



مظفر، محمد؛ سجادی، سید مهدی؛ باقری نوع پرست، خسرو؛ صادق زاده قمصری، علیرضا (۱۳۹۶). نو مفهوم‌پردازی معرفت‌شناختی شک دکارتی بر اساس انتقادهای معرفت‌شناختی شک سوفیستی پروتاگوراس به منظور استنتاج ... پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۷(۲)، ۷۹-۱۰۲.
DOI: 10.22067/fedu.v7i2.66782

نو مفهوم‌پردازی معرفت‌شناختی شک دکارتی بر اساس انتقادهای معرفت‌شناختی شک سوفیستی پروتاگوراس به منظور استنتاج اصول یاددهی - یادگیری

محمد مظفر^۱، سید مهدی سجادی^۲، خسرو باقری نوع پرست^۳، علیرضا صادق زاده قمصری^۴
تاریخ دریافت: ۹۶/۵/۲۱ تاریخ پذیرش: ۹۶/۸/۲۰

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، استنتاج اصول یاددهی-یادگیری از نو مفهوم‌پردازی شک دکارتی بر اساس انتقادهای معرفت‌شناختی شک سوفیستی پروتاگوراس است. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش نقد بیرونی، استنباط، نو مفهوم‌پردازی و استنتاج بهره گرفته شد. یافته‌های به دست آمده حاکی از آن است که شیوه معرفتی دکارت در شک مقطعی-خطی، تعقل گرایی، آفت زدایی معرفتی ناپیوسته، استقلال ذاتی و خودمحوری انسان، کمیت گرایی، انتقادگرایی، قاعده‌مندی و انسجام گرایی برای اصول یاددهی-یادگیری در نظام تربیتی با انتقادهایی روبرو است. یکی از این انتقادهای نقددهایی است که شک سوفیستی پروتاگوراس بر ارائه قواعد کلی، اصالت و تساوی عقل، فاعل شناسا، میزان و معیار حقایق، ساختارمندی معرفتی، اتحاد و طبقه‌بندی علوم، نحوه شک ورزی و جستجوگری حقیقت، انتقادگرایی و انکار شرایط فرهنگی-اجتماعی به شک دکارتی وارد نموده و برای رفع این خلأ و اشکالات از دیدگاه خود به بازسازی و نو مفهوم‌پردازی آن پرداخته و با استنتاج اصول شک ورزانه پژوهشی متداوم، شک ورزی انتقادگرایانه، آفت زدایی کیفی، هنرگرایی، خودمحوری چندگانه، امتزاج افق‌ها و بازنمایی-توزیعی از آن در یاددهی-یادگیری مانع جزم‌گرایی و شک سیستمی در شک دکارتی شده است.

واژه‌های کلیدی: شک، شک روشی دکارت، شک سوفیستی، شک پروتاگوراس، نو مفهوم‌پردازی، اصول یاددهی-یادگیری

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس، mozaffarjavad5@gmail.com

۲. استاد گروه تربیتی دانشگاه تربیت مدرس، sajadism@modares.ac.ir

۳. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه تهران

۴. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس

مقدمه

شکاکیت^۱ به معنای محقق و جستجوگر، نگرشی است به فقدان شناخت در محدود خاصی از معرفت (Dancy, 2010) و روی آوری طبیعی ابتدایی و به تعلیق در آوردن تعاریفی است که از راه عرف، عادت و حتی شناخت علمی به دست آمده باشد (Sam Khaniani and Mousavinia, 2014) تا فرصتی فراهم شود که هر پژوهشگری با ارزیابی آراء و دلایلی، ادعای شناخت یقینی به معرفت را به چالش بکشد. در طول تاریخ فلسفه، نحله‌های شک‌گرا یا در قالب شکاکان فراگیر، معرفت را مورد تشکیک قرار داده و آن را به تعلیق دائم می‌انداختند، یا به مانند شکاکان استدلالی با برهان و داشتن توجیه به رد شناخت حقیقت نهایی می‌پرداختند یا اینکه به عنوان یک پژوهش علمی (Movahedian, 2010) محسوب می‌شد؛ بنابراین شک به شیوه‌های مختلف در مقابل معرفت یقینی قرار می‌گرفت و منجر به تغییر و دگرگونی در نظام معرفت‌شناسی و به دنبال آن نظام‌های تعلیم و تربیت می‌شد. در مقابل این رویکردهای شک‌گرایان، نظام تعلیم و تربیت یا در تقابل و محافظه‌کاری از آن دوری می‌گزید یا بسان رویکرد شکاکانه با توصیه و همنوایی یا تهدید و اदार به احیاء، بازسازی و تغییر مبانی، هدف‌ها و اصول تربیتی می‌نمود. در این میان نظام‌های تربیتی یا بدون بررسی و شناخت این رویکردهای معرفتی از آن‌ها دوری کرده و یا نظام معرفتی و تربیتی جزیره‌ای را انتخاب می‌کنند که این امر موجب ناتوانی نظام تربیت در پاسخ‌گویی به نیازهای فردی و اجتماعی متربیان شده و یا به سمت انحصارگرایی در هدف‌ها و برنامه‌های درسی سوق می‌یابند (Sajjadi, 2011)، یا بدون رویارویی منطقی و هدف‌دار جز تسلیم محض چاره‌ای نمی‌بیند؛ بنابراین تعلق در واری محققانه رویکردهای معرفت‌شناختی شک و جزم‌گرا سبب شد تا نظام‌های تربیتی به جزم‌گرایی افراطی^۲، شک‌گرایی فراگیر^۳ یا نسبی‌گرایی مطلق^۴ رهنمون شوند. چراکه در نظام تربیتی جزم‌گرایانه، آموزش و پرورش به صورت رفتارگرا و در قالب آموزش بکار می‌رود (Shamshiri, 2007) و تنها به انتقال محض دانش نسل‌های گذشته در قالب علوم بسنده می‌کند، درحالی‌که دانش آموزان باید بیاموزند تا خود برای حل مسائل فکر کنند و یاد بگیرند (Naji, 2004) اما حذف عمدی و غیرعمدی صدای کودکان در انتخاب متن‌ها، تفسیر تحت‌اللفظی و صوری ایده‌های کودکان با محدود کردن افق اندیشیدن آن‌ها برای پاسخ‌ها (Joanna, 2010) موجب شده اصول تربیتی غیر جزم‌گرا نیز قادر نباشند شک و رزی، پرورش حواس و تعقل‌گرایی، آفت زدایی شک و رزانه، تعامل سوژه و ابژه‌گرایی، مسئولیت‌پذیری نقاد، انتقادگرایی درونی - بیرونی و خودمحوری چندگانه را یکجا

1. Skepticism
2. Dogmatism Extreme
3. Global Skepticism
4. Absolute Relativism

مرتفع و جزم‌گرایی، القاء و حجیت در اصول تربیتی را خنثی کند. درحالی که نظام تربیتی باید یکجا به این مؤلفه‌ها جامه عمل پوشانده و موجب برون‌رفت از خلأها و مشکلات مذکور شود. اگرچه نظام‌های تربیتی جهت چاره‌جویی و برون‌رفت این مشکلات از طریق تفکر استدلالی^۱، تفکر انتقادی^۲، آموزش تعاملی^۳، بارش مغزی^۴، تفکر قضاوتی^۵، فلسفه برای کودکان^۶، آموزش خلاقیت^۷، آموزش کاوشگری در جریان یاددهی-یادگیری پرداخته‌اند تا با مسئله آفرینی در فضای آموزشی و یادگیری موانع خلاقیت، تفکر و بی‌قاعدگی در اصول تربیتی جزم‌گرایی و موانع اصول ثابت، قاعده‌مند و فردگرایی در شک‌گرایی را در هم شکنند، اما با این طراحی‌های متنوع هنوز نتوانسته‌اند بر جزم و شکاکیت فائق آمده و از آسیب‌های آن‌ها مصون باشند. بدین سبب لازم است برای رفع این خلأها به سوی رویکردهای معرفت‌شناختی رفت که ضمن برخورداری از ویژگی‌هایی فوق، به جزم‌گرایی و شک‌گرایی نگرانگراید. یکی از این راهبردها بهره‌گیری از شک دکارتی است که با مؤلفه‌های خود می‌تواند بر مشکلات فوق فائق آمده و نظام تربیتی متعادلی میان جزم و شک‌گرایی احیاء کند، اما این شک با نقدهایی روبروست که بدون توجه به آن، نمی‌توان گرایش‌های جزم‌گرایی آن را رفع نمود. یکی از این منتقدان، شک سوفیستی پروتاگوراس است که با توجه به مبانی و ویژگی‌های شک ورزی مداوم، مقیاس‌گرایی انسان، روش‌گرایی آزاد، انسجام‌گریزی و کثرت‌گرایی معرفتی، نقدهایی به شک دکارت^۸ وارد کرده که از بعضی جهات سازنده است و می‌تواند شرایط مقابله با جزم و خلأهای شک دکارتی برای نظام تربیتی را فراهم نماید. بنابراین، در این پژوهش نخست به توصیف و توضیح روند ظهور، نحوه پیدایش، بیان چرایی و علل مبنایی شک دکارتی و ویژگی‌های معرفت‌شناختی سوفیستی پروتاگوراس پرداخته شده است. سپس از طریق شک سوفیستی پروتاگوراس به ارزیابی و انتقاد بیرونی علمی و بررسی آراء معرفت‌شناختی شک دکارتی می‌پردازد و مطابق ویژگی‌های خود، نارسایی و کاستی‌های ایجابی شک دکارتی را به صورت منطقی بیان و در نتیجه راه‌های برون‌رفت و رفع خلأهای شک دکارتی را در مؤلفه‌های ایجابی آن استنباط می‌نماید. با جایگزینی ویژگی‌های معرفت‌شناختی شک سوفیستی پروتاگوراس برای برون‌رفت خلأها، مؤلفه‌های ایجابی شک دکارتی موردبازسازی قرار گرفته است تا ضمن بازسازی و نو مفهوم‌پردازی شک دکارتی، اصول یاددهی-

1. Discursive Thinking
2. Critical Thinking
3. Interactive Learning
4. Brain Storming
5. Thinking Judgmental
6. Philosophy for Children
7. Creativity Training
8. Descartes Doubt

یادگیری از مؤلفه‌های نو مفهوم‌پردازی شک دکارتی استنتاج گردد.

بنیادهای فلسفی شک دکارتی

رنه دکارت، فیلسوف و ریاضیدان قرن هفدهم، محصل مدرسه کولژ دو لافلسی، بر این عقیده بود که اگر روی زمین مردمانی دانشمند وجود داشته باشند به یقین در این مدرسه‌اند (Descartes, 2008)، اما با فراگیری فلسفه، ریاضیات، منطق، فیزیک و متافیزیک این مدرسه تشنگی دانش او را برآورده نساخت و نخستین ریشه‌های شک در او پدید آمد (Nighibzadeh, 1995) و سبب شد تعلیم و تربیت زمانه و نظام معرفتی ارسطویی را موردنقد قرار دهد تا از این طریق ضمن غلبه بر نظام علمی قرون وسطی به حقیقتی دست یابد که هیچ شکی در آن نباشد. لاجرم تصمیم گرفت برای مدتی آموختن علوم را یکسره رها کند و هیچ‌دانشی را طلب نکند مگر اینکه در نفس خود یا در کتاب بزرگ جهان بیابد (Descartes, 2006) دانشی که روشن، مطمئن و برای زندگی سودمند باشد. بنابراین، موضوع «شناخت» و «چگونگی شکل‌گیری معرفت» از مهم‌ترین موضوع‌های فلسفی دکارت برای تحصیل حقیقت فلسفی شدند (Copelston, 2009) و او نه مانند معلم، بلکه مانند کاشف و محقق به جستجوی حقیقت پرداخت (Russell, 1994) تا با ایجاد روشی واحد برای وحدت بخشیدن به علوم به منظور تحصیل یقین، هم روش گذشتگان را به نقد بکشد و هم با ذکر موانع شناخت، راه‌های برطرف کردن آن را پیدا کند (Ghorbani, 2010). این هدف‌ها برای دکارت در زمانی شکل می‌گیرد که از یک طرف احیاء کنندگان شک افراطی پیرون^۱، شک‌گرایی جزم را دامن‌گیر فلسفه می‌کنند و از طرف دیگر رنسانس، موجب پیشرفت‌های چشمگیری در حوزه علوم طبیعی می‌شود و این بسترها شرایطی فراهم می‌کند تا دکارت به کلی شیوه مخالف انتخاب کند و در مقابل آن‌ها، هر معرفتی را که اندکی شبهه داشته باشد را غلط فرض کند تا ببیند آیا سرانجام چیزی در ذهنش باقی می‌ماند که به درستی غیر مشکک باشد (Descartes, 2006). بنابراین در نخستین اقدام به دنبال آفت‌های معرفتی در نظام شناختی است و آفت اول را نتایج ناشی از پیش‌داوری‌هایی می‌داند که هیچ‌کس از آن‌ها مصون نیست و خلاصی از آن در این می‌بیند که هر فردی در تحصیل یقین معرفتی هیچ‌یک از آن چیزهایی را که قبلاً تصدیق یا انکار کرده، جز با بررسی مجدد تأیید یا تکذیب نکند (Descartes, 2008) و آفت دوم خستگی ذهن ناشی از امور حواسی است که منجر به آفت سوم معرفت یعنی اشتباه ذهن در قالب‌بندی الفاظی است که مبین مفاهیم و تصورات ذهنی نیستند (Descartes, 2006)، علاوه بر این، دیگر علل خطای معرفتی در نزد

دکارت، ناهماهنگی اراده و فاهمه انسانی است؛ یعنی هنگامی که بین مفاهیم دریافت شده از سوی فاهمه با خواسته‌های اراده، هماهنگی و تناسب لازم وجود نداشته باشد (Ghorbani, 2010). دکارت برای دوری از این آفت‌های معرفتی و جزم‌گرایی متصل به آن، سه مؤلفه انسان، عقل و آزادی را در نظام معرفت‌شناختی خود مورد تأکید قرار می‌دهد تا ضمن معرفی نحوه معرفت‌شناختی خود، وجه تمایز و علل اهمیت نظام معرفت‌شناختی خود را بیشتر نمایان سازد. انسان در فلسفه دکارت، کسی است که از آگاهی، آزادی، مسئولیت‌پذیری، قائم به اراده خود، قادر به تشخیص و تحقیق، مستقل و دارای ذهنی است که می‌تواند شناخت و بازنمود واقعیت‌ها را پیدا کند (Bagheri, 2009). در این صورت است که سوژه، بنیاد هرگونه شناسایی یعنی فاعل شناسایی که بر جهان هستی حاکم می‌شود. وجه دوم مبنا‌گرایی عقل^۱ است که ضمن وضوح و آفت زدایی در نظام معرفتی دکارت وجه مشترک همه انسان‌ها، معیار صدق و کذب و ترازوی تمیز درست از نادرست است (Reeis Zadeh & Abbasi, 2005). هدف دکارت از عقل، این است که در آن نظامی بنیادین^۲ و ریاضی‌وار طراحی کند تا حقایق جهان را از این طریق تجزیه و تحلیل و سپس ترکیب و تألیف کند و برای رسیدن به این منظور، عقل مبتنی بر قاعده و روش می‌شود تا با خلق یک معیار مشخص منجر به تمیز صدق و کذب و وضوح و متمایز گردد تا بدین طریق ضمن اثبات اراده قائم به انسان و استقلال عقل، حقانیت روش و قاعده‌مندی معرفتی را که مبتنی بر عقل است تضمین کند (Mojtahedi, 2001)، چراکه فقط از طریق عقل، یقین حاصل می‌شود و حواس نه تنها قابل اعتماد نیستند بلکه مایه آفت و فریب معرفتی انسان می‌شوند و در دنیای خارج هیچ چیز جز آشفتگی و هرج مرج وجود ندارد (Ziba Kalam, 2011). آزادی، از دیگر مؤلفه‌های نظام معرفتی دکارت در مقابل تقلید^۳، حجیت و آفت‌های جزم‌گرایانه قرار می‌گیرد و حضور فاعل شناسا را قوام می‌دهد. دکارت در آفت زدایی و تلفیق سه مؤلفه مبناپی معرفت‌شناسی مدعی است که آزادی، فاعل شناسا و عقلانیت جدا ناشدنی‌اند. بدین معنی که موجود عاقل، انسانی است مسئول اعمال و افکار خود و الزاماً آزاد تا با اراده قائم، ضمن برخورداری از عقل به شناخت و تحصیل حقیقت فلسفی دست یابد. دکارت برای نظام فلسفی و نظم دادن به ارتباط میان این سه مؤلفه به معرفت‌شناسی قاعده‌مند و شک روشی^۴ پناه می‌برد و آن را منطقی می‌داند که به ما می‌آموزد که چگونه عقل خود را برای کشف حقایقی که بر ما مجهول است به بهترین وجه هدایت کنیم (Copelston, 2009). شک روشی دکارت به معنی تحقیق و پژوهش، مترصد تدوین و تحکیم پایه‌ها و مبانی شناختی ساختارمند

-
1. Reason
 2. Foundational
 3. Mimesis
 4. Methodic Doubt

ناشی از فعالیت عقلی در جهت کشف حقیقت یقینی است و وجه تمایز و اهمیت آن به دیگر شک‌ها علاوه بر چارچوب، قواعد، روش و مراحل مترتب آن در این است که دکارت فراتر از آن را شکست معرفتی و کاربرد درست آن را طرد هرگونه شک ورزی می‌داند (Doney, 1976). تا از آن، نظام معرفتی نظری طراحی شود که بستر ساز مبانی علمی کمیت‌پذیر، مبتنی بر ریاضیات و برخوردار از یقین ریاضی گردد تا بتواند هم بنیادهای محکم و استوار بر ریاضی بنا کند (Descaetes, 1968) و هم موجب کشف براهین قطعی، معطوف به عقل، مسبوق به سمت و سوی، مراحل با اصول و قواعد منظم سیستمی در دوری از شک فراگیر به سوی معرفت یقینی گردد، چراکه شک دکارتی در حوزه نظر یک راهکار^۱ برای رسیدن به معرفت یقینی است؛ یعنی شیوه جستجوگری قاعده‌مندی برای حصول اطمینان در احراز حقیقت و طرد اموری که حقیقی نیست (Folkie, 1982) تا بدین طریق نه هیچ‌گاه محصور شکاکیت شود نه هیچ کشف تازه‌ای بتواند عقاید او را دوباره متزلزل کند (Popkin, 2003)، چون شک دکارتی، امری طبیعی است و موجب تصفیه شناخت‌ها و برطرف شدن احتمال‌های اضطراب‌آمیز در معرفت می‌گردد و یکی از عوامل پیشرفت در شناخت‌های اصیل به شمار می‌رود (Jafari, 2014) تا سرانجام بتواند با قائم کردن انسان، عقل‌گرایی و آزادی او بنیادهای مطمئن و محکمی برای معرفت او فراهم آورد؛ یعنی فلسفه‌ای نظام‌مند با پایه‌های محکم در راستای اندیشه شناخت یقینی بنا کند تا هم در مقابل کسانی قرار گیرد که در حصول معرفت یقینی ابراز شکاکیت مطلق می‌کنند و هم در مقابل فلسفه مدرسی قرون وسطی بایستد که در کشف حقایق نو ناتوان بودند تا اینکه با شکاکیتی بالاتر از شک شکاکان، شناخت را بر یک بنیاد تزلزل‌ناپذیر بنا کند (Harrison, 2014). برای تأسیس چنین نظام و جهان‌بینی معرفتی، دکارت به شک رو می‌آورد تا با فرایندی ساختارمند در معرفت و از طریق آفت زدایی معرفتی باورهای غیر یقینی، بنای مستحکمی برای علم جدید وضع کند (shahraini, 2014) تا سرانجام به باورهای صادقی دست یابد که شواهد و قراین از آن پشتیبانی کنند و با وضوح و تمایز کافی ادراک شوند و از هرگونه تزلزل و خطایی مصون باشند. بدین طریق شک روشی دکارت از شک‌های فراگیر و پیچیده جدا می‌شود، اگرچه از علم به محسوسات تا خداوند را در برمی‌گیرد ولی سرانجام به جایی می‌رسد که در هر چه شک می‌کند، در یک چیز نمی‌تواند شک کند و آن در «شک کردن» است و با فکر کردن، هستی خود را معلوم می‌کند تا به عنوان موجودی فاعل، مسئول و مستقل، صاحب تفکر نقطه شروع معرفت یقینی را با وضوح و تمایز آغاز کند.

دلایل مبنا‌گرایی شک دکارتی

علاوه بر اهمیت و تمایزهای بیان‌شده در معرفت‌شناسی شک دکارت، او بنیان‌گذار علم جدید در طرد تبیین‌گرایت گرایانه ارسطویی، ظهور روش جدید برای استدلال علوم، پرهیز از شکاکیت مطلق و تعدیل استدلال‌های شک گرایانه سنتی قلمداد می‌شود (Gary Ling, 2001). این امر سبب شد تا دکارت در نقطه نقل دو طیف شک‌گرایی رادیکال و جزم‌گرایی افراطی قرار گیرد. همچنین در تمایزهای نظام معرفتی، تأسیس نظریه فلسفی و نظام معرفت‌شناختی اوست که دارای مفاهیم پایه، اصول، نتایج و جنبه‌های متعدد و خاصی از دلالت‌های ویژه (Omid, 2008) و متمایز از شک‌های سوفسطائی و عمل‌گرایی (Sadri & Rahmani, 2011) است، چراکه در زمینه علم، معرفت، مابعدالطبیعه، ریاضیات و هندسه تحلیلی، اروپا را از بنیان‌های اسکولاستیک رهانید و ویژگی‌هایی ابزاری، روش، مهارت، کارکرد و کاربرد پیرامون شک در این نظام معرفت‌شناختی آشکار است (Omid, 2008). بنابراین در میان نحله‌های گوناگون فلسفی، نظام معرفت‌شناختی دکارت، از شک فراگیر تا جزم‌گرایی به سوی یقین معرفتی با شک سلبی در مقابل جمود فکری متقدمینی قرار می‌گیرد که معتقد بودند بیرون از تعلیمات آن‌ها مسئله لاینحلی وجود ندارد و اگر هم وجود داشته باشد علم بشر به آن‌ها دسترسی نخواهد داشت و دکارت تزلزل و جمود فکری آن‌ها را آشکار نمود و نیز با شک ایجابی هر معرفتی که در مظان شک و تردید قرار ندارد را بدون واری و جستجوگری طرد نکنند. از این‌رو، با تأسیس نظام فلسفی، انقلابی در معرفت‌شناختی به احیاء و تجدید علم و حکمت، چگونگی روش و کسب معرفت از طریق واقعیت طبیعی و درون ذات انسان مبادرت نمود. از دلایل دیگر که اساس و بنیاد نو مفهوم‌پردازی شک دکارتی را به همراه دارد، شک روشی^۱ است و دکارت آن را تنها منادی حقیقت معرفت‌شناختی بانظم و ترتیب و تقدم و تأخری بیان می‌دارد که بینش ذهنی را متوجه آن کند (Descartes, 2006)، چراکه قواعدی برای کاربرد صحیح قوای طبیعی عقلانی و ذهنی انسان با چهار دستور توجه به بدیهیات اولیه، دوری از شتاب‌زدگی ذهنی، تجزیه و تحلیل و استقصای امور (Descartes, 2006) است و می‌تواند امکان خشنودی ناشی از اکتشاف حقایق، قضاوت بهتر درباره حقایق جهان و رسیدن به حقایق واضح، متمایز و قطعی که هیچ نزاع و اختلافی در آن نباشد و نیز حقایقی که در آینده به دست می‌آید (Descartes, 2008) را از طریق آن با قواعد کمیت محور ریاضی به دست آورد. بنابراین نظام معرفتی دکارت بر یک ساختار معرفتی قاعده‌مند بنا شده تا هر چه وارد آن شود هم با تکیه بر شک دستوری و روشمند به رفع آفت‌ها پردازد و هم با فاعل شناسا، عقل و آزادی نتیجه‌ای یقینی به بار آورد. در جنبه شک‌گرایی،

شک روش شناختی دکارت نه همانند شیوه شک سوفسطائی و پورهونی پیوسته مطلق و فراگیر است و نه همانند شک گرایان پست‌مدرن نسبی، بلکه شکی معتدلانه و دانشورانه از جنس پژوهش علمی است که هیچ فرضیه علمی فارغ از آن شکل نمی‌گیرد و پادزهری سلامت بخش برای جزم‌اندیشی محسوب می‌شود (Nasri and Omy, 2015)، گرچه دکارت با شک در حواس، رؤیا، خواب، شیطان و خدا شک را به حد تام خود می‌رساند اما برخلاف شک‌های دیگر، شک در سلسله‌مراتب معرفتی تا مرحله‌ای کارایی دارد نه اینکه سرتاسر معرفت‌شناختی او را در بر بگیرد، به طوری که برخلاف سلف خود، معرفت را از قلمرو ماوراء طبیعت به درون فکر بشر و پایه‌های آن را در تفکر درون ذات و خودآگاهی انسان مستقر می‌کند و معرفت را امری عینی، کلی و عقلانی، نامتغیر و جاودانه می‌سازد که در آن ذهن، روح و عقل مقدم بر جسم و عالم عقلانی مقدم بر عالم جسمانی است (Kazemi, 2009).

از دلایل دیگر مبنا گرایی دکارت اذعان به نادانی خود، بیهودگی و غیر یقینی علم و حکمت جزم‌گرایی است و با این فهم درصدد احیاء و تجدید علم و حکمت برمی‌آید، چرا که در مقابل دیگران، بر این باور است که انسان با فاعلیت و قوه عقل، توانایی کسب علم و فهم حقیقت و تحلیل مسائل را دارد و در این میان ریاضیات نمونه کامل چنین علم و راه کشف مجهولات است و در تلفیق عقل و روش مبتنی بر ریاضیات به این می‌رسد که تمام علوم، همه با یکدیگر واحد و از یک سنخ می‌باشند و هر انسانی با برخوردار از عقل و روش قاعده‌مند می‌تواند به جامع علوم دست یابد. برای دستیابی به این منظور دکارت شیوه تحلیلی را پیش می‌کشد که از طریق چهار قاعده میسر می‌شود: نخست، قاعده بدهد که هیچ چیز را حقیقت نداند، مگر اینکه بر فرد بدیهی باشد (Descartes, 2006) و در آن هر قضیه‌ای به امور ساده‌تر خود برگردد و تا جایی بسیط شود که مجهول واضح و متمایز و به کلی روشن و معلوم گردد و مسئله حل شود تا هر چیزی که کمترین شک و تردیدی در حقیقت آن وجود داشته باشد تصدیق نگردد. بدین معنی که نباید به سادگی اعتماد کرد و با شتاب‌زدگی هر چیزی را حجت فرض نمود، بلکه باید با عقلی که از استقلال فکری، آزادی و اراده قائم برخوردار است، مانع سبق ذهنی، شتاب‌زدگی و پیش‌داوری‌های نسنجیده شد، چرا که عقل نه از طریق ادراک حسی و وهم بلکه از طریق شهود و وجدان آن را می‌سنجد و درمی‌یابد. اما اشکالی به آن وارد می‌شود که همه علوم را نمی‌توان به شهود یا وجدان ادراک نمود و دکارت برای این منظور به پی‌ریزی قاعده دوم یعنی قاعده تحلیل روی می‌آورد تا بتواند همانند علوم بی‌واسطه از طریق استنتاج به آن دست یابد؛ قاعده‌ای که در آن هر مجهولی را تا جایی که امکان دارد به اندازه‌ای به اجزاء تقسیم کنند که کاملاً روشن شود و مجهولات مرکب ساده و ساده‌تر شوند تا مبرهن و متمایز گردند. بعد از بسیط کردن

یک مسئله مجهول و مشخص شدن حقیقت مسئله، دکارت در روش معرفت‌شناختی به ترکیب رو می‌آورد و قاعده سوم شکل می‌باید. بدین صورت که مسئله ساده‌شده با رعایت تقدم و تأخر که میان اجزاء آن وجود دارد، مرکب می‌کند. این فعالیت روشی دکارت به نام استنتاج شک دستوری معروف است. بدین ترتیب دو راه برای تحصیل یقین در معرفت‌شناسی دکارت وجود دارد، یا راه شهود و وجدان عقلی یا راه استنتاج که قاعده‌مند و زنجیره‌وار انجام می‌گیرد. حاصل جمله راهبردها در استنتاج روش دکارتی، قاعده استقصا است، بدین گونه که نباید گسستی در زنجیره‌ها و مراحل رخ دهد و با دقت و اطمینان باید بازدید مسائل را به اندازه‌ای کلی ساخت که مطمئن شد چیزی از آن فروگذار نشده است (Descartes, 2008). پیامد این وجه تمایزات، تأسیس نظام معرفتی و چگونگی روش کسب معرفت مشتمل بر شش تأمل از «شک فراگیر» تا «تأسیس نظام معرفت‌شناختی» می‌شود که می‌تواند به استنتاج و پی‌ریزی مبانی ساختارمند در تعلیم و تربیت از طریق اصول معرفتی بدیهی البطلان، قطعی و تردیدناپذیر منجر شود، چراکه بنیادهای نظام معرفتی بر پایه باورهای معتبر و قطعی دکارت، نظام تربیتی ایجاد می‌کند که در آن انسان موجودی عاقل، آزاد و فاعل مختاری می‌شود که شاخص و تعیین‌کننده حقیقت همه‌چیز است و می‌تواند اراده کند، فکر کند، بسازد، انتخاب کند و برای هستی که در آن است معنا و حکم بسازد.

شک سوفیستی پروتاگوراس

گرچه معرفت‌شناسی در شک دکارت از مهم‌ترین مصادیق نظام‌های معرفتی در فلسفه غرب شناخته می‌شود و با تأسیس این نظام از طریق روش گرایی قاعده‌مند، انسان قائم، شناخت عقلی، آزادی و با دوری از حجیت بسترهای گسترده‌ای برای معرفت‌شناسی گشوده شد که شناخت حقیقی و قطعی در معرفت حاصل شود، اما در شرایط کنونی با گستردگی نظام‌های معرفتی و تأثیر آن‌ها بر نظام‌های تربیتی، شرایط فراهم شده که هر نظام معرفتی برای بقاء و ایستادگی در مقابل تهدید رویکردهای جزم و شک گرایی باید همواره به واری مداوم اندیشه‌ها، مبانی و هدف‌هایی پردازد که در نظام‌های تربیتی انعکاس می‌یابد. بنابراین هرگاه شرایط بقاء هر نظام معرفتی تهدید و به اضمحلال کشیده شود باید با تأمل و واری مدبرانه به بازسازی و نوسازی آن پرداخت تا سازگارتر با تغییرات همگام و به انحصار و جزیره گرایی نظام تربیتی یا طرد خود منجر نشود. با توجه به استنباط‌های صورت گرفته از نظام معرفت‌شناختی دکارت و با توجه به اهمیت و ویژگی‌های متمایز آن برای یک نظام تربیتی، انتقادهایی بر آن وارد است. یکی از این منتقدین، نظام معرفتی سوفیستی پروتاگوراس می‌باشد که معرفت و شک روشی دکارت را با اشکالات و خلأهایی روبرو ساخته و بدون رفع این اشکالات، آن را منبع مطمئنی برای نظام تربیتی و اصول تعلیم و تربیت به شمار نمی‌آورد.

شک گرایان سوفیستی^۱، دانشمندانی هستند که در نیمه دوم قرن پنجم پیش از میلاد عقایدشان در مخالفت با دیدگاه‌های معرفتی اندیشمندان زمانه، زمینه شک و تردید معرفتی را فراهم نمودند و ضمن توسعه و تجدیدنظر در علوم، فلسفه، منطق و اخلاق به سوی جهان دری بگشایند که فیلسوفان بزرگ از آن در داخل شدند (Fakhori, 1994) و با مباحثه، مناظره و جدل با فیلسوفان هم‌عصر موجب شکل‌گیری نظریه‌های فلسفی، سیاسی و اجتماعی منحصر به فرد شدند (Cushman, 1910) و این امر منجر به جنبش فکری تازه‌ای در معرفت‌شناسی و تأثیرگذار بر همه دوره‌های بعد از خود شدند. این شک گرایان دانش و خردمندی را شغل و حرفه خود ساختند و به‌عنوان آموزگاران خرد نخستین اصحاب دایره‌المعارف جهان شناخته شدند، اما در کسب معرفت انسان را در راه رسیدن به واقعیت گرفتار خطا و اشتباه می‌دیدند و این سؤال را پیش می‌کشیدند که از کجا مطمئن هستیم آنچه می‌دانیم خطا نباشد؟ و آیا می‌توان اصولاً به چیزی یقین پیدا کرد؟ و در این مسیر آیا ذهن انسان می‌تواند به واقعیات و حقایق دست یابد. بنابراین اولین گروهی شدند که در مخالفت با معرفت مطابق با واقع فیلسوفان شبهه وارد کردند (Guthrie, 1996) و از طریق خطابه و مناظره و با ترغیب جوانان، آن‌ها را نقادهایی بار می‌آوردند که عقایدشان را بی‌پروا و بدون اعتناء به تحریم‌های مذهبی و سیاسی آن زمان ابراز کنند (Rashad, 1986) تا ضمن مخالفت به شیوه استدلالی، به دنبال معرفتی باشند که به‌طور منطقی دلایل معتبری به همراه داشته باشد (Dancy, 2010) و این سبب شد بیش از هر مکتب و تفکری شرایط رشد، پویایی و پیشرفت معرفت را فراهم سازند.

سرمنشأ این نحله شک گرا، افکار آنکسیمندر^۲ می‌باشد با این اعتقاد که اصل عالم لایتنایی، نه ایجادشده و نه منهدم می‌شود و تمام اشیاء در حرکت دائمی قرار دارند، است (Kar, 1944). همچنین، کسنوفان^۳ که واقعیت جهان را ورای توانایی اندیشه بشر می‌دانست و به شاگردانش می‌آموخت که اگرچه همیشه می‌توانیم بیش از آنچه می‌دانیم، یاد بگیریم اما هرگز نمی‌توانیم مطمئن باشیم که به حقیقتی نهایی رسیده‌ایم (Maggie, 2009) و همین‌طور هراکلیوس^۴ که دنیا را شطی روان فرض می‌کرد که هیچ‌گاه انسان به ماهیت آن پی نمی‌برد بلکه فقط تغییر و تحول اشیاء را می‌بیند. با این سرمنشأهای فکری سرانجام با مناظره‌ها و "من میدانم که من چیزی نمی‌دانم" سقراط، معرفت شک گرایانه آن‌ها نهایی شد (popkin, 2003) تا زندگانی بدون تجربه و واری را زندگانی ندانند و این اندیشه سقراط را سرلوحه معرفت خود کنند که «تنها امر مهم برای انسان خود انسان است و درباره چیزها پرسش کنند و هیچ چیز را از این پرسش کنار نگذارند.»

1. Sophist Skepticism
2. Anaximander
3. Xenophan
4. Heraclites

(Halabi, 2004, p46). در میان شک گرایان سوفی، برجسته‌ترین فرد پروتاگوراس^۱ (۴۲۰-۴۹۰ پ.م.) بزرگ فیلسوفان یونانی قرار دارد، سوفیستی حرفه‌ای که کتابی با عنوان «حقیقت» و درباره وجود نوشته و نظریه "معیار بودن انسان" در آن مطرح شده است (Ghavam Safari, 2009)؛ نظریه‌ای که در فلسفه نگرشی استثنایی به شمار می‌آید، چراکه از طریق آموزش مهارت‌های استدلالی و انتقادی به فراگیران از آن‌ها می‌خواهد همچون وکلا در دعاوی بر حریف غلبه کنند و از زبان سقراط داناترین انسان زنده زمانه است و برخلاف سوفسطائیان، حکیمی است که بر عدالت، شجاعت، اعتدال و به‌ویژه حکمت و علم برای یک حیات نیک تأکید می‌ورزد (Becker, 1999) و آن‌گونه که از آثار افلاطون برمی‌آید، او آموزگار قابلیت انسانی (Plato, 1961) است و در تعلیم مردم، بخصوص جوانان رغبت نشان می‌داد و هرکسی که از خود استعدادی نشان می‌داد در زندگی علمی و عملی او همت می‌کرد و نیز همانند سقراط خود را مشتاق جستجوی حقیقت می‌دانست و روش او را در گفتگو مبنای مناظره‌های خود قرار می‌داد (Plato, 1970). پروتاگوراس خود را همانند سقراط در جستجوی حقیقت معرفی می‌کرد و جستجوگری را سرلوحه گفتگو قرار می‌داد. او همچنین، سخن هراکلیتوس درباره تغییر و تبدل دائم امور را اصل معرفتی اندیشه‌های خود قرارداد مبنی بر اینکه انسان مقیاس همه چیز و تنها منادی شناخت امور و اشیاء است، شناختی که تابع احساس، نحوه تأثر، موقعیت و حالت انسانی است و با این مبانی نتیجه می‌گرفت هر کس هر چه را حس می‌کند معتبر است (Foroughi, 1997) و حقیقت نه از طریق یک حقیقت عینی بلکه از طریق قراردادهای و پیش‌فرض‌ها تعیین می‌شود (Ziba kalam, 2011). این نحوه معرفت‌شناسی موجب شناخت فردگرایانه و ذهنی افراد می‌شود، بدین گونه که معرفت به هر چیز برای هر کس همان است که بر او نمودار می‌شود. بنابراین از نظر پروتاگوراس، شناسایی به معنای دقیق و قطعی غیرقابل حصول است و نیازی نیست که انسان برای آن، خود را به زحمت آنچه بیندازد که هرگز بر آن دست نخواهد یافت (Babaei, 2007)، زیرا محل ادراک در هر لحظه، وجود و واقعیتی است که من دارا هستم و یگانه کسی هستم که حق داوری دارد (fatorchi, 2001)، همچنین، جهت و موجب آنچه در فکر ماست در خارج از فرد قرار دارد و آنچه در واقع وجود دارد، مداوم در حرکت و تغییر است. بنابراین عقول بشر در هیچ زمانی به اسرار طبیعت و معماهای پیچیده آن نخواهند رسید (Rashad, 1986)، چراکه هیچ اعتبار ثابتی برای دانش و حقیقت وجود ندارد چون میان اشیاء خارجی و ذهن انسان شکافی عظیمی قرار دارد و تجربه انسان ظاهر و رویه اشیاء را درمی‌یابد (Halabi, 2004). از این رو، فردگرایی، احساس‌گرایی، رد مبادی معقول محض و پیشینی، بی‌اعتقادی به وجود حقایق

1. Protagoras

ذاتی (Mohammadi, 2005)، توجه به علوم عملی به جای علوم نظری، یادگیری به شیوهٔ جدل و استدلال شک و ورزانه، انکار واقعیت وراء ذهن، حقیقت به باور نسبی و غیرقطعی در آراء سوفیستی پروتاگوراس مبنا می‌شود و به دنبال آن نظام تربیتی به ایجاد زمینه‌های مناسب تحصیلات عالی، زمینه‌های ارزیابی توانایی‌های آموزشی معلمان، توجه به علوم و فنون مختلف، برانگیختن افراد به تحصیل دانش و فنون و زمینه‌های انتخاب برای شاگرد (Neisiani, 2016)، تعلیم هنر زندگی و نظارت بر تنظیم آن (karim zadeh, 2006) و توزیع علم برای همگان، مدرسهٔ سخنوری و پرورش خوی انتقادگری در جوانان (Gampartz, 1997)، تمایز میان عین و ذهن در آموزش و یادگیری، رد هرگونه واقعیت عینی و انعکاس آن در یادگیری و توجه به حقایق متغیر متکثر در آموزش و یادگیری مبنا و اساس معرفتی می‌شوند.

جدول ۱: مقایسهٔ معرفت‌شناختی شک‌های دکارتی و سوفیستی پروتاگوراس

ویژگی‌های معرفت	شک سوفیستی پروتاگوراس	شک دکارتی
معرفت	شک گرایانه، فردی و حسی و عملی	عقل‌گرایی، ریاضی‌وار، کمیت‌محور
حقیقت	متکثر و متغیر، قراردادی و بدون معیار	حقیقت یقینی و ثابت و پایدار با وضوح و تمایز
نظام معرفت	چندوجهی و دوری از انحصار‌گرایی	جهان‌بینی و نظام‌مند با قواعد ثابت و وحدت
جایگاه انسان	معیار و ملاک حقیقت‌ها	فاعل شناسا، ارادهٔ آزاد با تعقل‌گرایی
دانش	درونی- بیرونی و ارتباط با حواس	واقعیت طبیعی و درون ذات فرد
شیوهٔ معرفتی	عمل‌گرایی- فنی، انتقادگرایی	شهود و استنتاج، عقلی، انتقادگرایی چارچوبی
نحوهٔ شک و ورزی	پیوسته، پیش‌رونده	روشی، قاعده‌مند، آفت زدایی خطی، مرحله‌ای
یاددهی- یادگیری	کیفی، غیرسیستمی، خطابه و بی‌قاعده	خطی و سیستمی، تحلیلی، استنتاج و استقصا

نقدهای شک سوفیستی پروتاگوراس به شک دکارتی

با توجه به مبانی معرفت‌شناختی ذکرشده از شک دکارتی، بدون شک این نظام معرفتی به‌واسطهٔ احیاء و تجدید علم و حکمت، انقلاب در چگونگی روش معرفت، تأسیس نظام معرفت‌شناختی و اصول معرفت‌شناختی دروازه‌های بزرگی به روی علم باز نمود. چراکه راه منطقی ارسطویی برای کشف علم را بست و برای کشف حقیقت یقینی، شک دستوری را با قواعد چهارگانه بنا نهاد که هرکسی نه با حجیت، بلکه با درون ذات خود به حقیقت دست یابد، اما با ویژگی‌هایی که از شک سوفیستی پروتاگوراس بیان شد، نقدهایی به شک دکارتی قابل استنباط است که بدون شناسایی، پاسخ یا رفع این خلأها نمی‌توان شک دکارت را از هر جهت معیار مطمئن برای نظام تربیتی در نظر گرفت. بنابراین ضروری است تعدیل‌هایی در

آن صورت گیرد تا بتوان با بازسازی شک دکارتی، آن را برای نظام تربیتی فارغ از شک گرای سیستمی و جزم مهیا نمود. چراکه اگر شک دستوری دکارت به‌طور خاص، قابل اطمینان و اعتماد بود، هرگونه انتقادی را برمی تافت و پاسخ‌های قطعی و یقینی در مقابل انبوه اشکالات و ایرادها ارائه می‌نمود، درحالی‌که شک دستوری دکارت در مقابل نقادی‌های ارائه‌شده از سوی فلاسفه مختلف غرب برنتاییده و توانایی مقاومت ندارد (Ghorbani, 2010). لاجرم بازسازی آن برای رفع نقادی‌ها از طریق تغییر در برخی مؤلفه‌های این معرفت‌شناسی ضروری است و این بازسازی با توجه به ویژگی‌های شک سوفیستی پروتاگوراس میسر می‌شود؛ زیرا برخی نتایج فکری به‌دست آمده توسط سوفیست‌ها، تأثیراتی پاینده بر فلسفه معاصر داشته و با توجه به نقدهای بیرونی استنباط شده از شک سوفیستی پروتاگوراس به شک دکارتی، نکات ارزنده آن می‌تواند منبع قابل‌اعتنایی برای تعدیل نظام تربیتی در پس نظام معرفتی دکارت شود.

سوفیست‌ها نخست این مشکل را به شک دکارتی وارد می‌بینند که نحوه شک ورزی در شک دکارتی، بیشتر ابزاری است تا شک ورزی حقیقی و آن را با مشکل جدی مواجه می‌سازد؛ زیرا در شک دکارتی پیوستگی و تداوم شک وجود ندارد و این رویکرد موجب می‌شود شک ورزی خاصیت خود را برای آفت زدایی، انتقادگری و پرسش محوری از دست بدهد. شک دکارتی تنها تا مرحله‌ای کارایی دارد که به یاری روش تحلیل، مبنای مستحکمی معرفتی بنا نهد (Shahraeeni & Azadikhah, 2014) و در این صورت به جزم‌گرایی که خود از آن دوری می‌گزیند گرفتار می‌شود، درحالی‌که لازم است این خلأ به‌صورت شک پیوسته و محدود در سرتاسر معرفت‌شناسی ادامه داشته باشد تا هم امکان نقد و واریسی دائمی فرضیه‌ها در آن پایدار بماند و هم شرایط رشد و بسط آن‌ها پیوسته در جریان باشد و فرد بتواند با این شرایط به انتقاد و پرسشگری از طریق شک استدلالی به‌گونه‌ای بپردازد تا هیچ‌گونه جزم مادام بر آن سیطره نداشته باشد، چراکه یقین‌گرایی نهایی و صرف مانع پیشرفت علم، سیالی و نقادی‌گری می‌شود و هرگونه تحقق خودفهمی، دگرفهمی و هم‌فهمی (Khanjarkhani, 2017) را با چالش مواجه می‌سازد. درحالی‌که ضروری است برای شک دکارتی به‌سوی شک ورزی پژوهشی سوق یابد تا این خلأ معرفتی از طریق امتزاج افق و پرسشگری در مناظره‌های متباین رفع شود. از طرف دیگر، سوفیست‌ها مطمئن نیستند، دکارتی که استفاده عام از شک را رد می‌کند و آن را تنها در نظاره حقیقت به کار می‌گیرد (Descartes, 2006) و هدف را همواره کاربست روش تحلیل در حوزه مابعدالطبیعه (Shahraeeni, & Azadikhah, 2014) می‌داند و نسبت به حواس و دریافت‌های آن بی‌اعتنا و نامطمئن است چگونه می‌تواند از سایر روش‌های کسب معرفت چون استقراء و آزمایش، مشاهده و تجربه سخنی به میان آورد؟ و عقل را اساس تحصیل علم قرار دهد؟ (Arab,

(2009)، چگونه می‌تواند با بکار بستن روش شک و با تعقل ورزی فرد را به حقیقت یقینی نائل نماید؟ و با یک روش قاعده‌مند سیستمی باوجود تنوع روش‌های معرفتی و علوم گوناگون و با اذهان و شرایط مختلف همه علوم را منسجم و در یک طبقه‌بندی نهادینه کند؟ حال آنکه راه‌های کسب معرفت چندگانه است، عقل تنها اساس معرفت نیست، همه شیوه‌های شناخت قاعده‌مند نیستند، همه علوم در یک طبقه واحد قرار نمی‌گیرند و افراد با یکدیگر متفاوت‌اند، چون انسان دکارتی تنها با تعقل ورزی و انکار ادراک‌های حسی و عملی در کسب معرفت با یک شیوه روشی، در کسب معرفت جامع به مشکل برمی‌خورد؛ زیرا بدون توجه به احساس و فعالیت‌های عملی-فنی و با تکیه صرف به تعقل‌گرایی با قواعد روش‌شناختی سیستمی در فقدان حواس و فعالیت‌های عملی نمی‌توان به کنه حقیقت دانش و معرفت یقینی علوم، طبقه‌بندی و وحدت آن‌ها دست‌یافت، چون مبادی اولیه معرفتی همچون حواس از گردونه شناخت او خارج می‌شوند و این خود منجر به آفت‌ها و موانع معرفتی می‌شوند که معرفت یقینی دکارت از آن مخدوش می‌شود. علاوه بر این، سوفیست‌ها با تغییر و ناپایداری معرفت حقیقی بر این باورند که عقلانیت در امتداد حواس قرار دارد و هیچ چیز در عقل نیست که قبلاً در حواس نبوده باشد؛ بنابراین، با انکار حقیقت ثابت و نهایی با شک استدلالی درصدد دست‌یابی به حقیقت‌های متکثر و غیر روشی‌اند. در نتیجه، این خلأ را در شک دکارتی وارد می‌کنند که همه امور بدیهی و متمایز نیستند و تنها با روش کمی، حاصل الگوی معرفتی ریاضی، نمی‌توان به معرفت یقینی در تمام موضوع‌ها و علوم دست‌یافت و برای جمیع علوم هم کفایت نمی‌کند، چراکه علت غائی امور عالم به تمام بر انسان معلوم شدنی نیست (Foroughi, 1997) و نیازی نیست آدمی به دنبال کشف علت‌های غائی برود، بلکه فقط باید در چگونگی و علت‌های فاعلی آن تحقیق کند، مورد تأکید ما نیز است و حتی فراتر از آن واقعیت‌های جهان را ورای توانایی اندیشه بشری می‌دانیم و علاوه بر علت‌های غایی، حقیقت یقینی واحد و دست‌یافتنی نیز نه به تمام بلکه فقط جنبه‌هایی از آن را ادراک می‌کنیم؛ زیرا همیشه بیشتر از قبل می‌دانیم و نمی‌توانیم مطمئن شویم که حقیقت نهایی واحد حاصل خواهد شد. بنابراین از یک سو سوفیست‌ها با ویژگی‌های معرفتی خود، هیچ راه اصلی و فرعی برای وصول به علم واحد با رویه یکسان برای همه افراد را میسر نمی‌دانند و از سوی دیگر عقل دکارتی نیز به تنهایی نمی‌تواند انسان را به کن و ذات حقیقت هر چیزی برساند. شک سوفیستی پروتاگوراس در معرفت‌شناختی خود منکر قاعده کلی، مرحله‌ای و منظم برای دسترسی به حقیقت نهایی است و این اشکال به شک دکارت وارد می‌بیند که همه علوم از طریق اصول و قواعد معرفتی در روش و شک دکارتی (Rahimian, Rahbar, 2009) به حقیقت نهایی نمی‌انجامند، بلکه جستجوی حقیقت نه حقیقت نهایی، حقیقت لایه‌لایه یا حقیقت‌ها را باید انتظار داشت،

چون مؤلفه‌های انسان فاعل، تعقل ورزی و اراده آزاد تنها جنبه‌ای از حقیقت را آشکار می‌سازد و انسان فاعل نمی‌تواند بدون توجه به آفت‌هایی مانند ضمیر ناخودآگاه، پیش‌داروی‌ها، شرایط و بافت فرهنگی-اجتماعی و علمی که پیوسته در حال تغییر متداوم‌اند به حقیقت نهایی، خالص بدون هرگونه آفت معرفتی دست یابد. در معرفت سوفیستی پروتاگوراس ملاک و معیار معتبر، ثابت و واحد هیچ‌گاه متداوم نمی‌ماند تا وضوح و تمایز در بافت‌های مختلف صورت واحدی به خود بگیرد؛ زیرا هیچ ملاکی نمی‌تواند مطابقت با حقیقت را برای همیشه معلوم دارد، بلکه پویایی، اشتداد، خلق و کشف معرفتی همواره در تغییر و سیالی همه‌جانبه قرار دارند و وضوح و تمایز معرفتی در احوال و شرایط متفاوت، ظهور و بروز متفاوت می‌نمایند. بنابراین ضروری است آفت‌زدایی شک و رزانه از دیدگاه سوفیستی پروتاگوراس برای رفع این گونه اشکالات شک دکارتی شکل بگیرد و برای این گونه آفت‌زدایی‌های معرفتی، جستجوگری متداوم و نقادی‌گری شک و رزانه خلأهای شک دکارتی را هموار کند و با روش‌های متنوع یا بی روشی شرایط پویا، خلاق و شک ورزی معرفتی را فراهم نمود. خلأ دیگر بر شک دکارتی این است که از یک طرف شک دکارتی با ویژگی‌ها و شاخص‌های تعقل ورزی، آفت‌زدایی و انتقادگرایی علیه حجیت و القاء معرفتی اقدام می‌کند. از سوی دیگر با طرد هرگونه شرایط فرهنگی-اجتماعی، ضمیر ناخودآگاه، تجارب کنونی و حاضر و شیوه‌های متنوع به حقایق و معرفت‌های متکثر خود به سوی جزم‌گرایی پیش می‌رود، چراکه شک دکارتی بر پایه‌هایی منظم، سیستمی و قاعده‌مندی پی‌ریزی شده که حقیقت نهایی، ثابت و دست‌یافتنی را دنبال می‌کند و از هرگونه رویکرد دیالکتیکی فعال، مناظره، جدل، انتقادگرایی متداوم و تکثر معرفتی اجتناب می‌ورزد درحالی که قاعده‌مندی در اصول معرفتی دکارت تنها جنبه‌ای از معرفت را آشکار می‌نماید و نمی‌تواند رویکردهای کیفی، انتقادگرایی و شک ورزی بدون روش را مرتفع نماید. بنابراین ضرورت است با توجه به دیدگاه‌های شک سوفیستی پروتاگوراس، از طریق روش‌های کیفی خطابه‌گویی و مناظره در معرفت، شک دکارتی را تعدیل نمود تا امکان رشد تکثرگرایی، انتقادگرایی متداوم و دیدگاه‌های چندوجهی و باهم فهمی در معرفت فراهم شود و نیز به معرفت‌های ساختارگرایز غیر جزم از طریق معرفت‌های قراردادی و پرسش‌محور-اجتماعی که در مجالس سوفیستی پروتاگوراس معروف بود برای بعضی از علوم هموار نمود تا معرفت‌های قاعده‌گرا و ساختاری در نظام دکارت در تمام علوم بکار نرود. از اشکالات دیگر شک دکارتی که در پی قواعد روش‌شناختی نظام معرفت شکل می‌یابد این است که قالب‌های کلیشه‌ای ذهنی به جزم‌گرایی می‌انجامد و رویکردهای دستگامی در معرفت شرایط انحصارگرایی و جزم فکری ایجاد می‌کنند و با نتایج از پیش معلوم هرگونه بی‌قاعدگی معرفتی را طرد می‌کنند. با این حال اگر دکارت کسب حقیقت یقینی را تنها

منحصر به روش خود می‌داند، معرفت سوفیستی پروتاگوراس این سؤال را دارد که آیا هرکسی به هر گونه‌ای در مباحثه و مناظره در معرفت مغلوب گردد، به حقیقت نرسیده؟ و حقیقت تنها در دستان فرد غالب است؟ بنابراین ضرورت شک ورزی بی‌قاعده برای بازسازی و تلفیق نکات برجسته شک سوفیستی پروتاگوراس در بعضی از علوم ضروری می‌یابد تا هم موجب رفع خلأها و هم بسط و نوسازی نقاط قوت شک دکارتی شود. در دیدگاه معرفتی سوفیستی پروتاگوراس در بعضی از علوم همچون علوم طبیعی و اجتماعی جنبه‌های عملی و رفتاری به حقایق نزدیک‌ترند تا جنبه‌های نظری و ذهن‌گرایی صرف که معرفت دکارتی را از عمل‌گرایی تهی کرده، درحالی که ضروری است در سیر معرفتی، فعالیت‌های حسی، عملی و رفتاری برای بعضی از رشته‌های علمی مقدم بر فعالیت‌های عقلی و ذهنی قرار گیرد و جنبه‌های طبیعی و مشاهده‌ای از علوم طرد نگردد. در پی اشکالات فوق اراده آزاد و سوژه دکارتی نیز از سوی شک سوفیستی پروتاگوراس به چالش کشیده می‌شود در این که همان‌گونه که انسان تأثیر می‌گذارد، تأثیر هم می‌پذیرد و او نمی‌تواند حاکم مسلط و بی‌چون‌چرای جهان هستی باشد، بلکه میان اشیاء و ذهن او شکافی است که اراده آزاد و فاعلیت او را زیر سؤال می‌برد و فرد در این فرایند منفعل است. نتیجتاً ضروری است، شک دکارت موردبازسازی قرار گیرد تا با توجه به بنیادهای معرفتی آن و اهمیت بسزایی که برای نظام تربیتی دارد بسط و تقویت گردد.

مؤلفه‌ها و اصول یاددهی-یادگیری نو مفهوم‌پردازی شک دکارتی

با توجه به مبانی معرفت‌شناختی شک دکارتی و نقدهای بیرونی شک سوفیستی پروتاگوراس به آن، شرایطی فراهم شد تا شک دکارتی موردبازسازی واقع شود. براین اساس، چنانکه در جدول (۲) ذیل اصول یاددهی-یادگیری نشان داده شده است، تلفیقی میان ویژگی‌های ایجابی شک دکارتی و جنبه‌هایی از دیدگاه‌های شک سوفیستی پروتاگوراس به وجود آمد تا شرایط بازسازی مؤلفه‌های ایجابی شک دکارتی را فراهم نماید. پیرو مبانی سوفیستی پروتاگوراس، ویژگی‌هایی چون شک ورزی متداوم، شک‌گرایی استدلالی، جستجو و پژوهش شک ورزانه، انتقادگرایی شکاکانه، روش‌گرایی آزاد، حس‌گرایی، جزئی‌نگری، عمل‌گرایی، موقعیت‌مندی، حقیقت‌گرایی فردی، ناپیوستگی معرفتی، معیار و مبنا‌گریزی استنباط گردید که مؤلفه‌های تلفیق در نو مفهوم‌پردازی شک دکارتی نام گرفتند و از استنتاج آن‌ها برای نظام تربیتی اصول یاددهی-یادگیری منتج گردید که می‌توان خلأ و اشکالاتی که به شک دکارتی وارد شده را با تلفیق این هدف‌ها و مؤلفه‌های آن بازسازی و رفع نمود. لازم به ذکر است که به‌جز مبانی سلبی شک دکارتی مانند جوهر ذاتی، تمایز نفس و بدن که مبنا و بنیادهای نظام معرفتی دکارت بر آن‌ها قرار دارد و اهمیت و دلایل مبنا‌گرایی دکارت بر آن‌ها بنا شده است، ویژگی‌های ایجابی که به آن‌ها اشاره شد و موردنقد

شک سوفیستی قرار گرفت، مبنای بازسازی واقع شد.

دو نکته مهم قبل از بیان مؤلفه‌ها و اصول نو مفهوم‌پردازی شک دکارت، مورد توجه است که اصول مورد بحث در یک سیر عرضی و افقی با یکدیگر قرار دارند و هیچ اصلی بر اصل دیگر مگر قراردادی، پیشی یا برتری ندارد، این اصول می‌تواند در یکدیگر ادغام شوند و از درون آن‌ها اصلی دیگر ریشه بگیرد یا یک اصل در وجود خود علاوه بر تمایزهایی که با اصول دیگر دارد وجه تشابه‌هایی نیز داشته باشد. نکته دوم که در رابطه با اصول یاددهی-یادگیری در این نو مفهوم‌پردازی قابل توجه است، معلم و فراگیر نه همانند رویکردهای کلیشه‌ای و مجزا که آموزش محض را به معلم و یادگیری را به فراگیر تخصیص می‌دهد، بلکه در هر یک از مؤلفه‌های نو مفهوم‌پردازی شده، معلم و فراگیر می‌تواند به جای دیگری نیز قرار بگیرد.

۱) جستجو و پژوهش شک ورزانه^۱

این مؤلفه از نقد شیوه شک روشی دکارت از ویژگی شک ورزانه متداوم سوفیستی پروتاگوراس در جهت رفع خلأهای شک مقطعی و ناپیوسته شک دکارتی استنباط و منجر به استنتاج اصل یاددهی-یادگیری شک ورزانه پژوهشی شده است. این اصل شرایطی فراهم می‌سازد که معلم و فراگیر در آموزش و یادگیری همواره برانگیخته و به طور مستمر پویا باشند و با جستجوگری و کنکاش در یاددهی-یادگیری باید به آنچه باور دارند از طریق شک ورزی پژوهشی به آشوب بکشانند و با تعلیق و انفصال آنها را به داوری ببرند تا با زمینه‌سازی شک‌گرایی پژوهشی در محیط یاددهی-یادگیری از همان ابتدا به وادی شک سوق یابند و با مسائل چندپهلوی با پاسخ‌های چندگانه، فضای یاددهی-یادگیری پیوسته، پرسش محور، غیرخطی، بدون حجیت و القاء را خلق کنند. این گونه شک ورزی، از هرگونه شک‌گرایی مقطعی و محدود دکارتی در فرایند یاددهی-یادگیری جلوگیری می‌کند و شک را در تمام موقعیت‌های یاددهی-یادگیری قبل و بعد آن می‌کشاند و معلم و فراگیر بدین صورت باید محیط تربیتی خود را همواره با جدل و مناظره‌ها به گفتمانی پویا در یاددهی و یادگیری سوق دهند.

۲) انتقادگرایی درونی-بیرونی^۲

این مؤلفه از نقد شیوه انتقادگرایی دکارت بر اساس ویژگی انتقادگرایی درونی-بیرونی شکاکانه سوفیستی پروتاگوراس در جهت رفع خلأهای انتقادگرایی مقطعی، جهت‌دار و بیرونی شک دکارتی استنباط و منجر به استنتاج اصل یاددهی-یادگیری شک ورزی انتقادگرایانه شده است. اگرچه شک در وجود خود، انتقادگرایی و نقد به همراه دارد، اما در فرایند یاددهی-یادگیری خود انتقادگری درونی-بیرونی در

1. Search and Skepticism
2. Internal-External Criticism

نومفهوم‌پردازی شک دکاری، معلم و فراگیر فراتر از انتقادگرایی جهت‌دار که منجر به آموزش و یادگیری‌های جزم و یکسانی می‌شود، باید با انتقادگری تدریجی، تکاملی و مستمر شرایط خود قضاوتی را در خود و دیگر قضاوتی را در فرایند یاددهی-یادگیری پرورش داده و دائم در واکاوی، تجزیه و تحلیل انتقادی باورها خود و دیگران باشند تا هیچ‌گونه آموزش و یادگیری را بدون نقد درونی و بیرونی طراحی نشود.

۳) آفت زدایی شک ورزانه^۱

این مؤلفه از نقد شیوه آفت زدایی دکارت بر اساس ویژگی آفت زدایی غیرخطی و پیوسته شک سوفیستی پروتاگوراس در جهت رفع خلأهای آفت زدایی خطی شک دکارتی استنباط و منجر به استنتاج اصل یاددهی-یادگیری آفت زدایی شک ورزانه شده است. در تمام فرایند یاددهی-یادگیری در نو مفهوم‌پردازی شک دکارت زایش‌گری و تصفیة مداوم همواره از طریق پژوهش شک ورزانه و انتقادگرایی درونی-بیرونی با آفت زدایی در جریان است. این اصل یاددهی-یادگیری علاوه بر آنکه معلم و فراگیر از آفت زدایی دکارتی در فرایند یاددهی-یادگیری بهره می‌برند، هیچ‌گاه این نوع آفت زدایی را کنترل‌شده و خطی بکار نمی‌برند، چراکه آفت زدایی شک ورزانه نوعی آفت زدایی کیفی-خطی است، بدین صورت که معلم و فراگیر باید با رهایی از القانات، پیش‌داوری‌ها، ناهماهنگی اراده و فاهمه و طرد حجیت در یاددهی-یادگیری جزم و کلیشه‌ای را از طریق آفت‌های معرفتی شک دکارتی را شناسایی و در سرتاسر آموزش و یادگیری از آنها اجتناب کنند تا هیچ معیار و اصل مشککی قبل از آموزش و یادگیری صورت نگیرد، اما این گونه آفت زدایی و حذف تمام آفت‌ها قبل از یاددهی-یادگیری به علت دوری از افق‌های حال، گذشته و بافت‌های اجتماعی و فرهنگی معلم و فراگیر و هرگونه آفت زدایی کنترل‌شده و قرنطینه‌ای خود منجر به انحصارگرایی و جزم در محیط آموزشی برای فراگیر و معلم می‌شود، اما آفت زدایی شک ورزانه در فرایند عرضی همراه با پژوهش شک ورزانه و انتقادگرایی درونی-بیرونی فراتر از آفت زدایی شک دکارتی، نوعی آفت زدایی کیفی است که معلم و فراگیر مطابق شرایط و موقعیت از آفت زدایی بهره می‌برند بدون آن که شرایط انحصار و جزم در یاددهی-یادگیری شکل بگیرد.

۴) عمل‌گرایی فنی تا ذهن‌گرایی^۲

این مؤلفه از نقد عقل‌گرایی دکارت بر اساس ویژگی عملی، جزئی و فنی شک سوفیستی پروتاگوراس در جهت رفع خلأهای عمل‌گرایی شک دکارتی استنباط و منجر به استنتاج اصل یاددهی-یادگیری هنر‌گرایی شده است. بدین صورت که معلم و فراگیر نباید در فرایند یاددهی-یادگیری تنها به

1. Suspicious Deterrence
2. Technical Pragmatism to Mentality

جنبه‌های ذهنی و انتزاعی پردازند، بلکه بایستی از طریق فعالیت‌های عملی، جزئی و فنی مفاهیم حسی و ابتدایی را در آموزش و یادگیری مانند دروس هنرستانی شروع و با دروس نظری بر غنای ذهنی و عقلی پردازند. بنابراین معلم و فراگیر نه به صورت نظریه خاص آموزش می‌دهند و یاد می‌گیرند و نه منحصر به فعالیت‌های عملی می‌شوند، بلکه با اصل یاددهی-یادگیری هنر گرایی، ضمن تجربه و پرورش ذوق‌های حسی و فنی به رشد و پرورش مهارت‌های فکری و ذهنی خود نیز می‌پردازد.

۵) خودمحوری چندگانه ۱

این مؤلفه از نقد فاعل شناسای دکارت بر اساس ویژگی مقیاس گرایی انسان سوفیستی پروتاگوراس در جهت رفع خلأهای خودمحوری و سوژه زدایی شک دکارتی استنباط و منجر به استنتاج اصل یاددهی-یادگیری خودمحوری چندگانه شده است تا ضمن اشکال به اراده قائم فرد در شک دکارتی، راه برون‌رفت از این اراده را در غیر من تحقق بخشد. منظور از خودمحوری چندگانه این است که معلم و فراگیر باید با دوری از خودمحوری در فرایند یاددهی-یادگیری موانع تحقق شک ورزی پژوهشی، انتقادگرایی درونی-برونی و آفت زدایی شک گرایان را بردارند تا علاوه بر میزان و مقیاس آموزش و یادگیری بر آنها، ابژه‌های یاددهی-یادگیری که در سرتاسر جریان آموزش و یادگیری مانند فرهنگ، موقعیت و محیط آموزشی و فناوری مداخله مستقیم و غیرمستقیم در جریان آموزش و یادگیری دارند، مهم محسوب شوند؛ یعنی از یک طرف، معلم و فراگیر باید با اراده‌ای قائم و مسئولیت‌پذیر، شک روشی دکارت، در فرایند یاددهی-یادگیری از طریق شک ورزی پژوهشی و انتقادگرایانه مشارکت فعال داشته باشند و از طرف دیگر این گونه فرد محوری منجر به اقتدار و سلطه اندیشه‌های جزم یا مانع مشارکت و شنیدن صداهای دیگر که متناقض صدای آنها در یاددهی-یادگیری است، نشود تا هم شرایط و ویژگی‌های فاعل شناسا محقق گردد و هم فراتر از آن، فرد به تعامل سازنده و ارتباط فعال با دیگران در سرتاسر فرایند یاددهی-یادگیری دست زند.

۶) شبکه معنایی ۲

این مؤلفه از نقد مبانی با ساختار و معیار دکارت بر اساس ویژگی بدون ساختار و معیار شک سوفیستی پروتاگوراس در جهت رفع خلأهای جهت‌دهی ساختارمند شک دکارتی استنباط و منجر به استنتاج اصل یاددهی-یادگیری شک ورزانه امتزاج افق‌ها شده است. مطابق این اصل معلم و فراگیر باید در ابتدای هر معیار و ساختار پیشینی را مانند سوفیست‌ها از فرایند یاددهی-یادگیری، در تقابل شک دکارتی، طرد کنند تا هر آموزش و یادگیری بی‌جهت به هر سمت و سویی سوق یابد و هیچ قیدی نداشته باشد تا شرایط

منطق گفتگو مبتنی بر مناظره و پرسش‌گری فعال برای خلق معانی گسترده اتفاق بیفتد، از طرف دیگر هم نباید هر معیار و ساختار معنایی به‌طور کلی از گردونه یاددهی-یادگیری خارج شود، بلکه باید معلم و فراگیر با تلفیق افق حال و گذشته، معانی گسترده و حتی متباین را به یکدیگر پیوند دهند تا ضمن رد هرگونه جزم‌گرایی در آموزش و یادگیری، شرایط آموزش‌های متنوع و متکثر برای هر نوع یادگیری به صورت شبکه‌هایی از معانی و یادگیری را فراهم نمایند تا علاوه بر آموزش و یادگیری‌های ساختارمند خطی، معلم و فراگیر با خودمحوری چندگانه، بسترهای ارتباطی چندگانه را برای آموزش و یادگیری‌های عنکبوتی را فراهم نمایند. بنابراین در فرایند یاددهی-یادگیری معلم و فراگیر نباید هر چشم‌اندازی را در یادگیری خود بکنجانند یا طرد کنند، بلکه باید در مقابل آن تردید، مقاومت، پژوهش و آفت زدایی کند تا ضمن دوری از جزم‌گرایی، با افق‌های متفاوت نه هرگونه تباین ناسازوار در آموزش و یادگیری را طرد و نه بدون هرگونه گفتگو و جدلی آن را بپذیرند، بلکه با بالا بردن تحمل غیریت و نقدپذیری براساس خودمحوری چندگانه و شبکه‌معنایی به امتزاج افق‌ها در فرایند یاددهی-یادگیری دست یابد.

۷) بازنمایی-توزیعی^۱

این مؤلفه از نقد شیوه وحدت معرفتی و انسجام‌گرایی دکارت بر اساس ویژگی انسجام‌زدایی شکاکانه سوفیستی پروتاگوراس در جهت رفع خلأهای پیوستگی، کمیت‌گرایی شک دکارتی استنباط و منجر به استنتاج اصل یاددهی-یادگیری بازنمایی-توزیعی شده است. براین اساس معلم و فراگیر باید در جریان یاددهی-یادگیری علاوه بر آموزش و یادگیری‌های منظم، منسجم قاعده‌مند و گام‌های مرحله‌ای ناشی از شک دکارتی، شرایط بی‌ارتباطی، انفکاک و تفرد را ایجاد کنند تا در مقابل نظام آموزش و یادگیری بازنمایی به صورت منسجم، یکپارچه با معنای کلی و نهایی قرار گیرند تا هرگونه انسجام، معیار و قاعده‌گرایی در فرایند یاددهی-یادگیری برای وحدت علوم طرد و جزم قالب‌بندی صورت نگیرد تا شرایط چندپارگی، بدون جهت، گسست و پیوستگی و کشف قاعده‌های پنهان علوم در دوری از وحدت و طبقه‌بندی یکسان شکل بگیرد. این اصل در عرض اصول دیگر نو مفهوم‌پردازی موجب می‌شود شرایط تحقق اصل تفاوت‌های فردی در عرض آن برای یاددهی-یادگیری شکل یابد.

۸) اصل تفاوت‌های فردی

این مؤلفه از نقد شیوه یکسان‌گرایی معرفت دکارت براساس ویژگی تفرد و قابلیت‌های انسانی سوفیستی پروتاگوراس در جهت رفع خلأهای تساوی عقل در شک دکارتی استنباط و منجر به استنتاج اصل یاددهی-یادگیری تفاوت‌های فردی شده است. بر اساس اصل توانایی‌های تعقل ورزی یکسان و کسب مشابه

معرفت یقینی برای تمام افراد در شک دکارتی، موانع جستجوگری پژوهشی شک ورزانه، انتقادگرایی درونی- بیرونی، آفت زدایی کیفی و هنرگرایی از راه عمل و تجربه شکل می‌گیرد که برای رفع خلأهای شک دکارتی در این اصل، سوفیستی‌ها با تکیه بر رویکردهای مختلف برای افراد گوناگون به‌جای توجه به موضوعیت یادگیری و ابزارگرایی روش، روش را به‌عنوان یک فرایند یادگیری می‌شناسند تا شرایط خود آفرینندگی به‌جای همسانی با دیگران را در شرایط یادهی-یادگیری مهیا کنند تا ضمن توجه به غیریت، افراد قابلیت و توانایی‌های خود را شناسایی کنند و بدون محدودیت در چگونگی کسب یادگیری با توجه به قابلیت‌های خود علوم دیگر را تجربه و در خود پرورش دهند.

جدول ۲: اصول نو مفهوم‌پردازی دکارت از اصول شک‌های سوفیستی پروتاگوراس و دکارت

اصل دکارتی	اصل سوفیستی	نو مفهوم‌پردازی	اصل نو مفهوم‌پردازی
شک ورزی مقطعی	شک ورزی پیوسته	جستجو و پژوهش شک ورزانه	شک ورزانه پژوهشی
انتقادگرایی مقطعی، جهت‌دار	انتقادگرایی درونی - بیرونی	انتقادگرایی درونی- بیرونی	شک ورزی انتقادگرایانه
آفت زدایی خطی	آفت زدایی پیوسته	آفت زدایی شک ورزانه	آفت زدایی کیفی- خطی
ذهن‌گرایی	عملی، جزئی و فنی	عمل‌گرایی و ذهن‌گرایی	هنر‌گرایی
خودمحوری و سوژه	معیار انسان	خودمحوری چندگانه	خودمحوری چندگانه
ساختار و معیار	بدون ساختار و معیار	شبکه‌معنایی	شک ورزانه امتزاج‌افق‌ها
وحدت معرفتی	انسجام زدایی	بازنمایی-توزیعی	بازنمایی-توزیعی
فردگرایی	فرد و تعادل‌گرایی	انسان‌محوری چندگانه	تفاوت‌های فردی

نتیجه

از آنجا که در حوزه معرفت‌شناسی فلسفه غرب، دکارت از شاخص‌های فلسفه و علم محسوب می‌شود و سهم بزرگی در شکل‌دهی مکاتب فلسفی و جریان‌های علمی بعد خود است، اما با توجه به مبانی سلبی که بنیادهای نظام معرفت‌شناختی شک دکارتی بر آن بنا شده است، برای استنتاج اصول تربیتی و دوری از جزم و شک‌گرایی سیستمی با خلأهای ایجابی مانند شک ورزی خطی، انتقادگرایی درونی محدود، آفت زدایی قاعده‌مند، تعقل‌گرایی صرف، وحدت و طبقه‌بندی علوم، مرحله‌بندی، ساختار‌گریزی و انسجام زدایی درگیر است، برای رفع این اشکالات، شک سوفیستی پروتاگوراس با برخورداری از ویژگی‌های قابل استنباط در نقد شک دکارتی مانند روش‌گرایی آزاد، موقعیت‌مدنی، مقیاس‌گرایی انسان، عمل‌گرایی،

معرفت حواس و جزئی‌نگری، شک و رزی و انتقادگرایی متداوم، آفت زدایی متداوم توانسته است شرایط بازسازی خلأهای شک دکارتی را فراهم نماید. سرانجام با تلفیق ویژگی‌های شک سوفیستی پروتاگوراس به مؤلفه‌های ایجابی در شک دکارتی منجر به نو مفهوم‌پردازی شک دکارتی و ساختاری نو به آن شد که ضمن رفع خلأهای شک دکارتی برای دوری از فضاهای جزم و شک گرای سیستمی و خطی موجب شده ضمن بازسازی آن، اصول تربیتی مانند شک و رزانه پژوهشی، آفت زدایی شک و رزانه، شک و رزانه خودمحوری چندگانه، ساختارگریزی و ساختارگرایی، روش گرای آزاد و روش گرای باقاعده و انسجام زدایی و انسجام گرای از آن منتج شود که به نو مفهوم‌پردازی اصول تربیتی شک دکارتی منتهی شود تا نظام تربیتی نو مفهوم‌پردازی شده شک دکارتی، این شک را از جزم‌گرایی و شکاکیت خطی حفظ نماید و شرایط بقا و کاربرد این شک را برای نظام‌های تربیتی کنونی هموار نماید.

References

- Arab, M. (2009). A Review of Methodology in Descartes Philosophy and Popper's Opinions, *Wisdom and Philosophy*, 5 (4), 55. (In Persian).
- Bagheri, K. (2009). *New Perspectives in the Philosophy of Education*. Tehran: elm, 406. (In Persian).
- Becker, L, C. (1999). *History of the West's Ethics Philosophy*. (Imam Khomeini Institute, Trans.). Qom: Imam Khomeini Institute of Education and Research, 29.
- Copelston, F. (2009). *History of Philosophy from Augustinas to Osco Toos*. (I, Dadjou Trans.). Tehran: Soroush. Vol. II. 94.
- Cushman. H. (1910). *A beginners History of Philosophy*, U S A. Cambridge Massachussts. Vol. 1. 66.
- Dancy.J. (2010). *A Companion to Epistemology*. Blackwell: Publishing Ltd, 1.
- Descartes, R. (1997). *Descartes' Philosophy*. (M. Sanai Dare biddy, Trans.). Tehran: Mullah El-Hedi Publication Ed.1, 230. (In Persian).
- Descartes, R. (2006). *Discourse on the Method of Rightly conducting the Reason and seeking Truth in the Sciences*. (M. A. Foroughi, Trans.). Tehran: Niloofar, 231& 607. (In Persian).
- Descartes, R. (2008). *Meditations on First Philosophy*. (A. Ahmadi's, Trans.). Tehran: samt, 316&603. (In Persian).
- Descartes, R. (1968), *Rules for Direction of the Mind, Great Books of the Western World*, the University of Chicago.
- Dony, W., & Harry, G. (Eds.). (1967), *Descartes: A Collection of Critical Essays*, Frankfurt.
- Fatorchi, p. (2001). Protagoras relativism and new narratives. *Quarterly Journal of the Mind*. Vol. 2. 5(17), 91. (In Persian).
- Folkie, P. (1982). *General Philosophy*. (Y. Mahdavi, Trans.). Tehran: Tehran University Press, 52.
- Foroughi, M. A. (1997). *Garlic wisdom in Europe*. Tehran: Safi Ali Shah, 190. (In Persian).
- Gampartz, T. (1997). *Greek thinkers*. (M.H. Lotfi, Trans.). Tehran: Kharazmi .Vol. I.83.
- Gary Ling, E. T. (2001). *New Attitudes in Philosophy*. (Y. Daneshvar, Trans.). Qom:

- Cultural Institute of Taha University of Qom. (In Persian).
- Ghavam Safari, M. (2009). Plato's non-historical interpretation of the Protagoras standard of humanity. *Quarterly Mind*, (10), 29. (In Persian).
- Ghorbani, G. (2010). Analysis and critique of the method of Descartes in philosophy. *Epistemology and related fields*, 11 (41), 24&27-28. (In Persian).
- Guthrie, W. K. C. (1996). *History of Greek Philosophy*. (M. Ghavam Safari, Trans.). Tehran: Fekre Rooz. Vol. 11. 79. (In Persian).
- Halabi, A. A. (2004). *History of Philosophy in Europe*. Tehran: ghatreh. Vol. I. 41-46. (In Persian).
- Harrison Barbot, A. (2014). *Philosophical skills*. (F. Haji Mirzaei, Trans.). Tehran: Farzan Rooz, 121. (In Persian).
- Jafari, M. T. (2014). *Epistemology*. Tehran: Allameh Jafari Publishing and Publishing Institute, 589. (In Persian).
- Joanna, H. (2010). *Philosophy in Action*, Meeting in Philosophy for Children, Developing Creative Philosophical Research, through the Children's Literature, International Conference on the International Day of Philosophy. Tehran: The Philosophy of Iran, 446.
- Kar, F. (1944). *The ancient Greek philosophy of pre-Socrates*. Tehran: Rasti. (In Persian).
- Kazemi, S. H. (2009). Knowledge from Descartes' perspective. Supervisor: Mehdi Dehbashi. Consultant professor: Saeed Binaee Motlagh. (In Persian).
- Khanjarkhani, M., Safaei Moghadam, M., & Pakseresht, M, J. (2017). Philosophical Hermeneutics and its Implications for Self-Understanding, Otherness-Understanding and Together ° Understanding, in Education. *Journal of Foundations of Education*. 6 (2), 14. (In Persian).
- Maggie, B. (2009). *The story of philosophy*. (M. Salehi Allameh, Trans.). Tehran: Book Ame, 43. (In Persian).
- Mohammadi, M. (2005). Sophist, Protagoras and human-centric. *Quarterly journal of religious thought*, (1). (In Persian).
- Mojtahedi, K. (2001). *Philosophy and the West*. Tehran: Sepehr, 172. (In Persian).
- Movahedian, A. (2010). The issue of faith and doubt from the perspective of Paul Tillich. *Haft Asman Quarterly*, Journal. (7), 48. (In Persian).
- Naghibzadeh, M. A. (1995). *Kant's philosophy of awakening from the sleep of dogmatism*. Tehran: Aqah Publication, 40. (In Persian).
- Naji, S. (2004). The concept of philosophy in the philosophy program for children and adolescents. *Journal of Science and Religion*, (25), 41. (In Persian).
- Nasri, A., & Omy, Z (2015). Cartoons on the bases of thought from the perspective of Richard Powell and Allame Ja'fari. *Quarterly Journal of the Mind*, (63), 110. (In Persian).
- Neisiani, S. (2016). Sophist and his effects on Athens Priscilla. *Khradnameh*, (17). (In Persian).
- Omid, M. (2008). *Reflection of Descartes' doubt Theory, Philosophy and Islamic kalam*. Tehran: Shahid Beheshti University, 168. (In Persian).
- Papekin, R., & Sterrol, A. (2010). *General Philosophy*. (S. Jalaluddin Mojtabavi, Trans.). Tehran: Kimiya e hozor. (In Persian).
- Plato. (1970). *the Complete Period of Plato's Works; Protagoras Treatise*. (R. Kaviani, Trans.). Tehran: Kharazmi. (In Persian).

- Plato. (1961). *Plato's period of study, Etienne treatise*. (M. H. & R. Kaviani, Trans.). Tehran: Kharazmi. (In Persian).
- Popkin, R. H. (2003). *The History of Skepticism*. Oxford University press, 359.
- Rahimian, S., & Rahbar, H. (2009). Epistemology in the philosophical system of Descartes and sohrevardi. *Philosophical Meditations*. University of Zanjan .Vol.1, No.4. (In Persian).
- Russell, B. (1994). *History of Western Philosophy*. (N. Daribandari, Trans.). Tehran: Flight, 423. (In Persian).
- Reeis Zadeh, M., & Abbasi, B. (2005). *The Pain of Philosophy, the Lesson of Philosophy: A Descriptor of Descartes' Philosophy as Its Worldview*. Tehran: Desert, 396. (In Persian).
- Rashad, M. (1986). *Philosophy since the beginning of history*. Tehran: Sadr, 210. (In Persian).
- Sadri, J., & Gholamreza, R. (2011). Descartes Methodological Problem Analysis. *History of philosophy*, 2(1). (In Persian).
- Sajjadi, S. M. (2011). Dogmatism and Skepticism: The Dilemma of Educational- Systems in Islamic. *Research Paper on Educational Principles*, 1(2), 40. (In Persian).
- Sam Khaniani, A. A., & Mousavinia, Z. (2014). Husserlian phenomenology in the majid tales, *Journal of Child Literature Studies of Shiraz University*, 15(2), 59. (In Persian).
- Sanei Dareh Bidi, M. (1997). *Descartes' philosophy*. Tehran al-Hoda, 2. & 216. (In Persian).
- Shahraeeni, S. M., & Azadikhah, S. M. (2014). The position of doubt in the establishment of Descartes' intellectual system. *Wisdom and Philosophy*, 10(1), 67. (In Persian).
- Shamshiri, B. (2007). Explaining the Logical Relationship of Evaluation Methods with the Principles of Educational Philosophy Governing the Iranian Education System. *Two Journal of Social Sciences and Humanities University of Shiraz*, 26(3), 88. (In Persian).
- Ziba kalam, F. (2011). *The philosophical thought of the West*. Tehran: University of Tehran Press. (In Persian).