

## برنامه فلسفه برای کودکان؛ تبیین و بررسی دیدگاه لیپمن با نگاهی به آموزه‌های حکمت اسلامی

f.sheikhi@ut.ac.ir

sajedi@qabas.net

l.sheikhi@ut.ac.ir

فرشته شیخی / کارشناس ارشد فلسفه دانشگاه پردیس فارابی (دانشگاه تهران)

ابوالفضل ساجدی / استاد گروه کلام مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی \*

لیلا شیخی / کارشناس ارشد فلسفه دانشگاه پردیس فارابی (دانشگاه تهران)

پذیرش: ۹۸/۱۲/۱۱

دریافت: ۹۸/۰۵/۱۱

### چکیده

برنامه فلسفه برای کودکان را می‌توان از ابعاد مختلفی چون میزان تأثیر فلسفه بر کودکان در مهارت‌های زندگی و بررسی تطبیقی فلسفه برای کودکان با روان‌شناسی کودک و زندگی اجتماعی آنها مورد بررسی قرار داد. هدف از این نوشتار، بررسی نقدهای وارد بر برنامه فلسفه برای کودکان با استفاده از منابع فلسفی، تربیتی و روان‌شناختی، با در نظر گرفتن آموزه‌های حکمت اسلامی است. در این مجال، پس از بیان دیدگاه فیلسوف متأخر، آیت‌الله مصباح در زمینه برنامه فلسفه برای کودکان، تلاش بر این است که به نقدهای فلسفی و تربیتی موجود به این برنامه از منظر حکمای اسلامی همچون فارابی، ابن‌سینا، مسکویه، غزالی، صدرالمطالعهین و علامه طباطبائی پرداخته شود و نقدهای وارد بر مبانی فلسفی این برنامه در ابعاد الهیاتی، هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و نفس‌شناختی، معرفت‌شناختی، ارزش‌شناختی، روش‌شناختی و غایت‌شناختی بررسی و تقویت گردد. وجود تناقضاتی در نظریات لیپمن این نقدها را دوچندان ساخته است. در مسیر بومی‌سازی این برنامه باید به چالش‌های محتوایی پیش‌روی این برنامه توجه شود.

**کلیدواژه‌ها:** آسیب‌شناسی فلسفی، آسیب‌شناسی تربیتی، چالش‌های فلسفه و کودک، تربیت عقلانی.

از نظر پایه‌گذاران برنامه فلسفه برای کودکان، فلسفه به معنای علاقه‌مندی به خرد (نه فلسفه به عنوان شناخت نظریات دیگران) مهم‌ترین راه برای پرورش عقلانیت است. برنامه فلسفه برای کودکان را پروفیسور متیولیمن ابداع کرد و سپس در دانشگاه دولتی مونته‌کلیو، پژوهشگاه توسعه و پیشبرد فلسفه برای کودکان را تأسیس نمود. هدف مبدعان این طرح بار آوردن و تربیت کردن کودکان با تفکری نقادانه، خلاقانه و مسئولانه است تا بدین شکل تعقل و تفکر با چنین ویژگی‌هایی به شکل یک عادت و سبک در شهروندان آینده جامعه نهادینه شود. مبانی پرورش قدرت خلاقیت در فرد، الزامات و اصولی از قبیل توجه به تفاوت‌های فردی، رعایت گام‌های رشد و علم‌گرایی و تفکر دارد که یکی از اهداف موردنظر در این بحث، ناظر به مورد سوم است.

برنامه فلسفه برای کودکان هم‌اکنون در ۱۳۰ کشور جهان عملاً در جریان است. در کشور ما برنامه آموزش فلسفه به کودکان نخستین بار در سال ۱۳۷۳ توسط بنیاد حکمت اسلامی صدرا به‌منزله طرحی هدفدار شناخته شد. این طرح همانند هر طرح نوظهوری از ابعاد و جهات مختلفی همچون میزان تأثیرات فلسفه برای کودکان در مهارت‌های زندگی و یا بررسی تطبیقی فلسفه برای کودکان و روان‌شناسی کودک، نیاز به بررسی و پژوهش دارد. مقاله حاضر در پی یافتن پاسخ این پرسش است که چه نقدهایی به این طرح وارد شده است؟ منظور از «برنامه فلسفه برای کودکان» چیست؟ چه نقدها و آسیب‌شناسی‌هایی در کشور و خارج از کشور نسبت به این برنامه صورت گرفته است؟ آیا در مسیر بومی‌سازی این طرح، با چالش‌هایی مواجه هستیم؟ آنچه در این مقاله مدنظر ماست این است که با استمداد از آموزه‌های حکمت اسلامی در پاسخ دادن به این پرسش‌ها، آسیب‌ها و ضعف‌های احتمالی این برنامه را مرتفع کنیم و جای‌گزینی مناسب برای آنها بیابیم. تلاش ما بر این است تا مانند سایر مقالات مشابه، صرفاً بر حکمت متعالیه و مبانی فلسفی آن اتکا نکنیم و حدالمقدور از سایر آموزه‌های اسلامی فلسفی و کلامی بهره ببریم و نقد مبانی فلسفی این برنامه تقویت شود و از دیگر محتوای آموزشی و روش‌های آموزش، غافل‌نمانیم. استفاده از دلایل نقضی در کنار پاسخ‌های حلی، در آشکار نمودن تناقضات موجود در این برنامه، وجه تمایز دیگری برای این مقاله است.

اهمیت و ضرورت موضوع حاضر در این است که با توجه به ورود این برنامه به حیطه نظام آموزشی و تربیتی کشور و نقش و اهمیت بسزایی که این حیطه در تشکیل جوامع و شهروندان آینده دارد، پرداختن به چنین موضوعاتی می‌تواند در زمینه اجرایی نمودن این برنامه در نظام آموزشی کشور کارگشا باشد، تا بدین وسیله نظام آموزشی را بدان سو سوق دهیم که آموزش این مهم را از کودکان (که بزرگ‌ترین سرمایه یک کشور به‌شمار می‌آیند و هر آموزشی در آنها مانند نقش بر سنگ است) آغاز کند و جامعه‌ای برمبنای عقلانیت پرورش دهد. قطعاً چنین سرمایه‌گذاری‌ای سودمندتر از هر امر دیگری است.

## ۱. مفهوم‌شناسی

### ۱-۱. فلسفه

غالباً دانش‌های کلی حقیقی را با موضوع آنها تعریف می‌کنند. با نظر به اینکه موضوع فلسفه عبارت است از موجود از آن جهت که موجود است نه از آن جهت که تعین ماهوی خاصی دارد، می‌توان فلسفه را چنین تعریف کرد: فلسفه

دانشی است که در آن از ویژگی‌های موجود مطلق بحث می‌کنند؛ دانشی است که در آن خواص «بودن» را بررسی می‌کنند و به تعبیر رایج، دانشی است که در آن از احوال موجود بماهو موجود بحث می‌شود (عبودیت، ۱۳۸۰، ص ۲۳-۲۴). همچنین می‌توان به تعریف مشابه آیت‌الله مصباح برای فلسفه اشاره کرد. فلسفه از دیدگاه ایشان علمی است که از احوال موجود مطلق بحث می‌کند؛ یا علمی که از احوال کلی وجود گفت‌وگو می‌کند؛ یا مجموعه قضایا و مسائلی است که پیرامون موجود بماهو موجود مطرح است (مصباح، ۱۳۷۹، ج ۱، ص ۹۰-۹۱).

## ۱-۲. کودک

تعریف‌ها مختلفی از کودک در رشته‌های گوناگون ارائه شده است. توجه به سن کودک به عنوان یکی از شاخص‌های تعیین‌کننده در تعاریف و وجه مشترک آنهاست (ستاری، ۱۳۹۳، ص ۱۴). طبق تعریف یونیسف، در برنامه فلسفه برای کودکان، کودکان از بدو تولد تا سن ۱۸ سالگی موردنظر هستند (صادقی هاشم‌آبادی و علوی، ۱۳۹۳، ص ۶). با توجه به میانگین‌های تعریف‌شده از سن کودک در روان‌شناسی رشد که سن کودکی را از ۳ تا ۱۲ سالگی در نظر می‌گیرند، لیپمن واژه کودکان را به تسامح هم برای کودکان و هم برای نوجوانان به کار برده است (ستاری، ۱۳۹۳، ص ۱۵).

## ۱-۳. فلسفه برای کودکان

با مطالعه در مجموعه آثار متیولیپمن، استاد دانشگاه کلمبیا و بنیان‌گذار برنامه فلسفه برای کودکان، می‌توان دریافت معنایی که او از فلسفه دریافت داشته عبارت است از: «فلسفه به منزله روش»، همراه با فعالیت عقلانی در مسیر «معنایابی». این معنا از فلسفه از فلسفه‌های «عمل‌گرایی»، «تحلیل زبانی» و «روان‌شناسی اجتماعی» مایه گرفته است (هدایتی، ۱۳۹۳، ص ۲۲۸).

## ۲. معرفی برنامه فلسفه برای کودکان

مشاهدات ریزبینانه متیولیپمن از وقایع و سبک‌های ارتباطی افراد جامعه و به‌ویژه دانشجویانش در کلاس‌های فلسفه، او را به این نتیجه رساند که اغلب دانشجویانش، به‌رغم اینکه دانشجوی و استاد رشته فلسفه‌اند، فاقد قدرت استدلال و داوری هستند (لیپمن، ۱۳۸۲، ص ۲۶). او به این نتیجه رسید که تمام تلاش‌های تخصصی برای آموزش مهارت‌های استدلالی و تقویت داوری و قضاوت در بزرگسالی، تنها می‌تواند منجر به یادگیری دانش نظری گردد، نه یک سبک و عادت رایج در زندگی واقعی (هدایتی، ۱۳۹۳، ص ۲۲۷). در پی این نگرانی‌ها، لیپمن متقاعد شد که تدریس و آموزش منطقی، مهارت‌های تفکر، استدلال و داوری باید در زمان کودکی آغاز شود (رک: پریچارد، ۲۰۱۷).

## ۲-۱. معرفی الگوی آموزشی لیپمن

از نظر لیپمن برنامه «فلسفه برای کودکان» می‌تواند بهترین و کامل‌ترین رویکرد نسبت به بهبود تفکر کودکان دانسته شود. این جنبش به این نتیجه رسیده بود که بهترین روش برای اجرایی و عملی شدن این برنامه، پیاده‌سازی آن در مهدهای کودک و مدارس و درگیر نمودن کودکان با مباحث فلسفی از طریق داستان است (صادقی هاشم‌آبادی و علوی، ۱۳۹۳، ص ۱۲)؛ زیرا داستان‌ها هیجان فراوانی را در کودکان رقم می‌زنند و جذابیت ویژه‌ای

دارند (حسینی، ۱۳۸۹، ص ۹۷). افرادی که داستان‌ها و کتاب‌های درسی این برنامه را می‌نویسند، می‌توانند در صفحه‌ای، معانی، مسائل و روابط فلسفی‌ای را بیان کنند که با ظرافت خاصی پنهان شده‌اند و این معانی توسط کودکان بیرون کشیده می‌شوند (لیپمن، ۱۳۸۳، ص ۹). این داستان‌ها باید راجع به کودکانی باشد که در حال اکتشاف فلسفی و منطقی‌اند. غالباً داستان‌های تهیه‌شده در این زمینه در پنج محور اخلاق، مابعدالطبیعه، معرفت‌شناسی، زیباشناسی و منطقی به رشته تحریر درآمده‌اند (صادقی هاشم‌آبادی و علوی، ۱۳۹۳، ص ۱۲).

در کلاس‌های برنامه p4c دانش‌آموزان یک کلاس به همراه معلمشان حلقه‌وار دور هم می‌نشینند و در این حلقه کندوکاو با یکدیگر به مباحثه می‌پردازند. گام بعدی نوع خواندن داستان در کلاس است؛ بدین نحو که شاگردان قسمت تعیین‌شده از کتاب‌های درسی‌شان را با صدای بلند می‌خوانند. مهم‌ترین بخش کلاس، طرح پرسش درباره داستان و مباحثه دانش‌آموزان درباره آن است. دانش‌آموزان شروع به پیش بردن بحث و پاسخ دادن به پرسش‌ها و مطرح کردن پرسش‌های جدید می‌کنند. این روشی است که فکر آنها را برمی‌انگیزد و تا وقتی قابلیت نقادی و خودانتقادی را در آنها پدید نیاورد، آرام نمی‌گیرد (شریفی اسدی، ۱۳۸۷، ص ۱۰۲-۱۰۳).

در این برنامه بر ضرورت تعلیم مفهوم‌سازی، استدلال، داوری، تفکر و تأمل تأکید می‌شود و محوریت قرار دادن تقویت حافظه و آموزش علوم سابق و از پیش تحصیل شده نفی می‌شود و تلاش می‌شود افراد از کودکی شهروند و دانشمند بودن را تمرین کنند، نه اینکه تنها حاصل کار دانشمندان گذشته (قوانین مدنی، اخلاقی، و علمی) را به حافظه بسپارند (ناجی و قاضی‌نژاد، ۱۳۸۶، ص ۱۲۴) و از این طریق، کودکان را هدایت می‌کنند تا به شهروندانی در نظام دموکراسی تبدیل شوند (لیپمن، ۱۳۸۸، ص ۱۵۲-۱۵۴).

## ۲-۲. اهداف لیپمن

فلسفه برای کودکان عنوان برنامه‌ای است که بر آن است در وهله اول فلسفه را از موقعیت انتزاعی و برج عاج‌نشینی‌اش پایین آورد و به داخل اجتماع ببرد و همسو با جنبش فلسفه کاربردی که از قرن پیش آغاز شده است، حرکت کند. دوم اینکه رویکردی نو به نظام تعلیم و تربیت ارائه دهد (ناجی و قاضی‌نژاد، ۱۳۸۶، ص ۱۲۴). می‌توان گفت در این زمینه اهداف p4c در درجه اول برای آینده است.

از نظر لیپمن هدف عمده برنامه p4c کمک به کودکان برای چگونه اندیشیدن صحیح است. وی این اهداف را بدین صورت دسته‌بندی کرده است: ۱. بهبود توانایی تعقل، استدلال، منطقی و تشخیص تمایز دلایل خوب از بد؛ ۲. توجه به خود و رشد فردی و غیرفردی؛ ۳. بهبود و پرورش درک و فهم اخلاقی؛ ۴. رعایت بی‌طرفی در بحث‌ها و دستیابی به دلایل باورهای ارائه‌شده؛ ۵. دموکراسی، تحمل و احترام به دیگران (لیپمن، ۱۳۹۵، ص ۹۹-۶۲).

## ۲-۳. دیدگاه آیت‌الله مصباح در زمینه برنامه فلسفه برای کودکان

تعلیم و تربیت و مسائلی که در جهت پرورش انسان و به کمال رسیدن اوست، از مهم‌ترین اهداف بعثت انبیاست و علمای ربانی و مربیان اخلاقی همچون آیت‌الله محمدتقی مصباح به این مهم توجه فراوانی داشته‌اند.

از آنجاکه برنامه فلسفه برای کودکان یک مسئله تربیتی - آموزشی است، به همین جهت تلاش شد که نظر این عالم و فیلسوف اسلامی را در این زمینه بیان کنیم تا در ادامه تلاش‌های بومی در حیطه فلسفه برای کودکان، جهت‌گیری مشخصی با توجه به نظرات فلاسفه اسلامی معاصر، صورت گیرد و نظرات ایشان را چراغ این راه تازه قرار دهیم.

ایشان در پاسخ به این پرسش که آیا با توجه به تعریف نفس و ظرفیت‌های نفس ناطقه از نظر فلسفه اسلامی، یک کودک توانایی آموزش دیدن برای فلسفه و فلسفه‌ورزی دارد، بیان کردند که در ابتدا باید روشن شود که منظور از فلسفه، کودک و اسلامی بودن چیست؛ در گام بعدی باید مشخص شود که آیا فلسفه برای یک کودک مناسبی دارد یا خیر؛ و اگر امکان این کار وجود دارد، چگونه می‌توان این آموزش را صورت داد.

از نظر ایشان اگر منظور از فلسفه همان علمی است که از چند هزار سال پیش در یونان بوده و به اسلام منتقل شده و در کتاب‌ها موجود است، کاملاً پیداست که این امر امکان‌پذیر نیست و حتی بعضی بزرگسالان و طلبه‌های جوان بیست‌ساله نیز در فراگرفتن این علم ناموفق‌اند، چه رسد به یک کودک هفت هشت ساله! او چه می‌داند این‌گونه مسائل فلسفی و اصطلاحات علمی چون وجود و ماهیت چیست و اصلاً چه کارایی برای کودک دارد؟ اما اگر بگوییم منظور از فلسفه در فلسفه برای کودک، سلسله مباحثی است که محتواهای فلسفی، نتایج فلسفه و پاسخ به پرسش‌ها از طریق محتواهای فلسفی است که در چندین سطح قابل طرح است، در این صورت زندگی همه مسلمانان با فلسفه است. وقتی به کودک می‌گوییم خدا در همه جا هست و صدای همه را می‌شنود و تو دعا کن و از خدا خواهسته‌هایت را بخواه، اینها همه بحث و مطلب فلسفی است و خود ما هم خدا را از همین طرق شناخته‌ایم. این‌گونه مطالب که بحث فلسفی هستند برای یک کودک از راه‌های تلقین، القای مطالب، نتیجه عملی، آثار عملی چون کرامات و معجزات، جدی گرفتن و احترام گذاشتن به او تبیین می‌شود و به هیچ وجه از اصطلاحاتی همچون ممکن‌الوجود و واجب‌الوجود، علت و معلول اینها استفاده نمی‌شود. پس اگر محتوای فلسفه با یک زبان و روش دیگری منظور باشد، اصلاً زندگی بدون فلسفه نمی‌شود و همه اعتقادات ما از سنخ مباحث فلسفی است. وقتی به کودکی گفته می‌شود خدا ما را آفریده، بعد از مرگمان دوباره زنده می‌شویم و حساب و کتابی هست و به پیامبر وحی شده است، کودک معانی کلماتی چون آفریده شدن و وحی را نمی‌داند و تفهیم این عبارات و معانی به کودک از حیطه مباحث فلسفی به‌شمار می‌آید. هیچ‌کدام از این مطالب با اصطلاحات خاص و علمی خود آموزش داده نمی‌شود. آموزش فلسفه بدین معنا را می‌توان از منابع اسلامی پیدا کرد و فقط باید بکشیم این مباحث را تا حدی علمی‌تر بیان کنیم و تعبد صرف نباشد؛ کاری کنیم که متناسب با سنین مختلف کودک، قدری فهم و درکش ترقی کند.

ایشان در این زمینه که آیا کودک توانایی فلسفه‌ورزی و استدلال را دارد، افزودند:

بستگی به این موضوع دارد که منظور از استدلال چگونه استدلالی است؛ اگر استدلال خشک و اصطلاحی مدنظر باشد، خیر! شدنی نیست. اما اگر بدانیم با چه زبان و روشی صورت گیرد، امکان‌پذیر است. زمانی که یک فیلسوف دهری از امام صادق ع خواست که ایشان خداوند را برایش به نحوی اثبات کند که گویی او خدا را می‌بیند، امام با یک سلسله سؤال ساده خواسته آن فیلسوف را اجابت کردند، طوری که آن فیلسوف بشاش شد و

گفت تا کنون این چنین توضیح و سخنان منطقی نشنیده بودم. اگر انسان یاد بگیرد برای هر کسی چگونه استدلال کند و سطح و فهم هر کسی را در این استدلال‌ها در نظر بگیرد، استدلال‌ورزی برای هر کسی ممکن است؛ اما نباید انتظار داشت که یک کودک هفت هشت ساله به اندازه یک فیلسوفی که چهل سال فلسفه خوانده است، بفهمد؛ ولی می‌شود همان مطلبی که برای فیلسوف چهل ساله بیان می‌شود را در یک قالب ساده و با یک استدلال کم‌رنگ‌تری یعنی یک استدلالی که بیشتر جنبه جدلی و قانع‌کنندگی داشته باشد تا استدلال اصطلاحی برهانی، برای یک کودک فهماند، طوری که او می‌پذیرد و مقاومت نمی‌کند نه اینکه لازم باشد مقدمات برهان و ضروری بودن و ذاتی بودن و از نوع شکل اول بودن را به او آموخت. اگر مقصود از فلسفه برای کودک، این باشد پس می‌شود که فلسفه را به کودک هم آموخت.

غربی‌ها در این گونه مسائل، و روان‌شناسی و روان‌شناسی کودک بسیار کار کرده‌اند و مسلمانان به دلایل مختلف در این زمینه‌ها عقب مانده‌اند؛ اما به هر حال اگر کسی همت نماید تا آنها را فراگیرد، با این پیشی که بخواهد آن محتوا را در قالبی بیان کند که کودک بفهمد و بدان علاقه داشته باشد، باید کودک و مجموعه علائق او را بشناسد و با تجربه‌های عملی ببیند که کودک از کدام بحث‌ها در این زمینه خوشش می‌آید و حاضر است گوش فرا دهد و با چه چیزهایی تشویق می‌شود. البته کارهایی که در این مسیر مهم انجام شده، ضعیف است و کند پیش می‌رویم؛ اما اگر همت عالی‌تری داشته باشیم، می‌توان پیشرفت کرد و خداوند استعدادش را در ایرانی‌ها قرار داده است. هر قدر افرادی که در این زمینه فعالیت می‌نمایند، در محتوای دین و در زمینه ابزارهای علمی و تجربی خارجی که ما از نظر ابزار ضعیف هستیم، بیشتر کار و تلاش کنند و سعی کنند که مطالب را خودشان خوب بفهمند و متناسب با سن اشخاص، برایشان بیان کنند، حتماً اثرگذار است (گفت و گو حضوری، ۹۷/۱).

### ۳. نقد و آسیب‌شناسی برنامه فلسفه برای کودکان

با معرفی و ارائه برنامه فلسفه برای کودکان به جامعه آموزشی، این برنامه با نقد و بررسی‌های فراوانی مواجه شده است. در این قسمت ابتدا به دسته‌ای از اشکالاتی که معاصران این برنامه به آن وارد کرده‌اند و با پاسخ مؤسسان این طرح مواجه شده، می‌پردازیم و در ادامه نقدها و بررسی‌های جدید این پژوهش را مطرح خواهیم کرد.

#### ۳-۱. اشکالات مخالفان فلسفه برای کودکان به این برنامه و پاسخ آنها

در همه جهان آموزش فلسفه قبل از دوره دبیرستان، غیرعادی به نظر می‌رسید. ممکن است چنین به نظر برسد که تفکر فلسفی، به صورت جدی، برای دوره قبل از سن بلوغ نیست و نظریه رشدشناختی پیازه این نقد را تقویت می‌کند. رشد و تحقیقات روان‌شناختی نشان می‌دهد که گزارش پیازه، توانایی‌های شناختی کودکان را دست‌کم گرفته است. فیلسوفی به نام گرت متیوز، این تحقیقات و بحث‌ها را پیش برده و استدلال کرده که پیازه خود نیز موفق به دیدن بروز تفکر فلسفی در بسیاری از کودکانی که مورد بررسی و آزمایش قرار گرفته بودند، شده بود (ر.ک: پرپچارد، ۲۰۱۷). همچنین مارگرت دونالدسون به این نظریه رشدشناختی پیازه منتقد است (ر.ک: متیوز، ۲۰۱۵) و از نظر دونالدسون با

توجه به تحقیقات و شواهد تجربی موجود، می‌توان گفت که یافته‌های پیژره در نظریه مرحله‌ای شناختی غلط نیست، بلکه نتیجه‌گیری‌هایی که از این یافته‌ها انجام شده، غلط است (مورس، ۱۳۹۱، ص ۲۴).

همچنین اگرچه مطالعه منطق از قدیم به عنوان بخشی از فلسفه مورد توجه بوده، اما ممکن است که شکاکان به برنامه «فلسفه برای کودکان» افکار و اندیشه‌های کودکان را طبق قواعد منطقی و دشوار فلسفی نیابند، و حتی بالاتر؛ یعنی ممکن است بگویند این موضوع درباره منطق مقدماتی کلاس‌های دانشگاهی نیز همینطور است (ر.ک: پرچاره، ۲۰۱۷).

در پاسخ به این اشکال گفته می‌شود که منطق با دروس ریاضی مقدماتی و دستور زبان تفاوتی ندارد؛ درحالی‌که این دروس در حال حاضر، موضوعات درسی هستند. چه بسا اینکه این ارزیابی برای بسیاری از کودکان منصفانه نباشند. باید توجه داشت که این منطق موردنظر، یک درجه پایین‌تر از منطق مابعدالطبیعه است و همچنین کودکان می‌توانند از یک گفت‌وگوی منطقی به سمت گفت‌وگوی عمیق فلسفی حرکت کنند (همان).

با توجه به برنامه‌های درسی پرحجم حال حاضر و فشار روزافزونی که بر ملاک سنجش و تعیین نمونه قبول شده دانش‌آموزان مسلط بر موضوعات تاریخ، ادبیات، ریاضی و علوم طبیعی وجود داشت، ممکن است معلمان درباره شایسته بودن فلسفه برای افزوده شدن به برنامه آموزشی تردید و اعتراض کنند و در مورد اینکه، زمان مناسب برای بحث‌های فلسفی، چه مقطعی باشد اختلاف نظر داشته باشند. همچنین ممکن است معلمان اعتراض کنند که افزودن فلسفه به این برنامه‌های درسی پرحجم و سنگین، تنها موجب ایجاد مسائل و شرایط وخیم‌تری در آموزش می‌شود. نه تنها فلسفه فعلاً به عنوان یک موضوع جدید برای بیشتر معلمان ناشناخته است، بلکه ممکن است آنها بترسند آموختن فلسفه و پرسش‌های همیشگی‌اش، موجب شود که در تسلط بر روی دانش‌آموزان در سایر برنامه‌های آموزشی که پیش از فلسفه وجود داشتند، مزاحمت ایجاد کند. با توجه به نگران‌کننده بودن بسیاری از تحقیقات و پرسش‌های فلسفی، ممکن است معلمان به عنوان معلم، احساس آسیب‌پذیری کنند؛ زیرا آنان از پاسخ‌هایشان به پرسش‌های مطرح‌شده مطمئن نیستند (همان).

معمولاً آزمون‌های استاندارد به عنوان معیار سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار می‌گیرند. به طور قطع مشخص شده است که پرسش‌ها و پاسخ‌های روشن و غیرمبهم این‌گونه آزمون‌ها هیچ ارزش و ضمانتی در آموختن افکار فلسفی ندارند. در این صورت ممکن است موجب شک و تردید معلمان نسبت به ارزش آموزشی آمادگی دانش‌آموزان به انجام خوب امتحانات استاندارد شود (همان).

در مقام پاسخ‌گویی به این‌گونه دلایل، متیولیپمن و دیگر افرادی که طرفدار به ارمغان آوردن فلسفه در روش‌های مورد تأیید مدارس هستند، پاسخ داده‌اند که فلسفه می‌تواند تمام تجربه‌های تحصیلاتی دانش‌آموزان را بالا ببرد. هدف مدارس حقیقتاً معرفی چیزی بیشتر از یک موضوع نیست. در کل فلسفه می‌تواند برای معنادار کردن آموزش دانش‌آموزان اضافه شود و در نهایت فلسفه در آموزش و پرورش می‌تواند به یکی دیگر از نگرانی‌هایی که سرتاسر برنامه‌های آموزشی را در بر گرفته که همان تفکر انتقادی است، کمک شایانی کند (همان). فقط مهم این است که مانند *ژان لوک نانس* در آموزش‌های برنامه فلسفه برای کودکان از کلمات ساده‌تر استفاده شود. بچه‌ها زمانی که وارد

کلاس فلسفه می‌شوند از هیچ چیز واهمه ندارند و این توانایی را دارند که بسیار رک و صریح حرف‌هایشان را حتی اگر منتقدانه باشد، بزنند و سؤال بپرسند و هیچ نگرانی‌ای نداشته باشند (نفری، ۱۳۸۹، ص ۱۰۱).

### ۳-۲. نقد و بررسی برنامه فلسفه برای کودکان از دیدگاه فلسفی

با وارد شدن برنامه p4c به کشورمان و تلاش برای بومی‌سازی آن مطابق با فرهنگ و فلسفه اسلامی، این برنامه با آسیب‌ها و نقدهای متعددی روبرو بوده است. برای ارزیابی و بررسی برنامه فلسفه برای کودکان از نگاه حکما و فلاسفه اسلامی و تربیتی که نسبت به تعلیم و تربیت و آموزش، از جمله بعد تعلیمی (پرورش نیروی فکری و بعد عقلانی انسان) رویکرد جامع و کاملی دارند، لازم است مقایسه‌ای تطبیقی میان مبانی برنامه فلسفه برای کودکان و مبانی فلسفه اسلامی انجام دهیم. لذا بدین منظور نقد برنامه p4c براساس مبانی فلسفه اسلامی را در هفت بُعد: الهیاتی، هستی‌شناختی، نفس‌شناختی، معرفت‌شناختی، ارزش‌شناختی، روش‌شناختی و غایت‌شناختی دنبال می‌کنیم و در پایان با توجه به مبانی ذکرشده، جمع‌بندی‌ای مختصری را برای مشخص ساختن محتوای برنامه بومی‌شده فلسفه برای کودک انجام می‌دهیم.

#### ۳-۲-۱. نقد مبانی الهیاتی

مقصود از مبانی الهیاتی، گزاره‌هایی است خبری، مربوط به مهم‌ترین اعتقادات دینی، که به صورت مستقیم و غیرمستقیم از آنها در استنتاج مؤلفه‌های تربیتی و آموزشی استفاده می‌شود. این گزاره‌ها در علم کلام با روش عقلی و نقلی مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرند و بخشی از آنها با روش عقلی در فلسفه بررسی می‌شوند (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۰، ص ۱۳۵). حال جای این پرسش باقی می‌ماند که به‌رغم ادعای لیپمن در تقویت قدرت استدلال و اندیشیدن کودکان و پرورش مبانی جهان‌شناختی در ایشان، و با توجه به مباحث و محتواهای آموزش او (ستاری، ۱۳۹۳، ص ۴)، چرا وی به بحث درباره مبانی الهیاتی و موضوع قرار دادن این مبانی، که جزو بهترین مباحث عقلی در جهت تقویت قدرت عقلانیت هستند، نپرداخته است؟! به طور قطع خلاً وجود چنین مباحثی در این برنامه، از نظر مبانی تعلیم و تربیت اسلامی مورد نقد است.

#### ۳-۲-۲. نقد مبانی هستی‌شناختی

از بعد هستی‌شناختی نخستین نقد به این برنامه به حصر معنای هستی و وجود به کیهان و جهان عینی مربوط می‌شود که در این راستا لیپمن به‌صراحت به رد مطلق‌های ذهنی و متافیزیکی اقدام کرده است؛ ولی صدرالمتألهین هستی را متشکل از عالم محسوسات، عالم متخیلات و عالم معقولات می‌داند و عالم معقولات را از طریق سلسله عقول متکثر به اثبات می‌رساند. دومین نقد هستی‌شناسانه، به ناتوانی این برنامه در پاسخ به پرسش‌های متافیزیکی کودکان بازمی‌گردد. لیپمن معتقد است مفاهیم متافیزیکی برای ما ملموس و عینی نیستند و ما نمی‌توانیم آنها را به کار ببریم. این اعتقاد لیپمن با صرف‌نظر از به‌کارگیری عقل نظری و تکیه بر عقل عملی است. این در حالی است که در حکمت اسلامی، در سایه بهره‌گیری از عقل نظری، بسیاری از مسائل متافیزیکی قابل حل شدن است و امکان ساده‌سازی آنها به زبان کودکان وجود دارد (ستاری، ۱۳۹۳، ص ۴۶-۴۹).



### ۳-۲-۳. نقد مبانی نفس‌شناختی

در بعد نفس‌شناختی، یکی از انتقادات به این برنامه این است که در این طرح به امور فطری خداجویی و ظرفیت‌های تعالی‌گرایانه کودکان که منشأ پرسش‌های اساسی در کودکان می‌شود، اهمیت چندانی نشان داده نشده است (ستاری، ۱۳۹۱، ص ۱۱). این در حالی است که از نظر حکما و اندیشمندان مسلمان، وجود فطرت مشترک خداجویی و سرشتی الهی در همه آدمیان به‌رغم تفاوت‌هایی که با یکدیگر دارند، قابل اثبات است. از شواهد وجود چنین سرشتی آن است همه انسان‌ها در احکام اولیه عقل نظری و عقل عملی با یکدیگر اتفاق نظر دارند و از تمایلاتی فراحوانی مانند حقیقت‌جویی، فضیلت‌خواهی و کمال‌طلبی بهره می‌برند (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۰، ص ۱۷۳).

از دیگر انتقادات نفس‌شناختی و انسان‌شناختی می‌توان بدین نکته اشاره کرد که حکیمانی چون غزالی در خلال توجه به تفاوت‌های فردی در امور آموزشی و تربیتی، به صورت مجزا به بیان تفاوت‌های عقلی افراد بلکه شخص واحد در احوال مختلف پرداخته‌اند (همان، ص ۸۵). چگونگی شکوفایی قابلیت‌های انسان در هر مرحله از مراحل رشد، در مقدار ظرفیت او در مراحل بعدی نقشی تعیین‌کننده دارد. در امور دینی و معنوی نیز یکی از عواملی که در شدت و ضعف معرفت و ایمان مؤمنان مؤثر است، همین تفاوت استعدادها و ظرفیت‌هاست. براین اساس هنگامی یکی از اصحاب امام صادق<sup>ع</sup> از گروهی از شیعیان، به دلیل آنکه معرفت و ایمان آنها را فروتر از ایمان خود می‌دید، بی‌زاری جست با این واکنش امام روبه‌رو شد که اگر چنین باشد ما نیز باید از شما بی‌زاری بجوئیم؛ زیرا ما مزایایی داریم که شما ندارید (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۰، ص ۱۸۷). حال با پذیرفتن این اصل، جای پرسش و تعجب است از اینکه چطور برنامه آموزشی - پرورشی لیپمن که درصدد تقویت تفکر و عقلانیت است، چنین اصلی را در آموزش‌هایش لحاظ نکرده و صرفاً به یک رده‌بندی سنی (ستاری، ۱۳۹۳، ص ۵) که تنها اختلافات سنی (و نه ظرفیت‌های عقلی) را در نظر گرفته، بسنده کرده و تفاوت‌های عقلی که فراتر از اختلافات سنی است، را مغفول نهاده است.

نقد دیگر در این مبنا را می‌توان بدین شکل تبیین کرد که پروفسور متیولیپمن نتیجه و هدفی را که از گسترش آموزش برنامه فلسفه برای کودکان در جوامع پیش‌بینی کرده و انتظار دارد این است که با پرورش یافتن تفکر انتقادی، خلاقانه و مسئولانه در کودکان، آنها این توانایی را می‌یابند که بتوانند در تبیین و وضع قوانین و اخلاقیات زندگی حال و آینده‌شان به‌صورت کاملاً آزادانه تصمیم‌گیری کنند و نقش معلم تنها تسهیل بحث فلسفی است (هدایتی، ۱۳۹۲، ص ۲۳۰-۲۳۴). حال مطلب قابل تأمل این است که آیا صرفاً با اثبات و استدلال محققان مبنی بر وجود این چنین تفکری در کودکان، می‌توانیم آنها را در این مسیر مهم آزاد و رها بگذاریم؟! چه تضمینی وجود دارد که کودکان در راستای بحث و پژوهش‌هایشان با یکدیگر، ارزش‌ها و قوانین اخلاقی و فرهنگی مناسب با جامعه خویش را بیابند؛ در صورتی که در فلسفه اسلامی آغاز نفس ناطقه و بروز این نفس در انسان و تبدیل شدن نفس حیوانی به نفس ناطقه که همان عقل‌ورزی است بعد از بلوغ جسمانی می‌باشد. پس چگونه در برنامه فلسفه برای کودکان به آموزش امری که بالفعل به صورت ملموس و حقیقی برای یک کودک به‌ظهور نرسیده است می‌پردازند؟ صدرالمتألهین در این زمینه می‌نویسد:

و چون طفل از بطن مادر بیرون آمد، تا قبل از رسیدن به سن رشد و بلوغ جسمانی، در حد درجه نفوس حیوانیه است و سپس نفس حیوانیه او به نفس ناطقه، یعنی نفسی که به وسیله فکر و تأمل در مسائل قادر به ادراک کلیات است، می‌گردد (صدرالمتألهین، ۱۳۶۶، ص ۳۳۸).

با توجه به زمانی که صدرالمتألهین برای آغاز تفکر و به‌ظهور رسیدن قوه ناطقه قائل است، در واقع برنامه فلسفه برای کودکان به سبک لیپمنی و تنها با روش عقلی محض، مانند این است که تصمیم داشته باشیم به فردی که در طول دوران زندگی‌اش هیچ خودرویی را مشاهده نکرده، به‌صورت کاملاً تئوریک و بدون نشان دادن خودرو آموزش رانندگی صحیح و طبق اصول راهنمایی و رانندگی بدهیم.

#### ۴-۲-۳. نقد مبانی معرفت‌شناختی

در بعد معرفت‌شناختی اصلی‌ترین نقد به برنامه فلسفه برای کودکان به نسبت‌گرایی این برنامه در شناخت که تحت تأثیر مفروضات فلسفه تحلیل‌زبانی و فلسفه عمل‌گرایی است، مربوط می‌شود (ستاری، ۱۳۹۱، ص ۱۶-۱۷)؛ ولی در فلسفه اسلامی نسبت‌گرایی با دلیل و برهان مردود دانسته شده است (مصباح، ۱۳۷۹، ص ۲۶۵-۲۶۶). از آنجا که نسبت‌گرایی به شکاکیت منجر می‌شود، با دلایل نقضی و حلی می‌توان آنها را ابطال کرد (حسین‌زاده، ۱۳۷۸، ص ۱۰۹)؛ درحالی که در فلسفه اسلامی امکان و وقوع شناخت یقینی و شناخت مطلق وجود دارد (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۰، ص ۸۹-۹۰).

نادیده انگاشتن وحی به عنوان یکی از منابع شناخت از جمله انتقادهای دیگر به این برنامه است. در صورتی که صدرالمتألهین به طریق برهانی به اثبات وحی به عنوان منبع شناخت می‌پردازد (ستاری، ۱۳۹۱، ص ۱۶-۱۷) و از نظر اکثر فلاسفه و متفکران اسلامی، منبع شناخت بودن وحی مورد تأیید است؛ تا آنجا که وحی را یکی از ابزارهای معرفت یقینی دینی به‌شمار می‌آورند (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۰، ص ۱۱۶-۱۱۸) و از نظر ایشان انسان برای دستیابی به کمال حقیقی نیازمند وحی است (همان، ص ۱۸۴). به‌طور کلی از نظر فلاسفه اسلامی، حس، خیال و عقل ابزارهای اصلی در کسب علوم حصولی‌اند و انواع استدلال، تجربه، مرجعیت و تواتر از جمله راه‌های فرعی در این زمینه هستند (همان، ص ۱۰۲).

نقد دیگر در مبانی معرفت‌شناختی لیپمنی، در تکیه محض او به عقل عملی و توجه مفرط به طبیعت و عناصر زبانی کودک و بی‌اعتنایی به امور مابعدالطبیعه است و در این زمینه دچار جزئی‌نگری در شناخت شده است (ستاری، ۱۳۹۱، ص ۱۸-۲۰)؛ در صورتی که عقل نظری و عقل عملی لازم و ملزوم یکدیگرند و از نظر فیلسوفان اسلامی معرفت‌های عملی کاملاً به معرفت‌های نظری وابسته‌اند. معرفت‌های نظری از هست و نیست‌ها سخن می‌گویند و معرفت‌های عملی از ارزش‌ها، بایدها و نبایدها؛ اما چنان نیست که میان این دو دسته از معرفت، مرز غیرقابل نفوذی وجود داشته باشد و معرفت‌های نظری و عملی کاملاً با یکدیگر بی‌ارتباط و بیگانه باشند (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۰، ص ۱۱۴-۱۱۵). از نظر ایشان با تحلیل دقیق مفاهیم ارزشی و الزامی همچون خوب و بد و باید و نباید، حتی می‌توان معرفت‌های عملی را به معرفت‌های نظری تحویل برد (مصباح، ۱۳۷۰، ص ۵۳-۱۰۴).

### ۳-۲-۵. نقد مبانی ارزش‌شناختی

در برنامه p4c ارزش‌های ثابتی وجود ندارد و ارزش‌ها فقط در جریان گفت‌وگو و توافق جمعی تولید می‌شوند که همواره امکان تغییر آنها وجود دارد (ستاری، ۱۳۹۵، ص ۵۹)؛ ولی از نظر فلسفه و حکمت اسلامی بنا بر مبانی ارزش‌شناختی انسان نیازمند ارزش‌هایی است که همواره ثابت باشند و این ارزش‌ها پشتوانه واقعی دارند. (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۰، ص ۱۱۵). در زمینه منبع بودن وحی درباره تشخیص ارزش‌ها، ابوعلی مسکویه، شریعت و دین را در تشخیص فضایل و مصادیق عدالت معتبر می‌داند (همان، ص ۵۴ و ۱۱۸). غزالی نیز چون دیگر حکیمان مسلمانی که با تفصیل و دقت نظر بیشتری به مباحث تعلیم و تربیت پرداخته‌اند، برای تعلیم و تربیت جنبه سلبی و ایجابی (رذایل و فضایل) قائل‌اند (غزالی، ۱۴۱۶ق، ص ۳۹)؛ در صورتی که با توجه به معرفی برنامه فلسفه برای کودکان و تئوری‌های آن، اخلاق بدین معنا در برنامه فلسفه برای کودکان جایگاهی ندارد و فضایل و رذایل اخلاقی عمدتاً در جریان گفت‌وگو های کودکان (انسان) معین می‌شوند (هدایتی، ۱۳۹۲، ص ۲۳۰-۲۳۴).

در فلسفه اسلامی، ارزش علاوه بر علوم نظری، در دانش‌های عملی نیز امری واقعی است و اموری به عنوان اهداف واقعی تعیین می‌شوند که صرف‌نظر از سلايق و علايق شخصی و توافقات جمعی، شایستگی آن را دارند که به دنبالشان باشیم (همان، ص ۱۹۳-۱۹۴). در پی این اصل در فلسفه اسلامی، اصل اثبات‌پذیر بودن ارزش‌های واقعی قرار می‌گیرد (همان، ص ۱۹۴)؛ اصلی که در برنامه فلسفه برای کودکان بدان توجه نشده است.

فلاسفه‌ای همچون ابن‌سینا و فارابی هدف و کمال انسان را کمال عقل نظری می‌دانند و اصلاح و تهذیب عقل عملی را مقدمه‌ای برای وصول به سعادت نهایی برمی‌شمارند (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۲، ص ۲۶۹-۲۷۵) و تهذیب و کمال عقل عملی به نوبه خود سعادت و هدف نیست؛ درحالی که لیپمن در برنامه فلسفه برای کودکان، از آنجاکه طبق گفته خودش بیشترین تأثیر را از دیوبی در فلسفه عمل‌گرایی دریافت کرده و این برنامه را بر مبنای اندیشه او استوار کرده است (ستاری، ۱۳۹۳، ص ۶)، همچون دیوبی و دیگر پراگماتیست‌ها اصالت را در پرورش و به کمال رسیدن عقل عملی می‌داند و از بنیادی‌ترین اصل عمل‌گرایی دیوبی مبنی بر اینکه ارزش اندیشه به فایده عملی آن وابسته است (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۲، ص ۲۴۲)، پیروی می‌کند.

### ۳-۲-۶. نقد مبانی روش‌شناختی

روش قالبی که بنیان‌گذار برنامه فلسفه برای کودکان در پی ایجاد آن در کودکان است، ایجاد روحیه فلسفه‌ورزی تنها با روش عقلی و اتکا بر محسوسات است (ستاری، ۱۳۹۳، ص ۵-۳۵)؛ که آن‌گونه که بیان شد از نظر صدرالمثلهین ادعای لیپمن مبنی بر اینکه توانایی فلسفیدن تنها به صورت عقلی محض در سنین قبل از بلوغ وجود دارد، امکان‌پذیر نیست؛ اما همان‌طور که روش فلسفه‌ورزی در حکمت متعالیه علاوه بر عقل و حس، نقل و شهود نیز می‌باشد (معلمی، ۱۳۸۷، ص ۳۵-۳۷)، شاید بتوان آموزه‌ها و تعالیم برنامه فلسفه برای کودکان را نیز با ضمیمه کردن نقل و شهود به روش عقلی و حسی، به کودکان نیز آموزش داد؛ همان‌طور که صدرالمثلهین شیوه صحیح

فراگیری فلسفه و حکمت در بزرگسالان را نیز همین روش می‌داند. اتکا بر عقل و حس در روش فلسفه‌ورزی، مانند دیگر آموزه‌های برنامه فلسفه برای کودکان به سبک لیپمنی، از مبانی فلسفه‌های غربی گرفته شده است که به‌هیچ‌وجه در این مسئله با مبانی حکمت اسلامی سازگار نیست.

*ابن‌سینا* نیز در این زمینه بر غافل نشدن از آموزش‌های معنوی و مذهبی‌ای چون آموزش قرآن به کودکان تأکید ورزیده است (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۲، ص ۲۷۷)؛ تا آنجا که حتی آموزش‌های دیگر را بعد از آموزش قرآن و واجبات به کودکان سفارش کرده است (هدایتی، ۱۳۹۳، ص ۱۹۷-۲۰۲)؛ در صورتی که در محتواهای آموزشی برنامه لیپمن (ستاری، ۱۳۹۳، ص ۵)، آموزش‌هایی که رنگ و بویی از مذهب، تدین، معنویات و کتب مقدس داشته باشند، فراموش شده است.

فراوانی روایات و آیاتی که خداوند سبحان در آنها مشوق افزایش پایه اطلاعات و تفکر عمیق در علوم است و می‌فرماید: «خداوند آنها را که ایمان آورده‌اند و از علم بهره دارند، درجات عظیمی می‌بخشد»، این مطلب را می‌رساند که رسیدن به «عقل و اندیشه‌ای» که تمیزدهنده و آفرینشگر است، به پشتوانه دین برای رسیدن به کمال مطلوب مورد نیاز است (علیگلی و ساجدی، ۱۳۹۴، ص ۱۲۷-۱۲۸).

*غزالی* در بحث روش‌های تعلیمی و تربیتی، معتقد است که در تربیت و پرورش کودک ابتدا باید عقاید به کودک تلقین شود و پس از تلقین و تقلید، درک و فهم کند و پس از آن اسرار امور و استدلال به او گفته شود (غزالی، ۱۴۰۶ق، ص ۷۴ و ۹۴)؛ درحالی که چنانچه در ابتدای این قسمت ذکر شد، لیپمن برنامه تربیتی خودش را که از ابتدای امر مبنی بر تفکر و فهمیدن است، از سه‌سالگی آغاز و سفارش می‌کند و روش‌هایی چون تلقین در برنامه او نقشی ندارد.

به‌طور کلی می‌توان چنین نتیجه گرفت که این مطالب مؤید و مؤکد این امر است که برنامه‌های فلسفی برای کودکان و نوجوانان، نه‌تنها با اهداف و روح کلی حاکم بر تعلیم و تربیت اسلامی منافاتی ندارد، بلکه می‌تواند بخشی از نظام آموزش و تربیتی آن قلمداد شود (صادقی هاشم‌آبادی و علوی، ۱۳۹۳، ص ۱۷).

یکی از فلاسفه اسلامی متأخر که به دقت نظر در زمینه روش‌های رشد عقلانی به تبیین و تحریر پرداخته، علامه طباطبائی است که نظر ایشان در ادامه جداگانه ذکر می‌شود.

### ۱-۲-۳. روش‌های تربیت عقلانی از دیدگاه علامه طباطبائی

براساس دیدگاه علامه طباطبائی، تربیت عقلانی به معنای فراهم کردن زمینه فراگیری و کاربرد اصول منطقی و فلسفی به‌ویژه قیاس برهانی است؛ به‌گونه‌ای که متربی بتواند مسائل درون دینی و برون دینی را درک و هضم کند و اعتقاد به باورهای دینی و عمل به احکام از روی بصیرت باشد و نه تقلید و تعبد، و اگر جایی هم مسئله‌ای را به طور تعبدی می‌پذیرد، دلیل عقلی او را به این تعبد رهنمون کرده باشد. اکنون باید به این مسئله پرداخت که مربی با به‌کارگیری چه روش‌هایی می‌تواند تربیت عقلانی و توانمندی ادراکی متربی را افزایش دهد.

علامه روش‌های تربیت عقلانی را در بعد روش‌های ناظر به حفظ سلامت درک فطری عقل و روش‌های ناظر به افزایش درک عقلی دنبال می‌کند. ایشان در بعد اول، بر سه روش تعدیل قوی، انجام عمل صالح و ایجاد شرایط مناسب اجتماعی تأکید می‌کند. در بعد دوم روش‌های تربیت عقلانی از نگاه علامه عبارت‌اند از: ۱. اعطای علم و حکمت؛ ۲. رعایت تدریج در القای معارف؛ ۳. همراه کردن بیان واقعیت‌ها و احکام دینی با تبیین آنها؛ ۴. دعوت براساس وضعیت تلخ و شیرین گذشته؛ ۵. تحریک غریزه تقوایی هنگام بیان احکام؛ ۶. آموزش برای عمل و براساس عمل؛ ۷. آموزش اصول منطقی و فلسفی؛ ۸. تحریک عقل به مطالبه برهان؛ ۹. عادت دادن عقل به تفکر اجتماعی؛ ۱۰. ارائه الگوی صحیح تفکر (دائرةالمعارف طهور، بی‌تا).

حال با ملاحظه‌ای تطبیقی میان برنامه فلسفه برای کودکان و روش‌های تربیت عقلانی علامه به نکات زیر رهنمون می‌شویم:

الف) چنان که قالب و ابزار اصلی لیپمن، داستان است، روش‌های چهارم و دهم علامه نیز ناظر بر استفاده از قالب داستان در برنامه‌های تربیتی اسلامی است؛

ب) یکی از محتوای آموزشی لیپمن توجه به اخلاق و فلسفه‌های اخلاقی است؛ مسئله‌ای که علامه در مورد پنجم بدان توجه کرده است؛

ج) از آنجاکه لیپمن یک عملگراست، قائل به ارزشمند بودن اندیشه در صورت کاربردی بودن آن در عمل است. اگرچه از نظر علامه و دیگر حکمای اسلامی کاربردی بودن اندیشه هدف نهایی نیست، اما به عنوان یک هدف واسطی از اهمیت آن غافل نشده‌اند؛ مورد ششم مؤید این مطلب است؛

د) موارد ۸ و ۷ به طور چشمگیری با روش آموزش فلسفه‌ورزی و تقویت تفکر انتقادی در برنامه فلسفه برای کودکان همپوشانی دارد؛

ه) مورد نهم بیانگر این مطلب است که از نظر علامه تفکر اجتماعی ناظر به هر گونه فعالیت است (نظیر گفت‌وگو و بحث گروهی) که به تقریب افکار می‌انجامد و اختلاف بین صاحب‌نظران را کم می‌کند. وی این مطلب را از آیه «واعتصموا بحبل الله جميعاً و لا تفرقوا» (آل عمران: ۱۰۳) (و همگی به ریسمان خدا چنگ زنید و پراکنده نشوید) استفاده می‌کند و معتقد است که یکی از عوامل اختلاف فراوان بین گروه‌های مختلف فکری در دنیای اسلام و در نتیجه عقب‌ماندگی مسلمین این بود که گروه‌های مذکور از دستور قرآن به تفکر اجتماعی تخلف کردند و به تفکر انفرادی روی آوردند (همان). با کمی دقت شباهت بسیاری میان این نظر علامه و تأکید لیپمن بر تشکیل حلقه کندوکاو و اجتماع پژوهشی نمایان می‌شود؛

و) از روش‌هایی که علامه همچون دیگر حکمای اسلامی بدان توجه کرده و فلاسفه غربی مانند لیپمن از آن غافل شده‌اند اصل و روش رعایت تدریج در القای معارف است که علامه در مورد دوم بدان اشاره می‌کند.

## ۷-۲-۳. نقد مبحث غایت‌شناختی

غایت هر پدیده را باید در هدفی که از آن استنباط شده جست‌وجو و ارزش‌گذاری کرد. به‌رغم اینکه لیپمن یکی از اهداف تربیتی اولیه برنامه فلسفه برای کودکان را تقویت بعد اجتماعی فرد می‌داند، هدف آرمانی وی از خلق و ابداع برنامه آموزشی - تربیتی‌اش، ایجاد دموکراسی و تقویت روحیه دموکراتیک و تحمل دیگران از راه گفت‌وگو در کودکان، به عنوان آینده‌سازان جامعه است (ستاری، ۱۳۹۳، ص ۵)؛ اما از مهم‌ترین اهداف حکمای مسلمان از جمله ابن‌سینا و فارابی، تأکید بر بعد اجتماعی تعلیم و تربیت و پرورش تفکر جمعی در راستای سامان دادن به جامعه و مدینه فاضله است (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۲، ص ۶۷-۸۲).

اگر بخواهیم کمال و سعادت غایی را از منظر یک حکیم مسلمان که عمیق‌تر وارد مباحث تربیتی شده است بیان کنیم، می‌توان به نظر ابوعلی مسکویه اشاره کرد. مسکویه در برنامه تربیتی خویش، سعادت و کمال انسان را در انجام کارهای انسانی براساس تعقل و اندیشیدن می‌داند. از نظر وی انسان طبیعتاً اجتماعی است و منشأ این امر را ضرورت‌های زیستی و نیازهای افراد به یکدیگر در راه تکامل می‌داند. البته از بعضی گفته‌های او چنین برداشت می‌شود که نوعی انس و محبت براساس خیر که در طبیعت انسان نهاده شده (نه صرف احتیاجات و اضطراب به کمک) منشأ پیدایش جامعه بوده است. وی همچون فارابی اساس جامعه را بر محبت می‌داند و می‌گوید اگر محبت و صداقت کامل در جامعه حاکم باشد، نیازی به عدالت نیست (مسکویه، ۱۴۱۰ق، ص ۳۶-۳۸، ۴۹ و ۱۲۸). با توجه به توضیحاتی که در پایان قسمت نقد مبانی هستی‌شناختی ذکر شد، مشخص می‌شود که لیپمن عمل‌گرا، کمال هر اندیشه انسانی را در عملی و کاربردی شدن آن اندیشه می‌بیند و صرف انجام کارهای انسانی براساس تعقل و اندیشیدن، کمال تلقی نمی‌شود؛ برخلاف چیزی که مسکویه به آن معتقد است.

به‌طور کلی می‌توان چنین نتیجه گرفت که فیلسوفان مسلمان در زمینه هدف غایی، علاوه بر سعادت دنیوی، به سعادت اخروی نیز اعتقاد دارند؛ درحالی‌که فیلسوفان غربی چون لیپمن تنها سعادت دنیوی را مدنظر دارند (ملکی پیربازاری، ۱۳۹۱، ص ۱).

## ۳-۳. بررسی تناقضات در نظریات لیپمن

دو مبنا از مبانی هستی‌شناختی لیپمن در برنامه فلسفه برای کودکان یکی اشکال ذاتی در هستی و نبود ضمانت برای آن و دیگری انکار امور مطلق در باب هستی است (ستاری، ۱۳۹۳، ص ۲۶-۳۲). روشن است که پژوهش‌ها و داوری‌های کودکان در حلقه کندوکاو نیازمند اعتماد بر ملاک‌هایی جهت قضاوت صحیح است (هدایتی، ۱۳۹۲، ص ۲۳۲)؛ زیرا بدیهی است که هر گونه قضاوتی نیازمند ملاک و معیارهای ثابت است. با توجه به نکات یادشده، این موضوع قابل تأمل است که چگونه کودکان به توافقی در وجود ملاک‌ها و ارزش‌هایی ثابت می‌رسند. آیا همین وضع کردن و قرار دادن ملاک‌ها و ارزش‌ها در ابتدای راه پژوهشی کودکان در تعارض با آن مبانی هستی‌شناختی لیپمن نیست؟!

نکته دیگر این است که ادعای لیپمن در این برنامه آن است که قصد دارد بدون هیچ‌گونه القای خط فکری به کودکان، به آنها فرصت تفکری آزاد دهد (هدایتی، ۱۳۹۳، ص ۲۲۷-۲۴۰)؛ در صورتی‌که نتیجه غایی حاصل از برنامه

فلسفه برای کودکان که ایجاد روحیه‌ای دموکراتیک در شهروندان آینده جامعه است (ستاری، ۱۳۹۳، ص ۵)، به نوعی غیرمستقیم یک خط فکری خاص پیش‌روی کودکان قرار می‌دهد که در پایان این برنامه منش و تفکر دموکراتیک پایه‌گذاران و مربیان اصلی این طرح به متریان القا می‌شود.

به عبارت دیگر می‌توان هرگونه ادعای تفکری بی‌مبنا و کاملاً آزاد را انکار کرد؛ زیرا خواه ناخواه هر گونه تفکری مبتنی بر مبانی و پایه‌هایی است. در این برنامه لیمن منکر القا و اعطای هر گونه مبانی فکری به کودکان می‌شود که این ادعا با اصول ثابت معرفت‌شناسی در تناقض است.

#### ۴. بومی‌سازی برنامه فلسفه برای کودکان با توجه به مبانی فلسفی

با توجه به نقدها و آسیب‌های مبانی برنامه فلسفه برای کودکان که در مطالب پیشین بدان‌ها اشاره شد، بسیار واضح و مبرهن است که نسخه اصلی و اولیه این برنامه با فرهنگ، ارزش‌ها و فلسفه حاکم در جامعه مطابقت ندارد و این مطابقت صرفاً با تغییراتی در پیکره داستان‌های آموزشی صورت نمی‌گیرد. از آنجاکه با توجه به اصول و مبانی نهفته در این برنامه، در محتواهای آموزشی، فلسفه خاصی تعلیم و تلقین می‌شود، و بدون منظور کردن مبانی فلسفه اسلامی و اعمال آنها در محتوا، و ارجاع محتواها به مبانی و اصول ذکرشده، مسئولان و مجریان در بومی‌سازی این طرح و اجرایی کردن آن در نظام آموزش و پرورش، موفق نخواهند بود. از این‌رو در این مجال می‌کوشیم به چالش‌ها و باید و نبایدهای محتوایی که باید در این الگوبرداری بدانها توجه کرد، بپردازیم.

#### ۴-۱. چالش‌های محتوایی برنامه فلسفه برای کودکان در بومی‌سازی این برنامه

با نگاهی به تاریخ آموزش فلسفه در ملت‌های دارای دین مانند کشورهای مسیحی و مسلمان، می‌توان در بعضی ادوار مخالفت برخی علمای این ادیان را با فلسفه و فلسفه‌ورزی مشاهده کرد و حتی در کشورهای مسلمان بعضی فقهای دینی در حال حاضر نیز فلسفه و پرداختن به این علم را حرام اعلام کرده‌اند (فنائی اشکوری، ۱۳۹۰، ج ۱، ص ۲۸-۲۳).

شاید بتوان به‌طور کلی برخی دلایل مخالفت علمای ادیان با فلسفه را چه در کودکان و چه در بزرگسالان، تزلزل در ایمان افراد و پشت‌پا زدن آنها به مسائل دین به‌ویژه تکالیفی که پذیرش آنها صرفاً تعبدی است، دانست (همان).

در دین پر محتوای اسلام و آموزه‌های قرآنی، از تعبیر «تفکر» به گونه‌های مختلف نام برده و به آن توصیه شده است. در بسیاری از آیات به تعقل و تفکر دعوت شده است. عمده موضوعات مورد توجه در این آیات، مسائل اساسی هستی و زندگی انسان است که به تقویت بینش انسان می‌پردازد. این امر در اسلام عبادت تلقی و حتی افضل از عبادت دانسته شده است (صادقی هاشم‌آبادی و علوی، ۱۳۹۳، ص ۱۷)؛ اما اگرچه در تعالیم اسلامی از واژگان عقل و خرد دوری نشده، بلکه به آن نیز بسیار سفارش شده است، ولی از آنجاکه اسلام بسیار بیشتر از ادیان دیگر دارای آموزه‌های تعبدی است، بدین دلیل در آموزش فلسفه و اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در کشورهای مسلمان نسبت به کشورهای غیرمسلمان، جای تأمل و توجه بیشتری است.

اگر نظام آموزش و پرورش قصد داشته باشد برنامه فلسفه برای کودکان را به صورت صحیح و کاملاً بومی در کشور اجرایی کند، باید اهداف آموزشی این طرح را با فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی کشور تطبیق دهد و همچنین آن قسمت‌هایی از برنامه را که بعضی از مفاهیم و باورها و ایده‌های فلسفی غربی به صورت جسته و گریخته آموزش داده می‌شود، با آموزه‌های حکمت اسلامی جای‌گزین کند؛ زیرا بومی کردن یک برنامه مستلزم این است که آن برنامه با افکار و فرهنگ جامعه موردنظر همخوانی و تناسب داشته باشد و از آنجا که فلسفه حاکم در جامعه آموزشی ما، فلسفه اسلامی است، به‌ناچار باید برای بومی کردن برنامه فلسفه برای کودکان به آموزه‌ها و تعالیم فلسفه اسلامی رجوع کرد. مطلب مهم این است که در فلسفه اسلامی، ایده‌های فلسفی به طور چشمگیری به مسائل و اعتقادات دینی آمیخته شده‌اند. اگرچه مباحث حکمت اسلامی ابتدا به صورت کاملاً عقلی و استدلالی به اثبات رسیده‌اند و سپس توسط بزرگان این مکتب ارتباط و سخیت مباحث مستدل فلسفی با وحی و مسائل دینی اسلام مشخص شده است (فنائی اشکوری، ۱۳۹۰، ص ۲۸-۳۴)، اما باید بپذیریم که اگر کودکی در فهم و پذیرش محتواهای فلسفی برنامه فلسفه برای کودکان که براساس مبانی حکمت اسلامی بومی‌سازی شده است ناتوان باقی بماند و قادر به درک مبانی فلسفی نهفته شده در برنامه نباشد و یا چیزی خلاف نظر مؤلف را فهم کند و شخصیت و تفکرش بدین ترتیب و با آن ناتوانی در پذیرش ایده فلسفی شکل بگیرد، ممکن است در آینده نزدیکی که باید مکلف به اصول و فروع دین شود و شاید هنوز در سن کودکی باشد و تفکری فرای آن تفکر کودکانه نیافته باشد، به خاطر آن درک نکردن‌هایش و یا حتی کج‌فهمی‌هایش حاضر به پذیرش اصول و فروع دینی که با فهم‌های نامناسب او از مبانی فلسفی مرتبط با مسائل دینی در تعارض و یا تناقض است، نشود.

به منظور جلوگیری از این نتیجه احتمالی نامطلوب، شاید بهتر باشد در متون درسی برنامه فلسفه برای کودکان تنها به آن دسته از مبانی فلسفی موردنیاز در آموزش و به‌وجود آوردن نحوه تفکر و نگرشی که مورد تأیید حکمت اسلامی است اشاره شود و حتی‌الامکان از محتواهای فلسفی اصولی و مبنایی فلسفه اسلامی، که می‌توان در آموزش نحوه تفکر و فلسفه‌ورزی جایگزین دیگری برای آنها یافت، چشم‌پوشی شود.

در انتقال آموزه‌های برنامه فلسفه برای کودکان باید از هر دو روش انتقال و آموزش مستقیم و غیرمستقیم استفاده کرد. از آنجا که مخاطب در این برنامه کودکان هستند و آنان از سطح علمی پایین تری برخوردارند در وهله اول، انتقال غیرمستقیم مناسب و کامل به نظر می‌آید ولی نه بدان معنا که به‌طور کامل روش مستقیم را به دلیل سنگین و ثقیل بودن کنار بگذاریم و ذهن کودکان را خالی از اصطلاحات و مفاهیم باقی بگذاریم؛ زیرا در صورت عقب نگه داشتن کودکان در مسیر آشنایی با اصطلاحات، ممکن است خواه و ناخواه ذهن کودکان با اصطلاحات فلسفه‌های بیگانه پر شود.

نکته مهم دیگر در این مسیر نوع ابزارها و قالب‌های مورد استفاده در این برنامه است. اگرچه نسخه اصلی این برنامه برای اجرا شدن در کشور نیاز به یک بومی‌سازی کلی و بنیادی دارد، ولی شیوه و قالب اصلی این طرح که تلقای مفاهیم و ارزش‌ها از طریق داستان می‌باشد بسیار تأثیرگذار و مناسب کودکان است و این ابزار، مهم‌ترین غالب و وسیله تعلیم و تربیت در قرآن و قصص آن می‌باشد و این مسئله از نگاه حکیمان اسلامی چون غزالی نیز



مغفول نمانده است. پس به‌طور کلی از نگاه اسلام و حکمای اسلامی استفاده از داستان به همان اصل «همراه تعلیم، الگو دادن»، مورد تأکید و استفاده است (فراهانی، ۱۳۸۰، ص ۶۵). البته در نسخه بومی‌شده می‌توان علاوه بر داستان از قالب‌های دیگری همچون شعر که در آموزش به کودکان در کشورمان بسیار تأثیرگذار است و مورد تأیید و تأکید تعلیم و تربیت اسلامی نیز بوده (همان، ص ۶۵) استفاده کرد.

### نتیجه‌گیری

از نظر پایه‌گذاران برنامه فلسفه برای کودکان، فلسفه به معنای علاقه‌مندی به خرد (نه فلسفه، به عنوان شناخت نظریات و آرای دیگران) مهم‌ترین راه برای پرورش عقلانیت است. پروفیسور متیولیپمن با هدف تربیت کردن کودکانی با تفکر نقادانه، خلاقانه و مسئولانه، اقدام به تأسیس و ابداع برنامه فلسفه برای کودکان کرد تا بدین شکل تعقل و تفکر با چنین ویژگی‌هایی به شکل یک عادت و سبک در شهروندان آینده جامعه نهادینه شود. با گسترده شدن چشمگیر این برنامه در جهان، در ایران نیز این طرح راهی برای وارد شدن به نظام آموزشی و تربیتی یافته است و در راستای تلاش برای بومی‌سازی آن مطابق با فرهنگ و فلسفه اسلامی، این برنامه با آسیب‌ها و نقدهایی روبه‌رو بوده که در این تحقیق این نقدها از نظرگاه فلسفی در هفت بعد دنبال شد و به وجود تناقضاتی در نظریات لیپمن اشاره شد. همچنین در مسیر بومی‌سازی این برنامه در کشور، این طرح با چالش‌های محتوایی و روشی روبه‌روست. لیپمن و همکارانش با محدود کردن این برنامه در روش‌های حسی و عقلی، از توجه به روش‌های شهودی و نقلی غافل مانده است که در نسخه بومی‌شده آن باید به این مهم توجه شود. امید است از حاصل این پژوهش‌های روش‌افشان از این برنامه در معرض دید مجریان و متولیان آموزش و پرورش کشورمان قرار گیرد و اجازه دهیم تفکر خلاقانه و انتقادی در برنامه‌های آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان، منزلتی پیدا کند و روحیه پرسشگری آنها، که به فرموده پیامبر اسلام ﷺ پرسش کلید گنجینه دانش است، نه تنها سرکوب نشود، بلکه عاملی برای پیشرفت و ساخت جوامع آینده، به دست شهروندان کوچکمان باشد.

منابع.....

- حسین‌زاده، محمد، ۱۳۷۸، *معرفت‌شناسی*، چ دوم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ❀  
 حسینی، زهره، ۱۳۸۹، «فلسفه و کودکان»، *خردنامه صدرا* (ویژه نامه دهمین سالگرد انتشار)، ص ۹۳-۱۰۰.  
 دائرةالمعارف اسلامی طهور، بی‌تا، *روش‌های تربیت عقلانی از نظر علامه طباطبائی*، مؤسسه فرهنگی هنری جام طهور.  
 دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۲، *فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران، سمت.  
 ستاری، علی، ۱۳۹۱، «بررسی و نقد برنامه فلسفه برای کودکان از منظر حکمت متعالیه»، *تفکر و کودک*، ش ۲، ص ۸۸-۱۱۳.  
 \_\_\_\_\_، ۱۳۹۳، *نقد مبانی فلسفی «فلسفه برای کودکان»*، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.  
 \_\_\_\_\_، ۱۳۹۵، «رویکردهای مواجهه با برنامه درسی فلسفه برای کودکان و معرفی راهکار مناسب برای کاربردی آن در ایران»، *نواوری‌های آموزشی*، ش ۵۸، ص ۵۰-۷۰.  
 شریفی اسدی، محمد، ۱۳۸۷، «نگاهی به آموزش فلسفه برای کودکان در ایران و چالش‌های فراروی آن»، *معارف عقلی*، ش ۱۰، ص ۹۵-۱۱۴.  
 صادقی هاشم‌آبادی، محمد و سیدمحمدکاظم علوی، ۱۳۹۳، «فلسفه برای کودکان»، *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ش ۲، ص ۷۸-۵۹.  
 صدرالمآلهین، ۱۳۶۶، *الشواهد الربوبیه*، ترجمه و تفسیر محمدجواد مصلح، چ دوم، تهران، سروش.  
 عبودیت، عبدالرسول، ۱۳۸۰، *درآمدی بر فلسفه اسلامی*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ❀  
 علیگلی، جعفر و ابوالفضل ساجدی، ۱۳۹۴، *رشد خلاقیت و شناخت‌های آن در اسلام و روان‌شناسی*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ❀  
 غزالی، ابوحامد، ۱۴۰۶ق، *احیاء علوم الدین*، بیروت، دارالکتب العلمیه.  
 فراهانی، حسن، ۱۳۸۰، «بررسی آرای تربیتی امام محمد غزالی و خواجه نصیرالدین طوسی»، *معرفت*، ش ۴۴، ص ۶۰-۷۲.  
 فنائی اشکوری، محمد، ۱۳۹۰، *درآمدی بر تاریخ فلسفه اسلامی*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ❀  
 گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۰، *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*، زیر نظر آیت‌الله محمدتقی مصباح، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ❀  
 لیپمن، متی، ۱۳۸۲، «فلسفه برای کودکان و نوجوانان»، *کتاب ماه ادبیات و فلسفه*، ش ۲، ص ۲۶، ص ۲۶-۳۱.  
 \_\_\_\_\_، ۱۳۸۳، «فلسفه و کودکان»، ترجمه سعید ناجی، *کتاب ماه ادبیات و فلسفه*، ش ۸۲.  
 \_\_\_\_\_، ۱۳۸۸، «فلسفه برای کودکان و نوجوانان رویکردی جدیدی در فلسفه و تعلیم و تربیت»، ترجمه سعید ناجی، *فرهنگ*، ش ۶۹، ص ۱۵۲-۱۵۴.  
 \_\_\_\_\_ و دیگران، ۱۳۹۵، *فلسفه در کلاس درس*، ترجمه محمدزهریر باقری نوع‌پرست، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.  
 مسکویه، ابوعلی، ۱۴۱۰ق، *تهذیب الاخلاق و تطهیر الاعراق*، قم، افست.  
 مصباح، محمدتقی، ۱۳۷۰، *دروس فلسفه اخلاق*، چ پنجم، تهران، اطلاعات.  
 \_\_\_\_\_، ۱۳۷۹، *آموزش فلسفه*، چ دوم، تهران، سازمان تبلیغات اسلامی.  
 معلمی، حسن، ۱۳۸۷، *حکمت متعالیه*، قم، هاجر.  
 ملکی پیربازاری، علی، ۱۳۹۱، *مقایسه و تبیین شباهت‌ها و تفاوت‌ها در اهداف و روش آموزش فلسفه به کودکان در فرهنگ‌های شرق، غرب و اسلام*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه آزاد اسلامی.  
 موریس، کارین، ۱۳۹۱، «ایا کودکان می‌توانند فلسفه‌ورزی کنند؟»، ترجمه فاطمه عظمت‌مدار، *کتاب ماه فلسفه*، ش ۶۲، ص ۱۷-۲۹.  
 ناجی، سعید و پروانه قاضی‌نژاد، ۱۳۸۶، «بررسی نتایج برنامه فلسفه برای کودکان روی مهارت‌های استدلالی و عملکرد رفتاری کودکان»، *مطالعات برنامه درسی*، ش ۷، ص ۱۲۳-۱۵۰.  
 نفری، مریم، ۱۳۸۹، «کودکان سوالات فلسفی می‌پرسند»، *کتاب ماه کودک و نوجوان*، ش ۱۵۲، ص ۹۹-۱۰۲.  
 هدایتی، مهرنوش، ۱۳۹۳، *به کودکان اعتماد کنیم*، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.  
 Matthews, Gareth and Mullin, Amy, 2015, "The Philosophy of Childhood", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta (ed. ), Plato, Stanford.  
 Pritchard, Michael, 2017, "Philosophy for Children", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta (ed. ), Plato, Stanford.

## حل معضل ادعای اعتبار همگانی در نقد سوم کانت

Sahandkh8@gmail.com

سرهند خیرآبادی / دانشجوی دکتری فلسفه هنر دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال

Mohammadshokry44@gmail.com

محمد شکری / استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال

پذیرش: ۹۸/۱۲/۲۵

دریافت: ۹۸/۰۷/۱۱

### چکیده

کانت در نقد سوم به دو روش کاملاً متفاوت اعتبار همگانی را در حکم ذوقی میسر می‌بیند. یکی از روش‌ها مطالبه از دیگری برای هم‌رأی شدن است و دومی، شکلی از آزادی فردی و در نهایت جمعی را منتج می‌شود. این دو مسیر متفاوت، مفسران را به نظریات متفاوتی رسانده است. گروهی چون راجرسون ادعای اخلاقی بودن درخواست کانت را دارند و گروهی دیگر چون گایر ادعای شناختی بودن این ادعا را. در این پژوهش سعی بر آن است که راه‌حلی مناسب برای حل معضل اعتبار همگانی در حکم ذوقی ارائه شود. راه‌حلی که در آن هم زیبایی در نظریه کانت لحاظ شود و هم اخلاق؛ با تکیه بر نظریه سوبژکتیویته.

**کلیدواژه‌ها:** کانت، حکم ذوقی، سوبژکتیویته، ضرورت لذت، ضرورت توجه.

قوه حکم بخشی از فاهمه‌ای است که وظیفه‌اش حکم کردن است؛ اما با کارکردی متفاوت نسبت به قوه شناختی. آن تفاوت عبارت از این است که نقطه شروع ما در قوه حکم، خود حکم است. وقتی می‌گوییم فلان چیز را شناختیم، در اصل داریم آن امر جزئی را زیر امری کلی می‌بریم. ما قاعده‌ای کلی یا مفهومی کلی داریم که برای شناخت هر چیزی، امر جزئی را مصداقی از امر کلی می‌گیریم. در حقیقت، «فهم» چیزی نیست جز بردن جزئی داده شده زیر لَوای کلی‌ای که از قبل به صورت پیشینی معلوم بوده است. در قوه فاهمه، مفاهیم کلی از قبل بوده‌اند؛ اما قوه حکم قوه‌ای است که کلی‌اش از قبل معلوم نیست. لذا جزئی‌ای به ما داده می‌شود که طبق عادت، برای فهم‌اش باید زیر یک کلی برود؛ بی‌آنکه کلی از قبل معلوم شده باشد. در این نقطه است که عرصه‌ای پا به میان می‌گذارد به نام «هنر».

برخلاف نظر تجربه‌گرایان که لذت زیبایی‌شناسانه را لذتی شخصی همچون لذت چشایی می‌دانند، معتقد است لذت زیبایی‌شناسانه معقول بوده، پیرو همان اصل غایت‌مندی است. کانت با آنکه می‌داند درک زیبایی‌شناسانه لذتی سرتاسر شخصی است، اما از آن انتظاری کلی دارد. می‌توان همچون خود کانت، این امر را تعبیر به یک آنتی‌نومی کرد. حکم زیبایی‌شناسانه از طرفی بیان یک حس خصوصی است و از طرفی دیگر در قالب یک حکم چنان است که کلی باشد؛ گرچه کانت معتقد است که این امر شدنی است.

از دیدگاه کانت، زیبایی‌شناسی عبارت از یک مفهوم نیست، به این معنا که من بگویم «گل‌های کوه سهند زیبا هستند»؛ بلکه زیبایی‌شناسی «دریافت جزئی ما به نحو حسی» است؛ یعنی وصفی از اوصاف عینی شیء را شناسنده نمی‌گوید، بلکه حکم صادره، وصفی است از احوال شناسنده که تحت تأثیر تحریک زیبایی‌شناختی و تحریک لذت در او ایجاد می‌شود. این وصف، از درون انسان سرچشمه می‌گیرد. به تعبیری، نوع نگاه سوژه است که ترتیب برخورد با شیء را چیدمان می‌کند. اینکه آیا شیء پیش‌رو زیباست، یا آنکه زیبایی شیء را چه چیز و چه کس بدان نسبت می‌دهد، بحث هیوم نیز بوده است. «اگر دقیق صحبت کنیم زیبایی در شعر قرار ندارد، بلکه در احساس یا ذوق خواننده است. اعیان هنری زیبا فی‌نفسه دارای هیچ ارزش و اعتباری نیستند» (هیوم، ۱۹۹۷، ص ۱۸۸). معیار در اصل، معیار سوئزکتیویته است. به تعبیری دیگر، شیء نیست که زیباست، بلکه این زیبایی در احساس و ذوق سوژه وجود دارد.

حس من این است که بیشتر درسرهایی که برای تعبیر کردن کانت می‌کشیم، ریشه در پایه‌ای‌ترین ادعایی است که کانت سعی در توضیح آن دارد؛ همان‌جا که کانت اذعان می‌کند: «توجیه حکم ذوقی به نحو سرنوشت‌سازی گره به ادعای «اعتبار همگانی» خورده است (راجرسون، ۱۹۸۲، ص ۳۰۱).

لذت بردن دیگری از همان شیء که من در حال لذت بردن از آن هستم، کلید اصلی اعتبار کلی حکم ذوقی خواهد بود. آنچه مشخص است، این است که معضل اعتبار همگانی حکم ذوقی، در حکم صادرشده از سوی نفر اول ریشه دارد. اگر ما چنین برداشتی از نقد سوم کانت داشته باشیم که با صادر شدن یک حکم، به‌سادگی اعتباری همگانی روی می‌دهد، بی‌شک در فهم فلسفه او به خطا رفته‌ایم. از طرفی بدون در نظر گرفتن اعتبار کلی هم، حکم ذوقی‌ای در کار نخواهد بود. پس باید خود حکم را مورد بررسی قرار دهیم و بفهمیم که چگونه می‌توان نفر دوم را با حکم ذوقی صادر شده از سوی نفر اول هم‌مسیر کرد. لذت بردن از ابژه برای اعتبار همگانی، یک درخواست الزامی است یا انتخابی آزاد در نقد سوم است؟

در ابتدا باید به این مسئله پرداخت که تفاوت کلی بودن حکم شناختی چه تفاوتی با کلی بودن حکم ذوقی دارد. تفاوت بسیار واضح است: نبود مفهوم. «برای تشخیص اینکه چیزی زیباست یا نه، تصور را نه به کمک فاهمه به عین برای شناخت، بلکه به کمک قوه متخیله (شاید متحد با فاهمه) به ذهن و احساس لذت و الم آن نسبت می‌دهیم» (کانت، ۱۳۹۳، ص ۹۹).

اصل بر این است که حکم ذوقی فاقد مفهوم است و هیچ تعین ازپیش تعیین شده‌ای برای احکام ذوقی مشخص نیست و این برخلاف اعتبار کلی بودن در احکام شناختی است.

احکام ذوقی شخصی هستند و احکام شناختی اعتباری کلی دارند؛ بدین معنا که ما در احکام ذوقی از طریق حکم شخصی، به اعتبار کلی می‌رسیم، اما در احکام شناختی بدین صورت نیست. در احکام شناختی حکم صادر شده، به دلیل همان حضور مفهوم از همان ابتدا اعتباری کلی را دارا هستند. اگر من می‌گویم «هنالیزا زیباست» این حکم، براساس بازی قوای خیال و فاهمه، لذتی شخصی در من را ایجاد می‌کند که از طریق وجه اشتراک این بازی و به دست آمدن لذت، چنان دیگری، اعتبارم بوی همگانی به خود می‌گیرد. اما وقتی می‌گویم  $12=7+5$  است، این حکم از همان ابتدا کلی بودن‌اش مشخص است؛ زیرا این حکم براساس مفهومی ازپیش تعیین شده صادر شده است. اعتبار کلی بودن احکام شناختی مبتنی بر ابژه است، درحالی که اعتبار احکام ذوقی مبتنی بر سوژه؛ یعنی احکام ذوقی، اعتباری سوژه‌کنیو دارند و احکام شناختی اعتباری ابژکتیو. با تمایزهایی که به دست داده شد، می‌توان بحث درباره اعتبار همگانی را در احکام ذوقی ساده‌تر پیش برد.

برای اعتبار همگانی احکام ذوقی می‌توان دو حالت را در نظر گرفت؛ یا آنکه نفر دوم حکم ذوقی را در نهایت آزادی می‌پذیرد و اعتبار همگانی برقرار می‌شود و یا در حالت دوم، نوعی الزام و اجبار برای پذیرش این حکم دیده می‌شود. این بحث بسیار می‌تواند حائز اهمیت باشد؛ زیرا کانت برای آنکه این بحث را شاکله‌مند سازد، مبحث بی‌علاقگی را در همان گام نخست (کیفیت) به میان می‌آورد تا بحث شخصی حکم ذوقی را از احساس لذت و الم برهاند و بنیان اعتبار همگانی را به بخشی دیگر، یعنی حالت ذهنی و بازی آزاد قوا بدهد. با این مسیر، کانت سودای آن داشته تا بدین صورت، اعتبار همگانی بودن حکم ذوقی را استعلایی بداند.

حال دو فرضیه پیش رو داریم: بحث اول این است که ما «باید بدانیم که همه، هماهنگی آزاد را خوش آیند می‌دانند» یا که خیر؟ یعنی در همه انسان‌ها بازی آزاد قوا، منجر به لذت و خوشایندی است؟ بحث دوم، زبانی است که کانت برای انتقال حکم برمی‌گزیند.

بنابراین یا حاکم حکم در آزادی نفر دوم، موافقت دیگری را طالب است، یا در حالتی دیگر، حاکم حکم با الزامی بسیار موافقت را طلب کند. در ابتدا باید فهمید که کانت، برای اعتبار همگانی حکم ذوقی، چه روشی را به کار می‌گیرد؛ زیرا آزادی در ابتدا در فرد به وجود می‌آید و سپس آن را به جمع انتقال می‌دهد؛ انتقالی که بیشتر جنبه‌ای عقلی دارد تا جنبه‌ای تجربی. کانت مدعی است که این انتقال باید برای همه میسر باشد.

من اینجا این پرسش را در نظر می‌گیرم که ما چطور باید این ادعا را درک کنیم؟ اگر بخواهم نظرم را ساده بگویم این است که حکم ذوقی برای کانت گونه‌ای (حکم) الزام‌آور است. به‌ویژه در آنجا که یک حکم ذوقی برای تمام انسان‌ها حکم می‌کند که اگر آنها هم (همچون من) به‌درستی به شیئی که من آن را زیبا نامیده‌ام (یا به آن حکم زیبایی داده‌ام) التزام کنند، پس آنها نیز باید از آن شیء لذت ببرند (راجرسون، ۱۹۸۲، ص ۳۰۱).

سپس راجرسون اضافه می‌کند: «کانت ادامه می‌دهد، او در حین قرائت حکم‌اش، از چیزی که زیاست می‌گوید: بر روی لذت دیگران برای موافقت با حکم صادره، حساسی باز نمی‌کند؛ بلکه او موافقت از دیگران را طلب (Demand) می‌کند» (همان، ص ۳۰۲).

سیر رسیدن به اعتبار همگانی در نقد ذوقی، اساس کار را مشخص خواهد کرد. راجرسون این سیر را در چهار مرحله توضیح داده است. به اعتقاد راجرسون، پس از این چهار مرحله حکم، اعتبار همگانی کسب می‌شود.

۱. ما به شیء به طور مناسب بها دهیم (یا توجه کنیم) (که برای کانت به این معناست که شیء را بی‌خودخواهی و به دور از علاقه شخصی بررسی کنیم)؛

۲. از شیء، لذت ببریم؛

۳. منبع این لذت را در هماهنگی آزاد متخیله و فاهمه پیدا کنیم، پس:

۴. حق داریم پیش‌بینی کنیم که هر کس به شیء به‌طور مناسب بها دهد (توجه کند) احساس لذت خواهد کرد (همان).

با این دسته‌بندی، اعتبار همگانی از حکم ذوقی کسب خواهد شد؛ ولی بحث از همین‌جا آغاز می‌شود. یا فرد می‌باید از دیگری انتظار داشته باشد (که بیشتر مفسران از جمله پل‌گایر در کتاب *ادعای ذوقی* چنین برداشتی دارند)

که با رأی او هم‌نظر باشد، یا آنکه باید از دیگری طلب (که راجرسون به این بخش اعتقاد دارد) کند که هم‌نظر رأی صادره، رأی دهد. از طرفی، بسیاری از مفسران کانت، با آنکه انتظار داشتن را برای اعتبار همگانی قبول دارند، اما

«این را نفی نمی‌کنند که کانت درباره طلب کردن هم‌رأی بودن هم صحبت می‌کند». آنچه معلوم است، این است که برای کانت، متداول‌ترین زبانی که توافق دیگران را حاصل کند این است که شیء زیبا، در همگی ایجاد لذت

می‌کند. از طرفی دیگر، این برداشت اساسی هم وجود دارد که زمانی که کانت در بند هفتم می‌گوید: «و منتظر توافق دیگران با حکم خود درباره رضایت نمی‌ماند، زیرا پیش از آن بارها با این توافق روبه‌رو شده است، بلکه این

[توافق] را از آنان مطالبه می‌کند» نشان‌دهنده آن است که برای کانت، این فقط یک اعتبار همگانی ساده نیست، بلکه به تعبیر راجرسون، این وظیفه‌ای اخلاقی است.

پیش از این می‌دانیم که کانت در نقد اول سراغ طبیعت می‌رود و در نقد دوم سراغ آزادی. او در این بین متوجه یک شکاف اساسی ما بین فاهمه و عقل می‌شود و نقد سوم، با تکیه بر حکم تأملی قرار است که این شکاف را به

وسيله یک پل، به یکدیگر وصل کند. کانت تمام تلاش خود را می‌کند که احکام ذوقی، کاملاً استقلال خویش را داشته باشد. او در بند ۵۹ نقد سوم، در چهار بخش توضیحی تقریباً مفصل مبنی بر این استقلال می‌دهد.

۱. زیبا بی‌واسطه خوشایند است (اما فقط در شهود تأملی، نه همانند اخلاق، در مفهوم)؛

۲. زیبا سوای هر علاقه‌ای خوشایند است (خیر اخلاقی مسلماً به طور ضروری با علاقه‌ای پیوند دارد گرچه نه با علاقه‌ای که مقدم بر داوری درباره رضایت باشد بلکه علاقه‌ای که ابتدائاً توسط آن ایجاد می‌شود)؛

۳. آزادی قوه متخیله (و بنابراین آزادی حساسیت قوه ما) در داوری درباره زیبا، به‌مثابه هماهنگی با قانونمندی فاهمه تصور می‌شود (در حکم اخلاقی، آزادی اراده به‌مثابه هماهنگی این دومی با خودش بر طبق قوانین کلی عقل اندیشیده می‌شود)؛

۴. اصل ذهنی در داوری درباره زیبا به‌مثابه کلی تصور می‌شود، یعنی به‌مثابه معتبر برای هر کس، گرچه توسط هیچ مفهوم کلی قابل شناخت نیست (کانت، ۱۳۹۳، ص ۳۰۷).

این نکته را کانت فقط در این بند مطرح نمی‌کند. برای نمونه او در بند ۳۱ و در تحلیل امر والا نیز به تمیز دقیقی از استقلال احکام ذوقی از احکام شناختی و اخلاقی می‌پردازد و معتقد است که ما «با هیچ حکم شناختی روبه‌رو نیستیم - نه حکم نظری که مفهوم طبیعت به‌طور کلی را که ساخته فهم است، نه حکمی عملی (محض) که ایده اختیار را که به‌مثابه [ایده‌ای] پیشین توسط عقل فراهم می‌شود» (گرچه در بحث *پل‌گایر*، او دلایلی دقیق برای اثبات شناختی بودن حکم ذوقی می‌دهد) در احکام ذوقی روبه‌رو نیستیم. کانت، حکم ذوقی را مستقل از حکم شناختی و حکم اخلاقی می‌داند. با این حال راجرسون در اعتبار همگانی احکام ذوقی، نوعی باید اخلاقی می‌بیند و معتقد است کانت قصد دارد احکام ذوقی را به سمت وظیفه اخلاقی سوق دهد. «زبان طلب کردن موافقت (عمومی)، بنا بر تفسیر غالب، در بخش‌های بعدتر «نقد» دیده می‌شود و هدف کانت این است که اهمیت اخلاقی حکم ذوقی را نشان دهد» (راجرسون، ۱۹۸۲، ص ۳۰۳).

در زبان آلمانی دو واژه *erwarten* و *fordern* با یکدیگر قابل مقایسه‌اند. *erwarten* به معنای انتظار داشتن است و *fordern* به معنای طلب کردن. زمانی که از *erwarten* در جمله خود بهره می‌بریم، نوعی تقاضا یا انتظار داریم که طرف روبه‌رو کاری را برای ما انجام دهد. به تعبیری انگار طلبی از کسی نداریم؛ فقط از او تقاضایی داریم. اما در هنگام استفاده از واژه *fordern* شرایط چنین نیست. طرف روبه‌رو باید کاری را که از او می‌خواهیم، حتماً برای ما انجام بدهد؛ یعنی او موظف است برای ما کاری کند. کلمه *fordern* از نظر کاربرد، بسیار نزدیک به *muten* است. با آنکه به معنای انتظار داشتن است، اما این انتظار داشتن، در خود، نوعی توقع در حتمی به انجام رسیدن عمل مدنظر را نیز، حمل می‌کند. در اصل، واژه‌های *muten* و *fordern* هر دو نوعی مطالبه را همراه با یکدیگر دارند؛ با این تفاوت که اولی انتظاری همراه با طلب دارد و دومی، کاملاً طلب کارانه مورد استفاده قرار می‌گیرد. کانت در بخش اول بند هفتم چنین می‌نویسد:

“Reiz und Annehmlichkeit mag für ihn vieles haben, darum bekümmert sich niemand; wenn er aber etwas für schön ausgibt, so mutet er andern eben dasselbe Wohlgefallen zu: er urteilt nicht bloß für sich, sondern für jedermann, und spricht alsdann von der Schönheit, als wäre sie eine Eigenschaft der Dinge” (Kant, 1922, p. 56).

شاهدیم که کانت، از واژه *mutet* که مشتق شده از واژه *muten* است، بهره می‌برد. سپس او در ادامه، برای قطعی بودن انتقال‌پذیری لذت از امر زیبا، از واژه *fordert* که مشتق از واژه *fordern* است استفاده می‌کند.

“Er sagt daher, die Sache ist schön; und rechnet nicht etwa darum auf anderer Einstimmung in sein Urteil des Wohlgefallens, weil er sie mehrmalen mit dem seinigen einstimmig befunden hat, sondern fordert es von ihnen” (Ibid).

این دو واژه، کاملاً در راستای یکدیگر، حقی را طلب می‌کنند. در ابتدا *muten* انتظاری همراه با حق را می‌خواهد و سپس *fordern* آن حق را طلب می‌کند. اما این دو انتظار همراه با طلب، در ترجمه‌های انگلیسی و فارسی منتقل نمی‌شوند. با آنکه در ترجمه *fordern* همه‌گی مطالبه را لحاظ کرده‌اند، اما نزدیک بودن *muten* به *fordern* در این ترجمان لحاظ نشده و اکثراً آن را فقط و فقط به یک انتظار داشتن برگردانده‌اند. والتر کرف (Walter Cerf) در ترجمه خود از بند ۷ واژه *muten* را به *expect* برگردانده است.

“Many a thing may be attractive and pleasurable to him; no one cares about that; but if he declares something to be beautiful, he expects the very same pleasure of others, he judges not solely for himself, but for everyone, and then speaks of beauty as if it were a property of things. Hence, he says, the thing is beautiful, and does not count on others agreeing with his judgment of pleasure because they did so occasionally in the past; rather he demands this agreement from them. He censures them if they judge differently and denies them taste, which he yet demands they should have” (Kant, 1963, p. 13).

شاهد هستیم که muten به expect ترجمه شده است و fordern به demand. در دومی شکی نیست که حق مطلب ادا شده است، اما در اولی، آن حق دار بودن مطلب به واقع منتقل نمی‌شود. پل گایر (Paul Guyer) در ترجمه خود از همین بند، واژه muten را به expect برگردانده است.

“Many things may have charm and agreeableness for him, no one will be bothered about that; but if he pronounces that something is beautiful, then he expects the very same satisfaction of others: he judges not merely for himself, but for everyone, and speaks of beauty as if it were a property of things. Hence he says that the things is beautiful, and does not count on the agreement of others with his judgment of satisfaction because he has frequently found them to be agreeable with his own, but rather demands it from them” (Kant, 2000, p. 98).

اما در این بین، ترجمه ورنر پلوهار (Werner Pluhar) قدری متفاوت‌تر از پل گایر و والتر کرف است: “Many things may be charming and agreeable to him; no one cares about that. But if he proclaims something to be beautiful, then he requires the same liking from others; he then judges not just for himself but for everyone and speaks of beauty as if it were a property of things. That is why he says: The thing is beautiful, and does not count on other people to agree with his judgment of liking on the ground that he has repeatedly found them agreeing with him; rather, he demands that they agree” (Kant, 1978, p. 56).

در اینجا پلوهار muten را به require برگردانده است که در این واژه، نوعی طلب کردن و اصرار کردن و دستور دادن تداعی می‌شود. بدین صورت شاید بتوان این ترجمه را، که در زیر سایه نام‌هایی چون پل گایر کمتر دیده شده است، دقیق‌ترین ترجمه حاضر از پاراگراف بند هفتم کانت دید.

«بهترین ترجمه از muten مطالبه یا مدعی شدن است که نشان می‌دهد muten هم مثل fordern یک نیروی اجباری است. اگر شباهت بسیار نزدیک این دو اصطلاح را در نظر داشته باشیم، استفاده کانت از این دو اصطلاح در متن فوق، به نظر می‌رسد که چیزی مهم‌تر از روشی است که او برای حکم ذوقی به کار برده است. این قضاوت‌ها



کاری نمی‌کنند، مگر اینکه این مطالبه را نمایان می‌سازد که آن کسی که از این موضوع (شیء زیبا) احساس خوشایندی کند، لاجرم می‌بایست آن را خوشایندش باشد» (راجرسون، ۱۹۸۲، ص ۳۰۵).

کانت از کلمه *fordern* نه تنها در بند ۷ که در هر کجا بحثی از موافقت با بحث زیبایی مطرح است، بهره می‌برد. این استفاده در بندهایی مانند بند هشتم که درباره رضایت همگانی است، بند ۲۲ که درباره ضرورت اعتبار کلی و همگانی است و بند ۶۲ که درباره غایتمندی صوری است، به وضوح دیده می‌شود.

در پرتو استفاده کانت از *fordern* و *muten* برای مشخص کردن ادعای توافق در موضوعات ذوقی، ما باید سه نتیجه‌گیری داشته باشیم:

۱. برخلاف تفسیر غالب، این عبارات از تمایز بین ادعای اینکه اشخاص احساس لذت خواهند داشت و اینکه باید احساس لذت کنند، حمایت نمی‌کنند؛

۲. بلکه کانت از *fordern* و *muten* استفاده می‌کند که بگوید وقتی من به درستی، شیء ای را زیبا می‌نامم، هر کس به خودش زحمت دقت و قدردانی از آنشی را بدهد، باید از آن لذت ببرد؛

۳. بر پایه گذر از بند ۷، مطالبه مشروع، توافق تنها همان چیزی است که منظور کانت از حکم ذوقی همگانی است، و این مطالبه با آنچه که توسط اخلاق پشتیبانی می‌شود در تضاد نیست (همان، ص ۳۰۶).

تلاش راجرسون این است که حکم ذوقی کانت را یک حکم بیشتر اخلاقی بداند. گرچه نتیجه‌گیری او درست نیست؛ زیرا او ادعای این را دارد که کانت هیچ‌گاه در نقد سوم، حتی یک بار هم از طرف روبه‌رو انتظار این را ندارد که در حکم ذوقی اش با او هم‌مسیر باشد و برای همین است که می‌گوید: «اما من جایی پیدا نکرده‌ام که کانت در متن‌ها از *erwarten* استفاده کند». ولی برخلاف نظر او، کانت در متن اصلی نقد سوم، در بندهای ۱۷، ۲۶ (دو بار)، ۲۹، ۳۴، ۶۵، ۶۷، ۸۳ و ۸۷ از واژه *erwarten* بهره برده است. راجرسون، بی‌توجه به این موضوع بوده است که کانت، در قسمت‌هایی از *fordern* بهره می‌برد که درباره حکم ذوقی و نتیجه آن بحث می‌کند و زمانی از *erwarten* بهره می‌برد که مقصودی اخلاقی در آن بحث مدنظرش باشد. مانند بند ۱۷ که در باب ایده‌آل زیبایی سخن می‌گوید و در جایی از *erwarten* بهره می‌برد که بحث‌اش در مورد تبلور اخلاقی است.

Von der Normalidee des Schönen ist doch noch das Ideal desselben unterschieden, welches man lediglich an der menschlichen Gestalt aus schon angeführten Gründen erwarten darf. (Kant, 1922, 55).

این استفاده در بندهای دیگر نیز به همین نحو است؛ مانند بند ۸۷ که درباره برهان عقلی وجود خدا بحث شده است. حال بدون آنکه از بحث راجرسون نتیجه‌گیری شود، باید گفت که از دیدگاه راجرسون، در احکام ذوقی کانت و در ادعای اعتبار همگانی‌اش، او الزامی اخلاقی را می‌بیند؛ نظری که دقیقاً از دیدگاه پل‌گایر، شکل دیگری را دارد. پل‌گایر در کتاب *کانت و ادعاهای ذوقی*، دلیل آنکه چنین ترجمه‌ای از مطالبه‌گری کانت را به انتظار برگردانده است، توضیح می‌دهد.

کانت همچنین از تعدادی از افعال استفاده می‌کند که همه آنها به معنای انتظار، مطالبه و یا نیاز به چیزی هستند. از این‌رو کانت در بند ۷ می‌گوید که در زیبا نامیدن چیزی، شخص نباید روی موافقت دیگران با خوشایندی آن

حساب کند... بلکه به آن نیاز [fordert] دارد؛ او همچنین می‌گوید که فرد «مطالبه می‌کند» (verlangt) که دیگران ذوق داشته باشند (کایر، ۱۹۹۷، ص ۱۲۳ و ۱۲۴).

ابتدا باید این نکته را بگوییم که افعالی که مدنظر گایر است، برخلاف راجرسون، افعالی دیگر برای مطالبه هستند. او به عنوان مثال در فعل muten معنایی از مطالبه را ندیده، بلکه دقت خود را بر افعالی دیگر گذارده است. گایر معتقد است که آنچه دیگران در ترجمان فعل anspruch به عنوان مطالبه در عامیانه ترجمه کرده‌اند، معنایی جز title یا عنوان ندارد. «کلمه‌ای که کانت معمولاً از آن استفاده می‌کند Anspruch است که قاعداً به مطالبه برگردان می‌شود... اما، برگردان صحیح‌تر از واژه Ansprush «عنوان» (Title) است» (همان).

از طرفی دیگر، گایر مدعی می‌شود که کانت در بندهای متفاوتی از فعل zumuten بهره می‌برد که این واژه با آنکه به معنای مطالبه است، اما از دیدگاه گایر، استفاده از آن، حداقل در جهان معاصر نوعی مطالبه‌گری گستاخانه خواهد بود.

در این عبارت آخر، کانت هم از فعل ansinnen استفاده می‌کند، یک کلمه دیگر به معنای انتظار و یا نیاز داشتن؛ بنابراین از طریق حکم ذوقی یک فرد «نیاز به احساس لذت از یک ابژه، از همه را دارد. و کانت تفاوت می‌گذارد بین حکم ذوقی و حکم حسی زیبایی‌شناسی، با گفتن اینکه که در مورد دوم، در حقیقت ممکن است شخص، دیگران را با لذت خود موافق بیابد»، اما «نیازی به «آن» نداشته باشد. Ansinnen و zumuten دقیقاً یک مترادف نیستند؛ زیرا دومی این حس را منتقل می‌کند که مطالبه فرد گستاخانه است (حداقل در کاربرد معاصر)، اما هر دوی آنها به طلب کردن یا درخواست اشاره می‌کنند (همان، ص ۱۲۴).

گایر برخلاف نظر راجرسون، مدعی می‌شود که کانت در پی آن نیست که اعتبار همگانی داشتن را به یک وظیفه اخلاقی نزدیک کند. او معتقد است کانت، در احکام ذوقی، به جای یک وظیفه اخلاقی، در پی رسیدن به یک شرایط سرتاسر عقلی است.

بحث کانت در بند ۸ و ۹ زمینه معرفت‌شناختی را برای عنوانی همگانی مشخص می‌کند که به حذف هر زمینه اخلاقی مربوط می‌شود. در نهایت، کانت به جای معنای ضمنی برای توصیف ادعای ذوقی از برخی اصطلاحات شناختی بهره می‌برد. دو جمله از بند ششم آشکارکننده موضوع هستند. ابتدا کانت شرایطی را که شخص می‌تواند لذت دیگری را مطالبه بگوید، توصیف می‌کند؛ «بنابراین باید آن را مبتنی بر چیزی بدانند که بتواند آن را در هر شخص دیگر نیز پیش فرض بگیرد». چند جمله بعد کانت مجدد به جای واژه مطالبه از واژه پیش فرض بهره می‌برد و می‌گوید «زیرا به خاطر همین مشابهت با حکم منطقی است که می‌توانیم آن را برای همه مردم فرض کنیم»، این حکم برای دیگران از پیش معتبر فرض می‌شود و این مستلزم آن است که زمینه به سبب تصمیم‌گیری برای دیگران به دست آید. اما این فقط به این معناست که «حکم زیبایی‌شناسی»، «احساس لذت را در دیگران» پیش فرض می‌کند (همان، ص ۱۲۵).

این تعبیر گایر، کاملاً منطبق با بنیان نقد قوه حکم است. کانت در پی آن است که همه اعتبار حکم ذوقی را به یک اعتبار سوپزکتیو بازگرداند و نه اعتباری عملی. او در جای‌جای نقد سوم خویش، این بحث را پیش می‌کشد که حکم ذوقی، یک حکم سرتاسر مربوط به سوژه است و سعی کانت در آن است که بتواند ارتباط حکم ذوقی با ابژه را به صفر برساند. وقتی دیدگاه راجرسون و گایر را در مقابل هم قرار می‌دهیم، به این نتیجه می‌رسیم که راجرسون براساس اینکه مدعی است کانت برای اعتبار همگانی، لذت را از دیگری طلب می‌کند و مبنای این طلب کردن را وظیفه‌ای اخلاقی می‌داند. اما گایر،

نه تنها حکم ذوقی و اعتبار همگانی را در راستای مبنایی اخلاقی نمی‌داند، بلکه آن را کاملاً شناختی در نظر می‌گیرد؛ بنابراین مبنای باید اخلاقی کنار گذاشته می‌شود و معیار اعتبار همگانی بر انتظار است. «یک حکم ذوقی، نه یک پیش‌بینی براساس استقرا و استنتاج، بلکه ادعای واکنش دیگران است؛ تأییدیه نیازش پیوستن دیگران است، درحالی که اگر دیگران در واقع موافق آن هم نباشند، این ادعا شکست نمی‌خورد. حال این چه ادعایی است؟» (همان، ص ۱۲۶ و ۱۲۷).

گایر توضیح می‌دهد که شخص هنگام برخورد با ابژه - حال این ابژه می‌تواند یک خانه زیبا، لباس یا گل زیبا باشد - اگر لذتی ببرد، براساس اصل رأی کلی (Universal Voice) در انتظار موافقت دیگری باشد.

اما از آنجاکه موافقت خودش با حکم دیگری از تجربه خودش از ادعای لذت، چندان صادقانه نخواهد بود، فرد نباید صرفاً توافق کلامی دیگران را درخواست کند. فرد از آنها می‌خواهد که واقعاً آن لذت را تجربه کنند. صحبت کردن با رأی کلی، نسبت دادن احساس لذت به دیگران براساس احساس خود فرد است (همان، ص ۱۲۷).

و این در حالی است که دیگر آن شکل مطالبه‌ای که راجرسون مدنظرش بود، لحاظ نخواهد شد؛ بلکه این یک انتظار داشتن از دیگری است که مورد بررسی قرار می‌گیرد. کانت معتقد است که اصل رأی کلی همان اصلی است که منجر به اعتبار همگانی می‌شود. گایر نیز به‌درستی این موضوع را یادآوری می‌کند که این گونه‌ای نسبت دادن لذت به دیگران است که اصل قرار می‌گیرد، نه یک زور یا جبر. خود کانت نیز در بند ۸ می‌گوید که «خواستار توافق همه هستیم»؛ اما نکته‌ای که در بحث گایر بسیار مهم است، بحث همین «اصل رأی کلی» است که از نظر کانت، همان اصل موضوع قلمداد می‌شود. گایر، به جست‌وجوی اصالت رأی کلی می‌پردازد.

این موضوع به ما در مورد شرایط نسبت دادن ذوق اشاره می‌کند، اما هنوز وضعیت معرفت‌شناختی چنین ادعایی را روشن نمی‌کند. پاراگراف نهایی بند ۸ آخرین امید ماست، اما جملات آغازین آن فقط مشکلات بیشتری را پیش پا می‌گذارد. کانت با این گفته شروع می‌کند که «در حکم ذوقی هیچ چیز اصل موضوع قرار نمی‌گیرد جز همین رأی کلی، ناظر بر رضایت بدون دخالت مفاهیم و بنابراین امکان حکمی زیباشناختی که می‌تواند در عین حال برای همه معتبر دانسته شود» و این عبارت، مفهوم «اصل موضوع» (postulate) را در این بحث توضیح می‌دهد. و همین توضیح ممکن است سرخ ما در رابطه با ماهیت ادعای اعتبار بیناذهنی باشد (همان).

کانت مبحث «رأی کلی» را که در بند ۸ تعریف آن را به آینده موکول می‌کند، اصل موضوع می‌داند؛ اصلی که کانت سه تعریف متفاوت از آن را ارائه می‌دهد. گایر برای تفکیک این سه تعریف از یکدیگر، سراغ نقد اول کانت می‌رود:

تعریف ۱. اصول کیفیت است. گایر ادعا می‌کند که این تعریف، کاربردی ندارد؛ زیرا «ظاهراً (رأی کلی) با کمیت حکم زیبایی‌شناختی بیشتر از کیفیت در ارتباط است». کانت در ادامه همین بحث در نقد اول، اصل موضوع را چنین تعریف می‌کند: «ما به همان درجه از مشروعیت می‌توانیم اصول جهت را [به عنوان اصول موضوعه] وضع کنیم؛ زیرا این اصول [بنیادین] مفهومان از اشیا به طور عام را به‌هیچ‌وجه توسعه نمی‌دهند، بلکه فقط شیوه‌ای را تصویر می‌کنند که از آن طریق، مفهوم به طور عام با قوه شناخت در هم آمیخته می‌شود» (کانت، ۱۳۹۴، ص ۳۰۲).

تعریف ۲. در ارتباط با ریاضیات است. کانت مفهوم اصل موضوع را در این تعریف، براساس ریاضیات تبیین می‌کند و مدعی است که اصل موضوع، خاصیت یک گزاره عملی، قطعی و فوری را برای رسیدن به جواب دارد؛ مانند تعبیر یک گزاره ریاضی که بلافاصله پس از بررسی گزاره، نتیجه قطعی مشخص می‌گردد. گرچه، گایر معتقد است که در احکام ذوقی، جواب این دست گزاره‌ها معلوم نیست؛

۳. مفهومی است که از نقد عقل عملی به این بخش آورده شده است؛ دقیقاً در مباحثی که بحث ایده‌هایی چون خدا، جلودانگی و جهان به میان می‌آید؛ ایده‌هایی که خارج از هر بحث، در این زمان به اثبات نمی‌رسند. از طرفی کانت در گام اول، خود اذعان دارد که ادعای ذوقی، نمی‌تواند نتیجه منطقی هیچ قانون عملی‌ای باشد؛ بنابراین رأی کلی که قرار است اصل موضوع قرار بگیرد، یک اصل سوپرناتو خواهد بود و نمی‌تواند همراه با داشتن مفهومی به صورت پیشینی، اصالت خویش را باز یابد. باید دقت شود که اصل موضوع در حکم ذوقی، مربوط به رأی کلی است. خود کانت با دقت در بند ۸ تأکید دارد که رأی کلی، یک ایده [صورت عقلی] است که ناظر است بر رضایت همگان و به دلیل نبود مفهوم، امکان حکم زیباشناختی را برای همه میسر می‌سازد.

قدری برای رسمی کردن این نتیجه‌گیری، ممکن است بگوییم که حکم اینکه یک ابژه خاص x زیباست به این ادعا می‌رسد که هر کسی که x را درک می‌کند، جدا از هرگونه پیش‌بینی براساس مفهومی (هر مفهومی از آن ابژه)، از آن لذت ببرد، و یا در یک شرایط ایدئال، عدم تداخل لذت حسی محض (جدا از مفاهیمی که ممکن است ایجاد کنش علاقه کند)، هر کسی که x را درک می‌کند از آن لذت خواهد برد. حال می‌توانیم بین تجزیه و تحلیل شرایط واقعی اعلام کردن اینکه یک x زیباست، و توصیف شواهدی که بر اساس آن، فرد می‌تواند به طور منطقی چنین ادعایی بکند، تمایز قائل شویم. یک فرد ممکن است به طور منطقی اعلام کند که یک ابژه x تنها در صورتی زیباست که از x لذت ببرد و بر این باور باشد که لذت او از x به علت هماهنگی است که مشاهده x در تخیل و فهم او به وجود آورده است (گایر، ۱۹۹۷، ص ۱۲۷).

این بحث، نشان از این دارد که شواهد موجود از یک ابژه، برای لذت بردن، می‌تواند در میان افراد متفاوت باشد. من مثلاً به دلیل نوع دیالوگ‌نویسی *ساموئل بکت*، از نمایشنامه آخر بازی لذت می‌برم؛ اما همکار من، به دلیل توضیح صحنه این متن است که به وجد می‌آید. اگر چنین باشد، طبق ادعای گایر ما به آن رسالت رأی کلی نخواهیم رسید؛ درحالی که اگر مبنای این ادعا را فردیت و آزادی بگذاریم، آن‌گاه شاید چراغ دیگری هم برای روشن شدن باشد. گایر اعتقاد دارد که این رأی کلی، نیازمند اطمینان فرد از حکمی که می‌دهد است و کافی است که فرد این اطمینان را حاصل نکند که شیء پیش‌روی او، به همان دلایلی زیباست که برای دیگری نیز چنین است. پس لازمه یک رأی کلی، اطمینان شخصی آن است؛ اطمینانی از زیبا بودن شیء و از همین جاست که او، اعتقاد به عقلانی بودن و شخصی بودن حکم ذوقی دارد و کانت نیز تأکید می‌کند که حکم ذوقی، باید به صورت شخصی و در مورد یک ابژه صادر شود.

### ۱. برنت کلر و ادعای ضرورت لذت و ضرورت توجه

در تضاد این دو نظریه، یک نظریه سوم هم وجود دارد که می‌توان آن را میان‌روترین نظریه دانست. برنت کلر (Brent Kalar) در کتاب *مطالبات فوقی در زیبایی‌شناسی*، نظریه بینابین این دو دیدگاه دارد.

من بحث خواهیم کرد که در حقیقت یک ابهام اساسی در بحث کانت درباره ضرورت زیبایی‌شناسی وجود دارد. در بعضی عبارات، او طوری حرف می‌زند که انگار (حکم ذوقی) یک الزام اخلاقی است، یا حداقل به طریقی وابسته به اخلاق است. در برخی عبارات دیگر با این حال، به نظر می‌رسد که به طور واضح بین یک زیبایی‌شناسی و یک الزام اخلاقی را تمایز می‌گذارد، و انکار می‌کند که اولی کاری با دومی دارد (کلر، ۲۰۰۶، ص ۳۲).

برنت کلر نه مانند راجرسون همه تعابیر کانت را با دریچه اخلاق نگریسته است، نه مانند گایر به صورت شناختی. کلر معتقد است که ما در احکام ذوقی، با دو دسته از احکام روبه‌رویم؛ اولی‌ها میلی به اخلاق دارند و دومی‌ها میل به زیبایی‌شناختی.

من پیشنهاد می‌کنم که به منظور حل این ابهام، باید بین دو الزام مشخص موجود در حکم ذوقی تمایز قائل شویم. اولین اینها لذت است - الزام یا مطالبه اینکه یک ابژه خاص باید خوشایند یافت شود. دومین مورد، توجه است؛ الزام یا افزودن مطالبه اینکه باید به آن ابژه توجه شود. در این مورد که من پیشنهاد می‌کنم، اولین الزام کاملاً مستقل از اخلاق است، درحالی که دومی این‌گونه نیست. تنها اولی شامل یک هنجارگرایی زیبایی‌شناسی متمایز است؛ دومی مربوط به استفاده اخلاق از تجربه زیبایی‌شناسی است (همان).

مسیری که برنت کالر برای اثبات نظریه خود انتخاب کرده، مسیر ضرورت است. کانت در بند ۱۸ از گام چهارم بحث از ضرورت «نمونه‌وار» (exemplarisch) می‌کند. او در این بند، حکم ذوقی را مستقل از هر تصور دیگری می‌داند.

زیبا را چیزی می‌دانیم که نسبتی ضروری با رضایت داشته باشد؛ اما این ضرورت از گونه‌ی ویژه‌ای است. این یک ضرورت عینی نظری نیست که در آن بتوان به نحو پیشین دانست که هر کس همین رضایت حاصل از عینی را که من آن را زیبا می‌خوانم احساس خواهد کرد. یک ضرورت عملی هم نیست که در آن، به واسطه‌ی مفاهیم یک اراده‌ی عقلی محض، که به‌مثابه قاعده‌ای در خدمت موجودات مختار قرار می‌گیرد، رضایت نتیجه‌ی ضروری قانونی عینی است و معنایی جز این ندارد که ما مطلقاً (بدون هیچ قصد دیگری) باید به طریق تئینی عمل کنیم. بلکه ضرورتی که در یک حکم زیباشناختی تعقل می‌شود فقط می‌تواند نمونه‌وار خوانده شود، یعنی ضرورت موافقت همگان با حکمی نمونه‌ای از قاعده‌ای کلی، که قادر به بیان آن نیستیم، تلقی می‌شود (کانت، ۱۳۹۳، ص ۱۴۶).

برنت کالر، با تکیه به این قسمت از بند ۱۸ است که استقلال گونه‌ای از حکم ذوقی را نسبت به شناخت و اخلاق مطرح می‌کند و تأکید دارد که این‌گونه از حکم ذوقی، تحت تأثیر هیچ‌کدام از مبانی‌ای که کانت پیش‌تر طراحی کرده، نیست.

کانت انکار می‌کند که این نوع ضرورت، ارتباطی با ضرورت نظری دارد که ممکن است یک پیش‌بینی واقعی بر آن استوار باشد. با این حال طبق نظر کانت، ضرورت «نمونه‌وار» یک ضرورت ابژکتیو عملی نیست، که در آن، حرکت آزادانه از طریق مفاهیم منطقی محض، به عنوان یک قانون عمل می‌کند. این تمایل، نتیجه ضروری یک قانون ابژکتیو است و هیچ معنای دیگری جز آن ندارد، که باید به شیوه‌ای خاص عمل کند. به عبارت دیگر، ضرورت ذوق بر پایه هیچ‌گونه اصل دلیل عملی، به‌ویژه قانون اخلاقی نیست (کالر، ۲۰۰۶، ص ۳۳).

پس از این، کالر شکل دیگری از احکام ذوقی را که در ارتباط با اخلاق هستند پیش می‌آورد. او با تکیه به بند ۲۲، ضرورت توافقی کلی که در حکمی ذوقی تعقل می‌شود ضرورتی ذهنی است که با پیش‌فرض یک حس مشترک، به‌مثابه [ضرورتی] عینی تصور می‌شود مدعی می‌شود که کانت شکل دیگری از احکام ذوقی را مطرح می‌کند، که با احکام قبلی متفاوت است. کانت در این بند، که بند مهمی هم هست، فرضیه‌ای درباره مصنوعی بودن و اکتسابی بودن قوه ذوق نیز مطرح می‌کند.

این سؤال که آیا در واقع امر چنین حس مشترکی به‌مثابه اصل تقویمی امکان تجربه وجود دارد یا اصل عقلی باز هم عالی‌تری آن را فقط به اصلی تنظیمی برای ما تبدیل می‌کند تا حس مشترکی را برای اغراض عالی‌تر در ما ایجاد کند و بنابراین این سؤال که آیا ذوق قوه‌ای اصیل و طبیعی است یا فقط ایده‌ای از قوه‌ای مصنوعی است که باید اکتساب شود به نحوی که حکم ذوقی با ادعای توافق کلی‌اش در واقع فقط حاجتی از عقل است برای ایجاد چنین توافقی در شیوه‌ی احساس... (کانت، ۱۳۹۳، ص ۱۵۰).

و در همین بند است که کانت با لحنی متفاوت نسبت به لحن‌هایی که پیش‌تر در مورد حکم ذوقی داشته، با بایندی اخلاقی، دیگری را موظف به تأیید حکم ذوقی می‌کند: «اما این حس مشترک نمی‌تواند مبتنی بر تجربه باشد زیرا می‌خواهد احکامی را تصویب کند که حاوی یک الزام‌اند او نمی‌گوید که هر کس با حکم ما موافقت می‌کند بلکه می‌گوید باید با آن موافقت کند» (همان، ص ۱۴۹). همین روند را کانت در بند ۴۲ در باب علاقه عقلی به زیبا نیز دارد. کانت در آنجا می‌گوید «علاقه‌ای بی‌واسطه به زیبایی طبیعت همیشه نشانه‌ای از نیک‌نفسی است؛ و وقتی این علاقه به صورت عادت درآید لاقلاً دال بر استعدادی از ذهن برای احساس اخلاقی است».

«از آنجاکه در بند ۴۲، کانت به این نتیجه می‌رسد که این تمایل بر پایه اخلاق استوار است، به نظر می‌رسد که او به این پیشنهاد که ضرورت زیبایی‌شناسی در حکم ذوقی یک پایه اخلاقی دارد، متعهد است» (کلر، ۲۰۰۶، ص ۳۳). همچنین کانت در تیتلر بند ۵۹ در باب زیبایی به مثابه نماد اخلاقیات، پرواضح به ارتباط بین اخلاق و زیبایی اشاره دارد. اگر بخواهم در تأیید حرف کلر و برخلاف راجرسون با زبانی ساده نکته‌ای را بگویم، آن نکته این مطلب است که ما نمی‌توانیم یک مطالبه را هم‌زمان هم اخلاقی و هم مستقل از اخلاق بنامیم؛ اما این تا زمانی است که فقط از یک ضرورت پیروی کند؛ زیرا هر ضرورت، یک صورت مطالبه را پشتیبانی می‌کند اگر ضرورت‌ها متفاوت باشد، آن‌گاه گره این مشکل باز خواهد شد: «آنچه در حال حاضر به نظر یک مشکل می‌رسد، مشروعیت تمایز ضرورت توجه است. این مطالبه که ما توجه خود را به یک ابژه معطوف کنیم، از مطالبه اینکه ما از آن لذت ببریم، جداست. آنها دو ضرورت متمایز را تشکیل می‌دهند» (همان).

برنت کلر دو ضرورت را در حکم ذوقی کانت از یکدیگر جدا می‌کند. اولی، «ضرورت لذت» است و دومی «ضرورت توجه». کلر اولی را سرتاسر زیبایی‌شناختی می‌داند و دومی را گره‌خورده به اعتبارات اخلاقی. او در انتها نتیجه می‌گیرد که ضرورت لذت است که اساس حکم ذوقی را تشکیل می‌دهد و ضرورت توجه، ریشه در باورهای مذهبی دارد.

حال اجازه بدهید تا من نظر خودم را به طور خلاصه بیان کنم در تفسیر ارائه‌شده در اینجا، ضرورت زیبایی‌شناسی برای «موافقت» با حکم ما، بین دو مطالبه متفاوت، رنگ‌وبوی ابرهام گرفته است. این می‌تواند به معنای این باشد که ۱. ما یا باید با لذتی که در مورد ابژه داریم موافقت کنیم (احساسی که اساس حکم زیبایی‌شناسی را تشکیل می‌دهد)، یا اینکه ۲. باید در مورد توجهی که به آن می‌دهیم موافق باشیم (عملی که سبب می‌شود لذت از ابژه امکان‌پذیر باشد). با نگاه داشتن این تمایز بین دو «ضرورت لذت» و «ضرورت توجه»، می‌توانیم تنش بین تفسیر متفاوت از هنجارگرایی ذوق را حل کنیم هنگامی که کانت منکر آن می‌شود که «ضرورت نمونه‌وار» یک ضرورت اخلاقی است و تنها قصد دارد که منکر آن شود که ضرورت لذت، در اصول اخلاقی ریشه دارد.

دو دلیل اصلی برای این کار وجود دارد. دلیل اول برای این اندازه محدود کردن خودم این است که، تنها در مورد «ضرورت لذت» است که کانت، منحصر به فرد بودن زیبایی‌شناسی از هنجارگرایی را آشکار می‌کند. شاید واقع امر این باشد که این هنجارگرایی ریشه در شناخت دارد، اما قابل تقلیل بدان نیست. از سوی دیگر توجه «ضرورت توجه» به نظر من، به جای زیبایی‌شناسی، به فلسفه اخلاقی تعلق دارد؛ دوم اینکه، باید اعتراف کنم که توجه کانت از «ضرورت توجه» را که خیلی قانع‌کننده نمی‌یابم. این توجه از مفهوم خاص اخلاق کانت حمایت می‌کند و حتی این بحث برای پیوند حکم ذوقی با اخلاق و به طبع با مذهب است. از آنجاکه من این اصول را به عنوان پایه‌ای امیدوارکننده برای شرح ارزش زیبایی نمی‌بینم، من بجز تمایل تاریخی در این جنبه از فلسفه ذوق کانت، ذوق ادبی چندانی برای نوشتن در موردش ندارم (همان، ص ۳۵ و ۳۶).

## نتیجه‌گیری

می‌توان نتیجه گرفت که تمیز دو ضرورت لذت و توجه، ما را از گرفتاری‌های گایر و راجرسون می‌رهاند و منجر بدان می‌شود که قسمت‌های اخلاقی حکم ذوقی را به طرفی گذاریم و در قیاس همیشه‌گی آن با احکام ذوقی‌ای که ریشه در لذت ما دارند، گرفتار نشویم.

راجرسون، تمام دقت خویش را بر این گذاشته بود که اثبات کند در ادعای اعتبار همگانی، یک الزام اخلاقی وجود دارد؛ گرچه او به این موضوع دقت نکرده است که کانت فقط در قسمت‌هایی از فعل انتظار داشتن سود برده که مباحثی اخلاقی را مطرح کرده است. نمی‌توان از کانت انتظار داشت که در بحث حکم ذوقی، که سرتاسرش مباحثی سوپژکتیو است، بنیانی عملی را قرار دهد و می‌توان تا اینجا با نظر گایر هم‌مسیر بود که حکم ذوقی، در اصل بیشتر شبیه حکم شناختی است، ولی بی‌واسطه مفهوم و ابژه. از طرفی این نقد هم به گایر وارد است که او انتظار هم‌راه با حق طلبی را در بندهای مهمی چون بند ۷ لحاظ نکرده و چاشنی انتظار داشتن در اعتبار همگانی را مانند راجرسون در نظر نگرفته است. اما بحث انتهایی این بخش، شرایط را برای ادامه مبحث مهیاتر می‌کند.

داشتن یک بنیان در لذت، یک ویژگی ضروری از حکم ذوقی است، تا جایی که مربوط به زیبایی‌شناسی باشد. بنابراین موافقت در این احکام تنها در صورتی می‌تواند مطالبه شود که باید لذتی بر آنها اعمال شود؛ در این صورت می‌تواند مورد مطالبه قرار گیرد. در نتیجه حکم ذوقی باید حاوی یک «ضرورت لذت» باشد. همین چند خط، خلاصه بحث کلر است؛ ولی منظور این مطالبه، این است که یک ابژه خاص باید خوشایند شناخته شود، یا آن لذت باید در آن پیدا شود. این ضرورت، در مورد لذت بردن از یک ابژه زیبا یک پیش‌عادی است که می‌توان آن را برای هر کس لحاظ کرد؛ بنابراین مطالبی که به وجود می‌آید، آن است که لذت ما به ابژه زیبا، «بدهکار» است. این می‌تواند یک چرخش کوپرنیکی دیگر، این بار در نقد سوم باشد. اگر برخلاف گفته خود کانت، عصاره لذت را در شیء زیبا بدانیم، آن‌گاه بسیاری از مشکلات حل خواهد شد. اگر بنیان لذت درون ابژه باشد، و ما این لذت را با استفاده از بازی آزاد، به حرکت درآوریم، آن‌گاه خواست لذت بردن از دیگری منطقی خواهد بود. بی‌شک تا زمانی که عینی نباشد، بازی آزاد به راه نمی‌افتد. باید چیزی زیبا روبه‌روی ما قرار گیرد تا عنصر لذت در ما به حرکت درآید؛ اما این شیء زیبا، فقط و فقط حرکت‌ساز یک مسیر سوپژکتیو است. در اصل، ضرورت لذت به ما یک مسیر سوپژکتیو می‌دهد.

فرض پایه‌ای در نظریه کانت این است که زیبایی دست‌کم به صورت ابژکتیو ظاهر می‌شود (منظور به عنوان یک ابژه متمایز از سوژه و حالت‌های دیگر آن و این ابژه ممکن است صرفاً یک ظاهر باشد) یا نوعی تصویر سرتاسر خیالی از چیزی که درون ما وجود دارد. در نتیجه، ضرورت لذت، به همان طریقی که مدنظر کانت است، یک ضرورت با تکیه بر آزادی و فردیت است که منجر به لذت همه‌کس خواهد شد و کانت نیز تأکید می‌کند که اگر می‌گوییم فلان چیز زیباست، ما در اصل در حال وصف تصویری هستیم که در درون خویش ساخته‌ایم، نه چیزی دیگر. بنابراین راه‌حل اساسی این است که هنگام بررسی نظریه حکم ذوقی کانت، ابتدا باید قصد خود را از بررسی مشخص کنیم. اگر قصد بررسی احکام زیبایی‌شناسانه است، باید سراغ آن دسته از بندها برویم که ضرورت لذت در آنها لحاظ شده و اگر به دنبال حکم اخلاقی می‌گردیم، به دنبال بندهایی برویم که در آنها ضرورت توجه لحاظ شده است.

منابع.....

کانت، ایمانوئل، ۱۳۹۳، *نقد قوه حکم*، ترجمه عبدالکریم رشیدیان، تهران، نشر نی.

\_\_\_\_، ۱۳۹۴، *نقد عقل محض*، ترجمه بهروز نظری، تهران، ققنوس.

Guyer, Paul, 1997, *Kant and the claims of taste*, Second Edition, Cambridge, University Press.

Hume, David. 1997, *Of the Standard of Taste, the British Empiricists, Philosophers*, Facsimile Publisher

Kalar, Brent, 2006, *The demands of taste in Kant's aesthetics*, Continuum International Publishing Group.

Kant, Immanuel, 1922, *Kritik der Urteilskraft*, Verlag Von Felix Meiner.

\_\_\_\_, 1963, *Critique of the Judgment*, tr. By Walter Cerf, Oxford, University Press.

\_\_\_\_, 1978, *Critique of Judgment*, Tr. By Werner S.Pluhar, Hackett Publishing Company, Inc, Indianapolis, Cambridge.

\_\_\_\_, 2000, *Critique of the Judgment*, tr. By Paul Guyer and Eric Matthews, ed. By Paul Guyer, Cambridge, University Press.

Rogerson, Kenneth.F, 1982, "The meaning of universal validity in kant's aesthetics", in *The journal of Aesthetics and Art criticis*, V. 4, N. p.301-308.



## تأیید و پارادوکس آن از دیدگاه همپل

mb.malekian@yahoo.com

محمدباقر ملکیان / سطح چهار حوزه علمیه قم

پذیرش: ۹۸/۰۲/۲۲

دریافت: ۹۷/۱۱/۲۵

### چکیده

یکی از مسائلی که از دیرزمان در منطق مطرح بوده، زمانی در معرفت‌شناسی مسئله شده و امروزه در فلسفه علم مطرح است، این مسئله است که چه ارتباطی بین مشاهدات پژوهشگران و قانون کلی تجربی وجود دارد. البته در هریک از این سه علم، به این مسئله از زاویه‌ای خاص نگاه شده و این مسئله با بیانی متفاوت ارائه شده است. در فلسفه علم، در پاسخ به این مسئله سه دیدگاه مطرح شده: یکی دیدگاه اثبات‌گرایی، دیگری ابطال‌گرایی و سومین دیدگاه، تأییدگرایی است. ما در این مقاله، ابتدا دو دیدگاه اثبات‌گرایی و ابطال‌گرایی را مروری می‌کنیم، آن‌گاه دیدگاه تأییدگرایی را به طور مفصل‌تر مطرح کرده، سپس پارادوکسی را که از این دیدگاه پدید آمده، بررسی می‌کنیم و در پایان نیز به چند راه‌حل برای رهایی از پارادوکس تأیید خواهیم پرداخت؛ چراکه اگر این پارادوکس حل نشود، مسئله ارتباط مشاهدات با کشف قانون علمی که براساس دو دیدگاه مقدم بر تأییدگرایی پاسخ پیدا نکرده بود، طبق دیدگاه تأییدگرایی هم بی‌پاسخ باقی می‌ماند.

**کلیدواژه‌ها:** مشاهده، قانون تجربی، اثبات‌گرایی، ابطال‌گرایی، تأییدگرایی، پارادوکس تأیید، همپل.

در فلسفه علم که به بررسی کار دانشمندان تجربی و تجزیه و تحلیل پشتوانه‌های تجربه پرداخته می‌شود، یکی از مسائل مهم این است که در هر رشته علم تجربی، دانشمند آن رشته به بررسی موارد خاص می‌پردازد تا با این بررسی‌ها، قانونی از قوانین طبیعت را کشف کند؛ ولی آیا بررسی موارد خاص و جزئی ضرورتاً اثبات قانون تجربی را افاده می‌کند یا بررسی موارد جزئی، نقشی دیگر درباره قوانین علمی دارد؟ در پاسخ به این مسئله، سه دیدگاه عمده و رقیب اظهار شده است: اثبات‌گرایی، ابطال‌گرایی و تأییدگرایی.

در این مقاله، قصد معرفی دیدگاه تأییدگرایی در فلسفه علم، مشکل مهم این دیدگاه و راه‌حل‌های مطرح برای این مشکل را داریم.

### ۱. زمینه پیدایش نظریه تأیید

یکی از مسائل فلسفه علم در باب روند شکل‌گیری یک پژوهش علمی تجربی آن است که چه ربط و نسبتی بین مشاهدات پژوهشگر و ادعای قانون کلی توسط او در پایان تحقیق وجود دارد.

نظریه‌ای که به لحاظ تاریخی قدمت بسیار دارد و تا قرن بیستم هم از مقبولیت زیادی برخوردار بود، نظریه‌ای است که به این اعتبار که براساس این دیدگاه، راه رسیدن به قانون کلی، استقرا موارد جزئی است، آن را به اسم «استقراگرایی» (inductivism) معرفی می‌کنند و به این اعتبار که با مشاهده چندین مورد جزئی، قضیه‌ای کلی اثبات می‌شود، آن را «اثبات‌گرایی» (verificationism) می‌خوانند. چون استقراگرایان بر این باورند که اگر دانشمندی با مشاهده یا آزمایش در چند مورد مشاهده کرد که آب در صد درجه حرارت به جوش می‌آید، برای او این قضیه کلی که «هر آبی / همه آب‌ها در صد درجه حرارت به جوش می‌آید / می‌آیند» اثبات می‌شود.

از آنجا که این ادعای استقراگرایان از زمان‌های بسیار دور مورد اشکال و مناقشه جدی قرار گرفت، به این صورت که «هیچ تعداد محدودی از شواهد نمی‌تواند فرضیه‌ای را که بیانگر قانون کلی است، اثبات کند» (همپل، ۱۹۶۵، ص ۴)، تلاش جدی استقراگرایان از ارسطو گرفته تا استقراگرایان متأخر این بوده که بتوانند به نحوی سیر از جزئیات و رسیدن به قضیه کلی را توجیه کنند.

ارسطو معتقد بود که با استقرای افراد یک نوع یا انواع یک جنس، شهودی مستقیم (direct intuition) نسبت به ذاتی یا ذاتیات اشیا حاصل می‌شود. بعد از آگاهی نسبت به ذاتی یا ذاتیات، قدرت تبیین برای دانشمند پیدا می‌شود چون اصل و اساس تبیین همین ذاتیات می‌باشند. از اصول تبیین‌کننده (explanatory principles) احکام مربوط به حوادث را به طریق قیاسی استنتاج می‌کنیم. روش پیشنهادی ارسطو در پژوهش علمی را روش استقرایی - قیاسی (inductive - deductive) می‌نامند (لازی، ۱۳۷۷، ص ۲-۱۲).

در جهان اسلام، متفکران مسلمان عموماً با دیده قبول به نظریه ارسطویی می‌نگریستند و آنان هم در مقام حل این مشکل معرفت‌شناختی چنین راهی ارائه کردند که پژوهش علمی صرفاً استقرا موارد جزئی نیست؛ اگرچه گام اول در پژوهش علمی تجربی همین بررسی جزئیات است، گام بعدی - که از اهمیت بالایی برخوردار است -

ضمیمه کردن کبرایی عقلی و کلی است. تا وقتی این کبرا به آن صغرا - که بررسی حکم جزئیات می‌باشد - ضمیمه نشود، شکاف بین قضایای شخصی و قضیه کلی پر نمی‌شود و مشکل معرفتی همچنان برقرار است.

در مورد اینکه آن کبرای کلی عقلی چه قضیه‌ای است، اقوال مختلفی در کلمات اندیشمندان مسلمان دیده می‌شود؛ ولی قول مشهور این است که آن کبرای عقلی این قضیه است که «لاتفاقی لا یکون اکثریاً و لا دائمیاً» (برای نمونه، ر.ک: ابن سینا، ۱۳۷۵ق، ص ۹۵ به بعد؛ ساوی، ۱۹۹۳، ص ۲۲۰ به بعد؛ غزالی، ۱۴۲۱ق، ص ۱۶۵ به بعد؛ بغدادی، ۱۳۷۳، ص ۲۱۴ به بعد؛ سهروردی، ۱۳۳۴، ص ۶۹ به بعد؛ قطب شیرازی، ۱۳۶۹، ص ۴۴۶). به کمک این مقدمه، ذاتی بودن رابطه بین شیء (مثلاً آب) با حکم خاص (مثلاً جوش آمدن در اثر حرارت صد درجه‌ای) معلوم شده و با ذاتی بودن - نه اتفاقی بودن - حکم هم کلیت پیدا می‌کند و هم یقینی و غیرقابل شک می‌شود. از همین جاست که در نظر اندیشمندان سنتی مسلمان، استقرای خالص فقط مفید ظن است، ولی تجربه - به اصطلاح خود اینها - که ترکیبی از استقرا و حکم عقل است، یقین‌آور است.

البته بعضی اندیشمندان مسلمان اشکالات جدی بر توجیه یقینی بودن تجربه - به اصطلاح خاص خود آنها - و راه‌حل مشکل معرفتی مورد بحث وارد کرده‌اند (برای نمونه، ر.ک: فخررازی، ۱۳۸۱، ص ۳۴۵ به بعد؛ همو، ۱۳۷۳، ج ۱، ص ۲۰۴ به بعد؛ صدر، ۱۴۰۲ق، ص ۱۱-۶۶؛ مصباح، ۱۴۰۵ق، ص ۳۸۲؛ همو، ۱۳۷۳، ص ۲۷۱)؛ از جمله اینکه کبرای کلی مذکور نه بدیهی و بی‌نیاز از اثبات است و نه ادله اثباتش غیرقابل خدشه است؛ لکن این اشکالات نتوانسته آن سخن مشهور را کاملاً از میدان به در کند.

در جهان غرب در قرون وسطا، به موازات تلاش اندیشمندان مسلمان، تلاش‌هایی برای معقول بودن یقین‌آور بودن پژوهش علمی شده است؛ از جمله گروستست (م ۱۲۵۳م) روشی پیشنهاد داد که به روش «توافق و اختلاف» شهرت یافت و براساس آن روش، علت یک حادثه شناسایی و بعداً براساس شناخت علت، حکم موارد مشاهده شده به همه موارد تسری داده می‌شود (کرومی، ۱۹۶۲، ص ۷۳). راجر بیکن (م ۱۲۹۴م) شاگرد گروستست نیز همین تلاش را کرد. بعدها فرانسویس بیکن (م ۱۶۱۶م) کتاب *ارغنون نو (Novum Orgqnum)* را نگاشت و در آن به روش ارسطویی نقدهایی وارد کرد، ولی او نیز معتقد بود که در پژوهش علمی باید از مشاهده جزئیات آغاز کرد، آن‌گاه به روابط تغییرناپذیر صعود نمود و از این رهگذر به روابط کلی‌تر رسید تا در آخر به روابط ذاتی اشیاء برسیم. شناخت این روابط ذاتی مجوز تعمیم در استقرا می‌شود. او برای شناخت روابط ذاتی و تفکیک آنها از روابط اتفاقی و تصادفی، «روش طرد» (method of exclusion) را پیشنهاد می‌داد (لازی، ۱۳۷۷، ص ۳۳ به بعد). ویلیام کامی (م ۱۳۴۹م) با مطرح کردن اصل «یکنواختی طبیعت» (uniformity of nature) خواست اساس پژوهش علمی را ارائه کرده باشد (بیکن، ۱۹۹۵، ص ۷۷-۵۳). تا این اصل مورد قبول نباشد استقرای چند مورد نمی‌تواند حکم کلی همه موارد را معلوم کند.

در میان اندیشمندان غربی هم کسانی نسبت به سخنان استقراگرایان اشکالات جدی مطرح کردند که شاید قوی‌ترین اشکالات از طرف هیوم (م ۱۷۷۶م) مطرح شده باشد.

با توجه به نقدهایی که بر استقراگرایی وارد شد، در قرن بیستم دیدگاه رقیبی پدید آمد که به «ابطال‌گرایی» موسوم است. ابطال‌گرایان منکر اثبات قضیه کلی براساس مشاهدات جزئی‌اند. چهره شاخص این دیدگاه، پوپر است. او قضایای کلی مطرح در علوم تجربی را حدس‌هایی (conjectures) می‌داند که دانشمندان بدان‌ها رسیده‌اند (ریز، ۱۹۹۶، ص ۳۳۶) - و کتاب مشهور وی *Conjectures and Refutations* است که به فارسی تحت عنوان *حدس‌ها و ابطال‌ها* ترجمه شده است - طبق نگرش او و سایر ابطال‌گرایان، مراجعه به جهان خارج و مشاهده جزئیات نه برای اثبات قضایای کلی است؛ چراکه جزئیات توان اثبات یک قضیه کلی را ندارند (پوپر، ۱۹۸۶، فصل ۲۱)، بلکه جزئیات فقط می‌توانند قضایای کلی را «ابطال» کنند. تا هنگامی که پژوهشگر به جزئی نقض‌کننده قضیه کلی برخورد نکرده باشد، آن قضیه کلی به عنوان فرضیه‌ای علمی مورد قبول است، اگرچه اثبات نشده است.

البته ابطال‌گرایی هم مورد مناقشاتی واقع شده است؛ از جمله همین در مقام نقد ابطال‌گرایی گفته است: «تمی‌توان فرضیه‌ای وجودی را که بیانگر وجود عنصر شیمیایی تا حال ناشناخته‌ای با اوصاف ویژه می‌باشد، با استناد به تعداد محدودی شاهد که این فرضیه را بر نمی‌تابند، ابطال و کذب آن را به طور قطعی اثبات نمود» (همپل، ۱۹۶۵، ص ۴).

پس از توجه به مناقشات جدی وارد بر اثبات‌گرایی استقراگرایان و نیز توجه به اشکالات ابطال‌گرایی، در میان اندیشمندان جدید خصوصاً در میان فلاسفه علم نگرشی جدید ظهور کرد و آن اینکه مشاهده جزئیات، گرچه توان اثبات قضایای کلی در علوم تجربی را ندارد، لکن جزئیات به عنوان شواهد محدود می‌تواند قضایای کلی در علوم را تأیید (confirm) کنند. البته اگر شواهد نامناسب با فرضیه علمی باشند، آن فرضیه را تضعیف (disconfirm) می‌کنند.

در این دیدگاه، نه اثبات قطعی و نه ابطال قطعی هیچ‌کدام مورد پذیرش نیست، بلکه آنچه در ارتباط جزئیات با قضیه یا فرضیه کلی مورد قبول است، تأیید و تضعیف است. بدین‌سان نظریه تأیید در دامان اثبات‌گرایی، ابطال‌گرایی و مناقشات در این دو دیدگاه پرورده شد.

## ۲. تعریف و ملاک تأیید

به نظر می‌رسد اولین بحث در باب نظریه تأیید، بحث از تعریف تأیید باشد. لکن در نوشته‌های مربوط به نظریه تأیید، تعریف دقیق و مطابق با موازین منطقی کمتر به چشم می‌خورد. اگر به دایرةالمعارف‌های فلسفه و معرفت‌شناسی، مدخل Confirmation مراجعه شود، مشاهده می‌شود که عموم تعاریفی که از تأیید ارائه می‌شود، دوری است.

شاید کسی ادعا کند که مفهوم تأیید بدیهی است، ولی باید به این امر توجه کرد که حتی اگر چنین باشد ادعای بداهت یا شهودی بودن نباید ما را به ورطه ملاحظات روان‌شناختی بیندازد؛ چراکه در مباحث فلسفی و معرفتی باید از این ملاحظات برکنار بمانیم؛ چون احاله امور به احساس درونی و شهود و امثال اینها زمینه را برای نوعی نسبییت فراهم می‌آورد.

به هر حال مسئله‌ای که در نوشته‌های فلسفه علم و زمینه‌های مربوط به این علم برجسته شده، مسئله معیار و ملاک تأیید است. نخستین اندیشمندی که در جهت تبیین مفهوم تأیید، معیار و ضابطه‌ای ارائه کرده، نیکود (Nicod) - فیلسوف و منطقدان فرانسوی متوفای ۱۹۲۴م - است. او در کتاب *مبانی هندسه و استقرا* می‌گوید: این قانون را که «الف مستلزم ب است»، در نظر بگیرید؛ یک واقعیت جزئی چگونه می‌تواند احتمال این قانون را تغییر

دهد؟ اگر واقعیت عبارت باشد از حضور ب در کنار مصداقی از الف، این واقعیت را مساعد (favorable) قانون مذکور می‌دانیم؛ ولی اگر واقعیت عبارت باشد از غیبت ب در کنار الف، آن را با قانون فوق نامساعد (unfavorable) می‌دانیم. معقول است که فقط دو نوع تأثیر مستقیم بین واقعیت و احتمال یک فرضیه داشته باشیم... پس تأثیر کامل حقایق جزئی بر احتمال قضایای کلی یا قوانین به وسیله این دو رابطه اولیه - که ما آنها را تأیید و بی‌اعتبارسازی (invalidation) می‌نامیم - انجام می‌گیرد (نیکود، ۱۹۳۰، ص ۲۱۵).

گرچه نیکود قانون را به صورت قضیه حملی ابراز کرده، ولی براساس منطق جدید، قانون به صورت قضیه شرطی بیان می‌شود؛ مثلاً «هر کلاغی سیاه است» را به صورت «هر x اگر کلاغ باشد آن گاه سیاه است» تفسیر می‌کنند. با توجه به این نکته معیار نیکود را می‌توان چنین بازخوانی کرد: اگر امری مصداق و فردی از مقدم و نیز تالی قضیه شرطی بیانگر قانون باشد، این امر موید قضیه کلی است. اگر امری فرد مقدم بود ولی مصداق تالی نبود، تضعیف‌کننده قضیه کلی مذکور است. مثلاً اگر a شیئی باشد که هم کلاغ باشد و هم سیاه، چنین شیئی موید قضیه «هر کلاغی سیاه است» می‌باشد؛ ولی اگر a کلاغ باشد ولی سیاه نباشد، تضعیف‌کننده قضیه فوق است.

### ۳. بررسی معیار نیکود

یکم: از سخن نیکود چنین برمی‌آید که او تأیید را رابطه‌ای بین شیء خارجی و قضیه کلی بیانگر قانون قلمداد می‌کرده است، حال آنکه همپیل معتقد است که تأیید را باید رابطه‌ای بین گزاره‌ها بدانیم؛ یعنی رابطه‌ای بدینم بین جمله حاکی از شاهد مفروض خارجی مثل a و جمله دیگری که حاکی از قضیه کلی موردنظر ماست. همپیل دو دلیل بر سخن خود اقامه کرده است: یکی اینکه همیشه شاهدهی که در جهت تأیید یا تضعیف فرضیه‌ای علمی اقامه می‌شود، در قالب جمله و گزاره‌ای که ویژگی گزاره مشاهدتی را بیان دارد، بیان می‌شود؛ دیگر اینکه: اگر تطابق میان تأیید و استنتاج منطقی را دنبال کنیم بسیار مفید است. همان‌گونه که در منطق قیاسی، مقدمات و نتیجه استنتاج همه به صورت جمله بیان می‌شوند، در بحث ما هم بهتر است داده‌های موید فرضیه را در قالب جملات ارائه کنیم (همپیل، ۱۹۶۵، ص ۲۲)؛

دوم: نیکود بین یک واقعیت و قضیه کلی بیانگر قانون فقط رابطه تأیید و یا رابطه تضعیف را می‌دیده است حال آنکه رابطه سومی می‌توان در نظر گرفت و آن اینکه واقعیت خارجی نه مؤید فرضیه‌ای باشد و نه مضعف آن، بلکه نسبت به آن فرضیه علمی، نسبت بی‌طرفی یا خنثا داشته باشد. چه وقتی چنین نسبتی محقق می‌شود؟ آن هنگام که شیء a نه مقدم قضیه کلی شرطی را برآورده کند و نه تالی آن را... (همان، ص ۱۱)؛

سوم: معیار نیکود فقط بر فرضیه‌هایی قابل تطبیق است که در قالب شرطی کلی قابل بیان باشند ولی در مورد فرضیه‌هایی که دارای سور وجودی‌اند، قابل تطبیق نیست؛ چراکه گزاره دارای سور وجودی قابل برگرداندن به قضیه شرطی نیست، بلکه به صورت ترکیب عطفی قابل بیان است. در تمامی کتب منطق جدید و نمادین این مطلب پذیرفته شده است (برای نمونه، ر.ک: موحد، ۱۳۷۹، ص ۱۵۰ به بعد؛ نوی، ۱۳۷۷، ص ۸۷)؛

چهارم: معیار نیکود یک معیار صوری محض نیست، بلکه معیاری است که به ماده هم وابستگی دارد. توضیح آنکه قضیه «هر کلاغی سیاه است» را در نظر بگیرید. این قضیه به این صورت نمادین می‌شود:

قضیه «هر کلاغی سیاه است» را در نظر بگیرید. این قضیه به این صورت نمادین می‌شود:

[سیاه بودن  $x$   $\Rightarrow$  کلاغ بودن  $x$ ] (x): ق ۱

قضیه فوق با این بیان هم قابل ارائه است که «هر غیر سیاهی غیر کلاغ نیست» که به تعبیر نمادین چنین می‌شود:

[غیر کلاغ بودن  $x$   $\Rightarrow$  غیر سیاه بودن  $x$ ] (x): ق ۲

قضیه ۱ و ۲ به لحاظ منطقی هم‌ارز و معادل با همدیگرند. اگر معیار نیکود، صوری محض بود و به ماده هیچ وابستگی نداشت باید هرچه مؤید ق ۱ است مؤید ق ۲ هم باشد و بالعکس؛ حال آنکه می‌بینیم یک شیء نسبت به ق ۱ مؤید و نسبت به ق ۲ خنثاست؛ مثلاً اگر  $a$  کلاغ و سیاه باشد، ق ۱ را تأیید می‌کند ولی نسبت به ق ۲ خنثاست؛

#### ۴. شرط هم‌ارزی یا معادله بین قضایا و بررسی آن

همپل معتقد است که باید «شرط هم‌ارزی» (equivalence condition) را به ضابطه نیکود افزود تا بعضی اشکالات وارد بر نیکود مرتفع شود.

هم در منطق سنتی و هم در منطق جدید، قضایا و گزاره‌هایی با هم «معادل» یا «هم‌ارز» (equivalent) هستند. در منطق سنتی، مبحثی تحت عنوان «احکام قضایا» وجود دارد که در آن به تعریف و شرایط عکس مستوی، عکس نقیض مخالف و موافق، نقض موضوع، نقض محمول و نقض الطرفین می‌پردازند. این بحث‌ها در کتب معتبر و مفصل منطق سنتی آمده است (برای نمونه، ر.ک: ابن سینا، ۱۳۸۳ق، ص ۷۵ به بعد؛ غزالی، ۱۴۲۱ق، ص ۱۰۱ به بعد؛ طوسی، ۱۳۲۶، ص ۱۵۸ به بعد؛ قطب رازی، ۱۲۹۴ق، ص ۱۷۴ به بعد). مثلاً اگر قضیه اصلی این باشد که «هر انسانی حیوان است»، عکس مستوی آن «بعضی حیوان‌ها انسان‌اند» می‌باشد که همانند قضیه اصلی صادق است. در منطق جدید هم مثلاً قضیه شرطی  $P \Rightarrow Q$  معادل و هم‌ارز با  $\sim Q \Rightarrow \sim P$  و نیز معادل با  $\sim P \vee Q$  و یا معادل با  $(P \wedge \sim Q) \sim$  شمرده می‌شود؛ چراکه جدول ارزشی همه این گزاره‌ها کاملاً بر هم منطبق است؛ یعنی مثلاً در هر ستونی که ارزش یکی از این قضایا T یعنی صادق است، ارزش بقیه هم T است و اگر ارزش F یعنی کاذب است، همگی دارای ارزش F هستند.

همپل گفته: برای اینکه این اشکال بر ضابطه نیکود وارد نشود که چرا طبق این ضابطه شیء خاصی مثل  $a$  فرضیه‌ای مثل «هر کلاغی سیاه است» را تأیید می‌کند، ولی فرضیه هم‌ارز با آن مثل «هر غیر سیاهی غیر کلاغ است» را تأیید نمی‌کند، باید این ضابطه رعایت شود که هر شهادی که فرضیه‌ای را تأیید کند، باید فرضیه معادل با آن را نیز تأیید کند (همپل، ۱۹۶۵، ص ۱۱-۱۲). البته این سخن (رعایت شرط هم‌ارزی) در مورد تضعیف شاهد هم صادق است. در غیر این صورت، تأیید یک شاهد، به نحوه تنسیق و بیان فرضیه بستگی پیدا می‌کند. به دیگر سخن، دانشمندی که در جست‌وجوی شواهدی برای تأیید فرضیه خاصی است، باید خود را به بیان خاصی از فرضیه مقید کند؛ چون ممکن است اگر فرضیه به صورت «هر الف ب است» اظهار شده باشد، شواهد مؤیدی برای آن

داشته باشیم؛ ولی اگر به صورت «هر غیر ب غیر الف است» اظهار شده باشد، دیگر آن شواهد مؤید فرضیه نباشد. حال آنکه دانشمند در مقام اظهار یک قانون خود را مقید و محدود به بیان خاصی از آن قانون نمی‌بیند. لکن مناقشه‌ای در اینجا می‌توان کرد و آن اینکه فرضاً قضیه‌ای مثل «هر کلاغی سیاه است» با جست‌وجو در عالم طبیعت و یافتن مواردی از کلاغ سیاه تأیید شد. آیا دیگر «هر غیرسیاهی غیر کلاغ است» که با قضیه قبلی هم‌ارز است، محتاج تأیید است؟ در منطق - چه سنتی و چه نوین - وقتی بحث هم‌ارزی و معادله گزاره‌ها مطرح می‌شود، بدین منظور است که با پذیرش صدق قضیه اصلی، قضیه مثلاً عکس نقیض به طور قهری اثبات شده باشد، نه اینکه قضیه دوم هم‌ارز هم باز محتاج اثبات باشد. در بحث فعلی هم اگر فرضیه‌ای تأیید شد، هم‌ارز آن قهراً تأیید شده است و برای تأیید قضیه هم‌ارز محتاج جست‌وجو و بررسی شواهد نیستیم تا این مشکل پیش آید که آیا شیء a همان‌گونه که مؤید قضیه نخست است، تأییدکننده قضیه هم‌ارز دوم هم هست یا نه؟

### ۵. پارادوکس تأیید و منشأ آن در نظر همپل

دیدیم که همپل برای رفع یکی از نواقض معیار نیکود، پیشنهاد داد که شرط هم‌ارزی را با معیار نیکود ترکیب کنیم. اما همپل متفطن به نکته‌ای عجیب شد و آن این بود که اگر شرط هم‌ارزی را بپذیریم پس a که کلاغ سیاهی است و طبعاً مؤید گزاره (۱) «هر کلاغی سیاه است»، باید مؤید گزاره (۲) «هر غیرسیاهی غیر کلاغ است» هم باشد. چون گزاره (۱) و (۲) هم‌ارز هستند.

نتیجه تعجب‌آوری که همپل بدان رسید این بود که می‌توان گفت هر چیزی که غیرسیاه و غیر کلاغ باشد، مثل مداد قرمز، گاو قهوه‌ای و کفش زرد، مؤید گزاره «هر کلاغی سیاه است» می‌شود.

همپل منشأ این پارادوکس را دو امر می‌داند:

۱. در تأیید، ما بر شهودی گمراه‌کننده (misleading) اعتماد کرده‌ایم (همان، ص ۱۸). توضیح آنکه اگر از شخصی بپرسیم که گزاره «هر کلاغی سیاه است» چگونه تأیید می‌شود، به طور شهودی و از طریق دریافت‌های وجدانی / ارتکازی خویش پاسخ می‌دهد که با مشاهده مصداق‌هایی از کلاغ سیاه گزاره فوق تأیید و با مشاهده مصداقی از کلاغ غیرسیاه، گزاره مذکور ابطال می‌شود و چیزهایی که غیر کلاغ‌اند، نسبت به این گزاره خنثا و بی‌طرف هستند. این نکته را شفلر به خوبی توضیح داده است (شفلر، ۱۹۶۳، ص ۲۳۶-۲۵۲).

حال آنکه به نظر همپل گزاره‌ای با شکل «هر Q، P است» در مورد رده خاصی مثل P مطلب اظهار نمی‌کند. بلکه علاقه ما به این است که گزاره مذکور را بر رده خاصی متمرکز کنیم، ولی نباید جهات عملی را با ملاحظات منطقی خلط کرد. به لحاظ منطقی محتوای «هر Q، P است» این است که «هر چیزی یا P نیست و یا P است که حتماً Q هم هست». با توجه به این تحلیل منطقی نمی‌توان چیزی یافت که نسبت به گزاره فوق بی‌تفاوت باشد، بلکه همه چیز یا مؤید گزاره فوق است و یا تضعیف‌کننده آن. پس شهود و ارتکاز ما بر خلاف منطق است.

نادرستی این شهود از اینجا روشن می‌شود که اگر قضیه‌ای مثل «هر کلاغ سیاه است» در مورد رده خاصی سخن دارد، اولاً این رده از موجودات به هیچ وجه معین نشده است؛ ثانیاً این رده با توجه به سیاق کلام متفاوت می‌شود.

توضیح اینکه اگر کسی مدعی باشد که قضیه مذکور در مورد رده کلاغ است، جای این پرسش است که چه کلاغی مورد نظر است؟ کلاغ مشاهده شده یا مشاهده نشده؟ کلاغ در زمان فعلی یا کلاغ در زمان گذشته و یا کلاغ در زمان آینده؟ کلاغ منطقه فلان یا منطقه دیگر؟ هر کدام از اینها را به عنوان «قلمرو اطلاق» (field of application) اظهار کنید، ملاک و معیاری ندارید و یک امر دل‌خواهی و بی‌ملاک عرضه کرده‌اید. به‌علاوه که اگر قلمرو اطلاق را مشخص کنید، قضیه فوق را از کلیت به نحو قضیه حقیقه انداخته‌اید. اصلاً در علوم تجربی هیچ‌گاه قلمرو اطلاقی برای فرضیات علمی اظهار نمی‌کنند؛

۲. منشأ دیگر پارادوکس در نظر همپل، وجود اطلاعات قبلی است که در مقام تأیید دخالت می‌کنند؛ درحالی‌که اگر اطلاعات قبلی دخالت داده شوند، آزمون واقعی تحقق نمی‌یابد (همپل، ۱۹۶۵، ص ۱۹). فرض کنید شخصی در مقام تأیید فرضیه «همه نمک سدیم‌ها با شعله زرد می‌سوزند» می‌خواهد به آزمون دست بزند. او قطعه یخی را بر روی شعله بی‌رنگی نگه می‌دارد و مشاهده می‌کند که یخ شعله را زرد نمی‌کند. این نتیجه آزمون تأیید می‌کند که «هر چیزی که شعله را زرد نکند، نمک سدیم نیست» و مطابق شرط هم‌ارزی، این آزمون تأیید می‌کند که «هر نمک سدیمی با شعله زرد می‌سوزد».

پارادوکسیکال بودن این تأیید از آن جهت است که ما به طور شهودی بر این باوریم که اصلاً یخ و آزمودن آن هیچ ارتباطی با قضیه «نمک سدیم با شعله زرد می‌سوزد» ندارد؛ ولی همپل می‌گوید علت پارادوکسیکال جلوه کردن چنین تأییدی این است که شاهد را به طور منفرد و تنها در نظر نگرفته‌ایم، بلکه آن شاهد را با اطلاعات قبلی مقرون کرده‌ایم. اگر در همین مثال به جای آزمودن یخ، چیزی را که ساختمان شیمیایی‌اش برای ما مجهول است به شعله آتش نزدیک کنیم و مشاهده کنیم که شعله را زرد نکرد، نتیجه می‌گیریم که آن شیء ناشناخته مشتمل بر سدیم نیست. در اینجا این شیء را مؤید حساب می‌کنیم و تأییدکنندگی آن را پارادوکسیکال نمی‌شماریم؛ چراکه نسبت به این شیء هیچ اطلاعات قبلی‌ای نداریم.

## ۶. بررسی سخن همپل در باب منشأ پارادوکس تأیید

الف) این سخن که فرضیه «هر  $P, Q$  است» به لحاظ منطقی در باب همه اشیا سخن دارد، قابل مناقشه است. اگر همپل مدعی شود که مفاد قضیه «هر  $P, Q$  است» به لحاظ منطقی این است که «هر چیز یا  $P$  نیست یا اگر  $P$  است  $Q$  هم هست» می‌گوییم: این تحلیل منطقی چیزی افزون بر «هر  $P, Q$  است» افاده نمی‌کند. چون این تحلیل منطقی دو بخش دارد: بخش اول آن این است که هر چیز یا  $P$  است یا  $\sim P$ . این بخش که یک راستگوی منطقی است و هیچ نیازی به شواهد عینی و تأیید آنها ندارد؛ یعنی مفاد این بخش امری تجربی نیست. بخش دوم این تحلیل هم که همان فرضیه اصلی است که اگر چیزی  $P$  باشد  $Q$  است. این بخش مفادی تجربی را افاده می‌کند، ولی مفاد جدیدی نیست؛

ب) سخن دیگر همپل آن بود که در مقام آزمون و بررسی یک شاهد باید اطلاعات جانبی خود را کنار گذاشته تا دخالتی در امر تأیید یا تضعیف فرضیه صورت نگیرد. از همپل می‌پرسیم آیا امکان دارد که دانشمند، در مقام آزمودن یک فرضیه و بررسی شواهد خارجی اطلاعات قبلی‌اش را از ذهن بیرون کند؟ اگر چنین چیزی ممکن



است، پس چرا هم ابطال‌گرایان مثل پوپر و هم تأییدگرایان مثل همپل بر استقرارگرایان که مدعی بودند دانشمند در گام اول پژوهش علمی باید با ذهن خالی به سراغ اشیای پیرامون خویش برود، اشکال وارد می‌کردند و می‌گفتند: اصلاً با ذهن خالی ممکن نیست به سراغ جهان خارج برویم. ذهن هر کس - و از جمله دانشمند - انباشته از «حدس‌ها» و «تظریات» است. چرا همپل در آنجا با پوپر و امثال او هم‌نوا بود، ولی حالا در اینجا همان سخن استقرارگرایان را مورد سفارش قرار داده است؟

به علاوه، فرضاً که خالی کردن ذهن از اطلاعات قبلی امر ممکن باشد؛ آیا این امر در مقام پژوهش مطلوب هم هست؟ آیا روش عملی دانشمندان در مقام بررسی پیرامون یک فرضیه علمی این نیست که تا جایی که ممکن است از اطلاعات مختلف پیرامون موضوع مورد بررسی، کمال بهره را می‌گیرند؟

در پایان این بخش از مقاله، نکته‌ای می‌افزاییم و آن اینکه آیا این سخن همپل که «همه چیز در جهان باید یا مؤید فرضیه‌ای مثل هر کلاغی سیاه است باشد و یا مضعف آن و معنا ندارد که چیزی نسبت به این نظریه خنثا باشد؛ چراکه فرضیه فوق قلمرو اطلاقش شامل همه چیز می‌شود»، با این سخن او که در مقام بررسی معیار نیکود می‌گفت: «در نظر نیکود فقط دو رابطه بین یک شیء و قضیه کلی تصویر شده است: تأیید و تضعیف حال آنکه رابطه سومی هم قابل تصویر است و آن خنثا بودن یک واقعیت نسبت به یک قضیه کلی» تهافت و ناسازگاری ندارد؟ (همان، ص ۱۱).

#### ۷. چند راه حل پیشنهادی برای پارادوکس تأیید

یکم: هوسیاسون (Hosiasson) در مقاله‌ای به پارادوکس تأیید پرداخته است (هوسیاسون، ۱۹۴۰). وی در این مقاله با کمک «درجات تأیید» (degrees of confirmation) چنین راه‌حلی ارائه می‌کند. اگرچه او می‌پذیرد که چون قضیه «هر کلاغی سیاه است» با قضیه «هر غیرسیاهی غیر کلاغ است» هم‌ارز و معادل است، پس یافتن شیء غیرسیاه غیر کلاغ مؤید «هر کلاغی سیاه است» می‌باشد؛ لکن درجه تأیید شیء غیر سیاه غیر کلاغ نسبت به قضیه مذکور آن قدر ضعیف است که گویا شیء غیرسیاه غیر کلاغ هیچ تأییدی برای قضیه فوق ندارد. پس پارادوکس پیش نمی‌آید.

چرا درجه تأیید شیء غیرسیاه غیر کلاغ برای قضیه «هر کلاغی سیاه است»، بسیار ضعیف است؟

هوسیاسون معتقد است که چون طبقه «کلاغ‌ها» بسیار محدودتر از طبقه «اشیا غیرسیاه» می‌باشد، حال اگر کلاغ سیاه یافتیم، سهم بیشتری در تأیید قضیه «هر کلاغ سیاه است» دارد تا اینکه شیء غیرسیاه بخواهد قضیه «هر غیرسیاهی غیر کلاغ است» را تأیید کند. با توجه به درجات تأیید، گاهی درجه تأیید آن قدر کوچک می‌شود که به حساب نمی‌آید و بنابراین تأییدکنندگی شیء غیرسیاه غیر کلاغ برای «هر کلاغی سیاه است» متمایل به صفر می‌شود و دیگر مؤید به حساب نمی‌آید تا پارادوکس تأیید مطرح شود.

سخن هوسیاسون با روش عملی دانشمندان هم مطابقت دارد؛ چراکه آنان برای تأیید فرضیه‌های علمی به سراغ شواهد مستقیم می‌روند، نه سراغ اشیای دیگر. برای بررسی فرضیه‌ای مثل «مس هادی الکتربسته است» سراغ مس‌ها می‌روند نه سراغ «غیرهادی الکتربسته».

همپل می‌گوید: سخن در بحث پارادوکس تأیید بر سر جنبه کیفی تأیید است و کاری به جنبه کمی تأیید ندارد (همپل، ۱۹۶۵، ص ۴۸)؛ ولی سخن هوسیاسون مبتنی بر درجات تأیید است؛ یعنی جنبه کمی تأیید مدنظر اوست. همچنین سخن هوسیاسون براساس این فرض صحیح است که طبقه کلاغ‌ها به لحاظ عددی کوچک‌تر از اشیای غیرسیاه باشد؛ درحالی که باید اثبات کند همیشه طبقه P کوچک‌تر از Q~ باشد نه خصوص کلاغ‌ها و غیرسیاه‌ها. دوم: واتکینز (Watkins) مدعی است اگر نظریه پوپری در باب تأیید را بپذیریم، پارادوکس تأیید به طور کامل اجتناب‌پذیر است؛ چون پوپر تأیید را به صرف یافتن نمونه‌ای که با فرضیه موردنظر هم‌شکلی (conform) داشته باشد، نمی‌داند بلکه تأیید را براساس آن نمونه‌هایی که توسط تلاش ناموفق در ابطال مشخص می‌شوند، تفسیر می‌کند. مثلاً فرضیه «هر کلاغی سیاه است» با گزاره «a کلاغ سیاه است» تأیید می‌شود نه به این سبب که گزاره اخیر نمونه‌ای از فرضیه فوق است، بلکه به این دلیل که این گزاره آزمون رضایت‌بخشی نسبت به فرضیه را گزارش می‌کند؛ یعنی گزارش می‌کند که کلاغی مثل a برای سیاه نبودن (ابطال هر کلاغی سیاه است) مورد آزمون قرار گرفت، ولی آزمون ناموفق بود و a سیاه از آب درآمد.

با توجه به این تفسیر از تأیید، گزاره‌های در باب اشیا غیرکلاغ که گزارشی از آزمون فرضیه موردنظر نمی‌دهند، نمی‌توانند تأییدکننده فرضیه «هر کلاغی سیاه است» به حساب آیند (شفلر، ۱۹۶۳، ص ۲۶۹-۲۷۰). پس پارادوکس پیش نمی‌آید. واتکینز که شرط هم‌ارزی یا معادله را می‌پذیرد، چگونه می‌تواند ادعا کند که مثلاً a تأیید «هر کلاغی سیاه است» می‌کند، ولی مؤید «هر غیرسیاهی غیر کلاغ است» نیست؟! اگر این دو قضیه هم‌ارزند و باید هر چیزی که مؤید یکی بود، مؤید دیگری هم باشد، این ادعای واتکینز چه وجهی دارد؟!

سوم: بسکر (Bhaskar) مدعی است موضوع در قوانین علمی طبایع اشیا می‌باشد و محمول در قوانین خصوصیتی از خصوصیات ذاتی موضوع است. پس فرضیه «هر کلاغی سیاه است» در باب «کلاغ»، که یک طبیعت و ماهیت است، سخن دارد ولی فرضیه «هر غیرسیاهی غیر کلاغ است» که موضوع آن «غیرسیاه» است، اصلاً در باب کلاغ و طبیعت آن سخنی ندارد؛ بلکه در مورد «رنگ غیرسیاه» سخن می‌گوید و این فرضیه ربطی به فرضیه «هر کلاغی سیاه است» ندارد تا بخواهد آن را تأیید یا تضعیف کند (بسکر، ۲۰۰۸، ص ۲۲۴).

لکن باید توجه کرد که اگر هم‌ارزی دو فرضیه فوق را بپذیریم، چگونه می‌توان این دو را بی‌ربط با هم دانست؟ یقیناً بسکر نمی‌خواهد مدعی شود که نسبت دو فرضیه مذکور مثل نسبت «هر کلاغی سیاه است» با فرضیه «هر فلزی هادی الکتریسیته است» می‌باشد.

### نتیجه‌گیری

در پایان این مقاله، نظر نگارنده در خصوص پارادوکس تأیید به طور خلاصه ارائه می‌شود. اولاً به نظر می‌آید که شرط هم‌ارزی قابل دفاع نیست، گرچه در موارد متعددی همپل بر این شرط اصرار می‌کرد؛ یعنی چنین نیست که اگر قضیه‌ای، مفادی تجربی داشت و طبعاً از راه شواهد قابل تأیید باشد، لزوماً قضیه

هم‌ارز با آن هم محتاج تأیید از راه شواهد باشد؛ چراکه گاهی قضیه نخست محتاج تأیید از راه شواهد است ولی بعد از تأیید شدن، قضیه‌ای دیگر که به لحاظ منطقی هم‌ارز با قضیه نخست است، لازمه منطقی آن به حساب می‌آید و چون چنین است بدون مراجعه به جهان خارج و یافتن شواهد خارجی این قضیه جدید را می‌پذیریم. به تعبیری قضیه جدید را نمی‌توان قضیه‌ای تجربی دانست تا سخن از تأیید توسط شواهد خارجی به میان آید.

ظاهراً یکی از مناشی پارادوکس همین ضمیمه کردن شرط هم‌ارزی به معیار نیکود باشد. اگر این شرط را به صورتی که در بالا گفتیم کنار بگذاریم، پارادوکس برطرف می‌شود؛

ثانیاً بر فرض رعایت شرط هم‌ارزی هم می‌توان از گیر پارادوکس خلاصی یافت. می‌گوییم: در فرضیه «هر کلاغی سیاه است»، موضوع کلاغ است ولی در فرضیه هم‌ارز با آن یعنی «هر غیرسیاهی غیر کلاغ است» موضوع غیرسیاه است. حال در موضوع فرضیه اخیر دقت می‌کنیم. غیرسیاه یعنی چه؟ سیاه و غیرسیاه وصف‌اند. پس محتاج موصوف‌اند. بنابراین غیرسیاه یعنی مثلاً کاغذ غیرسیاه، کفش غیرسیاه، چوب غیرسیاه و امثال اینها؛ یعنی «غیرسیاه» طبیعت مستقلی ندارد، بلکه وصف قائم به ذوات است.

پس از پذیرش این مقدمه می‌گوییم: اشیای غیرسیاه را می‌توان به دو دسته کلاغ‌ها و غیر کلاغ‌ها تقسیم کرد. بنابراین فرضیه «هر غیرسیاهی غیر کلاغ است» را می‌توان به این ترکیب عطفی برگرداند که «هر کلاغی که غیر سیاه است، غیر کلاغ است» و «هر غیر کلاغی که غیرسیاه است، غیر کلاغ است». قسمت دوم این ترکیب که یک توتولوژی است و هر توتولوژی و همانگویی راستگوی منطقی است و هیچ نیازی به تأیید از راه شواهد ندارد. قسمت اول این ترکیب که در مورد کلاغ غیرسیاه است، با کفش زرد و چوب قرمز تأیید نمی‌شود؛ چراکه کفش زرد و یا چوب قرمز، کلاغ غیرسیاه نیستند.

پس باید توجه کرد که براساس پارادوکس، هر شیء غیرسیاه غیر کلاغ مؤید «هر کلاغی سیاه است» می‌باشد؛ درحالی‌که با توجه به تحلیل عرضه‌شده فرضیه «هر غیرسیاهی غیر کلاغ است» که هم‌ارز با «هر کلاغ سیاه است»، به دو بخش تحلیل شد؛ بخشی از آن همان گویی و بی‌نیاز از تأیید است و بخش دیگر آن هم با اموری مثل کفش زرد تأیید نمی‌شود. پس پارادوکس چگونه و از کجا حاصل می‌شود؟

البته پذیرش ذات برای اشیاء، پیش فرضی بود که اساس بخشی از پاسخ ما به پارادوکس را تشکیل می‌داد. امروزه یکی از مباحث بسیار چالشی همین بحث از «ذات» برای اشیاء طبیعی است. ذات‌گرایی از امور پذیرفته شده در دیدگاه سنتی منطقی و فلسفه است؛ ولی این پیش فرض محتاج بحث جدی است که از حوصله این مقاله خارج است.

منابع.....

- ابن سینا، حسین بن عبدالله، ۱۳۷۵ق، *الشفاء المنطق*، (۵)، البرهان، تحقیق ابوالعلاء عینی، قاهره، المطبعة الاميرية. —، ۱۳۸۳ق، *الشفاء المنطق*، (۴)، القیاس، تحقیق سعید زائد، قاهره، الهيئة العامة لشئون المطابع الاميرية. بغدادی، ابوالبركات، ۱۳۷۳، *المعتبر فی الحكمة*، اصفهان، دانشگاه اصفهان.
- ساوی، عمر بن سهلان، ۱۹۹۳م، *البصائر النصيرية*، تحقیق رفیق العجم، بیروت، دارالفکر اللبنائی. سهروردی، شهاب‌الدین، ۱۳۳۴، *منطق التلویحات*، تحقیق علی اکبر فیاض، تهران، دانشگاه تهران.
- صدر، سیدمحمدباقر، ۱۴۰۲ق، *الاسس المنطقية للاستقراء*، ط. الرابعه، بیروت، دار التعارف للمطبوعات. طوسی، نصیرالدین، ۱۳۲۶، *اساس الاقتباس*، تصحیح محمدتقی مدرس رضوی، تهران، دانشگاه تهران.
- غزالی، ابوحامد، ۱۴۲۱ق، *معیار العلم فی فن المنطق*، تحقیق علی بوملحم، بیروت، دار و مكتبة الهلال. فخررازی، محمدین عمر، ۱۳۷۳، *شرح عمون الحكمة*، تحقیق احمد حجازی و احمد السقاء، تهران، منشورات مؤسسه الصادق. —، ۱۳۸۱، *منطق المالمخص*، تصحیح فرامرز قراملکی، تهران، دانشگاه امام صادق. ۱۳۶۹، *درة التاج*، تحقیق محمد مشکوة، تهران، حکمت. قطب‌رازی، قطب‌الدین محمودین ضیاء‌الدین، ۱۳۶۹، *درة التاج*، تحقیق محمد مشکوة، تهران، حکمت. قطب‌رازی، قطب‌الدین، ۱۲۹۴ق، *لواعم الاسرار فی شرح مطالع الانوار*، قم، کتابخانه آیت‌الله مرعشی نجفی. لازی، جان، ۱۳۷۷، *درآمدی تاریخی به فلسفه علم*، ترجمه علی پایا، چ دوم، تهران، سمت.
- مصباح، محمدتقی، ۱۳۷۳، *شرح برهان شفاء*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی. —، ۱۴۰۵ق، *تعليقة على نهاية الحكمة*، قم، مؤسسه در راه حق. موحّد، ضیاء، ۱۳۷۹، *درآمدی بر منطق جدید*، تهران، علمی و فرهنگی.
- نبوی، لطف‌الله، ۱۳۷۷، *مبانی منطق جدید*، تهران، سمت.
- Bacon, Francis, 1995, *Novum Organum*, tr. by P. Urbach and J. Gibson, Open — Court, Illinois, 2d printing.
- Bhaskar, R, A, 2008, *Realist Theory of Science*, Routledge, London and New York.
- Crombie, A. C., 1962, *Robert Grosseteste and the Origins of Experimental Science*, Oxford, Clarendon Press.
- Hempel, C. G, 1965, *Aspects of Scientific Explanation*, New York and London, Free Press and Collier - Macmillan Limited.
- Hosiasson, L, 1940, "On Confirmation", in *the Journal of Symbolical Logic*, Vol. 5.
- Nicod, Jean, 1930, *Foundations of Geometry and Induction*, Tr. into English by P. P. Wiener, London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. Ltd.
- Popper, Karl. R, 1986, *The Logic of Scientific Discovery*, London, Hutchinson, 12th impression.
- Reese, William, 1996, *Dictionary of Philosophy and Religion*, Humenties Press, New Jersey.
- Scheffler, Israel, 1963, *The Anatomy of Inquiry*, Bobbs — Merrill Company, Inc. Indianapolis and New York.

## Confirmation and its Paradox from Hempel's View

Muhammad Baqer Malekiyan / Level Four in Seminary Schools Qom      mb.malekian@yahoo.com

Received: 2019/02/14 - Accepted: 2020/05/12

### ABSTRACT

One of the issues posed in logic since long ago, an issue once arisen in epistemology and now in philosophy of science, is the relationship between the researchers' observations and the general empirical law. Each of those sciences, however, has viewed that issue from a different angle and presented it in a different form. In the philosophy of science, three views are offered in response to that issue: positivism, falsificationism, and confirmationism. In the present article, firstly, we review the first two views, and then, we will discuss the third one, i.e. confirmationism, in a more detailed manner. Later, we will investigate the paradox produced from that view, and finally, we will deal with some solutions for getting free from the paradox of confirmation. This is because if the paradox is not resolved, the question of the relationship between the observations and discovery of the scientific law, not answered by the two former views, will be left unanswered by the confirmationist view as well.

**KEY WORDS:** observation, empirical law, positivism, falsificationism, confirmationism, paradox of confirmation, Hempel.

## Resolving the Problem of the Claim of Universal Validity in Kant's Third Critique

✉ **Sahand Kheyrabadi** / PhD Student of Philosophy of Art in Islamic Azad University, North Tehran Branch  
Sahandkh8@gmail.com

**Muhammad Shokri** / Assistant Professor of Islamic Azad University, North Tehran Branch

**Received:** 2019/11/03 - **Accepted:** 2020/03/15

Mohammadshokry44@gmail.com

### ABSTRACT

In his third critique, Kant sees universal validity possible in aesthetic judgment in two quite different ways. One is requesting the other party to agree, and the second leads to a form of individual freedom and finally collective freedom. These two different paths have made interpreters to reach different opinions. Some, such as Rogerson, claim that Kant's request is moral. Some others, including Guyer, have maintained that it is a cognitive claim. In the present study, we have attempted to present a proper solution for the problem of universal validity of aesthetic judgment, a solution wherein both the beauty in Kant's theory and morality are considered with a reliance on the subjectivity theory.

**KEY WORDS:** Kant, aesthetic judgment, subjectivity, necessity of pleasure, necessity of attention.

# The Philosophy for Children Program: Explanation and Investigation of Lipman's View with a Look at Teachings of Islamic Philosophy

✉ **Fereshta Sheikhi** / MA of Philosophy in Farabi Campus of Tehran University

f.sheikhi@ut.ac.ir

**Abul-Fazl Sajedi** / Professor in IKInstitute

sajedi@qabas.net

**Leyla Sheikhi** / MA of Philosophy in Farabi Campus of Tehran University

l.sheikhi@ut.ac.ir

**Received:** 2019/08/02 - **Accepted:** 2020/03/01

## ABSTRACT

The philosophy for children (P4C) program can be investigated from various angles such as the level of effect of philosophy on children in life skills as well as the comparative study of philosophy for children, and children's psychology and their social life. The present study aims at investigating the critiques on P4C program using the philosophical, educational and psychological sources with a look at teachings of Islamic philosophy. Here, after mentioning the views of the contemporary philosopher, Ayatollah Mesbah Yazdi, regarding the P4C program, we have attempted to deal with the philosophical and educational critiques on this program from the viewpoints presented by Islamic philosophers such as Farabi, Avicenna, Meskawayh, Ghazali, Mulla Sadra, and Allama Tabatabaie. We then attempted to reinforce the critiques on the philosophical foundations of that program in the theological, ontological, anthropological, self-knowledge, epistemological, axiological, methodological, and teleological dimensions. Existence of some inconsistencies in the Lipman's theory has doubled those critiques. In the path to naturalize that program, we must pay attention to the content challenges facing the program.

**KEY WORDS:** philosophical pathology, educational pathology, challenges of philosophy and child, rational education.

## The Conventional Realities from Al-Mizan's View

**Mahdi Borhan Mehrizi**/ Assistant Professor of Encyclopedia in IKI Mehreezi@gmail.com

**Received:** 2019/08/10 - **Accepted:** 2020/02/16

### ABSTRACT

The dispositional factors of the subject for fulfilling natural needs posit perceptions between the subject and his/ her volitional action to incite “volition” and move the agentive faculty to lead the subject to his/ her desirable perfection. These types of perceptions are known as I'tebariyat (conventional or mentally-positing things) dealt with by Allama Tabatabaie in his al-Mizan and other works. The origin of such perceptions goes back to the “nature” of the subject and the type of his/ her creation in the hierarchal orders of the emotional and dispositional faculties. The most important features for I'tebariyat are as follows: imposition of true effects on a conventional subject, being conventional while being rooted in reality, being posited according to material and spiritual benefits, being relied on one's choice and determining volitional behaviors.

Dispositional, insight, reactive and revelational factors are those factors playing role in emergence of I'tebariyat. In one respect, I'tebariyat are divided into “fixed” and “changeable”, and in another respect, into “before convergence” and “after convergence”. The relationship between these two is ‘generality and particularity in some respect’. I'tebariyat are conceivable both as ‘relative’ and ‘absolute’, and are meaningful just in propositions. Thus, the term ‘conventional conceptions’ must be explained in Allama's words. According to Allam's view, I'tebariyat are always false propositions, because in I'tebariyat, the definition of something is attributed to something else.

**KEY WORDS:** I'tebariyat, subject, volitional act, desirable perfection, nature, benefits.



## **Genetic Right and its Philosophical Foundations from the Viewpoint of Transcendental Philosophy**

✉ **Mohammad Hossein Talebi** / Associate Professor of Philosophy of Law in Research Center of Seminary and University mhtalebi@rihu.ac.ir

**Nasirullah Hassanloo** / PhD Student of Philosophy of Law in Baqer al-Olum University

**Received:** 2019/05/26 - **Accepted:** 2020/01/07

nasirollahhasanlou@gmail.com

### **ABSTRACT**

Philosophy of rights as one of the branches of philosophy is a new discipline dealing with a real phenomenon called “right” and the related issues including the conceptual content, existential structure, various types of rights and the right-holders. The study method in this branch of philosophy is making use of rational study regarding the universal precepts of right. “Genetic right” is one of the most important types of right whose holders, include all beings. In the present article, we have investigated the “right” from the viewpoint of the principles of transcendental philosophy from different aspects including the analysis of conceptual structure, existential structure, and the relationship with existence to clarify that the right is equal to the existence. To clarify the main structure of the discussion, we have then dealt with the nature of genetic right and mentioned its existential orders and features, such as concomitance with existence, to fix the status of genetic right as one of the essential accidents of existence to be discussed in philosophy.

**KEY WORDS:** right, genetic right, purposefulness of beings, existence, essential necessity, eternal necessity, essential accidents.

## Terminology of the Concept of Science in Islamic Philosophy

**Ghulam-Hussein Ibrahimi Dinani** / Professor in Tehran University ghdinani@ut.ac.ir

**Abdul-Hussein Khosrow-panah** / Associate Professor in Iran Research Institute of Philosophy  
Akhosropanah@yahoo.com

✉ **Ahmad Imami** / PhD of Islamic Philosophy in Iran Research Institute of Philosophy

**Received:** 2019/03/11 - **Accepted:** 2019/09/25

ahmademami@yahoo.com

### ABSTRACT

In the present article, we have enumerated, after an introduction on the nature of terminology and its meaning for us here, about 50 terms and expressions related to the philosophical concept of “science” or close to its meaning through induction. We have then selected the following terms as appropriate to the philosophical discussions of studying sciences: “consciousness”, “perception”, “knowledge”, “science”, “intellect”, and “reasoning”. In the next step, we have studied the literal meaning of those terms to mention their philosophical conception and their difference from one another by adducing the works of philosophers. In the next step, we have dealt with studying the usage of those terms in philosophical works; and finally, we have suggested the best and most appropriate terms for various aspects of philosophical study of science, such as the epistemological aspect and the ontological aspect of science.

**KEY WORDS:** terminology, semantics, studying concepts, studying usage, science, perception, knowledge, consciousness, intellect, reasoning.

## The Nature of Philosophy

**Mahdi Meshki** / Educator in Department of Philosophy Iki

meshki.qom@gmail.com

**Received:** 2019/02/18 - **Accepted:** 2019/08/06

### ABSTRACT

The scholars have mentioned three things as the criteria for distinguishing sciences: the subject matter, the method, and the purpose. The present study, conducted through an analytical-descriptive method, aims at finding the distinction between the philosophy and other sciences. The important finding of the study is that, firstly, the criterion for distinguishing philosophy from other sciences is the subject matter, not the method. Secondly, we found nothing in the statements of early philosophers to the effect that the feature and the criterion of the philosophy is the rational method. Thirdly, the Islamic philosophy is the philosophy nourished by revelation in its foundations and explanation of its subject matter.

**KEY WORDS:** Sophia, philosophy, modern philosophy, Islamic philosophy, theosophy.

# ABSTRACTS

## The Investigation and Review of Two Solutions Offered by Mulla Sadra in Harmonizing the Theory of Corporeality of Origination of Human Soul with Religious Texts

✉ **Hussein Sa'adat** / MA of Philosophy and Islamic Theology / Tarbiat Modarres University  
hosein.saadat540@gmail.com  
**Reza Akbariyan** / Professor in Department of Philosophy / Tarbiat Modarres University  
**Received:** 2019/05/09 - **Accepted:** 2020/01/12  
dr.r.akbarian@gmil.com

### ABSTRACT

Among Mulla Sadra's most important concerns was creating coordination between philosophy and religion. His statement "curse on the philosophy whose laws oppose the Book and the Sunnah" is a familiar statement for all students of transcendental philosophy. On the origination of the soul, however, Mulla Sadra has adopted a way other than paying attention to the appearance of the religious texts (i.e. texts speaking of origination of the soul before the body), believing in the corporeal origination of the soul. Mulla Sadra, who has intelligently noticed the conflict between his own theory and the appearance of the religious texts, offers two way of reconciliation to escape that conflict and create a harmony between his own theory and the religious texts. The first is distinguishing between the soul and the spirit as well as the souls of the perfect men and the non-perfect men; and the second is maintaining a rational existence for the soul.

Here, we seek to use a descriptive-analytical method with a critical approach to investigate and review Mulla Sadra's solutions to reveal his failure in this task.

**KEY WORDS:** origination, eternity, soul, body, rational existence, spirit, corporeality of origination.

# Table of Contents

<b>The Investigation and Review of Two Solutions Offered by Mulla Sadra in Harmonizing the Theory of Corporeality of Origination of Human Soul with Religious Texts .....</b>	<b>7</b>
<i>Hussein Sa'adat &amp; Reza Akbariyan</i>	
<b>The Nature of Philosophy .....</b>	<b>23</b>
<i>Mahdi Meshki</i>	
<b>Terminology of the Concept of Science in Islamic Philosophy .....</b>	<b>35</b>
<i>Ghulam-Hussein Ibrahimi Dinani / Abdul-Hussein Khosrow-panah &amp; Ahmad Imami</i>	
<b>Genetic Right and its Philosophical Foundations from the Viewpoint of Transcendental Philosophy .....</b>	<b>53</b>
<i>Mohammad Hossein Talebi &amp; Nasirullah Hassanloo</i>	
<b>The Conventional Realities from Al-Mizan's View .....</b>	<b>69</b>
<i>Mahdi Borhan Mehrizi</i>	
<b>The Philosophy for Children Program: Explanation and Investigation of Lipman's View with a Look at Teachings of Islamic Philosophy .....</b>	<b>87</b>
<i>Fereshta Sheikhi / Abul-Fazl Sajedi &amp; Lyla Sheikhi</i>	
<b>Resolving the Problem of the Claim of Universal Validity in Kant's Third Critique .....</b>	<b>105</b>
<i>Sahand Kheyrabadi &amp; Muhammad Shokri</i>	
<b>Confirmation and its Paradox from Hempel's View .....</b>	<b>119</b>
<i>Muhammad Baqer Malekiyan</i>	

*In the name of Allah*

# **Ma‘rifat-i Falsafi**

A Quarterly Journal of Philosophical Inquiry

Vol. 17, No. 3

Spring 2020

**A publication by** Imām Khomeini Institute for Education and Research

**Editor in Chief:** Ali Mesbah

**Editor:** Muḥammad Fanā’i Eshkawari

**Deputy Editor:** Maḥmūd Fath’ali

**Coordinator:** Rūhollāh Farīsābādi

## **Editorial Board:**

Dr. Riḍā Akbarīyān: Professor, Tarbiyat Mudarris University

Dr. Muḥammad Fanā’i: Professor, Imām Khomeini Inst. for Education and Research

Hoj. Ghulām-Riḍā Fayyādi: Professor, Imām Khomeini Inst. for Education and Research

Dr. Hussain Ghaffāri: Associate Professor, Tehran University

Hoj. Muḥammad Ḥusainzādeh: Associate Prof., Imām Khomeini Inst. for Education and Research

Dr. Muḥammad Legenhausen: Professor, Imām Khomeini Inst. for Education and Research

Dr. Muḥammad Sa‘īdi Mehr: Professor, Tarbiyat Mudarres University

**You may access this journal on the web at [www.isc.gov.ir](http://www.isc.gov.ir) and [www.sid.ir](http://www.sid.ir)**

**Address:** Ma‘rifat-e Falsafi  
4<sup>th</sup> Level, Imam Khomeini Institute,  
Jomhuri Islami Blvd.,  
Amin Blvd., Qum, Iran  
**Internet:** [www.nashriyat.ir](http://www.nashriyat.ir)

**PO Box:** 37165—186  
**Tel:** Editorial: (25)32936008 & 32113468  
Subscribers: (25)32113474  
**Fax:** (25)32934483  
**E-mail:** [marifat@qabas.net](mailto:marifat@qabas.net)