

مبانی تعلیم و تربیت

پژوهش‌نامه

دانشگاه فرهنگیان
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

شاپا چاپی: ۶۳۶۰-۲۲۵۱

شاپا الکترونیک: ۴۲۷۳-۲۴۲۳

سال ۱۰، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۹

دوفصلنامه علمی

فصلنامه علمی
مبانی تعلیم و تربیت

- ۵ واکاوی اشکال خلاقیت دانشگاهی و بسط مدل دانشگاه خلاق
سید هدایت اله داورپناه، رضا هویدا، رونالد بارنت، عبدالرسول جمشیدیان
- ۲۸ تأملی درباره روایت های فرهنگی اثرگذار بر آموزش عالی ایران: تلفیق یا التقاط
حجت صفارحیدری
- ۴۶ فهم زیباشناسانه از ماهیت علم و پیامدهای آن برای تربیت علمی
موسی توماج ایری، محمود مهرمحمدی
- ۶۷ تعلیم و تربیت در آیینۀ ژنوفیلوسوفی به مثابه رویکردی نوین در فلسفه ورزی
صادق مرادی، سیدمهدی سجادی، علیرضا صادق زاده قمصری، آرش حیدری
- ۹۰ وحدت اندراجی عقل و دین و الهام بخشی‌های آن برای تربیت‌دینی
خسرو باقری، نرگس سادات سجادی، محمد خدایاری فرد، آزاد محمدی، عبدالرحیم گواهی، سعید اکبری زرادخانه
- ۱۱۸ بازشناسی مفهوم «تربیت» در نظریه‌ی اعتباریات علامه طباطبایی (ره)
داود حسین پور صباغ، جمیله علم‌الهدی، حسین سوزنجی
- ۱۴۰ معرفت‌شناسی فضیلت محور، مولّد دیدگاهی نو در برنامه درسی
اعظم زرقانی، سعیده فخار نوغانی

بِسْمِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دوفصلنامه

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت

دانشگاه فردوسی مشهد

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

گروه مبانی تعلیم و تربیت

سال ۱۰، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۹

شاپا چاپی: ۶۳۶۰-۲۲۵۱

شاپا الکترونیک: ۴۲۷۳-۲۴۲۳

پروانه انتشار نشریه: نامه شماره ۱۷۴۴۳ مورخ ۹۵/۱۰/۶

این مجله با همکاری انجمن ایرانی تعلیم و تربیت منتشر می‌شود
و به استناد مجوز ۳/۳/۱۳۹۲ مورخ ۱۳۹۲/۸/۸ کمیسیون نشریات علمی کشور دارای اعتبار علمی - پژوهشی است.
بر اساس مصوبه وزارت عتف از سال ۱۳۹۸، کلیه نشریات دارای درجه "علمی-پژوهشی" به نشریه "علمی" تغییر نام یافته‌اند.

این مجله در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

- پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC)
- پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)
- پایگاه مگ ایران (Magiran)
- پایگاه مجلات تخصصی نور (Noormags)

مدیرمسئول و سردبیر: دکتر بختیار شعبانی ورکی، استاد دانشگاه فردوسی مشهد
هیئت تحریریه:

نام	تخصص	مرتبه دانشگاهی
دکتر بختیار شعبانی ورکی	فلسفه تعلیم و تربیت	استاد دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر خسرو باقری نوع پرست	فلسفه تعلیم و تربیت	استاد دانشگاه تهران
دکتر محمود مهر محمدی	مطالعات برنامه درسی	استاد دانشگاه تربیت مدرس
دکتر مسعود صفایی مقدم	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	استاد دانشگاه شهید چمران اهواز
دکتر سید مهدی سجادی	فلسفه تعلیم و تربیت	استاد دانشگاه تربیت مدرس
دکتر ابراهیم صالحی عمران	برنامه ریزی آموزشی	استاد دانشگاه مازندران
دکتر طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی	فلسفه تعلیم و تربیت	دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر مقصود امین خندقی	مطالعات برنامه درسی	دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر رضوان حسینقلی زاده	مدیریت آموزشی	دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر سعید ضرغامی همراه	فلسفه تعلیم و تربیت	دانشیار دانشگاه خوارزمی

داوران این شماره: حسین مصباحیان، علی صبوری، ابوالفضل غفاری، بختیار شعبانی ورکی، رضا محمدی، حجت صفارحیدری، نرگس سجادی، مرضیه عالی، راضیه بیرونی کاشانی، مجتبی همتی، فر، مقصود امین خندقی
مدیر اجرایی مجله: محمدرسول فیاض صابری
ویراستار: پویا نجف زاده

مجله در ویراستاری، تنظیم و تلخیص مطالب آزاد است. ترتیب مقاله ها نشان دهنده ارزش علمی یا شخصیت نویسندگان نیست. دیدگاه های مندرج در نوشته ها الزاما مبین نظر مجله نیست.

✧ برای دریافت راهنمایی نحوه نگارش مقاله، لطفا به وبگاه مجله مراجعه نمایید. ✧

نشانی دفتر مجله: مشهد، پردیس دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی،

صندوق پستی ۱۵۱۸

کد پستی ۹۱۷۷۹۴۸۹۹۱

دور نگار: ۰۵۱۳ ۸۸۰۷۳۳۸

تلفن: ۰۵۱۳ ۸۸۰۳۶۹۶

آدرس وبگاه مجله: <https://fedu.um.ac.ir>

فهرست مندرجات

- ۵ **واکاوی اشکال خلاقیت دانشگاهی و بسط مدل دانشگاه خلاق**
سید هدایت اله داورپناه، رضا هویدا، رونالد بارنت، عبدالرسول جمشیدیان
- ۲۸ **تأملی درباره روایت‌های فرهنگی اثرگذار بر آموزش عالی ایران: تلفیق یا التقاط**
حجت صفار حیدری
- ۴۶ **فهم زیباشناسانه از ماهیت علم و پیامدهای آن برای تربیت علمی**
موسی توماج ایری، محمود مهرمحمدی
- ۶۷ **تعلیم و تربیت در آیینۀ ژئوفیلوسوفی به مثابه رویکردی نوین در فلسفه‌ورزی**
صادق مرادی، سیدمهدی سجادی، علیرضا صادق‌زاده قمصری، آرش حیدری
- ۹۰ **وحدت اندراجی عقل و دین و الهام بخشی‌های آن برای تربیت دینی**
خسرو باقری، نرگس سادات سجادیه، محمد خدایاری فرد، آزاد محمدی، عبدالرحیم گواهی، سعید اکبری زرادخانه
- ۱۱۸ **بازشناسی مفهوم «تربیت» در نظریه‌ی اعتباریات علامه طباطبائی (ره)**
داود حسین پور صباغ، جمیله علم‌الهدی، حسین سوزنچی
- ۱۴۰ **معرفت‌شناسی فضیلت‌محور، مؤلف دیدگاهی نو در برنامه‌درسی**
اعظم زرقانی، سعیده فخار نوغانی

داورپناه، سید هدایت اله؛ هویدا، رضا؛ بارنت، رونالد؛ جمشیدیان، عبدالرسول (۱۳۹۹). واکاوی اشکال خلاقیت

دانشگاهی و بسط مدل دانشگاه خلاق.

DOI: 10.22067/fedu.2021.31362.0

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰ (۲)، ۵-۲۷.



واکاوی اشکال خلاقیت دانشگاهی و بسط مدل دانشگاه خلاق^۱

سید هدایت اله داورپناه^۲، رضا هویدا^۳، رونالد بارنت^۴، عبدالرسول جمشیدیان^۵

تاریخ دریافت: ۹۸/۱۱/۱۲ تاریخ پذیرش: ۹۹/۹/۱۶ نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، واکاوی اشکال خلاقیت دانشگاهی و بسط مدل دانشگاه خلاق بوده است. برای دست یابی به این هدف از دو روش مرور نظام مند و بسط مفهومی بهره گرفته شد. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که طبق دیدگاه بارنت (۲۰۲۰) ایده خلاقیت دست کم در پنج سطح از دانشگاه مؤثر است و تنها زمانی به طور کامل محقق می شود که هر پنج سطح تحقق یابد. این پنج سطح عبارت اند از: خلاقیت فکری، خلاقیت پداگوژیکی، خلاقیت یادگیری، خلاقیت محیطی و خلاقیت تأملی. در این پژوهش علاوه بر تبیین سطوح پنج گانه دانشگاه خلاق، برای هر یک از سطوح ابعاد و راهبردهایی نیز تعیین شده است. ابعاد، اشاره به حوزه هایی دارند که سطوح خلاقیت دانشگاهی در آن ها نمود پیدا می کنند. راهبردها نیز اقدامات اثربخش در شکل گیری خلاقیت در هر یک از ابعاد و سطوح هستند.

واژه های کلیدی: خلاقیت دانشگاهی، دانشگاه خلاق، خلاقیت فکری، خلاقیت پداگوژیکی، خلاقیت یادگیری، خلاقیت محیطی، خلاقیت تأملی، دانشگاه، آموزش عالی

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری دانشگاه اصفهان است.

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، دانشگاه اصفهان h.davarpanah1991@eud.ui.ac.ir

۳. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، (نویسنده مسئول)، r.hoveida@edu.ui.ac.ir

۴. استاد، موسسه آموزش، کالج دانشگاهی لندن (UCL)، لندن، انگلستان

۵. مربی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان

مقدمه

خلاقیت در دهه گذشته تحت عناوین و اصطلاحات جدیدی نظیر اقتصاد خلاق، طبقه خلاق، شهروند خلاق، عصر خلاق، صنایع خلاق و شهرهای خلاق توسعه یافته است (Means, 2013). «دانشگاه خلاق»^۱ نیز اصطلاحی است که به تازگی توسط پژوهشگران حوزه آموزش عالی طرح شده است. به‌طوری که برخی استدلال می‌کنند که عصر دانشگاه خلاق شروع شده است و ایده دانشگاه خلاق واکنشی است به تغییرات اجتماعی که مستلزم شیوه‌های جدیدی برای مفهوم‌سازی، موردتوجه قرار دادن و اجرای آموزش و پژوهش در چارچوب دانشگاه‌ها هستند (Lund & Arndt, 2018). از منظر آینده‌نگری نیز برخی صاحب‌نظران، الگوی توسعه دانشگاه‌ها را یک الگوی تعاملی دانسته و معتقدند دانشگاه‌ها باید نسبت به نیازهای جامعه و دولت (حکومت) پاسخگو باشند (Mahdi & Shafiei, 2017). چنانچه نظام آموزش عالی از توانایی پاسخگویی به نیازهای جامعه در زمینه آموزش و تربیت نیروی انسانی، پژوهش و انجام خدمات مشاوره‌ای، امکان رشد و تعالی و انطباق با تحولات شگرف علمی - فناوری و محیطی برخوردار باشد، در آن صورت به‌عنوان یک نظام پویا، کارآمد و اثربخش قادر به رقابت در عرصه‌های پرتحول امروز خواهد بود (Taghipoor Zahir & Hasanmoradi, 2006). در غیر این صورت دانشگاه منفعلی که قادر به حل مسائل سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و زیست‌محیطی جامعه نباشد دانشگاه کیفی نبوده و به لحاظ شکلی یا کارکردی وجود مؤثر نخواهد داشت (Mahdi, 2015). به عبارتی شعار «نابودی در انتظار شماست مگر اینکه خلاق و نوآور باشید» در پیش روی هر موجودیت و ارگانیزم زنده‌ای ازجمله دانشگاه است. با تأمل بر تاریخ و اسامی دانشگاه‌های معتبر دنیا می‌توان دریافت که از دانشگاه‌های مطرح جهان در دو هزار سال گذشته تا زمان شکل‌گیری دانشگاه‌های مدرن در قرن ۱۲ میلادی، حتی بنای یادبود^۲ هم نمانده است. این واقعیت گویای امکان تحولات وسیع دانشگاه‌ها تا حد اضمحلال و نابودی است. شواهد زیادی در این زمینه وجود دارد. برای ایرانیان اثری از دانشگاه بین‌المللی جندی (گندی) شاپور عصر ساسانی نمانده است. برای مردم مصر دانشگاه موزیوم اسکندریه مفهومی را تداعی نمی‌کند. مردم هند از دانشگاه تاکسیال و دانشگاه ویکراماسیال اثری نمی‌بینند. اثری از دانشگاه بیت الحکمه بغداد در زمان مأمون عباسی نیست. همچنین، در دنیای معاصر برای دانشگاه‌های اروپایی که به الگوی همبست متکی‌اند، جدایی آموزش و پژوهش، به‌منزله پایان حیات این دانشگاه‌هاست. دانشگاه‌های الگوی بولونیا نیز که به سبب فشار مالی لاجرم به پژوهش‌های

۱. Creative University

۲. اشاره به اظهار نظر پیتر دراگر، استاد برجسته مدیریت که در سال ۱۹۹۷ ادعا کرد «آموزش عالی در بحران عمیقی به سر می‌برد و تا سی سال آینده، دانشگاه‌های بزرگ فقط بنای یادبود خواهند بود».

سفارشی روی آورده‌اند، به‌نوعی پایان حیات خود را -البته از نوع ماهیتی- تجربه می‌کنند. بر اساس شواهد مذکور، امکان نابودی شکلی، فیزیکی، کارکردی یا ماهیتی دانشگاه‌ها وجود دارد (Mahdi, 2014).

تجارب تاریخی بالا، شواهد و نتایج مطالعات آینده‌پژوهی آموزش عالی، نشان می‌دهد تداوم حیات اثربخش و سازنده نظام دانشگاهی منوط به تأمین الزامات و شرایط محیطی است که این امر جزء در سایه خلاقیت و نوآوری امکان‌پذیر نیست. درواقع، فرایندهای خلاقیت و نوآوری موضوعی جداناپذیر از دانشگاه بوده و برای دانشگاه‌ها حیاتی است و دانشگاه‌هایی که خلاقیت و نوآوری را درون خود زنده نمی‌کنند با خطر شکست مواجه بوده و غیر جذاب و نامطلوب خوانده می‌شوند؛ بنابراین به نظر می‌رسد موفقیت دانشگاه‌ها وابسته به توانایی رشد خلاقیت و مدیریت تغییر در تمامی سطوح است (Lund & Arndt, 2018). پرسشی که در این میان مطرح می‌شود این است که آیا مفهوم خلاقیت می‌تواند به دانشگاه تعمیم یابد؟ آیا می‌توان دانشگاه را نیز مانند افراد، فعالیت‌ها و رویه‌ها را خلاق نامید؟ به نظر می‌رسد تعریف مفاهیم خلاقیت و دانشگاه در پاسخ به این پرسش‌ها راهگشا باشد.

طبق نظر مک کلاخ - لاول خلاقیت به اقدامات یا فرایندهای انسانی اشاره دارد که دارای نتایجی هستند که نوع جدیدی را نشان می‌دهند (McCulloch-Lovell, 2010). باوجود این، باید گفت تازه بودن به‌خودی‌خود ناکافی است و خلاقیت، یک مفهوم چندوجهی است که نه تنها دارای عنصری از قصد یا اراده و یک مؤلفه واقعیت محور است - دال بر اینکه یک کنش خاص انسانی یا یک فرایند نهادی به‌صورت عامدانه منجر به چیز جدیدی می‌شود یا منجر به آن شده است - بلکه دارای یک مؤلفه ارزیابی نیز هست، زیرا معمولاً خلاقانه پنداشتن یک عمل یا یک فرایند، ارزیابی مثبت از فعالیت است. لازم به ذکر است که درک خلاقیت، آن‌چنان‌که در اینجا مطرح شد، کاملاً فراتر از یک موقعیت روان‌شناختی است و خلاقیت را در یک بافت رئالیستی اجتماعی قرار می‌دهد. چنین درکی، خلاقیت را از منظر رخدادها و مصنوعات مطرح می‌کند و مستقل از هرگونه روابط روان‌شناختی است، هرچند ممکن است پدیده‌های روان‌شناختی نیز مؤثر باشند. این یک تأکید عامدانه است، زیرا ما را قادر می‌سازد ماهیت چندلایه خلاقیت مرتبط با یک‌نهاد اجتماعی پیچیده مانند دانشگاه را نمایان کنیم (Barnett, 2020). با این توصیف می‌توان گفت خلاقیت به فرآیندها، رویه‌ها، اهداف و اراده انسانی که به این فرایندها انرژی می‌بخشد مربوط می‌شود. به عبارت دیگر خلاقیت از انسان‌هایی صحبت می‌کند که به درک جدیدی از فرصت‌های خود در شرایط خاص می‌رسند. بنابراین هیچ چیز عجیبی در مورد مشاهده خلاقیت در کارها و فرآیندهایی که انسان‌ها در آن‌ها به‌شدت دخیل هستند، وجود ندارد.

از طرف دیگر، دانشگاه یک نهاد اجتماعی بزرگ است که شاید ده‌ها هزار نفر در آن دخیل باشند و در بسیاری از فعالیت‌های ناهم‌سو مشارکت دارند به نحوی که اصطلاحاتی مانند چند دانشگاهی و فرادانشگاهی برای آن ارائه شده است تا بخشی از ماهیت گسسته آن را پوشش دهد. به نظر می‌رسد دانشگاه از یکپارچگی یا وحدت هدف و ماهیت برخوردار نیست که بتوان ایده خلاقیت را برای آن به کار برد. در بهترین حالت، اعضای آن خواهند بود که خلاقیت آن‌ها ممکن است مورد توجه باشد نه خود نهاد دانشگاه. بنابراین، شاید باید از همان ابتدا هرگونه جستجو برای دانشگاه خلاق را رها کرد (Barnett, 2015). درواقع، ماهیت دانشگاه دارای فریندگی خاصی است. وقتی از دانشگاه صحبت می‌کنیم یا حتی به آن فکر می‌کنیم، ممکن است مشخص نباشد که منظور ما دانشگاه در مقام نهاد است یا ایده و این دو جنبه از دانشگاه ممکن است با یکدیگر در تنش باشد. دانشگاه در مقام نهاد، ممکن است از غالب ایده‌های معاصر درباره دانشگاه عقب یا پیش‌تر باشد. ممکن است گفته شود که ایده‌های دانشگاه جلوه‌هایی از خلاقیت را بروز می‌دهند حتی در هنگامی که دانشگاه در مقام نهاد، رو به احتضار است. شاید ایده‌های رسمی دانشگاه با وجود نوآوری‌های زیاد عملی آن‌ها غیر پویا باشند (Barnett, 2020).

از سوی دیگر ممکن است دانشگاه در مقام نهادی درک شود که نه تنها در عصر ابرپیچیدگی واقع شده، بلکه خود نیز دارای ابرپیچیدگی است. ابرپیچیدگی چنان حالتی وضعیت درهم‌آمیخته‌ای است که هیچ وحدت نظری درباره ماهیت آن نمی‌توانیم داشته باشیم. مؤسساتی که نام دانشگاه را یدک می‌کشند، در کشورهای مختلف (توسعه‌یافته و در حال توسعه) در حال تکثیرند. ولی وقتی نوبت به ماهیت دانشگاه یا وظایف دانشگاه می‌رسد، مشکلات پیچیده‌تر می‌شود. آیا دانشگاه می‌تواند نهادی عمومی باشد؟ آیا برای دانشگاه بودن نوعی وحدت نیاز است؟ آیا دانشگاه شاخصه‌های همگانی و جامع بودن را دارد؟ آیا ایده دانشگاه با اندیشه جهانی و فراگیر بودن قرابت دارد؟ آیا درکی جهانی از ذاتیاتی که به شکل بنیادین با دانشگاه‌ها درآمیخته، وجود دارد؟ تا چه حد معنادار است که دانشگاه را برابر با نوعی نهاد بدانیم یا ایده آن را همچون زندگی در قلمروهای منفصل بدانیم که با هم به دشواری در تماس هستند؟ آیا مسئولیت‌های عظیمی وجود دارد که آشکارا بر گردن دانشگاه باشد؟ آیا دانشگاه چنان‌که بایسته است باید در پژوهش درگیر باشد یا دانشگاه آموزش محور، سازه‌ای محتمل است؟

پرسش‌های بالا را بی‌هیچ دشواری می‌توان وسعت بخشید. این پرسش‌های قابل درک هستند اما می‌توانند پاسخ‌های متفاوت و حتی واکنش‌های تنیدی به همراه داشته باشند. برخی برای مثال به دانشگاه‌های خصوصی رضایت می‌دهند در حالی که برای بسیاری دیگر دانشگاه ضرورتاً به عموم تعلق دارد و پدیده‌ای

دولتی است. در نظر بسیاری دیگر، نهاد صرفاً آموزش محور نمی‌تواند الزامات عنوان دانشگاه را محقق سازد درحالی‌که برای بسیاری دیگر این امر طبیعی است. پرسش این است که رابطه بین این ملاحظات بازاندیشانه با ماهیت مسئله‌ساز دانشگاه از یک سو و خلاقیت از سوی دیگر چیست؟ باید گفت هدف این تأملات بیان این مهم بود که دانشگاه لبریز از چندگانگی است. با وجود این وضعیت فرصت‌های زیادی در دانشگاه برای خلاقیت وجود دارد. دانشگاه می‌تواند از جهات مختلف و به روش‌های گوناگون خلاق باشد. می‌تواند سخت یا نرم باشد؛ درون یک حیطه خاص باشد یا از آن فراتر رود و حتی آن را در هم بشکند. کوتاه‌سخن اینکه دانشگاه را می‌توان محلی دانست که واقع‌گرایی انتقادی باسکار در آن چشم‌اندازهایی را عرضه می‌کند. طبق نظر باسکار، جهان از لحاظ هستی‌شناختی لایه‌ای است و سطوح اصلی و زیرین آن مانند مکانیسم‌های مولد تأثیرگذار بر رویدادهای سطحی عمل می‌کنند. خلاقیت پدیده‌ای سطحی است که آشکار بوده و قابلیت بررسی تجربی دارد. درواقع خلاقیت هست و وجود دارد و لو اینکه واقعاً قابل مشاهده نباشد (Bhaskar, 2008 cited in Barnett, 2020). بی‌شک، خلاقیت، الگوهای را به نمایش می‌گذارد که نشانگر برتری و مزیت نیروهای عظیم ملی و جهانی‌فزاینده و تأثیرگذار هستند. بنابراین، می‌توان خلاقیت را ترسیم و در سطوح مختلف دانشگاه به‌عنوان یک نهاد درک کرد. از این رو، بارت (2020) با در نظر گرفتن ملاحظات اجتماعی - نظری و مفهومی و با توجه به عناصر لایه‌ای، فرایندی، نهادی و ارزشی، استدلال می‌کند که ایده خلاقیت در دانشگاه دست کم در پنج سطح «خلاقیت فکری^۱، خلاقیت پداگوژیکی^۲، خلاقیت یادگیری^۳، خلاقیت محیطی^۴ و خلاقیت تأملی^۵» کار می‌کند و دانشگاه خلاق تنها زمانی به‌طور کامل محقق می‌شود که هر پنج سطح بالا تحقق یابد. در همین راستا، این نوشتار با هدف واکاوی و بسط الگوی دانشگاه خلاق بارت، در پی پاسخ به دو پرسش اساسی زیر است.

(۱) در هر یک از سطوح پنج‌گانه دانشگاه خلاق، خلاقیت در چه ابعاد و حوزه‌هایی نمود پیدا می‌کند؟

(۲) چه راهبردهای برای شکل‌گیری سطوح پنج‌گانه خلاقیت دانشگاهی وجود دارد؟

در این پژوهش برای پاسخ به پرسش‌های بالا، از دو روش مرور نظام‌مند (سیستماتیک)^۶ و بسط مفهومی بهره گرفته شد. به‌طوری‌که در گام نخست، جهت تسلط محتوایی بر وضعیت موجود ادبیات تحقیق، ۱۷۱ منبع اعم از کتب، مقالات و پایان‌نامه‌های مرتبط با خلاقیت در آموزش عالی و دانشگاه خلاق،

1. Intellectual Creativity
2. Pedagogical Creativity
3. Learning Creativity
4. Environmental Creativity
5. Reflexive Creativity
6. Systematic Review

در پایگاه‌های اطلاعاتی داخل و خارج شناسایی شدند. سپس در گام دوم، ۳۲ منبع که با مدل پنج سطحی بارنت مرتبط بودند انتخاب و از آن‌ها در راستای تشریح و بسط الگوی دانشگاه خلاق بارنت بهره گرفته شد. در ادامه، ضمن تشریح پنج بعد خلاقیت دانشگاهی با بهره‌گیری از مدل پنج سطحی بارنت و مبانی نظری و تجربی، به معرفی راهبردهایی برای هر یک از سطوح خلاقیت دانشگاهی در راستای بسط مدل دانشگاه خلاق بارنت پرداخته می‌شود. در پایان، نیز با ارائه مدل توسعه‌یافته دانشگاه خلاق و تشریح روابط بین ابعاد دانشگاه خلاق، مباحث مطرح‌شده جمع‌بندی خواهد شد.

۱) خلاقیت فکری/عقلانی

خلاقیت دانشگاهی در وهله نخست، خود را در حیطه‌های حرفه‌ای و فکری بروز می‌دهد. این نوع خلاقیت در فعالیت‌های پژوهشی مشهود است. دانشگاهیان در مقام پژوهشگر تنها به انجام و مدیریت پژوهش نمی‌پردازند؛ بلکه حد معناداری از خلاقیت را نیز در این فعالیت‌ها از خود نشان می‌دهند. این فعالیت‌ها و خروجی انتشار یافته آن‌ها، تنها بیانگر نوآوری در چارچوب‌های تعریف‌شده قبلی نیست، بلکه به روش‌های مختلف نشانگر خلاقیتی چشمگیر، خواه از منظر مفهوم‌سازی، نظریه‌پردازی، مطالعات تطبیقی فرارشته‌ای، ارائه بینش‌های جدید برگرفته از کار میدانی یا آزمایشگاهی و خواه از منظر دستاوردها و پیشرفت‌های بنیادی در زمینه فناوری، ابزارسازی و روش‌های پژوهشی است. واضح است که خلاقیت دارای سطوح و درجاتی (از قدمی جلوتر نهادن در حیطه‌ای معین تا انقلاب تمام‌عیار^۱) است. برخی از نشانگرهای خلاقیت (فکری) که در دانشگاه‌ها بیشتر مشهودند عبارت‌اند از: احداث مراکز تحقیقاتی ممتاز، مشارکت پژوهشگران و اندیشمندان از دیگر نقاط جهان و نیز برگزاری همایش و مجموعه سمینارهایی که اهالی علم را از مناطق مختلف دنیا گرد هم می‌آورد. با وجود این، چنین نشانه‌هایی را باید با تأمل در نظر گرفت؛ چرا که در بهترین حالت این نشانه‌ها در مقام دال‌اند و نه مدلول و این علائم، ممکن است گمراه‌کننده باشند. به‌عنوان نمونه میزان استنادات و احراز رتبه بالا در رتبه‌بندی‌های جهانی می‌تواند بی‌ارتباط با خلاقیت باشد. بنابراین مشغله‌ها و شبکه‌های دانشگاهی نمی‌توانند معیار خلاقیت باشند (Barnett, 2020).

دانشگاهی که خلاقیت فکری خود را جدی گرفته باشد، می‌تواند به‌عنوان نمونه‌ای از دانشگاه محرک و برانگیخته شناخته شود. این دانشگاه، نهادی خواهد بود که عامدانه سیاست‌ها و راهبردهای دانش را توسعه می‌دهد (برای مثال، با ترغیب دانشگاهیان به همکاری فرارشته‌ای) که موجب تحریک و غنای

۱. مطابق با دیدگاه کوهن (Kuhn, 1970-2012)

معرفتی و فعالیت‌های شناختی می‌شود (Feyerabend, 2001 cited in Barnett, 2020). با وجود این، سیاست‌ها و راهبردهایی که خلاقیت فکری را تضعیف می‌کنند، می‌تواند باعث رکود و زوال گروه‌های آموزشی از نظر فکری شود. شاید به‌طور ناخواسته شرایط دانشگاه‌های امروز -به‌ویژه شاخص‌های عملکردی که فعالیت دانشگاه را تنظیم می‌کند و جهت می‌دهد- دقیقاً این تأثیر تضعیف‌کننده را در پی داشته باشند (Barnett, 2020).

راهبردهای تسهیل خلاقیت فکری/عقلانی

کارگروهی فرارشته‌ای در کنار ایجاد مراکز پژوهشی ممتاز و برگزاری همایش‌ها و سمینارهایی با مشارکت پژوهشگران و اندیشمندان از نقاط مختلف جهان، راهبردهایی برای تسهیل فعالیت‌های شناختی و خلاقیت فکری دانشگاه‌ها است (EUA, 2007)^۱. اغلب پروژه‌های متهورانه دانشگاهی، به‌ویژه آن‌هایی که در حوزه اقتصاد دانش‌بنیان جهانی انجام می‌شود، فقط با کارگروهی خلاقانه قابل انجام است. این گروه‌ها باید با مشارکت راهبردی صحیح به شکلی فرارشته‌ای کار کنند تا بتوانند به مسائل و نیازهای دنیای واقعی پاسخ دهند (Powell, 2007). پاسخ به این نیاز ممکن است مستلزم تشکیل یک گروه پژوهشی یا خوشه‌های پژوهشی شامل اندیشمندان و پژوهشگرانی از رشته‌های مختلف باشد که قبلاً در مورد مسائل مرتبط به‌صورت جداگانه فعالیت می‌کردند. این خوشه‌ها ممکن است برای همکاری با شرکای بیرونی نیز ایجاد شوند. چنین خوشه‌هایی نه تنها نتایج پژوهش را بهبود می‌بخشد بلکه ممکن است در بیشینه کردن استفاده از منابع و خلق همبستگی در سطوح مختلف نیز کارآمد باشند (EUA, 2007).

بدیهی است که رویکرد کارگروهی فرارشته‌ای بسیار بلند پروازانه‌تر از کارگروهی چندرشته‌ای یا بین‌رشته‌ای است. همان‌گونه که پیشوند «فرا» نشان می‌دهد، هدف رویکرد فرارشته‌ای حرکت ماورای تقسیمات رشته‌ای محدود است. رویکرد فرارشته‌ای، رشته‌های مختلف را یکپارچه‌سازی می‌کند تا فراتر از مرزهای سنتی خود حرکت کنند. این رویکرد در اغلب موارد به دیدگاه‌های جدید منتهی شده است (Klein, 1990). با وجود این، کارگروهی اثربخش با رویکرد فرارشته‌ای مستلزم سه نوع مدیریت عدم قطعیت، همگام‌سازی و ترکیب است (Brazdauskaite & Rasimaviciene, 2015).

الف) مدیریت عدم قطعیت (در راستای غلبه بر ابهام): تعارض و ابهام بخش جدایی‌ناپذیر کارگروهی است و ممکن است خلاقیت و بهره‌وری را سرکوب کند. در یک گروه فرارشته‌ای ممکن است برخی از اعضای گروه واژگان و اصطلاحات رشته‌های مختلف را درک نکنند. در مواقعی ممکن است

1. European University Association

2. Uncertainty Management

نداشتن دانش و تخصصی خاص در یکی از رشته‌های تخصصی مشکلاتی را در کار گروهی ایجاد کند. در همین راستا مدیریت عدم قطعیت به مدیریت و توسعه توانایی گروه برای مدیریت ابهام و عدم قطعیت اشاره دارد. از جمله مهم‌ترین راهبردهای مدیریت عدم قطعیت، فراهم‌سازی فضای غیررسمی، دوستانه و به‌دور از قضاوت و توسعه یک «زبان مشترک» یا «اصلاحات خاص» در میان همه اعضای گروه است.

ب) مدیریت همگام‌سازی^۱ (در راستای غلبه بر ناهماهنگی): همگام و هماهنگ بودن فعالیت‌ها مستلزم این است که اعضای گروه تعریف مشترکی از هدف اصلی، نتایج مورد انتظار و فرآیندهای کار گروهی داشته باشند. در همین راستا مدیریت همگام‌سازی به توسعه و مدیریت توانایی گروه برای هماهنگی فعالیت‌ها و فرایندهای کار گروهی فرارشته‌ای برای دستیابی به اهداف مشترک توجه دارد و باعث می‌شود که اعضای گروه نسبت به اهمیت نقش همه افراد در گروه و فرایندهای برنامه‌ریزی، زمان‌بندی گروه آگاه باشند.

ج) مدیریت ترکیب^۲ (در راستای غلبه بر قطع ارتباط و ائتلاف ایده‌ها): دستاوردهای خلاق از تلفیق ترکیب ایده‌های موجود نشأت می‌گیرد. مدیریت ترکیب به مدیریت و توسعه توانایی گروه در ترکیب ایده‌ها از منابع و ورودی‌های جداگانه برای تولید یک دیدگاه منسجم توجه دارد. در یک پروژه فرارشته‌ای ممکن است برخی از اعضای گروه احساس کنند که ایده‌هایشان به‌طور کامل در نتیجه نهایی گنجانده نشده است و باور داشته باشند که ایده‌های آن‌ها می‌توانست منجر به ایده‌های مؤثرتری شود؛ بنابراین در مدیریت مؤثر ترکیب، وابستگی متقابل و ایجاد اجماع، نقش مهمی ایفا می‌کند (Brazdauskaite & Rasimaviciene, 2015).

۲) خلاقیت پداگوژیکی

خلاقیت پداگوژیکی در رسالت آموزشی و کارکرد تدریس دانشگاه‌ها تجلی می‌یابد (Barnett, 2020) و مفهوم فراگیری است که از دو منظر قابل بررسی است: یکی تدریس خلاقیت و دیگری تدریس خلاق. تدریس خلاقیت باهدف توسعه تفکر خلاق فراگیران انجام می‌شود (Tsai, 2015) و شامل مهارت‌ها و روش‌هایی است که دانشجویان باید یاد بگیرند تا به‌صورت آگاهانه خلاقیت را در زندگی شخصی و حرفه‌ای خود به‌کارگیرند. همچنین تسهیل فرایند خلاقیت برای دیگران را در برمی‌گیرد (Manzi, 2015). تدریس خلاق نیز بدان معناست که مدرسان رویکردهای سرشار از تخیل را به کار می‌گیرند تا یادگیری را جذاب‌تر، هیجان‌انگیزتر و کارآمدتر کنند (Tsai, 2015). به‌طور خلاصه خلاقیت پداگوژیکی عبارت است از «آموزش درگیرانه، ابداعی، هیجان‌انگیز و نشاط‌آور» (Craft, 2011) و شکلی از «بداهه‌نوازی دارای نظم»

1. Synchronization Management

2. Synthesis Management

(Sawyer, 2010) که در آن آموزش دهندگان رویکردهای خلاقانه‌ای برای انتقال معرفت به کار می‌برند که به نوبه خود منجر به قدرت بخشیدن به فراگیران می‌شود (Jeffrey & Craft, 2004). کوتاه‌سخن اینکه «آموزش، وظیفه پیچیده‌ای است که مستلزم درجه بالایی از خلاقیت است» (Burnard, 2012).

اصطلاح پداگوژیکی به اختصار به تمامی ابعاد تدریس در دانشگاه دلالت دارد. تمام مسائل زیر در این حوزه به چشم می‌آیند: رابطه پداگوژیکی، رسانه‌ای که از طریق آن آموزش ارائه می‌شود، به کارگیری فناوری‌ها، تجربیات یادگیری پیش روی دانشجویان، ماهیت برنامه‌های تحصیلی و برنامه درسی موجود و راهبردهای نهادی تأثیرگذار بر دانشجویان، تدریس، یادگیری و ارزشیابی (Barnett, 2020).

در این زمینه، ساختارهای ژرفی وجود دارد که به نوبه خود چهار جنبش را در کارکرد تدریس دانشگاهی ایجاد کرده‌اند. در جنبش نخست، فعل تدریس، حوزه‌ای است که در آن می‌توان به وضوح پیامدهای تجاری شدن آموزش عالی را مشاهده کرد (Scullion, Molesworth, & Nixon, 2011). این جنبش در تغییر وضعیت دانشجو به مشتری خدمات آموزشی و گسترش دانشگاه‌های خصوصی آشکار می‌شود. در جنبش دوم، فناوری‌های مبتنی بر کامپیوتر، دانشجویان را قادر می‌سازند که در مدیریت تجارب یادگیری خود فعال‌تر باشند. یادگیری مبتنی بر کار^۱، یا آن گونه که امروزه گفته می‌شود آموزش مبتنی بر عمل^۲ (Higgs, Barnett, Billett, Hutchings, & Trede, 2013) و پیدایش کلاس درس دیجیتال، دو نمونه از فرصت‌هایی هستند که در حال حاضر در این قلمرو به وجود آمده‌اند. در جنبش سوم، از گذشته محرک‌هایی وجود داشته است که تلاش‌ها را بیشتر به کارکرد تدریس دانشگاهی معطوف کند. این امر در جنبش «دانش‌پژوهی یاددهی و یادگیری»^۳ به صورت ویژه تجلی کرده و البته به روش‌های دیگر نیز مشهود است. مجلات، همایش‌های بین‌المللی، تشکیل برخی گروه‌های ذی‌نفع (برای مثال حول محور یادگیری مسئله محور، بازی، همکاری در تولید برنامه‌های درسی میان اساتید و دانشجویان و ارزیابی) و کنفرانس‌های یادگیری و تدریس که توسط برخی نهادهای خاص برگزار می‌شود تصدیقی بر خلاقیت پداگوژیکی در دانشگاه است (Barnett, 2020). در چهارمین جنبش، خلاقیت پداگوژیکی در جنبش‌های بوم‌شناختی نمایان می‌گردد. در اینجا باید درک بلندنظرانه‌ای از «بوم‌شناختی» داشت که دربرگیرنده و نیز بسیار فراتر از محیط طبیعی و رشته‌های مرتبط با آن است. دانشگاه بوم‌شناختی از ارتباط خود با بسیاری از اکوسیستم‌های مختلف (حداقل هفت اکوسیستم اصلی) آگاهی دارد، اما این مهم را نیز تشخیص می‌دهد

1. Work-Based Learning

2. Practice-Based Learning

3. Scholarship of Teaching and Learning

که در پیکربندی خود در گذار از این اکوسیستم‌ها، ردپای بوم‌شناختی خاص خود را دارد. به همین ترتیب، دانشگاه بوم‌شناختی با مجموعه‌ای از احتمالات روبرو است و این احتمالات باید خلاقانه تصور و پردازش شوند و در موردشان تصمیم‌گیری شود زیرا دانشگاه، عاملیت بوم‌شناختی خود را توسعه می‌دهد (Barnett, 2018; Davids & Waghid, 2018; Weller, 2019).

چهار جنبش مطرح شده می‌تواند مورد واکاوی جدی قرار گیرد. برای نمونه، می‌توان دید که ایدئولوژی‌ها در اینجا اثرگذارند. نئولیبرالیسم (دانشجو را مشتری و تدریس را مجموعه‌ای از خدمات تلقی می‌کند که به دانشجو ارائه می‌شود)، ابزارگرایی (که در آن هم دانشگاه و هم دانشجو، آموزش عالی را تنها به‌عنوان کسب مهارت برای تولید سرمایه اقتصادی می‌بینند)، فناوری‌گرایی (که در آن دانشجویان یک رابطه نیمه‌مستقل با دانشگاه خود دارند و به‌نوعی ذخیره آماده برای ورود به بازار کار هستند) ازجمله این ایدئولوژی‌ها هستند (Heidegger, 2007 cited in (Barnett, 2020).

تغییرات فراوان در تدریس در گستره جهان مشهود است. این تغییرات ممکن است خبر از پایان راه برای برخی امور بدهند. کسب مهارت در حال جایگزین شدن با کسب اشکال ارزشمند دانش است. روش‌های تدریس ناچارند ابعاد پنهان دانش را آشکار کنند و برنامه‌های درسی در قالب نتایج رسمی یادگیری بیان شوند و یادگیری فناوری‌محور غوطه‌وری در تجارب مبتنی بر رایانه را مورد تشویق قرار می‌دهد. در چنین وضعیتی این سؤال مطرح می‌شود که آیا این تغییرات به بهای کمرنگ شدن خلاقیت دانشجویان - اگر نگوییم از دست رفتن آشکار آن - تمام می‌شود؟ چنین فقدان خلاقیتی در قالب تضعیف و کم‌اهمیت نشان دادن اندیشه ژرف، باثبات و مبتنی بر استدلال و نیز ایده‌های ناب دانشجویی قابل تشریح و توضیح است. مختصراً آنکه، نوآوری‌های پداگوژیکی ممکن است به کاهش خلاقیت آموزشی منتهی شود (Barnett, 2020).

راهبردهای تسهیل خلاقیت پداگوژیکی

در ارتباط با خلاقیت پداگوژیکی دو مسئله مطرح می‌شود. نخست اینکه، چه چیزی باید آموزش داده شود که اشاره به محتوای آموزش خلاق دارد و دوم اینکه چگونه باید آموزش داده شود که اشاره به رویکردهای آموزشی خلاق دارد. اینکه دانشجویان چه قابلیت‌هایی را باید یاد بگیرند بزرگ‌ترین دغدغه اساتید و به‌طور کلی نظام آموزش عالی است. با وجود این به‌کارگیری یک سرمشق کلی می‌تواند مفید باشد؛ «آموزش‌ها باید مبتنی بر یافتن مسئله، حل مسئله و کندوکاو و پرس و جوی فکورانه باشد» (Tsai, 2015). در زمینه رویکردهای آموزشی نیز بر تنوع رویکردها و محوریت دانشجو در رویکردها تأکید می‌

شود. از جمله رویکردهای آموزشی خلاق عبارت‌اند از: کلاس‌های مباحثه، کنفرانس و سمینار موضوعی^۱؛ حلقه‌های مطالعه^۲؛ کارگاه^۳؛ کافه‌های مناظره^۴ (EUA, 2007).

به‌طور کلی عواملی که در خلاقیت پداگوژیکی آموزش عالی مؤثر است را می‌توان در چهار دسته قرار دارد: ۱- عوامل اداری: اشاره به عوامل سازمانی دارد که خلاقیت مدرسان در حوزه آموزش را تحت‌الشعاع قرار می‌دهند. این عوامل عبارت‌اند از: آزادی و انعطاف‌پذیری آموزشی، حمایت و پشتیبانی از طرف همکاران و مدیریت و محدودیت‌های غیر آموزشی (نظیر محدودیت‌های مالی در خصوص مخارج سفرها و بازدیدهای علمی و خرید نرم‌افزارهای آموزشی)؛ ۲- محیط و رویه‌های آموزشی: که اشاره به رویکرد آموزشی، محوریت دانشجو، احترام، امنیت و پشتیبانی از دانشجویان دارد؛ ۳- محتوای یادگیری: که اشاره به یادگیری و شناخت، به چالش کشیدن تفکر دانشجویان و ارتباط دادن مطالب با دنیای واقعی دارد؛ ۴- استقلال فراگیران: اشاره به این دارد که شرایطی فراهم شود که دانشجویان نقش رهبری کلاس را به عهده بگیرند (D. Robinson, Schaap, & Avoseh, 2018).

۳) خلاقیت یادگیری

همان‌طور که در بحث خلاقیت پداگوژیکی اشاره شد، پیشرفت آموزشی ممکن است با هدف حمایت از خلاقیت در بین دانشجویان انجام پذیرد، اما این خلاقیت یادگیری به‌خودی‌خود نیز سزاوار توجه است. رابطه میان خلاقیت پداگوژیکی (از سوی مؤسسات) و خلاقیت یادگیری (از سوی دانشجویان) صریح و آشکار نیست. چنین به نظر می‌رسد که این امر، بدیهی و روشن است اما نکته‌ای که وجود دارد این است که خلاقیت پداگوژیکی می‌تواند هم‌زمان باعث افزایش خلاقیت در یادگیری یا کمرنگ شدن آن شود. با وجود این بین خلاقیت پداگوژیکی و خلاقیت یادگیری رابطه مستقیمی وجود ندارد. خلاقیت یادگیری می‌تواند در نبود خلاقیت آموزشی نیز رخ دهد. این امر در پدیده خودآموزان مشهود است. مفهوم یادگیری

۱. مدرس فهرستی از موضوعات را ارائه می‌دهد، دانشجویان موضوعات واقعی را از فهرستی که مدرس ارائه کرده، انتخاب می‌کنند، مدرس نقش تسهیلگر مباحثات را برعهده دارد.

۲. دانشجویان و مدرسین با علایق مشترک در یک مسئله خاص حلقه‌های مطالعه شکل می‌دهند و به کاوش بیشتر در موضوع می‌پردازند. این روش برای مقاطع تحصیلات تکمیلی مطلوب‌تر است.

۳. این روش به‌عنوان «یادگیری از طریق عمل» معرفی می‌شود و روش‌هایی مانند نقش‌آفرینی، آزمایش یا اعمال بی‌درنگ را شامل می‌شود. این روش نیاز به سطح بالایی از مشارکت و حس مالکیت از سوی دانشجویان و اساتید دارد.

۴. این‌ها موقعیت‌هایی ساختاریافته برای ملاقات و بحث است.

خودراهبر و دانشجومحور، گواهی بر این ادعا است. دانشجویان می‌توانند به روش‌های مختلف، هدایت یادگیری خود را به دست گیرند و کم‌وبیش با اختیار عمل رفتار کنند. آن‌ها فارغ از ساختارهایی که در آن قرار دارند، کنشگری می‌کنند؛ به عبارت دیگر، دانشجویان (چه به صورت فردی و چه جمعی) می‌توانند در شکل‌دهی یادگیری خود خلاقانه عمل کنند (Barnett, 2020).

بارنت معتقد است که نوآوری آموزشی می‌تواند اثر خنثی‌کننده‌ای بر خلاقیت یادگیری داشته باشد (Barnett, 2020). ممکن است معلمان با نوآوری و تغییر در ساختار برنامه‌های درسی به جای گشودن افق دانشجویان، آن را ببندد و به جای باز کردن فضاهای یادگیری، باعث مسدود شدن آن شوند. چنین تقلیلی از جایگاه خلاقیت یادگیری ممکن است در پی نتیجه‌گرایی و تجویزگرایی افراطی، باعث فروکاهش آموزش به انتقال مطالب و تدریس به طرح نکات کنکوری شود. خلاقیت یادگیری اقتضا می‌کند که دانشجو دارای استعداد، تمایل به رویارویی با ناشناخته‌ها، ریسک‌پذیر، جسور، جلوه‌گر، کوشا برای کسب جایگاه و کسب ینش فردی در مقام فراگیر باشد. برخی دانشجویان پیشاپیش حائز این شرایط هستند اما شکل‌گیری چنین استعدادهایی نیاز به آموزش دلگرم‌کننده و مثبت‌گرا دارد. بر همین اساس، شکل‌گیری چنین شرایطی بخشی از تدریس در آموزش عالی است و به همین دلیل، این درک نیز وجود دارد که تدریس، چیزی بیش از یک تعامل معرفت‌شناختی است.

راهبردهای تسهیل خلاقیت یادگیری

در خلاقیت یادگیری و به دست آوردن فهم، تفسیر، تأمل و بصیرت جدید، سه رفتار «کنجکاوی»^۱، «گشودگی در برابر تجربه (تجربه‌پذیری)»^۲ و «تحمل ابهام»^۳ حیاتی هستند (Tsai, 2015) که باید از سوی محیط‌های یادگیری مورد توجه و تشویق قرار گیرند.

الف) کنجکاوی: هایکسون و هوسلی استدلال می‌کنند که کنجکاوی و مداومت در فهم از اجزاء مهم فرایند یادگیری هستند (Hickson & Housley, 1997). چیکسنت میهالیای و ناکامورا نیز در همین راستا اظهار داشته‌اند که خلاقیت وابسته به آن است که آیا فرد قادر است «کنجکاوی، علاقه و اشتیاق» خود را حفظ کند (Csikszentmihalyi & Nakamura, 2014). در این معنا، کنجکاوی اولین گام کلیدی برای یادگیری و خلاقیت به نظر می‌رسد. کنجکاوی در مطالعات مختلف ویژگی اصلی شخصیت خلاق ارزیابی شده است (Dineen, Samuel, & Livesey, 2005; Maksić & Pavlović, 2011). علاوه بر این، نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که کنجکاوی و نشاط نیز باهم در ارتباط‌اند و به نوبه خود تولید خلاقانه را

1. Curiosity
2. Openness to Experience
3. Tolerance of Ambiguity

موجب می‌شوند. برخی معتقدند که «کنجکاوی حالتی از برانگیختگی است که منجر به کندوکاو، نشاط و خلاقیت می‌شود» (Cecil, Gray, Thornburg, & Ispa, 1985). به بیان دیگر کنجکاوی می‌تواند همچون کاتالیزور برای افزایش آگاهی و خودآگاهی شخص، عمل کند و در این صورت آن‌ها را به فرایند اکتشاف منتقل کند.

ب) گشودگی در برابر تجربه: اساسی‌ترین ویژگی تجربه یادگیری خودانگیخته، ناکامل بودن یا گشودگی است. گشودگی و انعطاف‌پذیری دو ویژگی مهمی هستند که در اغلب افراد خلاق، یافت می‌شود و در جوامع تحقیقاتی خلاق، انعطاف‌پذیری و تفکر واگرا (نسبت به چارچوب‌های پذیرفته‌شده) به عنوان مشخصه خلاقیت محسوب می‌شود. از لحاظ نظری، وجود خلاقیت ارتباط تنگاتنگی با گشودگی، شجاعت و رفتارهای ریسک‌پذیر افراد دارد. انعطاف‌پذیری به عنوان یک فرایند خلاقانه ممکن است عمدتاً یک کارکرد شخصیتی غیر شناختی از گشودگی در قبال اطلاعات متنوع باشد. به بیان دیگر، برای افراد خلاق، گشودگی و تجربه‌پذیری به نوبه خود منبعی برای مراحل بعدی تولید ایده‌ها و به عمل درآوردن آن‌ها خواهد بود (Tsai, 2015).

ج) تحمل ابهام: قدرت تحمل ابهام یک شرط لازم برای خلاقیت است که از جمله صفات شخصیتی مؤثر در شکل‌گیری خلاقیت است (Zenasni, Besancon, & Lubart, 2008). در همین راستا استیو جیوا معتقد است که ایجاد یک اثر خلاق مستلزم تحمل عدم قطعیت به وجود آمده در سراسر فرایند خلاق است (Gholaamee & Kakavand, 2011). نتایج پژوهش‌های مختلف نیز حاکی از رابطه مثبت بین خلاقیت و قدرت تحمل ابهام است (Gholaamee & Kakavand, 2011; Rahimi, Vaezfar, & Jayervand, 2015; J. R. Robinson, Workman, & Freeburg, 2019; Zenasni et al., 2008). قدرت تحمل ابهام موجب مشارکت بهتر افراد در موقعیت‌های اجتماعی و مقابله مؤثر با مسائل حساس و بحث‌برانگیز می‌شود. قدرت تحمل ابهام را می‌توان به مرور زمان در افراد تقویت کرد و آن‌ها را برای مواجهه و مقابله با مسائل پیچیده و مشکل آماده کرد (Weissenstein, Ligges, Brouwer, Marschall, & Friederichs, 2014). در همین راستا برای توسعه قدرت تحمل ابهام و خلاقیت در افراد، بهتر است از یادگیری مشارکتی یا فرایند یادگیری گشتالتی بهره گرفت. این فرایند یادگیری ساختار ثابت و بدون انعطاف یادگیری را از بین می‌برد و موجب تقویت تحمل ابهام در افراد و در نتیجه تقویت خلاقیت آن‌ها می‌شود (Johnson & Grenier & Scott cited in (Rahimi et al., 2015).

۴- خلاقیت محیطی

به زعم بارنت در خلاقیت محیطی، دانشگاه به نواحی دور از قلمرو خود دست می‌یابد و در آن به

تکاپو می‌پردازد. در تعامل با محیط، دانشگاه باید پیشگام باشد و به اشخاص ثالث نشان دهد که چه خدمات، اشکال ادراکی و منابع مختلفی را در اختیار دارد که استفاده از آن‌ها در پروژه‌ها می‌تواند اسباب منفعت دوجانبه را فراهم آورد. دانشگاهی که قصد دارد توانمندی خود را از این راه به منصفه ظهور رساند امکان دسترسی و برقراری ارتباط‌های مثمر ثمر را تقویت می‌کند. این خلاقیت محیطی می‌تواند در بسیاری از حوزه‌ها اعمال شود، به‌عنوان نمونه در فضاها بین‌المللی، در تعاملات دانشگاه با دنیای کسب‌وکار، در تعامل با جوامع محلی و در ارتباط با حوزه سیاسی. به همین ترتیب، محیط دانشگاه به معنای عام آن، ناگهانی به وجود نمی‌آید، بلکه دانشگاه نقش چشمگیری در آفرینش آن دارد. گفته می‌شود که نویسندگان موفق، مخاطبان خود را خلق می‌کنند. این گفته در مورد دانشگاه نیز صدق می‌کند. دانشگاه بوم‌شناختی، محیط خود را می‌سازد. به عبارتی دقیق‌تر، از گره‌های بالقوه اتصالی با دیگر کنشگران، برخی را پررنگ و برخی را کمرنگ‌تر یا حتی رد می‌کند (Barnett, 2020).

امروزه تلاش می‌شود تا اشکال مختلف خلاقیت نهادی ترسیم شود. این تلاش‌ها، در سرتاسر جهان، زیربنای نظریه‌پردازی‌هایی را فراهم آورده که هدف آن‌ها تبیین چگونگی تعامل دانشگاه‌ها با محیط‌های محلی و منطقه‌ای است. در این نظریه‌پردازی‌ها، دانشگاه در مفهومی نو، فارغ از پیشینه هزارساله خود، به‌عنوان فضایی در میان فضاها وسیع‌تر ترسیم می‌شود. آثار پژوهشگران درباره «دانشگاه بدون دیوار» (Finnegan, 2005)، «دانشگاه‌های تجربی» (Wright & Greenwood, 2017)، «دانشگاه مدنی و محیط پیرامونی» (Goddard, 2018)، «دانشگاه جهانی» (Nørgård & Bengtsen, 2018) و «جوامع و دانشگاه‌ها» (Facer & Enright, 2016) تنها برخی از کاوش‌هایی هستند که پرده از اشکال خلاقیت دانشگاه‌ها (مبتنی بر عناصر دوسویگی، اشتراک و ارتباط تنگاتنگ با محیط) برمی‌دارند. در حال حاضر به شرایطی نزدیک شده‌ایم که منطقه بدون ارجاع به دانشگاه آن و دانشگاه بدون ارجاع به منطقه آن قابل درک نیست (Barnett, 2020).

متون خلاقیت در دنیای کسب‌وکار، مشارکت با مشتریان و ذینفعان بیرونی را به‌عنوان یکی از ویژگی‌های مهم سازمان‌های تجاری خلاق و نوآور معرفی می‌کند (Powell, 2007). در آموزش عالی نیز مشارکت با محیط و شرکای بیرونی، فرصتی برای سود بردن از تخصص‌هایی را فراهم می‌کند که در موسسه موجود نیست و ترکیبی خلاق از توانمندی‌های «خودی‌ها» و «غیرخودی‌ها» را برای دانشگاه فراهم می‌آورد که به‌نوبه خود منجر به تنوع (از نظر استعدادها، علایق، صلاحیت‌ها، تجارب و پیش‌زمینه اجتماعی) در محیط‌های دانشگاهی می‌شود؛ بنابراین مشارکت با محیط به‌عنوان یکی از پیش‌شرط‌های خلاقیت در آموزش عالی محسوب می‌شود. همچنین مشارکت با شرکای بیرونی از انزوا و خود ارجاعی دانشگاه‌ها

جلوگیری می‌کند (EUA, 2007). بدون شک بصیرت دانشگاهیان همراه با بینش بازیگران بیرونی منجر به اشتراک‌گذاری دانش می‌شود که منافع متقابل را به همراه خواهد داشت. درگیر شدن با اجتماع به‌طور کلی (و نه فقط در دانش) باید الگوی کار دانشگاهی باشد. از طریق درگیر شدن واقعی و پایدار با همه شرکای بیرونی است که یک دانشگاه می‌تواند نقش خود را در تولید دانش بازی کند. حال پرسشی که مطرح می‌شود این است که دانشگاه چگونه می‌تواند در راستای خلاقیت محیطی، تعامل خود با شرکای بیرونی را تسهیل نماید؟

راهبردهای تسهیل خلاقیت محیطی

بررسی مبانی نظری و تجربی که در ادامه خواهد آمد حاکی از آن است که چند عامل در زمینه خلاقیت محیطی و تعامل دانشگاه‌ها با شرکای بیرونی نقش مهمی ایفا می‌کنند.

الف) ساختارهای نظارتی خلاق: ساختارهای دانشگاهی باید مشوق مشارکت‌های دانشگاهی سطح بالا با شرکای بیرونی باشند. روابط خلاق فقط زمانی می‌توانند رشد پیدا کنند که افراد دانشگاهی باور داشته باشند که می‌توانند به‌قدر کافی در امتحان کردن راه‌حل‌های جدید جرئت داشته باشند، بدون آنکه مقصر جلوه کنند یا به‌نحوی که مجاز باشند ایده‌ها و ابداعاتشان را بیان و ارائه کنند. ازجمله عوامل مهم در این امر عبارت است از میزان آزادی و اختیار عملی که ساختار نظارتی دانشگاه به دانشگاهیان می‌دهد تا به‌آسانی و به شکلی کارآمد با ذینفعان بیرونی مشارکت داشته باشند.

ب) جوامع/انجمن‌های تخصصی خلاق: اساتید دانشگاه باید یک «جامعه تخصصی جدید» در همکاری تنگاتنگ با شرکای بیرونی شکل دهند. این بدان معناست که آن‌ها مجبور خواهند بود که بازاری تر فکر کنند، نه آن‌چنان که شبیه تجار شوند، بلکه به‌گونه‌ای که بتوانند مکالمه‌ای واقع‌گرایانه با شرکای بیرونی داشته باشند. پیش از هر چیزی اساتید دانشگاه با توجه به قابلیت‌های علمی خود باید بتوانند نیازهای صنعت و جامعه را شناسایی کنند. بعد از تشخیص و شناسایی یک نیاز قابل توجه، آن‌ها باید آگاه باشند چگونه پروژه و تقاضاهای بیرونی را به شکلی مقرون به‌صرفه برآورده سازند. در این زمینه، بعد مالی یک پروژه بسیار مهم است، زیرا بسیاری از پروژه‌هایی که دانشگاه‌ها به‌عنوان مجری برای متقاضیان بیرونی انجام می‌دهند فقط در مراحل اولیه تزریق مالی می‌شوند و باید در تمام طول مدت انجام آن هزینه‌های مالی را خود پرداخت کنند. این «تیزهوشی تجاری دانشگاهی» مهارتی است که برای توانمندی اساتید دانشگاه باید کسب شود (Powell, 2007).

گاهی معنی جوامع بسیار ساده درک و توصیف می‌شوند و به‌عنوان افرادی که پیرامون سازمان‌ها هستند، در نظر گرفته می‌شوند. با وجود این، با توجه به نقش جدیدی که فناوری‌های دیجیتال ایفا می‌کنند،

گاهی اوقات موقعیت (و تعریف) آن‌ها نباید چندان نزدیک و مجاور فرض شود. جوامع می‌توانند بسیار متنوع و از نظر مکان جغرافیایی پراکنده باشند، (گاهی) حتی دربرگیرنده ذینفعان و مخاطبان با فاصله دور هستند (Comunian & Gilmore, 2015).

ج) دفاتر و کارگروه‌های ارتباط با جامعه: در زمینه خلاقیت محیطی، تشکیل دفاتر و کارگروه‌های ارتباط با جامعه و صنعت می‌تواند نقش مهمی در مشارکت دانشگاه‌ها با جهانی گسترده‌تر ایفا کند. این کارگروه‌ها و دفاتر می‌تواند به شکل یک دفتر مرکزی در سطح دانشگاه یا چندین دفتر یا کارگروه در سطوح مختلف نظیر دانشکده‌ها یا گروه‌های آموزشی فعالیت کنند. این دفاتر می‌توانند ساختارهایی برای هرگونه همکاری میان دانشگاه‌ها و ذینفعان خارجی ایجاد کنند و حمایت سازمانی و مدیریتی برای این ساختارها را فراهم آورند. این دفاتر ممکن است عملکرد یک مرکز رشد و عامل محرک کسب‌وکار و یا مرکز انتقال فناوری را داشته باشند یا در سطوح دیگر- مانند دانشکده‌ها- ممکن است دلیل اصلی آن سازمان‌دهی استخدام مدرسین خارجی و یا تشکیل کارگروه‌های پژوهشی با مشارکت ذی‌نفعان خارجی باشد (EUA, 2007).

۵) خلاقیت تأملی

در زمینه خلاقیت تأملی، دانشگاه خود را در دو معنا به‌روزرسانی می‌کند. به خود می‌نگرد، ممکنات و فرصت‌های خود را در جهان رصد می‌کند و از این ممکنات و فرصت‌ها بیشترین بهره را می‌برد. حتی می‌کوشد تا با پیش‌بینی و زندگی در آینده، از خود پیشی بگیرد. این شرایط، نوعی به‌روزرسانی عملیاتی است: به‌طور خلاصه اقدامات جدیدی را که می‌تواند انجام دهد و اقداماتی که می‌تواند خود را به طرق جدیدی با جهان (به‌طور واقعی یا مجازی) مرتبط کند را شناسایی می‌کند. اما به‌روزرسانی دیگری نیز وجود دارد که می‌تواند این خلاقیت تأملی را همراهی کند. در این راستا، پرسش‌هایی مطرح می‌شود. برای مثال، تحت چه شرایطی دانشگاه ممکن است تأمل کند؟ بر چه مبنایی می‌تواند به طور قانونی دست به تأمل زند؟ بدون شک یک منبع مشروعیت باید برگرفته از عقیده دانشگاه در مقام فضای عقلانیت باشد (Bakhurst, 2011)؛ اما این مفهوم قدیمی بیش از دویست سال است که مورد نقد فراوان قرار گرفته است. اگر ایده‌ای قصد ماندگاری دارد، باید خود را به‌روز گرداند. در قرن بیست و یکم، ارائه ادله، راستی آزمایی ادله و روندهای گفتگوی نقادانه همه در حال تغییر است (Barnett, 2020).

خلاقیت تأملی، خلاقیت در چندین وجه را طلب می‌کند از جمله، تدارک شواهد از خود (برگرفته از خودآزمایی و بررسی محیط)، نگاه نقادانه به فعالیت‌های خود و تأمل درباره فرصت‌های آتی دانشگاه (Barnett, 2015). خلاقیت تأملی دانشگاه را سوق می‌دهد تا به‌غایت، خلاصانه عمل کند؛ چرا که باید درباره

شیوه حیات خود در جهان بیندیشد، تمرکز کند و برای آن توجیهی فراتر از داستان قرن نوزدهمی (درباره عقلانیت، حقیقت و عینیت) ارائه کند (Barnett, 2020). سطح بالای تخصص جامعه دانشگاهی در حوزه‌های متنوع این امکان را برای مؤسسات آموزش عالی فراهم کرده است تا به‌سوی «یک‌قدم جلوتر بودن» از زمان حرکت کنند. این حرکت به وسیله توجه به ورای دانش موجود، زیر سؤال بردن ایده‌های مورد احترام به علت قدمت و تلاش نه‌تنها برای حل مسائل جاری بلکه در زمینه‌ی مسائل مرتبط با آینده، محقق می‌شود.

راهبردهای تسهیل خلاقیت تأملی

علاوه بر برگزاری مباحثات در سطح دانشگاه درباره فرصت‌های پیش رو به‌نحوی که همه اعضا حس کنند در خلق ایده‌های احتمالی درباره فرصت‌های آتی دانشگاه دخیل هستند (Barnett, 2015)؛ «جهت‌گیری آینده» و «فرایندهای تضمین کیفیت» ازجمله رویکردهایی هستند که خلاقیت تأملی در آن‌ها نمود پیدا می‌کند (EUA, 2007).

الف) جهت‌گیری آینده: مؤسسات آموزش عالی باید با به‌کارگیری یک نگرش پیش‌بینانه و رو به جلو، به دنبال جهت‌گیری آینده‌نگر باشند، یعنی به دنبال تأثیرگذاری فعال بر تحولات آینده باشند، نه اینکه اساس را بر گذشته بگذارند یا تنها به محرک‌های بیرونی واکنش نشان دهند. با وجود این، شواهد حاکی از آن است که اکثر فرایندها و اقدامات اصلی مؤسسات آموزش عالی گذشته‌نگر هستند. برخی از این موارد عبارت‌اند از: شیوه‌های سنتی بررسی امکان اشتغال دانش‌آموختگان و روش‌های مورد استفاده برای ارزیابی پیشنهادها، پژوهشی. برای مثال، اغلب مؤسسات آموزش عالی با فشار قابل توجهی از سوی دولت‌ها، مشاغل و عموم مردم مواجه می‌شوند تا در رشته‌هایی دانشجوی تربیت کنند که در آن‌ها کمبود فارغ‌التحصیل وجود دارد. این نوع هدف‌گذاری، تصمیم‌گیری بر اساس گذشته است و نه آینده. با وجود این، آنچه چندی پیش نوآورانه بوده و اکنون به اوج شکوفایی خود رسیده است، دیری نمی‌پاید که جلوه خود را از دست خواهد داد. با توجه به طولانی بودن مدت تحصیل در دانشگاه این امکان وجود دارد که زمینه‌های اشتغال زمان آغاز تحصیل در زمان فارغ‌التحصیلی دیگر اهمیتی نداشته باشد یا روندها به نحوی پیش بروند که پیش‌بینی‌های اولیه از منابع انسانی مورد نیاز، دیگر معتبر نباشند. به همین ترتیب، در بررسی پیشنهادها، پژوهشی، تأکید بر آثار و اقدامات گذشته است تا بر آنچه در آینده پیش رو خواهد بود. برای مثال، متقاضی ممکن است ملزم شود تا در خصوص نتایج مورد انتظار پروژه خود در زمان پیش‌بینی شده اعلام نظر کند. با توجه به غیرقابل پیش‌بینی بودن موفقیت‌های مهم در تحقیقات، الزامات موجود در رویکرد کنونی می‌تواند مانع خلاقیت علمی شود. درواقع، برای تحقق بیان نتایج مورد انتظار، پروژه‌ها نمی‌تواند ظاهری ابتکاری داشته باشد، بلکه به احتمال زیاد به دانسته‌های کنونی محدود خواهند بود. در

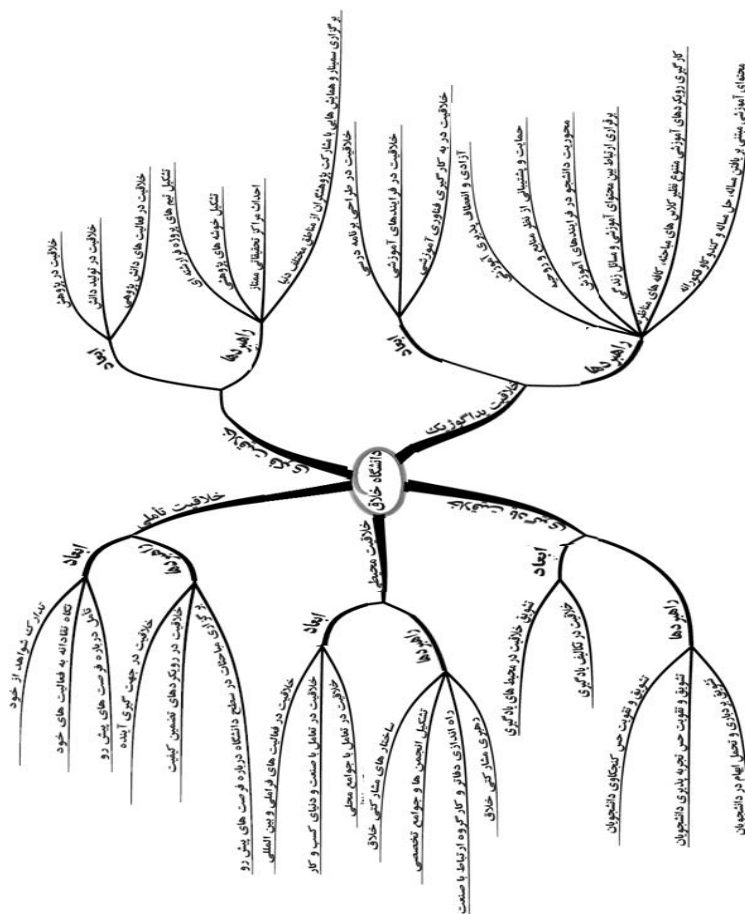
مقابل، جهت‌گیری به‌سوی آینده مستلزم پرداختن به عدم قطعیت و احتمال شکست که ذاتاً در هر فعالیتی که مقصود آن فراتر رفتن از دانش یا ایده‌های پذیرفته شده است، وجود دارد.

ب) فرآیندهای تضمین کیفیت: سازوکارها، کیفیت مرزها را تعیین می‌کنند و نشان می‌دهند که در آموزش عالی چه چیزی ارزشمند و قابل‌تقدیر است. فرایندهای تضمین کیفیت به هیچ وجه فی‌نفسه با خلاقیت ناسازگار نیستند. در صورتی که متمرکز برافزایش ظرفیت تغییر به‌عنوان راهبردی برای در بر گرفتن ابعاد آینده باشند، پتانسیل تقویت خلاقیت و نوآوری را دارند. با وجود این، اگرچه روش‌شناسی کیفیت از بدو آغاز کار خود توسعه قابل‌توجهی داشته است، واقعیت این است که بسیاری از فرایندهای مورد استفاده کنونی با هزینه‌ای همراه‌اند؛ درواقع این فرایندها ممکن است خلاقیت را در آموزش عالی به‌واسطه میل خود به‌سوی هم‌نواپی در برابر ریسک‌پذیری و گذشته‌نگری به‌جای آینده‌نگری کم‌رنگ کنند. همچنین احتمال گرایش به دیوان‌سالاری بیش‌ازحد وجود دارد که ذات این نظام‌ها است؛ بنابراین سازوکارهای تضمین کیفیت به‌جای راهکارهایی برای حصول اطمینان باید به‌صورت فرصتی برای پیشرفت و توسعه تلقی شوند. این رویکردها باید جهت‌گیری آینده را در بطن خود قرار دهند. بدین منظور، یک شیوه مهم، کنار گذاشتن فرایندهایی است که رویکرد آن‌ها «ورود به مرحله بعد یا رسیدن به استاندارد» خاصی است و جایگزین کردن رویکردهای ارزیابی سازنده‌ای است که دائماً مؤسسات را به سمت «انجام کامل‌تر، خلاق‌تر و بهتر امور» سوق می‌دهند. تمرکز بر ظرفیت و توان تغییر، به‌جای داده‌های مربوط به عملکرد گذشته، راه دیگری برای ادغام بعد آینده‌نگری در فرآیندهای تضمین کیفیت خواهد بود (EUA, 2007).

نتیجه

در خصوص دانشگاه خلاق دو خوانش بدبینانه و خوش‌بینانه می‌تواند مطرح شود. خوانش بدبینانه می‌تواند این باشد که بحث در مورد دانشگاه خلاق، اشتباه و گمراه‌کننده است. خلاقیت آشکار دانشگاه، چیزی بیش از این نیست که تلاش کند سرعت خود را با یک «اقتصاد خلاق» که خود بسیار سریع پیش می‌رود همگام سازد. به‌این‌ترتیب، «خلاقیت» در بهترین حالت یک توهم و در بدترین حالت افسانه و اسطوره‌ای است که سردمدار حفظ تلاش‌های دانشگاه برای حفظ ثبات در جهان بی‌ثبات است. خوانش خوش‌بینانه این است که باوجود محدودیت‌ها و اصرارهایی که به دانشگاه دیکته می‌شود که به آن جهت‌دهی خاصی می‌کند، همچنان فرصت‌هایی فراوری دانشگاه وجود دارد و فضاهایی می‌تواند باز شود که از آن طریق دانشگاه بتواند خلاق‌تر باشد (Barnett, 2020). در همین راستا، در این مقاله سعی شد با خوانشی خوش‌بینانه نسبت به دانشگاه خلاق و با بهره‌گیری از مدل پنج سطحی بارنت نشان داده شود که یک دانشگاه چگونه می‌تواند فضاهای جدیدی را از نظر

فکری، پداگوژیکی، برنامه‌های آموزشی، محیطی و تأملی برای خود باز کند تا از آن طریق بتواند خلاق‌تر باشد. بارنت با رویکردی انتقادی نشان داد می‌توان خلاقیت را ترسیم و در سطوح پنج‌گانه دانشگاه به‌عنوان یک نهاد، درک کرد. او به تبیین معنا و مفهوم خلاقیت در هر سطح و توصیف ارتباط بین سطوح خلاقیت دانشگاه پرداخته است ولی به چگونگی شکل‌گیری این سطوح خلاقیت نپرداخته است و راهکارهایی برای تسهیل سطوح پنج‌گانه خلاقیت در دانشگاه ارائه نکرده است؛ بنابراین همان‌طور که در شکل (۱) دیده می‌شود، در این مقاله علاوه بر تشریح سطوح خلاقیت دانشگاهی بر اساس دیدگاه بارنت برای هر کدام از سطوح، ابعاد و راهبردهایی تعیین شد. ابعاد، اشاره به حوزه‌هایی دارند که سطوح خلاقیت دانشگاهی در آن‌ها نمود پیدا می‌کنند. راهبردها نیز توسط پژوهشگران به‌عنوان راهکارها و اقدامات اثربخش در شکل‌گیری خلاقیت در هر یک از ابعاد و سطوح، شناسایی و به مدل بارنت افزوده شده است.



شکل (۱)، مدل توسعه‌یافته دانشگاه خلاق بارنت

پنج شکل خلاقیت تشریح شده دارای درجه خاصی از استقلال هستند. این پنج شکل می‌توانند گسترش یابند و در برخی از دانشگاه‌ها گسترش یافته است. شاید بتوان خلاقیت فرهنگی، اقتصادی و حتی فناوریانه را به ابعاد پنج‌گانه دانشگاه خلاق اضافه کرد. از لحاظ تاریخی، دانشگاه‌ها مدت‌هاست که بازیگران کلیدی حوزه فرهنگ در شهرها و جوامع خود بوده‌اند. بسیاری از دانشگاه‌ها با ایجاد مجموعه‌های هنری، موزه‌ها و گالری‌ها، پیشگامان تولید و حفظ فرهنگ بوده‌اند. این امر امروزه با میزبانی فضاهای هنرهای نمایشی در محیط دانشگاه و انجام تحقیقات دانشگاهی در زمینه هنر و فعالیت‌های فرهنگی ادامه دارد (Comunian & Gilmore, 2015)؛ بنابراین خلاقیت فرهنگی نیز می‌تواند در حوزه‌های مختلف خود را نشان دهد؛ برای مثال تشکیل خوشه‌های پژوهشی و انجام پژوهش در زمینه مسائل فرهنگی، فراهم‌سازی بستر و زمینه حضور اساتید و دانشجویان ملیت‌ها و فرهنگ‌های مختلف در دانشگاه، ارائه آموزش‌های چندزبانه، توجه به مسائل فرهنگی در معماری دانشکده‌ها و ساختمان‌های دانشگاهی، تعامل با نهادهای فرهنگی، برگزاری همایش‌ها، نشست‌ها، فعالیت‌ها و نمایشگاه‌های فرهنگی در دانشگاه. خلاقیت اقتصادی نیز می‌تواند در زمینه تشویق کارآفرینی و حمایت از افراد کارآفرین، آموزش کارآفرینی، تبدیل دانش به فناوری، ایجاد شرکت‌های زایشی یا انشعایی، راه‌اندازی دفاتر کارآفرینی و ارتباط با صنعت و کسب‌وکار خود را نشان دهد. خلاقیت فرهنگی و اقتصادی می‌تواند به‌عنوان ابعاد خلاقیت در سطوح خلاقیت فکری، آموزشی و محیطی در نظر گرفته شوند. خلاقیت فناوریانه نیز می‌تواند مکملی برای اشکال پنج‌گانه خلاقیت باشد. همان‌طور که بارنت (Barnett, 2015) اظهار داشته است، خلاقیت فناوریانه می‌تواند در طراحی برنامه‌های آموزشی متنوع برخط^۱، ترتیب و تمهید یادگیری (یادگیری ترکیبی)، دوره‌های آموزشی (سخنرانی تعاملی)، پژوهش (پایگاه‌های داده‌ی قابل‌دسترس برای عموم) و عملکرد مدیریتی و کارکردهای اداری (نظارت و پیگیری فرایندها به‌صورت ماشینی)، خود را نشان دهد.

زمانی که اشکال دانشگاه خلاق گسترش می‌یابد یا زمانی که درجاتی از استقلال بین آن اشکال خلاقیت وجود داشته باشد، هنوز می‌توان ادعا کرد که شکلی از خلاقیت که خلاقیت تأملی نام‌گذاری شد، در آن‌ها پنهان است. شاید در مورد سایر اشکال خلاقیت چنین نباشد، ولی نبود خلاقیت تأملی ظهور سایر اشکال خلاقیت را محدود می‌سازد. خلاقیت تأملی بیانگر ظرفیت دانشگاه معاصر برای تبدیل شدن به نهادی است که توانایی بازاندیشی در خود را داشته و به شکل خلاقانه و جمعی، ظرفیت‌های مطلوبی را که حاصل می‌کند، از نو مورد بازاندیشی قرار می‌دهد. اگر چنین ظرفیتی به کار گرفته شود، فرصت خوبی خواهد بود

1. Massive Open Online Course

تا سایر خلاقیت‌ها و دیگر فضاها برای خلاقیت در دانشگاه‌ها، نیز شکوفا شود (Barnett, 2020).

در نهایت نهاد دانشگاه مجموعه‌ای از چندگانگی است و در نظر گرفتن سطوح چندگانه برای خلاقیت دانشگاهی از ماهیت و رسالت‌های چندگانه دانشگاه نشأت می‌گیرد. همان‌طور که بارت در کتاب «دانشگاه بوم‌شناختی» خود اظهار می‌کند، دانشگاه مسئولیت دارد به هفت بوم نظامی که به‌طور خاص در ارتقای بهروزی آن بوم نظام‌ها مداخلت و نقش (چه سطحی و چه عمیق) دارد، توجه کند و ارتباطش را با هر کدام از این بوم نظام‌ها تقویت کند (Barnett, 2018). این هفت بوم عبارت‌اند از: معرفت، یادگیری، اشخاص، نهادهای اجتماعی، اقتصاد، فرهنگ و محیط‌زیست. از آنجا که این بوم نظام‌ها هر یک شتاب و ضرب‌آهنگ خاص خود را دارند، بنابراین هماهنگی و برقراری ارتباط اثربخش با آن‌ها تنها در سایه خلاقیت و آن‌هم خلاقیت در سطوح مختلف محقق خواهد شد.

References

- Bakhurst, D. (2011). *The formation of reason*: John Wiley & Sons.
- Barnett, R. (2015). Towards the Creative University. *Buenos Aires- 28 April*.
- Barnett, R. (2018). *The ecological university: A feasible Utopia*. . London, UK and New York: NY: Routledge.
- Barnett, R. (2020). Towards the creative university: Five forms of creativity and beyond. *Higher Education Quarterly*, 74(1), 5-18.
- Brazdauskaitė, G., & Rasimavičienė, D. (2015). Towards the creative university: Developing a conceptual framework for transdisciplinary teamwork. *Journal of Creativity and Business Innovation*(1).
- Burnard, P. (2012). Rethinking creative teaching and teaching as research: Mapping the critical phases that mark times of change and choosing as learners and teachers of music. *Theory Into Practice*, 51(3), 167-178.
- Cecil, L. M., Gray, M. M., Thornburg, K. R., & Ispa, J. (1985). Curiosity- exploration- play-creativity: The early childhood mosaic. *Early Child Development and Care*, 19(3), 199-217.
- Comunian, R., & Gilmore, A. (2015). *Beyond the Creative Campus: Reflections on the evolving relationship between higher education and the creative economy*: King's College London.
- Craft, A. (2011). Approaches to creativity in education in the United Kingdom. *The Routledge international handbook of creative learning*, 129-139.
- Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2014). Creativity through the life span from an evolutionary systems perspective *The Systems Model of Creativity* (pp. 239-255): Springer.
- Davids, N., & Waghid, Y. (2018). *Embrace the ecological university*. Mail and Guardian, South Africa, 6 April.
- Dineen, R., Samuel, E., & Livesey, K. (2005). The promotion of creativity in learners: Theory and practice. *Art, design & communication in higher education*, 4(3), 155-172.
- EUA. (2007). Creativity in higher education. *Brussels, Belgium: European University Association*.
- Facer, K., & Enright, B. (2016). *Creating living knowledge*: University of Bristol.

- Finnegan, R. (2005). *Participating in the knowledge society: Researchers beyond the university walls*: Springer.
- Gholaamee, A., & Kakavand, A. (2011). The relationship between creativity and the ability to tolerate ambiguity. . *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 6(4), 153-168. (In Persian).
- Goddard, J. (2018). The civic university and the city *Geographies of the University* (pp. 355-373): Springer, Cham.
- Hickson, J., & Housley, W. (1997). Creativity in later life. *Educational Gerontology. An International Quarterly*, 23(6), 539-547.
- Higgs, J., Barnett, R., Billett, S., Hutchings, M., & Trede, F. (2013). *Practice-based education: Perspectives and strategies* (Vol. 6): Springer Science & Business Media.
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational studies*, 30(1), 77-87.
- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*: Wayne state university press.
- Lund, B., & Arndt, S. (2018). *The creative university: Contemporary responses to the changing role of the university*: Brill.
- Mahdi, R. (2014). Future Research in Supreme Education of Islamic University, Adjustable University with Environment. *Journal of the knowledge Studies in the Islamic University*, 17(57), 697-710. (In Persian).
- Mahdi, R. (2015). Futurology in Higher Education: Strategies and Consequences of the Compatible University with Environment and Society. *Journal of Management and Development Process*, 28(1), 31-54. (In Persian).
- Mahdi, R., & Shafiei, M. (2017). Role Playing And Capacity Building Of Fourth Generation Universities For Local And Regional Development. *Journal of industry and university*, 10(35-16), 1-22. (In Persian).
- Maksić, S., & Pavlović, J. (2011). Educational researchers' personal explicit theories on creativity and its development: A qualitative study. *High Ability Studies*, 22(2), 219-231.
- Manzi, M. A. (2015). Fostering Creativity in Higher Education Institutions: A Consulting Model.
- McCulloch-Lovell, E. (2010). The creative campus: Practicing what we teach. *Education in the creative economy*, 525-535.
- Means, A. (2013). Creativity and the biopolitical commons in secondary and higher education. *Policy Futures in Education*, 11(1), 47-58.
- Nørgård, R. T., & Bengtsen, S. S. (2018). The worldhood university: Design signatures & guild thinking *The Thinking University* (pp. 167-183): Springer.
- Powell, J. (2007). Creative universities and their creative city-regions. *Industry and Higher Education*, 21(5), 323-335.
- Rahimi, M., Vaezfar, S., & Jayervand, H. (2015). Simple and Multiple Relationships with Family Emotional Climate of Tolerance for Ambiguity and Cognitive Creativity. *Innovation and Creativity in Human Sciences*, 5(2), 147-164. (In Persian).
- Robinson, D., Schaap, B. M., & Avoseh, M. (2018). Emerging themes in creative higher education pedagogy. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10(3), 271-282.
- Robinson, J. R., Workman, J. E., & Freeburg, B. W. (2019). Creativity and tolerance of ambiguity in fashion design students. . *International Journal of Fashion Design, Technology and Education*, 12(1), 96-104.
- Sawyer, R. (2010). *Learning for creativity in: Nurturing creativity in the classroom, RA Beghetto, JC Kaufman*: Cambridge University Press.

- Scullion, R., Molesworth, M., & Nixon, E. (2011). The marketisation of higher education and the student as consumer. *Journal of Marketing Management*, 27(11-12), 1294-1297.
- Taghipoor Zahir, A., & Hasanmoradi, N. (2006). Developing entrepreneurial university model. *Journal of Future Studies Management*, 18(2), 31-40. (In Persian).
- Tsai, K. C. (2015). A framework of creative education. *in education*, 21(1), 137-155.
- Weissenstein, A., Ligges, S., Brouwer, B., Marschall, B., & Friederichs, H. (2014). Measuring the ambiguity tolerance of medical students: a cross-sectional study from the first to sixth academic years. *BMC family practice*, 15(1), 1-5.
- Weller, S. (2019). The ecological university:: A feasible utopia. *Innovations in education and teaching international*, 56(1), 125-126.
- Wright, S., & Greenwood, D. J. (2017). Universities run for, by, and with the faculty, students and staff: Alternatives to the neoliberal destruction of higher education. *Learning and Teaching*, 10(1), 42-65.
- Zenasni, F., Besancon, M., & Lubart, T. (2008). Creativity and tolerance of ambiguity: An empirical study. *The Journal of Creative Behavior*, 42(1), 61-73.



صفارحیدری، حجت (۱۳۹۹). تأملی درباره روایت‌های فرهنگی اثرگذار بر آموزش عالی ایران: تلفیق یا التقاط. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰ (۲)، ۴۵-۲۸.
DOI: 10.22067/fedu.2021.31670.0

تأملی درباره روایت‌های فرهنگی اثرگذار بر آموزش عالی ایران: تلفیق یا التقاط

حجت صفارحیدری^۱

تاریخ دریافت: ۹۹/۷/۱۰ تاریخ پذیرش: ۹۹/۱۲/۵ نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

هدف اصلی این مقاله بررسی تعارضات میان روایت‌های تأثیرگذار بر آموزش عالی ایران است که در چند دهه اخیر، سیاست‌های فرهنگی را تحت تأثیر قرار داده است. سیاست‌های فرهنگی در دانشگاه‌های ایران دست کم تحت تأثیر سه نوع روایت استعلائی-دینی، ایدئولوژیک و بازاری بوده است. تلاش برای تلفیق این روایت‌های سه‌گانه، به‌خوبی در دو سند «تحول راهبردی علم و فناوری» و سند «دانشگاه اسلامی» آشکار است. با این حال این روایت‌ها با یکدیگر تعارض ساختاری دارند. در این پژوهش برای نشان دادن این تعارض-ها از روش ترکیبی با تأکید بر دیدگاه تلنگر درباره تلفیق نظریه‌ها استفاده شد. منابع تحقیق شامل همه منابع دست‌اول و دومی بوده که در دسترس پژوهشگر بوده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که مبانی روایت-های مذکور با یکدیگر متفاوت است. در اسناد آموزش عالی، این تفاوت‌ها نادیده گرفته شده و در نتیجه تلاش برای تلفیق روایت‌ها به وضعیت تعارض آمیزی منجر شده است. سردرگمی در انجام مأموریت‌های فرهنگی و نیز از بین رفتن استقلال دانشگاه‌ها و وابستگی آن به نیروهای بیرونی، از جمله پیامدهای ناخواسته تأثیر این روایت‌های ناسازگار بر سیاست‌های فرهنگی دانشگاه‌ها بوده است.

واژه‌های کلیدی: فرهنگ، دانشگاه، آموزش عالی، ایدئولوژی، التقاط، تلفیق

۱. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی دانشگاه مازندران. h.saffar@umz.ac.ir

مقدمه

تلفیق^۱ و یا التقاط^۲ - آگاهانه و یا ناآگاهانه - میان نظریه‌ها، رویکردها و روایت‌های گوناگون از سوی نظریه‌پردازان و کنش‌گران حوزه‌های علوم رفتاری، اجتماعی و شناختی، همواره کاری معمول بوده و به‌عنوان راهی برای تقویت توانایی‌های تبیینی و یا افزودن توانایی عملی، بکار رفته است. با این حال، در باب این که تلفیق تا چه اندازه ضروری و مهم است و یا حدود و ثغور آن تا کجاست سخنان بسیار گفته‌اند. به نظر تلینگر اتخاذ عناصر سازگار نظریه‌ها و تلفیق میان آنان می‌تواند به نظریه‌ای کامل‌تر رهنمون شود، اما التقاط، نشان از درهم آمیختن عناصری از نظریه‌ها دارد که با یکدیگر ناسازگار هستند (Tellings, 2001). فاتیگ و زاگوراگ معتقدند در حوزه مطالعات فلسفی نیز به دلیل نیاز به کنش فلسفی^۳، همواره این پرسش مطرح است که آیا ترکیب روش‌شناسی‌های مختلف به التقاط می‌انجامد یا تلفیق (Fatic & Zagorac, 2016). پرسشی که مطرح می‌کنند این است که آیا می‌توان از یک روش تلفیقی سخن گفت یا خیر. در صورت ممکن بودن؛ چگونه آن را از التقاط متمایز خواهیم ساخت؟ به نظر نورکراس التقاط در روان‌درمانی، به ترکیب غیرنظری روش‌های بالینی اشاره دارد، و کارآمدی آن نیز به کمک تجربه آزمون می‌شود، حال آنکه تلفیق بر ترکیب مفهومی نظام‌های نظری گوناگون دلالت می‌کند (Norcross, 1990). لازارو بر آن است که در روان‌درمانی گلچین کردن^۴ وقتی مجاز است که شیوه‌های آزموده شده درمان یک اختلال خاص وجود نداشته باشد (Lazaru, 1995). به نظر پرز، تلفیق فنون روان‌درمانی در میان متخصصان بالینی امری معمول است. با این حال، بیشترین بحث‌ها در تلفیق روان‌درمانی بر موضوعات نظری عمومی تمرکز دارد، بی‌آنکه به جمعیت‌های خاص نظر شود. به نظر آن‌ها تلفیق میان نظریه‌های شناختی و رفتاری ممکن است پاسخگوی نیازهای جمعیتی خاص باشد (Perez, 1999). نلسون جونز نیز بر کاربرد التقاط و تلفیق در میان مشاوران اشاره می‌کند و دلیل آن را نیازهای عملی برمی‌شمارد. به نظر او التقاط عاریه گرفتن آزاد از منابع گوناگون است، حال آنکه تلفیق بر ترکیب کردن و در هم آمیختن اجزا در یک کل دلالت دارد (Nelson-jones, 2016).

گرچه بیشتر بحث‌های مطرح‌شده درباره تلفیق یا التقاط ناظر به نظریه‌ها و عناصر ساختاری آن‌ها است؛ اما، شاید بتوان دامنه شمول آن را وسعت بخشید و به‌عنوان مثال به آن دسته از رویکردها و روایت‌های کلانی گسترش داد که سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های کلان و راهبردهای اجرایی در حوزه‌ای معین را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در صورتی که چنین کاری مجاز باشد، می‌توان گفت سیاست‌گذاری‌ها ممکن است

1. Integration.

2. Eclecti Ccism

3. Philosophical Practice

4. Eclectic

از رویکردها و یا روایت‌هایی تأثیرپذیرند که در سطح مبانی نظریه‌های پشتیبان که نقش تبیینی را ایفاء می‌کنند یا حتی در سطح راهبردهای عملی، سازگار و یا ناسازگار باشند. به نظر می‌رسد نمونه‌ای از این وضعیت در سیاست‌گذاری‌های فرهنگی آموزش عالی ایران چهار دهه اخیر قابل مشاهده است.

ادعای اصلی این مقاله این است که سیاست‌های فرهنگی دانشگاه‌های ایران در طی این مدت از روایت‌های ناسازگار گوناگونی اثر پذیرفته است. تأثیر این روایت‌های اثرگذار را می‌توان در اسناد ملی مصوب آموزش عالی ملاحظه کرد. با توجه به اسناد آموزش عالی می‌توان دریافت که سیاست‌گذاری‌های فرهنگی دانشگاه‌ها حاصل التقاط سه روایت کلان «استعلایی»^۱ - «دینی»، «ایدئولوژیک» و «بازاری» بوده است. این در حالی است که روایت‌های مذکور از لحاظ مبانی، نظریه‌های پشتیبان و راهبردهای عملی با یکدیگر ناسازگارند. سندویسان آموزش عالی کوشیده‌اند تا برای پاسخ‌گویی به مطالبات سه گانه دینی، سیاسی و اقتصادی ایران امروز، این روایت‌ها را در کنار یکدیگر بنشانند و بر اساس آن مسیر حرکت دانشگاه‌ها را تا سال ۱۴۰۴ مشخص سازند. درحالی‌که به ناسازگاری‌های میان این روایت‌ها و پیامدهای آن‌ها، کمتر اندیشیده‌اند. از بارزترین این پیامدها، می‌توان به نقش انفعالی دانشگاه در حوزه فرهنگ اشاره کرد. سیاست‌گذاران آموزش عالی، چنین کاری را با گلچین کردن عناصری از این روایت‌ها و یا با اصل قرار دادن عناصری از یک روایت، و تطبیق دادن دیگر روایت‌ها با روایت منتخب، انجام داده‌اند. این مقاله قصد ندارد که روایت‌های تأثیرگذار بر سیاست‌های فرهنگی دانشگاه را نقد کند، بلکه هدف آن تنها بررسی انتقادی ناسازگاری‌ها و نشان دادن چرایی ناسازگاری میان این روایت‌های کلان است. محتوای مورد مطالعه در این پژوهش محتوای دو سند «تحول راهبردی علم و فناوری»^۲ مصوب ۱۳۸۸ و «دانشگاه اسلامی»^۳ مصوب ۱۳۹۲ است.

این پژوهش را می‌توان در دسته مطالعات فلسفی قرارداد. برای انجام مطالعه از دو روش تحلیلی و ترکیبی استفاده شده است. از رویکرد تحلیلی برای نشان دادن نسبت مفاهیم و گزاره‌های هر یک از روایت‌ها و برای بررسی ناسازگاری موجود در روایت‌های فرهنگی اسناد آموزش عالی از روش ترکیبی با تأکید بر دیدگاه تلینگز در خصوص چگونگی ترکیب سازوار نظریه‌های علمی استفاده شده است. تلینگز در مقاله «التقاط و تلفیق» درباره چگونگی و اشکال درست یا نادرست تلفیق به تفصیل سخن گفته است. به نظر او

۱. در این مقاله استعلایی به معنای متعالی و غیرمادی به کاررفته است.

2. Document of Strategic Transformation of Science and Technology, (2009)

3. Document of Islamic University, (2014)

تلفیق که شکل درست ترکیب است، معمولاً در سه سطح، مبانی^۱، نظریه^۲ و عمل^۳ رخ می‌دهد، و درعین حال تلفیق‌های مذکور به چهار صورت، فروکاهشی^۴، تألیفی^۵، افقی^۶ و عمودی^۷ آشکار می‌شوند. بنابراین به هنگام ترکیب یا التقاط میان نظریه‌ها، دوازده نوع ترکیب سازگار یا ناسازگار به وقوع می‌پیوندد. معیار سازواری تلفیق در سطح مبانی، سازگاری؛ در سطح نظریه، داشتن اعتبار کافی برای پیش‌بینی‌های دقیق و درنهایت در سطح روش‌های اجرایی، کارایی است. از آنجایی که سیاست‌های فرهنگی، معطوف به عمل‌اند، ناسازگاری در مبانی روایت‌ها به ناسازگاری نظریه‌های پشتیبان و درنهایت به راهبردها و روش‌های اجرایی منجر خواهد شد (Tellings, 2001).

روایت‌های اثرگذار

روایت استعلایی - دینی

روایت استعلایی، نخستین روایت فرهنگی غالب در دهه‌های اخیر است. یک روایت، آنگاه استعلایی است که بنیاد آن را ایده‌های ثابت و مطلق تشکیل دهند. رایج‌ترین شکل این نوع از روایت را در عصر یونان باستان در اندیشه‌های متفکران یونانی، به‌ویژه افلاطون و آموزه‌های دینی در مشرق زمین می‌توان یافت. شاید افلاطون نخستین فیلسوفی است که سیاست‌های فرهنگی را بر بنیاد روایت استعلایی استوار کرده است. دانشگاه افلاطونی درنهایت به تربیت فیلسوفانی شایسته برای هدایت معنوی جامعه خواهد پرداخت. نوافلاطونیان به کمک ایده‌های افلاطونی به تفسیر جهان هستی پرداخته و سلسله مراتبی عمودی میان ایده‌هایی مانند «واحد، عقل، روح، طبیعت و ماده» برقرار کردند (Jaspers, 2009). در روایت مسیحی نیز ایده‌های نوافلاطونی شکلی الهیاتی به خود گرفته و بر تربیت مسیحی تأثیر ماندگاری گذاشت. تربیت یسوعی را می‌توان نمونه‌ای از این اثرگذاری دانست (Mesnard, 1993). در سده بیستم، فیلسوفان کاتولیکی چون مک‌کلاسیکی در کتاب «دیدگاه کلیسای کاتولیکی درباره آموزش و پرورش» کوشیده‌اند تا مبانی تربیت معنوی را ترسیم کنند (Gutek, 2004). روایت افلاطونی از فرهنگ، روایتی استعلایی است زیرا ایده‌های^۸ مطلق، بنیاد آن هستند. نه تنها فلسفه افلاطون بلکه کل فرهنگ یونانی حول «ایده» سامان یافته است. ایده،

1. Foundational Level
2. Object-Theoretical Level
3. Practical-Theoretical Level
4. Reduction
5. Synthesis
6. Horizontal
7. Vertical

۸. Idea یا idios به معنای دیدن و از نظر فلسفی به معنی هیات یا شکل و آن چیزی که موجود است.

نظر مربیان، شاعران و هنرمندان یونانی را نیز به خود جلب کرده است. این ایده‌ها الگوهای عام و دارای اعتبار کلی هستند که باید مورد تقلید همگان قرار گیرند (Jaeger, 1992). در فلسفه افلاطونی، ایده، چیزی قائم به خود، آشکار و بنیاد همه چیزهای متکثر است (Borman, 2007). از این رو پایداری یونانی پیوند نزدیکی با فرهنگ برقرار می‌کند. زمامدار آرمانی افلاطون، پاسدار فرهنگ حقیقی است که در رأس آن فلسفه قرار دارد. زیرا در نزد او سایر معرفت‌ها مقدمه آن معرفت حقیقی قرار می‌گیرند (Moreau, 1993).

روایت افلاطونی از فرهنگ به مثابه عالی‌ترین ایده‌ها از طریق متفکران نوافلاطونی به حوزه‌های دین - شناسی نیز گسترش یافت. خدا به عنوان بنیاد و خالق عالم، بنیاد هر گونه فرهنگ دینی نیز به حساب می‌آید. به تعبیر دیگر همان گونه که بورمان معتقد است، ایده‌های افلاطونی از طریق نوافلاطونیان مسیحی، به جایگاه اندیشه‌های خدا ارتقاء یافته است. بعدها فیلسوفان و متکلمان مسیحی در قرون وسطی، ایده را با نظریه آفرینش گره زدند (Borman, 2007). در آموزه‌های دینی نیز به علت نقشی که ایده‌های بنیادی ایفاء می‌کنند، فرهنگ، شکلی استعلایی دارد. به عنوان نمونه، در تعالیم اسلامی آن گونه که در آیات و روایات آمده است، دست کم ما با سه ایده بنیادی که رابطه‌ای طولی میان آن‌ها برقرار است آشنا می‌شویم. ایده‌هایی چون خدا، انسان و جهان، کلی‌ترین و بنیادی‌ترین ایده‌ها هستند که فرهنگ اسلامی حول آن‌ها سامان یافته است.

خداوند در قرآن با صفات گوناگونی وصف شده است. این در حالی است که به زعم فیلسوفانی چون غزالی ذات خداوند ناشناختنی است (Sheikh, 1986). در این فرهنگ تصویر انسان نیز به گونه‌ای ویژه ترسیم شده است. روح انسان نفخه‌ای الهی است. از این رو انسان جانشین خداوند بر روی زمین است. او فراتر از سایر جانداران قرار دارد و دارای امکان‌های بسیاری است. در تعالیم اسلامی «جهان بدون غایت و هدف نیست، سراسر هدف‌دار و غایت‌مند است، و در چنین جهانی، بشر استثنا نیست. هر آفرینشی وجهه‌ای و جهتی دارد و خداوند خود، مقصود و منتهای آفرینش است» (Sharif, 1982, P.199). در تفکر اسلامی جهان نشانه‌ای است که به حقیقی فراسوی خود دلالت دارد. این حقیقت در نزد فیلسوفانی چون سهروردی جلوه نور (Razavi, 1997)، نزد ابن عربی «مظهر و تجلی اسماء و صفات الهی» (Afifi, 1983)، در اندیشه رازی ذرات غیرقابل تجزیه (Badavi, 1983) و نزد فارابی، عقل (Madkor, 1983) خوانده شده است.

تفسیر نوافلاطونی از ایده‌ها به مثابه اندیشه‌های عقل، فلسفه و عرفان اسلامی را تحت تأثیر قرارداد. شکل - گیری نظریه عقول ده گانه که برای حل مسئله نسبت میان واحد و کثیر پدید آمده (Madkor, 1983) در نزد فارابی و ابن سینا (Fazlurahman, 1983) و دیگر فیلسوفانی چون ابن رشد (Alahvani, 1983) و حتی متکلمانی چون غزالی (Sheikh, 1986) نشان از چنین تأثیری دارد. در نظریه وحدت وجودی عارفانی چون سهروردی و ابن عربی

جهان از حقیقتی واحد نشأت گرفته است. این نظریه وجهی متافیزیکی دارد (Nasr, 2010a). انسان نیز چون جلوه-ای از عقل، با عقل کل پیوند دارد (Nasr, 2010b). «عالم، بی‌وجود آدم به منزله پیکری بی‌جان بود و آدم جان عالم شد و به آفرینش آدم بود که وجود عالم، تمامیت یافت» (Ibnarabi, 2006, P.151).

در قرون جدید نیز نگرش استعلایی به انسان، زیربنای فهم فرهنگ قرار گرفت. چنانکه روسو تفسیری رمانتیک از انسان فرهنگی عرضه کرد. میلر و بروویت عمده‌ترین مضامین رمانتیسم در هنر را خلاقیت، نبوغ، ژرف‌بینی و منحصربه‌فرد بودن می‌دانند (Milner & Browitt, 2006). خوانش دیگری از روایت انسان فرهنگی در قرن نوزده، به‌ویژه در آلمان رواج یافت که در آن انسان به‌مثابه موجودی خردمند و عقلانی ترسیم می‌شود که عالی‌ترین دستاورد آن فرهنگ است. در نزد هگل فرهنگ همواره بیانگر کلیت است. فرهنگ، صورت اندیشه است و هستی‌اش مدیون توانایی انسان برای فرمانروایی بر خویش است (Ardabili, 2019).

وقتی به اندیشه‌های هومبولت^۱ درباره دانشگاه می‌نگریم فرهنگ‌گرایی با وضوح بیشتری نمایان می‌شود. کمال معنوی آدمی، کسب فرهنگی است که عالی‌ترین کوشش‌های نوعی انسان در آن تبلور یافته است. رشد اخلاقی نیز چنان که کانت به آن نظر داشت از معبر فرهنگ می‌گذرد. به سخن دیگر، تعالی معنوی و اخلاقی در گرو کسب فرهنگ است. فرهنگ برای هومبولت عبارت بود از: «تغییر تدریجی موجود زنده‌ای به نام آدمی، چنانکه هست با حواس و تاریخش، به یک موجود روحانی که با روح، یعنی آفریدگار جهان شریک باشد؛ و این تحول، با انعکاس نسخه کامل روح آفریدگار در فرد حاصل می‌شود» (Filitz, 1993, p. 224). به نظر هومبولت دانشگاه باید جایگاه فرهنگ انسانی باشد؛ فرهنگی که با حقیقت پیوند دارد. به نظر او دانشگاه مطلوب، دانشگاهی است که تحصیلات را از تمایلات عملی محض، آزاد می‌کند و آن را در خدمت کشف دانش حقیقی قرار می‌دهد.

روایت ایدئولوژیک

تصویر فرهنگ در روایت ایدئولوژیک، بازتابی از ماهیت ایدئولوژی است. فرهنگ را معمولاً مجموعه‌ای از تجربیات ارزشمند نوع انسانی خوانده‌اند، تجربیاتی که از دامنه‌ای گسترده برخوردار بوده و می‌تواند از سطح زادبوم، منطقه و مرزهای ملی فراتر رفته و جامعه جهانی را در برگیرد. هنر، دین، فلسفه و علم از جمله عناصر فرهنگی هستند که ارزش جهانی دارند. با این حال، از منظر ایدئولوژیک، فرهنگ را نمی‌توان چنین گسترده خواند؛ از این منظر، فرهنگ به‌خودی‌خود فاقد ارزش بوده و باید به کارکردهای آن نگریست. از نگاه یک ایدئولوگ، آن بخش از فرهنگ می‌تواند حائز اهمیت باشد که در مسیر برنامه‌ریزی

1. Humboldt

برای دگرگونی جوامع کارآمد باشد. سخن مارکس در «مانیفست» درباره پایان تلاش فیلسوفان برای شناخت حقیقت و ضرورت کوشش برای دگرگون کردن جامعه از همین نگرش نشأت می‌گیرد (Marx, 2016). بنابراین ایدئولوژی نوعی تفکر معطوف به عمل است که دغدغه آن نه کشف حقیقت، بلکه دگرگونی در وضع موجود است. ایدئولوگ به کسی گفته می‌شود که بر اساس برداشت معینی از تاریخ، جامعه و انسان و به اتکا گزینشی از منابع فرهنگی، اعم از دین، فلسفه، علم و تاریخ برای دگرگون کردن جامعه می‌کوشد (Gutek, 2004).

ایدئولوژی‌ها تقلیل‌گرا بوده و در نتیجه پیچیدگی‌های زندگی اجتماعی را به چند اصل معین محدود می‌کنند. نکته دیگر آنکه ایدئولوژی‌گرایی علی‌رغم تنوع و تعدد آن، بر نوعی از اراده‌گرایی مختص انسان مدرن نیز استوار است. انسان به مثابه سوژه، کانون دگرگونی‌هاست و در نتیجه تفسیر و فهم و خواست خود را در تحولات تاریخی و اجتماعی کارساز می‌یابد. ایدئولوژی، فرهنگ را امری روبنایی می‌بیند. نمونه‌ای از این رویکرد به فرهنگ را می‌توان در ایدئولوژی نازیسم مشاهده کرد (Pine, 2006).

مبانی یا سخت هسته روایت ایدئولوژیک را ایده‌هایی چون تقدم عمل بر نظر، ارزش ابزاری ایده‌ها و تمایل به تغییر وضعیت موجود به نفع وضعیت آرمانی، تشکیل می‌دهند. تمامی ایدئولوژی‌ها کم‌وبیش در این موارد با یکدیگر اشتراک دارند. در ایدئولوژی‌ها ایده‌ها و نظریه‌ها نقش و ارزش ابزاری دارند. باین‌حال، ایدئولوژی‌ها مایل‌اند که درباره جهان، جامعه و انسان بحث‌های انتزاعی و آرمان‌گرایانه‌ای را عرضه کنند. ایدئولوژی‌ها درباره سیر تاریخ، مناسبات اجتماعی، چگونگی توزیع قدرت و شکل آرمانی جامعه نظریه‌پردازی می‌کنند. به عنوان نمونه، مارکسیسم، از مراحل پنج‌گانه گذر تاریخی، دیالکتیک به عنوان نیروی تحول تاریخی و اجتماعی، غلبه نهایی طبقه پرولتر و در نهایت کمونیسم به عنوان شکل آرمانی جامعه انسانی سخن گفته است. علی‌رغم چنین نگرشی، ایدئولوژی‌ها خود را دشمنان متافیزیک می‌دانند (Lorenz, 2017).

در روایت ایدئولوژیک، سیاست‌های فرهنگی دانشگاه با تولید نمادها و محتواهایی در خدمت مشروعیت بخشی ایدئولوژی رسمی هستند. ایدئولوژی‌ها در قیاس با یکدیگر ممکن است انعطاف‌پذیرتر بوده و بر همین اساس بر سیاست‌گذارهای فرهنگی تأثیر متفاوتی بگذارند. باین‌حال همه ایدئولوژی‌ها در این نکته اشتراک دارند که نهادهای آموزشی برای ترویج و گسترش روایت رسمی بکار گرفته شوند. به عنوان نمونه، وظیفه فرهنگی نهادهای آموزشی در مارکسیسم چیزی جز تلاش برای آگاهی و بیداری مردم از وضعیت تاریخی و طبقاتی خود و برداشتن نقاب فریب از چهره بورژوازی نیست (Rakitov, 1989). در مارکسیسم کلاسیک، فرهنگ، روبنای وضعیت مناسبات تولیدی جامعه و از این‌رو انعکاس‌دهنده وضعیت طبقاتی است. با تغییر نگرش طبقاتی که بخش مهمی از آن بر عهده مؤسسات آموزشی است (Cole, 2008)

فرهنگ نیز دگرگون می‌شود. در روایت ایدئولوژیک، کارکرد مدارس و دانشگاه‌ها تولید فرهنگی جدیدی است که بر پایه تفسیری نو از مناسبات اجتماعی و اقتصادی شکل می‌گیرد (Marx & Engels, 2016). به‌عنوان نمونه، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی علوم انسانی، وظیفه تولید دانش اجتماعی را بر عهده دارند که در آن ماتریالیسم تاریخی به‌مثابه علم حقیقی جامعه و تاریخ معرفی می‌شود. این علم باید نشان دهد که «آگاهی انسان‌ها نیست که هستی‌شان را تعیین می‌کند، بلکه برعکس، هستی اجتماعی آن‌هاست که آگاهی‌شان را تعیین می‌کند» (Berlin, 2010, p. 171). مواجهه آمرانه ایدئولوژی با فرهنگ، روندی رایج است. با نگاهی به سیاست‌های تربیتی اتحاد جماهیر شوروی سابق می‌توان این روال دستوری نسبت به فرهنگ را مشاهده کرد (Mattews, 2012).

روایت بازاری

فرهنگ بازاری اصطلاحی است برای توصیف کالایی شدن فرهنگ در نظام‌های نولیبرالی که در آن تجاری‌سازی دانش ترویج می‌شود. بنابراین فرهنگ بازاری در خدمت مشروعیت دادن به‌نوعی از رقابت آزاد در تولید و فروش کالای دانش است. از نظر ژيرو^۱ چنین فرهنگی، همانند شرکتی است که در آن ارزش‌های اقتصاد آزاد و رقابت مبتنی بر خودخواهی حاکم است (Zibaklam & Mohammadi, 2014). روایت بازاری نیز همچون هر روایت دیگری، بر انسان‌شناسی خاص خود استوار است. آزادی، عقلانیت، رقابت‌جویی و سودطلبی، عناصر انسان‌شناسی روایت بازاری هستند (Hayek, 1958). رقابت، کلیدواژه مقدسی است که نولیبرالیسم از آن برای تبیین شیوه کنترل و نظارت بر رفتار آدمی استفاده می‌کند، و چنانکه می‌توان از آراء هایک^۲ استنباط کرد، نزدیک‌ترین راه برای رسیدن به عدالت است. البته این تلقی تنها به هایک منحصر نیست، بلکه پیروان این روایت کم یا بیش بر آن تأکید دارند. به نظر بکر^۳، انتخاب‌های انسان در حوزه‌های گوناگون زندگی بر اساس منطق هزینه-فایده است. بوکانن^۴ انسان را موجودی مبتکر، حسابگر، زیاده‌خواه و واجد خرد ابزاری می‌داند که در وضعیت‌های گوناگون اجتماعی و سیاسی بر این اساس عمل می‌کند (Mohammadi & Zibakalam, 2019). از نظر هایک انسان موجودی عقلانی است، که می‌تواند بدون دخالت دولت برای تحقق اهداف خود اقدام کند. تقابلی که او میان تفکر سازنده‌گرا^۵، معتقد به برنامه‌ریزی سراسری؛ و تفکر تکاملی، معتقد به رشد خودانگیخته و تدریجی بر بستر اجتماعی، قائل می‌شود

1. Giroux

2. Hayek

3. Buchanan

4. Beker

5. Constructive

از همین دیدگاه برمی‌خیزد (Hayek, 1990).

اهمیتی را که هایک برای رقابت قائل است، هنگامی بهتر می‌توان دریافت که به چارچوب نظری و انسان‌شناسی نولیبرالیسم توجه کنیم. همان‌گونه که اسلاتر^۱ و لسلی^۲ در مورد فریدمن و هایک می‌گویند انسان نولیبرالی، موجودی مجهز به عقلانیت ابزاری است که به کار خرید و فروش کالا و خدمات مشغول است تا همه نیازهای خود را به گونه‌ای برآورد که در نهایت به خیر اجتماع بینجامد (Beach, 2008). فرهنگ بازاری میل به مصرف را در میان شهروندان برمی‌انگیزد، و برای این کار همه ابزارهای فرهنگی مانند تلویزیون، اینترنت، مجله‌ها و رسانه‌های عمومی در خدمت ترویج شیوه زندگی خاصی هستند که در این فرهنگ تجویز می‌شود (Zibaklam & Mohamadi, 2014). در فرهنگ بازاری دو ویژگی خردورزی و آزادی مصرف‌کننده از اهمیت زیادی برخوردار است. زیرا به ظاهر، او می‌تواند از میان کالاهای مختلف انتخاب و مصرف کند (Brown, 2017). به نظر هایک «انسان آزاد کسی است که برای رسیدن به هدفی که خودش برگزیده است دست به عمل بزند» (Bashirieh, 2007, p.89). از نظر او ضرورت آزادی را باید در امکان‌ناپذیری شناخت قطعی آینده دانست. در فرهنگ بازاری خردورزی و آزادی دو شرط لازم برای انتخاب کالا و مصرف آن محسوب می‌شوند.

در فرهنگ بازاری، امر متعال، چندان جایگاهی در جهان هستی ندارد. روایت رورتی از فرهنگ لیبرالیسم، درباره فرهنگ نولیبرالیسم نیز به نظر صادق می‌آید. او در این باره می‌نویسد: «این فرهنگی است که در آن هیچ ردی از الوهیت، چه در صورت جهان و یا نفس الوهی به‌جا نمانده. چنین فرهنگی جایی برای این عقیده باقی نمی‌گذارد که نیروهایی غیرانسانی^۳ وجود داشته باشند که انسان‌ها در برابر آن‌ها مسئول باشند. چنین فرهنگی نه فقط ایده تقدس، بلکه ایده‌های سرسپردگی به حقیقت و برآوردن عمیق‌ترین نیازهای روح را نادیده می‌گیرد، یا اساساً بازتاویل می‌کند.» (Rorty, 1993, p. 45).

ایده تجاری‌سازی دانشگاه‌ها در چند دهه گذشته بر کشور ایران نیز تأثیر و طرفدارانی داشته است. به نظر باقری «این امر ناشی از حرکت ما در پی کاروانی است که طی چند دهه گذشته، معادله تازه‌ای فراهم آورده است که بر اساس آن، دانش با اطلاعات یکی انگاشته می‌شود» (Bagheri, 2017, p. 25). طرح و تأسیس مراکزی چون پارک‌های علم و فناوری و تأسیس دفاتر ارتباط با صنعت در درون دانشگاه‌ها به قصد

1. Leslie
2. Slaughter
3. Nonhuman

پیوند زدن میان دانشگاه و بنگاه‌های صنعتی و تأکید بر درآمدزایی دانشگاه‌ها از طریق ارتباط با نهادها و سازمان‌های اقتصادی و خدماتی، همگی نشانه‌هایی است از اثرات تجاری‌سازی دانشگاه‌ها.

همان‌گونه که براون از ویلیامز^۱ نقل می‌کند «ظاهراً در همه‌جا روند واحدی به سمت بازاری‌سازی وجود دارد.» (Brown, 2017, p.27). به نظر او مؤسسات آموزش عالی خصوصی گسترش یافته و برای جذب بودجه با دانشگاه‌های دولتی رقابت می‌کنند. به تدریج بر سهم والدین در تأمین هزینه‌های تحصیل دانشجویان افزوده می‌شود. نه تنها دانشگاه‌ها، بلکه کار استادان و رشته‌های تحصیلی نیز بر اساس درآمدزایی داوری می‌شود. همان‌گونه که اسکات اشاره می‌کند در جامعه پسا سرمایه‌داری، دانش به مثابه کالا، جای سرمایه، زمین و کار را گرفته است. ارزش دانش نیز به قدرت مبادله‌ای آن فروکاسته شده است (Scott, 2006).

به واسطه نقش نظارتی شرکت‌های متمرکز ملی و بین‌المللی در جریان تولید انحصاری و نظارت اطلاعات در جوامع سرمایه‌داری پیشرفته، وضعیتی پدید آمده که شیلر آن را سرمایه‌داری شرکتی می‌نامد (Webster, 2003) و هارکوی مهم‌ترین نتیجه این وضعیت را از بین بردن ارزش‌ها و بلندپروازی‌ها و آرمان-خواهی دانشجویان می‌داند. به نظر او تأکید بر ارزش شغلی و حرفه‌ای تحصیلات دانشگاهی، زمینه‌های افول ارزش‌های علمی و پژوهش‌های دانشگاهی می‌شود (Harkavy, 2006). براون بر آن است که: «دانشگاه بازاری، در تولید دانش دقیقاً از همان منطقی بهره می‌برد که در تولید هر کالای دیگری. منطق بنیادی بازار چیزی جز عرضه و تقاضا نیست. مصرف‌کنندگان بر اساس درک خود از مناسب بودن آن کالا یا خدمات (قیمت، کیفیت، در دسترس بودن)، در میان گزینه‌های پیشنهادی دست به انتخاب می‌زنند» (Brown, 2017, p. 27).

متناظر با منطق اقتصادی بازار، فرهنگ بازاری نیز در خدمت جا انداختن این عقیده است که توسعه، پیشرفت، رفاه و حتی نظم، جز از طریق بسط و گسترش رقابت میسر نیست، چیزی که هایک آن را نظم مبتنی بر رقابت^۲ نامیده است (Hayek, 1958). روایت فرهنگ بازاری، مفاهیم و واژه‌های متناسب با خود را خلق کرده است؛ واژگانی چون اقتصاد دانش‌بنیان، مشتری محوری، عرضه و تقاضای دانش، دانشگاه کارآفرین، ذی‌نفعان آموزش عالی، دانشگاه دانایی‌محور.

۲. سیاست‌های فرهنگی در اسناد آموزش عالی ایران

در اسناد آموزش عالی شاهد حضور هر سه روایت مذکور از فرهنگ هستیم. به عنوان نمونه در دو سند «تحول راهبردی علم و فناوری» مصوب ۱۳۸۸ و «سند دانشگاه اسلامی» مصوب ۱۳۹۲ تلاش شده است

1. Williams

2. Competitive Order

تا هم‌زمان به سه دغدغه اساسی نظام سیاسی پاسخ داده شود: (۱) حفظ و انتقال تعالیم اسلامی؛ (۲) تعیین خط‌مشی سیاسی مبتنی بر نوعی تفسیر رسمی از دین؛ (۳) مشروعیت بخشیدن به بازار برای حضور رقابت‌آمیز در عرصه‌های بین‌المللی.

روایت استعلایی - دینی

در سند «تحول راهبردی علم و فناوری»، حضور دو روایت استعلایی و بازاری وضوح بیشتری دارد. درحالی‌که سند دانشگاه اسلامی وجه استعلایی و ایدئولوژیک آشکارتری را به نمایش می‌گذارد. به‌عنوان نمونه در بخش مبانی ارزشی سند «تحول راهبردی علم و فناوری» ما با این وجه استعلایی آشنا می‌شویم. توحیدمحوری، هدفمندی نظام خلقت، غایت‌مداری حیات، تقسیم جهان به دو ساحت جهان محسوس و جهان غیب، معرفت و حیانی در کنار سایر انواع معرفت‌ها، انسان به‌عنوان خلیفه الهی، مسئولیت الهی، کرامت انسانی، فطرت الهی، باور به آخرت، اهمیت ایمان، نظام پاداش و مجازات الهی، معاد، تقوا، فضایل اخلاقی، عدالت‌محوری، علم دینی در برابر علم دنیوی و... ازجمله مفاهیم سازگار با روایت استعلایی هستند (Document of Strategic Transformation of Science and Technology, 2009). دست‌کم این روایت بر سه ایده‌مبنایی استوار است: خدامحوری، دو ساحتی بودن جهان هستی و انسان، و اذعان به وجود حقایق ثابت و مطلق.

برای تحکیم مبانی متافیزیکی روایت مذکور، نظریه‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی گوناگونی عرضه شده است. نمونه‌هایی از این نظریه‌ها را می‌توان در صفحات ۱۰ و ۱۱ سند «تحول راهبردی علم و فناوری» مشاهده کرد. به‌عنوان مثال، در نظریه هستی‌شناختی، نظم تکاملی و حکیمانه کل هستی، هدفمندی نظام خلقت، مقام الهی انسان و رسالت اخلاقی، دلایلی برای اثبات توحیدمحوری معرفی شده است. از لحاظ معرفت‌شناختی برای نیل به حقایق ابدی و ثابت، بر برتری معرفت عقلی بر حسی، معرفت شهودی و عرفانی بر معرفت عقلی و درنهایت معرفت و حیانی بر سایر معارف استدلال شده است (Ibid, p.11). انعکاس مبانی متافیزیکی درعین حال در بیانیه‌های مأموریت‌ها و راهبردهای عملیاتی سند نیز قابل مشاهده است. به‌عنوان نمونه، راهبردهای عملیاتی، راهبرد ملی دوم سند، که بر تبیین مبانی نظری و معرفت‌شناسی توسعه علمی بر اساس ارزش‌های اسلامی، توسعه پارادایم توحیدی در همه حوزه‌های معرفتی تأکید دارد، با مبانی متافیزیکی سند سازگار است (Ibid, p.64).

روایت ایدئولوژیک

«سند دانشگاه اسلامی» که به‌قصد «نهادینه کردن نگرش اسلامی در علم و تسریع فرایندهای اسلامی شدن نهادهای آموزشی و پژوهشی» به تصویب رسیده است، در مقایسه با سند تحول راهبردی علم و فناوری،

دغدغه‌ها و دل‌مشغولی‌های سیاسی بیشتری را انعکاس می‌دهد. بعضی از مهم‌ترین مفاهیم و عبارات سند دانشگاه اسلامی که با روایت ایدئولوژیک سازگار است عبارت‌اند از: امامت، ولایت، وفاداری و تعهد، بصیرت سیاسی، پایداری، آرمان‌های انقلاب، جهاد، هویت و خودباوری، تقدم منافع عمومی بر منافع فردی، تقدم منافع و مصالح نظام، اسلامی‌سازی علوم انسانی، افزایش بصیرت انقلابی، استکبارستیزی، ایثار، شهادت، فرهنگ جهادی، روحیه بسیجی، تمدن‌سازی (Document of Islamic University, 2014). مفاهیم مذکور در چارچوب ایدئولوژی اسلامی - شیعی و بر پایه خوانش و تفسیری خاص از متون دینی درباره حرکت تاریخ و مناسبات اجتماعی انسان که در آن امامت و ولایت نقش محوری ایفاء می‌کنند، تولید شده‌اند (Ibid, p.3). در درون این چارچوب است که عدالت، آزادی، خردورزی، فرهنگ، اخلاق و معنویت و مفاهیم همبسته دیگر، معانی خود را بازمی‌یابند.

تأثیر چارچوب‌های تعیین‌شده ایدئولوژیک بر خلق معانی، مفاهیم و گزاره‌های سند را می‌توان به‌خوبی در راهبردها و اقدامات عملی شناسایی کرد. به‌عنوان نمونه، در ذیل راهبرد پنجم بخش نظام فرهنگی - تربیتی، بر «ارتقاء روحیه خودباوری و نفی انفعال و خودباختگی در مقابل فرهنگ غرب» تأکید شده و «ارصد تحولات تمدن غرب و نقد آن، نظریه‌پردازی درباره تبیین دستاوردهای انقلاب اسلامی» از جمله اقدامات عملی جهت تحقق آن ذکر شده است. راهبرد ششم بر «تعمیق بینش، بصیرت و افزایش نشاط سیاسی - فرهنگی انقلابی دانشگاهیان» تأکید کرده و مطابق با آن بر «دانش‌افزایی دانشگاهیان و بسط و تعمیق نهضت نرم‌افزاری در جهت تدوین نظریه‌های اجتماعی و سیاسی مبتنی بر بینش انقلابی - اسلامی» تأکید شده است (Ibid, p.9). طراحی سازوکارهای هم‌اندیشی و تعامل نخبگان فرهنگی جهان و تشکیل یک جبهه متحد از آزاداندیشان برای مبارزه با استکبار و صهیونیسم بین‌المللی و دفاع از مستضعفین به‌ویژه ملت فلسطین، از جمله اقدامات راهبرد دوازدهم است. در راهبرد سیزدهم؛ گسترش فرهنگ جهاد، ایثار، شهادت و ترویج ارزش‌های دفاع مقدس و زمینه‌سازی برای خدمت‌رسانی به مستضعفین در دانشگاه‌ها، مورد تأکید قرار گرفته و برای تحقق آن، به ترویج روحیه بسیجی و فرهنگ جهادی، تدوین دستاوردهای علمی و فرهنگی دفاع مقدس و انقلاب اسلامی در متن برنامه‌درسی به‌عنوان راهبرد اشاره است (Ibid, p.13).

گرچه در اینجا سخن بر سر آن نیست که دانشگاه نباید وظایف سیاسی را برعهده گیرد. زیرا برآمدن چنین انتظاری در جوامع مدرن غیرممکن است. اما، تقلیل کارکرد دانشگاه به یک وجه و در نتیجه نادیده انگاشتن اهمیت و گستردگی کار آن و ارائه تعریفی محدود و ایدئولوژیک از وظایف گوناگون دانشگاه، پویایی، سرشاری و سرزندگی دانشگاه را گرفته و در نتیجه فضایی سرد و بی‌روح پدید می‌آورد. به‌روشنی

آشکار است که ایدئولوژیک کردن دانشگاه درنهایت به سیاست‌زدایی از آن خواهد انجامید.

روایت بازاری

در سند «تحول راهبردی علم و فناوری» در کنار مفاهیم و گزاره‌های استعلایی، مجموعه‌ای دیگر از مفاهیم و گزاره‌ها یافت می‌شوند که با روایت بازاری‌سازی فرهنگ، سازگاری بیشتری دارند؛ مفاهیم و گزاره‌هایی مانند: جامعه دانش‌بنیان، مشارکت در بازار جهانی، اقتصاد متکی به فروش کالاها و خدمات مبتنی بر دانش و فناوری، تقاضامحوری، بهبود کیفیت، کارآفرینی، تجاری‌سازی علم و فناوری و تقویت تقاضامحوری برای تبدیل اقتصاد منابع پایه، اقتصاد دانش پایه، کاربردی کردن و تجاری‌سازی محصولات آموزش عالی (Document of Strategic Transformation of Science and Technology, 2009). مفاهیم و گزاره‌های بالا سخت تحت تأثیر نظریه‌های نولیبرالی بازار قرار دارند، به گونه‌ای که نتایج این اثرپذیری را در راهبردهای عملیاتی سند نیز می‌توان مشاهده کرد. به عنوان نمونه می‌توان به راهبردهای ملی پنجم و ششم در صفحات ۶۰ و ۶۱ که بر تبدیل اقتصاد منابع پایه به اقتصاد دانش پایه و توسعه متناسب با استانداردهای جهانی تأکید دارد و همچنین به راهبردهای عملیاتی هفتم از راهبرد ملی سوم اشاره کرد که بر بازتعریف مأموریت دانشگاه «از آموزش به پژوهش و کارآفرینی و برقراری جریان مستمر علمی و فنی و بین نهادهای تحقیقاتی و بنگاه‌های اقتصادی به منظور تجاری‌سازی علم و فناوری و تقویت تقاضامحوری» (Ibid, p.65). تأکید می‌کند.

نقد ناسازواری روایت‌های سه گانه از فرهنگ

در این بخش می‌کوشیم شواهدی برای ناسازواری ترکیب روایت‌های سه گانه موجود در اسناد آموزش عالی را نشان دهیم. برای انجام این کار، همان گونه که گفته شد، از دیدگاه تلینگز درباره تلفیق نظریه‌ها استفاده شده است. بررسی انتقادی را با طرح این پرسش آغاز می‌کنیم که «آیا اسناد آموزش عالی توانسته است روایت‌های سه گانه مورد بحث را به گونه‌ای سازگار با یکدیگر ترکیب کنند؟» در پاسخ می‌توان گفت ترکیب سازوار میان روایت‌های گوناگون در صورتی ممکن است که بتوان شباهت‌هایی میان ساختارهای آن‌ها پیدا کرد یا پدید آورد. اما آیا چنین تناسب یا شباهتی وجود دارد؟

تقابل میان مبانی فلسفی و نظریه‌پردازی‌های دو روایت استعلایی-دینی و بازاری به شرح زیر قابل مشاهده است. توحیدمحوری، تکیه بر معرفت و حیانی، آخرت‌گرایی، فطرت، اصالت و تقدم روح، سعادت اخروی، کرامت انسان سخت هسته روایت استعلایی-دینی را تشکیل می‌دهند. این روایت با نفی انسان‌محوری در برابر خدامحوری، و دنیاگرایی در برابر آخرت‌گرایی (Ibid, p.11) از مبانی فلسفی روایت

بازاری فاصله می‌گیرد. ترکیب ناسازوار این دو روایت آنگاه رخ می‌دهد که مبانی روایت استعلایی-دینی با نظریه‌ها و راهبردهای عملی نظریه بازاری مخلوط شود.

همان‌گونه که پیش‌از این گفته شد، به نظر تلینگز (2001)، تلفیق میان یک نظریه یا دسته‌ای از راهبردها و روش‌های عملی با نظریه و راهبردهای عملی منشعب از نظریه دیگر، در صورتی که از مبانی متفاوتی برخوردار باشند، به ترکیبی ناسازوار می‌انجامد. سندنویسان درحالی که می‌کوشند تا وفاداری خود را به مبانی روایت استعلایی-دینی نشان دهند، بی‌آنکه به تمایز میان ساختار دو روایت توجه کنند، می‌کوشند تا این دو را با یکدیگر ترکیب کنند. بر این اساس است که «تکریم علم و عالم، ارزشمندی فعالیت علمی و ضرورت احترام حقوقی و اخلاقی به آفرینش‌های فکری» که با روایت استعلایی-دینی سازگار است، مبنایی برای تلفیق با «علم توانمندساز (ثروت آفرین) و علم نافع» قرار می‌گیرد. نمونه‌ای از این نوع را می‌توان با مقایسه اصول ۳ و ۴ سند دانشگاه اسلامی با بیانیه مأموریت‌های نظام علم و فناوری در سند تحول راهبردی، مشاهده کرد. در اصول مذکور بر قدسی بودن علم و محیط‌های علمی، توصیف تعلیم و تعلم به عبادت و نیز تقدم ترکیه بر تعلیم تأکید شده است (Document of Islamic University, 2014, P.3)؛ باین حال دستیابی به جامعه دانش بینان و اقتصاد متکی به فروش کالاها و خدمات مبتنی بر دانش و فناوری (Document of Strategic Evolution, 2009, p.33) و تجاری‌سازی علم و فناوری از جمله مأموریت‌ها و راهبردهای عملیاتی نظام آموزش عالی معرفی شده است (Ibid, p.69). در اینجا نیز ساختار روایت استعلایی-دینی مبنای تطبیق روایت بازاری قرار گرفته است.

یکی از مبانی که به کمک آن این تطبیق موجه دانسته شده، تعبیر علم نافع در متون اسلامی است. علم در آموزه‌های دینی به نور تشبیه شده است و نقش آن نیز رهاندن آدمی از تاریکی جهل و هدایت انسان به سوی توحید است. علم در تعالیم اسلامی ویژگی‌هایی دارد که از جمله آن‌ها می‌توان به فطری بودن، یکی بودن حقیقت علم، تفکیک‌ناپذیری حقیقت علم از ایمان، همراهی حقیقت علم با خشیت از خدا، اخلاقی بودن علم، عدم انفکاک میان حقیقت علم و عمل شایسته اشاره کرد. بنابراین در تفسیر نافع بودن علم، ویژگی‌های علم در متون اسلامی را نمی‌توان نادیده گرفت. در روایات ائمه، سودمند بودن علم تنها یکی از مصادیق علم نافع است. مصادیق دیگر علم نافع آن است که موجب اصلاح عمل شود؛ به شناخت پروردگار، هدف آفرینش و هدف خلقت انسان یاری رساند؛ و به دین‌شناسی کمک کند (Motie & Yavari, 2012). باین حال سندنویسان، علم نافع را به علم ثروت‌آفرین و توانمندساز تفسیر کرده و تجاری-سازی علم و فناوری را نیز از مصادیق آن معرفی کرده‌اند. چنین تفسیری از علم نافع و نقش دانشگاه در تولید آن به دو

پیامد نامطلوب انجامیده است. خصوصی‌سازی دانشگاه‌ها و تأکید افراطی بر درآمدهای دانشگاه‌ها از جمله این پیامدها است. هر دو رویداد را می‌توان در جامعه کنونی ایران مشاهده کرد.

مصادیق دیگری از ترکیب ناسازوار بین روایت‌ها، ترکیب دو روایت استعلایی-دینی و روایت ایدئولوژیک است. همان‌گونه که پیش از این گفته شد، یکی از بارزترین سخت‌هسته‌های روایت استعلایی-دینی را حقیقت‌گرایی تشکیل می‌دهد. تاریخ‌اندیشه اسلامی را می‌توان تاریخ تلاش جمعی متفکران مسلمان، برای کشف حقایق ازلی و پایدار دانست. متناسب با سخت‌هسته مذکور، نظریه‌های گوناگونی پدید آمده است. با این حال، علی‌رغم تفاوت‌هایی که ایدئولوژی‌ها با یکدیگر دارند در سخت‌هسته خویش عمل‌گرا^۱ هستند. از این رو ایدئولوژی‌ها به عنوان نظام‌های برنامه‌ریزی، التفاتی به حقایق فی‌نفسه ندارند. از سوی دیگر، روایت ایدئولوژیک برخلاف روایت استعلایی-دینی که تکرار آراء را مجاز و در صورت فراهم بودن زمینه‌های اجتماعی، نقادی آزادانه را ممکن می‌سازد، خصلتی آمرانه و جزم‌گرا دارد. بنابراین به کارگیری ایده‌هایی چون خردورزی و آزاداندیشی و رواج تفکر انتقادی در متن روایت‌های ایدئولوژیک چندان روشن و فهم‌پذیر نیست. در سند دانشگاه اسلامی نمونه‌ای از این تعارض قابل مشاهده است. بر آوردن هم‌زمان دو انتظار از دانشگاه، یعنی «تعهد به آرمان‌های انقلاب اسلامی» و تربیت انسان‌های «خردورز، آزاداندیش و خلاق» (Document of Islamic University, 2014, pp.4-5) به نظر متعارض می‌آیند. زیرا خردورزی و آزاداندیشی در چارچوب روایت استعلایی-دینی که در آن کشف حقایق واجد ارزش فی‌نفسه است و خرد نیز در شناخت حقایق توانا است، قابل فهم است اما در چارچوب روایت ایدئولوژیک تحقق چنین خواستی ناممکن به نظر می‌آید. مگر آنکه حدود خردورزی و آزاداندیشی توسط ایدئولوژی مشخص شود. در اینجا نیز ما شاهد وقوع تطبیق هستیم. خردورزی و آزاداندیشی در ساختار روایت استعلایی-دینی مبنای تفسیر خردورزی در روایت ایدئولوژیک قرار گرفته است.

نتیجه

اسناد و روندهای جاری آموزش عالی در چهار دهه گذشته نشان می‌دهد که سیاست‌های فرهنگی دانشگاه در ایران دست کم تحت تأثیر سه روایت غالب استعلایی-دینی، بازاری و ایدئولوژیک بوده است. در روایت استعلایی-دینی، جهان هستی به دو ساحت مادی و معنوی تقسیم و ساحت معنوی به عنوان جایگاه عالی‌ترین حقایق تلقی شده است. با وجود این، به رسمیت شناختن راه‌های گوناگون کشف حقیقت از ویژگی‌های این روایت است. در روایت بازاری که از نظریه‌های جامعه‌شناختی و انسان‌شناختی خاصی تغذیه

می‌کند، جامعه عرصه رقابت و انسان موجودی منفعت‌گرا تصور و عدالت نیز حاصل کوشش‌های فردی فرض شده است. روایت ایدئولوژیک، را می‌توان با اوصاف عمل‌گرا، تقلیل‌گرا، و جزم‌گرا توصیف کرد. در این روایت نه حقیقت صرف، بلکه کارکردهای آن برای طراحی و تدوین یک نظام برنامه‌ریزی هدفمند اهمیت دارد.

بر این اساس به نظر می‌رسد که ایده‌هایی چون آزادی اندیشه، خردورزی، نگرش انتقادی، پذیرش تنوع و تکثر به مثابه بخشی از اهداف سیاست‌های فرهنگی، تنها در روایت استعلایی امکان بروز دارد، چنانکه در تاریخ تحول اندیشه اسلامی قابل مشاهده است. در روایت بازاری، خردورزی، آزادی و تفکر انتقادی در چارچوب‌های فرهنگ بازاری تعریف می‌شود و صنعت فرهنگی نیز در کار دست‌کاری ذائقه‌های افراد جامعه، آنان را به همان سویی می‌راند که می‌خواهد. به نظر مؤلف، ایدئولوژی‌ها نیز به واسطه پیشینه و ویژگی‌هایی که دارند، نه دغدغه حقیقت را دارند و نه به آزادی استعلایی و خردورزی انسان چندان وقعی می‌نهند. ایدئولوژی‌ها با برگزیدن بخش‌هایی از فلسفه، گرچه می‌کوشند تا به استدلال‌های فلسفی مجهز شوند، اما هیچ‌گاه با ذات فلسفه میانه‌ای ندارند. چنین به نظر می‌رسد که دانشگاه‌های کنونی بیش از این که پیرو فکر فلسفی باشند، از ایدئولوژی‌های رسمی تأثیر می‌پذیرند.

علی‌رغم تفاوت‌های ساختاری این روایت‌ها در اسناد آموزش عالی - به‌ویژه دو سند تحول راهبردی علوم و فناوری و سند دانشگاه اسلامی - سندنویسان کوشیده‌اند که آن‌ها را با یکدیگر سازوارانه ترکیب کنند، گرچه کوشش آن‌ها به علت ساختار متعارض روایت‌ها، با توفیق چندانی همراه نبوده است. از پیامدهای چنین التقاطی، می‌توان به سردرگمی دانشگاه‌ها در فعالیت‌های فرهنگی و از میان رفتن استقلال دانشگاه‌ها اشاره کرد. درهم آمیختن روایت‌های متعارض به انتظارات متعارضی از دانشگاه‌ها انجامیده است. درحالی که سیاست فرهنگی در دانشگاه‌ها بر اساس گفتمان دینی ترویج می‌شود، اما ترکیب ناسازوار دیگر روایت‌ها با آن، مانع از تحقق اثربخش مأموریت‌های فرهنگی شده است. آنچه اکنون مشاهده می‌شود چیزی جز دوگانگی در اسناد رسمی و آنچه در واقعیت جریان دارد، نیست. به نظر می‌رسد راه رفع این تعارض‌ها، ایجاد فضایی گفتمانی برای نقد روایت‌ها، پذیرش تکثر فرهنگی، و درنهایت نقد سیاست‌گذاری‌های فرهنگی جاری است.

References

- Afifi, A. (1983). Iben Arabi, In: M. Sharif. *A History of Muslim Philosophy*, (Gholam Reza Avani, Trans.). Vol. 1. Theran: University Publishing Center. (In Persian).
- Alahwani, A. Foud. (1983). Ibn Roushd. In: M. Sharif, *A History of Muslim Philosophy*. (Gholam Reza Avani, Trans.). Vol.1. Tehran: University Publishing Center. (In

- Persian).
- Ardabili, M. Mehdi. (2019). Bildung in Hegel Thought: an Introduction to Propose Hegelian Idea Of University, In: Reza Mahozi, *Philosophy of University*. Tehran: Reasech Institute of Culture and Social Studies. (In Persian).
- Badavi, A. (1983). Al-Razi .In: M. Sharif. *A History of Muslim Philosophy* (Narollah Poujavadi, Trans.).Vol. 1. Tehran: University Publishing Center. (In Persian).
- Bagheri, K. (2017). *One Dream and Two Beds: De-tensioning of University And Humanities*. . Tehran: Research Institute of Cultural and Social Studies. (In Persian).
- Bashirieh, H. (2007). *Liberalism and Convervatism* .(Vol. 2). Tehran: Ney. (In Persian).
- Beach, J. M. (2008). Globalization & Vocational Education: Liberation, Liablity, or Both? . *Educational Studies*, 44(3), 270-281.
- Berlin, I. (2010). *Karl Marx: His life and Enviorment*. (Reza Rezaii, Trans.).Tehran: Mahi.(In Persian).
- Borman, K. (2007). *Plato*. (Mohamma Hassan Lotfi, Trans.). Tehran: Tarh Now. (In Persian).
- Brown, R. (2017). March of Market. M. Molseworth, R. Scullion, & E. Nixon (Eds.). In: *The Marketization of Higher Education: the Student as Consumer*.(Leila Hossianzadeh & Hadi Zamani, Trans).Tehran: Research Institute of Cultural and Social Studies. (In Persian).
- Cole, M. (2008). *Marxism and Educational Theory : Origens and Issues*: Routledge.
- Document of Islamic University*. (2014). Tehran: Secretaritat of the Cultural Revolution Concile. (In Persian).
- Document of Strategic Transformation of Science and Technology*. (2009). Tehran: Ministry Of Sciences, Research and Technology. (In Persian).
- Fatic, A., & Zagorac, I. (2016). The Methodology of Philosophical Practice: Eclecticism and/or Integrativeness? *Philosophia*, 44(4), 1419-1438.
- Fazlurahman, M. (1983). Ave Sina. In: M.M, Sharif. *A History of Muslim Philosophy*. (Ali Shariatmadari, Trans.).Vol. 1.Tehran: University Publishing Center. (In Persian).
- Filitz, W. (1993). Guillaum De Humboldt. In:Jean Chateau. *Great Educators*. (Gholam Hossain Shokohi,Trans.).Tehran: Tehran University. (In Persian).
- Gutek, G. (2004). *Philosophical and Idealogical Perspective on Education* (Mohammad Jafar Pakseresht, Trans.). Tehran: Samt. (In Persian).
- Harkavy, I. (2006). The Role of Universities in Advancing Citizenship and Social Justice in the 21st Century. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(1), 5-37.
- Hayek. (1958). *Individualism and Economic Order*. Chicago: University of Chicago
- Ibnarabi, M. Ali. (2006). *Fusus al Hekam* (Mohammad Ali Movahed Samad Movahed ,ed.). Tehran: Karnameh Publishing. (In Persian).
- Jaeger, W. (1992). *Paidia*. (Mohammad Hassan Lotfi, Trans.). Vol. 1 Tehran: Kharazmi Pubilcation. (In Persian).
- Jaspers, K. (2009). *plotin* .(Mohammad Hassan Lotfi,Trans.). Tehran: Kharazmi Pubilcation. (In Persian).
- Lazaru, A. Arnold. (1995). Different Types of Electicism and Integration: Lets Be Aware of the Dangers. *Psychotherapy of Integration*, 5(1), 27- 3.9.
- Madkor, E. (1983). *Farabi*. In: M.Sharif. *A History of Muslim Philosophy* .(Ali Mohammad Kardan, Trans.).Vol,1.Tehran: University Publishing Center. (In Persian).

- Marx, K., & Engels, F. (2016). *The communist Manifesto* (Masoud saberi, Trans.). Tehran: Talayeh Poso Publication. (In Persian).
- Mattews, M. (2012). *Education in The Soviet Union* (Vol. 9). New York: Routledge.
- Mesnard, P. (1993). Jesuit Education. In: Jean Chateau. *Great Educators*. (Gholam Hossain Shokohi, Trans.). Tehran: Tehran University Publication. (In Persian).
- Milner, A., & Browitt, J. (2006). *Contemporary Cultural Theory: an introduction* (Jamal Mohammadi, Trans.). Tehran: Ghoghnos Pubilication. (In Persian).
- Moreau, J. (1993). Plato and Education. In: Jean Chateau. *Great Educators*. (Gholam Hossain Shokohi, Trans.). Tehran: Tehran University Publication. (In Persian).
- Motie, H., & Yavari, S. (2012). Evidence of Beneficial Knowledge in Holly Quran and Hadith (Tradition). *Kowhdge studies in Islamic University*, 16(2), 231-248. (In Persian).
- Nasr, S. Hossain. (2010). *The Islamic Intellectual Tradition in Persian* (Saeid Dehghan, Trans.). Tehran: Ghasidehsara Publication. (In Persian).
- Nasr, S. Hossain. (2010). *Living Sufism* (Hossain Heidai & Mohammad Hadi Amini, Trans.). Tehran: Ghasidehsara Publication. (In Persian).
- Nelson-jones, R. (2016). Eclecticism, integration and comprehensiveness incounselling theory and practice. *British Journal of Guidance & Counselling*, 13(2), 129-138.
- Norcross, C. John. (1990). Commentary: Eclecticism Misrepresented and Integration Misundrestood. *Psychotherapy*, 27(2), 297-300.
- Perez, E. John. (1999). Integration of Cognitive-Behavioral and Interpersonal Therapies for Latinos: An Argument for Technical Eclecticism. *Contemporary of Psychotherapy*, 29(3), 169-183.
- Pine, L. (1996). The Dissmination of Nazi Ideology and Family Valuse through Scool Textbooks. *History of Education*, (25)1, 91-109.
- Rakitov, A. (1989). *The principle of Philosophy*. Mosco: Progress Pubilshers.
- Razavi, M. (1997). *Suhrawardi and The School of Illumiation*. (Majd -al-din Keivani, Trans.). Tehran: Publishing Center. (In Persian).
- Rorty, R. (1993). *Contengency, Irony and Solidarity*. USA: Cambridge University Press.
- Scott, C. John. (2006).The Mission of the University: Medieval to Postmodrn Transformations. *The Journal of Higher Education*, (77)1, pp. 1-39.
- Sharif, M. (1892). Islamic Philosophical Teachings .. In: M. M. Sharif. *A History of Muslim Philosophy* .(Bahaedin Khoramshahi, Trans).Vol,1. Theran: University Publishing Center. (In Persian).
- Sheikh, S. (1986). Ghazali . In: M. M. Sharif, *A History of Muslim Philosophy* . (Nasrollah Pourjavadi, Trans.) Vol. 2Tehran: University Publishing Center. (In Persian).
- Tellings, A. (2001). Eclecticism and integration in educational theories: A metatheoretical analysis. *Educational Theory*, (51)3, 277-292.
- Webster, F. (2003). *Theories of The Information Society* .(Mehdi Davoodi, Trans.). Tehran: Forien Ministry Publication center. (In Persian).
- Zibaklam, F., & Mohammadi, H. (2014). Neo – Liberalism and Commercialization of Education: A challengee for Ethical Education. *Journal of Foundations of Education*, 4(2), 95- 116. (In Persian).



فهم زیباشناسانه از ماهیت علم و پیامدهای آن برای تربیت علمی

موسی توماج ایری^۱، محمود مهر محمدی^۲

تاریخ دریافت: ۹۹/۷/۱۵ تاریخ پذیرش: ۹۹/۱۲/۴ نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

هدف اصلی این مقاله بررسی وجوه زیباشناختی علوم طبیعی برای دستیابی به فهمی زیباشناسانه از ماهیت علم و پیامدهای آن برای آموزش علوم و تربیت علمی است. برای این منظور با استفاده از روش‌های تحلیلی و استنتاجی، پس از بررسی مؤلفه‌های توافقی ماهیت علم مبتنی بر یافته‌های لدرمن و همکاران، به بررسی وجوه زیباشناختی مؤلفه‌های توافقی ماهیت علم پرداخته شد. این بررسی نشان داد که علم و فعالیت علمی دارای وجوه مشترک مهمی با فعالیت هنری و زیباشناسانه است. اهمیت تخیل و خلاقیت، احساسات و عواطف، شمع و شهود و توجه به معیارهایی مانند زیبایی، ظرافت، سادگی، تقارن و تناسب نظریات توسط دانشمندان و استفاده از استعاره‌ها و تمثیل‌ها؛ از جمله وجوه زیباشناختی و هنری ماهیت علم است. این پژوهش نشان داد که: (۱) اهمیت پرورش قوای زیباشناختی در تربیت علمی؛ و (۲) ضرورت اتخاذ رویکرد کل‌گرا در تربیت علمی، دو پیامد کلی و نظری است که از فهم زیباشناسانه از ماهیت علم، به دست می‌آید.

واژه‌های کلیدی: زیباشناسی علم، آموزش علم، تربیت زیباشناختی، زیبایی علم، تربیت علمی

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، (نویسنده مسئول)، mtoumajiri@ut.ac.ir

۲. استاد دانشگاه تربیت مدرس، mehrmohammadi.ir@gmail.com

مقدمه

تعلیم و تربیت دارای وجوه متعددی است. تربیت علمی^۱ و آموزش علوم یکی از ابعاد تعلیم و تربیت است که امروزه به دلیل اهمیت علم و فناوری‌های ناشی از آن و تأثیری که بر رشد و توسعه اقتصادی دارد، در نظام‌های آموزشی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار شده است. در دهه‌های اخیر و تحت تأثیر انقلاب‌های علمی و یافته‌های تاریخ، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و فلسفه علم در مورد ماهیت و ابعاد مختلف علم، در آموزش علم نیز مبحث چستی و ماهیت علم^۲ موضوعی مهم در پژوهش‌های آموزش علم بوده و همچنین مورد توجه برنامه‌ریزان درسی و آموزگاران علوم قرار گرفته است. امید بر این بوده است که آموزش علم از طریق ارتقاء درک دانش‌آموزان از ماهیت علم، درونی کردن بخشی از روح علمی، و توسعه یک چارچوب علمی در ذهن آن‌ها و انتقال آن به سایر حوزه‌های زندگی؛ بتواند ضمن کمک به توسعه و پیشرفت جامعه، تأثیر مفیدی نیز بر کیفیت فرهنگ و زندگی عمومی داشته باشد (Matthews, 2002). از این رو، «ماهیت علم در آموزش علم» در سال‌های اخیر مورد توجه بوده و از وجوه مختلف مورد بررسی قرار گرفته است (McComas, Clough & Almazroa, 2002).

از طرف دیگر در دهه‌های اخیر تعداد روزافزونی از فیلسوفان و مربیان از دیویی^۳ گرفته تا آیزنر^۴، گریسون^۵، گرین^۶ و جکسون^۷ بر اهمیت هنر و زیباشناسی در تعلیم و تربیت تأکید کرده‌اند (Girod, Rau & Scherige, 2003). با تأثیر از این رویکرد، حتی برخی محققان از «چرخش زیباشناسانه در تعلیم و تربیت» دفاع کرده و سعی در تبیین آن کرده‌اند (Mehrmohammadi, 2011). این پژوهش‌ها تصورات سنتی موجود از هنر را به عنوان حوزه‌ای فاقد مولفه‌های ارزش‌شناختی^۸، به پرسش کشیده و بر نقش هنر و زیباشناسی در تقویت و توسعه قوای شناختی و ادراکی ذهن تأکید کرده‌اند (Bellocchi, Quigley & Otrell-Cass, 2017; Eisner, 1986, 2002; Mehrmohammadi & Kian, 2014; Wickman, 2006). این رویکرد زیباشناسانه^۹

۱. در این مقاله «تربیت علمی» معادل «آموزش علم» (science education) و نه به معنای «تربیت مبتنی بر علم» (scientific education) به کار رفته است.

2. Nature Of Science (NOS)

3. Dewey

4. Eisner

5. Garrison

6. Greene

7. Jackson

8. Cognitive

۹. ما در این مقاله اصطلاحات «زیباشناسی = زیبایی‌شناسی» و «زیباشناسانه = زیباشناختی» را معادل هم و به معنی Aesthetics به کار می‌بریم و منظور کلی از همه آن‌ها «بررسی و مطالعه در مورد زیبایی و امر زیبا یا توجه به امور از این وجه» است.

در آموزش علم نیز مورد توجه قرار گرفته و از وجوه مختلف به آن پرداخته شده است. بخشی از این تحقیقات به نقش تجربه زیباشناسانه دانش‌آموزان مرتبط است که عمدتاً متأثر از تأکید دیویی بر اهمیت این نوع تجارب بوده است (Johnston, 2014). ویکمن^۱ (2006) در کتاب «تجربه زیباشناختی در آموزش علم»، این نوع تجارب را از جوانب مختلف مورد بررسی قرار داده است. در پژوهشی دیگر جاکوبسن^۲ و ویکمن (2008) تأثیر تجارب زیباشناختی را در آموزش علم در دوره ابتدایی بررسی کرده‌اند. این تحقیقات نیز بر اساس یافته‌های تجربی، بر جنبه‌های مختلف اهمیت تجارب زیباشناختی دانش‌آموزان در یادگیری علوم، از جمله تسهیل فهم و تقویت یادگیری و سایر تأثیرات مثبت آن تأکید کرده‌اند. همچنین این نوع تجارب زیباشناسانه دانش‌آموزان، می‌تواند ضمن ایجاد علاقه به درس و موضوعات علمی، و افزایش احتمال پیگیری مشاغل علمی در آینده و دانشمند شدن؛ انگیزه یادگیری مادام‌العمر را به‌عنوان یک غیردانشمند نیز در آن‌ها افزایش دهد (Flannery, 1992).

بخش دیگری از پژوهش‌های مربوط به رویکرد زیباشناسانه در آموزش علم، پیامدهای وجوه زیباشناختی خود علم را در آموزش علم مورد بررسی قرار می‌دهند. هرچند پژوهش‌های مختلفی در مورد ابعاد زیباشناختی علم انجام شده است (Ede, 2005; Fischer, 1999; Flannery, 1992; Girod, 2007;) اما، پیامدهای ابعاد زیباشناختی علم در آموزش علم چندان مورد بررسی قرار نگرفته است. مقاله فلنری با عنوان «استفاده از ابعاد زیباشناختی علم در آموزش علم»^۴ از موارد معدودی است که مشخصاً به این مبحث پرداخته است. فلنری معتقد است که استفاده از ابعاد زیباشناختی علم در آموزش علم مورد غفلت قرار گرفته است. وی یکی از دلایل غفلت از به کار بستن وجوه زیباشناختی علم در آموزش علم را پنهان یا خصوصی بودن جنبه زیباشناسانه علم می‌داند (Flannery, 1992)؛ آن بخشی از علم که حدس‌ها، شهود، خیال‌پردازی‌ها و سایر فعالیت‌های ذهنی را شامل می‌شود. از نظر فلنری این بخش از علم است که لذت و هیجان استفاده از معیارهای زیباشناختی در ابداع ایده‌ها را در برمی‌گیرد و علم‌ورزی در این بعد، تجربه‌ای زیباشناسانه است. فلنری عمدتاً به وجوه زیباشناسی زیست‌شناسی توجه کرده و البته آن را قابل تعمیم به سایر علوم تجربی دانسته است (Flannery, 1992). به نظر می‌رسد پس از پژوهش فلنری اغلب پژوهش‌ها به نقش تجارب زیباشناسانه دانش‌آموزان در آموزش علم و نه به نقش وجوه زیباشناختی خود علم در آموزش علم، معطوف بوده است. از این‌رو، در این پژوهش

1. Wickman

2. Aesthetic Experience in Science Education

3. Jakobson

4. Using Science's Aesthetic Dimension in Teaching Science

وجوه زیباشناختی خود علم مورد توجه قرار گرفته است. تفاوت این پژوهش با پژوهش فلنری در این است که: ۱- علم را به معنای علوم تجربی به طور کلی (و نه علمی خاص مثل زیست‌شناسی) در نظر داریم؛ ۲- «ماهیت توافقی علم» را مبنای بررسی ابعاد زیباشناسانه علم قرار داده‌ایم.

برای این منظور از روش‌های تحلیل و استنتاج استفاده می‌کنیم؛ بدین نحو که ابتدا مؤلفه‌های هشت‌گانه ماهیت علم مورد اجماع در بیشتر اسناد بین‌المللی آموزشی، به عنوان مبنای ماهیت علم در نظر گرفته شده، و سپس وجوه زیباشناختی این مؤلفه‌ها مورد تحلیل و بررسی قرار می‌گیرد؛ سپس با استفاده از روش استنتاج، به پیامدهای این وجوه زیباشناسانه در آموزش علم پرداخته می‌شود.

ضرورت پرداختن به وجوه زیباشناسانه در آموزش علم وقتی بیشتر آشکار می‌شود که نگاهی به وضعیت موجود انداخته و آن را با وضعیت مطلوب مقایسه کنیم. در نظام آموزشی ما گسستی اساسی میان تربیت علمی و تربیت هنری وجود دارد. گسستی که ناشی از رویکردی دوگانه‌گرا^۱ (عقل-عاطفه، منطق-تخیل، ذهن-قلب و ...)، تقلیل‌گرا^۲ و تخصص‌گرایانه است به طوری که با تفکیک رشته‌های علمی از رشته‌های ادبی و هنری، منجر به آموزشی خشک و فاقد هیجان گشته است که هیچ زمینه‌ای را برای تجارب زیباشناسانه در آموزش علمی فراهم نمی‌کند (Mehrmohammadi & Kian, 2014). نتیجه چنین رویکردی علاوه بر کاهش یادگیری و کاهش علاقه به علوم؛ تقویت نگاه ابزارگرا و تخصص‌گرا خواهد بود که با تربیت علم‌ورزانی تنگ‌اندیش، تک‌بعدی و فاقد خلاقیت، آینده رشد و توسعه علمی را در کشور ما با چالش‌های اساسی مواجه خواهد ساخت.

۱. ماهیت علم

درک چیستی و «ماهیت علم»^۳ از دغدغه‌های اساسی محققان برخی رشته‌ها بوده است. مک کوماس و همکارانش، با توجه به محور قرار دادن انواع حوزه‌های پژوهشی مرتبط با این موضوع، ماهیت علم را عرصه‌ای نظری، برابر و میان‌رشته‌ای می‌دانند که یافته‌های ابعاد مختلف مطالعات علم، شامل تاریخ، جامعه‌شناسی، فلسفه علم و همچنین تحقیقات علوم شناختی مانند روان‌شناسی را باهم ترکیب می‌کند تا به توصیفی غنی از چیستی علم، شیوه عمل آن، چگونگی کار دانشمندان به عنوان یک گروه اجتماعی و نحوه تعامل جامعه با فعالیت‌های علمی دست یابند (McComas et al., 2002). تنوع حوزه‌ها و کثرت دیدگاه‌هایی

1. Dualistic

2. Reductionist

3. Nature Of Science=NOS

که علم را مورد مطالعه قرار می‌دهند، خود نمایانگر پیچیدگی ماهیت علم و عمیق تر و وسیع تر شدن شناخت ما از آن نسبت به تلقی اثبات‌گرایانه غالب در نیمه اول قرن بیستم است. فلسفه‌های علم پسااثبات‌گرایانه، تصور کاملاً متفاوتی از ماهیت علم و شیوه‌های تحول آن را به نمایش می‌گذارند که ترسیم تصویری ساده و مورد اجماع از ماهیت علم را بسیار دشوار ساخته است. از این رو، لدرمن معتقد است که هیچ برداشت قاطع یا ترجیح جهان‌شمولی از ماهیت علم وجود ندارد و ماهیت علم مفهومی منعطف است (Lederman, 1992). ماهیت علم نیز مثل خود علم، مفهومی پویا و همواره در حال تحول است که همراه با توسعه علم و تفکر نظام‌مند درباره چستی و شیوه کار آن، همواره تغییر خواهد کرد (Lederman, Abd-El-Khalick, Bell & Schwartz, 2002). هرچند یک توافق عام میان فلاسفه، مورخان و جامعه‌شناسان علم در مورد تعریف ماهیت علم وجود ندارد اما در سطح استفاده از آن در آموزش علوم در مدارس، میزان رضایت‌بخشی از توافق کلی در این زمینه وجود دارد (Lederman, Schwartz & Abd-El-Khalick, 2015).

مؤلفه‌های توافقی (استاندارد) ماهیت علم

لدرمن و همکارانش مؤلفه‌های مورد توافق را که در اسناد مختلف آموزشی بر آن‌ها تأکید شده است به‌عنوان مبنایی برای ارزشیابی فهم دانش‌آموزان و معلمان از ماهیت علم، مشخص کرده‌اند. در ادامه مؤلفه‌های مورد نظر آن‌ها که شامل هشت ویژگی به‌عنوان مؤلفه‌های توافقی یا استاندارد ماهیت علم است، ذکر خواهد شد و توضیح کوتاهی در مورد هر یک آورده می‌شود (Lederman et al., 2002).

ماهیت تجربی علم: علم بر مشاهده جهان طبیعی استوار است و دیر یا زود اعتبار هر ادعای علمی باید به‌صورت تجربی و با ارجاع به مشاهده پدیده‌ها مشخص شود. در این زمینه مهارت مشاهده دقیق، استنباط و استفاده از موجودات و هستی‌های نظری^۱ جهت تبیین مشاهدات، برای دانش‌آموزان مهم است.

مشاهده، استنباط و هستی‌های نظری در علم: دانش‌آموزان باید بتوانند میان مشاهده و استنباط تمایز قائل شوند. مشاهده‌ها گزاره‌های توصیفی درباره پدیده‌های طبیعی هستند که مستقیماً توسط قوای حسی طبیعی یا قوای حسی توسعه‌یافته (ابزارهای مشاهده‌ای و آزمایشگاهی) دریافت می‌شوند که بر اساس آن‌ها ناظران می‌توانند به‌طور نسبی به اجماع برسند. به‌طور مثال: «اشیاء رهاشده از بالای سطح زمین تمایل دارند که به سطح زمین برسند». برخلاف مشاهده‌ها، استنباط‌ها، گزاره‌هایی درباره پدیده‌ها هستند که به‌طور مستقیم توسط حواس دریافت نمی‌شوند. مثلاً: «اشیاء به خاطر گرانش به سطح زمین سقوط می‌کنند». مفهوم گرانش، استنباط می‌شود نه مشاهده. درک تفاوت اساسی میان مشاهده و استنباط، شرط لازم فهم بسیاری از هستی‌های

استنباطی و نظری و اصطلاحاتی است که در دنیای علم وجود دارد. از جمله چنین هستی‌هایی می‌توان به اتم‌ها، اوربیتال‌های مولکولی، گونه‌ها، ژن‌ها، فوتون‌ها، میدان‌های مغناطیسی و نیروهای گرانشی اشاره کرد. **نظریه‌ها و قوانین علمی:** نظریه‌های علمی سیستم‌های تبیینی با سازواری درونی، دارای مستندات و ادله کافی هستند. نظریه‌ها طیف وسیعی از مشاهدات به ظاهر نامرتبط با یکدیگر را تبیین می‌کنند. نظریه‌های علمی معمولاً مبتنی بر مجموعه‌ای از مفروضات یا اصول موضوعه هستند و وجود برخی موجودات و هستی‌های غیرقابل مشاهده را مفروض می‌گیرند. قوانین علمی به‌طور کلی اظهارات توصیفی از روابط بین پدیده‌های قابل مشاهده هستند. به‌طور مثال، قانون بویل^۱ رابطه میان فشار یک گاز با حجم آن را در یک دمای ثابت، توصیف می‌کند. در عوض، نظریه‌ها، تبیین‌هایی در مورد پدیده‌ها یا نظم‌های قابل مشاهده را ارائه می‌کنند. برای مثال نظریه جنبش مولکولی^۲ می‌تواند برای تبیین قانون بویل استفاده شود.

ماهیت خلاقانه و مبتنی بر تخیل دانش علمی: علم مبتنی بر تجربه و مشاهده طبیعت است. با این حال، تولید دانش علمی نیازمند تخیل و خلاقیت انسان است. علم شامل ابداع تبیین‌ها و هستی‌های نظری است که خود مستلزم مقدار زیادی خیال‌ورزی و خلاقیت از سوی دانشمندان است. جهش از خطوط طیف اتمی^۳ به مدل اتمی بور^۴ با مدارهای دقیق و سطوح انرژی، یک نمونه بارز از خلاقیت و ابداع علمی است.

ماهیت نظریه‌بار دانش علمی: دانش علمی نظریه‌بار^۵ است. به این معنی که گرایش‌ها، تعهدات، باورها، دانش قبلی، تربیت، تجارب و انتظارات دانشمندان، در کار علمی آن‌ها تأثیرگذار است. تمام این عوامل زمینه‌ای، ذهنیتی را ایجاد می‌کند که مسائل مورد کنکاش دانشمندان، شیوه برخورد با تحقیقات، آنچه را که مشاهده می‌کنند (و مشاهده نمی‌کنند) و شیوه تفسیر مشاهدات آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. برخلاف باور عامه، علم هرگز با مشاهده خنثی آغاز نمی‌شود.

وجه اجتماعی و فرهنگی دانش علمی: علم به‌عنوان یک فعالیت انسانی در بستر بزرگ‌تر جامعه و فرهنگ انجام می‌شود و متخصصان آن محصول آن فرهنگ هستند؛ بنابراین علم متأثر از عوامل مختلف اجتماعی و جوّ فکری جامعه و فرهنگی است که در بستر آن شکل می‌گیرد. از جمله این عوامل می‌توان به بافت اجتماعی، ساختارهای قدرت و سیاست، عوامل اقتصادی، سنن فرهنگی و مذهب اشاره کرد.

اسطوره روش علمی (فقدان روش واحد و قاطع علمی): اسطوره روش علمی معمولاً در این باور

-
1. Boyle's Law
 2. The kinetic Molecular Theory
 3. Atomic Spectral Lines
 4. Bohr's Model of the Atom
 5. Theory-Laden

آشکار می‌شود که چیزی مثل یک دستورالعمل وجود دارد که بر اساس آن همه دانشمندان روش گام‌به‌گامی را در تحقیقات خود دنبال می‌کنند. در صورتی که هیچ روش علمی واحدی وجود ندارد که بتواند دستیابی به دانشی خطاناپذیر را تضمین کند. درست است که دانشمندان به مشاهده، مقایسه، اندازه‌گیری، آزمایش، حدس، نظورری، ابداع ایده‌ها و ابزارهای مفهومی می‌پردازند و نظریه‌ها و تبیین‌ها را می‌سازند؛ اما هیچ توالی واحدی از فعالیت‌ها وجود ندارد که بتواند پژوهشگران را به‌طور تضمینی به دانش قطعی و خدشه‌ناپذیر سوق دهد.

ماهیت منعطف و پویای دانش علمی: با این که دانش علمی قابل اعتماد و بادوام است، اما هرگز مطلق یا قطعی نیست. علم، شامل واقعیت‌ها^۱، نظریه‌ها و قوانین، در معرض تغییر است. این انعطاف و پویایی علم تنها ناشی از ویژگی استنباطی و خلاقانه بودن یا متأثر بودن آن از تحولات اجتماعی و فرهنگی نیست، بلکه اساساً و برخلاف تصور رایج؛ فرضیه‌ها، نظریه‌ها و قوانین علمی علی‌رغم وجود هر میزان از شواهد پشتیبان، هرگز نمی‌توانند به‌طور قطعی اثبات شوند.

۲. فهم زیباشناسانه از ماهیت علم

هدف ما در این بخش ارائه درکی زیباشناسانه از مؤلفه‌های ماهیت علم است. وجه زیباشناختی علم و فعالیت علمی از همان سال‌های آغازین دوره مدرن نظریه‌پردازی در باب زیبایی، مورد توجه زیباشناسان قرار گرفت. به‌طور مثال فرنسیس هاجسون^۲ که از نخستین نظریه‌پردازان زیباشناسی در دوران مدرن است، فعالیت علمی را فرصت ویژه‌ای برای کشف وحدت از طریق کثرت می‌داند و سه مرحله برای مواجهه دانشمند با زیبایی قائل است: ۱) زیبایی ظاهری پدیده‌هایی مثل ابرها، ستاره‌ها و رنگین‌کمان؛ ۲) زیبایی مدل‌های علمی مثل مدل بطلمیوسی و مدل کپرنیکی منظومه شمسی؛ و ۳) زیبایی ایده‌های علمی مثل نظریه‌ها، قوانین، و فرمول‌های ریاضی که ابزار بیان آن‌ها هستند (Fischer, 1999). جیروود معتقد است در دوران اخیر، بحث درباره کیفیات زیباشناختی علم در چهار زمینه یا درون‌مایه اصلی مورد بحث واقع می‌شود:

۱. زیبایی فکری: زیبایی در ایده‌ها و اشکال آن
۲. زیبایی منجر به شگفتی، حیرت و هیبت در علم
۳. زیبایی کیهان‌شناختی، پی بردن به نظم و طرح عقلانی جهان
۴. زیبایی فرایند علم‌ورزی و خلاقیت علمی (Girod, 2007).

1. Facts

2. Francis Hutcheson

فرض اصلی دو اظهار نظر اخیر این است که علم واجد زیبایی است و دانشمندان قادر به ادراک این زیبایی هستند. ما ضمن قبول این فرض، سعی می‌کنیم که از منظر مؤلفه‌های ماهیت علم، نگاه کلی‌تری به علم و عالم (دانشمند) داشته باشیم تا وجوه زیباشناختی علم را در بستر آن مورد توجه قرار دهیم. بر اساس این نگاه می‌توان «علم را به مثابه اثر هنری» و «دانشمند را به مثابه هنرمند» در نظر گرفت.

عموماً تصور بر این است که شکاف بزرگی میان هنر و علم، و هنرمند و دانشمند وجود دارد. اما حقیقت این است که «علم و هنری که به درجات عالی تکامل رسیده باشند، از نظر روان‌شناسی و دیگر جنبه‌ها بسیار به هم نزدیک‌اند» (Frey, 1984, p. 10). بررسی‌های تجربی نیز نشان می‌دهند که شباهت زیادی میان تجارب زیباشناسانه هنرمندان و تجارب زیباشناسانه دانشمندان وجود دارد (Flannery, 1992). در ادامه به بررسی وجوه زیباشناختی مؤلفه‌های توافقی می‌پردازیم تا از این طریق به فهمی زیباشناسانه از ماهیت علم دست یابیم.

وجه زیباشناسانه ماهیت خلاقانه و مبتنی بر تخیل دانش علمی: خلاقیت و تخیل همان ویژگی‌هایی هستند که هنرمند در خلق اثر هنری، آن‌ها را به کار می‌گیرد. با این که علم فعالیت عقلانی است اما چنین نیست که سایر قوای انسانی چون احساس، عواطف، تخیل، شهود و ادراک زیباشناختی و هنری در آن نقش نداشته باشند. این استعدادها به‌ویژه در علم مدرن، نقش مهمی ایفا می‌کنند به‌طوری که شان اید در کتاب «هنر و علم»^۱ می‌نویسد که دانشمندان معاصر، بسیار بیشتر از هنرمندان در مورد «زیبایی»^۲ و «ظرافت»^۳ صحبت می‌کنند (Ede, 2005).

وجه زیباشناسانه ماهیت نظریه‌بار دانش علمی: با توجه به مؤلفه «ماهیت نظریه‌بار دانش علمی» دیگر نمی‌توان از کار دانشمندان به‌عنوان یک فعالیت عقلانی محض صحبت کرد که در آن بی‌طرفی، عینیت‌گرایی و پرهیز از احساسات به‌عنوان یگانه راه درست دستیابی به دانش، حرف اول را می‌زند و چنان که رایج است دانشمندان را افرادی خشک و بی‌روح دانست که با برخورد کمی و عددی صرف با مسائل، تمام زیبایی‌های طبیعت را زایل می‌کنند. از نظر گلیسر «این نوع برداشت‌ها، انگیزه را که درواقع فریفتگی انسان در برابر طبیعت و اسرار آن است و مهم‌ترین چیزی است که دانشمندان را به کار علمی وامی‌دارد، نادیده می‌گیرند... علم چندان با هنر متفاوت نیست. همان‌طور که هنرمند تلاش می‌کند تا از طریق هنر به خودیابی و خودشناسی دست یابد، دانشمند هم سعی می‌کند تا اصل و گوهر خود را از طریق علم دریابد و جایگاه خود را در جهان

1. Art and Science
2. Beauty
3. Elegance

هستی بفهمد. کار فیزیک چیزی بسیار بالاتر از حل معادله و توضیح اطلاعات است. من به جرئت می‌گویم که در فیزیک شعر هم نهفته است. فیزیک، تعبیر ژرف بشر از حیرتش در برابر زیبایی است» (Gleiser, 2015, p. 11). هنرمند و دانشمند، هر یک به شیوه خویش، مفسر جهان‌اند. تئودور گرین معتقد است که هنرمند از لحاظ سعی برای درک واقعیت به روش خود، به دانشمند شباهت دارد (Greene, 2014). این همان وجه مشترک علم و هنر است که آلبرت اینشتین^۱ در مقدمه‌ای بر کتابی از ماکس پلانک آن را چنین توضیح می‌دهد: «طبیعت انسانی همیشه بر آن است تا برای خود تصویری ساده و کلی از جهانی که او را فرا گرفته است بسازد. در این کار تمام سعی او معطوف به آن است تا تصویری که می‌سازد هر چه بهتر آنچه را که فکر انسان در طبیعت می‌بیند به شکل ملموس و قابل فهمی تعبیر کند. این کاری است که شاعر، نقاش، فیلسوف و دانشمند طبیعی هر یک به راه مخصوص خود انجام می‌دهند» (Planck, 1975, pp. 9-10).

وجه زیباشناسانه نظریه‌ها و قوانین علمی: «نظریه‌ها و قوانین علمی» مثل آثار هنری دانشمندان هستند. از این رو زیبایی نظریه‌ها برای برخی دانشمندان شرط اساسی یک نظریه خوب است. وقتی از پاول دیراک^۲، از فیزیک‌دانان برنده جایزه نوبل، پرسیدند که: «چه مسئله دشواری هنوز در فیزیک وجود دارد؟» او پاسخ داد: «هنوز تلاش می‌کنم معادله‌ای زیبا پیدا کنم که اتم را توضیح دهد». وقتی پرسیده شد که: «چرا زیبا؟» گفت: «زیرا یک معادله خوب باید زیبا باشد. بعضی می‌توانند زیبایی را تحسین کنند، دیگران نمی‌توانند، درست شبیه تحسین هر چیز زیباست.» (Denis, 2003, p. 75). رادرفورد^۳ نیز معتقد بود که یک نظریه خوب ساختاریافته، از برخی جوانب بدون شک یک محصول هنری است. نظریه نسبیت اینشتین، بدون هیچ پرسشی درباره اعتبار و صدق آن، می‌تواند به عنوان یک اثر هنری جذاب در نظر گرفته شود (Girod, 2007). جیروود بر این باور است که علم و ایده‌های علمی می‌توانند از لحاظ زیبایی به عنوان آثار هنری نگریسته شوند. این وجه هنری و زیباشناختی کار علمی، ممکن است نقش انگیزشی مهمی در زندگی و پژوهش علمی دانشمندان داشته باشد (Girod, 2007). این انگیزه مبنایی را در نوشته نیوتن چندی پیش از مرگش می‌توان دید: «من نمی‌دانم به چشم مردم دنیا چگونه می‌آیم. اما در چشم خود به کودکی می‌مانم که در کنار دریا بازی می‌کند و توجه خود را هر زمان به یافتن ریگی صاف‌تر یا صدفی زیباتر معطوف می‌کند؛ در حالی که اقیانوس بزرگ حقیقت که همچنان نامکشوف در جلوی او گسترده باقی مانده است» (Brennan, 1999, p. 40). اینشتین به عنوان یکی از بزرگ‌ترین دانشمندان تاریخ، به «هنرمند علم»^۴ معروف شد و تا پایان عمر به

1. Albert Einstein

2. Paul Dirac

3. Rutherford

4. Artist of Science

دنبال نظریه‌ای برای وحدت بخشیدن به نیروهای طبیعت بود که با برخورداری از سادگی ریاضی و زیبایی بتواند ادراک شهودی و حس زیباشناسی او را ارضا کند. هاینبرگ، به عنوان یکی از بنیان‌گذاران مکانیک کوانتومی، همواره از معجزه تقارن^۱، هماهنگی و زیبایی سادگی قوانین طبیعت صحبت می‌کرد (Cropper, 2001). در توضیح انگیزه زیباشناختی دانشمند برای پژوهش علمی، پوانکاره نیز معتقد است که دانشمند، طبیعت را به خاطر این مطالعه نمی‌کند که سودمند است، او آن را مطالعه می‌کند برای این که از آن لذت می‌برد، و از آن لذت می‌برد چون زیبا است (Poincare, 2011).

وجه زیباشناسانه مؤلفه اسطوره روش علمی: مؤلفه «اسطوره روش علمی» نافی هر گونه دستورالعمل و الگوریتم مشخص و قاطع برای فرایند علم‌ورزی است. با فرض تمایز میان مقام کشف و مقام داوری در پژوهش علمی، پوپر بر آن است که «چیزی به نام روش منطقی یافتن اندیشه‌های جدید، یا بازسازی منطقی این فرایند وجود ندارد»؛ بنابراین کشف، همواره دارای عنصری غیرعقلانی و خلاق است (Gillies, 2002). گیلیس این نظر پوپر را موجب نوعی آشتی میان علم و هنر می‌داند که بر اساس آن دانشمندان بزرگ واجد نوعی خلاقیت هستند که از خصوصیات هنرمندان بزرگ است (Gillies, 2002). این ویژگی، کسی را دانشمند می‌داند که چون هنرمند در بسیاری از موارد به شم و شهود خود متکی است. چنین نیست که همواره منطقی بتواند در علم کارساز باشد. به طور مثال، در هنگام مواجهه با مشاهده‌ای که نظریه را ابطال می‌کند، در تشخیص این که کدام فرض نظریه نادرست بوده است، منطقی به تنهایی کمکی به دانشمند نمی‌کند. پیر دوئم^۲ معتقد است که در این مواقع راهنمای دانشمند برای تصمیم‌گیری «شم خوب»^۳ است؛ پیشنهادی که به نظر می‌رسد از رویکرد شهودگرایی پاسکال^۴ گرفته شده باشد که بر اساس آن «قلب، ادله‌ای برای خودش دارد که عقل چیزی از آن‌ها نمی‌داند» (Gillies, 2002, p. 133). نگاهی به تاریخ علم کافی است تا ببینیم که در بسیاری از کشفیات بزرگ نه روشی مشخص یا وجوه عقلانی و منطقی صرف، بلکه انگیزه زیباشناختی راهنمای دانشمندان بوده است. به طور مثال سیستم پیچیده و آشفته نجوم بطلمیوسی برای کپرنیک^۵ آزاردهنده بود. فیشر بر این باور است که پیشرفت علمی، کمترین انگیزه کپرنیک بود، انگیزه اصلی او جنبه زیباشناختی داشت. برای کپلر^۶ نیز چنین انگیزه‌ای مطرح بود. او بر این باور بود که خورشید منشأ همه زیبایی‌های جهان است و بنابراین باید در مرکز قرار گیرد (Fischer, 1999). همچنین یک بصیرت زیباشناسانه بود که فارادی^۷

1. Miracle of Symmetry

2. Pierre Duhem

3. Le Bon Sens

4. Pascal

5. Kopernik

6. Kepler

7. Faraday

را به کشف اثر الکتریکی یک میدان مغناطیسی رساند. او با شنیدن این کشف اورستد^۱ که هر جریان الکتریکی دارای تأثیر مغناطیسی است، با این بینش که طبیعت باید به صورت متقارن عمل کند، حدس زد که هر میدان مغناطیسی نیز باید بتواند جریان الکتریکی ایجاد کند (Fischer, 1999). البته اثبات این حدس در عمل، سال‌های زیادی از عمر فارادی را به خود اختصاص داد و مداومت او در این مسیر، ناشی از باور زیباشناختی او به وجود تقارن در طبیعت بود. فلنری، ذوق و سلیقه را حساسیتی زیباشناختی می‌داند که در مراحل مختلف تحقیق علمی مانند انتخاب موضوع پژوهش، تشخیص سرخ‌های امیدوارکننده، تصمیم‌گیری برای ایجاد تغییر در برنامه پژوهشی، ارزیابی فرضیه‌ها و اظهارنظر درباره نظریات جدید، نقش مهمی دارد (Flannery, 1992). پاول دیراک، معتقد بود که نظریه‌های اینشتین نه تنها به خاطر حقیقت آن‌ها بلکه بیشتر به خاطر زیبایی‌شان ما را متقاعد می‌کنند (Fischer, 1999).

وجه زیباشناسانه مؤلفه ماهیت اجتماعی و فرهنگی دانش علمی: طبق «ماهیت اجتماعی و فرهنگی

دانش علمی»، دانشمندان نیز به عنوان انسان از عواطف، احساسات و پیشینه فرهنگی و اجتماعی خود متأثر هستند. چنین نیست که دانشمندان برخلاف هنرمندان، آدم‌هایی خشک، منطقی و فاقد احساس باشند. برعکس دانشمندان بزرگ، کیفیاتی متعالی از احساسات زیباشناسانه از قبیل شگفتی، حیرت، ترس و هیبت، غرق شدن در رمز و راز و جذبه‌های عمیق را گزارش کرده‌اند. اینشتین معتقد بود که جهان دارای سازمانی منطقی و عقلانی است و حیرتی که مشاهده و درک این کیفیت منطقی طبیعت در انسان پدید می‌آورد به مرور به احساس تحسین و مجذوب شدن تبدیل می‌شود و همین احساس شوق و تحسین به نظر او یکی از قوی‌ترین ریشه‌های احساسات مذهبی است (Frank, 1992). جالب است که دانشمندی که جهان را نامعقول می‌داند نیز در نهایت احساس زیباشناختی کمابیش مشابهی را گزارش می‌کند. چنان‌که ریچارد فاینمن، که دانشمندی خدانا‌باور بود، به شاگردانش می‌گوید: «نظریه مکانیک کوانتومی طبیعت را طوری وصف می‌کند که از نظر شعور متعارف، نامعقول است؛ اما کاملاً با شواهد تجربی هم‌خوانی دارد. پس امیدوارم طبیعت را همان‌طور که هست بپذیرید: نامعقول. من از گفتن این نامعقول بودن به شما لذت می‌برم چون به نظرم زیبا است» (Feynman, 2000, p. 9).

سایر وجوه زیباشناسانه مؤلفه‌های ماهیت علم: هر اثر هنری داری فرم و محتوا است. اگر علم را به مثابه

یک اثر هنری در نظر بگیریم، مؤلفه‌های «تجربی، مشاهده، هستی‌ها و مفاهیم نظری» در قالب پدیدارها، شواهد آزمایشگاهی، نمادها و فرمول‌های علمی و مدل‌ها را می‌توان فرم و صورت آن؛ و مؤلفه «نظریه‌ها و

قوانین علمی» را چون محتوای آن اثر هنری در نظر گرفت. این مؤلفه‌های ماهیت علم، در پیوند با وجه «استنباطی و استدلالی» و در بستر «وجه اجتماعی و فرهنگی علم» و در عین عدم تقید به «روش خاص و قطعی» و با لحاظ مؤلفه «ماهیت منعطف و پویای علم» برای دانشمند شرایطی مشابه با هنرمند را برای ابداع و خلق اثر هنری، فراهم می‌کند. نظریات و یافته‌های علمی نیز، در اصیل‌ترین نمود خود، چون اثر هنری دارای کیفیات زیباشناختی از قبیل طرح^۱، ضرب‌آهنگ، تناسب، هماهنگی، ظرافت، تقارن، وحدت و سادگی است؛ و استعاره و تمثیل که در قدیم بیشتر کارکردی زیباشناختی در شعر و ادبیات داشت در دهه‌های اخیر با توسعه نظریات انتزاعی‌تر در فیزیک مدرن از قبیل نسبیت و کوانتوم و در پرتو بصیرت‌های فلسفی هرمنوتیکی، به‌عنوان بخشی اساسی از تفکر علمی پذیرفته شده است و تصاویر ذهنی و خیالی در قالب استعاره‌ها و تمثیل‌ها، نقشی اساسی در فهم و انتقال مفاهیم علمی یافته‌اند (Flannery, 1992). همه این شواهد، پیوند عمیق میان علم و هنر را آشکار ساخته و فهمی زیباشناسانه از ماهیت علم را فراهم می‌سازد که در جدول (۱) خلاصه شده است.

بررسی وجوه زیباشناختی مؤلفه‌های توافقی ماهیت علم، نشان می‌دهد که علم و آنچه دانشمندان به‌عنوان فعالیت و پژوهش علمی انجام می‌دهند با جنبه‌های زیباشناسانه درهم‌تنیده است. و شباهت‌ها و جنبه‌های مشترک زیادی را می‌توان میان علم و هنر از یک طرف، و دانشمند و هنرمند از طرف دیگر، مشاهده کرد. این وجوه هنری و زیباشناسانه در سطوح بالای فعالیت علمی و در نزد دانشمندان بزرگ بارزتر است. اهمیت جنبه‌های زیباشناسانه علم، پیامدهای مهمی برای تربیت علمی و آموزش علم دارد که در ادامه به آن می‌پردازیم.

جدول (۱) مؤلفه‌های ماهیت علم و وجوه زیباشناختی متناظر با آن‌ها

مؤلفه‌های ماهیت علم	وجوه زیباشناختی
ماهیت خلاقانه و مبتنی بر تخیل دانش علمی	تخیل و خلاقیت به‌عنوان وجه بارز فعالیت و آفرینش هنری و زیباشناختی در علم نیز نقش و کارکردی اساسی دارد.
ماهیت نظریه‌بار دانش علمی	ذهنیت، احساسات، عواطف و ترجیحات زیباشناختی دانشمند در پژوهش علمی نقش دارد.
نظریه‌ها و قوانین علمی	نظریات و قوانین علمی به‌عنوان محتوای «آثار علمی به‌مثابه هنر» هستند و دانشمندان به زیبایی، ظرافت، سادگی، تقارن و هماهنگی نظریات و قوانین علمی اهمیت قائل هستند.
ماهیت اسطوره روش علمی (فقدان روش جهان‌شمول برای دانش علمی)	از آنجاکه هیچ روش قاطع و الگوریتمی برای دستیابی به حقایق علمی وجود ندارد، دانشمندان به شم، شهود و معیارهای زیباشناختی چون سادگی، هارمونی، تقارن و امثال آن‌ها در پژوهش علمی اتکا می‌کنند.

ماهیت اجتماعی و فرهنگی دانش علمی	دانشمند به مثابه انسان، صرفاً موجودی عقلانی و منطقی نبوده بلکه واجد احساسات و عواطف انسانی است و از پیشینه فرهنگی خود متأثر بوده و در پژوهش علمی، کیفیات زیباشناختی مانند حیرت، هیبت، تحسین و جذبه را تجربه می‌کنند که این ویژگی‌ها نشان‌دهنده اهمیت وجه کل‌گرایی در علم هستند که دوگانه‌های عقل و احساس، منطق و شهود، ذهن و قلب و امثال آن‌ها را نفی می‌کند.
ماهیت تجربی، مشاهده‌ای و هستی‌ها و مفاهیم نظری علم	در وجه تجربی و مشاهده‌ای علم نیز ذهنیت دانشمند و تعبیر و تفسیر او نقش دارند و مدل‌ها، استعاره‌ها، تمثیل‌ها، فرمول‌ها و روابط ریاضی به مثابه صورت و فرم در «علم به مثابه هنر» نقش آفرینی می‌کنند.
ماهیت منعطف و پویای علم	علم نیز مثل هنر دارای ماهیت منعطف و پویا است همان‌طور که هنرمند با استفاده از این ویژگی به خلق ابتکارات و سبک‌های جدید در هنر می‌پردازد، دانشمند نیز آن را برای نظر ورزی، نوآوری، خلاقیت و برای گشودن دریچه‌های جدید و ارائه بدیل‌های بهتر، به کار می‌گیرد.

۳. پیامدهای فهم زیباشناسانه از ماهیت علم برای تربیت علمی

بررسی مؤلفه‌های توافقی ماهیت علم از منظر زیباشناختی نشان داد که علم مثل هنر دارای ابعادی زیباشناسانه است و دانشمندان نیز مثل هنرمندان از قوا و معیارهای زیباشناختی در مراحل مختلف فعالیت علمی، از مقام کشف تا مقام داوری یافته‌های علمی، استفاده می‌کنند. طرز تفکر علمی، تفکری سرشار از ابتکارات زیباشناسانه و خلاقانه است که نادیده گرفتن این ویژگی، تصویری نادرست از علم را به دانش‌آموزان نمایش می‌دهد و آنان از این حقیقت غافل می‌مانند که علم نیز مانند هنر بیان خلاقیت و ارزش‌های انسانی است (Flannery, 1992). این پیوند علم و هنر، و اهمیت وجوه زیباشناختی در فعالیت علمی، می‌تواند پیامدهای مهمی برای تمام ابعاد تربیت علمی و آموزش علم داشته باشد اما از آنجا که پرداختن به تمام این دلالت‌ها در یک مقاله ممکن نیست، ما به دو پیامد عمده و مبنایی تر که یکی بر ضرورت پرورش ادراک و قوای زیباشناختی دانش‌آموزان و دیگری بر رویکرد کل‌گرا^۱ در آموزش علم تأکید دارد، می‌پردازیم.

الف) اهمیت پرورش قوای زیباشناختی در تربیت علمی: اولین و شاید مهم‌ترین نتیجه‌ای که از اهمیت وجوه زیباشناختی در علم به دست می‌آید، ضرورت توجه به پرورش قوای زیباشناختی در تربیت علمی دانش‌آموزان است. پژوهش‌های مختلفی در مورد تأثیر هنر و پرورش قابلیت‌های زیباشناختی بر تقویت قوای شناختی انجام شده است (Bellocchi et al., 2017; Eisner, 1986; Mehrmohammadi & Kian, 2014;)

1. Holistic

(Wickman, 2006). آیزنر معتقد است که دوآلیسم ذهن-بدن که از زمان افلاطون مطرح بوده، همواره تمایل داشته که احساسات را ناشی از بدن و تفکر را متعلق به ذهن بداند و از این رو، هنرها را نیز به دلیل اهمیت احساس در آن‌ها، فعالیتی غیرشناختی فرض کند. اما به نظر او، هنرها نیز فعالیتی شناختی بوده و توسط هوش و آگاهی انسانی آشکال منحصربه‌فردی از خلق معنا را موجب می‌شوند و در اصل هیچ فعالیت فکری و شناختی نیست که در اطلاعات دریافتی ناشی از حواس ریشه نداشته باشد (Eisner, 1986). آیزنر معتقد است که تشکیل مفهوم که مبنای شکل‌گیری زبان، ساخت معنا، مفاهیم و در نتیجه فعالیت شناختی و ذهنی، و در نهایت تشکیل ذهن است؛ وجه زیست‌شناختی داشته و از سیستم حسی ما ناشی می‌شود (Eisner, 2002). بنابراین استفاده از هنرها برای پرورش حواس و در نتیجه تقویت قوای شناختی، پیش‌نیاز فهم و ابراز حقایق در علم است (Mehrmoammadi & Kian, 2014).

از طرف دیگر شواهد تاریخی از زندگی دانشمندان بزرگ نیز از این فرضیه حمایت می‌کند که اشتغال هنری آن‌ها در اکتشافات و خلاقیت‌های علمی آن‌ها مؤثر بوده است. روت‌برنشتین^۱ در دفاع از اهمیت هنر در زندگی دانشمندان، لیستی از ۴۰۰ نفر از دانشمندان قرن ۱۹ و ۲۰ میلادی تهیه کرده است که در فعالیت‌های غیرعلمی هنری و خلاقانه مشارکت داشته‌اند که ۶۵ نفر از آن‌ها از برندگان جایزه نوبل بودند. در این لیست افراد شاخصی با فعالیت‌های هنری خاص مشاهده می‌شود. از جمله لویی پاستور^۲ که مجسمه‌های چوبی و فلزی می‌ساخت؛ اینشتین و هایزنبرگ که نوازنده ویولن و پیانو بودند؛ ماری کوری^۳ و لودویک بولتزمن^۴ که شعر می‌سرودند (Girod, 2007). پرداختن به هنر برای این دانشمندان یک سرگرمی صرف نبوده است. از طرف دیگر، آن‌ها کار خود را نیز یک کار زیبا و فعالیت علمی را دارای یک لذت زیباشناختی می‌دانستند. هر دو فعالیت برای آن‌ها مهم و اساسی بود و گاهی این افراد برای هر دو فعالیت هنری و علمی خود شهرت داشتند، چنان‌که «گوته»^۵ در زمان خودش همان اندازه که برای شعرش معروف بود، برای کارهای نوآورانه‌اش در کالبدشناسی تطبیقی نیز به حق صاحب‌نام بود (Midgley, 2015b, p.118). این حقیقت با وضعیت موجود تربیت هنری و زیباشناختی که به صورت بخشی حاشیه‌ای و بی‌اهمیت از تعلیم و تربیت نگریسته می‌شود کاملاً در تضاد است. بنابراین ضروری است که انواع فعالیت‌های هنری در برنامه درسی مقاطع مختلف تحصیلی مرتبط با علوم طبیعی، گنجانده شود. همچنین باید سعی شود که ذوق، استعداد

1. Root-Bernstein

2. Louis Pasteur

3. Marie Curie

4. Ludwig Boltzmann

5. Goethe

و قرائح هنری دانش‌آموزان در آموزش علوم به کار گرفته شود تا آن‌ها نیز مثل دانشمندان بزرگ، به کارگیری قوای زیباشناختی در فعالیت علمی را تمرین کنند.

فلنری بر این باور است که معمولاً دانش‌آموزان فهم مفاهیم علمی را دشوار می‌یابند و احساس بدی نسبت به علوم دارند. این نگرش منفی باید با تجارب زیباشناختی مثل لذت، هیجان و شادی به احساس مثبت تبدیل شود (Flannery, 1992). بنابراین هر دو بخش نظری و عملی علوم باید به نحوی سامان یابد که دانش‌آموزان جنبه‌های زیباشناسانه علم را تجربه و احساس کنند. چنین تجربه‌ای ضمن ایجاد انگیزش درونی در آنان برای گرایش بیشتر به علوم و مباحث علمی، یادگیری مفاهیم علمی را نیز تسهیل خواهد کرد.

وضع موجود حکایت از گسستی عمیق میان آموزش علوم و تربیت هنری دارد. چنان‌که در رشته‌هایی چون علوم تجربی و ریاضی-فیزیک، فقدان دروس هنری کاملاً آشکار است. در صورتی که تلفیق آن دو نوع آموزش در وسعت بخشیدن به نگرش و در غنابخشی به شخصیت دانش‌آموزان نقش اساسی دارد. میجلی در این مورد معتقد است که علوم طبیعی به دانش‌آموزان دیدی روشن‌گر می‌بخشد و به آن‌ها نوعی از تفکر و تعمق را آموزش می‌دهد که فقط در همراهی با هنر قادر است یک زندگی انسانی غنی را رقم بزند. متفکران و دانشمندان بزرگ تاریخ مانند ارسطو، دکارت، کانت، داروین و اینشتین از این دید گسترده، یعنی ارزش تربیتی تلفیق تربیت علمی و هنری، بهره‌مند بودند و فقدان این بصیرت در تعلیم و تربیت معاصر مشکلی بزرگ است (Midgley, 2015b). بنابراین تربیت هنری و زیباشناختی باید همراه و همگام با تربیت علمی به‌طور جدی دنبال شود.

شاخص‌ترین نوع تربیت قوا و ادراک زیباشناختی، درگیری در فعالیت هنری و همچنین ارتباط با آثار هنری است. هاسپرس معتقد است که «درک هنری عمدتاً از ملاحظه آثار هنری (از طریق گوش‌دادن، خواندن و ...) در موقعیت‌ها و حالت‌های مختلف تشکیل می‌شود، به گونه‌ای که انسان رفته‌رفته بتواند همه چیز را در اثر هنری که بناست مایه لذت و بهره‌مندی باشد، دریابد و از آن لذت ببرد و برخوردار گردد.» (Hospers, 2014, p. 14). بنابراین برای تقویت قوای زیباشناسانه دانش‌آموزان ضروری است علاوه بر اشتغال به فعالیت‌های هنری مختلف، آنان را در معرض انواع آثار هنری از طریق نمایشگاه‌ها، موزه‌ها و سایر فرصت‌های مناسب مواجهه با هنرها قرار داد.

ب) ضرورت اتخاذ رویکرد کل‌گرا در تربیت علمی: تخصص‌گرایی دانشگاهی و حاکمیت این نگرش تخصصی در تعلیم و تربیت که به صورت رشته‌های منفک (از قبیل علوم تجربی، ریاضی-فیزیک، علوم انسانی، هنر) و برنامه‌های درسی مختلف (از قبیل فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی، ادبیات، هنر و ...) نمود

یافته، باعث شده است که تربیت هنری و زیباشناختی به طور کامل از رشته‌های علمی دوره متوسطه دوم از قبیل علوم تجربی و ریاضی-فیزیک و همچنین در رشته‌های علمی در دانشگاه حذف شود. این ناشی از همان نگرش دوگانه‌گرایی است که عقل و احساس، ذهن و قلب، و منطق و تخیل را از هم متمایز دانسته و به تبع در آموزش نیز علم و هنر، علوم تجربی و انسانی را از هم متمایز می‌سازد. میجلی که به بررسی نسبت علم و شعر در جهان معاصر پرداخته، با طرح این پرسش که «آیا اصلاً ارتباطی میان شعر و علم وجود دارد؟» معتقد است که «امروزه تخصص‌گرایی دانشگاهی این دو حوزه را چنان سخت از هم جدا کرده که ربط دادن آن‌ها در الگویی واحد دشوار شده است» (Midgley, 2015a, p. 45). اما جالب است که تاریخ علم مؤید ارتباط مهمی میان آن‌هاست. به طور مثال، شعر «در باب ماهیت جهان»^۱ لوکرتیوس^۲ که نظریه اتمی درباره ماده از طریق آن به اروپای دوره رنسانس رسید و شور و حرارت موجود در آن، نیروی خاصی به اتم‌باوری داد و «همین شعر، کاری کرد که شهود خلاقانه اتم‌باوران در دل و ذهن کتاب‌خوانان عصر نوزایی جا باز کند» که «فقط خود نظریه اتمی را شامل نمی‌شد، بلکه نتایج اخلاقی شگفت‌آوری را که پیش‌تر اپیکور^۳ از این نظریه اخذ کرده بود نیز دربر می‌گرفت، به طوری که رگه‌های اتم‌باورانه تفکر روشنگری در حوزه‌های بسیار وسیعی گسترده شد» (Midgley, 2015a, p. 49). میجلی با تحلیل تأثیر شعر لوکرتیوس بر بنیادهای علم جدید، سعی دارد نشان دهد که اندیشه‌های اصلی ما چگونه از تخیل زاده می‌شوند. اندیشه‌های جدید درواقع شهود خیالی جدید هستند که به مرور شکل کلی تفکر ما را تغییر می‌دهند و با پی افکندن یک جهان‌بینی جدید (مثل اتم‌باوری) نظریات علمی را تحت تأثیر قرار می‌دهند (Midgley, 2015a).

این نگرش غالب تخصص‌گرا و جزءنگر با ماهیت علم معاصر ناسازگار است، چون همان‌طور که ونویل و همکارانش اشاره می‌کنند، علم معاصر خود ماهیتی کل‌گرا دارد و درهم‌تنیدگی و تأثیر متقابل ذهن و عین، عقل و احساس، نظریه‌باری مشاهدات، تأثیر عوامل فرهنگی-اجتماعی بر علم و امثال آن، مؤید این ماهیت کل‌گر است (Venville, Rennie & Wallace, 2012). باین حال، ازلحاظ آموزشی این کل‌گرایی نادیده گرفته شده است و همچنان رویکرد تخصص‌گرا غلبه داشته و بر تمایزها تأکید می‌شود. به طوری که دانش‌آموز و «دانشجو در هنگام انتخاب رشته سرگردان می‌ماند. در یک سو، ادبیات با رویکردی محدود و نسبتاً درون‌نگر عرضه می‌شود. در سوی دیگر، با شکلی از تدریس علم روبه‌رو می‌شود که به نگرش‌های اجتماعی و فرضیات پس زمینه‌ای که بر اندیشه علمی اثرگذار بوده‌اند، هرگز هیچ اشاره‌ای نمی‌کند؛ اصلاً

1. De rerum Natura

2. Lucretius

3. Epikouros

هرگونه اشاره به این موضوعات را عوامانه و خطرناک می‌داند. چنین می‌شود که دانشجو می‌تواند یا جنبه بیرونی یا جنبه درونی زندگی انسان را مطالعه کند، اما به هیچ‌روی نباید این دو را باهم جمع کند» (Midgley, 2015a). در صورتی که، نگرش زیباشناختی جامع این دو است و رویکردی کل‌گرایانه را توصیه می‌کند و لزوم رویکرد تلفیقی و جامع‌نگر در آموزش علوم را آشکار می‌سازد.

فهم زیباشناسانه ماهیت علم نشان داد که انسان دانشمند علاوه بر عقل و منطق، شهود و احساس را نیز در فعالیت علمی به کار می‌گیرد. در اینجا گسستی میان عقل و احساس، ذهن و عین، و درون و بیرون وجود ندارد بلکه همه آن‌ها باهم یک کل یکپارچه و منسجم را رقم می‌زنند. باین حال، تخصص‌گرایی مذکور و نگرش ابزاری صرف به علم، باعث شده است که در علم دانشگاهی و مدرسه‌ای، عقل غالب شده و احساس حذف شود. فلنری معتقد است که امروزه، احساس از علم جدا است. احساس عمیقی که زمانی مایه بزرگ‌ترین لذت و شادمانی دانشمندان بود، امروز به عنوان بخشی نامنتقی از وجود ما، در علم سرکوب می‌شود. از این رو، دانشمندان امروزی مانند گذشتگان علم‌ورز خود احساس خوشبختی نمی‌کنند. ما با سرکوب احساسات عمیق در رویکرد امروزی به دانش، نمی‌توانیم تجربه زیبایی علم را به عنوان جزئی از فرهنگ بشری، تحقق بخشیم (Fischer, 1999). از چند دهه قبل برخی دانشمندان بزرگ نسبت به چنین وضعیت فروکاست گرایانه‌ای هشدار داده‌اند. چنان‌که این قطعه از سخنان آدولف پورتمن^۱، جانورشناس و فیلسوف فرهنگ، که بعد از جنگ جهانی دوم در سال ۱۹۴۹ در یک سخنرانی با موضوع وجوه زیست‌شناختی آموزش زیباشناسی بیان شده، ارزش بازگویی دارد: «تعداد معدودی این بصیرت را دارند که موقعیت زیباشناسی نیاز به تقویت دارد. امروز همه بیش از حد به توسعه یک‌جانبه بخش منطقی تفکر ما به عنوان مهم‌ترین وظیفه تربیت انسانی مشغول هستند». این طرز تفکر نشانه‌ای از این حقیقت است که اندیشه واقعی و زاینده، حتی در دقیق‌ترین رشته‌های علمی، نیازمند شهود، خلاقیت، عملکرد زیباشناختی، رؤیاها، خیال‌پروری‌ها و تمام تجارب حسی است که امکانات فراوانی را به روی ما می‌گشایند (Fischer, 1999, p. 168).

عمل به پیشنهاد پورتمن، مستلزم آن است که در آموزش علم و تربیت علمی نیز باید رویکرد کل‌گرا مورد توجه قرار گیرد و ضمن توجه به عقل و منطق، قوای دیگر از جمله تخیل، احساس، شهود و سایر استعدادهای مشابه را از طریق آموزش هنری و زیباشناختی در جهت ارتقای کیفیت تربیت علمی، تقویت کرد و به کار گرفت. البته کثرت‌هایی در بستر این وحدت می‌تواند و باید وجود داشته باشد. به طور مثال کثرت‌گرایی شناختی باید مورد توجه قرار گیرد و با در نظر داشتن همه قوای ادراکی، احساسی و زیباشناختی

1. Adolf Portman

از ابزارهای مختلف بیانی زیباشناختی و هنری از قبیل شعر، نقاشی، عکس، موسیقی، داستان، مجسمه‌سازی، نمایش و امثال آن‌ها بهره گرفته شود تا شاهد تنوع و تکثر هرچه بیشتر فرصت‌های یادگیری باشیم. شیوه ارائه و روش تدریس نیز از اهمیت اساسی برخوردار است (Eisner, 2002). همان‌طور که رایینسون^۱ گفته: «هنر چیزی است که درون انسان وجود دارد و باید بیدار شود. هنر مستقیماً با تجربه زیباشناسی در ارتباط است و تجربه زیباشناسی وقتی که حواس شما بیش‌ازحد فعال است، وقتی که در زمان حال قرار دارید، وقتی که با چیزی که دارید تجربه می‌کنید کاملاً همراه می‌شوید، رخ می‌دهد. از این‌رو، باید فراگیران را با چیزی که درونشان است، مواجه سازیم تا جهانشان را تجربه کنند و تخیل، عقل، حس ابتکار و روح جمعی خودشان را پرورش دهند» (Javidikalateh & Abdoli, 2018, p. 35).

تجربه کردن زیبایی نیاز به زمان دارد. درک زیبایی یک نمونه در آزمایشگاه یا یک ایده در کلاس نیاز به صرف وقت دارد. زمان باعث می‌شود که دانش‌آموز با آن‌ها آشنا شود و ابعاد مختلفشان را مورد بررسی و کاوش قرار دهد. کیفیات زیباشناختی باید چشیده و تجربه شوند نه این‌که به‌صورت انبوه و به‌سرعت به‌خورد دانش‌آموزان داده شود (Flannery, 1992). همان‌طور که جرالدهولتون گفته: «مهم‌ترین تجربه‌ای که ما می‌توانیم به یک دانش‌آموز بدهیم وقتی است که او درمی‌یابد که می‌تواند لذت ببرد و یک مسئله علمی را حل کند» (Flannery, 1992, p. 11). آن‌ها با تجربه شخصی، لذت، هیجان و شگفتی کشف و یادگیری را احساس کرده و انگیزه بیشتری برای یادگیری علوم پیدا می‌کنند و ضمن دستیابی به تصویری واقعی‌تر از ماهیت علم، ارزش آن را بیشتر درمی‌یابند.

نتیجه

بررسی مؤلفه‌های ماهیت علم در بستر تاریخ علم، مؤید آن است که علم با هنر دارای وجوه اشتراک مهمی است و شباهت بسیاری میان تجارب زیباشناسانه هنرمندان و دانشمندان وجود دارد. به‌طوری علم و نظریه‌های علمی را می‌توان چون آثار هنری دانشمندان در نظر گرفت. دانشمند به‌مثابه انسان، موجود عقلانی و منطقی صرف نبوده و مانند هنرمند تخیل، خلاقیت، احساسات، عواطف و شمع و شهود را در فعالیت علمی خود به کار می‌گیرد. دانشمندان معیارهای زیباشناختی مثل سادگی، ظرافت، زیبایی، تقارن و هماهنگی را برای ارزیابی نظریات علمی به کار می‌برند. در پژوهش‌های علمی نیز مثل شعر و ادبیات از استعاره‌ها، تمثیل‌ها و مدل‌ها استفاده می‌شود که به علم جنبه تفسیری، تأویلی و زیباشناختی می‌بخشد. همچنین دانشمندان تجارب

1. Robinson

زیباشناختی چون حیرت، تحسین و جذبه را در فعالیت علمی خود گزارش می‌کنند. به دلیل ماهیت پویا و منعطف علم، فعالیت دانشمندان نیز چون کار هنری از آزادی و انعطاف کافی برای نظرورزی، خیال‌پردازی، ابداع و خلاقیت برخوردار است.

نقش مهم وجوه زیباشناختی در فعالیت علمی، ضرورت توجه به این جنبه‌ها در تربیت علمی و آموزش علوم را آشکار ساخته و اهمیت تربیت زیباشناختی را برای تربیت علمی نشان می‌دهد. به‌کارگیری زیباشناسی در آموزش علم، ضمن ایجاد تجارب زیباشناختی مثل لذت، هیجان، حیرت، احساس خوشایندی از یادگیری علوم را در آنان ایجاد کرده و انگیزه آنان را برای تداوم یادگیری و پیگیری علم، افزایش می‌دهد. علاوه بر ضرورت و اهمیت تربیت زیباشناختی در تربیت علمی، اتخاذ رویکرد کل‌گرایانه در آموزش علم نیز بسیار حائز اهمیت است. رویکرد غالب در آموزش علم عمدتاً رویکردی ثنویت‌گرا و فروکاستی است که وجوه احساسی و عاطفی و نقش آن را در علم و به تبع آن در آموزش علم نادیده گرفته و آموزش هنری و زیباشناختی را به‌طور کامل از رشته‌های علمی حذف کرده است. تنها با رویکردی کل‌گرا و حذف دوگانه‌ها و توجه به تمام وجوه عقلانی و احساسی و قوای خلاقه و زیباشناختی چون تخیل، شم و شهود است که می‌توان تجربه‌ای غنی از یادگیری علم را برای دانش‌آموزان فراهم کرد. در بستر کل‌گرایانه مذکور، باید کثرت‌گرایی شناختی را مورد توجه قرار داد و بازنمایی‌ها و ابزارهای مختلف هنری و زیباشناختی را در آموزش علم به کار بست تا امکان تجارب زیباشناختی و در نتیجه یادگیری عمیق و باکیفیت برای دانش‌آموزان، فراهم شود.

در این پژوهش دو پیامد کلی و نظری وجوه زیباشناختی ماهیت علم در تربیت علمی مورد توجه قرار گرفت و بررسی سایر جوانب و ابعاد دیگر آن می‌تواند موضوع پژوهش‌های آتی باشد.

References

- Bellocchi, A., Quigley, C., & Otrell-Cass, K. (2017). *Exploring emotions, aesthetics and wellbeing in science education research* (A. Bellocchi, C. Quigley, & K. Otrell-Cass Eds.): Springer.
- Brennan, R. P. (1999). *Heisenberg probably slept here: the lives, times: and ideas of the great physicists of the 20th century* (H. Fghihineghad, Trans.). Tehran: Ettelaat Publishing. (in persian).
- Cropper, W. H. (2001). *Greater physicists: The life and times of leading physicists from Galileo to Hawking*. Oxford: Oxford University Press.
- Denis, B. (2003). *The Voice of Genius: Conversations with Nobel Scientists And Other Luminaries* (S. Farmanfarmanian, Trans.). Tehran: Farzanrooz. (in persian).
- Ede, S. (2005). *Art and science*. London: I.B. TAURIS.
- Eisner, E. (1986). The role of the arts in cognition and curriculum. *Journal of Art & Design Education*, 5(1-2), 55-67.

- Eisner, E. (2002). *The art and the creation of mind*: Yale University Press.
- Feynman, R. P. (2000). *QED: the strange theory of light and matter* (A. Shariati, Trans.). Tehran: Havaye Taze. (in persian).
- Fischer, E. P. (1999). *Beauty and the best: the aesthetic moment in science* (O. E., Trans.): Springer.
- Flannery, M. (1992). Using science's aesthetic dimension in teaching science. *The Journal of Aesthetic Education*, 26(1), 1-15.
- Frank, P. (1992). *Einstein, his life and Times; zed* (H. Saffari, Trans.). Tehran: Amirkabir. (in persian).
- Frey, N. (1984). *The educated imagination* (S. Arbabshirani, Trans.). Tehran: Markaze Nashre Daneshgahi. (in persian).
- Gillies, D. (2002). *Philosophy of science in the twentieth Century four central themes* (H. Miandari, Trans.). Tehran: Samt. (in persian).
- Girod, M. (2007). A conceotual overview of the role of beauty and aesthetics in science and science education. *Studies in Science Education*, 43, 38-61.
- Girod, M., Rau, C., & Scherige, A. (2003). Appreciating the beauty of science ideas: teaching for aesthetic understanding. *Sci Ed*, 87, 574-587.
- Gleiser, M. (2015). *The dancing universe : from creation myths to the big bang* (A. B. Sh., Trans.). Tehran: Sabzan Publication. (in persian).
- Glynn, I. (2010). *Elegance in science: the beauty of simplicity*. Oxford: Oxford University Press.
- Greene, T. M. (2014). Art as an expressive tool (A. g. o. translators, Trans.). In J. Hospers (Ed.), *Introductory readings in aesthetics* (pp. 129-138). Ghom: Islamic School of Art.
- Hospers, J. (2014). *Introductory readings in aesthetics* (J. Hospers Ed.). Ghom: Islamic School of Art.
- Ivanova, A. (2017). Aesthetic values in science. *Philosophy Compass*, 12, 1-9.
- Jakobson, B., & Wickman, P. O. (2008). The roles of aesthetic experience in elementary school science. *Research in Science Education*, 38(1), 45-65.
- Javidikalateh, T., & Abdoli, A. (2018). Aesthetics and art from Maxine Green's view and its educational implications. *Journal of New Educational Approachs*, 12(2), 21-45. (in persian).
- Jho, H. (2018). Beautiful physics: re-vision of aesthetic features of science through the literature review. *Journal of the Korean Physical Society*, 73(4), 401-413.
- Johnston, J. S. (2014). John Dewey and science education. In M. R. Matthews (Ed.), *International handbook of research in history philosophy and science teaching* (pp. 2409-2432). Dordrecht: Springer.
- Lederman, N. G. (1992). Student' and teachres' conceptions of the nature of science: a review of the research. *Juornal of research in science teaching*, 29(4), 331-359.
- Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F. S., Bell, R. L., & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(6), 497-521.
- Lederman, N. G., Schwartz, R., & Abd-El-Khalick, F. S. (2015). Nature of science, assessing of. In R. Gunstone (Ed.), *Encyclopedia of science education* (pp. 694-698). Dordrecht: Springer.
- Matthews, M. R. (2002). Forward and introduction. In W. F. MaComas (Ed.), *The nature of science in science education: rationals and strategies* (Vol. x-xxi). London: Kluwer academc publishers.

- McComas, W. F., Clough, M. P., & Almazroa, H. (2002). The role and character of the nature of science in science education. In W. F. McComas (Ed.), *The nature of science in science education: rationals and strategies* (pp. 3-39). London: Kluwer academi publishers.
- Mehrmohammadi, M. (2011). Aesthetic turn in ducation: arts inspired improveents in the quality of education. *Quarterly Journal of Educational research*, 27(1), 11-34. (in persian).
- Mehrmohammadi, M., & Kian, M. (2014). *Art curriculum and teaching in education*. Tehran: Samt. (in persian).
- Midgley, M. (2015a). *Science and poetry* (M. Mohammadamini, Trans.). Tehran: Farhange Nashre No. (in persian).
- Midgley, M. (2015b). *Utopias, dolphins and computers: problems in philosophical pluming*. Tehran: Farhange Nashre No.
- Planck, M. (1975). *Where is science going?* (A. Aram, Trans.). Tehran: Sahamintsharco. (in persian).
- Poincare, H. (2011). *The value of science: Essential writings of Henri Poincare*. New York: The Modern Library.
- Venville, G., Rennie, L. J., & Wallace, J. (2012). Curriculum integration: challenging the assumption of school science as powerful knowledge. In B. J. F. e. al. (Ed.), *Second international handbook of education* (pp. 737-749): Springer.
- Wickman, P. O. (2006). *Aesthetic experience in science education: Learning and meaning-making as situated talk and action*. London: LEA.



مرادی، صادق؛ سجادی، سیدمهدی؛ صادق زاده قمصری، علیرضا؛ حیدری، آرش (۱۳۹۹). تعلیم و تربیت در آیینۀ «ژئوفیلوسوفی» به مثابۀ رویکردی نوین در فلسفه‌ورزی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰ (۲)، ۸۹-۶۷.
DOI: 10.22067/fedu.2021.31283.0

تعلیم و تربیت در آیینۀ ژئوفیلوسوفی به مثابۀ رویکردی نوین در فلسفه‌ورزی^۱

صادق مرادی^۲، سیدمهدی سجادی^۳، علیرضا صادق‌زاده قمصری^۴، آرش حیدری^۵
تاریخ دریافت: ۹۸/۹/۱۸ تاریخ پذیرش: ۹۹/۱۱/۲۰ نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

هدف اصلی این پژوهش تبیین تعلیم و تربیت در آیینۀ ژئوفیلوسوفی به مثابۀ رویکردی نوین در فلسفه‌ورزی است. برای دستیابی به این هدف از روش تحلیل مفهومی و استنتاجی بهره گرفته شد. تعریف متفاوت دلوز از فلسفه به مثابۀ «هنر صورت‌بخشی، ابداع و ساخت مفاهیم» محور مجموعه‌ای از تحولات در حوزه‌های گوناگون هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی شد که از مهم‌ترین نتایج آن «نظریۀ ژئوفیلوسوفی» می‌باشد. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که نوآوری‌های مترتب بر این نظریه در حوزه تعلیم و تربیت پیامدهایی را به بار می‌آورد که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به مواردی چون «فعالیت‌ورزی و شدن در پرتو نقد غایت‌گرایی»، «درون‌گرایی در پرتو نقد علیت‌محوری برون‌گرایانه» و «آفرینش در پرتو نقد بازنمایی و بازتولید» اشاره کرد که هر کدام از این موارد در دل خود پیامدهای تربیتی دیگری را نیز پرورش می‌دهند.

واژه‌های کلیدی: ژیل دلوز، نظریۀ ژئوفیلوسوفی، تعلیم و تربیت، شدن، درون‌گرایی، آفرینش

۱. این مقاله برگرفته از رسالۀ دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس با عنوان «تبیین گفتمان مبنای تاریخی و نقد پیامدهای تربیتی آن بر اساس نظریۀ ژئوفیلوسوفی ژیل دلوز» می‌باشد.

۲. دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس، sadegh.moradi@modares.ac.ir

۳. استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس، (نویسنده مسئول) sajadism@modares.ac.ir

۴. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس

۵. استادیار جامعه‌شناسی دانشگاه علم و فرهنگ

مقدمه

فهم تعلیم و تربیت همچون رابطه حقیقت‌گو و آموزنده حقیقت، نوع نگاه رایجی است که بسیاری از سیاست‌های آموزشی و تربیتی را در بر می‌گیرد. اما تعلیم و تربیت بیش از هر چیزی نوعی رابطه فضا‌مند است که می‌تواند اشکال متعددی به خود بگیرد. امروزه منطق تعلیم و تربیت در حال فروغلتیدن به نوعی عقلانیت ابزاری است که طی آن مجموعه‌ای از روش‌ها در قالبی نهادی، پیاده می‌شوند. در این حالت تعلیم تربیت مانند یک خط تولید صنعتی قرار است اهدافی مشخص محقق کند. هرگونه تغییر و عدول از برنامه از پیش تعیین‌شده نوعی نابهنجاری قلمداد می‌شود که باید بهنجار شود. این فرایند بهنجار سازی، طیفی وسیعی از امور را از درمان تا تنبیه در بر می‌گیرد. زمانی که این منطق بر تعلیم و تربیت اعمال می‌شود آن را مانند یک هستی می‌بیند، نه مانند یک فرایند در حال شدن.

فهم تعلیم و تربیت به مثابه «بودن» با فهم آن به مثابه «شدن» پیامدهای بسیار متفاوتی دارد. مفاهیمی مانند «نیازسنجی»، «آزمون و ارزیابی»، «کیفیت آموزشی»، «برنامه‌ریزی» و... زمانی که بر مبنای حقیقت از پیش موجودی بنا می‌شوند که تعلیم و تربیت باید به آن برسد، به ماشینی تبدیل می‌شوند که غایتشان بهنجار سازی در خدمت حقیقت از پیش موجود است. اما زمانی که «شدن» را محور قرار می‌دهیم، مسئله بر سر فرایندی است که طی می‌شود. نوع نگاهی که بر حقیقت از پیش موجود تأکید دارد دست آخر در گزاره‌هایی سنگر می‌گیرد که بر «باید» تأکید دارند و نه بر «توانش». در این صورت موضوع مورد بحث این نیست که «باید» به چیزهایی بدل شد، بلکه مسئله این است که به چه چیزهایی می‌توان «تبدیل» شد. همین توانش است که منطق تعلیم و تربیت را در افقی جدید ظاهر می‌کند و آن را نه در خدمت «باید» که در خدمت «توانش» معنا می‌کند. به این ترتیب مسئله به تعبیر نیچه بر سر «اراده معطوف به قدرت»^۱ است. اگر منطق تعلیم و تربیت میل به کنترل، یکدست‌سازی و حذف تفاوت‌ها داشته باشد آن‌گاه پرسش اصلی این است که هستی تعلیم و تربیت چیست؟ ماهیتش باید چه باشد؟ و سؤالاتی از این دست. اما اگر منطق تعلیم و تربیت در خدمت امر متفاوت و بالقوه کردن آنچه می‌تواند بدان بدل شود، قرار گیرد آن‌گاه مسئله این است که امر متفاوت چگونه می‌تواند در این فضا به هستی خود ادامه دهد. (Hart, 2014). به این ترتیب تعلیم و تربیت نباید نسبت حقیقت‌گو به جاهل باشد. این منطق در فهم رابطه تربیتی والد-کودک یا معلم-کودک و... بیشتر خود را بروز می‌دهد. دلوز در جستاری به نام «کودک چه می‌گوید؟» (1997) در این باره بحث می‌کند که چگونه هر زمان که بنا است کودکی فهم شود این والد و صاحب حقیقت است که محور گفتار

1. Will to Powe

قرار می‌گیرد. گویی برای فهم کودکی، راهی جز شنیدن جهان از دهان والد، معلم و... وجود ندارد. اما مسئله این است که کودک به وسیله یک جغرافیای مادی به جهان متصل است، با خیابان‌ها، با شهر، و محیط مادی زندگی. نسبت کودکی با جغرافیای پیرامونش یعنی تبدیل کردن این جغرافیا به چیزی نوپدید و این جاست که فلسفۀ ژئوفیلوسوفی^۱ برجسته می‌شود. فلسفه‌ای که بتواند شدن، حرکت و توانش را به میان آورد. به این ترتیب امور همیشه به تغییر گشوده‌اند و همواره می‌توانند به چیزی نوپدید بدل شوند. در این فرایند همه چیز واجد عاملیت است. برای مثال در رابطه تربیتی کودک، والد، معلم، فضا، محیط و... نه سلسله‌مراتبی از عوامل مؤثر بر تربیت، که نوعی تلاقی هستند که چیزی جدید را ممکن می‌کنند. اگر این اندیشه را بر تعلیم و تربیت حمل کنیم چه پیامدهایی خواهد داشت؟ مسئله اصلی نوشتار حاضر این است که پیامدهای اندیشه دلوز در تعلیم و تربیت را روشن کند.

دلوز مطالعات فلسفی‌اش را با «تاریخ فلسفه» آغاز می‌کند، به تدریج به «فلسفه انتقادی» روی می‌آورد و در نهایت بر نظریه «ژئوفیلوسوفی» متمرکز می‌شود. دلوز چندان تمایلی به فلسفه قاره‌ای نداشت و بیشتر به فلسفه تجربی انگلستان متمایل بود و به فیلسوفانی توجه نشان می‌داد که از تاریخ فلسفه گریزان‌اند. برای مثال، او اندیشه‌های رواقیون، دیوید هیوم، برگسون، لایب‌نیتس، اسپینوزا، نیچه و... را مورد بررسی قرار داد و درباره هر یک، رساله‌های مجزایی را تدوین کرد. به نظر می‌رسد محوری که اندیشه‌های این فلاسفه را به هم مرتبط می‌کند، نقد، نفی و بیرازی از درون‌بودگی و تأکید بر برون‌بودگی نیروهاست و آنچه این محور را وضوح بیشتری می‌بخشد هگل‌ستیری پایداری است که در اندیشه دلوز جای دارد. اسپینوزا به عنوان یکی از برجسته‌ترین فیلسوفان قرن هفدهم از فیلسوفانی بود که بسیار مورد توجه و تمجید دلوز واقع شد؛ تا جایی که دلوز، اسپینوزا را به مثابه «شهریار فلسفه» (Deleuze, 1990, p. 11) «مسیح فلاسفه» (Deleuze, 1994, P. 60) و «فیلسوف مطلق» (Deleuze, 1995, P. 140) می‌خواند.

دلوز از پرکارترین و مهم‌ترین متفکران سنت پساساختارگرایی قلمداد می‌شود. میشل فوکو در توصیف او اصطلاح «قرن دلوزی» را به کار می‌برد و اذعان دارد که «روزی شاید، این قرن، قرن دلوزی باشد» (Foucault, 1970, p. 885) و ژان فرانسوا لیوتار (که از پیشروان بنام اندیشه پست‌مدرن است) نیز دلوز را «کتاب خانه بابل» قلمداد می‌کند (Smith & Protevi, 2015, p. 12).

مدعای مقاله حاضر این است که برداشت و تعریف دلوز از فلسفه با خوانش‌های سنتی و رایج در باب این مفهوم متفاوت است و همین متفاوت نگریستن به نوعی خاص از فلسفیدن و فلسفه‌ورزی، او را

درنهایت به نظریه «ژئوفیلوسوفی» رهنمون می‌کند. این نظریه در حوزه‌های گوناگون هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و... دیدگاه‌های جدیدی را رقم‌زده است و می‌تواند در حوزه‌های گوناگون از جمله تعلیم و تربیت پیامدها و دلالت‌هایی را به همراه داشته باشد که هدف این مقاله نشان دادن برخی از این پیامدها است.

روش تحقیق

در این پژوهش به تناسب موضوع مورد بررسی-که از طرفی نیازمند تبیین و توصیف دقیق مفهوم ژئوفیلوسوفی و مؤلفه‌های مرتبط با آن و از سوی دیگر نیازمند استنتاج دلالت‌های این نظریه برای تعلیم و تربیت است- از دو روش «تحلیل مفهومی» و «تحلیل استنتاجی» استفاده شده است. تحلیل مفهومی، تحلیلی است که به واسطه آن به فهمی معتبر از معنای عادی یک مفهوم یا مجموعه‌ای از مفاهیم مرتبط دست می‌یابیم. درواقع تحلیل مفهومی ناظر است بر فراهم آوردن تبیین صریح و روشن از معنای یک مفهوم به واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم و نقش آن در اعمال اجتماعی ما که داورای‌هایمان درباره جهان را شامل می‌شود. تحلیل مفهومی تلاشی در جهت تغییر مفاهیم نیست، بلکه کوشش برای فهم آن است. از آنجاکه مفاهیم در زبان تجسم‌یافته‌اند، روش تحلیل مفهومی روشی برای آزمون دقیق معنای اصطلاحات است (Coombs & Daniels, 1991). در این پژوهش با استفاده از روش تحلیل مفهوم به تبیین و تحلیل مفهوم ژئوفیلوسوفی و مفاهیم مترتب بر آن می‌پردازیم.

روش استنتاج قیاسی، دارای الگوی پیش‌رونده و پس‌رونده است. در الگوی پیش‌رونده، از مبانی فلسفی و متافیزیکی حرکت و به استنتاج آرا و عناصر تربیتی (هدف، محتوا و روش) پرداخته می‌شود و در الگوی پس‌رونده مسیر حرکت برعکس است (Bagheri & Tavasoli, 2015). در این پژوهش از الگوی استنتاج قیاسی پیش‌رونده استفاده شده است. به تعبیر دیگر این پژوهش از نظر به عمل حرکت می‌کند و از مبانی فلسفی و مفاهیم مترتب بر نظریه ژئوفیلوسوفی به استنتاج پیامدها و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت می‌پردازد.

۱. پنداشت خاص دلوز از فلسفه

چیستی، مقصد، خواستگاه و کارکرد فلسفه پرسش‌هایی هستند که از دیرباز مطرح شده و بسیاری از فیلسوفان، پاسخ‌های متفاوتی به این پرسش‌ها داده‌اند. به عنوان نمونه افلاطون فلسفه را «کوششی برای رسیدن به روشنایی بودن»؛ ارسطو آن را «جست‌وجوی نخستین اصل‌ها و علت‌ها»؛ کانت آن را «کوششی برای شناختن خاستگاه، ماهیت و حدود شناخت» می‌داند. راسل برای فلسفه قائل به نوعی کارکرد یعنی «روشنگری

مفهوم‌ها از راه تحلیل آن‌ها» و یاسپرس نیز در همین راستا کارکرد فلسفه را «روشنگری و بیدار کردن انسان‌ها» می‌داند (Naqibzadeh, 2017). به نظر می‌رسد که روح مشترک حاکم بر چنین تعاریفی از فلسفه، نوعی «تفکر، تأمل، عمیق‌نگری، روشنگری و...» باشد؛ حتی در تعاریفی از فلسفه که نزد عامه مردم هم رواج دارد برداشت‌هایی مانند: فیلسوف کسی است که درباره فلان مبحث «می‌اندیشید»؛ «تفکر» می‌کند؛ «گفت‌وگو و جدل» می‌کند وجود دارد.

دلوز در باب ماهیت و کارکرد فلسفه، دست به نوعی «انقلاب» می‌زند. همان‌گونه که معنای لغوی انقلاب؛ «دگرگونی، تحول و تغییر ماهیت» (Dehkhoda, 2006, p. 431)؛ و معنای اصطلاحی آن؛ «دگرشدن، یعنی تبدیل و به موجود دیگر شدن» (Motahari, 2005, p. 108) است؛ و درعین حال نیز در عرصه‌های عمومی و سیاسی آن را «دگرگونی اساسی در زمینه‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و...» می‌دانیم، به نظر می‌رسد که نگاه دلوز به فلسفه گویای نوعی «دگرگونی اساسی و ساختاری» است و در نتیجه نوعی چرخش اساسی در چیستی، ماهیت و کارکرد فلسفه ارائه می‌دهد. خلاف دیدگاه‌های رایج، از دیدگاه دلوز «فلسفه به درد آن نمی‌خورد که بخواهیم توسط آن درباره امری تأمل کنیم». «فلسفه تأمل نیست، تعمق نیست، مکالمه هم نیست» (Deleuze & Guattari, 2018, p. 16). از نگاه دلوز «کنش‌های فلسفی به جای توافق و فهم مشترک، باید تفاوت و واگرایی» (Colbrook, 2008, p. 20) را بیافرینند. «فلسفه هنر صورت بخشی، ابداع و ساخت مفاهیم است» (Deleuze & Guattari, 2018, p. 11).

چنانچه ملاحظه می‌شود تعریف دلوز از فلسفه یک تعریف کاملاً جدید است. اگر فلسفه را به معنای «خلق مفاهیم» قلمداد کنیم، به نوعی فلسفه را از حالت انتزاعی نیز خارج کرده‌ایم. به این معنی که در برخورد با مسائل و مشکلات حوزه‌های گوناگون می‌توانیم دست به مسئله‌مند کردن پدیده‌ها بزنیم و در پرتو ابداع مفاهیم جدید برای حل آن مسائل، مؤثر واقع شویم. با این چشم‌انداز خاص، فلسفه از حالت کلی و انتزاعی و «فرارونده»^۱ خارج می‌شود و کارکردی «اینجا و اکنونی» پیدا می‌کند. پال‌پیتون در همین راستا اذعان دارد که «از دیدگاه دلوز فلسفه باید پاسخ به مسائلی باشد که از بیرون از آکادمی بر آن تحمیل می‌شوند؛ از نظر دلوز چنین مسائلی شرط لازم و ماندگاری خلاقیت است» (Patton, 2002, p. 23).

دلوز «طرح‌ریزی، ابداع و آفرینش» را به عنوان «تثلیث فلسفه» (Deleuze & Guattari, 2018, p. 108) معرفی می‌کند و بر این عقیده است که فلسفه سه عنصر را عرضه می‌کند که هر یک با دوتای دیگر در تناظر هستند ولی هر کدام را باید به حساب خودش بررسی کرد؛ «درون‌ماندگاری»، «پافشاری» و

«همسازگاری» (ibid). او در زمینه کارکرد فلسفه معتقد است: «هنگامی که کسی می‌پرسد فلسفه به چه کار می‌آید، پاسخ باید ستیزه‌جویانه باشد، چراکه پرسش کنایه‌آمیز و نیش‌دار است. فلسفه نه به دولت خدمت می‌کند و نه به کلیسا، که هر دو دغدغه‌های دیگری دارند. فلسفه به خدمت هیچ قوه‌ی مستقروی در نمی‌آید. کار فلسفه ناراحت کردن است. فلسفه‌ای که هیچ‌کس را ناراحت نکند و با هیچ‌کس ضدیت نرزد فلسفه نیست. کار فلسفه آزردهن حماقت است، فلسفه حماقت را به چیزی شرم‌آور تبدیل می‌کند. فلسفه کاربردی ندارد جز افشا کردن پستی‌های اندیشه در تمامی اشکالش. آیا جز فلسفه رشته‌ای هست که به نقد تمامی رازآمیزگری‌ها با هر خاستگاه و هدفی که داشته باشند، همت گمارد؟!» (deleuze, 2017, p. 187)

پیش از پرداختن به مفهوم و نظریه ژئوفیلوسوفی دلوز، توجه به این نکته حائز اهمیت است که فهم نظریه ژئوفیلوسوفی درگرو فهم رویکرد و نگاه دلوز به «تاریخ فلسفه» است؛ به این معنی که نظریه ژئوفیلوسوفی، در پرتو نگاه و خوانش نقادانه دلوز نسبت به تاریخ فلسفه متولد می‌شود. بنابراین در ادامه به توصیف مختصر این مهم می‌پردازیم.

دلوز و تاریخ فلسفه

دلوز در کتاب «گفت‌وگوها» رویکرد انتقادی خود نسبت به تاریخ فلسفه را این‌گونه شرح می‌دهد: «تاریخ فلسفه همواره عامل قدرت در فلسفه و تفکر بوده و پیوسته نقش سرکوب‌گر را ایفا کرده است؛ [و این‌گونه به مخاطبان تلقین کرده‌اند که] چگونه می‌توان بدون خواندن آثار افلاطون، دکارت، کانت، هایدگر و این یا آن فیلسوف درباره آن‌ها اندیشید؟ مکتبی هولناک از ارباب که متخصصانی در حوزه اندیشه تولید می‌کند ولی حتی آن‌هایی را نیز که از بیرون از این مکتب هستند به همنوایی یا همان تخصص‌گرایی وامی‌دارد که از آن نفرت دارند. تصویری از تفکر که آن را فلسفه می‌نامیم، در طول تاریخ [این‌گونه] شکل گرفته و عملاً مردم را از تفکر بازداشته است» (Deleuze, 1997, p. 13). به نظر می‌رسد که دلوز با این نوع نگاه انتقادی به تاریخ فلسفه، قصد آن دارد که یک پیوند تنگاتنگ با جهان واقع اینجا و اکنون و نیروهای درگیر در آن برقرار کند؛ مناسباتی از کشاکش‌های اقتصادی، سیاسی، فرهنگی، جغرافیایی و به عبارت دیگر، فضای زمانی-مکانی که شکل‌گیری اندیشه و تفکر به هیچ‌روی جدای از آن‌ها نمی‌باشد. بنابراین از دیدگاه دلوز به جای تاریخ، «جغرافیا»^۱ در تعیین شکل و فرم اندیشه بسیار مؤثر است و اندیشه انسان بیش از آن که برآمده از یک فضای ماورایی باشد، برآمده از واقعیت مادی، زیست‌محیطی و جغرافیایی است.

تمایل دلوز بر تشویق خوانندگان تاریخ فلسفه به نوعی «خلاقیت ورزیدن» است. به نظر دلوز تاریخ فلسفه به طور ضمنی بیانگر این ایده است که مخاطب و خواننده از چندان جایگاهی برخوردار نیست و چهره‌های فلسفی، نقش اصلی را دارا هستند و «عاملیت» خواننده چندان مورد قبول واقع نمی‌شود. این در حالی است که دیدگاه مذکور با روح کلی فلسفه‌ورزی دلوز؛ که آن را نوعی «آفرینندگی»^۱ می‌داند؛ در تضاد است. در فلسفه دلوز، صرف تأویل آراء فلاسفه، فرد را از تفکر اصیل که تفکری خلاقانه است بازمی‌دارد و او را در نقش یک شارح تنزل می‌دهد. در این حالت موضوع مهمی که مغفول واقع می‌شود، ابداع و قدرت آفرینندگی فرد است. نگاه نقادانه دلوز از تاریخ فلسفه و خوانش‌های رایج بر آن، در کتاب «ملاکرات» نیز به روشنی هرچه تمام‌تر هویدا است: «آنچه درواقع باید انجام دهیم این است که فلاسفه را از تأمل درباره چیزها بازداریم، [چراکه] فیلسوف می‌آفریند، تأمل نمی‌کند»؛ «در فلسفه چون هنر نقاشی باید مشابهت آفرید ولی با خمیرمایه‌ای متفاوت؛ مشابهت همان چیزی است که باید آفرید و خلق کرد و نه روش بازنمایی آن [که درنهایت همان تکرار حرف‌های یک فیلسوف دیگر است]» (Deleuze, 1995, p. 122). دلوز در همین راستا و در کتاب «تفاوت و تکرار» بر این عقیده است که: «خوانش آثار یک فیلسوف، هنرمند یا نویسنده باید محرک [فقط به عنوان نقطه آغازی] برای خلق مفاهیم نو باشد، مفاهیمی که از پیش وجود نداشته‌اند» (Deleuze, 1995, p. 7).

۲. نظریه ژئوفیلوسوفی

ژیل دلوز در کتاب «فلسفه چیست» نظریه ژئوفیلوسوفی را این گونه بیان می‌کند: «اندیشیدن نه رشته‌ای است که بین سوژه و ابژه کشیده شده است و نه گردش یکی از آن‌ها برگرد دیگری است؛ بلکه اندیشیدن در نسبت با قلمرو و فضا حادث می‌شود» (Deleuze & Guattari, 2018, p. 119). مفهوم «قلمرو» در دیدگاه ژئوفیلوسوفی دلوز، بسیار مفهومی حائز اهمیت است.

قلمرو، در فلسفه دلوز در دو چرخش مجزا و درعین حال همبسته نسبت به هم اتفاق می‌افتد؛ به این معنی که ابتدا «قلمرو زدایی» که نوعی تغییر قلمرو است صورت گرفته و در ادامه «قلمرو زایی» یا بازقلمروسازی که عبارت است آفرینش فضایی جدید، پدیدار می‌شود. دلوز در همین بخش برای توضیح بیشتر مفهوم ژئوفیلوسوفی مدنظر خود، به تفاوت میان «نگاره» و «مفهوم» می‌پردازد. «نگاره‌ها به صورت سرمشق‌گونه، فراقکنانه، سلسله مراتبی و ارجاعی‌اند»؛ «مفاهیم اما، نظام‌مند، پیوندگرایانه، همسایگانی و

همساز گاراند» (Deleuze & Guattari, 2018, pp. 125-127). به نظر می‌رسد که با توجه به مباحثی که پیش‌تر بیان شد؛ می‌توان این‌گونه بیان کرد که از دیدگاه دلوز نگاره، نماینده آن چیزی است که با ماهیت اصلی فلسفه نزد او (آفرینش و خلق مفاهیم) در تضاد باشد؛ چراکه دلوز چهار ویژگی «سرمشق‌گونگی، فرافکنی، سلسله مراتبی و ارجاعی» را خاصیت بلاشک نگاره می‌داند. ویژگی‌های چهارگانه بالا در یک ساختار درختواره‌ای (که مورد نقد دلوز، بخصوص در مباحث معرفت‌شناسی ریزومی هستند) در جریان‌اند. شکل‌گیری اندیشه، مفهوم و نیز فلسفه در دیدگاه ژئوفیلوسوفی از طریق فرایند «پیوستگی در مفهوم» رخ می‌دهد و دلوز را به این نتیجه می‌رساند که فلسفه همواره ژئوفلسفه [ژئوفیلوسوفی] است.

جغرافیاوار بودن فلسفه چند ویژگی تاریخی‌وار بودن آن را به حاشیه می‌راند که عبارت‌اند از: «ضرورت؛ خواستگاه؛ ساختار» (ibid). دلوز بر این عقیده است که بشر متناظر با اقتضائات جغرافیایی به اندیشیدن روی آورده است و اولین خصیصه فکر بشر نیز خصیصه جغرافیایی بوده است. بر این اساس به جای «استعلاگرایی تاریخی» لازم است به «استعلاگرایی جغرافیایی» روی آورد که خود چیزی غیر از استعلاگرایی هگلی، استعلاگرایی هوسرلی، و استعلاگرایی دریدایی است (Protevi, 2001). در همین راستا تأکید بر مفهوم «نقشه‌کشی» نزد دلوز به این جهت است که او جغرافیا را مقدم بر تاریخ می‌داند و تفکر را متأثر از مکان می‌داند و بر این باور است که فکر واقعی و خلاقانه، فکر بدون تصورات ماتقدم و پیشینی است.

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت ژئوفیلوسوفی، توصیف روابط بین وضعیت‌های فضایی خاص و مکان‌ها، با اشکال فلسفی است که در آن‌ها محقق شده‌اند. وضعیت‌های فضایی خاص و مکان‌ها، فلسفه را به‌عنوان خلق مفاهیمی مشخص می‌سازند که از طریق این مفاهیم، در حوزه‌های گوناگون شناخت، هستی، تجربه و... نوعی «شدن در اندیشه» شکل می‌گیرد. ژئوفیلوسوفی، جغرافیا را بر تاریخ اولویت می‌دهد و به ارزش «حال‌شدگی» که امکانی برای «دگرشدگی» است تأکید می‌کند. در این دیدگاه هر چه هست، «اینجا، الان و از این لحظه به بعد» است، «نه قبلاً و یا فراتر از موقعیت و مکانی که در آن هستیم». توجه به وضعیت اکنون می‌تواند محرکی برای فلسفیدن و اندیشیدن باشد. در نهایت اینکه اندیشه، تاریخ ندارد، بلکه فضایی دارد که در آن می‌روید و این یعنی تقدم و برتری جغرافیا و قلمرو بر تاریخ.

در این نظریه با سه وجه سلبی و یک وجه ایجابی مواجه هستیم. در رویکرد سلبی، ژئوفیلوسوفی با مفهوم «بودن» در تضاد است؛ به این معنی که «بودن در گذشته»؛ «بودن در آینده» و «بودن الزامی و بایدی» در این نظریه چندان محلی از اعراب ندارند؛ بلکه در یک رویکرد ایجابی، نوعی «شدن» و «توانستن» در وضعیت اکنون در مرکز توجه قرار می‌گیرد. در مواجهه با ظرفیت‌های اندیشیدن و تفکر، نه می‌توان بر مبنای

گذشته با آن‌ها برخورد کرد؛ نه می‌توان آن‌ها را برای آینده نگه داشت و نه می‌توان صورتی الزامی و بایدی را بر آن‌ها تحمیل کرد؛ بلکه نوعی شدن و توانستن در اکنون و اینجا متناسب با فضای زمانی- مکانی مدنظر است (sajjadi, 2018)

۳. مفاهیم نوآورانه مترتب بر نظریه ژئوفیلوسوفی ژیل دلوز

اولین مفهوم مترتب بر دیدگاه ژئوفیلوسوفی دلوز، مفهوم «درون‌ماندگاری»^۱ است که مربوط به قلمرو هستی‌شناسی است. نقطه شروع کار دلوز جست‌وجو برای یافتن گزینه‌هایی مناسب جهت تبیین علت هستی است. دلوز در مبحث درون‌ماندگاری علت‌هایی را که تاکنون به عنوان علت لاینفک هستی برای تبیین آن در نظر گرفته‌اند را به چالش می‌کشد و هر کدام از آن‌ها را به نوعی، عاجز از تبیین جامع هستی می‌داند. «در فلسفه مسیحی قرون وسطایی، علت هستی به سه شکل صورت‌بندی می‌شود: علت خارجی یا متعالی، علت فیضانی یا صدور، علت داخلی یا درون‌ماندگار» (Smith, 2012, p. 32). علت خارجی یا متعالی؛ علتی است که برای به وجود آوردن معلولش از خود خارج می‌شود و معلول کاملاً جدا از علت و جایی بیرون از آن است. علت فیضانی در قلمرو هستی، علتی است که برای تولید معلول از خود بیرون نمی‌رود؛ به این معنی که معلول را از درون خود تولید می‌کند. بنابراین در فرایند تولید معلول، درون خود می‌ماند. با وجود اینکه علت فیضانی درون خود باقی می‌ماند اما معلولی که تولید می‌کند درونش باقی نمی‌ماند و نسبت به آن بیرونی است (Deleuze, 1990, p. 171). علت درون‌ماندگار؛ علتی است که معلولش نسبت به آن، درونی باقی بماند و صادر نشود. یعنی در علت درون‌ماندگار، معلول درون علت باقی می‌ماند (ibid, p. 172). به نظر می‌رسد که در اینجا دلوز، به پروژه فکری اسپینوزا در بیان تبیین علت هستی نزدیک می‌شود، چرا که به زعم اسپینوزا «خدا علت درون‌ماندگار همه‌ی چیزهاست، نه علت متعالی [و فیضانی] آن‌ها» (Spinoza, 2017, p. 40). باین وجود نوع پرداخت دلوز به این موضوع حتی با اسپینوزا هم متفاوت است. به‌طور کلی می‌توان گفت که دلوز این سه نوع تبیین علی را برای هستی کافی نمی‌داند چرا که به نظر او در هر سه مورد، علت در خارج معلولش باقی می‌ماند و بنابراین فقط می‌تواند امکان هستی را حفظ کند و نه ضرورت آن را (Hart, 2014, p. 34).

استفاده از مفهومی به نام «ریزوم»^۲ از دیگر مفاهیم نوآورانه مترتب بر دیدگاه ژئوفیلوسوفی دلوز است. دلوز و گتاری در کتاب «هزار فلات» از اصطلاح ریزوم (نوعی گیاه با حالات رشدی افقی) برای توصیف دیدگاه معرفت‌شناختی خود استفاده می‌کنند. در معرفت‌شناسی ریزومی، رابطه سلسله مراتبی، ریشه محور،

1. Immanent

2. Rhizome

ساختار عمودی، دوبعدی و ثنویت‌محور معرفت به هم می‌ریزد. ریزوم‌ها بین نقاط نامتجانس و ناهمگن اتصال برقرار می‌کنند. هر نقطه از یک ریزوم قابل اتصال است به ریزومی دیگر. تفاوت مهم ریزوم با درخت یا ریشه آن است که ریزوم برخلاف درخت تثبیت‌کننده هیچ نظامی نیست. در حقیقت دلوژ با این استعاره بین دو نوع فضا و دو نوع تفکر یعنی تفکر ریزومی و درختی تمایز قائل شده است (Gough, 2006, p. 1). «منطق درختی» نوعی تفکر خطی، سلسله‌مراتبی و ایستا است که در دل خود تقسیم‌بندی‌ها و نیز مرزبندی‌هایی را به وجود می‌آورد، درحالی‌که در تفکر ریزومی، «از مرزبندی‌ها و تقسیم‌بندی‌های تفکر درختی خبری نیست» (Deleuze & Guattari, 1987, p. 5). دلوژ در مدل ساقه - ریزوم برای تبیین دقیق‌تر استعاره فلسفی ریزوم، «اتصال، دیگرگونگی، بسگانگی یا چندگانگی، نادالالت‌گری و غیر پایگانی، نقشه‌نگاری و میان‌بودگی» را از اصول بنیادین ریزوم معرفی می‌کند (ibid, pp. 7-12). در تمامی اصولی که دلوژ برای ریزوم برمی‌شمرد، مفهوم «صیروت» و «شدن» شالوده بنیادین است که تفکر ریزوماتیک را میسر می‌سازد.

«تجربه‌گرایی نوین» نیز از جمله نگاه‌های متفاوت دلوژ است که به‌نوعی مقوم دیدگاه ژئوفیلوسوفی است. «دلوژ از آنجایی که معتقد است فلسفه باید شامل نظریه‌ای از آنچه انجام می‌دهیم باشد، نه نظریه‌ای از آنچه هست، یک تجربه‌گرا به شمار می‌رود» (Marshall, 2006, p. 12). او در مقدمه کتاب «گفت‌وگوها» خود را یک تجربه‌گرا معرفی می‌کند و اعلام می‌کند که «من همیشه خود را تجربه‌گرا دانسته‌ام؛ تجربه‌گرایی من برگرفته از دو مشخصه‌ای است که وایتهد تجربه‌گرایی را واجد آن دانسته است: نخست اینکه؛ امر انتزاعی توضیح نمی‌دهد، بلکه خود، توضیح می‌خواهد، و دوم اینکه؛ هدف تجربه‌گرایی کشف مجدد [بازنمایی] امر ابدی یا جهان‌شمول نیست، بلکه یافتن شرایطی است که چیزی جدیدی تحت آن تولید می‌شود» (Deleuze, 1977, p. 7).

تجربه‌گرایی دلوژ به‌طور مشخص دارای سه خصلت ویژه است که او را از تجربه‌گرایان کلاسیک متمایز می‌کند. نخست اینکه از دیدگاه دلوژ امر انتزاعی و مجرد را نباید تبیین‌کننده پنداشت، بلکه باید آن را تعلیل کرد. دوم اینکه هدف دلوژ کشف کلیات سرمدی و امور ابدی نیست، بلکه باید شرایط و اوضاعی که در آن پدیده‌های جدیدی به وجود می‌آیند را دریابیم (Tari et al, 2017). سومین و مهم‌ترین وجه تمایز تجربه‌گرایی دلوژ نسبت به سایر تجربه‌گرایان این است که به نظر او، تجربه‌باوری همواره با خلق و آفرینش سروکار دارد و هیچ‌گاه منفعل نیست؛ حال آنکه تجربه‌باوری دیرین، وجهی انفعالی را ترویج می‌کند که این امر با مراد دلوژ از خلق و ابداع، که معطوف به آفریدن مفاهیم است، متفاوت است.

دلوز با تکیه بر آثار هیوم مدعی است که هیچ چیز، استعلایی نیست. تجربه گرایی دلوز نوعی بیان افراطی و عین حال رد این ایده است که «تجربه گرایی به هیچ وجه توسل ساده به تجربه زیسته نیست». (Zeimaran, 2016) «حال می توانیم زمینه خاص تجربه گرایی [دلوز] را ببینیم: اصلاً هیچ امر استعلایی وجود ندارد» (Deleuze, 2017, p. 24).

«شدن و تفاوت» در برابر «بودن و این همانی» نیز مفهومی اساسی و مهم نوآورانه دلوز در فهم ژئوفیلوسوفی است. با توجه به تعریف دلوز از فلسفه به مثابه «آفرینش مفاهیم نو» و دیدگاه خاص ژئوفیلوسوفی او مبنی بر «نقش پس زمینه های جغرافیایی در شکل گیری اندیشه» و این عقیده که «اندیشه و اندیشیدن قبل از آن که تاریخی داشته باشند، جغرافیا دارند»، به این نتیجه می رسیم که «شدن» در فلسفه او از بارزترین و مهم ترین مفاهیم است. در فلسفه دلوز، «شدن» در مقابل «بودن» قرار می گیرد و حتی نسبت به آن اصیل تر و قدیمی تر قلمداد می شود؛ چرا که «شدن» عبارت است از سرشت بالفعل واقعیت به عنوان برهم کنشی میان فرایندهایی که واقعیت را تشکیل می دهند، در حالی که «بودن»، فقط خصلت موضوع های موجود در گونه ای بازنمایی یا الگوی آرمانی است (Due, 2017, p. 42). تقابل دو مفهوم «شدن»، و «بودن» به نوعی از واکنش دلوز نسبت به تفکر درختی نیز بازمی گردد؛ چرا که دلوز درخت را مظهر «بودن» و ریزوم را نماد «شدن» می دانست که هیچ ثباتی را نمی پذیرد و کثرت گراست.

دلوز در کتاب «منطق معنا» طرح خاص خود را ذیل عنوان «فائق آمدن بر افلاطون گرایی» توصیف می کند. دلوز بر این عقیده است که واژگون کردن ایده افلاطون گرایی، باعث می شود که خود را از چنگ بنیان هستی خلاص کنیم و بر درون ماندگاری، سیورورت و شدن (سیورورت بدون هیچ گونه زمینه و بنیان) صحنه بگذاریم. به زعم دلوز، با این واژگون سازی، دیگر جهانی ثابت از بودن ها در کار نیست و چیزی جز جریان حیات شدن، وجود ندارد (Deleuze, 2004, p. 13). منظور از شدن، گذرهایی است که یک مفهوم در خلال آن ها «تفاوت» یا «دگردیسی» می یابد و به قول دلوز، «چیزی نو آفرینش می شود» (Deleuze, 2017, p. 133). «شدن» در فلسفه دلوز دارای چندین مشخصه از قبیل: گشودگی به روی تفاوت ها، (Roy, 2003, p. 2) «معطوف بودن به وجه کنشی انفعال» و «اقلیت بودن» (Deleuze, 1987, p. 71)؛ «فرا تاریخی بودن» (ibid, pp. 292-293)؛ «متعین بودن در عین نامتناهی بودن» (Hart, 2014, p. 119) است. به تعبیر دلوز، شدن، یک فرایند از حرکت و تغییر را تشکیل می دهد که به «چه شدن» نمی پردازد. یعنی سوال «تو می خواهی چه بشوی؟» موضوعیت ندارد؛ چرا که وقتی چیزی یا کسی «می شود» آنچه آن فرد در حال «شدن» به آن است نیز تغییر می کند. در واقع شدن ها به «طبیعت چیزها» نمی پردازند، چرا که چیزها از شدن ها متجلی

می‌شوند (Sedgwick, 2018). «شدن» و ویژگی‌های مترتب بر آن، دلوز را به این مهم رهنمون می‌کنند که «چیزی جز شدن وجود ندارد» (Deleuze, 2017, p. 95).

«قلمرو زدایی و قلمرو زایی یا بازقلمروسازی» (sajjadi, 2016)؛ «کثرت، تنوع و چندگانگی» (Sajjadi & Bagherinejad, 2011)؛ «فضای هموار در برابر فضای ناهموار» (Sajjadi & Imanzadeh, 2007)؛ «خلاقیت» (Ahmadabadi Arani et al, 2016)؛ «نشانه‌شناسی» (Sajjadi & Imanzadeh, 2012) و مواردی مشابه نیز از دیگر مفاهیم مترتب بر دیدگاه ژئوفیلوسوفی ژیل دلوز هستند که طالبان تفصیل می‌توانند به منابع معرفی شده جهت مطالعه بیشتر مراجعه کنند. در رابطه با پیشینه تحقیق باید گفت که در داخل و خارج تحقیقاتی در رابطه با دلوز و تعلیم و تربیت صورت گرفته است که در ادامه به بررسی مختصر آن‌ها می‌پردازیم.

پیترز در تحقیقی با عنوان «ژئوفیلوسوفی، مفهوم آموزش و پداگوژی» به طور خاص دیدگاه ژئوفیلوسوفی دلوز را در حوزه آموزش و پداگوژی مورد بررسی قرار داده است. او با توجه به نگاه تحلیلی خود، از زاویه فلسفه تحلیلی به واکاوی مفهوم ژئوفیلوسوفی در تعلیم و تربیت پرداخته است (Peters, 2004). سمتسکی در مقاله‌ای با عنوان «دلوز، آموزش و پرورش و شدن» جهانی شدن را ویژگی تعلیم و تربیت مدرن تلقی می‌کند که به آموزش و پرورش به عنوان صنعت می‌نگرد. ریزوم با این تصور مخالفت می‌کند و با اندیشه ایلایاتی به مبارزه با آن می‌رود (Semetsky, 2006). کول در مقاله‌ای با عنوان «روایت‌های دلوزی از تعلیم و تربیت دیگری» به بررسی چندگانگی در تعلیم و تربیت دلوزی می‌پردازد. او بازی‌های زبانی، نشانه‌شناسی و نمادین را از مؤلفه‌های اساسی در تربیت ریزومی برمی‌شمرد (Cole, 2008).

باقری‌نژاد در پایان‌نامه خود با عنوان «بررسی مبانی و پیامدهای تربیتی دیدگاه معرفت‌شناختی ژیل دلوز و نقد آن بر اساس معرفت‌شناسی صدرائی» از منظر معرفت‌شناختی صدرا به نقد پیامدهای تربیتی معرفت‌شناسی ریزومی دلوز پرداخته و به این نتیجه می‌رسد که تقابل‌های جدی و اساسی بین فضای ریزوماتیکی و تربیت دینی وجود دارد (Bagherinejad, 1388).

با نگاهی به تحقیقات صورت گرفته مشاهده می‌شود که پیامدهای تربیتی دلوز از منظر ژئوفیلوسوفی کمتر محل توجه تحقیقات واقع شده‌اند؛ به این معنی که رویکرد «معرفت‌شناسی ریزوماتیک» در اندیشه دلوز و پیوند دادن آن با تعلیم و تربیت برجستگی بیشتری به نسبت دیگر مفاهیم او از جمله نظریه ژئوفیلوسوفی

دارد و پرداختن به نظریه ژئوفیلوسوفی دلوز از این منظر می‌تواند مقدمه و مشوق تحقیقات آتی در این راستا باشد.

۴. پیامدهای تربیتی نظریه ژئوفیلوسوفی

• فعالیت‌ورزی و «شدن» در پرتو نقد غایت‌گرایی

غایات، اغلب در گفتمانی از سنخ «مبناگرایانه»، «تاریخی» و «پیشینی» محل توجه هستند؛ به این معنی که «از قبل» غایاتی تعیین می‌شوند و ما ملزم به رسیدن به آن‌ها هستیم و این خود گویا و حاکی از فاصله‌ای است که میان ما و هدف وجود دارد. چنین به نظر می‌رسد که وجهه بیرونی بودن این غایات ارجح و مقدم بر وجهه درونی بودن آن‌ها است. این در حالی است که برای نمونه در مفهوم «خلاقیت» که مترتب بر نظریه ژئوفیلوسوفی دلوز با نگاهی جغرافی‌وار (و نه تاریخی‌وار) است، حساس شدن و پاسخ خلاقانه دادن به مسائلی که فاصله‌ای میان ما و آن‌ها نیست در مرکز توجه قرار می‌گیرد. خلاقیت با حساس شدن همزاد است و تنها راه حساس شدن نیز تجربه ورزیدن، فعالیت‌ورزی و عمل کردن است (Sajjadi, 2018). این در حالی است که تحمیل کردن غایات و اهداف مشخص و از پیش تعیین شده می‌تواند مانع حساس شدن و در نتیجه خلاقیت ورزیدن باشد.

در اینجا می‌توان از دو اصطلاح «واگرا» و «همگرا» در تقابل باهم استفاده کرد؛ به این معنی که اهداف از پیش تعیین شده در ساختار تعلیم و تربیت همیشه به دنبال همگرایی هرچه بیشتر در حوزه‌های گوناگون تربیتی اعم از محتوا، روش، نوع نگاه به معلم و... هستند. در مقابل دیدگاه همگرا (مبتنی بر گفتمان مبناگرایی تاریخی) دیدگاه واگرا (مبتنی بر گفتمان مبناگرایی جغرافیایی) قرار دارد و این چیزی نیست جز حساس شدن برای فعالیت ورزی و عمل کردن در مکانی که در آن هستیم و در آن چیزی از قبل برای ما تعیین نشده است. همگرایی می‌تواند در پرتو اهدافی که از پیش موجودند و نیز اندیشیدن و تأمل ورزیدن برای رسیدن به آن‌ها نمود پیدا کند و این خلاف واگرایی و آفرینش راه‌های متنوع و متکثر است. درواقع فاصله داشتن بین تعلیم و تربیت و اهداف و غایاتی که قرار است به آن‌ها برسد از این جهت مورد نقد دیدگاه ژئوفیلوسوفی قرار می‌گیرد که به نظر می‌رسد مفاهیم مذکور (غایات و اهداف) مسائلی هستند که خود فرد در تعیین و شکل دادن و نحوه رسیدن به آن‌ها نقش بسیار مهمی دارد و فقط پذیرنده غایات و اهداف از بیرون تحمیل شده نیست.

مفاهیم «بیابان»، «بیابان‌گرد» و «حرکت کولی‌وار» در دیدگاه ژئوفیلوسوفی، تأکید بر مفهوم بی‌انتهای بودن و بی‌مقصد بودن که لازمه فعالیت و خلاقیت ورزی اصیل است را دارد. در بافت غایت‌گرایی، «غایات

مهم‌تر از راه‌ها و روش‌ها هستند و به عبارت دیگر راه و روش‌های گوناگون به خودی خود واجد اهمیت نیستند و اهمیت و برتری آن‌ها صرفاً در خدمت غایت بودن آن‌ها است. اگر راه‌ها و روش‌های تربیتی وجود داشته باشند که در خدمت اهداف از پیش تعیین شده نباشند این راه‌ها واجد اهمیت نیستند و از دایره تعلیم و تربیت خارج‌اند. نگاه غایت‌گرایانه کل ساختار تعلیم و تربیت را یک «مقصد» می‌داند که باید به آن رسید، در اینجا مقصد بسیار مهم‌تر از روش‌ها و رویکردها است؛ چرا که روش‌ها و راه‌ها مشروعیت خود را آنگاه به طور تمام و کمال کسب می‌کنند که «در راستای مقصد» باشند. اما نگاه ژئوفیلوسوفی کل ساختار تعلیم و تربیت را نه یک مقصد که یک «فعالیت» می‌داند. آنچه در این نگاه مهم است فعالیت ورزی است نه مقصد نگری. در گفتمان غایت‌گرایی، مقصد از ابتدا معلوم است اما برای ژئوفیلوسوفی مقصد همان است که راه بدان ختم می‌شود. غایت‌گرایی به دلیل ارتباط بلاشکی که با مفهوم «حقیقت» دارد به ساختار تعلیم و تربیت به مثابه مخزنی آکنده از حقایق می‌نگرد که از کجا آمدن و به کجا رفتن آن‌ها چندان در اولویت قرار نمی‌گیرد و آنچه مهم است حق بودن حقایق و تماس بازیگران تعلیم و تربیت با این حقایق از پیش مفروض است. اما دیدگاه ژئوفیلوسوفی به تمام بازیگران تعلیم و تربیت به مثابه یک «پوینده غربالگر» می‌نگرد که می‌تواند با مفهوم «خطوط پرواز» دلوزی، نیز مرتبط باشد که این سو و آن سو می‌رود.

فعالیت ورزی و در راه بودن برعکس معنای ظاهری آن که دال بر هرج و مرج است، می‌تواند پتانسیل خلاق بودن را نیز داشته باشد و هر دم و هر لحظه با اهداف و غایاتی نیز اخت بگیرد و دوباره راه بیفتد. این گونه نیست که اگر از قبل و از پیش اهداف و غایاتی تعیین شده نداشته باشیم هرگز رنگ و بویی از هدف و غایت را نیز در فعالیت‌های نخواهیم دید. بلکه همین «در راه بودن» بدون پیش‌فرض‌ها و الزامات پیشینی می‌تواند سمت و سویی را به طور مداوم برای ما ترسیم کند و به زعم عطار: «تو پای به راه درنه و هیچ مپرس / خود راه بگویدت که چون باید رفت» (mokhtarname, 2020, p. 148). بنابراین در دیدگاه ژئوفیلوسوفی، غایت‌گرایی به طور «مطلق» نفی و طرد نمی‌شود، اما معنای رایج غایت‌گرایی (به منزله تکلیفی که از بیرون بر تعلیم و تربیت تحمیل می‌شود) به چالش کشیده می‌شود. به تعبیر دیگر هدف و غایت در خود سوژه خلاق فعالیت‌ورز وجود دارند-نه بیرون از او- و نیز مقصد و هدف همان است که راه به آن ختم می‌شود.

• آفرینش در پرتو نقد بازنمایی و بازتولید

بازنمایی و بازتولید دو مفهومی هستند که اغلب در گفتمانی رخ می‌دهند که مبنای تاریخی باشند. گفتمان مبنای تاریخی از آن جهت که مبنای گراست ضرورتاً با مفهوم بازتولید و بازنمایی گره خورده است. اگر بازتولید و بازنمایی را از گفتمان مبنای تاریخی حذف کنیم دیگر نمی‌توانیم مبنای تاریخی را، چرا که مبانی هستند و وجود دارند تا همیشه در شکل و شمایل مشابه و محتوای تاحد زیادی برابر خود را بازتولید

کنند. درواقع می‌توان گفت که بازتولید و بازنمایی، ضامن بقای همیشگی گفتمان مبنای تاریخی است که استمرار حیات آن را در طول زمان و مکان‌های مختلف تضمین می‌کند. به همین سیاق گفتمان مبنای تاریخی که در ساختار تعلیم و تربیت ایران وجود دارد قائل به نوعی تصور از خدا، انسان، ارزش‌ها، معرفت و هستی است که در نهادها و بخش‌های گوناگون تعلیم و تربیت قصد بازتولید و بازنمایی خود را دارد؛ به این معنی که تعلیم و تربیت در مفهومی بازنمایی، آئینه مبنای تاریخی است. تعلیم و تربیت بازنمایی، آئینه‌ای است که قرار است مبنای تاریخی، خود را در آن ببیند. گفتمان مبنای تاریخی در تعلیم و تربیت ایران نشأت گرفته از نگاه معرفت‌شناسانه رئالیستی و نگاه پیشینی داشتن اسناد و اذهان سیاست‌گذاران تربیتی در این قلمرو است. بدیهی است که بازنمایی و بازتولید نمایانگر مدل «درختی-شاخه‌ای» معرفت و دانش و متعلق فعل «بودن» هستند. پس در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت که در این گفتمان، حقایق در «خارج از نظام تربیتی» وجود دارند که برنامه‌ریزی می‌شوند و ساختار تعلیم و تربیت ملزم به بازنمایی و بازتولید آن‌ها ذیل گنجاندن آن‌ها در بخش‌های گوناگون تعلیم و تربیت هستند.

از دیدگاه ژئوفیلوسوفی دلوز می‌توان انتقادهایی بر فرایند بازتولید و بازنمایی وارد کرد. چنانچه پیشتر بیان کردیم ژئوفیلوسوفی از یک‌جهت «مبنای تاریخی» است (با توسل به دیدگاه معرفت‌شناسی مترتب بر این نظریه یعنی معرفت‌شناسی ریزومی) و از سوی دیگر نگاهی جغرافیایی و نه تاریخی به پدیده و مقوله‌های فرهنگی دارد. «مبنای تاریخی معطوف به جغرافیای نگر» نمی‌تواند به دنبال بازنمایی و بازتولید ایده‌های از پیش-موجود باشد؛ چرا که قائل به نوعی «آفرینش» است. دیدگاه معرفت‌شناسانه ریزومی دلوز که مترتب بر نظریه و دیدگاه ژئوفیلوسوفی است، در مقابل مدل درختی-شاخه‌ای و فعل «بودن» قرار می‌گیرد. به تعبیر دیگر ریزوم، نقطه مقابل مدل درختی-شاخه‌ای و متعلق فعل «شدن» است. در تعلیم و تربیت ژئوفیلوسوفی وار که نوعی فعالیت و خلاقیت ورزی است «شدن شدن‌هایی» رخ می‌دهند که الزاماً نمی‌توانند و نباید تابعی از حقایق پیشینی تربیتی باشند.

مفهوم «تفکر بدون تصور» که دلوز از آن یاد می‌کند چیزی فراتر از بازنمایی و بازشناسی است. اگر تفکر را فرایندی بدون تصورات پیشینی بدانیم دیگر نمی‌توانیم قائل به وجود بازنمایی‌ها و بازتولیدهایی برای آن باشیم. فضای سیال و غیرساکنی که از نظریه ژئوفیلوسوفی دلوزی مستفاد می‌شود همواره ممکن است در برخورد با موقعیت‌های جدید و مسائل از پیش حل‌نشده، ایده بازتولید و بازنمایی را در تعلیم و تربیت به حاشیه براند و جای آن مفهوم «آفرینش» را قرار دهد. آفرینش‌ناپذیر فرایند مذکور به این دلیل است که بازیگران تعلیم و تربیت هرگونه پاسخی که در مواجهه با موقعیت‌ها و مسائل جدید ارائه می‌دهند، خود نوعی

پاسخی خلاقانه و جدید است که هیچ‌گونه پاسخ متصور قبلی وجود ندارد که بتوانیم پاسخ‌های جدید را با ارجاع به آن تنظیم کنیم.

به تناسب تغییرات روزمره در جوامع گوناگون که تعلیم و تربیت نیز به عنوان فضای فرهنگی-تربیتی با آن‌ها مواجه می‌شود برخلاف فراورایت‌ها و مقولات متافیزیکی که متعلق گفتمان‌های مبنی‌گرا هستند، مشروعیت بخشی فضای ریزومی به قابلیت‌های کاربردی نو به نوبستگی دارد. به نظر می‌رسد که در مفهوم بازنمایی و بازتولید، تعلیم و تربیت واجد نوعی «هویت راکد و ثابت» می‌شود هرچند که ممکن است تغییراتی صوری هم رخ بدهد اما این تغییرات باید در راستای غیایاتی از پیش تعیین شده باشند. این امر مانع از فعالیت-ورزی ساختار تعلیم و تربیت و «هویت سیال» بازیگران آن می‌شود. در گفتمان مبنی‌گروی هویتی ثابت از سوی مبانی امر شده‌اند که باید در متری محقق بشود. در صورتی که مطابق با این مبانی بازنمایی و بازتولید صورت نگیرد می‌توانیم در قضاوت‌های تربیتی رسمی، نوعی کج‌روی را برای متری گزارش کنیم.

در برخورد با قضایای جدیدی که در فرهنگ به وجود می‌آیند نگاه طولی نگر گفتمان مبنی‌گروی تاریخی صرفاً به آن جنبه از نوآوری‌ها روی خوش نشان می‌دهد که در طول مبانی اساسی و ثابت مبنی‌گروی تاریخی باشند و بتوانند آن را بازنمایی کنند. بنابراین نگاه مبنی‌گرایانه و طولی نگر که بازنمایانده و بازتولیدانه است «بازتولید و بازنمایی» می‌کند. این در حالی است که ژئوفیلوسوفی و دیدگاه معرفت‌شناسانه مترتب بر آن یعنی رویکرد ریزوماتیک، برخلاف بازتولید و بازنمایی به دنبال «تولید و خلق» است؛ تولید فضاهای جدید، مدارس جدید، محتواهای جدید، روش‌های جدید و... که خود منبعث همان دیدگاه «شدن شدن»^۲ هستند. بازنمایی فقط در یک گفتمان طولی نگر می‌تواند جلوه گر شود و این نگاه طولی نگر در محیط‌ها و فضاهای «رسمی» تعلیم و تربیت ایران جاری و ساری‌اند.

به نظر می‌رسد محیط‌هایی که ریزوم‌وار و در «عرض» نظام تربیتی شکل گرفته‌اند هویت سیال و متکثر بازیگران تعلیم و تربیت را بیشتر نمایان می‌کنند. رواج کلاس‌ها و آموزشگاه‌های «غیررسمی» مانند کلاس-های ورزش، موسیقی، خطاطی، هنر و... که ریزوم‌وار و در عرض نظام تعلیم و تربیت رسمی نمایان شده‌اند - که گاهی با روایت رسمی تعلیم و تربیت چندان بر سر مهر نیستند- گویای ناتوانی نظام طولی نگر و رسمی تعلیم و تربیت ایران است که توانایی و ظرفیت بروز و ظهور «پدیدارشناسی بازیگران تعلیم و تربیت» را به حد کافی و وافی ندارد. تکمله بحث بازنمایی و بازتولید از زاویه انتقادی دیدگاه ژئوفیلوسوفی دلوزی را با عباراتی از دلوز در این زمینه به پایان می‌رسانیم. تصویر اندیشه نزد دلوز چیزی بیش از بازنمایی اندیشه است،

1. Fluid Identity

2. Becoming of Becoming

«چیزی عمیق‌تر که همیشه از نظر دور می‌ماند، این تصویر نظامی از پایه‌ها، پویایی‌ها و جهت‌گیری‌ها است و مراد از آن اندیشیدن و جهت دادن به اندیشیدن است» (Deleuze, 1995, p. 148). بنابراین می‌توان گفت که در اینجا و در مقابله با نوعی بازنمایی - که عمدتاً نگاهی به گذشته و تکرار آن است و محدودیت‌هایی را بر اندیشیدن تحمیل می‌کند - اولاً، نوعی «تکنیکی»^۱ در کار است؛ چنان‌چه دلوز بیان می‌کند که «هر آفرینشی تکن است، و مفهوم به مثابه آفرینشی حقیقتاً فلسفی همواره تکنیکی است» (Deleuze & Guattari, 2018, p. 17)؛ و ثانیاً، به جای بازنمایی، نوعی آفرینش بروز و ظهور می‌کند چنانچه دلوز اذعان دارد که «اندیشیدن خلق کردن است [آفریدن] و هیچ نوع خلاقیتی دیگر وجود ندارد؛ این خلاقیت در وهله اول ایجاب اندیشیدن در اندیشه است» (Deleuze, 1994, p. 147).

• درون‌گرایی در پرتو نقد علیّت محوری برون‌گرایانه

علیت‌گرایی به‌رغم اینکه در بافت‌های گوناگون می‌تواند معانی متفاوتی داشته باشد اما، دارای یک وجه اشتراک مهم یعنی «موجبیّت»^۲ است که می‌تواند در مقابل مفهوم «اختیار» به کار رود. موجبیّت تا حد زیادی نافی اصل اختیار بخش‌های گوناگون تعلیم و تربیت است. مفهوم اختیار اگر از حالت انتزاعی آن خارج شود و در یک بافت عینی برای ساختار تربیتی مورد استفاده قرار گیرد، می‌توانیم به مفهومی ذیل عنوان «خودسامان‌بخشی»^۳ اشاره کرد. بنابراین علیّت‌گرایی سبب حمل کردن مفهوم موجبیّت در ساختار تعلیم و تربیت می‌شود که این مفهوم نیز تا حدی زیادی به‌طور انتزاعی مفهوم اختیار و به‌طور عینی مفهوم خودسامان‌بخشی در تعلیم و تربیت را محدود می‌کند. نگاه انتقادی این مقاله بر مفهوم علیّت‌گرایی و موجبیّت متأثر از نگاه «هستی‌شناسانه درون‌ماندگار» در دیدگاه ژئوفیلوسوفی دلوز است. مفهوم علیّت در تعلیم و تربیت، بیش از آن‌که به این ساختار نوعی درون‌ماندگاری اعطا کند، از طریق فرایند «برون‌گرایی» مانع از شکل‌گیری نوعی درون‌گرایی و درون‌ماندگاری برای بخش‌های خرد نظام تعلیم و تربیت می‌شود. ویژگی «تمرکزگرایی» در تعلیم و تربیت ایران سبب شده است که مشروعیت برنامه‌هایی از قبیل محتوای درسی، روش‌های تدریس، تدریس کتب و مطالبی خاص و... بیش از آن‌که از طبیعت خلاق و درون‌زای نظام تعلیم و تربیت برخیزد از نگاهی برون‌گرایانه به برنامه‌های بالادستی نشأت گرفته شده باشد. به زبانی ساده می‌توان گفت که بازیگران گوناگون حوزه تعلیم و تربیت زمانی که در برابر این پرسش که «چرا و به چه دلیل باید مجری تمام و کمال این گونه برنامه‌هایی باشند» قرار می‌گیرند به سرعت با نوعی نگاه و ارجاع

1. Singularity

2. Causes

3. Self-Organization

برون‌گرایانه پاسخ‌گو می‌شوند. نگاه برون‌گرایانه مدام با ارجاع دادن الزامات تعلیم و تربیت به صورت زنجیروار به «برون» از محیط واقعی تعلیم و تربیت، هستی‌شناسی درون‌ماندگار و خودسامان‌بخش تعلیم و تربیت را نفی می‌کنند و این یعنی عدم ارجاع مسائل و الزامات نظام تعلیم و تربیت به «درون» و به زمان و مکانی که در آن جاری و ساری است. عوامل و متصدیان خارجی و برون‌نگر سیاست‌های کلان تربیتی در موقعیت‌ها، رفتارها و سوژه‌های تربیتی تأثیری بیش از عوامل و دست‌اندرکاران درونی این ساختار دارند.

هستی‌شناسی درون‌ماندگار ساختار تعلیم و تربیت مشروط به دلایلی از این قبیل می‌تواند جاری و ساری شود: برخوردار بودن از آزادی واقعی و طبیعی، خلق فضایی درونی برای تحقق آزادی، شناسایی حالات مختلف، متکثر و پویای سیستم تربیتی و حل کردن خلاقانه مسائل و مشکلاتی که سد راه پویایی سیستم تربیتی می‌شوند. هستی‌شناسی درون‌ماندگار می‌تواند حامل نوعی «خلاقیت و آفرینش درون‌زا» برای سیستم تربیتی باشد. خلاقیتی که در استعدادها و طبیعتی و درون‌زای این سیستم متجلی است نه در ضرورت‌ها و الزامات بیرونی که در زنجیره‌های بهم‌پیوسته علیت‌گرایی و برون‌گرایی خود را متجلی می‌سازد. به نظر می‌رسد برون‌گرایی‌هایی که مورد ارجاع سیستم تربیتی هستند بیش از آن‌که وجهه‌ای تربیتی و فرهنگی داشته باشند، ناشی از زنجیره‌ای موجیت‌گرا هستند که پتانسیل به انحراف کشاندن استعدادهای درون‌زا و خلاق سیستم تربیتی را در خود می‌پروراند.

استدلالی که در توجیه نگاه برون‌گرا و علیت‌نگر گفتمان مبنای‌گروی که ناشی از نگاهی طولی به قضایای فرهنگی است می‌تواند به این صورت جلوه‌گر شود که سیاست‌های کلان می‌بایست مسائل و پدیده‌های فرهنگی را برنامه‌ریزی کرده و برای تحقق آن‌ها، برنامه‌هایی را روانه ساختار تربیتی به عنوان مجری این اوامر کنند. سؤالی که اینجا پیش می‌آید این است که اگر مدرسه و ساختار تربیتی باید تابع فرهنگ حاکم و غالب باشند پس یکی از نقش‌های ساختار تربیتی و مدارس به عنوان «آغازگر فرهنگ» چه می‌شود؟ تعلیم و تربیت بیش از آن‌که تابع دستوارت و الزاماتی بیرونی باشد می‌بایست به صورت درون‌ماندگار آغازگاهی برای نهادینه کردن فرهنگ در ابعاد گوناگون آن باشد. البته رابطه‌ای یک‌سویه مبنی بر اینکه ساختار تربیتی به هیچ‌عنوان نباید متأثر از سیاست‌های کلان جامع باشد نوعی افراط و بیشتر ساده‌انگاشتن قضایا است. راه میانه و صحیح می‌تواند راهی باشد که ارتباط بین سیاست‌های کلان به لحاظ بیرونی و پتانسیل‌های درون‌ماندگار ساختار تربیتی، یک رابطه دوسویه و متقابل باشد. اما در عین حال «وزن محیط‌های تربیتی» در این رابطه دوسویه پررنگ‌تر باشد. نتیجه‌گیری که می‌توان از نگاه انتقادی به پیامدهای تربیتی اصل علیت‌گرایی که نافی درون‌ماندگاری اصیل سیستم تربیتی می‌شود گرفت این است که از مهم‌ترین آفت‌ها

و معضلات این نوع نگاه این است که آموزش در این قالب تبدیل به یک مقوله سیاسی شده است و در نتیجه اغلب دگرگونی‌ها و تحولات آن از «بالا» نشأت می‌گیرد که این امر می‌تواند حضور سایر بازیگران آموزشی یعنی معلمان، دانش‌آموزان، خانواده‌ها را کمرنگ کند. ارجاع دادن تصمیمات آموزشی به بیرون از سیستم آموزشی به عنوان علت این گونه تصمیمات، سیستم آموزشی را به دستگاهی «غیرمشارکتی و دیوان سالارانه» تبدیل کرده است که حکومت و «مرکز» توانسته‌اند اراده و سیاست‌های خود را از «بالا» به شبکه گسترده نظام آموزشی تحمیل کنند و در این میان کمتر پای فرهنگ، گفت‌وگو، مشورت و مشارکت در محیط‌های آموزشی باز می‌شود. در این میان «کثرت‌گرایی» ریزومی نیز فدای وحدت‌گرایی مبنایی می‌شود یا دست کم می‌توان گفت که وزن کثرت‌گرایی درونی به نسبت وحدت‌گرایی بیرونی کمتر است.

نتیجه

در پرتو فلسفه دلوز مفاهیم بنیادینی که بازاندیشی در ایده تربیت را ضروری می‌کنند تأکید بر مسئله جوهر و غایت است. غایت و جوهر دو پیامد عمده دارند. یکی جهت از پیش مشخص حرکت است و دیگری ذات بدون تغییر امور. زمانی که غایت‌انگاری و جوهر‌انگاری در هم تلاقی کنند فهم خاصی از تعلیم و تربیت غلبه خواهد کرد و اگر جوهر و غایت زدوده شوند نوعی دیگر. مسئله، دقیقاً بر سر همین نوع دیگر است. این نوع از فهم تعلیم و تربیت، همواره همراه نوعی نابهنجاری، آشفتگی و اختلال مفهوم‌پردازی است. بر این اساس منطق برنامه‌ریزی نه در خدمت تفاوت که در خدمت حذف آن معنا می‌شود و فلسفه‌ای سرکوبگر متولد می‌شود که خود را بر فضای تعلیم و تربیت تحمیل می‌کند. اگر فضای تعلیم و تربیت را در عناصرش بازخوانیم و به جای عاملیت مطلق دادن به یک عنصر، به فهم نسبت این عناصر و آنچه ممکن می‌کند بازگردیم، آنگاه فضایی سیال خواهیم داشت که عرصه‌ای چند وجهی برای نبرد انبوهی از نیروها است. از این رو تعلیم و تربیت به مثابه راهبری به سوی حقیقت یا به مثابه توانایی خلق حقیقت، دو فرایند متفاوت خواهند بود.

فلسفه دلوز ما را به سوی آنچه می‌شود «شد» هدایت می‌کند و بی‌نهایت امکان را پیش روی ما می‌گشاید. به این ترتیب او طرحی از تعلیم و تربیت را پیش روی ما می‌گذارد که مبنایش نه یکسان کردن و نه تأکید خام بر «تفاوت‌های فردی» است. بسیاری اوقات تصور می‌شود همین که مفهوم «تفاوت‌های فردی» را پیش بکشیم مسئله را حل کرده‌ایم. مسئله تنها این نیست که تفاوت‌های فردی در نظر گرفته شوند بلکه مسئله آن نگاهی است که می‌خواهد تفاوت‌های فردی را در نظر بگیرد. مسئله بر سر چیستی این نگاه است. این چشم نظر کننده که می‌خواهد «کثرت‌ها و تفاوت‌های فردی» را ببیند؛ خود را همچون یک موضع، یک

موقعیت و عنصری در کنار سایر عناصر نمی‌فهمد. او خود را بر فراز وضعیت می‌پندارد و از این رو فلسفه تعلیم و تربیتی که پیش روی ما می‌نهد نه بر مبنای فهم فضا‌مندی، نه بر مبنای هستی امر متفاوت، که بر مبنای «ساماندهی»، «بهنجار سازی» و «یکدست سازی» است. اگر هم گاهی تعبیر «تمرکززدایی» را به کار می‌گیرد مقصودش این نیست که امر متفاوت بتواند به چیزی که می‌تواند بدل شود، بدل شود، مقصودش این است که امر متفاوت می‌تواند خودش برنامه‌های «ما» را اجرایی کند.

منطق تعلیم و تربیتی که فلسفه دلوز پیش روی ما می‌نهد نوعی تأکید بر امر متفاوت و بالقوگی‌هایش است. به خطا این فرایند را ختم شدن به «آنارشسیسم» می‌پندارند. این نگاه، نگاه رایجی است که هرگاه نیروهای نوپدید سر برمی‌آورند که منطق و فرم روابط نیروها را در افقی جدید ظاهر کنند، نیروهای مستقر و غالب، این وضعیت جدید را همچون هاویه بازنمایی می‌کنند. مسئله به هیچ رو، پیشروی به سمت نوعی هاویه و آشوب نیست. مسئله اینجا است که هندسه روابط نیروها چگونه آرایش پیدا کند که امر متفاوت در آن نابود نشود و بتواند هستی متفاوت خود را ادامه بدهد. از این رو مسئله بر سر هندسه است. هندسه‌ای که بتواند تفاوت را همچون تفاوت بپذیرد و نه آن را همچون «تفاوت‌های فردی» که باید در نظر گرفته شوند، ببیند. مسئله اینجا است که کل چه رابطه‌ای با اجزا برقرار می‌کند و چگونه به کلیشه‌ای خودسامان بدل می‌شود که غایتش نه در خدمت امر متفاوت، که تبدیل شدن به ماشینی است که تفاوت‌ها را همچون خطا پاک کند. به این ترتیب برچسب آنارشسیسم و آشوب نوعی سفسطه است؛ چراکه این فلسفه اساساً بر ایجابیت تأکید دارد و نه منفیت محض و واکنش‌گری. آنچه نتیجه‌ای هاویه‌گون دارد منفیت یا با تعبیر نیچه «کین‌توزی و واکنش‌گرانه» است. بحث بر سر امکان خلق امر نو با حفظ تفاوت است و نه ادغام تام و تمام امر متفاوت در امر کلی.

تعریف جدید دلوز از فلسفه به مثابه «آفرینش و خلق مفاهیم نو» منشأیی برای متفاوت نگریستن به قضایای فلسفی در قلمرو هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، تجربه‌گرایی و... است. روح کلی حاکم بر این نوآوری‌ها «نظریه ژئوفیلوسوفی» است. اگر این نظریه بخواهد بر مقصودها و مطلوب‌های خویش جامه عمل بپوشاند در حوزه‌های گوناگون فلسفی نمی‌تواند مقید و پایبند به سنت‌های پیشین فلسفی بماند.

در زمینه معرفت‌شناسی، دلوز از مفهوم «ریزوم» به عنوان استعاره‌ای برای توضیح دیدگاه خاص خود در این زمینه استفاده می‌کند که در نوع خود، واکنشی است به ساختار غالب و حاکم بر معرفت‌شناسی پیش از دلوز. ریزوم در یک حرکت «عرضی» و «لایتنایی»، معرفت‌شناسی‌های رایج را که مبتنی بر رویکرد «طولی» و «درختواره‌ای» هستند را به چالش می‌کشد.

در حوزه تجربه‌گرایی نیز دلوز نظری متفاوت از تجربه‌گرایان پیش از خود دارد که او را به‌نوعی «تجربه‌گرایی نوین» رهنمون می‌کند. ژئوفیلوسوفی در دل خود مفاهیمی مانند «شدن»، «خلاقیت»، «تفاوت»، «کثرت‌گرایی»، «گسست» و... را می‌پروراند. این نظریه و مفاهیم نوپدید مترتب بر آن در حوزه‌های گوناگون فرهنگی و ازجمله تعلیم و تربیت می‌توانند پیامدها و نتایجی را به ثمر بنشانند که در صدر آن‌ها «فعالیت‌ورزی و خلاقیت»، «درون‌گرایی» و «آفرینش» قرار دارند. این پیامدهای کلی در بطن خود پیامدهای جزئی دیگری را پرورش می‌دهند که در آیینۀ آن‌ها تعلیم و تربیت شکل و شمایل متفاوت می‌یابد. به وسیله نظریه ژئوفیلوسوفی و مفاهیم آن می‌توان در ساختارهای تربیتی با رویکرد «مبناگرا» و «تاریخی» نوعی تغییر و تحولات را رقم زد و زمینه را برای پویایی هرچه بیشتر این حوزه‌ها و متناسب‌سازی آن‌ها با دگرگونی‌های عصر حاضر مهیا کرد.

References

- Ahmadabadi Arani, N. Farajollahi, M. & Abdollahyar, A. (2016). Explaining the implications of Gilles Deleuze's rhythmic thought with look at its application in improving the creativity of the Iranian educational system, *Journal of Innovation and Creativity in the Humanities*, 7, 83-110. (In Persian).
- Atar, M. (2020). *mokhtarname*. spkhan Publications. (In Persian).
- Bagheri, Kh. Sajadieh, N. & Tavasoli T. (2015). *Research Methods and Approaches in Philosophy of Education*. Institute for Cultural and Social Studies. (In Persian).
- Bagherinejad, Zohreh (2009). A Study of the Foundations and Educational Consequences of Gilles Deleuze's Epistemological Perspective and Its Critique Based on Sadra's Epistemology. Master Thesis, History and Philosophy of Education, Islamic Education, Tarbiat Modares University.
- Colbrook, C. (2008). *Gilles Deleuze*. (R. Sirvan, Trans.). Center Publications. (In Persian).
- Cole, D. R. (2008). Deleuze and the narrative forms of educational otherness. In *Nomadic Education* (pp. 17-34). Brill Sense.
- Dehkhoda, Ali. (2006). *Dehkhoda Culture*. University of Tehran Publications. (In Persian).
- Coombs, J. R and Daniels, L. B. (1991). Philosophical inquiry: Conceptual analysis. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry*. Albany: State University of New York Press.
- Deleuze, G. (1977). *Dialogues avec Claire Parnet*. Paris, Flammarion (coll. «Champs»).
- Deleuze, G. (1990). *Expressionism in philosophy: Spinoza*.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations, 1972-1990*. Columbia University Press.
- Deleuze, G. (1995). *Difference and repetition*. Columbia University Press.
- Deleuze, G. (2004). *Logic of sense*. Bloomsbury Publishing.
- Deleuze, G. (2017). *Empiricism and subjectivity: an essay on Hume's theory of human nature*. (A. Mashayekhi, Trans.) , Ney Publications. (In Persian).
- Deleuze, G. (2017). *Nietzsche and philosophy*. (A. Mashayekhi, Trans.) , Ney Publications. (In Persian).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *Capitalism and schizophrenia: A thousand plateaus*.

- (Brian Massumi, Trans.) Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* Columbia University Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2018). *What is philosophy?* (M.R Akhundzadeh, Trans.), Ney Publications. (In Persian).
- Deleuze, G. (1997). *What Children Say. Essays Critical and Clinical* (Daniel W. mith, Trans.)
- Deleuze, Gilles (2015). *Niche*. (P. Homayounpour, Trans.), ghatreh Publications. (In Persian).
- Due, R. A. (2017). *Deleuze*. . (F. Majidi, Trans.) , Elmifarhangi Publications. (In Persian).
- Foucault, M. (1977). *Theatrum Philosophicum, w: Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*, red. DF Bouchard.
- Gough, N. (2006). Changing planes: towards a geophilosophy of transnational curriculum inquiry. Draft paper presented at Meeting International and Global Challenges in Curriculum Studies, *The Second World Curriculum Studies Conference*, and Tampere, Finland.
- Hart, M. (2014). *Gilles Deleuze: An Apprenticeship in Philosophy*. (R.njafzadeh, Trans.), Ney Publications. (In Persian).
- Marshall, J. D. (Ed.). (2006). *Poststructuralism, philosophy, pedagogy* (Vol. 12). Springer Science & Business Media.
- Motahari, M. (2005). *Around the Islamic Revolution*. Sadra Publications. (In Persian).
- Naqibzadeh Jalali, M.Abdolhossein (2017) .*look at the philosophy of education*. Tahouri Publications. (In Persian).
- Patton, P. (2002). *Deleuze and the Political*. (M.Rafi, Trans.) , ghome naw Publications. (In Persian).
- Protevi, J. (2001). The geophilosophies of Deleuze and Guattari. *In Fifty-Sixth Annual Meeting Association of American Geographers Southeastern Division, Lexington, KY. Retrieved from [http://www. Protevi. Com/john/SEDAAG. Pdf](http://www.Protevi.Com/john/SEDAAG.Pdf)*.
- Peters, M. A. (2004). Geophilosophy, education and the pedagogy of the concept. *Educational Philosophy and Theory*, 36(3), 217-226.
- Roy, K. (2003). *Teachers in nomadic spaces: Deleuze and curriculum* (Vol. 5). Peter Lang Pub Incorporated.
- Sajjadi, S. M. & Bagherinejad, Z. (2011). The Rhizomatic Approach to Knowledge and Criticizing its Challenges for Islamic Education (From the Epistemological Considerations of Critical Realism). *Islamic Education Research Journal*. 6. 123-144. (In Persian).
- Sajjadi, S.M. & Imanzadeh, A. (2007). The Essential Challenges of Religious Education in the Rhizomatic Space. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 2. 20-1. (In Persian).
- Sajjadi, S.M. & Imanzadeh, A. (2012). Explaining and analyzing educational implications Gilles Deleuze's epistemological view and critique of its implications for education. *Journal of Educational Modern Thoughts*. 4. 53-80. (In Persian).
- Sajjadi, S.M. (2018). University in the Mirror of History or Geography; a Critical Analysis of Policy Discourse in Iranian Higher Education System. *Journal of Culture Strategy*. 43. (In Persian).
- Sajjadi, S.M. (2016). Virtual Space and Reconceptualization in Religious Education Components: Challeng and Unknown Necessirties in Educational Policy. *Research*

- in School and Virtual Learning*. 4, 2, 23-32. (In Persian).
- Sedgwick, P. (2018). *Descartes to Derrida: An introduction to European philosophy*. (M.R Akhundzadeh, Trans.) , Ney Publications. (In Persian).
- Smith, D. (2012). *Essays on deleuze*. Edinburgh University Press.
- Smith, D., & Protevi, J. (2015). *Gilles Deleuze*. (S.M.J Seyyedi, Trans.), ghoghnos Publications. (In Persian).
- Spinoza, B. (2017). *Ethics*. (M. Jahangiri, Trans.), University Publication Center publications. (In Persian).
- Semetsky, I. (2006). *Deleuze, education and becoming*. Brill Sense.
- Tari, N. Zarghami, S. Mahmoudnia, A. & Ghaedi. Y. (2016). The nature of the relationship between teacher and learner in the e-learning process with emphasis on Deleuze votes, *Journal of Educational Technology*, 1-4. (In Persian).
- Zeimaran, M. (2016). *Philosophy between the Present and Future: A Look at Contemporary Philosophical Thoughts*. End Publications. (In Persian).



باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس سادات؛ خدایاری فرد، محمد؛ محمدی، آزاد؛ گواهی، عبدالرحیم؛ اکبری زرادخانه، سعید (۱۳۹۹). وحدت اندراجی عقل و دین و الهام بخشی‌های آن برای تربیت‌دینی.

DOI: 10.22067/fedu.2021.30914.0

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰ (۲)، ۹۰-۱۱۷.

وحدت اندراجی عقل و دین و الهام بخشی‌های آن برای تربیت‌دینی^۱

خسرو باقری^۲، نرگس سادات سجادیه^۳، محمد خدایاری فرد^۴، آزاد محمدی^۵، عبدالرحیم گواهی^۶، سعید اکبری زرادخانه^۷

تاریخ دریافت: ۹۸/۱/۲۸ تاریخ پذیرش: ۹۹/۹/۱۶ نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

رابطه عقل و دین، موضوعی بحث‌برانگیز در عرصه همه ادیان بوده و نتایج آن نه تنها در حوزه اندیشه بلکه در ساحت حیات جمعی بشر نیز خطیر بوده است. در این مقاله، رابطه عقل و دین در نگرش اسلامی مورد بحث قرار گرفته است. دو رویکرد عمده در این زمینه، تحت عناوین عقل‌گرایی حداکثری و عقل‌گرایی حداقلی (ایمان‌گرایی)، مورد بررسی و نقد قرار گرفته‌اند. پس از نقد و بررسی انواع رابطه عقل و دین، رابطه وحدت اندراجی میان عقل و دین مورد حمایت قرار گرفته است. در این رابطه، دین ذیل عقل مندرج می‌شود، به طوری که رابطه کل و جزء میان آن‌ها برقرار است. بر این اساس، هر بخشی از دین، به صورت بالفعل یا بالقوه، عقل پذیر است. بر این نکته استدلال کرده‌ایم که دایره عقل وسیع‌تر از دین است. در بخش پایانی، الهام بخشی‌هایی که رویکرد مورد پذیرش مقاله (رویکرد اندراجی) برای تربیت‌دینی در پی دارد مورد بحث و بررسی قرار گرفته است که از جمله می‌توان به رهنمودهایی نظیر تبیین عقلانی آموزه‌های دینی؛ توجه دادن متربی به حدود عقل؛ رواشمردن تعلیق‌های معرفتی و عملی موقت؛ تقویت فضای گفتگو و پرسش‌گری اشاره کرد.

واژه‌های کلیدی: عقل‌گرایی حداکثری، عقل‌گرایی حداقلی، تربیت‌دینی، وحدت اندراجی

۱. این مقاله برگرفته از طرح «تهیه و اجرای برنامه‌های فرهنگی - آموزشی با رویکرد روان‌شناختی، تربیتی و اجتماعی به منظور اعتلای دین‌داری دانشجویان» است. این طرح با استفاده از اعتبارات پژوهشی پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم تحقیقات و فناوری و در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران انجام گرفت.

۲. استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، khbagheri@ut.ac.ir

۳. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، (نویسنده مسئول)، sajjadieh@ut.ac.ir

۴. استاد روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشگاه تهران

۵. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

۶. استاد ادیان در مرکز پژوهش ادیان جهان

۷. استادیار روانشناسی دانشگاه تهران

مقدمه

رابطه عقل و دین مسئله‌ای است که از یک سو برای دین‌داران و از سوی دیگر برای دین‌ناباوران و دین‌ستیزان مطرح است. مسئله بودن این رابطه برای دین‌داران از جهات مختلف قابل طرح است. به‌طور نمونه، یک‌جهت این است که عقل ویژگی هنجاری مثبتی دارد و عقلی بودن یا نبودن یک امر می‌تواند بیانگر مطلوب بودن یا نبودن آن باشد. از این‌رو دین‌داران، به‌ویژه در برابر مخالفان خود، تلاش می‌کنند نشان دهند که دین، عقلانی و بنابراین مطلوب است. برای نمونه، کاپلستون تلاش می‌کند تا در مناظره با راسل، اعتقاد دینی خویش را توجیه عقلانی کند (Russell, 2003). جهت دیگر، برای گروه دیگری از دین‌داران، به این صورت مطرح می‌شود که دین به ورای عقل برده شود و بدون انکار ویژگی هنجاری مثبت عقل، عرصه‌ای متفاوت و فراتر برای دین و داعیه‌های دینی در نظر گرفته شود. نمونه این رویکرد را در آرای کی‌یرکگور می‌توان یافت (Peterson, Hasker, Reichenbach and Basinger, 1998). بنابراین می‌توان گفت دین‌داران خود را در برابر مسئله رابطه عقل و دین مسئول می‌دانند.

دین‌ستیزان نیز با مسئله رابطه عقل و دین مواجه‌اند. این گروه نیز که خود را در جبهه عقل قرار می‌دهند، از جهات مختلفی ناگزیرند به این مسئله بپردازند. از جمله اینکه ملاحظه می‌کنند که دین در عرصه زندگی انسان همچنان حضور قدرتمندی دارد. بسیاری از عقل‌گرایان کوشیده‌اند نشان دهند که دین مربوط به دوران عدم بلوغ انسان بوده و اکنون که علم و عقل آدمی درخشیدن گرفته، دیگر جایی برای نگرش دینی باقی نمانده است. با این حال، در زمانه کنونی که علم و اندیشه انسان به اوج تاریخی خود رسیده، گرایش انسان به دین همچنان برقرار است و تعیین‌کنندگی آن در زندگی انسان را نمی‌توان انکار کرد. بزرگ‌ترین چالش‌های سیاسی و اجتماعی دوران کنونی، همچون تلاطم‌هایی که در خاورمیانه جریان دارند، با حضور مسلمانان، مسیحیان و یهودیان ملازم شده‌اند. این خود پدیده‌ای است که دین‌ستیزان را به بررسی رابطه عقل و دین به‌عنوان یک مسئله جدی فرامی‌خواند.

دو موضع معروف در مورد رابطه عقل و دین، عقل‌گرایی حداکثری و عقل‌گرایی حداقلی یا ایمان‌گرایی است. این دو موضع، هم در عالم مسیحیت و هم در عالم اسلام نمونه‌هایی داشته است. همچنین در کنار این دو دیدگاه، رویکردی به نام عقل‌گرایی انتقادی نیز مطرح شده که تلاش کرده از افراط‌های هر یک از این دو دیدگاه برکنار بماند. در عین حال این دیدگاه نیز ویراست‌های مختلفی دارد که نیازمند واکاوی بیشترند.^۱

رابطه عقل و دین مورد توجه بسیاری از اندیشمندان قرار گرفته و بسیاری از دین‌داران در پی ارائه

۱. برای نمونه، علی واعظی تلاش می‌کند ویراست‌های مختلف عقل‌گرایی انتقادی را مورد بررسی و ارزیابی قرار دهد (Vaezi, 2007).

طرحی سازوار از آن بوده‌اند. برای نمونه در دنیای مسیحیت آکوئیناس، از جمله نخستین افرادی بود که تلاش کرد میان دین و عقل سازواری ایجاد کند (Gilson, 1993). همچنین در دنیای اسلام، اندیشمندانی چون ابن‌رشد با محور قرار دادن این مسئله، در آثار مستقلی^۱ به تحلیل آن پرداخته‌اند. در دنیای معاصر نیز این مسئله، دغدغه پژوهشی بسیاری از اندیشمندان بوده است. برای نمونه، پترسون و همکارانش در کتاب «عقل و اعتقاد دینی»، این مسئله را از جوانب مختلف مدنظر قرار داده‌اند و چالش‌های آن را برشمرده‌اند (Peterson, Hasker, Reichenbach and Basinger, 1998). همچنین، اندیشمندان معاصر مسلمان، از جمله مطهری، در مورد این رابطه نظراتی داشته‌اند که توسط برخی پژوهشگران معاصر^۲ مورد تبیین و نقد قرار گرفته است. برخی دیگر از اندیشمندان، چون مسعودی، تلاش کرده‌اند با تکیه بر اندیشه‌ورزی‌های جدید، راهی برای گفت‌وگوی منصفانه و سازوار عقل و دین بیابند (Masoudi, 2015). در عین حال، وجود ابهام در نوع این تعامل و چگونگی این رابطه، باعث شده تا این مسئله چالش‌برانگیز، همچنان محتاج واکاوی و تبیین دقیق رویکردی سازوار درباره آن باشد.

تبیین رابطه عقل و دین، از دو مبنای مهم سرچشمه می‌گیرد. یکی از این مبانی ناظر بر ماهیت دین و تصویری است که از دین، پذیرفته می‌شود و مبنای دیگر، ناظر بر ماهیت عقل و معرفت بشری است و در حوزه معرفت‌شناسی قرار می‌گیرد. در ادامه، دو اندیشه بارز درباره این موضوع را در عالم اسلام به‌طور مختصر تبیین می‌کنیم و به نقد هر دو دیدگاه می‌پردازیم. سپس، رابطه عقل و دین را در گونه‌های مختلف مورد بررسی قرار خواهیم داد و با توجه به مبانی دین‌شناختی و معرفت‌شناختی، دیدگاه مورد قبول خود را در این زمینه توضیح خواهیم داد. در نهایت، تلاش می‌کنیم تا استلزام‌های این نوع رابطه در تربیت دینی را تشریح کنیم.

از این رو می‌توان گفت پرسش‌های پژوهش حاضر در دو پرسش اساسی قابل بیان است که اولی ناظر بر چیستی رابطه عقل و دین و دومی ناظر بر دلالت‌های آن در تربیت دینی است. رویکردهای روشی مورد استفاده در پژوهش حاضر متناظر با پرسش‌ها و برای پرسش نخست، رویکرد مفهومی و برای پرسش دوم، رویکرد استنتاجی خواهد بود.

۱. فصل المقال فی ما بین الشریعه و الحکمه من الاتصال

۲. برای نمونه رجی و کاظم‌زاده در مقاله «رابطه عقل و دین از منظر استاد شهید مرتضی مطهری»، معتقدند این مسئله از نگاه مطهری، مسئله عقل و نقل است و از میان چهار نوع دیدگاه عقل‌گرایی حداکثری، ایمان‌گرایی، عقل‌گرایی انتقادی و عقل‌گرایی اعتدالی، رویکرد مطهری به عقل‌گرایی اعتدالی نزدیک است (Rajabi & Kazemzadeh, 2013). در مقابل، نویسندگان مقاله «رویکرد فلسفی شهید مطهری به پرسش از رابطه عقل و دین» (Bahniafar & Mokhtari, 2016)، این مسئله را در دیدگاه مطهری، متفاوت از رابطه عقل و نقل دانسته و پرسشی فلسفی درباره رابطه کلیت دین و عقل می‌دانند.

عقل گرایی حداکثری در اسلام

مقصود از گرایش به عقل در این دیدگاه، محوریت برهان عقلی است. در تاریخ اسلام نمونه‌هایی برای عقل گرایی حداکثری وجود داشته است. این نمونه‌ها در میان متکلمان و فیلسوفان شایان توجه بوده است. در میان متکلمان می‌توان از معتزله نام برد. در دیدگاه معتزله، عقل جایگاه محوری دارد تا آنجا که در اصل بنیادین آن آمده است: «همه معرفت‌ها قابل درک عقلی هستند و وجوب خویش را از عقل می‌گیرند» (Shahrestani, 1995, p.42). همچنین در هندسه تفکر معتزله، در ارتباط عقل و وحی، سه عنصر اساسی به شرح زیر وجود دارند.

۱. تفسیر قرآن با عقل و بدون نقل هم امکان‌پذیر است و این تفسیر حجیت دارد؛
۲. اگر عقل در تعارض با احادیث قرار گرفت، تقدم با عقل است و می‌توان حدیث را کنار گذاشت؛
۳. عقل می‌تواند مستقل از وحی، ادراک‌های درستی داشته باشد و نیاز به تأیید آن‌ها توسط وحی نیست (Sharif, 1983, p.287).

معتزله آن دسته از باورهای دینی را که برای آن‌ها توجیه عقلانی نمی‌یافتند کنار می‌گذاشتند، از جمله معراج پیامبر و کرامات منسوب به اولیا (Abdoljabbar, 1996).

در میان فیلسوفان مسلمان نیز می‌توان برای نمونه از ابن رشد نام برد؛ فیلسوفی مشایی که آرا و نظراتش در میان فیلسوفان مغرب‌زمین از ابن سینا و فارابی نیز شناخته‌شده‌تر است. ابن رشد به عنوان یکی از شارحان ارسطو سعی کرده فلسفه ارسطویی را با نگاه اسلامی تطبیق دهد و نوعی وفاق میان عقل و وحی ایجاد کند. او شریعت را حق —عین حقیقت— می‌داند و معتقد است که سرشت هر کس بدان گواهی می‌دهد (Ibn Rushd, 1986, p. 34). او همچنین در جای دیگر می‌نویسد: «... حکمت، دوست و همگام شریعت و خواهر رضاعی آن است... شریعت و فلسفه دو امرند که بالطبع با یکدیگر ملازم بوده‌اند» (Ibn Rushd, 1986, p. 83). درواقع، می‌توان گفت که او، بنیان نقل و عقل را در وفاق با یکدیگر می‌داند، زیرا از نگاه او اصل برهان و باطن نقل، حقیقت است و حق با حق در تضاد نیست (Ghorbanni Sini & Akbari, 2014). بنابراین، حقیقت محتوای دین و عقل از نگاه او یک چیز است.

درعین حال، ابن رشد معتقد است شریعت — که همان حق است — در سطوح مختلف و متناسب با مخاطبان عرضه شده است. این سطوح مختلف از منظر موجه بودن در یک رتبه نیستند. از نگاه ابن رشد، آدمیان را از منظر رتبه درک و فهم می‌توان در سه دسته قرار داد (Ibn Rushd, 1986, p. 34&35). دسته نخست اهل برهان‌اند و تنها با برهان، امور را تصدیق می‌کنند. دسته دوم اهل جدل‌اند که به جای مقدمات برهانی، با مقدمات ظنی، نظیر مقبولات و مشهورات، توجیه می‌شوند. و دسته سوم که اکثر مخاطبان قرآن را

تشکیل می‌دهند، اهل موعظه و خطابه‌اند. دسته سوم به محض تهییج احساسات و تخیلاتشان قانع می‌شوند. از این سه دسته، قیاس برهانی، معرفت یقینی را در پی خواهد داشت؛ قیاس ظنی معرفت ظنی و احتمالی را به دنبال دارد و قیاس خطابی به معرفتی منتهی خواهد شد که به لحاظ مراتب از دو نوع معرفت نخست، ضعیف‌تر است، اما اهل خود را قانع می‌کند و اطمینان را در او پدید می‌آورد (Vaezi, 2006). از نگاه ابن‌رشد، قرآن این سه دسته یعنی فلاسفه، متکلمان و عامه مردم را هم‌زمان مخاطب قرار داده و همین امر را می‌توان شاهی بر اعجاز آن به شمار آورد.

پرسش قابل طرح در اینجا آن است که با توجه به تنوع قیاس‌های مورد استفاده در متون دینی، چگونه می‌توان از وفاق آن با عقل و برهان سخن گفت؟ ابن‌رشد با اعتقاد به تلاش برای برهانی ساختن محتواهای دینی، به منزله یکی از وظایف فیلسوف، برای تحقق آن از تأویل بهره می‌جوید. او معتقد است بنا بر تفاوت سطح ادراک مخاطبان دین، محتوای دینی دارای ظاهر و باطنی است: «از بسیاری از اندیشمندان صدر اسلام نقل شده است که شریعت را ظاهری است و باطنی... علت ورود ظاهر و باطن در شریعت، اختلاف فطرت‌های افراد و تباین قوای فهم آن‌ها در ایمان و پذیرش است» (Ibn Rushd, 1986, p. 41). او با نگاهی لایه‌لایه به محتوای دینی، تلاش می‌کند تعارض‌های ظهور یافته میان محتوای دینی و عقل را ظاهری و موقتی تلقی کند و آن‌ها را از طریق عبور از ظاهر نقل به باطن آن (تأویل) برطرف کند. از نظر ابن‌رشد، تأویل همان عبور از ظاهر به باطن یا «خارج ساختن دلالت لفظ از معنای حقیقی به معنای مجازی به صورتی است که به جریان عادی زبان عربی خللی وارد نسازد» (Ibn Rushd, 1986, p. 83). بنابراین، در تأویل به جای آنکه معنای حقیقی و ظاهری لفظ را در نظر بگیریم، معنای مجازی و باطنی آن را مدنظر قرار می‌دهیم. او با استفاده از روش تأویل در کتاب «فصل المقال و تقریر ما بین الشریعه و الحکمه من الاتصال»، آیاتی از قرآن را مورد تأویل قرار داده است.^۱ بر این اساس، می‌توان گفت از منظر او، وظیفه فیلسوف، برهانی ساختن محتوای دینی است، یعنی باید ساختار خطابه را به عنوان ساختار غیرمنطقی و غیرعقلانی کنار بزنند، از معنای ظاهری عبور کنند، معنای عمیق را دریابند و در قالب برهان‌های عقلی و استدلال‌های خدشه‌ناپذیر بیان کنند. ابن‌رشد در عین حال که عقل‌گراست، محتوای دین را امری حقیقی – عین حقیقت – می‌داند؛ حقیقتی که ممکن است لباس‌های مختلفی به آن پوشانده شده باشد.

۱. برای مثال، او در تحلیل آیه «یدالله فوق ایدیهم» معتقد است مقصود از واژه «ید» در این آیه، معنای ظاهری آن یعنی دست نیست بلکه معنای باطنی یا مجازی آن یعنی قدرت منظور نظر است.

عقل گرایی حداکثری در بوته نقد

دیدگاه عقل گرایی حداکثری با پرسش هایی مواجهه است که بررسی آن ها وجود مشکلاتی را در این دیدگاه نشان می دهد. این پرسش ها و دشواری های مربوط به آن ها در ادامه توضیح داده می شوند.^۱

۱. پرسش از امکان اثبات همه چیز: نکته این است که به رغم اصرار عقل گرایان حداکثری، مبنی بر اثبات تک تک باورها، این کار امکان پذیر نیست. اثبات، به معنای قطعی و منطقی، در مورد باورهای اولیه و اساسی ما نیز امکان پذیر نیست. به طور مثال، وجود جهان خارج را که جزو باورهای همه انسان هاست، نمی توان اثبات کرد. ایمانوئل کانت^۲ در این باره بیان می کند که در رسوایی فیلسوفان همین بس که نتوانسته اند وجود جهان خارج را اثبات کنند؛ اما لودویگ ویتگنشتاین^۳ در کتاب «در باب یقین» در پی آن است که نشان دهد وجود جهان خارج، در اصل، موضوع اثبات قرار نمی گیرد. زیرا ما یقینی غریزه وار نسبت به آن داریم و آن را فراتر از آن می دانیم که موضوع شک یا فرضیه ای قرار گیرد تا سپس بخواهیم آن را اثبات کنیم. علاوه بر این، اگر قرار باشد ما همه باورهایمان را اثبات کنیم و هیچ باوری را «یقینی» یا «بدیهی» یا «مفروض و مسلم» نگیریم، دچار تسلسل بی پایانی خواهیم شد. زیرا برای اثبات یک باور باید به باوری متوسل شویم و اگر این گونه باورهای مقدم، خود نیز به اثبات احتیاج داشته باشند، باید باورهای مقدّم بر آن ها وجود داشته باشد و بر همین اساس تا بی نهایت. از این رو، ویتگنشتاین می گوید: «بالاخره در جایی باید از تبیین به توصیف صرف رسید.» (Wittgenstein, 2000, item 189) و نیز می گوید: «مسلماً توجیه وجود دارد، اما توجیه پایانی دارد.» (Wittgenstein, 2000, item 192).

۲. چالش منحصر ساختن اثبات عقلی به روش مستقیم: ما برخی از گزاره های خود را به طور مستقیم اثبات یا رد می کنیم. اما این سؤال وجود دارد که آیا باید همه باورهای ما به صورت مستقیم قابل اثبات باشند؟ در واقع چنین نیست که تمامی باورهای ما در یک تراز قرار داشته باشند، بلکه سلسله مراتبی بین آن ها برقرار است. چنانکه برخی بر برخی دیگر تکیه دارند و بر این اساس، می توان با روشن شدن برخی از گزاره های مبنایی، نسبت به گزاره های مبتنی بر آن ها نیز اعتمادی کسب کرد. برای مثال، هنگامی که به کسی اطمینان صددرصد داریم، خبری را که او برای ما گزارش می کند قبول می کنیم، بدون اینکه خود را نیازمند به واری

۱. همچنین، مراجعه شود به اثر پترسون و دیگران (Peterson, Hasker, Reichenbach and Basinger, 1998).

2. Emanuel Kant

3. Ludwig Wittgenstein

مستقیم آن گزارش بدانیم. پذیرش گزارش در این حالت، غیرمعقول^۱ نیست و اگر از فرد سؤال کنند که چرا آن را پذیرفته‌ای؟ او با ارجاع به اطمینان مبنايي که نسبت به گزارشگر دارد، پذیرش خود را معقول خواهد دانست و به‌واقع نیز رفتار او معقول است و مشی عقلا بر این قرار دارد.

در زندگی ما انسان‌ها بررسی مستقیم تک‌تک باورها نه ممکن است و نه معقول و نه مطلوب. ممکن نیست؛ زیرا همه گزاره‌ها در یک تراز نیستند، بلکه برخی مستقیم و برخی غیرمستقیم با امور سروکار دارند. برای مثال، یک گزاره کلی و انتزاعی مانند اینکه «آب در صد درجه جوش می‌آید» قابل بررسی مستقیم نیست، بلکه تنها می‌توان مصداق‌های آن، یعنی آب‌های معین بر روی شعله‌های معین را بررسی و آزمون کرد. این گونه بررسی، معقول و مطلوب نیست. زیرا این امر مستلزم تحمل زحمت بیهوده‌ای برای واری اموری است که بر حسب مبناهایشان وضع روشنی برای ما دارند.

این سلسله‌مراتب در مورد باورهای دینی نیز می‌تواند صادق باشد. ضرورتی ندارد که همه گزاره‌های دینی به‌طور مستقیم قابل بررسی باشند تا پذیرفته شوند. برای مثال، اگر کسی به گونه‌ای عقلانی، به رسالت و نبوت پیامبر اسلام، ایمان آورده باشد، ممکن است در قرآن به آیاتی برخورد کند که امکان واری مستقیم آن‌ها برای او وجود ندارد، مانند این که «نگهبانان دوزخ نوزده ملک‌اند» (مدثر: ۳۰). با این حال، پذیرش غیرمستقیم آن، به سبب معقول بودن گزاره‌های مبنايي آن، می‌تواند معقول باشد. البته، چنانکه در مثال گزارش خبر گفته شد، اگر به سبب وجود قرائن قابل اعتنا، در گزاره‌های غیرمستقیم تردید کنیم، بررسی دقیق‌تر و در صورت امکان مستقیم لازم خواهد بود. اما چنین نیست که همواره ضرورتی برای این کار وجود داشته باشد. بنابراین، حکم کلی در این خصوص که هر گزاره‌ای باید به‌طور مستقیم قابل بررسی باشد پذیرفته نیست.

۳. امکان به تأخیر انداختن پذیرش باورهای دینی تا حصول نهایی نتیجه بررسی عقلانی: انتقاد دیگر
به عقل‌گرایی حداکثری ناظر بر وضعیت واقعی و عملی انسان‌هاست. آیا انسان‌ها، آن گونه که درواقع و جریان عملی زندگی خود قرار دارند، می‌توانند پذیرش باورهای دینی را تا زمانی که واری و اثبات همه آن‌ها به نتیجه نهایی برسد به تأخیر بیندازند؟

با وجود محدودیت‌های واقعی که انسان‌ها را احاطه کرده‌اند، عقل‌گرایان حداکثری بر این نکته اصرار دارند که در هر حال باید به ضابطه عینیت و اثبات قطعی برسیم تا بتوانیم از باور قابل قبول سخن بگوییم؛

۱. اینجا منظور از معقول بودن، عقلایی بودن است. توضیح اینکه عقلانی با عقلایی بودن متفاوت است. درحالی که عقلایی بیشتر به معنای اجماع و پذیرش عرف است، عقلانی بودن بر رعایت اصول عقل در محدوده عقل تأکید می‌ورزد. باید توجه داشت که در نظر گرفتن حدود عقل، خود از یافته‌های عقل است.

اما این اصرار خود به نحوی نادیده گرفتن شرایط واقعی آدمی است و معقول به نظر نمی‌رسد. نتیجه این بیان آن نیست که بخواهیم سوگیری‌ها و تعصبات را به رسمیت بشناسیم. بی‌تردید اقتضای عقلانیت، رهایی از این محدودیت‌هاست. اما این رهایی به دو صورت قابل تصور است: یکی اینکه به صورت آرمان‌گرایانه حکم کنیم که تا رهایی کامل از محدودیت‌ها حاصل نشده، باور دینی قابل قبول نخواهد بود. این موضعی است که عقل‌گرای حداکثری بر آن است و به نظر نمی‌رسد قابل تحقق باشد. دیگر اینکه رهایی را به صورت پویا و فرایندی تصور کنیم. به این معنا که افراد با همه محدودیت‌هایی که دارند، در حد موقعیت خود، عقلانیت را مراعات کنند و به باورهای دینی راه یابند؛ اما به سبب اینکه رهایی به صورت مطلق و یک‌باره رخ نمی‌دهد، بی‌تردید همگان به نحوی گرفتار بندهای خامی و تعصب و سوگیری خواهند بود. بنابراین، افرادی که باور دینی دارند، باید همواره به فکر پالایش باورهای خود باشند.

۴. **نادیده انگاشتن چهره احتمالی عقل:** در حالی که عقل‌گرایان حداکثری، مفهوم عقل را تنها در حالت عقل منطقی و اثباتی در نظر می‌گیرند، عقل چهره دیگری نیز دارد. در تحلیل مفهوم عقل، می‌توان از تقسیم عقل به منطقی و احتمالی سخن گفت. عقل احتمالی نیز گونه‌ای از عقل است و نمی‌توان به صرف اثبات ناشدگی منطقی، باوری را غیرعقلانی نامید. نمونه‌ای از این گونه عقل‌ورزی احتمالی در شرط پاسکال آمده است. بلز پاسکال، ریاضیدان و فیلسوف فرانسوی، معتقد است حتی اگر وجود خدا اثبات نشده باشد، باز معقول آن است که وجود خدا را بپذیریم. این سخن همانند یک شرط‌بندی مطرح شده است. به بیان پاسکال، اگر خدایی وجود نداشته باشد، کسی که به وجود خدا اعتقاد دارد، پس از مرگ مشکلی نخواهد داشت؛ درست مانند کسی که به خدا اعتقاد ندارد. اما اگر خدایی وجود داشته باشد، کسی که به او اعتقاد دارد و مطابق با اعتقادش زندگی می‌کند، بار دیگر پس از مرگ مشکلی نخواهد داشت و در پاسخگویی به خدا آماده خواهد بود. در صورتی که در این حالت، کسی که به خدا باور ندارد، دچار شوک خواهد شد و در برابر خدا پاسخی نخواهد داشت. از این رو، به زعم پاسکال، عقل ایجاب می‌کند که آدمی برای دفع خطر محتمل، به خدا ایمان داشته باشد (Peterson, Hasker, Reichenbach and Basinger, 1998).

عقل‌گرایی حداقلی (ایمان‌گرایی) در اسلام

در عالم اسلام، عقل‌گرایی حداقلی یا ایمان‌گرایی نیز سوابقی دارد و امروزه نیز برخی از آن طرفداری می‌کنند. از جمله می‌توان از غزالی نام برد. در عین حال که او آثار فلسفی دارد، در دو کتاب «تهافت الفلاسفه» و «المنقذ من الضلال»، ادعاهای فیلسوفانی را که با دین متعارض می‌داند، شناسایی می‌کند و در بعضی مسائل، از جمله در مورد انکار معاد جسمانی، حکم به کفر آن فیلسوفان می‌دهد.

از مخالفان عقل‌گرایی حداکثری می‌توان عارفان را نام برد. البته بیشتر مخالفت عرفا با عقل جزئی بوده است. از جمله مولوی، درعین حال که پای استدلالیان را چوبین می‌داند، در افق دیگری، از عقل کلی نام می‌برد. البته اغلب عرفا به دلیل اینکه به روش فیلسوفانه دست به نگارش نمی‌زدند، التزام روشنی به انسجام در آثارشان دیده نمی‌شود و باید آرای آنان را تعدیل و تفسیر کرد تا نظرشان در مورد عقل به طور کامل مشخص شود.^۱

دسته دیگر اخباریون هستند. اخباریون معتقدند که آنچه از قرآن و حدیث به ما رسیده است، برای ما حجیت دارد؛ اما به دلیل اینکه ممکن است عقل ما نتواند حکمت این سخنان را دریابد، اینان از ورود عقل به بحث‌های نقلی نگران‌اند و معتقدند که باید به ظاهر سخنان قدسی اکتفا کرد. به دلیل همین ترس از تضمین عقل، اخباریون معتقدند که در حداقل ممکن از عقل‌ورزی در دین استفاده کنیم. ملازمین استرآبادی، از جمله اخباریون، بر آن است که عقل حجیت تام ندارد و دایره حجیت عقل در محسوسات و حداکثر در ریاضیات است. اما در عرصه فلسفی نمی‌توان حجیت آن را پذیرفت و بنابراین نباید آن را وارد بحث‌های کلان کرد (Astarabadi, 2003). در ادامه، یکی از گونه‌های متأخر عقل‌گرایی حداقلی را، که به مکتب تفکیک معروف است، با اندکی تفصیل بررسی می‌کنیم.

عقل‌گرایی حداقلی در بوته نقد

از آنجا که گروه‌های مختلف و با استدلال‌های مختلف از عقل‌گرایی حداقلی در اسلام دفاع می‌کنند، یک‌دست کردن استدلال‌های آن‌ها و پاسخ یکجا به همه آن‌ها، امری دشوار است. از این رو، در اینجا با تمرکز بر یکی از رویکردهای مدافع عقل‌گرایی حداقلی در اسلام که وجهه نظری بیشتری دارد، استدلال‌های این نگاه حداقلی به عقل را مورد نقد و ارزیابی قرار می‌دهیم. این رویکرد که با آثار بسیار به دفاع از ایمان در مقابل عقل پرداخته و عقل‌گرایی را به صورت حداقلی مطرح ساخته است، معروف به مکتب «تفکیک» است. مکتب تفکیک رویکردی متأخر در میان شیعیان است که بر تفکیک میان عقل بشری-مانند عقل کلامی و فلسفی- و عقل دینی تأکید می‌کند. محمدرضا حکیمی نماینده برجسته کنونی این مکتب در

۱. مقصود در اینجا آن نیست که عرفایی چون مولوی به فلسفه و عقلانیت التزام نداشته‌اند، بلکه منظور آن است که به دلیل فراز و نشیب‌های شعری و احوال شاعر و مخاطبان و نیز به دلیل سبک خطابی آثاری چون مثنوی، این التزام لزوماً روشن و صریح نیست و برای استنباط دیدگاه کلان آن‌ها، نیازمند تفسیر و تعدیل آثار آن‌ها هستیم.

روزگار ماست. مکتب تفکیک، در مقابل عقل گرایان حداکثری قرار می گیرد و می توان گفت که به ایمان-گرایی نزدیک است. در ادامه، بر اساس آرای حکیمی در کتاب «مقام عقل» به اصول این دیدگاه اشاراتی خواهیم داشت و چالش های پیش روی آن ها را به صورتی کوتاه و در قالب پرسش مطرح خواهیم کرد.

۱. پرسش از دوگانه تگری رقابت آمیز به عقل: حکیمی (2012)، هر چند تصریح نکرده است، اما در واقع از دو گونه عقل سخن می گوید.

الف) عقل عام و پیشادینی (شامل قواعدی همچون حجیت ظواهر، تأویل ظواهر با براهین اولی بدیهی یا با قواعد زبان؛ این عقل پیشادینی است چون این قواعد دینی نیستند)؛

ب) عقل دینی (معطوف به شناخت معارفی که دین مطرح می کند، مانند معاد جسمانی و...). حکیمی معتقد است که عقل دینی موردنظر دین، همان عقل دفاثی (در نهاد انسان همچون دینه) است. اما آنچه جای تعجب دارد این است که حکیمی از قاعده تمایز خود میان دو گونه عقل (که آن را هم علمی و شاید بتوان گفت عقلی به معنای اول می داند) عدول می کند و از فلسفه یونان چنان سخن می گوید که گویا رقیب عقل دینی است. البته حکیمی در برخی موارد می گوید که مخالف با اصل فلسفه نیست، بلکه از فلسفه تقلیدی، انتقاد می کند. اما نکته در این است که «فلسفه اجتهادی» مطلوب ایشان در عرصه فلسفه نیز معلوم نیست که موردپسند ایشان قرار بگیرد؛ چنانکه در مورد ابن سینا که او را مجتهد در فلسفه می داند، از قول شیخ بهایی، با حسن نظر می گوید که «شفا» ابن سینا کاسه زهر است (Hakimi, 2012, p. 272) و اشاره می کند که مراجع، این فیلسوفان وجودی را تنجیس و تکفیر کرده اند (Hakimi, 2012, p. 273). با اینکه حکیمی، در پی تفکیک عقل دینی و فلسفی است، گاه چنان سخن می گوید که گویا عقل دینی باید جایگزین و رقیبی برای عقل فلسفی و عقل علمی در نظر گرفته شود.

اصولاً چرا باید عقل دینی را از عقل فلسفی و عقل علمی جدا کرد؟ چرا نباید عقل فلسفی را دست کم تا حدی ناظر بر سؤال هایی متفاوت با عقل دینی و نیز عقل علمی دانست؟ تنها کسانی که دین را دایره المعارف بدانند مدعی خواهند بود که دین، ما را از هر نوع معرفت دیگری بی نیاز می کند. این رقابت و جایگزینی عقل دینی به جای عقل فلسفی و علمی، از برخی سخنان حکیمی مستفاد می شود: «و اما اصل علل ناکامی مسلمان -از جمله- از اینجا بود که قرآن که کتاب علمی و تجربی است و دائم سیروا و انظروا می گوید... در نتیجه آمیخته شدن ذهن های مسلمان به مطالب نظری و فلسفی و جدلی از کارآیی خود افتاد» (Hakimi, 2012, p. 300). او در جای دیگری اظهار می کند: «کیهان شناسی ای که از ائمه طاهرین (ع) رسیده است، اگر به خوبی تحلیل شود، از کیهان شناسی امروز نیز بسی جلوتر است» (Hakimi, 2012, p. 301).

۲. پرسش از امکان و چگونگی شناخت دین به صورت مستقیم و روشن: به علاوه، حکیمی از شناخت

دین در مکتب تفکیک به گونه‌ای سخن می‌گوید که گویا همواره مستقیم و روشن است. در حالی که این مستقیم بودن، قابل چندوچون است. برای مثال، آیات مربوط به هفت آسمان در قرآن را چگونه می‌توان مستقیم و بدون اتکا بر نظریه‌ای در نجوم فهمید؟ درواقع، پرسش مطرح در اینجا این است: آیا فهم متن دینی با ذهنی تهی، قابل تحقق است و بر فرض تحقق، آیا این فهم روشن است؟

۳. پرسش از جایگاه تعقل در دین‌ورزی: حکیمی در اهمیت عقل در دین سخن بسیار گفته است، اما

وقتی نیک می‌نگریم می‌بینیم که جایگاه تعقل و عقل در دین، در نگاه ایشان، مبهم و مغفول است. از سویی، او در دین بر ظواهر کتاب تأکید می‌کند و تأویل را برنمی‌تابد و از طرف دیگر می‌گوید که تفسیر قرآن را تنها امام معصوم می‌تواند مطرح کند: «دین و قرآن تفسیر می‌خواهد، اما از سوی چه کسی، به حتم از سوی اهل الذکر یعنی دانایان و کارشناسان قرآن که علوم نبوی را به ارث برده‌اند تا قرآن محمدی را تبیین کنند... یا کمیل لا تاخذ الا عنا تکن منا» (Hakimi, 2012, p. 290). طبیعی است که تفسیر قرآن شامل تبیین معنای همه آیات قرآن است و تنها شامل آیات متشابه نمی‌شود زیرا اجمالی که در آیات (حتی محکم) قرآن وجود دارد، از طریق تفسیر به کمک آیات دیگر میسر می‌شود. حال به محدود کردن تفسیر قرآن به امامان معصوم، چه جایی برای عقل‌ورزی باقی می‌ماند، جز این که فرد معارف مطرح‌شده را بشنود و قبول کند؟ حتی اگر نظر بر آن باشد که پذیرش معصومیت امامان، همچون پذیرش سایر مبادی دین، امری عقلانی است، این پرسش وجود خواهد داشت که آیا عقل تنها برای ورود به دین لازم است یا برای سیر در دین و زیستن در عرصه آن نیز مورد نیاز است؟ به عبارت دیگر، آیا عقل تنها تا درب ورودی دین با ما همراه خواهد بود و در آنجا باید آن را دفن کرد و وارد دین شد یا عقل در خانه دین نیز با ما همراه خواهد بود؟ آیا تفسیر امامان معصوم را تعبدی باید پذیرفت یا آن‌ها نیز مشمول عقلانی شدن قرار می‌گیرند؟ اگر عقل تنها مرکب نیل به دین باشد، آنگاه باید پرسید: آیا آن‌همه تأکید بر عقل به همین جا ختم می‌شود؟

از برخی عبارات حکیمی چنین مستفاد می‌شود که منظور ایشان از عقلی و تعقلی بودن دین همین است که به حکم عقل، وحی اقوی از عقل است: «پس در این مقام هرچه فلسفه‌های مختلف بگویند، در صورتی که مخالف معلومات و حیانی باشد، به کناری نهاده می‌شود و داده و حیانی اخذ می‌شود، آن‌هم نه از روی تعبد بلکه از روی عین تعقل، زیرا وحی اقوای از فلسفه است» (Hakimi, 2012, pp. 295-296). آیا به صرف یک قاعده کلی (وحی اقوای از فلسفه است) می‌توان موارد خاصی از وحی را که به امور واقع اشاره دارند و در تعارض با یافته‌های علمی یا فلسفی قرار می‌گیرند، بر یافته‌های علمی و عقلی برتری داد؟

آیا استحکام فهم ما از وحی در این گونه موارد، به سهولت قابل نیل است؟ این گونه پرسش‌ها نشان می‌دهند که به سهولت نمی‌توان از قاعده کلی برتری وحی بر فلسفه، در موارد خاص طرفی بست.

۴. پرسش از عقل فطری و دلیل تقدم آن: حکیمی در جایی می‌گوید: «در اختلاف میان دین و عقل فطری، عقل فطری مقدم است. هر چند چنین اختلافی تاکنون مشاهده نشده است، لیکن در اختلاف میان دین و عقل فلسفی، دین مقدم است» (Hakimi, 2012, p. 295).

اولاً؛ مقصود از عقل فطری چیست؟ آیا منظور بدیهیات است؛ گزاره‌هایی مانند «الواحد نصف الاثنين» (یک نصف دو است) که بارها مثال زده‌اند؟ (Hakimi, 2012, p. 315)

ثانیاً؛ این قاعده تقدم از کجا آمده است؟ آیا عقلی است؟ عقل فطری یا فلسفی؟ بدیهی که نیست پس لابد نظری و فلسفی است. در این صورت، باید به اهمیت عقل فلسفی اذعان کرد. ثالثاً؛ آیا در اختلاف میان دین و عقل فلسفی، در هر شرایطی، دین مقدم است؟ (شایان ذکر است که منظور از دین باید «فهم ما از دین» باشد، همان گونه که در اختلاف میان دین و عقل فطری نیز ایشان باید همین منظور را داشته باشند).

۵. پرسش از معنای تبدیل ساختن بالقوگی‌های عقل به فعلیت توسط معارف قرآنی: حکیمی اظهار می‌کند: «معارف قرآنی همه بالقوگی عقل را بالفعل می‌کند.» (Hakimi, 2012, p. 108). آیا در این تبدیل بالقوه به بالفعل از طریق معارف قرآنی، بستر تاریخی لحاظ شده و قابلیت عقلاً برای تغییر نیز در نظر گرفته شده یا نظر بر این است که به صرف وجود معارف قرآنی، همه بالقوگی‌های عقل بالفعل می‌شوند؟ طبیعی است که این تبدیل تنها در بستر تاریخ و با نظر به قابلیت عقلاً برای تغییر میسر می‌شود. هنگامی که عقل در مرحله‌ای از تاریخ باشد که قابلیت درک و دریافت برخی مفاهیم را نداشته باشد، معارف قرآنی نیز نمی‌توانند به تغییر منجر شوند. این نگرش تاریخی نشان می‌دهد که باید به فهم‌های عقلانی آدمی، از آن حیث که تاریخی و ناقص‌اند، اعتنا کرد و از بستر آن‌ها به فعلیت یافتن قابلیت‌ها امید بست و چنین نیست که قرآن به صورت معجزه‌آسایی به یک باره این تحقق را ممکن سازد.

۶. پرسش از رابطه حدود عقل و راه‌یابی به حقیقت قرآن: مرتبط با بند پیش، شایان ذکر است که حکیمی (2012) می‌گوید در مورد فلسفه و راه‌یابی آن به حقیقت، قید «به قدر طاقت بشر» مطرح است. اما در مورد معارف و حیانی گویا دیگر حدی وجود ندارد. حکیمی در عبارت بالا تفسیر قرآن را تنها در شأن امامان معصوم می‌داند و آن را از دسترس بشر عادی به دور می‌داند و این سخن، به طریق اولی، حد طاقت بشری را هم در درک قرآن منتفی می‌کند. بر این اساس، معنای قرآن را تنها باید از امامان معصوم گرفت،

نه این که با تکیه بر محدودیت فهم بشری، به تفسیر قرآن چنگ انداخت. اما نکته قابل توجه این است که بشر عادی در مواجهه با تفسیر امامان معصوم نیز گرفتار در محدودیت فهم فردی، اجتماعی و تاریخی خود است و توسل به تفسیر امامان، مشکل را مرتفع نمی‌کند. بنابراین، بار دیگر باید به این پرسش‌ها اندیشید: آیا، به‌واقع، در شناخت قرآن، حدود عقل مرتفع می‌شود یا همچنان بشر ناگزیر است که معارف قرآنی را در حدود عقل خود درک کند؟ اگر هم برخی از حدود عقل مرتفع شوند، آیا این کار در بستر زمان و تاریخ انجام می‌گیرد یا به یک‌باره در مواجهه انسان‌ها با قرآن چنین تغییری حاصل می‌شود؟

۷. چالش اختلاف نظر مفسران و لزوم اندیشه‌ورزی در متون دینی: حکیمی در انتقاد به عقل فلسفی

و برای نشان دادن ضعف آن، اختلاف نظر فیلسوفان را گواه می‌آورد. اما در مورد اختلاف نظر مفسران قرآن در شناخت معارف قرآنی چه باید گفت؟ آیا همه مفسران مسلمان یا حتی شیعه فهم واحدی از این معارف دارند؟ و آیا این اختلاف نظر خود یکی از نشانه‌های اندیشه و اندیشه‌ورزی نیست؟

حکیمی با ادعای این که عقل دینی، معارف ویژه‌ای را در اختیار انسان قرار می‌دهد، فهرستی از «معارف ناب» قرآنی به دست داده است (Hakimi, 2012, p. 112). مسئله این است که این گونه معارف چگونه اثبات عقلانی می‌شوند. آیا به صرف بیان این حقایق در قرآن و بدون اثبات آن‌ها معرفتی حاصل می‌شود؟ به‌ویژه که قرآن خود همواره دست به اثبات نمی‌زند و اگر قرار باشد، برای مثال، حقیقت نفس، حقیقت حیات روحی، فطرت و ... تبیین و اثبات شود، آیا ناگزیر نخواهیم بود به استدلال‌هایی مانند استدلال‌های فیلسوفان متوسل شویم؟ به‌علاوه، آیا در این موارد می‌توان به نظر واحدی رسید و اختلاف نظر نخواهد بود؟ این اختلاف نظر میان متفکران در مورد معارف قرآن طبیعی است و اتفاق نیز افتاده است. بنابراین، باز کردن حساب متفاوتی برای عقل دینی، نسبت به عقل فلسفی، بر حسب اتفاق نظر متفکران ممکن نخواهد بود.

انواع روابط ممکن عقل و دین و ارزیابی آن‌ها

در دسته‌بندی کلان در زمینه رابطه عقل و دین می‌توان سه رویکرد اساسی را شناسایی کرد. نخستین رویکرد حاکی از تداخل میان عقل و دین است. رویکرد دوم ناظر به اتحاد میان عقل و دین است. در اینجا منظور از اتحاد، هماهنگی میان دو چیز متفاوت است؛ یعنی دو چیزی که تفاوت‌های باهم دارند، نوعی هماهنگی و موافقت نیز میانشان برقرار است. اتحاد میان عقل و دین نیز خود به دو گونه است؛ یکی اتحاد سلبی و دیگری اتحاد ایجابی و تکمیلی. رویکرد سوم، وحدت عقل و دین را مورد نظر قرار می‌دهد. مقصود از وحدت (متفاوت با اتحاد)، یگانگی است و هنگامی که عقل و دین از این منظر نگریسته شوند، رابطه‌ای یگانه باهم دارند. وحدت یا یگانگی نیز خود سه صورت دارد: وحدت تام، وحدت اشمالی و وحدت

اندراجی. در ادامه به بررسی این رویکردها می‌پردازیم.

الف- رویکرد تداخل عقل و دین

در این حالت، عقل و دین رابطه تداخلی دارند (عموم و خصوص من وجه)؛ بنابراین برخی از امور عقلی، دینی‌اند و برخی از امور دینی، عقلی. درواقع، در این زمینه، عقل و دین مانند دو دایره متقاطع‌اند؛ یعنی یک منطقه مشترک و دو منطقه نامشترک دارند. در این نوع از ارتباط میان عقل و دین، قاعده معروف فقهی مبنی بر حکم یکسان عقل و شرع (کلما حکم به العقل حکم به الشرع) را به این صورت باید بیان کرد: «بعض ما حکم به العقل حکم به الشرع و بعض ما حکم به الشرع حکم به العقل»، یعنی بعضی از اموری که عقل نسبت به آن‌ها حکم می‌کند، شرع نیز همچون آن حکم می‌کند و بعضی از اموری که شرع نسبت به آن‌ها حکم می‌کند، عقل نیز همچون آن حکم می‌کند.

ارزیابی رابطه تداخلی میان عقل و دین: نقطه قوت این دیدگاه آن است که به تفاوت‌ها و تمایزهای میان عقل و دین توجه دارد. بیرون بودن برخی از اجزای دین، مانند جزئیات احکام دینی، از دسترس عقل و بیرون بودن برخی از دستاوردهای عقل (مانند یافته‌های علم تجربی) از حوزه دین نکته‌ای است که در این رویکرد موردنظر است. ضعف این رویکرد آن است که عقل بالقوه^۱ و بالفعل^۲ را از یکدیگر تفکیک و متمایز نکرده است.

اگر بخواهیم تکمله‌ای بر این دیدگاه در نظر بگیریم، باید بگوییم که با توجه به عقل بالفعل، رابطه تداخلی برقرار است، اما با توجه به عقل بالقوه، رابطه اندراج در نظر گرفته خواهد شد؛ یعنی دین در ذیل عقل قرار خواهد گرفت. به نظر می‌رسد این رابطه، شکل قابل قبول‌تری از پیوند میان عقل و شرع را بیان می‌کند. بنابراین، عقل و دین تعارض و چالشی با یکدیگر ندارند. با فرض این که تعارض ظاهری ممکن است میان عقل و دین به ظهور برسد، باید گفت که تعارض واقعی بین آن‌ها رخ نمی‌دهد. با توجه به دو نوع نقشی که عقل دارد (نقش زاینده‌گی و منبع معرفتی در کنار نقش ابزاری و بازبانده‌گی عقل از متون دینی)، می‌توان مسائل دینی را بررسی و تبیین کرد.

ب- رویکرد اتحاد سلبی

در این نوع اتحاد، پیش فرض این است که عقل و دین باهم متباین‌اند. در این حالت، عقل و دین

۱. منظور از عقل بالقوه، آن بخش از توانمندی‌های عقل است که در حال حاضر در افق نگاه و اندیشه عقلا قرار ندارد و در آینده آشکار خواهد شد.

۲. منظور از عقل بالفعل، فعلیت و داشته‌های فعلی عقل است؛ آن دسته از یافته‌های عقل که در حال حاضر به ظهور رسیده و موردقبول اکثر عقلا قرار دارد.

مانند دو همسایه‌اند که هر دو به پیمان عدم تعرض نسبت به یکدیگر پایبندند. به عبارت دیگر، آن‌ها همچون دو دایره هستند که هیچ‌گونه اشتراک و رابطه‌ای باهم ندارند. طبق این دیدگاه، می‌توان نتیجه گرفت که عقل و دین نمی‌توانند تعارض داشته باشند، زیرا با توجه به رابطه تبیینی، هریک به عرصه‌ای متفاوت تعلق دارد. بر اساس این رابطه تبیینی، عقل و دین از حیث موضوع، روش و غایت باهم متفاوت‌اند و رابطه‌ای قیاس‌ناپذیر دارند. در میان کسانی که از این رویکرد جانب‌داری کرده‌اند، می‌توان به کارل بارت^۱، سورن کی‌یرکگور^۲، مارتین بوبر^۳، و لودویگ ویتگنشتاین اشاره کرد. برای نمونه، ویتگنشتاین (۲۰۰۰) عقل و دین را به دو نوع بازی زبانی متفاوت مربوط می‌داند. منظور ویتگنشتاین از بازی‌های زبانی، فعالیت‌های قاعده‌مند متفاوتی است که در طول حیات بشری پدید آمده‌اند. در هر بازی زبانی، کلمات برحسب قواعد معینی به کار می‌روند و از این رو معنادار محسوب می‌شوند. برآمیختن قواعد بازی‌های مختلف زبانی، موجب بی‌معنایی سخن خواهد شد. اگر بگوییم، «دو به علاوه دو گناهکار است»، سخن بی‌معنایی را بر زبان رانده‌ایم؛ زیرا واژه «گناهکار» مربوط به بازی زبانی دیگری (دین) است و با «دو به علاوه دو» که مربوط به بازی زبانی ریاضی (علم) است تناسبی ندارد.

بازی‌های زبانی مختلف، ناظر بر صورت‌های مختلف حیات آدمی^۴ است. عمل‌ها و واکنش‌های متقابل افراد، صورت‌های مختلفی، همچون علم، هنر، مذهب و مانند آن را در زندگی آنان پدید آورده است. آنچه باید وجود آن را مفروض گرفت، همین صورت‌های مختلف زندگی است که هریک منطق یا قواعد خاص خود را دارد. ادیان نیز قواعد و منطق خاص خودشان را دارند. بازی‌های زبانی را می‌توان همچون دایره‌های جدا از هم در نظر گرفت. این دایره‌های گوناگون هیچ‌گونه ارتباطی با یکدیگر ندارند و بر هریک از آن‌ها قواعد و اصول ویژه‌ای حاکم است. در این میان، دین نیز دایره مختص به خودش را دارد. ما در ادیان شاهد آداب و مناسک دینی هستیم که در دایره و بازی زبانی دین معنا و مفهوم دارند، اگرچه امکان دارد که همین مناسک برای دیگر دایره‌ها یا فعالیت‌های قاعده‌مند بشری، مانند دایره علم، بی‌معنا جلوه کند. بنابراین، نمی‌توان با عینک علمی و پوزیتیویستی به بررسی و مطالعه آداب و مراسم دینی پرداخت، زیرا این مراسم، از نوع آیینی و رمزآمیزند و معنای آن‌ها تنها در رابطه انسان-خدا یا بنده-پروردگار تجلی می‌یابد. اکنون، اگر از حیث موضوع، روش و هدف به تفاوت‌ها بنگریم، مطلب به‌قرار زیر است. در علم، شناخت علمی مطرح است و حیطه مطالعه و موضوع آن، چیزها یا اشیاء عینی و قابل اندازه‌گیری هستند. روش

1. Karl Barth

2. Soren Kierkegaard

3. Martin Buber

4. Forms of Life

علمی، توصیفی و شرح دقیق است. علم به کشف، بررسی و تبیین روابط علی پدیده‌های موجود در جهان طبیعت می‌پردازد. سرانجام، هدف علم رسیدن به واقعیت‌های عینی و ملموس و از طریق آن، مهار طبیعت است. پس علم که یکی از وجوه عقل است با مسائلی از این دست سروکار دارد.

در مقابل، موضوع شناخت دینی، تجربه شخصی است که در تقابل با موضوع عینی و علمی قرار دارد. نیایش به عنوان یکی از جلوه‌های دین‌داری، دارای دو جنبه فردی و جمعی است. در نیایش آنچه اهمیت دارد تجربه شخصی تک‌تک افراد با خدا و ارتباط منحصر به فرد هر شخص با معبود خویش است و در نیایش هیچ گونه تجربه جمعی و اشتراکی مطرح نیست، هر چند شکل مناسک دینی، جمعی باشد. روش دین، روش ذهنی است؛ یعنی شیوه و نحوه ارتباط هر فرد با خدا یک امر شخصی است. سرانجام، هدف دین دستیابی پیروانش به آرامش درونی و اطمینان قلبی است، نه تسلط بر طبیعت. حاصل کلام آنکه در رویکرد اتحاد سلبی، عقل و دین دو روایت متفاوت‌اند که در موضوع، روش و هدف باهم تفاوت اساسی دارند.

ارزیابی رویکرد اتحاد سلبی: این رویکرد نیز قوت‌ها و ضعف‌هایی دارد. قوت‌های آن را باید در برنایم‌بختن دین با علم و قائل شدن به کارکرد ویژه برای دین جست‌وجو کرد. اما ضعف‌های این رویکرد، دست کم، شامل دو نکته است: یکی قطع کامل ارتباط میان عقل و دین و دیگری مخدوش کردن مرز بین باورهای دینی و رای عقل و باورهای غیرعقلانی است. امر و رای عقل برای عقل قابل شناخت ایجابی نیست، اما امر غیرعقلانی، قواعد عقل را نقض می‌کند.

در توضیح بیشتر این ضعف باید پرسید: آیا در حقیقت چنین است که دین و عقل دو حوزه متفاوت-اند که هیچ گونه ارتباطی باهم ندارند؟ آیا دین امری رازآمیز، احساسی، وجدانی و درونی است که مانع ورود عقل به حیطه خویش می‌شود؟ ادیان گوناگون سخنان و ادعاهای ویژه خود را دارند. این ادعاها عقل انسان را به داوری و سنجش فرامی‌خوانند و آدمی را وامی‌دارند که به مدد قوه عقلانی خویش، له یا علیه آن‌ها داوری کند. برای مثال، اگر دینی ادعا کند که جهان توسط دو خدای خیر یا شر اداره می‌شود و طبیعت مظهر تخاصم این دو نیروی متضاد است، این ادعا عقل انسان را می‌جنبد و او را به سمت وسوی داوری و ارزیابی ادله می‌کشانند. اگر باورهای دینی شامل ادعاهای غیرمعقول و ورای عقلی باشند، وظیفه عقل است که در اینجا بین ادعاهای ورای عقل و غیرمعقول تمیز و تمایز قائل شود. بنابراین نمی‌توان ادعا کرد که فضاهای دین و عقل، به‌طور کامل، از هم جداوند و این دو هیچ ارتباطی باهم ندارند. دین و عقل باهم در تعامل‌اند و از یکدیگر تأثیر می‌پذیرند.

ج- رویکرد اتحاد ایجابی و تکمیلی

در این رویکرد، عقل و دین باهم سازگاری دارند. در اینجا نیز آن‌ها دو گانه اما مکمل یکدیگرند.

در بررسی آن‌ها از حیث موضوع، روش و غایت باید گفت که موضوع بررسی عقل و دین یکی است، اما روش و غایت آن‌ها باهم متفاوت است و هریک آن را از منظر خود می‌نگرد. مک کی^۱ نمونه بارزی از این دیدگاه را مطرح کرده است. او رابطه عقل و دین را رابطه تکمیلی^۲ می‌داند و آن را با رابطه الحاقی^۳ متفاوت می‌بیند. رابطه تکمیلی که ناظر بر رابطه بین دو امر ناهم‌سنخ است، با رابطه الحاقی که متعلق به یک ساحت است، متفاوت خواهد بود. او این مثال را مطرح می‌کند: دو گزاره «پیدایش این عالم محصول فرایندهای طبیعی است» (ساحت علم) و «عالم مخلوق خداوند است» (ساحت دین) تعارضی ندارند و مکمل یکدیگرند؛ یعنی عقل و دین، از دو منظر متفاوت، به بررسی یک موضوع مشترک یعنی طبیعت می‌پردازند (MacKay, 1974).

ارزیابی رویکرد اتحاد ایجابی و تکمیلی: این دیدگاه که شق دومی از رویکرد اتحاد است، همان قوت‌های رویکرد اتحاد سلبی را دارد که عبارت بودند از برنیامیختن دین با علم و درنظرگرفتن نقش ویژه‌ای برای دین. به علاوه، تکمیلی دیدن این زمینه، نقطه قوت دیگری است که نسبت به دیدگاه نخست، گامی به جلو محسوب می‌شود.

مهم‌ترین ضعف این دیدگاه، همچون رویکرد پیشین، نادیده گرفتن مبادله‌های موجود میان عقل و دین است. فیلسوفان علم در تحلیل ساختار نظریه‌های علمی به دادوستدهای میان علم با عرصه‌های دیگر اندیشه بشری اشاره کرده‌اند. برای مثال، جان ویزدم^۴ فیلسوف معاصر انگلیسی، در تحلیل ساختار نظریه‌های علمی، این نکته را به‌خوبی بیان کرده است. از نظر وی، در ساختار نظریه‌های علمی، سه جزء را می‌توان بازشناسی کرد: محتوای تجربی نظریه^۵ که بر وقوع امور محسوس در جهان خارج ناظر است؛ هستی‌شناسی منضم^۶ (ضمیمه‌شده) که نوعی موضع فلسفی در مورد موجودیت یا وضع امور در قلمرو مورد مطالعه است که در نظریه به آن تصریح می‌شود، یعنی در نظریه گنجانده شده است؛ و هستی‌شناسی غیر منضم^۷ که نوعی موضع فلسفی در مورد موجودیت یا وضع امور در قلمرو مورد مطالعه است که در نظریه به آن تصریح نشده و در نظریه گنجانده نشده است و بلکه بر فراز نظریه قرار دارد، اما تأثیر آن در نظریه، به‌طور کامل، هویداست (Wisdom, 1987). برای مثال، در نظریه فروید^۸، این باور در مورد انسان، به‌طور ضمنی و غیرصریح لحاظ

1. MacKay

2. Complementarity

3. Supplementary

4. John Wisdom

5. Empirical Content

6. Embedded Ontology

7. Unembedded Ontology

8. Freud

شده که انسان جانوری غریزی است و لاغیر (هستی‌شناسی غیرمُنضم)؛ درعین حال، فروید در نظریه خود، تبیین همه امور روانی را با توسل به غریزه حیات و غریزه مرگ توضیح می‌دهد (هستی‌شناسی مُنضم). سرانجام، در نظریه وی، بخش‌هایی نیز وجود دارد که ناظر بر امور تجربی است، مانند این که در چند ماه اول زندگی کودک، لذت‌جویی او از طریق دهان صورت می‌پذیرد (محتوای تجربی). با توجه به دیدگاه ویزدم، اجزای هستی‌شناختی نظریه‌های علمی، حاکی از آن است که نوعی معرفت متافیزیکی در پیکره نظریه علمی نفوذ یافته است.

با وجود آن که نظریه‌پردازی علمی، فعالیتی عقلانی محسوب می‌شود، همچنان لایه‌های هستی‌شناسانه‌ای بر فراز آن حاکم هستند که ماهیتی غیرعلمی دارند و مسلّم است که از طریق علم به دست نمی‌آیند؛ خواه این لایه‌ها برآمده از یک فلسفه باشند یا برگرفته از یک دین. درعین حال، باید در نظر داشت که این لایه‌ها تأثیر هستی‌شناسانه خود را بر پیش‌فرض‌های دانشمند و نظریه‌پرداز علم می‌گذارند. درنهایت، می‌توان نتیجه گرفت که بین علم و فلسفه و به‌طور کلی‌ترین عرصه‌های مختلف تلاش‌های فکری بشری، نوعی ارتباط و دادوستد وجود دارد. از این جهت، بر رویکردهایی که این پل‌های ارتباطی را در نظر نمی‌گیرند یا آن‌ها را نفی می‌کنند، ایرادی اساسی وارد است.

د- رویکرد وحدت تام

در این حالت، عقل و دین فراتر از دوگانگی و اتحاد می‌روند و وحدتی تام و تمام می‌یابند. فلسفه پویشی وایتهد^۱ نمونه‌ای از این رویکرد است که رابطه‌ای ارگانیک بین علم و دین برقرار می‌کند (Whitehead, 1926). در این نظریه، نوعی درهم تنیدگی بین علم و دین وجود دارد که ریشه‌های آن را می‌توان در اندیشه هگل^۲ شناسایی کرد. هگل در پی برهم زدن ثنویت‌ها و ایجاد وحدت و یگانگی بین دین و عقل بود. در نظریه پویشی یا فرایندی^۳، رابطه تساوی بین مفاهیم عقل و دین برقرار است، به‌طوری‌که هر امر عقلی دینی است و هر امر دینی عقلی.

این دیدگاه در میان عالمان اصولی شیعه نیز طرفدارانی داشته که قاعده حاکی از وحدت حکم عقل و شرع که پیش‌تر به آن اشاره شد، بیانگر آن است: «کلما حکم به العقل حکم به الشرع و کلما حکم به الشرع حکم به العقل» (هر آنچه عقل به آن حکم کند، شرع نیز به آن حکم می‌کند و هر آنچه شرع به آن حکم کند، عقل نیز به آن حکم می‌کند).

در رویکرد وحدت تام، دین و عقل دو همسایه از هم جدا نیستند، بلکه درواقع دو هم‌خانه‌اند که

1. Whitehead

2. Hegel

3. Process

درهم‌تنیده شده‌اند. به لحاظ منطقی، رابطه دین و عقل را در اینجا می‌توان رابطه تساوی دانست، دین و عقل دو دایره بر هم منطبق‌اند.

ارزیابی رویکرد وحدت‌تأم: توجه به ارتباط و تبادل عقل و دین نقطه قوت رویکرد وحدت‌تأم است؛ نکته‌ای که رویکردهای قبلی به آن بی‌توجه بودند. اما ایراد اساسی این دیدگاه آن است که ارتباطی که بین عقل و دین ترسیم می‌کند، افراطی به نظر می‌رسد. حوزه دستاوردهای عقل و دین باهم متفاوت‌اند و این بدان معناست که نمی‌توان تمام دستاوردهای عقل و دین را به حساب یکدیگر گذاشت. نمی‌توان انتظار داشت که همه یافته‌های علمی و فلسفی را دینی نامید یا برعکس، تمامی دستاوردهای دینی را علمی یا فلسفی تلقی کرد. در این رویکرد، به این نکته توجه نشده است که نوع پرسش‌های علمی، فلسفی و دینی و به تبع آن‌ها نوع پاسخ‌هایی که هریک فراهم می‌آورد، باهم متفاوت است. پس انطباق دو دایره دین و عقل بر هم امکان‌پذیر نیست. دین و عقل هم‌خانه نیستند، بلکه همسایگانی هستند که باهم دادوستد دارند و گاهی باهم در تعامل‌اند.

هـ- رویکرد وحدت‌اشتمالی (وحدت کل با جزء)

در این حالت نیز بین دین و عقل وحدت برقرار است، اما به گونه‌ای که می‌توان آن را وحدت‌اشتمالی نامید، زیرا عقل در قلمروی دین استقرار می‌یابد. رابطه موردنظر در اینجا عموم و خصوص مطلق است، زیرا هر امر عقلی، دینی محسوب می‌شود، اما عکس آن صادق نیست. در این معنا، دین شامل عقل است، یعنی این دو وحدت دارند، مانند وحدت کل (دین) با جزء آن (عقل). بنابراین، در این دیدگاه، دین عام‌تر از عقل در نظر گرفته می‌شود؛ یعنی همه آنچه انسان با بررسی‌های خودش انجام می‌دهد، هم در مطالعه متون دینی و هم در دیگر پدیده‌های جهان، ذیل دین قرار می‌گیرند. اگر بخواهیم قاعده مذکور در قسمت‌های پیش را در این حالت بیان کنیم، به این صورت خواهد بود: «کلما حکم به العقل حکم به الشرع و لا ینعکس» یعنی «هر چیزی که عقل به آن حکم کند، دین نیز به آن حکم خواهد کرد، اما هر چیزی که دین حکم کند، لزوماً عقل به آن حکم نخواهد کرد». بنابراین، در اینجا مفهوم «دینی» توسعه پیدا کرده و شامل دستاوردهای عقلی نیز می‌شود. این دیدگاه را آیت‌الله جوادی آملی مطرح کرده است (Javadi Amoli, 2007).

در این دیدگاه، مفهوم عقل نیز وسیع است، یعنی شامل عقل فلسفی، علمی و عرفانی می‌شود. در نتیجه، اگر فیلسوف، عالم یا عارفی به یافته‌ای برسد، آن یافته دینی محسوب می‌شود، زیرا حاصل مطالعه فعل خداوند بوده است. به همین سبب گفته می‌شود هرچه عقل بیابد دینی است، اعم از اینکه حاصل مطالعه متون دینی یا مطالعه پدیده‌های طبیعت باشد. آیت‌الله جوادی آملی (ضمن پذیرش گستردگی عقل، اظهار کرده‌اند که عقل نمی‌تواند در دو حوزه جزئیات احکام دینی (نماز، روزه و...) و برخی امور بنیادی یا کلیات دین (مانند درک ذات خدا) مداخلت داشته باشد (Javadi Amoli, 2007, p. 38).

ارزیابی رویکرد وحدت اشتهالی: در مورد نقاط قوت این رویکرد می‌توان به دو مورد زیر اشاره کرد:

۱. تعارض واقعی عقل و دین نفی می‌شود، یعنی امکان ندارد که سخنان دین و عقل با یکدیگر تعارض داشته باشند. چون هر دو (عقل و دین) به نحوی به خدا بازمی‌گردند بنابراین تعارض واقعی وجود ندارد. برخی تعارض‌های ظاهری ممکن است به وجود آیند، اما قابل رفع‌اند (مانند مسئله آفرینش انسان توسط خدا و نظریه تکاملی داروین^۱).

۲. همراهی عقل و دین را مستمر می‌داند و نقش عقل را تنها زمینه‌سازی برای وصول آدمی به دین نمی‌داند. یعنی عقل، علاوه بر نقش مفتاحی (کلیدی برای گشودن در دین)، از نقش مصباحی (نور افکندن بر آنچه در خانه دین وجود دارد) نیز برخوردار است.

در مورد ضعف‌های این دیدگاه می‌توان به موارد زیر اشاره کرد^۲:

۱. دین به صورت عام تلقی و تعریف شده است، یعنی دین شامل متون دینی و نیز مطالعه پدیده‌های جهان می‌شود، در حالی که همان‌گونه که پیش از این اشاره شد، همه دریافت‌های عقلی را نمی‌توان دینی نامید. تعریف استاندارد از دین، محدود به متون مربوط به دین مورد نظر است، شامل شریعت و نیز بخش‌های معرفتی، اخلاقی و نظایر آن‌ها که در متون آن دین آمده‌اند. دخیل کردن یافته‌های عقلی و بیرون از متون دینی در تعریف دین، دلیل قانع‌کننده‌ای می‌خواهد که به عهده مدعی تعریف جدید است.

۲. مغالطه‌ای در برابر دانستن دو مفهوم الهی و دینی صورت گرفته است. علم‌های عالمان را می‌توان بارقه‌هایی از علم الهی دانست، اما دینی نامیدن آن‌ها وجهی ندارد. امور الهی وسیع‌تر از امور دینی‌اند، یعنی هر امر دینی، الهی است، اما لزوماً هر امر الهی، دینی نیست. به‌طور مثال، صفات خداوند اموری الهی‌اند، اما دینی نیستند. زیرا صفات خداوند در قلمروی حقایق و امور تکوینی قرار دارند.

۳. وقتی گفته می‌شود درک جزئیات دین برای عقل ممکن نیست، مشخص نشده است که آیا منظور عقل بالقوه است یا عقل بالفعل. عقل بالقوه، کمالی نهفته دارد، ولی عقل بالفعل، محدودیت و نقایصی دارد که به مرور زمان، این نقایص برطرف می‌شوند و عقل بالقوه آشکار می‌شود. حال، سؤال این است: آیا در حال حاضر درک جزئیات دین برای عقل (بالفعل) ممکن نیست یا در اصل، چنین درکی برای عقل (بالقوه) محال و دست‌نیافتنی است؟ یا جزئیات احکام دینی دارای منطقی هستند یا به‌صورت دلبخواهی به این شکل درآمده‌اند؟ حالت دوم ممتنع است و با توجه به حالت اول، می‌توان گفت که عقل بالقوه می‌تواند با لحاظ

1. Darwin

۲. برای ملاحظه نقد جامع تر ر. ک: Bagheri, 2013.

شرایطی به درک جزئیات دین دست یابد.

ی- رویکرد مطلوب: وحدت اندراجی (وحدت جزء با کل)

در این مقاله، این رویکرد، مرجع و قابل قبول به نظر می‌رسد. در اینجا نیز عقل و دین یگانه‌اند، اما این بار، دین در ذیل عقل استقرار دارد. بین عقل و دین، رابطه عموم و خصوص مطلق برقرار است و در اینجا حاکی از آن است که هر امر دینی، عقلی است، اما هر امر عقلی دینی نیست. اگر به قاعده مذکور در بندهای پیشین برگردیم، قاعده‌ای به این صورت خواهیم داشت: «کَلِمَا حُكْمٌ بِالشَّرْعِ حُكْمٌ بِالعَقْلِ وَ لَا یُنْعَكِسُ». مقصود آن است که سخنان دینی و حتی احکام آن، دارای بُعدی عقلانی‌اند، اما فعالیت عقل، تنها در محدوده دین نیست، بلکه در عرصه‌های تجربی و فلسفی و نظیر آن نیز جریان دارد، بدون آن که بتوان آن‌ها را دینی دانست. دانشمندان و فیلسوفان به گزاره‌ها و احکامی دست پیدا می‌کنند که متون دینی در مورد آن‌ها سخنی نمی‌گویند و اصولاً آن‌ها از حوزه دین خارج‌اند. در این زمینه، احکام عقل وسیع‌تر از احکام دین در نظر گرفته می‌شود.

از سوی دیگر، هنگامی که گفته می‌شود همه ابعاد دین در ذیل عقل قرار می‌گیرند، منظور از عقل، عقل بالقوه است که امور جزئی دین نیز برحسب آن عقلانی محسوب می‌شوند. به سخن دیگر، فرض بر آن است که عقل در اصل می‌تواند منطق آن‌ها را در آینده درک کند. درواقع، هنگامی که عقلانی بودن دین مورد ادعاست، عقل هم به‌عنوان بالقوه در نظر است؛ چنانکه عقل در این معنا، علاوه بر ابزار معرفت، به عنوان منبع معرفت لحاظ می‌شود. عقل بالقوه، چنانکه اشاره شد، قابلیت درک جزئیات دین را فراهم می‌آورد. وقتی عقل به‌عنوان منبع معرفت در نظر گرفته می‌شود، یعنی اینکه عقل، به‌خودی‌خود، اموری را درک می‌کند، درحالی که در حالت ابزار معرفت بودن، معرفتی به عقل عرضه می‌شود و عقل آن را درک می‌کند. با ملاحظه همه این مؤلفه‌ها، عقلانی بودن دین به سه معنا قابل برداشت است:

۱. حکم مجزا و همسوی عقل و دین بر یک معرفت، یعنی اینکه عقل و دین در مورد یک معرفت، حکم مجزایی داده‌اند ولی نتایج، بر همسویی آن‌ها دلالت دارند. برای مثال، عقل در بررسی پدیده‌های جهان، نیرویی مافوق طبیعی را استنتاج می‌کند و متون دینی هم چنین معرفتی را به دست می‌دهند (یدالله فوق ایدیهم). در اینجا نقش عقل زاینده است و به‌عنوان منبع معرفت لحاظ می‌شود.

۲. نقش عقل بالفعل به‌عنوان ابزار درک معرفتی دین؛ بدین معنا که در دین معرفتی بیان شده ولی عقل به آن معرفت نرسیده است. درعین حال، عقل می‌تواند این معرفت عرضه‌شده را درک کند. در اینجا نقش عقل ابزاری و بازبانده است.

۳. نقش عقل بالقوه به‌عنوان ابزار درک معرفتی دین؛ بدین معنا که عقل این توانایی را داشته باشد

که حکمی دینی را که منطق آن بیان نشده، در آینده کشف و درک کند.

چنان که ملاحظه شد، عقل گرایی حداکثری، رابطه عقل و دین را به صورت تساوی در نظر می گیرد، زیرا می کوشد مطابقتی کامل میان باورهای دینی و ضوابط یا دستاوردهای عقل برقرار کند، در حالی که چنین رابطه تساوی میان عقل و دین قابل دفاع نیست. در مقابل، عقل گرایی حداقلی یا ایمان گرایی، گرایش به آن دارد که رابطه عقل و دین را از نوع تباین در نظر بگیرد. این رابطه تباینی یا متمایل به تباین نیز قابل دفاع نیست زیرا تجربه دینی موردنظر ایمان گرایان بدون عقل ورزی در برخی سطوح ممکن است.

هنگامی که رابطه تساوی و تباین کنار گذاشته شوند، رابطه میان عقل و دین را باید در دو حالت عموم و خصوص مطلق یا عموم و خصوص من وجه جست و جو کرد. دو رویکرد عقل گرایی انتقادی و دین گرایی گزیده-گو (Bagheri, 2003) به همین نوع رابطه عموم و خصوص گرایش دارند. عقل گرایی انتقادی، خود مبتنی بر نگاه معرفت شناختی واقع گرایی سازه گرایانه است. دیدگاه واقع گرایی سازه گرا واقعیت اشیا را از منظر آدمی، پیچیده و پوشیده می داند (Bagheri, 2015). بر این اساس، هنگامی که آدمی - یا همان عقل آدمی - قصد دستیابی به این واقعیت را دارد، تلاش می کند تا با ساختن طرحواره های ذهنی مختلف و تطبیق آن ها با واقعیت مذکور، آن را فراچنگ خویش آورد. «در این حالت، فراچنگ آوردن واقعیت به معنای نائل شدن به ساخت طرحواره ای است که از نگاه انسان با واقعیت مذکور متناسب باشد. البته باید توجه داشت که سنجش میزان این تناسب نیز به گونه ای مستقل از آدمی امکان پذیر نیست و همواره میزانی از مداخله انسان باقی خواهد ماند» (Sajjadih, Madanifar & Yari dehnavi, 2013, p.169). از این رو، عقل از یک سو تمنای واقعیت را دارد و تا حدی نیز در یافتن بخش هایی از آن به توفیق دست می یابد و از سوی دیگر، مواجهه مستقیم و عریانی با واقعیت ندارد و همواره در حدود خویش با واقعیت مواجه می شود. البته از آنجا که عقل، خود بر حدود خویش تأمل می کند و می تواند آن ها را دریابد و چه بسا تلاش هایی برای رفع و تعدیل آن ها صورت می دهد^۱ بنابراین دریافت او از واقعیت به تدریج کامل می شود و بالقوگی ها فرصت تحقق می یابند. از همین روست که برای عقل می توان دو شأن بالقوگی و فعلیت در نظر گرفت. بر اساس این دیدگاه، رابطه عموم و خصوص من وجه یا تداخل میان عقل و دین قابل دفاع است. از این منظر، دو حوزه عقل و دین، یک منطقه مشترک و دو منطقه نامشترک دارند. البته، با ملاحظه عقل بالقوه می توان تداخل را به حالتی از عموم و خصوص مطلق تبدیل کرد، یعنی حالتی که در آن، دین زیرمجموعه ای از عقل قرار می گیرد. درواقع، منطقه نامشترک ناشی از حدود عقل است که به تدریج می تواند توسط عقل فهم شود و در حیطه عقلانیت بشری قرار گیرد.

۱. نمونه ای از این تلاش ها در آثار کانت و ویتگنشتاین قابل ملاحظه است.

ملاحظات تربیت‌دینی در پرتو وحدت اندراجی عقل و دین

در نظر گرفتن رابطه عقل و دین به صورت وحدت اندراجی، دلالت‌هایی را در تربیت‌دینی به دنبال خواهد داشت. باید توجه کرد که تربیت‌دینی، علاوه بر رابطه عقل و دین از منظومه بزرگ‌تری چون ماهیت آدمی، ماهیت تربیت و ماهیت تدین تغذیه می‌شود. از این رو، دلالت‌های مطرح‌شده در این بخش را باید ملاحظاتی دید که تربیت‌دینی را به گونه‌ای هم‌عنان با عقل و به صورت تبیینی صورت‌بندی می‌کند و نیازمند تکمیل از سایر جنبه‌ها نیز می‌باشد که در این نوشتار نمی‌گنجد و مجال دیگری می‌طلبد.^۱

برخی از الهام بخشی‌های این رابطه در تربیت‌دینی به قرار زیر خواهند بود.

۱. همراهی با تبیین معنادار

یکی از نتایج مهم در نظر داشتن رابطه عقل و دین، توجه به تبیین‌های معنادار آموزه‌های دینی برای تربی است. به تعبیر دیگر، ارتباط عقل و دین، ما را بر آن می‌دارد تا تبیین را در تربیت‌دینی بر صدر بنشانیم. از آنجاکه ایمان، امری دانسته و خواسته است، باید بر زمینه‌ای از بینش و اختیار فرد شکل گیرد. حضور بینش در ایمان، اندیشه‌ورزی و تبیین عقلانی را به عرصه تربیت‌دینی وارد می‌سازد. این اندیشه‌ورزی و تبیین باید به گونه‌ای باشد که زمینه ایمان به خدا را به منزله عمل اختیاری فراهم سازد. بدین معنا، اندیشه‌ورزی در آموزه‌های دینی باید از حالت قرنطینه‌ای و تلقینی خارج شود و با پررنگ ساختن عنصر تبیین، پذیرش نقد و نیز مطالعه و تعمق، زمینه‌های انتخاب را مهیا سازد.

تبیین معنادار، خود در گرو در نظر گرفتن سطح شناختی تربی و حرکت در محدوده آن است. فراتر رفتن از این سطح مشخص و عدم توجه به این حد می‌تواند آشنایی تربی با آموزه‌های دینی را به نوعی حفظ طوطی‌وار، تقلید کورکورانه و ارتباط بی‌معنا فروکاهد و این حفظ طوطی‌وار و یادگیری بی‌پشتوانه در آینده، مقدمه‌ای برای بی‌اعتمادی فرد به آموزه‌های دینی باشد.

از سوی دیگر، حفظ جستجوگری و تشنگی متربیان نسبت به امور و ازجمله آموزه‌های دین، ضامن

۱. برای نمونه، اگر تدین را دارای چهار مؤلفه اعتقادی، تجربه درونی، التزام درونی و عمل بدانیم و تربیت را نیز دارای چهار مؤلفه تبیین، معیار، تحرک درونی و نقادی (Bagheri, 2015)، می‌توانیم با ترکیب آن‌ها به تربیتی دینی بیندیشیم که دارای ابعاد شناختی، گرایشی، ارادی و عملی است. تبیین رابطه عقل و دین به صورتی که گذشت، بر روی این ابعاد و رابطه آن‌ها با تربیت‌دینی تأثیر خواهد داشت و ملاحظاتی را در آن مطرح خواهد ساخت. از سوی دیگر، باید به تمایز ظریف دوران تربیت و دوران تمهید توجه داشت. درحالی که در دوران بلوغ و پس از آن در حال تربیت هستیم، در دوران کودکی و به دلیل ضعف‌های شناختی و ارادی، تربیت به تمام معنا قابل تحقق نخواهد بود. در عین حال، در توضیح هر یک از ملاحظات، اشاره‌هایی به دوران تمهید نیز صورت می‌پذیرد.

حرکت سالم آتی آن‌ها در این مسیر خواهد بود. توجه به این امر باعث می‌شود تا مربی در جریان تبیین و تربیت، همواره به طلب و نیاز مربی توجه داشته باشد تا تبیین و تربیت او، برای مربی، معنادار باشد. رعایت این اصل، باعث فاصله گرفتن جریان تربیت از روند اشباع خواهد شد.

همچنین تلاش برای ربط آموزه‌های تربیتی با دنیای مربی، در تبیین معنادار اهمیت دارد. این امر باعث خواهد شد تا در جریان تربیت از تبیین‌های کلیشه‌ای و نامأنوس برای فرد فاصله بگیریم و به تبیین‌هایی متناسب با پرسش‌ها و زندگی و دنیای او بپردازیم. همچنین آمیختگی محتوای تربیتی با زندگی روزمره متربیان، باعث تحریک انگیزه و توجه آن‌ها به مباحث می‌شود و تربیت دینی و اخلاقی را از اموری سلسله-مراتبی، بی‌معنا و دور از دسترس، به اموری معنادار، نزدیک و قابل استفاده تبدیل می‌سازد (Jie & Desheng, 2004). توجه به این نکته باعث می‌شود تا آشنایی نسبت به آموزه‌های دینی وضعیت ویژه‌ای به خود گیرد و به گونه‌ای خاص صورت پذیرد. بر این اساس، آشنایی با آموزه‌های دینی باید به نحوی با زندگی واقعی و روزمره افراد-کودکان یا نوجوانان- پیوند برقرار کند تا ارتباط آن‌ها با این امور به صورتی واقعی باشد. برای نمونه، هنگامی که قرار است از نماز بگوئیم، باید از همان تجربه‌های آشنای بچه‌ها در خانه شروع کرد، از صحنه‌هایی که بارها دیده‌اند و تجربه کرده‌اند. البته در ادامه، مربی می‌تواند به تدریج از نقطه شروع فراتر رود، اما حفظ تناظر با نیازهای کودک و دغدغه‌های او باید مدنظر قرار گیرد. چنان که گذشت، این ملاحظه در دوران کودکی نیز با رعایت جوانب معناداری و سطوح مختلف، قابل پی‌جویی است.

۲. جلب توجه مربی نسبت به حدود عقل

بحث از عقل بالفعل و عقل بالقوه و پذیرش تکامل پرفراز و نشیب عقل بشری در طول تاریخ باعث می‌شود تا برای عقل بالفعل در جریان تربیت -که مورد استفاده مربی و مربی قرار می‌گیرد- حدودی قائل باشیم. از این منظر، عقل بالفعل قابلیت درک منطق برخی آموزه‌های دینی را در حال حاضر نخواهد داشت، اما از دیدگاهی کلان نسبت به تاریخ، می‌توان در نظر داشت که عقل، در اصل، توان درک آن را داراست. بر این اساس، در تربیت دینی، گاه با موقعیت‌ها و مواردی مواجه می‌شویم که عقل از توضیح آن‌ها ناتوان است. به سخن دیگر، این گونه موارد فراتر از حدود عقل بالفعل است و برای اظهارنظر درباره آن‌ها باید منتظر گذشت زمان و روشن شدن ابعادی دیگر از آن بود. البته انتظاری فعال که موضوع مورد نظر را همچنان در کانون بحث و بررسی و ارزیابی و تحلیل نگه دارد. بر این اساس، نوع مواجهه فرد با این گونه موارد، نباید انکار باشد. بلکه، با در نظر گرفتن حدود عقل، نوعی در تعلیق قرار دادن ابهام‌ها و تردیدهای مربوط به درک مضامین دینی انتظار می‌رود.

بر این اساس، لازم است در جریان تربیت دینی، ضمن به رسمیت شناختن عقل و توانمندی‌هایش،

حدود آن نیز مدنظر قرار گیرد و مربی این گونه تصور نکند که به عقلی بی‌حدومرز مجهز است که اگر امری در دایره توجیه آن قرار نگیرد، از حیطه اعتبار ساقط خواهد بود. فهم حدود عقل و اندیشه‌ورزی درباره آن، مربی را در فضایی واقع‌گرایانه قرار خواهد داد که باعث خواهد شد توقع‌های او از عقل‌ورزی خودش نیز از توهم فاصله گیرد و به واقع‌گرایی نزدیک شود. از آنجا که این ملاحظه محتاج آغشتگی‌های فرد با توانمندی‌های عقل و آشنایی با مسائل انتزاعی است، در دوران کودکی چندان مدنظر نیست و بیشتر ناظر به دوران پس از بلوغ است.

۳. رواش کردن تعلیق‌های معرفتی و عملی محدود، موقت و گذرا

به رسمیت شناختن حدود عقل باعث خواهد شد مواجهه فرد با همه آموزه‌های دینی به یک صورت نباشد، بلکه برخی را به صورت بالفعل بپذیرد و برخی دیگر را که متضمن پیچیدگی‌هاست، در پرائنز بررسی قرار دهد و اثبات عقلانی بودن آن را به آینده واگذارد. بر این اساس، نمی‌توان از فرد انتظار داشت تا با همه آموزه‌های دینی مواجه یکسانی داشته باشد. بلکه باید تعلیق شناختی-معرفتی برخی از آموزه‌ها توسط او را به دیده اتقان نگریست و آن را در جریان تربیت پذیرفت. بنابراین، در جریان تربیت، انتظار نداریم مربی همه آموزه‌ها را به یک نسبت بپذیرد، بلکه می‌توان تردید و در پرائنز قرار دادن را برای برخی از آموزه‌های دینی که هنوز تن به توجیه عقلانی نداده‌اند روا دانست. به طور طبیعی، بروز چنین تعلیقی در مورد بخش‌های پیچیده (همچون ابعاد از معرفت خدا) یا پنهان (همچون فلسفه برخی از احکام) معارف دینی صادق خواهد بود. تعلیق ممکن است در شعاع رشد فکری فردی باشد و ممکن است در شعاع رشد فکری نوعی بشر باشد. قسمت اول با رشد کودک و نوجوان قابل حصول است و باید مورد انتظار فرد باشد، اما قسمت دوم، موکول به آینده فکری بشر خواهد بود.

این دوگانه تردید و حرکت به سوی یقین که بر پایه موضع معرفت‌شناختی واقع‌گرایی سازه‌گرایانه بنا می‌شود، بر آن است که «آدمی اساساً با اذعان به وجود واقعیت‌هایی مستقل از ذهن خود در عالم خارج، عمق و ابعاد این واقعیات را چنان بزرگ بداند که سودای کشف کامل آن را کنار نهاده و در عین علاقه و تلاش مجدانه برای حرکت به سوی آن، سودای تصاحب کامل آن را از سر بیرون براند»^۱ (Madanifar, 2016, p.112). بر این اساس، فرد در جریان تربیت، دشواری‌های پیش روی معرفت دینی را تجربه می‌کند و در عین حال، دغدغه‌مندی خود را برای درک عمیق‌تر و جامع‌تر آموزه‌های دینی حفظ خواهد کرد. او تلاش می‌کند تا آن دسته از آموزه‌های دینی تحت تعلیق عقل را همواره مورد ارزیابی قرار دهد تا طلیعه‌های

۱. و ما اوتیم من العلم الا قليلا: و ما جز بخش اندکی از علم را به شما عطا نکردیم. سوره اسراء آیه ۸۵

معرفت از افق تلاش نمایان شود.

این تعلیق‌های معرفتی، گاه در جریان تربیت، با تعلیق‌های عملی متربی همراه می‌شود. از آنجا که متربی به دنبال عمل با پشتوانه و منطقی است، گاه به دلیل نیافتن منطقی موجه برای برخی از آموزه‌های دینی، به نوعی تعلیق عملی محدود روی می‌آورد. چنانچه این تعلیق، محدود و موقت باشد و با در نظر گرفتن حدود عقل و نیز تلاش‌های اندیشه‌ورزانه مهار شده باشد، مربی می‌تواند آن را در جریان تربیت بپذیرد و تلاش کند تا با گفتگو، ارزیابی و تحلیل، متربی را از این تعلیق موقت، که چونان گذرگاهی برای التزام عمل می‌کند، عبور دهد. در این به رسمیت شناختن، شرط‌هایی مانند موقت بودن، محدود بودن و گذرگاه بودن باید مدنظر قرار گیرند. این تعلیق‌های معرفتی معمولاً در دوران بلوغ و پس از آن روی می‌دهد.

۴. تقویت فضای گفتگو و پرسشگری

رد پای پرسش از نخستین تلاش‌های یادگیری و فهم تا آخرین لحظات وقوع آن وجود دارد. از این رو تعلیم و تربیت، برای رهایی از رخوت حاصل از یک‌سویگی و منفعل بودن، نیازمند پرسش و روحیه پرسشگری است (Sajadieh & Toosian, 2016). این نیاز، در عرصه تربیت دینی، به گونه‌ای مضاعف مطرح می‌شود. زیرا مواجهه عقل و دین و ورود عقل به عرصه معرفت دینی مستلزم اندیشه‌ورزی، بحث و ارزیابی است؛ و این همه خود مستلزم داشتن فضای گفتگو و پرسشگری است. بنابراین تربیت دینی مبتنی بر این دیدگاه، ناگزیر از پرداختن به فضای گفتگو و پرسشگری است. در دامن فضای پرسشگرانه است که متربی فرصت می‌یابد تردیدها، چالش‌ها و معضلات خود را مطرح کند و مربی نیز می‌تواند این امکان متقابل را داشته باشد که تبیین‌های خود را بر اساس همین چالش‌ها، مسائل و دغدغه‌ها تنظیم کند. بر این اساس، به منظور مجال دادن به دغدغه‌ها، نیازها، چالش‌ها و ابهام‌های متربی و استوار ساختن تربیت به گونه‌ای ناظر بر آن‌ها، باید در تربیت دینی، فضایی امن و آزاد برای گفتگو و پرسشگری وجود داشته باشد. این فضا به واقعی شدن تربیت دینی کمک خواهد کرد و تبیین‌ها را از حالت کلیشه‌ای خارج خواهد کرد و به جریان زندگی و دغدغه‌مندی‌های متربی پیوند خواهد زد. این ملاحظه، کلی است و در سطوح مختلف در دوران کودکی و پس از آن قابل توجه و استفاده است.

References

- Abdoljabbar, Ben Ahmad (1996). *The explanation of five principles. Commented by Imam Ahmad Ebne Alhosein be Abi Hashem*. Ghahirah: Maktab Vahabeh. (In Arabic)
- Astarabadi, Mola Mohammad Amin (2003). *Favaedol Madinah*. Qom: Islamic Press Instituttion. {In Arabic}
- Bagheri, Khosrow (2003). *The identity of religious science: An epistemological look at the*

- relationship between religion and human sciences*. Tehran: Sazman Inteshar. (In Persian)
- Bagheri, Khosrow (2013). The calculation of religious science within the religious knowledge geometry: A critique on Javadi Amoli's view, *Book Review Journal*, 15(69), 76-127. (In Persian).
- Bagheri, Khosrow (2015). *A second look at the Islamic education*, Vol. 2, Tehran: Madreseh Press. (In Persian).
- Bahniafar, Mehdi & Mokhtari, Hamideh (2016). Motahari's philosophical approach to the question of the relation of reason and religion. *Wisdom and Philosophy*, 11(4), 79-94. (In Persian).
- Ghorbani Sini, Ali & Akbari, Fathali (2014). Double Truth and Averroes's Theory of Material Intellect. *Philosophy and Kalam*, 47 (2), 232- 309. (In Persian).
- Gilson, Etienne (1998). *Reason and revelation in the Middle Ages*. (Shahram Pazooki, trans.). Tehran: Garoos.
- Hakimi, Mohamadreza (2012). *The dignity of reason*, collectors: Mohamadkazem Haidari & Mohamad Esfandiari, Tehran: Negaresh Printing House. (In Persian).
- Ibn Rushd, Mohammad Ibn Ahmad (1986). *The decisive treatise, determining the nature of the connection between religion and philosophy*. Beirut: Darolmashregh. (In Arabic).
- Javadi Amoli, Abdolah, (2007). *The dignity of reason in the religious knowledge geometry*. Ghom: Asra Publisher. (In Persian).
- Jie, Lu & Desheng, Gao (2004). New directions in the moral education curriculum in Chinese primary schools. *Journal of Moral Education*, 33(4), 495-510.
- MacKay, D. M. (1974). Complementarity in scientific and theological thinking. *Zygon, Journal of Religion and Science* 9 (3).
- Madanifar, Mohamadreza (2016). Faith, doubt and religious education. *Biquarterly Journal of Philosophy of education*, 1(1). 91-114. (In Persian).
- Masoudi, Jahanghir. (2015). The hermeneutical dialectic of reason and religion: A new view on the relation between reason and religion. *Journal of Research on Philosophy of Religion*, 26, 178-196. (In Persian).
- Peterson, M.; Hasker, W.; Reichenbuch, B. & Basinger, D. (2012). *Reason and religious belief: An introduction to the philosophy of religion*. London: Oxford.
- Rajabi, Mohammadreza & Kazemzadeh, Parvin (2013). The relation of reason and religion in the Motahari's view. *Journal of Philosophy of Religion*, 10(3), 123-148. (In Persian)
- Russell, Bertrand (2003). *Mysticism and logic*. Translation by Najaf Daryabandari, Tehran: Nahid.
- Sajadieh, Narges; Toosian, Sara (2017). Understanding, Questioning and Class from the Perspective of Gadamer; Question-Based Explanation of the Teaching Process. *Journal of Foundations of Education* 6 (2): 41-62. (In Persian).
- Sajadieh, Narges; Madanifar, Mihammadreza; Yari Dehnavi, Morad (2013). Analyzing Islamic Republic of Iran's educational philosophies based on thinking concept, *Foundations of Education*, 3(1), 159-180. (In Persian)
- Sharif, Mian Mohamad (1983). *The history of philosophy in Islam*, (Nasrolah Porjavadi, trans.). Tehran: Academic Publishing Center. (In Persian).
- Shahrestani, Mohammad Abdolkarim (1995). *Sects and creeds. Examined by Amir Ali Mahna & Ali Hasan Faaoor*. Beirut: Darolmaarefa. (In Arabic).

-
- Vaezi, Ali (2007). Critical rationalism and criticizing it. *Islamic Kalam*, No (59), 91-105. (In Persian).
- Vaezi, Asghar (2006). Dualistic truth: The relation between reason and Vahi from Ibn Rushd's View. *Kheradname Hamshahri*, No (10), 52-53. (In Persian).
- Wisdom, J.O. (1987). *Challengeability in modern science*. Avebury: Aldershot.
- Wittgenstein, Ludwig (2000). *On Certainty*, (Malek Hoseini, trans.). Tehran: Hermes Publisher. (In Persian).
- Whitehead, A. N. (1926). *Religion in the making*. Fordham University Press.



حسین پورصباغ، داود؛ علم‌الهدی، جمیله؛ سوزنجی، حسین (۱۳۹۹). بازشناسی مفهوم «تربیت» در نظریه‌ی اعتباریات علامه طباطبایی (ره).

DOI: 10.22067/fedu.2021.31395.0

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰ (۲)، ۱۱۸-۱۳۹.

بازشناسی مفهوم «تربیت» در نظریه‌ی اعتباریات علامه طباطبایی (ره)

داود حسین پورصباغ^۱، جمیله علم‌الهدی^۲، حسین سوزنجی^۳

تاریخ دریافت: ۹۸/۱۲/۲۶ تاریخ پذیرش: ۹۹/۱۲/۲۳ نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

تکثر معانی تربیت در جوامع مختلف به‌عنوان چالشی برای دست‌یابی به وحدت مفهومی برای آن مطرح شده است. علامه طباطبایی در نظریه‌ی اعتباریات، زمینه مناسبی برای تبیین تکثر اعتبارات اجتماعی به وجود آورده است. در این پژوهش سعی می‌شود با بسط نظریه اعتباریات، مفهوم «تربیت» به‌عنوان یکی از اعتباریات بعد از اجتماع تبیین شود. بر این اساس «تربیت» در نتیجه شهود توأمان ضعف‌ها و استعدادها و بر اساس انگیزه محبت و رحمت و به‌منظور تضمین بقاء نوع، اعتبار می‌شود. در ادامه مقاله جهت تدقیق نسبت حقیقت و اعتبار در نظریه اعتباریات، چهار مفهوم «محل اعتبار»، «مبدأ اعتبار»، «وجه اعتبار» و «اثر اعتبار» از یکدیگر تفکیک شده و بر اساس آن صورت‌بندی جدیدی از «لغویت» و «عدم لغویت» اعتباریات ارائه می‌شود. بدین ترتیب نسبت حقیقت و اعتبار در «تربیت» بر اساس مفاهیم چهارگانه فوق تبیین شده است. بر اساس این تحلیل، تربیت (به معنای اعتباری اجتماعی) مبتنی بر مشاهده تربیت تکوینی و انتقال ضرورت تکوینی موجود در آن، به رابطه‌ی دو انسان مختار معتبر است. بنابراین بر اساس مؤلفه‌های تربیت تکوینی می‌توان گفت، تربیت معنایی اعتباری است که در ظرف اجتماع در مورد فرآیندی که میان دو یا چند نفر در جریان است بکار می‌رود که متضمن تحقق کمالاتی برای مترینان، دوسویه بودن، تدریجی بودن، غایت‌مندی و محوریت مودت و رحمت است.

واژه‌های کلیدی: مفهوم‌شناسی، تربیت، علامه طباطبایی، نظریه اعتباریات

۱. دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، مدیر گروه اخلاق و تربیت اسلامی بنیاد پژوهش‌های اسلامی

(نویسنده مسئول)، Hosain.da@gmail.com

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی (ره)، g_alamolhoda@sbu.ac.ir

۳. دانشیار گروه علوم اجتماعی دانشگاه باقرالعلوم (ع)

مقدمه

هرگونه نظریه و عمل تربیتی متوقف بر تلقی خاصی از مفهوم «تربیت» است. از سویی معناشناسی مفهوم «تربیت» علی‌رغم تلاش‌های بسیار، همچنان به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مسائل در فلسفه تعلیم و تربیت مطرح است. مطالعات تاریخی-اجتماعی نشان می‌دهند که جوامع مختلف، «تربیت» را در معانی متفاوتی بکار برده‌اند. به‌عنوان مثال «تربیت‌یافتگی» نزد مردم اسپارت، سوفیست‌های یونان، و شاگردان مدرسه افلاطون به ترتیب به‌مثابه «تسلط به مهارت‌های جنگی»، «احاطه به فن جلد و پیروزی بر رقیب»، «پرورش یافتگی نیروی عقل و مشاهده حقیقت» قلمداد شده است (Mayer, 1973, pp. 127-156).

هرست و پیترز ضمن اشاره به چالش مذکور با اتخاذ روش تحلیلی تلاش کرده‌اند تا با بررسی شروط لازم و کافی مفهوم تربیت، از لغزش‌های زبانی در استفاده از مفهوم تربیت جلوگیری کنند، اما درنهایت اذعان کرده‌اند که برای مفهوم تربیت نمی‌توان از شروط کافی منطقی سخن گفت و به معرفی شروط لازم اکتفا کردند (Hirst & Peters, 2010). این رویکرد در ادامه مصون از انتقاد باقی نماند. ویلفرد کار رویکرد منطقی در مفهوم‌شناسی «تربیت» را فاقد صلاحیت لازم برای در نظر گرفتن شرایط «عمل» تربیت در نظر گرفت (Carr, 2004). رویکردهای رقیب، تعیین حد و رسم «تربیت» به‌وسیله شروط لازم و کافی توسط هرست و پیترز را تلاش در جهت انحصار معنایی ارزیابی کرده و متضمن نوعی بی‌اعتنایی به تکثر فرهنگی و «بستر تاریخی، اجتماعی و فرهنگی‌ای که مفاهیم تربیتی در آن تجسم می‌یابند» تلقی کردند (Carr, 2004, p. 17). از منظر آن‌ها این رویکرد متأثر از عقلانیت مدرنی است که قصد دارد همه‌چیز را تحت یک روایت یکسان و جهان‌شمول درآورد. برخی دیگر نیز با اتکا بر رویکردی نسبی‌گرایانه هرگونه تلاش برای صورت‌بندی یک مفهوم مشترک برای تربیت را محکوم به شکست معرفی می‌کنند و معتقدند «تربیت» مانند پدیده‌های اجتماعی دیگر، کاملاً وابسته به بر ساخته‌های اجتماعی و حاصل قراردادهای ضمنی اذهان است (Burr, 2003, p. 75).

بدین ترتیب به نظر می‌رسد دست‌یابی به یک صورت‌بندی نظری از مفهوم «تربیت» که در عین لحاظ کردن تکثر فرهنگی و تاریخی معانی آن، از ورطه نسبی‌گرایی موجود در احاله کامل آن به بر ساخت اجتماعی در امان بماند، تلاشی لازم و ضروری است. ادعای این مقاله آن است که با تأمل در نظریه اعتباریات علامه طباطبایی می‌توان گام کوچکی در این مسیر برداشت. علاوه بر این به نظر می‌رسد صورت‌بندی مفهوم «تربیت» بر اساس دیدگاهی اصیل و بومی برای ساماندهی نظر و عمل تربیتی در کشور ما ضروری است.

علامه طباطبایی در نظریه اعتباریات^۱، امکان تکثر اعتباریات اجتماعی را مورد بررسی قرار داده و ضمن تبیینی که از نسبت حقیقت و اعتبار ارائه می‌دهد زمینه مناسبی برای بازاندیشی در باب مفهوم «تربیت» به‌عنوان یکی از اعتباریات پس از اجتماع ارائه می‌کند. از این رو این مقاله قصد دارد به این پرسش پاسخ دهد که چگونه می‌توان بر اساس نظریه اعتباریات علامه طباطبایی و با استفاده از دستگاه نظری و رویکرد روش‌شناختی این نظریه، توضیحی در باب اعتبار «تربیت» ارائه کرد؟ به تعبیر دیگر این پژوهش را می‌توان نوعی بسط نظریه اعتباریات محسوب کرد. به‌طور روشن این مقاله درصدد پاسخ به این پرسش است که با توجه به ماهیت اجتماعی تربیت و معنای متکثر آن آیا می‌توان از واقعیتی به نام تربیت سخن گفت؟ آیا اذعان به تربیت به‌عنوان یک حقیقت خارجی نافی بعد اجتماعی و اعتباری این مفهوم است؟ و آیا می‌توان تربیت را صرفاً یک برساخته‌ای اجتماعی بدون مبدأ و واقعیتی در خارج قلمداد کرد؟ بدین ترتیب پرسش‌های این پژوهش را می‌توان اینگونه صورت‌بندی کرد.

(۱) براساس نظریه اعتباریات علامه طباطبایی، چه تبیینی از «تربیت» می‌توان ارائه داد؟

(۲) بر اساس نظریه اعتباریات نسبت حقیقت و اعتبار در «تربیت» چیست؟

مطالب این مقاله در سه بخش ارائه می‌شود؛ بخش نخست به تقریر نظریه اعتباریات معطوف به مسئله این پژوهش اختصاص دارد. در بخش دوم اعتباری بودن تربیت و فرآیند تکوین آن مورد بحث قرار می‌گیرد؛ و در بخش سوم به بررسی نسبت حقیقت و اعتبار در تربیت پرداخته خواهد شد.

روش این پژوهش از نوع پژوهش فلسفی است. بدین ترتیب در این پژوهش به‌طور کلی از روش تحلیلی برای پاسخ به سؤالات استفاده خواهد شد. در بحث صورت‌بندی مفهوم تربیت به‌ویژه از شیوه‌ی مفهوم‌پردازی (Coombs & Daniels, 1991, p. 53) استفاده می‌شود. در این شیوه مفاهیم جدید از طریق تغییر یا بازسازی جنبه‌هایی از ساختار مفهومی موجود، ایجاد می‌شوند. «مفاهیم نوین ایجاد می‌شوند برای آنکه این امکان را به ما بدهند تا وظایفی را به انجام برسانیم که مفاهیم موجود برای آن‌ها ناکافی به نظر می‌رسند» (Ibid, p.53).

۱. نظریه اعتباریات علامه طباطبایی اگرچه به‌عنوان یک نظریه‌ی مهم و اثرگذار در تکوین علوم انسانی بومی مورد توجه اندیشمندان معاصر قرار گرفته است، لکن تاکنون ظرفیت‌های این نظریه برای حل مسائل نظری علوم تربیتی کمتر مورد مطالعه و پژوهش گرفته است. اندک پژوهش‌هایی که با تکیه بر آرای علامه طباطبایی در حوزه‌ی تعلیم و تربیت انجام شده است، نیز تمرکز اصلی خود را بر دلالت‌های دیدگاه‌های اخلاقی و ارزش‌شناختی علامه طباطبایی در تربیت اخلاقی معطوف داشته و از این پرسش مهم غفلت کرده‌اند که خود «تربیت»، بر اساس نظریه اعتباریات چه معنا و مفهومی دارد. از این رو واکاوی مفهوم «تربیت» بر اساس نظریه اعتباریات، اهمیت دارد.

بخش اول: نظریه‌ی اعتباریات علامه طباطبایی

الف) پیشینه و پی‌رنگ نظریه‌ی اعتباریات علامه طباطبایی: علامه طباطبایی در طول بیست و پنج سال، در آثار متعدد خود از جمله «رسائل سبعه» (در نجف)، «الانسان فی الدنیا» (در تبریز)، «رساله الولایه» (در تبریز)، «مقاله ششم اصول فلسفه و روش رئالیسم»، «حاشیه کفایه» و «تفسیر المیزان» (در قم)، به تبیین و تکمیل نظریه‌ی اعتباریات اهتمام ورزیده‌اند؛ مطرح شدن این نظریه در تمام عمر علمی و در بیش از شش اثر مستقل، نشان‌دهنده محوریّت این نظریه در نظام فکری ایشان است.

علامه طباطبایی نظریه‌ی ادراکات اعتباری را به‌عنوان نظریه‌ای نوین (Soroush, 1981) برای صورت‌بندی دقیق‌تر «ساختار کنش انسان» در یک فضای انسان‌شناختی^۱ مطرح می‌کند که بر اساس آن، عمل، ضرورتاً مبتنی بر اعتبار انسان تحقق می‌یابد (Souzanchi, 2016). ایشان با طرح ادراکات اعتباری به‌عنوان سنجی از ادراکات انسانی که برخلاف ادراکات حقیقی متعلق قوای فعاله انسان هستند، نقش عناصری چون نیاز، مقاصد و غایات، قوه وهم و موقعیت انسان را در کانون توجه خود قرار می‌دهد (Tabatabai, 2013, vol2, pp. 157-200). ایشان نسبت اعتباریات و انسان را به آب و ماهی تشبیه کرده‌اند (Tabatabai, 2008, p. 56) از این رو می‌توان اعتباریات را جهان ویژه‌ای دانست که سراسر حیات اجتماعی انسان را در برمی‌گیرد (Kiyashmaki, 2016). البته این جهان اعتباری در نسبت با جهان حقیقی شکل می‌گیرد؛ اما نکته مهم، توجه علامه به میدان‌داری قوه وهم و تخیل در برساختن جهان اعتباری انسان (Talebzadeh, 2011 & Kiyashmaki, 2016)، و ارتباط تنگاتنگ آن‌ها با موقعیت (Javanaliazar, 2015 & Oliaei, 2010) است.

ب) تعریف اعتباریات: اعتبار از نظر لغوی به معنی عبور کردن یا عبور دادن چیزی است (Mostafavi, 2009, pp. 18-19)؛ از جهت اصطلاحی اعتباری معانی متفاوتی دارد. علامه در رساله علم (Tabatabai, 2009, p. 143) چهار معنای اصطلاحی برای «اعتباری» ذکر می‌کنند که معنای چهارم آن مدنظر علامه در

۱. در این باره شایان توجه است با توجه به مقالات الانسان فی الدنیا و مقاله اعتباریات در رسائل سبعه نمی‌توان نظریه اعتباریات را یک نظریه شناخت‌شناسانه قلمداد کرد؛ زیرا مقالات فوق که مقدم بر مقاله ششم اصول فلسفه به نگارش درآمده‌اند اعتباریات را در فضای هستی‌شناسی و انسان‌شناسی مورد بحث قرار می‌دهد. علامه در مقدمه مقاله اعتباریات این بحث را در زمره علم النفس فلسفی معرفی کرده است. به‌علاوه به نظر می‌رسد باید میان «نظریه اعتباریات» و «مفهوم اعتباریات» تفکیک قائل شد. براین اساس می‌توان گفت «اغلب صاحب‌نظران یا «نظریه اعتباریات» را مساوی «مفهوم اعتباریات» در علوم که زمینه‌ساز ارائه نظریه اعتباریات بوده‌اند دانسته‌اند و آن را تعبیر دیگر از «وضع»، «جعل»، «تنزیل»، یا «اعتبار» در اصول فقه دانسته‌اند یا این که با نظریه اعتباریات از دریچه آخرین اثر علامه طباطبایی آشنا شده‌اند و اظهارنظرهای صورت گرفته در مورد این نظریه، آن را از حقیقت خود دور کرده است (Javanaliazar, 2015).

نظریه‌ی اعتباریات و موضوع این پژوهش است.^۱ در این معنا اعتباری، به‌عنوان ادراکاتی که تابع اراده و احتیاجات انسان است در مقابل حقیقی به‌عنوان ادراکاتی که تابع اراده و احتیاج انسان نیست، قرار می‌گیرد. ادراکات حقیقی ادراکاتی هستند که «عقل نظری ناچار به اذعان به تحقق آن‌ها است مانند انسان و مالکیت او نسبت به قوایش؛ اعتباری عبارت است آنچه را که عقل عملی انسان برای رفع احتیاجات خود آن‌ها را می‌سازد مانند ریاست و مرئوسیت و مالکیت و زوجیت و مانند آن در اجتماع؛ که عقل نظری برای این معانی هیچ اثری نمی‌بیند اما عقل عملی در ظرف معیشت و جامعه برای آن‌ها فرض وجود می‌نماید و بر این موجودات اعتباری آثاری را مترتب می‌داند» (Tabatabai, 2008, p. 144). ایشان این دسته را اعتباریات به معنای اخص یا اعتباریات عملی نیز می‌نامد (Tabatabaim, 2013, vol2).

جدول ۱- تقسیم‌بندی معانی اصطلاحی اعتباری

اعتباریات	عدم تحقق بالذات در خارج	مانند اعتباری بودن ماهیت در نظریه اصالت وجود
	عدم موجودیت مستقل	مانند اعتباری بودن اضافه
	مفاهیمی که مصداق خارجی ندارند (اعتباریات به معنای اعم)	مانند اعتباری بودن علیت، وجود، امکان، نوعیت
	مفاهیمی که وابسته به اراده و جعل انسان‌اند (اعتباریات به معنای اخص)	مانند اعتباریات ادبی مثل تشبیه و استعاره و اعتباریات عملی مانند ملکیت و ریاست و غیره

علامه تعبیر متعددی در آثار خود در مورد چیستی اعتباریات بالمعنی الاخص بیان کرده‌اند که به نظر می‌رسد مکمل یکدیگرند:

۱. سه معنای نخست عبارت‌اند از ۱) اعتباری در مقابل اصیل؛ با این توضیح که در نظر قائلین به اصالت وجود آنچه بالذات در خارج تحقق دارد و متن واقع را پر کرده است وجود است و ماهیت به تحقق بالعرض و ثانوی دارند از این رو ماهیات اعتباری‌اند یعنی تحقق بالذات در خارج ندارند. ۲) اعتباری به معنای موجودیت غیرمستقل در مقابل موجودیت مستقل؛ چنانکه بعضی از ماهیات مثل جوهرها موجودیت مستقل دارند و بعضی از آن‌ها مانند ماهیات عرضی موجودیت وابسته و غیرمستقل دارند. مثل مقوله اضافه که اعتباری است از این رو که وجودش خارج از طرفین اضافه نیست. ۳) اعتباری به‌عنوان مفاهیمی که مصداقی در خارج ندارند در مقابل مفاهیمی که در خارج مصداق دارند. این معنا، اعتباریات را «اعتباریات به معنای اعم» نیز نامیده‌اند که شامل معقولات ثانی فلسفی و معقولات ثانی منطقی می‌شود.

تعریف (۱)^۱: «اعتبار عبارت است از دادن حد [= تعریف] چیزی (یا حکم آن چیز) به چیز دیگری به وسیله قوه وهم؛ و اعتباریات واسطه بین دو حقیقت یعنی نقص و کمال هستند» (Tabatabai, 1983, p. 129) (با ویرایش مؤلف).

تعریف (۲)^۲: «امر اعتباری امری است که انسان آن را برای رسیدن به کمال قوایش تصور و تصدیق می‌کند و این کار را به وسیله فریب فطرتی که خدا، انسان را بر آن فطرت آفریده است انجام می‌دهد تا به غایتش برسد» (Tabatabai, 1983, p. 132) (با ویرایش مؤلف).

تعریف (۳)^۳: «اعتبار یک عمل فکری است و عبارت است از آن که با عوامل احساسی، حد چیزی را به منظور ترتیب آثاری که ارتباط با عوامل احساسی خود دارند به چیز دیگری بدهیم» (Tabatabai, 2013, vol2, p. 167) (با ویرایش مؤلف).

با دقت و مقایسه‌ای که بین تعاریف بالا برقرار می‌شود می‌توان گفت:

(۱) اعتبار یک عمل فکری انسان است که عبارت است از دادن حد [تعریف] یا حکم چیزی به چیز دیگر، و اعتباریات، محصول این عمل هستند.^۴

(۲) اعتبار به وسیله قوه وهم انجام می‌شود و این همان خدعه و فریبی است که توسط فطرتی که خدا در انسان قرار داده، انجام می‌شود.

(۳) اعتبار برای رساندن انسان به غایت و اغراضش صورت می‌پذیرد که برابر است با رساندن قوای انسان به کمالاتش یا رساندن عوامل احساسی انسان به آثار آن احساسات. از این رو اعتباریات امور غیر حقیقی هستند که همواره میان دو امر حقیقی یعنی نقص و کمال واسطه‌اند.

مهم‌ترین ویژگی‌های اعتباریات عبارت‌اند از اینکه ۱- مطابق خارجی ندارند (Tabatabai, 2013)

۱. «ان الاعتبار هو اعطاء حد الشئ او حکمه لشی آخر بتصرف الوهم و فعله و کلامنا منحصر الاعتبار المتوسط بین الحقیقتین اعنی الکمال و النقص»

۲. «ان امر الاعتباری امر تصوّر الفطره و یذعن به الانسان لتکمیل قواه بخدیعه حفیة فطره الله فطر الناس علیها لیتوصلوا بذالک الی غایتهم»

۳. به نظر می‌رسد تعریف اعتباریات به اعطای حد شی به شی دیگر بر اساس شباهتی که این عمل با استعاره دارد، خالی از خدشه نیست؛ توضیح اینکه در استعاره، نسبتی که بین شیر (مشبه به) و دلیری (وجه شبه) واقعاً وجود دارد، برداشته، و به علی (مشبه) داده می‌شود. اما در اعتباریات اگر به دیده دقت بنگریم واقعاً چیزی جز مشبه و مشبه به نیست و در حقیقت این ما هستیم که وجه شبه را با وهم خود خلق می‌کنیم مثلاً حد سر حقیقی (مشبه به) را به رئیس (مشبه) می‌دهیم. درواقع این ما هستیم که می‌گویم نسبت رئیس با مرئوسش باید شبیه نسبت سر با بدن باشد.

(vol2, p.163, ۲- وابسته به اغراضی هستند و با تغییر اغراض، تغییر می‌کنند (Ibid, p. 164) ۳- بر حقیقتی استوارند (Ibid, p. 165). ۴- آثار خارجی دارند (Ibid, p. 166). ۵- با حقایق رابطه تولیدی ندارند (Ibid, p. 167) ۶- از طریق تحلیل و ترکیب، تکثیر پیدا می‌کنند (Ibid, p. 169). ۷- متأثر از ساختمان وجودی ویژه نوع (در اینجا انسان) هستند (Ibid, p. 171).

بخش دوم: بازشناسی «تربیت» در نظریه اعتباریات

در این بخش به بازشناسی «تربیت» به عنوان «یکی از اعتباریات» و صورت‌بندی «اعتبار تربیت» بر اساس دیدگاه علامه طباطبایی در نظریه اعتباریات خواهیم پرداخت. برای این منظور ابتدا اصول روش‌شناختی مرتبط با بحث حاضر در نظریه اعتباریات بررسی شده و در ادامه «تربیت» به مثابه یکی از «اعتباریات» معرفی، و احکام آن بررسی خواهد شد.

الف) اصول روش‌شناختی مفهوم شناسی «تربیت»: علامه در ضمن صورت‌بندی نظریه اعتباریات اشاراتی به مباحث روش‌شناختی این نظریه نیز کرده است. علاوه بر این با بررسی درجه دوم این نظریه می‌توان به اصول روش‌شناختی که علامه در کار خود از آن استفاده کرده است پی‌برد. اگرچه بررسی روش‌شناسی علامه در نظریه اعتباریات شایسته مطالعه مستقلی است، لکن در اینجا به اختصار به مهم‌ترین مواردی که برای هدف این مقاله حائز اهمیت است اشاره می‌شود.

۱) علامه طباطبایی از اموری مانند «وجوب»، «حسن و قبح»، «استخدام» و «متابعت از علم» به عنوان اعتباریات قائم به فرد و از اموری مانند «ریاست»، «مالکیت»، «عدالت اجتماعی»، «سخن» و «معاملات و معاهدات» به عنوان اعتباریات قائم به اجتماع بحث کرده است. اما در هر دو دسته، متذکر می‌شود که طرح این موارد به عنوان اهم اعتباریاتی که ریشه و پایه اعتباریات دیگر قرار می‌گیرند، صورت گرفته و در مقام استقراء همه اعتباریات برنیامده است (Tabatabai, 2013, vol2, p. 217). از این‌رو می‌توان به بسط این نظریه مبادرت کرد و از اعتباریات دیگری نیز سخن گفت.

۲) علامه از جهت روش‌شناختی علاوه بر اینکه «توهم مجرد» را برای تحلیل امور اعتباری برمی‌گزیند (Tabatabai, 1983, p. 123)، بر آن است که با «مطالعه جوامع بدوی و اجتماع حیوانات»، «مطالعه حالات و کنش‌های نوزاد» و «تصور انسان در ابتدای حضورش در این جهان از طریق سیر تفکر پس‌رونده» (Tabatabai, 2013, vol2, pp. 201-202) می‌توان به کشف اعتباریات اصلی و پایه‌ای دست یافت. از این‌رو برای تحلیل «تربیت» به عنوان یک مفهوم اعتباری از این توصیه‌های روش‌شناختی استفاده خواهیم کرد.

۳) علامه معتقد است که همه اعتباریات ریشه در واقعیت خارجی دارند، و ذهن انسان بدون استعانت

از خارج، قادر به برساختن اعتباریات نیست. به عبارت دیگر علامه اذعان می‌کند که «هر امر اعتباری نتیجه تصرف قوه وهم انسان در امر حقیقی خارجی است» (Tabatabai, 1983, p. 129). از این رو ایشان معمولاً هر یک از «مفاهیم» را در دو سطح تکوینی و اعتباری مورد بررسی قرار داده و در نهایت صورت اعتباری آن مفهوم را به صورت تکوینی آن برمی‌گرداند. ایشان اذعان می‌کند که انسان برای برآوردن حوایج اجتماعی و تحقق سعادتش، سعی می‌کند اموری اعتباری را «به اوصاف اموری خارجی از قبیل حسن، قبح، و جوب، حرمت، ملکیت، حق، و باطل و امثال آن وصف نماید» (Tabatabai, 1995, vol7, pp. 171-172) یعنی حد امور خارجی را به امر دیگر بدهد و آن امر اعتباری را به وجود آورد. از این رو می‌توان مفهوم تربیت را در دو ساحت تربیت تکوینی و تربیت اعتباری مورد بررسی قرار داد.

۴) علامه طباطبایی اعتباریات قائم به اجتماع را اعتباریاتی معرفی می‌کنند که بدون فرض اجتماعی ولو دونفره امکان تصورشان نیست؛ و برای تصور آن‌ها نیازمند فرض اجتماع هستیم. در مقابل، اعتباریات قائم به فرد، اعتباریاتی هستند که اگر انسان به تنهایی در عالم زندگی می‌کرد، بازهم برای عمل خود نیازمند اعتبار آن‌ها بود (Tabatabai, 2013, vol2, p. 202). از این رو به نظر می‌رسد اعتبار تربیت را باید در زمره اعتباریات قائم به اجتماع بحث کرد. چراکه تربیت اساساً فرایندی است که بدون فرض دو قطب مربی و متربی امکان تحقق ندارد، از این رو نیازمند فرض اجتماع است.^۱

۵) تحلیل‌های علامه در مورد اعتباریات مختلف از دو ویژگی توأمان برخوردار است. از سویی تحلیل علامه از یک امر اعتباری به نحوی است که تمام مصادیق آن را -بدون ارزش داوری- شامل می‌شود. و از سوی دیگر مناطق و معیاری را برای ارزش داوری میان مصادیق مختلف آن امر اعتباری در اختیار می‌گذارد. به عنوان مثال در بحث از اعتبار حسن و قبح، سخن علامه به نحوی است که مطلق اعتبار حسن و قبح در همه جوامع را بدون ارزش داوری خاصی توضیح می‌دهد که از آن به «نسبیت توصیفی» یاد شده

۱. منظور از اعتباریات قائم به اجتماع، اعتباریاتی هستند که وجودشان قائم به فرض اجتماع است و متفاوت از اعتبار یا عمل اجتماعی است. به عنوان مثال زبان یک اعتبار بعد الاجتماع است یعنی وجودش نیازمند در نظر گرفتن اجتماع است حال آنکه یک فرد می‌تواند در خلوتش با خود سخن بگوید در حالی که خوردن به عنوان اعتبار قبل الاجتماع می‌تواند به صورت اجتماعی رخ دهد. در باب مسئله تربیت سخن است که شکل‌گیری مفهوم تربیت نیازمند دست‌کم در نظر گرفتن یک اجتماع دو نفر است. ولو آنکه فرد پس از تنبه به این معنا آن را در نسبت خودش با خودش در نظر بگیرد. بدین ترتیب شایان توجه است که مفاهیم رایج مرتبط با تربیت که لااقل وجهی از آن‌ها بر خودتربیتی دلالت دارد، همچون تزکیه، تطهیر و... اگرچه از نظر مصداقی متربی و مربی یک نفر است؛ اما از نظر مفهومی مربی و متربی را می‌توان تفکیک کرد. بنابراین تربیت مطلقاً امری قائم به اجتماع است و تعریف مذکور منحصر در تربیت دیگری نیست.

است. و از سوی دیگر معیاری برای ارزش داوری اعتبار حسن و قبح‌های مختلف به دست می‌دهد که توضیح آن در قسمت قبل گذشت. همچنین است توضیح ایشان در مورد اعتبار حکومت، عدالت اجتماعی و مانند آن؛ بنابراین تبیینی که از اعتبار تربیت ارائه خواهد شد باید حائز این دو ویژگی اساسی باشد. از سویی به «نسبت توصیفی» پایند باشد و از عهده تبیین تکثر مصادیق آن در اجتماعات مختلف برآید، و از سویی ملاک و معیاری برای ارزش داوری ارائه کند.

(ب) طرح «تربیت» به مثابه یکی از مفاهیم اعتباری: علامه طباطبایی اگرچه بحث مستقلی در باب اعتبار تربیت در هیچ‌یک از آثار خود صورت‌بندی نکرده است، اما در بحث‌های خود اشاراتی دارد که نشان‌دهنده آن است که تربیت را یک امر اعتباری قلمداد می‌کند. از جمله هنگام بحث از تمایز اعتباریات قائم به فرد و قائم به اجتماع به «تربیت اطفال» اشاره می‌کند: «یک دسته از ادراکات اعتباری، بی فرض اجتماع» صورت پذیر نیست مانند افکار مربوط به اجتماع ازواجی و تربیت اطفال و نظایر آنها» (Tabatabai, 2013 vol2, p. 202).

علاوه بر این استدلال‌هایی برای اعتباری بودن تربیت می‌توان ارائه کرد. علامه در مباحث خود ملاک‌هایی برای مفاهیم اعتباری نام می‌برد که در مورد تربیت صادق است؛ به عنوان مثال اذعان می‌کند که «ضابطه کلی در اعتباری بودن یک مفهوم فکری این است که به وجهی متعلق قوه فعاله گردیده و نسبت باید را در آن توان فرض کرد» (Tabatabai, 2013 vol2, p. 200) روشن است که تربیت، امری مرتبط با عمل انسان -در نسبت با فرد دیگر- و از این رو ممزوج با «باید»‌های بسیاری است. بنابراین ذیل قاعده کلی مفاهیم اعتباری می‌گنجد. مطلب پیش گفته به صورت قیاس منطقی بدین تربیت قابل صورت‌بندی است:

(۱) هر مفهومی که به وجهی متعلق قوه فعاله انسان باشد و نسبت «باید» را بتوان در آن فرض کرد، اعتباریست.

(۲) «تربیت» مفهومی است که متعلق قوه فعاله انسان است و می‌توان نسبت باید را در آن فرض کرد.

(۳) تربیت مفهومی اعتباری است.

علاوه بر این علامه طباطبایی عدم وجود ضرورت تکوینی و برخورداری از خصیصه امکانی معطوف به اراده انسان را یکی از نشانه‌های امور اعتباری برمی‌شمارند (Tabatabai, 1983, p. 135)، چنانکه به صورت شهودی درک می‌کنیم، تربیت وجودی امکانی معطوف به اراده انسان دارد و از ضرورت تکوینی پیروی نمی‌کند. به تعبیر علامه اگر از ضرورت تکوینی برخوردار بود، عدم آن ممتنع بود، حال آنکه چنین نیست و می‌توان ضمن وجود معدات تربیت، عدم آن را مشاهده نمود.

ج) مقایسه «تربیت» با مفاهیم اعتباری مشابه: در این بخش توجه به سه نکته لازم است.

۱- اعتبار تربیت بر روی مجموعه افعالی استوار است که در خارج موجودند. در بیشتر اعتباریاتی که علامه به آنها اشاره کرده، وجود امر اعتباری تنها تابع جعل و قرار داد انسان است. به عنوان مثال اعتبار ریاست - اگرچه از روی رابطه‌ای حقیقی میان رأس و بدن اخذ شده و میان زید و امر گذاشته می‌شود- تنها حاصل جعل انسان است و بدون این جعل، هیچ چیزی خارجی میان زید و امر وجود ندارد. اما اعتبار تربیت چنین نیست؛ در اعتبار تربیت در خارج، رفتارها و حرکاتی واقعی و غیر اعتباری از سوی یک شخص نسبت به شخص یا شیء دیگر رخ می‌دهد و سپس ما این حرکات و سکانات را تحت شرایط خاصی «تربیت» اعتبار کرده به تبع آن، یک طرف را مربی و طرف دیگر را مربی نام می‌دهیم.

۲- انسان برای تحقق اثر یک اعتبار در خارج، فعالیت‌های متعدد و مختلفی را انجام می‌دهد. به عنوان مثال برای تحقق اعتبار خوردن، فعل‌هایی چون، گرفتن لقمه، دست را به سمت دهان بردن، لقمه را در دهان نهادن، جویدن، حرکت زبان، بلعیدن و مانند آن لازم است. آنچه باعث می‌شود انسان مجموعه افعال متکثر را تحت یک اعتبار وحدت ببخشد و از آن به خوردن تعبیر کند، غایت و کمالی است که در پس همه‌ی این افعال تشخیص داده و بر اساس آن کمال و غایت، خوردن را اعتبار کرده است (که در مثال حاضر عبارت است از سیری). اکنون باید توجه کنیم که افعالی مانند زراعت و تربیت در خارج، مجموعه متکثری از افعال و حرکات^۱ وجود دارد که ما همه آن‌ها را وحدت بخشیده و آن را زراعت یا تربیت اعتبار می‌کنیم. طبق مبنای علامه آنچه باعث وحدت افعال مختلف ذیل اعتبار تربیت می‌شود عبارت است از غایتی که برای آن در نظر گرفته می‌شود.

۳- یک تفاوت مهم و اساسی میان اعتبار تربیت با مفاهیمی چون زراعت، طبابت و مانند آن وجود دارد، و آن اینکه تحقق زراعت و حصول اثر آن در خارج متوقف بر اعتبار مفعول آن اعتبار نیست. اما تحقق تربیت و حصول اثر آن منوط به اعتبار آن توسط هر دو سوی این فرآیند است. چرا که در تربیت، ما با دو سوی معتبر مواجه هستیم. لذا تربیت تحقق نمی‌یابد مگر اینکه هر دو سوی این فرآیند این اعتبار را انجام دهند. ناگفته نماند که از این جهت، اعتبار تربیت همانند اعتباریاتی چون «ریاست» است؛ اگر مرئوس خود را مرئوس و رئیس را رئیس اعتبار ننماید و به عکس، ریاست تحقق نخواهد یافت. بدین ترتیب اعتبار تربیت از

۱. به عنوان مثال در مورد زراعت، شخم زدن زمین، پاشیدن بذر، آب یاری زمین، چیدن محصول و مانند آن؛ و در مورد تربیت، سخن گفتن و شنیدن، توضیح دادن، امرونی کردن، پرسش نمودن، تشویق و تنبیه کردن، و مانند آن در خارج رخ می‌دهد که البته هر کدام از این افعال خود از مجموعه بسیار متکثری از حرکات و افعال دیگر تشکیل شده است.

سویی مشابه مفاهیمی چون زراعت و طبابت و مانند آن است و از سویی دیگر به اعتبار ریاست شباهت دارد. وجه شباهت نخست آن است که اعتبار بر فعلی موجود در خارج سوار می‌شود، و وجه شباهت دوم اینکه تحقق اعتبار متوقف بر اعتبار دو معتبر است.

د) فرآیند تکوین اعتبار «تربیت»: طبق مبانی علامه، همه‌ی موجودات تحت یک هدایت تکوینی در حال حرکت به سوی کمال و سعادت خود هستند. انسان بلکه مطلق حیوان ضمن اشتراک در این حرکت تکوینی برای رسیدن به غایات و کمالات خود نیازمند میانجی‌گری اعتباریات است. بنابراین انسان برای نیل به کمال خود یا «تحصیل هستی بیشتر» دست به اعتبار می‌زند؛ بر این اساس «اعتبار وجوب» اولین اعتباری است که انسان، آن را از رابطه‌ی ضروری خارجی برداشته و میان خود و غایت مدنظرش قرار می‌دهد و می‌گوید «من باید فلان کمال را به دست آورم» و بلافاصله -با درک روابط اهداف و وسایل- می‌گوید «من باید فلان عمل را انجام دهم»؛ «اعتبار وجوب» به تعبیر علامه اولین دامی است که فطرت و طبیعت از طریق قوه وهم میان انسان و غایاتش بنا می‌کند (Tabatabai, 1983, pp. 123-124 & 2013, pp. 127-131).

در ادامه انسان با توجه به تنوع و گستره‌ی خواست‌ها و امیال خود در جهت تحصیل هستی بیشتر، هر چیزی را که بتواند به خدمت می‌گیرد. بدین ترتیب اعتبار استخدام، از جمادات و گیاهان و امثال آن شکل می‌گیرد و به حیوانات و سپس انسان‌ها نیز گسترش می‌یابد. در این مرحله انسان درک می‌کند برای رسیدن به خواسته‌های بیشتر مجبور به اعتبار اجتماع است (Tabatabai, 2013, vol2). بنابراین به‌طور خلاصه می‌توان گفت که حرکت انسان همواره از «موقعیت موجود» به «موقعیت مقدور» -که متضمن تلقی کسب هستی بیشتر است- خواهد بود. انسان برای نیل به موقعیت مقدور، نیازمند واسطه‌گری اعتبار است. میل به تحصیل هستی بیشتر، انسان را مجبور به خلق اعتبار استخدام می‌کند و سپس با تراحم انگیزه‌ها و اراده‌های هموعان مجاور، محدودیت اجتماع را برای دستیابی به خیرهای بیشتر پذیرفته، دست به اعتبار اجتماع می‌زند. علامه در ادامه‌ی سیر اعتبار وجوب، اعتبار استخدام و اعتبار اجتماع، مسئله‌ی اعتبار عدالت اجتماعی را مطرح می‌نماید. اعتبار عدالت در نتیجه تشکیل اجتماع و برای حفظ تعادل نیروهای اجتماع و حفظ حیات و بقای اجتماع ضروری است (Tabatabai, 2013, vol2). اما انسان به تجربه درمی‌یابد که به همه آنچه اعتبار می‌کند، نمی‌رسد. او درک می‌کند که به تنهایی نمی‌تواند با پیچیدگی‌های تحقق امیال و خواست‌های خود روبه‌رو شود. او درک می‌کند که برای تحقق بیشتر، سریع‌تر، یا راحت‌تر آرزوها و خواست‌هایش باید قوی‌تر، داناتر، تواناتر و حتی زیباتر شود. شهود توأمان فقر و ضعف خود از سویی و امکان و استعدادهای خود از سوی دیگر باعث می‌شود متوجه اعتبار تربیت گردیده و بگوید «من محتاج به مربی هستم که تربیت

کند» (Tabatabai, 1995, vol8, p. 404).

از سوی دیگر علامه معتقد است رحمت ویژه‌ای که در دل پدر و مادر نسبت به فرزندشان به وجود می‌آید، آن‌ها را به تربیت فرزند وادار می‌نماید. به تعبیر ایشان «رحمت به معنای نوعی تأثیر نفسانی است، که از مشاهده محرومیت محرومی که کمالی ندارد و محتاج رفع نقص است در دل پدید می‌آید و صاحب دل را وادار می‌کند که او را از محرومیت نجات داده و نقصش را رفع کند... والدین با مشاهده ضعف در کودکان و مشاهده اینکه [او به تنهایی] نمی‌تواند حوایج خود را تأمین کند؛ محبت و مودت وادارشان می‌کند که در تربیت او بکوشند» (Tabatabai, 1995, vol16, p. 20) از این رو تربیت را اعتبار کرده و می‌گوید «باید او را تربیت کنم». علامه معتقد است این محبت ویژه به فرزند، موهبتی الهی است که به منظور تضمین بقاء نوع در دل پدر و مادر قرار می‌گیرد که «اگر این رحمت نبود نسل به کلی منقطع می‌شود و هرگز نوع بشر دوام نمی‌یافت» (Ibid).

با کمی تأمل می‌توان دریافت که این رابطه محدود به اجتماع خانواده نیست و بلکه به اجتماع مدنی و نسبت میان افراد بالغ و نابالغ در اجتماع نیز سرایت می‌کند. در اجتماع افراد بالغ با درک نسبت خود با افراد نابالغ متوجه ضعف و احتیاج آن‌ها برای کسب کمالات بیشتر می‌شوند. بدین ترتیب این فکر در اجتماع به وجود می‌آید که تداوم و رشد و تعالی، مستلزم تحقق کمالاتی در افراد رشد نیافته است. در عین حال محدودیت‌های حیات دنیوی یا اجازه نمی‌دهد افراد به تنهایی به آن کمالات دست پیدا کنند یا دست‌یابی به آن کمالات با صرف زمان بسیار و دشواری‌های زیادی همراه است؛ از این رو اعتبار تربیت در اجتماع پدید می‌آید. این اعتبار در جهت تداوم و بقاء جامعه و انتقال علوم و ارزش‌های فرهنگی ضرورت دارد. تحلیل‌های مختلف در مورد تداوم اجتماع نشان‌دهنده آن است که تداوم اجتماع در گرو تعلیم و تربیت است. به عبارت دیگر همان‌طور که بقا و تداوم انسان نیازمند اعتبار و آگاهی است، بقا و تداوم اجتماع نیز نیازمند اعتبارها، آگاهی‌ها و ارزش‌های مشترک است. آگاهی و ارزش‌های اجتماعی از طریق تعلیم و تربیت بین نسل‌های مختلف انتقال می‌یابد (Parsania, 2012). از این رو هر جامعه‌ای نیازمند اعتبار تربیت است.

بخش سوم: «تربیت» در کشاکش حقیقت و اعتبار

بحث از نسبت حقیقت و اعتبار در بازشناسی مفهوم تربیت اساساً در مواجهه مواضع بر ساخت‌گرایان اجتماعی که همه واقعیت‌های اجتماعی را احاله به جعل و قرارداد انسان می‌دهند، اهمیت می‌یابد. در واقع این پرسش اساسی همواره پیش روی ماست که آیا می‌توان با ابتنا بر توافقی برساختی در اجتماع، فرآیندی را تربیت نامید و به هر فرد - یا هر شیء - صفت مربی را اطلاق کرد. آیا صرفاً ورود به یک نظام اعتباری تربیتی،

و با اخذ پست و عنوان معلمی از سوی سازمان آموزش و پرورش، یک فرد را مربی می‌کند؟ آیا صرفاً ثبت‌نام در مدرسه و اخذ عنوان اعتباری دانش‌آموزی فرد را به طور واقعی در جریان تربیت قرار می‌دهد؟ پرسش‌های مذکور به روشنی لزوم توجه به جنبه‌های حقیقی و تکوینی «تربیت»، و همچنین جست‌وجوی معیاری برای تمایز اعتباریات لغو و غیر لغو را نشان می‌دهد.

الف) کیفیت ارتباط حقیقت و اعتبار در نظریه اعتباریات علامه طباطبائی: یکی از مهم‌ترین مباحث در نظریه اعتباریات تبیین دقیق نسبت حقیقت و اعتبار است؛ به نظر می‌رسد اختلاف میان قرائت‌های مختلف از نظریه اعتباریات به تفاوت نظر در نسبت بین امر حقیقی و اعتباری بازمی‌گردد. علامه از یک سو معتقد است که در اعتباریات برهان جاری نمی‌شود و رابطه استنتاجی منطقی گزاره‌های حقیقی و گزاره‌های اعتباری وجود ندارد (Tabatabai, 1983, p. 90 & 2013 vol2, pp. 167-168)؛ و از سوی دیگر قویاً بر این عقیده است که میان امور اعتباری و امور حقیقی ارتباط تنگاتنگی وجود دارد، تا آنجا که بدون این ارتباط، امر اعتباری از معنای خود ساقط و به امر موهوم محض تبدیل می‌شود.

علامه رساله‌ی الاعتبارات را به دو مقاله مستقل تقسیم کرده است؛ مقاله نخست را «فی کیفیت استنباع الامور الحقیقیه للامور الاعتباریه» (Tabatabai, 1983, p. 124) و مقاله دوم را «فی کیفیت ترتب الامور الحقیقیه علی الاعتبارات» (Tabatabai, 1983, p. 152) نام نهاده است و در آن‌ها به ترتیب از «چگونگی پیروی اعتباریات از امور حقیقی» و «چگونگی ترتب آثار حقیقی بر اعتباریات» بحث می‌کند.

او معتقد است که امر اعتباری یک امر ذهنی است که در خارج، وجود عینی ندارد. همچنین این امر اعتباری، بدون استعانت نفس از خارج نمی‌تواند به وجود بیاید (Tabatabai, 1983, p. 129). از این رو ضروری است که امور اعتباری به امر حقیقی خارجی بازگردد در غیر این صورت هر مفهوم اعتباری معنایی دلخواه و غیر ثابت خواهد داشت، در حالی که چنین نیست؛ برای مثال معنایی که برای مالکیت در نظر می‌گیریم غیر از معنایی است که برای ریاست در نظر می‌گیریم و معنای وجوب غیر از معنای حرمت است. بنابراین بین امور حقیقی و اعتباری رابطه‌ای وجود دارد و نفس انسان بدون استعانت از خارج، امور اعتباری را انشاء نمی‌کند، بلکه با مشارکت معانی حقیقی، آن‌ها را می‌سازد. علامه تصریح می‌کند که «مراد از این مشارکت نوعی اتحاد و یگانگی است» (Tabatabai, 1983, p. 129). از این رو می‌توان گفت که امر اعتباری حاصل تصرف قوه وهم در حقایق است. این تصرف چنانکه گفته شد به این صورت انجام می‌شود که انسان حد چیزی را به چیز دیگری می‌دهد تا آثار مدنظرش را تحقق بخشد.

اگرچه علامه خود به کرات به ارتباط امر اعتباری با امور حقیقی اشاره کرده است، اما، انحاء این

ارتباط را شرح نداده است؛ این امر باعث شده معیار تشخیص لغویت و عدم لغویت^۱ اعتباریات در ابهام باقی بماند. در اینجا بر آنیم که با توجه به اشارات ایشان، انحاء ارتباط میان امر اعتباری و امور حقیقی را بیان کرده^۲ و از خلال آن به تبیین دقیق‌تر از اعتباریات لغو و غیر لغو دست‌یابیم. بر این اساس چهار رابطه تحت عنوان محل اعتبار، مبدأ اعتبار، وجه اعتبار و اثر اعتبار، هر یک به‌نوعی توضیح‌دهنده‌ی ارتباط حقیقت و اعتبار هستند.

۱- محل اعتبار: منظور از محل اعتبار آن است که باید دو امر حقیقی در خارج وجود داشته باشند تا بتوان نسبتی اعتباری را میان آن دو برقرار کرد. هنگامی که می‌گوییم «احمد رئیس محمود» است. باید دو فرد واقعی بنام احمد و محمود در خارج وجود داشته باشند تا بتوان نسبت اعتباری ریاست را میان آن دو برقرار کرد. از این‌رو محل اعتبار همان حقیقتی است که اعتبار به آن اطلاق می‌شود. در اینجا برای یک وجود حقیقی، عنوان جدیدی اعتبار می‌شود؛ یعنی وجودی حقیقی با آثاری وجود دارد، که پس از اعتبار آثار جدیدی پیدا می‌کند (Tabatabai, 1983, p. 129).

۲- مبدأ اعتبار: مبدأ اعتبار عبارت از وجودی حقیقی است که اعتبار کننده، حد آن را در غیر موضع خود به کار می‌برد. بر این اساس مثلاً باید یک رابطه تأثیر و تأثر (ریاست) حقیقی در تکوین وجود داشته باشد تا انسان با مشاهده آن به‌وسیله قوه وهم نسبت اعتباری ریاست را بسازد. به‌عنوان مثال انسان، نسبت حقیقی میان رأس و بدن - که در آن بدن از سر تأثیر می‌پذیرد و از امر ونهی سر تبعیت می‌کند - را میان یک شخص و افرادی دیگر قرار می‌دهد، شخص اول را رئیس و دیگران را مرئوس می‌نامد. بدین ترتیب «در هر اعتبار، امری حقیقی وجود دارد که حد آن به امر اعتباری اعطا شده، بنابراین اعتبار پیدا نمی‌شود مگر اینکه به ازای آن حقیقتی باشد» (Tabatabai, 1983, pp. 101 & 131-137).

۳- وجه اعتبار یا غایت قصد شده: وجه اعتبار عبارت است از غایت و مصلحتی که اعتبار کننده از اطلاق حد شیء بر غیر آن در نظر گرفته است؛ برای نمونه در اعتبار خوردن، انسان حد ضرورت خارجی را میان خودش و غذا قرار می‌دهد و این کار را برای کسب سیری انجام می‌دهد. از این‌رو سیری وجه اعتبار خوردن است. علامه در رساله الاعتبارات تصریح می‌کند که امر اعتباری بین دو حقیقت قرار دارد^۳

۱. منظور از لغو بودن یا لغو نبودن یک اعتبار آن است که آثاری که از آن انتظار می‌رود در خارج محقق نشود. این نکته در بیان علامه طباطبایی و شهید مطهری به‌طور کلی بیان شده است که در ادامه سعی می‌شود، به نحو دقیق‌تر و با تفصیل بیشتر واکاوی شود.

۲. در تفکیک میان انواع ارتباط از مباحثه با برادر ارجمند دکتر مهدی عاشوری بهره برده‌ام.

۳. «امور غیر ضروری غیر حقیقیه ترتب علی امور حقیقیه و ترتب علیها امور حقیقیه فهی امور غیر حقیقیه متوسطه بین حقیقتین».

(Tabatabai, 1983, p. 124). و همچنین بیان می‌کند که منظور از این دو حقیقت، نقص و کمال است (Tabatabai, 1983, p. 129)، اما باید توجه داشت که همواره تلقی اعتبار کننده از نقص و کمال سازنده‌ی اعتبار است - نه خود نقص و کمال خارجی. بدین ترتیب هر امر اعتباری از یک سو از حقیقتی که همان نقص یا نیاز انسان است نشئت می‌گیرد و از سوی دیگر آثار و نتایج خارجی یا همان کمال را به دنبال خواهد داشت.

۴- اثر اعتبار یا غایت تحصیل شده: اگرچه تلقی از نقص و کمال دو سر اعتباریات قرار گرفته‌اند اما باید توجه کرد که نقص و کمال خود نه اموری اعتباری بلکه واقعیاتی خارجی هستند. بر این اساس اعتباریات در نهایت از طریق فعل انسان به آثار خارجی منتهی می‌شود. بر این اساس اعتبار ضرورتاً اثری (غایت تحصیل شده) در خارج دارد که البته ممکن است با غایت قصد شده متفاوت باشد و ممکن است باهم منطبق باشند. از سوی دیگر باید در نظر داشت که همواره اثر اعتباریات موافق با کمالات حقیقی انسان و در راستای سعادت فرد و اجتماع نیست؛ چنانکه بنابر شواهد قرآنی اعتباراتی همچون هم‌جنس‌گرایی یا کم‌فروشی، حرمت طلاق، تحریم ازدواج و مانند آن‌ها جامعه را به تباهی می‌کشاند.

با توجه به روابط میان امور اعتباری با امور حقیقی، می‌توان اعتبارات را به ۶ دسته تقسیم کرد. بر این اساس در مرحله اول، اعتباریات بر اساس نسبتی که میان مبدأ و محل اعتبار وجود دارد به اعتبار پوچ و غیر پوچ تقسیم می‌شود و در مرحله بعد اعتباریات غیر پوچ بر اساس نسبتی که میان وجه اعتبار و اثر اعتبار است به اعتبار خطا و غیرخطا تقسیم می‌شوند و در مرحله آخر، اعتباریات غیر خطا بر اساس نسبتی که میان اثر اعتبار با کمالات حقیقی انسان وجود دارد به چهار دسته اعتباریات لهو، اعتباریات لعب، اعتباریات هادی و اعتباریات مضل تقسیم می‌شود.

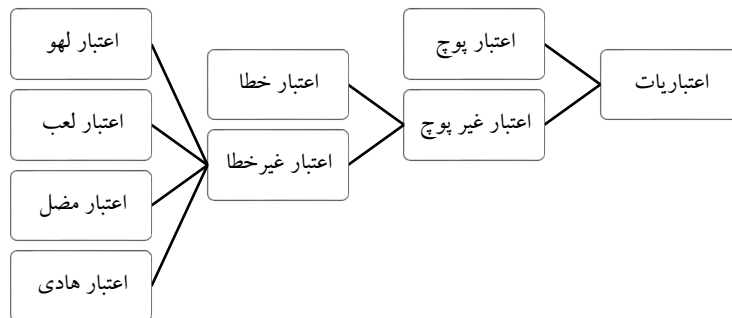
۱- اعتبار پوچ: اعتباری که رابطه آن با محل اعتبار و مبدأ اعتبار گسسته یا مختل شده باشد. مانند زمانی که برای بیان دلیری انسان از رابطه زیبایی و طاووس معنایی اخذ کنیم.

۲- اعتبار خطا: اعتباری است که در آن میان وجه اعتبار و اثر اعتبار تطابقی وجود ندارد. مانند هنگامی که فردی برای رفع تشنگی و تحصیل سیرابی آب شور بنوشد و تشنگی‌اش افزایش یابد.

۳- اعتبار لهو: اعتباری که اثر دارد اما تطابق میان وجه اعتبار و اثر اعتبار موضوعیت ندارد مانند قوانین بازی بچه‌ها که در آن مراد خود فعل است نه اثر آن فعل.

۴- اعتبار لعب: اعتباری که اثر دارد و تطابق میان وجه اعتبار و اثر اعتبار نیز محصل است اما نسبت اثر و وجه اعتبار با کمال حقیقی فرد و جامعه، دارای اهمیت نیست؛ مانند قوانین راهنمایی و رانندگی.

- ۵- اعتبار مصل: اعتباری که بین وجه اعتبار و اثر اعتبار تطابق وجود دارد و اثر ارتباط در خلاف جهت و مغایر با کمالات واقعی و سعادت فرد و جامعه است. مثل هم جنس گرایی، ربا.
- ۶- اعتبار هادی: اعتباری که بین وجه اعتبار و اثر اعتبار تطابق وجود دارد و اثر ارتباط در راستا و هم جهت با کمالات واقعی و سعادت فرد و جامعه است. مثل اعتبار عدالت، اعتبار ازدواج.



شکل ۱- اقسام اعتباریات

جدول ۲- انواع اعتبار

	ارتباط با محل اعتبار یا مبدأ اعتبار	ارتباط اثر اعتبار با وجه اعتبار	اعتبار اثر ارتباط با کمالات حقیقی
اعتبار پوچ	ندارد	ندارد	ندارد
اعتبار خطا	دارد	ندارد	ندارد
اعتبار لهو	دارد	فاقد اهمیت	فاقد اهمیت
اعتبار لعب	دارد	دارد	فاقد اهمیت
اعتبار مصل	دارد	دارد	خلاف جهت
اعتبار هادی	دارد	دارد	هم جهت

ب) حقیقت و اعتبار در بازشناسی مفهوم «تربیت»: طبق مبانی علامه در نظریه‌ی اعتباریات می‌توان «تربیت تکوینی» را از «تربیت اعتباری» تفکیک کرد. در مورد تربیت تکوینی می‌توان به مصادیق متعددی مانند «نسبت رب با همه مخلوقات»؛ «نسبت انسان و بدنش»، و «نسبت میان مادر و جنین در رحمش» اشاره کرد. علامه اذعان می‌کند که «انسان مانند سایر مخلوقات، موجودی است تحت تربیت الهی ... کما اینکه

فرمود «مَا مِنْ دَابَّةٍ إِلَّا هُوَ آخِذٌ بِنَاصِيَتِهَا إِنَّ رَبِّي عَلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ»^۱ این تربیت، تربیتی است تکوینی، نظیر تربیتی که خدای سبحان در غیر آدمیان و در جمیع کائنات در مسیری که همگی به سوی خدای خود دارند اعمال کرده و فرموده است «أَلَا إِلَى اللَّهِ تَصِيرُ الْأُمُورُ»^۲ (Tabatabai, 1995 vol6, p. 244)؛ بنابراین تربیت تکوینی متضمن رفع ضعف و نقص یا کسب کمال و هستی بیشتر برای موجودی به وسیله موجودی دیگر است. بدین ترتیب تربیت تکوینی متضمن این معنا است که موجودی توسط موجود دیگری، طی فرایندی تکوینی - بدون دخالت اعتبار - از موقعیت «الف» به موقعیت «ب» - به شرط آنکه «ب» بهتر از «الف» باشد - رسانیده شود.

در اینجا نکته مهم آن است که انسان تنها حرکتی جبری و تکوینی برای نیل به سعادتش ندارد، بلکه باید با عمل خود سعادتش را کسب کند. به عبارت دیگر سعادت و شقاوت انسان ذاتی او نیست. از این رو نیازمند نوع دیگری از تربیت است. «سعادت و شقاوت اقتضاء ذات نیست لذا انسان به حکم فطرتش برای رسیدن به مقاصدش به تعلیم و تربیت دست می‌زند» (Tabatabai, 1995, vol13, p. 264). از این رو اگرچه خداوند رسولان را موظف به تربیت امت کرده است، اما شیوه این تربیت را از غیر راه تکوین قرار داده است. طبق مبنای علامه، تربیت (به معنای اعتباری اجتماعی) از طریق مشاهده تربیت تکوینی و انتقال ضرورت تکوینی موجود در آن، به رابطه‌ی دو انسان مختار معتبر - که در خارج ضرورتاً نسبتی تربیتی باهم ندارند - بوجود می‌آید. با دقت در مصادیق تربیت تکوینی، متوجه مؤلفه‌های مفهومی می‌شویم که می‌تواند به عنوان معیار اعتبار تربیت قلمداد شود. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از: حرکت و تغییر، تأثیر و تأثر، غایت‌مندی و جهت‌مندی، رشد، تدریجی بودن، دوسویه بودن، رفع نقص و محرومیت، و تحقق کمال، ناهم‌ترازی مربی و متربی، منشأ بودن رحمت و عشق مربی به متربی، و مانند آن. بدین ترتیب مبنا و معیار درستی (عدم لغویت) اعتبار تربیت وابسته به ویژگی‌های اساسی‌ای است که در تربیت تکوینی وجود دارد.

بر این اساس با تحلیل هر یک از ارکان اعتبار تربیت، به معیاری برای سنجش اعتبار تربیت نائل خواهیم شد. بر اساس آنچه تاکنون بیان شد، در اعتبار تربیت ارکان اعتبار از این قرارند:

- **محل اعتبار:** دو یا چند شخص واقعی در خارج که سپس به عنوان مربی و متربی یا متربیان اعتبار می‌شوند.

۱. هیچ جنبه‌ای نیست مگر اینکه او مهار هستی‌اش را در دست دارد. به راستی پروردگار من بر راه راست است (سوره هود، آیه ۵۶، ترجمه فولادوند).

۲. هشدار که [همه] کارها به خدا بازمی‌گردد (سوره شوری، آیه ۵۳، ترجمه فولادوند).

- **مبدأ اعتبار:** تربیت تکوینی بین موجودات؛ (خدا و جهان؛ مادر و جنین؛ نفس و بدن)
 - **وجه اعتبار:** رفع نقص و محرومیت از دیگری و تحقق کمال برای او.
 - **اثر اعتبار:** تغییر موقعیت از موقعیت موجود به موقعیت مطلوب یا بهره‌مندی از هستی بیشتر.
- بنابراین انواع مختلف اعتبار تربیت قابل صورت‌بندی است:
- ✓ **«اعتبار تربیت» پوچ:** اعتبار تربیت در جایی که مبدأ و محل مناسب ندارد. مانند گزاره «من این چوب را تربیت می‌کنم»!
- ✓ **«اعتبار تربیت» خطا:** زمانی که شخصی کاری را تربیت اعتبار کرده اما اثر دیگری جز تربیت محقق شود؛ مثل معلمی که برای تربیت دانش‌آموزش او را به‌طرز شدیدی تنبیه می‌کند و به او صدمه می‌زند.
- ✓ **«اعتبار تربیت» لهُو:** مانند وقتی بچه‌ها در فضای بازی بین خودشان یکی را معلم و دیگری را دانش‌آموز اعتبار می‌کنند و به بازی می‌پردازند.
- ✓ **«اعتبار تربیت» لعب:** مانند وقتی از طریق قانون و قراردادهای رسمی، فردی به‌عنوان معلم اعتبار می‌شود اما و آنچه واقعاً تربیت است موضوعیت ندارد. یا زمانی که معلم به‌عنوان تربیت، به آموزش مطالب یا انجام فعالیت‌هایی می‌پردازد بی‌آنکه آن مطالب و فعالیت‌ها نسبتی با کمال و سعادت فردی و اجتماعی دانش‌آموز داشته باشد.
- ✓ **«اعتبار تربیت» مضل:** زمانی که تربیت اعتبار می‌شود اما از طریق فرآیندهای آموزشی و تربیتی مناسب کمالاتی متضاد با سعادت فردی و اجتماعی دانش‌آموز در او محقق می‌شود. مانند وقتی که طی یک فرایند تربیتی حساب شده یک دزد ماهر، یا یک جنایت‌کار بی‌رحم تربیت می‌شود.
- ✓ **«اعتبار تربیت» هادی:** زمانی که تربیت اعتبار می‌شود و از طریق فرآیندهای آموزشی و تربیتی مناسب کمالاتی متناسب با سعادت فردی و اجتماعی دانش‌آموز در او محقق می‌شود.
- به نظر می‌رسد از موارد فوق آنچه بیشتر محل ابتلا است، اعتبار تربیت لعب و اعتبار تربیت خطا است. بر این اساس باید وجه اعتبار^۱ و اثر اعتبار تربیت، بیش از همه مورد توجه سیاست‌گذاران و فعالان تعلیم و تربیت قرار داشته باشد. بدین تربیت اعتبار تربیت هادی، اعتباری است که در آن دوسویه بودن، تدریجی بودن، حرکت به سمت کمال واقعی‌تری، رشد، رابطه بر محور رحمت و مودت، و مانند آن لحاظ شود.

۱. وجه اعتبار بیشترین ارتباط را با مبدأ اعتبار دارد. زیرا اساساً وجه اعتبار از روی مبدأ اعتبار ساخته می‌شود. از این رو برای مراقبت از وجه اعتبار باید همواره مبدأ اعتبار و خصوصیات آن را مدنظر داشت.

بر این اساس می‌توان گفت تربیت معنایی اعتباری است که در ظرف اجتماع در مورد فرآیندی که میان دو یا چند نفر در جریان است بکار می‌رود که متضمن تحقق کمالاتی برای متربیان، دوسویه بودن، تدریجی بودن، غایت‌مندی و محوریت مودت و رحمت و مانند آن‌ها است.

نتیجه

معنای تربیت حائز تکثری است که در تفاوت فرهنگ‌ها و جوامع ریشه دارد. از این رو می‌توان گفت که تربیت به مثابه‌ی یک امر اعتباری، «موقعیت‌مند» است. بر این اساس اگرچه اعتبار تربیت -مانند همه اعتباریات ضروری برای اجتماع- مبتنی بر یک نیاز واقعی ناظر به نوع انسان است -و از این رو اصل اعتبار تربیت ثابت است- لکن معنای تربیت در جوامع مختلف و با توجه به موقعیت‌های اجتماعی تغییر می‌کند. چنانکه فعل یا مجموعه افعالی که بشر در ابتدای زندگی اجتماعی‌اش «تربیت» می‌خوانده با افعالی که اکنون تربیت می‌نامد به کلی متفاوت است.

علامه خود مستقیماً به تغییر مصادیق یک مفهوم اعتباری در جوامع مختلف -یا در طول حیات یک جامعه- اشاره می‌کند.^۱ همچنان که در مورد ثبات معانی و تغییر مصادیق آن‌ها می‌گوید «ترقی و پیشرفت انسان در تمدن باعث شد که وسایل زندگی دوشادوش حوائج زندگی تحول پیدا کند، و مرتب رو به دگرگونی بگذارد، درحالی‌که فلان کلمه و اسم، همان اسم روز اول باشد، مصداق آن تغییر نماید» (Tabatabai, 1995, vol2, p. 478)؛ بنابراین اعتبار تربیت در جوامع مختلف و در نسبت با غایات اجتماعی متفاوت است. به عبارت دیگر با توجه به وابستگی وجه اعتبار تربیت با جهان‌بینی‌های مختلف، تربیت در جوامع می‌تواند به طور کلی یا نسبی باهم متفاوت باشد. به نظر می‌رسد، مبنایی که نظریه اعتباریات در اختیار می‌نهد از سویی -با نفی خشونت نسبت به معانی متفاوت- دفاع از تکثر فرهنگی و نسبت توصیفی اعتبار «تربیت» را ممکن می‌کند؛ و از سوی دیگر با به رسمیت شناختن واقعیت و ارتباط تنگاتنگ آن با اعتباریات، در ورطه‌ی نسبی‌گرایی منتقدین پست‌مدرن روایت‌های عام سقوط نمی‌کند. در پایان به برخی نکات و نتایج بازشناسی مفهوم اعتباری «تربیت» اشاره می‌شود.

۱- طبق مبنای علامه «لغویت» و «عدم لغویت» مبنای مهمی برای سنجش درستی یک اعتبار است. بر

۱. به عنوان مثال ایشان در مورد اعتبار مُلکیت اذعان می‌کند اگرچه جامعه هیچ‌گاه بی‌نیاز از دستگاه حکومتی حاکم بر آن نبوده، اما صورت‌های حکمرانی در طول تاریخ تغییر کرده؛ از حکومت دائمی نامشروط (استبدادی) به حکومت دائمی مشروط (سلطنت مشروطه) و سپس حکومت موقت مشروط (ریاست جمهوری) (Tabatabai, 1995, vol3, p. 228)

اساس قاعده لغویت، یک مفهوم اعتباری برای تحقق غایت و غرضی در خارج اعتبار شده است و باید اثری متناسب با خود در خارج داشته باشد وگرنه لغو است.

۲- در تربیت تکوینی -در صورت عدم وجود مانع- کمال و غایت مطلوب ضرورتاً محقق می‌شود اما در تربیت اعتباری تحقق کمال نیازمند اعتبار هر دو سوی فرآیند یعنی مربی و متربی است. علاوه بر این طبق تقسیم‌بندی علامه، «تربیت» در زمره‌ی اعتباریات قائم به اجتماع قرار می‌گیرد. غفلت از این نکته می‌تواند خطای مقوله‌ای در تحلیل مفهوم «تربیت» به همراه داشته باشد. بر این اساس مفهوم تربیت در شرایطی که صرفاً یک طرف فرایند -مربی یا مربی- حضور دارد (یا هر دو حضور دارند اما اعتبار تربیت توسط یک یا هر دو طرف صورت نگرفته) اعتبار تربیت لغو خواهد بود.

۳- تربیت (اعتباری) برخلاف تربیت تکوینی الزاماً به سرانجام نمی‌رسد. در تربیت تکوینی ضرورت تکوینی و علی برقرار است. از این رو نتیجه از مقدمات خود سرپیچی نمی‌کند. اما در تربیت اعتباری، اراده دو معتبر دخالت دارد، از این رو تربیت اعتباری مستلزم تحقق کمال در خارج نیست بلکه متضمن حرکت به سوی تحقق کمال -پنداشته شده- در خارج است.

۴- بر اساس «اصل متابعت از علم» و بر اساس فاصله‌ای که همواره میان علم انسان و معلوم خارجی وجود دارد، امکان خطا در تشخیص موقعیت موجود و موقعیت مطلوب وجود دارد؛ به عبارت دیگر، اعتبار تربیت همواره بر «تلقی و تصور» انسان از موقعیت موجود و موقعیت مقدور یا تلقی او از احتیاج و کمال، بنا می‌شود، از این رو فرآیند تربیت همواره با تحقق «کمال» در خارج همراه نمی‌شود. استفاده از عبارت «موقعیت» در اینجا به جای عباراتی همچون «واقعیت» یا «حقیقت» ناظر به همین نکته است. اما به هر صورت انسان اعتبار تربیت را ناظر به تصور تحقق کمالی در خارج انجام می‌دهد.

۵- اعتبار تربیت با تنوع نیازهای انسان و پیچیدگی‌های زندگی اجتماعی، پیچیدگی‌ها و تعالی‌های خاصی پیدا می‌کند، و از تربیت‌های جسمانی و بدنی به تربیت قوای روحی و آموزش معلومات و... توسعه می‌یابد. پیچیدگی نیازها و امکان خطا در تشخیص احتیاجات و کمالات واقعی، نیاز به هدایت توسط منبعی که از متن واقع اطلاع معتبرتری در دست دارد را روشن می‌کند. از این رو یکی از شئون پیامبران امت -در کنار حکومت و قضاوت میان آن‌ها- تربیت است. به تعبیر علامه تفاوت رسول خدا با مردم این است که رسول صاحب هدایت، دعوت و تربیت است.

۶- طبق مبنای علامه، انسان به وسیله قوه وهم خود اعتباریات و حقایق مختلف را به هم می‌آمیزد و امور اعتباری را در خارج از محل اصلی خود مورد استفاده قرار می‌دهد. از این رو می‌توان به تحلیل استفاده از

معنای تربیت در خارج از محل اصلی خود پرداخت. به عنوان مثال انسان تربیت را که مستلزم حضور دو قطب مربی و متربی است را در نسبت خودش با خودش نیز به کار می‌برد و از «تربیت نفس» سخن می‌گوید. همچنین استفاده از اصطلاح تربیت برای پرورش حیوانات و حتی گیاهان و درختان نیز از همین زاویه قابل تحلیل است.

۷- طبق مبنای علامه، یک امر اعتباری می‌تواند به عنوان حقیقت تلقی شده و منشأ تکوین اعتباریات دیگر قرار گیرد. بر این اساس هر امر اعتباری، استلزامات و پیامدهایی به همراه دارد که در نسبت با همان اعتبار اولیه باید فهم شود. به عنوان مثال علامه از اعتبار جزا و پاداش به عنوان پیامد و لازمه اعتبار ریاست نام می‌برند. همچنین می‌توان به مفهوم «مرز» بین دو کشور اشاره نمود که در عین حال که به کلی بر ساختی و اعتباری است امر حقیقی تلقی شده و قوانین و اعتباریات دیگر همچون تابعیت، عبور و مرور تحت شرایط خاص، قاچاق و غیره بر آن استوار می‌شود. بر این اساس اعتبار تربیت، مفاهیم اعتباری دیگری را در پی دارد؛ مفاهیم اعتباری مانند مدرسه، کلاس درس، امتحان، نمره، مدرک و غیره.

References

- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*, 2nd, ed. (Salehi, A. Trans.). Tehran: Ney Publision (In Persian).
- Carr, W (2004). Philosophy and Education, *Journal of Philosophy of Education*, 38, pp. 55–73.
- Coombs, J. R. Daniels, L. R. B. (1991). Philosophical Inquiry. Trans by Bagheri, Kh. In *Forms of Curriculum Inquiry*. Short, E. C. (Mehrmohammadi, M. Trans.). Tehran: SAMT (In Persian).
- Hirst, P. Peters, R. (2010). *The Logic of Education*. (Karimi, F. Trans.). Teran: Elmifarhangi (In Persian).
- Javanaliazar, M. Danaeefard, H. Bagheri kani, M. Souzanchi, H. (2015). *Comparative Study of Theory of Social Construction of Reality and Allameh Tabatabai's Theory of Etebariat and Explaining Its Implications for Policy Making*. Phd theses. Tehran: Tarbiat Modares University (In Persian).
- Kiyashmaki, A. (2016); Theory of Credit or Equality as the Best Model of Human Studies. *Sadra Islamic Humanities Journal*, No. 19. (In Persian).
- Mayer, F. (1973). *A History of Education Tthought*, 3d ed, Charles F. Merrill Publishing Company, S Bell & Howell Company, Columus, Ohio. (Fayyaz, A. A. Trans.). Tehran: SAMT (In Persian).
- Mostafavi, H (2009), *Al-Qurân Words Research*. Tehran: Book Publishing Company (In Aranbic).
- Oliaei, M. (2010) *Social Reality and Etebariat: From allameh Tabatabae's and Searl's point of View*. Tehran: Islamic Research Institute for Culture and Thought (In Persian).
- Parsania, H. (2012). *Social Worlds*, Qom: KetabeFarda (In Persian).
- Sorush, A. (1981). *The Reminder of Professor Martyr Morteza Motahari*. Tehran:

- Publication and Education Organization of the Islamic Revolution (In Persian).
- Souzanchi, H. (2016). A Different Look at the Origins and fruits of Allameh Tabataba'i's Letters of Etebariat; *Sadra Islamic Humanities Journal*, No. 19. (In Persian).
- Tabatabai, S. M. H. (1983). *Rassael Sabieh*. Qom: Scientific and Intellectual Foundation of Professor Allameh Seyyed Mohammad Hussein Tabatabai (In Persian).
- Tabatabai, S. M. H. (1995). *Tafsire al-MIZAN*. (Hamedani, S. M. B. Trans.). Qom: Seminary of Islamic Publications (In Persian).
- Tabatabai, S. M. H. (2008). *Human beings from the beginning to the End*. (Larijani, S. Trans. Ed by KhosroShahi. S.H.). Qom: BusaneKetab (In Persian).
- Tabatabai, S. M. H. (2009). *Collected Treatises*. Ed by KhosroShahi. S.H. Qom: BusaneKetab (In Persian).
- Tabatabai, S. M. H. 2013. *Principles of Philosophy and the Method of Realism*. With Introduction and Footnote by Morteza Motahhari. Qom: Sadra Publications (In Persian).
- Talebzadeh, S. (2011). Another look at credit perceptions, a possibility for the humanities. *Sophia Perennis*, 07(17), 29-64. (In Persian).



زرقانی، اعظم؛ فخار نوغانی، سعیده (۱۳۹۹). معرفت‌شناسی فضیلت‌محور، مولّد دیدگاهی نو در برنامه‌درسی.
پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰ (۲)، ۱۶۰-۱۴۰.
DOI: 10.22067/fedu.2021.31142.0

معرفت‌شناسی فضیلت‌محور، مولّد دیدگاهی نو در برنامه‌درسی

اعظم زرقانی^۱، سعیده فخار نوغانی^۲

تاریخ دریافت: ۹۸/۶/۳۰ تاریخ پذیرش: ۹۹/۹/۱۶ نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی دلالت‌ها یا کارکردهای نظریه معرفت‌شناسی فضیلت‌محور در حوزه مطالعاتی برنامه‌درسی- به ویژه حوزه‌ی فرعی‌تر آن یعنی نظریه‌های هنجاری- است. برای دستیابی به این هدف ابتدا نظریه معرفت‌شناسی فضیلت‌محور با قرائت مسئولیت‌محوری و با تأکید بر نظرات لیندا زگربسکی، تشریح شد و سپس به استنتاج تأثیرات این نظریه بر چهار عنصر اساسی در تولید و تدوین برنامه‌درسی یعنی هدف، محتوا، روش‌های یاددهی- یادگیری و ارزشیابی پرداخته شد. یافته‌های به‌دست آمده بیانگر آن است که تحت تأثیر نظریه معرفت‌شناسی فضیلت‌محور، هدف برنامه‌ی درسی بر فهم مطالب متمرکز شده، محتوا، ترکیبی از محتوای دیسیپلینی و فضائل عقلانی خواهد بود، معلمان با انگیزه بخشی، پرسش‌گری و هدایت‌گری و یادگیرندگان با قبول مسئولیت در یادگیری خود و استفاده از تفکر انتقادی، ایفای نقش می‌کنند. در ارزشیابی نیز با توجه به اهداف از دو نوع فرایندی و پایانی استفاده خواهد شد. همچنین نظریه معرفت‌شناسی فضیلت‌محور از قابلیت تولید نظریه‌ای هنجاری یا دیدگاهی نو در حوزه مطالعاتی برنامه‌درسی برخوردار است. این نتیجه از بررسی تفاوت‌های بین دیدگاه برنامه‌درسی مبتنی بر نظریه معرفت‌شناسی فضیلت‌محور با سایر دیدگاه‌های موجود در حوزه مطالعاتی برنامه‌درسی به دست آمد.

واژه‌های کلیدی: معرفت‌شناسی فضیلت‌محور، فضیلت عقلانی، برنامه‌درسی، زگربسکی، نظریه هنجاری

۱. دانش‌آموخته دکتری مطالعات برنامه‌درسی دانشگاه فردوسی مشهد، a.zarghani@gmail.com

۲. دکتری فلسفه دین و عضو هیات علمی جامعه المصطفی العالمیه، مشهد، fakharsa8@miu.ac.ir

مقدمه

تردیدی نیست که معرفت یا دانش جزء جدایی‌ناپذیری از نظام تربیتی است. چه اینکه در تربیت و به‌طور خاص تدریس، انتقال و ارائه دانش و معرفت یکی از فعالیت‌های اساسی مدرسين و کشف و دریافت آن از مسئولیت‌های مهم یادگیرندگان است. به تعبیر دیگر بخش عمده‌ای از مسئولیت دست‌اندرکاران هر نظام تربیتی، دانش‌آموزی به یادگیرندگان است که با کمک معلمانی دانشمند محقق می‌شود. بر این اساس معرفت‌شناسی^۱ - نظریه‌ای درباره دانش و معرفت - یکی از بنیادهای نظام تربیتی را تشکیل می‌دهد. معرفت-شناسی، در کنار هستی‌شناسی و ارزش‌شناسی از مبانی فلسفی نظام تربیتی بحث می‌کند (Gutek, 2016; Gries, 1994) و برنامه‌درسی^۲ نیز به‌عنوان قلب نظام تربیتی متأثر از این مبانی فلسفی است (Maleki, 2015; Mousapoor, 2016).

معرفت‌شناسی به‌عنوان یکی از سه شاخه اصلی در فلسفه، دارای نظریه‌ها و رویکردهای مختلفی است. در نظر داشتن هر یک از آن رویکردها، تأثیرات متفاوتی در برنامه‌درسی خواهد گذاشت. به‌عنوان مثال، اگر کسی مانند اثبات‌گرایان معتقد باشد که دنیای بیرونی می‌تواند به‌صورت عینی شناخته بشود، به نوع خاصی از دانش متعهد می‌شود و چنانچه مدافع ساخت ذهنی و اجتماعی دانش باشد، نوع دیگری از دانش را موردتوجه قرار می‌دهد (Ortwein, 2011). بنابر تعریف متفاوت از دانش و معرفت، فرآیند یاددهی - یادگیری و به‌طور کلی برنامه‌درسی متفاوتی نیز طراحی خواهد شد.

یکی از رویکردهای جدید در معرفت‌شناسی که در ده سال اخیر از اقبال و توجه قابل‌توجهی برخوردار شده است، معرفت‌شناسی فضیلت‌گرا^۳ است (Karimov, 2014). این رویکرد، به دنبال حل مسئله یا مشکلی در تعریف معرفت که به مسئله گتیه^۴ موسوم است^۵ در تقابل با تعریف سنتی از معرفت که به معنای باور صادق موجه^۶ مطرح شده بود به ظهور رسید (BonJour, 2010). معرفت‌شناسی فضیلت‌گرا یا فضیلت-محور به مجموعه‌ای از نظریه‌های معرفت‌شناختی اطلاق می‌شود که به جای توجه به باور و ویژگی‌های آن، به باورنده و صفات او نظر دارند و مفاهیم مهم معرفت‌شناسی مانند توجه و وظیفه‌ی معرفتی را در نسبت با مفهوم فضیلت عقلانی^۷ توضیح می‌دهند (Khodaparast & Hojati, 2014). نظریه‌های معرفت‌شناسی

1. Epistemology

2. Curriculum

3. Virtue Epistemology

4. Gettier Problem

۵. گتیه، فیلسوف مشهور آمریکایی است که طرح مسئله او که به نام مسئله گتیه مشهور شد عدم کفایت دو شرط صدق و توجه را در معرفت زیر سؤال برد و باعث تحولات جدی در روند مباحث معرفت‌شناسی معاصر گردید.

6. Justified True Belief (JTB)

7. Intellectual Virtue

فضیلت‌گرا به دو دسته «اعتماد باور» با پیشگامی ارنست سوسا^۱ و «مسئولیت باور» به رهبری لیندا زگزیسکی^۲ تقسیم می‌شوند (Ortwein, 2017). بنابر تلقی سوسا، فضائل عقلانی همان قوای معرفتی هستند که وقتی شرایط فضیلت‌گونه بودن آن‌ها فراهم شود، این قوا برای کسب معرفت، قابل اعتماد و موثق خواهند بود. بنابر تلقی زگزیسکی که مورد توجه و تأکید در این نوشتار است، فضائل عقلانی شامل توانایی‌ها و ویژگی‌های رفتاری و منشی هستند و افراد باید آن‌ها را در اثر تلاش و تمرین به دست بیاورند (Javadpoor & Mobini, 2014).

اقبال و توجه بسیار به معرفت‌شناسی فضیلت‌محور، تلاش و کوشش‌هایی اگرچه اندک را برای شناخت بیشتر استنتاج‌ها و دلالت‌های این نظریه در حوزه‌های موضوعی مختلف موجب شده است. تعلیم و تربیت نیز که با بحث‌های معرفت‌شناسی درهم‌تنیده است از جمله این حوزه‌هاست. با نظر به جدید بودن این نظریه و به تبع آن، تلاش پژوهشگران برای تبیین کاربردهای آن در حوزه‌های مختلف به ویژه تعلیم و تربیت، آثار محدود و انگشت‌شماری را می‌توان در پیشینه این بحث پیدا کرد. به عنوان نمونه، لی بلنس در رساله‌ی دکتری خود با اذعان به محدود بودن پژوهش‌ها در این حوزه، تنها از باتلی^۳، بائر^۴، کتزی^۵، ارتوین^۶ و رابرتس^۷ و وود^۸ به عنوان شش پژوهشگری نام می‌برد که در آثارشان از ارتباط و تأثیرات یا کاربرد معرفت‌شناسی فضیلت‌محور در حوزه تعلیم و تربیت سخن گفته‌اند (LeBlanc, 2019). عمده این آثار نیز با نظر به اینکه توسط صاحب‌نظران حوزه معرفت‌شناسی و نه تعلیم و تربیت نوشته شده، به صورتی کلی و تا حدی جسته و گریخته، ارتباط حوزه معرفت‌شناسی فضیلت‌محور و نظام تربیتی را مورد بررسی قرار داده‌اند. درحالی که لازم است این تأثیرات و کاربردها به صورتی منسجم و جامع مورد توجه قرار گیرند. به ویژه اینکه این تأثیرات یا دلالت‌ها در بین آثار پژوهشی داخلی و به ویژه پژوهش‌های حوزه تعلیم و تربیت تقریباً بکر و ناشناخته مانده است. به عبارت دیگر، با نظر به اثرگذاری نظریه‌های معرفت‌شناسی بر تعلیم و تربیت و به ویژه برنامه‌درسی، آنچه مسئله اصلی این پژوهش را شکل می‌دهد چگونگی اثرگذاری این معرفت‌شناسی جدید در فضای تعلیم و تربیت و به ویژه حوزه برنامه‌درسی است که از نظریه‌های هنجاری متعددی که از معرفت‌شناسی‌های مختلفی تأثیر می‌پذیرند نیز برخوردار است.

-
1. Ernest Susa
 2. Linda Zagzebski
 3. Battaly
 4. Baehr
 5. Kotzee
 6. Ortwein
 7. Roberts
 8. Wood

توجه به معرفت‌شناسی فضیلت‌گرا در فضای تعلیم و تربیت دارای اهمیت و ضرورت است. زیرا در درجه اول به ابعاد اخلاقی و منشی 'یک عالم یا علم‌ورز' (که یادگیرنده و یاددهنده و به‌طور کلی پژوهشگر را شامل می‌شود) نظر دارد که مورد توجه ادبیات دینی و اسلامی ما نیز هست (Javadi Amoli, 1997). در درجه بعدی، ابعاد اخلاقی را به صورت هم‌پا و هم‌ارز با ابعاد شناختی و عقلانی ارائه داده است. توجه به این نظریه در نظام تربیتی، نه تنها به تربیت اندیشمندانی دارای فضیلت که دانش و باورهایشان به حقیقت نزدیک‌تر است منجر خواهد شد، بلکه به بهبود تربیت شهروندی نیز یاری خواهد رساند. افراد جامعه با برخورداری از فضائل عقلانی مانند گشودگی ذهنی که قدرت تحمل نظرات مخالف و بدیل را بیشتر می‌کند و یا بهره‌مندی از انصاف و عدالت عقلانی در ارزیابی نظرات دیگران، تعاملاتی اخلاقی‌تر خواهند داشت. همچنین به کارگیری این نظریه در نظام تربیتی، می‌تواند برای عملی کردن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز مفید فایده باشد. طبق آنچه در مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران مطرح شده، پرورش شش ساحت وجودی انسان برای ره سپردن در طریق هدایت و دستیابی به کمال شایسته انسانی یعنی قرب الی الله که با تحقق مراتب حیات طیبه میسر است، مورد بحث قرار گرفته است (TFT, 2011, pp. 151-154). معرفت‌شناسی فضیلت‌گرا می‌تواند با ترکیب دو بعد شناختی یا علمی و اخلاقی نقشی مهم و مؤثر در ایجاد پیوند و یکپارچگی بین این ساحت‌های مختلف تربیتی ایفا کند. معرفت‌شناسی فضیلت‌محور برای نظام آموزش عالی نیز دستاوردهایی خواهد داشت. به تعبیر دقیق‌تر قرابت و تناسب این نظریه با نظام آموزش عالی بیش از نظام آموزشی عمومی است. زیرا تولید علم و معرفت و پرورش عالمان یا نخبگان علمی، یکی از اهداف و کارکردهای مهم نظام آموزش عالی است.

با توجه به مباحث بالا در این مقاله قصد داریم از دلالت‌های نظریه معرفت‌شناسی فضیلت‌محور در حوزه برنامه‌درسی و عناصر اصلی آن (هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) بحث کنیم و به این سؤالات پاسخ دهیم.

۱. معرفت‌شناسی فضیلت‌محور چه دلالت‌هایی برای عناصر چهارگانه تولید و تدوین برنامه‌درسی دارد؟

۲. آیا این نظریه از قابلیت تولید نظریه‌ای هنجاری در حوزه برنامه‌درسی برخوردار است؟

برای پاسخ به سؤالات بالا، ابتدا با بهره‌گیری از روش توصیفی، مروری بر معرفت‌شناسی فضیلت‌محور خواهیم داشت. با نظر به گسترده بودن این بحث و فراهم نبودن این مجال برای تبیین تمامی رویکردها، این توصیف و تشریح را با محوریت آراء زگربسکی، یکی از دو رویکرد عمده مطرح در این معرفت‌شناسی

1. Dispositional

۲. مخفف theoretical foundation of transformation به معنی مبانی نظری سند تحول که به جهت اختصار در به کارگیری معادل نام طولانی سند مذکور در ارجاع به کاررفته است.

به انجام خواهیم رساند. سپس با استفاده از روش تحلیلی و استنتاجی، مؤلفه‌های چهارگانه موردنظر در تولید و تدوین برنامه‌درسی را تحت لوای این معرفت‌شناسی تشریح خواهیم کرد و بر آن اساس از قابلیت این نظریه در تولید نظریه‌ای هنجاری در حوزه برنامه‌درسی سخن به میان می‌آوریم.

معرفت‌شناسی فضیلت‌محور

معرفت‌شناسی فضیلت‌محور به قصد نجات سیر مباحث معرفت‌شناسان از معضل تعریف معرفت که به معضل گتیه موسوم است به ظهور رسید. مشکل اصلی مطرح‌شده توسط گتیه این بود که در تحلیل سه جزئی معرفت (یعنی باور صادق موجه) می‌توان با موارد متعددی به‌عنوان مثال نقض مواجه شد که از هر سه جزء تعریف معرفت، بهره‌مند است اما به لحاظ شهودی، معرفت تلقی نمی‌شود؛ زیرا می‌توان فرض کرد که فردی به دلیل شانس معرفتی^۱، صاحب باور صادق موجه شده است. بر این اساس لازم بود که در تعریف معرفت، تجدیدنظر صورت گیرد. اصلاحات و تغییراتی که برخی از معرفت‌شناسان برای این تعریف پیشنهاد دادند دربردارنده‌ی حذف مؤلفه توجیه و جایگزینی آن با مؤلفه دیگر و یا افزودن مؤلفه چهارمی به تحلیل سه‌جزئی معرفت بود (Dancy, Sosa, & Steup, 2010).

ابتکار معرفت‌شناسی فضیلت‌محور چرخشی بنیادین از تمرکز بر تحلیل ماهیت معرفت به‌عنوان یک گزاره، به‌سوی صاحب معرفت به‌عنوان فاعل شناسا و دارنده معرفت بود (Sosa, 2009). طبق این رویکرد، باید به‌جای پرداختن به معرفت، به صاحب معرفت توجه داشت و معرفت را با توجه به فاعل شناسایی که صلاحیت‌های لازم برای تولید معرفت را دارد پیگیری کرد. به همین منظور، فضیلت‌های عقلانی یا فضیلت‌های معرفتی^۲ فاعل شناسا، مفهوم محوری این رویکرد قرار گرفت. به‌عبارتی دیگر می‌توان گفت یکی از شروط شکل‌گیری باور صادق^۳، فضیلت‌مندی قوای شناختی فاعل شناسا است. بدین معنی که اگر فاعل شناسا دارای فضیلت‌های معرفتی باشد در رسیدن به معرفت کامیاب خواهد بود؛ زیرا فضیلت معرفتی یک شایستگی معرفتی است که به‌وسیله آن، غایت معرفت یعنی دستیابی به حقیقت و اجتناب از خطا حاصل می‌شود (Lemos, 2007). این مسئله به نوعی در اندیشه متفکران مسلمان از جمله ملاصدرا در باب فرایند کسب معرفت نیز مطرح شده است. غالب اندیشمندان مسلمان، شرط دستیابی به معرفت را تزکیه نفس و تصفیه باطن دانسته و رذایل اخلاقی و نفسانی را از موانع کسب معرفت تلقی می‌کنند (Danesh, 2010).

1. Epistemic Luck

2. Epistemic Virtues

3. True Belief

معرفت‌شناسی فضیلت‌محور در طول تاریخ کوتاه‌مدت خود، با قرائت‌های مختلفی همراه بوده است. مشهورترین دسته‌بندی موجود، این نظریه را در دو دسته‌ی اعتماد‌گرایی فضیلت‌محور^۱ به سردمداری ارنست سوسا و مسئولیت‌گرایی فضیلت‌محور^۲ به رهبری لیندا زگزبسکی تقسیم کرده است (Ortwein, 2017). وجه تمایز این دو دسته در عین اشتراک در مفهوم فضیلت عقلانی، در تعریف آن است. فضائل معرفتی مورد استفاده سوسا، بر مجموعه‌ای از حالات ثابت و قوای ذاتی یا عادت‌های اکتسابی دلالت می‌کند که باعث می‌شود فرد واجد آن، به نحو قابل‌اعتمادی در کسب برخی امور مطلوب موفق باشد (Sosa, 1991). به عبارت دیگر سوسا، فضیلت عقلانی را به قوایی مانند قوای حسی، عقل، شهود، حافظه و... مربوط می‌داند که به طور معتبر و موثقی، شکل‌گیری باورهای را در فاعل شناسا موجب می‌شوند؛ در صورتی که فضائل عقلانی موردنظر زگزبسکی از جنس خصائص و ویژگی‌های منشی است که با فضائل اخلاقی در تناظر است. طبق دیدگاه زگزبسکی، اگر فاعل شناسا به لحاظ منشی دارای فضائلی عقلانی همچون جدیت، تواضع، شجاعت عقلانی و ... باشد، او به باورهای صحیح دست پیدا خواهد کرد؛ زیرا این فضیلت‌های معرفتی دربردارنده تمایل عاطفی ویژه‌ای هستند که خاستگاه آن‌ها عشق انسان به دستیابی به صدق است و بدین وسیله برانگیزاننده کنش‌های سازنده باور صحیح می‌شوند (Zagzebski, 2013). زگزبسکی با تأثیرپذیری از دیدگاه ارسطو در استفاده از فضیلت، برخلاف او که بین فضائل عقلانی و اخلاقی تمایز قائل شده بود، در نظریه خود فضائل عقلانی را جزئی از فضائل اخلاقی به شمار می‌آورد. بنابراین تمام ویژگی‌های فضائل اخلاقی را برای فضائل عقلانی در نظر می‌گیرد (Zagzebski, 1998). بنابراین فضائل عقلانی با نظر به دو ویژگی ارادی بودن و ابتنائشان بر تقلید و تمرین به فضائل اخلاقی شبیه‌اند. زگزبسکی تنها دلیل برای تمایز فضائل عقلانی و فضائل اخلاقی را تفاوت در انگیزه‌های بنیادین هریک می‌داند. انگیزه در فضائل عقلانی دست‌یابی به معرفت است در حالی که انگیزه در فضائل اخلاقی، کسب سعادت یا اکتساب خیر است (Javarpoor & Javadi, 2014; Mirahmadi, 2016). بدین معنی که «فرآیندها و عاداتی که عواطف و امیال ما را مدیریت می‌کنند فضائل اخلاقی و فضائل و عاداتی که منجر به شکل‌گیری باور می‌شوند فضائل عقلانی نامیده می‌شوند» (Mirahmadi, 2016, p. 114).

1. Virtue Reliabilism
2. Virtue Responsibilism
3. Eudimonia

فضیلت در نظر زگزیبسکی، «یک برتری اکتسابی عمیق و بادوام است که دربردارنده انگیزه‌ای^۱ خاص در ایجاد غایتی^۲ مطلوب و موفقیت قابل اعتماد^۳ در به وجود آوردن آن غایت است» (Zagzebski, 1999, p. 137). بنابراین هر فضیلت عقلانی (همچون هر فضیلت اخلاقی) دارای دو جزء یا مؤلفه به نام انگیزه و موفقیت قابل اعتماد است. انگیزه به معنای نوعی میل که با فضائل خاصی همراه است. به این معنا که «فرد دارای انگیزه، واجد حالت و احساساتی است که آن احساسات او را به سمت تحقق آن عمل سوق می‌دهد» (Zagzebski, 1998, p. 133). موفقیت قابل اعتماد نیز بدین معناست که «فرد واجد فضیلت، برای دستیابی به غایت آن فضیلت به گونه‌ای عمل می‌کند که به آن دست یابد» (Zagzebski, 1998, p. 133). به عنوان مثال، شهادت^۴، یک فضیلت اخلاقی است که بر اساس آن یک فرد در موقعیت احساس خطر، انگیزه خطر کردن را پیدا کرده و علاوه بر آن در انجام آن عمل نیز به صورت قابل اعتمادی موفق است. به همین ترتیب می‌توان از شهادت معرفتی به عنوان یک فضیلت عقلانی سخن گفت که بر اساس آن، فاعل شناسا با انگیزه دفاع از دیدگاه خود در مقابل سایر دیدگاه‌های مخالف رفتار می‌کند و در انجام این کار (رسیدن به این انگیزه) نیز به نحو قابل اعتمادی موفق خواهد بود. با این توضیح، داشتن ذهن باز (گشودگی ذهنی^۵) نیز یک فضیلت معرفتی محسوب می‌شود؛ زیرا فاعل شناسا در صورت برخورداری از این فضیلت معرفتی، میل و انگیزه پذیرا بودن نسبت به نظرات جدید را خواهد داشت و در این امر نیز موفق خواهد بود (Zagzebski, 1998).

به تعبیر دیگر می‌توان گفت، انسان فضیلت‌مند طبق دیدگاه زگزیبسکی، کسی است که نه تنها اهداف و انگیزه‌های خوبی دارد، بلکه در رسیدن به اهداف و انگیزه‌ها نیز موفق است. البته موفقیت در رسیدن به این اهداف و انگیزه‌ها، مستلزم داشتن فهم^۶ است (Javarpoor & Javadi, 2014). در این جا «فهم به معنای در نظر داشتن مجموعه‌ای از روابط است. برقراری ارتباط بین مجموعه‌ای از اجزا با یکدیگر و ارتباط هر جزء با کل واقعیت، معرفتی را موجب می‌شود که با معرفت یا دانش گزاره‌ای متفاوت است. این معرفت، حالتی از درک ساختارهای غیر گزاره‌ای واقعیت است» (Zagzebski, 2001, p. 241). با این تعریف، برای رسیدن به انگیزه و موفقیت، فاعل شناسا باید ضمن دارا بودن مهارت‌ها و فعالیت‌های شناختی مربوط به هر فضیلت معرفتی، شرایط خاص مرتبط با کاربرد هر فضیلت را نیز به درستی تشخیص دهد (Zagzebski, 1998). تشخیصی که مستلزم فهم یا برقراری ارتباط میان آموخته‌های پیشین و موقعیت جدید است.

1. Motivation

2. End

3. Reliable Success

4. Courageous

5. Open-Mindedness

6. Knowledge, Acquaintance, Understanding

برنامه‌درسی در پرتو معرفت‌شناسی فضیلت‌محور

متخصصان برنامه‌درسی بر این نظرند که در طراحی برنامه‌درسی، تأکید و استفاده از «موضوع درسی» یا «دانش» به‌عنوان منبع اطلاعاتی در کنار دو مولفه دیگر با نام‌های «جامعه» و «یادگیرنده» باید به‌صورتی متوازن و متعادل مطرح نظر قرار گیرد. این در حالی است که در عمل، یکی از این سه مولفه بیشتر مورد توجه برنامه‌ریزان درسی قرار می‌گیرد (Klein, 1994). الگوی برنامه‌درسی دیسپلین‌محور که بر استفاده از «موضوع درسی» یا «دانش» بیشترین تأکید را دارد، رایج‌ترین الگوی طراحی برنامه‌درسی در نظام‌های آموزش مدرسه‌ای و آموزش عالی است. بنابراین هر نظریه جدیدی در حوزه معرفت‌شناسی، تأثیر مستقیمی بر برنامه‌درسی و مهم‌ترین منبع اطلاعاتی آن یعنی دانش یا موضوع درسی خواهد گذاشت. چراکه مفروضه‌های معرفت‌شناختی، نقش مهمی را در تعریف دانش و راه‌های اکتساب آن بازی می‌کند. بر اساس این تعاریف است که متخصصان و نظریه‌پردازان برنامه‌درسی، تصمیم می‌گیرند چه چیزی را دانش محسوب کرده و چگونه در اختیار یادگیرنده قرار دهند و چه انتظاری نسبت به آموخته‌های آنان داشته باشند.

دانش بر اساس معرفت‌شناسی فضیلت‌گرای زگزیسکی، حالتی از تماس شناختی با واقعیت است که از کنش‌های حاصل از فضائل عقلانی نشأت می‌گیرد (Zagzebski, 1998). به عبارتی روشن‌تر می‌توان گفت که «این فضائل عقلانی هستند که به فاعل شناسا اجازه می‌دهند که به چنین حالتی از تماس شناختی به واقعیت دست یابد» (Moran, 2011, p. 197). بنابراین فردی که از چنین فضائل معرفتی یا عقلانی بی‌بهره باشد، توان دستیابی به دانش شایسته را نخواهد داشت. طبق نظریه زگزیسکی، دارا بودن فضائل عقلانی شرط لازم و کافی برای دستیابی به دانش محسوب می‌شود. بنابراین در ارزیابی ادعاهای دانشی باید به‌جای تمرکز بر آن ادعا و چگونگی توجیه آن، بر عامل و برخورداری او از فضائل عقلانی متمرکز شد. این نوع نگاه به معرفت، ابهامات و سؤالات تخصصی جدیدی را فراروی معرفت‌شناسان قرار می‌دهد که خارج از مجال این مقاله است. در ادامه از ظرفیت این دیدگاه در تولید معرفت که دارا بودن فضائل عقلانی را شرط لازم برای دستیابی به حقیقت در نظر می‌گیرد در حوزه برنامه‌درسی استفاده خواهیم کرد. به تعبیر دیگر تأثیر یا کاربرد نظریه معرفت‌شناسی فضیلت‌محور را در سازمان دادن به چهار عنصر اساسی در تولید و تدوین برنامه‌درسی مورد بررسی قرار داده و در مقام بحث و نتیجه به بیان اشتراکات و افتراقات این دیدگاه با معرفت‌شناسی سنتی به‌طور کلی و دیدگاه‌های موجود برنامه‌درسی به‌طور خاص خواهیم پرداخت.

۱. هدف

هدف در برنامه‌درسی به‌منزله معیاری برای انتخاب و سازمان‌دهی مواد درسی، روش تدریس و روش‌های ارزشیابی است (Maleki, 2015; Mousapoor, 2016). طبق معرفت‌شناسی فضیلت‌محور، پرورش

فضائل عقلانی همچون کنجکاوی عقلی، گشودگی ذهنی، شجاعت و صداقت عقلی هدف اساسی برنامه‌های درسی است (Baehr, 2013). پرورش فضائل عقلانی هم به زیست عقلی و علمی یادگیرندگان در مسیر دست‌یابی به حقیقت، یاری می‌رساند و هم در زیست جمعی و مسئولیت‌های شهروندی آن‌ها برای ساختن جامعه‌ای فضیلت‌مند، ایفای نقش می‌کند.

پرورش فضائل عقلانی به پیشرفت انسانی و بهبود زیست جمعی یادگیرندگان به‌عنوان عضوی از اجتماعی که در آن زندگی می‌کنند کمک می‌کند؛ زیرا آن افراد به سبب فضیلت‌مندی، توانایی تعامل مؤثر با دیگر شهروندان را کسب خواهند کرد. یعنی به‌واسطه برخورداری از فضائل عقلانی همچون کنجکاوی، گشودگی و انصاف ذهنی، در بسیاری از موقعیت‌های اجتماعی - فضای مجازی و حقیقی - از توانایی طرح پرسش به‌منظور بررسی انتقادی آرا و دیدگاه‌های یکدیگر و سپس دست‌یابی بیشتر به حقیقت با در نظر گرفتن دیدگاه‌های بدیل و رقیب، برخوردارند. بنابراین در صورت تحقق این فضائل، از بسیاری از مشاجرات میان افراد جامعه کاسته خواهد شد؛ چراکه افراد جامعه آموخته‌اند که از تعصب و جانبداری، جزم‌گرایی (اظهار عقیده بدون دلیل)، شتاب‌زدگی در رسیدن به نتایج، نادیده گرفتن شواهد و قرائن و استهزا طرف مقابل اجتناب کنند و در عوض با گشودگی ذهنی و دقت عقلی از روی انصاف، صداقت و تواضع ذهنی به ارزیابی سخنان بپردازند.

به‌منظور دست‌یابی به هدف کلی و اساسی پرورش فضائل عقلانی، لازم است که تمرکز برنامه‌های درسی در ارائه مجموعه دانش‌ها و مهارت‌ها به یادگیرندگان بر فهم^۱ قرار گیرد. فهم موضوعات و مطالب ارائه شده در برنامه‌های درسی، هدف خاص موردتوجه در دیدگاه موضوعی - دیسیپلینی برنامه‌درسی است (Miller, 1994). فهم، اصطلاحی است که برای شناسایی نوعی موقعیت شناختی به کار می‌رود که از طریق فرآیند فعال برقراری ارتباط یا ارتباط‌سازی^۲ میان اجزاء مختلف دانش به کار می‌رود که فاعل شناسا را در طی این فرآیند از پیچیدگی به‌سوی روشنی و وضوح سوق می‌دهد (Ortwein, 2011). فهم علاوه بر اینکه «دربردارنده تسلط بر دانش گزاره‌ای یا همان علمی است، با برقراری ارتباط و تناسب میان اجزاء مختلف دانش یا معرفت کسب شده، به تعمیق دیگر دانش‌های اکتسابی نیز مدد می‌رساند» (Zagzebski, 2001, p. 24).

با نظر به آنچه در بخش پیشین بیان شد، موفقیت قابل‌اعتماد، که یکی از دو جزء ماهیت فضائل معرفتی را تشکیل می‌دهد، ناظر به فرجام امور بوده و به معنی تشخیص فاعل شناسا در انواع فضائل معرفتی

1. Understanding

2. Connection Making

و نوع کاربردشان، به آگاهانه و فضیلت‌مندانه عمل کردن او در یک موقعیت خاص است. از آنجاکه این امر بافضیلت عقلانی نسبت مستقیم دارد، لازم است از این منظر نیز دست‌یابی به فهم، مورد تأکید قرار گیرد.

۲. محتوا

«محتوا به معنای آن چیزی است که باید آموخته شود. بنابراین محتوا دربرگیرنده حقایق، مفاهیم، اصول، نظریه‌ها و تعمیم‌ها بوده و به فرآیندهای شناختی که یادگیرندگان در موقع تفکر درباره محتوا با مطالعه محتوا مورد استفاده قرار می‌دهند نیز مربوط می‌شود» (Maleki, 2015, p. 114). پرورش فضائل عقلانی در بستر محتوای موضوعی - دیسیپلینی به‌خوبی قابل انجام است. بنابراین محتوای برگرفته از موضوعات و دیسیپلین‌های علمی در کنار مجموعه‌ای از فضائل عقلانی، در زمره محتوای برنامه‌های درسی موردنظر این رویکرد هستند. بر همین اساس است که برخی معرفت‌شناسان فضیلت‌محور همچون بائر بر این عقیده‌اند که برای دست‌یابی به هدف پرورش فضائل عقلانی احتیاج به محتوای خاصی نیست بلکه این امر در بستر و زمینه همان محتوای موضوعی - دیسیپلینی نیز قابل انجام است (Baehr, 2016). او معتقد است که «پرورش فضائل عقلانی اغلب با تدریس درباره این کیفیت‌ها و خصائص میسر نمی‌شود بلکه با درگیر شدن با محتوا و مهارت‌های علمی سنتی به شیوه‌ای خاص به ظهور می‌رسد. فرصت‌های خلاقانه، اندیشمندانه و فعالانه برای تمرین فضائل عقلانی، دادن بازخوردهایی مبتنی بر فضیلت و فعالیت‌هایی مانند این اموری‌اند که به پرورش فضائل عقلانی کمک می‌کند» (Baehr, 2016, p. 244). بنابراین کلیه مطالب برگرفته از موضوعات و دیسیپلین‌های تاریخ، فلسفه، هنر، دین، ریاضی، علوم تجربی و اجتماعی که به اکتساب مجموعه دانش‌ها و باورهایی در ذهن و ضمیر یادگیرندگان می‌انجامد به‌عنوان محتوای زمینه‌ساز برای پرورش فضائل عقلانی در این دیدگاه موردتوجه است.

وجود فضائل عقلانی، موجب شکل‌گیری مسیر صحیح و شایسته برای علم‌آموزی یا یادگیری و اکتساب مجموعه باورها و دانش‌های دیسیپلینی است و از همین رو تأکید این دیدگاه بر فرآیند شناختی یا مسیر کسب شناخت، بیش از محتوا یا موضوعات گنجانده‌شده در برنامه‌درسی است. هرچند فضائل عقلانی بی‌شماری وجود دارند که شناسایی و اولویت‌گذاری طرح آن‌ها در برنامه‌های درسی می‌تواند در زمره کار - های پژوهشی قرار بگیرد اما بائر در کتاب «ذهن پژوهشگر»^۱ به‌اختصار و در کتاب «پرورش اذهان خوب»^۲ تفصیل، فهرستی از نه فضیلت عقلی موردتوجه در فرایند تربیت را در سه طبقه پیشنهاد داده است. در دسته اول سه فضیلت عقلانی کنجکاوی، استقلال و تواضع قرار دارد که برای شروع موفق فرآیند یادگیری

1. The Inquiring Mind
2. Cultivating Good Minds

مورد نیازند. دسته دوم دربردارنده سه فضیلت توجه، دقت و جامع‌نگری است که وجودشان برای حفظ روند یادگیری در مسیر درست مورد نیاز است و دسته سوم به فضایل مورد نیاز برای فائق آمدن بر موانع یادگیری سازنده می‌پردازد و گشودگی ذهنی، شجاعت و استقامت عقلی را شامل می‌شود (Hemmatzadeh, Khazaei, & Javadi, 2018).

اگرچه برخی پژوهشگران حوزه معرفت‌شناسی فضیلت مانند باتلی از دو گونه سازمان‌دهی محتوا برای پرورش فضائل عقلانی در برنامه‌های درسی سخن گفته‌اند که در یکی با افزودن درس جدیدی به مجموعه دروس مرسوم دیدگاه موضوعی- دیسپلینی برای آموزش و تمرین مهارت‌ورزی در استفاده از فضائل عقلانی میسر می‌شود و در دیگری رویکرد ترکیبی موردنظر است (Battaly, 2016)؛ اما به جهت تأکید این دیدگاه بر فرآیند دست‌یابی به شناخت با استفاده از فضائل عقلانی، استفاده از رویکرد تلفیقی در سازمان‌دهی محتوای برنامه‌درسی تناسب بیشتری با اهداف این دیدگاه دارد. زیرا توجه به فضائل عقلانی در برنامه‌های درسی از خطر به محاق رفتن، ایمن‌تر است. در رویکرد تلفیقی، یادگیری یا اکتساب دانش و مهارت‌های مربوط به هر درس، باید از مسیر به کارگیری فضائل عقلانی انجام پذیرد. بنابراین برای پرورش فضائل عقلانی در کنار موضوعات محتوایی باید از فعالیت‌ها و تکالیف درسی خاص و هدفمندی در برنامه درسی همچون گفتگوهای کلاسی یا تکالیف قلم- کاغذی بهره برد.

۳. روش‌های یاددهی-یادگیری

«محتوای گزینش‌شده و سازمان‌یافته باید به شکلی در اختیار فردی قرار گیرد که بناست از آن استفاده کند و در خود تغییراتی پدید آورد. بنابراین نوعی ایجاد ارتباط ضرورت دارد» (Mousapoor, 2016, p. 126). مقصود از روش‌های یاددهی-یادگیری در برنامه‌درسی، کلیه راهبردهایی است که به چگونگی اثرگذاری بیشتر این ارتباط توجه دارد. از آنجا که استفاده از فضائل عقلی برای دست‌یابی به دانش و باورهای با احتمال صدق بیشتر است؛ بنابراین طبیعی است که یادگیرندگان نقشی فعالانه در مسیر یادگیری ایفا کنند. آن‌ها در عوض حفظ و به خاطر سپاری مطالب، دنبال فهم و برقراری ارتباط میان مطالب مختلف‌اند. آن‌ها در شکل‌گیری اخلاق و منش عقلانی خود بیشترین نقش را دارند و به عبارتی مسئول یادگیری خویش‌اند (Karimov & Kazakova, 2015)، بنابراین با کنجکاوی و میل و اشتیاق برای دست‌یابی به حقیقت با پرسش، جستجو و پژوهش درگیر می‌شوند و چه‌بسا در مسیر دست‌یابی به حقیقت از نقد دانش‌های ارائه‌شده نیز فروگذار نشوند؛ چراکه برخورداری از تفکر انتقادی که دربردارنده دو مؤلفه «سنجش دلیل» و «روح انتقادی» است دربردارنده بسیاری از فضائل عقلانی است. «سنجش دلیل به مهارت و توانایی ارزشیابی دلایل به‌صورت

خوب اشاره دارد و روح انتقادی دربردارنده مجموعه‌ای از نگرش‌ها، تمایلات و خصائص منشی مانند تمایل به جستجوی دلیل و شاهد، انصاف، گشودگی ذهنی و ... است» (Baehr, 2016, p. 95).

از معلم هم در این دیدگاه به مثابه یک متخصص فضیلت‌مند یا به تعبیری داننده و الگوی خوب یاد می‌شود (Moran, 2011). کسی که شناختی عمیق از موضوع و تدریس آن دارد و اساساً چون شناخت خود را نیز با استفاده از فضائل عقلانی به دست آورده، از منش عقلانی خوب نیز برخوردار است. او چگونگی بهره بردن از فضائل عقلانی در مسیر یادگیری و دست‌یابی به حقیقت را هم به طور نظری به یادگیرندگان آموزش می‌دهد و هم در عمل خود، آن‌ها را تجسم می‌بخشد؛ به گونه‌ای که یادگیرندگان با «مشاهده و سرمشق‌گیری از او» (Ortwein, 2011) و سپس «تمرین این آموخته‌ها در عمل خود» (Battaly, 2016)، فضائل عقلانی را می‌آموزند. البته تقلید و الگوگیری و تمرین آنچه در این تقلید یاد گرفته شده، از دانشمند فضیلت‌مند دیگری نیز با نظر به تحسین^۱ قابل حصول است؛ زیرا تحسین به عنوان عاطفه‌ای بسیار قدرتمند، محرک تقلید است. بر این اساس، برای انتخاب نمونه‌های الگویی، باید به سراغ نمونه‌هایی رفت که موجب برانگیختن تحسین یادگیرندگان شده‌اند. برای این منظور می‌توان از یادگیرندگان خواست به مطالعه روایت‌هایی از زندگی شخصیت‌های واقعی و غیرواقعی اقدام کرده و تحت راهنمایی معلم به دنبال خصائص ارزشمند (که همان فضائل عقلانی موردنظرند) باشند و نتیجه این بررسی را در قالب یک جستار یا نوشتار کلاسی که در آن به تصریح فضائل عقلانی آن شخصیت الگویی پرداخته‌اند ارائه کنند (Ortwein, 2011).

در واقع می‌توان چنین بیان کرد که معلمان با فراهم آوردن فرصت‌های گفت‌وگو در کلاس درس، هم نقش الگویی خود را در استفاده از فضائل عقلانی مختلف که پیش‌تر به طور نظری یادگیرندگان را با آن‌ها آشنا ساخته به نمایش می‌گذارند و هم فرصت تمرین و استفاده از این فضائل را به یادگیرندگان می‌دهند تا هر جا لازم بود با مداخله معلم و بازخورد او بر نوع به کارگیری این فضائل توسط یادگیرندگان، اشکالات موجود برطرف شود.

معلم طبق این دیدگاه به جای اینکه مستقیم به ارائه اطلاعات و محتوای برنامه‌درسی پردازد با خبرگی که در تحریک انگیزه یادگیری دانش‌آموزان یا دانشجویان دارد، آن‌ها را به یادگیرندگانی خودانگیخته تبدیل می‌کند که برای یادگیری مشتاق هستند. او با طرح پرسش‌های مناسب که هدایت‌گر یادگیرندگان به سمت جست‌وجو و دست‌یابی به حقیقت است، به درگیری یادگیرندگان با محتوا کمک می‌کند. بنابراین می‌توان نقش‌های انگیزه بخشی، پرسش‌گری، هدایت‌گری و مربی‌گری از طریق بحث و گفتگو را به

طور کلی برای معلمان در این دیدگاه برشمرد. به عنوان یکی از معلمانی که طبق این دیدگاه دارای فضائل عقلانی عشق به حقیقت، صداقت عقلی و شجاعت عقلانی^۱ بوده می‌توان به ویتگنشتاین^۲ اشاره داشت. «از شاگردانش نقل شده که او معلمی پیش‌بینی‌ناپذیر و گاهی ناشی بوده! هر زمانی که به وقفه‌ای در تدریس نیاز داشت، با درخواست دقایقی برای تفکر، به آخر کلاس رفته و با نشستن روی یک صندلی به فکر فرومی‌رفت. سپس با تعجب و شوری برخاسته از صمیمیت و خلوص فریاد می‌زد: «این به اندازه جهنم سخت است». شاید این گفته آن چیزی نباشد که از یک فیلسوف پرنفوذ قرن بیستم انتظار داریم، اما این امر نشان‌دهنده صداقت عقلانی او است. همچنین نقل است که ویتگنشتاین با رد هفتاد پاسخ خود از میان صد پاسخی که به حدود هشت صد سؤال در کتاب مطالعات فلسفی ارائه داده در بیان نادانی خود، از شجاعت عقلانی برخوردار بوده است. او نشان داده که چگونه این فضائل عقلانی، فهم را سامان می‌دهد. تغییر رادیکال دیدگاه او، از گشودگی ذهنی‌اش نسبت به تفاسیر جدید و عشق به یادگیری و دانش حکایت دارد» (Ortwein, 2011, p. 133).

۴. ارزشیابی

عنصر ارزشیابی در برنامه‌درسی، به سنجش میزان پیشرفت تحصیلی اشاره دارد. عموماً و به طور سنتی، این ارزشیابی با نظر به ملاک و معیار هدف انجام می‌پذیرد. بدین معنی که میزان پیشرفت یادگیرندگان در دستیابی به هدف برنامه‌درسی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد تا اقدامات متعاقب آن در جهت دستیابی به هدف، به درستی انجام پذیرد (Maleki, 2015). نظر به آنچه پیش‌تر در قسمت هدف بیان شد، ارزشیابی در پرتو معرفت‌شناسی فضیلت‌گرا بر اساس میزان دستیابی یادگیرندگان به فضائل عقلانی در حالت کلی و متعاقب آن‌ها دستیابی به فهم مباحث ارائه‌شده در هر درس به صورت خاص اشاره دارد. برای ارزشیابی از فهم با نظر به معنایی که از فهم ارائه شد، لازم است از شیوه‌ای برای ارزشیابی بهره برد که نشان‌دهنده تسلط یادگیرنده بر شبکه‌ای از دانش‌های کسب‌شده و روابط میان آن‌ها باشد. اگرچه بسته به اینکه فهم معرفتی، از نوع صریح یا ضمنی باشد، با صورت‌بندی‌ها و تفاسیر مختلفی در ارزشیابی از آن مواجه خواهیم شد که به نزاعی فلسفی منجر خواهد شد (Bagheri, 1996)، باین حال با چشم‌پوشی از این واقعیت، بر اساس تعریفی که به طور کلی از فهم در این نوشتار ارائه شده، از آزمون‌های تحلیلی برای سنجش فهم یادگیرندگان استفاده می‌شود. بنابراین ارزشیابی از فهم از طریق ارزیابی پاسخ‌های مکتوب دانش‌آموزان به سؤالاتی انجام می‌شود که از آن‌ها خواسته است تا در پاسخ خود با در نظر داشتن شواهد رقیب، موضعی اتخاذ کنند یا به نقد مطلبی پردازند.

1. Love of Knowledge, Intellectual Honesty and Intellectual Courage

2. Wittgenstein

از آنجاکه به‌طور کلی «فضائل به گفته ارسطو از خصیصه زمینه‌مندی^۱ برخوردارند و بنابراین در ارزیابی از فضیلت‌مندی یک شخص یا عمل خاص، باید مشخص شود که آیا شرایط لازم و مناسب استفاده از فضیلت عقلانی خاصی به درستی درک شده یا خیر» (Kotzee, 2016, p. 144)؛ بنابراین از ارزشیابی فرآیندی در کنار ارزیابی‌های پایانی نیز در این دیدگاه بهره‌برداری می‌شود. در این نوع ارزشیابی، معلمان از طریق پرسش و پاسخ‌های شفاهی که در کلاس درس ترتیب می‌دهند و با مشاهده عملکرد یادگیرندگان در خلال بحث‌های مطرح‌شده در کلاس درس به ارزشیابی یادگیرندگان از مسیر اتصافشان به فضائل عقلانی می‌پردازند. البته استفاده از نظرات ارزیابانه سایر هم‌کلاسی‌ها (Karimov & Kazakova, 2015) و نیز استفاده از نظر شخصی هر یادگیرنده که به خودارزیابی موسوم است و از طریق تأمل هر یادگیرنده بر عملکرد خودش به دست می‌آید (Karimov, 2014) نیز در امر ارزشیابی راهگشاست. بر این اساس می‌توان از کارپوشه در ارزشیابی یادگیری دانش‌آموزان استفاده کرد. در کارپوشه، پاسخ‌های مکتوب دانش‌آموزان، گزارش‌های پژوهشی، مشاهدات معلم و خودارزیابی‌های یادگیرندگان قرار داده می‌شود و توسط معلم مورد ارزیابی نهایی قرار می‌گیرد.

«فضیلت‌گرایی معرفتی-عقلانی» به‌مثابه دیدگاهی نو در برنامه‌درسی

اگرچه تأثیر معرفت‌شناسی فضیلت‌گرا بر برنامه‌درسی موردتوجه پژوهشگران این حوزه قرار ننگرفته اما با نظر به اثرپذیری دیدگاه‌های برنامه‌درسی از مفروضه‌های معرفت‌شناختی، به نظر می‌رسد که معرفت‌شناسی فضیلت‌محور می‌تواند مولد دیدگاهی نو برای برنامه‌درسی با نام «فضیلت‌گرایی معرفتی-عقلانی» باشد که علی‌رغم برخورداری از شباهت‌هایی با سایر دیدگاه‌ها، تفاوت‌هایی با آن‌ها نیز خواهد داشت و این تفاوت‌هاست که تمایز این دیدگاه در برنامه‌درسی را جلوه‌گر می‌سازد.

از بین نظریه‌های هنجاری برنامه‌درسی که در سه دسته‌بندی میلر، آیزنر و ژوزف و همکاران ارائه شده، شباهت «فضیلت‌گرایی عقلانی» با نظریه‌های «موضوعی- دیسپلینی^۲»، «شهروند دموکراتیک^۳» و «فرآیند شناختی^۴» (Miller, 1994) طبق دسته‌بندی میلر و «انسان‌گرایی عقلانی^۵» (Eisner, 1994) در دسته-بندی آیزنر از ایدئولوژی‌های برنامه‌درسی و «ساخت فهم^۶» و «قرار گرفتن در مدار دانش و ارزش معیار^۷»

1. Context-Dependent

2. Subject - Disciplines

3. Democratic Citizen

4. Cognitive Process

5. Rational Humanism

6. Constructing Understanding

7. Connecting to the Canon

(Joseph, Bravmann, Windschitl, Green, & Mikel, 2010) از فرهنگ‌های برنامه‌درسی ژوزف و دیگران بیش از سایرین بوده است. بر این اساس، در ادامه وجوه تشابه و تفاوت بین این دیدگاه و نظریه‌های مذکور را پی خواهیم گرفت.

در توضیح شباهت میان «فضیلت‌گرایی عقلانی» با دیدگاه‌های بالا، می‌توان به اشتراک در اهداف اشاره کرد. بدین معنی که توجه به «فضیلت‌گرایی عقلانی»، بسیاری از دغدغه‌های متخصصان تعلیم و تربیت که در اهداف و آرمان‌های تربیتی هر دیدگاه برنامه‌درسی به آن اشاره شده است را پوشش می‌دهد. در دسته‌بندی میلر، دیدگاه «موضوعی» تسلط بر مجموعه‌ای از مهارت‌های پایه و موضوعات و قلمروهای سنتی و دیدگاه «دیسپلینی»، تسلط بر چارچوب مفهومی و روش‌های پژوهش در یک قلمرو علمی را جزء آرمان‌های تربیتی خود در نظر گرفته است. آنچه در هدف یا آرمان این نظریه‌ها مشترک است، تسلط یادگیرندگان به مجموعه‌ای از مفاهیم و دانش‌ها است که در زمره دانش‌های گزاره‌ای یا علمی، قرار دارد. دست‌یابی به این هدف در رویکرد «فضیلت‌گرایی عقلانی» نیز در قالب اهداف معرفتی مورد اشاره قرار گرفته است. چنانچه هدف یا آرمان تربیتی در دیدگاه «شهروند دموکراتیک» را تربیت شهروندانی دموکراتیک بدانیم که مجهز به مهارت در تجزیه و تحلیل تضادهای ارزشی و مهارت‌های گفتگو و مفاهمه هستند، «فضیلت‌گرایی عقلانی» با تمرکزی که به تربیت انسان‌هایی برخوردار از فضائل عقلانی دارد می‌تواند تأمین‌کننده اهداف تربیتی «شهروند دموکراتیک» نیز باشد. زیرا هدف دست‌یابی به مهارت‌های لازم برای شهروند دموکراتیک را با پرورش فضائل عقلانی همچون گشودگی ذهنی، انصاف، شهامت و شجاعت فکری می‌توان برآورده کرد. همچنین دست‌یابی به مهارت تفکر انتقادی که نه تنها طبق دیدگاه‌های «تربیت شهروندی» و «فرآیند شناختی» بلکه به اذعان بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت یکی از مهارت‌های اساسی مورد نیاز در فرایند تربیتی است، در پوشش توجه به پرورش فضائل عقلانی در برنامه‌های درسی قابل حصول است. بدیهی است که تقویت مهارت‌های گوناگون فکری و قدرت استدلال که از جمله اهداف تربیتی «فرآیند شناختی» است به طریق اولی ذیل سایه پرورش فضائل عقلانی، دست‌یافتنی است.

اگر از دریچه دیدگاه «قرارگرفتن در مدار دانش و ارزش معیار» که در دسته‌بندی ژوزف و همکاران مطرح شده و در تناظر و تناسب با «انسان‌گرایی عقلانی» مورد نظر در دسته‌بندی آیزنر است به هدف تربیتی نظر داشته باشیم، به رشد و گسترش ظرفیت استدلال و تفکر منطقی و بینش یادگیرندگان می‌رسیم که باید با پرورش ویژگی‌های منشی و شخصیتی اخلاقی در آن‌ها همراه شود. آن‌چنان‌که هاجینز از سردمداران این

دیدگاه، «انسان کاملاً فرهیخته را انسانی می‌داند که قوای عقلانی، اخلاقی بودن و معنویت را کسب کرده باشد» (Joseph et al., 2010, p. 93). عقلانی بودن و توجه به مهارت‌های فکری در کنار توجه به فضائل اخلاقی که تحت تأثیر فلسفه تربیتی یونان، توجه به عقلانیت و فضیلت را به صورت توأمان مطمح نظر قرار می‌دهد، با عطف توجه به فضائل عقلانی در «فضیلت‌گرایی عقلانی» نیز قابل دست‌یابی است. همچنین دیدگاه «فضیلت‌گرایی عقلانی» با دیدگاه «ساخت فهم» در دسته‌بندی ژوزف و همکاران، به جهت تأکیدی که بر «فهم» مطالب دارد و نیز برقراری ارتباط میان دانش و داننده، قرابت و اشتراک دارد. دیدگاه «ساخت فهم» که در ارتباط با نظریه سازنده‌گرایی^۱ شکل گرفته، بر ایجاد و ساخت معنی و دانش توسط یادگیرندگان تأکید دارد و دانش یا معرفت را امری ذهنی و نه عینی تعریف می‌کند که مبتنی بر تجربه یادگیرنده، معنی‌دار است. بنابراین «فضیلت‌گرایی عقلانی» بسیاری از اهداف موردتوجه متخصصان تربیتی که در دیگر دیدگاه‌های برنامه‌درسی موردتوجه بوده است را در بطن خود، به صورتی آشکار و ضمنی می‌پروراند. اما آنچه این دیدگاه را از سایرین متمایز می‌کند، تفاوت‌های ظریفی است که در همین اهداف تربیتی و روش‌های تربیتی با آن‌ها دارد.

تفاوت بین دیدگاه «فضیلت‌گرایی معرفتی» با دیدگاه «موضوعی-دیسپلینی» را می‌توان در نوع نگاه متفاوتشان به دانش و معرفت و به تبع آن یادگیری و یاددهی دانست. معرفت در دیدگاه موضوعی-دیسپلینی، مترادف با تعریف سنتی از دانش یعنی باور صادق موجه تعریف‌شده است که به صورت جدا از داننده و تا حدی جدا از ذهن وجود دارد. درحالی‌که دیدگاه «فضیلت‌گرایی معرفتی» به جای توجه به ویژگی‌های باور، دانش و معرفت را به خصائص و ویژگی‌های فرد مرتبط می‌داند. بدین معنی که باورهای صادق در این دیدگاه، تنها از مسیر فضائل عقلانی فاعل شناسا به دست می‌آید. طبیعی است که این نوع نگاه نسبت به دانش، در فرآیند یاددهی-یادگیری تفاوت‌هایی را موجب خواهد شد. بدین معنی که معرفت و دانشی که توسط معلم و در کلاس درس ارائه می‌شود باید از مسیر فضائل عقلانی یادگیرندگان به دست بیاید و یا به عبارت بهتر یاد گرفته شود. بنابراین تدریس و یادگیری فضائل عقلانی باید در کنار فراگیری دانش و معرفت موردتوجه قرار داشته باشد.

همچنین «فضیلت‌گرایی معرفتی» در عین سازگاری با دیدگاه «فرآیند شناختی» بر توجه به تفکر انتقادی و استقلال و رشد ظرفیت عقلانی یادگیرندگان در توجه به مقوله اخلاق و ارزش‌ها از این دیدگاه متمایز می‌شود. در دیدگاه «فرآیند شناختی» تأکید بر شناخت شیوه تفکر کودکان و چگونگی سازمان‌دهی

برنامه‌های درسی برای تقویت مهارت‌های مختلف فکری است و هرگونه تلاش برای تأثیرگذاری در رشد شخصی و آموزش ارزش‌ها باید به والدین واگذار شود (Miller, 1994). این درحالی که است که در دیدگاه «فضیلت‌گرایی معرفتی» چون مسیر دست‌یابی به دانش، فضائل عقلانی است، بنابراین بر نظام آموزشی و برنامه‌درسی، فرض است که به آموزش و ترویج این ارزش‌ها و خصائص در یادگیرندگان همت گمارند. تفاوت «فضیلت‌گرایی عقلانی» با دیدگاه «ساخت‌فهم» را نیز می‌توان از منظر توجه و تأکید بر نقش فضائل عقلانی در دست‌یابی به معرفت یا معنا قابل توجه دانست. در دیدگاه «ساخت‌فهم» همه برداشت‌ها، فهم‌ها و دانش‌های شخصی یادگیرندگان معتبر و موجه جلوه می‌کند درحالی که در دیدگاه «فضیلت‌گرایی عقلانی» تنها باورهای صادقی در زمره معرفت و دانش به حساب می‌آیند که یادگیرنده از مسیر فضائل عقلانی یا فکری به آن‌ها دست یافته باشد.

دیدگاه «قرارگرفتن در مدار دانش و ارزش معیار» که به نوعی همان دیدگاه «انسان‌گرایی خردگر» بوده و از هر دو در ادبیات تربیتی، تحت عنوان کلی «تربیت لیبرال» نیز نام برده شده است در تأکید بر پیوستگی و درهم‌تنیدگی میان معرفت یا شناخت و اخلاق با دیدگاه «فضیلت‌گرایی عقلانی» متمایز می‌شود. «تربیت لیبرال» یا «انسان‌گرایی عقلانی» بر ارائه آثار بزرگ معرفتی فرهنگ غربی در برنامه‌درسی برای همگان تأکید دارند و مدافع تربیت کلیه یادگیرندگان در مسیر نخبه‌گرایی با تأکید بر رشد و گسترش نیروهای عقلانی همراه با پرورش ویژگی‌های اخلاقی و معنوی است. اما «فضیلت‌گرایی معرفتی» نه تأکیدی بر آثار بزرگ معرفتی فرهنگ غربی دارد و نه رشد قوای عقلانی یادگیرندگان را به صورتی مجزا از فضائل اخلاقی در نظر می‌گیرد.

در واقع می‌توان گفت نقطه قوت «فضیلت‌گرایی معرفتی» در پیوستگی و درهم‌تنیدگی میان معرفت و اخلاق نهفته است که احتمال دست‌یابی به نتیجه و صدق را در یادگیرندگانی که با کلیتی یکپارچه و به هم پیوسته مواجه‌اند، بیشتر می‌کند. خالی از فایده نیست که برای توجه و تأکید «انسان‌گرایی عقلانی» بر آثار بزرگ معرفتی از منظر «فضیلت‌گرایی معرفتی» بتوان توجیهی یافت. به نظر می‌رسد که این تأکید (البته در فرهنگ مغرب‌زمین) بر این پیش‌فرض مبتنی است که آن آثار، معرفت تولیدشده توسط افرادی برخوردار از فضائل عقلانی بوده و یادگیرندگان با خوانش و فهم آن‌ها به صورتی غیرمستقیم آن فضائل عقلانی را در خود نهادینه می‌کنند و از آنجایی که آن افراد قرابت بیشتری با فرهنگ غربی که فرهنگ یادگیرندگان است دارند، بنابراین به دلیل همسانی فرهنگی، با میل و رغبت بیشتری مجذوب آراء آن‌ها و فضائل معرفتی‌شان

می‌شوند. این همسانی فرهنگی که موجب میل و رغبت بیشتر می‌شود را می‌توان در قالب همان مؤلفه تحسین که برای تقلید از اشخاص فضیلت‌مند لازم بود و پیش‌تر از آن سخن به میان آمد، فهم کرد.

نتیجه

هدف اصلی این پژوهش، بررسی دلالت‌های نظریه معرفت‌شناسی فضیلت‌محور در حوزه تعلیم و تربیت به ویژه در حوزه برنامه‌درسی بود. نظر به جدید بودن این رویکرد و تأثیری که بر برنامه‌درسی دارد، هدف ضمنی این پژوهش تبیین مؤلفه‌های یک دیدگاه برای برنامه‌درسی بود که با اثرپذیری از مفروضه‌های معرفت‌شناسی متفاوت، به خلق فضا یا فرهنگ متفاوتی برای برنامه‌درسی کمک می‌کند.

معرفت‌شناسی فضیلت‌محور در تقابل با معرفت‌شناسی سنتی به ظهور رسید. دیدگاه معرفت‌شناسی سنتی، «بر دانش به‌عنوان نتیجه شناخت تأکید دارد و دانش را به صورتی مستقل از داننده در نظر می‌گیرد. فرگه^۱ و پوپر^۲ حتی چنین اظهار می‌کنند که دانش جدا از ذهن نیز تا حدی وجود دارد و حوزه سومی از واقعیت را می‌سازد. بنابراین واقعیت فیزیکی، ذهنی، دانش قوانین طبیعت و حقایق منطقی و ریاضی وجود دارند و به‌عنوان گزاره‌هایی صحیح، مورد استفاده در هر زمان و مکانی هستند» (Karimov, 2014, p. 45). در این دیدگاه، معلم مسئولیت انتقال دانشی را که پژوهشگران به تولید آن نائل آمده‌اند بر عهده دارد و یادگیرندگان نیز باید نسبت به فراگیری چنین دانشی، تلاش کنند. این تلاش اغلب با به‌خاطر سپاری یا تلاش و جستجو برای کشف آن حقایق همراه می‌شود. اما طبق معرفت‌شناسی فضیلت‌محور که منتقد نظریه معرفت‌شناسی سنتی است، فاعل شناسا و منش عقلانی او یا به تعبیری دیگر، صاحب باور و طریقه و راه کسب باورهایش، بیش از خود باورها، موضوعیت و محوریت دارند. به عبارت دیگر اینکه چه کسی آن باورها را دارد و چگونه توانسته به این باور دست پیدا کند از اهمیت بسزایی برخوردار است. در این دیدگاه، دانش یا معرفت، نوعی حالت شناختی است که یادگیرنده از طریق به‌کارگیری فضائل عقلانی توانایی دستیابی به آن را خواهد داشت. بنابراین یادگیرنده کسی نیست که به‌وسیله معلم کامل می‌شود بلکه کسی است که خودش در شکل‌گیری خصائص و منش عقلانی‌اش بیشترین نقش و مسئولیت را دارد. نقش معلم در این دیدگاه، تسهیل‌گری است. او با ایجاد و خلق محیطی برای بحث و فعالیت‌های گروهی شرایط رشد فضائل عقلانی یادگیرندگان را فراهم می‌آورد. از آنجا که در هر برنامه‌درسی، ارتباط با نوعی از دانش و معرفت وجود دارد، بنابراین لازم است که معلم یا برنامه‌ریز درسی با طراحی فکورانه تکالیف و فعالیت‌های یادگیری،

1. Frege
2. Popper

زمینه‌ساز رشد و پرورش فضائل عقلانی و معرفتی یادگیرندگان در کنار سایر اهداف معرفتی مربوط به آن درس خاص باشند. با نظر به اهمیت شناخت نقش و جایگاه فضائل عقلانی در دانش، می‌توان با طراحی دروسی عمومی در برنامه‌درسی دوره آموزش عالی نیز نسبت به آموزش مستقیم فضائل عقلانی اهتمام ورزید. در پایان لازم است به برخی از نقص‌ها یا خلأهایی که معرفت‌شناسی فضیلت‌محور با آن مواجه است اشاره شود که به بررسی بیشتر در پژوهش‌های آتی پژوهشگران محتاج است تا مسیر هموارتری را برای فهم این نظریه، فراهم آورد. معرفت‌شناسی فضیلت‌محور در انتقاد از معرفت‌شناسی اثبات‌گرا با چرخش توجه از ویژگی‌های سه‌گانه معرفت به سمت داننده یا فاعل شناسا به ظهور رسید. اما به صورت دقیق و صریح مشخص نشده است که دانش مورد تأکید در این نظریه به لحاظ هستی‌شناختی از چه جایگاهی برخوردار است؛ آیا همچون دانش مورد بحث در معرفت‌شناسی اثبات‌گرا ماهیتی عینی دارد یا همچون معرفت‌شناسی تفسیری به ماهیتی ذهنی و شخصی دچار است؟! اگرچه ارتوین، در توضیح اثرگذاری این نظریه بر حوزه تعلیم و تربیت، از قابلیت بالای نظریه سازنده‌گرایی نام برده و تصریح می‌کند که دیدگاه بسیاری از معرفت‌شناسان فضیلت‌گرا (اگر نگوییم همه) با مفروضات متافیزیکی نظریه سازنده‌گرایی که مخالف هر نوع عینیتی نسبت به دانش هستند متفاوت است، اما با این بیان، بازهم همچنان مسیر را برای کاویدن نظرات معرفت‌شناسان فضیلت‌گرا در این خصوص باز نگه‌داشته است (Ortwein, 2017).

همچنین ملاک اعتبار نظریه‌ها و آثار علمی دانشمندان طبق این نظریه با ابهام مواجه است. اینکه در بررسی اعتبار نظریه‌های علمی که طبق این نظریه باید به سراغ فرد مولد آن نظریه رفت و به ارزیابی برخورداری او از فضائل عقلانی پرداخت، آیا باید تمامی فضائل عقلانی او را مورد ارزیابی قرار داد؟ که در این صورت آیا همه این فضائل عقلانی قابل‌شناسایی است؟ یا اینکه با برخورداری از یک یا چند فضیلت عقلانی در فاعل شناسای مورد بحث می‌توان حکم به فضیلت‌مندی او و اعتبار نظریاتش داد؟ در این صورت صرف بسنده کردن به یک فضیلت عقلانی ابهاماتی را در اعتبار فضیلت‌مندی فاعل شناسا و به طور طبیعی اعتبار نظریات و تولیدات معرفتی‌اش ایجاد می‌کند که نیازمند پاسخگویی شفاف‌تر معرفت‌شناسان این حوزه است.

References

- Baehr, J. (2013). Educating for intellectual virtues: From theory to practice. *Philosophy of education*, 47(2), 248-262.
- Baehr, J. (2016). *Intellectual virtues and educational essays in applied virtue epistemology*. New York: Rutledge.
- Bagheri, K. (1996). Evaluation of what is learned, from the epistemological perspective of explicit knowledge and implicit knowledge. *Iranian Curriculum Studies*, 1(2), 1-23. (In Persian).

- Battaly, H. (2016). *Responsibilist virtues in reliabilist classrooms*. In Baehr, J. (Ed.). *Intellectual virtues and educational essays in applied virtue epistemology*. New York: Rutledge.
- BonJour, L. (2010). *Classic problems and contemporary responses*. (2nd Ed.). New York: Rowman & Littlefield.
- Dancy, J. Sosa, E. & Steup, M. (2010). *A companion to epistemology*. Oxford: Willy Blackwell.
- Danesh, J. (2010). The effects of moral virtues and vices in epistemological status of man in mulla Sadra's philosophy. *Philosophy of Religion Research*, 8(15), 77-100 (In Persian).
- Eisner, E. (1994). *The educational imagination*. (3rd ed.). New York: MacMillan. USA.
- Griese, A. A. (1994). *Your philosophy of education: What is it?* (B. Shabani and et.al, Trans). Mashhad: Behnashr. (In Persian).
- Gutek, G. (2016). *Philosophical and ideological perspectives on education*. (M. J. Pakseresht, Trans). Tehran: Samt. (In Persian).
- Hemmatzadeh, H. Khazaei, Z. & Javadi, M. (2018). Epistemic virtues a prerequisite for the truth-seeking and constructor of intellectual identity. *Comparative Theology*, 9(19), 123-146. (In Persian).
- Javadi Amoli, A. (1997). *The status of reason in the religious knowledge geometry*. Qom: Asra. (In Persian).
- Javadpoor, G. & Mobini, M. (2014). Epistemic arbitration between theism and atheism based on epistemic virtue. *Andishe-Novin-E- Dini*, 10(38), 25-44. (In Persian).
- Javarpoor, G. & Javadi, M. (2014). What is intellectual virtue and its relation to moral virtue. *Pazhuohesh Nameh- E Akhlagh*, 7(23), 97-118. (In Persian).
- Joseph, P. B. Bravmann, S. L. Windschitl, M. A. Green, N. S. & Mikel, E. R. (2010). *Cultures of curriculum*. (M. Mehrmohammadi & et.al, Trans). Tehran: Samt. (In Persian).
- Karimov, A. R. (2014). Virtue epistemology and psychology of education. *Life Science Journal*, 11(9), 45-60.
- Karimov, A. R. & Kazakova, V. (2015). Intellectual virtues and education practice. *Social Sciences*, 10(6), 1317-1323.
- Khodaparast, A. & Hojati, G. (2014). Religious belief and the intellectual virtue of open-mindedness. *Essays of Religious Philosophy*, 2(2), 37-52. (In Persian).
- Klein, M. F. (1994). Curriculum design. In M. Mehmohammadi (Ed.). *Curriculum: theories, approaches and perspectives*. (193-217). Mashhad: Behnashr. (In Persian).
- Kotzee, B. (2016). Problems of assessment in educating for intellectual virtue. In Baehr, J. (Ed.). *Intellectual virtues and education: Essays in applied virtue epistemology*, (142-146). New York: Rutledge.
- LeBlanc, S. (2019). *Good students: intellectual virtues in higher education*. Phd dissertation, New Bounswick university, Canada.
- Lemos, N. (2007). *An introduction to the theory of knowledge*. Cambridge: Cambridge university.
- Maleki, H. (2015). *Curriculum development (guidance of practice)*. (2nd Ed.) Mashhad: Payame Andisheh. (In Persian).
- Miller, J. P. (1994). *The educational spectrum: Orientations to curriculum*. (M. Mehrmohammadi, Trans). Tehran: Samt. (In Persian).

- Mirahmadi, S. (2016). The relation between ethical and rational virtues from farabi and Zagzebski's viewpoints. *Pazhuohesh Nameh- E Akhlagh*, 9(13), 107-124 (In Persian).
- Moran, S. (2011). *Virtue epistemology: Some implications for education*. PhD dissertation, Dublin city university, Ireland.,
- Mousapoor, N. (2016). *Basics of curriculum development in high school*. Mashhad: Behnashr. (In Persian).
- Ortwein, M. J. (2011). *Toward a regulative virtue epistemology for the theory and practice of education*. PhD dissertation, curriculum and instruction field, Texas A&M University, USA.
- Ortwein, M. J. (2017). Virtue epistemology and education. *Encyclopaedia of Philosophy of Education*, In: Peters, M. & Ghiraldelli, P. & Zarnic, B. & Gibbons, A. (Eds.) Singapore: Springer.
- Sosa, E. (1991). *Knowledge in perspective: Selected essays in epistemology*. Cambridge University Press.
- Sosa, E. (2009). *Reflective knowledge: apt belief and reflective knowledge*. (Vol. 2). Oxford: Oxford University Press.
- Theoretical foundations of transformation in the formal- public educational system in Islamic Republic of Iran*. (2011). Tehran: Supreme Council of Cultural Revolution. (In Persian).
- Zagzebski, L. (1998). *Virtues of the mind: An inquiry into the nature of virtue and the ethical foundations of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zagzebski, L. (1999). *What is knowledge*. The blackwell guide to epistemology. New York: Blackwell.
- Zagzebski, L. (2001). *Recovering understanding*. Steup, M. (Ed.) In Knowledge, truth, and duty. Oxford: Oxford University.
- Zagzebski, L. (2013). *Epistemology*. (K. Behbahani, Trans). Tehran: Ney. (In Persian).

Virtue Epistemology as a Generator for a New Perspective in Curriculum

^aAzam Zarghani*^bSaeedeh Fakhari Noghani^aFerdowsi University of Mashhad^bAl-Mustafa International University

Abstract

The primary purpose of this study is to investigate the implications or functions of virtue-based epistemology in the field of curriculum studies and especially its sub-field, namely normative theories. To achieve this goal, first, the theory of virtue-based epistemology was explained by reading the responsibility-oriented and emphasizing the views of Linda Zagzebski, and then the implications of this theory on the four essential elements in curriculum development, including purpose, content, teaching-learning methods and evaluation was explored. The findings indicated that under the influence of virtue-based epistemology, curricula will focus on understanding; the content will include a combination of disciplinary content and intellectual virtues. Teachers will do their role by questioning and leadership and giving motivation to students. Learners will play their role by taking responsibility for their learning and using critical thinking. In evaluation, according to the purpose, two types of it, formative and summative, will be used. The virtue-based epistemological theory also can produce normative theories or new perspectives in the field of curriculum studies. This result was obtained by examining the differences between the curriculum perspectives based on the theory of virtue-based epistemology and other perspectives in curriculum studies.

Keywords: virtue-based epistemology, rational virtue, curriculum, Zagzebski, normative theory

*. a.zarghani@gmail.com

Recognizing the Concept of Education in Allameh Tabatabai's Etebariat Theory

^aDavood Hosainpoorsabbaq*^bJamile Alamolhoda^cHosein Souzanchi^aUniversity of Tehran^bShahid Beheshti University^cBaqir al-Olum University

Abstract

The plurality of definitions for "education" in different societies and cultures is considered as a challenge to acquire a unique and shared understanding of education at the conceptual level. In this regard, in the "theory of Etebariat", Allameh Tabatabaie has provided a reasonable basis to elucidate the plurality of social agreements. In the present study, by extending his theory, we try to explain education as a post-social Etebariat. As a result, education is considered the outcome of perception of both talents and inabilities together, which relies on affection and compassion to assure the fellowmen's survival. To find a proper relation between the truth and Etebariat in theory, we distinguish between the four concepts: position, origin, reason, and effect of the Etebariat. Based on this distinction and a new configuration for the cancellation and non-cancellation of Etebariat, we explain the relation in the context of education. According to this analysis, based on observation of creational education and transformation of the creational necessity contained therein, education is a convention between autonomous people. Therefore education is a social convention for a process involving two or more people, which ensures acquiring or developing some virtues, and it is considered mutual, gradual, purposeful, and based on affection and compassion.

Keywords: conceptology, education, Allameh Tabatabai, Etebariat theory

* . hosain.da@gmail.com

Subsuming Unity of Reason and Religion and its Heuristics for Religious Education

Khosrow Bagheri
Narges Sadat Sajjadih*
Mohammad Khodayarifard
Azad Mohammadi
Abdorrahim Gavahi
Said Akbari Zarradkhaneh

University of Tehran

Abstract

The relationship between religion and rationality has been a controversial issue. Its implications are not limited to the realm of ideas but have extended to the social and political aspects. In this article, the relation between religion and reason has been examined inspired by the Islamic views. Two approaches have been considered: maximal rationalism and minimal rationalism (fideism). These two extreme views have been criticized for paving the path for examining religion, rationality, and relationships. This article consists of a subsumptive unity in which religion and reason are taken in a whole-part relationship. Accordingly, each part of religion is either in principle or in practice reasonable. We have argued that rationality is more expansive and encompasses religion. Finally, the implications of this view for religious education are explored. These include reasonable explanations of religious teachings, drawing pupils' attention to the boundaries of reason, tolerating temporary cognitive and practical suspension of judgments, highlighting dialogue, and fostering critical questions.

Keywords: maximal rationalism, minimal rationalism, subsumptive unity, religious education.

* . sajjadih@ut.ac.ir

Education in the Geophilosophy Mirror as a New Approach to Philosophize

^aSadegh Moradi

^aSeyed Mehdi Sajjadi*

^aAlireza Sadeghzadeh Ghamsari

^bArash Heidari

^aTarbiat Modares University

^bUniversity of Science and Culture

Abstract

The primary purpose of this paper is to explain education in the geophilosophy mirror as a new approach to philosophize. The conceptual and inferential analysis method was used to achieve this goal. Deleuze's different definition of philosophy as "the art of forming, inventing and fabricating concepts" introduced a set of developments in the various areas of ontology and epistemology that from its most important output is the "geophilosophy theory". The results show that the innovations of this theory in the field of education have consequences that the most important of them can be such as "activism and "becoming" in light of the critique of teleological", "introversion in light of the critique of extraversion causality", and creation in light of criticism of representation and reproduction", each of these consequences have other educational implications.

Keywords: Gilles Deleuze, geophilosophy, education, becoming, introversion, creation

* . sajadism@modares.ac.ir

Aesthetic Understanding of the Nature of Science and its Implications for Science Education

^aMousa Toumajiri*^bMahmoud Mehrmohammadi^aUniversity of Tehran^bTarbiat Modares University

Abstract

This article's primary purpose is to examine the aesthetic aspects of natural sciences to gain an aesthetic understanding of the nature of science and its consequences for science education. For this purpose, using the method of analysis and deduction, after examining the conventional components of the nature of science based on Lederman et al. (2002), the aesthetic aspects of the conventional components of the nature of science were discussed. The study showed that science and scientific activities have essential commonalities with artistic and aesthetic activity. The importance of imagination and creativity, emotions, intuition, and attention to criteria such as beauty, elegance, simplicity, symmetry and harmony of theories by scientists, and metaphors and allegories, are the aesthetic and artistic aspects of the nature of science. This study showed that: (1) the importance of aesthetic nurturing in science education; and (2) the necessity of adopting a holistic approach to science education; are two fundamental theoretical implications that result from an aesthetic understanding of the nature of science.

Keywords: aesthetics of science, science education, aesthetic education, beauty of science, scientific education

*. mtoumajiri@ut.ac.ir

A Critical Reflection on the Influencing Cultural Narratives in Iran's
Higher Education: Eclecticism or Integration

Hojjat Saffar Heidari *

Mazandaran University

Abstract

The primary goal of this paper is to examine the contradictions of narratives in Iran's higher education which have underlain the cultural policies during the last decades. Cultural policies in Iran's universities have influenced at least three powerful narratives: religious-transcendental, market-dependent, and ideological. The presence and effort to integrate the triple narratives are presently reflected in two strategic documents of transformation in science and technology and Islamic university's document. Nevertheless, these narratives are structurally antithetical to each other. By emphasising Tellings' theory of integrating theories, an integrative method has been conducted to demonstrate such a contradiction. The statistical society of this research includes all first and second-handed sources which were available for the author. The results reveal that the foundations of the mentioned narratives are in opposition. These differences have been neglected in higher education's documents; accordingly, all efforts to integrate the three narratives have led to a paradoxical condition. Confusions in fulfilling cultural responsibilities and the destruction of universities' autonomy and their dependence on external forces, to name but a few, are among some unintentional consequences of the influence of these paradoxical narratives on universities' cultural policies.

Keywords: culture, university, higher education, ideology, eclecticism, integration

* .hsheidari777@gmail.com

Investigating the Forms of Academic Creativity and the Expanding the Model of Creative University

Seyed Hedayat Davarpanah

Reza Hoveida*

Ronald Barnett

Abdolrasool Jamshidian

University of Isfahan

Abstract

The present study was mainly focused upon investigating academic creativity and the expanding model of the creative university. In so doing, we recruited both systematic reviews and expanding conceptual approaches. The results of this study indicate that according to Barnett (2020), the idea of creating works on five levels of the university and so is fully realized only when all the five levels of creativity would be thoroughly provided in a given context. These five levels are intellectual, pedagogical, learning, environmental and reflexive creativities. In the present study, besides explaining the five-tier levels of the creative university, we embarked upon delineating specific dimensions and strategies for each of the five levels of creativity using the theoretical and empirical literature. Here, dimensions refer to those fields and terrains wherein the levels of academic creativity are realized. In the same vein, strategies are introduced as an array of influential proceedings in constituting creativity in each of the dimensions and levels of creativity.

Keywords: academic creativity, creative university, intellectual creativity, pedagogical creativity, learning creativity, environmental creativity, reflexive creativity

* .r.hoveida@edu.ui.ac.ir

Table of Contents

Investigating the Forms of Academic Creativity and the Expanding the Model of Creative University	I
Seyed Hedayat Davarpanah, Reza Hoveida, Ronald Barnett, Abdolrasool Jamshidian	
A Critical Reflection on the Influencing Cultural Narratives in Iran's Higher Education: Eclecticism or Integration	II
Hojjat Saffar Heidari	
Aesthetic Understanding of the Nature of Science and its Implications for Science Education	III
Mousa Toumajiri, Mahmoud Mehrmohammadi	
Education in the Geophilosophy Mirror as a New Approach to Philosophize	IV
Sadegh Moradi, Seyed Mehdi Sajjadi, Alireza Sadeghzadeh Ghamsari, Arash Heidari	
Subsuming Unity of Reason and Religion and its Heuristics for Religious Education	V
Khosrow Bagheri, Narges Sadat Sajjadi, Mohammad Khodayarifard, Azad Mohammadi, Abdorrahim Gavahi, Said Akbari Zarradkhaneh	
Recognizing the Concept of Education in Allameh Tabatabai's Etebariat Theory	VI
Davood Hosainpoorsabbaq, Jamile Alamolhoda, Hosein Souzanchi	
Virtue Epistemology as a Generator for a New Perspective in Curriculum	VII
Azam Zarghani, Saeedeh Fakhar Noghani	



Manager in charge and Chief Editor:

Professor Bakhtiar Shabani Varaki, Ferdowsi University of Mashhad

Editorial Board:

- **Dr. Bakhtiar Shabani Varaki**
Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Dr. Khosrow Bagheri**
Professor, University of Tehran
- **Dr. Mahmood Mehrmohammadi**
Professor, Tarbiat Modares University
- **Dr. Msoud Safae Moghadam**
Professor, Shahid Chamran University of Ahvaz
- **Dr. Sayed Mahdi Sajjadi**
Professor, Tarbiat Modares University
- **Dr. Ebrahim Salehi Emran**
Professor, Mazandaran University
- **Dr. Tahereh Javidi Kalatejafarabadi**
Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Dr. Maghsoud Amin Khandaghi**
Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Dr. Rezvan Hosseingholizadeh**
Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Dr. Saeed Zarghami Hamrah**
Associate Professor, Kharazmi University

Excutive Manager : Mohammad rasool Fayyaz saberi

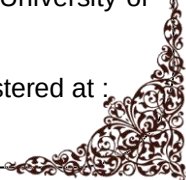
Excutive: Pooya Najafzadeh

This JOURNAL is published biannually by Ferdowsi University of Mashhad, Iran

The editorial board reserves the right to accept or reject publications, if necessary to make all editorial changes, and to arrange articles in an appropriate order.

Mailing Address : Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, P.O.Box. 9177948974-1518, Mashhad.

All submissions and correspondence should be online and Registered at :
<http://fedu.um.ac.ir>



In the Name of Allah

Ferdowsi University of Mashhad
Faculty of Education and Psychology

Foundations of Education

A Bi-annual Journal

Vol. 10, No 2, Autumn & Winter 2021

ISSN: 2251-6360
ESSN: 2423-4273

Journal of Foundations of Education is indexed in

**ISC
&
SID
&
Magiran
&
Noormags**



Ferdowsi University
of Mashhad
Faculty of Education & Psychology

Foundations of Education

Vol. 10, No. 2, Autumn & Winter 2021

ESSN: 2423-4273

ISSN: 2251-6360

20



Investigating the Forms of Academic Creativity and the Expanding the Model of Creative University I

Seyed Hedayat Davarpanah, Reza Hoveida, Ronald Barnett, Abdolrasool Jamshidian

A Critical Reflection on the Influencing Cultural Narratives in Iran's Higher Education: Eclecticism or Integration II

Hojjat Saffar Heidari

Aesthetic Understanding of the Nature of Science and its Implications for Science Education III

Mousa Toumajiri, Mahmoud Mehrmohammadi

Education in the Geophilosophy Mirror as a New Approach to Philosophize IV

Sadegh Moradi, Seyed Mehdi Sajjadi, Alireza Sadeghzadeh Ghamsari, Arash Heidari

Subsuming Unity of Reason and Religion and its Heuristics for Religious Education V

Khosrow Bagheri, Narges Sadat Sajjadih, Mohammad Khodayarifard, Azad Mohammadi, Abdorrahim Gavahi, Said Akbari Zarradkhaneh

Recognizing the Concept of Education in Allameh Tabatabai's Etebariat Theory VI

Davood Hosainpoorsabbaq, Jamile Alamolhoda, Hosein Souzanchi

Virtue Epistemology as a Generator for a New Perspective in Curriculum VII

Azam Zarghani, Saeedeh Fakhar Noghani