

عیار پژوهش در علوم انسانی

سال دوازدهم، شماره اول، پیاپی ۲۳، بهار و تابستان ۱۴۰۰



مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

دوفصل نامه «عیار پژوهش در علوم انسانی»
به استناد ماده واحد مصوب ۱۳۸۷/۰۳/۲۱
شورای عالی انقلاب فرهنگی و بر اساس نامه
شماره ۹۵۸۶ مورخ ۱۳۹۷/۰۷/۱۷ شورای
اعطای مجوزها و امتیازهای علمی وابسته به
شورای عالی حوزه‌های علمیه، از شماره ۱۱
حائز رتبه «علمی - ترویجی» گردید.

مدیر مسئول و سردبیر

احمدحسین شریفی

مدیر اجرایی

روح‌الله فریس‌آبادی

صفحه‌آرا

مهدی دهقان

سامانه ارسال و پیگیری مقاله

Nashriyat.ir/SendArticle

اعضای هیئت تحریریه

حسین بستان (نجفی)

استادیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

محمود رجبی

استاد مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

سیدحسین شرف‌الدین

استاد مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

احمدحسین شریفی

استاد مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

محمد فتحعلی‌خانی

استادیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

سیف‌اله فضل‌الهی قمی

دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی قم

نعمت‌الله کرم‌الهی

دانشیار دانشگاه باقرالعلوم

نشانی: قم، بلوار امین، بلوار جمهوری اسلامی،

مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی - طبقه چهارم،

اداره کل نشریات تخصصی

تحریریه ۳۲۱۱۳۴۶۸

مشترکان ۳۲۱۱۳۴۷۹ - دورنگار ۳۲۹۳۴۴۸۳ (۰۲۵)

صندوق پستی ۱۸۶-۳۷۱۶۵

پایامک: ۱۰۰۰۲۵۳۲۱۱۳۴۷۳

www.iki.ac.ir &
www.nashriyat.ir

فروشگاه اینترنتی: <http://eshop.iki.ac.ir>

نمایه در:

sid.ir & isc.gov.ir & magiran.com &
noormags.ir

راهنمای تهیه و تنظیم مقالات

الف) شرایط عمومی

۱. مقالات ارسالی باید برخوردار از صبغه تحقیقی - تحلیلی، ساختار منطقی، انسجام محتوایی، و مستند و مستدل بوده و با قلمی روان و رسا به زبان فارسی نگارش یافته باشند.
 ۲. مقالات خود را در محیط **WORD** با پسوند **Doc** از طریق تارنمای نشریه به <http://nashriyat.ir/SendArticle> ارسال نمایید.
 ۳. حجم مقالات حداکثر در ۲۵ صفحه (۳۰۰ کلمه‌ای) تنظیم شود. از ارسال مقالات دنباله‌دار جدا خودداری شود.
 ۴. مشخصات کامل نویسنده شامل: نام و نام خانوادگی، مرتبه علمی / تحصیلات، نشانی کامل پستی، نشانی صندوق الکترونیکی، شماره تلفن تماس، شماره دورنگار، مؤسسه علمی وابسته، همراه مقاله ارسال شود.
 ۵. مقالات ارسالی نباید قبلاً در نشریات داخلی و یا خارجی و یا به‌عنوان بخشی از یک کتاب چاپ شده باشند. و نیز همزمان برای چاپ به سایر مجلات علمی ارسال نشده باشند.
- عز از ارسال مقالات ترجمه شده خودداری شود. نقد مقالات علمی و یا آثار و کتاب‌های منتشر شده، که حاوی موضوعات بدیع یا نکات علمی ویژه، که با مقتضیات و نیاز جامعه علمی تناسب داشته باشد، امکان چاپ دارند. البته، چاپ مقالات پژوهشی و تألیفی بر این‌گونه مقالات اولویت خواهد داشت.

ب) نحوه تنظیم مقالات

- مقالات ارسالی باید از ساختار علمی برخوردار باشند؛ یعنی دارای عنوان مشخصات نویسنده، چکیده، کلیدواژه‌ها، مقدمه، بدنه اصلی، نتیجه و فهرست منابع باشند.
۱. چکیده: چکیده فارسی مقاله (در صورت امکان به همراه چکیده انگلیسی) حداکثر ۱۵۰ کلمه تنظیم گردد و به اختصار شامل: بیان مسئله، هدف پژوهش، روش و چگونگی پژوهش و اجمالی از یافته‌های مهم پژوهش باشد. در چکیده از طرح فهرست مباحث یا مرور بر آنها، ذکر ادله، ارجاع به مأخذ و بیان شعاری خودداری گردد.
 ۲. کلیدواژه‌ها: شامل حداکثر ۷ واژه کلیدی مرتبط با محتوی که ایفاکننده نقش نمایه موضوعی مقاله باشد.
 ۳. مقدمه: در مقدمه مقاله، مسئله تعریف، به پیشینه پژوهش اشاره، ضرورت و اهمیت پژوهش طرح، جنبه نوآوری بحث، سؤالات اصلی و فرعی، تصویر اجمالی ساختار کلی مقاله براساس سؤالات اصلی و فرعی مطرح و مفاهیم و اصطلاحات اساسی مقاله تعریف گردد.
 ۴. نتیجه‌گیری: نتیجه بیانگر یافته‌های تفصیلی تحقیق است که به‌صورت گزاره‌های خبری موجز بیان می‌گردد. از ذکر بیان مسئله، جمع‌بندی، مباحث مقدماتی، بیان ساختار مباحث، ادله، مستندات، ذکر مثال یا مطالب استطرادی در این قسمت خودداری شود.
 ۵. فهرست منابع: اطلاعات کتاب‌شناختی کامل منابع و مأخذ تحقیق (اعم از فارسی، عربی، و لاتین) در انتهای مقاله براساس شیوه زیر آورده می‌شود:

نام خانوادگی و نام نویسنده، سال نشر، نام کتاب، ترجمه یا تحقیق، نوبت چاپ (بجز چاپ اول)، محل نشر، ناشر.
نام خانوادگی و نام نویسنده، سال نشر، «عنوان مقاله»، نام نشریه، شماره نشریه، صفحات ابتدا و انتهای مقاله.

ج. یادآوری

۱. حق رد یا قبول و نیز ویرایش مقالات برای مجله محفوظ است.
۲. مجله حداکثر پس از شش ماه از دریافت مقاله، نتیجه پذیرش یا عدم پذیرش را به نویسنده اطلاع خواهد داد.
۳. حق چاپ مقاله پس از پذیرش برای مجله محفوظ و امکان نقل مطالب در جای دیگر با ذکر نشانی نشریه بلامانع است.
۴. مطالب مقالات مبین آراء نویسندگان می‌باشد و مسئولیت آن نیز بر عهده آنهاست.
۵. مقالات دریافتی، نرم‌افزارها، ... در صورت تأیید یا عدم تأیید بازگردانده نمی‌شود.

فهرست مطالب

استظهار؛ سازوکار نظریه پردازی در علوم رفتاری اسلامی / ۵

محمدجواد قاسمی اصل اصطهباناتی

کاربست الگوی پسکاوای تجارب زیست مؤمنانه (مطالعه موردی: بررسی آتش به اختیار در سیره معصومان علیهم السلام) / ۲۵

محمد قاسم پور قاضی محله / غلامرضا پرهیزکار

سیر تحول روش شناسی با تأکید بر پارادایم های معرفت شناختی در مطالعات جامعه شناسی سیاسی / ۴۳

فرزانه دشتی

روش شناسی مطالعات اسلامی، اجتماعی و جمعیتی از منظر ابوریحان بیرونی / ۶۵

خضر پاک نیت / ژاله رمزی بوراچالو

معیارها و شاخص های تدوین کتاب درسی و محتوای آموزشی استاندارد / ۷۹

یحیی نورمحمدی نجف آبادی

بررسی انتقادی روش های حل معضلات اخلاقی / ۹۳

محمدحسن سموعی

۱۱۴ / ABSTRACTS

استظهار؛ سازوکار نظریه‌پردازی در علوم رفتاری اسلامی

محمدجواد قاسمی اصل اصطهباناتی / دکترای فلسفه اقتصاد اسلامی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی
ghasemi2561@anjomedu.ir

دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۱۷ - پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۱۸

چکیده

«روش‌شناسی» پیش‌شرط تحقیق نظام‌مند است. علوم رفتاری اسلامی نیازمند روش‌شناسی معتبری است که با فقه، هماهنگ و هم‌زبان باشد. هدف تحقیق، ترسیم سازوکار روش‌شناختی مشترک علوم رفتاری اسلامی و فقه با استمداد از ابزارهای موجود در دانش اصول فقه است. مطابق یافته‌های تحقیق، سازوکار «استظهار» در اصول فقه، متصدی تشریح معنای کلام شارع است که منبع نظریات مفهومی رفتاری در علوم اسلامی است. همین سازوکار در تشریح معنای رفتار متشرعان کارایی دارد. کاربرد این سازوکار در معنای رفتار، دارای سابقه تاریخی بین فقها از قرن چهارم هجری در استظهار رفتار معصومان^ع، فقها، متشرعان و عموم عقلاست. ظهور نتیجه استظهار است و با تقویت احتمال متکی به قرائن واقعی شکل می‌گیرد. تعیین ظواهر در مدلول مطابقی کلام و رفتار، مبتنی بر اطلاق لفظی یا مقامی و مقدمات حکمت است. تعیین ظواهر در مدلول التزامی کلام و رفتار، براساس استیفای مفهوم موافق یا مخالف، و دلالت سیاقی شامل دلالت اقتضا، تنبیه و اشاره است.

کلیدواژه‌ها: استظهار، نظریه‌پردازی، علوم رفتاری اسلامی، مدلول مطابقی و التزامی، اطلاق و تقیید، مفهوم موافق و مخالف، دلالت سیاقی.

مقصود از «علوم رفتاری» در عنوان مقاله، مجموعه‌ای از علوم انسانی و اجتماعی رایج، همچون جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، اقتصاد، علوم سیاسی و مدیریت است که بر محور تحلیل رفتار انسان شکل می‌گیرد. در این علوم، با دو گونه تحلیل «مفهومی» و «تطبیقی» مواجهیم. در تحلیل مفهومی، به دنبال تعریف و تشریح ابعاد یک مفهوم رفتاری هستیم. در تحلیل تطبیقی، می‌خواهیم بدانیم واقعیت رفتاری موجود^۱ مصداق کدام مفهوم رفتاری است. حس و شهود را می‌توان منابع چنین علمی دانست.

علوم رفتاری اسلامی موضوعات احکام فقهی را تشریح و تحلیل می‌کنند. در تحلیل‌های مفهومی، مفهوم موضوع حکم شرعی، و در تحلیل‌های تطبیقی، مصداق موضوع حکم شرعی بررسی می‌شود. تفکیک نظریات مفهومی از تطبیقی دو فایده دارد: اولاً منابع شناخت‌های مفهومی با منبع شناخت‌های تطبیقی متفاوت است. ثانیاً نظریه‌پردازی تطبیقی مترتب بر نظریه‌پردازی مفهومی است.

موضوع علوم رفتاری اسلامی رفتارهای مردم در جامعه اسلامی و منبع تحلیل آن، کتاب و سنت است. این علوم نیازمند روش و سازوکاری است که با نصاب قابل قبول، معرفت‌های معتبر را برای علم فراهم کند و اصالت و اعتبار آن در حوزه دانش دینی قابل دفاع باشد. بدون ایجاد حلقه وصل بین علوم رفتاری و فقه، فقه در موضوع‌شناسی احکام و علوم رفتاری در کسب نصاب یک علم اسلامی، توفیق نمی‌یابد. توفیق فقه در تعیین حکم رفتارهای مکلفان، منوط به احراز کیفیت رفتار افراد در جامعه اسلامی است. کدام سازوکار مشترک معتبری برای فهم رفتار مردم در اصول فقه وجود دارد؟

پیشنهاد مقاله حاضر تعمیم سازوکار اصولی «استظهار» به مباحث علوم رفتاری اسلامی است. این رسالت در دو بخش انجام می‌شود:

اول. سازوکار استظهار در استفاده رایج آن متصدی فهم کلام شارع است. این کارکرد استظهار^۲ به تعیین مفاهیم رفتاری اسلامی از منابع اسلامی کمک می‌کند. این مفاهیم رفتاری ابزارهایی تحلیلی در اختیار دانشمندان علوم رفتاری اسلامی قرار می‌دهد تا به تحلیل رفتارهای فردی و جمعی بپردازند.

دوم. استظهار^۳ ظرفیت استفاده در فهم معانی رفتارها را نیز دارد. این کارکرد به شناخت وضعیت موجود رفتارها در سطح جامعه اسلامی کمک می‌کند و به فقیه و ولی فقیه در تشخیص موضوعات رفتارهای فردی و اجتماعی مدد می‌رساند.

پیشینه تحقیق

نظریه «استظهار» نظریه‌ای رایج در اصول فقه است که در سراسر کتب اصولی در طول تاریخ مدون بیش از هزارساله اصول فقه رواج دارد. استظهار عمدتاً در دو بخش «کلام / متن» و «فعل / تقریر» دنبال می‌شده است، هرچند توجه

بیشتری به استظهار از کلام و بالتبع، به متن بوده است. مباحث الفاظ موجود در اصول فقه متصدی تشریح مصادیق ظهور لفظی است (ر.ک: آخوند خراسانی، ۱۴۲۶ق، مقدمه تا المقصد الخامس). اصولیان در بحثی مستقل با عنوان «حجج و امارات» اعتبار ظهور و سایر امور معتبر در استنباط را بررسی می کنند (همان، المقصد السادس).

درباره کشف معانی رفتارها نیز مباحثی همچون رفتار و تقریر معصومان علیهم السلام، استظهار از رفتار فقها، متشرعان و عقلا مدنظر بوده است. رواج اختصاص فصل مجزایی به افعال معصومان علیهم السلام در کتابهای اصول فقه متقدم، حاکی از توجه ویژه ایشان به استظهار معنای رفتار بوده است. برخی از این کتابها عبارتند از:

- *النریعه* (سیدمرتضی، ۱۳۷۶، ص ۳۳۹-۳۴۳ و ص ۸۶-۱۲۷)؛

- *العده* (طوسی، ۱۴۱۷ق، ص ۵۹۹-۵۶۱)؛

- *غنیة النزوع الی علمی الاصول والفروع* (ابن زهره، ۱۴۱۸ق، ص ۳۲۹ و ۳۶۵-۳۶۹)؛

- *معارض الاصول* (محقق حلی، ۱۴۰۳ق، ص ۱۱۵-۱۲۳)؛

- *مبادی الوصول* (حلی، ۱۴۰۴ق، ص ۱۷۰-۱۷۶)؛

- *القواعد و الفوائد* (شهید اول، بی تا، ص ۲۱۱-۲۱۷)؛

- *تمهید القواعد* (شهید ثانی، ۱۴۱۶ق، ص ۲۳۶-۲۴۴).

بعد از شهید ثانی، وقفهای دوپست ساله در طرح این مبحث رخ داده که شاید به سبب سیطره اندیشه اخباری گری باشد که مباحث اصولی را به رکود کشاند. بعد از این رکود می توان به این آثار اشاره کرد:

- *الفوائد الحائریه* (بهبهانی، ۱۴۱۵ق، ص ۳۱۵-۳۱۹)؛

- *قوانین الاصول* (میرزای قمی، ۱۳۷۸ق، ص ۴۹۰-۴۹۶)؛

- *مفاتیح الاصول* (مجاهد، بی تا ص ۲۷۹-۲۹۲)؛

- *عوائد الایام فی بیان قواعد الاحکام و مهمات مسائل الحلال و الحرام* (نراقی، ۱۴۱۷ق، ص ۷۵۹-۷۶۵)؛

- *الفصول العرویه* (اصفهانی، ۱۴۰۴ق، ص ۳۱۳-۳۱۶).

پس از قریب یک قرن رکود در طرح مستقل عناوین «فعل» و «تقریر» در کتب اصولی، علامه مظفر در *اصول الفقه*، انواع سنت را بررسی کرد (مظفر، ۱۳۸۰، ص ۴۱۷-۴۲۳). همچنین شهید صدر در *دروس فی علم الاصول*، ذیل «دلیل شرعی غیرلفظی»، فعل و تقریر معصوم را به بحث گذارد (صدر، ۱۴۳۲ق، ج ۲، ص ۹۹-۱۰۲). تعبیر «دلیل شرعی غیرلفظی» از سوی شهید صدر، بر معناداری و ظرفیت کشف معنای رفتارهای غیر کلامی مبتنی است.

ویژگی مشترک این تحقیقات تمرکز بر استنباط فقهی حکم شرعی است. مقاله حاضر تلاش می کوشد بر استفاده از این سازوکار در علوم رفتاری اسلامی تکیه نماید که در شناخت موضوع احکام شرعی به فقها کمک می کند. می توان تلاش در بازسازی نظریه «استظهار در معانی رفتارها» را نوآوری این مقاله دانست.

۱. استظهار و ارتباط آن با نظریه پردازی

در انسان این توان ادراکی وجود دارد که می‌تواند بین دو چیز ارتباط برقرار کند و از یکی به دیگری منتقل شود. تحقق انتقال لزوماً مشروط به وجود رابطه واقعی نیست، بلکه انتقال و دلالت یک پدیده علمی و اثباتی است. اگر انسان نسبت به این ارتباط توجه نداشته باشد، از التفات به یکی به دیگری منتقل نمی‌شود. در این فرض، رابطه مجمل می‌شود. احتمال ارتباط^۱ ممکن است قطعی یا ظنی باشد. مقصود از «استظهار» تلاش انسان برای احراز ارتباط احتمالی است که نسبت به دیگر محتمل‌ها رجحان دارد (ر.ک: آخوند خراسانی، ۱۴۲۶ق، ص ۲۵۲ و ۲۸۱ و ۲۸۶). «استظهار» حد وسط شناخت قطعی و حالت شک است. اگر استظهار موفقیت‌آمیز باشد، ارتباط احراز می‌شود. دو حالت حدی وجود دارد که در آن استظهار موضوعیت ندارد:

۱. جایی که براساس عقل، عرف یا شرع، جای هیچ احتمالی درباره ارتباط بین دو حقیقت وجود ندارد. در این حالت، عملاً استظهار منتفی است؛ زیرا مقدمات قابل تقویتی وجود ندارد که منشأ تحقق ظهور شود.
 ۲. جایی که براساس عقل، عرف یا شرع، جای هیچ احتمالی درباره عدم ارتباط بین دو حقیقت وجود ندارد
- ترکیبی از علم و جهل لازم است تا «حتمال» ایجاد و موضوع برای استظهار محقق شود. «ترکیب علم و جهل» یعنی: حقیقتی با ابعاد گوناگون، از یک بُعد معلوم و از بُعدی دیگر مجهول باشد.
- گاه ظهور یک کلمه یا رفتار منفرد کاوش می‌شود. گاه ظهور مقطعی از کلام یا رفتار بررسی می‌شود. فرض سوم این است که ظهور مجموع کلمات یا رفتارها مدنظر باشد که می‌توانیم از آن، به «ظهور مجموعی» تعبیر می‌کنیم (غفوری، ۱۴۲۱ق). اعتبار ظهور مجموعی در منبع نقل، مبتنی بر پذیرش این دیدگاه کلامی است که احکام ظاهراً متفرق^۲ دارای باطنی منسجم، یکپارچه و هدفمند است. اعتبار ظهور مجموعی در منبع حس و شهود^۳ مبتنی بر اصل عقلایی «هدفمندی رفتارهای اختیاری» انسان است. «ظهور مجموعی» یعنی: الگوی معنایی که بر کلام یا رفتار حاکم است. دستیابی به معنا در الفاظ و رفتارها منجر به شکل‌گیری الگو برای واقعیتی می‌شود که در صدد فهم آن هستیم. لازمه فهم الگویی که بر رفتار و کلام حاکم است، نگاه مجموعی و توحیدی به معانی، رفتارها و کلمات متکثر است.

تعاریف متنوعی درباره «الگو» ارائه شده است (شومیکر و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۱۲۵). شومیکر و همکاران معتقدند: «الگو» بخشی از واقعیت است. در الگو بخش‌های کلیدی واقعیت و ارتباطات میان آن بخش‌ها تشریح می‌شود (همان، ص ۱۲۷). لازم است به این تعریف دو قید اضافه شود که در علوم رفتاری نقشی بی‌بدیل دارد:

۱. «هدف»ی که بر پدیده یا فرایند رفتاری حاکم است.
 ۲. «فایده»ای که - هرچند ناخواسته - مغفول است، اما بر پدیده مترتب خواهد شد.
- روشن است که در علوم رفتاری، تعیین «واقعیت»، تعیین «بخش‌های کلیدی» و تعیین «ارتباطات» کلیدی تابع نظریه مذهبی و تابع مشکل و مسئله‌ای است که براساس جهت‌گیری نظریه مذهبی شکل می‌گیرد. مک‌کوایل

و وینال بر نقش اهداف محققان در شکل دهی به الگو تأکید می کنند (همان، ص ۱۲۵). «هدف محقق»، یا بخشی از نظریه مذهبی و یا تابع نظریه مذهبی محقق است.

در تقسیم بندی الگوها، الگوها را به دو بخش فیزیکی و مفهومی تقسیم می کنند:

۱. الگوی فیزیکی توصیف ساده پدیده است؛ مثل الگوهایی که صرفاً مقیاس کوچکتر حقیقت مورد نظرند.
۲. الگوی مفهومی ارائه معادل مفهومی برای یک موضوع است که لازمه آن تمرکز بر یک یا چند جنبه معنایی و احتمالاً تعافلی از یک یا چند بعد معنایی فاقد اهتمام است (شومیکر و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۱۲۳-۱۲۴).

الگویابی مربوط به مفاهیم موجود، اما مجهول است. این مفاهیم ممکن است از واقعیات رفتاری انتزاع شود؛ مثل «مالیت» که از تمایل و رغبت نوعی به کالا یا خدمتی انتزاع می شود؛ یا ممکن است قراردادی اجتماعی باشد که رفتارها را تنظیم می کند؛ مثل «ملکیت» که حدود و کیفیت اعمال آن موضوع قراردادهای اجتماعی است. الگویابی کارکردهای متنوعی دارد؛ همچون سازمان دهی اطلاعات به ظاهر پراکنده، ایجاد امکان سنجش، اندازه گیری، پیش بینی و تعیین احتمال رخ دادهای آتی. همچنین الگوها می توانند ابزاری آموزشی در جهت ساده سازی اطلاعات پیچیده فراهم کنند (همان، ص ۱۳۰-۱۳۳).

در شکل دهی به الگوهای معنایی، باید خطرات موجود در راه کشف الگوها را چاره کرد. محققان عواملی را به عنوان آفت کشف الگوها بر شمرده اند:

۱. ساده سازی افراطی که به کاهش ارزش موضوع منجر شود.
۲. ایجاد چارچوب های محدود؛ الگوپردازی راهکاری در جهت تسهیل دانش است. این راهکار نباید به راهبرد تبدیل شود.

۳. تمایل به توجه صرف به امور قابل مشاهده؛

۴. دور شدن از گسترش تبیین های علی (همان، ص ۱۳۶-۱۳۹).

آفت اول و دوم آسیب های روان شناختی در مسیر کشف الگوهاست. آفت سوم حاصل تجربه گرایی افراطی و آفت چهارم به سبب غلبه ابزارگرایی است.

۲. استظهار معنای کلام شارع؛ سازوکار نظریه پردازی مفهومی

بشر برای انتقال معانی و مقاصد خود به دیگران، از الفاظ استفاده می کند. جریان انتقال معانی از یکی به دیگری از طریق الفاظ، دو مرحله دارد: اولاً استعمال که کار گوینده است. ثانیاً دلالت که در طرف شنونده کلام یا خواننده متن محقق می شود. بنابراین، استظهار معنا از لفظ چهار رکن دارد: ۱. لفظ؛ ۲. معنا؛ ۳. استعمال لفظ در معنا؛ ۴. دلالت لفظ بر معنا. خروجی این روند^۵ تحقق ظهور است. مقصود از «معنا» هر حقیقت مستقل (اسامی و افعال) یا غیرمستقل (حروف) است که بتوان با الفاظ، آن را به دیگران منتقل کرد.

درباره چگونگی شکل‌گیری رابطه و علاقه لغوی بین لفظ و معنا، سه نظریه در اصول فقه رایج است:

۱. نظریه «اعتبار»؛ یعنی اعتباری بودن رابطه بین لفظ و معنا؛ در توضیح این نظریه سه دیدگاه وجود دارد:

یک. واضح^۱ لفظ را نشانه‌ای بر معنا قرار می‌دهد؛ شبیه علامت‌هایی که در راه‌ها قرار می‌دهند.

دو. واضح^۲ لفظ را وجود تنزیلی معنا و متحد با آن اعتبار می‌کند.

سه. واضح^۳ لفظ را ابزاری برای تفهیم معنا قرار می‌دهد (صدر، ۱۴۲۶ق، ج ۱، ص ۷۴-۷۸).

۲. نظریه «تعهد»؛ یعنی حقیقت وضع^۴ تعهد شخص است به اینکه کلمه «د» را وقتی به کار می‌گیرد که

بخواهد معنای «م» را برساند. طبق این تعریف، دلالت لفظ بر معنا، همواره از سنخ دلالت تصدیقی است (خوئی،

۱۴۱۷ق، ج ۱، ص ۴۵). طبق این مبنا، هر استعمال‌کننده‌ای واضح است. بنابراین، وضع فقط از نوع تعیینی است و

وضع تعیینی و قهری که حاصل کثرت استعمال باشد، بی‌معناست.

۳. نظریه «قرن اکید»؛ یعنی وضع نتیجه اقتران و همراهی بین لفظ و معناست. براساس یک ویژگی

روان‌شناختی، انسان (بر اثر انس حاصل از اقتران)، از شنیدن لفظ به معنا و از تصور معنا به لفظ منتقل شود. در وضع

تعیینی، عامل کیفی، و در وضع تعیینی، عامل کمی منشأ تحقق قرن اکید است. طبق این تعریف، دلالت لفظ بر معنا

همواره از سنخ دلالت تصویری است و دلالت تصدیقی متوقف بر اموری همچون ظهور حالی و سیاقی است (صدر،

۱۴۲۶ق، ج ۱، ص ۸۱-۸۳).

استعمال قصد تفهیم معنا با لفظ، و منوط به سه چیز است:

۱. لفظ صلاحیت دلالت بر معنا را داشته باشد. این صلاحیت می‌تواند ناشی از دلالت وضعی یا دلالت لفظ بر

معنای مجازی باشد که آن هم منشعب از دلالت وضعی حقیقی است.

۲. چون لفظ^۵ دل، و معنا مدلول است، باید بین مستعمل (لفظ) و مستعمل^۶ فیهِ (معنا) دوگانگی وجود داشته باشد.

۳. به لفظ، نگاه ابزاری و به معنا، نگاه استقلالی وجود داشته باشد. نگاه استقلالی به لفظ، با فلسفه وضع الفاظ

مغایرت دارد؛ زیرا بناست با استعمال لفظ، معنا به مخاطب منتقل شود (صدر، ۱۴۲۶ق، ج ۱، ص ۱۳۳-۱۳۵).

چون «استعمال لفظ» یک رفتار ارادی و اختیاری است، تابع مقصود متکلم است و نمی‌توان به صورت قهری از

آن معنایی خاص برداشت کرد.

برای متکلم سه نوع اراده قابل تصور است:

۱. اراده استعمالی؛ یعنی آوردن لفظ، مقدمه‌ای است که زمینه را برای انتقال معنا فراهم می‌کند. از نظر عقلی،

قدر یقینی از اراده متکلم همین نوع اراده است. این اراده همواره وجود دارد.

۲. اراده تفهیمی؛ که مقصود از آن اراده تفهیم معنی از متکلم به مخاطب است؛ هرچند ممکن است قصد

جدی‌اش امتحان متکلم یا شوخی با وی باشد. از نظر عقلایی، قدر متیقن از اراده متکلم همین نوع اراده است.

۳. اراده جدی؛ یعنی اراده انتقال معنی بدون مقاصد غیرعرفی، همچون شوخی یا امتحان؛ این حد از اراده با استفاده از اصالةالظهور یا اصل عقلایی «تطابق اراده جدی با اراده تفهیمی» اثبات می‌شود.

الف. پرسش‌های بنیادین در استظهار معنای کلام

درباره «ظهور الفاظ در معانی» سه پرسش اساسی مطرح است. در ادامه، این پرسش‌ها را با استفاده از کلام شهید صدر پاسخ می‌دهیم. این سه پرسش عبارت است از:

۱. ظهور چگونه محقق می‌شود؟

۲. وجه اعتبار ظهور چیست؟

۳. چگونه می‌توان مصادیق و موارد تحقق ظهور را اثبات کرد؟

انکا به استقرا و حساب احتمالات، شاه‌کلید پاسخ به این پرسش‌هاست.

تحقق ظهور با درجه خاصی حاصل ترقی دلالت است که آن را از حالت اجمال خارج نماید و البته به مرتبه نصّ (دلالت قطعی) نیز نرسد. وصول به این مرتبه مبتنی بر تجمیع قراین و شواهد احتمالی است تا قوت دلالت معنای ظاهر، اجازه دلالت بر سایر معانی محتمل را ندهد و بیشترین انسجام را با کلام نسبت به سایر معانی داشته باشد (صدر، ۱۳۸۶ق).

شهید صدر حجیت ظهور را مانند قطع ذاتی می‌داند (صدر، ۱۴۲۸ق، ج ۲، ص ۱۴۱). ایشان با فرض تنزل از حجیت ذاتی، حجیت تبعیدی برای ظهور را براساس سیره متشرعه و عقلا ثابت می‌داند (همان). شهید صدر اعتبار هر دو نوع سیره را مبتنی بر دلیل استقرایی و حساب احتمالات پذیرفته و آنها را از مصادیق استدلال استقرایی غیرمباشر می‌داند (ر.ک: صدر، ۱۴۲۶ق، ج ۴، ص ۲۳۳-۲۴۸). بنابراین، حجیت ظواهر مبتنی بر حساب احتمالات و دلیل استقرایی است.

شهید صدر برای اثبات ظهور، چهار وسیله «تبادر»، «صناعت»، «قول لغوی» و اصل «ثبات لغت» را برمی‌شمارد. مقصود از «صناعت» تأمل برهانی در مقابل تبادر است؛ زیرا تبادر فهم ارتکازی، انسبایی و بدون تأمل معنا از لفظ است. «قول لغوی» دیدگاهی است که زبان‌شناس درباره معنای یک لغت مطرح می‌کند. مقصود از اصل «عدم نقل» یا اصل «ثبات لغت» این است که کاربرد لفظ در معنایی خاص، مثل سایر قواعد رفتاری، معمولاً در مدت محدود تغییر نمی‌کند و ثبات نسبی دارد. بنابراین اگر بعد از مدت محدودی در تغییر لغت شک کردیم، قاعدتاً باید ثبات معنای لفظ را بپذیریم. ایشان اثبات ظهور با تبادر و صنعت را براساس حساب احتمالات و استقرا می‌پذیرد. قول لغوی اعتبارش را از سیره عقلا در رجوع به خبره اخذ می‌کند که خود مبتنی بر حساب احتمالات است. قول لغوی نیز مبتنی بر استقرای موارد استعمال است. اصل «ثبات لغت» نیز در نظر شهید صدر مبتنی بر سیره عقلا و حساب احتمالات است (صدر، ۱۴۲۸ق، ج ۲، ص ۲۴۵-۲۷۶).

ب. ضوابط تعیین ظواهر کلامی

در مباحث الفاظ اصول فقه، برخی عناوین و هیئات عام کلامی با رویکرد فهم مقصود کلام شارع طرح و بررسی می‌شود؛ اموری همچون «مشق»، «وامر»، «تواهی» و «عام و خاص». آنچه اهمیت دارد این است که کلام متکلم با چه سازوکاری استظهار می‌شود. در جهت این هدف، استظهار از مدلول مطابقی و مدلول التزامی کلام مطرح می‌شود.

یک. ضوابط استظهار مدلول مطابقی کلام

برای ظهور، سه مرتبه ظهور «لفظی»، «سیاقی» و «مجموعی» تعریف شده است. ظهور لفظی از مفردات الفاظ، صرف نظر از موقعیت الفاظ در کلام فهمیده می‌شود. ظهور سیاقی از کلام متکلم دریافت می‌گردد (ر.ک: صدر، ۱۴۲۶ق، ج ۷، ص ۱۷۵). ظهور مجموعی از مجموع کلمات گوینده در طول زمان معلوم می‌شود (غفوری، ۱۴۲۱ق) که می‌توان از آن به «فرهنگ کلام گوینده» تعبیر کرد. حال پرسش این است که در فرض تعارض بین این سه ظهور، چه باید کرد؟

از راه‌ها و ابزارهای کشف ظواهر، قضاوت درباره اطلاق و تقیید است؛ یعنی تشخیص دهیم که آیا کلام مطلق است و قیدی ندارد یا مقید است. معنای کلام با آوردن قیود، محدود می‌شود؛ مثلاً مفهوم «پول» با آوردن قید «اعتباری» مضیق می‌شود؛ زیرا «پول اعتباری» نسبت به «پول»، قیود مفهومی بیشتر، اما مصادیق خارجی کمتری دارد. اطلاق و تقیید انواعی دارد؛ همچون اطلاق لفظی و مقامی. اطلاق لفظی به سبب نبود قیود لفظی، و اطلاق مقامی به علت نبود قراین و قیود در موقعیت تکلم است.

در مقایسه یک مفهوم با مفهومی دیگر که می‌تواند آن را مقید سازد، سه حالت ممکن است: ۱. اطلاق؛ ۲. تقیید؛ ۳. اهمال. هر یک از این سه حالت^۱ ممکن است در واقع (ثبوتاً) یا براساس ادله (اثباتاً) رخ دهد. در موارد اهمال، ممکن است مخاطب از نبود قیود اشتبهاً اطلاق گیری کند. محقق نائینی چنین اطلاق گیری غلطی را «اطلاق تطفلی» می‌گوید. در اطلاق تطفلی، متکلم در مقام بیان آن حیثیتی که درباره آن اطلاق گیری شده، نبوده است (نائینی، ۱۴۲۹ق، ج ۱-۲، ص ۵۷۴).

سازوکاری در اصول فقه طراحی شده و براساس آن هر جا قیدی وجود ندارد و نمی‌دانیم آن موقعیت «اطلاق اثباتی» دارد یا «اهمال اثباتی»، بتوانیم درباره مقصود گوینده و ظهور کلام وی قضاوت کنیم. از این سازوکار به «مقدمات حکمت» تعبیر می‌شود. مقصود از «مقدمات حکمت» مقدماتی است که اگر محقق شود، مقتضای تکلم حکیمانه این است که متکلم قید دیگری را در کلامش مدنظر ندارد. این مقدمات عبارت است از:

۱. موضوع^۲ قابل اطلاق و تقیید باشد؛ زیرا تقابل بین اطلاق و تقیید از نوع «ملکه و عدم» است. برداشت اطلاق در جایی ممکن است که تقیید ممکن باشد (ر.ک: مظفر، ۱۴۲۰ق، ص ۴۳).

۲. متکلم در مقام بیان تمام مراد خود باشد و اطلاق ظاهری به سبب غفلت متکلم یا بنای وی بر ایجاد ابهام و اجمال نباشد.

۳. قیدی که مقصود متکلم را توضیح دهد وجود نداشته باشد. این قید می تواند متصل به کلام یا منفصل از کلام باشد (نائینی، ۱۴۲۹ق، ج ۲-۱، ص ۵۷۳-۵۷۴).

۴. بین متکلم و مخاطب^۵ قدر متیقنی وجود نداشته باشد (آخوند خراسانی، ۱۴۲۶ق، ص ۲۴۷). اگر قدر متیقن وجود داشته باشد، ذهن مخاطب به همان منصرف می شود (نائینی، ۱۴۲۹ق، ج ۲-۱، ص ۵۷۵).

در فرض تعارض بین ظهور لفظی و سیاقی، تقدم با ظهور سیاقی است؛ زیرا آنچه مقصود گوینده را کشف می کند مجموع کلام با همه ویژگی های کلامی و حالی گوینده و موقعیت تخاطب است (همان، ج ۳، ص ۱۴۶). «ظهور لفظی» ظهوری انتزاعی و اقتضایی است. همین استدلال درباره تعارض بین ظهور سیاقی و ظهور مجموعی و وجه تقدم ظهور مجموعی بر ظهور سیاقی کاربرد دارد (ر.ک: غفوری، ۱۴۲۱ق؛ قاسمی اصل، ۱۳۹۳، ص ۹۸-۹۶).

دو. ضوابط استظهار مدلول التزامی کلام

آنچه متکلم در قالب کلمات و جملات می گوید و به دلالت مطابقی فهمیده می شود، همه چیزی نیست که او بنا دارد به مخاطب منتقل کند. معمولاً گوینده فهم بخشی از مقاصدش را به فهم لوازم کلامش موکول می کند. در اصول فقه، سرفصل هایی همچون مفاهیم و دلالت سیاقی متکفل تشریح دلالات التزامی کلام متکلم است. ادامه، تقسیمات و انواع مفاهیم و دلالت سیاقی معرفی می شود:

۱. مفاهیم دو دسته است:

الف. مفهوم موافق: جایی که سنخ حکم در مفهوم با سنخ حکم در منطوق موافق باشد؛ مثلاً هر دو دال بر وجوب باشند. در این موارد، تفاوت منطوق و مفهوم در درجه و شدت حکم است؛ مثلاً وقتی گفته می شود: «مصرف گریایی بد است؛ زیرا مقاومت اقتصاد را ضعیف می کند» مفهوم موافق آن، این است که «گریایش به مصرف کالای خارجی بد(تر) است؛ زیرا با شدت بیشتری مقاومت اقتصاد را ضعیف می کند».

ب. مفهوم مخالف: جایی که سنخ حکم در مفهوم با سنخ حکم در منطوق مخالف باشد؛ مثلاً مفهوم جمله «جنس ایرانی بخر» این است که «جنس خارجی نخر!» مفهوم مخالف^۶ موارد متعددی دارد؛ از جمله: مفهوم شرط، وصف، غایت، حصر، عدد و لقب (نائینی، ۱۴۲۹ق، ج ۲-۱، ص ۴۷۶-۴۷۷).

۲. دلالت سیاقی سه نوع دارد:

الف. دلالت اقتضا؛ یعنی کلام مدلولی دارد که طبق فهم عرفی، مقصود متکلم است و صدق یا صحت کلام از نظر عقل، شرع، لغت یا عرف متوقف بر این است که متکلم^۷ آن مدلول را اراده کرده باشد؛ مثلاً وقتی علی به

مهدی می‌گوید: «خانه‌ات را از طرف من وقف کن!» صحت شرعی کلام علی متوقف بر این است که بگوییم: مقصود علی این است که «خانه‌ات را به من بفروش و به وکالت از طرف من این معامله را بپذیر و سپس به وکالت از طرف من آن را وقف کن!»

ب. دلالت تنبیه یا دلالت ایماء؛ در اینجا صدق یا صحت کلام بر آن مدلول التزامی متوقف نیست، بلکه سیاق کلام اطمینان ایجاد می‌کند که گوینده آن مدلول را قصد کرده است؛ مثلاً اگر شخصی به فقیه بگوید: «ماهیان داخل رودخانه را فروختم!» و فقیه در جوابش بگوید: «معامله‌ات باطل است»، فهمیده می‌شود که «قدرت بر تسلیم^۰ شرط صحت معامله بیع است».

ج. دلالت اشاره؛ برخلاف دلالت اقتضا و تنبیه، دلالت در نظر عرف، مقصود گوینده نیست؛ اما مدلول آن لازم غیر بین کلام گوینده است و فهم آن منوط به استدلال است؛ مثلاً وقتی در یک آیه می‌فرماید: «مدت بارداری و شیردهی فرزند^۰ سی ماه است» (احقاف: ۱۵) و در آیه دیگری می‌فرماید: «مادر باید دو سال کامل فرزندش را شیر بدهد» (بقره: ۲۳۳)، متوجه می‌شویم حداقل بارداری شش ماه است (نائینی، ۱۴۲۹ق، ج ۱-۲، ص ۴۷۷؛ مظفر، ۱۳۸۰، ص ۱۴۵-۱۵۰).

۳. استظهار معنای رفتار متشرعان؛ سازوکار نظریه پردازی تطبیقی

شکل‌گیری زبان به‌مثابه یکی از اعتبارات عمومی بشری و بخش عمده‌ای از رفتار اجتماعی انسان، با هدف انتقال معانی بین افراد بشر و شکل‌گیری سازوکاری عمومی و متحدالشکل برای ارتباط آسان بوده است. آیا ظهور^۰ اختصاصی به کلام دارد یا می‌توان از رفتار فرد یا جمع، معنایی را استظهار کرد؟ آیا می‌توان از معنای حقیقی و مجازی در رفتارها صحبت کرد؟ آیا اطلاق‌گیری، مفهوم‌گیری و دلالت سیاقی درباره رفتارها نیز صدق و جریان دارد؟ و پرسش‌های بسیار دیگر، همه به یک پرسش بازمی‌گردد: آیا می‌توان نظریه «استظهار» را در شناخت معنای رفتارهای انسان‌ها به کار برد؟

اول. تاریخچه «استظهار معنای رفتارها» در فقه

سنت معصومان^{علیهم‌السلام} در کنار قرآن مجید، دو منبع نقلی معتبر در علوم اسلامی است. «سنت معصومان^{علیهم‌السلام}» یعنی: گفتار، رفتار و تقریر ایشان. مقصود از «تقریر» این است که معصوم با رفتاری مواجه باشد و بتواند با آن مخالفت کند، اما مخالفت نکند. در این صورت، عدم مخالفت معصوم حکایت از رضایت یا عدم مخالفت وی با آن رفتار دارد. فهم مقصود معصوم از طریق رفتار یا تقریر، از سنخ «استظهار از معنای رفتار» است. چون در زمان غیبت، دسترسی مستقیم به معصومان^{علیهم‌السلام} منتفی شده، تمرکز فقها بر استظهار معنای الفاظ است. با این حال، برخی دقت‌نظرها درباره استظهار از معنای رفتارها در فهم سنت فعلی و تقریری معصومان^{علیهم‌السلام} انجام شده که در پیشینه به منابع آن اشاره

گردید. همچنین فهم دقیق کلام ایشان نیز معمولاً متکی به فهم قراین و شواهدی است که در کلام وجود دارد، اما از سنخ کلام نیست، بلکه قراین حالی و مقامی است.

قراین حالی و مقامی وضعیت محیط تکلم معصوم، مخاطبان وی و زمینه‌ای را که منجر به شکل‌گیری آن گفت‌وگو شده است، تشریح می‌کند. توجه به همین واقعیت موجب شده اصولیان اطلاق‌گیری را به دو بخش مجزا و مرتبط «اطلاق لفظی» و «اطلاق مقامی» تفکیک کنند و اعتبار اطلاق لفظی را منوط به سازگاری و انسجام آن با اطلاق مقامی بدانند (ر.ک: صدر، ۱۴۳۲ق، ج ۱، ص ۲۴۹؛ همو، ۱۴۲۶ق، ج ۳، ص ۴۳۲).

بحث از ظهور فعل در کنار ظهور کلام، مدنظر فقها و اصولیان بوده و فقها تصریح داشته‌اند که مدلول لفظ بیشتر از مدلول فعل است؛ زیرا لفظ بهتر می‌تواند مقاصد گوینده را برساند تا فعل. طبق تعبیر اصولیان، فعل قابل اطلاق‌گیری نیست. قدر متیقن اینکه انجام کار نشانه عدم حرمت، و ترک کار نشانه عدم وجوب کار است. در هر حال، دلالت فعل بر معنا محرز است (صدر، ۱۴۳۲ق، ج ۲، ص ۹۹-۱۰۲).

استظهار رفتار مردم در اصول فقه رایج، راهی برای فهم مقصود معصومان علیهم‌السلام بوده است. علاوه بر آن، استظهار رفتار کلامی مردم عمده مباحث الفاظ علم اصول رایج را تشکیل می‌دهد (ر.ک: آخوند خراسانی، ۱۴۲۶ق، ص ۲۵۳-۹). استظهار در حوزه رفتارهای غیر کلامی، در سه سطح فقها، متشرعان و عقلا مطرح بوده است:

۱. استظهار رفتار فقها ذیل عناوینی همچون «اجماع»، «عدم خلاف» و «شهرت»؛ مواجهه با فتوای یک فقیه، قرینه ناقصی بر اثبات تطابق آن با نظر شارع ایجاد می‌کند. وجود فتوایی مشابه فتوای اول، احتمال تطابق را تقویت می‌کند. به همین سان، هرچه بر تعداد فتاوی مشابه افزوده شود، بر احتمال صحت فتوای منظور افزوده، از احتمال خطا کاسته می‌شود. اگر همه فقیهان یک فتوا داده باشند «اجماع» وجود دارد (صدر، ۱۴۲۶ق، ج ۴، ص ۳۰۵). اگر اتفاق نظر موجود به سبب سکوت عده‌ای از فقها و تصریح عده‌ای دیگر باشد، به آن «عدم خلاف» می‌گویند. اگر بیشتر فقها برخلاف اقلیتی از فقها نظر بدهند، نظر اکثریت شهرت ایجاد می‌کند که تصدیق ظنی ایجاد می‌نماید (همان، ص ۳۲۱).

۲. استظهار رفتار دینداران ذیل عنوان «سیره متشرعه»؛ رفتار هریک از افراد متدین در عصر تشریح، یک قرینه ناقص در کشف دیدگاه شریعت ایجاد می‌کند؛ زیرا این احتمال ایجاد می‌شود که رفتار آن فرد به سبب التزام به شریعت باشد. در صورت مشاهده همان رفتار از فردی دیگر، درجه احتمال بیشتر می‌شود. اگر مشاهده شود همه متدینان رفتار مشابهی دارند و هیچ منعی از سوی معصومان علیهم‌السلام نسبت به رفتار آنها گزارش نشده، کشف می‌شود که این منش و رفتار عمومی با نظر شریعت سازگار است و ناشی از خطا یا عصیان عموم نسبت به مقصود شارع و کتمان نظر شارع نیست (صدر، ۱۴۲۶ق، ج ۴، ص ۲۳۸).

۳. استظهار رفتار عموم مردم ذیل عنوان «سیره عقلا»؛ سیره عقلا، اعم از سلوک و عمل خارجی است و

شامل ارتکازات عقلایی نیز می‌شود. مقصود از «ارتکاز» اموری است که در ذهن تثبیت شده و پیش‌فرض رفتارهای انسان واقع می‌شود. بنابراین سیره عقلا، اعم از قاعده رفتاری است (همان، ص ۲۳۴). تحقق سیره عقلا تابع عوامل بینشی، توانشی و گرایشی است. بنابراین سیره عقلا مصادیق متنوع و متکثری دارد. در هر مکتب فکری و موقعیت اجتماعی، باید از سیره عقلایی پرورش یافته در آن مکتب و موقعیت صحبت کرد (ر.ک: صدر، ۱۳۸۲، ص ۳۱۶-۳۱۹).

بنابراین سیره عقلایی مشترک بین همه افراد انسان، یا اصلاً وجود ندارد یا اگر وجود دارد، بسیار مبهم و انتزاعی است، به‌گونه‌ای که نمی‌توان در شناخت مفاهیم رفتاری و تطبیق پدیده‌های رفتاری در جامعه‌ای خاص از آن استفاده کرد. سکوت شریعت در مواجهه با سیره عقلا، می‌تواند به معنای تثبیت یا اهمال نسبت به آن سیره باشد. کشف سیره عقلا ابزاری برای فهم مقصود شارع است؛ یعنی سیره عقلا مقید غیرلفظی متصلی است که در مدلول کتاب و سنت، توسعه یا تضييق ایجاد می‌کند (صدر، ۱۴۲۶ق، ج ۴، ص ۲۳۵).

دوم. استظهار معنای رفتار

در این تحقیق، مقصود از «رفتار» هر کاری است که از موجود زنده‌ای مثل انسان که استعداد التفات یا غفلت دارد، سر بزند و بتواند معنایی را به دیگران منتقل کند. بنابراین کارهای از سر عادت که فاعل توجه بالفعل به آن ندارد، یا فاعل^۱ فعل را با قصدی انجام می‌دهد اما قصد انتقال معنایی به مخاطب ندارد، یا مخاطب به سبب وجود مانعی به معنای آن کار منتقل نمی‌شود، جزو دایره تعریف «رفتار» است. کارهای طبیعی مانند عملکرد اجزای درون بدن انسان، مثل دستگاه گوارش، از آن نظر که می‌تواند معلول یا علت رفتارهایی باشد، می‌تواند موضوع تحلیل قرار گیرد.

بشر می‌تواند با رفتارهایش معنایی و مقاصد خود را به دیگران انتقال دهد و از رفتارهای دیگران معنایی را دریافت کند. جریان انتقال معنایی از یکی به دیگری از طریق رفتار، دو مرحله دارد: اول. اقدام که کار فاعل است. دوم. دلالت که در طرف مخاطب یا مشاهده‌گر محقق می‌شود. بنابراین بحث از «استظهار معنا از رفتار» چهار رکن دارد: ۱. فعل؛ ۲. معنا؛ ۳. اقدام به فعلی که رسانای معنایی است. ۴. دلالت فعل بر معنا. خروجی این روند^۲ تحقق «ظهور»، و بررسی این روند «استظهار» است.

استظهار معنای رفتار چند ویژگی محوری دارد:

۱. مربوط به دانش ما از واقعیت است؛ یعنی ویژگی اثباتی و کشفی دارد و ممکن است صحیح یا خطا باشد. معنایی که از رفتار فرد برداشت می‌شود، می‌تواند درست یا غلط باشد. معنایی که منتقل می‌شود گاه مقصود فاعل است؛ یعنی فاعل به صورت آگاهانه به دیگری منتقل کرده و گاه قصد انتقال آن را نداشته یا حتی قصد انتقال معنایی مخالف را داشته است.

۲. هرچند تحقق ظهور و دلالت برای مخاطب عام ممکن است سریع و ناآگاهانه باشد، اما استظهار ماهیت ارادی و قصدی دارد؛ یعنی قهری و ناخودآگاه شکل نمی‌گیرد.

۳. استظهار تدریجی است؛ همچنان که تحقق ظهور و دلالت نیز تدریجی است؛ زیرا:
اولاً، شکل‌گیری دلالت رفتاری خاص بر معنایی خاص، برای فرد به تدریج صورت می‌گیرد. این ویژگی، به‌ویژه در وضع تعینی و طبق مبنایی که شکل‌گیری وضع را براساس مبنای روان‌شناختی قرن‌آکید مطرح می‌کند (ر.ک: صدر، ۱۴۲۶ق، ج ۱، ص ۸۱)، وضوح بیشتری دارد.

ثانیاً، شکل‌گیری دلالت رفتاری خاص بر معنایی خاص برای عموم مردم، به تدریج صورت می‌گیرد و تابع مجموعه‌ای از عوامل بینشی، توانشی و گرایشی است که سرعت شکل‌گیری این دلالت را تعیین می‌کند.
ثالثاً، فهم و اثبات انتقال معنایی توسط رفتاری در سطح فردی، به تدریج و به‌گونه‌ای استقرایی یا تجربی رخ می‌دهد که مبتنی بر تدریج است.

رابعاً، فهم و اثبات انتقال معنایی توسط رفتاری در سطح اجتماعی، به تدریج شکل می‌گیرد.
۴. استظهار^۵ ماهیت احتمالی دارد. فهم دلالت رفتاری بر معنا، نه حاصل علم حضوری خطاناپذیر است و نه مبتنی بر قیاس منطقی با مقدمات برهانی که مقدمات آن از اولیات، فطریات و وجدانیات باشد. ویژگی تدریجی بودن - که در فراز پیشین مطرح شد - نشانه احتمالی بودن استظهار معانی رفتار است.

۵. در استظهار معنا از رفتار، چهار ویژگی باید رعایت شود:
اول. تحقق استظهار مبتنی بر علم اجمالی است؛ یعنی درباره معنای رفتار، علم مطلق و جهل مطلق وجود ندارد، بلکه ترکیبی از دانش و جهل^۶ ما را ملزم به استظهار می‌کند. اگر علم تفصیلی باشد، نیاز به استظهار نیست و اگر جهل مطلق باشد، استظهار ممکن نیست.

دوم. علم اجمالی مبتنی بر دوگانگی و کثرت است. این دوگانگی ناشی از تمایز بین رفتار (دال) و معنا (مدلول) است.

سوم. دوگانگی منوط به ترکیب و وحدت است؛ یعنی بین رفتار و معنا نوعی ترکیب و وحدت شکل می‌گیرد. چهارم. ترکیب و وحدت، ناشی از اقتران و همنشینی و منجر به سنخیت است. این سنخیت، منشأ انتقال از رفتار (دال) به معنا (مدلول) می‌شود.

منشأ سنخیت ممکن است عقل، طبع یا قرارداد باشد. برای شناخت منشأ سنخیت در رفتارهای معنادار، باید دو گونه رفتارهای معنادار تفکیک شود:

یک. رفتارهای صرفاً اجتماعی؛ یعنی رفتارهایی که جز در فضای تعاملی و بین‌الائینی قابل تحقق نیست؛ مانند انواع معاملات مالی و غیرمالی.

دو. رفتارهای فردی - اجتماعی؛ یعنی رفتارهایی که تحقق آن در فرض فرد منفرد یا فرد اجتماعی قابل تحقق است؛ مثل انواع رفتارهای تولیدی و مصرفی. در رفتارهای اجتماعی، قدر متیقن سنخیت حاصل از قرارداد اجتماعی است؛ قراردادی که اگر در پرتو التزام به شریعت باشد، اسلامی خواهد بود. سنخیت‌های ناشی از عقل یا طبع، اگر بخواهد از سطح رفتار فردی به سطح اجتماعی برسد، باید از مجرای توافق و پذیرش اجتماعی بگذرد؛ توافقی که ممکن است بدون آگاهی و التفات و از نوع نظم‌های خودجوش باشد. چون عقل و طبع درباره کیفیات تحقق رفتارها ساکت است، عینیت یافتن قواعد رفتاری منوط به قراردادهای شرعی یا عرفی است.

مثلاً، «غذا خوردن از طریق دهان» ضرورت طبع انسان است و جای قرارداد نیست؛ اما طبع و عقل انسان درباره کیفیت و سازوکار غذا خوردن ساکت است و قضاوتی ندارد. چون غذا خوردن بدون کیفیت و سازوکاری خاص در عینیت محقق نمی‌شود، غذا خوردن به‌مثابه نظمی خودجوش، یک حقیقت انتزاعی است که عینیت یافتن آن منوط به ضمیمه شدن مجموعه‌ای از قراردادهاست؛ قراردادهایی که می‌تواند مبتنی بر التزام به شریعت یا قانون باشد. اگر این انضمام رخ ندهد، قواعد رفتاری صرفاً قالبی انتزاعی خواهد بود.

توافق بر سر انجام یک رفتار با هدف نمایش و انتقال یک معنا، ممکن است به دو صورت تعیینی و تعیینی انجام شود. در توافق تعیینی، براساس تعیین و الزام نهادی رسمی، مثل الزام شرعی، قانون مجلس یا آیین‌نامه اجرایی دولت، رفتاری برای دلالت بر معنا و مقصودی اعتبار می‌شود. در توافق تعیینی، شکل‌گیری دلالت رفتار بر معنا، ناشی از کثرت اقدام به رفتاری با هدف انتقال معنایی است. این کثرت اقدام، طبق نظریه شرطی‌سازی، منجر به انتقال ناخودآگاه ذهن از مشاهده رفتار به معنا می‌شود.

بین رفتار و معنا، سه گونه رابطه متصور است:

۱. اشتراک معنوی؛ یعنی رفتارهای مشابهی بر یک معنا دلالت داشته باشد؛ مثل اینکه مردم یک جامعه برای ادای احترام به دیگری از جا برمی‌خیزند.
۲. اشتراک رفتاری؛ یعنی رفتارهای مشابهی با معانی متفاوتی انجام شود؛ مثل اینکه نشان دادن انگشت شست در جامعه «الف» نشانه پیروزی و در جامعه «ب» توهین محسوب شود.
۳. ترادف؛ یعنی رفتارهای متفاوتی معنای واحدی داشته باشد؛ مثل اینکه مردم جامعه «الف» برای ادای احترام از جا برخیزند؛ اما مردم جامعه «ب» برای ادای احترام کلاه از سر بردارند.

وقتی رفتاری از فردی مشاهده می‌شود، درباره چرایی رفتار آن فرد، احتمالاتی در ذهن شکل می‌گیرد:

۱. شاید قصد ادا درآوردن داشته باشد؛ یعنی صرفاً اراده ایجاد معنا در ذهن مخاطب را داشته باشد.
۲. شاید قصد جدی دارد که معنایی خاص را به مخاطب انتقال دهد. مشاهده آن رفتار از عموم مردم، احتمال اول را به صفر میل می‌دهد؛ زیرا جدیت و قصد انتقال معنا، اصلی عقلایی است. معناداری قصدهایی همچون

شوخی و امتحان نیز ناشی از همین غلبه رفتار جدی است، و گرنه تفکیک بین رفتار جدی و امتحانی و شوخی نامفهوم می‌شد.

پس از اقدام، بین «رفتار» و «معنایی خاص» سه حالت امکان تحقق دارد:

۱. نص؛ یعنی رفتار بر معنایی دلالت داشته باشد و هیچ معنای رقیبی - هرچند با احتمال ضعیف - در میان نباشد.

۲. ظهور؛ یعنی رفتار بر معنایی دلالت دارد، اما معنای رقیبی با احتمال ضعیف وجود دارد. معنای رقیبی که اراده آن در سطح رفتار یک فرد در یک موقعیت خاص احتمال ضعیفی دارد، در سطح جامعه و در همه موقعیت‌های ممکن، به صورت مضاعف ضعیف‌تر خواهد بود.

۳. اجمال؛ یعنی رفتار بر معنایی خاص دلالت قوی ندارد و بین دو یا چند معنا مردد است، به گونه‌ای که آن رفتار، ذهن مخاطب را به هیچ معنایی منصرف نمی‌کند.

برای درک درست ظهور رفتار در معنایی خاص، باید بین سطوح گوناگون شکل‌گیری ظهور تفکیک کرد؛ تفکیکی که برای ظهور، مراتب پنج‌گانه‌ای تصویر می‌کند و پذیرش هر سطح را منوط به عدم تعارض با سطوح فوقانی می‌داند:

۱. ظهور رفتاری؛ یعنی معنایی که از مشاهده رفتار فاعل منتقل می‌شود، صرف‌نظر از سیاق و سبک رفتاری خاصی که فاعل دارد.

۲. ظهور سیاقی؛ یعنی فهم رفتار فرد در سیاق و سبک رفتاری خاصی که بر عملکرد فرد در حوزه رفتاری یا مقطع زمانی خاصی حاکم است.

۳. ظهور مجموعی؛ یعنی فهم رفتار فرد با توجه به فرهنگ فاعل؛ یعنی مجموع رفتارهای فرد، ذهنیت‌هایی که بر رفتار فرد مؤثر است و قوانینی که رفتارهای فرد را مقید می‌کند.

۴. ظهور قاعده رفتاری منفرد؛ یعنی فهم معنای رفتاری که اجتماعی شده و به صورت قاعده درآمد است.

۵. ظهور قاعده رفتاری در منظومه قواعد رفتاری؛ یعنی فهم یک قاعده رفتاری با ملاحظه روابط آن با سایر قواعد رفتاری حاکم بر آن جامعه.

سوم. پرسش‌های بنیادین در استظهار معنای رفتار

درباره «ظهور رفتارها در معنی» شبیه «ظهور الفاظ در معنی» سه پرسش اساسی مطرح است: ۱. ظهور چگونه محقق می‌شود؟ ۲. وجه اعتبار ظهور چیست؟ ۳. چگونه می‌توان مصادیق و موارد تحقق ظهور را اثبات کرد؟ این پرسش‌ها را با استفاده از کلام شهید صدر پاسخ دادیم (ر.ک: ۲الف). عین آن تحلیل درباره ظهور رفتارها در معنای موردنظر صادق است؛ زیرا کلام یکی از مصادیق رفتارهای انسانی است و تابع معنای است

که انسان قصد دارد آن را به دیگران انتقال دهد. افرادی که زندگی اجتماعی و تعامل با جامعه را در پیش گرفته‌اند، به محتمل‌ترین معنای رفتار هم عمل می‌کنند. حجیت ظواهر، مبتنی بر حساب احتمالات و دلیل استقرایی، بین کلام و رفتار مشترک است.

شهید صدر برای اثبات ظهور لفظ در معنا چهار وسیله «تبادر»، «صناعت»، «قول لغوی» و اصل «ثبات لغت» را برشمرد (صدر، ۱۴۲۸ق، ج ۲، ص ۲۴۵-۲۷۶). «تبادر» و «صناعت» بین لفظ و رفتار مشترک است. معادل «قول لغوی» در رفتارها، «نظر رفتارشناس» است. اگرچه عنوان «رفتارشناس» مصطلح نیست، اما روش‌ها و سازوکارهای معناکاوای رفتارها، متصدی همین وظیفه است. معادل اصل «ثبات لغت» در قواعد رفتاری، ویژگی «مانایی در قواعد رفتاری» است (ر.ک: قاسمی‌اصل، ۱۳۹۷).

چهارم. ضوابط تعیین ظواهر رفتاری

ضوابط تعیین ظواهر رفتار در دو بخش «ضوابط استظهار مدلول مطابقی رفتار» و «ضوابط استظهار مدلول التزامی رفتار» مطرح می‌شود:

الف) ضوابط استظهار مدلول مطابقی رفتار

برای استظهار معنا از رفتار، باید بدانیم که «توافق اجتماعی» بر دلالت چه رفتاری بر چه معنایی شکل گرفته است. بنابراین، به جای تعبیر «وضع» در الفاظ، از تعبیر «توافق» استفاده می‌کنیم. درباره ماهیت این توافق می‌توان از سه نظریه «اعتبار»، «تعهد» و «قرن اکید» استفاده کرد که در تبیین حقیقت وضع ارائه شده است. نظریه «اعتبار» می‌گوید: رفتار، به مثابه علامت (نشانه) معنا، وجود تنزیلی معنا و ابزار تفهیم معنا قرارداد شده است. نظریه تعهد می‌گوید: فاعل، تعهد می‌کند که هرگاه بخواهد معنایی را به مخاطبانش منتقل کند رفتار خاصی را انجام دهد. نظریه «قرن اکید» می‌گوید: شکل‌گیری توافق در انتقال از رفتار به معنا، با دو عنصر کیفی (تعین) و کمی (تعینی) ناشی از ملازمه (همنشینی مداوم و مستمر) است که در ذهن بین رفتار و معنا شکل می‌گیرد.

شکل‌گیری معنای حقیقی، ریشه معناداری معنای مجازی است؛ زیرا تحقق معنای حقیقی تابع توافق اجتماعی است، اما تحقق معنای مجازی تابع قرینه‌ای است که بین معنای مجازی و معنای حقیقی ارتباط ایجاد می‌کند (صدر، ۱۴۲۶ق، ج ۱، ص ۱۱۷). برای فهم اینکه دلالت یک رفتار بر معنایی خاص، دلالتی حقیقی یا مجازی است، راهکارهایی وجود دارد:

۱. تبادر؛ یعنی انسباق معنایی خاص به ذهن در هنگام اقدام به رفتاری خاص. درحالی‌که انسباق ممکن است ناشی از توافق (وضع) یا وجود قرینه باشد، نبود قرینه بر وجود توافق (علقه وضعی) بین رفتار و معنا دلالت دارد.
۲. اطّراد؛ یعنی شیوع، ممکن است به یکی از چهار معنای ذیل باشد:

یک. شیوع تبادل یک معنا در موارد گوناگون اقدام به یک رفتار؛

دو. شیوع اقدام با الغای هر چیزی که احتمال قرینه بودن دارد.

سه. شیوع در تطبیق به لحاظ حیثیتی که به سبب آن، رفتار بر معنا اطلاق شده است.

چهار. شیوع اقدام به رفتار در معنایی، بدون قرینه.

۳. صحت حمل و عدم صحت سلب؛ اگر حمل رفتار بر معنایی بدون هیچ قرینه‌ای صحیح باشد یا سلب معنا از رفتاری بدون هیچ قرینه‌ای غلط باشد، حکایت از این دارد که وابستگی بین رفتار و معنی ناشی از قرینه نیست و طبق فرض، این علقه صرفاً می‌تواند ناشی از توافق (وضع) باشد (ر.ک: آخوند خراسانی، ۱۴۲۶ق، ص ۱۸-۲۰؛ مظفر، ۱۳۸۰، ص ۴۰-۴۴؛ صدر، ۱۴۲۶ق، ج ۱، ص ۱۶۴-۱۷۱).

قواعد رفتاری بر ایند تعامل «نهادهای غیررسمی» و «نهادهای رسمی» است؛ یعنی رفتار مردم اولاً تابع ذهنیت‌هایی است که دارند. ثانیاً تابع قوانین و سازوکار موجود در جامعه است. بنابراین، خروجی رفتار مردم که قاعده رفتاری را می‌سازد، تابع درجه همگرایی و واگرایی نهادهای رسمی و غیررسمی است. نتیجه‌گیری مهم اینکه برای استظهار مدلول مطابقی قاعده رفتاری می‌توان سه اقدام انجام داد:

۱. شناخت نهادهای رسمی؛ یعنی قوانین و سازوکارهایی که در زندگی مردم حضور فعال دارد.

۲. شناخت نهادهای غیررسمی؛ یعنی ذهنیت‌هایی که عامه مردم دارند. ذهنیت‌ها شامل اعتقادات، خلیقات، ارزش‌ها و احساساتی است که در بیشتر مردم وجود دارد.

۳. مقایسه بین نهادهای رسمی و غیررسمی تا بتوانیم درجه همگرایی یا واگرایی بین آن دو را بشناسیم.

این‌گونه استظهار از قاعده رفتاری، استظهار براساس ریشه‌یابی قواعد رفتاری و بررسی علل و اسباب شکل‌گیری آن است. گونه دیگر استظهار^۵ مبتنی بر مقایسه و سنجش قاعده رفتاری با قواعد رفتاری هم‌عرض خودش در آن جامعه است؛ یعنی منظومه قواعد رفتاری موجود در یک جامعه، در تعامل با هم سنجیده شود تا معنای هر یک آشکار شود. طبیعتاً برخی از قواعد رفتاری معنای واضحی دارد و می‌تواند مبنایی برای فهم سایر قواعد رفتاری موجود باشد. این کیفیت استظهار، شبیه آن است که معنای مقصود از کلمه را در جمله و در بررسی نحوه تعامل آن با سایر کلمات کلام به‌دست آوریم.

(ب) ضوابط استظهار مدلول التزامی رفتار

در جهت کشف معنای جدی رفتارها، نباید به دلالت مطابقی رفتارها اکتفا کرد. نفوذ به عمق رفتارها، از چند طریق ممکن است:

یک. سنجش مفروضات و مسلّمات ذهن افراد؛ یعنی هدف آزمون و بررسی رفتاری این باشد که دریابیم افراد

در رفتارهای خود چه چیزهایی را مفروض، قطعی و مسلم می‌گیرند.

دو. سنجش و کشف استدلالی که قاعده رفتاری موردنظر بر آن بنا شده است. فهم دلیل رفتار، دامنه عمل به قاعده رفتاری را تعیین خواهد کرد. این استدلال، برآیند سنجش جایگاه نهادهای رسمی و غیررسمی در ذهن مخاطب است.

سه. سنجش و کشف نتایجی که بر رفتار مترتب است. این نتایج شامل آثار حقوقی، روانی و عرفی است. آثار حقوقی، بازخورد رفتار در نهاد رسمی، آثار روانی، بازخورد رفتار در نهاد غیررسمی در بعد شخصی، و آثار عرفی، بازخورد رفتار در نهاد غیررسمی در بعد اجتماعی است.

چهار. سنجش اموری که در ذهن رفتارکنندگان منکر است و آنها قطعاً آن را انجام نخواهند داد. افراد با سه دسته افعال مواجهند:

۱. کارهایی که ملکه، عادت و قاعده رفتاری ایشان شده است.

۲. کارهایی که اگرچه قاعده رفتارشان نیست، اما در مواقع خاص از ایشان سر می‌زند.

۳. کارهایی که قطعاً انجام نمی‌دهند و برایشان منکر است؛ یعنی ترک آن، ملکه، عادت و قاعده رفتاری ایشان شده است. شناخت منکرات؛ یعنی «قواعد رفتاری عدمی» در کنار شناخت معروفها؛ یعنی «قواعد رفتاری» این خاصیت را دارد که ذهن محقق را با طیفی از رفتارها، از «منکر» تا «معروف» در آن حوزه رفتاری آشنا می‌کند که هریک با درجات متفاوت احتمال وقوع از «نزدیک به صفر» تا «نزدیک به یک» مواجه است.

مطابق آنچه در بخش «ضوابط استظهار مدلول التزامی کلام» گفته شد، آنچه فاعل در قالب رفتار انجام می‌دهد و به دلالت مطالبی فهمیده می‌شود، همه آن چیزی نیست که بنا دارد به مخاطب منتقل کند. معمولاً فاعل فهم بخشی از مقاصدش را به فهم لوازم رفتارش موکول می‌کند. در ادامه، نسبت انواع مفاهیم و انواع دلالت سیاقی با لوازم رفتارها تشریح می‌شود:

۱. مفهوم موافق؛ یعنی سنخ حکم در مفهوم با سنخ حکم در رفتار موافق باشد. این حالت زمانی رخ می‌دهد که مفهوم جزء علل یا آثار رفتار باشد، یا رفتاری در عرض رفتار مدنظر باشد که علل یا آثار مشترکی دارند؛ مثلاً وقتی طبق نظر فاعل، «مصرف‌گرایی بد است؛ زیرا مقاومت اقتصاد را ضعیف می‌کند» مفهوم موافق آن این است که «گرایش به مصرف کالای خارجی، بد(تر) است؛ زیرا با شدت بیشتری مقاومت اقتصاد را ضعیف می‌کند».

۲. مفهوم مخالف؛ یعنی سنخ حکم در مفهوم با سنخ حکم در رفتار مخالف باشد. این حالت زمانی رخ می‌دهد که مفهوم در مقایسه با رفتار جزو منکرات یا علل و آثار منکرات باشد؛ مثلاً مفهوم رفتار «خریدن جنس ایرانی» این است که «خریدن جنس خارجی» منکر است.

۳. دلالت اقتضا؛ یعنی رفتار مدلولی دارد که طبق فهم عرفی، مقصود فاعل است و صدق یا صحت رفتار از نظر عقل، شرع، قانون یا عرف متوقف بر این است که آن مدلول را اراده کرده باشد.

۴. دلالت تنبیه یا دلالت ایماء؛ مثل دلالت اقتضا بوده، با این تفاوت که در اینجا، صدق یا صحت رفتار بر آن مدلول التزامی متوقف نیست، بلکه سیاق رفتار اطمینان ایجاد می کند که فاعل آن مدلول را قصد کرده است.
۵. دلالت اشاره؛ یعنی مدلولی لازم غیر بین رفتار فاعل است. فهم چنین مدلولی منوط به استدلال است.

نتیجه گیری

هدف تحقیق^۶ تعیین سازوکار مشترکی بین فقه و علوم رفتاری بود تا بین موضوع و محمول گزاره های شرعی وحدت رویه و زبان مشترک وجود داشته باشد. این سازوکار مشترک «استظهار» است که در اصول فقه رایج، ابعاد آن تشریح می شود و برای کشف حکم شرعی در فقه استفاده می گردد. این سازوکار توانایی آن را دارد که در تعیین مفاهیم رفتاری که از منبع نقل (یعنی: کتاب و سنت) استحصال می شود استفاده گردد. همچنین این سازوکار را می توان در تعیین مفهوم مصادیق رفتارها به کار گرفت. کاربرد اول در تعیین مفهوم موضوع گزاره های شرعی کارایی دارد و کاربرد دوم در تعیین مصداق موضوع گزاره های شرعی کارایی دارد.

ظهور الفاظ و رفتارها در معانی بر سه پرسش بنیادین مبتنی است: ۱. ظهور چگونه محقق می شود؟ ۲. وجه اعتبار ظهور چیست؟ ۳. چگونه می توان موارد تحقق ظهور را اثبات کرد؟ تحقق ظهور ناشی از ترقی دلالت به درجه خاصی است که آن را از حالت اجمال خارج نماید و البته به مرتبه نص (دلالت قطعی) نیز نرسد. با فرض تنزل از حجیت ذاتی ظهور، حجیت تعبدی برای ظهور را می توان براساس سیره مشرعان و سیره عقلا ثابت کرد. برای اثبات ظهور، از چهار وسیله «تبادر»، «صناعت»، «قول لغوی» و اصل «ثبات لغت» می توان بهره برد. اتکا به استقرا و حساب احتمالات، شاه کلید پاسخ به این پرسش هاست.

استظهار معنای کلام شارع و رفتار مشرعان براساس ضوابطی در دو مرحله به انجام می رسد: یک. ضوابط استظهار مدلول مطابقی کلام یا رفتار که شامل اطلاق و تقیید، انواع اطلاق و تقیید و مقدمات حکمت است. دو. ضوابط استظهار مدلول التزامی کلام یا رفتار که شامل دو بخش «مفاهیم موافق یا مخالف» و «دلالت سیاقی» می شود. مفهوم مخالف شامل اموری همچون شرط، وصف، قید، عدد، غایت و استثناست. دلالت سیاقی شامل دلالت اقتضا، دلالت تنبیه و دلالت اشاره می شود.

منابع

- آخوند خراسانی، محمدکاظم، ۱۴۲۶ق، *کفایة الأصول*، چ سوم، قم، مؤسسه آل‌البتیت ع لایحه التراث.
- اصفهانى، محمدحسین، ۱۴۰۴ق، *الفصول الغریبه*، قم، دار احیاء العلوم الاسلامیه.
- بهبهانی، وحید، ۱۴۱۵ق، *الفوائد الحائریه*، قم، مجمع الفکر الاسلامی.
- حلی، ابن زهره، ۱۴۱۸ق، *غنیة النزوع الی علمی الاصول و الفروع*، قم، مؤسسه امام صادق ع.
- حلی، حسن بن یوسف، ۱۴۰۴ق، *مبادئ الوصول*، قم، چاپخانه علمیه.
- خوئی، سیدابوالقاسم، ۱۴۱۷ق، *محاضرات فی الاصول*، قم، انصاریان.
- شومیکر، پاملا جی و همکاران، ۱۳۹۰، *نظریه‌سازی در علوم اجتماعی*، ترجمه محمد عبداللهی، چ دوم، تهران، جامعه‌شناسان.
- صدر، سیدمحمدباقر، ۱۳۸۲، *اقتصادنا*، چ دوم، قم، بوستان کتاب.
- _____، ۱۳۸۶ق، «الفهم الأجماعی للنص فی فقه الأمام الصادق ع»، *رساله الاسلام*، سال اول، ش ۳.
- _____، ۱۴۲۳ق، *ومضات*، قم، مرکز الابحاث و الدراسات التخصصیه للشهید الصدر.
- _____، ۱۴۲۶ق، *بحوث فی علم الاصول*، تقریر سید محمود هاشمی شاهرودی، چ دوم، قم، مجمع العلمی للشهید الصدر.
- _____، ۱۴۲۸ق، *مباحث الاصول*، تقریر سید کاظم حائری، قم، دارالبشیر.
- _____، ۱۴۳۲ق، *دروس فی علم الاصول*، چ پنجم، قم، مجمع الفکر الاسلامی.
- طوسی، محمدین حسن، ۱۴۱۷ق، *العهده*، قم، ستاره.
- علم‌الهدی، علی بن حسین (سیدمرتضی)، ۱۳۷۶، *النریعه*، تهران، دانشگاه تهران.
- غفوری، خالد، ۱۴۲۱ق، «فقه النظریه لدی الشهید الصدر»، *فقه اهل البیت ع*، سال پنجم، ش ۲۰، ص ۱۲۳-۲۰۴.
- قاسمی اصل، محمدجواد، ۱۳۹۳، *بررسی و تحلیل جایگاه استقرار در روش شهید صدر در اقتصاد اسلامی*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ع.
- _____، ۱۳۹۷، «قواعد رفتاری در اقتصاد اسلامی؛ مفهوم، ویژگی‌ها، رویکردهای نظری و مبانی عملی»، *سبک زندگی*، سال چهارم، ش ۷، ص ۴۱-۶۴.
- مجاهد، سیدمحمد، بی تا، *مفاتیح الاصول*، قم، مؤسسه آل‌البتیت ع.
- محقق حلی، جعفر بن حسن، ۱۴۰۳ق، *معارض الاصول*، قم، مؤسسه آل‌البتیت ع.
- مظفر، محمدرضا، ۱۳۸۰، *اصول الفقه*، قم، بوستان کتاب.
- _____، ۱۴۲۰ق، *المنطق*، قم، التدریر.
- مکی عاملی، زین‌الدین بن علی (شهید ثانی)، ۱۴۱۶ق، *تمهید القواعد*، تصحیح عباس تبریزیان و همکاران، قم، بوستان کتاب.
- مکی عاملی، شمس‌الدین محمد بن محمد بن (شهید اول)، بی تا، *القواعد و الفوائد*، قم، مفید.
- میرزای قمی، ابوالقاسم، ۱۳۷۸ق، *قوانین الاصول*، قم، کتابفروشی علمیه اسلامیة.
- نائینی، محمدحسین، ۱۴۲۹ق، *فوائد الاصول*، تقریر محمدعلی کاظمی، قم، دفتر انتشارات اسلامی.
- نراقی، احمد، ۱۴۱۷ق، *عوائد الایام فی بیان قواعد الاحکام و مهمات مسائل الحلال و الحرام*، قم، بوستان کتاب.

کار بست الگوی پسکاوای تجارب زیست مؤمنانه (مطالعه موردی: بررسی آتش به اختیار در سیره معصومان علیهم السلام)

محمد قاسم پور قاضی محله / دانشجوی کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه باقرالعلوم علیه السلام

mohammadghasempur@chmail.ir

gpicac@gmail.com

غلامرضا پرهیز کار / استادیار گروه جامعه‌شناسی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام

دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۱۸ - پذیرش: ۱۴۰۱/۰۲/۰۷

چکیده

الگوی «پسکاوای تجارب زیست مؤمنانه» روشی پیشنهادی برای مطالعه در حوزه علوم انسانی اسلامی با بهره‌گیری از تجارب زیسته مؤمنان و با لحاظ تأثیرپذیری آنان از معارف دینی در فهم پدیده‌ها و عملکردهای زندگی است. در این الگو نخست فهم‌ها یا عملکردهای مؤمنانه شناسایی و سپس به مثابه فرضیه‌ای ملهم از دین، به دین عرضه و ارزیابی می‌شود تا در نهایت از این طریق به دانش‌های جدید و مطابق شرایط جدید - و البته مورد تأیید دین - برسیم. در این تحقیق با روش تحلیلی - توصیفی به دنبال کاربرست و نشان دادن نحوه استفاده از این روش برای تحقیق در حوزه علوم انسانی اسلامی و نشان دادن ظرفیت‌های آن هستیم که مطالعه موردی این روش، بر ایده «آتش به اختیار» انجام شده است؛ ایده‌ای که از سوی مقام معظم رهبری مطرح گردید. «آتش به اختیار» نمونه بارز تجارب زیست مؤمنانه است که ظرفیت بازخوانی در قالب الگوی پسکاوای برای تولید علم و نظریه دینی را دارد. بر این اساس، دیدگاه «آتش به اختیار» پس از شناسایی دقیق به عنوان فرضیه، به یکی از منابع مهم دینی، یعنی سیره عرضه و ارزیابی گردید. مطابق نمونه‌های یافت شده از سیره، دیدگاه «آتش به اختیار» در کلیت خود با سیره قابل تأیید است و انجام عمل آتش به اختیار در برخی شرایط اجتماعی مجاز و در هنگام عمل به آن نیز رعایت برخی شروط لازم است.

کلیدواژه‌ها: آتش به اختیار، آیت الله العظمی خامنه‌ای، سیره معصومان علیهم السلام الگوی پسکاوای، تجارب زیسته.

یکی از خلأهای موجود در عرصه علوم انسانی - اسلامی، نبود روش‌های مناسب با اقتضائات و نیازهای این نوع علوم است. الگوی پسکاوای تجارب زیست مؤمنانه به دنبال عرضه الگویی روشی برای مطالعه در حوزه علوم انسانی - اسلامی از طریق گردآوری تجربه‌های نظری و عملی مؤمنان در هنگام درگیر شدن در موقعیت‌های واقعی زندگی و سپس عرضه یافته‌ها به متون مذهبی به منظور رسیدن به تبیین یا راهکاری دینی است. طراحی این الگو مبتنی بر ایده وجود و امکان بهره‌گیری از فهم عرفی و نیز گرانباری مشاهده از نظریه صورت پذیرفته و فرض را بر این گرفته که مؤمنان به سبب برخورداری از سطوحی از دانش مذهبی و نیز دغدغه‌های دینی برای زیست مؤمنانه، هنگام مواجهه با شرایط واقعی به دنبال فهم دینی از پدیده‌ها یا کشف شیوه‌های دینی برای زندگی هستند. بنابراین ادراکات و راهکارهای آنان احتمالاً به نحوی متأثر از دین و البته مطابق شرایط و نیازهای زمانه است. این ادراکات یا راهکارها مطابق الگوی پسکاوای شناسایی و سپس به دین عرضه می‌شود تا در صورت تأیید به صورت کامل یا اصلاح شده، نتیجه کار به مثابه یک فهم یا راهکار دینی به جامعه دینی عرضه گردد.

ایده «آتش‌به‌اختیار» از سوی یک عالم دینی آگاه به زمان و دارای تجربه طولانی حکمرانی برای رفع یک مشکل در حکومت دینی مطرح گردید که نمونه‌ای بارز از فهم و تجربه‌ای است که - به احتمال زیاد - متأثر از دین شکل گرفته است. این ایده با واکنش‌های متفاوتی روبه‌رو شد که بخشی مثبت و بخشی منفی و بعضاً ناشی از درک نادرست ایده مطرح شده بود و بخشی از مشکل ناباوران یا شک‌داران نسبت به آن، ناظر به جایگاه چنین مواجهه‌ای با مسائل فرهنگی در شرایط خاص کشور یا در چارچوب حکومت دینی است. از این رو، تبیین جایگاه این ایده یا سیاست حاکمیتی می‌تواند راهگشا باشد. بخشی از این تبیین نیز می‌تواند مبتنی بر آموزه‌های دینی صورت پذیرد. الگوی «پسکاوای زیست مؤمنانه» می‌تواند روش مناسبی برای تبیین این ایده باشد.

چون سیره معصومان علیهم‌السلام یکی از منابع مهم دینی است، می‌تواند در ایجاد درک درست یا حتی دستیابی به راه‌حل یا تبیین‌های دینی از مسائل و موضوعات جدید پیش‌آمده که نسبتی با دین دارند سودمند باشد. بر همین اساس بنای این تحقیق بهره‌گیری از سیره معصومان علیهم‌السلام برای شناخت و تبیین ابعاد «آتش‌به‌اختیار» است. توضیح بیشتر این نحوه مواجهه در ادامه خواهد آمد.

بجاست در مقدمه منظور خود را از اصطلاح «سیره» روشن سازیم. «سیره» در لغت، معانی گوناگونی مانند مذهب، سنت، طریقت، عادت و زندگی‌نامه دارد (مدرس تبریزی، ۱۳۹۲، ج ۳، ص ۷۷؛ صدرحاج سیدجوادی و دیگران، ۱۳۸۱، ج ۹، ص ۴۷۸) که در این تحقیق، به معنای «زندگی‌نامه چهارده معصوم علیهم‌السلام» است.

با توجه به توضیحات پیشین، سؤال اصلی تحقیق چنین است: نحوه کاربست الگوی «پسکاوای تجارب زیست مؤمنانه» در علوم انسانی و به صورت موردی در «آتش‌به‌اختیار» چگونه است؟ در ذیل آن به پنج سؤال فرعی براساس آنچه در روش می‌آید، خواهیم پرداخت که عبارتند از:

۱. روش الگوی «پسکاوای تجارب زیست مؤمنانه» چیست و چه ویژگی‌هایی دارد؟

۲. آیا الگوی «پسکاوای تجارب زیست مؤمنانه» روش کارآمدی در علوم انسانی است؟

۳. با توجه به سیره معصومان (ع) در کدام زمینه‌های اجتماعی و چه موضعی، عمل «آتش‌به‌اختیار» ممکن یا حتی ضروری است؟

۴. با توجه به سیره معصومان (ع) عمل به «آتش‌به‌اختیار» در هنگام تحقق چه شرایطی باید داشته باشد؟

۵. «آتش‌به‌اختیار» در منظر مقام معظم رهبری، چه نسبتی با «آتش‌به‌اختیار» برآمده از سیره معصومان (ع) دارد؟

پیشینه تحقیق

از زمان طرح دیدگاه «آتش‌به‌اختیار»، در این زمینه قریب ۸ اثر مکتوب به نگارش درآمده است: چهار کتاب، یک مورد جزوه و سه مقاله. البته تعداد زیادی مصاحبه و یادداشت از افراد یا شخصیت‌های گوناگون در رسانه‌ها نشر یافته در دسترس است که به سبب تکرر و تنوع بالا و البته بعضاً محتوای تکراری یا غیرمفید برای این تحقیق از ذکر آنها در اینجا اجتناب می‌شود؛ اما بعضاً ممکن است بر ذهن نگارندگان تحقیق اثرات مستقیم یا غیرمستقیمی داشته و عملاً در تحقیق حضور یافته باشد.

کتاب *آتش‌به‌اختیار، کار فرهنگی و خودجویش و تمیز* (کریم‌آبادی سیزی، ۱۳۹۸) از جمله این آثار است. این کتاب بیشتر به تبیین و توضیح دیدگاه مقام معظم رهبری درباره مفهوم «آتش‌به‌اختیار» پرداخته است. نقطه قوت این کتاب بیان همه قرائن و شواهد «آتش‌به‌اختیار» در بیانات مقام معظم رهبری است؛ اما برای توضیح برخی مطالب، از شواهد و قرائن بسیار بعید در کلام ایشان استفاده شده است. همچنین ادعاهایی مطرح شده که بیشتر از سنخ مسائل فلسفی هستند و دلیل محکمی برای آنها ارائه نگردیده است.

کتاب *آتش‌به‌اختیار در عرصه فرهنگی* (پژوهشگاه علوم اسلامی امام صادق (ع)، ۱۳۹۷). این کتاب شبیه اثر پیشین، نکات ارزنده‌ای از «آتش‌به‌اختیار» در اختیار مخاطبان قرار می‌دهد و تقریباً تمام نکات مثبت آن را داراست؛ اما همان نقاط ضعف را نیز دارد. نویسندگان برای تکمیل دیدگاه مقام معظم رهبری از دیگر منابع نیز استفاده کرده‌اند.

کتاب *راهنمای عملی آتش‌به‌اختیار* (هیأت عالی اندیشه‌ورز بسیج، ۱۳۹۶)، همان گونه که از نام آن پیداست، نکات عملی فراوانی درباره «آتش‌به‌اختیار» دارد و فاقد بعد نظری است.

کتاب *آتش‌به‌اختیار* (مرکز دیدار، بی‌تا). این کتاب ابتدا اجمال علل صدور فرمان «آتش‌به‌اختیار» توسط مقام معظم رهبری و معنای آن را تجلیل و بررسی کرده و در آخر به تفصیل، چند نمونه از کارهای فرهنگی در این زمینه را معرفی کرده که نقطه قوت آن محسوب می‌شود.

تنها جزوه موجود مربوط به کلاس درس سعید جلیلی با عنوان «تأملی بر مفهوم آتش‌به‌اختیار براساس آیات قرآن کریم» (جلیلی، ۱۳۹۶) است که ریشه‌های قرآنی «آتش‌به‌اختیار» را بررسی کرده و توسط شاگردان ایشان جمع‌آوری شده است.

مقاله‌های «تأثیر فرمان آتش‌به‌اختیار رهبر انقلاب جمهوری اسلامی ایران در حوزه فکری و فرهنگی» (قرشی،

(۱۳۹۶)؛ «چیستی آتش‌به‌اختیار در منظومه فکری و عملی رهبر معظم انقلاب» (باقری، ۱۳۹۶) نیز مانند برخی کتب مذکور، نقطه قوتشان بیان قراین و شواهد «آتش‌به‌اختیار» در بیانات مقام معظم رهبری، و نقطه ضعف آنها استفاده از برخی شواهد و قرائن یا لوازم بعید در کلام ایشان است.

مقاله «هبانی فرمان آتش‌به‌اختیار در منظومه فکری امام خامنه‌ای» (جلالوند و جلالوند، ۱۳۹۵)، مبنای قرآنی، روایی و عقلی آتش‌به‌اختیار را بررسی کرده و از این نظر نسبت به دیگر آثار مرتبط، برتری دارد.

لازم به یادآوری است که بهره‌گیری این تحقیق از منابع مذکور، بیشتر برای تحلیل و پی بردن به زوایای گوناگون فرمایش‌های *آیت‌الله العظمی خامنه‌ای* بوده، اما تفاوت اصلی این تحقیق با کتاب‌های ذکرشده در این است که اولاً، برای تبیین مراد مقام معظم رهبری، تنها به بیانات ایشان اکتفا نشده و به منابع دیگر (منابع سیره‌ای) نیز مراجعه شده است. ثانیاً، این مراجعه به صورت روشمند و براساس الگوی «پسکاوی زیست مؤمنانه» انجام گرفته که در بخش روش تحقیق، بیشتر به آن اشاره شده است. بنابراین وجه امتیاز این تحقیق ارجاع مفهوم «آتش‌به‌اختیار» به سیره معصومان علیهم‌السلام و ارزیابی آن براساس سیره است.

روش تحقیق

روش استفاده‌شده در این تحقیق، الگوی «پسکاوی تجارب زیست مؤمنانه» است (پرهیزکار، ۱۳۹۹). الگوی مزبور یکی از روش‌های دستیابی به علم دینی در علوم اجتماعی است که هدف آن افزایش کاربردپذیری علم دینی و توجه به مسائل جدید زندگی با بهره‌گیری از تجارب و تأملات ژرف‌یافته مؤمنانه در مواجهه با موضوعات و مسائل واقعی زندگی و سپس پالایش آنها براساس متون دینی و اعتبارسنجی دینی آنهاست. این الگو در گام نخست به گردآوری تجارب زیسته مؤمنانی اشاره دارد که سطوحی از دانش و دغدغه دینی را دارا هستند و متأثر از آن، به روش‌هایی برای زندگی یا تبیین‌ها و تفسیرهایی از زندگی اجتماعی در شرایط جدید می‌رسند. این روش‌ها یا ادراکات که هم مرتبط با مسائل کاربردی زندگی است و هم حاصل تجربه و تفکر افراد عادی یا حتی اندیشمندان و هم متأثر از دین و شناخت‌ها و دغدغه‌های دینی به‌وجودآمده - دست‌کم - به‌مثابه شیوه‌های عملی زندگی یا نظریات عرفی قابل استفاده‌اند، اما در الگوی پسکاوی، به‌مثابه فرضیاتی برای پژوهش در نظر گرفته می‌شوند و در گام دوم این فرضیات به متون دینی (قرآن و سنت) عرضه و آزمون می‌گردند؛ یعنی براساس متون دینی بررسی انتقادی می‌شوند تا سرانجام - و بر حسب موضوع - یا به روش‌های عملی برای زندگی یا دیدگاه‌های دینی صواب برای تبیین مسئله اجتماعی محل بحث برسیم.

در گام نخست الگوی پسکاوی با توجه به نوع موضوع، از روش‌هایی مانند «مصاحبه» یا «تحلیل محتوا» برای گردآوری اطلاعات و دستیابی به فرضیات، و در گام دوم از روش‌های مصطلح اجتهادی برای عرضه یافته‌ها به دین و ارزیابی انتقادی آنها استفاده می‌شود.

براین‌اساس، ایده «آتش‌به‌اختیار» که از سوی یک عالم دینی آگاه به شرایط زمانه و دغدغه‌مند صادر شده و حاصل تجربه طولانی و تأملات ایشان از دین و شرایط جامعه اسلامی است، در این تحقیق به‌مثابه یک روش

برای عمل در جامعه دینی یا دیدگاه نظری برای فهم امور اجتماعی مدنظر قرار می‌گیرد و به مسئله تحقیق تبدیل می‌شود. سپس با تحلیل محتوای سخنان ایشان، دیدگاه معظم‌له در این زمینه استخراج و زمینه اصلی و اجزای آن شناسایی می‌گردد. در گام بعد به کمک روش اجتهادی دیدگاه استخراج شده بر سیره معصومان علیهم‌السلام - که بخشی از متون دینی اسلام است - عرضه و ارزیابی می‌شود تا سرانجام تأیید و یا اصلاح و تکمیل گردد.

این تحقیق کوشیده در مراجعه به سیره، نمونه‌ها و مصادیق مرتبط با «آتش‌به‌اختیار» را شناسایی کند. البته نتایج این تحقیق محدود به مواردی است که در سیره جست‌وجو شده است. به‌طور طبیعی مراجعه به دیگر اجزای متون دینی بر غنای بحث خواهد افزود، هرچند مناسب‌ترین جایگاه برای یافتن مصادیق احتمالی «آتش‌به‌اختیار» همان سیره معصومان علیهم‌السلام است.

مراحل تحقیق

گام نخست: چستی «آتش‌به‌اختیار» و ابعاد آن

براساس الگوی پسکاوای، در گام نخست باید به درکی از مفهوم «آتش‌به‌اختیار» و ابعاد آن برسیم تا بتوانیم آن را در گام بعدی به سیره معصومان علیهم‌السلام عرضه کنیم.

«آتش‌به‌اختیار» در اصل، یک اصطلاح نظامی است. چون شرایط فرمان آتش همیشه برای فرمانده نظامی مهیا نیست، گاهی فرمانده به‌سبب قرار گرفتن در موقعیت و یا شرایط خاص، فرمان «آتش‌به‌اختیار» صادر می‌کند تا سرباز و واحد تحت امر او اگر توانست با فرمانده خود ارتباط برقرار کند، آزادی عمل داشته باشد و در موقعیت مناسب، هدف را شناسایی و اقدام به تیراندازی کند (کریم‌آبادی سبزی، ۱۳۹۸).

توجه به تعریف اصطلاحی در حوزه نظامی اگرچه مفید است، اما کافی نیست؛ زیرا وجود تنها یک شباهت بین عرصه نظامی و عرصه حاکمیتی و یا فرهنگی - اجتماعی، کاربست استعاری آن در عرصه‌های دیگر را مجاز می‌سازد، ولی این جواز به معنای آن نیست که تمام احکام و ویژگی‌های آن در عرصه نظامی را بتوان به دیگر عرصه‌ها نیز تعمیم داد.

بنابراین توجه به تعریف «آتش‌به‌اختیار» از منظر نظامی، به شناخت اولیه از آن در باب فرهنگ و جامعه کمک می‌کند. اما آنچه در اینجا و براساس روش تحقیق موضوعیت دارد، مفهومی از «آتش‌به‌اختیار» است که در اثر درک موقعیت کشور و متأثر از بینش دینی، برای مقام معظم رهبری شکل گرفته است. از این‌رو، مراجعه به بیانات ایشان و تحلیل محتوای آن مهم‌ترین شیوه برای دستیابی به تعریف و شرایط و ویژگی‌های «آتش‌به‌اختیار» در این تحقیق محسوب می‌شود.

«آتش‌به‌اختیار» در بیانات مقام معظم رهبری اینگونه توصیف شده است:

گاهی دستگاه‌های مرکزی فکر، فرهنگ و سیاست دچار اختلال و تعطیلی می‌شوند که در این وضعیت، باید افسران جنگ نرم با شناخت وظیفه خود، به صورت «آتش‌به‌اختیار»، تصمیم‌گیری و اقدام کنند (بیانات رهبر معظم انقلاب، ۱۳۹۶/۳/۱۷).

از جمله کارهای مهم، کارهای فرهنگی است. ما خلل و فرج فرهنگی زیاد داریم. جاهایی که نفوذگاه دشمن است از لحاظ فرهنگی، بسیار است. این را، هم مجموعه‌های مسئول دولتی، هم مجموعه‌های گسترده عظیم مردمی موظفند که انجام بدهند.

«آتش‌به‌اختیار» به معنای کار فرهنگی خودجوش و تمیز است. آنچه ما گفتیم معنایش این است که در تمام کشور، جوان‌ها و صاحبان اندیشه و فکر، صاحبان همت، خودشان با ابتکار خودشان، کار را - کارهای فرهنگی را - پیش ببرند؛ منافذ فرهنگی را بشناسند و در مقابل آنها کار انجام بدهند.

آتش‌به‌اختیار به معنای بی‌قانونی و فحاشی و طلبکار کردن مدعیان پوچ‌اندیش و مدیون کردن جریان انقلابی کشور نیست. نیروهای انقلابی بیش از همه باید مراقب نظم کشور، مراقب آرامش کشور، مراقب عدم سوءاستفاده دشمنان از وضعیت کشور، و مراقب حفظ قوانین [باشند]. این مراقبت‌ها در درجه اول، متوجه نیروهای انقلاب است که دلسوزند، علاقه‌مندند و ما یلند که کشور به سمت هدف‌های خود حرکت بکند (بیانات رهبر معظم انقلاب، ۱۳۹۶/۴/۵).

اینکه ما گفتیم «آتش‌به‌اختیار»، فقط مخصوص کارهای فرهنگی نیست، در همه زمینه‌هایی که برای پیشرفت کشور مؤثر است جوان‌ها می‌توانند نقش‌آفرینی کنند (بیانات رهبر معظم انقلاب، ۱۳۹۷/۱/۱). معنای «آتش‌به‌اختیاری» که ما گفتیم، این است: یعنی همه جوان‌ها، همه گروه‌های مؤمن در زمینه‌های مختلف، هر کاری که برایشان میسر است و مطابق با قوانین کشور و مصلحت کشور [است]، باید انجام بدهند و معطل کسی نباید بمانند (بیانات رهبر معظم انقلاب، ۱۳۹۷/۱۱/۲۹).

با تحلیل محتوای بیانات رهبر معظم انقلاب می‌توان مؤلفه‌های «آتش‌به‌اختیار» فرهنگی را به صورت زیر دسته‌بندی کرد:

یکم. زمینه‌های اجتماعی آتش‌به‌اختیار:

- اختلال و تعطیلی در مراکز تصمیم‌گیری حاکمیتی؛
 - وجود منافذ و خلل و فرج فرهنگی در کشور که نفوذگاه دشمن است.
- دوم. شرایط عمل آتش‌به‌اختیار:

- قانون‌مداری؛
 - رعایت اخلاق؛
 - بهانه ندادن به دشمن یا افراد پوچ‌اندیش؛
 - رعایت نظم کشور؛
 - حفظ آرامش کشور؛
 - رعایت مصالح کشور.
- سوم. مخاطبان حکم آتش‌به‌اختیار:
- افسران جنگ نرم؛
 - جوانان؛

- همه گروه‌های مؤمن؛

- صاحبان فکر و اندیشه و همت؛

- مجموعه‌های عظیم مردمی.

با توجه به ابعاد مذکور، می‌توان «آتش‌به‌اختیار» را این‌گونه تعریف کرد: «فعالیتی خودجوش و مبتکرانه که توسط جوانان و یا افراد مؤمن، صاحب اندیشه، افسران جنگ نرم و مجموعه‌های عظیم مردمی، به‌منظور جبران اختلالات حکومت و بستن راه نفوذ دشمن، به‌ویژه در حوزه فرهنگ، با رعایت قانون‌مداری، اخلاق، نظم و امنیت صورت می‌گیرد».

نکته قابل توجه آنکه رهبر معظم انقلاب تا قبل از استفاده از اصطلاح مزبور، بارها از واژه «کارهای خودجوش» استفاده کرده‌اند؛ اما به‌نظر می‌رسد «آتش‌به‌اختیار»، نوعی کار خودجوش برای «جبران اختلال حکومت و بستن راه‌های نفوذ» است و رابطه مفهومی آنها عموم و خصوص مطلق است.

گام دوم: ارجاع آتش‌به‌اختیار به سیره معصومان علیهم‌السلام

پیش از ارجاع مفهوم «آتش‌به‌اختیار» به سیره، توجه به این نکته لازم است که این مفهوم یک بخش بدیهی دارد و یک بخش غیربدیهی. بخش بدیهی آن مربوط به اصل جبران نقص است؛ یعنی در زمان وقوع اختلال در حکومت و از دست رفتن برخی مصالح و رخ دادن برخی مفاسد، نباید بی‌تفاوت بود، بلکه برای جبران مصالح باید کاری کرد، و این بدیهی است؛ یعنی چون حب ذات در طبیعت انسان نهفته است و انسان به‌تبع این حب، کمال‌طلب است، به‌دنبال کارهایی می‌رود که بر کمالاتش بیفزاید و او را از نقص‌ها رهایی بخشد. به‌عبارت دیگر، هر کس وقتی به درون خود مراجعه کند، بالوجدان می‌یابد که نباید در مقابل اموری که موجب نقص او می‌شود بی‌تفاوت باشد و باید درصد مقابله با آنها برآید (مصباح، ۱۳۹۸، ص ۱۷۱-۱۷۳).

این نکته همان‌گونه که در سطح فردی درست است، در سطح اجتماعی نیز با لحاظ شرایط خاص خود قابلیت طرح دارد. یکی از اموری که در سطح اجتماعی و کلان موجب نقص در انسان و زندگی گروهی آنان می‌شود، اختلال در حکومت است و انسان‌ها وقتی متوجه آن می‌شوند برای رفعش تلاش می‌کنند، لیکن نوع مواجهه متفاوت است؛ زیرا نوع آن بدیهی نیست. مردمان به حسب تجارب، دانش‌ها و شرایط دست به عمل می‌زنند.

نتیجه آنکه با توجه به عقلانی و فطری بودن اصل «آتش‌به‌اختیار» - علی‌القاعده - کلیت آن نباید با مخالفت شرع همراه گردد، بلکه باید با تأیید همراه شود، و چون یک رفتار انسانی است پس در همه دوره‌ها، از جمله در عصر حضور معصومان علیهم‌السلام نیز رفتارهای مشابهی در هنگام اختلال در حکومت‌ها رخ داده که البته شواهد تاریخی آن نیز وجود دارد و در ادامه خواهد آمد. اما اینکه چه چیزهایی اختلال محسوب شود و یا اینکه عمل مزبور با چه شرایطی امکان انجام دارد، اکنون برای ما معلوم نیست و با رجوع به سیره، می‌توانیم به این امور پی ببریم و در نهایت راجع به دیدگاه‌های رهبر معظم انقلاب در بخش غیربدیهی آن داوری کنیم.

با این مقدمه گام دوم را بدین صورت پی می‌گیریم: ابتدا با لحاظ آنچه از سخنان مقام معظم رهبری به دست آمده و الهام‌بخش فرضیات یا - دست کم - سوالات تحقیق است، به دو نکته اساسی اشاره می‌کنیم: اولاً، از لحاظ اجتماعی، در چه موضوعی انجام برخی اعمال به مثابه عمل «آتش‌به‌اختیار» مجاز می‌شود؟ ثانیاً، در شرایط اجتماعی مجاز، برای خود عمل «آتش‌به‌اختیار» چه شروطی را باید در نظر گرفت؟ و در نهایت، ضمن جمع‌بندی مباحث مربوط به سیره، به مقایسه دیدگاه رهبر معظم انقلاب در این دو زمینه با آنچه از سیره مستفاد است، خواهیم پرداخت.

۱. زمینه‌های وقوع «آتش‌به‌اختیار» از منظر سیره معصومان علیهم‌السلام

اهل بیت علیهم‌السلام در بسیاری از موارد، از بیان برخی دستورات یا انجام برخی افعال خودداری می‌کردند؛ اما اگر آن دستور یا فعل توسط یکی از اصحاب ایشان صادر و یا انجام می‌شد، گاهی تشویق می‌کردند و گاهی سکوت، و اگر انجام نمی‌شد اصحاب را توبیخ می‌کردند. این موارد می‌تواند نشان‌دهنده اختلالات و مشکلاتی باشد که در جایگاه فرماندهی و رهبری جامعه وجود داشت و موجب می‌شد بی‌آنکه امام جامعه مستقیماً امر یا نهی داشته باشد، اقدام امت در آن زمینه به صورت «آتش‌به‌اختیار» مجاز یا حتی ضروری باشد. اینک به مصادیقی اشاره می‌شود که نشان می‌دهد در کدام مواضع اجتماعی، زمینه انجام چنین اعمالی فراهم است. پس از آن به شرایطی اشاره می‌کنیم که توجه به آنها از سوی عاملان «آتش‌به‌اختیار» لازم است.

الف. گستردگی جریان باطل

با توجه به اینکه جریان حق در بیشتر دوران‌ها، به‌ویژه از صدر اسلام تاکنون در اقلیت قرار داشته و از حیث امکانات و نیروی انسانی در سطح پایین‌تری نسبت به دشمن بوده، برای بقا و پیشرفت باید از بالاترین ظرفیت، امکانات و نیروهای خود استفاده کند. یکی از راه‌های بالا بردن ظرفیت و افزایش بازدهی، قرار دادن «آتش‌به‌اختیار» در اختیار مردم است.

دشمنان زیاد مسلمانان از عصر رسول الله صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم گرفته تا غاصبان خلافت امیرمؤمنان علی علیه‌السلام و قاتلان آن حضرت و امامان پس از ایشان و در نهایت غیبت امام عصر علیه‌السلام همگی نشان از کمی طرفداران حق دارد. نمود غلبه باطل فقط در مسائل پیش گفته نبود، بلکه در دوران‌های گوناگون، خود را در سطح جامعه نیز نشان می‌داد. فقر بسیاری از مردم، به‌ویژه شیعیان (صدوق، ۱۳۷۲، ج ۱، ص ۱۷۹-۱۸۳)، گسترش غنا (موسی‌پور بشلی، ۱۳۹۵، ص ۲۹۰) و زنا (همان، ص ۱۱۷-۱۱۸) و شایع شدن می‌خوارگی و حتی مواد افیونی در سده‌های اخیر (همان، ص ۲۸۷-۲۸۹) همگی نشان از گستردگی جریان باطل دارد.

این گستردگی باطل هر حکومت حقی را که پشتوانه مردمی نداشته باشد از پای درمی‌آورد یا ضعیف می‌کند. شارع مقدس نیز به این مسئله توجه داشته است. بدین‌روی در مقابله با منکرات برای مردم اختیاراتی قائل شده که در سیره نیز نمود داشته است. برای نمونه، در بحث مهم تبلیغات سوء دشمن، شاهد نمونه‌های متعددی از عمل «آتش‌به‌اختیار» هستیم. برای مثال، در موارد متعدد، هرگاه کفار به مسلمانان حمله تبلیغاتی می‌کردند، شاعران

مسلمان به صورت «آتش‌به‌اختیار»، آنها را هجو می‌کردند و حمله آنها را پاسخ می‌دادند (یوسفی غروی، ۱۴۲۰ق، ج ۲، ص ۱۵۸-۱۵۹، ۳۷۶-۳۷۹). شاهد این موضوع آنکه گاهی که مسلمانان از حد می‌گذشتند رسول اکرم ﷺ آنها را به صورت موردی نهی می‌کردند (همان، ص ۴۷۳ و ۴۷۴). علاوه بر این در هیچ‌یک از گزارش‌های تاریخی هجویات، اثری از هیچ اجازه‌ای دیده نمی‌شود، درحالی که گاهی در خصوص مدح، شاهد اجازه شاعران از پیامبر اکرم ﷺ هستیم (یوسفی غروی، ۱۴۲۸ق، ج ۳، ص ۳۲-۳۳).

ب. فشارهای اجتماعی و ایجاد اختلال در حکومت

فشارهای اجتماعی در رهبری جامعه اختلال ایجاد می‌کند، به گونه‌ای که گاهی امام جامعه زمینه عمل در برخی اعمال حاکمیتی را از دست می‌دهد؛ اما افراد امت می‌توانند با اعمال «آتش‌به‌اختیار» اختلال پیش‌آمده را برطرف سازند. دو رخداد مشابه در دو غزوه «بنی‌قینقاع» و «بنی‌قریظه» مصداقی از این موضوع است:

پس از آنکه یهودیان بنی‌قینقاع با پیامبر ﷺ پیمان شکستند و از در خصومت وارد شدند، غزوه بنی‌قینقاع در گرفت. در این جنگ، پس از تسلیم شدن یهودیان شانه‌های آنها را به ریمان بستند و پیامبر ﷺ مندرین قدامه سلمی را بر ایشان گذاشت... *ابن‌ابی* بر آنها گذشت و گفت: ایشان را باز کنید! مندر گفت: ... به خدا سوگند، هر کس آنها را باز کند گردنش را می‌زنم. *عبدالله بن ابی* به طرف پیامبر ﷺ دوید و دست خود را در گریبان زره آن حضرت کرد و گفت: ای محمد، نسبت به دوستان من نیکی کن! پیامبر ﷺ با چهره برافروخته و خشمگین به او فرمود: وای بر تو! رهایم کن! گفت: رهایت نمی‌کنم تا نسبت به دوستانم دستور به نیکی دهی... پیامبر ﷺ فرمود: رهایشان کنید! خدا ایشان را و او را همراه ایشان لعنت کند!... پیامبر ﷺ آنها را از کشتن رها ساخت و دستور فرمود که از مدینه بیرونشان کنند (واقدی، ۱۳۶۱، ج ۱، ص ۱۲۸-۱۲۹). در پایان غزوه بنی‌قینقاع، تحت فشار و التماس‌های *عبدالله بن ابی* که رئیس منافقان و از بزرگان قبیله خزرج و از هم‌پیمانان بنی‌قینقاع بود، حکم آنها به تبعید تغییر کرد.

در غزوه «بنی‌قریظه» نیز نزدیک بود شبیه همین ماجرا تکرار شود. پس از پایان این غزوه، اوسیان نزد پیامبر ﷺ آمدند و «گفتند: ای رسول خدا، اینها هم‌پیمان ما هستند... به‌خاطر دارید که در گذشته با بنی‌قینقاع که هم‌پیمانان *ابن‌ابی* بودند چگونه رفتار کردید؟... پیامبر ﷺ سکوت کردند و مطلبی نفرمودند. پس از اینکه افراد قبیله اوس زیاد حرف زدند و اصرار کردند... فرمود: اگر حکم در این باره را به مردی از شما واگذارم خشنود خواهید بود؟ گفتند: آری. فرمود: حکم کردن در این باره را به *سعد بن معاذ* واگذارم... *سعد بن معاذ* گفت: آیا شما به فرمان من درباره بنی‌قریظه راضی هستید؟ گفتند: آری... *سعد* گفت: من درباره ایشان چنین حکم می‌کنم که مردان ایشان به تیغ کشته شوند، و زن‌ها و بچه‌ها اسیر گردند و اموال آنها تقسیم شود. پیامبر ﷺ فرمودند: همان حکمی را دادی که خداوند متعال از فراز هفت آسمان فرموده است (واقدی، ۱۳۶۲، ج ۲، ص ۳۸۵-۳۸۷).

این دو ماجرا، دو نمونه از تحت فشار قرار گرفتن رسول خدا ﷺ و اختلال در حکومت ایشان است که در اولی خواسته ایشان اجرا نشد، ولی در دومی با هوشیاری *سعد بن معاذ* و حرکت «آتش‌به‌اختیار» او، فشار از روی رسول خدا ﷺ برداشته شد و خواسته ایشان انجام گرفت.

نمونه دیگر ماجرای مه‌پورالدم اعلام شدن عبدالله بن سعد، برادر رضاعی عثمان، است. پس از فتح مکه که عموم مشرکان بی‌مجازات آزاد شده بودند، چند تن، از جمله عبدالله بن سعد که مدعی دریافت وحی شده بود، استننا گردیدند و قرار شد حکم بر آنان اجرا شود، ولی با فشار عثمان بر رسول اکرم ﷺ عبدالله بن سعد بخشیده شد؛ عثمان رو به پیامبر ﷺ کرد و گفت: ای رسول خدا! ... استدعا دارم او را به من ببخشید. پیامبر ﷺ روی خود را از عثمان برگرداند و عثمان از جانب دیگر آمد. پیامبر ﷺ باز هم روی خود را برگرداند... عثمان سخت اصرار می‌ورزید... فرمود: بسیار خوب. سپس رو به اصحاب کرد و فرمود: چه چیزی مانع از آن شد که مردی از میان شما برخیزد... و این فاسق را بکشد؟ عباد بن بشر گفت: ... من از هر سو متوجه شما بودم که فقط با چشم اشاره‌ای کنید... پیامبر ﷺ فرمود: من کسی را با اشاره نمی‌کشم... (واقعی، ۱۳۶۲، ج ۲، ص ۶۵۴-۶۵۵).

بخش مهم ماجرا آن است که رسول اکرم ﷺ انتظار داشتند اصحاب با توجه به حکم پیشین، حکم را درباره عبدالله بن سعد اجرا کنند. اما کسی این کار را نکرد و به همین سبب مورد عتاب قرار گرفتند.

ج. بی‌بصیرتی یا حیرانی مردم

از جمله اموری که زمینه‌ساز وقوع «آتش‌به‌اختیار» است، بی‌بصیرتی یا حیرانی مردم است. از جمله آنها ماجرای آماده شدن مردم کوفه برای جنگ صفین است:

بیشی (بسیاری) از مردم برای عزیمت و جهاد، به علیؑ پاسخ مثبت دادند، جز اینکه یاران عبدالله بن مسعود... نزد وی آمدند و به او گفتند: ما با تو رهسپار می‌شویم، ولی در لشکرگاه شما فرود نمی‌آییم و خود اردویی جداگانه می‌زنیم تا در کار شما و شامیان بنگریم؛ هرگاه دیدیم یکی از دو طرف به کاری که بر او حلال نیست دست یازید یا گردن‌کشی و ظلمی از او سر زد، ما بر ضد او وارد پیکار می‌شویم. علیؑ گفت: آفرین! خوش آمدید! این معنی به کار بردن بصیرت در دین، و کار بستن دانش در سنت است و هر کس به چنین پیشنهادی راضی نشود بی‌گمان خائن و ستمگر باشد (منقری، ۱۳۷۰، ص ۱۶۱-۱۶۲).

این ماجرا نشان می‌دهد که بخشی از یاران امیرمؤمنانؑ در درست یا نادرست بودن جنگ با معاویه شک داشتند و امام علیؑ در مقام جدل و برای توجه به وضعیت مخالف و یا حتی به‌عنوان یک سیاست فرهنگی اصولی به آنها این حق را داد تا در موقعیت ناآگاهی نسبت به درستی راه امام جامعه، از او پیروی نکنند و به شیوه مدنظر خود که شیوه عقلایی بقا در تردید و جست‌وجو برای شناخت حق است، عمل کنند. این نحوه تصمیم و عملکرد متحیران را که حتی در مخالفت با فرمان امام جامعه رخ می‌دهد، می‌توان نوعی «آتش‌به‌اختیار» به حساب آورد که امام نیز با وجود مخالفت متحیران با نظر خود، آنها را مجاز به آن کار و عملشان را درست معرفی می‌کند. در این مثال نیز در حکومت اختلال وجود دارد، منتها از منظر افراد آتش‌به‌اختیار و متحیر.

اما اهمیت آزادی عملی که امامؑ به آنها می‌دهد زمانی روشن می‌شود که بدانیم این افراد تأثیر مهمی در جنگ داشتند و تمایل آنان به هریک از طرفین، می‌توانست پیروزی آن را تضمین کند. بدین‌روی معاویه از

جهت‌گیری این افراد بسیار بیمناک بود و در پی فریب آنان بود (منقری، ۱۳۷۰، ص ۲۶۰). در نهایت نیز آنان فریب خوردند و یکی از پایه‌های اصلی تحمیل حکمیت بر امام علی^ع را تشکیل دادند (همان، ص ۶۷۳-۶۷۴).

د. حاکمان فاسد

زمانی که زیدبن موسی بن جعفر را که در بصره خروج کرد و خانه‌های بنی‌عباس را آتش زده بود، نزد مأمون بردند، مأمون جرم او را به احترام برادرش علی بن موسی الرضا^ع بخشید و خطاب به حضرت رضا^ع گفت: اگر برادرت قیام کرده و چنین و چنان کرده، در گذشته نیز زیدبن علی قیام کرد و کشته شد، و اگر در رابطه با من مقام و موقعیت فعلی را نداشتی، او را می‌کشتم... حضرت رضا^ع فرمود: ... برادرم زید را با زیدبن علی مقایسه نکن؛ زیرا او از علمای آل محمد بود، به‌خاطر خداوند - عزوجل - غضب نمود و با دشمنان او جنگید تا در راه خدا کشته شد. پدرم موسی بن جعفر^ع برایم نقل کرد که از پدرش جعفر بن محمد بن علی^ع چنین شنید: خداوند عمویم زید را رحمت کند؛ زیرا او مردم را به رضا (شخص پسندیده) از آل محمد^ع دعوت می‌کرد و اگر پیروز می‌شد، به آنچه مردم را بدان دعوت می‌کرد، وفا می‌نمود... حضرت صادق^ع فرمود: وای بر کسی که فریاد او را بشنود و او را یاری نکند (صدوق، ۱۳۷۲، ج ۱، ص ۵۱۵-۵۱۷).

در این ماجرا اختلال در رأس حکومت است که شخصی غیر لایق در آن قرار دارد و افراد لایق، یعنی اهل بیت^ع توان بازپس‌گیری آن را ندارند. بدین‌رو فردی مانند زیدبن علی به صورت «آتش‌به‌اختیار» برای بازگرداندن حکومت به اهل بیت^ع عمل کرد و قیام او مورد تأیید اهل بیت^ع قرار گرفت (یوسفی غروی، ۱۴۳۱ق، ج ۷، ص ۱۳۱؛ جعفریان، ۱۳۹۲، ج ۲، ص ۷۲۴-۷۲۵ و ۷۳۲-۷۴۳).

ه. عدم دسترسی به امام جامعه و ضرورت تصمیم

رسول اکرم^ع برای جنگ موته لشکری فراهم کرد و فرمود: «زیدبن حارثه فرمانده مردم است. اگر زید کشته شد جعفر بن ابی‌طالب فرمانده خواهد بود، و اگر جعفر کشته شد عبدالله بن رواحه فرمانده خواهد بود، و اگر عبدالله بن رواحه کشته شد، مسلمانان از میان خود مردی برگزینند و فرمانده خویش کنند (واقدی، ۱۳۶۲، ج ۲، ص ۵۷۶).

حضرت با پیش‌بینی احتمال شهادت فرمانده لشکر - به ترتیب - سه فرمانده مشخص کردند و در گام چهارم اختیار تصمیم‌گیری را به لشکر واگذارند و فرمودند: اگر این سه فرمانده کشته شدند، خود لشکریان فرمانده‌ای انتخاب کنند؛ یعنی برای زمان حادثه که دسترسی به امام جامعه نیست و ضرورتی رخ می‌نماید، مؤمنان حق انتخاب و تصمیم‌گیری دارند و مجاز به عمل «آتش‌به‌اختیار» هستند. در اینجا، هم شاهد اختیار هستیم و هم معیار انتخاب و عمل مسکوت گذاشته شده و به اصحاب واگذار گردیده است.

این ماجرا مصداقی از «آتش‌به‌اختیار» نظامی و معادل معنای نظامی «آتش‌به‌اختیار» در زمان معاصر است. البته قاعده حاکم که چنین کاری را روا می‌سازد، یعنی عدم دسترسی به فرمانده یا امام جامعه و ضرورت تصمیم‌گیری و اقدام در موقعیت خاص، در امور فرهنگی و اجتماعی نیز می‌تواند جاری باشد؛ همان‌گونه که نمونه مزبور از جمله

مواردی است که «آتش‌به‌اختیار» به حفظ ساختار و نظم حاکم کمک می‌کند و جلوی فروپاشی آن را می‌گیرد. بنا بر نمونه مذکور، این تصور که عمل «آتش‌به‌اختیار» موجب از بین رفتن نظم حاکمیتی می‌شود اشتباه است و نشان داد که نه تنها چنین نیست، بلکه به تقویت آن نیز کمک می‌کند.

۲. شرایط عمل به «آتش‌به‌اختیار» از منظر سیره معصومان علیهم‌السلام

عمل «آتش‌به‌اختیار» همانند هر کار دیگری شرایطی برای انجام دارد که در ذیل و براساس یافته‌های این تحقیق بدان‌ها اشاره می‌کنیم:

۱. عدم نهی امام جامعه

در جامعه‌ای که امام و ولی دارد و امر و نهی امام مشروعیت یک عمل را تعیین می‌کند، به‌طور طبیعی اولین شرط برای درستی عمل «آتش‌به‌اختیار»، عدم نهی امام از آن عمل است. در این صورت به سبب فقدان مشروعیت دینی و سیاسی، نمی‌توان آن عمل را مجاز برشمرد.

در جنگ خیبر، زمانی که مسلمانان صف‌آرایی کرده بودند، رسول خدا صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم مسلمانان را از جنگ نهی کردند، تا زمانی که اذن جنگ صادر شود. اما یکی از مسلمانان به این دستور عمل نکرد و «آتش‌به‌اختیار» حمله کرد و کشته شد. در این هنگام مسلمانان به رسول خدا صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم خبر رساندند که یکی از مسلمانان حمله کرد و شهید شد. رسول خدا صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم پرسیدند که حمله او پس از نهی از قتال بوده است؟! مسلمانان گفتند: بله. رسول خدا صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم امر فرمودند که در میان مسلمین ندا داده شود: «هر کس از فرمان سرپیچی کند، بهشت بر او روا نخواهد بود» (همان، ص ۴۹۳-۴۹۴). روا نبودن بهشت بر سرپیچی‌کنندگان از فرمان، نشان از آن دارد که اگر فعل «آتش‌به‌اختیار» همراه با سرپیچی باشد عملی نادرست و نامشروع است و نمی‌توان آن را از مصادیق «آتش‌به‌اختیار موجه و مفید» به حساب آورد.

در مقابل، نمونه‌هایی وجود دارد که شخصی در حضور پیامبر صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم یا امام علیه‌السلام دست به اقدامی زده که پیامبر یا امام جامعه بر انجام آن دستوری نداده و از انجام آن نیز نهی نکرده است. این نمونه‌ها را می‌توان از مصادیق «آتش‌به‌اختیار» قلمداد کرد. برای مثال:

در عمره القضاء که سال پس از صلح حدیبیه انجام گرفت و مسلمانان و مشرکان مکه در حال صلح، اما با یکدیگر دشمن بودند، رسول خدا صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم با گروهی از یارانانشان برای عمره، به مکه که در اختیار مشرکان بود، وارد شدند. مسلمانان همراه رسول خدا صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم طواف می‌کردند، و عبدالله بن رواحه این اشعار را می‌خواند:

ای فرزندان کافران از راه محمد صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم دور شوید!

... ما شما را بر تأویل قرآن می‌کشیم؛

همچنان که درباره تنزیل آن به شما ضربه‌ها زدیم؛

ضربه‌هایی که سرها را از گردن جدا می‌کرد.

... عمر بن خطاب چون این اشعار را شنید، اعتراض کرد. پیامبر ﷺ فرمود: ای عمر، من خود این اشعار را می‌شنوم! و عمر سکوت کرد (همان، ص ۵۶۱).

خلاصه آنکه در ماجرای عمرة القضا، عبدالله بن رواحه شعری می‌خواند که شاید نسبت به کفار تحریک‌آمیز بود. در این حین عُمَر خواست جلوی او را بگیرد، که رسول خدا ﷺ فرمودند: خودم می‌شنوم (یوسفی غروی، ۱۴۲۸ق، ج ۳، ص ۱۱۲).

اینکه حضرت فرمودند: خودم می‌شنوم و نفرمودند که خودم دستور داده‌ام، شاهدی بر «آتش‌به‌اختیار» بودن حرکت عبدالله بن رواحه است که عمر می‌خواست با مصلحت‌اندیشی مانع آن شود.

۲. عدم مخالفت با امر یا خواسته امام جامعه

طبق شواهد تاریخی، رسول اکرم ﷺ به دنبال فتح مکه بدون خون‌ریزی و مقاومت قریش بودند. حضرت به مردم مکه امان دادند و به پیشنهاد برخی اصحاب، برای بزرگ‌مردم، یعنی ابوسفیان امتیاز خاصی قائل شدند تا احترامش حفظ شود و فکر جنگ به سرش نزنند (واقعی، ۱۳۶۲، ج ۲، ص ۶۲۵)؛ اما در شرایطی که پیامبر ﷺ چنین سیاستی را دنبال می‌کردند، در روز فتح، حرکتی تحریک‌کننده از سعد بن عباده سر زده. سعد خطاب به ابوسفیان گفت: امروز روز جنگ و خون‌ریزی است و حرمت‌ها از بین می‌رود و قریش خوار و زبون می‌شود. این سخنان سعد موجب ترس ابوسفیان شد و وقتی حضرت رسول ﷺ متوجه ماجرا شدند، جلوی سعد بن عباده را گرفتند (همان، ص ۶۲۸؛ ابن‌هشام، ۱۳۸۳، ص ۴۴۶؛ مفید، ۱۴۱۳ق، ج ۱، ص ۱۳۴-۱۳۵).

ضمن آنکه اگر بنا بر نظر واقعی این تصمیم پیامبر ﷺ برای عدم تحریک ابوسفیان به جنگ بوده، ممکن است بگوییم: عدم تحریک دشمن نیز از جمله شرایط عمل به «آتش‌به‌اختیار» است.

۳. در چارچوب کلی شرع بودن

شرع و پاسداشت آن یک اصل قطعی و عمومی است. بنابراین هر کاری «آتش‌به‌اختیار» باشد یا هر چیز دیگری اگر از چارچوب کلی شرع خارج گردد، مشروعیت یا مجوزی برای انجام ندارد؛ همان‌گونه که بسیاری از امور وقتی در چارچوب شرع قرار می‌گیرد نیازمند دستور خاص امام جامعه نیست. برای مثال، در جایی که واجبی ترک می‌شود یا منکری انجام می‌گیرد و ضرورت امر و یا نهی از آن وجود دارد، لزوم دریافت دستور امام برای انجام آن بیجاست، بلکه ولایت کلی مؤمنان نسبت به یکدیگر و واجب کفایی بودن امر به معروف و نهی از منکر آن را لازم می‌سازد. از همین جا می‌توان به نسبت بین امر به معروف و نهی از منکر با عمل آتش‌به‌اختیار توجه نمود. امر به معروف و نهی از منکر به‌گونه‌ای است که افراد به صورت خودجوش و بدون آنکه امری از امام جامعه صادر شده باشد، ملزم به رعایت و اجرای آن هستند. بر این اساس، اگر قید اختلال در حکومت را قید ضروری برای «آتش‌به‌اختیار» بدانیم، «آتش‌به‌اختیار» به لحاظ مصداقی با برخی موارد امر به معروف و نهی از منکر مشترک می‌شود. البته مواردی می‌تواند مصداق «آتش‌به‌اختیار» باشد، اما مصداق امر به معروف و نهی از منکر نباشد؛ مثل زمانی که برای مقابله با هجمه‌های فرهنگی بیگانگان غیرمسلمان اقدامی صورت می‌گیرد.

در اینجا به یک نمونه که هم در چارچوب شرع واقع است و هم مصداق نهی از منکر سیاسی و هم «آتش به اختیار» به شمار می‌آید، اشاره می‌گردد: در عصر خلفای اول تا سوم، شیعیان به صورت مکرر علیه اصل خلافت آنها و انحرافاتشان مقابله لفظی می‌کردند. این قضیه تا جایی پیش رفت که مقلد ادعا کرد اگر اعوان و انصاری داشت، قیام می‌کرد که با تأیید امام علی علیه السلام همراه شد (یوسفی غروی، ۱۴۲۹ق، ج ۴، ص ۳۱۸-۳۲۰؛ ابن ابی‌الحدید، ۱۴۰۴ق، ج ۹، ص ۵۶ و ۵۷).

۴. تخصص

یکی از مشکلات بسیاری از قیام‌های آتش به اختیار مسلمانان - اعم از شیعه و غیر شیعه - در صدر اسلام، بی‌برنامگی و نبود تخصص بود و برای آن نمونه‌های فراوانی می‌توان برشمرد: قیام توابین (یوسفی غروی، ۱۴۲۹ق، ج ۶، ص ۲۹۸-۲۹۴، ۳۰۶-۳۱۰ و ۳۱۴-۳۱۹)، قیام حرّه (همان، ص ۲۳۷-۲۶۴)، قیام محمد نفس زکیه (مختار الیثی، ۱۳۸۵، ص ۱۲۱-۱۵۷) و قیام ابراهیم (همان، ص ۱۵۸-۲۰۰) - برادر محمد نفس زکیه - از این نمونه است. شاید تنها قیام آتش به اختیاری که توسط شیعیان صورت گرفت و دارای برنامه‌ریزی دقیق و تخصصی بود، قیام مختار تقفی بود که منجر به فتح کوفه شد (یوسفی غروی، ۱۴۲۹ق، ج ۶، ص ۳۳۳-۳۶۲). البته شکست مادی همیشه به معنای بی‌برنامگی و استفاده نکردن از عقل و تجربه در برنامه‌ها نیست و گاهی ممکن است با وجود برنامه تخصصی نیز یک قیام شکست بخورد و یا ممکن است پیروزی مادی جزو برنامه‌های قیام نباشد.

توجه شود که «تخصص داشتن» علاوه بر آنکه یک اصل عقلایی است، در موارد دیگری غیر از نمونه‌های آتش به اختیار نیز مورد تأکید قرار گرفته است؛ مثلاً تأکید پیامبر صلی الله علیه و آله بر اینکه «هر کس عملی را بدون علم و آگاهی انجام دهد، فساد می‌کند» که به بار می‌آورد بیش از اصلاحی است که انجام می‌دهد» (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۱، ص ۴۴) از جمله نمونه‌های آن است.

۵. جلوگیری از سوءاستفاده دشمنان از «آتش به اختیار»

وقتی «آتش به اختیار» به ویژگی جامعه تبدیل شود، مسلماً فضای سوءاستفاده از آن نیز فراهم می‌گردد. برای مثال، در ماجرای مسجد «ضرار»، منافقان امور خیرخواهانه و کمبود امکانات را بهانه قرار دادند تا آتش به اختیار، مسجدی بنا نهند و در پوشش آن توطئه کنند، ولی رسول خدا صلی الله علیه و آله متوجه شدند و دستور تخریب مسجد را صادر کردند. البته ایشان به تخریب اکتفا نکردند و دستور دادند تا مساجد متعددی ساخته شود که بهانه را از منافقان می‌گرفت (ابن هشام، ۱۳۸۳، ص ۴۷۷-۴۷۸).

این حرکت حضرت نشان می‌دهد که برای مقابله با گروه‌های آتش به اختیار فاسد، علاوه بر برخورد سلبی، باید برخورد ایجابی نیز داشت. توجه شود که این امر جزو شرایط انجام نیست، بلکه جزو وظایف حاکمیتی یا مردمی است که در شرایط جواز عمل به آتش به اختیار، جلوی سوءاستفاده از آن گرفته شود.

جمع‌بندی مباحث سیره‌ای درباره آتش‌به‌اختیار

در گام دوم ضمن توجه دادن به ابتدائی اصل عمل «آتش‌به‌اختیار» بر یک اصل بدیهی و فطری، یعنی رفع نقص و کمال‌جویی، به نمونه‌هایی از سیره اشاره شد که می‌تواند مصداقی برای «آتش‌به‌اختیار» باشد و این نمونه‌ها در دو دسته جای گرفت. مطابق یافته‌های تحقیق، در موقعیت‌ها و مواضعی مانند وجود فشارهای اجتماعی به‌وجودآورنده اختلال در حکومت، بی‌بصیرتی و حیرانی مردم، فساد حاکمان، دسترسی نداشتن به امام جامعه و ضرورت تصمیم‌گیری، زمینه عمل به آتش‌به‌اختیار فراهم می‌شود و هر عملی که بخواید به صورت آتش‌به‌اختیار انجام گیرد باید واجد برخی ویژگی‌ها باشد: عدم نپه امام جامعه، عدم مخالفت با امر یا خواسته امام جامعه، در چارچوب کلی شرع بودن، واجد تخصص و توانایی لازم برای انجام کار بودن.

با دقت در مصادیق و نمونه‌های یافت‌شده، به نظر می‌رسد آتش‌به‌اختیار عموماً در ذیل عناوین شرعی دیگری همچون امر به معروف و نهی از منکر، وجوب دفاع از دین، وجوب دفاع از کیان جامعه دینی و امت اسلامی، دفاع از مظلوم و مانند آن می‌گنجد. برای مثال، اگر چنین در نظر بگیریم که امر به معروف و نهی از منکر در چارچوب روابط مؤمنان معنادار می‌شود، دفاع در برابر هجمه‌های بیگانه غیرمسلمان - مثل سرودن اشعار ضد دینی و حمله نظامی - را می‌توان در ذیل دفاع از کیان اسلام یا جامعه دینی قرار داد.

اما مصادیقی نیز یافت می‌شود که قرار دادن آنها در ذیل عناوین از پیش مشخص نیاز به تأمل بیشتر دارد؛ مثلاً وقتی امام جامعه در حکمرانی خویش خواسته‌ای داشته و به سبب فشار اجتماعی امر او در حال ترک شدن است، در این حالت ممکن است - چنان که گذشت - کسانی همچون سعد بن معاذ به اجرا شدن فرمان حکومتی کمک کنند و پس از آن نیز با تحسین پیامبر ﷺ مواجه شوند. در اینجا احتمالاً می‌توان آن را در ذیل «تبعیت از امام و اجرای فرامین او» قرار داد، اما به سبب وقوع موقعیتی جدید، مانند وجود فشار اجتماعی و مجوزی که پیامبر ﷺ به سعد برای تصمیم‌گیری داد، ممکن است در اینکه همچنان همان حکم پیشین، حکم امام جامعه باشد تردید شود و بنابراین نتوان آن را در ذیل «تبعیت از حکم امام» قرار داد، بلکه آن را عمل آتش‌به‌اختیاری دانست که به واقع به تصمیم سعد وابسته است.

نمونه دیگر که شاید نتوان عنوان مشروع از قبل مشخصی برای آن در نظر گرفت - همان‌گونه که ذکر شد - داستان عبدالله بن رواحه در هنگام فتح مکه است. برای مثل این نمونه‌ها شاید لازم باشد از عنوان جدیدتری همچون «آتش‌به‌اختیار» استفاده کنیم و نتوان آن را در ذیل عناوین قبلی جای داد.

در هر حال، اگر بخواهیم همه این نمونه‌ها را با در نظر گرفتن این قید که قرار است در ذیل بحث از حکومت اسلامی و اعمالی که رافع اختلالات و نیازهای حاکمیتی و نیازهای جامعه دینی است در نظر بگیریم، می‌توان برای مجموع آنها یک هویت مستقل حاکمیتی در نظر گرفت و در ذیل عنوان کلی آتش‌به‌اختیار جای داد، به گونه‌ای که این عنوان، جامع انواعی از اعمال دارای مجوز شرعی بوده و هدف همه آنها صیانت از حاکمیت اسلامی و تأمین نیازهای بر زمین مانده باشد.

مقایسه دیدگاه مقام معظم رهبری با مطالب مستفاد از سیره

در مجموع می‌توان گفت: آنچه را مقام معظم رهبری در ذیل آتش‌به‌اختیار مطرح کرده‌اند، در سیره نیز می‌توان نمونه‌هایی برای آن یافت، به‌گونه‌ای که در حد تحقیق انجام‌شده، برخی را می‌توان با عنوان زمینه‌ها و موقعیت‌های اجتماعی عامی که امکان وقوع اعمال آتش‌به‌اختیار را ممکن یا ضروری می‌سازد و برخی را با عنوان شرایط انجام یک عمل آتش‌به‌اختیار نامگذاری کرد. اما به اقتضای تفاوت‌هایی که بین دوران معاصر و عصر حضور معصوم علیه السلام وجود داشته است، می‌توان تفاوت‌هایی را در مفهوم مدنظر رهبر معظم انقلاب با مصادیق یافت‌شده در سیره مشاهده کرد؛ مثلاً مقام معظم رهبری بیشتر بر مشکلات فرهنگی و آتش‌به‌اختیار فرهنگی تأکید دارد، اما در سیره - دست کم - این بعد برجستگی ندارد و مسئله نزاع با مشرکان یا اموری دیگر واجد اهمیت بیشتر است یا در بحث اختلال در حکومت، با لحاظ زمان طرح ایده «آتش‌به‌اختیار» و شرایط کشور، در برداشت بسیاری افراد، رفع اختلال‌های مرتبط با دولت مستقر مدنظر قرار گرفت. اما مطابق سیره، این اختلال ممکن است در سطحی بالاتر از کارگزاران و در خصوص امام جامعه نیز رخ دهد؛ چنان‌که پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله گاهی به سبب فشار اجتماعی، امکان محقق ساختن فرمان خود را نداشتند و انتظار داشتند تا این اختلال از طریق اصحاب جبران گردد.

اما در خصوص شرایط عمل به آتش‌به‌اختیار، رهبر معظم انقلاب - مثلاً - بر قانونمداری و توجه به قوانین موضوعه تأکید دارند، ولی در آن دوره قانون به معنای امروزی موضوعیت نداشت، ولی می‌توان آن را معادل احکام و خواسته‌های شرعی و دینی دانست؛ چنان‌که در تمام نمونه‌های آتش‌به‌اختیار یافت‌شده در سیره، رعایت آنها لازم بوده و هیچ نمونه‌ای یافت نشد که مخالف قرآن کریم یا بیانات معصومان علیهم السلام بوده و از سوی ایشان تأیید شده باشد. به‌عنوان یک نکته تکمیلی و مطابق نمونه‌های یافت‌شده در سیره، اگر فرمان مافوق را معادل قانون در نظر بگیریم، یک استثنای قانون‌مداری شرایطی است که قانون موجب معصیت می‌شود. طبق سیره در این شرایط، عمل به قانون لازم نیست.

یکی از فرماندهان پیامبر صلی الله علیه و آله به مزاح به یارانش گفته بود وارد آتش شوند. ایشان فرمودند: «هر کس شما را به گناهی فرمان داد اطاعتش مکنید!» (واقدی، ۱۳۶۶، ج ۳، ص ۷۴۹).

درباره اخلاق‌مداری نیز که مورد تأکید مقام معظم رهبری است، چون اخلاق نیز بخشی از شریعت و دین است، می‌توان آن را در ذیل رعایت قوانین شرعی قرار داد. منتها ممکن است به اقتضای شرایط حاضر، اخلاق‌مداری مورد تأکید رهبر معظم انقلاب قرار گرفته باشد.

اما بهانه ندادن به دست دشمن، هرچند خود اصلی عقلایی است، ولی در میان نمونه‌های یادشده، یک جا و مطابق با تفسیر مغازی، پیامبر صلی الله علیه و آله سعد بن عباد را از شعرخوانی در زمان فتح مکه منع کردند تا بهانه‌ای به دست ابوسفیان ندهند.

برخی نمونه‌های تأکید دیگر، مانند حفظ نظم و آرامش و یا حفظ مصالح کشور نیز هرچند اموری عقلایی

هستند و اصل آنها مورد تأیید شرع و گاه تأکید آن است، اما اینها در سیره، به‌عنوان نمونه‌ای برای آتش‌به‌اختیار لحاظ نشده است.

نتیجه‌گیری

هدف الگوی پسکاوای بهره‌گیری از تجارب زیسته افراد مؤمن در شرایط واقعی زندگی برای دستیابی به تبیین‌های دینی از دو نوع «نظری» و «هنجاری» است. به بیان دیگر، این الگو به‌دنبال تبدیل نظریه‌های عرفی برآمده از ادراکات و دغدغه‌های دینی افراد مؤمن به ادراکات دینی برای تبیین و تفسیر پدیده‌ها یا دستیابی به شیوه‌های عمل مورد تأیید دین در زندگی است. الگوی پسکاوای حاوی دو گام اصلی است: الف) گردآوری تجارب زیسته مؤمنانه؛ ب) عرضه به دین و ارزیابی آن با دین به منظور دستیابی به دیدگاه صواب دینی در موضوع بحث. براین اساس، ایده «آتش‌به‌اختیار» که از سوی یک عالم دینی آگاه به شرایط زمانه و دغدغه‌مند صادر شده و حاصل تجربه طولانی و تأملات ایشان در دین و شرایط جامعه اسلامی است، در این تحقیق به‌مثابه یک روش برای عمل در جامعه دینی یا دیدگاه نظری برای فهم امور اجتماعی، مطمح‌نظر قرار گرفت و به مسئله تحقیق تبدیل گردید و سپس و با تحلیل محتوای سخنان ایشان، دیدگاه معظم‌له در این زمینه استخراج و زمینه اصلی و اجزای آن شناسایی شد و در گام بعد به کمک روش اجتهادی دیدگاه استخراج‌شده بر سیره معصومان علیهم‌السلام که بخشی از متون دینی اسلام است، عرضه و ارزیابی گردید.

براساس یافته‌های تحقیق، مصادیق و نمونه‌هایی در سیره وجود دارد که هرچند بسیاری از آنها در ذیل دیگر عناوین دینی، مانند امر به معروف و نهی از منکر قابل جایابی است، اما نمونه‌هایی نیز - دست کم - محل تأمل است و احتمالاً نیازمند عنوان مستقل یا جدید است. اما اگر بخواهیم به همه نمونه‌ها در ذیل بحث از حکومت اسلامی و به‌عنوان شیوه‌ای برای کمک گرفتن از مؤمنان برای رفع اختلال‌های حکومتی استناد کنیم و به‌عنوانی برسیم که جامع چنین اعمالی باشد، شاید بتوان از همین تعبیر «آتش‌به‌اختیار» یا عناوینی شبیه به آن استفاده کرد.

مطابق جست‌وجوی صورت‌گرفته در سیره، نمونه‌هایی که می‌توان آنها را در ذیل «آتش‌به‌اختیار» قرار داد به دو دسته قابل تقسیم است: یک، نمونه‌ای که نشان می‌دهد در چه موقعیت‌هایی جواز عمل به آتش‌به‌اختیار وجود دارد؛ از جمله وقتی حاکمان فاسد در رأس امور باشند یا به امام جامعه دسترسی نباشد. دو، شرایطی را که هنگام عمل «آتش‌به‌اختیار» باید در نظر گرفت که عدم مخالفت با شرع یا عدم نهی امام جامعه از جمله شروط آن است.

اما در مقام مقایسه موارد مستفاد از سیره با ایده مطرح‌شده از سوی مقام معظم رهبری، در مجموع، بین آنها همخوانی وجود دارد، هرچند در برخی خصوصیات به‌علت اقتضائات متفاوت زمانی، تفاوت‌هایی نیز مشاهده می‌گردد. همچنین همان‌گونه که از نگارش مقاله پیداست، الگوی پسکاوای تجارب زیست مؤمنانه، هم قابلیت اجرا دارد و هم از نظر امکان بهره‌گیری از تجربه زنده و روزآمد مؤمنان و امکان نقد و اصلاح این تجارب به کمک متون دینی و حتی رسیدن به یک فهم نظری یا عملی واجد کارآمدی است.

منابع

- ابن ابی الحدید، عبدالحمید بن هبةالله، ۱۴۰۴ق، *شرح نهج البلاغه*، قم، کتابخانه آیتالله مرعشی نجفی.
- ابن هشام، عبدالملک بن، ۱۳۸۳، *سیرت رسول الله ﷺ*، تحقیق جعفر مدرس صادقی، تهران، نشر مرکز.
- باقری، سیامک، ۱۳۹۶، «چستی آتش به اختیار در منظومه فکری و عملی رهبر معظم انقلاب»، *پیام*، ش ۱۲۵، ص ۸۸-۷۱.
- بیانات رهبر معظم انقلاب، در: khamenei.ir
- پرهیزکار، غلامرضا، ۱۳۹۹، «الگوی پسکاوای تجارب زیست مؤمنانه، روشی در علوم انسانی اسلامی»، *تحقیقات بنیادین علوم انسانی*، ش ۲۱، ص ۱۱-۳۴.
- پژوهشگاه علوم اسلامی امام صادق علیه السلام، ۱۳۹۷، *آتش به اختیار در عرصه فرهنگی*، قم، زمزم هدایت.
- جعفریان، رسول، ۱۳۹۲، *تاریخ سیاسی اسلام (تاریخ خلفا)*، چ دهم، قم، دلیل ما.
- جلالوند، مهدی و بهزاد جلالوند، ۱۳۹۵، «مبانی فرمان آتش به اختیار در منظومه فکری امام خامنه‌ای»، *اندیشنامه ولایت*، ش ۴، ص ۴۱-۶۳.
- جلیلی، سعید، ۱۳۹۶، «تأملی بر مفهوم آتش به اختیار بر اساس آیات قرآن کریم»، در: rajanews.com/node
- صدرحاج سیدجوادی، احمد و دیگران، ۱۳۸۱، *دایرةالمعارف تشیع*، تهران، شهید سعید محبی.
- صدوق محمدبن علی، ۱۳۷۲، *عیون اخبار الرضا علیه السلام، ترجمه حمیدرضا مستفید و علی اکبر غفاری، تهران، صدوق.*
- قرشی، سیدعباس، ۱۳۹۶، «تأثیر فرمان آتش به اختیار رهبر انقلاب جمهوری اسلامی ایران در حوزه فکری و فرهنگی»، در: *سومین کنفرانس ملی هزاره سوم و علوم انسانی*، بندرعباس، دانشگاه پیام نور.
- کریم‌آبادی سبزی، یونس، ۱۳۹۸، *آتش به اختیار، کار فرهنگی خودجوش و تمیز، تهران، نهضت نرم‌افزاری*.
- کلینی، محمدبن یعقوب، ۱۴۰۷ق، *الکافی*، تحقیق علی اکبر غفاری و محمد آخوندی، چ چهارم، تهران، دارالکتب الاسلامیه.
- مختار الیثی، سمیره، ۱۳۸۵، *مبارزات شیعین در دوره نخست خلافت عباسیان*، ترجمه کاظم طباطبایی، مشهد، آستان قدس رضوی.
- مدرس تبریزی، محمدعلی، ۱۳۹۲، *قاموس المعارف*، قم، مؤسسه امام صادق علیه السلام.
- مرکز دیدار، بی‌تا، *آتش به اختیار*، بی‌نا، کتابخانه الکترونیک طاقچه، در: taaghche.com/book
- مصباح، محتبی، ۱۳۹۸، *فلسفه اخلاق*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
- مفید، محمدبن محمدبن نعمان، ۱۴۱۳ق، *الارشاد فی معرفة حجج الله علی العباد*، قم، کنگره شیخ مفید.
- منقری، نصرین مزاحم، ۱۳۷۰، *بیکار صفین*، ترجمه پرویز اتابکی، چ دوم، تهران، انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.
- موسی‌پور بشلی، ابراهیم، ۱۳۹۵، *دین زیسته و زندگی روزانه*، تهران، پژوهشکده تاریخ اسلام.
- واقدی، محمدبن عمر، ۱۳۶۱، *تاریخ جنگ‌های پیامبر علیه السلام، ترجمه محمود مهدوی دامغانی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی، ستاد انقلاب فرهنگی، ج ۱.*
- _____، ۱۳۶۲، *مغازی: تاریخ جنگ‌های پیامبر علیه السلام، ترجمه محمود مهدوی دامغانی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی، ج ۲.*
- _____، ۱۳۶۶، *مغازی: تاریخ جنگ‌های پیامبر علیه السلام، ترجمه محمود مهدوی دامغانی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی، ج ۳.*
- هیأت عالی اندیشه‌ورز بسیج، ۱۳۹۶، *راهنمای عملی آتش به اختیار*، تهران، مقاومت.
- یوسفی غروی، محمدهادی، ۱۴۲۰ق، *موسوعة التاریخ الاسلامی*، قم، مجمع الفکر الاسلامی، ج ۲.
- _____، ۱۴۲۸ق، *موسوعة التاریخ الاسلامی*، چ سوم، قم، مجمع الفکر الاسلامی، ج ۳.
- _____، ۱۴۲۹ق، *موسوعة التاریخ الاسلامی*، قم، مجمع الفکر الاسلامی، ج ۴.
- _____، ۱۴۳۱ق، *موسوعة التاریخ الاسلامی*، قم، مجمع الفکر الاسلامی، ج ۷.

سیر تحول روش‌شناسی با تأکید بر پارادایم‌های معرفت‌شناختی در مطالعات جامعه‌شناسی سیاسی

farzanehdashti30@yhoo.com

فرزانه دشتی / دکترای علوم سیاسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی

دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۲۱ - پذیرش: ۱۴۰۱/۰۲/۲۶

چکیده

«روش‌شناسی» اساسی‌ترین مقوله پژوهش است که امروزه به یکی از ویژگی‌های اصلی علم نوین تبدیل شده است. براین اساس برای درک منطقی، صحیح و شناخت بهتر تحولات سیاسی نیازمند نگاهی روش‌مندانانه‌ایم. روش‌شناسی نوین سیر تکاملی را از ادوار گذشته تاکنون طی نموده است. به‌طور حتم بهبود، تحول و خروج از بحران در روش‌شناسی در گرو دستیابی به چنین درک و فهمی است. اندیشمندان بر این باورند که پیشرفت‌های شگرف بشری در علوم گوناگون مرهون استفاده از روش‌های مناسب با نگاهی معرفت‌شناسانه در آنهاست و علوم سیاسی و به‌ویژه مطالعات جامعه‌شناسی سیاسی نیز از این امر مستثنا نیست. در هر مقطع زمانی لازم است از روش‌شناسی همان دوران سود جست. به دیگر سخن، فهم صحیح سطوح گوناگون و تحولات جامعه‌شناسی سیاسی نوین مبتنی بر روش‌شناسی‌های جدید با نگاهی معرفت‌شناسانه است. روش تحقیق در پژوهش حاضر، از نوع توصیفی - تحلیلی است و ابزار گردآوری داده‌ها روش کتابخانه‌ای. هدف از این نوشتار بررسی تحولات روش‌شناسی با تأکید بر پارادایم‌های معرفت‌شناسانه در مطالعات جامعه‌شناسی سیاسی به سبب شناخت صحیح آن در سطوح گوناگون است.

کلیدواژه‌ها: روش، روش‌شناسی، معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی، جامعه‌شناسی سیاسی.

امروزه موضوع روش و روش‌شناسی ابعاد گسترده‌ای پیدا کرده است. محققان همواره بعد از انتخاب موضوع پژوهش، با روش‌ها، چارچوب‌ها و رهیافت‌های گوناگونی برای انجام پژوهش مواجهند که انتخاب یکی از آنها مشکل و دغدغه‌آفرین است. علم از روش جدا نیست و روش را نمی‌توان و نباید چیزی زاید بر علم دانست (داوری اردکانی، ۱۳۷۷). همچنین فهم، تبیین و تحلیل هر پدیده‌ای نیازمند روش و روش‌شناسی است (خرمشاد و سرپرست سادات، ۱۳۹۲).

تولید علوم انسانی در نتیجه کاربست روش‌شناسی مطلوب است. مسیر پوییش و تکامل علم در هر مکتبی بر روش‌شناسی آن استوار است. بدین‌روی مواجهه پژوهشگر با روش‌های گوناگون باید آگاهانه، فعالانه و نقادانه باشد و با معیار قرار دادن مفروضات، ملزومات و اهداف پژوهش، از روش یا روش‌های مناسب بهره‌گیری کند. معرفت علمی با روش‌شناسی علمی که زیربنای فلسفی معرفت را در دو قسمت بسیار مهم «هستی‌شناسی» و «معرفت‌شناسی» تعریف می‌کند، تعیین می‌گردد. بی‌توجهی به این مسئله چه‌بسا پژوهشگر را گمراه کند و از هدف دور سازد.

در دنیای کنونی توجه به روش در تمام مراحل پژوهش و توصیف یک پدیده، یکی از دستاوردهای نگرشی علمی است. وجود روش‌های متعدد و گوناگون در پژوهش‌های علمی، لزوم بحث روش‌شناسی را پیش می‌آورد. این مقاله در پی پاسخ‌گویی به این سؤال است که «روش‌شناسی با تأکید بر پارادایم‌های معرفت‌شناختی در مطالعات جامعه‌شناسی سیاسی چه تحولاتی داشته است؟»

در طول تاریخ دانش و با گذار از دوره‌های گوناگون معرفت‌شناسی، شاهد تحول در روش‌شناسی و در نتیجه سطوح تحلیل جامعه‌شناسی از نظریه‌های علت‌کاو و معناکاو به نظریه‌های تعامل‌گرا و کلی‌گرا هستیم. به عبارت بهتر، بین تحولات جامعه‌شناسی سیاسی و تحولات روش‌شناسی و معرفت‌شناسی ارتباط مؤثری وجود دارد. بدین‌روی روش‌شناسی در سیر تحول، مسیر شکوفایی و نوزایی را طی نموده و در هر دوره پاسخی به ناکارایی و ناتوانی دوره پیشین بوده است. اکنون توسعه و پیشرفت دانش بشری در گرو استفاده از روش‌های متأخر و توسعه‌یافته‌تر برای تولید علم در سیستم دانشگاهی و تحقیقاتی کشور در جهت توسعه‌یافتگی است.

۱. تعریف مفاهیم

الف. پارادایم / سرمشق

«پارادایم» به معنای الگوی تفحص است؛ مثلاً اگر من الگوی وبری یا هرمنوتیک را انتخاب کنم، الگویی تفحصی را انتخاب کرده‌ام و در یک چارچوب مشخص به تفحص در امور خواهم پرداخت. در علوم انسانی، کسانی معتقدند که باید از همان شیوه‌های علوم طبیعی برای پرداختن به مسائل انسانی استفاده کرد، در نتیجه، اینها پارادایم علوم

طبیعی را انتخاب کرده‌اند؛ یعنی برای پرداختن به موضوع، در این چارچوب که الزامات و مفروضات خاص خود را دارد، شروع به تخصص می‌کنند (منوچهری، ۱۳۸۷، ص ۳۲).

توماس کوهن در پاسخ به اینکه «پارادایم چیست و چه ویژگی‌هایی دارد؟» می‌نویسد: آنچه را «پارادایم» نامیده‌ام، دستاوردهای علمی هستند که به‌طور عمومی پذیرفته شده‌اند و برای مدتی مسائل و راه‌حل‌های الگو را به جامعه‌ای از حرفه‌ای‌ها ارائه می‌کنند (پزشکی، ۱۳۹۳).

پارادایم در کاربرد کوهنی آن نوعی الگو و روند پذیرفته‌شده است که از یک نظریه علمی موفق به دست می‌آید و برای حل بسیاری از مشکلات علمی قابل استفاده است. باید اذعان نمود که تعریف «پارادایم» به‌مثابه سرمشق‌های عمومی برای طرح مسائل و ارائه راه‌حل‌ها به سبب ابهامات مفهومی و کاربردی مورد نقد قرار گرفته است. کوهن خود معترف است که معنای منظورش از «الگو» و «روند» در اینجا آن معنای متداولی نیست که دانشمندان با آن آشنا هستند. از این‌رو، در مؤخره‌ای در سال ۱۹۶۹ بر کتاب خود نوشت که ترجیح داده است به‌جای استفاده از مفهوم ابهام‌برانگیز «سرمشق» (Paradigm) از مفهوم «چارچوب‌های دیسیپلینی» (Disciplinary matrix) استفاده کند (همان).

ب. روش

«روش» یا به لاتین «متد» (Method) از واژه یونانی «متا» به معنای در طول و «اودوس» یعنی راه گرفته شده، و مفهوم آن «در پیش گرفتن راهی» برای رسیدن به هدف و مقصدی با نظم و توالی خاص است. «روش» در اصطلاح، به فرایند عقلانی دستیابی به دانش از طریق تعبیه ابزارها و مفاهیم اساسی موردنیاز گفته می‌شود. در یک تعریف کلی، به پژوهش، سنجش، شیوه کاربرد استدلال و اکتشاف درباره یک چیز یا یک علم، «روش» می‌گویند (رشید، ۱۳۹۹).

«روش» طی طریق با گام‌های معین به شیوه‌ای منظم، برای رسیدن به هدفی معلوم و مشخص است (فتحعلی‌خانی، ۱۳۹۷).

«روش» هرگونه راه و شیوه به‌کارگیری ابزار مناسب برای رسیدن به مقصود را شامل می‌شود و در حوزه مرتبط با علم و معرفت، تعاریف متفاوتی از آن ارائه شده است. برخی تعاریف ناظر به فرایند تکوین و تولید نظریه و علم‌اند و گاهی به «شیوه تفکر و شیوه مطالعه» معنا شده‌اند. برخی تلقی‌ها به نوع رویکرد اشاره دارند و دسته‌ای دیگر به معنای فن (تکنیک) هستند که در این مقاله به‌نظر می‌رسد معنای «فرایند» مناسب‌تر است.

براین اساس، «روش» شامل مجموعه فرایندها، قواعد، ابزارها، فنون و راه‌هایی است که انسان را هنگام بررسی و پژوهش به کشف مجهولات هدایت می‌کند. این فرایند عبارت است از: مشاهده، طبقه‌بندی مشاهده‌ها، فرضیه‌سازی، آزمایش، و تجزیه و تحلیل داده‌ها به‌منظور اثبات یا رد فرضیه. مطابق این بیان، فرایند و مراحل

«روش علمی» عبارت است از: طرح و بیان موضوع یا سؤال موردنظر، بررسی و ارزیابی اطلاعات موجود، تعیین جامعه مورد مطالعه، تعیین روش جمع‌آوری اطلاعات و اجرای پژوهش، استخراج و جدول‌بندی و محاسبه‌های آماری و سرانجام تجزیه و تحلیل و تفسیر نتایج (علی‌تبار فیروزجایی، ۱۳۹۵).

بنابراین منطق و روش علم عبارت است از: فرایند اکتشاف و تولید گزاره‌های علمی و معرفتی از منابع معتبر (همان). به دیگر سخن، منظور از «روش علمی» گام‌هایی است که اگر به درستی برداشته شود، هدف علم را محقق می‌سازد (کاوس، ۱۹۶۷، ص ۳۳۹).

ج. روش‌شناسی

«روش‌شناسی علم» (Methodology) به معنای بررسی و مطالعه شیوه‌های اندیشه‌ها و راه‌های تولید علم و دانش، به مثابه دانشی درجه دوم (Second order) و فرانگر، از نگاه بیرونی به روش‌های علوم می‌پردازد. موضوع روش‌شناسی روش‌هاست و از آنجاکه یکی از کلان مسائل فلسفه علم است، مطالعه و تحلیل و بررسی روش‌ها را بر عهده دارد. از این رو، از سنخ دانش درجه دوم به شمار می‌آید (علی‌تبار فیروزجایی، ۱۳۹۵). در واقع مباحثی که عهده‌دار ارزیابی روش‌ها از حیث توان کشف واقع هستند، «روش‌شناسی» خوانده می‌شوند (فتحعلی‌خانی، ۱۳۹۷).

یکی از انواع فلسفه‌های مضاف، «فلسفه علم» است. اگر فلسفه علم را به دو حوزه «معرفت‌شناسی» و «روش‌شناسی» تقسیم نماییم، «روش‌شناسی» آن شاخه از فلسفه علم است که ماهیت و حدود معرفت و پیشرفت‌ها و مبانی آن را بررسی می‌کند و قابلیت اعتماد به ادعاهای معرفتی را می‌سنجد. به عبارت دیگر، اعتبار قوانین هر علمی به روش‌شناسی آن متکی است؛ زیرا روش‌شناسی از کاربرد اصول و روندهای منطقی در موضوع‌های علمی به منظور ادراک، ایجاد و ارزیابی شناخت سخن می‌گوید (ملایی توالی، ۱۳۸۷).

فیلیسین شاله (Felicien Challaye) «روش‌شناسی» را این گونه تعریف می‌کند:

فلسفه علمی را «منطق عملی» یا «متدولوژی» یا «شناخت روش» نیز می‌توان نامید. این فلسفه قسمت مهم منطق است که خود، مطالعه حقیقت و علم قوانین استدلال است. «متدولوژی» یعنی: مطالعه نفسانیات عالم با روش صحیح. متدولوژی علمی است دستوری؛ زیرا برای فکر، قواعدی مقرر می‌دارد و تعیین می‌نماید که انسان چگونه باید حقایق را در علوم جست‌وجو کند (شاله، ۱۳۷۸، ص ۶-۲۲).

به طور کلی روش‌شناسی درباره چگونگی یافتن و جست‌وجو یا شناسایی پدیده‌هایی است که پژوهشگر باور دارد می‌تواند درباره آنها آگاهی به دست آورد و براساس آن تفسیر و تحلیل با تبیین یا تغییر و تحول پدیده را ایجاد کند. روش‌شناسی به این سؤال پاسخ می‌دهد که چه مبانی فلسفی‌ای داریم؟ با آن مبانی چگونه فکر می‌کنیم؟ و با آن حوزه تفکر، چگونه وارد عمل می‌شویم؟ روش‌شناسی مناسب براساس مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی تعیین می‌شود. براین اساس، روش‌شناسی اصل نظری در چارچوبی را ارائه می‌دهد که یک

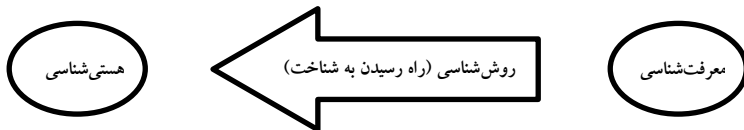
تحقیق علمی باید در یک بستر پارادایمی خاص دنبال کند (احمدی و همکاران، ۱۳۹۸؛ ایمان، ۱۳۹۱، ص ۲۱؛ لاتر، ۱۹۹۲؛ هاردینگ، ۱۹۸۷، ص ۱؛ کوک و فونو، ۱۹۹۰، ص ۲).

«روش‌شناسی» شاخه‌ای از فلسفه علم است. به دیگر سخن، شناخت‌شناسی، هستی‌شناسی و روش‌شناسی عناصر سه‌گانه حاضر در کسب شناخت هستند که - به ترتیب - به عامل شناخت / شناسنده (ذهن)، موضوع شناخت (هستی) و جریان شناخت می‌پردازند. پایه‌ای‌ترین و بنیادی‌ترین مسئله در کسب هر نوع معرفتی مستلزم ارتباط وثیق بین ارکان سه‌گانه مزبور است (افتخاری، ۱۳۸۰).

بی‌شک نقش و جایگاه روش‌شناسی به‌مثابه عامل رابط بین دو عنصر شناخت‌شناسی و هستی‌شناسی و به‌عنوان شاخه‌ای از فلسفه علم که به بررسی تحلیل نقادانه شیوه خاص تطبیق ساختار عام نظریه در قلمروهای گوناگون دانش بشری می‌پردازد، حائز اهمیت است (سروش، ۱۳۷۲، ص ۶۵).

روش‌شناسی شناخت شیوه‌های اندیشه و راه‌های تولید علم و دانش در عرصه معرفت بشری است. موضوع این دانش روش علم و معرفت است و روش در ارتباط مستقیم با عواملی نظیر موضوع معرفت، هدف معرفت و هستی‌شناسی و آن‌گونه معرفت‌شناسی است که معرفت براساس آن شکل می‌گیرد. معرفت - به‌ویژه اگر کاربردی باشد - در روش خود از نظریه‌ای که مبتنی بر آن است نیز تأثیرپذیر است (پارسانیا، ۱۳۸۳).

به‌عبارت ساده‌تر، روش‌شناسی توجیه‌کننده روشی است که داده‌ها را گردآوری و تحلیل می‌کند. معرفت محصول داده‌ها و تحلیل داده‌هاست. معرفت‌شناسی جرح و تعدیل‌کننده روش‌شناسی است و معرفت حاصل را توجیه می‌کند (صادقی فسائی، ۱۳۹۰). همچنین روش‌شناسی یک موضوع یا رشته علمی یا چیزی نیست که تابع وضع، قرارداد و مد یا دلخواه افراد باشد، بلکه بستگی کامل به ماهیت موضوع مطالعه و نوع مفاهیمی دارد که در موضوع و محمول قضایای آن علم به کار رفته‌اند (رشید، ۱۳۹۹).



شکل ۱: ارتباط روش‌شناسی با هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی

۲. تفاوت روش‌شناسی و روش تحقیق

روش‌شناسی مربوط می‌شود به گزینش شیوه تحلیل و طرح پژوهش که چارچوب پژوهش را تشکیل می‌دهد. نورمن بلیکی در این باره می‌نویسد:

روش‌شناسی عبارت است از: بررسی این موضوع که پژوهش را چگونه باید پیش برد و چگونه پیش می‌رود. بنابراین هرچند روش‌شناسی تعیین‌کننده اصولی است که شاید راهنمای گزینش روش باشند،

نباید آن را با خود روش‌ها و فنون پژوهش اشتباه گرفت. در واقع روش‌شناسان اغلب میان آن دو تمایز قایل می‌شوند و بر گستره شکاف میان آنچه اصول جافتاده روش‌شناختی و شیوه‌های عملی یا اجرایی - شاید به همان اندازه جافتاده - روش‌شناختی می‌دانند، تأکید می‌کنند (های، ۱۳۸۵، ص ۱۰۹).

به دیگر سخن، روش‌شناسی به این موضوع می‌پردازد که پژوهش را چگونه باید پیش برد. بدین‌روی، روش‌شناسی - به این معنا - را باید از روش تحقیق (The Research Method) که در واقع مسیری است که پژوهشگر را تا رسیدن به هدف و اثبات فرضیه یاری می‌دهد و مراحل اجرای یک تحقیق علمی را دربرمی‌گیرد، متمایز دانست (توحیدفام، ۱۳۸۹).

الف. موضوع روش‌شناسی

روش‌شناسی ناظر بر روش است؛ یعنی موضوعی که در روش‌شناسی مطالعه می‌شود مقوله روش در علوم است. روش‌شناسی علمی است که می‌کوشد تا از منظر بالاتر، روش و مؤلفه‌های آن را بررسی کند. روش‌شناسی با بررسی مؤلفه‌هایی مانند تفکر و بینش و منطق حاکم بر پژوهش، خط‌مشی و مسیر تحقیقات علمی، قواعد و هنجارهای تحقیق، نظم و قواعد حاکم بر تحقیق، برنامه عملی و ابزارها و منابع تحقیق و نیز مقصد و نتیجه تحقیق، معیارها و مبانی آنها را بازشناسی می‌کند و در نهایت، کارآمدی و ناکارآمدی، ضعف‌ها و قوت‌های آنها را می‌سنجد. در واقع، روش‌شناسی به این پرسش‌ها پاسخ می‌دهد:

۱. روش‌های کسب علم کدام‌اند؟

۲. داده‌ها و دستاوردهای هر علمی بر چه مبانی پذیرفته می‌شوند و در بازنمایی حقیقت تا چه حدی اطمینان‌بخش‌اند؟

۳. این حقیقت‌نمایی با کدام معیارها سنجیده می‌شود؟

۴. آیا از روش‌های هر علمی به درستی استفاده می‌شود؟

۵. علوم از نظر روش، چه تفاوت‌هایی با هم دارند؟ آیا روش‌های موجود پاسخ‌گوی نیازها هستند؟ (توالی، ۱۳۸۰، ص ۷۸).

به‌طور کلی می‌توان موضوع روش‌شناسی را در سه حوزه ذیل خلاصه کرد:

۱. راه‌هایی که انسان را به کشف مجهولات و حل مسائل هدایت می‌کند.

۲. مجموعه قواعدی که در بررسی‌های علمی واقعیات به کار می‌روند.

۳. مجموعه ابزارها یا فونونی که آدمی را از مجهولات به سوی معلومات راهبری می‌کند (ملایی توالی، ۱۳۸۷).

ب. مبانی روش‌شناسی

هر روش‌شناسی بر اصولی مبتنی است که در هویت روش‌شناسی‌ها نقش بنیادی دارد. به نظر گیسیون بوریل گارت مورگان، روش‌شناسی بر تعدادی از اصول و پیش‌فرض‌ها، مانند هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، و انسان‌شناسی

مبتنی است. از نظر او، هریک از این اصول^۵ دانشمندان اجتماعی را به روش‌شناسی‌های متفاوتی سوق می‌دهد. مورگان مثالی را یادآور شده، می‌گوید:

برای مثال، این امکان وجود دارد که نوعی از روش‌شناسی‌ها را در تحقیقات علوم اجتماعی مشخص کرد که با جهان اجتماعی همانند جهان طبیعی برخورد می‌کند و آن را پدیده خشک، واقعی و مستقل از انسان در نظر می‌گیرد. در مقابل آن، روش‌شناسی‌هایی نیز وجود دارند که برای جهان اجتماعی کیفیتی نرم‌تر، انسانی‌تر و ذهنی‌تر قایلند (بوریل گارت مورگان، ۱۳۸۳، ص ۱۱).

همان‌گونه که در مثال مورگان ملاحظه می‌شود، اصلی مانند جهان‌شناسی اجتماعی بر انتخاب روش‌شناسی تأثیر دارد، به‌گونه‌ای که اگر جهان اجتماعی را یک امر عینی و ملموس بدانیم، لزوماً باید روش‌شناسی اثبات‌گرایی را انتخاب کنیم و با روش‌شناسی‌های دیگر نمی‌توان آن را مطالعه کرد. در برابر، اگر جهان اجتماعی را یک امر ذهنی و نرم بدانیم، باید از روش‌شناسی تفسیری یا انتقادی استفاده کنیم و با روش‌شناسی‌های دیگر نمی‌توان آن را بررسی کرد. بنابراین، اصولی وجود دارند که رابطه‌ای مستقیم با روش‌شناسی‌ها دارند و عبارتند از:

۱. ماهیت واقعیت (هستی‌شناسی)؛
۲. ماهیت انسان (انسانی‌شناسی)؛
۳. ماهیت علم (معرفت‌شناسی)؛
۴. هدف تحقیقات علم (فرایندگرایی یا نتیجه‌گرایی) (ایمان، ۱۳۷۶).

ج. اهداف روش‌شناسی

هدف از طرح مباحث روش‌شناسی این است که از طریق آن بتوانیم راه مناسب‌تری برای رسیدن به واقعیت بیابیم تا در پرتو آن، تحقیقات علمی از خطا و لغزش مصون بماند. به عبارت دیگر، هدف از روش‌شناسی نشان دادن یا شناساندن روش‌های مناسب پژوهش در علوم گوناگون، نقد و تحلیل توانمندی‌ها و نارسایی‌های روش‌های متداول، و رسیدن به روش‌های متنوع‌تر است؛ روش‌هایی که در کمترین زمان و با کمترین هزینه ما را به مقصود، یعنی شناخت و حل مسائل برساند (گنجی، ۱۳۶۶).

به‌طور کلی، می‌توان اهداف روش‌شناسی را چنین برشمرد:

۱. شناسایی روش‌های به‌کاررفته در پژوهش‌های علمی؛
۲. کمک به شناسایی مبانی روش‌شناختی اندیشمندان؛
۳. کمک به شناسایی مبانی روش‌شناختی مکاتب علمی و فلسفی (حقیقت، ۱۳۸۷، ص ۴۹)؛
۴. درآمدی بر شناخت و دانش.

می‌توان ادعان نمود که دانش^۶ شرط بنیادی برای زنده ماندن و بهتر زندگی کردن است. تأمل در تاریخ تلاش دیرپای انسان در راه شناخت خود و پیرامونش نشان می‌دهد که انسان از همان آغاز مجهز شدن به فکر و شعور، به

سودمندی دانستن برای زندگی پی برد و فهمید که همه دشواری‌های زندگی از ندانستن یا دانسته‌های نادرست ریشه می‌گیرد و برای رفع این دشواری‌ها و گریز از گرفتاری‌های آینده، تنها راه مؤثر و وسیله سودمند «دانستن» است. از این روست که جست‌وجوی دانش لازمه زندگی و همزاد و همراه آن گشت تا بدانجا که دانشجویی را از ویژگی‌های فطری انسان به‌شمار آوردند. برای گریز از بحث‌های جدال‌برانگیز درباره بود و نبود خصلت‌های فطری، می‌توان ادعا کرد که سودمندی دانش برای زندگی عامل و انگیزه اصلی انسان در دانشجویی بی‌پایان او بوده است (افتخاری، ۱۳۸۰).

«علم» عبارت است از: سامانه‌ای از دانسته‌های مبانی هم‌پیوند (همان). به واقع از علم به‌منزله منشأ اصلی شناخت، غالباً تمجید گردیده، و روش علمی مثالی از عینیت محسوب شده است که مستقل از منافع و جانبداری‌های اهل علم است. ماری جوری گرن اشعار می‌دارد:

علم مجموعه‌ای از کردارهاست... در عین حال، کردارها ماهیتاً ریشه در اجتماع دارند و تنها براساس آن زمینه ارتباط را میسر می‌سازند. هر علمی از تازه‌واردانش کارآموزی طولانی و دشواری را طلب می‌کند... پس این فقط رویکردی فلسفی است که اجتماعی بودن ماهیت انسانی را از همان ابتدا می‌پذیرد که می‌تواند به‌قدر کفایت با داعیه‌های شناختی علم، صرف‌نظر از رابطه آن با دیگر الزامات فرهنگی که به آن تعلق دارد، شروع به مواجهه کند (تریگ، ۱۳۸۶، ص ۴۴ و ۴۶).

بدین‌رو، علم را می‌توان «کردار اجتماعی قاعده‌مند» تلقی کرد و نهادهای آن را می‌توان مشخصاً برای بررسی و تبیین جامعه‌شناختی در نظر گرفت. پیتر وینچ به‌طور خاص علم را «شیوه‌ای از زندگی اجتماعی» ذکر می‌کند، در مقایسه با دین که آن را شیوه‌ای متفاوت می‌داند. او می‌گوید: «هریک معیار قابل فهم بودن خاص خود را دارد». یکی از پیامدهای آشکار این دیدگاه آن است که قواعد هر کردار خاص تعیین‌کننده آن است که چه چیزی باید واقعی به حساب آید. علم ممکن است با الکترون‌ها سروکار داشته باشد، درحالی‌که دین به خدا می‌پردازد. واقعیت هر یک امری درونی برای شیوه زندگی اجتماعی مربوط به آن است.

برخی در همین زمینه اظهار داشته‌اند: «جامعه‌شناسی شناخت» اسم بی‌مسمایی است؛ زیرا در واقع به تبیین زمینه اجتماعی باورها می‌پردازد. دیوید بلور، یکی از طرفداران این دیدگاه، بیان می‌دارد:

شناخت برای جامعه‌شناس هر آن چیزی است که آدمیان شناخت تلقی می‌کنند. شناخت شامل باورهایی است که آدمیان قاطعانه به آن وفادارند و آن را در زندگی دنبال می‌کنند. به‌ویژه، جامعه‌شناس به باورهایی می‌پردازد که بدیهی فرض شده‌اند یا نهادینه شده‌اند یا گروه‌های انسانی به آنها مرجعیت داده‌اند (تریگ، ۱۳۸۶، ص ۵۳-۵۴).

۳. اهمیت روش‌شناسی در مطالعات سیاسی

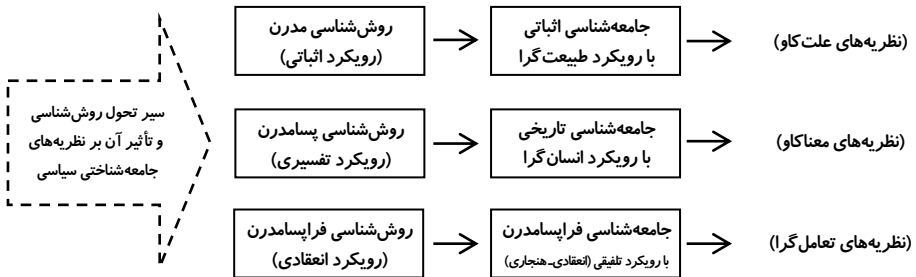
روش و روش‌شناسی در همه امور، به‌ویژه در علوم انسانی با توجه به گستره آن، اهمیت ویژه‌ای دارد. دکارت، بنیان‌گذار روش‌شناسی در قرون اخیر، می‌گوید:

تنها برای هدایت درست عقل، ذهن قوی داشتن کافی نیست، بلکه علاوه بر آن، باید از ذهن استفاده درست نیز بشود که این تنها با اطلاع کامل از روش استفاده از ذهن امکان‌پذیر است (شاله، ۱۳۷۸، ص ۲۱).

از نظر دکارت، بدون روش، همه تلاش‌های پژوهشی ناموفق است و صرفاً موجب خستگی پژوهشگر می‌شود. پیشنهاد دکارت این است که محقق بدون داشتن روش خاص، به تحقیق نپردازد؛ زیرا تحقیقات بدون روش، نور طبیعی عقل را مختل، و ذهن را کور می‌کند (همان).

همچنین اندیشمندان معاصر نیز بر این باورند که رشد و توسعه علمی در نیمه اول قرن بیستم، بیش از همه دوره‌های تاریخ بوده است. آنان علت این امر را استفاده از روش صحیح تحقیق علمی می‌دانند. افزون بر این، اندیشمندان یکی از راه‌های تمایز علوم را تمایز در روش دانسته‌اند که این خود بیانگر اهمیت مباحث روشی است. البته عده دیگری تمایز آنها را در هدف و موضوع می‌دانند (گنجی، ۱۳۶۶).

شناخت روش‌ها در هر علمی ضروری به‌نظر می‌رسد. برخی از دانشمندان تمایز علوم را به روش دانسته‌اند. روش در هر علم و مکتب و نظریه‌ای نقش کلیدی دارد. ویلیام تی. بلوم معتقد است: نظریه سیاسی با نظام سیاسی مرتبط است، و روش با این مجموعه هماهنگی دارد. برای مثال، متافیزیک افلاطونی او را به دیالکتیک و قیاس کشاند. متافیزیک/افلاطون و هابز برخلاف روش هگل، غیرتاریخی‌اند (بلوم، ۱۳۷۳، ص ۳۸-۴۰).



شکل ۲: الگوی مفهومی پژوهش

۴. سیر تحول روش‌شناسی در تاریخ مطالعات جامعه‌شناسی سیاسی

در تاریخ علم می‌توان دوره‌های گوناگونی را شناسایی کرد. با بررسی سیر تحول در تاریخ علم، با توجه به معرفت‌شناسی می‌توان چهار دوران را از هم متمایز ساخت: دوران پیشامدرن، مدرن، پسامدرن و فراپسامدرن. البته سه دوره اول عمدتاً مورد توافق است، ولی دوره چهارم از بر ساخته‌های جدید در حال شکل‌گیری است و بجز حوزه روش‌شناسی در سایر حوزه‌های مطالعاتی هنوز شناخته‌شده نیست (توحیدفام، ۱۳۸۹).

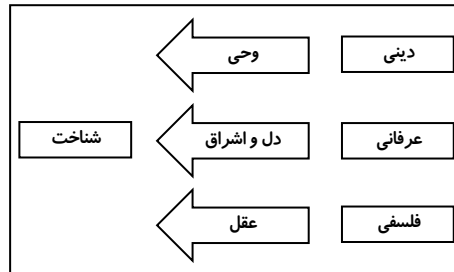
نکته قابل تأمل این است که در هر دوران با توجه به مسئله شناخت‌شناختی (عامل شناخت) و هستی‌شناسی (موضوع شناخت) روش‌ها متفاوتند.

۱. دوره پیشامدرن

دوره نخست دوران «پیشامدرن» است که عمدتاً دوره‌ای است که به موضوع شناخت یا هستی به صورت جوهر / گوهر نگریسته می‌شود و شناخت امری ذاتی و فطری است و بدین‌روی، انسان به شناخت جدیدی نائل نمی‌شود و تنها می‌تواند در نتیجه کمک دینی، فلسفی و عرفانی، از شناختی که در گذشته بدان نایل آمده است، پرده بردارد. در این دوران دانش^۵ معرفت به «حقیقت امور» است (منوچهری، ۱۳۸۷، ص ۷).

در این دوران در راه رسیدن به شناخت، سه جریان روش‌شناسی دینی، عرفانی و فلسفی شکل گرفت که اولی از راه وحی، دومی از راه کشف شهود یا دل و اشراق، و سومی از راه عقل سعی در رسیدن به شناخت و کسب معرفت داشت، با این وجه اشتراک که هر سه کلان‌نگر بودند و اولویت را به شناخت باطن می‌دادند و شناخت ظاهر را امری بیهوده فرض می‌کردند (سیف‌زاده، ۱۳۸۴، ص ۱۹-۳۰).

در این دوران علم به معنای جدید وجود نداشت، بلکه معنای علم به‌مثابه تمام دانسته‌های بشری انگاشته می‌شد و به لحاظ مکاتب‌شناختی، مکتب کلاسیک باستان و مدرسی قرون وسطایی از مکاتب مطرح در دوران پیشامدرن هستند. در مکتب باستان و مدرسی، حقیقت‌یابی عمدتاً ماهیتی رهیافتی داشت و کمتر معطوف به عمل بود. بنابراین باید اذعان نمود که عقل استعلایی ابزار کار بود (همان، ص ۵۳-۵۲).



شکل ۳: سه جریان روش‌شناسی برای رسیدن به کسب معرفت در دوران پیشامدرن

در این دوره هستی عنصری انتزاعی، تقدیرپذیر، ذهنی‌گرا و فضیلت‌خواهانه، و شناخت به دنبال عقل استعلایی، کلان‌نگر و متافیزیکی بود. قطعاً نمی‌توان انتظار رشد دانشی را داشت که به دنبال پویش‌های مصداقی در عرصه پدیده‌های اجتماعی است (آزادارمکی، ۱۳۸۱، ص ۱-۱۰). بنابراین در این دوران نمی‌توان از علم جامعه‌شناسی که به‌مثابه دانش جدید به مطالعه امر واقع می‌پردازد، اثری یافت و به همین سبب در آثار گذشتگان هیچ اثری از جامعه‌شناسی علمی نیست و بیشتر به این علت عنصر جامعه واحدی مستقل در نظر گرفته نمی‌شد (توحیدفام، ۱۳۸۹، ص ۴۰).

۲. دوره مدرن

در دوره دوم که از آن به دوره «مدرن» تعبیر شده، علم امروزی به‌منزله شناخت پدیده‌های طبیعی، در آغاز این دوران با علوم طبیعی شکل گرفت و تلاش نمود خود را جانشین فلسفه سازد. در قرن هفدهم با مطرح شدن

دیدگاهی جدید با عنوان «نگرش علمی و فیزیک جدید»، تمام مبانی فکری گذشته و بخش مهمی از دانش زمانه، به‌ویژه پارادایم ارسطویی - به‌معنای کلی آن - زیرسؤال رفت. از نظریه «حرکت سیارات» کوپرنیک (۱۵۴۳) تا «اصول» (principia) نیوتن (۱۶۴۲-۱۷۲۷) را «عصر علم» می‌دانند. در این مقطع محوریت فلسفه توسط علم مدرن به چالش کشیده شد (منوچهری، ۱۳۸۷، ص ۱۲).

در این دوران به تدریج شناخت تجربی جایگزین شناخت فطری شد و پدیدارشناسی جایگزین جوهرشناسی در عرصه هستی‌شناسی گردید. در این دوران، دانش جدید به رسمیت شناخته شد و برخلاف دوره قبل که به شناخت باطن می‌پرداخت و حقیقت‌یاب بود، در این دوره، هم ظاهر و هم باطن - هر دو - مدنظر امر شناخت واقع شد، با این تفاوت که ظاهر از طریق درک مستقیم حسی، و باطن از طریق درک غیرمستقیم حسی که بدان «ماهیت» نیز گفته می‌شود، شناسایی گردید و خردنگری جایگزین کلان‌نگری پیشامدرن شد.

هرچند این دوره با تحولات پایانی قرون وسطا و جریان نوزایی (رنسانس)، اصلاحات مذهبی، روشنگری، انقلاب صنعتی، کشف قاره‌های جدید و مدرنیسم همراه است، ولی به جرئت می‌توان گفت: در قرن ۱۹ است که مجموعه تفکرات این دوره به پیروزی می‌رسد، آن هم با آغاز عصر علم به مفهوم «science» (توحیدفام، ۱۳۸۹، ص ۴۰-۴۱، به نقل از: ولفز، ۲۰۰۷).

علوم اجتماعی مدرن از بدو ظهور در قرن نوزدهم میلادی داعیه علم بودن به سبک علوم طبیعی را داشتند و آن‌گونه که پدر جامعه‌شناسی مدرن، آگوست کنت، اعلام کرده بود، می‌بایست علومی اثباتی باشند. روش‌شناسی همه علوم، اعم از طبیعی و اجتماعی برای اثبات‌گرایان یکسان بود و شرط پژوهش علمی، صدق‌پذیری گزاره‌های پژوهشگر (یا ادعاهای مربوط به شناخت) از راه مشاهده و سنجش دقیق مقولات، بررسی می‌شد (سیدامامی، ۱۳۸۶، ص ۴).

در این دوره با توجه به تغییر حوزه شناخت از شناخت فطری به شناخت تجربی و حوزه هستی‌شناسی از جوهرشناسی به پدیده‌شناسی در حوزه روش‌شناسی نیز تحولات اساسی پدید آمد: مکتب «تجربه‌گرایی» با منطق استقرایی، مکتب «ماتریالیسم دیالکتیک» با منطق دیالکتیک، مکتب «فرانکفورت» با منطق دیالکتیک انتقادی، مکتب «پوزیتیویسم» با منطق اثبات‌گرایی و مکتب «خردگرایی انتقادی» با منطق ابطال‌گرایی، پنج مکتب مؤثر در شکل‌بخشی به روش‌شناسی عصر مدرن به حساب می‌آیند (توحیدفام، ۱۳۸۹، ص ۴۱، به نقل از: چیزم، ۱۹۷۷، ص ۹۸-۸۷).

به‌طور کلی دیدگاه‌های اثبات‌گرایی در علوم اجتماعی، توسط آگوست کنت (۱۷۹۸-۱۸۵۷) با انتشار اثر شش جلدی *دوره فلسفه اثباتی* (۱۸۴۲-۱۸۳۰) و *امیل دورکیم* (۱۸۵۸-۱۹۱۷) با انتشار *قواعد روش جامعه‌شناسی*، به‌مثابه یک معرفت علمی ارائه شد. اثبات‌گرایی از نظر روش‌شناسی، بر «وحدت روش علمی» تأکید دارد و رویکرد

آن کمی‌گرایانه است. براین اساس، «تمام علوم، چه طبیعی و چه اجتماعی، باید از یک روش استفاده کنند». بدین‌روی، در رویکرد اثبات‌گرایی، مشاهده تجربی برای به دست آوردن داده‌های کمی دقیق از طریق آزمایش و پیمایش و آمار انجام می‌شود (احمدی و همکاران، ۱۳۹۸).

به‌عبارت دیگر، در این دوران شاهد نگرش واقعیت‌یاب و واقعیت‌ساز، با نفی حقیقت و معنا، ضمن تأکید بر خواص پدیده‌ها هستیم. در واقع مکتب علمی - اثباتی مدرنیته واکنشی به مکتب کلاسیک و مدرسی بوده، از ماورای طبیعت و وضعیت پیشینی روی آورده و واقع‌گرایی و کثرت‌گرایی را جایگزین آرمان‌گرایی و وحدت‌گرایی کرده است و در عرصه شناخت‌شناسی نیروی ذهن معرفت‌ساز و واقعیت‌ساز را جایگزین نیروی ذهنی واقعیت‌یاب نموده و با اتکا به عقل ابزاری، به دنبال رها شدن از جزمیت حاکم بر نظامی است که اسباب قالبی دیدن پدیده‌ها را فراهم ساخته بود.

از این‌روست که با گستره مکاتب روش‌شناسی جدید در این دوره شاهد انقلابی در روش‌شناسی‌های علمی جدید هستیم که شاید بتوان ویژگی تمام آنها را در مطالعه پدیده‌ها از پایین به مقتضای تشخیص نشانه‌ها، تقدم گزاره‌های شخصی به جای گزاره‌های کلی و تجلی تأثیرگذاری بر محیط و برخورد فعالانه و علت‌کاوانه دانست (ر.ک: بوخنسکی، ۱۳۷۹).

در نتیجه در این دوران موج اول جامعه‌شناسی شکل می‌گیرد که همان جامعه‌شناسی اثباتی با رویکردی طبیعت‌گرایانه و منطق علی است و شاهد شکل‌گیری نظریه‌های «کنش» و «ساختار اجتماعی» هستیم؛ مقوله‌ای که با طیف وسیعی از نظریات جامعه‌شناسی علت‌کاو، همچون «کارکردگرایی»، «انتخاب عقلایی»، «کنش متقابل نمادی»، «جامعه‌شناسی پدیدارشناختی» و «روش مردم‌نگر» در ارتباط است (توحیدفام، ۱۳۸۹، ص ۴۲).

۳. دوره پسامدرن

در دوره سوم که از آن به «پارادایم معرفت‌شناسی پسامدرن» یاد می‌شود، تفهیم، تفسیر، رمزگشایی و تفسیر متون جایگزین مبانی معرفتی مدرن می‌شود. در این دیدگاه تفکیک «سوژه» و «بژه» دکارتی به‌عکس دوره مدرن پذیرفتنی نیست و سوژه بخشی از موضوع تحقیق قرار می‌گیرد. سوژه، نه فراتر از تاریخ، زبان، سنت و مانند آن، بلکه در درون این علایق معنا می‌شود و به واقعیت و حقیقت می‌نگرد. در این موج نیز شاهد رشد مکتب استنباطی با منطق احتمال‌گرایی و طیف وسیعی از نظریات جامعه‌شناسی معناکاو هستیم که حجم وسیعی از علوم استنباطی و تفسیری همچون هرمنوتیک، پدیدارشناسی، تبارشناسی، نشانه‌شناسی، تحلیل گفتمان، دیرینه‌شناسی، شالوده‌شکنی، زبان‌شناسی و غیر آنها را دربر می‌گیرد (توحیدفام، ۱۳۸۲، ص ۱-۳).

باید اذعان نمود که علوم اجتماعی تفسیری را به‌طور خاص می‌توان در اندیشه‌های وبر (۱۸۶۴-۱۹۲۰) و شوتر (۱۸۹۹-۱۹۵۹) و مید (۱۸۶۳-۱۹۳۱) جست‌وجو کرد. روش‌شناسی تفسیرگرایی بر منطق تأویلی استوار

است؛ زیرا واقعیت اجتماعی (برساخته‌های انسانی) منتظر کشف شدن نمی‌ماند و ماهیتی تغییرپذیر و شخصی دارد. بر این اساس، به جای تمرکز بر مشاهده تجربی دقیق، برای اندازه‌گیری کمی رفتار انسان، به معنای رفتار یا کنش انسانی توجه دارند. دستیابی به معنا، جز با تعامل خلاق و فعالانه پژوهشگر با موضوع مطالعه امکان‌پذیر نیست (احمدی و همکاران، ۱۳۹۸).

این رویکرد، اعتبار علم مدرن و انگاره «دانش عینی» و مقاومت در برابر هرگونه ادعایی درباره حقیقت را به چالش می‌کشد و افق جدیدی در عرصه علوم انسانی و اجتماعی می‌گشاید (تاجیک، ۱۳۸۷). به دیگر سخن، معرفت‌شناسی پست‌مدرنیسم بر این اصل استوار است که نتایج و دستاوردهای استنباطی ما به‌لحاظ تاریخی به شرایط معینی وابسته است؛ یعنی به زمان و مکان خاصی بستگی دارد. هر دیدگاه منظری است که ریشه در تعهدات ارزشی و هنجاری دارد. به تعبیر باب بیرد، براساس اعتقاد فرد پست‌مدرن، انسان هرگز نمی‌تواند از قلمرو نفوذ قبیله یا از محدوده‌های سکونتی غار خود بیرون برود تا از انگاره‌ها (ایماژ)ی قرن هفدهمی فرانسیس بیکن استفاده کند. بنابراین نمی‌تواند مدعی شناخت حقیقت باشد. به دیگر سخن، پست‌مدرنیسم شالوده و بنیان هرگونه حقیقت‌غایی را زیرسؤال می‌برد. در دیدگاه پست‌مدرن با توجه به حضور مقولاتی همچون پراکندگی، تکثر، نسبیّت، عدم قطعیت و ابهام، حقیقت مقوله‌ای ایجادشدنی است، نه کشف‌شدنی (شیخ‌لر، ۱۳۹۶).

از سوی دیگر، پست‌مدرنیسم عمیقاً بیانگر تنوع، گونه‌گونی، تضاد و در یک کلام عدم تعین است و در قرن بیستم که قرن توسعه انتقادهای قرن نوزدهمی بود، به‌عنوان نتیجه و دستاورد زندگی بر مدار عقل، خود را آشکار نمود. بخشی از این دستاورد در تلاش‌های پوپر آشکار شد. وی نسخه نهایی معیار علمی را، نه بر پایه اثبات، که بر درجه ابطال‌پذیری نظریه‌ها استوار کرد. او معتقد بود: نظریه‌هایی ارزش علمی افزون‌تری دارند که درجه ابطال‌پذیری یا میزان تجربه‌پذیری آنها از دیگر نظریه‌ها بیشتر باشد (همان).

به‌طور کلی عدم تعین شامل تمام انواع ابهامات، دوگانگی‌ها، گسست‌ها و جابه‌جایی‌هایی است که بر دانش و جامعه تأثیر می‌گذارند، به درون تمامی کنش‌ها، عقاید و تفسیرها نفوذ پیدا می‌کنند و در یک کلام، دنیا را می‌سازند. عدم تعین غالباً از تجزیه و انشقاق ناشی می‌شود، صرفاً به جدا ساختن و انفصال می‌پردازد و این اجزا و قطعات جداشده تنها چیزهایی هستند که از نگاه پست‌مدرنیسم می‌توان به آنها باور و اعتقاد داشت. از این‌روست که لیوتار این‌گونه تشویق می‌کند:

بیاید جنگی تمام‌عیار علیه هرگونه کلیت و تمامیت به راه اندازیم! بیاید شاهد و گواهی بر امر غیرقابل‌عرضه باشیم! بیاید تفاوت‌ها را فعال ساخته و شرف و افتخار نام را نجات بخشیم! (نوذری، ۱۳۸۵، ص ۲۷۳-۲۷۴؛ شیخ‌لر، ۱۳۹۶).

یکی دیگر از ویژگی‌های پست‌مدرنیسم، «پلورالیسم» است. به عقیده چارلز جنکس (Charles Jencks)، «پلورالیسم» عمده‌ترین ایسم در پست‌مدرنیته به‌شمار می‌رود و وضعیتی است که به اعتقاد بیشتر منتقدان

مشخص کننده دوران پست مدرنیته است. در این باره که پلورالیسم بن‌مایه اصلی پست مدرنیسم است، از /یهاب حسن (Ehab Hassn) تالیوتار (Jean Francois Lyotrd)، از دیوید لاج (David Lodge) تا دیوید هاروی (David Harvey)، از فلسفه و ادبیات و معماری و از جامعه اروپا تا ژاپن، اجماع و اتفاق نظر وجود دارد. به عقیده جنکز، پست مدرنیسم فراقنی معانی جدید را پذیرفته و تفسیرهای متنوعی را در جهت خطوطی همگون سازماندهی می‌کند (شیخلر، ۱۳۹۶).

به‌واقع، پست مدرنیسم از زاویه تفسیر پلورالیسم به‌معنای پایان جهان‌بینی واحد است (یهاب حسن)؛ اعلان جنگ علیه هرگونه تمامیت و کلیت است (لیوتار)؛ مقاومتی است در برابر تبیین‌های واحد (دیوید لاج)؛ توجه و احترام به تمایزها و تفاوت‌هاست (درید) - بودریار؛ تجلیل و تکریم جریان‌های منطقه‌ای، محلی و خاص است (هاروی - جنکز). با وجود این، در پسوند مدرن آن، بار فرایندی بین‌المللی و از برخی جهات جهانی نهفته است. در این معنا، پست مدرنیسم بیانگر نوعی تنش دایمی و همواره جریانی پیوندی، دورگه، ترکیبی، آمیزه‌ای و اختلاطی است (نوذری، ۱۳۸۵، ص ۳۲۶).

ویژگی دیگر «نسبیت‌گرایی» است. «نسبیت‌گرایی» عبارت است از: این عقیده یا دیدگاه که چیزی که صحیح یا غلط و خوب یا بد است، مطلق نیست. به‌عبارت دیگر، هیچ چیز نه مطلقاً صحیح یا خوب است و نه مطلقاً غلط یا بد، بلکه متغیر یا نسبی است و به شخص، موقعیت، شرایط محیط یا اوضاع اجتماعی بستگی دارد.

نسبیت‌گرایی به‌مثابه دیدگاهی معرفت‌شناسانه، بر این باور است که همه ادعاهای معرفتی باید «نسبت به» چیزی ارزیابی شوند و هیچ ادعای معرفتی را نمی‌توان به‌طور مستقل بررسی کرد. معمولاً این ادعاها به نسبت زمینه‌ای که در آن تولید شده‌اند یا دورنمای خاصی که افراد یا گروه تولیدکننده این ادعا در نظر داشته‌اند ارزیابی می‌شوند. بنا بر نسبیت‌گرایی معرفت‌شناختی، هیچ‌گونه داوری فراچارچوبی ممکن نیست و طبق نسبیت‌گرایی هستی‌شناختی، واقعیت در طرح مفهومی خاص کسانی که در آن زندگی می‌کنند، تعیین می‌شود. در رویکرد پست مدرن ضمن تمایل به حفظ نسبیت‌گرایی، اعتقاد به واقعیتی واحد و اساسی کنار گذاشته می‌شود. بخش عمده‌ای از گفتمان پست مدرن با یکی از صورت‌های نسبیت‌گرایی معرفت‌شناختی در ارتباط است، یا به‌عبارت دیگر، به استدلال‌هایی متوسل می‌شود که می‌تواند از این نسبیت‌گرایی حمایت کند (شیخلر، ۱۳۹۶).

با توجه به مطالب فوق، در پارادایم روش‌شناسی پست مدرن، شاهد رشد رهیافت‌های کیفی، تفسیری، گفتمان، فمینیسم، و پسا‌ساختارگرایی هستیم. در این عصر معنا نمود پیدا می‌کند و انسان‌گرایی جایگزین طبیعت‌گرایی دوران مدرن در نظریات شده، منطبق پسا‌ساختاری حاکم می‌شود. در این مقطع، شناخت امری ناممکن تصور می‌شود و بدین‌رو، شناخت از طریق اجتماع جایگزین شناخت از طریق حس و تجربه فردی می‌شود. در این دوره، زبان، ساختار، نسبیت، معناگرایی و فهم تفسیری جایگزین تفکر عقلانی، آگاهی، عینیت شده، حس‌گرایی

تبیین علی می‌شود و با تأکید بر جمع‌گرایی به جای فردگرایی، به جای اینکه مشاهده‌گر درک دیگران طبق نظر خود باشیم، مشاهده‌گر درک دیگران طبق نظر خودشان هستیم و به جای حاکمیت پارادایم واحد، شاهد پارادایم‌های متفاوت و گوناگون هستیم که سعی در فهم‌های متفاوت از جوامع گوناگون دارند. بنابراین، در اینجا وظیفه علم اجتماعی، نه کشف علل رفتار، بلکه تفسیر و قابل فهم کردن آن است (ر. ک: توحیدفام، ۱۳۸۹، به نقل از: جی. دان، ۱۳۸۴).

برای مثال در این دوران در رهیافت تفسیری امر سیاسی قلمروی از کنش‌های فردی و اجتماعی محسوب می‌شود که در عالم زندگی و در بطن معانی و به تبع فهم افراد از امور اتفاق می‌افتد. در این رهیافت، به فراسوی پدیده‌ها توجه می‌شود. یا در رهیافت گفتمانی «امر سیاسی» همان نظام‌های معنایی هستند که کنش‌گران فردی و جمعی براساس آنها زندگی و عمل می‌کنند (منوچهری، ۱۳۸۷، ص ۲۹-۳۰).

مکتب پسامدرن به واقع ساخت‌شکن است و از این‌رو تنوع روش‌شناختی در این دوره بسیار مشهود است. از یک‌سو، با خود نوعی آشفتگی معرفت‌شناختی و روش‌شناختی به ارمغان آورده، و از سوی دیگر، نوعی تعدد و تنوع معرفت‌شناختی و روش‌شناختی را موجب گردیده است (تاجیک، ۱۳۸۷).

در نتیجه در این دوره تحت تأثیر پارادایم معرفت‌شناسی پسامدرن، شاهد شکل‌گیری نوع جدیدی از جامعه‌شناسی به نام «جامعه‌شناسی تاریخی» با رویکردی انسان‌گرا و منطق پسا ساختاری هستیم؛ جامعه‌شناسی‌ای که پدیده‌های اجتماعی را پدیده‌های قصدی در نظر می‌گیرد که باید بر حسب معانی‌شان شناخته شوند. این نوع جامعه‌شناسی توانست قابلیت‌های جامعه‌شناسی کنش‌گرا و ساختارگرا را زیر سؤال برده، ساختارگرایی نوینی را در اندیشه‌های جامعه‌شناسانه پدید آورد (توحیدفام، ۱۳۸۹).

۴. دوره فراپسامدرن

دوره چهارم، که به لحاظ پارادایم معرفت‌شناسانه، از آن به دوره «فراپسامدرن» یاد می‌شود، دوره جدیدی است که در جریان بوده و گریزی از این واقعیت جدید نیست. این دوره نیز در نقد و باسازی دوره‌های پیشین شکل گرفته است. افرادی نظیر *روی باسکار* (Roy Bhaskar)، *ریچارد رورتی* (Richard Rorty)، *پیر بوردیو* (Pierre Bourdieu)، *آنتونی گیدنز* (Anthony Giddens)، *یورگن هابرماس* (Jurgen Habermas) و *برایان فی* (Brian Fay) که - به ترتیب - نظریات جدیدی مثل «رنالیسم انتقادی»، «پراگماتیسم نو»، «ساختارگرایی تکوینی»، «ساخت‌یابی»، «دیالکتیک عاملیت» و «ساختار و تعامل‌گرایی» را در عرصه موج فراپسامدرن مطرح کرده‌اند، در این موج جدید قرار می‌گیرند (توحیدفام، ۱۳۸۹).

در رویکرد «انتقادی» واقعیت اجتماعی به گونه‌ای واقعی و جدا از دانش یا درک ما از آن وجود دارد. در مکتب «رنالیسم انتقادی» *روی باسکار* که یکی از نامدارترین منتقدان امروزی معرفت‌شناسی‌های اثبات‌گرایانه و تفسیری

به‌شمار می‌آید، واقعیت سه سطح متفاوت دارد: «تجربی» (یعنی بخشی که برای انسان‌ها محسوس و قابل مشاهده است)؛ «عملی» (که در زمان و مکان وجود دارد)؛ و «واقعی» (فراحسی و پنهان از حواس مشاهده‌گر). سطح اخیر دربرگیرنده ساختارهایی است که مسئول شکل‌گیری رویدادها و امور در سطح قابل مشاهده‌اند. بنابراین پدیده‌های اجتماعی از سطوح واقعی زیرین و پنهان سرچشمه می‌گیرند، در عمل تحقق می‌یابند، و سپس در معرض تجربه قرار می‌گیرند. این در حالی است که فهم ما از پدیده‌های اجتماعی درست در جهت عکس شکل می‌گیرد؛ یعنی از تجربی به علمی، سپس به واقعی، و از این‌رو، فهم پدیدارهای اجتماعی غالباً دشوار می‌شود.

باسکار بر آن است که بدون رئالیسم هستی‌شناختی، رابطه میان علوم و رهایی انسان به خطر می‌افتد و نسبی‌گرایی شناختی حاصل از آن به نسبی‌گرایی اخلاقی و سیاسی می‌انجامد (سیدامامی، ۱۳۸۴).

بدین‌روی، در این دوران با رشد رهیافت‌های تلفیقی (کنش و ساختار) و کلی‌گرا و از منظر جامعه‌شناسی، با نظریه‌های «تعامل‌گرا» و «فراپسامدرن» مواجه می‌شویم. همچنین به لحاظ معرفتی و دانش، شاهد علم سیاست انتقادی هستیم. در این نوع علم، سیاست دغدغه اصلی ایجاد تفاهم و وفاق اجتماعی است. این دانش رهایی از سرکوب و تنش‌های اجتماعی را مدنظر دارد. وجه مشخصه معرفتی دانش انتقادی، تلفیق دو رهیافت هنجاری، در عین حفظ رهیافت تبیینی است. دانش انتقادی با رویکردی «عملی» و رهایی‌بخش و بهره‌گیری از دستاوردهای دانش تفسیری و تبیینی سعی در بازسازی علم سیاست دارد. در رهیافت هنجاری - انتقادی، امر سیاسی تابع قواعد معینی است که حاصل خصلت زبانی انسان و محور تعامل در حیات اجتماعی به‌شمار می‌رود. اما این رهیافت، نه به شیوه تبیین صرف، بلکه شیوه طبیعت‌گرایی است، و نه با تفهم صرف، که شیوه تفسیری است، بلکه با استفاده از هر دو و به‌کارگیری شیوه تحلیل دیالکتیک، به تجزیه و تحلیل می‌پردازد (منوچهری، ۱۳۸۷، ص ۲۷ و ۳۰).

رهیافت «انتقادی» از ابتدا دغدغه بازنمایی عمق نابرابری‌ها در میان انسان‌ها را داشت و در مراحل بعد درصدد ارائه روش‌هایی برای رهایی از سرمایه‌داری بازاری برآمد. بدین منظور، استدلال‌هایی به صورت بین‌رشته‌ای برای نشان دادن دامنه سرکوب در عرصه‌های گوناگون زندگی روزانه، روان، زبان، هنر، فرهنگ و اقتصاد شناسایی کرد. این نظریه اولویت اقتصاد سیاسی برای شناخت و تبیین موقعیت ممتاز قشرهای بالای جامعه را کافی ندانست و برای تبیین سلطه در جامعه بر عوامل فرهنگی و شناختی بیشتر تأکید ورزید. همچنین از سلطه بر طبیعت انتقاد نمود، راه‌های جدید رهایی را معرفی کرد و با انتقاد از اثبات‌گرایی، رابطه علم و سرکوب اجتماعی و سیاسی را مطرح ساخت (برونر، ۱۹۹۴، ص ۳۲).

از این‌رو، پژوهشگران با رویکرد انتقادی، پژوهش را ابزاری برای نقد مناسبات اجتماعی و سرانجام دگرگون کردن آن روابط می‌دانند. به باور آنان، پژوهش اجتماعی باید با هدف آشکار کردن ساختارها و روابطی که بر پایه آنها مناسبات سلطه و انقیاد در جامعه شکل گرفته است، انجام پذیرد (سیدامامی، ۱۳۸۴). این رویکرد به «تداوم در

عین تغییر» باور دارد و شاید بهترین تعبیر در این رابطه را در قالب اصطلاح *گادامر* بتوان یافت که منظور از آن آگاهی از گذشته است، به گونه‌ای که شخص را متحول کند. در این بیان *گادامر*، نوعی مسئولیت معطوف به گذشته و حال نهفته است (یدلیتسکی، ۱۹۹۰، ص ۵۳).

به‌طور کلی رویکرد «انتقادی» موضعی میانی در شکاف روش‌شناختی عمیق میان دو رویکرد «اثبات‌گرایی» (طبیعت‌گرا) و «تفسیری» (انسان‌گرا) برگزیده است (سیدامامی، ۱۳۸۶، ص ۸۴).

تبیین در رویکرد «انتقادی»، هم به هر دو تبیین پیشین شبیه و هم از آن متفاوت است. نظریه اجتماعی، هم چارچوبی برای شناخت و نظم دادن به مفاهیم است و هم وسیله‌ای برای مداخله در فرایند اجتماعی و عمل آگاهانه برای ایجاد تغییر در وضع موجود. متن زندگی اجتماعی به‌مثابه یک کلیت، نفس پژوهش را تعیین می‌نماید، و از این‌رو، هرگونه پژوهش باید با تأمل درباره پیش‌فرض‌هایی همراه باشد که ریشه در جامعه دارد. از سوی دیگر، نظریه انتقادی باید با تجربه همخوانی داشته باشد، اما نه تجربه‌ای که محدود و محصور به مشاهده کنترل شده است. نظریه «دیالکتیکی» به تعبیر *هابرماس*، هم از آن گونه عینی‌گرایی که روابط انسان‌ها را همچون روابط قانونمند میان پدیده‌های طبیعی ترسیم می‌کند، دوری می‌جوید و هم از آن ذهنی‌گرایی که هرگونه بازتاب واقعیت عینی در نظریه را نمی‌پذیرد. نظریه «دیالکتیکی» مدعی است که روش‌های علم علت‌یاب و شیوه‌های فهم تأویلی را در هم می‌آمیزد و از آنها فراتر می‌رود (روش تلفیقی) (سیدامامی، ۱۳۸۴).

به دیگر سخن، علوم اجتماعی خود را فرایندی از پژوهش و تتبع انتقادی تعریف می‌کند که سعی دارد فراتر از توهم‌های سطحی رفته، تا ساختارهای واقعی در جهان مادی را آشکار سازد و به مردم برای تغییر وضعیتشان و ساختن یک جهان بهتر یاری رساند (نیومن، ۲۰۰۰، ص ۶۷).

بر مبنای روش‌شناسی «انتقادی»، علم اجتماعی فرایندی انتقادی است که از سطح ظواهر فریب‌گونه جهان اجتماعی می‌گذرد تا ساختارهای واقعی دنیای مادی یا جهان اجتماعی را کشف نماید و از این طریق با آگاهی‌بخشی درباره ساختارها و روابط نابرابر به ایجاد تغییرات در مناسبات و ساختارهای اجتماعی کمک کند. به دیگر سخن، تحقیق انتقادی در پی تغییر بنیادی واقعیت اجتماعی است. بنابراین، «تحقیق انتقادی با خصیصه فرایندی بودن، سراغ تاریخ به‌عنوان بستر شکل‌گیری روابط قدرت می‌رود» (احمدی و همکاران، ۱۳۹۸).

به عبارت دیگر، انسان‌ها در درون ساختارهایی از پیش موجود پا به عرصه وجود می‌گذارند، اما می‌توانند آن ساختارها را بازتولید کنند و یا تغییر دهند. بدین‌سان، دانشمند علوم اجتماعی می‌تواند به بررسی ساختارها و سازوکارهای اجتماعی بپردازد و حتی سازوکارهایی را تشخیص دهد که خود عاملان اجتماعی از وجود آنها غافلند (سیدامامی، ۱۳۸۴، به نقل از: تریگ، ۱۳۸۶، ص ۳۵۳-۳۵۴).

به‌طور کلی، در این دوره جدید، در تقابل با موج مدرن و پسامدرن نظریه‌های جامعه‌شناسی تعامل‌گرا با رویکرد انتقادی - هنجاری شکل گرفتند. پژوهش «انتقادی - انتقادی» می‌کوشد کنش‌های نیت‌مند انسان و الگوهای

انضمامی معانی اجتماعی را توضیح دهد. این توضیح، هم دربردارنده مطالعه دقیق شرایط سیاسی و اجتماعی است و هم شامل ارزیابی تفسیری تمناهای انسانی در بطن این شرایط (منوچهری، ۱۳۸۷، ص ۱۴۹). بدین‌روی، نظریه «انتقادی»، هم ابزاری است برای فهم سازوکارهای پنهانی که مسئول تحقق واقعیت مشهود هستند و هم ابزاری است برای نقد شرایط موجود و ارائه طرحی برای تغییر آن (سیدامامی، ۱۳۸۴).

در مجموع، تحلیل «انتقادی» از طریق «تاویل عمیق» به عوامل مخدوش‌کننده دست می‌یابد و به آشکارسازی آنها برای کنش‌گرانی که نسبت به آنها واقف نیستند، دست می‌زند و بدین‌روی، دانش و پژوهش سیاسی را در خدمت «رهایی» قرار دهد که وظیفه ماهوی علوم سیاسی است (منوچهری، ۱۳۸۷، ص ۱۴۴).

جدول ۱: اصول و ویژگی‌های پارادایم‌های گوناگون در دوره‌های مختلف

معرف	نظام پارادایم‌ها
طبیعت‌گرا - تجربی بودن فراغت ارزشی کمیت‌گرایی علت‌کاو جامعه‌شناسی اثباتی (نظریه‌های علت‌کاو) منطق علی - ساختاری	پارادایم روش‌شناسی مدرن
انسان‌گرا - تفهیمی بودن ربط ارزشی کیفی‌گرایی معناکاو جامعه‌شناسی تاریخی (نظریه‌های معناکاو) منطق پس‌ساختاری	پارادایم روش‌شناسی پسامدرن
پراکسیس یا اقدامی جهت‌گیری ارزشی تلفیقی (کمی و کیفی) جامعه‌شناسی فرایسامدرن (نظریه تعامل‌گرا) دگرگون‌ساز منطق کنش و ساختار	پارادایم روش‌شناسی فرایسامدرن

نتیجه‌گیری

«روش‌شناسی» اساسی‌ترین مقوله‌ای است که در هر پژوهش مدنظر است. بدین‌روی جایگاه و اهمیت ویژه‌ای دارد، به‌گونه‌ای که به جرئت می‌توان بسیاری از پیشرفت‌های چشمگیر بشر در دهه‌های اخیر را به دنبال استفاده‌های بهینه از مباحث روش‌شناسی و تأثیری دانست که این مباحث بر علوم، به‌ویژه مطالعات سیاست گذاشته‌اند.

با شکل‌گیری دانش / علم به معنای جدید خود (science) روش‌شناسی نیز جایگاه خاصی یافته و تغییرات گسترده‌ای به خود دیده است و چون ارتباط تنگاتنگی با هستی‌شناسی و شناخت‌شناسی دارد، مکاتب شناخت را می‌توان به چهار دوره تقسیم کرد که با توجه به آن، روش‌شناسی در هر دوره نیز متفاوت از دوره پیشین است:

- در دوران پیشامدرن «علم» به معنای کنونی آن مطرح نبود و به معنای تمام دانستی‌های بشر بود و به آن «حکمت» نیز می‌گفتند. از این‌رو، موضوع شناخت در این دوران جوهر یا ذات پدیده‌ها بود و عامل شناخت نیز فطری بود و در نتیجه، روش شناخت نیز براساس معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی این دوران از سه روش فلسفی، عرفانی و دینی - به ترتیب - از راه «عقل»، «کشف و شهود» و «وحی» صورت می‌گرفت.

اساساً پس از آگوست کنت در دوران مدرن است که «علم» به معنای نوین خود مطرح شد و به هستی به صورت پدیده نگاه شد. شناخت در این دوره اکتسابی است و هدف علم شناخت رابطه بین پدیده‌ها. در این مقطع به پدیده‌های اجتماعی نیز همانند علوم طبیعی نگاه می‌شد و به دنبال وحدت روش یا روش واحد در علوم گوناگون بودند. در نتیجه، رهیافت «طبیعت‌گرا» شکل گرفت.

- روش‌شناسی مدرن خردنگر است.

- در دوران بعد، یعنی پسامدرن به دنبال بحران در روش‌شناسی مدرن، اساساً مکاتب کیفی هستند و روش‌ها فراساختاری، برخلاف دوره قبل که روش‌ها در چارچوب مکاتب استنباطی با منطق احتمال‌گرایی متعدد بودند.

- دوران فراپسامدرن عصر کاملاً جدیدی است که در پاسخ به آشفتگی در روش‌شناسی دوره‌های پیشین شکل گرفته و همچنان در جریان است. روش‌ها در این دوره تلفیقی هستند و دیگر نه از تبیین صرف خبری هست و نه از تفسیر مطلق.

به‌طور کلی، دانش و معرفت بشری لایه‌لایه است و دارای سطوح گوناگون و در حال تکامل. هر سطح تحلیل خود، پایه نظریه‌ای دارد و به یک سطح از نظریه جامعه‌شناختی یا (نظریه سیاسی) و آن نیز به یک سطح از نظریه‌های رهیافتی و در نهایت، آن هم به یک سطح از معرفت‌شناسی که خود از عناصر شناخت‌شناسی، هستی‌شناسی و روش‌شناسی تشکیل شده، وابسته است (توحیدفام، ۱۳۸۹).

بنابراین تحولات روش‌شناسی در سایه معرفت‌شناسی هر دوره قابل بررسی است. فهم صحیح از جامعه‌شناسی سیاسی معاصر به‌مثابه یکی از حوزه‌های علمی، مستلزم نگاهی معرفت‌شناسانه مبتنی بر روش‌شناسی‌های نوین است. جایگاه و اهمیت روش‌شناسی در فرایند تولید علم غیرقابل انکار است. بدین‌روی، همان‌گونه که «علم» به معنای نوین آن با گذر زمان گسترش و تنوع یافته، روش‌های کسب دانش نیز سیر تکاملی خویش را به موازات آن طی نموده و با گستردگی و پیچیدگی‌های بسیاری همراه بوده است. به عبارت بهتر، همان‌گونه که دانش بشری سیر تکاملی خویش را طی می‌کند، معرفت‌شناسی و به تبع آن، شناخت، ابزارها و روش‌ها نیز تغییر و تکامل می‌یابند. در

نتیجه، در هر دوران نظریات و رهیافت‌های جدید روش‌شناسانه و شناخت‌شناسانه در پاسخ به ناکارآمدی و ناتوانایی روش‌های گذشته به مسائل جدید شکل گرفتند.

برای نمونه، در دوران پسامدرن روش‌شناسی در نتیجه عدم پاسخ‌گویی روش دوره مدرن شکل گرفت. بنابراین، چون روش‌شناسی مقوم نظریه‌پردازی و تولید علم به‌مثابه میانی پیشرفت‌های علمی در یک جامعه است و امروزه جهان به سرعت در جهت توسعه گام برمی‌دارد، پیشرفت و بهبود وضعیت آموزش و پژوهش در حوزه سیاست و به‌ویژه جامعه‌شناسی سیاسی نیز جز با ارتقای سطح دانش روش‌شناسی میسر نمی‌گردد و دستیابی به این مهم، نیازمند تلاش‌های گسترده، مداوم و برنامه‌ریزی‌های منسجم و دقیق آموزشی و پژوهشی جدید است. از این رو، شایسته است در هر مقطع و شرایط زمانی و مکانی خاص، از ابزارها و روش‌های مناسب آن سود جست تا به بحران تبدیل نشود. به دیگر سخن، باید با دانش روز حرکت نمود. هرچند این بدان معنا نیست که نتوان از روش‌های گذشته استفاده نمود. به‌طور کلی دستیابی به نتایج بهینه در کسب دانش مستلزم شناخت دقیق روش‌ها و ابزارها در دوران کنونی است.

منابع

- آزادارمکی، تقی، ۱۳۸۱، *نظریه‌های جامعه‌شناسی*، تهران، سروش.
- احمدی، حبیب و همکاران، ۱۳۹۸، «واکاوی روش‌شناسی در پژوهش‌های جامعه‌شناسی ایران»، *روش‌شناسی علوم انسانی*، سال بیست و پنجم، ش ۱۰۱، ص ۱۵-۳۲.
- افتخاری، قاسم، ۱۳۸۰، «تبارشناسی شناخت و شناسایی دانش و روش علمی»، *پژوهشنامه علوم سیاسی*، دوره اول، ش ۱، ص ۱۱-۴۶.
- ایمان، محمدتقی، ۱۳۷۶، «نگاهی به اصول روش‌شناسی‌ها در تحقیقات علمی»، *نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی تبریز*، دوره چهل، ش ۱۶۵، ص ۴۷-۷۶.
- _____، ۱۳۹۱، *فلسفه روش تحقیق در علوم اجتماعی*، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- بلوم، ویلیام تی، ۱۳۷۳، *نظریه‌های نظام سیاسی*، تهران، آران.
- بوخسکی، اینوستیوس، ۱۳۷۹، *فلسفه معاصر اروپایی*، ترجمه شرف‌الدین خراسانی، تهران، علمی و فرهنگی.
- بوریل گارت مورگان، گیسون، ۱۳۸۳، *نظریه‌های کلان جامعه‌شناختی تجزیه و تحلیل سازمان*، ترجمه محمدتقی نوروزی، تهران، سمت.
- پارسانیا، حمید، ۱۳۸۳، «روش‌شناسی و اندیشه سیاسی»، *علوم سیاسی*، ش ۲۸، ص ۷-۱۶.
- پزشکی، محمد، ۱۳۹۳، «پارادایم‌های علم: آیا علم سیاست دارای پارادایمی می‌باشد؟»، *علوم سیاسی*، سال هفدهم، ش ۶۷، ص ۱۰۹-۱۳۲.
- تاجیک، محمدرضا، ۱۳۸۷، «پسامدرنیسم و روش»، *روش‌شناسی علوم انسانی*، دوره چهاردهم، ش ۵۵، ص ۱۱۳-۱۳۸.
- تریگ، راجر، ۱۳۸۶، *فهم علم اجتماعی*، چ دوم، تهران، نشر نی.
- توالی، محمود، ۱۳۸۰، *فلسفه علم و متدولوژی*، تبریز، دانشگاه تبریز.
- توحیدفام، محمد، ۱۳۸۲، *دولت و دموکراسی در عصر جهانی شدن: سیری در اندیشه‌های سیاسی غرب*، تهران، روزنه.
- _____، ۱۳۸۹، «نقش و تأثیر پارادایم‌های روش‌شناسانه و معرفت‌شناسانه بر نظریه‌های جدید جامعه‌شناسی سیاسی»، *پژوهشنامه علوم سیاسی*، سال پنجم، ش ۲، ص ۲۹-۶۵.
- جی. دان، رابرت، ۱۳۸۴، *نقد اجتماعی پست مدرنیته: بحران‌های هویت*، ترجمه صالح نجفی، تهران، پردیس دانش.
- حقیقت، صادق، ۱۳۸۷، *روش‌شناسی علوم سیاسی*، چ دوم، قم، دانشگاه مفید.
- خرمشاد، محمدباقر و سیدابراهیم سرپرست سادات، ۱۳۹۲، «جریان‌شناسی سیاسی به‌مثابه روش»، *مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، دوره پنجم، ش ۲، ص ۶۱-۹۰.
- داوری اردکانی، رضا، ۱۳۷۷، «علم، روش و فلسفه»، *نامه فرهنگ*، ش ۳۰، ص ۶۰-۶۳.
- رشید، مهدی، ۱۳۹۹، «روش‌شناسی علوم سیاسی و تحلیل تحولات جمهوری اسلامی»، *معرفت*، ش ۲۷۹، ص ۱۱-۲۲.
- سروش، عبدالکریم، ۱۳۷۲، *علم‌شناسی فلسفی*، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی.
- سیدامامی، کاووس، ۱۳۸۴، «گوناگونی روش‌شناختی در علوم اجتماعی و ضرورت عنایت به آن در طراحی و ارزیابی پروژه‌های پژوهشی»، *اطلاعات سیاسی - اقتصادی*، ش ۲۲۱-۲۲۲، ص ۹۸-۱۰۹.
- _____، ۱۳۸۶، *پژوهش در علوم سیاسی*، تهران، دانشگاه امام صادق (ع).
- سیف‌زاده، حسین، ۱۳۸۴، *مدرنیته و نظریه‌های جدید علم سیاست*، چ دوم، تهران، میزان.
- شاله، فیلیسین، ۱۳۷۸، *شناخت روش علوم یا فلسفه علمی*، ترجمه یحیی مهدوی، تهران، دانشگاه تهران.
- شیخ‌لر، کاظم، ۱۳۹۶، «تأملی بر رابطه معرفت‌شناسی علوم سیاسی و روش‌شناسی پست‌مدرن با تأکید بر آراء دریدا»، *روش‌شناسی علوم انسانی*، سال دوم، ش ۹۰، ص ۹۷-۱۱۷.

- صادقی فسایی، سهیلا، ۱۳۹۰، «عناصر بنیادین پژوهش کیفی در علوم اجتماعی: هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، روش‌شناسی و روش»، *مطالعات اجتماعی ایران*، سال پنجم، ش ۲، ص ۸۰-۱۰۰.
- علی تبار فیروزجایی، رمضان، ۱۳۹۵، «روش‌شناسی علوم انسانی اسلامی (مختصات، بایستگی‌ها و ویژگی‌ها)»، *ذهن*، ش ۱۶۸، ص ۱۴۷-۱۷۶.
- فتحعلی‌خانی، محمد، ۱۳۹۷، «روش و روش‌شناسی در علوم انسانی اسلامی چارچوبی برای تحلیل و ارزیابی نظریه‌های علم دینی و علوم انسانی اسلامی»، *قبسات*، سال بیست و سوم، ش ۸۹، ص ۱۵۳-۱۷۹.
- گنجی، اکبر، ۱۳۶۶، «روش‌شناسی علوم»، *کیهان اندیشه*، ش ۱۵، ص ۵۸-۸۲.
- ملایی توالی، علیرضا، ۱۳۸۷، «پرسش‌ها و مسائل مهم حوزه روش‌شناسی تاریخ‌نگاری انقلاب اسلامی»، *پژوهشنامه متین*، ش ۳۸، ص ۱۲۳-۱۴۱.
- منوچهری، عباس، ۱۳۸۷، *رهیافت و روش در علوم سیاسی*، تهران، سمت.
- نوذری، حسینعلی، ۱۳۸۵، *صورت‌بندی مدرنیته و پست مدرنیته، بسترهای تکوین تاریخی و زمینه‌های تکامل اجتماعی*، چ دوم، تهران، نقش جهان.
- های، کالین، ۱۳۸۵، *درآمدی انتقادی بر تحلیل سیاسی*، ترجمه احمد گل‌محمدی، تهران، نشر نی.

Bronner, Stephen, 1994, *Of critical theory and its theorists*, Oxford, Blackwell.

Caws, Peters, 1967, "Scientific Method", in *The Encyclopedia of Philosophy*, ed. By Paul Edwards, New York, Macmillan.

Chisholm, Roderick, M., 1977, *Theory of knowledge*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.

Cook, J. & Fonow, M. M., 1990, "Knowledge and Womens Interest: Issues of Epistemology and Metodology", in *Feminist Sociological Research, Feminist Research Methods, Exemplary Readings, in Social Sciences*, Nilsen, J. M. (ed.), London, Westview Press.

Harding, S., 1987, *Feminism and Methodology: Social Science Issues*, Indiana, University Press.

Jedlicki, Jerzy, 1990, "Heritage and Collective Behavior", in Ian Maclean & Peter Winch (ed.), *The political responsibility of intellectuals*, Cambridge, Cambridge University Press.

Lather, P. 1992, "Critical Farnes in Educational Research: Fiminist and Post Structural Perspectives", *Theory in to practice*, V. xxxi, N. 2, p. 87-99.

Neumn, Lawrence, 2000, *Social Research Methods: Qualitative and Qualitative Approaches*, Boston, Allyn and Bacon.

Wolf, Frank, 2007, *Introduction to the Scientific Metod*, New York, University of Rochester Press.

روش‌شناسی مطالعات اسلامی، اجتماعی و جمعیتی از منظر ابوریحان بیرونی

Khezr.paknyyat@gmail.com

ک. خضر پاک‌نیت / دانشجوی دکتری علوم قرآن و حدیث دانشگاه تهران، تهران، ایران

Akbarramzi@gmail.com

ژاله رمزی بوراجالو / کارشناسی ارشد علوم قرآن، دانشگاه علوم و معارف قرآن کریم، قم، ایران

دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۲۵ - پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۰۵

چکیده

ابوریحان محمد بن احمد بیرونی، از بزرگ‌ترین دانشوران و اندیشمندان قرون چهارم و پنجم هجری به‌شمار می‌رود. وی در سال ۹۷۳م دیده به جهان گشود و احتمالاً پس از ۱۰۵۰م به دیار حق لیبیک رفت. آثار و تألیفات وی طیف بسیار وسیعی از دانش‌ها و معارف را دربر می‌گیرد و شمار آنها، بالغ بر یکصد و پنجاه کتاب و رساله می‌باشد که از میان آنها، کتاب «تحقیق ماللهند» وی از نظر مسائل جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی و از جمله موضوع رشد جمعیت، در خور توجه و تأمل است. با توجه به اهمیت و جایگاه ابوریحان بیرونی در تاریخ علمی ایران و حتی جهان و همچنین، ابعاد مختلف دانش وی، که بحث‌های اجتماعی و جمعیتی را نیز شامل می‌شود، در این مقاله با روش توصیفی - تحلیلی و استفاده از اسناد و مدارک معتبر، به‌عنوان ابزار به‌دنبال پاسخ به این سؤال هستیم که اندیشه‌های اجتماعی و جمعیتی ابوریحان بیرونی کدام‌اند؟ برای پاسخ به این سؤال، در این مقاله پس از بررسی زندگی‌نامه، تألیفات و تحصیلات و همچنین روش‌شناسی وی، به مهم‌ترین اندیشه‌های اجتماعی و جمعیتی وی اشاره شده است.

کلیدواژه‌ها: ابوریحان بیرونی، اندیشه اجتماعی، اندیشه جمعیتی، کتاب «تحقیق ماللهند»، روش‌شناسی.

تمدن امروز جهان، حاصل تلاش جامعه انسانی است که در آن دانشمندان و نخبگان، نقش اصلی را ایفا کرده‌اند. بی‌شک در ساخت این تمدن، دانشمندان مسلمان نقش مهمی داشته‌اند و با تألیفات خود، مبانی نظری را تدوین و طریق پیشرفت و تکامل جامعه انسانی را فراهم کرده‌اند. اگرچه امروز غرب، خود را پرچمدار مدنیت می‌داند، اما گذشته این تمدن، مدیون مسلمانان است؛ زیرا جهان اسلام عرصه تلاش و فعالیت دانشمندان در عرصه‌های مختلف علمی بوده است. از جمله این دانشمندان مسلمان، *ابوریحان بیرونی*، محقق و منجم و دانشمند اسلامی است که تألیفات و تحقیقاتش، نقش بسیار ارزنده‌ای در شکل‌گیری و احیای تمدن اسلامی و حتی جهانی داشته و امروز، پس از گذشت بیش از هزار سال، هنوز آثار او، معتبر و پابرجا و به‌عنوان منبع درجه اول به حساب می‌آید.

ابوریحان، به‌حق از اعظم محققان و دانشوران اسلام و از سرآمدان تاریخ علم و دانش‌های عصر خود بود. گویند *ابوریحان* دستش از نوشتن و چشمش از دیدن و فکرش از اندیشیدن باز نمی‌ایستاد، مگر در جشن نوروز و مهرگان، برای تهیه احتیاجات معاش.

چنان که نقل کرده‌اند، هنگامی که *ابوریحان* کتاب *قانون مسعودی* را تصنیف کرد و آن را به سلطان مسعود غزنوی اهدا کرد، آن پادشاه سه شتر بار نقره برای وی انعام فرستاد، اما *ابوریحان* آنها را نپذیرفت و به خزانه بازگرداند و این‌گونه پاسخ داد: «من علم را برای علم می‌خواهم و نه برای مال» (توسلی، ۱۳۶۹).

روشن است دانشمند عظیم‌الشأنی همچون او، می‌تواند در طی عمر هفتاد و هشت ساله‌اش، صاحب تصانیف متعدد و نظریه‌های علمی بی‌شماری باشد که هرچند خاکستر زمان چهره درخشان آن را موقتاً پوشانده، اما امروز می‌تواند با اندک کنکاش و جست‌وجو با اندیشه‌های علمی معاصر، هماهنگ و همسنگ گردد.

از لحاظ کمیّت، مصنفات *ابوریحان* بی‌شمار است. گفته‌اند: نوشته‌هایش بار شتری بود یا آثارش بر شصت ورق فهرست می‌شد، و بالاخره، تعداد آنها را ۱۵۰-۱۸۰ بیان کرده‌اند، ولی آنچه از او باقی مانده است، یکصد و سه جلد کتاب و مقاله است. بخش عمده آثار او، با روش‌های منطقی و محاسبات دقیق و سنجش و اندازه‌گیری و مشاهده و تجربه همراه بوده، نظر را با تجربه و عمل ترکیب و هماهنگ به پیش برده است (همان).

اگر بخواهیم به همه آثار او، یا همه زمینه‌های علمی‌اش اشاره‌ای حتی گذرا داشته باشیم، بی‌شک باید به تألیف چندین جلد کتاب پرداخت. بنابراین، در اینجا به صورت بسیار مختصر و گذرا، تنها به روش‌شناسی مطالعات اندیشه‌های، اسلامی، اجتماعی و جمعیتی او اشاره می‌کنیم. در واقع، در این مقاله برآنیم به این سؤال پاسخ دهیم که مهم‌ترین روش‌شناسی و مطالعات جمعیتی و اجتماعی *ابوریحان بیرونی* کدامند؟

۱. زندگی‌نامه

ابوریحان محمد بیرونی خوارزمی، فرزند احمد در سوم ذی‌الحجه سنه ۳۶۲ق، در یکی از نواحی کاث خوارزم (خیوه کنونی) متولد شد (آذرشب، ۱۳۸۵). در مورد واژه «بیرونی»، نظرات گوناگونی وجود دارد: بعضی از فضایی خراسان،

معتقدند: چون وی مدام در سفر و بیرون از خوارزم بوده است، لقب بیرونی بر او نهاده‌اند. اما یاقوت حموی و سمعانی نقل می‌کنند که بیرون نام روستایی خارج از شهر خوارزم بوده و ابوریحان در این روستا به دنیا آمده، به همین علت، به لقب «بیرونی» معروف شده است (اشرفی خیرآبادی، ۱۳۸۷). از موقعیت خانوادگی وی، چیز زیادی در دست نیست، اما مسلم است که از کودکی شوق وافر وی به دانستن داشته، هیچ چیز را عزیزتر از یاد گرفتن و آموختن نمی‌دانسته و این خصلت را تا آخرین لحظات زندگی حفظ کرده است (ربانی، ۱۳۸۷).

وی از آغاز تحصیل، علاقه‌ای خاص به علوم طبیعی و ریاضی داشت. مباحث ریاضی را نزد ابونصر منصور آموخت. پس از گذراندن ایام جوانی، در خوارزم به سیاحت و سفر پرداخت. او سال‌های ۳۳۸-۴۰۳ هجری را در دربار شمس‌المعالی قابوس بن وشمگیر، در گرگان سپری کرد. در این دوره، اولین کتاب مهم خود به نام *آثار الباقیه* را در سال ۳۹۰ هجری تألیف نمود (آزرمی، ۱۳۶۹).

سلطان محمود غزنوی، پس از فتح خوارزم، بیرونی را با خود به غزنه برد و منجم رسمی دربار ساخت و در لشکرکشی‌های خود، مانند لشکرکشی به هند، او را همسفر و مشاور خود قرار داد (همان).

البته دربارهٔ عزیمت به غزنین دو نظر وجود دارد: اول اینکه ابوریحان بر اثر اغتشاش‌های سال ۴۰۷ ق، جلاء وطن کرد و به خدمت سلطان محمود غزنوی رفت؛ زیرا محمود غزنوی قصد حمله به خوارزم داشت. دوم اینکه ابوریحان، تا هنگام فتح خوارزم توسط سلطان محمود غزنوی در خوارزم بود و در آنجا، توسط محمود غزنوی اسیر شد. یاقوت حموی نقل کرده که یکی از علل عزیمت ابوریحان به غزنه، این بود که سلطان محمود بر خوارزم چیره شد و ابوریحان و استادش عبدالصمد الحکیم را به اسارت درآورد. وی عبدالصمد را به اتهام کفر و الحاد به قتل رساند و می‌خواست همین عمل را نیز با ابوریحان انجام دهد، ولی وقتی فهمید او بزرگ‌ترین منجم آن عصر است، از این کار منصرف شد (حموی، ۱۹۸۸، ج ۱۷، ص ۱۸۶).

به هر حال، بخش اصلی زندگی ابوریحان بیرونی، در زمان سلطان محمود غزنوی گذشت. محمود او را بسیار مورد توجه قرار داده بود. در واقع، ابوریحان نمونهٔ دانشمندانی است که برای علم، در هر حالتی که باشد، ارزش بیشتری قائل‌اند. این بعکس دوستش ابوعلی سینا بود که در عین توجه به علم، از سیاست هم برکنار نبود. از این رو، هیچ‌گاه به دربار محمود نرفت، بلکه خودش مدتی در اصفهان و همدان وزارت یافت (ربانی، ۱۳۸۷).

بیرونی، پس از مراجعت از هند به غزنه، در سال ۴۲۰ هجری، کتاب *تحقیق ماللهند* و همچنین، کتاب *التفهیم* را تألیف کرد. پس از گذشت سلطان محمود، بیرونی همچنان دربارهٔ فرزند او - مسعود - باقی ماند و به سبب تعلق به سلطان، کتاب *قانون مسعودی* را که در علم نجوم نگاشته بود، به نام وی کرد و بقیه عمرش را در دربار غزنویان گذراند. سرانجام، در سال ۴۴۲ هجری، عالم فانی را وداع کرد.

۲. تحصیلات و تألیفات

ابوریحان، تحصیلاتش را در رشته‌های گوناگون شروع کرد و آداب و علوم مختلف را فراگرفت و در آنها، به

عالی‌ترین مرحله رسید. یکی از معلمان او *عبدالصمد الحکیم*، در حمله محمود غزنوی به خوارزم، به جرم قرمطی بودن اسیر شد و به قتل رسید. *عبدالصمد* فنون حکمت را به *ابوریحان* آموخت. اما استاد *ابوریحان*، در هیأت و ریاضیات، *ابونصر منصور بن عراق* از خاندان سلطنتی شاهیه، معروف به آل عراق بود (اشرفی خیرآبادی، ۱۳۸۷).

تألیفات *ابوریحان* بسیار متعدد است. خود او در کتاب فهرست کتاب‌های رازی، ۱۱۳ کتابی را نام می‌برد که با کتاب *الفهرست* او به ۱۱۴ کتاب می‌رسد (بیرونی، ۱۳۷۱، ص ۲۶-۳۹). اما *دهخدا* در *لغت‌نامه* خود آورده است: «*بن‌الندیم* در کتاب *الفهرست* خود تعداد آثار رازی را یک‌صد و شصت و هفت و *ابوریحان بیرونی* در کتاب *فهرست* کتب رازی یک صد و هشتاد و چهار دانسته‌اند» (ر.ک: *دهخدا*، ۱۳۷۱). به‌هرحال، آمار دقیقی از تعداد کتاب‌های او وجود ندارد، ولی با توجه به مطالبی که در کتاب‌ها و مقالات متعدد آمده، می‌توان کتاب‌های او را بین ۱۵۰ الی ۱۸۰ جلد دانست.

مهم‌ترین آثار علمی *بیرونی* عبارتند از:

- *آثار الباقیه*: در شناخت تقاویم و ایام و اعیاد مشهور ملل قدیم؛

- *الصیدنه (الصیدله)*: در گیاه‌شناسی و داروشناسی؛

- *قانون مسعودی*: در نجوم هیئت؛

- *الجماهر فی معرفة الجواهر*: تحقیقی درباره اجزای کریمه و فلزات؛

- *التفهیم*: در علوم ریاضی، هیئت و نجوم به دو زبان عربی و فارسی؛

- *مقالید علم الهیئة*: در مثلثات؛

- *تحدید نهایات الاماکن*: در جغرافیای ریاضی؛

- *تحقیق مالهند*: در هندشناسی.

۳. طبقه‌بندی علوم از دیدگاه *بیرونی*

بیرونی، آثارش را در ده دسته تقسیم‌بندی کرده که حاکی از طبقه‌بندی علوم است. براساس *فهرست‌بندی* او، مجموعه علوم را می‌توان در طبقه‌بندی زیر خلاصه کرد:

۱. علوم طبیعی مانند جغرافیا، معدن‌شناسی، گوهرشناسی و طب؛

۲. علوم ریاضی از قبیل نجوم، حساب و هندسه؛

۳. علوم انسانی همچون آرای ادیان و مذاهب، ادبیات، تاریخ و عقاید (آزرمی، ۱۳۶۹).

در میان آثار متعدد *بیرونی*، سه تصنیف مهم او با علوم اجتماعی در ارتباط است که در اینجا به آن پرداخته می‌شود. این سه اثر عبارتند از: *قانون مسعودی* (در پیشرفت نجوم)، *آثار الباقیه عن القرون الخالیه* و *سرنجام از همه مهمتر، تحقیق مالهند* که یک اثر جاویدان در شناخت مردم هند می‌باشد. وی برای آن، رنج پانزده ساله سفر تحقیقاتی را بر خود هموار کرده و چندین زبان از جمله سانسکریت و برخی زبان‌های محلی هند را فراگرفته است (توسلی، ۱۳۶۹).

۴. روش‌شناسی

بیرونی با طبقه‌بندی علوم متعدد، حوزه هریک را جدا کرده، برای تحقیق در هریک، مفاهیم و روش‌های خاص خودش را به کار می‌برد. در ذیل، به عمده‌ترین این روش‌ها، به اختصار می‌پردازیم:

۱. روش حسی: «استقرا»، تجربه و عرف عملی؛ روش استقرا، به‌طور گسترده در کتاب *تحقیق ماللهند*، که اثری مردم‌شناختی است، آمده است. براساس روش استقرا:

علم با مشاهده آغاز می‌شود. عالم مشاهده‌گر باید دارای اعضای حسی معمولی و سالم باشد و باید آنچه را که با توجه به وضعیت مورد مشاهده می‌تواند ببیند، بشنود و غیره، با امانت‌داری تمام ضبط کند و این عمل باید با ذهنی خالی از پیش‌دوری انجام پذیرد (چالمرز، ۱۳۸۷، ص ۱۰).

ابوریحان با آگاهی کامل از این روش می‌نویسد: «انما صدق قول القائل: لیس الخبر کالعیان، لان العیان هوادراک عین الناظر عین المنظور الیه فی زمان وجوده و فی مکان حصوله» (بیرونی، ۱۳۷۶، ص ۱).

در این تعریف، مشاهده همان ادراک عینی مشاهده‌کننده، دربارهٔ واقعه خاصی در زمان و مکان معین است. بدین ترتیب، بیرونی به هر دو قسم استقرای شخصیه و کلیه توجه کامل داشته است: «تعریفی که اندیشمندان اثبات‌گرای اروپایی» (چالمرز، ۱۳۸۷، ص ۱۰-۱۱)، چندین قرن بعد ارائه داده‌اند. خلاصه اینکه، روش استقرایی بیرونی دارای سه رکن اساسی است: ۱. گردآوری مواد بر حسب مشاهده عینی و سندی؛ ۲. ذکر منابع خواه به صورت مکتوب باشد، یا از طریق مسموع؛ ۳. سنجش و انتقاد. اما بیرونی، به یکی از ارکان بسیار مهم استقرای کلیه نیز اشاره می‌کند که «دانش ثمرهٔ تکرار است».

۲. روش عقلی: قیاس و استدلال: همان‌طور که استدلال استقرایی، کشف حکم و قانون کلی از جزئیات است، استدلال قیاسی شناخت حکم جزئی از حکم کلی می‌باشد، منتها اگر مقدمات استدلال صادق باشد، نتیجه نیز صادق و منطقی خواهد بود. از این رو، قیاس با انگیزه‌های مختلف (برهان، خطابه، شعر و جدل)، مورد استفاده قرار می‌گیرد. البته بیرونی بیشتر به روش تجربی و استقرایی تمسک می‌جست تا روش عقلی؛ چون علومی را که برای تحقیق انتخاب کرده، متدشان تجربی و استقرایی است.

۳. ابزار و تکنیک انتقادی: امروزه تکنیک انتقادی بعضاً روش تلقی می‌گردد، ولی در بین قدماء و اندیشمندان اسلامی، تکنیک انتقادی، همان روش عقلی محسوب می‌شود. به‌هرحال، روش انتقادی بیرونی، چنان صراحت و شیوع داشته که تقریباً همه بیرونی‌شناسان معتقدند: «در مشرق‌زمین، عالم نقاد کبیری به مانند او به وجود نیامده»، حتی برخی محققان، روش انتقادی وی را با روح انتقادی قرن نوزدهم اروپا تشبیه می‌کنند. بیرونی هر موضوعی را به سبک تعلیمات ارسطو و افلاطون و بطلمیوس و جالینوس، با دیدهٔ انتقادی می‌نگریسته است. برهمین اساس، کتاب *تحقیق ماللهند* را کاملاً با شیوهٔ نقادانه و در عین حال، عالمانه و بی‌طرفانه تدوین کرده و هدف و غایتش کشف حقیقت است، نه مجادلات بی‌حاصل علمی و لفظی (مقیمی، ۱۳۸۲، ص ۱۵۴-۱۵۵).

۴. روش کشفی یا شهودی (قلبی): روش دیگر کسب معرفت از نظر بیرونی، روش کشف و شهود است. راه و

مقدمات آن، وجدان نورانی و وجود «اشراق یافته» می‌باشد. معرفت قلبی، به واسطه زهد و پارسایی حاصل می‌شود. از این رو، هر گاه «من [حقیقی] از نفس خویش منسلخ شد» و از «شهووت و غضب» و حیات دنیا، به «جز بر ضرورت» دوری کرد، به معرفت قلبی دست می‌یابد و تمام وجود وی دگرگون می‌شود. نه تنها روح او منور می‌گردد، بلکه جسم او «سبک» و «لطیف» می‌شود (بیرونی، ۱۳۷۶، ص ۵۰-۵۱).

۵. روش استنادی: از منظر بیرونی، برای مطالعه تاریخ امم گذشته و شناسایی آرا و احوال قرون سالفه، نمی‌توان از روش عقلی بهره جست:

بیشتر این احوال، عادات و اصولی که از ایشان و نوامیس ایشان (قرون گذشته) باقی مانده [است]. این کار را از راه استدلال به معقولات و قیاس معقول به محسوس نمی‌توان دانست و منتها راه موجود، این است که از اهل کتب و ملل و اصحاب آرا و نحل، که این گونه تواریخ مورد استناد آنهاست، تقلید و پیروی کنیم، و آنچه آنان برای خود مبنا قرار داده‌اند، ما نیز چنین کنیم.

در حالی که بیرونی در تمامی آثارش از تقلید می‌گریزد و آن را بزرگ‌ترین آسیب برای علم تلقی می‌کند، ولی در کتاب «آثار الباقیه» و نیز «تحقیق ماللهند»، که کتاب تاریخی و گزارشی از آداب و رسوم، مذاهب، اقوام، تمدن‌ها و پادشاهان گذشته است، کاملاً گزارش نقلی را در پیش می‌گیرد. بیرونی برای روش نقلی و استنادی خود، همانند فقهای شیعه به صفات راویان اخبار متمایل می‌شود و می‌گوید: «و چون دو گواه عادل بر این مطلب گواهی دهند، از آنچه گواهان زیاد شهادت داده‌اند، اولی خواهد بود». یا در جای دیگر می‌نویسد: چون «مانی از کسانی است که دروغ را حرام می‌داند و به تاریخ ساختن هم نیازی نداشت»، می‌توان به گفته‌های وی در زمینه تاریخ گذشته اعتماد کرد و اخبار وی را مطابق واقع دانست (مقیمی، ۱۳۸۲، ص ۱۵۴-۱۵۷).

۶. ابزار و تکنیک مقایسه‌ای: روش مقایسه‌ای بیرونی نیز در کتاب *تحقیق ماللهند* آمده است. این کتاب مطالعه مقایسه‌ای بین ادیان یونانی، هندی و ایرانی است. از این رو، گفته‌اند: وی بنیان‌گذار مطالعه تطبیقی در فرهنگ بشری است. او در مقدمه *تحقیق ماللهند*، ضمن مباحثات به چنین روشی، معیارهای مطالعه مقایسه‌ای را متذکر می‌شود. بنابراین، روش مقایسه‌ای، نه تنها برای شناسایی و کشف نقاط اشتراک و افتراق فرهنگ‌هاست، بلکه بهترین شیوه برای تفاهم، نزدیکی و گفت‌وگوی تمدن‌ها می‌باشد: «روش مقایسه‌ای/بوریحان نه تنها برای سهولت در شناساندن حیات اجتماعی و فرهنگی سایر ملل است، بلکه موجب نزدیکی و پی بردن به مشابهت فرهنگی با یکدیگر نیز می‌شود» (ر.ک: بیرونی، ۱۳۷۶).

۷. هرمنوتیک: ابزار و تکنیک تفسیر، تأویل و تفهیم: امروزه هرمنوتیک، معنای گسترده‌ای یافته و تنها به تفسیر متن خلاصه نمی‌شود و رویکردهای مختلفی پیدا کرده است، ولی هرمنوتیک به معنای هنر تفسیر و تأویل متن، در طول تاریخ اندیشه، بخصوص در قرون میانه مورد توجه اندیشمندان بوده است. بیرونی، نه تنها از این روش آگاهی داشت، بلکه به محتوای برخی از رویکردهای آن اشاره و آن را به نقد می‌کشد. از این رو، با پیش‌داوری و تحمیل ذهنیت و پیش‌فرض‌ها بر متون، به شدت مخالفت کرده و تنها راه را برای فهم متن، «بی‌میل به سویی یا مدهنتی

قصد حکایت محض داشتن «دانسته است و الا» بدانچه که موافق عقیدت خویش باشد، به تأویل در آن دست می‌اندازد». نتیجه چنین برداشت و تفسیری از متون ملل و نحل (تحمیل پیش‌فرض‌ها بر متن)، آن خواهد شد که «چیزی از آن کتب اخذ خواهد کرد که به نزد عارف به حقیقت احوال آن ملل جز سبب شرمساری او نخواهد بود» (مقیم، ۱۳۸۲، ص ۱۵۴-۱۵۷).

۵. اندیشه‌های اجتماعی

بیرونی، نه تنها در جغرافیا و تاریخ و گیاه‌شناسی، از روش مشاهده و تجربه استفاده کرده است، بلکه از طریق مشاهده به کیفیت، علل آداب و رسوم، سنن، عقاید، ادبیات، ادیان و سایر وجوه زندگی و رفتارهای اجتماعی مردمان پرداخته، مطالعات و مشاهدات خود را در جهت درک کلی و طرح نظریه‌های عام به کار گرفته است، در اینجا به برخی از آنها، به اجمال اشاره می‌کنیم:

۱-۵. اندیشه تطور

یکی از زمینه‌های مورد علاقه بیرونی جریان تطور جامعه‌ها، یا چنان که معمول است، ایده تکامل و دگرگونی‌هایی است که در طول زمان، در کیفیت زندگی انسان‌ها در روی زمین رخ داده، در نظریه‌های جغرافیایی و مردم‌شناسی وی منعکس شده است. در مورد دانش اخیر و به‌طور کلی، به جای علم اجتماع او اصطلاح «معارف الامم» (دانش‌های مردمان) را به کار برده است. او در اینجا نظریه عام اثرات محیط فیزیکی و اجتماعی را بر دگرگونی‌های زندگی انسان، مورد علاقه و ملاحظه قرار داده است.

برحسب نظریه محوری بیرونی، انسان که اشرف مخلوقات است، قادر است مرکب دانش و معرفت را تا افق‌های دوردست به پیش راند؛ و تا آنجا که به ماهیت وجود و شناخت خداوند نزدیک شود و در مرحله برتری از تکامل خلقت قرار گیرد، به‌طوری که تمامی مخلوقات دیگر را بتواند به خدمت خود درآورد. با همین زمینه فکری، بیرونی روان‌شناسی خاص انسان را به فیزیولوژی و علم طب مربوط ساخته است (توسلی، ۱۳۶۹).

۲-۵. تمدن‌سازی انسان

بیرونی، تولد و رشد جامعه را در یک قالب قانونمند (جبرگرایانه) و حتی در فرایند علت و معلول مادی و با یک روحیه‌ای مشابه، با روش شناختی عصر جدید مطرح ساخته است. به نظر بیرونی انسان از یک سو موجودی است تحلیل‌گر و آزاداندیش، پس نمی‌توان به‌آسانی او را در قالب‌بندی معینی متوقف و اداره کرد. از سوی دیگر، ملزم به قبول جبری است که می‌باید برای امرار معاش و برای زندگی اقتصادی و اجتماعی خود بپذیرد؛ یعنی با توجه به موقعیت‌ها و براساس قانونمندی‌های خاص، که انسان می‌تواند محیط طبیعی را مورد بهره‌برداری و زیر کنترل خود درآورد. به بیان دیگر، استمرار زندگی و بقاء نوع انسان، منوط به ایجاد تمدن و اطاعت، از سلسله قوانین و مقررات ویژه اجتماع است (همان).

۳-۵. بررسی تعادل بین زندگی مادی و معنوی انسان در تبادلات اقتصادی

به نظر *ابوریحان*، انسان مجبور است، هنرها و صنایع را توسعه داده، به تشکیل اجتماعات و فعالیت دسته‌جمعی براساس تقسیم کار و تخصص بپردازد. به این ترتیب، هر انسانی محصول کار و کوشش خود را با کار ناشی از مهارت انسان‌های دیگر مبادله کند. این نیاز، او را بر آن داشته است که فلزات گرانبها (طلا و نقره) را که کمیابند و فسادناپذیرند، به عنوان پشتوانه مبادله کالا و خدمات بپذیرد. بدین لحاظ، استعمال پول (سکه)، در روابط اجتماعی جای بخصوصی را پیدا کرده و رایجش ده است (ارزش مبادله)، اما به نظر او، این شیوه مبادله را باید از سوءاستفاده و افراط و تفریط حفظ کرد. لذا پول رایج هر جامعه، باید زیر نظر مقامات رسمی آن قرار گیرد (نظارت دولت بر روابط اقتصادی و مالی). لازم است از ورود سکه‌های تقلبی (پول بی‌پشتوانه) و از هم‌گسیختگی‌های اقتصادی، ناشی از آن بزرخذر بود. این مستلزم وجود قوانین و مقررات ویژه و نیرومندی از سوی اداره‌کنندگان جامعه است (آزادارمکی، ۱۳۷۲).

از آنجاکه رفع نیازهای انسان‌ها، به در اختیار گرفتن طلا و نقره وابسته شده است، حرص و ولع مردم نیز برای کسب آن، روزافزون شده است. در حقیقت، «مبادله کالا» عامل اصلی حاکم بر روابط اقتصادی انسان‌ها شده است (نوعی فتیشیسم پول). همین عامل، روابط اجتماعی را نیز تحت تأثیر خود قرار داده است، به نحوی که ارزش نهاده‌ی شده پول و کالا، موجد ایجاد اقشار و طبقات غنی و فقیر در جوامع انسانی شده است.

ابوریحان، با توجه به اعتقادات اسلامی خود، به دنبال جست‌وجوی تعادل میان زندگی مادی و معنوی انسان است و علل مادی را در پاره‌ای تمایلات روان‌شناسی اخلاقی انسان جست‌وجو می‌کند. به‌طور کلی، از دیدگاه بیرونی چند عامل عمده روانی - اجتماعی، موجب بر هم زدن آرامش و رفاه انسان‌ها می‌گردد:

۱. با آنکه انسان در میان مخلوقات خداوند، در بالاترین مرتبه قرار گرفته است. اختلاف در طبیعت و احساس بین افراد بشر، موجب رقابت میان آنها می‌شود، و توجه او را به مایملک دیگران جلب می‌کند. در این میان، رقابت به خصومت و چشم‌داشت به چیزهایی که متعلق به دیگری است، تبدیل می‌شود.
۲. دلیل دیگر تخصص و رقابت بین ملل آن است که هر ملتی خود را از سایر ملل برتر می‌شمارد و همواره نوعی تعصب قومی و ملی در مردمان وجود دارد.
۳. عامل سوم وجود خرافات و تعصبات عقیدتی است که موجب پاشیدن تخم نفاق و عدم توافق بین ملل می‌شود... به اعتقاد بیرونی اکثریت مردم فیلسوف نیستند، بلکه بسیاری از آنها جاهلند و باید بالاخره هدایت و راهنمایی شوند (توسلی، ۱۳۶۹).

۶. دین‌شناسی

بیرونی برخلاف بسیاری از معاصران خود، که جامعه هندی را غیردینی و ملحد می‌دانستند، با فراگیری زبان علمی و محلی آنان و گردآوری کتاب‌ها و تحقیق در آنها، و سیر و سفر در مناطق مختلف آن سرزمین، به مطالعه اعمال و رفتار آنان پرداخته، دینداری ایشان را با نقل عبارت‌هایی از کتاب‌های مهم آنها اثبات کرده است. او در مواردی، برای تأیید برخی مطالب دینی، که در آن کتاب‌ها آمده است، از آیات قرآنی شاهد می‌آورد. همان‌گونه که در بحث

روش تحقیق بیرونی گفته شد، او با اعتقاد به برتری دین اسلام، بدون دخالت تعصبات دینی خود و با برخورداری از اصول و قواعدی که محققان معاصر در بررسی‌های دینی شرط می‌دانند، به گزارش دقیقی از اعمال و رفتار دینی و اعتقادات هندوان پرداخته است.

وی در این گزارش، قصد نمایاندن کاستی‌ها و نقاط ضعف دیانت هندویی و یا حکم به ابطال آرا و اقوال آنان را ندارد، بلکه می‌کوشد تصویری درست و راست، از روحیات معنوی و دینی ایشان را به مسلمانان نشان دهد و از این راه، حداقل بر برخی از موانع دشوار ارتباط و تبادل فرهنگی مذکور فائق آید. وگرنه او خود می‌داند که میان هندوان و سایر ملل بخصوص اسلام، از جهت زبان و باورداشت‌ها، اختلاف‌های اساسی وجود دارد و اگر گاهی در خلال بحث‌های خود، از همانندی برخی از آرای هندی و یونانی و اسلامی سخن می‌گوید، تنها برای این است که از راه مقایسه و بیان اشتراک‌ها، فهم مطالب را آسان‌تر و اذهان دیگران را برای دریافت مطالب دشوار هندوان آماده گرداند (فولادی، ۱۳۷۶).

نکته مهمی که بیرونی، در بررسی خود به آن توجه کرده، تفکیک کردن عقاید خواص از عقاید عوام جامعه است. او می‌گوید: خواص و افراد آگاه، که همواره در هر مکان و زمان تعدادشان اندک است، گرایش به امور عقلی و انتزاعی داشته و در نتیجه، به باورهایی معقول و مقبول دربارهٔ خدا و دیگر امور می‌رسند، ولی عوام جامعه، که استعداد اندیشیدن در امور فوق محسوس را ندارند به ناچار در امور اعتقادی به اقوال و آرای مختلف و گاهی نادرست، قائل می‌شوند که ناشی از مأنوس بودن ذهن آنان، با محسوسات و ناتوانی در فهم امور عقلانی است. برای مثال، آنان دربارهٔ احاطه خداوند بر همه چیز و اینکه چیزی بر او پوشیده نیست، چنین گمان می‌کنند که احاطه داشتن به هر چیزی، به وسیله حس بینایی است و چشم هم وسیله دیدن است، و چون دو چشم داشتن افضل و برتر از یک چشم داشتن و اعور بودن است، از این جهت، خداوند را به داشتن هزار چشم توصیف می‌کنند، تا اینکه نهایت آگاهی و احاطه او را برسانند.

باید توجه کرد که اطلاعات و تحقیقات بیرونی، در موضوعات مربوط به ادیان هند و دیدگاه‌های فلسفی آنها، از جامعیت و وسعت دامنه‌ای که در بحث‌های مربوط به نجوم و تقویم و ریاضیات هندی موجود است، بی‌بهره است؛ زیرا دربارهٔ برخی مکاتب هندی، اطلاعات بسیار مختصری آورده و هیچ‌گونه اشاره‌ای هم به بعضی مکاتب فلسفی و دینی مهم هند، از جمله مکتب «بودانته» نکرده است (همان).

۷. جامعه آرمانی

بیرونی، در فصل نهم تحقیق *ماللهند*، نظر خود را دربارهٔ یک جامعهٔ ایده‌آل طرح کرده است. او همانند *فارابی*، خصلت‌های جامعهٔ ایده‌آل را به خصیصه‌های حاکم مرتبط کرده، معتقد است: حاکم باید نیرومند باشد و در تصمیماتی که اتخاذ می‌کند تزلزل نداشته باشد و واجد استعدادها و ظرفیت‌هایی باشد که بتواند به‌آسانی برای مشکلات راه‌حل پیدا کند و از موقعیت‌های دشوار موفق بیرون آید (بیرونی، ۱۳۷۶، فصل نهم).

چنین زمامداری، اگر در نتیجه حمایت مردمش از سوی مذهب نیز مورد حمایت مطلوب واقع شد، خواهد توانست با پشتیبانی این دو نیرو، که در حد کمال موافق و هماهنگی قرار دارند، جامعه‌ای پیروز و متعادل داشته باشد.

از سوی دیگر، بیرونی بر اثر ملاحظه جامعه هند معتقد شد که وجود طبقات چندگانه در جامعه هند ضروری است تا حکومت متعادلی به وجود آید. در همان مبحث بیرونی، آشکارا حاکمان قدیم را که مردم خود را به طبقات مختلفی تقسیم کرده‌اند، تا به راحتی بر آنها حکومت کنند و از طریق قرار دادن هرکس، به جای خود و عمل کردن به وظایف و پرداختن شغل خود، هماهنگی و هم‌نواپی ایجاد کرده‌اند، مورد ستایش قرار می‌دهد (توسلی، ۱۳۶۹).

۸. انسان‌شناسی سیاسی

اندیشه اجتماعی هر اندیشمندی از تفسیر و برداشت وی از فرد و انسان آغاز می‌شود. به‌طور آشکار یا ضمنی، در ساختمان نظام سیاسی وی تأثیر دارد. به عبارت دیگر، اختلاف نظریه‌های سیاسی به‌طور ریشه‌ای، به نحوه نگرش آنها به نهاد آدمی و نیز جایگاه وی در نظام هستی برمی‌گردد.

الف. جایگاه انسان در نظام خلقت: با توجه به اصول کلی نظام فکری بیرونی، بین عقل مطلق و نفس کلی، که عالی‌ترین مرتبه وجود پس از خالق یکتاست و ماده و حیوان، که آخرین مرحله وجود است و از عناصر چهارگانه آب، خاک، آتش و هوا ترکیب شده است، پیوستگی و تعادل وجود دارد. انسان نیز در این حرکت منسجم و هدفمند هستی، از عناصر مذکور ترکیب شده که موجب تمایز با سایر موجودات شده است. به عبارت دیگر، انسان مرکب از ماده (عالم سفلی) و معنی (عالم علیا) است. بنابراین، وی موجودی چندبُعدی است. این ابعاد متضاد، موجب صفات و اخلاقیات متضادی را در رفتار فردی و اجتماعی می‌شود.

علت این صفات متضاد و واکنش‌های مختلف، ناشی از وجود ترکیبی اوست؛ زیرا وجود وی مجموعه‌ای از نفس و جسد است. انسان به‌عنوان یکی از موجودات عالم تحت‌القمری، ترکیبی از نفس روحانی و بدن جسمانی است و به لحاظ سلسله‌مراتبی، عالم روحانی بر عالم جسمانی تقدم دارد. چنان‌که گذشت، انسان با حواس، از عالم محسوسات خارج مطلع می‌شود، ولی این امر موجب برتری و امتیاز وی از حیوان نیست، بلکه امتیاز انسان، تنها به‌واسطه «عقلی است که خداوند به او افاضه نموده است». حتی جایگاه انسان در خلقت و هستی، بالاتر از هر چیزی است؛ چون:

برگزیده شده برای خلافت و اقامه سیاست و عمارت زمین» و لذاست که جمیع کائنات «مسخر او هستند» و او متکفل تشکیل اجتماع و تمدن‌سازی براساس تدبیر و تنظیم امور است که لازمه آن، قانون مبتنی بر عقل و راهنمایی دین می‌باشد. به‌رحال، بیرونی در رابطه بین انسان و جهان، رابطه سلسله‌مراتبی را تأیید کرده، ولیکن هیچ‌گاه آن را بسط نداده است (ر.ک: مطهری، ۱۳۵۲).

ب. ماهیت و طبع انسان: بیشتر مسائل اندیشه سیاسی، بر پایه فرضیه‌هایی است که درباره ماهیت و سرشت بشر ارائه شده است. هر نوع برداشت از طبع انسان، در منظومه فکری و ساختار اندیشه سیاسی اندیشمندان، نقش کلیدی ایفا می‌کند. از دیدگاه بیرونی، آدمی موجودی مرکب از نیروهای چندگانه است که نه صرفاً خیر است و نه بدلی شر، بلکه در یک نزاع دائمی، به سوی تکامل یا سقوط قرار گرفته است. بنابراین، همان‌طور که صفت شرارت و دروغ، جزء «خبت نهایی طبیعت» انسان می‌باشد، خیر و راستی نیز جزء «طبع آدمی‌زادگان است». بیرونی همانند سایر اندیشمندان اسلامی، عقل را مهم‌ترین عنصر سعادت و حفظ اعتدال در درون انسان دانسته که همواره سه دشمن هلاک‌کننده (غضب، شهوت و جهل) دارد. وی، جامعه را نیز صحنه تعارض نیروهای متعارض می‌داند. لذا به ضرورت ایجاد تعادل از سوی حاکم عادل، در نظام سیاسی اشاره می‌کند. بنابراین، کلیدی‌ترین مفهوم در اندیشه انسان‌شناختی و جامعه‌شناختی بیرونی، عنصر عدالت است که به وسیله قوه عقل و دین در بیرون و درون آدمی تعادل ایجاد کرده، موجب سعادت وی می‌گردد (ر.ک: بیرونی، ۱۳۷۶).

ج. برابری انسان‌ها: در اندیشه بیرونی چون انسان‌ها لاقضا و «نه خیر و نه شر» آفریده شده‌اند، در عالم خارج نیز نسبت به همدیگر امتیازی ندارند. وی با تمسک به آیات «يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ» (حجرات: ۱۳) و «فَإِذَا نَفَخَ فِي الصُّورِ فَلَا أَنْسَابَ بَيْنَهُمْ يَوْمَئِذٍ وَ لَا يَتَسَاءَلُونَ» (مؤمنون: ۱۰۱)، همه انسان‌ها (اعم از زن و مرد) را بالذات برابر می‌انگارد، مگر اینکه به واسطه کسب محاسن اخلاقی و علم و حکمت، روح و سرشت خودش را زینت داده، متکامل گرداند. سپس، بیرونی به دلایل اختلافات ظاهری بشر از جمله اقالیم، اهوویه، انساب و... اشاره می‌کند، اما برای هیچ‌یک اصالت قائل نمی‌شود و همه را عارضی تلقی می‌کند. ولی درعین حال، انسان‌ها وقتی وارد زندگی مدنی می‌شوند، به‌واسطه میزان بهره‌مندی از عقل و معارف، به دو دسته بزرگ عامی و عالم تقسیم می‌شوند که طبایع عامی برخلاف عالم، مشتاق محسوس و گریزان از معقول است.

د. آزادی انسان: ابوریحان بیرونی مختار بودن انسان را در امتداد ماهیت دوگانه وی می‌داند که باید در مسیر تکاملی خود جنبه خیر را انتخاب کند. بیرونی ضمن اشاره به عقاید فلاسفه هند درباره آزادی، آزادی را به‌عنوان یک «حق مشترک همه طبقات اجتماعی و نژادهای گوناگون انسانی» می‌شمارد. بنابراین، وی برابری و آزادی انسان را با جامعه سیاسی پیوند می‌زند (همان).

۹. اندیشه‌های جمعیتی ابوریحان بیرونی

همان‌طور که گذشت، مهم‌ترین اثری که اندیشه‌های اجتماعی بیرونی را دربر می‌گیرد، کتاب *تحقیق ماله‌هند* است. در این کتاب، می‌توان رگه‌هایی از اندیشه‌های جمعیتی بیرونی را نیز مشاهده کرد. در چندین جای این کتاب، توضیحات و عباراتی مشاهده می‌شود که با آرای *مالتوس* و نیز اندیشه‌های *داروین* در زمینه تنازع بقاء انتخاب اصلح همخوانی دارد.

بیرونی، ابتدا به افزایش نامحدود موجودات بر سطح کره زمین اشاره می‌کند، می‌گوید: «زندگی جهان منوط به کشت و تولیدمثل است. کشت و تولیدمثل، با پیشرفت زمان افزون می‌گردد و این افزایش، نامحدود است در صورتی که جهان محدود می‌باشد» (بیرونی، ۱۳۷۶، ص ۴۰۰).

بیرونی سپس، به تنوع‌پذیری و انشعاب دائمی گونه‌های مختلف حیوانات و گیاهان و بخصوص به خاصیت تکثیر سریع آنها اشاره می‌کند:

وقتی یک دسته از گیاهان یا جانوران در همان حدود دسته خود گسترش یابد و هیأت نهایی آن در نوع مخصوص مستقر گردد، چون افراد آن دسته تنها خاصیت زادن و مردن ندارند؛ یعنی فقط یک‌بار به دنیا نمی‌آیند و بمیرند، بلکه علاوه بر آن دارای خاصیت تولیدمثل نیز می‌باشند و می‌توانند موجود یا موجودهایی مانند خود نه یک بار، بلکه چندین بار به وجود آورند، در آن صورت این دسته هم مانند نوع جداگانه‌ای از گیاه یا جاندار، مساحتی از زمین را اشغال می‌کند و خودش نیز مانند اصلش، به همان نسبت که بتواند مکانی برای خود به دست آورد، شروع به گسترش می‌نماید (همان).

بیرونی، سرانجام به این نتیجه رسید که فشار سنگینی شمار فزاینده موجودات، سازوکار تنازع بقاء و انتخاب طبیعی را الزامی می‌سازد:

... کشاورز غله‌اش را دست‌چین می‌کند و به آن میزان که لازم بدانند، بدان امکان رویش و رشد می‌دهد و مابقی را بیرون می‌افکند. جنگلبان، شاخه‌هایی را که خوب و مناسب تشخیص می‌دهد، باقی می‌گذارد، درحالی که دیگر شاخه‌ها را قطع می‌کند. زنبورها به آن دسته از هموعان خود، که در کندویشان فعالیتی به عهده نمی‌گیرند و مصرف‌کننده صرف می‌باشند، امکان بقا نمی‌دهند. طبیعت نیز به چنین شیوه‌هایی عمل می‌کند... اجازه می‌دهد که برگ‌ها و میوه‌های درختان از میان بروند، طبیعت آنها را کنار می‌زند با این هدف که محلی برای دیگران فراهم آورد (همان).

بیرونی معتقد به یک سازوکار طبیعی برای کنترل جمعیت بود. او بر این باور بود که ظرفیت محدود محیط رشد، شمار افراد را محدود خواهد ساخت؛ زیرا اگر افزایش شمار جمعیت، منجر به ویرانی زمین گردد، محدودیت منابع و ظرفیت محدود محیط برای تجدید و دوباره‌سازی آنها، رشد شمار افراد را محدود می‌سازد. از این رو، زمین می‌تواند با شمار جمعیت مقابله و از شمار آنها بکاهد:

اگر بدین ترتیب، زمین به سبب کثرت ساکنین ویران گردد و یا به ویرانی نزدیک شود، خداوند زمین، به لحاظ اینکه زمین را خداوندی است که توجه و تسلط وی بر زمین از هر ذره‌ای نمایان است، پیامبری به سوی آن می‌فرستد تا از جمعیت کثیر زمین بکاهد و تمامی آنچه را بد و شر است از سر راه بردارد (همان).

و در نهایت، هرچند رگ و ریشه‌هایی از اندیشه‌های *مالتوس* در نظریات بیرونی به چشم می‌خورد، اما وی برخلاف *مالتوس* علاقه‌ای به شناخت عوامل بازدارنده تولیدمثل و عوامل مؤثر بر مرگ و میر، و به بیان دقیق‌تر، کنترل‌های جمعیتی نشان نمی‌دهد.

به‌طور کلی، بر اساس نظریهٔ جمعیت بیرونی می‌توان نتایج زیر را ارائه کرد:

۱. او در نهایت وضوح، به این واقعیت اشاره می‌کند که رشد هر چیزی را محیط مربوط به آن محدود می‌کند.
۲. وی به این نکته اشاره می‌کند که چون ظرفیت رشد یک (گونه)، از نظر عدد و شمار نامحدود است بنابراین، رشد واقعی آن با عوامل محدودکننده و (چنان‌که به نظر می‌رسد)، تقریباً به تمامی با عوامل خارجی تحدید می‌گردد.
۳. او با در نظر گرفتن نتیجه فوق، و برخلاف *مالتوس*، علاقه‌ای به شناخت عوامل بازدارنده تولیدمثل و عناصر تولیدکننده مرگ و میر، که رشد جمعیت را محدود می‌سازند، نشان نمی‌دهد. جاه‌طلبی که بیرونی آن را عامل و نیروی مزاحم در روابط انسانی قلمداد می‌کند، ممکن است تبدیل به نوعی کنترل در منشأ بین گروهی شده و بشود که چنین نشد. مرگ و میر، همراه با برخی از علل آن، مورد بررسی و شناخت قرار گرفت، اما گوناگونی و تنوع در مرگ و میر، به‌طور عملی با تنوع در فشرده‌گی جمعیت و فشار، ناشی از آن مرتبط نگردید و مرگ و میر، در عوض نتیجه عوامل خارجی اساساً قلمداد شد (توسلی، ۱۳۶۹).

نتیجه‌گیری

تمدن امروز جهان، حاصل تلاش جامعهٔ انسانی است که در آن دانشمندان و نخبگان نقش اصلی را ایفا کرده‌اند. بی‌شک در ساخت این تمدن، دانشمندان مسلمان نقش مهمی داشته‌اند و با تألیفات خود، مبانی نظری علوم را تدوین و راه و طریق پیشرفت و تکامل جامعهٔ انسانی را فراهم کرده‌اند. اگرچه امروز غرب، خود را پرچمدار مدنیت می‌داند، اما در گذشته مسلمانان عهده‌دار آن بودند و جهان اسلام عرصهٔ تلاش و فعالیت دانشمندان در عرصه‌های مختلف بوده است. از جملهٔ این دانشمندان مسلمان، *ابوریحان بیرونی*، محقق و منجم و دانشمند اسلامی است که تألیفات و تحقیقاتش، نقش بسیار ارزنده‌ای در تمدن اسلامی و حتی جهانی داشته است. امروز، پس از گذشت بیش از هزار سال، هنوز آثار او معتبر و پابرجا و به‌عنوان منبع درجهٔ اول به حساب می‌آید.

آنچه که در این مقاله به آن پرداخته شد، ابتدا زندگی‌نامهٔ *ابوریحان بیرونی* و سپس، مهم‌ترین تألیفات و روش‌شناسی وی بود. بعضی از روش‌هایی که *ابوریحان* به‌کار برده و تعاریفی که وی در آن زمان، از آنها ارائه داده است، امروزه و اکنون پس از سال‌ها دوباره به همان شیوه از سوی دانشمندان غربی به‌کار می‌رود. در انتهای بحث نیز به مباحث اصلی تحقیق، یعنی افکار اجتماعی و جمعیتی وی پرداخته شد. در اینجا دیدیم که افکار *ابوریحان بیرونی*، دارای یک بعد خاص نیست و ابعاد مختلفی را دربر می‌گیرد و متناسب با هر یک از حوزه‌های علمی‌اش، از روش مخصوص به آن حوزه نیز استفاده کرده است.

هرچند شهرت، *ابوریحان* بیشتر به دلیل بحث از ریاضیات و علوم جغرافیایی و منجمی است، اما وی افکار اجتماعی و جمعیتی درخور توجهی دارد که سهم اصلی آنها در کتاب *تحقیق مالههند* است. در این کتاب، که طی ۱۵ سال سفر بیرونی به هند نوشته شده است، می‌توان مباحث مردم‌شناسانه و جمعیت‌شناسانه بی‌شماری دید. به‌گونه‌ای که بحث‌های جمعیت‌شناسی وی، او را به طرفداران *داروین*، به‌ویژه *مالتوس* نزدیک می‌سازد.

منابع

- آذرشب، فرشته، ۱۳۸۵، «ابوریحان بیرونی و آثار او»، *کیهان فرهنگی*، ش ۲۳۴-۲۳۵، ص ۳۹-۶۳.
- آزادارمکی، تقی، ۱۳۷۲، «اندیشه اجتماعی ابوریحان بیرونی و ابن خلدون»، *کیهان فرهنگی*، سال دهم، ش ۹، ص ۱۰۵-۱۲۵.
- آزرمی، سعید، ۱۳۶۹، «آشنایی با دانشمندان مسلمان، ابوریحان بیرونی»، *تربیت*، ش ۴۷، ص ۲۵-۳۶.
- اشرفی خیرآبادی، حمید، ۱۳۸۷، «تاریخ‌نگاران: مردم‌شناسی در آثار ابوریحان بیرونی (با تکیه بر کتاب تحقیق ماللهند)»، *ماه تاریخ و جغرافیا*، ش ۱۲۴، ص ۸۱-۱۰۹.
- بیرونی، ابوریحان محمدبن احمد، ۱۳۷۱، *فهرست کتاب‌های رازی و نام‌های کتاب‌های بیرونی*، ترجمه دکتر مهدی محقق، تهران، دانشگاه تهران.
- _____، ۱۳۷۶، *تحقیق ماللهند*، قم، بیدار.
- توسلی، غلامعباس، ۱۳۶۹، «نگاهی به نظریه‌های اجتماعی ابوریحان بیرونی»، *نامه علوم اجتماعی*، ش ۱، ص ۱۱۱-۱۲۶.
- چالمرز، آلن، اف، ۱۳۸۷، *چیستی علم؛ درآمدی بر مکاتب علم‌شناسی فلسفی*، ترجمه سعید زیباکلام، تهران، سمت.
- حموی، یاقوت، ۱۹۸۸، *معجم الادبایه*، بیروت، دار احیاء التراث العربی.
- دهخدا، علی‌اکبر، ۱۳۷۱، *لغت‌نامه*، تهران، دانشگاه تهران.
- ربانی، جعفر، ۱۳۸۷، «ابوریحان بیرونی»، *رشد علم*، ش ۲۳۳، ص ۱۱-۲۵.
- فولادی، حفیظ‌الله، ۱۳۷۶، «دیدگاه‌های اجتماعی ابوریحان بیرونی، حوزه و دانشگاه»، ش ۱۰، ص ۶۵-۸۱.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۵۲، «بررسی‌هایی درباره ابوریحان بیرونی»، در: *مجموعه مقالات، پرسش‌های فلسفی ابوریحان از بوعلی*، تهران، شورای عالی فرهنگ و هنر.

معیارها و شاخص‌های تدوین کتاب درسی و محتوای آموزشی استاندارد

normohamadi126@gmail.com

یحیی نورمحمدی نجف‌آبادی / استادیار گروه معارف اسلامی دانشگاه ملایر

دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۱۲ - پذیرش: ۱۴۰۱/۰۲/۱۰

چکیده

کتاب‌های درسی و متون آموزشی به‌مثابه یکی از مهم‌ترین ارکان نظام آموزش، نقشی اثرگذار و کلیدی در فرایند آموزش و دست‌یافتن به اهداف هر نظام آموزشی دارند. از این‌رو، در تدوین و نگارش آنها باید شاخص‌ها و ویژگی‌هایی خاص را در نظر داشت تا بتوان هرچه بهتر به مقاصد مدنظر در تدوین آنها دست یافت. ویژگی‌ها و شاخص‌های متون آموزشی، این دست از کتاب‌ها را از سایر کتاب‌های علمی، تحقیقی، ترویجی و مروری یا عمومی که در جهت تبیین موضوع یا نظریه‌ای علمی نوشته می‌شوند یا مسئله‌ای عمومی و غیرعلمی را بازگو می‌کنند، متمایز می‌سازد. در ساختاری نو و قالبی جدید می‌توان انواع معیارها و شاخص‌های لازم برای تدوین کتاب‌های درسی را در شش قسم گردآوری و ارائه کرد: (۱) شاخص‌های مربوط به اهداف؛ (۲) شاخص‌های مربوط به روش؛ (۳) شاخص‌های مربوط به محتوا؛ (۴) شاخص‌های مربوط به شکل ظاهری؛ (۵) شاخص‌های مربوط به ساختار؛ (۶) شاخص‌های روان‌شناختی. در ذیل هریک از این اقسام شش‌گانه، شاخص‌های متعددی قرار می‌گیرد که این مقاله با روش توصیفی - تحلیلی به تبیین و ارائه آنها خواهد پرداخت. برای گردآوری شاخص‌های مطرح‌شده برای کتاب درسی استاندارد از روش کتابخانه‌ای استفاده شده است.

کلیدواژه‌ها: معیار، شاخص، کتاب درسی، محتوای آموزشی، تدوین کتاب.

یکی از مهم‌ترین اجزا و مؤلفه‌های اثرگذار در هر نظام آموزشی، متون و کتاب‌های درسی و محتوای آموزشی است که در جهت تأمین اهداف آموزشی و انتقال محتوا، داده‌ها و سرفصل‌های مصوب، در اختیار دانش‌پژوهان و فراگیران در مراکز علمی قرار داده می‌شود (سیدقطبی، ۱۳۹۰). کتاب‌های درسی تأثیر مستقیمی بر فرایند آموزش و یادگیری دارند. بدین‌روی کتاب‌ها و متون درسی در هر نظام آموزشی، باید از نظر ویژگی‌های ساختاری و الگوهای محتوایی و نیز میزان رعایت اصول علمی در طراحی و تدوین آنها شناسایی و سنجیده شود. از سوی دیگر، باید درک اثرات مستقیم و غیرمستقیم محتوا بر ابعاد متفاوت یادگیری شناختی، عاطفی و مهارتی فراگیران نیز به دقت تحلیل و بررسی و آسیب‌شناسی گردد (حسن‌مرادی، ۱۳۸۸، پیشگفتار؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی، ۱۳۸۳، ص ۵). این کار موجب می‌شود با توجه به معیارها و شاخص‌های آموزشی، نکات مثبت و منفی آنها بررسی و متناسب با شرایط و نیازهای جدید در هر عصر، بازبینی و بازنویسی گردد و به شرایط مطلوب و ایده‌آل و استاندارد نزدیک‌تر شوند؛ زیرا همان‌گونه که کتاب درسی مناسب می‌تواند روند آموزش را تسهیل کند، کتاب درسی غیراستانداردی که دارای اشکال و ابهام است نیز می‌تواند در جریان آموزش، مانع فعالیت‌های آزاد و خلاقانه استاد و معلم در زمان تدریس گردد (حسن‌مرادی، ۱۳۸۸، ص ۴۹؛ متقی‌زاده، ۱۳۹۷).

البته نگارش و تدوین متون درسی و کتاب‌های آموزشی که اصلی‌ترین منبع و موثق‌ترین مرجع علمی هدایت و راهنمایی فعالیت‌های استاد، معلم و فراگیر در جهت تحقق اهداف آموزشی است، از یک‌سو، و نیز ارزیابی آنها از سوی دیگر، نیازمند تعیین شاخص‌ها و معیارهای درست سنجش است تا به وسیله آنها، متن درسی استاندارد، مطلوب و ایده‌آل، تدوین شود، یا کتاب‌های درسی موجود ارزیابی و تحلیل گردد (جبه‌دار مارالانی، ۱۳۸۸، ص ۲). بدین‌روی ضروری است تا مجموعه‌ای از شاخص‌ها و معیارهای دقیق و علمی برای تشخیص ویژگی‌های بایسته در یک کتاب درسی و متن آموزشی استاندارد، مشخص و ارائه گردد و براساس آنها، کتاب‌های درسی، تدوین یا اصلاح و بازنویسی شود.

باید توجه داشت که شرایط و ویژگی‌های کتابی که برای متن درسی تدوین می‌گردد، با سایر کتاب‌های علمی، تحقیقی، ترویجی و مروری یا عمومی که در جهت تبیین موضوع یا نظریه‌ای علمی نوشته می‌شوند یا مسئله‌ای عمومی و غیرعلمی را بازگو می‌کنند، تفاوت‌های بسیاری دارد. کتابی کارآمد و اثربخش است و می‌تواند اهداف نویسنده را تأمین و پیام‌های او را منتقل گرداند و با انعکاس بازتابی مثبت بر مخاطبان، تحول مناسبی در دیدگاه‌ها و نظرات آنها ایجاد کند که براساس معیارهای علمی و اثبات‌شده، ویژگی‌های یک کتاب درسی خوب را داشته باشد. از این‌رو، پژوهشگران بسیاری درباره ویژگی‌ها و مشخصات یک کتاب درسی خوب و متن آموزشی مناسب سخن گفته‌اند تا به یک نظام و مجموعه‌ای شایسته در تعیین شاخص‌ها و معیارهای متون درسی دست یابند.

امروزه محصولات قابل‌توجهی از این پژوهش‌ها در اختیار ماست؛ مانند کتاب *تحلیل محتوای کتاب درسی* (حسن‌مرادی، ۱۳۸۸)؛ کتاب *نحوه نگارش و تهیه کتاب درسی دانشگاهی* (لبیونکا، ۱۳۸۵)؛ مقاله «ویژگی‌های

کتاب درسی» (خلخالی، ۱۳۹۷)؛ مقاله «نکات علمی در نقد و بررسی مطالب درسی کتب مختلف» (گروه شیمی منطقه سامان، ۱۳۹۰)؛ مقاله «ارزیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی علوم انسانی براساس شاخص‌های مطلوب کتاب‌های درسی دانشگاهی» (یارمحمدیان و همکاران، ۱۳۸۹)؛ مقاله «ساختار و ویژگی‌های کتاب‌های درسی» (امانی طهرانی و همکاران، ۱۳۹۵)؛ مقاله «دسته‌بندی شاخص‌های سنجش کیفیت محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی» (یزدانی، ۱۳۹۶)؛ مقاله «صد ویژگی کتاب‌های دانشگاهی کارآمد و اثربخش» (منصوریان، ۱۳۹۲)؛ مقاله «نقش و جایگاه کتاب‌های درسی و غیردرسی و کتابخانه‌های آموزشی در نظام آموزشی ایران و جهان: مروری بر متون» (سیدقطبی، ۱۳۹۰) و برخی مقالات دیگر.

تلاش‌های علمی و تحقیقاتی خوبی در پژوهش‌های مزبور صورت گرفته و هریک از محققان براساس دیدگاه‌ها و نظریات خود به کتاب درسی نگرسته و از منظر خاصی اجزا و عناصر آن را بررسی کرده و مطالب ارزنده‌ای در جهت تبیین و ارائه شاخص‌ها در تدوین و ارزیابی متون درسی ارائه نموده است. لیکن اشکالاتی نیز در آنها مشاهده می‌شود؛ مانند اختلاف در برخی شاخص‌ها، توجه کمتر به شاخص‌ها و معیارهای مشترک، ساختار کلی معیارها و مانند آن.

مقاله حاضر با روش توصیفی - تحلیلی و شیوه گردآوری کتابخانه‌ای، در کنار بهره‌گیری از نتایج به‌دست‌آمده از تحقیقات پیشین با ارائه مطالبی افزون‌تر، کوشیده مجموعه‌ای از شاخص‌های مشترک در تدوین و سنجش و ارزیابی کتاب‌های درسی را با بیانی زیبا، در ساختاری جدید و قالبی نو، با تقسیم‌بندی جامع و کامل که شامل بخش عمده‌ای از ویژگی‌های یک کتاب درسی باشد، ارائه کند.

۱. شاخص‌های مطلوب در تدوین متون آموزشی

می‌توان اقسام معیارها در کتاب درسی مطلوب را در یک ساختار نو و جامع، در شش قسم گردآوری و ارائه کرد: شاخص‌های مربوط به اهداف؛ شاخص‌های مربوط به روش؛ شاخص‌های مربوط به محتوا؛ شاخص‌های مربوط به شکل ظاهری؛ شاخص‌های مربوط به ساختار؛ شاخص‌های روان‌شناختی.

۱-۱. شاخص‌های مربوط به اهداف متن درسی استاندارد

یک متن آموزشی مناسب باید دارای هدف‌های مشخص و ازپیش‌تعریف‌شده پرورشی و توسعه‌ای در حوزه‌های مهارت، بینش و نگرش باشد. توجه به این اهداف و تأمین آنها از وظایف مهم هر نویسنده متن آموزشی است. این اهداف می‌تواند به صورت «کلان یا خرد»، «مشترک یا اختصاصی» باشد. در این باره معیارهای ذیل باید مدنظر قرار گیرد:

الف) رعایت تعادل در تأمین اهداف

یک متن درسی ممکن است همزمان اهداف متفاوت پرورشی، دانشی، نگرشی و غیر آن را دنبال کند. باید دقت شود که در تأمین این اهداف، ایجاد تعادل و پرورش همه اهداف تعیین‌شده رعایت گردد و به‌گونه‌ای نباشد که

برخی اهداف مغفول یا به آنها کم توجهی گردد و به برخی از آنها بیش از نیاز توجه شود، بلکه باید با یک نگاه و رویکرد تلفیقی، در یک مجموعه منسجم و هماهنگ و پیوسته، به صورت طبیعی و غیرتصنعی، فعالیت‌های یادگیری طراحی گردند تا هریک از اهداف آموزشی تعیین شده به یادگیرندگان منتقل شود.

ب) هماهنگی اهداف متن درسی با هویت دینی و ملی مخاطبان

ناهماهنگی اهداف متن درسی با هویت دینی یا ملی فراگیران و مخاطبان، میزان پذیرش و مقبولیت آن را در نظر ایشان به شدت کاهش خواهد داد و این امر مانع تسهیل فرایند آموزش و انتقال داده‌ها و محتوای آموزشی به مخاطبان خواهد شد. در نتیجه اهداف آموزشی تحقق نخواهند یافت.

ج) هماهنگی اهداف متن درسی با اهداف بالادستی در نظام آموزشی

هر متن درسی ذیل یک رشته تخصصی که خود در چارچوب یک نظام کلان آموزش است، قرار دارد. هر نظام آموزشی دارای اهداف کلانی است که تمام برنامه‌های آموزشی در جهت آن اهداف کلان تعریف می‌شوند. متن درسی و کتاب آموزشی به‌مثابه یکی از اجزا و عوامل اثرگذار در نظام آموزشی، باید اهدافی داشته باشد که در راستای اهداف کلان در آن نظام آموزشی و تأمین‌کننده آنها باشد. هرگونه تضاد و دوگانگی میان اهداف، می‌تواند آسیب‌های جدی آموزشی به همراه داشته باشد.

د) تناسب اهداف متن درسی با نیازهای محیط اجتماعی

هر محیط اجتماعی و جامعه بشری در هر دورانی، با برخی از نیازمندی‌ها و کاستی‌ها در حوزه‌های زندگی فردی، روابط انسانی، مسائل اجتماعی و اقتصادی و فرهنگی مواجه است. بخش عمده‌ای از مسئولیت‌ها در برطرف‌سازی این نیازمندی‌ها، بر عهده نظام آموزشی مستقر در آن جامعه است. متن درسی به‌مثابه جزئی از نظام آموزشی که به دنبال افزایش سطح مهارتی، دانشی و گرایشی مخاطبان است، باید با زندگی روزمره و نیازهای محیط اجتماعی خود، مرتبط و متناسب باشد و به‌گونه‌ای هدف‌گذاری گردد که در اندازه خود، گامی در کاهش کاستی‌ها و نیازمندی‌های جامعه بردارد. نباید مخاطب، پس از دستیابی به اهداف متن درسی، احساس کند که آنچه از خواندن متن درسی به دست آورده، هیچ تناسبی با نیازهای جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کند، ندارد (کارآمد، ۱۳۹۰، ص ۷۲ و ۷۳).

۲-۱. شاخص‌های مربوط به روش در متن درسی استاندارد

یکی از شروط لازم برای اینکه یک متن درسی بتواند با مخاطب خود خوب ارتباط برقرار کند و تحولی مناسب در وی ایجاد نماید، استفاده از روش مطلوب در انتقال مطالب علمی است. امروزه در مقوله یاددهی و یادگیری، روش‌های متفاوتی وجود دارد. به‌کارگیری روش مناسب یاددهی می‌تواند انگیزه یادگیری و نشاط خواندن و یاد گرفتن را در خواننده ایجاد کند و زمینه لازم برای انتقال آسان محتوای آموزشی متن درسی و پیام اصلی نویسنده کتاب علمی را فراهم سازد.

به‌طور کلی، روش‌ها را می‌توان به دو گونه «فعال» و «منفعل» تقسیم کرد (کارآمد، ۱۳۹۰، ص ۴۹-۵۱). در روش فعال، علاوه بر اینکه متن آموزشی مطالب و داده‌های علمی مدنظر را در اختیار خواننده قرار می‌دهد، با فعال کردن خواننده و درگیر کردن او با موضوع درس، بخش قابل‌توجهی از فرایند یادگیری و دستیابی به مطالب و محتوای درسی و اهداف آموزشی را بر عهده فراگیران قرار می‌دهد. کتاب‌های درسی با روش فعال، توجه زیادی به مهارت‌فرآیندی و گنجانیدن فعالیت‌هایی برای خوانندگان در ضمن محتوای خود، از طریق طرح سؤالات برانگیزنده و تحریک حس کنجکاوی خواننده دارند. در این روش، علاوه بر اینکه فراگیر با حجمی از مطالب آشنا می‌شود، در مسیری هموار، به تدریج با فرایند یادگیری درگیر می‌شود و قدم به قدم، خود در تولید مطالب و موضوعات و مفاهیم محتوای آموزشی مشارکت می‌کند و از این طریق، سطح دانش و یادگیری خود را افزایش می‌دهد. بدین‌روی تمام محتوای هدف در متن درسی از طریق فرایند انتقال متنی به خواننده و فراگیر منتقل نمی‌شود، بلکه بخشی از آن از طریق کشف خواننده یا از طریق درگیر شدن او با فعالیتی مبتنی بر مهارت‌های فرآیندی، یا از طریق تعامل با دیگران در یک فعالیت گروهی حاصل خواهد شد.

برخلاف آن، در روش انفعالی با استفاده از تک کتاب درسی، بخش عمده محتوا و مطالب آموزشی از طریق همین متن آموزشی به فراگیران منتقل می‌شود (همان).

باید توجه داشت که در روش فعال، باید ابزارهایی مانند: کتاب کار، کتاب دانش‌افزایی و تحقیق، کتاب تمرین، امکانات تحقیقی از قبیل کتابخانه و منابع متعدد در حوزه‌های مرتبط با مطالب کتاب و متن درسی و هر عامل دیگری که فراگیر را به فعالیت و تحقیق بیشتر در یادگیری وامی‌دارد و قوه تفکر خلاق، استدلال و جامع‌نگری او را تقویت می‌کند و راه‌حل‌های متفاوت را در مقابل او قرار می‌دهد، در کنار کتاب درسی و متن آموزشی، فراهم گردد (همان). بنابراین، کتاب‌های درسی با روش فعال، می‌توانند با گنجانیدن فعالیت‌هایی برای فراگیران در ضمن محتوای خود، از طریق طرح سؤالات برانگیزنده و تحریک حس کنجکاوی فراگیران، آنان را به سمت منابع مکمل هدایت کنند.

نکته قابل توجه دیگر در روش ارائه محتوای آموزشی در متون درسی این است که باید در تبیین هریک از مسائل، محل نزاع، مسئله‌شناسی، سؤالاتی که قرار است در هریک از قسمت‌های متن به آنها پاسخ داده شود، و آثاری که بحث مدنظر در بحث‌های دیگر دارد، به خوبی تبیین و روشن گردد.

۱-۳. شاخص‌های مربوط به محتوا در متن درسی استاندارد

محتوای آموزشی یا آنچه باید در فرایند آموزش، تجربه و آموخته شود، دانش سازمان‌یافته و اندوخته‌ای از اطلاعات مربوط به یک ماده درسی است که مجموعه‌ای از واقعیت‌ها، اصطلاحات، قوانین، اصول، مفاهیم، تعمیم‌ها، روش‌ها، پدیده‌ها و مسائل مرتبط علمی را به صورت قابل درک برای گروه‌های خاصی از فراگیران ارائه می‌دهد تا نیل به اهداف کلان آموزش را میسر سازد. بدین‌روی از اهمیت قابل‌توجهی برخوردار است (کارآمد، ۱۳۹۰، ص ۷۱ و ۹۲؛ حسن‌مرادی، ۱۳۸۸، ص ۱۱۳). در ادامه به برخی شاخص‌های مربوط به محتوای متن درسی مطلوب اشاره می‌کنیم:

الف. قابل اعتماد بودن

محتوای یک کتاب علمی و متن درسی باید به گونه‌ای باشد که اعتماد مخاطبان را در تکیه به داده‌ها و مطالب آن جلب کند. استدلال‌های قوی، شواهد متقن، منابع استنادی قابل قبول، پدیدآورندگان باصلاحیت، عدم تضاد و گسستگی درونی و مانند آن عواملی هستند که می‌توانند اعتماد فراگیران را به محتوای یک متن درسی و کتاب علمی جلب کنند (کارآمد، ۱۳۹۰، ص ۹۲).

ب. تخصصی بودن

متن درسی باید در یک حوزه موضوعی معین، میزان مناسبی از سطح علمی را برخوردار باشد. مخاطب یک متن درسی و کتاب علمی باید احساس کند از مطالعه و فراگیری آن، اطلاعات و آگاهی‌های مناسب و کافی در یک رشته علمی و شاخه تخصصی به دست آورده است. ارائه یکدست آگاهی‌های غیرتخصصی تناسبی با یک کتاب علمی و متن درسی در یک رشته تخصصی ندارد. این نکته نیز شایان توجه است که یک کتاب علمی و متن درسی و محتوای آنها معلول یک مجموعه از افراد، مانند نویسنده، مترجم، ویراستار و ناشر است. ارزش هر پدیده و معلول کاملاً مرتبط و هم‌سرخ با ویژگی‌ها و صلاحیت‌های پدیدآورندگان آن پدیده است. بدین‌روی سطح علمی و تخصص مناسب، تجربه کافی، آگاهی از روش‌های گوناگون و مؤثر یاددهی و یادگیری و انتقال محتوا، توانمندی لازم در پیراستن و آراستن مطلب و مهارت در ترجمه از سوی پدیدآوران، نقش کلیدی و تأثیر قابل توجهی در پدید آمدن یک کتاب علمی تخصصی و متن درسی با تراز و سطح ارزشمندی بالا در محتوا و مطالب دارد.

ج. جامعیت نسبی

محتوای متن درسی باید تا حد ممکن، بیشترین توجه را به مباحث و مسائل مرتبط با موضوع خود داشته باشد. یک موضوع علمی می‌تواند وجوه و ابعاد متفاوتی داشته باشد؛ علاوه بر اینکه از سطح و عمق گوناگونی می‌تواند برخوردار باشد. پوشش همه جوانب و ابعاد موضوع و رسیدن به تمام سطوح و عمق آن کار دشواری است، اما نویسنده کتاب باید بکوشد تا در حد مجال و وسیعی که در اختیار دارد، متناسب با سطح علمی و توان ادراکی خوانندگان، به یک جامعیت نسبی و قابل پذیرش در ارائه محتوای علمی دست یابد، به گونه‌ای که میزان قابل انتظاری از مطالب مرتبط با موضوع را در اختیار فراگیران قرار دهد.

د. روزآمدی

نویسنده متن درسی باید با پیشرفت‌ها و دستاوردهای جدید و تحولات نوپدید در موضوع کتاب، آشنا و همراه باشد و بازتابی از آنها در کتاب خود داشته باشد. البته ممکن است روزآمدی در رشته‌های علمی گوناگون، متفاوت باشد. برخی علوم مانند علوم تجربی یا فنی و مهندسی، دایم در حال تحول و نوآوری هستند، به گونه‌ای که ممکن است نظریه‌ای علمی یا دستاوردی فنی در کمترین زمان، منسوخ گردد و نظریه یا دستاورد فنی دیگری جای آن را بگیرد؛ اما در علوم دیگری مانند فلسفه یا منطق اینچنین نباشد و یک نظریه - مثلاً - فلسفی، قرن‌های متمادی

باقی و پابرجا باشد. آنچه مهم است آگاهی و تسلط نویسنده بر تحولات محتوایی آن رشته علمی و موضوع تخصصی و انعکاس آنها در اثر خویش است (کارآمد، ۱۳۹۰، ص ۹۳-۹۶).

ه. بهره‌مندی از یافته‌های علمی پیشین

یک متن درسی در عین حال که باید روزآمد و برخوردار از یافته‌های جدید علمی موضوع خود باشد، همچنین باید پیوند مناسبی با یافته‌های پیشین در آن رشته علمی و موضوع تخصصی داشته باشد (مصاحبه با آقای جزایری، ۱۳۹۶). آراء، اندیشه‌ها، یافته‌های علمی گذشته و منابع و آثار نویسندگان و متخصصان پیشین در آن رشته علمی، همانند شبکه‌های پیوسته، سرمایه‌ای با ارزش در اختیار نویسنده متن درسی است تا قابلیت استنادی اثر خویش را بالا ببرد و به محتوای آن، اصالت ببخشد. علاوه بر آن، تولید یک متن علمی در فضایی خالی، بدون استفاده از داده‌ها و یافته‌های علمی سابق، کاری دشوار است. بنابراین بهره‌مندی از یافته‌های علمی پیشین، علاوه بر اینکه دست نویسنده را در نگارش اثر خود پُر می‌گرداند، قابلیت استنادی آن را افزایش می‌بخشد (همان).

و. انسجام

محتوای یک متن درسی باید منسجم و یکدست باشد، به گونه‌ای که میان تمام اجزای آن، پیوند و هماهنگی و همپوشانی وجود داشته باشد. خواننده یک متن منسجم و هماهنگ، با مشاهده سیر طبیعی و پیوستگی مطالب در آن متن، علاوه بر بهره‌مندی با لذت از داده‌ها و مطالب علمی آن، احساس حیرت و سردرگمی نمی‌کند و به راحتی می‌تواند مباحث کتاب را پیگیری نماید و از محتوای آن استفاده علمی ببرد.

ز. پرورش تفکر خلاق

شیوه ساماندهی مطالب و محتوای متن درسی باید به گونه‌ای باشد که خواننده را به تفکر تحلیلی و انتقادی وادارد تا تفکر خلاق در او پرورش یابد. طرح سؤالات تفکربرانگیز، پیشنهاد فعالیت‌های فراتر از محتوای درس، طرح موضوعات بحث‌برانگیز که حل آنها مستلزم به کارگیری مهارت‌های جمع‌آوری و پردازش اطلاعات است، بررسی همه‌جانبه یک موضوع و مانند آن، همه به تقویت و پرورش تفکر خلاق می‌انجامد (کارآمد، ۱۳۹۰، ص ۹۵).

ح. تقویت روحیه علمی

شیوه مناسب تبیین مطالب و برخورد درست و منطقی با اندیشه‌ها و دیدگاه‌های گوناگون، برخورد منطقی و استدلالی خوانندگان در هنگام مواجهه با نظریات مخالف و رد یا قبول آنها را تصحیح می‌کند و روحیه علمی آنها را تقویت می‌نماید. خواننده‌ای که از روحیه علمی بالایی برخوردار است، مواجهه و برخورد منطقی تری با مطالب و نظرات مطرح شده در محتوای کتاب خواهد داشت، ولو آن نظریات را مخالف با دیدگاه‌های مقبول خود بداند. بدین‌روی با توجه بیشتر و دقت بهتری آنها را مطالعه می‌کند و از پیش‌داوری و واکنش‌های عجولانه و انکارهای بی‌پایه دوری می‌نماید.

۱-۴. شاخص‌های مربوط به شکل در متن درسی استاندارد

ویژگی‌های مناسب شکلی و مشخصه‌های ظاهری و سلامت نثری یک اثر علمی و متن آموزشی تأثیر بسیاری بر جلب توجه، تمرکز حواس فراگیران و ایجاد علاقه در آنان برای مطالعه آن متن دارد. بدین‌روی این موضوع همواره مطرح‌نظر مورد توجه مؤلفان، ویراستاران، مشاوران هنری و صفحه‌آراییان بوده است (شیخ و همکاران، ۱۳۹۳). چند نمونه از این ویژگی‌ها عبارتند از:

الف. روان و بی‌پیرایه بودن متن

سادگی و شفافیت متن و حسن نگارش عبارات یک متن درسی نقش مؤثری در سلامت و موفقیت متن درسی در انتقال بهتر مفاهیم به مخاطبان و اثربخشی آن دارد. بنابراین عبارت‌پردازی متن درسی نباید به‌گونه‌ای باشد که فرصت و نیروی فراگیر را معطوف به حل پیچیدگی‌ها و گره‌های عبارتی متن کند، بلکه با پرهیز از درازنویسی خسته‌کننده، زیاده‌گویی و پیچیده‌نویسی و با کمترین واژگان، بدون اینکه ذهن فراگیر را سردرگم و دچار ابهام کند، بهترین و بیشترین شناخت را با ادبیاتی گویا، ساده و روان، بدون پیچیدگی‌های غیرضرور به او برساند.

امروزه با تحولات و دستاوردهای خوبی که در حوزه زبان و قلم پدید آمده، روش‌های جدیدی در این حوزه مطرح گردیده که با کاربست آنها، عبارات متون درسی در عین سادگی و کوتاه بودن، مفاهیم و داده‌های علمی را دقیق‌تر و بهتر به خواننده منتقل می‌کند؛ مثلاً:

۱. شمار جمله‌های کوتاه بر شمار جمله‌های بلند غلبه داشته باشد (طبق یک استاندارد باید تعداد کلمات به‌کاررفته در جملات برای دانش‌آموزان ابتدایی بین ۶ تا ۷ کلمه؛ برای دانش‌آموزان راهنمایی تا ۱۵ کلمه؛ و برای دبیرستان تا ۲۵ یا ۳۰ کلمه باشد).

۲. فراوانی واژگان ساده بر واژگان چندبخشی و پیچیده باید برتری داشته باشد.

۳. از به‌کار بردن مترادف‌های غیرضرور و توضیح بدیهیات و مطالب قالبی و متورم‌سازی بی‌فایده اجتناب شود.

۴. دسترسی فراگیران به اطلاعات درس از طریق جداسازی بخش‌های متن تسهیل گردد.

البته باید دقت داشت تا اولاً، سهولت و سادگی نثر متن درسی موجب کاهش وزانت متن نگردد. ثانیاً، عبارت‌های متن درسی به اندازه‌ای ساده نباشند که فراگیر را در فهم موضوعات متن از استاد و کلاس درس بی‌نیاز گرداند. ثالثاً، کوتاهی نثر و فشردگی آن موجب افزایش چگالی مفاهیم و دشواری درک مطالب آن نشود. رابعاً، کوتاه‌نویسی متن آسیمی به بیان کامل و جامع مطالب نزند و منجر به رهاسازی مباحث مهم و بی‌پاسخ گذاشتن سؤالات مهم خواننده نگردد.

ب. یکدست بودن واژگان و اصطلاحات

شکل ظاهری واژگان و اصطلاحات و مفاهیم به‌کاربرده‌شده در یک متن درسی و کتاب علمی باید سازگار و یکدست باشند، به‌گونه‌ای که اگر در ابتدای متن، واژه یا مفهوم مشخصی برای اشاره به معنا و اصطلاحی معین

به کار برده می‌شود، تا پایان نیز به‌طور یکسان از همان واژه و مفهوم استفاده شود. در انتخاب واژگان باید محدوده توانایی‌های زبان‌آموزی خوانندگان و فراگیران ملاحظه شود.

ج. آراسته و جذاب بودن ظاهر

متناسب با گروه سنی خوانندگان و فراگیران و نیز موضوع متن درسی، استانداردها در ویژگی‌های ظاهری متن درسی، از قبیل جنس کاغذ، جلد کتاب، طراحی هنرمندانه نقش و تصویر متناسب با محتوا و موضوع کتاب بر روی جلد، صحافی حرفه‌ای، شیرازه محکم، قطع، اندازه و زیبایی شکل قلم، خوانا بودن حروف، اندازه حاشیه سمت راست و چپ صفحه، استفاده از تصاویر مناسب و کیفیت‌دار، نمودارها و جدول‌های هدف‌دار و متناسب با محتوا، نوشتن عنوان جدول‌ها در بالای آنها و عنوان نمودارها در ذیل آنها، تناسب مکان تصاویر و محتوای متن، فاصله بین سطرها، مشخص کردن مطالب مهم با درشت‌نمایی یا تفاوت رنگ، رعایت فاصله‌گذاری و نشانه‌گذاری مناسب میان کلمات، شیوه چاپ عناوین اصلی و فرعی در هر فصل، طول مناسب بندها، صفحه‌آرایی ساده و زیبا و مؤثر، رعایت حجم کتاب درسی و نکاتی از این دست باید رعایت شود تا ظاهر کتاب درسی از آراستگی و جذابیت لازم برخوردار باشد (کارآمد، ۱۳۹۰، ص ۹۶؛ حسن‌مرادی، ۱۳۸۸، ص ۵۹-۷۰).

ضعف در پردازش هنری و رعایت نکردن استانداردها در آراستگی ظاهری یک کتاب درسی می‌تواند به کاهش اثرگذاری و مقبولیت آن بینجامد، حتی اگر محتوای آن کتاب درسی از استحکام و اتقان علمی خوب و مناسبی برخوردار باشد.

قابل ذکر است که معیارهای فراوان و شاخص‌های متعددی برای تعیین استانداردها درباره هر یک از موضوعات مطرح در ویژگی‌های ظاهری کتاب درسی بیان شده و تاکنون کتاب‌ها و پایان‌نامه‌های بسیاری به صورت تخصصی به بررسی آنها پرداخته‌اند. در این مجال کوتاه، فرصت ذکر تمام آنها نیست (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش، ۱۳۸۳، ص ۷).

۱-۵. شاخص‌های مربوط به ساختار در متن درسی استاندارد

بخش‌های کتاب درسی باید در ساختاری منطقی و منسجم قرار گیرند تا پیوند قسمت‌های گوناگون کتاب و دستیابی به اهداف آموزشی از آن حاصل گردد. همچنین اجزا و عناصر محتوا و مطالب هر درس باید در ساختاری مناسب، سازماندهی و تنظیم شود تا ضمن تقویت یکدیگر، تأثیر مناسبی بر فرایند یاددهی داشته باشد و یادگیری را تسهیل نماید؛ همانند یک ساختمان که مصالح آن را باید در یک چیدمان مناسب قرار داد تا کارکرد موردنظر از ساختمان، قابل حصول باشد. بی‌توجهی به ساختار و نحوه چیدمان بخش‌های کتاب و مطالب هر درس مانع یادگیری مؤثر و حصول اهداف مدنظر از تدوین درس است. بدین‌روی در کنار توجه به اتقان و استحکام محتوای مطالب و مباحث درس، باید به ساختار و چیدمان مطالب و سازماندهی مباحث نیز توجه ویژه گردد و از صرف زمان در سازماندهی و طراحی ساختار کتاب و عنوان‌بندی آن غفلت نشود. البته باید توجه داشت که طراحی ساختار

فصول و گفتارهای کتاب درسی باید پیش از نگارش و تدوین آن باشد؛ به گونه‌ای که کتاب‌های درسی را باید براساس طرح کلی از پیش تعریف شده نگاشت، نه اینکه طرح کلی آنها بعد از نگارش و تدوین کتاب معلوم شود (لیپونکا، ۱۳۸۵، ص ۱۳۹). برخی شاخص‌ها در این باره عبارتند از:

الف. چیدمان گفتارها

باید مطالب مفید و مباحث و واحدهای یادگیری کتاب درسی با شیوه و سبکی مناسب و در شکل و قالبی زیبا و کیفیتی بالا در یک مقدمه و چند فصل که هر یک دارای چند گفتار با اندازه‌های مناسب است، سازماندهی و توزیع گردد (حسن‌مرادی، ۱۳۸۸، ص ۷۰). در چینش فصل‌ها و گفتارها باید نظم منطقی رعایت شود تا پیش‌نیازها در جای مناسب قرار گیرد. گفتارها نیز باید مشتمل بر چند بند باشد. رعایت حجم و اندازه بندها و نظم منطقی در آنها نیز لازم است. همچنین گذار آهسته و نرم از بخشی به بخش دیگر؛ پشتیبانی بخش‌های پشتیبان از موضوع؛ حرکت از آسان به مشکل؛ ترتیب زمانی؛ رعایت توالی، استمرار، وسعت و تعادل در تنظیم محتوا؛ ترتیب مطالب از کل به جزء (یا براساس دیدگاه روان‌شناختی مربوط، در صورت لزوم از کل به جزء)؛ و تقدم پیش‌نیازها در تنظیم فصل‌ها، گفتارها و بندها باید رعایت شود تا یک کتاب خوب برای گروه‌های ذی‌نفع در جهت اهداف عالی نظام آموزشی تهیه گردد و فراگیران مفاهیم و مطالب درس را با نظمی منطقی و ساختاری منسجم یاد گیرند و بهتر به ذهن بسپارند.

ب. بایسته‌های بخش ورودی

برای ورود به کتاب درسی و همچنین ورود به هر فصل از کتاب، باید نکاتی رعایت شود تا علاوه بر مشخص شدن موضوع و حوزه یادگیری، انگیزه و شوق یادگیری نیز در خواننده ایجاد گردد. امروزه در دیدگاه‌های جدید یادگیری، اهمیت و توجه زیادی به بخش ورودی فصل‌های کتاب درسی داده می‌شود و اجزای آن به تفصیل، تبیین و تحقیق می‌شود. البته باید توجه داشت که تصریح به عناوین اجزا جزو بایسته‌های ورودی نیست، بلکه با آوردن یک تصویر یا ارائه متنی کوتاه یا چند سؤال در ابتدای هر فصل، می‌توان ذهن مخاطب را با موضوع و اهداف فصل مرتبط ساخت. برخی از بایسته‌های بخش ورودی فصل‌ها عبارت است از (حسن‌مرادی، ۱۳۸۸، ص ۷۹؛ کارآمد، ۱۳۹۰، ص ۲۹ و ۳۰):

۱. مقدمه: شامل مقدمه کتاب و مقدمه ابتدای هر فصل است. در مقدمه کتاب باید اهداف آموزشی کتاب، تبیین موضوع و مباحث کتاب، روش‌های مطالعه و توضیح ساختار کلی و فصول کتاب آورده شود. در مقدمه هر فصل نیز باید اهداف آموزشی فصل و آشنایی اجمالی و اولیه با موضوع فصل ذکر شود (کارآمد، ۱۳۹۰، ص ۸۹-۹۱).

۲. معرفی موضوع: در ابتدای کتاب و هر فصل باید موضوع آن معرفی گردد.

۳. تعیین اهداف آموزشی: در ابتدای هر فصل باید فهرستی از اهداف آموزشی مدنظر از مطالب آن فصل

بیان گردد.

۴. انتظارات یادگیری: در ابتدای هر فصل باید فهرستی از انتظاراتی که نویسنده از میزان و موضوعات یادگیری فراگیران دارد، ارائه گردد. انتظارات یادگیری ارتباط مستقیمی با اهداف آموزشی و مطالب ارائه‌شده در هر فصل دارد.

ج. بایسته‌های بخش پایانی

۱. فهرست‌ها: هر کتاب درسی و متن آموزشی مشتمل بر چندین فهرست است. در ابتدای کتاب باید فهرست مطالب مطرح در فصول و گفتارهای کتاب آورده شود. در پایان کتاب نیز باید فهرست منابع، فهرست اعلام، فهرست موضوعات، فهرست اماکن، فهرست نمودارها و مانند آن آورده شود.

۲. چکیده و خلاصه: باید مطالب ارائه‌شده در فصل، جمع‌بندی شود و مروری اجمالی بر واحدهای یادگیری صورت پذیرد (کارآمد، ۱۳۹۰، ص ۳۲، ۷۰ و ۹۶؛ حسن‌مرادی، ۱۳۸۸، ص ۸۴).

۳. سؤالات پایانی: به منظور خودآزمایی خوانندگان و کاوش مستمر آنها، سؤالاتی در پایان هر فصل درج می‌شود. این سؤالات می‌تواند هم ناظر به مطالب بیان‌شده در همان فصل از کتاب درسی باشد تا نکات مهم و کلیدی مطالب فصل برجسته گردد و شرایطی برای خودآزمایی فراگیران از میزان فهم و یادگیری خویش و مراجعه دوباره آنها به مطالب فصل فراهم شود، و هم می‌تواند به صورت تحلیلی، تفکربرانگیز یا بحث‌برانگیز باشد، به‌گونه‌ای که با ایجاد سؤال در ذهن فراگیر، احساس نیاز به منابع تکمیلی را در او پدید آورد و او را به تأمل و تحقیق درباره موضوع فصل وادارد و به مطالبی فراتر از مطالب بیان‌شده در فصل و تعمیم و توسعه فرایند یادگیری در خارج از چارچوب آموزش کتاب برساند. البته سؤالات تحلیلی و تفکربرانگیز را می‌توان در ضمن مطالب فصل، در قسمت‌های مشخص و جداشده از متن فصل نیز مطرح کرد و متناسب با مطالب هر بخش از فصل، سؤالی به منظور واداشتن خواننده به تفکر و تحقیق و بحث بیان نمود (کارآمد، ۱۳۹۰، ص ۳۲ و ۶۲؛ مرادی، ۱۳۸۸، ص ۸۵ و ۸۶).

۴. پیشنهادها و نکات اضافی: در پایان هر فصل، نویسنده می‌تواند با توجه به اهداف گوناگون آموزشی و پژوهشی، پیشنهادهایی برای مخاطبان مطرح کند تا فرایند یادگیری، بهتر و آسان‌تر شود و دریچه‌ای به سوی یادگیری‌های بیشتر فراهم گردد. همچنین می‌تواند نکاتی را که به هر علتی (مانند جلوگیری از طولانی شدن فصل یا تخصصی بودن مطلب) از بیان آنها در ضمن محتوای فصل اجتناب کرده است، بیان کند.

۵. معرفی منابع بیشتر برای مطالعه: در پایان هر فصل باید منابعی برای گسترش مطالعه و آگاهی فراگیر و تحقیق بیشتر درباره موضوعات و مطالبی که در فصل مطرح شده یا موضوعاتی که به آنها مرتبط می‌شود، ارائه گردد. این منابع شامل کتاب، پایان‌نامه، مقاله، تارنما و نشانه‌های اینترنتی، لوح فشرده و مانند آن می‌شود (کارآمد، ۱۳۹۰، ص ۷۱).

۶. بحث و تحقیق پایانی: نویسنده می‌تواند در پایان هر فصل، موضوعاتی را برای بحث و تحقیق با عنوان «تمرین» یا «تکلیف» برای فراگیران در نظر بگیرد (همان، ص ۷۰).

۱-۱. شاخص‌های روان‌شناختی در متن درسی استاندارد

متون آموزشی برای مخاطبان معین با میزان و سطح درک مشخص در گروه‌های سنی گوناگون با ویژگی‌های روحی خاص آنها تدوین می‌گردد. باید در نگارش و تدوین آنها، ویژگی‌های روحی و قابلیت‌های ذهنی مخاطبان نیز مدنظر قرار گیرد. ممکن است برخی مطالب یا شیوه طرح برخی مباحث، آرامش روانی خواننده را برهم بزند و او را دچار آشفتگی روحی نماید. همچنین ممکن است تراز شناختی برخی مطالب فراتر از سطح درک ذهنی مخاطبان باشد. بی‌توجهی به این نکات و در نظر نگرفتن ویژگی‌های روحی اثرگذار بر فرایند یاددهی و یادگیری در مخاطبان می‌تواند مانع به‌دست‌آوردن اهداف آموزشی و انتقال درست محتوای درسی باشد.

در مقابل، تقویت برخی عوامل اثرگذار روحی و در نظر گرفتن ویژگی‌های روانی و ذهنی در مخاطبان، فرایند یاددهی و یادگیری را تقویت می‌کند و تأثیر متن درسی را بهتر و بیشتر می‌گرداند. توجه به عوامل اثرگذار روحی و در نظر گرفتن ویژگی‌های روانی و ذهنی مخاطبان، جزو بایسته‌های نگارش یک کتاب و متن درسی است تا فرایند یاددهی و انتقال محتوا به‌آسانی امکان‌پذیر باشد.

در ادامه، به برخی عوامل اثرگذار روحی و ویژگی‌های روانی و ذهنی که در نگارش کتاب درسی باید به آن توجه کرد، اشاره می‌کنیم:

الف. پرهیز از عوامل تنش‌زا

طرح مسائلی که با ارزش‌ها و مبانی فرهنگی مخاطبان در تضاد است؛ ارائه مطالبی که بر عواطف و احساسات مخاطبان آثار منفی می‌گذارد؛ بیان مباحثی که فراتر از سطح ادراکی مخاطبان است؛ طرح مسائلی که با گروه سنی یا جنسیتی فراگیران نامناسب است؛ رعایت نکردن سیر منطقی مباحث و نامناسب بودن ساختار کتاب درسی؛ بی‌توجهی به برخی ویژگی‌های ظاهری و مانند آن از جمله عواملی است که سبب آشفتگی و ناآرامی روانی و به‌هم‌ریختگی ذهنی مخاطبان می‌شود و بر فرایند انتقال محتوای آسیب‌جدی وارد می‌کند. بدین‌روی باید در نگارش کتاب درسی از آنها پرهیز کرد.

ب. تقویت روحیه مسئله‌یابی

پرهیز از روش انفعالی و تک‌درسی و تأکید بر روش فعال، به احیای روحیه تحقیق و پژوهش و مسئله‌یابی در مخاطبان می‌انجامد و آنها را به تشخیص مسائل دنیای اطراف وامی‌دارد و ضمن افزایش تراز آموزش، فرایند یادگیری را نیز آسان‌تر می‌سازد (کارآمد، ۱۳۹۰، ص ۹۵).

ج. تقویت اعتماد به نفس خواننده

چنانچه مخاطب این اعتماد را به خود داشته باشد که می‌تواند محتوای درس را بفهمد و مسائل آن را حل کند، توجهش به درس بیشتر خواهد شد و با ذهن آماده‌تری مطالب درس را فرا می‌گیرد. شروع درس‌ها با

مطالب آسان‌تر و مثال‌های قابل فهم‌تر و تناسب سطح مطالب با گروه سنی و ویژگی‌های ذهنی مخاطب در تقویت اعتماد به نفس او مؤثر است.

د. تقویت عوامل برانگیزاننده توجه

آن نوع کتاب درسی موفق به انتقال محتوای خود به خوانندگان می‌شود که بتواند توجه مخاطب را بیشتر به خود جلب کند. بدین‌روی در تدوین کتاب درسی باید عواملی که در برانگیختن توجه مخاطب به محتوای آموزشی مؤثر است، تقویت گردد. این عوامل عبارت است از: پرهیز از انتزاعی محض بودن محتوای درس؛ تبیین ضرورت، کاربرد و فایده موضوع و محتوای کتاب درسی برای فراگیر؛ هماهنگی مطالب و محتوای درس با اهداف و نیازهای واقعی مخاطبان؛ کاستن از حجم مطالب و مفاهیم در یک درس؛ مستند و مستدل بودن مطالب؛ قابل فهم بودن مطالب؛ روزآمد بودن مطالب؛ عدم مغایرت با ارزش‌ها و مبانی فرهنگی جامعه مخاطبان؛ رعایت درست نکات و ویژگی‌های ظاهری متن درسی.

باید توجه داشت که هر قدر توجه فراگیران به کتاب درسی بیشتر شود، شور و نشاط علمی ایشان نیز بیشتر می‌گردد و شرایط روحی بهتری برای یادگیری فراهم خواهد شد.

نتیجه‌گیری

برای تدوین یک کتاب درسی استاندارد، نباید صرفاً به محتوای آموزشی توجه داشت، بلکه برخی نکات دیگر را که به متن آموزشی یا مخاطبان متون آموزشی مربوط می‌شود نیز باید لحاظ کرد. متخصصان این حوزه معیارها و شاخص‌هایی برای تدوین متون درسی ارائه کرده‌اند. مجموع شاخص‌هایی را که برای نگارش یک متن درسی استاندارد از سوی متخصصان دانش تعلیم و تربیت و تدوین کتاب‌های درسی ارائه شده است می‌توان در یک قالب نو و ساختاری جدید که دربرگیرنده عمده معیارهای مزبور باشد، ذیل شش عنوان محوری اصلی گردآورد:

- ۱) شاخص‌های مربوط به اهداف (رعایت تعادل در تأمین اهداف، هماهنگی اهداف متن درسی با هویت دینی و ملی مخاطبان، هماهنگی اهداف متن درسی با اهداف بالادستی در نظام آموزشی، تناسب اهداف متن درسی با نیازهای محیط اجتماعی)؛
- ۲) شاخص‌های مربوط به روش (روش خلاق و فعال)؛
- ۳) شاخص‌های مربوط به محتوا (قابل اعتماد بودن، جامعیت نسبی، روزآمدی، بهره‌مندی از یافته‌های علمی پیشین، انسجام، پرورش تفکر خلاق، تقویت روحیه علمی)؛
- ۴) شاخص‌های مربوط به شکل ظاهری (روان و بی‌پیرایه بودن متن، آراسته و جذاب بودن ظاهر، یکدست بودن واژگان و اصطلاحات)؛
- ۵) شاخص‌های مربوط به ساختار (چیدمان گفتارها، بایسته‌های بخش ورودی، بایسته‌های بخش پایانی)؛
- ۶) شاخص‌های روان‌شناختی (پرهیز از عوامل تنش‌زا، تقویت روحیه مسئله‌یابی، تقویت اعتماد به نفس فراگیر، تقویت عوامل برانگیزاننده توجه). این مقاله در مجموع، ۲۴ شاخص را برای تدوین کتاب درسی استاندارد، در ذیل عناوین و محورهای مزبور بررسی کرد.

منابع

- امانی پهرانی، محمود و همکاران، ۱۳۹۵، «طراحی و تدوین مدلی کارآمد برای آموزش علوم در دوره اول متوسطه»، *تعلیم و تربیت*، ش ۱۲۵، ص ۹-۳۲.
- جبه‌دار مارالانی، پرویز، ۱۳۸۸، «ویژگی‌های یک کتاب درسی مطلوب در آموزش مهندسی»، در: *کنفرانس آموزش مهندسی در ۱۴۰۴*، تهران، دانشگاه تهران.
- حسن مرادی، نرگس، ۱۳۸۸، *تحلیل محتوای کتاب درسی*، چ دوم، تهران، آبیژ.
- خلخال، سیدمرتضی، ۱۳۹۷، «ویژگی‌های کتاب درسی»، در: <http://oerp.ir/article>
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی، ۱۳۸۳، *ویژگی‌های کتاب‌های آموزشی*، تهران، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی دفتر انتشارات کمک آموزشی.
- سیدقطبی، سیدمرتضی، ۱۳۹۰، «نقش و جایگاه کتاب‌های درسی و غیردرسی و کتابخانه‌های آموزشی در نظام آموزشی ایران و جهان: مروری بر متون»، *شمسه*، دوره سوم، ش ۱۰-۱۱، ص ۱۸۱.
- شیخ، رضا و همکاران، ۱۳۹۳، «طراحی چهارچوبی نظام‌مند جهت تدوین کتاب‌های درسی با رویکرد تکنیک طراحی مبتنی بر بدیهیات مطالعه موردی: چند کتاب مدیریت عملیات، رشته ام.بی.ای»، *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، دوره هجدهم، ش ۳۳، ص ۸۶۸.
- کارآمد، حسین، ۱۳۹۰، *در جستجوی راهکارهای تدوین متون درسی*، چ دوم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ☞ گروه شیمی منطقه سامان، ۱۳۹۰، «نکات علمی در نقد و بررسی مطالب درسی کتب مختلف»، در: <http://chemsaman.blogfa.com>
- لیبونکا، مری آلن، ۱۳۸۵، *نحوه نگارش و تهیه کتاب درسی دانشگاهی*، ترجمه فریبرز مجیدی، تهران، سمت.
- متقی‌زاده، عیسی، ۱۳۹۷، «نقد و تحلیل محتوا در تراز کتاب‌های درسی دانشگاهی مطالعه موردی: کتاب قواعد و متون عربی»، *پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*، دوره هجدهم، ش ۴، پیاپی ۵۶، ص ۲۱۷-۲۳۳.
- مصاحبه با حجت‌الاسلام سیدحمید جزایری (مدیر تدوین متون حوزه علمیه)، ۱۳۹۶/۲/۳، در: <http://ijtihadnet.ir>
- منصوریان، یزدان، ۱۳۹۲، «صد ویژگی کتاب‌های دانشگاهی کارآمد و اثربخش»، *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، دوره هفدهم، ش ۲۹، ص ۱-۱۷.
- یارمحمدیان، محمدحسین و همکاران، ۱۳۸۹، «ارزیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی علوم انسانی براساس شاخص‌های مطلوب کتاب‌های درسی دانشگاهی»، *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ش ۲۳، ص ۳۸-۶۰.
- یزدانی، فریدون، ۱۳۹۶، «دسته‌بندی شاخص‌های سنجش کیفیت محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی»، *آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)*، دوره دهم، ش ۳۷، ص ۸۳-۱۰۶.

بررسی انتقادی روش‌های حل معضلات اخلاقی

محمدحسن سموعی / دانشجوی کارشناسی ارشد تربیت مربی اخلاق مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی^ع

Abosajjad1398@gmail.com

دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۲۲ - پذیرش: ۱۴۰۱/۰۲/۱۸

چکیده

«اخلاق کاربردی» به شاخه‌ای از علوم اخلاقی اطلاق می‌شود که حل معضلات اخلاقی را برعهده دارد. اندیشمندان اخلاقی برای حل معضلات اخلاقی، روش‌های گوناگونی در پیش گرفته‌اند. مهم‌ترین این روش‌ها عبارتند از: قیاس، تمثیل و موازنه متأملانه. هریک از این سه روش ویژگی‌های خاصی دارد و نتایج خاصی را دنبال می‌کند. در پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش توصیفی - تحلیلی و با رویکرد انتقادی هریک از روش‌های سه‌گانه تبیین می‌شود. این روش‌ها در کنار نقاط قوتی که دارند، هرکدام دارای نقاط ضعفی هستند که اخلاق کاربردی را در صدور رأی نسبت به معضلات اخلاقی به چالش می‌کشند و در نهایت، لزوم کشف و ارائه یک روش متقن و سازگار با مبانی اسلامی را خاطر نشان می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: اخلاق کاربردی، معضل اخلاقی، روش، روش‌شناسی، قیاس، تمثیل، موازنه متأملانه.

یکی از مبانی مهم و تأثیرگذار در حل مسائل هر علم، «روش‌شناسی» آن علم است. همان‌گونه که به‌کارگیری مبانی معرفت‌شناختی، هستی‌شناختی، معناشناختی، ارزش‌شناختی و انسان‌شناختی تأثیر بسزایی در حل مسائل علوم انسانی دارد و مسیر و چارچوب بحث را مشخص می‌کند، روش‌شناسی نیز از مباحث مهمی است که از درون مبانی دیگر کشف می‌گردد و مسیر کلی بحث در علم مزبور را مشخص می‌کند.

هرچند تقسیم‌بندی مشهوری در باب روش وجود دارد که به حسب استقراء، روش بحث در هر علمی را به عقلی، نقلی، تجربی و شهودی تقسیم می‌کند، اما اکتفا به این مقدار از روش‌شناسی نه تنها مشکلات جزئی‌تر در کشف مسائل یک علم را حل نمی‌کند، بلکه گاهی موجب مغالطه و خلط مباحث می‌گردد و پس از طرح و تنقیح محل نزاع، مشخص می‌گردد که دو طرف طبق روش‌های مختلفی به نتایج متفاوت دست پیدا کرده‌اند.

اخلاق کاربردی - همان‌گونه که در ادامه خواهد آمد - عبارت است از: کاربردی مبانی و معیارهای ارزش‌داوری اخلاقی در حوزه یا مسئله‌ای خاص از مسائل ناظر به صفات یا رفتارهای اختیاری انسان (شریفی و دیگران، ۱۳۹۶، ج ۱، ص ۵۱). اهمیت روش و روش‌شناسی در چنین علمی که اساساً نتیجه علوم پیشینی است (یعنی: قرار است براساس مبانی ارزش‌شناختی نسبت به موضوعات گوناگون و در حوزه‌های متفاوت، رأی اخلاقی صادر کند) بیش از علمی است که در نهایت به کشف واقعیات می‌پردازند؛ زیرا هرچند کشف هر واقعیت دارای روشی است، اما تطبیق مسائل ارزشی که خود براساس روش یا روش‌هایی استخراج و اثبات شده، بر روی موارد جزئی و حوزه‌های خاص وابستگی بیشتری به درستی یا نادرستی روش آن تطبیق یا کاربردی دارد. این امر اهمیت روش‌شناسی در شاخه‌هایی مانند اخلاق کاربردی را بیش از پیش نمایان می‌کند.

یکی از جهاتی که بحث از روش را در اخلاق کاربردی پررنگ‌تر می‌نمایاند این است که اساس این شاخه از علم اخلاق برای پاسخ‌گویی به مسائل بغرنج و چالشی بنا شده و اگر در باب روش‌شناسی به روش درست و صحیح و قابل اعتمادی اتکا نشود، در نهایت این شاخه نه تنها باری از دوش علم اخلاق برنمی‌دارد، بلکه مشکلی بر مشکلاتش - که تحیر در رسیدن به پاسخ اخلاقی است - خواهد افزود. حال سؤال این است که دقیقاً مشکل از کجا سرچشمه می‌گیرد؟ آیا می‌توان حل نشدن معضلات اخلاق کاربردی را از قصور و ناتمامی روش حل مسائل آن دانست؟ مانع یا موانعی که منتقدان هر روش نسبت به آن روش ادعا کرده‌اند، صحیح است یا خیر؟

این نوشته بر آن است پس از معناشناسی مفاهیم اخلاق کاربردی، روش و روش‌شناسی، مهم‌ترین روش‌های حل مسائل اخلاق کاربردی (قیاس، تمثیل و موازنه متأملانه) را تبیین نماید و نقاط قوت و وضعی را که در مسیر کشف

حکم اخلاقی در هریک از این روش‌ها به چشم می‌خورد، به مخاطب خود گوشزد کند. برای فهم بهتر هر روش و منصفانه بودن و جامعیت علمی نقدها، سعی شده آن روش بر یکی از مکاتب شناخته‌شده اخلاقی تطبیق گردد.

۱. تبیین مفاهیم کاربردی

الف. «اخلاق کاربردی»

ماهیت اخلاق کاربردی در بین صاحب‌نظران محل اختلاف است و تعریف‌های متعددی از آن شده است. برخی این تشبیه در تعریف را با دوگانه‌سازی تعاریف عام و تعاریف خاص نشان داده‌اند.

یکی از تعاریف خاص این است که اخلاق کاربردی «کاربرد نظریه‌های اخلاقی کلی در مسائل اخلاقی با بی‌طرفی در حل این مسائل» است.

یکی از تعاریف عام عبارت است از: هرگونه کاربردی انتقادی روش‌های فلسفی برای سنجش تصمیمات عملی اخلاقی و مواجهه با مسائل، رفتارها و سیاست‌های اخلاقی در حرفه‌ها، فناوری، حکومت و مانند آن (بیچامپ، ۲۰۰۷، ص ۳۸-۳۹).

یکی از تعاریف جامع از اخلاق کاربردی عبارت است از: «کاربست مبانی و معیارهای ارزش داور اخلاقی در حوزه یا مسئله‌ای خاص از مسائل ناظر به صفات یا رفتارهای اختیاری انسان» (شریفی و دیگران، ۱۳۹۶، ج ۱، ص ۵۱).

به نظر می‌رسد نقطه مشترکی که در تمام تعاریف اخلاق کاربردی وجود دارد این است که موضوع اخلاق کاربردی عمدتاً معضلات، چالش‌ها و مشکلات اخلاقی است و دانشمندان و فیلسوفان اخلاق بر آن شدند که روش یا روش‌هایی برای حل این مسائل و معضلات بیابند. تاکنون روش‌های متعددی از سوی اندیشمندان گوناگون برای حل معضلات اخلاقی به کار گرفته شده که پژوهش حاضر در پی تبیین و بررسی انتقادی آنهاست.

ب. «معضل اخلاقی»

یک مسئله ممکن است از جهات گوناگون قابل اتصاف به احکام متفاوت و گاه متناقضی باشد. بدین‌رو، گاهی استنباط حکم اخلاقی نهایی با دشواری خاصی روبه‌روست و معمولاً شیوه استنباط حکم نهایی این نوع مسائل و حل چالش‌های علمی مربوط به آن محل اختلاف است. این نوع از مسائل را می‌توان «معضل اخلاقی» نامید. برخی نیز مراد از «معضل اخلاقی» (problem, complex) را همان مسئله یا موضوع اخلاقی دانسته‌اند که در رابطه با چگونگی به‌دست آوردن حکم، اختلاف شده است (بکر، ۲۰۰۱، ص ۸۰).

در علم فقه، اصطلاح «تزاحم» به همین مسئله‌های دوجهی اطلاق می‌گردد. تزاحم فقهی عبارت است از: تنافی دو حکم لازم‌الاجرا و دارای ملاک در مقام امتثال، به سبب عدم توانایی مکلف برای انجام هر دو در زمان واحد (محمدی پیرو، ۱۳۹۶، ص ۱۳۳).

«تزاحم» با «تعارض» - که آن هم از اصطلاحات فقه است - تفاوت دارد. «تعارض» به معنای تناقض دو دلیلی است که بیان‌کننده حکم شرعی هستند و این‌گونه نیست که در تعارض لزوماً با یک مسئله چندوجهی در مقام امتثال مواجه شویم. در اصطلاح، تعارض مربوط به جعل و انشا و دلیل است، نه امتثال (همان، ص ۱۲۹). اگر مراد از «معضل اخلاقی» هر مسئله‌ای باشد که در چگونگی به‌دست آوردن حکمش اختلاف می‌شود، روشن است که موارد تزاحم قطعاً از مصادیق معضل اخلاقی است؛ زیرا یکی از علل اختلاف همین چندوجهی بودن یک مسئله است.

ج. «روش»

«روش» در لغت به معنای طرز، طریقه، قاعده و قانون، راه، هنجار، شیوه، اسلوب، وتیره، نسق، منوال، سبک، طریق، گونه، سنت، نمط، رسم و آیین و نهج آمده است (دهخدا، ۱۳۷۳، ذیل واژه «روش»).

در اصطلاح، روش یک راه است؛ شیوه‌ای برای دستیابی معرفت. هر شاخه‌ای از معرفت روشی را به‌عنوان پیش‌فرض قرار می‌دهد و از شیوه‌هایی مشخص و معین استفاده می‌شود (پربهاکاران، ۱۳۹۷، ص ۳۷).

«روش پژوهش» یعنی: فنونی که برای گردآوری یا بررسی و تحلیل مطالب گردآوری‌شده به کار می‌روند (محمدپور، ۱۳۵۵، ج ۱، ص ۱۲۷).

«روش‌شناسی» علمی تعریف شده است که در آن به همه شیوه‌ها و فنونی می‌اندیشیم که از طریق آنها اعتبار دانش گذشته تأمین می‌شود و تحقق دانش جدید امکان‌پذیر می‌گردد. روش‌شناسی شامل شیوه‌ها و فنونی است که برای گسترش دادن معرفت و شفاف‌سازی و توجیه آنچه پیش‌تر و نیز هم‌اکنون می‌دانیم، به ما کمک می‌کنند و در فهم چیزهایی که هنوز برایمان ناشناخته و مجهول است به ما یاری می‌رسانند (پربهاکاران، ۱۳۹۷، ص ۷).

۲. روش‌های حل معضلات اخلاقی

روش‌های حل مسائل اخلاق کاربردی با توجه به نوع و نحوه به‌کارگیری مقدمات با یکدیگر متفاوتند. مهم‌ترین این روش‌ها در اخلاق کاربردی عبارتند از: قیاس، تمثیل و موازنه متاملانه.

روش اول. روش قیاس

«قیاس» در لغت به معنای اندازه گرفتن، دو چیز را با هم سنجیدن، تخمین، حدس و مانند آن است (دهخدا، ۱۳۷۳، ج ۴، ذیل واژه «روش»).

«قیاس» (Deduction) در اصطلاح علم منطق، به معنای گفتاری است که در آن سخنانی وجود دارد که اگر آن سخنان پذیرفته گردد، گفتار دیگری لازم می‌آید (ابن‌سینا، ۱۳۸۳، ص ۶۰؛ همو، ۱۳۷۲، ج ۱، ص ۳۷۰). روش قیاس دارای نام‌های دیگری مانند «اصول‌گرایی» و «بالا به پایین» (Top-Down) و به معنای «استدلال چینی» و «تطبیق قاعده کلی بر موارد جزئی» است (اسلامی و دیگران، ۱۳۸۶، ص ۲۸؛ خزاعی، ۱۳۸۹، ص ۳۱).

براساس این روش، مسائل اخلاق کاربردی از طریق تطبیق قاعده عام بر موضوع یا مسئله خاص حل و فصل می‌شود. در باب پیدایش این روش می‌توان گفت: چون ابتدا فلاسفه رسالت حل مسائل اخلاقی را بر عهده گرفتند، بدیهی است همان روش تفلسف برای حل مسائل فلسفی را در علم اخلاق هم بیاورند و ردپای این نکته را می‌توان در سیر تطور واژه «فلسفه» مشاهده نمود. زمانی «تدبیر منزل» و «سیاست مدن» هم ذیل فلسفه مطرح می‌گشت و یکی از دغدغه‌های فیلسوفان حل مشکلات عملی انسان در سراسر زندگی‌اش بود.

در روش قیاس برای حل مسائل و معضلات اخلاقی باید از کلی به جزئی یا از بالا به پایین سیر نمود؛ به این معنا که باید قواعد کلی (از جمله هنجارها و اصول کلی) را بر موارد جزئی تطبیق نمود و به این وسیله حکم اخلاقی مورد جزئی را از قواعد کلی استنتاج کرد (بیجامپ، ۲۰۰۷، ص ۸۷). در روش سنتی چالش‌ها و موضوعات اخلاق کاربردی با اصول موجود در علم اخلاق تطبیق داده می‌شوند و حکمشان مشخص می‌گردد.

برای مثال، در مسئله «قتل ترحمی»، قائلان به این روش می‌گویند: برای رسیدن به پاسخ باید به دنبال قاعده عامی باشیم که قتل ترحمی مصداقی از آن باشد. بنابراین اگر این مسئله را با قاعده کلی قبیح بودن قتل نفس محترمه بسنجیم، فارغ از اینکه چه قواعد دیگری می‌توانند این مسئله را دربر بگیرند، می‌بینیم که این مسئله هم چون قتل نفس محترمه است، مصداقی از قاعده قبیح بودن قتل نفس محترمه به‌شمار می‌رود. در نتیجه قتل ترحمی نیز توسط پزشک قبیح است و روش مزبور^۱ این‌گونه یک مسئله یا معضل اخلاق کاربردی را حل می‌کند و رأی اخلاقی مسئله صادر می‌گردد. شکل منطقی این قیاس به این شکل است:

الف. «قتل نفس محترمه» دارای ارزش اخلاقی منفی است (قانون).

ب. «قتل ترحمی» مصداقی از «الف» است (مصداق).

پس «ب» دارای ارزش اخلاقی منفی است (نتیجه اخلاق کاربردی).

با توجه به اینکه قواعدی که برای حل مسائل و معضلات اخلاقی استفاده می‌شوند، می‌توانند منشأهای متفاوتی داشته باشند (عقلی یا نقلی)، اینکه چه قاعده‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرد بسته به دیدگاه مکاتب مختلف، متفاوت است.

مکتب اخلاقی ایمانوئل کانت یکی از مکاتبی است که از این روش استفاده می‌کند و در حل مسائل و معضلات اخلاقی، قواعدی را به کار می‌گیرد که دارای منشأ عقلانی هستند. کانت معتقد است: فقط یک بایسته وجود دارد و آن «امر مطلق» است که مطابق با یکی از تقاریر آن، انسان تنها باید بر پایه آیینی رفتار کند که بخواهد قانونی عام باشد. عام بودن یک قانون منوط به این است که تناقض و تنافی با طبیعت نداشته باشد (کانت، ۱۳۶۹، ص ۶۰).

وی این قاعده «امر مطلق» را در کتابش بر روی برخی موضوعات تطبیق داده است؛ مثلاً اینکه آیا خود را دوست داشتن می‌تواند یک قانون عام در طبیعت باشد یا خیر؟ برای حل این مسئله، شخصی را مثال می‌زند که می‌خواهد وام بگیرد و برای وام گرفتن باید قول دهد که می‌تواند آن را به تدریج برگرداند، درحالی که می‌داند نمی‌تواند چنین کند. آیا چنین شخصی می‌تواند برای حل مشکل خود و به خاطر اینکه خودش را دوست دارد، چنین قولی بدهد؟ پاسخ این است که نمی‌تواند؛ زیرا اگر قرار باشد به‌طور عام خویشتن دوستی موجب قول دادن کاذب بشود دیگر فعل قول دادن به ریشخند گرفته می‌شود و کسی به قول دیگری اعتماد نخواهد کرد (همان، ص ۶۲-۶۳). به‌طور کلی روش کشف حکم لزوم اخلاقی از منظر کانت را می‌توان در استدلال ذیل نشان داد:

الف. «مطابقت با امر مطلق» وظیفه فاعل اخلاقی است (قانون).

ب. «راستگویی / اجتناب از وعده دروغ» مصداقی از «الف» است (مصداق).

پس «ب» وظیفه است (حکم اخلاقی).

در برابر «وظیفه‌گرایی عقل‌گرا» که کانت نماینده آن است، «وظیفه‌گرایی نقل‌گرا» قرار دارد. مکتب اخلاقی اشاعره به نام مکتب «امر الهی» یکی از مکاتب وظیفه‌گرایی نقل‌گراست. اشاعره منشأ ثبوتی اصول و قواعد اخلاقی را دستورات خداوند می‌دانند و معتقدند: روش صدور حکم برای هر معضل اخلاقی استناد به اوامر خداوند متعال است. آنها بر این باورند که اساساً غیر از حکم شارع و اصل و قاعده‌ای که شارع در اختیار ما قرار می‌دهد، واقعیتی برای گزاره‌های اخلاقی و احکام اخلاقی وجود ندارد و تنها راهی که انسان می‌تواند از آن طریق حکم اخلاقی چالش یا معضل اخلاقی را بفهمد رجوع به دستورات خداوند متعال است (اشعری، بی‌تا، ص ۱۱۴).

مثلاً اینکه آیا دروغ گفتن کار خوبی است یا نه و آیا حکمی که دارد همیشگی است یا در جایگاه‌های گوناگون متفاوت است، همه بستگی به دستور خداوند دارد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، روش اشاعره برای حل معضلات و مسائل اخلاقی، روش قیاسی و از بالا به پایین است. استدلالی که از کلمات اشاعره برای حل هر مسئله‌ای از مسائل ارزش اخلاقی برمی‌آید به شرح ذیل است:

الف. «متعلق امر / نهی الهی» حسن / قبیح است (قانون).

ب. «دروغ گفتن / راست گفتن» مصداقی از «الف» است (مصداق).

پس «ب» حسن / قبیح است (نتیجه اخلاقی کاربردی).

بررسی روش قیاسی

پس از بیان نکاتی درباره پیشینه و چیستی روش قیاسی، در ادامه نقاط قوت و ضعفی که درباره این روش مطرح شده یا قابل طرح است بررسی می‌شود:

الف. نقاط مثبت

۱. روش قیاسی می‌تواند با مبنای سازه‌گرای سازگار باشد. تأکید بر مبانی، اصول و قواعد کلی در استنباط احکام جزئی اخلاقی در صورتی که براساس مبانی درستی استوار شود، می‌تواند گامی محکم و مطمئن به‌شمار آید و به ثبات و اطلاق اخلاقی بینجامد.

۲. قیاس در میان سه شکل استدلال (قیاس، تمثیل، استقراء) که در منطق از آنها بحث می‌شود، بالاترین میزان اعتبار را دارد. قیاس منطقی دارای چهار شکل است. معتبرترین آنها که شکل اول است، صورتی است از یک گزاره بدیهی و دارای اعتبار کامل معرفت‌شناختی (ابن‌سینا، ۱۳۷۲، ج ۱، ص ۳۷۰؛ مصباح و محمدی، ۱۳۹۷، ص ۹۰).

ب. نقاط منفی

۱. اولین اشکال روش قیاس این است که بین عمل و نظریه شکاف وجود دارد. برای مثال، درباره سقط جنین نمی‌توان به صرف استناد به نادرستی قتل به نادرستی سقط جنین حکم داد، بلکه باید شرایط مادر، جنین، ماهیت انسان و امور دیگری را نیز لحاظ کرد. به‌طور کلی به نظر می‌رسد روش قیاسی از جهات گوناگون یک موضوع غافل است و به صرف تطبیق یک قاعده و قانون بر مسئله جزئی، حکم اخلاقی صادر می‌کند (خزاعی، ۱۳۸۹، ص ۳۳-۳۴)، مگر اینکه در روش قیاسی به حیثیات گوناگون موضوع و شرایط متفاوت آن توجه شود که در این صورت موجه‌تر خواهد شد.

۲. دومین اشکال مربوط به آن قواعدی است که در روش قیاس مورد استفاده قرار می‌گیرد. خود آن اصل یا قاعده‌ای که در حل مسئله از آن استفاده شده، به چه دلیلی معتبر است؟ مهم‌تر اینکه گاهی برخی از اصول با یکدیگر تعارض پیدا می‌کنند و - به اصطلاح - تراحم رخ می‌دهد. در این صورت چرا یکی از دو اصل را بر دیگری ترجیح می‌دهند؟ از این اشکال تعبیر شده است به پایان‌ناپذیری توجیهات عقلانی که در ارتباط با برتری یکی از اصول یا معیارهای اخلاقی ارائه شده است (خزاعی، ۱۳۸۹، ص ۳۴). این پرسش‌ها در برابر روش قیاسی قابل طرح است و پاسخ آنها از یک مبنا به مبنای دیگر ممکن است متفاوت باشد.

فرض کنید شخصی که سکاندار قطاری است، بر روی دره‌ای ناگهان متوجه می‌شود که در مسیر قطار چند کارگر مشغول ترمیم تونل هستند و جانشان در خطر است و تنها ریل فرعی هم نیمه‌ساخته است و اگر قطار را به آن سمت هدایت کند، قطار از مسیر خارج می‌گردد و سقوط می‌کند و این در حالی است که بار قطار کمک‌های غذایی و پوشاک برای کسانی است که در روستایی دورافتاده، دچار سوانح طبیعی شده‌اند و اگر این کمک‌ها به آنها نرسد، می‌میرند. این سکاندار باید کدام قاعده را ترجیح بدهد؟ آیا به فکر نجات جان چند کارگری باشد که دارند به او و امثال او خدمت می‌کنند یا ضرورت یاری رساندن و از مرگ رهایی بخشیدن کسانی که در دوردست‌ها تمام امیدشان رسیدن قطار او و کمک‌هایی است که در آن وجود دارد؟

به نظر می‌رسد دو نکته‌ای که در باب نقاط منفی روش قیاس نقل شد، لزوماً بر این روش وارد نیست؛ به این معنا که بهره‌گیری از این روش می‌تواند در دیدگاه‌هایی که مبتنی بر مبنای متقن است، کارساز باشد. روش قیاس بین نظریه و عمل شکاف ایجاد نمی‌کند؛ زیرا یکی از مقدمات قیاس که در اصطلاح منطقی «صغرا» نامیده می‌شود، کارش تطبیق موارد جزئی بر قواعد و نظریه‌هاست و می‌توان گفت: شکاف بین نظریه و عمل را از بین می‌برد. گاهی هم که مسئله چندوجهی و مصداق دو یا چند قاعده متعارض است، از طریق روش‌هایی می‌توان از بین قواعد سنجش برقرار کرد و یکی را برگزید. البته اینکه مکاتب اخلاقی دارای روش قیاسی در صغریات قیاس‌هایشان به اطراف و جوانب مسئله توجه نداشته‌اند و نظریه‌ها و قواعد را به درستی تطبیق نکرده‌اند، بحث دیگری است که گاهی در آثار اخلاقی مشاهده می‌گردد.

همچنین بود و نبود قواعد بالادستی و در نهایت، ابتنا و عدم ابتنای قواعد اخلاقی بر اصول کلی بدیهی، ربطی به روش قیاس ندارد و به مبنای معرفت‌شناختی گزاره‌های اخلاقی مربوط می‌گردد. بنابراین نقطه منفی دوم نیز نقطه منفی قیاس به مثابه یک روش نیست، بلکه باید گفت: برخی از کسانی که از روش قیاس استفاده کرده‌اند در موقعیت‌های متزاحم یا - به اصطلاح - معضلات اخلاقی، چون مبنای واقعی برای قواعد اخلاقی خود نداشته‌اند، دست به توجیهات عقلانی زده‌اند، و این یک اشکال به صاحبان این روش است، نه خود این روش.

توضیح آنکه اگر مکاتب وظیفه‌گرا مانند مکتب اخلاقی کانت را که از روش قیاس استفاده می‌کنند در نظر بگیریم، در استدلالات اخلاقی برای هنگام تزامم اخلاقی - از این نظر که قواعد بالادستی ندارند - به مشکل برمی‌خورند؛ اما این مشکل را نمی‌توان متوجه روش قیاس دانست، بلکه این ناتوانی در حل تزامم به سبب مبنای این مکاتب است که اساساً وظیفه‌گرا هستند و در هنگام تزامم، معیاری برای ترجیح یک قاعده بر قاعده دیگر ندارند.

اما برخی مکاتب اخلاقی غایت‌گرا همچون مکتب اخلاقی اسلام با اینکه از روش قیاس استفاده می‌کنند، دچار چنین اشکالی نمی‌شوند و هنگام تزامم اخلاقی، با روش عقلی تزامم اولیه را حل می‌کنند.

بنابراین می‌توان گفت: اشکال عدم ارائه راه‌حل برای رفع تراجم و همچنین پایان‌ناپذیری توجیهات عقلانی در ترجیح یک قاعده بر قاعده‌ای دیگر، مربوط به روش قیاس نیست، بلکه به مبنای شکل‌گیری قیاس مرتبط است.

روش دوم. روش تمثیل

«تمثیل» در لغت به معنای مثل آوردن، تشبیه کردن چیزی را به چیزی، نگاشتن پیکر و نمودن پیکر چیزی (دهخدا، ۱۳۷۳، ج ۴، ذیل واژه «تمثیل»)، همچنین حدیث یا داستانی را به‌عنوان مثل بیان کردن است (عمید، ۱۳۸۰، ص ۴۱۹).

«تمثیل یا مثال» (Likeness یا Similitude) در اصطلاح علم منطق عبارت است از: حکم کردن بر چیزی به خاطر اینکه مانند این حکم را داراست (ابن‌سینا، ۱۳۸۳، ص ۶۰). ابن‌سینا در کتاب *الاشارات و التنبیها* می‌نویسد: «تمثیل» همان است که در زمان ما «قیاس» خوانده می‌شود و سپس آن را تعریف می‌کند به اینکه به خاطر وجود حکمی در شبیه چیزی، آن حکم را به مشبّه نسبت بدهیم (ابن‌سینا، ۱۳۷۲، ج ۱، ص ۳۶۸).

روش «تمثیل» نام‌های دیگری مانند «قرینه‌گرایی»، «استدلال مبتنی بر مورد» و روش «پایین به بالا» (Bottom-Up models) نیز دارد و به معنای سرایت دادن حکم یک مورد یا مسئله بر موارد مشابه آن است (اسلامی و دیگران، ۱۳۸۶، ص ۳۰؛ خزاعی، ۱۳۸۹، ص ۳۱).

برخی از محققان به جای تمرکز بر قواعد اخلاقی برای حل مسائل و معضلات اخلاقی، بر تصمیمات جزئی عملی انسان در موارد خاص و جزئی تأکید کرده‌اند. به عقیده ایشان حتی قواعد اخلاقی نیز با توجه به تصمیمات انسان در موقعیت‌ها و شرایط خاص به دست می‌آیند و نباید قواعد اخلاقی را از تاریخ، شرایط و تجارب انسانی جدا کرد. بنابراین از ابتدا قاعده خاصی وجود ندارد تا وظیفه انسان در شرایط خاص را تعیین کند. فهم متعارف در شرایط خاص به انسان کمک می‌کند تا وظیفه خود را تشخیص دهد و در شرایط مشابه نیز آن را به‌کار گیرد. تنها در این صورت است که می‌توان به حکم و اصل کلی دست یافت. (بیچامپ، ۲۰۰۷، ص ۸۷).

با گسترده شدن علوم و پیچیده‌تر شدن زندگی انسان و طرح سؤالات جدیدی که در زندگی او به وجود آمد، هر حرفه و صنفی چارچوب‌ها و موضوع‌شناسی مخصوص خود را پیدا کرد و نگاه فلسفی را برای حل مشکل درونی خود ناکافی انگاشت.

برای مثال، کسانی که در مباحث جدیدی مثل سایبر و یا آموزش مجازی تخصص پیدا کرده‌اند شخصی را که کاملاً بر قواعد فلسفی و اخلاقی مسلط باشد برای صدور حکم اخلاقی مربوط به رشته خودشان شایسته نمی‌بینند و می‌گویند: قواعد اخلاقی برای چنین مواردی شمول ندارد و تنها راه کشف حکم اخلاقی طریقه کشف حکم مماثل آن مسئله است.

مکاتب «عمل‌نگر» مکاتبی هستند که چنین روشی را برای قضاوت مسائل اخلاقی به کار می‌برند. این مکاتب می‌گویند: احکام^۵ جزئی اساسی‌اند و هر قاعده کلی باید از آنها اخذ شود. روش تعیین آنچه صواب است، آگاهی از واقعیت‌های مبتلابه و حکم کردن درباره کاری است که باید انجام داد (فرانکنا، ۱۳۷۶، ص ۶۲).

این مکاتب عمل‌نگر برای آگاهی از این واقعیت، به مکاتب گوناگونی تقسیم شده‌اند. یکی از این مکاتب «اخلاق وضعیت» است که توسط جوزف فلچر نام‌گذاری شد (فرانکنا، ۱۳۷۶، ص ۸۸). در «اخلاق وضعیت» دو مبنا در عرض یکدیگر وجود دارد: یک مبنای فلسفی که در نهایت به مکتب «انگزیستانسیالیسم» می‌انجامد، و یک مبنای دینی که مکتب «اخلاق وضعیت» را در مسیحیت و برخی ادیان شرقی مطرح ساخته است (بکر، ۲۰۰۱، ص ۱۵۸۶-۱۵۸۷). منشأ این مکتب را می‌توان در مسیحیت کلاسیک و حرف‌های آگوستین قدیس جست‌وجو کرد. همچنین در برخی ادیان دیگر مانند بودا و هندو نیز رد پای از «اخلاق وضعیت» مشاهده می‌شود. در «اخلاق وضعیت» دو رویکرد دینی و سکولار برجسته است (حسینی، ۱۳۸۷).

علی‌رغم تقریرهای مختلفی که از «اخلاق وضعیت» وجود دارد، یک نقطه مشترک در تمام تقریرها این است که این موقعیت‌ها هستند که نشان می‌دهند در هر نقطه‌ای چه کاری باید انجام داد و نمی‌توان قاعده‌ای کلی تعریف کرد و براساس آن به عمل پرداخت. آنان اساساً منکر وجود یک نظام اخلاقی متشکل از قواعد اخلاقی هستند و اخلاق را محصول تلاش برای اختراع حکم مناسب و متکی بر فرد می‌دانند (همان). از این روش به «وضعیت‌گرایی» (situationalism) و «اباحیگری» (antinomianism) تعبیر شده است (فرانکنا، ۱۳۷۶، ص ۱۳۰).

اگر مسائل معروف اخلاق کاربردی مانند قتل ترحمی یا سقط جنین را از قائلان به «اخلاق وضعیت» بپرسیم، تنها روشی که از طریق آن می‌توانند حکم اخلاقی آن موقعیت را به دست آورند این است که به موقعیت‌های مشابه آن مراجعه کنند و حکم آن موقعیت‌ها را در این موقعیت مشابه هم جاری سازند که همان روش «تمثیل» است.

بررسی روش تمثیل

این روش نیز مانند روش قیاس، دارای نقاط مثبت و منفی متعددی است:

الف. نقاط مثبت

روش تمثیل با تکیه بر توصیف بسیار از مسئله و شرایط و جوانب آن، استدلال می‌کند و به حکم اخلاقی می‌رسد. در نتیجه، نقطه قوت این روش توصیف‌گرایی و توجه به جوانب و شرایط مسئله است (اسلامی و دیگران، ۱۳۸۶، ص ۳۰).

ب. نقاط منفی

۱. ممکن است آنچه به عنوان وجه تشابه بین دو موقعیت خاص در نظر گرفته شده هیچ نوع رابطه علی با حکمی که برای موقعیت اول صدورش مفروض است، نداشته باشد. تطبیق این روش چنین است که - مثلاً - در بحث قتل ترحمی کسی بگوید: قتل ترحمی از لحاظ اخلاقی خوب است؛ زیرا به صورت کلی اگر کسی از دیگری درخواست کمک کند در صورتی که آن درخواست در توان او باشد، از لحاظ اخلاقی این کمک کردن یا ترحم کردن پسندیده است. در مسئله قتل ترحمی هم از این نظر که درخواست‌کننده کمک و کسی که آن کمک در توان اوست، وجود دارند. پس فعل قتل ترحمی هم توسط یک پزشک دارای ارزش اخلاق مثبت است.

در پاسخ به چنین استدلالی می‌توان گفت: درست است که شباهت یا شباهت‌هایی بین سؤال (قتل ترحمی) و فرضی که در استدلال مستدل آمده وجود دارد، لیکن چه‌بسا همان نقطه افتراق (اینکه آنچه درخواست شده قتل باشد یا چیزی دیگر) علت ذکر حکم اخلاقی متغایر در خصوص سؤال باشد.

۲. این شیوه هیچ معیاری ارائه نکرده است که از طریق آن بتوان مانع ورود موارد نامرتب‌گردید و یا از غفلت از موارد مرتبط پرهیز کرد. اشکال این است که وقتی علت حکم اخلاقی در یک موضوع مشخص نگردید، طبیعتاً وجود یک شباهت نمی‌تواند مانع ورود موضوعات دیگر - که در عین داشتن آن وجه شبه، به این مورد نامرتب‌اند - باشد. همچنین از غفلت نسبت به موضوعاتی که علت حکم در آن وجود دارد، جلوگیری نمی‌کند (خرزعی، ۱۳۸۹، ص ۳۴).

برای مثال در مسئله قتل ترحمی، درست است که از حیث ترحمی بودن می‌توان آن را شبیه دیگر کارهای خیرخواهانه و کمک رساندن به دیگران دانست، اما از حیث دیگر، به برخی مصادیق قتل و تعرض به جان انسان‌های بی‌گناه شباهت دارد، درحالی‌که در این روش به همه شباهت‌ها و رابطه آنها با حکم اخلاقی توجه نمی‌شود.

۳. اساساً چنین روشی که سیر از جزئی به جزئی است، شایسته ارائه راه‌حل برای تراجم و تعارض میان دو حکم در یک مورد جزئی را ندارد (خرزعی، ۱۳۸۹، ص ۳۳-۳۴). بنابراین اگر یک موقعیتی از جهات گوناگون دارای احکام متغایر بود - مانند مثال قطار و سکاندار - در این صورت چگونه می‌توان با پیدا کردن تشابه به موارد دیگر و صدور حکم، از حکم مقابل فرار کرد؟ مثلاً اگر مسئله‌ای را که سکاندار قطار با آن مواجه است با روش «تمثیل» به موقعیتی تشبیه کنیم که کسی با ماشین خود می‌تواند چند تن را بکشد یا از کنار آنها عبور کند، و حکم کنیم به اینکه سکاندار باید راه قطار را کج کند، در این صورت اصلاً به جهت دیگر مسئله توجه نکرده‌ایم که افرادی چشم‌امیدشان به رسیدن آن قطار است؛ زیرا در مثال ماشین چنین فرضی نیست و فقط کشتن یا نکشتن چند تن با ماشین مطرح است.

در جمع‌بندی نقاط منفی روش تمثیل باید گفت: اشکال اول و دوم همان اشکالاتی است که اهل منطق نیز در باب حجت و استدلال، به این روش استدلال گرفته‌اند (ابن‌سینا، ۱۳۷۲، ج ۱، ص ۳۶۹) و به سبب این اشکالات، روش مزبور از اتقان و اعتبار لازم در منطق برخوردار نیست و در نتیجه نمی‌توان در استدلالات اخلاقی و به‌طور کلی، هر استدلالی به آن تکیه کرد.

در رابطه با اشکال سوم باید گفت: علی‌رغم اینکه اشکال ناتوانی در حل موارد تزامم را متوجه قیاس ندانستیم، به نظر می‌رسد این اشکال به روش تمثیل وارد است. ناتوانی در حل تزامم، هرچند از یک سو به مبنای یک مکتب اخلاقی مربوط می‌شود، اما از سوی دیگر، روش حل معضل اخلاقی نیز باید به‌گونه‌ای باشد که ظرفیت حل تزامم را داشته باشد و روش تمثیل - همان‌گونه که گفته شد - چون سیر از جزئی به جزئی است، فاقد چنین ظرفیتی است.

روش سوم. موازنه متأملانه

هر گروه و صنفی مشکلات پیچیده درونی خود را با نگاه عمل‌گرایانه و نتیجه‌محور حل می‌کند و متوجه اشکالات این روش نبود، تا جایی که در برخی مسائل و مشترکاتی که از حیثیت‌های گوناگون در دو علم مطرح می‌شد (مثل پزشکی و حقوق)، گاهی راه‌حل‌های متعارض صادر می‌گردید.

پس از آمدن نظریه «عدالت به‌مثابه انصاف» جان رالز، پنجره جدیدی در باب روش‌شناسی اخلاق کاربردی گشوده شد و روشی نو که تلفیقی از روش اول و دوم بود، برای حل مسائل این علم پدید آمد.

«موازنه متأملانه» (Reflective Equilibrium) به‌گونه‌ای راه‌برون‌رفت از مشکلات هر کدام از دو روش پیشین را جمع بین قواعد و مسئله‌شناسی و مصداق‌شناسی تخصصی می‌داند که رد پای آن در نظریه «عدالت به‌مثابه انصاف» جان رالز مشاهده می‌گردد.

او می‌گوید: در فهم چیستی مفهوم «عدالت» باید منصفانه قضاوت کنیم و «داوری‌های متأملانه» را این‌گونه تعریف کرد: «داوری‌های متأملانه» داوری‌هایی هستند که در وضعیت‌هایی عرضه می‌شوند که برای اعمال عدالت مناسب‌اند و توجیهاات و بهانه‌های شایع برای لغزش و ندانم‌کاری در آنها معمول نیست (رالز، ۱۳۸۷، ص ۹۳).

مراد از «لغزش و ندانم‌کاری» در بیان رالز، صدور حکم اخلاقی در موقعیت‌هایی مانند تنفر، کم‌اعتمادی، داوری‌های مبتنی بر ترس و پریشانی است (همان، ص ۹۲).

در نهایت، پس از داوری‌ها متأملانه، او موازنه مبتنی بر تفحص را مطرح می‌کند و می‌گوید: علی‌رغم همه این توجهات که داوری‌های اخلاقی باید متأملانه باشد، بازهم برای صحت داوری‌ها نیاز به موازنه مبتنی بر تفحص است. او می‌گوید:

در توصیف تلقی ما از عدالت باید جایی برای این احتمال باقی بماند که داوری‌های متأملانه به‌رغم اینکه در اوضاع و احوال مناسب و مساعد عرضه می‌شوند، بدون تردید در معرض نابسامانی‌ها و پریشانی‌های ویژه‌اند (رالز، ۱۳۸۷، ص ۹۳).

هرچند برداشت‌های مختلفی از این قسمت نظریه عدالت رالز، یعنی موازنه تأملی شده است، اما آنچه از عبارت‌های او برداشت می‌شود و برخی از مفسران او نیز گفته‌اند همین است که اصول با داوری‌های جزئی و داوری‌های جزئی با اصول تعدیل می‌گردند (محیطی اردکانی، ۱۳۹۶).

توضیح اینکه هیچ‌یک از تأکید صرف بر نظریات و قواعد اخلاقی (از بالا به پایین) و یا تمرکز بر مصادیق جزئی (از پایین به بالا) را نمی‌توان روشی کافی برای حل مسائل اخلاق کاربردی دانست. رابطه اصول و مصادیق رابطه‌ای دوطرفه است و نه یک‌طرفه. اصول را باید بر مصادیق منطبق ساخت و تحلیل مصادیق نیز نیازمند ارجاع به اصول است. بنابراین لازم است بین اصول و مصادیق تعادل و انسجامی برقرار شود. باورهای اخلاقی، هم از طریق تعمیم مصادیق به‌دست می‌آیند و هم با توسل به اصول کلی.

در این روش برخی از احکام اخلاقی (مانند نادرستی تبعیض نژادی، تعصب دینی، تروریسم، شکنجه و تعارض منافع سیاسی) که در میان مردم پذیرفته شده است، با نظریات و اصول انتزاعی اخلاق سنجیده می‌شود. با توجه به نظریات و اصول انتزاعی ممکن است در احکام اخلاقی تجدیدنظر شود و - مثلاً - قیدی بر آن افزوده شود و یا از آن حذف گردد. گاهی نیز احکام جزئی ممکن است موجب اصلاح قواعد و اصول اخلاقی شوند. این روند اصلاح و بازبینی اصول و احکام اخلاقی تا موقعی تکرار می‌شود که تعادلی بین آن دو برقرار گردد. بنابراین در هر تفکر اخلاقی نظام‌مند باید تلفیق منسجم و متوازی بین اصول عام و احکام خاص برقرار باشد. (بیچامپ، ۲۰۰۷، ص ۱۰-۱۱).

بررسی روش موازنه متأملانه

الف. نقاط مثبت

نقطه مثبتی که در این روش وجود دارد توجه به دو طرف مسئله است؛ یعنی از یک سو قواعد و اصولی که در اخلاق وجود دارد باید دقت شود و از سوی دیگر، شناخت دقیق مسئله و شرایط و جوانب آن سؤال لازم است. این توجه موجب می‌شود که این روش از برخی نقاط ضعفی که هریک از دو روش «قیاس» و «تمثیل» داشتند، مبرا باشد. البته گذشت که نقاط منفی قیاس (مانند شکاف بین نظریه و عمل و ابتلا به توجیهات پایان ناپذیر عقلانی)، برخلاف نقاط منفی تمثیل، بر خود این روش وارد نبود، بلکه ناشی از غفلت صاحبان این روش از این نکات بود.

ب. نقاط منفی

۱. اشکالات متعددی به نظریه «عدالت» رالتر شده که عمدتاً مربوط به حوزه ناتوان بودن استدلالات او برای رسیدن به نتیجه عدالت است (محیطی اردکانی، ۱۳۹۶)؛ اما اشکالی که به نظر می‌رسد از منظر روش‌شناسی به روش موازنه متأملانه وارد است این است که معیار سنجشی در توازن اصول با یافته‌های شهودی و جزئی وجود ندارد و اگر یک معضل واحد و ناهماهنگی واحد را در نظر بگیریم و بخواهیم بین اصل و باور جزئی توازن ایجاد کنیم، از آن نظر که این دو با یکدیگر تنافی دارند، یا به نتیجه نمی‌رسیم یا یکی از آن دو را بر دیگری ترجیح می‌دهیم. در صورت اول مشکل سر جای خود باقی است و در صورت دوم آنچه تحقق پیدا کرده توازن نیست، بلکه پررنگ کردن یکی از اصول یا یافته‌های جزئی است.

۲. اشکال دوم این است که از توازن میان اصول و باورهای جزئی بدون هیچ معیار بالاتری، بوی غیرواقع‌گرایی و نبود واقعیت‌های اخلاقی یا - دست کم - محور نبودن واقعیت اخلاقی می‌آید؛ زیرا اگر آنچه واقع است ملاک قضاوت شود - چون واقع تعددپذیر نیست - قطعاً یکی از آن دو مطابق واقع نبوده، خطاست و نمی‌توان هر دو اصل و باور جزئی را در صورت تغایر^۵ صادق دانست تا بخواهیم به وسیله هریک از این دو، دیگری را توازن و تعادل بخشیم.

۳. چون روش مزبور حد و مرزی برای توازن بین اصول و باورهای جزئی مطرح نکرده است، می‌توان گفت: تمام اشکالات روش تمثیل بر این روش نیز وارد است. وقتی مرز بین توصیف‌گرایی و شناخت هرچه دقیق‌تر مسئله با استدلال براساس موارد مشابه در عبارت باورهای جزئی مشخص نیست، می‌توان گفت: یکی از دو لبه این روش، همان روش تمثیل است که مبتلابه اشکالات منطقی بود.

نقاط منفی روش «انسجام‌گرایی» نیز در این روش وجود دارد، هرچند بر خلاف روش تمثیل این اشکالات به اصل این روش وارد نیست، بلکه به یک تقریر که از جان رالتر است، وارد می‌باشد. این روش را می‌توان با تقریر اسلامی ارائه داد، در صورتی که در آن نقطه مثبت توجه به قاعده و مسئله مورد تطبیق لحاظ شده و هیچ‌یک از نقاط منفی متوجه آن تقریر از انسجام‌گرایی نباشد.

نتیجه‌گیری

روش قیاس هرچند در معرض نقاط منفی منتقدان نبود، اما نتوانست تکیه‌گاه محکمی در تطبیق صددرصدی یک قاعده یا مسئله محل نزاع در مسائلی درست کند که محل تعارض چند قاعده بود.

روش «تمثیل» هم مبتلا به احتمال نبود رابطه بین وجه شبه و علت حکم بود و راه‌حلی برای صورت نزاحم نداشت.

روش «موازنه متأملانه» با توجه به اصول و قواعد، برخی خلأهای روش تمثیل، و با توجه به شناخت دقیق تر مسئله و توصیف گرای، بعضی اشکالات روش قیاس را تا حدی حل کرد؛ اما اشکال اساسی آن معلوم نبودن میزان توازن بین قاعده و مسئله و نبود معیاری برای سنجش میزان اعتبار هر یک از قاعده و شناخت جزئی مسئله بود.

این روش‌شناسی لزوم ارائه یک روش دقیق که ویژگی‌های مثبت این روش‌ها را دارا باشد (یعنی مانند روش قیاس، معتبر و برهانی و مانند روش تمثیل مبتنی بر توصیف دقیق و یا مانند روش موازنه که متأملانه منسجم و بر مبنای انسجام‌گرایی باشد و در عین حال بر مبنای اسلامی تکیه کند) نشان می‌دهد.

بر اساس برخی دیدگاه‌ها، روش حل مسائل اخلاق کاربردی در مکتب اخلاقی اسلام، همان روش «اجتهادی» است. بر اساس این روش با طی گام‌های هشت‌گانه می‌توان احکام علوم گوناگون اسلامی، از جمله اخلاق را استنباط کرد و از عهده حل مسائل اخلاق کاربردی برآمد. گام‌های هشت‌گانه عبارت است از:

- گام اول: تعیین و تبیین موضوع یا مسئله تحقیق؛

- گام دوم: گردآوری پاسخ‌های ارائه‌شده؛

- گام سوم: تحلیل پاسخ‌های گردآوری‌شده؛

- گام چهارم: جست‌وجو در منابع و متون اسلامی؛

- گام پنجم: اعتبارسنجی مستندات گردآوری‌شده؛

- گام ششم: فهم عمیق متون گردآوری‌شده؛

- گام هفتم: عرضه بر ضوابط اسلامی حاکم بر قلمرو مربوط؛

- گام هشتم: عرضه بر قواعد اسلامی حاکم بر زیست انسانی (ر.ک: شریفی، ۱۳۹۷، فصل نهم).

طی این گام‌ها برای استنباط احکام اخلاقی اسلامی از یک سو مستلزم توجه به مبنای گوناگون علوم اسلامی و از سوی دیگر، نیازمند سازوکارهای جرحی و تعدیلی در علمی نظیر اصول فقه است.

منابع

- ابن سینا، حسین بن عبدالله، ۱۳۷۲، *الاثارات والتبیهات*، بیروت، مؤسسة النعمان.
- _____، ۱۳۸۳، *رساله منطق*، چ دوم، همدان، دانشگاه بوعلی سینا.
- اسلامی، محمدتقی و دیگران، ۱۳۸۶، *اخلاق کاربردی؛ چالش‌ها و کاوش‌های نوین در اخلاق عملی*، قم، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- اشعری، ابوالحسن، بی تا، *اللمع فی الرد علی اهل الزيغ والبدع*، قاهره، المكتبة الازهریه للتراث.
- پربهاکاران، وی، ۱۳۹۷، *روش‌شناسی فلسفی*، ترجمه هانیبه مفیدی، تهران، تمدن علمی.
- حسینی، سیداکبر، ۱۳۸۷، «اخلاق وضعیت؛ بررسی و نقد»، *معرفت*، ش ۱۰، ص ۱۲۹-۱۴۳.
- خزاعی، زهرا، ۱۳۸۹، *جستارهایی در اخلاق کاربردی*، قم، دانشگاه قم.
- دهخدا، علی اکبر، ۱۳۷۳، *لغتنامه*، تهران، دانشگاه تهران.
- رالز، جان، ۱۳۸۷، *نظریه عدالت*، ترجمه سیدمحمد کمال سروریان و مرتضی بحرانی، تهران، پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- شریفی، احمدحسین و دیگران، ۱۳۹۶، *دانشنامه اخلاق کاربردی*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ☞
- _____، ۱۳۹۷، *نظریه‌پردازی اسلامی در علوم انسانی*، تهران، آفتاب توسعه.
- عمید، حسن، ۱۳۸۰، *فرهنگ فارسی عمید*، چ بیست و یکم، تهران، امیرکبیر.
- فرانکنا، ویلیام کی، ۱۳۷۶، *فلسفه اخلاق*، قم، طه.
- کانت، ایمانوئل، ۱۳۶۹، *بنیاد مابعدالطبیعه اخلاق*، ترجمه حمید عنایت و علی قیصری، تهران، خوارزمی.
- محمدپور، احمد، ۱۳۵۵، *روش تحقیق کیفی ضد روش*، تهران، کتابت.
- محمدی پیرو، احمد، ۱۳۹۶، «راهکارهای حل نزاحمات اخلاقی از نگاه اندیشمندان اسلامی»، در: *دانشنامه اخلاق کاربردی*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ☞
- محیطی اردکانی، حسن، ۱۳۹۶، «بررسی انتقادی تقریر عرف‌گرایانه از نظریه اخلاقی جان رالز»، *حکمت اسلامی*، ش ۲، ص ۱۵۱-۱۶۷.
- مصباح، مجتبی و عبدالله محمدی، ۱۳۹۷، *معرفت‌شناسی*، چ سوم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ☞
- Beauchamp Tom L., 2007, "The Nature of Aplied Ethics", *A companion to applied ethics*, R.G. (Raymond Gillespie) Frey, Christopher Health Wellman, New York, Oxford.
- Becker Lawrence, C, and Becker Charlotte B., 2001, *Encyclopedia of Ethics*, Garland publishing, 2nd edition, New York & London, Routledge.

A Critical Study of the Methods of Solving Ethical Dilemmas

Muhammad Hasan Samou'i / MA Student of Ethics Teacher Education, the IKI

Abosajjad1398@gmail.com

Received: 2022/01/12 - **Accepted:** 2022/05/08

Abstract

"Applied ethics" refers to a branch of ethical science that deals with solving ethical dilemmas. Ethical thinkers have adopted various methods to solve moral dilemmas. The most important of these methods are: top-down, bottom-up and coherentism. Each of these three methods has specific characteristics and pursues specific results. Using the descriptive-analytical method and critical approach, the present study explains each of the three methods. In addition to their strengths, these methods each have weaknesses that challenge applied ethics in voting on moral issues and, finally, highlight the need to discover and present a method that is consistent with Islamic principles.

Keywords: applied ethics, ethical dilemmas, method, methodology, top-down, bottom-up and coherentism.

The Criteria and Indicators for Compiling Textbooks and Standard Educational Content

Yahya Noor Muhammadi Najafabadi / Assistant Professor, Department of Islamic Studies,
Malayer University normohamadi126@gmail.com

Received: 2022/01/02 - **Accepted:** 2022/04/10

Abstract

As one of the most important pillars of the education system, textbooks and educational texts have an effective and key role in the process of education and the accomplishment of the goals of any educational system. Therefore, in compiling and writing them, special indicators and features should be considered in order to better achieve the intended purposes in compiling them. The characteristics and features of educational texts distinguish them from other scientific, research, propagative and review or general books written to explain scientific topics or theories or recount general and non-scientific issues. Using a new structure and a format, we can collect and present the types of criteria and indicators necessary for the compilation of textbooks in six types: 1) indicators related to objectives; 2) indicators related to method; 3) indicators related to content; 4) characteristics related to appearance; 5) indicators related to structure; 6) indicators related to psychology. Each of these six types includes several indicators which this article will explain and present through the descriptive-analytical method. The library method has been used to collect the proposed indicators for the standard textbook.

Keywords: criterion, indicator, textbook, educational content, book compilation.

The Methodology of Islamic, Social and Demographic Studies from the Perspective of Abu Reyhan Biruni

✦ **Khizr Pakniyyat** / PhD Student of the Qur'anic and Hadith Sciences, University of Tehran, Iran
Khezzr.pakniyyat@gmail.com

Zhaleh Ramzi Borachaloo / MA in the Qura'nic Sciences, University of the Holy Qur'an
Sciences and Teachings, Qom, Iran
Akbarramzi@gmail.com

Received: 2022/02/14 - **Accepted:** 2022/05/26

Abstract

Abu Reyhan Muhammad ibn Ahmad Biruni is considered one of the greatest scholars and thinkers of the fourth and fifth centuries AH. He was born in 973 AD and probably passed away after 1050 AD. His works and writings cover a very wide range of sciences and knowledge, and their number is over one hundred and fifty books and treatises, among which, his book "Tahghigh Malelhend" is worth considering in terms of sociological and anthropological issues, including the subject of population growth. Considering the importance and position of Abu Reyhan Biruni in the scientific history of Iran and the world, as well as various aspects of his knowledge which include social and demographic discussions, this article uses a descriptive-analytical method and valid documents as research instruments to deal with Abu Reyhan Biruni's social and demographic ideas. It first reviews his biography, writings and education as well as his methodology and then mentions his most important social and demographic ideas.

Keywords: Abu Reyhan Biruni, social thought, demographic thought, the book "Tahghigh Malelhend", methodology.

The Course of Development of Methodology with Emphasis on Epistemological Paradigms in Political Sociological Studies

Farzaneh Dashti / PhD in Political Sciences, Islamic Azad University, Central Tehran Branch
farzanehdashti30@yho.com

Received: 2022/01/11 - **Accepted:** 2022/05/16

Abstract

"Methodology" is the most basic part of research, one of the main features of modern science today. Therefore, we need a methodical perspective in order to understand the political developments logically and correctly. The modern methodology has developed from the past to the present. Certainly, improving and modifying the methodology and overcoming the crisis in it depend on achieving such an understanding. Scholars believe that the remarkable progress of humans in various sciences is due to the use of appropriate methods with an epistemological view; and political science, especially political sociology, is no exception. At any given time, it is necessary to use the methodology suited to that period. In other words, a correct understanding of the various levels and developments of modern socio-political sociology is based on new methodologies with an epistemological perspective. The research method in the present study is descriptive-analytical and the data collection is library-based. The purpose of this paper is to study the methodological developments with emphasis on epistemological paradigms in sociopolitical studies and to reach a correct understanding at various levels.

Keywords: method, methodology, epistemology, ontology, political sociology.

Applying the Model of Retroduction of Religious Life Experiences (Case Study: Study of Taking Measures at Will (atash be ekhtiyar) in the Life of the Infallible Imams)

✦ **Muhammad Qasempour Qazi Mahalleh** / MA Student of Sociology, Baqir al-Uloom University
mohammadghasempur@chmail.ir
Ghulamreza Parhizkar / Assistant Professor, Department of Sociology, the IKI
gpicac@gmail.com

Received: 2022/01/08 - **Accepted:** 2022/04/27

Abstract

"Investigation of religious life experiences" model is a studying method suggested in the field of Islamic human sciences. It uses the life experiences of believers and the impact of religious teachings on their perception of the phenomena and practices in life. In this model, the beliefs or practices of the believers are identified, presented and evaluated as a hypotheses inspired by religion so that we can reach new knowledge suited to the new conditions that are, of course, approved by religion. Using the analytical-descriptive method, in this research we seek to show the application and capacities of this method for research in the field of Islamic human sciences. The case study of this method is based on the idea of "taking measures at will", an idea put forward by the Supreme Leader. "taking measures at will" is a clear example of religious life experiences that have the capacity to be reflected in the form of a research model for the production of religious science and theory. Accordingly, after accurate identification as a hypothesis, the view of "taking measures at will" was discussed and evaluated based on one of the important religious sources, namely the Infallible Imams' way of life. According to the examples found in the Infallible Imams' way of life, the view of "taking measures at will" in its entirety can be confirmed by the Infallible Imams' life, and the practice of taking measures at will is permissible in some social conditions; but while practicing it, it is necessary to meet some necessary conditions.

Keywords: taking measures at will, Grand Ayatullah Khamenei, the Infallible Imams' way of life, model of retroduction, lived experiences.

ABSTRACTS

Istizhar, the Mechanism of Theorizing in Islamic Behavioral Sciences

Muhammad Javad Qasemi Asl Istahbanati / PhD in the Philosophy of Islamic Economics, the IKI
ghasemi2561@anjomedu.ir

Received: 2022/02/06 - Accepted: 2022/06/08

Abstract

"Methodology" is a prerequisite for systematic research. Islamic behavioral sciences require a valid methodology in accordance with Islamic jurisprudence (fiqh). The purpose of this research is to introduce a methodological mechanism common between Islamic behavioral sciences and fiqh through using the means available in the principles of fiqh. According to the research findings, the mechanism of "Istizhar" (exposing the exoteric meaning) in the principles of fiqh deals with explaining the meaning of the legislator's words, which is the source of conceptual behavioral theories in Islamic sciences. This very mechanism is effective in explaining the meaning of the religious person's behavior. Starting at the fourth century AH, the application of this mechanism for discovering the meaning of behavior has a long history among jurists who have sought to interpret the conduct of the infallible Imams, Muslim jurists, religious people and the majority of thinkers. Manifestation is the result of Istizhar and is formed by strengthening the probability based on real evidences. Determining the exoteric meanings in the signification corresponding to words and behavior is based on literal or situational absoluteness and the preliminaries of theosophy. Determining exoteric meanings in the implicative signification of words and behavior is based on the affirmation of the concept of for and against, and contextual signification includes the signification of requirement, reference to the self-evident truth and indication.

Keywords: Istizhar, theorizing, Islamic behavioral sciences, implicative and corresponding signification, absoluteness and restriction, the meaning of for and against, contextual signification.

Table of Contents

Istizhar, the Mechanism of Theorizing in Islamic Behavioral Sciences 5

Muhammad Javad Qasemi Asl Istahbanati

**Applying the Model of Retroduction of Religious Life Experiences
(Case Study: Study of Taking Measures at Will (atash be ekhtiyar) in the
Life of the Infallible Imams).....25**

Muhammad Qasempour Qazi Mahalleh / Ghulamreza Parhizkar

**The Course of Development of Methodology with Emphasis on
Epistemological Paradigms in Political Sociological Studies.....43**

Farzaneh Dashti

**The Methodology of Islamic, Social and Demographic Studies from the
Perspective of Abu Reyhan Biruni.....65**

Khizr Pakniyyat / Zhaleh Ramzi Borachaloo

**The Criteria and Indicators for Compiling Textbooks and Standard
Educational Content.....79**

Yahya Noor Muhammadi Najafabadi

A Critical Study of the Methods of Solving Ethical Dilemmas93

Muhammad Hasan Samou'i

In the Name of Allah

Ayare Pazhuhesh Dar Olum Ensani

An Academic Semiannual on Research

Vol. 12, No.1

Spring & Summer, 2021

A Publication by Imam Khomeini Institute for Education and Research

Editor & Editor in Chief: *Ahmad Husein Sharifi*

Coordinator: *Rūhollāh Farīsābādi*

Editorial Board:

Hosein Bostan (Najafi): Assistant professor, Hawzah and University Research Center

Mahmud Rajabi: Professor IKI

Syed Hosein Sharaf al-din: Professor, IKI

Ahmad Husein Sharifi: Professor IKI

Mohammad Fath Ali-Khani: Assistant Professor at the Research Institute of Hawzah and University

Saifullah Fazlollahi Qamshi: Associate Professor Qom Islamic Azad Uni

Nematollah Karamollahi: Associate professor Baqir Al-'Olum University

Address:

IKI

Amin Blvd., Jumhuri Islami Blvd., Qum, Iran

PO Box: 37185-186

Tel: +982532113468

Fax: +982532934483

<http://nashriyat.ir/SendArticle>

www.iki.ac.ir & www.nashriyat.ir
