ساختار معرفتی فلسفه‌های تعلیم و تربیت اسلامی: مبناگروی یا انسجام گروی؟

محمدرضا مدنی فر*
دکتر نرگس سجادیه**

چکیده

پرسشی که این مقاله حول آن تکوین یافته، آن است که چه نسبتی میان حوزه معرفتی فلسفه تعلیم و تربیت در اسلام با دو رویکرد معرفت شناسی برقرار است؟ دو نوع رویکرد موجود در ساختار معرفتی، هر یک با چالشهایی مواجه‌اند. مهم‌ترین چالش رویکرد انسجام گروی، چالش توجیه بیرونی است و چالشهایی چون دشواری حفظ روابط مبناگروانه از نظر تا عمل تربیتی، چند رگه بودن نظریه‌های تربیتی و جایگاه گزاره‌های مبتنی بر نص (آیات و روایات)، دشواریهای پیش روی رویکرد مبناگروانه‌اند. نگارندگان، ساختاری جدید را برای به‌کارگیری در این فلسفه‌ها پیشنهاد می‌دهند که از آن می‌توان به "مبناگروی تعدیل یافته" یاد کرد. در این رویکرد، ساختار کلان فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بر اساس ساختار مبناگرا و به صورت قیاسی تکوین می‌یابد، اما در مواضعی با شرایط خاص و به صورت موقت، انسجام گروی به طور خُرد به‌کار می‌رود. این شرایط خاص عبارت‌اند از: ۱) قرار گرفتن در بخش سرشاخه‌های مرتبط با گزاره‌های علمی، ۲) جایگاههایی که امکان توجیه برون دینی وجود ندارد و ۳) سرشاخه‌های معطوف به مسائل روز. در این حالت، با بهره گیری از ساختار انسجام گرا و به روشی کارکردی، گزاره‌ها توجیه می‌شوند. با این فرض، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، ساختاری مبناگروانه خواهد یافت که در برخی مواضع محدود، حلقه‌هایی انسجام گرایانه در آن تکوین خواهد یافت. این حلقه‌های انسجام گرایانه به صورت انسجام گرایانه و نه استنتاجی، به کل ساختار مبناگروانه اتصال خواهند یافت و ساختار را بسط می‌دهند. سه نوع از این حلقه‌های انسجامی در سطح مبانی مامور تقویت توجیه، بسط مبانی و آزمون انسجام ساختارند و یک حلقه دیگر، مامور بسط دلالتهاست.

کلید واژگان: فلسفه تربیت، ساختار، مبناگروی، انسجام گروی، اسلام

تاریخ دریافت: ۹۳/۴/۱ تاریخ پذیرش: ۹۴/۲/۲۸

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران madanifar@gmail.com
** استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران n.sajadieh@gmail.com

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.3.1.4]

مقدمه

گرچه بحثهای معطوف به معرفت شناسی در فلسفه تعلیم و تربیت سابقه‌ای نسبتاً طولانی دارند، اما ورود آنها به عرصهٔ فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در ابتدای مسیر است و همین امر، چالشهای ویژه‌ای را پیش روی این فلسفه‌ها می‌نهد. یکی از این چالشها، معطوف به چگونگی توجیه گزاره‌هاست. هنگامی که مدعی دستیابی به معرفتی هستیم، این معرفت در مقام باوری صادق نیازمند توجیه است. بر این اساس، هر گزاره، برای قرارگیری در حوزهٔ گزاره‌های صادق، باید به گونه‌ای توجیه شود و باور صادق خویش را موجه سازد.

از سویی نیز، هر نظریهٔ تربیتی، به نوبهٔ خویش، از گزاره‌های متعدد تشکیل شده است که هر یک، باید صدق معرفتی خود را به گونه‌ای موجه سازند. ارتباط میان این گزاره‌ها و منطق توجیهیِ حاکم بر آنها، با نوع ساختار معرفتی پیوند دهندهٔ آنها مشخص می‌شود. از این رو، انتخاب این ساختار، از اهمیتی ویژه برخوردار می‌شود.

فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی با ملاحظات دیگری نیز همراه است. از یک سو، این فلسفه دارای وجه دینی است و از سوی دیگر، ماهیت عملی، چندگانه و مسئله- محوری تربیت ملاحظات معرفتی ویژه‌ای را پیش روی آن قرار می‌دهد. بنابراین، فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی برای برخورداری از هر یک از ساختارهای معرفت با چالشهایی روبه‌رو است.

پژوهش حاضر بر آن است تا با ملاحظهٔ محدودیتها و استلزامهای فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و با کاوش در دو نوع اساسی ساختار معرفتی – مبناگروی[1] و انسجام گروی[2]–، پیشنهادی را برای توجیه گزاره‌ها و نوع ارتباط آنها در فلسفه‌های تعلیم و تربیت اسلامی ارائه دهد. از این رو، پرسش اساسی این نوشتار را باید پرسش از چگونگی ساختار توجیهی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی با توجه به اقتضائات آن در نظر گرفت. به سخن دیگر، مسئله آن است که نظریه تربیتی اسلامی در مقام ساختاری از گزاره‌ها، با چه نظم و ساختاری شکل می‌گیرد و مجموعه گزاره‌های متفاوت واقع‌گرایانه و تجویزی در آن، به چه صورت به یکدیگر اتصال می‌یابند تا معیارهای توجیه را برآورند؟

از این رو، ابتدا پیشینهٔ معرفت شناختی ساختارهای معرفت مورد بحث قرار خواهد گرفت و سپس ملاحظات و محدودیتهای فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در هر یک از این ساختارها بررسی خواهد شد. در نهایت، تلاش خواهد شد تا با بررسی نقاط چالش‌خیز، راههایی برای برون رفت از

1. Foundationalism
2. Coherentism

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.3.1.4]

آنها مطرح شود و الگویی معرفت شناختی برای ساختار معرفتی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی پیشنهاد شود.

روش

در این نوشتار، دو روش مفهوم پردازی – بسط مفهومی- و نیز روش ترکیبی به کار رفته است. مفهوم پردازی از زیرشاخه‌های تحلیل مفهومی است و نیاز بدان، به معنی تولید مفاهیم نوین، زمانی رخ می‌نماید که مفاهیم یا ساختارهای موجود نتوانند پاسخگوی نیازهای نظری و عملی ما باشند. در این شرایط با تغییر و بازسازی وجوهی از ساختارهای مفهومی موجود، این مفاهیم بسط داده می‌شوند (کومبز و دنیلز، در شورت و دیگران؛ ترجمه مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۸). در مرحله نخست، با این روش و برای پاسخ دادن به پرسش اساسی پژوهش حاضر، دو مفهوم مبناگروی و انسجام گروی در مقام مفاهیمی موجود در بافت ساختارهای معرفتی، در زمینه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی مورد بازخوانی قرار می‌گیرند و مفاهیم متناظر با آنها با توجه به ملاحظات ساختاری این بافت جدید بیان می‌شود.

در مرحله بعد و با ملاحظه این اقتضائات و ملاحظات ساختاری، تلاش می‌شود تا رهیافتی متناسب با فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در زمینه ساختار ارائه شود. برای یافتن و تبیین این رهیافت، رویکرد ترکیبی (تلینگز،[1] ۲۰۰۱؛ باقری و همکاران، ۱۳۸۹) مد نظر قرار می‌گیرد. در این رویکرد، ابتدا باید فرازبانی انتخاب و اتخاذ شود، سپس نظریه‌های مورد ترکیب مشخص شوند و پس از بررسی نسبت آنها با فرازبان، تعدیلهایی در آنها انجام گیرد و در ترکیب جدید بازتعریف شوند. شرح این رویکرد در بافت مسئله حاضر، در بخش ارائه ساختار پیشنهادی بیان خواهد شد.

الگوهای ساختار معرفت

ماهیت شناخت و معیار اعتبار آن از مباحث اساسی معرفت شناسی است که سالها در مرکز بحثهای این حوزه قرار داشته است. هدف اساسی فیلسوفان در این بحث، کشف شرطهای لازم برای معرفت است. ساختار معرفت، بحثی مبتنی بر این شرطهای لازم است. از این رو، ابتدا معرفت و شرطهای آن مورد توجه قرار خواهد گرفت، سپس ساختارهای معرفت از نظر خواهد گذشت.

۱- **معرفت و شرطهای لازم آن:** نکتهٔ نخست درباره شناخت، مقصود ما از معرفت است. در نوعی تقسیم بندی (به نقل از شمس، ۱۳۸۷)، سه معنا را می‌توان به واژهٔ معرفت منتسب کرد. در معنای نخست، منظور از شناخت، شناخت امور جزئی است. در این معنا، شناخت امور، به معنای

1. Tellings

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.3.1.4]

تجربهٔ مستقیم آنهاست. این نوع از شناخت، به دلیل اتکا بر تجربهٔ مستقیم شخصی، کمتر استانداردها و شرطهای لازم را پذیراست و از این رو، موضوع کشف شرطهای لازم نیست. معنای دوم از معرفت نیز ناظر بر دانش چگونگی[1] است و معمولاً ناخودآگاه و غیر قابل توضیح است و از این رو، در مرکز بحث تحلیل معرفت قرار نمی‌گیرد. معنای دیگری از معرفت که محور بحثهای معرفت شناختی است، معرفت گزاره‌ای[2] خوانده می‌شود. متعلَق شناسایی در این نوع شناخت، گزاره است. تحلیل معرفت، معطوف به این معنا از شناخت است.

از زمان افلاطون، سه مؤلفهٔ باور[3]، صدق[4] و توجیه[5]به عنوان عناصر اصلی معرفت مطرح بوده است[6]. بر این اساس، هنگامی که بخواهیم از تحقق یافتن معرفت اطمینان یابیم، ناگزیر از سنجش تحقق این سه شرط هستیم. در این طرح، معرفت "باور صادق موجه"[7] خوانده می‌شود[8]. از همین نقطه است که بحث توجیه به عنوان مقوم معرفت، وارد عرصهٔ معرفت شناسی می‌شود و راههای گوناگون احراز آن مورد بررسی قرار می‌گیرد. این تعریفِ سه جزئی، سه شرط را برای معرفت بیان می‌دارد: نخست آنکه فرد باید به معرفت خویش باور داشته باشد. عدم باور به امری، با داشتن معرفت نسبت بدان، در تعارض است (کشفی، ۱۳۸۵). همچنین صدق، شرط مهم دیگری است که باید محقق شود تا بتوان گفت معرفتی حاصل شده است. شرط سوم که مقوم معرفت خوانده می‌شود، موجه بودن گزاره است. فردی که به گزاره‌ای معرفت دارد باید قادر باشد، صدق آن را مدلل نماید و این صدق را به مخاطب خویش نشان دهد.

از این رو می‌توان گفت، توجیه، نقطهٔ تمایز معرفت از "حدس صائب"[9] است. حدس صائب، به صورت تصادفی به موفقیت دست می‌یابد و درستی آن آمیخته با شانس است، در صورتی که

1. Know how
2. Propositional knowledge
3. Belief
4. Truth
5. Justification

۶. از جمله وی (به نقل از کرد فیروزجایی، ۱۳۸۵) در کتاب تئتوس در بند ۲۰۰ می‌نویسد: «... شناسایی پندار درست است» و در بند ۲۰۱ با نقد این تعریف، توجیه را نیز بر آن می‌افزاید. البته با تحلیل مفهوم توجیه از منظر افلاطون، تفاوتی اساسی میان وی و دیگر فیلسوفان معاصر پدیدار می‌شود. از نگاه کرد فیروزجایی (۱۳۸۵) توجیه مد نظر افلاطون معطوف به تصور است، در حالی که توجیه مد نظر فیلسوفان معاصر، از نوع استدلال تصدیقی است.

7. Justified true belief

۸. البته این تعریف سه شرطی همچنان در معرض نقد و بررسی است. برای نمونه گتیه (۱۳۷۴، ترجمه اعتماد) با طرح مثالهای نقضی از این تعریف، عنصر چهارمی را به آن می‌افزاید. این نوشتار، بر بخش توجیه این تعریف متمرکز است و این بخش در اغلب تعاریف اصلاح شده از معرفت حضور دارد.

9. Lucky guess

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.3.1.4]

معرفت، به واسطه مؤلفهٔ توجیه، برای صدق خویش مؤید می‌آورد و عنصر شانس را از درستی خویش می‌زداید.

۲-توجیه و انواع آن: توجیه هر گزاره می‌تواند به صورتهای گوناگون انجام پذیرد. در این میان، برخی اندیشمندان – چون دکارت[۱]، لاک[۲] و لرر[۳] (۱۹۹۰)- به درونی بودن[۴] توجیه و ارتباط درونی گزاره‌ها با یکدیگر معتقدند و برخی دیگر – چون کواین[۵] (۱۹۶۹)- توجیه را امری بیرونی[۶] و مبتنی بر ادراک عالم خارج می‌دانند. البته برون گرایی– اعتقاد به بیرونی بودن توجیه- را نمی‌توان بی نیاز از نظریات درون گرا- معتقد به درونی بودن توجیه- تلقی نمود. زیرا منطق، ساختار گزاره‌ها و ارتباط آنها را با یکدیگر امری قاعده‌مند و همراه با ضابطه می‌سازد و نوعی درون گرایی را اجتناب ناپذیر می‌کند. درون گرایان، خود، نظریات متفاوت در باب توجیه و ارتباط مدلل گزاره‌ها دارند. مبناگروی و انسجام گروی، دو دیدگاه اساسی در این عرصه است.

۳- مبناگروی: مبناگرایان گزاره‌ها را به دو دسته تقسیم می‌کنند. دستهٔ نخست، گزاره‌های پایه[۷] یا مبنایی هستند که خود-توجیه[۸]اند و دستهٔ دوم، گزاره‌های غیرپایه‌ای هستند که توجیه خویش را از گزاره‌های پایه اخذ می‌کنند (لرر، ۱۹۹۰). معتقدان به مبناگرایی با "برهان تسلسل"[۹]، ضرورت وجود گزاره‌های مبنایی را اثبات می‌کنند. تقریر پست[۱۰] (۱۹۹۲: ۲۰۹) از این برهان به صورت زیر است:

> اگر هر باور تصدیق شده بتواند صرفاً با استنباط از برخی باورهای تصدیق شده دیگر تصدیق شود، باید ارجاعات بی‌نهایتی از تصدیقها وجود داشته باشد. چون چنین ارجاعاتی ممکن نیست، لازم است باور تصدیق شده ای وجود داشته باشد که صدق آن مستلزم صدق باورهای دیگر نیست. در عوض آنها به صورت غیر استنباطی یا بدون واسطه تصدیق می‌شوند؛ آن تصدیقها اساسی یا مبنایی هستند، مبنایی که مابقی تصدیقها روی آن قرار گرفته‌اند.

بر این اساس می‌توان گفت گزاره‌ها به دو صورت کلی موجه می‌شوند: برخی از طریق ایجاد توجیه و برخی دیگر از طریق انتقال توجیه (ون کلیو[۱۱]، ۱۹۸۴). گزاره‌های مبنایی از طریق ایجاد

1. Descartes, R.
2. Locke, J.
3. Lehrer, K.

۴. درونی بودن توجیه در اینجا به معنای واقع بودن بینه در درون فاعل شناسای صاحب معرفت است (کشفی، ۱۳۸۵).

5. Quine, V.W.

۶. بیرونی بودن توجیه در اینجا مبتنی بودن آن بر اوضاع و احوال بیرون از فاعل شناسای صاحب معرفت است.

7. Foundational statement
8. Self-justified
9. Regress argument
10. Post, J. F.
11. Van Cleve, J.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.3.1.4]

توجیه، موجه می‌شوند و گزاره‌های غیرمبنایی از طریق انتقال توجیه از گزاره‌های مبنایی به خویش. به سخن دیگر، ساختار معرفت از دو دسته گزاره تشکیل می‌شود. دستهٔ نخست، گزاره‌هایی هستند که می‌توانند به‌طور مستقیم به منزلهٔ گزاره‌های موجه پذیرفته شوند، و از این رو در توجیه گزاره‌های نوع دوم به کارگرفته می‌شوند، و نوع دوم، گزاره‌هایی که فقط می‌توانند غیر مستقیم – و از طریق گزاره‌های نوع اول– مورد پذیرش قرار گیرند (دانسی[1]، ۱۹۸۵ :۵۳–۵۵). راه اتصال گزاره-های پایه به گزاره‌های نوع دوم، استنباط است. استنباط، نوعی رابطهٔ یک طرفه از نوع قیاس یا استقراست (لیپتون[2]، ۲۰۰۴) که توجیه را از گزاره‌های پایه به گزاره‌های غیرپایه تسری می‌بخشد. این امر منجر به ساختاری از گزاره‌ها می‌شود که در آن، گزاره‌های مبنایی نسبت به گزاره‌های دیگر دارای رجحان معرفتی[3] اند.

رویکرد مبناگرا، ساختار معرفت را سازه‌ای سلسله مراتبی می‌داند که در آن، مبانی، ستونهای بلوکهای ساختمان معرفت در نظر گرفته می‌شوند؛ ستونهایی که کل این سازه را نگه می‌دارند. اما این گزاره‌های پایه نیز می‌توانند انواع گوناگون داشته باشند. پیروان مکاتب مختلف فلسفی، هر یک، دسته‌ای از گزاره‌ها را به عنوان گزاره‌های پایه تلقی می‌کنند.

سه نوع گزاره در میان مبناگرایان به منزلهٔ گزاره‌های مبنایی شناخته می‌شوند: "بدیهیات حسی"[4]، "بدیهیات ذاتی"[5] و "بطلان ناپذیرها"[6] (کشفی، ۱۳۸۵: ۷۴). هر یک از این گزاره‌های مبنایی، طرفداران ویژه‌ای نیز دارد. برای نمونه تجربه گرایان با تمرکز بر تجربیات حسی و تأکید بر بی واسطه بودن آنها، احتمال خطا را در گزاره‌های حسی منتفی می‌دانند، بنابراین، گزاره‌های معطوف به تجارب حسی را در جایگاه گزاره‌های مبنایی قرار می‌دهند. بدیهیات ذاتی نیز که بیشتر در میان عقل گرایان طرفدار دارد، ناظر به گزاره‌هایی است که فهم آنها مستلزم موجه بودن باور بدانهاست (کشفی، ۱۳۸۵: ۷۴). گزاره‌های تحلیلی – که محمول بخشی از موضوع است– یا بدیهیات منطقی اولیه، در این دسته از گزاره‌های مبنایی قرار می‌گیرند. بطلان ناپذیرها نیز معطوف به علم حضوری فاعل شناسا نسبت به خویش‌اند. این نوع گزاره‌ها گرچه علی‌الاصول امکان کذبشان نیز می‌رود، اما منطقاً محال است که فاعل شناسا در باور به آنها بر خطا باشد.

1. Dancy, J.F.
2. Lipton, P.
3. Epistemological privilege
4. Evident to sense
5. Self-evident beliefs
6. Incorrigible beliefs

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.3.1.4]

در عین حال، مبناگروی، در درون خویش، نسخه‌های متفاوتی را جا داده است. در حالی که همهٔ مبناگرایان ساختار معرفت را به شکل سلسله مراتبی در نظر می‌گیرند، دیدگاه سنتی مبناگروی، برای گزاره‌های مبنایی قائل به رجحان معرفتی مطلق و نسخهٔ معاصر آن، گزاره‌های مبنایی را صرفاً دارای رجحان معرفتی نسبی قلمداد می‌نماید. در دیدگاه معاصر، مبنایی‌ترین گزاره، کماکان خطاپذیر[1] است، از این رو، به‌طور نسبی رجحان معرفت شناختی دارد. لرر این دیدگاه را "مبناگروی خطاپذیر"[2] می‌نامد (لرر ، ۱۹۹۰ :۶۳) و معتقد است که در این دیدگاه، گزاره‌های مبنایی باید ارتباطی ویژه با حقیقت داشته باشند. هم اکنون در حوزه علم، تجربه‌های حسی با حفظ رجحان معرفت شناختی به عنوان بهترین نمونه مبانی خطاپذیر در نظر گرفته می‌شود.

۴- انسجام گروی: رویکرد دوم در ساختار معرفت، انسجام گروی است. انسجام گرایان همسو با مبناگرایان بر لزوم توجیه باورها با باورهای موجه دیگر تاکید دارند، اما در این نقطه با مبناگرایان اختلاف دارند که توجیه یک باور را تنها با مجموعه باورهای دیگر امکان پذیر می‌دانند (سعیدی مهر، ۱۳۸۲). برای نمونه، دیویدسون[3] (۱۹۸۶) معتقد است "هیچ چیز جز یک مجموعه باور، نمی‌تواند دلیل باور دیگر تلقی شود". وی، معتقد است حتی باورهای تجربی ما، نقاط نهایی – مبنایی- نیستند و با گزاره ها –باورها- ی دیگر ما، پشتیبانی و توجیه می‌شوند (مورفی[4]، ۲۰۰۶).

انسجام گرایان، ایدهٔ مبانی بدیهی و خود- توجیه را متقاعد کننده نمی‌دانند. برای نمونه، پاپر[5] (۱۹۷۴: ۱۱۱) مبانی نظریه‌های مطرح شده در رویکرد مبناگروی را چون پایه‌هایی می‌داند که ساختمانی را در یک مرداب نگه می‌دارند. پایه‌ها به‌طور مداوم پایین می‌روند تا ساختمان را نگهدارند در حالی که هرگز به زمین محکمی نمی‌رسند. از منظر پاپر، پایه‌ها یا سطح سخت و محکمی – به معنای فلسفی خود-توجیه یا بدیهی- وجود ندارد که بتوان این سازه را بدان تکیه داد. به زبان معرفت شناسانه، از نظر پاپر، گزاره‌های خود-توجیه یا بدیهی قابل اعتمادی وجود ندارند که بتوانند تکیه‌گاه گزاره‌های دیگر نظامهای معرفتی به شمار آیند.

انسجام‌گرایان به جای ساختار خطی سلسله مراتبی، ساختاری افقی را پیشنهاد می‌دهند که در آن، گزاره‌ها به شکلی متقابل یکدیگر را تصدیق می‌کنند. به سخن دیگر، در این حالت، گزاره خود-

1. Fallible
2. Fallible foundationalism
3. Davidson, D.
4. Murphy, P.
5. Popper, K.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.3.1.4]

توجیهی وجود ندارد و همه گزاره‌ها توجیه خود را از گزاره های دیگر دریافت می‌کنند، هرچند این ساختار، حالتی دوری به خود گیرد.

در این رویکرد، مبناها گرچه همواره برای توجیه ضروری‌اند، اما خود، بی نیاز از تصدیق نیستند و با شبکه باورهای دیگر مرتبط‌اند. از این منظر، مبناها، باورهایی هستند که لبه‌های شبکه معرفت را در موقعیتهای خاصی تثبیت می‌کنند و لذا معقول بودن آنها را توجیه می‌نمایند (هیتینگ[1]، ۲۰۰۱) . در این جا به خلاف مفهوم خطی تصدیق، تصدیق باورهای خاص، در نهایت به تصدیق سایر باورهای خاص وابسته نیست، بلکه به کل نظام و انسجام آن بستگی دارد (بونژور[2]، ۱۹۸۶: ۱۲۱). از این رو می‌توان گفت در انسجام گروی، نوعی شبکه از گزاره‌ها تشکیل می‌شود که به صورت درونی منسجم است و در بهترین حالت، در گوشه‌هایی لنگر انداخته اما در هیچ نقطه‌ای مستحکم نشده است. بنابراین در این ساختار، هیچ باور خود–موجهی وجود ندارد. در انسجام-گرایی، هیچ‌یک از گزاره‌ها نسبت به دیگران، رجحان معرفتی ندارد و صدق هر گزاره در پیوندی که آن گزاره با سایر گزاره‌ها برقرار می‌نماید حاصل می‌شود. همچنین انسجام‌گروی نسبت به مبناگروی در برابر خطاپذیری گزاره‌های خود، آسیب‌پذیری کمتری دارد؛ در حالی که در مبناگروی محرز شدن خطا در برخی گزاره‌ها، تمام گزاره‌های سطوح بالاتر را بی اعتبار و نیازمند تجدید نظر می-نماید، بروز چنین پدیده‌ای در انسجام‌گروی ضرورتاً به معنای دگرگونی بخش قابل توجهی از ساختار نبوده و ممکن است ساختار جدید با ترمیمی محدود به انسجامی جدید دست یابد.

در انسجام گروی نوع ارتباط دو سویهٔ باورها با یکدیگر ممکن است شکلهای گوناگون داشته باشد[3]. کشفی (۱۳۸۵) چهار نوع از این ارتباطها را بر می‌شمارد. این چهار گونه ارتباط عبارت‌اند از: "استلزام ضروری"[4]، "سازگاری"[5]، "تبیین"[6] و "مغلوب کنندگی یا خنثی سازی"[7]. در حالی که در استلزام ضروری، رابطهٔ میان گزاره‌ها، رابطهٔ دلالت منطقی از نوع رابطهٔ وثیق میان مقدمات و

1. Heyting, F.
2. Bonjour, L.
۳. باید توجه کرد که نه مبناگروی به معنای عدم نیاز به وجود انسجام میان گزاره‌ها است و نه انسجام گروی به معنای عدم وجود رابطه استنباطی میان گزاره‌ها. در انسجام‌گروی، وجود انسجام شرط لازم و کافی برای تصدیق است، هر چند در مورد مفهوم انسجام تفاوت دیدگاههای قابل ملاحظه‌ای وجود دارد.
4. Necessary implication
5. Consistency
6. Explanation
7. Beating or neutralizing

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.3.1.4]

نتایج قیاس منطقی است[۱]؛ در سازگاری، انسجام در معنای حداقلی خویش، یعنی عدم تناقض گزاره‌ها مد نظر است[۲].همچنین در تبیین، یک گزاره باید بهترین تبیین گزاره –یا مجموعه گزاره– دیگر باشد. در مغلوب کنندگی و خنثی سازی نیز پذیرش یک گزاره، در شرایط مساوی، معقول‌تر از پذیرش رقبای آن خواهد بود.

نکتهٔ قابل توجه آن است که ارتباط یک گزاره با دیگرگزاره‌ها، در ساختار انسجام گرا، ارتباطی چندگانه و چند طرفه است. برای نمونه یک گزاره می‌تواند با استلزام ضروری به گزارهٔ دیگر متصل شود و خود، در رابطه‌ای دیگر، با تبیین کنندگی بهتر، به گزاره‌ای دیگر پیوند یابد. از این رو، رجحان معرفتی ویژه مطرح در مبناگروی، موضوع پیدا نمی‌کند.

این توصیف از مبناگروی و انسجام گروی، در مقام دو نوع ساختار معرفت، می‌تواند ما را در انتخاب نوع ساختار برای فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی کمک کند. در ادامه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی از منظر ساختاری مورد بحث و بررسی قرار خواهد گرفت و سپس بر اساس ملاحظات به دست آمده، ساختار مطلوب و ممکن آن پیشنهاد خواهد شد.

ملاحظات ساختاری فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

اکنون با ملاحظه ویژگیهای ساختار و مبانی معرفت، می‌توان معرفت دینی را مورد واکاوی قرار داد و در پی پاسخ به این پرسش بود که ساختار معرفت دینی چگونه می‌تواند باشد؟ در پی این پرسش است که می‌توان فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی را به منزلهٔ حوزه‌ای خاص از معرفت دینی به شمار آورد و نسبت آن را با این ساختار بررسی کرد. به دیگر سخن، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، به سبب وابستگی به متن دینی، نوعی معرفت دینی به شمار می‌رود. بنابراین بخشی از ملاحظات ساختاری فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، ناشی از وابستگی آن به دین است. از سویی نیز تربیت می‌تواند ملاحظاتی ویژه را در ساختار فلسفه تعلیم و تربیت وارد سازد که باید مورد توجه قرار گیرد. در این مقاله با توجه به ضرورت حفظ جنبه تربیتی، از بحث عمومی در مورد ساختار و مبانی در معرفت دینی پرهیز شده و حوزهٔ بررسی به فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی محدود گردیده است. پیش از پرداختن به موضوع نوع ساختار معرفت در این حوزه لازم است به ضرورت وجود ساختار در این حوزه اشاره شود.

---

۱. در استلزام ضروری، صدق گزاره الف، به معنای محال بودن کذب گزاره ب خواهد بود. رابطهٔ implication که همان ارتباط وثیق میان مقدمات و نتیجهٔ یک قیاس است، از نوع استلزام ضروری است.

۲. در سازگاری، کافی است دو گزاره یکدیگر را نقض نکنند تا گفته شود آن دو با یکدیگر انسجام دارند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.3.1.4]

فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی از یک سو برای حفظ اصالت دینی خویش، با متنهای دینی مرتبط است و از سوی دیگر، جهت حفظ ویژگی فلسفی خود، ملزم به اتخاذ رویکردی معین در برقراری نسبتی معرفت‌شناختی میان گزاره‌های برگرفته از متن است. این متن می‌تواند در مقیاس حداقلی به بخش خاصی از متون دینی مانند قرآن کریم محدود شود یا در مقیاسی حداکثری، گستره‌ای وسیع از آیات و روایات اسلامی را شامل شود.

نکته قابل توجه آن است که امکان متمایل شدن فلسفه‌ورزی در عرصهٔ تعلیم و تربیت اسلامی به دو سوی متمایز وجود دارد. در حالت نخست ممکن است این فلسفه به بهای حفظ ساختار معرفت شناختی، از متن فاصله گیرد و در حالت دوم، این امکان وجود دارد که ساختار معرفت شناختی به نفع بهره‌گیری حداکثری از متن، مغفول واقع شود. در هر دو حالت، حاصل، پژوهشی چالش برانگیز خواهد بود که از نظر ارتباط با سرچشمه یا ساختار منطقی، با چالش مواجه است. به سخن دیگر، نه پژوهشی را که در تنگنای حفظ انسجام و ساختار، از بخشهایی از متن صرف نظر کرده، می‌توان اسلامی نامید و نه پژوهشی که به شکل دائره المعارفی و فارغ از دغدغهٔ حفظ ساختار منطقی به گزینش گزاره‌های مرتبط با موضوع متن می‌پردازد، از الزامات فلسفی برخوردار است. فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی حاصل تلاشی موفق از پیوند این دو ویژگی مهم با یکدیگر است. از این رو، بحث ساختار در این عرصه از معرفت، شرط مقوم به شمار می‌رود. طرح این پرسش در برخی از پژوهشهای مربوط به پژوهش تربیتی – مانند پژوهش صادق زاده (۱۳۸۶)- نیز ناظر به همین موضوع است. در ادامه تلاش خواهد شد تا چالشهای پیش روی هر یک از ساختارهای پیش گفته در فلسفه تعلیم و تربیت مورد بحث و بررسی قرار گیرد.

چالشهای مبنا گروی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

اگر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بخواهد ساختاری مبناگرایانه داشته باشد، لازم است ابتدا گزاره‌ها یا باورهایی متعلق به این حوزه به منزلهٔ مبنا انتخاب شود، سپس با رویکردی استنباطی، سایر گزاره‌های مرتبط در ساختاری خطی از آنها نتیجه شود. برای طی شدن چنین فرآیندی، فیلسوف تعلیم و تربیت با این پرسش روبه‌رو خواهد بود که جانمایی گزاره‌ها در یک ساختار استنباطی چگونه انجام می‌شود؟

چنانچه بخواهیم چالشهای مبناگروی را در فلسفه تعلیم و تربیت مورد بررسی قرار دهیم، ابتدا باید این چالشها را از منظری کلی بیان کنیم. از سوی اندیشمندان دو اشکال کلی بر مبناگروی وارد شده است. چالش نخست مربوط به خطاپذیری مبانی – و در نتیجه فروریختن کل ساختار است

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.3.1.4]

(لرر، ۱۹۹۰؛ پاپر، ۱۹۷۴؛ رورتی،[1] ۲۰۰۹). و چالش دوم، معطوف به زایا نبودن این ساختار است. در ادامه، هر یک از این چالشها در عرصهٔ فلسفه تعلیم و تربیت مورد بحث و بررسی قرار خواهد گرفت[2].

۱- خطاپذیری مبانی: هنگامی که گزاره‌های مبنا (خود -توجیه) با خطا آمیخته گردند، این خطا به دلیل خود-موجه بودن این گزاره ها، تشخیص داده نخواهد شد و در نهایت، به دلیل ابتنای توجیه سایر گزاره‌ها بر این گزاره‌های مبنایی، توجیه و صدق کل ساختار معرفت با چالش مواجه خواهد شد. به سخن دیگر، در ساختار مبناگرا، مبانی باید گزاره‌های خود-توجیه باشند اما در واقعیت، این گزاره‌ها به دلیل آمیختگی با فهم انسانی، با درجه‌ای از خطا آمیخته‌اند و همین خطا، به دلیل ابتنای سایر گزاره‌ها بر این گزاره‌های خاص، در کل نظام انتشار می‌یابد. با ردیابی این انتقاد در ساختار فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، می‌توان برخی از ابعاد آن را گشود.

در نگاه نخست به نظر می‌رسد که در عرصهٔ فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، به عنوان حوزه‌ای از معرفت دینی، این چالش ظهور پررنگی نداشته باشد، زیرا با تأیید صحت انتساب یک گزاره به مرجع وحی، صدق آن توجیه شده است و چنین گزاره‌ای نیاز ندارد تا از طریق استنباط از گزاره-های عقلاً بدیهی توجیه شود[3]؛ به سخن دیگر، در عرصهٔ معرفت درون دینی[4] ، گزاره‌های وحیانی را می‌توان گزاره‌های خود-توجیه (مبرا از خطا) در نظر گرفت. در این حالت، ویژگی خود-توجیه بودن گزاره‌های منتسب به نص –متون مقدس-، آنها را به صورت گزینه‌های مطلوبی برای قرار گرفتن در پایین‌ترین سطح ساختار – در جایگاه مبانی- مطرح می‌سازد.

نکتهٔ قابل توجه، روابط معنایی ویژه میان همین گزاره‌های مبنایی و مداخلهٔ فهم فیلسوف در تعیین این معانی است. هنگامی که متنی بودن گزاره‌های مبنایی مطرح می‌شود، وابستگی آنها به فهم و تفسیر خواننده نیز در پی آن طرح خواهد شد. وجود تفسیرهای متعدد از برخی آیات، شاهد این تنوع و تعدد فهم است. با ورود مقولهٔ تفسیر به عرصهٔ گزاره‌های مبنایی، وابستگی تام آنها به وحی و در نتیجه خطاناپذیری آنها با چالش مواجه می‌شود. به سخن دیگر، چون این گزاره‌ها از طریق

1. Rorty, R.

۲. منظور از مبانی در ادامه متن، گزاره‌های واقع نگری است که در ساختار مبناگرایانه، توجیه دیگر گزاره‌ها را به عهده دارند.

۳. اگر چه چنین گزاره‌های بی‌نیاز از تصدیقی ممکن است بعضاً خود قابل استنباط از مبانی عقلی باشند، اما به هر حال چنین استنباطی در حوزهٔ درون دینی، ضروری نیست. در واقع، باور به صدق متن دینی، می‌تواند گزاره‌های برآمده از آن را نیز توجیه کند.

۴. به سخن دیگر می‌توان گفت توجیه این گزاره‌ها خود، مبتنی بر پذیرش اعتبار وحی خواهد بود. این امر سبب می‌شود تا توجیه گزاره‌های استنباط شده از آنها نیز مستقل از پذیرش اعتبار وحی قابل طرح نباشد. این امر چالش دیگری را پیش روی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی قرار خواهد داد که در ادامه مورد بحث قرار خواهد گرفت.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.3.1.4]

متن در اختیار فیلسوف قرار گرفته و فهم نقشی کلیدی در دسترسی به معنای آنها ایفا نموده است، قطعیت صدق آنها در چارچوب فهم فیلسوف مورد مناقشه قرار خواهد گرفت و کماکان خطاپذیر خواهند بود. در این حالت، برخی از تفاسیر ممکن است با برخی دیگر در تعارض قرار گیرند یا برخی از تفاسیر رقیب، آنها را مورد انتقاد قرار دهند. از این رو، مبانی از حالت خطاناپذیری مطلق خارج می‌شود و چالش مبناگرایی دوباره رخ می‌نماید. حل این مسئله، با رویکرد مبناگرایانهٔ صرف امکان پذیر نیست.

۲- انسجام مبانی: چالش دیگری که در عرصهٔ فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی‌در مقام نوعی معرفت دینی متصور خواهد بود، انسجام مبانی است. هنگامی که فیلسوف برای انتخاب مبانی ساختار فلسفهٔ خویش با حجم انبوهی از گزاره‌های مبتنی بر نص مواجه می‌شود، دشواری دیگری پدیدار می‌گردد و آن، رابطهٔ این مبانی با یکدیگر و انسجام کلی ساختار است. باید توجه داشت که ساختار متنی قرآن، ساختاری نیست که فیلسوف تعلیم و تربیت ایجاد کرده باشد، اجزای این ساختار را وی ابداع و جایگذاری نکرده است، بلکه او در مقام بازسازماندهی این گزاره‌ها در نظامی دیگر است. گزاره‌های موجود در متن– در اینجا قرآن–، دارای هویت معرفت شناختی خاص خود بوده و مفاهیم مندرج در آنها به گونه‌ای ویژه به یکدیگر مربوط شده اند. روابطی که فیلسوف نمی-تواند آنها را تغییر دهد یا نادیده بگیرد.

فیلسوف تعلیم و تربیت اسلامی باید همواره نگران تناقضات احتمالی ساختار ابداعی خود باشد. چنین تناقضاتی ممکن است در فرآیند انتخاب مبانی یا در مرحله استنباط از آنها روی دهد. از این رو، مبانی انتخاب شده باید، خود دارای سازگاری و هماهنگی باشند و تشخیص این همگرایی و انسجام با به‌کارگیری روش مبناگرایانهٔ صرف امکان پذیر نخواهد بود. باید توجه داشت که حساسیت همیشگی فیلسوف نسبت به انسجام[۱]، در تدوین ساختارهای مبناگرایانه نیز حضور دارد و این حساسیت سبب می‌شود که فیلسوف تناقضهای آشکار و عدم انسجامهای ظاهری مبانی را که در همان ابتدا رخ می‌نمایند، شناسایی و رفع کند؛ اما این شناسایی و رفع، در فرآیندی روشمند صورت نمی‌گیرد، از همین رو، نمی‌تواند عدم انسجامهای پنهان را تشخیص دهد و رفع نماید.

۱. کانت معتقد است "مهم‌ترین فریضه فیلسوف، حفظ انسجام است".

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.3.1.4]

از سویی دیگر، انسجام پیشینی مبانی[۱]، مفروض اساسی فیلسوف مبناگراست و این انسجام بر پایه مقدماتی بدین شرح است. فیلسوف مبناگرا، مبانی را آینه واقعیت به شمار می‌آورد و از سوی دیگر، واقعیت را منظومه‌ای منسجم می‌داند و به سبب همین ویژگی آینه‌ای که برای مبانی قائل است، مبانی را نیز منسجم در نظر می‌گیرد. در اینجا میان فهم انسانی از متن و خود متن دینی، مغالطه ای رخ می‌دهد که این نوشتار مجال بررسی آن را ندارد. اما در عین حال، این مفروض سبب می‌شود که فیلسوف، دغدغه برقراری ارتباطهای افقی[۲] میان مبانی را نداشته باشد و تنها به ارتباطهای طولی و استنتاج دلالتها بیندیشد. این امر، می‌تواند زمینه نادیده انگاشته شدن برخی عدم انسجامهای پنهان و بروز آنها پس از تکوین ساختار مبناگرا و در مراحل بعدی استنتاج باشد.

این مسئله، در تعلیم و تربیت اسلامی، بیشتر امکان بروز دارد، زیرا تربیت اسلامی، امری وابسته به متن است و تفسیرپذیری متون دینی و دووجهی بودن آن[۳] سبب می‌شود تا در صورت عدم اتخاذ رویکرد روشمند در آزمون انسجام مبانی، عدم انسجامها و تفاسیر متضاد یا متناقض، در مراحل بعدی استنتاج بروز کنند و سازواری نظام تربیتی را با دشواری مواجه کنند.

۳- تعدد مبانی: گرچه تعدد مبانی موجود در تعلیم و تربیت را نمی‌توان به مثابه معضلی مستقل نگریست، اما به دلیل نقش آنها در تشدید دو چالش پیشین، می‌توان آن را به صورت معضلی متمایز مورد بحث قرار داد. تربیت، علاوه بر مبانی فلسفی، با مبانی علمی دیگری مانند روانشناختی و جامعه شناختی نیز مرتبط است. قرار گرفتن گزاره‌های واقع نگر فلسفی و الهیاتی در کنار گزاره‌های واقع نگر علمی در بخش مقدمات الگوی تصحیح شده از روش فرانکنا (باقری، ۱۳۸۷: ۵۹)، نمونه-ای از این همزیستی مبانی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است.

این مبانی، یافته‌های علوم تجربی‌اند و گرچه توجیه خود را از پیشینهٔ خویش گرفته‌اند، نمی‌توان آنها را عاری از خطا پنداشت. تجربی بودن آنها به معنای احتمال کذب آنها هنگام ظهور مثالهای نقض است. از این رو، حضور این گزاره‌ها در جایگاه مبانی، معضل خطاپذیری مبانی را تشدید می‌سازد. از سویی هم، بالفعل نبودن علوم دینی در این عرصه ها، فیلسوف مسلمان را ناچار به

---

۱. انسجامی که از پیش مفروض انگاشته شده است.

۲. منظور از ارتباطهای افقی، ارتباط میان مبانی حاضر در یک سطح یا به سخن دیگر مبانی موازی است. هیچ یک از این مبانی، از دیگری استنباط نشده است.

۳. برای نمونه می‌توان از تفسیر جبری یا اختیاری متون قرآن یاد نمود که در تاریخ اندیشه اسلامی، ظهوری دیرینه دارد. وجود نحله‌های مختلف جبری و اختیاریون که خود را به آیاتی از قرآن منتسب می‌نمودند، نمونه هایی از این قابلیت تفسیر متن و خطر بروز عدم انسجام در فهم ما از متن هستند.

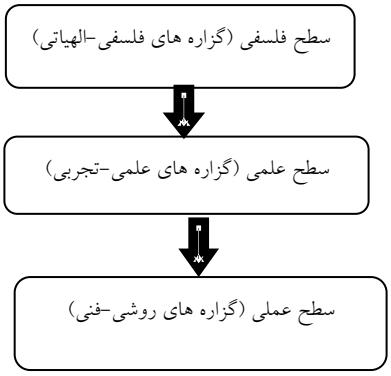
[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.3.1.4]

بهره گیری از مبانی علوم رایج وا می‌دارد. مبتنی بودن علوم تجربی بر پیش فرضهای فلسفی (باقری، ۱۳۸۲)، معضل انسجام را پیچیده‌تر می‌کند. در این حالت، فیلسوف نمی‌تواند با اکتفا به ساختار مبناگرایانه، معضل انسجام را حل کند.

۴- جامعیت مورد انتظار از نظریه تربیتی: زایا بودن ساختار مبناگرا به صورت کلی مورد تردید است (پلانتینگا،[1] ۲۰۰۰). این پرسش همواره پیش روی مبناگروی وجود دارد که مبناهای انتخاب شده تا چه حد تکافوی تامین دلالتهای مورد نیاز را خواهند داشت؟ آیا مبانی اتخاذ شده زایش کافی برای تامین نیازمندیهای حوزه معرفتی مورد نظر را خواهند داشت. این ابهام علاوه بر طرح به صورت کلی، در حوزه تعلیم و تربیت دارای اهمیت بیشتری است. این امر از آن روست که حوزه تعلیم و تربیت حداقل دارای دو ویژگی است که معضل عدم تکافوی مبانی را تشدید می‌کند.

نخستین ویژگی از دو ویژگی مذکور، جامعیت طولی مورد انتظار از فلسفه تربیتی است. تعلیم و تربیت، حوزه‌ای فراگیر و دارای ابعاد مختلف است. از نظر طولی، فلسفه، علم و عمل، همه در نظریهٔ تربیتی مطرح اند. بنابراین یک نظریه تربیتی، از سطح فلسفی تا سطح عمل گستردگی دارد. پس گزاره‌های گوناگون در سطوح مختلف در این ساختار حضور دارند. شکل شماره یک، گستردگی طولی ساختار نظریه تربیتی را نشان می‌دهد.



شکل شماره ۱. کشیدگی طولی نظریه تربیتی

از منظر عرضی نیز همهٔ عرصه‌های معرفت شناسی، انسان شناسی و ارزش شناسی در نظریهٔ تربیتی مداخله دارند و فلسفه تعلیم و تربیت، ملزم به اتخاذ موضع دربارهٔ آنهاست. از این رو، تکوین فلسفه تعلیم و تربیت نیازمند طیف وسیعی از مبانی فلسفی، علمی است و لذا غنی بودن مبانی نقشی اساسی در جامعیت یک نظریه تربیتی ایفا می‌کند. این جامعیت مورد انتظار با زایا نبودن

1. Plantinga, A.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.3.1.4]

ساختارهای مبناگرایانه در تعارض قرار می‌گیرد. همچنین تقارن محدود بودن متن و مبانی مستنبط از آن و جامعیت مورد انتظار، بر لزوم فراتر رفتن از متن در طراحی مبانی می‌افزاید. امری که مبناگرایانه کردن ساختار را با چالش مواجه می‌سازد.

۵- پویایی عرصهٔ تعلیم و تربیت و محوریت مسئله در آن: به دلیل وجود مولفهٔ عمل در تعلیم و تربیت و آمیختگی آن با عدم تعین های حاکم بر دنیای کنونی، این حوزه همواره با شرایط جدید و پرسشهایی نو مواجه خواهد بود. از این رو، مبانی موجود در ساختار فلسفه تعلیم و تربیت باید برای پاسخگویی به این پرسشها از غنا و کفایت لازم برخوردار بوده و همواره آمادگی مواجهه با پدیده‌های نو را داشته باشند.

در ساختار مبناگرایانه، فیلسوف ناچار است مسئله پیش آمده را ابتدا به ساختار پیشین خود کاملاً مرتبط سازد و با کشف مبانی جدید یا بازتعریف مبنایی دیگر، بخشی از ساختار را ترمیم کند. در حالی که ممکن است محدودیت ساختار و مبانی، چنین ترمیمی را دشوار سازد. این دشواری، سبب می‌شود تا ترمیم این ساختار زمانبر و در برخی موارد، غیرممکن به نظر برسد. این دشواری، گرچه نوعی دشواری نظری نیست و علی الاصول می‌تواند قابل حل باشد اما از آنجا که نظریه تربیتی باید پاسخگوی عرصه عمل نیز باشد، این ساختار را با مشکل عدم پاسخگویی – حداقل به صورت موقت- مواجه می‌سازد.

چالشهای انسجام‌گروی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

مهمترین چالش رویکرد انسجام گروی، چالش توجیه بیرونی است. این ساختار به دلیل آغاز نکردن از گزاره‌های اولیه، قابل توجیه بیرونی نیست و تنها از انسجام درونی برخوردار است. به سخن دیگر، هر یک از گزاره‌های این شبکه، توجیه خود را از گزاره‌های دیگر اخذ می‌کند و این سلسله هیچگاه پایان نمی‌پذیرد و هیچ نقطه پایانی بر آن نیست. از این رو، هیچ یک از گزاره‌های این ساختار را نمی‌توان منفک از بقیه و در قیاسی مجزا، مورد آزمون قرار داد.

انسجام گروی به طور کلی با عدم اتخاذ مبنا، رو به سوی نسبیت گرایی دارد. اولسون[1] (۲۰۰۵) با نقد جایگزینی صدق با انسجام، معتقد است در این جایگزینی نوعی فروکاهش نهفته است و انسجام نمی‌تواند صدق را به صورت تمام و کمال نشان دهد؛ زیرا چه بسیار شبکه‌های باوری منسجمی که در عین برخورداری از انسجام، نادرست بوده‌اند. این رویکرد همچنین به دلیل برهان تسلسل بیان شده در بخش نخست این نوشتار نیز، نمی‌تواند به صورت کلی قابل دفاع باشد اما به

1. Olsson, E. J.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.3.1.4]

دلیل محدودیتهای بیان شده در بحث مبناگروی، گاهی به صورت محدود می‌تواند و باید در بخشهایی از ساختار مبناگرایانه به‌کار گرفته شود.

الگوی ساختاری مطلوب برای فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی: مبناگروی تعدیل یافته

در این بخش رویکرد ترکیبی می‌تواند ما را در تدوین ساختار مطلوب فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، جهت دهی کند. از نظر باقری و همکاران (۱۳۸۹)، ترکیب سازوار نظریه‌ها دارای مراحلی است که عبارت اند از: فراهم آوردن یک فرازبان برای نظریه‌ها، مشخص کردن نظریه‌های قابل ترکیب، تعدیل نظریه‌های گزیده شده، و بازبینی/ آزمون ترکیب جدید. این دیدگاه در مورد رویکرد ترکیبی که با توجه به مقاله تلینگز (۲۰۰۱) فراهم آمده، می‌تواند سازواری دیدگاه به دست آمده از ترکیب را تضمین نماید.

فرازبان انتخاب شده در این پژوهش، مبناگروی و مفروض آن یعنی، پذیرش واقعیت مستقل از آدمی است. با این انتخاب و اتخاذ، رویکردهای انسجام گرای افراطی، از گردونه ترکیب حذف خواهند شد. اما تعدیل گونه‌هایی از انسجام گرایی و ترکیب آنها با مبناگروی می‌تواند در عین حفظ ساختار کلی مبناگروی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، برخی دشواریهای نظری و عملی پیش روی آن را نیز تسهیل نماید.

با توجه به بحثهای مطرح شده در بخشهای پیشین و با در نظر گرفتن ماهیت ساختارهای مبناگرا و انسجام گرا و نیز با لحاظ کردن چیستی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و الزامات آن، می‌توان ساختار مطلوب نظامهای فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی را نوعی مبناگرایی اصلاح شده در نظر گرفت. در این الگوی ساختاری، کل ساختار، ساختاری مبناگرا و مبتنی بر مبانی است اما در نقاطی از آن و به منظورهای گوناگون، رویکرد انسجام گرا به‌کار گرفته می‌شود. باید در نظر داشت که رویکرد پیشنهادی مؤلفان در این اثر را نمی‌توان تلفیقی بدون جهت و ناسازوار از دو رویکرد پیشین به حساب آورد. در واقع، پیشنهاد مطرح شده، مبناگروی منسجم نیست، بلکه مبناگروی تعدیل یافته است. این ساختار پیشنهادی، نوعی ساختار مبناگرایانه خواهد بود که در کلیت، ساختار، حالت مبناگرایانه خویش را حفظ می‌نماید و تنها در برخی مواضع خرد و مشخص و بنا به مقتضیاتی که در ادامه خواهد آمد، حلقه‌های انجسام گرایانه را نیز تشکیل خواهد داد. این سخن بدان معناست که این حلقه‌های انسجام گرایانه تنها در بستر این ساختار مبناگرایانه و صرفاً در همین مواضع بیان شده، شکل می‌گیرند و چون اقماری بر گرد ساختار مبناگرا تکوین خواهند یافت. همچنین برخی از این اقمار انسجام گرا، حالتی موقتی دارند که صرفاً برای چابک کردن نظام

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.3.1.4]

تربیتی اسلامی شکل می‌گیرند و در مراحل بعد و با تکوین مسیرهای مبناگرایانه و استنتاجی، جای خویش را به شاخه‌های مبناگروانه خواهند داد.

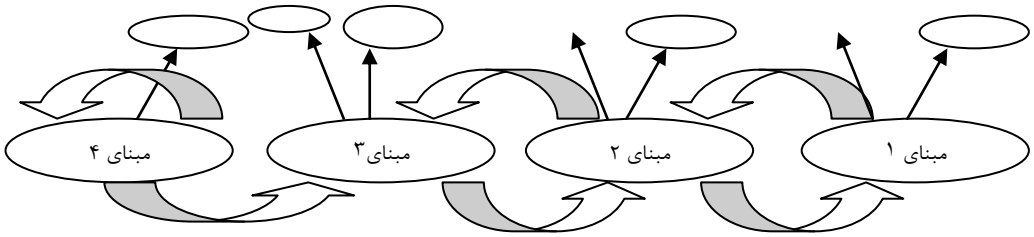
یکی از علل اساسی به‌کارگیری مبناگروی به منزلهٔ ساختار نظام فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، حرکت جامع آن از مبانی فلسفی به سوی بایدهای تربیتی است. همچنین با به‌کارگیری مبناگرایی به عنوان ساختار، بحران توجیه بیرونی و نیز تسلسل در توجیه ظهور نخواهد کرد. اما همان‌گونه که در بخش ملاحظات فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بیان شد، ماهیت و الزامات این نوع از معرفت، به گونه‌ای است که سازماندهی ساختار آن با بهره گیری صرف از مبناگروی امکان پذیر نباشد یا با دشواریهای بسیار روبه‌روست. از این رو، در مواضعی از به‌کارگیری انسجام گروی ناگزیر خواهیم بود. در ادامه تلاش خواهد شد تا نقاط ورود انسجام گروی در این ساختار مبناگرا مشخص شود.

ارتباط سازوار مبانی با یکدیگر: به دلیل ارتباط معنایی مبانی با یکدیگر و مداخلهٔ عنصر تفسیر در فهم گزاره‌های مربوط به متن، پایداری ساختار مبناگرا، نیازمند ملاحظات انسجام گرایانه است. در حالی که ساختار مبناگرا به صورت طولی پیش می‌رود و مبانی و گزاره‌های واقع نگر را به گزاره‌های تجویزی میانی و روشی منتهی می‌سازد. ساختار انسجام گرا باید ارتباط میان مبانی را مورد ملاحظه قرار دهد و انسجام میان آنها را برقرار نماید.

روشهایی چون روش تحلیل و تفسیر مفهومی (باقری، ۱۳۸۷ :۳۶-۴۳) و تفسیر قرآن به قرآن (طباطبایی، ۱۳۶۳) می‌تواند فراهم ساز ساختار انسجام گرایی از مبانی و میوهٔ آن مبانی منسجم باشد. در این حالت، در عین داشتن ساختاری طولی که از مبانی آغاز و به اصول و روشها ختم می‌شود، ساختاری عرضی نیز می‌توان تصور کرد که انسجام گراست و در آن مبانی به یکدیگر متصل گشته‌اند و انسجام و سازواری آنها تأمین شده است. در واقع، می‌توان گفت در این حالت، ساختار انسجام گرا، در مقام ساختاری فرعی و تضمین کننده انسجام در کنار ساختار مبناگروانه، حضور می‌یابد و انسجام مبانی را آزمون می‌کند. تشکیل حلقه‌های انسجامی میان مبانی در کنار ارتباطات استنتاجی طولی در ساختار مبناگروانه، می‌تواند انسجام مبانی را به صورت روشمند آزمون و تضمین نماید. در شکل شماره ۲، نمایی از این ایده نشان داده شده است. فلشهای عرضی، ارتباطهای عرضی میان مبانی را برقرار می‌کنند و در کنار ساختار مبناگرایانه که با فلشهای طولی نشان داده شده است، انسجام مبانی را تضمین می‌کنند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.3.1.4]



شکل شماره ۲. ارتباطهای عرضی انسجام گرایانه خرد در ساختار مبناگرا

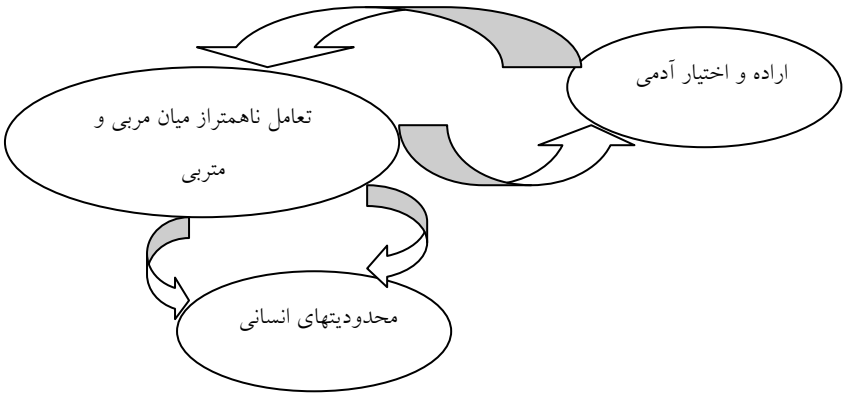
بسط انسجام گرایانهٔ مبانی: یکی دیگر از دشواریهای نظامهای فلسفهٔ تعلیم و تربیت، تعدد مبانی و نیاز به بسط مبانی با بهره‌گیری از مبانی خارج از متن است. در انجام این کار، توجیه گزاره-های جدید که در مقام مبنا قرار می‌گیرند به دو طریق پیشین – ایجادی و انتقالی- قابل تحقق نیست، زیرا این گزاره ها نه خود–موجه اند و نه قابل استنباط از مبانی خود–موجه دیگر.

در چنین موقعیتی، به ناچار فیلسوف می‌تواند به معیار انسجام بسنده کند. دراین حالت، چنانچه مبانی جدید با مبانی خود–موجه قدیم در ساختاری انسجام گرا، قرار گیرند، می‌توان توجیه آنها را به صورت انسجام گرایانه محرز دانست. اگر بپذیریم که گزاره‌های موجود در متون دینی در مقام ارائه، گزیده‌گویی کرده و خود را مقید به حفظ نظم ساختاری مبناگرایانه و جامعیت مورد انتظار برای تشکیل یک نظریه مانند نظریه تعلیم و تربیت ننموده‌اند، فیلسوف انسجام‌گرا خواهد توانست بدون توجه به کاستیهای معرفت شناختی که فیلسوف مبناگرا در تکمیل ساختار استنباطی خود با آن مواجه است، صرفاً به گزاره‌های مورد نیاز خود توجه کند و ابتدا در صدد فهمی سازوار و منسجم از گزاره‌های بیان شده بر آید و سپس در پی تکمیل عناصر مفقود شدهٔ نظام معرفتی خود باشد. شکل شماره ۳ می‌تواند نمایی از این بسط انسجام گرایانه –و نه استنتاجی- باشد. در حالی که فلشهای باریک نشان دهنده مسیرهای استنتاجی و دلالتهای استنتاج شده از مبانی‌اند، فلشهای عریض، دلالتهای منسجم با مبانی –و نه مستنتج از آنها- را نشان می‌دهند.

همانگونه که در شکل ۳ دیده می‌شود، در حالی که برخی دلالتهای تربیتی با مبانی، رابطه استنتاجی دارند، برخی دیگر، رابطه انسجامی دارند. باید توجه داشت که رابطه انسجام، رابطه توجیهی موقتی است که باید در مراحل بعد، با افزوده شدن مبانی متناسب، به رابطه استنتاجی تبدیل شود. برای نمونه، هنگامی که در تربیت، از نقش مربی و متربی و نوع نگاه انسان شناسانه به متربی سخن می‌رود، ممکن است متن دینی پاسخ صریحی برای آن نداشته باشد. اما در عین حال، نظریه‌پرداز می‌تواند با رویکردی انسجامی و با ملاحظه سایر مبانی و با تکیه بر برخی بخشهای متن

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.3.1.4]

دینی و تاویل بخشهای دیگر، عاملیت متربی را برجسته سازد و انتخاب را مؤلفه مقوم تربیت شمارد. دراین حالت، آیات مربوط به مشیت و خواست الهی[۱]، به صورتی همساز با اراده انسانی تفسیر می‌شوند و آیاتی که از نقش آدمی در سرنوشت خویش سخن می‌گویند[۲]، محوریت می‌یابند. همچنین ملاحظه اختیار آدمی در کنار محدودیتهای وی، می‌تواند به نوعی تعامل ناهمتراز میان مربی و متربی منتج شود. این رابطه در شکل شماره ۳ توجیه می‌شود.



شکل شماره ۳. بسط سازوار مبانی

توجیه برون دینی مبانی: یکی دیگر از موقعیتهای کاربرد ساختار انسجام گرا، توجیه‌های برون دینی برخی از مبانی است. گاهی فیلسوف تعلیم و تربیت، قادر به توجیه گزارهٔ مبنایی خویش در عرصهٔ برون دینی نیست[۳] و نمی‌تواند آن را به گزاره‌های بدیهی (حسی یا عقلی) دیگر مرتبط سازد. در این حالت، می‌توان با تشکیل حلقه‌ای انسجام گرایانه از این مبنا و دلالتهای منتج از آن، نوعی ساختار منسجم تشکیل داد و با توجه به کارآمدی دلالتها و نیز انسجام ساختار، نوعی از توجیه حداقلی را برای آنها در نظر گرفت.

توجیه پذیری ساختار معرفت بدون اتکا به مبانی خود–توجیه دینی، امکان تعامل و گفتگوی ادیان را با یکدیگر و سایر نظامهای فکری فراهم می‌سازد. اهمیت این گفتگو هنگامی مشخص

۱. برای نمونه آیاتی از این دست: "فیضل الله من یشا و یهدی من یشا" (ابراهیم– ۴) و "...یضل من یشا و یهدی من یشا" (نحل–۹۳).
۲. آیاتی از این دست: "لیس للانسان الا ما سعی" (نجم– ۳۹) و "...ان الله لایغیر ما بقوم حتی یغیروا ما بانفسهم..." (رعد–۱۱).
۳. هنگامی که این گزاره‌های مبنایی از متن اتخاذ شده باشند، در حوزهٔ درون– دینی به دلیل انتساب به وحی، خطاناپذیر تلقی می‌شوند و می‌توانند در مقام مبنا به‌کار روند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.3.1.4]

می‌شود که به نیاز حوزهٔ تعلیم و تربیت اسلامی برای برقراری ارتباط نظری پویا با مخاطبان خارج از حوزهٔ اسلام توجه شود.

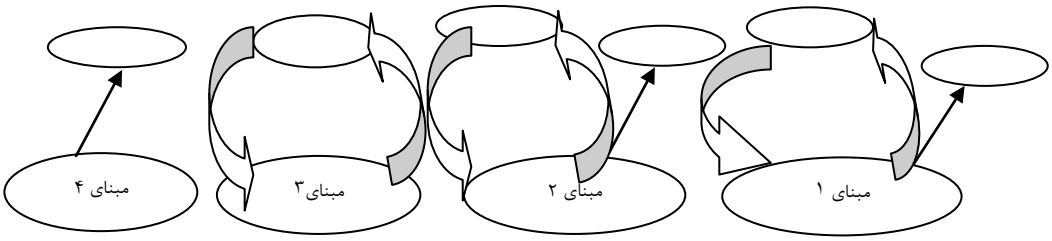
توجه به این نکته ضروری است که کاربرد این ساختار انسجام گرا در موقعیتهای اضطراری توجیهی صورت می‌گیرد. در این موقعیتها، این ساختار انسجام گرا، می‌تواند به صورتی حداقلی، توجیه گزاره‌های مبنایی را تأمین نماید. برای نمونه اثبات وجود فطرت از راه اثبات‌های عقلی و صرفاً برون- دینی امری دشوار است. در این حالت، برای ایجاد گفتگو میان نظام تربیت اسلامی و سایر نظامها، می‌توان از حلقه‌های کارکردی بهره برد. به این صورت که دلالتها و نتایج تربیتی مفروض انگاشتن مبنای فطرت را در نظر گرفت و با توجه به تأثیرات مثبت آنها بر متربی، وجود فطرت را توجیه نمود. اصولی چون احیای پیوند قدسی (باقری، ۱۳۸۷) که در راستای احیای معنویت در زندگی آدمی است و نیازی اساسی از آدمی -ارتباط با معنا- را پاسخ می‌گوید، از جمله اصول برآمده از وجود مبنای فطرت است که بدون مفروض انگاشتن آن، قابل استنتاج و بیان نیست. همین امر می‌تواند به صورت حداقلی و کارکردی، مفروض فطرت را توجیه نماید.

بسط انسجام گرایانهٔ دلالتها: انسجام‌گروی چالش کفایت مبانی برای دلالتها را نیز ندارد، زیرا فیلسوف انسجام گرا ملزم به حفظ ساختار سلسله مراتبی استنباطها نیست. کافی است وی بتواند سازگاری گزارهٔ جدید خود را – در مقام سرشاخه- با گزاره‌های پیشین تبیین نماید. به سخن دیگر، ساختارهای انسجام گرا، امکان انعطاف و توسعه پذیری بیشتری را برای ساختارهای معرفت دینی فراهم می‌کنند.

با توجه به ویژگیهایی که پیش از این برای حوزه تعلیم و تربیت در تنوع مبانی و همچنین مواجهه با مسائل جدید بیان شد، یکی از وظایف اجتناب ناپذیر در نظامهای فلسفهٔ تعلیم و تربیت، بسط سرشاخه‌ها و دلالتها به گونه‌ای متناسب با مسائل دنیای پویای تربیت است. در این حالت که ممکن است مبانی کفایت لازم را برای ایجاد دلالتهای جدید نداشته باشند، می‌توان به ساختارهای انسجام گرا و ارائه پیشنهاداتی جدید و منسجم با ساختار مبناگرا اندیشید. این امر نیز در مواقع اضطرار و در جایی کاربرد دارد که بسط ساختار مبناگرا در حوزه سرشاخهٔ مورد نظر، امکان پذیر نباشد یا بسیار دشوار و زمان بر باشد. این راه حل را می‌توان به صورت پیشنهادی موقتی تا بازسازی دوباره ساختار در نظر گرفت.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.3.1.4]



شکل شماره ۴. بسط سازوار دلالتها

برای نمونه، هنگامی که قرار است نظام تربیت اسلامی مواجهه آدمی با فضای مجازی را در مقام مسئله ای پیش رو تحلیل کند، می‌توان برای یافتن راه حلهای نزدیک‌تر، به جای استنتاجهای منطقی از مبانی، به تبیینهای سازوار و منسجم اندیشید. بر همین اساس بوده است که سجادیه و عرب بیگی (۲۰۱۳) عاملیت انسانی را به عنوان شیرازه نظام تربیت در نظر گرفته‌اند و تلاش کرده‌اند تا به گونه‌ای سازوار با آن، ماموریتهایی تربیتی برای معلم تعریف کنند. ماموریتهایی چون گردش از انتقال اطلاعات، به اعتباربخشی به اطلاعات، در راستای تقویت این عاملیت مطرح شده‌اند.

بحث و نظر

ساختار انسجام گرا و مبناگرا، هیچ یک به تنهایی قادر به تکوین کل ساختار نظام فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی نخواهد بود. از این رو، پیشنهادی ترکیبی از آنها، اجتناب ناپذیر است. اما آنچه در این میان مهم می‌نماید، ارائۀ ترکیبی سازوار از این دو نوع الگوی ساختاری است.

در این نوشتار سعی شده تا سازواری ترکیب مبناگرایی و انسجام گرایی در تکوین ساختار نظامی تأسیسی از فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی حفظ و حوزۀ به‌کارگیری هر یک مشخص شود. ساختار پیشنهادی این نوشتار، مبناگروی تعدیل یافته است که در برخی مواضع محدود از آن در مبانی و نیز در دلالتها، حلقه‌های انسجامی مامور تامین توجیه قوی‌تر یا بسط مفهومی–عملی ساختار می‌شوند. در سطح مبانی، سه نوع حلقه انسجامی شکل می‌گیرد. در این میان، نوع نخست، به موازات ساختار مبناگرا، مامور تقویت توجیه مبانی است و وظیفه دارد به صورتی روشمند، انسجام میان مبانی را حفظ نماید. نوع دوم حلقه انسجامی تکوین یافته در مبانی، مامور بسط سازوار مبانی مرتبط با تربیت است. این حلقه ها، در واقع، واسط هایی میان مبانی عقلانی فیلسوف تربیت با مبانی استنباط شده از دین هستند و با این راهکار، در عین حفظ انسجام نظام، امکان بسط

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.3.1.4]

مبانی را فراهم می‌آورند. نوع سوم حلقه انسجامی، مامور توجیه برون- دینی مبانی استنباط شده از دین هستند. این نوع حلقه برای مبناهایی به‌کار گرفته می‌شود که امکان توجیه صرفاً عقلانی آنها به صورت مستقیم وجود ندارد. این حلقه‌ها با اتصال این مبانی به دلالتهای قابل دفاع تربیتی منتج از آنها، مسیرهای توجیهی این نوع مبانی را افزون می‌سازند و از این طریق، توجیه این مبانی را علاوه بر متن دینی به صورت حداقلی-عقلانی فراهم می‌آورند.

حلقه چهارم، در سطح دلالتها شکل می‌گیرد که با برقراری مسیرهای انسجامی میان نتایج و دلالتهای بسط یافته و مبانی موجود، نظام تربیت اسلامی را در برخورد با چالشهای عملی و نظری حاضر مدد می‌رساند.

در این ترکیب جدید، ساختار مبناگرای فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، برای تقویت توجیه-پذیری خویش، برای بسط مبانی از متن به خارج از آن و نیز به منظور پایش روشمند انسجام ساختار، به صورت دائم از حلقه‌های انسجامی بهره می‌برد و در سطحی رویین و مماس با عمل نیز برای پاسخ بهنگام به چالشها و پرسشهای نظری و عملی، به صورت موقت، حلقه‌های انسجامی را به‌کار می‌گیرد.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.3.1.4]

منابع

باقری، خسرو. (۱۳۸۲). *هویت علم دینی*. تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

باقری، خسرو. (۱۳۸۷). *فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*. تهران: انتشارات علمی-فرهنگی.

باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه. (۱۳۸۹). *رویکردها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

سعیدی مهر، محمد. (۱۳۸۲). نقدی بر انسجام گرایی (ترجمه مقاله ای از فیومرتن). *پژوهشنامه فلسفه دین*، شماره ۱، ۱۷۳-۱۸۶.

شمس، منصور. (۱۳۸۷). *آشنایی با معرفت شناسی*، چاپ دوم. تهران: انتشارات طرح نو.

صادق زاده قمصری، علیرضا. (۱۳۸۶). رویکرد اسلامی به روش شناسی پژوهش تربیتی: تبیین امکان و ضرورت. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، شماره ۲۱، سال ششم، ۱۴۱-۱۷۲.

طباطبایی، سید محمد حسین. (۱۳۶۳). *تفسیر المیزان*، (ترجمه سید محمد باقر موسوی همدانی). قم: دفتر انتشارات اسلامی.

کرد فیروزجایی، یارعلی. (۱۳۸۵). ماهیت معرفت در نظر افلاطون. *معرفت*، ۱۱۰، ۷۸-۹۱.

کشفی، عبدالرسول. (۱۳۸۵). دسته بندی نظریات توجیه معرفت شناختی. *نامه حکمت*، ۸، ۶۵-۸۸.

کومبز، جرالد آر. و دنیلز، لو روی بی. (۱۳۸۸). پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی. در *روش شناسی مطالعات برنامه درسی*، ویراستار ادموند سی شورت، (ترجمه مهرمحمدی و همکاران)، چاپ دوم. تهران: انتشارات سمت.

گتیه، ادموند. (۱۳۷۴). آیا معرفت باور صادق موجه است؟، (ترجمه شاپور اعتماد). *ارغنون*، ۷ و ۸، ۳۲۱-۳۲۶.

Bonjour, L. (1986). The coherence theory of empirical knowledge. In P. K. Moser (Ed.), *Empirical knowledge - Readings in contemporary epistemology* (pp. 116-154). Savage: Rowman & Littlefield.

Dancy, J.F. (1985). *Introduction to contemporary epistemology*. Oxford: Basil Blackwell.

Davidson, D. (1986). A coherence theory of truth and knowledge. In E. LePore (Ed.), *Truth and interpretation: Perspectives on the philosophy of Donald Davidson* (pp. 307-319). New York: Basil Blackwell.

Heyting, F. (2001). Anti-foundationalist foundational research. In F. Heyting, D. Lenzen, & J. White (Eds.), *Methods in philosophy and education* (pp. 108-124). London and New York : Routledge.

Lehrer, K. (1990). *Theory of knowledge*. Boulder, Colorado: Westview Press.

Lipton, P. (2004). *Inference to the best explanation* (2nd Ed.) New York: Routledge.

Murphy, P. (2006). Coherentism in epistemology. In *Internet encyclopedia of philosophy*. Available at: http://www.iep.utm.edu/coherent/.

Olsson, E. J. (2005). *Against coherence: Truth, probability, and justification.* Oxford: Oxford University Press.

Plantinga, A. (2000). *Warranted Christian belief*. Oxford: Oxford University.

Popper, K. R. (1974). *A logic of scientific discovery*. London: Hutchinson.

Post, J. F. (1992). Infinite regress argument. In J. Dancy & E. Sosa (Eds.), *A companion to epistemology* (209-212). Oxford: Blackwell.

Quine, W. (1969). Epistemology naturalized. In *Ontological relativity and other essays* (69-90). New York: Columbia University Press.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.3.1.4]

Rorty, R. (2009). *Philosophy and the mirror of nature.* Thirtieth Anniversary Edition. Princeton: Princeton University Press.

Sajadieh, N., & Arab Beigi, S. (2013). Teacher-student interactions considering virtual space: An action-based approach. *Proceedings of 4th Asian Conference on Education*. Available at: http://iafor.org/.1428-1438.

Tellings, A. (2001). Eclecticism and the integration in educational theories: A meta-theoretical analysis. *Educational Theory, 51*(3), 277-292.

Van Cleve, J. (1984). Reliability, justification and the problem of induction. *Midwest Studies in Philosophy, 65*(2), 349-369.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.3.1.4]