

Necessary Competencies to Bridge the Gap between Educational Theory and Practice; an Explanation Based of Islamic Theosophy

Ali Latifi*

Abstract

Teachers and educators often concern about how they can benefit from their theoretical knowledge (which is usually general and situation-independent) in practical and real situations and have a sound decision about what to do specifically? In modern educational thought, some thinkers have introduced a mediating field of knowledge or proposed practical guidelines to overcome this gap, some educators have emphasized some personal traits of the teacher, while some other have less attention to this challenge. This research tries to formulate the necessary competencies which a teacher needs to move from theory to practice by analyzing the views of Muslim philosophers on some philosophical issues such as the classification and stratification of knowledge/science, human praxis and its preliminaries, practical intellect and practical characters. According to the findings, beside to some categories of general knowledge, competencies such as practical experience, tarawwi (i.e. the ability to ponder upon a particular practical situation), moral and professional characters and taqwaa (piety) are also needed in this regard. What fills the gap between educational theory (which is always conceptual and general) and educational practice (i.e. to recognize what to do in a specific situation) is a personality who has these competencies.

Key Words: Educational Theory, Gap between Theory and Practice, Educational Experience, Tarawwi (Thinking-in-practice), Philosophy of Educational Science.

* Assistant Professor, Educational Sciences, Research Institute of Hawzeh and University, Qom, Iran ,
salehlatifi@gmail.com.

شایستگی‌های مورد نیاز مربی برای گذار از نظریه به عمل تربیتی؛

تبیینی مبتنی بر حکمت اسلامی

علی لطیفی*

چکیده

هدف: یکی از مسئله‌های مورد دغدغه معلمان و مربیان این است که چگونه می‌توانند در موقعیت‌های عملی، از آموخته‌های نظری خود (که معمولاً کلی و ناوابسته به موقعیت هستند) استفاده کرده و بتوانند به درستی تشخیص دهند که به صورت خاص، چه باید کنند؟ در میان اندیشمندان تعلیم و تربیت مدرن، برخی به پیش‌بینی یک قلمروی معرفتی واسطه میان نظریه‌های کلی و عمل تربیتی یا پیشنهاد مجموعه‌ای از دستورالعمل‌ها برای پیمودن این فاصله پرداخته‌اند و برخی نیز، بعضی از ویژگی‌های شخصیتی معلم را به عنوان عامل پل زدن میان نظریه و عمل معرفی نموده‌اند و برخی رویکردها نیز از اساس، توجه اندکی به این چالش داشته‌اند. پژوهش حاضر می‌کوشد با بررسی و تحلیل دیدگاه‌های فیلسوفان مسلمان درباره‌ی پاره‌ای حقایق انسانی مرتبط همانند انواع و مراتب علوم، فعل ارادی انسان و مقدمات آن، عقل عملی و ملکات عملی، به استخراج مهم‌ترین شایستگی‌های مورد نیاز مربی برای گذار از نظریه به عمل تربیتی بپردازد.

روش تحقیق: روش استفاده شده در پژوهش، روش تحلیل محتوای کیفی است. یافته‌ها: براساس یافته‌ها، مربی علاوه بر مجموعه‌ای از شناخت‌های کلی، نیازمند شایستگی‌هایی همانند تجربه‌ی عملی، تروی (به معنای کلی توانایی تأمل و اندیشه‌ورزی در یک موقعیت عملی جزئی)، برخورداری از ملکات اخلاقی و حرفه‌ای مرتبط و همچنین تقواست. آنچه شکاف میان نظر تربیتی (که همیشه از جنس دانش حصولی و غالباً کلی است) و عمل تربیتی (به معنای تشخیص مصداقی در موقعیت عمل) را پر می‌کند، شخصیتی برخوردار از این مجموعه شایستگی‌هاست که توانایی شناسایی شایسته‌ترین اقدام را داراست. واژگان کلیدی: نظریه تربیتی، نظریه و عمل، حکمت اسلامی، شایستگی‌ها، مربی، تروی، فلسفه تعلیم و تربیت.

مقدمه

بحث از نظریه و عمل تربیتی و نسبت میان آنها، میدانی گسترده داشته و شامل مسائل متعددی است که از میان آنها، می‌توان به‌عنوان نمونه، به این مسائل اشاره کرد: اساساً نظریه تربیتی چه نوع نظریه‌ای است؟ نظریه‌ای همانند نظریه در دیگر علوم نظری یا طبیعی (مانند فیزیک و شیمی) یا نظریه‌ای عملی؟ این نوع نظریه، چگونه و در چه نسبتی با عمل تربیتی، شکل می‌گیرد/تولید می‌شود؟ چرا برخی افراد با وجود علم به ناشایست و غیراخلاقی بودن یک رفتار، به انجام آن مبادرت می‌کنند (نمی‌توانند به آنچه می‌دانند، عمل کنند)؟ یک معلم یا مربی چگونه می‌تواند در موقعیت تربیتی، از نظریه‌های تربیتی استفاده کند؟ فاصله میان نظریه و عمل تربیتی چگونه پر خواهد شد؟ کدام یک از نظریه و عمل تربیتی نسبت به دیگری تقدم و برتری داشته و نقش تعیین‌کننده بیشتری در این رابطه ایفا می‌کنند؟

از میان این مسائل، این مقاله به دنبال پاسخگویی به این پرسش است که مربی، برای گذر از نظریه‌ها و شناخت‌های نظری تربیتی و انجام یک عمل تربیتی شایسته نیازمند چه ویژگی‌ها و صلاحیت‌هایی است؟ به عبارت دیگر، مهم‌ترین صلاحیت‌هایی که به معلم کمک می‌کند تا تشخیص دهد که در یک موقعیت تربیتی، چه کنشی مناسب و شایسته است، کدامند؟ در اینجا، مسئله این نیست که فرد، می‌داند چه باید بکند ولی به خاطر ضعف اراده یا هر دلیل دیگر، در عمل بر خلاف شناخت و تشخیص خود عمل می‌کند، بلکه مسئله این است که از کجا و چگونه می‌توان به یک تشخیص صائب در موقعیت تربیتی رسید؟ آیا دانش نظری تربیتی برای دستیابی به چنین تشخیصی کافی - یا حتی اساساً مفید - است؟ مسلماً است که برای بهبود عمل تربیتی، به گونه‌ها یا گونه‌هایی از دانش تربیتی (خواه نظری و خواه عملی) نیازمندیم، ولی این گونه به نظر می‌رسد که چنین دانش‌هایی، حداکثر یک راهنمایی کلی و عام به ما ارائه می‌کنند و در موقعیت عمل، مربی را با این پرسش تنها می‌گذارند که «اکنون در این موقعیت ویژه چه باید بکنم؟» شناخت‌های کلی، به تنهایی و بدون تطبیق و یافتن دقیق مصادیق آنها در موقعیت عملی سودمند نیستند. شناخت‌های کلی به تنهایی نمی‌توانند ما را به این تشخیص جزئی برسانند که اکنون و در این شرایط کنونی، کدام اقدام است که مصداق عمل تربیتی پسندیده یا ناپسند است؟ زیرا شناخت کلی، اراده و شوق کلی به دنبال خواهد داشت و تحقق هر فعل جزئی و معینی، متوقف بر شناخت و تشخیص جزئی و در پی آن، شوق، برانگیختگی و اراده‌ی جزئی است.^۱ صرف شناخت کلی نه برای شناخت

۱. به‌عنوان نمونه، من با صرف دانستن این که میوه سیب، خوشمزه و برای سلامتی مفید است، شوق و اراده لازم برای خوردن این سیب خاص که اکنون در جلویم قرار دارد را پیدا نخواهم کرد، بلکه حتماً باید شناخت جزئی و شخصی

جزئیات و مصادیق کافی است و نه قصد و اراده جزئی نسبت به انجام یک کنش خاص را برمی‌انگیزد (ر.ک.: ابن سینا، ۱۳۷۱، ص ۲۵۷-۲۵۸؛ همو، ۱۴۰۴، ج ۱، ص ۱۶۵؛ سهروردی، ۱۳۷۵، ج ۱، ص ۴۶؛ ملاصدرا، ۱۳۵۴، ص ۱۷۷؛ همو، ۱۳۶۳، ص ۳۶۹ و ۵۱۶).

در اینجا است که مسئله رابطه / شکاف میان نظر و عمل تربیتی آشکار می‌شود: چگونه می‌توان از دانش تربیتی (که همیشه واجد درجه‌ای از کلیت و عمومیت است) به دست آورد که در یک موقعیت تربیتی ویژه (که همیشه شخصی و جزئی است) چه باید کرد؟ این مسئله، دغدغه واقعی معلمان است که انبوهی از علوم تربیتی را می‌آموزند، ولی احساس می‌کنند این دانش در موقعیت عمل حرفه‌ای به کمکشان نیامده است. همان‌گونه که نشان داده خواهد شد، مربی در صورتی می‌تواند در موقعیت تربیتی، اقدام درست را به خوبی شناسایی کند که از مجموعه‌ای از شایستگی‌ها برخوردار باشد و این شایستگی‌ها، فراتر از دانش و شناخت نظری تربیتی هستند.

به‌طور کلی، شایستگی‌ها، مجموعه‌ای ترکیبی از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌هایی هستند که برخوردار از آنها، برای به انجام رساندن مطلوب یک فعالیت یا حرفه یا دستیابی به یک وضعیت مطلوب، بایسته است (ر.ک.: شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۳۸). شایستگی‌ها در این معنا، هرچند شامل شناخت‌ها و آگاهی‌ها نیز می‌شوند، ولی قابل فروکاهش به حوزه دانش محض نیستند و شامل منش‌ها و ملکات خلقی یا صناعی و مهارت‌های عملی-اجرایی نیز می‌شوند.

در پژوهش حاضر با بررسی و تحلیل دیدگاه‌های حکمای مسلمان درباره‌ی موضوعاتی همانند فرایند و چگونگی روی دادن عمل ارادی، انواع ملکات نفسانی، صناعات انسانی و نسبت میان دانش و عمل در آنها، به شناسایی مهم‌ترین پیش‌نیازهای مربی برای یک عمل تربیتی سنجیده پرداخته شده است. ابتدا، مهم‌ترین دیدگاه‌های اندیشمندان علم تربیتی مدرن درباره‌ی چگونگی گذار از نظریه به عمل تربیتی مرور خواهد شد. سپس، فرایند تحقق یافتن عمل ارادی با تمرکز بر نقش انواع شناخت‌ها و حالات و ملکات نفسانی در آن از دیدگاه حکمت اسلامی ارائه می‌شود و آن‌گاه، مهم‌ترین شایستگی‌های مورد نیاز برای شناسایی اقدام شایسته و سنجیده در موقعیت تربیتی، به تفصیل معرفی خواهد شد.

نسبت به خوشمزگی و مفید بودن همین سبب و همچنین، شوق و اراده‌ای جزئی و شخصی ناظر به خوردن همین سبب در من پدید آید تا نسبت به چنین کنشی اقدام کنم. مشابه این سخن، در بیان هربارت گذشت، آنگاه که می‌گفت نمی‌توان امر شخصی را از امر کلی استنتاج کرد (Herbart, 1908, p. 83).

پیشینه: مروری بر مهم‌ترین دیدگاه‌ها

سخن گفتن درباره نسبت میان نظر و عمل تربیتی و چگونگی پر شدن شکاف میان این دو، وابسته به تحلیل فلسفی ما از مسائلی همچون نظری یا عملی بودن و کلی یا جزئی بودن علم تربیتی، چگونگی رخ دادن عمل و مبادی و مقدمات آن است. در تاریخ تحولات علم تربیتی مدرن، اندیشمندانی مانند یوهان فردریش هربارت^۱، ویلیام جیمز^۲ و جوسیا رویس^۳ بر این باور بودند که واسطه میان نظریه و عمل تربیتی، نه چیزی از جنس معرفت و شناخت، بلکه نوعی توانایی در معلم یا عامل است. تجربه‌گرایان یا عمدتاً نسبت به این مسئله بی‌توجه یا کم‌توجه بوده‌اند، یا حداکثر واسطه‌ای از نوعی شناخت عملی-جزئی را برای پر کردن این شکاف معرفی کرده‌اند. تربیت‌پژوهان سنت قاره‌ای نیز به پیروی از برخی ایده‌های بنیادین فردریش شلاپرماخر^۴ از اساس عمل را مقدم بر نظر دانسته و مواجهه‌ای با رابطه نظریه و عمل تربیتی داشته‌اند که طبق آن، اساساً چالش و شکافی میان این دو پدید نیامده و نخواهد آمد. در ادامه با اندکی تفصیل بیشتر به این دیدگاه‌ها خواهیم پرداخت.

برای فهم دقیق دیدگاه هربارت (و دیگر اندیشمندان)، با این پرسش آغاز می‌کنیم: یک معلم در یک موقعیت مشخص تربیتی، چگونه باید دریابد که «اکنون چه باید کرد»؟ به باور هربارت، سازکاری که می‌تواند قواعد انتزاعی موجود در سطح علم تربیتی را به عمل تربیتی پیوند داده و شکاف میان آن دو را پر کند، نوعی توانایی و ویژگی در معلم است که وی آن را *Pädagogischer Takt* (educational tact) می‌نامد. *takt* (یا *tact* به انگلیسی) به معنای نوعی توانایی در مواجهه با دیگران با حساسیت، ظرافت طبع، موقعیت‌سنجی و فراست است که به واسطه آن، مربی براساس فهم و احساس و بینش درونی-شهودی که نسبت به شرایط دارد، می‌تواند دریابد در میان نظریه‌ها و قواعد انتزاعی، کدام‌یک و به چه صورتی با شرایط اختصاصی موقعیتی که با آن مواجه است، پیوند یافته و بالاخره در نهایت، چه باید بکند. از نظر هربارت، این «*takt* [حساسیت] تربیتی، ارزشمندترین گنج برای هنر تربیت است» (Herbart, 1908, p. 125). البته تأکید بر این توانایی به معنای نادیده گرفتن دانش نظری نیست. از نظر هربارت، نظریه پیش شرط پیدایش و رشد *takt* است و تنها کسی که ابتدا علم را آموخته باشد، می‌تواند هنر را بیاموزد (Kenklies, 2012, p. 269-271; Wulf, 2003, p. 34-35).

1. Johann Friedrich Herbart.
2. William James.
3. Josiah Royce.
4. Friedrich Schleiermacher

ویلیام جیمز روان‌شناس مشهور امریکایی نیز معتقد بود این اشتباه است که کسی فکر کند می‌توان از روان‌شناسی (به‌عنوان دانش قوانین ذهن) برنامه‌ها و طرح‌ها و روش‌های تدریس مشخص و معینی برای کاربرد مستقیم در کلاس درس استنتاج نمود. روان‌شناسی یک علم است و تدریس یک هنر است؛ و علوم هیچ‌گاه به‌صورت مستقیم، هنرها را تولید نمی‌کنند، بلکه یک ذهن مبتکر میانجی و واسطه می‌بایست با استفاده از خلاقیت، ابتکار، مشاهده‌ی همدلانه و tact خود، این کاربردی‌سازی را انجام دهد. این ذکاوت و tact است که اول و آخر هنر معلمی است و علوم هم‌انند روان‌شناسی، کمک‌چندانی در این جهت به ما نخواهد کرد (James, 1899, p. 7-9). رویس نیز با استفاده از برخی سخنان دیلتای، مفهوم «بصیرت شخصی»^۱ را پیش کشیده و اظهار می‌دارد هرچند علم تربیتی، قواعدی بسیار کلی را نیز پیشنهاد می‌دهد، لکن این قواعد بدون بررسی موقعیت، امکان تطبیق نداشته و نمی‌توانند جایگزین «بصیرت شخصی» شوند (Royce, 1891, p. 20).

در سنت انگلیسی-امریکایی، نظریه به‌صورت مقدم بر عمل تربیتی و در رتبه‌ای بالاتر از آن در نظر گرفته شده و عمل، به سان دستاورد و یا فناوری متناظر با نظریه، با تکیه بر آن انجام می‌پذیرد (Wulf, 2003, p. 78-79). در عین حال، یکی از مهم‌ترین چالش‌های این سنت آن است که نتوانسته است راه‌حل مناسبی برای چگونگی طی شدن این مسیر نظر تا عمل توسط معلم ارائه نماید (Wulf, 2003, p. 46; Carr & Kemmis, 1986, p. 71-79). در میان فیلسوفان تعلیم و تربیت تجربه‌گرا، ولفگانگ برتسینکا^۲ برای حل مسألت‌آمیز این وضعیت، «نظریه‌های عملی تربیت» - که به صورت‌بندی توصیه‌ی جزئی و «اکنون در این مورد چه باید کرد» می‌پردازند - را به‌عنوان پل میان نظریه‌های کلی (اعم از نظری و عملی) و عمل تربیت در نظر گرفت. لکن نظریه‌های عملی مد نظر برتسینکا نیز حاوی دستورالعمل‌ها و قواعد تربیتی مورد نیاز یک مجموعه از معلمان در موقعیت‌های فرهنگی و اجتماعی خاص هستند (Brezinka, 1992, p. 215) و لذا، همچنان واجد سطحی از کلیت هستند. در چنین وضعیتی، هنوز این پرسش، بی‌پاسخ است که: سازکار تبدیل قواعد نسبتاً کلی موجود در نظریه‌های عملی، به توصیه‌ی موردی «اکنون در این موقعیت چه باید کرد» چیست؟

در برابر، سنت قاره‌ای علم تربیتی فهمی کاملاً متفاوت از نسبت نظریه و عمل تربیتی پیش

1. personal insight

2. Wolfgang Brezinka

نهاد. به باور اندیشمندان این رویکرد، نوع معرفت در علم تربیتی، دانش ناظر به عمل / هنر^۱ است و این علم، کلی و جهانشمول نیست. مهم‌تر آنکه این عمل تربیتی است که برتر از نظریه است: «شأن و شرافت عمل به‌گونه‌ای مستقل از نظریه تحقق دارد. نظریه تنها عمل را آگاهانه‌تر می‌کند» (Schleiermacher, 2020). واژه «نظریه» در اینجا اساساً به معنای متفاوتی از معنای رایج آن فهمیده می‌شود. «نظریه» در اینجا، چارچوب نظری-مفهومی مربی است که عمل تربیتی در ضمن آن انجام می‌شود. در این نگاه، عمل تربیتی حتی پیش از آن‌که نظریه بخواهد آن را فهم کند، تحقق دارد و نظریه تنها کوششی است برای تأمل درباره عمل و آگاهانه‌تر کردن آن و بررسی و افزایش میزان عقلانی بودن آن و در نتیجه، کمک به ارتقا و رشد واقعیت تربیتی و اعمال تربیتی مضمون در آن. نظریه در اینجا از عمل، در عمل و برای / در خدمت عمل است (Wulf, 2003, p. 34-38; Kenkies, 2012, p. 267, 269; Carr & Kemmis, 1986, p. 110-112, 155-156, 161-162).

در اینجا به خاطر نوع ویژه رابطه‌ای که بین نظریه و عمل تصویر شده، دیگر این پرسش که چگونه باید از نظریه به عمل رسید، از اساس بی‌معناست؛ زیرا نظریه واقعی در این سنت، در دل خود عمل و پیرو آن پدید می‌آید و از ابتدای پیدایش، از عمل جدا نبوده که بخواهیم برای ربط و وصل آن به عمل، چاره‌اندیشی کنیم. مربی در فرایند «رابطه تربیتی» با مربی، همیشه در حال پاسخ‌گویی به «اکنون چه باید کرد»‌های جزئی است و چنین پاسخ‌هایی را از هیچ علم یا نظریه عامی استنتاج نمی‌کند.

توصیفی کلی از چگونگی پل زدن از نظریه به عمل تربیتی

براساس تحلیل‌های حکمت اسلامی، اراده (یا جزم و تصمیم) جزئی برای انجام یک فعل خاص، آخرین فعالیت نفس، پیش از رخ دادن هر فعل ارادی خارجی است که توسط عقل عملی و با کمک قوای دیگر همانند قوای شوقی و تحریکی، به انجام می‌رسد. با تحقق اراده جزئی، صدور فعل جزئی از انسان قطعی است، مگر آن‌که قوه محرکه عضلات بدن یا خود عضلات، مبتلا به آسیبی بوده و حرکت آنها ناممکن باشد. اما چه می‌شود که عقل عملی، به اراده جزئی نسبت به انجام یک فعل خاص می‌رسد؟ براساس دیدگاه مشهور حکمای مسلمان می‌توان گفت در مرتبه

۱. «هنر» در این رویکرد، معادل اصطلاح (techné) «در فرهنگ یونانی است که فقط به معنای هنرهای مرسوم امروزی نیست، بلکه بر توانایی و مهارت در به انجام رساندن یک کار دلالت دارد، همان‌گونه که در ترکیب‌هایی همانند «هنر معلمی» یا «هنر آشپزی» یا «هنر کشورداری» در زبان فارسی فهمیده می‌شود.

پیش از اراده جزئی عقل عملی، رأی یا تشخیص جزئی عقل عملی درباره سزاوار بودن انجام یک فعل جزئی برای فرد، حاصل می‌شود. عقل عملی مرتباً به این رأی می‌رسد که انجام یک فعل خاص، در مسیر استكمال مرتباً قرار داشته و -در شرایط فعلی- شایسته‌ترین و مناسب‌ترین اقدام برای تأمین آن غایت است.

عوامل متنوع و نسبتاً پیچیده‌ای در دست‌یابی به تشخیص مناسب عملی در یک موقعیت اثرگذار هستند. در حالی که بخشی از این عوامل، علمی-شناختی هستند، بخش مهمی از آنها نیز از جنس دانش حصولی-مفهومی نیستند. تشخیص‌های صائب در بسیاری از موارد، متکی بر تجارب عملی پیشین یا ملکات نفسانی نهادینه شده (طبعی یا اکتسابی) هستند. افزون‌بر آن، چه بسا افرادی که کم و بیش، شناخت حصولی و کلی صحیحی درباره بایسته‌ها و شایسته‌های تربیت دارند، لکن به دلایل مختلف -همچون قصور طبع آنها نسبت به تفکر درباره یک عمل یا موقعیت جزئی (فارابی، ۱۴۰۵، ص ۶۴) یا پایدار شدن ملکات رذیله و شرارت‌آمیز در نهاد آنها به سان یک بیماری روحی (همان، ص ۵۷)- یا کلاً توانایی تشخیص مصداقی ندارند و یا تشخیص آنها نادرست و بیمارگونه است (همانند بیماری که به خاطر مریضی، خوراکی‌های شیرین را تلخ احساس می‌کند). پس رأی جزئی ناظر به عمل همیشه صرفاً از جنس ادراک حصولی نیست، بلکه در مواردی، نوعی یافت شهودی، الهامی یا وجدانی نسبت به انجام دادن یا ندادن یک عمل در عامل پدید می‌آید که متأثر از مجموعه‌ای پیچیده از زمینه‌های طبعی، تجربه‌های وجودی پیشین، ملکات نفسانی و انفعالات و احساسات درونی اوست.

توضیح تکمیلی آنکه؛ به‌طورکلی در فعالیت‌های انسانی (از جمله تمام فعالیت‌های تربیتی)، هر کنشگری در موقعیت عمل براساس یکی از دو سپک یا الگوی کلان عمل می‌کند:

۱. عمل مبتنی بر شناخت حصولی صحیح و خودآگاه، تأمل و تشخیص (که از آن به «عمل مبتنی بر تروی» تعبیر می‌کنیم)؛

۲. عمل مبتنی بر احوال و ملکات یا شناخت الهامی-شهودی یا نه‌چندان خودآگاه (که آن را «عمل مبتنی بر احوال و ملکات» می‌نامیم).

در الگوی نخست، کنشگر افزون‌بر آنکه به مجموعه‌ای از شناخت‌ها و قواعد کلی نیاز دارد، باید بتواند به‌صورت کاملاً جزئی نیز شایسته‌ترین اقدام در آن موقعیت خاص را تشخیص دهد. در حالی که شناخت کلیات (اعم از کلیات نظری و عملی) بر عهده مرتبه‌ی عقل نظری است،

دست‌یابی به تشخیص مصداقی عمل شایسته، توسط عقل عملی انجام می‌شود.^۱ عقل عملی برای این تشخیص، به تروی می‌پردازد.^۲ تروی (از ریشه «رأی») به معنای فحص و بررسی و تأمل و تلاش فکری پیش از انجام یک فعل ارادی و در یک موقعیت جزئی و مشخص، برای تشخیص سزاوارترین عمل در آن موقعیت و تصمیم‌گیری درباره آن است. تروی نوعی عملکرد یا توانایی یا هیئت نفسانی در مرتبه عقل عملی انسان است که خصوصاً در فعالیت‌های مرتبط با حرفه‌های پیچیده‌ای که موضوع آنها نیز انسان یا امری انسانی است، مورد نیاز است. به‌عنوان نمونه، معلمی که می‌خواهد با یک دانش‌آموز مبتلا به آسیب اخلاقی دروغ‌گویی، مواجهه‌ای تربیتی و درمان‌گرانه داشته باشد، علاوه بر اینکه باید نسبت به چیستی و حدود دروغ‌گویی، عوامل پدیدآیی و آثار و عوارض آن و چگونگی درمان آن آگاهی داشته باشد (یعنی حقایقی که در علم اخلاق به آنها پرداخته می‌شود)، باید بتواند با بررسی و تأمل، به درستی تشخیص دهد که دانش‌آموز مورد نظر در چه سطحی و به خاطر چه عواملی درگیر این رذیلت اخلاقی است و مناسب‌ترین اقدامات برای درمان در شرایط خاص او کدام است.

براساس الگوی دوم (یعنی «عمل مبتنی بر احوال و ملکات»)، عقل عملی تحت تأثیر ادراکات شهودی عمیق، ملکات نهادینه مستقر در خویش یا دیگر انفعالات و خطورات ذهنی گذرایی که اثرگذاری‌های مقطعی اما قدرتمند دارند، به تصمیم و اراده می‌رسد. در این الگو، کمتر اثری از تأمل و تلاش فکری برای تشخیص جزئی است، زیرا چنین تشخیصی به سرعت و بدون محاسبه و سنجشگری، با اتکا به داشته‌ها و لایه‌های نفسانی عمیق‌تر و اثرگذارتر و حتی گاهی به مجرد توجه و التفات نسبت به موقعیت عملی، صورت می‌پذیرد. به‌عنوان نمونه، انسان پرهیزگاری که از ملکه عفت و خویشنداری برخوردار است، به مجرد قرار گرفتن در معرض وسوسه‌های غیراخلاقی، بدون اینکه درگیر سنجشگری‌ها و کشمکش‌های فکری شود، از موقعیت پدید آمده احساس اشمئزاز کرده و از آن دوری می‌کند. عدم نیاز به تروی، همیشه و لزوماً به معنای ناآگاهانه و غیراختیاری بودن صدور فعل نیست، بلکه در مواردی که صدور فعل، ناشی از ملکات نفسانی راسخ است، حذف شدن تروی نشان درجه‌ای از قوت و پایداری علم و عزم و اراده نفس است که باعث می‌شود شخص بتواند بدون نیاز به بررسی مجدد و تفصیلی آنچه قبلاً به‌طور مکرر درباره آن

۱. برای مشاهده توضیحات بیشتر درباره عقل عملی و عملکردهایش (خصوصاً نسبت به تشخیص و تصمیم‌گیری و ملکات آن)، ر.ک.: لطیفی، ۱۳۹۶، ص ۶۸-۷۳، ۷۷-۸۰ و ۱۸۰-۱۸۵.
 ۲. فارابی، ۱۹۹۶، ص ۲۴؛ همو، ۱۹۹۵، ص ۱۰۲؛ ابن‌سینا، ۱۳۶۳، ص ۹۶؛ ملاصدرا، ۱۳۶۳، ص ۵۱۶ و همو، ۱۳۵۴، ص ۲۶۱.

تروی داشته، بدون تکلف و به زحمت انداختن خود، به انجام عمل مبادرت ورزد (ر.ک.: ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۴، ص ۱۱۵ و طباطبایی، ۱۳۸۸، ص ۱۰۹-۱۱۲).

این دو الگوی کلان در نسبتی کاملاً تقابلی با یکدیگر نیستند، بلکه همانند دو سر یک طیف هستند، به این معنا که معمولاً هر فرد در هر موقعیت عملی، به تناسب رتبه وجودی، ادراکات، احوال و ملکات خویش و همچنین، بسته به نوع موقعیت و کنش، در نقطه‌ای از این طیف و در میانه این دو الگو قرار می‌گیرد. هرچه فرد به سوی الگوی نخست نزدیکتر باشد، نقش تروی و تشخیص مبتنی بر ادراکات حصولی و سنجشگری همراه با تأمل، مکث و تلاش فکری برجسته‌تر خواهد بود و هرچه به الگوی دوم نزدیکتر باشد، اهمیت اوصاف و احوال نفسانی، ادراکات عمیق شهودی و کلیت وجودی‌ای که حقیقت فرد طبق آن رقم خورده، برجسته‌تر بوده و عامل، با سرعت و سهولت و بدون نیاز به بررسی تفصیلی، نسبت به عمل شایسته اقدام می‌نماید. از این رو، تقویت توانمندی‌های مرتبط با هر دو الگو باید مورد توجه باشد.

مهم‌ترین شایستگی‌های مورد نیاز مربی برای پل زدن میان نظر و عمل تربیتی

با نظر به مبانی حکمی و معارف اسلامی، صلاحیت‌ها و ویژگی‌های گوناگونی می‌توان یافت که برخوردار از آنها برای انجام عمل تربیتی شایسته ضروری است. در عین حال، آنچه در این مقاله خواهد آمد، صرفاً بر آن دسته از صلاحیت‌ها متمرکز است که مربی با برخوردار از آنها خواهد توانست به نحو شایسته‌تری به تشخیص‌های صائب در موقعیت‌های عملی تربیت دست یافته و میان دانسته‌های کلی خود و موقعیت تربیتی، رابطه برقرار کند.^۱ این شایستگی‌ها به قرار زیر هستند:

۱. شناخت‌های حصولی پیش از عمل

فعالیت تربیتی و حرفه‌های مرتبط با آن، همانند طبابت و اداره جامعه، از جمله فعالیت‌هایی هستند که شناخت چگونگی انجام شایسته آنها و کسب مهارت و خبرگی در آنها، با صرف ممارست در افعال مرتبط با آنها محقق نمی‌شود، بلکه برای تشخیص و انجام شایسته آنها نیازمند برخی معلومات حصولی پیشینی نیز هستیم (فارابی، ۱۴۰۸، ص ۳۰۷ و ۳۲۵-۳۲۶؛ همو، ۱۹۹۶ الف،

۱. آنچه در ادامه می‌آید، آن دسته از خصوصیت‌های اثرگذار در تشخیص عملی است که فراهم آوردن آنها در اختیار عامل (مربی) است. با نظر به معارف اسلامی و مبانی حکمی، گاهی عواملی خارج اختیار انسان همانند الهامات ربّانی و خواطر ملکی نیز در تشخیص‌ها و تصمیم‌گیری‌ها در لحظه عمل، اثر فوق‌العاده‌ای دارند.

ص ۸۱-۸۲)، زیرا اولاً این فعالیت‌ها و موضوعات آنها به گونه‌ای هستند که شناخت چگونگی انجام آنها و تشخیص اقدام مناسب، بدون برخی مبادی و مقدمات قیاسی و غیرتجربی امکان‌پذیر نیست (همو، ۱۴۰۸، ص ۳۲۵) و ثانیاً و مهم‌تر آنکه ما برای تشخیص صائب و انجام شایسته و موفقیت‌آمیز این فعالیت‌ها، نیازمند شناخت علل پدید آمدن تغییرات مختلف در موضوع فعالیت هستیم، حال آنکه تجربه‌های عملی حداکثر می‌توانند آگاهی‌هایی درباره وجود موضوعات این فعالیت‌ها و برخی احوال محدود آنها به ما بدهند (همان، ص ۳۲۲). به‌عنوان نمونه، تلاش مربی برای تغییر اخلاقی مثبت در مربی، مستلزم شناخت علل و عوامل تحوّل در خلیات انسان و تبیین سازکارهای این تحوّل است و این تبیین‌های علیّ بدون تحلیل‌های مفهومی و قیاسی، فقط با تجربه عملی به دست نمی‌آید.

شناخت‌های حصولی^۱ مورد نیاز مربی، دارای گونه‌های مختلفی هستند. نخستین دسته، قضایای کلی و جهانشمول درباره حقیقت نفس انسان، حقیقت تربیت، عوامل مؤثر در آن، غایت و مقاصد میانی تربیت و استكمال انسان (از جمله ملکات و هیئت‌های فردی و اجتماعی مؤثر در رسیدن یا بازماندن از سعادت) و فرایندها و شیوه‌های تقویت، تثبیت و حفظ آنها در مربی و جامعه هستند. مربی در صورتی می‌تواند اقدام و تشخیص عملی صائب داشته باشد که فضیلت‌های حقیقی را از شبه فضیلت‌ها به درستی شناخته و تمییز دهد (همو، ۱۴۰۵، ص ۹۵-۹۸). بخشی از این شناخت‌ها، از قلمروی حکمت نظری هستند و بخشی نیز از حوزه حکمت عملی. اگر این‌گونه در نظر بگیریم که مربی برای درک اینکه در هر موقعیت عملی چه باید کند، برای خود یک قیاس منطقی فراهم می‌کند، این قضایای کلی، کبرای چنین قیاسی را فراهم می‌کنند (همان، ص ۲۶ و ۵۴-۵۵؛ ابن‌سینا، ۱۴۰۴، ج ۲؛ (النفس): ص ۱۸۴-۱۸۵؛ ملاصدرا، ۱۳۶۰، ص ۲۰۱؛ همو، ۱۳۶۳، ص ۵۱۶؛ همو، ۱۹۸۱، ج ۹، ص ۸۳).^۲ مربی باید قضایای کلی‌ای را داشته باشد تا به

۱. مقصود از حصولی-مفهومی بودن این شناخت‌ها این است که این شناخت‌های کلی معمولاً برای عمده مربیان، به صورت مفهومی و با تعلیم و تعلم حاصل می‌شوند. پس طبیعی است که اگر امکان تحقق هر یک از این شناخت‌ها به نحو حضوری و وجدانی برای مربی فراهم باشد، چنین شناختی ارزش بیشتر و اثرگذاری افزون‌تری در تشخیص عملی وی خواهد داشت.

۲. صورت ساده شده چنین قیاسی -در یک مثال- می‌تواند این‌گونه باشد:

الف) توزیع یکسان نگاه، توجه و محبت میان دانش‌آموزانم در این کلاس و در شرایط اکنون آنها، رفتار به مساوات است؛

ب) رفتار به مساوات، یک عمل عادلانه است؛

ج) عمل عادلانه، عملی فضیلت‌مندانه است؛

نتیجه: توزیع یکسان نگاه و ... در این کلاس در شرایط کنونی، عملی فضیلت‌مندانه است.

دو مقدمه ب و ج از قیاس فوق، قضایایی کلی هستند که باید پیش از تجربه عملی و تشخیص جزئی در موقعیت، آموخته شوند.

دنبال تشخیص این مسئله برود که در موقعیت کنونی، کدام حکم کلی، مصداق دارد. البته مربی عامل لازم نیست به همه مباحث مربوط به این موضوعات بپردازد، بلکه «سزاوار است که ... همان مقدار که در فعالیت و حرفه‌اش بدان نیازمند است، بداند، همان‌گونه که پزشک نیز آن مقدار از امور بدن را می‌داند که در فعالیت و حرفه‌اش بدان احتیاج دارد، و نجار و آهنگر نیز درباره چوب و آهن به همان میزان مورد نیاز در حرفه‌شان می‌دانند» (فارابی، ۱۴۰۵، ص ۲۶).

دومین دسته از شناخت‌های مفهومی مورد نیاز مربی، علم به آن دسته از اموری است که به‌صورت ویژه برای تربیت و استكمال جامعه متربی باید دانسته شود، زیرا هر امت و جامعه‌ای از خصوصیات روحی، خلقی، فرهنگی و اجتماعی ویژه‌ای برخوردار است و وساطت برای حصول سعادت در آن جامعه، بدون شناخت و در نظر داشتن آنها امکان‌پذیر نیست (همو، ۱۴۱۳ الف، ص ۱۷۵-۱۷۶).

دسته سوم از این شناخت‌ها، قوانین، قواعد و دستورالعمل‌هایی ناظر به موقعیت‌های ویژه فعالیت تربیتی (در جامعه و محیط خاص متربی-مربی یا به‌طور مطلق) هستند که می‌توانند مربی را در تصمیم‌گیری بهتر یاری کنند. این قواعد هم می‌توانند نتیجه و حاصل شناخت‌های دو دسته نخست باشند و هم ممکن است برآیند تجارب عملی متراکم مربی یا مربیان در یک موضوع یا موقعیت تربیتی ویژه باشند. ویژگی این دستورالعمل‌ها و قوانین آن است که به‌صورتی مختصر و جمع‌بندی شده، دانستی‌های بسیاری درباره موضوع فعالیت و چگونگی انجام آن را به‌صورت خلاصه شده در اختیار مربی گذاشته و مربی با یادگیری و حفظ آنها، خواهد توانست ضمن به یادآوری شناخت‌های پشتیبان، بر دقت و سرعت تشخیص خود بیفزاید (ر.ک.: همو، ۱۹۹۶ الف، ص ۱۷-۱۸؛ همو، ۱۴۰۸، ص ۳۲۱-۳۲۳).

خلاصه آنکه مربی برای تشخیص مناسب، به چند لایه شناخت پیش از عمل نیازمند است که در مراتب مختلفی از کلیت و جزئیت قرار دارند و شرط لازم (و نه کافی) برای درک موقعیت هستند.

۲. تجربه عملی

دیگر نیازمندی ضروری مربی برای قدرت یافتن بر تشخیص جزئی صائب، تجربه عملی است. تجربه عملی در اینجا به دو معنای عمده به کار می‌رود: (الف) تجربه عملی به معنای مجموعه تجارب و مواجهه‌های پیشین مربی در موقعیت‌های تربیتی (به ویژه موقعیت‌های مشابه) و (ب) تجربه عملی به معنای فعلی-فرایندی آن، یعنی دست به کار بودن و در دل عمل تربیتی بودن مربی.

به هر میزان که مربی از سوابق و تجارب عملی بیشتری در تربیت برخوردار باشد و یا هر اندازه که درگیری بیشتر و عمیق‌تری با موقعیت عمل تربیتی داشته باشد، شناخت جزئی و تشخیص صائب‌تری خواهد داشت.

همان‌گونه که فارابی درباره فنونی همچون کشورداری و طبابت یادآور شده، فن تربیت نیز با فراهم آمدن دو توانایی در مربی استوار می‌شود: توانایی در علوم و قوانین کلی و توانایی‌ای که به واسطه پرداختن طولانی مدت به فعالیت‌های عملی و ممارست در انجام درست آنها و تجربه و مشاهده بسیار، فرد را به کارآزمودگی و ورزیدگی می‌رساند، همان‌گونه که طبیب نیز با جمع کردن میان دو توانایی، یک معالجه‌گر کامل خواهد بود: نخست، توانایی بر کلیات و قوانینی که از کتاب‌های پزشکی به دست آورده و دیگری، نیرویی که در طول اشتغال به اعمال پزشکی و در تعامل با بیماران برایش حاصل شده و با کثرت تجربه و معاینه، به خبرگی و کارآزمودگی می‌رسد و با همین نیرو است که خواهد توانست میزان دارو و درمان متناسب برای هر یک از بدن‌ها در هر یک از حالت‌های آنها را معین کند (فارابی، ۱۹۹۶ الف، ص ۸۱-۸۲). براساس این تحلیل، نیروی تشخیصی مربی که به واسطه آن می‌تواند اقدام مناسب به حسب هر مربی، موقعیت، زمان و دیگر شرایط را تعیین کند، یک هیئت نفسانی مربوط به عقل عملی است که بیش از هر چیز، با تجارب تربیتی عملی از حالت استعداد و بالقوه بودن، به فعلیت می‌رسد.

فارابی در بیانی دیگر این چنین به اهمیت تجارب در تقویت نیروی تشخیص عملی می‌پردازد: «عقل عملی نیرویی است که از طریق کثرت تجربه نمودن امور و مشاهده بلند مدت اشیای محسوس، برای آن مقدماتی فراهم می‌شود که انسان به واسطه آن مقدمات، می‌تواند سزاوار بودن ترجیح [و انجام] یا ترک تک اموری که انجام آنها در اختیار ماست را بشناسد. ... و این عقل ما دامی که فرد، تجربه‌ای تحصیل نکرده باشد، بالقوه است؛ پس آنگاه که تجارب، کسب شده و حفظ گشتند، عقل بالفعل خواهد شد. این عقل [یعنی عقل عملی] پس از آنکه به فعلیت رسید، با فزونی تجارب انسان در هر سال از سال‌های عمر وی افزایش می‌یابد (همو، ۱۴۰۵، ص ۵۴-۵۵ و نیز: همو، ۱۹۹۱، ص ۶۰؛ همو، ۱۹۹۶ الف، ص ۸۱ و ۸۴؛ ملاصدرا، ۱۳۸۳، ج ۱، ص ۲۲۴).

از منظر فلسفی، حداقل دو تبیین عمده (و به هم پیوسته) برای تحلیل اهمیت و ضرورت تجربه در تشخیص‌های عملی جزئی می‌توان به دست داد. نخستین وجه (که در بیان‌های پیشین فارابی و صدرا نیز به آن اشاره شده- آن است که به‌طورکلی، تربیت کردن به‌عنوان فعل مربی، نوعی فعالیت ارادی انسان است و کسب مهارت و هیئت نفسانی راسخ در فعالیت‌های ارادی انسانی، ضرورتاً

نیازمند تجارب عملی پیشین، درگیر شدن و ممارست عملی یا حداقل مشاهده تجارب عملی دیگران است.

تبیین دوم برای چرایی اهمیت تجربه عملی - که می‌توان آن را در طول تبیین نخست و تکمیل کننده آن نیز به‌شمار آورد - آن است که انسان برای درک هر موقعیت جزئی و تشخیص چگونگی عمل در آن، به بررسی عوارض و مشخصه‌های آن موقعیت می‌پردازد. سپس، برای اینکه بتواند ارزیابی مناسبی از موقعیت و هریک از گزینه‌های اقدام در آن و نتایج احتمالی آنها داشته باشد، نیازمند مقایسه آنها با دیگر موقعیت‌های جزئی مماثل و تحلیل مشابهت‌ها و تفاوت‌های آنهاست تا بتواند براساس این تشابه‌ها و تفاوت‌ها، نسبت به موقعیت کنونی نیز حکم کند. به عبارت دقیق‌تر، تشخیص و شناخت جزئی با استعانت از دیگر شناخت‌های جزئی امکان‌پذیر است و مهم‌ترین مصادیق شناخت‌های جزئی، صورت‌های خیالی و معانی وهمی فرد هستند که پیش‌تر آنها را دیده یا تجربه کرده است. این صورت‌های خیالی و معانی وهمی جزئی موجود در نفس، همان اندوخته‌های عامل از تجارب او هستند که با کثرت تجربه و ممارست، فزونی یافته و نیروی تشخیص وی را نیز تقویت می‌کنند و تا پیش از آنکه ادراکات و اراده‌های کلی عامل به واسطه آنها جزئی و مشخص نشود، هیچ حرکتی صورت نخواهد پذیرفت (فارابی، ۱۴۰۵، ص ۵۴-۵۵؛ ملاصدرا، ۱۳۰۲، ص ۱۵۶-۱۵۷). به همین خاطر است که می‌توان گفت قوه مَرُویه (یا همان عقل عملی) همیشه با همکاری و مشارکت قوای ادراکی نفس حیوانی همانند قوه متخیله به تشخیص اقدام شایسته می‌پردازد (ابن‌سینا، ۱۴۰۰، ص ۵۵؛ فارابی، ۱۹۹۵، ص ۱۰۲).

البته این فرایند مقایسه و مشابه‌یابی می‌تواند با درجات متفاوت، به‌صورت خودآگاه و همراه با تلاش و امعان نظر ذهنی یا به‌صورت خود به‌خودی و بدون تلاش، بلکه به مجرد التفات و به سرعت رخ دهد. در صورت نخست، نقش آفرینی تجربه عملی در الگوی نخست تشخیص عملی (یعنی «عمل مبتنی بر تروی») برجسته‌تر است (همو، ۱۴۰۵، ص ۵۹-۶۰) و در صورت دوم، تجربه و ممارست عملی در پدید آمدن هیئت‌ها و ملکات درونی مؤثر بوده و از مقدمات تأثیرگذار در الگوی دوم تشخیص و کنشگری (یعنی «عمل مبتنی بر احوال و ملکات») است (همو، ۱۹۹۶ الف، ص ۸۱ و ۸۴). با این حساب، تجارب عملی و اشتغال داشتن مستمر به فعالیت‌های تربیتی، به تقویت هر دو شیوه تشخیص عملی کمک می‌رساند.

این وضعیت بیش از هر چیز، اهمیت کارآموزی و کارورزی تربیتی، تجربه‌ورزی تربیتی و درگیری مستقیم و مستمر با موقعیت تربیتی را در تقویت و تعمیق شناخت تربیتی جزئی مورد نیاز مربی نشان می‌دهد. در عین حال، تجربه عملی هیچ‌گاه نمی‌تواند به‌تنهایی و بدون استمداد از

یافته‌ها و قواعد کلی حکمت، به تشخیص شایسته و صائب منتهی شود و این مسئله، یکی از مهم‌ترین تفاوت‌های رویکرد حکمت اسلامی به نقش معرفتی عمل تربیتی با نگاه اندیشمندانی همچون شلایر ماخر، دیلتای و پیروان آنها به عمل تربیتی و نسبت آن با نظر است. در حیات انسانی مبتنی بر حکمت، باید شناخت مناسبی از زندگی سعادت‌مندانه در وضع مطلوب آن (فارغ از شرایط جزئی افراد و جوامع) وجود داشته باشد تا افعال و امور ارادی انسان در راستای نیل به آن تدبیر شود. البته طبیعی است که در جامعه‌ای که مردم آن، سعادت و خیر حقیقی را نمی‌شناسند و غرض آنها از زندگی، صرفاً دستیابی به لذات و بهره‌های مادی و جسمانی و تفریح‌های بیشتر یا غلبه و برتری بر دیگران است، آگاهی به حکمت معنا ندارد و با اکتفا به تجارب شخصی خود یا دیگران نیز می‌توان به تشخیص و عمل پرداخت. فارابی که در ادبیات خود، چنین جوامعی را جامعه جاهل (مدینه جاهله) نام می‌نهد، تصریح می‌کند که: «افعال در منصب و فن حکومت‌داری فضیلت‌مندانه تمام نخواهد بود مگر به شناخت کلیات این علم [یعنی علم سیاست مدنی] به این صورت که فلسفه و حکمت نظری نیز همراه آن گردد و همچنین، تعقل [یعنی نیروی تروی] به آن اضافه شود. ... و فرمانروایان جوامع جاهلی نه به کلیات این علم نیازی دارند و نه به فلسفه، بلکه هر یک از آنها می‌تواند با نیروی تجربه درباره افعالی که او را به غرضش می‌رساند، به هدفش - که خیرهایی غیر حقیقی و موهوم هستند - دست یابد ... حال یا با تجربه خودش یا تجربه دیگرانی که در مقصد با او شریکند...» (همو، ۱۹۹۱، ص ۶۰-۶۱).

۳. تروی

همان‌گونه که پیش از این گذشت، «تروی» در اصطلاح فلسفه اسلامی به معنای بررسی و تأمل عقل عملی پیش از انجام هر یک از افعال ارادی جزئی، برای تشخیص سزاوارترین عمل در آن موقعیت و تصمیم‌گیری درباره آن است (فارابی، ۱۴۱۳ الف، ص ۱۵۰-۱۶۴؛ همو، ۱۴۰۵، ص ۵۵-۶۲). تروی هم به معنای یک فعل یا عملکرد عقل عملی انسان و هم به معنای یک توانایی، آمادگی، کیفیت یا هیئت نفسانی عقل عملی به کار برده می‌شود. بر این اساس، مرئی باید این توانایی و آمادگی را داشته باشد که در مواجهه با هر موقعیت تربیتی، به درستی و بر پایه یافته‌های حقیقی عقلی، به بررسی و تحلیل شرایط پردازد.

ویژگی‌های بنیادین تروی که عامل تمایز آن با دیگر گونه‌های تأمل و تلاش فکری است، بدین

قرارند:

الف) ترووی، اندیشه‌ورزیِ ناظر به یک امر یا موقعیتِ عملیِ جزئی و مشخص است و نتیجه‌ی آن نیز یک رأی یا حکم جزئی درباره‌ی یک موقعیتِ عملیِ خاص است (فارابی، ۱۹۹۶، ص ۲۴؛ ابن‌سینا، ۱۴۰۴، ج ۲ (النفوس)، ص ۱۸۴-۱۸۵؛ ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۹، ص ۸۲-۸۳).

ب) ترووی تلاشی است که توسط عقل عملی و براساس راهنمایی‌های عقل نظری صورت می‌پذیرد، یعنی تحلیل و سنجش در آن، از یک‌سو با در نظر داشتن یافته‌های حقیقی و صادق عقلی و از سوی دیگر، به هدف نیل به خیر و سعادت حقیقی انجام می‌پذیرد. به همین خاطر، ترجیح یک عمل یا اجتناب از آن بدون در نظر داشتن حکم عقل، بلکه صرفاً براساس ادراکات و همی، خیالی-تخیلی و احساسی، ترووی نیست. در ترووی، حاکم نهایی عقل است و نه واهمه یا متخیله (فارابی، ۱۹۹۵، ص ۱۰۲؛ همو، ۱۴۰۵، ص ۶۳-۶۴؛ ملاصدرا، بی‌تا، ص ۱۶۵).

افزون‌بر دو ویژگی اساسی فوق، دیگر ویژگی‌های مهم فعل ترووی و همچنین، نکات قابل توجه در ارتباط با توانایی ترووی را می‌توان این‌چنین برشمرد:

۱. ساختار کلی فرایند ترووی بدین صورت است که شخص مترووی، ابتدا غایت و غرضی که به دنبال آن است را در برابر خود تصویر می‌کند؛ سپس با بررسی گزینه‌های ممکن در موقعیت کنونی، عواقب و پیامدهای هر اقدام یا عدم اقدام را در نظر می‌گیرد، نسبت آنها را با غرض و هدف می‌سنجد و به جستجوی اقدام یا اقدام‌هایی می‌پردازد که به بهترین و بیشترین نحو، غرض را تأمین می‌کنند (فارابی، ۱۹۹۵، ص ۱۰۲؛ همو، ۱۴۱۳ الف، ص ۱۵۰؛ همو، ۱۴۰۵، ص ۴۷ و ۵۶-۵۸).
براین اساس، مربی شایسته نیز باید همیشه در حال توجه نسبت به غایت نهایی تربیت و اهداف ذیل آن از یک‌سو، و نظر کردن در عواقب انتخاب‌های تربیتی خویش و قرار داشتن آنها در مسیر غایت و اهداف باشد. این حالت استحضار و التفات نسبت به غایت و اهداف و نسبت فعالیت‌ها با آنها، بخش مهمی از هیئت نفسانی ترووی است.

۲. به‌طورکلی، تحلیل و بررسی در هنگام ترووی هم شامل بررسی عوارض و شرایط موقعیت عمل می‌شود و هم شامل جستجو در دانسته‌ها و تجارب تربیتی خود یا دیگران. با این توصیف، برای ترووی نیازمند هر دو شایستگی پیشین (یعنی «شناخت‌های حصولی پیش از عمل» و «تجربه عملی») هستیم.

۳. تشخیص اقدام مناسب در ترووی، به‌صورت نسبی صورت می‌پذیرد، به این معنا که مربی در هنگام ترووی از میان گزینه‌های ممکن، معمولاً به دنبال شناسایی گزینه‌ای است که نسبت به مجموع شرایط و خصوصیت‌های موقعیت و در نسبت با دیگر گزینه‌ها، بهترین، شایسته‌ترین و مناسب‌ترین برای نیل به هدف سعادت‌مندان‌هی مدنظر باشد (فارابی، ۱۴۰۵، ص ۵۵-۵۷).

۴. براساس تحلیل حکمای مسلمان، انفعالات، میل‌ها، حالت‌ها و هیئت‌های نفسانی انسان بر شناخت‌ها و ادراکات او نیز تأثیرگذار است.^۱ همان‌گونه که گاهی بیماران جسمی به خاطر خارج شدن مزاجشان از وضع طبیعی، در حواس و تخیل خود نیز دچار اختلال شده و شیرین را تلخ و تلخ را شیرین می‌پندارند یا آنچه برایشان مناسب است را نامناسب یا بالعکس تصور می‌کنند، صاحبان رذایل اخلاقی نیز که بیماران روحی هستند، امور ناپسند را خوب و متناسب می‌پندارند. به همین خاطر، فضیلت‌مندان می‌توانند به نحو کامل‌تر و دقیق‌تری، ناپسند بودن یک صفت یا رفتار حقیقتاً ناشایست و خیر بودن یک صفت یا رفتار واقعاً پسندیده را تشخیص داده و نسبت به امور واقعاً پسندیده گرایش پیدا کنند (همان، ص ۵۶-۵۷). پس برخورداری از فضایل اخلاقی، در تروی نیز اثرگذار است. مربی هر قدر بیشتر به فضایل اخلاقی آراسته باشد، تشخیص‌های تربیتی صائب‌تری نیز خواهد داشت (ر.ک.: همو، ۱۴۱۳ الف، ص ۱۵۴-۱۵۵ و ۱۶۱-۱۶۲؛ همو، ۱۴۰۵، ص ۹۵-۹۶).

۵. استعداد انسان‌ها و همچنین توانایی آنها در تروی با یکدیگر متفاوت است. برخی بالطبع، آمادگی و زمینه بیشتری برای این هیئت نفسانی دارند، برخی به واسطه ممارست و تمرین بیشتر و اعمال تروی در بیشتر موقعیت‌های عملی زندگی خود، از قوت و جودت تروی بیشتری برخوردارند و برخی نیز از تروی کاملی برخوردار نیستند، لکن اگر مقدمات مورد نیاز برای تروی و برخی راهنمایی‌ها در اختیار آنها گذاشته شود، قادر به تکمیل تروی هستند (ر.ک.: همو، ۱۹۹۶ ب، ص ۸۳ و ۸۵-۸۶؛ همو، ۱۴۰۵، ص ۶۸-۶۹؛ همو، ۱۴۱۳ ا، ص ۲۵۰-۲۵۱).

۴. ملکات عملی (اخلاقی و حرفه‌ای) مرتبط

علاوه بر ویژگی‌هایی که پیش از این گفته شد، برخی از ملکات عملی نیز هستند که مربی برای پل زدن میان نظر و عمل تربیتی به آنها نیازمند است. منظور از ملکات عملی در اینجا، آن دسته از کیفیت‌های نفسانیِ راسخ و پایدار در نفس (هم از جنس ملکات خلقی و هم از جنس ملکات ناظر به حرفه‌ها) هستند که مربی برای پل زدن میان نظر و عمل تربیتی می‌تواند بر آنها تکیه کند. برخی خلیات و ملکات ناظر به حرفه‌ها می‌توانند به‌طورکلی مربی را از تروی بی‌نیاز کرده و جانشین آن شوند، زیرا تروی، همراه با زحمت و تلاش فکری و صرف وقت برای بررسی و یافتن اقدام شایسته است، در حالی که افراد برخوردار از ملکات خلقی یا حرفه‌ای، هنگام تشخیص و تصمیم‌گیری درباره افعال و امور مرتبط با آن خلیات و صناعات، بدون تلاش و زحمت فکری و

۱. برای توضیحات بیشتر، ر.ک.: لطیفی، ۱۳۹۶، ص ۱۰۸-۱۱۴ و ۱۹۸-۱۹۹.

تأمل می‌توانند مناسب‌ترین اقدام را تشخیص دهند و نیازی به ترویج ندارند (ابن‌سینا، ۱۴۰۴، ج ۱ (السماع الطبیعی)، ص ۷۲؛ سهروردی، ۱۳۷۵، ص ۳۸۳؛ ملاصدرا، ۱۳۷۵، ص ۱۳۶؛ همو، بی‌تا، ص ۲۵۲؛ همو، ۱۴۲۲، ص ۲۸۶). به‌عنوان نمونه، مربی‌ای که از فضایل اخلاقی برخوردار است، در موقعیت تربیتی به سرعت و سهولت و بدون نیاز به ترویج، فضای نامناسب اخلاقی را احساس کرده یا نزدیک‌ترین رفتار به فضیلت‌مندی را تشخیص می‌دهد و نسبت به آن اقدام می‌کند. حال آنکه این تشخیص برای کسانی که صرفاً شناختی مفهومی از فضایل اخلاقی دارند، حتی اگر روی دهد، قطعاً به این سرعت و سهولت نخواهد بود. وضعیت در ملکات ناظر به حرفه نیز همین‌گونه است: معلمی که از ملکه تدریس برخوردار است، بدون نیاز به تأمل و به‌صورت خودکار، هم‌زمان بسیاری از اقدامات بایسته هنگام تدریس را رعایت می‌کند: صدای خود را تنوع می‌دهد، جملات را شمرده بیان می‌کند، وضعیت فیزیکی و روانی دانش‌آموزان و همراهی آنها با فرایند یادگیری را به دقت زیر نظر داشته و برای حفظ این همراهی، به سرعت و سهولت و بدون نیاز جدی به تأمل، اقدام مناسب صورت می‌دهد و ...

افزون بر نکات فوق و آنچه هنگام بحث از ترویج درباره نقش ملکات خلقی و صناعی در تقویت و تصحیح ترویج گذشت، این توضیحات نیز درباره ملکات عملی و اثر آنها در توانایی تشخیص تربیتی قابل توجهند:

۱. خلیات و ملکات عملی در نهایی شدن اراده و عزم انسان نسبت به یک عمل خاص نیز نقش مهمی دارند، زیرا هرچند اراده و عزم نهایی انسان برای انجام یک عمل، از عوامل مختلف درونی و بیرونی تأثیرپذیر است، لکن در میان این عوامل، ملکات پایدار نفسانی، قدرتمندترین اثر را بر اراده دارند (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۴، ص ۱۱۰-۱۱۱).

۲. در میان فضایل اخلاقی، فضیلت حکمت (و فضایل ذیل آن) به واسطه نوع ارتباط خاصی که با ترویج برقرار می‌کند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. بنا بر نظر صائب و دقیق حکمایی همچون ابن‌سینا، شیخ اشراق و ملاصدرا، «حکمت» آنگاه که به‌عنوان یک فضیلت اخلاقی مطرح می‌شود، هیئت و کیفیتی مختص به عقل عملی (و نه مشترک میان عقل نظری و عقل عملی) و ناظر به همان عملکرد تأملی-تشخیصی عقل عملی (یعنی ترویج) است. براساس این تبیین، برخورداری از فضیلت حکمت به‌معنای «حسن تدبیر» (ابن‌سینا، ۲۰۰۷، ص ۱۹۰) است، یعنی عقل عملی در هیئت و وضعیتی باشد که بدون درنگ و دشواری، نیروی ترویج و تدبیر خود را صرفاً در امور و موقعیت‌های اثرگذار در سعادت و کمال حقیقی، اعمال کند، نه اینکه (در جانب افراط) درباره هر امر و موقعیتی - حتی امور بی‌ارزش و پست یا برای مقاصد حيله‌گرانه - بررسی

و تأمل کند، یا اینکه (در جانب تفریط) تروی عقلی را تعطیل کرده و صرفاً براساس هوا و هوس و وهم و خیال، فعالیت و معیشت خود را پیش برد (ر.ک.: همو، ۱۳۷۱، ص ۱۹۰؛ همو، ۱۴۰۴ الف، ص ۴۵۵؛ سهروردی، ۱۳۷۵ الف، ص ۱۲۹؛ ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۴، ص ۱۱۵-۱۱۷ و ج ۹، ص ۹۰-۹۱). با این بیان، ثمره ویژه فضیلت حکمت آن است که به مربی کمک می‌کند توانایی تروی خود را به خوبی مدیریت و تدبیر کند.

۵. تقوا

تقوا از مفاهیم پر کاربرد در آیات و روایات و معارف اسلامی بوده و دارای ابعاد و لایه‌های معنایی بسیار متنوعی است که پرداخت تفصیلی به آنها از مأموریت اصلی این پژوهش خارج است. آنچه در اینجا از تقوا مدنظر است، عبارت است از حالت روحی (یا به عبارت فلسفی، هیئت نفسانی) محافظت، صیانت و تنزیه اعضای بدنی و در مرتبه بالاتر، قلب انسانی از فجور و انحراف. این هیئت نفسانی در پی رعایت حریم‌های الهی در انسان پدید می‌آید و التزام و سرسپردگی آسان‌تر و عمیق‌تر به دستورات دینی، نگرش آیه‌ای به عوالم و رویگردانی از غیر خداوند را به دنبال خواهد داشت.^۱ این حالت روحی (خصوصاً هنگامی که در نفس انسان پایدار شده و «ملکه» گردد) تکمیل‌کننده فضایل اخلاقی پیش گفته و در ارتباطی عمیق با آنهاست.

اما چه ارتباطی میان تقوا و توانایی و صلاحیت تشخیص در موقعیت عمل برقرار است؟ براساس معارف اسلامی، این نکته که تقوا، سبب تعلیم الهی است «حقیقتی است که کتاب و سنت بر آن دلالت دارند» (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۲، ص ۴۳۵) و آیه ۲۹ سوره انفال، یکی از مهم‌ترین مواردی است که ناظر به این معناست: «ای کسانی که ایمان آورده‌اید، اگر تقوای الهی پیشه کنید، خداوند برای شما [نیروی] تشخیص [حق از باطل و شایسته از ناشایست] قرار می‌دهد...»^۲. هرچند این تعلیم و یا اعطای نیروی تشخیص، می‌تواند ناظر به حقایق نظری نیز باشد، اما با نظر به مطلق بودن این آیه و برخی آیات و روایات دیگر از یک سو، و ظاهر برخی احادیث و قرینه‌های لفظی و معنایی می‌توان اطمینان یافت که به دلالت این آیات و روایات، تقوا زمینه شکل

۱. این معنا (در کلیت آن) با ملاحظه‌ی برخی آیات و روایات ناظر به تقوا قابل استنباط است. برخی از آثاری که پیش از این و با اتکا به همین آیات و روایات، ناظر به چنین معنایی از تقوا - یا برخی ابعاد آن - سخن گفته‌اند، عبارتند از: ملاصدرا، ۱۳۶۶، ج ۱، ص ۲۳۵-۲۳۹ و ج ۲، ص ۵۳-۵۴؛ طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۱، ص ۴۰۷-۴۰۸؛ مطهری، ۱۳۶۸، ص ۲۰-۲۶؛ نیلی‌پور، ۱۳۹۵، ص ۷۵-۱۵۳.

۲. «یا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن تَتَّقُوا اللَّهَ يَجْعَل لَّكُمْ فُوقًا...». همچنین، عبارت «... وَ اتَّقُوا اللَّهَ وَ يَعْلَمِكُمُ اللَّهُ وَ اللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ» در آیه ۲۸۲ از سوره بقره و همچنین، عبارت پایانی آیه ۲ سوره طلاق: «... وَ مَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجًا» از دیگر آیاتی هستند که نسبت به دلالت آنها بر نقش تقوا در شناخت و تشخیص، مباحثی مطرح شده است.

گرفتن یا تقویت توانایی تشخیص عمل شایسته و طاعت از خطا و معصیت و آنچه مایه ناخشنودی خداوند است را فراهم می‌کند (به‌عنوان نمونه: طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۹، ص ۵۶؛ مطهری، ۱۳۶۸، ص ۲۹-۳۲ و ۳۷-۶۲).

افزون‌بر دلیل نقلی ذکر شده درباره نقش تقوا در تشخیص اعمال شایسته، تحلیل‌های عقلی ارائه شده در دو گفتار پیشین درباره چگونگی نقش‌آفرینی اتّصاف به فضایل اخلاقی در اصلاح و تقویت تشخیص‌های مرتبط با استكمال انسان، در مورد تقوا نیز صادقند: بی‌تقوایی یا ضعف تقوای نفس و قلب، یک بیماری روحانی است و با مختل شدن مزاج روحانی انسان، قدرت تشخیص پسندیده از ناپسند نیز در او به انحراف کشیده می‌شود. در برابر، قوت مزاج روحانی انسان، این زمینه را فراهم می‌کند که خداوند، تشخیص درست از نادرست را به او عنایت کند. بیان سوم درباره دلیل اثرگذاری تقوا بر توانایی تشخیص پسندیده و صائب آن است که با حصول تقوا در فرد، زمینه جولان شیطان در صحنه نفس انسانی و وسوسه‌های او نیز از میان خواهد رفت و در پی آن، فرشتگان به چنین شخصی اقبال نموده و افعال نیکو را به وی الهام می‌نمایند (ملاصدرا، ۱۳۶۳، ص ۱۵۸-۱۵۹؛ همو، ۱۳۵۴، ص ۲۰۲).

جمع‌بندی

براساس آنچه گذشت، مربی برای تشخیص مناسب‌ترین اقدام در هنگامه عمل تربیتی، نیازمند شناخت‌های کلی و جهانشمول درباره انسان و تربیت اوست، هرچند چنین شناخت‌هایی کافی نیستند. مربی برای پل زدن میان این شناخت‌های کلی و عمل تربیتی که همیشه جزئی و در-موقعیت است، باید بتواند به تشخیص جزئی صائب در موقعیت عمل تربیتی دست یابد. برای دست‌یابی به چنین تشخیصی، مربی نیازمند مجموعه‌ای از شایستگی‌هاست که علاوه‌بر شناخت‌های کلی درباره انسان و تربیت وی و شرایط و ملاحظات حاکم بر زمانه و زمینه تربیت و تربی، شامل تجربه عملی مربی، توانمندی در تروی، برخورداری از ملکات اخلاقی و حرفه‌ای مرتبط و همچنین، تقوای الهی می‌شود.

پل زدن از نظریه به عمل تربیتی (یا به بیان بهتر، رسیدن از نظریه کلی به تشخیص مصداقی تربیتی در موقعیت) در موارد قابل توجهی صرفاً با به کار بستن مجموعه‌ای از دستورالعمل‌ها و الگوهای منطقی و منظم و یا حتی آگاهی از شناخت‌های جزئی مفهومی و ذهنی درباره موقعیت عمل و قرار دادن آنها در کنار شناخت‌های کلی تحقق نمی‌یابد. برای تشخیص مصداقی کنش تربیتی شایسته، باید از مجموعه‌ای از ویژگی‌ها، اوصاف و ملکات نفسانی و خلقی نیز برخوردار

بود و آنچه در تبدیل شدن فرد به مربی، نقش اساسی دارد، همین اوصاف و ملکات است، نه دانش‌های مفهومی، مهارت‌های تکنیکی و ابزارهای او. آنچه شکاف میان نظر تربیتی (که همیشه از جنس دانش حصولی و غالباً کلی است) و عمل تربیتی (به معنای تشخیص مصداقی در موقعیت عمل) را پر می‌کند، شخصیت تربیت یافته و مربی‌منشانه‌ای است که منشأ شناسایی شایسته‌ترین اقدام (با در نظر داشت مجموع شرایط زمانی و مکانی و مخاطب و ...) می‌شود.



منابع

۱. ابن سینا (۱۳۶۳)، المبدأ و المعاد، به اهتمام عبدالله نورانی، تهران: مؤسسه مطالعات اسلامی.
۲. ابن سینا (۱۳۷۱)، المباحثات، تقدیم و تحقیق محسن بیدارفر، قم: انتشارات بیدار.
۳. ابن سینا (۱۴۰۰)، عیون الحکمة، رسائل ابن سینا، قم: انتشارات بیدار.
۴. ابن سینا (۱۴۰۴ الف)، الشفاء (الالهیات)، تصدیر و مراجعه أحمد مدکور، تصحیح جورج قنواتی و سعید زاید، قم: مکتبه آیه الله مرعشی نجفی.
۵. ابن سینا (۱۴۰۴ ب)، الشفاء (الطبیعیات)، تصدیر و مراجعه أحمد مدکور، تصحیح جورج قنواتی و سعید زاید، قم: مکتبه آیه الله مرعشی نجفی.
۶. ابن سینا (۱۴۰۴ ج)، التعليقات، تحقیق و تقدیم عبدالرحمن بدوی، قم: مکتب الإعلام الإسلامی.
۷. ابن سینا (۲۰۰۷)، احوال النفس (رسالة فی النفس و بقائها و معادها)، تحقیق أحمد فؤاد الأهوانی، باريس: دار بیلیون.
۸. سهروردی، شهاب‌الدین (۱۳۷۵ الف)، کلمة التصوف، مجموعه مصنفات شیخ اشراق، جلد چهارم، مقدمه و تصحیح هانری کرین، سید حسین نصر و نجفقلی حبیبی، تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
۹. سهروردی، شهاب‌الدین (۱۳۷۵ ب)، المشارع و المطارحات، مجموعه مصنفات شیخ اشراق، جلد اول، مقدمه و تصحیح هانری کرین، سید حسین نصر و نجفقلی حبیبی، تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
۱۰. سهروردی، شهاب‌الدین (۱۳۷۵ ج)، التلویحات اللوحیة و العرشیة، مجموعه مصنفات شیخ اشراق، جلد اول، مقدمه و تصحیح هانری کرین، سید حسین نصر و نجفقلی حبیبی، تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
۱۱. شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی و دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
۱۲. طباطبایی، علامه سید محمد حسین (۱۴۱۷)، المیزان فی تفسیر القرآن، قم: مکتب النشر الإسلامی التابع لجماعة المدرسين (الطبعة الخامسة).

۱۳. طباطبایی، علامه سیدمحمدحسین (۱۳۸۸)، بررسی‌های اسلامی، به کوشش سیدهادی خسروشاهی، قم: بوستان کتاب.
۱۴. فارابی، ابونصر (۱۴۰۵)، فصول منتزعة، تحقیق و تصحیح و تعلیق فوزی نجار، تهران: مکتبه الزهراء.
۱۵. فارابی، ابونصر (۱۴۰۸)، التوطئة فی المنطق، المنطقیات (الجزء الأول)، مقدمة و تحقیق محمد تقی دانش‌پژوه، قم: مکتبه آیت‌الله المرعشی النجفی.
۱۶. فارابی، ابونصر (۱۴۱۳ الف)، تحصیل السعادة، الاعمال الفلسفية، مقدمة و تحقیق و تعلیق جعفر آل‌یاسین، بیروت: دارالمناهل.
۱۷. فارابی، ابونصر (۱۴۱۳ ب)، التنبيه على سبيل السعادة، الاعمال الفلسفية، مقدمة و تحقیق و تعلیق جعفر آل‌یاسین، بیروت: دارالمناهل.
۱۸. فارابی، ابونصر (۱۹۹۱)، کتاب الملة، کتاب الملة و نصوص أخرى، تحقیق و تعلیق محسن مهدی، بیروت: دار المشرق (الطبعة الثانية).
۱۹. فارابی، ابونصر (۱۹۹۵)، آراء اهل المدينة الفاضلة و مضاداتها، تحقیق و تعلیق علی بوملحم، بیروت: دار و مکتبه الهلال.
۲۰. فارابی، ابونصر (۱۹۹۶ الف)، إحصاء العلوم، تحقیق و تعلیق علی بوملحم، بیروت: دار و مکتبه الهلال.
۲۱. فارابی، ابونصر (۱۹۹۶ ب)، السياسة المدنية، مقدمة و شرح و تعلیق علی بوملحم، بیروت: دار و مکتبه الهلال.
۲۲. لطیفی، علی (۱۳۹۶)، میانی فلسفی علم تربیت اسلامی، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۲۳. مطهری، مرتضی (۱۳۶۸)، ده گفتار، تهران: انتشارات صدرا (چاپ پنجم).
۲۴. ملاصدرا (۱۳۰۲)، اکسیر العارفين، مجموعة الرسائل التسعة، قم: مکتبه المصطفوی.
۲۵. ملاصدرا (۱۳۵۴)، المبدأ و المعاد، تصحیح سید جلال‌الدین آشتیانی، تهران: انجمن حکمت و فلسفه ایران.
۲۶. ملاصدرا (۱۳۶۰)، الشواهد الربوبية، تصحیح، تعلیق و مقدمه سید جلال‌الدین آشتیانی، مشهد: مرکز نشر دانشگاهی (چاپ دوم).
۲۷. ملاصدرا (۱۳۶۳)، مفاتیح الغیب، مقدمه و تصحیح محمد خواجه‌جوی، تهران: مؤسسه تحقیقات فرهنگی.

۲۸. ملاصدرا (۱۳۶۶)، تفسیر القرآن الکریم، تحقیق محمد خواجهوی، قم: انتشارات بیدار (چاپ دوم).
۲۹. ملاصدرا (۱۳۷۵)، اجوبة المسائل الكاشانية، مجموعه رسائل فلسفی صدر المتألهین، تحقیق و تصحیح حامد ناجی اصفهانی، تهران: انتشارات حکمت.
۳۰. ملاصدرا (۱۳۸۳)، شرح اصول کافی، تصحیح محمد خواجهوی، تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
۳۱. ملاصدرا (۱۴۲۲)، شرح الهدایة الاثریة، تصحیح محمد مصطفی فؤاد دکار، بیروت، مؤسسة التاریخ العربی.
۳۲. ملاصدرا (۱۹۸۱)، الحکمة المتعالیة فی الأسفار العقلیة الأربعة، بیروت: دار إحياء التراث العربی (الطبعة الثالثة).
۳۳. ملاصدرا (بی تا)، الحاشیة علی الهیات الشفاء، قم: انتشارات بیدار.
۳۴. نیلی پور، مریم (۱۳۹۵)، معنانشناسی شناختی تقوادر قرآن، رساله دکتری رشته علوم قرآن و حدیث، قم: دانشگاه قرآن و حدیث.
35. Brezinka, Wolfgang (1992), *Philosophy of Educational Knowledge*, translated by James Stuart Brice & Raoul Eshelman, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
36. Carr, Wilfred & Stephen Kemmis (1986), *Becoming Critical; Education, Knowledge and Action Research*, London & New York, RoutledgeFarmer.
37. Herbart, Johan Friedrich (1908), *The Science of Education; Its General Principles Deduced from Its Aims*, translated by Henry M. & Emmie Felkin, Boston: D. C. Heath & Co.
38. James, William (1899), *Talks to Teachers on Psychology: and to Students on Some of Life's Ideals*, New York: Henry Holt & Company.
39. Kenklies, Karsten (2012), Educational Theory as Topological Rhetoric: The Concepts of Pedagogy of Johann Friedrich Herbart and Friedrich Schleiermacher, *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 31, No. 3, pp. 265–273.
40. Royce, Josiah (1891), Is there a Science of Education? (I), *Educational Review*, Vol. 1, pp. 15–25, New York: Henry Holt & Company.

41. Schleiermacher, Friedrich D. E. (2020), *Outlines of the Art of Education – Introductory Lecture – Selections*, translated by Norm Friesen & Karsten Kenklies, accessed online at:
<https://www.researchgate.net/publication/341386434>.
42. Wulf, Christoph (2003), *Educational Science; Hermeneutics, Empirical Research, Critical Theory*, Münster: Waxmann.

