

فلسفه تربیت اسلامی در رویارویی با دیدگاه‌های عملی با تأکید بر دیدگاه ویلفرد کار و استفن تولمین

فرشته آل حسینی *

سید مهدی سجادی **

علیرضا صادق‌زاده ***

محمود مهرمحمدی ****

دریافت مقاله: ۹۳/۳/۱۰

پذیرش نهایی: ۹۴/۱۱/۲

چکیده

رویارویی فلسفه تربیت اسلامی با دیدگاه‌های عملی به دلیل وجود تأثیرات نامطلوب شکاف نظریه و عمل تربیتی ضرورت یافته است. دیدگاه‌هایی که به‌رغم تأکیدات متفاوت در یک چیز اشتراک دارند: پافشاری بر احیای فلسفه عملی و بهره‌جویی از امکانات آن برای غلبه بر مسائل دشوار و حل‌ناشدنی مدرن از جمله شکاف میان نظریه و عمل تربیتی است. این رویاروییها به منظور آشکار کردن محدودیتهای دیدگاه‌های ما نسبت به اعمالمان در مقام فیلسوف تربیت صورت می‌گیرد. هم‌اکنون، این رویارویی می‌تواند میان دیدگاه‌های فلسفه تربیت اسلامی و دیدگاه‌های عملی صورت گیرد. هدف این پژوهش، تبیین محدودیت رویکرد نظری به فلسفه تربیت اسلامی با تکیه بر دیدگاه ویلفرد کار و استفن تولمین است. این محدودیت را می‌توان در ویژگیهایی جستجو کرد که نقاط قوت فلسفه تربیت اسلامی در چهار ویژگی «مدون بودن»، «کلی بودن»، «فارغ از مکان بودن» و «فارغ از زمان بودن» به‌شمار می‌رود. **کلید واژه‌ها:** فلسفه تربیت اسلامی، فلسفه مدرن، رویکرد نظری، رویکرد عملی، شکاف نظریه و عمل.

falehoseini@yahoo.com

sajadism@modares.ac.ir

alireza_sadeqzadeh@yahoo.com

mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

* نویسنده مسئول: دکتری فلسفه تعلیم و تربیت

** دانشیار دانشگاه تربیت مدرس

*** استادیار دانشگاه تربیت مدرس

**** استاد دانشگاه تربیت مدرس

مقدمه

شکاف میان نظریه و عمل مسئله‌ای است که بیش از هر حوزه دیگر «مشروعیت» و «خیر» علوم تربیتی را مورد تهدید قرار داده است. کارل کستل^۱، استاد سرشناس تاریخ تربیت در یکی از شماره‌های مجله پژوهشگر تربیتی^۲ با طرح این سؤال که «چرا وجهه تحقیقات تربیتی تا این حد بد است؟» اندیشمندان تربیتی را به پاسخ به آن فرا می‌خواند. در شماره‌های بعد، این مسئله تحلیل و راه‌حلهایی ارائه می‌شود (پرینگ، ۲۰۰۰)؛ تحلیلهایی که همگی از دوگانگیها، تقابلها و شکافها میان نظریه و عمل تربیتی حکایت دارد. به نظر می‌رسد وجهه پژوهشهای تربیتی بد است؛ زیرا نمی‌تواند از سویی تأثیرات عملی خود را برای بهبود تربیت آن گونه که شایسته است اثبات کند و از سوی دیگر راه حلی مؤثر برای غلبه بر این تقابلها و دوگانگیها ارائه کند.^(۱)

شکاف میان نظریه و عمل تربیتی از نظر کمی^۳ (۱۹۹۵/۱۹۹۸)، مسئله‌ای است که علوم تربیتی را بیش از هر مسئله دیگر در قرن بیستم به ستوه آورد. از نظر او، این تنها یگان سابق نظریه‌پردازان و پژوهشگران تربیتی نیست که اسیر مفروضات و پیشفرضهای قدیمی است، بلکه آوانگارد^۴ (یگان جدید نظریه‌پردازان و پژوهشگران تربیتی) هم بر دیدگاه‌هایی درباره نظریه و عمل تکیه می‌کند که دیگر قابل دفاع نیست.

«در واقع، برخی مفروضات خطرناک قدیمی سرسختانه در آگاهی مشترک معاصر نظریه‌پردازان و پژوهشگران تربیتی بدون تغییر باقی مانده است. مفروضاتی که ما را در مسیرهایی ناشناخته با دیدگاه‌هایی از علم با ویژگیهای زمانهای گذشته محصور می‌کند. به‌رغم اینکه نظریه‌پردازان آوانگارد آشکارا تشخیص می‌دهند عاملان کارمندان فاقد شعور و مجری نظریه‌های دیگران نیستند یا آشکارا تشخیص می‌دهند عمل و نظریه به‌صورت بازتابی و با یکدیگر متحول می‌شود؛ اما هنوز بسیاری از پژوهشگران هستند که به مطالعه عمل «از بیرون» ادامه می‌دهند. آنان بر این باورند که بینش آنها، که برنده مبارزه فکری سمینار دانشجویی ارشد و دکتری یا مسابقه کنفرانس بین‌المللی شده است، تغییراتی در عمل تربیتی معلمان ایجاد خواهد کرد. معلمانی که هیچ یک در این گردهماییها حضور ندارند» (کمیسی، ۱۹۹۵/۱۹۹۸: ۲ و ۳).

1 - Carl Kaestle

2 - The Journal of Educational Researcher, 22.1.

3 - Stephen Kemmis

4 - Avant-garde

همکار نزدیک ویلفرد کار^۱، که آثاری مشترک^(۲) با وی در زمینه کنش‌پژوهی^۲ و تربیت انتقادی^۳ دارد بر این باور است که کار کمک کرده است تا برایمان روشن شود، به‌رغم احساس پیشرفتی که داریم، چگونه اسیر دیدگاه‌های قدیمی هستیم:

«او به چالش با برخی مفروضات تسلی‌بخش نظریه‌پردازان معاصر ادامه می‌دهد؛ مثل مفروضات درباره نقش تحقیق تربیتی (و پژوهشگران) در تدارک رهنمود برای عمل (و عاملان). او نه تنها می‌گوید باید به نظریه‌های عاملان همان قدر رغبت نشان بدهیم که به عمل آنها علاقه‌مندیم و حتی باید رفتار نظریه‌پردازان را درست همان قدر از نزدیک مطالعه کنیم که نظریه‌هایشان را مطالعه می‌کنیم؛ بلکه آشکار می‌کند چگونه عمل تربیتی و کار نظریه‌پردازی باید دست در دست یکدیگر متحول شود» (همان: ۳).

مدافع فلسفه عملی تربیت^۴ بر این باور است که نظریه‌پردازان تربیتی در طول سالیان سال برای غلبه بر تقابل میان نظریه و عمل تلاش‌های بسیار کرده‌اند؛ اما به‌رغم تمام این حسن‌نیتها شکاف میان نظریه و عمل تربیتی همچنان پابرجاست (کار، ۱۳۷۸، ترجمه سجادی). کار مسئله «ربط» را ناشی از اشتباه گرفتن سلف فکری^۵ می‌داند. فلسفه تربیت بدون ارائه دلیلی موجه از فلسفه عملی کناره گرفته است که زمانی نه چندان دور تربیت در حوزه استحقاقی آن قرار داشت و توسط آن هدایت می‌شد و بیش از حد به سمت فلسفه نظری منحرف شده است. تبیین او از مسئله جدایی فلسفه تربیت از عمل تربیتی، انحراف آشکار فلسفه تربیت به سمت فلسفه نظری و گرایش به صدور احکام تربیتی عقلی بر این اساس است (کار، ۲۰۰۴).

مشابه این گرایش نظری در فلسفه تربیت اسلامی نیز هست؛ به عنوان مثال، چنانچه فلسفه تربیت اسلامی با گرایش به فلسفه اسلامی، یعنی انتخاب مسیر فلسفه نظری پروژه مورد علاقه خود را دنبال کند که همانا تحقق بخشیدن به فکر تربیت اسلامی است، می‌تواند در معرض همان انتقاداتی قرار بگیرد که به فلسفه مدرن تربیتی وارد است. به علاوه این انتقاد، که خود این شکل فلسفه‌ورزی از الگویی غیربومی و غیراسلامی پیروی می‌کند و آیا نباید برای یافتن محدودیت‌هایش بر آن نیز تأمل

1 - Wilfred Carr

2 - Action Research

3 - Critical Education

4 - Practical Philosophy of Education

5 - Intellectual ancestry

کرد. آیا چنین تصور شده است که فلسفه تربیت با چرخش از سمت فلسفه غرب به سمت فلسفه اسلامی می‌تواند نقش خود را در تحقق فکر تربیت اسلامی، بدرستی ایفا کند در حالی که با همان گرایش نظری و بر اساس همان رابطه ناکارآمد از بالا به پایین و صرفاً جابه‌جایی فلسفه غربی با فلسفه اسلامی می‌خواهد این رسالت را به انجام رساند؟

باید تأکید کرد آنچه در این پژوهش به طور خاص اهمیت دارد، «عمل» فلسفه تربیت اسلامی است که ممکن است مسئله‌دار باشد، نه «محتوا»ی آنچه به عنوان فلسفه تربیت اسلامی ارائه می‌شود. انتظار این است که با تأمل بر عمل فلسفه تربیت اسلامی در رویارویی با دیدگاه‌های عملی، بتوان برخی محدودیت‌های رویکرد نظری را آشکار کرد. تنها در پرتوی این آگاهی می‌توان طریقی برای فائق آمدن بر این محدودیتها جستجو کرد.

این پژوهش به منظور پاسخ بدین سؤالات صورت می‌گیرد: "رویکرد نظری به فلسفه تربیت اسلامی از منظر دیدگاه عملی ویلفرد کار و استفن تولمین^۱ از چه محدودیت‌هایی برخوردار است؟ چگونه می‌توان بر این محدودیتها فائق شد و سرنوشتی غیر از انزوا برای فلسفه تربیت اسلامی رقم زد؟ برای پاسخ بدین سؤالات برداشتن پنج گام ضروری به نظر می‌رسد:

- ۱) بررسی دعاوی کار درباره شکل نظری فلسفه تربیت
- ۲) بررسی دعاوی تولمین درباره خروج «شفاهی»، «جزئی»، «مکانی» و «زمانی» از فلسفه
- ۳) رجوع به دیدگاه‌های فیلسوفان تربیت اسلامی با سؤالاتی که از بررسی این دعاوی برانگیخته شده است.

۴) تبیین محدودیت‌های رویکرد نظری به فلسفه تربیت اسلامی از منظر دیدگاه‌های یاد شده

۵) نتیجه‌گیری و ارائه دستاوردهای این مطالعه

دعاوی کار درباره شکل نظری فلسفه تربیت

عمده دعاوی کار درباره شکل مقبول و مشروع فلسفه تربیت در جستاری با عنوان فلسفه و تربیت (۲۰۰۴) مطرح شده است. این دعاوی در زمان انتشارش بحث‌هایی را در محافل دانشگاهی برانگیخت و مورد توجه بسیاری از دانشگاهیان در انگلستان و سایر کشورها قرار گرفت و تا مدتها

1 - Stephen Toulmin

در صدر مقالات داغ مجله فلسفه تربیت قرار داشت. دیری نگذشت که عده‌ای از فیلسوفان تربیت انگلیسی از جمله پل هرست^۱ بدان واکنش نشان دادند. سمپوزیومی برای مناظره میان کار و هرست (۲۰۰۵) برگزار شد و مشروح آن در یکی از شماره‌های مجله فلسفه تربیت به چاپ رسید. این مواجهات در ایران نیز بازتاب داشت. باقری (۱۳۸۶) در مقاله‌ای نسبتاً مفصل با عنوان جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت در میانه نظر و عمل، تأملی بر واپسین چالش فلسفه‌های تحلیلی و قاره‌ای ضمن پرداختن به رویارویی هرست و کار به عنوان دو نماینده دیدگاه تحلیلی و قاره‌ای فلسفه تربیت به تشریح مواضع بینابینی خود در برابر این دعاوی مخالف پرداخت.

دعاوی کار در زمینه فلسفه تربیت چیست؟ کار بر این است که فلسفه تربیت با مسئله‌ای جدی روبه‌رو، و آن مسئله ربط است: «فلسفه به تربیت چندان ربطی ندارد و تربیت از فلسفه جدا افتاده است» (کار، ۲۰۰۴). او عارضه انزوای فلسفه تربیت را عارضه درون دیسپلینی می‌داند؛ بدین معنا که علت عارضه را باید در چارچوبهای مفهومی حاکم بر فهم فیلسوفان تربیت از رشته و عملشان جستجو کرد، نه بیرون از آن. از این‌رو، حل این مسئله در توان فیلسوفانی است که به محدودیتهای ذاتی فهم معاصر خود از رشته پی می‌برند و می‌توانند خود این چارچوبها را مورد پرسش قرار دهند؛ پس، یک مسئله جدی وجود دارد که راه‌حلی ساده برای آن پیشنهاد شده است؛ اما در واقع چنین نیست؛ زیرا به لحاظ فلسفی نمی‌توان بسادگی از بروز این امکان در فیلسوف بی‌توجه به چگونگی امکان آن سخن گفت. بروز این توانایی نیز مثل هر امکان دیگر در گروهی امکان آن است؛ پس، می‌توان پرسید خود این توان چگونه ممکن شده است؟ این امکان از طریق رویکرد نظری ممکن نشده است؛ بلکه از طریق رویکرد عملی میسر شده است. خوب است قدری در آن تأمل کرد. از آنچه می‌توانیم آغاز کرد، پیش می‌رویم تا سرانجام به حدود این توانایی برسیم.

ما می‌توانیم بسیاری از مفروضات مسلم درباره رشته را به طور ضمنی بپذیریم و این کار را نسل به نسل آن‌قدر ادامه دهیم تا کاملاً فراموش کنیم خود این مفروضات مسلم فرض شده و به میراث رسیده، قابل تردید و بازنگری است. این مفروضات نظری بیشتر محصول عادات ذهنی، گذشته و سنتهایی است که ضامن حفظ آنها است.

می‌توان مفروضات مسلم درباره رشته را مورد تردید قرار داد؛ همان طور که یکی از این مفروضات بتازگی از سوی کار مورد تردید قرار گرفته است. این فرض، که فلسفه تربیت پژوهشی

1 - Paul Hirst

اساساً نظری است؛ پس آنچه باعث جدایی آن از تربیت شده، «ربط» یا عدم سنخیت ماهیت اساساً نظری رشته با موضوع ماهیتاً عملی آن (تربیت) است؛ یعنی مسئله مزمن شکاف میان نظریه و عمل تربیتی.

عاداتهای ما خواه فکری یا رفتاری به فرهنگ تبدیل می‌شود و فرهنگها به نوبه خود حاکم بر افکار و رفتار ما می‌شوند. در حال حاضر، «فرهنگ» بر رشته فلسفه تربیت «نظری» حاکم است و چنانچه بخواهیم این فرهنگ و عاداتهای فکری و عملی آن را مطالعه کنیم، ناگزیر باید از امکانات در خود رشته کمک بگیریم؛ پس، می‌توان فرهنگ و عاداتهای فکری و عملی رشته را با امکانات خود رشته مورد مطالعه قرار داد. یکی از این امکانات «تأمل» است. تأمل مفهوم و راهبردی اساسی در فلسفه تربیت است و فیلسوف تربیت می‌تواند هرگاه اراده کند آن را برای هر مفهوم یا عملی به کار برد که برای فاهمه او چون امری مسئله‌دار پدیدار شود؛ از جمله «عمل» خودش؛ اما همان طور که اشاره شد، فیلسوف ما در درجه نخست باید بتواند اراده کند و برای اینکه بتواند اراده کند، مسئله باید بر او آشکار شود؛ بنابراین توانستن اخیر توانستن مشروط به امکانی است؛ توانستن مشروط به اراده تأمل و توانستن مشروط به پرسیدن سؤالی است که با وجود فرهنگ و عاداتهای فکری و عملی موجود امکان طرح نمی‌یابد. بدین ترتیب، به حدود تواناییهای خود نزدیک می‌شویم؛ چون دیگر نمی‌توانیم بر مسئله‌ای که امکان وجود و اراده تأمل بر آن وجود ندارد، تأمل کنیم. امکان وجود و اراده تأمل وجود ندارد؛ چون پیشاپیش این امکان در رویکرد کنونی ما به رشته منتفی شده است. در عین حال، هرگز برای فیلسوف و جریان فکر فلسفی سکون و توقف مقدر نشده است. تجربه تاریخی نشان می‌دهد که همواره با یک چرخش، تغییر نگرش یا تغییر رویکرد باری جدید گشوده شده، و به دنبال آن سؤالات جدید برانگیخته شده است. در حال حاضر با تغییر رویکرد، این سؤال تأملی برای فیلسوف تربیت معاصر ممکن شده است. او می‌تواند پرسد، آیا این شکل از فلسفه تربیت که من بدان اشتغال دارم و قصد آشکارش هدایت اعمال تربیتی است، باید تابع فلسفه نظری باشد؟ در واقع، کار به شیوه‌ای تأملی با به چالش خواندن فرهنگ حاکم بر فلسفه تربیت، این سؤال را با همان قوتی که برای اشکال تحلیلی فلسفه تربیت مطرح بود برای اشکال پساتحلیلی فلسفه تربیت نیز مطرح می‌کند:

«... سلطه غالب فلسفه تحلیلی به چنان تکثری از دیدگاه‌های مختلف فلسفی و سنتها - که هرمنوتیک، نظریه انتقادی، پراگماتیسم و پست‌مدرنیسم صرفاً برخی از آنها هستند - راه برده است

که هم اینک به هیچ وجه، دیگر هیچ تبیین واحدی از «فلسفه تربیت چیست» وجود ندارد و می‌توان به هر چه به دور از توافق یکسان جهانی است حکم داد... اما این نظر، که فلسفه تربیت شاخه‌ای از فلسفه دانشگاهی است، بی‌تعرض مانده است و این باور، که فلسفه تربیت باید با برخی سنتهای فلسفه نظری مطابقت کند، همچنان به نحو غیر تأملی مفروض گرفته می‌شود. در نتیجه، فلسفه تربیت پساتحلیلی نیز همچنان ارتباط خود را با تربیت به منزله نوعی ارائه تفسیر مستقل نظری و رای فعالیتها و داوریهای سیاستگذاران و عاملان می‌انگارد و این سؤال، که آیا صورتی از فلسفه که قصد آشکارش هدایت فعالیت عملی تربیت است، باید همچنان تابع هر سنتی از فلسفه نظری باشد، اگر نگوییم هرگز، کمتر پرسیده می‌شود؛ بدین ترتیب، هر اندازه فلسفه تربیت پساتحلیلی به غفلت از این پرسش ادامه دهد، به همان اندازه بر باقی ماندن در ابتلای عمیق توسط «فرهنگ فلسفه» ادامه داده است. فرهنگی که صورتهای غیرنظری فلسفه تأملی در آن متروک شده و نیازمند سبکی از فلسفه است که در آن از تمامیت تربیت به عنوان عملی که بنا بر مصلحت نادیده انگاشته شده است حفظ و حراست می‌کند» (کار، ۲۰۰۴: ۶۷).

این سؤال تأملی با همان قوتی که برای اشکال مختلف تحلیلی و پساتحلیلی فلسفه تربیت مطرح است برای فلسفه تربیت اسلامی نیز مطرح است؛ اما این بار می‌توان پرسید، آیا این شکل از فلسفه تربیت اسلامی که من بدان اشتغال دارم باید تابع معیارهای فلسفه مدرن باشد؟ برای پاسخ بدین سؤال باید بفهمیم معیارهای فلسفه مدرن چیست و پیروی فلسفه تربیت اسلامی از این معیارها چه اشکالی دارد؟ در مسیر جستجوی معیارهای فلسفه مدرن به پژوهشهای تأثیرگذار فیلسوف سرشناس اخلاق رسیدیم. قصد داریم با استناد به پژوهش او این معیارها را معرفی کنیم.

دعای تولمین درباره خروج «شفاهی»، «جزئی»، «مکانی» و «زمانی» از فلسفه

استفن تولمین (۲۰۰۹ - ۱۹۲۲)، فیلسوف و نویسنده انگلیسی و صاحب آثاری برجسته در زمینه اخلاق، فلسفه علم و تاریخ اندیشه، یکی از تأثیرگذارترین فیلسوفان اخلاق در نیمه دوم قرن بیستم بود. بخش اعظم شهرت او برای کتاب بدعت آفرین کاربردهای استدلال^۱ و ارائه الگویی برای تحلیل استدلالهای عملی است که به الگوی استدلال‌پردازی تولمین^۲ مشهور است و بیش از

1 - The Uses of Argument (Cambridge University Press, 1958)

2 - Toulmin Model of Argumentation

هر حوزه‌ای بر حوزه یا علم معانی بیان^۱، ارتباطات و علوم کامپیوتری تأثیر گذاشته است. تولمین در مقاله‌ای با عنوان احیای فلسفه عملی (۱۹۸۸)^۲ در پی این است که بفهمد، فیلسوفان در قرن هفدهم چه مسائلی را کنار گذاشتند. او پی می‌برد، چهار موضوع اساسی از حوزه علاقت فیلسوفان در این قرن خارج شد. قرن هفدهم، قرن پرماجرایی فلسفی است که در آن چهار ساحت تفکر متروک شد «شفاهی»^۳، «جزئی»^۴، «مکانی»^۵ و «زمانی»^۶.

«شفاهی» با تلاشهای دکارت در راه استحکام بخشیدن به بنیانهای تفکر از حوزه علاقت فیلسوفان خارج شد. تولمین متوجه شد دکارت وقتی پرسشهایی درباره صحت و اعتبار استدلالها مطرح کرد، این «استدلالات» به معنای «زنجیره‌ای از گزاره‌های مدون»، و صحت آنها نیز در گروهی روابط صوری میان گزاره‌ها، مورد فهم قرار گرفت. این سؤال، که «چه کسی خطاب به چه کسی، در چه نشستی و با استفاده از چه مثالهایی استدلال کرده است؟» دیگر، فلسفی تلقی نمی‌شد. در واقع، فلسفه «مدرن» از چیزی به نفع چیزی دیگر چشم‌پوشی کرده بود. استدلال‌پردازیهایی افراد خاص در موقعیتهای خاص - وقتی افراد با موارد واقعی و با مخاطرات گوناگون سروکار دارند - دیگر نمی‌توانست اهمیت چندانی داشته باشد؛ پس، فیلسوفان از این گونه «استدلال‌پردازیهایی»^۷ به نفع «براهینی»^۸ که در نوشتارها ضبط و به صورت نوشتار داوری می‌شد، چشم‌پوشی کردند. البته این چشم‌پوشی را منحصراً به تلاشهای فلسفی دکارت نباید نسبت داد. در واقع، این میراثی افلاطونی بود که در قرن هفدهم، فیلسوفان آن را قدر شناختند. افلاطونیهایی با علم بیانی بیان مخالف هستند؛ آنچه ما علم معانی بیان ترجمه کرده‌ایم؛ زیرا «استدلال بدتر را خوب‌تر جلوه می‌دهد». ارسطو این اتهام را رد کرد و فیلسوفان را به نگرستن به «شرایط و شیوه‌هایی که استدلالها در آن صورت مجاب‌سازی^۹ دارد»، دعوت کرد. از نظر ارسطو، این موضوعی با اهمیت است و فیلسوفان می‌توانند می‌توانند با وجدانهایی پاک بدان بپردازند؛ لذا یکی از وظایف فیلسوف می‌تواند نشان دادن شرایط و

-
- 1 - Rhetoric
 - 2 - The Recovery of Practical Philosophy (1988)
 - 3 - "Oral"
 - 4 - "Particular"
 - 5 - "Local"
 - 6 - "Timely"
 - 7 - Argumentation
 - 8 - "Proofs"
 - 9 - Conviction

شیوه‌های استدلال‌پردازی برای مجاب‌سازی (اثبات حقانیت اعتقادی درست) باشد؛ اما از اواخر قرن شانزدهم به بعد بدین موضوع چون امری بی‌معنا و غیرعقلانی نگریستند. در قرن هفدهم، اتهام افلاطون علیه رتوریک دوباره مطرح شد و این بار بیش از گذشته، استفاده عامیانه از کلمه رتوریک تقبیح شد؛ حتی ارزش آن برای استدلال‌پردازیهای موشکافانه حرفه‌ای نیز نادیده گرفته شد و به طور غیرمستقیم آن را ترفندهای اقناع نامیدند که در مباحثات شفاهی فریبکارانه استفاده می‌شود. از نظر تولمین، این وضعیت تا امروز ادامه یافته است تا جایی که دانشجویان محصل در علم معانی بیان (رتوریک)، هنوز خود را به توضیح درباره این اصطلاح فنی ملزم می‌دانند. توضیح درباره اینکه اصطلاح رتوریک ضرورتاً موهن نیست. "خلاصه کلام از دهه ۱۶۳۰ به بعد، منطق صوری وارد و رتوریک خارج شد" (تولمین، ۱۹۸۸: ۳۳۹) (مورد تأکید پژوهشگر).

تولمین برای شرح چگونگی خروج «جزئی» از حوزه علائق فلسفه در قرن هفدهم به نامه‌های ولایتی^۱، اثر ماندگار پاسکال ریاضیدان و فیلسوف فرانسوی استناد می‌کند. نامه‌های ولایتی، که با لحنی تند و طعنه‌آمیز نگاشته شده، شرح مبارزات پاسکال و حاوی انتقادات تند او علیه اخلاق مسیحی (یسوعیان) است. پاسکال در این نامه‌های هجده‌گانه، که در ظاهر به یک همولایتی نوشته شده است، اما در واقع، خطاب به یسوعیان، اصحاب کلیسا و شخص پاپ است با به سخره گرفتن روش رایج «کاربرد اصول اخلاقی برای موارد خاص»^۲ توسط یسوعیان، زمینه بی‌اعتباری همیشگی آن را فراهم می‌کند. علمای قرون وسطی و رنسانس با پیروی از اخلاق ارسطویی برای حل و فصل مسائل اخلاقی از روشهای موردی استفاده می‌کردند. از نظر ارسطو «امر خیر بدون توجه به موضوع یا موقعیت، هیچ صورت مطلق یا جهانشمول ندارد». قضاوت صحیح اخلاقی مستلزم توجه به جزئیات دقیق انواع موارد خاص است؛ اما فیلسوفان افلاطونی کمبریج با نادیده گرفتن مسائل واقعی عمل اخلاقی، علم اخلاق را به نظریه انتزاعی بازگرداندند. فیلسوفان مدرن پذیرفتند، خدا و آزادی، ذهن و ماده، خیر و عدالت، تحت حاکمیت اصول ابدی و جهانشمول هستند و آثار نویسندگانی که بر موارد جزئی یا موارد محدود به شرایط خاص می‌پرداختند، آثاری غیرفلسفی قلمداد می‌کردند بدین ترتیب، فلسفه قرن هفدهم با خارج کردن بررسی «موارد خاص عملی»^۳ گستره خودش را بیش از پیش محدود کرد. "در یک عبارت، اصول کلی وارد، موارد جزئی خارج

1 - Provincial Letters

2 - "Cases of conscience" (casus conscientiae)

3 - "Particular practical cases"

شدند" (همان: ۳۴۰) (مورد تأکید پژوهشگر).

تولمین برای شرح چگونگی خارج شدن «مکانی» از حوزه علائق فلسفه در قرن هفدهم به کتاب دانش محلی^۱ گیلفورد گیرتز^۲ استناد می‌کند. نویسنده در این کتاب از غلبه دکارت بر اشتیاق او به تاریخ و مردم‌نگاری سخن به میان می‌آورد. گویا، دکارت در جایی گزارش کرده است، زمانی به تاریخ و مردم‌نگاری اشتیاق داشته است، اما با فهمیدن اینکه «تاریخ مثل سفر خارج از کشور است»، «ذهن را گسترش می‌دهد، بی‌آنکه بدان عمق ببخشد» بر این اشتیاق غلبه کرده است. مردم‌نگارها واقعیت‌هایی را درباره قلمروی قدرت محلی جمع‌آوری می‌کنند؛ اما وظیفه فلسفه این است که اصول کلی که هر حوزه از آن پیروی می‌کند از عمق آن بیرون بکشد. برای دکارت، کنجکاوی، ویژگی بشری است، اما فهم از انباشتن تجربه افراد جزئی و موارد خاص به دست نمی‌آید. عقل همواره در جستجوی افکار انتزاعی و کلی است؛ به دنبال اصولی می‌گردد که امور جزئی را به یکدیگر مرتبط می‌کند. تولمین در اینجا به افلاطون استناد می‌کند؛ زیرا افلاطون عملکرد کسانی را که به آسیب‌شناسی خاص روی می‌آورند، نادرست می‌داند؛ مثل آسیب‌شناسیهای تولستوی از «خانواده‌های بدبخت». او وظیفه فیلسوف را مطالعه خانواده‌های «خوشبخت» و شهرهای «سالم» برای یافتن اصول کلی سلامت سیاسی در پس ویژگیهای منحصر به فرد محلی می‌داند. برای ارسطو قضیه فرق می‌کند. برای او، امور بشری پذیرای تنوعی از امور سیاسی است؛ نه چنین تعمیم‌های گسترده‌ای. تا قرن شانزدهم این «تنوع» به تعبیر تولمین، «غله‌ای مشروع برای آسیاب فلسفی بود»؛ اما فلسفه مدرن با رد تاریخ و مردم‌نگاری، تمام چیزهایی را که سابقاً به رسمیت شناخته می‌شد از جمله امر «محلی» - که سرمنشا تنوع است - از حوزه علائق خود خارج می‌کند. "از آن پس، اصل انتزاعی وارد تنوع انضمامی خارج شد" (همان: ۳۴۰) (مورد تأکید پژوهشگر).

تولمین برای تشریح خارج شدن امر «زمانی» از حوزه علائق فلسفه، بار دیگر به دکارت باز می‌گردد؛ به لحظه‌ای در فلسفه که فیلسوفان دیگر درباره مسائلی بحث نکردند که به لحظه معینی در زمان وابسته بود. تا پیش از آن، قدر و قیمت مسائل واقعی اعمال حقوقی و پزشکی با مسائل انتزاعی و نظری برابری می‌کرد. مسائل عملی، همگی مستلزم تصمیمات موقعیتی بود. تصمیم ناخدا

1 - Local Knowledge

2 - Gilford Geertz

برای چرخاندن ده درجه‌ای سکان کشتی به اندازه ریاضیات «عقلانی» به شمار می‌رفت. برای دانشمندان قرن شانزدهم، علم حقوق الگوی «کار عقلانی» بود و امکان فلسفه طبیعی جهانی به نظرشان مسئله‌دار می‌رسید؛ اما، یک قرن بعد اوضاع تغییر می‌کند. به تعبیر تولمین، «لنگه کفش را پای دیگر می‌کنند»^۱ فلسفه بر ساختارهای پایدار زیربنایی طبیعت متمرکز می‌شود و امور ناپایدار بشری جایگاه ثانوی می‌یابد. در نتیجه، مسائل عملی، که مسائلی وابسته به موقعیت و زمان بود، به حاشیه رانده شد و دیگر آنها را به هیچ وجه مسائلی فلسفی قلمداد نکردند. توجه فیلسوفان به اصول ازلی (بی‌زمان) جلب شده بود؛ اصولی نه برای امروز یا فردا، این زمان یا زمانهای دیگر، بلکه برای همه زمانها. "بنابراین از این پس، پایدار داخل، ناپایدار خارج می‌شود" (همان: ۳۴۱) (مورد تأکید پژوهشگر).

تولمین نتیجه می‌گیرد، اگر به این تغییرات ذهن - از «شفاهی» به «کتبی»، از «جزئی» به «کلی»، از «خاص» به «عام»، از «زمانی» به «بی‌زمان» - در زمینه تاریخی بنگریم که در آن به وقوع پیوسته‌اند، متوجه اشتراکاتی میان آنها می‌شویم: همه آنها انتخاب کردند، «فلسفه عملی» را کنار بگذارند.

معیارهای حاکم بر اشکال نظری فلسفه تربیت

روایت تاریخی مستند تولمین از خروج چهار موضوع اساسی از فلسفه، تنها پرده‌ای از ماجراهای فلسفی آغاز دوران مدرن است. این حذف و اضافه‌های فلسفی، که از دیدگاه این پژوهش به وضع معیارهایی برای عمل فلسفی منجر شده است، ابعادی بسیار گسترده‌تر داشت و یقیناً تنها نقش‌آفرینان آن افلاطون، دکارت و پاسکال نبودند. نباید چنین پنداشت که این اخراج کردنها با هدف اعمال محدودیت برای عقل صورت می‌گرفت؛ بلکه فیلسوفان مدرن قصد داشتند با رها کردن عقل از درگیری در اموری که آنها را فاقد ارزش یا امکان شناخت می‌پنداشتند و با تحدید قلمروی شناخت آن بر قدرت سیطره‌اش بیفزایند. این انتظارات، در قرن هیجدهم با نقادیه‌های کانت از عقل نظری و عقل عملی و در قرن بیستم با ظهور تجربه‌گرایی منطقی^۲ به نهایت خودش رسید. عقل محدودتر شد و با این محدود شدن قدرت و استیلای بی‌سابقه یافت؛ قدرت و استیلا بر جهان ماده. بدین طریق، عقلی که دستش از متافیزیک کوتاه شده بود، تنها در جهان ماده قدرت مانور داشت (آل‌حسینی، ۱۳۸۴).

1 - "The shoe is on the other foot"

2 - Rational Positivism

در این پژوهش سؤال از معیارهای فلسفه مدرن، ما را به تولمین و تبیین او از خروج «شفاهی»، «جزئی»، «مکانی» و «زمانی» از حوزه علائق فیلسوفان رساند. دلالت آگاهی از این امر برای کسانی که در حوزه فلسفه تربیت تحقیق، نظریه پردازی و عمل می کنند، چیست. آیا این اخراج کردنها را می توان مقدمه حاکم شدن معیارهایی بر عمل فلسفی از جمله عمل فلسفه تربیت تلقی کرد؟ در واقع، فرضیه ما همین است؛ زیرا با خروج «شفاهی»، «جزئی»، «مکانی» و «زمانی»، معیارهایی برای کار مشروع فلسفی وضع شده است؛ این بدان معناست که این معیارها، فلسفه تربیت نیز هست؛ زیرا فلسفه تربیت به عنوان یک رشته دانشگاهی بر سر دو راهی فلسفه نظری و فلسفه عملی، آگاهانه و اختیاری، مسیر فلسفه نظری را انتخاب کرد و این به معنای پذیرفتن آگاهانه یا ناآگاهانه معیارهای ضمنی فلسفه مدرن است.

اگر «شفاهی»، «جزئی»، «مکانی» و «زمانی» همگی موضوعهای اساسی مورد علاقه فلسفه عملی است، پس اخراج آنها یعنی مرخص کردن فلسفه عملی؛ یعنی به خدمات فلسفه عملی که زمانی تربیت تحت هدایت آن بود، دیگر نیازی نیست. تولمین در آخرین کتاب خود با عنوان بازگشت به عقل (۲۰۰۱) با تفسیری متفاوت به تشریح «چگونگی از دست رفتن توازن عقل» در قرن هفدهم و پس از آن پرداخته است. پیشنهاد او برای بازگرداندن توازن یا میزان کردن عقل، احیای فلسفه عملی است.^(۳)

حال می توان پرسید: "آیا «بی توازی» می تواند عارضه فلسفه تربیت و فلسفه تربیت اسلامی باشد؟" چنانچه فیلسوفان آگاهانه و اختیاری، خود را از علائق عملی رها، و تنها وقف علائق نظری کرده باشند؟ اگر فلسفه تربیت با بها دادن به استدلالهای نظری و تعقل نظری و بی اعتنایی به استدلالهای عملی و تعقل عملی، همان راه فلسفه مدرن را در پیش گرفته باشد، احتمالاً به «بی توازی» مبتلاست؛ پس، چه بسا بتوان علت «بی ربطی» آن به تربیت را به عدم توازن میان سبک تعقل عملی و سبک تعقل نظری مختار در آن نسبت داد.

این حذف و اضافه های خیرخواهانه فیلسوفانه، یک نتیجه مشترک هم برای فلسفه مدرن، هم فلسفه تربیت تابع آن به بار آورده است. می خواهیم از سبک نتیجه گیریهای تولمین استفاده کنیم و در یک عبارت بگوییم: "نظری داخل و عملی خارج شد." مشخصاً در این پژوهش خروج عملی و ورود نظری به حوزه علائق فیلسوفان تربیت به مثابه حاکم شدن معیارهایی برای عمل فلسفه تربیت تفسیر شده است. این معیارها عبارت است از: (۱) مدون بودن (۲) کلی بودن (۳) فارغ از مکان بودن و

۴) فارغ از زمان بودن.

لازم است پیش از برداشتن گام سوم برای روشن تر شدن مطلب، بحث خود را به اختصار تا بدین جا مرور کنیم:

۱) هدف، نشان دادن محدودیتهای رویکرد نظری به فلسفه تربیت اسلامی از منظر دیدگاه‌های عملی با تکیه بر دیدگاه ویلفرد کار و استفن تولمین است.

۲) دعاوی ویلفرد کار مبنی بر محدودشدگی فلسفه تربیت به شکل نظری به مسئله‌ساز و مسئله‌دار بودن شکل نظری فلسفه تربیت دلالت دارد: شکل نظری فلسفه تربیت مسئله‌ساز است به دلیل دامن زدن به مسئله «ربط» و مسئله‌دار است به دلیل تن دادن به حاکمیت «فرهنگ فلسفه».

۳) مفهوم کلی «فرهنگ فلسفه» به مفهوم جزئی «معیارهای فلسفه» کاهش می‌یابد و بر این اساس سؤالی مطرح می‌شود: "آیا این صورت از فلسفه تربیت اسلامی که قصد آشکارش هدایت و ارزیابی فعالیتی عملی به نام تربیت اسلامی است، تابع معیارهای فلسفه نظری است؟ و اگر بلی این تابعیت چه محدودیتهایی برای آن پدید آورده است؟" اما، نخست باید فهمید معیارهای فلسفه مدرن چیست؟

۴) دلالت دعاوی مستند تولمین از خروج «شفاهی»، «جزئی»، «مکانی» و «زمانی» از حوزه علائق فلسفه به مثابه وضع معیارهایی برای کار مشروع فلسفی است و می‌توان همزمان از وضع چهار معیار برای یک کار فلسفی مشروع سخن گفت: ۱) مدون بودن ۲) کلی بودن ۳) فارغ از مکان بودن ۴) فارغ از زمان بودن.

در مقام نتیجه‌گیری می‌توان پرسید: "آیا حاکم شدن این معیارها محدودیت نظریه‌پردازی و عمل فلسفی به شمار می‌رود؟" در پاسخ باید گفت: "اگر با حاکم شدن این معیارها، عقل از تأمل در موضوعاتی که همچنان می‌تواند به گونه‌ای مشروع در کانون علاقه آن باشد، محروم شده است، این محرومیت را می‌توان محدودیت تلقی کرد. البته محدودیتی عرضی و اختیاری، نه ذاتی و جبری."

بدین ترتیب، اگر فلسفه تربیت (خواه غیردینی یا دینی) تابع شکل نظری فلسفه باشد، می‌تواند بر اساس همان معیارهایی هدایت شود که فلسفه مدرن هدایت می‌شود؛ می‌تواند به همان محدودیتهایی مبتلا باشد که فلسفه مدرن بدان اختیاری مبتلا شده است. در نتیجه، می‌تواند در معرض همان خطرهایی باشد که فلسفه مدرن در معرض آن است؛ یعنی خارج شدن از توازن.

حال می‌توان رد پای این معیارها را در فلسفه تربیت اسلامی جستجو کرد و از این طریق ابتلا و محدودیت رویکرد نظری به فلسفه تربیت اسلامی را تبیین کرد. باید دید با یافتن رد پای این معیارها، می‌توان بی‌ربطی فلسفه تربیت اسلامی را پیش‌بینی کرد؛ به عبارتی، می‌توان پرسید: "آیا فلسفه تربیت اسلامی نیز می‌تواند به دلیل تن دادن به این معیارهای مسئله‌دار، به بی‌توازی و در نتیجه، بی‌ربطی دچار شود؟" بدین منظور و برای برداشتن گام دوم، باید به سراغ دیدگاه‌های فیلسوفان تربیت اسلامی رفت.

دیدگاه‌های فیلسوفان تربیت اسلامی

در حال حاضر هویت فلسفه تربیت اسلامی در ایران به عنوان یک رشته دانشگاهی با فهم و عمل فیلسوفان تربیت اسلامی در حال رقم خوردن است؛ پس برای آگاهی از آن در درجه اول باید به دیدگاه‌های آنها درباره فلسفه تربیت اسلامی و گرایشهای حرفه‌ای آنها رجوع کرد. این بررسی، ناظر بر مفروضات آشکار دیدگاه‌ها و معیارهای ضمنی حاکم بر فعالیت حرفه‌ای آنها است. فلسفه تربیت اسلامی در ایران به عنوان یک رشته دانشگاهی سابقه چندانی ندارد. آثار اندکی می‌توان یافت که عنوان «فلسفه تربیت اسلامی» را یدک می‌کشد و بیشتر در سالهای اخیر نگاشته شده است. از این رو، فلسفه تربیت اسلامی به عنوان گرایش رشته تخصصی فلسفه تربیت در ایران، هنوز دوران طفولیت خود را سپری می‌کند. با نظر به شمار اندک فیلسوفان و استادان علاقه‌مند به موضوع، سابقه کوتاه پژوهش در این زمینه، تنوع کم روشهای پژوهش، شمار اندک متون تخصصی و رساله‌های دکتری و کارشناسی ارشد با موضوع فلسفه تربیت اسلامی به دشواری می‌توان از بلوغ این رشته تخصصی سخن گفت. به‌رغم اینکه در آغاز راه هستیم، رویکرد خودمان را تا حد زیادی مشخص کرده‌ایم؛ رویکردی که آن را «رویکرد نظری» خواهیم خواند. با مراجعه به متون تخصصی، شماری از دیدگاه‌ها در باب مفهوم و کارکرد فلسفه تربیت اسلامی می‌توان یافت که با وجود اشتراک در وصف «نظری» از تنوع و تکثر نظری نیز برخوردار است. ابتدا به بررسی این دیدگاه‌ها می‌پردازیم.

رویکرد نظری به فلسفه تربیت اسلامی

رویکرد به معنای نگرش پژوهشگر به پژوهش و موضوع است و وصف نظری بیانگر تمایل به

اندیشه‌ورزی نظری و تأملی برای دستیابی به دانش و نظریه درباره موضوع است. رویکرد نظری به فلسفه تربیت اسلامی، گرایش به اندیشه‌ورزی نظری و تأملی برای دستیابی به دانش و نظریه درباره تربیت اسلامی به عنوان مسئله‌ای مطلوب است. فیلسوفان تربیت اسلامی، هر یک بدین گرایش و تمایل به گونه‌ای پاسخ داده‌اند. برخی اندیشه‌ورزی نظری و تأملی را به پر کردن شکافها میان مبانی، اصول و روشهای تربیت اسلامی به شیوه‌های مختلف معطوف کرده‌اند (باقری، ۱۳۸۷؛ علم‌الهدی، ۱۳۸۹)؛ برخی دیگر معطوف به تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت اسلامی (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰)؛ گاه آن را معطوف به تربیت به مفهوم کلی (باقری، ۱۳۸۷؛ علم‌الهدی، ۱۳۸۹؛ بهشتی، ۱۳۸۹)، گاه معطوف به تربیت به مفهوم رسمی (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰؛ باقری، ۱۳۹۰؛ علم‌الهدی، ۱۳۹۱).

این تلاشهای نظری هرچه باشد با یک هدف صورت می‌گیرد. همگی درصدد استوارکردن بنیانهای تربیت، خواه به مفهوم کلی یا رسمی بر تفکر و آموزه‌های اسلامی است. از این رو، می‌توان طیفی از دیدگاه‌ها را با رویکرد نظری ترسیم، و معیارهایی برای کنار یکدیگر قرار دادن آنها در یک طیف ارائه کرد؛ بدین منظور، نخست لازم است به دیدگاه‌های فیلسوفان تربیت اسلامی درباره فلسفه تربیت اسلامی رجوع کرد. ابتدا باید فهمید آنها فلسفه تربیت اسلامی را چه چیز در نظر گرفته‌اند. با مراجعه به آثار ایشان، می‌توان دریافت که فلسفه تربیت اسلامی:

۱- به عنوان «نظریه اسلامی تعلیم و تربیت» در نظر گرفته شده است که می‌توان بر اساس آن و با کمک نظریه سیاسی، نظریه حقوقی و نظریه اقتصادی اسلام برای اهداف و فرایندهای نظام آموزشی، الگویی متناسب عرضه کرد. نظریه‌ای مبتنی بر منابع اسلامی و متضمن تبیینها و تجویزهایی که می‌تواند برای تربیت همه انسانها (نه فقط مسلمانان یا مؤمنان) و برای جهتهای تعیین اهداف، سیاستگذاری، برنامه‌ریزی و اقدامات آموزشی در جوامع گوناگون به کار رود (علم‌الهدی، ۱۳۸۹).

۲- یا به عنوان مجموعه‌ای از تحلیلهای عقلانی مبتنی بر آموزه‌ها و رهنمودهای وحیانی اسلام در نظر گرفته شده است که می‌توان بر اساس آن طرح نظری مناسب و ملائم با بینش اسلامی بنیان نهاد؛ طرح نظری مشتمل بر مبانی، اهداف، اصول، روشها و برنامه که بتوان با آنها فرایند تربیت را هدایت کرد (بهشتی، ۱۳۸۹).

۳- یا به عنوان چارچوبی نظری در نظر گرفته شده است که می‌توان بر اساس آن اعمال تربیتی

را هدایت کرد و امور تربیتی را مورد بازاندیشی قرار داد. این چارچوب می‌تواند به عنوان معیار یا «سنگ ترازوی» تعیین ارزش طرحها و اعمال تربیتی در جمهوری اسلامی به کار رود (باقری، ۱۳۸۷).

۴ - یا به عنوان یک الگوی نظری در نظر گرفته شده است که می‌توان بر اساس آن تحول بنیادینی در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران پدید آورد. الگویی برخوردار از دو ویژگی اصلی اسلامی و ایرانی که بر مبنای فلسفه خاص تربیت رسمی و عمومی و با توجه به مقتضیات اجتماعی و موقعیت زمانی و بومی تدوین شده و قرار است طراحی ساختار، ساماندهی اجزا و عوامل نظام تربیت رسمی و عمومی در چارچوب این الگوی نظری صورت گیرد. این الگوی نظری با رویکرد اسلامی، متناسب با اوضاع و مقتضیات حاکم بر جمهوری اسلامی ایران در سه سطح از کلان به خرد به صورت سند واحد تدوین شده است (صادق زاده، ۱۳۹۰).
بنابر این، فلسفه تربیت اسلامی در این چهار دیدگاه با تعبیری چون یک «نظریه»، یک «طرح نظری»، یک «چارچوب نظری» و یک «الگوی نظری» برای هدایت یا ساماندهی اعمال تربیتی در نظر گرفته شده است.

تبیین محدودیتهای رویکرد نظری به فلسفه تربیت اسلامی

بدین ترتیب، عمل فلسفه تربیت اسلامی، هم‌اکنون فعالیت نظری و تأملی برای دستیابی به «نظریه»، «طرح نظری»، «چارچوب نظری» یا «الگوی نظری» به منظور هدایت یا ساماندهی یا ارزیابی فرایند و اعمال تربیتی است؛ عملی که خود از یک الگوی مشترک پیروی می‌کند:

(۱) معطوف به تربیت اسلامی به عنوان مسئله‌ای آرمانی است.

(۲) می‌خواهد «نظریه»، «طرح»، «چارچوب» یا «الگوی نظری» خود را از منابع اسلامی استخراج

کند.

(۳) و می‌خواهد به واسطه آن فرایند و اعمال تربیتی را هدایت، یا ساماندهی و یا ارزیابی کند. بنابراین از یک گرایش مشترک میان همه آنها می‌توان سخن گفت: همگی از تربیت خواه به مفهوم کلی یا رسمی^۱ به عنوان مسئله‌ای آرمانی سخن می‌گویند و می‌خواهند طی فرایندی نظری و

1 - Schooling

تأملی با دستیابی به تصویری هر چند ناکامل و در دست تکمیل از آن، اعمال تربیت اسلامی را با آن مطابقت دهند.

هم‌چنین، بسادگی می‌توان به وجود چهار ویژگی «مدون بودن»، «کلی بودن»، «فارغ از مکان بودن» و «فارغ از زمان بودن» در این فعالیتهای فلسفی نظری پی برد. ویژگیهایی که دیدگاه‌های مورد اشاره به ترتیب به درجات مختلف از آنها برخوردارند در حالی که «نظریه» و «طرح نظری» مورد اشاره دیدگاه اول و دوم از هر چهار ویژگی مدون بودن، کلی بودن و فارغ از زمان و مکان بودن به طور کامل برخوردار است، «چارچوب» و «الگوی نظری» مورد نظر دیدگاه سوم و چهارم در عین برخورداری از ویژگیهای مدون بودن و کلی بودن، خود را به زمان و مکان خاص منتسب کرده است؛ یعنی در پی دستیابی به فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران یا تبیین یک فلسفه تربیتی برای جمهوری اسلامی ایران، متناسب با اقتضائات این مقطع تاریخی و لوازم آن (مثلاً قانون اساسی) است. البته، این بدان معنا نیست که دو دیدگاه اخیر از دو ویژگی فراگیری زمانی و مکانی بی‌بهره‌اند. به‌رغم تأکید بر «مقتضیات اجتماعی» و «اوضاع زمانی و بومی»، مفهوم «اجتماع» در آن به گستردگی «جامعه ایران» است و «موقعیت زمانی و بومی» به وسعت مقطع تاریخی است (ایران پس از انقلاب اسلامی). «مکان» آن جامعه‌ای است که صحنه تنوعها، تکررها، تضادها و تفاوت‌های طبقاتی، فرهنگی، دینی، قومیتی و غیره است (البته در کنار مشترکات کلان) و «زمان» آن نیز در واقع زمانه است؛ تقویمی از حوادث مختلف سیاسی، فرهنگی و اجتماعی یک مقطع تاریخی خاص است (البته در کنار مشترکات کلان).

در فلسفه عملی وقتی صحبت از «مکان» یا «زمان» می‌شود، این مفاهیم بازه‌ای به گستردگی یک کشور پهناور یا یک مقطع تاریخی ندارد. شاید بتوان بهترین مثال از «مکانی بودن»^۱ و «زمانی بودن»^۲ به مفهوم «عملی» را در این عبارات روشنگر شواب یافت. برای عمومیت دادن به آن، این عبارات با ضمائر مجهول ترجمه شده است:

این دانش‌آموز در آن مدرسه در جنوب فلان شهر با مدیریت فلانی در زمان ریاست جمهوری فلانی و با نظر به اینکه امکان انتخاب دوباره ایشان برای دوره دوم ریاست جمهوری وجود دارد (برگرفته از نقل قول شواب، ۱۹۷۰: ۳).

1 - Locality

2 - Timeliness

در واقع، «مکانی بودن» و «زمانی بودن» به معنای «عملی» گستره‌ای به کوچکی یک کلاس درس در یک دهکده کوچک دور افتاده یا یک لحظه حیاتی یاددهی/یادگیری میان یک معلم و شاگرد در کلاس ریاضی، علوم یا تاریخ زنگ قبل یا زنگ بعد، دیروز یا امروز در یک زمینه^۱ فرهنگی، سیاسی و اجتماعی خاص دارد، نه گستردگی مدارس سراسر یک کشور پهناور و برای همهٔ زمانها (یا حتی یک دورهٔ معین بیست ساله یا پنج ساله)؛ اما برای تعدیل این موضع، می‌توان «عملی» را دارای مراتب تصور کرد و بر این اساس چهار دیدگاه مورد اشاره را کم و بیش برخوردار از تمام معیارهای چهارگانه دانست. در حالی که فلسفه‌های مدون دیدگاه‌های اول و دوم در حد تمام و کمال از کلیت و فراگیری زمانی و مکانی برخوردارند، فلسفه‌های مدون دیدگاه‌های سوم و چهارم با منتسب کردن خودشان به جمهوری اسلامی ایران و قرار دادن خود در این محدوده از کلیت و فراگیری مکانی و زمانی نسبی برخوردارند.

در اینجا لازم است تأکید شود برخورداری فلسفهٔ تربیت اسلامی از ویژگیهای چهارگانهٔ مورد اشاره به خودی خود محدودیت یا ضعف برای آن به شمار نمی‌رود؛ بلکه ابتلا به عادت ذهنی محدودیت تلقی می‌شود که خود با پیروی از معیارهای فلسفهٔ مدرن و گرایش به این موارد چهارگانه پدید آمده است. برای روشن کردن این ادعا به تولمین استناد شد و دلالت اخراج «شفاهی»، «جزئی»، «مکانی» و «زمانی» را در استخدام معیارهای «مدون بودن»، «کلی بودن»، «فارغ از مکان بودن» و «فارغ از زمان بودن» برای یک کار فلسفی یافتیم. در واقع ویژگیهای چهارگانهٔ یادشده در حال حاضر ویژگیهای بارز یک کار فلسفی مشروع و قابل دفاع به شمار می‌رود و با پیروی از آنها طی یک کار فلسفی، فیلسوفان تربیت اسلامی به تولید احکام مدون کلی فراگیر (خواه در محدودهٔ یک نظام سیاسی یا به طور جهانشمول) می‌پردازند.

این ویژگیها همان طور که اشاره شد در اصل به فلسفه به مفهوم مدرن آن تعلق دارد و در دوره‌هایی خاص از تاریخ فلسفهٔ غرب ویژگی بارز تفکر مدرن فلسفی به شمار می‌آمد و از این طریق به فلسفه و از طریق آن به فلسفهٔ تربیت به میراث رسید و در حال حاضر به معیارهایی برای یک کار فلسفی مشروع بدل شد، و علاوه بر هویت فلسفهٔ تربیت، سرنوشت فلسفهٔ تربیت اسلامی را نیز رقم زده است؛ پس، نباید از منشأ و چگونگی شکل‌گیری این گرایشهای فلسفی، که بتدریج به معیارهایی برای عمل بدل شده است و در حال حاضر اعمال ما را طی یک کار فلسفی مشروع،

حتی از نوع فلسفه تربیت اسلامی اش هدایت می‌کند، غافل شد.

اشاره شد، آنچه در این پژوهش اهمیت دارد، فهم و عمل فیلسوفان تربیت از فلسفه تربیت اسلامی است؛ نه محتوای آنچه ارائه می‌کنند. چنانچه بخواهیم چهار دیدگاه مورد اشاره را مورد استناد قرار بدهیم و آنها را نماینده عمل فیلسوفان تربیت در جهت تحقق بخشیدن به فکر تربیت اسلامی در نظر بگیریم با تکیه بر نظریه کار این فرضیه را مطرح می‌کنیم که فلسفه تربیت اسلامی به عنوان یک رشته دانشگاهی با پذیرش معیارهای فلسفه مدرن و انتخاب مشی فلسفه نظری، پروژه مورد علاقه خود را دنبال می‌کند که همانا تحقق بخشیدن به فکر تربیت اسلامی است.

تفاوت مشهود این دیدگاه‌ها در این است که دیدگاه‌های اول و دوم با چرخش از فلسفه غرب به سوی فلسفه اسلامی می‌خواهند به «یک نظریه اسلامی» یا «طرح نظری» مناسب و ملائم با آموزه‌ها و بینش اسلامی دست یابند و از این طریق نقش خود را در تحقق فکر تربیت اسلامی ایفا کنند. دیدگاه سوم با به کارگیری فلسفه به عنوان «ساختار» و «روش» و رفتن به سراغ متون اسلامی به تدوین «چارچوب نظری» یا همان «فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی» مبادرت می‌کند. دیدگاه چهارم به گونه‌ای گسترده‌تر در پی دستیابی به «الگوی نظری» مورد نظر خود یا همان «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» است و با استفاده از منابع گسترده‌تر، اعم از متون اسلامی، فلسفه اسلامی و برخی دستاوردها و آموزه‌های سازوار فلسفه‌های تربیتی موجود با آموزه‌های اسلامی به الگوی مورد نظر خود دست می‌یابد. اما همه آنها در یک چیز اشتراک دارند: آنها در سطحی بنیادی‌تر دارند از معیارهای فلسفه مدرن پیروی می‌کنند. از دیدگاه این پژوهش با تکیه بر یافته‌های پژوهش، همین پیروی آگاهانه یا ناآگاهانه، اختیاری یا غیراختیاری، آنها را در معرض ابتلا به محدودیت قرار می‌دهد. آنها به «شفاهی»، «جزئی»، «مکانی» و «زمانی» بی‌اعتنا هستند و با این بی‌اعتنایی تنها خود را بی‌اثر می‌کنند؛ زیرا دنیای واقعی اعمال تربیتی، که این فلسفه‌های تربیتی بدون کلی فراگیر خواهان سامان دادن به آن هستند، قلمروی قدرت‌نمایی «شفاهی»، «جزئی»، «زمانی» و «مکانی» است:

(۱) مکان خودنمایی «شفاهی» است؛ زیرا محل گونه‌ای از زندگی اجتماعی عاملان زباندار است و این عاملان در این «شکل از زندگی»^۱، بیش از سروکار داشتن با استدلالها و گزاره‌های مکتوب و روابط صوری منطقی میانشان با استدلالهای عملی نوعاً شفاهی سروکار دارند؛ بیش از سروکار

1 - Form of life

یافتن با دیالکتیک با رتوریک سروکار دارند؛ استدلالهایی که به صورت مجاب‌سازی تظاهر یافته‌اند و به اندازه استدلالهای منطقی دیالکتیکی صحت و سلامت آنها اهمیت دارد؛ پس، باید نسبت به صحت و سلامت آنها حساس و متعهد بود و به بهبود کیفیت آنها اندیشید.^(۴) همان طور که ارسطو با وسعت نگرش بی‌مثال خود، فیلسوفان را به مطالعه این‌گونه استدلالها فراخوانده و توصیه کرده است. فیلسوفان با وجدانهای پاک بدان اهتمام ورزند.

۲) جولانگاه «جزئی» است؛ همان که در جریان انتزاع نظری از محاصره نظریه گریخته، و قادر است در صحن مدرسه و کلاس درس - مکان رویارویی جزئیات و کلیات با یکدیگر - بیشترین مشکلات را برای «نظریه» به عنوان یک «کلی» پدید آورد، می‌تواند بدون کوچکترین جلب توجه، آن را بی‌اثر و منزوی کند. همان که حضوری نامحسوس دارد و برای چشمان مسلح به نظریه قابل دریافت نیست و تنها فیلسوفان و عاملانی که امکان تأمل بر عمل خود (تربیت) را دارند، می‌توانند حضور نامحسوس آن را در صحنه تربیت دریابند و گزارش کنند و راه‌حلهای بدیع خود را برای آشتی دادن میان عملی و نظری ارائه کنند.^(۵)

۳) مکان جلوه‌گری مکانی و زمانی است؛ جایی که بیش از هر جای دیگر، «مکانی» و «زمانی» بر آگاهی انسان آشکار می‌شود؛ چون بیش از هر جای دیگر، «عاملان» خود را در «مکان» و «زمان» خاص محصور می‌یابند و بیش از هر جای دیگر، خود را در فشار انتخاب برتر و تصمیم بر اساس اقتضائات «مکانی» و «زمانی» می‌یابند. این عاملان محصور در «مکان» و «زمان»، همان طور که گادامر پیش‌بینی کرده است به عنوان یک «مفسر» بر آگاهی خود آشکار می‌شوند. آنها خود را مفسرانی می‌یابند که می‌توانند با توجه به موقعیت و اوضاع، تفسیرهای مختلف از این موقعیت و اوضاع خاص بکنند؛ پس، این تفسیرهای عملی و صحت و سلامت آنها به اندازه صحت و سلامت تفسیرهای نظری فیلسوفان اهمیت دارد و به یک اندازه می‌تواند (یا ضرورت دارد) در کانون توجه و مورد علاقه فیلسوف تربیت اسلامی باشد؛ البته اگر حقیقتاً خواهان سامان دادن بدانها است.

در نتیجه اگر این امر واقعیت داشته باشد و فیلسوف تربیت اسلامی بی‌اعتنا به «شفاهی»، «جزئی»، «مکانی» و «زمانی» تمام انرژی خود را صرف دستیابی و تدوین گزاره‌های کلی فراگیر کرده باشد یا صرف تبیین «چیستی»، «چرایی» و «چگونگی» صورت آرمانی تربیت اسلامی، بی‌توجه به اشکال عینی واقعی و در کار «تربیت اسلامی» در دنیای واقعی مدارس یا صرف پرکردن شکافهای منطقی گزاره‌های ناظر به مبانی، اهداف، اصول و روشها، بی‌اعتنا به شکافهایی که این

اصول کلی با اعمال واقعی دارند، پس پیش‌بینی دور از انتظاری نیست، اگر بگوییم، فلسفه تربیت اسلامی در معرض بی‌ربطی با دنیای واقعی تربیت اسلامی و بی‌اعتنایی متقابل از سوی آن قرار دارد.

نتیجه‌گیری

با نگاهی کلی به مطالعات نوپای فلسفه تربیت اسلامی در جمهوری اسلامی ایران، منطق یا الگوی کلانی قابل تشخیص است و آن چیزی نیست جز شکل‌گیری «برنامه‌ای پژوهشی»^(۶). آشکارا می‌توان دریافت که فیلسوفان تربیت درگیر در این گونه مطالعات، یک «سخت هسته» دارند که همانند دیگر «سخت هسته‌ها» در هر «برنامه پژوهشی» طبق یک تصمیم روش‌شناختی فرامعرفتی غیرقابل ابطال تشخیص داده‌اند. این «سخت هسته» همان فکر تربیت اسلامی است. چنانچه بخواهیم منطق کار علمی یا همان «برنامه پژوهشی» از دیدگاه لاکاتوش را به اختصار توضیح دهیم به ذکر این نکته بسنده می‌کنیم که پژوهشگران درگیر در برنامه پژوهشی، آدمهای سرسختی هستند که با روبه‌رو شدن با موارد شکست، ضعف یا ابطال براحتی پا پس نمی‌کشند؛ بلکه با تدابیر «سلبی» و «ایجابی» به محکم کردن «کمر بند امنیتی» دور سخت هسته برنامه پژوهشی خود می‌پردازند و آن را به هر نحو از آسیب حفظ می‌کنند. این پژوهش، مقدمه انتخاب یکی از همان تدابیر ایجابی در کمر بند امنیتی «برنامه پژوهشی» ما در زمینه تربیت اسلامی است. مقدمه است؛ زیرا صرفاً آزمودن امکان دیدگاه‌های عملی در زمینه تربیت اسلامی به منظور مرئی کردن مسائل عملی پیش‌روی آن است. انتظار این است که تدابیر ایجابی با انتخاب رویکرد عملی و برپایی نظام پژوهشهای «عملی» صورت تحقق پذیرد.

یک تصمیم روش‌شناختی دیگر نیز در این پژوهش انتخاب شده و آن در نظر گرفتن «دیدگاه» و «نظریه» به عنوان «پرتو» و نه «راه‌حل» است؛ درسی که از شواب آموخته‌ایم و یکی از راهبردهای تعیین‌کننده در سبک پژوهشهای عملی است. در این مقاله به‌طور مشخص قصد داشتیم بفهمیم آیا دیدگاه عملی کار و تولمین می‌تواند کمکی به فهم ما از عملمان به عنوان فیلسوف تربیت اسلامی بکند. آیا می‌تواند محدودیت رویکرد نظری ما را به فلسفه تربیت اسلامی آشکار کند؟ از این‌رو، این پژوهش خود نمونه‌ای از پژوهشهای مورد علاقه در رویکرد عملی به فلسفه تربیت به شمار

می‌آید؛ زیرا گونه‌ای «خودپژوهی»^۱ یا تأمل بر عمل است و سرآغاز آن احساس نارضایتی شخصی محقق از وظیفه و مأموریتی است که به عنوان فیلسوف تربیتی باید برعهده بگیرد؛ پس، این سؤال شخصی را به یک سؤال پژوهشی بدل می‌کند و علاقه‌مند است بداند آیا تأمل بر عمل فیلسوف تربیت اسلامی در رویارویی با تربیت اسلامی می‌تواند به اندازه تأمل بر تربیت اسلامی در حیطه علائق و مسئولیتهای تحقیقاتی ما در فلسفه تربیت قرار بگیرد؟ با انتخاب رویکرد عملی، پاسخ بدین سؤال مثبت است. برای اینکه در آینده دور یا نزدیک به خدمات تخصصی رشته‌ای به نام فلسفه فلسفه تربیت اسلامی نیاز نداشته باشیم، پیش از اینکه فیلسوفانی دست به کار شوند و فعالیت‌های ما را مورد مشاهده و ارزیابی قرار بدهند، لازم است خودمان دست به کار شویم و مجهز به امکاناتی برای رویارویی با «خویش فهمی» خود شویم. به نظر می‌رسد با بهره‌گیری از امکانات پژوهش به سبک عملی می‌توان این گونه خود مشاهده‌گریها و خود انتقادگریها را در دستور کار فلسفه تربیت اسلامی قرار داد.

اگر «مسئله ربط» بزرگترین تهدیدی است که «مشروعیت» و «خیر» فلسفه تربیت اسلامی را همچون سایر رشته‌های علوم تربیتی تهدید می‌کند و اگر شکاف میان نظریه و عمل تربیتی دو سو دارد، باید بتوانیم به جای دو چشم خیره و ثابت به فکر تربیت اسلامی در عالم مُثُل به دو چشم چرخان به پیشرفتگی چشم آفتاب‌پرست مجهز شویم تا بتوانیم با دریافت همزمان تصاویر از هر دو سوی شکاف (هر دو طرف مناقشه) به تحلیلی عمیقتر از این وضعیت دشوار برسیم و به حل آن کمک کنیم.

در پایان باید گفت اگر رویارویی فلسفه تربیت اسلامی با دیدگاه عملی کار و تولمین در این پژوهش بدرستی انجام شده باشد؛ اگر ما به هدف خود رسیده باشیم؛ اگر یافته‌های ما مبنی بر حاکمیت معیارهای مسئله‌دار و مسئله‌ساز فلسفه مدرن بر اعمال فلسفه تربیت اسلامی مورد تأیید و قابل قبول باشد، می‌توان پیش‌بینی کرد، فلسفه تربیت اسلامی در شکل کنونی خود از توازن خارج است و به دلیل «بی‌توازی» در معرض «بی‌ربطی» با تربیت اسلامی قرار دارد. در نتیجه، اگر واقعاً خواهان این است که به اعمال نابسامان تربیت اسلامی سامان دهد یا داور منصفی برای ارزیابی اعمال جاری تربیت اسلامی در مدارس باشد یا به تعبیری «سنگ ترازویی» برای توزین اعمال تربیتی یا وسیله کارآمدی برای میزان کردن اعمال نامیزان تربیت اسلامی باشد، لازم است:

1 - Self-study

- ۱- ابتدا فکری برای میزان کردن خودش بکند.
- ۲- پیش از اینکه مورد حسابرسی و بازخواست توسط فرافلسفه تربیت اسلامی قرار بگیرد با امکانات بی‌بدیلی که در اختیار دارد، همزمان معیار و «سنگ ترازویی» برای توزین طرحهای نظری و اعمال خودش تدارک ببیند.
- ۳- نسبت به «شفاهی»، «جزئی»، «مکانی» و «زمانی» به اندازه تولید انبوه گزاره‌های «مدون»، «کلی» و «فراگیر» و صدور رهنمود رغبت نشان بدهد.
- ۴- به پر کردن شکاف میان خودش (به عنوان عمل نظریه‌پردازی) و اعمال تربیت اسلامی به اندازه پر کردن شکافهای میان اهداف، اصول و روشهای تربیت اسلامی علاقه نشان بدهد.
- ۵- به بهبود کیفیت «استدلالات عملی» عاملان به اندازه بهبود کیفیت «استدلالات نظری» نظریه‌پردازان حساسیت و توجه نشان بدهد.
- ۶- به معیارهای تحمیلی فلسفه مدرن بسنده نکند و در پی وضع «معیارهای جدید» برای «عمل فلسفه تربیت اسلامی» با بهره‌گیری از منابع گوناگون باشد.
- ۷- با گسترش حوزه علائق و گشودن دروازه‌های فهم خویش به روی «عملی» و مسائل آن، خودش را از سرنوشت جدایی از تربیت اسلامی به عنوان عمل نجات بدهد.

یادداشتها

- ۱- عنوان لاتین همایش بین‌المللی ۲۰۱۲ انجمن تحقیقات تربیتی امریکا AERA نیز حکایت از اضطراب و استمرار این مسئله تا به امروز دارد. این همایش بین‌المللی با موضوع Non Satis Scire: To Know is Not Enough به معنای دانستن کافی نیست، محققان جامعه بزرگ تحقیقات تربیتی در سراسر جهان را به یافتن راه‌های مؤثر ارتباط برقرار کردن میان تحقیقات تربیتی و عمل تربیتی دعوت کرده بود.
- ۲- معروفترین اثر مشترک آنها انتقادی شدن: تربیت، دانش و کنش پژوهی است. (۱۹۸۶) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*
- ۳- استفن تولمین یکی از احیاگران فلسفه عملی در قرن بیستم است. احیای فلسفه عملی به منظور توسعه و بهبود بخشیدن به استدلالهای عملی است؛ کاری که تولمین پنجاه سال عمر پرثمر علمی خود را وقف آن کرد. الگویی که او حدود نیم قرن پیش ارائه کرد و با نام الگوی استدلال‌پردازی تولمین معروف است در حوزه‌های مختلف از جمله علم معانی بیان، ارتباطات و علوم کامپیوتر به عنوان ابزار کارآمدی کاربرد دارد.
- ۴- شاید بتوان گفت، هیچ منبعی بهتر از کاربردهای استدلال *The Uses of Argument* تولمین (۱۹۵۷) برای درک اهمیت صحت و سلامت استدلال‌های عملی یا *rhetoric* سودمند نباشد.

۵ - مشخصاً به شواب و راهبرد اکلکتیک Eclectic که برای آشتی دادن نظریه و عملی طراحی شده است اشاره شده است؛ نک:

Schwab, J. J. (1971). The practical: Arts of eclectic. The School Review, Vol. 79(4), 493-542. Retrieved from The JSTOR Archive.

۶ - "Research Program" یک اصطلاح فنی در فلسفه علم و متعلق به ایمره لاکاتوش است.

منابع

- آل حسینی، فرشته (۱۳۸۴). نقد و بررسی ویژگیهای دانش در عصر اطلاعات و دلالتهای آن برای آموزش و پرورش با تأکید بر آرای لیوتار. (پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده). دانشگاه تهران.
- باقری، خسرو (۱۳۸۶). جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت در میانه نظر و عمل: تأملی بر واپسین چالش فلسفه‌های تحلیلی و قاره‌ای. نوآوری‌های آموزشی. ۶(۲). ۸۷ تا ۱۰۸.
- باقری، خسرو (۱۳۸۷). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. ج اول. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- باقری، خسرو (۱۳۹۰). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. ج دوم. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- بهشتی، سعید (۱۳۸۹). تأملاتی فلسفی در تعلیم و تربیت. تهران: مؤسسه انتشارات امیرکبیر.
- سجادی سید مهدی (۱۳۷۸). چند مبحث اساسی در فلسفه تعلیم و تربیت. کار ویلفرد (۱۹۹۰). فصل نظریه تربیتی و ارتباط آن با عمل تربیتی: ۲۵ تا ۳۹. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- صادق‌زاده، علیرضا و همکاران (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- علم‌الهدی، جمیله (۱۳۸۸). نظریه اسلامی تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (ع).
- علم‌الهدی، جمیله (۱۳۹۱). نظریه اسلامی تعلیم و تربیت: مبانی آموزش رسمی. تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (ع).
- Carr, W. (2004). Philosophy and Education. Journal of Philosophy of Education, 38(1), 55-73.
- Hirst, P., & Carr, W. (2005). Philosophy of Education: A Symposium. Journal of Philosophy of Education, 39(4), 615-632.
- Kemmis, S. (1998). Theorizing Educational Practice. In W. Carr (Ed.), For Education: Towards Critical Educational Inquiry (pp. 1-17). Buckingham: Open University Press. (Original work published 1995).
- Pring, R. (2000). The 'False dualism' of Educational Research. Journal of Philosophy of Education, 34(2), 247-260.
- Schwab, J. J. (1970). The Practical: A Language for Curriculum. Washington DC: The National Education Association.
- Schwab, J. J. (1971). The practical: Arts of eclectic. The School Review, Vol. 79(4), 493-542. Retrieved from The JSTOR Archive.
- Toulmin, S. (1988). The Recovery of Practical Philosophy. American Scholar, 57(3), 337-352.
- Toulmin, S. (2001). Return to Reason. Cambridge: Harvard University Press.