

ظرفیت‌ها و مشکلات روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

داکتر محمد آصف حکمت*

چکیده

سامان دادن به فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و پژوهش در آن نیازمند روش‌شناسی پژوهش در این علم است؛ زیرا پژوهش‌ها در هر علمی فقط زمانی به بار می‌نشینند که از حیث روش‌شناختی به غنای لازم و کافی دست یابند. با وجود اهمیت کم‌نظیر مباحث روش‌شناختی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، پژوهشگران این عرصه به این مهم توجه شایسته نداشته‌اند. به نظر می‌رسد یکی از دلایل کم‌توجهی به مباحث روش‌شناختی، نفوذ اندیشه‌های اثبات‌گرایانه در کشورهای اسلامی است که با تأکید بر عینیت‌گرایی، به استقلال روش تحقیق از هرگونه مبنا یا پیش‌فرض دینی، فلسفی و ارزشی می‌اندیشند.

حال که جریان اسلامی‌سازی علوم انسانی در برخی از مراکز علمی جهان اسلام آغاز شده است، ارائه روش‌شناسی علوم انسانی بر اساس مبانی نظری و تعلیم اسلامی، از نیازهای ضروری جامعه علمی است. در این میان، روش استنتاجی به‌مثابه روش عقلی و استدلالی که هم قدرت تبیینی و توجیهی بالا و هم اعتبار

*. نویسنده و پژوهشگر.

برون‌دینی دارد، از مهم‌ترین روش‌های پژوهش در علوم انسانی، از جمله فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، به‌شمار می‌رود. در روش استنتاجی اعتقاد بر این است که میان مبانی نظری و آموزه‌های دینی با دلالت‌های تربیتی آن‌ها ارتباط منطقی و موجه برقرار است؛ بنابراین، از این روش هم می‌توان در جهت نظریه‌پردازی در عرصه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و هم در جهت نظریه‌آزمایی و نقد نظریه استفاده کرد.

با وجود ظرفیت‌هایی که روش استنتاجی دارد، با مشکلاتی هم‌چون مسئله گذار از «هست» به «باید»، رکود و ایستایی تعلیم و تربیت برآمده از این روش، دشواربودن برقراری ارتباط ملموس میان مبانی نظری با رفتارهای تربیتی و غیره نیز روبه‌رو است. در این نوشتار، با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی، تلاش شده است ظرفیت‌ها و محدودیت‌های روش استنتاجی را بیان نموده و راه‌حل‌های منطقی برای مشکلات ارائه شود.

واژگان کلیدی: فلسفه، تعلیم و تربیت، منابع اسلامی، روش استنتاجی، ظرفیت‌ها، محدودیت‌ها و راه‌حل‌ها.

مقدمه

اندیشه‌ورزی منسجم و پژوهش سودمند در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، نیازمند شناسایی و بهره‌وری از روش‌های پژوهشی معتبر است که اولاً، پشتوانه نظری محکم داشته باشد و ثانیاً، متناسب با موضوع تحقیق باشد. برای پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی شاید بتوان از روش‌های مختلف هم‌چون روش استنباطی، تحلیلی، تفسیری (هرمنوتیکی)، ترکیبی، روش استنتاجی و غیره استفاده کرد؛ اما به‌نظر می‌رسد روش استنتاجی که در آن مسائل تربیتی به‌صورت استدلالی از باورها و ارزش‌های اسلامی استنتاج می‌شوند، برای پژوهش در این عرصه اتقان و ظرفیت بیش‌تری دارد. این روش به‌دلیل ظرفیت تبیینی و توجیهی که دارد، در تصحیح نگرش‌ها و تقویت انگیزه‌ها نقشی تعیین‌کننده دارد. به‌علاوه، به‌دلیل تکیه بر استدلال‌های عقلی و منطقی، می‌تواند راه ارتباط و تعامل منطقی با دیگر مکتب‌های تربیتی را نیز باز کرده و از اعتبارسنجی فرادینی نیز سربلند بیرون آید.

روش استنتاجی در کنار ظرفیت‌های خود، با چالش‌ها و محدودیت‌هایی نیز روبه‌رو است.

به نظر می‌رسد بیان ظرفیت‌ها و محدودیت‌های روش استنتاجی به مثابه روش پژوهشی مهم در فلسفه‌های مضاف، از جمله فلسفه تعلیم و تربیت، حائز اهمیت است. آنچه ضرورت پرداختن به این بحث را مضاعف می‌کند، از سوی پرسش‌ها و نقدهای جدی است که فیلسوفان تعلیم و تربیت معاصر غرب درباره امکان و کارآمدی این روش مطرح کرده‌اند و افکار پژوهشگران مسلمان را نیز تحت تأثیر خود قرار داده است. از سوی دیگر، آن گونه که در پیشینه بحث بیان خواهد شد، این روش در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به کار گرفته شده؛ اما به صورت شایسته تبیین نشده است.

در این مقاله ابتدا چیستی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و چیستی روش استنتاجی، سپس پیشینه و ضرورت تحقیق را بیان خواهیم کرد، آنگاه به بررسی مسئله اصلی مقاله می‌پردازیم که شامل ظرفیت‌ها و محدودیت‌های روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است.

۱. چیستی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

به لحاظ منطقی، روش‌شناسی پژوهش در یک دانش، متفرع بر چیستی روش پژوهش در آن و روش پژوهش نیز متفرع بر چیستی آن دانش است (باقری، الف ۱۳۸۹: ۵۷). تا زمانی که هویت یک علم را ندانیم، نمی‌توانیم روش پژوهش مناسب و ظرفیت‌ها و محدودیت‌های آن را در این علم درک کنیم؛ به همین دلیل، بیان چیستی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در روش‌شناسی آن نقش مؤثر دارد. با مراجعه به پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی درمی‌یابیم که پژوهشگران با رویکردهای متفاوتی که درباره «فلسفه»، «فلسفه اسلامی»، «رابطه فلسفه با دین»، «علم دینی»، «منابع استنتاج»، «روش‌های اسلامی سازی علوم» و غیره داشته‌اند، به نتایج مختلفی هم‌چون «تعلیم و تربیت عقلی اسلامی»^۱، «فلسفه اسلامی تعلیم و تربیت»^۲، «فلسفه

۱. (Islamic rational education): این نظریه در فصل اول از جلد اول کتاب درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، به نگارش خسرو باقری بیان شده و قبل از او ماجد عرسان کیلانی با اندکی تفاوت این رویکرد را در پیش گرفته است (کیلانی، ۱۳۸۹: ۲۹-۳۰، ۲۹۰).

۲. (Islamic philosophy of education): این نگاه در کتاب مبانی تربیت اسلامی و برنامه درسی (بر اساس فلسفه صدر)، نگارش جمیله علم‌الهدی و برخی دیگر از آثار وی به تفصیل بیان شده است (علم‌الهدی، ۱۳۸۴: ۳۰؛ همو، ۱۳۸۸: ۲۳). به عنوان نمونه به نظر می‌رسد آقای سعید بهشتی نیز دست‌کم در برخی از آثار خود همین رویکرد و روش را در پیش گرفته است (بهشتی، ۱۳۸۶: ۲۳-۲۵).

تعلیم و تربیت، اسلامی^۱ و «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی»^۲ رسیده‌اند.^۳

به نظر می‌رسد برای ارائه تعریفی جامع و مانع از «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی» ذکر چند نکته لازم است:

۱. با توجه به وصف «اسلامی»، منبع اصلی استنتاج باید منابع دینی (قرآن، سنت، اجماع و عقل) باشد؛ اما در عین حال از میراث گرانسنگ علوم عقلی اسلامی و از دستاوردهای معتبر تجربه بشری نیز باید کمک گرفت.

۲. در شکل‌گیری هویت فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی سه چیز نقش تعیین‌کننده دارد: الف) حکمت و دانش فلسفی معتبر؛ ب) دستاوردهای معتبر علمی تجربی در حوزه علوم تربیتی؛ ج) مهم‌تر از همه، آموزه‌های اسلامی برآمده از منابع اسلامی؛ از این‌رو، در بیان چیستی و روش‌شناسی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، باید به نقش و جایگاه متناسب هر کدام توجه شود.

۳. فلسفه تعلیم و تربیت، ماهیت توصیفی-هنجاری دارد؛ بنابراین، نباید آن را به گزاره‌های هنجاری فروکاهیم و از نقش مبانی نظری و استنتاج نظری در شکل‌گیری و اتقان آن غفلت کنیم.

۴. فلسفه تعلیم و تربیت می‌تواند ناظر به علم و فرایند تعلیم و تربیت باشد؛ لیکن اگر آن را دانش درجه دوم بدانیم، که با نگاه فرارونده علم تعلیم و تربیت را مورد واکاوی فلسفی قرار می‌دهد، دیگر نباید از آن انتظار جواب به مسائل علم درجه اول را داشته باشیم؛ به عبارت دیگر، نباید از قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت به قلمرو علم تعلیم و تربیت تجاوز کنیم.

با توجه به نکات ذکرشده، می‌توان گفت فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، علمی است که (با تکیه بر باورها و ارزش‌های اسلامی و با استفاده از روش و مباحث متقن فلسفی و دستاوردهای معتبر تجربی) با روش فلسفی، به مطالعه علم یا فرایند تعلیم و تربیت اسلامی می‌پردازد و

۱. (Islamic, philosophy of education): این دیدگاه که وصف «اسلامی» را نه به تعلیم و تربیت؛ بلکه به فلسفه تعلیم و تربیت برمی‌گرداند، در آثار متأخر سعید بهشتی ابراز شده است. به عنوان نمونه رک. (بهشتی، ۱۳۸۹: ۲۶، ۲۹-۳۰، ۱۳۹).

۲. (Philosophy of Islamic education): این رویکرد را می‌توان به نویسندگان کتاب فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی زیر نظر علامه مصباح یزدی نسبت داد.

۳. بررسی و نقد هریک از این رویکردها تحقیق مستقلی را می‌طلبد. نگارنده در مقاله‌ای با عنوان «بررسی و نقد رویکردها به فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در جمهوری اسلامی ایران»، این رسالت را در حد توان انجام داده و در کمیسیون نظریه‌های ممتاز نخستین کنگره بین‌المللی علوم انسانی اسلامی ارائه کرده است. خلاصه ارائه‌شده مقاله در فصلنامه تخصصی علوم انسانی اسلامی، به چاپ رسیده و اصل مقاله در نوبت چاپ است.

ضمن بیان مهم‌ترین کلیدواژه‌های به‌کاررفته در آن، دست‌کم اموری چون مبانی، اهداف، اصول و روش‌های آن را تبیین کرده و رابط مؤلفه‌های یادشده با یکدیگر را نیز بررسی و بیان می‌کند.

۲. چیستی روش و روش‌شناسی

روش^۱ در لغت به معنای راه روشن و آشکار است؛ اما در اصطلاح به معنای ابزارها و فنونی است که برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر داده‌ها در پژوهش به کار می‌روند. روش‌ها شامل رویه‌ها^۲ و به همان اهمیت شامل قواعد روشی^۳ هستند که به پژوهشگران اطمینان می‌دهد معرفت تولیدشده دارای اعتبار و روایی است (اسکات، ۲۰۰۶: ۱۲۵؛ عبدالرحمن نقیب، ۱۳۸۷: ۷).^۴

روش‌شناسی^۵ فراتر از ابزارها و فنونی که برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر داده‌ها به کار می‌روند، متضمن عقبه‌های تئوریک و اندیشه‌های بنیادین نهفته در پس روش‌های تحقیق است و از افق بالاتر به فلسفه‌های جهت‌دهنده و حاکم بر روش‌های تحقیق می‌پردازد.^۶ رویکردهای روش‌شناختی، چارچوب‌های وسیعی هستند که قواعد و فنون تحقیق در همین چارچوب‌ها به کار گرفته می‌شوند و محققان درون آن‌ها به پژوهش می‌پردازند؛ به عبارت دیگر، روش‌شناسی عبارت است از رویکرد فلسفی به روش‌های تحقیق و روش‌شناسی همان فلسفه روش‌ها است. از همین رو، پیش‌فرض‌های متفاوت دینی و فلسفی به اتخاذ روش‌های تحقیق متمایز می‌انجامد (پرینگ، ۲۰۰۴: ۵۷؛ نیومن، ۲۰۰۰: ۶۴-۶۳؛ اسکات، ۲۰۰۶: ۱۵۲).

(پرینگ، ۲۰۰۴: ۵۷؛ نیومن، ۲۰۰۰: ۶۴-۶۳؛ اسکات، ۲۰۰۶: ۱۵۲).

تأسیس ۱۳۹۴

1. Method.

2. Procedures.

3. Procedural rules.

۴. البته درباره چیستی روش، تفسیرهای متعدد وجود دارد که ناشی از رویکردهای متفاوت درباره روش و روش‌گرایی است. عده‌ای تحت تأثیر تجربه‌گرایی افراطی روش را به «اندازه‌گیری کمی» فروکاسته و روش‌های کیفی را نادیده انگاشته‌اند، عده‌ای دیگر با آن‌که روش‌های کیفی را نیز پذیرفته‌اند، آن را به معنای تنگ «قواعد مشخص و مصرح» محدود کرده‌اند، عده‌ای دیگر معنای وسیع «مطلق ضابطه‌مندی در تفکر» را که در مقابل پریشان‌فکری است، برای روش قائل‌اند و عده‌ای اساساً از روش‌ستیزی سخن گفته‌اند. برای مطالعه بیشتر در این موضوع، ر.ک. (باقری الف، ۱۳۸۹: ۱۲-۷).

5. Methodology

۶. برای عقبه‌های تئوریک که در پس روش‌های تحقیق نهفته است، اصطلاحات گوناگونی هم‌چون رویکردهای تحقیق در علوم اجتماعی، الگوهای شناختی یا چهارچوب‌های شناختی، ساختار، پارادایم و غیره را به کار برده‌اند (عبدالرحمن نقیب، ۱۳۸۷: ۵۴).

۳. چستی روش استتاجی

روش قیاسی^۱، روشی است که در آن دو قضیه یا بیش‌تر به‌صورت منطقی و صحیح تنظیم می‌شود که در صورت صدق گزاره‌ها (مقدمات) نتیجه آن نیز ضرورتاً صادق خواهد بود (مظفر، ۱۳۸۸: ۲۲۹، ۳۱۱). روش استتاجی^۲ به یک معنا، همان روش قیاسی است و مانند آن به نظری^۳ و عملی^۴ تقسیم می‌شود. طبق نظر مشهور، قیاس نظری در قلمرو عقل نظری (حکمت نظری) و قیاس عملی در قلمرو عقل عملی (حکمت عملی)، کاربرد دارد (باقری، ۱۳۸۹: ۹۷).

مسائلی که در «فلسفه تعلیم و تربیت» بررسی می‌شوند چون ماهیت توصیفی - هنجاری دارند، طبعاً قیاس نظری و عملی، هردو در آن قابل استفاده خواهد بود. به‌کارگیری روش استتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت به این معنا است که میان مبانی نظری، به‌ویژه در حوزه‌های مختلف وجودشناسی، معرفت‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی، با دلالت‌های تربیتی آن‌ها در عرصه‌های مختلف اهداف، اصول و روش‌های تعلیم و تربیت، ارتباط منطقی و موجه برقرار است. در این روش، فیلسوف تعلیم و تربیت با تکیه بر مبانی نظری و با روش استدلالی، دلالت‌های تربیتی اندیشه‌های دینی و فلسفی را استخراج کرده، مسائل مطرح در فلسفه تعلیم و تربیت را حل یا نقد می‌کند؛ در واقع، بررسی و تبیین ارتباط بین مبانی و مسائل تعلیم و تربیت از کارکردهای اساسی روش استتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت به‌حساب می‌آید (گروه نویسندگان، ۱۳۹۰: ۸۸، ۱۱۵، ۱۲۱).

بنابراین، روش استتاجی فراتر از بحث‌های روشی، از مباحث مهم روش‌شناختی به‌حساب می‌آید؛ به همین دلیل، با آن‌که روش استتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت معاصر غرب، به دلایلی، از جمله تجربه‌گرایی افراطی و عمل‌گرایی، ناکارآمد تلقی می‌شود، در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، به‌دلیل اعتبار فراوانی که برای مبانی نظری و فلسفی در نظر گرفته شده است، از مهم‌ترین روش‌ها محسوب می‌شود. برای استفاده از این روش در جهت استنتاج فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی از منابع دینی، سه صورت متصور است:

1. Syllogism.
2. Deductive.
3. Demonstrative.
4. Practical.

۱. پیش‌رونده یا لمی: در این روش، قبل از پرداختن به تعلیم و تربیت اسلامی، ابتدا مبانی نظری آن از منابع دینی اخذ می‌شود؛ سپس اهداف، اصول و روش‌های تعلیم و تربیت اسلامی بر اساس این مبانی سامان می‌یابد.

۲. پس‌رونده یا اینی: در این روش، اول تعلیم و تربیت اسلامی از منابع دینی استنباط می‌شود؛ آنگاه با روش عقلی و قیاسی، مبانی نظری، اهداف، اصول و روش‌های آن از منابع دینی استنتاج می‌شود.

۳. نگاه محقق به ارتباط دوسویه: در این روش، محقق با نگاه به رابطه دوسویه تعلیم و تربیت اسلامی و فلسفه آن، به صورت هم‌زمان به پژوهش در هردو عرصه می‌پردازد. از میان این سه روش، روش اول به لحاظ منطقی، اولویت و اتقان (روشی) بیش‌تری دارد.

۴. اهمیت و ضرورت روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

سامان‌دادن به علوم انسانی اسلامی از ضرورت‌های اجتناب‌ناپذیر جوامع اسلامی است. با توجه به جایگاه برجسته تعلیم و تربیت به مثابه مهم‌ترین راه پرورش انسان و انتشار و توسعه علوم، ضرورت اسلامی‌سازی آن بیش از عرصه‌های دیگر احساس می‌شود. اما برای سامان‌دهی روشمند و ارائه ساختارمند تعلیم و تربیت اسلامی، سامان‌دهی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی از نظر منطقی و مقدم‌تر از آن تدوین و ارائه روش‌شناسی پژوهش در این عرصه، از نیازهای ضروری به‌شمار می‌رود؛ زیرا پژوهش‌های علمی در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی زمانی به بار می‌نشیند و اعتبار لازم را پیدا می‌کند که از حیث روش‌شناختی به غنای لازم دست یابد؛ به همین دلیل، روش و روش‌شناسی پژوهش از دلایل اعتبار یا بی‌اعتباری یک‌رشته علمی یا یافته‌های پژوهشی محسوب می‌شود. هم‌چنین توسعه تحقیقات روش‌شناسانه، نه تنها از بدفهمی جلوگیری می‌کند و یافته‌های محقق را اعتبار می‌بخشد؛ بلکه برای سامان بخشیدن به علوم اسلامی ضرورت مضاعف دارد و نبود آن مانع جدی به‌شمار می‌رود (علم‌الهدی، ۱۳۸۶: ۵۹).

در این راستا، روش استنتاجی به مثابه روش متقن و استدلالی در تمامی حوزه‌های علوم انسانی از جمله فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، جایگاهی برجسته دارد و باید به آن توجه جدی صورت گیرد؛ به‌ویژه این که پژوهشگران عرصه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در عمل، از این روش بیش‌ترین استفاده را کرده‌اند؛ اما یافته پژوهشی درباره چستی این روش و ظرفیت‌ها و

محدودیت‌های آن وجود ندارد. درباره به‌کارگیری این روش در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، سؤالات و ابهامات متعددی وجود دارد که باید به آن‌ها پاسخ‌های لازم و قانع‌کننده داده شود. این در حالی است که فیلسوفان تعلیم و تربیت غرب، در موضوع روش‌شناسی فلسفه تعلیم و تربیت از جمله روش استنتاجی، آثار قابل توجهی ارائه کرده‌اند و عمدتاً به‌کارگیری این روش در فلسفه تعلیم و تربیت را به چالش کشیده‌اند؛ بنابراین، ضروری به نظر می‌رسد که درباره روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، پژوهش علمی صورت گیرد و از ظرفیت‌های آن به‌صورت علمی دفاع شود. بیان ظرفیت‌های این روش برای پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت و ارائه راه‌حل‌های منطقی برای مشکلاتی که برای این روش بیان شده است، می‌تواند یافته پژوهشی این نوشتار محسوب شود.

۵. پیشینه روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت

از بدو شکل‌گیری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، در نیمه اول قرن بیستم، روش استنتاجی مورد استفاده قرار گرفت. بسیاری از متفکرین این رشته، هم‌چون «هری برودی»^۱ فلسفه تعلیم و تربیت را هم به لحاظ محتوا و هم به لحاظ روش، فلسفی می‌دانستند و به نظریه‌پردازی و نظریه‌آزمایی با استفاده از روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت قائل بودند؛ اما از نیمه دوم قرن بیستم (۱۹۵۵)، به دلیل سیطره اندیشه‌های پوزیتیویستی و اندیشه‌های پراگماتیستی بر فضای مباحث تربیتی، روش استنتاجی در این رشته به شدت به چالش کشیده شد. هری برودی (۱۹۵۵) در مقاله خود با عنوان «فلسفه تعلیم و تربیت چگونه می‌تواند جنبه فلسفی داشته باشد؟» و «کینگسلی پرایس»^۲ در همین سال با انتشار مقاله‌ای با عنوان «آیا فلسفه تعلیم و تربیت لازم است؟» تشکیک‌های بسیار جدی درباره کارآمدی این روش ایجاد کردند. پس از آن‌ها «سیدنی هوک» (۱۹۵۶) در مقاله «قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت» موضع بسیار سختی علیه روش استنتاجی و امکان استنتاج مسائل تربیتی از اندیشه‌های فلسفی اتخاذ کرد. «جو آر بارنت»^۳ (۱۹۵۸)، در مقاله «تأملاتی در باب دلالت‌های منطقی نظریه فلسفی برای نظریه و عمل تربیتی»، روش استنتاجی را در زمره دلالت عامیانه و غیر معقول قرار داد. «هوبارت برنز»^۴ (۱۹۶۲) با انتشار مقاله‌ای با عنوان

1. Harry. S. Broudy.
2. Kingsley Price.
3. Joe R. Burnette.
4. Hobart Burns.

«منطق دلالت تربیتی»، ادعا کرد که اگر ارتباطی بین یک فلسفه رسمی و عمل تربیتی وجود داشته باشد، این ارتباط روان‌شناختی و عملی است نه منطقی (اوزمن، ۱۳۷۹: ۵۵۶-۵۵۵).

از این برهه تاریخی به بعد اولاً، روش استنتاجی در انزوا قرار گرفت و فیلسوفان تعلیم و تربیت غرب عمدتاً این روش را ناکارآمد تلقی کردند. حتی کسانی مثل هرست که طرفدار ارتباط منطقی نظریه و عمل بودند، رابطه ضروری میان «هست» و «باید» و روش استنتاجی را غیر ممکن می‌دانستند و برای تبیین ارتباط منطقی نظریه و عمل، در پی راه‌حل‌های دیگر بودند. سرانجام از دهه ۱۹۷۰ به بعد، روش استنتاجی جای خود را به روش تحلیلی و سپس روش‌های پسا تحلیلی داد (هرست، ۲۰۱۰: ۷۰-۶۹؛ باقری ب، ۱۳۸۹: ۹۷، ۱۰۰)؛ بنابراین، درباره روش استنتاجی در غرب، یافته‌های پژوهشی متعدد و متفاوت وجود دارد؛ اما در کشورهای اسلامی و مخصوصاً به زبان فارسی در این موضوع پژوهش‌های اندکی صورت گرفته که عمده آن‌ها نیز ناظر به روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت غرب هستند و یافته پژوهشی چندانی برای فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی ندارند. در زیر به مهم‌ترین آثار مربوط اشاره می‌شود:

۱. تبیین رویکرد استنتاج در فلسفه تعلیم و تربیت: این کتاب اثر مهدی سجادی و چاپ انتشارات امیر کبیر در سال ۱۳۸۰ است. اولاً، برخلاف عنوان بسیار عام کتاب، رویکرد استنتاجی تنها از نگرگاه سه مکتب ایدئالیسم، رئالیسم و پراگماتیسم- آن هم تنها استنتاج روش‌های آموزش و یادگیری بر اساس مبانی معرفت‌شناختی این مکاتب سه‌گانه- بیان شده است؛ ثانیاً، بیش از آن‌که درباره روش استنتاجی بحث کرده باشد، درباره دیدگاه‌های معرفت‌شناختی برخی از متفکران سه مکتب مذکور و تأثیرپذیری برخی از فیلسوفان تعلیم و تربیت معاصر غرب از این دیدگاه‌ها اشاره کرده است.

۲. زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب: این مجموعه مقالات درباره فلسفه تعلیم و تربیت غرب نگارش یافته و سعید بهشتی آن‌ها را گردآوری، برگردان و نگارش کرده و مقدمه‌ای نیز بر آن نگاشته است. هرچند تحقیق مستقلاً با عنوان روش استنتاجی در این مجموعه وجود ندارد؛ اما در تعدادی از مقالات آن، درباره روش استنتاجی مباحث عمیقی مطرح شده و عمدتاً به کارگیری آن در فلسفه تعلیم و تربیت را به چالش کشیده است.

۳. رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت: این کتاب نگارش خسرو باقری

است که پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی در سال ۱۳۸۹، به چاپ رسانده است. نویسنده بخشی از فصل سوم (۹۸-۱۲۹) را بر اساس الگوی فرانکنا، به روش استنتاج عملی در فلسفه تعلیم و تربیت غرب، اختصاص داده است.

پژوهش‌هایی که در زمینه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی سامان یافته‌اند، یا اصلاً به بحث روش‌شناسی نپرداخته‌اند یا با اشاره بسیار گذرا از آن گذشته‌اند. در این میان، خسرو باقری در فصل دوم از جلد اول کتاب «درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در جمهوری اسلامی ایران»، به بیان سه روش تحلیلی، شبه استعلایی و قیاس عملی، آن هم فقط به پیروی از الگوی قیاس عملی ویلیام فرانکنا پرداخته است. یافته این پژوهش به‌رغم ارزشمندی، از کاستی‌هایی رنج می‌برد که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از:

۱. مسئله گذار از «هست» به «باید» را به‌مثابه یک معضل اساسی و غیر قابل حل تلقی کرده است.

۲. با وجود اهمیت بنیادین قیاس نظری، ایشان نه‌تنها کاربرد قیاس نظری در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی را بیان نکرده؛ بلکه ابتدای استنتاج‌های عملی بر استنتاج‌های نظری را غیر ممکن دانسته است.

۳. با پیروی از ویلیام فرانکنا، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی را به امری صرفاً هنجاری فروکاسته و آن را در قلمرو عقل عملی محدود کرده است. در بیان خسرو باقری، پژوهش‌های فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در واقع به عمل‌پژوهی و نهایتاً بررسی فلسفی ارزش‌ها فروکاسته شده است.

بنابراین، بیان ظرفیت‌ها و محدودیت‌های روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی از موضوعات بکر و تازه به‌شمار می‌رود که در این تحقیق تلاش شده است در حد توان نویسنده و ظرفیت مقاله بررسی شود.

۶. ظرفیت‌ها

مراد از ظرفیت، قابلیت‌های روش استنتاجی برای پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است. این قابلیت‌ها را به‌گونه‌های مختلف می‌توان دسته‌بندی کرد؛ اما در این نوشتار ترجیح

دادیم که آنها را اولاً، از نظر قلمرو به کارگیری آن در مسائل تعلیم و تربیت و ثانیاً، از نظر اتقان آن نسبت به سایر روش‌ها دسته‌بندی کنیم.

۱-۶. گسترده‌گی قلمرو

۱-۱-۶. کاربرد روش استنتاجی در عرصه نظریه‌پردازی و نظریه‌آزمایی

همان‌گونه که برخی از فیلسوفان تعلیم و تربیت غرب مانند هری برودی نیز معتقدند، از نظر قلمرو کاربرد، از این روش هم می‌توان در جهت کشف، فرضیه‌پردازی و نظریه‌پردازی در عرصه‌های مختلف فلسفه تعلیم و تربیت هم‌چون مبانی، اهداف، اصول، روش‌ها و غیره و هم در جهت نظریه‌آزمایی یعنی نقد نظریه استفاده کرد. وقتی محقق با استفاده از روش استنتاجی، دلالت‌های تربیتی آموزه‌های دینی یا اندیشه‌های فلسفی را استخراج می‌کند و آنها را در عرصه تعلیم و تربیت کاربردی می‌کند، به نظریه‌پردازی در این عرصه پرداخته است؛ اما آنگاه که با توجه به معیارهای منطقی استنتاج و با تکیه بر آموزه‌های دینی یا دانش فلسفی و علمی که دارد، تلاش‌های پژوهشی خود را بررسی و آزمایش می‌کند یا به بررسی و نقد نظام‌های تربیتی دیگر می‌پردازد، به نظریه‌آزمایی و نقد نظریه با استفاده از روش استنتاجی پرداخته است (برودی، ۱۹۵۵: ۱۱۹؛ باقری الف، ۱۳۸۹: ۱۰۰-۹۹).

۲-۱-۶. کاربرد روش استنتاجی در همه رویکردهای موجود درباره فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

در بیان چپستی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، به رویکردهای مختلفی که در این موضوع وجود دارد، اشاره شد. روش استنتاجی در همه رویکردهای موجود به فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، به‌عنوان اصلی‌ترین روش استفاده شده است؛ از این رو، این روش هم در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به‌معنای علم درجه‌دوم کاربرد دارد که ناظر به علم تعلیم و تربیت اسلامی است و هم در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به‌عنوان علم درجه‌اول که با روش عقلی و فلسفی تربیت اسلامی را از متون دینی استخراج می‌کند، کاربرد دارد. هرچند کسانی که استفاده محتوایی و روشی از علوم عقلی اسلامی را در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی جایز یا لازم می‌دانند، ظرفیت بیش‌تری برای این روش قائل‌اند. کسانی که رویکرد حداقلی به فلسفه دارند و استفاده محتوایی از فلسفه را جایز نمی‌دانند نیز روش استنتاجی را اصلی‌ترین روش در جهت سامان‌دهی فلسفه

۳-۱-۶. کارآمدی روش استنتاجی در استخراج دلالت‌های تربیتی آموزه‌های دینی

همان‌گونه که در پیشینه اشاره شد، از این روش بیش‌تر برای استخراج دلالت‌های تربیتی مکاتب فلسفی استفاده شده است؛ اما ظرفیت آن محدود به این عرصه نیست؛ بلکه برای استنتاج دلالت‌های تربیتی آموزه‌های دینی و تعالیم و حیانی نیز روشی کارآمد محسوب می‌شود. ظرفیت و قابلیت منابع دینی برای پژوهش‌های تربیتی بسیار غنی و قابل ملاحظه است؛ به‌ویژه این‌که با بررسی متون اسلامی و سیره پیشوایان دینی می‌توان اذعان کرد که مهم‌ترین نقش دین اسلام تربیت انسان است و دین مبین اسلام در همه برنامه‌ها و احکام اعتقادی، اخلاقی، عبادی و اجتماعی خود تربیت شایسته و مبتنی بر باورهای اسلامی انسان را محور قرار داده است. اگر با نگاه تربیتی متون اسلامی، سیره و آموزه‌های فردی و اجتماعی اسلام را مورد تحلیل و تدبر قرار دهیم، مجموعه ارزشمندی از آموزه‌ها و رهنمودهای تربیتی با نام «نظام تربیتی اسلام» فراهم خواهد آمد که برای کمک به شناخت و هدایت فرایند تربیت و پشتیبانی از تحقیقات تربیتی، منبع معرفتی معتبری به حساب می‌آید (عبدالرحمن نقیب، ۱۳۸۷: ۲۸).

حال با توجه به غنای منابع اسلامی و اتقان بی‌نظیر اندیشه‌های بنیادین اسلام باید توجه داشت که کدام مبانی نظری و ارزش‌های بنیادی، راهنما و تکیه‌گاه ما در پژوهش‌های تربیتی است. به‌نظر می‌رسد روش استنتاجی به‌عنوان روش استدلالی که قدرت تبیینی و توجیهی بالایی دارد، می‌تواند کارآمدی لازم را در پژوهش‌های فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی داشته باشد. در اندیشه اسلامی با توجه به رابطه منطقی که میان باورها و هنجارها برقرار است، می‌توان با روش استنتاجی، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی را از اندیشه‌های بنیادی و جهان‌بینی اسلامی استنتاج کرد. در این روش، اساسی‌ترین وظیفه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، استخراج و دسته‌بندی مبانی، اصول و اهداف از دیدگاه اسلام است. در گام بعدی باید تبیین شود که چگونه می‌توان بر اساس این مبانی به اهداف رسید. گزاره‌های کلی و تجویزی که بیانگر چنین راه‌کارهایی هستند، اصول تعلیم و تربیت نامیده می‌شوند. این گزاره‌ها با آن‌که برای تعلیم و تربیت راهنمای عملی‌اند، در تعیین اهداف غیر نهایی نیز به‌کار می‌آیند؛ چنان‌که ممکن است ناظر به ساحت‌ها و مراحل یا نحوه مواجهه با عوامل و موانع یا استفاده از روش‌ها باشند؛ مثلاً از این مبنا که هدف نهایی قرب الی‌الله است، می‌توان این اصل را نتیجه گرفت که «باید اهداف میانی و خاص در راستای قرب

الی الله تعین شوند.» (گروه نویسندگان، ۱۳۹۰: ۶۷).

۲-۶. ظرفیت‌های روش استنتاجی از نظر اتقان و استحکام

روش استنتاجی همان‌گونه که از نظر قلمرو و میدان کاربرد قابلیت‌های گسترده‌ای دارد، از نظر کیفی و اتقان نیز دارای ظرفیت‌های شگرفی است و از متقن‌ترین روش‌ها به‌شمار می‌رود. این روش، به‌دلیل عقلی و منطقی بودن، اگر به‌درستی تبیین و به‌کار گرفته شود، اعتبار معرفتی بالایی دارد. هر استنتاجی یقینی نیست؛ اما همین مقدار که برخی از استنتاج‌ها یقینی و برهانی‌اند و استدلال‌های نظری نیز قابل ارجاع به مبادی یقینی‌اند (مظفر، ۱۳۸۸: ۳۱۳)، برای اتقان و استحکام روش‌شناختی این روش کافی است و روش‌های دیگر هم‌چون استقرا و تمثیل نمی‌توانند تا این اندازه معتبر باشند. تجربه نیز، آن‌گونه که برخی از متفکران معتقدند، به‌معنای دقیق کلمه، استدلال عقلی از نوع قیاس و استنتاج است که در آن از مقدمات حسی استفاده شده است (گروه نویسندگان، ۱۳۹۰: ۱۰۳)؛ از این‌رو، به‌کارگیری روش استنتاجی می‌تواند موجب غنا و استحکام هرچه بیش‌تر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی برآمده از این روش شود.

با توجه بیش‌تر به قسمت‌های اساسی و ویژگی‌های علمی که از روش استنتاجی و قیاسی استفاده می‌کنند، بهتر می‌توانیم به اتقان این روش نسبت به روش‌های دیگر اذعان کنیم. در علمی که از این روش بهره می‌گیرند، سه قسمت اساسی فراهم می‌شود: نخست، مفاهیم بنیادی یا حدود؛ دوم، اصول متعارفه یا احکام بدیهی و منطقی مشترک میان همه علوم، مانند اصل محال‌بودن اجتماع و ارتفاع نقضین و سوم، اصول موضوعه یا قراردادی مخصوص هر علم. با در اختیارداشتن این سه بخش و قواعد استنتاجی که بر روی اصول اعمال می‌شوند، می‌توان گزاره‌هایی را اثبات کرد و گزاره‌های علمی را بسط و گسترش داد. به علاوه، هر علم قیاسی باید سه ویژگی نیز داشته باشد: نخست، انسجام یا سازگاری دورنی است که طبق آن باید اصول موضوعه و قواعد استنتاجی به تناقض نینجامد؛ دوم، استقلال که بر طبق آن باید اصول موضوعه از هم مستقل باشند و یکی از آن‌ها از بقیه قابل استنتاج نباشد؛ سوم، تمامیت است که بنا بر آن، تمامی قضایای صادق یک نظام قیاسی باید در این نظام قابل اثبات باشد؛ در غیر این‌صورت فاقد تمامیت خواهد بود (باقری الف، ۱۳۸۹: ۲۱-۲۰).

۳-۶. ظرفیت روش استنتاجی برای تأثیرگذاری بر عمل

عمل واژه عربی است و به کاری که عامدانه و با قصد از جاننداری سر بزند، عمل گفته می‌شود؛ از این رو، اخص از فعل است که شامل کارهای قصدی و غیر قصدی می‌شود (مفردات راغب). در تحلیل ماهیت عمل، آگاهی و انتخاب از مبانی آن به‌شمار می‌رود. هرچند که آگاهی مراتبی دارد؛ اما آنچه در این‌جا از آن به‌عنوان مبنای عمل تربیتی توقع می‌رود، شناخت منطقی و عقلانی است که بتواند عمل را مستدل و قابل دفاع کند؛ بنابراین، عمل بر طبق رسوم و هنجارهای عرفی و اجتماعی یا عمل مقلدانه که به‌نحوی مبتنی بر آگاهی است، کافی نیست؛ به‌ویژه این‌که تعلیم و تربیت، برخلاف برخی از حرفه‌های دیگر، با ملاحظات اخلاقی و ارزش‌ها عجین است. با توجه به این‌که در اعمالی که با ارزش‌ها سروکار دارند معمولاً انسان‌ها هم از جهت انتخاب ارزش‌ها و هم از جهت تشخیص اولویت‌ها دچار تعارض می‌شوند، نقش شناخت منطقی و عقلانی به‌مثابه مبنای عمل ضرورت مضاعف می‌یابد (کار، ۱۹۹۲: ۲۴۶؛ ایروانی، ۱۳۸۸: ۱۰۵-۱۰۰).

دومین مبنای عمل، انتخاب و اراده است که به‌شدت متأثر از آگاهی و شناخت فرد است؛ در واقع، عمل حاصل نوعی شناخت است که از طریق آن انسان تصمیم می‌گیرد و عمل مورد نظر را انجام می‌دهد. اگر به ماهیت اراده و انتخاب دقت کنیم، درمی‌یابیم که شناخت در بن‌مایه آن قرار دارد؛ اما آنچه در انتخاب انسان از میان گزینه‌های مختلف نقش اساسی‌تر دارد، جهان‌بینی انسان است که به‌عنوان یک نظریه کلان بر کلیه انتخاب‌های او اثر دارد. پس نقش شناخت در عمل، بنیادی‌تر از انتخاب است. مبنای شناختی عمل به‌نوبه خود به علمی و فلسفی تقسیم می‌شود؛ به عبارت دیگر، نظریه‌های علمی هم‌چون نظریه‌های روان‌شناختی، جامعه‌شناختی، زیست‌شناختی و غیره از مبانی علمی نظریات تربیتی به‌حساب می‌آیند. مبانی متافیزیکی، معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی از مبانی فلسفی آن محسوب می‌شوند (ایروانی، ۱۳۸۸: ۱۰۷-۱۰۶).

با توجه به چیستی عمل، به‌روشنی می‌توان تأثیر روش استنتاجی بر عمل تربیتی را درک کرد؛ زیرا استنتاج اهداف، اصول و روش‌های تعلیم و تربیت از مبانی نظری- آن هم با روش عقلی و استدلالی- علاوه بر این‌که باید‌ها و ارزش‌های تربیتی را به‌صورت منطقی تبیین و توجیه می‌کند، در تقویت انگیزه‌ها برای اعمال تربیتی نیز نقش تعیین‌کننده دارد؛ به‌ویژه این‌که در اسلام، مسائل تربیتی مبتنی بر واقعیت‌ها و متناسب با نظام نقش‌ها و حقوق و مسئولیت‌ها طراحی شده و در

چنین نظامی استنتاج باید‌ها از هست‌ها و ارجاع معرفت‌های عملی به معرفت‌های نظری در انگیزش مسلمانان برای پیروی از این باید‌ها اهمیت ویژه‌ای دارد.

۶-۴. ظرفیت روش استنتاجی برای تعامل منطقی با مکاتب فکری

روش استنتاجی به دلیل عقلی و منطقی بودن، این قابلیت را دارد که راه تعامل و گفتگوی منطقی با دیگر نحله‌های فکری و عرضه منطقی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی برای جهانیان را هموار کند. اگر جهان غرب می‌خواهد از طریق پروژه «جهانی‌سازی» بر جهان استیلای فکری پیدا کند، جهان اسلام نباید در حالت انفعال قرار داشته باشد؛ بلکه باید با اتخاذ موضع فعال در این جهانی که تشنه معارف ناب اسلامی است، با استفاده از روش عقلی و منطقی و با زبان برون‌دینی، فلسفه تربیتی اسلام را تنسیق و تدوین کرده و آن را برای جهان عرضه کند. فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، به دلیل ماهیت عقلی و فلسفی که دارد، می‌تواند باورهای تربیتی اسلام را برای همه جهانیان تبیین و توجیه کرده و زمینه را برای ارائه تعلیم و تربیت اسلامی در سطح جهانی فراهم کند. به عبارت دیگر، بشر در دنیای امروز که دنیای ارتباط و گفت‌وگو میان مکتب‌های مختلف فکری و اعتقادی است، نیازمند روش معتبر و فرادینی است که روش استدلال عقلی و منطقی (روش استنتاجی) بارزترین مصداق آن به‌شمار می‌رود.

۷. تفاوت ظرفیت‌های روش استنتاجی در رویکردهای مختلف به فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

ظرفیت‌های این روش در رویکردهای مختلفی که درباره فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی وجود دارد، یکسان نیست. قهراً ظرفیت‌های آن نزد کسانی که استفاده محتوایی و روشی از علوم عقلی را در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی جایز و بلکه لازم می‌دانند، بیش‌تر از ظرفیت این روش نزد کسانی است که به استفاده از فلسفه در سامان‌دهی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، رویکرد حداقلی دارند و استفاده از فلسفه را در حد روش و ساختار فرومی‌کاهند. هم‌چنین ظرفیت این روش در رویکردی که فلسفه تعلیم و تربیت را دارای هویت توصیفی - هنجاری می‌داند و استفاده از استنتاج‌های نظری و عملی هردو را در پژوهش‌های فلسفه تعلیم و تربیت لازم و حتی استنتاج‌های نظری را اساسی‌تر و مهم‌تر می‌داند، بیش‌تر از ظرفیت این روش در رویکردی است که فلسفه تعلیم و تربیت را دارای ماهیت صرفاً هنجاری می‌پندارد و تنها استفاده از روش استنتاج

عملی را در فلسفه تعلیم و تربیت تجویز می‌کند. نیز ظرفیت‌های این روش در رویکردی که به منابع دینی نگاه جامع دارد و علاوه بر متون دینی بر سیره پیشوایان دینی و عقل منبعی به عنوان منبع آموزه‌های دینی تأکید دارند و استفاده از تجربه‌های معتبر بشری را نیز جایز می‌دانند، بیش‌تر از ظرفیت این روش در رویکردی است که منابع استنتاج را منحصر در متون دینی می‌دانند.

هم‌چنین، میزان ظرفیت این روش در رویکردی که قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی را محدود به مبانی، اهداف، اصول و روش‌های تعلیم و تربیت نمی‌داند؛ بلکه تبیین ساحت‌ها، عوامل و موانع تربیت و بررسی رابطه هر یک از این مؤلفه‌ها با یکدیگر را نیز از مؤلفه‌های فلسفه تعلیم و تربیت می‌داند، بیش‌تر از رویکردی است که ساحت‌ها، عوامل و موانع تربیت را از مؤلفه‌های علم تعلیم و تربیت و نه فلسفه تعلیم و تربیت می‌داند و بیش‌تر بر روش‌های علمی و تجربی در این عرصه تأکید دارند.

۸. مشکلات روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

علاوه بر ظرفیت‌های شگرفی که برای روش استنتاجی بیان شد، این روش در فلسفه تعلیم و تربیت با مشکلات و موانعی روبه‌رو است که شاید ظرفیت‌های آن را در این عرصه محدود کند. به عبارت دیگر، برقرارکردن ارتباط دلالتی بین باورهای دینی و اندیشه‌های فلسفی با مسائل تعلیم و تربیت، دست‌کم در ظاهر با موانع و مشکلاتی روبه‌رو است. در ادامه لازم است که این مشکلات بیان شود و تلاش شود تا با ارائه راه‌حل‌های منطقی، مشکلات و محدودیت‌های آن به حداقل ممکن کاهش یابد.

۸-۱. مشکل گذار از «هست‌ها» به «بایدها»

به نظر می‌رسد اساسی‌ترین مشکلی که باعث شد فیلسوفان تعلیم و تربیت معاصر غرب استنتاج منطقی مسائل تربیتی از آموزه‌های دینی و اندیشه‌های فلسفی را کنار بگذارند و به روش‌های دیگر رو آورند، مشکل گذار از «هست‌ها» به «بایدها» بوده است (باقری الف، ۱۳۸۹: ۲۱). اساس مشکل مذکور در این است که عده‌ای تصور کردند قلمرو حکمت نظری از قلمرو حکمت عملی کاملاً جدا است و میان آن دو فاصله زیادی وجود دارد. به همین دلیل، در استنتاج «باید» از «هست» شرایط منطقی و صحت قیاس وجود ندارد؛ زیرا از دو مقدمه مشتمل بر «است»

که مربوط به قلمرو حکمت نظری است، نمی‌توان نتیجه تجویزی و مشتمل بر «باید» را که مربوط به حکمت عملی است، به‌دست آورد (جوادی، ۱۳۷۵: ۳۲).

به بیان دیگر، این گروه چنین می‌پندارند که اگر بخواهیم «باید و نباید» یعنی هنجارها و ارزش‌ها را از «هست و نیست» یعنی باورها استنتاج کنیم، بین نتیجه و مقدمه، هم از لحاظ قضیه و هم از لحاظ مفردات، گسیختگی وجود دارد. گسیختگی در کل قضیه این است که مقدمات چون ناظر به هست و نیست و گزارش‌دهنده از امور واقعی هستند، واقعاً قضیه محسوب می‌شوند؛ ولی نتیجه‌ای که به دست می‌آید چون انشایی و هنجاری است و نه خبری، به معنای واقعی کلمه قضیه محسوب نمی‌شود. واضح است که بین انشا و خبر تناسبی وجود ندارد؛ بنابراین، از دو مقدمه خبری یک نتیجه انشایی که شبیه جمله خبری است، نه خود خبر، استنباط نمی‌شود. به همین دلیل، مسائل تربیتی را که امور هنجاری و ارزشی اند، نمی‌توان از مبانی نظری که امور ناظر به هست و نیست و گزاره‌های خبری اند، استنتاج کرد. در صورت به‌کارگیری روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت، ناهماهنگی دیگر بین نتیجه و مقدمتین آن در خصوص مفردات است؛ زیرا موضوع و محمول مقدمتین که بر اساس «هست‌ها» تنظیم می‌شود، حقایق خارجی و واقعیت‌های عینی‌اند؛ اما موضوع و محمول نتیجه که «باید» و امر هنجاری است، مطلبی اعتباری است نه واقعی (اوکانر، ۲۰۱۰: ۵۳؛ سروش، ۱۳۵۸: ۲۱۷-۲۰۵).

راه‌حل‌های مشکل گذار از «هست» به «باید»

تأسیس ۱۳۹۴

متفکران مسلمان برای مشکل گذار از «هست‌ها» به «باید‌ها»، راه‌حل‌های متعددی ارائه کرده‌اند که به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود:

۱. اختصاص مشکل به استنتاج نظری

به عقیده برخی، اشکال گسیختگی میان مقدمات و نتیجه تنها بر روش استنتاج نظری وارد است؛ اما استنتاج عملی بدون هیچ مشکلی در فلسفه تعلیم و تربیت جاری و ساری است و همین مقدار برای استنتاج فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی از متون دینی کفایت می‌کند. به عقیده آنان با آن‌که مقدمه صغری، هم در قیاس‌های نظری و هم در قیاس‌های عملی، قضیه‌ای توصیفی و بیانگر امر واقعی است، در مقدمه کبری با یکدیگر متفاوت است؛ زیرا مقدمه کبری در قیاس عملی انشایی و متضمن باید است؛ اما در قیاس نظری اخباری است. به همین دلیل، نتیجه قیاس

عملی امر تجویزی و ناظر به تصمیم عملی اما در قیاس‌های نظری، امر توصیفی و اخباری است. قیاس عملی، چون دارای یک مقدمهٔ هنجاری و یک مقدمهٔ توصیفی است، استنتاج نتیجهٔ مشتمل بر «باید» از آن مستلزم گسیختگی مقدمات با نتیجه نخواهد بود؛ اما استفاده از روش استنتاج نظری در فلسفهٔ تعلیم و تربیت، چون مستلزم استنتاج توصیه‌ها و تجویزها از گزاره‌های توصیفی است، با مشکل منطقی گزار از هست به باید مواجه است (باقری ب، ۱۳۸۹: ۹۹).

نقد راه‌حل اول

طرفداران این راه‌حل چون گزاره‌های ارزشی را اعتباری می‌دانند، گسیختگی میان مقدمات و نتیجه را در استنتاج نظری قبول کرده و به استنتاج عملی که یکی از مقدمات آن مشتمل بر «باید» است، پناه برده‌اند. این راه‌حل موجب می‌شود که فلسفهٔ تعلیم و تربیت به امر صرفاً هنجاری و عملی فروکاسته شده و بخش اساسی‌تر آن که جنبهٔ نظری و توصیفی است، از آن گرفته شود. طرفداران این راه‌حل از این نکته (که در راه‌حل سوم بیان خواهد شد) غفلت کرده‌اند که ادراکات عقل نظری و عملی دو امر متخالف و غیر قابل جایگزین نیستند؛ بلکه بادقت در ماهیت گزاره‌های ارزشی می‌توان اذعان کرد که جایگزین کردن آن‌ها با گزاره‌های توصیفی و بالعکس مشکل منطقی ندارد. از سوی دیگر، قیاس‌های عملی نیز مانند قیاس‌های نظری نیازمند توجیه هستند و قائل شدن تفاوت ماهوی میان استنتاج نظری و عملی و پذیرفتن گسیختگی میان مقدمات و نتیجه در قیاس نظری، قابل قبول نیست. البته ایرادهای دیگری نیز بر این نظر وارد است که در این نوشتار مجال بیان آن‌ها نیست.^۱

۲. یکسان‌بودن ماهیت بایدها در دانش اخلاق و تربیت با علوم تجربی

برخی از محققان عقیده دارند مسائل اخلاقی و تربیتی از نظر مبتنی‌بودن «بایدها و نبایدها» بر «هست‌ها و نیست‌ها» مانند مسائل تجربی است. همان‌گونه که پزشک درک می‌کند «این غذا برای دستگاه گوارش زیان‌بار است» و بر اساس درک این واقعیت می‌گوید «این غذا را مصرف نکن»، نتیجه «باید از این غذا پرهیز کرد» را از یک قیاس تجربی مرکب از مقدمهٔ مشتمل بر «هست»، یعنی «این غذا زیان‌بار است» و مقدمهٔ دیگری مشتمل بر «باید»، یعنی «از غذای زیان‌بار باید پرهیز کرد»، استنتاج کرده است. عالم اخلاق و تربیت نیز دقیقاً به همین شیوهٔ استنتاج را

۱. برای مطالعهٔ بیشتر دربارهٔ نقد رویکرد آقای خسرو باقری ر.ک. (محمدآصف محسنی (حکمت)، ۱۳۹۱، بررسی و نقد رویکردهای اثباتی به فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی در جمهوری اسلامی ایران).

انجام می‌دهد. همان‌گونه که مسائل طبیعی و مربوط به جسم انسان متشکل از قضایای مربوط به «هست و نیست» و قضایای مشتمل بر «باید و نباید» است که از گزاره‌های خبری استنتاج شده‌اند، مسائل مربوط به تربیت و جان آدمی نیز متشکل از این دو نوع قضیه است و در این جا نیز باید‌ها و نبایدها از هست‌ها و نیست‌ها استنتاج می‌شود؛ اما چون در مسائل تربیتی نتیجه غیر محسوس است، احیاناً امری اعتباری به نظر می‌آید؛ در غیر این صورت، همان بود و نبود و باید و نبایدی که پزشک دارد، عالمان تربیتی نیز دارند که گاهی به صورت خبری و گاهی به صورت امری بیان می‌شود؛ بنابراین، استنتاج «باید» از «هست» با قیاسی کاملاً معتبر صورت می‌گیرد و هیچ ایراد منطقی ندارد (جوادی آملی، بی تا: ۴۷-۴۳).

حتی این که چه نوعی از اعمال آدمیان می‌تواند به تحقق اهداف ارزشی منجر شود نیز بعضاً جنبه تجربی دارد. به عبارت دیگر، رابطه وثیق برخی از رفتارهای تربیتی با اهداف آن‌ها، حتی با روش تجربی نیز قابل اثبات است. به همین دلیل، در این گونه موارد به راحتی می‌توان از پژوهش تربیتی چون جستاری علت‌جو، سخن گفت؛ زیرا در آن به ریشه‌ها و علل تکوینی باید‌ها و نبایدهای تربیتی به صورت ملموس دسترسی داریم و با تجربه درمی‌یابیم که باید‌ها و نبایدها معلول مصالح و مفساد واقعی هستند و در این جهت تفاوتی میان باید‌ها و نبایدهای علمی با باید‌ها و نبایدهای تربیتی و اخلاقی وجود ندارد و هر دو علت‌جویانه است؛ اما در برخی از موارد نمی‌توان رابطه ضروری رفتارهای تربیتی با اهداف را با روش تجربی اثبات کرد؛ زیرا فراتر از حوزه تجربه و بررسی‌های تجربی است. در این گونه موارد از طریق عقل می‌توان رابطه ضروری «باید‌ها» با «هست‌ها» و هویت واقعی «باید‌ها»ی تربیتی و اخلاقی را درک کرد. در برخی موارد، رابطه ضروری «باید‌ها» با «هست‌ها» تنها از طریق وحی قابل درک است و حتی عقل نیز قادر به درک آن نیست؛ در هر صورت، آنچه مهم است رابطه واقعی «باید‌ها» با «هست‌ها» است که در موارد تجربی به راحتی قابل درک و پذیرش است؛ اما در موارد فراتجربی ممکن است درک این رابطه سخت‌تر باشد.

۳. تحلیل ماهیت گزاره‌های انشایی با توجه به رابطه ضرورت بالقیاس الی الغیر

برخی از متفکران مسلمان، با تحلیل دقیق ماهیت گزاره‌های انشایی و خبری، این مسئله را از طریق ضرورت بالقیاس الی الغیر حل کرده‌اند. به عقیده آنان این گونه نیست که گزاره‌های خبری - توصیفی هیچ‌گاه قابل تبدیل شدن به گزاره‌های انشایی - هنجاری یا بالعکس، گزاره‌های

انشایی قابلیت تبدیل به گزاره‌های خبری را نداشته باشند؛ بلکه اساساً در همه زبان‌ها گاهی به جای عبارت انشایی «بگوی»، جمله خبری «واجب است بگویی» جانشین می‌شود. «باید» گاهی نیز در قضایایی به کار می‌رود که جنبه ارزشی ندارند؛ مانند «باید از این دارو استفاده کنی تا بهبود یابی»، یا «باید کلر و سدیم را با هم ترکیب کنی تا نمک طعام به دست آید». در این موارد، واژه باید مبین «ضرورت بالقیاس» بین علت و معلول است و بار ارزشی ندارد. اما مفاد اصلی قضایای ارزشی همواره بیان رابطه ضرورت بالقیاس میان رفتارهای اختیاری انسان و اهداف آنها است؛ مثلاً میان قرب الهی یا سعادت حقیقی به مثابه هدف غایی انسان و انجام رفتارهایی که مرضی الهی است و انسان را به این هدف می‌رساند، رابطه ضرورت بالقیاس برقرار است.

بنابراین، گزاره‌های ارزشی و انشایی تربیتی به گزاره‌های اخباری برگشت پذیراند؛ چنان‌که برخی از گزاره‌های اخباری در نظریه علمی نیز به گزاره‌های انشایی برگشت پذیراند. به عبارت دیگر، این گونه نیست که در قضایای ارزشی و تربیتی نتیجه قیاس که مشتمل بر باید است، امر صرفاً انشایی و اعتباری باشد؛ بلکه بایدهای اخلاقی و تربیتی که مابه ازاء و مصداق مستقلى در عالم خارج ندارند، چون از مفاهیم فلسفی و از معقولات ثانیه فلسفی هستند، منشأ انتزاع واقعی دارند و از واقعیتی در عالم خارج حکایت می‌کنند؛ بنابراین، در استنتاج بایدها (نتیجه هنجاری و مشتمل بر باید) از هست‌ها (مقدمات توصیفی و خبری)، این گونه نیست که مقدمات قیاس گزاره‌های خبری - توصیفی و نتیجه قیاس امر صرفاً انشایی - اعتباری باشد؛ بلکه نتیجه هر چند هنجاری و مشتمل بر باید است، اعتباری محض نیست و حاکی از واقعیت و برخورد از واقعیت است. در این گونه قضایا هیچ گونه گسیختگی میان مقدمات و نتیجه وجود ندارد و شرایط صحت قیاس کاملاً فراهم است (مصباح یزدی، ۱۳۷۶: ۱۸۰؛ مصباح یزدی، ۱۳۸۷: ۳۲۶، ۳۳۲).

راحل سوم بر این مبنای مهم معرفت‌شناختی تأکید دارد که معرفت‌های نظری و عملی ارتباط وثیق با یکدیگر دارند و ادراکات عقل عملی متکی و منتهی به ادراکات عقل نظری هستند. در این راه حل، توجه به کمال حقیقی و نهایی انسان و راه دست‌یابی به آن راهنمای خوبی است که بدانیم چه باید بکنیم و در چه مسیری باید گام برداریم. رابطه جهان‌بینی و ایدئولوژی از جمله مصادیق رابطه معرفت‌های نظری و عملی و ابتنای ادراکات عقل عملی بر ادراکات عقل نظری است. بر اساس این راه حل، فلسفه تعلیم و تربیت چیزی جز استنتاج لزوم گونه‌ای خاص از تعلیم و تربیت نیست که مؤلفه‌های آن از مبانی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی و

ارزش‌شناختی هستند؛ از این رو، اساساً بدون قبول این مبنا دفاع فلسفی از هرگونه نظام تعلیم و تربیت غیر ممکن است (گروه نویسندگان، ۱۳۹۰: ۱۱۶-۱۱۵).

طبق این مبنا، برخلاف نظر کسانی که اداراکات عقل عملی هم چون «عدالت خوب است» را از قضایای مشهوره دانسته و آن‌ها را در قبال قضایای ضروریه قرار داده و تصریح کرده‌اند که چنین گزاره‌هایی نمی‌توانند در مقدمات برهان استفاده شوند، می‌توان گفت که عقل برخی از همین گزاره‌ها را با برهان و به‌طور یقینی اثبات می‌کند؛ از این رو، می‌توان گفت، آن‌دسته از معرفت‌های عملی که با برهان عقلی قابل اثبات‌اند، می‌توانند در مقدمات برهان قرار گیرند (گروه نویسندگان، ۱۳۹۰: ۱۱۶).

۲-۸. رکود و عدم پویایی تعلیم و تربیت برآمده از روش استنتاجی

مشکل دیگری که فراروی روش استنتاجی قرار دارد، عدم پویایی تعلیم و تربیت برآمده از روش استنتاجی است. برخی معتقدند که مسائل تربیتی استنتاج‌شده از آموزه‌های دینی و فلسفی، نمی‌توانند پاسخ‌گوی نیازمندی‌های متغیر جوامع بشری باشند؛ به‌ویژه این که در تعلیم و تربیت، پویایی و لااقل همگامی با تغییرات سریع جهان، اهمیت مضاعف دارد؛ به همین دلیل، دیویی تأکید داشت که ما به‌جای آن‌که تحقیق را با فرض‌های قدیمی فلسفی آغاز کنیم، باید با مسائل واقعی انسان به‌منظور رسیدن به راه‌حل‌های آن شروع کنیم. اگرستانسیالیست‌ها نیز سعی کردند این کار را از طریق به وجود آوردن نگرشی ضد سیستمی و نوع فردگرایی انجام دهند؛ چنان‌که اجتناب از اشکالات ناشی از نگرش سیستمی، از دلایل مهم ظهور فلسفه تحلیلی نیز به شمار می‌رود (اوزمن، ۱۳۷۹: ۵۶۰).

نقد مشکل رکود در روش استنتاجی

پویایی و توجه به نیازمندی‌های متغیر زمانی و مکانی، نباید به این معنا تلقی شود که باورهای ثابت دینی و اندیشه‌های فلسفی کنار زده شود و انسان برای انطباق خود با شرایط متغیر به نسبی‌گرایی و کثرت‌گرایی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی پناه ببرد؛ بلکه مقصود آن است که اولاً، تفکر و تأملات نقادانه درباره مسائل نظری و اعتقادی ادامه یابد و ثانیاً، در سایه آموزه‌های قطعی و ثابت دینی و فلسفی، به موضوعات متغیر و مسائل مستحدثه نیز توجه لازم مبذول شود. اساساً بی‌توجهی به اندیشه‌های دینی و فلسفی نه تنها سبب پویایی نمی‌شود؛ بلکه موجب

سطحی‌نگری و تربیت متعلمان بی‌سواد یا فاقد تفکر خواهد شد؛ چنان‌که به عقیده برخی، نظام تعلیم و تربیت امریکا بر اثر عمل‌گرایی گرفتار این مشکل شده است. به‌عنوان نمونه: اخیراً «آلان بلوم»^۱ در کتاب «تعطیلی ذهن امریکاییان»، آموزش عالی امریکا را مورد حمله قرار داده که به نسبت فرهنگ کشیده شده و در آماده‌کردن دانشجویان به‌وسیله برنامه‌ای که آن‌ها را قادر کند تا انسان‌های کامل‌تری بشوند، شکست خورده است. به عقیده او، تعلیم و تربیت باید به فراگیران کمک کند تا در پی پاسخ‌هایی برای سؤالات بنیادی از قبیل «انسان چیست؟»، «خوبی چیست؟» و غیره باشند و به این دستور سقراطی که «خودت را بشناس» پاسخ دهند. هاری برودی نیز کنارزدن سؤالات اساسی درجه‌اول در فلسفه تعلیم و تربیت را عجولانه می‌داند و معتقد است که باید به سؤالات اساسی برگردیم و واقعی‌بودن این نیازها را دریابیم (اوزمن، ۱۳۷۹: ۵۷۲-۵۷۱).

با آن‌که «کینگسلی پرایس»^۲، به‌دلیل علم‌گرایی، متافیزیک تعلیم و تربیت و در کل فلسفه تعلیم و تربیت را قبول ندارد، در مقاله خود با عنوان «آیا فلسفه تعلیم و تربیت لازم است؟» اعتراف می‌کند که اگر بتوان از صادق‌بودن گزاره‌های متافیزیکی هم‌چون «خدا موجود است»، «انسان پس از مرگ باقی است» و غیره آگاه شد، کوتاهی در استنتاج هر گزاره‌ای از متافیزیک - که برای تعیین اهداف تربیتی یا راه‌های تحقق اهداف مناسب باشد - نشانه بی‌خردی است. به عقیده وی، در وضع کنونی دو کار اساسی باید انجام شود: اولاً، متافیزیک باید گزاره‌های تکمیلی خود را روشن کند؛ ثانیاً، متافیزیک تعلیم و تربیت باید صادق‌بودن این گزاره‌ها را نشان دهد. اگر این دو کار انجام شود، متافیزیک تعلیم و تربیت نزد آموزش و پرورش بیش‌ترین اهمیت را خواهد یافت (پرایس، ۱۹۵۵: ۱۲۹).

کلارک در مقاله‌ای (۱۹۸۹) با عنوان «چرا معلمان به فلسفه نیاز دارند؟» با توجه به این مطلب که ما فکر می‌کنیم، سپس عمل می‌کنیم، به تأثیر اندیشه در نوع عمل‌کرد افراد اذعان می‌کند. به عقیده او، رفتار معلمان و مدیران و روش‌ها و سیاست‌هایی که اتخاذ می‌کنند، متأثر از مکتب فکری و نوع اندیشه آنان است؛ هرچند ممکن است به آن‌ها توجه نداشته باشند. به‌عنوان نمونه: معلمان با توجه به دیدگاه و نظریه خود درباره موضوع درس، روش خود را برای تدریس انتخاب می‌کنند (کلارک، ۱۹۸۹: ۲۰، ۳۲-۳۱). «شفلر» نیز معتقد است همواره میان آنچه در تدریس

1. Allan Bloom.

2. Kingsley, Price.

باید انجام داد و مفاهیم و اصول حاضر در ذهن، رابطه‌ای ضروری وجود دارد. «بروباخر» نیز معتقد است نهایت هر عمل، نظریه است، پس تغییر در نظریه منجر به تغییر در عمل خواهد شد (بروباخر، ۱۹۶۹: ۳۲۴).

گذشته از بحث‌های مفصلی که در میان فیلسوفان تعلیم و تربیت معاصر غرب درباره ضرورت یا عدم ضرورت توجه به مباحث نظری و الهیاتی وجود دارد و برخی از متفکران جهان اسلام را نیز تحت تأثیر قرار داده است، در جواب مشکل مذکور می‌توان گفت که سامان‌دهی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی با روش استنتاجی، در صورتی که به مجموع آموزه‌های اسلامی - اعم از آموزه‌های ثابت و متغیر - نگاه جامع و متوازن شود، هیچ‌گونه تضاد و تنافی با پویایی و کارآمدی آن ندارد. استنتاج آموزه‌های تربیتی از باورهای ثابت دینی و ادراکات ضروری عقل، موجب استحکام تعلیم و تربیت می‌شود، نه موجب رکود و ایستایی آن. مشکل رکود و ایستایی زمانی پیش خواهد آمد که فقط به حقیقت‌های ثابت نظر کنیم و از اهمیت بعد تاریخی و امور سیال غافل شویم، یا این‌که فقط به تبیین واقعیت‌ها بسنده کنیم و از نقش تحلیل و تفسیر غفلت کنیم، یا تنها گزاره‌های توصیفی را در نظر گیریم و از گزاره‌های تجویزی غافل شویم و یا این‌که روش پژوهش را منحصر در روش استنتاجی بدانیم و روش‌های دیگر را نادیده بگیریم. اما اگر علاوه بر باورهای ثابت دینی و فلسفی، به امور متغیر و سیال و ابعاد تاریخی و هنجاری مسائل و ظرفیت‌های شگرف دیگر روش‌های پژوهشی نیز توجه شایسته داشته باشیم، هرگز گرفتار این مشکل نخواهیم شد؛ زیرا اعتقاد به جامعیت، جاودانگی و غنای منابع اسلامی، در عین توجه جدی به عقل منبعی، به علاوه بهره‌وری از میراث گران‌سنگ علوم عقلی اسلامی و اجازه تعامل فعال و داد و ستد حقیقت‌جویانه با دیگر مکاتب فکری، در کنار بهره‌برداری از دستاوردهای معتبر تجربه بشری، موجب می‌شود که «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی» برآمده از روش استنتاجی، در عین برخورداری از اتقان نظری، بتواند در عمل نیز پویا و کارآمد باشد. هم‌چنین موجب می‌شود که وحی، شهود، عقل و حس به مثابه ابزارها و راه‌های شناخت، هرکدام در جایگاه شایسته و سلسله‌مراتبی خود قرار گیرند.

۳-۸. تضاد نظریه و عمل، دلیل ناکارآمدی روش استنتاجی

عده‌ای از فیلسوفان تعلیم و تربیت معاصر غرب هم‌چون «سیدنی هوک» (۱۹۵۶) معتقدند که روش استنتاجی روشی ناکارآمد و غیرمفید است؛ از این‌رو، نباید با تکیه بر باورهای متافیزیکی

یا الهیاتی، تجویزی برای مسائل تعلیم و تربیت فراهم آورد؛ زیرا در عمل می‌بینیم افراد زیادی با داشتن دیدگاه فلسفی متفاوت، در مسائل تعلیم و تربیت اشتراک نظر دارند، هم‌چنین عده‌ای دیگر با داشتن اختلاف نظر در مسائل مربوط به تعلیم و تربیت، در نظریات فلسفی اتفاق نظر دارند. نیز برخی از متفکران دیندار و خدا‌باور، با آموزش دین در مدارس مخالف‌اند؛ در حالی که برخی دیگر با آن‌که دین و باورهای دینی را قبول ندارند؛ اما آموزش‌های دینی را به دلیل داشتن اثرات مثبت مفید می‌دانند؛ بنابراین، میان حوزه‌های باور و نظر با حوزه‌های عمل نه تنها ارتباط منطقی برقرار نیست، گاهی نیز تضاد وجود دارد. به همین دلیل، نمی‌توان مسائل تربیتی را که مربوط به حوزه عمل است، از باورهای دینی و فلسفی که مربوط به حوزه نظر است، استنتاج کرد (هوک، ۱۹۵۶: ۱۳۷-۱۳۶؛ باقری ب، ۱۳۸۹: ۱۰۷).

در تأیید این نظر می‌توان گفت فیلسوفانی وجود داشته‌اند که بدون توجه به آرای فلسفی خود، مسائل مربوط به تعلیم و تربیت را بیان کرده‌اند. به عنوان مثال: عده‌ای هم‌چون جان لاک، هگل، راسل و غیره از فیلسوفانی هستند که تأملات تربیتی آنان مبتنی بر تأملات فلسفی آنان نیست (بارو، ۱۹۹۴: ۴۵۱). در واقع، این دسته از متفکران، در عمل ارزشی برای روش استنتاجی قائل نبوده و آن را روشی ناکارآمد می‌دانسته‌اند.

راه حل مشکل سوم: نبود ملازمه میان تضاد نظریه و عمل با ناکارآمدی روش استنتاجی

به نظر می‌رسد صرف وجود تضاد میان نظریه و عمل برخی از متفکران یا عدم توجه برخی دیگر به مبانی نظری خویش در مسائل مربوط به تعلیم و تربیت، نمی‌تواند دلیل بر عدم امکان رابطه منطقی میان نظریه و عمل یا دلیل بر عدم کارآمدی روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت باشد. در مواردی که سیدنی هوک به آن‌ها تمسک بسته است، تضاد نظریه و عمل ناشی از عوامل متعددی است که توجه به آن‌ها به حل این مشکل کمک می‌کند. برای مثال: برخی از متفکران مانند «کلایوبک» (۱۹۷۴) خاطرنشان کرده‌اند، دلیل اصلی در مواردی که میان نظریه و عمل تضاد وجود دارد، نبود نظریه جامع و کامل و دخالت سلسله نظریه‌ها به جای نظریه واحد است. تنها زمانی تردید در کارآمدی روش استنتاجی روا است که دو متفکر با نظریه کاملاً متحد و جامع، در عمل به نتایج مختلفی برسند (بک، ۱۹۷۴: ۳۱۵).

در بسیاری از موارد، این تضاد، ناشی از عدم توجه افراد به مبانی نظری و باورهای مورد قبول

خود، یا عدم رعایت قواعد استنتاج است. برخی افراد ممکن است به دلیل غفلت از مبانی خود و تأثیرپذیری از دیگر مکاتب، اصول، روش‌ها و برنامه‌هایی را پیشنهاد کنند که با مبانی فلسفی و الهیاتی پذیرفته‌شده آن‌ها سازگاری نداشته باشد یا این‌که در استنتاج دلالت‌های تربیتی از اندیشه‌های فلسفی و دینی راه خطا را در پیش گیرند و به نتایج نادرست برسند؛ اما این غفلت‌ها و اشتباهات نمی‌تواند از اعتبار روش استنتاج بکاهد (زایس، ۱۹۷۶: ۸۷).

نکته مهم دیگر این‌که کسی ادعا نکرده است که استنتاج منطقی مسائل تربیتی از مبانی نظری، علت تام برای عمل تربیتی است تا به محضی که استنتاج صورت گرفت، عمل موافق با استنتاج نیز از انسان صادر شود؛ بلکه تأثیر استنتاج منطقی مسائل تربیتی از مبانی نظری و معرفت‌افزایی از این طریق بر عمل تربیتی در حد جزء العله است و عوامل متعدد دیگر نیز در صدور اعمال از انسان‌ها دخیل‌اند که باید در تحلیل رفتار به این عوامل نیز توجه شود. برخی اعمال ناشی از تقلید، عادات و هنجارهای اجتماعی هستند که نوعاً بدون درک عمیق و خردورزی صادر می‌شوند. در بسیاری از افراد، بخشی از اعمال بدون آگاهی از «چرایی» آن انجام می‌شود و اصحاب تعلیم و تربیت نیز از این قاعده مستثنی نیستند. این‌گونه نیست که منطقی و عقلانیت بر همه نظام‌های تربیتی حاکم باشد و همه تصمیم‌گیری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و رفتارهای تربیتی حساب‌شده و متفکرانه صورت گیرد (ایروانی، ۱۳۸۸: ۱۲۰).

اگر در رویکرد استنتاج، نگاه جامع و همه‌جانبه‌نگر به انسان و نیازهای انسان و روابط مختلفی که انسان با خدا، خود، جهان و دیگر انسان‌ها دارد، داشته باشیم و مسائل تعلیم و تربیت را از مبانی فلسفی و الهیاتی اسلام به صورت صحیح استنتاج کنیم، قهراً کم‌تر گرفتار مشکل تضاد نظریه و عمل خواهیم شد. البته روشن است که اولاً، نظریه‌پردازی جامع و همه‌جانبه‌نگر در عرصه تعلیم و تربیت، فرع شناخت جامع انسان و نیازهای حقیقی اوست که تنها از خداوند متعال ساخته است؛ ثانیاً، این مسئله از سویی نیاز انسان به تربیت دینی و الهی را روشن می‌کند و از سوی دیگر، ضرورت استنتاج مسائل تربیتی از آموزه‌های دینی را اثبات می‌کند؛ ثالثاً، اگر انسان در باور و عمل واقعاً و کاملاً تابع نظام تربیتی اسلام باشد، هیچ‌گونه تضادی میان باورها و رفتارهای او پیش نخواهد آمد؛ رابعاً، انسان به دلیل داشتن ویژگی آزادی اراده و اختیار می‌تواند آگاهانه یا ناآگاهانه برخلاف باور خود عمل کند؛ اما این امر هرگز موجب بی‌اعتباری روش استنتاجی و ضرورت ارجاع باید‌ها به هست‌ها نخواهد شد. اگر بخواهیم فلسفه تعلیم و تربیت

اسلامی متقن و تأثیرگذار داشته باشیم، چاره‌ای جز این نیست که جهان‌بینی و باورهای دینی را اصل و اساس قرار دهیم و بر اساس آن فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی را سامان‌دهی کنیم. البته نباید انتظار داشت که تنها با روش استنتاج، همه نیازمندی‌های پژوهش در عرصه فلسفه تعلیم و تربیت برآورده شود؛ بلکه همان‌گونه که به ظرفیت‌های این روش توجه داریم، باید به حدود و احیاناً محدودیت‌های آن نیز توجه داشته باشیم.

۴-۸. علم‌گرایی و عمل‌گرایی

غلبه علم‌گرایی و عمل‌گرایی بر محافل علمی و پژوهشی و تأکید بر تفکیک علم از مباحث دینی، متافیزیکی و ارزشی (پارادایم اثبات‌گرایی)، موجب شد که فیلسوفان تعلیم و تربیت معاصر غرب، در روش‌شناسی پژوهش قائل به استقلال روش تحقیق از هرگونه مبنا یا پیش‌فرض دینی، فلسفی و ارزشی شوند؛ زیرا باور اثبات‌گرایانه با انکار نقش مبانی دینی و فلسفی در تکوین و تحول علم، اساساً فایده یا ضرورت طرح مباحث روش‌شناسی پژوهش را زیر سؤال می‌برد (صادق‌زاده و، ۱۳۸۲: ۹۴، ۱۰۰؛ عبدالرحمن نقیب، ۱۳۸۷: ۲۰).

بر اثر گسترش و حاکمیت این پارادایم، تعلیم و تربیت در غرب در حد ابزاری برای کسب درآمد و موقعیت تنزل یافت. حاکمیت این پارادایم هم منجر به تغییر انتظارات از تعلیم و تربیت و هم تغییر چیستی و روش‌شناسی آن شد. در تعلیم و تربیت معاصر غرب، اندیشه آدمی در شرایط معمول و در حالت مطلوب، به تبع شرایط عینی زندگی وی شکل می‌گیرد. دیگر جنبه‌های بنیادی و مبنایی تعلیم و تربیت که با فلسفه و دین پیوند دارد، اهمیت چندانی ندارد. این امر موجب شده است که مسائل، اهداف، نیازها و زبان تعلیم و تربیت تغییر ماهوی پیدا کند. البته روحیه علم‌گرایی، به‌خصوص نظریه روان‌سنجی پیازه که از ۱۹۲۰ نقش روان‌شناسی علمی را به‌مثابه مبنای تعلیم و تربیت بسیار پررنگ کرد و نیز ظهور تکنولوژی و ملموس‌بودن کارکردهای آن در زندگی روزمره، در ترویج علم‌گرایی و عمل‌گرایی و بی‌توجهی به فلسفه و مبانی نظری بسیار مؤثر بوده است. به علاوه، جهت‌گیری‌های اقتصادی و سیاسی نظام سرمایه‌داری نیز در شکل‌گیری نظریه‌های تربیتی معاصر و جهت‌دهی تعلیم و تربیت فوق‌العاده مؤثر بوده و آن را در عمل به ابزاری برای تأمین اهداف مادی خودش تبدیل کرده است (کار، ۱۹۹۰: ۱۰۲؛ ایروانی، ۱۳۸۸: ۱۳۰-۱۲۹، ۱۵۲).

این پارادایم فکری متأثر از تجربه‌گرایی افراطی در غرب محدود نمانده؛ بلکه تعلیم و تربیت کشورهای اسلامی را نیز تحت تأثیر قرار داده است. بر اثر غلبه این رویکرد اولاً، بسیاری از کتاب‌های روش تحقیق یا به روش‌شناسی نپرداخته‌اند یا این‌که اشارات مختصری به آن دارند؛ ثانیاً، معیار ارزشیابی انواع تحقیق، مجلات علمی، اعطای درجه علمی و غیره، به‌شدت متأثر از این پارادایم است و به روش‌شناسی اسلامی در سطوح مختلف آموزش، تألیف، ارزیابی تحقیقات و اعطای درجه علمی توجه جدی صورت نمی‌گیرد. در واقع، حتی در کشورهای اسلامی روند پژوهش و نظریه‌پردازی در تعلیم و تربیت غالباً بر اساس تجربه‌گرایی ترسیم شده و در متون روش تحقیق و مبانی آن، رویکرد اسلامی به روش و روش‌شناسی تحقیق حضور شایسته و بایسته ندارد (صادق‌زاده و، ۱۳۸۲: ۹۴، ۱۰۰؛ عبدالرحمن نقیب، ۱۳۸۷: ۲۰).

در شرایط فعلی، برای وحی و تعالیم وحیانی ادیان آسمانی، به‌مثابه امری معرفت‌آفرین و منبع استنتاج مسائل تربیتی، نقش و جایگاهی قائل نیستند. روند پژوهش و نظریه‌پردازی در تعلیم و تربیت، تنها بر اساس استفاده از منابع معرفتی دارای خاستگاه بشری (عقل، تجربه و حدس) ترسیم شده و این موضوع به‌عنوان امری مسلم در میان دانش‌پژوهان تربیتی رایج شده است. با آن‌که در متون روش تحقیق و مبانی آن از دیدگاه‌ها و رویکردهای مختلف سخن به میان می‌آید؛ اما از رویکرد دینی و اسلامی به روش و روش‌شناسی تحقیق، سخنی به میان نمی‌آید (صادق‌زاده و، ۱۳۸۲: ۹۴، ۱۰۰؛ عبدالرحمن نقیب، ۱۳۸۷: ۲۰).

بنیاد اندیشه

تأسیس ۱۳۹۴

راه‌حل مشکل علم‌گرایی و عمل‌گرایی

راه‌حل اساسی این مشکل در این است که نوع نگاه به تعلیم و تربیت، اجزای اصلی و اهداف حقیقی آن از نگاه مادی به نگاه الهی و انسانی تغییر کند و تعلیم و تربیت دوباره هویت و رسالت اصلی خود را که تربیت انسان متعالی و اخلاقی است، بازیابد. روشن است که در تعلیم و تربیت تعالی‌نگر و الهی، جهان‌بینی و تعلیم ارزش‌های برآمده از باورها جایگاه بسیار شایسته دارد. اگر آدمی می‌تواند از طریق عقل یا دیگر راه‌های معتبر معرفتی، به حقایق نظری فرازمانی و فرامکانی راه یابد که چندان تابع شرایط معین زیستی وی نیز نباشد، در این صورت لازم است به تناسب و سازگاری زندگی خود با باورها و جهان‌بینی توجه کند. با توجه به ماهیت فلسفی و ارزشی مباحث روش‌شناسی و با توجه به مفاد صریح تعالیم بنیادین اسلام در زمینه پرسش‌های فلسفی و ارزشی مؤثر بر مباحث روش‌شناختی، ساختن و پرداختن روش‌شناسی بر اساس مبانی

و ارزش‌های اسلامی، به‌لحاظ منطقی امری ممکن و عملی خواهد بود و اساساً پرداختن به مباحث ارزش‌شناسی بدون در نظر گرفتن مبانی فلسفی و ارزشی امری غیر ممکن است. ادعای اثبات‌گرایان مبنی بر عینیت‌گرایی و بی‌طرفی کامل ارزشی و تحقیقات فارغ از مفروضات فلسفی، دینی و فرهنگی ادعای بدون دلیل است و در موارد فراوان نقض می‌شود؛ بنابراین، بی‌طرفی کامل در تحقیقات امر غیر ممکن است و آرمان بی‌طرفی علمی را باید به‌گونه‌ای ترسیم کرد که واقع‌بینانه و واقع‌گرایانه باشد (عبدالرحمن نقیب، ۱۳۸۷: ۲۶-۲۵).

البته تغییر نگاه به تعلیم و تربیت و مبارزه با پارادایم پوزیتیویستی، راه‌کارها و برنامه‌ریزی‌های دقیق و عمیقی را می‌طلبد که در این نوشتار مجال بیان آن‌ها نیست. برای مثال: در این جهت، توانمندسازی معرفتی برنامه‌سازان و معلمان در انتقال نظریات به فراگیران بسیار نقش تعیین‌کننده دارد؛ به‌خصوص اگر معلمان علاوه بر انتقال معلومات برای جهت‌دهی رفتار، منش و شخصیت فراگیران نقش خویش را نیز به‌خوبی ایفا کنند، نگاه افراد جامعه به تعلیم و تربیت الهی و انسانی خواهد شد. ارزش قائل‌شدن برای روش استنتاجی و ترویج آن نیز می‌تواند از راه‌کارهای مبارزه با علم‌گرایی و عمل‌گرایی افراطی و عامل برای اصلاح نگرش‌ها به تعلیم و تربیت باشد.

۵-۸. انتزاعی‌بودن روش استنتاجی

همان‌گونه که بیان شد، از دهه ۱۹۷۰ روش استنتاجی جای خود را به‌روش تحلیلی و پست‌تحلیلی داد. از مهم‌ترین عوامل رویگردانی از روش استنتاجی، دشوار بودن برقراری ارتباط ملموس و روشن میان مبانی نظری و مسائل عملی بوده است. به عبارت دیگر، طرفداران رویکرد استنتاج در برقراری پیوند ملموس میان باورها و ارزش‌ها از سویی و مسائل و رفتارهای تربیتی از سوی دیگر، موفق نبوده‌اند. انتزاعی‌بودن فی‌نفسه هیچ‌گونه نقضی برای اندیشه‌های بنیادی و روش استنتاجی به‌حساب نمی‌آید؛ بلکه طبع آن همین را اقتضا می‌کند؛ اما ملموس‌نبودن ارتباط آن با رفتار و محسوس‌نبودن نتایج عملی آن، موجب می‌شود که در دنیای امروزی مرغوبیت و مقبولیت چندانی نداشته باشد. همین مشکل فراوری روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی نیز قرار دارد؛ زیرا محققان فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی نتوانسته‌اند آن‌گونه که شایسته است، رابطه باورهای دینی و فلسفی با مسائل تربیتی را به‌صورت ملموس و با زبان ساده بیان کنند؛ بلکه همان‌گونه که در پیشینه بحث بیان شد، اساساً اهتمام و توجه بایسته به این مهم صورت نگرفته است.

راه حل مشکل انتزاعی بودن روش استنتاجی

تردیدی نیست که مباحث عقلی و نظری و نیز روش توجیه و تبیین آن طبیعتاً انتزاعی است؛ اما محققان فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی می‌توانند با طبقه‌بندی و رتبه‌بندی دقیق مبانی، مبانی قریبه تعلیم و تربیت را از منابع دینی استنتاج کرده و ارتباط آن‌ها را با مسائل تربیتی به صورت ملموس‌تر بیان کنند. به عبارت دیگر، هرچند حقایق نظری ناظر به واقعیت‌های اساسی است که مستقل از وجود آدمی و مسائل وی وجود دارند، دریافت آدمی از آن‌ها بر نحوه مواجهه وی با مشکلات عملی نیز مؤثر است. به همین دلیل، اگر عمل تابع نظریه است، خوب است که نظریه نیز معطوف به عمل باشد. اساساً رسالت اصلی فلسفه‌های مضاف این است که مبانی قریب و بدون واسطه یا با واسطه کم‌تر را برای علوم مضاف‌الیه خود مشخص کند. در این صورت واسطه‌ها میان مبانی و مسائل علم مضاف‌الیه کم‌تر خواهد شد و طبیعتاً نقش آن در عمل نیز بیش‌تر و محسوس‌تر خواهد بود.

در اسلام مسائل تربیتی، مبتنی بر واقعیت‌ها و متناسب با نظام نقش‌ها و حقوق و مسئولیت‌های افراد طراحی شده و در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، ضمن تأکید بر مبانی و اصول ثابت و مشترک، به پویایی و متحول‌بودن برخی از نقش‌ها و مسئولیت‌ها نیز توجه کافی صورت گرفته است. از همین‌رو، باید به همه جوانب نگاه جامع و متوازن داشته باشیم. اعتقاد به جامعیت، جاودانگی و غنای منابع اسلامی، در عین توجه جدی به عقل به عنوان منبع باورها و احکام اسلامی، با بهره‌وری از میراث گرانسنگ علوم عقلی اسلامی و اجازه تعامل فعال و داد و ستد حقیقت‌جویانه با دیگر مکاتب فکری، در کنار بهره‌برداری از دستاوردهای معتبر تجربه بشری، موجب می‌شود که «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی» در عین برخورداری از استحکام نظری، پویا و کارآمد نیز باشد.

نتیجه‌گیری

در جمع‌بندی نهایی می‌توان گفت که اولاً، در بحث چیستی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، وصف «اسلامی» مربوط به تعلیم و تربیت است و قهراً منبع اصلی پژوهش منابع معتبر اسلامی (قرآن، سنت، اجماع و عقل) خواهد بود؛ اما از میراث گرانسنگ علوم عقلی اسلامی و از دستاوردهای معتبر تجربه بشری نیز باید کمک گرفت و باید با دیگر مکاتب فکری نیز داد و

ستد منطقی و حق‌جویانه داشت؛ ثانیاً، باید به ماهیت بین رشته‌ای «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی» توجه ویژه کرده و از هرگونه تعصب رشته‌ای اجتناب کرد؛ به‌خصوص از جنبه روش‌شناختی باید به این هویت سه ضلعی توجه جدی صورت گیرد.

باور نگارنده بر این است که با استفاده از روش استنتاجی می‌توان به‌صورت منطقی «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی» را از باورهای متقن اسلامی و فلسفی استنتاج کرد و سپس با معیارهای منطقی این استنتاج را بررسی دقیق و ارزیابی نمود. روش استنتاجی را هم می‌توان به‌صورت پیش‌رونده و برای نظریه‌پردازی در فلسفه تعلیم و تربیت و هم به‌صورت پس‌رونده و برای نظریه‌آزمایی و نقد نظریه به‌کار بست. البته باید به رابطه دوسویه تعلیم و تربیت با فلسفه تعلیم و تربیت نیز توجه کرد که در این‌صورت می‌توان همزمان درباره هر دو موضوع پژوهش کرد؛ اما از این نکته مهم نباید غفلت کرد که به‌لحاظ منطقی، روش پیش‌رونده و لمی، یعنی سیر از مبانی نظری به مسائل تربیتی، اتقان بیش‌تری دارد و ترتیب منطقی بحث نیز آن را اقتضا می‌کند.

همان‌گونه که بیان شد، این روش با وجود ظرفیت‌هایی که دارد، با مشکلات و محدودیت‌هایی نیز روبه‌رو است. به‌دلیل انکار رابطه منطقی هست‌ها و پدیدها از سویی و سیطره علم‌گرایی و عمل‌گرایی از سوی دیگر، مشکلات روش استنتاجی در جهان غرب لاینحل تلقی شده و این روش به حاشیه رانده شده است؛ اما در جهان اسلام و در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، مشکلات مذکور قابل حل است و روش استنتاجی هم‌چنان اصلی‌ترین روش پژوهش در فلسفه‌های مضاف، از جمله فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به‌شمار می‌رود.

با این وجود، باید ظرفیت‌ها و محدودیت‌های روش استنتاجی به صورت واقع‌بینانه و در همان حدی که هست، مورد توجه قرار گیرد و در کنار آن به ظرفیت‌های دیگر روش‌های تحقیق نیز توجه شود؛ زیرا گشودگی روش‌شناختی می‌تواند موجب مطالعه موضوع از جوانب گوناگون شده و محقق را به ادراک جامع‌تر حقیقت نزدیک‌تر کند. در حالی که تعصب روش‌شناختی، که از پیامدهای تخصص‌گرایی به حساب می‌آید، علاوه بر بازماندن از مواهب روش‌های دیگر تحقیق و بی‌اعتمادی محقق به دستاوردهای تحقیقات حوزه‌های تخصصی دیگر، موجب مغالطه معروف «کنه و وجه» و فروکاستن یک حقیقت تنها به وجه مورد نظر خواهد شد.

هم‌چنین ضروری است که به منبع استنتاج (منابع معرفتی اسلام) و نیز مجموع آموزه‌های

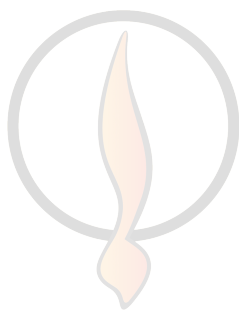
اسلامی نگاه جامع و متوازن داشته باشیم. این‌که تنها به متون دینی بسنده کنیم و از نقش عقل به عنوان منبع معرفتی و نیز از علوم عقلی اسلامی غفلت کنیم یا فقط به حقیقت‌های ثابت بسنده کنیم و از اهمیت بعد تاریخی و امور سیال و نیازهای متغیر غافل شویم، یا فقط به تبیین واقعیت‌ها بسنده کنیم و از نقش تحلیل و تفسیر غفلت کنیم، یا تنها گزاره‌های توصیفی را در نظر گرفته و از گزاره‌های تجویزی غافل شویم، از طریق اعتدال و راه راست خارج شده‌ایم؛ اما اگر نگاه جامعی داشته باشیم، قهراً وحی، شهود، عقل و حس به‌مثابه راه‌های شناخت، هرکدام در جایگاه شایسته و سلسله‌مراتبی خود قرار خواهند گرفت و در نتیجه دین، فلسفه و علم هرکدام جایگاه شایسته خود را در تعلیم و تربیت اسلامی بازخواهد یافت.

منابع

۱. اوزمن، هوارد ا و سموئل ام. کراور (۱۳۷۹)، مبانی فلسفی تعلیم و تربیت، ترجمه غلامرضا متقی‌فر و دیگران، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
۲. ایروانی، شهین (۱۳۸۸)، رابطه نظریه و عمل در تعلیم و تربیت، تهران، شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
۳. باقری الف، خسرو (۱۳۸۹)، رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۴. باقری ب، خسرو (۱۳۸)، درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، تهران، شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
۵. بهشتی، سعید (۱۳۸۶)، زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت غرب، تهران، انتشارات اطلاعات.
۶. بهشتی، سعید، (۱۳۸۹)، تأملات فلسفی در تعلیم و تربیت، تهران، شرکت چاپ و نشر بین‌الملل.
۷. جوادی، محسن (۱۳۷۵)، مسئله «باید» و «هست»، قم، دفتر تبلیغات اسلامی.
۸. جوادی آملی، عبدالله، (بی‌تا) مبادی اخلاق در قرآن، قم، مرکز نشر اسراء.
۹. سجادی، سید مهدی (۱۳۸۰)، تبیین رویکرد استنتاج در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران، انتشارات امیرکبیر.
۱۰. سروش، عبدالکریم، (۱۳۵۸)، دانش و ارزش، تهران، انتشارات یاران.
۱۱. صادق‌زاده و همکاران (۱۳۸۲)، «بررسی ارتباط معرفت‌شناختی دانش‌آموز و پرورش با تعالیم و حیان اسلامی»، رساله دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.
۱۲. صادق‌زاده و همکاران (۱۳۸۶)، «رویکرد اسلامی به روش‌شناسی پژوهش تربیتی: تبیین، امکان و ضرورت»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره بیست و یکم، سال ششم.
۱۳. صادق‌زاده و همکاران، (۱۳۹۰)، مبانی نظری تحول‌بنیادین در تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، تهران.

۱۴. عبدالرحمن نقیب، عبدالرحمن، (۱۳۸۷)، روش‌شناسی تحقیق در تعلیم و تربیت (رویکرد اسلامی)، ترجمه، نقد و اضافات: بهروز رفیعی و مقدمه علیرضا صادق‌زاده، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۱۵. علم‌الهدی، جمیل (۱۳۸۴)، مبانی تربیت اسلامی و برنامه‌ریزی درسی (بر اساس فلسفه صدرای، تهران، انتشارات دانشگاه امام صادق^(ع)).
۱۶. علم‌الهدی، جمیل، (۱۳۸۶)، «درآمدی به مبانی اسلامی روش تحقیق»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره بیست و یکم، سال ششم.
۱۷. کیلانی، ماجد عرسان، (۱۳۸۹)، فلسفه تربیت اسلامی، ترجمه بهروز رفیعی، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۱۸. گروه نویسندگان زیر نظر محمدتقی مصباح یزدی (۱۳۹۰)، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، تهران، انتشارات مدرسه.
۱۹. محسنی (حکمت)، محمدآصف (۱۳۹۱)، بررسی و نقد رویکردهای اثباتی به فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در جمهوری اسلامی ایران، مجله اسلام و پژوهش‌های تربیتی، شماره دهم، قم مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
۲۰. مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۷۶)، دروس فلسفه اخلاق، تهران. مؤسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی.
۲۱. مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۷)، نقد و بررسی مکاتب اخلاقی، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
۲۲. مظفر، محمدرضا (۱۳۸۸)، المنطق، نجف، جمعیه متدی النشر و کلیه الفقه فی النجف.
23. Barrow, R. (1995), philosophy of Education: Historical Overview in Torsten T. Neville Postlethwaite The international Encyclopedia of Education. London: BPC Wheatson Lmt.
24. Beck, Clive, Education philosophy and Theory-an introduction, Little, Brown and company(inc), Canada, 1974.
25. Broudy, Harry. 1961. Building a philosophy of Education. 2ed ed. Printice-Hall, Inc. U.S.A.
26. Broudy, H. 1955. "How philosophical can philosophy of Education be?" In Christopher. J. Lucas, What is philosophy of Education? (1969) London the Macmillan Company. Pp.114-122.
27. Brubacher, John S., modern philosophy of Education, Mc Graw-Hill Book Company, Tokyo, 1969.
28. Carr, David, Practice Enquiry, Values and problems of Educational theory, Oxford Review of Education, Vol. 18, No3, pp 241-251. 1992.
29. Carr, Wilferd, Educational Theory and its relation to educational practice, In Entwistle. Noel. Handbook of Educational ideas and practice, Routledge, London, 1990.
30. Clark, Charles, Why teachers need philosophy? Journal of philosophy of education Vol 23, No. 2. 1989.
31. Hirst P.H. The Nature & scope of Educational Theory in: New Essays in the philosophy of education Edited by Langford Glenn & D.J. O Connor, International library of the philosophy of education, Routledge first published in 1973 second 2010.
32. Hook Sidney (1956) The Scope of philosophy of education, In Christopher J.

33. Lucas What is philosophy of Educatio? U.S.A: Macmillan.
34. Neumann, L. 2000. social research methods. 4th, ed. London. Allyn & Bacon.
35. O' Connor D.J. "The Nature & scope of Educational Theory". in: New Essays in the philosophy of education Edited by Langford Glenn & D.J. O Connor. International library of the philosophy of education. Routledge. first published in 1973. second 2010.
36. Pring Richard. 2004. Philosophy of Educational research. 2nd Ed. London. Continuum.
37. Price, Kingsley. 1955. "Is philosophy of Education Necessary?". In Christopher J Lucas What is philosophy of Educatio?. U.S.A: Macmillan.
38. Scott D. & M. Morrison. 2006. Key ideas in educational research. London. continuum.
39. Zais, Roberts Curriculum, principle and foundation. Thomas Y. Crowell company LTD. Newyork 1976.



بنیاد اندیشه

تأسیس ۱۳۹۴