس‌های عملی پیشنهادی در این بخش، حداقل یکی از مقدمات ما حاوی باید است و لذا، مانعی برای استنتاج گزاره‌های حاوی باید از مجموع گزاره‌های حاوی است و باید نخواهد بود (همان، ص ۵۵). غافل از آن که ریشه مشکل در معضل منطقی رابطه هست و باید، این است که آیا اساساً گزاره حاوی باید (= گزاره هنجاری/تجویزی) قضیه‌ای منطقی (برخوردار از موضوع و محمول و نسبت خبری بین آن دو) است یا خیر؟ در صورتی که گزاره حاوی باید، گزاره‌ای صرفاً انشایی بوده و خبری نباشد، امکان کاربرد آن در قیاس و برقراری ارتباط بین آن با دیگر گزاره‌های حاوی «است» با تردید جدی مواجه خواهد شد، چرا که یکی از شروط مقدمات قیاس

آن است که «قضیه» (به معنای منطقی) یعنی دربردارنده نسبت خبری باشند. منشأ این خطا، تحلیل‌های غلطی است که از شبهه هیوم توسط برخی از فیلسوفان غربی و داخلی ارائه شده است، اما همان‌طور که در برخی تحقیقات معاصر (ر.ک: لاریجانی: ۱۳۷۸: ذیل مبحث ماهیت حکم؛ همو: بی تا و جوادی ۱۳۷۵) نیز آمده، مسئله مهم در وهله نخست، تعیین مفاد «باید» و گزاره‌های تجویزی حامل «باید» است و اگر سنخ و ماهیت این گزاره‌ها متفاوت از گزاره‌های توصیفی دانسته شود، هرگونه رابطه استنتاجی-تولیدی بین این دو دسته گزاره (حتی در مثال‌هایی همانند الگوی فرانکنا) زیر سؤال می‌رود، چون اصولاً هیچ‌گونه ارتباط منطقی بین دو مقدمه برقرار نخواهد شد تا به انتاج بیانجامد. جالب آن است که از برخی بیانات مؤلف (باقری ۱۳۸۷، ص ۵۷) نیز برمی‌آید که ایشان معتقد به تفاوت گوهرین گزاره‌های استی و بایدی و عدم امکان جایگزینی گزاره‌های واقع‌نگر به جای گزاره‌های هنجارین است. به هر حال، این مواجهه بسیط با معضل منطقی رابطه هست و باید، بدون توجه به ریشه‌های اصلی این معضل به حلی سطحی و گذرا از مسئله اکتفا نموده است و نمی‌توان ادعا نمود با همین مقدار بحث، این معضل حل شده است. البته این‌گونه نیست که این معضل حل نشدنی باشد، لکن این مقدار سخن مؤلف، راه حلی برای آن ارائه نمی‌نماید، خصوصاً که ایشان به عدم امکان جایگزینی گزاره‌های واقع‌نگر با گزاره‌های هنجارین تصریح دارند، حال آن که کلید حل این مسئله، بازگرداندن (یا حداقل احتیوای) گزاره‌های هنجاری به نوعی توصیف و اخبار و خارج نمودن آنها از تجویز صرف است.

با این بیان دانسته شد که قیاس عملی مذکور توسط فرانکنا و مؤلف حتی از جهت صورت نیز آن‌گونه که در وهله نخست به نظر می‌رسد، بر پایه‌های استواری بنا نشده -یا حداقل به صورت استواری تصویر نشده- است.

د) ملاحظه موردی و محتوایی ناظر به روش تحلیل (شبه) استعلایی

۱۱) فلسفی بودن روش تحلیل (شبه) استعلایی

نخستین نقد مطرح به این روش نیز فلسفی بودن آن است. بررسی این روش بر اساس سه ملاک تعیین نوع روش (کاربرد روش، نوع ابزارها، فرآیندها و سازوکارهای مورد استفاده در روش و موضوع مورد بررسی توسط روش) آشکار می‌سازد که:

بر اساس ملاک نخست (کاربرد روش)، کاربرد این روش اختصاصی به فلسفه ندارد تا این روش بر اساس آن، فلسفی باشد. این مطلب (کاربرد عمومی این روش در امور

طبیعی، مفهومی و زبانی) مورد تأکید مؤلف نیز قرار گرفته است (همان، ص ۶۵).
 بر اساس ملاک دوم (نوع فرآیندها و سازوکارهای مورد استفاده) نیز این روش، روشی منطقی خواهد بود، چرا که برهان شبه استعلایی در واقع بیانی دیگر از ساده‌ترین شکل از قیاس استثنایی اتصالی (به اصطلاح منطقی) است (ر.ک: المظفر، بی‌تا، ص ۲۵۱). شکل روش تحلیل استعلایی در بیان مؤلف عبارت است از:

- پدیده (الف) رخ داده است.

- شرط لازم برای رخ دادن پدیده (الف) این است که (ب) موجود باشد.

* بنابراین، (ب) باید موجود باشد.

این استدلال، دقیقاً بیانی دیگر است از این قیاس استثنایی اتصالی:

- هرگاه پدیده (الف) موجود باشد، پدیده (ب) نیز وجود دارد.

- لکن پدیده (الف) موجود است.

* پس پدیده (ب) نیز وجود دارد.

بر اساس ملاک سوم (موضوع مورد بررسی توسط روش) نیز اگر بنگریم، در خواهیم یافت که روش تحلیل شبه استعلایی روشی فلسفی نخواهد بود، زیرا - همان‌گونه که مؤلف نیز به این نکته اشاره نموده (همان)، موضوع این قیاس می‌تواند واقعیتی طبیعی، فلسفی، زبانی، منطقی و غیر آن باشد و لذا اختصاصی به موضوعات خاصی همانند موضوعات فلسفی نداشته و همانند دیگر اقسام قیاس نظری، در تمامی معرفت‌های نظری بشر کاربرد دارد. بر این اساس، فلسفی بودن این روش نیز محل تردید خواهد بود و این‌گونه نیست که با تغییر اسم «قیاس استثنایی اتصالی» به «تحلیل (شبه) استعلایی»، بتوان روشی منطقی را از منطقی جدا و به دانشی دیگر منتقل نمود. همچنین، آشکار است که تفاوت ذکر شده بین این روش با آن‌چه در الگوی فرانکنا با عنوان تحلیل پس رونده نامیده شد، تفاوتی در حوزه ماده قیاس (چگونگی به دست آوردن قضیه شرطیه متصله) بوده و در صورت قیاس تأثیری ندارد و لذا، نقشی در تعیین نوع این روش و یا ارزش روش‌شناختی آن نخواهد داشت.

خاتمه: کاربرد روش‌های ذکر شده در فصل دوم در دیگر بخش‌های کتاب

۱۲) کاربرد روش استنتاج عملی در کتاب

صورت بازسازی شده روش قیاس عملی مؤلف دارای چهار سطح بوده که مطالب فصل سوم (مبانی نوع ۱ و هدف غایی تعلیم و تربیت) و فصل پنجم (اهداف واسطی

تعلیم و تربیت) به تأمین محتوای دو سطح نخست آن پرداخته و مطالب فصل‌های ششم (مبانی انسان‌شناختی و اصول تعلیم و تربیت) و هفتم (مبانی معرفت‌شناختی و اصول تعلیم و تربیت) و هشتم (مبانی ارزش‌شناختی و اصول تعلیم و تربیت) بر اساس سطح سوم الگوی قیاس عملی مؤلف تدوین شده‌اند. اما تدقیق در مطالب سه فصل ۶ و ۷ و ۸، آشکار می‌سازد که قیاس استفاده شده در تنظیم مطالب این فصول، قیاس جدیدی بوده و در الگوی بازسازی شده مؤلف در ابتدای کتاب (همان، ص ۵۹) نیامده است. سطح سوم الگوی پیشنهادی مؤلف دارای دو ترکیب است:

الف) ترکیب «دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌هایی که باید پرورش داد [اهداف واسطی]» با «گزاره‌های واقع‌نگر روشی یا مصداقی» که نتیجه آنها «توصیه عملی یا روش تربیتی» خواهد بود.

ب) ترکیب «اصول فلسفی یا اصول علمی تعلیم و تربیت» با «گزاره‌های واقع‌نگر روشی یا مصداقی» که نتیجه آنها نیز «توصیه عملی یا روش تربیتی» خواهد بود. حال آن که در پایان فصل هشتم (همان، ص ۲۳۲ و ۲۳۳)، مؤلف صراحتاً از ترکیب «اهداف واسطی (قابلیت‌ها، دانش‌ها و نگرش‌های مورد نظر)» با «مبانی انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی» سخن گفته و حاصل این ترکیب نیز «اصول تعلیم و تربیت» شده‌اند! این قیاس عملی نه در مقدمات و نه در نتیجه، بر سطح سوم الگوی پیشنهادی ایشان منطبق نبوده و بلکه در هیچ یک از سطوح این الگو جایی ندارد! با این حساب، سؤال اینجاست که چرا روش به کار رفته در بخش عمده و مهم کتاب، ارتباطی با روش مطرح شده در فصل دوم نداشته و توجیهی برای روش به کار رفته در این سه فصل (۶ و ۷ و ۸) ارائه نشده است؟

منابع

- ابن سینا (۱۳۷۵)، *الاشارات و التنبیهات*، شرح خواجه نصیرالدین طوسی، قم: نشر البلاغه.
- باقری، خسرو (۱۳۸۷)، *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران*، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- _____ (۱۳۸۹)، *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*، با همکاری نرگس سجادیه و طیبه توسلی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری.
- جوادی، محسن (۱۳۷۵)، *مسئله باید و هست*؛ قم: مرکز انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۸۶)، *منزلت عقل در هندسه معرفت دینی؛ تحقیق و تنظیم*: احمد واعظی، قم: مرکز نشر اسراء.
- _____ (۱۳۸۸ الف)، «تبیین برخی از مطالب منزلت عقل در هندسه معرفت دینی»، *فصلنامه اسراء*، س ۱، ش ۲، ص ۱۷-۴۰.
- _____ (۱۳۸۸ ب)، «علم اسلامی»، *فصلنامه راهبرد فرهنگ*، ش ۶، ص ۷-۱۷.
- فارابی (۱۴۰۸)، *التوطئة فی المنطق*، ج ۱، تحقیق محمد تقی دانش‌پژوه، قم: مکتبه آیت الله المرعشی.
- فرانکنا، ویلیام (۱۳۸۶)، *به سوی فلسفه فلسفه تعلیم و تربیت*؛ در: *زمینه‌ای برای بازاندیشی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب*، گردآوری، برگردان و نگارش سعید بهشتی، تهران: انتشارات اطلاعات.
- قائم‌نیا، علیرضا (۱۳۸۹)، *بیولوژی نص: نشانه‌شناسی و تفسیر قرآن*؛ تهران: سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- لاریجانی، صادق (۱۳۷۸)، *تقریرات خارج اصول فقه (جزوه درسی دوره دوم اصول)*. بی‌جا، بی‌نا.
- _____ (بی‌تا)، *فلسفه اخلاق (جزوه درسی)*، بی‌جا، بی‌نا.
- المظفر، محمد رضا (بی‌تا)، *المنطق*، قم: مؤسسه انتشارات دارالعلم.

نظرات في اتجاه ومنهج فلسفة التعليم والتربية الإسلامية في كتاب مدخل إلى فلسفة التعليم والتربية في الجمهورية الإسلامية في إيران

علي لطيفي*

الخلاصة

يتناول هذا البحث طرح ملاحظات نقدية حول المباحث التي جاءت في الفصلين الأولين من المجلد الأول من كتاب مدخل إلى فلسفة التعليم والتربية في الجمهورية الإسلامية في إيران، وهو من تأليف الدكتور خسرو باقري. الفصل الأول من هذا الكتاب مكرّس لطرح ثلاث مقاربات إلى فلسفة التعليم والتربية الإسلامية وتبيين خصائصها. ويشير أيضاً إلى ما يعتبر الاتجاهين الأولين من نقاط ضعف. ويجعل من الاتجاه الثالث الاتجاه المختار في كتابه. وأما الفصل الثاني من الكتاب فهو يشرح المناهج الثلاثة وهي: ١- التحليل والتفسير المفهومي، ٢- الاستنتاج على شكل قياس عملي. ٣- التحليل شبه الاستعلائي. الملاحظات النقدية التي كتبت حول مواضيع الفصل الأول، أُدرجت في القسم الأول من المقالة، ودُكرت تحت عنوانين هما: «ملاحظات عاقمة وأساسية، وملاحظات حول بعض الموارد والمحتويات الدالّة على كل واحد من الأساليب» و«ملاحظات حول تطبيق الأساليب في الفصول الأخرى من الكتاب».

الألفاظ المفتاحية: فلسفة التعليم والتربية الإسلامية، خسرو باقري، منهجية البحث التربوي، القياس العملي، التحليل المفهومي، التحليل شبه الاستعلائي.