

## بررسی و نقد مهم‌ترین دلایل انکار رابطه منطقی نظریه و عمل در فلسفه تعلیم و تربیت معاصر غرب

محمد آصف محسنی (حکمت)

فارغ‌التحصیل سطح چهار جامعه المصطفی (ص) العالمیه  
و دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)

### چکیده

بحث رابطه نظریه و عمل از مباحث مهم فلسفه تعلیم و تربیت به‌شمار می‌رود. اگر مبانی نظری را اساس تعلیم و تربیت قرار دهیم و مسائل تربیتی را از آنها استخراج کنیم، نظریه تربیتی هویت فلسفی خواهد داشت. اما اگر به تعلیم و تربیت نگاه علم‌گرایانه و عمل‌گرایانه داشته باشیم، قهراً مبانی نظری جایگاهی شایسته در نظریه تربیتی نخواهد داشت. دست‌کم از نیمه دوم قرن بیستم روش استنتاجی و نظریه برآمده از مبانی فلسفی و آموزه‌های دینی و در نتیجه رابطه منطقی نظریه و عمل با چالش‌های جدی مواجه شد. فیلسوفان تعلیم و تربیت معاصر غرب، برای انکار رابطه منطقی نظریه و عمل دلایل متعددی ارائه کرده‌اند. از مهم‌ترین آنها، مسئله گذار از «هست» به «باید» است که در غرب، به معضل لاینحل تبدیل شده و موجب روی‌گردانی از روش استنتاجی به روش‌های تحلیلی و پساتحلیلی شده است. تضاد نظریه و عمل برخی از فیلسوفان و متألهان نیز موجب شده است که عده‌ای رابطه مذکور را انکار کنند. دل‌زدگی فراگیران از مباحث نظری و ملموس نبودن نقش نظریه در عمل نیز باعث شده تا مبانی نظری جایگاه خود را از دست بدهد.

هرچند فیلسوفان تعلیم و تربیت معاصر غرب، نخواستند یا نتوانسته‌اند راه‌حل‌های مقبولی برای مشکلات رابطه منطقی نظریه و عمل ارائه دهند، به نظر می‌رسد دلایل آنان برای انکار این رابطه، ناتمام است و دست‌کم در پارادایم فلسفه اسلامی می‌توان راه‌حل‌های منطقی و مقبولی برای مشکلات مذکور ارائه کرد. در اندیشه اسلامی میان «هست‌ها» و «بایدها» ارتباط وثیق برقرار است، زیرا ادراکات عقل عملی مبتنی بر ادراکات عقل نظری و دارای منشأ واقعی است. اختلاف نظر و عمل برخی از فیلسوفان و متألهان یا دل‌زدگی از مباحث نظری نیز معلول عوامل بیرونی و عمدتاً ناشی از تجربه‌گرایی افراطی و عمل‌گرایی مستولی بر جهان غرب است؛ از این رو، نمی‌تواند دلیل ناکارآمدی مباحث نظری و عدم رابطه منطقی میان نظریه و عمل باشد.

**کلیدواژه‌ها:** فلسفه، تعلیم و تربیت، رابطه منطقی، نظریه، عمل، هست و باید.

#### مقدمه

تعلیم و تربیت مانند علوم دیگر، مبتنی بر مبانی نظری است که در تعیین اهداف، اصول، روش‌ها و برنامه‌ریزی‌های آن نقشی تعیین‌کننده دارد. نظریه تربیتی، ازسویی اساس و مبنای منطقی برای ارزش‌گذاری‌ها و رفتارهای تربیتی است؛ ازسوی دیگر، راهگشای بررسی‌ها و تحقیقات جدید است که به‌نوبه خود به دانش‌افزایی و پیشرفت معرفت منجر می‌شود. نظریه کمک می‌کند تا محققان، مربیان و مدیران پایه‌های نظری مستحکم‌تر و مناسب‌تری برای برنامه‌ریزی‌ها و اقدامات تربیتی خود فراهم آورند. همچنین در حوزه تعلیم و تربیت، پرسش‌های اساسی و بنیادی وجود دارد که بدون داشتن نظریه تربیتی درست نمی‌توان پاسخ‌های منطقی برای آنها یافت. چنان‌که داشتن نظریه علاوه بر جنبه‌های معرفتی، برای جنبه‌های مربوط به گرایش و عمل نیز بسیار مهم است؛ به همین دلیل، رویکرد غالب بر فلسفه تعلیم و تربیت، رویکرد استنتاجی و ابتدای مسائل تربیتی بر مبانی نظری بوده است. با این وجود، در مغرب زمین از نیمه دوم قرن بیستم، جایگاه و نقش مبانی نظری و الهیاتی در این رشته علمی به چالش کشیده شد. عده‌ای ارتباط منطقی

نظریه و عمل را انکار کردند و دلایلی نیز بر عدم ارتباط اقامه کردند. پارادایم مذکور در کشورهای اسلامی نیز نفوذ کرده و امروزه بر اثر آن میان باورها و ارزش‌های دینی و فرهنگی جامعه با کیفیت علمی-عملی فراگیران فاصله‌ای ملموس وجود دارد. دانشجویان علاقه‌ای به دروس نظری ندارند، زیرا توجه نشده‌اند که چرا باید مبانی نظری را بخوانند و مباحث نظری چه نقش‌هایی در عرصه عمل دارند؛ از این رو، بررسی و نقد دلایل امتناع رابطه منطقی نظریه و عمل و ارائه راه‌حلی که فراروی این رابطه قرار دارد از نیازهای مبرم تعلیم و تربیت و از رسالت‌های مهم فلسفه تعلیم و تربیت محسوب می‌شود. در این نوشتار سعی بر آن است که ابتدا واژه‌هایی همچون تعلیم و تربیت، نظریه، عمل و رابطه منطقی توضیح داده شود و در ادامه، دیدگاه و دلایل فیلسوفان تعلیم و تربیت معاصر غرب مبنی بر انکار رابطه منطقی نظریه و عمل نقد و بررسی شود و در نهایت، با استمداد از فلسفه اسلامی و آثار متفکران مسلمان راه‌حل‌های منطقی برای مشکلاتی که فراروی این رابطه وجود دارد، ارائه شده است.

### چیستی تعلیم و تربیت از نگاه فیلسوفان تعلیم و تربیت معاصر غرب

در جهان غرب به دلیل وجود مکتب‌های تربیتی متفاوت و احیاناً متضاد، تعریف‌های متعددی از تعلیم و تربیت ارائه شده است، به گونه‌ای که جمع این تعریف‌ها و ارائه یک تعریف جامع و مانع از آن بسیار دشوار و بلکه ناممکن است. در گذشته در تعلیم و تربیت غرب، به بُعد پرورش روحی توجه جدی صورت گرفته و در ریشه واژه انگلیسی «Education» نیز عنصر پرورش روحی و معنوی نهفته است.<sup>۱</sup> بیشتر نظام‌های تربیتی معاصر غرب، تعلیم و تربیت را وسیله انتقال علوم و فنون و پیشرفت آنها می‌دانند و از بعد پرورش روحی در آن غفلت می‌روزند. به عنوان مثال، از تعریف‌های رایج برای تعلیم و تربیت در غرب این است:

۱. گاستون میلاره در کتاب خود با عنوان معنی و حدود علوم تربیتی، در این زمینه توضیح مبسوطی ارائه کرده است (میلاره، ۱۳۷۰: ص ۵).

«فعالیت‌هایی که به‌واسطه آنها یک نسل، علوم و فنون را به نسل دیگر انتقال می‌دهد یا به

ترویج و پیشبرد آنها می‌پردازد» (price, 1955: p 58).<sup>۱</sup>

امروزه در جهان غرب از تعلیم و تربیت، بیشتر به علوم تربیتی<sup>۲</sup> تعبیر می‌شود و مقصود از آن غالباً عبارت است از «مجموعه‌ای برگرفته شده از رشته‌های مختلف علمی در حوزه علوم انسانی و اجتماعی معاصر که هدایت فرایند آموزش را با استفاده از دستاوردهای سایر علوم برعهده دارد» (O, Connor, 2010: p 47-48). برخی باتوجه به وابستگی علوم تربیتی به علوم دیگر، آن را به سالادی تشبیه می‌کنند و هویت مستقلی برای آن قائل نیستند؛ به‌عنوان نمونه، اوکانر می‌نویسد:

«کسی اعتقاد ندارد که تعلیم و تربیت، علم یا حتی مجموعه‌ای از علوم است. بلکه تعلیم و

تربیت، به‌کارگیری علوم مختلف در یک بستر مهم اجتماعی است، تعلیم و تربیت مجموعه‌ای از

فعالیت‌های عملی با گروهی از اهداف مشترک است» (O, Connor, 2010: p 47-48).

برخی همچون اسرائیل شففلر<sup>۳</sup>، تعلیم و تربیت را نه یک شاخه علمی، بلکه حاصل سؤالاتی می‌دانند که برای مریبان در جریان کار مطرح می‌شود و متخصصان رشته‌های مختلف به آن پاسخ می‌دهند، که البته به‌دلیل اهمیت شرایط اجرایی، نقش متخصص علوم اجتماعی در این میان بیشتر است. او در تعلیم و تربیت به جنبه تجربی توجه دارد و سؤالات معلم و حوزه کار وی را کاملاً تجربی می‌داند و جایگاهی برای حضور سؤالات فلسفی و تاریخی در تعلیم و تربیت قائل نیست (Scheffler, 1966: p 77).

برخی دیگر در دفاع از موقعیت و هویت مستقل علوم تربیتی استدلال می‌کنند که نیاز علوم به یکدیگر منافاتی با داشتن هویت مستقل ندارد. زیرا یافته‌های هر علمی هرگاه وارد رشته‌ای دیگر شود، باتوجه به موضوع، اهداف و محورهای مورد توجه همان شاخه

۱. برخی دیگر از متفکرین معاصر غرب دست‌کم به این امر اذعان دارند که یک‌سلسله باورها و ارزش‌ها به‌صورت منطقی در مفهوم تعلیم و تربیت نهفته است و تعلیم و تربیت باید فراگیران را به این ایدئال‌ها و ارزش‌ها برساند (Daveney, 2010: p 79).

2. Educational sciences

3. Israel, Scheffler

علمی به کار گرفته می شود و در واقع، ساختی دیگر به خود می گیرد. علوم تربیتی یافته های علوم دیگر را به عنوان مواد خام برای موضوع و هدف خود به کار می گیرد و موضوع و هدفی که مدنظر علوم تربیتی است، به پرورش این مواد خام انجامیده و خود عامل وحدت بخش آنها می شود. تعریف علوم تربیتی از نگاه این عده عبارت است از:

«مجموعه ای به هم پیوسته از رشته های علمی در حوزه علوم انسانی و اجتماعی معاصر، با هویت مستقل که در راستای شناخت و هدایت فرایند تعلیم و تربیت (Education)، مطالعه منظم، تخصصی و نظری، همه جنبه های این فرایند را با استفاده از دستاوردهای سایر علوم برعهده دارند» (Hirst, 2010: p72).<sup>۱</sup>

### چیستی نظریه

واژه انگلیسی Theory از واژه لاتین Theoria اخذ شده است. این واژه در زبان فرانسه به شکل theorie و در زبان ایتالیایی teoria درآمده است. معنای لغوی Theory عبارت از پیش فرضی است که چیزی را تبیین می کند. این واژه به نظر کردن، ژرف اندیشی و نظرپردازی به چشم انداز، منظره و نمایش نیز اطلاق می شود (O, Connor, 2010: p 48-47؛ ایروانی، ۱۳۸۸: ص ۴۱).

نظریه به عنوان یک اصطلاح، دارای معانی و تفسیرهای متعددی است، تاجایی که یافتن معنای واحد و مورد اتفاق برای آن بسیار سخت و بلکه دست نیافتنی است (O, Connor, 2010: p49). مهم ترین معانی نظریه به صورت اختصار عبارت اند از: ۱. چهارچوب نظری یا طرح ذهنی درباره آنچه هست و آنچه باید انجام شود؛ ۲. گزاره های نظامندی از قواعد و اصول که باید دنبال شود؛ ۳. طرح یا نظام عقاید یا گزاره هایی که به عنوان تبیین یا تفسیر گروهی از واقعیت ها یا پدیدارها در دست است؛ ۴. فرضیه ای که به عنوان تبیین ارائه شده

۱. تعلیم و تربیت با علوم تربیتی تمایزاتی دارد که توجه به این تمایزات، به خصوص از جهت اندارج و عدم اندارج در علوم تجربی و همچنین جریان یا عدم جریان نظریه علمی در آن اهمیت دارد. بیان این تمایزات در این نوشتار ممکن نیست. ر.ک. Carr, 1990: 102؛ O, Connor, 2010: p 48؛ Berzinka, 1992: p 32؛ ایروانی، ۱۳۸۸:

است؛ ۵. سلسله‌باورهای واقع‌گرایانه دربارهٔ یک موضوع (ایروانی، ۱۳۸۸: ص ۴۲).  
 با در نظر داشتن موارد کاربرد این اصطلاح شاید بتوان گفت که نظریه به معنای عام  
 کلمه، به‌عنوان فرایندی از نگاه و نظر آغاز و به تعمق و ژرف‌اندیشی دربارهٔ یک موضوع  
 ختم می‌شود؛ به عبارت دیگر، نظریه به معنای عام، چهارچوب فکری است که می‌توان  
 حاصل هر نوع تحقیقی، اعم از تجربی یا غیرتجربی را در آن ریخت و معنا کرد و از  
 این حیث، هر شاخهٔ معرفتی و هنجاری، ناگزیر نظریه‌پذیر و نیازمند آن است. اما نظریه  
 باتوجه به شرایطی که هر شاخه دارد، ممکن است قالب‌هایی کم‌وبیش متفاوت داشته  
 باشد و در آزمون اعتبارسنجی آن، از معیارها و ابزارها همواره به‌طور مشابه و یکسان  
 استفاده نشود (ایروانی، ۱۳۸۸: ص ۸۰، ۸۲، ۹۲).

### نظریهٔ توصیفی - هنجاری (نظریهٔ تربیتی)

نظریهٔ توصیفی با نظریهٔ هنجاری تفاوت‌هایی دارد؛ نظریهٔ توصیفی که بیشتر دغدغهٔ  
 معرفتی دارد، طرحی است برای دیدن و فکر کردن دربارهٔ آنچه هست؛ در حالی که نظریهٔ  
 هنجاری که بیشتر دغدغهٔ راهنمایی دارد، طرحی است برای دیدن و فکر کردن دربارهٔ  
 آنچه باید باشد. اگر در موضوعات علمی همچون فیزیک، شیمی و غیره که به افزایش  
 فهم بشر و پیشبرد مرزهای دانش طراحی می‌شود بیشتر به نظریهٔ توصیفی نیازمندیم،  
 در موضوعاتی مانند تعلیم و تربیت که دانسته‌ها را برای جهت‌دادن و هدایت اعمال  
 و رفتارها به کار می‌گیرد، علاوه بر نظریهٔ توصیفی، به نظریهٔ هنجاری و درک چگونگی  
 ارتباط معرفت با ارزش و نقش آن در عمل نیازمندیم؛ به عبارت دیگر، در نظریهٔ تربیتی  
 به چگونگی کاربرد دانش و انتقال از آنچه هست به آنچه باید باشد نیز نیازمندیم. یک  
 نظریهٔ تربیتی باتوجه به اقتضای این موضوع، علاوه بر توصیفی بودن، باید هنجاری نیز  
 باشد (اسمیت، ۱۹۶۵: ص ۲۴۲-۲۴۰).

نظریهٔ تربیتی از نظر جان دیویی، مجموعه‌ای از «تعمیم‌ها» و «انتزاع‌ها» دربارهٔ تعلیم  
 و تربیت است. انتزاع یک ویژگی ضروری برای جهت‌دادن متفکرانه به فعالیت‌ها است

و به همین دلیل نیز با امور واقعی و عملی ارتباط دارد. اموری که این گونه تعمیم داده می‌شوند، ممکن است کاربرد وسیع‌تری داشته باشد. زمانی نظریه بی‌ارزش می‌شود که نتواند کاربردهای عملی داشته باشد (اوزمن، ۱۳۷۹: ص ۵۴۷).

برخی مانند هرست بُعد هنجاری نظریه تربیتی را برجسته‌تر می‌دانند. او درباره تعریف نظریه تربیتی می‌نویسد:

«واژه نظریه به مجموعه یا سیستمی از قوانین یا مجموعه‌ای از اصولی که رفتارهای مختلف را راهنمایی یا کنترل می‌کنند، اشاره دارد. با توجه به این معنا از نظریه، پیشنهاد شد که نظریه تربیتی، متشکل از آن بخش از روان‌شناسی است که به ادراک، یادگیری، شکل‌گیری مفهوم، انگیزه و غیره می‌پردازد و مستقیماً با کار معلم سروکار دارد» (Hirst, 2010: p 66).

البته، او از نظریه به اصول عقلانی برای عمل تربیتی نیز یاد می‌کند. در این صورت نظریه تربیتی چیزی است که علاوه بر روان‌شناسی، از دیگر صورت‌های معرفتی همچون معرفت اخلاقی، معرفت دینی، معرفت فلسفی و غیره به وجود آمده و چون جنبه هنجاری نیز دارد، به لحاظ منطقی باید متضمن دغدغه‌ای بیشتر از صرف کسب معرفت علمی باشد و نقش راهنمایی و هدایتی برجسته داشته باشد تا رفتارهای تربیتی از آن ناشی شود (Hirst, 2010: p66).

او کانر در تعریف نظریه تربیتی، که از نگاه او باید عقلانی باشد، می‌نویسد:

«اصطلاح نظریه تربیتی به معنای وسیع کلمه، به تحقیقات عقلانی اشاره دارد که در ابتدا هدف از آن تبیین کارکردهای پروسه تربیتی و سیستمی است که در آن کار می‌کند، در مرحله دوم بهبودبخشیدن به این سیستم و کارکردهای آن در پرتو معرفت به این کارکردها و اهدافی است که این نهاد برای آن ساخته شده است» (O, Connor, 2010: p 48).

با توجه به توصیفی هنجاری بودن نظریه تربیتی، می‌توان گفت که نظریه تربیتی طرح فکری منظمی است که انسان را قادر می‌کند تا درباره تعلیم و تربیت، [مبانی] اعم از فلسفی، روان‌شناختی، جامعه‌شناختی و غیره، اهداف، اصول و روش‌های آن، نیز چگونگی کاربرد دانش علمی در مسائل تربیتی و نحوه تحقیق و قضاوت درباره طرح‌های

تربیتی، به تنظیم گزاره‌های توصیفی و هنجاری پردازد(اسمیت، ۱۹۶۵: ص ۲۴۲-۲۴۰).

### چیستی عمل

عمل از نظر لغوی، واژه‌ای عربی است و به کاری گفته می‌شود که عامدانه و با قصد از جاننداری سر بزند. عمل اخص از فعل است، زیرا فعل شامل کارهای قصدی و غیرقصدی می‌شود(مفردات راغب). در انگلیسی واژه‌های رایج برای عمل، اول، *practise* است که برای آن معانی همچون عمل تکراری و عادت، انجام کار توسط شخصی که آن را به دیگران توصیه کرده، تمرینی که به بهبود یا اصلاح مهارتی منجر شود، ذکر شده است؛ دوم، واژه *action* است که به معنای انجام کار، نمود بیرونی و آشکار هر وضعیت و حالت و عمل ذهنی به کار می‌رود(Oxford advanced learner's dictionary)؛ در هر صورت، عنصر قصد در هر دو واژه نقشی تعیین‌کننده دارد. ظاهراً در بحث نظریه و عمل در علوم تربیتی، واژه دوم کاربرد بیشتری دارد. در زبان آلمانی، اصطلاحی مخصوص «عمل تربیتی» با عنوان *Erziehung* وجود دارد که در مقابل اصطلاح *padagogik* به معنای نظریه در تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد. (Berzinka, 1992: p1)

از نظر ماهوی، عمل یک امر پیچیده و ذوابعاد است که طی فرایند پیچیده‌ای محقق می‌شود؛ از این رو، در جهت فهم چیستی هر عملی، از جمله عمل تربیتی، توجه به مبانی و ساختار آن بسیار ضروری به نظر می‌رسد. در هر عملی، اول شناخت و پس از آن گرایش و انتخاب از مهم‌ترین مبانی به‌شمار می‌رود. شناخت مراتبی دارد، آنچه در اینجا به‌عنوان مبنای عمل تربیتی محسوب می‌شود، شناخت عقلانی و معطوف به هدف است که بتواند پشتوانه منطقی و قابل قبول عمل تربیتی قرار گیرد. زیرا تعلیم و تربیت، همواره با ملاحظات اخلاقی و ارزش‌ها عجین است و معمولاً انسان در این‌گونه ملاحظات و اعمال، هم از جهت انتخاب ارزش‌ها و هم از جهت تشخیص اولویت‌ها، دچار تعارضات می‌شود و نقش شناخت عقلانی به‌مثابه مبنای عمل ضرورت مضاعف می‌یابد. البته، میان شناخت و عمل رابطه دوسویه برقرار است و اعمال تربیتی نیز منجر به کسب، تکمیل یا



اصلاح شناخت می‌شوند، اما با این وجود شناخت به‌مثابه مهم‌ترین مبنای عمل به‌شمار می‌رود (Carr, 1992: p 246؛ ایروانی، ۱۳۸۸: ص ۱۰۵-۱۰۰).

دومین مبنای عمل، انتخاب و اراده است که گاهی موافق با میل و گاهی مخالف آن است؛ درواقع، عمل حاصل نوعی شناخت و گرایش مخصوص و ترجیح آن بر دیگر گرایش‌ها است که انسان درباره موضوعی به‌دست می‌آورد. انتخاب انسان فرایند پیچیده‌ای دارد، اما آنچه در انتخاب نقش اساسی دارد، جهان‌بینی انسان است که به‌عنوان نظریه‌ای کلان بر کلیه انتخاب‌های او نظارت می‌کند و نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. به همین دلیل، نقش شناخت در عمل بنیادی‌تر از انتخاب است و درواقع، شناخت از مبانی انتخاب به‌حساب می‌آید و در مرتبه قبل از آن قرار می‌گیرد. روشن است که در فرایند انتخاب و سپس صدور عمل تربیتی، مقتضیات و عوامل دیگر نیز دخیل است و باید به آن توجه شود. به‌عنوان مثال، ویژگی‌های عمل‌کننده یا معلم و ویژگی‌های مخاطب، یعنی فراگیران، عنصر زمان و مکان، صورت و شیوه عمل و غیره از عوامل دخیل در عمل تربیتی هستند که در انتقال پیام و موفقیت عمل تربیتی نقش مؤثر دارند. این عوامل از مبانی عمل به‌حساب نمی‌آیند، بلکه از اجزای عمل و جزء ساختار آن به‌شمار می‌روند (ایروانی، ۱۳۸۸: ص ۱۱۶-۱۰۰).

### مراد از رابطه نظریه و عمل

موضوع مهمی که بعد از روشن‌شدن چستی نظریه و عمل باید به آن توجه شود، بیان مراد از رابطه نظریه و عمل در فلسفه تعلیم و تربیت معاصر غرب است. آیا مباحث مطرح‌شده درباره رابطه نظریه و عمل ناظر به تأثیرگذاری یا شکست‌خوردن نظریه‌ها در مقام عمل است؟ یا مرحله قبل از آن ناظر به کارگیری یا عدم به‌کارگیری نظریه‌ها در مقام ارزش‌گذاری، برنامه‌ریزی و توصیه‌های تربیتی است؟ یا مربوط به هر دو مقام است و به هر دو سؤال پاسخ می‌دهد؟ به‌عبارت‌دیگر، سؤال اول این است که چگونه می‌توان ارزش‌ها را با واقعیات پیوند داد یا داورهای ارزشی را مدلل کرد؟ سؤال دوم این است

که چگونه می‌توان این نظریات را در عمل پیاده کرد و میان نظر و عمل هماهنگی ایجاد کرد؟ پرسش اول بیشتر صبغه نظری دارد و ناظر به نحوه استنتاج بایدها از هست‌ها است، اما پرسش دوم بیشتر صبغه عملی دارد و در پی یافتن راهکارهایی جهت عملیاتی کردن نظریات است. تاجایی که نگارنده تتبع کرد، در آثار فیلسوفان تعلیم و تربیت معاصر غرب، میان این دو مقام از بحث تمایز روشنی دیده نمی‌شود. تفکیک بحث رابطه نظریه و ارزش با نظریه و عمل، بسیار مشکل و در عمل غیرممکن است؛ از این رو، فیلسوفان تعلیم و تربیت معاصر غرب نتوانسته‌اند یا نخواسته‌اند این دو مقام را از یکدیگر تفکیک کنند و بحث رابطه نظریه و عمل شامل هر دو مقام می‌شود و می‌توان گفت مراد از رابطه منطقی نظریه و عمل، استنتاج منطقی مسائلی تربیتی از مبانی نظری و ابتدای عمل تربیتی بر نظریه است.

### پیشینه و فراز و فرود تاریخی بحث رابطه نظریه و عمل

شاید بتوان گفت رابطه نظریه و عمل در گذشته مفروغ‌عنه بوده است. طبق نظر مشهور، دیوید هیوم، فیلسوف اسکاتلندی، اولین فردی بود که این رابطه را به چالش کشید. او ادعا کرد قلمرو عقل نظری که کارکرد آن درک «هست‌ها و نیست‌ها» است، با قلمرو عقل عملی که کارکردش درک «بایدها و نبایدها» است، دو قلمرو کاملاً جدا از یکدیگر هستند و میان آن دو هیچ ارتباط منطقی و امکان استنتاج وجود ندارد (جوادی، ۱۳۷۵: ص ۳۲). پس از او کانت با محدود کردن قلمرو عقل نظری و تضعیف جایگاه آن، درک هست‌ها (نومن‌ها) را از قلمرو عقل نظری خارج کرد و امکان گذار از «هست» به «باید» را نیز انکار کرد. از نظر کانت باید قوانین، یعنی بایدها و نبایدهای عقل عملی را اساس قرار دهیم و از طریق ضرورت قوانین عقل عملی، وجود خدا، جاودانگی نفس و مهم‌تر از همه، وجود اختیار را اثبات کنیم (Kant, 1999: p 54-55, 59).

با وجود اینکه در فلسفه اخلاق امکان گذار از «هست» به «باید» به چالش کشیده شده بود اما از زمان شکل‌گیری رشته فلسفه تعلیم و تربیت در دهه سوم قرن بیستم،

روش غالب و اصلی برای سامان دادن به این رشته علمی، روش استنتاجی بود. اکثر محققان این رشته با اذعان به ارتباط منطقی عقل نظری و عقل عملی قائل به رابطه منطقی نظریه و عمل تربیتی بودند و با مطالعه اندیشه‌های فیلسوفان و متفکران بزرگ، دلالت‌های تربیتی این اندیشه‌ها را استنتاج می‌کردند و از این طریق مکتب‌های تربیتی را که به «مکتب ایسم‌ها»<sup>۱</sup> شهرت دارند، سامان می‌دادند (بهشتی، ۱۳۸۶: ص ۱۱-۱۰؛ باقری، ۱۳۸۹: ص ۲۱). اما از نیمه دوم قرن بیستم (۱۹۵۵)، به دلیل سیطره اندیشه‌های پوزیتیویستی و اندیشه‌های پراگماتیستی بر فضای مباحث تربیتی، جایگاه مباحث نظری در این رشته به شدت به چالش کشیده شد. هری برودی<sup>۲</sup> در سال (۱۹۵۵) در مقاله خود با عنوان «فلسفه تعلیم و تربیت چگونه می‌تواند جنبه فلسفی داشته باشد؟» و کینگسلی پرایس<sup>۳</sup> در همین سال با انتشار مقاله با عنوان «آیا فلسفه تعلیم و تربیت لازم است؟» با آنکه هر دو روش استنتاجی را به عنوان یک روش معتبر قبول کردند، تشکیک‌های بسیار جدی بر این روش و در نتیجه، تردیدها درباره رابطه منطقی نظریه و مسائل تربیتی به وجود آوردند. پس از آنها سیدنی هوک در سال (۱۹۵۶) در مقاله خود با عنوان «قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت» موضع بسیار سختی علیه روش استنتاجی و امکان استنتاج مسائل تربیتی از اندیشه‌های فلسفی، اتخاذ کرد و تضاد نظریه و عمل را به عنوان معضلی فراروی ارتباط نظریه و عمل قرار داد.<sup>۴</sup> جو آر بارنت<sup>۵</sup> در سال ۱۹۵۸ در مقاله‌ای با عنوان «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<sup>۶</sup> در سال ۱۹۶۲ با انتشار مقاله «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. به عقیده وی کسانی که مدعی رابطه

1. Isms

2. Harry. S. Broudy

3. Kingsley Price

۴. برای مطالعه بیشتر درباره این تردیدها. رک. سعید بهشتی، ۱۳۸۶، بخش اول، فصول ۲، ۳ و ۶.

5. Joe R. Burnette

6. Hobart Burns

منطقی مستقیم هستند، واژه منطقی را با تسامح بسیار به کار می‌برند (اوزمن، ۱۳۷۹: ص ۵۵۶-۵۵۵؛ بهشتی، ۱۳۸۶: ص ۱۲-۱۱).

در این بین، اوکانر بیشترین تأثیرگذاری را در انکار رابطه نظریه و عمل تربیتی، و تغییر مسیر بحث از امکان رابطه ضروری میان اندیشه‌های فلسفی و مسائل تربیتی به امکان نظریه علمی (تجربی) در تعلیم و تربیت داشته است. وی در سال ۱۹۵۷ در کتاب خود با عنوان مقدمه‌ای بر فلسفه آموزش و پرورش، قائل به انحصار نظریه در علوم تجربی شد و به همین دلیل، هم اصل امکان نظریه در تعلیم و تربیت و هم وجود رابطه ضروری میان نظریه و عمل را انکار کرد. به عقیده او، استفاده از اصطلاح نظریه در تعلیم و تربیت امری صرفاً تشریفاتی است. در این برهه که بازار انتشار مقاله و برگزاری همایش‌های علمی در موضوع فلسفه تعلیم و تربیت داغ بود، مباحث اوکانر موجی بسیار جدی ایجاد کرد و مسیر بحث را تغییر داد. عده‌ای نظریه اوکانر را پذیرفتند، عده‌ای دیگر که در رأس آنان هرست قرار داشت، به نظریه او به شدت انتقاد کرده و از وجود نظریه علمی و همچنین رابطه منطقی نظریه و عمل در تعلیم و تربیت دفاع کردند (ایروانی، ۱۳۸۸: ص ۴۷).

از این برهه تاریخی به بعد اولاً، روش استنتاجی در انزوا قرار گرفت و جای خود را به روش تحلیلی داد. 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 (Hirst, 2010: p 69-70). ثانیاً، تحت تأثیر اندیشه‌های پوزیتیویستی که نظریه را منحصر در علوم تجربی می‌دانستند، بحث اصلی فیلسوفان تعلیم و تربیت بر وجود یا نبود نظریه علمی (تجربی) در تعلیم و تربیت متمرکز شد؛ ثالثاً، بر اثر غلبه رویکرد پراگماتیستی به تعلیم و تربیت، مباحث نظری و ارزشی، جایگاه خود را از دست داد. با آنکه فلسفه تحلیلی و زبانی، همچنین تجربه‌گرایی افراطی با واکنش‌های تنیدی از سوی طرفداران فلسفه قاره‌ای، مکتب انتقادی، پست‌مدرنیست‌ها و غیره مواجه شدند، رابطه منطقی نظریه و عمل همچنان انکار شد و حتی در رویکردهای پساتحلیلی نیز بر انکار رابطه منطقی نظریه و عمل تأکید شد.

بنابراین، در یک نگاه کلی می‌توان گفت دیدگاه فیلسوفان تعلیم و تربیت غرب دربارهٔ رابطهٔ نظریه و عمل، به چهار گروه تقسیم می‌شود: گروه اول، همچون هری برودی طرفداران رویکرد استنتاجی هستند که هم رابطهٔ منطقی نظریه و عمل و هم امکان گذار از «هست» به «باید» را می‌پذیرند؛ گروه دوم، برخی از فیلسوفان تحلیلی مانند هرست هستند که با قبول رابطهٔ منطقی نظریه و عمل، گذار از هست به باید را ناممکن می‌پندارند (Hirst, 2010: p 69-70)؛ گروه سوم، طیف وسیعی را دربر می‌گیرند و کسانی چون جو آر بارنت هستند که رابطهٔ نظریه و عمل را قبول دارند اما آن را به روابط دیگر، غیر از رابطهٔ منطقی، تنزل می‌دهند و روش استنتاجی را نیز رد می‌کنند (اوزمن، ۱۳۷۹: ص ۵۵۶-۵۵۵)؛ گروه چهارم، کسانی مثل اوکانر هستند که به دلیل فروکاستن نظریه به نظریهٔ علمی-تجربی و منحصر دانستن آن در علوم طبیعی، اصل وجود نظریه در تعلیم و تربیت را انکار می‌کنند (O, Conor, 2010: p 48؛ ایروانی، ۱۳۸۸: ص ۶-۱، ۳۹-۴۰). از آنجایی که بررسی دیدگاه‌های متفاوت فیلسوفان تعلیم و تربیت غرب دربارهٔ رابطهٔ منطقی نظریه و عمل اولاً، خارج از موضوع مقاله و ثانیاً، خارج از ظرفیت این نوشتار است، فارغ از اینکه چه دیدگاه‌هایی در این زمینه وجود دارد، در ادامه مهم‌ترین دلایل فیلسوفان تعلیم و تربیت معاصر غرب بر عدم امکان رابطهٔ منطقی میان نظریه و عمل تربیتی را بررسی و نقد خواهیم کرد.

### مهم‌ترین دلایل فیلسوفان تعلیم و تربیت معاصر غرب بر انکار رابطهٔ منطقی نظریه و عمل

#### الف- امتناع گذار از «هست» به «باید»

به نظر می‌رسد اساسی‌ترین مشکلی که باعث شد، فیلسوفان تعلیم و تربیت معاصر غرب استنتاج مسائل تربیتی از باورهای فلسفی و الهیاتی و ارتباط منطقی نظریه و عمل تربیتی را انکار کنند، مشکل گذار از «هست» به «باید» بود. همان‌گونه که در پیشینهٔ بحث اشاره شد، اساس مشکل مذکور در این است که عده‌ای تصور کرده‌اند، قلمرو حکمت نظری از قلمرو حکمت عملی کاملاً جدا است و میان آن دو فاصله‌ای پرنشدنی وجود

دارد. به همین دلیل، در استنتاج «باید» از «هست» شرایط منطقی و صحت قیاس وجود ندارد. زیرا از دو مقدمه مشتمل بر «است» که مربوط به قلمرو حکمت نظری است، نمی‌توان نتیجه تجویزی و مشتمل بر «باید» را که مربوط به حکمت عملی است، به دست آورد (جوادی، ۱۳۷۵: ص ۳۲).

به بیان دیگر، این گروه چنین می‌پندارند که اگر بخواهیم «باید و نباید» را از «هست» و نیست» استنتاج کنیم، بین نتیجه و مقدمه، هم از لحاظ قضیه و هم از لحاظ مفردات، گسیختگی وجود دارد. گسیختگی در کل قضیه این است که مقدمات خبری و قضیه‌اند، اما نتیجه انشایی است و حقیقتاً قضیه نیست. معلوم است از دو مقدمه خبری نمی‌توان نتیجه‌ای انشایی که شبیه جمله خبری است، نه خود خبر، استنباط کرد. ناهماهنگی دیگر بین نتیجه و مقدمات آن درباره مفردات است، زیرا موضوع و محمول مقدمات که بر اساس «هست‌ها» تنظیم می‌شود، حقایق خارجی و واقعیت‌های عینی‌اند اما موضوع و محمول نتیجه که «باید» است مطلبی اعتباری است نه واقعی؛ پس میان نتیجه و مقدمات، نه از نظر مفردات و نه از نظر قضیه تناسب و هماهنگی وجود ندارد (O, Connor, 2010: p 53؛ سروش، ۱۳۵۸: ص ۲۱۷-۲۰۵).

### راه‌حل‌های ارائه‌شده برای مشکل گذار از «هست» به «باید»

در جواب کسانی که برای امتناع رابطه منطقی میان نظریه و عمل، به امتناع گذار از «هست» به «باید»، استدلال کرده‌اند، برخی از فیلسوفان تعلیم و تربیت معاصر غرب، راه‌حل‌های مختلفی را ارائه کرده‌اند که لازم است به صورت مختصر بررسی و نقد شوند.

#### ۱. عدم ملازمه میان امتناع گذار از «هست» به «باید» با امتناع رابطه منطقی نظریه

#### و عمل

عده‌ای هم وجود نظریه در تعلیم و تربیت و هم رابطه منطقی آن با عمل تربیتی را قبول دارند اما استنتاج مسائل تربیتی از باورهای فلسفی و الهیاتی را غیرممکن می‌دانند. به عقیده این گروه امتناع گذار از «هست» به «باید» مستلزم امتناع رابطه منطقی نظریه و عمل نیست. به عنوان نمونه، تکیه بر اصول و بایدهای بنیادین، به جای تکیه بر هست‌ها،

از الگوهای ارائه‌شده هرست است. وی نظریه تربیتی را مجموعه‌ای از اصول تربیتی (نه باورهای متافیزیکی و الهیاتی) می‌داند که راهنمای عمل قرار می‌گیرند و ارتباط منطقی میان این اصول (نظریه) و بایدهای تربیتی، مستلزم گذار از «هست» به «باید» هم نیست. زیرا اصول از گزاره‌های متافیزیکی یا معرفت‌شناختی به‌دست نمی‌آیند و روش آن هم استدلال قیاسی نیست. به عقیده او، ارزش‌های (بایدها) ناشی از درون نظریه با ارزش‌های ناشی از بیرون نظریه مساوی نیستند. ارزش‌هایی که به عمل منجر می‌شوند و راهنمای عمل تربیتی‌اند، ارزش‌های ناشی از درون نظریه هستند، نه ارزش‌های استنتاج‌شده از باورهای متافیزیکی و الهیاتی که در خارج از نظریه قرار دارند (Hirst, 2010: p 69-70).

### بررسی و نقد راه‌حل اول

به نظر می‌رسد، ایشان با ارائه این راه‌حل، عملاً در دام تناقض گرفتار آمده است. زیرا ارتباط منطقی یا میان تصورات است که در آن مفاهیم نظری از مفاهیم بدیهی استنتاج می‌شوند، یا میان تصدیقات که در آن گزاره‌های نظری از گزاره‌های یقینی استنتاج می‌شوند (گروه نویسندگان....، ۱۳۹۰: ص ۱۰۸-۱۰۷). همان‌گونه که در ادامه خواهد آمد، ادراکات عقل عملی مبتنی بر ادراکات عقل نظری‌اند و گزاره‌های ارزشی نیز به‌صورت منطقی از واقعیت‌های خارجی استنتاج می‌شوند. اگر مانند هرست، نظریه تربیتی را یک سلسله اصول و صرفاً هنجاری بدانیم و ارتباط واقعی ارزش‌ها با «هست‌ها» را نیز انکار کنیم و درعین حال از ارتباط منطقی نظریه و عمل سخن بگوییم اولاً، بُعد توصیفی نظریه تربیتی را که مهم‌ترین بعد آن است، نادیده انگاشته‌ایم؛ ثانیاً، در دام تناقض‌گویی گرفتار شده‌ایم؛ ثالثاً، بدون پذیرفتن ابتدای اصول بر مبانی نظری، اساساً دفاع منطقی از نظریه تربیتی و بلکه هرگونه نظام تربیتی غیرممکن است (همان، ۱۳۹۰: ص ۱۱۵).

برخی در نقد نظریه هرست گفته‌اند که وی تنها در پی نقد نظریه اوکانر مبنی بر نبود نظریه در تعلیم و تربیت بوده و تلاش کرده است که اصل وجود نظریه را در تعلیم و تربیت اثبات کند؛ به عبارت دیگر، هرست صرفاً در سطح اثبات وجود نظریه در تعلیم و تربیت قدم برداشته و به این امر روشن توجه داده که هرگاه به عمل تربیتی توجه کنیم،

لزوم وجود نظریه برای عمل بسیار روشن است اما نتوانسته توضیح کافی درباره چستی نظریه تربیتی و نحوه ارتباط آن با عمل ارائه کند (ایروانی، ۱۳۸۸: ص ۸۰).

## ۲. گذار از «بایدها» به «هست‌ها»

هرست که به دلیل نپذیرفتن روش استنتاجی و امکان گذار از «هست» به «باید»، در پرکردن شکاف میان نظریه و عمل ناموفق است، در یک راه‌حل دیگر، برای بیان رابطه منطقی میان نظریه و عمل، روش کانتی را که رسیدن از عمل به نظریه (از باید به هست) است، پیشنهاد می‌کند و معتقد است که این روش شاید آسان‌تر از روش رفتن از نظریه به عمل باشد. زیرا گاهی تلاش بر اثبات دلالت‌های عملی یک نظریه، موجب قصور در پرداختن به نیازهای واقعی تعلیم و تربیت می‌شود، درحالی‌که هرگاه به عمل تربیتی توجه کنیم، لزوم وجود مبنایی نظری برای عمل بسیار روشن است. هرست با توجه به همین جنبه، یعنی درک ضرورت وجود نظریه برای تصمیم‌گیری و عمل بر لزوم کارکرد راهنمایی برای نظریه تربیتی اصرار کرده و اظهار می‌دارد که برای لحظه‌ای نیز تصور نمی‌کند که نظریه و عمل بی‌ارتباط باشند (Hirst, 1966: p 36)

در آثار دیگر متفکران، از جمله کتاب دموکراسی و تعلیم و تربیت جان دیویی، به این نوع استنتاج که در واقع تأثیرپذیری جدی نظریه از عمل است تا استنتاج نظریه از عمل، اشاره شده است. در این معنا از استنتاج، معلمان بعد از انتقال تجارب فعالیت‌های عملی خویش به یکدیگر، ممکن است نظرات، روش‌ها و شیوه‌های خود را بازسازی کرده یا به کلی تغییر دهند که به خوبی بیانگر تأثیر عمل بر نظریه است (اوزمن، ۱۳۷۹: ص ۵۴۸-۵۴۷).

## بررسی و نقد راه‌حل دوم

در روش استنتاجی سه صورت قابل تصور است: الف) روش پیش‌رونده یا لمی: در این روش، قبل از پرداختن به بایدها و نبایدهای تربیتی، ابتدا مبانی نظری (نظریه تربیتی) آن سامان می‌یابد، سپس اهداف، اصول و روش‌های تعلیم و تربیت (بایدها) از مبانی استنتاج می‌شود و در نتیجه باورها از مبانی رفتارهای تربیتی به‌شمار می‌رود؛ ب) روش پس‌رونده یا اینی: در این روش، اول بایدها و عمل تربیتی را مدنظر قرار می‌دهیم،



آن‌گاه مبانی نظری آن را به‌دست می‌آوریم و در واقع رفتارهای تربیتی را توجیه منطقی می‌کنیم؛ ج) نگاه به ارتباط دوسویه: در این روش، با نگاه به رابطه دوسویه نظریه و عمل تربیتی (مانند رابطه ایمان و عمل صالح)، به‌صورت هم‌زمان به تأثیر و تأثر متقابل نظریه و عمل توجه داریم. با اندکی تأمل روشن می‌شود که امکان سه روش به این معنا نیست که در صورت دوم یا سوم، باورها و ادراکات عقل نظری فرع بایدها و ادراکات عقل عملی باشند، بلکه در هر سه صورت، اساس و مبنا ادراکات عقل نظری است و ادراکات عقل عملی به ادراکات عقل نظری منتهی می‌شوند و همان‌گونه که در تحلیل عمل تربیتی بیان شد، باورها از مبانی عمل تربیتی به‌شمار می‌روند؛ بنابراین، حتی اگر روش‌ینی را هم درپیش گیریم، آنچه مبنای استنتاج و اساس بایدها است، همان مبانی نظری هستند و در پیش‌گرفتن روش‌ینی موجب نمی‌شود که معلول در جایگاه برتر از علت قرار گیرد، بلکه تنها می‌تواند فی‌الجمله تأثیرپذیری نظریه از عمل را اثبات کند؛ به‌عبارت‌دیگر، توجه به واقعیت‌ها و رفتارهای تربیتی در تکمیل نظریه تربیتی و واقع‌بینانه‌بودن آن نقش مؤثر دارد.

### ۳. تنزل‌دادن رابطه نظریه و عمل به روابط غیرمنطقی

برخی به‌خاطر مشکلاتی که فراروی رابطه منطقی نظریه و عمل قرار دارد، ضمن اعتراف به وجود نظریه در تعلیم و تربیت و قبول رابطه میان آن دو، این رابطه را از حد ضرورت منطقی تنزل داده و روابط دیگری را جایگزین رابطه منطقی نظریه و عمل کرده‌اند که مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از:

#### ۳-۱. کفایت عدم تضاد با واقعیت‌ها به‌جای رابطه منطقی

به عقیده برخی اثبات ارتباط منطقی نظریه و عمل هیچ ضرورتی ندارد. آنچه برای یک نظام تربیتی ضرورت دارد، این است که اهداف، اصول، روش‌ها و رفتارهای تربیتی خود را به‌گونه‌ای سامان دهد که با باورهای قطعی فلسفی سازگاری داشته باشد و بلکه عدم تعارض میان مسائل تربیتی و اندیشه‌های فلسفی نیز کفایت می‌کند. زیرا آنچه برای یک نظام تربیتی خطرناک است، تضاد مسائل تربیتی با واقعیت‌ها است. به‌عنوان مثال، اگر معلمی در تدریس ریاضی جهت‌گیری تحلیلی (در مقابل جهت‌گیری تجربی)

داشته باشد، اما لازمه آن را جلب توجه کودکان به محیط بدانند و در واقع تدریس خود را به روش تجربی و مشاهده به انجام رسانند، در عمل میان اندیشه‌های فلسفی و روش تربیتی او انسجام برقرار نشده و ممکن است برای فراگیران مشکلاتی را به بار آورد. اما اگر روش‌های تربیتی با اندیشه‌های فلسفی تضاد نداشته باشد، دیگر هیچ مشکلی وجود نخواهد داشت (Hirst, 1963: p 178؛ ایروانی، ۱۳۸۸: ص ۸۵-۸۴).

### ۲-۳. رابطه موقعیتی به جای رابطه منطقی

جو آر بارت روش استنتاجی و دلالت‌های فلسفه برای تعلیم و تربیت را در زمره دلالت عامیانه و غیرمعقول قرار داده و به جای آن از دلالت موقعیتی سخن گفته است. در این دیدگاه انسان با داشتن تجربیات پیشین و دیدگاه‌های مشخصی که درباره شرایط واقعی اتخاذ کرده و همچنین استفاده از سوابق اطلاعاتی خود، به سراغ فلسفه می‌رود و با زمینه‌های واقعی مستحکمی که در ذهن دارد، نظریه تربیتی را که راهنمای عمل تربیتی است، سامان می‌دهد؛ از این رو، ارتباط وثیق اندیشه‌های فلسفی با زمینه‌های واقعی باید از طریق فرایندی معتبر طی شود، اما این فرایند صددرصد منطقی نیست. زیرا تجارب و اطلاعات شخصی افراد و واقعیت‌های اجتماعی، سیاسی و اقتصادی خاص نیز در آن تأثیرات تعیین‌کننده دارند (اوزمن، ۱۳۷۹: ص ۵۵۶-۵۵۵).

### ۳-۳. رابطه روان‌شناختی به جای رابطه منطقی

هوبارت برنز نیز بعد از دسته‌بندی دلالت فلسفه برای نظریه تربیتی، با انکار رابطه منطقی میان نظریه و عمل، رابطه آن دو را روان‌شناختی می‌داند. به عقیده او عقاید شخصی شرط لازم رفتار انسان به حساب می‌آیند و رفتارهای تربیتی خاص با عقاید فلسفی خاص (شخصی) ضرورت پیدا می‌کنند؛ به عبارت دیگر، انسان اقدام تربیتی را بدان سبب دنبال می‌کند که پیش‌فرض‌هایی فلسفی در ذهن خود دارد، اما این بدان معنا نیست که میان اندیشه‌های فلسفی (باورهای حاکی از واقعیت‌های خارجی) و مسائل تربیتی رابطه ضروری و منطقی برقرار باشد؛ بنابراین، نمی‌توان رفتارهای تربیتی را از لوازم منطقی عقاید فلسفی به حساب آورد، بلکه در نهایت می‌توان آنها را از لوازم روان‌شناختی

عقاید فلسفی شمرد (اوزمن، ۱۳۷۹: ص ۵۵۶-۵۵۵).

### بررسی و نقد راه‌حل‌های سوم

راه‌حل‌های مذکور مشکل‌گذار از «هست» به «باید» و امتناع رابطه منطقی نظریه و عمل را پذیرفته و به جای حل مسئله، صورت مسئله را پاک کرده‌اند. روشن است که راه‌حل‌های مذکور، به فرض صحت، آنچه را مطلوب است تأمین نمی‌کنند. تنها در صورتی می‌توان به این راه‌حل‌ها پناه برد که از حل مشکل عاجز باشیم و نتوانیم از رابطه منطقی نظریه و عمل تربیتی دفاع کنیم.

در نهایت می‌توان گفت راه‌حلی که در فلسفه تعلیم و تربیت معاصر غرب برای این مشکل بیان شده‌اند، تا آنجا که نگارنده تفحص کرده، هیچ‌کدام استحکام لازم و کافی ندارند؛ از این رو، در ادامه سعی می‌شود با تحلیل دقیق ماهیت گزاره‌های ارزشی و از طریق رابطه ضرورت بالقیاس، راه‌حل این مشکل بیان شود.

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

برخی از متفکران مسلمان با تحلیل ماهیت گزاره‌های انشایی و خبری، مسئله فوق را از طریق ضرورت بالقیاس الی الغیر حل کرده‌اند. به عقیده آنان این گونه نیست که گزاره‌های خبری-توصیفی هیچ‌گاه قابلیت تبدیل به گزاره‌های انشایی-هنجاری یا بالعکس، گزاره‌های انشایی قابلیت تبدیل شدن به گزاره‌های خبری را نداشته باشند، بلکه فی الجمله در همه زبان‌ها این امکان وجود دارد. مثلاً در همه زبان‌ها گاهی به جای عبارت انشایی «بگوی» جمله خبری «واجب است بگویی» جانشین می‌شود. گاهی نیز «باید» در قضایایی به کار می‌رود که جنبه ارزشی ندارد، مانند «باید از این دارو استفاده کنی تا بهبود یابی»، یا اینکه «باید کلر و سدیم را با هم ترکیب کنی تا نمک طعام به دست آید». در این موارد واژه باید، هرچند در ظاهر انشایی است، مبین «ضرورت بالقیاس» بین علت و معلول است و واقعیتی را بیان می‌کند. اگر به مفاد اصلی قضایای ارزشی همچون قضایای اخلاقی و تربیتی دقت کنیم، درمی‌یابیم که مفاد آنها نیز همواره بیان رابطه ضرورت بالقیاس میان رفتارهای اختیاری انسان و اهداف آنها است. مثلاً میان قرب الهی 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، در واقع به گزاره‌های اخباری برمی‌گردند. چنان‌که برخی از گزاره‌های اخباری نیز به گزاره‌های انشایی برگشت پذیر هستند؛ به عبارت دیگر، این‌گونه نیست که در قضایای ارزشی، نتیجه قیاس، که مشتمل بر باید است، امر صرفاً انشایی و اعتباری باشد و هیچ‌گونه واقعیت و حکایتی از واقع نداشته باشد، بلکه بایدهای اخلاقی و تربیتی هر چند مابازای مستقلی در عالم خارج ندارند، اما به دلیل اینکه از مفاهیم فلسفی و از معقولات ثانیة فلسفی هستند، منشأ انتزاع واقعی در عالم خارج 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)، هیچ‌گونه گسیختگی وجود ندارد. زیرا این‌گونه نیست که مقدمات قیاس گزاره‌های خبری-توصیفی و نتیجه قیاس امر صرفاً انشایی اعتباری باشد، بلکه نتیجه هر چند هنجاری و مشتمل بر باید است، حاکی از واقعیت و برخوردار از واقعیت است. در نتیجه، در این‌گونه قضایا هیچ‌گونه 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).

این راه‌حل بر این مبنای مهم معرفت‌شناختی تأکید دارد که معرفت‌های نظری و عملی ارتباطی وثیق با یکدیگر دارند و ادراکات عقل عملی متکی و منتهی به ادراکات عقل نظری است. در این راه‌حل، توجه به کمال حقیقی و نهایی انسان و راه‌دستیابی 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. بر اساس این راه‌حل، فلسفه تعلیم و تربیت، چیزی نیست جز استنتاج لزوم گونه‌ای خاص از تعلیم و تربیت و مؤلفه‌های آن از مبانی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی؛ از این رو، اساساً بدون قبول این مبنا دفاع فلسفی از هرگونه نظام تعلیم و تربیت غیرممکن است (گروه

نویسندگان...، ۱۳۹۰: ص ۱۱۶-۱۱۵).

برطبق این مبنا و 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 عقل برخی از همین گزاره‌ها را با برهان و به‌طور یقینی اثبات می‌کند؛ از این رو، می‌توان گفت، آن‌دسته از معرفت‌های عملی که قابل اثبات با برهان عقلی هستند، می‌توانند در مقدمات برهان قرار گیرند (همان، ۱۳۹۰: ص ۱۱۶).

### ب- مشکل رکود و ایستایی

مشکل دیگری که فراروی ارتباط منطقی نظریه و عمل قرار دارد، رکود و عدم پویایی تعلیم و تربیت برآمده از مبانی نظری و الهیاتی است. زیرا مسائل استنتاج‌شده از مباحث نظری قادر نیستند راه‌حل‌های معقول و متناسب با نیازمندی‌های متغیر زمانی و مکانی ارائه کنند. به‌ویژه اینکه در تعلیم و تربیت پویایی و همگامی با شرایط متغیر، اهمیت مضاعف دارد. به همین دلیل، دیویی تأکید داشت که ما به‌جای آنکه تحقیق را با فرض‌های قدیمی فلسفی آغاز کنیم، با مسائل واقعی انسان به منظور رسیدن به راه‌حل‌های آن شروع کنیم. اگزستانسیالیست‌ها سعی کردند این کار را از طریق به‌وجود آوردن نگرشی ضد سیستمی و نوع فردگرایی انجام دهند. چنان‌که اجتناب از اشکالات ناشی از نگرش سیستمی، از دلایل مهم ظهور فلسفه تحلیلی نیز به‌شمار می‌رود (اوزمن، ۱۳۷۹: ص ۵۶۰).

### راه‌حل مشکل رکود و ایستایی

پویایی و توجه به واقعیت‌های متغیر زمانی و مکانی نباید به این معنا تلقی شود که باورهای ثابت دینی و اندیشه‌های فلسفی کنار زده شود و انسان برای انطباق خود با شرایط متغیر به نسبی‌گرایی و کثرت‌گرایی پناه ببرد، بلکه مقصود آن است که اولاً، تفکر و تأملات نقادانه درباره مسائل نظری و اعتقادی ادامه یابد؛ ثانیاً، علاوه بر بازخوانی آموزه‌های دینی و مبانی فلسفی، به موضوعات متغیر و مسائل مستحدثه نیز توجه لازم مبذول شود؛ درواقع، بی‌توجهی به اندیشه‌های فلسفی، نه‌تنها سبب پویایی نمی‌شود،

بلکه موجب سطحی‌نگری و تربیت متعلمان بی‌سواد یا فاقد تفکر خواهد شد. چنان‌که به عقیده برخی نظام تعلیم و تربیت امریکا بر اثر عمل‌گرایی گرفتار این مشکل شده است. به‌عنوان نمونه، اخیراً آلان بلوم<sup>۱</sup> در کتاب تعطیلی ذهن امریکاییان، از آموزش عالی امریکا انتقاد کرده که به نسبیت فرهنگی کشیده شده و در آماده‌کردن دانشجویان با برنامه‌ای که آنها را قادر کند تا انسان‌های کامل‌تری بشوند، شکست خورده است. او با مبنا قراردادن جمهوری افلاطون، معتقد است که تربیت روان‌های دانش‌آموزان مهم است، یعنی نوعی تعلیم و تربیت که به آنها کمک کند تا به دنبال پاسخ‌های لازم برای سؤالات بنیادی از قبیل «انسان چیست؟»، «خوبی چیست؟» و غیره باشند و به این دستور سقراطی که «خودت را بشناس» پاسخ دهند. هاری برودی نیز کنارزدن سؤالات اساسی 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).

کینگسلی پرایس<sup>۲</sup> متافیزیک تعلیم و تربیت و در کل، فلسفه تعلیم و تربیت را قبول ندارد، اما در مقاله خود با عنوان «آیا فلسفه تعلیم و تربیت لازم است؟» اعتراف می‌کند که اگر بتوان از صادق بودن گزاره‌هایی متافیزیکی همچون «خدا موجود است»، «انسان پس از مرگ باقی است» و غیره آگاه شد، کوتاهی در استنتاج هر گزاره‌ای از متافیزیک - که برای تعیین اهداف تربیتی یا راه‌های تحقق اهداف مناسب باشد - نشانه بی‌خردی است. اما 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 در تعلیم و تربیت بیشترین اهمیت را خواهد یافت (Price, 1955: p 129).

کلارک در مقاله‌ای (۱۹۸۹) با عنوان «چرا معلمان به فلسفه نیاز دارند؟» با توجه به این مطلب که ما فکر می‌کنیم سپس عمل می‌کنیم، به تأثیر اندیشه در نوع عملکرد افراد اذعان

1. Allan Bloom

2. Kingsley, Price

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. معلمان با توجه به اینکه چه دیدگاه و نظریه‌ای درباره موضوع درس دارند، نوع روش خود را برای تدریس انتخاب می‌کنند (Clark, 1989: p 20, 31-33). 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؛ از این رو تغییر در نظر منجر به تغییر در عمل خواهد شد (Brubacher, 1969: p 324).

بنابراین، مشکل رکود و ایستایی زمانی پیش خواهد آمد که تنها به حقیقت‌های ثابت نظر دوزیم و از اهمیت بعد تاریخی و امور سیال غافل شویم، یا تنها به تبیین واقعیت‌ها بسنده کنیم و از نقش تحلیل و تفسیر غافل شویم یا اینکه تنها گزاره‌های توصیفی را در نظر بگیریم و از گزاره‌های تجویزی غافل شویم، روش پژوهش را منحصر در روش استنتاجی بدانیم و از روش‌های دیگر غفلت کنیم. اما اگر علاوه بر باورهای ثابت دینی و فلسفی، به امور متغیر و سیال و نیز ابعاد تاریخی و هنجاری مسائل و ظرفیت‌های شگرف دیگر روش‌های پژوهشی توجه شایسته داشته باشیم، هرگز گرفتار رکود و ایستایی در تعلیم و تربیت نخواهیم شد.

### ج- مشکل اختلاف نظریه و عمل

عده‌ای از فیلسوفان تعلیم و تربیت معاصر غرب همچون سیدنی هوک (۱۹۵۶) معتقدند 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 مختلف در بسیاری از مسائل تعلیم و تربیت اشتراک نظر دارند و بالعکس، 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 مخالف آموزش دین در مدارس هستند، در حالی که برخی دیگر با آنکه دین و باورهای دینی را قبول ندارند، آموزش‌های دینی را به خاطر اثرات مثبتی که دارند، مفید می‌دانند؛ بنابراین، میان باورهای دینی و اندیشه‌های فلسفی با حوزه‌های عمل نه تنها

ارتباط منطقی برقرار نیست، گاهی تضاد نیز وجود دارد؛ از این رو، انتظار حل مسائل تعلیم و تربیت از طریق استنتاج آنها از مبانی نظری و الهیاتی، بی‌اعتنایی به علم و روش‌های علمی و انتظار نادرست است (Hook, 1956: p 136-137؛ باقری، ۱۳۸۹: ص ۱۰۷). در تأیید این نظر باید 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 آنها مبتنی بر تأملات فلسفی آنها نیست (بارو، ۱۹۹۴: ص ۴۴۵۱).

### راه‌حل مشکل سوم و بیان دلایل تضاد نظریه و عمل

به نظر می‌رسد صرف وجود تضاد مذکور نمی‌تواند دلیل بر عدم امکان رابطه منطقی میان نظریه و عمل باشد. در موارد مذکور، تضاد نظریه و عمل می‌تواند خارج از قاعده و معلول یک سلسله عوارض و عوامل بیرونی باشد که توجه به آنها به حل این مشکل کمک می‌کند. به همین دلیل، در این نوشتار مهم‌ترین عوامل را به صورت مختصر بیان خواهیم کرد.

#### ۱. عدم جامعیت نظریه و دخالت سلسله نظریه‌ها به جای نظریه‌ای واحد

از عوامل اصلی آشفتگی بین نظریه و عمل، عدم جامعیت نظریه‌ها و در نتیجه عدم کفایت آنها برای پاسخ‌گویی به همه مسائل تربیتی است. عدم جامعیت و عدم کفایت نظریه‌ها، موجب می‌شود که پیروان آنها با وجود اشتراک در نظریه، در مسائل تربیتی اختلاف نظر داشته باشند. در این صورت، صرف اشتراک فیلسوفان یا معلمان در یک نظریه، مستلزم آن نیست که در مسائل تعلیم و تربیت نیز توافق داشته باشند. تنها در صورت وحدت نظر آنان در یک نظریه جامع فلسفی که کفایت لازم را در حل مسائل تعلیم و تربیت داشته باشد، می‌توان در مسائل تربیتی انتظار وحدت نظر داشت. نظریه جامع‌ای که هم واجد جنبه معرفتی و هم واجد جنبه راهنمایی و انگیزشی باشد (اوزمن، ۱۳۷۹: ص ۵۵۷).

گاهی تضاد نظریه و عمل مذکور، ناشی از دخالت سلسله‌ای از نظریه‌ها در عمل تربیتی، به جای نظریه‌ای جامع و واحد است. طبیعی است که این نظریه‌ها، دارای نقاط اشتراک



و اختلاف باشد؛ از این رو، هر دو نظریه که ظاهراً مشابه یا متفاوت هستند، به دلیل داشتن وجوه اختلاف و اشتراک، چه بسا به نتایج یکسان (با وجود تفاوت) یا نتایج متفاوت (با وجود مشابهت) برسند. تنها زمانی این تردید در تأثیر نظریه بر عمل روا است که دو متفکر با نظریه کاملاً متحد و جامع، در عمل به نتایج مختلفی برسند (Beck, 1974: p 315).

بنابراین، اگر در مقام ارائه نظریه تربیتی به انسان، نیازهای او و روابط مختلفی که با خدا، خود، جهان و دیگر انسان‌ها دارد، نگاه جامع داشته باشیم، مشکل تضاد نظریه و عمل مرتفع خواهد شد. البته، روشن است که اولاً، نظریه‌پردازی جامع در عرصه تعلیم و تربیت، فرع شناخت جامع انسان و نیازهای حقیقی او است که تنها از خداوند متعال ساخته است؛ ثانیاً، این مسئله نیاز انسان به تربیت دینی و الهی را روشن می‌کند؛ ثالثاً، اگر انسان در باور و عمل واقعاً و کاملاً تابع نظام تربیتی کامل و جامع، مانند نظام تربیتی اسلام باشد، 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. زیرا علاوه بر باورها عوامل دیگر نیز در رفتار انسان دخیل و مؤثر است؛ همچنین، نباید انتظار داشت که تنها با روش استنتاج همه مسائل تربیتی را حل کنیم، بلکه همان‌گونه که به ظرفیت‌های شگرف این روش توجه داریم، باید به حدود و احیاناً محدودیت‌های آن نیز توجه داشته باشیم.

## ۲. بی‌توجهی برخی از متفکران به مبانی نظری خود

برخی از فیلسوفان و معلمان از مبانی مورد قبول نظام فلسفی خود غفلت کرده و با تأثیرپذیری از دیگر مکاتب تربیتی، اصول، روش‌ها و برنامه‌هایی را پیشنهاد می‌کنند که با مبانی فلسفی و الهیاتی پذیرفته‌شده آنها سازگاری ندارد، یا اینکه در استنتاج دلالت‌های تربیتی از اندیشه‌های فلسفی و دینی، راه خطا را درپیش می‌گیرند و به نتایج نادرست می‌رسند. اما این غفلت‌ها و اشتباهات نمی‌تواند ضرورت نظریه و رابطه آن با مسائل تربیتی را نفی کند یا از اعتبار استنتاج بکاهد. زایس با توجه به همین واقعیت، تذکر می‌دهد که در

مواردی افراد از مبنای نظری عمل خویش غافل هستند؛ از این رو، با مشکل تضاد عمل و نظر مواجه می‌شوند. راه‌حل مشکل این است که در این گونه موارد باید فرد را از غفلت نجات داد، آن‌گاه مشخص می‌شود که نظریه راهنمای عمل است. نظریه بدون عمل اندیشه‌ای بیهوده و عمل بدون نظریه چیزی در حد کورمال گشتن است (Zais, 1976: p 87).

### ۳. جزء العله بودن نظریه و نشأت گرفتن برخی اعمال از عادات، تقلید و غیره

باتوجه به دخالت عوامل متعدد در صدور عمل، که نظریه یکی از این عوامل است، می‌توان گفت که اعمال منتج از تقلید، عادات و هنجارهای اجتماعی که نوعاً بدون درک عمیق و خردورزی صادر می‌شوند نیز وجود دارد. در این گونه رفتارها نوعی آگاهی به معنای عام وجود دارد، اما هوشیارانه و متفکرانه نیست. در برخی افراد، لااقل بخشی از اعمال بدون آگاهی از «چرایی» آن انجام می‌شود و اصحاب تعلیم و تربیت نیز از این قاعده مستثنی نیستند؛ بنابراین، از راه‌حل‌های جدی مشکل شکاف نظریه و عمل این است که عقلانیت را بر نظام تربیتی حاکم کنیم، عاقلانه برنامه‌ریزی کنیم و متفکرانه عمل کنیم تا در دام تضاد نظریه و عمل گرفتار نشویم. زیرا اعمال فاقد تفکر منطقی از هر انسانی ناروا است و از متفکر، مربی و معلم نارواتر (ایروانی، ۱۳۸۸: ص ۱۲۰).

### د- مشکل دل‌زدگی فراگیران و معلمان از مباحث نظری

از موانع تأثیرگذاری نظریه بر عمل و در واقع از دلایل شکاف میان نظریه و عمل، سرخوردگی و دل‌زدگی فراگیران و معلمان از مباحث نظری است. آنان نقش نظریه‌ها را در زندگی‌شان ملموس نمی‌دانند و به همین دلیل، ضرورت آموزش آنها را به چالش می‌کشند. در عمل نیز فراگیران بعد از دوره آموزش به نظریه‌ها کمتر بها می‌دهند و کمتر به آنها عمل می‌کنند. این درحالی است که درباره آموزش دیگر مواد درسی نه تنها دل‌زدگی وجود ندارد، که فراگیران با شوق تمام آنها را فرا می‌گیرند و کمتر از چرایی آموزش آنها می‌پرسند. زیرا تأثیر آنها را در زندگی خودشان ملموس می‌دانند.

### عوامل دل‌زدگی از مباحث نظری در تعلیم و تربیت معاصر غرب

دل‌زدگی از مباحث نظری نمی‌تواند دلیل بر امتناع رابطه منطقی میان نظریه و عمل

باشد. زیرا این دل‌زدگی معلول یک‌سلسله عوامل بیرونی است نه ناشی از امتناع رابطه منطقی میان نظریه و عمل؛ از این رو، راه‌حل مشکل این است که عوامل و راهکارهای بیرون‌رفت از آنها را شناسایی کنیم.

### ۱. نگاه عمل‌گرایانه و مادی‌گرایانه به تعلیم و تربیت

همان‌گونه که بیان شد، بر اثر سیطره پارادایم علم‌گرایی و عمل‌گرایی بر تعلیم و تربیت در غرب، این رشته گرفتار تغییر هویت شده و در حد ابزار کسب درآمد و موقعیت تنزل یافته است. در تعلیم و تربیت معاصر غرب، اندیشه آدمی، 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. روحیه علم‌گرایی، به‌خصوص نظریه روان‌سنجی پیازه که از ۱۹۲۰ نقش روان‌شناسی علمی را به‌مثابه مبنای تعلیم و تربیت بسیار پررنگ کرد و ظهور تکنولوژی و ملموس‌بودن کارکردهای آن در زندگی روزمره، در این جهت مؤثر بوده است. به‌علاوه، نگاه اقتصادی و سیاسی به تعلیم و تربیت نیز در گسترش این پارادایم نقش جدی داشته و آن را در عمل به ابزاری برای تأمین اهداف مادی خودش تبدیل کرده است (Carr, 1990: p 102).

بنابراین، برای حل مشکل دل‌زدگی از مباحث نظری، باید 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 رسالت اصلی خود را که تربیت انسان متعالی است، بازیابد. روشن است که در تعلیم و تربیت تعالی‌نگر و الهی، جهان‌بینی و ارزش‌های دینی و اخلاقی، جایگاهی برجسته دارد. چون آدمی می‌تواند از طریق عقل و دیگر راه‌های معتبر معرفتی به حقایق نظری راه یابد، لازم است به تناسب زندگی خود با این حقایق توجه کند؛ از سوی 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.

## ۲. بیگانگی و ناسازگاری مبانی نظری تعلیم و تربیت با مسائل و نیازمندی‌های آن

بیگانگی نظریه‌های تربیتی با مسائل و نیازمندی‌های اساسی تعلیم و تربیت در غرب می‌تواند از عوامل دل‌زدگی، اصحاب تعلیم و تربیت از این نظریه‌ها محسوب شود. زیرا سه رشته روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و فلسفه تحلیلی در حکم رشته‌های مادر و منبع نظریه‌های تربیتی برای تعلیم و تربیت درآمده‌اند. در حالی که اولاً، این علوم نمی‌توانند پاسخ‌گوی همه نیازمندی‌های تعلیم و تربیت و سازنده یک نظریه تربیتی جامع باشند؛ ثانیاً، مبانی تربیتی متخذ از این علوم، چون انسجام کافی و لازم را ندارند، موجب ناسازگاری درونی نظریه‌های تربیتی متخذ از آنها می‌شود؛ در واقع، نظریه‌های تربیتی معاصر، تابعی از نظریات نامتجانس و ناهمگون رشته‌های علمی دیگر است. همین پراکندگی، موجب نوعی تناقض در سیاست‌گذاری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و دل‌زدگی معلمان و فراگیران شده است. به خصوص اینکه امروزه به دلیل حاکمیت افکار پست‌مدرنیستی و نسبی‌گرایی، نظریه‌های ناهمگون و گاهی متناقض در تعلیم و تربیت، کنار هم قرار داده می‌شود (Carr, 1990: p103؛ ایروانی، ۱۳۸۸: ص ۱۳۰).

البته تعامل میان رشته‌ها امر مطلوب و ناگزیر است اما وابستگی به نظریات بیگانه با مسائل و نیازهای تربیتی و تلقی به قبول کردن آنها در عرصه تعلیم و تربیت، مشکلات فراوانی را به بار آورده است؛ از این رو، برای حل این مشکلات باید به نظریه‌پردازی معطوف به مسائل و نیازهای واقعی تعلیم و تربیت اقدام کرد و این رشته را از علمی فرعی و وابسته، به علمی مستقل و تأثیرگذار ارتقا بخشید. در این صورت نظریه‌های تربیتی، هم با ارزش‌ها و توصیه‌های تربیتی همخوانی خواهد داشت و هم در عمل مورد استقبال اصحاب تعلیم و تربیت قرار خواهد گرفت.

## ۳. فقدان جامعیت و ناسازگاری با واقعیت

نظریه‌های فاقد حقانیت و جامعیت که ناشی از جهان‌بینی ناقص یا روش نادرست باشد، نمی‌توانند انسان‌های تربیت‌یافته و باورمند را تحویل جامعه دهند. امروزه علوم تربیتی، علاوه بر اینکه از مبانی متافیزیکی و الهیاتی تهی شده، به انسان نیز به دید موجود

متعالی و دارای قابلیت بی‌نهایت کمال نگاه نمی‌کند، بلکه مطالعه دربارهٔ انسان با مطالعه دربارهٔ حیوانات و جمادات یکسان پنداشته شده و روش‌های تربیتی نیز به روش تجربی فروکاسته شده است. نگاه تک‌ساحتی به انسان، علاوه بر اینکه نگاه ناقصی است، برخلاف وجدان و فطرت الهی انسان و ناسازگار با واقعیت‌های عالم تکوین نیز هست. طبیعی است نظریات تربیتی که در این پارادایم شکل می‌گیرند، نمی‌توانند عطش حقیقت‌جویی و کمال‌خواهی انسان را سیراب کرده و به‌عنوان راهنمای عمل، مورد استقبال اصحاب تعلیم و تربیت قرار گیرند. البته عملی‌بودن نظریه لزوماً به معنای حقیقی و صادق‌بودن آن، یا عملی‌نبودن نظریه دلیل قاطع بر کاذب‌بودن آن نیست، اما عدم جامعیت و فقدان حقایق را می‌توان از دلایل دل‌زدگی اصحاب تعلیم و تربیت از نظریه‌های تربیتی معاصر غرب به‌شمار آورد.

#### ۴. انتزاعی‌بودن نظریه‌های استنتاجی

اگر به سیر بحث رابطهٔ نظریه و عمل در فلسفهٔ تعلیم و تربیت معاصر غرب بنگریم، به‌خوبی درمی‌یابیم که از دلایل شکاف میان نظریه و عمل و همچنین دل‌زدگی اصحاب تعلیم و تربیت از مباحث نظری، انتزاعی‌بودن نظریه‌های استنتاج‌شده از اندیشه‌های متافیزیکی و الهیاتی بوده است. انتزاعی‌بودن برای یک نظریه، امری طبیعی است، اما طرفداران رویکرد استنتاجی نتوانستند رابطهٔ اندیشه‌های فلسفی با مسائل تربیتی را به‌صورت ملموس‌تر بیان کنند. برخی از مسائل نظری آن‌قدر کلی و انتزاعی هستند که ارتباط آنها با ارزش‌ها و عمل تربیتی چندان روشن نیست. این امر هیچ‌گونه نقصی برای اندیشه‌های بنیادی به‌حساب نمی‌آید، بلکه اقتضای طبعش چنین است. اما نظریه‌پردازان می‌توانند با تنقیح مبانی نظری قریب‌تر، رابطهٔ نظریه و عمل را به‌صورت محسوس‌تر نشان دهند.

بنابراین، یکی از راه‌حل‌های مشکل دل‌زدگی از مباحث نظری این است که فیلسوفان تعلیم و تربیت تلاش کنند با تمرکز بر مبانی نظری قریبه، رابطهٔ نظریهٔ تربیتی با مسائل تربیتی را به‌صورت ملموس‌تر بیان کنند؛ به‌عبارت‌دیگر، می‌شود نظریه‌ها را عینی‌تر و

با زبان ساده‌تر بیان کرد و دلالت‌های تربیتی آن را به صورت ملموس نشان داد. در این صورت واسطه‌ها میان نظریه و عمل کمتر و ارتباط آن دو عیان‌تر خواهد شد.

##### ۵. بی‌توجهی به نقش تربیتی معلم

از دلایل دل‌زدگی فراگیران از مباحث نظری و پیاده‌نکردن نظریه در مقام عمل، بی‌توجهی تعلیم و تربیت معاصر غرب به نقش تربیتی معلم است. امروزه به معلمان صرفاً به دیده‌افراد کارمند نگریسته می‌شود که هم نگاه خود او به تعلیم و تربیت و هم نگاه نهاد استخدام‌کننده، مادی و اقتصادی است. وظیفه معلم صرفاً آموزش خوب و ماهرانه است. تربیت‌یافته، فکور و مهذب بودن او و رسالت تربیتی که باید به دوش بکشد مورد غفلت واقع می‌شود. درحالی‌که در کنار تعلیم مواد درسی، نحوه آموزش و نحوه عملکرد معلم، همچنین توانمندی معرفتی و التزام عملی او به نظریه، در التزام عملی فراگیران نقش تعیین‌کننده دارد. معلمان علاوه بر انتقال معلومات در جهت‌دهی رفتار، منش و شخصیت فراگیران نیز باید نقش خویش را ایفا کنند. چنان‌که در اندیشه اسلامی و در ادبیات قرآنی اساساً بعد تربیتی مقدم بر بعد تعلیمی و از اهداف مهم آن به‌شمار می‌رود. قرآن کریم می‌فرماید:

«لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ»<sup>۱</sup>

##### ۶. تجربه‌گرایی و انکار نظریه در تعلیم و تربیت

همان‌گونه که در پیشینه بحث بیان شد، برخی نه تنها رابطه منطقی نظریه و عمل، بلکه اصل وجود نظریه در تعلیم و تربیت را قبول ندارند. زیرا به اعتقاد این گروه، اساساً نظریه منحصر در علوم تجربی است و در علوم اجتماعی از جمله تعلیم و تربیت، نظریه علمی و معتبر امکان ندارد. دلیل این گروه از دو بخش تشکیل می‌شود:

۱. بخش اول، دلایلی است که به معیارهای علمی بودن و وجود نظریه علمی می‌پردازد و آن را در علوم تجربی منحصر می‌کند. مانند اینکه نظریه با مشاهده و آزمون تجربی به‌عنوان

۱. آل عمران: ۱۶۴.

ابزار سنجش رابطهٔ وثیق دارد، نظریه مقوله‌ای معرفتی است و با عناصر تجویزی (ارزشی) سروکار ندارد؛ تبیین‌پذیری، معین‌بودن موضوع و غیره نیز از دیگر معیارهای اعتبار و علمی‌بودن نظریه است.

۲. بخش دوم، دلایلی است که به مشخصات تعلیم و تربیت می‌پردازد و مدعی است که این مشخصات موجب می‌شود که وجود نظریه در این رشته فاقد موضوعیت باشد. دلایلی همچون فعالیت‌محور بودن و نه علم‌بودن تعلیم و تربیت، پیوند تعلیم و تربیت با ارزش‌ها که ناگزیر ارزش‌ها را در نظریهٔ تربیتی نیز وارد می‌کند، فقدان رابطهٔ منطقی میان واقعیت و ارزش، ضعف تعلیم و تربیت در قابلیت آزمون تجربی و غیره از دلایلی است که بر علمی‌نبودن تعلیم و تربیت اقامه شده است (O, Conor, 2010:p 48؛ ایروانی، ۱۳۸۸: ص ۱-۶، ۳۹-۴۰).

### نقد تجربه‌گرایی

کسانی که قائل به وجود نظریهٔ علمی در تعلیم و تربیت هستند، برای دفاع از اعتبار علمی نظریهٔ تربیتی، برخی از مشخصات ادعا شده برای نظریهٔ علمی را خدشه‌دار کرده‌اند و استدلال می‌کردند که ویژگی‌های یاد شده برای نظریهٔ علمی، در نظریه‌های علوم تجربی نیز وجود ندارد. عده‌ای دیگر با قبول ویژگی‌های ادعا شده برای نظریه، سعی کرده‌اند که این ویژگی‌ها را در تعلیم و تربیت نیز جاری بدانند. اما عمده تلاش‌ها بر نقد معیارهای علمی‌بودن و نقد انحصار وجود نظریه، در علوم طبیعی متمرکز بوده است.<sup>۱</sup>

به عقیدهٔ این گروه، اصل عینیت که بر مواجههٔ فارغ از هرگونه عنصر ذهنی و ارزشی با واقعیات خارجی تأکید دارد، در عمل غیرممکن است. زیرا حتی در علوم طبیعی، نمی‌توان فارغ از ارزش‌ها و پیش‌فرض‌ها به تحقیق پرداخت. باورهای اخلاقی-ارزشی و پیش‌تر از آن باورهای فلسفی-علمی، به صورت خواسته یا ناخواسته در هر شاخه‌ای از معرفت بشری حضور دارند و حذف آنها حتی در علوم طبیعی نه ممکن است و نه

۱. بیان دلایلی که در نقد تحقیق‌پذیری و معیارهای علمی‌بودن ارائه شده است، در این نوشتار نه لازم است و نه ممکن. برای مطالعهٔ بیشتر: ر.ک. باقری، ۱۳۸۲: ص ۶۱-۲۷؛ ایروانی، ۱۳۸۸، ص ۱۵-۲۰؛ Evers, 1987: p 7.

مطلوب. آنچه مهم است اینکه ما باید به این باورها آگاهی داشته باشیم و پیش‌فرض‌های حاکم را بشناسیم و براساس استدلال‌های منطقی و معتبر، پیش‌فرض‌های صواب را مبنای کار خود قرار دهیم. هرچند نقش باورها و ارزش‌ها در علوم اجتماعی به مراتب بیشتر از علوم طبیعی است (باقری، ۱۳۸۲: ص ۴۶-۴۵).

به نظر می‌رسد، تجربه‌گرایی به معنای منحصردانستن روش کسب معرفت یقینی و معتبر در روش تجربه‌حسی، اشتباه بزرگ تجربه‌گرایان به‌ویژه پوزیتویست‌ها است. آنان با منحصركردن راه معرفت در تجربه و ابزار معرفت در حواس ظاهری، درواقع خود را از راه‌های معتبرتر و یقینی‌تر همچون وحی، شهود و عقل محروم کرده‌اند. حقیقت امر این است که اگر تعلیم و تربیت را از علوم تجربی ندانیم، این امر ذره‌ای از قدر و منزلت معرفتی این علم نمی‌کاهد و همچنان می‌توان از نظریه‌های معتبر و یقینی در تعلیم و تربیت و از رابطه منطقی نظریه و عمل تربیتی سخن گفت. اساساً تمایز شاخه‌های مختلف علم از جهت معرفت‌شناختی و روش‌شناختی ملازم با اعتبار آنها نیست. هر علمی باید به روش مخصوص خود مسائل خود را اثبات کند؛ بنابراین، اولاً، هیچ لزومی ندارد که تعلیم و تربیت در قالب تنگ علوم تجربی جای گیرد. زیرا این امر موجب می‌شود که بسیاری از حوزه‌های تعلیم و تربیت که غیر قابل بررسی و تحقیق به روش تجربی است، از آن گرفته شده و این علم به علم ناقص تبدیل شود؛ ثانیاً، نظریه منحصركردن علوم تجربی نیست، بلکه اساساً خود علوم تجربی و طبیعی، مبتنی بر نظریات فلسفی و ارزشی هستند و نظریه قبل از علوم تجربی وجود دارد. به همین دلیل، با آنکه اکثر محققان تعلیم و تربیت در علم‌بودن آن تردید دارند، در بحث نظریه در تعلیم و تربیت، اکثراً قائل به وجود و ضرورت نظریه در تعلیم و تربیت هستند (ایروانی، ۱۳۸۸: ص ۲۸، ۵۹).

### نتیجه‌گیری

در جمع‌بندی بحث می‌توان گفت که تعلیم و تربیت در جوامع معاصر غربی، از بعد معنوی و تربیتی خود تهی شده و به ابزاری برای انتقال معلومات، آشنایی با حرفه‌ها و کسب درآمد و موقعیت تبدیل شده است. نظریه تربیتی از هویت فلسفی و ارزشی خود



تهی شده و جایگاه شایسته‌ای در علوم تربیتی ندارد. رابطه منطقی نظریه و عمل نیز به چالش کشیده شده و دلایل متعددی بر امتناع آن اقامه شده است.

در یک نگاه کلی می‌توان گفت مهم‌ترین مشکل رابطه منطقی نظریه و عمل از نگاه متفکران معاصر غرب، مسئله گذار از «هست» به «باید»، است. این معضل آنان را به رویگردانی از روش استنتاجی و تکاپوی روش‌های بدیل سوق داده است. اما اگر بتوان راه‌حلی برای آن یافت، معضل اصلی حل خواهد شد. چنان‌که برخی از فیلسوفان مسلمان از طریق تحلیل دقیق ماهیت گزاره‌های ارزشی و رابطه ضرورت بالقیاس آن را به‌صورت متقن حل کرده‌اند.

تضاد نظریه و عمل برخی از متفکران و دل‌زدگی معلمان و فراگیران از مباحث نظری نیز از معضلات رابطه نظریه و عمل در فلسفه تعلیم و تربیت غرب به‌شمار می‌رود. به‌نظر می‌رسد، عوامل اصلی تضاد نظریه و عمل در این رشته، عبارت‌اند از: الف) عدم جامعیت و کفایت لازم نظریه‌ها؛ ب) عدم دقت یا غفلت برخی متفکران از مبانی نظری خود؛ ج) عدم توجه به جزء العله‌بودن نظریه و تأثیر عوامل متعدد دیگر همچون تقلید، آداب و رسوم، محیط و غیره در تصمیم‌گیری‌ها و رفتارهای تربیتی؛ د) تمامیت‌خواهی و بی‌توجهی به سهم و میزان تأثیر هر یک از فلسفه و علم در تعلیم و تربیت. بنابراین، این تضاد و شکاف نمی‌تواند دلیل بر عدم امکان رابطه منطقی نظریه و عمل باشد، بلکه معلول یک سلسله عوامل بیرونی است. چنان‌که دل‌زدگی از مباحث نظری نیز دلیل بر عدم ارتباط منطقی نظریه و عمل یا عدم تأثیر نظریه بر عمل نیست، بلکه معلول یک سلسله عوامل بیرونی است که مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از: الف) نگاه مادی و اقتصادی به تعلیم و تربیت؛ ب) بیگانگی مبانی نظری تعلیم و تربیت با مسائل و نیازمندی‌های آن؛ ج) عدم حقانیت و ناسازگاری نظریه‌های تربیتی معاصر غرب با واقعیت و فطرت حقیقت‌جوی انسانی؛ د) انتزاعی‌بودن مباحث نظری و روشن‌نبودن رابطه آنها با عمل تربیتی.

برخی بر اثر تجربه‌گرایی افراطی، نظریه‌های معتبر را به نظریه‌های علمی (تجربی) فروکاسته و نبود معیارهای نظریه علمی در تعلیم و تربیت را دلیل بر امتناع نظریه در

آن دانسته‌اند و در نتیجه، بحث رابطه نظریه و عمل تربیتی را بی‌ارزش تلقی کرده‌اند. به نظر می‌رسد، علاوه بر اینکه اکثر نقدهای وارد شده بر معیارهایی که برای نظریه علمی بیان کرده‌اند، وارد است؛ می‌توان گفت تجربه‌گرایی از اساس غیر قابل قبول است. زیرا معرفت‌های معتبر منحصر در علوم تجربی نیست و راه‌های متقن‌تر دیگری نیز برای شناخت‌های معتبرتر وجود دارد؛ از این رو، تجربی نبودن نظریه تربیتی، هیچ ضرری به اعتبار و اهمیت آن نمی‌زند. به همین دلیل ضرورت نظریه در تعلیم و تربیت و تأثیر آن بر عمل تربیتی، به حدی روشن است که حتی تجربه مسلکان نیز نتوانسته‌اند آن را انکار کنند و ناگزیر برخلاف مبنای فلسفی خود به این موضوع پرداخته‌اند.

## کتابنامه

۱. اسمیت، فیلیپ جی. ۱۳۸۶. فلسفه تعلیم و تربیت چیست؟ (۱۹۶۵). در کتاب زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت غرب. ترجمه و تدوین سعید بهشتی. تهران. اطلاعات.
۲. اوزمن، هوارد و سموئل ام. کراور. ۱۳۷۹. مبانی فلسفی تعلیم و تربیت. ترجمه غلامرضا متقی‌فر و دیگران. قم. مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
۳. ایروانی، شهین. ۱۳۸۸. رابطه نظریه و عمل در تعلیم و تربیت. تهران. شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
۴. باقری ب، خسرو. ۱۳۸۹. درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. تهران. شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
۵. الاصفهانی، الراغب، ابوالقاسم الحسین بن محمد. مفردات الفاظ القرآن. تحقیق صفوان عدنان داوودی. بیروت. الدار الشامیه. ۱۴۱۶ق.
۶. بهشتی، سعید. ۱۳۸۶. زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت غرب. تهران. اطلاعات.
۷. جوادی، محسن. ۱۳۷۵. مسئله «باید» و «هست». قم. دفتر تبلیغات اسلامی.
۸. سروش، عبدالکریم. ۱۳۵۸. دانش و ارزش. تهران. یاران.
۹. علم الهدی، جمیله. ۱۳۸۸. نظریه اسلامی تعلیم و تربیت. تهران. دانشگاه امام صادق (ع).
۱۰. کامبلس، جی. جی. ۱۳۸۶. تاریخ فلسفه تعلیم و تربیت (۱۹۹۶). در کتاب زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت غرب. ترجمه و تدوین سعید بهشتی. تهران. اطلاعات.
۱۱. گروه نویسندگان زیر نظر محمدتقی مصباح یزدی. ۱۳۹۰. فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. تهران. انتشارات مدرسه.
۱۲. مصباح یزدی، محمد تقی. ۱۳۷۱. آموزش فلسفه. جلد اول. تهران. سازمان تبلیغات اسلامی.
۱۳. \_\_\_\_\_ . ۱۳۷۶. دروس فلسفه اخلاق. تهران. مؤسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی.
۱۴. \_\_\_\_\_ . ۱۳۸۷. نقد و بررسی مکاتب اخلاقی. قم. مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره). چاپ دوم.
۱۵. میلاره، گاستون. ۱۳۷۰. معنی و حدود علوم تربیتی. ترجمه علی محمدکاردان. تهران. دانشگاه تهران.
۱۶. نیکزاد، محمود. ۱۳۷۱. کلیات فلسفه تعلیم و تربیت. تهران. انتشارات اسلامی. چاپ اول.

17. Barrow, R. 1994. Philosophy of Education: Historical Overview. in Torsten. T.

- Neville Postlethwaite. The international Encyclopedia of Education. London: BPC Wheatson Lmt.
18. Beck, Clive. 1974. Education philosophy and Theory-an introduction. Little Brown and company(inc). Canda.
  19. Berzinka, Wolfgang. 1992. philosophy of Educational Knowledge. Translated by James Stuart Brice and Roul Eshelman. Kluwer Academic publishers. Netherland.
  20. Broudy, Harry. 1961. Building a philosophy of Education. 2ed ed. Printice-Hall. Inc. U.S.A.
  21. Brubacher, John. 1969. modern philosophy of Education. Mc Graw-Hill Book Company. Tokyo.
  22. Carr, David. 1995. "Is Understanding the professional Knowledge of Teachers a Theory-practice Problem?" Journal of philosophy of Education. Vol. 29. No3.
  23. Carr, David. 1992. "Practice Enquiry, Values and problems of Educational theory". Oxford Review of Education. Vol. 18. No3. pp 241-251.
  24. Carr, Wilferd. 1990. Educational Theory and its relation to educational practice. In Entwistle. Noel. Handbook of Educational ideas and practice. Rutledge. London.
  25. Carson, A.S. 1980. "Two problems of Educational theory". British Journal of Educational studies. Vol. 23. No2.
  26. Clark, Charles. 1989. "Why teachers need philosophy?". Journal of philosophy of education. Vol. 23. No 2.
  27. Daveney, T.F. "Education-a moral concept". 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.
  28. Evers, C.W. 1987. "Epistemology and the structure of Educational theory. Some reflections on the O'Connor-Hirst Debate". Journal of philosophy of education. Vol 21. No1.
  29. Gribble, John. 1967. An introduction to philosophy of education. Allyn and bacon. Inc. Boston.
  30. Heyting, Frieda & others. 2001. Methods in philosophy of education. Routledge London & New York Taylor & Francis Group.
  31. Hirst, P. H. 1963. "philosophy & Education Theory" In: In Christopher J. Lucas. What is philosophy of Education?. U.S.A: Macmillan.
  32. Hirst, P. H. 1966. Educational Theory. in J.W Tibble. the study of education. Routledge and Kegan paul. London.

33. Hirst, P.H. 2010. "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.
34. Hook, Sidney. 1956. "The Scope of philosophy of education" . In Christopher J. Lucas. What is philosophy of Educatio?. U.S.A: Macmillan.
35. Kant, Immanuel. 1999. Critique of practical reason. Translator. Mary Gregor. London. Combridge university press.
36. Langford, Glenn. 2010. "The cocept of Education". in: New Essays in the philosophy of education. Edited by Langford, Glenn & D.J. O Connor. International library of the philosophy of education. Routledge.
37. 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.
38. O Connor, D.J. 1957. Introduction to the philosophy of eduction. 4ed. Routledge and Kegan paul. London.
39. Price, Kingsley. 1955. "Is philosophy of Education Necessary?". In Christopher J. Lucas. What is philosophy of Educatio?. U.S.A: Macmillan.
40. Scheffler, Israel. 1966. " Is eduction a diciplin?" In philosophy and education. Allyn and bacon. Inc. Boston.
41. Smith, Philip. G. 1965. philosophy of Education. New York.
42. Zais, Roberts. 1976. Curriculum, principle and foundation. Thomas Y. Crowell company LTD. Newyork.

