

بررسی انتقادی ساختار - محتوا در کتاب

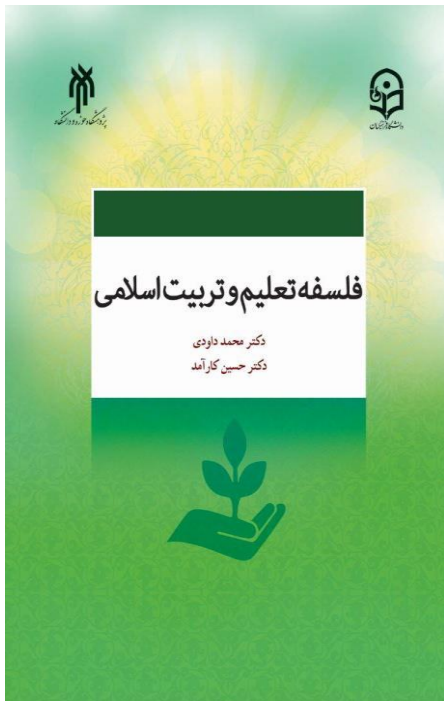
«فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی»

محمود هدایت‌افزا^۱

حسن حاجی‌زاده اناری^۲

چکیده

در دانشگاه فرهنگیان، آموزش دروسی تحت عنوان «واحد‌های علوم تربیتی» برای همه گروه‌های آموزشی، الزامی است. مهم‌ترین این واحدها، درس «فلسفه تعلیم و تربیت» است. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه در سال ۱۴۰۰ کتابی با عنوان *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*، برای آموزش در دانشگاه فرهنگیان منتشر کرد. گرچه عناوین فصول کتاب، در مجموع هدف مزبور را تأمین کرده، اما متن اصلی آن به لحاظ برخی الگوهای روشی و محتواهای غیر فلسفی، قابل نقّادی است. نوشتار پیش‌رو، با روش تحلیل مفاهیم، تأکید بر موضوع و روش درس و توجّه به واقعیات عینی جامعه، عهده‌دار ارزیابی ساختار اثر مزبور و اشکالات محتوایی مترتب بر آن است. ورود نامناسب مؤلّفان به موضوع درس، بی‌اعتنایی به سیر تاریخ تکوّن فلسفه‌های مضاف، عدم دقّت لازم در طرح آرای متفکران غربی درباره فلسفه آموزش و پرورش، تقسیم‌بندی فصول کتاب از حیث تمایز مبانی نظری از اصول تجویزی و رویکرد کمی به نصوص دینی؛ از جمله ایرادات ساختاری اثر مزبور به شمار می‌آیند. این ساختارهای نامناسب، سبب ناکامی در تبیین فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان معرفتی از نوع درجه دوم، بی‌توجهی به تفاوت مباحث فلسفه تعلیم و تربیت از خود آن دانش و خطای فاحش در تبیین روش فلسفه تعلیم و تربیت با قید اسلامی شده است. نکته مهم آن‌که برای رفع بسیاری از این نواقص، امکان بهره‌مندی از منابع متعدّدی به زبان فارسی وجود داشت، چنان‌که اندکی از آن کتب و مقالات، در پژوهش نقّادانه پیش‌رو، معرفی و بعضاً مورد استفاده قرار گرفته‌اند.



واژگان کلیدی: فلسفه‌های مضاف، مکاتب غربی، فلسفه

تعلیم و تربیت، روش فلسفه اسلامی، مبانی نظری، اصول تجویزی.

مقدمه و طرح مسئله پژوهش

می‌دانیم دانشگاه فرهنگیان بر پایه اهدافی خاص در نظام آموزشی کشور و بنابر اسناد بالادستی تأسیس شد و هدف اصلی آن، تربیت افرادی مستعد برای حرفه خطیر معلمی است.

^۱ دکترای فلسفه و کلام اسلامی؛ mahmudhedayatfaza@yahoo.com

^۲ استادیار گروه معارف اسلامی پردیس پسرانه دانشگاه فرهنگیان تهران؛ hajizadeanari@gmail.com

مطابق با یکی از مصوّبات شورای عالی انقلاب فرهنگی، می‌باید علاوه بر واحدهای معارف اسلامی، ۱۹ واحد دروس علوم تربیتی نیز به همه دانشجویان معلمان، آموزش داده شود. طبعاً پس از تهیه سرفصل‌های دروس تربیتی بر پایه اهداف مطلوب، می‌بایست دو تمهید اساسی برای ارائه آن‌ها در پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان تدارک می‌شد:

- نخست، گزینش و به خدمت گرفتن استادان متخصص و متعهد، به قدری که نیاز همه گروه‌های آموزشی دانشگاه فرهنگیان مرتفع شود.

- دوم که شاهد سخن است، تهیه متون درسی لازم برای سامان دادن سرفصل‌های مورد نظر در هر درس بود؛ زیرا دست‌کم برای برخی از واحدهای علوم تربیتی، اساساً متن‌های موجود در بازار کتاب، کارآیی لازم را نداشتند و تاکنون نیز چنین است. فقدان صبغه اسلامی در بیشتر آن آثار، عدم هم‌خوانی لازم میان مفاد کتاب‌های مربوطه با سرفصل‌های مصوّب و نیز زبان سنگین اغلب آن کتاب‌ها که مناسب مقاطع ارشد و دکتری می‌نمایند، مهم‌ترین موانع استفاده از آن آثار برای دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه فرهنگیان هستند. برای رفع این نقیصه، مسئولان وقت دانشگاه فرهنگیان با پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، قراردادی امضاء می‌کنند تا به موجب آن، کتبی جامع سرفصل‌های مربوطه و به زبان دانشجویان مقطع کارشناسی تألیف شوند.

چنانکه در میان دروس معارف اسلامی، واحدهای «اندیشه اسلامی» از سایر دروس اهمیت بیشتری دارند، واحدهای فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی نیز، مهم‌ترین واحدهای علوم تربیتی را در دانشگاه فرهنگیان شامل می‌شوند. بدین لحاظ گزینش استادان و متن درسی ناظر به فلسفه تعلیم و تربیت نیز، حساسیت شایان توجهی می‌یابند؛ اما در پژوهش پیش‌رو، تنها معضل ضعف متن درسی استاندارد برای تدریس این واحدها مورد نظر است. این نوشتار با هدف ارتقای سطح کیفی متن درسی ناظر به «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی»، به نقد و ارزیابی کتابی به می‌پردازد که با همین عنوان، توسط محمد داودی و حسین کارآمد برای تدریس به دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان، در نیمه دوم سال ۱۴۰۰ منتشر شده است.

۱. مروری نقادانه بر فرایند تکون کتاب و دعاوی ناشران و مؤلفان

در ابتدای کتاب، سه متن کوتاه دیده می‌شود که فی‌الجمله گویای فرآیند تکون آن است. تأملاتی گذرا در این گفته‌ها، دست‌مایه‌ای برای ارزیابی دقیق‌تر کتاب تدارک می‌کند.

الف. سخن ناشران: در این متن، به انعقاد قراردادی میان دانشگاه فرهنگیان با پژوهشگاه حوزه و دانشگاه اشاره شده است و این‌که کتاب *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*، چهارمین تألیف از

میان هشت عنوان کتب ناظر به واحدهای علوم تربیتی در دانشگاه فرهنگیان است (ص: سه).
 ب. پیش‌گفتار: در این متن که از سوی برخی مدیران پژوهشگاه حوزه و دانشگاه تدارک گردیده، اطلاعات بیشتری درباره قرارداد مزبور که در سال ۱۳۹۴ منعقد شده، مشاهده می‌شود (صص: پنج- شش).

این گزارش‌ها نشان می‌دهند که وقت کاملاً موسّعی برای برنامه‌ریزی، انتخاب مؤلفان زبده و ویرایش کتاب‌ها وجود داشت؛ از این‌رو مدیران پژوهشگاه و مؤلفان مربوطه می‌بایست نسبت به آثار تولیدی خویش پاسخ‌گو باشند. اساساً تألیف آن کتاب‌ها بیش از هر چیز، نیازمند انتخاب مؤلفان پرتوان و متعهد با وقت آزاد بود و مسئولان پژوهشگاه در این‌باره می‌بایست تنها به اعضای هیئت علمی پژوهشگاه و دوستان خویش، بسنده نمی‌کردند. یقیناً برای تألیف فلسفه تعلیم و تربیت / اسلامی، بهره‌مندی از تجربیات استادانی با اطلاعات وسیع‌تر و البته رویکردهای متفاوت، ضرورت داشت و نیز طلب مشورت از پژوهشگرانی که پیش‌تر در این‌باره، آثار قابل قبولی ارائه کرده‌اند، به منظور نظارت بر ساختار و محتوای کتاب، لازم بود.

ج. مقدمه مؤلفان: پس از فهرست تفصیلی کتاب که از محسّنات آن به شمار می‌آید، شاهد پیش‌گفتار مؤلفان محترم هستیم. مطالب این متن چهار صفحه‌ای، فراتر از کلی‌گویی‌های دو مقدمه پیشین است. مؤلفان ضمن توضیح اجمالی فصول کتاب ادعا دارند که مطالب این اثر، تمامی سرفصل‌های درس فلسفه تعلیم و تربیت را، با متنی روان، پیراسته و متقن پوشش داده است و حتی برخی نارسایی‌های موجود در سند «مبانی نظری تحوّل بنیادین نظام تعلیم و تربیت کشور» در متن اثر مورد نظر، ترمیم شده‌اند.

از آنجا که پیش‌تر کتابی با عنوان تبیین فلسفه تربیت رسمی و عمومی توسط پژوهشگاه مزبور، برای دانشگاه فرهنگیان منتشر شده بود و از این‌رو شائبه مشابهت بین این دو کتاب وجود داشت، مؤلفان فلسفه تعلیم و تربیت / اسلامی با تأکید خاص و ذکر شواهدی، آن دو اثر را بسی متفاوت دانسته‌اند:

این اثر در عین پای‌بندی به «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» و حفظ مضامین اصلی آن، اثر جدیدی است و صرفاً بازگویی و شرح آن نیست و به همین جهت وقت زیادی از مؤلفان را به خود اختصاص داده است (داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، ص: ۳).

باری، پس از مقدمات یاد شده شاهد متن اصلی کتاب در قالب سیزده فصل هستیم. البته پس از اتمام فصل سیزدهم، فهرست نسبتاً بلندی از منابع و مآخذ کتاب ارائه شده است. بخش پایانی کتاب، اختصاص به نمایه‌ها دارد. در این بخش، دو فهرست مشتمل بر آیات و

روایات مورد استشهاد در متن کتاب، تدارک شده‌اند. این فهرست‌ها فارغ از کمیت و کیفیت بهره‌مندی مؤلفان از نصوص دینی، به خودی خود متضمن شباهت چشم‌گیر اثری فلسفی در حوزهٔ تعلیم و تربیت، با آثار کلاسیک معارف اسلامی است.^۱

نکتهٔ دیگر آن‌که، کتاب *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*، به دلایلی که خواهد آمد مشتمل بر متنی نامرتب و قدری مشوش است، از این‌رو اشاره به همهٔ نقاط ضعف آن در یک مقاله، میسر نیست. ویژگی مثبت کتاب، به ظاهر پوشش دادن سرفصل‌های طرح شده در سند «مبانی نظری تحوّل بنیادین نظام تعلیم و تربیت» است. اما این‌که مفاد آن سند تا چه اندازه، قابل دفاع، شفاف و کاربردی تبیین شده‌اند، بحثی خارج از این مقال است. آنچه در این نوشتار، مورد تأکید است، برجسته کردن ایرادات ساختاری تألیف مزبور به عنوان یک کتاب درسی مستقل، فارغ از میزان تطابق آن با سند تحوّل و حتی میزان شباهت آن با کتاب پیشین فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی است. نیز ذیل هر اشکال، پیشنهادهاتی برای اصلاح کتاب بیان می‌شود.

۲. اشکالات ساختاری کتاب و محتوای نادرست مترتب بر آن

نزد اهل دقت مبرهن است که طرح اشکالات ساختاری در نقد آثار علمی، از حیث روش‌شناسی جدید، مهم‌تر از ایرادات محتوایی است و دست‌کم اشکالات ساختاری بایستی مقدم بر نقدهای محتوایی مورد توجه قرار گیرند. از آنجا که توافق بر ساختارها، بسی بیشتر از توافق محتوایی و تحلیل‌های نظری افراد است و حتی منشأ شکل‌گیری بعضی از اشکالات محتوایی، به ساختارهای نادرست باز می‌گردد؛ از این‌رو تأکید نویسندگان نوشتار پیش رو نیز، متوجه معضلات ساختاری اثر مورد نقد است و البته چند نکته محتوایی نیز در تعقیب نقدهای ساختاری بیان خواهد شد.

۱.۲. ورود نامناسب به موضوع درس

به لحاظ منطقی شایسته بود که در فصل اول کتاب، عنوان *فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی* تشریح می‌شد. چهار مفهوم اساسی در تبیین عنوان درس حائز اهمیت است. به لحاظ ادبی، «فلسفه» در این ترکیب، نقش «مضاف» را دارد و «اسلامی» نقش «صفت» را؛ پس «تعلیم و تربیت» از حیثی مضاف‌الیه و از حیثی دیگر موصوف است؛ بنابراین باید سخن را با توضیح مفهوم دو بخشی «تعلیم و تربیت» آغاز کرد. مؤلفان نیز در فصل اول، چنین عمل کرده‌اند ولی معنای تعلیم و تربیت به لحاظ مضاف‌الیه و موصوف بودن مشخص شود.

^۱ روش بهره‌مندی مؤلفان از نصوص دینی و اصل دیدگاه ایشان در این‌باره، با تفصیل بیشتری نقّادی خواهد شد.

در ادامه شایسته بود که معنای «اسلامی» به عنوان صفت آموزش و پرورش تبیین می‌شد. پر واضح است که «اسلام» نه فقط در روزگار ما، بلکه به فاصله اندکی پس از رحلت حضرت ختمی مرتبت (ص)، تطوّر معنایی فراوانی یافت و بدتر آنکه تفاسیر مختلف و اغلب نادرست اسلام، مورد عمل نیز قرار گرفته‌اند. دامنه اختلافات به حدّی است که صاحب‌المیزان در دیباچه آن اثر وزین می‌گوید: تنها وجه جامع میان فرقه‌های مختلف اسلامی، دو جمله شهادتین بود و الا در همه معارف دینی از اصول تا فروع، اختلاف نظر گسترده‌ای تبلور یافته بود (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج ۱، ص: ۷). مؤلف معالم‌المدرستین نیز، از آن انشعاب بزرگ به دو مدرسه با آموزه‌های بس متفاوت یاد می‌کند: مدرسه اهل بیت (عهم) و مدرسه خلفا. او در تألیف سترگ خود، به خوبی نشان می‌دهد که چگونه در همان قرن اول ه.ق. اختلافات بنیادین در هر موضوعی از اصول و فروع دین، رسوخ کرد و رفته‌رفته با تفاسیر متنوع از آیات قرآن، تدوین تراث روایی هر مذهب و تأسیس مکاتب کلامی و فقهی جدید، اختلاف نظرات فزونی یافت. عسگری پس از بحثی مبسوط درباره پنج اصطلاح کلیدی کتاب، سنت، بدعت، فقه و اجتهاد چنین نتیجه می‌گیرد:

اجتهادهای خلفا و عالمان پیرو مکتب آنان، در تقابل با احکام کتاب و سنت نبوی، بسی گسترش یافت و تغییر احکام اسلامی، گاهی به بهانه «تأویل» و گاه با عنوان «اولیّات» و البته مشهورتر از همه، ذیل عنوان «اجتهاد» رواج پیدا کرد (عسگری، ۱۴۲۶ق، ج ۲، ص: ۴۷۳).

با وجود این پیشینه تاریخی، هر عالم و پژوهشگری، در هر بحثی که از قید «اسلام» بهره می‌برد، ابتدا باید منظور خود را از این مفهوم روشن کند. طبعاً چراغ خاموش عمل کردن در این موارد، شیوه مفیدی نیست؛ چون نه تنها مخاطب در ابهام می‌ماند بلکه خود شخص نیز، دست‌کم ناخودآگاه به ورطه دیگری سوق می‌یابد. تبیین معنای دقیق اسلام از آن رو اهمّیت شایانی دارد که مؤلفان در خلال کتاب، «اسلام» را به مثابه دینی یکپارچه در برابر تمدن غرب قرار داده‌اند و نصوص اسلامی موجود را در عصر غیبت امام (ع)، پاسخ‌گوی همه پرسش‌ها و نیازهای جامعه بشری می‌انگارند (داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، صص: ۱۱۴-۱۱۱). در پی این ادعا، بر عنصر «اجتهاد» تأکید فراوان شده است و مؤلفان چنین نتیجه‌گیری می‌کنند:

اجتهاد ساز و کاری اسلامی است که علمای دین با استفاده از آن می‌توانند به پرسش‌ها و نیازهای تازه مسلمانان، پاسخ‌هایی مناسب بدهند و تغییرات سازگار با دین را از تغییرات ناسازگار تشخیص داده، راه پیشرفت و تحوّل را متناسب با نیازهای هر عصر برای مسلمانان باز کنند، بدون اینکه دچار تحجّر یا بدعت و التقاط شوند (داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، ص: ۱۱۶).

این‌گونه تأکيدات بدون لحاظ معانی مختلف اجتهاد و پیشینه تأسّف‌انگیز آن در طول تاریخ اسلام، موهّم پذیرش اجتهاد منافی با آموزه‌های امامیه است. گرچه نویسندگان در ادامه مطالب، بر مفاد حدیث ثقلین و التزام به طریقه اهل بیت (عهم) تأکید کرده‌اند (داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، صص: ۱۱۷، ۱۱۶)؛ ولی به هر حال، در روایات امامیه، سخنی از «اجتهاد» با توصیف یادشده نیامده است. اساساً «اجتهاد» در ادبیات اهل بیت عصمت (عهم)، همواره معنایی مذموم داشته (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۱، صص: ۵۸، ۵۶)؛ ولی عالمان متأخّر امامیه، گونه‌ای از اجتهاد را با تدابیر خاصّ معرفت‌شناختی و جعل اصطلاحی نو پذیرفته‌اند؛ از این‌رو اجتهاد، راهکاری موقت و از روی ناچاری در عصر حیرت و غیبت امام (ع) است و الاّ حقیقت اسلام، تسلیم در قبال اولیای معصوم است. تأمل در این دقیقه، محدودیت‌های ما را در این دوران آشکارتر می‌کند و مانع از برخی بلندپروازی‌های بیهوده و تنش‌زا می‌شود.

امّا سومین مفهوم در تبیین عنوان درس و کتاب، مفهوم «فلسفه» است. این مفهوم از حیث تاریخی، به گونه‌ای باید تشریح شود تا به تفهیم معنای دقیق فلسفه‌های مضاف بیانجامد؛ از این‌رو لازم بود تا مؤلّفان محترم نیم‌نگاهی به تاریخ فلسفه غرب می‌انداختند، بدین ترتیب که: ابتدا کلیّتی از فلسفه یونان و به ویژه تقسیمات ارسطو از علوم اصیل بیان می‌شد؛ آنگاه با معرفی دکارت به عنوان پدر فلسفه جدید، خلاصه‌وار مختصات فلسفه جدید و ادوار آن گزارش می‌شد. در ادامه ضمن تبیین تفاوت اساسی فیلسوفان اصالت تجربی با طرفداران اصالت عقل، لازم بود که شاهد تبیین رویکرد کانت به فلسفه از حیث محدودیت‌های تفکر متافیزیکی و طرح سوبیه‌هایی از نگاه انضمامی او در فلسفه باشیم؛ این‌که فیلسوف آلمانی خود درباره فلسفه اخلاق، فلسفه دین، فلسفه حقوق و فلسفه سیاست، دیدگاه‌های نوینی ارائه داد و به دنبال کانت، فیلسوفان بعدی شاخه‌های جدیدی به فلسفه‌های مضاف افزودند. در انتها نیز طرح این مطلب لازم بود که فلسفه آموزش‌وپرورش، قریب به یک قرن پیش، به نحو آکادمیک در برخی دانشگاه‌های مغرب زمین متولّد شد و از چند دهه اخیر نیز، در دانشگاه‌های ایران مورد تدریس و پژوهش قرار گرفته است.

۱.۱.۲. فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به مثابه یک رشته علمی

علمای متقدّم برای معرفی یک دانش، هشت شاخص بیان می‌داشتند که از آنها، به «رئوس ثمانیه علم» یاد می‌شد. شاخص‌های هشت‌گانه عبارت بودند از: تعریف، موضوع، ابواب، مرتبه علم در میان سایر علوم، فایده، واضح، غرض علم و روش‌های آموزش (قطب‌الدین شیرازی،

۱۳۶۹، ج ۱، صص: ۲۵۲-۲۵۴). چنین رویکردی در آثار معاصران و از جمله کتاب مورد نقد دیده نمی‌شود.

اما اندیشمندان متأخر برای تبیین هر رشته علمی نظام‌مند^۱، به سه شاخص اهمیت می‌دهند: موضوع، روش و غایت. به دیگر بیان، برای اصالت و استقلال هر رشته علمی می‌بایست موضوع واحد، روش واحد و غایت واحدی برای آن ترسیم کرد و در مقام عمل نیز، بدان‌ها وفادار ماند. البته دو شاخص نخست، بیشتر مورد تأکید اهل نظر است و درباره وحدت غایت، چندان سخت‌گیری نمی‌شود و حتی برخی اهل نظر به غایات هم‌سو نیز بسنده کرده‌اند؛ پس بحث اصلی بر سر تبیین موضوع دانش و به ویژه روش آن است.

اما مؤلفان فلسفه تعلیم و تربیت / اسلامی، در پردازش هر دو مطلب قصور کرده‌اند. در این اثر، برای تبیین «موضوع»، سخن با نقل دیدگاه‌هایی از برخی متفکران غربی آغاز می‌شود و بدون تحلیل دقیق آن گفته‌ها، به نحو مبتدیانه جمع میان آنها را پذیرفته شده است: فلسفه تعلیم و تربیت در دو معنا به کار می‌رود. اگر مراد از مضاف‌الیه آن، «فرآیند تربیت» باشد، فلسفه تعلیم و تربیت به معنای فلسفه فرآیند تعلیم و تربیت است که به بررسی عمل یا فرآیند تعلیم و تربیت می‌پردازد، ولی اگر مراد از مضاف‌الیه آن «علم تعلیم و تربیت» باشد، فلسفه تعلیم و تربیت به معنای فلسفه علم تعلیم و تربیت است که وظیفه‌اش بررسی پیش‌فرض‌ها، تعاریف و روش تحقیق علم تعلیم و تربیت است (داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، ص: ۱۱). حال آن‌که با قدری تأمل در معنای «فلسفه مضاف» به گونه بهتری می‌شد موضوع مورد نظر را تبیین کرد. اساساً مؤلفان در ابتدا باید متذکر می‌شدند که فلسفه هر دانشی با خود آن دانش، متفاوت است و در سطحی فراتر، عهده‌دار توضیح مفاهیم بنیادین است و به پرسش‌هایی ناظر بدان دانش، پاسخ می‌دهد که در خود آن دانش، بدان‌ها پاسخ داده نمی‌شود؛ از این‌رو فلسفه تعلیم و تربیت با خود تعلیم و تربیت، فرق اساسی دارد، چنان که فلسفه اخلاق با دانش اخلاق متفاوت است ولی عهده‌دار پاسخ‌گویی به پرسش‌های بنیادین درباره اخلاق و تحلیل مفاهیم اساسی آن دانش است. به دیگر بیان، آنچه در درون رشته تعلیم و تربیت، به دلیل جزئی‌نگری آن، قابل طرح و پژوهیدن نیست، در دانش درجه دوم فلسفه تعلیم و تربیت، به دلیل بنیادی بودن آن، مورد توجه قرار می‌گیرد.

باری، در این باره مطالب متنوعی مطرح است ولی مؤلفان اثر مورد نقد، گویا آشنایی یا توجه چندان بدانی مطالب نداشتند. حتی با قدری تتبع در آثار فارسی سنوات اخیر، به سادگی

^۱ Discipline

می‌شد از دیدگاه‌های مختلف دربارهٔ حدود و قلمرو این رشتهٔ علمی آگاهی یافت. بسته به آن‌که مراد از «تعلیم و تربیت» چه باشد، معانی فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز نسبتاً متفاوت خواهند شد: اگر مفاهیم تعلیم و تربیت مورد نظر باشد، مفاهیم بسیاری نظیر دانش، استعداد، آموزش، برنامه‌درسی، فهم و خلاقیت؛ پیش روی ما قرار دارند که نیازمند تحلیل دقیق فلسفی هستند (همتی‌فر، ۱۳۹۴، ص: ۱۸۲).

اگر مقصود نظریه‌های تعلیم و تربیت باشد، نظریه‌های علمی مختلفی که به ویژه توسط فیلسوفان مغرب زمین، طرح و برخی سال‌ها به بوته آزمایش نیز گذاشته شده‌اند، باید مورد ارزیابی عقلانی قرار گیرند. نظریه‌های تربیتی عموماً بر دو قسم‌اند: نظریه‌های فلسفی و نظریه‌های غیرفلسفی که شامل تفکرات دینی یا آرای متّخذ از دیدگاه‌های روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و زیست‌شناسی است. در این میان، رویکرد استنتاجی، رواج بیشتری دارد. پرسش اساسی در این رویکرد چنین است:

کاربرد و دلالت‌های یک دیدگاه فلسفی در تعلیم و تربیت چیست؟ در نتیجه طرفداران این رویکرد به دنبال بررسی و تبیین ارتباط بین مباحث مربوط به آموزه‌های فلسفی (متافیزیک، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی) و مسائل تعلیم و تربیت (اهداف، محتوا و روش‌های تعلیم و تربیت) هستند (همتی‌فر، ۱۳۹۴، صص: ۱۸۳-۱۸۴).

بدین ترتیب، «تعلیم و تربیت» می‌تواند به معنای «عمل تعلیم و تربیت»، «نهاد تعلیم و تربیت» و رشتهٔ دانشگاهی «علوم تربیتی» به کار رود که هر یک در پیوند با فلسفه، جداگانه باید مورد کاوش قرار گیرند.

۲.۲. دلایل ضرورت فلسفهٔ تعلیم و تربیت خاص برای ایران اسلامی

مؤلفان محترم در فصل اوّل، پیش از تبیین رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت و بهره‌مندی کشورهای پیشرفته از فوائد آن، ضرورت تدوین چنین دانشی را با وصف اسلامی، برای جامعهٔ ایرانی تجویز کرده‌اند؛ حال آن‌که تبیین آن ضرورت، پس از معرفی دقیق چینی فلسفهٔ تعلیم و تربیت و سیر تحولات آن، قابل فهم خواهد بود. این خطا در ترتیب مطالب، از جمله مواردی است که ساختار نامناسب کتاب، منجر به پراکنده‌گویی در محتوا گردیده است. اگر ابتدا سیر تکوّن فلسفهٔ تعلیم و تربیت، تشریح می‌شد، براساس همان گزارش، به سهولت و با سه دلیل متقن، ضرورت طرح چنان دانشی با وصف اسلامی، قابل استنتاج بود:

نخست آنکه سیر تحولات و پیشینه‌های فرهنگی هر جامعه در تدوین فلسفه آموزش و پرورش آن، تأثیر وافر دارند؛ از این‌رو نظریه‌های فلسفی بیگانه با فرهنگ آن جامعه، قادر به حل مشکلات آن نیست.

با توجه به معنای معرفت درجه دوم درباره فلسفه‌های مضاف، باید اذعان داشت که بدون نگاه بنیادین به آموزش و پرورش، نمی‌توان آن را ارتقا داد؛ به بیان ساده‌تر:

فلسفه تعلیم و تربیت یک رشته مبنایی برای علوم تربیتی است. آموزش و پرورش ما جز با فلسفه تعلیم و تربیت متحول نمی‌شود. این تحول همچنین در مورد علوم تربیتی اتفاق نمی‌افتد، مگر آن‌که فلسفه تعلیم و تربیت این کار را رقم بزند. بدین ترتیب با دید فلسفه تعلیم و تربیت، می‌توانیم نگاهی عمیق به مسائل و مشکلات علوم تربیتی و آموزش و پرورش بیندازیم (مینایی، ۱۳۹۴، ص: ۱۷۴).

سوم این‌که در غرب، تنها یک نظریه مطرح نیست که همه بدان تمسک کرده باشند و ما نیز همان را بعینه در آموزش و پرورش ایران اجرا کنیم؛ بلکه نظریه‌های متنوعی از سوی فیلسوفان غربی با مبانی مختلف فکری ارائه شده‌اند که اجماع اهل نظر در انتخاب یکی از آنها، بسی دور از ذهن است و در نهایت، به ترجیح بلا مرجح می‌انجامد.

اما مؤلفان به دلیل اتخاذ ساختار اشتباه در ترتیب طرح مسائل، به جای تبیین علمی ضرورت یادشده، به پاره‌ای مطالب نامستند و بعضاً خلاف واقعیات فعلی جامعه ایرانی، با ادبیات ناهم‌خوان با فضای دانشگاهی و متمایل به نگاه ایدئولوژیک پناه برده‌اند. نمونه‌هایی از سخنان مورد نظر چنین‌اند:

فرهنگ ایران پس از پذیرش مشتاقانه اسلام توسط ایرانیان، اسلام و فرهنگ اسلامی است. آثار و نشانه‌های اسلامی بودن فرهنگ ایران را می‌توان در ابعاد مادی و فیزیکی فرهنگ و تمدن در پدیده‌هایی چون کثرت و آبادانی مساجد، حسینیه‌ها، مشاهد مشرفه و نوع معماری ساختمان‌ها؛ در بُعد اقتصادی آن، در اموری چون مذموم بودن ربا و معاملات ربوی، ممنوعیت خرید و فروش غذاهای حرام و حفظ محیط زیست؛ در بُعد اجتماعی و فرهنگی آن در اموری مانند مراسم عزاداری محرم و صفر، حضور در نمازهای جماعت، روزه‌داری ماه رمضان، اعیاد اسلامی و ملی، آداب و رسوم مربوط به ازدواج و تولد ... مشاهده کرد (داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، ص: ۱۰).

پر واضح است که ورود اسلام به ایران، به نحو طبیعی انجام نگرفته است و با فرض پذیرش مشتاقانه، اساساً به لحاظ علمی، پذیرش مردمان ۱۴ قرن پیش، دلیل مقبولیت آن نزد ایرانیان

معاصر نیست. همچنین معماری خاص ایرانی و اماکن مشرفه، ربط وثیقی به اسلام ندارد، بلکه حاصل تلاش متفکران مسلمانی است که به علوم بشری دوران خویش واقف بودند؛ مضافاً همان سبک معماری نیز، در مقایسه با سبک مدرن آپارتمان‌ها در سده اخیر و تداوم آن حتی در ادارات حکومتی، تنها به قصه‌های تاریخی شبیه است. از قضا برخی افراد باورمند به معماری اسلامی، اذعان دارند که در دهه‌های اخیر، تنها دو بنای مهم برپا شده است: برج میلاد و مصلای تهران که متأسفانه هیچ یک حائز شاخص‌های دینی ما نیستند (نجفی، ۱۳۹۳، ص: ۲۴۳). ظاهراً مؤلفان دربارهٔ اقتصاد و ربا و محیط زیست نیز، از آرزوهای خود به ضم «إن شاء الله» سخن می‌گویند، چه آن گفته‌ها واقعیت ندارند. همچنین کم‌رنگ شدن مراسمات مربوط به احیای شعائر و افت معنوی فضای مساجد، بر اقشار مذهبی پوشیده نیست و نزد دلسوزان دین، حالتی بس ناگوار می‌نماید.

به واقع اگر بخواهیم این‌گونه امور اجتماعی را در ساحت فلسفهٔ تعلیم و تربیت ملاک بگیریم، باید به سراغ هر رویکردی برویم جز رویکرد اسلامی، چون متأسفانه همهٔ نابسامانی‌های دهه‌های اخیر به نام اسلام تحقق یافته است و بر پایهٔ آن تجربه‌ها، اقبالی به فلسفهٔ آموزش و پرورش با وصف اسلامی نخواهد شد. از قضا می‌باید با اذعان به معضلات واقعی و انتقادات جدی به وضع موجود، ابتدا زمینهٔ مساعد را برای طرح مطالب محصل تدارک کرد و در پی آن نتیجه گرفت که: از جمله امور بهبودبخش به وضعیت فرهنگ دینی در جامعهٔ ایرانی، خانه‌تکانی آموزش و پرورش و تدوین فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی به قدر میسور و با نگاهی معقول و با غایاتی متواضعانه‌تر است. در جامعهٔ امروز ما، انتظار برخی اقشار مردمی - و نه همگان - آن است که مدارس کشور، در کنار رشد علمی، جایگاهی برای ارتقای تربیت دینی کودکان و نوجوانان باشد؛ اما این انتظار باید بر پایهٔ واقعیت‌های عینی جامعه و میزان اعتماد رعیت به مسئولان سامان‌دهی شود نه برخی آمارهای غیر دقیق، سوگیرانه و تبلیغاتی که فاصلهٔ قابل توجهی با واقعیت‌های عینی جامعه دارد. اگر گونه‌های صواب و ناصواب انتظار ما از نهاد آموزش و پرورش، به درستی تفکیک نشوند، تقاضاهای ما از نهاد مزبور، بسی ساده‌لوحانه خواهند بود.^۱

^۱ نویسندهٔ کتاب یک رؤیا و دو بستر، تحلیل‌های خوبی در این باره ارائه کرده است. البته موضوع سخن او دانشگاه است ولی بیشتر آن مطالب دربارهٔ وضعیت مدارس کشور نیز صادق است؛ نک: باقری، ۱۴۰۰، صص: ۲۹۸، ۲۹۱.

۳.۲. روش فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

مؤلفان محترم پس از تبیین موضوع و ضرورت فلسفه تعلیم و تربیت، با نقل نظرانی از متفکران غربی، به تبیین روش آن پرداخته‌اند. ماحصل برخی گفته‌ها و تحلیل‌های مؤلفان، در این قطعه نمودار است:

فلسفه تعلیم و تربیت در بررسی مسائل تعلیم و تربیت، اولاً: از روش عقلی استفاده می‌کند، نه تجربی و نقلی؛ ثانیاً: مسئله را به صورت جامع و کامل و شامل، نه از زاویه‌ای خاص و محدود بررسی می‌کند؛ ثالثاً: سعی می‌کند با کاوش در عمق مسئله و باقی نماندن در سطح، ریشه و اساس مسئله را کشف کند (داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، ص: ۱۳).

در این قطعه، سخن بر سر فلسفه تعلیم و تربیت به نحو کلی است و هنوز وصف «اسلامی» برای آن، منظور نشده است. اما در همان نکته نخست، خطای آشکاری مشاهده می‌شود که در فصول بعدی کتاب نیز، ظهور و بروز دارد. از آن‌جا که فلسفه تعلیم و تربیت، یکی از شاخه‌های فلسفه مضاف در عصر مدرن است، طبعاً درباره ارکان آن از جمله «روش»، می‌بایست از مبدعان آن رشته پرسش کرد نه آن‌که خود به جای آنان سخن بگوییم. اساساً مراد از تفکر عقلانی در عصر مدرن، تنها استدلال استنتاجی نیست، بلکه علاوه قیاس ارسطویی، تفکری مشتمل بر حس، تجربه و استقراء است؛ ولی مؤلفان کتاب مورد بحث، بر پایه منطق قدیم چنین می‌اندیشند که روش فلسفه‌های مضاف، در تقابل با تجربه و دستاوردهای حسی است. حتی در همان فلسفه سنتی و ماقبل دکارت نیز چنین نبوده است و قریب به اتفاق فیلسوفان از طبیعیات عصر خویش - دست‌کم به عنوان اصل موضوع - بهره برده‌اند. تقلید از برخی فیلسوفان یونانی نیز، امری متداول بود. ظاهراً به همین دلیل، اغلب فیلسوفان مسلمان در مقام تعریف، «فلسفه» را به موضوع، مسائل و غایت آن تعریف کرده‌اند و از روش فلسفی، سخن نگفته‌اند.^۱

بنابر آثار در دسترس، تا قبل از صدرالدین شیرازی، تنها ابن‌رشد، روش فلسفی را منحصر در برهان عقلی و استدلال استنتاجی خوانده بود (ابن‌رشد، ۱۹۹۳م، ص: ۲۳۲)؛ ولی پس از تصریح صاحب أسفار بدان مطلب (ملاصدرا، ۱۹۸۱م، ج ۱، ص: ۲۰)، در میان پیروان او شایع شد که روش فلسفی تنها عقلی و استنتاجی میرا از استدلال استقرایی و شهود تجربی است.^۲

^۱ برای اطلاع بیشتر از تعریف‌های مختلف متافیزیک در آثار فیلسوفان مسلمان، خصوصاً بدین دو اثر بنگرید: یثربی، ۱۳۸۸، صص: ۵۹۳۷ و خسروپناه، ۱۳۸۹، صص: ۱۷۷، ۱۴۶.

^۲ این مطلب با رویکرد انتقادی، در مقاله «کژی‌ها در جدال با مّعی» تحلیل شده است؛ نک: هدایت‌افزا، ۱۳۹۳، صص: ۶۱۵۷.

به هر حال، آثار فلسفی، مستند اصلی در این مباحثه است و آن آثار، به روشنی بیانگر تأثیر فیلسوفان از تجربه و حتی حدسیات است؛ حتی در برخی آثار فلسفی، گاه دستاوردی عرفانی یا آیه‌ای از قرآن، در یکی از مقدمات استدلال مشاهده می‌شوند.

نکته اخیر، به روش فیلسوفان اختصاص ندارد و در سایر علوم انسانی نیز، هر جا سخن از روش عقلی می‌شود؛ منظور «عقل بالمعنی الاعم» است که در تقابل با نقل و نصوص دینی قرار دارد؛ چنان که در توصیف روش متکلمان، که آن را «عقلی و نقلی» دانسته‌اند، چنین گفته شده است:

منظور از «روش عقلی» اعم از روش عقلی به معنای رایج کلمه است که در آن تنها از مبادی عقلی استفاده می‌شود و گزاره‌های صرفاً عقلی در قالب اشکال منطقی تنظیم می‌گردد تا به کشف مجهولات بینجامد. به بیانی دیگر، مقصود از روش عقلی در اینجا همان روش «غیر نقلی» است؛ چرا که متکلم در مقام دفاع از دین، از همه روش‌های مقبول از جمله روش تجربی و روش تاریخی نیز استفاده می‌کند؛ برای مثال متکلم می‌تواند از گزاره‌های قطعی روان‌شناسی، فیزیک و شیمی و نیز حتی روش‌های آماری و تحقیقات میدانی ... استفاده کند (برنجکار، ۱۳۹۳، ص: ۱۳).

آری، معنای عقلی بودن روش فیلسوفان نیز، چنان نیست که مؤلفان تعلیم و تربیت اسلامی پنداشته‌اند و بر پایه همان تلقی نادرست، عقل فلسفی را در مقابل «تجربه» قرار داده‌اند؛ زیرا در فلسفه جدید و به ویژه فلسفه‌های مضاف، «تجربه» بخشی از فعالیت فلسفی متفکران را شامل می‌شود. از قضا این ویژگی در رشته فلسفه تعلیم و تربیت، در مقام گردآوری داده‌ها و رصد نتایج عملی نظریه‌ها، تبلور شایان توجهی دارد.

۱.۳.۲. انضمام روش نقلی به روش عقلی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

مؤلفان محترم، بر پایه برخی آرای متفکران غربی، سه عرصه «نظری و توصیفی»، «هنجاری و دستوری» و «تحلیلی و انتقادی» را برای فلسفه تعلیم و تربیت، تصویر کرده‌اند. با لحاظ این سه قلمرو، روش این دانش با قید اسلامی تبیین شده است. به باور مؤلفان، اگر این رشته علمی متّصف به وصف «اسلامی» گردد، آنگاه از هر سه جهت مزبور، تفاوت‌های مهمی پدید می‌آید. این تفاوت‌ها بیشتر از حیث مبانی نظری، حاصل می‌شود، زیرا نگاه خاص اسلام به خداوند، جهان، انسان، دانش‌ها و ارزش‌ها؛ بستری متفاوت از سایر مکاتب فلسفی، تدارک خواهد کرد (داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، صص: ۱۵، ۱۴).

تا بدین جا سخنان نویسندگان محترم، متین به نظر می‌رسند. آری، برای تبیین فلسفه تعلیم و تربیت با وصف «اسلامی»، می‌باید مبانی نظری مرتبط را از خلال نصوص دینی استنباط کرد؛ اما در کمال تعجب شاهدیم که مؤلفان با وجود تأکید پیشین بر روش عقلی، روش فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی را «عقلی و نقلی» می‌خوانند؛ یعنی به یک‌باره روش نقلی به روش عقلی منضم می‌شود. تنها توجیه مؤلفان از ایشان در این‌باره چنین است:

ابتنای بخش نظری فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بر آموزه‌های اسلامی، اقتضا می‌کند که فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی افزون بر روش عقلی، از روش نقلی نیز استفاده کند؛ زیرا مراجعه به متون دینی، یعنی کتاب و سنت، برای کشف دیدگاه دین درباره جهان و انسان، مستلزم استفاده از روش‌های ویژه‌ای غیر از روش عقلی رایج در فلسفه است که به آن‌ها، روش‌های نقلی گفته می‌شود (داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، ص: ۱۵).

همین ادعای ناموجه دست‌آویزی می‌شود تا پنج فصل بعدی کتاب، به مبانی نظری اسلام درباره بنیادهای تعلیم و تربیت اختصاص یابد. نویسندگان در فصول دو تا شش، برای اتقان دعاوی خود، به نحو گسترده‌ای به طرح آیات و روایات پرداخته‌اند؛ در نتیجه برخی مطالب مرتبط با درس اندیشه اسلامی، در این‌جا تکرار شده‌اند. این رویکرد، کتاب مزبور را از حالت یک متن فلسفی حقیقی فلسفه مضاف خارج کرده است. ظاهراً مؤلفان چنین اندیشیده‌اند که چون عنوان «اسلامی» وصف تعلیم و تربیت قرار گرفته است، پس مجازیم که هر اندازه مجال داشتیم در تبیین مبانی نظری، از نصوص دینی بهره ببریم؛ حال آن‌که بحث اصلی کتاب، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است نه تعلیم و تربیت اسلامی؛ از این‌رو می‌بایست ابتدا مفاهیم فلسفی ناظر بدان حوزه، مورد واکاوی و تحلیل مفهومی قرار گیرند و در ادامه نظریه‌های مرتبط، تبیین و نقادی شوند.

باری، اگر قرار شد فلسفه تعلیم و تربیت با قید «اسلامی» مورد کنکاش علمی قرار گیرد، باز هم آن گفتمان فلسفی و تحلیلی، نباید مخدوش شود و نویسندگان نباید به سبک متکلمان یا فقیهان سخن بگویند.

طبعاً این پرسش مقدر در قبال خرده‌گیری بالا مطرح می‌شود که: «با صرف نظر از نصوص دینی، وصف «اسلامی» چگونه برای تعلیم و تربیت، تأمین و توجیه می‌شود؟» در جواب گوییم: معارف اسلامی که امروزه در قرآن و کلمات معصومین (عهم) ملاحظه می‌شوند، از حیثی بر سه قسم‌اند:

یک، برخی نصوص دینی به خودی خود، مورد قبول همه عاقلان و اهل علم قرار می‌گیرند؛ همچون آیه «الذین یستمعون القول و یتبعون أحسنه» (زمر: ۱۸) یا حدیث علوی «خذ الحکمة ممن أتاک بها و أنظر إلی ما قال و لاتنظر إلی من قال» (تمیمی آمدی، ۱۴۱۰ق، ص: ۳۶۱).
 دو. بعضی از آیات و روایات همراه با استدلال یا تبیین عقلی همراه‌اند؛ همچون آیه «لو کان فیهما آلهة الا لله لفسدتا» (انبیاء: ۲۲) یا فرمایش حضرت امیر (ع) مبتنی بر نفی صفات از ذات احدی:

کمال توحیده الإخلاص له و کمال الإخلاص له نفی الصفات عنه لشهادة کل صفة أنّها غیر الموصوف و شهادة کل موصوف أنّه غیر الصفة (شریف الرضی، ۱۴۱۴ق، ص: ۳۹).
 سه. نصوصی که فاقد دو حالت پیشین است و تنها اهل ایمان به نحو تعبیدی آن را می‌پذیرند؛ همچون بسیاری از احکام شرعی و مطالب معارفی خاص.

بدین لحاظ نصوص دو دسته اول، قابلیت طرح در اثری فلسفی از جمله فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی را دارا و از قضا مثال‌های یادشده نیز حائز چنین خصوصیتی هستند الا اینکه بهره‌مندی از نصوص دسته دوم، تنها از عهده استادانی برمی‌آید که قدرت علمی لازم را بر تبیین و تحلیل عقلانی آن آموزه‌ها داشته باشند.

۴.۲. عدم توجه لازم به مکاتب غربی مرتبط با فلسفه آموزش و پرورش

در برخی فصول کتاب به ویژه فصل اول و فصول پایانی، شاهد طرح نقطه نظرانی از متفکران غربی هستیم. این نکته‌ها گاه بدون نقد و ارزیابی و صرفاً جهت اطلاع طرح شده‌اند و در مواردی نیز گویا بدان گفته‌ها استشهاد شده است، بدین ترتیب که مؤلفان کتاب، پس از طرح و توضیح ایده‌ای برگرفته از نصوص دینی، سخنی از متفکران غربی را ذیل آن مطلب بیان کرده‌اند تا به مخاطب تفهیم شود که آن ایده، تنها مورد قبول اندیشمندان مسلمان نیست. در این چارچوب مشخص، نقد چندانی بر مؤلفان کتاب، روا نیست چه به هر حال، طرح این‌گونه مطالب تطبیقی ذیل اندیشه‌های دینی، از حیث روان‌شناختی مخاطبان و اقناع آنها، گاه کارآیی خاص خود را دارد.

آنچه مورد تأمل جدی است، برخی گفته‌های صریح یا غیر مستقیم در فصول دوم تا ششم کتاب است. مؤلفان در این فصول عهده‌دار تشریح مبانی نظری تعلیم و تربیت با قید اسلامی هستند و از این‌رو گاه و بیگاه، نکاتی اساسی درباره شناخت خداوند، جهان، انسان، معرفت یا ارزش‌ها را؛ در تقابل با آرای متفکران غربی بیان می‌دارند. اما چون دیدگاه‌های آن متفکران، پیش‌تر توضیح داده نشده است، مخاطبان اصلی کتاب (دانشجو معلّمان مقطع کارشناسی)،

مقصود مؤلفان را از طرح آن مطالب، به خوبی در نمی‌یابند و گاه شاید از برخی توضیحات به ظاهر روشن، تعجب نمایند.

به عنوان نمونه، در فصل چهارم کتاب که به مبانی معرفت‌شناختی اختصاص یافته، هشت مبنا طرح شده است. مؤلفان در توضیح مبانی اول می‌گویند:

دست‌یافتنی بودن معرفت، محدود به امور محسوس و مادی نیست، شامل امور ماورای طبیعی، غیرمادی و غیرمحسوس هم می‌شود ... براساس این مبنا، تعلیم و تعلّم حقایق مادی و ماورای طبیعی، ممکن و مطلوب است. هم می‌توان علوم طبیعی را کسب کرد و به دیگران آموزش داد، هم می‌توان به حقایق ماورای طبیعی، مانند خدا و ملائکه و برزخ و عالم ملکوت معرفت پیدا کرد و آن را به دیگران آموزش داد ... بنابراین، آموزش دین و آموزه‌های دینی، مانند آموزش آموزه‌های تجربی و طبیعی، امری ممکن است (داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، ص: ۷۶).

نویسندگان اشاره کرده‌اند که این نگاه، نافی آرای برخی متفکران غربی است؛ ولی چون هیچ اشاره‌ای به گفته‌ها و دلایل سخنان آن متفکران نشده، منظور مؤلفان به درستی فهم نمی‌شود. طبعاً می‌بایست در ابتدا، مختصری از دیدگاه متفکران تجربه‌گرا و تمایز آن با رویکرد باورمندان به اصالت عقل بیان می‌شد، این‌که تجربه‌گرایان برآنند که فلسفه باید از تجربه آغاز شود و در تجربه نیز بماند و فیلسوف در موارد اختلاف میان دست‌آورد تجربی و استدلال عقلی، جانب اولی را بگیرد (چترجی، ۱۳۹۳، ص: ۲۱۹)؛ یا کانت در نظریه معرفت خود مدعی شد که متعلق معرفت بشری، تنها امور زمان‌مند و مکان‌مند را شامل می‌شود و شناخت حاصل از فاهمه محض یا عقل محض را، سراسر توهم خواند (کانت، ۱۳۸۸، ص: ۲۳۲).

در ادامه همان فصل، به «مطابقت علم با واقع» اشاره شده است (داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، ص: ۷۷)؛ ولی نزد مخاطبان اصلی کتاب، مطالب ذیل آن عنوان، یا نامحصل یا توضیح واضحات به نظر می‌رسد؛ زیرا دانشجوی معلمان با مکاتب مختلف معرفت‌شناسی، آشنایی ندارند. دست‌کم لازم بود که در ابتدای آن بحث، به تفاوت دو نگاه عمده رئالیستی و ایده‌آلیستی و موافقت فیلسوفان مسلمان با نگاه اول، توضیحات هر چند کوتاهی ارائه می‌شد.

البته در موارد معدودی نیز به گفته‌های متفکران غربی، اشاراتی شده، سپس دیدگاه متفکران مسلمان در ادامه آن آمده است؛ اما آن مطالب اشاره‌وار برای دانشجوی معلمان قابل فهم نیست؛ گاه نوع بیان مؤلفان، موهم این معنا می‌شود که ایشان خود نیز، فهم درست و کاملی از آن دیدگاه‌ها ندارند! به طور مثال در ابتدای فصل پنجم، دیدگاه هیوم در چند سطر بدون مراجعه به آثار او یا کتب متنوع ناظر به تاریخ فلسفه غرب، در پنج سطر، بیان و در ادامه،

دیدگاه اشاعره نزدیک بدان دانسته شده است (داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، صص: ۹۱-۹۲). پر واضح است که این دو نگاه، ربط چندانی به یکدیگر ندارند و نویسندگان محترم، مرتکب خلط آشکاری بین دو مقام ثبوت و اثبات شده‌اند.

۵.۲. تقسیم‌بندی فصول کتاب از حیث تمایز مبانی نظری از اصول تجویزی

در معرفی اجمالی فصول کتاب گفته شد، فصول دو تا شش به مبانی نظری و فصول نه تا یازده به «اصول» اختصاص یافته است؛ حال آن‌که مؤلفان گرامی در ابتدای فصل نهم، به درستی توضیح داده‌اند که «اصول» به نحو کلی و تجویزی، با لحاظ اهداف مورد نظر در تعلیم و تربیت، از مبانی نظری استنباط می‌شوند. خب، اگر چنین است باید مبانی و اصول هر ساحت، در یک فصل به دنبال هم تبیین می‌شد.^۱

باری، به دلیل فاصله فاحش میان طرح دو مبحث کاملاً مرتبط «مبانی نظری» و «اصول تجویزی»، مؤلفان مجبور شده‌اند که خلاصه‌ای از مطالب مربوط به مبادی نظری را مجدداً در اوائل فصول نه تا یازده کتاب، تکرار کنند. طبعاً تکرار برخی مطالب پیش‌گفته، سبب فرجه شدن بیهوده متن و ملال دانشجویان و استادان می‌گردد. چه بسا به درخواست برخی دانشجویمان، استادان مجبور به حذف فصولی از کتاب شوند و همه فصول به تمامه آموزش داده نشوند یا دست‌کم به تمامه مورد آزمون قرار نگیرد. آن حذفیات به احتمال زیاد از فصول پایانی کتاب انجام می‌پذیرد، یعنی دقیقاً همان قسمت‌هایی که جنبه کاربردی‌شان، بیشتر و با اهداف ارائه درس فلسفه تعلیم و تربیت، هم‌خوانی عمیق‌تری دارند!

ظاهراً مؤلفان محترم در این باره از کتاب *فلسفه تعلیم و تربیت* چاپ سمت ایده گرفته‌اند، چه در بخش سوم آن اثر، درس‌های سیزده تا پانزده، عهده‌دار تبیین مبانی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی از منظر اندیشمندان مسلمان است و در پی آن اصول تجویزی مربوطه، با همان ترتیب در دروس شانزده تا هجده آمده است.^۲ اما اگر کمی دقت شود، در همان کتاب نیز، ساختار کمی و کیفی مطالب به گونه‌ای سامان یافته است که اولاً، میان فصول ناظر به مبانی و فصول مربوط به اصول، فاصله زیادی ایجاد نشود و ثانیاً، به تکرار مطالب منجر نگردد.

^۱ چنان که در کتاب *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت ج ۱/۱* فصول شش تا هشت، مشتمل بر مبانی نظری و اصول عملی مربوط به «انسان‌شناختی»، «معرفت‌شناختی» و «ارزش‌شناختی» است؛ نک: باقری، ۱۳۹۸، صص: ۲۵۸-۱۴۷.

^۲ مجموع مطالب ناظر به مبانی و اصول آن کتاب، در شش درس متوالی و حجمی کمتر از ۱۰۰ صفحه بیان شده است؛ نک: رهنمایی، ۱۳۹۷، صص ۱۹۷-۲۹۰. اما در کتاب مورد نقد، همان مطالب، فارغ از فاصله میان آنها، قریب ۱۶۰ صفحه را پوشش داده است؛ نک: داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، صص: ۲۳۱-۱۶۹ و ۲۳۳-۱۴۸.

نتیجه‌گیری

بر پایه تأملات نقادانه پیشین، مهم‌ترین معضلات ساختاری کتاب *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*، عبارتند از:

الف. در فصل نخست، «موضوع» درس از حیث پیشینه تاریخی و کیفیت تکون آن، به درستی تبیین نشده است؛ اگر فردی با تحولات فلسفه غرب پس از دوران کانت و رشد شاخه‌های جدید «فلسفه‌های مضاف» آشنا نباشد، از مطالعه فصل مزبور درک روشنی نسبت به دانش «فلسفه تعلیم و تربیت» نمی‌یابد تا تفاوت آن از خود «تعلیم و تربیت» مشخص شود. عجیب آن‌که در فصول متعددی از کتاب، دو حوزه یادشده با هم خلط شده‌اند و نویسندگان بیشتر به تعلیم و تربیت اسلامی پرداخته‌اند تا فلسفه آن.

ب. توضیحات مؤلفان محترم در خصوص «ضرورت» طرح فلسفه آموزش و پرورش با وصف اسلامی، ناقص ادا شده است؛ برخی دعاوی، نامرتب با درس مورد نظر یا مشتمل بر گزارشی کاذب از واقعیت‌های جامعه ایرانی است. این نکته مهم در سخنان مؤلفان، مغفول مانده که بحران‌های موجود در نحوه دین‌داری و اخلاق جامعه کنونی ایران، پرسش‌های بنیادینی پیش روی ما قرار می‌دهد ولی در دروس تعلیم و تربیت، بدان‌ها پاسخ داده نمی‌شود و اینها می‌بایست در دانش بالاتری تحت عنوان «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی» مورد توجه قرار گیرند. طبعاً نظریه‌های مشهور غربی، به تنهایی پاسخ‌گوی آن پرسش‌ها نیست؛ چه هیچ یک از آن نظریه‌ها، به‌تمام با آموزه‌های اسلامی و فرهنگ ایرانی توافق ندارد.

ج. مؤلفان محترم در مقام تبیین «روش» فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، دچار اشتباه فاحش شده‌اند؛ اینکه با توسل به قید اسلامی، علاوه بر روش عقلی، روش نقلی نیز تجویز شده و از این‌رو بخش قابل توجهی از فصول دو تا شش کتاب، از حالت فلسفی خارج شده است؛ همچنین تکرار بعضی از آن مطالب در نیمه دوم کتاب، سبب تورم بیهوده متن در حجمی قریب ۷۰ صفحه گردیده؛ حال آن‌که بسیاری از نصوص دینی ناظر به قواعد تعلیم و تربیت، قابل تبیین و تحلیل عقلی هستند و فرد مدعی استادی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، لازم است اولاً، بر شناسایی آن قواعد از خلال نصوص دینی، متبحر و ثانیاً، واجد توان فلسفی لازم برای ارائه نظام عقلانی از آن آموزه‌ها باشد.

د. در فصولی از کتاب، آرای از متفکران غربی درباره فلسفه تعلیم و تربیت یا مسائل معرفت‌شناختی، مورد بحث قرار گرفته است ولی نحوه مواجهه مؤلفان با آن نظرات، روش‌مند و تابع الگوی روشنی نیست. در مواردی ایده‌ای از آن متفکران، مورد نقادی واقع شده ولی چون

اصل دیدگاه آنان پیش‌تر توضیح داده نشده است یا احياناً مؤلفان نیز به درستی آن را درک نکرده‌اند؛ نقدها در نظر آشنایان با آن نظرات، چندان موجه نمی‌نماید و برای مخاطبان اصلی کتاب (دانشجو معلّمان فرهنگیان) که قریب به اتفاق آنان از فلسفه غرب، چیز زیادی نمی‌دانند، بسی نامفهوم جلوه می‌کند. نیز در مواردی به برخی سخنان آن فیلسوفان استشهاد شده، ولی وجه پذیرش آن نظرات تبیین نشده است. عجیب‌تر آن‌که در مواردی، سخنانی از آن متفکران بدون نقد و نظر، تنها گزارش می‌شود.

ه. علاوه بر ساختار نامناسب، می‌توان محتوای کتاب *تعلیم و تربیت اسلامی* را نیز در نوشتار مستقلی مورد نقّادی قرار داد؛ امّا توجه بدین نکته حائز اهمیت است که اغلب ایرادات محتوایی نیز، مولود همان اشکالات ساختاری متن است و اگر مؤلفان محترم، از ساختارهای نادرست اجتناب می‌کردند، اثر مورد نظر به لحاظ محتوایی، اتقان لازم را می‌یافت و نسبت به آثار مشابه متقدّم، بسی پیراسته‌تر می‌شد؛ ولی اینک با آثار پیشین درباره فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، چندان قابل رقابت نمی‌نماید.

منابع

- قرآن کریم
- ابن رشد، محمد بن ولید (۱۹۹۳م). *تهافت التّهافت*، (محمد العربی، مصحح)، بیروت: دارالفکر.
- باقری، خسرو (۱۳۹۸). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران (اهداف، مبانی و اصول)*، مجلد اول، تهران: علمی و فرهنگی.
- باقری، خسرو (۱۴۰۰). *یک رؤیا و دو بستر (تنش زدایی از دانشگاه و علوم انسانی)*، تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- برنجکار، رضا (۱۳۹۳). *روشن شناسی علم کلام (اصول استنباط و دفاع در عقاید)*، تهران: سمت.
- تیممی آمدی، عبدالواحد بن محمد (۱۴۱۰ق). *غررالحکم و دررالکلم*، (سید مهدی رجایی، مصحح)، قم: دار الکتب الاسلامی.
- چترجی، گ.ک. (۱۳۹۳). *تجربه گرایی*، (جواد یوسفیان، مترجم)، در سروپالی رادا کریشنان (ویراستار)، تاریخ فلسفه شرق و غرب، مجلد دوم، تهران: علمی و فرهنگی.
- خسروپناه، عبدالحسین (۱۳۸۹). *فلسفه فلسفه اسلامی*، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- داودی، محمد و کارآمد، حسین (۱۴۰۰). *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- رهنمایی، سید احمد (۱۳۹۷). *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی (غربی و اسلامی)*، تهران: سمت.
- شریف الرضی، محمد بن حسین (۱۴۱۴ق). *نهج البلاغه*، (علی نقی فیض الاسلام، مترجم)، قم: هجرت.
- طباطبایی، سید محمد حسین (۱۴۱۷ق). *المیزان فی تفسیر القرآن*، قم: جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- عسکری، سید مرتضی (۱۴۲۶ق). *معالم المدرستین*، قم: مرکز الطباعه و النشر للمجمع العالمی لأهل بیت علیهم السلام.
- قطب الدین شیرازی، محمود بن مسعود (۱۳۶۹). *درة التاج*، (سید محمد مشکات، مصحح)، تهران: حکمت.
- کانت، ایمانوئل (۱۳۸۸). *تمهیدات*، (غلام علی حدّاد عادل، مترجم)، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- کلینی، محمد بن یعقوب (۱۴۰۷ق). *الکافی*، (علی اکبر غفّاری و محمد آخوندی، مصححان)، تهران: دارالکتب الاسلامیه.
- ملّاصدرا، محمد بن ابراهیم (۱۹۸۱م). *الحکمة المتعالیة فی الأسفار العقلیة الأربعة*، بیروت: دار احیاء التراث.
- مینایی، زهرا (۱۳۹۴). *«فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، تعلیم و تربیت اسلامی نیست!»*، در *روایت‌هایی از فلسفه تعلیم و تربیت*، قم: کتاب فردا.
- نجفی، موسی (۱۳۹۳). *نظریه تمدن جدید اسلامی*، اصفهان: آرما.
- هدایت‌افزا، محمود (۱۳۹۳). *«کژی‌ها در جدال با مدعی»*، *ماهنامه کتاب ماه فلسفه*، شماره ۸۲، تهران: خانه کتاب.
- همّتی فر، مجتبی (۱۳۹۴). *«هفت تصوّر من از فلسفه تعلیم و تربیت»*، در *روایت‌هایی از فلسفه تعلیم و تربیت*، قم: کتاب فردا.
- یثربی، سید یحیی (۱۳۸۸). *تاریخ تحلیلی انتقادی فلسفه اسلامی*، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.