

روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی؛ چالش‌ها و راه‌حل‌ها

دکتر محمد آصف محسنی «حکمت»^۱

۱. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، معاون پژوهش دانشگاه بین‌المللی
المصطفی ص - افغانستان، asif1354@gmail.com

چکیده

پژوهش‌ها در هر علمی زمانی به بار می‌نشیند که از حیث روش‌شناختی به غنای لازم و کافی دست یافته باشد و چالش‌هایی که فراروی آن‌ها قرار دارد، به‌صورت درست و منطقی حل شده باشد. باتوجه به جریان اسلامی‌سازی علوم انسانی که در برخی از کشورها و مراکز علمی جهان اسلام آغاز شده است، ارائه روش‌شناسی علوم انسانی، براساس مبانی نظری و تعالیم 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 برون‌دینی دارد، از مهم‌ترین روش‌های پژوهش در علوم انسانی، ازجمله 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. لذا 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.

روش استنتاجی باوجود ظرفیت‌هایی که دارد، با مشکلات متعددی همچون مسئله گذار از «هست» به «باید»، رکود و ایستایی تعلیم و تربیت برآمده از این روش، دشواری برقراری ارتباط ملموس میان مبانی نظری با رفتارهای تربیتی، سیطره‌ی علم‌گرایی و عمل‌گرایی بر جهان و غیره نیز روبه‌رو است. سوال اصلی تحقیق این است که چه چالش‌هایی فراروی روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی وجود دارد؟ در این نوشتار با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی، تلاش شده است، مهم‌ترین چالش‌ها و محدودیت‌های روش استنتاجی را بیان نموده و راه‌حل‌های منطقی برای مشکلات ارائه شود.

کلیدواژه‌ها: فلسفه تعلیم و تربیت، منابع اسلامی، روش استنتاجی، گذار از هست به باید،

چالش‌ها و راه‌حل‌ها

مقدمه

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 به شمار می‌رود. زیرا شناسایی و استفاده از روش‌های معتبر و دارای بنیان‌های مستحکم نظری از اساسی‌ترین شرایط پژوهش‌های معتبر و سودمند است. برای پژوهش در علوم انسانی، از جمله فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی شاید بتوان از روش‌های مختلف استفاده کرد. به نظر می‌رسد از مستحکم‌ترین و پرسابقه‌ترین روش‌ها، روش استنتاجی است که در آن مسائل، به صورت استدلالی از باورها و مبانی نظری استنتاج می‌شوند. این روش به دلیل ظرفیت تبیینی و توجیهی که دارد در تصحیح نگرش‌ها و تقویت انگیزه‌ها نقشی تعیین‌کننده دارد؛ به علاوه، به دلیل 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 چالش‌ها و ارائه راه‌حل‌های دقیق و منطقی برای آن‌ها از نیازهای مبرم روش‌شناختی در نهضت اسلامی‌سازی علوم انسانی است. آنچه ضرورت پرداختن به این بحث را مضاعف می‌کند، ازسوی 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؛ ازسوی دیگر، این روش در علوم مختلف، به خصوص فلسفه‌های مضاف و از جمله فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به کار گرفته شده و دارای پیشینه‌ی بسیار بلند است.

به دلیل این که در مقاله‌ی «ظرفیت‌های روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی» که در شماره اول یافته‌های مدیریت آموزشی به چاپ رسیده است، راجع به چیستی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، چیستی روش استنتاجی، پیشینه و ضرورت تحقیق به صورت نسبتاً مبسوط بحث شده است، در این مقاله با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی و اطلاعات استنادی، ابتدا مباحث مفهومی به صورت مختصر بیان می‌شود، آنگاه چالش‌ها و محدودیت‌هایی که فراروی روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی قرار دارد مورد بررسی قرار داده و در نهایت راه‌حل‌های مناسب را بیان خواهیم کرد.

چیستی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

راجع به چیستی و منابع استنتاج فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، رویکردهای مختلف وجود دارد و مباحث مختلف قابل طرح است که در این تحقیق مجال بررسی آن‌ها وجود ندارد.^۱ 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 ضمن بیان مهم‌ترین کلیدواژه‌های به کار رفته در آن، دست‌کم اموری چون مبانی، اهداف، اصول و روش‌های آن را تبیین کرده و رابطه مؤلفه‌های یادشده با یکدیگر را نیز بررسی و بیان می‌کند.

چیستی روش و روش‌شناسی

روش^۲ 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^۳ و به همان اهمیت شامل قواعد روشی^۴

۱. برای مطالعه بیشتر در این زمینه ر.ک. (محمدآصف محسنی) حکمت، بررسی و نقد رویکردها به فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در جمهوری اسلامی ایران، مجموعه مقالات اولین کنگره بین‌المللی علوم انسانی اسلامی، ج ۱.

2. Method

3. Procedures

4. Procedural rules

هستند که به پژوهشگران اطمینان می‌دهد معرفت تولیدشده دارای اعتبار و روایی است (اسکات، ۲۰۰۶: ص ۱۲۵؛ عبدالرحمن نقیب، ۱۳۸۷: ص ۷).

روش‌شناسی 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. 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 روش‌هاست. از همین رو، پیش‌فرض‌های متفاوت دینی و فلسفی به اتخاذ روش‌های تحقیق متمایز می‌انجامد (پرینگ، ۲۰۰۴: ص ۵۷؛ نیومن، ۲۰۰۰: ص ۶۴-۶۳؛ اسکات، ۲۰۰۶: ص ۱۵۲).

چیستی روش استنتاجی

روش قیاسی^۱، روشی است که در آن دو قضیه یا بیشتر به صورت منطقی و صحیح تنظیم می‌شود که در صورت صدق گزاره‌ها (مقدمات) نتیجه آن نیز ضرورتاً صادق خواهد بود (مظفر، ۱۳۸۸: ص ۲۲۹، ۳۱۱). روش استنتاجی^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: ص ۹۷).

مسائلی که در «فلسفه تعلیم و تربیت» بررسی می‌شوند چون ماهیت توصیفی-هنجاری دارند، طبعاً قیاس نظری و عملی، هر دو در آن قابل استفاده خواهد بود. به کارگیری روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت به این معنی است که

1. Syllogism

2. Deductive

3. Demonstrative

4. Practical

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؛ درواقع، بررسی و تبیین ارتباط منطقی بین مبانی و مسائل تعلیم و تربیت و گزار از هست‌ها به بایدها و از کارکردهای اساسی روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت به حساب می‌آید (گروه نویسندگان زیر نظر مصباح یزدی، ۱۳۹۰: ص ۸۸، ۱۱۵، ۱۲۱).

بنابراین، روش استنتاجی فراتر از بحث‌های روشی، از مباحث مهم روش‌شناختی به حساب می‌آید؛ به همین دلیل، با آنکه روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت معاصر غرب، به دلایلی، از جمله تجربه‌گرایی افراطی و عمل‌گرایی، ناکارآمد تلقی می‌شود، در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، به دلیل اعتبار فراوانی که برای مبانی نظری و فلسفی در نظر گرفته شده است، از مهم‌ترین روش‌ها محسوب می‌شود.

اهمیت و ضرورت روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

پیشینه روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت

از بدو شکل‌گیری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، 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 چالش کشیده شد. هری برودی (۱۹۵۵) در مقاله خود با عنوان

1. Harry. S. Broudy

«فلسفه تعلیم و تربیت چگونه می‌تواند جنبه فلسفی داشته باشد؟» و کینگسلی پرایس^۱ 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 سختی علیه روش استنتاجی و امکان استنتاج مسائل تربیتی از اندیشه‌های فلسفی اتخاذ کرد. جو آر بارنت^۲ (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^۳ (۱۹۶۲) با انتشار مقاله‌ای با عنوان «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: ص ۵۵۵-۵۵۶).

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 غیرممکن 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 پساتحلیلی داد (هرست، ۲۰۱۰: ص ۷۰-۶۹؛ باقری ب، ۱۳۸۹: ص 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 غربی هستند و یافته پژوهشی چندانی برای فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی ندارند، از این رو بیان آن‌ها را لازم نمی‌دانم.

1. Kingsley Price

2. Joe R. Burnette

3. Hobart Burns

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، شبه‌استعلایی و قیاس عملی، آن هم فقط به پیروی از الگوی قیاس عملی ویلیام فرانکنا پرداخته است. یافته این پژوهش به‌رغم ارزشمندی، از کاستی‌های رنج می‌برد که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از:

۱. مسئله گذار از «هست» به «باید» را به‌مثابه یک معضل اساسی و غیرقابل 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 غیرممکن 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 عمل پژوهی و نهایتاً بررسی فلسفی ارزش‌ها فروکاسته شده است.

بنابراین، بیان چالش‌ها 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.

مشکلات روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

به‌رغم ظرفیت‌هایی که روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت دارد، این روش با مشکلات و موانعی در این عرصه نیز روبه‌رو است که شاید ظرفیت‌های آن را محدود کند؛ به عبارت دیگر، برقرار کردن 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.

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: ص ۲۱). اساس مشکل مذکور در این است که عده‌ای تصور کردند قلمرو حکمت نظری از قلمرو حکمت عملی کاملاً جداست 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 «هست» 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: ص ۳۲).

به بیان دیگر، این گروه چنین می‌پندارند که اگر بخواهیم «باید و نباید» یعنی هنجارها و ارزش‌ها را از «هست‌ها» یعنی باورها استنتاج کنیم، بین نتیجه و مقدمه، هم از لحاظ قضیه و هم از لحاظ مفردات، گسیختگی و ناسازگاری وجود دارد. گسیختگی در کل قضیه این است که مقدمات چون ناظر به هست و گزارش‌دهنده از امور واقعی هستند، واقعاً قضیه محسوب می‌شوند، ولی نتیجه‌ای که بدست 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 هستند، نمی‌توان از مبانی نظری که امور ناظر به هست و نیست و گزاره‌های خبری‌اند، استنتاج کرد. در صورت به‌کارگیری روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت، ناهماهنگی دیگر بین نتیجه و مقدمات آن در خصوص مفردات است؛ زیرا موضوع و محمول مقدمتین که براساس «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: ص ۵۳؛ سروش، ۱۳۵۸: ص ۲۱۷-۲۰۵).

راه‌حل‌های مشکل گذار از «هست» به «باید»

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 و ناسازواری 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 مقدمه هنجاری و یک مقدمه توصیفی است، استنتاج نتیجه مشتمل بر «باید» از آن مستلزم گسیختگی مقدمات با نتیجه نخواهد بود. اما استفاده از روش استنتاج نظری در فلسفه 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: ص 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 فلسفه تعلیم و تربیت به امر صرفاً هنجاری و عملی فروکاسته شده و بخش اساسی‌تر آن که جنبه 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 غیرقابل جایگزین نیستند، بلکه بادقت در ماهیت گزاره‌های ارزشی می‌توان اذعان کرد که جایگزین کردن آن‌ها با گزاره‌های توصیفی و بالعکس مشکل منطقی ندارد؛ ازسوی 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. یکسان بودن ماهیت بایدها در دانش اخلاق و تربیت با علوم تجربی

برخی از محققان عقیده دارند مسائل اخلاقی و تربیتی از نظر مبتنی بودن «بایدها و نبایدها» بر «هست‌ها و نیست‌ها» مانند مسائل تجربی است. همان‌گونه که پزشک درک می‌کند «این غذا برای دستگاه گوارش زیان‌بار است» و براساس درک این واقعیت دستور می‌دهد «این غذا را مصرف نکن»، نتیجه «باید از این غذا پرهیز کرد» را از یک قیاس تجربی مرکب از مقدمه مشتمل بر «هست»، یعنی «این غذا زیان‌بار است» و مقدمه دیگری مشتمل بر «باید»، یعنی «از غذای زیان‌بار باید پرهیز کرد»، استنتاج کرده است.

عالم اخلاق و تربیت نیز دقیقاً به همین شیوه استنتاج را 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

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

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، بی‌تا: ص ۴۷-۴۳).

حتی اینکه 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 مفاسد 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 شدن به گزاره‌های خبری را نداشته باشند، بلکه اساساً در همه زبان‌ها گاهی به جای

عبارت انشایی «بگو»، 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 آن‌هاست. 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 مابه‌ازاء و مصداق مستقلى در عالم خارج ندارند، چون از مفاهیم فلسفی و از معقولات ثانیة 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 هرچند هنجاری و مشتمل بر باید است، اعتباری محض نیست و حاکی از واقعیت و برخورداری 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: ص ۱۸۰؛ مصباح یزدی، ۱۳۸۷: ص ۳۲۶، ۳۳۲).

راه حل 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 ابتدای ادراکات عقل عملی بر ادراکات عقل نظری است. براساس این راه‌حل، 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 این‌رو، اساساً بدون قبول این مبنا دفاع فلسفی از هرگونه نظام تعلیم و تربیت غیرممکن است (گروه نویسندگان زیر نظر مصباح یزدی، ۱۳۹۰: ص ۱۱۶-۱۱۵).

طبق این مبنا، برخلاف نظر کسانی که ادراکات عقل عملی همچون «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 این‌رو، می‌توان گفت، آن‌دسته از معرفت‌های عملی که با برهان عقلی قابل اثبات‌اند، می‌توانند در مقدمات برهان قرار گیرند (گروه نویسندگان زیر نظر مصباح یزدی، ۱۳۹۰: ص ۱۱۶).

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

مشکل دیگری که فراوی 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. به ویژه اینکه در تعلیم و تربیت، پویایی و لااقل همگامی با تغییرات سریع جهان، اهمیت مضاعف دارد؛ به همین دلیل، دیویی تأکید داشت که ما به جای 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: ص ۵۶۰).

نقد مشکل رکود در روش استتاجی

پویایی و توجه به نیازمندی‌های متغییر 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 متغییر 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. به عنوان نمونه، اخیراً آلان بلوم^۱ در کتاب تعطیلی ذهن امریکاییان، آموزش عالی امریکا را مورد حمله قرار داده که به نسبت فرهنگی کشیده شده و در آماده کردن دانشجویان به وسیله 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 کنار زدن سؤالات اساسی درجه اول در فلسفه تعلیم و تربیت را عجولانه می‌داند و معتقد است که باید به سؤالات اساسی برگردیم و واقعی بودن این نیازها را دریابیم (اوزمن، ۱۳۷۹: ص ۵۷۲-۵۷۱).

با آنکه کینگسلی پرایس^۲ به دلیل 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 صادق بودن گزاره‌های متافیزیکی همچون «خدا موجود است»، «انسان پس از مرگ باقی است» و غیره

1. Allan Bloom

2. Kingsley, Price

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 صادق بودن 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: ص 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 بر نوع عمل کرد 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. به عنوان نمونه، معلمان باتوجه به دیدگاه و نظریه خود درباره موضوع درس، روش خود را برای تدریس انتخاب می‌کنند (کلارک، ۱۹۸۹: ص ۲۰، ۳۲-۳۱). شفلر نیز معتقد است همواره میان آنچه در تدریس 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: ص 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

بسندہ 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 دادوستد 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 سلسله مراتبی خود قرار گیرند.

۳. 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 غیر مفید 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: ص ۱۳۷-۱۳۶؛ باقری ب، ۱۳۸۹: ص 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: ص 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 کلائیوبک (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 رواست که دو متفکر با نظریه کاملاً متحد و جامع، در عمل به نتایج مختلفی برسند (بک، ۱۹۷۴: ص 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 پذیرفته شده 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: ص 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 محض 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. این گونه نیست که منطق و عقلانیت بر همه نظام‌های تربیتی حاکم باشد و همه تصمیم‌گیری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و رفتارهای تربیتی حساب‌شده و متفکرانه صورت گیرد (ایروانی، ۱۳۸۸: ص ۱۲۰).

اگر در رویکرد استنتاجی، 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، 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 براساس 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. 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 دیگران، ۱۳۸۲: ص ۹۴، ۱۰۰؛ عبدالرحمن نقیب، ۱۳۸۷: ص 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، به خصوص نظریه روان‌سنجی پیازه که از ۱۹۲۰ نقش روان‌شناسی علمی را به مثابه مبنای تعلیم و تربیت بسیار پررنگ کرد و نیز ظهور تکنولوژی و ملموس بودن 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: ص ۱۰۲؛ ایروانی، ۱۳۸۸: ص 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 پرداخته‌اند یا اینکه اشارات مختصری به آن دارند؛ ثانیاً، معیار ارزشیابی انواع تحقیق، مجالات علمی، اعطای درجه علمی و غیره، به شدت 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 براساس 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 دیگران، ۱۳۸۲: ص ۹۴، ۱۰۰؛ عبدالرحمن نقیب، ۱۳۸۷: ص ۲۰).

در شرایط فعلی، برای وحی و تعالیم وحیانی ادیان آسمانی، به مثابه امری معرفت‌آفرین و منبع استنتاج مسائل تربیتی، نقش و جایگاهی قائل نیستند. روند پژوهش و نظریه‌پردازی در تعلیم و تربیت، تنها براساس استفاده از منابع معرفتی دارای خاستگاه بشری (عقل، تجربه و حدس) ترسیم شده و این موضوع به عنوان 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 دیگران، ۱۳۸۲: ص ۹۴، ۱۰۰؛ عبدالرحمن نقیب، ۱۳۸۷: ص ۲۰).

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، باز یابد. 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. باتوجه به ماهیت فلسفی و ارزشی مباحث روش‌شناسی و با توجه به مفاد صریح تعلیم بنیادین اسلام در زمینه پرسش‌های فلسفی و ارزشی مؤثر بر مباحث روش‌شناختی، ساختن و پرداختن روش‌شناسی براساس مبانی و ارزش‌های اسلامی، به لحاظ 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 به گونه‌ای ترسیم کرد که واقع‌بینانه و واقع‌گرایانه باشد (عبدالرحمن نقیب، ۱۳۸۷: ص 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 به خوبی ایفا کنند، نگاه افراد جامعه به تعلیم و تربیت، الهی و انسانی خواهد شد. ارزش قائل شدن برای روش استنتاجی و ترویج آن نیز می‌تواند از راهکارهای مبارزه با علم‌گرایی و عمل‌گرایی افراطی و عاملی برای اصلاح نگرش‌ها به تعلیم و تربیت باشد.

۵. انتزاعی بودن روش استنتاجی

همان‌گونه که بیان شد، از دهه ۱۹۷۰ روش استنتاجی جای خود را به روش تحلیلی و پساتحلیلی 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 ازسویی و مسائل و رفتارهای تربیتی ازسوی دیگر، موفق نبوده‌اند. انتزاعی بودن فی‌نفسه هیچ‌گونه نقضی برای اندیشه‌های بنیادی و روش استنتاجی به حساب نمی‌آید، بلکه طبع آن همین را اقتضا می‌کند، اما ملموس نبودن ارتباط آن با رفتار و محسوس نبودن نتایج عملی آن، موجب می‌شود که در دنیای امروزی مرغوبیت و مقبولیت چندانی نداشته باشد. همین مشکل فراروی 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 به صورت ملموس و با زبان ساده بیان کنند، بلکه اهتمام و توجه بایسته به این مهم صورت نگرفته است.

راه‌حل 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 کنند. 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 متحول بودن 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

باور نگارنده بر این است که با استفاده از روش استنتاجی می‌توان به صورت 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. البته، این روش با وجود ظرفیت‌هایی که دارد، با مشکلات و محدودیت‌هایی نیز رو به رو است. گسست قلمرو هست‌ها از بایدها و انکار رابطه منطقی هست‌ها و بایدها، مشکل اساسی است که فراروی استنتاج مسائل تربیتی از باورها و مسائل اعتقادی قرار دارد. رکود و عدم پویایی نظام تربیتی برآمده از باورهای صلب و ثابت، نیز مشکل اساسی دیگر است که فراروی روش استنتاج وجود دارد. در عمل نیز آرای تربیتی برخی از متفکران نه تنها ارتباط منطقی با مبانی نظری آنان ندارد، بلکه ناسازگاری نیز میان آرای تربیتی و دیدگاه‌های فلسفی و باورهای دینی آنان وجود دارد. از سویی دیگر سیطره علم‌گرایی و عمل‌گرایی موجب شده است که مشکلات روش استنتاجی، بخصوص در جهان غرب لاینحل تلقی شده و این روش به حاشیه رانده شود.

در اندیشه‌ی اسلامی و در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، مشکلات مذکور قابل حل است و برای تمام مشکلات و چالش‌هایی که بیان شد، راه‌حل‌های منطقی

و معقول وجود دارد که در متن مقاله به صورت مبسوط بیان گردید. به همین دلیل، روش استنتاجی همچنان اصلی‌ترین روش پژوهش در فلسفه‌های مضاف، ازجمله فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به‌شمار می‌رود. البته، باید ظرفیت‌ها و محدودیت‌های روش استنتاجی به‌صورت واقع‌بینانه و در همان حدی که هست، مورد توجه قرار گیرد و در کنار آن به ظرفیت‌های دیگر روش‌های تحقیق نیز توجه جدی صورت گیرد. زیرا گشودگی روش‌شناختی و استفاده از روش‌های مختلف، می‌تواند موجب مطالعه موضوع از جوانب گوناگون شده و محقق را به ادراک جامع‌تر حقیقت، نزدیک‌تر کند. درحالی‌که تعصب روش‌شناختی، که از پیامدهای تخصص‌گرایی به حساب می‌آید، علاوه بر باز ماندن 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 به‌عنوان 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 شده ایم. اما اگر نگاه جامع داشته باشیم، قهراً وحی، شهود، عقل و حس به‌مثابه راه‌های شناخت، هرکدام در جایگاه شایسته و سلسله مراتبی خود قرار خواهند گرفت و در نتیجه دین، فلسفه و علم هرکدام جایگاه شایسته خود را در تعلیم و تربیت اسلامی باز خواهد یافت.

کتاب‌نامه

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. ۱۳۸۹. 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. اطلاعات.
۶. _____ 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. امیرکبیر.
۱۰. سروش. عبدالکریم. ۱۳۵۸. دانش و ارزش. تهران. یاران.
۱۱. صادق‌زاده و همکاران. ۱۳۸۲. «بررسی ارتباط معرفت‌شناختی دانش آموزش و پرورش با تعالیم و حیانی اسلام». رساله دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.
۱۲. _____ ۱۳۸۶. «رویکرد اسلامی به روش‌شناسی پژوهش تربیتی: تبیین، امکان و ضرورت». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۲۱. سال ششم. تهران. پاییز.
۱۳. _____ ۱۳۹۰. مبانی نظری تحول بنیادین در تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران، بی‌تا

۱۴. عبدالرحمن نقیب، عبدالرحمان. 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، جمیله. ۱۳۸۴. مبانی تربیت اسلامی و برنامه‌ریزی درسی (براساس فلسفه صدر). تهران. انتشارات دانشگاه امام صادق (ع).
۱۶. _____ ۱۳۸۶. «درآمدی به مبانی اسلامی روش تحقیق». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۲۱. سال ششم. تهران. پاییز.
۱۷. کیلانی، ماجد عرسان. ۱۳۸۹. فلسفه تربیت اسلامی. ترجمه بهروز رفیعی. قم. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۱۸. گروه نویسندگان زیرنظر 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 ۱۰، بهار و تابستان ۱۳۹۱، قم موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)
۲۰. مصباح یزدی، محمد تقی. ۱۳۷۶. دروس فلسفه اخلاق. تهران. مؤسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی.
۲۱. _____ ۱۳۸۷. نقد و بررسی مکاتب اخلاقی. قم. مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
۲۲. مظفر، محمدرضا. ۱۳۸۸. المنطق. نجف. جمعیه متدی النشر و کلیه الفقه فی النجف.

23. Barrow, R. (1995), philosophy pf Education: Historical Overview, inTorsten. 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*. Rutledge. 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. Lucas, *What is philosophy of Education?*. U.S.A: Macmillan.
33. Neumann, L. 2000. *social research methods*. 4th, ed. London. Allyn & Bacon.
34. 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.
35. Pring Richard. 2004. *Philosophy of Educational research*. 2nd Ed. London.

Continuum.

36. Price ,Kingsley. 1955. "Is philosophy of Education Necessary?". In Christopher J ,Lucas ,What is philosophy of Educatio?. U.S.A: Macmillan.
37. Scott, D. & M. Morrison. 2006. *Key ideas in educational research*. London. continuum.
38. Zais ,Roberts ,Curriculum ,principle and foundation. Thomas Y. Crowell company LTD. Newyork1976.