

جایگاه و حدود تعاریف تحلیلی و هنجاری تربیت و تأملی در برخی از تعاریف موجود

فاطمه وجدانی *

دریافت مقاله: ۹۲/۵/۲

پذیرش نهایی: ۹۳/۱۰/۹

چکیده

مسئله این پژوهش، ابهام در مبانی روش شناختی تعریف تربیت و به دنبال آن، نبودن تعریفی مورد توافق و کارگشا برای جامعه تعلیم و تربیت کشور است. هدف این پژوهش، اولاً مقایسه تعاریف تحلیلی و هنجاری تربیت، دستیابی به ویژگیهای تعریف مطلوب از تربیت، و سپس بررسی تعاریف از نظر توجه به این ویژگیهاست. روش پژوهش، توصیفی - تحلیلی - انتقادی است. یافته ها نشان می دهد که در تعاریف کلی و عام از تربیت نیز وجود نظام فکری قابل مشاهده یا استنباط است و حتی تعریف به اصطلاح تحلیلی - توصیفی از تربیت نیز نمی تواند بکلی خالی از هرگونه نظام فکری خاص باشد؛ گرچه میزان تصریح بر این نظام فکری در تعاریف مختلف، متفاوت است؛ هم چنین، عدم وضوح و شفافیت عناصر هر تعریف، یکی از کاستی های اغلب تعاریف است؛ سپس با بهره گیری از نقاط قوت تعاریف و با عنایت به معیارهای کارآمدی تعریف هنجاری از تربیت، و بر پایه تحلیل شبکه مفهومی "ولایت" در تفسیر المیزان، تعریف دیگری برای تربیت پیشنهاد شده است.

کلید واژه ها: تعریف تحلیلی تربیت، تعریف هنجاری تربیت، تعریف تربیت و ولایتمداری، تربیت اسلامی.

مقدمه و طرح مسئله

بومی سازی تعلیم و تربیت به عنوان یکی از حوزه های اساسی علوم انسانی و به عنوان اقدامی مبنایی در راستای ایجاد تحول بنیادین در آموزش و پرورش کشور، چندی است که بیش از پیش مورد اهتمام مسئولان و صاحب نظران تعلیم و تربیت قرار گرفته است. قدر مسلم، ایجاد اصلاحات در نظام آموزشی، باید از اصلاح مبانی نظری آن آغاز شود. نبود مبانی نظری تربیت متناسب با مبانی فرهنگی دینی کشور نقطه ضعفی بوده است که همواره صاحب نظران تعلیم و تربیت کشور آن را خاطر نشان کرده اند (باقری، ۱۳۸۰؛ آقازاده، ۱۳۸۳). درک وجود این مشکل و پیامدهای آن، متفکران را به طور جدی درگیر تدوین فلسفه تعلیم و تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران کرد.

این مقاله با بخشی از فلسفه تربیت تحت عنوان تبیین چیستی تربیت ارتباط دارد. برای پایه گذاری نظام تربیتی جدید، لازم است تصور روشن و دقیقی از واژه "تربیت" داشت. به نظر می رسد بخش عمده ای از چالشهایی که در باب چگونگی تعلیم و تربیت مطلوب در کشور وجود دارد، به نبودن تعریف مطلوب و مقبولی از تربیت بر می گردد.

به طور کلی، منشأ بسیاری از مناقشات و مشاجراتی که در مسائل علمی روی می دهد، ابهام و اجمال مفاهیم و الفاظ است به گونه ای که طرفین گفتگو، معنایی متفاوت از یک مفهوم را در ذهن خویش دارند، بر محدوده معنای لفظ و مرزهای آن اتفاق نظر ندارند و معانی بدرستی منتقل نمی شود (مظفر، ۱۳۷۸: ۱۶۲؛ نبوی، ۱۳۸۹: ۴۱). حیطة تعلیم و تربیت نیز از این مسئله مستثنی نیست. به رغم تولید حجم زیادی از ادبیات تربیتی در دهه های اخیر - که برکات و فوائد فراوانی هم از نظر تولید معرفت تربیتی دارد - بسیاری از اصطلاحات کلیدی تعلیم و تربیت در هاله ای از ابهام قرار دارد؛ معانی بدرستی منتقل نمی شود و یا به دلیل نبودن فهم مشترک به اختلاف نظرهای جدی منجر می شود. به اعتقاد برزینکا^۱ فیلسوف تحلیلی تعلیم و تربیت، علم تعلیم و تربیت در حال حاضر نمی تواند با این سر در گمی کنار بیاید و وضوح بخشی به اصطلاحات و بیان روشن مفاهیم مربوط، ضروری است (برزینکا، ۱۹۹۴: Xi).

متفکران و اندیشمندان محقق کشورمان تا کنون تعاریف متعددی از تربیت ارائه کرده اند؛ در

1 - Brezinka, W.

عین حال، تعریفی که عموم دست اندرکاران تربیت آن را بپذیرند و سرلوحه برنامه ها قرار گیرد، وجود ندارد. استفاده از رویکردها و روشهای مختلف در تعریف تربیت، تکیه بر پیشفرضها و ترجیحات روش شناختی متفاوت می تواند دلیلی بر این تفاوتها باشد. مسئله این پژوهش، ابهام در مبانی روش شناختی تعریف تربیت و به دنبال آن، نبودن تعریفی مورد توافق و کارگشا برای جامعه تعلیم و تربیت کشور است؛ به این مسئله از زوایای مختلف می توان نگریست. نویسنده امید دارد که با تمرکز بر بحث تعریف تحلیلی^۱ و هنجاری^۲ از تربیت و تبیین ویژگیها، کاربردها و نسبت میان آن دو، بتواند به روشن سازی فضای بحث و تبیین نقاط اختلاف یا تفاهم تعاریف کمک کند و دست کم در حل بخشی از مسئله پژوهش مفید واقع شود؛ چرا که تمام تعاریف تربیت را در نگاهی کلان می توان در همین دو گروه تحلیلی و هنجاری دسته بندی کرد (اعرافی و موسوی، ۱۳۹۱). این مقاله به سؤالات زیر پاسخ می دهد:

- ۱- تعاریف تحلیلی و هنجاری از تربیت، چه ویژگیها و چه تفاوتهایی دارد؟
- ۲- جایگاه و دامنه کاربرد هر یک از آنها چیست؟
- ۳- تعاریف تربیت (تعاریف صاحب نظران معاصر کشور) از این نظر چه ویژگیهایی دارد؟
- ۴- بر اساس نقد تعریفهای موجود، چه تعریف دیگری برای تربیت می توان ارائه کرد؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع بنیادی نظری، و روش آن برای پاسخگویی به سؤال اول و دوم پژوهش، توصیفی - تحلیلی است. در این بخش، تعاریف تحلیلی و هنجاری تربیت، ویژگیهای هر یک و همچنین، جایگاه و کاربرد آنها مورد بحث و بررسی قرار گرفت و شرایط لازم برای تعریف مطلوب از تربیت مطرح شد. برای پاسخ به سؤال سوم پژوهش، برخی از مهمترین تعاریف تربیت، که در سالهای اخیر توسط صاحب نظران کشورمان ارائه شده است با عنایت به یافته های سؤالات اول و دوم پژوهش، مورد بررسی توصیفی - تحلیلی - انتقادی قرار گرفت و نقاط قوت و ضعف آنها مشخص شد. در مرحله بعد و با بهره گیری از نقاط قوت تعاریف و با عنایت به معیارهای کارآمدی تعریف هنجاری از تربیت، تعریف دیگری برای تربیت پیشنهاد شد. مفهوم محوری در این تعریف،

1 - Analytical Definition

2 - Normative Def.

مفهوم "ولایت" و "ولایت‌مداری" بوده است. تعریف با استفاده از یافته‌های تحلیل شبکه مفهومی "ولایت" در تفسیر میزان شکل گرفته است. در این روش، مفهوم مورد نظر در ارتباط با سایر مفاهیم نزدیک به آن و در قالب شبکه ای به هم پیوسته، مورد تحلیل و بررسی قرار می‌گیرد تا تصویر کاملتری از ساختمان درونی هر مفهوم به دست آید (ایزوتسو، ۱۳۸۸). در این پژوهش نیز تمام آیاتی از قرآن کریم که واژه ولایت یا مشتقات آن در آنها به کار رفته بود، مورد بررسی تحلیلی قرار گرفت تا شبکه مفهومی ولایت به دست آید و بر اساس یافته‌ها، عناصر و اجزای تعریف تربیت شکل گیرد.

یافته‌ها

الف - تعریف تحلیلی و هنجاری از تربیت

تربیت را به شیوه‌های گوناگونی می‌توان تعریف نمود. تعریف تحلیلی، تعریف هنجاری، تعریف علمی^۱، تعریف قراردادی^۲ (ابتکاری و غیر ابتکاری)، تعریف برنامه‌ای^۳ (شفلر، ۱۹۶۰: ۲۲-۱۲)، تعریف فردگرا، جمعگرایانه، تعریف انسانگرا، عملگرایانه (ابراهیم زاده، ۱۳۷۲: ۳۳)، تعریف ساختارگرایانه، غایتگرا (فرامرز قراملکی، ۱۳۸۳: ۱۲۹-۱۲۸)، تعریف خاص (شامل تربیت رسمی) و تعریف عام (شامل تربیت رسمی و غیر رسمی) (داوودی، ۱۳۸۸)، نمونه‌هایی از این دست است. البته تعریف تربیت گاه می‌تواند متضمن دو یا چند رهیافت نیز باشد (فرامرز قراملکی، ۱۳۸۳: ۱۲۹ و ۱۲۸). بحث این مقاله بر تعریف تحلیلی و هنجاری از تربیت متمرکز است. اگر نسبت میان این دو و جایگاه و کارکرد این دو نوع تعریف با وضوح بیشتری روشن شود، امید است بتوان تعاریف جامع‌تر و در عین حال، کارآمدتری برای تربیت ارائه کرد.

"هنجاری"^۴ یعنی مربوط به هنجار^۵ یا استاندارد یا توصیه هنجار یا استاندارد این کلمه وصفی است برای نشان دادن هر آنچه هنجارها یا قواعدی را برای رفتار تجویز کند. بعضی از دانشها را به این دلیل که موضوع آنان را نه مشاهده آنچه هست، بلکه مطالعه آنچه باید باشد، تشکیل می‌دهد،

1 - Scientific Def.

2 - Stipulative Def.

3 - Programmatic Def.

4 - Normative

5 - Norm

هنجاری یا دستوری می نامند (فرمینی فراهانی، ۱۳۷۸: ۴۰۵). بیانات هنجاری^۱ در فلسفه بیان می کند که چگونه چیزی باید انجام شود؛ چگونه باید آن را ارزشگذاری کرد؛ چه چیزهایی خوب یا بد است و کدام رفتار درست یا غلط است. در مقابل، ادعاهای توصیفی انواعی از نظریه‌ها، باورها و گزاره‌ها را توصیف می کند. آنها (ظاهراً) بیانات واقعی^۲ است که تلاش می کند واقعیت^۳ را توصیف کند.

در فضای تربیت^(۱) باید گفت نظریه های هنجاری تربیت، هنجارها، اهداف و استانداردهایی برای تربیت فراهم می کند (دالتی، ۲۰۱۰). فلسفه ها یا نظریه های هنجاری تربیت، هر چند ممکن است از نتایج فکر فلسفی و سؤالات واقعی در مورد انسان و یا از یافته های روانشناسی یادگیری استفاده کند در هر حال، دیدگاه هایی را در مورد اینکه تربیت چه باید باشد، چه منشهایی را باید پرورش دهد، چرا باید آنها را پرورش دهد و اینکه چه کسی و چگونه باید آن را انجام دهد، مطرح می کند (فرانکنا و همکاران، ۲۰۰۲). اکنون نوبت این است که مشخصا به بحث تعریف هنجاری و تحلیلی از تربیت پردازیم. الونی^(۲) در این مورد اینگونه می نویسد:

مفهوم تربیت مشابه مفهوم فرهنگ و اخلاق در زبان روزمره در دو سطح مختلف به کار می رود: زبان توصیفی - واقعی^۵ و زبان قضاوتی - هنجاری^۶. در سطح توصیفی - واقعی، کسی نیست که تربیتی دریافت نکرده باشد؛ در این سطح، خوب و بد، ارزشمند و بی ارزش، بالا و پایین وجود ندارد؛ بلکه تنها کیفیت ها یا ویژگیهایی هست که مشخص و تعریف می شود. تعاریفی که در فرهنگ لغات می آید، از این دست است؛ مثلاً در Random house dictionary of English Language آمده است که: تربیت، "عمل یا فرایندی است که موجب کسب دانش عمومی، رشد قدرت استدلال و قضاوت و به طور عمومی، آماده کردن خود فرد یا دیگران از نظر فکری برای زندگی بالغ^۷ می شود". ما با چنین تعریفی نمی توانیم بحث کنیم؛ زیرا مفهومی را با واژه‌های پذیرفته شده‌ای که همیشه و همه جا درست است، توضیح می دهد و از سؤالات مهم و با ارزشی که این

1 - Normative statements

2 - factual statements

3 - reality

4 - Aloni, N.

5 - Descriptive-factual

6 - Judgmental-normative

7 - Mature life

مفهوم در ذهن بر می‌انگیزد (مانند اینکه فرد را مستقل در نظر می‌گیریم یا نه؟ جامعه نژادپرست مد نظر است یا جامعه تساوی‌گرا؟ جامعه دموکراتیک یا دیکتاتوری؟ به طریق عقلی متقاعد می‌سازیم یا با اجبار تهدید آمیز؟ می‌خواهیم ذهن باز تربیت کنیم یا تلقین می‌کنیم؟ تربیت در سرمایه فرهنگی ریشه دارد یا در طبیعت کودک و نظایر آن) غفلت می‌کند. همین‌طور، اگر تربیت را عملکرد اجتماعی و در چارچوب فرایند جامعه‌پذیری تعریف کنیم در اینجا هم بین جامعه‌پذیری در کشورها و جوامع مختلف تفاوت اساسی وجود ندارد؛ زیرا چه در ملتهای دیکتاتوری و چه در ملتهای دموکراتیک همه به نوعی به دنبال جامعه‌پذیری هستند. اما زمانی که تعریف، استانداردها و معیارهایی را تحمیل می‌کند، معنای هنجاری پیدا می‌کند و این معنای فلسفی و اخلاقی را می‌یابد که اگر این‌گونه عمل نشود یا این معیارها به دست نیاید، آن تلاش، تلاشی ناروا و نامشروع بوده است. تعاریف هنجاری در چارچوب دیدگاه‌های دینی و ایدئولوژیک به صورت مشخصی یافت می‌شود؛ مثلاً دیدگاه دینی، تربیت را فرایند یادگیری و درونی کردن "مسیر راست و مستقیمی" مشخص می‌کند که خدا با ظرافت به ما نشان داده است؛ همان‌طور که در دیدگاه لیبرال، پرورش فرد روشنفکر با شخصیت دموکراتیک مد نظر است. با این نگاه، آن دسته از نظامهای تربیتی (در وضعیت واقعی) که تلاش نمی‌کنند تصویر توصیه شده از بشر را پرورش دهند به عنوان نظام غیر تربیتی^۱ و شاید حتی ضد تربیتی^۲ رد صلاحیت می‌شوند؛ یعنی آنها در وضعیت واقعی، نظام تربیتی هستند، اما در موقعیت هنجاری، ضد تربیتی به‌شمار می‌روند (الونی، ۲۰۰۲: ۷۸-۷۷). در این نظر، تعریف توصیفی - تحلیلی تقریباً معادل تعریف بسیار کلی و جهانشمول از تربیت است.

بسیاری از فلاسفه تحلیلی، که در صدد وضوح بخشی به زبان فلسفه هستند، معتقدند که واژه‌ها معنای مشخص و متمایزی ندارند که با جستجو و تأمل بتوان بدانها دست یافت؛ لذا به جای تلاش برای کشف معنای حقیقی، باید واژه‌ها را در جریان عمل، یعنی در جریان کاربرد آنها در زندگی روزمره مورد تأمل قرار داد (وودز، ۱۹۷۲). این موضوع در اثبات‌گرایی ریشه دارد و نخستین بار آن را ویتگنشتاین مطرح کرد؛ زیرا معتقد بود معنای هر واژه از کاربرد آن در زبان مشخص می‌شود. ادعای اصلی اثبات‌گرایی این است که بین حقایق و ارزشها طبقه‌بندی روشنی وجود دارد و صرف وقت فراوان درباره اینکه جهان چگونه "باید" باشد، علمی و محققانه نیست؛ بلکه اهتمام ما

1 - Un-educational

2 - Anti-educational

باید بر این باشد که امور چگونه "هستند"، به عبارت دیگر برای کشف روابط میان پدیده‌های هر حوزه معرفتی بر مشاهدات عینی (و سپس تعمیم آنها) تأکید می‌شود و ارزشها و باورهای ذهنی پژوهشگر جایگاهی در آن ندارد؛ لذا نظریه اثباتگرایانه یا تحلیلی، نظریه حقایق است و آنچه واقعا رخ می‌دهد بر خلاف نظریه هنجاری که نظریه ارزشهاست (جکسون و سورنسن، ۱۳۸۲: ص ۳۰۸). در همین راستا می‌توان به این نظر نیز توجه کرد: برای تعریف تربیت دو رویکرد وجود دارد: در رویکرد توصیفی - تحلیلی به تربیت بر اساس آنچه هست و در بیرون تحقق می‌یابد، نظر می‌کنند و عناصر و اجزای لازم در آن را مورد تحلیل قرار می‌دهند و بر اساس آنها تعریفی ارائه می‌کنند. این رویکرد، واقع بینانه و قابل ارائه و استفاده مکاتب گوناگون تربیتی است و به گونه‌ای از تعدد و تشتت دیدگاه‌های خاص و ارائه تعاریف خاص پیشگیری می‌کند که مورد قبول مکاتب تربیتی دیگر نباشد؛ اما در رویکرد فلسفی و آرمانی، نظر به آن است که باید باشد و آنچه مطلوب است و بر اساس بینش و نگاه خاصی که فرد دارد و بر اساس آنچه از مکتب تربیتی و نوع جهان بینی خود مطلوب می‌داند، تعریفی را برای تربیت ارائه می‌کند (بناری، ۱۳۸۵).

در دیدگاه مشابه دیگری نیز تعاریف تربیت در نگاه کلان به دو گروه تقسیم بندی می‌شود: تعاریف تحلیلی و توصیفی که به تحلیل و تبیین فرایند تربیت و عناصر آن می‌پردازد و با نگاه تحلیلی و بیطرفانه آن را تعریف می‌کنند و ناظر بر هستها است؛ و تعاریف ارزشی یا هنجاری که بر نظام فکری، جهان بینی، اهداف و ارزشهای مورد قبول تعریف کننده مبتنی، و ناظر بر بایدها است (اعرافی و موسوی، ۱۳۹۱). بنا بر این توضیحات، تعاریف تحلیلی تربیت، اولاً کلی و جهانشمول و فارغ از نگاه ارزشی است و ثانیاً، توصیفی است از آنچه که در جهان خارج وجود دارد. در مقابل، تعاریف هنجاری تربیت بیان می‌کند که تربیت چگونه باید باشد و این کار را بر اساس نظام فکری و ارزشی خاصی انجام می‌دهند.

ب - جایگاه و کاربرد دو نوع تعریف

تا بدین جا روشن شد تعریف تربیت، سطوح مختلف و به تعبیری طیفی دارد؛ از تعریف بسیار کلی (بدون هیچ گونه جهتگیری و مبنای فکری خاص) که به تعریف تحلیلی نزدیکتر می‌شود تا تعریف خاصتر (بر اساس نظام فکری خاص) که عناصر تعریف بر حسب نظام فکری فرد تعریف کننده، محتوای خاصی می‌یابد. برای درک بهتر جایگاه و مقام هر یک از این تعاریف، توجه به چند نکته مفید به نظر می‌رسد:

براساس آنچه بیان شد، می‌توان طیفی را برای تعاریف تربیت قائل شد؛ به این معنا که هر چه تعریف کلی تر باشد به سمت تعاریف تحلیلی سوق می‌یابد و هر چه خاصتر شود، هنجاری بودن تعریف آشکارتر خواهد بود.

اگر تعریف تحلیلی تربیت باید کلی، بیطرفانه و جهانشمول باشد (اگر بتواند این گونه باشد)، تنها در مقام نظر می‌توان در مورد آن صحبت کرد، ولی اگر کسی یا نظامی بخواهد تربیت را مطابق با آن در عمل محقق سازد، نمی‌تواند؛ زیرا هدف و جهت آن و همین طور محتوا یا جهت بقیه عناصر آن مشخص نیست. عناصر تربیت (مثلاً، محتوا و چگونگی تربیت و هدف این تلاش) بسته به مبانی فکری متفاوت خواهد بود و اگر اینها مشخص نباشد و تعریف بسیار کلی باشد، مربی نمی‌داند که چه کار کند و چگونه؛ به عبارت دیگر، تعریف توصیفی - تحلیلی نمی‌تواند راهنمای عمل باشد.

به نظر می‌رسد اگر بخواهیم بدون هیچ قضاوتی، تنها آنچه را در زندگی روزمره انجام می‌شود، مشاهده و توصیف کنیم و همان را تربیت بنامیم، باز هم به تعداد افراد یا جوامع گوناگون، توصیف و تعریف از تربیت داریم که گرچه ما به عنوان مشاهده گر و توصیف گر بیرونی، قضاوتی نسبت به آن نداریم به هر حال خود آن افراد بر اساس نظام فکری و جهان بینی خاصی که داشته‌اند، آن گونه عمل کرده‌اند. پس باز هم ذات تربیت، عمل ارزشی است و ما با روش توصیفی تحلیلی فقط توانسته‌ایم بدون هیچ گونه قضاوتی توصیف کنیم که تربیت برای شخص "الف"، که دارای جهان بینی "ج" است، این گونه است و برای شخص "ب"، که دارای جهان بینی "د" است، آن گونه؛ اما نمی‌توانیم هیچ یک از آن تربیتها را به عنوان تربیت خنثی و جهان شمول تلقی کنیم. هم چنین، نمی‌توانیم با روشی قیاسی و از طریق بررسی آنچه در جهان واقع اتفاق می‌افتد، مفهوم کلی به نام تربیت انتزاع کنیم؛ زیرا مصداقها بسیار متفاوت است و حتی اگر تنها اشتراکات را لحاظ کنیم و نظر کلی درباره تربیت بدهیم، تعریف همان قدر که کلی خواهد شد، ناکارآمد هم خواهد شد؛ به عنوان مثال، یکی از کلی ترین تعاریف تربیت این تعریف است: "امر تربیتی عملی است که روی یک فرد یا گروهی از افراد اعمال می‌شود و یا عملی است که گروهی از افراد آن را می‌پذیرند" (فلیپ ج. فنیکس در کتاب فلسفه تعلیم و تربیت، نقل از شریعتمداری، ۱۳۸۴: ۷۶). این تعریف عملاً چیزی را در مورد تربیت روشن نمی‌کند و تربیت را از سایر فعالیتها و خدمات اجتماعی (مانند پزشکی) تمایز نمی‌بخشد. البته با این حال، باز هم نمی‌توان به طور قطع ادعا کرد این تعریف بر

هیچ فرض انسانشناسی متکی نیست؛ زیرا بیان اینکه متربی عمل و تأثیر مربی را "می‌پذیرد" به نوعی می‌تواند دال بر مرید فرض نمودن او باشد. تا کجا می‌توان ادامه داد و تعریف را کلی‌تر کرد که بر "هیچ" جهتگیری فکری مبتنی نباشد و آیا چنین تعریفی جامع و مانع خواهد بود. پس تعریف اگر بخواهد کارایی داشته باشد و راهنمای عمل واقع شود، لاجرم باید از حالت کلی خارج شود. با این نگاه، شاید بهتر باشد که به جای "تعریف توصیفی و تحلیلی از تربیت"، گفته شود: "مطالعه توصیفی - تحلیلی درباره نظامهای تربیتی". البته روشن است که اتخاذ رویکرد پژوهشی توصیفی - تحلیلی در مقام پژوهشهای تربیتی تطبیقی، مفید و بلکه ضروری است؛ اما اینکه نام آن را تعریف تحلیلی از تربیت بگذاریم، محل تأمل است. مگر اینکه بگوییم تربیت از نظر این شخص با این جهان بینی خاص این گونه است که در این صورت نیز جهان شمول نخواهد بود. نتیجه اینکه حتی اگر تعریف تحلیلی از تربیت را هم به معنای خاصی بپذیریم، این تعریف برای مطالعات تطبیقی مناسب است؛ اما برای مورد عمل قرار گرفتن توسط نظام آموزشی کارآمد به نظر نمی‌رسد؛ علاوه بر اینکه با حفظ و باقی‌گذاردن هر چیزی به همان صورتی که هست، نمی‌توان امور جهان یا کشور را اصلاح کرد.

آیا می‌توان تعریفی از تربیت ارائه کرد که بکلی خالی از هر گونه جهتگیری فکری باشد؟ برخی از فیلسوفان تربیت معتقدند که علم تربیت برای اینکه مقبولیت جهانی یابد، باید نسبت به ارزشهای ایدئولوژیک بیطرف باشد (برزینکا، ۱۹۹۲: ۵۹-۵۶). در مقابل، برخی دیگر ارزش را جزء جدایی‌ناپذیر تربیت می‌دانند. به اعتقاد پیترز^۱، "تعلیم و تربیت به طور ضمنی دلالت دارد بر اینکه چیزی ارزشمند با قصد و نیت و به شیوه ای متعارف و قابل قبول در حال انتقال، و یا انتقال یافته است" (پیترز، ۱۹۶۶: ۲۵)؛ یعنی پدیده‌های تربیتی نه تنها بار ارزشی دارد، بلکه حالت ارزشی مضاعف دارد؛ زیرا نه تنها "عمل" آدمی است، بلکه آرمان مثبت و مطلوبی نیز دارد و تلاشها برای تحقق بخشیدن به آن صورت می‌گیرد (باقری و خسروی، ۱۳۸۶). از سوی دیگر، تربیت علاوه بر اینکه عملی هدفمند است بر آدمی اعمال می‌شود و لذا تعریف تربیت، مسبوق به تعریف انسان و آغاز و انجام اوست. به اعتقاد آیت الله جوادی آملی، راز تقدیم تفسیر انسان بر تغییر او، این است که با تفسیر انسان معلوم می‌شود که آیا تغییر پذیر است یا نه و در صورت تغییر پذیری، راه آن چیست و نیز تغییر او به کدام جهت صواب و درست است (جوادی آملی، ۱۳۸۷: ۱۵۰)؛ پس این

1 - Peters, R.S.

سؤال که "تربیت چیست"، لاجرم به سؤال دیگری می‌انجامد که "انسان چیست" (ریباول، ۱۹۸۵) و نمی‌توان بدون داشتن تعریفی از انسان، تعریفی از تربیت ارائه کرد.

بنابراین بحث، هر گونه تعریفی از تربیت، مسبوق به داشتن تعریفی از انسان به عنوان موضوع تربیت است و تعریف واحدی از انسان وجود ندارد؛ به همین نسبت، تعریف "بیطرف" از تربیت، مفهومی دور از ذهن به نظر می‌رسد. اما میزان تصریح بر ارزشها در تعاریف مختلف، متفاوت است؛ به عبارت دیگر، شاید بتوان گفت تعاریف تربیت به درجات مختلفی، هنجاری است و ما با طیفی از تعاریف هنجاری تربیت رو به رو هستیم.

تعاریف هنجاری برای اینکه مفید واقع شود، باید از شرایط خاصی برخوردار باشد. الونی در این مورد به سه معیار اشاره می‌کند و می‌نویسد: تعریف شفاف و با جزئیات از تربیت، شرط محوری برای موفقیت در تربیت است و بویژه در تعاریف هنجاری، تمایز^۱، شفاف سازی^۲ و توسعه^۳ این گونه تعاریف ضروری است. بنابراین، تعریف هنجاری باید آن مفهوم خاص را از سایر مفاهیم مشابه تمایز دهد؛ مقصود را به طور شفاف و روشن برساند و با جزئیات نوشته شود. او سپس به عنوان نمونه، خود تعریفی برای تربیت ارائه می‌کند: "تربیت انسان، پرورش عمومی و چند وجهی شخصیت متربیان در فضای آزادی فکری و احترام به شأن انسان به سوی بهترین و بالاترین زندگی است که قادرند در سه حیطه اساسی به آن دست یابند؛ به طور هماهنگ و اصیل، ظرفیت خود را تشخیص بدهند؛ شهروندانی مشارکت کننده و مسئول در دموکراسی باشند و به عنوان وجودهای انسانی از طریق مشارکت فعال در دستاوردهای جمعی فرهنگ، خود را تقویت و کامل کنند" (الونی، ۲۰۰۲: ۷۷). در اینجا بحث بر سر مبانی نظری و نظام فکری حاکم بر این تعریف نیست؛ اما به لحاظ روش شناختی در این تعریف، ویژگیهای متربی و فعال بودن او، محورهای کلی عمل مربی، فضای مناسب تربیت، هدف و جهت حرکت و بعد فردی و جمعی تربیت مشخص شده است بویژه، تشریح هدف به صورت روشن، چشم انداز و مسیر حرکت را برای مربی روشن می‌سازد. اکنون بر این اساس جا دارد برخی از تعاریف تربیت توسط اندیشمندان معاصر کشور مورد بررسی قرار گیرد.

1 - distinction
2 - clarification
3 - expansion

ج - تأملی در برخی از تعاریف

- تعدادی از تعاریف تربیت توسط اندیشمندان معاصر کشور در ادامه مطرح شده است (برای توجه بیشتر به نکات برجسته تعاریف، زیر برخی کلمات خط کشیده شده است):
- ۱ - "تربیت عمل عمدی فردی رشید است که می خواهد رشد را در فردی که فاقد ولی قابل آن است، آسان سازد" (شکوهی، ۱۳۶۷: ۶).
 - ۲ - "تربیت، رفع موانع و ایجاد مقتضیات است برای اینکه استعداد های انسان در جهت کمال مطلق شکوفا شود" (دلشاد تهرانی، ۱۳۷۶: ۲۴).
 - ۳ - "تربیت، انتخاب رفتار و گفتار مناسب و نیز ایجاد زمینه ها و عوامل لازم و کمک به شخص مورد تربیت است تا آن شخص بتواند استعداد های نهفته اش را در تمام ابعاد وجود و به طور هماهنگ پرورش داده، شکوفا سازد و به سوی هدف و کمال مطلوب، تدریجا حرکت کند" (امینی، ۱۳۷۲: ۱۴).
 - ۴ - "تربیت، فراهم کردن زمینه ها و عوامل به فعلیت رساندن یا شکوفا ساختن استعداد های شخص در جهت رشد و تکامل اختیاری او به سوی هدف های مطلوب و بر اساس برنامه ای سنجیده شده" است (کاردان و همکاران، ۱۳۸۳: ۳۶۶).
 - ۵ - "تربیت، مجموعه تدابیر و روش هایی است که برای ایجاد، ابقا و اکمال ادراکات، احساسات، تصمیمات و اقدامات مطلوب در متری صورت می گیرد" (بهشتی، ۱۳۸۸).
 - ۶ - "تربیت، فرایند انتقال و تعمیق دانشها و بینشها، هدایت و تقویت گرایشها و شکوفاسازی هماهنگ استعدادها و توانایی های انسان در ابعاد روحی و بدنی برای رسیدن به کمال مطلوب است" (فتحعلی و همکاران، ۱۳۹۰: ۳۰).
 - ۷ - "تربیت، فرایند یاری رسانی به متری برای ایجاد تغییر تدریجی در گستره زمان در یکی از ساحت های بدنی، ذهنی، روحی و رفتاری است که به واسطه عوامل انسانی دیگر به منظور دستیابی وی به کمال انسانی و شکوفا سازی استعداد های او یا بازدارندگی و اصلاح صفات و رفتارهایش صورت می گیرد" (اعرافی و موسوی، ۱۳۹۱).
 - ۸ - "تربیت، فعالیت هدفمند و دوسویه میان مربی و متری به منظور کمک به متری در راستای تحقق بخشیدن به توان وی و پرورش شخصیت او در جنبه های گوناگون فردی، اجتماعی، جسمانی، عاطفی، اخلاقی، عقلانی و... است" (بناری، ۱۳۸۳: ۶۹).

۹ - "تربیت، فرایند تعاملی زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متریبان به صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی به منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد است" (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰: ۱۳۹).

در مورد این تعاریف نکات زیر قابل ذکر است:

اول - صاحبان برخی از تعاریف، صراحتاً به وجود مبانی فکری خاصی برای ارائه تعریف عمومی از تربیت اشاره کرده‌اند که نشان از هنجاری بودن تعریف دارد؛ به عنوان نمونه، صاحب تعریف دوم، تربیت را بر اساس معنای لغوی این کلمه در فرهنگ لغت های زبان عربی، فرهنگ لغات قرآن و نیز با توجه به روایاتی از حضرت علی(ع) در نهج البلاغه تعریف کرده‌اند (دلشاد تهرانی، ۱۳۷۶: ۴۳-۴۱). صاحب تعریف پنجم پس از ارائه تعریف عمومی از تربیت می نویسد: چهار عنصر ادراکات، احساسات، تصمیمات و اقدامات، چهار ساحت اساسی شخصیت انسان است که در کتابها و منابع قدیم فلسفی ما از جمله در "شرح منظومه" حاج ملاهادی سبزواری به آنها اشاره شده است (بهشتی، ۱۳۸۸: ۱۶۸). همین طور، نویسندگان محترم تعریف چهارم سعی کرده‌اند با فهم معنای لغوی تربیت و لغات نزدیک به آن در زبان محاوره و متون فارسی و عربی و سپس درک ماهیت تربیت به تعریف تربیت دست یابند. ایشان اشاره کرده اند که عناصر هر عمل تربیتی (مانند مربی، متربی، هدف، محتوا و روش) همگی با نظام ارزشی جامعه و جهان بینی و ایدئولوژی مسلط جامعه ارتباط دارند و بر اساس آن سنجیده می شوند و به همین دلیل است که تعاریف مختلفی از تربیت وجود دارد. ایشان آن گاه دید اسلام را درباره تربیت بررسی می کنند و می نویسند: رشد انسان از دیدگاه تربیت اسلامی در جهت کمال حقیقی صورت می گیرد و کمال حقیقی انسان این است که به خالق خود نزدیک شود. پس با توجه به این نکات، تربیت، مجموعه اعمال یا تأثیرات عمدی و هدفدار انسان (مربی) بر انسان دیگر (متربی) بویژه عمل یا تأثیر فرد بالغ و مجرب بر کودک و نوجوان به منظور ایجاد صفات (اخلاقی و علمی) یا مهارت های حرفه ای است؛ به عبارت دیگر، تربیت، فراهم کردن زمینه ها و عوامل به فعلیت رساندن یا شکوفا ساختن استعداد های شخص در جهت رشد و تکامل اختیاری او به سوی هدف های مطلوب و بر اساس برنامه ای سنجیده شده است" (کاردان و همکاران، ۱۳۸۳: ۳۶۶-۳۳۳)؛ هم چنین، صاحب تعریف ششم، ابتدا تربیت را در کاربردی عام تعریف کرده و توضیح داده است که این تعریف بر

پیشفرضهای فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی استوار است (فتحعلی و همکاران، ۱۳۹۰: ۳۰)^(۲). صاحبان تعریف نهم به اذعان خویش، تربیت را بر اساس مفروضات و مبانی اساسی مورد قبول در نگرش اسلامی تعریف نموده اند که شامل قرآن کریم، سنت معتبر، نظر عالمان، متفکران و نیز فلاسفه مسلمان (بویژه صدرالمتألهین) است (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰: ۴۲) و تصریح نموده اند که این تعریف تعریفی تجویزی از تربیت (بیان حقیقت تربیت آن چنانکه باید باشد) است که بر اساس دیدگاه اسلامی نگاشته شده است و می توان آن را تربیت اسلامی به معنای عام به شمار آورد (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰: ۱۲۸).

برخی از صاحبان تعاریف صراحتاً تعریف خود را از تربیت تعریفی تحلیلی معرفی کرده اند؛ به عنوان نمونه، صاحب تعریف هشتم می نویسد: در رویکرد توصیفی - تحلیلی به تعریف تربیت به تربیت بر اساس آنچه هست و در بیرون تحقق می یابد، نظر می کنند و عناصر و اجزای لازم را در آن مورد تحلیل قرار می دهند و بر اساس آنها تعریفی ارائه می کنند. این رویکرد، واقع بینانه، و قابل ارائه و استفاده مکاتب گوناگون تربیتی است و به گونه ای از تعدد و تشتت دیدگاه های خاص و ارائه تعاریف خاصی که مورد قبول مکاتب تربیتی دیگر نباشد، پیشگیری می کند؛ اما در رویکرد فلسفی و آرمانی، نظر به آن چیزی است که باید باشد و آنچه مطلوب است و بر اساس بینش و نگاه خاصی که فرد دارد و بر اساس آنچه از مکتب تربیتی و نوع جهان بینی خود مطلوب می داند، تعریفی را برای تربیت ارائه می کند (بناری، ۱۳۸۵). ایشان سپس تربیت را این گونه تعریف می کند: تربیت "فعالیتی هدفمند و دوسویه میان مربی و متربی به منظور کمک به متربی در راستای تحقق بخشیدن به توان وی و پرورش شخصیت او در جنبه های گوناگون فردی، اجتماعی، جسمانی، عاطفی، اخلاقی، عقلانی و... است" و این تعریف را تعریفی توصیفی تحلیلی می نامد و توضیح می دهد: "در تعریف تربیت، واژه تربیت را بدون پسوند اسلامی بیان کردیم که تربیت، فعالیتی هدفمند میان مربی و متربی است. این معنا واقعیتی است که در همه انواع تربیت، خواه اسلامی و خواه غیر اسلامی، خواه دینی و خواه غیر دینی مشترک است؛ به سخن دیگر، هیچ تربیتی بدون وجود مربی و متربی و مجموعه ای از تدابیر و فعالیتها محقق نمی شود و این مطلب درباره همه مکاتب تربیتی صادق است" (بناری، ۱۳۸۵). البته با عنایت به تعریف این مقاله (و تعریف خود ایشان) از تعریف تحلیلی و هنجاری، شاید نتوان این تعریف را براحته جزو تعاریف تحلیلی (به

معنای بیطرفانه و جهان شمول) دانست؛ زیرا علاوه بر فعالیت هدفمند میان مربی و متربی، تعبیرهای دیگری در این تعریف به کار رفته است که نشانگر طرز فکر خاص درباره انسان (متربی) است (مانند دارا بودن استعداد و توان و مرید و مختار بودن متربی) که ممکن است در همه مکاتب تربیتی پذیرفته نباشد (مثلاً اگرستانسیالیست ها هم چون سارتر، طرفداران اصالت اجتماع از جمله مارکس و دورکیم، حامیان نظریه تاریخی بودن انسان و روانشناسان رفتارگرا هم چون اسکینر معتقدند که انسان ذاتاً هیچ نوع طبیعت، تعین و تمایل خاصی ندارد و صفات و ویژگیهای او صرفاً ناشی از علل و عوامل اجتماعی، تاریخی و یا تربیتی است (شفلر، ۱۳۷۷: ۲۰۰؛ واعظی، ۱۳۸۷: ۷۳ و ۹۸)؛ پس نمی توان این تعریف را جهانی و بدون هیچ جهتگیری خاص دانست.

همین طور، صاحبان تعریف هفتم نیز تعریف خود را از تربیت صراحتاً تعریف تحلیلی نامیده اند. ایشان در مقاله خود آورده اند: تعریف توصیفی - تحلیلی از تربیت به صورت بیطرفانه فرایند و عناصر تربیت را تحلیل و تبیین می کند؛ بر خلاف تعریف ارزشی و هنجاری که بر دیدگاه فکری و جهان بینی مبتنی است؛ سپس خاطر نشان کرده اند که ما در این مقاله تعریف تحلیلی از تربیت ارائه، و تنها در حد عناصر اصلی و کلیدی تربیت، آن را تعریف می کنیم تا از پرداختن به جزئیات بحث برانگیز و مورد اختلاف پرهیز شود و سپس با استفاده از تطبیق تربیت بر "حرکت" (در فلسفه) عناصر تربیت را مشخص، و تربیت را بدین صورت تعریف کرده اند: "تربیت، فرایند یاری رسانی به متربی برای ایجاد تغییر تدریجی در گستره زمان در یکی از ساختهای بدنی، ذهنی، روحی و رفتاری است که به واسطه عامل انسانی دیگر به منظور دستیابی وی به کمال انسانی و شکوفا سازی استعدادهای او یا بازدارندگی و اصلاح صفات و رفتارهایش صورت می گیرد" (اعرافی و موسوی، ۱۳۹۱). در این مورد نیز با عنایت به تعریفی که خود نویسندگان محترم از تعریف تحلیلی کرده اند، تحلیلی نامیدن این تعریف (و خالی دانستن آن از دیدگاه فکری و جهان بینی) خالی از اشکال به نظر نمی رسد؛ زیرا در این تعریف انسان علاوه بر ابعاد جسمی و ذهنی، دارای روح دانسته شده است و این جهان شمول نیست؛ هم چنین، ویژگیهای خاص دیگری برای انسان مفروض گرفته شده است. به علاوه، ایشان این تعریف را از راه تطبیق مفهوم تربیت با مفهوم حرکت در فلسفه به دست آورده، و البته مفهوم حرکت را بر اساس دیدگاه فلاسفه اسلامی (علامه طباطبایی، استاد مطهری و آیه الله مصباح یزدی) تبیین کرده اند و این مطلب را نیز نمی توان رای عمومی و مشترک فلاسفه در نظر گرفت؛ یعنی به هر حال، رنگ و بوی طرز فکر و جهان بینی

خاصی در همین تعریف مشهود است و نمی‌توان آن را طبق ملاکهای خود نویسندگان محترم، تعریف تحلیلی و خنثی و بیطرفانه دانست. نتیجه اینکه در تمام تعاریف کلی و عام از تربیت، وجود یک نظام فکری قابل مشاهده یا استنباط است و حتی تعریف به اصطلاح تحلیلی - توصیفی از تربیت نیز نمی‌تواند بکلی خالی از هرگونه نظام فکری خاص باشد؛ گرچه میزان تصریح بر این نظام فکری در تعاریف مختلف، متفاوت است. تعاریف اول و دوم کلی‌تر است و به تعریف تحلیلی نزدیکتر؛ اما بقیه تعاریف مبانی فکری خاص خود را به صورت صریحتری نشان می‌دهد.

دوم - ارائه کنندگان محترم تعاریف عموماً ذکر کرده‌اند که تعریف خود را از مبانی فکری اسلامی گرفته‌اند و این مبانی بویژه در انسانشناسی حاکم بر تعریف قابل مشاهده یا استنباط است؛ اما معمولاً هدف و غرض تربیت در تعاریف به صورت کلی و بدون جهتگیری خاص بیان شده است؛ رشد، هدفهای مطلوب، کمال مطلوب، کمال انسانی، تکامل ابعاد وجودی، شکوفا شدن استعدادها و پرورش شخصیت انسان. در اینجا هم می‌توان طیفی را در نظر گرفت به طوری که "هدفهای مطلوب" یا "رشد" کلی‌تر است و بقیه اختصاصی‌تر و متمایزتر؛ همین طور، "کمال مطلق" ممکن است به هدف غایی نزدیکتر شود (با اینکه آن هم دچار ابهام است). اما به هر حال، عدم تصریح بر هدف و غایت در تعریف تربیت، سؤال برانگیز است؛ به عنوان نمونه در تعریف چهارم تربیت، نویسندگان محترم اذعان کرده‌اند که تعریف تربیت و عناصر آن کاملاً با نظام ارزشی مرتبط است؛ هدف هم یکی از عناصر تربیت است و از دیدگاه تربیت اسلامی، رشد در جهت کمال حقیقی و نزدیک شدن به خالق انجام می‌شود. آن‌گاه نوشته‌اند در فضای تربیت اسلامی، تربیت، مجموعه اعمال یا تأثیرات عمدی و هدفدار انسان (مربی) بر انسان دیگر (متربی) بویژه عمل یا تأثیر فرد بالغ و مجرب بر کودک و نوجوان به منظور ایجاد صفات (اخلاقی و علمی) یا مهارتهای حرفه‌ای است؛ به عبارت دیگر، تربیت، فراهم کردن زمینه‌ها و عوامل به فعلیت رساندن یا شکوفا ساختن استعدادهای شخص در جهت رشد و تکامل اختیاری او به سوی هدفهای مطلوب و بر اساس برنامه‌ای سنجیده شده است" (کاردان و همکاران، ۱۳۸۳: ۳۶۶-۳۳۳)؛ یعنی هدف "نزدیک شدن به خالق" که مد نظر ایشان بوده در تعریف نیامده است.

اگر در این تعاریف، قصد ارائه تعریف کلی به معنای جهانشمول مد نظر باشد که نشان داده شد، تعاریف همگی منطبق یا انسانشناسی و نظام ارزشی خاصی بوده است و لذا نمی‌تواند جهانشمول باشند. اگر این تعاریف با توجه به انسانشناسی یا جهان بینی اسلامی نگاشته شده است،

عدم انعکاس هدف در تربیت محل سؤال است. البته از میان تعاریف مورد بررسی، تنها در تعریف آخر، غایت مشخصی (تحقق حیات طیبه) برای تربیت معین شده است و ابتدا بر دیدگاه اسلامی در تمامی عناصر تعریف به چشم می خورد.

گاهی هم با این سبک روبه‌رو هستیم که پژوهشگر ابتدا یک تعریف کلی و عمومی از تربیت ارائه، و سپس تعریفی از تربیت اسلامی مطرح می کند (که به اصطلاح بر جهان بینی خاص اسلامی مبتنی است). نکته قابل تأمل این است که در بسیاری از این موارد برای تعریف تربیت اسلامی، دو اقدام مشابه صورت گرفته است: اولاً، عناصر تعریف به صورت مشابهی تکرار شده و فقط عباراتی مانند "بر اساس اسلام" به تعریف قبلی "اضافه" شده است. ثانیاً هدف غایی (تحت عنوان قرب الهی یا مفهومی نزدیک به آن) تصریح شده است؛ به عنوان نمونه گفته شده است: تربیت، "فعالیتی هدفمند و دوسویه میان مربی و متربی به منظور کمک به متربی در راستای تحقق بخشیدن به قابلیت‌های وی و پرورش شخصیت او در جنبه‌های گوناگون فردی، اجتماعی، جسمانی، عاطفی، اخلاقی، عقلانی و..." و "تربیت اسلامی،" فعالیتی هدفمند و دوسویه میان مربی و متربی بر اساس جهان بینی و نظام ارزشی اسلام به منظور کمک به متربی در راستای تحقق بخشیدن به توان وی و پرورش شخصیت او در جنبه‌های گوناگون فردی، اجتماعی، جسمانی، عاطفی، اخلاقی، عقلانی و... است" (بناری، ۱۳۸۵). در اینجا عناصر دیگری از تعریف از جمله ویژگی‌های انسانشناختی متربی در هر دو تعریف یکسان است و این نشان می دهد که نویسنده در تعریف کلی تربیت نیز مبانی انسانشناسی اسلامی را مد نظر داشته و این طبیعی است؛ زیرا تعریف کلی تربیت هم برآمده از ذهن و فکر انسان مسلمان است. نتیجه اینکه تعریف تربیت، انعکاسی است از نظام فکری صاحب تعریف؛ اما این نظام فکری به صورت یکنواخت و هماهنگ در تمامی عناصر تعریف انعکاس نمی یابد و بویژه در هدف کمرنگ می شود. شاید هدف، نقطه‌ای است که به طور اختصاصی و متمایز مبنای فکری و ارزشی نویسنده را تصریح می کند.

سوم - به نظر می رسد که وضوح و شفافیت عناصر هر تعریف، می تواند بهتر از اینها باشد. در ادامه، سه مورد از عناصر اساسی در تعریف تربیت، یعنی ویژگی‌های متربی، عمل مربی و هدف از تعاریف استخراج، و در جدول زیر آورده شده است:^(۳)

جایگاه و حدود تعاریف تحلیلی و هنجاری تربیت و تأملی در برخی از تعاریف موجود
۱۳۱/

شماره تعریف	ویژگی و نقش مرتبی	نقش و عمل مرتبی	هدف
۱	فاقد رشد و قابل رشد	تسهیل عامدانه رشد	رشد(؟)
۲	دارای استعداد	رفع موانع و ایجاد مقتضیات (برای شکوفا شدن استعدادهای مرتبی)	کمال مطلق
۳	دارای استعداد، دارای ابعاد وجودی مختلف، دارای اراده، نقش: شکوفا نمودن و پرورش دادن استعدادهايش و حرکت تدریجی به سوی کمال	رفتار و گفتار مناسب، ایجاد زمینه ها و عوامل لازم و کمک به مرتبی(برای شکوفایی و پرورش استعدادهايش)	کمال مطلوب
۴	دارای استعداد، دارای اراده و اختیار	برنامه ریزی و فراهم کردن زمینه ها و عوامل شکوفا ساختن استعدادهای مرتبی	تکامل به سوی هدفهای مطلوب
۵	دارای ابعاد وجودی مختلف (ادراک، احساس، تصمیم و اقدام)	به کار گیری تدابیر و روشهایی برای ایجاد، ابقا و اکمال ادراکات، احساسات، تصمیمات و اقدامات مطلوب در مرتبی	تکامل ابعاد وجودی آدمی(؟)
۶	دارای استعداد، دارای ابعاد بینشی و گرایشی، دارای تواناییهای روحی و بدنی	انتقال و تعمیق دانش، هدایت و تقویت گرایش، شکوفاسازی هماهنگ استعدادها و تواناییهای روحی و بدنی مرتبی	کمال مطلوب
۷	دارای استعداد، دارای ابعاد: بدنی، ذهنی، روحی و رفتاری. دارای اراده(؟)	یاری به مرتبی برای ایجاد تغییر تدریجی در ساختهای بدنی، ذهنی، روحی و رفتاری مرتبی	دستیابی به کمال انسانی و شکوفایی استعدادها یا بازدارندگی و اصلاح صفات و رفتارها (؟)
۸	دارای توان، دارای اراده، فعال در تربیت، داری شخصیتی با ابعاد: فردی، اجتماعی، جسمانی، عاطفی، اخلاقی، عقلانی و...	تعامل و کمک به مرتبی برای تحقق توان او و پرورش ابعاد فردی، اجتماعی، جسمانی، عاطفی، اخلاقی، عقلانی و... شخصیت	تحقق توان و پرورش شخصیت مرتبی(؟)
۹	دارای هویتی که می تواند به طور پیوسته تعالی یابد؛ فعال در تربیت، دارای آگاهی و اراده، نقش: آماده شدن برای تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبه	تعامل، زمینه سازی تکوین و تعالی یکپارچه هویت مبتنی بر نظام معیار اسلامی، هدایت مرتبی برای تحقق حیات طیبه	تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در ابعاد مختلف

تأمل در محتوای جدول نشان می دهد که بویژه کاری که مرتبی باید انجام دهد و قصد و غرض آن در تعاریف چندان روشن نیست که بتواند راهنمای عمل مربیان و سایر دست اندرکاران تربیت

قرار گیرد. گرچه ممکن است فرد تعریف کننده در توضیحات بعدی خود یا پیش از ارائه تعریف، مطلب را شرح داده باشد به هر حال، بهتر است تعریف خود تا حد زیادی روشنتر این مطلب باشد. عباراتی مانند "زمینه سازی"، "ایجاد مقتضیات"، "ایجاد آمادگی"، "ایجاد عوامل"، "آسان سازی رشد" و نظایر اینها به تنهایی، نمی تواند روشن کند که مربی دقیقا چه کار باید انجام دهد. در تعاریف، نقش و عمل مربی در چهار تعریف اول به صورت کلی تر و سر بسته مطرح شده و از تعریف پنجم به بعد به صورت دقیقتر، روشتر و با جزئیات بیشتری مطرح شده است و می تواند مفیدتر و کارآمدتر باشد؛ هم چنین، هدف و سمت و سوی اعمال مربی نیز در همه تعاریف با درجاتی از ابهام رو به روست؛ حتی در تعریف آخر نیز، که هدف نهایی تربیت (تحقق حیات طیبه) ذکر شده، "حیات طیبه" خود، مفهومی است که دارای ابهام است و چشم انداز کاملا روشنی برای مربی فراهم نمی کند و بلکه ممکن است به تفسیرهای گوناگون و در نتیجه سردرگمی منجر گردد. منطقیون می گویند بهره گیری از واژه هایی که خود دارای ابهام، و در نتیجه نیازمند تعریف است، در تعریف، تعریف را مخدوش می سازد (نبوی، ۱۳۸۹: ۴۷)؛ یعنی گرفتن مفهومی مبهم در تعریف، موجب تعریف مبهم می شود و چنین تعریفی در واقع نقض غرض است و ذهن را روشن نمی سازد و حقیقتا سؤال از چیستی را پاسخ نمی دهد (فرامرزی قراملکی، ۱۳۸۷: ۱۷۷ و ۱۷۶). البته ارائه کنندگان اندیشمند و محترم تعاریف در توضیحات مبسوط قبل یا بعد خود، عناصر تعریف را تشریح نموده اند؛ اما بهتر است خود تعریف هم، شفاف باشد و با جزئیات نوشته شود (الونی، ۲۰۰۲: ۷۷)؛ هر چند از توضیحات تکمیلی بی نیاز نخواهد بود.

د - تعریف پیشنهادی برای تربیت

نویسنده با بهره گیری از نقاط قوت تعاریف و با عنایت به معیارهای کارآمدی تعریفی هنجاری از تربیت (تمایز، شفاف سازی و توسعه)، تعریف زیر را برای تربیت پیشنهاد می کند:

تربیت، "پرورش عمومی جسم، فکر، عواطف و اراده انسان است، به گونه ای که خود را به عنوان آفریده ارزشمند و بنده خداوند بشناسد؛ حضور خدا را در زندگی خود احساس کند؛ به او محبت بورزد و در تمامی حیطه های فردی، اجتماعی، هنری، اقتصادی و سیاسی زندگی، مطابق با معیارهای الهی و در راستای رضایت او عمل کند".

اگر کار مربی را سوق دادن مرتبی به سمت "زندگی خوب و سعادت مندانه" بدانیم، جزئیات کار مربی از تفسیر "زندگی خوب و سعادت مندانه" به دست خواهد آمد. نویسنده، "زندگی تحت

ولایت خداوند" را به عنوان زندگی خوب و سعادت‌مندانه در نظر گرفته و برای فهم معنای "ولایت" و لوازم آن، از تفسیر علامه طباطبایی بر قرآن کریم بهره گرفته است.

معنا و مفهوم ولایت - ولایت حاکی از نحوه خاص تعامل میان ولی و مولی علیه (یعنی کسی که تحت سرپرستی او است) است. برای درک بهتر مفهوم ولایت می‌توان شبکه مفهومی آن را بررسی کرد.

معنای اصلی کلمه ولایت، مالکیت تدبیر امر است. در عین حال در معنای ولایت، دوستی و محبت بین ولی و متولی نیز برقرار است؛ یعنی ولی در امور مولی علیه دخالت می‌کند تا پاسخگوی علاقه او نسبت به خودش باشد؛ مولی علیه نیز اجازه دخالت در امور خود را به ولی خود می‌دهد تا بیشتر به او تقرب جوید؛ چون تحت تأثیر خواست و سایر شئون روحی او است؛ پس تصرف محبوب در زندگی محب، هیچ‌گاه خالی از حب نیست و ولایت موجب اتحاد و امتزاج روحی می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۳: ۲۳۷ و ۲۴۹).

ولایت جز با پیروی و اتباع معنا ندارد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۳: ۲۵۰). خدا را ولی گرفتن یعنی او را اطاعت کردن (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۳: ۴۵۳). کسی که در ولایت خدا داخل می‌شود در مرحله تشریح، مشیت خود را تابع مشیت خدا می‌کند؛ همان‌طور که در مرحله تکوین مشیت تابع مشیت خدا است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۸: ۴۵۶). زمانی که انسان بندگی خدا را بکند؛ آن‌گاه خدا هم این بندگی او را می‌پذیرد و با ربوبیتش به وی اقبال می‌کند. در نتیجه خودش متولی و عهده‌دار امور او می‌شود آن‌طور که یک مالک امور بنده خود را به عهده دارد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱: ۴۱۹).

یکی دیگر از معانی ولایت، نصرت کردن است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۶: ۱۳) و نصرت مؤمنان خود یک رقم تصرف و تدبیر امر است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۶: ۱۶)؛ بدین ترتیب، ولی، گاه به معنای ناصر و یآوری است که شخصی را که به وی نزدیک شده و نسبت به او ولایت دارد، کمک می‌کند و موانع را از سر راه او برمی‌دارد؛ گاه ولی به معنای محبوب است که آدمی نمی‌تواند نفس خود را از دوست داشتن او و رام شدن در برابر خواسته او جلوگیری نماید و در برابر خواسته او مطیع می‌شود و گاه ولی به معنای کسی خواهد بود که به طرف مقابل خود امر و نهی می‌کند و به او طبق دلخواه خود دستور می‌دهد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۵: ۶۰۴).

ولایت به طور استعاره و مجاز در قرب (معنوی) نیز به کار می‌رود؛ در این معنا، ولایت یک

نحوه قربی است که باعث و مجوز نوع خاصی از تصرف و مالکیت تدبیر می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۶: ۱۳ و ۱۵). علامه در این باره می‌نویسد: معنای اصلی ولایت، اتصال دو چیز به یکدیگر و نبودن واسطه‌ای بین آن دو است، به گونه‌ای که واسطه‌ای که از جنس آنها نیست، بین آنها وجود نداشته باشد که در این صورت، هر یک ولی دیگری محسوب می‌شود؛ لیکن از باب استعاره در معنای نزدیکی چیزی به چیز دیگر نیز به کار رفته است: نزدیکی به مکان، به نسب و خویشاوندی، به مقام و منزلت، به دوستی و صداقت و غیر اینها. با این حساب، کلمه ولی بر هر دو طرف ولایت اطلاق می‌شود. این ولی او است و او ولی این است؛ یعنی به او نزدیک است؛ پس وقتی می‌گوییم خدای تعالی ولی بنده مؤمنش است، معنایش این است که آن چنان وصل به بنده است و آن چنان متولی و مدبر امور بنده است که هیچ کس دیگری این چنین ارتباطی را با آن بنده ندارد. او است که بنده را به سوی صراط مستقیم هدایت می‌کند؛ امر می‌کند نهی می‌کند؛ به آنچه سزاوار است، وا می‌دارد؛ از آنچه نکوهیده است، باز می‌دارد و او را در زندگی دنیائی و آخرتیش یاری می‌کند؛ هم‌چنانکه از این طرف نیز می‌گوییم مؤمن واقعی، ولی خدا است؛ زیرا آن چنان وصل به خداست که متولی اطاعت او در همه اوامر و نواهی اوست و تمامی برکات معنوی از قبیل هدایت، توفیق، تأیید، تسدید و به دنبالش اکرام به بهشت و رضوان را از خدای تعالی می‌گیرد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۰: ۱۳۰ و ۱۲۹).

علاوه بر اینها، ولایت با برخی دیگر از مفاهیمی که معمولاً به نوعی به عنوان اهداف تربیت مطرح می‌شود نیز ارتباط دارد:

ولایت، نوع خاصی از قرب الهی است و رسیدن به مقام بندگی و مقام قرب، خود از جمله مقامات ولایت است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۳: ۴۴۵).

اتخاذ عبودیت همان ولایت و سرپرستی کردن عبد است؛ به عبارت دیگر، عبودیت، خود کلید ولایت خدایی است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱: ۴۲۰)؛ به تعبیر دقیقتر، ولایت، عبادت خدای تعالی از طریق محبت است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۵: ۵۸۳) و لذا ولایت الهی، کمال بندگی است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۶: ۵۲۹).

ولایت یکی از مصادقات هدایت است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۲: ۳۸).

ولایت و ربوبیت قریب المعنی هستند؛ چون رب به معنای مالک مدبر است؛ و ولی به معنای مالک تدبیر و یا متصدی تدبیر (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۷: ۳۵۶)؛ پس ولایت خدا، عبارت دیگر

ربوبیت است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۳: ۴۵۳). علامه در توضیحی دیگر می‌فرماید: ربوبیت نزدیکترین صفات خدا به انسان است و ولایت در آن اخص است؛ زیرا عنایتی که خدای تعالی در تربیت او دارد، بیش از سایر مخلوقات است. علاوه بر این اصولاً ولایت، امری خصوصی است؛ مانند پدر که فرزند را تحت پر و بال ولایت خود تربیت می‌کند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۲۰: ۶۸۸).

خلاصه اینکه لازمه ولایت خدا ربوبیت او نیز هست (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۸: ۳۲).

ولایت را به نوعی می‌توان معادل سعادت و کمال نیز در نظر گرفت؛ زیرا علامه طباطبایی از طرفی سعادت انسان را در گرو ایمان و عمل صالح می‌داند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱: ۳۲۶) و از سوی دیگر در باب ولایت می‌نویسد: ولایت الهی وقتی حاصل می‌شود که حامل آن، علم و ایمان به خدا داشته و نیز عمل صالح را که عبارت دیگر عدالت است، داشته باشد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۶: ۵۲۷)؛ یعنی ولایتمدار، علم و ایمان و عمل صالح را هم با خود دارد.

ولایت از تقوا هم جدا نیست. خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: "الا ان اولیاء الله لا خوف علیهم و لا هم یحزنون، الذین امنوا و کانوا یتقون" (یونس / ۶۲ و ۶۳)؛ اولیای خدا همان کسانی هستند که به خدا ایمان دارند و در سراسر زندگی خود تقوای دائمی و مستمر دارند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۰: ۱۳۰).

ولایت با تسلیم نیز قرین است. اولیای خدا نه در دنیا و نه در آخرت دچار هیچ خوف و اندوهی نمی‌شوند؛ چون هیچ چیزی را متعلق حق خود به حساب نمی‌آورند تا درباره آن دچار خوف و یا اندوه شوند و همه اینها مراحل است از تسلیم خدا شدن (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۰: ۱۳۲).

ولایت فنا فی الله هم می‌تواند باشد. به بیان علامه، ولایت باعث می‌شود که اراده عبد در اراده خدا فانی گشته در عوض خدای تعالی هم امور آن بنده را خودش تکفل، و در او تصرف نماید (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۵: ۵۸۳). چنین کسی هیچ چیزی نمی‌خواهد و هیچ عملی انجام نمی‌دهد مگر بر وفق اراده مولایش و این همان داخل شدن در تحت ولایت خدا است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۹: ۲۰۸).

خلاصه اینکه ولایت از مقامات معنوی و الهی است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۴: ۸۴) که خود دارای مراتب و مقاماتی است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱: ۴۵۲) که بعضی از آنها اکتسابی است؛ مانند رسیدن به مقام بندگی و مقام قرب و صلاح و بعضی موهبتی و اختصاصی است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۳: ۴۴۵) و خلاصه کرامتی است که مافوقش کرامت نیست (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۷: ۴۲۷).

کرامت انسان به این است که مورد ولایت خداوند قرار گیرد و اثر آن نصرت الهیه و حیات سعیده‌ای است که باعث آبادی دنیا و صلاح باطن اهل دنیا و رفعت درجات آخرتشان می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۳: ۴۱۶)؛ حتی گفته می‌شود مراد از بهشت نعیم در قرآن نیز بهشت ولایت است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۱: ۵۰۴) و بلکه کلمه نعیم هر جا که در قرآن کریم و در عرف آن اطلاق شود، منظور از آن ولایت الهیه است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۵: ۴۷۴) و باز علامه تأکید می‌کند: معنای حقیقی نعمت در قرآن کریم همانا ولایت الهی است و آن این است که خود خدای تعالی قائم به امور بنده‌ای بوده باشد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۷: ۲۰۶؛ همان، ج ۱۰: ۱۹).

به اعتقاد علامه، مراد از امانتی نیز که به انسان سپرده شده، ولایت الهی است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۶: ۵۲۶).

ولایت با خلوص هم همراه است. ولایت یعنی بنده ایمان خود را خالص، و دلش را از محبت او پر کرده و دیگر جز به سوی او به هیچ سوی دیگری توجه نداشته باشد. در این صورت، خداوند خودش عهده‌دار امور چنین بنده‌ای می‌شود؛ او را به بهترین وجهی تربیت می‌کند، و راه نزدیک شدنش را هموار، و از جام محبت سرشارش می‌کند و آن‌چنانکه او را خالص برای خود می‌سازد و به زندگی الهی خود زنده‌اش می‌کند که هر چند هم که اسباب ظاهری همه در هلاکتش دست به دست هم داده باشند، او را بزرگ و عزیز می‌کند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۱: ۹۹). اکنون که جایگاه ولایت در سعادت‌مندی انسان و توان آن برای مطرح شدن به عنوان هدف غایی تربیت روشن شد، خوب است توصیف دقیقتری از کیفیت "زندگی ولایتمدارانه" ارائه شود:

زندگی که تحت ولایت خدا انجام می‌گیرد، یعنی زندگی اولیای خدا بر مجرای حقیقی آن جریان دارد؛ یعنی آنها به علم نافع و عمل صالح رسیده‌اند^(۴) و به غیر آنچه خیر آنها و سودشان در آن است، اشتغال نمی‌ورزند و این حیاتی است که مرگ در آن نیست و راحتی است که آمیخته با تعب و رنج نمی‌گردد و لذتی است که تلخی و الم در آن راه ندارد؛ یعنی زندگی است که در آن راحتی و بهجت و سرور، و مایه سعادت است. اما در غیر این صورت، انسان به دنیا مشغول شده، زینت‌های دنیوی و مادی او را مجذوب کرده، اموال و فرزندان او را شیفته، آمال و آرزوهای کاذب او را فریب داده، و شیطان از خود بی‌خبرش کرده باشد. چنین کسی در تناقضهای قوای بدنی و تراحمهایی که بر سر لذات مادی ایجاد می‌شود، قرار می‌گیرد و با همان چیزهایی که آنها را مایه سعادت خود می‌پنداشت به شدیدترین عذابها دچار می‌شود؛ پس هر چه از مال و اولاد

بیشتری برخوردار شود به همان اندازه از موقف عبودیت دورتر و به هلاکت و عذابهای روحی نزدیکتر می‌شود و همواره در میان لذائذ مادی و شکنجه‌های روحی غوطه می‌خورد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۹: ۴۱۵).

خداوند نیز در سوره یونس ولی خدا را این چنین معرفی می‌کند: "الا ان اولیاء الله لا خوف علیهم و لا هم یحزنون، الذین امنوا و کانوا یتقون، لهم البشری فی الحیوه الدنیا و فی الآخره لا تبدل لکلمات الله ذلک هو الفوز العظیم" (یونس / ۶۴): اولیای خدا نه در دنیا و نه در آخرت دچار هیچ خوف و اندوهی نمی‌شوند. آنها ایمان و تقوای دائمی و مستمر دارند. بشارت باد بر آنها در زندگی دنیا و آخرت و این بشارت قضای حتمی الهی است و این رستگاری بس عظیمی است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۰: ۱۳۳-۱۳۰).

با این توضیحات اگر سعادت و رستگاری، شادکامی و لذت و آرامش را در زندگی دنیا و آخرت می‌خواهیم، همه اینها با زندگی ولایتمدارانه قابل دستیابی است؛ پس کار مربی هم می‌تواند این باشد که مربی را به سوی ولایتمداری سوق دهد و این هدف غایی در تمامی عناصر تعریف جریان دارد.

- انسان (مربی) برای زندگی ولایتمدارانه لازم است توانمندیها و شایستگی‌هایی را به دست آورد. و اولین گام، خودشناسی است؛ زیرا راه ولایت با شناخت نفس (پی بردن به فقر ذاتی) شروع می‌شود (طباطبایی، ۱۳۸۹: ۱۱). ایمان، عمل صالح، تقوا، حب الهی و بسیاری شایستگی‌های دیگر برای این نوع زندگی لازم است. به دلیل طولانی شدن تعریف، نمی‌توان همه این موارد را در تعریف آورد. شاید بتوان ولایتمداری را به طور خلاصه، شامل "محبت و اطاعت" یا "عبودیت عاشقانه" در نظر گرفت. امید می‌رود چهار عبارتی که در تعریف به کار رفته است (اینکه انسان خود را به عنوان آفریده ارزشمند و بنده خداوند بشناسد؛ حضور خدا را در زندگی خود احساس کند؛ به او محبت بورزد و در تمامی حیطه‌های فردی، اجتماعی، هنری، اقتصادی و سیاسی زندگی، مطابق با معیارهای الهی و در راستای رضایت او عمل نماید). بتواند زندگی ولایتمدارانه را پوشش دهد.

- از آنجا که ولایت، مفهومی تشکیکی است و مراتبی دارد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱: ۴۲۹) و عناصر مرتبط با آن از قبیل ایمان، حب، عمل صالح و تقوا و خلوص و حتی خودشناسی نیز همگی دارای مراتب هستند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۳: ۱۰۲؛ طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱: ۶۲۱؛ طباطبایی، ۱۳۷۴،

ج ۱۴: ۸۷؛ طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱: ۴۶۱؛ طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۳: ۵۷۱؛ طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۳: ۱۰۲)، مربی نیز متناسب با مراحل رشدی متربی می تواند مراتبی از این شایستگی ها را در او آسان سازد و تربیت را بتدریج به پیش برد. البته از آنجا که به نظر می رسد کلمه "پرورش" برای رساندن مفهوم تدریج در تربیت رسا باشد به منظور پرهیز از طولانی تر شدن تعریف، کلمه "تدریجی" به طور جدا نیامده است.

- نویسنده در عین حال که برای تعریف تربیت مفهوم "ولایت" را در نظر داشته است به منظور پرهیز از به کار بردن الفاظ پیچیده و غامض در تعریف، سعی می کند آن مفاهیم ارزشمند را نه به همان صورت، بلکه با بیانی روشنتر و همه فهم در تعریف به کار برد.

- انسان دارای ابعاد وجودی مختلفی است که به طور عمده شامل ابعاد جسمی، شناختی، عاطفی، ارادی و عملی است. مربی باید تمامی این ابعاد وجودی را تربیت کند؛ پس کارهای مربی و به عبارت دیگر، تغییراتی که باید به دست آید برخی صبغه شناختی، برخی صبغه عاطفی، جسمی، ارادی و عملی دارد.

- تربیت مداخله عمدی و آگاهانه در فرایند تکامل ابعاد وجودی متربی است؛ با این حال، این مسیر تکاملی را متربی باید خود طی کند بویژه کاربرد کلمه "پرورش" نشان می دهد که تربیت، به وجود آوردن نیست، تلقین یا شکل دادن هم نیست؛ بلکه رشد و بهبودی ظرفیتهای و استعدادهای طبیعی بشر است؛ یعنی انسان طبق فطرت توحیدی خویش آمادگی و استعداد دارد که به این وضعیت مطلوب برسد. مربی این استعدادها را در او شکوفا می کند و پرورش می دهد و حرکت او را در این جهت هدایت می کند.

- منظور از پرورش "عمومی" جسم، افکار، عواطف و اراده، این است که تربیت در معنای عمومی به حیطة خاصی (مانند تربیت بدنی یا تربیت حرفه‌ای) محدود نمی شود؛ بلکه می خواهد متربی را برای زندگی در ابعاد گوناگون آن آماده سازد.

- به نظر می رسد "شناخت خود به عنوان آفریده و بنده خداوند"، متضمن لزوم "شناخت خالق خود" نیز باشد و بویژه برای پرهیز از طولانی تر شدن تعریف، "شناخت خداوند" به صورت جدا مطرح نشده است.

- نویسنده امید دارد که کاربرد عبارت "حیطه اجتماعی زندگی" برای نشان دادن بعد اجتماعی انسان و لزوم حاکمیت معیارهای الهی در برقراری تعاملات انسانی در جامعه نیز کافی باشد.

- "توجه" به خداوند در زندگی (در مقابل غفلت) به عنوان ویژگی مهم زندگی معنوی در این تعریف جایگاه خاصی دارد و تحت عنوان احساس حضور خداوند در زندگی مطرح شده است. - ممکن است بتوان این تعریف را در تمام جوامع دینی (ادیان الهی) مورد استفاده قرار داد؛ گرچه مفاهیم آن از قرآن کریم گرفته شده است. قطعاً این تعریف نیز با نقایص و کاستیهایی روبه‌روست. نویسنده امیدوار است از طریق دریافت نظر استادان و صاحب‌نظران اندیشمند و تبادل نظر با ایشان، تعریف را تکمیل یا اصلاح کند.

بحث و نتیجه‌گیری

در این مقاله ویژگی‌ها، جایگاه و حدود و ثغور تعاریف تحلیلی و هنجاری تربیت مورد بحث و بررسی قرار گرفت. به نظر می‌رسد طبق آنچه در این مقاله آمد، دو معنا در تعاریف تحلیلی ملحوظ است: تعریف تحلیلی به معنای توصیف و تحلیل آنچه در عالم واقع وجود دارد و نیز به معنای توصیف بسیار کلی اجزا و عناصر تربیت بدون جهتگیری خاص. با توجه به معنای اول از تعریف تحلیلی، تعریف تحلیلی تربیت و توصیف واقع بینانه و بدون قضاوت از اعمال گوناگونی که تحت عنوان تربیت در زمانها و مکانهای گوناگون وجود داشته یا دارد برای مطالعات تطبیقی مناسب و ضروری است؛ اما زمانی که بخواهیم در درون نظام تربیتی خاصی، تربیت را آن گونه که باید و شاید (متناسب با نظام فکری و ارزشی آن جامعه) طرح‌ریزی و اجرا کنیم و در عمل تحقق ببخشیم به تعریف هنجاری تربیت نیاز داریم؛ به عبارت دیگر، تعریف تحلیلی در مقام پژوهش (تطبیقی) مناسب است و تعریف هنجاری راهنمای مستقیم عمل واقع می‌شود.

در ارتباط با معنای دوم از تعریف تحلیلی، مشخص شد که تعاریف تحلیلی هم نمی‌تواند خالی از دیدگاه ارزشی باشد؛ اما این دیدگاه ارزشی ممکن است به درجات مختلف در آنها پنهان باشد. اصولاً، هر گونه تعریف از تربیت به دلیل اینکه موضوع آن انسان است، نمی‌تواند خالی از هر گونه پیشفرض راجع به انسان باشد مگر اینکه بسیار بسیار کلی نوشته شود که در آن صورت نیز جامع و مانع نخواهد بود و نمی‌تواند چیزی را درباره تربیت روشن کند؛ حتی به سختی می‌توان پذیرفت که توصیف و تحلیل صرف یک امر واقع به عنوان عمل تربیتی (طبق معنای اول) هم فارغ از زیربنا و

پیش‌فرضهای ارزشی، امکان‌پذیر باشد؛ زیرا نظام ارزشی فرد توصیف‌کننده و تحلیلگر، ممکن است به توجه انتخابی به برخی از امور واقع و نادیده گرفتن برخی دیگر منجر شود یا در نحوه تفسیر داده‌ها تأثیر بگذارد.^(۵) گذشته از اینکه بیطرفی در مشاهده و تفسیر واقعیت حتی اگر امکان‌پذیر باشد، باز هم خود می‌تواند نوعی موضع‌گیری ارزشی باشد.

اکنون که مشخص شد تعریف یا توصیف کلی تربیت نیز نمی‌تواند خالی از هر گونه نظام فکری و ارزشی باشد، باید این نکته را نیز یادآوری نکرد که تعاریف هنجاری تربیت، لزوماً سلیقه‌ای و قراردادی صرف نیست و می‌تواند مبتنی بر امور واقع باشد؛ به بیان برخی از فلاسفه اسلامی، توصیه‌ها و باید و نباید‌ها در فضای دینی، امور اعتباری صرف نیست، بلکه بر حقایق (نیازها و اهداف واقعی) مبتنی است و بر اساس آنها اعتبار می‌شود (طباطبایی، بی تا، ج ۲؛ طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۲: ۵۴۶؛ طباطبایی، ۱۳۶۹: ۴۷؛ مصباح یزدی، ۱۳۸۸)؛ پس تعاریف هنجاری لزوماً بکلی با حقایق و امور واقع بی‌ارتباط نیست.

از نظر جایگاه و مقام دو نوع تعریف مشخص شد که تعاریف هنجاری تربیت برای طرح‌ریزی، برنامه‌ریزی، هدایت یا اصلاح نظام تربیتی خاص (در عمل)، تصمیم‌گیری و حل مسائل آن و خلاصه برای تأمین منافع و مصالح ملی مفید و لازم است. در عین حال برای اینکه نظریه‌ها و تعاریف هنجاری کارایی لازم را داشته باشد، لازم است از شرایط خاصی برخوردار باشد؛ از جمله اینکه کاملاً شفاف و با جزئیات نوشته شود و نشان دهد که مربی دقیقاً چه کار باید بکند و به چه منظور (البته روشن است که در تعریف صرفاً رئوس و محورهای وظایف مربی می‌آید؛ نه اصول و روشهای تربیتی) و اگر این نکته رعایت نشود، تعریف نمی‌تواند نقش خود را که روشنگری ذهن است بخوبی ایفا کند.

در مجموع با عنایت به ظرفیتهای و کارکردهای تعاریف تحلیلی و هنجاری از تربیت می‌توان از هر دو رهیافت به صورت مکمل و البته هر کدام در جای مناسب خود استفاده کرد. برای اصلاح نظام تربیتی کشور، لازم است هم وضع موجود (واقعیت موجود) حتی الامکان به صورت واقع‌گرایانه شناخته، و هم، وضع مطلوب و آرمانی در نظر گرفته شود؛ زیرا علاوه بر شناخت واقعیتها، مسئولیت حل مشکلات جامعه نیز بخش مهمی از وظایف ماست.

از جمله چالشهایی که در مورد تعاریف هنجاری وجود دارد، می‌توان به این موارد اشاره کرد:
- تعریف هنجاری بر مبنای فکری و برداشتهای فرد تعریف‌کننده مبتنی است و لذا بر این

اساس، تعریف جهان شمول از تربیت دور از دسترس به نظر می‌رسد؛ به همان اندازه که توافق بر تعریفی خاص از انسان، دشوار می‌نماید؛ با این حال، باید توجه کرد که ممکن است تعریفی را جهان نپسندد، اما همان تعریف مشکل ما را حل کند. البته مسئله به اینجا ختم نمی‌شود؛ زیرا به همین دلیل اختلاف نظر و عدم توافق بر تعریف خاصی از تربیت، حتی در درون جامعه خاص نیز دور از انتظار نیست. اما در اینجا نیز این نکته امید بخش وجود دارد که اگر تعریف هنجاری از تربیت را بر مجموعه حقایق و واقعیات درباره انسان، جهان و هدف زندگی انسان مبتنی بدانیم و در مرحله اول بر آن واقعیات توافق حاصل کنیم، می‌توان در مورد کارایی تعاریف قضاوت کرد و با کمی همفکری، همدلی و همگرایی به تعریف مورد توافق از تربیت برای جامعه خاص دست یافت.

- تعاریف هنجاری قابل صدق و کذب نیست؛ زیرا بیانگر واقعیتهای نیست (گرچه می‌تواند بر واقعیتهای و حقایق تکوینی مبتنی باشد)؛ لذا می‌توان بر اساس کارایی آنها برای رساندن به هدف و مفید بودن آنها در عمل در مورد آنها قضاوت کرد.

- تعاریف هنجاری تربیت برای دستیابی به هدف آرمانی تنظیم شده است و لذا حالت آرمانی دارد. این تعاریف هر چه انتزاعی تر باشد، توان درک و عملیاتی شدن آنها دشوارتر خواهد بود. تلاش برای ارائه تعاریفی روشنتر، دقیقتر و با جزئیات بیشتر بویژه وضوح بیشتر هدف و غرض نهایی از تربیت می‌تواند به حل این مسئله کمک کند.

یادداشتها

- ۱ - از این پس به جای "تعلیم و تربیت" از واژه تربیت استفاده می‌کنیم؛ زیرا تعلیم را بخشی از تربیت می‌دانیم.
- ۲ - ایشان سپس به تربیت اسلامی می‌پردازند و می‌نویسند: می‌توان تربیت اسلامی را به معنای تربیتی دانست که بر مبانی معرفت شناختی، هستی شناختی، الهیاتی، انسان شناختی و ارزش شناختی اسلامی مبتنی است (فتحعلی و همکاران، ۱۳۹۰: ۳۵)؛ یعنی مبانی هر دو تعریف یکی است.
- ۳ - نتایج این بررسیها که در جدول آمده، صرفاً چیزی است که از خود تعاریف (و نه مطالعه مبانی نظری تعاریف یا توضیحات تکمیلی فرد تعریف کننده) برمی‌آید.
- ۴ - این یک حقیقت انکار ناپذیر قرآنی است که داخل شدن انسان تحت ولایت الهی و تقریبش به ساحت قدس و کبریایی خدای تعالی، انسان را به آگاهیهای موفق می‌کند که آن آگاهیها را با منطق و فلسفه نمی‌توان به دست آورد؛ دری به روی انسان از ملکوت آسمانها و زمین باز می‌کند که از آن در حقایقی را می‌بیند که دیگران نمی‌توانند آنها را ببینند و آن حقایق نمونه‌هایی از آیات کبرای خدا و انوار جبروت او است؛ انواری که خاموشی ندارد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۵: ۴۴۲).

۵ - دانشمندان با بررسی محقق به عنوان انسان اجتماعی و پدیده‌های مورد مطالعه، متذکر شده‌اند که بیطرفی علمی در پدیده‌های اجتماعی و انسانی نه تنها تاکنون تحقق نیافته است که بعداً نیز تحقق نخواهد یافت؛ بلکه این امر امکانپذیر نیست و بر همین اساس، راه حل نهایی را در این زمینه به کارگیری آگاهانه ایدئولوژیها، شناسایی و کنترل آنها و در نهایت تصریح به آنها قبل یا بعد از تحقیق و مشخص ساختن این نکته که چه مقدار از مطالب ارائه شده نتیجه پژوهش کنونی محقق و چه مقدار اثر ارزشها و ایدئولوژیهای اوست، دانسته‌اند. هر چند برخی به امکانپذیر بودن آن تصریح کرده‌اند، ولی این گروه نیز به دشواری و سختی آن اعتراف دارند (محمدی عراقی و همکاران، ۱۳۷۳).

منابع فارسی

- آقازاده، احمد (۱۳۸۳). مسائل آموزش و پرورش ایران. تهران: سمت.
- ابراهیم زاده، عیسی (۱۳۷۲). فلسفه تربیت. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- اعرافی، علیرضا؛ موسوی، سید نقی (۱۳۹۱). تعریف تربیت و تطبیق آن بر حرکت فلسفی. *تربیت اسلامی*. س ۷، ش ۱۴. بهار و تابستان ۱۳۹۱: ۲۸ - ۷.
- امینی، ابراهیم (۱۳۷۲). اسلام و تعلیم و تربیت. تهران: انجمن اولیاء و مربیان.
- ایزوتسو، توشیهیکو (۱۳۸۸). مفاهیم اخلاقی - دینی در قرآن مجید. ترجمه فریدون بدره‌ای. تهران: نشر فروزان روز.
- باقری، خسرو (۱۳۸۰). پژوهشی برای دستیابی به فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. مؤسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری های آموزشی.
- باقری، خسرو؛ خسروی، زهره (۱۳۸۶). پژوهش تربیتی: چیستی و روش شناسی. نوآوری‌های آموزشی. س ششم. پاییز ۱۳۸۶. ش ۲۱: ۷۶ - ۴۹.
- بناری، علی همت (۱۳۸۳). نگرشی بر تعامل فقه و تربیت با تأکید بر نقش فقه در تربیت. قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی(ره).
- بناری، علی همت (۱۳۸۵). در تکاپوی مفهومی نو از تربیت اسلامی با تأکید بر آیات و روایات. *تربیت اسلامی*. س دوم. ش ۳. پاییز و زمستان ۱۳۸۵: ۴۰ - ۷.
- بهشتی، سعید (۱۳۸۸). تأملاتی در فلسفه تربیت دینی از دیدگاه اسلام. در: مجموعه مقالات همایش تربیت دینی در جامعه اسلامی معاصر: ۱۸۸ - ۱۶۵. قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی(ره).
- جکسون، رابرت؛ سورنسون، گئورگ (۱۳۸۲). درآمدی بر روابط بین الملل. ترجمه مهدی ذاکریان و دیگران. نشر میزان.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۸۷). تفسیر انسان به انسان؛ نظریه جدید پیرامون معرفت شناسی انسان. قم: اسراء.
- داوودی، محمد (۱۳۸۸). تأملی در معنای تربیت دینی و نسبت آن با مفاهیم نزدیک. همایش تربیت دینی در

- جامعه اسلامی معاصر. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- دلشاد تهرانی، مصطفی (۱۳۷۶). *سیری در تربیت اسلامی*. تهران: مؤسسه نشر و تحقیقات ذکر.
- ریباول، او. (۱۹۸۵). *فلسفه تعلیم و تربیت*. ترجمه سعید بهشتی در: زمینه‌ای برای بازاندیشی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب. ۱۳۸۶. تهران: نشر اطلاعات: ۱۶۳ - ۱۵۵.
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۴). *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: امیر کبیر.
- شفلر، ایزراییل (۱۳۷۷). *در باب استعداد های آدمی*. ترجمه دفتر همکاری حوزه و دانشگاه. تهران: سمت.
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۶۷). *تعلیم و تربیت و مراحل آن*. مشهد: آستان قدس رضوی.
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۶۹). *انسان از آغاز تا انجام*. ترجمه و تعلیقات صادق لاریجانی آملی. تهران: انتشارات الزهرا.
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۷۴). *تفسیر المیزان*. ترجمه سید محمد باقر موسوی همدانی. قم: دفتر انتشارات اسلامی.
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۸۹). *رساله الولایه؛ سفرنامه سلوک*. قم: مطبوعات دینی.
- طباطبایی، محمد حسین (بی تا). *اصول فلسفه و روش رئالیسم*. قم: انتشارات صدرا.
- فتحعلی، محمود و همکاران (۱۳۹۰). *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*. تهران: انتشارات مدرسه.
- فرامرزی قراملکی، احد (۱۳۸۳). *استاد مطهری و کلام جدید*. تهران: انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- فرامرزی قراملکی، احد (۱۳۸۷). *روش شناسی مطالعات دینی*. مشهد: انتشارات دانشگاه علوم اسلامی رضوی.
- فرمهبینی فراهانی، محسن (۱۳۷۸). *فرهنگ توصیفی علوم تربیتی*. تهران: اسرار دانش.
- گاردان، علیمحمد و همکاران (۱۳۸۳). *درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی (۱)*: فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: سمت.
- مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی جمهوری اسلامی ایران، آذر ۱۳۹۰ دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- محمدی عراقی، محمود و همکاران (۱۳۷۳). *درآمدی به جامعه شناسی اسلامی*. تهران: سمت.
- مصباح یزدی، محمد تقی (۱۳۸۸). *فلسفه اخلاق*. تهران: چاپ و نشر بین الملل.
- مظفر، محمد رضا (۱۳۷۸). *منطق*. ترجمه علی شیروانی، قم: دارالعلم.
- نبوی، لطف الله (۱۳۸۹). *مبانی منطق و روش شناسی*. تهران: انتشارات دانشگاه تربیت مدرس.
- واعظی، احمد (۱۳۸۷). *انسان از دیدگاه اسلام*. تهران: سمت.
- وودز، رونالد (۱۹۷۲). *فلسفه تعلیم و تربیت چیست؟*. ترجمه سعید بهشتی در: زمینه‌ای برای بازاندیشی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب، ۱۳۸۶، تهران: نشر اطلاعات: ۲۱۱ - ۱۹۷.

منابع انگلیسی

Aloni, N. (2002). *Enhancing Humanity: The Philosophical Foundations of Humanistic*

- Education. Springer Science & Business Media.
- American Heritage Dictionary of English Language(1992). Houghton Mifflin Company.
- Brezinka, W.(1992). Philosophy of Educational Knowledge, translated by Brice, J. S, and Eshelman, R, U.S.A.: Kluwer Academic Publisher.
- Brezinka, W.(1994). Basic Concepts of Educational Science, Translated by Brice, J. S., University Press of America.
- Dolhenty, J.(2010). Philosophy of Education and Wittgenstein's Concept of Language-Games. The Radical Academy.
- Frankena, William K.; Raybeck, Nathan; Burbules, Nicholas(2002), "Philosophy of Education", in Guthrie, James W., Encyclopedia of Education, 2nd edition, New York, NY: Macmillan Reference, ISBN 0-02-865594-X)
- Peters, R. S.(1966). Ethics and Education, London: Allen & Unwin.
- Scheffler, I.(1960). The Language of Education, U. S. A.: Charless C. Thomas Publisher.

