

ظرفیت‌های روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

محمد آصف محسنی (حکمت)^۱

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 زمانی به بار می‌نشیند که از حیث روش‌شناختی به غنای لازم و کافی دست یابد. 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.

حال که جریان اسلامی‌سازی علوم انسانی در برخی از مراکز علمی جهان اسلام آغاز شده است، ارائه روش‌شناسی علوم انسانی، براساس مبانی نظری و تعالیم اسلامی از نیازهای ضروری جامعه علمی در کشورهای اسلامی است. در این میان روش استنتاجی به مثابه روش عقلی و استدلالی که هم قدرت تبیینی و توجیهی بالا و هم اعتبار برون‌دینی دارد، از مهم‌ترین روش‌های پژوهش در علوم انسانی، از جمله فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به‌شمار می‌رود.

در این نوشتار با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی، تلاش شده است ظرفیت‌ها و امتیازات روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بیان گردد. بررسی و تبیین ارتباط ضروری و منطقی بین مبانی و مسائل تعلیم و تربیت، از کارکردهای اساسی روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت به‌حساب می‌آید. از روش استنتاجی هم می‌توان به‌صورت پیش‌رونده و برای نظریه‌پردازی در فلسفه تعلیم و تربیت و هم به‌صورت پس‌رونده و برای نظریه‌آزمایی و نقد نظریه استفاده کرد.

کلیدواژه‌ها: فلسفه، تعلیم و تربیت، منابع اسلامی، روش استنتاجی، ظرفیت‌ها و امتیازها.

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 از اتقان و ظرفیت بیشتر برخوردار است. این روش به‌دلیل ظرفیت تبیینی و توجیهی که دارد

^۱ دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، رئیس دانشکده علوم انسانی دانشگاه بین‌المللی المصطفی ص - افغانستان، asif1354@gmail.com

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.

بیان ظرفیت‌ها و امتیازات روش استنتاجی به‌مثابه روش پژوهشی مهم در فلسفه‌های مضاف، از جمله فلسفه تعلیم و تربیت، حائز اهمیت است. آنچه ضرورت پرداختن به این بحث را مضاعف می‌کند، ازسوی پرسش‌ها و نقدهای جدی است که فیلسوفان تعلیم و تربیت معاصر غرب دربارهٔ امکان و کارآمدی این روش مطرح کرده‌اند و افکار پژوهشگران مسلمان را نیز تحت‌تأثیر خود قرار داده است؛ ازسوی دیگر، آن‌گونه که در پیشینه بحث بیان خواهد شد، این روش در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به‌کار گرفته شده اما به‌صورت شایسته تبیین نشده است. توجه به این نکته حایز اهمیت است که روش استنتاجی در کنار ظرفیت‌ها و امتیازات زیادی که دارد، با چالش‌ها و محدودیت‌های جدی نیز روبه‌رو 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.

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: ص ۵۷). تازمانی 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 دربارهٔ «فلسفه»، «فلسفه اسلامی»، «رابطه فلسفه با دین»، «علم دینی»، «منابع استنتاج»، «روش‌های اسلامی سازی علوم» و غیره داشته‌اند، به نتایج مختلف همچون «تعلیم و تربیت عقلی اسلامی»^۲، «فلسفه اسلامی تعلیم و تربیت»^۳،

^۲ (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: ص ۲۹-۳۰، ۲۹۰).

^۳ (Islamic philosophy of education): این نگاه در کتاب مبانی تربیت اسلامی و برنامه درسی (براساس فلسفه صدرا)، نگارش جمیل علم الهدی و برخی دیگر از آثار وی به تفصیل بیان شده است (علم الهدی، ۱۳۸۴: ص ۳۰؛ همو، ۱۳۸۸: ص ۲۳). به‌عنوان نمونه به‌نظر می‌رسد، آقای سعید بهشتی نیز دست‌کم در برخی از آثار خود همین رویکرد و روش را در پیش گرفته است (بهشتی، ۱۳۸۶: ص ۲۵-۲۳).

«فلسفه تعلیم و تربیت، اسلامی»^۴ و «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی»^۵ رسیده‌اند.^۶ البته، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی از دقت و شهرت بیشتر برخوردار است.

به نظر می‌رسد برای ارائه تعریفی جامع و مانع از «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی» ذکر چند نکته لازم است:
۱. باتوجه به وصف «اسلامی»، منبع اصلی استنتاج باید منابع دینی (متون دینی معتبر و عقل) باشد، اما درعین حال از میراث گرانسنگ علوم عقلی اسلامی (اعم از فلسفه، منطق، عرفان و کلام اسلامی) و از دستاوردهای معتبر و متقن علوم تجربی، نیز باید کمک گرفت.

۲. در شکل‌گیری هویت فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، سه عامل نقش اساسی و 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؛ ازاین‌رو، در بیان چستی و روش‌شناسی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، باید به نقش و جایگاه متناسب هرکدام توجه شود.

۳. علم تعلیم و تربیت، ماهیت توصیفی-هنجاری دارد؛ بنابراین، نباید آن را به گزاره‌های صرفاً هنجاری فروکاهیم و از مبانی نظری و نقش مبانی نظری در شکل‌گیری و اتقان آن غفلت کنیم. هرچند علم تعلیم و تربیت دارای ماهیت توصیفی-هنجاری است، اما فلسفه تعلیم و تربیت از علوم توصیفی و بیانگر امور واقعی است که بیان مبانی تعلیم و تربیت بخش مهمی از آن را تشکیل می‌دهد.

۴. فلسفه تعلیم و تربیت هم می‌تواند ناظر به علم تعلیم و تربیت و هم ناظر به 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.

باتوجه به نکات ذکرشده، می‌توان گفت فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی علمی است درجه دوم که با تکیه بر باورها و اندیشه‌های بنیادین اسلامی و 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 رابط مؤلفه‌های یادشده با یکدیگر را نیز بررسی و بیان می‌کند.

^۴ (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: ص ۲۶، ۳۰-۲۹، ۱۳۹).

^۵ (Philosophy of Islamic education): این رویکرد را می‌توان به نویسندگان کتاب فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی زیر نظر علامه مصباح یزدی نسبت داد.

^۶ . 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 نیز در مجموعه مقالات دور اول کنگره بین‌المللی علوم انسانی اسلامی چاپ شده است.

چیستی روش

روش به معنای عام، عبارت است از ضابطه‌مندی، در مقابل پریشان‌فکری و پریشان‌اندیشی (باقری، ۱۳۹۰: ص ۸؛ برنجکار، ۱۳۹۱: ص ۳۶).

عبدالرحمان نقیب در تعریف روش می‌نویسد: «روش عبارت است از موشکافی و ریزکاوی روش‌مند یک موضوع و یا یک‌مسئله، برای افزایش معرفت و یا موشکافی منظم یک موضوع و یا یک مسئله برای بررسی حقیقت و کشف و شناسایی آن.» (عبدالرحمان نقیب، ۱۳۸۷: ص ۷۳-۷۴).

روش، گاه به معنای ابزارها و فنونی به کار می‌رود که برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر داده‌ها در پژوهش به کار می‌روند و پژوهش‌گران را مطمئن می‌سازند که معرفت تولید شده دارای اعتبار و روایی است (اسکات، ۲۰۰۶: ص ۱۵۲).

مقصود از روش پژوهش، به معنای خاص، عبارت است از یک‌سلسله قواعدی که محقق در فرایند پژوهش از آن‌ها پیروی می‌کند، تا به حقیقتی برسد و یا درستی حقیقت مکشوف را اثبات نماید. به عبارت دیگر، روش عبارت است از نحوه‌ای به انجام رساندن فعالیت‌های فکری و عملی برای فراهم آوردن پاسخ یا پاسخ‌های لازم به پرسش یا پرسش‌هایی که مورد دغدغه محقق است. در مورد فلسفه تعلیم و تربیت مقصود از روش پژوهش، نحوه به انجام رساندن فعالیت‌های فکری و عملی برای فراهم آوردن پاسخ به پرسش‌های جدی در باره‌ی فلسفه تعلیم و تربیت است (سرانا، ۱۳۷۳: ص ۲۱؛ باقری، ۱۳۹۰: ص ۱-۲).

در بحث روش توجه به این نکته لازم به نظر می‌رسد که عده‌ای مانند گادامر و فایرابند، اساساً از روش‌ستیزی سخن گفته‌اند. پوزیتیویست‌های افراطی، به دلیل افراط در تجربه‌گرایی، روش را به «اندازه‌گیری کمی» فروکاسته و روش‌های کیفی را نادیده انگاشته‌اند، پوزیتیویست‌های معتدل، با آن‌که روش‌های کیفی را پذیرفته‌اند، اما آن‌را به معنای تنگ «قواعد مشخص و مصرح» محدود نموده‌اند (باقری، ۱۳۸۹: ص ۷-۱۲).

به نظر می‌رسد توجه به این نکته لازم است که فروکاستن روش به روش‌های کمی از پیامدهای اثبات‌گرایی و تعصب ورزیدن نسبت به روش‌های کیفی دارای قواعد مصرح، از پیامدهای تخصص‌گرایی افراطی است. این تعصبات، علاوه بر محروم کردن محقق از مواهب دیگر روش‌های تحقیق و بی‌اعتمادی محقق نسبت به دست‌آوردهای تحقیقات حوزه‌های تخصصی دیگر، موجب مغالطه معروف «کنه و وجه»، یعنی فروکاستن حقیقت تنها به یک وجهی از آن که مورد نظر محقق بوده خواهد شد. در حالی که ملاحظه امکانات همه روش‌های تحقیق و گشوده بودن به انواع روش‌ها و مهارت‌های تحقیقی، موجب جامع‌نگری و مانع تعصبات علمی و تنگ‌نظری‌های اکادمیک می‌گردد. به عبارت دیگر، گشودگی روش‌شناختی و استفاده از روش‌های کمی و کیفی، می‌تواند موجب مطالعه موضوع تحقیق از جوانب گوناگون گشته و محقق را به ادراک حقیقت نزدیک‌تر سازد (علم الهدی، ۱۳۸۶: ص ۱۹۰).

البته، هر علمی به مقتضای نوع مسائل، روش خاصی را برای تحقیق و اثبات مطالب می‌طلبد. از این‌رو، برای گشوده بودن به انواع روش‌های تحقیق، لازم است محقق از معرفت درجه دوم نسبت به تحقیق برخوردار باشد، زیرا لازم است محقق به شرایط و محدودیت‌های تحقیق و روش تحقیق کاملاً واقف بوده، شیوه‌ها و ابزار تحقیق را بشناسد و باتوجه به ویژگی‌های موضوع تحقیق و شرایط محیطی، ترکیب سازگار و متناسب از روش‌های تحقیق را بکار بندد. از همین رو است که در کنار توجه به روش‌ها، باید بیشترین توجه را به بحث‌های روش‌شناختی یا نگاه استعلایی به روش‌ها داشته باشیم و مباحث مربوط به روش‌شناسی را دقیق‌تر مورد بررسی قرار دهیم.

چیستی روش‌شناسی

مباحث مربوط به روش‌شناسی، که هم در باره روش‌های علوم و هم در باره جایگاه و اعتبار علم بحث می‌کند، سابقه دیرینه دارد، زیرا متفکران همواره دغدغه شناسایی روش‌های معتبر برای دستیابی به دانش‌های معتبر را داشته‌اند. لیکن روش‌شناسی به‌عنوان یک دانش مستقل، توسط ایمانوئل کانت، مطرح شد و پس از وی از موضوعات مهم فلسفه گردید و مکاتب مختلف فلسفی که هرکدام دارای رویکرد روش‌شناختی ویژه هستند، شکل گرفت (علم الهدی، ۱۳۸۶: ص ۱۷۶).

درباره چیستی روش‌شناسی^۷ دیدگاه‌های متفاوتی وجود دارد که پرداختن به همه آن‌ها نه ضرورت دارد و نه در توان این نوشتار است. از این‌رو، چند دیدگاه مشهور و برجسته در این زمینه را به‌صورت مختصر بیان می‌کنیم. به عقیده اسکات و موريسن^۸، روش‌شناسی، نظریه‌ای در خصوص چگونگی و چرایی اکتساب معرفت توسط پژوهشگران در زمینه‌های پژوهشی است. از خلال درک روش‌شناختی برای پژوهشگران و خوانندگان پژوهش، منطقی فراهم می‌آید تا دلایل استفاده از راهبردها و روش‌های خاص در تولید، گردآوری و توسعه انواع مشخص معرفت را تبیین نمایند. به عبارت دیگر، در روش‌شناسی چارچوب‌های فلسفی و معرفت‌شناسی توصیف می‌شود که قواعد و فنون تحقیق، در همین چارچوب‌ها، به کار گرفته می‌شوند (اسکات، ۲۰۰۶: ص ۱۵۲-۱۵۳).

به همین دلیل، پیش‌فرض‌ها و رویکردهای روش‌شناختی محقق، همواره در نتیجه تحقیق تأثیرات جدی و تعیین‌کننده دارد. اساساً پارادایم، به‌عنوان سازه‌ای معرفت‌شناختی بر هر کاری که افراد در جهان انجام می‌دهند، تأثیرگذار است (اسکات، ۲۰۰۶: ص ۱۵۳، ۱۶۴).

نیومن^۹ معتقد است که روش‌شناسی تحقیق، به جای تمرکز بر فنون خاص جمع‌آوری و بررسی داده‌ها، با موضوع چگونگی ادراک ما،^{۱۰} سروکار دارد. رویکردهای روش‌شناختی شامل مجموعه‌ای معین از

^۷Methodology

^۸David Scott & Marlene Morrison

^۹Lawrence Newman

^{۱۰}How we know

مفروضات، اصول فلسفی و موضع‌گیری خاص در خصوص نحوه انجام دادن پژوهش است. به عبارت دیگر، رویکردهای روش‌شناختی، چارچوب‌های وسیعی هستند که محققان درون آن‌ها به پژوهش می‌پردازند. این رویکردها با آن‌که نقش مهم در فرآیند تحقیقات دارند، اما به ندرت با صراحت در گزارش‌های پژوهشی آشکار می‌شوند و بسیاری از محققان تنها آگاهی و اطلاعات مبهمی از آن‌ها دارند (نیومن، ۲۰۰۰: ص ۶۴-۶۵).

به عقیده ریچارد پرینگ^۱ نیز پیش‌فرض‌های متفاوت فلسفی به اتخاذ روش‌های تحقیق متمایز می‌انجامد. مثلاً، نظریه‌ای خاص در باب ماهیت انسان، منجر به انتخاب رویکرد معین به پژوهش تربیتی می‌شود و همین امر روش‌شناسی را از روش پژوهش متمایز می‌سازد (پرینگ، ۲۰۰۴: ص ۵۷).

هوسن (۱۹۹۶) از روش‌شناسی به پارادایم تعبیر می‌کند و می‌نویسد: «پارادایم، ملاک‌هایی را تعیین می‌کند که فرد مطابق آن‌ها به انتخاب و تعریف مسائل تحقیق خود و نیز چگونگی مواجهه با آن‌ها به لحاظ نظری و روش‌شناختی می‌پردازد... پارادایم‌ها، رویکردها و رویه‌های علمی را معین می‌کنند که به‌عنوان نمونه و الگو به نسل جدید دانش‌پژوهان، تا وقتی که با این رویکردها و رویه‌ها مخالفت نکنند، عرضه می‌شوند.» (هوسن، ۱۹۹۶: ص ۱۷-۱۶). بنابراین براساس همه دیدگاه‌ها، روش‌شناسی همواره بر مبانی فلسفی، بخصوص مبانی معرفت‌شناختی، تکیه می‌زند و بستگی تام بر تفسیر محقق از عقل، تلقی او از علم و همچنین نحوه نگرش او نسبت به حقیقت و معیار صدق دارد. به همین دلیل مبانی فلسفی، بخصوص مبانی معرفت‌شناختی محقق، در گزینش روش‌های پژوهش، تأثیرات تعیین‌کننده دارد. رویکردهای مختلف معرفت‌شناختی، در واقع روش‌های مختلف برای توجیه مطابقت دانش با واقع و یا نفس الامر است. در مقام توجیه معرفت است که اهمیت بی‌بدیل روش‌های تحقیق و اعتباربخشی آفتابی می‌گردد. زیرا در این مرحله است که رویکردهای معرفت‌شناختی ظهور می‌کنند و مکاتب معرفتی شکل می‌گیرند. لذا روش‌شناسی همواره بر نظریه‌ای در باب معرفت تکیه می‌زند (علم الهدی، ۱۳۸۶: ص ۱۷۴).

صادق‌زاده معتقد است که روش‌شناسی پژوهش نه تنها با مباحث فلسفه علم و معرفت‌شناسی، بلکه با مسائل هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی نیز ارتباط دارد و نمی‌توان بدون توجه به مفروضات فلسفی در باره رویکردهای مختلف روش‌شناختی به بحث و بررسی و اتخاذ موضع پرداخت (صادق‌زاده، ۱۳۸۷: ص ۱۰). باقری نیز معتقد است که روش‌های اندیشه و پژوهش همواره بر پیش‌فرض‌هایی متناسب با فلسفه‌های مربوط به آن‌ها استوار می‌شوند و روش‌های خنثی و فارغ از پیش‌فرض وجود ندارد (باقری، ۱۳۸۹: ج ۱، ص ۳۱-۳۰).

بنابراین، در یک جمع‌بندی کلی در باره چیستی روش‌شناسی، می‌توان گفت: که فلسفه‌ها و مبانی نظری بر پژوهش در علوم مختلف، بخصوص علوم اجتماعی و انسانی اثرات تعیین‌کننده دارد. زیرا هر فلسفه‌ای، بر

¹Richard Pring

روش‌ها و شیوه‌ها و وسائل تحقیق و حتی مسائل تحقیق و تعیین اولویت‌های این موضوعات موثر می‌افتد. اما برای بیان نقش مبانی فلسفی بر روش‌ها، از اصطلاحات گوناگونی همچون پارادایم، رویکردهای روش‌شناختی، چارچوب روش‌شناختی و غیره، استفاده شده است، لیکن همگی اشاره به این حقیقت دارد که جهان‌بینی و مبانی نظری محقق در انتخاب روش تحقیق و نیز نوع نگاه محقق به مسأله تحقیق و روش‌های مناسب برای تحقیق در آن مسأله، تأثیرات تعیین‌کننده دارد.

رابطه روش و روش‌شناسی

از آن‌چه در بیان چیستی روش و چیستی روش‌شناسی گذشت، رابطه این دو مسأله با یکدیگر به خوبی روشن می‌شود. به صورت خلاصه می‌توان گفت: روش‌شناسی مبنای روش‌ها به شمار می‌رود و روش‌ها متکی و مبتنی بر روش‌شناسی است، زیرا تکیه روش بر روش‌شناسی، به مطالعه و تحقیق، اعتبار و مشروعیت نظری و عقلی^۲ می‌بخشد (اسکات، ۲۰۰۶: ص ۱۲۵).

به همین دلیل، صافی وظیفه روش‌شناسی را تعیین میزان استواری روش‌های علمی تحقیق و کیوز وظیفه اصلی مباحث روش‌شناسی پژوهش تربیتی را ارائه دیدگاهی یک پارچه و سازوار در باره انواع و سطوح پژوهش تربیتی می‌داند. هوسن در باره نقش پارادایم معتقد است که پارادایم، ملاک‌های را تعیین می‌کند که محقق مطابق آن‌ها به انتخاب و تعریف مسائل تحقیق خود و نیز چگونگی مواجهه با آن‌ها به لحاظ نظری و روش‌شناختی می‌پردازد (رفیعی، ۱۳۸۷: ص ۱۵).

خسرو پناه در باره رابطه روش و روش‌شناسی معتقد است که روش عبارت است از چگونگی به کارگیری قواعد منطق و معرفت‌شناسی برای استخراج معرفت؛ اما روش‌شناسی عبارت است از بررسی و شناخت روش (خسرو پناه، ۱۳۹۲: ص ۲۱۶).

در یک جمع‌بندی می‌توان گفت که روش به معنای ابزارها و فنونی است که برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر داده‌ها در پژوهش به کار می‌روند و روش کسب دانایی در دنیای جدید، به طور کلی «روش» نامیده می‌شود؛ اما روش‌شناسی متضمن عقبه‌های تئوریک و اندیشه‌های بنیادین نهفته در پس روش‌های تحقیق است. بنابراین، روش‌شناسی تحقیق از افق بالاتر به فلسفه‌های جهت‌دهند و حاکم بر روش‌های تحقیق می‌پردازد. به همین دلیل، واکاوی فلسفی روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت را روش‌شناسی فلسفه تعلیم و تربیت می‌نامند. به عبارت دیگر، روش‌شناسی همان فلسفه روش‌ها است.

باتوجه به مطالبی که بیان شد، بحث از ظرفیت‌های روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت، فراتر از بحث‌های روشی است و در چارچوب مباحث مهم روش‌شناختی قرار می‌گیرد. زیرا وقتی ظرفیت‌های روش استنتاجی مورد بررسی قرار می‌گیرد، محقق با نگاه استعلایی و درجه دوم نسبت به این روش، ظرفیت‌ها و محدودیت‌های آن را بیان می‌کند. درواقع، بحث از ظرفیت‌های روش استنتاجی، متضمن بحث از پارادایم‌ها

^۲Intellectual credibility & legitimacy

و رویکردهای فلسفی است. به همین دلیل، با آن که روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت معاصر غرب، به خاطر تأثیرپذیری از پارادایم تجربه‌گرایی و عمل‌گرایی افراطی یا دیگر پارادایم‌های فلسفی، ناکارآمد تلقی می‌شود، اما در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، به دلیل اعتبار فراوانی که برای مبانی نظری و فلسفی در نظر گرفته شده است، روش استنتاجی از مهمترین روش‌ها به حساب می‌آید. در پارادایم فلسفه اسلامی نیز نگاه‌های متفاوت فلسفی، از جمله در باره چستی عقل نظری و عقل عملی و نحوه ارتباط آن دو بایکدیگر، بر نگاه ما نسبت به چستی روش استنتاجی و نیز میزان ظرفیت‌ها و محدودیت‌های روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، نقش تعیین کننده دارد. بنابراین، وقتی از ظرفیت‌های روش استنتاجی در یک علم بحث می‌کنیم، اولاً با تکیه بر مبانی و پیش‌فرض‌های فلسفی این ظرفیت‌ها و محدودیت‌ها را مورد بررسی قرار می‌دهیم؛ ثانیاً رویکرد استعلایی و نگاه درجه دومی به این روش داریم.

چستی روش استنتاجی به معنای عام

روش استنتاجی، روشی است که در آن دو قضیه^{۱۳} یا بیشتر به صورت منطقی و صحیح تنظیم می‌شود که در صورت صدق گزاره‌ها (مقدمات) نتیجه آن نیز ضرورتاً صادق خواهد بود. روش استنتاجی به معنای عام کلمه، همان روش استدلالی و معادل روش قیاسی، به معنای عام کلمه، است. استنتاج به این معنای عام، گستره وسیعی دارد و شامل هرگونه استدلال حتی استدلال‌های موجود در روش‌های همچون روش استقرائی، تجربی، تمثیل، تحلیلی، استنباطی و غیره، نیز می‌شود. گرچه منطق دانان سیر فکری استدلالی را به سه قسم، یعنی سیر از جزئی به جزئی که همان تمثیل است، سیر از جزئی به کلی که همان استقراء است و سیر از کلی به جزئی که همان قیاس است تقسیم کرده اند، اما واقعیت امر این است که سیر فکری استدلالی همواره از کلی به جزئی است، زیرا هر جا استدلالی وجود دارد، در آن جا قیاس نیز وجود دارد. لیکن در برخی موارد وجود قیاس روشن و واضح است و در برخی موارد مانند تمثیل و استقراء ضمنی و نیازمند تأمل است. به عنوان نمونه، قیاس ضمنی تمثیل این است: «این حکم برای یکی از دو مشابه ثابت است و هر حکمی که برای یکی از دو مشابه ثابت باشد، برای مشابه دیگر نیز ثابت خواهد بود.» قیاس ضمنی در استقراء این است: «این حکم برای بسیاری از افراد این نوع ثابت است و هر حکمی که برای بسیاری از افراد ثابت باشد، برای همه افراد آن ثابت خواهد بود.» اگر در تمثیل و استقراء چنین قیاس ضمنی وجود نمی‌داشت، اصلاً استنتاجی ولو ظنی، صورت نمی‌گرفت (عسکری سلیمانی، ۱۳۸۸: ص ۱۲۳).

برای فهم عمومیت روش قیاسی و استنتاجی به معنای عام، لازم است به این نکته نیز توجه داشته باشیم که روش قیاسی و استنتاجی نباید به روش تعقلی فرو کاسته شود، زیرا روش قیاسی اعم از روش تعقلی و

^{۱۳} deductive

^{۱۴} (استدلال مباشر حداقل در ظاهر استنتاج از یک قضیه و مقدمه صورت می‌گیرد، هرچند که لباً استدلال مباشر نیز به استدلال غیر مباشر بر می‌گردد) (عسکری سلیمانی، ۱۳۹۰: ج ۱، ص ۳۵۰-۳۵۱).

تجربی است. در روش تعقلی، فقط از مقدمات عقلی استفاده می‌شود و تکیه‌گاه آن بر بدیهیات اولیه است، اما در روش تجربی از مقدمات تجربی استفاده می‌شود و تکیه‌گاه آن بر بدیهیات ثانویه، یعنی مجربات است. لذا روش تجربی نه تنها در برابر روش قیاسی و استنتاجی قرار نمی‌گیرد، بلکه خود نوعی از روش قیاسی است و مجربات نتیجه‌ای است که از قیاس بدست می‌آیند. در روش‌های تجربی اگر دخالت یک قیاس مخفی نباشد، محال است که ذهن بتواند به قانون و حکم کلی برسد. لذا این‌گونه نیست که روش تجربی در برابر روش استنتاجی قرار گیرد و بی‌نیاز از استنتاج و استدلال باشد، بلکه در تمام روش‌های تجربی نیازمند استدلال و استنتاج هستیم. ثبوت محمول برای موضوع در قضایای تجربی، اگر بخواهد به صورت یقینی ثابت شود، محتاج دو امر است: امر اول تکرار مشاهده است و امر دومی که در تجربیات مورد نیاز است یک قیاس خفی است (مطهری، ۱۳۶۶ ج ۳، ص ۳۶۱-۳۶۷؛ جوادی آملی، ۱۳۸۷: ص ۱۵۴؛ سلیمانی عسکری، ۱۳۸۸: ص ۳۷۵-۳۷۶).

البته، تمایز روش تجربی از روش تعقلی نباید به معنای استقلال و بی‌نیازی آن از عقل و روش تعقلی تلقی گردد، بلکه به دلیل برتری روش تعقلی بر روش تجربی، نه تنها روش تجربی وابسته به عقل و نوعی از استدلال عقلی است، بلکه تصدیق به وجود محسوسات، نیز به عقل و استدلال عقلی نیازمند است. در واقع، تجربه استدلال عقلی از نوع قیاس است که در آن از مقدمات حسی نیز استفاده می‌شود. لذا با انکار اعتبار عقل و استدلال عقلی، معرفت‌های حسی و تجربی نیز قابل تبیین نخواهد بود (مصباح، ۱۳۹۰: ص ۹۵، ۱۰۳).

روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت

روش استنتاجی^۵ به یک معنا، همان روش قیاسی است و مانند آن به نظری^۶ و عملی^۷ 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 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 بین مبانی و مسائل تعلیم و تربیت از کارکردهای

^۵Deductive

^۶Demonstrative

^۷Practical

اساسی روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت به حساب می‌آید (گروه نویسندگان، 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. برای استفاده از این روش در جهت استنتاج فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی از منابع دینی، سه صورت متصور است:

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 براساس این مبانی سامان می‌یابد.

۲. **پس‌رونده یا اِنی:** 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 هر دو عرصه می‌پردازد. از میان این سه روش، روش اول به لحاظ منطقی، اولویت و اتقان (روشی) بیشتری دارد.

اهمیت و ضرورت روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

سامان‌دادن به علوم انسانی اسلامی از آرزوها و اولویت‌های 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 یک رشته 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 (علم الهدی، ۱۳۸۶: ص 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. به ویژه اینکه 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.

پیشینه روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت

شاید بتوان ادعا کرد که از بدو شکل‌گیری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، روش استنتاجی مورد استفاده قرار گرفته است. بسیاری از متفکرین این رشته، همچون هری برودی^۸ فلسفه تعلیم و تربیت را هم بلحاظ محتوا و هم بلحاظ 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^۹ در همین سال با انتشار مقاله‌ای با عنوان «آیا فلسفه تعلیم و تربیت لازم است؟» تشکیک‌های بسیار جدی درباره کارآمدی این روش ایجاد کردند و این روش را به‌صورت جدی به چالش کشیدند. 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 (۱۹۵۸)، در مقاله «تأملاتی در باب دلالت‌های منطقی نظریه فلسفی برای نظریه و عمل تربیتی»، روش استنتاجی را در زمره دلالت عامیانه و غیرمعقول قرار داد. هوبارت برنز (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 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 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

^۸Harry. S. Broudy

^۹Kingsley Price

^{۱۰}Joe R. Burnette

^{۱۱}Hobart Burns

را به روش تحلیلی و سپس روش‌های پسا تحلیلی 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 غرب هستند و یافته پژوهشی چندانی برای فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی یافت نشد. 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 امیرکبیر 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 براساس 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. زمینه 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 مستقلی با عنوان روش استنتاجی در این مجموعه وجود ندارد، اما در تعدادی از مقالات آن، درباره روش استنتاجی، مباحث عمیقی مطرح شده و عمدتاً به‌کارگیری 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 (ص ۹۸-۱۲۹) را براساس 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 درآمدي 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 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، در حالی که استنتاج باید‌ها از هست‌ها هیچ مشکلی ندارد و برای مشکلات فراروی استنتاج باید‌ها از هست‌ها راه حل‌های منطقی وجود دارد.

۲. باوجود اهمیت بنیادین قیاس نظری، ایشان نه تنها 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 عمل‌پژوهی و نهایتاً بررسی فلسفی ارزش‌ها فروکاسته شده است.

بنابراین، بیان ظرفیت‌ها و امتیازات 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.

ظرفیت‌های روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت

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 به‌کارگیری آن در مسائل تعلیم و تربیت و ثانیاً، از نظر اتقان آن نسبت به سایر روش‌ها دسته‌بندی کنیم.

۱. ظرفیت‌های روش استنتاجی بلحاظ قلمرو

۱-۱. 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 استنتاج می‌کند و آن‌ها را در عرصه تعلیم و تربیت کاربردی می‌کند، به نظریه‌پردازی در این عرصه پرداخته است؛ اما آنگاه که باتوجه 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. بنابراین از روش استنتاجی هم می‌توان در عرصه نظریه‌پردازی و هم می‌توان در عرصه نظریه‌آزمایی استفاده کرد (برودی، ۱۹۵۵: ص ۱۱۹؛ باقری الف، ۱۳۸۹: ص ۹۹-۱۰۰).

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

همان‌گونه که بیان شد، در باره‌ی چیستی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، رویکردهای مختلف و متفاوت وجود دارد. 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 به معنای علم درجه دوم کاربرد دارد که ناظر به علم تعلیم و تربیت اسلامی است، هم در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به‌عنوان علم درجه اول 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 تعلیم و تربیت اسلامی می‌دانند.

۳-۱. 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 وحیانی 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: ص 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. به نظر می‌رسد، روش استنتاجی به عنوان 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 براساس 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 راهنمایی عملی‌اند، در تعیین اهداف غیرنهایی نیز به کار 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 قرب‌الی‌الله است می‌توان این اصل را نتیجه گرفت که «باید اهداف میانی و خاص در راستای قرب‌الی‌الله تعین شوند» (گروه نویسندگان، ۱۳۹۰: ص ۶۷).

۲. 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 ظرفیت‌ها و امتیازات فراوان است. این روش، به دلیل عقلی و منطقی بودن، اگر به درستی تبیین و به کار گرفته شود، اعتبار معرفتی بالایی دارد و از متقن‌ترین روش‌ها به شمار می‌رود. هر استنتاجی یقینی نیست، اما همین مقدار که برخی از استنتاج‌ها یقینی و برهانی است و استدلال‌های نظری نیز قابل ارجاع به مبادی یقینی‌اند (مظفر، ۱۳۸۸: ص 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، به معنای دقیق کلمه، استدلال عقلی از نوع قیاس و استنتاج است که در آن از مقدمات حسی استفاده شده است (گروه نویسندگان، ۱۳۹۰: ص ۱۰۳)؛ از این رو، به کارگیری روش استنتاجی می‌تواند موجب غنامندی 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 محال بودن اجتماع و ارتفاع نقیضین و سوم، اصول موضوعه یا قراردادی مخصوص هر علم، با در اختیار داشتن 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 برطبق آن باید اصول موضوعه از هم مستقل باشند و یکی از آن‌ها از بقیه قابل استنتاج نباشد؛ سوم، تمامیت است که بنابر آن، تمامی قضایای صادق یک نظام قیاسی باید در این نظام قابل اثبات باشد، در غیر این صورت فاقد تمامیت خواهد بود (باقری الف، ۱۳۸۹: ص ۲۱-۲۰).

۳. ظرفیت روش استنتاجی برای تأثیرگذاری بر عمل

عمل واژه عربی است و به کاری که عامل‌دانه و با قصد از جاننداری سر بزنند، عمل گفته می‌شود؛ از این رو، اخص از فعل است که شامل کارهای قصدی و غیرقصدی می‌شود (مفردات راغب). در تحلیل ماهیت عمل، آگاهی و انتخاب از مبانی آن به شمار می‌رود. هرچند که آگاهی مراتبی دارد، اما آنچه در اینجا از آن به عنوان مبنای عمل تربیتی توقع می‌رود، شناخت منطقی و عقلانی است که بتواند عمل را مستدل و قابل دفاع کند؛ بنابراین، عمل برطبق رسوم و هنجارهای عرفی و اجتماعی یا عمل مقلدانه که به نحوی مبتنی بر آگاهی است، کافی نیست. به ویژه اینکه تعلیم و تربیت، برخلاف برخی از حرفه‌های دیگر، با ملاحظات اخلاقی و ارزش‌ها عجین است. باتوجه به اینکه در اعمالی که با ارزش‌ها سروکار دارد، معمولاً انسان‌ها هم از جهت انتخاب

ارزش‌ها و هم از جهت تشخیص اولویت‌ها دچار تعارض می‌شوند، نقش شناخت منطقی و عقلانی به مثابه مبنای عمل ضرورت مضاعف می‌یابد (کار، ۱۹۹۲: ص ۲۴۶؛ ایروانی، ۱۳۸۸: ص ۱۰۵-۱۰۰).

دومین مبنای عمل انتخاب و اراده است که به شدت 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 به عنوان یک نظریه کلان بر کلیه انتخاب‌های او اثر دارد. پس، نقش شناخت در عمل، بنیادی‌تر از انتخاب است. مبنای شناختی عمل به نوبه خود به علمی و فلسفی تقسیم می‌شود؛ به عبارت دیگر، نظریه‌های علمی همچون نظریه‌های روان‌شناختی، جامعه‌شناختی، زیست‌شناختی و غیره از مبانی علمی نظریات تربیتی به حساب می‌آید. مبانی متافیزیکی، معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی از مبانی فلسفی آن محسوب می‌شود (ایروانی، ۱۳۸۸: ص ۱۰۶-۱۰۷).

باتوجه به چیستی عمل، به روشنی 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 به صورت منطقی تبیین و توجیه می‌کند، در تقویت انگیزه‌ها برای اعمال تربیتی نیز نقش تعیین‌کننده دارد. به ویژه 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.

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 گفت‌وگوی 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، آموزه‌های اسلامی، از جمله فلسفه تربیتی اسلام را تنسیق و تدوین کرده و آن را برای جامعه بشری عرضه کند. فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، به دلیل ماهیت عقلی و فلسفی که دارد، می‌تواند بارویکرد برون‌دینی 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 به شمار می‌رود.

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 استفاده از فلسفه در سامان‌دهی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی را حداقلی دارند و استفاده از فلسفه را در حد روش و ساختار فرو می‌کاهند. همچنین ظرفیت این روش در رویکردی که فلسفه تعلیم و تربیت را داری 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. همچنین ظرفیت‌های این روش در رویکردی که به منابع دینی نگاه جامع دارد و علاوه بر متون دینی بر سیره پیشوایان دینی و عقل منبعی به‌عنوان منبع آموزه‌های دینی تأکید دارند و استفاده از تجربه‌های معتبر بشری را نیز جایز می‌دانند، بیشتر از ظرفیت این روش در رویکرد کسانی 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 هریک 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.

نتیجه‌گیری

در جمع‌بندی نهایی می‌توان گفت که اولاً، در بحث چپستی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، وصف «اسلامی» مربوط به تعلیم و تربیت است و عنوان فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی موجه‌تر از عناوین دیگر است. منبع اصلی پژوهش و استنتاج فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، منابع معتبر اسلامی (قرآن کریم، سنت، اجماع و عقل) خواهد بود، اما از میراث گران‌سنگ علوم عقلی اسلامی و از دستاوردهای معتبر تجربه بشری نیز باید کمک گرفت و با دیگر مکاتب فکری نیز باید داد و ستد منطقی و حق‌جویانه داشت؛ ثانیاً، لازم است 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 به صورت پس‌رونده و برای نظریه‌آزمایی و نقد نظریه به کار بست. البته باید به رابطه دوسویه تعلیم و تربیت با فلسفه تعلیم و تربیت نیز توجه کرد که در این صورت می‌توان هم‌زمان درباره هر دو موضوع پژوهش کرد، اما از این نکته مهم نباید غفلت کرد که به لحاظ 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. به دلیل انکار رابطه منطقی هست‌ها و بایدها ازسویی و سیطره علم‌گرایی و عمل‌گرایی ازسوی 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، ازجمله فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به‌شمار می‌رود.

با این‌وجود 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. درحالی‌که تعصب روش‌شناختی، که از پیامدهای تخصص‌گرایی به حساب می‌آید، علاوه بر بازماندن از مواهب دیگر روش‌های 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 به مثابه 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 فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی باز خواهد یافت.

کتاب نامه

- ۱- اوزمن، هوارد ا و سموئل ام. کراور. ۱۳۷۹. مبانی فلسفی تعلیم و تربیت. ترجمه غلامرضا متقی فر 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 روش های 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. زمینه ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت غرب. تهران. اطلاعات.
- ۶- _____ ۱۳۸۹. تأملات فلسفی در تعلیم و تربیت. تهران. شرکت چاپ و نشر بین الملل.
- ۷- جوادی، محسن. ۱۳۷۵. مسئله «باید» و «هست». قم. دفتر تبلیغات اسلامی.
- ۸- جوادی آملی، عبدالله. بی تا. مبادی اخلاق در قرآن کریم. 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- صادق زاده و همکاران. ۱۳۸۲. «بررسی ارتباط معرفت شناختی دانش آموزش و پرورش با تعالیم و حیانی اسلام». رساله دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.
- ۱۲- _____ ۱۳۸۶. «رویکرد اسلامی به روش شناسی پژوهش تربیتی: تبیین، امکان و ضرورت». فصلنامه نوآوری های آموزشی. شماره ۲۱. سال ششم. تهران. پاییز.
- ۱۳- _____ ۱۳۹۰. مبانی نظری تحول بنیادین در تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران. بی تا.
- ۱۴- عبدالرحمن نقیب، عبدالرحمان. ۱۳۸۷. روش شناسی تحقیق در تعلیم و تربیت (رویکرد اسلامی). ترجمه، نقد و اضافات: بهروز رفیعی و مقدمه علیرضا صادق زاده. قم. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ۱۵- علم الهدی، جمیله. ۱۳۸۴. مبانی تربیت اسلامی و برنامه ریزی درسی (براساس فلسفه صدرای). تهران. انتشارات دانشگاه امام صادق (ع).
- ۱۶- _____ ۱۳۸۶. «درآمدی به مبانی اسلامی روش تحقیق». فصلنامه نوآوری های آموزشی. شماره ۲۱. سال ششم. تهران. پاییز.
- ۱۷- کیلانی، ماجد عرسان. ۱۳۸۹. فلسفه تربیت اسلامی. ترجمه بهروز رفیعی. قم. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

9- □□□□□ 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

١٠- سیدنی (1956) ،The Scope of philosophy of education ،In Christopher J ،Lucas ،What is philosophy of Education? ،U.S.A: Macmillan.

١١- سیدنی ،ج. ٢٠٠٠. فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات آگه.

١٢- د' سیدنی ،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.

١٣- سیدنی سیدنی. ٢٠٠٤. فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات آگه. London. Continuum.

١٤- سیدنی ،Kingsley. 1955. "Is philosophy of Education Necessary?". In Christopher J ،Lucas ،What is philosophy of Education?. U.S.A: Macmillan.

١٥- سیدنی ،ج. د. سیدنی. ٢٠٠٦. فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات آگه. continuum.

١٦- زایس ،Roberts ،Curriculum ،principle and foundation. Thomas Y. Crowell company LTD. Newyork ،١٩٧٦.

