

# هدف تعلیم و تربیت از دیدگاه ابوحامد غزالی و پائولو فریره

هاجر فائق<sup>۱</sup>

علی شاه فائق<sup>۲</sup>

## چکیده

هدف در هر کنش و رفتار آگاهانه‌ای، مهم‌ترین عنصر آن است. هدف ستون فقرات یک پدیده است که آن پدیده با محوریت این ستون شکل می‌گیرد و استوار می‌شود. تعلیم و تربیت، چه به‌عنوان دانش نظری و چه به‌عنوان کنش عملی از این قاعده مستثنی نیست. هر تعلیم و تربیتی با توجه به هدفی که دارد، زمینه تعامل مربی، متری و برنامه درسی را فراهم می‌کند. همین اهمیت سبب شده که هر دانشمند و فیلسوف تربیتی، پیرامون هدف بیاندیشد و نظر خود را در آن زمینه ابراز کند. از همین دانشمندان، دو تن غزالی و فریره هستند؛ دو مربی نام‌آوری که نه تنها بر زمانه خود اثرگذار بوده‌اند، بلکه زمان‌های پس از خود را نیز تحت تأثیر قرار داده‌اند. در این تحقیق تلاش شده که با استفاده از روش کتابخانه‌ای-تحلیلی به بررسی دیدگاه دو دانشمند نامبرده درباره اهداف تعلیم و تربیت پرداخته شود. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که غزالی کشف حقیقت و رسیدن به آن را نهایی‌ترین هدف تعلیم و تربیت می‌داند که این هدف از بستر تحقق حریت و معرفت ممکن می‌شود. فریره نیز خودآگاهی توده‌ها را که منجر به رهایی و آزادی آنان از سیطره بی‌عدالتی در جهان معاصر می‌شود، هدف تعلیم و تربیت می‌داند.

**کلیدواژه‌ها:** تعلیم و تربیت، هدف تعلیم و تربیت، ابوحامد غزالی، پائولو فریره

۱. ماستر مدیریت آموزشی دانشگاه بین‌المللی المصطفی (ص) در افغانستان

۲. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت و استاد دانشگاه بین‌المللی المصطفی (ص) در افغانستان. faeeq1359@gail.com

## مقدمه

فرایند تعلیم و تربیت از پیدایش انسان بر روی کره زمین آغاز شده و هیچ جامعه انسانی‌ای وجود نداشته که اهمیت و مرکزیت آموزش و پرورش را رد کند. در جوامع بدوی، آموزش رسمی به شکل امروزی آن وجود نداشت، بلکه در تمامی فعالیت‌های روزمره، بزرگ‌ترها و بالغین نقش معلمین را بازی می‌کردند و همه جا کلاس درس بود. فزونی و انباشتگی دانش در طول زمان باعث شد که یک نفر بالغ نتواند بر تمامی آن مسلط شود. راه‌حلی که جامعه برای این مشکل پیدا کرد، آموزش به نوع رسمی و نهادی بود. لذا مدارس تشکیل شد و متخصصین در آن‌ها به گونه مؤثر به انتقال فرهنگ و دانش موجود و ایجاد چشم‌انداز برای افراد و جوامعی که این افراد در آن زیست می‌کنند، کمک می‌کردند. با رشد فزاینده جامعه و زیاد شدن پیچیدگی‌های دانش، آموزش رسمی بر عهده مؤسسات و نهادهای خاصی واگذار شد. آموزش امروزه یکی از پایه‌های اساسی پیشرفت جامعه‌ها شده و اهمیت روزافزونی پیدا کرده است و این خود باعث شده که کتاب‌ها و تحقیقات زیادی در این زمینه انجام شود. مؤسسات و نهادهای آموزشی که همواره رو به گسترش هستند، جدا از آموزش‌دهی شاگردان، مسئولیت سنجش و برنامه‌ریزی برای رشد و ترقی جامعه را نیز بر عهده دارند.

انجام و گسترش تعلیم و تربیت همیشه با توجه و تمرکز بیش‌تر بر هدف آن همراه بوده است. انسان‌های اولیه به دلیل زندگی ساده، شناخت محدود و چشم‌انداز غالباً عملی و رفتاری که داشتند، هدفشان از تربیت کودکان و نوجوانان نیز ساده، محدود و به صورت معمول عملی و رفتاری بود؛ اما گسترش شناخت آدمی که منجر به گسترده شدن جهان او شده است، اهداف تازه و پیچیده‌ای را برای تعلیم و تربیت نیز پدید آورده است. این گسترش شناخت و جهان بشر، به خصوص در یک قرن اخیر تا آنجا سریع است که برخی مدعی هستند «هرگز نمی‌توان برای تعلیم و تربیت هدف قطعی و دقیقی که بتواند کودکان امروز را در ده سال آینده به موفقیت شغلی و اجتماعی برساند، طراحی و پیش‌بینی کرد؛ زیرا ما اکنون نمی‌دانیم ده سال آینده انسان و جهان



چگونه است و به چه وسعت و جوددی و معرفتی می‌رسد». (نوح هراری، ۱۳۹۷: ۳۷)

بر مبنای همین تحول است که برخی دیگر، هدف تعلیم و تربیت در عصر حاضر رانه مثل گذشته، مسائل و موضوعات خاص که رساندن دانش آموزان و شاگردان به نوع نگاه خاصی می‌دانند که با استفاده از این نوع نگاه و براساس «تفکر خلاق»، آنان می‌توانند با موضوعات و مسائل پیوسته دیگرشونده، تعامل ابتکاری و خلاقانه داشته باشند. (لیپمن: ۱۳۹۰: ۳۲۲-۳۳۴)

در کنار این واقعیت‌ها، واقعیت دیگری را نیز نمی‌توان نادیده گرفت که وظیفه تعلیم و تربیت صرفاً نسبت به آینده و تحولات آن نیست، بلکه نسبت به گذشته نیز مسئولیت دارد. «مسئولیت تعلیم و تربیت با توجه به فرهنگ جامعه، یعنی انتقال میراث فرهنگی، ارزش‌سنجی آن و توسعه و پیشرفت میراث فرهنگی است». (شریعت‌مداری، ۱۳۹۴: ۴۷)

آنچه مهم است، تحولات و افزایش بی‌حد و حصر مسائل و پیچیده شدن هدف تعلیم و تربیت است که دانشمندان مختلف را وادار کرده که به هدف تعلیم و تربیت توجه کنند و از منظرهای مختلف به تبیین و توضیح آن پردازند؛ از منظر فردی و اثری که تعلیم و تربیت بر تحول یک فرد در بعد درونی می‌تواند بگذارد؛ از منظر اجتماعی و این که تعلیم و تربیت چه فرصت‌ها و امکانات اجتماعی را برای انسان به‌عنوان یک موجود «مدنی بالطبع» باید فراهم کند. همچنین از منظر پیوندهایی که این موجود با موجوداتی چون خداوند و طبیعت دارد و فرجام و سرانجامی که در بستر نسبت با این پیوندها برای انسان تعلیم یافته و تربیت شده قابل تصور است.

این تحقیق با درک این مهم، به بررسی مسئله هدف تعلیم و تربیت از منظر دو تن از شاخص‌ترین مربیان و دانشمندان تعلیم و تربیت، از دو حوزه فرهنگی اسلامی و غرب می‌پردازد؛ ابو حامد غزالی و پائولو فریره. دلیل این انتخاب، نوع نگاه ویژه‌ای است که این دو مربی-دانشمند به تعلیم و تربیت دارند؛ به خصوص که هر دو نقدهای جدی‌ای نیز بر بخش‌های مهمی از محتوا و روش تعلیم و تربیت معمول و رایج عصر خود دارند و از این منظر، پیشنهادهایی را برای بهبود تعلیم و تربیت مطرح می‌کنند.

بنابراین نگاه انتقادی مشترک آنان به تعلیم و تربیت، سبب کنار هم قرارداد آن دو و عامل اصلی توجه به دیدگاه آنان در فضای فعلی تعلیم و تربیت افغانستان است؛ زیرا بدون شک تعلیم و تربیت فعلی کشور ما افزون بر ضعف در کارکرد که ناشی از ابهام در هدف است، دچار بدکارکردی و به بیان دیگر، بحران کارکرد نیز است که به نظر می‌رسد در ترسیم اهداف نامطلوب برای آن ریشه دارد.

## ۱. مفاهیم

### ۱-۱. هدف

هدف، در لغت به معنای چیزی یا جای بلند مثل کوه به کار رفته است. نشانه تیراندازی را نیز احتمالاً به این دلیل که در جای بلند قرار می‌گرفت یا چیز بلند بود، هدف می‌گفتند. (الجوهری، ۱۴۰۷، ۴: ۱۴۴۲) هدف به این معنا همان «غرض» و «مقصد» است که کار بدان می‌انجامد.

در اصطلاح فلسفی بین دو گونه مقصد، فرق گذاشته شده است؛ یکی «هدف» و دیگری «نتیجه» نامیده شده است. منظور از «هدف»، غایت و غرضی است که فاعل مختار آن را قصد می‌کند و با اختیار خود در جهت تحقق آن گام برمی‌دارد؛ مانند دریافت مدرک علمی توسط دانشجویی که برای دریافت آن، برنامه‌ریزی کرده و در پایان تحصیل آن را به دست می‌آورد؛ اما «نتیجه»، غایتی است که بدون قصد قبلی و به صورت غیراختیاری محقق می‌شود؛ مثل شادابی و شادمانی که هنگام دریافت مدرک برای محصل و دوستان او، رخ می‌دهد. دو نکته مهم در این زمینه وجود دارد که باید بدان توجه شود.

اول: «نتیجه»، همیشه همراه کار و عمل است و هیچ عمل و کاری نیست که بدون نتیجه باشد؛ اما برخی از کارها و عمل‌ها یا از همان آغاز بدون هدف اند؛ مانند آمدن سنگ به سوی شیشه که سنگ، هدفی ندارد یا آنچه هدف بوده، محقق نمی‌شود.

دوم: اهداف به دو گونه شایسته و غیر شایسته تقسیم می‌شود. برخی از اهداف، هرچند از سوی برخی فاعل‌های مختار قصد می‌شود؛ اما شایسته نیست. مثل قتل



یک بی‌گناه که هدف یک قاتل است و از سوی او قصد شده است. برخی دیگر از اهداف، اهداف شایسته هستند؛ مثل اینکه کسی می‌خواهد به واسطهٔ تحصیل علم، به جامعه خدمت کند یا هستی را بهتر بشناسد. (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱: ۲۱۳) مقصود این تحقیق از هدف، همین گونهٔ آخری است؛ یعنی وقتی از هدف تعلیم و تربیت سخن گفته می‌شود؛ اولاً غایت‌های غیر قصدی و مقصدهای غیر اختیاری منظور نیست؛ ثانیاً اهداف نامطلوب نیز مورد نظر نیست، بلکه منظور «غایت‌های قصد شدهٔ مطلوب است».

### ۲-۱. تعلیم

«تعلیم» واژهٔ عربی از مادهٔ علم است که به معنای آموزش و یاد دادن است؛ چنان‌که «تعلّم» نیز به معنای یادگرفتن است. در معنای این واژه مفهوم «تکرار کردن» و «تدریجی بودن» نیز نهفته است؛ چنان‌که راغب با مقایسهٔ میان دو واژه «تعلیم» و «اعلام» می‌گوید: «أَعْلَمْتُهُ» و «عَلَّمْتُهُ» در اصل به یک معنا هستند؛ جز آن‌که اعلام به خبر دادن سریع اختصاص یافته و تعلیم مختص آگاهی‌دادنی است که همراه با تکرار باشد؛ تا در جان فراگیرنده (متعلم) مؤثر افتد. (الراغب الاصفهانی، بی‌تا: ۵۸۰)

متعلق واژهٔ تعلیم می‌تواند امور پسندیده یا ناپسند باشد. همچنین کاربرد این واژه منحصر به آموزش از راه‌های عادی نیست. نکتهٔ دیگر این‌که این تعبیر دربارهٔ آموزش چیزی به حیوانات نیز به کار رفته است.

### ۳-۱. تربیت

تربیت (پرورش) از مشتقات مادهٔ «ربو» است<sup>۱</sup> که به معنای برآمدگی و زیادی است؛ چنان‌که به سود پول نیز «ربا» می‌گویند. همین معنای اصلی در مصدر باب افعال بی‌هیچ تغییری به جا مانده است؛ چراکه «ارباء» به معنای «زیاد کردن» است:

۱. برخی از لغت‌شناسان اصل «ربو» را «ربب» می‌دانند (ر.ک. الراغب الاصفهانی، بی‌تا: ۳۴۰). صرف نظر از درستی یا نادرستی این سخن، میان مشتقات این دو ماده شباهت‌های معنایی فراوانی وجود دارد؛ چنان‌که گفته‌اند: «رَبَّيْتُ فَلَانًا رَبِّيَّةً وَتَرَبَّيْتُهِ وَرَبَّيْتُهُ وَرَبَّيْتُهُ بِمَعْنَى وَاحِدٍ». (ابن منظور، بی‌تا، ۵: ۱۲۸)

«يَمْحَقُ اللَّهُ الرَّبَا وَيُرْبِي الصَّدَقَاتِ»؛ (بقره: ۲۷۶) خداوند ربا را نابود می‌گرداند و صدقه‌ها را فزونی می‌بخشد. از سوی دیگر، از سخنان لغت‌شناسان و از بررسی کاربرد واژه تربیت و مشتقات آن در قرآن کریم و روایات چنین برمی‌آید که ماده یاد شده آنگاه که به باب تفعیل (تربیت) می‌رود، هر نوع «زیاد کردنی» را در برنمی‌گیرد. بلکه غالباً به معنای رسیدگی به امور موجود زنده دیگر - اعم از گیاه، حیوان و انسان - برای دستیابی او به رشد و نمو ظاهری است. اگر این موجود زنده انسان باشد، معمولاً رسیدگی یاد شده به دوران طفولیت وی منحصر می‌شود. باین همه، نمی‌توان قاطعانه ادعا کرد که میان کاربرد واژه تربیت برای گیاه، حیوان و انسان مشابهتی کامل برقرار است؛ به گونه‌ای که هنگام به کارگیری آن درباره انسان نیز تنها رشد و نمو جسمانی مورد نظر است. به هر حال، قرآن کریم آنگاه که به زحمات پدر و مادر در دوران کودکی اشاره می‌کند، یکی از مشتقات واژه تربیت را به کار می‌برد.<sup>۱</sup>

امروزه مقصود بسیاری از اندیشمندان مسلمان از واژه تربیت، آنگاه که آن را در برابر تعلیم قرار می‌دهند و درباره انسان به کار می‌گیرند، «پرورش روحی و معنوی» است. باین حال، استفاده از تعبیری مانند «تربیت بدنی» نیز رواج فراوان دارد. در اینجا چند نکته درخور توجه است:

الف) چنان‌که اشاره شد، واژه تربیت درباره پرورش گیاه، حیوان و انسان به کار می‌رود؛ اما کار یک صنعت‌گر در شکل نو بخشیدن به یک ماده بی‌جان را تربیت نمی‌گویند. این بدان دلیل است که پرورش مستلزم فعلیت بخشیدن به استعداد های نهفته و شکوفاسازی آن‌ها است، در حالی که موجودات بی‌جان - دست‌کم بر اساس فهم عرفی و همگانی ما - چنین استعدادی ندارند. (مطهری، ۱۳۸۲: ۵۶-۵۷)

ب) در پرورش روحی و معنوی انسان، کار مربی عموماً فراهم کردن زمینه‌ها است. بی‌تردید عوامل دیگری نیز در جهت‌دهی به افعال آدمی مؤثر است و در نهایت، اراده و اختیار انسان است که کاری خاص را تحقق می‌بخشد و مؤلفه‌های علت تامه را

۱. «وَقُلْ رَبِّ اِزْمُهُمَا كَمَا رَبَّيْتَنِى صَغِيْرًا»؛ و بگو: پروردگارا، آن دور رحمت کن چنان که مرا در خردی پروردند. (اسراء: ۲۴) «قَالَ اَلَمْ نُرَبِّكَ فَيٰنَا وَلَيْدًا»؛ [فرعون] گفت: آیا در کودکی تو را نزد خود نپروردیم؟. (شعراء: ۱۸)



کامل می‌سازد. (مصباح یزدی و دیگران، ۱۳۸۸: ۲۸)

ج) قرآن کریم برای اشاره به پرورش معنوی و اخلاقی از واژه «تزکیه» استفاده کرده است؛ چنان‌که با اشاره به اهداف بعثت می‌فرماید: «يُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ»؛ (آل عمران: ۱۶۴ و جمعه: ۲) تا پاکشان گرداند و کتاب و حکمت به آنان بیاموزد.

#### ۴-۱. تعلیم و تربیت

افعال اختیاری انسان بر سه پایهٔ بینش‌ها، گرایش‌ها و توانایی‌ها استوار است. برخی معتقدند تعلیم معمولاً به معنای یاری‌رسانی به دیگران برای افزایش بینش‌ها است؛ درحالی‌که تربیت اغلب دربارهٔ تقویت و جهت‌دهی به گرایش‌ها و افزایش توانمندی‌ها به کار می‌رود. از این رو استفاده از ترکیب «تعلیم و تربیت» برای تأکید بر این معنا است که مبدا از یکی از این ابعاد غفلت بورزیم و حق آن را - چنان‌که باید- ادا نکنیم. ترکیب یاد شده دارای پشتوانه‌ای از قرآن کریم است که «تزکیه» را با «تعلیم» همراه ساخته است. (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱: ۲۸-۳۱)

بنابراین می‌توان گفت که تعلیم و تربیت در کاربرد عام به معنای «فرایند انتقال و تعمیق دانش‌ها و بینش‌ها، هدایت و تقویت گرایش‌ها و شکوفاسازی هماهنگ استعدادها و توانایی‌های انسان در ابعاد روحی و بدنی برای رسیدن به کمال مطلوب است». این تعریف بر پیش‌فرض‌های زیر استوار است:

الف) انسان موجودی مرکب از روح و بدن، مختار، هدفمند و کمال‌طلب است؛

ب) کمال حقیقی انسان وابسته به رشد هماهنگ و متناسب همهٔ قابلیت‌های او است؛

ج) تحقق اعمال اختیاری در گرو برخورداری از توانایی و بینش‌ها و گرایش‌ها است؛

د) شناخت و انتقال آن به دیگران کاری ممکن و تحقق‌یافتنی است؛

هـ) انسان در توانایی، بینش و گرایش کاستی‌هایی دارد که می‌توان بسیاری از آن‌ها را برطرف ساخت؛

و) تعلیم و تربیت یک فرایند است؛ مقصود از فرایند «مجموعه اعمالی است که به صورت تدریجی و برای دستیابی به نتیجه خاص انجام می‌شوند». تعلیم و تربیت، فعالیتی منظم و تدریجی است که از هنگام تولد (بلکه پیش از آن) آغاز می‌شود و تا زمان مرگ ادامه می‌یابد.

ز) در پرورش روحی و معنوی انسان، چنان‌که پیش‌تر اشاره شد، کار مربی عموماً فراهم کردن زمینه‌هاست؛

ح) تعلیم و تربیت همانند هر عمل اختیاری دیگر برای دستیابی به هدفی است که می‌توان از آن به «کمال مطلوب» تعبیر کرد؛ هرچند نظام‌های مختلف تعلیم و تربیت در تعیین مصداق کمال مطلوب با یکدیگر اختلاف دارند.

باید توجه داشت که مقصود از «تعلیم و تربیت» گاه خود فرایند مزبور است و گاه دانشی که به بررسی این فرایند می‌پردازد. (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱ و شعاری‌نژاد، ۱۳۹۰)

## ۲. هدف تعلیم و تربیت از دیدگاه غزالی

غزالی جزء محدود دانشمندانی است که از شروع تحصیل تا پایان عمر همواره به هدف تربیت و تعلیم، که به نحوی هدف خلق انسان به‌عنوان موجود اندیشمند و مختار است، می‌اندیشید. همین اندیشه، وی را به فراگیری علوم مختلف و مطالعه موضوعات متفاوت از فقه، کلام، فلسفه و عرفان و تصوف وادار کرد.

او در کتاب اعترافات‌گونه‌اش، «المنقذ من الضلال» می‌گوید:

من از آغاز جوانی، از آنگاه که بالیدم و در رسیدم و سالم به حد بلوغ شرعی رسید، تاکنون که عمرم از ۵۰ سال درگذشته است، همواره در این دریای ژرف غوطه‌ور و در این بحر بی‌کران شناور بوده‌ام؛ در عقاید هر فرقه کنجکاوای کردم؛ اسرار و رموز مذهب هر طایفه را جست‌وجو و به نکات و دقایق آن غوررسی نمودم؛ برای آن‌که حق را از باطل و سنت را از بدعت تمیز دهم. از دین ظاهریه (کرامیه و امثال آن) گرفته که تنها به ظواهر شرع متعبد و جامدند و از این مرحله گامی فراتر نمی‌گذارند تا کافر





زندیقی که به همه ادیان و شرایع عالم پشت پازده است، همه را بازرسی کردم... همه جا در پی کشف رموز و دقایق بودم، می خواستم علل و اسباب اصلی عقاید مختلف را کشف کنم تا بدانم که همه طبقات از عابد گرفته تا ملحد چه می گویند و روح عقیده شان چیست. تشنگی ادراک حقایق و عشق تحقیق در نهاد من سرشته و از آغاز جوانی با من همراه بود. از دیرباز به دریافت حقیقت هر چیز تشنه بودم و این تشنگی فطری و جبلّی من بود. من ذاتاً غریزه تقلید نداشتم و روحم به تقلید آرام نمی گرفت. از این رو پیوسته در پی اجتهاد و حقیقت جویی بودم... اطفال یهود و نصارا و کودک مسلمان را می دیدم که همگی در مهد مذهب پدر و مادر نشو و نما دارند و به عقاید موروثی پرورده می شوند... دریافتم که اختلاف عقاید همگی عوارض تلقینی و تقلیدی است. من به دنبال فطرت اصلی جوهری می گشتم. مقصود من چه بود؟ من می خواستم به «حقایق امور» علم پیدا کنم. پیش خود گفتم من باید نخست بدانم که حقیقت علم چیست. سپس دنبال علم بگردم. این نکته بر من آشکار شد که علم آنگاه علم «حقیقی»، «یقینی» و «اطمینان بخش» است که شک و شبهه و غلط و پندار را به هیچ وجه در آن راهی نباشد. (کیایی نژاد، ۱۳۳۸: ۳۴ تا ۳۶) بر مبنای این سخن، ابو حامد غزالی در تمام عمر خویش جوینده سه امر پیوسته به هم بوده است: حقیقت، یقین و اطمینان (آرامش) و این سه که محصول تعلیم و تربیت و عمل بر اساس یافته های تعلیمی و تربیتی است، تمام دغدغه او بود.

غزالی بارد و نفی سفسطه و جودی، اساس بودن و هستی را باور دارد که همان اساس، حقیقت است؛ اما وی از خودش می پرسد: چگونه و با چه تعلیم و تربیتی می توان به حقیقت رسید. در آغاز از ابزارهای بسیار، دو ابزار نظری را می پذیرد ۱. محسوسات و ۲. ضروریات اولیه. سپس با تحقیق و دقتی که به خرج می دهد، در محسوسات و سپس در بدیهیات اولیه به عنوان محسولات عقلی تردید می کند. او برای این تردید و سفسطه معرفتی اش نمونه های بسیار ذکر می کند و اقرار می کند که دو ماه در سفسطه کامل بوده است؛ (کیایی نژاد، ۱۳۳۸: ۴۰) اما بعد از مدتی ریاضت و ورزشی به ضروریات اولیه به عنوان امور وجدانی و «نوری که خداوند در قلب



هرکسی بخواهد قرار می‌دهد» برمی‌گردد.

وی با سرمایه قرار دادن ضروریات اولیه به تقسیم علوم به شرح ذیل می‌پردازد:  
علوم دو گونه است؛ تقلیدی و تحقیقی. (کیایی نژاد، ۱۳۳۸: ۴۲) علوم تقلیدی،  
فقه، حدیث، ادبیات و... است و علوم تحقیقی چهار علم ذیل:

۱. کلام؛ وی در یک جمع‌بندی خلاصه مدعی می‌شود که دانش کلام در مقام دفاع  
از آنچه پیامبر<sup>(ص)</sup> آورده است، دانش خوبی است؛ اما توان ارائه یک هستی‌شناسی  
کامل، نمایاندن حقیقت امور و نشان دادن جوهر و اعراض اشیاء را به صورت عریان  
ندارد. شاید بدان جهت که دلایل ارائه‌شده در این دانش، به نحوی جدلی و مبتنی بر  
مسلمات خصم است و نه برهانی و مبتنی بر ضروریات عقلی. لذا برای من (غزالی)  
دردی را دوا نمی‌کند. (کیایی نژاد، ۱۳۳۸: ۴۴)

۲. فلسفه؛ فلسفه تا آنجا که موضوعات مربوط به منطق و ریاضی را توضیح  
می‌دهد، خوب است؛ اما وقتی از مبدأ و معاد سخن می‌گوید و از ازل و ابد بحث  
می‌کند، کج و معوج می‌شود و می‌لنگد. عقل فلسفی به تنهایی نمی‌تواند معمای  
هستی را کشف کند و مشکلات بشر را هموار سازد. (کیایی نژاد، ۱۳۳۸: ۵۱)

۳. باطنیه؛ باطنیه از معلم دم می‌زنند؛ اما چون واریسی کنی که از معلم چه  
آموخته‌اند، چیزی در دست ندارند و آنگاه که درمی‌مانند، حواله به امام غایب  
می‌کنند و در مقام اظهار فضیلت، مطالبی را از جنس افکار واخورده و بی‌اساس  
فیثاغورث که در رسایل اخوان‌الصفاء نقل شده است، به خود می‌بندند. (کیایی نژاد،  
۱۳۳۸: ۶۲)

۴. تصوف؛ وی می‌گوید: «چون از آن سه مرحله بپرداختم، همت بر کشف طریقه  
صوفیه گماشتم و از این راه به جست‌وجوی حقیقت شتافتم. چنان دریافتم که در  
پیمودن این راه دو چیز در بایست است؛ یکی علم و دیگری عمل. تحصیل علم  
تصوف بر من آسان‌تر از عمل بود. از این جهت نخست به تحصیل این علم مشغول  
شدم... تازه فهمیدم آنچه تاکنون داشتم، ام، قیل و قال بوده است، حقیقت‌یابی را حال  
می‌باید و بس». (کیایی نژاد، ۱۳۳۸: ۷۳)



با توجه به آنچه ذکر شد، به نظر می‌رسد غزالی یافتن حقیقت و رسیدن به آن را اصلی‌ترین هدف تعلیم و تربیت می‌داند. وی برای تحقق این دغدغه و رسیدن به این هدف مسیر صوفیه را مناسب‌ترین می‌یابد. مسیر صوفیه از منظر او، بهره‌گیری از قلب (دل) برای کشف حقیقت و سپس عمل بدان کشف؛ یعنی رسیدن به حقیقت است؛ اما «قلب» از منظر غزالی رقیب و قوه هم‌عرض عقل یا حس و نفس نیست، بلکه مجموع حیات عالی روحانی است که حس و نفس تابع آن است و عقل نیز ابزاری در خدمت آن شمرده می‌شود. او در کیمیای سعادت می‌گوید:

بدان که تن مملکت دل است. در این مملکت، دل را قوت‌های مختلف است...  
هریکی از این قوت‌ها را کاری است خاص. اگر یکی به خلل شود، کار وی به خلل شود در دین و دنیا. جمله این لشکرهای ظاهر و باطن همه به فرمان دل‌اند و وی امیر همه است: چون زبان را فرمان دهد، بگوید و چون دست را فرمان دهد، بگیرد و چون پای را فرمان دهد، برود و چون چشم را فرمان دهد، بنگرد و چون قوت تفکر را فرمان دهد، بیندیشد. (غزالی، ۱۳۸۰: ۱۹)

بر مبنای سخنانی که در متن این نوشته از غزالی نقل شد و بر مبنای تفسیری که وی از قلب ارائه کرد، «راه‌رساننده به حقیقت» را نمی‌توان یک راه نظری صرف تلقی کرد، بلکه بشر برای رسیدن به این هدف متعالی محتاج راهی است که علم و عمل در آن همراه و پیوسته‌اند. بر مبنای همین دیدگاه است که وی از انزوای مدرسه می‌گریزد؛ اما به شور جامعه هم وارد نمی‌شود. بلکه خانقاه-مدرسه‌ای می‌سازد که در آن عمل و علم را باهم به طالبانش بیاموزد و دیدگاهش را در آنان تکثیر کند.

بنابراین هدف غایی تعلیم و تربیت از منظر غزالی، درک و دریافت حقیقت در مقام نظر و رسیدن به آن در مقام عمل است؛ اما این هدف جز با معرفت و حریت، که خود گونه‌ای هدف غایی برای تعلیم و تربیت می‌تواند محسوب شود، محقق نمی‌شود.

معرفت از نظر غزالی، چنانکه پیش‌تر اشاره شد، صرفاً امر نظری نیست، بلکه یک تحول عملی نیز هست. منظور وی از حریت و آزادی نیز، همان است که او خود آن را در عمل نشان داد. حریت و آزادی یعنی این که یک فرد بتواند از تمام شکوه و جلال

مدرسی نظامیه بغداد دل بکند و جامه زهد و پارسایی بر تن کند و «چون بر سر تربیت خلیل برسد با خود سه نذر کند: یکی آنکه از هیچ سلطانی هیچ مالی قبول نکند؛ دیگر آنکه به سلام هیچ سلطانی نرود و سوم آنکه مناظره نکند». (غزالی، ۱۳۸۰: ۱۵)

این آزادی که در واقع آزادی جان از تمامی بندهای شهرت و شهوت است، بزرگ‌ترین آزادی است. چنین آزادی که محصول تعلیم و تربیت بسیار ویژه است، مرتبی را تا آستانه بارگاه حقیقت رهنمون می‌شود و با نمایاندن آن، او را نسبت به تمامی شکوه‌های صوری و مادی بی‌توجه می‌سازد.

شاید بشود آزادی مورد نظر غزالی را همان «آزادی مثبتی» دانست که یکی از متفکران معاصر غربی، آیزایا برلین (برلین، ۱۳۹۰)، با عنوان «آزادی از خود» از آن سخن گفته است. این آزادی در برابر آزادی منفی است که «آزادی از دیگری» و در بند خود بودن است. این نوع آزادی که با آگاهی حقیقی توأم است، آثار بسیاری به همراه دارد که یکی از برجسته‌ترین آن آثار، رسیدن فرد به صلح و رهایی از جنگی است که ناشی از ناتوانی درک حقیقت و چسبیدن به هست‌ها و حق‌نماهای موقت این جهانی است.

### ۳. هدف تعلیم و تربیت از دیدگاه فریره

فریره اعتقاد دارد که کودکان وقتی زندگی را آغاز می‌کنند، کنجکاوی نیز از همان لحظه نخست در درون آن‌ها آغاز می‌شود. آن‌ها مدام سؤال می‌کنند. تا اینکه به مدرسه می‌روند. مدارس آهسته‌آهسته شروع به کشتن می‌کنند؛ کشتن توان جستجوگری و کنجکاوی. فصل زیبایی که در حیات یک کودک در طفولیت و با تولد او آغاز شده بود، بسته می‌شود.

هر بخش از زندگی امروز ما یا هر درکی که از واقعیت داریم، رازی است که باید آن را کشف کنیم؛ یعنی لازم است کشف کنیم که هر مفهوم، هر موضوع و هر واقعیتی چه گونه بوده است؟ چه قدر پشت آن درایت یا حماقت خوابیده است؟ آنچه را که امروز به ظاهر غیرواقعی می‌دانیم، چگونه ممکن است با کشف رازهای



آن، تبدیل به حضوری واقعی شود؟ دنیا رازهایی دارد که باید آن‌ها را کشف کرد. باید یک بار، بلکه بارها همه پدیده‌ها را بررسی کرد و درصدد شناخت آن برآمد. خانواده، مدرسه، وسایل نقلیه، طبیعت، آسمان، انگشتان، دیوارها و... همگی پدیده‌هایی‌اند که می‌توان برای کشف راز آن‌ها کوشید و یکی از مهم‌ترین رازها نیز، خود «من» هستم!

آموزش و پرورش سلطه‌گر کارش این است که دنیا را محدود کند و به آن خاتمه بدهد. او می‌خواهد بگوید دنیا و واقعیت، این چیزی است که ما می‌بینیم و درک می‌کنیم و به غیر از این نیست. در این سیستم، هیچ رازی وجود ندارد و همه امور، راززدایی شده‌اند. پرسش، یکی از مهم‌ترین راه‌ها برای کشف رازهای دنیا است. کودکان نسبت به محیط پیرامون خود با شگفتی برخورد می‌کنند. این شگفتی، آن‌ها را به پرسش‌های فراوان هدایت می‌کند. زمانی که شگفتی کودک کم می‌شود، به همان اندازه، پرسش‌های او نیز کم می‌شود.

واقعی کردن دنیا با روایتی که نظام‌های سلطه فرهنگی و تعلیمی از واقعیت و غیرواقعیت دارند، دنیا را برای کودکان قطعی، از پیش تعیین شده، مشخص و خطی می‌کند. به همین دلیل، کودکی که در این نظام آموزشی رشد می‌کند، از هیچ چیز شگفت‌زده نمی‌شود. چون تمام بخش‌های دنیا را دیگران از قبل کشف کرده‌اند و او ملزم به تبعیت از دیگران و سر سپردن به تعلیمات و دستورات آنان است.

آموزش مترقی مورد نظر فریره همواره می‌کوشد کودکان را برای پرسش‌گری آماده کند. وقتی می‌توان پرسش کرد، عملاً راه تغییر باز می‌شود. پرسش و پرسش‌گری، در بطن خود، امر سیاسی و علیه دیکتاتوری است. هر جا کسی کمک می‌کند تا پرسش شکل بگیرد و فرایند پرسش به‌عنوان یک رفتار در کودک نهادینه شود، به آزادی و تغییر دنیا یاری رسانده است. وقتی «پرسش»، فلسفه فکری نظام‌های آموزشی شود، فرصت‌های فراوانی برای کشف، گفت‌وگو، تعامل و ارتباط به وجود می‌آورد.

البته کودک را نباید با پرسش و شک تنها گذاشت. زمانی پرسش‌گری و شک، تبدیل به رفتار بالنده می‌شود که کودک را یاری کنیم برای مفیدسازی شک و تردیدهای خود

اقدام کند؛ یعنی بکوشد با مطالعه، تحقیق، گفت‌وگو، ارتباط و سایر راه‌ها، شک را به فعالیت و کنش خلاق برساند. شک و پرسش، می‌بایست آغاز راه باشد. شکی که فریره از آن صحبت می‌کند، سرشار از شور زندگی است؛ یعنی فرد آن قدر به تغییر امید دارد که می‌کوشد از طریق تردید و پرسش، راه‌هایی برای ادراک جدید باز کند. معلم باید امید و نیرویی به مخاطب بدهد تا پرسش و شک او از گله و شکایت دور شده و به دنیایی از امکانات فراوان برای تغییر، قدم گذارد. (فریره: ۱۳۵۸)

نتیجهٔ چنین شک و پرسش‌گری، تولید انسان‌های بدبین، شکاک، همیشه معترض، ناامید و تلخ نیست، بلکه انسانی است که مسائل زندگی را می‌بیند و تردید را گام اول حل مسئله می‌داند. ما ضمن به پرسش رساندن کودک، باید او را یاری دهیم تا در هر موقعیتی به فکر اصلاح باشد، در مشکل و ناامیدی نماند و راه را برای تغییر باز کند. بنابراین با توجه به اهمیت و ارزش بی‌مانند شناخت انتقادی و پرسش‌گرانه، فریره کتابی با عنوان «آموزش شناخت انتقادی» نوشته است. وی در همین کتاب می‌گوید: «برخورد نقادانه، ویژگی انسان و محصول اندیشیدن است». (فریره، ۱۳۶۸: ۳۳)

هم‌چنین وی می‌گوید: «همبستگی نقاد و عشق‌انگیز با جهان ویژگی انسانی است، ویژگی که ممکن است مشارکت‌جویی را تقویت کند؛ اما گله‌ای بودن، هم‌چنین سلاح بازدارنده‌ای است که انسان را از عشق ورزیدن دور می‌کند». (فریره، ۱۳۶۸: ۲۸)

فریره در همین کتاب، «شناخت» را در سه سطح یا سه گونل «شبه‌انتقالی»، «انتقال‌پذیر ساده» و «انتقال‌پذیر انتقادی» تقسیم می‌کند. وی در توصیف و مراحل شکل‌گیری این سه سطح شناخت می‌گوید:

شناخت شبه‌انتقالی، آگاهی انسان است که در محدودهٔ نیازهای زیستی خود بسته شده و به بیرون از آن گشوده نیست. این انسان با هستی خود (exist) در پیوند نیست؛ اما وقتی انسان توان خودش را در گفتگو با دیگران و درون خویش توسعه می‌دهد، شناخت انتقال‌پذیر به وجود می‌آید. اگر این شناخت انتقال‌پذیر، احساسی، تخیلی، جدالی و با تبیین‌های جادویی بود، «انتقال‌پذیر ساده» است که می‌تواند دوباره به



شناخت شبه‌انتقالی سقوط کند؛ اما اگر با تعمق داشتن، با جایگزین کردن اصولی علی به جای جادو، با طرد موضع انفعالی، با منطقی بودن استدلال همراه و با جدل (نه جدال) همراه بود، «انتقال‌پذیر انتقادی» است». (فریره، ۱۳۶۸: ۴۴-۴۸)

فریره در زمینه اهمیت درک انتقادی نیز می‌گوید:

خواندن متن درسی بدون هیچ‌گونه درک انتقادی، مورد پسند طبقات سلطه‌گر است که به دلایل متعدد، لازم می‌بینند که طبقات زیر سلطه را به ورود به «جهان حروف» تشویق کنند و از حضور و فعالیت در «جهان واقع» بازشان دارند. (فریره، ۱۳۶۳: ۳۳)

مفاهیم برجسته تعلیم و تربیت موردنظر فریره «اندیشیدن»، «همبستگی»، «مشارکت‌جویی»، «گله‌ای بودن»، «نیازهای زیستی»، «گشودگی»، «گفتگو»، «جادویی»، «علی»، «احساسی»، «استدلالی»، «سلطه‌گر»، «سلطه‌پذیر»، «جهان حروف» و «جهان واقع» است.

از نظر او اندیشیدن تهداب و پایه‌سنگ شناخت انتقادی و زمینه برای ساختن جامعه اصیل انسانی است. اگر اندیشیدن و شناخت انتقادی نباشد، همبستگی شکل نمی‌گیرد، مشارکت‌جویی به وجود نمی‌آید و انسان از سطح نیازهای زیستی خود فراتر گام نمی‌گذارد، گشودگی و گفتگو نیز رخ نمی‌دهد، استدلال و علت‌جویی به انجام نمی‌رسد، آدمی در جهان واقع در دو طبقه سلطه‌گر و سلطه‌پذیر باقی می‌ماند و دانایی، دارا بودن حروف، معنا می‌شود. اجتماع آدم‌های ناندیشمند، گله‌ای است و تصمیمشان بر مبنای نیازهای زیستی و برخاسته از باورهای احساسی و جادویی است.

وضعیتی ترسیم‌شده از سوی فریره، یک ترسیم خیالی و ذهنی نیست. دنیای ما اکنون مبتلا به همین وضعیت است. بسیاری از نظام‌های آموزشی که از انتقاد تهی هستند، در صدد توسعه «رفتار گله‌ای» و شکل‌دهی جامعه بدون اصالت انسانی هستند.

بنابراین در نهایت، هدف تعلیم و تربیت را از نظر فریره، می‌توان همان‌رهایی



انسان و آزادی طبقات تحت ستم دانست که در پرتو شناخت انتقادی و خودشناسی ممکن و میسر می‌شود.

## نتیجه‌گیری

باتوجه به آنچه از جستجو در منابع معتبر مرتبط به غزالی و فریره به دست آمد، به این جمع‌بندی می‌رسیم که ابوحامد محمد غزالی به‌عنوان اندیشمندی که تابع نگرش اسلامی و واقع‌گرا است و در جهاتی رویکرد آرمان‌گرایانه نیز دارد، هدف تعلیم و تربیت را با همین نگرش تبیین و معرفی می‌کند. وی به دلیل آثار زیادی که دارد و در موارد مختلف به مباحث مرتبط به تعلیم و تربیت نیز پرداخته است، اهداف تعلیم و تربیت مورد نظر او به‌درستی و با جزئیات قابل استنتاج و استخراج است؛ اما به دلیل گسترده بودن این بحث، در این نوشته صرفاً هدف غایی و نهایی تعلیم و تربیت از منظر این دو مربی - متفکر مورد توجه قرار گرفت.

ابوحامد غزالی هدف نهایی تعلیم و تربیت را «رسیدن به حقیقت» می‌داند؛ اما آن امری که این رسیدن را ممکن می‌کند، معرفت و حریت است. از نظر غزالی رسیدن به حقیقت بدون معرفت واقعی که همان معرفت کشفی و قلبی است و راه یافتن به مقام حریت و آزادی مثبت که آزادی از بند خود است، ناشدنی است.

این تبیین از هدف از نظر غزالی حاوی نکات زیر است:

۱. از نظر غزالی، حق الحقایق و برترین حقیقت‌ها که رسیدن به آن هدف نهایی تعلیم و تربیت است، خداوند است. تعلیم و تربیت در نهایت باید بتواند متعلم و مربی را به این سرمنزل مقصود برساند.
۲. رسیدن به این هدف نیازمند تحقق دو هدف شبه‌نهایی دیگر است و آن حریت و معرفت است.
۳. معرفت از نظر غزالی، صرفاً معرفت حسی یا عقلی نیست که از طریق مباحث نظری و تجربی محض قابل وصول باشد، بلکه معرفت امر شهودی است که در پرتو فهم همراه با عمل مسیر و قابل وصول می‌شود.





۴. کسب چنین معرفت در مدارس معمولی محقق نمی‌شود، بلکه نیازمند حضور در مدرسه-خانقاه است. مدرسه-خانقاه جایی است که متربی در آن ضمن آموزش نظری مباحث مربوط به هستی، در مسیر فهمش با جدیت تمام گام برمی‌دارد.

۵. برای اینکه متربی بتواند در این مسیر موفق باشد، باید او از بند خود و از بند دیگری آزاد شود و به حریت برسد.

۶. تعیین این هدف از طرف ابو حامد غزالی برای تعلیم و تربیت، ضمن این‌که مسیر متربی و تربیت را مشخص می‌کند، برنامه تربیت را نیز تعیین می‌کند. همچنین این هدف، جایگاه، شأن و ویژگی مربی را نیز توضیح می‌دهد. بر مبنای این هدف، مربی مورد نظر غزالی یک مربی معمولی که با مباحث نظری مربوط به هستی آشنا باشد، نیست؛ بلکه مربی این‌گونه تربیت، انسان متعالی است که خود به معرفت و حریت رسیده است.

۷. تعیین این هدف از طرف غزالی برای تعلیم و تربیت همچنین حاوی این معنا است که «انسان، برخلاف دیگر موجودات هستی، بودنش در شدن او است.» یعنی موجودی ایستایی که در جهت رسیدن به حقیقت در حرکت نیست، انسان نیست. بر این اساس تعلیم و تربیت برای انسان معنای ویژه می‌یابد.

پائولو فریره نیز در بخشی از راه با غزالی هم‌نواست که هدف اساسی تربیت را «آزادی و حریت» می‌داند. اما آزادی مورد نظر فریره بسیار متفاوت از آزادی مورد نظر غزالی است. آزادی که فریره به‌عنوان هدف تعلیم و تربیت طراحی می‌کند، امر سیاسی و آزادی از چنگ و بند «دیگری» است.

این تفاوت سبب می‌شود که برنامه درسی و مدرسه این دو مربی - اندیشمند نیز متفاوت باشد. برنامه درسی سازگار با هدف مورد نظر فریره، بیشتر برنامه درسی «انتقادی» است و مدرسه‌ای که می‌تواند چنین برنامه‌ای را آموزش دهد، مدرسه آشنا با فضاها و کنش‌های اجتماعی و سیاسی است.

وجه مشترک دیگر این دو دانشمند، تأکید بر عمل و کنش است. فریره معتقد است که باید فرصت‌هایی برای تجربه کودکان فراهم گردد. اگر موضوعات آموزش



یا تجربه را از بطن زندگی دانش‌آموزان نگیریم و اگر به کودک فرصت ندهیم تا آزادانه در بستر زندگی خود به چالش و تغییر پردازد، شناخت و یادگیری در کودک به وجود نمی‌آید. دانش‌آموز خود را فردی منفعل و غیرتوانا برای تغییر واقعیت می‌یابد و جهان را صلب و غیرقابل تغییر احساس می‌کند.

این دو تجربه و عمل نیز متفاوت است. عمل و تجربه‌ای که غزالی از آن سخن می‌گوید، عمل و تجربه در جهت شناخت حقیقت و خداوند به معنای حق‌الحقایق و رسیدن به آن ذات متعالی است؛ اما فریره از عمل و تجربه‌ای سخن می‌گوید که کودک را به شناخت بهتر و واقعی‌تر خود و جامعه مدد می‌رساند و ظرفیت زیست‌رهایی‌بخش و عادلانه را تحقق می‌بخشد.

نتیجه‌کاربردی و عملیاتی که از این جمع‌بندی به دست می‌آوریم احتمالاً این باشد که هدف بایسته برای تعلیم و تربیت در زمانه ما، مجموع آن چیزهایی است که غزالی و فریره به عنوان اهداف تعلیم و تربیت بیان کرده‌اند. به این معنا که تعلیم و تربیت باید از یک سو متربی و متعلم را با حقیقت آشنا کند و در جهت رسیدن به آن راهنما و رهبر باشد و از طرف دیگر باید زمینه تحقق خودشناسی، حریت و آزادی و آزادگی را در متربی فراهم بسازد؛ به گونه‌ای که در نهایت متربی هم از قید دیگری آزاد شود و هم از بند و قید خودرها گردد. طبیعی است که رسیدن به چنین هدفی نیامند معرفت و آگاهی واقعی و دقیق نسبت به خود، جامعه و خدا و هم چنین نیازمند برداشتن گام‌های عملی در این مسیر است.

## فهرست منابع

### قرآن کریم

۱. ابن منظور، جمال‌الدین، (۱۴۱۴ ق)، لسان العرب، بیروت: دارالصادر.
۲. برلین، آیزایا، (۱۳۹۰)، آزادی و خیانت به آزادی: شش دشمن آزادی بشر، (ترجمه: عزت‌الله فولادوند)، تهران: نشر ماهی.
۳. الجوهری، أبونصر، (۱۴۰۷ ق)، الصحاح تاج اللغة و صحاح العربية، بیروت: دارالعلم للملایین.
۴. الراغب الاصفهانی، حسین بن محمد، (۱۴۱۲ ق)، المفردات فی غریب القرآن، بیروت-دمشق: دار القلم-الدار الشامیة.
۵. شریعتمداری، علی، (۱۳۹۴)، جامعه و تعلیم و تربیت: مبانی تربیت جدید، تهران: انتشارات امیرکبیر.
۶. شعاری‌نژاد، علی‌اکبر، (۱۳۹۰)، فلسفه آموزش و پرورش، تهران: انتشارات امیرکبیر.
۷. غزالی، محمد ابوحامد، (۱۳۶۲)، شک و شناخت: المنقذ من الضلال، (ترجمه: صادق آینه‌وند)، تهران: امیرکبیر.
۸. \_\_\_\_\_، (۱۳۸۰)، کیمیای سعادت، (به کوشش حسن خدیوجم)، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۹. \_\_\_\_\_، (۱۹۹۸ م)، احیاء علوم الدین (پنج جلدی)، بی‌جا: مکتبه مصر.
۱۰. فریره، پائولو، (۱۳۵۸)، آموزش ستم‌دیدگان، (ترجمه: احمد بیرشک و سیف‌الله داد)، تهران: انتشارات خوارزمی.
۱۱. \_\_\_\_\_، (۱۳۶۳)، آموزش در جریان پیش‌رفت، (ترجمه: احمد بیرشک)، تهران: انتشارات خوارزمی.
۱۲. \_\_\_\_\_، (۱۳۹۴)، آموزش برای آگاهی انتقادی، ترجمه منصوره (شیوا) کاویانی، تهران: انتشارات آگاه.





۱۳. \_\_\_\_\_، (۱۹۸۶ م)، کنش فرهنگی برای آزادی، (ترجمه: احمد بیرشک)، نشر انترنیتی: رهایی.
۱۴. کیایی نژاد، زین‌الدین، (۱۳۳۸)، *اعترافات غزالی* (ترجمه المنقذ من الضلال)، تهران: جلوه.
۱۵. گروهی از نویسندگان (زیر نظر محمدتقی مصباح یزدی)، (۱۳۹۱)، *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*، تهران: انتشارات مدرسه.
۱۶. لیپمن، ماتیو، (۱۳۹۰)، *تفکر در تعلیم و تربیت*، (ترجمه: ادريس اسلامي و كيوان سیدی)، تهران: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی.
۱۷. مصباح یزدی، محمدتقی و دیگران (۱۳۸۸)، *تربیت دینی در جامعه اسلامی معاصر: گفت‌وگوها*، قم: انتشارات موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (رح).
۱۸. مطهری، مرتضی، (۱۳۸۲)، *تعلیم و تربیت در اسلام*، تهران: انتشارات صدرا.
۱۹. نوح هراری، یووال، (۱۳۹۷)، ۲۱ درس برای قرن ۲۱، (ترجمه: سودابه قیصری)، تهران: نشر کتاب پارسه.