



همتی فر، مجتبی؛ آهنچیان، محمدرضا (۱۳۹۲). ارائه الگوی ارزیابی سازواری نظریه ترکیبی در فلسفه تعلیم و تربیت: بررسی موردی سازواری «فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران» در سند ملی تحول بنیادین آموزش و پرورش. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۳(۲)، ۴۸-۲۵.

ارائه الگوی ارزیابی سازواری نظریه ترکیبی در فلسفه تعلیم و تربیت: بررسی موردی سازواری «فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران» در سند ملی تحول بنیادین آموزش و پرورش

مجتبی همتی فر^۱، محمدرضا آهنچیان^۲

تاریخ دریافت: ۹۱/۱۲/۲۱ تاریخ پذیرش: ۹۲/۹/۲۵

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، ارائه الگویی برای ارزیابی سازواری نظریه ترکیبی در فلسفه تعلیم و تربیت است. دستیابی به این هدف با تحلیل تطبیقی الگوهای پیشین و بازسازی آن‌ها مبتنی بر مبانی مفروض صورت گرفت. نتایج به دست آمده به طرح یک الگوی چهار مرحله‌ای انجامید که گام‌های اساسی آن جهت ارزیابی سازواری نظریه ترکیبی عبارتند از «بررسی هدف ترکیب، بررسی رویکرد ترکیب، بررسی روند گزینش و ترکیب نظریه‌ها، باهم‌نگری و تعیین درجه سازواری فلسفه تعلیم و تربیت ترکیبی». در ادامه، الگوی پیشنهادی این پژوهش جهت بررسی سازواری «فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران» سند تحول بنیادین آموزش و پرورش کشور مورد استفاده قرار گرفت. نتایج حاصل از این بررسی نشان داد که ترکیب صورت گرفته از نوع «فروکاهش و عرضی» است و بنا به رویکرد و رهیافت پارادایمیک مورد نظر سند، سازواری بخش «فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران» با چالش جدی مواجه است.

واژه‌های کلیدی: نظریه ترکیبی، الگوی ارزیابی سازواری، سند تحول بنیادین تعلیم و تربیت ایران

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

^۱ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد، hemati8246033@gmail.com

^۲ دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

مقدمه

تمایل به استفاده هم‌زمان از نظریه‌های مختلف برای رفع نیازهای نظری و عملی از جمله گرایش‌هایی است که در میان پژوهشگران، متخصصین و عاملین حوزه‌های مختلف دانش از جمله علوم انسانی و فلسفه وجود داشته است و همچنان نیز طرفداران بسیاری دارد. مفروضه طرفداران به کارگیری نظریه‌های مختلف و ترکیب آن‌ها این است که می‌توان به «نظریه‌ی متعالی»^۱ دست یافت که با زبان و ساختاری متعالی همه نظریه‌های یک حوزه دانشی یا چند حوزه دانشی را در بر بگیرد (دال^۲، ۱۹۹۶). در نتیجه، مقصود چنین اقدام‌هایی - هم در حوزه علوم و هم در فلسفه - صورت دادن ترکیبی از نظریه‌های مختلف است به نحوی که «بتوان از محدودیت‌های هر نظریه‌ای برکنار و در عین حال از یافته‌های خاص آن برخوردار بود.» (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹، ۱۸۷). بدیهی است که مطلوب چنین تلاشی باید دست‌یابی به نظریه‌ای با جامعیت و زیندگی بیشتر باشد.

با این حال ایده پیوند کل یا بخشی از نظریه‌های علمی به یکدیگر، همیشه با تردید و دودلی نگرینسته شده است، زیرا تیغی دو لبه است. از یک سو، این تلاش می‌تواند به ملغمه‌ای از ایده‌های ناسازوار منجر شود (ترکیب التقاطی^۳) و از سوی دیگر، گزینش با سعه‌صدر و انتقادی بهترین نظریه‌های موجود ممکن است به ارائه یک نظریه جدید که نقاط ضعف نظریه‌های قبلی را نداشته باشد، منتهی شود (ترکیب سازوار^۴). وجود این وضعیت دوگانه در ترکیب نظریه‌ها، نسبت به خطر التقاط و ناسازواری ترکیب دغدغه‌هایی را به وجود آورده است. در این راستا، دونینی^۵ (۱۹۸۸) در پیگیری رویکرد ترکیبی در فلسفه به اپیکور^۶ و رساله «در باب طبیعت» اشاره می‌کند که بین «استفاده سازنده از سایر نظریه‌ها» و «ملغمه مبهم از ایده‌های با منشأهای متفاوت» تمایز قائل می‌شود. از این رو، او از دو معنای «خوب» و «بد» ترکیب نام می‌برد.

در این پژوهش اصطلاح «integration» (در مفهوم گسترده آن) به «آمیختن^۷ دو یا چند چیز (مفهوم نظری) که نتیجه یک چیز جدید (نظریه) باشد» اشاره دارد (تلینگز^۸، ۲۰۰۱، ۲۷۸؛ هالندرز^۹، ۱۹۹۹، ۴۸۳). باقری و همکاران (۱۳۸۹) این نوع ترکیب را «ترکیب سازوار» نامیده‌اند که «اجزای ترکیب جدید از

^۱ . grand theory

^۲ . Dahl

^۳ . Eclecticism

^۴ . integration

^۵ . Donini

^۶ . Epicurus

^۷ . combination

^۸ . Tellings

^۹ . Hollanders

وحدتی ارگانیک برخوردار باشند» (۲۱۹). برخی از پژوهشگران نیز «eclecticism» را به معنای «ترکیب التقاطی» در نظر گرفته‌اند. بنابراین، در این پژوهش با پذیرفتن دو تعریف اخیر، در پرداختن به سازواری در نظریه‌های ترکیبی از دو اصطلاح «ترکیب سازوار» و «ترکیب التقاطی» بهره گرفته شده است.

در حوزه تعلیم و تربیت و از جمله فلسفه تعلیم و تربیت نیز تلینگز (۲۰۰۱) و باقری و همکاران (۱۳۸۹) از جمله پژوهشگرانی هستند که نسبت به خطر پیش روی ترکیب و به هم آمیختن نظریه‌های مختلف علمی و فلسفی، گرفتاری در «التقاط» و «بر آمیختن ناهمگن پاره‌های مختلف و چه بسا مخالف نظریه‌ها» هشدار داده و تلاش نموده‌اند تا در مشخص کردن مرز میان ترکیب التقاطی و ترکیب سازوار ملاک‌هایی را ارائه دهند. هر چند این پژوهشگران به بحث از ترکیب نظریه‌های علمی پرداخته‌اند و کمتر سخنی از نظریه‌های فلسفی (و به طور خاص دیدگاه‌های حوزه فلسفه تعلیم و تربیت) به میان آورده‌اند، با این حال نگارندگان این مقاله با محدود ساختن برخی از شرایط و استلزام‌های مورد اشاره این پژوهشگران و افزودن مواردی چند، الگویی را در تعیین مرز نسبی «ترکیب التقاطی» و «ترکیب سازوار» و ارزیابی میزان سازواری نظریه ترکیبی در قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت ارائه نموده‌اند. سپس تلاش کرده‌اند تا بر اساس الگوی پیشنهادی به صورت مطالعه موردی، سازواری «سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش کشور» (بخش اول «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران» با عنوان «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران») را ارزیابی کنند.

الگوی پیشنهادی برای ارزیابی سازواری نظریه ترکیبی در فلسفه تعلیم و تربیت

یکی از ویژگی‌های نظریه‌ها در فلسفه تعلیم و تربیت در مقایسه با نظریه‌های علمی، بالاتر بودن مرتبه آن‌هاست. نظریه‌های علمی از جمله نظریه‌های حوزه تعلیم و تربیت، از نوع دانش مرتبه اول هستند، در حالی که فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان فلسفه مضاف، در مقایسه با این نظریه‌ها مرتبه دوم به حساب می‌آید. از این رو، در بحث از مبانی، علاوه بر مبانی فلسفی دسته دیگری از مبانی مطرح می‌شوند که در حوزه «فلسفه فلسفه تعلیم و تربیت» یا «فرا فلسفه^۱ تعلیم و تربیت» قرار خواهند گرفت. در این پژوهش، از آن‌ها به عنوان «مبانی فرا فلسفی» یاد می‌شود که بخش مهمی از پیش فرض‌های سطح مبانی (سخت هسته) را تشکیل می‌دهند و «ماهیت فلسفه، روش و رویکرد، کارکرد فلسفه و غیره» در فلسفه تعلیم و تربیت را مورد توجه قرار می‌دهند. در این معنا، «فلسفه فلسفه تعلیم و تربیت» نیز نسبت به «فلسفه تعلیم و تربیت» دانش مرتبه دوم به حساب می‌آید. علاوه بر این، چنانکه رشاد (۱۳۸۵) اشاره می‌نماید این دسته را می‌توان

^۱. metaphilosophy or philosophy of philosophy

از نوع معارف درجه سوم دانست که در اصطلاح «فلسفه مضاف مضاعف» نامیده می‌شوند. چنین به نظر می‌آید که به علت مغفول ماندن این دسته از مبانی در الگوهای پیشین از جمله تلینگز (۲۰۰۱) و باقری و همکاران (۱۳۸۹)، یکی از نکته‌های اصلاحی لازم، توجه به «مبانی فرا فلسفی» در مجموعه مراحل ترکیب نظریه‌های فلسفه تعلیم و تربیت و در نتیجه مراحل بررسی سازواری نظریه ترکیبی در این حوزه است. علاوه بر این، یکی از مبانی مهم در روش‌شناسی فرا فلسفه تعلیم و تربیت، توجه به رویکردهای «پارادایمیک» و یا «پراگماتیک» است. این ویژگی نیز در الگوهای پیشین تا حد زیادی مورد غفلت قرار گرفته است، هر چند گاه به طور ضمنی و خفیف (به ویژه در الگوی باقری و همکاران، ۱۳۸۹) اشاره‌هایی به آن شده است. لذا، در الگوی پیشنهادی این پژوهش به این وجه نیز توجه شده است.

نکته مهم دیگر این است که در بحث نظریه‌های علمی یکی از سطوح نظریه‌های مبدأ و نظریه ترکیبی به حوزه عمل و روش (تکنیک‌ها) می‌پردازد. در نتیجه در نظریه‌های فلسفی (و البته فلسفه تعلیم و تربیت) بحث از چنین سطحی موضوعیت ندارد. از این رو، هم در سطوح ترکیب و هم در آزمون نظریه ترکیبی، کاربرد عملی و روشی نظریه‌های فلسفی موضوعیت نخواهد داشت. البته در یک معنا می‌توان چنین گفت که در نظریه‌های فلسفه تعلیم و تربیت، سطوح سه‌گانه به ترتیب یک سطح به بالا بر کشیده می‌شوند، یعنی مبانی فرا فلسفی در سخت هسته، مبانی فلسفی در سطح تبیینی قرار خواهند گرفت.

بر اساس مباحث مطرح شده، این پژوهش با الهام از تلاش‌های تلینگز (۲۰۰۱) و باقری و همکاران (۱۳۸۹) و بر اساس روند ترکیب نظریه‌ها، الگویی را برای ارزیابی سازواری نظریه‌های فلسفه تعلیم و تربیت پیشنهاد نموده است که چهار گام اصلی را در بر می‌گیرد: ۱) بررسی هدف ترکیب؛ ۲) بررسی رویکرد ترکیب؛ ۳) بررسی روند گزینش و ترکیب نظریه‌ها؛ و ۴) باهم نگری و تعیین درجه سازواری فلسفه تعلیم و تربیت ترکیبی. در ادامه به شرح کوتاه هر یک از مراحل پرداخته می‌شود.

گام اول - در نخستین گام، احساس نیازی که ترکیب کنندگان را به آمیختن نظریه‌های فلسفی تعلیم و تربیت ترغیب نموده است و انتظاری که از حاصل ترکیب می‌رود، به عنوان معیاری برای ارزیابی در مراحل بعدی مورد بررسی قرار خواهد گرفت. در اینجا سؤال این است که «از ترکیب چه انتظاری داریم؟ نظریه ترکیبی باید از پس چه کاری بر بیاید؟ نظریه ترکیبی باید یک / چند قلمرو را پوشش دهد یا یک / چند بعد را؟» (تلینگز، ۲۰۰۱، ۲۸۶).

گام دوم - هولاندرز (۱۹۹۹) از جمله پژوهشگرانی است که پرداختن به «تباین پارادایم‌ها» را به عنوان بحثی معرفی می‌کند که ترکیب کنندگان ناگزیر از پرداختن به آن هستند. هر چند او به چگونگی

ورود این بحث به الگوهای ترکیب اشاره‌ای نمی‌کند، اما می‌توان این ایده را در سامان دادن به الگوی نظری این پژوهش به کار گرفت. از این رو، در گام دوم الگوی پیشنهادی که اهمیت زیادی در قضاوت درباره سازواری نظریه ترکیبی دارد، رویکرد^۱/رهیافت^۲ صریح یا ضمنی ترکیب کنندگان در روند ترکیب تعیین می‌شود که عبارتند از «رویکرد/رهیافت پارادایمیک» یا «رویکرد/رهیافت پراگماتیک».

برای این گام می‌توان دو سطح در نظر گرفت. در سطح اول، با در نظر گرفتن «پارادایم» به عنوان جهان بینی (نظامی از باورداشت‌های بنیادین)، ترکیب کننده تعیین می‌کند که نظریه‌هایی با جهان‌بینی سازگار را مورد توجه قرار دهد (رویکرد پارادایمیک) یا از نظریه‌های متعلق به جهان‌بینی‌های مختلف برای سامان دادن به نظریه ترکیبی خود با توجه به هدف و انتظار از ترکیب بهره گیرد (رویکرد پراگماتیک).

در سطح دوم، ترکیب کننده تصمیم می‌گیرد که فقط نظریه‌های متعلق به یکی از رهیافت‌های یک پارادایم را مورد توجه قرار دهد (رهیافت پارادایمیک) یا از نظریه‌های رهیافت‌های گوناگون یک پارادایم برای شکل دادن به نظریه ترکیبی خود با توجه به هدف و انتظار از ترکیب (رهیافت پراگماتیک) استفاده کند. متناسب با هر یک از رویکردها/رهیافت‌های مذکور بایستی مراحل گام سوم را مورد توجه قرار داد.

گام سوم- این گام به بررسی روند گزینش و ترکیب نظریه‌ها می‌پردازد و شامل چهار مرحله می‌باشد. اگر ترکیب کننده به طور صریح یا ضمنی رویکرد و رهیافت پارادایمیک را پذیرفته باشد، هر چهار مرحله باید در ارزیابی سازواری مورد توجه قرار گیرند. اما در صورت اتخاذ رویکرد و رهیافت پراگماتیک، باید مرحله اول را نادیده گرفته و بر اساس سایر مراحل به ارزیابی نظریه ترکیبی پردازد. نکته مهمی که تلینگر به آن اشاره دارد این است که «در طی فرآیند ترکیب، نظریه‌های اولیه کاملاً محو نشده و دست نخورده باقی نمی‌مانند. اگر دست نخورده بمانند، بدین معناست که اساساً ترکیب ضرورتی نداشته است و اگر کاملاً محو شوند، آنچه صورت گرفته «انحلال و تصفیه»^۳ است نه ترکیب!» (۲۰۱، ۲۸۶). بدین ترتیب الگوی ارزیابی نظریه ترکیبی باید شواهدی را بررسی کند که نشان دهد آیا نشانه‌هایی از نظریه‌های قبل از ترکیب یافت می‌شود یا خیر.

^۱. رویکرد (Approach) عبارت است از زاویه دید و نگرش جمعی از عالمان و متخصصان در پیدایی نظریه یا اندیشه معینی

مانند رویکرد فیلسوفان حکمت متعالیه به نظریه‌ها و مسائل فلسفی (خسروپناه، ۱۳۸۵، ۶۸).

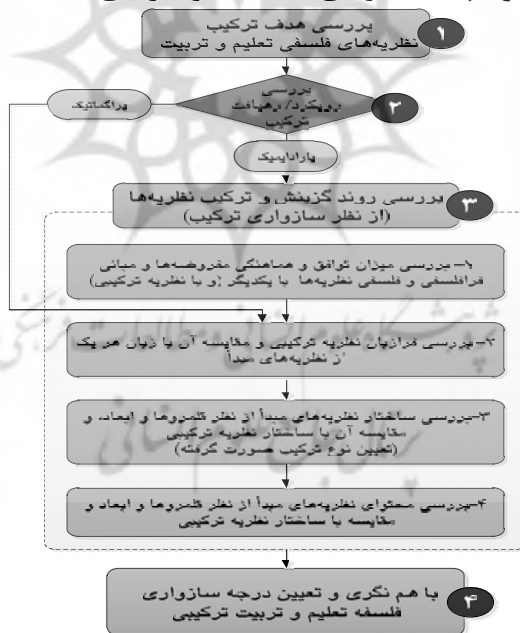
^۲. رهیافت (Attitude) عبارت است از «زاویه و افق و دامنه دید و نگرش شخصی عالمان و پژوهشگران در پیدایی نظریه یا

اندیشه معینی مانند رهیافت فلسفی شهید مطهری در اندیشه دینی (خسروپناه، ۱۳۸۵، ۶۹).

^۳. liquidation

در مراحل چهارگانه این گام به ترتیب می‌توان «میزان توافق و هم‌خوانی مبانی فرا فلسفی و فلسفی هر یک از نظریه‌های فلسفه تعلیم و تربیت مبدأ»، «وجود یا عدم وجود فرا زبان در نظریه ترکیبی و میزان تناسب آن با زبان نظریه‌های مبدأ»، «بررسی ساختار نظریه‌های مبدأ از نظر دامنه و ابعاد و مقایسه با ساختار نظریه ترکیبی» (برای این گام می‌توان چهار صورت ترکیب یعنی «فروکاهش، سنتز، الحاق افقی و الحاق عمودی» را تصور نمود) و در نهایت، «بررسی محتوای قلمروها و ابعاد نظریه ترکیبی و مقایسه با ساختار نظریه‌های مبدأ» با در نظر گرفتن صورت‌های ترکیب مرحله قبل، را مورد توجه قرار داد. دومین مرحله این گام به بررسی «وجود یا عدم وجود فرا زبان در نظریه ترکیبی و میزان تناسب آن با زبان نظریه‌های مبدأ» می‌پردازد. سازواری در این مرحله به میزان تحقق زبان مشترک (فرا زبان) بستگی دارد. در صورتی که نظریه‌های مبدأ برگرفته از پارادایم‌های متفاوتی باشند، فرا زبانی که از هنجارهای هر نظریه فارغ باشد، ممکن نخواهد بود. در نتیجه سازواری چنین ترکیبی محل مناقشه است. در گام آخر یعنی باهم‌نگری مجموع ارزیابی‌های گام‌ها و مراحل پیشین می‌توان سطح سازواری نظریه ترکیبی را به دست آورد. در این سطح تفاوت‌ها و تعارض‌ها مورد بررسی قرار خواهد گرفت. شکل (۱) الگوی پیشنهادی بررسی سازواری نظریه ترکیبی فلسفه تعلیم و تربیت را نشان می‌دهد.

شکل ۱: الگوی پیشنهادی بررسی سازواری نظریه ترکیبی فلسفه تعلیم و تربیت



مطالعه موردی: بررسی سازواری «فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران» سند ملی تحول بنیادین آموزش و پرورش

در ادامه تلاش شده تا بر اساس الگوی پیشنهادی به صورت مطالعه موردی، سازواری «سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش کشور» (بخش «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران») مورد بررسی قرار گیرد. سند ملی تحول آموزش و پرورش کشور (و از جمله «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران») به اذعان تهیه کنندگان آن، «تلفیقی» است از مطالعات پشتیبان سند و همچنین مجموعه مطالعات و پژوهش‌هایی که پیش از آن در این حوزه در کشور (از جمله شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ۱۰). صورت گرفته است.

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» حاصل برخی از مهم‌ترین پژوهش‌های مربوط به نظریه‌پردازی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در ایران است که از جمله آن می‌توان به «فلسفه تعلیم و تربیت رسمی از دیدگاه اسلام» (علم الهدی، ۱۳۸۶) و «درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران» (باقری، ۱۳۸۷) اشاره نمود (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ۳۰). لذا، در این پژوهش، مطالعات علم الهدی (۱۳۸۶) و باقری (۱۳۸۷) به عنوان نظریه‌های مبدأ برای تدوین فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی ترکیبی سند تلقی شده و بررسی سازواری بر اساس آن‌ها صورت گرفته است.^۱ بر اساس الگوی پیشنهادی، بررسی سازواری «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» شامل چهار گام اصلی است که عبارتند از:

- ۱) بررسی هدف ترکیب در «فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران»
- ۲) بررسی رویکرد/رهیافت ترکیب در «فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران»
- ۳) بررسی روند گزینش و ترکیب نظریه‌های مبدأ (از نظر سازواری ترکیب) در «فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران»
- ۴) باهم‌نگری و تعیین درجه سازواری «فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران»

هر یک از این گام‌ها در ادامه شرح داده می‌شوند:

^۱ اطمینان از این امر علاوه بر شواهد موجود، با تایید مسئول تدوین سند، حجه‌الاسلام دکتر علیرضا صادق زاده قمصری نیز همراه شده است.

گام اول - بررسی هدف ترکیب در «فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران»

در این گام بر هدف و ضرورتی که ترکیب کنندگان به طور آشکار و ضمنی برای ترکیب مطرح نموده‌اند، تمرکز می‌شود که در جمع‌بندی نهایی می‌تواند به عنوان ملاک مورد نظر قرار گیرد. بر این اساس، بررسی سند تحول بنیادین نشان می‌دهد که مبانی نظری سند یاد شده به مثابه منشوری در نظر گرفته شده که «مبنای تمامی سیاست‌گذاری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و تولید اسناد تحولی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران» قرار خواهد گرفت. لذا، تدوین فلسفه تعلیم و تربیت با جهت‌گیری اسلامی و در نظر گرفتن شرایط جامعه اسلامی مهم تلقی شده و حاصل آن «فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران» بوده است. در بخش دیگری از این مجموعه، سند به عنوان حقیقتی «نظام‌وار، یکپارچه، منسجم و متوازن» در نظر گرفته شده و عنوان شده است که بسیاری از آسیب‌های گذشته تعلیم و تربیت کشور به فقدان چنین نگاهی ارتباط دارد (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). در این گزاره و گزاره‌های مشابه در سند، تاکید بر واژه‌های «انسجام»، «سازواری» و «نظام‌واری» قابل تأمل است.

به طور خلاصه هدف از تدوین «فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران» سند، برطرف نمودن خلأ ناشی از فقدان فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی پشتیبان برای سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی‌های کلان و خرد نظام آموزش و پرورش کشور معرفی شده است. از آنجاکه تلاش‌های صورت گرفته قبلی ناکافی تلقی شده‌اند، تدوین فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی سازوار و متناسب با شرایط جامعه ایران را می‌توان هدف اصلی این اقدام برشمرد.^۱

گام دوم - بررسی رویکرد/رهیافت ترکیب در «فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران»

در این مرحله، در دو سطح، رویکرد و رهیافت تدوین کنندگان سند به ترکیب نظریه‌های مبدأ مورد بررسی قرار گرفته است تا بر اساس آن نسبت به تعیین گام‌های بعدی الگو تصمیم‌گیری شود. بررسی رویکرد ترکیب بیانگر آن است که در سند، گاه به صورت صریح و گاه به صورت ضمنی، «جهان بینی و نظام ارزشی اسلامی» به عنوان جریان حاکم بر کل سند تحول بنیادین و از جمله فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران شناخته شده است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). بر همین اساس اذعان شده که یکی از اصول حاکم بر سند «بهره‌گیری نقادانه از تجارب و دستاوردهای دانش بشری و منطبق سازی آن با

^۱ . مقرر بوده است که در این روند، اصولی همچون «اصالت فرهنگ و تربیت، اسلام و معارف آن، اجتهاد ژرف و جامع، گفت‌وگو، انعطاف، نگاه تمدنی، و تربیت جامع و متوازن و یکپارچه» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ۱۷-۱۹) رعایت شوند.

ارزش‌های الهی و اسلامی و نیازهای بومی» است که به عدم تعارض این دستاوردها با سخت هسته نظریه ترکیبی (جهان بینی اسلامی) توجه دارد. از این رو، می‌توان ادعا نمود در سطح اول «رویکرد پارادایمیک» مورد توجه تدوین کنندگان سند بوده است. اما، در سطح دوم، تدوین کنندگان به بهره‌گیری از خردورزی اندیشمندان و نظرهای عموم فرهیختگان جامعه از یک سو و استفاده از مجموعه مباحث تخصصی رشته فلسفه تعلیم و تربیت و دیدگاه‌های فیلسوفان معاصر تربیتی (به خصوص آثاری که با رویکرد اسلامی تألیف شده‌اند) از سوی دیگر، اشاره دارند که ضمن تأیید پارادایمیک بودن سطح اول، به نوعی می‌توان آن را به رویکرد پراگماتیکی در سطح دوم دلالت داد. با این حال، در بخش‌های دیگری از سند بر تحلیل و تقریر دیدگاه‌های پیروان حکمت متعالیه صدرایی تأکید ویژه‌ای شده است. به نحوی که به استناد آن می‌توان رویکرد سطح دوم سند (رهیافت) در ترکیب نظریه‌های فلسفه تعلیم و تربیت را نیز از نوع «پارادایمیک» دانست. در نتیجه ترکیب صورت گرفته در سند در هر دو سطح (رویکرد و رهیافت) از نوع «پارادایمیک» بوده است.

گام سوم- بررسی روند گزینش و ترکیب نظریه‌های مبدأ (از نظر سازواری ترکیب) در «فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران»

در این مرحله با توجه به پارادایمیک بودن رویکرد و رهیافت ترکیب، روند گزینش و ترکیب نظریه‌های مبدأ طی چهار زیر مرحله مورد کاوش قرار خواهند گرفت:

الف) بررسی میزان توافق و هماهنگی مفروضه‌ها و مبانی فرا فلسفی و فلسفی نظریه‌های مبدأ با یکدیگر (و همچنین با «فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران»):

در این مرحله با پیش فرض گرفتن رویکرد و رهیافت پارادایمیک در طی ترکیب، از میان مفروضه‌ها و مبانی فرا فلسفی و فلسفی نوع نگرش سند و نظریه‌های مبدأ به «فلسفه، دین و فلسفه تعلیم و تربیت» مورد بررسی قرار گرفته است. در این راستا، باقری (۱۳۸۷) در «درآمدی به فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران» به عنوان یکی از نظریه‌های مبدأ، با در نظر گرفتن فلسفه به مثابه «ساختار و روش» و جهت فلسفی فلسفه تعلیم و تربیت را به صورت حداقلی در نظر گرفته است و با چنین مقصودی، از روش‌های «تحلیل و تفسیر مفهومی»، «روش استنتاجی به صورت قیاس عملی (الگوی بازسازی شده فرانکنا)» و «تحلیل (شبه) استعلایی» بهره گرفته است. به زعم باقری (۱۳۸۷) نظریه یاد شده در پی ترسیم خطوط اصلی فلسفه تعلیم و تربیت برای جمهوری اسلامی ایران است و «جمهوری اسلامی ایران، متعهد به دین اسلام و متون رسمی آن است و نه نظام فلسفی خاصی از فلسفه‌های اسلامی». او با این فرض و با

دغدغه حفظ اصالت، «متون اسلامی» را به عنوان تنها منبع تأمین محتوای لازم برای تدوین فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی قرار می‌دهد. در نتیجه در مقام محتوا به فلسفه‌ها و فلسفه‌های تعلیم و تربیت اسلامی و غیر آن توجهی نمی‌کنند. از این رو، در نظریه فلسفه تعلیم و تربیت تدوین شده توسط باقری نمی‌توان اثر مشهودی از فلسفه‌ها یا فیلسوفان اسلامی یافت.

علاوه بر این، علم الهدی (۱۳۸۶) در تدوین نظریه اسلامی تعلیم و تربیت به بهره‌گیری حداکثری از فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت روی آورده و در تدوین نظریه فلسفی تعلیم و تربیت از فلسفه هم به مثابه محتوا و هم به مثابه روش بهره گرفته است. او با توجه به تنوع تفسیرها از دیدگاه اسلامی، حکمت متعالیه را به عنوان دستگاه فلسفی منسجم، نظام‌دار و اصیل برای استنباط دلالت‌های تربیتی و رشد نظریه اسلامی تعلیم و تربیت انتخاب می‌کند. «... مبانی فلسفه تعلیم و تربیت از اصول اساسی حکمت متعالیه اتخاذ و شواهد متلائم با آن از قرآن کریم با استفاده از تفسیر صدرالمتألهین و تفسیرهای سازگار با حکمت متعالیه، نظیر المیزان و تسنیم، گردآوری و دلالت‌های تربیتی مبانی یاد شده به کمک روش‌های متنوع تحقیقی استنباط می‌شود.» (علم الهدی، ۱۳۸۶، ۶۱-۶۲). چنانکه که اشاره شد، علم الهدی در باب روش، رویکرد ترکیبی را که از ویژگی‌های حکمت متعالیه به شمار می‌آید، پذیرفته و به تأسی از ملاصدرا انحصار روش شناختی را مردود دانسته است. لذا، با فرض گشودگی روش شناختی از روش‌های متنوعی چون «استنتاج منطقی»، «روش تجربی و بهره‌گیری از یافته‌های تحقیقات تجربی»، «شیوه تفسیری (به ویژه شیوه پرسش از متن)»، «تحلیل مفهومی»، «تحلیل گزاره‌ای»، «تلفیق» و «ارجاع فرع به اصل یا محکم» بهره گرفته است.

مقایسه نگرش دو نظریه فوق در تعریف و کارکرد فلسفه در فلسفه تعلیم و تربیت و همچنین بررسی روش‌شناسی آن‌ها نشان می‌دهد که به رغم برخی وجوه مشترک در روش‌شناسی (مانند توجه هر دو به تحلیل مفهومی)، تفاوت‌های اساسی در کارکرد فلسفه و روش‌شناسی مورد نظر آن‌ها وجود دارد (تفاوت اساسی الگوی بازسازی شده فرانکنا با روش‌شناسی ترکیبی ملاصدرا)، به طوری که نمی‌توان مبانی فرا فلسفی یاد شده را با هم موافق دانست.

در مقایسه یکی دیگر از مبانی فرا فلسفی دو نظریه یاد شده یعنی تعریف فلسفه تعلیم و تربیت به طور عام و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به طور خاص، دیدگاه باقری درباره فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی را می‌توان بدین صورت خلاصه کرد که «نگریستن به تعلیم و تربیت اسلامی و سامان دادن به آن از منظر فلسفه تعلیم و تربیت... ویژگی این نوع نگرش آن است که به بیان توصیه‌ها و دستورالعمل‌های موجود در متون اسلامی در باب تعلیم و تربیت بسنده نمی‌کند، بلکه در پی آن است تا با نگاهی عمیق‌تر، پیوندی میان

بنیان‌های اندیشه اسلامی و توصیه‌ها و دستورالعمل‌های یاد شده برقرار سازد.» (باقری، ۱۳۸۷، ۳). این تعریف که برآیند رویکرد باقری به فلسفه و دین است به نوعی فلسفه تعلیم و تربیت را به عنوان سامان دهنده ساختاری دیدگاه‌های تربیتی متون دینی و استخراج بنیان‌های نظری توصیه‌های تربیتی و برون‌یابی برخی از این بنیان‌ها در چهارچوب دین معرفی می‌نماید. در حالی که، علم الهدی (۱۳۸۶) با توجه به گستره وسیع روش‌شناختی و محتوایی که در نظر گرفته است، فلسفه تعلیم و تربیت را در هر می معرفتی در ذیل فلسفه (جهان بینی) و به عنوان بنیان نظریه تربیتی در نظر می‌گیرد. او در تعریف فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی نیز «رویکرد ترکیبی» را اتخاذ می‌کند و تعبیرهای مختلفی از فلسفه تعلیم و تربیت را مورد توجه قرار می‌دهد که از جمله به شاخه‌ای از تعلیم و تربیت که «ویژگی‌های انسان را تبیین می‌کند.» (رویکرد تحلیلی)، «مطالعات علوم تربیتی را هدایت می‌نماید.» (فلسفه علوم تربیتی)، «در تدوین برنامه و تنظیم اقدامات اصلاحی به نظام‌های آموزشی کمک می‌رساند.» «مسائل و موضوع‌های تربیتی را بر پایه اصول فلسفی یک مکتب یا دستگاه فلسفی تبیین می‌نماید.» (رویکرد استنتاج)، «برای حل مسایل تربیتی و تکمیل و توسعه نظام آموزشی توصیه و تجویزهایی عرضه می‌نماید.» (رویکرد هنجاری) و در نهایت «میان مباحثات زیرشاخه‌های فلسفه با عمل تعلیم و تربیت پیوند مناسب را برقرار می‌کند.»، اشاره می‌نماید.

از مقایسه تعریف و کارکرد فلسفه تعلیم و تربیت (به ویژه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی) در دو نظریه مبدأ چنین به نظر می‌رسد که گستره تعریف مورد نظر علم الهدی وسیع‌تر از تعریف ارائه شده توسط باقری است.

ب) بررسی فرا زبان سند تحول بنیادین و مقایسه آن با زبان هر یک از نظریه‌های مبدأ:

بررسی زبان نظریه‌های مبدأ (علم الهدی و باقری) حاکی از آن است که بین اصطلاح‌ها و واژه‌های به کار گرفته شده توسط آن‌ها تفاوت عمده‌ای وجود دارد. این تفاوت از رویکرد آن‌ها به فلسفه، فلسفه تعلیم و تربیت و به ویژه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی تأثیر پذیرفته است. نظریه فلسفی تعلیم و تربیت مطرح شده توسط علم الهدی متأثر از زبان فلسفی حکمت متعالیه ملاصدرا به طور خاص است و از اصطلاح‌ها و واژه‌هایی چون «وجود، واجب‌الوجود، ممکن‌الوجود و تشکیک» برای بیان مبانی فلسفی خود بهره گرفته است. در حالی که باقری از زبانی نزدیک به ادبیات متون دینی، به ویژه قرآن کریم و روایت‌ها بهره می‌برد (مانند حیات طیبه).

بررسی سند تحول بنیادین به ویژه بخش «فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران» نشان می‌دهد که به رغم تلاش صورت گرفته برای تعریف اصطلاح‌ها و واژه‌های تخصصی و تأسیس فرا زبان، در برخی موارد به طور هم‌زمان از ادبیات باقری و علم الهدی بهره گرفته شده که بیشتر بدون توجه به «زمینه» زبانی اصطلاح یاد شده و مفهومی‌های مرتبط با آن بوده است. در این باره می‌توان به استفاده از اصطلاح «واجب‌الوجود»، تحت تأثیر نظریه علم الهدی، در مبنای دوم مبانی هستی‌شناسی سند اشاره نمود که در مقایسه با مبنای اول که عبارت‌هایی از فلسفه تعلیم و تربیت تدوین شده توسط باقری در آن به کار رفته است، زبان متفاوتی دارد (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ۳۹-۴۰). مقایسه این دسته از مبانی با دسته دیگری که وجود اصطلاح‌های یاد شده در آن کمتر به چشم می‌خورد، به نوعی تفاوت زبان و ناموفق بودن سند در تدوین فرا زبانی مقتضی را نشان می‌دهد.

تفاوت در مفهوم «تربیت» در سند در مقایسه با نظریه‌های پیشین را نیز می‌توان به همین ترتیب تحلیل کرد که نمود آن در عنوان نظریه‌ها مشهود است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ۴۲۴). نکته قابل توجه این است که در مقدمه سند برخلاف متن اصلی آن، به جای اصطلاح «تربیت» از ترکیب «تعلیم و تربیت» استفاده شده که بر عدم توافق بین تدوین کنندگان، ناظر علمی پژوهش و سیاست‌گذاران دلالت دارد.

ج) بررسی ساختار نظریه‌های مبدأ از نظر قلمرو و ابعاد و مقایسه آن‌ها با ساختار نظریه ترکیبی (فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران) و تعیین نوع ترکیب صورت گرفته:

بخش «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» در سند تحول بنیادین از عناصر «مبانی اساسی تربیت، چیستی، چرایی و چگونگی تربیت» تشکیل شده است. بنا به اذعان تدوین کنندگان سند، «مبانی اساسی تربیت» به عنوان گزاره‌های مدلل دینی و فلسفی از «منابع معتبر دینی»^۱، «تحلیل و تقریر دیدگاه‌های مشهور در بین فیلسوفان مسلمان (به ویژه پیروان حکمت متعالیه صدرایی)» و «مراجعه به تحقیقات پیشین در زمینه تبیین مبانی فلسفی تربیت از منظر اسلامی» گزینش و دسته‌بندی شده است. سپس، «متناسب با مباحث فلسفه تربیت، با نگاهی ترکیبی به مبانی اساسی، نسبت به تلخیص و باهم‌نگری آن‌ها اقدام نموده و برخی مفهومی‌های کلیدی عام را از آن‌ها استخراج و یا مفهومی‌های مربوط به فرآیند تربیت را ابداع و پردازش» کرده‌اند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ۳۲-۳۳). در مرحله بعد، «با ایجاد نوعی ارتباط مفهومی میان

^۱ عبارت است از «تعالیم اسلامی برگرفته از قرآن کریم و سنت معتبر، معارف اسلامی (بیانیه‌های روشمند عالمان مسلمان در مقام شرح و تفسیر تعالیم اسلامی)» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ۳۲).

این مفهوم‌های کلیدی، گزاره‌های مورد نظر - در خصوص تعریف تربیت و ویژگی‌های آن، تبیین نقش رکن‌های تربیت و عوامل سهیم و موثر در این فرآیند و بیان اصول کلی حاکم بر تربیت - استنباط و استنتاج شدند. این مرحله از لحاظ محتوایی بخش اصلی کار به شمار می‌آید.

با این توصیف، از آنجا که عنصر «مبانی اساسی تربیت»^۱ پایه عناصر دیگر این بخش و دیگر بخش‌های سند را تشکیل می‌دهد، بررسی ساختار نظریه‌های مبدأ و نظریه ترکیبی از نظر قلمرو و ابعاد بر اساس آن صورت خواهد گرفت و نتایج حاصله قابل تعمیم به سایر بخش‌ها نیز هست. بررسی ساختاری نشان می‌دهد که مبانی اساسی تربیت مندرج در «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» در پنج دسته اصلی «مبانی هستی‌شناختی، مبانی انسان‌شناختی، مبانی معرفت‌شناختی، مبانی ارزش‌شناختی و مبانی دین‌شناختی» مطرح شده‌اند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ۳۸) که آن‌ها را می‌توان «قلمرو» های این بخش از سند و هر یک از مبانی ذیل این قلمروها را «بعد» نامید.

مقایسه صورت گرفته در جدول (۳) نشان می‌دهد که ساختار نظریه‌های مبدأ در بخش مبانی هم‌خوانی کاملی با نظریه ترکیبی ندارد. چنانکه علم الهدی (۱۳۸۶) با این استدلال که «تقسیم فلسفه به حوزه‌های وجودشناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی در آثار فیلسوفان مسلمان سابقه چندانی ندارد» و این نکته که در آثار کلاسیک فلسفه اسلامی مباحث وجودشناختی با بررسی‌های معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی آمیخته‌اند، به جای مبانی فلسفی به توصیف مفهوم‌های بنیادین حکمت متعالیه (شامل وجود، واجب‌الوجود، عالم، انسان، علم و ارزش) پرداخته است. از این رو، با اغماض، می‌توان دسته‌بندی صورت گرفته از این مفهوم‌ها را با دسته‌بندی قلمروهای نظریه ترکیبی تطبیق داد.

روش متفاوت باقری (۱۳۸۷) در تقسیم بندی مبانی به «مبانی نوع ۱، مبانی نوع ۲ و مبانی نوع ۳» چنین تطبیقی را دشوار می‌نماید. «مبانی نوع ۱» که در «تعیین ویژگی‌های هدف‌های اساسی تعلیم و تربیت و نیز ساختار مفهوم تعلیم و تربیت» تأثیر دارند، مجموعه‌ای از گزاره‌های «هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی» هستند. «مبانی نوع ۲» که در «تعیین اصول تعلیم و تربیت» تأثیر گذارند، مجموعه‌ای از گزاره‌ها را در سه دسته «انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی» بیان می‌کنند. «مبانی نوع ۳» نیز از سنخ گزاره‌های تجویزی و در حیطه روش‌های تعلیم و تربیت می‌باشند که خارج از قلمرو مورد نظر این

^۱ مبانی اساسی تربیت «قضایای فلسفی و مدلی هستند که در جهان بینی و نظام ارزشی معتبر و مقبول جامعه اموری مسلم و مفروض‌اند.» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ۳۵).

بحث قرار می‌گیرند. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که تدوین کنندگان سند، قلمروهای حوزه مبانی تعلیم و تربیت در نظریه باقری را برای هم‌خوانی با چهارچوب سند، تطبیق و تصحیح نموده‌اند.

از سوی دیگر بررسی کلی نشان می‌دهد قلمرو مربوط به «مبانی دین شناختی»، که «معمولاً در فلسفه تربیت مورد توجه نیست، به گزاره‌هایی در حوزه‌های فلسفه دین و کلام جدید می‌پردازد» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ۳۸)، در نظریه‌های مبدأ به طور صریح وجود ندارد. از این رو، این قلمرو را می‌توان جزء اضاف بر نظریه ترکیبی به حساب آورد.^۱

جمع بندی نتایج بررسی قلمروها و همچنین ابعاد زیرمجموعه هر قلمروی «فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران» می‌تواند نشان دهنده صورت ترکیب «فروکاهش و الحاق افقی» باشد. مقایسه ساختار نظریه‌های مبدأ و نظریه ترکیبی بر اساس قلمروها به طور خلاصه در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول ۱: مقایسه ساختار نظریه‌های مبدأ و نظریه ترکیبی بر اساس قلمروها

نظریه‌ها قلمروها	شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰)	علم الهدی (۱۳۸۶)	باقری (۱۳۸۷)
	مبانی اساسی تربیت	مفاهیم بنیادین فلسفی	مبانی نوع ۱ و ۲
مبانی هستی شناختی	مبانی هستی شناختی	وجود واجب الوجود عالم	مبانی نوع ۱ (گزاره‌های هستی شناختی)
مبانی انسان شناختی	مبانی انسان شناختی	انسان	مبانی نوع ۱ (گزاره‌های انسان شناختی) مبانی نوع ۲: مبانی انسان شناختی
مبانی معرفت شناختی	مبانی معرفت شناختی	علم	مبانی نوع ۲: مبانی معرفت شناختی
مبانی ارزش شناختی	مبانی ارزش شناختی	ارزش	مبانی نوع ۱ (گزاره‌های ارزش شناختی) مبانی نوع ۲: مبانی ارزش شناختی
مبانی دین شناختی	مبانی دین شناختی	---	---

(د) بررسی محتوایی نظریه‌های مبدأ از نظر قلمرو و ابعاد و مقایسه با ساختار «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران»:

^۱ نکته قابل تامل در این رابطه، شباهت این ساختار با فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی تدوین شده زیر نظر آیت الله مصباح یزدی است که در آن ضمن مبانی مرسوم، از مبانی «الهیاتی» نیز سخن گفته شده است (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۰). البته قابل ذکر است که در مجموعه منابع سند، ذکری از این پژوهش به میان نیامده است.

در این مرحله بر اساس صورت ترکیب مشخص شده، محتوای هر یک از قلمروها و ابعاد عنصر «مبانی اساسی تربیت» در «فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران» (شامل مبانی هستی‌شناختی، مبانی انسان‌شناختی، مبانی معرفت‌شناختی، مبانی ارزش‌شناختی^۱) به روش تحلیل محتوا با قلمروهای متناظر در نظریه‌های مبدأ تطبیق داده شده است تا میزان ترکیب و سازواری آن تعیین شود.

بنابراین، بر اساس مبانی نظری سند تحول بنیادین، محتوای مبانی هر یک از قلمروهای «مبانی اساسی تربیت» به صورت دقیق مورد تحلیل قرار گرفت (بررسی ابعاد). سپس، ضمن بررسی عنوان و توضیح مربوط به هر مبنا، کدها و مقوله‌های اصلی آن به صورت گزاره‌هایی استخراج شدند. همچنین، با رجوع به هر یک از نظریه‌های مبدأ (پژوهش‌های علم‌الهدی و باقری) در قلمرو مربوطه (و گاه سایر قلمروها) سعی شد برای هر یک از کدها، کد متناظری استخراج شود. در این مرحله، علاوه بر شباهت ظاهری واژه‌ها و اصطلاح‌ها، به وجه معنایی هم توجه شد. در این میان، کدها و مقوله‌هایی که فراتر از کدها و مقوله‌های سند بودند، مورد توجه قرار نگرفتند. هر چند در تحلیل‌های عمیق‌تر و دقیق‌تر، مشخص نمودن این جنبه از نظریه‌های مبدأ که در نظریه ترکیبی حذف شدند، ضروری است، اما چنین دقتی خارج از هدف این پژوهش می‌باشد.

با این شیوه و با توجه به گستردگی بررسی، پژوهشگران با فرض «سازواری نظریه ترکیبی (سند تحول بنیادین)»، به شناسایی موارد نقض عدم سازواری یا بحث برانگیز بودن آن پرداختند. مقایسه کدها و مقوله‌های مبنای دوم معرفت‌شناختی سند تحول بنیادین با کدهای متناظر در نظریه‌های مبدأ در جدول (۲) نشان داده شده است.

تحلیل مبنای دوم معرفت‌شناختی سند حاکی از آن است که بخش‌هایی از توضیح این مبنا (ردیف ۱ الی ۱۰) بیشتر برگرفته از نظریه علم‌الهدی است، در حالی که بروز و حضور نظریه باقری در بخش‌های دیگر (ردیف ۱۱-۱۹) بسیار پررنگ‌تر است. این تأثیرپذیری تا حدی است که تعداد زیادی از عبارات‌ها و گزاره‌های مبنای یاد شده همان عبارات‌های مندرج در نظریه باقری و یا نزدیک به آن‌هاست. بنابراین، در یک مبنا به طور هم‌زمان کدهای موثری از هر دو نظریه مبدأ قابل ردیابی است. تحلیل مشابه در مورد سایر مبانی نیز نشان می‌دهد که در برخی مبانی، تنها از یکی از نظریه‌های مبدأ تأثیر بیشتری گرفته شده و نظریه دیگر تقریباً در آن بی‌اثر بوده است. به طور نمونه، مبنای سوم معرفت‌شناختی بیشتر متأثر از نظریه

^۱ با توجه به عدم صراحت نظریه‌های مبدأ در تبیین مبانی از سنخ دین‌شناسی از بررسی این قلمرو در این مرحله صرف‌نظر شده است.

علم الهدی است و مبنای پانزدهم ارزش شناختی تا حدی متأثر از نظریه باقری است و اثری از نظریه علم الهدی در آن به چشم نمی‌خورد. بر اساس نتایج این تحلیل به نظر می‌رسد، علاوه بر دو نظریه یاد شده از منابع دیگری نیز بهره گرفته شده است.

جدول ۲: مقایسه کدها و مقوله‌های مبنای دوم معرفت شناختی سند با کدهای متناظر در نظریه‌های مبدأ

مبنای دوم معرفت شناختی سند تحول بنیادین: «علم انسان دارای اقسام حقیقی و اعتباری است و مراتب و سطوح مختلف دارد.»			
ردیف	کد و مقوله در «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰)	کد متناظر در «فلسفه تعلیم و تربیت رسمی از دیدگاه اسلام» (علم الهدی، ۱۳۸۶)	کد متناظر در «درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران» (باقری، ۱۳۸۷)
۱	علم عبارت است از حضور شی یا ماهیت آن نزد موجود مجرد غیرمادی.	علم عبارت است از «حضور شی نزد شی، صورت حاضر نزد ادراک کننده، معلوم بالذات» (ص، ۹۰).	---
۲	علم امری وجودی و از سنخ وجود است.	علم ... از سنخ وجود و مساوق با آن است (تساوق علم با وجود) (صص، ۹۱-۹۲).	---
۳	علم امری تشکیکی است.	علم حقیقی تشکیکی دارد. (ص، ۹۲).	«واقعیت، و به تبع آن علم سطوح مختلفی دارد.» (ص، ۱۷۳).
۴	علم از سویی عین عالم (یا ادراک کننده) است و این دو (عالم و علم) با یکدیگر اتحاد و یگانگی وجودی دارند و از دیگر سو نیز به هنگام ادراک، همان ذات شی ادراک شده (البته ماهیت و نه وجود آن) در ذهن عالم پدید می‌آید که علم، به دلیل همین رابطه ماهوی، با معلوم نما و کاشف از واقع است.	«علم ابداع نفس تلقی می‌شود... ادراکی است که برای نفس حاصل شود.» (ص، ۹۱). «علم یک حقیقت عینی یا در اصطلاح یک وجود خارجی است که در نفس عالم وطن دارد.» (ص، ۹۱).	علم از منظر عالم ویژگی ساختنی دارد و از منظر معلوم ویژگی اکتشافی بودن (صص، ۱۸۰-۱۸۲).

کد و مقوله در «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰)	کد متناظر در «فلسفه تعلیم و تربیت رسمی از دیدگاه اسلام» (علم الهدی، ۱۳۸۶)	کد متناظر در «درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران» (باقری، ۱۳۸۷)
۵	عالم شدن هر فرد در حقیقت عبارت است از سعه وجودی او	تمام موجودات بر حسب درجه وجودی شان از علم برخوردار و عالم تلقی می شوند. (ص، ۹۲)
۶	«علم در مفهوم اصطلاحی (مدنظر در سند) ... در کامل ترین مرتبه به معنای شهود واقع و یا باور صادق موجه نسبت به واقعیات هستی است.»	«علم... به عنوان باور صادق موجه تعریف می شود.» (ص، ۱۰۳)
۷	«حقیقت تشکیکی علم آدمی در نخستین تقسیم خود به علم حضوری و حصولی تقسیم می شود.»	«حقیقت تشکیکی علم در یک تقسیم کلی شامل دو مرتبه علم حضوری و علم حصولی است.» (ص، ۹۲)
۸	«از حیث تجرد و واقع نمایی، علم حضوری برتر از علم حصولی است؛ زیرا فارغ از وساطت صورت‌ها و مفاهیم، به طور مستقیم و با شهود خود واقعیت، حاصل می شود.»	«از حیث تجرد و محدودیت، علم حضوری برتر از علم حصولی است، چون فارغ از وساطت صورت‌ها و مفاهیم، به طور مستقیم و با شهود خود واقعیت، حاصل می گردد.» (ص، ۹۲)
۹	«علم حصولی شامل سه مرتبه حسی، خیالی و عقلی است... این مراتب علم با یکدیگر نسبت و رابطه دارند، ولی به یکدیگر تبدیل نمی شوند.»	«علم حصولی خود شامل سه مرتبه حسی، خیالی و عقلی است... مراتب علم با یکدیگر نسبت و رابطه دارند... ولی به یکدیگر تبدیل نمی شوند.» (صص، ۹۳-۹۴)

---	---	<p>۱۰ شناخت حصولی در آد میان به دو بخش تصور و تصدیق، و از یک منظر به دو قسم بدیهی و نظری تقسیم می‌شود.</p>
<p>«واقعیت، و به تبع آن علم سطوح مختلفی دارد» (ص، ۱۷۳)؛ «... دست یازیدن به بهره و سطحی از واقعیت، کافی است برای آن که بتوان از علم سخن گفت.» (ص، ۱۷۴).</p>	---	<p>۱۱ با توجه به سطوح مختلف واقعیت، نیز می‌تواند «علم آدمی ممکن است نسبت به سطوح معینی از واقعیت، تحقق یابد و با دست یافتن به هر سطحی از واقعیت کافی است که آن را علم بنامیم»</p>
<p>«در بالاترین سطح یا فراگیرترین سطح واقعیت، کل هستی با همه موجودات آن، مخلوق خدا و آیت خدا محسوب می‌شوند. در این سطح، تفاوتی میان موجودات نیست؛ آن‌ها همه واقعیتی آیه‌ای و نمادین دارند، خواه محسوس باشند یا نامحسوس، دارای حیات باشند یا فاقد حیات و نظیر آن... در این سطح نمی‌توان اقسامی برای علوم قائل شد، بلکه علم از ویژگی یگانگی برخوردار است.» (صص، ۱۷۷-۱۷۸).</p>	---	<p>۱۲ «در بالاترین (یا فراگیرترین) سطح واقعیت، کل هستی با همه موجودات آن، خواه محسوس یا نامحسوس، مخلوق و آیت خدا محسوب می‌شوند. در این سطح، تفاوتی میان موجودات نیست. آن‌ها همه واقعیتی نمادین دارند. در این سطح نمی‌توان اقسامی برای علوم قائل شد، بلکه علم از ویژگی یگانگی برخوردار است.»</p>
<p>«در سطحی پایین‌تر، موجودات نه از آن حیث که نماد و نشانه‌اند، بلکه از حیث نوع موجودیت یا ویژگی‌های خاص وجودی مورد توجه قرار می‌گیرند... این گونه تفاوت‌های واقعی در موجودات، می‌تواند منجر به ظهور علوم مختلف گردد. این علوم نه تنها موضوعات مختلف دارند، بلکه به تبع آن، چه بسا روش‌های مختلفی برای تحقیق و</p>	---	<p>۱۳ «در سطحی پایین‌تر، که موجودات از حیث نوع موجودیت یا صفات وجودی مورد توجه قرار می‌گیرند، علوم نه تنها موضوعات مختلف دارند، بلکه به تبع آن، چه بسا روش‌های مختلفی برای تحقیق و مطالعه خواهند داشت.»</p>

مطالعه خواهند داشت.» (صص، ۱۷۸-۱۷۹).			
«... در سطح کثرت علوم نمی توان پایدار ماند، بلکه پس از بهره‌وری از نتایج آن که مایه‌ور شدن علوم مختلف است، باید دوباره به وحدت بازگشت. این بازگشت در حکم رجوع به واقعیت اساسی‌تر موجودات است.» (ص، ۱۸۰)	---	«نمی توان همواره در سطح کثرت علوم باقی ماند، بلکه پس از بهره‌وری از نتایج آن (مایه‌ور شدن علوم مختلف)، باید به وحدت بازگشت. این بازگشت در حکم رجوع به واقعیت اساسی‌تر موجودات است.»	۱۴
بر اساس قصد و غرض عالم، علم دارای قسم یا اقسام اعتباری است. «در معرفت شناسی اسلامی، به دلیل اهمیتی که برای واقعیت معلوم در نظر گرفته شده، قسم یا اقسام حقیقی علوم کنار گذاشته نمی شود. اما علاوه بر آن، باب تقسیم‌پذیری اعتباری نیز می تواند باز باشد و انسان برای نیل به مقاصد خاصی که در نظر دارد، به این گونه تقسیم علوم پردازد.» (ص، ۱۸۷).	---	«بر اساس قصد و غرض آدمی، می توان گفت علم دارای قسم یا اقسام اعتباری است... [یعنی] قسم یا اقسام حقیقی علوم کنار گذاشته نمی شود، بلکه علاوه بر آن، تقسیم اعتباری علم بر حسب مقاصد و نیازهای خاص آدمی نیز امکان پذیر است.»	۱۵
[علاوه بر در نظر گرفتن قصد و غرض عالم] داشتن سطوح مختلف سودمندی به موازات نیازهای مختلف عالم» از جمله ویژگی های علم است. (صص، ۱۸۷-۱۸۸).	---	«... علم متناظر با نیازهای آدمی و میزان سودمندی آن قابل تقسیم است.»	۱۶
«علم پاسخ به نیازهای وی [عالم به مفهوم عام آن] است... از این حیث علم متناظر با نیازها و مسایل آدمی و سودمند است.» (ص، ۱۸۲) «هر علمی که به نیازی اساسی‌تر پاسخ می گوید، از سودمندی بیشتری برخوردار است.» (ص، ۱۸۳)	---	«سودمندی علم در پاسخگویی به نیازهای واقعی انسان مشخص می شود و هر علمی که به نیازهای اساسی‌تری پاسخ گوید، از سودمندی بیشتری برخوردار است.»	۱۷

<p>«آدمی دو گونه نیاز اساسی دارد: نیازهایی که حیات وی را دوام می‌بخشند (نیازهای حیاتی) و نیازهایی که آن را به ثمر می‌نشانند (نیازهای متعالی)... نیازهای متعالی نسبت به نیازهای حیاتی اولویت رتبی دارند، در حالی که نیازهای نسبت به نیازهای متعالی اولویت زمانی دارد.» (ص، ۱۸۳)</p>	<p>---</p>	<p>نیازهای اساسی بشر شامل نیازهای حیاتی و نیازهای متعالی است. رفع نیازهای دسته اول (نیازهای حیاتی) اولویت زمانی دارد، ولی پاسخگویی به نیازهای متعالی از اولویت رتبی برخوردار است.</p>	<p>۱۸</p>
<p>«علمی که به نیازهای جانی یا کاذب عالم پاسخ می‌گویند، از نازل‌ترین سطح برخوردارند. علمی که به نیازهای اساسی از نوع حیاتی پاسخ می‌گویند از سطح متوسط و اولویت زمانی نسبت به نیازهای متعالی برخوردارند. سرانجام علمی که به نیازهای اساسی از نوع متعالی پاسخ می‌گویند، از سطح عالی و اولویت رتبی نسبت به سایر نیازها برخوردارند.» (صص، ۱۸۳-۱۸۴)</p>	<p>---</p>	<p>در تحصیل و تعلیم دانش‌ها نوعی اولویت و تقدم و تأخر وجود دارد. هر علم دارای متعلق و معلومی است و همه معلوم‌ها در تأمین کمال اصیل آدمی تأثیر یکسانی ندارند، علوم به فراخور موضوع خود دارای ارزش می‌شوند و برخی از علوم از منزلت و شرافت بالاتر، و در نتیجه از اصالت نسبی برخوردارند و پاره‌ای از مرتبتی پایین‌تر، بعضی هم که در تأمین کمال یا دوری انسان از مسیر کمال نقشی ندارند، فاقد ارزش و مباح‌اند. دسته‌ای از علوم و دانسته‌ها نیز که به تکامل حقیقی انسان آسیب می‌رسانند، ارزش منفی دارند.</p>	<p>۱۹</p>
<p>---</p>	<p>«علم ما بیش از همه ویژگی‌های ما را دارد و از محدودیت‌های [ادراکی] ما متأثر است.» (ص، ۹۹).</p>	<p>«علم انسان واقعیتی ذومراتب است و سطوح آن نیز تابعی از ابزارها، روش‌ها، مهارت‌ها و محدودیت‌های شناختی آدمی است.»</p>	<p>۲۰</p>

گام چهارم: باهم‌نگری و تعیین درجه سازواری فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران

بررسی بخش «فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران» بر اساس الگوی پیشنهادی این پژوهش بیانگر اتخاذ رویکرد و رهیافت «پارادایمیک» از سوی تدوین‌کنندگان سند می‌باشد. از آنجا که هدف تدوین

فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، ایجاد نظامی منسجم و سازوار از مبانی فلسفی منطبق با رویکرد جهان بینی اسلامی و رهیافت حکمت متعالیه بوده، تحقق انسجام و سازواری یاد شده مفروض پنداشته می شود. مقایسه نظریه های مبدأ اصلی («درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران» و «فلسفه تعلیم و تربیت از دیدگاه اسلام») بر اساس الگوی پیشنهادی این پژوهش، نتایجی به دست داد که این سازواری را با چالش مواجه می نماید.

بر اساس رویکرد و رهیافت پارادایمیک انتظار می رود که در وهله اول، مبانی فرا فلسفی و فلسفی نظریه های مبدأ با یکدیگر هم خوانی داشته باشند. نظریه باقری با رویکرد حداقلی به فلسفه از آن به عنوان روش و ساختار بهره می گیرد و گستره محتوای فلسفه تعلیم و تربیت را به متون اسلامی محدود می نماید و تلاش دارد تا از هرگونه وابستگی محتوایی به فلسفه های معاصر و فلسفه های اسلامی برکنار باشد. در حالی که علم الهدی با رویکردی حداکثری فلسفه را به عنوان روش و محتوا در تدوین فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به کار گرفته و حکمت متعالیه را هسته اصلی روش شناسی و محتوایی قرار می دهد.

علاوه بر این، سند در تأسیس فرازبانی مناسب نیز موفق نبوده است. به کارگیری واژه های تخصصی و خاص نظریه های مبدأ در کنار هم و بهره گیری از عین عبارت های نظریه های مبدأ در برخی موارد، بدون در نظر گرفتن تغییرات فرازبانی مورد نظر چالش زا هستند. این نوع ناهمخوانی، آنگاه سازواری سند را با چالش جدی تری مواجه می نماید که بر اساس تحلیل ساختاری و محتوایی قلمروها و ابعاد نظریه ترکیبی در مقایسه با نظریه ها مبدأ مشخص می شود که در نظریه ترکیبی ضمن «فروکاهش» نظریه های مبدأ، پس از ترکیب نیز نشانه های قوی و موثری از هر دو نظریه به صورت موازی وجود دارد (ترکیب عرضی). این امر، با توجه به عدم توافق مبانی فرافلسفی نظریه های مبدأ، درجاتی از ناسازواری را نشان می دهد.

به طور کلی، چنین می توان نتیجه گرفت که سازواری بخش «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران»، به عنوان زیربنای نظری سند محل مناقشه قرار می گیرد که البته اعلام نظر دقیق تر نیازمند پژوهش های وسیع تر و عمیق تر خواهد بود.

نتیجه‌گیری

ترکیب نظریه‌های حوزه‌های مختلف معرفتی از جمله علائق پژوهشی پژوهشگران است. چنین گرایشی به تبع خود، دغدغه سازواری ترکیب و پرهیز از التقاط در سطوح مختلف آن را به دنبال دارد. از این رو، ضرورت ارائه الگوهای ترکیب روشمند مطرح می‌شود. بر این اساس، هدف اصلی این پژوهش ارائه الگویی جهت بررسی سازواری نظریه‌های ترکیبی در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت می‌باشد.

شواهد نشان می‌دهد که در محدود الگوهای ارائه شده برای ترکیب نظریه‌های (به ویژه در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت) اغلب «مبانی فلسفی» و بالاتر از آن «مبانی فرافلسفی» نظریه‌های مبدأ نادیده گرفته شده‌اند. همچنین، در این الگوها، به موضع ترکیب کنندگان در قبال رویکردهای روش‌شناختی «پارادایمیک» و «پراگماتیک» اشاره نشده است. این الگوها به اقتضای ترکیب نظریه‌های علمی، از سطح روش‌ها و تکنیک‌های عملی نیز سخن گفته‌اند و تأکید ویژه‌ای نیز بر لایه‌ی کاربردی ترکیب نموده‌اند، در حالی که در حوزه فلسفه این سطح از ترکیب موضوعیت چندانی ندارد. بدین ترتیب، برای استفاده از الگوهای ترکیب (و همچنین الگوی سازواری نظریه‌های ترکیبی) در فلسفه تعلیم و تربیت می‌بایست الگوهای موجود را بازسازی نمود که حاصل آن، الگوی چهار مرحله‌ای موردنظر این پژوهش می‌باشد.

از آنجا که کارایی هر الگو باید در عمل سنجیده شود، لذا، در این پژوهش «سند تحول بنیادین تعلیم و تربیت کشور» که قرار است «بر همه ابعاد تربیت رسمی و سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌ها و فعالیت‌های آموزش و پرورش سایه افکند» و «به منزله چهارچوب نظری راهنمای هدایت و سامان‌دهی انواع تربیت، در ایجاد هماهنگی و انسجام بین انواع فعالیت‌ها و برنامه‌های گوناگون تربیتی» نقش آفرینی کند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰) از جنبه سازواری درونی به عنوان مطالعه موردی مورد توجه قرار گرفت. اجرای مراحل مختلف الگوی پیشنهادی، ضمن تأیید کارایی الگو، نشان داد که در بخش «فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران» سند درجه‌هایی از ناسازواری وجود دارد. البته، اعلام نظر دقیق‌تر نیازمند پژوهش‌های بیشتر و عمیق‌تر خواهد بود.

منابع

- باقری، خسرو (۱۳۸۷). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*، (ج ۱). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- باقری، خسرو؛ سجادی، نرگس؛ و توسلی، طیبه (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- خسروپناه، عبدالحسین (۱۳۸۵). *فلسفه فلسفه اسلامی*. در عبدالحسین خسروپناه. *فلسفه‌های مضاف*. (ج ۱)، (صص ۶۱-۸۸). تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی
- خسروپناه، عبدالحسین (۱۳۸۹). *فلسفه فلسفه اسلامی*. تهران: سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی
- رشاد، علی اکبر (۱۳۸۵). *فلسفه مضاف*. در عبدالحسین خسرو پناه، *فلسفه‌های مضاف*، (ج ۱)، (صص ۲۹-۶۰). تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). *میانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش و وزارت آموزش و پرورش.
- صادق زاده، علیرضا؛ حسنی، محمد، کشاورز؛ سوسن؛ احمدی، آمنه (۱۳۸۷). *طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش-گزارش تلفیق نتایج مطالعات نظری: کلیات (ویرایش پنجم)*.
- علم الهدی، جمیله (۱۳۸۶). *فلسفه تعلیم و تربیت رسمی از دیدگاه اسلام (گزارش نهایی)*. وزارت آموزش و پرورش، طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری.
- گروهی از نویسندگان (۱۳۹۰). *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*. (زیر نظر آیت الله محمدتقی مصباح یزدی). تهران: انتشارات مدرسه.

Dahl, B. (1996). *A synthesis of different psychological learning theories? Piaget and Vygotsky*. Retrieved March 7, 2013, from <http://people.exeter.ac.uk/PErnest/pome17/bdahl.htm>

Donini, P. (1988). The history of the concept of eclecticism. In J. M. Dillon & A. A. Long (Eds.), *The Question of Eclecticism: Studies in Later Greek Philosophy* (Vol. 3, pp. 15-33). London: University of California Press.

- Hollanders, H. (1999). Eclecticism and integration in counselling: Implications for training. *British Journal of Guidance and Counselling*, 27(4), 483-500.
- Tellings, A. (2001). Eclecticism and Integration in Educational Theories: A Metatheoretical Analysis. *Educational Theory*, 51(3), 277-292.

