

پژوهش‌نامه

# مبانی تعلیم و تربیت



شاپا چاپی: ۶۳۶۰-۲۲۵۱

شاپا الکترونیک: ۴۲۷۳-۲۴۲۳

دوره ۱۲، شماره ۲، سال ۱۴۰۱

دوفصلنامه علمی

۲۴



۵

مواجهه‌های انتقادی با دغدغه‌های فلسفه دانشگاهی در ایران  
حسین مصباحیان

۳۶

منطق سیاست‌گذاری آموزشی به مثابه تولید چیرگی (نگاهی به سیاست‌گذاری آموزش  
عالی در ایران)  
حجت صفارحیدری

۵۶

الهیات برنامه‌درسی: نظروزی امکان یک دانش  
مرتضی نقره‌ای، مقصود امین خندقی

بِسْمِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دوفصلنامه

## پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت

دانشگاه فردوسی مشهد

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

گروه مبانی تعلیم و تربیت

دوره ۱۲، شماره ۲، سال ۱۴۰۱

شاپا چاپی: ۶۳۶۰-۲۲۵۱

شاپا الکترونیک: ۴۲۷۳-۲۴۲۳

پروانه انتشار نشریه از وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی: نامه شماره ۱۷۴۴۳ مورخ ۹۵/۱۰/۶

این مجله با همکاری انجمن ایرانی تعلیم و تربیت منتشر می‌شود  
این مجله براساس ارزیابی کمیسیون نشریات علمی کشور دارای اعتبار علمی می‌باشد.

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: خسرو باقری نوع پرست، بختیار شعبانی، مجتبی همتی فر، پروین صمدی، محمود سعیدی رضوانی، معصومه

صمدی

مدیر اجرایی مجله: اعظم جنتی فر

ویراستار: پویا نجف زاده

مجله در ویراستاری، تنظیم و تلخیص مطالب آزاد است. ترتیب مقاله ها نشان دهنده ارزش علمی یا شخصیت نویسندگان نیست. دیدگاه‌های 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 روان‌شناسی،

صندوق پستی ۱۵۱۸

کد پستی ۹۱۷۷۹۴۸۹۹۱

دور نگار: ۰۵۱۳ ۸۸۰۷۳۳۸

تلفن: ۰۵۱۳ ۸۸۰۳۶۹۶

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

## فهرست مندرجات

- ۵ مواجهه‌ای انتقادی با دغدغه‌های فلسفه دانشگاهی در ایران  
حسین مصباحیان
- ۳۶ منطق سیاست‌گذاری آموزشی به مثابه تولید چیرگی (نگاهی به سیاست‌گذاری آموزش عالی در ایران)  
حجت صفارحیدری
- ۵۶ الهیات برنامه‌درسی: ضرورتی امکان یک دانش  
مرتضی تفره‌ای، مقصود امین خندقی



## A Critical Encounter with the Concerns of Academic Philosophy in Iran

Hossein Mesbahian

Assistant Prof., University of Tehran, Tehran, Iran. Email: mesbahian@ut.ac.ir

Received: 2022-04-11	Revised: 2023-06-16	Accepted: 2023-12-31	Published: 2023-03-19
<b>Citation:</b> Mesbahian, H. (2023). A Critical Encounter with the Concerns of Academic Philosophy in Iran. Foundations of Education, 12(2), 5-35. doi: 10.22067/fedu.2023.76163.1150			

### Abstract

Relying on research and scholarship in the department of philosophy at the University of Tehran, this article seeks to formulate the essential elements of philosophy as an academic discipline and critically examine these elements on the basis of what can be called the “contemporaneity of philosophizing”. In this article, the department of philosophy at the University of Tehran is characterized as the paradigm of academic philosophy—which is due both to its status as the first officially established department of philosophy in Iran, and to the fact that it was the institution in which many current professors of philosophy from other universities have cultivated their knowledge and education. For this reason, focusing on the educational and research concerns of the department of philosophy at the University of Tehran can be an illuminating and pathbreaking inquiry for understanding academic philosophy. This article identifies four crucial components in the 100-year history of the department of philosophy at the University of Tehran which, taken together, can more or less be construed as the distinctive elements of academic philosophy in Iran. In short, these factors are: 1) the centrality of metaphysical issues; 2) the strong presence of Islamic philosophy, including its history and tools (the Arabic language as well as Islamic Theology, logic and mysticism); 3) the permanent presence of comparative philosophy in all of its forms (and thus a dialectic-centric philosophy); 4) concerns about contemporary philosophical issues; 5) the gradual shift towards specialization and technical approaches to history and philosophy in both research and education; and 6) The involvement of some figures from the Philosophy Department in the structure of political power. This article accordingly asks the following questions: to what extent are the issues examined from in each of these five components contemporary philosophical issues? Has the method of reading philosophy in academia given rise to the possibility of inviting to philosophize? Can academic philosophy be concerned with the “conditions for the possibility of establishing philosophical thought in Iran”? Can it participate in shaping such conditions? As a final consideration, this article argues that shedding light on these questions requires critically examining one more distinct, but related issue—namely the relationship between academic philosophy and power.

**Keywords:** academic philosophy, metaphysical issues, comparative philosophy, philosophizing, contemporaneity.

### Synopsis

The academic discipline of philosophy in Iran has a rich and multifaceted history, traditionally traced back to the establishment of Dar-ol-Moalemin Central in 1940 A.D. (1319 Hijri Shamsi). This paper demarcates the evolution of Iranian philosophical academia into four significant epochs, each shaped by seminal events and contributing distinct dynamics to the narrative of the country's philosophical development.

The first epoch, marked by the founding of Dar-ol-Moalemin Central, initiated formal philosophical education in Iran. The second epoch began with the establishment of the



University of Tehran in 1955, solidifying philosophy as a recognized discipline within academic institutions and fostering more extensive philosophical discourse. The initiation of the doctoral program in philosophy in 1978 signaled the third epoch, underscoring the significance of philosophical inquiry at the pinnacle of academic pursuit. The final epoch, surrounding the 1978 revolution and the Cultural Revolution that saw universities' closure and reopening, highlighted the philosophical domain's resilience amidst sociopolitical turmoil, thus reinforcing its crucial role in Iran's intellectual and academic spheres.

The evolution of academic philosophy in Iran is significantly attributed to University of Tehran, given its influential role in molding the discipline's academic aspect. The Department's influence is particularly apparent considering that out of around 120 individuals who earned a PhD from the University of Tehran, 83 have served as faculty members at various Iranian universities. These universities, led by the University of Tehran, include Shahid Beheshti University, Allameh Tabataba'i University, the Research Institute for Humanities and Cultural Studies, Farabi Campus of the University of Tehran in Qom, Imam Khomeini International University, Tabriz University, and Isfahan University, amongst others.

Despite these historical milestones and accomplishments, the unique identity of academic philosophy in Iran, particularly as represented by University of Tehran, hinges upon its emphases in education and research on specific philosophical domains. These domains, ranked by significance, include metaphysical issues, Islamic philosophical issues, applied philosophy issues, and to a lesser extent, contemporary philosophical concerns.

The outcome of these domain emphases initially resulted in research confrontations, demonstrating that Iranian academic philosophy's concerns extend beyond the aforementioned four areas. This evolution reveals a gradual shift from a generalized approach towards a more specialized and technical one. Subsequently, critical confrontations occurred, advocating for a contemporary approach to philosophizing. It is argued that the academic philosophical landscape in Iran has overlooked the importance of providing conditions conducive to philosophizing. This omission, alongside other structural issues, has hampered the emergence of internationally recognized philosophers and hindered the direction of philosophy teaching and research towards addressing national and global issues. The paper concludes by highlighting the need for a renewed focus on fostering philosophical thinking that is responsive to the evolving societal and global contexts.

### **Conclusion: Embracing Contemporaneity in Philosophy**

This paper has ventured into the domain of academic philosophy, guided by the principle of "contemporaneity in philosophy reading and practice" (Agamben, 2020, p. 39-54). It has navigated the intricate concepts of "contemporaneity" and "contemporary thought," widely analyzed by scholars like Foucault (1991), Badiou (2018), and Agamben (2020). These philosophers characterize philosophical contemporaneity as the capacity to comprehend and critically assess the current era while advancing non-contemporaneous propositions.

In aligning with Nietzsche's (1997, p. 59) interpretation of contemporaneity, the discussion suggests that a contemporary individual perceives their era's flaws while envisaging future possibilities. This perspective prompts several pivotal questions: How much has the philosophy community embraced this understanding of contemporaneity? How effectively are today's philosophical concerns addressed within academic philosophy? Does the current philosophy reading create avenues for philosophical practice? Can academic philosophy in Iran fulfill the prerequisites for philosophical thought and actively contribute?

Addressing these questions has necessitated a comparative analysis between academic philosophy and philosophies beyond academia. Often, the latter criticize academic philosophy for its focus on technical, fruitless endeavors, disconnected from contemporary issues, and for merely providing tools for thought.

The paper has argued for contextualizing discussions on philosophy, education, and pedagogy in Iran within a contemporary understanding. Philosophical conversations should focus on timely issues, maintaining a principled approach rather than being overly academic. The perspective that philosophy serves as a response to human dissatisfaction with the current

state aligns with the historical progression of philosophical thought and the philosophy of philosophy itself.

The role of "responsibility" in education, although sidelined by twentieth-century structural ideologies, has been underscored as critical in modern debates, including Derrida's. This responsibility, rather than relying on dominant reasoning or fixed laws, should echo Freire's pedagogical approach, fostering continuous innovation, exploration, and knowledge acquisition through interaction.

The conventional banking model of education, which positions the teacher as a depositor and the student as a passive recipient (Mesbahian, 2011), diverges from the proposed approach. The paper advocates for challenging the prevalent professor-student relationship and exploring alternative methods. Regular reassessment of the nature of universities, the essence of philosophy, and teaching methodologies is advocated (Mesbahian & Norris, 2017, p. 12). Following Derrida's viewpoint, university mentors should engage in dialogue concerning these concepts' implications for education, thereby challenging stagnant positions. This interlaces ethics with philosophical contemplation, underscoring the inherent moral positioning that emerges from posing a question (Mesbahian, 2008, p. 33).

## پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

<https://fedu.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

## مواجهه‌های انتقادی با دغدغه‌های فلسفه دانشگاهی در ایران

حسین مصباحیان

استادیار، دانشگاه تهران، تهران، ایران. [mesbahian@ut.ac.ir](mailto:mesbahian@ut.ac.ir)

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۲۲	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۳/۲۶	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۰/۱۰	تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۱۲/۲۸
<b>استناد:</b> مصباحیان، حسین. (۱۴۰۱). مواجهه‌های انتقادی با دغدغه‌های فلسفه دانشگاهی در ایران. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۲(۲)، ۵-۳۵. doi: 10.22067/fedu.2023.76163.1150			

## چکیده

در این مقاله تلاش شده است با تکیه بر پژوهش‌ها و آموزش‌هایی که در گروه فلسفه دانشگاه تهران صورت گرفته است، عناصر و مؤلفه‌های فلسفه دانشگاهی در ایران صورت‌بندی شوند و بر پایه اصل «معاصر بودن در فلسفه ورزی» مورد بررسی انتقادی قرار گیرند. گروه فلسفه دانشگاه تهران، در این نوشته، از آن رو نماد فلسفه دانشگاهی قلمداد شده است که این نهاد، نخستین گروه رسمی و تثبیت شده فلسفه در ایران بوده و بسیاری از استادانی که در دیگر گروه‌های فلسفه در سطح کشور مشغول تدریس شده‌اند از دانش‌آموختگان این گروه بوده‌اند. از این رو توجه به دغدغه‌های آموزشی-پژوهشی این گروه می‌تواند در فهم پدیدار فلسفه دانشگاهی ایران بینش‌آفرین و رهگشا باشد. در این مقاله بحث شده است که از پیشینه یک صدساله گروه فلسفه دانشگاه تهران شش ویژگی قابل استخراج است که کمابیش می‌توانند در پیوند با یکدیگر عناصر و مؤلفه‌های فلسفه دانشگاهی در ایران به شمار آیند. این عناصر عبارت‌اند از: ۱. کانونی‌بودن توجه به مسائل مابعدالطبیعی؛ ۲. حضور پررنگ فلسفه اسلامی، تاریخ و لوازم آن (زبان عربی، منطق، کلام و عرفان اسلامی)؛ ۳. حضور دائمی فلسفه تطبیقی با همه تنوع‌تاش؛ ۴. دغدغه‌هایی ناظر بر مسائل فلسفی معاصر (در مقیاسی به مراتب کمتر از سه ویژگی پیشین)؛ ۵. جهت‌گیری تدریجی و بطئی از رویکردی عمومی و کلی به رویکردی تخصصی و فنی با تاریخ و مسائل فلسفی در هر دو حوزه آموزش و پژوهش؛ و ۶. حضور برخی از چهره‌های گروه فلسفه در ساختار قدرت سیاسی. مؤلفه‌های مذکور در بخشی دیگر از این مقاله با این پرسش‌ها مواجه شده‌اند که تا چه حد مسائلی که فلسفه دانشگاهی در حوزه‌های مذکور با آن‌ها سروکار داشته است، مسائل فلسفی امروز آن حوزه‌ها بوده‌اند؟ شیوه فلسفه خوانی در فلسفه دانشگاهی آیا اصولاً واجد امکانی برای دعوت به فلسفه‌ورزی بوده است؟ اگر قرار بر صورت‌بندی «شرایط امکان تأسیس تفکر فلسفی در ایران» باشد، فلسفه دانشگاهی آیا می‌تواند خود را همراه چنین دغدغه‌های بدانند و مشارکتی در آن داشته باشد؟

**واژه‌های کلیدی:** فلسفه دانشگاهی، مسائل مابعدالطبیعی، فلسفه تطبیقی، فلسفه ورزی، معاصر بودن.



## ۱- مقدمه

نقطه آغاز فلسفه دانشگاهی در ایران، به معنای وسیع این مفهوم را می‌توان در سال تأسیس دارالمعلمین مرکزی در ۱۲۹۸ شمسی قرار داد و در پی آن سه رویداد دیگر را که نقشی تعیین کننده در تکوین فلسفه دانشگاهی در ایران داشته‌اند، برجسته ساخت. این رویدادها عبارت‌اند از: تأسیس دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳، تأسیس مقطع دکتری فلسفه در سال ۱۳۳۶، انقلاب سال ۱۳۵۷ و حوادث همراه آن یعنی تعطیلی دانشگاه در سال ۱۳۵۹ و بازگشایی آن در سال ۱۳۶۲ که به دوره انقلاب فرهنگی موسوم شد. بر پایه چهار رویداد اثرگذار مذکور، می‌توان چهار دوره مشخص برای فلسفه دانشگاهی ایران قائل شد.

دوره نخست از آغاز تأسیس دارالمعلمین مرکزی در ۱۲۹۸ تا تأسیس دانشگاه تهران در ۱۳۱۳ به طول می‌انجامد. البته در این میان دارالمعلمین عالی در ۱۳۰۷ یا آنچه بعدتر در سال ۱۳۱۲ دانش‌سرای عالی خوانده شد نیز پدید آمدند. اما علیرغم تمامی تغییرات ساختاری در این دوره، فضای کلی آنچه رشته «فلسفه و علوم تربیتی» خوانده می‌شود فضایی است متمرکز بر آموزش عمومی و مقدماتی فلسفه مدرن که بیشتر در همراهی با درس‌های روان‌شناسی و جامعه‌شناسی و اخلاق و زیباشناسی طرح می‌شود. آنچه در این دوره آشکار است، تأثیر معلمان فرانسوی همچون ژان هیتیه<sup>۱</sup> در معرفی متن کتاب فلیسین شاله<sup>۲</sup> است که بخشی از آن در سال ۱۳۲۳ توسط یحیی مهدوی ترجمه می‌شود و پیش از آن نیز مرجع تدریس هیتیه و پس از او صادق رضازاده شفق است. (Arab & Mohammad Khani, 2009) در این دوران گرچه سید کاظم عصار نیز که از استادان برجسته فلسفه اسلامی است، در گروه حضور دارد اما توجه به دانش‌نامه‌های لیسانس دانشجویان روشن می‌سازد که درس فلسفه اسلامی نقش چندان پررنگی در آموزش این دانشجویان ندارد. علی‌اکبر سیاسی هم که در اواخر این دوران به دانش‌سرای عالی می‌پیوندد، با اهمیت فوق‌العاده‌ای که به تقدم بحث‌های روان‌شناختی همچون علم‌النفس جدید بر بحث‌های فلسفه اولی می‌دهد همان راهی را دنبال می‌کند که کتاب فلیسین شاله گشوده بود. یحیی مهدوی در این باره می‌نویسد: «[در دارالمعلمین] استادان فرنگی آوردند برای تدریس فلسفه و تاریخ ادبیات فرانسه؛ البته این کار برای همه شاگردان خیلی مشکل ایجاد می‌کرد. استاد فرانسوی به زبان فرانسوی سخن می‌گفت و هیچ‌یک از شاگردان سخن او را نمی‌فهمید. فرانسه ما در آن حد نبود که حرف‌های او را بفهمیم. ... پس از اعتصاب قرار شد موسیو هیتیه فقط فرانسه درس بدهند و مرحوم دکتر شفق فلسفه را هم [علاوه بر تاریخ ادبیات و تاریخ قدیم ایران] درس بدهند که ایشان با روان‌شناسی شروع کردند و از همان کتاب فلیسین شاله که همان معلم فرانسوی خواسته بود استفاده کردند؛ البته به فارسی.» (Arab & Mohammad Khani, 2009, pp. 17-18)

دوره دوم که از تأسیس دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳ تا آغاز تأسیس مقطع دکتری گروه فلسفه در سال ۱۳۳۶ را در بر می‌گیرد، دورانی است با حضور مؤثر و پررنگ سه استاد برجسته یعنی علی‌اکبر سیاسی،

1. Jean Hytier

2. Felicien Challaye

غلامحسین صدیقی و یحیی مهدوی که هر سه دانش‌آموختگان دانشگاه‌های فرانسوی بودند و توجه فراوانی به بحث‌های روان‌شناسی و جامعه‌شناسی داشتند. در این دوران، نخستین متن‌های ترجمه‌ای - تألیفی در زمینه فلسفه علمی، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی توسط این استادان به فارسی ترجمه می‌شود و راهی گشوده می‌شود که «فلسفه» و «علوم تربیتی» از هم جدا شوند و در نهایت سه رشته مستقل فلسفه، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی در دانشگاه تهران شکل بگیرند. آنچه در این دوره انجام می‌شود بیشتر، چاپ کتاب درباره این رشته‌ها به صورت جداگانه و نیز جدا ساختن رشته فلسفه یا فلسفه محض از رشته فلسفه و علوم تربیتی است که می‌توان آن را نخستین گام برای استقلال گروه فلسفه از علوم تربیتی دانست. با این حال از آن‌جا که در این دوران دانشجویان فلسفه چه در دانشکده ادبیات و چه در دانش‌سرای عالی همگی تا سطح لیسانس آموزش می‌دیدند، توجه زیادی به فلسفه در سطح دانشگاهی و پژوهشی دیده نمی‌شود و بیشتر ادامه همان روندی را شاهد هستیم که در دوره نخست آغاز شده بود.

دوره سوم که از سال ۱۳۳۶ شروع می‌شود و تا انقلاب سال ۱۳۵۷ به طول می‌انجامد، یکی از مهم‌ترین دوره‌های گروه فلسفه است. یکی از مهم‌ترین رخدادهای این دوره تأسیس مقطع دکتری فلسفه در سال ۱۳۳۶ است. رخدادی که می‌توان آن را گام بلندی در گسترش گروه فلسفه دانست. زیرا با تأسیس مقطع دکتری در این دهه و تأسیس مقطع فوق‌لیسانس در دهه چهل، مسیر جدیدی در پژوهش فلسفه آغاز می‌شود که نتیجه آن در پایان‌نامه‌های فوق‌لیسانس و رساله‌های دکتری قابل مشاهده است. در نخستین سال‌های این دوره است که سید حسین نصر به کار گرفته می‌شود. او که چند سال پس از استخدام به ریاست دانشکده ادبیات و علوم انسانی می‌رسد (در سال ۱۳۴۷) در به کار گرفته شدن سید احمد فرید در گروه فلسفه نقش مهمی ایفا می‌کند. علاوه بر این، نصر زمینه‌ای را فراهم می‌کند تا هانری کربن و توجه او به فلسفه اسلامی متأخر و نیز فلسفه تطبیقی و البته رهیافت پدیدارشناختی هرمنوتیکی هایدگری، در گروه فلسفه مورد توجه قرار گیرد و در تحولات بعدی گروه تأثیر جدی بگذارد. فرید نیز در تطبیق عرفان اسلامی با اندیشه‌های هایدگری راه دیگری را به موازات این راه می‌گشاید که شاگردان و علاقه‌مندان به او همچون ابوالحسن جلیلی و رضا داوری آن را ادامه می‌دهند. با این حال رویکرد پژوهش‌محور مهدوی نیز در کار استادانی چون منوچهر بزرگمهر، علیمراد داوودی و کریم مجتهدی و تا حدی محسن جهانگیری ادامه می‌یابد.

اما فراز چهارم تاریخ گروه فلسفه را باید به تبع تحولات انقلاب ۱۳۵۷ فرازی کاملاً متفاوت با دوره‌های پیشین دانست. این دوره از سال ۱۳۵۷ شروع می‌شود و پس از سه سال تعطیلی به دلیل انقلاب فرهنگی (۱۳۵۹-۱۳۶۲) تا کنون ادامه پیدا می‌کند. در این دوره سردرگمی‌های کلی ناشی از انقلاب فرهنگی و همچنین حضور سه تن از استادان رسمی گروه فلسفه (احمد احمدی و رضا داوری اردکانی و نصرالله پورجوادی) در شواری انقلاب فرهنگی را در خود جای داده است. اخراج تعدادی از استادان نسل‌های قبلی (کسانی مانند جلیلی، دوستدار، رقابی) و بازنشستگی بسیاری از چهره‌های اصلی نسل سوم استادان فلسفه (خوانساری، مجتهدی، جهانگیری، دینانی، داوری و پورجوادی) از دیگر رخدادهای مهم این دوره به حساب

می‌آیند. در همین دوره است که سرفصل‌های دروس تغییر می‌یابد و در سال ۱۳۶۶ رسماً ابلاغ و اجرایی می‌شود. سرفصل‌هایی که سه دهه می‌پایند و پس از آن بار دیگر در سال ۱۳۹۶ تغییر می‌یابند. علاوه بر دو بار تغییر سرفصل دروس، یکی از مهم‌ترین نکات قابل توجه این دوره افزایش چشمگیر فارغ‌التحصیلان دکتری، نسبت به دوره قبلی است. از بین ۱۲۱ رساله دکتری که در فاصله سال‌های ۱۳۴۲ تا ۱۳۹۹ نوشته و دفاع می‌شوند، یک‌صد و ده رساله مربوط به همین دوره چهارم است. در حالی که در کل ۱۵ سال پیش از انقلاب (از ۴۲ تا ۵۷) فقط ۱۱ رساله دکتری دفاع می‌شود و در ۱۵ سال اول پس از انقلاب (از ۵۷ تا ۷۲) فقط پنج رساله دفاع می‌شود، در پانزده سال سوم (از ۱۳۷۲ تا ۱۳۸۹) ناگهان این تعداد به ۵۹ می‌رسد. روندی که با شتاب بیشتر در آخرین دهه این دوره (از ۱۳۸۹ تا ۱۳۹۹) ادامه می‌یابد (۴۶ رساله در طی حدود نه سال). توجه به پیشینه یک‌صد ساله گروه فلسفه دانشگاه تهران نشان می‌دهد که این گروه تأثیر تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری فلسفه «دانشگاهی» ایران داشته است.<sup>۱</sup>

صرف نظر از آن پیشینه تاریخی و این کارنامه، آنچه می‌تواند هویت تمایز بخش فلسفه دانشگاهی، احتمالاً با پرچم‌داری گروه فلسفه دانشگاه تهران، در مقایسه با فلسفه‌ای که در خارج از دانشگاه جریان داشته است به شمار آید، تأکیدی است که هم در آموزش و هم در پژوهش بر روی قلمروها و حوزه‌های خاصی از فلسفه وجود داشته است. این قلمروها به ترتیب عبارت‌اند از مسائل مابعدالطبیعی، مسائل فلسفه اسلامی، مسائل فلسفه تطبیقی و تا حدی مسائل فلسفی معاصر. آنچه بدین ترتیب در پی می‌آیند، در گام نخست مواجهاتی هستند پژوهشی تا نشان داده شود که دغدغه‌های فلسفه دانشگاهی در ایران در مجموع خارج از چهار حوزه مذکور یک تغییر روشی تدریجی و بطئی از رویکردی عمومی و کلی به رویکردی تخصصی و فنی نبوده است و در گام بعدی مواجهاتی هستند انتقادی بر پایه اصل «معاصر بودن در فلسفه ورزشی» تا نشان داده شود که فلسفه دانشگاهی در ایران در مجموع اعتنای چندانی به تأمین شرایط امکان فلسفه‌ورزی نداشته است و همین امر به همراه مشکلات ساختاری دیگر سبب شده است که نه شارحی از فیلسوفی یا فلسفه‌ای در طراز جهانی بتواند در آن ظهور کند و نه سمت‌وسوی آموزش و پژوهش فلسفه بتواند در جهت اندیشیدن فلسفی به مسائل مبتلابه ملی و جهانی هدایت شوند.

۱. فقط کافی است بدانیم که از بین حدود یک‌صد و بیست نفری که در مقطع دکتری از دانشگاه تهران فارغ‌التحصیل شده‌اند، هشتاد و سه تن از آنان در دانشگاه‌های مختلف کشور به عنوان عضو هیئت علمی به کار گرفته شده‌اند. دانشگاه تهران با به کارگیری هجده تن از فارغ‌التحصیلان خود در صدر است و در پی آن به ترتیب دانشگاه شهید بهشتی (۶ نفر)، دانشگاه علامه طباطبایی (۶ نفر)، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (۶ نفر)، پردیس فارابی دانشگاه تهران واقع در شهر قم (۵ نفر)، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (۴ نفر)، دانشگاه تبریز (۳ نفر)، دانشگاه اصفهان (۲ نفر) قرار دارند. گو اینکه علاوه بر این، بیست و هفت نفر دیگر نیز در سایر مراکز آموزشی فلسفه کشور به کار گرفته شده‌اند. برای اطلاعات بیشتر می‌توان به اثری با عنوان اولیه در آمدی بر سیر تکوینی گروه فلسفه دانشگاه تهران مراجعه کرد که توسط آقایان دکتر محمدتقی طباطبائی، وحید احمدی، سید اشکان خطیبی و نگارنده این سطور تألیف و توسط انتشارات جهاد دانشگاهی در دست انتشار است. در تنظیم این مقاله هم عمیقاً وامدار همکاران مذکور هستم.

### توجه به مسائل مابعدالطبیعی

توجه خاص به مسائل مابعدالطبیعی و تلاش برای تعمیق و توسعه آن در آموزش و پژوهش یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های فلسفه دانشگاهی است. منظور از مسائل مابعدالطبیعی گستره‌ای از مسائل است که ذیل دو زمینه هستی‌شناسی و شناخت‌شناسی یا به‌طور کلی ذیل بحث از فلسفه نخستین طرح شده‌اند؛ مسائلی همچون مسئله وجود، زمان، علیت، وحدت و کثرت، عینیت و غیریت، کلیات، چیستی شناخت و شرایط امکان آن، درجات شناخت، مسئله روش و انواع آن، نسبت ذهن و بدن و نیز مسائل متأخرتری که شاید در نگاه نخست چندان مربوط به فلسفه نخستین نیابند؛ مسائلی همچون چیستی فلسفه، پایان مابعدالطبیعه، حیات، زبان، ارزش، قدرت، فرهنگ، سرمایه و تفاوت. به این فهرست می‌توان تفکر درباره نسبت فلسفه با دیگر دانش‌ها و به ویژه علوم انسانی و همچنین تفکر درباره نسبت آن با زندگی اجتماعی را نیز افزود.

کمیت آثاری که در زمینه مابعدالطبیعه در گروه فلسفه تألیف و ترجمه شده است به خودی خود اهمیت کم‌نظیر مابعدالطبیعه را در این گروه به خوبی نشان می‌دهد. این آثار را می‌توان در سه دسته جای داد: تألیف، ترجمه و رساله. از میان تألیف‌ها یکی از نخستین نوشته‌های استادان گروه فلسفه کتاب *فلسفه چیست؟* نوشته رضا داوری اردکانی است که نخستین بار در سال ۱۳۵۹ منتشر شد. داوری در این کتاب به طرح «پرسش در باب ماهیت فلسفه» (Davari Ardakani, 1995, p.9) و به تبع آن مابعدالطبیعه پرداخته است. در همین زمینه همچنین می‌توان از کتاب *مابعدالطبیعه چگونه ممکن است؟* نام برد که مهدی قوام صفری در سال ۱۳۸۶ منتشر کرد تا نشان دهد «مابعدالطبیعه ممکن است و علاوه بر این، نیز روشن سازد که چرا ممکن است» (Ghavam Safari, 2007, p.17). پیش از این، سید حمید طالب‌زاده در سال ۱۳۸۳، *نیچه و پرسش مابعدالطبیعه* را منتشر کرده بود و از آن پیش‌تر نیز می‌توان به کتاب *وجود رابط و مستقل در فلسفه اسلامی* نوشته غلامحسین دینانی اشاره کرد که نخستین بار به سال ۱۳۶۲ منتشر شده بود.<sup>۱</sup>

۲. همچنین می‌توان به کتاب *تناهی استعلایی: پژوهشی درباره هستی‌شناسی بنیادین هایدگر* نوشته احمد رجیبی نیز اشاره کرد که در سال ۱۳۹۸ منتشر شده است و در آن «مسئله تناهی با توجه به هستی‌شناسی و مباحث هستی‌شناسانه هایدگر به معنای مضیق آن به بحث گذاشته شده است» (Rajabi, 2019, p.15). آخرین اثری که در همین زمینه می‌توان نام برد، کتاب *پرسش وجود: برگردان و شرح درآمد وجود و زمان مارتین هایدگر* است که در سال ۱۳۹۹ با ترجمه و تألیف سید محمدرضا حسینی بهشتی و زینب انصاری نجف‌آبادی منتشر شد. تدوین شرح این کتاب از جمله بر اساس شرح فریدریش ویلهلم فن هرمان بر هشت بند نخست وجود و زمان هایدگر صورت پذیرفته است. در این بهره‌گیری، مؤلفان کوشیده‌اند متن فن هرمان را «از آن خود» سازند و مطالب را به فارسی روشن و منسجم بیان کنند. (Hosseini Beheshti, 2020, p. 5) در تمام این سال‌ها، نگارش مقالاتی با موضوع مابعدالطبیعه را نیز می‌توان همچون بخشی جدایی‌ناپذیر از فعالیت استادان گروه ردیابی کرد؛ مقالاتی از این قبیل: «وجود و تکثر آن» (۱۳۳۸) نوشته سید حسین نصر؛ «اضطراب متافیزیک در دوره معاصر» (۱۳۵۵) نوشته علی مراد داوودی؛ «الهیات از نظر ابن سینا» (۱۳۵۶) نوشته محمد خوانساری؛ «علم جدید و مبانی نظری مابعدالطبیعه در فیزیک اسحاق نیوتون» (۱۳۶۵) و «رابطه مابعدالطبیعه و روش در نظام فکری دکارت» (۱۳۸۱) نوشته کریم مجتهدی؛ «جداول تطبیقی فصولی از الهیات و نفس در کتاب‌های نجاه، المبدأ و المعاد، شفاء، رساله فی النفس» (۱۳۶۶) نوشته یحیی مهدوی؛ «مسائل فلسفه اولی و برهان لم» (۱۳۶۹)، «مفاهیم ثانوی و

پرداختن به مابعدالطبیعه همچون یکی از کانون‌های اصلی توجه، دو جلوه دیگر نیز در گروه فلسفه دانشگاه تهران دارد: یکی آثار ترجمه‌شده و دیگری رساله‌های نوشته‌شده. در زمینه نخست می‌توان به آثاری از این دست اشاره کرد: *فلسفه عمومی یا مابعدالطبیعه* (تهران، ۱۳۴۷) و *هستی‌شناسی* (تهران، ۱۳۷۸) نوشته پل فولکیه و نیز *مابعدالطبیعه* (تهران، ۱۳۷۰) نوشته ژان وال به ترجمه یحیی مهدوی؛ *شناسایی و هستی* (تهران، ۱۳۴۷) نوشته لئون مینار و ترجمه علی‌مراد داوودی؛ *تمهیدات: مقدمه‌ای برای هر مابعدالطبیعه آینده که به‌عنوان یک علم عرضه شود* (تهران، ۱۳۶۷) نوشته ایمانوئل کانت و ترجمه غلامعلی حداد عادل؛ *اخلاق* (تهران، ۱۳۷۶) و *شرح اصول فلسفه دکارت و تفکرات مابعدالطبیعی* (تهران، ۱۳۸۲) نوشته بندیکت اسپینوزا و ترجمه محسن جهانگیری؛ *تأملات در فلسفه اولی* (تهران، ۱۳۶۹) نوشته رنه دکارت، *نقد تفکر فلسفی غرب* (تهران، ۱۳۹۳) نوشته اتین ژیلسون و *پایه‌گذاری برای مابعدالطبیعه اخلاق* (تهران، ۱۳۹۹) نوشته ایمانوئل کانت (با ویراستاری سید محمدرضا حسینی بهشتی) به ترجمه احمد احمدی؛ شرحی بر *تمهیدات کانت: مقدمه‌ای به فلسفه انتقادی* (تهران، ۱۳۷۵) نوشته ماکس آپل و ترجمه سید محمدرضا حسینی بهشتی؛ *هستی در اندیشه فیلسوفان* (تهران، ۱۳۸۵) ترجمه سید حمید طالب‌زاده و *فرهنگ‌نامه تاریخی مفاهیم فلسفه* (تهران، ۱۳۹۴) نوشته گتفرید گابریل، کارل فرید گروندر و یواخیم ریتز در سه جلد که جلد دوم آن گزیده‌ای از مفاهیم در مابعدالطبیعه است و سرویراستاری آن را سید محمدرضا حسینی بهشتی بر عهده داشته است و بعضی دیگر از اعضای هیئت علمی یا فارغ‌التحصیلان گروه فلسفه همچون احمد رجبی در ترجمه و تدوین آن همکاری داشته‌اند. مهدی قوام صفری نیز نقشی پررنگ در توجه به مابعدالطبیعه، فلسفه یونان و همچنین فلسفه اسلامی در گروه فلسفه دانشگاه تهران در سال‌های پس از انقلاب داشته است.<sup>۱</sup> کمیت رساله‌های

امکان مابعدالطبیعه» (۱۳۷۷)، «جایگاه الهیات در طبقه‌بندی ارسطو از علم» (۱۳۷۲) نوشته مهدی قوام صفری؛ «طبیعت به‌صورت نظام حالات در فلسفه اسپینوزا» (۱۳۷۵) نوشته محسن جهانگیری؛ «نگاهی به مبانی مابعدالطبیعه اراده» (۱۳۸۴)، «متناهی و نامتناهی» (۱۳۸۵) و «نقدی بر طریق توماس آکوئینی در اصالت وجود» (۱۳۹۰) نوشته سید حمید طالب‌زاده؛ «درباره غرب و پرسش از وجود» (۱۳۹۴) و «مسئله تمایز و معنای دوگانه وجود در تفکر دکارت» (۱۳۹۵) نوشته محمدتقی طباطبائی؛ «تناهی آغازین زمان‌مندی و گشودگی دازاین در وجود و زمان هایدگر» (با همکاری سید محمدرضا حسینی بهشتی) (۱۳۹۵) نوشته احمد رجبی؛ «حقیقت و توجیه» (۱۳۸۹) نوشته سعیده کوبک؛ «هستی-داد: نخستین کتاب پارسی در هستی‌شناسی» (۱۳۹۷) از نصرالله پورجوادی؛ «تمایز وجود و ماهیت نزد ابن‌سینا، ذهنی یا خارجی» (۱۳۹۷) نوشته مصطفی زالی؛ «مابعدالطبیعه (متافیزیک) چیست؟» (۱۳۹۹) نوشته رضا داوری اردکانی.

۱. قوام صفری با نگارش رساله‌ای درباره ارسطو که بعدتر با عنوان *نظریه صورت در فلسفه ارسطو* (۱۳۸۷) به چاپ رسید، سعی می‌کند سراسر مابعدالطبیعه ارسطو را بر اساس «آموزه صورت» تبیین کند؛ در عین حال تلاش می‌کند تا به طور ضمنی مبادی علوم انسانی را نیز از این منظر موردسنجش قرار دهد. (Ghavam Safari, 2016, p.11) توجه قوام صفری به فلسفه یونان، با ترجمه کتاب *تاریخ فلسفه یونان* از گاتری ادامه می‌یابد که از آثار جامع درباره فلسفه یونان به زبان فارسی است و در برگیرنده مباحثی از پیش از تالس و سرآغازهای اندیشه و فلسفه در یونان تا ارسطو است. نگارش کتاب *مابعدالطبیعه چگونه ممکن است؟* (۱۳۸۶) نیز نمایانگر بعدی دیگر از تلاش‌های قوام صفری برای دفاع از مابعدالطبیعه است؛ به ویژه آنکه این کتاب با نقد یکی از اصول معرفت‌شناسی غربی، یعنی جدایی حس از عقل یا «ثبوت منابع معرفت» آغاز می‌شود و با نقد صریح آرای کانت ادامه می‌یابد.

نوشته شده در مقطع دکتری با موضوع مابعدالطبیعه نیز نشانی دیگر از اهمیت فوق‌العاده مابعدالطبیعه در گروه فلسفه است.<sup>۱</sup>

از آنجا که فلسفه دانشگاهی به چستی فلسفه و چستی دانشگاه و وضع معاصر آن‌ها بی‌اعتناء یا کم‌اعتناء بوده است، مسائلی را مورد توجه قرار داده است که در بسیاری موارد اصولاً مسائل معاصر فلسفی نبوده‌اند. توجه به مسائل مابعدالطبیعی در فلسفه دانشگاهی، به طور مثال، عمدتاً بدون ارجاع به مباحث معاصر در مورد پرسش از متافیزیک پیش رفته است. پرسش‌هایی از این دست که آیا اصولاً طرح اندازی نظریه‌ها و دکترین‌های کلی یا فراروایت‌ها در زمانه پساها امکان‌پذیر است؟ آیا فهم متافیزیکی از حقیقت نباید جای خود را به فهم حقیقت بر مبنای تفاوت بدهد؟ چگونه می‌توان از حقایق متافیزیکی در زمانه‌ای سخن گفت که خود را بر پایه تجارب اقتدارگریز، بی‌هویت و بی‌نام‌ونشان، بی‌تکلیفی‌ها، نامعلومی‌ها، پادروایی‌ها و عدم تعین‌ها تعریف کرده است؟ چگونه اصولاً می‌توان ابهامات، دوگانگی‌ها، گسست‌ها و ترکیب آموزه‌های متنوع و متضاد را نادیده گرفت و با بی‌اعتنایی به تشکیک‌ها و تردیدها، بی‌اعتمادی‌ها و بی‌ایمانی‌ها و ناباوری‌ها نسبت به حقایق متافیزیکی و در شرایط ناممکن شدن غلط‌اندیشی همچنان از فراروایت‌های پرنفوذ متافیزیکی دفاع کرد؟

### حضور پرننگ فلسفه اسلامی

حضور پرننگ فلسفه اسلامی نیز یکی دیگر از مهم‌ترین ویژگی‌های گروه است که هم پیوسته بخشی

---

کانت در اینجا فیلسوفی است فطری‌گرا که به چیزی حمله می‌کند که فقط در نام مابعدالطبیعه است. (Ghavam Safari, 2007, p.15) قوام صفری تلاش می‌کند با بحث دربارهٔ چگونگی پیدایش مفهوم وجود و بازگشت به این مفهوم، امکان مابعدالطبیعه را پس از کانت اثبات کند که همان نشان دادن «درستی راه ارسطو و ابن‌سینا در قرار دادن وجود بماهو وجود به عنوان موضوع فلسفه» است.

۱. از میان رساله‌ها می‌توان به این عناوین اشاره کرد: «مابعدالطبیعه برادلی» (۱۳۵۵) نوشته میر عبدالحسین نقیب‌زاده به راهنمایی ابوالحسن جلیلی؛ «مفهوم جوهر در فلسفه اروپائی و در فلسفه اسلامی» (۱۳۵۹) نوشته فاطمه مظاهری تهرانی به راهنمایی محمد خوانساری؛ «نظر کانت دربارهٔ مابعدالطبیعه بر اساس کتاب تمهیدات کانت» (۱۳۶۴) نوشته غلامعلی حداد عادل به راهنمایی کریم مجتهدی؛ «سیر مابعدالطبیعه در تفکر غرب به تفسیر مارتین هایدگر» (۱۳۷۳) نوشته شهرام پازوکی به راهنمایی رضا داوری اردکانی؛ «مقایسه تفسیر توماس آکوئینی و ابن‌سینا دربارهٔ نظر ارسطو در مابعدالطبیعه دربارهٔ وجود و ماهیت» (۱۳۸۲) نوشته فاطمه فنا به راهنمایی کریم مجتهدی؛ «نوآوری‌های فلسفه اسلامی (ابن‌سینا) در مقایسه با فلسفه یونان (در قلمرو مابعدالطبیعه)» (۱۳۸۴) نوشته یارعلی کرد فیروزجائی به راهنمایی حسین غفاری؛ «مطالعات تطبیقی در مابعدالطبیعه ارسطو و ابن‌سینا» (۱۳۸۵) نوشته ابراهیم دادجو به راهنمایی مهدی قوام صفری؛ «زبان و منطق در اندیشه هگل» (۱۳۹۰) نوشته محمدتقی طباطبائی به راهنمایی سید حمید طالب‌زاده؛ «واکاوی اندیشه هایدگر در گذر از مابعدالطبیعه» (۱۳۹۳) نوشته مرضیه افراسیابی به راهنمایی محمود خاتمی؛ «رابطهٔ زمان و بنیاد (جهت) در نظر هایدگر» (۱۳۹۳) نوشته نیره سادات میرموسوی به راهنمایی سید محمدرضا حسینی بهشتی؛ «ضرورت و امکان تبیین امر مطلق در فلسفه هگل» (۱۳۹۵) نوشته مصطفی زالی به راهنمایی سید حمید طالب‌زاده؛ «تناهی و طرح استعلایی هستی‌شناسی بنیادین در اندیشه هایدگر» (۱۳۹۵) نوشته احمد رجبی به راهنمایی سید محمدرضا حسینی بهشتی و ...

از نوشته‌های استادان گروه فلسفه بوده است و هم در قالب واحدهای درسی کثیر و متنوع خود را نشان داده است. توجه به فلسفه اسلامی گاه به صورت تألیف کتاب است، گاه به صورت تألیف مقالات و گاه ترجمه و تصحیح آثار گذشتگان و گاه تدوین کتب درسی. در این بین سید حسین نصر، غلامحسین ابراهیمی دینانی و نصرالله پورجوادی به طور خاص دل‌مشغولی‌های ویژه‌ای درباره فلسفه و عرفان اسلامی داشته‌اند و بیش از همه در این زمینه اثر تألیف کرده‌اند. *نظر متفکران اسلامی درباره طبیعت و مشارکت در نگارش تاریخ فلسفه اسلامی «الیور لیمن» و همچنین سه حکیم مسلمان*، از جمله آثار نصر در این زمینه است. دینانی نیز با نگارش *ماجرای فکر فلسفی در جهان اسلام، دفتر عقل و آیت عشق و قواعد کلی در فلسفه اسلامی*، سهمی عمده توجه به فلسفه اسلامی داشته است. نصرالله پورجوادی نیز با رویکردی عرفانی، تفکر در جهان اسلام را دنبال کرده است: *سلطان طریقت: سوانح زندگی و شرح آثار احمد غزالی*، *زندگی و آثار شیخ ابوالحسن بستی* و *دو مجدد* از جمله آثار تألیفی پورجوادی در این زمینه است. رضا داوری اردکانی نیز آثاری در زمینه فلسفه اسلامی دارد که از آن جمله‌اند: *فارابی مؤسس فلسفه اسلامی*، *ما و تاریخ فلسفه اسلامی* که به طور ضمنی در ادامه کتاب قبلی نگاشته شده است و پاسخی است به عابدالجابری اندیشمند و نویسنده عرب نویسنده کتاب *نحن و التراث؛ عقل در حکمت مشاء: از ارسطو تا ابن سینا* از علی مراد داوودی؛ *سهروردی و افکار او: تأملی در منابع فلسفه اشراق از کریم مجتهدی*؛ و *محبی‌الدین ابن عربی چهره برجسته عرفان اسلامی از محسن جهانگیری* نیز از جمله کتب تألیفی استادان در این حوزه است. *اصول فلسفه اسلامی؛ تقریری نوین: معرفت‌شناسی در فلسفه اسلامی از حسین غفاری و امیر مازیار* که بخش نخست آن منتشر شده است و *مختارات من نصوص الفلاسفة الاسلامیة از احمد احمدی و ابراهیمی دینانی* دو نمونه دیگر از تلاش‌های استادان گروه فلسفه برای تهیه کتب درسی در زمینه فلسفه اسلامی است.<sup>۱</sup>

افزون بر این، نگاهی به سرفصل دروس نیز می‌تواند وزن و اهمیت فلسفه اسلامی را در گروه نشان

۱. تصحیح و فهرست‌نویسی و ترجمه کتب گذشتگان نیز بخش عمده‌ای از فعالیت‌های پژوهشی استادان گروه را به خود اختصاص داده است. تصحیح *ظفرنامه ابن سینا* از غلامحسین صدیقی؛ *فهرست نسخه‌های مصنفات ابن سینا* از یحیی مهدوی و *تصحیح مصنفات باباافضل کاشانی* به همراه جلال‌الدین مجتبی؛ *تصحیح ایقاظ‌النائمین ملاصدرا* از محمد خوانساری؛ *علم اخلاق اسلامی*؛ ترجمه کتاب *جامع السعادات مهدی نراقی* و ترجمه *الاصلاح ابی حاتم/احمد بن حمدان الرازی* از جلال‌الدین مجتبی؛ ترجمه *کسر اصنام الجاهلیه ملاصدرا* از محسن جهانگیری به همراه محمد خامنه‌ای و ترجمه *برهان شفا* و همچنین ترجمه و تصحیح *برهان علامه طباطبایی* از مهدی قوام صفری از جمله آثار گروه فلسفه در این زمینه است. افزون بر آنچه ذکر شد، می‌توان به مقالاتی نظیر «نظر عرفانی ابن سینا در حصول معرفت و وصول بحق» از علی اکبر سیاسی، «یک قصیده فلسفی فارسی» از غلامحسین صدیقی، «دو روایت سلامان و اقبال از نظر خواجه نصیرالدین طوسی» از ابوالقاسم پورحسینی، «کندی مؤسس حکمت مشاء در اسلام» از بهرام جمال پور، «نظر متکلمان معتزلی درباره صفات خداوند» از روح‌الله عالمی و «تمایز وجود و ماهیت نزد ابن سینا: ذهنی یا خارجی» از مصطفی زالی اشاره کرد. *کلام و جامعه در سده‌های دوم و سوم هجری: تاریخ اندیشه دینی در صدر اسلام* نیز از جمله کتب مهم در زمینه کلام اسلامی است که دو جلد اول آن به ویراستاری حسینی بهشتی ترجمه و منتشر شده است و به نظر می‌رسد با انتشار دیگر مجلدات آن، یکی از مفصل‌ترین منابع در زمینه تاریخ کلام به زبان فارسی پدید خواهد آمد.

دهد. از نخستین سال‌های شکل‌گیری گروه فلسفه تا به امروز، گرچه با درجاتی متفاوت، حضور پررنگ درس‌های مرتبط با فلسفه اسلامی در بین واحدهای آموزشی محسوس است. می‌توان درس‌هایی را که کسانی چون سید کاظم عصار و محمدحسین فاضل تونی (از استادان نسل اول که در دوره دوم نیز تدریس می‌کردند)، سید حسین نصر (از استادان نسل سوم) و غلامحسین ابراهیمی دینانی و با درجاتی، نصرالله پورجوادی (از استادان نسل چهارم) تدریس می‌کرده‌اند در چهارچوب پرداختن مستقل به سنن مختلف حکمت و فلسفه اسلامی جای داد. نسل اول آموزگاران فلسفه اسلامی، علاوه بر درس فلسفه، درس فقه و حوزه نیز خوانده بودند، به عنوان مثال عصار در سن ۲۹ سالگی به درجه عالی اجتهاد رسید و حدود ۱۴ سال، درس‌های گوناگون را به دانش‌آموزان آموخت و عاقبت، مجدداً به اروپا سفر کرد و با زبان و فلسفه غرب آشنایی کامل پیدا کرد و سپس به ایران برگشت و در مدرسه عالی سپهسالار و دانشکده‌های معقول و منقول (الهیات و معارف اسلامی) و ادبیات دانشگاه تهران کرسی تدریس فلسفه اسلامی را اخذ کرد. (kasemi, 1974, p. 934)

سیر دروس فلسفه اسلامی پس از انقلاب، به‌ویژه در سرفصل‌های مصوب سال‌های ۱۳۶۶ و ۱۳۹۶ تغییر معناداری را در جهت تقویت فلسفه اسلامی نشان می‌دهد. در سال ۱۳۶۶ از مجموع ۸۶ واحد درسی تخصصی، ۳۸ واحد به دروس مرتبط با فلسفه و کلام و عرفان اسلامی اختصاص داشته است: تاریخ فلسفه اسلامی (۸ واحد)، فلسفه اسلامی (۸ واحد)، متون فلسفی به زبان عربی (۸ واحد)، عرفان نظری (۴ واحد)، کلام اسلامی (۶ واحد)، فلسفه اخلاق در تفکر اسلامی (۲ واحد) و منتخب متون کلامی و فلسفی به زبان فارسی (۲ واحد) ارائه می‌شده است. در کنار درس کلام ۲، به ارزش ۲ واحد و نیز درس منتخب متون کلامی و فلسفی به زبان فارسی قید شده است که این درس به واحدهای اختیاری انتقال می‌یابد. اگر این انتقال موقعیت را رسمی تلقی کنیم، مجموع دروس فلسفه اسلامی ۳۴ واحد می‌شود. این در حالی است که در سال ۱۳۹۶ وضع فلسفه اسلامی در سرفصل کارشناسی رشته فلسفه کمی تغییر می‌کند و ۸ واحد درس با نام کلی متون فلسفی به زبان عربی به نام‌های تخصصی متون فلسفه مثنی، اشراق و حکمت متعالیه تغییر عنوان می‌دهند. در این سال از ۸۲ واحد درس تخصصی، ۳۸ واحد به فلسفه اسلامی اختصاص پیدا می‌کند: ۸ واحد تاریخ فلسفه اسلامی، ۴ واحد کلام اسلامی، ۴ واحد امور عامه، ۴ واحد الهیات بالمعنی الاخص، ۲ واحد متون فلسفه مثنی، ۲ واحد متون فلسفه اشراق، ۴ واحد متون حکمت متعالیه، ۲ واحد فلسفه اخلاق در تفکر اسلامی، ۴ واحد عرفان اسلامی، ۴ واحد مباحث معرفت در فلسفه اسلامی. بدین ترتیب، در مقایسه با سال ۱۳۶۶، به نظر می‌رسد که جز تغییر در عناوین دروس متون و نیز تغییر عنوان فلسفه اسلامی ۱ و ۲ به امور عامه و الهیات بالمعنی الاخص، درس مباحث معرفت در فلسفه اسلامی به ارزش ۴ واحد به درس‌های تخصصی اضافه می‌شود. درس منطق قدیم که در سال ۱۳۶۶ در دسته دروس تخصصی تعریف شده بود، در سال ۱۳۹۶ به دروس پایه انتقال می‌یابد و بدین ترتیب موقعیت الزامی بودن آن حفظ می‌شود.

به‌رغم همه توجهات به فلسفه اسلامی، در کل تاریخ گروه فلسفه، حداقل در مقطع دکتری، هیچ رساله مستقلی در موضوعات فلسفه اسلامی نوشته نمی‌شود. معنای این امر طبیعتاً چیزی جز این نیست که گروه



فلسفه دانشگاه تهران وظیفه خود را تربیت متخصص در فلسفه اسلامی تعریف نکرده است یا در چنان جهتی پیش نرفته است. اهمیت فلسفه اسلامی در رویکرد تطبیقی است که خود را نشان می‌دهد.

مسائلی که در مورد فلسفه اسلامی، به عنوان دومین مؤلفه فلسفه دانشگاهی، مورد آموزش و پژوهش قرار می‌گیرند، نسبتی با وقایع مستحدثه دوران معاصر ندارند و عمدتاً ناظر بر منازعات فلسفی و کلامی کهن است. و این در حالی است که اگر قرار باشد اصطلاح فلسفه اسلامی دینی ناظر بر معانی و ایده‌های نهفته در عناصر به ظاهر متناقض خود باشد، چاره‌ای جز این ندارد که اول در سطح فلسفی توضیح دهد که جمع بین ذهن بنیادی (به مثابه ستون فلسفی مدرنیته) و خدا بنیادی (به مثابه ستون جهان‌بینی دینی) چگونه میسر است و شرایط امکان تأسیس چنین مواجهه‌ای با انسان و جهان چیست؟ فلسفه اسلامی، به رغم همه تنوع‌اتش، باید به جای مشغول شدن به بازی‌های مربع-مستطیل و با اعلام اینکه صفت دینی، همچون هر پسوند دیگری، توصیفی هویتی است، به ترسیم دقیق تمایزات این فلسفه با سایر جریانات فلسفی پردازد. این جریان اگر با سایر جریانات فلسفی تمایز دارد، تمایز آن بیش و پیش از همه در جوهر دین یعنی توحید است. اعتقاد به این اصل نیز نمی‌تواند به باوری خصوصی فروکاسته شود، چرا که چنین خصوصیتی نمی‌تواند پشتوانه نظری یک جریان فلسفی قرار بگیرد. برای درکی همه جانبه و واقع‌بینانه از مفاهیمی مانند فلسفه اسلامی، سرگذشت آن‌ها را باید تا به روزگار کنونی و تا در آخرین اندیشه‌های معاصر تعقیب کرد و به جابجایی‌های مداوم نقش و کارکرد مفاهیم، به عنوان نخستین درس تاریخ فلسفه، آگاه بود و بدان آگاهی داد. امروزه پس از قریب دو قرن تجربه فلسفه مدرن و به خلوت خانه‌ها رفتن نام خدا، به زبان هراکلیتوس اگر سخن بگوییم، نه فلسفه مدرن همان فلسفه مدعی است و نه خدا همچنان در چنگ نگاهبانانش اسیر. با این‌همه باید دانست که تعداد کمی از مباحثات فلسفی در خصوص فلسفه اسلامی، راه‌حل نزاع را در دسترس دارند. از این رو حداقل شرط احتیاط فلسفی این است که همچنان به موضوع نزاع اندیشیده شود تا سرگذشت مفاهیم تداوم یابد و در این مورد مشخص، پسوند اسلامی به مثابه پسوندی تمایز بخش، توضیح فلسفی خود را پیدا کند.

### ظهور فلسفه تطبیقی

توجه به مسائل مابعدالطبیعی (عمدتاً بر پایه مبانی فلسفه غربی) و توجه به سنن اسلامی فلسفه، زمینه‌های لازم و طبیعی را برای پی‌ریزی سنت تطبیقی فلسفه فراهم می‌آورد. شاید بتوان ظهور سنت تطبیقی فلسفه را به تلاش‌های سید حسین نصر در احیای فلسفه اسلامی هم در دانشگاه تهران و هم در انجمن شاهنشاهی فلسفه مرتبط دانست؛ تلاشی که به تدریج ضرورت اتخاذ رویکرد تطبیقی را آشکار کرد. می‌دانیم که نصر با آثار گنون و شماری دیگر از سنت‌گرایان غربی که ضد مدرنیته بودند، مانند کوماراسومی و فریتیوف شوان آشنا بود. آشنایی با افکار اینان، هسته مرکزی اندیشه‌های نصر علیه مدرنیته غربی را شکل داد. توجه خاص نصر به نظریه پردازی در زمینه احیای فرهنگ اسلامی و ایرانی در اهداف انجمن شاهنشاهی فلسفه هم بازتاب یافته بود: «تجدید حیات زندگی فکری سنتی ایران اسلامی؛ انتشار نوشته‌ها و مطالعات مربوط به ایران پیش و پس از اسلام؛ شناساندن گنجینه‌های فکری ایران در زمینه فلسفه، عرفان و مانند آن به جهان خارج؛ ممکن ساختن

پژوهش‌های گسترده در زمینه فلسفه تطبیقی؛ آگاه ساختن ایرانیان از سنت‌های فکری تمدن‌های دیگر شرق و غرب؛ تشویق رویارویی فکری با جهان مدرن و سرانجام، بحث درباره مسائل گوناگونی که انسان مدرن با آن روبه‌رو است از نظرگاه سنت». (Boroujerdi, 1998, p. 194) رویکرد مذکور در کتاب *معارف اسلامی در جهان معاصر* نیز بازتاب می‌یابد. نصر در آخرین فصل کتاب با عنوان «دین در جهان معاصر» می‌نویسد: «در وضع فعلی وظیفه ادیان شرقی مخصوصاً اسلام، بس خطیر و در عین حال حیاتی است. هم باید میراث دینی و فرهنگی و سنن آسمانی حفظ شود و هم به جهان امروز عرضه گردد.» (Nasr, 2009, p. 258) گرچه نمی‌توان به هیچ روی نقش نصر در شکل‌گیری سنت تطبیقی فلسفه را نادیده گرفت، ولی نمی‌توان او را مبدع فلسفه تطبیقی دانست. به عبارتی دقیق‌تر، شاید بتوان دغدغه‌های پدیدارشناختی هانری کربن را در اتخاذ رویکردی تطبیقی به همراه تأکید نصر بر احیای سنت اسلامی فلسفه زمینه‌ساز ظهور فلسفه تطبیقی دانست؛ ظهوری که در قالب سرفصلی درسی رسمیت می‌یابد. مطابق گزارش سالنامه دانشکده ادبیات سال ۱۳۴۶ سرفصل فلسفه تطبیقی همچون درسی نوپدید به واحدهای درسی گروه فلسفه اضافه می‌شود. (Year Book of Faculty of Letters and Humanities, 1967, pp. 186-208)

چند سال بعد، در سال ۱۳۵۳ نیز جلسات خصوصی مرتضی مطهری در فلسفه تطبیقی به پیشنهاد منوچهر بزرگمهر آغاز می‌شود. در سال‌های پس از انقلاب نیز جلساتی درباره فلسفه تطبیقی با حضور احمد احمدی، ابراهیمی دینانی، محقق داماد، عبدالکریم سروش، محمد مجتهد شبستری، کریم مجتهدی و چند تن از دانشجویان دکتری تشکیل می‌شود. در این جلسات سروش به دفاع از فلسفه غرب و دینانی و محقق داماد بیش از بقیه به بحث از فلسفه اسلامی می‌پرداخته‌اند. دینانی از میان فیلسوفان غربی بیش از همه هگل را به سبب توجه به حرکت و دیالکتیک مهم می‌داند. روند توجه به فلسفه تطبیقی در سال‌های بعد نیز ادامه می‌یابد و در سال ۱۳۶۶ دو واحد درس با عنوان *مابعدالطبیعه تطبیقی* برای دوره دکتری تعریف می‌شود و هدف از آن مقایسه فلسفه اسلامی با فلسفه غربی در مسائل اساسی فلسفه و علم *مابعدالطبیعه* ذکر می‌شود. این درس در آخرین بازنگری در سال ۱۳۹۶ حفظ می‌شود و برای همه گرایش‌های دکتری جزو دروس پیش‌نیاز است. بدین ترتیب، روشن است که پرداختن به نسبت اندیشه اسلامی به معنای کلی (اعم از عرفان و کلام و فلسفه اسلامی) با فلسفه غرب یکی از مسائل محوری گروه فلسفه بوده است که در بسیاری از آثار از جمله آثار تألیفی و ترجمه‌ای و رساله‌های دانشجویان قابل ردیابی است. گرچه این بررسی عموماً ذیل عنوان «تطبیق» طرح شده است، ولی معنایی که از «تطبیق» فهم می‌شده همیشه یکسان نبوده است: گاه فلسفه تطبیقی را به معنای کُرَبَنی آن (فلسفه مقایسه‌ای) به کار برده‌اند؛ گاه مراد از تطبیق، بررسی تأثیر و تأثرها بوده است و گاه مقصود رویکردی مدافعانه بوده که در آن کوشش اصلی، دفاع از و جاهت و حقانیت اندیشه اسلامی در برابر فلسفه غرب بوده است. با این‌همه، پرداختن به این نسبت را گاه به صورت غیر تطبیقی نیز می‌توان در کار استادان گروه یافت؛ از جمله طرح مفهوم «گفت‌وگو و اندیشیدن در میان» به جای «تطبیق» در کتاب

گفتگویی میان هگل و فیلسوفان اسلامی: صیروت، دیالکتیک، ایدئالیسم. (Talebzadeh, 2017. P. 5)<sup>۱</sup>

در اهمیت سنت تطبیقی فلسفه در گروه همین بس که از حدود ۱۲۰ رساله دکتری که از سال ۱۳۴۱ تا ۱۳۹۸ در گروه دفاع شده است، موضوع ۳۷ رساله سنجش رابطه و نسبت فلسفه‌های اسلامی با فلسفه‌های غربی اعم از یونانی، مسیحی یا جدید و معاصر بوده است. با نگاهی به عناوین رساله‌ها می‌توان دریافت که نگاه تطبیقی به فلسفه و تلاش برای مقایسه و سنجش فلسفه‌های اسلامی در نسبت با فلسفه‌های غربی، اعم از یونانی، مسیحی (۲۰ رساله) یا مدرن و معاصر (۱۷ رساله)، از نظر کمی بیشترین تعداد رساله‌های دفاع شده را به خود اختصاص می‌دهد. این گرایش در دهه چهل شمسی، غلبه مطلق دارد و موضوع تمامی رساله‌ها تطبیقی است و در دهه پنجاه، گرایش غالب است و بیش از نیمی از رساله‌ها را در بر می‌گیرد. در دهه‌های هفتاد و هشتاد هم گرچه گرایش غالب نیست، ولی بر دیگر زمینه‌های پژوهشی برتری دارد. هرچند با رسیدن به دهه نود، گرچه همچنان به جد مورد توجه است، رتبه نخست را از دست می‌دهد. شاید بتوان بخشی از کم شدن علاقه به فلسفه تطبیقی را به بازنشستگی چهار تن از استادان راهنمای رساله‌های تطبیقی، یعنی محسن جهانگیری، رضا داوری، احمد احمدی و کریم مجتهدی مرتبط دانست. از میان استادان کنونی گروه، بیشتر حسین غفاری و مهدی قوام صفری رساله‌های مرتبط با این موضوع را در دهه ۹۰ راهنمایی کرده‌اند.<sup>۲</sup>

۱. در میان آثاری که عموماً با عنوان فلسفه تطبیقی به یکی از سه معنای پیش گفته یا به منظور درنگی بر امکان و چگونگی آن در گروه فلسفه نگارش شده است، می‌توان به این آثار اشاره کرد: علم‌النفس ابن سینا و تطبیق آن با روان‌شناسی جدید (تهران، ۱۳۳۳) نوشته علی اکبر سیاسی؛ «ترجمه کتاب نفس ارسطو و تحقیق درباره آن و مقایسه آراء ارسطو با آراء ابن سینا راجع به نفس و عقل» (رساله دکتری، ۱۳۴۲) نوشته علی مراد داوودی؛ «ترجمه اخلاق نیکوماخوسی از ارسطو و تطبیق آن با تهذیب الاخلاق مسکویه» (رساله دکتری، ۱۳۴۸) نوشته ابوالقاسم پورحسینی؛ «خدا در فلسفه ارسطو و ابن سینا» (رساله دکتری، ۱۳۴۶) نوشته سید جلال‌الدین مجتوی؛ «حکمت عملی افلاطون و ارسطو و تأثیر آن در فلسفه سیاسی افلاطون» (رساله دکتری، ۱۳۴۶)، «مقدمه‌ای برای ورود به بعضی مباحث تطبیقی در فلسفه» (۱۳۷۴)، «ادراک بسیط و ادراک مرکب در فلسفه ملاصدرا و در فلسفه لایب‌نیتس» (۱۳۷۹)، «آیا میان فلسفه اسلامی و پدیدارشناسی غربی می‌تواند دیالوگی برقرار شود؟» (۱۳۸۰)، «ملاصدرا و هم‌زمانی با فلسفه جدید» (۱۳۸۰)، «امکانات و محدودیت‌های فلسفه تطبیقی (۱) و (۲)» (۱۳۸۶) نوشته رضا داوری اردکانی؛ «تطبیق وحدت وجود در تصوف محی‌الدین ابن عربی و وحدت جوهر در فلسفه باروخ اسپینوزا» (رساله دکتری، ۱۳۵۲) نوشته محسن جهانگیری؛ «مبانی فلسفه تطبیقی از دیدگاه هانری کربن» (۱۳۸۴) نوشته محمدرضا ریخته‌گران؛ «وجوه مبنای گرای ارسطویی - سینوی» (۱۳۸۴) نوشته مهدی قوام صفری؛ بررسی انتقادی و تطبیقی فلسفه نظری کانت: بررسی مبادی فلسفه نقادی و بحثی در ماهیت و امکان قضایای ترکیبی پیشینی (تهران، ۱۳۸۶)؛ بن‌لایه‌های شناخت (در نقد فلسفه کانت) (تهران، ۱۳۸۸) نوشته احمد احمدی؛ «درنگی بر نسبت ما با هگل» (۱۳۹۳) نوشته محمدتقی طباطبائی؛ «انفعال نفس و تغییر ذات مدرک: مسئله‌ای ارسطویی، ردیه‌ای سینوی و دفاعیه‌ای صدرایی» (۱۳۹۹) نوشته مصطفی زالی و ...

۲. یکی از این رساله‌ها، رساله دکتری «خودآگاهی نزد ملاصدرا و کانت» است که به قلم «فیلیپ (علی) لنسل» و مطابق طرح کورتول، طرح مشترک بین دانشگاه تهران و دانشگاه وین است. این رساله که به راهنمایی مشترک حسین غفاری و «کورت والتر تزیادلر» نوشته شده است، در دانشگاه وین دفاع شده است. نمونه دیگری از فعالیت‌هایی از این دست راهنمایی پایان‌نامه‌ای است با عنوان مطالعه انتقادی نظریه وجود در اندیشه ابن سینا و توماس آکوینسی بر اساس فلسفه صدرایی در دانشگاه سوربن. این پایان‌نامه

بدون اینکه قصد ورود همه‌جانبه به تحلیل چرایی توجه به فلسفه تطبیقی در میان باشد از ذکر دلیلی روشن نمی‌توان صرف‌نظر کرد و آن اینکه فلسفه غربی در ایران مهمان میزبانی بوده است که خود پیشینه‌ای طولانی در سنن مختلف اندیشه‌ورزی داشته است؛ کشوری با سنت دیرین فلسفی که گاه گفته شده است در هیچ تمدن شرقی، به استثنای تمدن هند، این اندازه آثار فلسفی در آن خلق نشده است. آثاری که فقط کتاب‌شناسی آن در مجموعه‌ای هیجده جلدی به نام *مجموعه کتاب‌شناسی جامع فلسفه در ایران*، در سه سرفصل بدین شرح در دست تهیه است: ۱. از قرن دوم تا قرن هفتم، دوران شکوفایی و تکوین فلسفه، از نهضت ترجمه تا خواجه نصیر طوسی؛ ۲. از نیمه دوم قرن هفتم تا نیمه قرن دهم، از دوران متکلم فیلسوفان مکتب شیراز، از کاتبی قزوینی تا داوود انطاکی. ۳. دوران عارف فیلسوفان مکتب اصفهان و سبزواری و تهران، از شیخ بهایی به بعد. برخی از مجلدات آن نیز به چاپ رسیده است. علاوه بر این، فیلسوفان معاصر سنت اسلامی - ایرانی در داخل و خارج از کشور بر غنای این ادبیات، یعنی ادبیات فلسفی سنت اسلامی افزوده‌اند. برخی از استادان گروه معتقدند که این گروه سعی کرده است به معنایی جامع فلسفه غرب را در بستر سنت فلسفه اسلامی فهم کند و به تبع آن فلسفه غرب را درونی کند و از حالت بیگانگی در بیاورد. اینکه گروه یا برخی از استادان آن تا چه حد توانسته باشند در چنان مسیری حرکت کنند، نیازمند پژوهش مستقلی است.

در مورد فلسفه تطبیقی، به عنوان سومین مؤلفه فلسفه دانشگاهی، نیز وضع کمابیش مانند دو حوزه پیشین است. نکاتی که در مقام تحلیل این تاریخ کوتاه فلسفه تطبیقی در نظام دانشگاهی باید در قالب پرسش طرح کرد و بررسی آن را به مطالعات بعدی سپرد، نکاتی از این دست است: آیا مفهوم فلسفه تطبیقی به اندازه کافی تدقیق شده است؟ با این توضیح که فلسفه اروپا محور یا خود را از طریق تعمیم نشان می‌دهد یا از طریق تطبیق، آیا فلسفه تطبیقی واکنشی در مقابل فلسفه اروپا محور و فراتر از آن خود یکی از اشکال ظهور فلسفه اروپا محور نیست؟ آیا مقایسه یک موضوع یا مفهوم بین دو سنت فلسفی غرب و شرق، شناسایی نقاط اشتراک بین آن‌ها و حتی فراتر از این دو، محلی کردن موضوع یا مفهوم و تبیین جایگاه آن در نظام فرهنگی سرزمین غیرغربی می‌تواند به فلسفه‌ورزی بیانجامد و نتایج درخور توجهی به بار آورد؟ آیا پیش از شناسایی شباهت‌ها، ضرورت ندارد به تفاوت‌ها بیشتر توجه شود و باب مسائل جدید در سنت اسلامی یا بومی فلسفه گشوده شود؟ بر فهرست این پرسش‌ها البته می‌توان و می‌باید پرسش‌های دیگری افزود و عامدانه بدان‌ها دامن زد.

### دغدغه‌هایی ناظر بر مسائل معاصر فلسفی

شاید بتوان توجه بعضی از استادان گروه فلسفه به بعضی مسائل کلان فلسفی زمانه در سطح ملی و بین‌المللی را ویژگی دیگر گروه فلسفه دانست. گرچه وزن و اعتبار آثار پدیدآمده در این حوزه در دوره‌های

مختلف یکسان نیست و میزان توجه به این مسائل و تنوع آثار پدید آمده در این حوزه نیز با سه حوزه پیشین قابل مقایسه نیست اما می‌توان نشانه‌هایی از توجه به مسائل مذکور را در آثار برخی استادان گروه فلسفه از نسل اول تاکنون ردیابی کرد. با این همه باید تأکید کرد که برخلاف سه رویکرد پیشین که رویکردهای غالب به حساب می‌آیند، رویکرد چهارم، به‌استثنای آثار سه استاد از نسل سوم (احمد فردید، رضا داوری اردکانی، آرامش دوستدار) و برخی از استادان نسل چهارم، رویکردی حاشیه‌ای است.

احتمالاً می‌توان آثاری مانند *ایران از نظر خاورشناسان و راه‌های ایران* از رضازاده شفق را حداقل به اعتبار عنوانی که او به‌ویژه برای مقاله خود انتخاب کرده است از قدیمی‌ترین نمونه‌های دغدغه‌هایی از این دست دانست. دیگر استاد نسل اول، محمدباقر هوشیار نیز ترجمه کتاب *اراده معطوف به قدرت* نیچه را به دغدغه‌های هویتی خود در سطح ملی و پدیده جنگ در سطح جهانی ربط می‌دهد و آن را زمینه‌ساز اندیشیدن به رابطه و نسبت اندیشه نیچه با «سرزمین پهناور ایران» و ژرف‌اندیشی بیشتر درباره علل جنگ‌های جهانی می‌داند. استادان دیگری مانند علی‌اکبر سیاسی از نسل اول، غلامحسین صدیقی و مظفر بقائی از نسل دوم با درجات و گرایش‌هایی متفاوت، توجهاتی به سطوحی مشخص از مسائل معاصر ملی داشته‌اند؛ گو اینکه اهمیت یا برجستگی آنان در حوزه‌های دیگری است. در نسل سوم استادان فلسفه نیز شاید بتوان شرق‌شناسی و جهان‌امروز از ابوالحسن جلیلی، دو اثر نیاز به علم مقدس و نظر متفکران اسلامی درباره طبیعت از سید حسین نصر و سه اثر فلسفه و فرهنگ، آشنایی ایرانیان با فلسفه‌های جدید غرب و مغولان و سرنوشت فرهنگی ایران از کریم مجتهدی را نشانه‌هایی از توجه به رابطه و نسبت سنن فرهنگی ایران با سنت‌های فکری - فلسفی غربیان و به تبع آن پرداختن به گره‌های فکری معاصر دانست.

غیر از استادان مذکور، سه استاد دیگر که در فاصله سال‌های ۱۳۴۶ تا ۱۳۵۲ جذب گروه می‌شوند، بیشترین توجه به مسائل کلان فلسفی معاصر را از خود نشان می‌دهند و هر یک به طریقی تأثیرهای دامنه‌داری، هم در سطح دانشگاه و هم در عرصه‌های روشنفکری از خود به جا می‌گذارند. دو تن از این سه، یعنی احمد فردید و رضا داوری اردکانی کم‌وبیش با گرایش‌ها و رویکردهایی مشترک و نفر سوم، یعنی آرامش دوستدار با گرایشی کاملاً متفاوت و حتی مخالف با دو نفر اول، آثاری پدید می‌آورند که همچنان در سطحی وسیع محل توجه هستند. احمد فردید با طرح نظریه غرب‌زدگی که جلال آل احمد آن را رواج می‌دهد و عمومی می‌کند، خلق آثاری عمدتاً شفاهی در حوزه مسائل معاصر، به‌ویژه نسبت ما با غرب و نیز تربیت شاگردانی که برخی از آنان در گروه به کار گرفته می‌شوند و بعضاً دغدغه‌های استاد خود را پیگیری می‌کنند، یکی از تأثیرگذارترین استادان این حوزه از مسائل است. از آثار فردید در این حوزه‌ها می‌توان از «غرب‌زدگی و تزلزل ارکان و مبانی ۲۵۰۰ ساله آن در جهان کنونی»، *گزیده گفتارها و دیدار فرمی و فتوحات آخرالزمان* و نیز کتاب *غرب و غرب‌زدگی* که اخیراً منتشر شده است، نام برد.

به روشی مشابه، رضا داوری اردکانی که درگیری خود را با کلان مسئله این حوزه، یعنی چیستی فلسفه در کتاب *فلسفه چیست؟* آغاز می‌کند و با مسائل کلان دیگری در آثاری چون *درباره غرب و درباره علم*

و مسائل مربوط به «توسعه» پی می‌گیرد، از پرکارترین استادان این حوزه است. آثار اخیر او به‌ویژه در حوزه توسعه می‌تواند تغییر جهتی از توجه او به مسائلی کلی مانند رابطه و نسبت ما با غرب به مسئله‌ای خاص از این دسته مسائل، یعنی توسعه و توسعه‌نیافتگی به حساب آید.<sup>۱</sup> در زمینه توسعه و توسعه‌نیافتگی می‌توان داوری اردکانی را پرکارترین استاد نسل سوم در دوره چهارم تاریخ گروه فلسفه دانست. نقد فرهنگ و توسعه‌نیافتگی: از غرب‌زدگی تا توسعه‌نیافتگی در سه جلد، همچنین خرد سیاسی در زمان توسعه‌نیافتگی از جمله این آثار است. منصفانه است اگر گفته شود که اهمیت و نقش تأثیرگذار داوری نه در حوزه آموزش تخصصی فلسفه و نه حتی در پژوهش‌های تخصصی پیرامون مسئله‌ای از مسائل فلسفی یا فیلسوفی از فیلسوفان کلاسیک که در فلسفه‌ورزی پیرامون مسائل مبتلابه روزگار معاصر است؛ امری که خود به کرات بر آن تأکید کرده است.

آرامش دوستدار که رساله دکتری خود را درباره نیچه و با عنوان «متافیزیک اخلاق، تفسیری هستی‌شناختی از مسئله اخلاق در فلسفه اراده به قدرت نیچه» در سال ۱۹۷۱ در بن آلمان می‌نویسد، مواجهه‌ای کاملاً متفاوت با مسائل فرهنگی در سطح ملی دارد. او که از سال ۱۳۵۲ تا ۱۳۵۹ عضو هیئت علمی گروه بوده است، از منتقدان شیوه تدریس فرید و اصطلاح‌پردازی‌های او بوده است. با این همه، دوستدار در تدریس بعضی از درس‌ها جانشین فرید می‌شود. دوستدار از سال ۱۳۵۹ ایران را به مقصد آلمان ترک می‌گوید. در همین سال کتاب ملاحظات فلسفی در دین و علم را منتشر می‌کند. از جمله مضامین مکرر اندیشه دوستدار، «امتناع تفکر»، «دین‌خویی» و «ناپرسایی» است. مشروح آرای او که از خلال این مضامین بسط می‌یابد، در کتاب‌هایی چون امتناع تفکر در فرهنگ دینی، درخشش‌های تیره و خویشاوندی پنهان قابل‌ردیابی است. در پی سفر یورگن هابرماس به ایران، دوستدار نامه‌ای انتقادآمیز به او می‌نویسد که پاسخ هابرماس را در پی دارد.

در نسل چهارم استادان گروه نیز توجه به برخی مسائل کلان در سطوح ملی و بشری وجود دارد. کتاب فلسفه جهان سوم از حیدر رقابی که به زبان انگلیسی نوشته می‌شود، ایران مظلوم: مجموعه سرفقاله‌های نشر دانش از نصرالله پورجوادی و مقاله‌های «از غرب‌زدگی تا توسعه‌نیافتگی؛ از فلسفه تا روشنفکری؛ سنجشی درون‌ماندگار» و «میرزا ملکم خان و اندیشه روش» هر دو از محمدتقی طباطبائی، پرسش فلسفی و ایرانی بودن چیست؟ از سید موسی دیباج، «ایران: شرق میانی» از محمدرضا ریخته‌گران، «بازآفرینی خویشتن: مواجهه‌ای فلسفی با تاریخ‌نگاری هویت فرهنگی» و «به رسمیت شناخته شدن در راه: مواجهه‌ای ساخت‌گشایانه با هویت ایرانی در جهان جهانی‌شده» (به زبان انگلیسی) هر دو از حسین مصباحیان از جمله آثاری است که ناظر بر دغدغه‌های فلسفی - فرهنگی در سطح ملی است.

۱. محمدتقی طباطبائی در مقاله «از غرب‌زدگی تا توسعه‌نیافتگی؛ از فلسفه تا روشنفکری» سنجشی درون‌ماندگار» این تغییر جهت را از زاویه‌ای دیگر بررسی کرده است. طباطبائی در این مقاله و در بعضی دیگر از مقالاتش می‌کوشد تحلیلی فلسفی درباره فهم متفکران ایران معاصر از نسبت ایران و جهان مدرن به دست دهد.

حسین مصباحیان در مقاله «بازآفرینی خویشتن: مواجهه‌ای فلسفی با تاریخ‌نگاری هویت فرهنگی» با به پرسش کشیدن تاریخ‌نگاری هویت فرهنگی نشان می‌دهد که هویت سه سطح به هم پیوسته دارد: فردی، ملی (با شاخصه فرهنگی در دنیای امروز) و انسانی. او «درباره نگرشی از هویت ملی فرهنگی بحث کرده است که تمایز ملی فرهنگی را در پیوند با این همانی انسانی قرار می‌دهد و مانع انحراف هویت به یکی از دو بیراهه‌های نسبی‌گرایی فرهنگی یا همه‌شمولی فرهنگ جهانی می‌شود.» (Mesbahian, 2021a, p. 255) او همچنین در مقاله «به رسمیت‌شناسی در راه» اظهار می‌کند که «با عطف توجه به «نسبی‌سازی هویت»، «به رسمیت‌شناسی مثبت دیگری»، «ارزش‌گذاری متقابل فرهنگ‌ها» و «ایجاد یک فرهنگ جهانی هنجاری» به عنوان چهار نوع اصلی روابط جهان‌وطنی و در نتیجه استفاده از اصطلاح جهان‌وطنی در یک فهرست معنایی پساغربی، من این امر را مطرح می‌کنم که هویت ایرانی شرایط پسا-اسلامیستی نیازمند یک نوع نزاع برای ارج‌شناسی است اگر که می‌خواهد به عنوان یک میانجی بین امر محلی و امر جهانی واقع شود»<sup>۱</sup> (Mesbahian, 2021b, p. 1).

موقعیت دین در دنیای معاصر نیز یکی دیگر از دل‌مشغولی‌های استادان این دوره بوده است. نقد و نظری بر بنیادگرایی دینی: مقدمه‌ای انتقادی بر تفسیرهای مدرن غربی از حسین غفاری و «انسان آرزوها و خدا به مثابه فراسوی هستی: روبه‌رویی فلسفه «خدا‌بنیاد» و «دیگری‌بنیاد» با «ذهن‌بنیاد» نوشته حسین مصباحیان را می‌توان نمونه‌هایی از این دل‌مشغولی دانست. او در این مقاله «به بررسی این پرسش پرداخته است که آیا خدا‌بنیادی، موضوع نقد مدرنیته، می‌تواند با طرح پرسش امکان اخلاقی خدا؟ به موضعی برای نقد مدرنیته تبدیل شود و با به چالش کشیدن انسان آرزوها - تعبیر میشل فوکو از سوژه مدرن - از طریق تفسیر معنوی هستی، آرزوهایی انسانی برای او بخواهد؟» او در ادامه می‌گوید که امروزه «نه سوژه همان سوژه مدعی است و نه نام خدا همچنان در چنگ نگاهبانانش اسیر است پس ضرورت دارد که رابطه ناتاریخی

۱. از جمله مسائلی که بعضی از استادان نسل چهارم گروه فلسفه به آن توجه نشان داده‌اند، مسئله دین و رابطه آن با مسائل ملی و اجتماعی است. در همین زمینه می‌توان به نزاعی اشاره کرد که در آن حسین غفاری در کتاب *نقد نظریه شریعت صامت* (۱۳۶۸) به نقد دو مقاله از عبدالکریم سروش، دیگر مدرس گروه فلسفه، پرداخت. غفاری در این کتاب آن دو مقاله را که عبدالکریم سروش با عنوان «قبض و بسط تئوریک شریعت» در تیر و اردیبهشت سال ۱۳۶۷ در مجله کیهان فرهنگی به چاپ رسانده بود، متضمن چنین مدعای قابل نقدی می‌داند: «تفکیک میان حقیقت شریعت که صامت است و رازی است سر به مهر و ناگشودنی و فهم ما از شریعت که البته بشری است و لاجرم نسبی و متحول...! و بدین سان راه را برای ابراز هر عقیده و بیانی نسبت به معارف و حقایق اسلامی گشودن!» (Gaffari, 2017, p. 14) دو کتاب دیگر ایشان نیز، یکی *معجزه عاشورا* (۱۳۹۲) و دیگری *تشیع: دین کامل و کمال دین* (۱۳۹۷) نشان از دغدغه‌ای مشابه در پرداختن به دین و مسائل ملی و اجتماعی مربوط به آن دارد. همچنین در همین زمینه می‌توان به تلاش‌های برخی از استادان گروه در ورود به مسئله نسبت علم و دین اشاره کرد. آثار زیر از سعید زیباکلام همگی کوشش‌هایی در چنین جهتی هستند: *علوم اجتماعی دیگری بسازیم؟* (۱۳۸۴) *روش‌شناسی نظریه‌پردازی در علوم انسانی-اجتماعی* (۱۳۸۹) *مناظره، عقلانیت و آزادفکری* (۱۳۸۹) *در جستجوی علم بامه‌و علم* (۱۳۹۱) *تعریف علوم انسانی-اجتماعی اسلامی* (۱۳۹۲) *امتزاج فقه و علوم اجتماعی* (۱۳۹۵).

و مکانیکی سوژه و نام خدا را از دو شکل سپری‌شده سنتی و مدرن آن عبور دهیم تا شرایط امکان تأسیس نظریه‌ای دیگر فراهم شود.» (Mesbahian, 2012, p. 120).

در سطح کلی‌تر رساله دکتری محمدرضا حسینی بهشتی با عنوان «تأملاتی روش‌شناختی درباره تحول مفهوم طبیعت» و مقاله او با عنوان «بحران طبیعت و هدف‌گذاری علوم» را می‌توان نشانه‌ای از توجه به خطراتی دانست که طبیعت را به نحو کلی و محیط طبیعی زیست بشر را بخصوص تهدید می‌کند. بهشتی از هر فرصتی استفاده می‌کند تا به بنیادی بودن، جدی بودن و حتی اصلی بودن این خطر برای بشر توجه دهد. مثلاً در روز جهانی فلسفه در سال ۱۳۹۴ از «نسبت فلسفه و طبیعت» سخن می‌گوید و در نشست روز جهانی فلسفه در سال ۱۳۹۹ در سخنرانی خود با عنوان «فلسفه و بحران‌های معاصر» اظهار شگفتی می‌کند که چرا جهان به اندازه کافی به خروج ترامپ از معاهده «زیست‌محیطی پاریس» واکنش نشان نداده است.

عقل مدرن و گرفتاری‌های آن، یکی دیگر از مسائل کلی است که موضوع توجه برخی از استادان این دوره گروه فلسفه بوده است. دو کتاب *عقل و استدلال* و *عقلانیت و افسانه‌های آرام‌بخش* از سعید زیباکلام و *مدرنیته و دیگری آن: مواجهه‌های انتقادی با تفسیر هابرماس از مدرنیته به مثابه پروژه‌ای ناتمام* از حسین مصباحیان را می‌توان شواهدی برای این توجه به‌شمار آورد. مصباحیان در کتاب «مدرنیته و دیگری آن»، می‌کوشد تا چهار حوزه را تبیین کند: «مسئله دیالکتیک روشنگری، میراث هگلی سوژگیته به مثابه بنیاد فلسفی مدرنیته، میراث وبری عقلانیت غربی و در نهایت ادعای همه شمولى مدرنیته غربی از طریق آزادسازی توانش‌های ایده پروژه ناتمام مدرنیته.» و نهایتاً می‌کوشد تا «از طریق شناسایی معضلات فلسفه هابرماس در حوزه‌های مشخص بالا و تردید افکندن بر ادعای او مبنی بر همه شمولى مدرنیته غربی از طریق فهم غربی ما از جهان، گامی در جهت نقد و بررسی آرای او بردارد.» (Mesbahian, 2019, p. 10).

مسائلی مانند سرمایه‌داری، عدالت، فقر و حتی همه‌گیری کووید-۱۹ هم در سال‌های اخیر محل توجه بوده است. «عدالت به مثابه انصاف و آزادی وسیع اقتصادی: تأملی انتقادی در امکان آشتی دو سنت لیبرالیسم کلاسیک و والا» از مصطفی زالی، «درآمدی بر پدیدارشناسی فقر» و «درآمدی پدیدارشناختی بر بحران کووید-۱۹ با تأکید بر موقعیت‌های مرزی» از حسین مصباحیان را می‌توان نمونه‌هایی از این توجه تلقی کرد. مصباحیان در مقاله «پدیدارشناسی فقر» در صدد است تا نشان دهد که «هولناکی فقر نه در وجوهی از آن که در تجربه و یا توسط علوم مختلف پدیدار گشته‌اند که در وجه یا وجوه ناپیدای آن قرار دارد. اگر چنین باشد هراسناک بودن آن صدچندان می‌شود و ضرورت مواجهه با آن، با چیزی که انسانیت را از معنا تهی می‌سازد، تبدیل به امری آنی و عاجل می‌شود. وجوه پیدای فقر به اندازه کافی مهلک و کشنده است و اگر وجه ناپیدای آن مهیب‌تر از تظاهر آن باشد، جایی برای مماشات با آن باقی نمی‌ماند و مواجهه‌ای رادیکال با آن ضرورت می‌یابد.» (Mesbahian, 2020a, p. 80).

او همچنین در مقاله «درآمدی پدیدارشناختی بر بحران کووید-۱۹ با تأکید بر موقعیت‌های مرزی» چنین اظهار می‌کند که «همه‌گیری کووید-۱۹، شش سطح بحران رابطه انسان با خود، با فرهنگ ملی، با



طبیعت، با دیگری، با خدا و با علم را از پستو در آورده است و انسان را مجبور کرده است که در خود و در رابطه خود با غیر خود توقف کند. مقاله همچنین بر آن بوده است که «با شمردن دو خصلت اصلی موقعیت‌های مرزی یعنی تعارض و شکست و چهار موقعیت مشخص مرزی یعنی رنج، جدال، گناه و مرگ شرحی از بحران‌های ناشی از کرونا فراهم آورد و نشان دهد که بحران مذکور، نقش موقعیت‌های کلی و موقعیت‌های مرزی را جابه‌جا کرده است.» (Mesbahian, 2020b, p. 312).

توجه فلسفی به مسائل مهم معاصر، به عنوان چهارمین مؤلفه فلسفه دانشگاهی، صرف نظر از تشخیص مسئله و کیفیت مواجهه با مسائل، کمترین حجم پژوهش‌ها را به خود اختصاص داده است. علاوه بر این، چنین مسائلی اصولاً در حوزه آموزش فلسفه دانشگاهی راه نیافته است. این در حالی است که در بخش‌های فلسفه دانشگاه‌های دنیا، موضوعات زیر هم در حوزه آموزش و هم در حوزه پژوهش مورد توجه بنیادین قرار گرفته‌اند: ۱- مسئله شناسایی (مسئله به رسمیت شناخته شدن) در همه حوزه‌های فردی/ ملی/ فرهنگی ۲- مسئله سیاست (سیاست مبتنی بر منافع ملی یا وعده سیاست به تعبیر هانا آرنه: سیاست انسانی/ اخلاقی) و همه مسائل زیرمجموعه آن از استبداد تا دموکراسی‌های ناقص ۳- مسئله قدرت و ربط آن با معرفت ۴- مسئله رابطه انسان با حقیقت (مسئله بنیادگرایی‌ها) ۵- مسئله رابطه انسان با دیگری/ بحران اخلاقی در سطح فلسفی ۶- مسئله فناوری و سیادت آن بر انسان ۷- مسئله محیط‌زیست و گرمایش زمین ۸- مسئله نابرابری‌های جنسیتی. اگر چنین باشد، ضرورت دارد که انتخاب متون فلسفی برای ترجمه پیرامون مسائل فوق و مسائلی از آن دست باشد.

اما چند نکته در این قسمت شایان توجه است. نخست اینکه رویکردهای استادان به مسئله‌ای واحد مانند عقل یا دین، متفاوت و گاه حتی مخالف یکدیگر بوده است. دوم اینکه توجه به مسائل فلسفی روزگار معاصر به آنچه گفته شد، محدود نبوده است و حوزه‌های دیگری مانند «دیگری» و «زندگی» و «دانشگاه» و ... را هم در بر گرفته است. سوم اینکه گزارش عرضه‌شده دربرگیرنده همه خصایص گروه فلسفه به طور خاص و فلسفه دانشگاهی به طور عام نیست بنابراین باب پژوهش بیشتر در این باره را همچنان باید گشوده دانست.

### حرکت تدریجی و بطئی از رویکردی عمومی و کلی به رویکردی تخصصی

پنجمین و آخرین ویژگی‌ای که از مطالعه سیر تکوینی گروه فلسفه قابل استخراج است، حرکت تدریجی و بطئی از رویکردی عمومی و کلی به رویکردی تخصصی و فنی، هم در سرفصل‌های دروس و هم در حوزه علایق آموزشی و پژوهشی استادان است؛ فرایندی که نتایج خود را باز به تدریج و به آهستگی در پژوهش‌های استادان و روش‌های آموزش آنان نشان می‌دهد. در دوره اول تاریخ گروه فلسفه فقط دو درس با عنوان اختصاصی فلسفه (تاریخ فلسفه/ کلیات فلسفه)، دو درس با عنوان اختصاصی منطق (قدیم/ جدید) و یک درس با عنوان اختصاصی حکمت قدیم تدریس می‌شد. علایق آموزشی و پژوهشی

استادان این دوره هم در چهار محور توجه به ادبیات، روان‌شناسی، حکمت قدیم (اعم از فلسفه اسلامی و حکمت هندی) و کلیات فلسفه قابل صورت‌بندی است؛ رویکردهایی که نه تنها با فلسفه محض، بلکه حتی با رویکردی نظام‌مند و روش‌مند به تاریخ فلسفه فاصله زیادی داشتند. توجه خاص به ادبیات، نه فقط در برنامه‌درسی این دوره، بلکه در آثار و علایق برخی از استادان این دوره نیز به‌سادگی قابل‌ردیابی است. پژوهش‌های فلسفی در این دوره، بسیار کم‌شمار و گاه حتی کم‌اهمیت است. بنابراین در دوره اول با دروسی مواجه هستیم که حداکثر می‌توانند دروسی عمومی در حوزه فلسفه به‌شمار آیند و با استادانی مواجه هستیم که در کنار علایق مختلف، به فلسفه هم علاقه دارند. حتی تألیفات و ترجمه‌های صادق رضازاده شفق که فارغ‌التحصیل فلسفه از دانشگاه هومبولت برلین بود، تنوعی از حوزه‌هایی نظیر تاریخ و ادبیات و فلسفه را در برمی‌گرفت و در این میان فلسفه سهم عمده‌ای نداشت.

همین روند با درجاتی البته کمتر در فراز دوم تاریخ گروه فلسفه ادامه می‌یابد. نگاهی به کارنامه آموزشی و پژوهشی استادان گروه در این دوره نشان می‌دهد که استادان فلسفه به‌ویژه علی‌اکبر سیاسی و غلامحسین صدیقی، فلسفه را در پیوند با علوم انسانی - روان‌شناسی و جامعه‌شناسی - می‌بینند. همین پیوند با علوم انسانی، توضیح‌دهنده اهمیتی است که استادان این دوره به جنبه عملی فلسفه یا همان حکمت عملی - اخلاق و اجتماع و سیاست - مبذول می‌کنند که در این زمینه افزون بر استادان ذکرشده، بقائی نیز به آنان افزوده می‌شود. آنچه این دوره را از دوره پیشین متمایز می‌سازد، حضور فردی استثنایی به نام یحیی مهدوی است. می‌دانیم که صدیقی جامعه‌شناس بود و سیاسی روان‌شناس و بقائی بیشتر سیاست‌پژوه - اخلاق‌پژوه و علاوه بر آن فعالی سیاسی و اجتماعی. گرچه همه این استادان به همراه استادان نسل پیشین که در این دوره هم تدریس می‌کردند، دغدغه‌ها و فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی در حوزه فلسفه داشتند، این فقط مهدوی بود که با تلاش‌های مدیریت، علمی و روش‌مند خود، هم توانست معمار بنای گروه فلسفه شود و هم آغازگر حرکت به‌سوی آموزش‌ها و پژوهش‌های تخصصی فلسفه؛ روندی که در دوره‌های پس از او هم به درجاتی ادامه یافت.

در دوره سوم گرچه مشکل بتوان پژوهشگری متخصص و متمرکز در زمینه‌ای خاص یافت که از حدود و ثغور سنت فلسفی خاصی خارج نشده باشد، ولی می‌توان استادانی را یافت که پژوهش‌ها و آموزش‌هایشان را به دوره‌ای خاص از تاریخ فلسفه محدود کرده باشند. مثلاً هم کسانی مانند علی‌مراد داوودی و ابوالقاسم پورحسینی را می‌توان یافت که در فلسفه باستان پژوهش کنند و همان را تدریس کنند، هم کسانی مانند ابوالحسن جلیلی و رضا داوری اردکانی و کریم مجتهدی و تنی چند از دیگر اعضای هیئت علمی یا استادان مدعو، چون منوچهر بزرگمهر را که فلسفه جدید و معاصر را تدریس کنند و در همان قلمرو نیز پژوهش کنند. بر این قلمروها می‌توان فلسفه اسلامی را هم افزود و سید حسین نصر و غلامحسین ابراهیمی دینانی را برجسته‌ترین نمایندگان آن دانست. از نظر سرفصل دروس نیز حرکت به سمت تخصصی‌تر شدن به‌ویژه پس از تأسیس مقطع دکتری در سال ۱۳۳۶ و استقلال رشته فلسفه از علوم تربیتی در دهه چهل کاملاً مشهود است. در این دوره درس‌هایی مانند تاریخ فلسفه یونان و پیش‌سقراطیان و تاریخ فلسفه جدید

از بیکن تا کانت که تماماً به آموزش تاریخ فلسفه مربوط‌اند، به سرفصل درس‌های دوره کارشناسی اضافه و سبب می‌شوند که تمرکز بر تاریخ فلسفه از تقسیم کلی قدیم و جدید به دوره‌هایی مشخص‌تر و به معنایی تخصصی‌تر هدایت شود. درس‌های جدیدی مانند فلسفه معاصر و انسان‌شناسی فلسفی نیز در دوره کارشناسی تعریف می‌شوند که می‌تواند نشانی از توجه بیشتر به وضع فلسفه در دنیای معاصر تلقی شود. گو اینکه علاوه بر این، در دوره کارشناسی ارشد نیز سرفصل‌هایی مانند فلاسفه تجربی انگلستان، فلسفه‌های اگزستانس، هگل و ایدئالیسم آلمانی و پدیدارشناسی به سرفصل‌ها افزوده می‌شوند که می‌توانند نشانه‌های دیگری از حرکت به سمت تخصصی‌تر شدن تلقی شوند.

در دوره چهارم که تا کنون ادامه دارد، حرکت به سمت تخصصی‌تر شدن، چه در تعریف سرفصل‌های دروس و چه در حوزه آموزش‌ها و پژوهش‌های استادان گروه، همچنان ادامه دارد. علائق آموزشی و پژوهشی استادان این دوره نیز هرچه بیشتر به سمت تخصصی شدن و در بعضی فقرات مسأله‌محور شدن گرایش پیدا می‌کند. گرچه تا تخصص‌گرایی کامل به معنای شناخته‌شده آن در محافل بین‌المللی فاصله همچنان زیاد است. به طور مثال ضرورت دارد که در مواجهه با رویکردهای مختلف فلسفه‌های قرن بیستم تدقیقی صورت گیرد. مثلاً هایدگر گاه در گروه فلسفه دانشگاه تهران و گاه در سایر مراکز فلسفی کشور، ذیل فلسفه‌های اگزستانس قرار داده می‌شود؛ درحالی‌که او از یک منظر ربط خود با سنت اگزستانسیالیستی فلسفه، به معنای شناخته‌شده آن را انکار می‌کند. اگر بدین ترتیب، قرار باشد اقتدایی به تفکیک رویکردهای مختلف فلسفی در قرن بیستم صورت گیرد، آنگاه احتمالاً کل فلسفه قرن بیستم در شش سرفصل، تماماً ذیل پدیدارشناسی تعریف و تدقیق خواهند شد: ۱. پدیدارشناسی استعلایی (با محوریت هوسرل)؛ ۲. پدیدارشناسی هستی‌شناختی (با محوریت هایدگر)؛ ۳. پدیدارشناسی اگزستانسیالیستی (کیرکه‌گور، یاسپرس، مارسل و سارتر)؛ ۴. پدیدارشناسی هرمنوتیکی (گادامر و ریکور)؛ ۵. پدیدارشناسی پساساختارگرایانه فرانسوی (دریدا و فوکو)؛ ۶. پدیدارشناسی اخلاقی (شلر و لویناس). اگر این تقسیم‌بندی اجرایی و عملی شود، هم استادان بهتر می‌توانند در چهارچوب علائق آموزشی و پژوهشی خود قرار گیرند و هم دانشجو می‌تواند اشتراکات و افتراقات سنن مذکور را دریابد و با نحوه به کار گرفتن روش پدیدارشناسی در مواجهه با مسائل مهم فلسفی و به تبع آن فلسفه ورزی در آن حوزه‌ها آشنا شود.

«حرکت تدریجی و بطئی از رویکردی عمومی و کلی به رویکردی تخصصی»، به عنوان پنجمین مؤلفه فلسفه دانشگاهی در ایران را گرچه باید اتفاقی خجسته دانست و از آن استقبال کرد، اما هم‌زمان باید هشدار داد که این رویکرد در جهات فنی و دل‌مشغولی‌های ناظر بر تاریخ فلسفه به کار گرفته نشود و در جهت پرتو افکندن روش‌مند بر مسائل مهم فلسفه معاصر هدایت شود. به تعبیر دریدا «برخلاف تصور ساده از فلسفه که در آن فلسفه ورزی مترادف با در افکندن پرسش دانسته می‌شود، من ترجیح می‌دهم که بگویم، لازمه فلسفه ورزی نه فقط طرح پرسش که دانستن این امر است که چگونه این پرسش طرح شود... آنچه فلسفه را از سایر معارف متمایز می‌سازد این است که فلسفه روشی از اندیشیدن یا تجربه‌ای از تفکر است که ما را وادار می‌سازد که به هستی

داری بیشتر خود و تفاوت مان با سایر هستنده‌ها، بیندیشیم» (Derrida, 2002, pp. 9-10).

به عبارت دیگر نمی‌توان و نباید فلسفه را فنی تلقی کرد همچون دندانپزشکی که آدمی با آموختن قواعد آن صاحب آن فن شود. فلسفه در واقع روایت دیگری از به هست آوردن نیستی، آشکار ساختن غیاب، ممکن گردانیدن ناممکن و پدیدار ساختن اقیانوسی است که فقط قله آن پیدا است. یک چنین تلقی‌ای از فلسفه نیازمند روشی است که می‌توان آن را در ساخت گشایی دریدا (در سطح اهداف آموزش) و در روش مشارکتی پائولو فریر به مثابه تکنیک‌های کاربردی آموزش جستجو کرد.

### حضور برخی از چهره‌های گروه فلسفه در ساختار قدرت سیاسی

نخستین مسئله‌ای که در مطالعه تاریخچه گروه فلسفه از آغاز تا کنون به چشم می‌آید و نمی‌توان دیده بر آن فرو بست، مشارکت بعضی از چهره‌های تأثیرگذار گروه فلسفه در ساختار قدرت سیاسی است. مثلاً صادق رضازاده شفق در دور اول و چهارم نماینده انتصابی مجلس سنا و در دور پنجم و ششم نماینده انتخابی این مجلس از حوزه تبریز بود. در مجموع از «سال ۱۳۲۸ که مجلس سنا در ایران تشکیل شد و شفق در آن سناتور انتصابی تهران بود، پنج دوره نماینده مجلس سنا بود.» (Agheli, 2001, p. 729) یکی از پیشنهاد‌های شفق در دوره چهارم مجلس سنا، اختصاص لقب آریامهر برای محمدرضا پهلوی بود؛ پیشنهادی که در جلسه مشترک بین دو مجلس سنا و مجلس شورای ملی در سال ۱۳۴۴ به تصویب رسید. گفته‌اند که محمدرضا پهلوی به او اعتماد داشت و او را بسیار دوست می‌داشت. او همچنین در وصف سفر شاهنشاه آریامهر به آمریکا نیز اشعاری سرود که در کتاب «سرود مهر» او موجود است. (Rezazadeh Shafagh, 1963, p. 72) مشاغل دولتی علی‌اکبر سیاسی نیز گرچه برخلاف شفق عمدتاً خصلت فرهنگی داشت؛ ولی او نیز در ساختار قدرت بود و مشاغل مهمی به عهده داشت. اولین سمت دولتی سیاسی ریاست اداره تعلیمات عالی وزارت فرهنگ بود. بعد از آن به ترتیب در سال ۱۳۲۱ در کابینه احمد قوام، در سال ۱۳۲۲ در کابینه علی سهیلی و در سال ۱۳۲۷-۱۳۲۶ در کابینه ابراهیم حکیمی وزیر فرهنگ بود. در سال ۱۳۲۸ نیز در کابینه ساعد به وزارت امور خارجه منصوب شد. او علاوه بر این در فاصله سال‌های ۱۳۳۳-۱۳۲۱ به مدت دوازده سال ریاست دانشگاه تهران را به عهده داشت. سید حسین نصر هم آن‌چنان که محققان نوشته‌اند، معتمد دربار بود و حتی برای مأموریت‌های علمی و همکاری با دانشگاه اورشلیم نیز به تأیید ساواک از طرف دانشگاه تهران معرفی شده بود. نصر در سال ۱۳۵۱ به ریاست دانشگاه آریامهر سابق رسید. «زمانی هم فرمانی مبنی بر اعطای لقب سفیر شاهنشاه را دریافت کرد.» (Jafariyan, 2013).

علاوه بر این، پس از آن که هوشنگ نهاوندی رئیس وقت دفتر فرح به عنوان وزیر علوم و آموزش عالی در کابینه شریف امامی منصوب شد، نصر جای او را گرفت. نصر در توجیه پذیرش این سمت می‌گوید: «من به سراغ ملکه نرفتم؛ بلکه او بود که از من خواست تا رئیس دفتر ویژه ایشان بشوم... با ملکه سالیان سال در چندین طرح - حتی پیش از آن که رئیس دفترش باشم - کار کرده بودم. او درباره بسیاری از امور با من مشورت می‌کرد و از نظر فکری به او نزدیک بودم... با رفتن نهاوندی به کابینه شریف امامی، فرح مرا

فراخواند و گفت: دوست دارم شما را جایگزین نیاواندی کنم... من با نظر به وضعیت کشور و دیدگاه‌های علما بود که این مقام را البته بنا به شرایطی خاص پذیرفتم... احساس می‌کردم که تنها کسی بودم که می‌توانستم همچون میانجی به ایجاد موقعیتی کمک کنم که در آن مثلاً آیت‌الله خمینی با شاه مصالحه کنند و نوعی حکومت سلطنتی اسلامی برپا گردد که در آن علما نیز درباره امور مملکتی اظهار نظر کنند؛ اما ساختار منشور دچار تحول نشود.» (Ibid)

علاوه بر سه استاد نامبرده که در دوران پهلوی در ساختار قدرت بودند، استادان دیگری نظیر رضا داوری اردکانی و احمد احمدی و غلامعلی حداد عادل و علی اردشیر لاریجانی هر یک به طریقی و احتمالاً هر کدام به دلیلی در ساختار قدرت پس از انقلاب مشارکت کردند. تحلیل ابعاد این واقعیت، رابطه و نسبت آن با درکی که هریک از آنان از فلسفه داشتند و اهدافی که هریک از مشارکت در ساختار سیاسی قدرت داشتند و دارند، موضوعاتی هستند که باید مستقلاً به آن‌ها پرداخت. آنچه اما علی‌الحساب باید مورد تأکید قرار گیرد این است که یکی از اصلی‌ترین مؤلفه‌های ایده دانشگاه، استقلال آن از دولت است. یاسپرس دانشگاه را دولتی در دولت معرفی می‌کند و فصلی از کتاب *ایده دانشگاه* را به شرح و توصیف ضرورت این استقلال اختصاص می‌دهد. (Jaspers, 1959)

حضور برخی از چهره‌های گروه در ساختار سیاسی قدرت را می‌توان بهانه‌ای قرار داد برای تحلیل فلسفی ابعاد گوناگون قدرت و به تبع آن چرایی و چگونگی رابطه و نسبتی که اهل فلسفه با آن برقرار می‌کنند. فلسفه بنا به سنت همواره ناقد قدرت بوده است و حتی فیلسوفان محافظه‌کاری مانند کانت حداقل نامه‌هایی اعتراضی خطاب به اهالی قدرت در کارنامه خود دارند. بنابراین فیلسوف یا معلم فلسفه آنگاه که در کنار قدرت قرار می‌گیرد، در معرض این پرسش قرار می‌گیرد که بر پایه چه درکی از فلسفه یا چه مبانی‌ای چنین کرده است. فقط کافی است پذیرش ریاست دانشگاه فرایبورگ توسط هایدگر را به یاد آوریم و ادبیات وسیعی که این حضور ایجاد کرده است را مورد توجه قرار دهیم. اگر نظرگاه‌های فلسفی هایدگر روی آموزش عالی مسئول این تصمیم‌گیری بود که هایدگر اولین رئیس نازی دانشگاه فرایبورگ در سال ۱۹۳۳ شود، یکی از پرسش‌ها می‌تواند این‌گونه مطرح شود که: آیا هایدگر از این تجربه که او بعدها آن را «بزرگ‌ترین حماقت زندگی»، خواند، چیزی آموخت؟ آیا او نظرگاه‌های فلسفی خود را که منجر به این اشتباه سیاسی شده بود، تغییر داد؟ آیا همان‌گونه که هایدگر در مصاحبه با اشپینگل (فقط یک خدا می‌تواند ما را نجات دهد) می‌گوید او از راه دانشگاه به این تصمیم سیاسی (همکاری با قدرت) رسیده است؟ هایدگر در دهه ۱۹۲۰، تلاش می‌کند که هم به فراخوان رمانتیک نیچه‌ای - اشپینگری به روشنفکران مبنی بر کمک به حیات مجدد بخشیدن به ملت آلمان از طریق پرورش یک رهبری قهرمانانه پاسخ دهد و هم به تقاضای ریاضت‌کشانه وبر که دانشگاهیان باید همچنان بر سنت سخت‌گیر تحقیقات دانشگاهی پافشاری کنند و خود را به آن منحصر کنند. در نتیجه هایدگر فراخوان اشپینگل را می‌پذیرد ولی آن را از طریق نظرگاه‌های وبر به وظیفه دانشگاه و معرفت‌دانشگاهی صورت‌بندی می‌کند. نتیجه چنین ترکیب قابل اعتراضی از اشپینگل و

وبر، نوعی از رمانتیک ریاضت کشانه می‌شود. این تنش ناپایدار نگاه هایدگر را به دانشگاه در دهه ۱۹۲۰ شکل می‌دهد. تثنی که پایدار نمی‌ماند و در پایان دهه، نیچه رمانتیک، وبر محقق را آرام‌آرام از ذهن هایدگر بیرون می‌اندازد. دانشگاهی که هایدگر در رویای خود می‌دید می‌بایست ایده فیخته‌ای و همبولتی دانشگاه را در هم می‌آمیخت تا آنجا که اعضای دانشگاه در همان حال که در حال جستجوی رسمی دانشگاهی برای معرفت بودند، در همان حال در اندیشه پروردن انسان‌های تراز نوین بودند. طراز نوین بودن نیز از نظر هایدگر باید در ربط با نوعی از کمال‌گرایی وجودشناسانه درک شود. کمال‌گرایی وجودشناسانه‌ای که به موجب آن، دانشجویان می‌آموزند که چگونه صلاحیت‌ها و قابلیت‌های منحصر به فرد برای آشکارسازی هستی را از طریق ساخت گشایی پرسش‌های اونتولوژیکی افزایش دهند و توسعه بخشند. بدین ترتیب، می‌بینیم که نظرگاه هایدگر در مورد رابطه علم و فلسفه نقش مهمی در هدف دوگانه او در مورد دانشگاه (یگانگی معرفت و ساختن انسان طراز نوین) ایفاء می‌کند و همین رویکرد او به دانشگاه است که او را به سمت پذیرش ریاست دانشگاه و همکاری با قدرت سوق می‌دهد. پرسش، بدین ترتیب، این است که آیا حضور کسانی مانند صادق رضازاده شفق و علی‌اکبر سیاسی، گرچه از دو پایگاه متفاوت، (از نسل اول)، غلامحسین صدیقی (از نسل دوم)، سید حسین نصر (از نسل سوم) و رضا داوری اردکانی، غلامعلی حداد عادل و علی اردشیر لاریجانی (از نسل چهارم) را نباید بهانه‌ای برای به میدان آوردن رابطه و نسبت فلسفه و قدرت ساخت و به مباحث جدید و معاصر این حوزه دامن زد؟ اهمیت این موضوع زمانی آشکارتر می‌شود که بدانیم برداشت حقوقی- فلسفی از قدرت (به عنوان امری سرکوبگر)، امروزه برداشتی متعلق به دوران روشنگری دانسته می‌شود. میشل فوکو به طور مثال، می‌نویسد: امروزه قدرت در سراسر جامعه پراکنده است و در تصرف هیچ کس نیست و آثار مثبت دارد. قدرت تمام ارکان جامعه و شئون زندگی انسانی را تحت تأثیر قرار داده است و چون چنین است حتی خانواده نیز از دادوستدهای مناسبات قدرت برکنار نیست. قدرت حتی تعیین‌کننده نوع دوستی، نوع مناسبات زن و مرد و نوع رابطه فرزندان با والدین است و چون چنین است، متکثر است. او این ایده را که قدرت پدیده‌ای است «عظیم و هولناک و ساختاری است یکپارچه و در انحصار دولت یا حکومت»، انکار می‌کند و می‌گوید در دنیای معاصر ما تنها با «سیاست‌های خرد قدرت» (micropolitics of power) سروکار داریم: اجرای قدرت در نهادهای مختلف محلی و بومی؛ زندان‌ها، بیمارستان‌ها، تیمارستان‌ها، دانشگاه‌ها، حتی منزل. هر جا که قدرت وجود دارد و اعمال می‌شود، در آنجا مقاومت نیز صورت می‌گیرد و تنها راه مقاومت در برابر قدرت، مقاومت محلی و بومی است (Foucault, 1979, p. 178).

### ملاحظات پایانی: مواجهه‌هایی انتقادی

موضوع این قسمت مقاله ارزیابی دغدغه‌های فلسفه دانشگاهی بر پایه اصل «معاصر بودن در فلسفه خوانی و فلسفه ورزی» است. «معاصر بودن» و «معاصر اندیشی» پیچیدگی‌هایی دارد که متفکران زیادی از فوکو (Foucault, 1991, pp. 76-100) (Foucault, 1991, pp. 76-100) و آگامبن (Agamben, 2020, pp. 39-54) و

بدیو (Badiou, 2018) بدان پرداخته‌اند. پرسش در چنین سطحی این است که اگر قرار باشد ما به لحاظ فلسفی معاصر باشیم، این معاصر بودن چه ابعاد و ویژگی‌هایی دارد. یکی از مهم‌ترین خصایص معاصر بودن از منظر فلسفی، این است که زمانه معاصر درک شود ولی در همان حال طرحی ناهم‌زمان با عصر معاصر نیز درافکنده شود. از آگامبن می‌آموزیم که معاصر واقعی کسی است که الزاماً همراه زمانه خود نیست و ادعاهای زمانه خود را بدون پرسشگری نمی‌پذیرد. این ویژگی این امکان را در اختیار اندیشه‌ورز معاصر قرار می‌دهد که زمانه خود را به صورت ریشه‌ای و رادیکال نقد کند و افق‌های جدیدی بگشاید. نیچه با چنین درکی از مفهوم معاصر بودن، در پاراگراف‌های آغازین تأمل دوم کتاب *تأملات نابهنگام* خود می‌نویسد: این تأملات نابهنگام است چرا که درصدد است آنچه این عصر به آن افتخار می‌کند را به مثابه رنجوری و نقصان فهم کند و فرهنگ تاریخی‌اش را موردنقد بنیادی قرار دهد. (Nietzsche, 1997, p. 59)

(Agamben, 2020, pp. 39-54)

معاصر از این رو کسی است که تاریکی‌های زمانه خود را می‌بیند و طرح‌هایی برای آینده در می‌افکند. معاصر بودن، بدین ترتیب، نوعی رابطه ویژه با زمانه است که در آن فرد فاصله خود را با زمانه حفظ می‌کند تا بتواند از طریق نقد ریشه‌ای و رادیکال آن، زمینه را برای ظهور امکانات جدیدتر فراهم آورد. اگر این درک از معاصر بودن را بپذیریم پرسش‌هایی که از چنین مواجهه‌ای سر بر می‌آورند، می‌توانند عبارت باشند از: اگر مبانی اصلی معاصر بودن فلسفی را شناخت تاریکی عصر، ناهم‌زمانی با عصر و نابهنگام بودن بدانیم و با این سخن همراه باشیم که «آن‌هایی که حقیقتاً متعلق به این زمان‌اند، کسانی هستند که نه کاملاً با این زمان تقارن دارند و نه خود را با خواست‌های آن هماهنگ می‌سازند و دقیقاً به دلیل همین موقعیت و از خلال این ناپوستگی است که این افراد بیش از دیگران قادر به درک و فراچنگ آوردن زمان خویش‌اند»، آنگاه این پرسش در افق قرار می‌گیرد که آیا اصولاً گروه فلسفه توانسته است خود را تا حدی به این نگرش معاصر بودن نزدیک کند؟ تا چه حد مسائلی که فلسفه دانشگاهی در حوزه‌هایی که در متن مقاله مورد بحث قرار گرفت، مسائل فلسفی امروز آن حوزه‌ها بوده‌اند؟ شیوه فلسفه خوانی در فلسفه دانشگاهی آیا اصولاً واجد امکانی برای دعوت به فلسفه‌ورزی بوده است؟ اگر قرار بر صورت‌بندی «شرایط امکان تأسیس تفکر فلسفی در ایران» باشد، فلسفه دانشگاهی آیا می‌تواند خود را همراه چنین دغدغه‌ای بداند و مشارکتی در آن داشته باشد؟ این پرسش‌ها به نوبه خود می‌توانند چهار پرسش مهم فلسفی درباره فلسفه را بار دیگر به میدان آورند و در کانون توجهات بنیادین پژوهشگران فلسفه قرار دهند: فلسفه چیست؟ (پرسش از چیستی و ذات)؛ چرا باید فلسفه ورزی کرد؟ (پرسش از چرایی یا غایت فلسفه)؛ چگونه باید فلسفه ورزی کرد؟ (پرسش از چگونگی فلسفه ورزی یا پرسش از متدولوژی‌های فلسفه ورزی) و آیا فلسفه به پایان رسیده است؟ (پرسش از وضع فلسفه) (Mesbahian & Norris, 2017, p. 12)

با در نظر داشتن چنین پرسش‌هایی، زمانی می‌توان فلسفه دانشگاهی را به نحوی جدی تحلیل کرد که این فلسفه در مقایسه با فلسفه‌ای قرار گیرد که در خارج از دانشگاه جریان داشته است و دارد؛ فلسفه‌ای که گاه فلسفه دانشگاهی را به دل‌مشغولی‌های فنی، تکنیکی، بی‌ثمر و بی‌ربط به مسائل عصر حاضر متهم می‌کند

و اهمیتش را دست بالا در فراهم آوردن لوازمی برای اندیشیدن می‌داند. در چنین جهتی و در ارجاع به چهار پرسش اصلی ناظر بر فلسفه فلسفه (متافلسفه)، چند ملاحظه انتقادی را می‌توان طرح کرد و توسعه و تعمیق آن را به مطالعات بعدی سپرد.

ملاحظه اول اینکه پرسش‌های چهارگانه ناظر بر فلسفه فلسفه اصولاً در فلسفه دانشگاهی راه پیدا نکرده است و به بحرانی که فلسفه در دوران معاصر با آن مواجه است توجهی نشده است. آموزش و پژوهش در فلسفه دانشگاهی بر پایه تلقی‌ای از فلسفه پیگیری می‌شود که تلقی معاصر از فلسفه نیست. فلسفه معاصر را می‌توان در کی از فلسفه دانست که بی‌اعتباری تعاریف تاریخی و پیشین از فلسفه را دریافته باشد و به بحرانی که فلسفه در جهان معاصر با آن مواجه است، آگاهی یافته باشد. به تعبیر هایدگر «پرسش از ماهیت چیزی هنگامی پدید می‌آید که آنچه از ماهیتش پرسش می‌شود، مبهم شده باشد و در عین حال نسبت انسان با آنچه از آن پرسش می‌کند، دچار نوسان یا حتی تزلزل شود.» (Heidegger, 1958, p. 43)

فلسفه دانشگاهی ولی اصولاً معلوم نیست بحران فلسفه را در دستور کار خود قرار داده باشد. در کی که از فلسفه در فلسفه دانشگاهی در جریان است عمدتاً در چهارچوب تعریف ارسطویی فلسفه به مثابه «علم علت‌ها، اصل‌های اولیه و غایت هر آنچه هست، چنان که هست» و یا متافیزیک پساارسطویی یا فلسفه به مثابه شناخت خود معرفت (حدود و ثغور ذهن) از دکارت تا کانت تا «مطلق‌انگاری» هگل؛ و حداکثر هستی‌شناسی فنومنولوژیک که در آن تمام موضوع فلسفه و ساختار فلسفه عبارت از انتولوژی می‌شود، محدود مانده است. این در حالی است که فلسفه در جهان معاصر به کولی و شی و حیرت آغازین خود بازگشته است و پایان نظام‌های فلسفی و پایان تمامی توهمات جزمی و جاه‌طلبانه یا ایدئالیستی-راسیونالیستی فلسفی-متافیزیکی را اعلام کرده است. آن چه بر جای مانده است فقط و فقط، خرد صرف است. خردی که حد-و-مرز خود را می‌شناسد و دیگر هیچ دعوی غیرمشروعی ندارد. از هم این‌رو است که کار چنین خردی تازه آغاز شده است. و نقش آن دیگر نه فقط تحلیل‌گری انتقادی، بلکه حتی وا-سازی و قفل-و-زنگار شکنی و شفاف‌سازی است. و این وضع فلسفه در زمانه پساها است. وضعی که فلسفه دانشگاهی به آن توجهی نداشته است.

ملاحظه دوم اینکه، فلسفه دانشگاهی همچنان که به تأمل بر نخستین مؤلفه خود یعنی فلسفه اعتنائی نداشته است، به دومین مؤلفه خود یعنی دانشگاه هم بی‌اعتناء بوده است. یکی از مهم‌ترین وظایف فلسفه دانشگاهی به تعبیر یاسپرس این است که مدام دانشگاه را مورد بازپرسی و نقد قرار دهد و از افول و زوال آن جلوگیری کند. از نظر یاسپرس حتی بهترین دانشگاه‌ها مستعد آن هستند که سریعاً رو به زوال گذارند. دانشگاه باید از طریق بازنگری فعالیت‌های خود، اطمینان حاصل کند که وظایف و اهداف منطبق با ایده دانشگاه را فراموش نکرده است. (Jaspers, 1959, p. 70) دانشگاه در این معنا، محلی است که ۱. انسان می‌تواند آزادانه در آن به تحقیق و تدریس بپردازد و این معنای اصلی دانشگاه است. ۲. این معنا (آزادی) در اصل در یکایک اساتید و دانشجویان شکل می‌گیرد و تنها در مرتبه دوم است که در شکل‌های مختلف نهاد دانشگاه تبلور می‌یابد. ۳. پایداری ایده یا معنای دانشگاه به سه عامل تدریس، تحقیق و فضای فرهنگی خلاق



وابسته است. ۴. افراد (مدیران، اساتید، دانشجویان، کارکنان) به یکدیگر وابستگی درونی دارند و از سوی دیگر این افراد به نحوی عمیق به دانشگاه وابسته‌اند و به آن تعلق دارند. ۵. دانشگاه همواره مستقل از دولت است. دانشگاه دولت در دولت است. ۶. دانشگاه واقعی همواره خود را مورد بازپرسی و نقد قرار می‌دهد و از افول و زوال خود جلوگیری می‌کند. بنابراین نخستین شرط امکان آموزش فلسفه در دانشگاه، وجود دانشگاهی با این ویژگی‌ها است، یا به عبارت دیگر افرادی که به دانشگاه احساس تعلق می‌کنند، احتمالاً مسئولیت دارند که دانشگاه را به سمت چنین معنایی حرکت دهند؛ مسئولیتی که مورد توجه فلسفه دانشگاهی نبوده است.

سومین و آخرین ملاحظه این نوشته را باید به شرایط امکان تأسیس تفکر فلسفی در ایران اختصاص داد. می‌دانیم که یکی از نخستین افرادی که درباره شرایط امکان تأسیس معرفت بحث کرد، ایمانوئل کانت بود. پس از کانت فوکو نیز که اثر معروف کانت، یعنی انسان‌شناسی از نقطه نظری پراگماتیسمی را به فرانسه ترجمه کرده بود، در سه اثر معروف خود یعنی *پیدایش کلینیک* (1963)، *نظم‌اشیاء* (1966) و *دیرینه‌شناسی دانش* (1969)، پرسش از شرایط امکان دانش را پیگیری می‌کند، با این تفاوت که برخلاف کانت که دغدغه و مسئله‌اش سوژه‌ی استعلایی است، در فوکو اولیه، این ساختار است که اصل سامان دهنده‌ی دانش تلقی می‌شود. ساختاری که فوکو از آن سخن می‌گوید اولاً برخلاف مارکسیست‌های ساختارگرا مثل آلتوسر، اجتماعی - اقتصادی نیست، بلکه زبانی - گفتمانی است، ثانیاً برخلاف خود ساختارگراها که ساخت‌ها را بی‌زمان می‌بینند، ساختی که معرفت را می‌سازد، تاریخ‌مند است نه فراتر از تاریخ و همین است که فوکو را به نیچه وصل می‌کند. فوکو در حقیقت بر خلاف کانت در نقدهای سه‌گانه به شرایط امکان شناخت و فراروی از محدودیت‌ها می‌اندیشد و ادعا می‌کند که باید دریافت که کدام یک از محدودیت‌ها ضروری است و نمی‌توان با آن سر ستیز داشت. فوکو اصطلاح دیرینه‌شناسی را از کانت وام می‌گیرد و قصد دارد ریشه‌یابی کانت از شرایط امکان شناخت معرفت را به مثابه امری تاریخی در نظر بگیرد.

با در نظر داشتن چنین مقدمه‌ای، این نوشته شرایط امکان تأسیس تفکر فلسفی در ایران را در فهم معاصر از «فلسفه»، «فلسفه آموزش» و «روش آموزش» می‌داند. به این معنا که قبل از هر چیزی باید به فهم معاصر فلسفه و روش آموزش آن‌ها ارجاع داده شود تا مباحث حوزه فلسفه، به تفننی دانشگاهی تبدیل نشود و به «اصل مطالب» که مسائل مبتلا به هر عصری است، پرداخته شود. گرچه غریب می‌نماید که فلسفه به عنوان بازتابی از دل‌تنگی‌های آدمی برای جایی که نیست و نیز نارضایتی او از وضعی که در آن به سر می‌برد تلقی شود اما این تعریف علاوه بر اینکه با تاریخ بلند فلسفه و تحولات تفکر فلسفی سازگاری کاملی دارد با فلسفه فلسفه نیز در انطباق است. به روشی مشابه، علیرغم اینکه مسئله «مسئولیت» در امر آموزش، احتمالاً تحت تأثیر مخرب و منفی مکاتب، موسوم به ایدئولوژی‌های قرن بیستم به حاشیه رانده شده و بحث شده است که در امر آموزش نباید عناصر اخلاقی - نظیر مسئولیت - را دخالت داد ولی بحث‌های جدید در باب آموزش و از جمله بحث دریدا - خنثی و مستقل بودن آموزش را هم ناممکن و هم نامطلوب می‌دانند. دریدا از طریق ساخت گشایی فلسفه موجود و سخن گفتن از «فلسفه در راه»، به بلندترین صدای ممکن ادعا می‌کند

که هیچ کس نمی‌تواند این ادعا را به فلسفه نسبت دهد که فلسفه رها و مبرا از مسئولیت است. این مسئولیت اما نه با اتکا به عقل و قانون سلطه یافته که از طریق ارجاع به ماهیت فلسفه آموزش میسر است. روشی که به تعبیر فریره نه تنها خواندن کلمه که خواندن جهان را نیز می‌آموزد و تعلیم می‌دهد که دانش تنها از طریق ابتکار و ابداع مداوم، از طریق پژوهش خستگی‌ناپذیر، بی‌تاب و امیدوارانه انسان در جهان، با جهان و با یکدیگر حاصل می‌شود. چنین روشی، به هیچ رو با نظام آموزشی به مثابه بانکداری که در آن معلم ذخیره گذار و دانشجو ذخیره شونده، تلقی می‌شود، سازگار نیست. بنابراین روشی قابل دفاع است که در آن رابطه خدایگانی و بندگی بین استاد و دانشجو مورد مخالفت بنیادی قرار گیرد. (Mesbahian, 2011) نهایت اینکه احتمالاً یکی از راه‌های ارتقاء آموزش فلسفه در دانشگاه این است که چستی دانشگاه، چستی فلسفه، چستی آموزش و روش آموزش آن، همواره مورد پرسش قرار گیرد و وضع غالب و تعاریف قالبی از این مفاهیم به نفع موقعیت «در راه» و «نیندیشیده» آن‌ها حرکت داده شود. به زبان دریدا اگر سخن بگوییم، مریبان دانشگاه مسئول هستند که در مقابل دانشگاه و روش‌های آموزشی موجود، از معانی و از مفاهیم این دو در راه آن‌ها سخن بگویند. اخلاق و تأمل فلسفی در هم تنیده‌اند و شخص حتی زمانی که شروع به طرح پرسش می‌کند پیشاپیش خود را در یک وضعیت بهتر یا بدتر، از نقطه نظر اخلاقی قرار داده است، وضعیتی که واجد حدی از مسئولیت است. (Mesbahian, 2008, p. 33)

#### References:

- Agamben, G. (2020). "What is the Contemporary?" In "What Is an Apparatus?" and Other Essays (pp. 39-54). Stanford University Press.
- Aqili, Baqir. (2001). *Biography of contemporary Iranian political and military figures, Volume 2*, Tehran: Speech Publishing in collaboration with science Publishing. (In Persian)
- Arab, Seyed Hassan and Ali Asghar Mohammadkhani (2009), *Mahdavi Nameh: Celebration Letter of Dr. Yahya Mahdavi*. Tehran: Hermes (In Persian)
- Badiou, A. (2018). *The century*. John Wiley & Sons.
- Boroujerdi, Mehrzad (1998). *Iranian and Western intellectuals*. Translated by Jamshid Shirazi; Tehran, Farzan. (In Persian)
- Davari Ardaekani, Reza. (1995). *What is Philosophy?* Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies. (In Persian)
- Derrida, Jacques (2002) *Who's Afraid of Philosophy? Right to Philosophy 1*, Jan Plug, trans. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Faculty of Letters and Humanities. (1967). *Year Book of Faculty of Letters and Humanities*. Tehran: Tehran university publication. (In Persian)
- Foucault, M. (1979). *Discipline and Punish: The Birth of a Prison* (trans. Sheridan, A.) Penguin: Harmondsworth.
- Foucault, M. (1991). "Nietzsche, genealogy, history." In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault reader* (pp. 76-100). London: Penguin.
- Ghaffari, Hossein (2017). *A Critique of theory of Shaariate samet*. Tehran: Hekmat Publication. (In Persian)
- Ghavam Safari, Mahdi. (2016). *Theory of Form in Aristotle's Philosophy*. Tehran: entesharat hekmat. (In Persian)
- Ghavam Safari, Mehdi. (2007). *How metaphysics is possible?* Tehran: Research Institute for

- Islamic Culture and Thought. (In Persian)
- Heidegger, Martin. *What Is Philosophy?* Translated by Jean T. Wilde and William Kluback, New Haven, College and University Press, 1958.
- Hosseini Beheshti, Seyyed Mohammad Reza and Ansari, Zeinab. (2020). *Question of Being: Translation and interpretation of Heidegger's introduction to Being and Time*. Tehran: Elmi publication. (In Persian)
- Jafarian, Rasool (2013). *Religious-political spectrum and organizations of Iran* (from the coming to power of Mohammad Reza Shah to the victory of the Islamic Revolution, 1357-1320). Tehran. Publication of science. (In Persian)
- Jaspers, Carl. (1995). *My Philosophical Biography*, (Ezatollah Fooladvand, Trans.). Farzan Publishing, Tehran. (In Persian)
- Jaspers, Karl (1959). *The Idea of the University: An Existentialist Argument for an Institution Concerned with Freedom*. (H. A. T. Reiche and H. F. Vanderschmidt Trans.). Boston: Beacon Press.
- Kasemi, Nosratollah. (1974). "Contemporary Obituaries" (Professor Mohammad Kazem Assar), Gohar, Issue 22. (In Persian)
- Mesbahian, Hossein, & Norris, Trevor. (2017). *Dieter Misgeld: A philosopher's journey from hermeneutics to emancipatory politics*: Springer.
- Mesbahian, Hossein. (2010). "The necessary Conditions for the Possibility of Teaching Philosophy at the University, *Falsafeh*, (*Journal of Philosophy*), University of Tehran, 37:4 (Winter 2010), 21-36. (In Persian)
- Mesbahian, Hossein. (2011). "The Necessary Conditions for Encountering the Humanities," *Rethinking the Humanities in Iran, Institute for Humanities & Cultural Studies*. 475-505. (In Persian)
- Mesbahian, Hossein. (2019). *Modernity and its "other": A Critical encounter with Habermas's interpretation of modernity as an unfinished project* (Tehran: Agah, 2019). (In Persian)
- Mesbahian, Hossein. (2012). "The Man of Desires and Name of God as the Otherwise than Being: God's Subjectivity and Subjectivity as "other-in-the-Self" versus Human Subjectivity," *Jostarha-ye Falsafeh-ye Din (Philosophy of Religion Studies)*, 1:1 Spring-Summer 2012), 119-134. (In Persian)
- Mesbahian, Hossein. (2020). "Phenomenology of Poverty", Iran Farda Magazine, No. 59, Continuous Issue 131.80-82. (In Persian)
- Mesbahian, Hossein. (2020). "A Phenomenological Encounter with the Covid 19 Crisis Focused on Boundary Situations." *Journal of Philosophical Investigations*, 14, 31, 305-331. (In Persian)
- Mesbahian, Hossein. (2021), "Reinventing the Self: A Philosophical Encounter with the Historiography of Cultural Identity". *Historical Perspective&Historiography*, 29, 23, 255-274. (In Persian)
- Mesbahian, Hossein. (2021). "Recognition to Come: Towards a Deconstructive Encounter with Iranian Identity in a Globalized World", *Religions*. 12(1), 52.
- Nasr, Seyed Hossein (2009) *Islamic Studies in the Contemporary World*; Tehran, Scientific and Cultural Publications. (In Persian)
- Nietzsche, F. (1997). *Untimely meditations*. Cambridge University Press.
- Rajabi, Ahmad (2019). *Transcendental Finitude. An Investigation about Heidegger's fundamental ontology*. Tehran: Hermes publication. (In Persian)
- Rezazadeh Shafaq, Sadegh. (1963). *Anthem of Mehr*. Tehran: Published by Ibn Sina. (In Persian)
- Talebzadeh, Seyyed Hamid. (2017). *A Dialogue between Hegel and Muslim Philosophers*. Tehran: Hermes Publication. (In Persian)



## The Logic Behind Educational Policy Formation as a Vehicle for Establishing Dominance: An Examination of Higher Education Policy in Iran

Hojjat Saffarheidari

Associate Professor, University of Mazandaran, Mazandaran, Iran. Email: h.saffar@umz.ac.ir

Received: 2022-03-14	Revised: 2023-09-28	Accepted: 2023-12-31	Published: 2023-03-19
Citation: Saffarheidari, H. (2023). The Rationale of Educational Policymaking as the Production of Domination (A glance at the Policy – Making of Higher Education in Iran). Foundations of Education, 12(2), 37-55. doi: 10.22067/fedu.2023.75504.1139			

### Abstract

This paper aims to address the relationship between educational policy-making and metaphysical narratives. It claims that such linkage leads to the production of domination. Traditional narratives of metaphysics consistently long for a homogenous understanding of the essence of objects. However, such a volition is attainable but through the construction of binaries and the neglect of differences. Likewise, establishing higher educational policies based on metaphysical narratives reinforces the aforementioned attribute. Aligned with the subject matter, the methodology of the paper is descriptive, analytical, and critical. The research consists of both primary and secondary sources, especially the *Document of Strategic Transformation of Science and Technology* and the *Document of Comprehensive Scientific Plan of The Country*, which were offered to the researcher. The result indicates that Iran's higher educational policy-making is influenced by a Platonic and Aristotelian dualism. As a result, such a dualism is explicitly reflected in the theoretical and value foundations of Iran's higher education documents. One of consequences of such a dualism, among many others, lies in the marginalization of a pole and the inevitable domination of the other. It appears that to resolve such a problematic condition a new philosophical perspective is required so that it might be able to render the possibility of a new distinctive perspective for educational policy-making.

**Keywords:** policy-making, documents, higher education of Iran, metaphysics, domination, critique.

### Synopsis

Educational policies, whether it be public or higher education, are part and parcel of the political regimes' intentional effort to ascertain the educational institutions' (broader political) orientations. Hence, the close association between politics and higher education policymaking involves questioning the very rationale of such policymaking. As a result, this necessitates two primary questions: what the rationale behind educational policymaking is and why it is of importance at all. According to Codd, policies serve the implementation of power, surveillance, and the perpetuation and imposition of the preferred order in society and school" (McLaughlin, 2000). However, how such an imposition of power is possible? and what are its implications? The paper basically aims to address these issues. Different perspectives are likely to approach these questions through different analytical lenses. Yet, the goal of this paper is to examine the impact of metaphysical or philosophical foundations on Iran's higher educational policymaking regimes as far as the below documents are concerned: *Document of Strategic Transformation of Science and Technology* and *document of Comprehensive Scientific Plan of The Country*. The philosophical foundation of documents, as an amalgam of religio-metaphysical doctrines, discloses a structural binary of the world. This mixture has been



resulted from the Greek metaphysics's influence, particularly from Plato and Aristotle, on the philosophers from the Islamic tradition. Among other things, one of the characteristics of Plato's philosophy lies in his emphasis on binary oppositions and its indispensable totality and rationality. Such a condition is described by Derrida as the "metaphysics of presence". According to this metaphysics, Plato legitimizes the production of social systems through a hierarchy of power and the application of educational apparatus to establish a utopian society. Accordingly, the state domination over the people could be traced in and is justified by the linkage between the individual and political regime as well as the amount of truth acquired by the state through the implementation of educational apparatuses. This supremacy itself reflects the binary of culture (education)/nature. Those who are more cultured (educated) are more predisposed to enjoy a more complete nature. The consequence of such a worldview is but the legitimization of the domination of the state over the people. This domination is of course reinforced by the platonic metaphysical duality. Duality involves the necessity of one pole's supremacy over another. Platonic educational and political systems are built upon such dualities and binaries. A good example for the context of the production of domination can be found in Plato's view on the social structure according to which free citizens are inherently and already superior to other people and individuals ( Popper, 2001). The Platonic metaphysics, rendered more logical and argumentative by Aristotle, gave birth later to the mystical visions of Islamic and Christian philosophies. For these philosophers, platonic metaphysics could provide them with a rational instrument to logically interpret and understand the dual-dimensional religious doctrines (Al-Fakhory & Al-Jar, 2004). With a glance at the historical sources, one could easily see the strong influence of platonic and Aristotelian structural metaphysics on the formation of Islamic philosophy. Based on such an observation, we could argue that metaphysical foundations of Iranian higher education are built upon a platonic narrative.

### **Conclusion: Policy-making as an Act of Openness**

The theoretical content of the higher education documents primarily consists of religious doctrines. Nevertheless, the content is impacted by metaphysical narratives. Through observing such a narrative one could explain the dualism within the mentioned documents. Some of the present dualities in the documents are these: deism / humanism, spirit/physicality, appearance/depth, material/spiritual, noumena/phenomenon, world/afterlife, reason/revelation, rationality/sensation, total/relative, holistic/atomistic, and individual/social etc. What matters here in understanding these binaries lies in the way in which we interpret them. It does not appear that philosophers' struggle in disposing of binaries has been fruitful and successful. However, its infelicitous implications are obvious concerning educational policymaking. One of the binaries we can find in this context is individual/institution, distinguishing and highlighting one pole by excluding another. While about 3040 words in the *Document of Strategic Transformation of Science and Technology* refer to the institutional elements (such as science, technology, system, etc.), only 67 words in this document allude to individual elements (such as freedom, individual, identity, and reason, etc.). This proportion in the *document of Comprehensive Scientific Plan of The Country* is 1012 and 15. What is especially interesting is that even when the documents touch on the individual needs, their individuality and personality is not considered of any value. Rather, its boundary is likely to be defined and ascertained within a broader framework. Even, the institutional and collective profits have been interpreted beyond their own common signification. As an alternative for policymaking as domination, in this paper, we suggest policymaking as openness. While policymaking as domination is characterized by binaries and is reproduced through the negation, or overlooking of one pole by legitimizing another, the policymaking as openness would open up spaces for the excluded or "the other". Such an effort would emphasize the critique of the metaphysics of presence and pay attention to difference, in such a way that it allows the promulgation and promotion

of silent voices. Decentralization is the core of this policymaking. The theoretical foundation of such an approach could be found in various philosophical schools. However, in this paper, yet in a transitory way, the focus is on two contemporary philosophers: Emanuel Levinas and Jacques Derrida. What is informative about Levinas' philosophy is that policymaking as an ethical action, identifying the boundary and range of an actor's actions, should not be built upon a total and closed narrative. Rather, what is required in all forms of policymaking is the fact that one needs to acknowledge the other as an ontological principle. Also, Derrida is of importance in so far as his critique of the metaphysics of presence can be helpful in theorizing the policymaking as openness.

## پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

<https://fedu.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

## منطق سیاست گذاری آموزشی به مثابه تولید چیرگی (نگاهی به سیاست گذاری آموزش عالی در ایران)

حجت صفارحیدری

دانشیار، دانشگاه مازندران، مازندران، ایران. h.saffar@umz.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۲/۲۳	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۷/۰۶	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۰/۱۰	تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۱۲/۲۸
<b>استناد:</b> صفارحیدری، حجت. (۱۴۰۲). منطق سیاست گذاری آموزشی به مثابه تولید چیرگی (نگاهی به سیاست گذاری آموزش عالی در ایران). پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۲(۲)، ۳۷-۵۵. doi: 10.22067/fedu.2023.75504.1139			

### چکیده

هدف اصلی این مقاله بررسی نسبت میان سیاست گذاری های آموزش عالی و روایت های متافیزیکی است. ادعای اصلی مقاله نیز این است که چنین پیوندی به تولید چیرگی می انجامد. روایت های متافیزیک سنتی همواره در پی فهمی تمام و کامل از ذات و جوهر چیزها هستند. این خواست از طریق پدید آمدن دو قطبی ها و نادیده گرفتن تفاوت ها تحقق می یابد. استوار کردن سیاست گذاری های آموزش عالی بر روایت های متافیزیکی این خصلت را نیز به آن ها تسری می دهد. از لحاظ روش شناختی برای بررسی مدعای مقاله، متناسب با موضوع مورد بررسی از روش های توصیفی، تحلیلی و انتقادی استفاده شده. منابع پژوهش نیز شامل منابع دست اول و دوم، به ویژه دو سند تحول راهبردی علم و فناوری و سند نقشه جامع علمی کشور، بوده است. یافته ها نشان می دهد که نظام سیاست گذاری آموزش عالی ایران تحت تأثیر دو گانه گرایی افلاطون و ارسطویی است. به همین دلیل خصلت مذکور در مبانی ارزشی و نظری اسناد آموزش عالی ایران انعکاس روشنی یافته است. یکی از پیامدهای این دو گانه گرایی به حاشیه رفتن و غلبه یک سویه و مرکزیت یافتن سویه دیگر است، وضعیتی که در متن اسناد قابل مشاهده است. به نظر می رسد برای رهایی از این وضعیت، طرح چشم اندازهای فلسفی جدیدی ضروری است که بتواند افقی نو را برای طرح نوع متفاوتی از سیاست گذاری آموزش عالی بگشاید.

**واژه های کلیدی:** سیاست گذاری، اسناد، آموزش عالی، ایران، متافیزیک، چیرگی، نقد.

## مقدمه

سیاست‌گذاری‌های آموزشی را می‌توان بخشی از کوشش عامدانه و گسترده نظام‌های سیاسی برای تعیین جهت نهادهای آموزشی دانست. از این رو پیوند نزدیک میان سیاست و سیاست‌گذاری‌های آموزش عالی ضرورت پرسش از منطق این سیاست‌گذاری‌ها را به میان می‌آورد. بر این اساس می‌توان پرسید منطق<sup>۱</sup> سیاست‌گذاری‌های آموزش عالی چیست؟ و اساساً چرا سیاست‌گذاری آموزشی لازم است؟ پاسخ‌گود<sup>۲</sup> در این زمینه قابل توجه است. به نظر او سیاست‌گذاری‌ها برای اعمال قدرت، کنترل و حفظ و تداوم نظم مورد نظر بر جامعه و مرکز آموزشی است. به نظر او سیاست‌گذاری آموزشی چیزی جز مجموعه‌ای از تصمیمات سیاسی نیست که به دنبال اعمال قدرت برای حفظ یا تغییر ماهیت نهادها یا فعالیت‌های آموزشی است (McLaughlin, 2000). با این همه، سیاست‌گذاری‌های آموزشی که در جوامع کنونی امری ناگزیر است، در صورتی که حد خود را بدانند می‌توانند نه به چیرگی بلکه به گشودگی بیانجامند. آنچه سیاست‌گذاری را به مسیری خطا می‌کشاند، آن است که سیاست‌گذاران آموزش عالی با نادیده گرفتن فردیت و شخصیت کشمگران آن، یکسره دانشگاه‌ها را در بند نیروهای بیرونی و نهادی قرار دهند. این دربند نهادن، گرچه تحت تأثیر عوامل گوناگون است اما گاهی به کمک نوعی روایت متافیزیکی مشروعیت می‌یابد و گاهی از یک ایدئولوژی تمامیت‌گرا حمایت می‌شود (Jaspers, 1963). منظور از روایت متافیزیکی در این جا نوعی نگرش درباره جهان، انسان و جامعه است که به اتکای آن سیاست‌گذار می‌کوشد تا سیاست‌های کلان نظام آموزشی را مشروعیت بخشد. نمونه بارز آن را می‌توان در مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مبانی نظری و ارزش‌های سند تحول راهبردی علم و فناوری و سند جامع علمی کشور مشاهده کنیم.

روایت‌های متافیزیکی گرچه تنها عامل مؤثر بر سیاست‌گذاری‌های آموزشی نیستند، اما یکی از عوامل مشروعیت بخش سیاست‌گذاری‌ها محسوب می‌شوند. در چنین وضعیتی خصلت آن‌ها در نظام‌های سیاست-گذاری آموزشی انعکاس می‌یابد. روایت‌های متافیزیکی جزمی‌اند آنگاه که با برجسته ساختن سویه‌ای و به حاشیه راندن سویه‌های دیگر، در پی ارائه تفسیری تمام و یقینی از جهان، انسان و جامعه هستند. روایت‌های متافیزیکی جزمی‌فهم خود را از هستی حقیقی‌ترین و نهایی‌ترین فهم قلمداد می‌کنند. این خصلت متافیزیکی می‌تواند نظام‌های سیاست‌گذاری آموزشی را متأثر سازد و آن را در خدمت تولید چیرگی درآورد.

ادعای اصلی مقاله این است که نظام اسناد آموزش عالی ایران خواسته یا ناخواسته چنین وضعیتی را بازتاب می‌دهند. مطلق‌گرا و دوگانه‌گرا بودن، تأکید بر عرضه فهم نهایی از حقیقت و آمیختگی با آموزه‌های دینی از جمله ویژگی‌های متافیزیکی است که بنیان سیاست‌گذاری آموزش عالی ماست. این متافیزیک که حاصل تلاش برای سازگار کردن آموزه‌های دینی با متافیزیک یونانی بوده ساختارهای خود را بر فهم آموزه‌های دینی تحمیل کرده است. هم‌زیستی و سازگاری تاریخی میان متافیزیک یونانی با آموزه‌های دینی، سبب

1. Rationale

2. Codd



گشته که فهم پدید آمده تنها فهم درست از آن‌ها تلقی شود.

در این مقاله برای بررسی ادعای اصلی چند گام به شرح زیر برداشته شده است: نخست، بررسی ساختار روایت‌های متافیزیکی؛ دوم ارجاع به اسناد آموزش عالی ایران برای ارائه شواهدی جهت مدلل کردن ادعای مقاله؛ سوم، بررسی مبانی متافیزیکی اسناد آموزش عالی؛ چهارم، طرح روایتی بدیل که در آن سیاست‌گذاری آموزش عالی در خدمت گشودگی قرار می‌گیرد.

متناسب با اهداف مقاله و نوع بحث در بخش‌های مختلف، از روش‌های توصیفی، تحلیل محتوا و انتقادی استفاده شده است. با این حال تأکید بر رویکرد انتقادی است. در روش مذکور تلاش شده است تا در یک چارچوب وسیع، شواهد و داده‌های مورد اشاره مورد سنجش قرار گیرند، بنابراین کوشیده‌ام تا از روایت‌های ساختارزایی که این داده‌ها از آن‌ها تأثیر پذیرفته‌اند پرده برداریم. پیش فرض رویکرد انتقادی این است که پدیده‌های مورد مطالعه در حوزه‌های علوم رفتاری، متأثر از وضعیت‌هایی هستند که در وهله نخست آشکار نیستند. بنابراین هدف مطالعه انتقادی آشکارکردن این وضعیت‌ها هست. گرچه رویکرد انتقادی همواره به زمینه‌های اجتماعی و تاریخی ظهور پدیده‌ها نظر دارد، اما با کمی توسعه، در این مقاله تلاش شده است تا سهم روایت‌های متافیزیکی بیشتر مدنظر قرار گیرد. برای مطالعه سیاست‌گذاری در آموزش عالی در این تحقیق دو سند تحول راهبردی علم و فناوری مصوب ۱۳۸۸ و سند نقشه جامع علمی کشور مصوب ۱۳۸۹ انتخاب و مورد استفاده قرار گرفته است.

### روایت‌های متافیزیکی و تولید چیرگی

دو گانه‌گرایی یکی از ویژگی‌های متافیزیک یونانی است که به ما ارث رسیده است که به نوبه خود نه تنها تبیین کنش‌های اخلاقی، اجتماعی و سیاسی ما، بلکه در حوزه‌ای محدودتر سیاست‌گذاری‌های ما را تحت تأثیر قرار داده است. در آثار افلاطون و ارسطو ما با دو گانه‌هایی مواجهیم. این دو گانه‌ها گاهی روح، زمانی ماده، گاهی ذهن و زمانی عین، گاهی طبیعت و زمانی عقل، یا زمانی وحدت و زمانی کثرت تفسیر شده‌اند (Jaspers, 2019). بر همین اساس است که فیلسوفان گاهی آن‌ها را در طبیعت جهان، یا طبیعت انسان، یا سیر تاریخ و یا هستی جست‌وجو نموده‌اند. بعضی از مهم‌ترین پیش‌فرض‌های متافیزیک یونانی را می‌توان در ذات‌پنداری، یکسانی طبیعت افراد یک نوع، امکان شناخت ذات چیزها که به کمک عقل دانست. پیش‌فرض‌های مذکور در سده‌های اخیر مورد تردید قرار گرفته‌اند. به نظر منتقدین فایده این پیش-فرض‌ها مشروعیت بخشی به نوعی از کنشگری بوده که در نهایت به چیرگی و سیطره- بر انسان یا طبیعت - انجامیده است. به نظر آن‌ها، تولید چیرگی پیامد پذیرش هر نوع ساختاری است که به نظر حقیقی و خردمندانه می‌آید. به عنوان نمونه، کل روایت متافیزیکی - معرفت‌شناختی افلاطون درباره ایده حقیقت و توانایی خرد در کشف آن به تأسیس یک نظام سیاسی و تربیتی انجامیده است که در آن فرمانروایی تنها از آن گروهی است که به مقام کشف ایده‌ها به مثابه حقایق مطلق دست یافته‌اند. گرچه افلاطون به روشنی بیان نمی‌کند که

کشورداری به راستی به دانستن چه نوع حقایقی نیازمند است، اما متافیزیک او با تکیه بر دو عنصر طبیعت و تربیت، وضع قوانینی را که حاکمان می‌گذارند و مردمان باید اطاعت کنند توجیه می‌کند. همین تلقی در ارتباط میان متافیزیک ارسطو با فلسفه سیاسی او قابل مشاهده است (Popper, 2001). تفاوتی که او میان فرد آزاد آتنی و برده و مردان با زنان که تا حدی با افلاطون هم‌نظر است، برقرار می‌کند، در نگاه متافیزیکی او درباره طبیعت انسان ریشه دارد (Aristotle, 2019).

در جهان مسیحی فلسفه افلاطونی با تفسیر نوافلاطونی وجهی الهیاتی به خود می‌گیرد (Brown, 2005). ایده‌های افلاطونی از طریق نوافلاطونیان مسیحی، به جایگاه اندیشه‌های خدا ارتقاء پیدا می‌کند. بعدها فیلسوفان مسیحی در قرون وسطی، ایده را با نظریه آفرینش‌گره می‌زنند (Borman, 2007). تأثیر تفکر ارسطویی نیز در اواخر قرن دوازدهم با ترجمه آثار او به زبان لاتین آغاز شد. در فلسفه ارسطویی برخلاف دیدگاه افلاطون ایده‌ها نه به عنوان ذاتی مستقل، بلکه «صوری» تلقی شدند که در «درون خود اشیای واقعی» قرار داشتند (Brown, 2005). در سده‌های میانه پیوند میان عقل بشری و عقل الهی، متافیزیک را به سوی تلاش برای بینان نهادن ساختاری می‌راند که در آن خدا، انسان و جهان به ابژه‌هایی برای شناخت تبدیل می‌شوند. آدمی می‌تواند به نیروی خرد به فهمی روشن و دقیق از هستی دست یافته و در نتیجه قادر است تا مناسبات زندگی فردی و جمعی خود را بر آن مبتنی کند. پیامد این نوع نگاه شکل گرفتن ساختاری عمودی و سلسله‌مراتبی بود که در آن فهمیدن و حکم راندن به صورتی جزئی از آن عده‌ای برگزیده بود.

در دوران مدرن روایت‌های متافیزیکی سکولار از جهان، انسان و جامعه جای تفسیرهای الهیاتی سده‌های میانه را گرفت. این روایت‌ها را می‌توان در طیفی گسترده از اصالت روان‌شناختی ماکیاولی و هابز (Horkheimer, 1997) تا تلقی اصالت تاریخی هگل و ماتریالیسم تاریخی مارکس یافت. هورکهایمر در کتاب *سپیده‌دمان فلسفه‌ی تاریخ بورژوازی چیرگی انسان بر طبیعت و بر دیگران* را از ویژگی‌های تفکر مدرن می‌داند. به نظر او علم مدرن خواه طبیعی و یا انسانی خصلت چیرگی را بر اساس یک پیش‌فرض متافیزیکی درباره ماهیت طبیعت، انسان و جامعه بنیاد نهاده است. این پیش‌فرض ناآزموده همانندی و یکسانی ماهیت طبیعت، انسان و جامعه است؛ پیش‌فرضی که امکان علمی خواندن هر نوع ادعایی درباره موضوع پژوهش را فراهم می‌سازد. به نظر هورکهایمر در علوم اجتماعی که علم سیاست نیز بخشی از آن است ماکیاولی اولین متفکری بود که به این نکته تفتن یافت که یک جامعه را می‌توان به کمک آگاهی از یکسانی و همانندی طبیعت و جامعه شناخت و اداره کرد. ماکیاولی در کتاب *شهریار* به پادشاهان می‌آموزد که چگونه و با چه شیوه‌هایی - که بر پایه روندهای ثابت چرخه تاریخ است - در جامعه حکمرانی کنند (Machiavelli, 2010). چهار سده پس از ماکیاولی، هایدگر در تحلیل درخشان خود از ماهیت علم جدید، نشان می‌دهد که اساس این علم، فناورانه است؛ یعنی وضعیتی که غایت آن چیرگی، ذخیره کردن و بهره بردن است (Heidegger, 1977). اگر داوری هایدگر درباره علوم طبیعی روا باشد، این حکم درباره علوم انسانی و اجتماعی و کاربردهای گسترده آن در اداره جامعه انسانی بسی رواتر است.

از منظری تاریخی آراء فلسفی فیلسوفان مسلمان نیز از فلسفه افلاطونی و ارسطویی اثر پذیرفته است. گرچه این فیلسوفان برای برقراری پیوند میان آموزه‌های وحیانی اسلامی با فلسفه یونانی تغییراتی در اندیشه‌های خود پدید آوردند، اما در ذیل همان ساختارها می‌اندیشیدند. بخش قابل ملاحظه‌ای از کوشش‌های فیلسوفان مسلمان مصروف تطبیق و فهم آموزه‌های دینی با ساختارهایی بود که افلاطون و ارسطو پدید آورده بودند. آن‌ها نیز کوشش‌های فلسفی خود را برای کشف همانندی‌های طبیعت و ذات چیزها صرف کردند و در این راه از مقولات و استدلال‌های فلسفی بهره‌ها بردند. یکی از ویژگی‌های فکر فلسفی یونانی پدید آوردن ساختارهای دوگانه و مطلق است. تطبیق این ساختارها با دوگانه‌های موجود در آموزه‌های اسلامی چون روح و جسم، ماده و معنا، ظاهر و باطن، عقل و وحی، عقل شهودی و تجربه و... کوشش‌هایی بوده که از سوی فیلسوفان مسلمان به عمل آمده است. تفاوت میان این دوگانه‌ها و اثبات برتری یکی از این دو بر دیگری بر عهده استدلال‌های فلسفی گذارده شده است. البته بحث درباره تقابل میان این دوگانه‌ها و برتری یکی بر دیگری تنها به حوزه‌های نظری فلسفی محدود نمانده بلکه در شکل‌گیری ساختارهای اجتماعی، سیاسی و تربیتی نیز اثرگذار بوده است. به عنوان نمونه می‌توان میان آرای متافیزیکی و معرفت‌شناختی فارابی - بنیان‌گذار فلسفه اسلامی - و آرای سیاسی او تلائمی برقرار کرد. شاید کار تطبیق دادن تعالیم اسلامی با عقل یونانی با کندی آغاز شد. چنانکه فاخوری و جر می‌نویسند کندی با فرض دوگانگی تن و روان به عنوان مخلوق خداوند، قوای نفسانی انسان را به کمک علم‌النفس افلاطونی مورد بحث قرار می‌دهد و نیز عقل اسلامی را به کمک عقل یونانی تفسیر می‌کند (Al-Fakhory & Al-Jar, 2004, p. 385). او همچنین در تعارض میان وحی و عقل جانب وحی را می‌گیرد. (Ibid, p. 377). سعی فارابی برای تلفیق میان حکمت یونانی و تعالیم اسلامی از این نیز آشکارتر است. او نه تنها کوشش می‌کند که میان دین و فلسفه توافق ایجاد کند، بلکه تلاش می‌کند تا ارسطو و افلاطون را نیز با یکدیگر آشتی دهد. به نظر او تناقضی میان اسلام و حکمت یونانی نیست و تناقضات مشاهده شده نیز ظاهری است. برای همین او معتقد به بکار بستن تأویل فلسفی در خوانش متون دینی است. «مصدر اصلی دین و فلسفه، عقل فعال است؛ بنابراین هیچ فرق جوهری میان آن‌ها نیست و اختلافی میان حکما و انبیاء وجود ندارد. همچنین هیچ اختلافی میان ارسطو و محمد (ص) نیست» (Ibid, p.408). نظریه عقول ده گانه نیز از جمله راه‌حلی بود که فارابی برای حل مفاهیم دوگانه قدم و حدود عالم به میان آورد. در حالی که فارابی همچون ارسطو طرفدار قدم عالم بود، با این حال برای آنکه این نظریه با نظریه دینی خلقت عالم تعارض پیدا نکند، نظریه عقول را ابداع کرد. او «عقول را ابداع خدا می‌داند، ولی این ابداع در زمان نبوده است» (Madkhor, 2007). گرچه اندیشه ابن‌سینا به لحاظ فلسفی آن‌گونه که می‌گویند به پای عمق و ابتکار فارابی نمی‌رسد (Al-Fakhory & Al-Jar, 2004, p. 349) با این حال، کوشش‌های فلسفی این فیلسوف بزرگ مسلمان نیز بر بنیاد همان دوگانه‌هایی استوار است که از سنت یونانی و شرقی رسیده است. از این رو می‌توان فلسفه ابن‌سینا را «آمیزه‌ای از حکمت یونان و حکمت شرق دانست» (Ibid, p. 454).

### ساختارهای تولید چیرگی در اسناد آموزش عالی ایران

اسناد آموزش عالی ما بر پایه فهم و تفسیر همان دوگانه‌هایی صورت‌بندی شده‌اند که پیش از این از آن‌ها سخن گفته‌ایم. دوگانه‌هایی که قائل به نوعی طبیعت و ماهیت برای جامعه و انسان‌اند و از این جهت بر پایه نگاه افلاطونی - ارسطویی، کوشش برای رساندن آدمی، به عنوان عضوی از یک نوع را به غایاتی که در او به صورت بالقوه نهفته است، مشروعیت می‌بخشند. با این حال بحث درباره تحقق غایت انسانی در درون نظامی وسیع‌تر از غایات که کل هستی را شامل می‌شود، قرار می‌گیرد. بر این اساس سیاست‌گذاری را باید نوعی کوشش برای بالفعل کردن قوه‌هایی دانست که در طبیعت انسان نهفته است. همان‌گونه که اشاره شد این طبیعت در نظام سیاست‌گذاری آموزش عالی به وجهی الهیاتی تفسیر می‌شود. در این بخش می‌- کوشیم نمونه‌هایی از این دوگانگی‌ها را در سطوح مختلف اسناد مورد مطالعه نشان دهیم.

### ساختارها و تقابل‌های دوگانه متافیزیکی و معرفت‌شناختی اسناد آموزش عالی

#### الف. مبانی نظری و ارزشی اسناد

مواضع متافیزیکی اسناد را می‌توان در همان صفحات اولیه آن مشاهده کرد. به عنوان نمونه در صفحات ۱۰ الی ۲۲ سند تحول راهبردی ما با تصویری از پایه‌های نظری و مبانی ارزشی، ارزش‌های بنیادین و تبیین آن‌ها آشنا می‌شویم. از میان منابع سه‌گانه سند، این بخش از منبع قرآن، سنت و عقل استنتاج شده‌اند. مروری به بعضی از مهم‌ترین قسمت‌های سند تحول به فهم موضوع یاری می‌رساند.

ضرورت استوار ساختن سند تحول بر مبانی نظری از آن‌روست که پنداشته شده سیاست‌گذاری بدون چنین مبانی فاقد وجهت عقلی و عملی است. مبانی نظری مذکور از نوعی هستی‌شناسی، انسان و جامعه - شناسی فلسفی به‌طور پیشینی استنتاج شده‌اند. در گام بعد سندنویسان کوشیده‌اند تا بخش‌های دیگر و جزئی - تر سند را با آن‌ها هماهنگ سازند. گرچه به نظر نمی‌رسد در ایجاد سازواری لازم بین مبانی و اجزای آن توفیق چندانی به دست آورده باشند (Saffarheidari, 2020, 2021). سندنویسان می‌پندارند «مبانی نظری ارزش‌ها، زیرساخت‌های معرفتی، فلسفی و بنیادین این سند را فراهم می‌سازد. این مبانی پارادایم حاکم بر سند را شکل داده و نظام علم و فناوری کشور را بر پایه عقلانیتی اسلامی - ایرانی استوار می‌سازد» (Document of Strategic Transformation of Science and Technology, 2009, p. 10). به نظر آن‌ها این پارادایم، جامعه علمی کشور را قادر به تعامل با حوزه‌های داخلی و خارجی نموده و گفتمان‌های علمی و زمینه «تولید، رشد و توسعه علمی و فناوری کشور را فراهم» (Ibid) می‌آورد. بنابراین مبانی نظری پشتیبان نقشه جامع علمی کشور بوده و به مثابه روح حاکم بر حرکت علمی و مشخص‌کننده جهت‌گیری ارزشی آن محسوب می‌شود (Document of Comprehensive Scientific Plan of The Country., 2010, p. 1). مهم‌ترین این مبانی توحیدمحوری است، مبنایی که بر اساس آن تکوین و تشریح و حرکت نظام خلقت تبیین می‌شود. بنابراین از جمله ویژگی‌های نظام خلقت، هدفمندی و غایت‌مداری؛ شمول جهان هستی به محسوس و غیب؛ حاکمیت نظم علی بر جهان؛ هدفمندی انسان و توانایی او در شناخت و بهره‌مندی جهان به کمک انواع معرفت‌های حسی، عقلی، شهودی و وحیانی است. جایگاه انسان رفیع است و او به عنوان نماینده خدا

بر روی زمین از حقوقی برخوردار و مسئولیت‌هایی را نیز بر عهده دارد. انسان، طبیعت و جامعه در حال دگرگونی و تکامل هستند و از این جهت نباید خاستگاه علم و فناوری تنها بر یک نوع معرفت مثلاً حسی و تجربی نهاده شود و از انواع دیگر معرفت چشم پوشید. بر این اساس است که سند، نوعی تقابل میان رویکرد «اثبات‌گرایی که طبیعت را محور قرار داده‌اند و بر اصالت انحصاری معرفت تجربی و حسی متکی است» با انواع دیگر معرفت مانند «معرفت وحیانی، عرفانی و شهودی» برقرار کرده است (Document of Strategic Transformation of Science and Technology, 2009, p. 11).

تقابل دیگر موجود در سند، تقابل دو مفهوم «خدمت‌محوری» با «انسان‌گرایی» - که در آن رابطه انسان با خدا نادیده گرفته شده؛ فهم و فرهنگ نسبی می‌شوند - است. به نظر آنان سرانجام معرفت‌شناسی انسان - محوری به «شکاکیت فراگیر و هرج‌ومرج علمی» منتهی می‌شود. به نظر سندنویسان هر نوع فهمی از جهان باید کل‌نگرانه باشد. این در حالی است که رویکردهای انسان‌گرایی و اثبات‌گرایی قادر به ارائه چنین تصویری از جهان هستی نیستند و بنابراین نمی‌توانند تحلیلی جامع که همه ابعاد مسائل انسان را پاسخ گوید ارائه کنند. به نظر آنان معرفت توحیدی معرفتی «کل‌گرا» بوده و با بهره‌گیری از انواع منابع معرفتی توان گشودن همه بن‌بست‌های معرفتی و علمی جهان معاصر را دارد. همین رویکرد مبنای سند تحول راهبردی علم و فناوری ایران است و نظامی را بر پایه «دانش خدمت‌محور فراهم می‌آورد» (Ibid).

در صفحات ۱۱ تا ۱۳ به «مبانی ارزشی سند» و «بیانیه ارزش‌های بنیادین سند» اشاره شده است. توحید محوری، هدفمندی آخرت‌گرایانه، عدالت محوری متناسب با مردم‌سالاری دینی، تأکید بر کرامت ذاتی و آزادگی انسان، آزاداندیشی و تبادل آراء و افکار، تکریم علم و عالم، توانمندسازی و ثروت‌آفرینی، طراحی علوم انسانی مبتنی بر جهان‌بینی اسلامی، تقدم منافع عمومی بر منابع فردی، ارج نهادن به تجارب علمی، تعامل فعال با حوزه‌های علمی و فنی جهانی و اخلاق‌محوری و مسئولیت‌پذیری آحاد جامعه علمی، بیانیه‌های ارزشی‌ای هستند که در صفحات مذکور آمده است. تبیین این ارزش‌ها مطالب صفحات ۱۳ تا ۲۳ متن سند را تشکیل می‌دهند.

#### ب. نقد و بررسی مبانی

گرچه دغدغه سندنویسان در تدوین اسناد مطابق با آموزه‌های اعتقادی و ایمانی برای جامعه اسلامی ایران قابل فهم است با این حال نمی‌توان از کاستی‌های موجود در مفاهیم و گزاره‌های سند چشم پوشید. یکی از این موارد غلبه خوانش متافیزیکی از متون دینی است. چنین خوانشی سبب شده تا باورهای ارزشی به گزاره‌هایی قطعی و یقینی تبدیل شوند. این در حالی است که با نگاهی به مجادلات کلامی‌ای که در طی تاریخ درباره چگونگی فهم متون وحیانی و دینی پدید آمده است شاهد ظهور تفاسیر گوناگونی از این متون هستیم. تفسیر متافیزیکی از آموزه‌های دینی حاوی این اشکال نیز هست که گزاره‌های دینی را در ردیف گزاره‌های نیازمند شواهد و دلایل بیرونی قرار می‌دهد تا صدق و کذب آن‌ها تعیین شود. از سوی دیگر، ابتنای سیاست‌گذاری‌های آموزش عالی بر گزاره‌های متافیزیکی نه تنها باعث قطع ارتباط آن با عالم واقع و

صدور احکامی کلی درباره غایت، اهداف و اصول آموزش عالی می‌شود، بلکه ارتباط آن را با بخش‌های دیگر سند، صوری و فهم این ارتباط و در نتیجه اجرای آن را دشوار می‌سازد. به همین دلیل با آنکه از عمر تصویب سند راهبردی بیش از یک دهه می‌گذرد و علی‌رغم کوشش‌های رسمی و غیررسمی نهادهای دانشگاهی مجموعه اقدامات به اهداف مورد نظر نرسیده است.

دوگانگی‌ها و تقابل‌هایی که در سند وجود دارد نیز قابل توجه است. با نگاهی گذرا در متن سند می‌توان انواع دوگانه‌ها و تقابل میان آن‌ها را مشاهده کرد: خداباوری و انسان‌باوری، خدامالکی و انسان-مالکی، روح و جسم، ظاهر و باطن، ماده و معنا، جهان محسوس و جهان غیب، دنیا و آخرت، عقل و وحی، عقل و حس، مطلق و نسبی، کل‌نگر و جزءنگر، فرد و اجتماع، و... به هنگام تبیین این دوگانه‌ها مسئله اصلی امکان فهم و تفسیر آن‌ها و پیامدهای دوگانه‌باوری در حوزه سیاست‌گذاری‌های آموزش عالی است. این دوگانه‌ها که در قالب احکامی ایجابی و قطعی صادر شده‌اند بر نوعی فهم مقولی از جهان هستی و یا به تعبیر هایدگر اُنْتیک<sup>۱</sup> استوارند. فهم اُنْتیک و نه اُنْتولوژیک<sup>۲</sup> از هستی، کوشش برای اثبات مدعیاتی است که به وجه عینی یا اُبجکتیو آشکار می‌شوند. این در حالی است که هیچ‌گاه از امکان چنین فهمی درباره هستی پریشی به میان نمی‌آید.

به نمونه‌ای از این دوگانه در اسناد اشاره کنیم. میان مفاهیم دوگانه خداباوری و انسان‌باوری تقابلی برقرار است. اما آیا تقابل میان «انسان‌باوری و خداباوری»، تقابل معناداری است؟ دقیقاً مفهوم انسان‌باوری چه وضعیتی را توصیف می‌کند؟ ظاهراً مفهوم انسان‌باوری به وضعیتی اشاره می‌کند که در آن سوژه و اراده انسانی محوریت و مرکزیت یافته است. رویدادی که از لحاظ تاریخی از سده ۱۷ در اروپا آغاز و تداوم یافته است. از یک سو، این رویداد چنان گسترده و فراگیر است که همه مظاهر مادی و غیرمادی زندگی مدرن را از جمله علم، فناوری، اقتصاد و سیاست را در بر گرفته است. در بنیاد همه این دگرگونی‌ها سوژه و اراده انسانی وجود دارد. در این معنا سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی که در حوزه‌های زندگی اجتماعی و از جمله آموزش عالی از سوی دولت‌ها انجام می‌شود، خود وجهی از ظهور سوژه و اراده انسان مدرن است. از این رو انسان‌گرایی را نباید صرفاً به معنای استقلال موجود انسانی در برابر خدا دانست، بلکه اراده معطوف به قدرتی است که مشتاق دخل و تصرف و سیاست‌گذاری است تا چیزها را به مسیر مطلوب خود براند. این خصلت به تمامه انسان‌باورانه است و در همه زوایای زندگی مدرن رسوخ دارد. از سوی دیگر، تعدد معانی و روایت‌های انسان‌باوری چنان است که به سختی بتوان آن را در یک معنای محدود محصور کرد. به نظر می‌رسد ایجاد تقابل و یا آشتی میان این دو، به نوع روایت ما از نسبت میان آن‌ها بستگی دارد. دست کم برداشت‌های نوآندیشانه از آموزه‌های وحیانی نشان می‌دهد که می‌توان از انسان‌باوری دینی سخن گفت. گرچه سندنویسان

1.ontic

2.ontologic

معتقدند که آنچه فراهم آورده‌اند بر خداباوری مبتنی است. اما چنین ادعایی نادیده گرفتن گستردگی انسا-  
ن‌باوری عصر مدرن است. در یک معنا اگر دقیق‌تر بنگریم، خود اسناد در خدمت سوژه و اراده انسانی و  
نشانه میل به تصرف و چیرگی است. در سراسر اسناد آموزه‌های دینی به نفع وضعیتی تفسیر شده است که  
امروزین است. یک نمونه از آن، سازگار کردن میان علم نافع اسلامی با علم ثروت آفرین اقتصاد نولیبرالی  
است. نمونه دیگر، ارائه خوانشی از آموزه‌های دینی است که در خدمت قرائت رسمی از آن‌ها قرار دارد.  
به لحاظ معرفت‌شناسی نیز تقابل میان انسان‌باوری و خداباوری قابل تأمل است. آیا معنای این سخن  
آن است که می‌توان فهمی غیرانسانی از متن داشت؟ روشن است که هر فهمی در نهایت فهم انسانی است.  
اما در معرفت‌شناسی سنتی چنین پنداشته می‌شود که امکان دست‌یابی به فهمی عینی از متن وجود دارد. اعتبار  
صدق فهم متن را نیز می‌توان از طریق تطابق میان حکم با مصداق آن سنجید. پیامد پذیرفتن این نظریه  
رنالیستی این است که تنها یک روایت صادق از متن وجود دارد. اما روایت مذکور تاکنون از سوی نحله‌های  
گوناگون فلسفی مورد نقادی قرار گرفته است. یک نمونه از این نقدها از سوی طرفداران هرمنوتیک فلسفی  
به عمل آمده است.

نقد هرمنوتیک فلسفی بر دوگانگی سوژه - ابژه از طریق کوشش برای فهم فهم و نسبت آن با زبان به  
مثابه امری تاریخی، آغاز می‌شود؛ نسبتی که با سنت به مثابه شبکه ارجاع ارتباط پیدا می‌کند. در واقع هر  
فهم، خود تفسیر است و هر تفسیری مبتنی بر پیش‌فرض‌هایی. نقد هایدگر از سنت متافیزیک، بر پایه این ادعا  
که متافیزیک همواره به مسائل خود از منظری اُنْتیک نگرسته، در حالی که هر بررسی حقیقی فلسفی باید بر  
تقدم امر اُنْتولوژیک تأکید و شرایط امکانی فهم را مدنظر قرار دهد. در نزد هایدگر، این بررسی همواره با  
پرسش از هستی دازاین به مثابه امری اُنْتولوژیک آغاز می‌شود (Heidegger, 2001). بنابراین هر گونه فهم از  
هستی به چگونگی فهمی که دازاین به مثابه باشنده‌ای که در امکان‌هایش هست، همراه است. طرح مسئله  
تاریخ‌مندی دازاین و زبان به عنوان وجه وجودشناختی در پیوندی که با سنت برقرار می‌کند، مانع از شکل -  
گیری نهایی فهم درباره چیزها می‌شود. گشودگی هستی دازاین امکان انکشاف‌های بسیاری را برای او فراهم  
می‌کند. به سخن دیگر حقیقت چیزها را نمی‌توان به آسانی در قالب این فهم و یا آن فهم ریخت و نهایی‌اش  
کرد. این خط سیر توسط گادامر دنبال شد و به اوج خود رسید. هرمنوتیک فلسفی گادامر، فهم معنا را در  
بطن متن و از منظر افق‌های گوناگون که سیال و پیش‌رونده است، امکان‌پذیر می‌داند. دیالوگ برای گادامر  
راهی به سوی کشف حقایق مطلق به کمک زبان نیست، بلکه نوعی پدید آوردن افق‌های مشترک است.  
زبان گشاینده افق فهم و خود گرانبار از سنت است؛ سنتی که همواره در زبان حضور دارد. به نظر گادامر  
فهم در یک رابطه «من - تویی» پدید می‌آید (Gadamer, 2006). وضعیتی که در صورت غیبت هر سویه،  
فهم به سوء فهم و یا چیرگی یک سویه بر دیگری می‌انجامد.

در چند دهه گذشته فلسفه هرمنوتیک بر جریان‌های دین‌پژوهی در ایران نیز تأثیر گذاشته است. به  
عنوان نمونه، نشر کتاب‌هایی چون هرمنوتیک، کتاب و سنت و یا ایمان و آزادی این تأثیرپذیری را نشان

می‌دهد. با تأثیرپذیری از فلسفه مذکور نویسنده کتاب «هرمنوتیک، کتاب و سنت» تلاش می‌کند نشان دهد که فهم متون دینی با پیش‌فرض‌هایی همراه است. به نظر او این پیش‌فرض‌ها از جنس علوم و معارف بشری هستند که مفسر ممکن است آن‌ها را آگاهانه و یا ناآگاهانه انتخاب کرده باشد. اختلاف مفسران در تفسیر متون به علت همین تفاوت در پیش‌فرض‌های آنان است (Shabestari, 1996, p. 36). بنابراین فهم پیشین از انسان، تاریخ، جامعه، عدالت، حق و مواردی از این قبیل در تفسیر آیات نقش بزرگی ایفاء می‌کنند. مؤلف در بخشی دیگر از این کتاب به بررسی پیش‌فرض‌های متافیزیکی متکلمان، فقیهان، عارفان و فیلسوفان مسلمان می‌پردازد و مثلاً به پیش‌فرض‌های فلسفی دیدگاه ابن‌رشد اشاره می‌کند و نشان می‌دهد که دین‌شناسی او متأثر از نظر او درباره استدلال منطقی و فلسفی است. به نظر شبستری، ابن‌رشد در تعارض میان برهان و ظاهر قرآن به تأویل ظاهر فتوا می‌دهد (Ibid, p.112). در این جا به خوبی می‌توان سهم پیش‌فرض‌های فلسفی و متافیزیکی را در فهم هر متنی و از جمله متون دینی مشاهده کرد.

تقابل دیگر در متن اسناد، تقابل میان نسبی‌گرایی - مطلق‌گرایی است. این تقابل به گونه‌ای زمین‌بازی را تعریف می‌کند که در آن هر بازیگری به ناچار خود را در یک قطب می‌یابد. این روایت از پیش، مسئله تناظر را در فهم حقیقت مسلم می‌گیرد. دو گانه مذکور خود بر بنیاد دو گانه متافیزیکی بود و نمود قرار دارد. اما رورتی بر آن است که لزومی ندارد فرد به دوگانگی و تقابل تن دهد. اگر بپذیرد که تمامی معرفت‌های ما درباره امر واقع ناتمام و حاصل کوشش ما برای فهم جهان - زیست ما است؛ معرفت‌هایی که همواره در حال دگرگونی و تغییر است. رورتی بر آن است که در کانون دو گانه نسبی‌گرایی - مطلق‌گرایی همان چیزی قرار دارد که دریدا آن را «متافیزیک حضور» خوانده است. از این رو برای اجتناب کردن از این دوگانگی باید متافیزیک را کنار گذاشت. چرا که چنین تمایزی سود چندانی در بر ندارد. به همین منظور او می‌نویسد «ما ضد افلاطون‌گرایان نمی‌توانیم به خودمان اجازه بدهیم نسبی‌گرا نامیده شویم، زیرا که آن توصیف پرسش اساسی را به میان می‌آورد، پرسش اساسی درباره سودمندی واژگانی که از افلاطون و ارسطو به ما ارث رسیده است» (Rorty, 2007, p. 22).

### تولید چیرگی در ساحت اهداف، مأموریت‌ها و راهبردها:

دو گانه‌ها تنها در سطح مبانی تولید نشده‌اند بلکه حضور آن‌ها را در سایر سطوح اسناد مانند اهداف، مأموریت‌ها و راهبردها نیز می‌توان مشاهده کرد. در متن اسناد این دو گانه‌ها گاهی آشکار و زمانی پنهان‌اند. به عنوان نمونه می‌توان به دو گانه فرد و نهاد اشاره کرد. با تأکید بیش از اندازه بر نیازهای نهادی - علمی، فنی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی - در متن، فردیت و شخصیت کنشگران به حاشیه رانده شده است. از این منظر دانشگاه‌ها تنها در خدمت برآوردن نیازهای انواع نهادهایی که به طور رسمی مهم‌اند، قرار دارند. این تقابل را می‌توان به طور فرضی با شمارش واژگان بکار رفته در متن اسناد مشاهده کرد. جدول شماره ۱ فراوانی مجموعه واژگانی را که معرفت سویه نهادی است نشان می‌دهد. فراوانی واژگانی که سویه فردی و فردیت را بازتاب می‌دهند در قیاس با واژگان مربوط به سویه نهادی ناچیز هستند.



جدول شماره ۱: بعضی از مهم‌ترین کلمات بکار برده شده و مشتقات آن‌ها در اسناد آموزش عالی بر حسب میزان فراوانی

سند نقشه جامع علمی کشور		سند تحول راهبردی علم و فناوری		سویه	
فراوانی	واژگان	فراوانی	واژگان	نهادی	
۳۳۷	علم	۷۲۷	علم		
۱۵۹	فناوری	۶۶۲	فناوری		
۹۲	نظام	۲۹۶	دانش		
۷۴	دانش	۲۴۵	نظام		
۶۶	توسعه	۱۸۹	توسعه		
۶۲	تجارت	۱۸۰	جهانی		
۵۱	جهانی	۱۶۴	سیاست		
۳۲	ملی	۱۶۴	ملی		
۳۱	فرهنگ	۸۳	تولید		
۲۹	تولید	۶۹	اجتماع		
۲۲	دولت	۶۸	دولت		
۱۷	صنعت	۶۷	اقتصاد (ی)		
۱۵	کشور	۴۲	صنعت (ی)		
۱۴	بازار	۳۹	تجارت		
۹	اقتصاد	۱۴	بازار		
۲	اجتماع	۳۱	فرهنگ		
-	سیاست	-	کشور		
۱۰۱۲		۳۰۴۰	جمع کل		
۵	آزاداندیشی	۲۰	آزاد (اندیشی)		فردی
۳	استعداد (یابی)	۱۸	فرد		
۳	انتقاد (ی)	۵	هویت		
۲	عقل و عقلانیت	۵	شخص		
۲	فرد	۹	استعداد (یابی)		
-	هویت	۸	عقل (نیت)		
-	شخص	۲	انتقاد (ی)		
۱۵		۶۷	جمع کل		

همان‌گونه که معلوم است سیاست‌گذاران آموزش عالی، دغدغه‌چندانی درباره سویه فردی کنشگران ندارند. از این‌رو خواسته‌های نهادی را متن و مرکز و فردیت یا هویت فردی را به حاشیه رانده‌اند. تبدیل دانشگاه به ابزار برای برآوردن مقاصد نهادی که دولت در کلیت خود آن را نمایندگی می‌کند، به کمک چنین قاعده‌ای موجه می‌شود. نکته قابل ملاحظه این است که حتی آنجا که به نیازهای فرد اشاره می‌شود، فردیت به‌خودی‌خود مهم تلقی نمی‌شود، بلکه حدود، دامنه و جهت‌کنشگری کنشگران در درون

چارچوب‌های معینی تعریف و محدود می‌شوند. جدول شماره ۲ نمایی از زمینه‌هایی را که حدود کنش سویه فردی را معلوم می‌کند، نمایش می‌دهد.

جدول شماره ۲: نمونه‌هایی از متن و زمینه‌های سند مربوط به سویه فردی

اسناد	سویه فردی	متن و زمینه استفاده
سند تحول راهبردی علم و فناوری	آزادی	آزادی: کرامت انسان به داشتن آزادی توأم با مسئولیت در برابر خدا است (ص ۱۵). آزادی لازمه عمل به خوب و بد است (ص ۱۵). آزادی برای تتبع علمی لازم است (ص ۱۵). آزادی، بخشی از امکاناتی است که دولت موظف است از لحاظ حقوقی برای کسب منفعت به دیگران داده شود (ص ۱۸). آزاداندیشی: آزاداندیشی در معنای صفت نفسانی بر اساس ضوابط دینی در منابع اسلامی تعریف می‌شود. در معنای ضابطه رفتار، مفهومی حقوقی، سیاسی و مدیریتی است. (ص ۱۶).
	فرد و فردی	تقدم مصالح عمومی بر منافع فردی و گروهی و تقویت روحیه تعاون و مشارکت (ص ۱۷). علم نافع، دانشی است که موجب فایده در زندگی فردی و اجتماعی بشر می‌شود. و در جهت زندگی مطلوب در خدمت حل مشکلات و رفاه زندگی است (ص ۱۷). تقدم نفع عمومی به فرد (ص ۱۸)
	هویت	هویت ملی ایرانیان در علم‌جویی و پژوهش آشکار می‌شود (ص ۹۲). هویت اسلامی و انقلابی: بنیان‌های ارزشی سند بر پایه‌های هویت اسلامی - ایرانی بنا شده است (ص ۱۱). هویت فرهنگی: سناریویی که آموزش عالی ایران، در مقابل پدیده جهانی شدن علم و فناوری باید به آن توجه کند (ص ۱۰۲).
	استعداد	تأکید بر استعداد و امکانات کشور (ص ۳). عدالت محوری، فرصت‌های عادلانه و پرورش استعدادها متناسب با الگوی مردم‌سالاری دینی (صص ۱۲ و ۱۴). ایجاد قطب‌های علمی و پارک‌های فناوری در حوزه علوم انسانی بین پژوهشگران و کاربران بر حسب استعدادهای منطقه‌ای و استانی (ص ۷۵). نقش دولت در مدیریت استعدادهای ایرانیان داخل و مقیم خارج از طریق برپایی جشنواره‌های ملی علم و فناوری (ص ۹۳).
	عقل	منابع و مستندات سند: قرآن و سنت و عقل (ص ۱۰). عقل عامل کرامت انسان و ابزار تشخیص خوب و بد (ص ۱۵). عقل به عنوان روش در کنار تجربه و وحی (ص ۱۸).
	انتقادی	گفتگوی علمی و انتقادی سازنده در قالب جدال احسن (ص ۱۶).
	سند نقشه جامع علمی کشور	فرد
عقل		توجه به اصل عقلانیت، ... در چارچوب نظام ارزشی اسلام (ص ۱). کرامت انسانی با تکیه بر فطرت حقیقت‌جو، عقل‌گرا، علم‌طلب و آزادگی (ص ۱). ایجاد سازوکارهای لازم برای رشد خلاقیت‌های علمی و هنری و مهارتی و تربیت تفکر منطقی و عقلانی و روحیه جستجوگری در دانش‌آموزان (ص ۴۰).
استعداد		اصلاح جریان استعدادیابی و هدایت تحصیلی برای جذب استعدادهای برتر در علوم

انسانی و معارف اسلامی (ص ۵۱). پرورش استعداد‌های شغلی و پدیدآوردن آینده شغلی برای برآوردن نیازهای جامعه (ص ۷). پرورش استعداد‌های علمی برای ورود به دوره تخصصی (ص ۷).		
آزاداندیشی و تبادل آراء و تضارب افکار (جدال احسن). (ص ۱). تعمیق و گسترش آموزش‌های عمومی و تخصصی همراه با تقویت اخلاق و آزاداندیشی و روحیه خلاقیت در آحاد جامعه، به ویژه نسل جوان (ص ۶).	<b>آزادی</b>	
اخلاق اسلامی و مطالعات بین‌رشته‌ای آن - الهیات - عرفان اسلامی - فلسفه - غرب - شناسی انتقادی ... (ص ۱۷). مطالعات انتقادی هنر مدرن - مطالعات تطبیقی حوزه‌های هنر و ... (ص ۱۸).	<b>انتقاد</b>	

### سیاست‌گذاری به مثابه گشودگی

برای رهایی نظام سیاست‌گذاری از تولید چیرگی، به نوع دیگری از سیاست‌گذاری - سیاست‌گذاری برای گشودگی - نیازمندیم. در برابر چیرگی که در دوگانه‌ها جای می‌گیرد و سویه‌های مقابل را نفی و یا نادیده می‌گیرد، گشودگی راهی به سوی سویه‌های به حاشیه رانده و یا «آن دیگری» است. سیاست‌گذاری به مثابه گشودگی، نیازمند روشنگری مفهوم «گشودگی» و «دیگری» است. فیلسوفان گوناگونی از زمان نیچه تاکنون به چنین کوششی دست زده‌اند. اما شاید به صورتی روشن‌تر می‌توان آن را در کارهای لویناس، فوکو، دریدا و لیوتار مشاهده کرد. آنان با نقد خردمحوری و تأکید بر تکثر، به گونه‌ای زمینه را برای شنیدن صداهای کمتر شنیده شده باز کرده‌اند (Marshall, 2004; Peters & Bubules, 2004). در ادامه به آرای دو تن از این فیلسوفان که برای مقاصد مقاله مناسب است می‌پردازیم.

شاید کمتر متفکر و فیلسوفی چون لویناس را بتوان یافت که کل اندیشه خود را بر بنیاد «دیگری» استوار کرده باشد. اندیشه لویناس را باید به گونه‌ای بازتاب دغدغه اخلاقی او دانست و از این منظر به نقد او از متافیزیکی سنتی پرداخت. به نظر لویناس یکی از ویژگی‌های تفکر متافیزیک سنتی این است که برای شناخت اِبْثَها، بیش از هر چیز تفاوت‌ها نادیده گرفته می‌شود و برای دست یافتن به آگاهی کلی همه تفاوت - هایی انضمامی ذیل تمامیت و کلیت استعلایی منحل می‌شود. یکسان‌سازی تفاوت‌ها، دیگری را ذیل مقوله «همان» قرار داده و در نتیجه فرق بین خود و غیر خود را کمرنگ و محو می‌کند (Matthews, 1999, p. 231). این در حالی است که «اخلاق اجتماعی عبارت است از زیر سؤال بردن خودانگیختگی من به وسیله حضور دیگری» (Ibid, p. 231). در این نگرش لویناس که می‌توان رد فلسفه‌های اگزیستانسیالیست - به ویژه هایدگر - را مشاهده کرد، درک خود با ارتباطی که خود با دیگری برقرار می‌کند آغاز می‌شود. آن دیگری، کسی است که دامنه کنش‌های آزاد و خودانگیختگی‌های من را محدود می‌کند و زیر سؤال می‌برد، به نظر او آگاهی از «دگرباشی» که مسئله اساسی هر نوع شناخت است، آگاهی به این واقعیت است که دیگری «فراتر از آگاهی من درباره‌ی آن و بنابراین به گونه‌ای کاهش‌ناپذیر مستقل از من است.» (Ibid, p. 232). به نظر لویناس توجه به دیگری بر زمینه ارتباط محقق می‌شود. با این حال، ارتباط، تفاوت‌های دیگری را محو

نمی‌کند بلکه آن را تایید می‌کند. نفع ارتباط گفتمانی با دیگری برای من این است که از اندیشه غیر، آگاهی می‌یابم و همین زمینه‌هایی از خودپرستی را در من فراهم می‌کند. لویناس دامنه این دیگری را حتی از فرد انسانی فراتر می‌برد و از «دیگری مطلق» سخن می‌گوید. به نظر او «رویارویی با دیگری مطلق، ما را از هرگونه امکان گنجاندن تمامیت چیزها در نظامی واحد دور می‌کند» (Ibid, p. 233). برخلاف روایت متافیزیک سنتی نه تنها دیگری را نمی‌توان به قالب‌های نهایی فهم درآورد بلکه آن «دیگری مطلق» که بی‌نهایت است از دایره هرگونه ادراک بیرون است. بنابراین در صورتی که قرار باشد متافیزیک به حیات خود ادامه دهد باید نه به درک چیزها بلکه به «گفتمان» روی آورد. لویناس رابطه با دیگری را با مسئول بودن نسبت به دیگری پیوند می‌زند و بر این اساس یادآور می‌شود که در مواجهه با دیگری باید به مسئولیتی که در قبال آن داریم واقف باشیم. ویژگی اخلاقی فلسفه لویناس را باید در همین تأکید بر مسئولیت‌پذیری من نسبت به غیر یا دیگری جست‌وجو کرد.

دریدا فیلسوف دیگری است که رویکرد ساختارزداپانه او پرتویی بر گشودگی و غیریت می‌افکند و از این جهت از لویناس تأثیر پذیرفته است (Davis, 2007). گرچه به روشنی نمی‌توان - و شاید نباید - تعریف دقیقی از ساختارزدایی ارائه کرد چون چنین تلاشی با خود آن در تناقض می‌افتد، اما در روشنگری آن می‌توان گفت که نوعی حرکت مستمر است برای ویران‌سازی هر نوع ساختار یا شالوده‌ای که می‌کوشد خود را تحت عناوینی چون ذات، جوهر، حقیقت، محور، بنیاد و اساس بنیادگذاری کند. دریدا برای رساندن این معنا از واژه «متافیزیک حضور» استفاده می‌کند. در این معنا می‌توان ساختارزدایی را چون ویروسی دانست که هر تلاشی برای متوقف کردن دگرگونی آن به ناکامی می‌انجامد. زدودن ساختار از هر آنچه صلب و سخت است ویژگی ساختارزدایی است (Khabazi & Sebti, 2018, p. 101). چنینی کوششی به هیچ حوزه‌ای محدود نمی‌شود بلکه می‌تواند همه جا حضور داشته باشد، «کار او معطوف به متحول کردن، برهم زدن و دگرگون ساختن چشم‌انداز کلامی، مفهومی، روان‌شناسانه، متنی، زیبایی‌شناسانه، تاریخی، اخلاقی، اجتماعی، سیاسی و مذهبی است. راستای این کار آشفتن، رسوب زدودن و شالوده شکستن است» (Royle, 2009, p. 52). با این حال، ساختارزدایی را نباید یک نظریه در برابر ساختارگرایی دانست، بلکه باید آن را نوعی تلاش یا رویداد برای به عرصه آوردن هر آنچه در درون یک ساختار مغفول مانده است، تلقی کرد (Khabazi & Sebti, 2018, p. 119). چنین کوششی است که گشودگی را در پیوند با دیگری ممکن می‌سازد. در این جا «گشودگی به معنای باز کردن منع‌ها است و به معنای اجازه دادن به ورود دیگری از بیرون خود است. از طریق گشودگی ساختار، تفکر باز می‌شود و نحوه‌های دیگر تفکر امکان بروز پیدا می‌کنند» (Khabazi & Sebti, 2018, p. 89). به نظر دریدا گشودگی را می‌توان نوعی فراخواندن دیگری برای آمدن دانست، وضعیتی که امکان شنیدن صداهای گوناگون را فراهم می‌کند. «دیگری چیزی است که «خود» پیش از این با آن مناسبتی نداشته و چیزی غیر از خود بوده است. به همین دلیل «دیگری» به لحاظ ساختاری، امری گشوده به روی خود است» (Ibid, p. 90). این نوع تلقی از گشودگی امکان‌های متفاوتی

را برای سیاست‌گذاری آموزشی فراهم می‌کند.

آنچه از نگرش لویناس می‌توان آموخت این است که سیاست‌گذاری به مثابه کنشی اخلاقی که حدود و دامنه اعمال کنشگران را مشخص می‌سازد نباید بر روایتی تمام و کامل بنا شود، بلکه در هر گونه سیاست‌گذاری، پیشاپیش لازم است که دیگری را به عنوان یک اصل هستی‌شناختی بپذیرد. تردیدی نیست که سیاست‌گذاری‌ای که بنیاد خود را در گشودگی و مسئولیتی که در ارتباط با دیگری وجود دارد می‌جوید، مانع از پدید آمدن مطالباتی می‌شود که در آن‌ها «خود» صورتی بنیادی می‌گیرد؛ خودی که می‌تواند در شکل یک آیین یا ایدئولوژی یا ملت یا فرهنگی خاص درآید و در نتیجه با احاطه و چیرگی بر غیر، آن‌ها را به «خود» تبدیل کند.

سهم دریدا در نظرووری درباره سیاست‌گذاری آموزش عالی به مثابه گشودگی، از پیوندی پدید می‌آید که در آن متافیزیک حضور نقد می‌شود. با این حال ساختارزدایی دریدا تنها وجهی سلبی ندارد، بلکه از منظری ایجابی نیز می‌توان به آن نگریست. در واقع ساختارزدایی در پی نابودی ساختارهایی نیست که در سیاست‌گذاری‌ها خود را آشکار می‌سازند، بلکه در پی فراخواندن آن سویه‌هایی است که ناشنیده و یا نادیده باقی مانده‌اند. در این معنا ساختارزدایی فرصتی برای انتخاب راه‌های بدیلی برای سیاست‌گذاران آموزشی فراهم می‌کند. سیاست‌گذاری‌ای که خود را در متافیزیک حضور بنیاد می‌نهد، خواه ناخواه در سطح مبانی به جوهری و ذاتی و در سطح مأموریت‌ها و راهبردها به شماری معین از وظایف تن در خواهد داد. پیامد این وضعیت تولید چیرگی است. تحقق گشودگی از طریق سیاست‌گذاری، نیازمند شکستن ساختار هر آن چیزی است که ذات و یا جوهر خوانده می‌شود. سیالیت در سیاست‌گذاری را باید نوعی مقابله با گرایش‌هایی دانست که خواهان تبدیل شدن به ساختاری صلب هستند.

## نتیجه

در این مقاله کوشیده‌ایم تا نشان دهیم که سیاست‌گذاری آموزش عالی ایران چگونه با روایت متافیزیکی یونانی ارتباط دارد. گرچه در دوران ما سیاست‌گذاری‌ها از عوامل گوناگون دیگری چون ایدئولوژی‌ها و تحولات گوناگون اجتماعی، اقتصادی و صنعتی نیز تأثیر می‌پذیرند. با این همه روحی که سیاست‌گذاری‌ها را هدایت می‌کند نوعی نگرش متافیزیکی است. این ارتباط در اسناد آموزش عالی ایران به خوبی روشن است. بخش‌هایی از اسناد که به بیان مبانی ارزشی، نظری و بنیادی اختصاص دارد، جهت کلی آن‌ها را نشان می‌دهد. با نگاهی به اسناد و بنیان‌های نظری آن‌ها می‌توان به روایتی دست یافت که سخت تحت تأثیر متافیزیک افلاطونی و ارسطویی است. به سخن دیگر، دوگانه‌گرایی متافیزیک یونانی در خدمت تبیین آموزه‌های وحیانی قرار گرفته و به آن‌ها ساختی اُنتیک بخشیده است. در حالی که باید به آن‌ها چون حدودی نگریست که اندیشه در آن به خودآگاهی می‌رسد. به لحاظ تاریخی علی‌رغم دشواری‌هایی که تبیین این دوگانه‌گرایی‌ها پدید آورده است، به گونه‌ای که تا امروز نیز همچنان محل نزاع‌های فلسفی است،

اما یکی از پیامدهای این دوگانه‌گرایی، پدید آمدن چالش متن - حاشیه است. یعنی وضعیتی که همواره یک سویه این دوگانه‌ها در محور و سویه دیگر آن به حاشیه رفته است. چنین وضعیتی در بطن خود حاوی نوعی تولید چیرگی است. نظام سیاست‌گذاری آموزشی عمومی و عالی ایران این دوگانه‌گرایی‌ها را در خود منعکس کرده است. این انعکاس را می‌توان به طور آشکار در مبانی ارزشی و نظری اسناد و به صورت پنهان در ساحت مأموریت‌ها و راهبردها مشاهده کرد. از این رو می‌توان منطق بنیادین سیاست‌گذاری آموزش عالی را در خدمت تولید چیرگی قلمداد کرد. با آگاهی از این وضعیت می‌توان از سیطره تولید و بازتولید چیرگی‌های یافت، در صورتی که در وجه سلبی به نقد روایت متافیزیک سنتی و پیامدهای آن‌ها پرداخت و در وجه ایجابی به رویکردهای نوینی روی کرد که در آن‌ها سویه‌های مغفول و به حاشیه رانده شده که همواره نادیده گرفته شده‌اند راهی به سوی مرکز بیابند، مرکززدایی فرآیندی ناتمام است. چنین کوششی را می‌توان در جریان‌های گوناگون فلسفی یافت، اما در این مقاله با اشاره‌ای کوتاه به مفاهیمی از اندیشه‌های دو فیلسوف معاصر که با هدف مقاله حاضر تناسب داشت، یعنی لویناس و دریدا، کوشیده‌ایم چنین امکانی را دست‌کم در سطح نظر نشان دهیم.

## References

- Al-Fakhory, H., & Al-Jar, K. (2004). *The History of Arabic Philosophy* (A. Ayati, Trans.). Scientific and Cultural. (In Persian)
- Aristole. (2019). *Policts* (H. Enayat, Trans.). Scientific and Cultural Publishing. (In Persian)
- Brown, C. (2005). *Philosophy and The Christian Faith* (T. Mikailian, Trans.). Scieintific and Cultural. (In Persian)
- Davis, C. (2007). *Levinas: An Intrudaction* (M. Olia, Trans.). Iranian Institute of Philosophy. (In Persian)
- Document of Comperhensive Scientefic Plan of The Country*. (201). (•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)
- Gadamer, H.-G. (2006). *Truth and Method*. Continumm
- Heidegger, M. (1977). *The Question Concerning Technology* (W. Lovitt, Trans.). Harper & Row Publishers .
- Heidegger, M. (2001). *Being and Time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). Balackwell Publishers Ltd .(1962) .
- Horkheimer, M. (1997). *Les Débuts de la philosophie bourgeoise de l'histoire* (M. J. Poyendeh, Trans.). Ney. (In Persian)
- Jaspers, K. (1963). *Philosophy and World*. Henrey Regnery Company .
- Jaspers, K. (2019). *Existenzphilosophie* (I. Rostaii, Trans.). Parseh. (In Persian)
- Khabazi, M., & Sebti, S. (2018). *Derrida ,Philosophy And Question Cocerning Essence of University*. Siahroud. (In Persian)
- Machiavelli, N. (2010). *The Prince* (D. Ashouri, Trans.). Agah. (In Persian)
- Madkhor, E. (2007). *Farabi* (A. M. Kardan, Trans.; M. M. Sharif, Ed. Vol. 1). University Publishing Center. (In Persian)
- Marshall, J. (2004). *Poststructuralism, Philosophy, Pedagogy*. Kluwer Academic Publishers .

- Matthews, E. (1999). *Twentieth Century French Philosophy* (M. Hakimi, Trans.). Ghoghnoos. (In Persian)
- McLaughlin, T. H. (2000). Philosophy and Educational Polcy: Possibilities, tensions and tasks. *Journal of Education Policy*, 15(4), 441-457 .
- Peters, M., & Bubules, N. C. (2004). *Poststructuralism and Educational Reseach*. Rowman & Littlefield Publishers. INC .
- Popper, K. (2001). *Open Society and Its Enemies* (E. Foladvand, Trans.). Kharazmi. (In Persian)
- Rorty, R. (2007). *Philosophy and Social Hope* (A. Azerang, Trans.). Ney. (In Persian)
- Royle, N. (2009). *Jacques Derrida* (P. Imani, Trans.). center (In Persian)
- Saffarheidari, H. (2020). A Critical Reflection on the Influencing Cultural Narratives in Iran's Higher Education: Eclecticism or Integration (A survey of documents). *Foundation of Education*, 10(2), 28-45. <https://doi.org/10.22067/FEDU.2021.31670.0>
- Saffarheidari, H. (2021). Critical Reflection on the Cultural Narratives in Iran's Higher Education:(A survey of documents). *Jornal of foundations of Education*, 10(2), 28-45 .
- Shabestari, M. (1996). *Hermenutics, Book and Tradition*. Tarh Now. (In Persian)



## Curriculum Theology: Speculating the Possibility of a Knowledge

**Morteza Noghrei**

PhD student, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: [morteza.noghrei@mail.um.ac.ir](mailto:morteza.noghrei@mail.um.ac.ir)

**Maghsoud Aminkhandaghi**

Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. (Corresponding Author), Email: [aminkhandaghi@um.ac.ir](mailto:aminkhandaghi@um.ac.ir)

Received: 2023-01-19	Revised: 2023-06-29	Accepted: 2023-07-09	Published: 2023-03-19
<b>Citation:</b> Noghrei, M., & Aminkhandaghi, M. (2023). Curriculum Theology: Speculating the Possibility of a Knowledge. <i>Foundations of Education</i> , 12(2), 57-90. doi: 10.22067/fedu.2023.80409.1235			

### Abstract

This study is based on a central question in the field of curriculum studies: Can this field be studied in a theological way? In other words, is it possible to consider a field called curriculum theology that deals with the theological study of the knowledge of this field? In the present study, this possibility was investigated in the form of a theoretical inquiry, with a relatively critical look at the secular history of the field of curriculum studies as well as contemporary theoretical studies of the field. In addition, these historical arguments and theoretical possibilities were explained based on some hypotheses in connection with some examples related to contemporary theological turns. The results show that claims can be made about the field of curriculum studies in order to start a new way for the theological studies of the field: many of the fundamental and current issues in the field of curriculum studies are tied to the theological ideas of its experts and in The current situation of this connection is clearly seen in the contemporary theoretical studies of the field. Also, theoretically, it is possible to establish a link between the theological presuppositions and the subjects of curriculum studies for the purpose of theological observation and theorizing. This content is confirmed by both the general presuppositions about the theology of the curriculum and the specific presuppositions about the Islamic theology of the curriculum. Of course, this study is still at the beginning of the introduction of this research area in Iran and needs to be deepened and clarified in future studies.

**Keywords:** Theology, curriculum studies, knowledge, possibility.

### Synopsis

Today, the self-discipline and self-foundation of the foundations of modern science, that is, the separation of science from religion, has been criticized; In such a way that it can be argued that modern science has always been influenced by religion and theological beliefs in its deepest layers. This issue has been raised not only in the field of theology and philosophy, but also in many fields of knowledge such as political philosophy, cultural studies and social theory. In this study, we used this problem as an excuse to ask a basic question about the possibility of studying the theological knowledge of curriculum studies. Our goal is to think about the possibility of understanding and formulating the knowledge of curriculum studies from a theological point of view. This possibility can be investigated in the form of a



©2022 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.



Spequulative Essay with a relatively critical look at the secular history of the field of curriculum studies as well as contemporary theoretical studies of the field in two ways: a. general possibility and b. The special possibility of the subject of the contract.

**a.** In general feasibility study, two types of studies are considered:

1. In the first part, the possibility of theoretical realization of curriculum theology throughout the history of the field until today is considered in the opinions and thoughts of experts in curriculum studies. For example, Dwayne Huebner, the leader of the postmodern trend in the field of curriculum studies (Ghaderi, 2013; Pacheco, 2012), is known as the first person who has addressed the field of curriculum studies from the perspective of moral philosophy and theology (Ghaderi, 2013) and his understanding of theology Knowledge and its various forms have shaped it more than anything (Kyser, 2020, p. 200). Another prominent figure, the father of the critical movement, is Paulo Freire, a theorist and teacher of critical pedagogy (Barkhordari, 2015; Joldersma, 2001a). Historical evidence shows that Freire also benefits from Catholic religious contexts and theological tendencies more than being a Marxist (Cooper, 1995; Kirylo & Boyd, 2017; Leopando, 2017; McLaren & Jandrić, 2018). William Pinar considers the field of «Jewish curriculum studies» as an independent field that focuses on curriculum studies from a Jewish theological perspective (Pinar, 2019).

2. In the second part, the possibility of linking the theological understanding of experts and their theorizing in the field of the curriculum is discussed. The possibility of curriculum theology is first of all in the sense that the grand narrative of the existence of theological origins (Ardakani, 2020; Ghaeminik, 2015; Gillespie, 2019; Hashemi, 2017; Lowith, 2011; Milbank, 2017) has emerged for modernity and all scientific fields. Throughout the history of the development of the modern world, it shows the influence of theology on the formation and development of the curriculum area. In this context, there are many confirming examples, such as: the concept of experience in Dewey's eyes is faith in God, in a new sense, which as the only final authority provides the necessary principles of belief and action (Baurain, 2011; Myers, 2017; Webster, 2009) and the origins of the progressivism movement in the curriculum can be traced in the theological ideas of people such as Jean-Jacques Rousseau (Hamilton, 2017, p. 91), who considered the natural divine law to be derived from the simple religion of Christ and true theism in liberation from Rituals and the originality of the inner religion (Ward & King, 2014).

**b.** In examining the special possibility, the theological possibility of the curriculum is examined using a hypothetical view of Mukhtar about Islamic theology arising from the theological thought of Martyr Motahari. Some presuppositions arising from this point of view are the reliance of human reason and will on divine providence while having free will, the middle of predestination and free will of man, and the dependence of the «originality and independence of the authority of reason» on the source of this reason, which is the Holy Essence of God. As a result, the theology of the curriculum means presenting a view of the curriculum in connection with the monotheistic position regarding the three types of monotheism, inherent, attributes and actions, which includes all areas of individual and social human life.

This article has important implications in examining the possibility of theoretical conception of Islamic theology curriculum. For example, in the Shiite theological presupposition regarding reason, the belief that the independence and originality of reason is dependent on God's nature and as a result, deciding and adopting a different method in recognizing the most valuable knowledge requires paying attention to this connection. Therefore, Spencer's

view of the opposition of science and religion in the question of knowledge has the greatest value, which was criticized at the same time as the first theories about the opposition between science and religion in the 19th century (Hamilton, 2017). Because the decision-making intellect to determine knowledge has the highest value, the intellect that sees happiness only in personal benefit and advancing the goals of industrial society.

In the context of examining the possibility of theoretically realizing the Islamic theology of the curriculum by looking at the history of curriculum studies, it can be seen that the field of Islamic curriculum studies is a nascent field and the opinions raised in it need to mature and grow over time. But in general, these thoughts can be divided into three basic categories in terms of facing the issue of curriculum theology:

1. Theology as content: the view of «theology as content» (for example, see: (Adebayo, 2005; Amin et al., 2012; Maleki, 2020; Yaacob, 2018)) criticism of the theological approach to curriculum studies in the field of knowledge. The theory of the field and its reduction is more related to the content of the curriculum of the educational system.

2. Theology as a valuative approach: the presupposition of this view about theism is limited to cognitive and normative value aspects (Alamulhuda, 2005, p. 29). Therefore, instead of curriculum studies, it is considered as a special knowledge and epistemological domain as a philosophical and value approach.

3. Theology as presuppositions of curriculum knowledge: this third view has been given limited attention, and is at the beginning of the way and only claims to address this category of presuppositions. This view (Aminkhandaghi & Mahdavihah, 2017) seeks to change the foundations and foundations of knowledge of curriculum studies based on an Islamic perspective that is not limited to specific subjects or areas. According to the hypothetical view of the standard, the order of all areas of education and curriculum should be based on the axis of monotheistic order. Based on this, it is necessary to leave the field of curriculum studies from the existing disciplinary order formulated in various studies in the West (Pinar, 2012; Pinar, 2019; Pinar et al., 1995) and an order based on understanding. Believing in God, take knowledge from knowledge and discipline.

### **Conclusion: A way towards Islamic curriculum theology**

The history of the field shows that many of the fundamental and current issues in the field of curriculum studies are tied to the theological ideas of its experts, and in the current situation, the connection between the theological positions of curriculum experts and their theorizing can be clearly seen in the contemporary theoretical studies of the field. Of course, this does not mean that existing secularism is legitimate and justified by its theological origins. Apart from the history of the field, it is theoretically possible to establish a link between the theological assumptions and the subjects of the curriculum studies for the purpose of theological observation and theorizing. This content is confirmed by both the general presuppositions about curriculum theology and the specific presuppositions about Islamic theology of the curriculum. Of course, not much success has been achieved in the field of Islamic studies in the field of theoretical realization of Islamic theology of the curriculum. The conducted studies mainly raise the theological issue in the form of the concept of «theology as content» and «theology as a valuative approach». This is despite the fact that the perception of «theology as the presuppositions of curriculum knowledge» which was identified as a desirable concept in this study, has been given less attention.

## پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

<https://fedu.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

الهیات برنامه‌درسی: نظروزی امکان یک دانش<sup>۱</sup>

مرتضی نقره‌ای

دانشجوی دکتری مطالعات برنامه‌درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. [morteza.noghrei@mail.um.ac.ir](mailto:morteza.noghrei@mail.um.ac.ir)

مقصود امین خندقی

دانشیار مطالعات برنامه‌درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. [aminkhandaghi@um.ac.ir](mailto:aminkhandaghi@um.ac.ir)

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۰/۲۹	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۴/۰۸	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۱۸	تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۱۲/۲۸
<b>استناد:</b> نقره ای، مرتضی؛ امین خندقی، مقصود. (۱۴۰۲). الهیات برنامه‌درسی: نظروزی امکان یک دانش. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۲(۲)، ۹۰-۵۷. doi: 10.22067/fedu.2023.80409.1235			

## چکیده

این مطالعه برآمده از پرسشی محوری پیرامون حوزه مطالعات برنامه‌درسی است؛ آیا می‌توان این حوزه را به گونه‌ای الهیاتی مطالعه کرد؟ به عبارت دیگر آیا می‌توان حوزه‌ای تحت عنوان الهیات برنامه‌درسی را که به مطالعه الهیاتی دانش این رشته بپردازد، ممکن دانست؟ در این مقاله این امکان در قالب جستاری نظروزیانه، با نگاهی نسبتاً انتقادی به تاریخ سکولار حوزه مطالعات برنامه‌درسی و همچنین مطالعات نظری معاصر رشته، مورد بررسی قرار گرفت. ضمن اینکه استدلال‌های تاریخی و امکان‌سنجی‌های نظری بر اساس برخی فرضیه‌ها در پیوند با برخی مصادیق مرتبط با چرخش‌های الهیاتی معاصر نیز تبیین شد. نتایج نشان می‌دهند می‌توان ادعایی را در مورد حوزه مطالعات برنامه‌درسی به منظور آغاز راهی جدید برای مطالعات الهیاتی رشته مطرح کرد. این در حالی است که به نظر می‌رسد بسیاری از مباحث اساسی و جریان ساز در رشته مطالعات برنامه‌درسی با ایده‌های الهیاتی صاحب‌نظران آن گره خورده است و در وضع موجود نیز این پیوند در مطالعات نظری معاصر رشته به وضوح دیده می‌شود. همچنین به لحاظ نظری این امکان وجود دارد تا میان پیش‌فرض‌های الهیاتی و مباحث حوزه مطالعات برنامه‌درسی پیوندی به منظور نظروزی و نظریه‌پردازی الهیاتی برقرار کرد. این مطلب را، هم پیش‌فرض‌های عام در مورد الهیات برنامه‌درسی، هم پیش‌فرض‌های خاص در مورد الهیات اسلامی برنامه‌درسی تأیید می‌کنند. البته این مطالعه هنوز در ابتدای راه معرفی این قلمرو پژوهشی در ایران است و نیازمند تعمیق و تدقیق در مطالعات آتی است.

**واژه‌های کلیدی:** الهیات، مطالعات برنامه‌درسی، دانش، امکان

<sup>۱</sup>. این مقاله مستخرج از رساله دکتری در رشته مطالعات برنامه‌درسی در دانشگاه فردوسی مشهد با عنوان «تبیین ریشه‌های الهیاتی-

دین‌شناختی حوزه مطالعات برنامه‌درسی؛ در جستجوی ریشه‌های الهیاتی-دین‌شناختی اسلامی» است.

### مقدمه

غالباً دانش مطالعات برنامه‌درسی به‌ویژه در کشور ما با خوانشی سکولار همراه است. گویا همچنان ما پیش‌فرض بدهی عصر مدرن مبنی بر انفکاک علم از دین را پذیرفته‌ایم. این در حالی است که امروزه خودآیینی و خودبنیادی مبانی علم مدرن، یعنی انفکاک علم از دین، موردنقد قرار گرفته است؛ به‌گونه‌ای که می‌توان این تلقی را که علوم عصر مدرن همیشه در عمیق‌ترین لایه‌های خود از دین و باورهای الهیاتی تأثیر گرفته‌اند، مطرح کرد (Hashemi, 2017, p. 1). این مسئله نه تنها در حوزه الهیات و فلسفه، بلکه در بسیاری از حوزه‌های دانشی مانند فلسفه سیاسی، مطالعات فرهنگی و نظریه اجتماعی مطرح شده است. ما در این مطالعه این مسئله را بهانه‌ای برای طرح پرسشی اساسی مبنی بر امکان مطالعه الهیاتی دانش مطالعات برنامه‌درسی قرار داده‌ایم. البته طرح پرسش از امکان یا عدم امکان مطالعه الهیاتی، اکتفا به برداشتی از «الهیات» به‌مثابه موضوع و یا هویتی از هویت‌های رشته نیست؛ بلکه هدف ما اندیشیدن به امکان درک و صورت‌بندی دانش مطالعات برنامه‌درسی از نظرگاه الهیاتی است.

اهمیت این مطالعه از حیث معطوف ساختن توجه پژوهشگران و صاحب‌نظران حوزه مطالعات برنامه‌درسی ایرانی به این حیطه مغفول و مسائل و موضوعات آن است؛ به‌ویژه آن‌هایی که در زمینه پرداختن به دغدغه‌های دینی و دین‌شناختی، مطالعات مذهب و برنامه‌درسی دینی قلم می‌زنند، اما پراکندگی این آثار نشان از عدم تدقیق محل نزاع است. در وهله بعد، چه‌بسا بحث از امکان الهیات برنامه‌درسی به‌مثابه قلمرویی از الهیات مضاف، می‌تواند بستری برای طرح مباحث الهیاتی فراتر از نظم پارادایمی موجود در هویت سکولار رشته باشد.

بدین منظور، ابتدا مختصات این مطالعه ناظر به برداشت ما از «امکان» ارائه، سپس براساس آن نظروزی انجام می‌شود. در این زمینه، دو قسم اساسی در مورد امکان، بررسی خواهد شد: اولاً امکان تحقیقی که ناظر به تحقق نظری مطالعه الهیاتی برنامه‌درسی است؛ ثانیاً، امکان تصویری که ناظر به امکان تصور نظری مطالعه الهیاتی برنامه‌درسی است. منظور از بررسی امکان تحقق نظری، جستجوی شواهد تاریخی و معاصر پیرامون آراء الهیاتی در حوزه مطالعات برنامه‌درسی است که هم با بررسی گذشته، هم وضع موجود رشته، پیگیری خواهد شد. به‌عبارت‌دیگر، پرسش مهم این قسمت این است که آیا در میان مطالعات نظری حوزه برنامه‌درسی، شواهدی دال بر مطالعه الهیاتی این حوزه وجود دارند یا نه؟

منظور از بررسی امکان تصویری، تبیین امکان نظروزی و نظریه‌پردازی از طریق اتخاذ پیش‌فرض‌های الهیاتی در حوزه مطالعات برنامه‌درسی است. در این قسمت این پرسش مطرح است که آیا اساساً می‌توان مطالعه نظری مسائل و موضوعات رشته برنامه‌درسی را با منطقی الهیاتی دنبال کرد؟ این پرسش را ناظر به

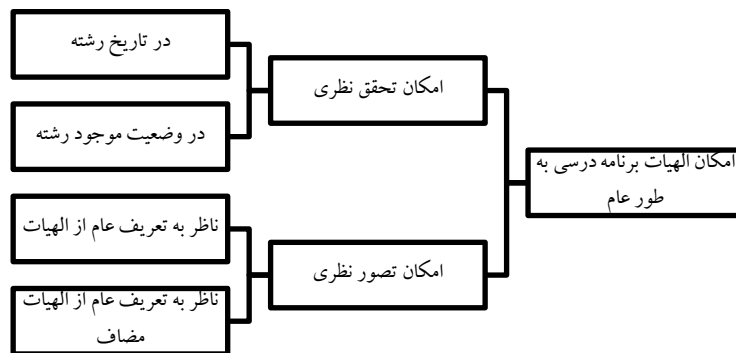
تعریفی عام از الهیات و الهیات مضاف بررسی خواهیم کرد.

### حدود و ثغور نظرورزی: امکان عام و خاص الهیات برنامه‌درسی

منظور از امکان به‌طور عام، بررسی امکان تحقق (تحقق نظری) و تصور (تصور نظری) الهیات برنامه‌درسی فارغ از جهت‌گیری الهیاتی خاصی در حوزه مطالعات برنامه‌درسی است. اما در امکان به‌طور خاص، امکان الهیات برنامه‌درسی ناظر به جهت‌گیری الهیاتی خاصی بررسی خواهد شد که در اینجا دیدگاه فرضی مختار در مورد الهیات اسلامی، تعریفی معیار از الهیات شیعی است. بنابراین، در دو بخش اساسی این مقاله، ابتدا (در بخش اول) امکان الهیات برنامه‌درسی را به‌طور عام تبیین می‌کنیم؛ سپس (در بخش دوم)، این امکان را ناظر به برداشتی خاص از الهیات اسلامی (الهیات شیعی از نظر شهید مطهری)، در بوته نظرورزی قرار خواهیم داد.

### بخش اول: امکان الهیات برنامه‌درسی به‌طور عام

در این بخش، امکان الهیات برنامه‌درسی به‌طور عام از دو حیث امکان تحقق و امکان تصویری مدنظر است. امکان تحقق در دو قسم موردبررسی قرار خواهد گرفت: ۱. در بررسی تاریخ رشته و از طریق بحث و بررسی پیرامون آراء الهیاتی برخی از مهم‌ترین صاحب‌نظران حوزه مطالعات برنامه‌درسی. ۲. در بررسی وضعیت موجود و با نگاهی به آراء الهیاتی برخی معاصرین در حوزه مطالعات برنامه‌درسی. این دو قسم می‌تواند کمک کند تا به‌واسطه استناد به تاریخ رشته، در مورد امکان تحقق مطالعه الهیاتی دانش مطالعات برنامه‌درسی قضاوت کنیم. اینکه بررسی تاریخ رشته مطالعات برنامه‌درسی را از وضعیت موجود آن جدا می‌کنیم، از این حیث است که نشان دهیم تحقق الهیات برنامه‌درسی هم در تاریخ رشته، هم در وضعیت موجود آن، ممکن است. در خصوص امکان تصویری، دو قسم بررسی امکان تصور مطالعه الهیاتی مطرح خواهد شد: اولاً ناظر بر تعریفی از الهیات و ثانیاً ناظر بر تعریفی از الهیات مضاف.



شکل ۱. نمودار بررسی امکان الهیات برنامه‌درسی به‌طور عام

### الف- امکان تحقق نظری

۱. **بورسی تاریخ رشته:** نگاه ما در بررسی تاریخی رشته، نگاهی تاریخ‌نگارانه و ناظر به انسجام مطالعه تاریخی نیست؛ بلکه هدف، صرفاً ارجاع به مستندات است که می‌تواند مقوم فرضیه مطالعه باشد. در این زمینه از برخی از مهم‌ترین چهره‌های جریان ساز در حوزه مطالعات برنامه‌درسی می‌توان نام برد. ردپایی از نظروزی‌ها و نظریه‌پردازی‌های الهیاتی در آراء هر یک از این اندیشمندان وجود دارد.

دواین هیوبنر به‌عنوان سردمدار جریان پست‌مدرن در حوزه مطالعات برنامه‌درسی (Ghaderi, 2013; Pacheco, 2012)، به‌عنوان اولین چهره‌ای که از منظر فلسفه اخلاق و الهیات به حوزه مطالعات برنامه‌درسی پرداخته است، شناخته می‌شود. هیوبنر مدت‌ها تحت تأثیر الهیات بوده و یکی از شخصیت‌های جداناشدنی از این بحث است. در واقع می‌توان گفت که الهیات، درک او از دانش و اشکال مختلف آن را بیش از هر چیزی شکل داده است (Kyser, 2020, p. 200). به‌عنوان مثال، هیوبنر در یکی از آثار برجسته خود تحت عنوان «جذب امر استعلایی»<sup>۱</sup> از حضور خداوند در آموزش و برنامه‌درسی سخن می‌گوید. تجربه حضور خدا، راهی برای تفکر در مورد آنچه انجام می‌دهیم و چگونگی بودن با خدا و دیگران در این جهان است (Huebner, 1987). بنابراین از نظر او، تربیت و برنامه‌درسی راهی برای تمرین حضور خدا در ارتباط‌ها و تعاملات بوده و «مذهبی بودن یعنی در دنیا با دیگران بودن با خدا» (Huebner, 1987, p. 389). مارلا موریس در این مورد می‌گوید: «منظور هیوبنر این است که تفکر به شیوه‌ای عمیقاً الهیاتی‌تر به معنای حضور امر مقدس در هر روز، با دیگران و در رابطه با دیگران است. از نظر هیوبنر، ارتباط برقرار کردن، کلیدی برای داشتن زندگی

الهیاتی عمیق‌تر است» (Morris, 2020, p. 3). زمانی می‌توان به گستره و عمق نگاه الهیاتی هیوبنر پی برد که بدانیم، زبان که وسیله‌ای برای این ارتباط الهیاتی است، حضور بسیار پررنگی در نظریه هیوبنر به‌منظور اتصال گذشته، حال و آینده در حوزه برنامه‌درسی دارد (Kyser, 2020, p. 151). این همان چیزی است که به‌عنوان مبنایی مهم برای ویلیام پاینار در کتاب «نظریه برنامه‌درسی چیست؟»<sup>۱</sup> قرار می‌گیرد. هیوبنر بر این باور است که «زبان همه آن چیزی است که مریبان امروز در دست دارند» (Huebner, 2010, p. 194).

هیوبنر در برابر زبان فن‌گرایانه تایلر، این نقد را وارد می‌سازد که نظام زبان برآمده از چهارچوب تایلر، با تعیین پرسش‌ها و پاسخ‌هایش، کارگزاران برنامه‌درسی را به‌شدت محدود می‌کند. راه‌حل برون‌رفت از این وضعیت، کنار نهادن زبان هدف و یادگیری و طرح پرسش‌های جدید است؛ «برای پرداختن به یک واقعیت، باید زبان‌ها یا نظام‌های زبانی متعدد و متنوع را به خدمت گرفت» (Huebner, 2010, p. 196). بنابراین، زبان، امکان تغییر نگرش و بنیان تفکر و طرح پرسش در مورد برنامه‌درسی را فراهم می‌آورد. از این حیث، توجه به پیوند الهیات و زبان در دیدگاه هیوبنر بسیار ضروری است. در این زمینه می‌توان هیوبنر را اولین نظریه‌پردازانی دانست که زبان الهیات را برای صحبت از برنامه‌درسی به شیوه‌ای نو به‌کاربرد و تلاش کرد تا نشان دهد که زبان الهیاتی قدرت بالقوه‌ای برای جستجوی حقایق خارج از شکل علمی دانش دارد. به‌عنوان مثال او زبان را اگرچه نه برای پی‌ریزی یک برنامه‌درسی مسیحی یا یهودی، اما برای فهم جدیدی از برنامه‌درسی مورد استفاده قرار داده و با استفاده از بیان کتاب مقدس و یا سنت مسیحیت کاتولیک، تلاش کرده تا نشان دهد که می‌توان با زبانی غیرعلمی نیز در مورد انسان صحبت کرد؛ مثلاً همان‌طور که کتاب مقدس می‌گوید، می‌توان انسان را با توانایی‌اش در آفرینش، فهم کرد؛ می‌توان واژه‌هایی نظیر خلاقیت را که تحت فهم علمی از انسان و یادگیری‌اش قرار دارند به چالش کشید و بر اساس تعریف بدیل از انسان، آن را تصور کرد (Kyser, 2020, p. 227). بنابراین، هیوبنر باور عمیقی به زبان آمیخته به باورهای الهیاتی برای شکست محدودیت نظام زبانی برنامه‌درسی فن‌سالار دارد.

شخصیت برجسته دیگری که بسیاری از صاحب‌نظران او را پدر جریان انتقادی می‌خوانند، پائولو فریره نظریه‌پرداز و آموزگار پداگوژی انتقادی است (Barkhordari, 2015; Joldersma, 2001a, 2001b). شواهد تاریخی نشان می‌دهد که فریره نیز بیش از آن که مارکسیست باشد، بهره‌مند از زمینه‌های مذهبی و گرایش‌های الهیاتی کاتولیک است (Cooper, 1995; Kirylo & Boyd, 2017; Leopando, 2017; McLaren & Jandrić, 2018). انسان‌شناسی کاتولیک فریره مبنی بر اینکه که انسان‌ها می‌توانند و باید از

طریق آگاهی از تاریخ و به عهده گرفتن مسئولیت ایجاد جهانی عادلانه‌تر و زیباتر، انسانی‌تر شوند به تأثیر او از متفکران کاتولیکی همچون ژاک مارتین<sup>۱</sup>، امانوئل مونیر<sup>۲</sup> و پیر تیلهارد دو شاردن<sup>۳</sup>، اشاره دارد. این موضوع اساسی برای پداگوژی ستمدیدگان قرار گرفت، مبنی بر اینکه مبارزه برای انسان‌سازی، مشکل اصلی بشریت است و به همین دلیل آموزش بانک‌داری ذاتاً غیراخلاقی است؛ زیرا فراگیران را از رسالت تاریخی و هستی‌شناختی انسان‌تر شدنشان محروم می‌کند (Leopando, 2017, p. 2).

فریره بر این باور است که «گفت-شنود رهایی‌بخش چیزی است که در خود سرشت تاریخی نوع بشر نقش دارد. بخشی از پیشرفت تاریخی بشر در انسانی شدن او است و گفت-شنود نوعی نگرش ضروری است تا انسان‌ها بیش از پیش تبدیل به موجوداتی شوند که به‌طور نقادانه با یکدیگر ارتباط برقرار می‌سازند» (Raji, Bagheri, Irvani, & Sabaghiyan, 2012, p. 124). همچنین، به همین دلیل فرهنگ سکوت، فرهنگ ضد انسانی است؛ زیرا مانع از گفت‌و شنود رهایی‌بخش می‌شود و به همین دلیل است که عین‌گرایی صرف و ذهن‌گرایی صرف هر دو در منظر فریره نقد می‌شوند؛ چراکه اساساً دیالکتیک است که امکان گفت‌و شنود را فراهم می‌آورد (Freire, 2016, p. 74).

فریره مفهوم همدلی<sup>۴</sup> را از دل الهیات کاتولیک در قالب گفتگو<sup>۵</sup> به بافت تربیت و برنامه‌درسی می‌کشد. کرسوبال مادرو در این زمینه می‌گوید: «موضوع همدلی در کار فریره در مفهوم گفتگوی او نقشی اساسی دارد. کاتولیک‌ها از تثلیث تنها به‌عنوان نشان اصلی در کلیسایشان یاد نمی‌کنند، بلکه یک پویایی الهیاتی را در آن به رسمیت می‌شناسند. پدر، پسر و روح‌القدس با هم همدل هستند و این همدلی کردن است که هر چیزی را ممکن می‌سازد. رسالت کلیسا نیز از این همدلی سرچشمه می‌گیرد. بنابراین، همدلی بیش از صرفاً یک رابطه محدود با یکدیگر در یک بافت اجتماعی است. این به معنای به اشتراک گذاشتن چیزی عمیق‌تر است که اجازه می‌دهد یک عمل مشترک به‌منظور یک کار خوب اخلاقی انجام شود. یک خوانش سطحی از آثار فریره ممکن است منتج به این فکر شود که همدلی فقط یک استراتژی همکاری است. این به دلیل تأکید فریره بر این ویژگی آموزش و پرورش قابل‌درک است [اما]... با وجود این، او ادعا می‌کند که معنای عمیق‌تری دارد زیرا چیزی به اندازه «رستگاری تنها با دیگران می‌تواند به دست آید» و همچنین به این دلیل که مردان و زنان «هستی‌هایی برای دیگری» هستند» (Madero SJ, 2015, pp. )

---

1. Jacques Maritain  
2. Emanuel Mounier  
3. Pierre Teilhard de Chardin  
4. Comunión  
5. dialogue



5-6). این مسئله تا حد زیادی ریشه در باورهای کاتولیک معاصر در آمریکای لاتین پیرامون هستی اجتماعی به عنوان عاملی بیرون از کلیسا و اساساً تلقی جامعه به عنوان ساحتی از پیش مورد لطف و فیض الهی است. چنین نگاهی به اجتماع انسان‌ها بنا بر آموزه فیض از ساحت اجتماعی ساحتی پیش‌الهیاتی می‌سازد. در نتیجه امید در پداگوژی فریره، نه یک گزینه، بلکه یک «نیاز هستی‌شناختی»<sup>۱</sup> و «ضرورت انضمامی»<sup>۲</sup> است که از هستی‌شناسی کاتولیک او نشئت می‌گیرد. بنابراین نگاه فریره به تاریخ و پیوند آن با تغییرات اجتماعی، از بنیانی الهیاتی برخوردار است. به باور فریره، دخالت خدا در تاریخ به معنای انتظار منفعلانه نیست؛ بلکه نجات و رهایی، در صورت تلاش فعالانه برای عدالت محقق خواهد شد (Kirylo & Boyd, 2017, p. 47).

چنین شواهدی را در مورد متفکر برجسته جریان ساز پارادایم عملی حوزه برنامه‌درسی یعنی جوزف شواب نیز مبنی بر اندیشه‌های الهیاتی او می‌توان مطرح کرد (Mustafa Ghaderi, 2018; Reid, 1993). آلن بلاک در اثر مهم خود تحت عنوان «تلمود، برنامه‌درسی و عملی: جوزف شواب و خاخام‌ها (گفتگوی پیچیده)»<sup>۳</sup> به ریشه‌های یهودی آراء شواب می‌پردازد و وجه همت خود را بر تبیین فهم جدیدی از موضع الهیاتی نظریه عملی قرار می‌دهد. بلاک بر این باور است که عمده علت ناشناخته ماندن این وجه از اندیشه شواب و نظریه عملی، به واسطه غلبه گفتمان یونانی و مسیحی در برنامه‌درسی است که موجب شده تا شواب به گونه‌ای خاص و مبهم دیدگاه خود را مطرح کند (Block, 2004, p. 47). بلاک توضیح می‌دهد که شواب ایده یهودی‌اش را با زبانی متناسب با گفتمان غالب مسیحی-یونانی در هم آمیخت و این منجر به این شد که نظریه او از سوی دیگران بد فهمیده شود و بد تفسیر شود. این بد تفسیر شدن به معنای تفسیری یونانی-مسیحی از نظریه‌ای است که ریشه در سنت تلمودی دارد (Block, 2004, p. 10).

شاید بتوان مهم‌ترین مفهوم نظریه عملی شواب را مفهوم «عمل تأملی»<sup>۴</sup> دانست. بلاک تأکید شواب بر عمل تأملی را ناشی از اهمیت موقعیت عملی و زندگی روزمره می‌داند. او بر این باور است که پاسخ شواب به پرسش معروف رشته، یعنی چه دانشی بیشترین ارزش را دارد؟ دانشی است که «صلاحیت‌های عملی عمل فکورانه»<sup>۵</sup> را نادیده نگیرد. بلاک این قائل شدن اصالت برای عمل روزمره را از سوی شواب، به ریشه‌های تلمودی اندیشه او نسبت می‌دهد. زیرا اساساً اندیشه تلمودی و برداشت اساسی خاخام‌ها از شریعت یهود، شکل‌گیری اعمال دینی حول مسائل روزمره و ارتباط با خداوند در بطن مسائل روزمره است (Block, 2004, )

1. Ontological need

2. Concrete imperative

3. Talmud, Curriculum, and The Practical: Joseph Schwab and the Rabbis (Complicated Conversation)

4. Deliberation

5. the practical competences of deliberation

p. 45). شواب در مورد عمل تأملی به‌ضرورت پرداختن هم‌زمان به هدف و وسیله، آوردن حقایق نظری به مورد واقعی عملی، ردیابی مسیرهای انشعابی پیامدهای احتمالی ناشی از هر بدیل و سنجش بدیل‌ها و هزینه‌ها و پیامدهای آن‌ها با یکدیگر اشاره می‌کند و بلاک این رویه را رویه دانش‌پژوهان تلمودی می‌داند که در آن، بحث تلمودی گزینه‌های بدیل را کاوش می‌کند و هیچ‌گاه به تصمیم قطعی نهایی نمی‌رسد. هیچ بحثی در مورد تلمود قطعی نیست. «این کارکرد آموزش خواندن است که صرفاً بر موضوع اساسی تمرکز نکند، بلکه بر ابزاری که استدلال به‌وسیله آن ساخته‌شده نیز تمرکز کند. این مطالعه پژوهش به‌وسیله امر کردن به پژوهش به‌مثابه روش است. ... این، شیوه تلمودی است» (Block, 2004, p. 51).

شواب با اصطلاح «تصویر چندکانونی» تلاش می‌کند نشان دهد که مطالعه واقعیت از منظر نظریه‌ها مستلزم تحلیل و ترکیب یک یا چند بخش از نظریه با نظریه‌های دیگر بوده و تغییر منظر نظری با قرار دادن نظریه‌ها در موقعیت علمی و مقایسه آن‌ها باهم امکان فهم و صورت‌بندی بهتر مسئله را ایجاد می‌کند (Mustafa Ghaderi, 2018, p. 86). بلاک ریشه این تصویر چندکانونی را تفکر خاخامی در یهودیت می‌داند که همیشه به دنبال تعدد معنا و ایجاد دانش است و نه کشف معنا و حقیقت واحد است. از نظر بلاک این کاملاً با نوع مواجهه شواب با آموزش و پرورش لیبرال نیز متناسب است؛ مواجهه‌ای که نه مبتنی بر درک حقیقتی واحد در کتاب‌های بزرگ، بلکه مبتنی بر ارائه تصویری چندکانونی است. «تصویر چندکانونی - هم به معنای وسیله هم به معنای هدف - به کارگیری انواع منظرها و گفتمان‌ها به‌منظور اثرگذاری عمل است. یک تصویر چندکانونی - عمل فکورانه - را می‌توان به‌مثابه روش گفتمان تلمودی نیز درک کرد که در آن پیچیدگی‌ها و مشکلات زندگی روزمره مورد بازخواست و در گفتمان عمومی مورد بحث قرار می‌گرفت. هدف این اعمال فکورانه با استفاده از انواع راهبردهای رتوریکال و متنی، عملاً زندگی دنیوی بود» (Block, 2004, p. 51).

یکی از اشارات مهمی که آلن بلاک در مورد سنت عملی و پیوند آن با سنت یهودی دارد، این است که تفکر مسیحی بر «حفظ باورهای صحیح»<sup>۱</sup> تلاش می‌کند و این در حالی است که تفکر یهودی «انجام چیزهای درست»<sup>۲</sup> را محور قرار می‌دهد (Block, 2004, p. 51). این مسئله برخاسته از موضعی خداشناسانه است مبنی بر اینکه خدا بالاتر از دانش بشری است و عقل بشر هرگز نمی‌تواند خدا را بفهمد یا در برگیرد. پس تمرکز یهودیان بر عمل است؛ عمل این است که چگونه ممکن است به بهترین وجه از کلام خدا اطاعت شود (Block, 2004, p. 25). این رعایت عملی بر مبنای میزان درک دستورات خداوند که ریشه در عهد قوم

1. correct beliefs to hold

2. doing the right things

اسرائیل با خداوند دارد، مبین «آوردن یک اصل در وضعیت آن»<sup>۱</sup> است که شواب از آن به‌عنوان هنرهای گزیننه سنجی<sup>۲</sup> یاد می‌کند (Block, 2004, pp. 52-51).

**۲. بررسی وضعیت موجود رشته:** نگاهی به ادبیات رشته نشان می‌دهد که الهیات برنامه‌درسی در قلب مباحث رشته، به حیات خود ادامه می‌دهد. به‌عنوان مثال، ویلیام پاینار در صورت‌بندی خود از حوزه معرفتی مطالعات برنامه‌درسی، قلمرو «مطالعات برنامه‌درسی یهودی»<sup>۳</sup> را به‌عنوان یک قلمرو مستقل معرفی می‌کند که مسئله کلان این قلمرو، توجه و تمرکز بر مطالعات برنامه‌درسی از منظر سنت و گفتمان یهودی اعم از سنت فلسفی-الهیاتی و سنت پداگوژیکی آن است (Pinar, 2019).

رتا یوگنا ویتلاک مطالعات برنامه‌درسی را به‌مثابه متنی الهیاتی صورت‌بندی می‌کند. او در این مورد می‌گوید: «به نظر من برای صحبت به شیوه‌ای جهانی در مورد برنامه‌درسی، ما عمیقاً در تلاش برای صحبت به شیوه‌ای جهانی، در مورد خدا، درگیر می‌شویم» (Whitlock, 2019, p. 228). او ایده خود را با تأسی از الهی دانان شهیر مسیحی نظیر کارل بارت<sup>۴</sup>، دیتریش بنهوفر<sup>۵</sup> و پل تیلیخ<sup>۶</sup> و اندیشه صاحب‌نظرانی نظیر پاینار و هیوبنر، در زمینه‌ای از اخلاق مسیحی و الهیات کوئیر<sup>۷</sup> ارائه می‌کند. ویتلاک پرسش خود را در خصوص خدا بسیار صریح مطرح می‌سازد، بدین صورت که «الهیات حقیقتاً به‌عنوان مطالعه خدا و ارتباط خدا با جهان تعریف می‌شود، درحالی‌که دین به مجموعه باورها<sup>۸</sup> و اعمال عبادی<sup>۹</sup> اشاره دارد. الهیات، مطالعه‌ای است که از طریق آن به فهم بهتر از خداوند می‌رسیم؛ دین چیزی است که ما با آن فهم، انجام می‌دهیم؛ الهیات جستجو

1. concerned with bringing a principle to its case

2. arts of eclectic

3. Jewish Curriculum studies

4. Karl Barth

5. Dietrich Bonhoeffer

6. Paul Tillich

۷. در کنار مواضع الهیاتی، نظریه‌های کوئیر نیز به‌عنوان یکی از موضوعات مهم حوزه برنامه‌درسی ذیل قلمرو مطالعات جنسیتی

و زنان، پیش‌تر مورد توجه بوده است (Pinar, W. F. (2019). *Intellectual advancement through disciplinarity: Verticality*

*and horizontality in curriculum studies*. Brill

که متأثر از جریانات مطالعات جنسیتی در دیگر حوزه‌ها، هم‌زمان خوانشی الهیاتی از مطالعات برنامه‌درسی و تبیینی الهیاتی از

نظریه کوئیر در برنامه‌درسی دارند. به‌طور کلی الهیات کوئیر به‌عنوان جریانی پست‌مدرن و حوزه‌ای گسترده و دارای دیدگاه‌های

گوناگون، به دنبال ماندن در حاشیه جامعه، مذهب و الگوهای استاندارد الهیاتی و به چالش کشیدن مشروعیت آن‌هاست

(Cornwall, S. (2017). Home and hiddenness: queer theology, domestication and institutions. *Theology & sexuality*,

23(1-2), 31-47. <https://doi.org/10.1080/13558358.2017.1341207>, Dickinson, C., & Toomey, M. Ibid. The

continuing relevance of "queer" theology for the rest of the field. 1-16.

(<https://doi.org/10.1080/13558358.2017.1341210>)

8. systems of beliefs

9. worship practices

است؛ دین راه است. با این اوصاف، مطالعه برنامه‌درسی از یک چارچوب یا منظر الهیاتی به چه معناست؟<sup>۱</sup> (Whitlock, 2019, p. 239). به عنوان مثال، تأکید خاص او بر استفاده‌اش از اندیشه بنهوفر در جهت تلاش برای ارائه بحث الهیاتی درون فضای سکولار حوزه مطالعات برنامه‌درسی قابل توجه است.

ویتلاک با تکیه بر مفهوم «عمل مسئولانه»<sup>۲</sup> بنهوفر که برآمده از الهیاتی در مورد «همبستگی خداوند با جهان»<sup>۳</sup>، یک نوع «مسیحیت غیردینی»<sup>۴</sup> و رویکردی مسیح‌شناسانه تحت عنوان «پیش‌فرض حضور مسیح»<sup>۵</sup> است و اخلاقی جهانی را تصویر می‌کند، می‌گوید: «با توجه به آنچه بنهوفر ترسیم می‌کند، جهان‌بودنی<sup>۶</sup> مطالعات برنامه‌درسی، در امکانی که در ناتوانی و سختی غسل تعمید<sup>۷</sup> ما وجود دارد، یا آن‌طور که من می‌بینم، در اقدامات آزاد و مسئولانه عشق رادیکال نهفته است» (Whitlock, 2019, p. 228). ویتلاک در واکنش به خشونت بنیادگرایانه در حوزه سیاست و دانش، از بنهوفر یاد کرده و می‌گوید: «آنچه در این زمانه دشوار زورگویی‌ها، نابرابری و خشونت مورد مطالبه است، اخلاقی برای بودن باهم در جهان است. این برای من و کار من، به معنای از دست دادن دین من است، یا تغییر تمرکز و زمینه‌هایی است که من از طریق آن‌ها درباره برنامه‌درسی می‌نویسم، از دین به تفکر الهی در مورد برنامه‌درسی. و بدین منظور، من به دیتریش بنهوفر روی می‌آورم» (Whitlock, 2019, p. 233). این مطلب قابل توجه است که ویتلاک اساساً نظریه و عمل برنامه‌درسی را در پرتو درک الهیات کوئیر مطلوب خود، متفاوت فهم می‌کند به گونه‌ای که از یک سو با بهره‌گیری از آموزه تجسد و آموزه رنج خدا<sup>۸</sup> به نحوی که در اندیشه بنهوفر توجه‌گر عمل مسئولانه است (Whitlock, 2019, p. 259) و از سوی دیگر با پیوند آن با الهیات کوئیر (Whitlock, 2019, p. 238)، در قالب فهم برنامه‌درسی به مثابه یک گذر شخصی آن را بازنمایی می‌کند (Whitlock, 2019, p. 243).

1. responsible action
2. God's solidarity with the world
3. religionless Christianity
4. presupposition of the presence of Christ
5. worldliness
6. recursive immersion

۷. آموزه رنج در مسیحیت که از امکان رنج خدا پرشش می‌کند و برخلاف دوره آباء کلیسا، در دوره مدرن مورد حمایت بیشتر است، خدایی را به تصویر می‌کشد که موجودی برکنار از رنج مخلوقات نیست و بنا بر تثلیث، همانطور که مسیح غصه بیچارگی دیگران را خورد و رنج کشید و بر صلیب رفت، می‌توان نتیجه گرفت که خداوند در مسیح رنج برد. (McGrath, A. (2013). *Christian Theology: An Introduction* (V. S. Mohammad Reza Bayat, Ali Shahbazi, Azam Moghadam, Kausar Taheri (Trans.). Adyan va Mazaheb. 409-406). با توجه به توجیهاتی که برای این آموزه در مسیحیت غربی ایجاد شده است، تجسد خدا در مسیح و اراده او بر محدود ساختن خود در فرایند تجسد اشاره دارد و در اندیشه بنهوفر این محدودسازی خدا به نحوی که در اینجا مجال بحث آن نیست، توجیهی برای عمل مسئولانه می‌شود.

جیمز استپ (Estep Jr, 2012) در مطالعه خود، اتخاذ دیدگاه الهیاتی را به جهت یابی از طریق قطب‌نما<sup>۱</sup> تشبیه می‌کند. او الهیات را این‌گونه تعریف می‌کند: «الهیات ابزاری انسانی است که به دنبال همسویی با خداوند است» (Estep Jr, 2012, p. 45). از نظر استپ، الهیات باید به تمامی جنبه‌های زیست‌انجیلی از جمله آموزش و برنامه‌درسی آگاهی ببخشد. بر این اساس، او تلاش می‌کند تا الهیات برنامه‌درسی مسیحی را تبیین کرده و نشان دهد که چگونه برنامه‌درسی، می‌تواند اصول کلامی سنت‌های الهیاتی خاص را منعکس سازد. از نظر استپ، فروکاست الهیات به محتوای برنامه‌درسی، مانع از این می‌شود که الهیات بر چگونگی تدوین و شکل‌گیری برنامه‌درسی تأثیر بگذارد؛ البته استپ در این تبیین، اغلب انگاره «تدوین برنامه‌درسی» و «طراحی برنامه‌درسی» را در تبیین حوزه برنامه‌درسی، بازآفرینی می‌کند و توجهی به دیگر قلمروهای مهم رشته نظیر تاریخ، پژوهش و نظریه برنامه‌درسی ندارد. او در مورد حضور الهیات در برنامه‌درسی به‌مثابه یک قطب‌نما بر این باور است که «الهیات زمینه‌ای است که در آن یک برنامه‌درسی مسیحی تدوین می‌شود. هر چه استحکام رابطه آن‌ها بیشتر باشد، برنامه‌درسی مسیحی‌تر است. به این ترتیب، برنامه‌درسی ... برنامه‌ای برای یادگیری است که آنچه را که مسیحیان در مورد خدا، واقعیت، نوع بشر و ندای شخص می‌دانند، ترجمه می‌کند. بدون الهیات، برنامه‌درسی مسیر خود را از دست می‌دهد و فراگیران بدون قطب‌نما سرگردان می‌شوند» (Estep Jr, 2012, p. 52). این یک برنامه‌درسی «آیینی»<sup>۲</sup> نیست که در آن الهیات به محتوا و آموزش مسیحی محدود شود؛ بلکه الهیات در فرآیند یادگیری و تجربه شخصی دانش‌آموزان جاری بوده (Estep Jr, 2012) و برنامه‌درسی بیان ملموس الهیات است؛ به گونه‌ای که هر رویکرد به الهیات، رویکردی به برنامه‌درسی را به همراه خواهد داشت (Estep Jr, 2012, p. 62).

مارلا موریس در پروژه الهیاتی خود از جهات مختلف به گفت‌وگو با یهودی مسکوت مانده در حوزه مطالعات برنامه‌درسی می‌پردازد. او الهیات را به مثابه فرهنگ و گفت‌وگو با یهودی تعریف می‌کند و با پرداختن به نوعی مطالعات روزمره و فرهنگی، تاریخ شفاهی یهودیت در محیط‌های غربی را به نحوی انتقادی بازخوانی می‌کند که در نوع خود در حوزه مطالعات برنامه‌درسی کاملاً جدید محسوب می‌شود. موریس در مطالعات مختلف خود از طریق به کارگیری سنت شرح‌حال‌نویسی، تلاش می‌کند تا نوعی تاریخ غیرنخبگانی و غیررسمی رشته را که عمدتاً در پیوند با سرگذشت شخصیت‌ها و فرهنگ دینی خاصه یهودی رشته برنامه‌درسی است احیا کند. به عنوان مثال، او با بیان شرح‌حال و تاریخ زندگی برخی روشنفکران یهودی

1. Compass

2. Creedal

مانند زیگموند فروید در محیط ضد روشنفکری و ضد سامی غرب تلاش می‌کند تا تأثیر یهودی بودن و اینکه چگونه باید یهودی بود را نشان دهد (Morris, 2006, p. 78).

در واقع، موریس به فرهنگ حاکم بر جامعه علمی اعتراض می‌کند و سعی در تبیین رسالت دانشگاهی صاحب‌نظران و معلمین یهودی دارد. موریس در جایی دیگر با این نگاه به نقد اندیشه و عمل هایدگر در مواجهه با بافت فرهنگ یهودی در آلمان نازی می‌پردازد. او در مورد فلسفه هایدگر می‌گوید: «فلسفه او به فراموشی هستی اختصاص یافته که همیشه یهودیان را فراموش کرده است. برنامه‌درسی به مثابه متن خاطره از مریمان می‌خواهد که طوری تدریس کنند که پارادوکس هایدگر نادیده گرفته نشود. من هایدگر را با سوءظن می‌خوانم. یک رویکرد بافت‌مند، حداقل برای من منجر به نکوهش می‌شود. هایدگر خدانشناس، گناهکار، فراموش‌کار و بی‌وجدان بود ... من فکر می‌کنم دانش‌آموزان هنگام بافت‌یابی کارهای او در پس‌زمینه هولوکاست، درک بهتری داشته باشند. من فکر می‌کنم که این مسئله هنگام مطالعه آلمانی‌هایی که در دوره ظهور رایش سوم زندگی می‌کردند نباید نادیده گرفته شود» (Morris & Weaver, 2002, p. 243).

موریس در بخش دیگری از پروژه الهیاتی خود به تبیین امر الهیاتی به مثابه امری اگزیستانسیال از خلال تجربه زیسته خود در دوران همه‌گیری کووید ۱۹ به عنوان کشیش بیمارستان می‌پردازد. او بحران کووید را غیرقابل‌تصور می‌داند و از این طریق آن را به نوعی بحران اگزیستانسیال که با مسئله مرگ پیوند می‌خورد توصیف می‌کند. غیرقابل‌تصور نه به معنای فلسفی، بلکه به معنای بحران اگزیستانسیالی که در زندگی روزمره با آن دست و پنجه نرم می‌کنیم. از این طریق موریس درک این بحران اگزیستانسیال را در مفهوم «دغدغه غایی»<sup>۱</sup> پل تیلیخ، الهی‌دان آلمانی، جاگذاری می‌کند. موریس بر این باور است که «عمیقاً الهیاتی ... به معنای واقعی کلمه به معنای عمل الهیات سامانمند یا حتی الهی‌دان بودن نیست. منظور تیلیخ از «دغدغه غایی»، امر عمیقاً الهیاتی<sup>۲</sup> است. مسائل مربوط به «دغدغه غایی» آن چیزهایی در زندگی هستند که بیشترین اهمیت را دارند: زندگی و مرگ، رنج و جبران خسارت. ... کشیشان و معلمان - به این مفهوم عمیقاً الهیاتی - درگیر نوعی تربیت مراقبتی منفی<sup>۳</sup> هستند - (ریشه لاتین تربیت که دلالت بر مراقبت دارد)» (Morris, 2020, p. 7). منفی بودن این اقدام الهیاتی از آن رو است که معلمان و کشیشان بیش از صحبت کردن برای درک این بحران اگزیستانسیال باید گوش داده و سکوت کنند. این نوعی الهیات منفی است که موریس آن را به ویژه

1. Ultimate Concern  
2. the deeply theological  
3. negative *educare*

در پیوند با «حال و هوای شاعرانه»<sup>۱</sup> ویتگنشتاین، «موقعیت‌های مرزی»<sup>۲</sup> یاسپرس و «مرز باریک»<sup>۳</sup> بوهر مطرح می‌کند (Morris, 2020, p. 10). موریس از این طریق به صورت‌بندی طرح کلی خود پیرامون رویکرد الهیاتی در برنامه‌درسی می‌پردازد و با اشاره به اصطلاحاتی نظیر «عمل پیامبرانه»<sup>۴</sup> جیمز مک دونالد و یا «تمرین حضور خدا»<sup>۵</sup> هیوبنر و تحلیل این اصطلاحات، حرکت در مسیر آموزش و تربیت را نوعی حرکت مقدس و الهیاتی می‌داند که نیازمند توجه عمیقاً الهیاتی به معنای درک دغدغه‌گایی در خلال تعاملات معلم و شاگرد در برنامه‌درسی است (Morris, 2020, p. 3).

### ب- امکان تصویری

منظور از امکان تصویری در مقام نظر، امکان تأمل و ارائه تحلیل نظرورزانه پیرامون الهیات برنامه‌درسی است. نگاه ما به امکان در اینجا از حیث تصور امکان مطالعه الهیاتی و نظرورزی و نظریه‌پردازی الهیاتی در باب دانش مطالعات برنامه‌درسی است؛ بنابراین اگرچه برخی جهت‌گیری‌های الهیاتی ضمن بحث مستند شده و مورد اشاره قرار می‌گیرند، اما آنچه موضوعیت دارد، امکان نظری فارغ از هرگونه منظر الهیاتی است. بدین منظور، دو قسم امکان تصویری را ناظر به اهمیت الهیاتی بحث حاضر مورد بحث قرار خواهیم داد: ۱. امکان ناظر به تعریف الهیات ۲. امکان ناظر به تعریف الهیات مضاف؛ توضیح اینکه بحث از امکان تصور نظری الهیات برنامه‌درسی، پیش از هر چیز، امکان مطالعه الهیاتی را مطرح می‌سازد. بر این اساس، اولاً باید منظور از الهیات را مشخص کرد و ثانیاً منظور از مطالعه الهیاتی یا موضوعی که الهیات می‌خواهد آن را مطالعه کند؛ یعنی الهیات مضاف.

۱. امکان الهیات برنامه‌درسی ناظر به تعریف الهیات (پیوند پرسش از خدا با پرسش از رشته): الهیات معادل theology و برگرفته از واژه یونانی theologia است که مرکب از theos به معنای خدا و logos به معنای کلمه است؛ به عبارت دیگر، الهیات، گفتار و نظر درباره خداوند است (Abdoli, 2017, p. 37). همچنین، الهیات را به‌نوعی می‌توان دانش استدلال و تبیین امر الهی و یا نظریه‌پردازی درباره خدا دانست (Ghanbari, 2008, p. 95). به‌ویژه که یکی از مهم‌ترین موضوعات دانش الهیات نیز که بیش از همه در این قلمرو به‌طور صریح و یا ضمنی مورد توجه است، مسئله شناخت خدا یا امر متعالی و هستی و چیستی او است (Ahmadzadeh, 2016; Ali Fathi, 2017; Craig, 2000; Ghanbari, 2008; Heydari & Hatamian, 2012; Moonan, 2000; Shivapoor & HusseiniBeheshti, 2012).

1. poetic mood  
2. boundary situations  
3. Narrow ridge  
4. Prayful act  
5. practice of the presence of God

از خدا و خداشناسی.

الهیات برنامه‌درسی به معنای ارائه منظرگاهی نسبت به برنامه‌درسی در پیوند با موضعی خداشناسانه است. در اینجا، مناسب است دو گانه مهم خدا باوری-خدا نانا باوری<sup>۱</sup> را که دو موضع اساسی نسبت به مسئله خداشناسی است، مورد توجه قرار دهیم. همان قدر که خدا باوری فارغ از نوع آن، بر جهت‌دهی کنش‌ها، ارزشیابی و اهداف پژوهشگر و نظریه‌پرداز خدا باور تأثیر دارد (Rajabi & Ardakan, 2021, p. 125)، همان قدر از وجه سلبی، در کنش و بینش نظریه‌پرداز خدا نانا باور بیانگر پیوند میان نگاه او به خدا و نظروزی و نظریه‌پردازی‌اش در یک حوزه دانشی است. اما این مسئله را از وجهی ایجابی نیز می‌توان تبیین کرد. بدین معنا که خدا باوری و نظروزی‌های الهیاتی در این زمینه بر شکل‌گیری نظریه‌های علمی مؤثر است و این هم در طول تاریخ مطالعات برنامه‌درسی و هم بیرون از آن قابل ردیابی است. در این مورد، دو مطلب مهم ناظر به امکان تصویری الهیات برنامه‌درسی، قابل تحلیل است.

مطلب اول این است که ما با پیش فرضی مهم و اساسی برای دانش عصر مدرن مواجه هستیم که از آن غفلت شده است و آن پیش فرض، ریشه داشتن این دانش در الهیات و بنیان‌های الهیاتی عصر پیشامدرن است. این کلان روایت در ادامه بحث خواهد شد.

مطلب دوم اینکه طرح پرسش از امکان تصویری الهیات برنامه‌درسی ناظر بر تعریف الهیات، نیازمند بررسی امکان پیوند نظروزی درباره خدا با نظروزی پیرامون مباحث برنامه‌درسی است. برای این منظور، باید بتوان نشان داد که میان پیش فرض‌های الهیاتی و تبیین‌های موجود از برنامه‌درسی، پیوند برقرار است. ما این مطلب را از طریق تبیین مصداقی در رابطه با برخی آراء برجسته رشته بررسی می‌کنیم. اگرچه این بررسی، شائبه بررسی امکان تحقیقی الهیات برنامه‌درسی را به همراه دارد؛ اما لازم به ذکر است که این تبیین، در پرتو پذیرش پیش فرض «وجود ریشه‌های الهیاتی برای دانش عصر مدرن»، تبیینی نظری برای امکان تصور الهیات برنامه‌درسی خواهد بود؛ از این جهت، تأییدی مصداقی برای پیش فرض مذکور است. بنابراین، در ادامه به صورت‌بندی پیش فرض یا همان کلان روایت «وجود ریشه‌های الهیاتی» می‌پردازیم و به دنبال آن، در پرتو این پیش فرض، پیوند میان پیش فرض‌های الهیاتی و تبیین‌های موجود از برنامه‌درسی را در قالب تبیین نظری برخی مصداقی بررسی می‌کنیم. پیامد بررسی این دو مطلب در پیوند باهم، این است که مطالعات برنامه‌درسی نیز مانند بسیاری از حوزه‌های مطالعاتی علمی دیگر می‌تواند منشأ و ریشه‌هایی الهیاتی داشته باشد.

مایکل آلن گیلپی، فیلسوف آمریکایی و نویسنده کتاب *ریشه‌های الهیاتی مدرنیته* استدلال می‌کند



که اساساً عصر مدرن حاصل بحران متافیزیکی - الهیاتی مسیحیت حول ماهیت خداوند و بنابراین ماهیت وجود (به‌عنوان یکی از مهم‌ترین پرسش‌های الهیات و خداشناسی) بود که آشکارترین وجه آن در انقلاب اندیشه نومیالیستی<sup>۱</sup> بر ضد فلسفه مدرسی<sup>۲</sup> ظاهر شد. این پرسش از ماهیت خدا و جایگاه او در نسبت با انسان، نظم جدیدی را ایجاد کرد که در آن انسان به‌عنوان موجودی سرپا منفرد شمرده شد ( Gillespie, 2019, p. 80). گیلسی نشان می‌دهد که تکوین و تحول نومیالیسم در تاریخ مبتنی بر انگاره طرد کلیات و باور به موجودات منفرد معجزا از هم در پیوند عمیق با دو جنبش مهم دیگر انجام شده که میان نومیالیسم و جهان مدرن قرار می‌گیرند؛ یعنی اومانیزم و جنبش اصلاح دینی (پروتستانتیسم) که هر دو از این اندیشه و از پرسش پیرامون ماهیت خداوند و جایگاه او در زندگی بشر تأثیر پذیرفتند و زمینه‌های مدرنیته را به شکلی که ما آن را می‌شناسیم، فراهم ساختند؛ با این تفاوت که جنبش اصلاح دینی، با اولویت قرار دادن خدا، انسان و طبیعت را تفسیر کرد و اومانیزم، اولویت را به انسان داده و بر اساس آن، خدا و طبیعت را تفسیر کرد. او در سراسر اثر خود نشان می‌دهد که نومیالیسم در پیوند با اومانیزم و جنبش اصلاح دینی، تأثیرش را تا عصر یکن، دکارت و هابز، با تجلی در پیش‌فرض‌های این متفکران درباره خدا و نسبت آن با انسان و جامعه گذاشته و به دنبال آن، خلق جهان مدرن و سکولار را - آن‌گونه که امروز شاهد آن هستیم - به همراه داشته است (Gillespie, 2019, pp. 103-100)؛ مسئله‌ای که در برخی تاریخ‌نگاری‌های حوزه آموزش و مطالعات برنامه‌درسی نیز یافت می‌شود؛ یعنی وجود پیش‌فرض‌های الهیاتی و حتی آغاز نظریه‌پردازی در این حوزه با نظروری درباره خدا (Block, 2004; Hamilton, 2017; Leopando, 2017; Myers, 2017). بر این اساس نه تنها دانش بلکه به‌طور خاص حوزه برنامه‌درسی نیز با نظر به پیوند همیشگی آن با تحولات پارادایمی خارج

۱. نومیالیسم (Nominalism) نظریه‌ای است در باب طرد کلیات و امور کلی مبنی بر اینکه «وجود یکسره منفرد یا جزئی است و کلیات توهماتی بیش نیستند. کلمات بر موجودیت‌های کلی دلالت نمی‌کنند، بلکه صرفاً نشانه‌های سودمندی برای فهم انسان‌اند. خلقت از بیخ و بن جزئی است و بنابراین غایت شناسانه نیست؛ در نتیجه خدا را نه با عقل بشری، بلکه تنها از طریق وحی انجیلی یا تجربه عرفانی می‌توان شناخت» (Gillespie, M. A. (2019). *The Theological Origins of Modernity*. Pegahe Ruzegare (Nou).

۲. گیلسی در خصوص فلسفه مدرسی (Scholasticism) می‌گوید: مدرسی‌ها در دوره اوج قرون وسطی از حیث وجودشناسانه رئالیست بودند؛ یعنی به وجود واقعی کلیات اعتقاد داشتند یا به عبارت دیگر، جهان را به مثابه تجسم مادی مقولات عقل الهی تجربه می‌کردند... این تجربه را از طریق منطق قیاسی مفصل‌بندی می‌کردند... [از نظر آن‌ها عقل الهی با این منطقی مطابقت دارد و] انسان به مثابه حیوان عقلانی و کسی که خداوند او را بر صورت خود آفریده بود، بر صدر این خلقت نشسته و از راهنمایی غایتی طبیعی و هدفی فراطبیعی که از طریق وحی بر او نازل شده بود، بهره می‌جست.

از رشته در طول تاریخ، مشمول این مسئله - یعنی تأثیرپذیری از پیش‌فرض‌های الهیاتی دانش عصر جدید - می‌شود.

جان میلبنک متاله و جامعه‌شناس شهیر انگلیسی نیز چنین استدلالی می‌کند که «وضعیت تأثرآور الهیات مدرن تواضع کاذب آن است. این امر برای الهیات باید یک بیماری مهلک باشد، زیرا به محض آنکه الهیات ادعایش مبنی بر فراگفتار بودن را رها کند، دیگر نمی‌تواند کلام خدای خالق را به زبان آورد، بلکه مجبور است به آوای غیبی بتی متاهی، از جمله دانش‌پژوهی تاریخی، روانشناسی انسان‌گرایانه یا فلسفه استعلایی تبدیل شود» (Milbank, 2017, p. 45). او نیز وجود پیش‌فرض‌های الهیاتی برای نظریه اجتماعی مدرن را مورد تأکید قرار می‌دهد و نشان می‌دهد که اساساً نظریه اجتماعی مدرن ریشه در پرسشی خداشناسانه دارد. میلبنک ریشه شکل‌گیری نظریه اجتماعی مدرن را یک جابه‌جایی در جایگاه خداوند می‌داند؛ یک تغییر جایگاه از «امری متعالی و الهیات به مثابه فراگفتار» به جایگاهی «درون انسان‌ها و روابط آن‌ها و امری درون‌بود»<sup>۱</sup>.

اسماعیل کورون در همراهی با دو متفکر پیشین، این مسئله را در مورد یکی از فراگیرترین اندیشه‌های عصر حاضر، یعنی لیبرالیسم این‌گونه مطرح می‌کند: «تعریف لیبرالیسم به مثابه «حفظ عقاید لیبرال در سیاست یا الهیات» در فرهنگ واژگان انگلیسی آکسفورد قرن نوزدهم، نشانه آگاهی از ارتباط میان الهیات و لیبرالیسم است. اما پس چرا این ارتباط که کاملاً برای هر یک از محققین اوایل تاریخ مدرن آشکار است، جالب توجه نیست؟ من فکر می‌کنم دلیل اصلی آن است که مدرنیته، روشنگری و لیبرالیسم عموماً به مثابه گسستی از قرون وسطی دیده شده است. این پارادایم تقلیل‌گرا به مثابه نتیجه بسیاری از شاخص‌ها اعم از ساینسیسم و پوزیتیویسم تا پیشرفت‌گرایی و ضد روحانیت‌گرایی است» (Kurun, 2016, p. 15).

رشته مطالعات برنامه‌درسی، مملو از این پیش‌فرض‌های الهیاتی مؤید کلان روایت مذکور است. به‌عنوان مثال، ایجاد تصویری طبیعت‌گرایانه از خدا در طبیعت‌گرایی قرن بیستم آمریکایی تحت تأثیر اندیشه دیویی: «دیویی در اثر *ایمان مشترک*<sup>۲</sup> دیدگاهی از خدا را به‌عنوان وحدت اهداف ایدئال ناشی از تخیل انسان، [به‌عنوان] غایاتی که ما را به میل و عمل برمی‌انگیزد، پیشنهاد کرد. او استدلال می‌کرد که ماوراء-طبیعت‌گرایی محصول نیاز اولیه برای تبدیل ابژه‌های تمایل، [یعنی] بزرگ‌ترین آرمان‌ها، به واقعیت موجود است» (Rowe, 1999, p. 911). خداوند در صورت‌بندی دیویی، نه یک موجود شخص‌وار فراطبیعی، بلکه اهداف آرمانی‌ای است که شخص در یک زمان و مکان معین، اختیار آن‌ها را بر اراده، عواطف و ارزش‌های

1. Immanent

2. A Common Faith

خویش تصدیق می‌کند و حتی آن‌ها را از طریق تخیل به وحدت می‌رساند (Baurain, 2011, p. 82). در واقع، خداوند «روشی مختصر برای نام‌گذاری اهداف عالی است که تجربه<sup>۱</sup> و تحقیق<sup>۲</sup> آن‌ها را (به دلیل تأثیرات وحدت‌بخش و از حیث اخلاقی، تحسین‌برانگیزشان) به‌عنوان چیزهایی که شایسته وفاداری ما هستند، آشکار می‌کند» (Baurain, 2011). این صورت‌بندی از خداوند، زمینه‌ای می‌شود برای صورت‌بندی جدیدی از دینی بودن که به‌جای فهم نهادی از دین، بر ایمانی مبتنی بر تجربه دلالت داشته و می‌توان آن را بستری برای تبیین برنامه‌درسی دموکراتیک دیویی دانست؛ همان‌طور که اسکات و بستر می‌گویند: «دیویی استدلال کرد که بازسازی آموزه‌های وحی و الهام برای کلیسا ضروری شده و فرد باید در زندگی دینی خود، برداشت خود از حقیقت معنوی و ماهیت اختیارات آن بر خود را بازسازی کند. نکته کلیدی برای دیویی این است که جنبه مذهبی چیزی است که شخصاً قابل توجه است و می‌تواند برای هر فرد یک وحدت هدف و درک ایجاد کند و در نتیجه به همه اعمال او معنا دهد. بنابراین تصور او از دین‌دار با ترویج آزادی، حقوق و دموکراسی همسو است» (Webster, 2009, p. 326). بنابراین مفهوم تجربه در نزد دیویی، همان ایمان به خداوند، در معنای جدید است که به‌عنوان تنها مرجعی نهایی، اصول موردنیاز اعتقاد و عمل را فراهم می‌کند (Baurain, 2011; Myers, 2017; Webster, 2009)؛ مفهومی که در قلب تبیین دیویی از برنامه‌درسی قرار دارد؛ بنابراین نه با برداشتی سکولار و منقطع از الهیات، بلکه باید در پیوستاری از تحول الهیاتی زندگی و اندیشه دیویی آن را درک کرد (Baurain, 2011; Ghiloni, 2010; Webster, 2009).

ریشه‌های جنبش پیشرفت‌گرایی در برنامه‌درسی را می‌توان در ایده‌های افرادی نظیر ژان ژاک روسو دنبال کرد. در واقع می‌توان گفت این نظم طبیعی است که اندیشه خداپورانه روسو را شکل می‌دهد؛ «دین طبیعی یا «قانون الهی طبیعی» ایمان عقل‌گرایانه‌ای است که از «دین ساده انجیل» مشتق شده است. این دین محدود به «کیش درونی خالص خدای متعال و وظایف اخلاقی ابدی» است. به گفته روسو، این رها شدن از مناسک و تشریفات ظاهری، همان «خداپوری واقعی» است» (Ward & King, 2014, p. 99) و این مبنا و پیش‌فرضی الهیاتی برای نظرورزی و تأملات تربیتی او به حساب می‌آید؛ زیرا روسو تربیت و برنامه‌درسی را فراهم کردن زمینه‌ای برای واقعیت یافتن نیکی طبیعی انسان، بیدار شدن و به کار آمدن وجدان اخلاقی می‌داند (Naqibzadeh, 2014, p. 135).

در مورد جریان سنت‌گرای برنامه‌درسی و پرسش مهم «کدام دانش بیشترین ارزش را دارد؟» با توجه به سیر تطور الهیاتی مدرنیته می‌توان سرنخ‌های مهمی از پیوندهای الهیاتی و نظریه‌پردازی برنامه‌درسی را به

دست آورد. اسپنسر در تعریف خود از جامعه خوب، نشان می‌دهد که چگونه جامعه خوب بر اساس عدم مداخله مبتنی بر نیکوکاری و یا کمک به ضعیفان است (Cosser, 2021, p. 149). این تفکر تا حد زیادی ریشه در اقتصاد سیاسی مدرن دارد. از این منظر اسپنسر وام‌دار الهیات اسمیت و «دست پنهان» او است. با این تفاوت که دست پنهان اسمیت، در اندیشه اسپنسر، از نظام اقتصادی به نظام اجتماعی بسط داده شده است (Callinicos, 2022, p. 195). دست پنهان اسمیت نیز ریشه در دو جریان مهم دارد: یکی عقل طبیعی که در حقوق طبیعی خود را متجلی ساخت و دیگری اومانیسیم (Milbank, 2017, p. 83). «اومانیسیم راه‌حلی برای بسیاری از مشکلات برخاسته از قدرت مطلق الهی ترسناک خدای نومیالیسم ارائه کرد. خود این راه‌حل بر مبانی نومیالیستی استوار بود؛ یعنی بر فهم انسان به مثابه موجودی منفرد و صاحب اراده. اومانیسیم کوشید مشکل قدرت مطلق الهی را با تصور نوع جدیدی از انسان پاسخ دهد که از قوای خویش استفاده می‌کند تا در جهان آشوب‌زده‌ای که نومیالیسم پیش نهاده بود، خود را در امان بدارد» (Gillespie, 2019, pp. 88-89). نتیجه این است که دست پنهان اسمیت خدایی را معرفی می‌کند که هم‌زمان با پیگیری نفع شخصی از سوی افراد، عدالتش برقرار می‌شود. چنین تبیینی در پرش اسپنسر از دانش دارای بیشترین ارزش، نفوذ می‌کند. اسپنسر همچون اسمیت بر عدم مداخله و کمک به ضعیفان صحنه می‌گذارد. بنابراین دانش دارای بیشترین ارزش از نظر اسپنسر در میزان کارکردش برای بقای فرد در جامعه صنعتی معلوم می‌شود. مواد درسی برای این کارکرد گزینش می‌شود: جهت صیانت نفس و حفظ خود، تضمین نیازهای ضروری زندگی، حفظ و بقای رابطه‌های مناسب اجتماعی و سیاسی و از این دست کارکردهای مربوط به نفع شخصی (Spenser, 2010, p. 45).

۲. امکان الهیات برنامه‌درسی ناظر به تعریف الهیات مضاف: در امکان ناظر به تعریف الهیات مضاف، ابتدا نیازمند تعریفی از الهیات مضاف هستیم. الهیات مضاف را شاید بتوان دانش مطالعه الهیاتی فرانگر (دارای رویکرد تحلیلی و انتقادی) و عقلانی احوال و احکام کلی یک دانش<sup>۱</sup> (همچون مطالعات برنامه‌درسی) و یا یک هستی‌مند (موجود) دستگاه‌وار انگاشته (تصور شده) حقیقی یا اعتباری (مانند برنامه‌درسی، جامعه و مدرسه) دانست (Rashad, 2006, p. 8). در نتیجه، بررسی امکان در اینجا ناظر به مطالعه یک حوزه دانشی نظیر مطالعات برنامه‌درسی، از منظری خداشناسانه و الهیاتی است؛ یعنی یا می‌خواهیم امکان داشتن فهمی الهیاتی از «حوزه معرفتی مطالعات برنامه‌درسی» (به‌مثابه یک دانش) را بررسی کنیم و یا امکان وجود پیش‌فرض‌ها، نحوه شکل‌گیری و اندیشه‌های گذشته الهیاتی رشته مطالعات برنامه‌درسی را در بونه نظروزی بگذاریم. بر این اساس، در این قسمت امکان الهیات برنامه‌درسی ناظر به امکان تبیین الهیاتی، بر دو قسم مورد

تحلیل و بررسی قرار خواهد گرفت. قسم اول، ناظر به بررسی امکان الهیات برنامه‌درسی به معنای ارائه هر گونه فهم الهیاتی جدید از مطالعات برنامه‌درسی و به نحوی آینده‌نگرانه است؛ و قسم دوم ناظر به بررسی امکان الهیات برنامه‌درسی به معنای فهم ریشه‌های الهیاتی مطالعات برنامه‌درسی به نحوی گذشته‌نگرانه است.

**فهم الهیاتی.** قسم اول امکان به معنای تصور امکان نگرستن به مسائل و موضوعات رشته از منظر الهیاتی است. مثلاً می‌توان با اتخاذ پیش‌فرض‌هایی برگرفته از الهیات مسیحی، یهودی یا اسلامی - فارغ از نقدی که به این نگاه‌ها می‌تواند وجود داشته باشد مبنی بر اینکه نگاهی محدودنگرانه و یا ناقص به فهم الهیاتی دارند - فهمی الهیاتی از برنامه‌درسی ارائه داد. مثلاً می‌توان رابطه معلم و دانش‌آموز را که یک صورت‌بندی متداول برای تبیین نظریه برنامه‌درسی است (Miller, 2003; Mayes, 2003; Joseph, 2011; Ghaderi, 2013) از منظر الهیاتی بنگریم. این رابطه میان معلم و دانش‌آموز را می‌توان با پیش‌فرضی الهیاتی در حوزه برنامه‌درسی مورد تحلیل قرارداد؛ نظیر آنچه در قسمت قبل در مورد تبیین هیونتر و تبیین موریس از برنامه‌درسی ارائه شد.

به‌علاوه، همان‌طور که پرسش از خدا در قالب رویکردها و در حوزه‌های مختلف در دوره معاصر ظهور کرده است، بر اساس وجود قرائت‌هایی که به دنبال «فهم الهیاتی» از جامعه، تربیت، فرهنگ و ... هستند، می‌توان صورت‌بندی‌های احتمالی را پیش‌بینی کرد که هر یک تصویری از تبیین الهیاتی از برنامه‌درسی هستند. به‌عنوان مثال، ویلیام پینار (Pinar et al., 1995) با تعریف الهیات به‌عنوان تأثیر و تأثر پیش‌فرض‌های الهیاتی، معنوی و اخلاقی نهادها و ایده‌ها و نظریه‌های حوزه برنامه‌درسی، آن را به مفهوم گفت‌وگو پیوند می‌زند و برنامه‌درسی به‌مثابه متن الهیاتی را صورت‌بندی می‌کند. همچنین راجر استپ با ارائه تعریفی از الهیات به‌عنوان پیش‌فرض‌های دین‌شناسانه مسیحی، به تبیین تأثیر این پیش‌فرض‌ها بر ساختار و فرآیند برنامه‌ریزی درسی می‌پردازد (Estep, 2012).

**فهم ریشه‌های الهیاتی.** در مورد امکان ناظر به قسم دوم، کلان روایت مطرح‌شده مبنی بر وجود ریشه‌های متافیزیکی-الهیاتی برای مدرنیته و به‌تبع آن حوزه مطالعات برنامه‌درسی که در قسمت قبل بدان پرداخته شد، بیانگر این مطلب است که گذشته و سیر تکوین مطالعات برنامه‌درسی جدا از تحولات شتون دیگر عالم مدرن نبوده است (Schostak, 1991; Popkewitz, 2009). در نتیجه، در پرتو درک این کلان روایت، امکان الهیات برنامه‌درسی به معنای فهم ریشه‌های الهیاتی این حوزه را می‌توان متصور شد.

### بخش دوم: امکان الهیات برنامه‌درسی از موضعی اسلامی به‌طور خاص

این بخش را می‌توان آینه و تجلی بحث‌های بخش اول، در پرتو جهت‌گیری الهیاتی اسلامی دانست.

البته این مسئله صرفاً به صورت اجمالی و بدون اتخاذ موضعی تام و تمام نظرورسی خواهد شد. در ادامه با توجه به اهمیت اولویت تعریف الهیات از موضع اسلامی، ابتدا دیدگاه مختار در این زمینه را ارائه کرده و بر اساس آن، امکان تصویری الهیات برنامه‌درسی را در دو شکل ناظر به تعریف الهیات و تعریف الهیات مضاف تحلیل می‌کنیم. سپس، امکان تحقق الهیات برنامه‌درسی از منظر اسلامی را نیز در تاریخ و وضعیت موجود آن در بوته نظرورسی خواهیم نهاد.

### دیدگاه فرضی مختار در مورد الهیات اسلامی

به منظور آشکارسازی و تصریح در پیش‌فرض‌های الهیاتی برآمده از دیدگاه فرضی معیار، ابتدا، یک گونه‌شناسی مختصر از الهیات اسلامی ارائه خواهد شد و در ادامه دیدگاه فرضی معیار انتخاب شده و پیش‌فرض‌های آن مورد توجه قرار خواهد گرفت.

در اینجا با نگاهی کلی و اجمالی به الهیات اسلامی، دسته‌بندی شهید مطهری (۲۰۰۲) در مورد اندیشه‌های الهیاتی اسلامی مورد استفاده خواهد بود. شهید مطهری، سه گروه اصلی معتزله، اشاعره و شیعه را در میان جریان‌های کلامی مورد توجه قرار می‌دهد. اگرچه این دسته‌بندی کلاسیک و نسبتاً ساده است، اما از حیث توجه به تمایز میان باورهای هر یک از این گروه‌ها در مورد خداوند (تمرکز بر تمایز تعریف توحید در الهیات) و پیوند این باور با زیست جامعه و انسان‌ها یک دسته‌بندی پرکاربرد و شناخته شده است. ضمن اینکه با وجود تفاوت میان حوزه الهیات و حوزه کلام، اما برخی موضوعات مانند شناخت خداوند، هستند که هم در الهیات و هم در کلام اسلامی مورد توجه ویژه قرار می‌گیرند. در نتیجه، هر چند این سه جریان به قول شهید مطهری در طول تاریخ تحولات مختلفی داشته‌اند، اما محوری بودن پرسش از خدا در این تقسیم‌بندی سه‌گانه را می‌توان نقطه قوتی برای این صورت‌بندی و اتخاذ آن به عنوان دسته‌بندی مختار دانست. در ادامه ضمن مقایسه اجمالی این سه گروه کلامی، با تلقی الهیات شیعه به عنوان دیدگاه مختار، پیش‌فرض‌های الهیات شیعه در مورد خداوند مورد بحث قرار خواهد گرفت.

مطهری در مقایسه این سه دسته اندیشه کلامی، در تمایز میان اندیشه‌های توحیدی و خداشناسانه آن‌ها، سه مرتبه یا قسم از توحید را معرفی می‌کند: توحید ذاتی، توحید صفاتی و توحید افعالی. توحید ذاتی بیانگر این مطلب است که خداوند وجود یگانه و بی‌مانند و همه جهان مخلوق او است. توحید صفاتی یعنی صفات خداوند مانند علم، قدرت و اراده، همگی عین ذات خداوند هستند. یعنی ذات خداوند به گونه‌ای است که این صفات بر او صدق می‌کند یا آثار این صفات بر او مترتب است. توحید افعالی، یعنی همه اعمال به مشیت و اراده الهی وابسته است و به نحوی خواسته ذات مقدس او است.

اختلاف معتزله و اشاعره در توحید صفاتی و توحید افعالی است. هر دو توحید ذاتی را می‌پذیرند، اما

معتزله اعمال را فی‌حد ذاته به دودسته عدل و ظلم تقسیم می‌کنند؛ یعنی برای اعمال حسن و قبح ذاتی قائل‌اند. آن‌ها از این مبنا، به این نتیجه می‌رسند که توحید افعالی امکان ندارد. زیرا برخی اعمال قبیح‌اند که از انسان سر می‌زند؛ در نتیجه نمی‌توان این اعمال را به اراده الهی نسبت داد. برخلاف آن‌ها، اشاعره در توحید صفاتی با معتزله مخالف است. آن‌ها باور دارند که حسن و قبح ذاتی نیستند و اراده الهی بر هر چه تحقق یافت، آن عمل قبیح نیست. بر اساس نگاه آن‌ها، هر چه خداوند انجام دهد، عین عدل است و عدل خود حقیقتی قابل توصیف پیشینی از ذات خداوند نیست. بر این اساس، آن‌ها توحید در صفات را نمی‌پذیرند، زیرا آنچه ذات خداوند است، تعیین‌کننده عدل و ظلم است؛ پس نمی‌توان صفات را به ذات خداوند نسبت داد. زیرا خداوند معیار تعریف صفات است و صفات نمی‌توانند عین ذات باشند.

اما در این میان، شیعه مانند معتزله قائل به توحید صفاتی است اما با این تفاوت که همچون معتزله، توحید افعالی را نفی نمی‌کند؛ زیرا هر گونه گناه، فسق و نقصانی را محصول فقدان صفات الهی که عین ذات او است می‌داند که در بحث تمایز میان نظام تقدیر و نظام تکوین در کلام شیعه بحث می‌شود. بنابراین شیعه صفات را عین ذات الهی می‌بیند. همچنین باور شیعه به توحید افعالی، نه مانند اشاعره است که هیچ موجودی را دارای اثر نمی‌دانند و فاعل افعال مستقیم بندگان را نیز خدا می‌دانند و از این حیث به نوعی جبرگرایی قائل‌اند، بلکه نظام اسباب و مسببات را دارای اصالت دانسته و اگرچه هر اثر را قائم‌به‌ذات حق می‌داند، اما این به معنای در نظر نگرفتن مسبب نزدیک آن نیست. از این رو شیعه قائل به «امر بین الامرین» است.

بر این اساس، الهیات از منظر مختار، به معنای قائل بودن به سه قسم توحید ذاتی، صفاتی و افعالی است که تنها به دایره ایمان و باور نیز محدود نمی‌شود و حوزه عمل و اراده انسانی را به حوزه ایمان و معرفت او پیوند می‌زند. برخی پیش‌فرض‌های اساسی الهیاتی ناظر به این دیدگاه به شرح ذیل هستند. لازم به ذکر است این پیش‌فرض‌ها اغلب برای تبیین ادامه مطلب ذکر می‌شوند و پیش‌فرض‌های الهیاتی دیدگاه مختار، محدود به موارد ذیل نیست.

**پیش‌فرض ۱:** خدا باوری به معنای تنها باور به خداوند نیست؛ بلکه خدا باوری به معنای توحید در افعال، ضمن قائل شدن اراده آزاد، برای انسان، عمل و اراده او را در طول اراده الهی قرار می‌دهد. بر این اساس نمی‌توان عمل و تصمیم‌گیری را خارج از مشیت الهی و با تکیه صرف بر عقل و اراده بشری دانست.

**پیش‌فرض ۲:** میانه جبر و اختیار بودن انسان است. اراده انسان از یک سو در طول اراده و مشیت الهی و از سوی دیگر، مستقیماً ناشی از اختیار انسان است. نمی‌توان مشیت الهی را نادیده گرفت؛ بنابراین انسان در جبری خاص زندگی می‌کند. همچنین، انسان آزاد آفریده شده است. بنابراین، اختیار و جبر حد وسطی دارد

که الهیات شیعی به آن باورمند است.

**پیش فرض ۳:** یکی از مهم‌ترین پیش فرض‌ها این است که اگرچه شیعه مانند معتزله قائل به حسن و قبح ذاتی افعال است، اما این حسن و قبح ذاتی را ناشی از خاستگاه الهی انسان و پیوند ذاتی او با ذات اقدس الهی می‌داند. این بیانگر تمایز میان انسان الهی و انسان بشری نیز هست. چنین انسانی، با وجود تشخیص عقلی حسن و قبح اعمال و چیزها، «اصالت و استقلال حجیت عقل» خویش را از سرمنشأ این عقل یعنی ذات اقدس خداوند دارد.

#### الف- امکان تصویری

در اینجا امکان الهیات برنامه‌درسی را ناظر به تعریف الهیات مبتنی بر دیدگاه فرضی معیار، مورد بحث قرار می‌دهیم و در ادامه این امکان را با توجه به تعریف الهیات مضاف نیز تحلیل خواهیم کرد.

۱. **امکان الهیات برنامه‌درسی ناظر به تعریف الهیات اسلامی:** بر اساس تعریفی که از الهیات در اینجا مطرح شد، الهیات برنامه‌درسی به معنای ارائه منظری نسبت به برنامه‌درسی در پیوند با موضع توحیدی ناظر به سه قسم توحید ذاتی، صفاتی و افعالی است که تمامی ساحات زیست فردی و اجتماعی انسان را در بر می‌گیرد. برای اینکه نشان دهیم این پیش فرض‌ها می‌تواند در مطالعه الهیاتی برنامه‌درسی تأثیرگذار باشد، بهتر است بحثی انضمامی و ناظر به برخی پیش فرض‌های موجود در رشته داشته باشیم. برای تحقق این منظور، از گفتگوی میان پیش فرض‌های دیدگاه اسلامی مختار و برخی مواضع الهیاتی موجود رشته استفاده می‌کنیم تا نشان دهیم که می‌توان با اتخاذ برخی پیش فرض‌های الهیاتی ناظر به موضع این مطالعه نسبت به الهیات شیعی آن را ممکن تصور کرد.

جان لاک به عنوان پیشگام تربیت و برنامه‌درسی لیبرال، نقش تعیین‌کننده‌ای را در پی‌ریزی بنیان‌های نظری تعلیم و تربیت و مطالعات برنامه‌درسی دارد. اگرچه شرح حال‌ها و روایت‌های مختلفی از اندیشه‌های الهیاتی لاک وجود دارد (Kurun, 2016, p. 122)، اما در اینجا به یکی از رایج‌ترین آن‌ها، اشاره می‌کنیم؛ یعنی پیوند وثیق اندیشه فلسفی و تربیتی او با الهیات دئیستی عصر روشنگری (Hanfling, 2017; Hamilton, 2017; Kashi & Tabari, 2011; Hasani, 2014; 1998). بنابراین اندیشه الهیاتی، عقل تجربی می‌تواند بدون نیاز به وحی و تعهد به مذهب، از طریق مطالعه طبیعت، وجود خداوند را اثبات کند (Hadavinia, 2000; Hasani, 2014). جان لاک راه را برای تفوق دین طبیعی و الهیات دئیستی گشود. این الهیات، پیامدهای مهمی دارد؛ از جمله اینکه قوانین ثابت در جهان از سوی خداوند وضع شده است؛ خداوند در خلقت خود نافذ مطلق نیست و مانند یک ساعت‌ساز، دنیا را ساخته و به حرکت درآورده است و اینکه وحی باید مطابق با عقل (تجربی) باشد (Hadavinia, 2000, p. 182). این در حالی است که بر اساس تعریفی که از الهیات



اسلامی ارائه شد، ذات حق تعالی وجود نافذ مطلق بر تمام هستی و شئون زیست فردی و اجتماعی انسان‌ها است. بنابراین پیش‌فرض مطالعه پدیده‌های طبیعی، یا کناره‌گیری خداوند از اداره امور است که به جدایی دین از سیاست و مطالعات برنامه‌درسی دینی از سیاست‌گذاری برنامه‌درسی ختم می‌شود (پیش‌فرض الهیات طبیعت‌گرایانه) و این پیش‌فرض مبتنی بر توحید افعالی ناظر به اداره و تسلط دائم بر امور هستی است که به پیوند مطالعات برنامه‌درسی دینی و سیاست‌گذاری برنامه‌درسی رهنمون می‌شود (پیش‌فرض الهیات شیعی). این دست پیش‌فرض‌های الهیات طبیعت‌گرایانه به‌شدت در شکل‌گیری جریان‌های پوزیتیویستی در تعلیم و تربیت و برنامه‌درسی مؤثر بوده است. این در حالی است که با اتخاذ پیش‌فرض خداباوری، به‌مثابه حاکمیت مستمر و فراگیر قدرت خداوند در تمامی ساحت‌ها و شئون زیست انسان، به گزاره‌ای مهم برای رد الهیات دئیستی برنامه‌درسی می‌رسیم؛ پیوند الهیات با سیاست در الهیات شیعی، هرگونه مناسبات اجتماعی و سیاسی در حوزه تربیت و برنامه‌درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

در این زمینه می‌توان به پیش‌فرض‌های الهیاتی یکی از مهم‌ترین پرسش‌های طول تاریخ مطالعات برنامه‌درسی یعنی «کدام دانش بیشترین ارزش را دارد؟» توجه کرد. طرح این پرسش هم‌زمان بود با اولین نظریه‌پردازی‌ها درباره ضدیت میان علم و دین در قرن نوزدهم که پیش‌ازین مطرح نبود (Hamilton, 2017). نقطه عطف این نظریه‌ها، نظریه انتخاب طبیعی داروین بود. «داروین معتقد بود که گونه‌های مختلف مستقیماً از باغ عدن نیامده‌اند، بلکه نتیجه یک مبارزه طولانی برای بقا هستند که فرآیند «انتخاب طبیعی» است. اگرچه او هرگز خود را «خداناباور» نخواند، نظریه داروین پس‌از آن به پایه یک سنت قوی الحادی تبدیل شد» (Hashemi, 2017, p. 1). بسط این نظریه به جامعه‌شناسی، همراه بود با تولد داروینیسم اجتماعی<sup>۱</sup> «که استثمار بی‌رحمانه مستضعفین توسط مستکبران و نابودی طبقات فرودست اجتماعی زیر فشار منطبق بی‌رحم گردش سرمایه را با استناد به داروینیسم امری کاملاً طبیعی جلوه می‌داد» (Zarshenas, 2014, p. 118). بنابراین رویکرد طبیعت‌گرایانه به تفسیر دین که نوعی خدا‌ناباوری را به همراه دارد، همچون ترووایی در پرسش از «دانش دارای بیشترین ارزش» جای گرفت. درواقع، علی‌رغم خدا‌ناباوری نبودن داروین، اما تأثیر دیدگاه او، پرسشی خدا‌ناباورانه را در مطالعات برنامه‌درسی برجای گذاشت. از این رو می‌بینیم که این پرسش از «دانش دارای بیشترین ارزش»، بیش از اینکه به دنبال گنجاندن دانش مناسب در برنامه‌درسی باشد، مواردی را که باید از آن‌ها صرف‌نظر کند، شناسایی می‌کند (Hamilton, 2017, pp. 89-88).

از منظر الهیات شیعی، می‌توان این پرسش را مطرح ساخت که آیا هر عقلی شایستگی این را دارد که

دانش ارزشمند را از دانش بی‌ارزش یا دارای ارزش کمتر جدا کند؟ آیا عقلی که گزینش‌های آن برای مطلوبیت برنامه‌درسی از حیث عقلانی، مطابق با معیارهای رشد جوامع صنعتی است، می‌تواند بیانگر حاکمیت نظمی توحیدی بر تصمیم‌گیری و پاسخ به این پرسش باشد که «چه دانشی بیشترین ارزش را دارد»؟ به نظر می‌رسد معنای عقل در اینجا، عقلی محاسبه‌گر و اقتصادی و معطوف به مشارکت در نظم اقتصادی جامعه سرمایه‌داری است نه عقلی که بنا بر پیش‌فرض سوم الهیات شیعی، در امتداد اراده و مشیت الهی ترسیم می‌شود. در پیش‌فرض الهیاتی شیعی نسبت به عقل، استقلال و اصالت عقل، تکیه به ذات خداوند است و این امر تکوینی، دلالت بر امری تشریحی و در نتیجه، تصمیم‌گیری و اتخاذ شیوه متفاوتی در تشخیص دانش ارزشمند و یا دارای بیشترین ارزش است.

## ۲. امکان الهیات برنامه‌درسی ناظر به تعریف الهیات مضاف اسلامی: با توجه به تعریف فرضی مختار از

الهیات اسلامی، الهیات برنامه‌درسی به معنای برداشت مبتنی بر الهیات اسلامی از حوزه مطالعات برنامه‌درسی است که مانند بخش اول، دو قسم فهم الهیاتی و بررسی ریشه‌های الهیاتی، آن را بررسی و تحلیل می‌کنیم. **فهم الهیاتی:** همان‌طور که در بررسی امکان فهم الهیاتی به‌طور عام بحث شد از موضع اسلامی نیز می‌توان به فهم، نقد و بازاندیشی در این حوزه پرداخت. در ادامه مثالی را در زمینه پیوند الهیات نومیالیستی و توسعه، تأثیر آن بر اولین جریان برنامه‌درسی قرن بیستم و نقد الهیاتی آن، مورد بررسی قرار می‌دهیم.

عمده‌انگاره الهیاتی‌ای که موجب گذار از عصر پیشامدرن به مدرنیته شد، انگاره نومیالیستی درباره خدا بود (Gillespie, 2019). شواهد و مستندات تاریخی نشان می‌دهند که این مطلب در مطالعات برنامه‌درسی نیز قابل‌ردیابی است. به‌عنوان مثال، جان لاک می‌گوید: «همه آنچه وجود دارند، جزئیات هستند [...] هر آنچه عام و کلی است به وجود حقیقی اشیاء ارتباطی ندارد» (Hanfling, 1998, p. 116). از منظر الهیات اسلامی، می‌توان نومیالیسم و ریشه‌های نومیالیستی مطالعات برنامه‌درسی را نقد کرد. همان‌طور که در پیش‌فرض‌های نگاه معیار بحث شد، حاکمیت اراده و مشیت الهی بر همه امور جهان، نظم و غایتی را به آن می‌بخشد که از این طریق وحدتی میان هستی و اشیاء پدید می‌آورد. در این نگاه، برخلاف نومیالیسم که خلقت را از بیخ و بن جزئی می‌داند و هیچ غایتی برای آن قائل نیست (Gillespie, 2019, p. 62)، برای خلقت و امور انسانی، غایتی برای هستی قابل‌تصور است. برای درک بهتر این تفاوت و یافتن مدخلی برای بحث از برنامه‌درسی می‌توان به سراغ این توضیح آلن گیلسپی رفت: «[در دیدگاه نومیالیست‌ها] وجود یا عدم وجود خداوند ربطی به فهم طبیعت ندارد؛ چون او نمی‌تواند بی‌نظمی ناشی از تفرد رادیکال را که مشخصه وجود است، کم یا زیاد کند. بدین ترتیب، علم نیازی ندارد که خداوند یا کتاب مقدس را در

تلاش‌هایش برای فهم جهان طبیعی لحاظ کند و به جای این دو تنها می‌تواند به وجود تکیه کند. بدین رو باید ریشه الهیاتی ماده باوری «خدانا‌باورانه» را در انقلاب نومیالیستی جست ... این فهم جدید از صیورورت یا تغییر در مقام تجلی اراده الهی، بنیان وجودشناسانه خودآگاهی مدرنیته است ... بر این اساس، پیشرفت در مقام امکانی بشری مجال ظهور یافت ... تصور اراده‌ای بشری امکان‌پذیر شد که عمری نامحدود داشت و نهایتاً می‌توانست اسباب سروری انسان بر جهان طبیعی را فراهم کند» (Gillespie, 2019, pp. 96-95).

همان‌طور که در پیش‌فرض دوم مطرح شد، انسان در پیوند با امر الهی نه کاملاً مختار است و نه کاملاً در جبر؛ این مسئله، حاکمیت مستمر خداوند و مسئله اراده و مشیت او بر امور جهان را مطرح می‌کند. نومیالیسم میان خداوند و بشر فاصله می‌اندازد و برای توجیه زوال‌ناپذیری زمان، خداوند را تبدیل به همان تغییر در زمان می‌کند و این منجر به نفی توحید ذاتی و نفی اراده و مشیت الهی (توحید افعالی) می‌شود. بنابراین یکی از عمده‌انگاره‌هایی که می‌توان در نقد مفهوم پیشرفت یا توسعه مطرح کرد، تعریف پیشرفت خارج از دایره مشیت الهی و توحید افعالی است. با این اوصاف چگونه می‌توان پرسش برنامه‌درسی فی-علمی را که معطوف به مسئله پیشرفت، کارایی اجتماعی و اقتصاد کار قرن نوزدهمی است با اصلاح این انگاره، مجدد صورت‌بندی کرد؟ به‌عنوان مثال، فهم الهیاتی ما از تاریخ و زمان چیست؟ چگونه می‌توان بر مبنای نظام معرفت‌دینی، تحلیلی از رابطه خداوند با انسان در طول زمان به دست آورد؟ جایگاه مشیت الهی در نظم دهی و جهت‌دهی به نظم اجتماعی چیست؟ چه تفاوتی میان خداشناسی نومیالیستی و خداشناسی شیعی در حضور خداوند در طبیعت و جامعه انسانی هست؟ به نظرمی رسد که پاسخ به چنین پرسش‌هایی، بتواند راه را برای مطالعات انتقادی برنامه‌درسی از منظر الهیات شیعی باز کند که مستلزم تعمیق هم در صورت‌بندی پیش‌فرض‌های الهیات شیعی و هم در پرسش‌های انتقادی آن از تاریخ برنامه‌درسی است.

**فهم ریشه‌های الهیاتی.** در مورد فهم ریشه‌های الهیاتی، بررسی امکان وجود ریشه‌های الهیاتی اسلامی برای مطالعات برنامه‌درسی امری دشوار به نظر می‌رسد. اما از این حیث که تاریخ غرب در قرون وسطی به تاریخ مسیحیت و آن نیز به تاریخ اندیشه اسلامی پیوند خورده است، می‌توان این مطلب را سرآغازی برای یک مطالعه و یا رشته مطالعاتی مستقل ذیل تاریخ برنامه‌درسی یا تاریخ الهیاتی برنامه‌درسی موردبررسی قرار داد.

#### ب. امکان تحقیقی

با نگاهی به تاریخ مطالعات برنامه‌درسی، می‌توان ردپایی از دغدغه‌های اسلامی را جستجو کرد؛ اما باید بدین نکته توجه داشت که حوزه مطالعات برنامه‌درسی اسلامی، حوزه نوپایی است و اندیشه‌ها و آراء مطرح‌شده در آن نیز نیازمند پخته شدن و رشد در طول زمان هستند. اما به‌طور کلی می‌توان این اندیشه‌ها را

از حیث مواجهه با مسئله الهیات برنامه‌درسی، به سه دسته اساسی تقسیم کرد:

۱. **الهیات به‌مثابه محتوا:** بخش عمده مطالعات برنامه‌درسی اسلامی، نگاه تقلیل‌گرای «الهیات به‌مثابه محتوا» را نمایندگی می‌کنند.<sup>۱</sup> اشکال اغلب این گروه، استنکاف از پرداختن الهیاتی به مطالعات برنامه‌درسی در گستره دانش نظری رشته و فروکاست بیش‌ازپیش آن به محتوای برنامه‌درسی نظام آموزشی است؛ الهیات به قلمرو محتوا محدود شده و این در حالی است که ناخدای سکولار غربی، همچنان انتظام و ماهیت دانش برنامه‌درسی را تعریف می‌کند و همچنان قدرت را در عرصه نظریه‌پردازی در دست دارد. به‌عنوان مثال، ملکی (2020, p. 114) تمامی مبادی و بنیان‌های خداشناسانه اسلامی در مطالعه‌اش را ذیل قدرت و نظم الگویی تفکیک‌ساخت‌ها و اهداف می‌برد. ملکی حتی از خدا و رابطه با خدا در الگویی هدف‌گذاری برنامه‌درسی زیاد بحث کرده (Maleki, 2020, pp. 116-111) اما آنچه او از آن اساساً غفلت ورزیده است، فراتر رفتن از محتوای صرف و برپا کردن نظریه‌اش بر منظر خداشناسانه و الهیاتی بوده است.

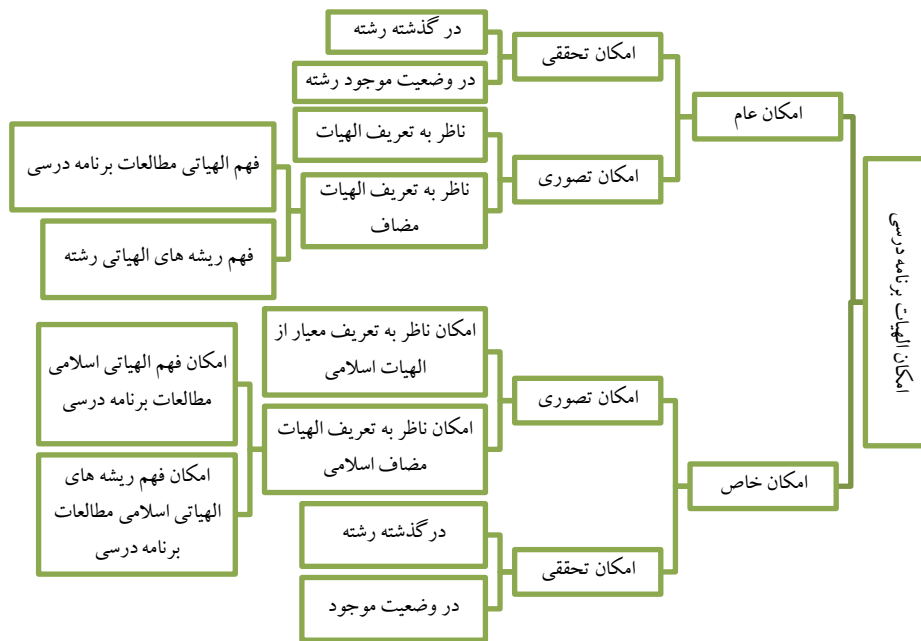
۲. **الهیات به‌مثابه رویکرد ارزشی:** برخی از آراء این حوزه مصداقی از نگاه الهیاتی به حوزه برنامه‌درسی هستند؛ اما پیش‌فرض‌های آن‌ها در مورد خداباوری، تنها به پیش‌فرض‌هایی ارزش‌شناختی و هنجارین محدود شده است. به‌عنوان مثال، علم‌الهدی (2005, p. 29) دست از تعریف مطالعات برنامه‌درسی به‌مثابه یک دانش و قلمروی معرفتی ویژه برمی‌دارد و از این طریق، آن را به رویکردی فلسفی و ارزشی فرو می‌کاهد. با این کار، امکان نظروزی حول مطالعات برنامه‌درسی از منظر الهیاتی از بین می‌رود. زیرا مطالعه الهیاتی برنامه‌درسی مستلزم وجود پیش‌فرض‌هایی الهیاتی و نه صرفاً ارزشی یا فلسفی است. در حقیقت، تصور علم-الهدی بر این است که ارائه رویکرد کلان فلسفی-ارزشی برای تعیین تکلیف نگاه اسلامی به مطالعات برنامه‌درسی کفایت می‌کند (Aminkhandaghi & Mahdavihah, 2017, p. 18)؛ درحالی‌که در این اثر و آثار مشابه آن، شاهد تواضع و استنکاف از ورود به گفتگوهای پیچیده مطالعات برنامه‌درسی هستیم. این رویکرد به برنامه‌درسی را می‌توان مساوی با محدود کردن خداباوری اسلامی و جهان‌بینی توحیدی در حیطه رویکرد ارزشی به برنامه‌درسی و غفلت از ورود تعریف معیار الهیات اسلامی برنامه‌درسی به حوزه نظم موجود دانش مطالعات برنامه‌درسی مانند نظریه، سیاست‌گذاری، تاریخ و پژوهش برنامه‌درسی دانست. تنها بنیان‌های دینی به‌منظور تصحیح و جرح گزاره‌های فلسفی مورد توجه قرار گرفته‌اند (Alamulhuda, 2005, p. 29)؛ بدون اینکه در مقام الهیات مضاف، همچون نظام اندیشه‌ای منسجم، مطالعات برنامه‌درسی را مطالعه کند. ایراد اساسی مطالعات دسته اول و دوم را می‌توان در حاشیه بودن و منزوی بودن نسبت به تحولات

۱. به‌عنوان مثال، بنگرید به: (Adebayo, 2005; Amin et al., 2012; Maleki, 2020; Yaacob, 2018).

پارادایمی حوزه مطالعات برنامه‌درسی دانست. این مسئله نه تنها باعث شده تا صاحب‌نظران اسلامی این حوزه از دغدغه‌های اسلامی خود برای احیای نگاه اسلامی در بنیان‌های دانش مطالعات برنامه‌درسی غافل باشند، بلکه دیدگاه‌های آن‌ها را به گونه‌ای عمیق به بنیان‌های نظری دانش غربی مطالعات برنامه‌درسی وابسته کرده است.

**۳. الهیات به مثابه پیش‌فرض‌های دانش برنامه‌درسی:** این نگاه به‌طور محدود مورد توجه قرار گرفته است.

این نگاه که در مطالعه امین خندقی و مهدوی خواه (2017) بدان پرداخته شده، به دنبال تغییر شالوده‌ها و بنیان‌های دانش مطالعات برنامه‌درسی بر اساس منظری اسلامی است که محدود به موضوعات و یا قلمروهای خاصی نمی‌شود. بر این اساس، برای داشتن دانش مطالعات برنامه‌درسی اسلامی، باید فهمی اسلامی از دانش مطالعات برنامه‌درسی ساخته و پرداخته شود. تحقق این امر در مورد الهیات اسلامی برنامه‌درسی ایجاب می‌کند که فهمی الهیاتی از دانش مطالعات برنامه‌درسی مورد توجه قرار بگیرد و پیش‌فرض‌های این حوزه، در مواجهه با نگاه الهیاتی اسلامی دستخوش تحول شود. به‌عنوان مثال، بر اساس دیدگاه فرضی معیار، نظم تمامی ساحت‌های تربیت و برنامه‌درسی بر محور نظمی توحیدی باید استوار شود. بر این اساس، لازم است تا حوزه مطالعات برنامه‌درسی از نظم دیسیپلینی موجود که پیش‌تر صورت‌بندی شده (Adebayo, 2005; Pinar, 1995; Pinar et al., 2012; Pinar, 2019) خارج شود و نظمی مبتنی بر فهمی خدا‌باورانه از دانش و نظم دانشی به خود بگیرد. در نتیجه، اگرچه در حال حاضر با توجه به ادبیات نظری موجود، چنین امکانی از حیث تحقق، برای الهیات اسلامی برنامه‌درسی مطرح نیست اما با توجه به مجموعه مباحث مطرح شده ظرفیت نظری آن وجود دارد.



شکل ۲: نمودار اقسام امکان الهیات برنامه‌درسی به‌طور عام و خاص

### نتیجه‌گیری: راهی به سوی الهیات اسلامی برنامه‌درسی

دانش مطالعات برنامه‌درسی به‌ویژه در کشور ما همچنان با پیش‌فرض‌های سکولار به‌مثابه بدیهیات رشته خوانش می‌شود. این درحالی‌که است که امروزه با موج جدیدی از گرایش به الهیات، فلسفه‌دین و مطالعات دینی مواجه هستیم که با بازخوانی تاریخی و الهیاتی آنچه امروز از آن تحت عنوان دانش دانشگاهی یاد می‌کنیم، خودبنیادی عقل سکولار و بی‌طرفی آن را زیر سؤال می‌برد. در این موج جدید، به‌طور ویژه با کلان‌روایتی مهم و اساسی مبنی بر وجود ریشه‌های الهیاتی برای مدرنیته و علوم جدید مواجهیم (Ardakani, 2020; Ghaeminik, 2015; Gillespie, 2019; Hashemi, 2017; Lowith, 2011; Milbank, 2017) که به‌واسطه پیوند وثیق تحولات دانشی، قابل تسری به این حوزه نیز هست. بر این اساس، با طرح بحثی نو در رشته، می‌توان از امکان الهیات برنامه‌درسی هم به‌طور عام، یعنی فارغ از هرگونه جهت‌گیری الهیاتی خاص، هم به‌طور خاص، یعنی ناظر به تعریف و جهت‌گیری معیار از الهیات که در اینجا موضع اسلامی مدنظر است، صحبت کرد.

با توجه به نظریه‌پردازی انجام شده در این مطالعه، اولاً می‌توان امکان الهیات برنامه‌درسی را به‌عنوان شاخه - ای از الهیات مضاف که شامل اقسام فهم الهیاتی و فهم ریشه‌های الهیاتی است، تصور کرد که تنها یکی از پیامدهای مهم آن، فتح بایی برای انجام پژوهش‌ها در این قلمرو است. ثانیاً این مطالعه را به‌طور خاص می‌توان راهی به الهیات اسلامی برنامه‌درسی و نویدی برای دغدغه‌های اسلامی در حوزه مطالعات برنامه‌درسی دانست. بنابراین الهیات اسلامی برنامه‌درسی نیازمند یک صورت‌بندی جامع است تا بتواند جایگاه اصلی و واقعی الهیات را در مواجهه با دانش مطالعات برنامه‌درسی به قدرت نظری لازم برساند تا به‌جای بازتولید انگاره «الهیات برنامه‌درسی به‌مثابه محتوا یا ارزش» شاهد ظهور «الهیات برنامه‌درسی به‌مثابه دانش» باشیم. تحقق این امر، نیازمند تأمل جدی در نسبت الهیات اسلامی و نیازهای عصر کنونی به‌ویژه نظریه و عمل برنامه‌درسی است. می‌توان هم تکیه دانش مطالعات برنامه‌درسی بر ریشه‌های الهیاتی گذشته‌اش را تصدیق کرد، هم جستجو، نظریه‌پردازی و مطالعات برنامه‌درسی به‌مثابه دانشی الهیاتی در آینده رشته را ممکن دانست. به هر صورت، بحث از امکان تصور و تحقق الهیات برنامه‌درسی، حرکت در مسیری است که سوی دیگر آن، امکان عدم تحقق امر الهیاتی است. از این رو تلاش برای تبیین حدود و ثغور این حوزه و نیز ترسیم افق روشن‌تری از آن می‌تواند بیش‌ازپیش در راستای تحقق الهیات برنامه‌درسی مؤثر و نقش‌آفرین باشد؛ امری که در گرو توجه به جدید بودن این حوزه به‌ویژه در ایران و ضرورت انجام مطالعات آتی است.

## References

- Abdoli, M. (2017). *The Social Theology of Islam, Quiddity, Scope and Method*. Maaref. (In Persian)
- Adebayo, R. (2005). Islamization of the curriculum: an agenda for model Islamic nursery schools in Nigeria. *Muslim Education Quarterly*, 22(3/4), 4.
- Ahmadizadeh, H. (2016). Three Concepts of God in the Contemporary Christian Philosophy; A Critical Survey. *Jostarha-ye Falsafe-ye Din*, 4(2), 1-20. (In Persian)
- Alamulhuda, J. (2005). *The Foundations of Islamic Education And Curriculum Planning "Based on Sadra's Philosophy"*. University of Imam Sadegh. (In Persian)
- Ali Fathi, R. S. H. (2017). The Question of Existence as a Question of God (God in Heidegger's Thought). *Qabasat*, 18(68), 97-118. (In Persian)
- Amin, R. M., Yusof, S. A., & Haneef, M. A. (2012). The effectiveness of an integrated curriculum: The case of the International Islamic University Malaysia. Proceedings of the 8 th international conference on Islamic economics and finance. (In Persian)
- Aminkhandaghi, M., & Mahdavihah, A. (2017). Toward a Conceptual Expansion of Islamic Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 12(46), 1-34. (In Persian)
- Ardakani, M. S. (2020). *A New Look at Kant's Philosophy of Religion based on Steven Pamquist's Views*. Daneshgahe Adyan va Mazaheb. (In Persian)
- Babaie, H. (2012). The Theories of Culture, a New Plan for Theology. *The Quarterly Journal Ayeneh-ye Pazhoohesh*, 22(132), 107-115. (In Persian)

- Barkhordari, R. (2015). *Paulo Freire*. Encyclopedia of Iranian Curriculum. (In Persian)
- Baurain, B. (2011). Common ground with a common faith: Dewey's idea of the "religious". *Education and Culture*, 27(2), 74-91. (In Persian)  
10.1353/eac.2011.0014
- Block, A. A. (2004). *Talmud, curriculum, and the practical: Joseph Schwab and the Rabbis* (Vol. 2). Peter Lang.
- Callinicos, A. (2022). *Social Theory* (A. M. Begi, Trans.). Agah.
- Cooper, G. (1995). Freire and theology. *Studies in the Education of Adults*, 27(1), 66-78.  
<https://doi.org/10.1080/02660830.1995.11730616>
- Cornwall, S. (2017). Home and hiddenness: queer theology, domestication and institutions. *Theology & sexuality*, 23(1-2), 31-47. <https://doi.org/10.1080/13558358.2017.1341207>
- Coser, L. A. (2021). *Masters of Sociological Thought* (M. Thalasi, Trans.). (In Persian)
- Craig, W. L. (2000). The ultimate question of origins: God and the beginning of the universe. In *Toward a New Millennium in Galaxy Morphology* (pp. 723-740). Springer.
- Danaeifard, M., & Hojjatkah, H. (2022). The Essence and Survival of the Soul from the Perspective of Process Anthropology and Baghdad Theological School [Research]. *ANDISHE-NOVIN-E-DINI A Quarterly Research*, 18(71), 159-176. (In Persian)
- Dickinson, C., & Toomey, M. (2017). The continuing relevance of "queer" theology for the rest of the field. *Theology & sexuality*, 23(1-2), 1-16.  
<https://doi.org/10.1080/13558358.2017.1341210>
- Estep Jr, J. R. (2012). Navigating with a compass: Theological perspectives on curriculum. *Mapping out curriculum in your church: Cartography for Christian pilgrims*, 45-66.
- Freire, P. (2016). *Cultural Action for Freedom* (A. Birashk, Trans.). Rahaayi Publishing House. (In Persian)
- Ghaderi, M. (2013). *Dwayne E. Huebner*. Encyclopedia of Iranian Curriculum. (In Persian)
- Ghaeminik, M. (2015). *Against The Secular Order*. Tarjoman. (In Persian)
- Ghanbari, H. (2008). An Introduction to quiddity of the New Theology [Research]. *Andishe-Novin-E-Dini*, 4(12), 93-106. (In Persian)
- Ghiloni, A. J. (2010). Theology as Education: John Dewey in Dialogue with Christian Doctrine.
- Gillespie, M. A. (2019). *The Theological Origins of Modernity*. Pegahe Ruzegare Nou. (In Persian)
- Hadavinia, A. A. (2000). Deism and the principles of the capitalism system. *Criticism book publication*, 11(11). (In Persian)
- Hamilton, D. (2017). Curriculum History (M. Sharif, Trans.). In *Curriculum: Theories, Approaches and Perspectives*. Samt. (In Persian)
- Hanfling, O. (1998). *What is Art* (A. Ramin, Trans.). Hermes. (In Persian)
- Hasani, S. A. (2014). *The Influence of Humanism on The Elders of The Protestant Movement and The Pioneers of Liberal Theology*. Imam Khomeini Educational and Research Institute. (In Persian)
- Hashemi, M. (2017). *Theism and atheism in a post-secular age*. Springer.
- Hemmati, H. (2015). The History and Explanation about the Structure of Political and Salvational Theology. *Marefat-e Adyan*, 5(4). (In Persian)
- Heydari, A. A., & Hatamian, A. (2016). Axiomatic Atheism in Alain Badiou's Thought. *Philosophy of Religion*, 13(4), 613-638. (In Persian)  
<https://doi.org/10.22059/jpht.2016.61119>
- Huebner, D. (1985). Religious metaphors in the language of education. *Religious Education*, 80(3), 460-472.



- Huebner, D. (1987). Religious education: Practicing the presence of God. *Religious Education*, 82(4), 569-577. <https://doi.org/10.1080/0034408870820406>
- Huebner, D. (2010). Curricular Language and Classroom Meaning (M. Sharif, Trans.). In *Curriculum: Discourse of Theory, Research and Practice Reconceptualist Curriculum*. Jihad-e Daneshgahi. (In Persian)
- Joldersma, C. W. (2001). The tension between justice and freedom in Paulo Freire's epistemology. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Educative*, 129-148. <https://doi.org/10.11575/jet.v35i2.52727>
- Joseph, P. B. (2011). *Cultures of curriculum*. Routledge.
- Kashi, M. J. G., & Tabari, A. T. (2011). John Locke, Liberalism Thought and Political Theology. *Journal of Political and International Approaches*, 2(3). (In Persian)
- Kirylo, J. D., & Boyd, D. (2017). *Paulo Freire: His faith, spirituality, and theology*. Springer.
- Kurun, I. (2016). *The Theological Origins of Liberalism*. Rowman & Littlefield.
- Kyser, J. A. (2020). *An intellectual biography of Dwayne E. Huebner: biography, curriculum history, and understanding curriculum as theological* University of British Columbia.
- Leopando, I. (2017). *A pedagogy of faith: The theological vision of Paulo Freire*. Bloomsbury Publishing.
- Lowith, K. (2011). *Meaning in history: The theological implications of the philosophy of history*. University of Chicago Press.
- Madero SJ, C. (2015). Theological dynamics of Paulo Freire's educational theory: an essay to assist the work of Catholic educators. *International Studies in Catholic Education*, 7(2), 122-133.
- Maleki, H. (2020). *The Theory of Monotheistic Naturalism in Curriculum*. Madreseh. (In Persian)
- Manavipour, D. (2015). *Philosophy of Education: School Mission in Philosophical, Mystical, Psychological and Sociological Approaches*. Duoran. (In Persian)
- Mayes, C. (2003). *Seven curricular landscapes: An approach to the holistic curriculum*. University Press of America.
- McGrath, A. (2013). *Christian Theology: An Introduction* (V. S. Mohammad Reza Bayat, Ali Shahbazi, Azam Moghadam, Kausar Taheri Trans.). Adyan va Mazahab. (In Persian)
- McLaren, P., & Jandrić, P. (2018). Paulo Freire and liberation theology: The Christian consciousness of critical pedagogy. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 94(2), 246-264. 10.30965/25890581-09402006
- Milbank, J. (2017). *Theology and Social Theory* (S. M. P. a. S. Ghanouni, Trans.). Tarjoman. (In Persian)
- Miller, j. p. (2000). *The Educational Spectrum: Orientations to Curriculum* (M. Mehrmohammadi, Trans.). Samt. (In Persian)
- Moonan, L. (2000). The Responsibility of Theology for the Question of God. *New blackfriars*, 81(947), 2-15. <https://doi.org/10.1111/j.1741-2005.2000.tb01714.x>
- Morris, M. (2006). *Jewish intellectuals and the university*. Springer.
- Morris, M. (2020). Currere at the Cross-roads: The Deeply Theological in the Age of COVID-19. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies (JAAACS)*, 14(1). <https://doi.org/10.14288/jaaacs.v14i1.192025>
- Morris, M., & Weaver, J. A. (2002). Difficult memories: Talk in a (post) Holocaust era.
- Motahari, M. (2002). *Theology, Mysticism, Practical Wisdom* (Vol. 2). Sadra. (In Persian)
- Mustafa Ghaderi, N. N., Mahbubeh Khosravi. (2018). *The History of Practical Discourse in Curriculum Studies*. Avaiye Noor. (In Persian)

- Myers, W. R. (2017). John Dewey, God, and the religious education of the American public. *Theology Today*, 74(2), 157-171. <https://doi.org/10.1177/0040573616688732>
- Naqibzadeh, M. A. H. (2014). *looking at the Philosophy of Education*. Tahoori. (In Persian)
- Pacheco, J. A. (2012). Curriculum studies: What is the field today? *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies (JAAACS)*, 8. <https://doi.org/10.14288/jaaacs.v8i0.187713>
- Pinar, W. (2012). *Curriculum studies in the United States: Present circumstances, intellectual histories*. Springer.
- Pinar, W. F. (2019). *Intellectual advancement through disciplinarity: Verticality and horizontality in curriculum studies*. Brill.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses* (Vol. 17). Peter lang.
- Popkewitz, T. S. (2009). Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: The reason of reason. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 301-319. <https://doi.org/10.1080/00220270902777021>
- Rajabi, A., & Ardakan, M. M. (2021). Analyzing the Role of Theism in the Functions of Normative Humanities from the Perspective of Ayatollah Mesbah Yazdi. *Journal of Fundamental Researches on Humanities*, 6(3), 125-143. (In Persian)
- Raji, M., Bagheri, K., Irvani, S., & Sabaghiyan, Z. (2012). A new look into philosophy and method of adult education in Freire's views. *Educational Innovations*, 11(3), 113-138. (In Persian)
- Rashad, A. A. (2006). Additional Philosophy. *Qabasat*, 11(39-40), 5-30. (In Persian)
- Reid, W. A. (1993). Does Schwab improve on Tyler? A response to Jackson. *Journal of Curriculum Studies*, 25(6), 499-510. <https://doi.org/10.1080/0022027930250601>
- Rowe, W. (1999). theological naturalism. In *The Cambridge dictionary of philosophy*.
- Schostak, J. (1991). Modernism, Postmodernism: the curriculum of surfaces. Spencer Hall Invitational Conference, University of Western Ontario,
- shivapoor, H., & HusseiniBeheshti, S. M. (2012). The relation between negative theology and various approaches to the concept of God. *Philosophy of Religion*, 9(10), 171-197. (In Persian) <https://doi.org/10.22059/jpht.2012.24903>
- Spenser, H. (2010). What Knowledge is of Most Worth? (M. Sharif, Trans.). In *Curriculum: Discourse of Theory, Research and Practice Knowledge Based Curriculum*. Jahade Daneshgahi. (In Persian)
- Ward, L., & King, B. (2014). *Modern democracy and the theological-political problem in Spinoza, Rousseau, and Jefferson*. Springer.
- Webster, R. S. (2009). Dewey's Democracy as the Kingdom of God on Earth. *Journal of Philosophy of Education*, 43(4), 615-632. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00708.x>
- Whitlock, R. U. (2019). For Us, Today: Understanding Curriculum as Theological Text in the Twenty-First Century. In *Internationalizing Curriculum Studies* (pp. 227-244). Springer.
- Yaacob, S. B. (2018). The concept of an integrated Islamic curriculum and its implications for contemporary Islamic schools.
- Zarshenas, S. (2014). *Political-Cultural Dictionary*. Maaref. (In Persian)



## Table of Contents

<b>A Critical Encounter with the Concerns of Academic Philosophy in Iran</b> Hossein Mesbahian	I
<b>The Logic Behind Educational Policy Formation as a Vehicle for Establishing Dominance: An Examination of Higher Education Policy in Iran</b> Hojjat Saffarheidari	II
<b>Curriculum Theology: Speculating the Possibility of a Knowledge</b> Morteza Noghrei, Maghsoud Aminkhandaghi	III





**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 :** Azam Janatifar

**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 :  
**<https://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. 12, No 2, 2022**

ISSN: 2251-6360  
ESSN: 2423-4273

Journal of Foundations of Education is indexed in  
**ISC, Magiran, Noormags & SID**



Ferdowsi University  
of Mashhad  
Faculty of Education & Psychology

# Foundations of Education

Vol. 12, No. 2, 2023

ESSN: 2423-4273

ISSN: 2251-6360

24



انجمن ایرانی تعلیم و تربیت

- A Critical Encounter with the Concerns of Academic Philosophy in Iran I  
Hossein Mesbahian
- The Logic Behind Educational Policy Formation as a Vehicle for Establishing  
Dominance: An Examination of Higher Education Policy in Iran II  
Hojjat Saffarheidari
- Curriculum Theology: Spculating the Possibility of a Knowledge III  
Morteza Noghrei, Maghsoud Aminkhandaghi