

روش‌شناسی دانش تربیت اسلامی

بر اساس رویکرد استنباطی تأسیسی دکتر خسرو باقری

علی لطیفی *

حمید پارسانیا **

محمد داودی ***

چکیده

تعلیم و تربیت اسلامی به عنوان یک رشته‌ی علمی یا عرصه‌ای مطالعاتی که به بررسی مسائل تعلیم و تربیت از منظری اسلامی می‌پردازد، در کانون توجه اندیشمندان مسلمان در چند دهه‌ی اخیر بوده است. این مقاله می‌کوشد با تبیین دیدگاه‌های یکی از اندیشمندان ایرانی صاحب‌نظر درباره‌ی هویت و روش‌شناسی این دانش انسانی-اسلامی، به تحلیل و نقد رویکرد پیشنهادی ایشان به روش‌شناسی تربیت اسلامی (از هر دو زاویه‌ی معرفت‌شناختی - علم‌شناختی و دینی) بپردازد. نقدها عمدتاً مبتنی بر تحلیل منطقی و بررسی انسجام درونی دیدگاه‌های ایشان بوده و حتی الامکان از نقدهای بیرونی و مبنایی اجتناب گردیده است.

مقاله (پس از مقدمه) در چهار بخش کلی سامان یافته است: بخش نخست به مرور مهم‌ترین مبانی روش‌شناختی این رویکرد اختصاص یافته و بخش‌های دوم و سوم نیز، به بررسی چستی دانش تربیت اسلامی و روش‌های پژوهش در آن بر اساس این رویکرد، اختصاص دارد. در پایان نیز، برخی ملاحظات و تأملات درباره‌ی دیدگاه‌های ایشان طرح شده‌اند.

واژگان کلیدی: روش‌شناسی تربیت اسلامی، نظریه تربیتی اسلامی، پژوهش در تربیت اسلامی، علم دینی، خسرو باقری

Email: salehlatifi@gmail.com

Email: h.parsania@yahoo.com

Email: mdavoudi@rihu.ac.ir

* دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

** عضو هیئت علمی دانشگاه باقر العلوم علیه السلام

** عضو هیئت علمی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

تاریخ دریافت: ۹۲/۶/۱۲ تاریخ تأیید: ۹۲/۸/۱۱

مقدمه

تعلیم و تربیت اسلامی به عنوان یک رشته‌ی معرفتی (در عام‌ترین معنای آن) یا عرصه‌ای مطالعاتی که به بررسی مسائل تعلیم و تربیت از منظری اسلامی می‌پردازد، در کانون توجه اندیشمندان مسلمان در چند دهه‌ی اخیر بوده است. از مهم‌ترین دلایل این توجه و اهتمام، نفوذ نظام‌های آموزشی و دیدگاه‌های تربیتی روئیده در تمدن غیراسلامی غرب به جوامع اسلامی معاصر و تأثیرات تدریجی (و در عین حال، شگرف) این نظام‌ها و نظریه‌ها بر تمامی عرصه‌های فرهنگی و معرفتی مسلمانان است؛ چرا که این نظام‌های تربیتی، مهم‌ترین مسیر جریان یافتن سیل سهمگین نظریه‌ها و دیدگاه‌های غیردینی (و بعضاً ضد دینی) دیگر رشته‌های علوم انسانی و طبیعی در این جوامع بوده و هستند. از سوی دیگر، از جمله نشانه‌های پختگی و بالندگی یک رشته یا حوزه‌ی مطالعاتی، شکل گرفتن مباحث درجه‌ی دوم ناظر به آن همانند تنقیح مبانی بنیادین دانش و بحث از روش‌شناسی تولید ادعاهای معرفتی آن است. هرچند هیچ دیدگاه و نظریه‌ای بدون تکیه بر دیدگاه‌های بنیادین درباره‌ی هستی و معرفت، تولید نمی‌شود، اما در اکثر موارد، این مبانی به صورتی ضمنی و غیر صریح (و حتی عمدتاً بدون التفات و آگاهی کامل صاحب دیدگاه) مفروض انگاشته می‌شوند و زمینه‌ی رخنه‌های عمیق معرفتی در اعتبار دیدگاه‌ها را فراهم می‌آورند. در معنایی عام، بحث از چیستی و قلمرو دانش یا حوزه‌ی مطالعاتی تربیت اسلامی و روش‌شناسی آن، تلاشی جهت تصریح و تنقیح این مبانی و پیشگیری از پدید آمدن رخنه‌های معرفتی در دیدگاه‌های تولید شده درباره‌ی تربیت اسلامی است.

پی‌جویی‌ها و تبعات قابل توجه در منابع فارسی، عربی و انگلیسی نشان دهنده‌ی آن است که بحث از چیستی و روش‌شناسی تربیت اسلامی به‌هیچ وجه با حجم آثار تولید شده درباره‌ی تربیت اسلامی تناسب ندارد. با وجود تألیفات فراوان درباره‌ی تعلیم و تربیت اسلامی، متأسفانه تلاش‌های پژوهشی بسیار اندکی درباره‌ی بنیان‌های معرفت‌شناختی و روش‌شناختی پژوهش در این عرصه انجام گشته و این نقطه ضعف، به خوبی در دیدگاه‌های طرح شده در عمده‌ی این آثار نمایان است.^۱ دکتر خسرو باقری از جمله اندیشمندانی است که در برخی آثار خویش، به تبیین ابعاد

۱. جهت ملاحظه برخی از پژوهش‌های انجام شده در این باره ر ک: نقیب، ۱۳۸۷، (به‌ویژه صفحات ۵-۶۵) و صادق‌زاده قمصری ۱۳۸۲ (به‌ویژه صفحات ۵۷-۸۴).

مختلف دیدگاه خویش درباره‌ی روش‌شناسی دانش تربیت اسلامی (و بلکه هرگونه علم انسانی دینی به معنای عام) پرداخته (رک: باقری، ۱۳۸۲؛ ۱۳۸۴؛ ۱۳۸۷ الف؛ ۱۳۸۷ ب؛ ۱۳۹۱ الف و ب) و رویکرد خویش را با عنوان رویکرد «استنباطی - تأسیسی» نام‌گذاری نموده است. این رویکرد با بهره بردن از دیدگاه‌های انتقادی برخی اندیشمندان جریان مابعداثبات‌گرا همچون پوپر، کواین، لاکاتوش و کوهن (البته به همراه برخی تعدیلات) شکل گرفته است. توضیحات صاحب این رویکرد درباره‌ی دیدگاهش دقیق و درخور توجه بوده و بر این اساس، برای فهم دقیق‌تر این رویکرد، ابتدا مبانی روش‌شناختی آن ارائه شده و سپس چستی تربیت اسلامی و روش‌های پژوهش در آن بیان خواهد شد. پایان بخش مقاله نیز، برخی ملاحظات انتقادی ناظر به این رویکرد است.

مبانی روش‌شناختی رویکرد

مهم‌ترین مبانی شکل دهنده‌ی این رویکرد بدین قرار است:

۱) کاشفیت علم در عین ساختنی بودن آن

یکی از مهم‌ترین مبانی معرفت‌شناختی دکتر باقری، دیدگاهی است که وی (در آثار متعدد خود) از آن با عنوان «واقع‌گرایی سازه‌گرایانه» یاد می‌کند (باقری، ۱۳۸۳؛ ۱۳۸۷ الف؛ ۱۳۸۹؛ ۱۳۹۱ د؛ و باقری و خسروی ۱۳۸۷). متأسفانه به نظر می‌رسد به‌رغم طرح این دیدگاه در شماری از آثار دکتر باقری، برخی سخنان وی در این باره دستخوش اجمال و ابهام بوده^۲ و این مشکل، صورت‌بندی دقیق این نظر را دشوار می‌نماید. به باور ایشان، ویژگی اکتشافی بودن علم و مطابقت آن با واقع، همواره دوشادوش و ویژگی ساختنی بودن آن است.

این دو سخت درهم‌تنیده‌اند. علم هنگامی که با نظر به معلوم لحاظ می‌شود، اکتشافی است،

اما با نظر به عالم، اختراعی و ساختنی است. (باقری، ۱۳۸۷ الف، ص ۱۸۱)

۱. در این منبع (جلد دوم از کتاب نگاهی دوباره به تربیت اسلامی)، عمده‌ی مباحث درباره‌ی چستی، قلمرو و روش‌شناسی تربیت اسلامی در ضمن دو مقاله‌ی «امکان، معنا و سازواری در اخلاق و تربیت اسلامی» و «ماهیت و قلمرو تعلیم و تربیت اسلامی» آمده است. مقاله‌ی نخست، پیش از این کتاب در فصلنامه‌ی تربیت اسلامی (باقری، ۱۳۷۹) و کتاب «چستی تربیت دینی» (باقری، ۱۳۸۰ الف) به انتشار رسیده بودند و مقاله‌ی دوم نیز قبلاً در فصلنامه‌ی «حوزه و دانشگاه» (باقری، ۱۳۸۰ ب) چاپ شده بود.

۲. در بخش پایانی مقاله، به برخی از این جهات ابهام و اجمال و بعضاً تخالف اشاره خواهد شد.

به عبارت دیگر، این دانشمند است که با خلاقیت و تخیل خود در پی آن است که معلوم را به دام اندازد. (باقری، ۱۳۸۹، ص ۶۸)

چرا که:

واقعیت‌های طبیعی و انسانی، پیچیده، گونه‌گون و لایه لایه است و به همین دلیل، محتاج بکارگیری نیروهای فکری و خیالی دانشمندان است. (باقری، ۱۳۹۱، ص ۵۱)

این نظریه، از هر دو دیدگاه واقع‌گرایی خام و سازه‌گرایی خام فاصله می‌گیرد. واقع‌گرایی خام، از دو جهت ساده‌انگار است؛ جهت نخست آن که واقعیت را ساده و بی‌ژرفا در نظر می‌گیرد و آن را برخوردار از لایه‌های پنهان و دیرپاب لحاظ نمی‌کند. جهت دوم ساده‌انگاری آن است که شناخت ذهن نسبت به واقعیت را امری ساده، انفعالی و آینه‌ای دانسته و فعالیت و طراحی ذهن برای به دام انداختن واقعیت را نادیده می‌گیرد (باقری، ۱۳۸۹، ص ۶۹)؛ حال آن که از نگاه واقع‌گرایی سازه‌گرا، واقعیت ساده و تک لایه است و نه شناخت ذهنی، منفعلانه.

واقعیت، نه تنها پیچیده و هزارتو، بلکه غول‌آسا و مهیب است. غول‌آسا بودن واقعیت جهان در آن است که آدمی را در حیطه‌ی خود گرفته است ... و به سبب همین پیچیدگی و مهابت واقعیت - تا جایی که به ذهن مربوط می‌شود - کار آدمی در شناخت واقعیت، مستلزم تلاش و سازه‌پردازی یا طراحی ذهنی فراوان برای آن است که جامه‌ای به قدر قامت آن فراهم آورد و البته به سبب مهابت واقعیت، هرگز نمی‌تواند از این امر مطمئن باشد. (همان، ص ۷۰)

از سوی دیگر، در سازه‌گرایی خام نیز دسترسی آدمی به خود واقعیت مورد انکار قرار گرفته و تجربه و شناخت آدمی محصور در قالب‌های ذهن و زبان وی است و «همان‌گونه که انسان نمی‌تواند از قالب‌های ذهنی و زبانی خود بیرون رود، تماس با خود واقعیت نیز برای وی میسر نخواهد بود» (همان، ص ۷۲). حال آن که به باور باقری، هرچند دانش آدمی، بلافاصله و مستقیماً به خود واقعیت متصل نیست، لکن اشکال سازه‌گرایان خام آن است که «اساساً از دانش به واقعیت (حتی در شکل غیرمستقیم آن) صرف نظر کرده‌اند» (همان، ص ۷۴). درست است که دسترس‌پذیری واقعیت به صورت محض و مستقیم و فارغ از قالب‌های ذهنی و زبانی آدمی، اندیشه‌ی واقع‌گرایی خام بوده و مردود است، اما با صرف پذیرش قالب‌های ذهنی و زبانی آدمی، نمی‌توان نتیجه گرفت که شناخت انسان هیچ ربطی به واقعیت ندارد و تنها سازه‌هایی درون‌ذهنی است (همان). واقع‌گرایی سازه‌گرایانه معتقد به امکان شناخت، به همراه یک ضریب انکساری معین است:

آدمی با داشتن دستگاه بصری و مفهومی خاص خود، ضریب انکساری را بر واقعیت جهان اعمال می‌کند و نمی‌توان گفت که انسان از چشم خدا به همه چیز می‌نگرد و واقعیت کامل آنها را در اختیار دارد. اما این ضریب انکسار، بر «چیزها» و آن هم به صورت سراسری بر همه چیز اعمال می‌شود. ... آدمی بر حسب سازه‌های خود، می‌تواند بهره‌ای معین از واقعیت را مورد شناخت قرار دهد. ... بنابراین، ... باید از مطابقت با واقع در حد شناخت آدمی سخن گفت. (باقری، ۱۳۸۹، ص ۷۵) (تأکید از متن اصلی است))

و بر همین اساس،

هنگامی که حتی جلوه یا جنبه‌ای از واقعیت را در سازه‌های خود آشکار سازیم، هرچند به همه‌ی جنبه‌ها توجه نکرده‌ایم، به همان اندازه که با واقعیت در تماس قرار گرفته‌ایم، از صدق و مزایای آن برخوردار خواهیم بود. (همان، ص ۷۱)

همچنین، باقری در یکی دیگر از آثار خود درباره‌ی سازه‌گرایی واقع‌گرایانه، مطابقت در این نگاه را این‌گونه تصویر کرده است:

این نوع از واقع‌گرایی نیز صدق را برحسب مطابقت میان افکار و واقعیت در نظر می‌گیرد، اما به رغم واقع‌گرایی خام، این مورد انکار است که مطابقت بتواند میان افکار و خود واقعیت‌ها لحاظ شود. بلکه، به سبب آن‌که ذهن، دسترسی مستقیمی به واقعیت ندارد، مطابقت تنها می‌تواند میان افکار و واقعیت‌های به ادراک درآمده برقرار شود. (باقری، ۱۳۸۳، ص ۲۵ و ۲۶)

۲) معیار صدق در معرفت

آن‌گونه که گذشت، بخش قابل توجهی از سخنان دکتر باقری درباره‌ی واقع‌گرایی سازه‌گرایانه، معطوف به مسأله‌ی معرفت‌شناختی «تعریف معرفت صادق» است. مهم‌ترین پرسش در تعریف معرفت، آن است که معرفت صادق و صحیح، چگونه معرفتی است؟ آن‌گونه که دیدیم، پاسخ ایشان به این پرسش آن بود که معرفت صادق، معرفت مطابق با واقع (البته در حد شناخت آدمی) است. اما پاسخ به این پرسش بدون پرداخت به مسأله‌ی «معیار معرفت صادق»، بی‌ثمر است؛ چرا که دانشمند برای تشخیص معرفت صادق از غیر آن، هم به تعریف معرفت صادق نیاز دارد و هم به

معیاری برای احراز قیود تعریف. آنچه مکمل تعریف معرفت به دانش مطابق با واقع (با حدود مدّ نظر دکتر باقری) است، این است که چگونه باید چنین مطابقتی را احراز نمود؟ به بیان دیگر، دیدگاه دکتر باقری در زمینه‌ی چگونگی توجیه معرفت چیست؟^۱ برای پاسخ به این پرسش، می‌توان به دو دسته از سخنان ایشان استناد کرد:

دسته‌ی اول سخنان وی در بررسی دیدگاه‌های کل‌گرایانه - انسجام‌گروانه‌ی کواین و ویتگنشتاین است. ایشان پس از برشمردن نقدهایی به کل‌گرایی تند کواین و ویتگنشتاین و شک‌گرایی ناشی از آنها، تصریح می‌کند برای پرهیز از چنین مخمصه‌ای باید روایتی ملایم از کل‌گرایی ارائه داد که اتفاقاً هم کواین و هم ویتگنشتاین در دیدگاه‌های متأخر خود، چنین کاری کرده‌اند (باقری، ۱۳۸۲، ص ۱۱۱-۱۲۵). هرچند این کل‌گرایی ملایم، کماکان ماهیت شبکه‌ای معرفت را حفظ کرده و لذا به سطحی از انسجام‌گرایی^۲ (نظریه‌ی تلائمی شواهد به تعبیر دکتر باقری) متعهد است، اما از نوعی مبنای^۳ (بنیادگرایی به تعبیر دکتر باقری) معرفت‌شناختی نیز بهره‌مند است؛ بدین معنا که در نهایت، باید برخی قضایای بنیادین را از تغییر برکنار دانست و آنها را به عنوان مبنای دیگر معرفت‌ها، یا حداقل نقطه‌ی آغاز و اتکای آنها پذیرفت. عمده‌ی این اشخاص، «فهم همگانی»^۴ (عقل سلیم به تعبیر دکتر باقری) را از دست‌اندازی تغییر، برکنار دانسته‌اند (باقری، ۱۳۸۲، ص ۱۲۵)؛ هرچند همین گزاره‌های مبنا نیز از ثبات و استقرار مطلق برخوردار نیستند: قضایای بنیادی ویتگنشتاین، نه به طور مطلق، بلکه به نحو نسبی ثابتند و یقین به باور وی، امری اولیه و

۱. در معرفت‌شناسی، بحث صدق و بحث توجیه این‌گونه از یکدیگر متمایز می‌شوند که صدق، ناظر به مقام تعریف معرفت صادق است و توجیه، ناظر به مقام ملاک و معیار برای دست‌یافتن به معرفت صادق. به بیان دیگر، وقتی که می‌گوییم «معرفت صادق عبارت است از معرفت مطابق با واقع»، تعریفی از معرفت ارائه داده‌ایم که ناظر به مقام ثبوت است، اما صرف دانستن این تعریف، برای تعیین مصادیق معرفت صادق کفایت نمی‌کند؛ چرا که نیازمند ملاکی اثباتی برای مشخص کردن حضور این تعریف در داعیه‌های معرفتی پیش رو هستیم. رایج‌ترین نظریه‌ی واقع‌گرایانه در مقام صدق، نظریه‌ی مطابقت است، همان‌گونه که رایج‌ترین نظریه‌ی واقع‌گرایانه در مقام توجیه، نظریه‌ی مبنای^۳ (با انواع تقریرهای متفاوت) است. تذکر این نکته نیز لازم است که این دو بحث در آثار دکتر باقری از یکدیگر تفکیک نشده و وی، غالباً از مطابقت با واقع به عنوان معیاری برای صدق داعیه‌های دانشی سخن گفته (باقری، ۱۳۸۷ الف، ص ۱۷۲ و ۱۳۸۹، ص ۶۸)، حال آن‌که در بیان‌های تفصیلی وی، مطابقت بیشتر در جایگاه مسأله‌ی «تعریف معرفت» ظاهر شده است و این، خود یکی از کاستی‌ها و جهات ابهام‌آفرین در آثار ایشان است.

2. coherence theory of evidence
3. foundationalism
4. common sense

غریزی است که طی اعمال جمعی و در تربیت عادی ظاهر می‌شود (همان، ص ۱۱۸) و «فهم همگانی» مورد پذیرش کواین نیز صرفاً نقطه‌ی آغازی است که علم، آن را بسط و گسترش می‌دهد. علم توان مطالعه و بررسی این نقطه‌ی آغازین (و در نتیجه تغییر آن را) دارد، لکن تکذیب این هسته‌ی فهم همگانی و شواهد خواستن برای آن، کمال‌گرایی در خور ستایشی نیست. (همان، ص ۱۱۹-۱۲۰)

دسته‌ی دوم، برخی عبارات موجود در آثار دکتر باقری است که به بیان معیار اساسی و بنیادین در علم (به معنای تجربی آن) می‌پردازد. به باور وی، اساس کار در چنین علوم، مشاهده، تجربه و شواهد تجربی است (باقری، ۱۳۸۲، ص ۲۰۶ و ۱۹۲؛ ۱۳۸۴، ص ۳۴؛ ۱۳۸۹، ص ۱۱۹؛ ۱۳۹۱ الف، ص ۱۵۱). بر این اساس، می‌توان ادعا کرد بررسی صدق و مطابقت با واقع داعیه‌های معرفتی در علوم، به واسطه‌ی مشاهده و تجربه و بررسی شواهد تجربی انجام خواهد پذیرفت. البته وی به خوبی بدین نکته اشاره نموده که تمامی گزاره‌های موجود در این علوم، با این معیار سنجیده نمی‌شوند؛ چرا که در این علوم نیز، پیش‌فرض‌هایی از جنس متافیزیک، و نیز گزاره‌هایی تئوریک وجود دارند که مدلول و محتوای آنها قابل مشاهده و آزمون تجربی نیستند. همچنین، وی ضمن اشاره به مسأله‌ی «گرانبار بودن مشاهده از نظریه» و عدم تعین نظریه توسط مشاهده و آزمون (که از جانب فیلسوفان مابعد اثبات‌گرا مطرح شده است)، این انتقادات را به اجمال می‌پذیرد (باقری، ۱۳۸۲، ص ۴۵-۵۱)، لکن (همان‌گونه که در تبیین واقع‌گرایی سازه‌گرایانه گذشت) معتقد است نباید مشاهده، یکسره وابسته به الگوها یا سازه‌های فکری در نظر گرفته شود و باید مشاهده را نیز، به عنوان بخشی از زمینه‌ی مشترک بین دیدگاه‌های رقیب در نظر گرفت (همان، ص ۴۷-۴۸). پس هرچند تأیید یا ابطال نظریه‌ها هیچ یک به نحو روشن و قاطع، توسط واقعیت‌های تجربی صورت نمی‌پذیرد، اما به هر حال، می‌توان از تعین ناقص نظریه توسط مشاهده سخن گفت، بدین معنا که مشاهده و تجربه، با توجه به غلط از آب درآمدن پیش‌بینی‌های نظریه، اجمالاً حاکی از آن است که مشکلی در نظریه وجود دارد، اما این مشکل ناظر به نظریه به عنوان یک کل بوده و می‌تواند به هر یک از اجزای نظریه معطوف شود، نه لزوماً به یک جزء مشخص آن (همان، ص ۵۰-۵۱). به همین ترتیب، نظریه‌ای نیز که در قلمرو داوری پایدار می‌ماند، ضرورتاً درست نیست، بلکه تنها می‌توان گفت که [تا کنون] ابطال نشده است. (باقری، ۱۳۹۱ الف، ص ۱۱۳)

این سخنان، بیانگر آنند که نمی‌توان شواهد را به عنوان معیار قاطعی برای احراز معرفت مطابق با واقع معرفی نمود. به بیان دیگر، شواهد هیچ‌گاه نمی‌توانند مطابقت یک داعیه‌ی معرفتی (در

همان حدّ تصویر شده در مبنای نخست) را نشان دهند:

شواهد برای ترجیح تصویری از واقعیت نسبت به تصویری دیگر، مورد توجه قرار می‌گیرد. البته در اینجا نظریه‌ی شواهد و نظریه‌ی صدق، جدا از یکدیگر لحاظ می‌شوند. شواهد حاکی از مطابقت نیست، بلکه تنها طریقی برای ترجیح نظریه‌ای بر نظریه‌ی دیگر است. هنگامی که نظریه‌ی مرّحّح به کمک شواهد فراهم آمد، آن‌گاه می‌توان از مطابقت میان افکار و واقعیت‌های لحاظ شده در نظریه سخن گفت. هنگامی که تصویر نظریه از واقعیت، توسط شواهد تازه‌ای دگرگون شد، ترتیب تازه‌ای از مطابقت فراهم خواهد آمد. (باقری، ۱۳۸۳، ص ۲۶)

بر همین اساس،

با قبول این‌که [مشاهدات ما از] امور واقع، گرانبار از نظریه‌اند، باید گفت که مطابقت، امری درون نظریه‌ای است. ... بهترین نظریه‌ی ما نظریه‌ای است که بیشترین شواهد موجود، آن را حمایت کند. ... این دیدگاه می‌تواند به تبیین نزدیک شدن به واقعیت پردازد. فرآیند نزدیک شدن، عبارت است از تصحیح مداوم درک نظریه از واقعیت. (همان، ص ۴۵)

رویه‌ی دیگر این سخن، احتمالی بودن دائمی معرفت است:

باید همواره احتمال داد که آنچه شناخت تلقی شده، وهم‌آلود و نادرست باشد. (باقری، ۱۳۸۹، ص ۷۰)

انسان‌ها با قرار داشتن در محدوده‌ی حدود خود و بر حسب آنها به اندیشه و فرضیه‌پردازی روی می‌آورند و با آزمودن آنها در ارتباط با واقعیت جهان و کسب شواهدی در حمایت از آنها، احتمالاً به بهره‌ای از عینیت دست می‌یازند. قید احتمالاً هم برای آن است که شواهد حمایت‌کننده، ممکن است به سبب برخی پیچیدگی‌های جهان، تصادفی باشد که در بلندمدت، باید آشکار شود. (همان، ص ۱۱۴) (تأکیدات از نویسنده است)

۳) ثبات و نسبیت در علم

از نتایج دیدگاه واقع‌گرایی سازه‌گرایانه این است که می‌توان علم را از دو جهت متفاوت، هم ثابت و هم نسبی دانست. به باور دکتر باقری، واقع‌گرایی سازه‌گرایانه نه مانند واقع‌گرایی خام، مبتلا به ساده‌انگاری (و در نتیجه، زودباوری و جزمیت) است و نه همانند سازه‌گرایی افراطی، معتقد به نسبییت معرفت‌شناختی؛ بلکه از نوعی نسبییت (که وی آن را نسبییت معرفتی می‌نامد) برخوردار است (باقری، ۱۳۸۲، ص ۱۹۱-۱۹۲؛ ۱۳۸۷ الف، ص ۱۸۶؛ ۱۳۸۹، ص ۱۱۸). مراد از ثابت بودن

علم آن است که «هنگامی که علم به چیزی حاصل شد و به درستی، واقعیت آن را آشکار کرد، کار معرفت در باب آن پایان گرفته است و از آن پس، تغییری در معرفت مذکور صورت نخواهد پذیرفت» (باقری، ۱۳۸۷ الف، ص ۱۷۵). البته با توجه به این که عالمان، در زمینه‌های مختلف اجتماعی و فضا‌های فکری متفاوت به علم‌ورزی می‌پردازند و هر فضایی، حساسیت‌ها و سؤالات ویژه‌ای را فراروی عالمان قرار می‌دهد، این ثبات علم را باید با توجه به پویایی و «وابسته به زمینه» بودن آن تفسیر کرد:

اگر کسی از ثبات علم، چنین برداشت کند که ارزش معرفتی یک پاره علم، در همه جا و در هرگونه بافت و منظومه‌ی معرفتی همواره ثابت است، مفهوم درستی از ثبات علم در نظر نگرفته است. آنچه در ثبات علم مهم است، حفظ ارزش معرفتی آن در جایگاه و سطح خاص [یا به عبارت دقیق‌تر، بافت و منظومه‌ی معرفتی خاص] خویش است. (همان، ص ۱۸۶)

به بیان دیگر، ثبات علم به معنای ثابت بودن یک پاره علم در بافت و منظومه‌ی معرفتی ویژه‌ای است که در آن قرار دارد.

بر این اساس، به باور دکتر باقری، در حالی که نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی (از آن رو که امکان سخن گفتن از علم، عینیت علمی و توافق بین الادهانی عالمان را منتفی کرده و هویت فراتاریخی علم را مخدوش می‌نماید) مردود است، «نسبیت معرفتی نه تنها مذموم و مطرود نیست، بلکه ... شفاعت‌بخش بیماری مطلق انگاری یافته‌های یک نظریه یا یک روش است» (باقری، ۱۳۸۷ الف، ص ۱۱۹) و تنها به کمک این نوع از نسبیت است که می‌توان فهم مناسبی از علم فراهم آورد (باقری، ۱۳۸۲، ص ۱۹۱)، چرا که علوم، وابسته به زمینه‌اند و ما نه می‌خواهیم و نه می‌توانیم تعلقات علم را از آن جدا کرده و به دور اندازیم. (باقری، ۱۳۹۱ الف، ص ۱۴۹-۱۵۱)

مراد از این نوع نسبیت آن است که واقعیت پیچیده و دیرپاب آدمی (در علوم انسانی)، بر حسب رخصتی که پیش فرض‌ها و دیدگاه‌های دانشمندان فراهم می‌آورد، به میزان معینی به دام تحقیق می‌افتد. ... به سخن دیگر، در حد رخصت پیش فرض‌ها، دستیابی به سهم و نسبتی از دانش [درباره‌ی پدیده‌ی مورد مطالعه]، امکان‌پذیر می‌شود، اما نکته آن است که این دانش محدود، به هر روی دانش است؛ یعنی عینی است، فراتاریخی است و قابل تفاهم بین‌الادهانی است. ... اگر دانشمندان، هر یک کار خود را با نوع معینی از پیش فرض‌ها و دیدگاه‌ها آغاز کنند، به طور طبیعی باید مفاهیم، فرضیه‌ها و نظریه‌های مختلفی فراهم آید که هر یک در

تناسب و تلائم با زمینه‌ی خاص خود باشد. اظهار این تناسب، توسط قیدهایی که بر واژه‌ی علم افزوده می‌شود، به هیچ روی ما را تسلیم نسبت‌گرایی مذموم، یعنی نسبت‌گرایی معرفت‌شناختی نخواهد کرد. (باقری، ۱۳۸۲، ص ۱۹۱-۱۹۲)

خلاصه آن‌که به باور باقری، در حالی‌که نسبت معرفت‌شناختی، امکان معرفت صائب را نفی می‌کند، نسبت معرفتی، اصل آن را مفروض می‌گیرد و تنها میزان دستیابی به معرفت صائب را بر حسب رخصت پیش‌فرض‌های عالم، دستخوش سعه و ضیق می‌داند (همان). همچنین، در حالی‌که نسبت معرفتی ناظر به وابستگی محتوایی معرفت‌های بشری (و از جمله علوم انسانی) به شرایط زندگی و فرهنگ اجتماعی است، «در مقابل، نسبت‌گرایی معرفت‌شناختی نه به محتوا، بلکه به معیار ناظر است و حاکی از آن‌که معیار مشترکی برای ارزیابی معرفت‌ها وجود ندارد و نتیجه‌ی آن این است که ... مقوله‌ی اعتبار از اصل، منتفی است. (باقری، ۱۳۸۹، ص ۱۱۸)

۴) نسبت معرفت دینی با دیگر انواع معرفت

«گزاره‌های دینی در سایر شاخه‌های دانش قرار نمی‌گیرند، بلکه حوزه‌ی آنها متمایز از دانش‌های دیگر است» (باقری، ۱۳۸۴، ص ۳۴). به همین مقیاس، اگر گزاره‌ای از علوم طبیعی (همانند همجواری دو دریا بدون اختلاط کامل آب‌های آنها) در معرفت دینی حضور یابد، تنها هنگامی به معرفت دینی تبدیل خواهد شد که با معیار این معرفت، یعنی حیثیت ارتباط با خدا، مطابقت یابد (باقری، ۱۳۸۲، ص ۲۰۴). این سخنان، بیان‌گر مبنای «کثرت‌گرایی تداخلی» مدنظر دکتر باقری است که بنابر آن، دانش بشری حوزه‌های متمایز و مختلفی (هم بر حسب موضوع مورد مطالعه و هم بر حسب روش و شواهد) دارد، اما این حوزه‌ها در عین تفاوت، مرزها و مناطق مشترکی نیز داشته و در یکدیگر تداخل دارند (باقری، ۱۳۸۲، ص ۲۰۳)، هرچند در نهایت، تنها برخی روش‌ها و شواهد، نقش اساسی در تمایز این حوزه‌ها ایفا می‌نمایند. (همان، ص ۲۰۶)

بر این اساس، «هرجا در گزاره‌ای به نحو صریح یا ضمنی، خدا پیش‌فرض قرار گیرد، روشن است که آن گزاره نمی‌تواند متعلق به هیچ‌یک از علوم تجربی رایج یا حتی فلسفه باشد. نه گفتمان علمی و نه گفتمان فلسفی، هیچ‌یک به نحو ضروری خدا را در کانون توجه خود قرار نمی‌دهند» (باقری، ۱۳۸۴، ص ۳۴)؛ چرا که در علوم طبیعی، گزاره‌هایی که بیانگر مضمون‌هایی همانند درنظر گرفتن وقایع جهان به عنوان افعال الهی‌اند، تحقیق‌پذیر نیستند و لذا نمی‌توان آنها را متعلق به علوم طبیعی رایج دانست؛ و فلسفه نیز (حتی در معنای متافیزیکی خود) در وهله‌ی نخست با خدا سروکار ندارد. البته ممکن است فیلسوفی در فلسفه‌ی خود درباره‌ی خدا سخن بگوید، اما این امر

برای فلسفه ضروری نیست. (باقری، ۱۳۸۴، ص ۳۴)

۵) نسبت عقل و دین

«عقل در بطن دین نیست، بلکه به نحوی در عرض آن است» (همان، ص ۲۱). «اگر کسی گمان برد که چون اسلام بر عقل صحنه گذاشته، هرآنچه عقلانی باشد، اسلامی نیز هست، گمانش بر خطاست» (همان). ملاک عقلانی بودن چیزی آن است که رأساً توسط عقل تبیین شود، همان‌گونه که ملاک اسلامی بودن یک معرفت یا ارزش آن است که رأساً در پرتو وحی جلوه‌گر شده و معیار نهایی اعتبار آن، متون وحیانی است. «به این ترتیب، عقل و دین به صورت دو منبع متمایز جلوه‌گر می‌شوند. هرچند این دو، محتاج یکدیگر و هر یک به نحوی وامدار دیگری است؛ اما دوگانگی آنها قابل زدودن نیست» (همان). بنابراین، تنها می‌توان از توافق میان عقل و دین (به معنای همگرایی دو منبع معرفتی مستقل) سخن گفت و نه از عقلی که منشأ آن وحی است یا وحی‌ای که منشأ آن عقل است. همچنین بر این اساس، نمی‌توان آن دسته از ارزش‌های اخلاقی را که مبتنی بر تبیین عقل بوده و معیار نهایی اعتبار آن عقل است، اخلاق اسلامی دانست؛ زیرا انسان پیش از مواجه شدن با اسلام، این ارزش‌ها را توسط عقل کشف کرده است. لذا، حتی اگر در متون اسلامی سخنی از این اخلاق به میان آید، آنها را به معنای دقیق کلمه به اخلاق اسلامی تبدیل نمی‌کند و حداکثر می‌توان از توصیه‌ی اسلام به اخلاقی عقلانی سخن گفت. به بیان دیگر، اسلام در حوزه‌ی اخلاق اقلی (به معنای آن بخشی از مفاهیم اخلاقی که مربوط به سطح جهانی بوده و به دور از اختصاصات فرهنگی و اجتماعی، به صورت عام و مشترک در تمامی فرهنگ‌ها و جوامع جلوه‌گر است) رأساً سخنی ندارد، چرا که ارزش‌های اخلاق اقلی مبتنی بر تبیین عقل بوده و عقلانی است. بر همین مقیاس، با فرض این‌که منطق ارسطویی منطقی است که اعتبار آن رأساً توسط عقل کشف شده، توصیه به رعایت منطق در متون اسلامی، این منطق را به «منطق اسلامی» تبدیل نمی‌کند؛ زیرا پیوسته معیار نهایی آن عقل است. (باقری، ۱۳۸۴، ص ۲۱-۲۲)

۶) معنای علم دینی و نقش دین به عنوان پیش‌فرض علم

واژه‌ی «علم» در تعبیر «علم دینی» در ادبیات دکتر باقری (به ویژه در کتاب هویت علم دینی)، به معنای علم تجربی انسانی است (باقری، ۱۳۸۲، ص ۱۸۰). البته عمده‌ی مباحث مطرح در این کتاب، شکلی عام و فراگیر داشته و شامل علوم تجربی طبیعی نیز می‌گردد، اما از باب مصداق، بیشتر بر شواهد مربوط به علوم انسانی تأکید شده است (همان، ص ۱۱-۱۲). تلاش دکتر باقری

در این حوزه، صرفاً متمرکز بر اثبات «معناداری و امکان علم دینی» است، بدین معنا که علی‌الاصول، می‌توان از معنای موجهی برای تعبیر «علم دینی» سخن گفت. یعنی «امکان چنین چیزی در اصل، منتفی نیست، اما این‌که «در عمل» بتوان علمی دینی پدید آورد، امری پسینی است» و بسته به آن است که دین بتواند الهام‌بخش فرضیه‌های موفق دربارہی آن علم باشد (همان، ص ۲۰۶). به بیان دیگر، نمی‌توان به نحو پیشینی هر علم دینی را تحقق‌پذیر دانست؛ زیرا تحقق هر علم دینی در گرو وجود پیش‌فرض‌های مناسب (جهت الهام‌بخشی فرضیه) در میان آموزه‌های دینی است. همچنین به باور دکتر باقری، این امکان نباید ضرورتاً چون فرصتی برای گسترش دین تلقی شود، بلکه حتی محتمل است که علوم تجربی دینی، تهدیدی برای سلامت دین باشند. (همان، ص ۱۲)

حال با توجه به استقلال عقل از دین (که پیش از این بیان شد)، چگونه می‌توان از برقراری نسبت بین علم و دین سخن گفت؟ به اختصار می‌توان گفت که به باور دکتر باقری، علوم تجربی از آن رو که می‌توانند در دو جهت «محتوای تنوریک» و «روش‌شناسی» خود از «پیش‌فرض‌های دینی» استفاده کنند، قابلیت انصاف به وصف دینی بودن را می‌یابند.

در بعد محتوای تنوریک، نظریه و حتی مشاهدات پژوهشگر، مستقیم و محض نبوده و به شدت تحت تأثیر پیش‌فرض‌های وی است. دیدگاه‌ها دربارہی ماهیت انسان، تأثیرات عمیقی بر مفاهیم نظری و جهت‌دهی مشاهدات پژوهشگر ایفا می‌نماید. به همین جهت است که سخن از نسبت دین و علم معنا می‌یابد: معرفت‌های دینی می‌توانند از جمله پیش‌فرض‌های یک علم باشند، بدین معنا که می‌توان از علمی تجربی سخن گفت که مبتنی بر پیش‌فرض‌هایی است و برخی از این پیش‌فرض‌ها، دینی است. (باقری، ۱۳۸۴، ص ۳۵-۴۳)

در بعد روش‌شناختی نیز بر این نکته تأکید شده که روش‌شناسی علم، مستقل از دین و پیش‌فرض‌های دینی است، به این معنا که روش‌شناسی علم و ساختار منطقی آن از دین اخذ نمی‌شود؛ چرا که (همان‌گونه که پیشتر نیز گفته شد) این کار به معنای نفی استقلال علم است. به بیان دیگر، علم در ساختار منطقی و روش‌شناختی خود، هیچ وابستگی ضروری به دین و معرفت دینی ندارد. اما از سوی دیگر، این نکته نیز قابل توجه است که روش‌شناسی علمی هرگز بر زمینه‌ای خالی از هرگونه پیش‌فرض نمی‌روید، بلکه اساساً تبیین «امکان» بکارگیری روش علمی و توجیه «اعتبار» آن نیازمند تکیه بر برخی پیش‌فرض‌ها در مورد انسان و جهان است و برخی گزاره‌های دینی نیز در بردارنده‌ی چنین پیش‌فرض‌هایی هستند. وجه جمع این دو ملاحظه، آن است که هرچند

پیش فرض‌های دینی شرط لازم برای روش‌شناسی علم نیستند (و لذا استقلال روش‌شناسی علم به خطر نمی‌افتد)، اما می‌توانند از جمله‌ی شروط کافی (و نه تنها شرط کافی) برای آن باشند. علم تجربی [در بعد روش‌شناختی خود] مبتنی بر سلسله پیش‌فرض‌هایی است که تنها بخشی از آنها، می‌توانند (و نه ضرورتاً می‌بایست) دینی باشند. بکارگرفتن یک پیش‌فرض دینی، باعث می‌شود روش‌شناسی پژوهشگر نیز صبغه و رنگی دینی به خود بگیرد. (باقری، ۱۳۸۴، ص ۳۶-۳۹)

در صورت موفقیت‌آمیز بودن آزمون فرضیه و تبدیل شدن آن به نظریه، رنگ تعلق به پیش‌فرض دینی بر نظریه‌ها می‌ماند (باقری، ۱۳۸۴، ص ۳۸-۳۹ و ۴۳؛ ۱۳۸۲، ص ۲۵۰-۲۵۱). فرضیه‌ها با حفظ رنگ تعلق به پیش‌فرض، مورد داوری قرار می‌گیرند، خواه در این داوری معتبر شناخته شوند و خواه نامعتبر. به بیان دیگر، اگر تأثیر دین در قلمرو کشف پذیرفتنی باشد، در قلمرو داوری نیز باید پذیرفته شود؛ زیرا در این قلمرو نه استحاله‌ای صورت می‌گیرد که منجر به حذف تعلقات مرحله‌ی کشف شود، و نه (همان‌گونه که پیشتر گفته شد) اثباتی نسبت به درستی نظریه‌ای اتفاق می‌افتد. این سخن که نظریه‌ها هرگز اثبات نمی‌شوند، بدین معناست که آنها همیشه رنگ تعلق پیش‌فرض‌های قلمرو کشف را با خود دارند (باقری، ۱۳۹۱ الف، ص ۱۱۴). و حتی اگر [بر فرض] روزی نظریه‌ای اثبات شود، یعنی استقراء تام رخ دهد؛ معلوم می‌شود که واقعیت به رنگ آن نظریه [همراه با پیش‌فرض‌هایش] بوده است، نه این‌که نظریه رنگ خود را باخته تا واقعی شود. (همان)

البته نباید به واسطه‌ی آزمون فرضیه، نگران اعتبار آموزه‌ی دینی بود؛ زیرا آزمون فرضیه، به معنای آزمون پیش‌فرض نیست و آنچه [مستقیماً] دینی است، پیش‌فرض است و نه فرضیه. این «فرضیه‌های ما» (که ملهم از ایده‌های دینی‌اند) هستند که در معرض آزمون و ابطال قرار دارند و نه «پیش‌فرض‌ها» که خود ایده‌های دینی‌اند (باقری، ۱۳۸۲، ص ۲۵۱؛ ۱۳۸۰ الف، ص ۱۰۷). پس ابطال‌ها در وهله‌ی اول، متوجه پرداخت‌های خام و نامناسب پژوهشگر از فرضیه‌ها می‌شوند و پژوهشگر بعد از هر ابطال، مجدداً به سراغ منبع الهام خود رفته و سعی می‌کند با کفایت بیشتری فرضیه‌پردازی کند. (باقری، ۱۳۸۲، ص ۲۵۵)

حتی در صورتی که این ابطال‌های مکرر آن‌قدر ادامه یافت که پژوهشگر را به این نتیجه رساند که نمی‌توان با تکیه بر این منبع الهام، فرضیه‌هایی پرداخت که از آزمون تجربی سربلند بیرون آیند، باز هم پیش‌فرض‌ها رد و تضعیف نمی‌شوند؛ زیرا پیش‌فرض‌ها، گزاره‌هایی متافیزیکی بوده و صورت تجربی ندارند و لذا ابطال‌ناپذیرند. حداکثر سخنی که در این مقام می‌توان گفت این است که پیش‌فرض‌هایی از این دست، برای فرضیه‌پردازی در عرصه علم تجربی حاصل‌خیز نیستند. به

سخن دیگر، این گزاره‌های دینی در این حالت، اعتبار خود را به عنوان گزاره‌های دینی از دست نداده‌اند، بلکه تنها معلوم شده که برای فرضیه پردازی مناسب نیستند. بدین صورت، علم دینی وجود نخواهد داشت، نه این که دین از اعتبار بیفتد (باقری، ۱۳۸۲، ص ۲۵۵-۲۵۶؛ ۱۳۸۰ الف، ص ۱۰۶-۱۰۷). عدم وجود علم دینی نیز ضروری به دین و مقاصد آن نمی‌زند؛ چرا که علم دینی بیشتر دغدغه‌ی عالم است تا دغدغه‌ی دین؛ دین به دنبال متصل کردن انسان‌ها به خداست و هیچ‌گاه موفقیت و حقانیت ادیان متوقف بر تولید علم دینی نبوده و پیامبران نیز به دنبال تولید علم دینی نبوده‌اند. علم دینی تنها یکی از استعداد‌های جانبی احتمالی دین است که در صورت عدم بروز، خللی در نقش اصلی دین که در طول تاریخ داشته، ایجاد نخواهد کرد. (باقری، ۱۳۹۱ الف، ص ۱۱۵-۱۱۷؛ ۱۳۹۱ ب، ص ۱۰۹)

۷) نگاه پارادایمی به علم

نسبت علم دینی با علم غیردینی، همانند نسبت دو پارادایم با یکدیگر است که بر اساس پیش‌فرض‌های متفاوتی به تحقیق تجربی پرداخته‌اند. «میان دو نظریه‌ی مربوط به دو الگوی علمی، رقابتی اساسی وجود دارد، به نحوی که تجربه‌های انجام شده در حیطه‌ی یک الگو با قرار گرفتن در حیطه‌ی الگوی دیگر، محتاج تفسیری متفاوت و متناسب با فضای الگوی جدید خواهد بود»^۵ (باقری، ۱۳۸۴، ص ۹۴). البته نگاه پارادایمی (آن‌گونه که مدنظر تامس کوهن، صاحب این دیدگاه بوده) در بردارنده‌ی نوعی همسنجش‌ناپذیری^۶ میان پارادایم‌هاست. این همسنجش‌ناپذیری (به دلیل تهدید نسبی گرایانه‌ای که برای تلاش علمی به دنبال دارد) مورد پذیرش نبوده و نیازمند تجدید نظر است، بدین صورت که «امکان تداخل میان نظریه‌های پارادایم‌های مختلف را نفی نکنیم، بلکه باید امکان پاره‌ای اشتراک‌ها و تداخل‌ها در حوزه‌ی روش‌شناسی یا یافته‌ها را بپذیریم» (همان، ص ۹۵). دکتر باقری با نقل برخی نقدهای وارد شده به دیدگاه کوهن (باقری، ۱۳۸۲، ص ۱۳۲-۱۳۷) توجه خود به نتایج نادرست این دیدگاه را ابراز داشته است. مهم‌ترین این نقدها، عدم امکان نقد بیرونی (یا به تعبیر بهتر، نقد فراپارادایمی) و عدم امکان تفاهم میان پارادایم‌های رقیب است. وی با استناد به دیدگاه‌های برنشتاین (به عنوان شارح نظریه‌ی کوهن) ابراز می‌دارد

۵. لازم به ذکر است که مؤلف به جای اصطلاح پارادایم، غالباً از واژه‌ی فارسی «الگو» استفاده کرده است.

نباید «همسنگش‌ناپذیری» در نظریه‌ی پارادایم‌ها را به معنای «ناسازگاری»^۷ یا «قیاس‌ناپذیری»^۸ در نظر گرفت (باقری، ۱۳۸۲، ص ۱۴۳)، بلکه اساساً هرگونه ادّعای تفاوت و تباین بدون فرض زمینه‌های مشترک و زیستن در جهانی مشترک، ممکن نیست و به همین خاطر، ادعای قیاس‌ناپذیری تام و تمام میان نظام‌های فکری پذیرفتنی نیست (همان، ص ۱۳۴-۱۳۵). قلمروهای مشترک یا متداخل میان پارادایم‌های مختلف در نظریه‌ها، روش‌شناسی‌ها، شواهد و یافته‌های به دست آمده در آنها وجود دارند و دیدگاه‌های رقیب، با تعیین این تداخل‌های سه‌گانه، از یک سو بیشتر به یکدیگر نزدیک شده و از سوی دیگر زمینه‌ی رقابت و نقادی بیشتر نسبت به همدیگر را فراهم خواهند کرد. در تداخل تنوریک، اشتراک نظر در این مورد که «مسأله چیست؟» و همچنین درباره‌ی مفاهیم، گزاره‌ها و داعیه‌های تنوریک مشترک، نخستین گام این نزدیکی و تقدپذیری فراهم می‌آید. در گام بعد، با تعیین مفروضات و قواعد روش‌شناختی مشترک (در حوزه‌هایی همچون معیار صدق یا اعتبار گزاره‌ها) قلمروهای مشترک پارادایم‌های رقیب قابل تعیین خواهد بود و بر اساس این دو گام، اشتراکات در قلمرو شواهد و یافته‌ها نیز آشکار می‌گردد. (همان، ص ۱۴۵-۱۴۷)

۸) چیستی و انواع نظریه تربیتی / دانش تربیتی

به نظر دکتر باقری، «دست کم دوگونه نظریه‌ی تربیتی می‌توان داشت: نظریه‌های تجربی- تربیتی و نظریه‌های فلسفی- تربیتی. نظریه‌های نوع اول با فرضیه و آزمون تجربی آن سروکار دارد، در حالی که نظریه‌های نوع دوم بر اساس تبیین‌های مفهومی، سعی در هدایت فعالیت تربیتی دارد» (باقری، ۱۳۹۱ ج، ص ۱۹۷ و ۲۰۴). بر همین منوال، می‌توان از دو گونه دانش فلسفی و تجربی در تعلیم و تربیت سخن گفت و پژوهش تربیتی را نیز بر اساس دو نوع فلسفی و علمی صورت‌بندی نمود (باقری و خسروی، ۱۳۸۶، ص ۵۰). در عین حال، به نظر می‌رسد آثار مختلف ایشان درباره چیستی و انواع نظریه / دانش / پژوهش تربیتی، به رغم برخی اشتراکات، کاملاً با یکدیگر همداستان نیستند. به عنوان نمونه (همان‌گونه که دیدیم) در برخی آثار، در بررسی نظریه‌های تجربی در تربیت (و بلکه تمامی علوم انسانی تجربی) سخن از فرضیه و آزمون تجربی و عینیت و

7 . incompatibility

8 . Incommensurability

هویت فراتاریخی رفته است. در برخی آثار دیگر، پژوهش علمی در تربیت، نوعی عمل پژوهی و معطوف به بررسی اعمال ارزشی دانسته شده و بسیار به رویکردهای مبتنی بر حکمت عملی نزدیک شده است و بر همین اساس، نگاه ابزارانگارانه‌ی هدف-وسیله‌ای به پژوهش تربیتی رد شده و به جای پرداختن به روش‌های علّت‌جویانه (= نگاه به علّت‌ها به عنوان منبع و مولّد اعمال)، روش‌های معطوف به بررسی دلایل اعمال مورد توجه قرار گرفته است (همان). همچنین در اثری دیگر، تمامی علوم انسانی (و از جمله، علوم تربیتی) در پیوستاری افقی ترسیم شده‌اند که یک قطب آن، «تجربی-واقع‌نگر-نظری» و قطب دیگر آن «تفسیری-ارزشی-عملی» است و «علوم انسانی مختلف برحسب میزان برخورداری از دو جنبه‌ی مذکور، در نقطه‌ای از پیوستار، جایگاه مناسبی برای خود خواهند یافت. علومی که به قطب اول نزدیک‌تر باشند، از جنبه‌های غنی‌تر تجربی-واقع‌نگر-نظری برخوردار خواهند بود، همچنان‌که علوم نزدیک‌تر به قطب دوم، از جنبه‌های غنی‌تر تفسیری-ارزشی-عملی بهره‌ی بیشتری خواهند داشت» (باقری، ۱۳۸۹، ص ۱۰۹)، و در این میان، با نفی تقابل «امر واقع» و «ارزش» و پیوستاری دیدن رابطه‌ی این دو، «باید گفت که علوم تربیتی، از میزان ارزشی بیشتری برخوردارند» (همان، ص ۱۰۸). در عین حال، به نظر می‌رسد دکتر باقری سعی کرده این‌گونه به این تخالف ظاهری میان تجربی یا عملی دانستن نظریه علمی-تربیتی پاسخ دهد که:

در عین حال که می‌توان خصیصه‌های اثبات‌گرایانه را از پژوهش تربیتی نفی نمود، چه مانعی وجود دارد که خصیصه‌ی فرضیه‌ای برای این نوع پژوهش و تعمیم‌پذیری احتمالی برای یافته‌های آن قائل باشیم؟ اگر علم تعلیم و تربیت، به منزله عمل پژوهی ارزشی لحاظ شود، هر دو حالت با هم حاصل خواهد شد، یعنی در عین نفی خصیصه‌های اثبات‌گرایانه، امکان حصول دانشی تجربی در مورد فعالیت‌های تربیتی، با ویژگی تعمیم‌پذیری تدریجی و احتمالی پذیرفتنی خواهد بود. ... نکته‌ی مهم این است که نمی‌توان ... به صورت پیشینی در جهت نفی امکان دسترسی به تعمیم، حکم کرد. (باقری و خسروی، ۱۳۸۶، ص ۷۲-۷۳)

همچنین در این آثار، چپستی نظریه/پژوهش فلسفی در تربیت نیز به نظر کاملاً سازگار نیست (یا حداقل می‌توان گفت در هیچ یک از این آثار، تصویر کامل و دقیقی از آن ارائه نشده است)؛ در یکی از آنها، شاخصه‌ی بحث فلسفی-تربیتی، بحث از چپستی انسان، مفهوم و هدف تربیت و مبانی و اصول آن دانسته شده (باقری، ۱۳۹۱، ج ۱، ص ۱۹۷)؛ در دیگری، پژوهش فلسفی ناظر به بررسی ارزش‌هایی است که به منزله‌ی اهداف و آرمان‌های تربیتی لحاظ می‌شوند (باقری و

خسروی، ۱۳۸۶، ص ۷۱) و در اثر دیگری که علوم تربیتی در پیوستار افقی علوم انسانی، در کرانه‌ی تفسیری-ارزشی-عملی قرار دارد، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت نه به عنوان دانشی که به بررسی ارزش‌های موجود در اهداف و آرمان‌های تربیت می‌پردازد، بلکه در محور عمودی، به عنوان معرفتی که از درجه و رتبه‌ای فراتر، ناظر به علوم تربیتی است، قرار دارد (باقری، ۱۳۸۹، ص ۱۱۲-۱۱۳). شاید جامع تمامی این سخنان، این تعریف از فلسفه تعلیم و تربیت باشد که هر چند می‌توان تمامی تصویرهای فوق از نظریه‌ی فلسفی-تربیتی را در آن جای داد، اما مجمل و بسیار کلی است:

فلسفه تعلیم و تربیت، رشته‌ای است که به بررسی فلسفی تعلیم و تربیت (اعم از عمل یا علم تعلیم و تربیت) و به بیان دیگر، به بررسی جنبه‌های فلسفی آن می‌پردازد. (باقری و دیگران، ۱۳۸۹، ص ۲)

چیستی تربیت اسلامی

با توجه به مبانی فوق، درک چیستی «تربیت اسلامی» از منظر این رویکرد آسان خواهد بود. دکتر باقری در مقام تعریف تربیت اسلامی به منزله‌ی عرصه‌ی معرفتی-مطالعاتی می‌گوید:

تعلیم و تربیت اسلامی ناظر به نظامی از اندیشه است که مستقیم یا غیرمستقیم، از متون اسلام سرچشمه گرفته و حاوی شناختی نسبت به پدیده‌ها و روابط موجود در حوزه عملی تعلیم و تربیت، صورت‌های مطلوب آنها و نحوه‌ی ایجاد تغییر در آنهاست. (باقری، ۱۳۸۴، ص ۴)

وی سپس به تعریف هر یک از قیود این تعریف می‌پردازد. مهم‌ترین این قیود عبارتند از:

الف) نظامی از اندیشه: بدین معنا که مقصود ما در اینجا، کاربرد دانشی تربیت اسلامی است؛

ب) سرچشمه گرفتن مستقیم یا غیر مستقیم از متون دینی: بنابر رویکرد مختار باقری (= رویکرد استنباطی-تأسیسی) بخشی از دانش تربیت اسلامی (در عام‌ترین معنای خود) به صورت مستقیم از متون دینی استخراج یا استنباط می‌شود و این بخش، همان مسائل و مباحث مربوط به تعلیم و تربیت است که در متون آمده است. اما تعبیر غیر مستقیم، اشاره به آن جنبه از تربیت اسلامی دارد که حاصل بسط و گسترش مباحث کلی یا اجمالی است که در متون دینی آمده و مهم‌ترین نوع این بسط و گسترش، گشودن باب تحقیق‌های تجربی در عرصه‌ی تربیت با تکیه بر آموزه‌های بنیادی اسلام به عنوان پیش‌فرض الهام بخش فرضیه‌های علمی است. (باقری، ۱۳۸۴، ص ۸۵-۸۶)

استنباطی-تأسیسی بودن نظام تربیت اسلامی نیز بدان معناست که برخی از مسائل تربیتی که

در متون اسلامی آمده، از این متون استنباط می‌شود، اما مسائل تربیتی‌ای نیز هستند که در متون نیامده و پاسخ آنها را با تفریع نیز نمی‌توان به دست آورد، لذا در مورد این مسائل، ناگزیر از تأسیس دانشی هستیم که هرچند یک علم تجربی است، اما می‌توان پیش‌فرض‌های آن (در دو بعد روش مطالعه و موضوع مورد مطالعه یعنی انسان)، را از متون اسلامی اخذ کرد. (باقری، ۱۳۸۴، ص ۸۷-۸۸)

به بیان دیگر (و با نظر به مبانی پیش‌گفته همچون تقسیم نظریه‌ی تربیتی به دو گونه فلسفی و تجربی و نقش دین [آموزه‌های دینی] به عنوان پیش‌فرض علم) می‌توان ادعا کرد دانش تربیت اسلامی دارای دو عرصه است: عرصه‌ی نخست، شامل آن دسته از مباحث تربیتی است که مستقیماً در متون دینی آمده و از این متون، استخراج می‌شود؛ و عرصه‌ی دوم، دانشی تجربی است که از فرضیه‌هایی علمی - تجربی تشکیل یافته که آموزه‌های اسلامی (به دست آمده در عرصه‌ی نخست) را به عنوان پیش‌فرض الهام بخش خویش، پذیرفته‌اند و با واسطه‌ی این پیش‌فرض‌ها، می‌توانند به صورت غیر مستقیم به متون دینی نسبت داده شوند. اسلامی بودن دانش در عرصه‌ی نخست، به معنای برآمدن مسائل این عرصه از نصوص دینی است و اسلامی بودن در عرصه‌ی دوم، به معنای تکیه‌ی فرضیه‌های آن بر پیش‌فرض‌های دینی است. بر اساس این تصویر، دانش تربیت اسلامی در عرصه‌ی استنباطی (عرصه‌ی نخست) نوعی نظریه‌ی فلسفی - تربیتی است و لذا از دیدگاه دکتر باقری، «فلسفه‌ی تربیت اسلامی» تفاوتی با «دانش تربیت اسلامی» (به معنای مجموعه گزاره‌های مستنبط از متون دینی) نخواهد داشت، همان‌گونه که وی صراحتاً «تربیت اسلامی» و «فلسفه‌ی تربیت اسلامی» را جدا از هم ندانسته (باقری، ۱۳۹۱، ج ۱، ص ۱۷۹) و مباحث خویش در دو جلد کتاب نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (باقری، ۱۳۸۵ و ۱۳۸۴) را (که در عرصه‌ی نخست قرار دارد) نظریه‌ای فلسفی - تربیتی می‌داند (همان، ص ۱۹۷، ۱۹۹، ۲۰۴ و ۲۵۸). تربیت اسلامی در عرصه‌ی تأسیسی (عرصه‌ی دوم) نیز نوعی نظریه‌ی تجربی - تربیتی است که البته (به باور دکتر باقری) فعلاً تنها می‌توان از امکان آن سخن گفت و باید دید آیا پیش‌فرض‌های دینی می‌توانند برای پدید آمدن چنین عرصه‌ای، به اندازه کافی حاصل‌خیز باشند یا نه. همچنین نسبت دانش تربیت اسلامی (در هر دو عرصه‌ی خود) با علوم تربیتی موجود، همانند نسبت دو پارادایم رقیب خواهد بود.

روش‌های پژوهش در تربیت اسلامی

با عنایت به دو وجهی بودن دانش تربیت اسلامی در این تلقی، روش‌های تحقیق این دانش نیز دو

بعدی خواهد بود:

بعد نخست، روش‌های تفسیری و استنباطی برای فهم متون دینی و استخراج آن دسته از مطالب تربیتی که درباره‌ی محتوای نظام تعلیم و تربیت همانند اهداف یا اصول تربیت بوده یا مطالبی که می‌تواند به عنوان پیش‌فرض‌های تحقیق تجربی از متون دینی استخراج و تنظیم شود (باقری، ۱۳۸۴، ص ۹۱). دکتر باقری در کتاب درآمدی بر فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران،^۹ از سه روش: «تحلیل و تفسیر مفهومی»، «استنتاج عملی» و «تحلیل (شبه) استعلایی» به عنوان روش‌هایی برای پژوهش در تربیت اسلامی (به معنای عرصه‌ی نخست آن) سخن گفته است (باقری، ۱۳۸۷ الف، ص ۳۵). از میان این سه روش، به نظر می‌رسد روش تحلیل و تفسیر مفهومی، روش استنباط و استخراج مفاهیم و گزاره‌های تربیتی از متون دینی بوده و دو روش استنتاج عملی و تحلیل (شبه) استعلایی، روش‌هایی برای سنجش صحت و روایی صورت استنتاج‌هایی هستند که با استفاده از این مفاهیم و گزاره‌ها، ما را به مفاهیم و گزاره‌های تازه‌تری می‌رسانند. در روش تحلیل و تفسیر مفهومی، مفاهیم به هدف دست‌یابی به عناصر معنایی یک مفهوم، روابط میان این عناصر و روابط میان کل یک مفهوم با سایر مفاهیم مرتبط با آن، مورد تحلیل قرار می‌گیرند. با مشخص شدن این روابط و مرزهای معنایی است که می‌توان تصور اساسی از تعلیم و تربیت از دیدگاه اسلام را معلوم کرد (همان، ص ۳۶). روش استنتاج عملی نیز اشاره به گونه‌ای از قیاس است که از زمان ارسطو، و در عرصه‌ی حکمت عملی مورد توجه بوده است و دکتر باقری، ضمن نقل الگوی قیاس عملی پیشنهاد شده توسط ویلیام فرانکنا، به بازسازی و استفاده از آن می‌پردازد (همان، ص ۴۶-۶۱). روش تحلیل (شبه) استعلایی نیز اشاره به برهانی دارد که در آن، «نخست، پدیده‌ای توصیف می‌شود و سپس، وجود چیزی به منزله‌ی شرط لازم برای آن در نظر گرفته می‌شود» (همان، ص ۶۵) و با توجه به این لزوم، حکم به وجود آن شرط لازم می‌گردد.

۹. جهت ملاحظه‌ی بررسی انتقادی دو فصل نخست این کتاب که به بحث از رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی می‌پردازد، رک: لطیفی، ۱۳۹۱. با توجه به این‌که در زمان تألیف آن مقاله‌ی نقد، برخی تصریحات دکتر باقری درباره‌ی اشتراک فلسفه‌ی تربیت اسلامی و دانش تربیت اسلامی در عرصه‌ی نخست، انتشار نیافته (با به رؤیت نویسنده‌ی مقاله نرسیده) بود، یکی از مهم‌ترین انتقادات مطرح در آن، بر محور عدم تفکیک بین تربیت اسلامی و فلسفه‌ی تربیت اسلامی بود و این نقد، از جانب برخی مدافعان از کتاب دکتر باقری نیز پذیرفته شده است (رک: سجادی، ۱۳۹۲). به هر حال، توجه به این نکته (جددا نبودن فلسفه تربیت اسلامی از تربیت اسلامی) از سویی برخی تخالف‌های ظاهری مطالب آن کتاب را حل نموده، و از سوی دیگر، بر بعضی جهات اجمال و ابهام آن می‌افزاید.

در بعد دوم، در جهت تأسیس دانش‌های نوین تربیتی لازم است فرضیه‌هایی ملهم از پیش‌فرض‌های برگرفته از متون اسلامی تولید شده و به دست روش‌های آزمون تجربی سپرده شوند. به بیان دیگر، تأثیر معرفت دینی تنها در عرصه‌ی محتوای تئوریک نظریه جلوه‌گر می‌شود، اما در حوزه‌ی روش اساسی و ویژه‌ی معرفت علمی، علم همچنان علم است و با روش اساس خود، یعنی تجربه و گردآوری شواهد تجربی کار می‌کند. البته روش تجربی در اینجا به معنای عام کلمه (=واریسی شواهد له یا علیه بیرونی نسبت به فرضیه‌ی مورد نظر) به کار رفته و لذا هر دو گونه‌ی روش‌های کمی و کیفی را شامل می‌گردد. همچنین، این نکته نیز قابل انکار نیست که چه بسا معرفت دینی با فراهم آوردن هستی‌شناسی معینی درباره‌ی آدمی، منجر به تأثیرگذاری‌های خاصی در روش و نوع شواهد شود، اما این تأثیرگذاری‌ها، خرد و در دامنه و عرصه‌ی روش تجربی‌اند و آن قدر کلان نیستند که به انتفای روش تجربی بیانجامند. (باقری، ۱۳۸۲، ص ۲۰۷-۲۰۸؛ ۱۳۸۴، ص ۹۱)

ملاحظات و تأملات

هرچند بررسی و ارزیابی تفصیلی مبانی معرفت‌شناختی دکتر باقری و دیدگاه‌های وی درباره‌ی علم دینی نیازمند فضا و فرصتی فراخ‌تر است، اما می‌توان مهم‌ترین ملاحظات بنیادین ناظر به این رویکرد را به صورت زیر، جمع‌بندی نمود:

۱) رویکرد دکتر باقری به دانش تربیت اسلامی (همانند غالب دیگر مطالعات و پژوهش‌های وی)، به دلیل توجه مناسب و ارزشمند وی به مطالعات فلسفی و علم‌شناختی، از غنای نسبی خوبی برخوردار است. وی در بخش‌های مختلف آثار خود، با نظر به دیدگاه‌های مابعد اثبات‌گرایانه‌ی مطرح در فلسفه‌ی علم، به تنگناهای علم تجربی واقف است و سعی می‌نماید دیدگاهی منسجم و بی‌نقص ارائه نماید و از همین رو، بی‌تردید تلاش‌های وی در زمینه‌ی پیشنهاد روش‌شناسی دانش تربیت اسلامی را می‌توان بی‌بدیل خواند. این نقطه قوت، خصوصاً در نگاه تطبیقی بین رویکردهای موجود به روش‌شناسی دانش تربیت اسلامی بیشتر خودنمایی می‌کند. در عین حال، به رغم تلاش‌های ارزشمند دکتر باقری در صورت‌بندی مجموعه‌ای منسجم، به نظر می‌رسد هنوز تنگناهای جدی معرفتی و نقاط تاریکی در این رویکرد وجود دارند که اعتماد بر آن را دشوار می‌سازند.

۲) بیانات دکتر باقری در برخی آثارش، به اندازه‌ی کافی دقیق نبوده و در مواردی دچار ابهام و اجمال و حتی تخالف است و این مسأله، درک عمق معانی مدنظر وی را بر خواننده دشوار

می‌نماید. در اینجا، افزون بر برخی نمونه‌های ابهام و تخالف که در مبنای شماره‌ی ۸ بدان اشاره شد، به چند نمونه‌ی دیگر نیز اشاره می‌شود.

ایشان در یکی از آثار خویش، مدّعی می‌شود که نقش سازه‌های ذهنی در دسترسی دانشمند به حقیقت، ضرورتاً یک نوع نیست؛ در مواردی، سازه‌ها صرفاً نقش ابزار برای کشف واقعیت را ایفا می‌نمایند و در مواردی، ممکن است نقشی مشارکتی داشته باشند و به همین دلیل، «حقیقت‌هایی که نصیب انسان می‌شوند، یا عین واقعیت است، یا صورتی تعدیل یافته از واقعیت» (باقری، ۱۳۹۱، ص ۳). حال آن‌که نسبت این تفکیک با مطالب موجود در دیگر آثار وی آشکار نیست. وی در دیگر اثر خود، اساساً خود واقعیت خارجی را قابل دسترسی ندانسته و از مطابقت میان «افکار» و «واقعیت‌های به ادراک درآمده» سخن می‌گوید و نه عین واقعیت (باقری، ۱۳۸۳، ص ۲۶). در بخشی دیگر، ایشان از سویی از امکان علم «فراتاریخی» سخن می‌گوید (باقری، ۱۳۸۲، ص ۱۹۱-۱۹۲) و از سوی دیگر، بر وابسته به زمینه و زمانه بودن علوم و فلسفه‌ها تأکید می‌کند (باقری، ۱۳۹۱ الف، ص ۱۴۹-۱۵۱؛ ۱۳۸۹، ص ۱۱۴؛ ۱۳۹۱ ج، ص ۲۶۴). همچنین، اجمال و ابهام در معنای «نسبیت معرفتی» و «ثبات» مدنظر ایشان و تقابل آن با مفهوم «نسبیت‌گرایی معرفت‌شناختی» و عدم تفکیک دقیق بحث در دو سطح نظریه‌ی صدق و معیار صدق، از دیگر مواردی است که در ادامه به تفصیل بررسی خواهند شد.

۳) کاربرد اصطلاح «نسبیت» و دیگر واژه‌های مرتبط با آن در آثار دکتر باقری همراه با ابهام است. از جمله مهم‌ترین این ابهام‌ها که به خلط میان دو تلقی از نسبیت انجامیده، عدم تفکیک بین «نسبیت به معنای محدودیت فهم» و «نسبیت فهم و ادراک» است. فیل‌شناسی در تاریکی مولوی بهترین مثال برای «نسبیت به معنای محدودیت فهم» است. هر یک از فیل‌شناسان، با توجه به تاریکی و محدودیت‌های وجودی و ادراکی خویش، تنها به عضوی از اعضای فیل (بخشی از واقعیت) علم یافته بودند و خطایشان در اسناد دادن حالت آن عضو (بخشی از واقعیت)، به فیل (کلّ واقعیت) بود؛ ولی علم آنان نسبت به حالات و اوصاف عضوی که آن را ادراک کرده بودند، می‌توانست علمی صادق و مطابق باشد. بر این اساس، انسان به واسطه‌ی محدودیت‌های تکوینی خویش، به ذات و تمامیت واقعیت‌های خارجی دسترسی نداشته و تنها (بسته به محدودیت‌های وجودی قوای شناختی خود) به جهاتی از واقعیت خارجی دست می‌یابد. به عبارت دیگر، هرچند درک اشیاء خارجی به تمام ذات آنها مقدور نباشد، لکن حداقل برخی از جهات یا لایه‌های آنها قابل شناخت است. برخی از عبارات دکتر باقری با این معنا هم‌آواست (ر ک: باقری، ۱۳۸۹،

ص ۷۱، ۷۵ و ۱۱۴) و به نظر می‌رسد این معنا از نسبیّت، با مطابقت نیز قابل جمع است. در برابر، «نسبیّت فهم و ادراک» بدین معناست که فهم ما از واقعیت همیشه و ضرورتاً و در تمامی موارد، وابسته به چارچوب‌ها، زمینه‌ها، زمانه‌ها و پیش‌فرض‌هاست. این نسبیّت (خصوصاً با قید مطلق بودن آن) بدین معناست که حتی یک فقره معرفت نیست که ما بتوانیم فارغ از پیش‌فرض یا زمانه و زمینه آن را بفهمیم و بسنجیم و تمام داعیه‌های معرفتی ما، از پیش‌فرض‌های ما رنگینند. در این نوع نسبیّت، هیچ یک از معرفت‌ها و نظریه‌های ما بدون وساطت پیش‌فرض‌ها واقع‌نما نیستند (به خلاف نسبیّت به معنای محدودیت فهم که واقع‌نمایی معرفت‌ها، در همان حد محدودی که حاکی از آن هستند، وابسته به پیش‌فرض نیست). دکتر باقری ضمن تصریح به وابسته به پیش‌فرض بودن نظریه‌ها، معتقد است اظهار این وابستگی و تناسب، به واسطه‌ی افزودن قیدهایی که حاکی از پیش‌فرض‌های متناسب با نظریه هستند، ما را تسلیم نسبیّت‌گرایی مذموم نخواهد کرد (باقری، ۱۳۸۲، ص ۱۹۲). اما پرسش اینجاست که نسبت این پیش‌فرض‌ها با واقعیت چیست؟ به نظر می‌رسد مادامی که معیاری برای ارزیابی عقلانی و فارغ از پیش‌فرض، بین خود پیش‌فرض‌ها وجود نداشته باشد، نمی‌توان از دام نسبیّت‌گرایی مذموم (به تعبیر دکتر باقری) رهید. آنچه ما را از نسبیّت‌گرایی مذموم می‌رهاند، معیاری جهت‌دوری میان پیش‌فرض‌هاست؛ همان‌گونه که دکتر باقری خود نیز معترف است اشکال نسبیّت‌گرایی معرفت‌شناختی مذموم (و وجه تمایز آن از نسبیّت معرفتی مدنظر وی) آن است که «معیار مشترکی برای ارزیابی معرفت‌ها وجود ندارد و نتیجه‌ی آن این است که ... مقوله‌ی اعتبار از اصل منتفی است» (باقری، ۱۳۸۹، ص ۱۱۲). ایشان در بحث از پارادایم‌های علمی و همسنجش‌ناپذیری میان آنها، به دنبال آن است که نشان دهد پارادایم‌ها می‌توانند با یکدیگر تداخل داشته و قلمروهای مشترکی نیز داشته باشند (باقری، ۱۳۸۴، ص ۹۵)، اما همان‌گونه که خود نیز تصریح نموده، این قلمرو مشترک تنها می‌تواند زمینه‌ی نزدیکی و رقابت و نقادی بیشتر پارادایم‌ها را فراهم آورد (باقری، ۱۳۸۲، ص ۱۴۵-۱۴۷)، نه آن‌که معیاری جهت‌دوری میان آنها به دست دهد.

خلاصه آن‌که به نظر می‌رسد اگر «نسبیّت معرفتی» مورد تصویر این رویکرد، به معنای نسبیّت فهم باشد، تفاوت چندانی با «نسبیّت‌گرایی معرفت‌شناختی» ندارد. جمع بین این معنا از نسبیّت و واقع‌گرایی، نیازمند بحث جدی درباره‌ی واقع‌نمایی و اعتبار پیش‌فرض‌ها (به عنوان هسته‌های منظومه‌های علمی) است و مادامی که پیش‌فرض‌ها، صرفاً پیش‌فرض انگاشته می‌شوند، نه می‌توان از معرفت ثابت سخن گفت و نه می‌توان تصویری معقول از امکان تحقق واقع‌گرایی فراهم نمود.

۴) هرچند دکتر باقری مدعی آن است که دانش، دارای ویژگی اکتشافی و تطابق با واقع است، اما به نظر می‌رسد این اکتشاف و مطابقت در رویکرد وی، حداکثر در حد آرمانی دست نیافتنی باقی می‌ماند.

ایشان معتقد است «به سبب آن‌که ذهن، دسترسی مستقیمی به واقعیت ندارد، مطابقت تنها می‌تواند میان افکار و واقعیت‌های به ادراک درآمده برقرار شود» (باقری، ۱۳۸۳، ص ۲۶). حال سؤال اینجاست که چه تفاوتی میان «افکار» و «واقعیت‌های به ادراک درآمده» (یا به تعبیر بهتر، درک ما از واقعیت) وجود دارد؟ و چه نسبتی بین این «واقعیت‌های به ادراک درآمده» و واقعیت فی نفسه برقرار است؟ مادامی‌که نسبت این درک از واقعیت، با واقعیت خارجی معلوم نباشد، چگونه و به چه معنا می‌توان از مطابقت سخن گفت؟

با پذیرش این دیدگاه که مشاهده‌ها وابسته به نظریه بوده و نظریه‌ها وابسته به زمینه‌اند، مهم‌ترین نقطه ضعف این رویکرد در تعریف مطابقت (به عنوان نظریه‌ی صدق) آن است که مطابقت، معنایی کاملاً درون-نظریه‌ای (درون-پارادایمی) می‌یابد (همان، ص ۴۵). دکتر باقری در عین حال، معتقد است درون-نظریه‌ای شدن مطابقت، حاکی از دیدگاهی صرفاً ذهنی (به معنای سازه‌گرایی افراطی/ایدئالیسم) نیست، «زیرا بهترین نظریه‌ی ما، نظریه‌ای است که بیشترین شواهد موجود، آن را حمایت کند. ... این دیدگاه، می‌تواند به تبیین نزدیک شدن به واقعیت پردازد» (همان)

این جمله حاکی از دو چرخش است: چرخش نخست، عدول از امکان دست‌یابی به واقعیت و صدق، و اکتفا به امکان تقرّب به واقع است (چیزی که پوپر با بحث از «حقیقت‌نمایی یا شباهت به حقیقت»^{۱۰} آن را پی‌نهاد و گسترش داد (پوپر، ۱۹۶۲، ص ۲۳۳-۲۳۸، ۳۹۱-۳۹۸). و چرخش دوم، چرخشی از نظریه‌ی صدق (تعریف معرفت صادق) به سوی معیار صدق (معیار احراز معرفت صادق) است؛ گویی در اینجا، اعتبار و معنای مطابقت (یا به تعبیر بهتر، نزدیک‌تر شدن به واقعیت)، وابسته به معیار احراز مطابقت (یعنی بررسی شواهد موجود) لحاظ شده است. افزون بر آن، در ملاحظه‌ی بعد خواهیم دید که شواهد نیز نه تنها از احراز «مطابقت» عاجزند، بلکه هیچ‌گاه نمی‌توانند به نحو تعیین‌کننده‌ای، «بهترین نظریه‌ی ما» را مشخص کنند و این

۱۰. verisimilitude (یا truthlikeness به انگلیسی، Wahrscheinlichkeit به آلمانی)

مشکل، نه تنها اعتبار شواهد، بلکه حتی سخن گفتن از مطابقت و تقرّب به واقعیت را نیز به حالت تعلیق درمی‌آورد.

(۵) ملاحظه‌ی پیشین ناظر به نظریه‌ی صدق و مطابقت (یعنی بخش ثبوتی دیدگاه دکتر باقری درباره‌ی معرفت) بود، اما سخن گفتن از مطابقت با واقعیت (یا حتی نزدیک‌تر شدن به واقعیت) به عنوان عامل تعیین‌کننده‌ی صدق (یا بهتر بودن) معرفت، تنها وقتی در عمل قابل استفاده خواهد بود که ملاکی برای اطمینان از حصول این مطابقت (یا تقرّب به واقعیت) نیز ارائه گردد. در آثار دکتر باقری، پاسخ به مسأله‌ی معیار معرفت در دو سطح قابل ردیابی است:

سطح نخست، تصویر نوعی میناگرایی تعدیل شده است. هسته‌ی دیدگاه‌های میناگریانه در توجیه معرفت صادق، اعتقاد به وجود قضایایی است که به‌گونه‌ای خودبنیاد، برای اعتبار خود، متکی به خویشند و به هیچ شناخت دیگری نیاز ندارند. همان‌گونه که دیدیم، می‌توان ادعا نمود دکتر باقری - هرچند نه به صراحت - حداقل از دو گونه قضایای مینا در علوم سخن گفته است: قضایای فهم همگانی^{۱۱} (عقل سلیم به تعبیر دکتر باقری)^{۱۲} و تجربه.

لکن مهم‌ترین اشکال معرفت‌های حوزه‌ی فهم همگانی آن است که تنها ثباتی نسبی داشته و از طریق تعاملات جمعی و افعال آدمی حاصل شده‌اند و ارزش معرفتی خودبنیاد ندارند. فهم عمومی (آن‌گونه که توسط کسانی همچون ویتگنشتاین و کواین تصویر شده و مورد استناد دکتر باقری قرار گرفته) صرفاً نقطه‌ی آغاز معرفت بوده و عالم، در عین این‌که توان بررسی و تغییر آن را دارد، ولی تکذیب و نقد آن را عمل در خور ستایشی نمی‌داند (باقری، ۱۳۸۲، ص ۱۱۸-۱۲۰). به بیان دیگر، مصون ماندن حوزه‌ی فهم همگانی از نقد و بررسی عالمانه، نه به دلیل خودبنیاد بودن آن در اعتبار، بلکه به دلیل آن است که حاصل تجارب و تعاملات عرف عمومی بوده و به هم زدن این فهم عرفی (که حتی ممکن است کاملاً عوامانه نیز باشد) عملی نکوهیده است.

همچنین، مراجعه به دیدگاه‌های ایشان درباره‌ی عدم تعین کامل نظریه توسط مشاهده و عدم

11 . common sense

۱۲ . به نظر می‌رسد، ترجمه اصطلاح common sense به «عقل سلیم»، هرچند رایج، ولی بی‌ارتباط با محتوای دیدگاه صاحب‌نظران این ایده (خصوصاً از قرن هجدهم به بعد) است. هسته‌ی اساسی در مفهوم common sense مورد پذیرش در این دوره، نوعی عقلانیت عرفی است که مبتنی بر درک مشترک بوده و مصونیتی از نقد و بررسی علمی و عقلی ندارد. به نظر می‌رسد این نکته اجمالاً مورد توجه دکتر باقری نیز بوده است. (ر.ک: همو ۱۳۸۲، ص ۱۱۸-۱۲۰)

اثبات آن به صرف تجربه، بیانگر آن است که نمی‌توان پذیرش گزاره‌های تجربی و مشاهدتی به عنوان قضایای مبنا را به ایشان نسبت داد. عمده‌ی عبارات ایشان نشان می‌دهد وی به خوبی به تنگناهای پذیرش گزاره‌های تجربی به عنوان سنگ بنای معرفت (حتی در حوزه‌ی علوم) واقف است و این سنگ بنای غیریقینی، نمی‌تواند بار سنگین معرفت تجربی را به دوش کشد. مهم‌ترین شاهد بر این ادعا، پذیرش اصل گرانبار بودن مشاهدات از نظریه و عدم تعیین کامل نظریه توسط مشاهده است. تعیین ناقص مورد پذیرش دکتر باقری نیز بر همین مسأله تأکید می‌کند که هیچ‌گاه، مشاهدات ما آن‌قدر قاطع نیستند که یک نظریه‌ی مشخص را اثبات نموده یا حتی ابطال کنند؛ ابطال، نه به یک جزء نظریه (یعنی یک گزاره‌ی خاص)، بلکه به مجموع آن معطوف می‌گردد و این، دقیقاً بدان معناست که تیغ تجربه آن‌قدر برنده نیست که معیار احراز مطابقت یک فقره معرفت خاص (فارغ از کلی که در آن قرار دارد) باشد. در واقع، مبنای تجربی تنها اسم مبنایگری را بر خود دارد؛ همان‌گونه که پوپر (از پایه‌گذاران رئالیسم انتقادی) اقرار می‌کند: «استعمال لفظ «مبنا» کنایت آمیز است: مبنا هیچ‌گاه محکم نیست» (پوپر ۱۳۸۴: ۱۴۲)، تأکید از متن اصلی است). در چنین رویکردی، پایه بودن یک گزاره‌ی پایه بدان معناست که اقامه‌ی دلیل بر آن را موقتاً معوق گذاشته، و نسبت به قبول یا رد آن صرفاً توافق کنیم (همان، ص ۱۳۴ و ۱۳۹). این بدان معناست که باور به مبنایگری تجربی در عین توجه به تنگناهای معرفتی تجربه، در نهایت به قراردادی‌گری منتهی می‌شود، امری که پوپر بدان واقف است.^{۱۳}

سطح دوم از سخنان دکتر باقری که ناظر به ارائه‌ی معیار برای شناسایی حصول مطابقت (یا تقرّب به واقعیت) است، بر نقش شواهد به عنوان معیار ارزیابی ترجیح یک نظریه تأکید دارد. در این سطح، شواهدی همچون کارآمدی و کفایت تجربی، سادگی، انسجام درونی و قدرت تبیین، معیارهایی برای ترجیح یک نظریه بر دیگر نظریه‌ها (و نه البته احراز مطابقت آن با واقع خارجی و در نتیجه، صدق آن) خواهد بود. به عبارت دیگر، «هر نظریه‌ای که شواهد بیشتری برای آن وجود

۱۳. دکتر باقری در ضمن بحث از گرانبار بودن مشاهده از نظریه، اظهار نموده که باید مشاهده را نیز به عنوان بخشی از زمینه‌ی مشترک بین دیدگاه‌های رقیب در نظر گرفت و نباید یکسره آن را وابسته به الگوهای ذهنی دانست (باقری، ۱۳۸۲، ص ۴۸)، ولی توضیح نداده که با توجه به اشکالات قاطع مابعد اثبات‌گرایی بر وابستگی یکسره‌ی مشاهده به نظریه (که خود ایشان نیز در مواضع مکرری به آن اذعان نموده)، چگونه این «بایدها» تحقق پذیرند. همچنین، توضیحی درباره‌ی چگونگی مشخص نمودن تأثیر نظریه‌ها در کم و کیف مشاهدات ما توسط رئالیسم انتقادی ارائه نشده است.

داشته باشد، شانس بهتری برای درک واقعیت فراهم می‌آورد» (باقری، ۱۳۸۳، ص ۴۴). در این بیان، مطابقت همچون آرمانی است که شواهد مدعی‌اند ما را به آن نزدیک‌تر کرده‌اند. اما آیا معیاری برای ارزیابی این ادعای شواهد وجود دارد؟ به نظر می‌رسد با پذیرش مفروضات دکتر باقری همچون گرانبار از نظریه بودن مشاهدات، محدود به پیش فرض بودن فرضیه و نظریه و وابسته به زمینه بودن معرفت، امکان سنجش شواهد، فارغ از نظریه/پیش فرض/زمینه نیز محلّ تردید جدّی خواهد بود و شواهد، همیشه احتمالی و متزلزل هستند. این نکته، مورد توجه وی نیز بوده است:

انسان‌ها با قرار داشتن در محدوده‌ی حدود خود و بر حسب آنها به اندیشه و فرضیه‌پردازی روی می‌آورند و با آزمودن آنها در ارتباط با واقعیت جهان و کسب شواهدی در حمایت از آنها، احتمالاً به بهره‌ای از عینیت دست می‌یازند. قید احتمالاً هم برای آن است که شواهد حمایت‌کننده، ممکن است به سبب برخی پیچیدگی‌های جهان، تصادفی باشد که در بلندمدت باید آشکار شود. (باقری، ۱۳۸۳، ص ۱۱۴ تأکیدات از نویسنده است)

شواهد به خاطر امکان تصادفی بودنشان نمی‌توانند معیاری برای شناسایی مطابقت با واقعیت (و یا حتّی نزدیک‌تر شدن به واقعیت) بوده و همواره احتمالی هستند؛ چرا که ما وقتی می‌توانیم میزان نزدیکی خود به چیزی را دریابیم که آن چیز را نیز بشناسیم، حال آن‌که دست ما از واقعیت کوتاه است.^{۱۴} گذر زمان نیز، نمی‌تواند تکلیف تصادفی بودن یا نبودن شواهد را به صورت تعیین‌کننده‌ای یکسره کند؛ چرا که پرسش اصلی این است که چه مقدار زمان کافی است تا تصادفی بودن شواهد مشخص شود؟ و چه ضمانتی هست که با گذر بیشتر زمان، شواهد ترتیب و تفسیر دیگری نیابند؟^{۱۵} به همین خاطر است که بر این مبنا، حتّی نمی‌توان از «بهتر بودن» و یا «مرجح

۱۴. پوپر که خود مسأله‌ی «حقیقت‌نمایی» و «تقرب به حقیقت» را صورت‌بندی نموده و توسعه داد، معترف است ارزیابی بهتر بودن دو نظریه، حدسی و غیر قاطع بوده و تنها بر آن اساس است که مجموع محتوای ابطال شده یک نظریه، کم‌تر از محتوای ابطال شده‌ی نظریه‌ی دیگر باشد. وسیله‌ای برای تعیین این‌که [یک نظریه] چه اندازه به حقیقت نزدیک است، وجود ندارد. حتی اگر بتوانیم مقیاس اندازه‌گیری برای حقیقت‌نمایی را تعریف کنیم (که تنها در حالاتی برای تهیه کردن آن موفق می‌شویم که اهمیت چندانی ندارد)، نمی‌توانیم آن را مورد تطبیق عملی قرار دهیم، مگر این‌که حقیقت را بشناسیم - که آن را نمی‌شناسیم. (پوپر، ۱۳۷۲، ص ۹۱ و ۵۷-۵۸ و ۸۸-۸۹)

وی همچنین اذعان می‌کند که چنین سخنی، مبتنی بر این «فرض (شاید خیالی)» است که محتوای یک نظریه اساساً قابل سنجش و اندازه‌گیری باشد. (پوپر، ۱۹۶۲، ص ۲۳۳-۲۳۴، ۳۹۱-۳۹۳)

۱۵. نخستین صورت‌بندی این اشکال، از جانب فایریند و نسبت به این دیدگاه لاکاتوش که سنجش موفقیت برنامه‌ی پژوهشی را موکول به گذر زمان می‌کرد، مطرح شد: «اگر مجاز به صبر کردن باشیم، چرا اندکی بیشتر صبر نکنیم؟» (فایریند، ۱۹۷۰، ص ۲۱۵) و بعد از آن، توسط بسیاری از فیلسوفان علم پی‌گیری شد. همچنین، جهت ملاحظه‌ی یک تحلیل تفصیلی درباره‌ی امکان سنجش تقرب به حقیقت یک نظریه در

بودن» یک نظریه از نظریه‌ی دیگر (فارغ از وابستگی‌های زمانه‌ای و زمینه‌ای) سخن گفت. بر این اساس، به نظر می‌رسد دیدگاه‌های ارائه شده نمی‌توانند تبیینی موفق از چگونگی احراز مطابقت معرفت با واقع ارائه نمایند و مادامی که نتوان راهی برای دستیابی به معرفت مطابق با واقع نشان داد، مطابقت، صدق، کاشفیت و حتی واقع‌گرایی، در حد آرمان‌هایی دست نیافتنی باقی می‌مانند.

۶) به نظر می‌رسد از مهم‌ترین نقاط ضعف این رویکرد، عدم ارائه‌ی تعریف شفاف از دین و ارائه تصویری غیر دقیق و ناصواب از نسبت دین، وحی و عقل است. دکتر باقری نه تنها به صراحت، مقصود خویش از دین و قلمرو آن را مشخص ننموده، بلکه مقصود خود از عقل را نیز دقیقاً معلوم ننموده و عقل را در برابر دین و مستقل از آن قرار داده و تنها آنچه «وحياني» است را «دینی» می‌داند (باقری، ۱۳۸۴، ص ۲۱-۲۲). همین تصویر از دوگانگی غیر قابل زدودن دین و عقل (به تعبیر دکتر باقری) است که در مغرب زمین، منشأ اساسی برداشت‌های ناصواب از نقش معرفتی دین و معنا و حدود علم دینی گشته و در میان مسلمانان، زمینه‌ی نگرش‌های ظاهری- اخباری و حتی سلفی‌گرایانه به دین و علم را پدید آورده است. به باور دکتر باقری، یک فقره‌ی معرفتی تنها در صورتی دینی خواهد بود که «رأساً در پرتو وحی جلوه‌گر شده» و ملاک اعتبار آن عقل نباشد (همان)، و این ادعا با قید کلیت و حصری که دارد، بدین معناست که معرفت دینی عبارت است از معرفت وحياني بشرط لا نسبت به عقل.^{۱۶} حال آنکه بر اساس روایات بسیار و تصریحات علمای کلام و اصول فقه، عقل نیز در موارد قابل توجهی، کاشف از دین بوده و مفاد دین را به بشر می‌نمایاند. حجت الهی دانستن عقل که مفاد صریح برخی روایات و مفاد ضمنی بسیاری روایات دیگر است،^{۱۷} از مهم‌ترین ادله‌ی نقلی بر این معناست. از سوی دیگر، برشمردن

گذر زمان، ر.ک: حبیبی و شجاعی، ۱۳۹۱، ص ۲۱۹-۲۲۲.

۱۶. البته دکتر باقری از نیازمندی عقل و دین به یکدیگر نیز سخن می‌گوید، ولی این احتیاج را تفصیل نداده و از مجموع دیدگاه‌های ایشان می‌توان استفاده نمود که این احتیاج، حداکثر در مواردی مثل نیاز به عقل در فهم متن وحياني است. همچنین، شایان ذکر است که بسیاری از عبارات دکتر باقری درباره این مسأله، به صورت دقیقی صورت‌بندی نشده‌اند. تعابیری همچون «اگر [چیزی] رأساً در پرتو وحی جلوه‌گر شود، وحياني است» و یا «چیزی که عقل به طور مستقل به آن نایل شود، عقلانی است و هرچه که عقل به مدد وحی آن را دریابد، وحياني (و در حالت خاص، اسلامی) است» (باقری، ۱۳۸۴، ص ۲۱)، تعابیری مبهم‌اند. «جلوه‌گر شدن در پرتو وحی» و «مدد رساندن وحی به دریافت عقل» (همان) تعابیری ادبی و غیر علمی‌اند که تاب معانی بسیار متنوع و متعددی را دارند.

۱۷. جهت ملاحظه‌ی برخی از این روایات، ر.ک: کلینی، ۱۴۰۷، کتاب العقل و الجهل.

عقل به عنوان یکی از منابع یا ادله‌ی استنباط حکم شرعی و مفاد قاعده‌ی ملازمه میان حکم عقل و حکم شرع،^{۱۸} به معنای آن است که (بر خلاف ادعای دکتر باقری) حداقل در برخی موارد، معرفت‌هایی که معیار نهایی اعتبار آنها عقل است نیز معرفت‌هایی دینی هستند. همچنین اگر ملاک اسلامی بودن یک معرفت آن است که معیار نهایی اعتبار آن، متون وحیانی بوده و رأساً توسط وحی تبیین شده باشد، بسیاری از مباحث اصول دین (که معیار نهایی اعتبار آن، عقل است) معرفت اسلامی نخواهند بود؛ مباحثی همچون یگانگی خداوند و برخی صفات او همانند حکمت، خلقت، ربوبیت و... نیاز بشر به ارسال رسل، اصل معاد و بسیاری از مسائل اعتقادی بر پایه‌هایی عقلی استوار بوده و در عین حال، معرفت‌هایی دینی به شمار می‌روند.^{۱۹}

(۷) از مهم‌ترین نواقص دیدگاه دکتر باقری، عدم بحث مبسوط و درخور درباره‌ی چیستی فهم ما از وحی، نسبت آن با خود وحی و آیات و روایات و روش‌شناسی دست‌یابی به فهم دینی معتبر است. عمده‌ی تعابیر ایشان در این زمینه، نشان‌دهنده‌ی نوعی مواجهه‌ی اجمالی و گذرا با این مسأله است. هرچند ایشان در برخی از آثار خویش به روش‌هایی همچون روش تحلیل مفهومی برای فهم متن اشاره نموده و از عناوینی همچون استنباط و روش اجتهادی نیز استفاده کرده، لکن بحث روش‌شناسی فهم دینی و چگونگی اعتبار آن، دامن گسترده‌تر از آن است که با چنین پرداخت محدود و یا این عبارات مبهم و کلی، صورت گرفته و یا حتی حدود و چارچوبش مشخص گردد؛ خصوصاً که تعابیری همچون این جمله که «روش اجتهادی نیز در نهایت، چیزی جز روش هرمنوتیکی در فهم متون دینی نیست» (باقری، ۱۳۹۱ ج، ص ۲۰۵-۲۰۶) بر این ابهام و اجمال، افزوده و اعتماد بر تلقی رایج از معانی این واژه‌ها را مشکل می‌سازد. پرسش از ملاک و روش اعتبار فهم دینی در دیدگاه دکتر باقری وقتی جدی‌تر می‌شود که سخن از الهام‌بخشی این فهم‌های دینی نسبت به فرضیه‌های علمی نیز به میان می‌آید. آیا (با توجه به خلاقانه بودن این الهام‌بخشی) می‌توان از معیاری برای آن سخن گفت؟ و آیا می‌توان هرگونه ادعای الهام‌پذیری یک فرضیه از

۱۸. توجه به این نکته ضروری است که به رغم اختلاف علمای امامیه در حدود جریان این قاعده، اصل آن در حد ملازمه میان عقل فطری و ضروری با شرع مورد قبول همگان (حتی علمای اخباری) است و آنچه مورد نزاع اخباریون و اصولیون است، ملازمه میان عقل اکتسابی و شرع است. (ر.ک: عابدی شاهرودی، ۱۳۸۵، ص ۳۵-۳۶)

۱۹. البته در یکی از مباحثات دکتر باقری با ارزیابان نظریه‌ی وی در باب تربیت اسلامی، در ابتدا به نظر می‌رسد که وی عقل منبع را نیز معتبر می‌داند، ولی تفصیل ارائه شده توسط وی، آشکار می‌کند که در واقع، تنها عقل را به عنوان منبعی مستقل در فهم متن (و نه صرفاً ابزاری برای فهم متن) می‌پذیرد و نه منبع معرفت دینی. (باقری، ۱۳۹۱ ج، ص ۲۱۸)

آموزه‌های دینی را پذیرفت؟ شایان ذکر است که ابهام در روش‌شناسی فهم دینی، روشمندی فرآیند تولید علم دینی و عدم کفایت روش‌های سه‌گانه ذکر شده، یکی از محورهای انتقادات وارد شده به این دیدگاه است.^{۲۰} (رک: حسنی و دیگران، ۱۳۹۰، ص ۱۲۰؛ باقری، ۱۳۹۱ الف، ص ۱۳۱-۱۳۲؛ باقری، ۱۳۹۱ ج، ص ۱۳۶ و ۱۷۴-۱۷۸ و ۲۱۶-۲۱۸؛ لطیفی، ۱۳۹۱)

۸) بر اساس دیدگاه دکتر باقری حضور دین در مرحله‌ی داوری، نه به عنوان داور، بلکه صرفاً به عنوان نوعی تعلق و وابستگی مسأله‌ی مورد ارزیابی است و این حضور ضعیف، خصوصاً در حوزه‌هایی همانند تعلیم و تربیت که دین در آنها سخنان بسیاری دارد، عملاً به معنای کم‌رنگ کردن (و یا حتی حذف) نقش دین در حوزه‌ی داوری علمی و فارغ نمودن بخش قابل توجهی از متون دینی ناظر به مسائل تربیتی، از بار معرفتی است. به بیان دیگر، گزاره‌های تربیتی زیادی از متون اسلامی قابل استنباط و اصطیاد هستند که همگی آنها در سطحی نیستند که بتوانند به عنوان پیش‌فرض‌های الهام بخش فرضیه‌ها ایفای نقش کنند، بلکه درصد قابل توجهی از آنها (هم از نوع توصیفی و هم از نوع توصیه‌ای) ناظر به مسائل جزئی و فرعی فرآیند تربیت بوده و هم‌افق فرضیه‌ها/نظریه‌های علمی هستند. به نظر می‌رسد در مدل دکتر باقری، این دسته گزاره‌ها تنها در صورتی معرفت‌بخش/علمی هستند که در عرصه‌ی علم تجربی و بر اساس معیارهای آن آزموده شوند، حتی اگر بر اساس معیارها و روش‌شناسی معتبری از متن دینی استنباط شده باشند؛ یا حداکثر در بهترین فرض، می‌توان گفت تکلیف این دسته گزاره‌ها مشخص نشده است.

دکتر باقری معتقد است دین، به دنبال وصل کردن انسان‌ها به خداست و پیامبران نیز هیچ‌گاه به دنبال تولید علم دینی نبودند (باقری، ۱۳۹۱ ب، ص ۱۰۹). این جملات، افزون بر آن‌که مبهم‌اند، متضمن پیش‌داوری‌هایی درباره‌ی نسبت میان علم، وحی و رابطه‌ی انسان‌ها با خدا هستند که نیازمند موشکافی بیشترند. حتی اگر پیامبران به دنبال تولید علم دینی (به تعریف دکتر باقری) نبوده باشند، بسیاری از گزاره‌ها و نظریه‌ها در علوم انسانی امروزی (و از جمله، علوم تربیتی به معنای عام) هستند که ارتباط وثیقی با وصل/فصل کردن انسان به/از خدا دارند و و دین (متن دینی) در این حوزه‌ها مدعی بوده و سخنان بسیاری دارد؛ سخنانی هم از سنخ توصیف و تبیین، و هم از سنخ

۲۰. البته به نظر می‌رسد دکتر باقری نیز ادعایی نسبت به کفایت روش‌های سه‌گانه ندارد (رک: باقری، ۱۳۹۱ ج، ص ۱۷۸) که در این صورت، مهم‌ترین مسأله، حداقل بیان چارچوب جامعی است که به صورت قانع‌کننده‌ای تمامی روش‌های مورد نیاز را در بر گیرد.

توصیه و تجویز؛ سخنانی که تمامی آنها در سطحی نیستند که نقش پیش‌فرض‌های الهام‌بخش را ایفا کنند. حال سؤال اینجاست که موقعیت و ارزش معرفتی چنین گزاره‌هایی در این رویکرد چیست؟

خلاصه و جمع‌بندی

دکتر باقری با استفاده از برخی دیدگاه‌های ما بعد اثبات‌گرایی و با تکیه بر نوعی رئالیسم انتقادی، به صورت‌بندی نظریه‌ی علم دینی خود پرداخته و بر اساس آن، چیستی و روش‌شناسی دانش تربیت اسلامی (به عنوان یک علم دینی) را نیز رقم زده است. به باور وی، علم دینی از آن جهت که علم است، باید راه تکوین علوم تجربی را بپیماید. دینی بودن چنین علمی نیز به معنای تکیه کردن نظریه‌های آن بر پیش‌فرضهایی از آموزه‌های دینی است، پیش‌فرض‌هایی که نقش نظریه‌ی فلسفی در دانش تربیت اسلامی را ایفا می‌نمایند. و نظریه‌های علمی آغشته به رنگ آنها هستند و این رنگین بودن علاوه بر حضور در مرحله‌ی کشف، در مرحله‌ی داوری نیز دوام می‌آورد.

بر اساس آنچه در ملاحظات انتقادی گذشت، به نظر می‌رسد این رویکرد به رغم تلاش‌های درخور توجه در زمینه‌ی مبانی معرفت‌شناختی، هنوز نتوانسته تصویری شفاف و عاری از خطا از بنیان معرفت‌شناختی استواری که بتواند بار نظام معرفتی علوم را بر دوش کشد، ارائه دهد. همچنین، ضعف در پرداختن به فرآیند دست‌یابی به معرفت دینی معتبر و بی‌توجهی به بسیاری از گزاره‌های تربیتی موجود در متون دینی، دیگر خلأ روش‌شناختی این رویکرد است که احتمال توفیق آن را با ابهام مواجه می‌سازد.

منابع

- باقری، خسرو (۱۳۷۹)، تبیین وجه تسمیه علم دینی، فصلنامه مصباح، سال نهم، شماره ۳۵، پاییز ۱۳۷۹، صص ۳۷-۷۶.
- _____ (الف ۱۳۸۰)، چیستی تربیت دینی، تهران، مرکز مطالعات تربیت دینی.
- _____ (ب ۱۳۸۰)، ماهیت و قلمرو تعلیم و تربیت اسلامی، فصلنامه حوزه و دانشگاه، شماره ۲۸، پاییز ۱۳۸۰، صص ۲۳-۳۳.
- _____ (۱۳۸۲)، هویت علم دینی، تهران، سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- _____ (۱۳۸۳)، سازه‌گرایی واقع‌گرایانه: بازسازی سازه‌گرایی شخصی جرج کلی، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، سال سی و چهارم، شماره ۱، ۱۳۸۳، صص ۲۱-۵۵.
- _____ (۱۳۸۴)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی ج ۲، تهران، انتشارات مدرسه.
- _____ (۱۳۸۵)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی ج ۱، تهران، انتشارات مدرسه.
- _____ (الف ۱۳۸۷)، درآمدی بر فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران، تهران، شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- _____ (ب ۱۳۸۷)، علم تجربی دینی (کرسی‌های نظریه‌پردازی)، تهران، دبیرخانه هیأت حمایت از کرسی‌های نقد و نظریه‌پردازی.
- _____ (۱۳۸۹)، درآمدی بر فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران (جلد دوم: فلسفه‌ی برنامه‌ی درسی)، تهران، شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- _____ (الف ۱۳۹۱)، مناظره‌هایی در باب علم دینی؛ به کوشش خسرو باقری، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- _____ (ب ۱۳۹۱)، تولید علم دینی بیشتر دغدغه‌ی عالم است تا دغدغه‌ی دین (گفتگو با دکتر خسرو باقری)، فصلنامه پژوهش‌های فرهنگی و اجتماعی، ویژه‌نامه شماره ۱، جلد اول، بهار ۹۱، صص ۱۰۷-۱۱۷.
- _____ (ج ۱۳۹۱)، تعلیم و تربیت اسلامی، چارچوب تئوریک و کاربرد آن؛ تهران، هیئت حمایت از کرسی‌های نظریه‌پردازی، نقد و مناظره (شورای عالی انقلاب فرهنگی).
- _____ (د ۱۳۹۱)، استقلال دانشگاه، بسان رود: جشن‌نامه دکتر محمد یمنی دوزی سرخابی، دسترسی به متن الکترونیک از طریق: <http://falsafevadin.blogfa.com/post-428.aspx>
- باقری، خسرو و خسروی، زهره (۱۳۸۶)، پژوهش تربیتی: چیستی و روش‌شناسی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال ششم، شماره ۲۱، پاییز ۱۳۸۶، صص ۴۹-۷۶.
- _____ (۱۳۸۷)، نظریه‌های روان‌شناسی معاصر، به سوی سازه‌گرایی واقع‌گرایانه، تهران، نشر علم.

باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه (۱۳۸۹)، رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

پوپر، کارل ریموند (۱۳۷۲)، واقعی‌گری و هدف علم؛ ترجمه احمد آرام، تهران، انتشارات سروش.
 _____ (۱۳۸۴)، منطق اکتشاف علمی؛ ترجمه سید حسین کمالی، ویراسته عبدالکریم سروش، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی (چاپ سوم).

حبیبی، رضا و شجاعی شکوری، محمد (۱۳۹۱)، فلسفه علوم تجربی؛ قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.

حسینی، سید حمیدرضا؛ علی‌پور، مهدی و موحد ابطیحی، سید محمد تقی (۱۳۹۰)، علم دینی دیدگاه‌ها و ملاحظات، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه (چاپ پنجم، ویراست دوم).

سجادیه، نرگس (۱۳۹۲)، پاسخی به نقد کتاب «درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران»، تربیت اسلامی، سال هشتم، شماره ۱۶، صص ۱۸۵-۲۱۴.

صادق‌زاده قمصری، علیرضا (۱۳۸۲)، بررسی ارتباط معرفت‌شناختی دانش آموزش و پرورش با تعالیم و حیانی اسلام؛ رساله دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، تهران، دانشگاه تربیت مدرس.

عابدی شاهرودی، علی (۱۳۸۵)، روش‌ها، منابع و ادله در علم اصول؛ در: جایگاه‌شناسی علم اصول: گامی به سوی تحول، به کوشش سیدحمیدرضا حسینی و مهدی علی‌پور، قم، انتشارات مرکز مدیریت حوزه علمیه قم.

کلینی، محمد بن یعقوب بن اسحاق (۱۴۰۷)، اصول الکافی ج ۱؛ تحقیق و تصحیح علی اکبر غفاری و محمد آخوندی، تهران: دارالکتب الإسلامیه (چاپ چهارم).

لطیفی، علی (۱۳۹۱)، تأملی بر رویکرد و روش فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در کتاب «درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران»، فصلنامه تربیت اسلامی، سال هفتم، شماره ۱۴، صص ۱۴۱ تا ۱۶۴.

تقیب، عبدالرحمان عبدالرحمان (۱۳۸۷)، روش‌شناسی تحقیق در تعلیم و تربیت: رویکردی اسلامی؛ ترجمه، نقد و اضافات: بهروز رفیعی، با نظارت دکتر علیرضا صادق‌زاده قمصری، قم، انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

Popper, Karl R. (1962), *Conjectures and Refutations, the Growth of Scientific Knowledge*; New York: Basic Books.