

## تعلیم و تربیت اسلامی؛ علم یا فرآیند؟

کیوان بلندهمتان<sup>۱</sup>

### چکیده

تلاش‌های زیادی درباره‌ی چند و چون تعلیم و تربیت اسلامی صورت گرفته است، اما اینک سؤالی رودرروی آن مطرح است، و آن این است که «آیا تعلیم و تربیت اسلامی می‌تواند یک علم باشد؟».

مقاله‌ی حاضر ضمن بررسی معانی متفاوت تعلیم و تربیت، وجوهی را که می‌توان در آن از «علم تعلیم و تربیت اسلامی» سخن گفت، بررسی می‌نماید و مهم‌ترین مشکلاتی را که بر سر راه هر رویکرد وجود دارد، برمی‌شمارد؛ خصوصاً رویکرد استنباطی را به تفصیل بررسی کرده و بر آن است که «تجربی» بودن یا «نقلی» بودن چنین علمی با مشکلاتی هم‌چون متفاوت بودن گزاره‌های دینی، مقوله‌ی داوری و توجیه، نبود روش‌شناسی مناسب، عدم وضوح مفهومی و هرمنو تیکی روبه‌رو است.

در نهایت، مقاله توصیه می‌کند که تعلیم و تربیت اسلامی، نه به مثابه یک علم، بلکه به مثابه یک فرآیند در نظر گرفته شود که در آن صورت، سخن بسیاری برای گفتن دارد.

واژگان کلیدی: تربیت اسلامی، علم تجربی، علم نقلی، روش‌شناسی،

فرآیند تربیت اسلامی

---

۱. دانشجوی دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت معلم (خوارزمی) تهران

### مقدمه

سخن از تربیت دینی<sup>۱</sup> یکی از جذاب‌ترین مباحث عرصه‌ی تعلیم و تربیت است. چه آن‌که در طول تاریخ بشریت تا اوایل عصر روشنگری،<sup>۲</sup> دین مهم‌ترین عامل تعلیم و تربیت انسان‌ها بوده و از عصر روشنگری به بعد نیز، همواره دین یکی از بهترین عوامل تربیت انسان‌ها به شمار می‌آمده است.

در جامعه‌ی ایرانی پس از انقلاب نیز سخن از تربیت دینی نوباوگان این مرز و بوم در رأس فعالیت‌های متولیان امر دین و تربیت درآمد. سمینارهایی در این باره برگزار و کتاب‌هایی در این زمینه منتشر شد، در دوره‌های تحصیلات تکمیلی، واحدهای «تعلیم و تربیت اسلامی» گنجانده شد و رشته‌ی «فلسفه‌ی تعلیم و تربیت»، با عنوان فرعی «تعلیم و تربیت اسلامی»<sup>۳</sup> شناخته شد و....

اینک که تعلیم و تربیت اسلامی در حوزه‌ای آکادمیک قرار گرفته، ضروری است که ابعاد مختلف آن بیشتر مورد کندوکاو قرار گیرد. بدیهی است مهم‌تر از پرداختن به چند و چون تعلیم و تربیت اسلامی، بررسی خود تعلیم و تربیت اسلامی است؛ یعنی پرداختن به این مهم که «تعلیم و تربیت اسلامی به چه معناست و آیا می‌توان سخن از علم تربیت اسلامی به میان آورد؟».

این مقاله درصدد بررسی این سؤالات است؛ اما موضع اتخاذ شده عمدتاً نقادانه خواهد بود تا زمینه‌ای برای بازاندیشی در این مقوله‌ی مهم فراهم آید.

(۱) تعلیم و تربیت به چه معناست؟ این سؤالی است که در مشرب‌های مختلف، جواب‌های مختلفی به آن داده می‌شود و هر گونه تلاش برای به دست دادن تعریفی از آن، جز ایجاد مشربی جدید کار چندانی از پیش نخواهد برد؛ لذا بهتر است به جای ارائه‌ی تعریفی از آن، و به مقتضای بحث، از کاربردهای این اصطلاح بپرسیم؛ یعنی به هنگام به کار بردن اصطلاح تعلیم و تربیت (آموزش و پرورش) چه معنایی می‌تواند مد نظر باشد. در این صورت است که ما قادر خواهیم بود از ابهام و ایهام مفاهیم جلوگیری کنیم و به تبیین موضوع مورد نظر بپردازیم.

چنان می‌نماید که سه معنای این اصطلاح کاربرد بیشتری دارد. این سه معنا

1 . religious education

2 . enlightenment

3 . islamic education

عبارت‌اند از: نهاد متولی تعلیم و تربیت و سازمان‌های آن،<sup>۱</sup> فرآیند تربیتی،<sup>۲</sup> و علم تربیت<sup>۳</sup> (۱).

۱-۱) از گذشته‌های دور آموزش و پرورش در مراکز خاصی صورت می‌گرفته است. آکادمی افلاطون، باغ اپیکور، دانشگاه جندی شاپور و اسکندریه، نظامیه‌ها، مکتب‌خانه‌ها و مواردی از این قبیل، نمونه‌هایی برجسته در طول تاریخ هستند که مرکزیت آموزشی و پرورشی داشته‌اند. بعدها در دوران مدرن، دولت‌ها رسماً سازمان‌هایی را برای تولید این امر خطیر دایر کردند و آموزش و پرورش رسمی به وجود آمد. اینک چنان معمول است که هرگاه از واژه‌ی آموزش و پرورش استفاده شود، ذهن متوجه این سازمان‌ها و مراکز می‌گردد. در محاورات روزمره، یکی از موارد کاربرد اصطلاح تعلیم و تربیت، اشاره به چنین مراکزی است.

۱-۲) آموزش و پرورش یک فرآیند است؛ فرآیندی که در آن مربی سعی می‌کند رشد مرتب‌تری را تسهیل کند. در این فرآیند اهدافی ارزشمند انتخاب می‌شود و مرتب‌تری در تعامل با هم می‌کوشند که به آن اهداف برسند. در این معنا، تعلیم و تربیت جریان‌ی است که به واسطه‌ی آن، جامعه در تلاش است که نوباوگان خود را به گونه‌ای مطلوب پروراند (۲). و تعلیم و تربیت به مثابه یک فرآیند<sup>۴</sup> تلقی می‌شود.

۱-۳) بشر همواره در تلاش برای بررسی پدیده‌های اطراف خود بوده است. تعلیم و تربیت نیز (چه به عنوان یک فرآیند و چه به عنوان یک سازمان) از این قاعده مستثنا نیست. علاقه‌مندان به پدیده‌های انسانی (عالمان علوم انسانی) از جنبه‌های مختلف روان‌شناختی، جامعه‌شناختی، انسان‌شناختی، تاریخ‌نگاری و دیگر حوزه‌ها، هر یک به فراخور حال خود، حوزه‌ی تعلیم و تربیت را یکی از موضوعات جذاب و مهم در کار خود شناخته و بدین سان به بررسی آن پرداخته‌اند، به گونه‌ای که رفته رفته دانش تربیتی پدید آمده است. امروزه هنگام به کار بردن اصطلاح تعلیم و تربیت، نظر ما متوجه شاخه‌ای از معرفت بشری می‌شود که به بررسی فرآیند تربیتی (کاربرد دوم) و بعضاً سازمان تربیتی (کاربرد اول) می‌پردازد. این بررسی به طرق گوناگون و از جنبه‌های مختلف صورت می‌گیرد و یافته‌های آن در دانشکده‌های علوم تربیتی ارائه می‌شود. در

1 . institution of education

2 . process of education

3 . science of education

4 . education as a process

این کاربرد، تعلیم و تربیت به مثابه یک علم<sup>۱</sup> تلقی می‌شود (که البته متأثر از فلسفه‌ی خاص خود است).

اینک با توجه به آنچه در بالا تشریح گردید، می‌توان گفت که مراد از تعلیم و تربیت اسلامی می‌تواند اشاره به یکی از این سه معنا باشد؛ یا تربیت اسلامی به معنای نهادها و مراکزی است که در آن به تربیت پرداخته می‌شود، یا اشاره به فرآیندی است که در آن سعی می‌شود متریبان، در مجموع، واجد دو وصف «مؤمن» و «مسلم» گردند؛ یا اشاره به دانشی دارد که از طریق بررسی این سازمان‌ها و فرآیندهای تربیتی پدید آمده است.

(۲) تعلیم و تربیت اسلامی به مثابه یک علم، ناظر به کاربرد سوم اصطلاح آموزش و پرورش است. اما در این صورت باز می‌توان پرسید که این به چه معناست؟ در این جا ما باز به کاربرد این اصطلاح توجه می‌کنیم. در نگاهی به آثار منتشر شده در این باره، می‌توان سه رویکرد را از هم تفکیک کرد؛ در یک رویکرد به بررسی مؤسسات تربیتی در سیر تاریخی آنها پرداخته می‌شود؛ در رویکرد دیگر به بررسی اندیشه‌ها و نظریه‌های پرداخته می‌شود که اندیشمندان مختلف در گذر زمان آنها را ساخته و پرداخته‌اند؛ و در رویکرد سوم، خود فرد، به استنباط پرداخته، نظریه‌ای منسجم و بسامان را درباره‌ی تربیت پدید می‌آورد.

(۱-۲) در یک معنا علم تعلیم و تربیت اسلامی عبارت است از بررسی مجموعه‌ی اعمالی که مسلمانان در تاریخ حیات خود به نام تعلیم و تربیت انجام داده‌اند. از همان عصر بعثت، جمعی به عنوان معلم و مربی به آموزش و پرورش دیگران همت می‌گماردند. کانون این آموزش‌ها، مساجد بود. رفته‌رفته مکتب‌خانه‌ها و نظامیه‌ها و مراکزی این چنینی به وجود آمدند. پس از تشکیل دانشگاه‌های مدرن، تعلیم و تربیت اسلامی در مراکز خاصی که «حوزه» نام گرفتند، به کار خود ادامه داد. بررسی اعمال مربیان و متریبان، اهداف و روش‌های حاکم بر این مراکز، محتواهای آموزشی و برنامه‌های ارائه شده، سازمان و تشکیلات این مراکز و دیگر نکات مرتبط با نظام‌های آموزشی می‌تواند یکی از معانی تعلیم و تربیت اسلامی به مثابه یک علم باشد. علم تعلیم و تربیت اسلامی در این معنا، درصدد بررسی آن دسته از مراکز آموزشی است که

در طول تاریخ، پسوند «اسلامی» داشته‌اند (۳). چنین علمی به‌وضوح، یکی از شاخه‌های علم تاریخ خواهد بود و روش‌ها و مفاهیم خود را از این علم وام خواهد گرفت. این رویکرد را که بنا به ماهیتش می‌توان «رویکرد تاریخ آموزش و پرورش اسلامی»<sup>۱</sup> نامید، بیش از آن‌که با فرآیند تربیتی (کاربرد دوم) سروکار داشته باشد، با سازمان تربیتی (کاربرد اول) سروکار دارد.

سؤال اساسی در باره‌ی این رویکرد این است که آیا هدف، صرفاً بررسی تاریخی است یا احیای آن چنان تربیتی از طریق اخذ نکات قوت گذشتگان و انطباق آن قوت‌ها با زمان حاضر؟ و در صورتی که بدیل دوم انتخاب شود، سؤال این است که پی‌ریزی یک نظام آموزشی مبتنی بر اسلام به چه معناست؟ آیا منظور آن است که کادر متولی این نظام (اعم از وزیر و رؤسا و معلمان و...) مقید به اسلام باشند؟ یا آن‌که قوانین و مقررات سازمان، اسلامی باشد؟ یا آن‌که اهداف، روش‌ها، محتوا و... اسلامی باشد؟ در هر حال پی‌ریزی یک نظام آموزشی مبتنی بر اسلام (یا هر دین دیگری) با این سؤال جنجال‌برانگیز دست به‌گیری خواهد شد که آیا باید در مدارس، دین آموزش داده شود، چه به صورت مستقیم و چه به صورت غیرمستقیم؟ موافقان و مخالفان هر یک، دلایل خاص خود را اقامه کرده‌اند و بحث از آن هرچند بسیار مهم است، خارج از بحث فعلی ماست (۴).

۲-۲) در معنای دیگری، علم تعلیم و تربیت اسلامی عبارت است از بررسی مجموعه‌ی اقوالی که متفکران مسلمان با گرایش‌های مختلف فکری (شیعه، سنی، فیلسوف، عارف، فقیه، متکلم و...) درباره‌ی نحوه‌ی تربیت کودکان و شاگردان بیان کرده‌اند. این مطالب که عمدتاً رنگ و بوی دستوری<sup>۲</sup> (هنجاری) دارد، عمدتاً به صورت پراکنده یا حاشیه‌ای، در خلال نوشته‌های آنان در باب اخلاق قابل دسترسی است. نمونه‌ی چنین متفکرانی، غزالی، ابن‌قیم، شهید ثانی، فیض کاشانی، ابن‌سینا، مولوی، سعدی و... هستند که می‌توان از آثارشان مطالبی را درباره‌ی جنبه‌های مختلف تربیت (دینی، اخلاقی، عقلانی، اجتماعی و غیره) استخراج کرد. با الگوبرداری از روش‌های نگارش تاریخ فلسفه، می‌توان این مباحث را ذیل نام اندیشمندان، جمع‌آوری و تدوین و تبویب نمود (۵). در این معنا می‌توان تعلیم و تربیت اسلامی را در مقام یک علم،

شاخه‌ای از معرفت بشری دانست که در آن اقوال متفکران مسلمان درباره‌ی تعلیم و تربیت جمع‌آوری و تدوین می‌شود. این رویکرد را می‌توان «رویکرد آرا و اندیشه‌های تربیتی مسلمانان» نامید.

در این رویکرد سؤال اساسی قابل طرح آن است که آیا هدف، صرفاً جمع‌آوری و تدوین آن آراست، یا نقادی و جدا کردن سره از ناسره و درنهایت، به‌کارگیری نکات مثبت آن؟ در صورتی که بدیل دوم انتخاب شود، سؤال آن است که آیا می‌توان آن اقوال را از ظرف تاریخی - فرهنگی‌شان جدا کرد و موارد منتزَع را در زمان فعلی به کار گرفت؟ (۶).

۲-۳ در یک معنای دیگر، علم تعلیم و تربیت اسلامی می‌تواند تلاش‌های یک متفکر برای استنباط مفاهیم تربیتی از دل قرآن و احادیث قطعی‌الورود باشد. در این رویکرد که می‌توان آن را «رویکرد استنباطی» نامید، سعی بر آن است که به شیوه‌ای سامانمند در باب تعلیم و تربیت نظریه‌پردازی<sup>۱</sup> شود (۷). سامانمندی، حدّ ممیزه‌ی آن از رویکرد دوم است و در آن تلاش می‌شود که مبانی، اصول، اهداف و روش‌های تعلیم و تربیت، به صورت منظم،<sup>۲</sup> از منظوقات قرآن و حدیث استنباط گردد. در رویکرد استنباطی، هدف اصلی نظریه‌پردازی است؛ یعنی ارائه‌ی نظریه‌ی نظام‌مند درباره‌ی تعلیم و تربیت انسان (۸)، تا از این طریق، با اعتصام به وحی الهی، افق‌های دیگری به روی مسائل تربیتی گشوده شود.

هرچند دو رویکرد پیشین نیز حامل معنای «علم بودن تربیت اسلامی» هستند، آنچه عمدتاً ناظر به اصطلاح «تعلیم و تربیت اسلامی به مثابه یک علم»، است همین رویکرد استنباط است و ادامه‌ی مباحث این نوشتار به بررسی علم تعلیم و تربیت اسلامی در این معنا می‌پردازد. سؤالی که در این جا مطرح است و می‌تواند به وضوح اصطلاح علم تربیت اسلامی کمک کند، آن است که منظور از کلمه‌ی «علم» در این عبارت چیست؟ آیا منظور، علم تجربی است یا علمی متفاوت با علوم تجربی؟

۳ با نگاهی به ویژگی‌های علم تجربی می‌توان وجوه تمایز آن از معرفت دینی را بازشناخت. با درک این تمایزات نیز می‌توان گفت که تعلیم و تربیت اسلامی نمی‌تواند

1 . theorizing

2 . systematic

یک علم تجربی باشد. برای تحکیم این مدعا توجه به نکات زیر راه‌گشا خواهد بود:  
 ۱-۳) علوم تجربی با امور واقع<sup>۱</sup> سروکار دارد، نه با امور هنجاری، زیباشناختی و...  
 در علوم تجربی تلاش بر آن است که رابطه‌ی میان دو یا چند متغیر<sup>۲</sup> موجود در عالم واقع  
 از طریق مشاهده‌ی کنترل شده (در معنای فنی متدولوژیکال آن) سنجیده شود؛ بنابراین،  
 گزاره‌های علوم تجربی دو ویژگی دارند:

اول آن‌که گزاره‌های تجربی ناظر به امور جزئی‌اند؛ بدین معنا که صرفاً به بررسی  
 چهره‌ای خاص از واقعیت، از منظری خاص می‌پردازند (۹)؛ و دوم آن‌که، گزاره‌های  
 تجربی توصیفی‌اند؛<sup>۳</sup> بدین معنا که آنچه را که هست بیان می‌کنند.

این قانون که «نیروی جاذبه‌ی بین دو جسم رابطه‌ی مستقیم با جرم آن جسم دارد» به  
 بهترین وجه دو ویژگی مذکور را در خود دارد و از منظری فیزیکی به توصیف رابطه‌ی  
 میان جاذبه و جرم دو شیء می‌پردازد.

گزاره‌های دینی یا عمدتاً گزاره‌هایی هنجاری‌اند و به تصریح یا تلویح، عمل به امری  
 را از انسان می‌خواهند، یا آن‌که گزاره‌هایی کلی‌اند، که کاملاً متفاوت با گزاره‌های جزئی  
 توصیفگر امور واقع‌اند. اینک به این عبارات که در تعلیم و تربیت اسلامی کاربرد فراوان  
 دارد دقت کنید:

کسی که به خدا ایمان دارد، از نیروی بالقوه‌ای در درون خود برخوردار  
 است که در حال سکون، حتی از خود او نیز پنهان است؛ اما اگر این نیرو به  
 جنبش درآید، مظهر تحولات درونی عظیم و اقدامات چشم‌گیری خواهد  
 شد، در حالی که خود فرد، آنها را از خویش گمان نمی‌برد. در این روش  
 تربیتی [روش تحریک ایمان]، مقصود، پدید آوردن چنین جنبشی است که  
 حاصل آن احساس تکلیف و انگیزتگی عمیق درونی است... (۱۰).

کاملاً واضح است که هیچ یک از این گزاره‌ها، دو ویژگی بالا را ندارد و نمی‌توان گفت  
 که تعلیم و تربیت اسلامی را می‌توان یک علم به معنای تجربی آن دانست.

۲-۳) علوم تجربی، بنا به ماهیت توصیفی و جزئی بودن گزاره‌هایش از وضوح  
 مفهومی<sup>۴</sup> برخوردار است؛ به عبارت دقیق‌تر، علوم تجربی به بررسی روابط میان دو یا

1 . facts

2 . variable

3 . descriptive

4 . conceptual clarity

چند متغیر، و برای دقیق شدن در کار خود، به تعریف متغیرها و نوع رابطه‌ی بین آنها می‌پردازد. او تلاش می‌کند تا آن‌جا که ممکن است تعاریف خود را عملیاتی<sup>۱</sup>، یعنی قابل مشاهده و اندازه‌گیری سازد، تا هم محقق بتواند تحقیق خود را ادامه دهد و هم دیگران بتوانند از راه همان تعاریف، مجدداً موضوع را مورد بررسی قرار دهند. باز به همان عبارت نقل شده در بالا دقت کنید. چگونه می‌توان این مفاهیم را عملیاتی کرد و چگونه می‌توان آن را سنجید؟!

۳-۳ علوم تجربی، براساس آنچه گفته شد، دو ویژگی عمده دارند: اول آن‌که، تجربی‌اند؛ یعنی داده‌ها محصول تجربه (در معنای متدولوژیکال آن) هستند؛ و دوم آن‌که، تجربه‌پذیرند؛ یعنی قابلیت آزمون همگانی<sup>۲</sup> را دارند. این به آن معناست که اگر دیگران بخواهند، می‌توانند با همان روش به آن نتایج برسند. تجربه‌پذیری با حوزه‌ی داوری و زمینه‌ی توجیه مرتبط است. اگر فرضیات دانشمند (در زمینه‌ی کشف<sup>۳</sup>)، توانست از آزمون تجربی سربلند بیرون آید (زمینه‌ی توجیه<sup>۴</sup>)، در آن صورت اعتبار علمی دارد، وگرنه، نه (۱۱). باز هم در همان عبارات منقول در بالا دقت کنید. این بیانات، مأخوذ از تجربه (به معنای روش‌شناسی آن) نیستند و تجربه‌پذیر کردن آن هم ممکن نیست و موضوعی است کاملاً فردی و درونی.

۴) برخی از فلاسفه، مانند دیوید کار (۱۲) معرفت دینی را حوزه‌ای مستقل و متفاوت از دیگر حوزه‌ها (اخلاق، علوم تجربی، متافیزیک و...) می‌دانند. البته این نظریه مقبول می‌نماید و در میان علمای اسلامی نیز، مثلاً غزالی یا خواجه نصیر، در وهله‌ی اول، علوم را به دو دسته‌ی بزرگ نقلی و غیرنقلی تقسیم کرده‌اند. علوم نقلی یا معرفت دینی دو ویژگی عمده دارند:

اول آن‌که، منظور از نقلی بودن علم، اخباری بودن آن است؛ بدین معنا که داده‌ها نه محصول تجربه، بلکه عمدتاً محصول نقل نسل به نسل گفتاری و نوشتاری وحی الهی است.

دوم آن‌که توجیه یک مدعای دینی آن‌گاه ممکن است که، به صورت روشمند،

1 . operational

2 . inter subjective testability

3 . context of discovery

4 . context of justification



مستدل به آیات و احادیث باشد.

این معنا در علم تعلیم و تربیت اسلامی مقبول‌ترین معنای ممکن است. با داشتن چنین تلقی‌ای از علم تربیت اسلامی، محقق می‌تواند به استنباط اهداف، مبانی، اصول و روش‌های تربیتی بپردازد. یک مثال به وضوح مفهوم کمک خواهد کرد: «در اکثر کتاب‌های تربیت اسلامی که با رویکرد استنباطی نگاشته شده است، یکی از اهداف اساسی تعلیم و تربیت، رسیدن (رساندن) فرد به مقام تقواست. تاکنون یک هدف تربیتی از وحی الهی استنباط گردیده است. در مرحله‌ی دوم باید این مدعا توجیه شود؛ بنابراین فردی که به این هدف رسیده است، به بیان آیات و روایاتی می‌پردازد که استدلالی (مجموعه استدلالاتی) برای تحکیم مدعایش فراهم آورد.» چنانچه محقق بتواند نظامی از اندیشه در باره‌ی تعلیم و تربیت فراهم آورد که آن نظام، مبتنی بر آیات و روایات قطعی الورد باشد، در آن صورت او توانسته است به علم تعلیم و تربیت اسلامی دست یابد. با این وصف، علم تربیت اسلامی در این معنا نیز با مشکلات چندی مواجه است؛ این مشکلات عبارت‌اند از: روشمندی، وضوح مفهومی و هرمنوتیک.

۴-۱) هم‌چنان‌که گفته شد، توجیه یک مدعای دینی آن‌گاه ممکن است که به صورت روشمند، مستدل به آیات و احادیث باشد. دیگر علوم نقلی توانسته‌اند برای خود نظامی از روش (روش‌شناسی<sup>۱</sup>) فراهم آورند که با آن بتوانند به توجیه مدعیات خود و داوری در باب دیگر مدعیات بپردازند؛ مثلاً علم فقه توانسته است «اصول فقه» را برای استنباطات فقهی و توجیه آنها به وجود آورد. یا حدیث‌شناسی متکی به «علم الحدیث» و «رجال» و «درایه» است. اما تعلیم و تربیت اسلامی تاکنون نتوانسته است روش‌های مورد نیاز خود را پدید آورد، تا بتوان بر مبنای آن به توجیه و داوری پرداخت.

۴-۲) مشکل دیگر متون تربیت اسلامی، عدم وضوح مفهومی و به عبارتی، ابهام<sup>۲</sup> و ابهام<sup>۳</sup> واژه‌ها، مفاهیم و اصطلاحات است. ابهام به دو یا چند پهلویی واژه‌ها اشاره دارد، اما ابهام به غیر مشخص بودن، کلی بودن، روشن نبودن گستره‌ی کاربرد و مواردی این‌چنینی ارجاع می‌دهد. به این عبارات که در ضمن توصیه‌های کلی نخستین همایش جهانی تعلیم و تربیت اسلامی آمده است، دقت کنید:

هدف تعلیم و تربیت اسلامی ایجاد انسان صالح و درستکاری است که به

1 . methodology

2 . vagueness

3 . ambiguity

معنای صحیح کلمه، الله را بپرستد، بنای حیات دنیوی و مادی‌اش را بر مبنای شریعت استوار سازد و این حیات را به خدمت دینش درآورد.... هدف تعلیم و تربیت باید رشد متوازن کل شخصیت انسان، از طریق تربیت روح، عقل، «خود» عقلانی، احساسات و عواطف، و حواس جسمانی باشد؛ بنابراین تعلیم و تربیت باید تسهیلات لازم را برای رشد انسان در جمیع ابعاد و وجوه، یعنی ابعاد و وجوه روحانی و معنوی، عقلی، تخیلی، جسمانی، عملی و تجربی و زبانی، هم در ساحت فردی و هم در ساحت جمعی فراهم آورد و همه‌ی این ابعاد و وجوه را در جهت صلاح و نیل به کمال به کار اندازد. هدف نهایی تعلیم و تربیت اسلامی این است که تسلیم محض به الله، در قلمرو فرد، در قلمرو جامعه و به طور کلی در قلمرو انسانیت تحقق پذیرد (ملکیان، ۱۳۸۱، ص ۵۵-۵۶).

کاملاً واضح است که این عبارات اصلاً وضوح مفهومی ندارند و پر هستند از ابهام و ابهام در عباراتی که سعی شده توسط آنها هدف از تعلیم و تربیت اسلامی بیان شود (همان، ص ۵۶).

۳-۴) تلاش برای وضوح مفهومی هم چندان مفید نیست، چون به محض انجام چنین کاری، اختلاف نظرها شروع می‌شود و کار به خرق اجماع می‌کشد (همان). ریشه‌ی این مسئله را باید در جایی دیگر جست. این اختلاف نظرها به دلیل ماهیت موضوع است؛ یعنی درگیر شدن با متون و حیانی. متن و حیانی فی نفسه صامت است و این تفسیر مفسر است که متن را به سخن می‌آورد. در این جا سخن از هرمنوتیک<sup>۱</sup> است. فردی که با متن روبه‌رو می‌شود سعی می‌کند متن را بفهمد و فهمیدن، از طریق تفسیر آن ممکن می‌گردد. متن از طریق عمل تفسیر شفاف می‌شود، به سخن می‌آید و «معنای» خود را نشان می‌دهد (۱۳). در فهم چگونگی تفسیر متن توجه به سه نکته اهمیت شایان دارد:

اول: هر مفسری برای تفسیر متن با پیش‌فهم‌ها و پیش‌فرض‌های خود به متن می‌نگرد. برآمدن شناخت چه از گونه‌ی فهمیدن و چه از گونه‌ی تبیین، همیشه بر یک پیش‌فهم یا پیش‌دانسته استوار گردیده و با به کار گرفتن آن آغاز می‌شود، اما جدای از این پیش‌فهم‌ها، پیش‌فرض‌ها نیز که از خارج از متن بر متن تأثیر می‌گذارند، در عمل تفسیر

نقش مهمی را ایفا می‌کنند.

دوم: هر مفسری به هنگام تفسیر، از علایق و انتظارات خود سود می‌برد؛ چه آن‌که این علایق و انتظارات خاص است که «سؤال‌اتی» را پیش روی مفسر می‌گذارد. عمل تفسیر در واقع پاسخ‌گویی به این سؤالات است؛ پس علایق و انتظارات شخص مفسر که وی را به سؤال کردن از متن و فهمیدن آن وامی‌دارد، از مقدمات و مقومات فهم متن است.

سوم: هرمتنی به عنوان یک «واحد» معنای «واحدی» را افاده می‌کند. تنها کسی می‌تواند متنی را تفسیر کند که برای متن «وحدت» قایل باشد. معنای واحد، «مرکز معنای متن» و به تعبیری دیگر «روح متن» است؛ یعنی آن دیدگاه اصلی که همه‌ی مطالب متن بر محور آن تنظیم یافته است. هنگامی تمام متن فهمیده می‌شود که این مرکز معنای متن کشف شده باشد.

مهم این است که تفاوت در پیش‌فهم‌ها و پیش‌فرض‌ها، علایق و انتظارات و سؤالات، و نیز تفاوت در برداشت‌ها از این‌که «مرکز معنای متن چیست»، سبب می‌شود که بتوان از یک متن، تفاسیر مختلفی را ارائه کرد. این نکته به همان‌سان که در دیگر حوزه‌های معرفت دینی صادق است، در مورد تربیت اسلامی نیز صادق است و به همین خاطر کتاب‌هایی که در رویکرد استنباطی تعلیم و تربیت اسلامی نوشته شده‌اند، دارای جهت‌گیری‌ها و تنوع زیادی هستند و اندیشمندان مختلفی هم که در این زمینه نوشته‌اند به این متون ایراد وارد می‌کنند.

اما در زمینه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی این مسئله وقتی دشوارتر می‌شود که به نکته‌ای دیگر توجه کنیم؛ هرمنوتیک به تعدد تفاسیر می‌رسد، در حالی که در تعلیم و تربیت، خصوصاً در آموزش و پرورش عمومی، «وحدت عمل» یک اصل ضروری است (۱۴). چگونه می‌توان وحدت عمل را در تربیت به وجود آورد، در حالی که تعلیم و تربیت اسلامی، بنا به ماهیتش، ضرورتاً به تنوع آرا و نظریه‌ها می‌رسد؟

(۵) گرچه تعلیم و تربیت اسلامی به مثابه یک علم، با مسائل متعددی روبه‌روست، اما تعلیم و تربیت اسلامی به مثابه یک فرآیند، سخن بسیاری برای گفتن دارد. تعلیم و تربیت اسلامی به مثابه یک فرآیند، بر آن است که افراد را از طریق فرآیندها و جریان‌اتی ویژه، عملاً متدین بار آورد. انبیبای عظام نیز نیامدند که در باب تعلیم و تربیت

نظریه‌پردازی کنند، بلکه از مردم «خواسته‌اند» که خدا را در کانون عواطف، افکار و رفتارهای خود قرار دهند. این به آن معناست که تعلیم و تربیت دینی به دین‌ورزی تحویل می‌یابد و بسته به آن‌که مفهوم خدا چگونه در عواطف، افکار و رفتارها محوریت یافته باشد، اصناف مختلف دین‌ورزان خواهیم داشت؛ افرادی که به گونه‌های مختلف خدا را پرستش می‌کنند و در سلوک خاص خود، سیر الی الله دارند... و البته تبیین این معنا تحلیل‌های دقیق می‌طلبد و مجال وافر (۱۵). اما یک سؤال اساسی در این جا هم می‌ماند که چگونه می‌توان این فرآیند را شناخت؟

**یادداشتها:**

۱. فرانکنا میان فرآیند تربیتی و دانش تربیتی تمایز قایل شده است. اما در این جا سازمان تربیتی به آن معانی اضافه شده است. درباره‌ی نظر فرانکنا ر.ک:

Frankena, K. William (1966). *Toward a philosophy of the education*, in: Martin J. Rich (ed.): *Reading in philosophy of education*. Wadworth publishing co. Inc. Belmont, California.

۲. فرانکنا بر آن است که «جامعه در تلاش است که نوباوگان خود را آن گونه که مطلوب است (نه صرفاً آن گونه که مطلوب می داند) بپروراند». این معنا مناقشه برانگیز است؛ چه آن که در برخی حالات، برخی نظام ها، معتقدند که نوباوگان خود را آن گونه که مطلوب می دانند تربیت کنند؛ اما بر مبنای بحث فرانکنا این نوع نظام ها را نمی توان تربیتی دانست. به عبارتی، بحث فرانکنا دایره‌ی تربیت را محدود می کند.

۳. نمونه هایی از این کارها عبارت اند از: فلسفه تعلیم و تربیت (دکتر علی شریعتی)، تاریخ آموزش در اسلام (احمد شلبی)، سیر فرهنگ و تاریخ تعلیم و تربیت (مرتضی راوندی)، مختصری از تاریخ تعلیم و تربیت در ایران (عیسی صدیق)، تاریخ آموزش و پرورش ایران قبل و بعد از اسلام (کمال درانی)، مدارس نظامیه و تأثیرات علمی و اجتماعی آن (نورالله کسایی) و ...

۴. فرانکنا یک تحقیق کلاسیک در این باره دارد:

Frankena, William, (1966). *public education and good life*. In Rich (ed.): *Reading in philosophy of education*. Wadworth publishibg co. Inc. Belmont, California.

۵. پژوهشکده‌ی حوزه و دانشگاه با همکاری انتشارات سمت مجموعه‌ای چند جلدی را با عنوان آرای دانشمندان مسلمان درباره تعلیم و تربیت منتشر کرده است.

۶. هرست (P.H. Hirst) در نقدهای خود بر آن است که متن دینی در بافت اجتماعی خاصی نزول یافته و تعمیم پذیر به دیگر اعصار نیست. این موضع او هر چند می تواند نسبت به متن مقدس مناقشه برانگیز باشد، در مورد «تفسیرهای» متن مقدس من آن را می پذیرم. ر.ک:

Bagheri, Khosro, (2001). *Islamic education*. Alhoda publishing, Tehran. p:7

۷. نمونه هایی از این کارها عبارت اند از: تعلیم و تربیت اسلامی (علی شریعتمداری)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (خسرو باقری)، اهداف تربیت از دیدگاه اسلام (پژوهشکده حوزه و دانشگاه)، تعلیم و تربیت اسلامی: مبانی، منابع و اصول (علی اکبر حسینی) و ...

۸. برای مثال ر.ک: مقدمه‌ی کتاب روش تربیتی اسلام: «به خود می گفتم و پیش خود

می‌اندیشیدم: چگونه می‌توانیم از این واقعیت روشن غفلت داشته باشیم و ندانیم که اسلام هم دارای راه و روشی برای تربیت است و این راه را به‌خوبی در قرآن مجید به خواستاران خویش نشان داده است؟» و سپس توضیح می‌دهد که چگونه به ناگاه به نظامی از تربیت در قرآن دست می‌یابد: «در برابر خود روش کامل و جامعی از تربیت اسلامی را ملاحظه می‌کردم که هرگز قبل از آن به ذهنم خطور نکرده بود! روش کاملی که کوچک و بزرگ را جا نگذاشته...» (محمد قطب، (۱۳۶۲). روش تربیتی اسلام ترجمه‌ی سیدمهدی جعفری. تهران، انجام کتاب، ص ۳ و ۴).

۹. جزئی بودن گزاره‌های تجربی را دقیقاً در همان معنای مذکور در متن مدنظر قرار داده‌ام. به تعبیری، گزاره‌های علوم تجربی، هرچند به لحاظ صوری و ظاهری، به صورت کلی و معمولاً با الفاظ «همه»، «هیچ» و «هر» بیان می‌شوند، این گزاره‌ها به لحاظ محتوایی، جزئی‌اند و صرفاً روابط خاص دو یا چند پدیده را از منظری خاص مدنظر قرار می‌دهند. درباره‌ی دیگر خصوصیات علم و گزاره‌های علمی رک: عبدالکریم، سروش (۱۳۷۹). علم چیست؟ فلسفه چیست؟ تهران، صراط.

۱۰. ر.ک. خسرو باقری؛ نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. تهران، مدرسه، (۱۳۷۹)، ص ۱۰۸. این متن به شکلی کاملاً اتفاقی انتخاب شده است. ذکر این نکته هم الزامی است که نویسنده‌ی این متن معرفت دینی و علم تجربی را - تا آن‌جا که من خبر دارم - یکی نمی‌داند.

۱۱. تمایز میان دو حوزه‌ی کشف و داوری را برای اولین بار رایشنباخ، فیلسوف علم آلمانی، صورت داد و پس از آن در میان فلاسفه‌ی علم پذیرفته شد. برخی هم با بیان این‌که این تمایز کاستی‌هایی دارد، به بازسازی آن پرداخته‌اند. برای آگاهی از نظر رایشنباخ و نقدهای آن، ر.ک:

- خسرو باقری (۱۳۸۲). هویت علم دینی؛ (تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی ۱۳۸۲) ص ۲۵-۲۶ و ۱۸۵-۱۸۶.

به هر حال آنچه مهم است این است که علوم تجربی قابلیت آزمون همگانی را دارند و در زمینه‌ی داوری باید به شکل تجربی از آزمون سربلند بیرون آیند. مشکل‌سازی زمینه‌ی داوری برای تعلیم و تربیت اسلامی را از منبع زیر آورده‌ام:

- مصطفی ملکیان، ۱۳۸۱. «تأملاتی چند در باب امکان و ضرورت اسلامی شدن دانشگاه‌ها؛ در: راهی به رهایی؛ (تهران: نگاه معاصر ۱۳۸۱) ص ۶۱-۶۲.

۱۲. برخی به مانند هرست (Hirst) و مکنزی (Mackenzie) اساساً برآن‌اند که دین

نمی‌تواند حوزه‌ای جدا در میان معارف داشته باشد. درمقابل، برخی مانند کار (D.Carr) آن را حوزه‌ای جدا می‌دانند. برای آگاهی از نظرات آنان رک:

Bagheri, khosro (2001): Islamic education. Alhoda publishing, Tehran. ch.1

۱۳. در نگارش مبحث هرمنوتیک، از کتاب زیر (خصوصاً فصل اول آن) سود برده‌ام:  
- محمد مجتهد شبستری، هرمنوتیک: کتاب و سنت. تهران، طرح نو. گرچه چنان می‌نماید که موضع ایشان هرمنوتیک رومانیتیک است (رک: باقری. هویت علم دینی، ص ۷۸)، اما در این جا تکیه بر نکاتی شده است که در دیگر رویکردهای هرمنوتیکی نیز مبناست. گرچه می‌توان گفت اگر این رویکرد سنتی هرمنوتیک برای تعلیم و تربیت اسلامی مشکل ساز باشد، بالطبع، دیگر رویکردها، به وجه اولی مشکل ساز خواهند بود. ذکر این نکته نیز الزامی است که در مجموع، هرمنوتیک بر دانش تربیتی از طریق متدولوژی تأثیر می‌گذارد. اما آن تأثیر متفاوت از بحث فعلی است. در خصوص تأثیر آن بر روش شناسی رک:

Usher, Robin (1996). "A critique of the neglected epistemological assumption of educational research". In: D. Scott & Usher (ed.): *Understanding educational research*. Routledge. New York.

۱۴. این که وحدت عمل در تعلیم و تربیت از ضروریات تربیتی است، به انحراف مختلف و در زمینه‌های مختلف به بحث گذاشته شده است؛ مثلاً مرحوم دکتر هوشیار در بحث از اصول ششگانه و دکتر شکوهی، از آن، در هماهنگ کردن عوامل متعدد مؤثر در تعلیم و تربیت بحث نموده‌اند. بحث فعلی متن، هرچند بحث مرحوم دکتر هوشیار را پایه و اساس کار گرفته است، عمدتاً ناظر به این بحث دکتر شکوهی است که «موفقیت اقدامات تربیتی در گرو وحدت عملی است که باید، علی‌رغم تعدد عوامل ذی‌مدخل در آن، از آغاز تا پایان، بین همه‌ی عوامل اجرایی مربوطه موجود باشد.» رک:

- محمدباقر هوشیار، اصول آموزش و پرورش؛ (تهران: دانشگاه تهران ۱۳۳۵) صص ۴۶-۴۷.

- غلامحسین شکوهی، تعلیم و تربیت و مراحل آن؛ (مشهد: به نشر ۱۳۷۸) مقدمه‌ی کتاب.

۱۵. یک تحلیل دقیق از فرآیند تربیت دینی کار هودسن (W. D. Hudson) است. رک: دی. هودسن، آیا تعلیم و تربیت دینی ممکن است؟ در: گفتارهایی پیرامون رویکردها و روشهای تربیت اخلاقی؛ ترجمه و تدوین دکتر سیدمهدی سجادی (اصفهان: جنگل، ۱۳۸۲).