

فلسفه تربیت اسلامی و مأموریت احیای عمل تربیت اسلامی

فرشته آل حسینی *

سید مهدی سجادی **

علیرضا صادق‌زاده ***

محمود مهرمحمدی ****

دریافت مقاله: ۹۲/۷/۱۷

پذیرش نهایی: ۹۲/۹/۱۵

چکیده

این مقاله، نخست تبیینی از عمل تربیت اسلامی تدارک می‌بیند. این تبیین را از طریق تحلیل موقعیت به‌کارگیری یک روش تربیت اسلامی ارائه می‌کند؛ سپس، استدلال می‌کند که فلسفه تربیت اسلامی با رویکرد استنتاجی، که در پی دستیابی به روشها و فنون تربیت اسلامی است، عملاً با محدود شدن به این کارکرد و غفلت از زمینه‌های بکارگیری این روشها و فنون به روند فرسایشی کاهش «عمل» به «روش» در نظام تربیت رسمی کمک می‌کند. در نهایت، این نقد را پایه دفاع از مأموریت فلسفه تربیت اسلامی برای احیای عمل تربیت اسلامی، و پذیرفتن نقش مسئولانه‌تری برای کمک به تحقق عامل تربیت اسلامی قرار می‌دهد.

کلید واژه‌ها: فلسفه تربیت اسلامی، عمل تربیت اسلامی، روش تربیت اسلامی، عامل تربیت اسلامی.

falehoseini@yahoo.com

sajadism@modares.ac.ir

alireza_sadeqzadeh@yahoo.com

mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

* نویسنده مسئول: دانش‌آموخته فلسفه تربیت

** دانشیار دانشگاه تربیت مدرس

*** استادیار دانشگاه تربیت مدرس

**** استاد دانشگاه تربیت مدرس

بیان مسئله

انگیزه اصلی برای تبیین مأموریت احیای عمل تربیت اسلامی بر این فرض اساسی مبتنی است که دفاع از هویت تربیت اسلامی دو روی نظری و عملی دارد. وقتی بحث دفاع از هویت تربیت اسلامی به میان می‌آید به دشواری می‌توان نقش عاملان تربیت را نادیده گرفت. دفاع نظری از هویت تربیت اسلامی، یک روی آن است. روی دیگر، دفاع ماهیتاً عملی است که همان هویت‌بخشی به عمل تربیت اسلامی توسط عاملان است؛ این بدان معناست که هویت تربیت اسلامی به همان اندازه که به تلاش نظری فیلسوفان برای دستیابی به آرا و نظریه‌های مبتنی بر متون و منابع معتبر اسلامی بستگی دارد به معیارهایی بستگی دارد که عاملان تربیت اسلامی در طول تاریخ با عمل خود برجا گذاشته‌اند و از این پس نیز چنین خواهد بود. از این دید، احیای عمل تربیت اسلامی در گرو تحقق عامل تربیت اسلامی است. یکی از مقدمات تحقق عامل تربیت اسلامی، شناسایی و برطرف کردن موانع تحقق آن است. یک گام کوچک برای دستیابی به این مهم در این پژوهش با ارائه تبیینی از عمل تربیت اسلامی، و لزوم احیای آن از طریق کوشش برای تحقق عامل تربیت اسلامی برداشته می‌شود.

این سؤال که عمل تربیت اسلامی چیست به این سؤال، که عامل تربیت اسلامی چه می‌کند، وابسته است. یک راه ممکن برای دستیابی به پاسخ اولی، جستجوی معنا در عمل عاملان خبره و جویندگان «خیرهای درونی»^(۱) عمل تربیتی است؛ به عنوان مثال در مواجهات نوعاً تربیتی الگوهای برتر فضایل (مثل پیامبر) با افراد مقاوم در برابر تربیت (مثل معارضان) که بدان پرداخته خواهد شد. این پژوهش، بدون تدارک تبیینی از عمل و عامل تربیت اسلامی به هدف خود نمی‌رسد.

هدف اصلی پژوهش، تبیین مأموریت فلسفه تربیت اسلامی برای احیای عمل تربیت اسلامی به منظور رویارویی مؤثرتر با فقر مفهومی عمل تربیتی و عامل تربیت نزد ماست. این تبیین از طریق تحلیل زمینه‌های به‌کارگیری روش تربیت اسلامی و نشان دادن نابسندگی رویکرد استنتاجی فلسفه تربیت اسلامی یا همان استنتاج‌گرایی^(۲) ارائه می‌شود که به دلیل بی‌توجهی به آنها عملاً به کاهش «عمل» به «روش» و یک فن در نظام تربیت رسمی کمک می‌کند. با غلبه فهم نهادی از تربیت (آل‌حسینی و مهرمحمدی، ۱۳۹۰) و انگاره‌های مدرن از عمل و عامل بر فهم کنونی ما، نه تنها عمل تربیتی به عمل فنی فروکاسته شده است، بلکه خود مسئله نیز در کانون توجه قرار ندارد. در نتیجه،

مفهوم عمل، عامل و حرفه تربیت نزد ما در معرض فروکاهش و فرسایش تدریجی قرار دارد (آل‌حسینی، ۱۳۹۲).

اگر فلسفه تربیت اسلامی با محدود شدن به رویکرد استنتاجی، تنها به استنتاج اصول و روشهای تربیت اسلامی و کاهش آن تا فنون تربیتی بسنده کند، عملاً به این فرایند فروکاهشی رضایت داده است و بدان دامن می‌زند. از دیدگاه این پژوهش، این مأموریت با توجه به ظرفیتهای فلسفه تربیت برای حمایت و تقویت عمل تربیتی ناکافی است؛ پس نیازمند تأمل و بازنگری است.

مبانی نظری

هر محققى که مفهوم کنونی «عمل» برایش مسئله‌دار جلوه کند و روش تحلیل مفهومی - تاریخی را برای یافتن معنای عمل برگزیند، ناگزیر گذرش به ارسطو، فلسفه عملی و مفهوم کلاسیک عمل (پرکسیس^۱) می‌افتد؛ همان‌طور که مک‌این‌تایر^۲ (۱۹۸۱/۲۰۰۷)، گادامر^۳ (۱۹۸۱/۱۹۹۸a، ۱۹۸۱/۱۹۹۸b)، تولمین^۴ (۱۹۸۸)، دان^۵ (۱۹۹۷) کار^۶ (۱۹۸۷/۱۹۹۸) و دیگران گذرشان افتاد و سرانجام با رسیدن به مفهوم ارسطویی یا نو ارسطویی عمل به رضایت خاطر رسیدند. عمل به مفهوم ارسطویی، «کنش آگاهانه اخلاقی یا کنش متعهدانه اخلاقی» است و در سنت ارسطویی شامل تمام فعالیتهای سیاسی و اخلاقی از جمله تربیت، است (کار، ۱۹۸۷/۱۹۹۸). دو ویژگی مهم شناختی (اتکا به دانش عملی) و اخلاقی (جستجوی خیر) در مفهوم پرکسیس ارسطو شاخص هستند. هدف پرکسیس تحقق خیری است که به لحاظ اخلاقی ارزشمند است؛ هدفی که تنها از طریق کنش می‌تواند محقق شود و تنها در خود کنش می‌تواند وجود داشته باشد.

در عمل به مفهوم نو ارسطویی، که عمدتاً توسط مک‌این‌تایر پرورانده شده است با دو مفهوم اساسی خیرهای «درونی»^۷ و «بیرونی»^۸ برخورد می‌کنیم. دان (۲۰۰۵b) شاخصترین ویژگی در مفهوم نو ارسطویی عمل را انگاره «خیرهای درونی» مک‌این‌تایر می‌داند که ممکن است تحت الشعاع

1 - Praxis

2 - MacIntyer

3 - Gadamer

4 - Toulmin

5 - Dunne, J.

6 - Carr

7 - Internal goods

8 - External goods

عوامل بیرونی یا «خیرهای بیرونی» قرار بگیرد. از نظر مک‌این‌تایر، عمل در اجتماعی از عاملان آن زنده است و مادامی که آنها به حفظ آن متعهد باقی بمانند و خلاقانه «خیرهای درونی» و معیارهای عالی خاص آن را رشد و گسترش دهند، زنده باقی خواهد ماند (همان)؛ این بدان معناست که اگر روزی عاملان به حفظ عمل از طریق پیگیری خیر درونی آن و ارتقای معیارهای عالی آن علاقه و تعهد نشان ندهند، اعمال در معرض خطر انقراض (بازماندن از مقصود حقیقی یا برآوردن خیرهای درونی خود) یا سازش با فشارهای محیط (پیگیری خیرهای بیرونی) قرار می‌گیرند. از نظر دان، این اشکال سازش‌یافته عمل گرچه در سازگاری با فشارهای قدرتمند از سوی محیط کامیاب است، اما هم‌چنان می‌تواند در برآوردن مقصود حقیقی خود ناکام باشد (همان).

به نظر می‌رسد در اینجا یک خلأ وجود دارد. رکن اخلاقی عمل، که از دیدگاه ارسطویی و نوارسطویی، «فضایل»^۱ اخلاقی است، ممکن است به پشتیبانی مطمئن تری نیاز داشته باشد. این امکان هست که فضایل اخلاقی ضامن عمل، خود در اثر فشارهای قدرتمند محیط در معرض خطر قرار گیرد؛ چنانکه می‌گیرد. اگر غیر از این بود و فضایل اخلاقی ضامن عمل به سازوکارهای حمایتی نیاز نداشت، افراد و جوامع هرگز با بحرانهای اخلاقی ناشی از زوال فضایل اخلاقی روبه‌رو نمی‌شدند؛ پس، در اینجا با مفهومی نابسند از عمل برای نسبت دادن به عمل تربیت اسلامی مواجه می‌شویم؛ زیرا در آن سازوکاری برای پشتیبانی از فضایل اخلاقی تضمین‌کننده عمل نمی‌یابیم؛ سازوکاری برای مقاومت کردن عاملان در برابر فشارهای قدرتمند محیط و متعهد ماندن به پیگیری خیرهای درونی عمل.

ارسطو و فلسفه عملی برای رشته فلسفه تربیت اسلامی، پایان راه نیست؛ زیرا یکی از منابع معتبر تحقیق در این رشته، وحی و سیره عملی است. متناسب با آن، یکی از روشهای جستجوی معنای عمل تربیتی، روش تحلیل مفهومی - دینی می‌تواند باشد؛ بدین معنا که در پی معنای هر مفهوم با توجه به چگونگی کاربرد آن در متن وحی یا متون دینی است؛ پس، معانی اسلامی عمل، که بتوان آنها را به‌طور رضایت‌بخش به مفهوم «عمل تربیت اسلامی» نسبت داد، همچنان منتظر دریافت است. آیا می‌توان در متن وحی، شواهدی مبنی بر ویژگیهای عمل تربیتی یافت؟ آیا معنایی از عمل در قرآن یافت می‌شود که بتوان آن را به عمل تربیت اسلامی نسبت داد؟ فرض همین است. اگر بتوان در متن مواجهاتی را یافت که نوعاً تربیتی است در بستر آنها می‌توان به تعیین ویژگیهای عمل

1 - Virtues

تربیت اسلامی مبادرت کرد. منظور از «مواجهه تربیتی» این است که یک طرف رابطه با نیت خیر، تدبیر و کوشش برای به کارگیری روشها و ابزارهای مناسب، قصد ایجاد تغییرات جهتدار مطلوب در ذهن و عمل طرف دیگر را دارد.

روش پژوهش

این پژوهش را با توجه به مقاصد و ویژگیهای آن می توان «تحلیل مفهومی - دینی» با رویکرد تربیتی در نظر گرفت. منظور از «تحلیل مفهومی - دینی» کاویدن معنای یک مفهوم در متن وحی از طریق تجزیه آن به جزئیاتش است. با اتخاذ رویکرد تربیتی، نتیجه تحلیل، تبیین تربیتی خواهد بود. در اینجا برای دستیابی به هدف پژوهش سه گام تدارک دیده شده است:

۱ - تدارک تبیین عمل تربیت اسلامی

۲ - تدارک تبیین عامل تربیت اسلامی

۳ - تدارک تبیین مأموریت فلسفه تربیت اسلامی (با نظر به مقدمات).

۱ - تبیین عمل تربیت اسلامی

تدارک تبیین عمل تربیت اسلامی، نخست با جستجوی موقعیتی با ظرفیت در متن وحی انجام می شود؛ موقعیتی که قابل تفسیر به یک موقعیت تربیتی، و زمینه ظهور عمل تربیتی است. مضمون کلیدی و مدخل ورود به بحث، «مسئله اعراض» است. ابتدا باید نشان داد این مسئله خاص، چگونه ما را با یک موقعیت تربیتی روبه رو می کند و در این مواجهه، چه سرنخهایی از معنای عمل می توان یافت.

به مسئله اعراض در جای جای قرآن کریم بویژه در سوره فصلت به طور مفصل اشاره شده است. مسئله اعراض، بیانگر دشواریهای هدایت انسانهایی است که خواهان هدایت نیستند و در ظلمتی عمیق فرو رفته اند (بشیراً و نذیراً فأعرض اکثرهم فهم لایسمعون) (فصلت / ۴). نه استدلال و منطق، نه وعده و وعید، نه هشدار و تهدید در آنها اثر ندارد؛ اما همچنان می توان از امکان هدایت این افراد به طریقی غیرمعمول سخن گفت.

نخست باید مفهوم «هدایت» را، که در متن وحی دایره مفهومی گسترده ای دارد به مفهوم «تربیت» کاهش داد تا بتوان از مسئله تربیتی خاصی، افرادی خاص، و تربیتی خاص بحث کرد. این

کاهش راهبردی برای مقاصد پژوهش در اینجا مجاز شمرده می‌شود؛ زیرا پیامبر به عنوان هدایتگر، مبلغ، مربی، مبشر، منذر و نظایر آن دارای هویتی چندگانه و انشقاق یافته نیست که هر دم به فعالیتی خاص چون، هدایت، تبلیغ، تربیت، تبشیر و یا تنذیر اشتغال داشته باشد، بلکه وی در تمامیت رسالتی که بر عهده دارد، شأنی از شئون رسالت را به گونه‌ای مقتضی به نمایش می‌گذارد. یکی از شئون برجسته رسالت پیامبران، تربیت و یکی از نقشهای غیرقابل انکار پیامبران، تربیتگری است. مسئله‌ی اعراض را می‌توان مسئله‌ی پیچیده‌ی تربیتی پیامبران تعبیر کرد و از تربیتی خاص سخن به میان آورد؛ تربیت افرادی که خواهان تربیت نیستند و با لجاجت به مربی خود می‌گویند: هر کاری می‌خواهی انجام بده، تو عاملی، ما هم عاملیم (فأعمل إننا عاملون) (فصلت / ۵)؛ پس، هر چه در توان داریم برای خشتی کردن عمل تو انجام می‌دهیم. بنابر این، می‌توان این گونه مواجعات خاص را نماینده‌ی تربیت اسلامی در نظر گرفت و از ظرفیتهای آن برای تحلیلی با رویکردی تربیتی بهره جست.

مسئله‌ی اعراض برای مقصود پژوهش، که ارائه‌ی تبیین عمل تربیت اسلامی است، مناسب به نظر می‌رسد؛ زیرا تنها مسئله‌ی پیامبران و ماجرای میان ایشان با حاکمان و اقوام سرکش هم عصرشان نیست. هر کجا و هر زمان تربیت جریان داشته باشد، این مسئله در سطوح و گونه‌های مختلف، ممکن است رخ دهد. از قضا، وجود این مسئله، بیانگر یکی از استلزامات غیرقابل انکار تربیت است؛ اصل خواست انسان، انسان خود باید خواهان تربیت باشد و بی‌خواست او، تلاش مربی راه به جایی نمی‌برد؛ با وجود این حتی در چنین وضعیتی - نخواستن انسان - نمی‌توان به عدم امکان تربیت، و توقف جریان تربیت حکم کرد. در نتیجه، این مسئله‌ی دشوار تربیتی، زمینه‌ی مناسبی برای به‌کارگیری روش تربیتی مؤثر، و به دنبال آن ظهور معیارهای عالی عمل تربیتی پدید می‌آورد. جستجوی ما از طریق تحلیل و تعیین زمینه‌های به‌کارگیری یک روش تربیتی آغاز می‌شود و این تحلیل، پایه‌ی ارائه‌ی یک تبیین از عمل تربیت اسلامی قرار می‌گیرد.

در سوره‌ی فصلت، سیری حکیمانه در به‌کارگیری انواع روشها برای تربیت افراد مقاوم در برابر تربیت مشاهده می‌شود که در نهایت به معرفی یک روش برتر می‌انجامد. البته روشها ابزار است و می‌تواند به تناسب موقعیت و فراخور حال افراد از صفات برتر، عالی، متعالی یا حتی مناسب و نامناسب برخوردار شود. در این سوره، سخن از یک مسئله‌ی خاص و افرادی خاص است. بنابر این، می‌توان با توجه به این مسئله‌ی خاص، که آن را تربیت دشوار خواهیم نامید، و فراخور این افراد

خاص، یعنی اعراض کنندگان از روشهای عالی و متعالی سخن گفت؛ به عنوان مثال با اینکه اغلب می‌توان از عدالت‌ورزی به عنوان یک روش عالی تربیت اسلامی نام برد، این روش برای افراد مقاوم در برابر تربیت از ابتدا توصیه نمی‌شود؛ چون به لجاجت و سرکشی آنها دامن می‌زند و نتیجه مطلوب مورد انتظار را برآورده نمی‌کند. در این سوره به یک روش متعالی (آیه ۳۴) و نیز به شرط به کارگیری آن (آیه ۳۵) اشاره شده است که برای به کارگیری در برابر سرسخت‌ترین و مقاومترین افراد نسبت به اصلاح و تغییر توصیه شده است:

«و لا تستوی الحسنه و لا السيئه، ادفع بالتي هي احسن فاذا الذي بينك و بينه عداوة كأنه وليٌ حميم» (فصلت / ۳۴): «خوبی و بدی برابر نیستند. همواره به نیکوترین وجهی پاسخ ده تا کسی که میان تو و او دشمنی است، چون دوست مهربان تو گردد».

باید دید تحلیل این دو آیه شریفه، چه دستاوردهای تربیتی به همراه دارد و آیا این دستاوردها می‌تواند، دستمایه ارائه یک تبیین برای عمل تربیت اسلامی قرار بگیرد.

- اول، آنچه از صورت کلی این آیه شریفه می‌توان دریافت، وجود یک نامعاده است. روش تربیتی مورد بحث از یک «معاده» گرفته نمی‌شود؛ بلکه از یک «نامعاده» گرفته می‌شود. با اینکه در بخش نخست آیه، این حقیقت تصریح شده است که خوبی و بدی با هم معادل نیستند (ولا تستوی الحسنه و لا السيئه) در ادامه، پیامبر به به کارگیری یک روش برتر (برتر از عدالت‌ورزی)، یعنی پاسخ به بدی با خوبی (ادفع بالتي هي احسن) توصیه شده است. روشن است اگر بخواهیم از «اصل عدل» (باقری، ۱۳۷۴)، برای توجیه به کارگیری این روش بهره بگیریم با یک ناهنجاری رو به رو می‌شویم؛ اما همین ناهنجاری، خود شاهدی بر این است که این روش با اصل بنیادین عدل توجیه نمی‌شود، بلکه اصل تربیتی زیربنایی آن «فضل» (همان) است. پیامبر در رویارویی با مسئله اعراض به استفاده از یک روش برتر از روش معمول تربیتی توصیه شده است. در نتیجه در برخورد تربیتی با فرد مقاوم در برابر تربیت، دفع بدی با خوبی (فضل‌پیشگی) از مقابله به مثل (عدالت‌پیشگی) برتر قلمداد شده است.

- دوم، آنچه از معنای این آیه شریفه به‌طور ضمنی می‌توان دریافت، این است که متعاً تربیت، وقتی به صخره نفوذناپذیر عاملیت متری برخورد می‌کند، متوقف نمی‌شود، و حکم به توقف و منتفی شدن تربیت نمی‌کند؛ بلکه در پی کشف و ابداع وسایط برتر برمی‌آید. تلاشهای خستگی‌ناپذیر پیامبران، که روشهای مختلف را برای رفع موانع تربیت معارضان سرسخت به کار

می‌گیرند، حاکی است که ایشان پیشاپیش تربیت افراد سرسخت را ممکن تلقی کرده‌اند. در سیره پیامبران و رویکرد قرآن، از جمله در این آیه، این واقعیت ممکن تلقی شده است؛ زیرا فقط کسی که آن را ممکن بداند به تلاش برای دستیابی به وسیله مناسب ادامه می‌دهد و کسی که آن را ناممکن بداند، می‌تواند با دشوار شدن کار «و قالوا قلوبنا فی أکنه مما تدعونا الیه و فی اذنانا وقر و من بیننا و بینک حجاب فاعمل ائنا عاملون»^(۳) (فصلت/ ۵)، و تمسک به اصل خواست انسان در همان نیمه راه به بن‌بست بودن این مسیر و توقف جریان تربیت حکم کند و بدین ترتیب از تلاش و جستجوی وسیله مناسب برای یک رویارویی تربیتی مؤثر دست بردارد.

- سوم، موقعیتی که این آیه شریفه به آن دلالت می‌کند، موقعیت تربیتی دشواری است و بخش قابل توجهی از این دشواری به جستجوی روش مناسب و تخصص‌یابی برای به کارگیری آن مربوط است. در جایی که تلاش از جانب متربی به صفر میل کرده است، تلاش از جانب مربی به نقطه اوج خود رسیده است. عالی‌ترین معیارهای عالی عمل، که در متون اسلامی ثبت شده در رویارویی تربیتی با این گونه افراد (اعراض‌کنندگان) است؛ نمونه مشهورش عاشورا و مواجهات تربیتی امام حسین (ع) با معارضان و مخالفان بود؛ البته در مواردی مؤثر افتاد و در مواردی هم بی‌تأثیر بود.

- چهارم، مورد دیگر، که از صورت کلی آیه یادشده قابل دریافت است، این است که نتیجه بلافصل به کارگیری این روش تربیتی آشکارا پیش‌بینی شده است که می‌توان آن را در قالب یک گزاره اگر - آن‌گاه (شرطی) چنین صورتبندی کرد: «اگر بدی را با خوبی پاسخ بدهی، آن‌گاه کسی که بین تو و او دشمنی بود، گویی دوستی مهربان است». نتیجه بکارگیری این روش برتر، نه تنها ماهیت رابطه را بکلی دگرگون می‌کند، یعنی دشمنی را به دوستی بدل می‌کند، بلکه آن را از کیفیتی ویژه برخوردار می‌کند که همان گرمی و صمیمیت است؛ این یعنی نتیجه مضاعف در پی دارد. اما این صرفاً ظاهر معناست؛ زیرا در ادامه تحلیل پی می‌بریم، علاوه بر این نتیجه مضاعف، نتیجه ضمنی برای عامل در پی دارد که برای تبیین عمل تربیت اسلامی تعیین‌کننده است.

- پنجم، معنای ظاهری آیه شریفه به این دلالت می‌کند که این روش، روش معمول تربیتی نیست؛ بلکه روش برتر تخصصی است که به کار دشوارترین تربیتها، یعنی تربیت افراد مقاوم در برابر تربیت می‌آید و می‌تواند طیفی وسیع از اقشار را در برگیرد؛ از بزرگسالان ظلم و جهول روایات قرآنی تا کودکان گریزپای دبستانی؛ اما نکته قابل تأمل این است که در آیه یادشده این روش به پیامبر در جریان رسالتش توصیه شده است. آیا این بدان معناست که این روش تخصصی

پیامبران و اولیای خداست و به کار افراد عادی و عاملان تربیت نمی آید؛ یا به عبارتی، قابل تعمیم نیست؟ این ادعا از جهتی درست به نظر می رسد اگر به شرایط لازم به کارگیری روش تربیت اسلامی توجه نکنیم، زیرا هر روش تخصصی را صرفاً متخصص می تواند به کار بگیرد. برای به کارگیری روشهای تربیت اسلامی، مثل روش مورد بحث، عامل تربیت در مسیر تخصص یابی قرار می گیرد و مبادی اخلاقی یا همان شرط لازم به کارگیری آن را فراهم می کند. در نتیجه، لازم است به پیگرد خود برای یافتن شرط لازم به کارگیری این روش ادامه بدهیم. انتظار این است که این جستجو ما را به نتایجی برساند که برای تبیین عمل تربیت اسلامی ثمربخش است. جستجو در این مورد خاص با دشواری همراه نبود، زیرا شرط به کارگیری این روش تربیتی را می توان به آسانی در آیه بعد یافت:

«و ما یلقیها الا الذین صبروا و ما یلقیها الا ذو حظ عظیم» (فصلت / ۳۵): «برخوردار نشوند از این مگر کسانی که شکایا باشند و کسانی که از ایمان بهره ای بزرگ داشته باشند».

ایجاد ظرفیت لازم برای به کارگیری روش دفع بدی با خوبی در گرو شکیبایی با کیفیتی خاص است؛ شکیبایی همراه با بهره فراوان. تجربه زیسته شکیباییهای ما غالباً با ناگزیری همراه است؛ شکیبایی تحملی یا بهتر است بگوییم تحملی است (شبه آنچه برخی معلمان به عنوان کارمندان وزارت آموزش و پرورش تجربه می کنند). آیه شریفه به کیفیتی از شکیبایی اشاره می کند که با بهره مندی بزرگ و خوشبختی قرین است (شبه آنچه معلمان جوینده خیرهای درونی تربیت تجربه می کنند)؛ پس به کارگیری روش دفع بدی با خوبی، مستلزم ایجاد ظرفیت اخلاقی شکیبایی با کیفیتی ویژه است.

تا بدین جا این تحلیل برای تبیین یک مسئله دشوار تربیتی، روش تربیتی رویارویی با آن و شرط به کارگیری آن بوده است. آیا این تلاشها بدین نتیجه می انجامد که توصیه کنیم، شکیبایی قطعه ای پیشرفته است که قرار است در سیستم اخلاقی معلم تعبیه شود تا وی را به توان لازم برای تربیت افراد سرسخت مثل نوجوانان عاصی کنونی مجهز کند و می توان آن را بدین گونه، از متون اسلامی استنباط و استنتاج کرد و طی یک توصیه فیلسوفانه به معلم تجویز کرد؛ همانند شیوه ای که در فلسفه تربیت با رویکرد استنتاجی شاهد آن هستیم؟ پاسخ منفی است؛ چون هدف ما استنتاج یک روش تربیت اسلامی و توصیه به کارگیری آن توسط عامل نیست، بلکه تدارک تبیین عمل تربیت اسلامی است. هدف، جستجوی یک معنا برای نسبت دادن به عمل تربیت اسلامی، به منظور

نشان دادن فقر مفهومی عمل و اصلاح فهم مسئله‌دار کنونی ما از عمل است. آنچه از این دو آیه شریفه می‌توان دریافت و برای فلسفه تربیت اسلامی با رویکرد استنتاجی درس‌آموزی دارد، این است که در اینجا، تنها شاهد همجواری یک روش تربیت اسلامی و شرط به‌کارگیری آن نیستیم؛ بلکه از آن مهمتر، ملازمت یک آموزه و دستور تربیتی با یک آموزه و دستور تربیت معلمی است. این ملازمت به‌این دلیل مهم است؛ زیرا در تربیت اسلامی، نمی‌توان دیدگاهی ابزاری نسبت به روشها و عاملان تربیت داشت. روشهای تربیتی بشدت با ظرفیتهای اخلاقی معلم همبستگی دارد. از این رو، لازم است هر روشی که استنتاج و توصیه می‌شود، ملازمات اخلاقی و عملی آن توجیه شود. برای اینکه توصیه‌های عملی فیلسوف تربیت اسلامی، بی‌اثر و غیرعملی به نظر نرسد، نباید هرگز از خاطر ببریم این فنون را به عامل توصیه می‌کنیم. این روشهای استنتاج‌شده، ابزارهایی با کارکرد مضاعف است که هم به کار تربیت‌مربیان می‌آید و هم به کار رشد اخلاقی و حرفه‌ای مربیان. اگر غیر از این بود، هرگز رغبت و انگیزه‌ای برای به‌کارگیری این روشهای دشوار غیرمعارف به وجود نمی‌آمد. در نتیجه، اگر توصیه‌های تربیتی با استلزامات تربیت معلمی همراه شود، شاید بتوان تا حدودی غبار فن‌زدگی را از چهره فلسفه استنتاجی تربیت اسلامی زدود.

۲ - تبیین عامل تربیت اسلامی

دستیابی به شرط لازم به‌کارگیری روش «دفع بدی با خوبی»، که ماهیتاً یک فضیلت اخلاقی است، ما را به طرح یک فرضیه و آزمون آن رهنمون می‌کند: این فرضیه که تربیت اسلامی و به‌کارگیری روشهای آن، کار تخصصی عامل تربیت اسلامی است. منظور از عامل، کسی است که می‌تواند:

- بر جریان تربیت نظارت کند و متناسب با وضعیت دشوار پیش آمده، روش تربیتی مناسبی را در پیش گیرد.
- بر عمل تربیتی خود نظارت، و همزمان با انتخاب روش و متناسب با اقتضائات آن، ظرفیت اخلاقی لازم را در خود ایجاد کند.
- ضمن انتخاب روش مناسب و ایجاد ظرفیت اخلاقی متناسب با آن، معیارهای جدید حرفه معلمی را با عمل خود به ثبت برساند.
- در عین به‌کارگیری یک روش تخصصی دشوار، رشد حرفه‌ای خود را محقق و از آن مهمتر،

معیارهای حرفه معلمی را ارتقا ببخشد.

انگاره عامل تربیت اسلامی بر هویت معلمی و معیارهایی ناظر است که به معلم کمک می‌کند، روشهای تخصصی تربیت اسلامی را به کار بگیرد. معیارهایی که علاوه بر هویت «معلم» به عنوان «عامل»، هویت «معلمی» به عنوان «حرفه» را رقم می‌زند؛ این بدان معناست که حرفه معلمی معیارهایی دارد که به صورت بالقوه و بالفعل از عمل تربیتی و به کارگیری روشهای تربیت اسلامی برآمده است و تنها زمانی بر ما آشکار می‌شود که به کار یا حرفه معلم به عنوان عمل او بنگریم.

در نتیجه‌گیری نهایی به این انگاره به عنوان شرط تربیت اسلامی و به کارگیری روشهای آن نیاز داریم؛ زیرا هم‌اکنون در فهم معاصر ما معلمی، «شغل» است؛ شغلی با فهرستی از شرح وظایف سازمانی. این فهم با نارساییهایش، بی‌شک برآورنده انتظارات ما در تربیت اسلامی و به کارگیری روشهای تخصصی دشوار آن نیست؛ از این رو، لازم است متحول شود. به علاوه، ما به انگاره جدید نسلی از عاملان تربیت اسلامی نیاز داریم که بتوانند علاوه بر بهره‌گیری از معیارهای به ثبت رسیده، معیارهای بالقوه حرفه معلمی را با عمل خود به ظهور برسانند و از این طریق، ضمن رهایی از برخی آثار زیانبار معیارهای تحمیلی خارجی، معیارهای اصیل عمل حرفه‌ای را به ثبت برسانند؛ اما برای امکان و تحقق آن نیازمند مبنای مناسب و رویکردی دیگر هستیم.

در حال حاضر، معلمی شغلی است که معیارهای آن توسط دیگران تعیین می‌شود. این «دیگران»، می‌توانند دولت، اولیا، کارفرمایان، سیاستمداران، اقتصاددانان، صنعت، فرهنگ، صدا و سیما، مطبوعات یا هرکس دیگر، غیر از خود عاملان باشد؛ به عبارتی، هویت حرفه معلمی از سوی اصناف و گروه‌های مختلف، که لزوماً حرفه تربیتی ندارند یا بهتر است بگوییم، فاقد چشم‌انداز تربیتی هستند، مورد تأمل و تفسیر قرار می‌گیرد و معیارهایی برای آن وضع می‌شود. هر صنف و گروه از چشم‌انداز خودش تربیت اسلامی، برنامه درسی، تدریس و معلم مطلوب را تفسیر، و براساس آن، معیارهایی برای حرفه معلمی وضع می‌کند. از نظر کار با وجود تفاسیر متعدد از دیدگاه‌های مختلف، همه آنها در یک چیز مشترکند: آنها تربیت، برنامه درسی و تدریس را برای رسیدن به اهدافی که خود می‌پسندند، وسیله قرار می‌دهند؛ اهدافی چون تأمین منافع ملی، نیازهای اقتصادی جامعه یا نیازهای بازار کار (اهداف بیرونی) (کار، ۱۹۸۹). بر این اساس، معیارهایی وضع می‌شود تا دستیابی به این اهداف تضمین شود. در اینجا، قصد نداریم، وضع معیارهای بیرونی را نفی یا حتی نقد کنیم، بلکه قصد داریم، جایگاه معیارهای حرفه معلمی و نقش عمل تربیتی معلم در ثبت

این معیارها را یادآوری، و بر لزوم آن تأکید کنیم و آن را مقدمه نتیجه گیری نهایی خود درباره عامل و عمل تربیت اسلامی قرار دهیم.

معلمی، حرفه است. اگر در پرتو فلسفه عملی به حرفه معلمی بنگریم، پی می‌بریم که عامل با عملش، تنها هویتش را تحقق نمی‌بخشد، بلکه هویت حرفه معلمی را تحقق می‌بخشد. این معیارها بسیار اهمیت دارد؛ چون از اقتضائات تربیت در رویارویی با موقعیتهای واقعی و دشوار برآمده است؛ تجویزی یا بهتر است بگوییم، تحمیلی از خارج از جریان تربیت نیست؛ زیرا از عاملیت فعال معلم هنگام تأمل بر عمل تربیتی سرچشمه گرفته است. از این رو، ملموستر است و بهتر می‌تواند برای دیگر عاملان سرمشق قرار بگیرد و از برجسب رایج «غیر عملی بودن» در امان بماند. در واقع، آنها معیارهای رشد کننده رقابتی حرفه معلمی است که عاملان با عمل خود در طول تاریخ بر جای گذاشته‌اند. البته برای پشتیبانی از این استدلال، شواهدی نیز از آیات مورد بحث می‌توان فراهم آورد. روش تربیتی «دفع بدی با خوبی» را تنها عامل می‌تواند به کار بگیرد. از آنجا که این روش از یک معادله گرفته نشده، بلکه از یک نامعادله گرفته شده است، معلم باید عامل باشد تا بتواند آن را به کار بگیرد. برای روشن تر کردن مطلب، لازم است ابتدا به دو نمونه معادلات قرآنی در این مورد اشاره شود:

«هل جزاء الاحسان الا الاحسان» (الرحمن / ۶۰): «آیا پاداش نیکی جز نیکی است؟»

«و جزؤا سیئه سیئه مثلها» (شوری / ۴۰): «جزای هر بدی بدی است همانند آن.»

طبق این معادلات قرآنی، که منطقی و عقلانیت نیز از آن پشتیبانی می‌کنند، جزای خوبی خوبی و جزای بدی بدی است. می‌توان از این معادلات قرآنی یک دلالت تربیتی استنباط و ادعا کرد که هر دو به یک روش عادلانه تربیتی دلالت می‌کند که توسط اصل بنیادین «عدل» (باقری، ۱۳۷۴) حمایت می‌شود؛ اما روش عادلانه‌ای که اگر به مورد و زمینه‌های تربیتی از جمله مخاطب، توجه نشود با مخاطره همراه است؛ به عبارتی در برخی موارد تحول در پی دارد و در برخی موارد نیز ممکن است، نتیجه عکس به همراه داشته باشد؛ به عنوان مثال برای افراد معارض و سرکش مورد بحث، قطعاً نتیجه عکس به همراه دارد. اگر غیر از این بود، هرگز نامعادله آن وجود نداشت. اما این نامعادله هست و برای رویارویی تربیتی تغییر آفرین با افراد سرکش لجوج توصیه شده است:

«والذین صبروا ابتغاء وجه ربهم ... و یدرءون بالحسنه السیئه» (رعد / ۲۲): «آنان که به طلب

ثواب پروردگار خویش صبر پیشه کردند ... و بدی را به نیکی دفع می‌کنند.»

«و لا تستوی الحسنه و لا السيئه، ادفع بالتی هی احسن فاذا الذی بینک و بینہ عداوة کأنه ولی» حمیم (فصلت / ۳۴): «خوبی و بدی برابر نیستند. همواره به نیکوترین وجهی پاسخ ده تا کسی که میان تو و او دشمنی است، چون دوست مهربان تو گردد».

نکته درخور تأمل درباره این نامعادلات قرآنی این است که در هر دو مورد به نتیجه به کارگیری روش تأکید شده است. در مورد اول، نتیجه چنین روشی، دور شدن بدی از خود شخص و در مورد دوم، تغییر ماهیت رابطه خصومت آمیز و تبدیل آن به رابطه دوستی است. نکته دیگر اینکه در هر دو مورد، شرط لازم به کارگیری این روش است که همانا فضیلت اخلاقی به نام «شکیبایی» است؛ این بدان معناست که به کارگیری روش مورد نظر با کوشش همراه است و بسادگی میسر نمی شود تا جایی که برای برانگیختن انگیزه و اراده عمل، علاوه بر آگاهی بخشی از نتیجه عمل و تأیید داراییها و برخورداریهای معنوی فرد، پاداش (خواه اخروی یا دنیوی) نیز در نظر گرفته شده است:

«والذین صبروا ابتغاء وجه ربهم» (رعد / ۲۲): «آنان که به طلب ثواب پروردگار خویش صبر پیشه کردند».

«سلم علیکم بما صبرتم» (رعد / ۲۴): «سلام بر شما به خاطر آن همه شکیبایی که ورزیده اید».

«و ما یلقیها الا الذین صبروا و ما یلقیها الا ذو حظ عظیم» (فصلت / ۳۵): «برخوردار نشوند از این، مگر کسانی که شکیبا باشند و کسانی که از ایمان بهره‌ای بزرگ داشته باشند».

از این رو، لازمه به کارگیری این روش دشوار تربیت اسلامی این است که معلم به حرفه‌اش چون عملش بنگرد، نه صرفاً وسیله‌ای برای تربیت دیگری؛ آن را علاوه بر روش تربیتی، وسیله‌ای برای رشد فردی و رشد حرفه‌ای خود در نظر بگیرد تا از این طریق بتواند انگیزه لازم را برای به کارگیری آن در خود ایجاد کند. توان به کارگیری روشهای تربیت اسلامی همچون «دفع بدی با خوبی» نوعی برخورداری است که تنها معلمان شکیبا و باایمان از آن برخوردارند؛ زیرا شرط به کارگیری آن، فضیلت اخلاقی شکیبایی و ضامن این شکیبایی ایمان است. روشهای تربیت اسلامی، همچون روش دفع بدی با خوبی به این دلیل دشوار و مستلزم فضیلتهای اخلاقی همچون شکیبایی و ایمان است؛ زیرا معلم، خود را آگاهانه و عمدتاً از برخورداری از عدالت محروم می کند که در مقابله با فرد معارض از عسل هم شیرین تر است تا رابطه‌ای از هم گسیخته را ترمیم کند. فضیلت اخلاقی شکیبایی به تنهایی نمی تواند موجب برانگیختن عمل در چنین موقعیتی بشود. پای اخلاق

عقلانی در اینجا می‌لنگد؛ چون اصول عقلانی اخلاق نمی‌تواند به‌تنهایی برخورداری یا حظی را توجیه کند که در آیه شریفه ۳۵ فصلت بدان اشاره شده است. حظی که در این آیه بدان اشاره شده است، تنها در رابطه فرد با خداوند و صرفاً در رابطه‌ای ماهیتاً ایمانی معنا می‌یابد، نه رابطه‌ای ماهیتاً اخلاقی؛ زیرا حتی اگر در این‌گونه رویاروییها فضیلت اخلاقی شکیبایی به پشتوانه یک اصل اخلاقی محقق شود، نمی‌تواند با تجربه خوشایند یا بهره‌مندی (حظ) فراوان همراه باشد، بلکه برعکس، تحملی و ناخوشایند است و به دلیل همین ناخوشایندی، می‌تواند رغبت‌برانگیز نباشد. واقعاً براساس چه اصل اخلاقی، می‌توان معلم را برای اینکه در برابر بدی شکیبایی نبوده و بدی یک نوجوان تازه‌بالغ سرکش یا یک جوان بالغ گستاخ را با بدی پاسخ داده است، سرزنش کرد؟ نه تنها نمی‌توان سرزنش کرد، بلکه اصل اخلاقی عدالت در اینجا کاملاً از عمل «مقابله به مثل» حمایت می‌کند؛ پس تنها در رابطه‌ای تربیتی و با اتکا به ایمان، رغبت و اراده شخص به این «عمل تربیتی»، یعنی به کارگیری روش تربیتی دفع بدی با خوبی برانگیخته می‌شود.

در این موقعیت خاص (رویارویی با مسئله اعراض) و این روش خاص (دفع بدی با خوبی) برای اینکه تربیت جریان داشته باشد، ابتدا لازم است، رابطه‌ای برقرار باشد؛ زیرا بدون برقراری اتصال اولیه، هیچ‌امیدی به برقراری جریان تربیت نمی‌توان داشت. کارکرد اصلی روش تربیتی «دفع بدی با خوبی» برآوردن یکی از شروط اصلی تربیت دشوار است که همانا ترمیم رابطه گسیخته است. این تربیت بدین دلیل دشوار خوانده می‌شود؛ چون مخاطبان آن آگاهانه از سر لجاجت، رابطه و پل ارتباط معنوی خود را با معلم تخریب می‌کنند (و قالوا قلوبنا فی أکنه مما تدعونا الیه و فی اذاننا وقر) (فصلت/ ۵) و چه بسا سد ایجاد می‌کنند (و من بیننا و بینک حجاب) (همان) یا ناآگاهانه به دلیل سرکشی اعلام می‌کنند: هر چه در توان داری انجام بده که ما نیز همه تلاشهای تو را بر باد خواهیم داد (فأعمل أئنا عاملون) (همان). آنچه از دیدگاه تربیتی درباره این صحنه می‌توان گفت، این است که در نگاه اول، صحنه نزاع است، نه صحنه تربیت. دو طرف نزاع هر دو عامل هستند، که یکی خواهان و دیگری گریزان است. رابطه هم خصمانه و چه بسا بی‌رابطگی است. برای اینکه پرده عوض شود و صحنه به رویارویی تربیتی و بی‌رابطگی به رابطه تربیتی بدل شود، راه‌حلی ارائه شده است؛ اما راه‌حلی که از یک نامعادله برآمده است. بنابر این، نیازمند کوشش و راهبرد افزودن و کاستن است و گر نه مسئله هرگز حل نمی‌شود و حلاوت آن توسط هیچ‌کس تجربه نمی‌شود؛ در نتیجه هیچ معیاری از عمل هرگز به ثبت نمی‌رسد؛ نیازمند کوشش و راهبرد افزودن و کاستن

است؛ چون هر قدر متربی از میل خود می‌کاهد، مربی با کوشش برای جبران این کاستی بر میل خود می‌افزاید؛ با هر رجبی که متربی برای گسیختن رابطه می‌شکافد، مربی با تلاش برای جبران این شکافت دو رج می‌بافد؛ با هر خشتی که متربی بر بلندی دیوار بی‌اعتمادی می‌افزاید، مربی با تلاش خشتی از اساس آن می‌کاهد تا سرانجام این دیوار فرو ریزد. در نتیجه، روش تربیتی «دفع بدی با خوبی» را تنها معلم به عنوان عامل می‌تواند به کار بگیرد، نه معلم به عنوان مجری روشها و فنون تربیت اسلامی؛ کسی که حرفه خود را وسیله کسب فضایل برای خوب زیستن و رسیدن به خیر اعلای مقام انسانی خود یافته است.

یافته‌های این تحلیل، آشکارا وابستگی تنگاتنگ روش تربیت اسلامی با ظرفیتهای اخلاقی و ایمانی عامل را نشان می‌دهد. بنابر این، نمی‌توان به روشهای تربیت اسلامی نگاهی ابزاری داشت، به گونه‌ای که بتوان آنها را به صورت استنتاجی از متون اسلامی استخراج کرد؛ تا حد یک فن کاهش داد و بدون در نظر گرفتن شروط لازم اخلاقی به کارگیریشان به معلمان برای کاربرد توصیه کرد. به کارگیری روش تربیت اسلامی، به کارگیری دستورالعمل یا فن نیست، بلکه عملی است که هم پیوسته‌هایی ضروری دارد و هم باید شرایط و مقدمات لازم ایجاب آن مهیا شود. اگر به تربیت اسلامی و روشهایش به عنوان عمل نگریسته شود، دیگر معلم مجری فن یا در شمار وسائلی تحقق تربیت اسلامی نخواهد بود، بلکه تحقق او به عنوان عامل، عین تحقق تربیت اسلامی است. عامل تربیت اسلامی با عمل خود، تنها هویت خویش، و هویت حرفه معلمی را تحقق نمی‌بخشد، بلکه هویت تربیت اسلامی را تحقق می‌بخشد.

۳ - تبیین مأموریت فلسفه تربیت اسلامی

بکارگیری اصطلاح «احیا»^۱ جایی معنا دارد که عارضه‌ای در کار باشد. بنابر این، وقتی سخن از مأموریت احیای عمل تربیت اسلامی می‌شود، چنین فرض شده است که تربیت اسلامی به عنوان عمل به عوارضی دچار است که آن را در معرض فرسایش و زوال تدریجی قرار داده است. برای فهم عارضه شایع عمل از جمله عمل تربیت اسلامی، انگاره نوارسطویی «خیرهای درونی» مک‌اینتریر (۱۹۸۱/۲۰۰۷)، در اینجا به شایستگی به کار می‌آید.

آنچه عمل تربیت اسلامی را مانند هر عمل دیگر در نهادهای مدرن، مثل نظام تربیت رسمی

تهدید می‌کند، غلبه فهم نهادی است؛ درست در لحظه‌ای که ساختارهای متمرکز تصمیم‌گیری، تقسیم کار، سلسله‌مراتب، مشوقها و ارزشیابیها، آگاهانه یا ناآگاهانه، آشکارا یا ضمنی، خیرهای بیرونی عمل را برجسته، ضروری و جایگزین خیرهای درونی می‌کند؛ مثل وقتی که تدریس دیگر چیزی نیست جز وسیله‌ای برای رساندن دانش آموزان از ابتدایی تا دبیرستان به المپیاد، دانشگاه و جاهای دیگر یا وقتی مشوقها برای تدریس برجسته و خوب، فقط عملکردهایی را تقویت می‌کند که به خیرهای بیرونی و نه درونی معطوف است یا وقتی فضایل اخلاقی تدریس به دلیل عدم امکان نمایش روی صحنه همایشهای سالانه الگوهای برتر تدریس و کنش پژوهی (اقدام پژوهی) دیگر مورد اعتنا نباشد، بلکه تنها مهارتهای فنی قابل نمایش مورد تشویق قرار بگیرد یا وقتی کیفیت تدریس را فقط میزان رشد تحصیلی و علمی دانش آموزان، قبولیشان در مسابقات کشوری، المپیادها و دانشگاه‌های معتبر تعیین کند، نه رشد منش انسانیشان که احتمالاً اندازه‌گیری آن بسیار دشوار، شاید ناممکن و یا شاید کاملاً متفاوت است. این لحظات، همان لحظات سرنوشت‌ساز است که سوالات ماهیتاً اخلاقی درباره خیر تربیت به خاموشی می‌گراید و دیگر پرسیده نمی‌شود مگر از سوی جمعی از عاملان که می‌توانند علی‌رغم فشارهای قدرتمند از سوی محیط به پشتوانه فضایل اخلاقی همچنان خیرهای درونی عمل را مورد پیگرد قرار دهند. طبق تعریف مک‌اینتایر از عمل (۱۹۸۱/۲۰۰۷)، این عده همان اجتماعی از عاملان هستند که می‌توانند در جریان تلاش برای دستیابی به معیارهای عالی عمل خیرهای درونی آن را تحقق ببخشند و عمل را زنده نگه دارند.

همان‌طور که در تحلیل نشان داده شد، سازوکاری مطمئن‌تر برای مقاومت شدن عاملان در برابر فشارهای قدرتمند محیط، و متعهد ماندن به پیگیری خیرهای درونی عمل در مفهوم اسلامی عمل یافت می‌شود. ویژگی تعیین‌کننده در مفهوم اسلامی عمل، ویژگی ایمانی است. این ویژگی با حضور خداوند در «صحنه» عمل قابل فهم می‌شود. آنچه به عمل به مفهوم اسلامی تشخص می‌بخشد، رکن ایمانی آن است. این بدان دلالت می‌کند که معنای عمل قابل فهم نمی‌شود مگر اینکه در صحنه حضور خداوند در زندگی شخصی و اجتماعی عامل مورد فهم قرار گیرد. اگر به توصیه مک‌اینتایر مبنی بر مشاهده و مطالعه عمل در «صحنه»^۱ یا صحنه‌های وقوع آن عمل کنیم، این «صحنه» ممکن است علاوه بر صحنه تاریخی، فرهنگی یا سیاسی، صحنه‌ای دینی در نظر گرفته

1 - Setting

شود؛ مثلاً صحنه حضور معنادار و مؤثر خداوند در زندگی حرفه‌ای عامل. اگر برای فهم عمل باید به نیت و برای فهم معنای نیت، باید به صحنه وقوع عمل رجوع کرد (مک اینتایر، ۱۹۸۱/۲۰۰۷)، یک تفسیر ممکن برای معنابخشی به نیت، علاوه بر تفاسیر تاریخی، فرهنگی و سیاسی شکل خواهد گرفت و آن وقتی است که نیت و مقاصد عامل در صحنه‌ای دینی مورد تفسیر قرار گیرد. از این نظر، بحث احیای عمل تربیت اسلامی، هم می‌تواند بحث مطالعه عمل در بستر سنتهای اصیل دینی در متن وحی و دیگر متون دینی باشد و هم بحث مطالعه عمل و ویژگیهای آن در بستر سنتهای قابل نقد دینی که در طول تاریخ دستخوش تغییر و تحول شده است؛ هم چنین بحث احیای عمل تربیت اسلامی، بحث پیگرد دائم و مستمر خیرهای درونی تربیت اسلامی به عنوان عمل، و حفظ تمامیت آنها به دلیل تهدیدهایی است که عمل‌شناسانی چون دان (۲۰۰۵a، ۲۰۰۵b)، آن را واژگونی خیرهای درونی توسط خیرهای بیرونی می‌خوانند که اگر واقعیت داشته باشد، رویکردی با هدف کمک به بهبود عمل تربیتی در نظام تربیت رسمی دینی نیاز است. این رویکرد در پژوهشها در حال حاضر وجود ندارد. انگاره غالب، انگاره «هدایت» تحت سازوکار رابطه بالا به پایین (از سوی نظری به عملی) است، نه انگاره «بهبود» که مستلزم مطالعه عمل در بسترهایش، و ایجاد روابط اجتماعی بی‌واسطه با عاملان تربیت است (آل حسینی، ۱۳۹۲). اگر رفع محدودیتها و مساعد کردن زمینه برای تحقق عامل برای تحقق تربیت اسلامی ضروری است، فلسفه تربیت اسلامی با برعهده گرفتن این مأموریت‌های پژوهشی و تربیتی جدید می‌تواند اثرگذارتر عمل کند.

بدین ترتیب با تکیه بر نتایج پژوهش، دو پیشنهاد مشخص در اینجا هست که بر دو کارکرد اصلی پژوهشی و آموزشی ناظر است:

(۱) بازنگری در کارکرد پژوهشی خود که صرفاً به رویکرد استنتاجی و به تولید احکام و صدور رهنمود معطوف است و گشایش جبهه‌ای جدید برای مطالعات معطوف به عمل با هدف بهبود و احیای عمل تربیت اسلامی.

(۲) بازنگری در کارکرد آموزشی خود که صرفاً به بازتولید فیلسوف (رهنمودگر تربیت) معطوف است و گشایش جبهه‌ای جدید برای تربیت عامل با هدف کمک به تحقق عامل تربیت اسلامی.

یادداشتها

- ۱ - این اصطلاح فنی به مک اینتایر تعلق دارد. در تعریف مک اینتایر از عمل (۱۹۸۱/۲۰۰۷) به دو نوع خیر اشاره شده است: «خیرهای بیرونی» *external goods* و «خیرهای درونی» *internal goods*. منظور از خیرهای بیرونی، آن دسته از منافع مادی یا معنوی است که از بیرون و به‌طور تصادفی به عمل ضمیمه شده است؛ به عنوان مثال در مورد بزرگسالان این‌گونه خیرها اغلب شهرت، مقام و پول است (همان). تفاوت اساسی خیرهای بیرونی با خیرهای درونی این است که همیشه راه‌های بدیل برای رسیدن به آنها هست؛ مثلاً برای دستیابی به شهرت، مقام یا ثروت حتماً لازم نیست که شخص در نوعی عمل خاص مثل تربیت درگیر شود؛ اما درخصوص «خیرهای درونی» قضیه کاملاً فرق می‌کند. آنها از این نظر «درونی» خوانده می‌شود؛ زیرا در درجه اول، خیرهایی در خود عمل هست که نمی‌توان به هیچ طریق دیگر جز آن عمل بدان دست یافت (مثل «مهارت خاص سطح بالای تحلیلی» در بازی شطرنج) و در درجه دوم، نمی‌توان آنها را شناخت یا حتی تشخیص داد مگر از طریق تجربه شرکت کردن در آن عمل خاص (همان).
- ۲ - استنتاج‌گرایی *deductivism* در دهه پنجاه میلادی رویکرد غالب در رشته فلسفه تربیت بویژه در کشورهای آمریکا و ممالک متحده بریتانیا بود. این گرایش در آثار اندک فلسفه تربیت اسلامی در ایران قابل ردیابی است با این تفاوت که فیلسوفان تربیت اسلامی تلاش می‌کنند اهداف، اصول و روشهای تربیت اسلامی را از آموزه‌های دینی (خواه وحیانی یا غیر وحیانی) یا از آموزه‌های فلسفه اسلامی استنتاج کنند و شکل تلفیقی آن را می‌توان در مبانی نظری سند تحول بنیادین مشاهده کرد.
- ۳ - گفتند: دل‌های ما از آنچه ما را بدان دعوت می‌کنی در پرده است و گوشه‌ایمان سنگین است و میان ما و تو حجابی است. تو به کار خود پرداز و ما نیز به کار خود می‌پردازیم.

منابع فارسی

- قرآن مجید. ترجمه عبدالمحمد آیتی. در لوح فشرده جامع تفاسیر نور ۲/۱ دائرة المعارف چند رسانه‌ای قرآن کریم (تیر ۱۳۸۸). قم: مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی.
- آل حسینی، فرشته؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۰). تحول فهم نهادی برنامه درسی: از عملیاتی به عملی. **مطالعات برنامه درسی**. س ۶. ش ۳: ۲۹ - ۵۸.
- آل حسینی، فرشته (۱۳۹۲). تبیین رویکرد عملی به فلسفه تربیت اسلامی با تأکید بر دیدگاه ویلفرد کار (رساله دکتری چاپ‌نشده). دانشگاه تربیت مدرس. تهران.
- باقری، خسرو (۱۳۷۴). **نگاهی دوباره به تربیت اسلامی**. ج اول. تهران: انتشارات مدرسه. (اثر اصلی در ۱۳۶۸ چاپ شده است).

منابع انگلیسی

- Carr, W. (1989). *Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession*. UK: The Falmer Press.
- Carr, W. (1998). What is an Educational Practice?. In W. Carr (Ed.), *For Education: Towards Critical Educational Inquiry* (pp. 60-73). Buckingham: Open University Press. (Original work published 1987).
- Dunne, J. (1997) *Back to the Rough Ground: practical judgement and the lure of technique*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Dunne, J. (2005a). What's The Good of Education?. In Wilfred Carr (Ed.), *The Routledge Falmer Reader in Philosophy of Education* (pp. 145-160). London: Routledge. (Original work published 1995).
- Dunne, J. (2005b). An Intricate Fabric: understanding the rationality of practice. *Pedagogy, Culture and Society*, 13(3), 367-389.
- Gadamer, H. G. (1998a). *Hermeneutics as Practical Philosophy*. In H. G. Gadamer (F. G. Lawrence, Trans.), *Reason in the Age of Science* (pp. 88-112). Massachusetts: MIT Press. (Original work published 1981).
- Gadamer, H. G. (1998b). What is Practice? The Conditions of Social Reason. In H. G. Gadamer (F. G. Lawrence, Trans.), *Reason in the Age of Science* (pp. 69-87). Massachusetts: MIT Press. (Original work published 1981).
- MacIntyre, A. C. (2007). *After Virtue: a Study in Moral Theory*. USA: University of Notre Dame Press. (Original work published 1981).
- Toulmin, S. (1988). The Recovery of Practical Philosophy. *American Scholar*, 57(3), 337-352.

