



فلسفه تربیت اسلامی

«رویکرد و حیانی»

بهر روز رفیعی



پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
زمستان ۱۳۹۶

رفیعی، بهروز، ۱۳۳۶ -

فلسفه تربیت اسلامی «رویکرد و حیانی» / بهروز رفیعی. - قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۹۶.

۴۹۶ص. - (پژوهشگاه حوزه و دانشگاه: ۳۹۹؛ علوم تربیتی: ۴۳)

ISBN: 978-600-298-165-3

بها: ۲۴۸۰۰۰ ریال

فهرست‌نویسی براساس اطلاعات فیپا.

کتابنامه. ص. [۴۲۵] - ۴۵۳؛ همچنین به صورت زیرنویس.

نمایه.

۱. اسلام و آموزش و پرورش - فلسفه. ۲. Islamic education - Philosophy. ۳. اسلام و آموزش و پرورش.

۴. Islamic education. ۵. آموزش و پرورش - فلسفه. ۶. Education - Philosophy. الف. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

ب. عنوان.

۲۹۷/۴۸۳۷

BP۲۳۰/۱۸/۷ف۸ ۱۳۹۶

۴۷۳۹۴۲۲

شماره کتابشناسی ملی



فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی «رویکرد و حیانی»

مؤلف: بهروز رفیعی brafiie@rihu.ac.ir

ناشر: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

صفحه‌آرایی: اعتصام

چاپ اول: زمستان ۱۳۹۶

تعداد: ۵۰۰ نسخه

لیتوگرافی: سعیدی

چاپ: قم-سبحان

قیمت: ۲۴۸۰۰ تومان

کلیه حقوق برای پژوهشگاه حوزه و دانشگاه محفوظ و نقل مطالب با ذکر مأخذ بلامانع است.

قم: ابتدای شهرک پردیسان، بلوار دانشگاه، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، تلفن: ۰۲۵-۳۲۱۱۱۱۰۰ (انتشارات ۳۲۱۱۱۳۰۰)

نمابر: ۳۲۸۰۳۰۹۰، ص. پ. ۳۱۵۱-۳۷۱۸۵

تهران: خ انقلاب، بین وصال و قدس، کوی اُسکو، پلاک ۴، تلفن: ۶۶۴۰۲۶۰۰

www.rihu.ac.ir

info@rihu.ac.ir

www.ketab.ir/rihu فروش اینترنتی

سخن پژوهشگاه

پژوهش در علوم انسانی [به منظور شناخت، برنامه‌ریزی و ضبط و مهار پدیده‌های انسانی] در راستای سعادت واقعی بشر ضرورتی انکارناپذیر و استفاده از عقل و آموزه‌های وحیانی در کنار داده‌های تجربی و در نظر گرفتن واقعیت‌های عینی و فرهنگ و ارزش‌های اصیل جوامع، شرط اساسی پویایی، واقع‌نمایی و کارایی این‌گونه پژوهش‌ها در هر جامعه است.

پژوهش کارآمد در جامعه ایران اسلامی در گرو شناخت واقعیت‌های جامعه از یک‌سو و اسلام به عنوان متقن‌ترین آموزه‌های وحیانی و اساسی‌ترین مؤلفه فرهنگ ایرانی از سوی دیگر است؛ از این‌رو، آگاهی دقیق و عمیق از معارف اسلامی و بهره‌گیری از آن در پژوهش، بازنگری و بومی‌سازی مبانی و مسائل علوم انسانی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است.

توجه به این حقیقت راهبردی از سوی امام خمینی رحمته‌الله بنیانگذار جمهوری اسلامی، زمینه شکل‌گیری دفتر همکاری حوزه و دانشگاه را در سال ۱۳۶۱ فراهم ساخت و با راهنمایی و عنایت ایشان و همت اساتید حوزه و دانشگاه، این نهاد علمی شکل گرفت. تجربه موفق این نهاد، زمینه را برای گسترش فعالیت‌های آن فراهم آورد و با تصویب شورای گسترش آموزش عالی در سال ۱۳۷۷ «پژوهشکده حوزه و دانشگاه» تأسیس شد و در سال ۱۳۸۲ به «مؤسسه پژوهشی حوزه و دانشگاه» و در سال ۱۳۸۳ به «پژوهشگاه حوزه و دانشگاه» ارتقا یافت.

پژوهشگاه تاکنون در ایفای رسالت سنگین خود خدمات فراوانی به جوامع علمی ارائه نموده است که از آن جمله می‌توان به تهیه، تألیف، ترجمه و انتشار ده‌ها کتاب و نشریه علمی اشاره کرد.

این اثر به عنوان منبع اصلی درس فلسفه تربیت اسلامی در مقطع کارشناسی ارشد و دکتری قابل استفاده است.

از استادان و صاحب نظران ارجمند تقاضا می شود با همکاری، راهنمایی و پیشنهادهای اصلاحی خود، این پژوهشگاه را در جهت اصلاح کتاب حاضر و تدوین دیگر آثار مورد نیاز جامعه دانشگاهی یاری دهند.

در پایان پژوهشگاه لازم می داند از تلاش های مؤلف محترم اثر، آقای بهروز رفیعی سپاسگزاری کند.

فهرست مطالب

دبیاچه ۱

فصل اول: کلیاتی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

| | |
|---|----|
| مقدمه | ۵ |
| مفهوم‌شناخت | ۷ |
| ۱. چیستی فلسفه | ۷ |
| ۲. فلسفه مضاف | ۱۳ |
| ۳. چیستی تعلیم و تربیت | ۱۴ |
| ۴. چیستی فلسفه تعلیم و تربیت | ۲۴ |
| ۵. درباره اصطلاح «فلسفه اسلامی» | ۳۱ |
| ۶. درباره اصطلاح «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی» | ۴۳ |
| ۷. آبخور فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی: محتوا و ساختار | ۴۵ |
| فرض اول | ۴۷ |
| فرض دوم | ۶۲ |
| فرض سوم | ۶۳ |
| فرض چهارم | ۶۳ |
| ۸. آبخور فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و روش و ساختار در این جستار | ۶۳ |

فصل دوم: مبانی هستی‌شناخت تعلیم و تربیت اسلامی (۱)

| | |
|--------------------------------------|----|
| مقدمه | ۶۹ |
| ۱. هستی با دو نمود پیدا و پنهان | ۷۰ |
| ۲. رقم خوردن هستی به کلک خداوند یکتا | ۷۲ |
| ۳. پیوند جهان پیدا و پنهان | ۷۶ |
| ۴. هدف‌داری هستی به طور عام | ۷۷ |
| ۵. هدف‌مندی آفرینش انسان به طور خاص | ۷۸ |
| ۶. هدف‌های آفرینش انسان | ۸۰ |

| | | |
|----|-------|----------------------------------|
| ۸۳ | ..... | ۷. نظم در آفرینش |
| ۸۴ | ..... | ۸. تدبیر نظام و کارگزاری فرشتگان |
| ۸۵ | ..... | ۹. نظام احسن در آفرینش |
| ۸۶ | ..... | ۱۰. خوش بینی و نگرش مثبت به هستی |

فصل سوم: مبانی هستی شناخت تعلیم و تربیت اسلامی (۲)

| | | |
|-----|-------|---|
| ۸۹ | ..... | مقدمه |
| ۹۱ | ..... | گفتار یکم: رابطه انسان با خود: خودشناسی و خودسازی |
| ۹۱ | ..... | مقدمه |
| ۹۳ | ..... | خودشناسی (معرفت نفس) |
| ۹۳ | ..... | ۱. مفهوم خودشناسی |
| ۹۵ | ..... | ۲. اهمیت و ضرورت خودشناسی |
| ۹۹ | ..... | ۳. بی‌آمدهای خودفراموشی |
| ۱۰۰ | ..... | ۴. مفهوم نفس |
| ۱۰۴ | ..... | ۵. کدام خود یا نفس |
| ۱۰۶ | ..... | ۶. گونه‌های خودشناسی |
| ۱۰۸ | ..... | ۷. ارتباط خودشناسی با شناخت نیازهای انسان |
| ۱۰۸ | ..... | ۸. هدف از خودشناسی |
| ۱۰۹ | ..... | خودسازی |
| ۱۰۹ | ..... | ۱. مفهوم خودسازی |
| ۱۱۰ | ..... | ۲. ضرورت خودسازی |
| ۱۱۱ | ..... | ۳. مراتب خودسازی |
| ۱۱۱ | ..... | ۴. آثار و فواید خودسازی |
| ۱۱۲ | ..... | ۵. روش و برنامه عملی خودسازی |
| ۱۱۲ | ..... | گفتار دوم: رابطه میان انسان با آفریدگار: عبادت |
| ۱۱۲ | ..... | مقدمه |
| ۱۱۴ | ..... | ۱. مفهوم عبادت و عبودیت |
| ۱۱۸ | ..... | ۲. گونه‌ها و مصادیق عبادت |
| ۱۱۹ | ..... | ۳. اهمیت و ضرورت عبادت |
| ۱۲۰ | ..... | ۴. عبادت، تنها کار آدمی و پری |
| ۱۲۱ | ..... | ۵. عبادت، تکلیف بنده و حق پروردگار |
| ۱۲۲ | ..... | ۶. عبادت شرط انسانیت |
| ۱۲۴ | ..... | ۷. عبادت، محور دیگر روابط |
| ۱۲۴ | ..... | ۸. ارکان عبادت |
| ۱۲۶ | ..... | ۹. پاره‌ای از هدف‌های پرستش |
| ۱۲۹ | ..... | ۱۰. ابعاد پرستش |
| ۱۳۳ | ..... | ۱۱. لزوم جمعی نسبی میان ابعاد چهارگانه عبادت |

| | |
|-----|--|
| ۱۳۳ | تأثیر گسست میان ابعاد چهارگانه عبادت بر جامعه |
| ۱۴۱ | گفتار سوم: رابطه میان انسان با طبیعت: تسخیر و آبادسازی |
| ۱۴۱ | مقدمه |
| ۱۴۳ | ۱. مفهوم تسخیر |
| ۱۴۴ | ۲. رابطه تسخیر با خلیفه الله بودن انسان |
| ۱۴۴ | ۳. رکن ربوبی تسخیر |
| ۱۴۵ | ۴. تسخیر و آبادسازی |
| ۱۴۶ | ۵. فلسفه تسخیر در اسلام و غرب |
| ۱۴۷ | ۶. رابطه تسخیر با عبادت |
| ۱۴۸ | ۷. هدف‌های تسخیر |
| ۱۵۱ | ۸. حوزه‌های تسخیر |
| ۱۵۴ | ۹. شروط تحقق تسخیر |
| ۱۵۵ | ۱۰. رابطه پیشرفت علم و فرهنگ و تمدن با تسخیر |
| ۱۵۶ | ۱۱. تأثیر رابطه انسان با طبیعت (تسخیر) بر رابطه انسان با انسان (سُخریه برنهاده بر دو اصل عدل و حسان) |
| ۱۵۷ | گفتار چهارم: رابطه انسان با انسان: سُخریه برنهاده بر دو اصل عدل و احسان |
| ۱۵۷ | مقدمه |
| ۱۵۷ | سُخریه (رابطه انسان با انسان) |
| ۱۵۷ | ۱. معنای سُخریه |
| ۱۵۸ | ۲. ضرورت و فلسفه سُخریه |
| ۱۵۹ | ۳. سُخریه و تفاوت‌های فردی |
| ۱۵۹ | ۴. عدل و احسان دو اصل حاکم بر س، خریه |
| ۱۶۱ | قاعده عدل |
| ۱۶۱ | ۱. مفهوم عدل |
| ۱۶۳ | ۲. اهمیت عدل |
| ۱۶۶ | ۳. برپایی عدالت اساس ارسال رسولان |
| ۱۶۶ | ۴. حوزه‌های عدل |
| ۱۶۹ | ۵. موانع اجرای عدالت |
| ۱۷۰ | ۶. ارتباط قاعده عدل با تراز فرهنگی جوامع |
| ۱۷۱ | قاعده احسان |
| ۱۷۱ | ۱. مفهوم احسان |
| ۱۷۳ | ۲. از آداب احسان |
| ۱۷۴ | ۳. تقسیم احسان به رفتاری و گفتاری |
| ۱۷۵ | ۴. حوزه‌های احسان |
| ۱۷۹ | ۵. برخی از مواضع احسان در قرآن |
| ۱۸۰ | ۶. احسان برتر از عدل |
| ۱۸۱ | ۷. تربیت و قاعده عدل و احسان |
| ۱۸۱ | ۸. نقش احسان در رشد و تعالی بشر |

| | |
|-----|---|
| ۱۸۲ | ۹. ویژگی‌های نیکوکاران (محسنان)..... |
| ۱۸۳ | ۱۰. فهم ارزش این دو قاعده |
| ۱۸۴ | ۱۱. زبان وانهادن قاعده عدل و احسان در سُخریه (رابطه انسان با انسان) |
| ۱۸۵ | گفتار پنجم: رابطه انسان با زندگی: ابتلا..... |
| ۱۸۵ | مقدمه |
| ۱۸۵ | ۱. مفهوم ابتلا..... |
| ۱۸۶ | ۲. عناصر ابتلا |
| ۱۸۷ | ۳. هدف‌های ابتلا..... |
| ۱۹۱ | ۴. حوزه‌های و گونه‌های ابتلا |
| ۱۹۵ | ۵. دو سویه بودن ابتلا..... |
| ۱۹۷ | ۶. قوانین ابتلا |
| ۱۹۸ | ۷. ابتلا و تفاوت‌های فردی (مراتب ابتلا)..... |
| ۲۰۰ | ۹. استمرار ابتلا و تحول آن |
| ۲۰۱ | گفتار ششم: رابطه انسان با آخرت: مسئولیت و پاداش..... |
| ۲۰۱ | مقدمه |
| ۲۰۲ | ۱. مفهوم مسئولیت |
| ۲۰۳ | ۲. مفهوم پاداش |
| ۲۰۳ | ۳. اهمیت مسئولیت و پیوند آن با عبودیت..... |
| ۲۰۴ | ۴. برخی از اصول مسئولیت |
| ۲۰۶ | ۵. مصادیقی از مسئولیت |

فصل چهارم: مبانی انسان‌شناخت تعلیم و تربیت اسلامی

| | |
|-----|---|
| ۲۰۹ | مقدمه |
| ۲۰۹ | گفتار یکم: کلیاتی درباره انسان‌شناسی |
| ۲۰۹ | مقدمه |
| ۲۱۰ | ۱. مفهوم انسان‌شناسی..... |
| ۲۱۱ | ۲. اهمیت و ضرورت انسان‌شناسی..... |
| ۲۱۱ | الف) رابطه خودشناسی با انسان‌شناسی..... |
| ۲۱۲ | ب) رابطه خداشناسی با انسان‌شناسی..... |
| ۲۱۵ | ج) پیامبری و انسان‌شناسی..... |
| ۲۱۵ | د) رستاخیز و انسان‌شناسی |
| ۲۱۶ | ه) شناخت و شکفت استعدادها و انسان‌شناسی..... |
| ۲۱۶ | و) تعلیم و تربیت و انسان‌شناسی |
| ۲۱۷ | ز) احکام و تکالیف و انسان‌شناسی..... |
| ۲۱۷ | ح) ترسیم جایگاه انسان در هستی و انسان‌شناسی |
| ۲۱۸ | ط) دستیابی به هدف‌ها و خاصه هدف غایی انسان و انسان‌شناسی..... |
| ۲۱۹ | ۳. آبشخورهای انسان‌شناسی |

| | |
|-----|---|
| ۲۲۰ | ۴. بحران در انسان‌شناسی غیر دینی |
| ۲۲۲ | ۵. پاره‌ای از پیامدهای انسان‌شناسی‌های غیر وحیانی |
| ۲۲۵ | ۶. انسان‌شناسی وحیانی قرآنی |
| ۲۲۵ | ۷. ویژگی‌های انسان‌شناسی وحیانی |
| ۲۲۶ | گفتار دوم: آفرینش انسان و ویژگی‌های او |
| ۲۲۶ | مقدمه |
| ۲۲۷ | آفرینش انسان |
| ۲۲۷ | ۱. آفرینش تولدی |
| ۲۲۹ | ۲. آفرینش توالدی |
| ۲۲۹ | ویژگی‌ها و جایگاه انسان در آفرینش |
| ۲۳۰ | شیوه یکم |
| ۲۳۰ | ۱. به حق آفریده شدن |
| ۲۳۱ | ۲. نیکو و بهنجار آفریده شدن |
| ۲۳۳ | ۳. کلمة الله بودن |
| ۲۳۴ | ۴. کرامت |
| ۲۳۵ | شیوه دوم |
| ۲۳۵ | ۱. انسان آئینه تمام‌نمای خداوند |
| ۲۳۶ | ۲. آفرینش به دو دست خداوند |
| ۲۳۷ | ۳. خلیفه خداوند |
| ۲۳۹ | ۴. سزاوار نقرین خداوند |
| ۲۳۹ | ۵. دمیده شدن روح |
| ۲۴۰ | ۶. سجده فرشتگان بر او |
| ۲۴۱ | ۷. آموختن نام‌ها به او |
| ۲۴۱ | ۸. پیشی بر فرشتگان |
| ۲۴۱ | ۹. پذیرش بار امانت الهی |
| ۲۴۲ | ۱۰. برتری از فرشتگان |
| ۲۴۳ | ۱۱. آفرینش با استعدادها فراوان |
| ۲۴۳ | ۱۲. آفرینش با استعدادهای گوناگون و متفاوت |
| ۲۴۳ | ۱۳. دل انسان جایگاه و عرش خداوند |
| ۲۴۴ | ۱۴. وجه خلقی و وجه امری در انسان |
| ۲۴۵ | ۱۵. تأثیر متقابل روح و جسم |
| ۲۴۷ | ۱۷. خداشناسی و خداجویی فطری در انسان |
| ۲۵۵ | ۱۸. نیازمندی به دین |
| ۲۵۵ | ۱۹. کمال‌جویی انسان |
| ۲۵۷ | ۲۰. لذت‌گرایی در انسان |
| ۲۵۷ | ۲۱. درد جاودانگی |
| ۲۵۸ | ۲۲. اراده و اختیار در انسان |

| | |
|-----|--|
| ۲۵۹ | الف. اختیار |
| ۲۶۲ | ب) اختیار انسان در قرآن و روایات |
| ۲۶۵ | ج) اراده |
| ۲۶۶ | د) اراده در آیات و روایات |
| ۲۶۷ | ۲۳. دارا بودن مسئولیت فردی |
| ۲۶۷ | ۲۴. تربیت و تهذیب‌پذیری انسان |
| ۲۷۱ | ۲۵. خردورزی |
| ۲۷۲ | ۲۶. زیبایی دوستی |
| ۲۷۳ | ۲۷. خودآگاهی |
| ۲۷۳ | ۲۸. توانایی بازشناخت نیک از بد |
| ۲۷۳ | ۲۹. برخورداری از وجدان یا نفس لوامه |
| ۲۷۴ | ۳۰. برخورداری از عظیم‌ترین گنجایش علمی |
| ۲۷۴ | ویژگی‌های منفی |
| ۲۷۸ | گفتار سوم: بازکاوی نیازهای انسان |
| ۲۷۸ | مقدمه |
| ۲۷۸ | اصول برآوردن نیازهای انسان |
| ۲۸۱ | تقسیم نیازهای انسان |
| ۲۸۲ | الف) نیازهای جسمی |
| ۲۸۳ | ۱. نیاز به بهداشت و سلامت جسم |
| ۲۸۳ | ۲. نیاز به خوراک |
| ۲۸۴ | ۳. نیاز به پوشاک |
| ۲۸۴ | ۴. نیاز به مسکن |
| ۲۸۵ | ۵. نیاز به ازدواج |
| ۲۸۶ | ۶. استراحت و رفاه |
| ۲۸۷ | ۷. تفریح و ورزش |
| ۲۸۸ | ب) نیازهای روحی |
| ۲۹۰ | شماری از مهم‌ترین نیازهای روحی انسان |
| ۲۹۰ | ۱. عشق و پرستش |
| ۲۹۱ | ۲. دین |
| ۲۹۲ | ۳. عزت نفس |
| ۲۹۴ | ۴. زندگی گروهی |
| ۲۹۵ | ۵. حب ذات |
| ۲۹۸ | ج) نیازهای شناختی |
| ۲۹۸ | یادآوری چند نکته درباره نیازهای شناختی |

فصل پنجم: مبانی معرفت‌شناخت تعلیم و تربیت اسلامی

| | |
|-----|-------------|
| ۳۰۱ | مقدمه |
|-----|-------------|

| | |
|-----|---|
| ۳۰۱ | ۱. تعریف معرفت‌شناسی..... |
| ۳۰۱ | ۲. پیشینه معرفت‌شناسی..... |
| ۳۰۳ | گفتار یکم: هستی و چیستی شناخت..... |
| ۳۰۳ | ۱. تعریف شناخت..... |
| ۳۰۴ | ۲. امکان شناخت..... |
| ۳۰۸ | ۳. ضرورت شناخت..... |
| ۳۰۸ | ۴. هدف شناخت..... |
| ۳۰۹ | ۵. رابطه شناخت با هستی در قرآن..... |
| ۳۱۰ | ۶. رابطه شناخت با اعتقاد و ایمان..... |
| ۳۱۲ | ۷. تعامل میان ایمان و دانش..... |
| ۳۱۴ | ۸. رابطه زایشی میان دانش و یقین و ایمان..... |
| ۳۱۵ | ۹. رابطه شناخت با علم در قرآن..... |
| ۳۱۶ | ۱۰. برخی از تفاوت‌های علم و معرفت در قرآن..... |
| ۳۱۹ | ۱۱. آبخور شناخت..... |
| ۳۲۰ | گفتار دوم: ارکان شناخت..... |
| ۳۲۰ | مقدمه..... |
| ۳۲۱ | رکن اول علم..... |
| ۳۲۳ | گوهر علم..... |
| ۳۲۴ | ویژگی‌های علم..... |
| ۳۴۱ | کدام علم..... |
| ۳۴۵ | علم نافع..... |
| ۳۵۰ | بی‌سوگیری علم در مقام کشف..... |
| ۳۵۱ | همکاری میان علوم و تأثیر آن بر زندگی انسان..... |
| ۳۵۲ | همکاری علوم دینی با علوم طبیعی برای ایجاد تمدن..... |
| ۳۵۳ | رکن دوم معلوم..... |
| ۳۵۴ | رکن سوم عالم..... |
| ۳۵۴ | ۱. گروه پیامبران..... |
| ۳۵۵ | ۲. گروه عالمان..... |
| ۳۵۶ | گونه‌های گروه عالمان..... |
| ۳۵۸ | رکن چهارم معلم..... |
| ۳۶۳ | گفتار سوم: راه‌ها و ابزارهای شناخت..... |
| ۳۶۳ | مقدمه..... |
| ۳۶۵ | تفاوت راه‌های شناخت با ابزارهای شناخت..... |
| ۳۶۵ | راه‌های شناخت..... |
| ۳۶۶ | ابزارهای شناخت در قرآن..... |
| ۳۶۶ | ۱. ابزارهای متعارف شناخت در قرآن..... |
| ۳۶۶ | حواس..... |

| | |
|-----|--|
| ۳۶۸ | نکاتی درباره انسان و حواس او..... |
| ۳۷۱ | دل |
| ۳۷۳ | ۲. ابزارهای نامتعارف شناخت..... |
| ۳۷۷ | فصل ششم..... |
| ۳۷۷ | مبانی ارزش شناخت تعلیم و تربیت اسلامی..... |
| ۳۷۷ | مقدمه..... |
| ۳۷۷ | گفتار یکم: چیستی ارزش..... |
| ۳۷۷ | مقدمه..... |
| ۳۸۱ | چیستی ارزش ها..... |
| ۳۸۲ | مفهوم واژه ارزش..... |
| ۳۸۵ | رابطه ارزش با گرایش، انگیره، عرف، آداب و رسوم و..... |
| ۳۸۶ | ماهیت ارزش ها..... |
| ۳۸۷ | ۱. عینی بودن ارزش ها..... |
| ۳۹۰ | ۲. ذهنی بودن ارزش ها..... |
| ۳۹۲ | ۳. رابطه‌ای بودن ارزش ها..... |
| ۳۹۳ | ۴. ارزش چونان عمل یا زمینه‌ای بودن ارزش ها..... |
| ۳۹۴ | ۵. انتزاعی بودن ارزش ها..... |
| ۳۹۶ | ۶. سازواری ارزش با سرشت و «من» علوی انسان..... |
| ۳۹۸ | ماهیت قضایای ارزشی..... |
| ۴۰۰ | ملاک صدق و کذب در قضایای ارزشی..... |
| ۴۰۲ | تقسیم ارزش ها..... |
| ۴۰۹ | مؤلفه‌های پای‌بستی ارزش ها..... |
| ۴۱۱ | گفتار دوم: اشارتی بر ارزشی ها در اسلام..... |
| ۴۱۱ | مقدمه..... |
| ۴۱۲ | ویژگی‌های ارزش‌های اسلامی..... |
| ۴۲۰ | اشارتی بر شماری از ارزش ها..... |
| ۴۲۵ | شماری از منابع و مأخذ کتاب |

نمایه‌ها

| | |
|-----|--------------------------|
| ۴۵۵ | نمایه آیات..... |
| ۴۶۹ | نمایه روایات..... |
| ۴۷۸ | نمایه اشخاص..... |
| ۴۸۱ | نمایه کتاب‌ها..... |
| ۴۸۲ | نمایه مکان‌ها..... |
| ۴۸۳ | نمایه شعرها..... |

طعمه بنموده به ما، وان بوده شست
آن چنان بنما به ما آن را که هست

(مولوی ۲/۴۶۹)

دیباچه

۱. از پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله بازگفته‌اند که فرموده است: «اللهم ارنا الأشياء كما هي؛ پروردگارا چیزها را چنان که هستند به ما بنما».^۱ (رازی، ۱۳۸۶، ص ۳۰۹). افلاطون حکیم، کسی را اهل دیالکتیک (فلسفه) دانسته است که بتواند هستی راستین و ماهیت هر چیز را دریابد (افلاطون، بی تا، ج ۲، ص ۱۱۵۹)؛ پس فلسفه (دیالکتیک) یعنی جستجو برای شناخت ذات چیزها و حقیقت آنها (نقیب‌زاده، ۱۳۹۱، ص ۱۱).^۲

از ظاهر این دو سخن برمی‌آید که فیلسوفان هم مانند پیامبران شناخت حقایق امور را پی می‌گیرند؛ اما میان شناخت پیامبران با شناخت فیلسوفان تفاوتی هست و آن اینکه پیامبران چنان‌که در حدیث یاد شده آمده است، شناخت را از خدا می‌خواهند؛ اما فیلسوفان می‌کوشند با نردبان عقل به حقایق امور برسند. پیامبران از عقل هم بهره می‌گیرند و عقل را رسول درون و حجت باطن می‌دانند؛ اما فیلسوفان حتی اگر به اشراق گرایند و از الهام بگویند باز هم اساس کارشان بر عقل و استدلال استوار است. از این‌رو، شاید بتوان گفت که پیامبران هم، دستی در فلسفه دارند و چون پی حقایق امور می‌گیرند کوششی فلسفی کرده‌اند و به گونه‌ای فلسفیده‌اند؛ اما بی‌گمان دست فیلسوفان از نخیل وحی کوتاه است و به هیچ روی کاری پیامبرانه نمی‌کنند، گرچه آنها نیز مانند پیامبران در پی حقیقت امور برآیند. می‌خواهم بگویم هر پیامبری می‌تواند

۱. در برخی از دیگر منابع، روایت یاد شده به صورت: «اللهم ارنا الحقایق كما هي» بازگو شده است. برای نمونه بنگرید به: الإحسانی، ۱۴۰۵، ج ۴، ص ۱۳۲.

۲. نقیب‌زاده، این مطلب را از (Plato, 1955, No533, p. 302) نقل کرده است. من چنین عبارتی را در جمهوری افلاطون نیافتم. در کتاب (Stockhammer, 1965) نیز چنین تعریفی از فلسفه نیامده است.

فلسوفی کند، اما هیچ فیلسوفی نمی‌تواند پیامبری کند. اگر در کسی پیامبری و فیلسوفی هر دو جمع شد، باید گفت: پیامبری، فیلسوفی کرده است، نه اینکه فیلسوفی پیامبری کرده است. یعنی پیامبر فیلسوف داریم، اما فیلسوف پیامبر نداریم. به دیگر سخن هر پیامبری می‌تواند از عقل هم بهره‌گیرد تا به حقایق دست یابد، اما هیچ فیلسوفی نمی‌تواند از وحی (نه حقایق و حیانی که به پیامبران وحی شده است) برای کشف حقایق سود ببرد. فلسفه به این معنا روش است، هم‌چنان‌که وحی روش است. روش عقلی در اختیار همه و پیامبران است، و روش و حیانی در اختیار کسی مگر پیامبران نیست.

شناخت فلسفی، معرفتی انسانی و دستخوش صواب و خطاست؛ ارزش و اعتبار شناخت فلسفی - موضوع شناخت هر چه باشد - اعتباری و تابع شرایط زمان و مکان و فلسفه و فیلسوف است. فلسفه در این حد، چیزی بیش از روش نیست، و تنها هنگامی که امور شناسایی شوند و فلسفه به دفاع از این شناخت‌ها برخیزد، فلسفه به سامانه‌ای از باورها تبدیل می‌شود. در این مرحله است که فلسفه به شاخه‌های گوناگون تقسیم می‌شود و رنگ و پیرنگ ارزشی می‌یابد.

۲. در فلسفه‌های مضاف، موضوع شناخت، مضاف‌الیه فلسفه است. به مثل در فلسفه تربیت، موضوع شناخت تربیت است. به هر حال در فلسفه‌های مضاف، کاری فلسفی می‌شود و از رهگذر این فلسفه‌ها تلاش می‌شود هستی و چیستی مضاف‌الیه فلسفه چنان‌که هست بازشناخته شود. من معتقدم کار دیگر فلسفه مضاف، دفاع از هویت مضاف‌الیه خود است؛ بنابراین، در فلسفه تربیت اسلامی از جمله تلاش می‌شود از هویت فردی یا بهتر بگویم هویت نوعی و ماهیت تربیت اسلامی دفاع شود. سومین کار هر فلسفه مضاف، و از این میان، فلسفه تربیت اسلامی، بازکاوی علت شکست مضاف‌الیه فلسفه در رسیدن به اهداف خود یا تحقق بیرونی آنها است. مثلاً در فلسفه تربیت الف، از جمله رسیدگی و بازکاوی می‌شود که چرا تربیت الف به اهداف خود نرسیده است. من گمان می‌کنم این رسیدگی نیز از شؤون فلسفه مضاف است.

۳. طبیعت رسالت پیامبران، تربیتی است و، هر تربیتی را فلسفه‌ای است؛ بنابراین، فلسفه تربیت موسوی و فلسفه تربیت عیسوی و فلسفه تربیت اسلامی از فلسفه‌های مضافی‌اند که پی و پایه در وحی دارند. برای شرح و شناخت هر یک از این فلسفه‌های مضاف به الزام باید به متون و حیانی تورات، انجیل و قرآن کریم تکیه و استناد جست. در فرض عدم وجود این سه متن و حیانی، برای کشف و کتابت سه فلسفه مضاف یاد شده باید به متونی که، مستقیم یا غیر

مستقیم، به تورات و انجیل و قرآن کریم مستند می‌باشند روی آورد. روشن است که در فرآیند شناسایی و شناساندن فلسفه‌های تربیتی یاد شده، هر مایه از متون وحیانی کنارتراقتیم فلسفه تربیتی برگرفته از متون منسوب به سه دین یاد شده از اصالت کمتری برخوردارند و به حقیقت فلسفه تربیتی نهفته در گوهر آن سه دین وحیانی، کمتر شباهت دارند. بنابراین، فلسفه تربیتی برگرفته از فلسفه آگوستین، بیش از هر چیز معرف فلسفه تربیتی مکتب فلسفی آگوستین است، و نباید آن را فلسفه تربیتی مسیح (علیه السلام) قلمداد کرد.

۴. برخی از فیلسوفان نیز گاه کار تربیتی کرده‌اند، از آنجا که هر تربیتی، فلسفه‌ای دارد، فلسفه افلاطون و ارسطو و منشاء و اشراق و حکمت متعالیه که به تربیت هم نظر کرده‌اند ناگزیر فلسفه تربیتی‌ای دارند که شایسته است فلسفه تربیت افلاطونی، فلسفه تربیت ارسطویی، فلسفه تربیت مشائی، فلسفه تربیت اشراقی، فلسفه تربیت حکمت متعالیه خوانده شوند. این فلسفه‌های مضاف آبشخور عقلانی دارند و ساخته ذهن و زبان بشرند. راه استنتاج فلسفه تربیتی هر یک از فلسفه‌های یاد شده، کندوکاو در آثار فیلسوفان منسوب به این فلسفه‌ها است. طبیعی است که قوت و ضعف این فلسفه‌های تربیتی باز بسته به قوت و ضعف نظام‌های فلسفی‌ای است که این فلسفه‌های تربیتی از آنها استنتاج شده‌اند.

۵. در اثر پیش رو که از شش فصل و شانزده گفتار برآمده است، تلاش شده است اندکی درباره فلسفه تربیت اسلامی واکاوی شود. در فصل نخست به بازکاوی مفهوم فلسفه، فلسفه مضاف، تربیت، تعلیم، رابطه و نسبت تربیت به تعلیم، فلسفه تربیت پرداخته شده است تا زمینه لازم برای گفت و گفتار درباره آبشخور فلسفه تربیت اسلامی که هدف اصلی این فصل است فراهم آید. نگارنده در این فصل از مخالفان و موافقان فلسفه در جهان اسلام یاد کرده است، روشن است که این یادکرد، به خودی خود هدف سخن نیست و پرداختن به آنها برای اثبات این نکته است که فلسفه تربیت اسلامی را به الزام باید از قرآن و سنت برگرفت نه از فلسفه یا فلسفه‌های اسلامی.

در فصل دوم، سخن بر سر مبانی هستی‌شناخت تعلیم و تربیت اسلامی است و در آن به فراخور سخن، به شماری از اصلی‌ترین مقولات جهان‌بینی توحیدی که با تعلیم و تربیت پیوندی استوارتر دارند و بایسته است در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی از آنها سخن رود، به کوتاهی اشاره می‌شود.

فصل سوم، در این فصل، از هستی‌شناسی مفهومی غیر از آنچه که در فصل دوم اراده شده

خواسته شده است و آن کندوکاو در هستی و چیستی روابط انسان است که شماری از فیلسوفان تربیت از آنها به هستی‌شناسی یاد کرده‌اند. در این فصل از رابطه شش‌گانه انسان با: خود، خدا، زندگی، آخرت، دیگران، طبیعت، یاد شده است.

فصل چهارم، در این فصل که مبانی انسان‌شناخت تعلیم و تربیت اسلامی نام دارد، کوشش می‌شود به گونه‌ای دیگر به انسان پرداخته شود؛ یعنی در اینجا هدف، شناخت خود انسان چونان انسان با چشم پوشی از روابط او حتی با خود است تا از جمله معلوم شود انسان چیست، چگونه آفریده شده، جایگاهش در هستی کدام است و چه ویژگی‌هایی دارد و نیازهای او کدام است.

فصل پنجم، درباره مبانی معرفت‌شناخت تعلیم و تربیت اسلامی است و در آن هستی و چیستی معرفت را پی‌می‌کاویم تا روشن شود که معرفت چه مقوله‌ای است و آیا اصولاً معرفتی وجود دارد و معرفت، دست‌یافتنی است و یا هر چه هست پندار است، و اگر معرفت دست‌یافتنی است، تنها حسی است و شناخت غیر تجربی وجود ندارد، یا شناخت‌های غیر حسی، هم وجود دارد و هم معتبر است.

فصل ششم، مبانی ارزش‌شناخت تعلیم و تربیت اسلامی موضوع فصل فرجامین کتاب است و در آن تلاش می‌شود به فراخور مجال، نخست به مفهوم و ماهیت ارزش‌اشارتی شود، آنگاه گوشه‌هایی از نظام ارزشی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، سازوار با قرآن کریم و روایات معصومان علیهم‌السلام بازکاوی شود.

۱۳۹۴/۷/۱۴

بهر روز رفیعی

فصل اول

کلیاتی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

مقدمه

فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی^۱ از دانش‌های میان رشته‌ای^۲ و فلسفه‌های مضافی^۳ است که کمتر به آن پرداخته شده است. از فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و انهاده‌تر، فلسفه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی^۴ است؛ چنان که، در تربیت نگاهت‌های ما تا کنون یا به آن نپرداخته‌اند و یا به اشارتی بسنده کرده‌اند.

فلسفه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، سنگ محک فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است و از رهگذر آن به واقع از بیرون به فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی نگریسته می‌شود. در این شاخه معرفتی، گوهر و حقیقت فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی پی‌کاوی می‌شود تا از جمله روشن شود که:

۱. آیا چنین فلسفه‌ای وجود دارد یا اصولاً می‌تواند وجود داشته باشد
۲. آیا چنین فلسفه‌ای به فرض وجود، یا تحقق در آینده، مخالف هم دارد
۳. مخالفان این فلسفه برای مخالفت خود چه دلایل و استدلالی دارند
۴. آیا مخالفان تنها از به کار بردن این اصطلاح تن می‌زنند یا اصولاً بر این باورند که تربیت اسلامی، فلسفه‌ای ندارد

-
1. philosophy of Islamic education
 2. interdisciplinary sciences
 3. philosophies of
 4. philosophy of philosophy of Islamic education

۵. مخالفان این فلسفه، مبانی و مسائل تربیت را از کجا برمی‌گیرند و آنها را چه می‌نامند
 ۶. در فرض وجود فلسفه تربیت اسلامی، این فلسفه مضاف، هنجارین است یا نظری یا هردو
 ۷. آبشخور این فلسفه کجاست: فلسفه اسلامی، قرآن و روایت، و یا فلسفه اسلامی و قرآن و روایات
 ۸. در این فلسفه از کدام روش برای بحث و سخن سود جسته می‌شود
 ۹. روش بحث و گفت و گو در این فلسفه از کجا برگرفته می‌شود
 ۱۰. این فلسفه در محتوا و روش و ساختار تا چه مایه اصالت دارد
 ۱۱. این فلسفه با فلسفه اسلامی (درونی و بیرونی)^۱ چه نسبتی دارد
 ۱۲. ربط این فلسفه با منابع علم در اسلام چیست
 ۱۳. عالمان مسلمان نسبت به این فلسفه چه دیدگاهی دارند
 ۱۴. این فلسفه با فلسفه تربیت در غرب چه نسبتی دارد
 ۱۵. آیا در منابع اسلامی به آنچه که فلسفه تعلیم و تربیت خوانده می‌شود پرداخته شده است
 ۱۶. ویژگی‌های فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی شایسته کدام است
- پس کار فلسفه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، در مجموع، تعریف و تشریح هستی و چیستی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است.^۲

۱. محمد یوسف موسی (۲۰۱۲)، فلسفه اسلامی را به بیرونی و درونی تقسیم کرده است. مراد وی از فلسفه درونی، مسائل فلسفی موجود در قرآن است؛ وی از فلسفه بیرونی یا بیگانه، فلسفه یونانی در جهان اسلام را خواسته است.

۲. کار فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، در مجموع شرح و شکافت هستی و چیستی تعلیم و تربیت اسلامی است. این شرح و شناخت اموری چون: مبانی تعلیم و تربیت، تعریف تعلیم و تربیت، اهداف تعلیم و تربیت، اصول تعلیم و تربیت، علوآمل و مراحل تعلیم و تربیت، حوزه‌های تعلیم و تربیت، روش‌های تعلیم و تربیت و، اصولاً هر مقوله دیگری که در حوزه مسائل نظری تعلیم و تربیت قرار داشته باشد را در بر می‌گیرد.

مفهوم‌شناخت^۱

لازم است به عنوان پیش‌درآمد بحث، سخن را با باز و بسط چیستی فلسفه و فلسفه مضاف^۲ و تعلیم و تربیت بیاغازیم، آنگاه و در فرجام سخن به بحث اصلی این فصل یعنی آبخور فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است، پردازیم:^۳

۱. چیستی فلسفه

واژه فلسفه نخست و پیش از هر چیز عربی شده واژه یونانی فیلسوفیا^۴ است. فیلسوفیا، ترکیبی است از دو واژه فیلو^۵ که از فیلوس^۶ گرفته شده و به معنای دوست داشتن است، و سوفیا^۷ که از سوفوس^۸ مشتق شده و به مفهوم دانش است،^۹ پس معنای فیلسوفیا و برابر نهاد عربی آن یعنی فلسفه، دوست داشتن دانش است.^{۱۰}

۱. عبارت مفهوم‌شناخت را به جای مفهوم‌شناسی به کار برده‌ام، دلیل بر راست و روایی این کاربرد، استفاده عین القضاة همدانی و شهاب‌الدین سهروردی از عبارت یزدان‌شناخت، به جای یزدان‌شناسی است. بنگرید: عین القضاة همدانی، ۱۳۶۰؛ سهروردی، ۱۳۱۶.

2. philosophy of

۳. ممکن است به ذهن آید که بحث از بیشتر مفاهیم یاد شده در حوزه فلسفه تربیت قرار دارد نه فلسفه فلسفه تربیت، حتی اگر چنین باشد، بازشکافت مفاهیم یاد شده لازمه هموارسازی راه گفت و گفتار از فلسفه فلسفه تربیت است و بدون پرداختن به آنها زمینه بحث، دست کم به لحاظ واژگان و اصطلاحات به کار رفته در بحث، روشن نیست.

4. philosophia

5.. philo

6. philos

7. sophy

8. sophos

۹. تعریب واژگان در تاریخ فرهنگ اسلامی نمونه‌های فراوان دارد، از آن جمله است: واژه اصطربلاب که اصل آن یونانی و اصطربلابون بوده است، اصطرب یعنی ستاره، و لابون به معنای آینه است؛ تریاق که اصل یونانی آن تیریون بوده است، هندسه که اصل آن ایرانی و اندازه بوده است.

۱۰. در زبان فارسی هم از ترکیب فیلو با برخی از واژگان فارسی یا فارسی شده، واژگانی تازه ساخته شده است: پولوفیل (پول دوست، پول باره)، روسوفیل (دوستدار و طرفدار روسیه)، ژرمنوفیل (دوستدار و طرفدار آلمان)، انگلوفیل (طرفدار شبه جزیره انگلیس).

فیثاغورس^۱ نخستین کسی است که این واژه را به کار برده و همین معنا را از آن خواسته است. وی مردم را به سه گروه تقسیم کرده است: آنان که جاه می‌جویند؛ آنان که به دارایی دل خوش دارند؛ آنان که در پی بررسی گوهر امورند و خود را دوستدار دانش یا فیلسوف می‌خوانند (طویل، ۱۹۷۶، ص ۴۵).

از مفهوم لغوی فلسفه که بگذریم، اگر در پی واکاوی مفهوم اصطلاحی فلسفه و کاوش‌های فلسفی برآییم با مفاهیمی گوناگون در ساختار و محتوا روبه‌رو می‌شویم. این اختلاف و چندگانگی برآمد دگرگونی‌هایی است که در ساختار و محتوای مطالعات فلسفی روی داده است، چراکه فلسفه علی‌الاصول عبارت است از مطالعه نظری و روشمند گوهر امور و معرفت^۲، از آنجا که حوزه‌های معرفت و روش‌های آن دگرگون شده، ساختار و محتوای فلسفه هم دگرگون شده است (یالجن، ۱۴۱۳، ص ۲۷).

مراد از تحول در ساختار، دگرگونی در روش تحقیق و منطق پژوهش فلسفی برای دست یافتن به حقایق است، که از جمله شامل موارد زیر بوده است:

۱. به‌کارگیری منطق صوری
 ۲. استفاده از منطق شک دستوری (دکارتی)
 ۳. به‌کارگیری منطق جدلی (دیالکتیک)
 ۴. روی آوردن به منطق پوزیتیویستی
 ۵. استفاده از منطق پراگماتیستی
- کسانی نیز این روش‌ها را چنین برشمارده‌اند:
۱. به‌کارگیری روش تاریخی
 ۲. بهره‌گیری از روش ژرف‌اندیشانه

1. pythagorases

۲. در سنت فلسفی جهان اسلام، فلسفه یعنی مطالعه و شناخت وجود، اما شماری از فیلسوفان غربی که فلسفه را از متافیزیک گسسته و آن را به انسان پیوسته‌اند، بر این باورند که فلسفه، هستی‌شناسی (ontology) نیست، بل معرفت‌شناسی (epistemology) یا شناخت‌شناسی است یعنی معرفت‌شناسی، فلسفه را به خود اختصاص داده است و وجودشناسی را از حوزه فلسفه جدا ساخته است (خلیل، ۱۴۳۱، ص ۴۱-۴۲؛ مطهری، ۱۳۶۷، ص ۳۰؛ همتی، ۱۳۶۲، ص ۲۱).

۳. به کارگیری روش تحلیل منطقی

۴. استفاده از روش تقابلی

۵. بهره‌گیری از روش دیالکتیکی^۱

۶. بهره‌وری از روش نقدی

۷. به کارگیری روش حدسی

۸. استفاده از روش استقرائی^۲

۹. روی آوردن به روش استدلالی

دگرگونی در حوزه محتوای فلسفه و پژوهش‌های فلسفی، فراز و فرود بسیار داشته است چنانکه:

۱. فلسفه به مفهوم ارسطویی، کوشش برای واکاوی وجود چونان وجود است. این مفهوم از فلسفه را فیلسوفان مسلمان نیز کمابیش گردن نهادند چنانکه جابر بن حیان (۱۰۰ - ۱۹۴ ه. ق) علم فلسفه^۳ را علم به حقیقت پدیده‌ها خوانده است (جابر بن حیان، ۱۴۲۷، ص ۱۴)، و یعقوب کندی (حدود ۱۸۵ - ۲۵۲ ه. ق). فلسفه را علم به حقیقت امور در حد توان انسان شماره کرده است (کندی، ۱۳۶۹، ص ۹۷)^۴، و فارابی (۲۶۰ - ۳۳۹ ه. ق)، میان فلسفه جدلی و فلسفه سوفسطائی با فلسفه برهانی فرق می‌نهد و سومی را مسبوق به دو دیگر می‌داند (فارابی، ۱۴۲۷، ص ۷۴) و آن را علم به وجود چونان وجود و به دیگر بیان، علم به احکام کلی وجود^۵ دانسته و آن را به الهی و طبیعی و منطقی و ریاضی تقسیم کرده است (فارابی، ۱۴۰۵، ص ۸۰)^۶

۱. برای آگاهی فزون تر بنگرید: ریبول، در بهشتی، ۱۳۸۶، ص ۱۵۸-۱۶۳.

۲. نیز بنگرید: خلیل، ۱۴۳۱، ص ۶۹-۷۰.

۳. یاد کردنی است که جابر بن حیان، میان فلسفه و علم فلسفه فرق نهاده است، وی اولی را علم به امور طبیعی و علل قریب آنها از بالا و علل قریب و بعید آنها از پایین دانسته است (جابر بن حیان، ۱۴۲۷، ص ۱۴، ۱۷).

۴. در دوره و دیار کندی، از فلسفه مفهومی یگانه اراده نمی‌شده است، چنانکه کندی در کتاب فی حدود الاشیاء و رسومها، شش تعریف از فلسفه پیش رو نهاده است (کندی، ۱۳۶۹، ص ۱۷۲-۱۷۴).

۵. نیز بنگرید: مصباح یزدی، ۱۳۷۵، ص ۱-۱۴.

۶. گفتنی است که فارابی در کتاب احصاء العلوم خود که در آن به تعریف دانش‌های مشهور دوران خود می‌پردازد (فارابی، ۱۳۶۴، ترجمه خدیو جم، ص ۳۹) واژه فلسفه را به کار نمی‌برد و از تعریف فلسفه به مفهوم عام یاد نمی‌کند.

۲. گاه در تعریفی به غایت، فلسفه را تشبه یافتن به خداوند دانسته‌اند. از آنجا که خداوند مثل و مانند ندارد: «... لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ؛ ... چیزی بدو نمی‌ماند» (شوری: ۱۱)، گفته‌اند مراد از این تشبه، آراسته شدن به اخلاق الهی است که پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله همگان را به آراسته شدن به آن فراخوانده است: «تخلقوا باخلاق الله؛ خوی خدایی بیابید» (مجلسی، ۱۴۱۳، ج ۶۱، ص ۱۲۹) پس مراد آن است که چنان به اخلاق الهی آراسته شوید که مثال و آیت حق باشید و دیدار شما انسان را به یاد خدا اندازد. یعقوب کندی گفته است مراد از تشبه به اله آن است که انسان به غایت فضیلت دست یابد (کندی، ۱۳۶۹، ص ۱۷۲).
۳. گاه فلسفه را به معنای شناخت نفس و خودشناسی دانسته‌اند (کندی، ۱۳۶۹، ص ۱۷۳).
۴. گاه دامنه مطالعات فلسفی، همه حوزه‌های معرفتی، مگر علوم قراردادی چون: زبان و ادبیات و صرف و نحو و لغت را دربرمی‌گرفت.
۵. گاه فلسفه همه حوزه‌های معرفتی و حقایق مادی و معنوی از فرش تا عرش را دربر می‌گرفت.
۶. در دوره‌ای فلسفه، حوزه معرفتی وجود را و انهاد و به پژوهش در رفتار انسان پرداخت و در پی سعادت انسان برآمد. شاید بتوان این دگرگونی را در اندیشه فلسفی رواقی^۱ یافت زیرا آنان فلسفه را فن فضیلت و تلاش برای تحقق آنها در زندگی عملی می‌شماردند.
۷. گاه دگرگونی یاد شده در اندیشه فلسفی کسانی چون اپیکور^۲ نمود یافت و آنان را وادشت فلسفه را تکاپوی عقلانی فراسوی زندگی سعادت‌مندانانه بخوانند.
۸. گاه فلسفه به پژوهش در حوزه امور فراطبیعی خلاصه شد.
۹. در دوره‌ای و از نگاه فیلسوفانی چون دکارت^۳ (۱۵۹۶ - ۱۶۵۰م)، فلسفه معادل همه معارف انسانی دانسته شد.
۱۰. گاه امثال آنسلم^۴ (۱۰۳۳ - ۱۱۰۹م)، فلسفه را به تلاش برای جمع وحی و عقل یا دین و فلسفه منحصر ساختند.
۱۱. گاه فلسفه به معنای علوم غیر آزمایشگاهی به کار می‌رفت.

1. Stoicism

2. Epicurious

3. Rene Decartes

4. Anselm

۱۲. برخی فلسفه را نه مجموعه‌ای از معارف و علوم بلکه تلاش برای پی‌کاوی انتقادی و توضیحی همه چیز از جمله تعلیم و تربیت دانسته‌اند (عبدالدايم، ۲۰۰۰، ص ۷۶). در این تعریف، فلسفه چونان روش و فن لحاظ شده است، نه دانش و محتوا (نجیحی، ۱۹۲۲، ص ۲۵).
۱۳. کسانی هم فلسفه را واکاوی آغاز و انجام امور و بررسی روابط انسان با دیگر انسان‌ها و هستی و آفریدگار تعریف کرده‌اند (جمالی، ۱۹۶۷، ص ۹۷).
۱۴. در قرن نوزدهم، چیرگی فلسفه بر علوم، احیا و فلسفه به علوم افزوده شد. در این دوره هگل^۱ (۱۷۷۰ - ۱۸۳۱م) فلسفه را به معارفی چون حقوق و هنر و تاریخ و دین افزود و فلسفه حقوق و فلسفه هنر و فلسفه تاریخ و فلسفه دین را به حوزه مطالعات فلسفی افزود.
۱۵. در عصر مدرنیته، فلسفه را به مفهوم معارفی به کار بردند که در آنها به جای روش تجربی از قیاس و برهان عقلی استفاده می‌شد. در این کاربرد، علوم طبیعی را از حوزه فلسفه گسستند و به حوزه علوم تجربی پیوستند.
۱۶. در کاربردی دیگر، کانت^۲ (۱۷۲۴ - ۱۸۰۴م) با تقسیم قضایا به ترکیبی^۳ و تحلیلی^۴ زمینه را فراهم ساخت تا پس از او کسانی چون آیر^۵ (۱۹۱۰ - ۱۹۸۹م)، مور^۶ (۱۸۷۳ - ۱۹۵۸م) و راسل^۷ (۱۸۷۲ - ۱۹۷۰م) با تکیه و تأکید بر قضایای ترکیبی و تحلیلی، و بی‌معنا شمردن دیگر قضایا، دامنه فعالیت فلسفی را به تحلیل‌های زبانی خلاصه کنند و مدعی شوند که فلسفه در پی کشف حقیقت نیست بلکه کار فلسفه تنها تحلیل و توضیح معانی از راه تحلیل منطقی است. اینان اشاره کرده‌اند که فلسفه، موضوع واقعی ندارد، از این‌رو، کار فیلسوف از یک سو تحلیل مفهوم‌ها و از سوی دیگر واکاوی گفته‌های گوناگون و متمایز کردن گزاره‌ها از دیگر گونه‌های سخن و نمایاندن معنی دار بون یا بی‌معنی بودن آن گزاره‌هاست (نقیب زاده، ۱۳۹۱ الف، ص ۳۷).

1. G. W. F. Hegel
2. I. Kant
3. synthetic statments
4. analytic statements
5. Ayer
6. B. Russell
7. Moor

۱۷. کسانى چون ديوبى^۱ (۱۸۵۹ - ۱۹۵۲م)، فلسفه متعارف را پرداختن به امورى دانستند که به زندگى واقعى انسان ارتباط ندارند از اين رو، تکيه و تأکيد کرده‌اند که فلسفه بايد به بشر و بحران‌ها و اضطرابات بشرى پردازد و در عمل به کار آيد و مفيد افتد يعنى در پى هدف‌ها و ارزش‌هاى برآيد که به فعاليت‌هاى جمعى انسان‌ها جهت مى‌دهد.
۱۸. برخى از دست‌اندر کاران فلسفه تربيت، اشاره کرده‌اند که فلسفه به دو گونه فعاليت نظر دارد: يکى تجزيه و تحليل، که هدفش شناخت مطالب و تبين و بازشکافت اندیشه‌ها و ادراک روشن و دقيق معانى است؛ و ديگرى فعاليتى است که از رهگذر آن مى‌توان در هر يک از حوزه‌هاى ماورای طبيعت، اخلاقيات، نظريه شناخت، زيبايى‌شناسى، منطق به نظريه مشخصى دست يافت (کيلانى، ۱۳۹۰، ص ۷۵).
۱۹. گروهى از صاحب‌نظران، فلسفه را واکاوى آغاز و انجام امور و بازکاوى روابط انسان با آفريدگار و ديگر انسان‌ها و طبيعت دانسته‌اند (جمالى، ۱۹۶۷، ص ۹۷).
۲۰. شماری از بزرگان، فلسفه را شناخت نمادهای مطلق هستی در حوزه آگاهی و درک نسبت مفاد دانش دانسته‌اند (جعفری، ۱۳۸۹، ص ۱۶).
۲۱. نیز گفته‌اند که فلسفه عبارت است از آشنایی با مبانی کلی جهان هستی و آمادگی برای پاسخ‌گویی به پرسش‌هایی که در ورای متغیرات جهان هستی قرار دارد؛ يعنى متغیراتی که علوم، شناخت آنها را که به عهده دارد (جعفری، ۱۳۸۷، ص ۳۷۶).
۲۲. برخى از فيلسوفان مسلمان، فلسفه را گونه‌ای تفکر روشمند (جعفری، ۱۳۸۵، ص ۳۳ - ۳۴؛ مصباح يزدي، ۱۳۸۲، ص ۱۳) و شماری هم آن را فعاليت ذهنى مبتنى بر روش معين شماره‌اند (خليل، ۱۴۳۱، ص ۶۹).
۲۳. نیز برخى از فلسفه‌پژوهان، فلسفه را تلاش انسان برای فهم بنيادين و فراگير جهان به وسيله قواى ادراکى خود بر اساس واقعيت عينى تعريف کرده، و اين تعريف را از ديگر تعاريف فلسفه برتر شماره‌اند (يثرى، ۱۳۹۲، ص ۱۵۴ - ۱۵۵).

1. Dewey

۲. نیز بنگرید: فرهنگ‌های فلسفی از جمله (صلیبا، ۱۹۸۲، ج ۲، ص ۱۶۰-۱۶۴).

۲. فلسفه مضاف

فلسفه در ترکیب اضافی «فلسفه»^۱ که فلسفه مضاف^۲ خوانده می‌شود، به معنای تبیین اصول و مبانی و به اصطلاح مبادی علم دیگر که مضاف الیه واژه فلسفه است به کار می‌رود و گاه واکاوی مطالبی چون: تاریخچه، بنیان‌گذار، هدف، روش تحقیق، و سیر تحول آن علم را نیز دربر می‌گیرد (مصباح یزدی، ۱۳۸۵، ج ۱، ص ۷۲؛ صلیبا، ۱۹۸۲، ج ۲، ص ۱۶۲) به دیگر گفته، فلسفه کذا (مثلاً فلسفه فیزیک)، دانشی است که به تحلیل عقلانی طرح‌واره‌ها و روش‌ها و قضایایی می‌پردازد که در مضاف الیه واژه فلسفه (مثلاً فیزیک در فلسفه فیزیک) وجود دارد (بهشتی، ۱۳۸۶ الف، ص ۴۵) تا از این رهگذر گوهر و محتوا و فایده مضاف الیه خود را پی کاود و معلوم دارد.^۳

فلسفه مضاف را به تبع مضاف الیه آن به دو دسته تقسیم کرده‌اند؛ توضیح آنکه، گاه مضاف الیه فلسفه، نام چیزی غیر از علوم است مانند فلسفه زهد که شهید مطهری رحمته‌الله در سال ۱۳۳۵ آن را در گفتار خود به کار برده است (مطهری، ۱۳۹۰، ص ۱۲۴ - ۱۲۵)، یا فلسفه نبوت که مقام معظم رهبری حضرت آیت الله سید علی خامنه‌ای آن را در پیش از سال ۱۳۵۳ به کار برده است (خامنه‌ای، ۱۳۶۸، ص ۶۰)، و گاه این مضاف الیه نام یکی از علوم است، سازوار با این دو نوع مضاف الیه، فلسفه مضاف دو گونه می‌شود:

الف) فلسفه مضافی که علم درجه اول است: در این دست فلسفه مضاف، واژه فلسفه به واژه‌ای که نام یکی از علوم نیست اضافه می‌شود. کار این فلسفه مضاف یا علم درجه اول شرح و شکافت هستی و چیستی مضاف الیه خود است. این واکاوی، عقلی و فلسفی است نه تجربی. فلسفه دین، فلسفه کتاب، فلسفه باران، از نمونه‌های پر شمار فلسفه مضاف به مفهوم نخست است.

1. Philosophy of

۲. برخی از دست‌اندرکاران فلسفه تعلیم و تربیت، با تقسیم فلسفه به «فلسفه» و «فلسفه‌ی» مخالفند و این تفکیک را موجب ابهام در ماهیت فلسفه به طور عام و فلسفه تعلیم و تربیت به طور خاص می‌دانند و آن را کمابیش تصنعی می‌خوانند و اصولاً فلسفه را همان فلسفه مضاف می‌دانند و چنین استدلال می‌کنند که به هر روی هر چیزی فلسفه چیزی است: منطق، فلسفه استنتاج است: معرفت‌شناسی، فلسفه معرفت است؛ متافیزیک، فلسفه واقعیت است؛ زیبایی‌شناسی، فلسفه زیبایی و هنر است؛ اخلاق، فلسفه کردار است (دوکاس، در بهشتی، ۱۳۸۶، ص ۱۱۱-۱۱۲).

۳. نیز بنگرید: (بهشتی، ۱۳۸۹، ص ۲۳).

ب) فلسفه مضافی که علم درجه دوم است: در این گونه از فلسفه مضاف، واژه فلسفه به واژه‌ای که نام یکی از علوم است اضافه می‌شود. کار این نوع فلسفه مضاف یا علم درجه دوم، شرح و شکافت هستی و چیستی علمی است که مضاف الیه فلسفه واقع شده است. فلسفه فیزیک، فلسفه پزشکی، فلسفه مکانیک از نمونه‌های فراوان فلسفه مضاف به مفهوم دوم است. گفتنی است که گاه فلسفه مضاف می‌تواند از هر دو نوع یاد شده باشد، و آن در جایی است که مضاف الیه هم نام یکی از علوم باشد و هم نام امری غیر از علوم؛ برای نمونه اگر مراد از واژه آبیاری عمل عرفی آبیاری باشد فلسفه آبیاری از نوع نخست و علم درجه اول خواهد بود، و اگر مراد از آبیاری، دانش مدون آبیاری باشد، فلسفه آبیاری از نوع دوم و علمی درجه دوم خواهد بود.

۳. چیستی تعلیم و تربیت

الف) تربیت: برای بازنمود مفهوم تربیت، شایسته است به بن‌مایه آن در لغت و تعریف اصطلاحی آن پرداخته شود:

۱. تربیت در لغت: در فرهنگ‌های لغت برای واژه تربیت سه ریشه یاد شده است: ربا - یربو، رَبِي - يَرْبِي، رَبَّ - يَرْبُ. تربیت با توجه به بن‌سگانه آن سه گونه معنا شده است که البته به یکدیگر نزدیک می‌باشند، به این ترتیب:

الف) تربیت چون از بن ربا - یربو باشد، مفهومش افزودن، پروراندن، برکشیدن، برآوردن، رویانیدن، تغذیه کودک است. در دو آیه ذیل از رب همین معنا اراده شده است: «وَمَا آتَيْتُمْ مِّن رَّبًّا لِّرَبُّوْهُ فِيْ اَمْوَالِ النَّاسِ فَلَا يَرْبُوْهُ عِنْدَ اللّٰهِ...» و آنچه به ربا دهید تا (بهره شما) در دارایی مردم فزونی یابد نزد خداوند فزونی نیابد...» (روم: ۳۹) و «يَمْحَقُ اللّٰهُ الرِّبَا وَيُرِي الصَّدَقَاتِ...» خداوند ربا را نابود می‌سازد و صدقات را فزونی می‌بخشد...» (بقره: ۲۷۶)

ب) اگر تربیت برگرفته از ربی - یربی باشد، رشد کردن و برآمدن و قدکشیدن و بالیدن را می‌رساند. واژه رب در بیت ذیل در این معنا به کار رفته است:

فمن یک سائلاً عنی فانی بمکة منزلی و بها ربیئتُ

ج) تربیت از ماده رب - یرب، در این معانی به کار رفته است: پروردن، سرپرستی کردن، نیکو ساختن، به تعالی و کمال رساندن، ارزنده ساختن، از افراط و تفریط دورداشتن و به اعتدال آوردن، استوار و متین کردن و در نهایت اگر در مورد انسان به کار رود فراگیرترین معنایش فرهیخته ساختن اوست.

واژه رب در دو روایت و دو بیت ذیل به این معنا به کار رفته است:

از امام صادق (علیه السلام) بازگو شده است که خدای بزرگ گفته است: «ان من عبادی من يتصدق بشق تمره فأرْبِیْها له فیها كما یُرْبِی احدکم فلو...؛ شماری از بندگانش پاره‌ای از دانه خرما صدقه می‌دهند و من آن را برای آنها می‌پرورم بدان‌سان که یکی از شما حیوانش را می‌پرورد...» (مفید، ۱۴۲۹، ص ۳۵۴).
 درباره رابطه رسول خدا ﷺ با علی (علیه السلام) چنین آمده است: «وکان یلی اکثر تربیته ویراعیه فی نومه ویقظته...؛ بیش‌تر تربیت او با وی بوده و در خواب و بیداری از او نگهداری می‌کرده است...» (کراجکی طرابلسی، ج ۱، ص ۲۵۵).

وَلَأَنْتَ أَحْسَنُ إِذْ بَرَزْتَ لَنَا یَوْمَ الْخُرُوجِ بِسَاحَةِ الْقَصْرِ
 مِنْ دُرَّةٍ بَيْضَاءَ صَافِيَةٍ مِمَّا تَرْتُبُ حَائِرِ الْبَحْرِ

واژه پژوهان، بیش‌تر با عنایت به بن رب - یرب، به تعریف تربیت پرداخته‌اند، چنانکه از نگاه راغب اصفهانی (در. حدود ۵۰۲ ه.ق.)، تربیت، دگرگون کردن گام به گام و پیوسته هر چیز است تا آن‌مایی که به فرجامی که درخور آن است برسد (راغب اصفهانی، ۱۴۰۴، ص ۱۸۴) یا بیضاوی در تفسیر سوره حمد، تربیت را جسته‌جسته به کمال رساندن و ارزنده ساختن هر چیز دانسته است (بیضاوی، ۱۴۰۸، ج ۱، ص ۱۰). شماری نیز رب و تربیت را از بنی یگانه دانسته و معنای رب را همان تربیت شماره‌اند (مودودی، بی‌تا، ص ۳۴).

ابن سینا (۳۸۰ - ۴۲۸ ه.ق) تربیت را معادل اخلاق گرفته و آن را عبارت از شکل‌گیری عادت می‌داند و می‌افزاید مرادم از عادت، تکرار فراوان عمل واحد در زمان طولانی و در فواصل زمانی نزدیک به هم است (ابن سینا، ۱۹۸۸، ص ۳۷۳).

او در تفسیر سوره ناس، از رب و تربیت یاد کرده و تربیت را به معنای پرورش جسم و پرداخت استوار تن و باندام آفریدن انسان دانسته است (همان، ۱۳۸۳، ص ۵۹ - ۶۰). وی در تفسیر سوره فلق، تربیت را بار آوردن و پروردن معنا کرده است (همان، ص ۵۲ - ۵۳).

۲. **تربیت در اصطلاح:** تربیت چون سیاست و دین از مقولاتی است که دستخوش دخالت همگان و فهم عامه شده است؛ چراکه هر کس، از توده مردم تا نخبگان، ناگزیر به گونه‌ای با تربیت سروکار دارد و از قضا کمتر کسی است که در مقام مربی خود را کمتر از دیگران شمارد و برداشت خود را از تربیت، دست کم درخور تعدیل شمارد. باری هر کس تا مجبور به تعریف تربیت نشود گمان می‌کند معنای آن را می‌داند (دورون و پارو، ۱۹۹۷، ج ۱، ص ۱۷۸ - ۱۷۹).

با این همه هنوز در میان تربیت‌پژوهان بر تعریفی یگانه از تربیت همداستانی دست نداده است و این از آن روست که نظام تربیتی پذیرفته کسان یکسان نیست و هر کس بر اساس تعریفی که از هستی، خدا، انسان، جهان، شناخت، جامعه، ارزش‌ها دارد به تعریف تربیت پرداخته است؛ به دیگر سخن، هر کس از تربیت آن گونه که مایل به فهم آن است دفاع می‌کند و تعریفش از تربیت نیز مسبوق به چنین گرایشی است؛ از این‌رو، شماری از تربیت‌پژوهان بزرگ از دست‌یابی به تعریفی صحیح و صریح و یگانه از تربیت که پسندیده همگان افتد ناامید گشته و کوشش در این زمینه را بیهوده شماره‌اند (میالاره، ۱۳۷۰، ص ۱۵).

باری گوهر مفهوم اصطلاحی تربیت با مفهوم لغوی آن کمابیش یکی است و بر رشد و پرورش جسمی و روحی متربی دلالت دارد (جمالی، ۱۹۷۶، ص ۶۲).^۱ شاید بتوان این قرابت معنایی را از دو آیه زیر برداشت نمود: «... وَقُلْ رَبِّ اَرْحَمُهُمْ كَمَا رَبَّيْتَنِى صَغِيرًا... و بگو پروردگارا با آنان به مهر رفتار کن هم چنانکه آنان مرا در کودکی (به مهر) پرورده‌اند» (اسراء: ۲۴) و «قَالَ اَلَمْ نُرَبِّكَ فِىنَا وَ لِيَدًا...؛ گفت: آیا تو را از کودکی نزد خود نپروردیم...» (شعرا: ۱۸).

از مجموع آنچه درباره معنای لغوی و اصطلاحی تربیت آمد، بر می‌آید که:

الف) تربیت، فرایندی هدفدار است که تحقق آن باز بسته به وجود دو عامل مربی و متربی و تلاش آن دو است؛

ب) تربیت باید بر اساس طرحی از پیش تعیین شده صورت پذیرد و فرایند و عمل تربیتی، سازوار با آن عملی شود؛

ج) در تربیت مفهوم تأثیر و تأثر نهفته است، اما هر تأثیر و تأثری تربیت نیست، گرچه هر تربیتی تأثیر و تأثر است؛

د) تربیت باید به تغییر و تحول در متربی بینجامد؛

ه) تربیت باید با ویژگی‌ها سرشتی متربی سازوار باشد؛

و) در تربیت باید سرشت و طبیعت کودک پاس داشته شود؛

ز) در تربیت باید توانایی‌های متربی پرورش یابد؛

ح) هر کس باید به پایه‌ای از رشد و تعالی برسد که درخور سرشت و استعداد اوست؛

۱. برای آشنایی با شماری از تعریف‌های بزرگان از تربیت بنگرید: (رفیعی، ۱۳۹۰، ص ۹۰-۹۲).

ط) در فرایند تربیت باید به عمل گام به گام و رعایت اصل تدریج پایبند بود؛
ی) تربیت به الزام باید به رشد مثبت و تعالی فرد بینجامد.

۳. بعد هنجارین در تعریف تربیت: تربیت هر گونه تعریف شود، به هر روی دارای جنبه دستوری و هنجارین است حتی اگر به گونه توصیفی بیان گردد؛ به دیگر گفته، هر گاه گفته شود «تربیت عبارت است از...» ناگزیر از این عبارت توصیفی، عبارت هنجارین «تربیت باید عبارت باشد از...» فهمیده می شود (باقری، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۹۹). برای نمونه هنگامی که ابن سینا (۳۸۰ - ۴۲۸ ه.ق) تربیت را از قوه به فعل رساندن نهادهای سرشتی انسان دانسته و افزوده است که نفسی تربیت شده است که به کمال درخوری که برای رسیدن به آن آفریده شده است، رسیده و از آلودگی های اخلاقی به دور باشد (ابن سینا، ۱۹۸۹، ص ۱۷)، گویا می گوید که تربیت باید چنین باشد؛ یا چون شهید مطهری رحمته الله علیه می گوید: تربیت، پرورش دادن و به فعلیت رساندن استعدادها و ایجاد تعادل و هماهنگی میان آنهاست تا از این رهگذر متربی به حد اعلای کمال درخور خود برسد (مطهری، ۱۳۸۲، ص ۴۳ و ۵۷ - ۵۸)، در واقع می گوید تربیت باید چنین باشد^۱.

فرق تربیت در مقام ثبوت با تربیت در مقام اثبات: در قرآن کریم آمده است: «وَإِخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيْتَنِی صَغِيرًا؛ و در برابر آنان از سر مهربانی بال خاکساری بگستر و بگو پروردگارا با آنان به مهر رفتار کن هم چنانکه آنان مرا در کودکی (به مهر) پرورده اند.» (اسراء: ۲۴). شماری از مفسران در تفسیر این آیه گفته اند که پدر و مادر گذشته از تأثیر بر پرورش جسمی کودک بر تربیت معنوی او نیز مؤثرند و این تأثیر به الزام همیشه خوب و مثبت نیست و می تواند با ارزش های الهی همسو نباشد (گنابادی، ۱۴۰۸، ج ۷، ص ۳۵۵). بر اساس چنین تفسیر و برداشتی از تربیت است که می توان گفت: تربیت در مقام ثبوت غیر از تربیت در مقام اثبات است؛ یعنی چنین نیست که تربیت در مقام ثبوت و عالم واقع، پیوسته با بار ارزشی همراه و مثبت باشد، پس در عالم واقع و مقام ثبوت، تربیت می تواند منفی باشد و به جای آنکه متربی را تعالی بخشد وی را تباهی دهد. از این روست که شماری از مربیان بزرگ مسلمان از تربیت نیک و بد یاد کرده اند.

۱. برای آگاهی فزون تر از مفهوم تربیت بنگرید: (باقری، ۱۳۸۹، ص ۹۹-۱۲۲).

این مثبت و منفی بودن تربیت، به تربیت در مقام ثبوت و اثبات باز می‌گردد؛ از این رو حتی برخی پیشنهاد کرده‌اند در تعلیم و تربیت اسلامی به جای واژه تربیت، از معادل قرآنی آن یعنی تزکیه استفاده شود (بهشتی، ۱۳۹۰، ص ۴۵)؛ پیشنهاد این گزینش و جایگزینی از آن روست که تزکیه یا صورت می‌گیرد و فرد تزکیه می‌شود یا صورت نمی‌گیرد و فرد تزکیه نمی‌شود؛ وجه میانه‌ای درخور تصور نیست. در قرآن کریم هم که بسیار بر تزکیه تأکید شده است، هرگز از تزکیه خوب و بد، یاد نشده است؛ این از آن روست که نمی‌توان گفت تزکیه رخ داده است اما بد. تزکیه خوب و بد تصور پذیر نیست؛ علت این امر آن است که میان تزکیه در مقام ثبوت با تزکیه در مقام اثبات تفاوتی نیست، بر خلاف تربیت که به خوب و بد تقسیم پذیر است و گونه ثبوتی آن می‌تواند با نوع اثباتی آن یکی نباشد.

۴. رابطه تعلیم با تربیت: تعلیم که به معنای آموزش و یاد دادن است، از برخی ویژگی‌های تربیت برخوردار است برای نمونه چنانکه راغب اصفهانی گفته است در مفهوم تعلیم هم عمل به تدریج و رسیدن گام به گام به هدف نهفته است (راغب اصفهانی، ۱۴۰۴، ص ۳۴۳). نیز در تعلیم هم معمولاً به دو طرف نیاز است: آن که آموزش می‌دهد و آن که آموزش می‌بیند. اما در مفهوم تعلیم بر خلاف تربیت، معمولاً بار ارزشی نهفته نیست؛ به دیگر بیان، بنابر تعریف و ثبوتاً، هر تربیتی بار ارزشی دارد و اگر فرایند تربیت چنان که باید رقم خورد الزاماً به رشد مثبت و تعالی مترقی می‌انجامد، اما هر تعلیمی به الزام به رشد و تعالی متعلم نمی‌انجامد این امر تابع ماده‌ای است که آموزش داده می‌شود؛ زیرا ممکن است ماده مورد آموزش خوب یا بد باشد؛ پس موضوع آموزش خوب باشد یا بد، به هر روی آموزش صورت می‌پذیرد و یادگیری دست می‌دهد و تغییر رفتار حاصل می‌آید. در قرآن کریم به این دو گونه آموزش اشاره شده است:

الف) آموزش خوب: «وَلَقَدْ نَعَلِمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ...» و خوب می‌دانیم که آنان می‌گویند بی‌گمان بشری به او آموزش داده است...» (نحل: ۱۰۳)؛ «قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰ أَنْ تُعَلِّمَنِي مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا؛ موسى بدو گفت: آیا پی تو گیرم تا از آن ره‌شناسی که به تو آموخته‌اند به من بیاموزی» (کهف: ۶۶)؛ «وَعَلَّمْنَاهُ صِنْعَةَ لُبُوسٍ لَّكُم لِنُحْصِيَنَّكُمْ مِّنْ بَأْسِكُمْ...» برای شما به داود فن زره‌بافی آموختیم تا از گزند پاستان دارد...» (انبیاء: ۸۰) در این آیات موضوع آموزش، خوب است و آموزش بار ارزشی دارد.

ب) آموزش همیشه با بار ارزشی همراه نیست و می‌شود ضد ارزش باشد: «...وَلَكِنَّ