

## Islamic education; The research process and its assumptions

Mohammadreza Jahangiri\*

### Abstract

Concerns about the Islamicization of humanities make it necessary to offer objective criteria, and the science of education is no exception. Thus, attending the macro process of research is the most significant factor in the Islamicization of education. That is because the factor both makes it possible to explain the relationship between the scientific and religious aspects of Islamic education and facilitates responding to issues like the relationship between the divine message, reason, and experience, the status of efficacy, and the relationships between educational elements. The present study investigated discussions on the philosophy of science and Islamic education, and it was shown that the process of doing research in Islamic education was, similar to other sciences, made up of two stages (i.e., theorization and theory evaluation). The stages of theorization in that science started with theorization about educational goals, proceeded by investigating the foundations, principles, and other educational elements, and ended with theorization about educational issues. The results showed that the scientific dimension of the theories was approved when they reflected reality and were agreeable, generalizable, and coherent, while the religious dimension relied on their reference to the divine message. Thus, reliance on the divine message as the only source of achieving educational goals was considered the most significant factor in the Islamicization of science at the first step of the study, and reliance on divine educational goals with the assistance of reason and experience was theorized as the guarantees of achieving the specified goals in the investigation of the foundations and other educational components. Therefore, reference, efficacy, and internal and external coherence were introduced as the criteria to evaluate theories on Islamic education.

**Key Words:** Islamic education, Islamicness of theories criterion, scientific features, building theories, theories' evaluation criterion, a model for obtaining the educational system's elements, Research method in Islamic education.

---

\* PhD student, Sayer, Qom Seminary – Qom, Iran, mz.gahangiri@gmail.com.

## تربیت اسلامی؛ فرایند پژوهش و پیش فرض‌های آن

محمدرضا جهانگیری\*

### چکیده

دغدغه‌ی دینی‌سازی علوم انسانی، ایجاب می‌کند در هر یک از آن‌ها شاخصه‌هایی عینی، برای اسلامی‌سازی ارائه شود. علم تربیت نیز از این قاعده مستثنی نیست. در این میان توجه به فرایند کلان پژوهش، مهمترین عامل در اسلامی‌سازی این علم به نظر رسید چرا که به وسیله‌ی آن نه تنها تبیین نسبت علمی‌بودن و دینی‌بودن تربیت اسلامی ممکن می‌شد بلکه پاسخگویی به مسائلی، همچون رابطه‌ی وحی، عقل و تجربه، جایگاه کارآمدی و رابطه‌ی عناصر تربیتی با یکدیگر نیز، ممکن می‌شد. در مقاله‌ی پیش‌رو فرایند پژوهش در تربیت اسلامی و پیش‌فرض‌های آن بر اساس ملاک‌های فلسفی و وحیانی علم به روش ترکیب نظریات مورد واکاوی قرار گرفت و روشن شد که فرایند آن متشکل از دو مرحله‌ی نظریه‌پردازی و ارزیابی نظریه است. نظریه‌پردازی، در گام اول ناظر به اهداف تربیتی بوده و پس از بررسی مبانی، اصول و سایر عناصر تربیتی به نظریه‌پردازی در رابطه با مسایل تربیتی ختم می‌شود. علمی‌بودن این نظریات در گرو واقع‌نمایی، تفاهم‌پذیری، تعمیم‌پذیری و انسجام است و دینی‌بودن آن‌ها در گرو احراز استناد آن‌ها به وحی. از همین رو تکیه به وحی به عنوان تنها منبع دست‌یابی به اهداف تربیتی در اولین گام پژوهش، به عنوان اصلی‌ترین عامل دینی‌سازی این علم به‌شمار رفته و تکیه بر اهداف تربیتی وحیانی در بررسی مبانی و سایر عناصر تربیتی با کمک عقل و تجربه تضمین‌کننده‌ی این امر نسبت به سایر اجزای تربیت اسلامی به‌شمار می‌رود. با توجه به این نکات معیارهای استناد، کارآمدی و انسجام درونی و بیرونی را به عنوان معیارهای ارزیابی نظریات در تربیت اسلامی معرفی کردیم. **واژگان کلیدی:** تربیت اسلامی، معیار اسلامی‌بودن نظریه‌ها، ویژگی‌های علمی، نظریه‌سازی، معیار ارزیابی نظریه‌ها، روش دست‌یابی به عناصر تربیتی، روش پژوهش در تربیت اسلامی

### ۱. مقدمه

وقتی از یک علم سخن می‌گوییم، بعد از موضوع و غایت، عنصر روش را شاید بتوان مهمترین عنصر دانست؛ تا جایی که آن را به‌عنوان معیار تمایز میان علم و شبه علم معرفی کرده‌اند (شریفی، ۱۳۹۵، ص ۴۰). تبیین یک فرایند علمی و اسلامی برای پژوهش در تربیت، معیار و شاخص دقیقی در اختیار اندیشمندان تربیت دینی قرار می‌دهد تا به‌وسیله آن، پاسخگویی به مسائل تربیتی به صورتی دقیق تر انجام شود.

توجه به علمی و اسلامی بودن فرایند پژوهش از آن جهت است که تربیت اسلامی باید تابع ضوابط دانش و دینی بودن باشد پس این ضرورت غیرقابل انکار است که این ضوابط باید در فرایند حل مسئله، طبقه‌بندی داده‌ها و داوری میان آن‌ها اثرگذار باشند.

بیشتر منابع در این موضوع از جنس پیشینه عام شمرده می‌شوند، البته درباره این موضوع نیز مقاله‌های خوبی تولید شده است که هر کدام از جهتی دچار خلأ هستند چرا که در آن‌ها یا به تبیین مبانی بسنده شده (نوذری، ۱۳۸۰) یا به فرایند کلی پژوهش توجه نشده (احسانی، ۱۳۸۷) یا حضور وحی در آن‌ها کمرنگ است (رضائی، ۱۳۹۹) و یا رابطه نظام تربیتی با احکام فقهی تبیین نشده است (باقری، ۱۳۸۰).

### ۲. روش پژوهش

با توجه به میان رشته ای بودن پژوهش حاضر و با توجه به اینکه نظریات مختلف هر یک به بخشی از فرایند حل مسائل تربیتی پرداخته‌اند در پژوهش حاضر از روش ترکیب نظریات بهره گرفته‌ایم (باقری، ۱۳۸۹، ص ۱۹۳). بر اساس این روش، نظریات دارای سه لایه ی سخت هسته، کمر بند محافظ و رهنمون‌ها هستند. برای ترکیب نظریات مختلف باید ابتدا به معرفی یک فرازبان پرداخت و سپس با تکیه بر رهنمون‌های آن به تعدیل و ترکیب نظریات پرداخت.

در پژوهش حاضر تلاش کرده ایم با معرفی معیارهای علمی و اسلامی بودن تربیت، به معرفی سخت هسته ای مشترک میان نظریات پردازیم. سپس با تکیه بر رهنمون‌های ایجابی و سلبی این دو عنصر، به تعدیل پیش فرضها پرداخته و سپس به تبیین سازواری فرایند پیشنهادی پرداخته‌ایم. در نهایت روش گردآوری اطلاعات، کتابخانه‌ای بوده و روش داوری، روش استدلالی و متکی بر رهنمون‌های ایجابی و سلبی معیارهای علمی و اسلامی بودن تربیت می‌باشد.

### ۳. معیارهای علمی بودن تربیت اسلامی

محتواهای تولیدشده به‌وسیله اندیشمندان اسلامی، به‌علت فراهم‌نشدن بستر تفاهم علمی، همواره

متهم به غیرعلمی بودن شده‌اند. به همین جهت به نظر می‌رسد تعیین ماهیت علم، زمینه فراهم آوردن منطق علمی تحقیقات را آماده می‌سازد.

درباره ماهیت علم، دیدگاه‌های گوناگونی وجود دارد. اردکانی به این علت که علم، ماهیتی تاریخی دارد و اشراف به کل آن محقق نمی‌شود، آن را غیرقابل تعریف می‌داند (داوری اردکانی، ۱۳۹۹، ص ۲۵۳). وکیلی آن را به «مجموعه‌ای از گزاره‌ها که پیرامون یک محور واحد قرار دارند» تعریف کرده (وکیلی، ۱۳۹۹، ج ۲، ص ۱۹) و کوهن، با تفکیکی که میان علم هنجاری و علم عادی می‌گذارد علم هنجاری را به پژوهشی مستحکم و استوار بر شالوده‌ای از یک یا چند دستاورد علمی که جامعه‌ای خاص در مدتی از زمان به آن باور داشته است تعریف می‌کند (کوهن، ۱۳۶۹، ص ۲۵).

همانطور که اردکانی اشاره کرده است تعریف‌های ارائه شده نمی‌توانند آینه‌ای تمام‌نما از حقیقت علم باشند (داوری اردکانی، ۱۳۹۹، ص ۲۵۳) اما به نظر نگارنده برای روشن ساختن حقیقت علم می‌توان از راه تحلیل عقلایی نقد و نظرهای فلسفی به ویژگی‌های عامی رسید که مناشئی همگانی دارند و می‌توانند دیدگاه‌های گوناگون را در خود جای دهند. این ویژگی‌ها را می‌توان در چهار مورد واقع‌نمایی، تعمیم‌پذیری (رایشنباخ، ۱۳۷۱، ص ۲۶)، انسجام (کوهن، ۱۳۶۹، ص ۱۶۷) و تفاهم‌پذیری (همان، ص ۱۶۶-۱۶۵) خلاصه کرد.

مقصود از واقع‌نمایی آن است که علم، در صدد کشف واقع و توصیف آن‌ها است. تعمیم‌پذیری به معنای آن است که گزاره‌های علمی باید گزاره‌هایی عام باشند و اختصاص به موارد خاص نداشته باشند. انسجام علم، حاکی از آن است که یک علم، نمی‌تواند دچار تناقض و ناسازگاری درونی یا بیرونی باشد و در نهایت ویژگی تفاهم‌پذیری است که قابل تفاهم بودن نظریات علمی را ایجاب می‌کند و مانع از طرح ادعاهای غیر قابل اثبات است. در این میان، خصوصیت واقع‌نمایی، بیش از سایر خصوصیات، دچار نقد و نظر شده است اما به نظر می‌رسد این اختلاف‌نظرها بیشتر نسبت به غیرقابل دسترس یا غیرضروری دانستن یقین‌پدید آمده‌اند (رایشنباخ، ۱۳۷۱، ص ۱۰۵ و ۲۸۵) و کسی در پی انکار ضرورت واقع‌نمایی نبوده است.

به نظر می‌رسد، دست‌کشیدن از معرفت یقینی، بیش از آن‌که محصول شبهه‌های معرفت‌شناختی باشد، برآمده از یک ناکامی تاریخی است. دغدغه کاربردی‌سازی علوم از طرفی و ناتوانی استدلال برهانی-قیاسی از طرف دیگر باعث شد که اندیشمندان، کارآمدی استدلال قیاسی را مورد خدشه قرار داده و به گمان برآمده از استقراء بسنده کنند. به نظر نگارنده، عدم دسترسی به معرفت یقینی، چالشی است که علوم اسلامی نیز با آن درگیر خواهند بود چرا که رسالت علوم

انسانی تصرف در پدیده‌های عینی بوده و متغیرهای بسیاری در آن تأثیرگذار هستند. و از آن جا که شناخت این متغیرها در گرو استقراء ظنی است، گزاره‌های یقینی و قیاسی نمی‌توانند به صورت کامل نسبت به رسالت علوم انسانی پاسخگو باشند.

#### ۴. معیار اسلامی بودن علم تربیت

روشن است هر گزاره‌ای که در روان‌شناسی، علوم تربیتی یا انسان‌شناسی فلسفی مسلّم انگاشته شده نمی‌تواند در تربیت دینی مورد استفاده قرار گیرد؛ چرا که ذهن پژوهشگر، افزون بر عدم احاطه به جمیع جهت‌های یک پدیده، تحت تأثیر عناصر گوناگون علمی و فرهنگی می‌اندیشد و نسبت این عناصر با دین، نسبی روشن نیست.

اثر عناصر فرهنگی بر علم، در دوره‌ای به‌طور کامل نفی می‌شد اما به نظر می‌رسد پس از مطرح‌شدن آن توسط پوپر (پوپر، ۱۳۷۰، ص ۵۳) نقدی جدی بر آن وارد نشده است؛ فایزابد عزیززی و تقوی، ۱۳۹۳، ص ۶۴) و دیویدسون (نوری، ۱۳۹۵، ص ۲۳۸) نیز که به نقد نسبی‌گرایی کوهن پرداخته‌اند، اصل این تأثیر را پذیرفته‌اند و تنها راهکاری برای قیاس‌پذیری نظریه‌ها ارائه داده‌اند.

اردکانی با پذیرش اثر عناصر فرهنگی بر علم، لازمه تحقق علم دینی را تحقق عالم دینی دانسته است (اردکانی، ۱۳۹۹، ص ۳۷۱). به نظر نویسنده، تأثیر بر عوامل ناخودآگاه امری تشکیک‌پذیر است. به همین علت، ناخودآگاه‌بودن عناصر اثرگذار و ضرورت تحقق عالم دینی نباید ما را از مراتب پایین‌تر اثرگذاری غافل کند چرا که تحقق عالم دینی نیز بر همین اصلاحات ممکن و مقدور متوقف است.

به نظر نگارنده اگر علم را شیوه کسب دانش از راه تعامل پیوسته تجربه و استدلال (هرگنهان، ۲۰۰۹م، ص ۹) در نظر بگیریم گزاره‌های دینی هم می‌توانند به عنوان دلیل نقلی در علم، تأثیرگذار باشند و هم می‌توانند به عنوان عناصر فرهنگی و ارزشی در تعیین موضوع و جهت‌دهی تجربه و استدلال تأثیر بگذارند. روشن است که تأثیرگذاری مورد نظر تنها در صورتی می‌تواند دینی تلقی شود که انتساب و استناد آن به دین اثبات شود. از این رو استناد به وحی، تنها معیار دینی خواندن علم خواهد بود.

یگانه مسئله‌ای که باقی می‌ماند آن است که چطور می‌توان تمام گزاره‌های موجود در علم تربیت را به دین منتسب کرد؛ در حالی که ما می‌دانیم منابع وحیانی اغلب به کلیات پرداخته‌اند و گزاره‌های خردتر، قابل تعمیم به حالت‌های گوناگون نیستند؟ به نظر نگارنده استناد علم به وحی

مفهومی مشکک است که کمینه آن، استناد مبانی و راهبردهای کلان علم و پیشینه آن، استفاده از گزاره‌های خرد دینی است. در حقیقت ادعای نگارنده آن است که روش پژوهش در برخی از سطوح علمی، به عقلاء واگذار شده. این ادعا با توجه به دو نکته، قابل تصدیق خواهد بود:

**نکته اول** آن که ضرورت دینی سازی علوم، برآمده از مسئولیتی است که دین در قالب ضرورت پیاده سازی اغراض دینی بر عهده مسلمانان گذاشته است. عدم تصدیق این مسئولیت، ضرورت تولید تربیت دینی را از اساس مخدوش خواهد کرد. **نکته دوم** آن است که اگر ضرورت اسلامی سازی تربیت، پذیرفته شد، مسئولیت بیان کیفیت آن نیز به عهده منابع دینی خواهد بود. این دو مقدمه در مقام اثبات به ما نشان می‌دهد محتوای بیان شده در منابع دینی، برای تأسیس علم تربیت اسلامی، کافی بوده است؛ چرا که لازمه نفی این نتیجه، نقصان دین یا کم کاری حاملان وحی خواهد بود.

مطلب پیش گفته، امری ارتکازی است که اندیشمندان تربیتی در موارد گوناگونی براساس آن عمل کرده‌اند؛ برای مثال، شهید مطهری تعیین مواد آموزشی را واگذار شده به مسلمانان می‌داند اما مشروط به آنکه تعیین مذکور بر پایه دستورها و اغراض دینی باشد (مطهری، ۱۳۸۲، ص ۲۷). اعرافی به این نکته اشاره می‌کند که روش‌های تربیتی غیراستنباطی چون در جهت هدف‌های دینی هستند می‌توانند به‌عنوان ثانوی دینی شمرده شوند (اعراف، ۱۳۷۹، ص ۲۴). شواهد گوناگون دیگری درباره اتکا به تجربه در میان اندیشه‌های دینی به چشم می‌خورد که در بحث از منبع تجربه به آن‌ها اشاره می‌شود.

اثبات استناد، براساس بررسی سه عنصر صدور، جهت و دلالت انجام می‌پذیرد. یگانه شبهه مطرح در این باره مسئله ظنی بودن استنادهای وحیانی است که شاید گفته شود ارزش معرفت‌شناختی این منابع را دچار اشکال می‌کند. اما به نظر می‌رسد یقینی بودن گزاره‌ها، نه لازمه واقع‌نمایی این علوم است که از شاخصه‌های علمی به شمار می‌رود و نه لازمه استناد به وحی است که شاخصه اسلامی بودن به شمار می‌رود. در رابطه با این که یقینی بودن، لازمه واقع‌نمایی نیست توضیح‌های کافی داده شده است. اما درباره جایگاه یقین در استناد، لازم به بیان می‌باشد که استناد یک مقوله عقلایی است و عقلاء همان‌طور که در حجیت ظواهر علم اصول اثبات شده است (موسوی خویی، ۱۴۲۲ق، ج ۲، ص ۱۳۷)، یقین را شرط لازم استناد مراد به متکلم نمی‌دانند.

درباره شرایط جریان سیره عقلاء بحث‌هایی مطرح است که در علم اصول به آن پرداخته می‌شود حتی اگر ما شرط جریان سیره را اطمینان به صدور یا مراد بدانیم، باز هم به این معنا نیست که اطمینان به صدق مفاد خبر نیز لازم است بلکه مقصود اطمینان به صدور آن مفاد از متکلم و اراده معنا به

وسیله وی است که در میان اهل عرف با عدم صدق نیز سازگار می باشد هر چند نسبت به معصومان لازمه آن بازخوانی نظریه است که در بحث بعد به آن می پردازیم. قابل استناد بودن ظواهر ادله در علوم دینی مطلبی است که بسیاری از اندیشمندان از جمله وکیلی (وکیلی، ۱۳۹۹، ص ۱۰۵) و حسین زاده (حسین زاده، ۱۳۹۴، ص ۴۳۴) نیز در کتاب های خود به آن اشاره کرده اند.

نکته دیگری که لازم است به آن دقت شود، مسئله بررسی جهت است که اغلب مغفول واقع می شود. باید توجه داشت که بررسی جهت، به معنای بررسی مقام صدور دلیل است. این که دلیل مورد نظر در مقام ابراز واقع است یا تقیه؟ در مقام بیان حکم فقهی است یا اخلاقی یا تربیتی یا اجتماعی یا موارد دیگر؟ و اینکه در مقام بیان مطلبی عام البلوی بوده یا ناظر به واقعه خاصی بوده است؟ از مسائلی است که باید مورد بررسی قرار گیرد.

غفلت از بررسی جهتی باعث شده برخی بحث های غیر تربیتی به عنوان اصول تربیتی مطرح شوند؛ برای مثال، اعرافی با استفاده از ادله قاعده اصالة الصلحة، مقوله مثبت نگری را به عنوان یک اصل تربیتی دینی معرفی کرده است<sup>۱</sup> (اعرافی، ۱۳۹۵، ج ۱، ص ۲۸۳)؛ در حالی که به نظر می رسد ادله این قاعده ناظر به تعامل حقوقی و عبادی با مسلمانان است نه تعامل تربیتی.

وایسین مسأله ای که باید به آن توجه شود مسأله ای تنافی ادله است. اگر در میان ادله متنافی، دلیلی دال بر حکم فقهی تعبدی باشد، این تنافی از موارد عدم انسجام بیرونی شمرده می شود که در آینده به آن خواهیم پرداخت. اما اگر هیچ یک از ادله متنافی، دال بر حکم فقهی تعبدی نباشند باید نسبت به جمع بندی این ادله اقدام کرد. برای جمع بندی این ادله، وکیلی روش جمع بندی عرفی شایع در فقه و اصول را معرفی کرده است. به این صورت که به وسیله ادله قطعی، ادله ظنی کنار گذاشته شده و به وسیله ادله خاص و مقید، عمومات و مطلقات، تقیید می خورد (وکیلی، ۱۳۹۹، ج ۲، ص ۵۷ و ۲۴۸).

در برابر، نویسنده کتاب تربیت کودک معیار دیگری برای حل این مسئله ارائه می دهد: «ما وقتی می توانیم چیزی را کشف کنیم که موضع طبیعی آن را بین مواضع دیگر کشف کرده باشیم و مجموع را دستگاهی ببینیم. به عبارت دیگر صفت ها، افعال و اندیشه انسان را دستگاه یا نظام مند مطالعه کنیم» (حایری شیرازی، ۱۳۹۵، ص ۲۶). باقری نیز در کتاب خود از روشی مشابه بهره برده است (باقری، ۱۳۸۵، ص ۷۳-۸۳).

به نظر نگارنده، روش صحیح رفع تنافی، روش دوم است چرا که طرد، تقیید و تخصیص، درباره گزاره های بسیط انجام می پذیرد، نه بررسی نظریه هایی که متضمن چند گزاره به هم مرتبط هستند. در بحث های فقهی چون موضوعات واحد در نظر گرفته شده و احکام، اموری بسیط هستند،

۱. نویسنده این کتاب در همان بخش به اصول دیگری از جمله اصل تخفیف و مسامحه، طراحی جایگزین ها، فریضه سازی و الزام بخشی و ... نیز اشاره کرده که به نظر نگارنده همین اشکال به همه این موارد وارد است.

اجتماع ادله عام و خاص و ادله قطعی و ظنی، بر موضوع واحد، محال خواهد بود اما وقتی درباره پدیده‌هایی چون رشد، نفس و از این قبیل صحبت می‌شود گزاره‌هایی که به ظاهر متنافی هستند می‌توانند هر کدام به جهت خاصی از یک مجموعه پیچیده ارجاع دهند که از جمع‌بندی و تحلیل آن‌ها کشف کامل، محقق خواهد شد.

## ۵. پیش فرض‌ها

### ۵-۱. جایگاه نظریه در فرایند پژوهش

مقصود از نظریه، مجموعه‌ای از گزاره‌های به هم پیوسته است که برای توصیف و تبیین واقعیت ارائه می‌شود (رضایی و علی‌اکبری، ۱۳۹۸، ص ۱۷). جایگاه نظریه‌ها در علوم تجربی بر کسی پوشیده نیست اما پرداختن به آن‌ها در علوم مانند تربیت اسلامی، مغفول واقع شده است. به نظر نگارنده عنصر نظریه باید به عنوان موضوع ارزیابی علمی در نظر گرفته شود. چرا که با توجه به معیارهای علمی پیشگفته، برای اثبات یک نظریه در تربیت اسلامی، نمی‌توان به اثبات استناد اکتفاء کرد. آن‌چه از وحی به دست می‌آید پیش از بررسی کارآمدی و انسجام نه می‌تواند قانونی و حیانی و نه می‌تواند قانونی غیرو حیانی شمرده شود. چرا که عدم احراز دو معیار اخیر، گاهی برداشت ما از وحی را دست‌خوش تغییر می‌کند و کامیابی در این ارزیابی‌ها و حیانی بودن برداشت بیان‌شده را تثبیت می‌کند. از این رو می‌توان گفت برداشت‌های ابتدایی ما از عناصر تربیتی که هنوز ارزیابی نشده‌اند، نظریه‌هایی تربیتی شمرده می‌شوند.

گفتنی است در استفاده از نظریه‌ها باید به چند نکته توجه داشت: الف) نظریه گزاره‌ای واحد نیست بلکه مجموعه‌ای از گزاره‌ها است که برای توضیح یک پدیده ارائه می‌شود (رضایی و علی‌اکبری، ۱۳۹۸، ص ۱۷). به همین علت ظنی بودن، مستند نبودن یا حتی ابطال یک بخش از نظریه باعث ابطال کامل آن نمی‌شود بلکه زمینه تغییر آن جزء را فراهم می‌کند (کوهن، ۱۳۶۹، ص ۸۶).

ب) در علوم غربی، خاستگاه نظریه‌ها، حدس برآمده از مشاهده است (پوپر، ۱۳۷۰، ص ۴۵). اما در علوم اسلامی با توجه به دغدغه‌ی اسلامی بودن قضیه‌ها نمی‌توان به این روش بسنده کرد. پس باید به این پرسش پاسخ داد که نظریه‌های تربیت اسلامی چگونه باید طراحی شوند؟ در ادامه به چگونگی اثبات استناد نظریه‌های تربیتی خواهیم پرداخت.

### ۵-۲. مبنای فلسفی

وقتی از تربیت اسلامی سخن می‌گوییم خاتمیت دین، حداکثری بودن قلمرو آن و امکان علم دینی را پذیرفته‌ایم اما برگزیدن این مبانی، برای ارائه یک روش پژوهشی کافی نیست. شاید مسئله نقصان



عقل بشری را بتوان مهمترین مبنایی دانست که به صورت مستقیم در فرایند پژوهش تأثیرگذار است. احتیاج انسان به وحی ریشه در همین مبنا دارد. (مصباح‌یزدی، ۱۳۹۳، ص ۱۰۷؛ محمدی‌شهری، ۱۳۸۳، ص ۵۴؛ مطهری، ۱۳۷۳، ص ۱۵). در میان اندیشمندان غربی نیز اعتراف ضمنی به این نقصان، بسیار به چشم می‌خورد (ملکیان، ۱۳۷۷، ج ۴، ص ۱۶۹). ناکامی‌های تاریخی علوم، باعث شده لاودن با طرح نظریه استقرای بدبینانه، رابطه ادعا شده میان موفقیت و صدق تقریبی را منکر شود و نشان دهد که یک نظریه، هر چند می‌تواند کارآمد باشد اما کارآمدی آن شاهد بر واقع‌نمایی آن نیست (اکبری‌تختمشلو، ۱۳۹۵، ص ۱۰۷).

همانطور که جهان‌بخش و دیگران اشاره کرده‌اند (جهان‌بخش و شیخ‌العراقین‌زاده، ۱۳۹۸، ص ۵۲) ریشه این واقعیت در آن است که وصول به توصیف کامل از یک پدیده، تنها در صورتی ممکن خواهد بود که انسان از تمام جهت‌ها و روابط آن، آگاه باشد؛ در حالی که عدم احاطه انسان بر تمام این روابط، امری روشن است. در نتیجه احساس تنافی میان دو منبع عقل و وحی در موارد بسیاری می‌تواند باعث تشکیک در نتیجه‌های علمی استقرایی یا حتی قیاسی شود. به این علت که حتی اگر استدلال قیاسی، از نظر صورت تام باشد باز هم احتمال خطا در ماده آن وجود خواهد داشت. از این رو در تربیت اسلامی نه تنها نمی‌توان به استفاده از روش‌های استقرایی و قیاسی اکتفاء کرد بلکه باید به نوعی این روش‌های عقلانی را به وسیله‌ی وحی جهت‌دهی کرد.

### ۳-۵. منابع معرفتی در فرایند پیشنهادی

براساس آنچه گفته شد، روشن می‌شود که منبع اصلی در فرایند مورد نظر، منبع وحی است. اصلی‌بودن منبع وحی، به این معناست که استفاده از منابع دیگر باید متأثر از معارف وحیانی باشد. باقری (باقری، ۱۳۸۵، ص ۱۱)، صفایی‌حایری (صفایی‌حایری، ۱۳۸۶، ص ۵۲ و ۵۴) و حایری‌شیرازی (حایری‌شیرازی، ۱۳۹۵، ص ۲۳)، وحی را از نظر معرفت‌شناختی، منبع اصلی تربیت اسلامی می‌دانند.

با بررسی شیوه‌های گوناگون استناد به وحی می‌توان ادعا کرد کنار هم قرارگرفتن دو عنصر تفسیرپذیری در ادله وحیانی و اعتماد بالا به ادله غیروحیانی، نوعاً پژوهشگر را به سمت اتکا به ادله غیروحیانی سوق می‌دهد و باعث می‌شود ادله وحیانی نقش فعال و اثرگذار خود را از دست بدهند؛ در حالی که اگر پژوهشگر به صورت مستقل و بدون پیشینه ذهنی به برداشت از متون وحیانی بپردازد، برداشت‌های وی متفاوت یا متضاد با ادله غیروحیانی خواهد بود. بسیاری از اختلاف‌هایی که میان فیلسوفان و متکلمان در عصرهای گذشته وجود داشته نیز برآمده از همین نکته است (علی‌احمدی، ۱۳۹۰، ص ۲۹۳-۳۵۶).

با توجه به این نکته لازم است ابتدا وحی را با معیارهای معناشناسی بررسی کنیم. سپس در صورت تنافی با ادله غیروحيانی به بررسی احتمالات موافق با وحی پردازیم. در صورت حل نشدن تنافی، مسئله را به بررسی های آینده و بازخوانی های آتی ارجاع دهیم، همان کاری که در صورت تنافی عقلی یا تجربی انجام می شود.

در رابطه با استفاده از منبع شهود به نظر میرسد بسیاری از اندیشمندان دینی و غربی از جمله وکیلی (وکیلی، ۱۳۹۹، ج ۲، ص ۳۰) و هرگنهان (هرگنهان، ۲۰۰۹م، ص ۶۷۵) اعتبار گزاره های شهودی را تأیید کرده اند. اما به نظر می رسد تعمیم پذیری این گزاره ها، نیازمند استفاده از منبع تجربه یا تطبیق با تعالیم وحيانی است؛ چرا که بسیاری از ادراک های شهودی تحت تأثیر ویژگی های شخصی حاصل می شوند. به همین علت است که هرگنهان عدم استفاده از آزمایش را به عنوان نقطه ضعف نظریه فروید می شمارد (همان، ص ۶۷۳).

درباره کارکرد عقل استنتاجی، رضایی کوشیده است با بسنده کردن به این منبع، روش پژوهش کاملی در جهت تولید تربیت اسلامی ارائه دهد (رضایی، ۱۳۹۹). به نظر می رسد عقل استنتاجی دو کارکرد متفاوت دارد که لازم است میان آنها تفکیک قائل شویم. چرا که استنتاج اصول از مبانی و اهداف به نظر امری غیرقابل پرهیز است (همان، ص ۹۲).

اما استفاده از روش استنتاجی برای به دست آوردن مبانی و اهداف می تواند موجب تحمیل مطالب غیردینی بر منابع وحيانی شود. روشن است که استدلال های عقلانی هیچ گاه بدون پیشینه علمی نخواهند بود. پیشینه این استدلال ها اغلب میراث موجود از فلسفه صدرایی است. مطالعه منابعی که در جهت دستیابی به مبانی تربیت اسلامی از این راه نگاشته شده اند به روشنی نشان می دهند که این منابع چیزی بیشتر یا کمتر از مبانی مطرح شده در فلسفه صدرایی ارائه نمی دهند؛ برای مثال، می توان به آثاری مانند نوشتارهای لطیفی و داودی اشاره کرد (لطیفی، ۱۳۹۶؛ داودی و دیگران، ۱۳۹۹).

با کمی درنگ به این پرسش می رسیم که آیا منابع وحيانی چیزی کمتر یا بیشتر از آنچه در فلسفه ارائه شده است ارائه نمی دهند؟ زمانی که ما به اثر گسترده و غیرقابل انکار فلسفه ارسطویی بر فلسفه صدرایی توجه می کنیم این پرسش پررنگ تر می شود که راز این یکدستی و اتحاد قرائت، وضوح و روشنی مدالیل وحيانی بوده است یا تحمیل اندیشه های فلسفی بر منابع وحيانی؟

**لطیفی** در مقاله ای کوشیده است با مطرح کردن ادله نقلی، به اثبات این مدعا پردازد که عقل نیز در عرض وحی کاشف از دین بوده و معرفت حاصل از آن معرفتی دینی است (لطیفی، ۱۳۹۲، ص ۳۳). بی گمان اطلاق این ادله که شامل هر خردورزی حتی خردورزی فیلسوفان غربی نیز می شود، قابل التزام نیست به همین سبب لازم است معیاری برای تفکیک میان روش های خردورزی ارائه شود که خود منابع وحيانی به ارائه ی چنین معیاری پرداخته اند.

در منابع نقلی روایت‌هایی به چشم می‌خورد که نشان می‌دهد برخی خردورزی‌ها هر چند از نظر عرفی با عقل مشتبه می‌شوند اما مصداق عقل ممدوح و مورد نظر روایت‌ها نیستند (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۱، ص ۱۱-۱۲). توجه به به مجموع ادله‌ای که درباره عقل صادر شده است، ما را به این نکته رهنمون می‌کند که عقل ممدوح، عقلی است که مستقیم یا غیرمستقیم تحت تأثیر راهنمایی و تربیت وحی قرار گرفته است نه هر خردورزی‌ای که عرف آن را تعقل می‌شمارد. این ادعا با توجه به چند مقدمه اثبات می‌شود.

اول آن که دسترسی عقل بشری به مصالح و مفاسد کامل نیست و نمی‌توان هر خردورزی‌ای را تعقل ممدوح دانست. دوم آن که با توجه به برخی روایت‌ها عقل عنصری نیازمند به تربیت بوده و دچار ضعف و قوت می‌شود (همان، ص ۱۸-۱۷). سوم آن که در روایت‌های گوناگونی، رسالت پیامبران را تربیت عقل دانسته‌اند (سیدرضی، ۱۴۱۴ق، ص ۴۳)؛ تا جایی که گفته شده پیامبران رسالتی جز زنده کردن عقل بشری نداشته‌اند (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۱، ص ۱۶). نیز گفته شده است که بهتر بودن عقل در گرو استجابیت دعوت پیامبران است (همان).

البته شاید بتوان ادعا کرد مقدمه اول، خود به تنهایی برای اثبات مدعا کافی است چرا که وقتی عقل، نقصان خود را درک می‌کند ناچار می‌شود برای رفع این نقصان به وحی مراجعه کند همانطور که در برخی روایات به آن اشاره شده است (همان، ص ۲۹). در نتیجه لازم است در روش پژوهش، وحی از نقش راهبردی برخوردار باشد.

واپسین منبع، منبع تجربه است. در کلمات اندیشمندان شواهد گوناگونی بر استفاده از این منبع دیده می‌شود. صفایی حایری تجربه را یکی از منابع شناخت روحيات دانسته است (صفایی حایری، ۱۳۸۶، ص ۵۴). بهشتی (بهشتی، ۱۳۹۰، ص ۹۳) و حایری شیرازی (حایری شیرازی، ۱۳۹۵، ص ۱۵۶) در مواردی به تجربه تمسک کرده‌اند. این شواهد و بیشتر نشان می‌دهد که اندیشمندان دغدغه‌مند نسبت به وحیانی شدن علم تربیت، استفاده از تجربه بر پایه مبانی و رویکرد وحیانی را مخلّ به دینی بودن آن نمی‌دانستند. از نظر نگارنده، با توجه به نقصان عقل بشری و ضرورت اثبات استناد علم به وحی، استفاده از این منبع در مواردی ممکن خواهد بود که واگذار شدن عنصر یا مسأله‌ی مورد نظر به عقلاء اثبات شده باشد و این مطلب به دو شرط اثبات می‌شود: ۱) جهت دهی تجربه توسط منبع وحی که به چگونگی در ادامه خواهیم پرداخت ۲) دلیل نقلی در رابطه با عنصر یا مسأله‌ی مورد نظر نباشد که توضیح آن در پیش فرض دوم گذشت.

#### ۴-۵. مبنای فقهی

مبنای دیگری که باید به آن توجه شود آن است که احکام فقهی دین بر ملاکات واقعیه استوار هستند (مطهری، ۱۳۶۹، ص ۸۹؛ وکیلی، ۱۳۹۹، ج ۲، ص ۲۳۲). این مسئله در میان عالمان شیعه امری کاملاً روشن است اما نکته دیگری که باید افزوده شود آن است که تنها راه دسترسی به ملاک احکام، خطابات شرعی است. این مبنا از ضروریات فقهی به شمار می رود؛ برای نمونه طباطبایی در *منهاج الصالحین* به آن اشاره می کند (طباطبایی قمی، ۱۴۲۶ق، ج ۳، ص ۲۹۶) و نائینی در کتاب *الصلوة* آن را از مسلّمات عدلیه می شمارد (نائینی، ۱۴۱۱ق، ج ۱، ص ۲۷۱).

توجه به این دو مبنا مانع از برخورد های ذوقی با احکام دینی می شود؛ چرا که مبنای اول به ما می فهماند که وجود یک حکم شرعی، جهتی واقعی دارد که ما از آن اطلاع نداریم و مبنای دوم این نکته را گوشزد می کند که کشف ملاکات، فقط از راه احراز استناد آن به شارع ممکن است و با حدس یا قیاس نمی توان به آن ها دست یافت. توجه به این دو مبنا در حل تنافی میان احکام فقهی و دستورالعمل های علمی، تعیین کننده خواهد بود.

#### ۵-۵. عناصر تربیتی

یکی از بحث هایی که به نظر می رسد در میان اندیشمندان علم تربیت مورد اتفاق است، آن است که مسایل تربیتی باید بر پایه عناصری تربیتی پاسخ داده شوند (باقری، ۱۳۸۵، ص ۱۵). اغلب مبانی، هدف ها، اصول، روش ها و مرحله های تربیت به عنوان عناصر تربیتی شمرده می شوند اما مراجعه به آثار اندیشمندان دینی، ما را با عناصر دیگری روبه رو می کند که پرداختن به آن ها در علم تربیت ضرورت دارد. در مجموع به سه عنصر دیگر یعنی عامل تربیت (حایری شیرازی، ۱۳۹۵، ص ۱۱۷؛ صفایی حایری، ۱۳۸۶، ص ۵۶)، روحیه شناسی و مرحله های عملیاتی (همو، ص ۲۱۹ و ۳۲۹) اشاره شده است. از نظر نگارنده با توجه به سه نکته باید این عناصر را نیز به عناصر علم تربیت اضافه کرد: اول آنکه رسالت علم تربیت حل مسائل عینی تربیت است دوم آنکه این عناصر نقش مهمی در پیاده سازی نظام تربیتی دارند سوم آنکه این عناصر با متغیرهای بسیاری عجین شده اند که تفاوت دیدگاه در آنها خروجی نظام تربیتی را متفاوت می کند. در نتیجه، فرایند پژوهش مشتمل بر بحث از مبانی، هدف ها، اصول، روش ها، مرحله ها، عامل تربیت، روحیه شناسی، مرحله های عملیاتی و سپس مسایل تربیتی خواهد بود.

## ۶. فرایند پیشنهادی

بر اساس فرایند پیشنهادی، حل مسائل تربیتی از نظریه پردازی نسبت به عناصر تربیتی آغاز شده و از چهار مرحله عبور می‌کند. این مراحل به ترتیب عبارتند از:

### ۶-۱. نظریه پردازی نسبت به عناصر وحیانی-استنتاجی

تقدم نظریه پردازی نسبت به سه عنصر مبانی، اهداف و اصول تربیتی بر سایر عناصر تربیتی به نظر امری روشن است از این رو میتوان گفت این عناصر از نقشی راهبردی برخوردار هستند. با توجه به این نکته و با توجه به اینکه استناد علم به وحی در گرو راهبردی بودن نقش آن در علم است منبع اصلی در استنباط این عناصر، منبع وحی خواهد بود.

براساس دیدگاه مشترکی که در علم تربیت به چشم می‌خورد، هدف‌های تربیتی پس از به‌دست آوردن مبانی و بر پایه آن‌ها تحصیل می‌شوند (حایری شیرازی، ۱۳۹۵، ص ۲۱؛ باقری، ۱۳۸۵، ص ۱۵). از دیدگاه نویسنده، هر چند مبانی، زیربنای دیگر مسائل علم تربیت شمرده می‌شوند اما پرداختن به آن‌ها نباید بدون در نظر گرفتن هدف‌های وحیانی انجام شود.

ضرورت این مطلب در آن است که پژوهشگر هیچ‌گاه بدون مسئله نمی‌تواند به کنکاش واقعیت یک پدیده بپردازد. و مسأله‌ها برآمده از پیش فرض‌های هنجاری هستند. پژوهشگر برای مواجهه با مسأله‌ها، به ناچار یا باید از علوم غربی استفاده کند، یا به فلسفه اسلامی مراجعه کرده و یا مسایل را به‌طور مستقیم از وحی استنباط کند. همان‌طور که گفته شده است، استفاده از روش اول و دوم صحیح نخواهد بود چرا که با توجه به اثر عوامل فرهنگی در تولید علم و نقصان عقل مستقل بشری روشن شد که نتیجه آن‌ها تحمیل بر منابع وحیانی است.

اما استفاده از روش سوم نیز صحیح به نظر روش‌نمیرسد چرا که تفسیرپذیری و عدم انسجام منابع وحیانی خروجی این روش را به مجموعه‌ای از گزاره‌های غیرمرتبط تبدیل می‌کند. در دست‌داشتن یک نظریه دینی درباره هدف تربیت، نقش یک حلقه وصل میان گزاره‌های پراکنده‌ی وحیانی را ایفا می‌کند و به پژوهشگر می‌گوید که چه توصیف‌هایی در امتداد بخشیدن به هدف مورد نظر مؤثر است.

براساس این روش، پژوهشگر در گام اول با تکیه بر منابع نقلی می‌کوشد نظریه‌ای درباره هدف‌های تربیتی اسلام به‌دست آورد سپس با استفاده از پس‌رونده فرانکنا (باقری، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۵۸ و ۶۷)، می‌کوشد به این پرسش پاسخ دهد که هدف بودن عنصر مورد نظر، بر اساس کدام پیشفرض‌های ذکر شده در منابع دینی ممکن خواهد؟ این روش نه تنها استفاده از منبع عقل را ممکن می‌سازد

بلکه تأثیر پیش فرض‌های غیر دینی بر مسائل را نیز به حداقل می‌رساند. شاید به همین علت است که صفایی حایری بحث‌های تربیتی خود را با بیان هدف تربیتی در مفهوم تربیت آغاز کرده (صفایی حایری، ۱۳۸۶، ص ۳۵).

برای دستیابی به اصول تربیتی، دو روش به کار گرفته شده است. در روش اول، به وسیله استنتاج از مبانی و هدف‌ها می‌توان به اصول دست‌یافت (حایری شیرازی، ۱۳۹۸، ص ۲۶۷) و در روش دوم اصل تربیتی به‌طور مستقیم از مراجعه به وحی به دست می‌آید (بهشتی، ۱۳۹۰، ص ۴۸؛ باقری، ۱۳۸۵، ص ۹۱).

دو عنصر مرحله‌های تربیتی و عوامل تربیت نیز از آن جهت که از طریق تحلیل و استنتاج از سه عنصر قبل به دست می‌آیند، پس از نظریه‌پردازی در سه عنصر قبل جای می‌گیرند. باقری در تعیین مرحله‌های تربیتی (باقری، ۱۳۸۵، ص ۲۴۱) و صفایی حایری برای تبیین نقش مربی به عنوان عامل تربیت (صفایی حایری، ۱۳۸۶، ص ۵۸) نیز، از استنتاج و تحلیل مبانی، اهداف و اصول استفاده کرده است.

برخی کوشیده‌اند با الگوگیری از روش شهید صدر در کتاب اقتصادنا (صدر، ۱۳۸۵، ج ۱، ص ۳۷۱) به عناصر تربیتی پی ببرند (اعرافی، ۱۳۹۵، ج ۱، ص ۲۶۶). این روش تا جایی که به استنباط اصول تربیتی اسلام بپردازد، اشکالی ندارد اما نمی‌توان از آن برای به دست آوردن مبانی تربیتی استفاده کرد؛ چرا که در این صورت مستلزم کشف ملاک‌های احکام به صورتی غیر از بیان شارع خواهد بود. در حالی که بطلان این روش در مباحث قبل اثبات شد.

افزون بر آن، این روش از سه جهت مخدوش است: الف) گاهی یک گزاره دستوری با دو یا چند گزاره توصیفی سازگاری دارد؛ ب) وقتی ما گزاره‌های توصیفی را از منابع دیگر به دست می‌آوریم و به صورت دوگانه یا چندگانه بر سر راه دستورالعمل‌های شرعی می‌گذاریم، به نوعی در حال تحمیل یافته‌های خود بر منابع و حیانی هستیم چرا که شاید این دستورالعمل‌ها بر توصیفاتی غیر از چندگانه مورد نظر ما استوار باشند؛ ج) این روش تنها در صدد بهره‌گیری از گزاره‌های مولوی دینی است و در عمل از گزاره‌های ارشادی و توصیفی دینی محروم می‌ماند.

## ۲-۶. نظریه پردازی نسبت به عناصر استنتاجی-تجربی

همان‌طور که گفته شد نظام تربیتی شامل عناصر دیگری از جمله روحیه‌شناسی و مرحله‌های عملیاتی و روش‌ها نیز می‌شود. منبع اصلی در دو عنصر اول، تجربه است. تجربی بودن این دو عنصر از آن جهت است که این دو تحت تأثیر عوامل و متغیرهای متعدد و متفاوتی هستند که شناسایی آن‌ها در زمان‌های مختلف نیاز به استقراء و تجربه دارد.

واپسین عنصر یعنی روش‌های تربیتی براساس تحلیل تمام عناصر پیش، استنتاج و تجربه به دست می‌آید چرا که بحث از آن‌ها شامل شناسایی، کیفیت اجرا و جایگاه هر روش، نسبت به اهداف، اصول و مراحل می‌شود. با این توجه، شناسایی روش‌ها با برخورداری از دو ویژگی متغیر بودن و دخالت شرایط زمانی در آن، عنصری به‌طور کامل تجربی است اما کیفیت اجرا و جایگاه روش‌ها، نیاز به تحلیل و استنتاج از مبانی، هدف‌ها، اصول، مرحله‌ها و نقش‌های مربی دارد.

**صفای حایری** در راستای تعیین روش برخورد با روحیه‌های مختلف از منبع وحی استفاده کرده است (صفای حایری، ۱۳۸۶، ص ۳۲۶-۲۱۹). به نظر نگارنده، استفاده از منبع وحی در این مرحله‌ها، منافاتی با تجربی بودن آنها ندارد چرا که با توجه به اصلی‌تر بودن منبع وحی نسبت به سایر منابع در تربیت اسلامی استفاده از این منبع در تمام مرحله‌های فرایند پژوهش ممکن است اما با توجه به متغیر بودن این عناصر و تأثیر شرایط زمانی در آنها نمیتوان به این منبع اکتفاء کرد.

### ۳-۶. ارزیابی انسجام

با توجه به آنچه گذشت یکی از معیارهای علمی بودن، انسجام گزاره‌ها و عدم وجود تنافی میان گزاره‌های علم است. انسجام به دو قسم انسجام درونی و انسجام بیرونی تقسیم می‌شود. بررسی انسجام درونی به معنای آن است که پژوهشگر با بررسی نظریه‌های ارائه شده باید تنافی احتمالی میان نظریه‌ی ارائه شده و عناصر اثبات شده در علم را شناسایی کرده و آن را اصلاح کند. این مسئله شاید مسئله‌ای ساده به نظر برسد اما باید دقت داشت که هر نظریه‌ی جدید باید نسبت خود را با نظریه‌های اثبات شده دیگر آن علم روشن کند چرا که در غیر این صورت علم دچار از هم گسستی میشود که برخلاف شاخصه‌های علمی است.

اما بحثی که اهمیت بیشتری دارد مسئله انسجام بیرونی است. این مسئله از آن جهت در علوم دینی اهمیت می‌یابد که دین دربرگیرنده احکام فقهی تعبدی و ارزش‌های اخلاقی نیز هست و تنافی نظریه‌های علمی با آن‌ها کاشف از عدم استناد نظریه‌ها و در نتیجه دینی نبودن آن‌هاست. از این رو یکی از وظیفه‌های پژوهشگر، توجه به انسجام نظریه‌های خود با دستورالعمل‌های دیگر دین است. به نظر نگارنده، تنافی میان نظریه‌های علمی و دستورالعمل‌های دینی، به دو دسته غیر مستقر و مستقر تقسیم می‌شود: الف) دسته اول شامل تنافی‌هایی می‌شود که با بازخوانی ادله فقهی و علمی، قابل حل و جمع‌بندی هستند؛ ب) دسته دوم شامل تنافی‌هایی می‌شود که با این بازخوانی‌ها حل نمی‌شوند. روشن است که پژوهشگر ابتدا باید به وسیله بازخوانی ادله، بکوشد تنافی بیان شده را از بین ببرد. همانطور که بهشتی در تنافی میان اصل تربیتی آزادی و حدود و تعزیرات فقهی، با بازخوانی ادله فقهی به حل این تنافی می‌پردازد (بهشتی، ۱۳۹۰، ص ۱۸-۱۶).

و مطهری برای رفع تنافی برخی بحث‌های روان‌شناسی با احکام فقهی از این روش استفاده می‌کند (مطهری، ۱۳۸۲، ص ۵۲).

اما در صورت استقرار تنافی، وکیلی ابطال حجیت دلیل فقهی را به‌عنوان راه‌کار حل تعارض معرفی کرده و دلیل آن را ظنی بودن دلیل فقهی دانسته است (وکیلی، ۱۳۹۹، ج ۲، ص ۲۴۸). به نظر نگارنده این نوع جمع‌بندی به احکام فقهی مختص است و در بحث‌های علمی جا ندارد. دلیل عدم جریان این قاعده در این باره، عدم دسترسی ما به ملاکات و مسئولیت ما نسبت به احکام است که اجازه نمی‌دهد به‌وسیله این نتیجه‌های علمی که شاید در آینده ابطال شوند، از احکام دست بکشیم. باید توجه داشت که حتی اگر مفاد گزاره‌های علمی یقینی باشد، این گزاره‌ها از پشتوانه الزام‌بخش مولوی برخوردار نیستند و هیچ عنصری عمل به آن‌ها را عقلاً بر ما واجب نمی‌کند. برخلاف دستورهای فقهی که عقلاً الزام‌آور و پدیدآورنده استحقاق عقاب هستند. مگر آن‌که حاصل بررسی‌های علمی، تصدیق ضرورتی فقهی باشد که در این صورت راه‌کار حل تنافی تابعی از قواعد باب تراحم خواهد بود.

#### ۶-۴. ارزیابی کارآمدی

پس از به‌دست آوردن نظریه از راه منابع نظری، در راستای اثبات واقع‌نمایی آن، باید از آزمایش استفاده کرد. مقصود از آزمایش در این مقاله، شیوه آزمایش در علوم رفتاری و اجتماعی است که بر اساس تعیین متغیرها، آزمایش در گروه‌های نمونه و تهیه گزارش آماری استوار می‌باشد (رضایی و علی‌اکبری، ۱۳۹۸، ص ۸۳، ۱۰۷ و ۱۳۱).

گفتنی است که نتیجه شکست یک نظریه دینی در آزمایش، همواره مساوی با ابطال آن نظریه نخواهد بود. همان‌طور که در علوم تجربی نیز چنین امری پذیرفته شده نیست. دانشمندان علوم تجربی وقتی با شکست یک نظریه روبه‌رو می‌شوند، می‌کوشند براساس همان منابع که باعث شکل‌گیری نظریه شده است، به اصلاح نظریه پردازند (کوهن، ۱۳۶۹، ص ۸۶). کوهن درباره ابطال نظریه این‌گونه می‌نویسد: «ابطال با وجود آن‌که بی‌شک حاصل می‌شود همراه با ظهور یک ناهنجاری یا مثال باطل‌کننده یا به‌سبب آن اتفاق نمی‌افتد» (همان، ص ۱۴۸). وی عامل اصلی ابطال یک نظریه را رسیدن ناهنجاری به میزان بحران می‌داند (همان، ص ۸۵). لاودن پا را از این نقطه فراتر نهاده و با ارائه فهرستی از برخی نظریه‌ها، ادعا می‌کند که یک نظریه می‌تواند به‌طور کامل صادق باشد اما در مدت‌زمان طولانی ناموفق عمل کند (اکبری‌تختمشلو، ۱۳۹۵، ص ۱۱۰). این امر میان علوم دینی و غیردینی امری مشترک است. پژوهشگر باید پس از رویارویی با



شکست در آزمایش به منابع دینی بازگشته و با بازخوانی آن‌ها بکوشد اشتباه‌های برداشتی خود را اصلاح کند و نیز باید به این نکته توجه داشته باشد که نظریه‌ی مستند به وحی می‌تواند صادق باشد اما در مدت‌زمان بسیاری به ظاهر ناموفق عمل کند. چرا که بسیاری از شکست‌ها در مرحله ارزیابی به عدم توجه به نکته‌هایی باز می‌گردد که باید در نظریه بیان می‌شده اما پژوهشگر نسبت به آن غافل بوده است.

میان نظریه‌های دینی و نظریه‌های ثابت‌شده در علوم غربی نیز همین نسبت برقرار است؛ یعنی کارآمدی یک نظریه اثبات‌شده در علوم غربی نباید مانع از آن شود که ما به صورت فعال به تبیین نظریه خود پردازیم. طرد و تقیید و تخصیص نظریه‌های دینی نیز راه‌کار مناسبی برای تعامل با نظریه‌های اثبات‌شده در علوم غربی نیست چرا که واقع‌نمایی یک نظریه تجربی، چیزی بیش از صدق تقریبی نبوده و اصلاح نظریه دینی، می‌تواند ناکارآمدی احتمالی آن را جبران کند.

## ۷. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

هدف از نگارش مقاله پیش‌رو به دست آوردن یک فرایند جامع و منسجم پژوهشی، برای حل مسایل علم تربیت بود. فرایندی که در بر دارنده معیارهای علمی و دینی بوده و بتواند اثر معیارهای پیش‌گفته را در حل مسایل نظام تربیتی به چشم بکشد منابع عمده در این علم عبارت هستند از: الف) وحی ب) عقل تحلیلی و استنتاجی ج) تجربه.

فرایند حل مسأله در تربیت اسلامی با نظریه‌پردازی نسبت به هدف‌های تربیت دینی آغاز می‌شود، سپس مبانی تربیتی با تکیه بر وحی و تحلیل استعلایی به دست می‌آید. پس از این دو مرحله نوبت به استنتاج اصول و مرحله‌های تربیتی میرسد که با مراجعه به وحی و یا از طریق استنتاج به دست می‌آیند. سپس عوامل، روحیه‌شناسی، مرحله‌های عملیاتی و روش‌ها بر پایه استنتاج و تجربه استخراج می‌شوند.

معیار دینی بودن این نظریه‌ها استناد آنها به وحی است که از طریق بررسی صدور، جهت و دلالت و نیز از طریق راهبردی بودن نقش وحی در فرایند پژوهش احراز می‌شود. نظریه‌های مطرح‌شده باید از ویژگی‌های تعمیم‌پذیری، منسجم‌بودن، واقع‌نگری و تفاهم‌پذیری برخوردار باشند و براساس دو معیار کارآمدی و انسجام ارزیابی شوند. ارزیابی کارآمدی از راه تعیین متغیرها، آزمایش در گروه نمونه و آمارگیری صورت گرفته و ارزیابی انسجام از راه بررسی تناسب نظریه با نظریه‌ها اثبات‌شده و احکام فقهی و ارزش‌های اخلاقی صورت می‌گیرد. و نیز به این نکته اشاره شد که تنافی مورد اشاره استناد نظریه‌ی مورد نظر را دچار خدشه می‌کند و راهکار حل آن بازخوانی ادله نظریه و یا بررسی تراحمات فقهی است.

## منابع

۱. احسانی، محمد (۱۳۸۷)؛ «روش‌شناسی تفسیر تربیتی قرآن»؛ مجله قرآن و علم، ش ۳، ص ۳۵-۴۹.
۲. اردکانی، رضا (۱۳۹۹)، درباره علم، چ ۴، تهران: نشر هرمس، ص ۱۸-۲۶.
۳. اعرافی، علی‌رضا (۱۳۹۵)، «روش‌شناسی استنباط آموزه‌های تربیتی در آینه سیره و کلام امام علی»؛ مسایل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ش ۴، ۱۳۷۹.
۴. اعرافی، علی‌رضا، فقه تربیتی، چ ۳، قم: نشر اشراق و عرفان.
۵. اکبری‌تختمشلو، جواد (۱۳۹۵)، «لری لاودن و استقراء بدیینهانه»؛ دوفصلنامه علمی-پژوهشی تأملات فلسفی، ش ۱۷، ص ۱۰۳-۱۳۴.
۶. باقری، خسرو (۱۳۸۰)؛ «ماهیت و قلمرو تعلیم و تربیت اسلامی»؛ حوزه و دانشگاه، ش ۲۸، ص ۲۳-۳۳.
۷. باقری، خسرو (۱۳۸۴)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، چ ۴، تهران: انتشارات مدرسه.
۸. باقری، خسرو (۱۳۸۵)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، چ ۵۱، تهران: انتشارات مدرسه.
۹. باقری، خسرو (۱۳۸۹)، روش‌ها و رویکردهای پژوهشی در تربیت اسلامی، چاپ اول، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۱۰. باقری، خسرو (۱۳۸۹)، درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، چاپ سوم، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
۱۱. بهشتی، محمد (۱۳۹۰)، نقش آزادی در تربیت کودکان، چ ۲، تهران: بنیاد نشر آثار و اندیشه‌های شهید بهشتی.
۱۲. پوپر، کارل‌ریموند (۱۳۷۰)، منطق اکتشاف علمی، چ ۴، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
۱۳. جهان‌بخش، عباس و حسن شیخ‌العراقین‌زاده (۱۳۹۸)، «رابطه علم و فرهنگ، زیرساخت نظری تمدن اسلامی»، دوفصلنامه مطالعات بنیادین تمدن نوین اسلامی، ش ۱، ص ۳۷-۶۴.
۱۴. حایری‌شیرازی، محی‌الدین (۱۳۹۷)، مربی و تربیت، چ ۲، قم: دفتر نشر معارف.
۱۵. حایری‌شیرازی، محی‌الدین (۱۳۹۵)، تربیت کودک، چ ۶، قم: نشر معارف.
۱۶. حسین‌زاده، محمد (۱۳۹۴)، منابع معرفت، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
۱۷. داودی، محمد؛ محمد بهشتی و سعید بهشتی (۱۳۹۹)، فلسفه‌های تعلیم و تربیت در تمدن اسلامی، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

۱۸. رایشنباخ، هانس (۱۳۷۱)، پیدایش فلسفه علمی، ترجمه: موسی اکبری، چ ۲، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
۱۹. رضایی، اکبر و مهناز علی اکبری (۱۳۹۸)، روش تحقیق در روان‌شناسی، تهران: دانشگاه پیام نور.
۲۰. رضایی، مهدی (۱۳۹۹)، «تبیین روش‌شناسی پژوهش استنتاجی ضرورت عقلی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی»، پژوهش در مسایل تعلیم و تربیت، ش ۴۹، ص ۸۵-۱۱۹.
۲۱. شریفی، احمدحسین (۱۳۹۵)، روش‌شناسی علوم انسانی اسلامی، تهران: مرکز مطالعات و انتشارات آفتاب توسعه.
۲۲. صادق‌زاده‌قمصری، علی‌رضا (۱۳۸۶)، «رویکرد اسلامی به روش‌شناسی پژوهش تربیتی: تبیین امکان و ضرورت»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ش ۲۱، ص ۱۴۱-۱۷۲.
۲۳. صدر، سیدمحمدباقر (۱۳۸۵ق)، اقتصادنا، قم: بوستان کتاب.
۲۴. صفایی‌حایری، علی (۱۳۸۶)، مسئولیت و سازندگی، چ ۱۸، قم: انتشارات لیلة‌القدر.
۲۵. طباطبایی‌قمی، تقی (۱۴۲۶ق)، مبانی منهاج‌الصالحین، چ ۱، قم: انتشارات قلم‌الشرق.
۲۶. عزیزی، علی و مصطفی تقوی (۱۳۹۳)، «نقد علم‌شناسی کوهن از منظر فایراند»، دو فصلنامه فلسفه علم، ش ۲، ص ۵۹-۷۴.
۲۷. علی‌احمدی، قاسم (۱۳۹۰)، شرح رساله اعتقادات علامه مجلسی، چ ۱، قم: انتشارات دلیل‌ما.
۲۸. کلینی، محمدبن‌یعقوب (۱۴۰۷ق)، الکافی، چ ۴، تهران: انتشارات دارالکتب‌الاسلامیه.
۲۹. کوهن، تامس (۱۳۶۹)، ساختار انقلاب‌های علمی، ترجمه: احمد آرام، تهران: انتشارات صدا و سیمای جمهوری اسلامی ایران.
۳۰. لطیفی، علی (۱۳۹۲)، «روش‌شناسی دانش تربیت اسلامی براساس رویکرد استنباطی-تأسیسی دکتر خسرو باقری»، فصلنامه علمی پژوهشی روش‌شناسی علوم انسانی، ش ۷۷، ص ۷-۳۸.
۳۱. لطیفی، علی (۱۳۹۶)، مبانی فلسفی علم تربیت اسلامی، چ ۱، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۳۲. محمدری‌شهری، محمد (۱۳۸۳)، فلسفه وحی و نبوت، چ ۲، قم: سازمان چاپ و نشر دارالحدیث.
۳۳. مصباح‌یزدی، محمدتقی (۱۳۹۳)، راه و راهنماشناسی، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
۳۴. مطهری، مرتضی (۱۳۶۹)، ختم نبوت، چ ۱۸، قم: انتشارات صدرا.
۳۵. مطهری، مرتضی (۱۳۷۳)، نبوت، چ ۱۶، قم: انتشارات صدرا.
۳۶. مطهری، مرتضی (۱۳۸۲)، تعلیم و تربیت در اسلام، چ ۶۶، قم: انتشارات صدرا.

۳۷. ملکیان، مصطفی (۱۳۷۷)، تاریخ فلسفه غرب، قم: دفتر همکاری حوزه و دانشگاه.
۳۸. موسوی خویی، سید ابوالقاسم (۱۴۲۲ق)، مصباح الاصول، قم: مؤسسه احیاء آثار الامام الخوئی.
۳۹. نائینی، محمدحسین (۱۴۱۱ق)، کتاب الصلاة، چ ۱، قم: مؤسسه نشر اسلامی.
۴۰. نوذری، محمود (۱۳۸۰)، «بایسته‌های اساسی پژوهش در تعلیم و تربیت اسلامی»، حوزه و دانشگاه، ش ۲۸، ص ۳۴-۵۱.
۴۱. نوری، مرتضی (۱۳۹۵)، «نقد دیویدسون بر نظریه قیاس ناپذیری کوهن»، دوفصلنامه فلسفی شناخت، ش ۷۴/۱، ص ۲۳۱-۲۵۸.
۴۲. هرگنجان، بی.آر (۲۰۰۹م)، تاریخ روان‌شناسی، ترجمه: یحیی سیدمحمدی، تهران: انتشارات ارسباران.
۴۳. وکیلی، محمدحسن (۱۳۹۹)، علم دینی؛ از چیستی تا چگونگی، چ ۲، مشهد: مؤسسه مطالعات راهبردی علوم و معارف اسلام.