بسم الله الرحمن الرحیم

فصلنامه علمی-پژوهشی تحقیقات بنیادین علوم انسانی در چهارچوب رسالت‌های مجمع عالی علوم انسانی اسلامی و با حمایت مؤسسه گفتمان پیشرفت منتشر می‌شود.
سال ۱۱ / شماره ۳ / شماره پیاپی ۴۰ / پاییز ۱۴۰۴

صاحب امتیاز و مدیر مسئول: عطاءالله رفیعی آتانی
سردبیر: احمدحسین شریفی
جانشین سردبیر: سید محمدتقی موحد ابطحی
مدیر اجرایی و بازبین نهایی: سید مهدی موسوی
ویراستار: حمیدرضا عرفانی‌فر
صفحه‌آرا و طراح جلد: اعظم یزدلی
اعضای هیئت تحریریه به ترتیب حروف الفبا: **سعید بهشتی** (استاد گروه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی دانشگاه علامه طباطبایی. تهران. ایران.)، **سید محمدرضا تقوی** (استاد گروه روانشناسی بالینی دانشگاه شیراز. شیراز. ایران.)، **عطاءالله رفیعی آتانی** (استادیار گروه اقتصاد دانشگاه علم و صنعت ایران. تهران. ایران.)، **احمدحسین شریفی** (استاد گروه فلسفه مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی(ره). قم. ایران.)، **نجف لک‌زایی** (استاد گروه علوم سیاسی دانشگاه باقرالعلوم(ع). قم. ایران.)، **سید حسین میرمعزی** (دانشیار گروه اقتصاد اسلامی پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی. قم. ایران.)، **حسن آقانظری** (استاد گروه اقتصاد اسلامی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه. قم. ایران.)
اعضای مشورتی هیئت تحریریه: **حسین بستان** (دانشیار گروه جامعه‌شناسی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه. قم. ایران.)، **سید احسان رفیعی علوی** (دانشیار گروه فقه مضاف دانشگاه باقرالعلوم(ع). قم. ایران.)، **محمدجواد نوروزی** (استاد گروه علوم سیاسی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی(ره))، **جاوید اقبال** (استاد دانشگاه اسلامی علیگر. هند.)، **طلال عتریسی** (استاد دانشگاه بیروت. لبنان.)

نشانی دفتر فصلنامه:
تهران: اتوبان ارتش (شرق به غرب)، بعد از متروی شهید محلاتی، پلاک ۷۹ (ساختمان کاسپین)، طبقه اول، واحد ۲، مؤسسه گفتمان پیشرفت
کد پستی: ۱۹۵۵۷۵۳۷۴۷
تلفن: ۰۲۱-۲۲۴۷۷۳۸۸
قیمت: ۴۰۰/۰۰۰ تومان
نشانی اینترنتی: frh.sccsr.ac.ir **پست الکترونیک:** frh@sccsr.ac.ir

ISSN: 2476-745X
E-ISSN: 2783-1418

فصلنامه تحقیقات بنیادین علوم انسانی به استناد ماده واحده مصوب مورخ ۱۳۸۷/۰۳/۲۱ شورای عالی انقلاب فرهنگی و براساس مصوبه ۵۸۵ مورخ ۱۳۸۷/۰۶/۲۴ شورای عالی حوزه های علمیه، در جلسه مورخ ۱۳۹۹/۰۳/۲۰ شورای اعطای مجوزها و امتیازهای علمی حوزه از شماره ۱۵ به بعد حائز رتبه علمی-پژوهشی شد. رتبه علمی-پژوهشی این فصلنامه با درجه «ب» در تاریخ ۱۴۰۳/۰۵/۱۳ تمدید شده است.

- مقالات و مطالب منتشرشده در فصلنامه تحقیقات بنیادین علوم انسانی، لزوماً بیان دیدگاه‌های فصلنامه نیست.
- فصلنامه تحقیقات بنیادین علوم انسانی در تلخیص و ویرایش مقالات آزاد است.
- نقل مطالب و تصاویر با ذکر مأخذ بلامانع است.

فصلنامه علمی - پژوهشی

تحقیقات بنیادین علوم انسانی

بین رشته‌ای

| سال ۱۱ | شماره ۳ | شماره پیاپی ۴۰ | پاییز ۱۴۰۴ |

فهرست مطالب

۱۱ نسبتِ مفروضات متافیزیکی و نظریات علمی در مرحله شکل‌گیری نظریه
امیر حاجی‌زاده

۴۷ الگوی هنجاری مشروعیت تداخل میدان‌ها در نظام حکمرانی علوی: اصول، مؤلفه‌ها و کارکردها (با تأکید بر نظریه میدان پییر بوردیو)
محمدحسین نژادی، حجت لطفی قراملکی

۸۱ ظرفیت‌ها و محدودیت‌های مدل انسان اقتصادی متعارف و چشم‌انداز بازسازی آن در چهارچوب یک فرانظریه
عطاءالله رفیعی آتانی

۱۱۹ گفتمان علوم انسانی و بازساخت خانواده مدرن
مریم مؤمنی، سیدسعید زاهد زاهدانی

۱۵۳ مدل فرایندی تنظیم شناخت براساس منابع اسلامی
محسن اکبری، رحیم ناروئی نصرتی

۱۹۱ بازخوانی مفهوم تربیت اسلامی در پرتو تمایز فرایند و فراورده: نقدی بر تعاریف رایج در گفتمان تربیتی ایران
علی قاسمی، حیدر همتی

Rereading the Concept of Islamic Education in the Light of the Process and Product Distinction: A Critique of Common Definitions in Iranian Educational Discourse

Ali ghasemi·
– Assistant Professor of Educational Sciences, Department of Primary Education, Farhangian University, Tehran, Iran
alibm1986@gmail.com

Hidar hemati·
Assistant Professor, Department of Islamic Theology and Teachings, Farhangian University, Tehran, Iran
h.hemati@cfu.ac.ir

Abstract
This research aims to logically analyze the concept of "Islamic Education" and criticize its common definitions in contemporary Iranian educational discourse, emphasizing two important sources – Khosrow Bagheri's perspective and the document of fundamental transformation of education – and is based on Wolfgang Berzinka's "process/product" analytical framework. The research method is conceptual analysis and internal critique. The findings show that Bagheri's definition ("cognition, choice, and action"), by focusing on describing the "educated person" (product), ignores the nature of education as "social action of the educator" (process) and makes the mistake of confusing process with product. Although the Fundamental Transformation Document emphasizes the process nature of education, by integrating value constraints and criteria into the definition structure, it has transformed it from a scientific descriptive proposition into a normative and prescriptive program and has fallen into the trap of confusing description with prescription. To address these shortcomings, the "structure-content separation" model has been proposed, in which the "formal structure of education" (the purposeful action of the educator) is separated from its "value content" (valid competencies from the perspective of Islam). This research, by utilizing Berzinka's metatheoretical analytical method, as a logical and formal tool rather than a normative basis, has provided an efficient opportunity for logical refinement and strengthening of the discourse of Islamic education against methodological criticisms in the modern intellectual space. Accordingly, the proposed revised definition is that Islamic education is "a set of purposeful social actions of educators with the intention of assisting in the acquisition, modification, or enhancement of specific cognitive, emotional, and behavioral competencies that the Islamic value system considers valid.".

Keywords: Islamic education, fundamental transformation document,

https://orcid.org/0000-0003-1276-2734
https://orcid.org/0009-0001-1956-4530

analytical method, educational process, educational product.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۱۳ | تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۲۲

بازخوانی مفهوم تربیت اسلامی در پرتو تمایز فرایند و فراورده: نقدی بر تعاریف رایج در گفتمان تربیتی ایران

علی قاسمی
استادیار گروه آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران
alibm1986@gmail.com
حیدر همتی
استادیار آموزش الهیات و معارف اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
h.hemati@cfu.ac.ir

چکیده

این پژوهش با هدف واکاوی منطقی مفهوم «تربیت اسلامی» و نقد تعاریف رایج آن در گفتمان تربیتی ایران معاصر با تأکید بر دو منبع مهم -دیدگاه خسرو باقری و سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش- با تکیه بر چهارچوب تحلیلی «فرایند/فراورده» «ولفگانگ برزینکا» انجام شده است. روش تحقیق، تحلیل مفهومی و نقد درون‌ماندگار است. یافته‌ها نشان می‌دهد که تعریف باقری («شناخت، انتخاب و عمل») با تمرکز بر توصیف «انسان تربیت‌یافته» (فراورده)، ماهیت تربیت به‌عنوان «کنش اجتماعی مربی» (فرایند) را نادیده می‌گیرد و دچار خطای خلط فرایند با فراورده است. سند تحول بنیادین نیز اگرچه بر ماهیت فرایندی تربیت تأکید دارد، با ادغام قیدها و معیارهای ارزشی در ساختار تعریف، آن را از یک گزاره توصیفی علمی به یک برنامه‌ای هنجاری و تجویزی تبدیل کرده و در دام خطای خلط توصیف با تجویز افتاده است. برای رفع این نارسایی‌ها، الگوی «تفکیک ساختار-محتوا» پیشنهاد شده که در آن «ساختار صوری تربیت» (کنش هدفمند مربی) از «محتوای ارزشی آن» (شایستگی‌های معتبر از دید اسلام) جدا می‌شود. این پژوهش با بهره‌گیری از روش تحلیلی متاتئوری برزینکا، به‌عنوان یک ابزار منطقی و صوری و نه مبنای هنجاری، امکانی کارآمد برای پالایش منطقی و استحکام‌بخشی به گفتمان تربیت اسلامی در برابر نقدهای روشی در فضای فکری مدرن فراهم کرده است. براین‌اساس، تعریف اصلاح‌شده پیشنهادی این‌گونه است: تربیت اسلامی «مجموعه‌ای از کنش‌های اجتماعی هدفمند مربیان با

نیت مساعدت برای کسب، اصلاح یا تقویت شایستگی‌های شناختی، عاطفی و رفتاری ویژه‌ای است که نظام ارزشی اسلام آن‌ها را معتبر می‌شمارد».

واژگان کلیدی: تربیت اسلامی، سند تحول بنیادین، روش تحلیلی، فرایند تربیت، فراورده تربیت.

۱. مقدمه و بیان مسئله

ازآنجایی که تعلیم‌وتربیت از بنیادی‌ترین مفاهیم در اندیشه اسلامی و یکی از کانونی‌ترین محورهای فلسفه تربیت اسلامی به‌شمار می‌آید، مفهومی است که نه‌تنها ناظر به انتقال دانش یا مهارت، بلکه معطوف به هدایت همه‌جانبه انسان در مسیر کمال، تحقق عبودیت الهی و دستیابی به «حیات طیبه» است. ازمنظر اندیشمندان دینی، تربیت به‌مثابه فرایندی پیوسته و هدفمند فهم می‌شود که ابعاد اعتقادی، اخلاقی، عقلانی و عملی انسان را دربرمی‌گیرد و غایت آن، شکل‌گیری انسانی مسئول، مختار و اخلاق‌مندی در نسبت با خدا، خود و جامعه است (مطهری، ۱۳۸۷، ص ۴۵؛ باقری، ۱۳۹۰، ص ۵۶؛ جوادی آملی، ۱۳۹۲، ص ۸۹).

در سنت اسلامی، تربیت مفهومی ریشه‌دار در متن وحی و معارف اهل‌بیت (ع) است و از دل مفاهیمی چون «هدایت»، «تزکیه»، «تعلیم» و «ربوبیت» فهم می‌شود. قرآن کریم با طرح ایده ربوبیت الهی، حیات انسان را در افقی می‌بیند که خداوند «ربّ العالمین» است؛ یعنی موجودی که نه‌تنها خالق، بلکه مدبّر و پرورش‌دهنده مخلوقات خویش است: «الحمد لله ربّ العالمین» و «ربّنا آتنا فی الدنیا حسنة و فی الآخرة حسنة». دراین‌منظر، تربیت انسانی چیزی جز حرکت آگاهانه در مدار این ربوبیت و ربانی‌شدن نیست؛ چنان‌که در آیه (کونو ربّانیین)، غایت تربیتی در نسبت با ربوبیت الهی ترسیم می‌شود (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ص ۷۳). ازسوی‌دیگر، قرآن کارویژه پیامبران را در قالب «تعلیم» و «تزکیه» معرفی

می‌کند: «هُوَ الّذی بَعَثَ فی الأُمّیینَ رَسولاً مِنهُم یَتلُوا عَلَیهِم آیاتِهِ وَ یُزَکّیهِم وَ یُعَلِّمُهُمُ الکِتابَ وَ الحِکمَةَ»، که ناظر به دو بُعد بنیادین تربیت، یعنی تزکیه (پرورش و تهذیب نفسانی) و تعلیم (گسترش معرفت و حکمت) است (مصباح یزدی، ۱۳۸۹، ص ۴۴). در روایات نیز، تربیت در نسبت با «ادب»، «تهذیب نفس» و «پرورش عقل» فهم می‌شود؛ به‌گونه‌ای که غفلت از بُعد عقلانی یا اخلاقی، نوعی نقصان در تحقق تربیت تلقی می‌گردد (مطهری، ۱۳۸۷، ص ۵۸) .براین‌اساس، «تربیت اسلامی» را می‌توان به‌طور ابتدایی، فرایندی دانست که در آن، انسان با بهره‌گیری از هدایت الهی و تعالیم پیامبران و اولیای الهی، در مسیر خروج از ظلمات جهل، غفلت و رذایل به‌سوی نور معرفت، بیداری و فضایل گام برمی‌دارد (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ص ۸۹).

یکی از نقاط تمایز تربیت اسلامی با بسیاری از نظریه‌های تربیتی مدرن، تکیه آن بر انسان‌شناسی خاص اسلام است. در این انسان‌شناسی، انسان موجودی است: ۱. برخوردار از فطرت الهی؛ ۲. دارای اختیار و مسئولیت اخلاقی؛ ۳. دارای قابلیت کمال و تعالی وجودی؛ ۴. برخوردار از ترکیب ماده و معنا، جسم و روح، دنیا و آخرت (مصباح یزدی، ۱۳۸۹، ص ۶۴؛ سبحانی، ۱۳۸۹، ص ۵۱). فطرت در این دستگاه، ظرف استعدادهای ذاتی انسان برای شناخت حقیقت، میل به خیر و پرستش خداست. تربیت در این چهارچوب، فرایندی است که این استعدادهای فطری را از قوه به فعل می‌آورد و آن‌ها را در مسیر صحیح هدایت می‌کند (مطهری، ۱۳۸۷، ص ۶۹). به‌بیان‌دیگر، تربیت اسلامی نه خلق‌کردن چیزی از عدم، بلکه «فعلیت‌بخشیدن» و «هدایت» استعدادهای موجود است؛ استعدادی که اگر در چهارچوب وحی و عقلانیت هدایت نشود، ممکن است در خدمت اغراضی قرار گیرد که با غایت الهی انسان سازگار نیست (باقری، ۱۳۹۰، ص ۳۷) . ازسوی‌دیگر، اختیار و مسئولیت، نقطه تلاقی اخلاق و تربیت در اندیشه اسلامی است.

تربیت دینی، تربیتی است که در آن، فاعل انسانی به‌عنوان موجودی مختار و پاسخ‌گو تلقی می‌شود، نه صرفاً محصول عوامل بیرونی یا نیروهای ساختاری. براین‌اساس، هدف تربیت، ساختن کنشگری است که بتواند در پرتو عقل و ایمان، «خود» را انتخاب کند و نسبت خویش را با خدا، دیگران و جهان به‌صورت مسئولانه تنظیم نماید (خسروپناه، ۱۳۹۴، ص ۳۲). این نگاه، جهت‌گیری تربیت اسلامی را به‌سمت پرورش «سوژه اخلاقی» سوق می‌دهد، نه فقط «فرد کارآمد» در نظام اقتصادی یا اجتماعی. ترکیب این مؤلفه‌ها یعنی فطرت، اختیار، عقلانیت و قابلیت کمال، باعث می‌شود که در تربیت اسلامی، رشد معنوی و اخلاقی در کنار رشد شناختی و مهارتی، جایگاه مرکزی بیابد. به‌همین‌سبب، هر تعریف از تربیت اسلامی که نتواند این ابعاد را به‌صورت همبسته و منسجم در نظر گیرد، با مبانی انسان‌شناختی اسلام ناسازگار خواهد بود (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ص ۹۴؛ و باقری، ۱۳۹۳، ص ۴۷).

علی‌رغم جایگاه محوری این مفهوم در میان اندیشمندان دینی، بررسی ادبیات نظری نشان می‌دهد که «تربیت اسلامی» در بسیاری موارد بدون دقت تحلیلی کافی و اغلب به‌صورت کلی، هنجاری و توصیفی به‌کار رفته است؛ به‌گونه‌ای که تعریف روشن و تفکیک‌مند آن از مفاهیم هم‌جوار، کمتر موردتوجه قرار گرفته است (باقری، ۱۳۹۳، ص ۱۰۳؛ و ملکی، ۱۳۹۱، ص ۷۲). ازاین‌رو در دهه‌های اخیر، شاهد کوشش‌هایی در میان متفکران مسلمان ایرانی هستیم که براساس مبانی فوق، به‌دنبال تعاریف نسبتاً منقح‌تری از تربیت اسلامی هستند.

شهید مطهری با تأکید بر فطرت و کرامت ذاتی انسان، تربیت را فرآیند پرورش تدریجی استعدادهای فطری در راستای غایت الهی انسان می‌داند. از منظر او، تربیت صحیح آن است که زمینه شکوفایی همه‌جانبه انسان را در ساحت‌های عقلانی، عاطفی، اخلاقی و

عبادی فراهم کند و او را به‌سوی «انسان کامل» سوق دهـد (مطهـری، ۱۳۸۷، ص ۷۴). در این نگاه، مربی نقشی هـدایت‌گر و تسـهیل‌گر دارد کـه بایـد اسـتعدادهای نهفتـه متربـی را شناسایی و در مسیر صحیح هدایت کند، نه آن‌که صرفاً الگوهای ازپیش‌تعیین‌شـده را بـر او تحمیل کند.

از منظر جوادی آملی، تربیت به‌مثابه خروج از قوه به فعل در مدار عبودیت است ایشـان با تکیه بر حکمت متعالیه و تفسیر قرآن، تربیت را فرآیندی می‌داند که طی آن، انسان از مرتبه نقص به کمال و از قوه به فعل حرکت می‌کند؛ حرکتی که غایت آن، رسیدن به مقام عبودیت آگاهانه و قرب الهی است (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ص ۸۹). وی ضمن تأکید بر نقش عقل و وحی، بر این نکته تأکید دارد که تربیت دینی واقعی، تربیتی است که نه‌تنها رفتـار ظـاهری، بلکه هویت درونی و بینش انسان را دگرگون می‌سازد؛ به‌گونه‌ای که سبک زندگی او با حیات طیبه سازگار شود.

از دیدگاه مصباح و سبحانی تربیت به‌مثابه تغییـر تـدریجی صـفات و گرایش‌هـا اسـت؛ ازاین‌رو با تأکید بر جنبه اخلاقی تربیـت، آن را فراینـدی تـدریجی و هدفمنـد بـرای ایجـاد، تقویت یا اصلاح صفات و گرایش‌های اخلاقی در چهارچوب نظام ارزشی اسـلام می‌داننـد (مصباح یـزدی، ۱۳۸۹، ص ۶۸؛ و سـبحانی، ۱۳۸۹، ص ۵۸). در ایـن رویکـرد، تربیـت اسلامی درنهایت باید به شکل‌گیری ملکه‌های اخلاقی، تقویت ایمان و انگیزش‌های الهی و سامان‌مندی عواطف و تمایلات در جهـت بنـدگی خـدا منجـر گـردد. ازاین‌منظـر، تربیـت نه‌صرفاً انتقال دانش دینی، بلکه تغییر عمیق در گرایش‌ها و ساختار نفسانی انسان است.

از منظر شریعتمداری، تربیت به‌مثابه هماهنگی فرد و جامعه اسـت؛ ایشـان بـا نگـاهی جامعه‌شناختی، تربیت را فرآیندی می‌داند که طی آن، نوعی همـاهنگی میـان اسـتعدادهای فردی و ارزش‌ها و هنجارهای جامعه مطلوب برقـرار می‌شـود (شـریعتمداری، ۱۳۸۸، ص

۵۶). هرچند او مبانی دینی را نیز در نظر دارد، اما در تعریف، بر ابعاد اجتماعی و نظام‌مند تربیت تأکید می‌کند و آن را متکی بر تعاملات میان فرد، خانواده، مدرسه و جامعه می‌بیند. این رویکرد می‌تواند برای تحلیل ساحت اجتماعی تربیت اسلامی و نسبت آن با نهادهای رسمی و غیررسمی تربیتی -ازجمله نظام آموزش‌وپرورش و سند تحول بنیادین- سودمند باشد.

از دیدگاه باقری، تربیت به‌مثابه کنش آگاهانه، تدریجی و هدفمند است؛ ایشان تلاش کرده است با بهره‌گیری از زبان تحلیلی و فلسفه تعلیم‌وتربیت معاصر، تعریفی نسبتاً منظم‌تر از تربیت ارائه دهد. او تربیت را «فرایندی آگاهانه، تدریجی و هدفمند برای فراهم‌سازی زمینه شکوفایی استعدادهای فطری انسان و هدایت او در جهت قرب الهی» می‌داند که در آن، عقلانیت، اختیار و اخلاق نقش بنیادین دارند (باقری، ۱۳۹۰، ص ۳۷؛ ۱۳۹۳، ص۴۷).

در سطح سیاست‌گذاری کلان نیز، «سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش» مهم‌ترین متن رسمی در نظام تربیتی جمهوری اسلامی ایران به‌شمار می‌رود. در این سند، تعلیم‌وتربیت چنین تعریف شده است: «فرایندی تعالی‌جویانه، تعاملی، تدریجی، یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی که به‌منظور هدایت افراد جامعه به‌سوی آمادگی برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، زمینه‌های مناسب تکوین و تعالی پیوسته هویت ایشان را در راستای شکل‌گیری و پیشرفت جامعه اسلامی فراهم می‌آورد» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). این تعریف نشان می‌دهد که سند تحول بنیادین نیز تربیت را در پیوند با غایت حیات طیبه، هویت اسلامی و تعالی فرد و جامعه صورت‌بندی می‌کند و ازهمین‌رو، در کنار دیدگاه‌های نظری معاصر، یکی از مهم‌ترین منابع برای فهم تلقی رایج از تربیت اسلامی در ایران امروز است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰).

در کنار این مبانی و تعاریف، پیشینه پژوهش نیز نشان می‌دهد که ادبیات موجود درباره تربیت اسلامی، هرچند ازحیث مبانی، اهداف و ارزش‌ها غنی است، اما از منظر تحلیل مفهومی خودِ «تعریف تربیت» همچنان با کاستی‌هایی مواجه است. بخش مهمی از این ادبیات را باید در آثار مبنایی اندیشمندانی چون مطهری، مصباح یزدی، سبحانی و جوادی آملی جست‌وجو کرد؛ آثاری که در روشن‌ساختن مبانی انسان‌شناختی، غایت‌شناختی و دینی تربیت اسلامی سهم مهمی دارند، اما تمرکز اصلی آن‌ها بر تبیین افق ارزشی و غایات مطلوب تربیت است، نه تحلیل صریح ساختار مفهومی تعریف تربیت. ازاین‌جهت، این آثار بیش از آنکه «پیشینه پژوهش مقاله‌ای» درباره تحلیل مفهوم تربیت باشند، «مبانی نظری» پژوهش را فراهم می‌آورند.

در سطح مقاله‌های پژوهشی، یکی از نزدیک‌ترین آثار به مسئله حاضر، مقاله صادق‌زاده قمصری و حنیفه‌زاده با عنوان «تبیین و نقد روش‌شناختی فرآیند تحلیل مفهومی تربیت در پژوهش درآمدی بر فلسفه تعلیم‌وتربیت جمهوری اسلامی ایران» است که در نشریه تربیت اسلامی منتشر شده است (صادق‌زاده قمصری و حنیفه‌زاده، ۱۴۰۰). این مقاله به‌طور مستقیم روش خسرو باقری را در تحلیل مفهوم تربیت بررسی و نقد می‌کند و ازاین‌حیث، برای پژوهش حاضر اهمیت ویژه دارد. اهمیت این مقاله در آن است که نشان می‌دهد حتی در منقح‌ترین تلاش‌های فلسفی معاصر برای تعریف تربیت اسلامی نیز، مسئله روش تحلیل مفهوم تربیت و حدود و ثغور آن، همچنان محل بحث و مناقشه است. بااین‌حال، این اثر نیز بیش از آنکه بر بازسازی ساختار منطقی تعریف تربیت براساس تمایز فرایند و فراورده متمرکز باشد، به نقد روش‌شناختی فرایند تحلیل مفهومی در کار باقری می‌پردازد.

در حوزه سند تحول بنیادین نیز چند پژوهش قابل‌اشاره است. مقاله «چیستی و چرایی تربیت ازنظر سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش»، تربیت را در این سند به‌مثابه فرایندی

سامان‌یافته، قانون‌مند، فراگیر، متوجه تفاوت‌های متربیان و پیش‌نیاز حضور در حیات بالنده فردی، خانوادگی و اجتماعی معرفی می‌کند. همچنین، مقاله «بررسی انتقادی چیستی و چرایی تربیت در مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم‌وتربیت رسمی جمهوری اسلامی ایران» با رویکرد نقد درونی و بیرونی، از وجود ابهام روش‌شناختی، تداخل مفاهیم کلیدی و نیز ابهام در هدف‌گذاری تربیتی سخن می‌گوید. این دسته از پژوهش‌ها اهمیت زیادی دارند، زیرا نشان می‌دهند که سند تحول بنیادین صرفاً یک متن اجرایی یا سیاستی نیست، بلکه متضمن نوعی تلقی مفهومی از تربیت است. بااین‌همه، در این آثار نیز تحلیل صریح و نظام‌مند تعریف تربیت در سند، به‌ویژه ازحیث تفکیک فرایند تربیت از فراورده‌های آن، هنوز در کانون توجه قرار نگرفته است.

در سنت فلسفه تربیت غربی نیز شاهد تعاریف متعددی از تربیت هستیم، اگرچه لزوماً بر مبانی دینی استوار نیستند، اما از دقت تحلیلی برخوردارند و غالباً باهدف شفاف‌سازی مفهوم تربیت از سایر مفاهیم هم‌جوار مطرح شده‌اند. پیترز[1] تربیت را فعالیتی می‌داند که مستلزم «پذیرفته‌شدن هنجارهای معنادار، انتقال فهم عقلانی و درونی‌شدن ارزش‌ها ازطریق فرایندی غیرتحمیلی» می‌داند و بر تمایز آن از جامعه‌پذیری صرف تأکید می‌کند (Peters, 1966, p. 21). دیویی[2] تعلیم‌وتربیت را «بازسازمان‌دهی مداوم تجربه» می‌داند که هدف آن رشد پیوسته توانایی‌های فرد برای مشارکت عقلانی و فعال در حیات اجتماعی است (Dewey, 1916, p. 76).

در رویکردهای متأخرتر، هرست[3] بر نقش دانش‌های بنیادین در تربیت تأکید می‌کند

1. Peters.
2. Dewey.
3. Hirst.

(Hirst, 1974, p. 48) و بیستا[1] با نگاه انتقادی، تربیت را عرصه‌ای می‌داند که همواره میان کارکردهای صلاحیت‌بخشی، جامعه‌پذیری و سوژگی انسانی در تنش است (Biesta, 2010, p. 45). این سنت تحلیلی در تعریف مفاهیم، از نظر دقت مفهومی و وضوح نظری، واجد ظرفیت‌های قابل‌توجهی برای بهره‌گیری انتقادی است.

باوجود غنای فلسفی و دلالت‌های ارزشی در تعریف‌های تربیت در گفتمان معاصر ایران که در آن تربیت بیش از هرچیز به‌مثابه فرایندی هنجاری، غایت‌مند و ارزش‌دار تلقی شده که پیامدهای اخلاقی و معنوی آن در کانون توجه قرار دارد، اما دراین‌میان پرسش از چگونگی تبیین روشمند و علمی پدیدهٔ تربیت اسلامی با حفظ مبانی ارزشی، همچنان موضوعی قابل‌تأمل است. به‌عبارت‌دیگر، آیا می‌توان تعریفی از تربیت اسلامی ارائه داد که هم ماهیت کنشی و اجتماعی آن را به‌مثابه یک فرایند مشخص کند، و هم غایات ارزشی اسلام را به شکلی روشمند در آن بگنجاند، بدون‌آنکه دچار آمیختگی مفهومی یا خلط منطقی شود؟ پاسخ به این پرسش مستلزم بهره‌گیری از چهارچوب‌های تحلیلی دقیق در علوم تربیتی است. در ادامه، با اتکا به تمایز مفهومی کلیدی «فرایند و فراورده» در نظریه برزینکا، به نقد ساختاری تعاریف رایج فوق (خسروباقری و سند تحول بنیادین) پرداخته و الگوی پیشنهادی مبتنی بر تفکیک ساختار و محتوا، عرضه خواهد شد.

براین‌اساس، مرور پیشینه نشان می‌دهد که ادبیات موجود، عمدتاً در سه مسیر حرکت کرده است: نخست، تبیین مبانی و غایات تربیت اسلامی؛ دوم، شرح، تحلیل یا نقد دیدگاه خسرو باقری؛ و سوم، بررسی سند تحول بنیادین از منظر مبانی، اهداف یا الزامات اجرایی. نقطه مشترک این آثار آن است که بیشتر به این پرسش پرداخته‌اند که تربیت اسلامی چه باید

1. Biesta.

باشد و چه اهدافی را دنبال کند، اما کمتر به این مسئله توجه کرده‌اند که تعریف تربیت اسلامی ازحیث مفهومی دقیقاً چه ساختاری دارد و مؤلفه‌های آن چگونه باید از یکدیگر تفکیک شوند. به‌ویژه، تمایز میان «فرایند تربیت» و «فراورده‌های تربیت» در این مطالعات کمتر به‌صورت روشمند و تحلیلی بررسی شده است.

ازاین‌رو، سه خلأ اصلی در پژوهش‌های پیشین قابل‌شناسایی است. نخست، خلأ مفهومی؛ به این معنا که در بسیاری از پژوهش‌ها، تعریف تربیت به‌جای آنکه موضوع تحلیل مفهومی دقیق قرار گیرد، در سطح بیان مبانی و اهداف باقی مانده است. دوم، خلأ تطبیقی؛ زیرا کمتر پژوهشی هم‌زمان دو سطح مهم و اثرگذارِ نظری و سیاستی، یعنی دیدگاه خسرو باقری و سند تحول بنیادین، را از منظر تعریف تربیت با یک چهارچوب تحلیلی مشترک مقایسه کرده است. سوم، خلأ روشی؛ زیرا اغلب آثار از یک ابزار تحلیلی صریح برای سنجش انسجام مفهومی تعاریف بهره نگرفته‌اند و درنتیجه، امکان تفکیک روشن، میان ساختار تعریف و محتوای ارزشی آن فراهم نشده است.

باتوجه‌به این چهارچوب، برای واکاوی انتقادیِ وضعیت جاری در گفتمان تربیت اسلامی، ضرورت دارد متون شاخصی که در دو سطح «نظری-آکادمیک» و «سیاست‌گذاری کلان» جایگاهی محوری دارند، مورد تحلیل قرار گیرند. ازاین‌منظر، در سطح نظری، دیدگاه خسرو باقری به‌عنوان یکی از منسجم‌ترین تلاش‌های فلسفی در حوزه تربیت اسلامی انتخاب می‌شود؛ زیرا وی کوشیده است با تکیه بر حکمت اسلامی و زبان تحلیلی فلسفه تربیت معاصر، تعریفی نسبتاً نظام‌مند از تربیت ارائه دهد. در سطح سیاست‌گذاری کلان نیز، سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش به‌عنوان مهم‌ترین سند رسمی نظام تربیتی جمهوری اسلامی ایران، مبنای تحلیل قرار می‌گیرد. این دو متن، به‌رغم هم‌سویی در جهت‌گیری ارزشی و غایت‌مدار، ازحیث صورت‌بندی مفهومی تعریف تربیت، همچنان نیازمند واکاوی دقیق‌اند.

بنابراین، مسئله اصلی پژوهش حاضر آن است که تعاریف شاخص تربیت اسلامی در دیدگاه خسرو باقری و سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش، از منظر تفکیک مفهومی فرایند و فراورده، تا چه اندازه از انسجام و دقت تحلیلی برخوردارند؟ و آیا می‌توان با حفظ غایت و جهت‌گیری اسلامی تربیت، تعریفی ارائه داد که هم ماهیت کنشی و اجتماعی تربیت را به‌روشنی تبیین کند و هم از خلط منطقی میان توصیف و تجویز، یا میان فرایند و محصول، پرهیز نماید؟ براین‌اساس، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از دوگانه تحلیلی فرایند/فراورده در چهارچوب برزینکا و با پیشنهاد الگوی «تفکیک ساختار و محتوا»، می‌کوشد گامی در جهت شفاف‌سازی مفهومی و استحکام‌بخشی نظری به گفتمان تربیت اسلامی بردارد.

۲. روش پژوهش

این پژوهش در چهارچوب پارادایم فلسفه تحلیلی[1] سامان یافته است. روش تحلیلی در فلسفه تعلیم‌وتربیت، بر این پیش‌فرض استوار است که پیش‌از هرگونه نظریه‌پردازی هنجاری یا تجویزی، باید مفاهیم پایه و گزاره‌های بنیادین، ازحیث معنایی و منطقی شفاف‌سازی شوند (Peters, 2010, p. 23 ؛Scheffler, 1966, p. 14). این مطالعه از «روش تحلیل مفهومی» بهره می‌برد. برخلاف رویکردهای تبارشناسانه یا هرمنوتیک که بر واکاوی سیاق یا تاریخِ معنا تمرکز دارند، روش تحلیل مفهومی در این پژوهش، یک «تکنیک روشمند» برای بازسازی ساختار منطقی تعاریف و شناسایی مؤلفه‌های سازندهٔ آن‌هاست (موسوی‌لر، ۱۳۹۸، ص ۴۵).

1. Analytic Philosophy.

۳. چهارچوب تحلیلی برزینکا

ذیل رویکرد فلسفه تحلیلی، روشِ به‌کارگرفته‌شده در این مطالعه، روش تحلیل مفهومی[1] است. تحلیل مفهومی در اینجا صرفاً به‌معنای شرح لغوی واژگان نیست، بلکه یک «تکنیک روشمند» برای بازسازی ساختار منطقی تعاریف، شناسایی مؤلفه‌های سازنده و مدل‌سازی روابط میان آن‌هاست (باقری، ۱۹۹۳، ص ۲۵). این روش می‌کوشد با روشن‌سازی مرزهای معنایی، از مغالطات ناشی از اشتراک لفظی یا خلط سطوح زبانی پیشگیری کند (باقری، ۱۳۹۳، ص ۱۱۲).

به‌طورخاص، این پژوهش از چهارچوب روش‌شناختی ولفگانگ برزینکا بهره می‌برد. برزینکا به‌عنوان یکی از شاخص‌ترین فیلسوفان تحلیلی مکتب اتریش-آلمان، روشی نظام‌مند را پیشنهاد می‌دهد که بر سه محور استوار است: (Brezinka, 1992, p. 68; & Biesta, 2010, p. 12).

۱- بازشناسی منطق صوری تعاریف؛ ۲- تفکیک لایه‌های معنایی واژگان؛ و ۳- تشخیص مرز میان‌کنش (فرایند) و وضعیت (فراورده) در تعریف تربیت. در این چهارچوب، او شدیداً بر لزوم جداسازی معناشناسانه میان فرایند تربیتی (آن‌گونه که ازسوی فاعل تربیت انجام می‌شود) و نتیجه یا محصول موردانتظار تأکید می‌ورزد (Rapp& Scherzinger, 2021, p. 34) غفلت از این تمایز سبب بروز «ابهام مفهومی» و تزاحم میان داوری‌های هنجاری-توصیفی با دلالت‌های عملی یا حقوقی می‌شود (Brezinka,b 1997، ص ۵۵؛ فراستخواه، ۱۴۰۰، ص ۱۰۲).

روش تحلیلی برزینکا نسبت به رویکردهای دیگر فلسفه تربیت همچون تبارشناسی

1. Conceptual Analysis.

(Foucault, 1977, p.27).)، پدیدارشناسی (van Manen, 2016, p. 21) یـا هرمنوتیـک، مزیت خاصی دارد: رویکرد او سعی در نقادی بی‌طرفانه، نظام‌مند و به‌دور از سوگیری است (Peters, 1966, p. 21؛ Brezinka, 1992, p. 68). در این روش، مفاهیم نه با تفسـیر آزاد بلکه با «مهندسی منطقی» ساختارها و واژگان تحلیل می‌شوند تا کاربردهای مختلف، مـرز همپوشانی و غیرفلسفی/فلسفی‌شدن آن‌ها شناسـایی گـردد. یکـی از نوآوری‌هـای محـوری برزینکا، مدل‌سازی معنایی «فرایند/فراورده» است که در فلسفه تربیت اسلامی کمتـر مـورد واکاوی روش‌مند قرار گرفته اسـت (بـاقری، ۱۳۹۳، ص ۱۱۵؛ Saito, 2012, p. 18). ایـن ابزارِ تحلیلی، تعاریفِ موردِ بررسی (دیدگاه باقری و سند تحـول) را براسـاس چهـار مؤلفـهٔ صوری تفکیک و تحلیل می‌کند:

۱. فاعل تربیتی: شناساییِ عاملِ کنشگر؛

۲. قصد و هدفمندی: تحلیلِ آگاهانه‌بودنِ کنش؛

۳. تغییرِ مطلوب: تعیینِ حالات یا ویژگی‌های مورد انتظار در متربی؛

۴. نامعین‌بودن نتیجه: تمایز میانِ «کنشِ مربی» (فرایند) و «وضعیتِ متربی» (فراورده).

این تفکیک، ابزاری دقیـق بـرای سـنجشِ انسـجامِ درونـیِ تعـاریف فـراهم مـی‌آورد تـا مشخص شود آیا مؤلفه‌های تعریف‌شده، منطقاً با یکدیگر سازگارند یا دچـارِ خلـطِ سـطوحِ زبانی شده‌اند (Brezinka, 1992؛ فراستخواه، ۱۴۰۰).

بر پایه سنت تحلیلی برزینکا، این پژوهش مراحل زیر را طی کرده است:

۱. گردآوری و بازخوانی متون کلیدی و تعاریف رسمی تربیت اسلامی شامل آثار فلسفی (باقری، خسروپناه، شریعتمداری، سبحانی)، اسناد بالادستی (سند تحول بنیـادین) و متـون تطبیقی فلسفه غرب.

۲. استخراج گزاره‌های تعریفی و استخراج مؤلفه‌های مشترک و متمایز با مـرور سـاختار

گزاره‌ها و انگاره‌های اصلی در هر تعریف (مثلاً تمرکز بر هدف‌مندی، غایت‌محوری، فرایندی یا محصول‌محوری بودن، رابطه مربی/متربی).

۳. کاربست دوگانه فرایند/فراورده برای تحلیل تعاریف هر تعریف از نظر پایایی دو سطح «کنش تربیتی» و «وضعیت مطلوب مورد انتظار» واکاوی شده و میزان تفکیک یا اختلاط این دو سنجیده می‌شود (فراستخواه، ۱۴۰۰، ص ۱۰۵).

۴. ارزیابی پیامدهای عملی و نظری تفکیک یا اختلاط این ارزیابی براساس تحلیل برزینکا، شامل دقت نظری، قابلیت عملیاتی‌سازی و اثرگذاری بر سیاست‌گذاری کلان تربیت است.

۵. نقد و بازخوانی انتقادی بر بنیاد داده‌های استخراج‌شده با مقایسه یافته‌های مربوط به خسرو باقری و سند تحول بنیادین با الگوی تحلیلی برزینکا، قوت‌ها و کاستی‌های هر رویکرد سنجیده می‌شود تا بنیاد انتقادی لازم برای بخش‌های بعدی مقاله فراهم آید (باقری، ۱۳۹۳، ص ۱۲۰؛ و فراستخواه، ۱۴۰۰، ص ۱۰۸).

۴. محدودیت‌ها و ملاحظات روش‌شناختی

در این پژوهش، میان مبانی هستی‌شناختی و ارزش‌شناختی تربیت اسلامی و ابزار تحلیل مفهومی و روش‌شناختی تفکیک شده است. ازاین‌رو، استفاده از چهارچوب ولفگانگ برزینکا به‌معنای پذیرش مبانی فلسفی یا جهت‌گیری‌های هنجاری او نیست، بلکه صرفاً ناظر به بهره‌گیری از الگوی تحلیلی وی برای بازسازی منطقی و سنجش انسجام درونی تعاریف تربیت است. در این مقاله، تمایز «فرایند/فراورده» به‌عنوان قالبی صوری برای تفکیک عناصر تعریف تربیت و ارزیابی نسبت میان کنش تربیتی و نتایج آن به‌کار می‌رود (Brezinka, 1992). این نحوه استفاده از یک ابزار برون‌سنتی را می‌توان، ازحیث

روش‌شناختی، با بهره‌گیری اندیشمندان مسلمان از منطق ارسطویی برای تنظیم و تبیین معارف اسلامی مقایسه کرد؛ بهره‌گیری‌ای که لزوماً به‌معنای پذیرش تمامی مبانی فلسفی آن سنت نبود (ابن‌سینا، ۱۴۰۵ ق؛ نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۱). بنابراین، چهارچوب برزینکا در این پژوهش صرفاً نقش یک ابزار تحلیلی را ایفا می‌کند.

۵. تحلیل انتقادی تعاریف تربیت براساس الگوی تحلیلی برزینکا

در این بخش، با کاربست چهارچوب تحلیلی ولفگانگ برزینکا، به‌ویژه تمایز میان «فرایند تربیتی» و «نتیجه تربیتی»، دو تعریف شاخص تربیت اسلامی (دیدگاه خسرو باقری و سند تحول بنیادین) واکاوی می‌شوند. هدف، سنجش میزان دقت منطقی این تعاریف در تفکیک فرایند از فراورده است.

۵-۱. تحلیل دیدگاه خسرو باقری: غلبه «فراورده» بر «فرایند»

خسرو باقری در آثار متأخر خود (۱۴۰۰، ۱۴۰۲)، رویکرد پیشین خود را بسط داده و بر نقش «عاملیت» تأکید بیشتری کرده است. بااین‌حال، برای فهم سیر تحول دیدگاه وی، توجه به تعریف پیشین او از تربیت اسلامی ضروری است. باقری تربیت اسلامی را «شناخت خدا به‌عنوان رب یگانه انسان و جهان و برگزیدن او به‌عنوان رب خویش و تن‌دادن به ربوبیت او و تن‌زدن از ربوبیت غیر» تعریف می‌کند (باقری، ۱۳۸۹، ص. ۵۸). وی مؤلفه‌های این تعریف را در سه رکن «شناخت»، «انتخاب» و «عمل» تحلیل می‌کند.

نقد تحلیلی از منظر برزینکا

اگر این تعریف در چهارچوب تحلیلی برزینکا قرار گیرد، به‌روشنی می‌توان نشان داد که آنچه ارائه شده است، نه تعریفی از «تربیت به‌مثابه فرایند»، بلکه توصیفی از «انسان تربیت‌یافته» یا «وضعیت مطلوب متربی» است.

خلط میان «کنش مربی» و «حالت متربی»: برزینکا تربیت را به‌عنوان یک «کنش هدفمند اجتماعی»[1] تعریف می‌کند که در آن فاعلی (مربی) می‌کوشد بر ویژگی‌های روانی فاعل دیگر (متربی) اثر بگذارد (Brezinka, 1992). در چنین تعریفی، سه عنصر بنیادین باید قابل تشخیص باشند: ۱- کنشگر تربیت (مربی)؛ ۲- ماهیت کنش تربیتی؛ و ۳-قصد یا نیت اثرگذاری. در تعریف باقری، این عناصر به‌صورت آشکارا، غایبند. عباراتی کلیدی همچون «شناخت خدا»، «برگزیدن او» و «تن‌دادن به ربوبیت»، همگی افعالی هستند که فاعل آن‌ها متربی است، نه مربی. بدین‌ترتیب، تربیت نه به‌مثابه عملی که بر متربی اعمال می‌شود، بلکه به‌مثابه حالتی که متربی به آن می‌رسد، صورت‌بندی شده است. با نگاهی به این تعریف از منظر تحلیلی برزینکا، این جابه‌جایی سطح مفهومی یک خطای بنیادین محسوب می‌شود؛ زیرا این تعریف به‌جای پاسخ به این پرسش که «تربیت چیست؟ عملاً به این پرسش پاسخ می‌دهد که «هدف از تربیت چیست؟»

تعریف تربیت به‌مثابه فراورده

سه مؤلفه معرفی‌شده در تعریف باقری (شناخت، انتخاب، عمل) در دستگاه مفهومی برزینکا ذیل مقوله ویژگی‌ها، فضایل یا گرایش‌های روانی قرار می‌گیرند؛ یعنی همان چیزی که باید در پایان فرایند تربیتی حاصل شود، نه آنچه خود تربیت را تعریف می‌کند. برزینکا هشدار می‌دهد که اگر تربیت را با «نتیجه تربیت» تعریف کنیم، دچار خطای منطقی شده‌ایم؛ زیرا دراین‌صورت، اگر مربی تلاش کند اما متربی به مرحله «انتخاب» یا «عمل» نرسد، گویی اصلاً تربیتی رخ نداده است (Brezinka,a 1992). براین‌اساس، تعریف باقری را می‌توان تعریفی غایت شناختی، هنجاری و محصول محور دانست که اگر چه ازحیث

1. Social Action.

ارزشی غنی است؛ اما در سطح تحلیل مفهومی، فرایند تربیتی و سازوکارکنش تربیت عملاً در آن به سکوت واگذار شده است.

شایان ذکر است، حتی با لحاظِ آثارِ متأخرِ باقری (۱۴۰۲)، اگرچه ایشان بر «پشتیبانی از عاملیت» تأکید دارد، اما در ترسیمِ «ساختارِ فرایند»، همچنان این ابهام وجود دارد که «کنشِ مربی» چگونه بدونِ فروکاستنِ متربی به موضوعِ کنش، به تحققِ عاملیت کمک می‌کند. تعریف باقری، پیش‌از آنکه «روشِ تربیت» را نمایان سازد، «تصویرِ نهاییِ متربی» را ترسیم می‌کند.

۵-۲. تحلیل سند تحول بنیادین: تلاش برای تبیین فرایند محوری باغلبه هنجاری

سند تحول بنیادین، تربیت را چنین تعریف می‌کند: «تربیت عبارت است از فرایند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان، به‌صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به‌منظور هدایت ایشان در مسیر آماده‌شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه...». در پی‌نوشت‌های تعریف، بر نقش مربیان در «طراحی و تدارک فرصت‌ها» و نقش متربیان در «مشارکت فعال» تأکید شده است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ص ۱۸).

توفیق نسبی در تبیین ماهیت فرایند تربیت

در مقایسه با تعریف خسرو باقری، تعریف سند تحول به‌طور محسوسی به استانداردهای یک تعریف فرایندی نزدیک‌تر است. استفاده از تعابیری همچون «فرایند تعاملی» و «زمینه‌ساز»، با تلقی برزینکا از تربیت به‌عنوان کنشی که نتیجه آن نه قطعی بلکه محتمل است، هم‌خوانی دارد. مفهوم «زمینه‌سازی» دقیقاً نشان می‌دهد که مربی «علت تامه» تربیت نیست، بلکه فراهم‌کننده شرایط و فرصت‌هاست (Brezinka, 1992).افزون‌براین، تفکیک نقش مربی و متربی در پی‌نوشت‌ها، ساختار «کنش اجتماعی» مورد نظر برزینکا را تا حد زیادی بازنمایی می‌کند.

نقد تعریف هنجاری-برنامه‌ای

باوجوداین، ازمنظر تحلیلی برزینکا، تعریف سند تحول هنوز با مسئله «سنگینی بار هنجاری» مواجه است. برزینکا بر این باور است که تعریف باید به‌لحاظ مفهومی توصیفی و خنثی باشد تا امکان تحلیل پدیده تربیت در نظام‌های ارزشی مختلف را فراهم سازد. واردکردن قید «مبتنی بر نظام معیار اسلامی» در ذات تعریف تربیت، آن را از یک تعریف تحلیلی به یک تعریف تجویزی با رویکرد خاص تبدیل می‌کند. پیامد این امر آن است که دامنه مفهومی تربیت به‌شدت محدود می‌شود؛ به‌گونه‌ای که اگر فرایندی تمام ویژگی‌های ساختاری تربیت (تعامل، آگاهانه‌بودن، زمینه‌سازی، قصد اثرگذاری) را داشته باشد، اما بر نظام ارزشی خاصی استوار باشد، اساساً «تربیت» محسوب نمی‌شود. برزینکا چنین تعاریفی را برای تحلیل علمی واقعیت تربیت از منظر تحلیلی ناکارآمد می‌داند (Brezinka,a 1997).

ابهام در مرز فرایند و فراورده در بخش غایت

افزون بر این، ادغام غایت نهایی یعنی «تحقق حیات طیبه» در متن اصلی تعریف، بار دیگر خطر خلط میان نیت تربیتی و نتیجه تربیتی را به همراه دارد. هرچند سند با استفاده از قید «زمینه‌ساز» می‌کوشد فاصله خود را با تحقق قطعی نتیجه حفظ کند، اما تأکید پررنگ بر محصول آرمانی تربیت در خودِ تعریف، آن را به سوی نوعی ایدئالیسم تربیتی سوق می‌دهد که با رئالیسم تحلیلی مورد نظر برزینکا هم‌خوان نیست.

۶. جمع‌بندی تطبیقی و نتیجه‌گیری تحلیل

با کنار هم نهادن این دو دیدگاه در ترازوی نقد برزینکا، نتایج زیر حاصل می‌شود:

۱. رویکرد باقری (تأکید بر فراورده): تعریف باقری، تربیت را از دریچه «پایان کار»

می‌بیند. او وضعیتِ مطلوبِ وجودیِ انسان (موحدبودن) را تعریف می‌کند. در مدل برزینکا، این گزاره نه تعریف تربیت به‌مثابه فرایند بلکه تعریف تربیت به‌مثابه فراورده است. فقدان عنصر «کنش متقابل» در خودِ تعریف، آن را ازحیث جامعه‌شناختی و کنش‌شناختی ناقص می‌سازد.

۲. رویکرد سند تحول (تأکید بر فرایند هنجاری): سند تحول موفق شده است جنبه «تعاملی» و «فرایندی» تربیت را بازشناسی کند و با استفاده از مفهوم «زمینه‌سازی»، از جبرگرایی فاصله بگیرد. بااین‌حال، با افزودن قیودی هم چون (نظام معیار اسلامی) به ماهیت تعریف، مرز میان «توصیف تربیت» و «تجویز ارزش‌ها» را درهم‌آمیخته است.

براساس روش برزینکا، هر دو تعریف در ارائه یک مفهوم «توصیفی خالص» از تربیت که بتواند مبنای علم تربیت قرار گیرد، چالش دارند. تعریف باقری به‌دلیل حذف فاعل تربیتی (مربی) و تمرکز بر محصول، و تعریف سند به‌دلیل ادغام محتوای ایدئولوژیک با ساختار تربیت، نیازمند بازاندیشی برای تفکیک دقیق‌تر قلمروهای «هستی‌شناختی» (تربیت چیست؟) از قلمروهای «ارزش‌شناختی» (تربیت خوب چیست؟) هستند.

۷. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با تکیه بر چهارچوب تحلیلی ولفگانگ برزینکا و با تأکید بر تمایز صوری میان «فرایند تربیت» و «فراورده تربیت»، دو تعریف شاخص از تربیت اسلامی، یعنی تعریف خسرو باقری و تعریف مندرج در سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش، را مورد تحلیل انتقادی قرار داد. مسئله اصلی پژوهش آن بود که آیا این تعاریف توانسته‌اند تربیت را به‌مثابه یک کنش تربیتیِ هدفمند تعریف کنند، یا آنکه در سطح مفهومی، میان ساختار کنش تربیتی و غایات و نتایج آن خلط کرده‌اند. یافته‌های پژوهش نشان داد که هر دو تعریف، با

وجـود برخـورداری از ظرفیت‌هـای ارزشـی و الهـام‌بخش، ازحیـث تحلیـل مفهـومی بـا کاستی‌هایی مواجه‌اند که مانع از صورت‌بندی دقیق و روشمند مفهوم تربیت می‌شود.

نخستین یافته مهم آن است که در تعریف خسرو باقری، غلبه با «فـراورده» بـر «فراینـد» است. در این تعریف، تربیت با مؤلفه‌هایی چون شناخت، انتخاب و عمل تبیین می‌شود؛ اما این مؤلفه‌ها، از منظر تحلیلی، بیش از آنکه ناظر به خود کنش تربیتی باشند، بیانگر وضعیت مطلوب متربی در پایان یا افق فرایند تربیت‌اند. بـه‌بیان‌دیگر، تعریـف بـاقری بیشـتر بـه ایـن پرسش پاسخ می‌دهد که «انسان تربیت‌یافته چه اوصافی دارد»، نه اینکـه «تربیـت بـه‌عنوان یک کنش اجتماعی و هدفمند چیست». براساس چهـارچوب برزینکـا، در تعریـف تربیـت باید دست‌کم فاعل تربیتی، ماهیت کنش، جهت‌گیری قصدی و نسـبت آن بـا متربـی قابـل تشخیص باشد. حال‌آنکه در تعریف مزبور، فاعلیت تربیتی مربی در متن تعریف کم‌رنگ یا غایب است و تمرکز اصلی بر افعال و حالات متربی قرار می‌گیرد. ازایـن‌رو، می‌تـوان گفـت این تعریف، هرچند ازحیث ترسیم غایت مطلوب تربیت اسلامی غنی اسـت، امـا از منظـر تحلیل مفهومی، میان «عمل تربیتی» و «نتیجه تربیتی» تفکیک کافی برقرار نمی‌کند.

دومین یافته آن است که سند تحول بنیادین، در مقایسه با تعریف باقری، گـامی مهـم در جهت صورت‌بندی فرایندیِ تربیت برداشته است. کاربرد تعابیری چون «فراینـد تعـاملی» و «زمینه‌ساز» نشان می‌دهد که در این تعریف، تربیت نه به‌مثابه تولید مستقیم و قطعی نتیجه، بلکه به‌مثابه فراهم‌آوردن شرایط و فرصت‌هایی برای تکوین و تعالی متربی در نظر گرفته شده است. این ویژگی، با تأکید برزینکا بر نامعین‌بودن نتیجه تربیت و نیز بـا پـذیرش عاملیـت و اختیار متربی سازگارتر است. بااین‌حال، تعریف سند نیز ازحیـث تحلیلـی کـاملاً خـالی از اشکال نیست؛ زیرا با واردکردن قیود ارزشی و ایدئولوژیک در متن خود تعریف، مـرز میـان «توصیف مفهومی تربیت» و «تجویز ارزشی درباره تربیت مطلوب» را مخـدوش می‌سـازد.

هنگامی که مؤلفه‌هایی چون «نظام معیار اسلامی» و «حیات طیبه» در ذات تعریف گنجانده می‌شوند، تعریف از یک گزاره تحلیلی درباره چیستی تربیت، به گزاره‌ای برنامه‌ای و هنجاری درباره تربیت مطلوب در یک نظام ارزشی خاص تغییر جهت می‌دهد. در نتیجه، اگرچه سند ازحیث توجه به فرایند از تعریف باقری پیش‌تر می‌رود، اما ازحیث تفکیک سطوح مفهومی، همچنان با نوعی ادغام توصیف و تجویز روبه‌روست.

برآیند تطبیقی این دو تحلیل آن است که مسئله اصلی در هر دو تعریف، نه ضعف در غنای ارزشی، بلکه فقدان تفکیک صریح و روشمند میان دو سطح متفاوت است: یکی سطح «چیستی تربیت» به‌مثابه کنش اجتماعی، و دیگری سطح «غایات و ارزش‌های تربیت» به‌مثابه جهت‌گیری هنجاری آن. در تعریف باقری، این خلط بیشتر به‌صورت فروکاستن تربیت به فراورده ظاهر می‌شود و در سند تحول، بیشتر به‌صورت ادغام ساختار تعریف با محتوای ارزشی. ازاین‌منظر، یافته اصلی پژوهش حاضر آن است که بخشی از ابهام‌های موجود در ادبیات تربیت اسلامی، ناشی از آن است که تعریف تربیت غالباً بارِ هم‌زمانِ سه پرسش متفاوت را بر دوش می‌کشد: تربیت چیست؟ چه هدفی دارد؟ و چه نوع تربیتی مطلوب است؟ حال‌آنکه از منظر روش‌شناختی، این سه پرسش باید از یکدیگر تفکیک شوند.

براین‌اساس، پژوهش حاضر الگوی «تفکیک ساختار و محتوا» را به‌عنوان راه‌حلی مفهومی پیشنهاد می‌کند. مقصود از این الگو آن است که در تعریف تربیت، نخست ساختار صوری و عام آن به‌مثابه کنشی اجتماعی، هدفمند، تعاملی و غیرقطعی تبیین شود و سپس، در سطحی دیگر، محتوای ارزشی و غایات خاص تربیت اسلامی بر آن افزوده گردد. مزیت این تفکیک آن است که ازیک‌سو، امکان دستیابی به تعریفی روشن، قابل‌تحلیل و ازحیث مفهومی منسجم را فراهم می‌کند و ازسوی‌دیگر، وفاداری به مبانی دینی و ارزش‌های

اسلامی را نیز حفظ می‌نماید. به‌بیان‌دیگر، این تفکیک نه به معنای حذف غایات اسلامی از تربیت، بلکه به معنای قراردادن هر عنصر در سطح مناسب تحلیلیِ خود است.

برپایه این الگو، می‌توان تربیت اسلامی را چنین بازصورت‌بندی کرد: «تربیت اسلامی عبارت است از مجموعه‌ای از کنش‌های اجتماعیِ هدفمند که ازسوی مربیان یا نهادهای تربیتی، با قصدِ مساعدت به متربیان برای کسب، اصلاح یا تقویت شایستگی‌های شناختی، عاطفی و رفتاری انجام می‌شود؛ شایستگی‌هایی که در چهارچوب نظام ارزشی اسلام مطلوب تلقی می‌شوند.» امتیاز این بازتعریف آن است که، نخست، تربیت را در سطح فرایند و کنش تعریف می‌کند، نه در سطح نتیجه؛ دوم، نقش مربی را به‌مثابه فاعل تربیتی حفظ می‌کند، بی‌آنکه نتیجه را قطعی و جبری بینگارد؛ سوم، مؤلفه ارزشیِ اسلامی را در سطح محتوای شایستگی‌ها قرار می‌دهد، نه در متن ساختار صوری تعریف. بدین‌ترتیب، هم منطق تحلیلی تعریف حفظ می‌شود و هم هویت دینی آن.

ازحیث کاربردی، یافته‌های این پژوهش می‌تواند در بازنگری متون نظری و اسناد بالادستی تربیت اسلامی نیز سودمند باشد. به‌ویژه پیشنهاد می‌شود در بازنویسی تعریف‌های رسمی تربیت، میان دو گزاره تمایز نهاده شود: نخست گزاره‌ای ناظر به چیستی تربیت، که باید تا حد امکان توصیفی، صوری و ناظر به ساختار کنش تربیتی باشد؛ و دوم گزاره‌ای ناظر به غایت تربیت اسلامی، که در آن جهت‌گیری‌های ارزشی، الهی و آرمانی به‌صراحت بیان شود. این تفکیک، ازیک‌سو دقت مفهومی اسناد را افزایش می‌دهد و ازسوی‌دیگر، امکان گفت‌وگوی نظری با سنت‌های رقیب در فلسفه تربیت را تقویت می‌کند؛ زیرا بحث درباره ساختار تربیت را از بحث درباره ترجیح یک نظام ارزشی خاص متمایز می‌سازد.

همچنین، یکی دیگر از نتایج مهم پژوهش آن است که نقش مربی در تربیت اسلامی، بهتر است نه به‌مثابه علت تامه، بلکه به‌مثابه فاعلِ فراهم‌آورنده شرایط، هدایت‌گر و

مساعدت‌کننده فهم شود. این تلقی، هم با تحلیل برزینکا درباره نامعین‌بودن نتیجه تربیت سازگار است و هم با مبنای اختیار انسان در اندیشه اسلامی تناسب بیشتری دارد. در چنین صورتی، تربیت نه فرایندی جبری و مهندسی‌شده، بلکه کنشی مسئولانه و غایت‌مند تلقی می‌شود که تحقق نتیجه در آن، همواره در نسبت با عاملیت و پذیرش متربی معنا می‌یابد.

در مجموع، می‌توان گفت دستاورد اصلی این پژوهش آن است که نشان می‌دهد بهره‌گیری از ابزارهای تحلیلی در فلسفه تربیت، نه‌تنها با حفظ هویت دینی و مبانی اسلامی ناسازگار نیست، بلکه می‌تواند به پالایش مفاهیم، رفع ابهام‌های منطقی و استحکام‌بخشی به نظریه‌پردازی در حوزه تربیت اسلامی کمک کند. ازاین‌منظر، چهارچوب برزینکا در این مقاله نه به‌عنوان یک الگوی هنجاری بدیل، بلکه به‌مثابه ابزاری روش‌شناختی برای بازسازی و نقد مفهومی تعاریف به کار گرفته شد. بر این مبنا، نتیجه نهایی پژوهش آن است که برای تدوین تعریفی منسجم‌تر از تربیت اسلامی، باید میان ساختار کنش تربیتی و غایات ارزشی آن تمایز نهاده شود؛ تمایزی که می‌تواند زمینه را برای تولید ادبیاتی دقیق‌تر، گفت‌وگوپذیرتر و ازحیث روشی استوارتر در فلسفه تربیت اسلامی فراهم سازد.

کتابنامه

* **قرآن کریم.**

۱. ابن‌سینا، حسین بن عبدالله (۱۴۰۵ق) .**الشفاء: المنطق** .قم: کتابخانه آیت‌الله العظمی مرعشی نجفی.

۲. باقری، خسرو (۱۳۸۹). **نگاهی دوباره به تربیت اسلامی: جستارهایی در باب مبانی، اهداف و روش‌ها.** تهران: مدرسه.

۳. باقری، خسرو (۱۳۹۰). **آموزش‌وپرورش اسلامی: مبانی، اصول و روش‌ها.** تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم‌انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

۴. باقری، خسرو (۱۳۹۳). **فلسفه آموزش‌وپرورش اسلامی.** تهران: سمت.

۵. جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۲). **انسان‌شناسی در اسلام.** قم: اسراء.

۶. خسروپناه، عبدالحسین (۱۳۹۴). **فلسفه تعلیم‌وتربیت اسلامی.** قم: مؤسسه پژوهشی فرهنگ و اندیشه اسلامی.

۷. سبحانی، جعفر (۱۳۸۹). **انسان و تربیت اسلامی.** قم: مؤسسه امام صادق (ع).

۸. شریعتمداری، علی (۱۳۸۸). **اصول و فلسفه تعلیم‌وتربیت.** تهران: امیرکبیر.

۹. شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). **سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران.** تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.

۱۰. صادق‌زاده قمصری، علیرضا؛ و حنیفه‌زاده، سارا (۱۴۰۰). «تبیین و نقد روش‌شناختی فرآیند تحلیل مفهومی تربیت در پژوهش درآمدی بر فلسفه تعلیم‌وتربیت جمهوری اسلامی ایران». **تربیت اسلامی**، ۱۶ (۳۶).

۱۱. طوسی، نصیرالدین محمد بن محمد (۱۳۶۱). تصحیح محمدتقی مدرس رضوی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

۱۲. فراستخواه، مقصود (۱۴۰۰). ***چیستی تعلیم‌وتربیت؛ درآمدی بر فلسفه آموزش‌وپرورش***. تهران: پژوهشکده تعلیم‌وتربیت.

۱۳. مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۹). ***آموزش‌وپرورش در اسلام***. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).

۱۴. مطهری، مرتضی (۱۳۸۷). ***تعلیم‌وتربیت در اسلام***. تهران: صدرا

۱۵. ملکی، حسن (۱۳۹۱). ***مبانی و اصول تعلیم‌وتربیت***. تهران: نشر آگاه.

۱۶. موسوی‌لر، سیدحمید (۱۳۹۸). «روش تحلیل مفهومی فلسفی در پژوهش‌های تعلیم‌وتربیت». ***مجله پژوهش در آموزش‌وپرورش***، ۲۳ (۱)، ۳۲-۴۹.

17. Biesta, G. (2010). **Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy**. Boulder, CO: Paradigm.

18. Brezinka, W. (1992). **Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft** [Basic Concepts of Educational Science] (5th ed.). Mü nchen: Reinhardt.

19. Brezinka, W. (1997). **Educational Beliefs**. ***In*** **Philosophy of Educational Knowledge**. Dordrecht: Springer Netherlands.a

20. Brezinka, W. (1997). Philosophy of Educational Knowledge. In P. Higgs (Ed.), **Philosophy of Education and International Perspectives** (pp. 211-221).b

21. Brezinka, W. (2003). **Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft** [Education in a Value-Uncertain Society]. Mü nchen: Reinhardt.

22. Dewey, J. (1916). **Democracy and education: An introduction to the philosophy of education**. New York, NY: Macmillan.

23. Foucault, M. (1977). **Discipline and punish: The birth of the prison** (A. Sheridan, Trans.). Vintage Books.

24. Hirst, P. H. (1974). **Knowledge and the curriculum**. London: Routledge & Kegan Paul.

25. Peters, R. S. (1966). **Ethics and education**. London: George Allen & Unwin.

26. Peters, R. S. (2010). **The Concept of Education**. Routledge. (Original work published 1967).

27. Rapp, W., & Scherzinger, M. (2021). **Educational Philosophy in the German tradition**: **Brezinka and beyond**. In M.J. Schörner (Ed.), Philosophy and Education in the German Tradition, Springer.

28. Saito, N. (2012). "Philosophy of Education in Continental and Analytical Traditions." **Studies in Philosophy and Education**, 31(5), 543-546.

29. Scheffler, I. (1960). **The Language of Education**. Springfield, IL: Thomas.

30. van Manen, M. (2016). **Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy** (2nd ed.). Routledge.