

Analyzing the Concepts of the “Principle” and “Method” in Islamic Education

Seyyed Mohammad Sadiq Mousavi-Nasab¹ 

1. Faculty Member of Imam Khomeini Educational and Research Institute, a Member of the Association of Education in the Hawza, Qom, Iran.

smsmn4313@gmail.com

Received: 2024/11/30; Accepted: 2025/04/28

Extended Abstract

Introduction: Systematizing knowledge and theoretical discussions is essential, as it facilitates the clarity of concepts and the categorization of information. The collection of educational knowledge should also be organized within a coherent and interconnected framework so that each element can find its place and establish its relationship with the others. Therefore, the effort to accurately define the concepts of the Islamic education system and to logically explain the relationships between them is of great importance.

Principle and *method* are two fundamental concepts in the epistemic system of education. The significance of these two elements lies in the fact that educators increasingly engage with them in their educational interactions. We must understand what is meant when we say, "An educator must correctly utilize educational methods and principles in their practice." As long as the concepts of *method* and *principle* are not clear, it is impossible to provide an accurate answer to this question.

Objective: This study aims to review the concepts of the two terms, *principle* and *method*, as well as their relationships, and to provide a more precise definition. Studies have shown that the common definition of *principle* and *method* as the rules of behavior for an educator is not comprehensive and exhaustive, making it impossible to distinguish between them based on generality and particularity.

Method: The research method employed in this study primarily involves the description and analysis of relevant concepts and propositions. For this purpose, the views and definitions presented in various sources related to the last few decades are reviewed and compared, and a final analysis yields the chosen definition. The definitions were mainly obtained from individuals such as Professor Khosrow Baqeri, the late Professor Gholam-Hossein Shokoohi, Professor Alireza Araf, the late Ayatollah Mesbah Yazdi, and Professor Seyyed Ali Hosseini-Zadeh; these individuals provided the author with rich sources for analysis, summary, and final conclusion.





Research Institute of
Hawzah and University

Islamic Education (EDU)

Journal homepage: <https://islamicedu.rihu.ac.ir/>



Original Article

Findings: A careful examination of the *principles* proposed by these scholars reveals that what they mean by the principle is a method, namely, a general action that should be taken. For example, the *principle* of "activity" requires the educator to force the learner to personally experience and examine objects and handle emerging problems, and not to be satisfied with observing the experiences of others. (Shokoohi, 2011, pp. 142-160). These explanations demonstrate that the term 'principle' refers to a specific type of practical action that educators should undertake. Referring to the other *principles* mentioned also confirms the same hypothesis. In other words, *principle* in the literature of the ancients is the same as the general *method* (which can have instances).

After it became clear that the proposed concept of *method* eliminates the need for *principle* in its common and well-known meaning, the question arises whether the use of *methods*, that is, educational measures, is sufficient for the effectiveness of educational operations or whether another element should be present in addition to educational measures. Examining the educational process and its study shows that the use of *methods* is not sufficient for its success. Sometimes the *method* is carried out, but it does not have an educational effect and may have the opposite effect in the long run. For example, encouraging without observing the necessary points and conditions not only does not increase the likelihood of repeating the action, but also may be a deterrent in some way. Successful educators use the educational *methods* along with another tool, which can be called "the *principle* of education". If we examine the issue from this perspective, the "principles" of education serve as behavioral rules and a guide for educators, outlining how to implement and act accordingly. In other words, in the educational process, the educator cannot carry out educational actions or *methods* in any form or manner and be indifferent to the behavioral rules and their working conditions. Success in educational activities is conditional on how we should do it, and as a result, paying attention to these rules and observing them is essential. In other words, observing educational *principles* is a condition for the effectiveness and efficiency of educational *methods* and processes. And perhaps observing the conditions for doing something is more important than the thing itself, because in many cases, the damage of performing actions incorrectly is greater than the damage of leaving them.

To achieve *principle* in the sense of the conditions of *method*, we also use a practical analogy that requires two introductions; one is the goal, and the other is the basis. The objective statement is reported as follows: "It is desirable that the educational *method* be implemented efficiently and effectively." But what helps in achieving this goal? Compliance with the desired conditions. This is actually the second premise of the practical analogy that serves as the basis: "The efficiency and effectiveness of the method are conditional on compliance with its *principles* and conditions." From these two premises, we conclude the *principle*: "The educator should comply with the specific conditions and quality of the *method*." For example, we know that "creating awareness" is a very useful and key method in education. The more the learner is aware of the surrounding facts and his duties, the closer the educational process will be to its goal, and the greater the educator's success in carrying out the relevant responsibilities. However, we are well aware that awareness is effective only when it is accompanied by honesty in both speech and action. A trainer who is inactive and lacks conditions is not successful. This fact is stated very clearly in the words of Imam Ali ('a.): "Whoever places himself as a leader of the people should commence with educating his own self before educating others, and his teaching should be by his own conduct before teaching by the tongue..." (Nahj al-Balagha, Hikmat 73)

Conclusion: The summary of the above discussions indicates that the existing literature in Islamic education can be compiled more agilely and fluently. For this purpose, this study proposes that the concept of *principle*, in the well-



Research Institute of
Hawzah and University

Islamic Education (EDU)

Journal homepage: <https://islamicedu.rihu.ac.ir/>



Original Article

known sense, should be replaced by *method*. In fact, what is proposed as *principle* is nothing but the general *method* that divides the various *methods* under its own category.

In addition to this element called *method*, the study has also proposed another element that indicates the conditions for the success and effectiveness of *methods*. In other words, every *method* is effective if the *principles* and conditions are also observed along with it. The name of this new element is *principle*.

Keywords: Islamic education, principle, method.

Cite this article: Seyyed Mohammad Sadiq Mousavi-Nasab. (2025), "Analyzing the Concepts of the "Principle" and "Method" in Islamic Education", Islamic Education, 20(52): 1-16.





واکاوی مفهوم «اصل» و «روش» در تربیت اسلامی

سید محمد صادق موسوی نسب^۱

۱. عضو هیأت علمی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)، قم، ایران و عضو انجمن تعلیم و تربیت حوزه علمیه قم.

smsmn4313@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۱۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۰۸

چکیده گسترده

نظام‌سازی در معارف و بحث‌های نظری کاری ضروری است. چراکه موجبات روشنایی مطالب و دسته‌بندی اطلاعات را فراهم می‌آورد. مجموعه معارف تربیتی نیز باید در یک چارچوب به هم پیوسته و منسجم تدوین شود تا هر عنصر جای خود را پیدا کرده و ارتباط خود را با بقیه بیابد. از این‌رو تلاش برای تعریف دقیق عناصر نظام تعلیم و تربیت اسلامی و تبیین منطقی روابط بین آنها از اهمیت بالایی برخوردار است. اصل و روش دو عنصر بسیار مهم در نظام معرفتی تعلیم و تربیت هستند. اهمیت این دو عنصر بیشتر بدان جهت است که مریبان در صحنه تعاملات تربیتی خود بیشتر و بیشتر با آنها سروکار دارند. ما باید بدانیم منظور چیست که می‌گوییم: «مربی در عمل تربیتی خود باید به‌درستی از روش‌ها و اصول تربیتی استفاده کند». تا وقتی مفهوم روش و اصل معلوم نباشد، نمی‌توان پاسخ دقیقی به این سؤال ارائه کرد. هدف این تحقیق آن است که مفهوم اصل و روش، و همچنین روابط آنها، را مورد بازبینی قرار داده و تعریف روشن‌تری ارائه کند. بررسی‌ها نشان داد که تعریف رایج اصل و روش به قواعد رفتاری مربی تعریف تام و تمامی نیست. چنان‌که تمیز بین آنها براساس کلیت و جزئیت شدنی نیست. روش تحقیق مورد استفاده در این تحقیق عمدتاً توصیف و تحلیل مفاهیم و گزاره‌های مربوط است. بدین منظور ابتدا دیدگاه‌ها و تعارضات ارائه‌شده در منابع مختلف مربوط به چند دهه اخیر بازبینی و مقایسه می‌شوند و با یک تحلیل نهایی، نهایتاً، تعریف مختار به دست می‌آید. دیدگاه‌های مورد نظر بیشتر از کسانی مانند استاد خسرو باقری، مرحوم استاد غلامحسین شکوهی، استاد علیرضا اعرافی، مرحوم آیت‌الله مصباح یزدی، استاد سید علی حسینی‌زاده به دست آمد و این تعاریف سرمایه غنی نویسنده برای تحلیل و جمع‌بندی و نتیجه‌گیری نهایی شد. دقت در اصول پیشنهادی این اندیشمندان نشان می‌دهد که منظور ایشان از اصل نوعی روش یعنی اقدامی کلی است که باید انجام گیرد. به‌عنوان مثال اصل «فعالیت» از مربی می‌خواهد که متری را به تجربه و واری شخصی اشیاء و دست‌ورزی مسائل پدیدآمده وا دارد و به هیچ عنوان به مشاهده تجارب دیگران اکتفا نکند. (شکوهی، ۱۳۹۰، صص ۱۴۲-۱۶۰) این توضیحات نشان می‌دهد که مراد از آنچه به نام اصل آمده نوعی اقدام عملی است که مربی باید صورت دهد. مراجعه به «اصول» دیگر یادشده نیز همین فرضیه را تأیید می‌کند. به عبارت دیگر، «اصل» در ادبیات قدما همان «روش» کلی است (که می‌تواند مصادیقی داشته باشد).

پس از آنکه معلوم شد مفهوم پیشنهادی روش ما را از «اصل» به معنای شایع و مشهور آن بی‌نیاز می‌کند، این سؤال مطرح می‌شود که آیا برای کارآمدی عملیات تربیت، به‌کارگیری روش‌ها یعنی اقدامات تربیتی کافی است یا علاوه بر اقدامات تربیتی عنصر دیگری نیز باید حضور داشته باشد. بررسی فرایند تربیت و مطالعه آن نشان می‌دهد که برای موفقیت در آن به‌کارگیری روش‌ها کافی نیست. گاهی روش انجام می‌شود ولی تأثیر تربیتی ندارد و شاید در دراز مدت اثر عکس بگذارد. مثلاً تشویق بدون رعایت نکات و شرایط لازم نه تنها احتمال تکرار فعل را بیشتر نمی‌کند؛ بلکه ممکن است به نوعی بازدارنده باشد. در واقع مریبان موفق روش‌های تربیت را به همراه ابزار دیگری، که می‌توان «اصول تربیت» نامید، به کار می‌گیرند. اگر از این زاویه به مسأله بنگریم، «اصول» تربیت عبارت است از قواعد رفتاری و راهنمای عمل مربی که نحوه اجرا و چگونگی اقدام را نشان می‌دهد. به عبارت دیگر،





Research Institute of
Hawzah and University

تربیت اسلامی

Journal homepage: <https://islamicedu.rihu.ac.ir/>



نوع مقاله: پژوهشی

مربی در فرایند تربیت نمی‌تواند اقدامات تربیتی یا روش‌ها را به هر شکل و نحوه‌ای انجام دهد و نسبت به قواعد رفتاری و شرایط کاری خود بی‌توجه باشد. موفقیت در فعالیت‌های تربیتی، مشروط به آن است که آن را چگونه انجام دهیم و در نتیجه توجه به این قواعد و رعایت آنها ضروری است. به عبارت دیگر، رعایت اصول تربیتی شرط تأثیرگذاری و کارآمدی روش‌ها و فرایند تربیت هستند. و ای بسا که رعایت شرایط انجام کاری از خود آن مهم‌تر باشد. چراکه در بسیاری از موارد خسارت انجام اقدامات به شکل غلط از خسارت ترک آنها بیشتر است.

برای دستیابی به «اصل» به معنای شرایط «روش» نیز از قیاس عملی استفاده می‌کنیم که به دو مقدمه نیاز دارد؛ یکی هدف و دیگری مبنا. گزاره هدف چنین گزارش می‌شود: «مطلوب است روش تربیتی به شکلی کارآمد و مؤثر اجرا گردد». اما چه چیزی در تحقق این هدف یاری می‌رساند؟ رعایت شرایط مورد نظر. این در واقع مقدمه دوم قیاس عملی است که نقش مبنا را ایفا می‌کند: «کارآمدی و تأثیرگذاری روش مشروط است به رعایت اصول و شرایط آن». از این دو مقدمه اصل را نتیجه می‌گیریم: «مربی باید شرایط و کیفیت خاص روش را رعایت کند». به عنوان مثال، می‌دانیم که «آگاهی‌بخشی» یک روش بسیار مفید و کلیدی در امر تربیت است. هرچه مربی نسبت به حقایق پیرامونی و نسبت به وظایف خود آگاه‌تر باشد جریان تربیت به هدف خود نزدیک‌تر خواهد شد و توفیقات مربی در اجرای وظایف مربوط بیشتر خواهد بود. اما نیک می‌دانیم که آگاهی‌بخشی در صورتی کارآمد است که با صداقت در گفتار و عمل همراه باشد. مربی بی‌عمل و فاقد شرایط موفق نیست. این حقیقت به شکلی بسیار صریح در کلام امیر بیان آمده است: «مَنْ نَصَبَ نَفْسَهُ لِلنَّاسِ إِمَامًا، [فَعَلَيْهِ أَنْ يَبْدَأَ] فَلْيَبْدَأْ بِتَعْلِيمٍ نَفْسِهِ قَبْلَ تَعْلِيمِ غَيْرِهِ؛ وَلْيَكُنْ تَأْدِيبُهُ بِسَيْرَتِهِ قَبْلَ تَأْدِيبِهِ بِلِسَانِهِ...». (نهج البلاغه، حکمت ۷۳)

جمع‌بندی مباحث فوق حکایت از آن دارد که ادبیات موجود در زمینه تعلیم و تربیت اسلامی می‌تواند چابک‌تر و روان‌تر تدوین شود. به این منظور پیشنهاد این مقاله آن است که مفهوم اصل به معنای مشهور جای خود را به روش بدهد. در واقع آنچه به عنوان اصل مطرح می‌شود چیزی جز همان روش کلی نیست که مقسم انواع روش‌های زیر مجموعه خود است.

در کنار این عنصر که روش نام دارد، مقاله عنصر دیگری را نیز پیشنهاد داده است که حکایت از شرایط موفقیت و تأثیرگذاری روش‌هاست. به عبارت دیگر، هر روش در صورتی تأثیرگذار است که اصول و شرایطی نیز در کنار آن رعایت شود. نام این عنصر جدید اصل است. کلمات کلیدی: تربیت اسلامی، اصل، روش.

استناد: سید محمد صادق موسوی نسب (۱۴۰۴)، «واکاوی مفهوم «اصل» و «روش» در تربیت اسلامی»، مجله تربیت اسلامی، ۲۰(۵۲): ۱-۱۶.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. مقدمه

نظام‌سازی در معارف و بحث‌های نظری کاری ضروری است. چراکه موجبات روشنایی مطالب و دسته‌بندی اطلاعات را فراهم می‌آورد. مجموعه معارف تربیتی نیز باید در یک چارچوب به‌هم‌پیوسته و منسجم تدوین شود تا هر عنصر جای خود را پیدا کرده و ارتباط خود را با بقیه عناصر بیابد. از این‌رو تلاش برای تعریف دقیق عناصر نظام تعلیم و تربیت و تبیین منطقی روابط بین آنها از اهمیت بالایی برخوردار است. اصل و روش دو عنصر بسیار مهم در نظام معرفتی تعلیم و تربیت هستند. اهمیت این دو عنصر بیشتر بدان جهت است که مریبان در صحنه تعاملات تربیتی خود بیشتر و بیشتر با آنها سروکار دارند. ما باید بدانیم منظور چیست که می‌گوییم: «مربی در عمل تربیتی خود باید به‌درستی از روش‌ها و اصول تربیتی استفاده کند». تا وقتی مفهوم روش و اصل معلوم نباشد، نمی‌توان پاسخ دقیقی به این سؤال ارائه کرد.

۲. مفهوم اصل و روش

در بعضی منابع تعلیم و تربیت اسلامی، اصل تربیتی را یک قاعده رفتاری کلی و روش تربیتی را یک قاعده رفتاری جزئی‌تر می‌گیرند. (باقری، ۱۳۹۰، ص ۸۸؛ و حسینی‌زاده، ۱۳۹۷ و ۱۴۰۱) براساس این تعریف، اصل و روش، هر دو کلی هستند با این تفاوت که روش، در بسیاری از موارد، نوعی از اصل بوده و جزئی‌تر از آن است.

در این زمینه چند ملاحظه وجود دارد:

الف) اینکه معمولاً اصول و روش‌ها را در قالب گزاره‌های هنجاری بیان می‌کنیم دلیل نمی‌شود که همان گزاره‌ها را اصل یا روش بدانیم. به‌عنوان مثال، ما با این گزاره که «مربی باید در وقت مناسب مرتبی را تشویق کند» از روش تشویق سخن می‌گوییم و این گزاره قالبی است برای معرفی روش یادشده؛ نه آنکه خودش روش باشد. (گروه نویسندگان، ص ۴۴۷) در مورد اصول نیز همین‌گونه است. اگر قالب گزاره‌ای را برای بیان اصول برگزیده‌ایم به معنای آن نیست که همین گزاره‌ها را اصل بدانیم؛ اصل و روش مفاهیمی هستند که این گزاره‌ها در باره آنهاست.

ب) تعریف این دو به قواعد کلی و جزئی مشکل‌ساز است. کلی، اضافی و جزئی، اضافی بودن ملاک دقیقی برای تمیز دو شیء نیست. این شاخص نمی‌تواند معیار خوبی برای تمیز این دو عنصر از یکدیگر باشد و حیرت‌افزاست؛ چراکه در این صورت تعریف ارائه‌شده متزلزل و بی‌ثبات می‌شود؛ به‌طوری که اصل و روش جای یکدیگر می‌توانند نشست. چیزی که اصل بوده روش می‌شود و چیزی که روش بوده اصل. توضیح آنکه بنابر اینکه بگوییم روش زیرمجموعه بوده و نسبت به اصل جزئی است، کافی است دو اصل را با هم ببینیم و مفهوم کلی‌تری اخذ کنیم، که در این صورت باید مفهوم جدید را «اصل» و دو مفهوم قبلی را که «اصل» بودند «روش» بدانیم. به‌عنوان مثال، اگر از دو اصل «تحول باطن» و «تغییر ظاهر» مفهومی کلی‌تر مانند «اصل تأثیر و تأثر» که هر دو را در بر داشته باشد انتزاع کنیم ناچاریم عنوان جدید را، که کلی‌تر است، «اصل» و دو عنوان قبلی را، که اکنون جزئی‌تر شده‌اند، «روش» بخوانیم. همچنین اگر یک روش، مثلاً روش تنبیه، را به دو قسم تنبیه بدنی و تنبیه روحی - روانی تقسیم کنیم، تنبیه «اصل» می‌شود و اقسام جدید الاحداث «روش» می‌شوند.^۱

البته شبیه به چنین رابطه‌ای در سلسله‌مراتب اجناس و انواع منطقی وجود دارد. چنان‌که نوع مصداقی از جنس است و هر یک از اجناس نسبت به جنس خود نوع اضافی خوانده می‌شوند. یعنی با در نظر گرفتن حیثیت‌های مختلف می‌توان یک مرتبه را همزمان جنس نسبت به پایین‌تر از خود و نوع نسبت به بالاتر از خود دانست. حال سؤال اینجاست که آیا می‌توان چنین رابطه‌ای را بین اصل و روش در نظر گرفت. پاسخ منفی است؛ چراکه اصل و روش در مجموعه معرفتی نظام تعلیم و تربیت جدا و مستقل از هم در نظر گرفته می‌شوند و فرض آن است که این دو تباین مفهومی و مصداقی دارند. پس معنا ندارد (و لاقلاً بعید است کسی بپذیرد) که چیزی را از یک نظر اصل و از نظر دیگر روش بدانیم. بنابراین باید چنان تعریفی از این دو ارائه کنیم که تمایز تبدیل‌ناپذیری را رقم بزند.

۱. ناگفته نماند که این مفاهیم قبلاً با ابهام بیشتری همراه بود و تعاریفی که ارائه می‌شد از بیان ضعیف‌تری برخوردار بود. «هوشیار متذکر می‌شود که کلمه اصل در مواردی استعمال می‌شود که می‌توان به جای آن کلمات مرام و مسلک و قانون و دستور و روش را گذاشت و این اشتباهی است که باید از آن پرهیز شود. مرام یا مسلک مربوط به شخص انسان است، امری است نسبی و اعتباری و ضرور نیست که اساس عینی و واقعی داشته باشد؛ لیکن اصل امری است عینی و واقعی. بدین معنا که از لحاظ شیء وجود دارد. چنانکه رابطه شاگرد و معلم ایجاب می‌کند که معلم دارای اعتبار و سندیت باشد.... مراد از روش در این مورد طریقه‌ای است که میان اصل و هدف امتداد دارد و عمل تربیتی را منظم و متصل به هدف و منظور مربی می‌کند. روش کار نشان می‌دهد که چگونه می‌توان از اصل یا از اصولی استفاده کرد و به هدف رسید. هدف آموزش و پرورش از طریق اصول و روش‌های مربوط به آن تحقق پیدا می‌کند.» (شکوهی، ص ۱۳۸ و ۱۳۹)

ج) اگر اصول و روش‌ها را قواعد کلی و جزئی بدانیم روش‌ها مصداق اصل‌ها هستند؛ حتی گفته‌اند که در مواردی برای استنباط روش یک اصل را به یک گزاره‌ای که معرف یکی از مصداق‌های آن اصل است ضمیمه کرده و یک قیاس عملی تشکیل می‌دهیم. نتیجه این قیاس یک روش است (باقری، ۱۳۹۵، ص ۶۳-۶۴). با این حساب هر روش نمایانگر اصل مربوط به خود است. پس اگر روش‌ها را، که به فرض مصداق اصل مربوط هستند، به اجرا در آوریم، اصل مورد نظر نیز خودبه‌خود اجرا شده و دیگر نیازی نیست اجرای اصل را مستقلاً دنبال کنیم؛ چراکه اصل‌ها به وجود روش‌ها موجودند و لذا آنچه باید دنبال شود روش‌هاست نه اصول. براین اساس، آنچه لازم است به مریبان گوشزد شود و به‌عنوان یک وظیفه تربیتی مطالبه گردد تحقق روش‌هاست؛ بدون آنکه نسبت به اصول حساسیت مستقلاً داشته باشیم. این در حالی است که از فحوای مباحث اصول و روش‌ها چنین بر می‌آید و انتظار می‌رود که همزمان هم اصول و هم روش‌ها باید پیگیری شوند. این امر نشان می‌دهد که یا تلقی کلی و جزئی بودن اصل و روش در جای خود نیست و یا مطالبه اجرای اصول تربیت در کنار اجرای روش‌ها غلط است.

د) در عمل شاهدیم که در اکثر قریب به اتفاق موارد رابطه کلی و جزئی بین اصول و روش‌ها رعایت نشده است. چنان‌که در کتاب نگاهی دوباره به تربیت اسلامی شاهدیم در اکثر موارد رابطه موجود بین اصل و روش رابطه علی و معلولی است و گفته‌اند که روش‌ها موجب پیدایی اصول می‌شوند. (باقری، ۱۳۸۵، صص ۸۵ تا ۲۴۰). یعنی روش‌ها وسیله و علت پیدایی اصل مربوط خود هستند. به‌عنوان مثال، با اجرای دو روش «تلقین به نفس» و «تحمیل به نفس» است که اصل مربوط یعنی «تغییر ظاهر» ظهور می‌یابد. همچنین است رابطه دو روش «ابراز توانایی‌های مرتبی» و «تغافل مرتبی» با اصل «عزت و شخصیت مرتبی». یعنی با آمدن دو روش یادشده است که اصل مورد اشاره پدید می‌آید.

به نظر می‌رسد در اینجا خلطی صورت گرفته است؛ چیزی را که در واقع «هدف میانی» است «اصل» نامیده‌اند. این نکته از ویژگی علیت که برای روش قائل هستند معلوم می‌گردد؛ چراکه آنچه روش‌ها نقش علیت نسبت بدان دارند و پدیدآیی آن را رقم می‌زنند هدف است که در جای خود توضیح داده شده و انواع غایی و میانی آن مورد پذیرش همه اندیشمندان قرار گرفته است. نباید هدف را با چیز دیگری (اصل) اشتباه گرفت. عجیب‌تر آن است که به هنگام تعریف اصل و روش رابطه کلی و جزئی را بین آن دو در نظر گرفته‌اند و با وجود این، روش را علت پدیدآیی اصل معرفی کرده‌اند. این در حالی است که اگر کلی و جزئی باشند روش مصداقی از اصل است و نه علت پدیدآیی آن. درست است که در تمام موارد با آمدن روش اصل هم محقق می‌شود، ولی اینکه در نقش مصداق ایفای نقش کند یا به‌عنوان علت ظاهر شود فرق دارد. باید تعیین کنید که کدام رابطه بین آن دو وجود دارد. یقیناً روش نباید علت پدیدآیی چیزی جز هدف باشد. چون همان‌طور که گذشت روش‌ها نقش علیت خود را فقط نسبت به هدف اجرایی می‌کنند. بنابراین در مواردی که روش را به کار می‌گیریم تا اصل پدید آید آنچه اصل نامیده‌ایم، در واقع، اصل نیست؛ بلکه هدف میانی است. اصل نامیدن چنین عنصری محل تأمل است. اما در موارد بسیار نادری که این رابطه رعایت شده و روش‌ها مصداق اصل مربوط هستند (مانند رابطه دو روش «آراستگی ظاهر» و «تزئین کلام» با اصل خود یعنی «آراستگی» و نیز رابطه دو روش «بیان قهر مهر» و «عطا و حرمان» با اصل «ابراز یا منع محبت») تعریف به کلی و جزئی صادق است. لکن این اشکال باقی است که در این صورت اساساً چه نیازی به آن داریم که این امر کلی را به نامی غیر از روش بنامیم. این امر کلی را «روش»ی کلی و زیرمجموعه آن را روش‌های جزئی و جزئی‌تر می‌توان نامید.

ه) در کتاب درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی، در تکمیل الگوی فرانکنا،^۱ مسیری را برای استنتاج «اصل» پیشنهاد داده که به نظر می‌رسد اساساً ضرورتی ندارد. در الگوی فرانکنا از کنار هم قرار دادن یک هدف و یک گزاره واقع‌نگر فلسفی یا الهیاتی به یک نگرش یا دانشی دست می‌یابیم که باید کسب کرد و، به‌دنبال، از کنار هم گذاردن این دانش با یک گزاره واقع‌نگر روشی به یک روش می‌رسیم. الگوی فرانکنا در اینجا خاتمه می‌یابد. اما نویسنده محترم در اینجا در کنار روش، و دقیقاً با همان سازوکاری که به دانش دست یافتیم، پیدایش اصل را هم اضافه می‌کند. (باقری، ۱۳۹۵، ص ۵۹) به نظر می‌رسد آنچه موجب شده ایشان چنین ابتکاری را به خرج دهند و در الگوی فرانکنا جایی برای اصل باز کنند پاسخ به این سؤال است که اصول تربیت که در آثار مربوط نامبرده شده، چگونه استخراج می‌شوند. گویا مفروض گرفته‌اند که «اصل» عنصری است که در رتبه مقدم بر روش است و برای اعتباربخشی به آن باید جایگاهی را قبل از

روش برای آن در نظر گرفت. (همان) این در حالی است که هیچ نیازی به این کار نیست؛ چراکه به نظر می‌رسد اساساً آنچه در منابع پیشین مطرح است چنین جایگاهی ندارد و «اصل» در ادبیات این علم به این معنا که اینجا اخذ شده نمی‌باشد. پس به چه معناست؟ رجوع به آثار کرشن اشتاینر،^۱ دیویی^۲ و سایر پیشگامان^۳ بحث «اصول تربیت» نشان می‌دهد که معنا و مفهومی آن‌طور که در این چند دهه ادبیات تعلیم و تربیت در ایران رواج یافته در نظرشان نبوده است.^۴

دقت در اصول پیشنهادی این اندیشمندان نشان می‌دهد که منظور ایشان از اصل نوعی روش یعنی اقدامی کلی است که باید انجام گیرد. به‌عنوان مثال اصل «فعالیت» از مربی می‌خواهد که مربی را به تجربه و واریسی شخصی اشیاء و دست‌ورزی مسائل پدیدآمده وا دارد و به هیچ عنوان به مشاهده تجارب دیگران اکتفا نکند. (شکوهی، ۱۳۹۰، صص ۱۴۲-۱۶۰) این توضیحات نشان می‌دهد که مراد از آنچه به نام اصل آمده نوعی اقدام عملی است که مربی باید صورت دهد. مراجعه به «اصول» دیگر یادشده نیز همین فرضیه را تأیید می‌کند. به عبارت دیگر، «اصل» در ادبیات قدما همان «روش» کلی است (که می‌تواند مصادیقی داشته باشد).^۵

و محققان به‌درستی برای دستیابی به وظایف مربی از منطق قیاس عملی استفاده کرده‌اند. (گروه نویسندگان، ۱۳۹۰، ص ۲۹۷) «ویلیام فرانکنا در مقاله‌ای تحت عنوان الگویی برای تحلیل فلسفه تعلیم و تربیت با استفاده از الگوی قیاس عملی ارسطو پیشنهادی مطرح نموده که می‌توان از آن برای تحلیل فلسفه‌های تعلیم و تربیت هنجارین استفاده کرد.» (باقری، ۱۳۹۵ ص ۴۸) در قیاس عملی از یک مقدمه هنجاری که نقش هدف را ایفا می‌کند و یک مقدمه توصیفی که می‌گوید برای نیل به هدف مورد نظر چه کاری مفید است. خروجی این قیاس یک گزاره هنجاری است که مربی را به یک اقدام عملی مشخص و منتج هدف تربیت رهنمون می‌شود. از همین جاست که همیشه پای یک اقدام و عمل تربیتی به میان کشیده می‌شود.

اساساً مگر در مقام عمل و برای نیل به اهداف تربیتی چیزی غیر از اقدامات تربیتی به کار می‌آید؟ فضای تعلیم و تربیت چنین می‌طلبد که شخص مربی برای تحقق اهداف تربیتی دست‌به‌کار شود و عملیات مشخصی را صورت دهد. با این حساب سخن از هر عنصری باشد آن عنصر چیزی غیر از یک عمل تربیتی نیست که از انواع و اقسامی برخوردار است ولی تمام اقسام و مصادیق آن نیز از همان جنس هستند. به نظر می‌رسد می‌توانیم این اقدام تربیتی را «روش» تربیتی بنامیم. به این ترتیب عنصری به نام اصل با این مشخصات که منشأ استخراج روش باشد مورد نیاز نیست.

بنابراین، تعریف اصل و روش به قواعد تربیتی و نیز ادعای رابطه کلی و جزئی بین آن دو با مشکلات عدیده‌ای مواجه است و قابل قبول نیست. دستگاه فکری که اصل را به معنای «قاعده کلی» و روش را به معنای «قاعده جزئی» می‌گیرد از شفافیت لازم برخوردار نیست و جا دارد بازسازی شود. تا اینجا معلوم شد آنچه معمولاً به نام اصل و روش نامیده می‌شود به نوعی در ابهام قرار دارد و از شفافیت لازم برخوردار نیست. حال سؤال می‌شود چه پیشنهادی می‌توان داد.

۳. مفهوم پیشنهادی

با توجه به مشکلاتی که در تعریف یادشده از اصل و روش وجود دارد و برای شفاف‌سازی در این زمینه، تعاریف زیر پیشنهاد می‌شود:

۱. گئورگ کرشن اشتاینر Georg Kershensteiner (۱۸۵۴ - ۱۹۳۲) آموزگار اهل آلمان که از سال ۱۹۲۰ به تدریس در دانشگاه مونیخ پرداخت.
۲. جان دیویی JOHN Dewey (۱۸۵۹ - ۱۹۵۲) از معروف‌ترین فیلسوفان معاصر آمریکایی و از پیشگامان عمل‌گرایی که نفوذ بسیاری در تعلیم و تربیت جهان داشته است.
۳. اندیشمندان ایرانی مانند مرحوم دکتر هوشیار (۱۲۸۳ تا ۱۳۳۶) - از بنیانگذاران رشته علوم تربیتی در ایران - و مرحوم دکتر شکوهی (۱۳۰۵ تا ۱۳۹۵) که به‌عنوان پدر تعلیم و تربیت ایران شناخته می‌شود.
۴. کرشن اشتاینر هفت اصل (اصل فعالیت، اصل کمال و تمامیت، اصل حریت، اصل سندیت، اصل تناسب عمل و وضع، اصل تفرد و اصل اجتماع) را معرفی کرد. (شکوهی، صص ۱۴۲ تا ۱۹۴) دیویی نیز شش اصل (اصل پیوستگی و ادامه، اصل تأثیر متقابل، اصل مربوط به کنترل اجتماعی، اصل مربوط به آزادی و اصل مربوط به هدف و اصول مربوط به سازمان مواد درسی) را معرفی کرد. (شریعتمداری، صص ۴۱ تا ۵۳). دقت در مفاد و تعریفی که از اصول یادشده ارائه کرده‌اند برداشتی را که در متن ذکر شد تأیید می‌کند. چراکه آنها در واقع از جنس اقدامات تربیتی یعنی روش هستند.
۵. در اینجا ما با «روش»‌های کلی و جزئی سروکار داریم؛ نه با اصول و روش‌ها.

۳-۱. «روش» تربیت

کاربرد واژه روش و مثال‌های آن نشان می‌دهد منظور کارشناسان از روش‌ها اقداماتی است که در فرایند تعلیم و تربیت از سوی مربی انجام می‌شود. حتی در بعضی منابع به این مطلب تصریح شده است. (گروه نویسندگان، ۱۳۹۰، ص ۴۵۰) یک مربی فعالیت‌های بسیاری انجام می‌دهد تا به یک هدف مشخص نائل گردد. در منابع مربوط انواع متنوعی از این اقدامات را شاهد هستیم؛ تشویق، تنبیه، موعظه، تغافل، انذار و تبشیر، ترغیب و ترهیب، تغییر ظاهر و باطن، اصلاح شرایط، فریضه‌سازی، تذکر، و بسیاری دیگر از این قبیل‌اند (باقری، ۱۳۹۰، فصل ۴) هر یک از این روش‌ها در زمان و شرایط خاصی مفید فایده و دارای کارآمدی است.

این بسیار مهم است که آنچه از جنس اقدامات تربیتی است در یک دسته قرار بگیرد و به یک عنوان نام‌گذاری شود؛ حتی اگر بعضی از این اقدامات در زمره اصول تربیتی قلمداد شده باشد. به این موارد، که به عنوان اصل از آنها یاد شده، توجه کنید؛ تذکر، ابراز یا منع محبت، اصلاح شرایط. (باقری، ۱۳۹۰، فصل چهارم) همان‌طور که ملاحظه می‌شود همه این موارد نوعی اقدام تربیتی هستند و قاعداً باید تحت یک عنوان واحد قرار گیرند. اصول و روش‌های پیشنهادی در بقیه منابع نیز اکثراً همین‌گونه‌اند و در موارد قابل توجهی از آنچه که در اکثر منابع تعلیم و تربیت اسلامی به عنوان اصل و روش ذکر شده و به بحث گذاشته شده چنین شرایطی برقرار است.^۱ به این صورت در بعضی منابع روش و اصل را نوعی فعالیت می‌دانند که برای تحقق هدف تربیتی لازم است. در تعریف روش گفته‌اند: «روش‌های تعلیم و تربیت اسلامی، که با عناوینی کلی بیان می‌شوند، ناظر به انواعی از فعالیت‌های اختیاری در حوزه تعلیم و تربیت اسلامی هستند که می‌توانند ما را - هر چند در شرایطی - به اهداف مطلوبی برسانند...» (گروه نویسندگان، ۱۳۹۰، ص ۴۵۰) همچنین در تعریف اصل گفته‌اند: «اصول تعلیم و تربیت اسلامی، گزاره‌هایی تجویزی و کلی، خطاب به دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت هستند که با اتکا بر مبانی تعلیم و تربیت اسلامی، رابطه ضرورت بالقیاس میان انواع فعالیت‌های مربوط به حوزه تعلیم و تربیت را با اهداف تعلیم و تربیت اسلامی بیان می‌کنند...»^۲ (همان، ص ۲۹۷). چنان‌که ملاحظه می‌شود در این دو فراز تأکید شده که هر دو عنصر یادشده فعالیت - و به عبارتی از جنس اقدام عملی - هستند.

همان‌طور که گذشت اینکه روش را فعالیت بدانیم بسیار دقیق و قابل دفاع است. روش یقیناً از جنس فعالیت و اقدام مستقیم تربیتی است. اما در مورد اصل ابهام وجود دارد. سؤال اینجاست که اصل دقیقاً چه نسبتی با روش دارد و ربط و نسبت این دو با هم چیست. اینکه «اصل» را گزاره‌ای تجویزی و کلی بدانیم که خطاب به دست‌اندرکاران تربیت است، شفافیتی در تعریف آن ایجاد نمی‌کند و با آنچه در بالا از کتاب نگاهی دوباره به تربیت اسلامی نقل شد تفاوت روشنی ندارد؛ بلکه در واقع همان است. اگر «اصل» هم واقعاً مانند «روش» از جنس فعالیت است، آیا بهتر نیست هر دو را تجمیع کرده و همه را به اسم واحدی نام‌گذاری کنیم؟ به نظر می‌رسد این کار ممکن است؛ بلکه ترجیح دارد اکثر آنچه را که به نام «اصل» می‌نامند و تمام آنچه به نام «روش» می‌شناسند را ذیل یک عنوان قرار دهیم. پیشنهاد می‌شود از آنجاکه اکثر آنچه در منابع تعلیم و تربیت اسلامی به عنوان «اصل» و یا «روش» ذکر شده حکایت از اقدام‌های مستقیم تربیتی دارند، «روش» قلمداد کنیم. به این صورت می‌توان گفت: «روش عبارت است از هر نوع اقدام تربیتی که مربی در فضای تربیت و به منظور اثرگذاری بر مربی انجام می‌دهد».

۳-۲. ویژگی‌های «روش»

اول روش یک مفهوم فلسفی است. مفاهیم فلسفی غالباً به عنوان اوصاف اشیاء خارجی و مبین احوال و روابط و نحوه وجود آنها شناخته می‌شوند. این‌گونه مفاهیم، نه به صورت جوهر و نه به صورت عرض، فردی در خارج ندارند. در عین حال اشیاء خارجی به اینها متصف می‌شوند. مفاهیمی مانند علت و معلول، وحدت و کثرت، امکان و وجوب از این سنخ‌اند. از آنجاکه این‌گونه مفاهیم مسبوق به ادراک حسی نبوده و صورت محسوسی از آنها در ذهن نداریم، فقط به کمک تأمل و تحلیل ذهنی ادراک می‌شوند. (فناپی اشکوری، ۱۳۷۵، ص ۲۶) به

۱. ر.ک: اصول و روش‌های تربیت اسلامی، سید علی حسینی‌زاده و تربیت اخلاقی، محمد داودی و روش‌های تربیتی در قرآن، محمدرضا قائمی‌مقدم و سیره تربیتی پیامبر ﷺ و اهل‌بیت ﷺ، سید علی حسینی‌زاده و محمد داودی.

۲. «وجوب یا ضرورت، به «وجوب ذاتی» و «وجوب غیری» و «وجوب بالقیاس الی غیر» تقسیم می‌شود، و فعل واجب، یعنی کاری که انجام آن با توجه به نتیجه‌اش ضروری است. این امری است که برگشت آن به یک تحلیل منطقی است». (مصباح زدی، ۱۳۸۰، ص ۹۸) و نیز آموزش فلسفه، ج ۱، ص ۱۹۷ و ۲۰۰

عبارت دیگر، مفاهیمی که از یک ماهیت عینی و خارجی حکایت کنند، مفاهیم ماهوی و مفاهیمی که از نحوه وجود و کیفیت آن حکایت کنند مفاهیم فلسفی یا معقول ثانی فلسفی نامیده می‌شوند. مفهوم ماهوی مابازاء خارجی دارد و از فرد خارج انتزاع می‌شود. اما مفهوم فلسفی مفهومی است که مابازاء و فرد خارجی ندارد ولی منشأ انتزاع و مصداق خارجی دارد و از نحوه وجودهای خارجی انتزاع می‌شود. (مطهری، ج ۵، ۱۳۹۶، ص ۲۷۳) به عنوان مثال، «تشویق» یک روش است و یک مفهوم ماهوی نیست. چرا؟ چون این مفهوم از یک فعل خارجی (مثلاً لبخند) به اضافه یک منظور خاص حکایت می‌کند و برای انتزاع مفهوم آن به چیزی بیش از فعلی که در خارج روی می‌دهد نیاز داریم.^۱ آنچه در اینجا مفهوم ماهوی است همان «لبخند» است. اما در انتزاع مفهوم تشویق به چیزی بیش از این التفات داریم. همین‌طور است مفهوم «تذکر» و «تبشیر» و مانند آن.

بعضی از محققان (اعرافی، ۱۳۹۵، ج ۱، ص ۱۵۲) معتقدند «روش» مفهومی ماهوی بوده و «اصل» مفهومی فلسفی است. ایشان تأکید می‌کنند که روش حکایت از فعالیت‌های تربیتی دارد و اصل از کیفیت آن فعالیت‌ها حکایت می‌کند. براین اساس تفاوت اصلی بین دو مقوله اصل و روش تفاوت ماهوی است (همان، صص ۱۵۳ و ۱۵۴) اما با توجه به آنچه در عمل روی می‌دهد در ماهوی بودن مفهوم «روش» تردید جدی وجود دارد. در خارج ماهیتی به نام آنچه «روش» می‌نامیم وجود ندارد؛ بلکه ما مفهوم آن را از نحوه فعل مربوط (مصادق)^۲ و نوع رابطه آن فعل با ویژگی‌هایی مانند انگیزه و هدف مربی انتزاع می‌کنیم. «در انتزاع معقول ثانی فلسفی نیازمند به مقایسه مصداق خارجی آن با امر دیگر می‌باشیم و این برخلاف انتزاع یک مفهوم ماهوی است که در آن مقایسه فرد آن با شیء دیگر لازم نیست». (فناهی اشکوری، ۱۳۷۵، ص ۲۲۱) دوم) روش می‌تواند تجربی، عقلی یا نقلی و حتی شهودی باشد. این امر بسته به آن است که گزاره توصیفی قیاس عملی از چه منبعی اخذ شده باشد.

سوم) هر روش می‌تواند عام یا خاص باشد. به عبارت دیگر، روش‌ها به زیرمجموعه‌های کوچکتری تقسیم شده و مصادیق و انواعی پیدا می‌کنند. هر روش تا هر جا که قابل تقسیم باشد می‌تواند تنوع یابد و از این نظر محدودیتی وجود ندارد. اقسام و زیرمجموعه آن هم تماماً روش نامیده می‌شوند. از اینجاست که می‌توان از روش‌های کلی و روش‌های جزئی نام برد. به این ترتیب لزومی ندارد از عناوینی مانند شیوه و فن استفاده کنیم؛ مخصوصاً که مرزگذاری برای تعیین سطح شیوه و فن امری تقریبی و غیر دقیق است.

۴. انواع روش‌ها

«روش»‌ها قابل تقسیم به کلی و جزئی هستند و به این صورت یک روش تربیتی می‌تواند از انواع و زیرعنوان‌های متعددی برخوردار باشد. به عبارت دیگر، آنچه را در تقسیم‌بندی جاری «اصل» می‌نامند به عنوان «روش‌های کلی» یاد می‌کنیم که از زیرمجموعه‌هایی برخوردار است. این زیرمجموعه‌ها همان اموری است که در تقسیم‌بندی جاری روش نامیده می‌شود. به عنوان مثال، «فضل» یک روش کلی است و زیرمجموعه آن روش‌های جزئی. چنانکه اگر هر یک از این روش‌های جزئی تقسیم شود اقسام به دست آمده نیز روش‌های جزئی‌تر نامیده می‌شوند. به عبارت دیگر، روش‌ها از مراتب طولی برخوردارند (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۰، ص ۴۴۸) و از جهت میزان کلیت و جزئیت با یکدیگر تفاوت دارند. «ممکن است برای تفکیک این مراتب در نام‌گذاری، برای مراتب جزئی‌تر عنوانی غیر از «روش» انتخاب کنیم. اما از آنجاکه تعیین کلی‌ترین عنوان دشوار است... ضرورتی برای این تفکیک وجود ندارد. بنابراین ما همه این مراتب را «روش» می‌نامیم و روش‌ها را به مراتب طولی تقسیم می‌کنیم». (همان)

۱. بنابر اینکه مفهوم روش از فعل تربیتی به اضافه انگیزه فرد مربی انتزاع می‌شود، باید آن را اعم از روش صحیح و غلط دانسته و مواردی را که با اشتباه مربی همراه است را نیز از جنس روش بدانیم و با این حساب لازم نیست روش‌های تربیت را منحصر در اقداماتی بدانیم که نتیجه درست می‌دهد (گروه نویسندگان، ۱۳۹۰، ص ۴۴۶)؛ بلکه سخن گفتن از روش‌های آسیب‌زا (قائم‌مقدم، ۱۳۸۲) و غلط نیز در جای خود درست است. چرا که هر چند چنین عملی به نتیجه تربیتی نمی‌رسد، ولی مربی با انگیزه فعل تربیتی این کار را انجام داده است. به عبارت دیگر، روش‌ها مشروط به تحقق نتیجه نیستند.

۲. بعضی از محققان گفته‌اند که منشأ انتزاع معقولات ثانیه مصداق آن مفهوم هستند: «و یختص الفرد بما تحمل علیه الماهیه و یختص المصداق بما تحمل علیه المعقولات الثانیه» (مصباح یزدی، تعلیقه علی نهایه الحکمه، ۱۳۶۲، ص ۶۸)

۵. امتیازات این تعریف

۱. سادگی و دوری از تکلف: هر چه دستگاه‌های نظری که برای تبیین پدیده‌های طبیعی و انسانی ارائه می‌شود ساده‌تر و روان‌تر باشد با مقبولیت بیشتری روبرو می‌شوند. در واقع، از نگاه فلاسفه علم، یک معیار مهم برای ترجیح یک نظریه بر نظریه دیگر «سادگی» آن است. (ساده، ۱۳۷۵، ص ۱) «فراوان گفته‌اند که سادگی وصف مطلوبی است برای تصورات، قوانین و تئوری‌های علوم طبیعی. البته به‌جز سادگی موازین دیگری در دست‌اند که رضایت‌بخش بودن تئوری‌ها بدان وابسته است، و حتی پاره‌ای از آنها بر سادگی تقدم دارند، مانند سازگاری منطقی، داشتن مؤیدات و نداشتن مبطلات، موافق افتادن با منطقه وسیع‌تری از مدلولات تئوری و خردپسند بودن... لکن گاه هست که فقط به میان آوردن سادگی به انتخاب تعین می‌بخشد». (ماری هسه، ۱۳۷۲، ص ۱۸۱) براین اساس، می‌توان تبیین ساده‌تر و تجميع عناصر را که در پیشنهاد این مقاله به چشم می‌خورد به‌عنوان نقطه قوتی برای آن در نظر گرفت که توانست فرایند تربیت را با عناصر و هزینه کمتری تبیین کند و آن را به جریان بیندازد. بازگرداندن «اصول» تربیت به «روش‌های» آن به نوعی از غموض و پیچیدگی مفاهیم می‌کاهد و فهم مطلب را تسهیل می‌کند.

۲. افزودن یک مؤلفه جدید به نظام تعلیم و تربیت اسلامی: در منابع موجود معمولاً روش را به‌عنوان قاعده رفتاری مربی مورد بحث قرار می‌دهند و از شرایط تأثیرگذاری آن سخنی به میان نمی‌آورند.^۱ این در حالی است که عقل و نقل از ضرورت رعایت شرایطی خاص حکایت دارند. چنان‌که آموزه‌ها و معارف اسلامی نیز از وجود چنین شرایطی خبر می‌دهند. اگر با این نگاه به روش‌ها بنگریم افق وسیعی را در مقابل شاهد خواهیم بود و فصل جدیدی در ادبیات تعلیم و تربیت رونمایی خواهد شد.

۶. «اصل» تربیتی

گفتیم تمام اقدامات تربیتی و فعالیت‌هایی را که مربی برای تأثیر تربیتی انجام می‌دهد «روش» می‌نامیم. حال این سؤال مطرح می‌شود که آیا برای کارآمدی عملیات تربیت، به‌کارگیری روش‌ها یعنی اقدامات تربیتی کافی است یا علاوه بر اقدامات تربیتی عنصر دیگری نیز باید حضور داشته باشد. بررسی فرایند تربیت و مطالعه آن نشان می‌دهد که برای موفقیت در آن به‌کارگیری روش‌ها کافی نیست. گاهی روش انجام می‌شود ولی تأثیر تربیتی ندارد و شاید در درازمدت اثر عکس بگذارد. مثلاً تشویق بدون رعایت نکات و شرایط لازم نه تنها احتمال تکرار فعل را بیشتر نمی‌کند؛ بلکه ممکن است به‌نوعی بازدارنده باشد. در واقع مربیان موفق روش‌های تربیت را به‌همراه ابزار دیگری، که می‌توان «اصول تربیت» نامید، به کار می‌گیرند. اگر از این زاویه به مسئله بنگریم، «اصول» تربیت عبارت است از قواعد رفتاری و راهنمای عمل مربی که نحوه اجرا و چگونگی اقدام را نشان می‌دهد. به عبارت دیگر، مربی در فرایند تربیت نمی‌تواند اقدامات تربیتی یا روش‌ها را به هر شکل و نحوه‌ای انجام دهد و نسبت به قواعد رفتاری و شرایط کاری خود بی‌توجه باشد. موفقیت در فعالیت‌های تربیتی، مشروط به آن است که آن را چگونه انجام دهیم و در نتیجه توجه به این قواعد و رعایت آنها ضروری است. به عبارت دیگر، رعایت اصول تربیتی شرط تأثیرگذاری و کارآمدی روش‌ها و فرایند تربیت هستند. و ای بسا که رعایت شرایط انجام کاری از خود آن مهم‌تر باشد. چراکه در بسیاری از موارد خسارت انجام اقدامات به شکل غلط از خسارت ترک آن‌ها بیشتر است.

۷. استنتاج «اصل»

برای دستیابی به «اصل» به معنای شرایط «روش» نیز از قیاس عملی استفاده می‌کنیم که به دو مقدمه نیاز دارد؛ یکی هدف و دیگری مبنا. گزاره هدف چنین گزارش می‌شود: «مطلوب است روش تربیتی به شکلی کارآمد و مؤثر اجرا گردد». اما چه چیزی در تحقق این هدف یاری می‌رساند؟ رعایت شرایط مورد نظر. این در واقع مقدمه دوم قیاس عملی است که نقش مبنا را ایفا می‌کند: «کارآمدی و تأثیرگذاری روش مشروط است به رعایت اصول و شرایط آن». از این دو مقدمه اصل را نتیجه می‌گیریم: «مربی باید شرایط و کیفیت خاص روش را رعایت کند». به‌عنوان مثال، می‌دانیم که «آگاهی‌بخشی» یک روش بسیار مفید و کلیدی در امر تربیت است. هر چه مربی نسبت به حقایق پیرامونی و نسبت به وظایف خود آگاه‌تر باشد جریان تربیت به هدف خود نزدیک‌تر خواهد شد و توفیقات مربی در اجرای وظایف مربوط

۱. همان‌طور که اشاره شد اخیراً در بعضی از منابع جدید این باب باز شده و فصلی تحت عنوان اصول و شرایط تأثیرگذاری روش مطرح شده است. (حسینی‌زاده، ۱۴۰۱)

بیشتر خواهد بود. اما نیک می‌دانیم که آگاهی بخشی در صورتی کارآمد است که با صداقت در گفتار و عمل همراه باشد. مربی بی‌عمل و فاقد شرایط موفق نیست. این حقیقت به شکلی بسیار صریح در کلام امیر بیان آمده است: «مَنْ نَصَبَ نَفْسَهُ لِلنَّاسِ إِمَامًا، [فَعَلَيْهِ أَنْ يَبْدَأَ فَلَْيَبْدَأَ بِتَعْلِيمِ نَفْسِهِ قَبْلَ تَعْلِيمِ غَيْرِهِ؛ وَ لِيَكُنْ تَأْدِيبُهُ بِسِيرَتِهِ قَبْلَ تَأْدِيبِهِ بِلِسَانِهِ...].» (نهج البلاغه، حکمت ۷۳)

۸. تفاوت اصول و روش‌ها

قبلاً گذشت که اصول و روش‌ها از یک سنخ مفهومی بوده، هر دو از مفاهیم فلسفی هستند. با وجود این تفاوت‌هایی با هم دارند که آن‌ها را از یکدیگر جدا می‌سازد:

اولاً روش‌ها ناظر به خود اقدام‌ها بوده و از نفس اقدامات به‌اضافه جنبه تربیتی آنها انتزاع می‌شود. «تشویق» یعنی فعلی که با ویژگی خاصی انجام می‌گیرد.^۱ اما اصول ناظر به کیفیت اقدامات هستند و از چگونگی عمل تربیتی انتزاع می‌شوند. البته چنان‌که گفتیم در انتزاع مفهوم روش نیز توجه به شرایط پیرامونی و چگونگی مهم است و اساساً بدون حضور این کیفیت‌ها نمی‌توان به مفهوم روش دست یافت. زیرا چنان‌که گذشت روش‌ها مفاهیمی ماهوی نیستند بلکه مفهومی فلسفی به شمار می‌روند. اما اصول فقط از کیفیت و چگونگی انتزاع می‌شوند و چیز دیگری در انتزاع آنها نقش ندارد. به عبارت دیگر در تحلیل روش‌های تربیتی به یک فعل دست پیدا می‌کنیم که در فضا و جو خاصی انجام می‌شود. مفهوم روش از در نظر گرفتن آن فعل خاص توأم با تمام شرایط مورد نظر انتزاع می‌شود. اما مفهوم اصل فقط از در نظر گرفتن یک کیفیت خاص انتزاع می‌گردد. به نظر می‌رسد از همین روست که، براساس یک ارتکاز ذهنی، معمولاً می‌گوییم روش‌ها اقداماتی هستند که باید «انجام» داد، اما اصول شرایطی هستند که باید «رعایت» کرد. شاهد آنکه اصول مطرح‌شده در بعضی از منابع تعلیم و تربیت اسلامی، تماماً، بر همین معنا منطبق است و هیچ قرابتی با تعریف رایج اصول در منابع دیگر ندارد. (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۰، ص ۲۱۹)^۲ همچنین در بعضی از منابع جدید تعلیم و تربیت اسلامی ذیل هر یک از روش‌ها بحثی تحت عنوان «اصول و شرایط روش» مربوط آمده است.^۳ این امر به‌خوبی نشان می‌دهد که ارتکاز ذهنی همه ما آن است که اصل و روش را به شکلی که گذشت تعریف کنیم. ما ابتدا به اقدامات تربیتی فکر می‌کنیم که همان روش است و سپس به این می‌اندیشیم که برای تأثیرگذاری روش چه شرایطی باید رعایت گردد. اینجاست که می‌توان شرایط نامبرده را «اصل» نامید. با این حساب، به نظر می‌رسد «اصل» از مفاهیم پیرامونی «روش» است و جایگاه آن نیز در همین «شرایط» اثرگذاری «روش» قرار دارد. بنابراین، ایجاد عنوان مستقل «اصل» به معنا و به شکلی که در منابع قبل تر دیده می‌شود یک تکلف بوده و نیازی به آن نیست.

ثانیاً هر روش اقدامی است که عموماً ناظر به یک حوزه و میدان کاری خاص است. یک روش معمولاً در شرایط خاص و یا در ادوار سنی مشخص انجام می‌شود. به‌طوری که در شرایط دیگر امکان تکرار آن نیست. اما اصل قاعده‌ای است که در کنار اقدامات بسیاری (و بعضاً در تمام اقدامات تربیتی) لازم‌الرعایه است. به‌عنوان مثال، تشویق در شرایط خاصی است؛ همان‌طور که تنبیه هم در شرایط خاص دیگری است. اما اصل «رابطه صحیح انسانی» در هر دو روش تشویق و تنبیه (و بلکه در تمام روش‌های تربیتی) رعایت می‌شود.

۹. ویژگی‌های اصل

اول) اصل ناظر به روش است. یک اصل از کیفیت و نحوه اجرای موفق یک روش سخن می‌گوید. در واقع پس از آنکه روش تعیین شد نوبت آن می‌رسد که از شرایط پیرامونی و نحوه وجودی آن صحبت به میان آید. بنابراین فارغ از روش‌های تربیت اصل تربیتی معنا ندارد و ابتدا باید روش‌ها را تعیین کرد و به‌تبع آن از اصول سخن گفت. بدین‌سان نخستین چیزی که از مبانی و اهداف اتخاذ می‌شود روش است و سپس نوبت اصل‌ها می‌رسد.

۱. همان‌طور که می‌گوییم «علت» یعنی آن چیزی که در پدیدآیی «معلول» نقش دارد.

۲. در کتاب فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی «اصول» این چنین فهرست شده است: همگرایی، انطباق با اسلام، جامع‌نگری، تناسب، تدریج، استمرار، اولویت و تدبیر. (گروهی از نویسندگان، ص ۲۹۹)

۳. ر. ک: سید علی حسینی‌زاده، اصول و روش‌های تربیت در قرآن کریم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه. نویسنده ضمن پذیرفتن معنای پیشنهادی این مقاله برای اصل، می‌گوید اصل یک معنای اعم از روش هم دارد و آن همان است که به‌عنوان قاعده کلی تربیتی مطرح شده است. (همان، ص ۳)

دوم) هر روش اصل یا اصولی دارد که مربی به هنگام اجرای روش باید رعایت کند. کارآمدی و تأثیرگذاری روش در گرو اجرای اصل یا اصول یادشده است. به عنوان مثال، روش تشویق یا تنبیه به درستی اجرا نمی شود و تأثیر لازم را ندارد مگر زمانی که اصل «رابطه صحیح انسانی» رعایت گردد. یا «تنبیه» معلم در صورتی اثر دارد که او با سایر دست اندرکاران تربیت کودک «هماهنگ» عمل کند. رابطه صحیح انسانی و هماهنگی عوامل تربیت دو اصل تربیتی هستند. گاهی ممکن است دو یا چند روش در اصل یا اصول خاصی مشترک باشند. چنان که تمام روش ها در بعضی از اصول و شرایط مانند «هماهنگی»، «تدریج»، «تفاوت های فردی» و «استمرار» مشترکند.

سوم) اصل نیز از طریق یک قیاس عملی به دست می آید. یعنی برای دستیابی به یک هدف مشخص، علاوه بر آنکه اقدام مشخصی باید انجام گیرد، لازم است اقدام یادشده به شکل خاصی صورت گیرد. به عنوان مثال، محبت کردن که یک روش تربیتی بوده و خود از راه یک قیاس عملی به دست می آید، در صورتی مفید و کارگر است که افراطی نباشد. بنابراین معتدل بودن محبت یک اصل است که باید رعایت گردد. این اصل هم از طریق یک قیاس عملی به دست می آید. در تدوین این اصل چنین می گوئیم: برای نیل به یک هدف مشخص تربیتی، محبت ورزیدن لازم است. محبت فقط در صورتی ما را به هدف می رساند که از افراط و تفریط به دور باشد. نتیجه این که به هنگام محبت باید متعادل عمل کرد.

۱۰. دسته بندی دوباره چند مورد از اصول و روش ها

بازتعریف «روش» و «اصل» چه تغییری در فهرست موجود در کتاب ها و منابع مربوط ایجاد می کند؟ این سؤالی است که پاسخ به آن دستاورد عملی تحقیق جاری را آشکار می سازد. به طور کلی در تعریف جدید نیازی به وساطت «اصل» بین «مبنا» و «روش» نیست و روش ها مستقیماً از اهداف و مبانی اخذ می شوند و بنابر میزان کلیت خود از قابلیت تقسیم به انواع و اقسام جزئی تر برخوردارند. انواع روش ها مصادیق «روش» کلی هستند که در واقع مفهوم «روش» را تحقق خارجی می بخشند.

در اینجا به اجمال نام چند روش و اصل مربوط را مطرح می کنیم و جایگاه جدیدی مطابق با تعریف مقاله به هر یک می دهیم. تذکر این نکته لازم است که در دسته بندی ذیل، که در واقع نوعی بازچینش به حساب می آید، از فهرست ارائه شده در منابع معتبر دیگر، که اندیشمندان تعلیم و تربیت اسلامی آورده اند، استفاده شده تا تفاوت و تغییر ناشی از تعریف پیشنهادی بیشتر حس شود. توضیح پیرامون چند و چون این دسته بندی و احیاناً تغییرات اساسی تر را به فرصتی دیگر واگذار می کنیم.

۱۱. جمع بندی و نتیجه گیری

جمع بندی مباحث فوق حکایت از آن دارد که ادبیات موجود در زمینه تعلیم و تربیت اسلامی می تواند چابک تر و روان تر تدوین شود. به این منظور پیشنهاد این مقاله آن است که مفهوم اصل به معنای مشهور جای خود را به روش بدهد. در واقع آنچه به عنوان اصل مطرح می شود چیزی جز همان روش کلی نیست که مقسم انواع روش های زیر مجموعه خود است.

در کنار این عنصر که روش نام دارد، مقاله عنصر دیگری را نیز پیشنهاد داده است که حکایت از شرایط موفقیت و تأثیرگذاری روش هاست. به عبارت دیگر، هر روش در صورتی تأثیرگذار است که اصول و شرایطی نیز در کنار آن رعایت شود. نام این عنصر جدید اصل است.

نویسندگان مؤلفه	گروه نویسندگان	باقری	حسینی زاده	این مقاله
تغییر ظاهر	-	اصل	-	هدف میانی
تحول باطن	-	اصل	-	هدف میانی
آراستگی	-	اصل	-	روش
مداومت و محافظت	-	اصل	-	اصل (شرط تأثیر گذاری روش)
فضل	-	اصل	-	روش
عدل	-	اصل	-	روش
مسئولیت	-	اصل	-	روش

عزت	-	اصل	-	روش
تعقل	-	اصل	-	روش
تذکر	-	اصل	-	روش
مسامحت	-	اصل	-	اصل (شرط تأثیر گذاری روش)
تکلیف به قدر وسع	-	روش	-	اصل (شرط تأثیر گذاری روش)
مجازات به قدر خطا	-	روش	-	اصل (شرط تأثیر گذاری روش)
مرحله‌ای کردن تکلیف	-	روش	-	اصل (شرط تأثیر گذاری روش)
محبت	-	-	اصل	روش
رفق و مدارا	-	-	اصل	اصل (شرط تأثیر گذاری روش)
نظارت	-	-	اصل	روش
تکریم و احترام	-	-	-	روش
هم‌گرایی	اصل	-	-	اصل (شرط تأثیر گذاری روش)
انطباق با اسلام	اصل	-	-	اصل (شرط تأثیر گذاری روش)
جامع‌نگری	اصل	-	-	اصل (شرط تأثیر گذاری روش)
تناسب و اعتدال	اصل	-	-	اصل (شرط تأثیر گذاری روش)
تدریج	اصل	-	-	اصل (شرط تأثیر گذاری روش)
استمرار	اصل	-	-	اصل (شرط تأثیر گذاری روش)
اولویت	اصل	-	-	اصل (شرط تأثیر گذاری روش)
تدبیر و مدیریت	اصل	-	-	روش

منابع

۱. نهج البلاغه (۱۴۳۲ق)، النجف الاشرف: العتبة العلوية المقدسة.
۲. اعرافی، علیرضا. (۱۳۹۵). فقه تربیتی، ج ۱، مبانی و پیش فرض ها. قم: مؤسسه اشراق و عرفان.
۳. باقری، خسرو. (۱۳۹۰). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. تهران: نشر مدرسه.
۴. باقری، خسرو. (۱۳۹۵). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. جلد ۱، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۵. حسینی زاده، سید علی. (۱۳۹۷). سیره تربیتی پیامبر ﷺ و اهل بیت . تهران: سمت و حوزه و دانشگاه.
۶. حسینی زاده، سید علی. (۱۴۰۱). اصول و روش های تربیت در قرآن کریم. قم: سمت و پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۷. ساده، صدرا. (۱۳۸۶). «سادگی در نظریات علمی»، مجله ذهن، ش ۲۹ بهار، ص ۳-۱۶.
۸. شریعتمداری، علی. (۱۳۶۹). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات امیر کبیر.
۹. شکوهی، غلامحسین. (۱۳۹۰). مبانی و اصول آموزش و پرورش. تهران: به نشر، چ ۳۰.
۱۰. فنایی اشکوری، محمد. (۱۳۷۵). معقول ثانی: تحلیلی از انواع مفاهیم کلی در فلسفه اسلامی و غربی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
۱۱. قائمی مقدم، محمدرضا. (۱۳۸۲). روش های آسیب زا در تربیت از منظر تربیت اسلامی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۱۲. گروه نویسندگان زیر نظر آیت الله مصباح. (۱۳۹۰). فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. تهران: مدرسه.
۱۳. مصباح یزدی، محمد تقی. (۱۳۸۰). چکیده ای از اندیشه بنیادین اسلامی. قم: انتشارات مؤسسه امام خمینی .
۱۴. مصباح یزدی، محمد تقی. (۱۳۶۲). تعلیق علی نهایی الحکمه. قم: مؤسسه در راه حق.
۱۵. مطهری، مرتضی. (۱۳۹۶). مجموعه آثار. ج ۵، تهران: انتشارات صدرا.
۱۶. هسه، ماری. (۱۳۷۲). مقاله «سادگی»، در کتاب «علم شناسی فلسفی (انتخاب و ترجمه)». تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.

References

17. (1380), chekide iy az andishe bonyadin Eslami, qom: enteshrat moassese imam Khomeini [in persian]
18. Araf Alireza (1395) *feqhe tarbiati* j 1. Mabani va pish farzha: qom: moassese eshraq va erfane
19. Baqeri' khosro (1390) *negahi dobare be tabbiat Eslami*; Tehran: nashre madrase [in persian]
20. Baqeri' khosro (1395). dar amadi bar falsafe talim va tarbiat jomhoori Eslami iran jeld 1; entesharat elmi va farhangi [in persian]
21. Fanayi ashkevari' mohammad' (1375)' maqool sani: tahlili az anvae mafahime kolli dar falsafe Eslami va gharbi' qom: moassese emam Khomeini [in persian]
22. Hese mary maqale sadegi dar ketab elm shenasi falsafi (entekhab va tarjome)(1372) Tehran moassese motaleat va tahgigat farhangi [in persian]
23. Hoseini zade seyyed ali. (1397) *sire tarbiati payambar va aemme alayhemo ssalam*' tehan : samt va hoze va daneshgah 1397 [in persian]
24. Hoseini zade seyyed ali (1401)' *osool va raveshhaye tarbiat dar qoran karim* ' qom: samt va pazhoheshgah hpze va daneshgah [in persian].
25. Mesbah yazdi (1362) *taliqaton ala nehayatel hekma*' qom: moassese dar rahe haq [in persian]
26. Mesbahe yazdi' Mohammad taqi (1390) *falsafe talim va tarbiate eslami*' Tehran: madrase [in persian]
27. Mesbahe yazdi' Mohammad taqi (1389) *majmooe asar*; jelde 5; qom: moassese emam Khomeini [in persian]
28. Qaemi moqaddam' Mohammad reza (1382)' *raveshhaye asib za dar tarbiat az manzare tarbiate eslami*' qom:

pazhoheshgahe hoze va daneshgah [in persian]

29. Sade sadra(1386) sadeqi dar nazariat elmi' majlle zehn shomare 29' bahare 1386' p 3 - 16 [in persian].

<https://ensani.ir/fa/article/212418>

30. Shariatmadari ali' (1369) osool va falsafe talim va tarbiat., Tehran: entesharat amir Kabir [in persian]

31. Shokoohi' qolamhosein (1390)' mabani va osool amoozesh va parvaresh' Tehran: beh nashr' chap 30 [in persian]

