

نقد نظریه تربیت اسلامی

«نگاهی دوباره به تربیت اسلامی» در بوته نقد

حسین باغلی *

امیر غنوی **

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۵/۲۶

پذیرش نهایی: ۱۳۹۸/۲/۲۲

چکیده

هدف مقاله حاضر، نقد و بررسی کتاب «نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، جلد اول» اثر آقای دکتر خسرو باقری است. روش مورد استفاده در نقد کتاب، نقد درونی بود و در این زمینه، کتاب در سه حوزه روش‌شناختی، ساختاری و محتوایی مورد بررسی قرار گرفت. در نقد روش‌شناختی، سه محور: عدم توجه قابل قبول به ارکان دینی در فهم رویکرد دین به «تربیت»؛ تأکید بر مبانی انسان-شناختی و غفلت از سایر مبانی مورد توجه در جریان «تربیت اسلامی» و تفکیک «تعلیم» و «تربیت» و پذیرش اصالت برای هریک از آنها، مورد بررسی قرار گرفت. در نقد ساختاری، سه محور: بررسی ربط منطقی فصول، اصرار به مرحله‌بندی سنی در تربیت و تحلیل و ترکیب نامناسب ویژگی‌های انسان بررسی شد و در بخش محتوایی دو محور، تحدید تعریف «تربیت» و انحراف از معنای توافقی تربیت و خلط میان «تربیت» و «اخلاق» مورد تحلیل و نقد قرار گرفت. یافته‌های مطالعه انتقادی کتاب نشان داد، به‌رغم اینکه ظاهراً الگوی جدید و بدیعی در پرداختن به تربیت، مطرح شده است، اما محدودیت‌های موجود در حوزه روش‌شناختی و الگوی مورد استفاده مؤلف در کشف تعریف تربیت و صورت‌بندی آن، نشان‌دهنده آن است که نه تنها نوآوری کارآمدی صورت نگرفته است، بلکه با نگاه محدود به عناصر مؤثر در تربیت و خلط میان دو حوزه «تربیت» و «اخلاق»؛ کارکردهای دقیق «تربیت» نیز با چالش مواجه شده است، به‌طوری‌که مزیت‌های رقابتی آن برای گفتگو با رویکردهای رقیب در دنیای معاصر را به‌شدت با چالش مواجه نموده است.

کلیدواژه‌ها: تربیت اسلامی؛ تربیت؛ اخلاق؛ مطالعه انتقادی.

* نویسنده مسئول: استادیار پژوهشکده مطالعات اسلامی در علوم انسانی؛ دانشگاه فردوسی مشهد

baghli@um.ac.ir

amir_ghanavi@yahoo.com

** استادیار پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی

مقدمه و بیان مسأله

مطالعه انتقادی دیدگاه‌های تربیتی یکی از ضرورت‌های دستیابی به دیدگاه‌های غنی‌تر تربیتی است. هرچند برخی از جمله سلطانی بر این باورند که نقد کتاب به مفهوم کنونی آن سابقه چندان طولانی در جامعه ما ندارد و آنچه در گذشته وجود داشته است، بیشتر به مفهوم انکار و یا تأیید کامل یک متن بوده است (سلطانی، ۱۳۶۹: ۱۰)، اما بررسی پیشینه فضای علمی جامعه ایران در سده‌های گذشته، در رد و نقدهای فلسفی - کلامی و فقهی، نشان می‌دهد که در این حوزه پویایی و تحرک قابل توجهی وجود داشته است. به‌رغم این مهم، متأسفانه در دهه‌های اخیر که رویکردهای تربیتی با ترکیبی از روش‌های علمی مدرن و محتواهای دینی در بستر «تربیت دینی» مطرح شده است، کم‌تر مقالات انتقادی به دیدگاه‌های متفکران تربیتی معاصر، به‌ویژه در حوزه تربیت دینی، مشاهده می‌شود و اکثر متفکران فعال در حوزه تربیت دینی که اثری در این زمینه ارائه نموده‌اند (باقری، ۱۳۸۵ و ۱۳۸۸؛ داوودی، ۱۳۸۳؛ مصباح‌یزدی، ۱۳۹۰)، تمام همت خویش را بر طرح دیدگاه‌های خود گذاشته‌اند و کم‌تر به نقد علمی رویکردهای مشابه یا رقیب (در عرصه متفکران داخلی) پرداخته‌اند. حتی در برخی موارد که به الگوهای مواجهه با تربیت دینی اشاره شده است (صادق‌زاده قمصری، ۱۳۸۷؛ نوذری، ۱۳۸۰) تنها به نقد کلی رویکردها (فارغ از ارائه نمونه‌های عینی در آثار موجود متفکران معاصر) بسنده شده است. به‌نظر می‌رسد، این مسئله، در طولانی‌مدت، نتایج مناسبی را دربر نداشته باشد و جامعه با انبوهی از دیدگاه‌های نقدنشده مواجه خواهد بود که به تبع نبود نقد و ایجاد چالش در آنها، از قدرت مناسبی برای تغییر بستر تربیتی خود برخوردار نخواهند بود.

نقد کتاب که با هدف واریسی دقیق برای شناسایی و شناساندن نقاط قوت و ضعف یک اثر و ارائه پیشنهاد برای رفع کاستی‌های آن انجام می‌شود (ملکی، ۱۳۸۵: ۱۰)، به توسعه دانش در حوزه موردبحث کمک می‌کند. مقالات انتقادی، بیشتر در حوزه ادبیات و هنر مشاهده می‌شود و ظاهراً در فضای تعلیم و تربیت کم‌تر مورد توجه و بهره‌گیری قرار گرفته است. در حوزه تربیتی، ضمن کمبود مقالات انتقادی در خصوص منابع موجود در عرصه رویکردهای تربیتی (به‌ویژه نقد کتاب)، آثار اندک موجود نیز (از جمله سعیدی رضوانی و غفاری، ۱۳۸۴؛ خداپاری فرد، ۱۳۸۶؛ میلانی، ۱۳۸۹) روش‌شناسی نقد و ابعاد نقد آثار را کم‌تر مورد توجه دقیق قرار داده‌اند و نویسندگان بیشتر

مبتنی بر موافقت‌ها و مخالفت‌های خود با بخش‌های مختلف یک اثر، به ارائه دیدگاه (به صورت جزئی) پرداخته‌اند. با این توضیح، به نظر می‌رسد ضمن ضرورت توجه به توسعه نقد و بررسی در خصوص منابع تربیتی، باید به روش‌شناسی نقد نیز توجه ویژه‌ای شود. در مقاله حاضر تلاش شده است یکی از آثار ارزشمند و مورد توجه در عرصه تعلیم و تربیت جامعه ایران معاصر کتاب «نگاهی دوباره به تربیت اسلامی - جلد اول» اثر آقای دکتر خسرو باقری، ۱۳۶۸، مورد نقد و بررسی روش‌شناختی، ساختاری و محتوایی قرار گیرد تا زمینه‌ای برای دقت بیشتر در مواجهه با مفهوم «تربیت اسلامی» و ارائه «نظام تربیت اسلامی» (و نه نظام تربیتی اسلام)^۱ مورد استفاده اندیشمندان تربیتی قرار گیرد. خاطر نشان می‌شود در مقاله حاضر دیدگاه‌های نویسنده اثر «نگاهی دوباره به تربیت اسلامی» در اثر مورد نقد، بررسی و تحلیل انتقادی می‌شود و اینکه ادعا شود نویسنده در آثار دیگری به توضیح و تبیین رویکرد خود در زمینه «تربیت اسلامی» پرداخته است و نقدهای موجود را پاسخ داده است، به مفهوم نبود کاستی در اثر مورد نقد محسوب نمی‌شود؛ چراکه اگر نویسنده چنین تغییراتی را، در اثر مورد نقد، ضروری می‌دانست؛ باید تاکنون (پس از ۴۱ بار تجدید چاپ) اصلاحاتی صورت می‌داد. بنابراین، ملاک اصلی نویسندگان، کتاب مورد نقد می‌باشد و استناد به سایر آثار نویسنده تنها برای روشن‌سازی نقد ارائه شده در خصوص اثر مورد بحث می‌باشد.

پیشینه (معرفی کتاب)

ویژگی‌ها و اهمیت کتاب در عرصه تعلیم و تربیت

کتاب «نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، جلد اول» که اولین بار در سال ۱۳۶۸ از سوی انتشارات مدرسه به چاپ رسیده است (و قبل از آن بخش عمده‌ای از آن در قالب مقالاتی در سال‌های ۶۶ - ۱۳۶۵ در شماره ۱۵ از مجله تربیت به چاپ رسیده بود)؛ به قلم آقای دکتر خسرو باقری که در سال‌های نگارش کتاب فارغ‌التحصیل کارشناسی ارشد و دانشجوی دکتری رشته فلسفه

۱. باید توجه داشت که «نظام تربیت اسلامی» به عنوان نظامی که براساس فهم انسان در هر دوره زمانی و موقعیت مکانی طراحی و تدوین می‌شود با «نظام تربیتی اسلام» که نظامی جامع و مکنون در آموزه‌های دینی است و وسیله‌ای برای جهت‌دهی ذهنی انسان جهت درک بهتر خواست دین اسلام از فرایند تربیت آدمی است، مقوله‌ای متفاوت است.

تعلیم و تربیت بود و هم‌اکنون استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران است، به رشته تحریر درآمده است. این کتاب که یکی از منابع مهم و معتبر درس تعلیم و تربیت اسلامی در رشته علوم تربیتی محسوب می‌شود و اغلب فارغ‌التحصیلان گرایش‌های مرتبط با علوم تربیتی (به‌ویژه در سطح تحصیلات تکمیلی) به‌خوبی با آن آشنایی دارند، تا کنون (زمان تدوین مقاله حاضر در تابستان ۱۳۹۵) بیش از ۴۱ بار مورد تجدید چاپ قرار گرفته است و بیش از یکصد و پنجاه هزار نسخه از آن در جامعه تعلیم و تربیت ایران (متخصصان این حوزه و معلمان شاغل در نظام آموزش و پرورش) توزیع و تدریس شده است. این کتاب که یکی از منابع معتبر و اصلی تربیت اسلامی، در آزمون‌های کارشناسی ارشد و دکتری در گرایش‌های وابسته به علوم تربیتی، محسوب می‌شود، در تمام سال‌های باز نشر خود، به‌جز یک مورد در چاپ سوم (۱۳۷۴)، مورد بازبینی و تجدید نظر قرار نگرفته است. در تجدید نظر چاپ سوم نیز بنا بر توضیح مؤلف کتاب، تنها بخشی از فصل اول کتاب (ویژگی‌های عمومی انسان) به فصل چهارم (بخش مبانی تربیت) منتقل شده است و ساختار فصل چهارم را با تغییراتی مواجه نموده است و البته توضیحی نیز (تمثیل تربیت) به بخش دوم کتاب، با هدف روشن‌تر شدن مفهوم تربیت به کتاب اضافه شده است (مقدمه چاپ سوم، ۱۳۷۴).

این کتاب که در اکثر کتب و مقالات مرتبط با حوزه «تربیت دینی» و «تربیت اسلامی» یکی از منابع اصلی مورد ارجاع می‌باشد، نه تنها از سوی مؤلف در چاپ‌های متعدد کتاب، مورد تجدید نظر ویژه‌ای قرار نگرفته است، بلکه متخصصان حوزه تعلیم و تربیت نیز تاکنون (در حد بررسی‌های مؤلفان مقاله حاضر) نقد یا توضیحی بر این کتاب نداشته‌اند و تنها مواردی از معرفی کتاب (امیدوار، ۱۳۸۲ و ایمانی، ۱۳۸۴)^۱ در برخی نشریات به چشم می‌خورد. شاید بتوان گفت مهم‌ترین بررسی انتقادی به این منبع در قالب جلسات کرسی‌های نظریه‌پردازی؛ به‌عنوان نظریه‌ای در باب «تربیت اسلامی»، صورت گرفته است (این بررسی انتقادی در سال ۱۳۸۶؛ در قالب پنج جلسه کارشناسی با حضور ناقدان و داوران انجام شده است). نکته قابل توجه این است که اولاً در جلسات مذکور منظومه فکری نظریه‌پرداز (حداقل مبتنی بر جلد اول و دوم کتاب نگاهی دوباره به تربیت اسلامی و حداکثر تمامی مستندات نویسنده در حوزه تربیت اسلامی) مورد نظر ناقدان و داوران بوده است و ثانیاً ضمن انتشار محدود مباحث مطرح شده در این جلسات، مهم‌ترین مسئله مورد

۱. مقاله ایمانی، ۱۳۸۲ بیشتر در معرفی جلد دوم این کتاب است.

توجه در جلسات مذکور، بررسی سطح قوام و قابلیت طرح موضوع در قالب یک نظریه بوده است و کم‌تر نقد اساسی نظریه (با ساختار مورد توجه در مقاله حاضر) مدنظر بوده است.

ساختار و محتوای کتاب

کتاب در قالب پنج فصل و با ظاهری منظم و مرتبط، طراحی و ساختار بندی شده است. در کل کتاب تلاش شده است، منبع اصلی الهام‌بخش به محتوا، قرآن کریم (با محوریت تفسیر المیزان) باشد.

براین اساس، مؤلف در فصل اول با این استدلال که محور اصلی تربیت «انسان» است و بنابراین، درک دقیق توصیف انسان در قرآن مهم است (باقری، ۱۳۸۵: ۱۵)، با استفاده از مفاهیم مورد استعمال قرآن درباره انسان، تلاش می‌کند تصویری از انسان (از منظر دین اسلام و با محوریت قرآن) ارائه نماید. این تصویر در دو نگاه تحلیلی و ترکیبی، صورت‌پردازی می‌شود و در پایان فصل اول به ارائه دو سیما از انسان (با غلبه هوای نفس و غلبه عقل) می‌رسد که در هر دوی آنها، ویژگی‌های کلیدی انسان «سعی» و «عمل» او هستند (باقری، ۱۳۸۵: ۵۰-۴۹).

در فصل دوم، مؤلف با بیان این مطلب که طرح اسلام برای ساختن و پرداختن انسان، در مفهوم «تربیت» (از ریشه رَبَوَ) نمی‌گنجد (باقری، ۱۳۸۵: ۵۳)، تلاش می‌کند با محور قرار دادن ریشه (رَبَبَ) از این مفهوم، به ارائه تعریفی از «تربیت اسلامی» پردازد. در پایان این فصل مؤلف در تعریف تربیت اسلامی می‌نویسد:

«شناخت خدا به عنوان رب یگانه انسان و جهان و برگزیدن او به عنوان رب خویش، تن دادن به ربوبیت او و تن زدن از ربوبیت غیر» (باقری، ۱۳۸۵: ۶۱).

البته ایشان یادآور می‌شود که در واقع، طرح اسلام در ساختن و پرداختن انسان، معطوف به «ربوبی شدن» و «ربوبی ساختن» انسان است و مفهوم «تربیت» (همان گونه که سابقاً ذکر شد) در راستای بیان این مهم مناسب نیست، اما به دلیل کثرت استعمال مفهوم «تربیت»، در سراسر کتاب، با اندکی تسامح، از این مفهوم استفاده شده است و در همه جا منظور همان «ربوبی شدن» و «ربوبی ساختن» بوده است (باقری، ۱۳۸۵: ۶۴).

در فصل سوم، مؤلف تلاش می‌کند با پیگیری واژه‌های قرآنی که به بیان او، وضعیت نهایی یا اهداف زندگی انسان را در قرآن نشان می‌دهند (باقری، ۱۳۸۵: ۷۳) و همچنین بررسی نسبت آنها با یکدیگر (ارتباط عرضی و طولی)، هدف حیات انسان در این عالم (از منظر قرآن) را به دست آورد.

در پایان این فصل، مؤلف «عبودیت» را به عنوان هدف مبنایی وجود انسان در هستی معرفی می‌کند و سایر هدف‌های هم‌عرض با آن (شامل: رشد، حیات طیبه، تقوا و قرب) را به عنوان شئونی از آن مطرح می‌کند (باقری، ۱۳۸۵: ۸۴-۸۳). البته مؤلف با این توضیح که مسئله کانونی در عبودیت، باور به ربوبیت الهی (مالکیت و تدبیرگری) است و در واقع، انسان با راه‌بردن به عبودیت، مسئله اساسی وجود خویش (ربوبیت) را پاسخ می‌گوید (باقری، ۱۳۸۵: ۸۴)، در واقع، باور و تن دادن به ربوبیت الهی را به عنوان غایت هدف تربیت انسان تلقی می‌کند.

در فصل چهارم، که بیشترین حجم کتاب (حدود ۶۰ درصد از کل کتاب) را به خود اختصاص می‌دهد؛ مؤلف ضمن بیان چستی مبانی، اصول و روش‌ها در فرایند تربیت، تلاش می‌کند به صورت منطقی، با قراردادان ویژگی‌های عمومی انسان به عنوان مبانی تربیت، اصول تربیت از منظر اسلام و مبتنی بر اصول، روش‌های پیشنهادی تربیت برای تحقق هر اصل را ارائه نماید. بر این اساس، مؤلف به معرفی ۱۲ مبنا، ۱۴ اصل و ۳۳ روش از منظر تربیت اسلامی، می‌پردازد (باقری، ۱۳۸۵: ۲۴۰-۸۵).

در فصل پنجم، مؤلف با این توضیح که تکمیل‌کننده هر نظام تربیتی، بیان مراحل تربیت است، تلاشی را برای تشریح مراحل تربیت آغاز می‌کند. او با محور قراردادن حدیثی از امام رضا علیه‌السلام و تفسیر علامه طباطبایی در المیزان، در خصوص مرحله‌بندی مفهوم دو سویه اسلام - ایمان (باقری، ۱۳۸۵: ۲۴۴-۲۴۳)، تلاش می‌کند فرایند تربیت (و به‌ویژه روش‌های ارائه شده در تربیت اسلامی) را به دوره‌های رشدی (و مشخصاً سنی) تقسیم نماید. بر این اساس، نویسنده ابتدا دو مرحله تمهید و تربیت را از یکدیگر جدا می‌کند. دوره تمهید را به مرحله تولد (و بلکه قبل آن) تا بلوغ شرعی نسبت می‌دهد (باقری، ۱۳۸۵: ۲۴۶) و دوره تربیت را از بلوغ شرعی تا پایان عمر بیان می‌کند و هریک از مراحل اسلام، ایمان، تقوا و یقین را متناسب به مرحله‌ای از مراحل رشد می‌نماید. بر این اساس مؤلف شکل‌گیری مرحله اسلام را در دهه دوم زندگی؛ شکل‌گیری مرحله ایمان را در دهه سوم زندگی؛ شکل‌گیری مرحله تقوا را در دهه چهارم زندگی و شکل‌گیری مرحله یقین را در دهه پنجم به بعد زندگی، می‌داند (باقری، ۱۳۸۵: ۲۷۲-۲۶۱).

ویژگی‌های مثبت و مطلوب کتاب

کلیت مطرح شده در خصوص ساختار و محتوای کتاب حاکی از آن است که کتاب ساختار ظاهری منسجم و منطقی دارد و در خواننده نظم ذهنی مناسبی را ایجاد می‌کند. همچنین قلم (نسبتاً) روان نویسنده و توضیحات تکمیلی، به خواننده کمک می‌کند تا درک راحت‌تری از کتاب داشته

باشد. علاوه بر این، تلاش نویسنده (بویژه در بخش روش‌ها) در ارائه مثال‌های عینی از فرآیند عملی تربیت اسلامی، توانایی بالایی را در همراه‌سازی مخاطب ایجاد می‌کند. موارد ذکر شده، شاید از مهمترین عوامل سندیت یافتن این اثر (در میان آثار فراوان حوزه تربیت دینی) در میان متخصصان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت باشد. در واقع باید اذعان نمود که مطالعه کتاب‌های موجود در حوزه تربیت اسلامی (حتی آثار اندیشمندان بزرگی چون مرحوم مطهری) کمتر انسجام حاضر در این کتاب را (که در ساختاری آکادمیک تنظیم شده است) به ذهن متبادر می‌کند، بلکه آثار مشابه، بیشتر به بیان مباحث متعدد و متکثر (و البته بسیار مفید) در فضای تعلیم و تربیت می‌پردازند.

هرچند می‌توان مزایای متعدد دیگری را در کتاب حاضر (از جمله مورد پسند بودن آن به‌عنوان یک منبع دانشگاهی) به‌عنوان دلایل تجدید چاپ‌های مکرر این کتاب مطرح نمود، اما از آنجا که در مقاله حاضر بیشتر بنا بر بیان نقاط چالش برانگیز کتاب در عرصه «تربیت از منظر اسلامی» است، از بیان سایر ویژگی‌های مثبت کتاب صرف نظر می‌کنیم و به همین مقدار بسنده می‌شود که مؤلفان مقاله حاضر، به‌رغم وقوف به برخی از اشکالات ساختاری و محتوایی این کتاب، هنوز هم در معرفی یک منبع مناسب برای فهم بهتر ساختاربندی تربیت از منظر مکتب اسلام، این کتاب را به‌عنوان نمونه‌ای موفق به دیگران معرفی می‌کنند.

روش‌شناسی (مواجهه انتقادی با کتاب «نگاهی دوباره به تربیت اسلامی»)

چارچوب نقد کتاب

بررسی تاریخچه نقد در میان متفکران مسلمان نشان می‌دهد که مباحث نظری نقد (شامل: چیستی، چگونگی، ابعاد و ...) کم‌تر در منابع آنها دیده می‌شود و بیشتر اقدام به نقد (نقد عملکرد، بدون بیان چارچوب مشخص نقد) مورد توجه این دسته از متفکران بوده است (منصورنژاد، ۱۳۸۴: ۹۲). مباحث مربوط به نقد، عمدتاً در بستر ادبیات و هنر مطرح شده است (منصورنژاد، ۱۳۸۴: ۹۶)، اما در منابع روش تحقیق در ذیل پژوهش تاریخی و بخش ارزیابی منابع، به دو نوع نقادی بیرونی و درونی اشاره شده است. گال، بورگ و گال در توضیح نقادی بیرونی به تلاش پژوهشگر برای معلوم‌ساختن اصالت اثر به‌عنوان یک مدرک تاریخی اشاره می‌کنند و در توضیح نقادی درونی بر

ارزیابی محتوایی (صحت و ارزش مطالب مندرج در منبع) اشاره دارند (گال، بورگک و گال، ۱۳۸۶: ۱۱۵۵-۱۱۵۳). آنها نقادی درونی را از نقادی بیرونی پیچیده تر می دانند و در واقع، به یک مفهوم، نقادی بیرونی (تأیید اصالت منبع) است که نقادی درونی را مجاز می کند و کار اصلی نقد در بخش نقادی درونی انجام می شود. در مقاله حاضر، از آنجا که منبع مورد نقد، از حیث انتصاب به نویسنده، محل بحث نیست و به عبارتی، قدمت تاریخی آن به گونه ای نیست که انتصاب منبع به مؤلف و دوره تالیف آن محل نزاع باشد، بنابراین، تنها به نقد درونی خواهیم پرداخت.

پژوهشگرانی که بر نقد درونی تمرکز دارند، این گونه از نقد را در شکل های مختلفی مانند: نقد روش شناختی (ارزیابی تناسب روش های فنی به کاررفته در اثر و نیز شیوه استدلال و معرفت شناسی و انسجام مطلب به طور هم زمان)، نقد ساختاری (توجه به ساختار متن، شامل مقدمه، متن، نتیجه گیری، تقسیم بندی اجزای متن، شیوه سندی و ارجاع) و نقد محتوایی (محتوای مباحث ارائه شده و نسبت آن با رویکردهای رقیب) تقسیم بندی می کنند (سلدن، ۱۳۷۵).

در مقاله حاضر از منظر نقد درونی به منبع مورد نقد (کتاب نگاهی دوباره به تربیت اسلامی - جلد اول) پرداخته شده است. از این منظر، نقد روش شناختی (شیوه اتخاذ مفهوم تربیت اسلامی از منابع اسلامی)؛ نقد ساختاری (دسته بندی اطلاعات ارائه شده در کتاب و بررسی ارتباط منطقی بین آنها) و نقد محتوایی (اشکالات محتوایی و مشکلات مربوط به برداشت ها و تحدیدهای موضوعی انجام شده از سوی مؤلف) مدنظر بوده است.

یافته ها

۱. نقد روش شناختی کتاب

نقد روشی، بررسی یک اثر در فرایند گیرندگی و دهندگی ذهن است که در ارتباط دوسویه با نگرش نقادانه و ماهیت اثر شکل می گیرد (فوکویاما، ۱۳۸۵: ۲۰۷). در این بخش تلاش شده است کتاب «نگاهی دوباره به تربیت اسلامی» از منظر روش شناختی مورد نقد قرار گیرد. بر این اساس، روش مورد استفاده نویسنده در پرداختن به موضوع مورد بحث در کتاب و شیوه دستیابی به چارچوب اصلی مباحث مطرح در کتاب مورد نقد قرار گرفته است. نکته قابل توجه این است که نویسنده در خصوص روش شناسی پژوهش خود (در جلسات کرسی های نظریه پردازی، جلسه دوم)

اعلام می‌دارد که به‌هیچ‌وجه در جریان تولید اثر ادعای نوآوری روشی ندارد (کرسی نظریه‌پردازی، ۱۳۸۷: ۱۸۰). بنابراین، روش‌های مورداستفاده خود در جریان نظریه‌پردازی «تربیت اسلامی» (جلسه سوم)، را در مجموع استفاده از سه روش بیان می‌کند: ۱. تحلیل و تفسیر موضوعی؛ ۲. استنتاج؛ ۳. تحلیل استعلایی (کرسی نظریه‌پردازی، ۱۳۸۷: ۱۸۳). براین اساس، منبع اصلی مورد استفاده در تحلیل‌ها، مفاهیم قرآنی بوده است که نویسنده با محور قراردادن سه مفهوم کلیدی «تربیت (مبتنی بر ریشه‌ها)»، «ویژگی‌های انسان» و «غایت حیات آدمی» به بررسی متن قرآن پرداخته است و ضمن بررسی مفهومی این موارد با استفاده از ریشه‌یابی و استنتاج، تلاش کرده است با استفاده از تحلیل استعلایی و تشکیل شبکه مفهومی، به رهیافت و مفهوم‌پردازی اختصاصی خود در خصوص مقوله موردبررسی دست یابد. ضمن اینکه، روش‌های مورداستفاده نویسنده از مقبولیت علمی برخوردار است، اما به‌نظر می‌رسد در زمینه مقوله «تربیت اسلامی» کفایت‌گر نباشد و کاستی‌هایی داشته باشد. در ادامه، برخی از محدودیت‌های روشی در کتاب موردنقد، ارائه شده است که نشان‌دهنده ضرورت توجه بیشتر در این زمینه است.

۱-۱. عدم توجه قابل‌قبول به ارکان دینی در فهم رویکرد دین به «تربیت»

نویسنده در مقدمه اثر، با تأکید بر اینکه یکی از معیارهای مهم در تدوین چارچوب نظام تربیتی، اصالت آن است، توضیح می‌دهد که برای سخن‌گفتن از «تربیت اسلامی» باید مایه اصلی کار از متون اسلامی برگرفته شود و پژوهشگر باید مراقب باشد که ذهن او تحت تأثیر مکتب یا جریان فکری معینی نباشد و بلکه داشته‌های خود را از متون دینی دریافت نماید (باقری، ۱۳۸۵: ۱۲-۱۱). بر همین اساس، نویسنده در فصل اول (توصیف انسان)؛ فصل دوم (مفهوم‌شناسی در باب تربیت) و فصل سوم (اهداف تربیتی) تمام تلاش خود را برای درک مطالب موردنظر، بر «قرآن کریم» می‌گذارد و در طرح دیدگاه‌های اسلامی به سایر منابع (سیره معصومین، عقل و اجماع)^۱ رجوعی ندارد. این در حالی است که در رویکرد شیعی، تمرکز صرف بر یکی از منابع دینی، برای فهم مقوله پیچیده‌ای چون «تربیت»، امر دقیقی نیست؛ چراکه فهم دقیق متن قرآن از طریق روایات معصومین علیهم‌السلام و عقل و اجماع مقدور است و این باور که بتوان فهم بی‌واسطه‌ای از قرآن

۱. در کل این سه فصل، تنها در سه مورد به احادیث معصومین علیهم‌السلام اشاره می‌کند و این اشاره هم بیشتر جنبه تأیید دربرداشت دارد و جنبه توضیحی یا استنتاجی خاصی ندارد. ضمناً منظور از عقل و اجماع در اینجا استفاده از تجارب عقلانی مورد اتفاق انسانی است.

(در مقوله‌های مورد بحث) به دست آورد، امری دشوار می‌نماید. کما اینکه، خود نویسنده نیز در اثر دیگری با عنوان «هویت علم دینی» با تأکید بر ویژگی گزیده‌گویی دین و طرح سه منطقه متمایز در متون دین اسلام و به‌ویژه قرآن (منطقه مرکزی، میانی و مرزی) (باقری، ۱۳۸۷: ۱۶۰) در واقع، بر ضرورت وجود سازوکار فهم دقیق از متون دینی صحه می‌گذارد. در واقع، با صرف پذیرش اینکه هدف مبانی دین «تربیت» انسان است، نمی‌توان تنها با استناد به قرآن کریم (بدون توجه به سایر منابع دینی، به‌ویژه آموزه‌های مطرح شده از سوی ائمه اطهار علیهم‌السلام) به ارائه طرح «تربیت اسلامی» پرداخت. به عبارت دیگر، توجه به سیره تربیتی پیامبر صلی‌الله‌علیه‌و آله و سلم و ائمه اطهار علیهم‌السلام در جریان چارچوب‌بندی «تربیت اسلامی» امری ضروری است و همان‌طور که از سوی برخی پژوهشگران (داوودی، ۱۳۸۳) نشان داده شده است، می‌تواند تولیدکننده چارچوب «تربیت دینی» باشد و این مهم در اثر مورد نقد (کتاب نگاهی دوباره به تربیت اسلامی - جلد اول) مغفول مانده است.

۱-۲. تأکید بر مبانی انسان‌شناختی و غفلت از سایر مبانی مورد توجه در جریان «تربیت اسلامی» نویسنده در مقدمه فصل اول (توصیف انسان در قرآن) با تأکید بر اینکه دگرگون کردن و متحول ساختن آدمی، بدون داشتن تصویر و توصیفی از وی میسر نیست؛ توصیف انسان را به منزله سنگ بنای اصلی در هر نظام تربیتی معرفی می‌کند (ص ۱۵). هر چند مسئله انسان‌شناسی (به‌عنوان بخشی از هستی‌شناسی) یکی از مقوله‌های مهم در چارچوب‌بندی یک نظام تربیتی است، اما این نکته نیز غیرقابل انکار است که مبانی دیگر نیز، به همین اندازه (و شاید در برخی موارد بیشتر) از اهمیت برخوردارند و تفاوت نگرش به سایر مبانی نیز می‌تواند در تفاوت چارچوب‌بندی نظام تربیتی، مؤثر باشد.

به‌عنوان نمونه‌ای از مبانی مورد توجه در فرایند ارائه نظام تربیتی، می‌توان به مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران اشاره نمود. در این سند علاوه بر مبانی انسان‌شناختی (۲۲ مورد)، به مبانی هستی‌شناختی (۱۱ مورد)، معرفت‌شناختی (۸ مورد)، ارزش‌شناختی (۱۶ مورد) و دین‌شناختی (۱۲ مورد) که همگی مستند به منابع دینی (آیات و روایات) هستند، نیز اشاره شده است و در هر یک از مبانی مطرح شده، جهت‌گیری دینی به موارد مورد بحث روشن و تصریح شده است که هر یک از این جهت‌گیری‌ها، بر فرایند چارچوب‌بندی نظام تربیتی مؤثر است (سند تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۴۸).

به‌عنوان نمونه‌ای از مبانی هستی‌شناختی که می‌تواند در فرایند تربیت موثر باشد، می‌توان به گزاره «همه هستی عرصه تربیت رب‌العالمین است» اشاره نمود. در این گزاره که در چارچوب مباحث انسان‌شناسی (آنچه نویسنده کتاب موردنقد، بر آن تأکید نموده است) نمی‌گنجد و کاملاً گزاره‌ای هستی‌شناسانه است، خدا با صفت رب‌العالمین خوانده می‌شود، به‌عنوان مالک و مدبر هستی تلقی می‌شود. اوست که همه موجودات را به کمال خودشان می‌رساند. یعنی کل هستی و آفرینش عرصه تربیت است. آیا این در نوع نگاه تربیتی انسان اثر می‌گذارد؟ اعتقاد داریم در طرح رب‌العالمین همه چیز در این جهت تدبیر شده است، حتی وجود ابلیس. یعنی در بحث‌هایی که در خصوص شیطان و شیطان‌شناسی انجام می‌شود، با دقت بیشتر، این نکته قابل تأمل است که بخشی از تربیت و عنصری از عناصر تربیت انسانی وجود و حضور شیطان است. این موضوع که در بحث‌های هستی‌شناسانه مطرح می‌شود، در قالب مانع، به‌عنوان موضوعی که می‌تواند مرکز قرار بگیرد و همچنین به‌عنوان ابزاری که در تربیت قابل بهره‌برداری است، قطعاً باید در جریان تربیت مورد توجه قرار گیرد. در قرآن و روایات بسیار مشاهده می‌شود که هستی، سرشار از آیه‌ها، موعظه‌ها و ذکرهاست. همه اینها در تربیت دخیل است. یعنی در رویکرد هستی‌شناسانه اسلامی، در فضای تربیت فقط یک مربی وجود ندارد و تنها یک مربی زحمت نمی‌کشد، بلکه تمام عالم ساز تربیت می‌زند و مربی از تمامی این هم‌نوایی عظیم می‌تواند استفاده کند. اینها همه مبنای هستی‌شناسانه‌ای هستند که در فضای تربیت کاملاً دخیل هستند. اعتقاد داریم که حرکت انسان در هستی اثر می‌گذارد و برمی‌گردد. "ظهر الفساد فی البر و البحر بما کسبت ایدی الناس". یا اینکه اعتقاد داریم انسان وقتی در مسیر درست قرار می‌گیرد به تدریج ابزارهای شناخت او بیش‌تر و دقیق‌تر می‌شود و وقتی در مسیر غلط حرکت می‌کند، آرام آرام ابزارهای شناخت گذشته خودش را هم ازدست می‌دهد و این می‌تواند به‌عنوان یکی از مبانی معرفت‌شناختی تلقی شود. با این توضیح، مشاهده می‌شود که مبانی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، ارزش‌شناختی و دین‌شناختی بسیاری وجود دارد که در حوزه تربیت باید دقیقاً به آنها پرداخته شود.

به‌رغم توضیحات ارائه‌شده، مؤلف، در کتاب موردنقد، تنها تأکید خود را بر مبانی انسان‌شناختی گذاشته است و هرچند در برخی موارد؛ همچون توضیح چیستی روح (باقری، ۱۳۸۵: ۱۶) وارد عرصه جهان‌شناختی می‌شود، اما به‌سرعت از آن عبور می‌کند و هیچ تصویر دقیقی از جهانی که انسان در آن زندگی می‌کند، یا سازوکار فهم او از پدیده‌ها و ... (براساس رویکرد

اسلامی) ارائه نمی‌نماید و حال آنکه در فرایند تربیت، این موارد از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند. نکته قابل توجه در این بخش این است که مؤلف کتاب موردنقد، در جریان جلسات کرسی‌های نظریه‌پردازی (جلسه دوم) ضمن تأکید بر اینکه به تشخیص ایشان انسان‌شناسی مهم‌ترین مدخل برای ورود به تربیت است؛ چراکه موضوع تربیت «انسان» است (کرسی نظریه‌پردازی، ۱۳۸۷: ۱۵۶)؛ در پاسخ به یکی از سؤالات داوران و ناقدان درخصوص عدم توجه کافی به سایر حوزه‌های مبانی در تربیت (هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی) اعلام می‌دارد که هرچند به این مبانی به صورت تفکیکی (در ابعاد مبنای انسان‌شناختی) پرداخته نشده است، اما به تناسب و در خلال مباحث (به ویژه در فصل چهارم و در قالب مبانی و اصول) مواردی مطرح شده است (باقری، ۱۳۸۵: ۲۴۹). در این زمینه باید مؤلف محترم توجه داشته باشد که منظور از مداخله مبانی حوزه‌های مختلف، صرفاً تأثیر بر مبانی و اصول نیست، بلکه اگر توجه عمومی به مجموعه مبانی انسان‌شناختی، هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، دین‌شناختی و ارزش‌شناختی صورت می‌پذیرفت، شاید در صورت بندی تعریف تربیت نیز تأثیر می‌داشت.

۳-۱. تفکیک «تعلیم» و «تربیت» و پذیرش اصالت برای هریک از آنها

نویسنده، در مقدمه کتاب، با تأکید بر اینکه هدف او «تدوین و تنظیم نظام تربیتی اسلام» بوده است، خاطر نشان می‌کند، کتاب جهت‌گیری نظری دارد و در آن سعی شده است با مطالعه منابع اسلامی، چارچوبی برای رویارویی منطقی با مسائل تربیتی و تجزیه و تحلیل آنها فراهم آید؛ همچنین توضیح می‌دهد برای کاربردی کردن این رویکرد نظری، نیاز به تألیف مجزایی است (باقری، ۱۳۸۵: ۱۰) و البته بنابر توضیح خود نویسنده در جلد دوم همین اثر که تلاشی است برای طرح مباحث تربیتی در زمینه‌ای عملی و کاربردی، منظور از مفهوم «عملی و کاربردی»، معنای تحت‌اللفظی آن نیست و بیشتر منظور مواجهه تربیت اسلامی با چالش‌های نوین (در عرصه نظر و عمل) است (باقری، ۱۳۸۸: ۹).

مطالعه توضیحات نویسنده در مورد تلاشی که برای تفکیک «تربیت» از «تعلیم» صورت گرفته است، مبهم و غیرقابل فهم دقیق است. البته بحث درخصوص تفکیک «تعلیم» از «تربیت»، بحث مبسوطی است که بسیاری از صاحب‌نظران را به مخالفت در مورد تفکیک این دو مفهوم از یکدیگر، کشانده است. این مسئله به گونه‌ای است که برخی از متفکران تربیتی (کاردان و همکاران، ۱۳۷۲ و ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۱: به نقل از مبانی نظری سند تحول، ۱۳۹۰: ۲۰) بر این باورند

که در پیشینه علمی و فرهنگی ما، واژه «تربیت» فرایندی جامع است که تمام تلاش‌های زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانه آدمی را دربرمی‌گیرد. لذا نه تنها به لحاظ گستره مفهومی نیاز به واژه مکملی مانند «تعلیم» ندارد، بلکه استفاده از هرگونه واژه‌ای در عرض این کلمه (به صورت ترکیب عطفی) منجر به تقلیل این مفهوم گسترده به بخش‌هایی از آن و نیز باعث نگرش تفکیکی به این فرایند یکپارچه و درهم‌تنیده خواهد شد (به نقل از مبانی نظری سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش: ۲۰). با این توضیح، به نظر می‌رسد تفکیک دو مفهوم «تعلیم» و «تربیت» در کتاب مورد نقد، به گونه‌ای انجام شده است که به مفهوم «تعلیم» هویت جداگانه بخشیده است و این در حالی است که «تعلیم» در واقع، یکی از ابزارها و تدابیری (در کنار تمهید شرایط محیطی، تأدیب، تزکیه، مهارت‌آموزی، تذکر و موعظه و ...) است که در فرایند تربیت، مورد استفاده قرار می‌گیرد و در واقع، تحقق «تربیت» در گرو استفاده از ابزارها و تدابیر مورد نیاز است، نه اینکه آن ابزارها شأنی از شئون تربیت باشند.

در واقع اگر منظور نویسنده از «تعلیم»، آن گونه که در مقدمه کتاب آمده است، ارائه راهکارهای عملی تربیت است، باید اذعان داشت که این مهم در فصل چهارم کتاب (در بخش روش‌های تربیت) محقق شده است و نویسنده تلاش کرده است تا حد ممکن به ارائه نمونه‌های کاربردی در زمینه شیوه مواجهه‌های عملی با مربی‌پر دازد و اگر هم منظور مواجهه تربیت اسلامی با چالش‌های نوین در عرصه عمل و نظر است (آنچنان که در مقدمه جلد دوم مطرح شده است) که نتیجه کار در جلد دوم کتاب نیز نشان می‌دهد، وجه نظری مباحث همچنان غلبه دارد و نمودی از کاربرد (به مفهوم عملی بودن) در جلد دوم نیز مشاهده نمی‌شود.

این نکته قابل توجه است که نویسنده در جریان توضیح و تشریح نظریه خود در کرسی‌های نظریه‌پردازی، تلاش می‌کند تفکیک مورد نظر خود را در خصوص «تعلیم» و «تربیت» واضح نماید. ایشان ضمن پذیرش این مهم که در مفهوم گسترده تربیت اسلامی (یعنی ربوبی شدن آدمی) «تعلیم» در کنار «تربیت» وجود ندارد، بلکه در ضمن آن و در زیرمجموعه آن است، اما با توضیح بیشتر مبنی بر اینکه در «تعلیم» وجه غالب با انتقال آگاهی و دانش است و در «تزکیه» (در اینجا معادل تربیت)، وجه غالب با جنبه اخلاقی است؛ رابطه‌ای طیفی بین «تعلیم» و «تربیت» را متصور می‌شود که ضمن قبول مشابهت ذاتی، افتراقی در بعد تأکیدی دارند (کرسی نظریه‌پردازی، ۱۳۸۷: ۴۷). با توجه به اینکه مهم‌ترین استدلال نویسنده در خصوص این تفکیک، وجود دانش‌ها و آگاهی‌هایی

است که متفاوت از جریان تزکیه هستند و با توجه به تعریف ارائه شده از تربیت (در کتاب موردنقد) از دایره تربیت خارج می‌شوند؛ باید متذکر شد که توجه به عنصر «عاملیت» در نظریه مطرح شده در این کتاب می‌تواند این استدلال را به چالش بکشاند و تفکیک ذهنی میان «تعلیم» و «تربیت» را از میان بردارد؛ چراکه تأثیر دانش (مثبت یا منفی) در صرف برخورداری از آن نیست، بلکه در عنصر انتخاب‌گری و اراده انسان (عنصر مبنایی عاملیت) است. بنابراین، «تعلیم» هویت مستقل خود را از دست می‌دهد و بنا به توضیح اولیه نویسنده تنها ابزاری در ذیل «تربیت» تلقی خواهد شد.

۲. نقد ساختاری کتاب

در این بخش تلاش شده است کتاب «نگاهی دوباره به تربیت اسلامی» از منظر ساختار مورد نقد قرار گیرد. منظور از ساختار کتاب، به نوعی بررسی انسجام درونی مطالب ارائه شده در کتاب است و اینکه آیا ارتباط منطقی بین اجزای ارائه شده برای نظام تربیتی اسلام (مدعای اصلی کتاب) وجود دارد؟ بر این اساس، ساختار کتاب در سه بخش: ۱. بررسی ربط منطقی فصول، ۲. مرحله بندی تربیت و ۳. تحلیل و ترکیب ارائه شده در خصوص ویژگی‌های انسان؛ مورد بررسی قرار گرفته است.

۲-۱. بررسی ربط منطقی فصول

همانطور که در بخش توصیف کتاب مطرح شد، نویسنده تلاش نموده است با استفاده از محتوای «قرآن کریم» به ارائه تصویر انسان، مفهوم تربیت و اهداف تربیت پردازد. بر این اساس انتظار منطقی خواننده این است که تصویر ارائه شده از انسان، تربیت و اهداف تربیت از ربط محتوایی و کاملاً منسجمی برخوردار باشد. به عبارت دیگر، مباحث مورد بررسی باید هر یک بر شانه مبحث قبلی خود سوار باشد، اما نویسنده محترم در هر یک از سه فصل اول، از یک فرایند واحد استفاده نموده است و در هر فصل، این فرایند از ابتدا تا انتها تکرار شده است و الزاماً ربط خاصی (جز اینکه محتوای هر سه بخش از قرآن کریم به دست آمده است) با یکدیگر ندارند. در واقع، نویسنده در هر یک از سه فصل مورد بحث، با استفاده از کلمات کلیدی آن فصل، به سراغ قرآن کریم رفته است و با تحلیل آیات مرتبط به چارچوب سازی مفهومی در مورد مسئله مورد بررسی پرداخته است. به عبارت دیگر، اگر فصل چهارم این کتاب (که بیش از ۶۰ درصد حجم کتاب را به خود اختصاص می‌دهد) از سایر فصول جدا شود و به صورت جداگانه ارائه شود، آسیبی به آن نمی‌خورد؛ علت این مهم عدم پیوند اختصاصی این بخش با سایر فصول کتاب است.

در فصل دوم کتاب نیز همین مسئله (عدم ربط منطقی با سایر فصول) وجود دارد، به این ترتیب که مؤلف دوباره به بررسی ریشه تربیت در قرآن می‌پردازد و از این مسیر تلاش می‌کند، با اخذ ریشه «ربب»، به مفهوم‌پردازی در زمینه تربیت اقدام نماید (باقری، ۱۳۸۵: ۸۳) و در نهایت براساس تعریف ارائه‌شده به صورت‌بندی تربیت می‌پردازد. این درحالی است که انتظار می‌رفت، مبنای کار در تعریف تربیت، سیمای ترسیم‌شده در انسان باشد، نه اینکه تعریف تربیت به ترسیم مجدد (یا در خوشبینانه‌ترین حالت تأیید آن) منتهی شود. این مهم در مورد فصل سوم (اهداف تربیت) نیز کاملاً صادق است، یعنی به جای اینکه سیمای انسان، سنگ‌بنای ترسیم اهداف باشد، بررسی اهداف مطرح‌شده در قرآن، رابطه‌یابی میان آنها و در نهایت، تعیین هدف نهایی به ترسیم مجدد یا تأیید سیمای انسان منتهی می‌شود.

۲-۲. اصرار به مرحله‌بندی سنی در تربیت

شاید بتوان گفت یکی از مهم‌ترین خطاهای ساختاری در این کتاب، تمایل نویسنده به مرحله‌بندی سنی جریان تربیت است. در واقع، مؤلف با این ادعا که هر نظام تربیتی، بدون طرح مراحل تربیت، ناتوان و ناتمام خواهد بود (باقری، ۱۳۸۵: ۲۴۱)، بنا دارد به مریبان کمک کند که به تعبیر خودش، آنها شروع استفاده از هر یک از مبانی، اصول و روش‌ها را (باقری، ۱۳۸۵: ۲۴۶) در جریان تربیت بدانند. بر این اساس، ضمن پایه‌گذاری مراحل تربیت بر حدیثی از امام رضا علیه‌السلام و تفسیری از علامه طباطبایی (در ذیل آیه ۱۳۰ سوره بقره در مرحله‌بندی مفهوم دوسویه اسلام - ایمان)، تلاش می‌کند مراحل تربیت را به دوره‌های سنی نیز تعمیم دهد. این درحالی است که اگر معیارهای سه‌گانه مطرح‌شده درباره انسان عامل (شناخت، انتخاب و عمل) مدنظر قرار گیرد، حضور فرد در مرحله سنی اصلاً موضوعیت ندارد، بلکه شرایط رشد وجودی اوست که دستمایه اصلی مربی خواهد بود. هر چند این مرحله‌بندی سنی، ظاهراً تکلیف مربی را روشن می‌کند، اما نویسنده را نیز به این خطا می‌برد که دوره تمهید را از متن تربیت خارج نماید و این درحالی است که مقدمات مورد نظر مؤلف برای انسان عامل (شناخت، انتخاب و عمل)، حتی شاید در دوره بزرگسالی هم در انسانی وجود نداشته باشد و حال آنکه او در متن تربیت است. به عبارت دیگر، چه بسا دوره تمهید برای انسانی که در دوره سنی بزرگسالی (اما قبل از بلوغ روحی و روانی) قرار دارد نیز به‌عنوان مأموریت مربی تلقی شود. به عبارت دیگر، مؤلف فرض نموده است که ورود به اسلام در بیست سالگی (و براساس رشد قبلی) الزاماً تحقق می‌یابد و این درحالی است که در عالم

واقع، این مهم الزامی نیست.

۲-۳. تحلیل و ترکیب نامناسب ویژگی‌های انسان (در فصل مربوط به توصیف انسان)

نویسنده در فصل اول کتاب مدعی است که در توصیف انسان با نگاهی تحلیلی، تلاش خواهد کرد مفاهیم بنیادی مربوط به انسان را در قرآن جستجو نماید و با نگاهی ترکیبی و در جریان تبیین روابط بین این مفاهیم، «سیمای انسان» و «ویژگی‌های عمومی انسان» را ارائه نماید (باقری، ۱۳۸۵: ۱۵-۱۶). این در حالی است که در بخش ترکیب، نویسنده مدعی می‌شود که ویژگی‌های عمومی انسان را به فصل چهارم موکول می‌کند و از آنها به‌عنوان مبانی تربیت (برای تولید اصول و روش‌ها استفاده خواهد کرد)، اما در شروع فصل چهارم از یک طرف مدعی می‌شود که ویژگی‌های عمومی انسان در جایگاه مبانی قرار گرفته‌اند (درحالی که ربط مبانی با نگاه تحلیلی معلوم نشده است) و از طرف دیگر، مدعی می‌شود که در منابع اسلامی مخلوطی از مبانی، اصول و روش‌ها وجود دارد و مؤلف با پیدانمودن هریک و با استفاده از روش استنباط به تولید گونه‌های دیگر پرداخته است (باقری، ۱۳۸۵: ۸۹) و این درحالی است که قرار بود نگاه تحلیلی فصل اول، مبنای این فصل باشد، نه اینکه جستجوی جدیدی در این زمینه صورت پذیرد. همچنین در بخش ارائه سیمای انسان (که نویسنده آن را مأموریت اصلی این فصل تلقی می‌کند) ظاهراً با مترادف‌سازی نفس، روح و قلب (و عملاً تقلیل مفهومی روح و قلب به نفس)، آنها را هم‌سنگ تلقی نموده و مراد از همه آنها را در قرآن نفس می‌داند. در بررسی مفهوم فطرت نیز با توجه به تعریف ارائه شده از فطرت (معرفت ربوبی و میل و کشش به او)، آن را شأنی از شئون نفس تلقی می‌کند (باقری، ۱۳۸۵: ۴۲) و به عبارت دیگر با تقلیل مفهومی آن به نفس، از آن عبور می‌کند. در بررسی عقل و اراده نیز مؤلف آنها را شئونی از نفس می‌داند، با این تفاوت که این بار به جای عبور از آنها (مثل اتفاقی که در مورد روح و قلب رخ داد)، به تبیین بیشتر می‌پردازد و به گونه‌ای غیرمستقیم آنها را پایه‌های عاملیت انسان قرار می‌دهد. در ادامه نیز هویت فردی، جمعی و محدودیت‌های آدمی نیز با محوریت نفس مورد بررسی قرار می‌گیرد و همچون مقوله عقل و اراده به‌عنوان عواملی برای عاملیت انسان مورد تفسیر قرار می‌گیرند. در نتیجه پایانی (باقری، ۱۳۸۵: ۴۹-۴۸) در ترسیم سیمای انسان، اثری از روح و قلب مشاهده نمی‌شود (چون آنها قبلاً در نفس مضمحل شده بودند) و سایر موارد مطرح شده حول نفس مورد تبیین قرار می‌گیرند و حتی فطرت نیز مورد توجه کانونی قرار نمی‌گیرد. این درحالی است که تعبیر متفاوت از فطرت (به‌عنوان ساخت ویژه انسان) می‌توانست

فطرت را نقطه کانونی انسان‌شناسی قرار دهد. البته مؤلف در کرسی نظریه‌پردازی تربیت اسلامی در نقد به عدم توجه لازم به فطرت، اعلام می‌دارد که فطرت به‌عنوان معرفت و میل ربوبی یکی از سرمایه‌های انسان عامل محسوب می‌شود و انسان می‌تواند با این سرمایه سودا کند و یا از آن غفلت نماید (کرسی نظریه‌پردازی، ۱۳۸۷: ۱۹۶).

۳. نقد محتوایی کتاب

۳-۱. تحدید تعریف «تربیت» و انحراف از معنای توافقی تربیت

یکی از مهم‌ترین نقدهای محتوایی به کتاب، خروج از معنای توافقی تربیت و محدودسازی آن در چارچوبی درون‌دینی است. مؤلف در فرایند تعریف «تربیت»، ضمن ریشه‌یابی این مفهوم و محدوددانستن ریشه «رب» به معنای زیادت و فزونی که در موارد به‌کاربرده شده در قرآن جنبه پرورش جسمانی دارد (باقری، ۱۳۸۵: ۵۱)، تلاش می‌کند نشان دهد که ریشه «رب» که مفهوم تدبیرگری امور و در پس آن مالکیت را در خود دارد و در المفردات، در معنای مصدری آن، معادل تربیت گرفته شده است (باقری، ۱۳۸۵: ۵۴)، برای تبیین کلمه تربیت (به‌رغم وجود نارسایی‌هایی) از ظرفیت بیشتری برخوردار است؛ البته مؤلف اذعان می‌دارد که طرح اسلام در ساختن و پرداختن انسان، ربوبی شدن و ربوبی ساختن آدمی است و این دقیقاً معادل کلمه تربیت نیست، و در سراسر کتاب با تسامح از واژه تربیت (معادل ربوبی شدن و ربوبی ساختن آدمی) استفاده شده است (باقری، ۱۳۸۵: ۶۴). نکته قابل توجه این است که اختلاف‌های تخصصی در مورد ریشه‌یابی مفهوم تربیت تا جایی است که برخی (شیخ‌طوسی در تفسیر تبیان؛ شیخ طبرسی در تفسیر مجمع‌البیان؛ ملاصدرا در تفسیر القرآن الکریم و شیخ محمد مشهدی در تفسیر قرآن، در ذیل تفسیر آیه دوم از سوره حمد و راغب در معجم مفردات الفاظ قرآن) در اصل «رب» را مشتق از ریشه «تربیت» می‌دانند. آنها این موضوع را چنین توجیه کرده‌اند که ابتدا «تربیه» از سه ماده «رباً» و «رأب» و «ربو» گرفته شده و سپس «رب» از «تربیه» مشتق شده است. برخی (مرحوم ملکی میانجی در ذیل تفسیر آیه دوم از سوره حمد و شیخ حسن مصطفوی^۱ در کتاب التحقیق فی کلمات القرآن) نیز مدعی هستند که «تربیه» از «رب» گرفته شده و ابتدا «تربیه» بوده و به‌دلیل تحویل مضاعف، به «تربیه» تبدیل شده است. در واقع، تحدید مفهوم «تربیت» به ریشه «رب» و اتصال آن به سه اصل

۱. استناد مؤلف به ربط تربیت به ریشه «رب»

شناخت، انتخاب و عمل، باعث شده است که مؤلف قهرماً دوره طفولیت را از متن تربیت خارج بداند و از آن در حد دوره تمهید یاد کند. این درحالی است که نقطه ثقل تعاریف ارائه شده از «تربیت» در حوزه عمومی تعلیم و تربیت در دنیای امروز مبتنی بر چهار محور: الف) اختصاص این مفهوم به نوع بشر؛ ب) اقدامات عملی فردی بر فرد دیگر (مربی بر روی مرتبی)؛ ج) عمدی و هدفدار بودن اثرگذاری و د) کسب آمادگی برای افزایش سرمایه وجودی؛ است (شکوهی، ۱۳۷۸: ۲۴-۲۵). براین اساس، مشکل مطرح در تعریف ارائه شده از تربیت این است که مؤلف با تحدید تعریف تربیت به ریشه «ربب» درحقیقت، زمینه گفتگوی عمومی در فضای برون دینی را (که ضرورت زمینه سازی برای قدرت بخشی به نظریه تربیت اسلامی به عنوان رقیبی در عرصه تربیت جهانی است)، از دست داده است و خود را محدود به ادبیات درون دینی خاص نموده است؛ این درحالی است که اگر در تعریف تربیت، هر دو ریشه «ربو» و «ربب» مورد توجه قرار می گرفت، این مسئله حل می شد و مؤلف می توانست مبتنی بر ادبیات رایج در فضای تعلیم و تربیت معاصر، از مراحل مختلف تربیت سخن بگوید؛ امری که هم اینک نیز (به ناچار) در کتاب اتفاق افتاده است، اما مؤلف با قراردادن خود در موضع درون دینی، وادار به طرح برخی مسائل در چارچوبی خارج از تربیت شده و در دفاع از خود مجبور به توجیه ضرورت دوره تمهید برای ورود به تربیت شده است (کرسی نظریه پردازی، ۱۳۸۷: ۲۳۷).

علاوه بر این، مؤلف با تأکید بیش از حد بر ریشه «ربب» و غفلت از ریشه «ربو»، به نوعی محدود به تبیین رابطه انسان و خدا و غفلت از سایر ارتباط های تعالی بخش انسانی (ارتباط با خود، دیگران و طبیعت) در تعریف تربیت شده است. درحقیقت، این تأکید تکلف آور منجر به آن شده است برخی از ساحت های تربیتی که اتفاقاً در ترسیم سیمای مؤمن تراز (و حتی مبتنی بر سیمای انسان عامل که از سوی خود مؤلف در کتاب ترسیم شده است)، که یکی از مزیت های رقابتی رویکرد اسلامی (به طور اختصاصی شیعی) در دنیای معاصر است، در تعریف تربیت مغفول واقع شود؛ موضوعی که در تعریف تربیت در مبانی نظری سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش (۱۳۹۰) به خوبی مورد توجه قرار گرفته است.

۳-۱. خلط میان «تربیت» و «اخلاق»

اگر تربیت را در چارچوب تأثیر عمدی و هدفدار مربی بر مرتبی، برای دستیابی به سطح بالاتری از ظرفیت های وجود خود تلقی کنیم، آنگاه تأکید مؤلف بر ربوبی ساختن آدمی، در این

چارچوب قرار می‌گیرد؛ اما ربوبی شدن الزاماً در این چارچوب نیست و حرکت آگاهانه و مختارانه انسان پس از حصول سطح بالاتر ظرفیت وجودی است. در واقع، اگر مرز میان تربیت و اخلاق را، سهم بیشتر حرکت بیرون به درون، در جریان تربیت و سهم بیشتر حرکت درون به بیرون، در اخلاق بدانیم، آنگاه می‌توان توالی تربیت و اخلاق را متصور شد، اما اقدام مؤلف در ارائه تعریف اختصاصی از تربیت (شناخت خدا به‌عنوان رب یگانه انسان و جهان، برگزیدن او به‌عنوان رب خویش، تن‌دادن به ربوبیت او و تن‌زدن از ربوبیت غیر (باقری، ۱۳۸۵: ۶۱)، باعث شده است که در این تعریف، رنگ خود تربیتی (اخلاق) بسیار پررنگ شود، تاجایی که آنچه در ادبیات تعلیم و تربیت، اتفاقاً تربیت تلقی می‌شود، از متن تربیت خارج شود و عنوان دوره تمهید را به‌خود بگیرد. در واقع، آنچه که مؤلف در تبیین دیدگاه خود، ارتباط دو انسان عامل (میان مربی و متربی) تلقی می‌کند (کرسی نظریه‌پردازی، ۱۳۸۷: ۲۱۸) در حقیقت، در معنای کامل آن ارتباطی میان دو عاملی است که به حوزه ارتباط اخلاقی وارد شده‌اند و هرچند این نوع از تعامل در جریان تربیت نیز وجود دارد، اما سطح خودآگاهی آن (در متربی) به این شکل نیست. هرچند این باور مؤلف که «نتیجه تربیت (اقدامات هدف‌مند مربی) در دست مربی نیست»، به دلیل برخورداری انسان از عنصر اختیار، صحیح است، اما به‌نظر می‌رسد نکته مغفول از دیدگاه مؤلف، این است که در جریان ترسیم‌شده از سوی او به‌عنوان تربیت (که از اواسط دهه دوم زندگی و بعد از سن بلوغ شرعی مطرح شده است)؛ متربی راه را با کدام سرمایه وجودی آغاز می‌کند. اگر مؤلف برخی از روش‌ها را که مصادیق تلقین (تلقین به نفس، زمینه‌سازی، اسوه‌سازی، آراستن ظاهر و تزئین کلام، مبالغه در عفو و پاداش) یا تحمیل (تغییر موقعیت، مواجهه با نتایج اعمال، بیان مهر و قهر، عطا و حرمان، فریضه‌سازی، تکلیف به قدر وسع و مجازات به قدر خطا) محسوب می‌شوند، برای دوره تمهید مطرح می‌کند، باید بپذیرد که اعمال همین تلقین و تحمیل‌های هدف‌مند و آگاهانه از سوی مربی است که سرمایه اولیه وجودی برای حضور در مرحله بعدی را (که به‌دست گرفتن زمام امور از سوی متربی برای حرکت آگاهانه و انتخاب‌گرانه به‌سوی هدف غایی تربیت که پذیرش ربوبیت الهی است) تأمین می‌کند.

با این توضیح، می‌توان این نقد را به مؤلف داشت که خلط میان اخلاق و تربیت باعث شده است، دوره‌مبنایی در فرایند تربیت (کودکی و نوجوانی) مورد غفلت قرار گرفته و از متن جریان تربیت خارج شود و تنها به‌عنوان مقدمه‌ای برای تربیت (با تعریف مؤلف) محسوب شود.

نتیجه گیری

هر چند کتاب «نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، جلد اول»، در نگاه ابتدایی، الگوی جدید و بدیعی را در پرداختن به تربیت، از منظر اسلامی به ذهن خواننده متبادر می کند، اما مطالعه دقیق تر این کتاب نشان می دهد که با توجه به محدودیت های موجود در حوزه روش شناختی و الگوی مورد استفاده مؤلف در کشف تعریف تربیت و صورت بندی آن، نه تنها نوآوری کارآمدی صورت نگرفته است، بلکه با نگاه محدود به عناصر مؤثر در تربیت (تأکید یک جانبه بر انسان شناسی و غفلت از هستی شناسی، معرفت شناسی و ارزش شناسی از منظر اسلامی) و خلط میان دو حوزه «تربیت» و «اخلاق»، کارکردهای دقیق «تربیت» نیز با چالشی مواجه شده است که مزیت های رقابتی آن برای گفتگو با رویکردهای رقیب در دنیای معاصر را به شدت تقلیل داده است.

در حقیقت در دنیای معاصر که تفاوت عمده آن با دنیای باستان و آغاز دوره مدرن عبارت است از: ۱. خروج از موقعیت های دوقطبی (مؤمن - کافر) و ۲. ظهور معنویت های سکولار (که رقیب ادیان محسوب می شوند، اما الزاماً با معنویت سر ستیز ندارند)، جامعه اسلامی (و به ویژه رویکرد شیعی) به شدت نیازمند، ارائه رویکردهای همه جانبه نگر برای رقابت در عرصه برون دینی است. در حقیقت، پذیرش این مهم که نظریه های موجود در «تربیت دینی» حاصل توجه و تمرکز متفکران گذشته و حال، بر برخی وجوه منابع دینی بوده است و تغییر در این مواجهه (تمرکز بر بخش های دیگر منابع دینی) می تواند تولید کننده نظریه های تربیت دینی جدیدی باشد (باغگلی، ۱۳۹۲: ۲۵۲)، ضرورت نگاهی انتقادی به رویکردهای تربیت اسلامی مطرح شده از سوی متفکران گذشته و معاصر را ایجاب می کند. پذیرش اشتراک لفظی در مفهوم معنویت به کار برده شده در رویکردهای دینی و سکولار (باغگلی و همکاران، ۱۳۹۱: ۸۹) ما را به تفاوت موجود میان این دیدگاه ها می رساند و همین مهم کفایت می کند که ما به ضرورت مناسب سازی رویکردهای تربیتی خود، برای حضور در عرصه کارزار نظریه پردازی های معاصر تربیتی برسیم. البته در بسیاری از رویکردهای تربیت معنوی نوپدید، تقلیل تربیت معنوی به اخلاق مشاهده می شود و جنبه های تعالی بخش تربیتی و همه جانبه نگری آن مغفول مانده است (باغگلی و همکاران، ۱۳۹۴: ۲۹) و توسعه رویکرد تربیت اسلامی در توجه به جنبه های مختلف حیات انسانی می تواند یک مزیت - رقابتی در نظریه پردازی تربیتی قرار گیرد. بر این اساس مطالعه انتقادی کتاب «نگاهی دوباره به تربیت

اسلامی، جلد اول» نشان می‌دهد که خروج از الگوهای محدودنگر تربیت اسلامی و توجه به ابعاد مختلف حیات انسانی، از ضرورت‌های نظریه‌پردازی تربیت اسلامی برای دستیابی به تصویر «مؤمن تراز اسلامی» در دنیای معاصر محسوب می‌شود.

منابع

- امیدوار، الف (۱۳۸۲)، مرور کتاب: نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، رشد معلم، شماره ۱۷۵: ۶۳-۶۲.
- ایمانی، محسن (۱۳۸۴)، معرفی کتاب نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، جلد دوم، نامه علوم انسانی، (۱۲): ۲۱۲-۲۰۹.
- باغگلی، حسین (۱۳۹۲)، مطالعه انتقادی تربیت معنوی در دنیای معاصر، دانشگاه فردوسی مشهد: پایان‌نامه دکتری.
- باغگلی، حسین؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ غفاری، ابوالفضل و نهاوندی، علی (۱۳۹۱)، نقد مفهوم معنویت در تربیت معنوی معاصر، معنویت دینی و نوپدید (تشابه‌ذاتی یا اشتراک لفظی)، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۱۶(۲۰): ۸۹-۱۱۵.
- باغگلی، حسین؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ نهاوندی، علی و غفاری، ابوالفضل (۱۳۹۴)، تحلیل و نقد رویکردهای معنوی نوپدید (بررسی الگوی معنویت‌باوری فارغ از دین)، مجله علمی- پژوهشی تربیت اسلامی، ۱۰(۲۰): ۲۹-۵۳.
- باقری، خسرو (۱۳۸۵)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، جلد اول، چاپ بیست و پنجم، تهران: انتشارات مدرسه.
- باقری، خسرو (۱۳۸۷)، هویت علم دینی: نگاهی معرفت‌شناختی به نسبت دین با علوم انسانی، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۸)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، جلد دوم، چاپ سوم، تهران: انتشارات مدرسه.
- خدایاری فرد، محمد (۱۳۸۶)، معرفی و نقد کتاب «انتظارات بشر از دین»، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۳۷(۱): ۲۰۰-۱۸۵.
- داوودی، محمد (۱۳۸۳)، سیره تربیتی پیامبر(ص) و اهل‌بیت(ع): تربیت دینی، جلد دوم، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- سعیدی رضوانی، محمود و غفاری، ابوالفضل (۱۳۸۴)، درآمدی بر بررسی و نقد کتاب اهداف تربیت از دیدگاه اسلام، نامه علوم انسانی، (۱۲): ۱۶۰-۱۴۵.
- سلدن، رمان (۱۳۷۵)، نظریه ادبی و نقد عملی، ترجمه جلال سخنور و سیما زمانی، پویندگان نور، مؤسسه فرزانه‌گان پیشرو.
- سلطانی، محمدعلی (۱۳۶۹)، ضرورت و شیوه نقد کتاب، مجله آینه پژوهش، (۱): ۱۷-۱۰.

- شکوهی، غلامحسین (۱۳۷۸)، مبانی و اصول آموزش و پرورش، مشهد: انتشارات به‌نشر.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی، دبیرخانه کرسی‌های نظریه‌پردازی (۱۳۸۷)، تعلیم و تربیت اسلامی؛ چارچوب تئوریک و کاربرد آن (کرسی نظریه‌پردازی ۴/۷).
- صادق‌زاده قمصری، علی‌رضا (۱۳۸۷)، تحلیل و نقد الگوی تبیین معرفت‌تربیتی با تعالیم دینی، مجله علمی-پژوهشی تعلیم و تربیت، دوره جدید، (۹۵): ۹۰-۵۳.
- فوکویاما، فرانسیس (۱۳۸۵)، نقد در فرایند بررسی، ترجمه عباس انتظامی، تهران: نشر فخره.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جوئیس (۱۳۹۰)، روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (جلد دوم)، ترجمه احمدرضا نصر و دیگران، تهران: انتشارات سمت.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۰)، فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات مدرسه.
- ملکی، حسن (۱۳۸۵)، نقد کتاب درسی (تعریف معیارها) مبانی و معیارهای نقد کتاب درسی دانشگاهی، مجله علمی - پژوهشی پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، (۱۷): ۲۰-۷.
- منصورنژاد، محمد (۱۳۸۴)، درآمدی بر چیستی و چرایی نقد، کتاب نقد، (۳۴): ۱۱۸-۸۷.
- میلانی، حسن (۱۳۸۹)، نقدی بر کتاب سیر الی‌الله اثر سیدحسن ابطحی، نشریه سمات، (۱): ۱۵۶-۱۳۵.
- نوذری، محمود (۱۳۸۰)، بایسته‌های اساسی پژوهش در تعلیم و تربیت اسلامی، روش‌شناسی علوم انسانی، (۲۸): ۳۴-۵۱.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، مبانی نظری سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.

