

## تبیین و نقد روش‌شناختی فرآیند تحلیل مفهومی تربیت در پژوهش «درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران»

علیرضا صادق‌زاده قمصری\*

سارا حنیفه‌زاده\*\*

### چکیده

هدف از این تحقیق، تبیین و ارزیابی روش‌شناختی فرآیند تحلیل مفهومی «تربیت» در پژوهش «درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران» (باقری، ۱۳۸۹) است. تبیین این فرآیند به روش تحلیل پس‌رونده و ارزیابی آن نیز به شیوه نقد بیرونی و درونی انجام شده است. در این راستا ابتدا تحلیل مفهومی مورد استفاده برای تعریف تربیت در این پژوهش، به لحاظ روش‌شناختی تبیین شده که به شناسایی هفت مفروض انجامیده است. سپس این فرآیند و مفروضات و نتایج آن، از وجوه متعددی و با تکیه بر پنج ملاک مورد نقد و ارزیابی واقع شده‌اند. اهم موارد نقد عبارتند از: ۱. بی‌توجهی به جنبه ابداعی فلسفه تربیت و وجه اعتباری مفهوم تربیت؛ ۲. عدم استفاده از استدلال جدلی در پردازش مفهوم تربیت؛ ۳. عدم اشاره به مبانی ناظر به بیان واقعیات و حقایق فطری زندگی انسان در تعریف تربیت؛ ۴. ملاحظه نکردن نیازها و جنبه‌های اجتماعی زندگی انسان در تعریف تربیت؛ ۵. ملتزم نبودن به ملاک‌های اعتباربخشی به مفاهیم تربیتی؛ ۶. بی‌توجهی به بسیاری از مفاهیم تربیتی قابل درج در شبکه معنایی تربیت اسلامی؛ ۷. در نظر نگرفتن جنبه‌های ثابت و متغیر برای مفهوم تربیت؛ و ۸. فراگیر نبودن تعریف پیشنهادی تربیت نسبت به ابعاد مختلف تحول آدمی. واژگان کلیدی: فلسفه تربیت اسلامی، روش‌شناسی، تحلیل مفهومی تربیت: رویکرد لفظی و متن محور، تبیین و نقد روش‌شناختی، خسرو باقری.

## مقدمه

فرآیند تفسیر، نقد و ارزیابی و بازسازی و پردازش مفاهیم در عرصه فلسفه تربیت، به دلیل درهم‌تنیدگی با مباحث ارزشی و نقش مهمی که در تبیین چیستی تربیت ایفا می‌کند و به‌ویژه در تحقیقات فلسفه تربیت اسلامی به سبب ارتباط ناگزیر نظریه‌پردازی تربیتی در این رویکرد با فهم و تفسیر متون دینی، پیچیدگی مضاعفی دارد.

در این میان، بدون تردید تبیین و پردازش مفهوم مهم «تربیت» از محوری‌ترین تلاش‌های نظریه‌ورزانه در فلسفه تربیت به‌شمار می‌آید. اهمیت آن بنا به تحلیل باقری (۱۳۸۹، ص ۳۶) در این است که «هر دیدگاه تربیتی، تصویری اساسی از تعلیم و تربیت دارد که دست‌یافتن به آن می‌تواند، چون شاخصی در همه اجزای نظام تربیتی مورد نظر عمل کند و با داشتن این شاخص، هم نوعی انسجام فراهم می‌آید و هم زمینه بررسی انتقادی، در مواردی که از این شاخص غفلت شده، مهیا می‌شود».

در عرصه عمل نیز برای پایه‌گذاری هر نظام تربیتی، لازم است سیاستگذاران آن نظام، نخست در خصوص تصور نسبتاً دقیقی از مفهوم هنجاری «تربیت» به توافق برسند تا در وهله بعد بتوانند پس از تعیین اهداف کلی این فرآیند، برنامه‌هایی مشخص را برای تحقق مفهوم مورد نظر در مقام عمل تنظیم نمایند؛ از این رو به نظر می‌رسد بخش عمده‌ای از چالش‌هایی که در باب چرایی و چگونگی تربیت در نظام‌های تربیتی کشورها - از جمله کشور ما - وجود دارد، به نبود تعریف هنجاری مناسبی از فرآیند تربیت یا اختلاف جدی کارگزاران تربیتی در خصوص آن بازمی‌گردد.

از دیدگرسو هیچ نظریه تربیتی بدون تکیه بر دیدگاه‌های بنیادین درباره معرفت معتبر و نحوه حصول آن خلق نمی‌شود و در نتیجه به منظور تبیین و نقد چگونگی تحلیل مفاهیم تربیتی، افزون بر مباحث مربوط به روش تحلیل مفهومی، با برخی پرسش‌های مهم روش‌شناختی مواجه هستیم؛ زیرا «در روش‌شناسی پژوهش تربیتی، چهارچوب‌های فلسفی و معرفت‌شناختی توصیف می‌شوند که در این چهارچوب‌ها، قواعد و فنون تحقیق به‌کارگرفته می‌شود» (اسکات و مورین، ۲۰۰۶).

به‌هر حال با عنایت به اهمیت مباحث روش‌شناختی در زمینه تحلیل مفاهیم تربیتی در قلمرو فلسفه تربیت اسلامی و با توجه به جایگاه مهم پژوهش «درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران» (باقری، ۱۳۸۹) و حضور پررنگ نتایج آن در عموم تحقیقات این عرصه، مقاله حاضر می‌کوشد تا فرآیند تحلیل مفهومی تربیت در جلد اول گزارش منتشر شده این تحقیق (که از این پس در مقاله حاضر با عنوان مطلق پژوهش به آن اشاره می‌شود) و نیز برخی نتایج این فرآیند را از منظر مباحث روش‌شناختی تحلیل مفهومی در این قلمرو، تبیین و بررسی انتقادی نماید.

### توصیف اجمالی فرآیند تحلیل مفهوم تربیت در پژوهش

محقق محترم در فصل دوم پژوهش، با عنوان روش‌شناسی تحقیق، شیوه‌هایی را ذیل روش تحلیل و تفسیر مفهوم مطرح می‌کند که عبارت‌اند از: بررسی بافت یا سیاق مفهوم، بررسی ترادف کلمات و عبارات، تحلیل برحسب مفهوم متضاد، تحلیل بر حسب شبکه معنایی که دارای دو نوع ارتباط اشراقی میان مفاهیم و ارتباط اندراجی میان مفاهیم است (۱۳۸۹، ص ۳۶). البته با دقت در محتوای مباحث ارائه‌شده در این فصل درمی‌یابیم که این مباحث ناظر به روش‌های تحلیل مفهومی بوده و اساساً مباحث روش‌شناختی تحلیل مفهومی (به معنای دقیق مورد نظر در مقاله حاضر) در این فصل مطرح نشده‌اند.

سپس پژوهشگر در فصل چهارم پژوهش و در مقام تلاش برای ارائه تعریف مفهوم اساسی تربیت، با بررسی آیاتی از قرآن که ریشه تربیت دارند به این نتیجه رسیده که در قرآن، تربیت از ریشه «رب و» به‌طور غالب، به معنای رشد جسمی به‌کاررفته و واژه مناسبی برای اشاره به همه تحولات وجود آدمی (شامل جنبه‌های معنوی و اخلاقی) نیست. افزون‌براین نباید «تربیت» (از ریشه رب و، و به مفهوم رشد و نمو) را با ربوبیت (از ریشه رب ب) به معنای مالکیت و تدبیر منطبق دانست (همان، ص ۹۹-۱۰۰).

ایشان با در نظر گرفتن مفهوم ربوبیت (که مفهومی محوری در دعوت انبیا بوده)، ریشه لغوی مناسب برای تربیت را «رب ب» در نظر گرفته و تعریف خود را بدین گونه ارائه می‌دهد: «تربیت یعنی شناخت خدا به عنوان رب یگانه جهان و انسان، برگزیدن او به عنوان رب خویش و تن دادن به ربوبیت او و تن زدن از ربوبیت غیر» (همان، ص ۹۹). ایشان در این فصل برای مشخص شدن گستره و شمول مفهوم مدنظر خود در خصوص فرآیند تربیت اسلامی (یعنی مفهوم «ربوبی شدن»)، به تبیین نحوه اندراج مفهومی چهار مفهوم «تربیت» (از ریشه رب و) «تعلیم»، «تطهیر و تزکیه» و «تأدیب» - به عنوان «واژه‌های عمده‌ای که در متون اسلامی در مفهوم متداول «تربیت» به کار رفته‌اند» (ص ۱۰۰) - و بررسی رابطه مصادیق این مفاهیم در بسیاری از آیات قرآن و روایات با مفهوم «ربوبی شدن» پرداخته است و در نتیجه‌گیری نهایی مفهوم اخیر را با احتمال بر سه بعد معرفتی ارادی و عملی و وجوه سلبی و ایجابی فرآیند تربیت، گسترده‌تر از همه آنها می‌داند.

همچنین، پژوهشگر در این فصل با اینکه در اکثریت قریب به اتفاق موارد و بخش نخستین تحلیل مفهومی خود از تعبیر بسیط «ربوبی شدن» استفاده کرده است که امری ناظر به متربی است؛ ولی سرانجام با ترجیح تعبیر مرکب «ربوبی ساختن و ربوبی شدن» در بخش پایانی این فصل بر دوسویگی اساسی مفهوم تربیت اسلامی (از جهت توجه به فعالیت‌های هر دو قطب مربی و متربی در فرآیند تربیت) تأکید می‌نماید.

از این رو به نظر می‌رسد در میان رویکردهای رایج تحلیل مفهومی در فلسفه تربیت یعنی رویکرد استقرایی، رویکرد قیاسی، رویکرد زبانی و تفسیر-محور و رویکرد قراردادی و نسبی‌گرایانه (حنیفه‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷)، تحلیل مفهومی تربیت در پژوهش عمدتاً جهت‌گیری زبانی و تفسیر-محور دارد که در آن، سعی می‌شود تعریفی از مفهوم تربیت و مؤلفه‌های مفهومی آن، براساس تفسیری تربیتی با ریشه‌یابی اهم واژگان تربیتی به کار رفته در قرآن و روایات و بررسی آنها در سیاق متن با رویکرد درون دینی، استنباط و ارائه شود.

سپس پژوهشگر به تفصیل کوشیده تا این تعریف تجویزی از تربیت را با روش تحلیل و تفسیر مفهومی تبیین نماید. هرچند ایشان در فصل دوم پژوهش (ص ۳۶) اذعان دارد که «روش تفسیر مفهومی و شیوه‌ها و فنون عمده آن از دیرباز مورد توجه مفسران متون مکتوب شامل مفسران قرآن و نیز متفکران و فیلسوفان بوده است».

البته باید گفت که التزام به این نوع رویکرد زبانی - تفسیری و متن‌محور در بخش تحلیل مفهومی تحقیقات عرصه فلسفه تربیت اسلامی به دلیل احساس ضرورت ارتباط مباحث محتوایی این عرصه با متون اسلامی رواج دارد و محققانی نظیر مدکور (۱۳۹۰/۱۴۱۱)/العطاس (۱۹۸۹)، الکیلانی (۱۹۹۸/۱۴۱۹) و علم الهدی (۱۳۸۷) با وجود اختلاف قابل توجه در دیدگاه و رویکرد به فلسفه تربیت اسلامی، تحلیل‌های مفهومی و تعریف خود از تربیت را کم‌وبیش براساس همین رویکرد تفسیری و متن‌محور سامان داده‌اند و از این رو می‌توان عموم این تحقیقات را در لزوم ابتدای بر این رویکرد روش‌شناختی به تحلیل مفهومی تربیت، دارای دیدگاهی نزدیک به هم دانست؛ هرچند این محققان در پردازش مفهوم تربیت مدنظر خود، به لحاظ تکیه بر نصوص متنوع دینی و شیوه تفسیر آنها در نتایج بحث خود به تعاریف متفاوتی از تربیت رسیده‌اند که بر مفاهیم دینی متفاوتی (نظیر هدایت، رشد، ربوبیت، تأدیب، تذکر و تزکیه) تکیه دارند.

### مسئله تحقیق و روش بحث

این مقاله تکیه انحصاری فرآیند تحلیل مفهومی در تحقیقات فلسفه تربیت اسلامی بر رویکرد زبانی و متن‌محور و استناد فیلسوفان تربیتی مسلمان به تفسیر متون دینی در این زمینه را مسئله‌ای قابل تأمل از منظر روش‌شناختی می‌داند و بر آن است تا به‌عنوان نمونه‌ای آشکار از التزام به رویکرد یادشده، چگونگی پردازش مفهوم «تربیت» در پژوهش را مورد تبیین و نقد روش‌شناختی قرار دهد و نقاط ضعف این رویکرد و نتایج التزام به آن را مشخص نماید.

لذا در گام نخست با استفاده از روش تحلیل استعلایی پس‌رونده (باقری، ۱۳۹۲) اهم

مفروضات روش‌شناختی پژوهش در خصوص این نوع تحلیل را آشکار می‌کند. سپس در گام دوم و در مقام تبیین چهارچوب نظری بحث حاضر، مجموعه ملاک‌های نقد برونی این‌گونه تحلیل مفهومی، معرفی و به اجمال تبیین می‌شوند. عموم این ملاک‌ها از دیدگاهی فرانتزیه‌ای در باب ماهیت علوم تربیتی و نحوه ارتباط آنها با تعالیم اسلامی (صادق‌زاده، ۱۳۸۲)، بحثی روش‌شناختی درباره چیستی و ویژگی‌های فلسفه تربیت اسلامی (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰ و صادق‌زاده و حسنی، ۱۳۹۷) و به‌ویژه از بحثی در خصوص روش تحلیل مفهومی در فلسفه تربیت اسلامی براساس نظریه ادراکات اعتباری علامه طباطبایی استنتاج شده‌اند که در جای دیگر به بیان تفصیلی نتایج این بحث پرداخته‌ایم (حنیفه‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷).

لذا در این مقاله به عنوان مفروضات نقد بر آنها تکیه می‌شود. همچنین در این گام به برخی موارد - که محقق محترم آنها را در دیگر آثار خویش مطرح نموده است - نیز به عنوان ملاک‌های نقد درونی اشاره می‌شود. آنگاه در گام سوم و پایانی این تحقیق، سعی خواهد شد با توجه به این ملاک‌ها، به ارزیابی فرآیند تحلیل مفهومی تربیت در پژوهش و مفروضات روش‌شناختی آن پرداخته شود و نیز نکاتی انتقادی درباره تعریف پیشنهادی تربیت در پژوهش مطرح شود.

### پیشینه بحث

سابقه عام تحقیق درباره مسئله مورد نظر را می‌توان از سویی در مباحث علم دینی و به‌ویژه نحوه ارتباط معرفتی علوم تربیتی با تعالیم اسلامی و نیز در مباحث روش‌شناختی درباره فلسفه تربیت اسلامی دانست؛ اما به‌عنوان پیشینه خاص بحث حاضر می‌توان از سویی به مقاله‌ای اشاره کرد که در آن ملاحظاتی انتقادی درباره روش و رویکرد کلی پژوهش و مباحث دو فصل نخست از آن مطرح شده است (لطیفی، ۱۳۹۱)؛ البته این مقاله به نقد درونی پژوهش پرداخته و «از هرگونه نقد بیرونی و مبنایی که متکی بر مفروض نگاشتن دیدگاه‌های رقیب نویسنده باشد، احتراز نموده و معیار نقد در عمده موارد تحلیل منطقی گفته‌های ایشان و بررسی میزان انسجام درونی و منطقی آنها بوده است».

از سوی دیگر مقاله آصف محسنی (۱۳۹۲) جهت‌گیری ماجد عرسان کیلانی در فلسفه تربیتی اسلام (۱۳۸۹) و رویکرد مدنظر باقری به فلسفه تربیت اسلامی در پژوهش را شبیه به هم دانسته و آن را با عنوان رویکرد «استنتاج از متون دینی و استمداد از فلسفه به مثابه روش و ساختار» نقد نموده است. وی ضمن بیان برخی نکات مثبت این رویکرد، محدود نمودن منبع فلسفه تربیت اسلامی به متون دینی را نقطه ضعف آن می‌داند؛ ضمن آنکه طرد مطلق مباحث فلسفی به‌ویژه

مباحث متقن فلسفه اسلامی در این رویکرد را «امری دور از انصاف و بلکه موجب بی‌اعتنایی به میراث علوم عقلی اسلامی و محروم ساختن محققان از دستاوردهای گرانسنگ متفکران مسلمان در این عرصه» می‌داند.

اما این مقاله با وجود پرداختن به مبحث روش‌شناسی پژوهش در فلسفه تربیت اسلامی، اساساً به موضوع مهم تحلیل مفهومی در این مبحث توجهی نکرده است. همچنین، اردبیلی و بهستی (۱۳۹۳) در مقاله‌ای با عنوان «نقد و بررسی رویکرد تلفیقی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی (بر مبنای فلسفه اسلامی)»، رویکرد باقری به فلسفه تربیت اسلامی را تحت این عنوان و عمدتاً از منظر بی‌توجهی به فلسفه اسلامی به تفصیل مورد نقد قرار داده‌اند.

در این مقاله نیز مباحث تحلیل مفهومی در فلسفه تربیت اسلامی و به‌ویژه در پژوهش اساساً مورد توجه قرار نگرفته است؛ اما یکی از نکات قابل توجه این مقاله در نقد رویکرد پژوهش آن است که در صورت اکتفا به متون دینی در تلاشی به منظور تدوین فلسفه تربیت اسلامی، محصول چنین تلاشی ماهیت فلسفی و عقلانی ندارد و باید چنین نظریه‌ای با عنوان کلام تربیتی (و نه فلسفه تربیتی) در زمره تحقیقات عرصه تربیت اسلامی جای گیرد.

اما تحقیق «تبیین روش‌شناختی از فرآیند تحلیل مفهومی در فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی بر اساس نظریه ادراکات اعتباری علامه طباطبایی (رحمه‌الله علیه)» (حنیفه‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷) درصدد بوده است تا به چند پرسش روش‌شناختی مهم در خصوص فرآیند تحلیل مفهومی در عرصه فلسفه تربیت اسلامی بپردازد؛ از این رو پس از اشاره به نظریه اعتباریات و ارتباط آن با این نوع تحلیل مفهومی، در پاسخگویی به چهار پرسش در خصوص این فرآیند (چیستی تحلیل مفهومی، ارتباط تحلیل مفهومی با واقعیات، ملاک‌های اعتباربخشی مفاهیم تربیتی و بحث نسبی یا مطلق بودن مفاهیم تربیتی) به استنتاج دلالت‌های این نظریه، پرداخته است. یافته‌های مهم این تحقیق - که بحث حاضر نیز به آنها تکیه دارد - عبارت‌اند از:

«براساس نظریه ادراکات اعتباری و تبیین خاص آن از رابطه بین واقعیت‌ها و ارزش‌ها، مفاهیم تربیتی، از نوع اعتباریات ما بعدالاجتماع تلقی می‌شوند که فرایند پردازش آنها، در همه جوامع بشری به شیوه استدلالی جدل (نه به شکل قیاس عملی و یا برهان)، با ملاحظه مجموعه‌ای از واقعیات و حقایق مربوط به نیازها و اغراض و مصالح ناظر به زندگی مطلوب انسان و نیز با توجه به وضعیت استعدادها و امکانات و شرایط واقعی تأثیرگذار بر آدمی انجام یافته و نتایج این فرآیند، در جهت تنظیم و هدایت روابط انسانی دارای اثر نسبتاً پایدار در ابعاد شخصیت دیگران، مورد جعل و ابداع عقلایی قرار می‌گیرد.

لذا مفاهیم تربیتی دارای این ویژگی‌ها هستند: اعتباری و هنجاری بودن و در نتیجه عدم امکان اتصاف به صدق و کذب (در ارتباط با واقعیات)؛ رابطه تولیدی (برهانی) نداشتن با قضایای بدیهی و نظری؛ امکان تحول و تغییر مداوم (برحسب رشد قوای مدرکه و معارف آدمی) و در نهایت امکان ارتباط روانشناختی جعل این نوع مفاهیم با لحاظ مجموعه واقعیات و نیازهای وجود انسان (اعم از عناصر ثابت و متغیر زندگی بشر).

مهم‌ترین ملاک‌های اعتباربخشی این گونه مفاهیم عبارت‌اند از: موجه بودن ارزش‌ها و واقعیت داشتن گزاره‌های پشتیبان، کارآمد بودن (در رفع نیازهای اصیل انسان) و سازگاری ارزش‌های پشتیبان مفهوم تربیتی با دیگر ارزش‌های مقبول جامعه؛

به‌رحال با مروری بر پیشینه بحث می‌توان تمایز پژوهش حاضر را در این دانست که تأمل روش‌شناختی درباره تحلیل مفهومی تربیت در فلسفه تربیت اسلامی را به طور مصداقی و با تمرکز بر موردی خاص - یعنی تبیین و نقد بیرونی و درونی فرآیند تعریف تربیت و مفروضات روش‌شناختی و نتایج آن در پژوهش - پیگیری نموده است.

### سؤالات تحقیق

۱. فرآیند تحلیل مفهومی «تربیت» در پژوهش را به لحاظ روش‌شناختی می‌توان بر چه مفروضاتی استوار دانست؟
۲. در نقد فرآیند تحلیل مفهومی «تربیت» و مفروضات آن در پژوهش باید بر کدام ملاک‌ها تکیه نمود؟
۳. فرآیند تحلیل مفهومی «تربیت» در پژوهش و نیز مفروضات روش‌شناختی و نتایج آن، بر اساس ملاک‌های مقبول، دارای چه نقاط قوت و ضعفی می‌باشد؟

### یافته‌های تحقیق

اکنون یافته‌های مهم بحث حاضر متناسب با پرسش‌های پیش‌گفته در سه بخش به ترتیب ارائه می‌شود:

#### ۱. تبیین روش‌شناختی فرآیند تحلیل مفهومی تربیت در پژوهش

- ۱-۱. با تأمل در روند مورد استفاده برای تحلیل مفهومی تربیت در پژوهش درمی‌یابیم که محقق محترم، اساساً پردازش مفاهیم در فلسفه تربیت اسلامی را با تمرکز بر بهره‌مندی از آیات قرآن، نوعی

تفسیر تربیتی قرآن می‌داند که وظیفه فیلسوف تربیتی در این خصوص، تنها ساماندهی یافته‌های این نوع تفسیر و تبیین آنها می‌باشد؛ در نتیجه این فرآیند در پژوهش دقیقاً به همان نتیجه‌ای در خصوص تعریف مفهوم اساسی تربیت رسیده است که مؤلف محترم در تلاش پیشین خود برای استنباط و تدوین نظام تربیتی اسلام در کتاب «نگاهی دوباره به تربیت اسلامی» (۱۳۷۴)، آن را به عنوان تعریف تربیت از منظر اسلام و با استناد به مفهوم محوری ربوبیت در قرآن مطرح کرده بود؛ یعنی ماهیت و روش فلسفی پژوهش تأثیری در فرآیند تحلیل مفهوم تربیت و نتایج این فرآیند نداشته است.

۱-۲. به نظر می‌رسد این نگرش تفسیر محور به تحلیل مفهومی تربیت، متناسب با رویکردی نسبت به فلسفه تربیت اسلامی است که در آن بنا به تعبیر باقری (۱۳۸۹، ص ۲۹) محقق تربیتی از محتوا و روش‌های فلسفی اعراض می‌نماید و برای انتخاب محتوای نظریات تربیتی و توجیه آنها، صرفاً به مضامین متون دینی و تفسیر آنها مراجعه می‌کند؛ یعنی این رویکرد دقیقاً شبیه همان روشی است که محقق محترم در فصل اول پژوهش، آن را با عنوان «رویکرد اعراض از فلسفه و عرفان و اکتفا به متون دینی» با استناد به تلاش محققانی نظیر احمد مدکور (۱۴۱۱/۱۹۹۰) در تدوین فلسفه تربیت اسلامی و یا جلال الدین فارسی (۱۳۷۶) و الحکیمی (۱۴۰۰) آن را به درستی نقد کرده است (ص ۲۷)؛ البته شاید برخی تصور کنند که استفاده محقق از روش‌های تحلیل مفهومی (مواردی نظیر بررسی بافت یا سیاق مفهوم، بررسی مترادف کلمات و عبارات، تحلیل بر حسب مفهوم متضاد، تحلیل بر حسب شبکه معنایی) وجه تمایز رویکرد تحلیل مفهومی پژوهش از روش تحلیل مفهوم تربیت در رویکرد اعراض از فلسفه و عرفان می‌باشد؛ زیرا از این گونه روش‌های فلسفی در تحلیل مفهومی تربیت استفاده نموده است؛ ولی باید توجه کرد که چنانچه لطیفی (۱۳۹۱) اشاره کرده است اساساً استفاده از این گونه روش‌های تحلیلی، اختصاصی به مطالعات فلسفی ندارد و لذا در دانش‌هایی نظیر معناشناسی و حوزه علوم تفسیر قرآن توسط کسانی نظیر ایزوتسو توصیه شده‌اند.

۱-۳. با تحلیل معرفت‌شناختی رویکرد یادشده و نیز نحوه تحلیل مفهوم تربیت در پژوهش می‌توان این نکته را دریافت که بنابر این رویکرد، فرآیند تحلیل مفهومی تربیت در فلسفه تربیت اسلامی بر این مبنای معرفت‌شناختی استوار است که منبع اصلی و بلکه انحصاری این فرآیند و وصول به معرفت معتبر در این قلمرو، همانا تعالیم اسلامی (آن هم تنها قرآن کریم) و تفسیر تربیتی روشمند آنهاست؛ زیرا پژوهشگر در هنگام پردازش مفهوم تربیت در این عرصه، تنها به این منبع مراجعه کرده و از هرگونه ابداع و خلق مفهوم تربیت براساس مبانی و روش‌های فلسفی و یا تکیه بر عقل مولد و خلاق بشری و حتی دادوستد نقادانه با دستاوردهای عقل بشری در این زمینه خودداری نموده است.



۱-۴. رویکرد مورد بحث بر این پیش‌فرض دین‌شناختی استوار است که متون معتبر اسلامی و تفسیر مناسب آنها، به لحاظ پاسخگویی جامع و کامل آنها در خصوص فرآیند تربیت، همه مؤلفه‌های مورد نیاز برای تبیین مفهوم تربیت (در معنای عام آن) را در بردارند و لذا در مقام ارائه تعریف هنجاری مناسبی از تربیت در فلسفه تربیت اسلامی، تنها باید با نگاهی درون‌دینی این مؤلفه‌ها را به شکل صحیح از متون اسلامی کشف و استنباط نموده و سپس آنها را در قالبی منظم، سامان بخشید. در نتیجه به نظر می‌رسد این رویکرد تفسیری و متن‌محور پژوهش، انتظار معرفتی از دین و متون اسلامی را در قلمرو مباحث دانش فلسفه تربیت اسلامی، دست‌کم در باب تحلیل مفهومی تربیت، حداکثری می‌داند و بر آن است که نمی‌توان و نباید در این خصوص از عقل مولد آدمی و خلاقیت آن، هیچ انتظاری داشت.

۱-۵. به نظر می‌رسد نتیجه روش‌شناختی رویکرد یادشده این است که در فرآیند تحلیل مفهومی تربیت در فلسفه تربیت اسلامی اساساً لازم نیست که (چه در مقام مفهوم‌پردازی و چه در مقام نقد برون‌دینی دستاوردهای این گونه تفسیر متن) دیدگاه‌های تربیتی رایج میان فلسفه‌های تربیتی معاصر در مورد تعریف تربیت را تحلیل و به متون اسلامی عرضه کرد و یا مسائل نوپدید و نیازهای تربیتی متغیر جوامع معاصر را در پردازش مفهوم تربیت ملاحظه نمود؛ از این‌رو مشاهده می‌شود که محقق محترم در مقام تعریف هنجاری تربیت با وجود اشراف بر مباحث فیلسوفان تربیتی معاصر در این زمینه، اساساً خود را موظف به بررسی و حتی نقد دیدگاه‌های متنوع ایشان در زمینه پردازش مفهوم هنجاری تربیت نمی‌داند.

چنانچه در این تبیین به مسائل اساسی و مهم تربیت در جوامع کنونی و حتی جامعه معاصر ایران (که بنا بر عنوان پژوهش تعریف تربیت برای تحقق در این جامعه پیشنهاد شده است) نیز اشاره نکرده است؛ زیرا تحلیل مفهومی تربیت بر این اساس به نظر محقق محترم، بخشی از تفسیر تربیتی روشمند متون اسلامی محسوب می‌شود که قرار است طی آن پاسخ‌های تخصصی ثابت فرازمانی و فرامکانی در خصوص شناخت جریان تربیت از لایه‌های عمیق این متون کشف شود. هرچند ایشان در جای دیگر و در مقام تبیین نوآوری خود در زمینه تربیت اسلامی به این نکته اشاره نموده که «تصویر مناسب از آدمی و تعریف تربیت اسلامی باید در ضمن دستگاهی مفهومی باشد که بتواند تعلیم و تربیت انسان در شرایط جهان امروز را پوشش دهد» (۱۳۹۰، ص ۱۸۴).

اما ایشان با وجود اذعان به اینکه «اطلاعات فیزیولوژیکی عاطفی و اجتماعی از کودکان و نوجوانان در فرهنگ‌های مختلف برای تربیت اسلامی لازم است و تردیدی در این امر نیست و این گونه اطلاعات در مراحل تربیت قابل استفاده است»، بر این نکته تأکید می‌کند که آدمی

ویژگی‌های عمومی نیز دارد که در هر سنی صادق است و می‌تواند به اصول و روش‌های اساسی منجر شود و ویژگی‌های خاص و موردی می‌تواند روش‌های تربیتی جدیدی را در اختیار ما قرار دهد (همان، ص ۲۵۷)؛ یعنی تحلیل مفهوم اساسی تربیت و تعیین اهداف و اصول و روش‌های آن در تدوین فلسفه تربیت اسلامی، نباید متأثر از ویژگی‌های خاص فرهنگ‌ها و جوامع مختلف باشد.

۱-۶. به نظر می‌رسد دیگر لازمه روش شناختی رویکرد پژوهش در مقام ارزیابی و اعتباربخشی به نتیجه فرآیند تحلیل مفهومی در فلسفه تربیت اسلامی نیز آن باشد که افزون بر معیارهای عام منطقی (نظیر سازواری درونی و جامعیت و مانعیت که در توجیه تعریف هرگونه مفهوم معتبر هستند) تنها باید با جهت‌گیری درون دینی، «تطابق با مضمون تعالیم دینی و استفاده از تفسیر تربیتی مناسب آنها» را به عنوان ملاک اصلی ارزیابی دستاوردهای این‌گونه تحلیل به کار گرفت؛ لذا نمی‌توان و نباید در این رویکرد برای اعتباربخشی و تبیین تعریف پیشنهادی مفهوم تربیت برحسب مبانی فلسفی و یا توجیه آن تعریف با ملاحظه ملاک‌های عقلایی فرادینی-نظیر کارآمدی و میزان پاسخگویی آن نسبت به رفع نیازها و مسائل تربیتی جوامع- معنای موجهی در نظر گرفت.

از این رو طبیعتاً نوع استدلال‌های پژوهش برای تبیین تعریف تربیت از منظری اسلامی و با فرض این موضوع است که مخاطب این بحث تحلیلی، تنها افراد دیندار و باورمند نسبت به حقانیت تعالیم اسلامی است و تنها باید ایشان را با روش درون دینی و تکیه بر تعالیم اسلامی و تفسیر تربیتی آنها اقناع نمود. هرچند از نظر باقری این تعریف تربیت به لحاظ متر بیان، شامل همه انسان‌ها (اعم از مسلمانان و غیر ایشان) می‌شود (همان، ص ۱۶۸ و ۱۸۱).

۱-۷. بنا بر تقسیم‌بندی سه لایه‌ای دکتر باقری از سطوح برداشت و فهم متن دین- یعنی لایه‌های نطق، استنتاج و انطاق- که وی برای نخستین بار آن را در کتاب هویت علم دینی مطرح نموده است (۱۳۸۷)، به نظر می‌رسد باید فرآیند تحلیل مفهومی تربیت در فلسفه تربیت اسلامی و بلکه هر نوع پژوهش در این عرصه را بنا به رویکردی که در عمل در پژوهش اتخاذ شده است، تلاشی تفسیری در سطح استنتاج دین دانست که در آن متن دینی، به شیوه مؤلف محور پاسخ‌های خود را به پرسش‌های تخصصی عالم خواننده متن (در اینجا فیلسوف تربیت) و البته در سطحی عمیق‌تر از سطح نطق عرضه می‌نماید و از این رو بر این مبنا می‌توان این پاسخ‌های روشمند را (در فرض اعتبار درون دینی) به صاحب متن (شارع مقدس) و دیدگاه او مستند نمود و در نتیجه فلسفه تربیتی محصول این رویکرد تفسیری و متن محور، بخشی از معارف دینی محصول فهم و تفسیر تربیتی روشمند متون اصیل دینی اسلام به‌شمار می‌آید.

در نتیجه فلسفه تربیت اسلامی محصول این رویکرد با نظام تربیتی اسلام (مجموعه مفاهیم و گزاره‌هایی درباره شناخت و هدایت جریان تربیت که به طور روشمند از متون اسلامی استخراج و سامان یافته‌اند) هیچ تفاوتی نخواهد داشت. چنانچه ایشان در اثر دیگری (۱۳۹۱، ص ۱۷۹) صریحاً تأکید نموده‌اند که از نظر ایشان بین تبیین تربیت اسلامی و تبیین فلسفه تربیت اسلامی جدایی وجود ندارد.

## ۲. ملاک‌های نقد فرآیند تحلیل مفهومی تربیت در پژوهش

ملاحظات انتقادی این مقاله پیرامون تحلیل مفهومی تربیت در پژوهش، مشتمل بر دو نوع نقد بیرونی و درونی می‌باشد. نقد بیرونی بر اساس شش ملاک مقبول براساس مطالعات پیشین صورت خواهد گرفت؛ ضمن اینکه در نقد درونی، انسجام و سازواری فرآیند مفهوم‌پردازی تربیت (از جهت مفروضات و روش‌ها و نتایج آن) با ملاحظه نکات مورد قبول خود محقق در آثار ایشان و استناد به این نکات صورت می‌پذیرد.

ملاک‌های مهم مفروض نقد در بحث حاضر عبارت‌اند از:

۱-۲. «در جریان تولید علوم تربیتی رایج (از جمله فلسفه تربیت) براساس جهت‌گیری اسلامی، نقش تعالیم اسلامی را براساس رویکرد ارتباط معرفتی، باید در «پشتیبانی از روند پژوهش و نظریه‌پردازی تربیتی در حین تولید معرفت تربیتی و با دخالت غیر مستقیم تعالیم مزبور در این روند به مثابه بخشی از مفروضات تأثیرگذار در روند تکوین و بسط نظریه‌های تربیتی» دانست؛ به گونه‌ای که نظریه‌پرداز تربیتی با التزام به این تعالیم - به مثابه بخشی مهم از چهارچوب نظری مقبول در پژوهش خود - بتواند در تمامی مراحل پژوهش تربیتی به گونه‌ای مشی کند که محصول خلاقیت و ابداع فکری او با الهام از تعالیم اسلامی و در این چهارچوب مفروض (یعنی به صورتی منسجم و همسو با این آموزه‌ها براساس آزمون درون دینی) شکل گیرد؛ در عین حالی که باید این نظریه‌های تربیتی به لحاظ روش‌شناختی در معرض آزمون عقلانی فردینی نیز قرارگیرند تا قابل عرضه به بازار رقابت نظریه‌های تربیتی در عرصه جهانی بوده و مخاطبان عام فضای مباحث علوم تربیتی معاصر به لحاظ روش‌شناختی بتوانند آنها را ارزیابی نمایند. بنابراین از مجموعه تعالیم اسلامی در خصوص تربیت (نظام تربیتی اسلام) نمی‌توان و نباید انتظار داشت که با وجود دارا بودن نکات تربیتی بسیار ارزشمند، پاسخگوی همه پرسش‌ها و مسائل نظری مورد بحث در علوم تربیتی معاصر (از جمله فلسفه تربیت) باشند؛ یعنی نمی‌توان و نباید این آموزه‌ها را به عنوان «جایگزین» خردورزی و تجربه‌اندوزی و خلاقیت عقل مولد آدمی در فهم و حل مسائل تربیتی دنیای معاصر تلقی کرد.<sup>۱</sup>

۱. برای توضیح بیشتر درباره رویکرد ارتباط معرفتی ر.ک به: صادق‌زاده، ۱۳۸۲.

۲-۲. «فلسفه تربیت» را می‌توان «محصول تلاش عقلانی آدمی درباره چستی، چرایی و چگونگی جریان تربیت با تکیه بر مبانی مدلل و با استفاده از شیوه‌های فلسفی متنوع» دانست که عموماً «به مباحثی بنیادی در خصوص این جریان به شکل تجویزی و کلان می‌پردازد (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰). محصول این تلاش عقلانی بشر همانند دیگر علوم و معارف انسانی، ناگزیر با جهان‌بینی فلسفی و نظام ارزشی مقبول هر متفکر تربیتی ارتباط دارد؛ از این‌رو نمی‌توان در مورد هیچ فلسفه تربیتی از تدوین محتوای آن به صورت بی‌طرفانه و فارغ از ارزش و مستقل از التزام به جهان‌بینی و نظام ارزشی خاصی سخن گفت.

بنابراین در صورت تناسب فلسفه تربیت با مبانی فکری و ارزش‌های پذیرفته‌شده دین اسلام و در فرض تأثیرپذیری محتوای فلسفه تربیت از تعالیم اسلامی، می‌توان آن را با وجود ماهیت فلسفی (و نقدپذیر بر اساس ملاک‌های عقلی) نظیر فلسفه و دیگر دانش‌های بشری با همین فرض و شرایط، به وصف اسلامی منتسب نمود.

اما مباحث فلسفه تربیت اسلامی، بخشی از معارف اسلامی محصول استنتاج و تفسیر روشمند متون اسلامی (نظیر دانش فقه) نمی‌باشند و نمی‌توان آنها را به دین اسلام مستند نمود (صادق‌زاده و حسینی ۱۳۹۶).

۲-۳. براساس نظریه اعتباریات علامه طباطبایی رحمته‌الله، همه توصیه‌های تجویزی ناظر به تبیین چستی، چرایی و چگونگی تربیت در فلسفه تربیت را باید بخشی از حکمت عملی و در نتیجه از سنخ اعتباریات بعدالاجتماع دانست که برخلاف ادراکات حقیقی، ذهن بشر آنها را البته با توجه به حقایق و واقعیات مربوط به زندگی، ارزش‌گذاری می‌کند و لذا جنبه وضعی و اعتباری دارند؛ از این‌رو بر اساس این نظریه، مفاهیم تربیتی محصول فلسفه تربیت، "سازه‌هایی هنجاری" از نوع اعتباریات مخلوق دستگاه فکری آدمی هستند که در جهت هدایت تعامل هدفمند انسان برای تأثیر ارزشمند و نسبتاً پایدار در ابعاد شخصیت دیگران، ساخته و اعتباربخشی می‌شوند.

از این‌رو نظر به تبیین خاص این نظریه از رابطه بین واقعیت‌ها و ارزش‌ها، فرایند پردازش مفهوم هنجاری تربیت در فلسفه تربیت اسلامی، باید با ملاحظه مجموعه‌ای از واقعیات و حقایق مربوط به نیازها و مصالح ناظر به زندگی مطلوب انسان و نیز با توجه به شرایط واقعی تأثیرگذار بر آدمی، مورد خلق و ابداع عقلایی قرارگیرد (نه اینکه مانند مفاهیم حقیقی نتیجه کشف و درک قوای ذهنی فرد در ارتباط با عالم واقع باشند)؛ هرچند تعاریف هنجاری تربیت برای اینکه به لحاظ منطقی، مفاهیمی معتبر محسوب شوند، باید از خصوصیات عامی مانند مراعات شرایط کلی تعریف (جامعیت و مانعیت، سازواری، شفافیت و بیان مؤلفه‌های اصلی موضوع تعریف) نیز برخوردار باشند که لازم است آن ضوابط در تعریف مفاهیم حقیقی نیز رعایت شوند.

۲-۴. براساس این، مفاهیم تربیتی در نظریه‌های فلسفی تربیت به عنوان اموری محصول ابداع بشر (البته با توجه به نیازها و واقعیات زندگی انسان) به شمار می‌آیند که تنها از طریق استدلال جدلی (و نه قیاس برهانی، انتزاع از واقعیات عینی، تحلیل‌های زبانی و یا با تکیه بر قراردادهای بشری و حتی نه صرفاً با تفسیر متون دینی) می‌توان آنها را موجه نموده و اعتباربخشی کرد. «مفاهیم اعتباری با برهان به دست نمی‌آیند. در اعتباریات چنان که از تعریف آن روشن است هدفی در نظر گرفته می‌شود و برای رسیدن به آن هدف، مفاهیمی عاریت‌گرفته‌شده از حقایق و واقعیات مرتبط با آن هدف اعتبار می‌شود.

برای سیر فکری و استدلالی در اعتباریات، آن هدف نصب‌العین استدلال‌کننده و مخاطب استدلال خواهد بود. هر حرکت استدلالی که در راستای آن هدف باشد، ارزشمند تلقی می‌شود و هر حرکتی که نسبت به آن هدف نتیجه‌بخش نباشد، لغو و غیر ارزشمند خواهد بود. بنابراین، حرکت‌های فکری در پردازش اعتباریات مبتنی بر تسالم بر اهداف معین در اعتباریات است. از همین جا پای جدل به میان می‌آید؛ زیرا جدل مبتنی بر تسالم است؛ اما برهان که در اعتباریات کاربرد ندارد، مبتنی بر یقین است و نمی‌توان در آن به تسالم تکیه کرد» (صرامی، ۱۳۸۵). به‌دیگرسخن، «یکی دیگر از ثمرات بسیار مهم نظریه اعتباریات، منطق و ضابطه تفکر در اعتباریات است. اعتباریات به دلیل اینکه از واقعیت‌های عینی حکایت نمی‌کنند، ساختار تفکر در امور حقیقی را نمی‌توان در آنها جاری کرد. از این‌رو نه در ادراکات تصویری اعتباری، امکان اقامه حد حقیقی وجود دارد و نه در ادراکات تصدیقی اعتباری، امکان اقامه برهان وجود دارد» (اسدپور، ۱۳۹۶).

۵-۲. مفاهیم تربیتی که از نوع اعتباریات مابعدالاجتماع تلقی می‌شوند، با عنایت به دیدگاه واقع‌گرایانه علامه طباطبایی، در عین حال اموری نیازمحور و واقعیت‌محور هستند و فرایند پردازش آنها، در همه جوامع بشری باید با ملاحظه مجموعه‌ای از واقعیات و حقایق مربوط به نیازها و اغراض ناظر به زندگی مطلوب انسان و نیز با توجه به استعدادها و شرایط واقعی تأثیرگذار بر آدمی، مورد جعل و ابداع عقلایی قرارگیرد تا جنبه سلیقه‌ای از نظر فرد یا جامعه و یا وجهی قراردادی و کاملاً نسبی نیابند؛ زیرا اعتبار شایسته مفاهیم اعتباری براساس توجه به حقایق و واقعیت‌ها و نیازهایی است که انسان برای رسیدن به سعادت و کمال خود تشخیص می‌دهد؛ لذا در این زمینه برای ملاحظه واقعیات و نیازهای فطری زندگی آدمی، ناگزیر باید از جمله بر مبانی اساسی مورد قبول در نگرش اسلامی به‌ویژه مبانی انسان‌شناسی تکیه شود؛ زیرا تربیت افزون بر اینکه عملی هدفمند است، بر افراد آدمی اعمال می‌شود و به تعبیر آیت الله جوادی آملی «با تفسیر (واقعیت) انسان معلوم می‌شود که آیا موجودی تغییر پذیر است یا نه و در صورت تغییر پذیری، راه آن چیست

و نیز تغییر او به کدام جهت صواب و درست است» (۱۳۸۷، ص ۱۵۰)؛ از این رو در تحلیل مفهوم تربیت نمی‌توان مبانی فلسفی به ویژه مفروضات انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی اسلامی را، به‌طور کلی نادیده گرفت و صرفاً بر مباحث تحلیل زبانی و یا ارزش‌های شخصی و هنجارهای اجتماعی تکیه نمود.

۲-۶. از آنجا که بخشی از واقعیات و نیازهای زندگی مطلوب آدمی و روش تحقق آن، اموری ثابت و برخی نیز موضوعاتی متغیر (برحسب شرایط و مقتضیات متغیر حیات آدمی) هستند، لذا مفاهیم تربیتی نیز باید دارای مؤلفه‌ها و جنبه‌های ثابت و متغیر باشند. مؤلفه‌های ثابت، از واقعیات و ارزش‌های ثابت موجود در انسان و وضع موجود و مطلوب زندگی او - بنا به جهان‌بینی و نظام ارزشی حق - سرچشمه می‌گیرند (شامل اموری نظیر لزوم توجه به طبیعت انسان، محوریت دین و یا ضرورت توجه به اراده آدمی و تکیه بر فطرت ثابت انسان در جریان تربیت)؛ اما مؤلفه‌های متغیر تعریف تربیت از شرایط خاص مکانی و زمانی برمی‌خیزد (مشمول بر واقعیات و ارزش‌هایی که زندگی اجتماعی شایسته انسان در شرایط خاص زمانی و مکانی لازم است با آنها هماهنگ شود - نظیر واقعیات‌های محیطی و الزامات قانونی، حقوقی و سیاسی متغیر هر جامعه - که برای هدایت جریان تربیت در این شرایط خاص ناگزیر باید آنها را هم در نظر گرفت).

از این رو نمی‌توان در فلسفه تربیت اسلامی بنا بر دیدگاه علامه طباطبایی، تعریفی هنجاری یکسان، ثابت و جهانی (فرازمایی و فرامکانی) از تربیت را برای همه اعصار و انواع جوامع با انواع بافت‌های فرهنگی متنوع ارائه نمود.

۷-۲. دیدگاه محقق محترم درباره علم تجربی دینی (یعنی عموم دانش‌های بشری دارای صبغه دینی - نظیر فلسفه اسلامی و روانشناسی اسلامی - را محصول عقل مولد و خلاق آدمی دانستن و آنها را در سطح انطاق از سطوح فهم متون دینی قرار دادن و نظریه دین‌شناختی مورد تأکید پژوهشگر درباره گزیده‌گویی دین اسلام و نقد رویکرد دائرةالمعارفی آیت الله جوادی آملی درباره انتظار از دین در حوزه علوم بشری) و نقد پژوهشگر نسبت به رویکرد اعراض از فلسفه و عرفان در فلسفه تربیت اسلامی و نیز رویکرد مختار خود ایشان در این زمینه (فصل اول پژوهش)، از جمله مواردی هستند که با تکیه بر آنها به این نتیجه رسیده‌ایم که فرآیند تحلیل مفهومی تربیت در پژوهش و مفروضات روش‌شناختی آن با این دیدگاه‌های شخص محقق و یا لوازم آنها نیز سازگار نیستند (نقد درونی در معنایی موسع).

### ۳. ارزیابی فرآیند تحلیل مفهومی «تربیت» در پژوهش

#### ۳-۱. نقد مفروضات روش‌شناختی

۳-۱-۱. تعریف مورد بحث با توجه به اینکه براساس بررسی ریشه‌ای واژه تربیت و مقایسه آن با واژه‌های مشابه از آیات قرآن استخراج شده سعی کرده است نتیجه تحلیل مفهومی خود را از متون دینی بگیرد و به دین مستند (و نه منتسب) نماید؛ اما این جهت‌گیری صرفاً زبانی و واژه‌شناختی در ارائه تعریفی تجویزی از تربیت و مؤلفه‌های مفهومی آن، در فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی با اشکالاتی مواجه است؛ زیرا در این عرصه فلسفی، بنابر ملاک اول چنانکه گذشت نتایج حاصل از بررسی ریشه‌ای واژگان و یافته‌های برآمده از بررسی تربیتی بافت و سیاق آیات در روند پردازش مفاهیم تربیتی و در مقام تعریف تربیت تنها می‌توانند نقشی الهام‌بخش داشته باشند که فضای معنایی مفهوم مورد نظر را تا حدی روشن کنند و احتمالاتی را به دست دهند تا خلق و ابداع مفهوم هنجاری تربیت با ملاحظه آنها صورت‌گیرد و لذا نباید توجیه نتایج فرآیند تحلیل مفهومی تربیت (در مقام داوری) صرفاً بر این نوع مباحث تفسیری و زبان‌شناختی انجام گیرد؛ در واقع هر چند تعالیم قرآنی و مضامین تربیتی برگرفته از آنها قابلیت و ظرفیت فراوانی در تربیت شایسته انسان دارند چنانچه برخی از مفسران قرآن هدف اصلی دین اسلام را تربیت آدمی (تفسیر نمونه، ج ۱۱: ص ۳۶۱) می‌دانند و حتی می‌توان مقصود اصلی نزول وحی را تربیت همه‌جانبه انسان در هر زمان و مکان براساس دین دانست، اما باید توجه نمود که بنا بر ملاک اول نقد، قرآن و سایر متون اسلامی را هرگز نباید به عنوان کتاب‌های نظریه‌پردازانه‌ای درباره تربیت آدمی در نظر گرفت که درصدد ارائه نظریه‌هایی فلسفی درباره چیستی، چرایی و چگونگی تربیت آدمی و یا طرح نظریه‌های کاربردی در خصوص تنظیم جریان تربیت (در همه ابعاد و ساحت‌ها و در همه مراحل آن) باشند؛ از این‌رو از مباحث تربیتی قرآن و روایات با وجود اینکه عمدتاً ناظر به مباحث ساحت تربیت دینی و اخلاقی به‌ویژه افراد بالغ و بزرگسال بوده‌اند (با توجه به حوزه عمل تربیتی مورد تأکید و دارای اولویت رهبران الهی)، حتی در این ساحت خاص نیز نباید انتظار داشت که بحث‌هایی درباره تبیین مدلل چیستی و چرایی و چگونگی تربیت دینی و اخلاقی (یعنی فلسفه تربیت دینی و اخلاقی) داشته باشند و یا اینکه نظریه‌های تربیتی کاملاً کاربردی را در همین زمینه عرضه نمایند.

لذا لزوم بهره‌گیری از این تعالیم و آموزه‌های ارزشمند برای اتخاذ جهت‌گیری اسلامی به فلسفه تربیت (در معنای عام آن یعنی تبیین مدلل چیستی چرایی و چگونگی تربیت بر اساس دین)، هرگز نباید به بی‌توجهی فیلسوف تربیتی مسلمان در استفاده از عقل مولد بشری و خلاقیت فکری خود برای وصول به محتوای نظریه‌های فلسفی مناسب در این قلمرو معرفتی منجر شود؛ البته

پژوهشگر محترم اصل نقش آفرینی عقل در فرآیند تحلیل مفهومی تربیت را به طور کلی رد نمی‌کند؛ ولی به نظر می‌رسد (بنا بر شواهد یادشده) در این خصوص آن را در عمل، منحصر به وجه ابزاری و سامان بخش عقل در فهم و تفسیر متون دینی می‌داند؛ یعنی نکته‌ای که حتی اصحاب رویکرد اعراض از فلسفه و عرفان - نظیر مدکور (۱۴۱۱/۱۹۹۰)، فارسی (۱۳۷۶) و حکیمی‌ها (۱۴۰۰) از طرفداران مکتب تفکیک - نیز با آن موافق هستند؛ لذا می‌توان گفت که ایشان از وجه مولد و خلاق و ابداعی عقل در پردازش و ساخت محتوا در فلسفه تربیت اسلامی و به‌ویژه در روند ساخت و پرداخت مفاهیم اعتباری آن، غافل شده است.

این در صورتی است که بنا بر ملاک دوم نقد حاضر، فلسفه تربیت اسلامی (نظیر دانش فلسفه اسلامی) اساساً دانشی بشری است؛ یعنی نتیجه خلق و ابداع نظریه‌های فلسفی توسط فکر و اندیشه مولد بشر در مواجهه با مسائل تربیتی که البته در این جهت‌گیری به لحاظ الهام‌بخشی از متون دینی و در فرض سازگاری با آموزه‌های دینی می‌توان آن را صرفاً منتسب به دین اسلام نمود (و نه معرفتی محصول تفسیر متون دینی و در نتیجه بخشی از معارف دینی مستند به متون اسلامی)؛ از این رو ارزیابی و اعتبار بخشی به داعیه‌های فیلسوفان تربیتی را با وجود تأثیر پذیری ناگزیر محتوای آنها از نظام‌های فکری خاص، نمی‌توان صرفاً با استناد به مفروضات این نظام‌ها و بدون بحث عقلانی و فلسفی (برون دینی) درباره برآیند این تلاش فکری به سرانجام رساند؛ یعنی فلسفه‌ورزی تربیتی مطلوب با جهت‌گیری اسلامی را بنا به تعبیر خاص دکتر باقری از سطوح مختلف معنایی قرآن - یعنی لایه‌های نطق، استنتاج و انطاق (۱۳۸۷، ص ۹۱-۹۶) - باید در سطح انطاق (و نه سطح استنتاج) قرار داد؛ اما چنانچه ملاحظه شد ارائه تحلیل مفهوم «تربیت» در پژوهش، در عمل با تکیه انحصاری بر تفسیر متون دینی و در سطح استنتاج صورت گرفته است.<sup>۱</sup> زیرا در سطح استنتاج «خواننده باید در پی یافتن شواهد کافی از متن دینی باشد و این کار ممکن است مستلزم برقراری روابط دقیق و ظریفی میان عبارات مختلف متن در قسمت‌های مختلف آن و استنتاج نتیجه مورد نظر از مقدمات و شواهد کافی باشد» (همان، ص ۹۴).

از سوی دیگر دکتر باقری خود کوشیده در نظریه‌پردازی پیرامون «هویت علم دینی» و در جهت ارائه تصویری منطقی و قابل تحقق از علم تجربی محصول خلاقیت و فرضیه‌پردازی قوای فکری

۱. البته در سطح استنتاج نیز به بیان دکتر باقری باید پرسش‌ها به طور تخصصی از سوی مفسر متن دینی و حتی با بررسی دیدگاه‌های نظری رایج در ادبیات تخصصی باشد که باید گفت در بخش تحلیل مفهومی تربیت در پژوهش، قرینه‌ای از مواجهه با پرسش‌های برخاسته از مباحث مفهومی رایج در فلسفه تربیت مشاهده نمی‌شود (چنانچه خود ایشان نیز در مقدمه این کتاب - صفحه نه - اذعان نموده‌اند که در این اثر به عنصر مواجهه فرهنگی با دنیای غرب تنها در پاره‌ای از مباحث مربوط به حوزه مبانی معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی با ملاحظه ضمنی و گاه صریح چالش‌های نشأت گرفته از مواجهه فرهنگی با غرب، توجه داشته‌اند).



آدمی، ماهیت بشری، عینی و نقدپذیر علم تجربی را حفظ کرده و با توجه به فرآیند تکوین نظریه‌های علمی بر این نکته تأکید کند که «توجه به فرآیند علم‌ورزی حاکی از این است که چگونه فلسفه و علم در هم می‌آمیزند و یک نظریه علمی متناسب با پیش‌فرض‌های فلسفی خود، نظامی از مفاهیم و قضایا را پدید می‌آورد» (۱۳۹۲، ص ۱۰۲).

وی براساس این کوشیده است تا امکان الهام‌بخشی و تأثیرپذیری گسترده انواع علوم تجربی انسانی از مبانی متافیزیکی برگرفته از تعالیم دینی را تنها در تکوین سخت هسته نظریه‌های علمی و گسترش آنها تبیین کند؛ ولی با اینکه توجه به روند علم‌ورزی و نظریه‌پردازی در دانش فلسفه تربیت مقتضی آن است که به همین منوال، بین مفاهیم مهم دانش فلسفه تربیت با پیش‌فرض‌های فلسفی مقبول خود ارتباط برقرار کنیم و در فرآیند تحلیل مفهومی از فلسفه تربیت اسلامی نیز تعالیم دینی و تفسیر تربیتی آنها را صرفاً به عنوان مفروضات الهام‌بخش، دخیل نماییم - که موضوعی کاملاً ممکن و معقول و قابل قبول از نظر فیلسوفان تربیتی می‌باشد و به دلیل ملاحظات عملی و ویژگی خاص فرآیند تربیت نیز اهمیت فوق‌العاده می‌یابد.

بسیار جای تعجب است که ایشان در روش تحلیل مفهومی در پژوهش مسیر کاملاً متفاوتی را پیموده و مفهوم‌پردازی تربیت در این دانش عقلی را با بحثی زبانی - و بدون برقراری هیچ رابطه‌ای با پیش‌فرض‌های فلسفی برگرفته از متون اسلامی پیگیری نموده است. جالب اینکه مؤلف محترم خود در فصل اول پژوهش، رویکرد مقبول و قابل دفاع به فلسفه تربیت اسلامی را پس از نقد رویکرد اعراض از محتوا و روش فلسفه، استفاده از فلسفه تنها به مثابه روش و ساختار می‌داند. «در این رویکرد، پژوهشگر تربیتی از ابزارها و روش‌های فلسفی نیز جهت تنظیم و ساختار بخشیدن به مضامین تربیتی متون دینی اسلام استفاده می‌کند (ص ۲۹).

به‌دیگرسخن، رویکرد مطلوب ایشان در فلسفه تربیت اسلامی، «کاربرد روش فلسفی برای توجیه و تبیین تعلیم و تربیت اسلامی» و به عبارت دیگر «استفاده از فلسفه بیشتر به منزله ساختار و روش برای ساماندهی به دیدگاه‌های اساسی تعلیم و تربیتی اسلام» است که براساس این رویکرد، فلسفه تربیت اسلامی، عبارت است از «برقراری پیوندی ارگانیک میان بنیان‌های اندیشه اسلامی (نوع نگرش اسلامی به عالم و آدم) و توصیه‌ها و دستورالعمل‌های موجود در متون اسلامی در باب تعلیم و تربیت» (ص ۳).

اما چنانچه گفته شد خود ایشان در بخش مهم تحلیل مفهوم اساسی تربیت (فصل چهارم) از پژوهش کاملاً در عمل بر اساس رویکرد اعراض از فلسفه و عرفان و اکتفا به متون دینی مشی نموده است (با اینکه در فصل اول این رویکرد را به لحاظ نظری نقد نموده‌اند) و چنانچه در بند ۱-۲

این مقاله اشاره شد، روش‌های تحلیل مفهومی استفاده‌شده توسط ایشان در بخش تحلیل مفهوم اساسی تربیت، اصلاً صبغه فلسفی ندارند و در عموم مباحث تفسیر قرآن و متون دینی نیز به کار می‌روند.

همچنین، ایشان حتی بنا بر رویکرد مختار خویش هیچ کوششی به عمل نیاورده‌اند که برای توجیه بحث ربوبیت و جایگاه مهم آن در تعریف مورد نظر خود، نوعی استدلال و تحلیلی عقلانی و فلسفی را به کار گیرند و تنها به ذکر شواهد قرآنی برای این مدعا اکتفا نموده‌اند؛ یعنی می‌توان نتیجه گرفت که پژوهش (برخلاف رویکرد مقبول و ادعای مؤلف محترم) در فرآیند تحلیل مفهومی تربیت از فصل چهارم، نه به لحاظ محتوا و نه به لحاظ روش، هیچ استفاده‌ای از فلسفه و روش فلسفی نکرده است (مگر در پی‌نوشت‌های شماره ۴-۵-۹ و ۱۰ که به برخی از دیدگاه‌های اسکینر، دیویی، شفلر و شریعتمداری اشاراتی ضمنی نموده است)؛ هرچند اذعان می‌کنیم که پژوهش در بخش استنتاج اهداف و اصول و روش‌های تربیت و ایجاد ارتباط بین آنها با انواع مبانی سه‌گانه تربیت (فصل‌های پنجم تا نهم) با تکیه بر روش قیاس عملی و با توجه به بهره‌گیری از الگوی بازسازی شده فرانکنا، جنبه فلسفی آشکارتری (البته طبق رویکرد خود به لحاظ روش و ساختار بحث و نه محتوای آن) یافته است.

وانگهی، به نظر می‌رسد چنانچه در نقد اردبیلی و بهشتی (۱۳۹۳) اشاره شد، تلقی پژوهش از فلسفه تربیت اسلامی به معنای «نوعی سامان‌دهنده ساختاری دیدگاه‌های تربیتی متون دینی و استخراج بنیان‌های نظری برای توصیه‌ها و دستورالعمل‌های تربیتی موجود در متون اسلامی (ص ۳)، حداکثر آن را به نوعی دانش کلام تربیتی (نظیر دانش اثبات عقلی عقاید دینی) فرو می‌کاهد و نقطه عزیمت و مقصود فیلسوف تربیتی را به جای فلسفه‌ورزی درباره مسائل و چالش‌های واقعی موجود در عمل یا نظریه‌های نوپدید تربیتی و طرح و پردازش نظریه‌های ابتکاری روزآمد برای مواجهه با آنها با استفاده از عقل مولد بشری، صرفاً به تحلیل و توجیه عقلانی مفاهیم و گزاره‌های تربیتی محصول تفسیر روشمند متون اسلامی فرومی‌کاهد.

یعنی بنا بر این تلقی، محتوای نظریات فلسفه تربیت اسلامی عبارت است از بخشی از تعالیم تربیتی اسلام (= نظام تربیتی اسلام) که محصول تفسیر روشمند تربیتی متون اسلامی (یعنی سطح استنطاق از فهم دین بنا به تعبیر دکتر باقری) می‌باشند و لذا عقل بشری پس از استخراج و تدوین این مباحث، صرفاً در تبیین عقلی و توجیه درون‌دینی آنها (به لحاظ ارتباط با نگرش اسلامی به عالم و آدم) - و نه در ابداع محتوای نظریاتی فلسفی درباره تربیت با توجه به مسائل واقعی جریان تربیت - نقش دارد.

به‌دیگرسخن، ایشان در بخش مهم تحلیل مفهومی از فلسفه تربیت اسلامی (یعنی یکی از رشته‌های علوم تربیتی محصول عقلانیت بشری البته با جهت‌گیری دینی) روشی تفسیری و کاملاً متن‌محور را اتخاذ نموده است که اساساً متناسب با دیدگاه دایره‌المعارفی در باب علم دینی می‌باشد که خود ایشان آن را مکرر نقد کرده است - از جمله در فصلی از کتاب هویت علم دینی و نیز در ارزیابی مستقل ایشان (۱۳۹۲) از دیدگاه آیت‌الله جوادی آملی -؛ چنانچه این روش با دیدگاه مختار خود وی در تولید علم و نظریه‌پردازی در علوم انسانی (رویکرد تأسیسی در بحث علم تجربی دینی) و نیز مبنای دین‌شناختی این دیدگاه یعنی نظریه‌گزیده‌گویی دین در بیان واقعیات و حقایق عالم (۱۳۸۲) منافات آشکار دارد؛ زیرا به نظر می‌رسد اقتضای این نظریه دین‌شناختی آن است که از متون اسلامی انتظار نداشته باشیم که درباره شناخت تربیت و هدایت آن، جزئیات نظریه‌های تربیتی را (مانند مباحث نظری رایج در علوم تربیتی) ارائه دهند و یا ما بتوانیم صرفاً با تفسیر و استنباط روشمند این متون، به محتوای نظریه‌های تربیتی در فلسفه تربیت یا دیگر علوم تربیتی دست یابیم.

۱-۲-۳. چنانچه در ملاک دوم نقد اشاره شد اصولاً محتوای هر نوع فلسفه تربیتی، جهت‌گیری ارزشی یا هنجاری دارد و مبتنی بر جهان بینی، اهداف و ارزش‌های مورد قبول جامعه، و ناظر به تحقق برخی بایدهای اساسی آن جامعه است؛ ازاین‌رو مفاهیم تربیتی اصلی مورد نیاز در تبیین فلسفی تربیت، مفاهیمی هنجاری هستند. دکتر باقری نیز به درستی در پژوهش همسو با این ویژگی مفاهیم تربیتی به عنوان مفاهیم اعتباری، هنجاری بودن مفهوم تربیت را بیان کرده است که «ماهیت هنجارین مفهوم تربیت، از آنجا ناشی می‌شود که هر نظام تربیتی، بر حسب ارزش‌های مورد نظر خود، تربیت را تعریف می‌کند... مفهوم تربیت، همواره جنبه هنجاری و تجویزی دارد، هر چند در ظاهر به صورت توصیفی بیان شود.

ازاین‌رو هرگاه تعبیر «تربیت عبارت است از...» به کار می‌رود، درواقع معنای آن این است: «تربیت باید عبارت باشد از...» (ص ۹۹)؛ اما به نظر می‌رسد از نظر مؤلف تعریف هنجاری تربیت افزون بر ملاک‌های عام تعریف، تنها باید با معیارهای دینی هماهنگ باشد و توجیه آن هیچ نیازی به استدلال‌های برون‌دینی مقبول از منظر افراد جامعه مد نظر ندارد؛ درحالی‌که بنا بر آنچه در بند ۲-۲ بیان شد سازگاری با تفسیر تربیتی متون دینی تنها یکی از شرایط لازم برای تعریف تربیت در فلسفه تربیت اسلامی (ونه شرط لازم و کافی برای اعتباربخشی به آن) می‌باشد که بررسی و نقد این مفروض مؤلف و نتایج آن در ادامه توضیح داده می‌شود.

۱-۳-۳. همان‌گونه‌که در تبیین مفروضات روش‌شناختی تحلیل مفهومی دکتر باقری اشاره شد تحلیل مفهومی ایشان به شیوه تفسیر متون دینی انجام یافته است. مؤلف تحلیل مفهومی را

به‌گونه‌ای درون‌دینی مطرح کرده که در آن شیوه تحلیل مفهومی بیشتر تفسیری و کشفی است تا جعلی. حال آنکه بنا بر ملاک مطرح شده در بند ۲-۳، تنها شیوه استدلال در پردازش مفاهیم تربیتی به عنوان مفاهیم اعتباری مابعدالاجتماعی، بنابر نظریه ادراکات اعتباری، روش استدلال جدلی است.

در ابداع اعتباریات، بنا بر روش استدلال جدلی، چنان‌که از تعریف آن روشن است هدف معینی ناظر به اغراض مفروض در نظر گرفته می‌شود و نیز برای رسیدن به آن هدف گزاره‌هایی ناظر به برخی واقعیات و حقایق مسلم انگاشته می‌شود و سپس مفهوم و گزاره اعتباری با توجه به آن هدف و مفروضات ساخته و پرداخته می‌شود؛ از این رو در تحلیل مفهومی تربیت براساس این روش، افزون بر استفاده الهام‌بخش از متون دینی، در صورتی که بتوان بین مفهوم اعتباری ساخته و پرداخته شده و هدف و مفروضات یادشده ارتباط برقرار کرد و نیز نتایج واقعی آن اعتبار را (یعنی تأثیری که التزام عملی به این مفهوم در سعادت و کمال فردی و اجتماعی دارد) نشان داد، می‌توان افراد را در پذیرش عقلایی آن مفهوم اعتباری، اقناع نمود.

اما در روش به کار رفته برای تحلیل مفهومی تربیت در پژوهش و استدلال محقق محترم برای توجیه تعریف مدنظر خود از تربیت، نه تنها به هیچ‌وجه چنین روندی طی نشده است؛ بلکه نحوه بیان تعریف و شواهد آن حکایت دارد از اینکه محقق محترم گویا در صدد بیان یکی از حقایق و معارف مسلم دینی بوده است.

۳-۱-۴. بنابر ملاک مندرج در بند ۲-۴، ابداع و پردازش مفاهیم تربیتی باید با نظر به نیازهای فطری و اجتماعی زندگی آدمی صورت پذیرد و در تعریف تربیت به عنوان یکی از ادراکات اعتباری مهم مابعدالاجتماعی در زندگی انسان، لازم است به مجموع نیازهای انسان نگاهی همه‌جانبه داشت. بنابراین به نظر می‌رسد یکی از انتقادات مهم بر روش‌شناسی تحلیل مفهومی تربیت در پژوهش این است که مبحث تعریف تربیت به صورت تحلیل لفظی و صرفاً زبان‌شناختی براساس تفسیر برخی آیات قرآن و به شیوه‌ای مستقل از مبانی فلسفی و بدون ارجاع به نیازهای فطری و اجتماعی زندگی آدمی و حتی با روشی کاملاً غیر مرتبط با روش استنتاجی مورد قبول خود محقق (الگوی بازسازی شده فرانکنا) مطرح شده است. در صورتی که فیلسوف تربیتی در تحلیل مفهومی تربیت بدون ارتباط روشن و مشخص با مبانی فلسفی مقبول خود و ارجاع مناسب به آنها، نمی‌تواند در پردازش و به‌دست‌آوردن مفاهیم مهم مورد نیاز برای این تحلیل موفق باشد.

لذا فیلسوف تربیتی مسلمان نباید در جزیره‌ای جدا از مبانی و مفروضات فلسفی خود و ظاهراً بی‌توجه به واقعیات و حقایق ثابت و متغیر زندگی انسان، صرفاً به بررسی لغوی معنای تربیت با

تکیه بر واژه‌شناسی و بافت و سیاق آیات قرآن پردازد و از رهگذر این تلاش تحلیلی تعریفی هنجاری از تربیت را براساس تفسیر متون دینی به‌دست دهد. این درحالی است که نویسنده با اینکه در مقدمه پژوهش براین نکته تأکید کرده که: «در تدوین فلسفه تعلیم و تربیتی برای آموزش و پرورش ایران دست کم باید به سه عنصر (فرهنگ و اندیشه اسلامی، ویژگی‌های فرهنگ ملی و مواجهه فرهنگی با دنیای غرب) توجه نمود» (مقدمه/صفحه نه)؛ ولی در بحث روش‌شناختی فصل دوم این اثر، در توضیح روش تحلیل و تفسیر مفهومی فرآیند تحلیل تربیت (ص ۳۶-۴۶)، ملاحظه مسائل تربیتی جامعه معاصر ایران و نیازهای اجتماعی این موقعیت خاص را اساساً به‌عنوان یک عامل مهم در نظر نگرفته است. چنانچه در مفهوم‌پردازی خود از تربیت (فصل چهارم ص ۹۷-۱۲۵)، اصلاً به نتایج مطالعات ناظر به شناسایی این نوع نیازها و مراعات چنین موضوعاتی در ارتباط با تبیین و بررسی مفهوم تربیت در جمهوری اسلامی ایران توجه نکرده است؛ از این رو چگونه می‌توان تحلیل مفهومی واژه تربیت در متون اسلامی را برای اشاره مناسب به همه ابعاد و جنبه‌های اساسی ناظر به تبیین هنجاری چیستی فرآیند تربیت در جامعه معاصر اسلامی ایران، موضوعی لازم و کافی دانست؟

به‌طورکلی یک نظریه تربیتی (حتی در شکل فلسفی آن) نمی‌تواند در بخش تحلیل مفهومی، به صورت کاملاً انتزاعی و دور از واقعیات و مسائل اجتماعی صرفاً به تجویزی زبان‌شناسانه از مفهوم تربیت پردازد؛ زیرا مفهوم‌پردازی در عرصه فلسفه تربیت نیازمند در نظر گرفتن مکان و زمان و شرایط اجتماعی حاکم بر جریان تربیت است و فارغ از این‌ها نمی‌توان تعریف هنجاری مناسبی از تربیت در دیدگاه اسلامی را برای یک جامعه مشخص یا همه جوامع معاصر ارائه کرد.

نظریه فلسفه تربیت - در همه مفاهیم و گزاره‌های خود- باید به ما در خصوص روابط بین پدیده‌های دخیل در این جریان به‌گونه‌ای آگاهی ببخشد که ما را در تغییر این پدیده‌ها و مداخله مؤثر در هدایت آنها، از توانایی و برنامه مشخص برخوردار کند؛ اما پژوهش با یک جهت‌گیری صرفاً زبانی و متن‌محور به تحلیل مفهومی، تعریفی کاملاً انتزاعی و ثابت از مفهوم تربیت براساس دیدگاه اسلامی را عرضه کرده است و متأسفانه در مقام تبیین مسئله نیز اشاره به برخی پدیده‌های واقعی و مسائل فردی و اجتماعی تربیت در دنیای معاصر و حتی جامعه ایران نداشته است؛ درحالی‌که در مقام تعریف هنجاری تربیت در فلسفه تربیت، باید به چنین مواردی نیز توجه نمود و به لحاظ فلسفی آثار و تحولات تربیتی آنها را تحلیل و بررسی نمود؛ زیرا برخی نیازهای اجتماعی در عرصه تربیت به‌گونه‌ای هستند که با توجه به مقتضیات زمانی و مکانی پدیدار می‌شوند و باید در تعریف مد نظر از تربیت نسبت به آنها مواجهه‌ای مناسب داشت (مانند تربیت رسانه‌ای و یادگیری

در فضای مجازی که در دوران حاضر یعنی عصر ارتباطات جلوه‌گر شده است) اما رویکرد تفسیری و زبان شناختی در تحلیل مفهوم تربیت که صرفاً به دنبال شناسایی مؤلفه‌های مفهومی تربیت از طریق فهم روشمند تربیتی متون اسلامی است نمی‌تواند پاسخگوی تعریف هنجاری تربیت با نظر به این‌گونه نیازهای عصری باشد، به‌ویژه در تعریفی از تربیت که برای بیان چیستی و چرایی تربیت در جامعه‌ای خاص ارائه می‌شود (چنانکه پژوهش متناسب با عنوان آن مدعی ملاحظه مقتضیات جامعه اسلامی معاصر ایران است).

البته به نظر می‌رسد توجه مناسب فلسفه تربیت به مقتضیات زمانی و مکانی جامعه‌ای مشخص را تنها می‌توان در مصداقی معین از آن یعنی «فلسفه تربیتی اجتماع» (فلسفه ملی تربیت) دنبال نمود که از قالب‌های «فلسفه تربیت در مقام عمل» و نتیجه فلسفه‌ورزی برای جهت‌دهی به جریان تربیت در جامعه‌ای معین با عنایت به ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی آن است؛ یعنی نوعی فلسفه‌ورزی درباره تربیت در یک جامعه خاص، که به جای مباحث کلی نظریه‌پردازانه و جهان‌شمول درباره تربیت، به تدوین دیدگاه تربیتی مشخصی درباره جریان تربیت در یک جامعه (با ملاحظه مبانی مقبول و مسائل آن جامعه) منجر می‌شود تا سامان‌دهی و هدایت انواع تربیت در آن جامعه را بر عهده گیرد.<sup>۱</sup>

اما به‌هرحال نباید انتظار داشت در نوع نظریه‌پردازانه فلسفه تربیت نیز تنها با تفسیر تربیتی متون اسلامی بتوان برای اینگونه نیازهای نوپدید اجتماعی انسان، پاسخی مناسب را (بدون تکیه بر فعالیت عقل مولد بشری) تهیه کرد. در نتیجه به نظر می‌رسد تحلیل مفهوم تربیت با رویکردی صرفاً متن‌محور و زبان شناختی، یارای رفع نیازهای اجتماعی و نوپدید در دنیای معاصر در قلمرو دانش فلسفه تربیت نیست. جالب اینکه محقق محترم در فصل‌های مختلف از جلد دوم کتاب نگاهی دوباره به تربیت اسلامی کوشیده است تا در راستای تدوین نظام تربیتی اسلام در رویاویی با چالش‌های معاصر، دیدگاه اسلامی در خصوص تربیت دینی و مؤلفه‌های آن با توجه به چالش عصر ارتباطات در هزاره سوم و نیز مباحثی نظیر تربیت مدنی، تربیت حرفه‌ای و تربیت اجتماعی با ملاحظه انتقادی دیدگاه‌های نظری رایج در این عرصه‌ها، البته به شیوه‌ای متفاوت سامان دهد (۱۳۸۴).

بنابراین اکنون این پرسش در بحثی با عنوان درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران، بیشتر رخ می‌نماید که چرا ایشان با داشتن چنین پیشینه‌ای، از این شیوه مسئله

۱. برای توضیح بیشتر درباره فلسفه تربیت در مقام عمل و قالب‌های متنوع آن و نیز روش شناسی «تدوین فلسفه تربیتی اجتماع» رک: به صادق‌زاده و حسنی (۱۳۹۶، فصل اول) و برای توضیح درباره مشخصات «فلسفه تربیتی اجتماع» و ضرورت تدوین آن رک: به صادق‌زاده (۱۳۹۱).

محور، در تحلیل و پردازش مفهوم تربیت در پژوهش کاملاً اعراض نموده و به رویکرد زبانی و تفسیر آیات قرآن در این خصوص اکتفا نموده است؟

۳-۱-۵. چنانچه گفته شد تحلیل مفهومی تربیت در پژوهش همانند نتایج انواع تفسیر تخصصی و استنتاجی از متون دینی، به دنبال ساماندهی پاسخ‌های تخصصی ثابتی برای شناخت و هدایت جریان تربیت بوده به‌گونه‌ای که در همه جوامع و زمان‌ها معتبر باشند و لذا اساساً جنبه متغیری برای تعریف مورد نظر از تربیت در نظر نگرفته است؛ بلکه به نظر می‌رسد محقق محترم تعریف خود را با عنوان مفهوم اساسی تربیت، برای همه جوامع و زمان‌ها معتبر می‌داند و لذا در فصل دهم پژوهش شواهدی به دست داده که این تعریف و تبیین، همسویی‌هایی با قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران و پیش‌فرض‌های فلسفی آن دارد.

اما پرسش اینجاست که چگونه تحلیل مفهوم اساسی تربیت در این مجموعه که صرفاً با روش تفسیر متون اسلامی انجام شده است، می‌تواند هم با مفاد قانون اساسی کشوری خاص مانند ایران - آن هم بعد از بروز پدیده‌ای زمانمند یعنی انقلاب اسلامی و برپایی حکومت جمهوری اسلامی در این کشور - همسویی قابل ملاحظه داشته باشد و درعین مطابقت تعریف هنجاری تربیت در فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران با این مفهوم کلی (بدون هیچ‌گونه تصرف مفهومی و افزودن عنصر و مؤلفه‌ای خاص بر آن)، بتوان مفاد آن را با مفهوم اساسی تربیت به عنوان دیدگاهی جهان‌شمول از منظر اسلامی برای همه جوامع اسلامی و غیراسلامی در دنیای معاصر مترادف و همسنگ دانست؟

یعنی آیا این تعریف می‌تواند با مفاد قانون اساسی دیگر کشورهای معاصر مسلمان (با وجود همه اختلافات سیاسی مذهبی و فرهنگی میان آنها) نیز همسویی قابل توجه داشته باشد و با یافتن شواهدی از این نوع - آن هم مبتنی بر تحلیل فلسفی متن قانون اساسی - می‌توان این مفهوم پیشنهادی را به عنوان تعریف اصطلاحی جریان تربیت در فلسفه تربیتی همه جوامع معاصر (دست کم در کشورهای اسلامی) پیشنهاد نمود؟

آیا واقعاً این تعریف خاص از تربیت را با تأکید آن بر عقلانیت و عاملیت و اختیار آدمی (براساس تفسیری عقل‌گرایانه از متون اسلامی) می‌توان در فلسفه تربیتی برخی جوامع اسلامی تحت سیطره تفکر جبرگرای سلفی و نقل‌گرای اشعری مطرح نمود و یا آن را با اشاره به شواهدی از قانون اساسی آن کشورها مورد تأیید قرار داد؟ از سوی دیگر تأکید بر حاکمیت دین بر همه ابعاد زندگی انسان و رد سکولاریسم در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، که علی‌الاصول به اتخاذ معنایی موسع از تربیت دینی و اسلامی (یعنی تربیت بر اساس دین در مقابل معنای خاص تربیت

برای دینداری) در جامعه اسلامی معاصر ایران منجر خواهد شد، در کدام مؤلفه مشخص از تعریف تربیت در پژوهش بازتاب پیدا کرده است؟

### ۳-۲. نقد برخی از نتایج تحلیل مفهومی تربیت

افزون بر ملاحظات انتقادی روش شناختی پیش گفته، در اینجا به چند نمونه از اشکالات ناظر به تعریف تربیت در پژوهش اشاره می‌شود که به نظر می‌رسد از مفروضات روش شناختی فرآیند تحلیل مفهوم تربیت متأثر باشند:

۳-۲-۱. با توجه به اینکه در تبیین فلسفی تربیت (بنا بر ملاک دوم بحث حاضر) پاسخگویی به سه پرسش چیستی، چرایی و چگونگی تربیت به صورت مدلل و عقلانی مد نظر می‌باشد، به نظر می‌رسد تعریف تربیت در پژوهش نیز باید حتی الامکان ناظر به همین سه وجه باشد؛ اما با تأمل در تعریف ارائه شده توسط محقق محترم (تحت عنوان مفهوم اساسی تربیت) درمی‌یابیم که در این تعریف، عبارت «شناخت خدا به عنوان رب یگانه جهان و انسان برگزیدن او به عنوان رب خویش و تن دادن به ربوبیت او و تن زدن از ربوبیت غیر» (ص ۹۹) به وضوح تنها به تبیین چرایی تربیت با بیان هدف نهایی تربیت - آن هم با روشی درون دینی و نه با تبیینی فلسفی - پرداخته شده است و نه توضیح ماهیت جریان تربیت (که به نظر ایشان فرآیند تعاملی ناهم تراز بین مربی و متربی است) و نه بیان چگونگی آن - هرچند به اجمال - مورد توجه قرار نگرفته است.

افزون بر این محقق محترم در تحلیل مفهوم تربیت سعی داشته تا به صورتی جامع به همه ابعاد مختلف تحول تربیتی آدمی نظر داشته باشد؛ اما باید دید آیا محقق در رسیدن به هدف مورد نظر خود موفق بوده است و تعریف ارائه شده ناظر به پرورش و رشد ابعاد گوناگون وجود انسان بوده است؟ به نظر می‌رسد که تعریف مورد بحث، جامعیت لازم برای شمول نسبت به ابعاد مختلف تربیت آدمی را ندارد. برخی از شواهد این داعیه بحث حاضر عبارت‌اند از:

الف. تعریف با در نظر گرفتن هدف شناخت و برگزیدن خداوند به منزله رب یگانه جهان و انسان و تن دادن به ربوبیت او و تن زدن از ربوبیت غیر، به گونه‌ای بیان شده که گویا تربیت دینی به معنای خاص - در سه وجه شناخت انتخاب و عمل - در آن مد نظر بوده است و تربیت ابعاد دیگر وجود انسان مانند تربیت جسمی، تربیت هنری، و حتی تربیت اجتماعی (که ضرورتاً با شناخت و پذیرش اختیاری خداوند به عنوان رب ملازمه ندارند) جایی در آن ندارد.

ب. در این تعریف با ملاحظه هدف یادشده برای کل جریان تربیت، لزوماً دوران کودکی از جریان اصلی تربیت کنار رفته و فقط به آن به منزله دوره تمهیدی برای تربیت حقیقی توجه می‌شود؛



زیرا در این تلقی آغاز جریان تربیت زمانی است که فرد با رسیدن به مرحله بلوغ شرعی، بتواند مفهوم خدا را فهمیده و با درک ربوبیت خدا و انتخاب آگاهانه ربوبیت خدا به ایمان و تنظیم همه اعمال فردی و جمعی خود بر این اساس دست یابد.

اما به چه دلیل باید مرحله کودکی را که بدون شک مهم‌ترین مرحله پایه‌گذاری شخصیت مرتبی می‌باشد و بی‌گمان از بخش‌های اساسی جریان تربیت (چه در نگاه اسلامی و چه از منظر سایر دیدگاه‌ها) است باید از شمول مفهوم اصطلاحی تربیت حقیقی خارج کرد و تلاش‌های معطوف به رشد و کمال یابی کودک و نوجوان در همه ابعاد را در این دوران صرفاً مرحله‌ای مقدماتی (هرچند مهم) برای تربیت دانست؟ به نظر می‌رسد این نوع فروکاستن تعریف تربیت به برخی از وجوه و مراحل آن تا حدودی از التزام محقق به رویکرد زبانی و متن‌محور به تحلیل مفهومی واژه تربیت در برخی از آیات قرآن نشأت می‌گیرد که در آنها تربیت دینی و اخلاقی افراد بزرگسال مطمح نظر بوده است.

۳-۲-۲. با اینکه تعریف مورد بحث، توانسته است تا حدودی تمایز و نسبت خود را با برخی واژه‌های دارای معنای مشابه (یعنی تعلیم، تزکیه، تطهیر، تأدیب) مشخص کند، اما در این تحلیل مفهومی، بررسی نسبت و وجه اشتراک بسیاری از مفاهیم تربیتی در متون دینی با مفهوم تربیت مورد نظر محقق محترم از قلم افتاده است (مواردی نظیر هدایت، انذار و تیشیر) اما اشکال اصلی وارد بر این بحث که ریشه روش‌شناختی دارد این است که اساساً چرا باید از میان متون اسلامی صرفاً به آیات قرآن کریم مراجعه کرد و در این زمینه نیز ملاک انتخاب این چهار واژه چه بوده و چرا تنها این چهار واژه انتخاب شده‌اند؟ آیا در نظر گرفتن نسبت مفهوم ربوبیت با همین چهار واژه، ما را به تعریف صحیحی از تربیت می‌رساند یا واژه‌ها و مضامینی دیگر هستند که جنبه آشکار تربیتی دارند و می‌توانند در شبکه معنایی تربیت اسلامی جایگاهی مهم داشته باشند؟

چنان‌که ملاحظه می‌شود مفهوم تذکر در تعریف علم الهدی (۱۳۸۷)، مفهوم تلاوت آیات در پژوهش الکیلانی (۱۹۹۸)، واژه‌هایی نظیر کفالت و ولایت در تحقیق صالح عبدالرحمان، (۱۴۰۴) و واژه‌هایی همچون «تشنه، هدایت، رشد، اصلاح» در تعریف بناری (۱۳۸۵) به‌کار گرفته شده‌اند.

۳-۲-۳. شفافیت، از جمله شرایط تعریف تربیت هنجاری است. در واقع تعریف باید با کلمات و عبارات صریح و واضح مطرح شود. یکی از نقاط قوت این تعریف آن است که معنای تربیت با تأکید بر مفهوم ربوبیت در این تعریف نسبتاً به صورتی مشخص مطرح شده است؛ اما با تأمل در تعریف ارائه‌شده می‌توان گفت که هرچند هدف کلی از فرآیند تربیت (یعنی «شناخت خدا

به عنوان رب یگانه جهان و انسان، برگزیدن او به عنوان رب خویش و تن دادن به ربوبیت او و تن زدن از ربوبیت غیر» مشخص شده است، ولی چنانچه در بند ۳-۲-۱ گفتیم در این تعریف به ماهیت این فرآیند - یعنی رابطه تعاملی نا هم تراز (بین دو انسان به عنوان مربی و متربی)، از نظر محقق محترم - اشاره نشده است؛ هر چند با تأمل در تعبیر معادل این تعریف یعنی ربوبی شدن و ربوبی ساختن می توان این دو عنصر را شناسایی کرد؛ چنانچه در این تعریف به جنبه های اجتماعی فرآیند تربیت نیز اشاره نشده و نقش عوامل اجتماعی سهم و مؤثر در آن واضح نیست.

همچنین، معلوم نیست که آیا این تعریف برای کلیت جریان تربیت بر اساس دین است و یا ناظر به تربیت دینی به معنای خاص (تربیت به منظور زمینه سازی برای تقویت دینداری متربیان) است؟ و آیا تربیت خویشتن (خودسازی) را نیز در بر می گیرد یا خیر؟ احتمالاً بروز این نوع اشکالات روش شناختی را می توان ناشی از بی توجهی نسبتاً کامل رویکرد تحلیلی پژوهش به مسائل و سؤالات نظری مطرح در فلسفه تربیت و اکتفای محقق محترم به مباحث زبانی در تفسیر قرآن دانست.

۳-۲-۴. مؤلف محترم واژه تربیت از ریشه (ربو) را نشان از مفهومی در محدوده پرورش جسمی در دوران کودکی دانسته (همان، ص ۱۰۲) و به همین دلیل که گویا تربیت حقیقی در نگاه اسلامی باید رشد ابعاد معنوی و اخلاقی را شامل شود، تعریف تربیت با توجه به این ریشه لغوی را فرونهاده است. اما چرا تلاش والدینی که کودک خود را به لحاظ جسمی به خوبی (البته در چارچوب احکام دین و معیار ربوبی) پرورش داده و به تعبیر محقق او را بزرگ می کنند، جزئی از فرآیند تربیت اسلامی دانسته نشود؟ در حالی که می دانیم رابطه عمیقی میان تحولات جسمی و روحی انسان وجود دارد و این دو بر یکدیگر تأثیر و تأثر متقابل دارند.

به نظر می رسد با اولویت دادن به ریشه لغوی (ربب) در تحلیل مفهومی تربیت، توجه به بعد جسمی و «تربیت جسمی» در تعریف ارائه شده تا حدود زیادی مورد غفلت قرار گرفته است؛ در حالی که مؤلف محترم در جای دیگر (۱۳۹۰، ص ۱۹۰) به صراحت «تربیت جسمی» را تحت شمول معنای تربیت می داند. در ظاهر این اشکال از اینجا برخاسته که مؤلف خود را بنا بر رویکرد لفظی در تحلیل مفهومی، ناگزیر از انتخاب یکی از ریشه های لغوی «ربو» و یا «ربب» برای تعریف هنجاری تربیت دانسته است؛ در حالی که هر کدام از آنها ناظر بر یکی از ابعاد وجودی انسان است و تکیه بر هر کدام از آنها به تنهایی جامعیت لازم را نخواهد داشت.

لذا به نظر می رسد که ابتدای تعریف هنجاری تربیت بر یک واژه خاص - چه تربیت از ماده (ربو) و چه تربیت از ماده (ربب) - به لحاظ روش شناختی امری مشکل زا باشد؛ زیرا هر چند واژه تربیت با ارجاع به هریک از این دو ریشه لغوی از کلمات مهم برای الهام بخشی مفهوم تربیت

از دیدگاه اسلامی به شمار می‌آید، اما حتی اتکای توأمان تعریف تربیت بر این دو ریشه لغوی نیز برای افاده معنا و مفهوم تربیت اسلامی کافی نیست و حتی در صورت پذیرش رویکرد زبانی و تفسیر محور (البته در مقام تدوین نظام تربیتی اسلام) باید نخست همه واژه‌ها و معانی متنوع ناظر به جنبه‌های مختلف زمینه‌ساز تحول مطلوب وجود آدمی (مواردی نظیر تذکر، موعظه، تبشیر، انذار، امر به معروف و نهی از منکر، هدایت، تادیب، تزکیه، جدال احسن) در قرآن و روایات اسلامی شناسایی شود و پس از اینکه با نوعی تفسیر موضوعی - تربیتی، شبکه مفاهیم تربیتی قرآن و دیگر متون اسلامی با الهام از همه این موارد ایجاد شد، می‌توان مفهوم هنجاری تربیت در نگاه اسلامی را براساس این رویکرد تفسیر محور موضوعی، اما با تکیه بر چنین شبکه مفهومی جامعی، ساخته و پرداخته کرد (در این زمینه ر.ک به صالح عبدالرحمن، ۱۴۲۰؛ العلوی، ۲۰۱۶؛ مهدی زاده، ۱۳۸۳ غ مرتضوی، ۱۳۷۵، ج ۱).

### جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

اکنون می‌توان براساس نکات مفصلی که در تبیین و نقد روش شناختی فرآیند تحلیل مفهوم تربیت در پژوهش به آنها اشاره شد، التزام انحصاری پژوهشگر محترم (و دیگر فیلسوفان تربیتی مسلمان) به رویکرد زبانی و تفسیر محور را در این فرآیند و نیز مفروضات روش شناختی آن را برای ارائه هرگونه تعریف هنجاری در عرصه فلسفه تربیت اسلامی با توجه به مجموعه ملاک‌های نقد مطرح شده در بحث حاضر، دارای اشکالات روش‌شناختی فراوان دانست.

از این رو با توجه به ماهیت عقلانی و فلسفی دانش فلسفه تربیت اسلامی، هرچند می‌توان تحلیل زبانی و تفسیر محور متون اسلامی را در صورت رعایت همه نکات مهم روش‌شناختی آن، به عنوان نقطه عزیمت و یکی از منابع الهام بخش در فرآیند ساخت و پردازش مفاهیم تربیتی (دارای ماهیت اعتباری) در فلسفه تربیت اسلامی دانست، ولی در این فرآیند باید افزون بر این مهم، نوعی نگاه مسئله محور، توجه عقلایی به واقعیات و حقایق ثابت و متغیر زندگی انسان (به‌ویژه ملاحظه شرایط مکانی و زمانی حاکم بر فرآیند تربیت)، تکیه بر نقش خلاقیت و ابداع و مفهوم پردازی محقق، سعی در توجیه و اعتبار بخشی تعریف هنجاری مورد نظر با دلایل برون دینی و بهره‌مندی از مباحث نظری فلسفه تربیت، مورد توجه و اهتمام فیلسوفان تربیتی مسلمان باشد، ضمن اینکه نباید نتیجه این گونه تحلیل فلسفی مفهومی (یعنی تعریف هنجاری تربیت) را به متون اسلامی مستند کرد و آن را - نظیر تعریف تربیت در پژوهش - بخشی از معارف اسلامی معطوف به شناخت و هدایت ابعاد و مؤلفه‌های تربیت (نظام تربیتی اسلام) دانست.

البته توجه شود که بحث انتقادی این مقاله صرفاً به مباحث روش شناختی تحلیل مفهومی در قلمرو فلسفه تربیت اسلامی اختصاص داشته است؛ هرچند می‌توان برخی از انتقادات وارد شده به فرآیند تعریف تربیت در پژوهش را به بخشی از تحقیقات ناظر به کشف نظام تربیتی اسلام (از جمله مباحث مربوط به تعریف تربیت در کتاب ارزشمند نگاهی دوباره به تربیت اسلامی) نیز تعمیم داد. همچنین، به نظر می‌رسد می‌توان شبیه همین بحث روش شناختی را نسبت به بخش‌های دیگر پژوهش - یعنی مباحث ناظر به تبیین اهداف، اصول و روش‌های تربیت براساس الگوی بازسازی شده فرانکنا - نیز به همین منوال انجام داد.

امید است این نوع موضوعات مهم روش‌شناختی در آینده مورد توجه علاقمندان پژوهش در قلمرو فلسفه تربیت اسلامی و حتی عموم محققان فلسفه تربیت قرار گیرد.

در پایان، ضمن احترام عمیق به مقام علمی محقق محترم که از استادان ارجمند و صاحب‌نظران برجسته کشور ما در حوزه مباحث تربیت اسلامی و نیز از پیشگامان مباحث عرصه فلسفه تربیت اسلامی می‌باشند، تأکید می‌نماییم که این مقاله بنا بر عرف رایج از تأکید بر بسیاری از نکات ارزشمند پژوهش اجتناب نموده است و نکات انتقادی این نوشته هرگز از ارزش تلاش قابل تقدیر و نوآفرینی ایشان در این عرصه مهم نمی‌کاهد (والفضل لمن سبق).

بدیهی است نویسندگان این مقاله، تحلیل و بررسی خود را در مورد مباحث مطرح‌شده در این خصوص، موضوعی پایان‌یافته نمی‌دانند و لذا مشتاقانه انتظار دارند تا مطالب این نوشتار از سوی پژوهشگر محترم و سایر محققان فرهیخته، در معرض نقد و بررسی همه‌جانبه قرار گیرد.

## منابع

۱. اردبیلی، فاطمه، بهشتی، سعید (۱۳۹۳)، «نقد و بررسی رویکرد تلفیقی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی (بر مبنای فلسفه اسلامی)»، اسلام و پژوهش‌های تربیتی، س ۶، ش ۱، ص ۲۴-۵.
۲. اسدپور، امین (۱۳۹۶)، «ظرفیت‌های نظریه اعتباریات علامه طباطبائی در احیای حکمت عملی»، صدر، ش ۲۱، ص ۱۴۶-۱۵۴.
۳. باقری، خسرو (۱۳۷۴)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (جلد اول)، چاپ سوم، تهران: انتشارات مدرسه.
۴. باقری، خسرو (۱۳۸۴)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (جلد دوم)، تهران: انتشارات مدرسه.
۵. باقری، خسرو (۱۳۸۷)، هویت علم دینی، چاپ دوم، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۶. باقری، خسرو (۱۳۸۹)، درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، جلد اول، چاپ دوم، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۷. باقری، خسرو (۱۳۹۱)، تعلیم و تربیت اسلامی؛ چارچوب تئوریک و کاربرد آن؛ تهران، شورای عالی انقلاب فرهنگی هیئت حمایت از کرسی‌های نظریه‌پردازی، نقد و مناظره.
۸. باقری، خسرو و همکاران (۱۳۹۲)، رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: نشر پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۹. باقری خسرو (۱۳۹۲) حساب علم دینی در «هندسه معرفت دینی» بررسی انگاره علامه جوادی آملی کتاب نقد، زمستان ۱۳۹۲، ش ۶۹، ص ۷۵-۱۲۸.
۱۰. جوادی آملی، عبدالله (۱۳۸۲)، سرچشمه اندیشه (مجموعه مقالات و مقدمات قرآنی)، قم: اسراء.
۱۱. حنیفه‌زاده، سارا، صادق‌زاده قمصری، علیرضا؛ قراملکی احد فرامرز و ایمانی محسن (۱۳۹۷)، «تبیین روش‌شناختی از فرآیند تحلیل مفهومی در فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی بر اساس نظریه ادراکات اعتباری علامه طباطبائی (علیه السلام)»، دوفصلنامه فلسفه تربیت، ش ۵.
۱۲. صادق‌زاده قمصری، علیرضا (۱۳۸۲)، بررسی ارتباط معرفت‌شناختی دانش آموزش و پرورش با تعالیم و حیاتی اسلام، رساله دکترا (به راهنمایی دکتر خسرو باقری)، دانشگاه تربیت مدرس، تهران.

۱۳. صادق‌زاده قمصری، علیرضا (۱۳۹۱)، «تدوین فلسفه تربیتی اجتماع متناسب با فرهنگ اسلامی و ایرانی پیش نیاز تحول اساسی در نظام‌های تربیتی مدرن»، راهبرد فرهنگ، سال پنجم، بهار و تابستان ۱۳۹۱، ش ۱۷ و ۱۸، ص ۵۱-۹۲.
۱۴. صادق‌زاده قمصری علیرضا و دیگران (۱۳۹۰)، مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، متن مورد تأیید شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی (به عنوان مبنای نظری سند تحول بنیادین).
۱۵. صادق‌زاده قمصری، علیرضا و حسنی، محمد (۱۳۹۷)، تبیینی از فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
۱۶. صالح عبدالرحمان المیمان، بدریه (۱۴۲۰)، نحو تأویل اسلامی لمفهومی التریبه واهدافها؛ دراسة فی التأویل الاسلامی للمفاهیم. رساله ماجستير جامعه ملك عبدالعزيز (المدينة النبویه).
۱۷. صرامی، سیف‌الله (۱۳۸۵)، «جایگاه ادراکات حقیقی و اعتباری در علم اصول فقه نزد علامه طباطبایی»، پژوهش و حوزه، ش ۲۷، ص ۲۳۶-۲۸۷.
۱۸. علم الهدی، جمیله (۱۳۸۷)، نظریه اسلامی تعلیم و تربیت، تهران: دانشگاه امام صادق (علیه السلام).
۱۹. لطیفی، علی (۱۳۹۱)، تأملی بر رویکرد و روش فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در کتاب «درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران»، تربیت اسلامی، ش ۱۴، ص ۱۴۲-۱۶۴.
۲۰. الکیلانی ماجد عرسان (۱۹۹۸/۱۴۱۹)، فلسفه التریبه اسلامیة: دراسة مقارنة بین فلسفه التریبه الاسلامیه والفلسفات التربویه المعاصره، لبنان: بیروت مؤسسه الریان.
۲۱. محسنی، محمد آصف (۱۳۹۲)، «بررسی و نقد رویکردهای اثباتی به فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در جمهوری اسلامی ایران»، اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ش ۱۰، ص ۳۹-۵۶.
۲۲. مدکور، علی احمد (۱۹۸۷/۱۴۰۷)، منهج التریبه الاسلامیه: اصوله وتطبیقاته؛ کویت؛ مکتبه الفلاح.
۲۳. مرتضوی، سید محمد (۱۳۷۵)، اصول و روش‌ها در نظام تربیتی اسلام، مشهد: انتشارات گلنشر.
۲۴. مهدی‌زاده، حسین (۱۳۸۳)، «کاوشی در ریشه قرآنی واژه تربیت و پیامد معنایی آن»، معرفت، ش ۵۹، ص ۵۹.
۲۵. همت بناری، علی (۱۳۸۵)، «در تکاپوی ارائه مفهومی نو از تربیت اسلامی با تأکید بر آیات و روایات»، دوفصلنامه تربیت اسلامی، دوره ۲، ش ۳، ص ۷-۴۰.

26. Alavi Ahmed Alhashemi Mariam (2016), *A Theory of Islamic Education for Primary and Secondary Levels: Implications for Curriculum Development*, A thesis submitted in fulfilment of the requirements for the degree of DOCTOR OF PHILOSOPHY IN EDUCATION At The British University of Dubai.
27. Scott. D&. Morrison M. (2006), *Key Ideas in Educational Research*, London, continuum.