

حنیفه‌زاده، سارا؛ صادق‌زاده قمصری، علیرضا؛ فرامرز قراملکی، احد و ایمانی نائینی، محسن (۱۳۹۷). تبیینی روش‌شناختی از فرآیند تحلیل مفهومی در فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی بر اساس نظریه ادراکات اعتباری علامه طباطبایی (ره). *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۳(۲)، صص.

تبیینی روش‌شناختی از فرآیند تحلیل مفهومی در فلسفه تربیت با رویکرد

اسلامی بر اساس نظریه ادراکات اعتباری علامه طباطبایی (ره)^۱

دکتر سارا حنیفه‌زاده^۲، دکتر علیرضا صادق‌زاده‌قمصری^۳، دکتر احد فرامرز قراملکی^۴ و دکتر محسن ایمانی نائینی^۵

چکیده

هدف از این مقاله ارائه تبیینی روش‌شناختی از فرآیند تحلیل مفاهیم تربیتی در فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی بر مبنای نظریه ادراکات اعتباری علامه طباطبایی است. تحقیق با روش استنتاجی (تحلیل پیش‌رونده) انجام شده است و پس از اشاره به مدعای اصلی نظریه مزبور، به استنتاج دلالت‌های آن، در ارتباط با روش‌شناسی این نوع تحلیل مفهومی می‌پردازد. اهم یافته‌ها: ۱- بر اساس نظریه ادراکات اعتباری و تبیین خاص آن از رابطه بین واقعیت‌ها و ارزش‌ها، مفاهیم تربیتی، از نوع اعتباریات مابعدالاجتماع تلقی می‌شوند که فرآیند پردازش آن‌ها، در همه جوامع بشری به شیوه استدلالی جدل، باملاحظه مجموعه‌ای از واقعیات و حقائق مربوط به نیازها و اغراض و مصالح ناظر به زندگی مطلوب انسان و نیز با توجه به استعدادها و شرایط واقعی تأثیرگذار بر آدمی، در جهت تنظیم و هدایت روابط انسانی دارای اثر نسبتاً پایدار در ابعاد شخصیت دیگران، جعل و ابداع عقلایی می‌شود؛ ۲- مفاهیم تربیتی دارای این ویژگی‌ها هستند: اعتباری و هنجاری بودن و در نتیجه عدم امکان انصاف به صدق و کذب؛ رابطه تولیدی و ضروری نداشتن با قضایای بدیهی و نظری؛ امکان تحول و تغییر و امکان ارتباط روان‌شناختی جعل این نوع مفاهیم با نظر به مجموعه واقعیات و نیازهای وجود انسان؛ ۳- اهم ملاک‌های اعتباربخشی این‌گونه مفاهیم عبارت‌اند از: الف- موجه بودن ارزش‌ها و گزاره‌های پشتیبان؛ ب- سازگاری آن‌ها با سایر ارزش‌های مقبول اجتماعی؛ ج- کارآمد بودن این مفاهیم. در نهایت با تأکید بر تمایز میان عناصر ثابت و متغیر در نیازهای بشری و تفکیک نسبت مفهومی از نسبت مصداقی، جایگاه ثبات و نسبت در فرآیند تحلیل مفاهیم تربیتی، مشخص شد.

واژگان کلیدی: مفاهیم تربیتی، فرآیند تحلیل مفهومی، روش‌شناسی، فلسفه تربیت، رویکرد اسلامی، علامه طباطبایی، نظریه ادراکات اعتباری

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۳/۲۶

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۲/۱۰

۲. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛

s.hanifehzadeh@yahoo.com

۳. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده مسئول)؛

alireza_sadeqzadeh@yahoo.com

۴. استاد گروه کلام و فلسفه اسلامی دانشگاه تهران؛ ghmaleki@ut.ac.ir

۵. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛ imanimo2@gmail.com

مقدمه

بدون تردید تحلیل مفهومی از بخش‌های مهم روند نظریه‌پردازی در رشته‌های مختلف علمی به شمار می‌آید. به تعبیر برزینکا ما «از طریق تحلیل معنای مفاهیم و شرح و تعریفشان به زبان علم نزدیک شده و آفت ابهام زبان را مرتفع می‌نماییم. لذا برای نیل به معرفت روشن، تحلیل مفاهیم ضروری است. این مسئله به‌ویژه در علوم انسانی، بیش از علوم طبیعی لازم است؛ چراکه موضوع علوم انسانی (پدیدارهای ذهنی و تجسمات عینی آن از قبیل اعمال و مصنوعات فرهنگی) را سخت‌تر می‌توان تعریف کرد و از وحدت اصطلاحی بسیار کمتری برخوردار است» (برزینکا، ۱۳۷۶، ص: ۱۶۴).

ریچارد سوانسون و توماس چرمک^۱ (۲۰۱۳) نیز در تبیین «روش پژوهشی عام» برای «ساخت نظریه» در «علوم کاربردی»، فرآیند «مفهوم‌سازی» را مرحله نخست از مراحل اصلی فرآیند ساخت نظریه در همه رشته‌های علمی کاربردی در نظر گرفته‌اند. ایشان توسعه مفهومی را به معنای «تصریح عناصر اصلی یک نظریه، تبیین اولیه از نحوه وابستگی متقابل آن‌ها به یکدیگر، بیان محدودیت‌ها و شرایطی که انتظار می‌رود چارچوب نظری (نظریه) بتواند تحت آن شرایط عمل کند»، تعریف کرده‌اند. این دو نویسنده در فصل چهارم کتاب خود، نخست چهار روش مختلف توسعه مفهومی را که هر یک بر مفروضات فلسفی متمایزی تکیه دارند، توضیح داده‌اند و سپس سه گام اصلی پیشنهادی خود را در مرحله مفهوم‌سازی فرآیند ساخت نظریه تبیین نموده‌اند که عبارت‌اند از: ۱- تعریف و توضیح مفاهیم ۲- سازمان‌دهی مفاهیم و ۳- مشخص نمودن حدود مرز (محدوده و قلمرو) مفاهیم. اما تحلیل مفهومی در میان رشته‌های علمی کاربردی، در فرآیند نظریه‌پردازی انواع دانش‌های تربیتی نیز جایگاه خاصی دارد؛ به تعبیر کومبیز و دنیلز (۱۳۸۷، ص: ۴۴) «تحلیل مفهومی فرآیندی است شامل سه مرحله: الف- فهم و تفسیر مفاهیم، ب- نقد و ارزیابی ساختارهای مفهومی و ج- بسط مفهومی (ابداع و پردازش سازه‌های مفهومی نوین)»؛ اهمیت این فرآیند بنا به تحلیل باقری (۱۳۸۹، ب، ص: ۳۶) در این است که «هر دیدگاه تربیتی، تصویری اساسی از تعلیم و تربیت دارد که دست یافتن به آن می‌تواند چون شاخصی در همه اجزای نظام تربیتی موردنظر عمل کند و با داشتن این شاخص، هم نوعی انسجام فراهم

1. Richard A. Swanson, Thomas J. Chermack

می‌آید و هم زمینه بررسی انتقادی، در مواردی که از این شاخص غفلت شده است، مهیا می‌گردد».

لذا یکی از اساسی‌ترین مباحث مربوط به روند نظریه‌پردازی و تولید انواع دانش‌های تربیتی را می‌توان فرآیند تحلیل مفاهیم تربیتی دانست؛ از این رو اندیشمندان تربیتی طی دهه‌های اخیر تلاش ارزشمندی را برای تحلیل و تبیین مفاهیم تربیتی مصروف کرده‌اند. اما باید اذعان کنیم که تحلیل مفهومی در حیطه دانش «فلسفه تربیت» از حساسیت ویژه‌ای برخوردار است، زیرا:

اولاً چنان که می‌دانیم فلسفه تربیت به‌مثابه معرفت محصول اندیشه‌ورزی و تفکر فلسفی آدمی درباره تربیت، اساساً می‌کوشد به سه پرسش بنیادین پیرامون چیستی، چرایی و چگونگی جریان تربیت با تکیه بر مبانی مدلل و با استفاده از شیوه‌های فلسفی متنوع، پاسخ دهد (صادق‌زاده، ۱۳۹۰). از سویی پاسخگویی ناظر بر تحلیل مفهومی فلسفه تربیت به پرسش‌های بنیادین یادشده، با توجه به تکیه هرگونه بیان مدلل در این موارد بر قبول مجموعه‌ای از مبانی فلسفی و نیز ماهیت هنجاری و ارزش - مدار عمل تربیت، از نوع توصیف عینی واقعیات تربیتی نیست. لذا جریان تحلیل مفاهیم تربیتی در فلسفه‌ورزی تربیتی را نمی‌توانیم، موضوعی صرفاً ناظر به کشف، توصیف و تفسیر واقعیات تکوینی موجود در عالم خارج بدانیم که اراده و عمل محقق در اصل وجود و کیفیت وقوع آن‌ها نقشی ندارد. در این زمینه رورتی، به‌عنوان یکی از منتقدان فلسفه تحلیلی که پشتوانه نظری روش تحلیل مفهومی به حساب می‌آید، می‌گوید: «فلسفه تحلیلی خود را در مقامی می‌بیند که قادر است نقاط ضعف همه استدلال‌ها را دریابد. در صورتی که برای فلسفه تحلیلی داشتن يك موضع فرافلسفی لازم است» (رورتی، ۱۹۹۹، ص: ۲۱۱-۲۳۰).

ثانیاً هدف اصلی از پی‌گیری مباحث رشته فلسفه تربیت تبیین وضع مطلوب جریان تربیت، به‌مثابه یکی از اعمال اختیاری آدم است. محصول فلسفه‌ورزی تربیتی به‌مثابه یکی از تلاش‌های عقلانی بشر، ناگزیر با جهان‌بینی فلسفی و نظام ارزشی مقبول هر متفکر ارتباط دارد و در بستر آن‌ها نشو و نما می‌یابد. از این رو نه‌تنها اتکای فلسفه تربیت به نظام ارزشی مشخصی (نظیر دین اسلام) امری معقول است و در نتیجه تدوین فلسفه تربیت با رویکرد دینی موضوعی است که از منظر روش‌شناسی پژوهش در فلسفه تربیت، مقبول و قابل دفاع است، بلکه اساساً نمی‌توان در مورد هیچ‌یک از فلسفه‌های تربیتی از تدوین و اعتباربخشی محتوای آن، به صورتی کاملاً مستقل از التزام به نظام ارزشی خاصی سخن گفت. از این رو می‌توان مدعی شد که تحلیل مفهومی در عرصه فلسفه تربیت به‌طور مضاعفی با مباحث

ارزشی درهم‌تنیده است. در این خصوص هاسپرس معتقد است غالباً در این باره که آیا یک داوری ارزشی خاص، صادق است یا کاذب، میان افراد اختلاف نظر وجود دارد» (هاسپرس، ۱۳۸۶، ص: ۵۸۷). چرا که میان مفاهیم خوب و بد از یک نفر تا یک نفر دیگر و از یک فرهنگ تا یک فرهنگ دیگر اختلاف وجود دارد و به سختی می‌توان میان طرفداران هر گروه اتفاق نظر ایجاد کرد. هاسپرس نمونه‌های زیادی را ذکر می‌کند که حل آن‌ها به وسیله تحلیل مفهومی و به‌سادگی امکان‌پذیر نیست (هاسپرس، ۱۳۸۶، صص: ۶۵۸-۶۸۵).

ثالثاً باید توجه نمود فلسفه تربیت در عین هنجاری بودن، دانشی است دارای صبغه فلسفی و عقلانی که درصدد است تجویز هنجارهای تربیتی را به صورتی مدلل و با توجه به واقعیات هستی و نیازها و مصالح حقیقی زندگی انسان سامان دهد و لذا نباید به دلیل درهم‌تنیدگی زیاد مباحث آن با حوزه‌های پدیدها و ارزش‌ها، جنبه استدلالی و لزوم بیان مدلل داعیه‌ها در این عرصه، با تکیه بر مجموعه‌ای از واقعیات مفروض، به فراموشی سپرده شود؛ زیرا ارزیابی داعیه‌های فیلسوفان تربیتی را با وجود تأثیرپذیری ناگزیر محتوای آن‌ها از نظام‌های فکری خاص، نمی‌توان صرفاً با استناد به مفروضات ارزشی این نظام‌ها و بدون بحث عقلانی به سرانجام رساند. لذا اتخاذ رویکرد اسلامی به فلسفه تربیت، نیز به معنای بی‌توجهی به جنبه عقلانی در این رویکرد نیست؛ از این رو باید توجه کرد که به فرض اتخاذ رویکرد اسلامی در عموم علوم عقلانی (نظیر دانش فلسفه یا هر یک از فلسفه‌های مضاف) و در مقام اتصاف آن‌ها به صفت «اسلامی»، در فرض احراز تناسب و سازگاری محتوای قضایای آن‌ها با تعالیم دینی اسلام و تأثیرپذیری از آن‌ها، تنها می‌توانیم از «انتساب محتوای آن‌ها به دین اسلام» (و نه «استناد این دانش‌ها به اسلام» به‌مثابه دانشی برگرفته از تفسیر روشمند متون دینی نظیر علم فقه و کلام نقلی) سخن گوییم تا جنبه نقدپذیر فرادینی (عقلانی و فلسفی) آن‌ها محفوظ بماند (صادق‌زاده، ۱۳۸۲).

انواع رویکردهای رایج به تحلیل مفهومی

به‌طور کلی با نگاه درجه‌دو به مفهوم‌پردازی‌هایی که درباره تربیت صورت گرفته است، می‌توان برای فرآیند تحلیل مفاهیم تربیتی چهار رویکرد متفاوت و نسبتاً رایج را در قلمرو فلسفه تربیت، شناسایی کرد:

اولین رویکرد آن است که از روش استقرا استفاده شود و با بررسی موارد استعمال و مصادیق آن در زبان روزمره سعی در پیدا کردن مؤلفه‌های مفهومی مورد نظر شود. بسیاری از آثاری که در چارچوب سنت فلسفه تحلیلی تربیت نگاشته شده‌اند، بر این باور مبتنی

هستند که با الهام از رویکرد فلسفه تحلیلی می‌توان بخش عمده‌ای از مشکلات تربیتی را از راه پژوهش در مفاهیم و قضایای زبانی و با روش تحلیل مفهومی حل کرد. کاربرد روش تحلیل مفهومی در پژوهش‌های تربیتی برای اولین بار به پژوهش‌های اکانر و هاردی نسبت داده شده است (هرست و وایت، ۱۹۹۳، ص: ۱-۲۳). از جمله پژوهش‌های مهم با این رویکرد می‌توان به مجموعه مقالاتی درباره مفهوم تربیت اشاره کرد که در آن جمعی از اندیشمندان غربی، از جمله هرست، شفلر، ژیلبرت رایل، وایت و پاسمور، با سروراستاری ریچارد پیترز منتشر کرده‌اند (پیترز، ۲۰۱۰). هم چنین نمونه‌هایی از این رویکرد را می‌توان در پژوهش کمیسار (۱۹۶۱) در مورد مفهوم نیاز، تحلیل شفلر (۱۹۶۵) در مورد مفهوم دانش، توضیح مارتین (۱۹۷۰) در مورد تبیین و تفهم و تحلیل پیترز (۱۹۷۴) در مورد منش ملاحظه کرد (به نقل از کومبز و دنیلز، ۱۳۸۷، ص: ۴۷).

رویکرد دوم استفاده از روش قیاس عملی است؛ به این ترتیب که مجموعه‌ای از گزاره‌های توصیفی و تجویزی به عنوان مقدمات در قیاسی استدلالی کنار هم گذاشته می‌شوند و با جمع‌بندی آن‌ها تعریفی هنجاری از مفاهیم تربیتی و خصوصیات آن‌ها ارائه می‌شود. این رویکرد را می‌توان در آثار فیلسوفانی مثل ولفگانگ برزینکا و ویلیام فرانکنا مشاهده کرد. برزینکا کتاب ارزشمندی را با عنوان مفاهیم کلیدی در دانش تربیت (۱۹۹۴) در مقام تحلیل نقد و ارزیابی مفاهیم تربیتی و ارائه پیشنهادهایی در این خصوص نوشته است.

رویکرد دیگری که در تحلیل مفاهیم وجود دارد، رویکردی است که در آن مفاهیم ارزشی از جمله مفاهیم تربیتی اموری غیرحقیقی و قراردادی و فرضی و نتیجه فعالیت ذهنی افراد دانسته شده است و چنین تصور می‌شود که این‌گونه مفاهیم اساساً در ذهن انسان‌ها شکل می‌گیرد و هیچ‌گونه پشتوانه و ملاک واقعی، در حیات اجتماعی ندارد (سروش، ۱۳۷۶، صص: ۳۵۹ و ۳۷۲).

رویکرد چهارم به تحلیل مفهومی، جهت‌گیری لفظی و واژه‌شناختی است که در آن با تحلیل لغوی سعی در ارائه تعریفی تجویزی و تفسیری (متن محور) از مفاهیم تربیتی و مؤلفه‌های مفهومی آن‌ها می‌شود. در عرصه فلسفه تربیت اسلامی، به لحاظ لزوم بهره‌گیری از متون دینی اسلام و تفسیر روشمند آن‌ها، اتخاذ این رویکرد در فرآیند تحلیل مفهومی امری شایع است؛ زیرا فیلسوفان تربیتی مسلمان می‌کوشند تا نظریاتی ساخته و پرداخته ارائه کنند که محتوای آن‌ها حتی‌الامکان از مضامین ارزشمند تعالیم اسلامی و تفسیر تربیتی آن‌ها بهره‌مند باشد یا با آن‌ها سازگار باشد و نظریات دیگران را نیز عمدتاً بر همین اساس نقد و ارزیابی می‌کنند. از این رو مشاهده می‌کنیم که در منابع متعدد فلسفه تربیت

با رویکرد اسلامی، در مقام تبیین چیستی تربیت، اندیشمندان این حوزه در مبحث مناقشه‌آمیز تعریف تربیت، هریک بر اساس تفسیری از برخی آیات قرآن و روایات دینی، تعریف خاصی از تربیت اسلامی را با تمرکز بر واژه و مفهومی مشخص استنتاج و ارائه کرده‌اند (وجدانی، ۱۳۹۳، اعرافی، ۱۳۹۱). در این میان شاهد هستیم که برخی با تحلیل و تفسیر واژه‌ها در متون دینی به این بحث پرداخته‌اند که آیا تعریف تربیت با ملاحظه ریشه (رب) صحیح است یا با ریشه (ربو)؛ یا آیا واژه‌های دیگری مانند تزکیه یا تأدیب برای تعریف تربیت مناسب‌تر هستند یا خیر.

نمونه‌هایی از رویکرد اخیر را می‌توان در آثار باقری (۲۰۱۲، ۱۳۸۹)، العطاس (۱۳۷۸، ۱۹۸۰)، بناری (۱۳۸۵) و الهاشمی (۲۰۱۶) ملاحظه کرد.

هرچند می‌توان به نقد و بررسی هریک از این رویکردها به‌طور مفصل پرداخت، اما این تحقیق با توجه به اهمیت و اولویت مبحث روش‌شناسی پژوهش، درصدد است در مقام زمینه‌سازی جهت نقد و بررسی تفصیلی این رویکردها، به برخی مباحث روش‌شناختی در خصوص فرآیند تحلیل مفاهیم تربیتی با تمرکز بر عرصه دانش فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی بپردازد تا بتوان بر این اساس، رویکرد معتبر و روش‌های مناسب تحلیل و پردازش مفاهیم تربیتی در این عرصه را پس از بررسی و نقد این رویکردها، بازشناسی نمود؛ زیرا «در روش‌شناسی پژوهش، چارچوب‌های فلسفی و معرفت‌شناختی توصیف می‌گردند که در این چارچوب‌ها، قواعد و فنون تحقیق به‌کار گرفته می‌شود» (اسکات و موريسن، ۲۰۰۶). مهرمحمدی (۱۳۸۶) نیز در بیان چیستی روش‌شناسی و اهمیت آن می‌نویسد: «روش‌شناسی پژوهش، اجمالاً به مباحثی معطوف است که تبیین و آشکارسازی مبانی و مبادی روش‌های گوناگون پژوهش را هدف قرار داده و به این ترتیب نسبت به مباحث معطوف به روش پژوهش، تقدم منطقی و رتبی یا از نوع زیربنا و روبنا دارند. به این ترتیب بحث درباره روش‌های پژوهش یا همان چگونگی انجام پژوهش بدون عنایت به مباحث روش‌شناسی را که همان چرایی یا توجیه کاربرد روش‌های مختلف است، باید بحثی ابتر و ناکافی ارزیابی کرد» (مهرمحمدی، ۱۳۸۶).

البته در بررسی پیشینه برای این مبحث مهم در کشور ما، تنها می‌توان از کتاب ارزشمند رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت (باقری و همکاران، ۱۳۸۹) یاد کرد که فصلی از آن به معرفی تفصیلی تاریخچه کاربرد رویکرد تحلیل مفهومی در فلسفه و فلسفه تربیت و تبیین و تحلیل این رویکرد پرداخته است. باید ضمن تقدیر از این اثر ارزشمند که اولین قدم را در این زمینه برداشته است، خاطر نشان نمود که مع‌الأسف این فصل عمدتاً به

مباحث روشی در زمینه تحلیل مفاهیم تربیتی پرداخته و اساساً در خصوص روش‌شناسی تحلیل مفهومی، بحث قابل توجهی را مطرح نکرده است. از این رو مسئله پژوهش حاضر فقدان مبنای روش - شناختی برای مفهوم‌پردازی تربیتی با رویکرد اسلامی است. چپستی مفهوم تربیتی و نحوه پردازش مفاهیم و سازه‌های تربیتی از جمله مباحثی است که در روش‌شناسی این‌گونه از پژوهش‌ها جایگاه ویژه‌ای دارد و تکیه بر پیش‌فرض‌ها و ترجیحات روش‌شناختی متفاوت، دلیلی بر استفاده از رویکردها و روش‌های مختلف است (وجدانی، ۱۳۹۳). به‌رغم اهمیت آن که مباحث روش‌شناختی ارتباطی وثیق با اعتبار نحوه تدوین علوم و تولیدات معرفتی دارد، بسیاری از فلسفه‌های تربیتی تدوین‌شده با رویکرد اسلامی، مبنای روش‌شناختی خود را در تحلیل مفاهیم کلیدی موردنظر به‌طور صریح مطرح نکرده‌اند و می‌توان گفت که مبحث روش‌شناسی تحلیل مفهومی در این حوزه تاکنون مغفول واقع شده است. لذا این تحقیق با توجه به اهمیت و اولویت مبحث روش‌شناسی پژوهش درصدد است به برخی سؤالات روش‌شناختی در خصوص فرآیند تحلیل مفاهیم تربیتی بپردازد. این سؤالات با تمرکز بر عرصه دانش فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی عبارت‌اند از:

۱. مفهوم تربیتی دارای چه ویژگی‌هایی است؟
۲. نحوه ارتباط مفاهیم تربیتی با واقعیت‌ها چگونه است؟
۳. اعتباربخشی مفهوم‌پردازی در فلسفه تربیت به چه صورتی است؟
۴. مفاهیم تربیتی ثابت هستند یا متغیر؟ یا می‌توان برای این مفاهیم جنبه ثابت و متغیری در نظر گرفت؟

اما پاسخگویی به این پرسش‌ها در این مقاله با توجه به نظریه ادراکات اعتباری علامه طباطبایی انجام می‌گیرد، زیرا:

۱- نظریه ادراکات اعتباری نظریه‌ای است که محققان بسیاری (از جمله شجاعی و جوشقانی ۱۳۹۶، هوشنگی ۱۳۹۰، طالب‌زاده ۱۳۸۹، هاشمی ۱۳۸۷) در توانمندی و ظرفیت بالای آن در گشایش افق‌های نظری جدید در علوم انسانی اجتماعی سخن گفته و آن را زمین حاصلخیزی در نظریه‌پردازی در حوزه حکمت عملی قلمداد کرده‌اند.

۲- نظریه ادراکات اعتباری با نظر به مجموعه معارف اسلامی، گشاینده فصل جدیدی در حکمت عملی و تمایز آن با حکمت نظری محسوب می‌شود. چنان که عرصه فلسفه تربیت نیز از سنخ حکمت عملی به شمار می‌آید. بنابراین نظریه ماهیت مفاهیم حکمت عملی به دلیل اعتباری و انشائی بودن، کاملاً با مفاهیم ناظر به واقع و کاشف از واقع حکمت نظری

مغایر خواهند بود. موضوع حکمت عملی، مبادی اراده و رفتار انسانی است که از سنخ انشا و اعتبار است (هوشنگی، ۱۳۹۰).

۳- از سوی دیگر ملاحظه می‌کنیم که خود علامه طباطبایی در تبیین نظریه ادراکات اعتباری و تقسیم آن به «اعتباریات قبل از اجتماع» و «اعتباریات بعد از اجتماع»، به قلمرو تربیت توجه کرده است و ارزش‌های تربیتی را جزء اعتباریات بعد از اجتماع قلمداد کرده‌اند (طباطبایی، ۱۳۶۲ الف، ص: ۳۱۵).

لذا مقاله حاضر در پی آن است که با تکیه بر نظریه ادراکات اعتباری علامه طباطبایی به‌عنوان مبنای مفروض بحث و با استنباط امکانات و ظرفیت‌های این نظریه بتواند برای چهار پرسش یادشده، در جهت کمک به حل مسائل روش‌شناختی فرآیند تحلیل مفهومی در فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی، پاسخ‌های مدلی را بیابد.

روش بحث

این تحقیق با روش استنتاجی صورت گرفته است که در آن فرد موضع فلسفی را مبنا قرار می‌دهد و آن را کاربردی می‌کند؛ به‌نحوی که بتواند برای مسائل تعلیم و تربیت پاسخی فراهم آورد. این روش را برودی روش اشتقاقی صریح خوانده است (باقری و همکاران، ۱۳۸۹، ص: ۱۰۱) هم‌چنین با نظر به الگوی فرانکنا نیز می‌توان گفت که این بحث به شیوه استنتاج پیش‌رونده انجام می‌شود که در آن نظریه ادراکات اعتباری علامه طباطبایی به‌عنوان مبنای بحث اتخاذ شده و دلالت‌های این نظریه برای روش‌شناسی تحلیل مفهومی استنتاج خواهد شد؛ از این رو در نوشتار حاضر ابتدا چارچوب نظری بحث (نظریه اعتباریات علامه طباطبایی) به‌اختصار بیان شده و سپس با توجه به سؤالات مطرح شده با تبیین ماهیت مفاهیم تربیتی، چگونگی ساخت و پردازش مفاهیم در فلسفه تربیت و ملاک‌های اعتباربخشی آن‌ها و نیز بررسی ثبات و تغییر در مفاهیم تربیتی بحث شده است.

چارچوب نظری بحث: نظریه ادراکات اعتباری

ازجمله مسائلی که مرحوم علامه طباطبایی (ره) در رساله‌ها و مکتوبات فلسفی و دینی خود به‌مثابه نظریه‌ای ابتکاری به آن پرداخته است، موضوع ادراکات اعتباری و خصوصیات آن است که ایشان آن را در مقاله ششم کتاب اصول فلسفه و روش رئالیسم، نیز در رساله الاعتبارات در رسائل سابعه، عرضه کرده است و از ثمرات آن نیز در تفسیر المیزان بهره برده است. در ادامه دیدگاه علامه طباطبایی را در این‌باره به‌طور مختصر طی سه نکته بیان می‌کنیم:

۱- به‌طورکلی مفاهیم به دو دسته «حقیقی» و «اعتباری» تقسیم می‌شوند. مفاهیم حقیقی مفاهیمی هستند که گاه دارای مصداق خارجی‌اند و در نتیجه آثار خارجی نیز دارند (مانند مفهوم انسان) و گاه تنها در ذهن موجودند و آثار خارجی بر آن‌ها بار نمی‌شود (نظیر مفاهیم منطقی کلی و جزئی)؛ مفهوم حقیقی که به آن «معقول اول» نیز می‌گویند، همان ماهیت است؛ یعنی آن چه در پاسخ سؤال از چیستی شیء بر آن حمل می‌شود. مفهوم اعتباری در برابر مفهوم حقیقی قرار دارد. این مفاهیم این قابلیت را دارند که هم در ذهن بیابند و هم در خارج موجود شوند. درباره این مفاهیم میان آنچه در ذهن است و آنچه در خارج تحقق می‌یابد، وحدت و عینیت برقرار نیست و به همین دلیل است که آن‌ها را علم اعتباری نامیده‌اند (طباطبایی، ۱۳۶۲ الف، ص: ۲۹۶-۲۹۸)

۲- اعتباریات به دو دسته «اعتباریات بالمعنی‌الاعم» و «اعتباریات بالمعنی‌الاخص» تقسیم می‌شوند. گروه اول خود به دودسته فلسفی و منطقی بخش می‌شوند. مفاهیم علت و معلول، امکان و حدوث در گروه اول و مفاهیمی نظیر فصل، نوع و غیر آن‌ها در گروه دوم قرار می‌گیرند، اما اعتباریات بالمعنی‌الاخص عبارت‌اند از تصور یا تصدیقی که در ورای ظرف عمل تحقق ندارد. آدمی این مفاهیم را با کمک گرفتن از مفاهیم بالا می‌سازد و قصد دارد به‌واسطه آن‌ها در زندگی و در عالم مادی به هدف‌های مطلوب برسد.

۳- اعتباریات بالمعنی‌الاخص با نخستین تقسیم به دو قسم منقسم می‌شوند: الف. اعتباریات پیش از اجتماع، ب. اعتباریات بعد از اجتماع. این دسته از ادراکات اعتباری (برخلاف قسم اول) بی‌فرض اجتماع صورت‌پذیر نیست؛ مانند افکار و قواعد مربوط به ازدواج و تربیت اطفال و نظایر آن‌ها؛ علامه در نه‌ایه‌الحکمه این گروه مفاهیم را اعتباریات اجتماعی نیز نام نهاده است. (حسنی، ۱۳۹۳، ص: ۸۵)؛ البته معلوم است که افعالی که متعلق به قسم اول هستند، با هر شخص قائم‌اند و افعالی که متعلق به قسم دوم هستند با نوع مجتمع قائم‌اند (طباطبایی، ۱۳۶۲ الف، ص: ۳۱۵).

هم‌چنین در بیانی دیگر ادراکات اعتباری را به‌لحاظ قابلیت ضبط و ربط یا متن‌و محتوا، می‌توان به فردی (که شامل احساسات و تخیلات شخصی است) و اجتماعی (که محصول اعتبار و قرارداد و توافق مجموعه‌ای از عقلا است) تقسیم کرد.

یافته‌های پژوهش

۱- خصوصیات مفاهیم تربیتی (در فلسفه تربیت)

با توجه به چارچوب نظری بحث که نظریه ادراکات اعتباری علامه طباطبایی است، ویژگی‌های مفاهیم تربیتی را می‌توان چنین برشمرد:

۱-۱- مفاهیم تربیتی به‌عنوان مفاهیم اعتباری بعدالاجتماع

انسان مانند سایر پدیده‌های اجتماعی دارای حب ذات است و خود را دوست می‌دارد. نیاز بشر به تعامل با دیگران برای بقای حیات و احساس انس او نسبت به هم‌نوع خود موجب می‌شود که به دیگران گرایش پیدا کند و به آن‌ها نزدیک شود و همین امر هم‌زیستی اجتماعی را پدید می‌آورد که زائیده عقل و احساس غریزی آدمی، به‌طور توأمان، است. در سایه این اجتماع و تعاون احتیاجات همگان تأمین می‌شود و حیات و کمال او را موجب می‌شود. بدون تردید کمال بشری در این اجتماع بدون تربیت محقق نخواهد شد، این جاست که اعتبار حسن تربیت تحقق پیدا می‌کند و انسان اجتماع‌گرا تربیت را خوب می‌شمارد، زیرا در غیر این صورت تکامل نوع او به مخاطره خواهد افتاد. لذا این اعتبار (حسن تربیت) از نظر علامه از اعتباریات عمومی بعدالاجتماع است.

لذا بر اساس نظریه ادراکات اعتباری چنان که خود علامه طباطبایی بیان کرده است، می‌توان ماهیت مفاهیم تربیتی را از نوع اعتباریات بعدالاجتماع دانست که ذهن بشر آن‌ها را برای رفع نیازهای حیاتی خویش اعتبار می‌کند (البته چنان که به‌زودی خواهد آمد، جعل و وضع این اعتبار با توجه به واقعیات مربوط به زندگی آدمی صورت می‌گیرد).

۲-۱- نیازمحوری مفاهیم تربیتی

آغاز حرکت فکر در ادراکات اعتباری، مواجهه با نیازها و مسائلی است که ضرورت زندگی فردی یا اجتماعی آن‌ها را به وجود می‌آورد. «فکر برای یافتن راه‌حل در معلومات حقیقی خود جست‌وجو می‌کند. معلومات حقیقی که فکر در این مرحله سراغشان می‌رود، درواقع تصوراتی هستند که از مصادیقی واقعی در جهان خارج حکایت می‌کنند. البته جست‌وجو در این تصورات هرگز برای کشف مجهول نیست، بلکه برای یافتن تصویری است که می‌توان با آن اعتباری ساخت که برای رفع نیاز آدمی مفید است؛ برای مثال، وقتی ضرورت و نیاز اجتماعی اقتضا می‌کند در جمع آدمیان، رهبری وجود داشته باشد، فکر بشر دنبال مفهومی حقیقی می‌رود که از رهبری واقعی در جهان واقع و نفس‌الامر حکایت کند؛ برای نمونه، واقعیتی به نام «رأس» را در جسم موجودات زنده می‌یابد که رهبری همه اعضای بدن را بر

عهده دارد. در مرحله بعد، فکر ما این مفهوم را به جای این که برای مصداق واقعی خود به کار ببرد، به شیوه استعاره بر مصداقی تطبیق می‌کند که مصداق واقعی این مفهوم نیست؛ برای مثال، مفهوم رأس را بر شخصی مؤثر و نقش‌آفرین از جمع انسان‌ها به کار می‌برد. در نهایت فکر مفهوم اعتباری ریاست را می‌سازد» (ملایی، ۱۳۹۵). این بیان سازگار با مطلبی است که کومیز و دانیل (۱۹۹۱) گفته‌اند مبنی بر این که لازم است به روشنی بدانیم که می‌خواهیم مفهوم تربیتی مورد نظر چه کاری انجام دهد و باید بتوانیم چه مشکل یا مشکلاتی را به کمک آن حل کنیم؛ یعنی استفاده‌ای که انتظار داریم از آن مفهوم تربیتی به دست آوریم، ماهیت بازسازی مفهومی مورد نظر را تعیین می‌کند.

پس طبق ضرورت ادعایی، ارتباط بین باید و هست غیرقابل انکار است. بنابراین، باید و نبایدها تابع مصالح و مفاسد هستند و قوانین به اعتبار مصالح و مفاسد جعل می‌شوند. نظریه اعتباریات نه تنها باید و نبایدهای اخلاقی را با توجه به واقعیات می‌داند، بلکه همه بایدونبایدهای اخلاقی، حقوقی، دینی و شخصی را نیز با عنایت به نیازهای واقعی بشر توجیه می‌کند و نشان می‌دهد که وضع و ابداع آن‌ها با توجه به مصالح و مفاسد و آثار واقعی‌ای که به جسم و روح آدمی و یا مصالح جامعه بازمی‌گردند، انجام می‌شود.

۱-۳- جعلی بودن (در مقابل کشفی بودن)

تعریف‌های حقیقی عباراتی هستند که میزان دارایی‌های اصلی (ذاتیات) و صفت‌های مخصوص یک ماهیت (عرضیات) را توضیح می‌دهند و بدیهی است که این کار تنها با شناخت ماهیات و کشف ذاتیات و عرضیات آن‌ها ممکن خواهد بود. از این رو تعریف‌های حقیقی توصیف‌هایی هستند که به ماهیات عینی و واقعی مربوط می‌شوند، اما در امور اعتباری اگر تعریفی ارائه شود، مبتنی بر فرضی اعتباری است. برای مثال مالکیت عبارت است از رابطه‌ای خاص میان دو چیز که جامعه یا فرد آن را فرض کرده است یا جرم عبارت از کاری است در خلاف جهتی که جامعه آن را معتبر و مقبول شمرده است. لذا مفاهیم تربیتی نیز به‌عنوان مفاهیم اعتباری، اموری ابداعی هستند و جعل و اعتبار آن‌ها تابع غرض و غایتی است که سازنده آن‌ها دنبال می‌کند. البته غرض و غایت سازنده مفهوم تربیتی گاهی از نیازی فطری و گاهی از ضرورتی اجتماعی متأثر است.

۱-۴- عدم اعتبار بر اساس معیار صدق و کذب

ادراکات اعتباری از جنس اکتشافات علمی و فلسفی نیستند؛ یعنی توضیح واقعیت‌های خارجی نیستند که یا راست و صادق، یا غلط و کاذب باشند. بلکه ذهن با مفاهیم و

نسبت‌های واقعی که از جهان کشف کرده است، به دست خلاقیت قوه خیال، بر اساس نیاز آدمی، صورت جدیدی به آن‌ها بخشیده که می‌توانند نوع ارتباط انسان را با جهان خارج مشخص نمایند. این اندیشه‌ها درعین‌حال که به انسان و واقعیات پیرامون او مربوط می‌شوند، از نسبتی واقعی و نفس‌الامری میان آن‌ها حکایت نمی‌کنند (هاشمی، ۱۳۸۷). در مفاهیم حقیقی نخست آن را کشف کرده و سپس تعریف می‌کنیم و برهمن اساس در تعریف آب نمی‌گوییم که تعریف آب آن است که این‌چنین فرض شود، بلکه می‌گوییم که آب چیزی است که چنین اوصافی واقعی در خارج دارد، ولی در مفاهیم تربیتی به‌عنوان مفاهیم اعتباری بعدالاجتماع نخست جعل و فرض صورت می‌گیرد و سپس تعریف ارائه می‌شود. لذا برای این مفاهیم «تعریف (امور اعتباری) را نمی‌توان با ارزش صدق و کذب سنجید، بلکه آن را باید با ترازوی شایسته و ناشایسته بودن ارزیابی کرد؛ درحالی‌که ترازوی سنجش توصیف مفاهیم حقیقی، صدق و کذب است» (قراملکی، ۱۳۹۲، ص: ۱۸۵).

۵-۱- جدلی بودن (محصول قیاس جدلی و نه استدلال برهانی)

علامه طباطبایی به تمایزی مهم بین ارزش و واقع یا هست و باید رسیده است و به اعتقاد وی ارزش‌ها مستقل از ابداع بشر نیستند و مولود طفیلی احساساتی هستند که با نیازهای آدمی تناسب دارد (طباطبایی، ۱۳۷۲) درست برخلاف ادراکات حقیقی که منشأ انتزاع آن‌ها مستقل از بشر است. مهم‌ترین ویژگی ادراکات حقیقی، استنتاج از یکدیگر است. اما اعتباریات محصول احساسات آدمی برای دست یافتن به اغراضی (مفروض و لازم برای زندگی آدمی) هستند. این احساسات هم می‌توانند تغییر یابند و هم فاقد ویژگی برهانی هستند و با خصلت درونی، روانی یا احساسی در تناسب‌اند. به‌عبارت‌دیگر گزاره‌های برهانی از ویژگی‌هایی هم چون ضرورت، کلیت و نیز ذاتی بودن و بالأخره استنتاجی بودن برخوردارند، درحالی‌که به باور علامه اعتباریات این ویژگی‌ها را ندارند (طباطبائی، ۱۳۸۷، ص: ۱۱۵).

علامه معتقد است در اعتباریات نمی‌توان از مقدمات اعتباری نتایج واقعی گرفت و یا از مقدمات حقیقی نتایج اعتباری به دست آورد. درک نشدن این تمایز منجر به خطاهای فکری بزرگی خواهد شد (طباطبایی، ۱۳۷۲).

لذا برای جعل این‌گونه مفاهیم، نخست هدف و غایتی در نظر گرفته می‌شود (مسلم دانسته شده و فرض می‌شود) سپس برای رسیدن به آن هدف، مفاهیمی (عاریت گرفته شده از حقایق) فرض و اعتبار می‌گردد. برای سیر و سلوک استدلالی در اعتباریات، آن هدف و غایت نصب‌العین استدلال‌کننده و مخاطب استدلال خواهد بود. هر حرکت استدلالی که در

راستای آن هدف باشد، ارزشمند تلقی می‌شود و هر حرکتی که نسبت به آن هدف مثر ثمر نباشد، لغو و بی‌ارزش خواهد بود. از این روست که علامه تنها شیوه استدلال برای شناخت اعتبار صحیح را استفاده از قیاس جدلی می‌داند که مقدمات آن از قضایای مشهور و مسلم فراهم می‌شود (طباطبایی، ترجمه شیروانی، ۱۳۷۴).

۱-۶- هنجاری بودن

ماهیت علوم اعتباری برخلاف ماهیت علوم نظری که ادراک اموری هستند که از هست‌ها سخن می‌گویند، ادراک اموری هستند که راجع به باید‌ها بحث می‌کنند. به قول علامه طباطبایی علوم اعتباری سلسله ادراکاتی هستند که به «باید»ها تعلق می‌گیرند، ماهیت این ادراکات «باید»ها و «نباید»هاست، قضایایی که درباره این ادراکات تشکیل می‌شود قضایایی انشائی است، نه خبری (مقالات فلسفی، ج ۲، ص: ۲۰۲).

هوشنگی و پاکتچی (۱۳۹۵) در توضیح هنجاری بودن مفاهیم اعتباری گفته‌اند که ادراکات یا حقیقی و کاشف از واقعیت و ناظر به هستی، نیستی و چگونگی واقعیات هستند، یا اعتباری و مرتبط به افعال ارادی‌اند. گونه اول توصیفی و خبری و گونه دوم تجویزی و انشائی است.

هنجاری بودن مفهوم، که مستلزم ارائه تعریفی مبتنی بر یک مکتب یا نظام فکری و جهان‌بینی و ناظر به باید‌هاست، در مقابل توصیفی بودن مفهوم است که با نگاه تحلیلی و بی‌طرفانه، به تحلیل و تبیین مفهوم پرداخته و ناظر به هست‌هاست (اعرافی، ۱۳۹۱، ص: ۱۴) «در این رابطه می‌توان طیفی را برای تعریف‌های تربیت قائل شد؛ به این معنا که هرچه تعریف کلی‌تر باشد، به سمت تعاریف تحلیلی سوق می‌یابد و هرچه خاص‌تر شود، هنجاری بودن تعریف آشکارتر خواهد بود. اگر تعریف تحلیلی تربیت باید کلی، بی‌طرفانه و جهان‌شمول باشد (اگر بتواند این‌گونه باشد)، تنها در مقام نظر می‌توان در مورد آن صحبت کرد، ولی اگر کسی یا نظامی بخواهد تربیت را مطابق با آن در عمل محقق سازد، نمی‌تواند؛ زیرا هدف و جهت آن و همین‌طور محتوا یا جهت بقیه عناصر آن مشخص نیست» (وجدانی، ۱۳۹۳، ص: ۱۲۲).

از نظر فرانکنا نیز مفاهیم تربیتی مفاهیمی هنجاری هستند؛ زیرا «در فلسفه‌ها یا نظریه‌های هنجاری تربیت، هرچند ممکن است از نتایج فکر فلسفی و سؤالات واقعی در مورد انسان و یا از یافته‌های روانشناسی یادگیری استفاده کنند، درهرحال، دیدگاه‌هایی را در مورد این‌که تربیت چه

باید باشد، چه منش‌هایی را باید پرورش دهد، چرا باید آن‌ها را پرورش دهد و این‌که چه کسی و چگونه باید آن را انجام دهد، مطرح می‌کند.» (فرانکنا و همکاران، ۲۰۰۲)

۲- نحوه ارتباط مفاهیم تربیتی با واقعیت‌ها

بررسی نحوه ارتباط مفاهیم اعتباری با واقعیت‌ها، از مهم‌ترین مباحث در تبیین چگونگی ساخت و پردازش این مفاهیم است. این ارتباط را از چند جهت می‌توان بررسی کرد:

۱-۲- مواد اندیشه‌های اعتباری از مفاهیم حقیقی ساخته می‌شوند.

آگاهی‌های حقیقی ما تصویری از امور واقعی و نفس‌الامری هستند و تا زمانی که قوه مدرکه با یک واقعیت اتصال وجودی پیدا نکند، نمی‌تواند تصویری از آن بسازد (مطهری، بی‌تا، ص: ۲۸۸-۲۸۷). ذهن آدمی شناخت‌های اولیه خود را با رویارویی با واقعیت به دست می‌آورد و با قدرت خلاقه خود به تجزیه و ترکیب آن‌ها می‌پردازد و از آن‌ها مفاهیم و نسبت‌های متنوعی می‌سازد. در ساختن یک اندیشه اعتباری، ذهن اجزای آن اندیشه را که مفاهیم حقیقی‌اند، برگرفته و بر اساس نیاز خود آن‌ها را در ترکیب جدیدی فرض و اعتبار می‌کند. مثلاً ما از خود و دست خود و این نسبت که دست در اختیار و تحت کنترل بدن است، مفهومی در ذهن داریم که هر سه آن‌ها حقیقی هستند. حال در اعتبارسازی همان نسبت را میان خود و کتاب یا آن خانه فرض می‌کنیم که به‌طور واقعی چنان نسبتی وجود ندارد و بلکه چنان نسبتی میان خود و خانه تنها در ظرف پندار وجود دارد. بر اساس آن فرض پنداری، خود را مالک و خانه را مملوک و نسبت فرضی میان آن دو را مالکیت می‌نامیم. پس هر جزئی از اندیشه‌های اعتباری برای خود مصداقی حقیقی داشته و تنها ترکیب خاص میان آن اجزاست که اعتباری است (طباطبایی، ۱۳۶۲ الف، ص: ۲۸۸).

۲-۲- اعتبار مفاهیم اعتباری بر اساس نیازهایی است که انسان برای رسیدن به سعادت و کمال خود تشخیص می‌دهد.

این نیازها ممکن است نیازهای فطری یا نیازهای اجتماعی باشند که نیازهایی واقعی هستند و نه تخیلی. برای مثال اگر این نیازها نیازهای فطری باشند، در این حالت با توجه به این که فطرت واقعیتی در انسان دارد، پس پاسخگویی به نیازهای فطری با توجه به آن واقعیت خواهد بود.

۳-۲. امور اعتباری آثار واقعی دارند.

از سویی دیگر لازم به ذکر است که تفسیر و فهم عملی اختیاری است و در پرتو اعتبار فهمیده می‌شود، ولی خود عمل اختیاری انسان، در ظرف واقعیت یافتن خود، حقیقتی از حقایق این عالم است و آثار واقعی خود را دارد. به‌عنوان مثال واجب بودن نماز و روزه، اموری اعتباری (در فضای تشریح الهی) است، ولی عمل نمازخواندن یا روزه گرفتن عملی واقعی است که آثار واقعی خاصی را، مانند تقرب به حق تعالی و دوری از فحشا و منکر و احساس آرامش و امنیت، برجای می‌گذارد که این آثار، اموری اعتباری نیستند.^۱

بنابراین با این که ما در فلسفه تربیت و حکمت عملی با ارزش‌ها به‌طور مضاعف سروکار داریم - همان‌طور که باقری (۱۳۸۹) گفته است - ولی سخن در این است که ما چه بخواهیم و چه نخواهیم عمل به ارزش‌ها در حصول کمال (واقعی) برای نفس و امتناع از ارزش‌ها در دوری از کمالات نفسانی تأثیر می‌گذارد. به‌هرحال، اعتبار این مفاهیم گرچه درگرو جعل و قرارداد است، ولی ارتباط ارزش‌های تربیتی با نتایج حاصله از عمل به آن‌ها نسبتی جعلی و قراردادی نیست و آثار و نتایج واقعی دارد.

لذا بر اساس نظریه ادراکات اعتباری، این‌طور نیست که این مفاهیم، موضوعاتی بی‌پایه و اساس باشند و اموری صرفاً سلیقه‌ای و دلخواه باشند تا هرکس هر طور که دلش می‌خواهد و بدون داشتن مبنا و ملاحظه مجموعه‌ای از واقعیات و حقائق، به تعریف این مفاهیم بپردازد (نفی نسبی‌گرایی مطلق این مفاهیم)، بلکه این مفاهیم در عین جعلی و اعتباری بودن، محفوف به سه واقعیت هستند:

اول: با توجه به مفاهیم حقیقی که تصویری از امور واقعی هستند، ساخته می‌شوند؛

دوم: از نیازهای فطری و اجتماعی که اموری واقعی هستند، نشئت می‌گیرد؛

سوم: اعتبار آن‌ها (و التزام عملی به آن‌ها) به آثار و نتایج واقعی منتج می‌شوند.

۳- نحوه اعتباربخشی به مفاهیم تربیتی

در بیان چستی مفاهیم اعتباری توضیح دادیم که اعتبار مفاهیم اعتباری به صدق و کذب نیست و ملاک اعتبار آن‌ها شایستگی یا ناشایستگی است. حال در این بخش برآنیم تا به این سؤال پاسخ دهیم که با توجه به چه ملاک‌هایی می‌توان گفت ابداع یک مفهوم اعتباری امری مناسب و شایسته یا لغو و بیهوده است؟

۱. رجوع کنید به طباطبایی، ۱۳۶۲، رسایل سبعة، ص ۱۳۷ و طباطبایی، ۱۳۶۲، نه‌ایه الحکمه، ۲۵۹ و طباطبایی، ۱۳۵۰، ج ۸، ۵۶.

۳-۱- موجه بودن ارزش‌ها و واقعیت‌های پشتیبان

اعتبارات صرفاً بیان‌گر تمایلات شخصی و مانند سلیقه‌های فردی در انتخاب رنگ لباس یا نوع غذا نیستند، بلکه تابع نیازها و اهدافاند. دستگاه اندیشه برای برطرف کردن نیازهای انسانی، اندیشه‌هایی طراحی می‌کند تا راه را برای اراده و عمل باز نماید؛ اما تشخیص این نیازها مانند موارد دیگر گاهی صحیح و مطابق با واقع است و زمانی هم خطا و مخالف با واقع. چنان‌که ممکن است کسی صرفاً برای کسب منافع شخصی دست به چنین اعتباراتی بزند و حتی به‌زور بر جامعه‌ای هم تحمیل نماید.

بنابراین باید درباره واقعیت‌های پشتیبان مفاهیم تربیتی به بحث نشست و صحت و وسقم آن‌ها را به ترازوی نقد کشید و پاره‌ای از نظریات یا اعتبارات را تأیید و دسته‌ای را رد کرد. لذا چنان‌که باقری بیان کرده است: «موجه بودن هر تعریفی از تربیت، فرع بر موجه بودن ارزش‌ها و هنجارهای بنیادین زیرساز آن است» (باقری، ۱۳۸۹، ص: ۹۹)، می‌توانیم در روند اعتباریابی مفاهیم تربیتی، توجه به واقعیات در نظر گرفته‌شده به‌عنوان پشتیبان اعتبار آن مفاهیم و میزان واقعی بودن آن‌ها را به‌مثابه ملاکی مهم در اعتباربخشی مفهوم تربیتی بدانیم.

به‌عنوان مثال اگر تربیت به‌گونه‌ای تعریف شود که در آن متربی به‌عنوان فردی مجبور و کاملاً منفعل (در برابر محیط) در نظر گرفته شود، می‌توان گفت که این تعریف در نگاه کسی که در انسان‌شناسی وی، انسان دارای اختیار است، تعریف مناسبی نیست و می‌توان این تعریف را رد کرد.

۳-۲- کارآمدی

نیازمحوری اعتباریات، راه نقد و ارزیابی آن‌ها را نیز نشان می‌دهد. در ساختن اعتباریات توجه به پی‌آمد و نتایج، امری اساسی است. اعتباریات، به اعتبار نتیجه و مقصود آن‌ها، تولید می‌شوند که همان رفع نقص و کسب کمال است (طباطبایی، ۱۳۷۲). در دیدگاه علامه هر اعتباری در جهت منافع و مصالح اجتماع و فرد وضع می‌شوند. یعنی نتایج اعتباریات اموری واقعی است، لذا می‌توان به‌گونه‌ای تجربی و در میدان عمل واقعی، ارزش آن‌ها را مطالعه و بررسی کرد، به این صورت که بشر در جریان تکامل خود پیوسته اقدام به وضع اعتباریات می‌کند و با سنجش نتایج آن‌ها با منافع مصالح (سعادت و کمال) آن‌ها را تأیید یا لغو کرده یا در آن‌ها تغییراتی ایجاد می‌کند.

لذا در عموم ادراکات اعتباری «در عین مجعولیت و نداشتن صدق و کذب معرفت‌شناختی»، برخورداری از گونه‌ای منطق و معقولیت عملی و قابلیت برای عرصه عمل، شرط اعتبار ادراک اعتباری است و لذا این‌گونه مفاهیم با منطق کارآمدی و سودمندی و اثرگذاری، قابل ارزیابی و البته معنادار هستند (هوشنگی و پاکتچی، ۱۳۹۵). البته همان طور که پیش‌تر مطرح شد، برخی از نیازها، اموری فطری و برخی دیگر واقعیاتی اجتماعی هستند و مفاهیم اعتباری به دنبال مرتفع کردن هر دوی آنهاست.

۳-۳- سازگاری با دیگر ارزش‌های مقبول جامعه

با توجه به این که مفاهیم تربیتی مفاهیمی هنجاری هستند، پس در ساخت و پردازش آنها توجه به زمان و مکان و وضعیت تاریخی موضوعیت پیدا می‌کند. لذا مفهوم تربیتی ارائه‌شده باید با سایر ارزش‌های مقبول جامعه مفروض، سازگار باشد. این ارزش‌ها ممکن است ارزش‌های اساسی و ثابت دینی باشند و یا هنجارهای اجتماعی (قوانین حقوقی و سیاسی و یا ارزش‌های اجتماعی، فرهنگی سازگار با دین حق) باشند، لذا اگر تعریفی از مفاهیم تربیتی توسط صاحب‌نظران تربیتی ارائه شود که با دیگر ارزش‌های مقبول جامعه هم‌خوانی نداشته باشد، آن تعریف، به لحاظ عقلایی تعریفی لغو و بی‌اثر خواهد بود.

۴- جایگاه ثبات و نسبیّت در مفاهیم تربیتی

نظریه ادراکات اعتباری علامه، از نظر برخی، اگر رسیدن به داعیه نسبیّت‌گرایی در آن واضح نباشد، حداقل متهم به پذیرش نوعی نسبی‌گرایی است. درحالی‌که ایشان قائل به نسبیّت (عموم) ادراکات اعتباری نیست و چنین قولی با اندیشه وی سازگاری ندارد (حسنی، ۱۳۹۳، ص: ۱۲۲)؛ از آن جا که علامه، ادراکات اعتباری را دایرمدار نیازها و احساسات برآمده از آن نیازها قلمداد می‌کند، پس به تبع ثابت، فطری و دائمی بودن نیاز و احساس برآمده از آن، برخی از ادراکات اعتباری (نظیر اعتبارات اخلاقی و دینی) می‌توانند ثابت و همیشگی باشند. چنان‌که علامه برخی نیازهای تکوینی قبل از اجتماع را که حاصل احساسات نوعی و عمومی هستند، چنین می‌داند، هرچند بر اساس تغییر جاعل و اعتبارکننده، تغییر عادات و محیط و نیازهای اجتماعی و جز آن اغلب این اعتباریات تحول‌پذیرند. هم چنین درباره نیازهای فطری و ثبات ارزش‌های فطری، می‌توان به تفکیک نسبیّت مفهومی از نسبیّت مصداقی اشاره کرد. زیرا علامه به حسن ذاتی افعال قائل است و می‌گوید: «حسن دو قسم است: حسنی که صفت فعل است فی‌نفسه و حسنی که صفت لازم و غیرمتخلف فعل صادر (از سوی فاعل فعل) است، چون وجوب عام و بنابراین ممکن است که فعلی به حسب

طبع بد بوده (یعنی ذاتاً قبیح باشد) و باز از فاعل صادر شود، ولی صدورش ناچار با اعتقاد حسن (از سوی فاعل) صورت خواهد گرفت» (طباطبایی، ۱۳۸۷، ص: ۱۲۸) لذا علامه بدون آن‌که به نسبت مطلق مفاهیم ارزشی و اخلاقی قائل باشد، با طرح مفهوم «وجوب» و نسبت وجوبی فعل از منظر فاعل، راهی را برای تبیین فلسفی امکان وقوع نسبت در امور اخلاقی نیز گشوده است.

هم‌چنین شاهدیم که علامه در *المیزان* به‌صراحت و روشنی نسبت‌گرایی را رد می‌کند، لذا باید بپذیریم در این دیدگاه، اطلاق مفهومی ارزش‌ها موردنظر است؛ یعنی مثلاً حسن عدالت و قبح ظلم به‌عنوان یک مفهوم کلی همیشه وجود داشته است و در هیچ دوره‌ای جامعه‌ای فاقد حسن و قبح یا جامعه‌ای که در آن عدالت را قبیح بشمارند، وجود نداشته است. ارزش‌ها به شکل مفهومی مطلق هستند و به‌صورت مصداقی، نسبی؛ یعنی حسن و قبح به‌طور مطلق در خارج یافت نمی‌شود (المیزان، ج ۲، ص: ۱۷۳) عدالت مفهوماً و مطلقاً حسن است، ولی مصادیق آن در طول زمان تغییر و تحول می‌یابد. انسان همیشه در مسیر تحول عوامل اجتماعی رضا می‌دهد که همه احکام و قوانین اجتماعی به‌طور دفعی و تدریجی تغییر یابد، ولی هیچ‌گاه راضی نمی‌شود که صفت عدالت را از وی سلب کنند و ظالمتش بنامند. (المیزان، ج ۵، ص: ۱۴) لذا به اعتقاد علامه نسبت‌گرایان مرتکب مغالطه مفهوم و مصداق شده‌اند. در مقام مصداق «کثرت ورود یک فکر به مغز انسان نصب‌العین می‌شود و می‌تواند از نظر دور داشته شود و به غیر آن توجه کند و البته در این صورت خواهی‌نخواهی یک فکر، منطقی و صحیح و خوب به نظر خواهد آمد و خلاف آن به خلاف آن، و در این صورت، توارث افکار، تلقین، اعتیاد، تربیت، در تثبیت و تغییر افکار اجتماعی و ادراکات اعتباری نقش مهمی بازی خواهد کرد.» (طباطبایی، ۱۳۸۷، ص: ۱۳۴).

در رابطه با نیازهای اجتماعی نیز علوم مختلف در مواجهه با پدیده‌های نو، به‌منظور انتقال مفاهیم جدید، الزاماً اقدام به «بازسازی مفاهیم موجود» یا «ساخت مفاهیم جدید» خواهند کرد.

در حالت اول در پیدایش یک مفهوم نو گاهی مواقع برای مفاهیم جدید از واژگان موجود استفاده می‌گردد. بدین‌صورت که قلمرو مفهومی واژه‌های موجود، در راستای فهم و انتقال مفاهیم جدید، بسط و توسعه می‌یابند. همان‌طور که پیش‌تر مطرح شد، مفاهیم تربیتی جزء اعتباریات بعد از اجتماع است. پر واضح است که جوامع مختلف دارای بافت‌های گوناگون، با نیازها و مسائل گوناگون هستند. لذا بنا بر مبنای علامه، نمی‌توان تعریفی ازلی و ابدی (فرازمانی و فرامکانی) از همه مفاهیم تربیتی را برای همه زمان‌ها و مکان‌ها با انواع

بافت‌های فرهنگی متنوع ارائه کرد؛ زیرا به‌طور خاص گسترش علم و دانش بشر و در نتیجه دستیابی به امکانات جدید باعث تغییر در اعتبارات زندگی می‌گردد و آدمی گرایش دارد که از سازگار به سازگارتر و از آسان به آسان‌تر حرکت کند. با ملاحظه این نکته، به‌عنوان نمونه همه مؤلفه‌های آنچه به‌عنوان «تربیت» برای جامعه کنونی ایران تعریف می‌شود، متفاوت از عناصر تعریف «تربیت» برای همین جامعه در زمانی است که مکتب‌خانه به‌عنوان بدیلی برای مدارس امروزی مطرح بود؛ چنان‌که متفاوت از تعریف «تربیت» در دیگر کشورهای اسلامی در عصر حاضر خواهد بود. (هرچند می‌توان با توجه به واقعیت‌ها و ارزش‌های ثابت موجود در نگرش اسلامی به انسان و وضع موجود و مطلوب زندگی او، عناصر لایتغیر و ثابتی نیز، نظیر لزوم توجه به دین و ارزش‌های دینی یا ضرورت توجه به اختیار آدمی و فطرت ثابت او، در این تعاریف متفاوت از تربیت در جوامع اسلامی ملاحظه کرد). لذا در مواجهه با نیازها و مسائل جدید جوامع، قلمرو مفهومی واژه‌های تربیتی موجود، در راستای فهم و انتقال مفاهیم جدید، ضیق یافته‌اند یا بسط و توسعه می‌یابند.

اما در حالت دوم «ساخت و پرداخت مفاهیم جدید» هم‌زمان با وضع الفاظی خاص برای آن مفاهیم صورت می‌گیرد که در اینجا لفظ و مفهوم هر دو جدیدند و مفهومی بدیع با واژه‌های جدید ساخته می‌شود. برای مثال واقعیتی تحت عنوان «دنیای مجازی» در چندین دهه قبل نبوده و به‌تبع آن نیز احساس نیازی برای ایجاد مفهوم «تربیت مجازی» وجود نداشته است؛ ولی در حال حاضر که واقعیت فضای مجازی خود را در زندگی اجتماعی جا انداخته است و به‌لحاظ تربیتی نیز چالش‌هایی را به همراه داشته است احساس نیاز به ابداع تعریفی از مفهوم «تربیت مجازی» جلوه‌گر می‌شود، درحالی‌که پیش از این به ساخت و پرداخت آن اصلاً نیاز نبود.

بنابراین بر اساس نظریه ادراکات اعتباری علامه می‌توان گفت در عالم تربیت نیز اگر نیازی واقعی نباشد، مفهومی اعتباری ساخته نمی‌شود و اگر نیازی باشد و با اجرای اعتبارات مفهومی قبلی برطرف نشود، آن اعتبارات لغو شده و اعتبارات مفهومی دیگری جای آن‌ها را می‌گیرند. مفاهیم نوین تربیتی ایجاد می‌شوند، برای آن‌که این امکان را به ما بدهند تا وظایفی را به انجام برسانیم که مفاهیم تربیتی موجود برای انجام آن‌ها ناکافی به نظر می‌رسند.

نتیجه‌گیری

این مقاله پس از اشاره به نظریه ادراکات اعتباری علامه طباطبایی و ارتباط آن با این نوع تحلیل مفهومی به استنتاج دلالت‌های آن، در پاسخگویی به چهار پرسش مهم در خصوص این فرآیند پرداخته است: ۱- چیستی ویژگی‌های مفاهیم تربیتی؛ ۲- ارتباط مفاهیم تربیتی با واقعیات؛ ۳- ملاک‌های اعتباربخشی به مفاهیم تربیتی؛ ۴- بحث نسبی یا مطلق بودن آن‌ها.

اهم نتایج این بحث را می‌توان چنین برشمرد:

۱. مفاهیم تربیتی به‌عنوان مفاهیم اعتباری بعدالاجتماع تلقی می‌شوند که برای ساخت آن‌ها ذهن از مناسبات واقعی که از جهان کشف کرده است، بهره برده و با توجه به نیازهای (فطری و اجتماعی) خویش مناسبات خاصی را میان خود و موجودات دیگر جعل و اعتبار می‌نماید. در این دیدگاه مفاهیم تربیتی مفاهیمی هنجاری در مقابل مفاهیم توصیفی بوده که بر اساس نیازها، میان ما و فعالیت‌ها و موجودات بیرونی نهاده می‌شوند تا مسیر عملی خاصی را پیش روی اراده گشوده و به دنبال آن فرمان عملی صادر شود.
۲. مفاهیم تربیتی به‌عنوان مفاهیم اعتباری بعدالاجتماع با آن که جعلی و اعتباری هستند، از سه جهت با واقعیات‌ها پیوند دارند و اموری سلیقه‌ای و دلخواه نیستند. اول: برگرفته از مفاهیم حقیقی هستند؛ دوم: بر نیازهای فطری و اجتماعی واقعی آدمی متکی هستند؛ سوم: نتایج و آثار واقعی دارند.
۳. اعتباربخشی مفاهیم تربیتی نیز با سه معیار صورت می‌گیرد: اول آن‌که ارزش‌ها و واقعیات‌های پشتیبان مفهوم، موجه و در جهان‌بینی و نظام ارزشی مقبول، پذیرفتنی باشند؛ دوم آن‌که در رفع نیازهای فطری و اجتماعی کارآمد باشند، زیرا در ادراکات اعتباری با توجه به شأن ابزاری آن‌ها، نوعی عقلانیت عملی مؤثر و مفید، یا بی‌فایده بودن در حوزه تمشیت امور فردی و اجتماعی انسان حاکم است؛ سوم آن‌که با دیگر ارزش‌های مقبول، سازگار باشند.
۴. در پاسخ به مطلق یا نسبی بودن مفاهیم تربیتی باید گفت در ایجاد یک اعتبار باید چشمی به نیاز داشت و چشمی دیگر به برآورنده‌های نیاز. در رابطه با نیازهای فطری و ثبات ارزش‌های فطری باید نسبیت مفهومی را از نسبیت مصداقی تفکیک کرد که بنا بر آن ارزش‌ها به شکل مفهومی مطلق هستند و به‌صورت مصداقی، نسبی. تغییر نیازها

به هر دلیل که باشد (مانند تغییرات سنی و اقلیمی و...) و همچنین تغییرات برآورنده‌های نیاز (دستیابی به روش‌های کوتاه‌تر و کم‌هزینه‌تر، دستیابی به فناوری جدید و...) تغییرات اعتبارات را به دنبال خواهد آورد. لذا می‌توان گفت که برخی از عناصر و مؤلفه‌های یک مفهوم تربیتی (در نظریه اعتباریات) نیز به تبع داشتن واقعیات و نیازهای ثابت و همگانی فطری، ثابت خواهند بود و برخی دیگر از مؤلفه‌های یک مفهوم تربیتی با توجه به تغییر محیط و شرایط اجتماعی (برحسب رشد قوای مدرکه و معارف آدمی) متغیر خواهند بود. البته بنا بر محوری بودن مفهوم نیاز در نظریه ادراکات اعتباری، جا دارد بحث تفکیک و طبقه‌بندی نیازهای عمیق و سطحی در پژوهشی دیگر بررسی شود.

به‌طورکلی با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان تفاوت رویکرد تحلیل مفهومی مبتنی بر نظریه ادراکات اعتباری علامه طباطبایی را با چهار رویکرد رایج تحلیل مفهومی در فلسفه تربیت به‌طور فهرست‌وار از این قرار برشمرد:

- بنا بر نظریه ادراکات اعتباری، تعریف مفاهیم تربیتی امری جعلی است، در صورتی که اولین رویکرد تحلیل مفهومی رایج (رویکرد استقرایی) تحلیل مفهومی را امری کشفی دانسته و از این نظر، تحلیل مفهومی روشی است که به‌منظور آشکار ساختن معنای کلمات و جملات به‌منظور کشف اهداف نهفته در پس آن‌ها به کار می‌رود (هرست و پیترز، ۱۹۹۸، صص: ۲۷-۳۸)؛
- برخلاف تصور رایج در رویکرد دوم یعنی رویکرد قیاس عملی، نحوه استدلال برای مفاهیم تربیتی با توجه به نظریه ادراکات اعتباری جدل است و شیوه برهان در آن راه ندارد و این مفاهیم امری قیاس‌پذیر و استدلالی نیستند. هم چنین جدلی بودن مفاهیم تربیتی در نظریه ادراکات اعتباری تفاوت دیگر این رویکرد با اولین رویکرد رایج تحلیل مفهومی نیز هست. همان‌طور که بارو و وودز در مقدمه کتاب درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش بیان کرده‌اند رویکرد رایج یادشده به دنبال یافتن هسته مشترک معنایی در تعبیر مختلف مردم است تا به مفهوم صحیح و عینی برسد (بارو و وودز، ۱۳۷۶، ص: ۴). لذا این رویکرد که روش استقرایی را برای کشف مفاهیم تربیتی در پیش گرفته است، روندی کاملاً متمایز از رویکرد تحلیل مفهومی بر اساس نظریه ادراکات اعتباری دارد؛
- بنا بر نظریه ادراکات اعتباری همه مفاهیم تربیتی از سنخ مفاهیم هنجاری‌اند، در صورتی که در اولین رویکرد رایج در تحلیل مفاهیم تربیتی، «وظیفه توصیفی تحلیل زبان توسط استراوسون تحت عنوان متافیزیک توصیفی مطرح شده است. به نظر وی

تحلیل می‌تواند از طریق تحلیل ارتباطی به هستی‌شناسی، یعنی توصیف جهان به‌گونه‌ای که در طرح‌واره مفهومی ما ترسیم‌شده است، منجر شود» (باقری، ۱۳۸۹ الف، ص: ۱۳۴) از سویی دیگر هنجاری بودن مفاهیم تربیتی بنا بر نظریه ادراکات اعتباری، تمایز دیگر این رویکرد را با رویکرد قیاسی (رویکرد دوم) که قائل به امکان ارائه تعاریف توصیفی است (برزینکا، ۱۹۹۴، ص: ۹۰)، نشان می‌دهد؛

- مفاهیم تربیتی از منظر نظریه ادراکات اعتباری از سه جهت (که در متن مقاله شرح آن رفت)، با نیازها و واقعیت‌های زندگی انسان پیوند برقرار می‌کنند، اما در رویکرد سوم از رویکردهای رایج تحلیل مفهومی، مفاهیم اعتباری اموری ذهنی و بدون پشتوانه واقعی تلقی می‌شوند؛

- اتکا بر روش قیاس جدلی و نیز توجه به نیازها و واقعیات ثابت و متغیر زندگی بشر و مسائل وابسته به زمینه و موقعیت خاص اجتماعی و نیز توجه به نقش ابداع و خلاقیت فکری، تحلیل‌گر مفاهیم تربیتی، از جمله وجوه مهم تفاوت رویکرد تحلیل مفهومی بر اساس نظریه ادراکات اعتباری از رویکرد تحلیل مفهومی بر اساس تحلیل‌های صرفاً زبانی و متن محور (رویکرد چهارم) هستند.

البته به نظر می‌رسد نظریه ادراکات اعتباری افزون بر مبحث تحلیل و پردازش مفاهیم تربیتی، در صورت بسط و شرح دلالت‌های آن می‌تواند هم به‌لحاظ روش‌شناختی (در طرح ایده‌های نوآورانه در روش پژوهش فلسفه تربیت) و هم از منظر کمک به طرح و پردازش نظریه‌های بدیع برای مواجهه با چالش‌های تربیتی دوران معاصر، آثار و پیامدهای ارزشمندی را برای فلسفه‌ورزان تربیتی به همراه داشته باشد که وصول به این مقصد، نیازمند تلاش فکری روزافزون پژوهش‌گران عرصه فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی است.

منابع

- اعرافی، علیرضا و موسوی، سید نقی (۱۳۹۱). تعریف تربیت و تطبیق آن بر حرکت فلسفی. تربیت اسلامی، ۱۴(۷)، ۷-۲۸.
- بارو، رابین؛ وودز، رونالد (۱۳۷۶). *درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش* (فاطمه زیباکلام، مترجم). تهران: دانشگاه تهران.
- باقری نوع‌پرست، خسرو (۱۳۸۹). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران* (جلد: ۱ چاپ دوم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- باقری نوع‌پرست، خسرو و دیگران (۱۳۸۹ الف). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- برزینکا، ولفگانگ (۱۳۷۶). علم تعلیم و تربیت (محمد عطاران، مترجم). در خسرو باقری و محمد عطاران (مؤلف و مترجم)، *فلسفه تعلیم و تربیت معاصر* (صص ۱۳-۱۷۷). تهران: موسسه انتشاراتی سوره.
- بناری، علی همت (۱۳۸۵). در تکاپوی ارائه مفهومی نو از تربیت اسلامی با تأکید بر آیات و روایات. *فصلنامه تربیت اسلامی*، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۳(۲)، ۷-۴۰.
- حسنی، محمد (۱۳۹۳). *تربیت اخلاقی بر بنیاد نظریه ارزش‌شناسی علامه طباطبایی*. دلچجان: بهریار.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۷۶). *درس‌هایی در فلسفه علم/الاجتماع (روش تفسیر در علوم اجتماعی)*. تهران: نشر نی.
- شجاعی، جوشقانی، مالک (۱۳۹۶). از حکمت عملی تا ادراکات اعتباری علامه طباطبایی (ره) و بنیادگذاری فلسفی علوم انسانی - اسلامی، *میان‌رشته‌ای*، ۳(۱)، ۱۵۳-۱۷۸.
- صادق زاده قمصری و دیگران (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*. متن مورد تأیید شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی (به‌عنوان مبنای نظری سند تحول بنیادین).
- صادق زاده قمصری، علیرضا (۱۳۸۲). *بررسی ارتباط معرفت‌شناختی دانش آموزش و پرورش با تعالیم و حیاتی اسلام*. (رساله دکتری)، دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- طالب زاده، حمید (۱۳۸۹). نگاهی دیگر به ادراکات اعتباری، امکانی برای علوم انسانی. *جاویدان خرد*، ۱۷(۷)، ۲۹-۶۴.
- طباطبایی، سید محمدحسین (۱۳۸۷). *اصول فلسفه و روش رئالیسم* (به‌کوشش سید هادی خسروشاهی). قم: موسسه بوستان.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۴۶). *المیزان* (عبدالکریم نیری بروجردی، مترجم؛ جلد: ۵). قم: دارالعلم.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۶۲ الف). *اصول فلسفه و روش رئالیسم* (چاپ: ۳). تهران: صدرا.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۶۲ ب). *رسائل سبعة* (چاپ: ۱). قم: بنیاد علمی و فکری علامه طباطبایی با همکاری نشر کتاب.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۷۵). *المیزان* (سید محمدباقر موسوی، مترجم؛ جلد: ۲). قم: دارالعلم.

- العطاس، سید محمدنقیب (۱۳۷۸). مفهوم آموزش و پرورش در اسلام (محمدحسین ساکت، مترجم). در سید محمدنقیب العطاس، *درآمدی بر جهان‌شناسی اسلامی*. تهران: انتشارات موسسه مطالعات اسلامی دانشگاه تهران و موسسه بین‌المللی اندیشه و تمدن اسلامی کوالالامپور.
- فرامرزی قراملکی، احد (۱۳۹۰). *روش‌شناسی مطالعات دینی* (چاپ: ۶). مشهد: دانشگاه علوم اسلامی رضوی.
- کومبیز، جرالده؛ دنیلز، رولی (۱۳۸۷). پژوهش فلسفی، تحلیل مفهومی (خسرو باقری، مترجم). در مهرمحمدی و همکاران (مترجم)، *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی* (صص. ۶۶-۴۳). تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- مطهری، مرتضی (بی‌تا). *پاورقی اصول فلسفه رئالیسم* (جلد: ۳). تهران: شرکت سهامی عام.
- ملایی، رضا (۱۳۹۵). روش‌شناسی ادراکات اعتباری. *حکمت اسراء*، ۸(۱)، ۹۷-۱۲۳.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶). کندوکاو در ترجیحات روش‌شناختی پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت در ایران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲۱(۶)، ۷۷-۱۰۸.
- وجدانی، فاطمه (۱۳۹۳). جایگاه و حدود تعاریف تحلیلی و هنجاری تربیت و تأملی در برخی از تعاریف موجود. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۲(۲۲)، ۱۱۵-۱۴۴.
- هاسپرس، جان (۱۳۸۶). *درآمدی بر فلسفه تحلیلی* (سهراب علوی نیا، مترجم). تهران: نگاه.
- هاشمی، حمیدرضا (۱۳۸۷). نظریه ادراکات اعتباری و نتایج علمی و عملی آن. *پژوهش‌های فلسفی*، ۲۰۵، ۱۲۶-۱۵۶.
- هوشنگی، حسین (۱۳۹۰). نظریه ادراکات اعتباری و فلسفه‌های مضاف. *حکمت معاصر*، ۲(۲)، ۹۷-۱۰۶.
- هوشنگی، حسین و پاکتچی، احمد (۱۳۹۵). بازخوانی اعتباریات علامه طباطبائی در پرتو نظریه اومولت. *حکمت و فلسفه*، ۴۵(۱۲)، ۴۷-۶۴.
- Al-Attas, S. M. N. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: Muslim Youth Movement of Malaysia.
- Alavi, A.; Alhashemi, M. (2016). *A Theory of Islamic Education for Primary and Secondary Levels: Implications for Curriculum Development*. (Dotoral Dissertation (Philosophy of Education)). British University, Dubai.
- Bagheri, K.; Khosravi, Z. (2012). *The Islamic Concept of Education Reconsidered*. The American Journal of Islamic Social Sciences, 23(4).
- Brezinka, W. (1994). *Basic concepts of educational science: Analysis, critique, proposals* (J.S. Trans.). Laham: University Press of America.
- Frankna, W. K.; Raybeck, N.; Burbules, N. (2002). Philosophy of Education. in Guthrie (James W., Encyclopedia of Education, 2nd edition). New York, NY: Macmillan Reference.
- Hirst, P.H.; Peters, R.S. (1998). Philosophy of Education, Major Themes in the Analitic Tradition. *Philosophy and Education* (Volume I), London & New York: Routledge.
- Peters, R.S. (2010). *The Concept of Education* (First published March 1967, by Routledge & Kegan Paul Ltd Broadway House, 68-74 Carter Lane, London EC4V 5EL, edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2010).
- Rorty, R. (1999). Consequences of Pragmatism. *Essay: An Essay on Wittgenstein*. U.S.A: Minnesota University Press.

- Scott, D.; Morrison, M. (2006). *Key Ideas in Educational Research*. London: Continuum.
- Swanson, R. A.; Chermack T. J. (2013). *Theory Building in Applied Discipline*. San Francisco California: Berrett- Koehler Publisher, Inc.

