

## ظرفیت استعاره متناظر در کشف مبانی تعلیم و تربیت اسلامی

طاهره جاویدی کلانه جعفر آبادی —

مجتبی الهی خراسانی —

پذیرش نهایی: ۱۳۹۹/۰۲/۰۷

رخساره قصوری درگاهی —

بختیار شعبانی ورکی —

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۱۰/۱۵

### چکیده

هدف این مقاله، تبیین نقش استعاره در شکل متناظر و تمایز آن با برداشت صرفاً ادبی و زیبایی‌شناختی و یا صرف الهام‌بخشی، به منظور افزایش دقت علمی در تعلیم و تربیت اسلامی است. برای این منظور، چنین استدلال شد که استعاره متناظر با توجه به تکیه صرف بر متن دینی و نیز غیرانتخابی بودن کلیت و چارچوب آن می‌تواند بدیل مناسب رویکردهای موجود برای ارائه مبانی و اصول تعلیم و تربیت اسلامی باشد. این الگوی استعاری دارای ویژگی‌های محوریت علم به جای تربیت، ذکر جزئیات در مقابل کلیت، پیوند توأمان علم و تربیت به جای رابطه پیوستاری و نقش مبنایی در مقابل نقش تکمیلی است.

**کلیدواژه‌ها:** الگوی استعاری؛ استعاره متناظر؛ نوع‌شناسی گزاره‌های دینی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

\* دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران r.ghosuri94@gmail.com

\*\* نویسنده مسئول: دانشیار گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران tjavidi@um.ac.ir

\*\*\* استاد گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران bshabani@um.ac.ir

\*\*\*\* استادیار و مدیر گروه آموزشی فقه و مبانی اجتهاد دفتر تبلیغات اسلامی خراسان رضوی moj\_elahi@yahoo.com

## مقدمه

حوزه تعلیم و تربیت اسلامی از آنجاکه ازسویی همواره با دغدغه اصالت همراه است و ازسوی دیگر با این چالش روبه‌روست که بتواند در ارتباط با موضوعات نوظهور، پاسخگوی نیازها باشد، دارای پیچیدگی مضاعف است. برای رویارویی با این چالش، صاحب‌نظران مختلف تعلیم و تربیت آراء متفاوتی ابراز داشته‌اند. در این میان، گروهی که به‌واسطه فلسفه اسلامی با این موضوع مواجه شدند و آراء فیلسوفان مسلمان علی‌الخصوص ملاصدرا را مورد توجه قرار دادند، موسوم به رویکرد فلسفی (بهشتی، ۱۳۹۲؛ علم‌الهدی، ۱۳۸۸) و نیز گروهی که از روش‌های نوین در منابع دست اول استفاده کردند یا رویکرد روشی (باقری، ۱۳۸۹) در یک موضوع با هم اشتراک دارند و آن استفاده از روش استنتاجی در استخراج اصول اولیه تعلیم و تربیت است که ابتدا مبانی یا هست‌های مکتب فکری اسلام را معرفی می‌کنند و سپس بر مبنای آن به استنباط اصول یا روش‌ها می‌پردازند که در رویکرد فلسفی این مبانی و هست‌ها به‌جای متون دینی در اندیشه فیلسوفان مسلمان جستجو می‌شود و در رویکرد روشی نوعی سازماندهی مفهومی و ساختار روشی در استخراج اصول از متون اصلی دینی مشاهده می‌شود و در گروه سوم؛ رویکرد نقلی این اصول بدون معرفی مبناها بیشتر با برداشت شخصی یا با استناد به متون به‌دست می‌آید (شریعتمداری، ۱۳۶۷؛ حسینی، ۱۳۶۹). با مطالعه روش استنتاجی می‌توانیم سابقه آن را در فیلسوفان یونان باستان سراغ بگیریم که از شکل قیاس برای استخراج یک مجهول از معلومات استفاده می‌شد، اما این روش به‌ویژه در عصر تسلط ایسم‌ها (دهه ۵۰ و تا حدی دهه ۶۰) مورد توجه فیلسوفان قرار گرفت (باقری، ۱۳۹۴: ۲۱)؛ چراکه بسیاری از فیلسوفان مستقیماً به مطالب تربیتی نپرداخته بودند، اما ضرورت اتکای مکاتب تربیتی به اندیشه‌های فلسفی خاص جهت انتظام‌بخشیدن به ساختارهای تربیتی یا مطلوبیت و مرجعیت آراء فلسفی ضروری می‌نمود (شریعتمداری، ۱۳۷۸: ۱۱۱). بنابراین، آثار متعددی حول موضوع دلالت‌های تربیتی مکاتب فلسفی مختلف نگاشته شد. شاید تحت‌تأثیر همین جریان، پژوهندگان مسلمان نیز در صدد استنباط همین دلالت‌های تربیتی از آراء اندیشمندان مسلمان اعم از فیلسوفان گذشته مانند ابن‌سینا، ملاصدرا، سهروردی یا اندیشمندان متأخر همچون امام خمینی، مطهری، شهید صدر و... برآمدند. این جریان به اتخاذ دلالت‌ها از آراء اندیشمندان مسلمان محدود نماند و مخصوصاً در رویکرد روشی که نوع پیچیده‌تر و اصلاح‌شده رویکرد نقلی

بود به خود اسلام تسری یافت؛ یعنی این مطلوب پی گرفته شد که دلالت‌های تربیتی آیات و روایات از مبانی هستی، انسان، معرفت و ارزش‌شناختی آنها استخراج شده و به صورت اصول تعلیم و تربیت مطرح شود. در این میان از یک تفاوت ساختاری میان اندیشه‌های وحیانی و انسانی غفلت شد؛ با این تصور که اگر می‌توان دلالت‌های تربیتی یک مکتب فلسفی یا اندیشه یک متفکر را از روشی خاص استخراج نمود پس درباره قرآن نیز می‌توان همین عمل را تکرار کرد. در حالی که قرآن همان‌طور که برخی روایات تصریح می‌کنند دارای بطون مختلفی است<sup>۱</sup> که همین امر ماهیت همه‌زمانی و همه‌جایی به آن می‌دهد. به عبارتی، اگر قرار بود واقعیت‌های وحیانی کاملاً مکشوف و احصا شود، آنگاه پرده‌های تازه‌ای از آن برای آیندگان گشوده نمی‌شد. در حالی که می‌توان ولو به دشواری به اندیشه‌های یک فیلسوف یا یک مکتب فکری انسانی احاطه یافت و آن را از بالا نگرینسته و چارچوبی برای آن مشخص کرد، چنین تسلط و احاطه‌ای برای متون وحیانی توسط انسان‌ها (به استثنای معصومین علیهم السلام که به اعتقاد شیعیان مؤید به علوم وحیانی هستند) قابل تصور نیست. در پیاده‌سازی روش استنتاجی در استخراج اولیه اصول تربیتی ابتدا مبانی معرفی می‌شوند و بسیار مهم است که در این میان همه آنها معرفی گردد؛ چرا که در صورت حذف یک مبنا اصول استخراج‌شده نیز نقصان خواهد یافت. حال چگونه می‌توان تمامی مبانی اسلام را در بسته‌ای مشخص و مدون فراهم آورد و در عین حال به فهرست بی‌انتها یا طولی مبتلا نشد که ظرفیت نامحدود آن برای دلالت‌های تربیتی قابلیت نظام‌سازی از آن را دچار مخاطره ساخته و یا چگونه می‌توان دلالت‌های اسلامی را در بسته‌ای محدود و مدون معرفی کرد، اما نقش کلیدی نویسنده و فیلسوف را در انتخاب تعداد محدودی از بی‌پایان مبناها و دلالت‌ها نادیده انگاشت؟ از سوی دیگر، در حالی که دین اسلام مشحون از مضامین صریح و دستورالعمل‌های مستقیم تربیتی است، استنادجستن به مبناها و سپس عبور از این مسیر تا رسیدن به اصل‌ها منطقی به نظر نمی‌رسد؛ مخصوصاً اگر روش غیرمستقیم بر شواهد مستقیم سایه افکند و بخش قابل توجهی از آن را حذف کند. در این رویکرد حتی اگر از شواهد دینی به عنوان تأییدکننده برداشت‌های فلسفی استفاده شود، به دلیل نادیده گرفتن سایر شواهد و حتی گاه شواهد معارض و نیز توجه انتخابی به شواهد دینی، توجیه نخواهد یافت.

بنابراین، با نظر به دشواری‌های شیوه‌های مرسوم در استخراج مبانی و اصول تعلیم و تربیت اسلامی، استناد به انواعی از شواهد دینی که می‌توانند ساختار یک نظام تربیتی شامل عناصر بنیادین، رابطه آنها با یکدیگر و روح کلی و کلان آن را به ما معرفی کنند، به‌مثابه پیشنهاد بدیل مطرح شده است. بدین ترتیب بدون اینکه مسیر طولانی بررسی تمام مبناها و انتخاب ناگزیر مجموعه‌ای از آنها را طی کنیم یا با مبانی پراکنده‌ای مواجه شده و برای انتظام آن از مکاتب فلسفی بهره بگیریم، می‌توانیم به استخراج ساختار نظام‌مندی از اندیشه‌های تربیتی بپردازیم. این ظرفیت معنایی را می‌توان در ماهیت دلالت‌های زبانی در استعاره متناظر جستجو کرد که به‌دلیل بعد ادبی دارای لایه‌های عمیق و فرازمانی هستند. از آنجا که نوع گزاره متناظر و نیز عناصری که معرفی می‌شوند محدود به تعداد مشخص و موجزی هستند، می‌توان از آسیب مطالبات طولانی و متعدد برکنار ماند و از سوی دیگر، چون متن این گزاره‌ها از منابع دینی، به‌صورت کامل و بدون گزینش نویسنده اخذ می‌شوند، قالبی فرازمانی از اندیشه‌های دینی استخراج نمود.

هدف این مقاله، تبیین نقش استعاره در شکل متناظر و تمایز آن با برداشت صرفاً ادبی و زیبایی‌شناختی و یا صرف الهام‌بخشی، به‌منظور افزایش دقت استنباط در تعلیم و تربیت اسلامی است. برای تحقق این هدف به پرسش‌های زیر پاسخ داده شد: استعاره متناظر چیست و چگونه می‌تواند به‌عنوان منبع استخراج مبانی تعلیم و تربیت در نظر گرفته شود؟ چه روشی برای استخراج مبانی و اصول مربوط به نظام تعلیم و تربیت از استعاره متناظر پیشنهاد می‌شود؟ استعاره متناظر چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی با الگوهای استعاری موجود در تعلیم و تربیت اسلامی دارد؟

تعاریف: استعاره متناظر (استعاره مرکب؛ تمثیل)

روایتی که در این مقاله به‌عنوان مبنای معرف نظام ارائه می‌شود، روایتی از امام علی علیه‌السلام بدین شرح است:

«ای دانشجو همانا دانش مزیت‌های بسیاری دارد (اگر به انسان کاملی تشبیه شود) سرش، تواضع است؛ چشمش، بی‌رشکی؛ گوشش، فهمیدن؛ زبانش، راست گفتن؛ حافظه‌اش، کنجکاوی؛ دلش، حسن نیت؛ خردش، شناختن اشیاء و امور؛ دستش، رحمت؛ پایش، دیدار علما؛ همتش، سلامت؛ حکمتش، پرهیزگاری؛ قرارگاهش، رستگاری؛ جلودارش، عافیت و مرکبش وفا؛ اسلحه‌اش، نرم‌زبانی؛ شمشیرش، رضا؛ کمانش، مدارا؛ لشکرش، گفتگوی با علما؛ ثروتش، ادب؛ پس‌اندازش، دوری از گناه؛ توشه‌اش، نیکی؛ آشامیدنش، سازگاری؛ رهبرش، هدایت و رفیقش،

دوستی برگزیدگان».

استعاره معرفی شده در این حدیث از یک دیدگاه تمثیلی است. تمثیل را شاخه‌ای از تشبیه شمرده و با تعابیر «تشبیه تمثیل، تمثیل تشبیهی، استعاره تمثیلی و تمثیل» از آن یاد کرده‌اند. از گذشته تا به امروز به‌طور کلی تمثیل از چهار دیدگاه به بحث گذاشته شده است:

دیدگاه نخست: تمثیل را مترادف و هم‌معنی با تشبیه می‌دانند (مطرزی و ابن‌اثیر)؛  
دیدگاه دوم: تمثیل نوعی تشبیه است که وجه مرکب از امور متعدد باشد (جرجانی، سکاکی، خطیب قزوینی و جمهور بلاغیان)؛

دیدگاه سوم: تمثیل را از زمره استعاره و مجاز می‌شمارند و آن را از تشبیه جدا می‌کنند (ابن خطیب ارزی و عبدالکریم صاحب‌التبیان، علوی و تفتازانی)؛

دیدگاه چهارم: تمثیل داستانی است که پیامی نهفته در خود دارد و معادل الیگوری در بلاغت فرنگی است» (فتوحی، ۱۳۸۴: ۱۵۰).

هرچند تمثیل، مصادیق و معانی متعددی دارد، اما در این استعاره مراد از وجه تمثیلی، مرکب‌بودن و متناظر بودن اجزای دو طرف همانندی است که به آن ارزشی افزوده می‌بخشد. از این مفهوم در زبان علمای بلاغت با اصطلاحاتی از قبیل وجه‌شبه مرکب یا تمثیلی یاد می‌شود، اما به دلیل اشتراک لفظی بالای کلمه تمثیلی چنانکه ذکر شد، مصادیق متعددی را شامل می‌شود، در این مقال با عنوان متناظر از آن یاد می‌شود. این تناظر در واقع اجازه بسط خارج از قاعده را به مخاطب نداده و رابطه دو طرف استعاره را به‌نحوی نسبتاً دقیق ترسیم می‌کند.

## مبانی نظری

مفهوم استعاره متناظر به‌عنوان مبنایی برای استخراج مبانی نظام تعلیم و تربیت اسلامی با تأکید بر

۱. عِدَّةٌ مِنْ أَصْحَابِنَا عَنْ أَحْمَدَ بْنِ مُحَمَّدٍ عَنْ نُوحِ بْنِ شُعَيْبِ بْنِ النَّسَائِبِيِّ عَنْ عُيَيْدِ اللَّهِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ الدَّهْقَانِيِّ عَنْ دُرُسْتِ بْنِ أَبِي مَنْصُورٍ عَنْ عُرْوَةَ بْنِ أَخِي شُعَيْبِ الْعَرَفْرُقِيِّ عَنْ شُعَيْبِ بْنِ أَبِي بَصِيرٍ قَالَ سَمِعْتُ أَبَا عَبْدِ اللَّهِ ع يَقُولُ كَانَ أَمِيرُ الْمُؤْمِنِينَ ع يَقُولُ يَا طَالِبَ الْعِلْمِ إِنَّ الْعِلْمَ ذُو فَضَائِلَ كَثِيرَةٍ فَرَأْسُهُ التَّوَاضُّعُ وَعَيْنُهُ الْبِرَاءَةُ مِنَ الْحَسَدِ وَأُذُنُهُ الْفَهْمُ وَلسَانُهُ الصِّدْقُ وَحِفْظُهُ الْفَخْصُ وَقَلْبُهُ حُسْنُ النَّيِّ وَعَقْلُهُ مَعْرِفَةُ الْأَشْيَاءِ وَالْأُمُورِ وَيَدُهُ الرَّحْمَةُ وَرِجْلُهُ زِيَارَةُ الْعُلَمَاءِ وَهَمَّتُهُ السَّلَامَةُ وَحِكْمَتُهُ الْوَرَعُ وَمُسْتَقْرَرُهُ النَّجَاهُ وَقَائِدُهُ الْعَاقِبَةُ وَمَرْكَبَةُ الْوَفَاءِ وَسِلَاحُهُ لِينُ الْكَلِمَةِ وَسَيْفُهُ الرِّضَا وَقَوْمُهُ الْمُدَارَاةُ وَجَيْشُهُ مُحَاوَرَةُ الْعُلَمَاءِ وَمَالُهُ الْأَدَبُ وَذَخِيرَتُهُ اجْتِنَابُ الذُّنُوبِ وَزَادَةُ الْمَعْرُوفِ وَمَاؤُهُ الْمَوَادَعَةُ وَدَلِيلُهُ الْهُدَى وَرَفِيقُهُ مَحَبَّةُ الْأَخْيَارِ / كافي، ج ۱: ۴۸ / تحف العقول،

ج ۱: ۲۰۰ / منية المرید: ۱۴۹ / الوافی، ج ۱: ۱۷۱ / بحار الأنوار، ج ۱: ۱۷۵

ساختار زبانی گزاره دینی مبتنی بر رویکرد نوع‌شناسی گزاره‌های دینی است. در رویکرد نوع‌شناسی گزاره‌ها به‌جای توجه به مبانی و مفروضات فکری تلاش می‌شود تا ابتدا ابعاد، گستره و کارکرد ساختاری گزاره‌های دینی از نظر زبانی مشخص شده و از آن‌میان، گزاره‌هایی که از نظر ساخت معنایی دارای آن خصیصه هستند که بتوانند در یک نظام فکری هدایت‌گر سایر اجزا یا بر آنها مؤثر باشند، متمایز می‌شوند. یکی از این انواع شاخص گزاره‌های ساختاری موسوم به گزاره متناظر است که به معرفی یک کل همراه با عناصر بنیادین می‌پردازد و در تقابلی تشبیهی این امر را صورت می‌دهد که تصور می‌شود بتوان اختصار آن در معرفی این عناصر و اکتفای به آنها را نوعی اولویت‌بندی و مقدم‌دانستن آن عناصر تلقی نمود و همچنین به جایگاه آنها در نظام اسلامی، رابطه‌ای که این اصول با یکدیگر دارند و آرایش و ساختار مفاهیم در نظام تعلیم و تربیت اسلامی دست یافت؛ چراکه این گزاره‌ها ساختار علم را به‌همراه اجزای آن به پدیده‌ای دیگر تشبیه می‌کنند؛ به‌گونه‌ای که اجزای هر دو طرف تشبیه در تناظر یک‌به‌یک با هم قرار دارند.

در منطق نیز، موضوع تمثیل مورد توجه بوده است. این تمثیل در اصطلاح فقهی قیاس نامیده می‌شود و اهل سنت آن را یکی از ادله اثبات احکام شرعی به حساب می‌آورند؛ درحالی‌که امامیه آن را روش معتبری تلقی نمی‌کنند. ارزش علمی تمثیل نیز تنها در حد یک احتمال است؛ چرا که نمی‌توان این شباهت را به تمام وجوه دو چیز نسبت داد و تنها در صورتی معتبر است که وجه شباهت (در اصطلاح جامع) کاملاً مشخص باشد (مظفر، ۱۳۸۳: ۹۷ - ۱۰۰). این مفهوم بدان معناست که با ویژگی‌هایی که درباره یک موضوع صادق است، همان حکم را به موضوع مشابه دیگری تسری دهیم. مثلاً اگر یک انسان بد اخلاق را ببینیم که لباسی سیاه پوشیده است، پس هر کسی که لباس سیاه پوشیده است، بد اخلاق تصور کنیم. این روش هر چند به صورت اتفاقی و تصادفی می‌تواند در مواردی خاص صادق باشد، اما از آنجا که ملاک‌های محدودی برای مقایسه مدنظر قرار می‌دهد، نمی‌تواند به‌عنوان یک روش علمی تلقی شود. در این روش، طرف دوم شباهت و نیز وجوه شباهت توسط خود فرد استنباط می‌شود.

اما در پژوهش حاضر تلاش بر آن است تا کارکرد دیگری از تمثیل نشان داده شود و بدون دخالت مؤلف در انتخاب طرف دوم شباهت و حتی استخراج خارج از قاعده وجوه شباهت روشی مدون، دقیق و قابل اتکا به‌دست دهد تا تمثیل ادبی را به روشی منطقی و یا به عبارتی نوع فراتری از تمثیل منطقی ارتقا بخشد.

## پیشینه؛ استعاره در ادبیات، فلسفه و تعلیم و تربیت

حدیثی که مبنای پژوهش حاضر قرار گرفته است، دارای ساختار استعاری است. برای شناسایی ارکان استعاره لازم است ابتدا مقدمه‌ای درباره تشبیه مطرح شود؛ چراکه هر استعاره ای دارای یک زیرساخت تشبیهی است و «هر تشبیه متشکل از چهار عنصر است: چیزی که مانند می‌شود (مشبه)، چیزی که به آن مانند می‌کنند (مشبه‌به)، کلمه دال بر تشبیه (ادات تشبیه) و شباهتی که مشبه و مشبه‌به را به یکدیگر پیوند می‌دهد (وجه شبه). در این میان، تنها عنصر مشبه و مشبه‌به برای بیان تشبیه کافی هستند و چنانچه یکی از این دو عنصر نیز همراه با قرائنی که دال بر تشبیه است، حذف شود، استعاره تحقق یافته است» (کزازی: ۴۰). اما «یکی از برتری‌های استعاره بر تشبیه این است که تشبیه ادعای شباهت است (این چو آنی) و در استعاره ادعای یکسانی و این‌همانی»<sup>۱</sup> (شمیسا، ۱۳۷۱: ۱۴۳) و همین این‌همانی و درهم‌آمیختگی حوزه‌های دو طرف تشبیه است که به آن ارزشی دیگرگونه و کاربردی واقعی‌تر می‌بخشد.

«ارسطو اولین فیلسوفی است که به مطالعه استعاره می‌پردازد. وی در فن شعر استعاره را تشبیه محذوف تعریف می‌کند» (یونسی، ۱۳۹۶: ۳۹۱). این نگاه محدود به استعاره که ازسویی آن را مستقل از تشبیه معرفی نمی‌کند و ازسوی دیگر برای آن ارزشی فراتر از آرایه‌ای کلامی قائل نشده و جایگاهی برای آن در فلسفه قائل نیست، تا قرن‌ها بر نظام فکری فیلسوفان حاکم بود. با تغییر رویکردهای اثبات‌گرا و توسط نیچه<sup>۲</sup> بود که استعاره به دنیای فلسفه بازگشت و پس از او «فیلسوفان نامداری مانند (هایدگر<sup>۳</sup>، کاسیرر<sup>۴</sup>، گادامر<sup>۵</sup>، آرنست<sup>۶</sup> و دریدا<sup>۷</sup> در فلسفه قاره‌ای؛ و نامدارانی مانند دیویدسون<sup>۸</sup>، سرل<sup>۹</sup>، گودمن<sup>۱۰</sup>، بلک<sup>۱۱</sup>، کوهن<sup>۱۲</sup>، کوهن<sup>۱۳</sup> در فلسفه تحلیلی، بخش

1. Identity
2. F.W. Nietzsche
3. M. Heidegger
4. E. Cassirer
5. H.G. Gadamer
6. H. Arendt
7. J. Derrida
8. D. Davidson
9. J. Searle
10. N. Goodman
11. M. Black
12. T. Kuhn
13. T. Cohen

بزرگی از کارشان را به این موضوع اختصاص داده‌اند» (همان: ۳۳۳). استعاره حتی تا آنجا در علم و فلسفه مهم شمرده می‌شود که برخی آن را روش مؤثری برای تبدیل دانش ضمنی به آشکار قلمداد کرده و روش خطیری برای تسری دانش اکنون به آینده می‌شمرند: «استعاره، تشبیه و مدل، همه بخشی از یک کشف علمی هستند» (نوناکا<sup>۱</sup>، ۱۹۹۴: ۲۱) «ممکن است یک اثر هنری آشکارکننده دو حقیقت متفاوت برای دو جهان بوده و هنوز دارای همان کلیت فرارونده باشد» (وینزیئر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴: ۲۱).

استعاره در تعلیم و تربیت نیز دارای کاربردی گسترده و بنیادین است. بو تا<sup>۳</sup> فهرستی اجمالی از نقش‌هایی که در تعلیم و تربیت به استعاره تعلق می‌گیرد بدین نحو معرفی می‌کند:

۱. «استعاره‌ها می‌توانند خط‌مشی‌های تربیتی را که برنامه‌ریزی کرده‌ایم، تشکیل دهند. مثل استعاره بازار یا انتخاب مدرسه (غذاها، خدمات، مصرف‌کنندگان)؛
۲. آنها همچنین می‌توانند فرایندهای تدریس را بنیان نهند (مثل تدریس به‌عنوان هماهنگ کردن، شایسته‌سازی، راهنمایی یا آموزش)؛
۳. آنها می‌توانند به‌نحوی خلاقانه به‌عنوان ابزاری برای کشف به‌کار روند (راه پله مارپیچ یا نردبان)؛
۴. کاربرد غالب آنها به‌نحوی آموزنده از رویکردهای تدریس است (نمایشنامه و ایفای نقش)؛
۵. آنها گاه عملکردهای تدریس معلم را توصیف می‌کنند (کوزه‌گر، باغبان، هنرمند، پلیس، واعظ، دانشجو، محقق، راهنما و...)
۶. گاه آنها شیوه مراحل یادگیری مورد مشاهده را تعیین می‌کنند (جذب کردن، فیلتر کردن، غربال کردن، پالایش کردن)؛
۷. آنها همچنین محتوای ماده موضوعی را که مورد نظر است، توصیف می‌کنند و این در اصطلاح اغلب به‌واسطه استعاره برنامه درسی تعیین می‌شود (سیستم، مکانیسم، ارگانیزم)؛
۸. استعاره می‌تواند کارکردی به‌عنوان ابزار ارتباطی ایفا کند؛
۹. استعاره می‌تواند واسطه فهم ماهیت مدرسه به‌عنوان نهادی تربیتی باشد (کارخانه، خانواده و...) (بو تا، ۲۰۰۹: ۴۳۳).

1. Nonaka  
2. Weinzierl  
3. Botha



همچنین، صاحب نظران این حوزه اغلب کاربرد استعاره را به دو دسته تقسیم کرده‌اند. باقری از این تقسیم‌بندی به عنوان تقسیم درجه یک و دو نام می‌برد و گرانت<sup>۱</sup> و دیگران از استعاره‌های استقرایی<sup>۲</sup> و قیاسی<sup>۳</sup> با همین مفهوم نام بردند، (کورنلیسن و همکاران، ۲۰۰۵: ۷۵۲-۷۵۳). نوعی از آن را مربوط به نقش القایی، ارتباطی و در نتیجه در بافت‌ها و موقعیت‌های ملموس و عملی تربیتی دانستند؛ اعم از مدل‌های استعاری که برای انتقال بهتر مفاهیم علمی به کار می‌رود. در این خصوص، برخی معتقدند «استعاره را می‌توان مهم‌ترین روش در ارائه غیرمستقیم پیام به مخاطب برشمرد... وجود استعاره و امثال آن در یک متن امکان به‌خاطر سپردن پیام آن عبارت و همین‌طور به یاد آوردن آن را در زمان‌های دیگر افزایش می‌دهد... این ترفندهای متنی مضاعف در فرایند ادراکی دریافت‌کننده متن به پیدایش سیکل‌های ادراکی اضافی منجر شده و این چرخه‌های ادراکی اضافی تأثیر ادراکی به‌خصوصی بر پیام مربوط برجای می‌گذارند» (امانی و شادمان، ۱۳۹۱: ۱۴۳؛ لطفی‌پور، ۱۳۸۷). گرانت و دیگران این نوع را تحت عنوان استعاره‌های استقرایی مطرح کردند که «در موقعیت‌های سازمانی مورد اجرا و اعمال نفوذ قرار می‌گیرند» (کورنلیسن و همکاران، ۲۰۰۵: ۹، ۷۵۲-۷۵۳) و «گرایش به زمینه‌مند کردن استعاره‌ها در تأکید بر شناسایی کاربردهای خاص مکانی و معانی استعاره‌ها در تعامل با عناصر گفتاری دارند» (همان: ۱۱) و باقری از آن به اسم تمثیل درجه یک نام می‌برد و معتقد است «در تمثیل درجه یک ما از تمثیل به عنوان یک روش تربیتی استفاده می‌کنیم تا در فرد تغییر ذهنی، روانی یا اجتماعی معینی را به وجود آوریم» (باقری، ۱۳۸۵: ۶۵).

نوع دیگر را مربوط به جنبه هدایت‌کننده و کلیت بخش استعاره دانستند؛ چراکه استعاره گاه می‌تواند نه تنها بخشی از نظام آموزشی بلکه کل جریان و مفهوم تعلیم و تربیت را در ذیل سایه خود به سمت و سوی خاص سوق دهد. «این واقعیت که استعاره‌ها این ظرفیت را دارند که کلیت بخش باشند، نشان می‌دهد که آنها نه تنها نشان‌دهنده ساختار تعلیم و تربیت هستند (مثل درمانگاه، بازار و...) بلکه همچنین می‌توانند معنای ثانویه‌ای را پوشش دهند...» (بوتا، ۲۰۰۹: ۴۳۹). «در تمثیل درجه دو، ایجاد تغییر معینی در فرد مورد نظر نیست، بلکه این مسئله مطرح است که اصولاً تربیت به چه می‌ماند؟ به عبارت دیگر، به جای اینکه اجزایی از جریان تربیت مورد نظر باشد، کل جریان

1. Grant
2. Inductive
3. Deductive

تربیت آدمی مورد نظر است و به همین دلیل آن را تمثیل درجه دو می‌نامیم» (باقری: همان). در اینجا روی سخن با کاربرد دوم معنای استعاره است.

کلاباف<sup>۱</sup> و روزیکی<sup>۲</sup> فصلی از کتاب خود را به این موضوع اختصاص داده و سه استعاره معبد، درمانگاه و شورای شهر را به عنوان الگوی تعلیم و تربیت مدارس مورد بررسی قرار دادند. آنها چهار تعارض بنیادین درونی را مطرح ساختند: سیاست یا حساسیت به تفاوت‌های فردی؛ انتخاب هدف‌ها یا پیگیری هدف‌های انتخاب‌شده؛ فرایند یا نتیجه؛ قدرت یا اخلاق و سپس به این موضوع پرداختند که هر کدام از این الگوهای موجود اما ناپیدای استعاره‌ی چگونه با این تعارض‌ها مواجه می‌شوند (کلاباف و روزیکی، ۱۹۹۰).

از سویی، قراردادن استعاره به عنوان مبنا و محور بنیادهایی مانند انسان‌گرایی، مرگ مؤلف، عدم ثبات و اصالت واقعیت را در پس‌زمینه خود یدک می‌کشد؛ مفروضاتی که ممکن است در تعالیم اسلامی مورد قبول نباشد، همان‌طور که جانسون<sup>۳</sup> اشاره می‌کند: «این موضع مستلزم متافیزیکی جدید است که غیردوگرا، غیرارتجاعی و حساس به طبیعت دنیایی همه تجربه‌هاست» (جانسون، ۱۹۹۵: ۱۵). به همین دلیل اساساً روح توجه به استعاره در بافت غیردینی با مواجهه دینی بسیار متفاوت خواهد بود؛ چراکه در کاربرد دینی مقید به استناد به متون مقدس و بدون آزادی عملکرد در انتخاب استعاره مبناست. به نظر می‌رسد در تعلیم و تربیت اسلامی کم‌تر به موضوع الگوی استعاره‌ی نگاهی جدی صورت گرفته است. باقری با اذعان به خالی بودن پیشینه چنین اقدامی با ارائه آیه‌های تمثیلی مرتبط با تربیت تلاش می‌کند تا این الگوی استعاره‌ی را برای تعلیم و تربیت اسلامی برجسته نماید.

وی برخی استعاره‌ها و تشبیهات مطرح در قرآن را در ارتباط با معنای کلی تربیت مورد تحلیل قرار می‌دهد: اندیشه پاک به زمینی تشبیه شده (ابراهیم: ۲۴ - ۲۵) که «ریشه در قلب زمین افکنده و استوار ایستاده و شاخه‌هایش را بر آسمان گشوده و هر زمان در حال ثمردهی است، اما این درخت پاکیزه (اندیشه صحیح و پاک) را چه چیزی می‌رویاند و اعتلا می‌بخشد؟ عمل شایسته آدمی» (باقری، همان: ۶۹) او بعد از مقایسه این تصویر با تمثیل مقابل آن یعنی درخت خبیث بی‌ریشه و بی‌میوه به رابطه متقابل اندیشه و عمل اشاره می‌کند. در تمثیل انسان به زمین پاک (اعراف/۵۸) این

1. K. Clabaugh
2. G. Rozycki
3. M. Jahson

نتیجه را مطرح می‌سازد که «پاکی و پلیدی آدمی را باید بیشتر در خود او جستجو کرد تا در شرایط او» (همان: ۷۰). سپس تمثیل دو فرد آزاد و توانمند و عادل و برده‌ای گنگ و محتاج را مطرح می‌سازد (نحل/۷۶) و به این نتیجه می‌رسد که «تربیت آدمی قائم به پایه‌هایی چون شناخت، انتخاب، عمل و مسئولیت اجتماعی است» (همان: ۷۲). همچنین وی در جایی دیگر با مقایسه الگوهای مکانیستی، ارگانیستی و استعاره گیاه خودرو به بررسی مبانی هریک می‌پردازد. سپس الگوی استقلال‌یابی مبتنی بر تمثیل گیاه را الگوی مطلوب معرفی می‌کند (فتح/۲۹) که سه عنصر استقلال‌یابی یعنی تدریج، حرکت پویا و استقلال در مفهوم آن گنجانده می‌شود (همان: ۱۰۸ - ۱۰۹) و سپس به استخراج برخی مبانی انسان‌شناختی از این الگو می‌پردازد. طبق الگوی گیاه خودرو، «آدمی به منزله عامل نگریسته می‌شود... و او سرانجام در قبال آنها [اعمال] مسئول و قابل مؤاخذ خواهد بود» (همان/۱۱۷).

## روش

برای تحقق هدف اصلی مقاله، نخست نقش تبیینی استعاره مشخص شد، سپس ضمن تبیین روش استخراج مبانی و اصول از استعاره متناظر، با استفاده از روش تحلیل فلسفی و معرفی گام‌به‌گام تحلیل معانی از ابعاد مختلف استعاره، تمهیدات لازم برای تأمین دقت و استحکامی که لازمه یک نقش تبیینی برای آن است، فراهم شد. در مرحله بعد ابعاد و زوایای مختلف استعاره متناظر در جایگاه تبیینی در مقایسه با دیدگاه مقابل آن "یعنی کاربرد استعاره به عنوان مکمل و نقش تأییدی آن" به تصویر کشیده شد.

## نقش تبیینی استعاره متناظر

در میان برخی از کاربردهای مختلفی که برای استعاره در تعلیم و تربیت مطرح شد، می‌توان نقش تبیینی استعاره را یکی از خطرناک‌ترین کارکردها به حساب آورد؛ چراکه حساسیت و اهمیت اتکای یک نظام وسیع و پیچیده بر مدل ساده‌شده تصویری در قالب استعاره در میان است. بنابراین، بسیار اهمیت دارد که استخراج مبانی و دلالت‌هایی که از استعاره برداشت می‌شود، به نحوی روشمند، دقیق و مستدل صورت گیرد؛ چراکه استعاره به دلیل تعلق به حوزه ادبیات همواره محل ظن و گمان دخالت تخیل و آزادی بی‌هنجار اندیشه بوده است، درحالی که در این موضع نقشی

کاملاً جدی، علمی و عقلانی و بسیار فراتر از صرف الهام ایفا می‌کند.

شیوه استخراج این اصول در استعاره متناظر پیشنهادی در پژوهش حاضر به این نحو است: در مرحله اول: دو طرف استعاره در مقابل هم قرار گرفته و تجزیه می‌شوند: به‌عنوان مثال، بی‌رشکی که چشم علم قلمداد شده است، به‌صورت جداگانه مطرح می‌شود و بدون هیچ عملیاتی مشخص می‌شود که بی‌رشکی یکی از اصولی است که باید در نظام تعلیم و تربیت مورد توجه واقع شود.

در مرحله دوم: وارد تفسیر این بخش از استعاره می‌شویم و ابتدا این سؤال را مطرح می‌سازیم که کارکرد چشم در بدن انسان چیست؟ و احتمالاً بدون چشم انسان دچار چه مخاطراتی خواهد شد؟ آنگاه در الگویی منظم هرآنچه را که به کارکرد چشم در بدن انسان نسبت می‌دهیم به کارکرد بی‌رشکی برای نظام علمی و به‌بیان‌دیگر مضرات علم رقابتی منسوب می‌کنیم. به‌عنوان مثال، انسان بدون چشم از درک زیبایی‌ها محروم خواهد ماند؛ پس نظام علمی یا خود دانش‌آموز در صورت وجود حسادت و رقابتی که به رشک منتهی شود، از درک لذت‌های معرفتی محروم می‌شود. یا کارکرد چشم آن است که راه را به انسان نشان داده و از گمراه‌شدن باز می‌دارد؛ پس حسادت در نظام علمی عاملی است که انسان‌های طالب علم را از مسیر حقیقی خود منحرف می‌سازد (شاید به این دلیل که آنها را به ورطه مقایسه با دیگران و غفلت از استعدادهای خود گرفتار می‌سازد). با یافتن دلیل و فلسفه تشبیه دو نتیجه به‌دست می‌آید: نتیجه اول آن است که بدین‌وسیله می‌توانیم به مبنای اصلی‌هایی که معرفی شده دست یابیم و نگاه عمیق‌تر و کامل‌تری نسبت به آن به‌دست آوریم و دوم آنکه باب پژوهش‌های جدید برای راستی‌آزمایی این همانندنگاری‌ها گشوده می‌شود و می‌توان طی آزمایش‌های دقیق‌تری از صحت و سقم یا جزئیات این فرض‌ها اطلاع کسب کرده و در موارد لزوم آنها را تعدیل نمود و یا گسترش داد. نمونه‌هایی از مبنای قابل استخراج با استفاده از این شیوه در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. نمونه‌هایی از اصول استخراج‌شده با استفاده از شیوه استعاره متناظر پیشنهادی

اصل تربیتی	مبانی مربوط به نظام علمی
بی‌رشکی	با وجود رشک التذاذ علمی <sup>۱</sup> ، آسیب‌شناسی <sup>۲</sup> ، سرعت <sup>۳</sup> و ابتکار عمل در نظام علمی <sup>۴</sup> دستخوش اختلال و موجب گم‌گشتگی آن <sup>۵</sup> می‌شود.
فهم	بدون فهم ارتباط فرد با عالمان دیگر دچار اختلال و دشواری خواهد شد <sup>۶</sup> و از ارائه و تفهیم موضوع ناتوان خواهد بود <sup>۷</sup> .
راستی	راستی عامل ترویج علم و ارتباط با دیگران <sup>۸</sup> ، التذاذ از علم <sup>۹</sup> و تعریف و توجیه خود <sup>۱۰</sup> است. راستی امری مطلوب برای نظام علمی است، اما به‌معنای درمیان‌نهادن همه چیز در همه جا نیست <sup>۱۱</sup> .
تواضع	اگر تواضع نباشد، نظام علمی به‌معنای واقعی متصور نخواهد بود <sup>۱۲</sup> . بدون تواضع علم انسان دچار آفت رشک، اختلال در فهم، عدم صدق، فقدان کنجکاوی و اختلال در معرفت نسبت به افراد و اشیاء می‌شود <sup>۱۳</sup> .
حسن نیت	حسن نیت موجب تجدید قوای علمی <sup>۱۴</sup> ، ضامن تداوم و بقای آن <sup>۱۵</sup> ، پاکی ساختار علمی انسان از آلودگی‌ها و انحرافات <sup>۱۶</sup> است.

۱. چشم از مناظر زیبا لذت می‌برد.
۲. چشم خطرات و موانع پیش روی خود را می‌بیند.
۳. یک انسان بینا بسیار سریع تر از یک نابینا در مسیر گام برمی‌دارد.
۴. انسان با چشم از شنیدن با واسطه دیگران برای امور آشکار بی‌نیاز می‌شود.
۵. چشم جهات را تشخیص می‌دهد و مانع گم‌شدن می‌شود.
۶. کسانی که از نعمت گوش بی‌بهره‌اند در ارتباط برقرارکردن با دیگران دچار اختلال بوده و منظور آنها را به سختی متوجه می‌شوند.
۷. کسانی که کر هستند لال نیز هستند و از نعمت سخن‌گفتن بی‌بهره می‌باشند.
۸. زبان، مهم‌ترین وسیله ارتباط فرد با دیگران است و اگر فرد آن را نداشته باشد از ارائه افکار و اندیشه‌های خود تا حد زیادی بازخواهد ماند.
۹. زبان، وسیله چشایی است که مزه غذاهای مختلف با آن تجربه شده و لذت مزه را درک می‌کند.
۱۰. زبان، وسیله‌ای است که معرفی شخصیت انسان در گرو آن است و از خزانه درون انسان پرده برمی‌دارد.
۱۱. زبان، آفت‌های زیادی دارد و گاه موجب افشای راز، برملاشدن عیوب و یا فتنه‌انگیزی می‌شود.
۱۲. سر، شرط لازم بقای یک انسان است.
۱۳. سر حاوی چشم، گوش، زبان، حافظه و خرد است.
۱۴. کار قلب این است که به رگ‌های بدن خون‌رسانی کرده و با هر ضربان خون را پمپاژ نماید.
۱۵. قلب عضوی است که یک لحظه بازایستادن آن منجر به مرگ ارگانسم می‌شود.
۱۶. یکی از مهم‌ترین واسطه‌های تصفیه خون و بنابراین ضامن پاکیزگی و سلامت خون است.

ادامه جدول ۱. نمونه‌هایی از اصول استخراج‌شده با استفاده از شیوه استعاره متناظر پیشنهادی

اصل تربیتی	مبانی مربوط به نظام علمی
حسن نیت	حسن نیت تأثیری ناخودآگاه <sup>۱</sup> و خودکار <sup>۲</sup> بر نظام علمی یا فرد نهاده، خود آن پنهان اما اثرش آشکار است. <sup>۳</sup> نیت باید حاوی یک نیروی تفکیک‌گر باشد که بتواند از عناصر مثبت در ابقای شاکله علم بهره برده و مسائل منفی و مشوب‌کننده آن را خارج سازد. <sup>۴</sup> نیکوساختن نیت امری تصنعی و تلقینی نیست، بلکه کافی است همواره از عواملی که آن را منحرف می‌سازند اجتناب شود. <sup>۵</sup>
رحمت	مهربانی و رحمت مهم‌ترین ابزار عملی در نظام علمی محسوب می‌شود <sup>۶</sup> و می‌تواند به‌صورت مهارت‌های خاص آموخته و تمرین داده شود. <sup>۷</sup> رحمت یک ابزار است. بنا بر این نیست که مرکز صدور فرمان و اتخاذ تصمیم باشد، بلکه در جریان و سریان اموری که مراد و منظور هستند، نقش یک مجری را ایفا می‌نماید <sup>۸</sup> و می‌تواند حاوی نقشی صرفاً عاطفی، نوازشگر و التیام‌دهنده باشد. <sup>۹</sup>
دیدار علما	دیدار با علما موجب نقل و انتقال دانش و جلوگیری از رکود آن <sup>۱۰</sup> ، و تزریق روح مسرت و شادی و پویایی به علم <sup>۱۱</sup> خواهد بود. دیدار علما به‌منزله بنیان ساختار علمی بوده و موجب قوام نظام علمی می‌شود. <sup>۱۲</sup>

۱. قلب بدون آگاهی انسان و به‌صورت خودکار عمل می‌کند اما نقشی حیاتی و همیشگی دارد.
۲. قلب حتی در هنگام استراحت، خواب و مشغولیت انسان نیز در حال فعالیت است.
۳. قلب پنهان است، اما اثری حیات بخش دارد.
۴. قلب نقش یک نوع تفکیک‌گر را به عهده دارد که خون حاوی اکسیژن را دریافت کرده، آن را به سلول‌ها می‌رساند و سپس دی اکسید کربن را از طریق ریه خارج می‌سازد.
۵. لازم نیست انسان عمل قلب را انجام دهد، بلکه تنها وظیفه انسان محافظت از قلب و پرهیز از عوامل خطرناک است.
۶. انسان با دست خود مهم‌ترین امور عملی را انجام می‌دهد. غذا خوردن، پاکیزه کردن، پوشیدن، نوشتن، بریدن و دوختن، و...
۷. دست می‌تواند انواع مهارت‌ها، فنون و هنرها را آموخته و به مقتضای آن آثاری ارزشمند بیافریند.
۸. دست یک ابزار است. از خود اختیار ندارد، بلکه فرمان می‌برد و موجب اجرای فرامین عقل و اراده می‌گردد.
۹. دست می‌تواند یک نقش عاطفی نیز ایفا کند و نوازشگر و التیام‌دهنده باشد.
۱۰. پای انسان وسیله نقل و انتقال و جابه‌جایی انسان از محلی به محل دیگر است.
۱۱. پا وسیله‌ای است که شادابی و پویایی انسان در آن تجلی می‌یابد.
۱۲. پا ستون بدن است.

ادامه جدول ۱. نمونه‌هایی از اصول استخراج‌شده با استفاده از شیوه استعاره متناظر پیشنهادی

اصل تربیتی	مبانی مربوط به نظام علمی
کنجکاوی	کنجکاوی موجب ارتباط با امور گذشته و حال می‌شود. <sup>۱</sup> انگیختن و تقویت حس کنجکاوی در نظام علمی موجب ثبت و پایداری آموخته‌های پیشین می‌شود و عدم پایداری آموزه‌ها برخاسته از کنجکاوی نازل در زمینه موضوعات علمی است. <sup>۲</sup>
شناخت	شناخت اشیاء و امور موجب تدبیر امور و قدرت قضاوت و تصمیم‌گیری درست می‌شود. <sup>۳</sup>
سلامت	دست‌زدن به امور والا، پرزحمت و طولانی مستلزم وجود سلامت در شخص عالم و نظام علمی است. <sup>۴</sup>
ورع	ورع در نظام علمی یا شخص عالم موجب دستیابی به ارزشمندترین امور با بهترین علم و بنابراین راهنمای زندگی و عمل خواهد بود. <sup>۵</sup> ورع موجب دستیابی به وسیع‌ترین معارف در کوتاه‌ترین مسیرهای ممکن می‌شود. <sup>۶</sup>
گفتگوی علما	میزان نشست‌ها، مباحثه‌ها، مناظرات و گفتگوهای علمی نشان‌دهنده و عامل قوت علم در یک نظام است. <sup>۷</sup>
وفا <sup>۸</sup>	اگر عالمان دارای اخلاص و اعتراف به حق، امانتداری و تعهد نسبت به موضوع باشند با شتاب، تحرک، تسلط و قدرت بیشتری عمل خواهند نمود. <sup>۹</sup>
نرم‌زبانی	نداشتن زبان نرم عالمان را سخت‌آسیب‌پذیر می‌سازد و بدون نرم‌زبانی آنان قادر به دفاع از مواضع خود نیستند. <sup>۱۰</sup>
رضا	مهارت در موافقت با دلایل موجه یکدیگر در هنگام گفتگو منجر به افزایش قدرت علمی و غلبه بر آراء مخالف می‌شود. <sup>۱۱</sup>

۱. نیروی حافظه موجب ارتباط با امور گذشته و حال می‌شود.
۲. نیروی حافظه موجب ثبت و پایداری آموخته‌های پیشین می‌شود.
۳. نیروی عقل موجب تدبیر امور و قدرت قضاوت و تصمیم‌گیری درست می‌شود.
۴. دست‌زدن به امور والا، پرزحمت و طولانی نیازمند همت است.
۵. معادل ورع مفهوم حکمت گرفته شده است که در زبان عربی به‌معنای شناخت ارزشمندترین امور با بهترین علم است (المعانی الجامع).
۶. ورع کلامی است که درعین کوتاهی دارای معنای گسترده و عمیق است (معانی الجامع).
۷. هرچه لشکر از فراوانی بیشتری برخوردار باشد قدرت‌مندتر خواهد بود.
۸. واژه وفاء در زبان عربی به‌معنای اخلاص و اعتراف به حق، امانتداری، پایبندی بر عهد، تمام‌کردن و ادا کردن چیزی است (معجم معانی الجامع).
۹. سواره نظام سرعت، تسلط و تحرک بیشتری نسبت به پیاده نظام دارد.
۱۰. لازم است که در دست هر یک از لشکریان یک سلاح باشد.
۱۱. رضا شمشیر عالم است و شمشیر در نبردهای تن به تن به‌کار می‌آید.

ادامه جدول ۱. نمونه‌هایی از اصول استخراج‌شده با استفاده از شیوه استعاره متناظر پیشنهادی

اصل تربیتی	مبانی مربوط به نظام علمی
مدارا	مدارا با آرائی که فاصله زیادی با اندیشه‌ها و مواضع عالمان دارد، درنهایت زمینه غلبه و تسلط آنان را فراهم می‌سازد. <sup>۱</sup>
عافیت	جسارت، جرئت و نیروی پیش‌رونده در عالمان با امنیت آنان تأمین می‌گردد. <sup>۲</sup>
رستگاری	محور تصمیم‌گیری، تجدید قوا و ایجاد نقشه راه در گرو رستگاری یک نظام علمی است. <sup>۳</sup>
عملکرد مطلوب	کیفیت مطلوب عمل در سیر علمی امکان ادامه روند را فراهم می‌سازد <sup>۴</sup> و مانند یک تقویت‌کننده تدریجی عمل می‌کند. <sup>۵</sup>
سازگاری	سازگاری تأمین‌کننده یکی از اساسی‌ترین نیازهای عالم است <sup>۶</sup> و آتش درون را فرو می‌نشاند. <sup>۷</sup>
هدایت	هدایت عالم را از گم‌گشتگی <sup>۸</sup> ، آزمون همه راه‌های احتمالی و هدررفت وقت مصون می‌دارد. <sup>۹</sup>
محبت برگزیدگان	محبت برگزیدگان در سیر علمی آن را لذت‌بخش و دشواری‌ها را قابل تحمل‌تر می‌سازد. <sup>۱۰</sup> محبت برگزیدگان عالم را از تنهایی‌های رهایی بخشیده و در مواقع ضروری به او یاری می‌رساند. <sup>۱۱</sup>

در مرحله سوم: به محل قرارگرفتن عضو و نسبتی که با سایر اعضا برقرار می‌کند، توجه می‌کنیم. البته این تنها برای استعاره اول که مربوط به اعضا و ارکان وجودی انسان است، صدق می‌کند، چون گفتمان جنگ، ثروت و سفر دارای این نسبت ارگانیک نیستند. اما از سویی استعاره اول همان کلیدی‌ترین تمثیل است که به‌دلایلی که در ادامه به آن اشاره می‌شود می‌تواند معرف اصول و مبانی اولیه نظام تعلیم و تربیت باشد. به‌عنوان مثال بدن انسان دارای اعضایی است که بدون آنها حیات او به‌مخاطره می‌افتد. بنابراین این اعضا در اولویت زمانی قرار می‌گیرند؛ چراکه

۱. مدارا کمان عالم است و کمان برای رویارویی از فاصله دور به‌کار می‌رود.
۲. لشکر جسارت، جرئت و پیشروندگی خود را از جلو دارم گیرد.
۳. قرارگاه لشکر محل تجدید قوا، تصمیم‌گیری و طرح نقشه است.
۴. توشه امکان ادامه سفر را فراهم می‌سازد.
۵. توشه مواد مغذی است که به‌تدریج طی سفر مصرف می‌شود.
۶. آشامیدنی یکی از مهم‌ترین نیازهای انسان است.
۷. آشامیدنی عطش و تشنگی انسان را برطرف می‌سازد.
۸. بدون راهنما مسافر مسیر خود را گم می‌کند.
۹. بدون راهنما ممکن است مسافر مجبور شود همه راه‌ها را امتحان کند تا مسیر درست را بیابد و این کار زمان زیادی را هدر می‌دهد.
۱۰. همسفر و دوست در سفر موجب گواراتر شدن و سهولت سفر می‌شود.
۱۱. رفیق و همسفر مسافر را از تنهایی‌های رهایی بخشیده و در مواقع لازم به او یاری می‌رساند.



در صورت بی‌توجهی به آنها دیگر نظام زنده‌ای متصور نخواهد بود تا بتواند به سایر مراتب ارزشمند نائل آید. اعضای مانند سر و قلب از این نوع هستند. اما برخی دیگر از ارکان مانند عقل و حافظه هرچند منجر به مرگ ارگانسیم نمی‌شوند، اما دارای اهمیت بسیار قابل توجه و کانونی هستند. در مقابل برخی اعضا نقش ابزاری دارند و طبیعتاً در مرتبه بعد قرار می‌گیرند؛ مانند دست، پا، چشم و گوش و زبان. بنابراین، اگر یک دانشمند یا نظام علمی از آغاز با نیتی نیکو و شایسته (به‌منزله قلب علم) وارد میدان علم نشود، نمی‌توان هیچ باروری و نشانه‌های حیاتی را در آن انتظار داشت و یا اگر نظام علمی یا شخص عالم با رویکردی برتری‌جویانه، متکبرانه و خودستا و عاری از تواضع (به‌منزله سر علم) وارد این میدان گردد، باز هم راه تحقق سایر اصول را مسدود خواهد نمود. از آنجاکه شناخت اشیاء و امور به‌منزله خرد علم و کنجکاوی به‌معنای حافظه علم تلقی می‌گردد پس مشخص می‌شود که نقش دو عامل کنجکاوی و برانگیختن آن و نیز شناخت تا چه حد ضروری و غیرقابل اغماض است. اما رحمت به‌منزله دست، دیدار علما به‌منزله پا، راستی به‌منزله زبان، فهم به‌منزله گوش، بی‌رشکی به‌منزله چشم در جایگاه ابزاری خود و در اولویت بعد مورد توجه قرار می‌گیرند. اما عناصر انسانی دیگری هم هستند که تقریباً بعد معنوی او را تشکیل می‌دهند و آن دو همت و حکمت هستند. مابه‌ازای همت، سلامت معرفی می‌شود و مابه‌ازای حکمت، ورع که مرتبه‌ای بالاتر از تقوا یعنی احتیاط در مواضع ورود به مسائل شبهه‌ناک است که نه اطمینان که تنها گمان و ترس از گناه در آنها وجود دارد. حکمت و همت (ورع و سلامت) در واقع دو قله معنوی نظام تعلیم و تربیت تلقی می‌شوند که شاید از اولویت رتبی بالاتری برخوردارند، هرچند زمان ورود به آنها محل بررسی و تحلیل بیشتر است.

در مرحله چهارم: حال چهار گفتمان در رابطه با یکدیگر مورد تحلیل قرار می‌گیرند. به‌نظر می‌رسد در ترتیب آمدن این چهار استعاره تعمیدی وجود داشته است که اهمیت و سیر چهار مرحله از تکامل نظام تعلیم و تربیت را نشان می‌دهد. در عالم خارج انسان ابتدا به سلامت اعضا، حیات و کمال رشد جسمی و روحی می‌پردازد. آنگاه که این مرحله را پشت سر نهاد، در صورت ضرورت به دفاع از امنیت و کیان خود به‌واسطه جنگ اقدام می‌کند، در صورت حفظ امنیت و قلمرو به ثروت‌اندوزی و سود و سرمایه می‌پردازد و در نهایت در صورت تأمین رفاه مالی به مسافرت و سیر در جهان می‌پردازد. بنابراین مشخص می‌شود که رعایت ترتیب این مراحل در سیر تکاملی نظام علمی دارای اهمیت خواهد بود. عناصر و اعضای انسان در استعاره اول در واقع همان اصول اولیه و

ضروری نظام هستند که ورود به سایر عرصه‌ها ابتدا نیازمند تحقق آنهاست. می‌توان هر استعاره‌ای را به بعدی از علم و نظام علمی نسبت داد. از آنجا که اجزا و ارکان انسان مهم‌ترین و بخش‌های اولیه و اصیل حیات انسان را پوشش می‌دهند، بنابراین می‌توان این استعاره را در واقع نمایان‌گر اصول و مبانی نظام تعلیم و تربیت به حساب آورد که از اولویت زمانی و حتی رتبی برخوردار است. اما از جزئیات مربوط به استعاره جنگ که اغلب معرف روش‌های مبادله و مباحثات علمی است؛ مانند نرم‌زبانی، گفتگوی با علما و... بعد گسترش علم برجسته می‌شود که مرحله‌ای بعد از تأسیس پایه‌های نظام تعلیم و تربیت است. یا از آنجا که مسائل مربوط به موضوع ثروت مانند دارایی و پس‌انداز مطرح می‌شود، در واقع تجلی بیرونی و ظاهری آنچه علم موجد آن است، مدنظر است؛ چرا که ثروت پدیدآورنده شکوه و رفاه و تسهیل امور است و ادب و دوری از گناه نیز همین کارکرد را در حیات یک عالم ایفا می‌کنند. درحالی که جزئیات مربوط به گفتمان سفر نشان‌دهنده استلزام‌ها و باید و نبایدهای یک سیر علمی هستند که البته به صورت جمعی صورت می‌گیرد؛ چرا که در آن مسائلی مانند دوستی برگزیدگان، سازگاری، نیکی و هدایت مطرح است که همه مستلزم حضور بیش از یک فرد و مشارکت آنان در یک سیر احتمالاً طولانی و دشوار هستند که مصداق آن را می‌توان در پژوهش‌های علمی نظام علمی جستجو کرد.

اصول	بعد علمی	استعاره
تواضع، بی‌رشکی، راستی، فهم، شناخت اشیاء و امور، کنجکاوی، حسن نیت، سلامت، ورع، مهربانی، دیدار علما	اصول اولیه نظام تعلیم و تربیت	اعضا و ارکان انسان
نرم‌زبانی، وفا، رضایت، گفتگو با علما، رستگاری، مدارا	گفتگوی علمی و گسترش علم	جنگ
ادب، دوری از گناه	عمل حاصل از معرفت و شکوه حاصل از علم	ثروت
نیکی، سازگاری، هدایت، دوستی برگزیدگان	سیر علمی و پژوهشی	سفر

در مرحله پنجم: به ماهیت و ذات آنچه که علم به آن مانند شده و شباهت‌های کلی دو ساحت می‌پردازیم و آن را در مقایسه با تشبیهاتی که در فرهنگ‌های غیراسلامی درباره علم صورت گرفته

۱. واژه وفاء در زبان عربی به معنای اخلاص و اعتراف به حق، امانتداری، پابندی بر عهد، تمام کردن و ادا کردن چیزی است. (معجم معانی الجامع)

است، قرار داده و دلالت‌های آنها را مورد مقایسه قرار می‌دهیم تا بتوانیم میزان شباهت رویکرد موجود را به آنچه به آن نزدیک‌تر است، به‌نحو ملموس‌تری کشف کنیم. به‌عنوان مثال، وقتی علم به یک انسان زنده و متعالی تشبیه می‌شود در مقایسه با هنگامی که به یک کارخانه، یک معبد و یا شورای شهر تشبیه می‌شود چه تفاوت‌هایی خواهد داشت؟ و به‌طور کلی صرف‌نظر از اعضای که برای علم فهرست‌شده میان بدن یک انسان متعالی و نظام علمی به‌طور کلی چه مناسبت و هم‌سنخی می‌تواند موجود باشد؟ بدین ترتیب، می‌توان به نظام علمی نسبت‌های حیات یا مرگ، یا سلامتی و بیماری را روا دانست و با این اصطلاحات به بحث پیرامون آن پرداخت.

آنچه در پژوهش حاضر معرفی می‌شود در واقع استعاره‌ای است که به‌نظر می‌رسد به‌دلیل ظرفیت‌های معنایی خاص بتواند نقشی ویژه و منحصر‌به‌فرد در تعیین الگوی مبنایی و کلی تعلیم و تربیت اسلامی ایفا نماید. از آنجا که تاکنون الگوی استعاری برای تعلیم و تربیت جز در مواردی نادر به‌کار نرفته و به‌طور شاخص باقری را می‌توان در این زمینه پیشگام دانست، برای معرفی الگوی مختار پژوهش حاضر شباهت‌ها و تفاوت‌های آن نسبت به الگوی ارائه‌شده توسط ایشان مطرح می‌شود. این الگو ناظر به نظریه انسان عامل می‌باشد و در این مقاله با همین عنوان نام‌گذاری شده است. در مقابل الگوی مختار که حاصل کنارهم قرارگرفتن چهار استعاره درباره انسان، جنگ، ثروت و سفر است با عنوان الگوی چهارگانه معرفی می‌شود.

#### کلیات الگوی استعاری انسان عامل

- استعاره درخت ریشه‌دار، پرمیوه، شاخه بر آسمان ساییده در مقابل درخت بی‌ریشه: رابطه متقابل عمل و اندیشه؛

- استعاره زمین پاک در مقابل زمین خبیث که با باران یکسان میوه متفاوت می‌دهد: محوریت خود فرد در مقابل شرایط؛

- استعاره دو انسان یکی آزاد و عادل و دیگری برده‌ای گنگ و محتاج: تربیت آدمی قائم به پایه‌هایی چون شناخت، انتخاب، عمل و مسئولیت اجتماعی؛

- استعاره گیاه خودرو: سه عنصر استقلال‌یابی: حرکت پویا، تدریج و استقلال.

#### کلیات الگوی چهارگانه

- استعاره علم به انسان (بی‌رشکی: چشم - فهم: گوش - راستی: زبان - تواضع: سر - شناخت

اشیاء و امور: عقل - کنجکاوی: حافظه - ورع: حکمت - حسن نیت: قلب - رحمت: دست - دیدار  
 علما: پا)؛  
 - استعاره علم به جنگ (رستگاری: قرارگاه - عافیت: جلودار - وفا: مرکب - نرم‌زبانی: اسلحه -  
 رضا: شمشیر - مدارا: کمان - گفتگوی با علما: لشکر)؛  
 - استعاره علم به ثروت (ادب: ثروت - دوری از گناه: پس انداز)؛  
 - استعاره علم به سفر (نیکی: توشه - سازگاری: آشامیدنی - هدایت: رهبر - دوستی برگزیدگان:  
 رفیق).

### شباهت‌های دو الگو

اولین وجه شباهت این دو الگو آن است که هر دو از نص مستقیم متون دینی و بدون دخالت نویسنده ارائه شده‌اند. با این تفاوت که الگوی مرتبط با انسان کامل مستند به متن قرآن کریم است و الگوی چهارگانه از بیان امام علی علیه‌السلام مستخرج شده است. وجه شباهت دوم آن است که هر دو الگو یک خانواده منسجم و مرتبط را تشکیل می‌دهند و در عین تفاوت به نحوی در کنار هم قرار می‌گیرند که می‌توانند باهم سازگار و هماهنگ باشند. در تمام استعاره‌های مربوط به انسان عامل عوامل مؤثر در استقلال و عاملیت انسان برجسته می‌شود. الگوی چهارگانه نیز هرچند چهار بافت و زمینه متفاوت را نشان می‌دهد، اما در نهایت می‌تواند یک خانواده الگویی را که هر کدام بعد خاصی از تعلیم و تربیت را می‌نمایانند، بی‌آنکه دیگری را نقض کنند، ارائه دهد و یکی از عواملی که این هماهنگی را تحکیم می‌بخشد، یکجا مطرح شدن این چهار بعد توسط خود گوینده است.

### تفاوت‌های دو الگو

تفاوت اول؛ علم در مقابل تربیت

تلاش‌های بسیاری که در زمینه مشخص کردن مبانی نظام تعلیم و تربیت اسلامی و در کاربردی گسترده‌تر تعلیم و تربیت صورت می‌پذیرد، مبتنی بر این مفروض است که ساختاری تربیتی و علمی جدا از محتوا وجود دارد که از آن تعبیر به نظام تعلیم و تربیت می‌شود. اما همواره مرزهای تعیین محتوا و ارکان نظام به دلیل رابطه درهم‌تنیده‌ای که باهم دارند، خلط شده‌اند. اینکه در یک نظام تربیتی چه چیزی را آموزش دهیم، به‌طور کلی ناظر بر محتواست، اما اینکه این علم را با چه سبکی

آموزش دهیم؟ عناصر مهم در یک نظام علمی را چگونه در کنار یکدیگر قرار دهیم؟ متعلمان را به سوی چه روحیاتی رهنمون شویم؟ مواد آموزشی را با چه معیاری انتخاب کنیم؟ چه فضای روحی و اخلاقی را بر نظام تعلیم و تربیت حاکم کنیم؟ چگونه هدفی را از تأسیس نظام تعلیم و تربیت دنبال کنیم؟ چگونه به ترویج و گسترش علوم پردازیم و چه ارتباطی با منابع بیرونی برقرار کنیم؟ ناظر بر ساختار نظام است که با صرف انتخاب مواد درسی خاص مشخص نمی‌شود. از آنجاکه پاسخ‌دادن به این سؤال‌ها عمدتاً فراعلمی و ارزشی است، در خود علوم به این سؤال‌ها پاسخ داده نمی‌شود و در نظام‌های غیردینی عمدتاً فلسفه تعلیم و تربیت عهده‌دار تعیین این شاخص‌هاست. همان‌طور که در نظام‌های دینی انتظار می‌رود بتوان پاسخ این سؤال‌ها را از خود دین استخراج نمود. اما شاید به دلیل بار ارزشی این مبانی است که اندیشمندان تعلیم و تربیت اسلامی اغلب استخراج این مبانی را از معنای تربیت در دین جستجو کرده‌اند و کم‌تر مبانی ارزشی علم را مد نظر قرار دادند و پس از مشخص ساختن بایدها و نبایدهای تربیتی آن را در ارتباط با علم قرار دادند و یا دین را به نحوی تبیین نمودند که بتوانند مبانی علمی را در آن جای دهند. مثلاً کیلانی عبادت را دارای سه نمود آیینی، آفاقی و اجتماعی تلقی کرد و به این ترتیب در نمود آفاقی عبادت، علوم طبیعی را گنجانده و در نمود اجتماعی علوم انسانی را قرار داد (کیلانی، ۱۳۹۴: ۹۳). باقری نیز در توضیح رابطه میان تعلیم و تربیت با تأکید بر انگیزه و نگرش هر فعالیتی اعم از تعلیم را ذیل معنای ربوبی شدن به حساب می‌آورد که بر مبنای تعریف خاص او از تربیت است (باقری، ۱۳۸۷: ۱۱۸). او ذیل سه نوع مبنا نوع ۱ در عرصه تعیین هدف‌ها، نوع ۲ مبانی انسان، معرفت و ارزش شناختی و نوع ۳ مبانی مربوط به روش‌ها به معرفی اصول و مبانی تعلیم و تربیت اسلامی می‌پردازد (همان: ۷۱ - ۲۷۵). در واقع، مبانی از آغاز به سه دسته تقسیم می‌شوند که بخشی بر مفهوم تعلیم و تربیت و غایت و اهداف آن، برخی بر اصول راهنمای عمل و برخی دیگر بر روش‌ها مؤثرند (همان: ۷۳). اصول تعلیم و تربیت که قواعد هنجارین برای تحقق اهداف مذکور را مشخص می‌سازد، در محورهای سه‌گانه انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی مطرح می‌شود (همان: ۲۴۶ - ۲۴۷) که اگر جایگاه خاصی برای تعلیم در میان این مفاهیم جستجو کنیم صرفاً آنها را در بخشی از مبانی سه‌گانه مربوط به اصول یعنی مبانی معرفت‌شناختی می‌یابیم (همان).

این رویکرد کلان‌نگر هرچند به دلیل جامعیت دید مطلوب است، اما از آنجاکه نفس علم را به‌عنوان مبنا در نظر نمی‌گیرد و این مبناگذاری را از تربیت، عبادت یا هر مفهوم مشابه دیگری آغاز

می‌کند، پاسخگوی بسیاری از جزئیات در نظام علمی نیست. پژوهشگران بر درهم‌تنیدگی و عدم جدایی این دو ساحت تأکید می‌کنند. (آرمند، ۱۳۹۰: ۶۴؛ بناری، ۱۳۹۰: ۴۵) و حتی به‌نظر می‌رسد این درهم‌تنیدگی و همراهی، امری بدیهی و البته ضروری است، اما میان این دو تفاوت‌هایی وجود دارد از قبیل تفاوت در تأکید بر پیراستن یا افزودن، منبع بیرونی و درونی، مرحله‌ای بودن یا دوقطبی بودن، تفاوت در بسیاری از اسباب، نقش مرتب‌تری یا متعلم، غیرنافع بودن برخی علوم و... (هاشمی، ۱۳۸۹: ۸۱ - ۹۹) و به‌نظر می‌رسد مهم‌ترین تفاوت میان این دو ساحت که هاشمی نیز به آن اشاره داشته است، تفاوت در کانون‌های این دو است. همان‌طور که والدین به تربیت فرزندان امر شده‌اند، اما وظیفه تعلیم برعهده آنان قرار نگرفته و خانواده کانون تربیت در نظر گرفته می‌شود (همان: ۹۱). مدرسه نیز کانون تعلیم است و اگر بنا بر ارائه ساختاری کلان و یگانه از مفهومی تمثیلی باشد، باید ابتدا آن را در علم جستجو کنیم. این به‌معنای گسیختگی علم از تربیت نیست؛ چراکه روح تربیت و ارزش‌ها در تعریف و تصویری که از علم داده می‌شود به صورتی غیرقابل تجزیه موجود است. حال آنکه اغلب اندیشمندان این عرصه این دو مقوله را یکی انگاشته و سازوکار پیچیده نظام علمی را در مفهوم تربیت ادغام کرده‌اند.

پژوهش حاضر با مبنا قراردادن استعاره‌ای از علم قصد دارد تا با مشخص کردن اجزا و عناصر یک نظام علمی ابتدا به واکاوی معنا و مضمون علم بپردازد، درحالی که الگوی استعاری انسان عامل با جستجوی تصاویری از تربیت و انسان تربیت یافته این تصویر کلی را در تربیت جستجو می‌کند.

#### تفاوت دوم؛ ذکر جزئیات در مقابل کلیت

هر پنج مثال مطرح شده در الگوی استعاری انسان عامل تشبیهات و استعاره‌هایی کلی هستند به‌گونه‌ای که نمی‌توان در شواهد متنی مابه‌ازای تک‌تک اجزا و عناصر موضوعات مطرح شده را در عالم واقعیت یافته و آنها را تأویل نمود. هرچند همان تصویر کلی نیز گویای معیارهایی است که بسیار کارگشا و اساسی هستند. درحالی که جنس استعاره در الگوی چهارگانه متناظر و مرکب است؛ به‌این‌معنا که مابه‌ازای هر بخش در امر تشبیه شده را به بخشی که به آن مانند شده است مانند یک خط مستقیم متصل می‌کند و بدون دخالت نویسنده مکان تک‌تک اجزا و تعبیر و تأویل هر بخش که دارای جزئیات بسیار مبسوطی نیز هست، مشخص است. چنانکه در گفتمان اعضای بدن انسان تقریباً تمام اعضای اصلی را در تناظر با مفهومی واقعی مطرح می‌سازد و در گفتمان جنگ،

ثروت و سفر نیز تا حد قابل توجهی این ورود به جزئیات دیده می‌شود.

کلی بودن یا به جزئیات پرداختن همان عاملی است که ویژگی تکمیلی یا مبنایی بودن را در این دو الگو تعیین می‌کند؛ چراکه در آنجا که بتوان تنها از استعاره به معیارهایی کلی دست یافت، می‌توان در حد نظارت، هدایت و قوت‌بخشی از آنها بهره برد، اما پرداختن به جزئیات به فیلسوف این امکان را می‌دهد تا آن را در حدی فراتر یعنی در جایگاه مبنایی برای استخراج اولیه تصویر و الگوی اصلی مورد استفاده قرار دهد.

#### تفاوت سوم: پیوند توأمان علم و تربیت در مقابل پیوند پیوستاری علم و تربیت

باقری در توصیف رابطه علم و تربیت در الگوی خود تفکیک یادگیری به دو بخش دانشی و ارزشی را از نوع پیوستار دانسته و تأکید می‌کند که جدایی آنها از نوع مقوله نیست و امور دانشی و ارزشی در عین ارتباط و مرزهای مشترک، کاملاً بر هم منطبق نیستند. تفاوت ذاتی آن دو نیز در عینیتی است که می‌تواند در امور دانشی لحاظ شود، ولی در امور ارزشی همواره با مسائل اعتباری مربوط به نیازها و احساسات سرو کار داریم که یکی دانستن آن دو به حذف ویژگی اعتباری از امور ارزشی منجر می‌شود. «به موازات رابطه دانش و ارزش رابطه تعلیم و تربیت نیز رابطه‌ای پیوستاری خواهد بود؛ به نحوی که در قطب تعلیم غلبه با امور عینی است، بی‌آنکه از جنبه‌های تعلیمی تهی باشد، چنانکه در قطب تربیت غلبه با امور ارزشی است، بی‌آنکه از جنبه‌های تعلیمی خالی باشد. البته چنانکه در پژوهش‌های پیشین نیز ذکر شد، مفهومی کلان برای تربیت به معنای عام‌تری در متون اسلامی وجود دارد که به‌تنهایی می‌تواند مشتمل بر دو بعد مذکور یعنی تعلیم و تزکیه باشد و آن «ربوبی‌شدن» است. امور دانشی و ارزشی با همه تفاوتی که باهم دارند می‌توانند در مفهوم عام ربوبی‌شدن گنجانده شوند» (باقری، الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران: ۹۷-۹۸) در الگوی تربیتی انسان عامل علم در قالب معرفت‌شناسی از ارزش‌شناسی و انسان‌شناسی منفک می‌شود. به‌عنوان مثال، همه آن مبانی که «درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت ایران» ذیل معرفت‌شناسی از خصایص علم شمرده می‌شوند، اکتشافی بودن، مطابقت، ثبات، اقسام حقیقی یا اعتباری، ابداعی بودن، سطوح علم، تناظر علم با نیازها، پویایی و اقسام اعتباری علم همه دارای معنایی خشتی و جدا از ابعاد اخلاقی و ارزشی هستند (همان: ۱۶۹-۱۸۷).

درحالی‌که در الگوی چهارگانه، عوامل تربیتی به نحوی معرفی می‌شوند که گویی بخشی لاینفک از ذات علم هستند که می‌توان از عوامل شاخص آن به این نحو نام برد: بی‌رشکی به‌عنوان



چشم، تواضع به عنوان سر، راستی به عنوان زبان، حسن نیت به عنوان قلب، رحمت به عنوان دست و... که این حضور عوامل تربیتی در بدنه اصلی علم منجر به این می شود که اصولاً علم فاقد معنای تربیت یا قابل تصور نباشد و یا به طور کلی از قلمرو حیات علمی و ارزش آن خارج باشد.

#### تفاوت چهارم: نقش تبیینی در مقابل نقش توصیفی

باقری در انتقاد از برداشت تبیینی از استعاره می نویسد: «بازاری یا تجاری کردن دانش یعنی اینکه دانش را نیز با منطق بازار یا عرضه و تقاضای آن دنبال کنیم. البته در اینجا تنها یک تمثیل مطرح نیست که بازار همچون استعاره‌ای به کار گرفته شود. در مثل مناقشه نیست و هر کس آزاد است هر تمثیلی را به کار گیرد. فردی ممکن است تربیت را به رویاندن یک نهال و معلم را به باغبان تشبیه کند، اما هنگامی که تمثیل، زمینه تبیین قرار می گیرد مشکل بروز می کند. در این حالت هدف، تشبیه دو چیز به گونه‌ای است که بیشترین شباهت میان آنها وجود داشته باشد، نه اینکه تنها از یک زاویه شبیه هم باشند. گذشتگان می گفتند: «المثال یقرّب من وجه و یبعّد من وجوه»، یعنی وقتی مثال می زنیم از یک نظر دو چیز را به یکدیگر شبیه می کنیم، در حالی که در جنبه‌های دیگر متفاوت هستند؛ به عنوان مثال، اگر بگوییم معلم باغبان است، تنها قصد داریم جنبه پرورشی فعالیت معلم را نشان دهیم، اما قرار نیست معلم و باغبان از هر نظر به هم شباهت داشته باشند، اما در تعبیر تجاری کردن دانش، مسئله به صورت تمثیل تبیینی مطرح شده است؛ یعنی همانندی حداکثری میان کالا و دانش مطرح است و قرار است دانش بر حسب اقتصاد تبیین شود» (باقری، یک رؤیا در دو بستر: ۴۶ - ۴۷). انتظار شباهت حداکثری که نشان‌دهنده رویکرد تبیینی است به این معناست که تمام شباهت‌های مفروض را جدی انگاشته و دست کم مورد آزمون قرار می دهد، ولی در کاربرد توصیفی که باقری آن را مدنظر دارد آن وجه از شباهت که در خدمت بیان و القای بهتر مفهوم و به عبارت دیگر نقش توصیفی است، مورد تأکید قرار می گیرد.

همچنین پیندر<sup>۱</sup> و بورگس<sup>۲</sup> (۱۹۸۲) استعاره را به دلیل نامشخص بودن در ذات، ابهام و نداشتن یک تعریف دقیق از آنچه که حتی مورد مطالعه قرار می دهد، مورد انتقاد قرار داده‌اند. به دلیل این عدم دقت و ابهام که آنها آن را در تضاد با زبان واقعی قرار می دهند که قادر است میان پدیده‌های مشهود و برساخته‌های نظری ارتباط برقرار کند، پیندر و بورگس استدلال می کنند که استعاره‌ها

1. Pinder  
2. Bourgeois



آزمایش‌پذیر و ابطال‌پذیر نیستند؛ چراکه وضوح کافی برای ابطال‌پذیری ندارند. کورنلیسن<sup>۱</sup> سه دلیل را برای توجیه نقش تعیین‌کننده استعاره‌ها مطرح می‌سازد که نشان‌دهنده اهمیت استعاره در سطحی گسترده است:

«اول، استعاره‌ها می‌توانند آنچه را که در شق دیگر است، اظهار کنند که اظهارات رسمی (شامل تشبیه‌ها) نمی‌توانند... دوم، اینکه در ارتباط دادن اصطلاحات استعاره تکرر و گشودگی معنا یعنی یک پایداری تفسیری را نشان می‌دهد که از مزیت‌هایی است که فراتر از زبان استاندارد شده به اصطلاح رسمی است... سوم، اینکه استعاره‌ها ویژگی‌های معناشناختی مثبتی دارند که به تأثیرات خاصی در آنها منجر می‌شود و بنابراین آنها را غیرکاستنی به زبان غیراستعاری می‌سازد» (کورنلیسن، ۷۵۲-۷۵۳).

«مورگان<sup>۲</sup> (۱۹۸۰، ۱۹۸۳) و ویک<sup>۳</sup> (۱۹۸۹) چنین تصویری را از علم سازمانی با این تصور که همه زبان تا این درجه تلویحی و نمادین است، به‌چالش کشیدند... از این نقطه نظر، استعاره و نقش آن در پیشبرد نظریه نباید با آزمایش نظریه قاعده‌مند و پژوهش تجربی اشتباه گرفته شود، بلکه باید به‌عنوان عملیاتی در حوزه اکتشافی دیده شود که به‌عنوان پیشگام نظریه و پژوهش قاعده‌مندتر عمل می‌کند و به‌عنوان یک شیوه موقت برای سازمان‌بخشی و دیدن واقعیت سازمانی خطوط را برای نظریه‌پردازی و مشاهدات وسیع مشخص می‌کند» (همان، ۷۵۳).

تفاوت پنجم: نقش مبنایی در مقابل نقش تکمیلی

هرچند این تفاوت نیز در خلال موارد پیشین ذکر شد، ولی به‌دلیل ضرورت بیان برخی جزئیات به آن می‌پردازیم. این تفاوت حاکی از آن است که در الگوی استعاری انسان عامل مبنایی الگو از خود استعاره اخذ نشده‌اند، بلکه استعاره نقشی مویده، مقوم و تکمیلی داشته است. باقری مطرح می‌سازد که الگوی مطلوب خود از تعلیم و تربیت اسلامی را در سطح انتزاعی سامان‌دهنده در جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت با استفاده از روش استنتاجی فرانکنا و نه براساس استعاره‌های دینی به‌دست آورده است و سپس الگوهای مربوط به سطوح دیگر را (سطح میانه به‌عنوان برنامه و سطح فرودین به‌عنوان الگوی روابطه معلم و شاگرد) بر آن بنا کرده است (باقری، الگوی مطلوب آموزش

1. Cornelissen  
2. Morgan  
3. Weick

و پرورش در جمهوری اسلامی ایران: ۹ - ۱۰). درحالی که در الگوی چهارگانه اصول بدون ارجاع به مبانی هستی، انسان، ارزش و معرفت‌شناسانه و به‌طورمستقیم از اجزای خود استعاره متناظر اخذ شده‌اند.

### نتیجه

ادبیات در فلسفه از دیرباز دارای تأثیر و نقش‌آفرینی بوده است. این تأثیر که در برهه‌ای از زمان تنها به بیان و القای پیام علمی محدود می‌شد، امروزه با تغییر بنیادین اندیشه‌های فلسفی درباره واقعیت دگرگون شده است. از این‌رو، تلاش شده است تا از ظرفیت استعاره برای هدایت نظام‌های پیچیده و ساده‌سازی حل تعارض‌ها یا الهام‌بخشی جهت پژوهش‌های نوین استفاده گسترده صورت گیرد که ممکن است به دلیل اینکه خاستگاه آن تخیل بوده است، مورد بدبینی و تردید عده‌ای از اندیشمندان واقع شود. با این حال منبع غنی آموزه‌های اسلامی این امکان را فراهم می‌سازد تا بدون استناد به تخیل و با اتکا به متون دینی به استفاده از نقش راهبردی استعاره برای نظام پردازد. علاوه‌براین گزاره‌ای که در پژوهش حاضر به آن استناد شد، دارای خاصیت مرکب بودن است؛ به این معنا که اجزای دو طرف همانندی را در تناظر جزء به جزء قرار داده و بدین ترتیب به نحوی دقیق ارکان نظام موردنظر را توصیف می‌کند. این استعاره که در بطن خود دارای چهار گفتمان شامل اعضا و ارکان انسان، جنگ، ثروت و سفر است دارای ویژگی‌های ذیل است: به جای پرداختن به مفهوم نظام‌مند از تربیت، اولویت را به نظام مفهومی علم می‌دهد، اجزای متناظر را به‌طور جزئی معرفی می‌کند و به معرفی کلی دو طرف تشبیه اکتفا نمی‌کند، پیوند علم و تربیت را به‌صورت توأمان و کاملاً ترکیبی نشان می‌دهد، قابلیت تبیین اصول تعلیم و تربیت در آن مشاهده می‌شود و درنهایت می‌تواند بدون ضرورت پرداختن به مبانی و اصول دیگر فی‌نفسه در جایگاه تعیین مبانی و اصول نظام تعلیم و تربیت اسلامی قرار گیرد.

در استخراج مبانی، اصول، جایگاه اجزا، ترتیب و تقدم و تأخر آنها پنج مرحله پیشنهاد می‌شود. مرحله اول مرحله تجزیه و به‌رسمیت‌شناختن هر واحد تشبیه‌شده به‌عنوان یک اصل است. مرحله دوم تأمل درباره چرایی، فلسفه و ابعاد این همانندی و تسری آن واحد همانندشده است که باب پژوهش‌های آتی را می‌گشاید و یا در تعیین مبانی یاری می‌رساند. مرحله سوم مرحله دقت و تأمل

در اولویت و جایگاه قرار گرفتن عناصر و تقدم و تأخر آنها در اعضا و ارکان انسانی است. مرحله چهارم مقایسه و ترتیب تکاملی چهار گفتمان را در کنار یکدیگر نشان می‌دهد که هر کدام به بعدی از تعلیم و تربیت می‌پردازد. در مرحله پنجم صرف نظر از جزئیات معرفی شده روح کلی تشبیه‌های چهارگانه مورد بررسی قرار گرفته، اصطلاحات رایج در آن به‌عنوان محملی برای بحث به رسمیت شناخته می‌شود و در مقایسه با استعاره‌های علم در سایر فرهنگ‌ها قرار می‌گیرد.

### منابع

- آرمند، محمد (۱۳۹۰)، از Education تا تعلیم و تربیت؛ تحلیلی بر مفهوم تعلیم و تربیت، ماهنامه سوره، ش ۵۲ - ۵۳: ۶۲ - ۶۵.
- امانی، رضا و شادمان، یسرا (۱۳۹۱)، چگونگی معادل‌یابی استعاره‌های قرآنی در فرایند ترجمه، مطالعات قرآن و حدیث، سال پنجم، پیاپی ۱۰: ۱۳۹ - ۱۶۸.
- باقری، خسرو (۱۳۸۵)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، جلد اول، تهران: مدرسه.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹)، الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران، تهران: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان.
- باقری، خسرو (۱۳۹۴)، رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- باقری، خسرو (۱۳۹۶)، یک رؤیا در دو بستر؛ تنش‌زدایی از دانشگاه و علوم انسانی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بناری، علی‌همت (۱۳۹۰)، رابطه تعلیم و تربیت با تأکید بر دیدگاه اسلام، اسلام و پژوهش‌های تربیتی، سال سوم، ش ۲: ۳۷ - ۵۶.
- بهشتی، سعید (۱۳۹۲)، واکاوی امکان تأسیس فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بر مبنای حکمت متعالیه، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلام، سال بیست و یکم، دوره جدید، ش ۱۹: ۹ - ۳۰.
- حسینی، سیدعلی‌اکبر (۱۳۷۹)، تعلیم و تربیت اسلامی، مبانی و اصول، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- شمیسا، سیروس (۱۳۷۱)، بیان، تهران: فردوس.
- شریعتمداری، علی (۱۳۶۷)، تعلیم و تربیت اسلامی، تهران: امیرکبیر.
- علم‌الهدی، جمیله (۱۳۸۸)، نظریه اسلامی تعلیم و تربیت، تهران: دانشگاه امام صادق (ع).
- فتوحی، محمد (۱۳۸۳)، تمثیل (ماهیت، اقسام، کارکرد)، مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی، ش ۴۷ - ۴۹: ۱۶۱ - ۱۷۷.

- کزازی، میرجلال‌الدین (۱۳۶۸)، زیباشناسی سخن پارسی (بیان)، تهران: مرکز.  
 کیلانی، ماجدعمرسان (۱۳۹۴)، درآمدی بر فلسفه تربیت اسلامی، ترجمه بهروز رفیعی، قم: سمت.  
 مظفر، محمدرضا (۱۳۸۱)، منطق، ترجمه مجید حمیدزاده، انشاء الله رحمتی، جلد ۱، تهران: حکمت.  
 مظفر، محمدرضا (۱۳۸۱)، منطق، ترجمه علی شیروانی، جلد ۲، قم: دارالعلم.  
 هاشمی، سیدحسین (۱۳۸۹)، رابطه تعلیم و تربیت از منظر قرآن، پژوهش‌های قرآنی، دوره ۱۶، ش ۶۱: ۷۶-۱۱۳.  
 یونسی، آریا (۱۳۹۶)، سقوط و ظهور استعاره: سیر تاریخی استعاره در فلسفه، اسفار، دوفصلنامه علمی و تخصصی دین‌پژوهی، سال سوم، ش ۶: ۲۳۱-۲۵۳.

- Botha, Elina . (2009). Why metaphor matters in education. South African Journal of Education. Vol 29:431-444  
 Cornelissen , Joep P. (2005). Beyond Compare: Metaphor In Organization Theory. African Journal of Education. Vol 29: 431-44  
 Clabaugh, Gary K; Rozycki , Edward G. (1990). Understanding Schools: the Foundations of Education. New York. Harper & Rowe.—EGR  
 Johnson, Mark.( 1995) . Introduction: Why Metaphor Matters to Philosophy, Metaphor and Symbolic Activity. Lawrence Erlbaum Associates. Inc. 157-162  
 Nonaka, Ikujiro. (1994). A Dynamic Theory Of Organizational Knowledge Creation. Institute of Business Research. Hitotsubashi University. . Tokyo. Japan. Kunitachi.  
 Weinzierl, Evan .( 2014). Reference, mimesis, and application: An examination of Gadamer's rehabilitation of allegory. MA in Religion Theses. Gardner-Webb University