

تحلیل و نقد الگوی «تباین معرفت‌تربیتی با تعالیم دینی»

دکتر علیرضا صادق‌زاده قمصری*

چکیده

این مقاله با توجه به نقش برجسته تحقیقات تربیتی در شناخت و هدایت فرآیند تربیت، به منظور زمینه‌سازی با هدف ایجاد تحول در روش‌شناسی متداول در این عرصه، به بررسی انتقادی الگوی خاصی می‌پردازد که بر روند کنونی تحقیقات تربیتی مسلط است. بنابراین طرحواره کلان، پژوهش تربیتی تنها با بهره‌گیری از منابع معرفتی بشری (مانند عقل و تجربه) صورت می‌پذیرد و «تعالیم دینی» در هیچ یک از مراحل تدوین و اعتباربخشی به نظریات تربیتی و کاریست آنها نقش ندارند. التزام به این نوع «تباین معرفتی با تعالیم دینی» در عرصه پژوهش تربیتی، به تکوین نظریه‌های تربیتی با محتوا و قالبی کاملاً غیرمتأثر از تعالیم و ارزشهای دینی انجامیده است. این نوشتار با تلقی «تعالیم دینی» به مثابه منبع معرفتی مستقل، برای ارائه برخی حقایق و واقعیتهای مهم به ویژه در زمینه تعلیم و تربیت، اتکای تحقیقات تربیتی بر «الگوی تباین» را امری مسئله‌ساز می‌داند. تحلیل و نقد این الگو بر ضرورت تحول در روش‌شناسی رایج در تحقیقات تربیتی و لزوم یافتن الگویی جایگزین برای آن تأکید می‌کند. در مقاله حاضر به منظور ارزیابی انتقادی الگوی تباین و تضعیف سیطره آن بر روش‌شناسی پژوهش تربیتی، مهمترین مبانی فلسفی و کلامی این الگو شناسایی شده‌اند که عبارتند از: اومانیزم معرفتی، اثبات‌گرایی، کثرت‌گرایی تباینی، تحویل دین به امری غیرشناختی و سکولاریزم. سپس با مروری بر انتقادات قابل توجه مطرح نسبت به این مبانی، تردیدپذیری و ضعف آنها تبیین شده است. بنابراین، نه تنها می‌توان به جای «الگوی تباین» از الگویی دیگر برای روش‌شناسی تحقیق تربیتی سخن به میان آورد؛ بلکه در صورت طراحی چنین الگویی بر مبنای امکان ارتباط معرفتی با تعالیم دینی، باید روند

فعلی پژوهش تربیتی، هم در سطح نظری و هم در عرصه کاربردی، مورد بازنگری و اصلاح قرار گیرد.

کلید واژه‌ها: روش‌شناسی پژوهش تربیتی؛ نقد معرفت تربیتی سکولار؛ نسبت معرفت تربیتی و دین؛ تربیت غیردینی (سکولار)؛ مبانی فلسفی و کلامی تربیت سکولار.

مقدمه

تفکر درباره تربیت، به مثابه «جهانی‌ترین، ضروری‌ترین و قدیمی‌ترین فعالیت آدمی»^۱ بر پیشینه‌ای دیرین و گسترده استوار است و در عرصه تکاپوی معرفتی انسان همواره شکل‌های متنوعی از این حرکت فکری ارزشمند حضور داشته‌اند و به نحوی بر جریان تربیت تأثیرگذار بوده‌اند.

اما پس از تکوین «علوم تربیتی» در قالب مجموعه‌ای از رشته‌های علمی (آکادمیک) با هویتی مستقل در حوزه علوم انسانی و علوم اجتماعی، تلاش علمی معطوف به مطالعه فرآیند تعلیم و تربیت تحولی بنیادین یافت. زیرا، خصوصیات ممتازی نظیر پژوهش‌مداری، مواجهه تخصصی با جنبه‌های متنوع تربیت، تأکید بر شناسایی دقیق و عینی وقایع تربیتی، اهتمام به مباحث نظری (تئوریک) به منظور شناخت و حل مسائل و موضوعات تربیتی و بهره‌گیری گسترده از دستاوردهای علوم دیگر باعث شده است تا این حیطه علمی نسبتاً جوان به سرعت گسترش کمی و نیز کیفی یابد و بخش اصلی مسئولیت شناخت و هدایت فرآیند تربیت را شامل شود. موفقیت نسبتاً چشمگیر در به انجام رسیدن این مهم از برخی نظرگاه‌ها، اینک سبب شده است، تا در سراسر جهان شناخت و تنظیم فرآیند پیچیده تربیت، در همه سطوح بر اساس نظریه‌پردازی در علوم تربیتی صورت پذیرد. نظام‌های تربیتی به منظور شناختن و حل کردن مسائل و از سر گذراندن بحران‌های تربیتی هر یک به نوبه خود، تکیه بر نتایج تحقیقات کاربردی مبتنی بر نظریه‌های تربیتی را یگانه طریق مطمئن به شمار می‌آورند.

از سوی دیگر، بروز بحران‌های تربیتی و تشدیدشدن و گسترش یافتن آنها، در دنیای کنونی و در همه کشورها و وجود داشتن تعارض و یکسونگری، در عموم دیدگاه‌ها و نظریات مطرح در علوم تربیتی و نیز افراط در به کاربردن روش‌های تجربی و همچنین تحقیقات کمی و سرانجام کم‌توجهی به مبانی فلسفی و نظری و بالاخره ناتوانی تحقیقات معاصر تربیتی در ارائه دادن راه حل مطمئن به منظور حل مسائل تربیتی - به ویژه در جنبه‌های ارزشی و معنوی - باعث شده است، تا نسبت به وضعیت فعلی پژوهش تربیتی و میزان ارزش واقعی آن برای بهبود یافتن تدابیر و اقدامات تربیتی، انتقادات گسترده‌ای صورت پذیرد.

۱. به نقل «معنا و حدود علوم تربیتی»، گاستون میالاره، ترجمه علیمحمد کاردان ۱۳۷۰ - ص ۱۲۳

با ملاحظه نکات فوق، مواجهه‌ای منطقی و واقع‌بینانه با وضع فعلی تحقیقات تربیتی، مستلزم آن است که این وضعیت، مورد مطالعه انتقادی و سازنده قرار گیرد. چنین مطالعه‌ای با شناسایی و تحلیل نواقص و محدودیتهای احتمالی موجود و ارایه پیشنهاد، برای رفع نقاط ضعف و تقویت جنبه‌های مثبت فعلی آن، زمینه بهبود کیفیت انواع تحقیقات تربیتی را با هدف شناخت و هدایت فرآیند تربیت فراهم می‌سازد.

در این زمینه نیز بحث درباره «منابع معرفتی»^۱ مورد استفاده در مطالعات تربیتی از جایگاهی ویژه برخوردار است که به لحاظ صبغه فلسفی، یکی از «مباحث معرفت‌شناختی»^۲ مطرح در حوزه «فلسفه علم»^۳ قلمداد می‌شود. توضیح آنکه تحقیق در مورد «منابع معرفتی معتبر در دسترس بشر، حدود اعتبار و نسبت میان آنها» یکی از مباحث دامنه‌دار و چالش برانگیز شاخه معرفت‌شناسی دانش فلسفه است که نظرات و مواضع فلسفی متعدد و متعارضی در این باره (از عقل‌گرایی و تجربه‌گرایی تا شهودگرایی و از وحدت‌گرایی تا کثرت‌گرایی) در سنتهای فلسفی شرق و غرب مطرح بوده است.

از جمله پرسشهای مهم مربوط به این بحث از منظر مباحث معرفت‌شناختی و فلسفه علم آن است که: «منابع معرفتی در دسترس بشر - به فرض اعتبار - در روند تولید انواع معرفت می‌توانند چه نقشی داشته باشند؟ و آیا هر منبع معرفتی نقش مناسب خود را در این جریان بر عهده دارد؟» به بیان دیگر، «در فرآیند پژوهش علمی برای تدوین و اعتبار بخشی به داعیه‌های معرفتی، از هر یک از منابع معرفتی معتبر در دسترس انسان می‌توان و باید چگونه استفاده شود؟ و آیا بهره‌گیری مطلوب از هر منبع معرفتی در این جریان صورت می‌پذیرد؟»

بیان مسئله

این مقاله سعی دارد، تا زمینه مناسب را برای پاسخگویی به دو پرسش فوق‌الذکر، نسبت به یکی از منابع ارزشمند شناخت حقایق و واقعیات هستی یعنی تعالیم دینی^۴، در زمینه تحقیقات تربیتی فراهم آورد. اما، از آنجا که هم‌اینک در روش‌شناسی پژوهش تربیتی، این منبع معرفتی

1. epistemic resources

2. epistemolgical issues

3. philosophy of knowledge

۴. یعنی مجموعه گزاره‌های توصیفی و تجویزی که بتوان محتوای آنها را بطور روشمند به نصوص معتبر دینی - متکی بر وحی الهی - استناد داد.

ارزشمند، تقریباً هیچ جایگاهی ندارد، به نظر می‌رسد، در وهله نخست، باید علت پیدایش و تداوم این موضوع (یعنی عدم استفاده از تعالیم دینی به مثابه منبع معرفتی در تحقیقات تربیتی) را شناسایی و تحلیل کنیم. به بیان دیگر لازم است، ابتدا به این پرسش بپردازیم که: «چرا با وجود نقش مهم تعالیم دینی در فرآیند تعلیم و تربیت، طی قرون متمادی، اینک سنت متعارف روش‌شناسی پژوهش تربیتی به گونه‌ای رقم خورده است که حتی محققان متدین (باورمند به حقانیت ادیان الهی و تعالیم مستند به آنها) نیز از هر گونه بهره‌مندی معرفتی آشکار از تعالیم دینی در روند تحقیقات تربیتی اجتناب می‌ورزند؟»

بحث حاضر به منظور تبیین و نقد نحوه بروز و استمرار این وضعیت چالش برانگیز، معطوف به بررسی فلسفی الگوی معرفت‌شناختی خاصی گشته است که پیروی از آن نه تنها در حیطه علوم تربیتی بلکه در همه علوم اجتماعی و علوم انسانی جدید به سستی متعارف و غیرقابل بحث و گفتگو تبدیل شده است. بر اساس این الگوی کلان^۱، جریان تحقیق و پردازش نظریه‌های علمی در همه دانشها، اصولاً تنها با بهره‌گیری از ظرفیتهای معرفتی در دسترس همه انسانها (مانند اندیشه، حواس، حدس و تجربه تکرارپذیر همگانی) انجام می‌شود و در هیچیک از مراحل متفاوت تدوین و اعتباربخشی به نظریه‌های علمی از «تعالیم دینی»^۲ مستند به «وحی»^۳، به عنوان منبع معرفتی نباید و بلکه نمی‌توان بهره گرفت. (اگرچه در حیات دینی بشر بتوان وحی را به عنوان یکی از منابع حقائق غیبی عالم به حساب آورد).

به این ترتیب، این الگوی کلان معرفت‌شناختی بر جدایی کامل روند تحقیقات علمی برای تولید انواع دانش بشری از تعالیم دینی تأکید می‌ورزد و با قبول آن - یعنی پذیرش عدم امکان یا عدم مطلوبیت بهره‌گیری معرفتی از تعالیم دینی - نیز بدون تردید، بحث پاسخگویی به دو پرسش مطرح شده در مقدمه موضوعاً منتفی خواهد شد. ولی نکته مهم و مورد تأکید در این نوشتار آن است که الگوی تباین معرفتی با تعالیم دینی بر مبانی فلسفی و کلامی معینی استوار است، همچنان که رواج داشتن و گسترش یافتن آن نیز با شرایط جامعه‌شناختی و فرهنگی خاصی مرتبط است.

1. paradigm
2. revelatory teachings of religion
3. revelation

نوشتار حاضر با هدف تحلیل و ارزیابی انتقادی الگوی تباین معرفتی با تعالیم دینی و تضعیف سیطره آن بر روند تحقیقات تربیتی معاصر، پرسشهای ذیل را به ترتیب مورد توجه قرار خواهد داد:

۱. الگوی تباین معرفتی با تعالیم دینی به چه معنایی است و اکنون بر اساس چه شواهدی بر تحقیقات تربیتی مسلط است؟ التزام به این الگو چه لوازم و پیامدهایی دارد و بر کدام مبانی فلسفی و کلامی استوار است؟
۲. مهمترین مبانی فلسفی و کلامی الگوی تباین با چه انتقادی مواجهند؟ در صورت پذیرش این انتقادات و تشکیک در مبانی الگوی تباین، چگونه می‌توان از الگوی جایگزینی در روش‌شناسی پژوهش تربیتی سخن گفت و وظیفه محققان تربیتی در این میان چیست؟

۱. الگوی تباین معرفتی با تعالیم دینی؛ توصیف و تحلیل

در این بخش به منظور تبیین وضع فعلی تحقیقات تربیتی از لحاظ نسبت معرفتی با تعالیم دینی، درباره الگوی کلانی بحث می‌شود که هم‌اینک بر روند تولید معرفت در علوم تربیتی و سایر علوم اجتماعی و انسانی سایه افکنده است. پس از اشاره به موضوع الگوهای کلان (پارادایمها بنا به تعبیر کوهن) و نقش آنها در تحولات علمی از منظر فلسفه علم معاصر، نخست الگوی تباین با تعالیم دینی معرفی و برخی شواهد وجود و سیطره آن بر انواع پژوهش تربیتی بیان می‌گردد؛ سپس به لوازم و پیامدهای التزام به این الگو اشاره می‌شود و نهایتاً با تحلیلی فلسفی از الگوی نامبرده، مهمترین مبانی فلسفی و کلامی آن مشخص می‌شوند.

۱-۱. تبیین نحوه تحول علوم بر مبنای الگوهای کلان (پارادایمها)

پس از آنکه در علم‌شناسی فلسفی معاصر تبیین استقراگرایان و ابطال‌گرایان از علم با انتقادات فراوانی رو به رو شد که بر اساس آنها معلوم گشت که هیچ یک از این دو دیدگاه نمی‌توانند چگونگی پیدایش و رشد نظریه‌های واقعاً پیچیده را به طور مستوفی شرح و تبیین کنند. فیلسوفان علم به این امر گرایش پیدا کردند که روند پیدایش و تحول نظریه‌های علمی را با توجه به وجود نوعی ساختار کلان توضیح دهند. «بررسی تاریخی روشن می‌سازد که تکامل و پیشرفت علوم حاکی از وجود ساختاری است که با تبیین استقراگرایان یا ابطال‌گرایان به چنگ

نمی‌آید» (چالمرز^۱، ۱۳۷۸ ص ۹۴). در این مورد، دیدگاه تامس کوهن، که نخستین شکل آن در کتاب مشهور او با عنوان «ساختار انقلابهای علمی» (۱۹۶۲) مطرح شد، در دهه‌های اخیر توجه بسیاری را به خود جلب کرده است. او با توجه به عدم انطباق تبیینهای سنتی از علم با شواهد تاریخی کوشید، تا نظریه‌ای درباره علم طرح کند که با واقعیات تاریخی توافق داشته باشد. مفهوم کلیدی مورد نظر کوهن در تبیین تکوین نظریه‌های علمی و پیشرفت علم، «پارادایم» است.

از نظر کوهن فعالیتهای پراکنده و گوناگونی که قبل از تشکیل و تقویم یک علم صورت می‌گیرد، نهایتاً پس از اینکه به پارادایم مورد پذیرش جامعه‌ای علمی تبدیل شد، منتظم و هدفدار می‌گردد. پارادایم مشتمل است بر مفروضات کلی نظری و قوانین و فنون کاربرد آنها که اعضای جامعه علمی خاصی آنها را بر می‌گیرند. پژوهشگران درون یک پارادایم (در هر علم) خواه مکانیک نیوتنی باشد، خواه علم ابصار موجی، شیمی تحلیلی باشد یا هر چیز دیگر، به کاری اشتغال دارند که کوهن آنها را «علم عادی»^۲ می‌نامد (چالمرز، ۱۳۷۸ ص ۱۰۸). کوشش او پارادایم را تفصیل و توسعه می‌بخشد؛ پارادایم نیز معیارهای کار و پژوهش مجاز را در درون علمی که ناظر و هادی آن است، تعیین می‌کند. «پارادایم فعالیت دانشمندان عادی را که مشغول گشودن رازها و حل معماها هستند هماهنگ و هدایت می‌کند. بخشی از پارادایمها حاوی برخی اصول بسیار کلی ما بعدالطبیعی است که پژوهش درون پارادایم را هدایت می‌کند». به نظر کوهن بروز برخی اغوجاجات باعث می‌شود، تا درون علم عادی بحرانی به وجود آید و این بحران زمینه شکل‌گیری پارادایم رقیب را در آن علم فراهم می‌آورد؛ انقلاب علمی عبارت است از طرد یک پارادایم و قبول پارادایمی جدید نه از سوی یک دانشمند به تنهایی، بلکه از سوی جامعه علمی مربوط در تمامیت آن» (همان، ص ۱۰۹) البته کوهن بر آن بود که دانشمندان در سر تاسر تاریخ در حیطه رشته‌ای از الگوهای ناپیوسته^۳ یا تفاهم‌ناپذیر^۴ به فعالیت مشغول بوده‌اند. سخن وی آن بود که هر زمان الگویی خاص به منزله یک چارچوب برای تعیین معانی و روشهای کلیدی مسائل قابل توجه و نظایر آن در علم، عمل کرده است. از نظر کوهن

-
1. chalmers
 2. normative science
 3. discontinuous
 4. incommensurable

«انتخاب میان الگوهای رقیب نه بر اساس «معیارهای عقلانی» بلکه امری سیاسی و وابسته به عوامل جامعه‌شناختی است و هیچ فرامعیاری وجود ندارد که بتوان بر اساس آن یک الگو را بر الگوی دیگر ترجیح داد» (فیلیپس، ۱۳۷۶ ص ۳۰۶). هر چند این موضع نسبتی‌گرایانه کوهن در مورد انتقادات شدید قرار گرفته است و متفکرانی مانند جاروی^۱، تولمن^۲، چالمرز^۳ و اورز^۴ این بخش از نظریه کوهن درباره تفاهم‌ناپذیری میان الگوها را مورد تردید قرار داده‌اند (همان، ص ۳۱۱)، اما به هر حال فلسفه جدید علم همسو با نظر کوهن به ما می‌آموزد که پیشرفت علم از طریق گردآوری واقعیات خام نیست، بلکه از خلال تهذیب و اصلاح نظریه‌ها و واقعیات گرانبار از نظریه^۵ صورت می‌پذیرد که به نوبه خود در چارچوبهای مفهومی گسترده‌تری^۶ مانند پارادایمها، برنامه‌های پژوهشی یا سنتهای پژوهش جاسازی شده‌اند (به نقل از جونز ۱۹۹۴).

به هر حال، کاربرد گسترده پارادایم نشان می‌دهد که با قطع نظر از موضع نسبتی‌گرایانه کوهن، می‌توان از پارادایم برای تحلیل و تبیین تحولات علوم گوناگون استفاده نمود.

۱-۲. الگوی تبیین معرفتی با تعالیم دینی و تسلط بر تحقیقات تربیتی معاصر

بنابر آنچه گذشت، به نظر می‌رسد در تحلیل وضعیت کنونی حاکم بر روند تولید معرفت در علوم تربیتی و سایر علوم اجتماعی و انسانی معاصر، از لحاظ عدم استفاده از تعالیم دینی در حکم منبع معرفتی در این روند، باید بروز این وضع را در وجود و غلبه الگویی کلان و تصمیمی روش‌شناختی ریشه‌یابی کرد که به عنوان اصل مسلم و قاعده تخیلف‌ناپذیر، جریان کسب دانش و پژوهش علمی را از لحاظ نوع رابطه با دین و معارف دینی هدایت و کنترل می‌کند. البته همچنان که کوهن تصریح می‌کند «دانشمند عادی [پژوهشگر فعال در درون یک پارادایم مسلط] باید نسبت به پارادایمی که در آن کار می‌کند موضعی غیرنقادانه داشته باشد، ... بلکه چنین شخصی نوعاً به علت نحوه تعلیمی که یافته است و نیازی که به تعلیم یافتن دارد، چنانچه بخواهد با کفایت به کاوش پردازد، از ماهیت دقیق پارادایمی که در آن کار می‌کند بی‌اطلاع می‌ماند و نمی‌تواند آن را تشریح کند. با این وصف از این مهم نتیجه نمی‌شود که

1. I. C. Jarvie

2. S. Tolmin

3. C. Ghalmlers

4. C. W. Evers

5. theory- laden

6. broader conceptual webs

دانشمند در صورت نیاز، نمی‌تواند پیش فرضهای متضمن در پارادایم خود را به تفصیل بیان کند» (به نقل از چالمرز، همان، ص ۱۱۱ و ۱۱۲). بدین ترتیب برای تصدیق نسبت به وجود الگوی مشخصی در عرصه یک دانش یا مجموعه‌ای از علوم، لازم نیست همه دانش‌پژوهان آن حیطه آگاهانه به گزینش آن الگو پرداخته باشند؛ بلکه صرفاً التزام عملی عموم پژوهشگران به توصیه‌های روش‌شناختی و خارج نشدن از چارچوب معین شده از طریق الگوی مزبور، در جریان فعالیت علمی، می‌تواند قرینه آشکاری بر وجود الگوی معینی در یک علم باشد. با توجه به این نکته، قرائن متعددی بر وجود و تسلط الگوی خاصی بر جریان تولید علوم تربیتی و سایر علوم انسانی دلالت دارد که از آن، در اینجا با عنوان «تباین معرفتی با تعالیم دینی» یاد می‌شود. «مقصود از این الگو آن است که از معارف دینی مستند به وحی الهی - با قطع نظر از حقیقت‌نمایی فرضی آنها - در هیچ یک از مراحل پژوهش علمی نباید و بلکه نمی‌توان به عنوان منبع معرفتی استفاده نمود. همه دانشهای بشری (اعم از معارف عقلی، دانشهای تجربی و توصیفی، علوم اعتباری و کاربردی) در حکم محصول عقلانیت جمعی آدمی باید در جریان تولید معرفت، تنها از منابع و ظرفیتهای ابزار شناختی و فکری در دسترس عموم انسانها بهره‌مند شوند. تباین کامل میان انواع علوم بشری با تعالیم و علوم دینی در مقام تولید علوم بشری، تنها راهبرد منطقی و معقولی است که هم دانش آدمی را به مثابه نتیجه تلاش پیوسته انسان برای شناخت هستی و رسیدن به کامیابی، از تعرض غیر آن مصون می‌دارد و هم باعث می‌شود که دین - به فرض حقانیت - با پرهیز از ورود به عرصه‌ای اصولاً غیرمربوط، بتواند مقصود و عملکرد اصلی خود در زندگی بشر را محقق سازد. همچنینی مراعات این گونه تفکیک کامل سبب می‌شود، تا احتمال بروز تعارض و تزاخم میان علم و دین یا فلسفه و دین که قرنهای دهن دانشمندان و نیز عالمان دینی را مشغول داشته است، موضوعاً منتفی شود. همچنان که با تعیین حدود و قلمرو مشروعی برای تعیین دین و دایره نفوذ دین، از زیاده‌طلبی نا به جای علم تجربی و فلسفه با هدف تسلط بر همه شئون حیات آدمی جلوگیری می‌شود.» (صادق‌زاده، ۱۳۸۲، ص ۱۳۶).

مروری گذرا بر متون روش‌شناسی تحقیق در انواع علوم اجتماعی و علوم انسانی، مباحث فلسفه علم و فلسفه علوم اجتماعی و انسانی، و برخی مباحث جامعه‌شناختی معرفت و به ویژه متون روش‌شناسی پژوهش تربیتی به خوبی تسلط الگوی نامبرده را بر علوم انسانی و اجتماعی

از جمله علوم تربیتی نشان می‌دهد، با وجود این به برخی شواهد برجسته در این زمینه اشاره می‌شود:

۱. «صورت‌بندی کلاسیک ارتباط دین با علم به طور کلی آن است که دین نمی‌تواند هیچ‌گونه رابطه ترکیبی با علم داشته باشد، مگر احتمالاً به عنوان موضوع مطالعه؛» این دیدگاه اخیراً به ایجاز تمام در بیانیه‌ای توسط آکادمی ملی علوم (ایالات متحده) در سال ۱۹۸۱ بیان شده است: «دین و علم قلمروهای متمایز و مانعه‌الجمع اندیشه انسانند که ارائه آنها در یک زمینه به سوء فهم نظریه علمی و باور دینی منجر خواهد شد» (به نقل از جونز، ۱۹۹۴).

۲. در مبحث جذاب و دامنه‌دار «علم و دین» پژوهشگر برجسته این حوزه ایان باربور در ترسیم دیدگاههای متنوع ناظر به نسبت علم و دین، ایده تباین کامل علم و دین در موضوع و قلمرو، هدف، روش و زبان هر یک را در حکم نظریه کاملاً مقبول و مسلط طی قرن بیستم معرفی می‌کند. این نظریه از سوی مکاتب فلسفی و کلامی بسیاری پشتیبانی شده است. وی تفکر غالب در این زمینه را چنین تحلیل می‌کند: «علم و دین اساساً به عنوان دو امر غیرقابل هماهنگی ملاحظه می‌شوند، زیرا باور بر آن است که: الف) علم بر واقعیات و دین بر ایمان تکیه دارد، ب) داعیه‌های علمی اثبات‌پذیر یا قابل ردند در حالی که دعای دینی با تجربه عینی ارزیابی نمی‌شوند و ج) معیار انتخاب میان نظریه‌های علمی روشن و عینی است. اما، ملاک گزینش میان ادیان مبهم و شخصی است» (۱۳۶۲، ص ۸۳).

۳. جونز (۱۹۹۴) در استقصاء انواع تعامل مطرح میان دین و دانش روانشناسی [یکی از علوم اجتماعی بسیار مؤثر در علوم تربیتی] سه نوع تعامل متفاوت را شناسایی کرده است و شرح می‌دهد. اما در تحلیل کلی نسبت به آنها می‌گوید: «در هر یک از سه شکل نامبرده با دین به عنوان موضوعی برای مطالعه، برای تربیت و ارائه دادن خدمات اجتماعی یا به مثابه سوژه‌ای برای اصلاح خود آن، برخورد می‌شود و در هیچکدام از آنها دین نقش هم‌شان یا شریک را برای روانشناسی ایفاء نمی‌کند» (ص ۲۳۷).

۴. عقل‌گرایی و تجربه‌گرایی در حکم دو جریان فلسفی نیرومند و رقیب در فلسفه جدید غرب - که قاطبه علوم اجتماعی و علوم انسانی جدید از لحاظ معرفت‌شناختی بر یکی از این دو مکتب یا ترکیبی از آنها متکی هستند - «علیرغم تفاوت‌های بسیار، در این نکته اتفاق نظر داشتند که هر فرد در روند کسب معرفت باید مسئول به کارگیری رشد و دانش مورد نظر باشد

و قبول دعاوی پیشنهاد شده توسط دیگران [شامل داعیه‌های دینی] غفلت کردن از مسئولیت علمی خویشتن است. این امر به عنوان آزادی و نفی حجیت معرفت‌شناختی تعالیم دینی به مثابه منبع معرفت تعبیر شد» (چامبلیس^۱، ۱۹۹۶ ص ۴۶۷).

۵. همه علوم اجتماعی و علوم انسانی جدید میراث دوران روشنگری غرب به حساب می‌آید و بنا به تصریح یکی از فیلسوفان علوم اجتماعی: «آنچه که در عصر روشنگری به طور بنیادی تغییر یافت چیستی منبع معرفت و چگونگی اکتساب دانش بود، در حالی که پیش از عصر روشنگری منبع همه معرفتها به خداوند (از طریق الهام الهی یا تفسیر متون مقدس) باز می‌گشت، این نهضت، معرفت و منبع آن را در ظرفیتهای بشری (عقل یا تجربه) و نه الهی جستجو کرد» (پاتر، ۲۰۰۰، ص ۳۲).

۶. در متون کلاسیک روش‌شناسی پژوهش تربیتی هم در مباحث معرفت‌شناختی مقدماتی و هم در بررسی و توصیف انواع روشهای پژوهشی مورد استفاده در تحقیقات تربیتی با آنکه از طیف گسترده‌ای از دیدگاههای متفاوت و گاهی متعارض سخن به میان آمده و رویکردها و الگوهای متنوع مطرح در پژوهش تربیتی مورد بحث قرار گرفته است اما به هیچ وجه بحثی از مبانی، اصول و شیوه‌های بهره‌گیری از متون دینی در تحقیقات تربیتی به میان نیامده و حتی در مدخل «هرمنوتیک» نیز به چنین بحثی پرداخته نشده است.^۲

این قرائن متعدد - که در صورت مذاقه بیشتر می‌توان بر شمار آنها افزود - همگی بر وجود و حاکمیت الگوی تباین معرفتی با تعالیم دینی در حوزه علوم تربیتی دلالت دارند.

۳-۱. برخی لوازم و پیامدهای الگوی تباین

بدیهی است پذیرفتن الگوی یادشده در حیطه علوم تربیتی مستلزم آن است که در درجه اول توصیه‌های اکید و تخلف‌ناپذیری نسبت به لزوم جدایی کامل فرآیند تدوین و اعتبار بخشی به نظریات تربیتی از تعالیم دینی و معارف متکی بر آنها صورت پذیرد و نهایتاً در فرض باور اکثر مردم در جامعه‌ای خاص به این تعالیم و ارزشهای مندرج در آنها، عقاید و ارزشهای دینی

1. chambliss

۲. البته باید دانست که قبول الگوی تباین بر اساس مبانی فلسفی و کلامی متفاوت و احیاناً متعارضی، موجه به نظر می‌رسد؛ لذا طرح این مبانی به معنای آن نیست که می‌توان همزمان آنها را پذیرفت.

باید حداکثر به عنوان واقعیهایی اجتماعی و فرهنگی (و نه به مثابه اموری دارای شأن معرفتی) مورد ملاحظه نظریه پرداز و پژوهشگر تربیتی واقع شوند.

التزام به الگوی تباین در نگاهی عمیق تر، با ملاحظه مبانی فلسفی و کلامی آن - که به زودی به اهم آنها خواهیم پرداخت - باعث می شود که اصولاً بهره مندی از تعالیم دینی در فرآیند تولید معرفت تربیتی امری غیرممکن و نامعقول تلقی شود و بحث درباره چنین مواجهه‌ای با معارف دینی، امری غیرمنطقی و بی فائده به حساب آید.

طبیعی است حاکمیت الگوی تباین بر روند پژوهش و نظریه پردازی تربیتی دنیای معاصر با عنایت به دلالت‌های آن، خواه ناخواه نتایجی در پی داشته است که به طور کلی می توان آنها در دو محور اصلی قرار داد:

۱. نتیجه مستقیم و غیرقابل اجتناب پیروی از الگوی نامبرده در علوم تربیتی آن است که محصول و برآیند نظریه پردازی به صورتی کاملاً غیرمتأثر از تعالیم و ارزشهای دینی شکل گیرد. بدیهی است که در این صورت نظریه‌های تربیتی با عنایت به ماهیت ارزشی همه آنها (به این معنا که هیچ نظریه تربیتی نمی تواند با توجه به جنبه ارزشی فرآیند تربیت، امری فارغ از ارزش و بی طرف نسبت به ارزشها باشد)، لاجرم متأثر از نظام ارزشی دیگری (غیر از نظام ارزشهای برگرفته از تعالیم دینی) می شوند، همچنان که به دلیل ضرورت تکیه نظریه پردازی (در معارفی مانند علوم تربیتی) بر مفروضات متافیزیک و عدم امکان تدوین نظریه تربیتی در خلا (بدون ابتناء بر هیچ نوع مبانی فلسفی)، طبعاً نظریه‌های تربیتی متناسب با مبانی متافیزیک متفاوتی با مفاد آموزه‌های دینی پردازش می شوند و پژوهشهای کاربرستی تربیتی نیز بر همین نظریات (غیردینی) استوار خواهند شد. در نتیجه، تکوین نظریه‌ها و تحقیقات تربیتی با ماهیت غیردینی (سکولار) - و نه الزاماً ضد دینی - به نوبه خود به طور طبیعی زمینه بروز تعارض و تضاد میان مدلول توصیفی یا تجویزی این نظریات و تحقیقات مبتنی بر آنها را با تعالیم و دستورات دینی به وجود می آورد.

۲. پیامد غیرمستقیم تبعیت از الگوی تباین در روند تولید دانش تربیتی پس از پردازش نظریات تربیتی به گونه غیردینی و سکولار، در عرصه عمل تربیت آشکار می گردد. زیرا با توجه به نقش اساسی نظریه‌های تربیتی و پژوهشهای انجام یافته بر اساس آنها، در شناخت و هدایت فرآیند تربیت در همه سطوح سیاستگذاری، برنامه ریزی، مدیریت و اجرای اقدامات تربیتی در

دنیای معاصر، قهرماً همه مؤلفه‌های اصلی فرآیند تربیت متناسب با تحقیق تربیتی غیردینی (محصول دانش تربیتی غیردینی) تنظیم و جهت‌دهی خواهند شد و در نتیجه به این ترتیب هدایت و ساماندهی فرآیند تحول‌آفرین و گسترده تربیت بر اساس ملاحظات غیردینی می‌شود. فیلسوف تحلیلی مشهور پل هرست - که خود متفکری سکولار محسوب می‌شود - تحقق این پیامد را در حکم واقعیتی غیرقابل انکار در نظام تعلیم و تربیت جدید به صراحت اعلام کرده است (هرست، ۱۹۹۴ ص ۲).

البته، تحقق لوازم و پیامدهای فوق در فضای فکری و علمی متعارف در عرصه علوم تربیتی که به شدت متأثر از فرهنگ و تمدن غربی است، اموری طبیعی و حتی مطلوب به نظر می‌رسد. اما، چون که پذیرش این الگو بر مبانی فلسفی و کلامی خاصی مبتنی است و در شرایط فرهنگی - اجتماعی معینی نیز رواج یافته است، می‌توان از منظری دیگر به نقد و بررسی این الگو و آثار پیروی از آن پرداخت. اما، پیش از این باید مهمترین مبانی این الگو با تفصیل بیشتری شناسایی شوند.

۱-۴. اهم مبانی فلسفی و کلامی الگوی تباین

با مروری بر مباحث مبسوط و ارزنده‌ای که در حیطه‌هایی نظیر «تاریخ و فلسفه علم»، «فلسفه علوم اجتماعی»، «فلسفه دین»، «جامعه‌شناختی معرفت» و به ویژه بحث جذاب «علم و دین» طی چند دهه اخیر انجام شده است، می‌توان دیدگاه تباین با تعالیم دینی را به خوبی مشخص کرد و اهم مواضع فلسفی و کلامی پشتوانه این دیدگاه را مورد شناسایی قرار داد. به هر حال، به نظر می‌رسد مهمترین این موارد عبارتند از:

۱-۴-۱. خود بنیاد انگاری یا اومانیزم

پس از رشد اومانیزم در حکم «فلسفه‌ای که ارزش یا مقام انسان را ارج می‌نهد و او را میزان همه چیز قرار می‌دهد و اعتقاد به اینکه خرد آدمی قادر است تا به تنهایی بر انسان و نظام بشری حکومت کند»، اکثر مکاتب فلسفی مغرب زمین، بعد از رنسانس، به نحوی ریشه‌ای از تفکر امانیستی متأثرند و با توجه به آنکه در رنسانس بیشترین تأکید بر ارزش انسان و اختیار و آزادی او بود، در بعد معرفت‌شناختی نیز این مکاتب کوشیدند تا انسان را به صورتی قائم به ذات و خودکفا به عنوان مبدأ شناخت معرفی کنند و نقطه آغازین فرآیند شناخت و معرفت را

به او - به گونه‌ای مستقل از هر منبع معرفتی متعالی - نسبت دهند یعنی وجود آدمی را به مثابه تنها خاستگاه شناخت معرفتی کنند. این تلاش در افکار اندیشمندانی مانند دکارت، اسپینوزا ولایب نیتز از یک سو و در اندیشه‌های جان لاک، برکلی و هیوم و در تفکر ترکیبی کانت هر یک به گونه‌ای جلوه‌گر شد. اما، مصداق کاملی از آن در افکار متفکران عصر روشنگری^۱ متجلی شد که با اعتماد مطلق به توانایی و ظرفیتهای عقل بشر، نیاز به اتکا به وحی، سنت و ایمان به حقایق متعالی را برای کسب سعادت انکار کردند. هر چند، مقصود اندیشمندان قرن هیجدهم و نوزدهم متأثر از ایده‌های نهضت روشنگری، مبارزه با اقتدار و حاکمیت کلیسا و نهاد دین بر امور اجتماعی و فرهنگی جوامع بود. اما، لبه تند نقادی ایشان اصولاً ضرورت هدایت انسان از سوی خداوند را هدف گرفت و در قالب تجددگرایی^۲ همه مظاهر سنت و ایمان دینی را متزلزل ساخت. این ایده در مکتب «انسان‌گرایی سکولار» طی قرن بیستم تداوم یافت و ژولیان هاکسلی در کتاب «دین بدون وحی» نوعی انسان محوری تکاملی را هویت بخشید که در آن موضع لادری‌گرایانه نسبت به وجود خدایا انکار خداوند متعال با نوعی باور به استعدادها و قوای انسانی به گونه‌ای ترکیب شد که بر اساس آن آدمی می‌تواند بدون استفاده یا تکیه بر هر گونه واقعیت متعالی به رشد کامل خود برسد. (بلامنفلد^۳، ۱۹۹۶ ص ۵۲۵). بنابراین موضع معرفت‌شناختی اصولاً حقانیت وحی و ضرورت رجوع به تعالیم دینی نه تنها در عرصه علم بلکه در همه شئون زندگی انسان انکار می‌شود و لذا بحث از هرگونه استفاده از منبع معرفتی مستند به دین در جریان کسب علوم بشری موضوعاً منتفی می‌شود. در دنیای معاصر، همه مکاتب فلسفی مادی‌گرا یا شکاک نسبت به حقیقت دین طبعاً از چنین موضعی پشتیبانی می‌کنند.

۱-۴-۲. اثبات‌گرایی^۴

اثبات‌گرایی به عنوان نهضتی فکری با داعیه لزوم سیطره رویکرد علمی^۵ یا اثباتی^۶ بر همه انواع معرفت، توسط متفکرانی نظیر آگوست کنت و امیل دورکهایم در قرن نوزدهم و در زمینه

1. enlighten ment
2. modernism
3. Blumenfel
4. positivism
5. scientific
6. positive

فکری عصر روشنگری به چالشی بنیادین با هر نوع اندیشه متافیزیکی برخواست. شکل بعدی این مکتب با نام اثبات‌گرایی منطقی^۱ حاصل ترکیب منطق جدید با تجربه‌گرایی منسوب به ماخ بود و با تأکید بر اصل تحقیق‌پذیری اصولاً همه قضایای متافیزیکی، دینی و اخلاقی را بی‌معنا تلقی کرد. این روایت رادیکال از تجربه‌گرایی، در حوزه فلسفه علم، قائل به وحدت روش تحقیق است و علوم اجتماعی را به تبعیت کامل از الگوی علوم طبیعی در روش و هدف دعوت کرد. با آنکه اثبات‌گرایی به مثابه مکتب فلسفی یا ایده‌ای در فلسفه علم به سرعت در حلقات فلسفی مورد نقد جدی قرار گرفت، اما تأثیراتی بسیار در عرصه علوم اجتماعی و انسانی و ... به جای گذاشت. این آثار گسترده حداقل تا چهار دهه بعد (اواخر دهه ۱۹۷۰ م) ادامه داشت طی این مدت در علوم اجتماعی سعی شد تا با بهره‌گیری از مدل‌های ریاضی، شبیه‌سازیهای کامپیوتری و روشهای پیچیده‌تر تحلیل داده‌ها هر چه بیشتر «دقیق» و «علمی» شوند. حتی برخی پژوهشگران برجسته تعلیم و تربیت در پایان قرن بیستم نیز از سیطره دیدگاه اثبات‌گرا بر علوم اجتماعی سخن می‌گویند. «مطمئناً تصویری که از پژوهش در کتب درسی علوم اجتماعی طی دست کم چهار دهه قبل ارائه شده است. عمدتاً در جهت‌گیری اثبات‌گرا بوده است» (بربل و فیلیپس، ۲۰۰۰ ص ۴۳) ظهور و حاکمیت مکتب «رفتارگرایی» در روانشناسی و دیگر علوم اجتماعی، مطرح شدن بحث نیاز به تعاریف عملیاتی همه مفاهیم و نیز حاکمیت رویکرد تحقیقات کمی^۲ در روش‌شناسی پژوهش تربیتی، چند نمونه آشکار از تأثیر گسترده اثبات‌گرایی در علوم اجتماعی و انسانی و علوم تربیتی به شمار می‌آیند.

به هر حال، اکنون ماهیت علم در محافل علمی اغلب به گونه‌ای تلقی می‌گردد که توسط اثبات‌گرایان دیکته شده است (جونز ۱۹۹۶). عصاره دیدگاه اثبات‌گرایی در باب علم توسط ماهنی (۱۹۷۶) به این صورت خلاصه شده است که «قطعاً معرفت علمی بر واقعیاتی تجربی استوار است که دارای معانی غیرقابل تفسیر، تردیدناپذیر و ثابتند. نظریه‌ها از این واقعیات از طریق استقرا یا قیاس مشتق می‌شوند و حفظ (تایید) یا رد آنها صرفاً بر مبنای قدرت بقاء در مقابل آزمونهای تجربی ممکن می‌شود و اینکه پیشرفت علم به وسیله انباشت تدریجی واقعیتهای صورت می‌پذیرد»، (به نقل از جونز همانجا) به طور کلی «تفکیک مشاهده از نظریه و تقدم

1. logical positivism

2. quantitative research

مشاهده بر آن؛ «بی‌اعتنایی به مفروضات متافیزیک فعالیت علمی»؛ «تعیین نظریه از طریق مشاهده و آزمون»؛ «جدایی علم از ارزش»؛ «تأکید بر یگانگی روش علمی در همه علوم اجتماعی و طبیعی» و «منحصر شدن معرفت در دانش تجربی» از مهمترین مشخصه‌های علم‌شناختی دیدگاه اثبات‌گرا به شمار می‌آیند.

اثبات‌گرایی، علاوه بر آنکه به عنوان مکتبی مؤثر در حوزه فلسفه علم از طریق علوم اجتماعی آثار گسترده بر روند مطالعات تربیتی جدید گذاشته است، به شیوه‌ای دیگر نیز جریان اندیشه و عمل تربیتی را تحت تأثیر قرار داده است. جریان تفکر فلسفی که پیش از دوران جدید و تحولات رنسانس داعیه تبیین حقائق هستی و ارائه گزاره‌های تردیدناپذیر متافیزیکی درباره جهان، خداوند، انسان را داشت و در قرن نوزدهم با نقادی بنیادین کانت درباره حدود توانایی خود مواجه شده بود، پس از ظهور اثبات‌گرایی منطقی و طرح داعیه بی‌معنایی قضایای متافیزیکی، با چالشی بنیان برانداز رو به رو گشت، که به پیدایی سنت جدیدی با عنوان فلسفه تحلیلی^۱ انجامید. اوجگیری سریع این سنت در فضای فکری مغرب زمین طی نیمه دوم قرن بیستم میلادی به ویژه در بریتانیا و ایالات متحده باعث شد، تا رویکرد فیلسوفان تعلیم و تربیت نیز در مواجهه با مباحث تربیتی تحولی چشمگیر یابد. زیرا، در حالی که پیش از دهه پنجاه میلادی گرایش زیاد فیلسوفان تربیتی به اقامه نوعی نظام فلسفی و سپس بررسی دلالت‌های تربیتی مواضع فلسفی مختلف بود که الگوی این تفکر، استنتاج گزاره‌های توصیفی یا تجویزی مربوط به شناخت و هدایت اعمال تربیتی از اساسی‌ترین دیدگاه‌ها در منطق، معرفت‌شناسی، مابعدالطبیعه و اخلاق محسوب می‌شد. نقد تلاش فیلسوفان سنتی در این گونه استنتاج از پایان دهه پنجاه تا نیمه دهه شصت میلادی صورت پذیرفت و فلسفه تحلیلی تربیت با پیروی از برنامه پژوهشی مورد قبول فلاسفه تحلیلی، تنها توضیح و تحلیل قضایا و مفاهیم تربیتی و نقد معرفت‌شناختی روند تولید دانش تجربی تربیت را بر عهده گرفت. به این ترتیب، وظایف مهمی در حوزه اندیشه و عمل تربیتی (شامل تبیین مبانی نظری، ترسیم اهداف و غایات و تجویز اصول و هنجارهای فرآیند تربیت) به طور کلی به علوم اجتماعی تجربی (مانند جامعه‌شناسی و روانشناسی و رشته‌های فرعی آنها) واگذار شد. «لذا مربیان مدارس [و کارگزاران نظام‌های تربیتی] از این پس برای یافتن اصول راهنمای عمل تربیت به جای فلسفه تعلیم و تربیت به

1. analytic philosophy

علوم اجتماعی روی آوردند» (هسلپ ۱۹۹۶ ص ۵۰۹) این تحول در حالی صورت پذیرفت که علوم اجتماعی نیز بنا بر تحلیل اثبات‌گرایی هم از تکیه و یا ارتباط با مبانی متافیزیکی (فلسفی) بازمانده بودند و هم بر اساس اصل تفکیک علم از ارزش (در دیدگاه اثبات‌گرایی) نمی‌توانستند علی‌الاصول داعیه تجویز و راهنمایی هیچگونه عملی را داشته باشند. به این ترتیب تحقیقات و علوم تربیتی در دیدگاه اثبات‌گرایان با شانه خالی کردن از مسئولیت خطیر هدایت و جهت‌دهی ارزشی عمل تربیتی، تنها به ابزاری کارآمد در دست سیاستمداران و رهبران اجتماعی (مغرب زمین) تبدیل شدند.

با توجه به این توضیحات باید خاطرنشان ساخت که مفروضات فلسفی اثبات‌گرایی به عنوان مکتبی فلسفی و روایتی حاد از تجربه‌گرایی در مباحث معرفت‌شناختی در چارچوب اومانیزم قرار می‌گیرد و همانند دیگر مکاتب دارای این موضع، با سر دادن داعیه استغناء آدمی از وحی و تعالیم دینی و حصر منابع معرفتی معتبر در استعدادهای بشری، مسئله بهره‌گیری از وحی و تعالیم دینی در جریان تولید علوم اجتماعی و انسانی را سالبه به انتفای موضوع می‌داند. اما طرفداران این دیدگاه با ارائه تفسیری خاص از ماهیت علم و تأکید بر جدایی مطلق فرآیند تولد علم از دعاوی متافیزیکی و ارزشها و لزوم پیروی همه علوم از روش پژوهش واحد، موضوع ارتباط علوم اجتماعی با تعالیم دینی را با توجه به ویژگیهای این علوم (سوی دیگر ارتباط مزبور) نیز به عنوان امری غیرممکن تلقی می‌کنند. لذا مناسب است اثبات‌گرایی به مثابه رویکردی متمایز در فلسفه علم، به مثابه یکی دیگر از مبانی فلسفی الگوی تباین محسوب شود.

۱-۴-۳. کثرت‌گرایی تباینی (نسبیت‌گرایی)

اصولاً در زمینه ماهیت معرفت بشری و وجود وحدت یا کثرت در آن می‌توان از سه موضع معرفت‌شناختی بدیل (متعارض) سخن گفت: (باقری ۱۳۷۷ ص ۳۴).

الف. وحدت‌گرایی ب. کثرت‌گرایی تباینی ج. کثرت‌گرایی تداخلی

بر اساس موضع وحدت‌گرایی (به این معنا که دانش بشری سنخیتی واحد و یک دست دارد و مشخصه آن نیز تجربی بودن است و اینکه دین و تعالیم دینی اصولاً از حوزه دانش خارج است) الگوی تباین با تعالیم دینی موجه به نظر می‌رسد، چه اینکه اساساً ارتباط میان هر یک از علوم اجتماعی و انسانی با دین غیرممکن و نامعقول است. اما این موضع را باید به عنوان یکی از شکلهای تجربه‌گرایی تحت مبنای اول فلسفی الگوی تباین (اومانیزم) قرار داد. لیکن

کثرت‌گرایی معرفت‌شناختی به طور کلی حاکی از آن است که قلمرو معرفت آدمی کاملاً یک دست نیست و می‌توان در آن به تفکیک حوزه‌هایی پرداخته و همه آنها را نیز معتبر شمرد. البته، بر حسب اینکه تفکیک فوق چگونه صورت گیرد، می‌توان از دو نوع کثرت‌گرایی تبیینی و تداخلی سخن گفت: (همان‌جا)، در کثرت‌گرایی تبیینی، تفکیکی قاطع میان حوزه‌های متفاوت معرفت رسم می‌شود، به نحوی که با خروج از حوزه‌ای و ورود به حوزه دیگر، با نوع متفاوتی از دانش همراه با موضوع متباین و نوع تازه‌ای از روش یا شواهد مواجه خواهیم شد. این دیدگاه بر آن است که هیچ‌سختی میان حوزه‌های گوناگون دانش بشر برقرار نیست و از لحاظ فلسفی بر آثار ویتگنشتاین متأخر و ایده بازیهای زبانی^۱ و صورتهای متنوع زندگی^۲ متکی است که طبق آن هر صورتی از زندگی و هر شکلی از بازی، منطق یا قواعد خاص خود را دارد و باید از درهم آمیختن آنها پرهیز کرد. به هر حال، آشکار است که دیدگاه کثرت‌گرایی تبیینی مبنای موجهی برای الگوی تباین را فراهم می‌سازد و آنجا که برخلاف دو مبنای پیشین، تعالیم دینی را به عنوان منبع معرفتی مستقل (البته نه به معنای متعارف آن - که با داشتن وصف عینیت^۳ بتواند پشتیبان پژوهش علمی در پهنه علوم انسانی و از جمله علوم تربیتی باشد - بلکه به عنوان منبعی صرفاً معتبر برای تجربه‌ی شخصی و زندگی دینی و اخلاقی فرد) به رسمیت می‌شناسد، از آنها متمایز است و لذا می‌تواند حتی برای بسیاری از معتقدان به حقانیت معارف دینی، به عنوان مبنای فکری به شمار آید تا (با وجود باور شخصی به دین) از تعالیم دینی (به دلیل نبود وصف عینیت در آنها) در جریان فعالیت علمی و پژوهشی خود، استفاده معرفتی نکنند و مرز قاطع و عبورناپذیری میان پژوهش علمی با معارف دینی ترسیم کنند.

در حالی که موضع معرفت‌شناختی کثرت‌گرایی تداخلی بر آن است که «حوزه‌های گوناگون دانش بشری، در عین تفاوت، مرزها و مناطق مرزی مشترکی نیز (هم بر حسب موضوع مطالعه و هم روش و شواهد مورد استفاده) دارند». (همان‌جا) بدیهی است که این موضع فلسفی مبنایی مناسب برای الگوی تباین معرفت‌شناختی با تعالیم دینی نیست.

1. language games
2. forms of life
3. objectivity

۱-۴. تحویل دین به امری غیرشناختی

با تحلیل درون دینی ادیان موجود جهان و بررسی پدیدار شناختی (برون دینی) آنها در این نکته شکی نیست که همه ادیان دارای جنبه‌ای شناختی و اعتقادی هستند. «دین به هر صورت که توصیف یا تعریف شود، معمولاً شامل بعدی خبری است، خواه صریحاً در دکترینی رسمی بیان شود یا به طور ضمنی و تلویحی از خلال آداب و اعمال توصیه شده توسط دین آشکار گردد» (جونز، ۱۹۹۴) اما توجه صرف به بعد معرفتی دین و همسنگ دانستن دین با مجموعه اعتقادات، همانند محصور ساختن دین در هر جنبه دیگر آن (مانند جنبه عاطفی یا وجه اجتماعی این واقعیت چند وجهی)، رویکردی افراطی است که واکنشهای متقابلی در پی خواهد داشت. دین‌پژوهان در غرب در مقابله با رویکرد صرفاً معرفتی به دین پس از انتقادات متعدد بر آن، از اواخر قرن هجدهم میلادی نگرش شهودی و عاطفی به دین را وجه قرار داده‌اند. ایشان با پرهیز از توجه به مؤلفه‌های اعتقادی و شناختی؛ عوامل تجربی، عاطفی، شهودی و یا اخلاقی را در دین برجسته کرده‌اند. تعاریف شلایرماخر، ماتیوآرنولد، ویلیام جمیز و پل تیلیش از دین در این رویکرد قرار دارند که در آنها دین در تجارب روحی و حالات روانی خلاصه و گوهر دین به بعد احساسی و عاطفی آن فروکاسته شده است (فعالی ۱۳۷۹). تفسیر متألهین نوارتودوکس (مانند کارل بارت) از موضوع، روش و غایت کاملاً متمایز دین نسبت به علم در همین چارچوب می‌گنجد. به علاوه نوع دین‌پژوهانی که سعی داشته‌اند با نگاهی پدیدار شناختی (با قطع نظر از حقانیت باورهای دینی) به تحلیل و بررسی واقعیت دین به عنوان پدیده‌ای روانی یا اجتماعی و فرهنگی بپردازند. با بی‌توجهی کامل به وجه اخباری تعالیم دینی، زمینه تحویل حقیقت دین به پدیده‌ای روانشناختی، جامعه‌شناختی یا فرهنگی و تاریخی را فراهم آورده‌اند.

چنین تفسیری از دین نیز مستلزم آن است که تعبیری مانند «تعالیم دین» یا «معارف دینی» تنها با مسامحه پذیرفته شود و موضوع «استفاده معرفتی از تعالیم دین در روند تولید دانش بشری» به عنوان امری نامعقول و ناسازوار (تناقض‌آمیز) به نظر آید؛ همچنان که تحویل دین به واقعیتی صرفاً روانشناختی یا پدیده‌ای اجتماعی و فرهنگی و بدون خاستگاه الهی نیز با همین لوازم همراه است.

۱-۴-۵. محدود کردن دین به حیطه شخصی زندگی (سکولاریزم)

مروری منصفانه بر تاریخ پر فراز و نشیب حضور دین در زندگی آدمی به خوبی نشان می‌دهد که باورها، ارزشها و نهادهای دینی کمابیش در عرصه‌های گوناگون حیات بشر (در اموری نظیر سیاست، اخلاق، تربیت، اقتصاد، حقوق و علم) به صورت فعال حاضر است و دینداران از دانشمندان دینی و نهادهای اجتماعی منسوب به دین انتظار داشته‌اند تا به نوعی در هدایت این گونه فعالیتها در پرتو تعالیم دینی نقش ایفا نمایند. اما با وجود این، پس از حاکمیت انحصاری نهاد رسمی مسیحیت بر همه شئون قابل توجه زندگی، در جوامع غربی، طی دوران قرون وسطی و آثار نامطلوبی که بر جای گذاشت؛ در واکنش به این گونه حضور تمامیت خواه دین، بعد از رنسانس و تحولات عظیم فرهنگی و اجتماعی متعاقب آن، نخست برخی متفکران مادی‌گرا و شکاک اصل ضرورت دین را انکار کردند که به رشد و گسترش افکار الحادی و لادری‌گرایانه در فضای فرهنگی مغرب زمین (به ویژه پس از انقلاب فرانسه و نهضت روشنگری) منجر شد. سپس با فروکش کردن موج تهاجم به دین و توجه به فوائد بیشتر دینداری برای جامعه انسانی، به تدریج دیدگاهی معتدلتر در واکنش به حاکمیت مطلق اولین، میان عموم فرهیختگان، سیاستمداران و حتی دانشمندان دینی پدیدار شد که یکی از مؤلفه‌های اصلی فرهنگ و تمدن مغرب زمین در دوران معاصر به شمار می‌رود و علی‌رغم همه تحولات شگرف فکری فرهنگی قرن بیستم، مواجهه با واقعیت دین در شئون گوناگون حیات بشر همچنان بر اساس این دیدگاه با عنوان سکولاریزم صورت می‌پذیرد. با نگاهی واقع‌بینانه و تا حدی خوش‌بینانه به این دیدگاه فکری حاکم بر تمدن غرب می‌توان سکولاریزم را مکتبی دانست که دین را به عنوان واقعیتهایی غیرقابل انکار در زندگی انسان پذیرفته و حتی برای دینداری آثار مثبت فردی و جمعی قائل است، لکن در تعیین حدود قلمرو نفوذ تعالیم و ارزشهای دینی و میزان تأثیرگذاری اعمال و نهادهای دین، تنها حریم شخصی حیات آدمی - یعنی مواردی مانند اعتقادات شخصی، التزام فردی و داوطلبانه به مناسک و آداب دینی و رعایت اخلاق دینی - را دامنه مشروع اقتدار دین می‌داند. لذا این مکتب بر لزوم حذف یا تقلیل دامنه حضور فعال دین در مظاهر زندگی جمعی و دنیوی بشر پافشاری می‌کند و تفکیک کامل دین را از حیطه‌هایی نظیر، سیاست، حقوق، اقتصاد، فرهنگ و تعلیم و تربیت و پژوهش و علمی مطالبه می‌کند.

به نظر اندیشمندان سکولار تدبیر معیشت دنیایی و زندگی جمعی با تکیه صرف بر دستاوردهای عقلانیت انسان مانند علم، تکنولوژی و دموکراسی به خوبی قابل تحقق است و از دین و ارزشهای مذهبی باید انتظار داشت تا در تقویت معنویت، تربیت اخلاقی و اصلاح زندگی اخروی آدمیان نقش مهم و عملکرد اصلی خود را ایفا نمایند.

بدیهی است که علوم بشری به ویژه دانشهای اجتماعی و انسانی، با نقش برجسته و روزافزونی که در تنظیم و جهت‌دهی امور حیات بر عهده گرفته‌اند، بر اساس دیدگاه سکولاریزم باید بدون تأثیرپذیری از تعالیم و ارزشهای دینی و صرفاً بر پایه ملاکها و شواهد «عینی» و «عقلانی» شکل بگیرند و گسترش یابند. همچنین بر اساس مکتب سکولاریزم هدایت نظامهای آموزشی و مدیریت همه اقدامات تربیتی باید بر مبنای ملاحظات غیردینی انجام شود (تنها می‌توان بخشی خاص از فعالیتهای تربیتی را به صورت اختیاری و با انتخاب مرتبی یا والدین او معطوف به آموزش عقاید مذهبی، تعلیم آداب و احکام دینی و ... نمود که از این بخش در مباحث رایج با عنوان «تربیت دینی»^۱ یاد می‌شود).

بنا بر آنچه گذشت هواداران مکتب سکولاریزم، بهره‌گیری از تعالیم دینی در جریان تولید دانشهای بشری (از جمله علوم اجتماعی و انسانی و علوم تربیتی) را حتی با فرض امکان، نیز به دلایلی مطلوب نمی‌دانند و بدین خاطر خواستار تباین با تعالیم دینی در جریان تحقیق و نظریه‌پردازی علمی هستند. اکنون می‌توان دریافت که الگوی تباین و سیطره آن بر روند پژوهشهای تربیتی و دیگر تحقیقات اجتماعی و انسانی به چه معناست؛ چه لوازم روش‌شناختی و پیامدهایی را به همراه دارد؛ تصدیق نظری این پارادایم بر چه مفروضات فلسفی و کلامی مشخصی استوار است و چگونه قبول پاره‌ای از این مفروضات - و نه لزوماً پذیرش همه آنها - مستلزم آن است که در جریان تحقیق و نظریه‌پردازی تربیتی از الگوی تباین و لوازم روش‌شناختی آن پیروی کنیم و پیامدهای آن را پذیرا باشیم. البته با توجه به توضیح کوهن درباره نحوه عملکرد پارادایمها، باید دانست که تحلیل فوق بدان معنا نیست که همه دانش‌پژوهان فعال در چارچوب این الگو و پژوهشگران پیرو آن، لزوماً با گزینشی آگاهانه به این الگوی کلان روش‌شناختی روی آورده‌اند؛ با پیامدهای آن موافق هستند و با اطلاع از مبانی فلسفی و کلامی مزبور آنها را از لحاظ فکری و فلسفی قبول دارند؛ بلکه بر اساس برخی قرائن

1. religious education

احتمالاً برخی از دانشمندان پیرو الگوی تباین به لحاظ نظری نسبت به مفروضات نامبرده انتقاد جدی دارند و چه بسا برخی از پیامدهای آن را مورد اعتراض قرار دهند، اما در عین حال به سبب عدم تفتن نسبت به نحوه ارتباط میان الگوی تباین با چنین مواضعی، در عمل خود را ملتزم به این سرمشق کلان نموده‌اند.

به هر حال با توجه به ارتباط منطقی میان الگوی تباین و مبانی فلسفی و کلامی آن، به نظر می‌رسد که در صورت نقد و ارزیابی این مبانی و ظهور ضعف و تردیدپذیری آنها، پذیرش و حاکمیت الگوی تباین و لزوم پیروی از توصیه‌های روش‌شناختی آن در جریان پژوهش تربیتی (اعم از نظری یا کاربردی) مورد تردید جدی واقع خواهد شد. مبحث بعدی به نقد و بررسی این مورد اختصاص دارد.

۲. بررسی و نقد مبانی فلسفی و کلامی الگوی تباین

بر اساس مباحث پیشین، این بخش به منظور نقد وضعیت فعلی روش‌شناسی تحقیق تربیتی، صرفاً به بحثی انتقادی پیرامون الگوی تباین اختصاص دارد و با عنایت به صبغه فلسفی بحث حاضر در این ارزیابی، اهم مبانی فلسفی و کلامی الگوی یاد شده مورد نقد قرار خواهد گرفت. همچنین به لحاظ سیطره این طرحواره کلان بر روند فعلی پژوهش تربیتی و به منظور تضعیف این‌گونه تسلط، نقد حاضر عمدتاً معطوف به آن بخش از مفاد الگوی تباین است که بر اساس آن هر نوع بهره‌گیری معرفتی از تعالیم دینی در جریان تحقیق تربیتی، امری نامعقول و غیرممکن پنداشته می‌شود. هدف از این بررسی انتقادی نیز آن است که با تشکیک در انگاره یاد شده، زمینه مناسب برای ارائه الگوی جایگزین آن فراهم آید. البته بررسی و ارزیابی مبانی الگوی تباین در نوشتار حاضر محدود به مروری بر انتقادات قابل توجهی است که از سوی صاحب نظران معاصر در حوزه‌هایی نظیر معرفت‌شناسی، فلسفه علم و فلسفه دین نسبت به مفروضات فلسفی و کلامی این الگو صورت پذیرفته است؛ اما از آنجا که اغلب این نوع انتقادات در فضایی غیر از حوزه تعلیم و تربیت انجام یافته، سعی شده است که در این بررسی، حتی‌الامکان، خصوصیات این عرصه مورد توجه قرار گیرد.

۲-۱. نگاهی انتقادی به اومانیسم

همچنان که گذشت ایده اصلی این دیدگاه فکری "احساس بی‌نیازی نسبت به هدایت الهی و کفایت منابع معرفتی با منشاء بشری برای دستیابی آدمیان به سعادت" است که به انکار ضرورت دین به عنوان واقعیتی با منشاء الهی برای بشر و الحاد یا شکاکیت نسبت به وجود واقعیتی متعالی به نام خداوند بازمی‌گردد. بدیهی است که این موضع معرفت‌شناختی بر اساس اندیشه مادی‌گرایی طبیعتاً برای انسان نیز حقیقتی جز جسم و نیروهای وابسته به آن نمی‌شناسد و زندگی بشر را نیز در محدوده تولد تا مرگ تعریف و تبیین می‌کند. لذا سعادت و کامیابی آدمیان نیز بر اساس همین زندگی دنیایی تفسیر می‌شود و عوامل مؤثر بر سعادت نیز همگی وابسته به حیات طبیعی انسان تلقی می‌شوند، همچنین با نگرشی خوش‌بینانه به ظرفیتهای شناختی بشر فرض این دیدگاه آن است که آدمیان علی‌الاصول با تکیه بر این منابع می‌توانند سیمای انسان مطلوب را به تصویر بکشند و راههای مطمئن دستیابی به وضع مطلوب را نیز شناسایی کنند.

اینگونه اندیشه‌های متافیزیکی طبیعتاً در حوزه تعلیم و تربیت نیز در زمینه مواردی نظیر تعریف تربیت و موضوع، تعیین غایات، اهداف و اصول تربیت و تبیین ابعاد و انواع تربیت اقتضائات متناسب با خود را در پی دارند. اما چنانکه می‌دانیم در مقابل این داعیه‌های الحادی یا شک‌گرا نسبت به حقائق مافوق طبیعی در هستی، مکاتب فلسفی، کلامی و دیدگاههای عرفانی متعددی علیرغم همه اختلافات فیما بین، با موضع‌گیری واحدی در رد و ابطال آنها هم‌داستان شده‌اند. همچنین در بحث نیاز آدمی به هدایت الهی از طریق نبوت عامه و ضرورت وجود دین با منشاء الهی برای دستیابی به سعادت حقیقی و جاوید، همه فیلسوفان الهی و متکلمان ادیان و حیانی به ویژه شرایع ابراهیمی با تحلیل امکام وحی و تبیین ضرورت آن برای راهنمایی نوع انسانها دلایل عقلی متنوعی را برای به اثبات رساندن حقانیت تعالیم و حیانی ادیان مطرح کرده‌اند. به علاوه ملاحظه عدهٔ بیشماری از اندیشمندان و عالمانی که در اوج قدرت فکری و با کمال خردمندی بر اساس استدلال و برهان، عقائد دینی را علی‌رغم همه تلاشهای دین‌ستیزانه پذیرفته‌اند، نشان می‌دهد که نه تنها مبانی فلسفی مادی‌گرایی با دیدگاههای متافیزیکی متفاوتی به عنوان رقیب نیرومند مواجهند؛ بلکه با هم‌نگری منصفانه مجموع دلایل اقامه شده برای دیدگاه رقیب، شک و تردیدی دربارهٔ نادرستی مفروضات هستی‌شناختی و انسان‌شناختی

مادی‌گرایان باقی نمی‌گذارد. لذا خود بنیاد انگاری یا اومانیزم معرفتی بر این اساس با نقدهای جدی و چالشهای بنیادینی رو به روست که در مباحث فلسفی و کلامی به تفصیل مطرح شده‌اند.

علاوه بر این، شکست مجموع تلاشهای بشری دوران جدید و معاصر در صحنه عمل که با پیروی از این ایده و دست کشیدن از هدایت دینی درصدد ارائه راه حل برای بحرانهای جوامع انسانی، تنها بر اساس فکر و تجربه آدمی برآمده‌اند و علی‌رغم همه پیشرفتهای علمی و تکنولوژیکی در این زمینه با ناکامی نسبی مواجه شده‌اند، نشان می‌دهد که این دیدگاه نمی‌تواند به مثابه بنیاد استوار و مطمئنی برای تحقیق علمی به ویژه در عرصه تربیت محسوب شود، زیرا گستردگی، پیچیدگی و حساسیت فرآیند تربیت چنان است که شناخت و هدایت این جریان بدون کمترین بهره‌گیری از منبع معرفتی وحی و تعالیم دینی، خسارتهای جبران‌ناپذیری را به دنبال دارد و بدون تردید فعالیتی خردمندانه به شمار نمی‌آید؛ خصوصاً آنکه بر اساس شواهد تاریخی اندیشه و عمل دینی همواره نقشی مهم و غالباً مثبت در شکل‌دهی و هدایت اعمال تربیتی ایفا کرده است و حتی فعالیت فکری ناظر به شناخت و هدایت تربیت نیز در شکل‌های پیشین خود (پیش از اقبال علوم انسانی و اجتماعی جدید به فرآیند تربیت و رشد و گسترش علوم تربیتی فعلی) کما بیش تحت تأثیر آموزه‌ها و ارزشهای دینی بوده است. بنابراین تبیین معرفتی با تعالیم دینی با تکیه بر اومانیزم معرفتی، امری معقول و مستدل به نظر نمی‌رسد.

۲-۲. نگاهی انتقادی به اثبات‌گرایی

مکتب اثبات‌گرایی نیز با انتقادات فراوانی از منظره‌های گوناگون مواجه شده است؛ برخی از این انتقادات به روایت رادیکال تجربه‌گرایی باز می‌گردد که این مکتب بر آن استوار است، بعضی درباره نوع خاص تبیین و تحلیلی است که اثبات‌گرایان از ماهیت علم ارائه می‌کنند، پاره‌ای نقدها نیز به تعمیم فلسفه اثبات‌گرایی نسبت به همه دانش‌ها از جمله علوم اجتماعی و علوم تربیتی ارتباط دارد. طرح این گونه مباحث انتقادی هر چند از منظرهای متفاوت و احیاناً متعارض، چالشهای نظری قابل ملاحظه‌ای را پیش روی اثبات‌گرایان به ویژه در عرصه علوم

اجتماعی قرار داد.^۱ چنان که بردو^۲ (۱۹۹۶، ص ۴۹۴) می‌گوید: اثبات‌گرایی هر چند به عنوان فلسفه‌ای برای علم، طرد شده است، لیکن تأکید آن بر دقت منطقی و آزمون تجربی همچنان باقی و نوعی اثبات‌گرایی عامیانه (بنا به تعبیر بردو) بر محافل علوم اجتماعی و تحقیقات تربیتی کاملاً پرتوافکنی می‌کند. تعبیر گزنده گریسون و نسپور در این مورد چنین است:

«با وجود آنکه اثبات‌گرایی را فیلسوفان کشته و دفن کرده‌اند، اما به شیوه آدمی ماشینی (یا حتی هیولایی خون آشام) و به عنوان نیرویی فعال در علوم اجتماعی حضور دارد. نکاتی همچون تحقیق‌پذیری و تفکیک قاطع «واقع - ارزش» در نظامهای تخصصی کنترل و تصمیم‌سازی به گونه‌ای سیاسی و بوروکراتیک نهادینه شده‌اند و تمایز ثابت میان «نظریه و مشاهده» در مجامع علمی مربوط به توصیف و گزارش تحقیقات تکرار می‌شود» (۱۹۹۶، ص ۶۰۵).

به هر حال با عنایت به مجموع انتقادات شکننده‌ای که در دوران معاصر نسبت به اندیشه اثبات‌گرایی در حوزه فلسفه علم وارد شده و منجر به پدیدآیی دیدگاهی جدید به عنوان ما بعد اثبات‌گرایی میان فلاسفه علم گشته است، دانش‌پژوهان علوم انسانی و علوم اجتماعی هم اکنون نمی‌توانند و نایستی در جریان تولید دانش بر آموزه‌های اثبات‌گرایی (چه در خصوص تبیین تحولات علمی و چه در مورد تجویز قواعد روش‌شناختی علم) تکیه نمایند. بر این اساس اتکای الگوی تباین بر دیدگاه مزبور به ویژه در آن دسته از علوم انسانی (مانند علوم تربیتی) که

۱. در اینجا به بیان مختصر برخی از اهم اینگونه انتقادات می‌پردازیم. تو علاقه‌مندان را به منابع تفصیلی ارجاع می‌دهیم؛ دو اصل بنیادین اثبات‌گرایان - اصل تحقیق‌پذیری تجربی و اصل اعتباربخشی تجربی - برای معناداری گزاره‌های خبری با پرسشها و تردیدهای فراوان رو به رو شده است: کارل پوپر به طور منطقی تبیین نمود که گزاره‌های نظری با شواهد تنها ابطال می‌شوند نه اثبات؛ لاکاتوش به خوبی نشان داد که نظریه‌ها اصولاً نمی‌توانند حسی (با شواهد تجربی) ابطال شوند. او در نظریه ابطال‌گرایی پیشرفته خود استدلال نمود که برنامه‌های نظری (پژوهشی) تنها بر حسب موفقیت نسبی خود در توسعه و تبیین وصول به اهداف نظری ارزیابی می‌شوند (برودو، ۱۹۹۶، ص ۴۳۴). در مقابل ایده «تبیین نظریه توسط شواهد تجربی»، از آغاز قرن بیستم گروهی از فلاسفه برجسته - شامل ویتگنشتاین، پوپروهاسون بر گراتباری مشاهدات از نظریه‌های برهان اقامه نموده‌اند؛ آنچه مشاهده‌گر ملاحظه می‌کند و آنچه ملاحظه نمی‌کند و شکل دریافت مشاهدات وی، همگی تحت تأثیر معرفت‌زمینه‌ای مشاهده‌گر - یعنی نظریه‌ها، فرضیات، پیش فرضها یا طرحهای مفهومی او - قرار دارند (فیلیپس ۲۰۰۰). «در مقابل جریان ضد متافیزیکی اثبات‌گرایان در تبیین ماهیت علم، کسانی چون برت (۱۹۴۹) پوپر، کوایره (۱۹۶۸) آکاسی (۱۹۵۹) و واتکینز (۱۹۵۸) به صور مختلف بر متافیزیک و نقش آن در علم تأکید نمودند» (باقری ۱۳۸۲، ص ۲۸). همچنین مفروضات مهم معرفت‌شناختی اثبات‌گرایان [یعنی عینی بودن جهان؛ تفکیک فاعل شناسا از موضوع شناسایی، اعتبار بخشی به دعوای معرفتی بر اساس کاربرد حواس، مشاهده اندازه‌گیری شده قابل تکرار برای دیگران؛ شباهت بسیار پدیده‌های اجتماعی به پدیده‌های طبیعی؛ اتکا همه علوم طبیعی و اجتماعی بر یک نوع منطق و روش‌شناسی مشترک] که پذیرش آنها در علوم اجتماعی زمینه پیروی کامل از این دانشنا را از علوم طبیعی فراهم آورد بنا به تعبیر گادامر به نوعی علم زندگی با «داعیه امپریالیستی» لزوم تسلط علوم طبیعی و عقلانیت مندرج در روش علمی بر همه علوم و معارف انجامید، از سوی بسیاری از متفکران علوم اجتماعی نظیر ماکس وبر و گادامر (رویکرد هرمنوتیک - تفسیری)، هابرماس (نظریه انتقادی)، ریچارد رورتی (نظریه نوپراگماتیسم)، اندیشمندان پست مدرن نظیر لیوتار و ما بعد ساختارگرایان (مانند فوکو و دریدا) از نیمه دوم قرن بیستم میلادی به تدریج مورد انتقادات تشدید واقع شدند (به نقل از، اسکات ۲۰۰۰، ص ۴۵).

علاوه بر توصیف و تبیین واقعیات، مسئولیت هدایت و جهت‌دهی اعمال و تدابیر اجتماعی را نیز بر عهده دارند و لاجرم باید بخشی اساسی از فعالیت خود را به توصیف وضع مطلوب جامعه و افراد آدمی و تعیین راه و شیوه وصول به آن وضع اختصاص دهند - منطقاً قابل قبول نیست و امری مسئله‌ساز و بحران‌آفرین به نظر می‌رسد.

۲-۳. نکاتی انتقادی پیرامون کثرت‌گرایی تبیینی

چنانکه ملاحظه شد موضع کثرت‌گرایی تبیینی قلمرو دانش و معرفت بشری را به حوزه‌های گوناگون تقسیم می‌کند. حوزه‌هایی که هیچ سنخیتی میان آنها وجود ندارد و البته همه آنها را به رسمیت می‌شناسد، لیکن هم از لحاظ موضوع و هم از نظر روش مرزهایی قاطع و غیرقابل عبور میان این بخش ترسیم می‌نماید. هر چند در بادی امر به نظر می‌رسد که این دیدگاه به لحاظ تصدیق نوعی شأن معرفتی برای تعالیم دینی و معارف وحیانی، نسبت به دو دیدگاه پیشین واقع‌بینانه و منطقی‌تر عمل نموده است؛ اما ایده تفکیک کامل انواع علوم و معارف در این دیدگاه سبب شده است که نتیجه عملاً متفاوتی را از جهت تأثیرگذاری تعالیم و ارزشهای دینی بر ابعاد گوناگون زندگی بشر به دست ندهد. به هر حال کثرت‌گرایی معرفت‌شناختی در شکل تبیینی آن تصویری از معرفت‌های بشری ارائه می‌کند که پذیرفتنی نیست (باقری ۱۳۷۷، ص ۲۴) زیرا نه از حیث نوع دانش و موضوع آن و نه از لحاظ نوع روش اعتبار بخشی به داعیه‌های معرفتی، برای اینگونه مرزبندی قاطع، دلیل قانع‌کننده‌ای وجود ندارد. البته حوزه‌های گوناگون معرفتی ناظر بر شناخت موضوعات متفاوت هستند؛ به عنوان مثال علوم طبیعی، معرفت اخلاقی و معرفت دینی به مطالعه سه نوع موضوع می‌پردازند، لیکن این موضوعات با هم مرز مشترک دارند و یافته‌ها و عناصر دانشی آنها در هم نفوذ می‌کنند. برخی از عناصر دانشی علوم طبیعی به قلمرو اخلاق وارد می‌شود و به عکس؛ همچنین دانش‌های علوم طبیعی در معرفت دینی حضور می‌یابند (باقری همان جا) به طور کلی همچنان که جونز (۱۹۹۴) می‌گوید فلسفه معاصر علم از جدایی افراطی یا مقوله‌ای علم [تجربی] نسبت به سایر اشکال معرفت آدمی (شامل فلسفه، دانش و یا ایمان دینی) پشتیبانی نمی‌کند. در بحث نسبت میان دانش تجربی و معرفت دینی نیز بسیاری از اندیشمندان مانند باربور (۱۹۷۴ و ۱۹۹۰)، روستاون (۱۹۸۷)، بلور (۱۹۷۶)، سیمون (۱۹۹۰) و جونز (۱۹۹۴) به خوبی نشان داده‌اند که این دو عرصه علاوه بر تفاوت‌های

غیرقابل انکار، شباهتها و مشترکات زیادی نیز در موضوع، هدف و کاربرد روشهای تحلیلی دارند.

نکته قابل توجه دیگر در ارزیابی کثرت‌گرایی تباینی آن است که این موضع با تکیه بر ایده‌بازیهای زبانی ویتگنشتاین به نوعی نسبت‌گرایی کامل معرفت‌شناختی منجر می‌شود که اساساً امکان ارزیابی و قضاوت را میان داعیه‌های گوناگون معرفتی ناممکن می‌سازد. در حالی که حوزه‌های گوناگون معرفتی با وجود آنکه از انواع روشها و شواهد اعتبار بخشی به یک میزان بهره نمی‌گیرند؛ لیکن این چنین نیست که در علوم تجربی معیارهایی نظیر انسجام یا عدم تناقض مورد عنایت نباشد یا در معرفت دینی شواهد و روش مشاهده‌ای کاملاً کنار گذاشته شود. به هر حال با تأمل در انواع معرفتهای موجود بشری (عقلانی، ریاضی، تجربی، تاریخی، اخلاقی، دینی) و تحلیل نوع ارتباط آنها با یکدیگر می‌توان به خوبی دریافت که تبیین کثرت‌گرایی تباینی از چگونگی نسبت میان دانشهای بشری شواهد کافی را به همراه ندارد؛ بلکه قرائن بسیاری بر کثرت‌گرایی تداخلی دلالت می‌کنند که ضمن پذیرفتن تفاوت میان انواع معارف، شباهتها و نقاط مرزی مشترکی را میان آنها می‌پذیرد. در دوران معاصر نیز توجه به همین مرزهای مشترک میان حوزه‌های معرفتی و تأکید بر ارتباط و تعامل میان رشته‌های گوناگون علمی سبب شده است که تعداد بسیاری از شاخه‌های معرفتی به شمار علوم بشری افزوده شوند که در عرصه علوم اجتماعی و انسانی و علوم تربیتی می‌توان به آسانی تعداد قابل توجهی از این علوم و معارف نوظهور و کارآمد را شناسایی کرد. با توجه به این توضیحات ابتدای الگوی تباین بر دیدگاه کثرت‌گرایی تباینی نیز موضعی مقبول و موجه نیست؛ همچنان که ابتدای جریان تولید دانش بر این دیدگاه، خصوصاً در حیطه‌ای مانند تعلیم و تربیت که اتخاذ رویکرد میان رشته‌ای^۱ و لزوم بهره‌گیری از انواع معارف به صورت ترکیبی در آن اجتناب ناپذیر است، از منظر فلسفه علم نیز مناسب به نظر نمی‌رسد.

۲-۴. نکاتی قابل تأمل در تحویل دین به امری غیرشناختی

تحویل و فروکاستن دین به واقعیتی صرفاً روانی یا اجتماعی و فرهنگی یا امری احساسی و عاطفی یا اخلاقی و تحلیل وحی بر اساس دیدگاه تجربه دینی یا تفسیر زبان دین بر اساس

1. interdisciplinary

الگوهای غیرشناختی (که وجه جامع همه آنها تحویل حقیقت دین به امری غیرشناختی و سلب شأن معرفتی^۱ از وحی و تعالیم دینی است) از منظر مباحث کلامی و دین‌پژوهی با مسائل متعدد رو به روست، که اهم آنها عبارتند از:

الف) اولین مسئله مهم در تفسیر واقعیت دین و تحلیل ابعاد و مؤلفه‌های متنوع این پدیده چندوجهی و پیچیده، آن است که باید از اشتباه رایج روشن‌شناختی «مغالطه کنه و جه» یا «خطای تحویل‌نگری» به شدت پرهیز نمود. این اشتباه به این صورت رخ می‌دهد که در مواجهه معرفتی با واقعیتی چند بعدی به دلایلی - از جمله اصل‌گزینی بودن پژوهش - تنها یکی از وجوه واقعی آن موضوع مورد توجه محقق قرار می‌گیرد و نه تنها سایر وجوه و جنبه‌های آن از نظر دور می‌ماند، بلکه اساساً کل واقعیت با همان وجه مورد پژوهش، مساوی و معادل انگاشته می‌شود.

به نظر می‌رسد در تفاسیر دین‌شناختی نامبرده اشتباهی از این گونه صورت پذیرفته است، زیرا به یقین دین حقیقتی دارای ابعاد و جنبه‌های گوناگون است: با احساس و عاطفه سر و کار دارد، نیاز به دین، واقعیتی روانشناختی تدر همه انسانهاست، مذهب تعاملی غیرقابل انکار با جامعه و عوامل فرهنگی دارد؛ اما مسئله اصلی آن است که آیا می‌توان کل حقیقت دین را به هر یک از این جنبه‌ها فروکاست؟ یا اساساً چگونه امکان دارد با توجه کردن به ظواهری از واقعیت دین و بزرگنمایی آنها اصل واقعیت دین را به عنوان امری با منشأ بشری و واقعیتی صرفاً روانشناختی یا جامعه‌شناختی و تاریخی و بدون خاستگاه الهی انگاشت؟ زبان دین قطعاً دارای عملکردهایی نظیر ابراز عبودیت و نیایش، امر و نهی، انذار و تبشیر یا موعظه و نصیحت است، اما به چه دلیلی باید این نوع کارکردها را تنها شأن مقبول و معتبر زبان دینی محسوب کنیم؟ به همین ترتیب پیامبران الهی بدون تردید دارای تجارب دینی ناب بوده‌اند و در خلال تجربه عرفانی و نبوی متجلی، جنبه‌های متعالی ویژه‌ای از حق برایشان شده است، اما بر چه مبنایی می‌توان وحی را با این تجربه دینی و ظهور و تجلی خداوند (و نه هیچ امری و رای آن) معادل دانست؟

به همین ترتیب، پافشاری این ایده نسبت به انکار یا تغافل کلی از جنبه شناختی و اخباری حقیقت دین بسیار عجیب و غیرطبیعی به نظر می‌رسد. چه اینکه عقائد دینی ناظر به توصیف

1. cognitive

هستی، چیستی واقعیتهای نهایی و متعالی، ماهیت انسان و دیگر موجودات و رابطه آدمی با خداوند و دیگر موجودات به طور صریح یا ضمنی در همه ادیان مطرح شده‌اند (جونز، ۱۹۹۴). حتی در صورتی که با نگاهی پدیدار شناختی به بررسی و تحلیل مظاهر دینی و نصوص مذهبی پرداخته شود؛ قرائن و شواهد متعدد موجود به خوبی داعیه معرفتی وحی و تعالیم وحیانی آسمانی را آشکار می‌سازند. به هر حال به نظر می‌رسد اندک تأمل و مرور بر ادله درون دینی و برون دینی ما را به این جمع‌بندی می‌رساند که هر چند جنبه شناختی و بعد واقع نمای دین تنها وجه این حقیقت نیست، اما بدون تردید یکی از وجوه و جنبه‌های غیرقابل حذف از واقعیت چند وجهی و پیچیده دین به شمار می‌آید و چه بسا تحویل دین به امری غیرشناختی، ناشی از نوعی سوگیری و تمایل خاص برخی دین‌پژوهان دوران جدید باشد که بر اساس برخی پیش فرضها مایل بوده‌اند دین را این گونه تفسیر و تحویل نمایند.

ب) اشکال روش شناختی دیگر درباره این موضع دین‌شناختی، به نوع مواجهه غالب دین‌پژوهان معاصر در تحلیل و تفسیر حقیقت دین باز می‌گردد. چه اینکه با وجود اذعان به گستردگی طیف مصادیق دین در جوامع بشری و تنوع قابل توجه میان این مصادیق در مباحث دین‌پژوهی، نوعاً این گونه مطالعات در محدوده خاصی از ادیان یا پیرامون دینی معین انجام می‌گیرد و سپس بر اساس نوعی استقرای ناقص، نتایج مطالعه نسبت به همه ادیان تعمیم می‌یابد.^۱ در حوزه پژوهشهای دین‌شناختی معاصر به ویژه مباحث جامعه‌شناسی دین، روانشناسی دین، فلسفه دین و کلام جدید موارد متعدد از این نوع خطاهای منطقی به خصوص از سوی متفکران مغرب زمین قابل شناسایی است. نظریه‌های دین‌شناختی مورد بحث در نوشتار حاضر والگوی تباین مبتنی بر این نظریات، نیز از اشتباه روش شناختی فوق‌الذکر پرهیز نکرده‌اند. زیرا مروری بر نوع دلایل اقامه شده در دفاع از این دیدگاهها نشان می‌دهد که بحث و بررسی در سطحی مشتمل بر همه ادیان موجود یا تحلیل و بررسی مهمترین ادیان مشهور جهان صورت نپذیرفته است و حتی در مواردی عقاید کلامی برخی نحله‌های خاص در سنت مسیحی

۱. البته در مواردی ذکر مورد پژوهش - عمدتاً سنت دینی یهودی یا مسیحی - در مقدمه مبحث از شدت این اشتباه کاسته است؛ لیکن به هر حال تعمیم صریح یا ضمنی یافته‌های این‌گونه بحث نسبت به دیگر ادیان با توجه به عنوان کلی مبحث صورت می‌پذیرد و به ندرت اتفاق می‌افتد که حتی مخاطبان متخصص این مباحث از آثار چنین تعمیم نابجایی در امان بمانند.

(مانند الهیات لیبرال و یا پروتستان) مد نظر قرار داشته است؛ لیکن در عین حال این مباحث با عناوینی عام (مانند زبان دین، تحلیل وحی و انتظار از دین) مطرح و ارائه شده است.

بنابراین اگر در موضوع بحث حاضر (تحویل دین به امری غیرشناختی) به یکی از مهمترین ادیان و حیانی و ابراهیمی مطرح در جهان، یعنی اسلام مراجعه شود و بررسی اجمالی بیطرفانه‌ای پیرامون قرآن - متن دینی درجه اول اسلام و مورد پذیرش همه مسلمانان - انجام شود؛ بدون تردید نه تنها هیچ قرینه و شاهی برای نظریه تحویل دین (به امری غیرشناختی) نمی‌توان به دست آورد؛ بلکه معرفت‌زایی وحی مکتوب و جنبه‌شناختی و واقع‌نمای زبان دین درباره اسلام به مثابه امری بدیهی و بی‌نیاز از تحقیق رخ می‌نماید، چنانکه عموم اندیشمندان مسلمان از فارابی و ابن‌سینا تا غزالی و ابن‌خلدون و ملاصدرا و علامه طباطبائی وحی را به گونه‌ای تفسیر و تحلیل کرده‌اند که جنبه انتقال حقائق و ارائه واقعیات در آن بدون هیچ شبهه‌ای آشکاراست و بدون تردید چنین اتفاق نظری به ویژگیهای متمایز متن تثبیت شده وحی در اسلام (یعنی قرآن) باز می‌گردد. همچنین این تلقی شناختی از وحی و دین در میان مسیحیان نیز وجود دارد و به بیان دائرة المعارف کاتولیک «وحی را می‌توان به عنوان انتقال برخی حقائق از جانب خداوند به موجودات عاقل از طریق وسایطی که وراى جریان معمول طبیعت هستند تعریف نمود» (به نقل از جان هیگ ۱۳۷۲). این برداشت در الهیات سنتی مسیحی رواج داشته است و متألهانی مانند آکویناس در قرون وسطی و برخی نحله‌های کاتولیک و پروتستان محافظه‌کار، وحی را به مثابه گزاره‌های خطاناپذیر که از راه عقل طبیعی نمی‌توان به آنها دست یافت و از ناحیه خداوند در فرآیند یک ارتباط ویژه به پیامبر آموخته شده است، معرفی کرده‌اند (فعالی ۱۳۷۹) به هر حال این نمونه‌ها به خوبی نشان می‌دهند که نه تنها در مقابل نظریه تحویل دین به امری غیرشناختی، دیدگاههای کلامی متفاوتی نیز وجود داشته‌اند و دارد که بر اساس دلایل درون دینی و برون دینی را واجد جنبه شناختی می‌دانند؛ بلکه به یقین این نظریه رقیب از دلایل و شواهد استواری بهره‌مند است.

۲-۵. نکاتی انتقادی درباره سکولاریزم

آنچه در مورد حدود قلمرو نفوذ دین در حیطه‌های گوناگون زندگی امروزی در فرهنگ و تمدن غرب با عنوان نظریه سکولاریزم مطرح شده و بنابر آن حیطه انتظار از دین محدود به امور شخصی و فردی می‌شود، نیز با انتقادهای بسیار رو به رو شده است که بسیاری از آنها

مشابه اشکالات وارد بر دیدگاه تحویل دین به امری غیرشناختی است. به علاوه نقیب العطاس (۱۳۷۴)، جعفری (۱۳۷۸)، جوادی آملی (۱۳۸۱) و نصری (۱۳۷۹) در بررسی این تفسیر ویژه از دین به ویژه بر اساس دلایل عقلی و برخی شواهد درون دینی مربوط به اسلام به نکاتی مهم پرداخته‌اند که بعضی از آنها عبارتند از:

الف) به خلاف تأکید سکولاریزم مبنی بر تفکیک شئون گوناگون زندگی از یکدیگر و عدم ارتباط آنها با هم، واقعیت آن است که همه امور متفاوت مربوط به حیات با یکدیگر ارتباطی اصیل دارند و نمی‌توان موفقیت و کامیابی در بخشی از آنها را بدون ملاحظه سایر ابعاد به دست آورد. زندگی فردی و شخصی انسان تحت تأثیر مستقیم عوامل اجتماعی و شرایط فرهنگی، سیاسی حاکم بر محیط اوست، همچنان که جنبه‌های سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، حقوقی، تربیتی و اخلاقی زندگی آدمی با یکدیگر تعامل دارند. حتی در نگاهی از افق بالاتر، دنیا و آخرت به عنوان دو مرحله از زندگی انسان نه تنها بی‌ارتباط با هم نیستند؛ بلکه بر اساس سنت الهی نحوه زندگی اخروی هر فرد کاملاً وابسته به چگونگی حیات دنیوی اوست، لذا با این نگرش ارگانیک به زندگی، منحصر کردن دامنه نفوذ تعالیم و ارزشهای دینی به حریم زندگی شخصی، امری غیرواقع‌بینانه است و بدون حضور دین و معیارهای آن در دیگر عرصه‌های حیات، اهداف و مقاصد ارزشمند دین حتی در زندگی شخصی انسانها نیز به خوبی محقق نخواهد گردید.

ب) مقصود اصلی دین تنظیم و هدایت حیات معقول آدمیان در زمینه چهار ارتباط اصیل و ثابتی است که هر فرد باید به عنوان موجودی آگاه و مختار با هستی برقرار نماید، این روابط عبارتند از: رابطه فرد با خویش، رابطه فرد با خداوند، ارتباط شخص با عالم هستی و رابطه او با دیگر همنوعان. بخش نظری دین توصیف و تبیین این چهار نوع رابطه را آن گونه که هست بر عهده دارد و بخش عملی تعالیم و ارزشهای دینی در پی ترسیم وضع مطلوب این روابط و ارائه رهنمود برای چگونگی تحقق یافتن آنها است. عقل و تجربه آدمیان (ولو در شکل تراکم‌یافته جمعی آن) به دلیل عدم احاطه بر همه واقعیات و حقائق مربوط به این روابط چهارگانه بدون راهنمایی دین نمی‌توانند متکفل تنظیم و تدبیر شایسته آنها شوند، لذا تخصیص هدایت دین به بعضی از این روابط با مقصود از تشریع دین منافات دارد (جعفری ۱۳۷۸). به بیان دیگر باور به ربوبیت فراگیر خداوند متعال نسبت به همه ابعاد هستی و لزوم پیروی کامل

از ضوابط و مقررات الهی که معیارهای اصلی زندگی مطلوب انسان در همه جنبه‌ها را در بر دارد، نیز بر همین نوع جامعیت دین دلالت می‌نماید (جوادی آملی ۱۳۸۱).

ج) بحث انتظار از دین و حدود و قلمرو آن را به خلاف موضوع نیاز به دین و اثبات ضرورت آن برای انسانها نباید تنها با تکیه بر دلایل عقلی و برون دینی به انجام رساند، بلکه پس از تبیین لزوم دین و هدایت الهی بر اساس براهین عقلی و مستقل می‌توان محدوده نفوذ و قلمرو دین را به استناد شواهد و قرائن درون دینی شناسایی نمود (نصری ۱۳۷۹). در این زمینه تحلیل احکام و دستورات دینی اسلام می‌تواند بسیار راهگشا باشد. مروری گذرا بر طیف گسترده این گزاره‌های تجویزی نشان می‌دهد که بخش قابل توجهی از آنها صریحاً مربوط به شئون اجتماعی زندگی و نحوه ارتباط آدمیان با هستی (جهان طبیعت و دیگر موجودات زنده) است. مثلاً احکام و اصول ناظر بر هدایت امور سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و حقوقی در متون دینی اسلام به حدی است که هیچ ناظر منصفی نمی‌تواند این دین و حیانی را به عنوان آیینی فردی و صرفاً مربوط به بهبود روابط شخص با خداوند تلقی نماید یا آن را مکتبی بدون توجه به حیات دنیوی آدمیان معرفی کند (جعفری ۱۳۷۸). همچنین بررسی سیره عملی پیامبران الهی و دیگر رهبران ادیان و حیانی در طول تاریخ نشان می‌دهد که همه آنها کمابیش در شئون گوناگون جوامع انسانی به ویژه مسائل سیاسی، فرهنگی و اقتصادی دخالت مؤثر داشته و خود برای انجام دادن چنین مداخله‌ای - در حکم تکلیف دینی - همه سختیها و مشکلات را تحمل نموده‌اند.

د) از سوی دیگر هم با بررسی توصیفی و واقع‌بینانه نحوه حضور نهاد دین و تعالیم و ارزشهای دینی در جوامع بشری طی تاریخ، می‌توان جلوه‌هایی بیشمار از نقش فعال اجتماعی مذهب و آموزه‌های و حیانی را در عرصه تمدنها و فرهنگهای گوناگون شناسایی کرد که تاویل و تعبیر آنها به مثابه موارد خلاف قاعده و خروج از ضوابط دینی ممکن نیست. مصداق آشکاری از این موضوع، چگونگی تأثیرگذاری تعالیم و ارزشهای دینی و نهادها و مؤسسات مذهبی بر فرآیند تعلیم و تربیت است که هیچ یک از تاریخ‌نگاران آموزش و پرورش این واقعیت را انکار نمی‌کنند. همچنان که شکلهای پیشین مطالعه فرآیند تربیت (به جز علوم انسانی و اجتماعی جدید و علوم تربیتی فعلی) نیز کمابیش از آموزه‌ها و هنجارهای دینی متأثر بوده‌اند.

با توجه به این دلایل به نظر می‌رسد که دیدگاه سکولاریزم دربارهٔ محدودیت نفوذ و مشروعیت تعلیم و ارزشهای دینی نه تنها از منظر مباحث دین‌شناختی نظریه‌ای صائب به شمار نمی‌رود؛ بلکه توصیه‌های موکد این نظریه مبنی بر لزوم تضعیف و حذف نقش دین از زندگی اجتماعی آدمیان نیز با واقعیتهای تاریخی جوامع بشری هماهنگ نیست و باید آنها را تلاشی فرهنگی - اجتماعی برای تغییر دادن نقش و جایگاه دین در زندگی انسان به شمار آورد. البته این کوشش باحمایت جریانهای سیاسی اجتماعی حاکم بر اندیشه و فرهنگ غرب از طریق فرآیند دنیوی‌سازی در همه مظاهر اصلی تمدن جدید مغرب زمین یعنی سیاست، اقتصاد، تعلیم و تربیت و فرهنگ، حقوق و روابط اجتماعی تا حد زیاد موفق شده و به طرق گوناگون از جمله علوم جدید و به ویژه علوم انسانی و اجتماعی بر آن است تا چتر این‌گونه تحول در عملکرد و حوزه نفوذ دین را بر سر همه فرهنگها و جوامع بگستراند.

بنا به تعبیر بروک^۱ (۱۹۹۶) جریان «دنیوی کردن معرفت» از نهضت روشنگری آغاز شد و «علم» در حکم «نهاد دنیوی‌سازی» از امر قدسی جدا گشت. طبیعی است که حاکمیت «الگوی تباین بر روند تولید دانش در همه علوم انسانی و اجتماعی جدید» در این زمینه اجتماعی، همگام با تأثیرات گسترده مدرنیته (سنت‌ستیزی) در جهان معاصر نقش اصلی را در موفقیت روزافزون تلاش مزبور داشته است و خواهد داشت اما با وجود همه این تلاشها گسترده همچنان دین با حضور فعال و چشمگیر خود در قلمرو حیات اجتماعی انسان نظریه سکولاریزم را با شکست آشکار مواجه ساخته است. به قول پیتربرگر (جامعه‌شناس برجسته) در مقاله‌ای با نام «موج سکولارزدایی از جهان» باید اذعان داشت که نمی‌توان گفت ما در جهانی سکولار زندگی می‌کنیم. جز چند مورد استثنایی، جهانی که ما در آن زندگی می‌کنیم همانند گذشته آکنده از احساسات دینی است و در برخی مناطق، این احساسات بسی بیشتر از گذشته است».

۳. بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به مباحث مطرح شده در مقایسه دیدگاههای معارض با مفروضات فلسفی و کلامی الگوی تباین می‌توان به این نتیجه رسید که الگوی تباین بر مبنای فلسفی و کلامی استوار و

1. Brooke

تردیدناپذیر تکیه نکرده است، بلکه دلایل فراوان و متقنی برای حمایت از دیدگاههای معارض و رد مبانی الگوی تباین (یا دست کم تشکیک نسبت به آنها) وجود دارد.

بر اساس آنچه گذشت اینک دانش پژوهانی که به تحقیق و نظریه پردازی در حوزه تعلیم و تربیت بر پایه الگوی تباین اشتغال دارند، با دو گروه مبانی فلسفی و کلامی متعارض مواجه اند. بدیهی است که در صورت پذیرفتن مواضعی مانند مابعد اثبات گرایی، کثرت گرایی تداخلی، امکان ضرورت رجوع به وحی در حکم منبع معرفتی ارزشمند برای هدایت انسان، قبول وجه شناختی برای دین و عدم اختصاص دین به امور شخصی و فردی زندگی، لزوماً نمی تواند پذیرای الگوی تباین و حکم قطعی آن - مبنی بر عدم امکان یا نامطلوب بودن بهره مندی از تعلیم دین در جریان پژوهش و تولید دانش تربیتی - باشند. بلکه پژوهشگران تربیتی در این صورت باید تلاش علمی و نظریه پردازی تربیتی خود را بر اساس الگوی روش شناختی دیگری سامان دهند که در آن بهره گیری معرفتی از تعلیم دینی در حکم منبع معرفتی (البته در کنار بهره گیری از اندیشه و تجربه بشری) در روند تولید دانش تربیتی امری علی الاصول ممکن و معقول تلقی شود. البته این تحول ضروری در الگوی تباین با توجه به مباحث نوشتار حاضر به خلاف نظر کوهن، ماهیتی عقلانی دارد و دانشمندان تربیتی می توانند با تحقیقی فلسفی و منطقی، گزینشی آگاهانه نسبت به مبانی فلسفی و کلامی الگوی تباین یا الگوی رقیب آن داشته باشند؛ هر چند بدون تردید لزوم چنین تغییری هنگامی برای پژوهشگران تربیتی احساس خواهد شد که علائم بحران معرفت شناختی در وضع فعلی پژوهش و تولید معرفت تربیتی و پیامدهای آن به خوبی شناسایی گردد؛ الگوی تباین و نحوه برقراری ارتباط با مبانی فلسفی و کلامی مزبور تبیین شود و ظرفیت و امکانات تعلیم دینی، به منظور کمک به انواع تحقیقات نظری و کاربرتی تربیتی آشکار شود. البته این نوع تحول در الگوی تولید معرفت تربیتی برای کسانی که با اعتقاد به حقانیت تعلیم دینی اسلام و لزوم تأثیرپذیری جریان تربیت از آموزه ها و ارزشهای ارزشمند اسلامی در مقام تربیت، نسبت به وضعیت فعلی غیردینی (سکولار) جریان تربیت معترض هستند و نظامهای آموزشی مدرن را به سبب تکیه بر ملاحظات غیردینی (و بلکه ابتنا بر بسیاری از ارزشهای ناسازگار با مبانی اسلامی) دارای نواقص آشکار می دانند، ضروری تر است؛ چرا که اینک نقش اصلی در شناخت و هدایت جریان پیچیده، گسترده و بسیار مؤثر

تربیت را انواع برنامه‌ها و نظریه‌هایی به عهده دارند که محصول تحقیق تربیتی با پیروی عملی از الگوی تباین هستند.

در این راستا اندیشمندان و فیلسوفان تربیتی باید نقشی مؤثر ایفا نمایند؛ زیرا ایشان - با توجه به جایگاه والای تحقیق تربیتی در شناخت و جهت‌دهی جریان تعلیم و تربیت - باید بخشی اساسی از تلاش فلسفی خود را معطوف به بررسی و نقد بنیانهای روش‌شناختی این حوزه علمی نمایند. لذا ایشان وظیفه دارند که در زمینه تحلیل و مطالعه عمیق مبانی فلسفی و کلامی یاد شده نیز با بیطرفی و بررسی استدلالی ادله طرفین، نهایتاً در انتخاب الگوی روش‌شناختی استوارتری برای روند پژوهش و تولید انواع دانش تربیتی، نقش اصلی را ایفا نمایند. همچنین اگر این بررسی و انتخاب - همسو با نتایج بحث حاضر - به رد یا تشکیک مبانی فلسفی و کلامی الگوی تباین بینجامد؛ باز وظیفه متفکران و فلاسفه تربیتی آن است که دانش پژوهان و محققان تربیتی را نسبت به ضعف و سستی این مفروضات آگاه سازند؛ پیامدهای بحران‌آفرین تبعیت از الگوی تباین را آشکار کنند و به طور بنیادین به نقد این الگو بپردازند. در این صورت، حتی در فرضی که داوری برخی از محققان تربیتی به حکم قطعی علیه مبانی فلسفی و کلامی الگوی تباین منجر نشود، با تقویت احتمال بطلان این مبانی، سیطره فعلی الگوی تباین بر روند تحقیقات تربیتی متزلزل خواهد شد و زمینه تغییر و تحول در این الگو و پیشنهاد الگوی رقیبی برای تحقیق و نظریه‌پردازی تربیتی - بر اساس امکان و مطلوبیت ارتباط با معرفتی با تعالیم دینی - فراهم خواهد آمد.

امید است نگارنده این مقاله گام نخست را در تبیین ضرورت تحول در روش‌شناسی تحقیق تربیتی با شناسایی الگوی تباین تربیتی با تعالیم دینی و تحلیل و ارزیابی انتقادی مبانی فلسفی و کلامی آن برداشته باشد. ناگفته پیداست که در این تحلیل و بررسی انتقادی نسبت به روند فعلی پژوهش تربیتی، جنبه سلبی نقد بر وجه ایجابی و سازنده آن غلبه داشته است؛ هر چند می‌توان بر اساس نتایج این بحث، «ارتباط معرفتی با تعالیم دینی» را در حکم امری علی‌الاصول ممکن و معقول تصویر نمود، اما لازم است که در فرصتی دیگر به ترسیم چگونگی این ارتباط و تبیین حدود و موارد آن در جریان پژوهش تربیتی پرداخت.

بنابراین در مسیر بهبود کیفیت روند انواع پژوهش تربیتی، گام اساسی و مهم آتی بر اساس یافته‌های بحث حاضر عبارت است از تلاش برای تدوین و طراحی چارچوب کلی الگوی

رقیب؛ زیرا پس از آنکه ارتباط معرفتی با تعالیم دینی در حکم امری علی‌الاصول ممکن و معقول تلقی شد و پیروی از الگوی تباین در جریان پژوهش و نظریه‌پردازی تربیتی امری مسئله‌ساز و غیرقابل قبول به شمار آمد؛ پرسش اصلی فراوی دانش‌پژوهان تربیتی آن است که: «با توجه به خصوصیات روند تحقیقات تربیتی در دوران معاصر و ملاحظه ویژگیهای تعالیم دینی، ارتباط معرفتی با این تعالیم چگونه تصویر شود که در عمل بتوان چنین رابطه‌ای را قابل وقوع دانست؟» به عبارت دیگر «چگونه پژوهش تربیتی می‌تواند با حفظ ویژگیهای خود و در شرایط واقعی، ارتباط معرفتی مقبولی با تعالیم دینی داشته باشد؟ برای این ارتباط چه ویژگیهایی (حدود و شرایطی) را باید در نظر گرفت و در چه مواردی می‌توان آن را عملاً تحقق‌پذیر دانست؟»

به نظر می‌رسد پاسخگویی به این پرسشها، چارچوب الگوی جایگزینی برای الگوی تباین را مشخص خواهد کرد که در فرصتی دیگر می‌توان با تمرکز بر تعالیم و حیانی اسلام به این بحث مهم پرداخت.

منابع

- باقری، خسرو (۱۳۷۷). «معنا و بی‌معنایی در علم دینی». فصلنامه حوزه دانشگاه. ش ۱۷ و ۱۶: ص ۲۶-۱۶.
- _____ (۱۳۸۲). هویت علم دینی، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- برگر، پیتر (۱۳۸۰). افول سکولاریزم. تهران: بنگان.
- پترسون، مایکل و ... دیگران (۱۳۷۶). عقل و اعتقاد دینی، درآمدی بر فلسفه دین. ترجمه احمد نراقی و ابراهیم سلطانی. تهران: طرح نو.
- پژوهشکده حوزه و دانشگاه (۱۳۷۸). حوزه و دانشگاه (کتاب اول). قم: پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
- _____ (۱۳۷۸). (کتاب دوم). قم: پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
- _____ (۱۳۷۸). حوزه و دانشگاه (کتاب سوم). قم: پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۸۰). انتظار بشر از دین. قم: اسراء.
- _____ (۱۳۸۰). دین‌شناسی؛ قم: نشر اسراء ۱۳۸۱.
- _____ (۱۳۸۱). وحی و نبوت در قرآن، قم: نشر اسراء.
- _____ (۱۳۸۱). نسبت دین و دنیا، بررسی و نقد نظریه سکولاریزم. قم: اسراء.
- جعفری، محمدتقی (۱۳۷۸). فلسفه دین. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- چالمرز، آلن اف (۱۳۷۸). چیستی علم، درآمدی بر مکاتب علم‌شناسی فلسفی. ترجمه سعید زیباکلام. تهران: سمت.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۷۵). علم‌شناسی فلسفی. تهران: صراط.
- _____ (۱۳۷۶). تفرج صنع. تهران: صراط.
- سعیدی روشن؛ محمدباقر (۱۳۷۵). وحی در اسلام و مسیحیت، تهران.
- علی زمانی، امیرعباس (۱۳۷۵). زبان دین. قم: نشر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم.
- فعالی، محمدتقی (۱۳۷۹). درآمدی بر معرفت‌شناسی دینی و معاصر. قم: نشر معارف اسلامی، چاپ دوم.
- فیلیپس، دی سی (۱۳۷۶). تأملات مابعد کوهنی در باب پژوهش تربیتی. ترجمه خسرو باقری. تهران: محراب قلم.
- قائم‌نیا، علی‌رضا (۱۳۸۱). وحی و افعال گفتاری. نظریه وحی گفتاری؛ قم: نشر معارف اسلامی.
- کاردان، علیمحمد (۱۳۷۷). وضع علوم تربیتی و دانشهای مربوط به آن در پایان قرن بیستم. فصلنامه حوزه و دانشگاه. ش ۱۴ و ۱۵: ص ۶۲-۷۲.
- _____ (۱۳۸۰). علوم تربیتی: ماهیت و قلمرو آن. تهران: سمت.
- Ashraf syed, Ali and P. H. Hirst, (1996). *Religion and Education, Islamic and Christian Approachers*. London:
- Bredo, Eric, (1996). "Positivism" in *Philosophy of Education: An Encyclopedia*. (ed) by J. J Chambliss. New York: Garland Publishing Inc.

- Blumenfel, David, (1996). "Rationalism" in *Philosophy of Education: An Encyclopedia*. (ed) by J. J Chambliss. New York and London, Garland Publishing Inc.
- Blumenfel, david (1996). "Humanism" in *philosophy of Education: An Encyclopedia* (ed) by J. J Chambliss, New York and London, Garland Publishing Inc.
- Beck, Clive,(1974). *Educational philosophy and theory*. London:
- Brezinka, Wolfgang (1992), *philosophy of Educational knowledge*, London.
- Brooke, J. Hedly, (1996). *Religion and Science. History, Methodes, Dialoge*. (ed) by Mark son Richard and W. J. Wild. New york and London.
- Chambliss, J. J (1996). "Philosophy of Education, History of" in *Philosophy of Education: An Encyclopedia* (ed) by J. J Chambliss. New York and London. Garland Publishing Inc.
- Garrison, James W. and Jon Nespor (1996). "Social Science, Philosophy of" in *Philosophy of Education: An Encyclopedia* (ed) by J. J. Chambliss, New York and London, Garland Publishing Ins.
- Garrison, James W. (1996). "Science, Philosophy of" in *Philosophy of Education: An Encyclopedia*. (ed)by J. J Chambliss. New York and London: Garland Publishing Inc.
- Smith, Philip, (1996). "empirisim" in *Philosophy of Education: An Encyclopedia* (ed) by J. J Chambliss. New York and London: Garland Publishing Inc.