

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش و پرورش



دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش

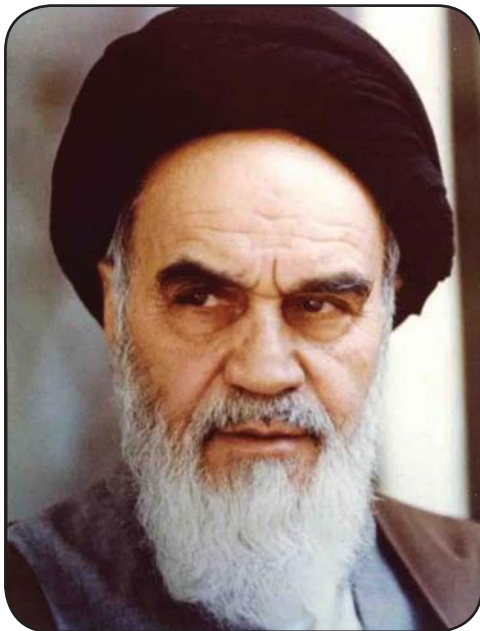
مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران

آذر ماه ۱۳۹۰

مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ
حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ

هر کس، مرد یا زن، عمل صالح انجام دهد و مؤمن باشد
قطعاً به "حیات طیبه" (زندگانی پاک و پسندیده) زنده‌اش
می‌داریم، و همانا آن‌ها را، در برابر بهترین اعمالی که
انجام داده‌اند، پاداش خواهیم داد.

قرآن کریم: نحل/ ۹۷



بنیان گذار جمهوری اسلامی ایران حضرت امام خمینی(ره):

اساس عالم بر تربیت انسان است.

«صحیفه نور جلد ۱۴ صفحه ۱۵۳»

عالم مدرسه است و معلمین این مدرسه، انبیاء
و اولیاء هستند و مربی این معلمین خدای تبارک
و تعالی است.

«صحیفه نور جلد ۱۳ صفحه ۲۶۵»

مجلس و ملت و متفکران متعهد باید اصلاح فرهنگ و از آن جمله اصلاح مدارس- از دبستان تا
دانشگاه- را جدی بگیرند و با تمام قوا در سد راه انحراف بکوشند.

«صحیفه نور جلد ۲۳ صفحه ۵۳۳»

از همه بالاتر همین قضیه آموزش و پرورش و قضیه دانشگاه و قضیه تعلیم و تربیت است که ما
در این جهت از همه جا، از همه جهات بیشتر، احتیاج داریم که اصلاح شود.

«صحیفه نور جلد ۱۰ صفحه ۸۱»

باید دستگاه‌های آموزشی متعهد و دلسوز برای نجات کشور، اهمیت ویژه‌ای در حفظ نوپایان و
جوانان عزیزی که استقلال و آزادی کشور در آینده منوط به تربیت صحیح آنان است قائل باشند.

«صحیفه نور جلد ۱۵ صفحه ۲۴۵»

شغل شما انسان سازی است. معلم انسان درست می کند، همان شغل انبیاء است. انبیاء آمدند از اول، هر نبی ای آمده است، تا آخر فقط شغلش این بوده که انسان درست بکند، تربیت کند انسان ها را، شغل معلمی همان شغل انبیاست.

«صحیفه نور جلد ۸ صفحه ۹۱»

بی شک بالاترین و والاترین عنصری که در موجودیت هر جامعه دخالت اساسی دارد فرهنگ آن جامعه است.

«صحیفه نور جلد ۱۵ صفحه ۲۴۳»

بزرگ ترین تحولی که باید بشود در فرهنگ باید بشود، برای اینکه بزرگ ترین مؤسسه ای است که ملت را یا به تباهی می کشد یا به اوج عظمت و قدرت می کشد.

«صحیفه نور جلد ۶ صفحه ۲۵۲»

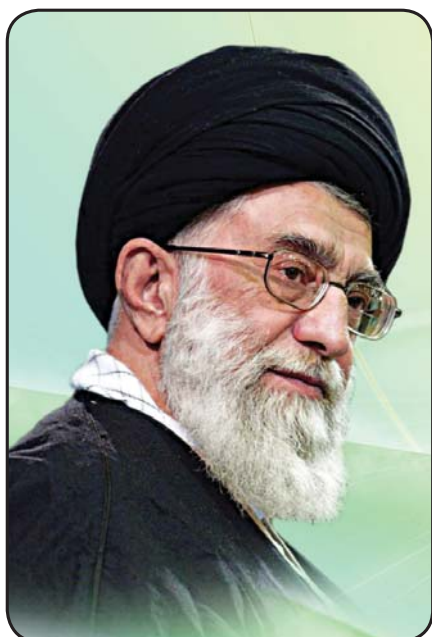
فرهنگ اساس ملت است، اساس ملیت یک ملت است، اساس استقلال یک ملت است.

«صحیفه نور جلد ۶ صفحه ۴۰»

فرهنگ مبدأ همه خوشبختی ها و بدبختی های ملت است، اگر فرهنگ ناصالح شد این جوان هایی که تربیت می شوند به این تربیت های فرهنگ ناصالح، این ها در آتیه فساد ایجاد می کنند.

«صحیفه نور جلد ۳ صفحه ۳۰۶»

حضرت آیت‌الله العظمی خامنه‌ای (مدظله العالی) رهبر معظم انقلاب اسلامی:



- مسئله آموزش و پرورش یک مسئله دائمی و همیشگی و در حقیقت قاعده نظام جمهوری اسلامی ایران است. (۶۵/۸/۷)

- ما در آموزش و پرورش احتیاج به تحول داریم. (۸۵/۲/۱۲)

- آموزش و پرورش کنونی کشور ما ساخته و پرداخته فکر ما و برنامه‌های ما و فلسفه ما نیست. بنای کار بر آن فلسفه‌ای نبود که ما امروز دنبال آن هستیم. (۸۶/۵/۳)

- بهترین و برجسته‌ترین فکرها باید بنشینند برای آموزش و پرورش طراحی کنند؛ باید فلسفه آموزش و پرورش اسلامی واضح باشد و بر اساس این فلسفه، افق آینده آموزش و پرورش کشور روشن باشد؛ معلوم باشد ما دنبال چه هستیم و کجا می‌خواهیم برویم و بر اساس آن خط کشی بشود، برنامه‌ریزی بشود و راه‌ها مشخص بشود. (۸۵/۲/۱۲)

- وظیفه نخبگان فکری و فرهنگی جامعه و حوزه و دانشگاه، مدیریت این تحول است. (۸۵/۸/۱۸)

- کارهای بزرگ از ایده پردازی آغاز می‌شود. این ایده پردازی کاری نیست که در اتاق‌های در بسته و در خلأ انجام شود. باید فکرهای گوناگون با آن سروکار پیدا کنند... تا آن چه که محصول کار است، (موضوعی) عملی و منطقی از آب در بیاید. (۸۶/۲/۲۵)

این مجموعه را به روح بلند بنیان‌گذار نظام جمهوری اسلامی ایران حضرت امام خمینی (ره) و ارواح مطهر شهیدان والا مقام انقلاب اسلامی بخصوص استاد شهید آیت‌الله مرتضی مطهری و شهید آیت‌الله دکتر سید محمدحسین بهشتی و معلمان شهید بویژه، شهیدان رجایی و باهنر - رضوان الله علیهم - تقدیم می‌کنیم که با مساعی ارزشمند خود، زمینه تربیت جوانانی اندیشمند، مومن، خودآگاه، آزاده، شجاع و فضیلت‌گرا را براساس آموزه‌های اسلامی فراهم نموده‌اند.

روحشان شاد، راهشان پر رهرو و یادشان گرامی باد

دربارهٔ این مجموعه:

- ۱- این اثر، محصول بازبینی و تکمیل گزارش نهایی پژوهش «تلفیق یافته‌های مطالعات نظری طرح سند ملی آموزش و پرورش» است که توسط اعضای کارگروه تلفیق نتایج مطالعات نظری با پشتیبانی دبیرخانهٔ شورای عالی آموزش و پرورش طی سال‌های ۱۳۸۶-۱۳۸۹ انجام یافته و به نتیجه رسیده است.
- ۲- مفاد این مجموعه طی جلسات ۸۰۱ تا ۸۰۸ «شورای عالی آموزش و پرورش» (در مشهد مقدس، از ۲۹ بهمن تا اول اسفند ۱۳۸۸) مورد بررسی و تأیید کلی این شورا قرار گرفت و مبنای اصلی بررسی و تصویب «سند تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران» در جلسات بعدی این شورا (از اسفند ۸۸ تا مرداد ۸۹) بوده است.
- ۳- همچنین مفاد این اثر پس از بررسی توسط دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی و نظرات کمیسیون حوزوی شورای عالی انقلاب فرهنگی با نظارت حجت الاسلام والمسلمین آقای دکتر علیرضا اعرافی مورد بازبینی و اصلاح نهایی واقع شد، لذا با تأیید شورای عالی انقلاب فرهنگی، به عنوان «بنیان نظری تحول راهبردی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران»، مبنای بررسی و تصویب «سند تحول راهبردی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران» در جلسات این شورا آذر ماه ۸۹ تا شهریورماه ۹۰) بوده است.
- ۴- لازم است این منشور که به عنوان بنیان نظری تحول بنیادین به تأیید شورای عالی انقلاب فرهنگی رسیده است مبنای تمام سیاست‌گذاری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و تولید اسناد تحولی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران قرار گیرد.

تقدیر و تشکر

شورای عالی انقلاب فرهنگی از همه دست‌اندرکاران، محققان، پژوهشگران و کارشناسان در آموزش و پرورش، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی همکار، علماء و فضلاء حوزوی که در تدوین این سند ملی ایفای نقش نموده‌اند صمیمانه قدردانی می‌نماید.

همچنین از مدیران ارشد و مسئولین وزارت آموزش و پرورش، بویژه جناب آقای دکتر حاجی بابایی وزیر محترم آموزش و پرورش و جناب آقای مهندس مهدی نوید ادهم مدیر طرح تدوین سند ملی، اعضای محترم شورای عالی آموزش و پرورش، اعضای محترم کارگروه تلفیق نتایج مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش، دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، بویژه اعضای محترم کمیسیون تعلیم و تربیت، اعضای محترم کمیسیون حوزوی شورای عالی انقلاب فرهنگی نیز تشکر و سپاسگزاری می‌شود.

دیباجه

انقلاب شکوهمند اسلامی در ایران با هدف بازسازی بنیادهای اساسی جامعه در راستای تربیت انسان الهی و برپایی جامعه دینی مبتنی بر معارف انسان‌ساز مکتب اسلام و با هدایت بنیانگذار کبیر جمهوری اسلامی ایران، حضرت امام خمینی(ره) که خود نمونه برجسته انسان تربیت شده در مکتب الهی و برخوردار از حیات طیبه بود شکل گرفت. در دیدگاه حضرت امام (ره) پیروزی نهایی انقلاب اسلامی و استقلال کشور در گرو تحول فرهنگی همه جانبه بود و کدام نقطه و محیط اجتماعی است که بتواند تأثیرگذاری وسیع‌تر و عمیق‌تر از نظام تعلیم و تربیت در نیل به جامعه آرمانی داشته باشد. نظام آموزش و پرورش کشور - به رغم فعالیت‌های اصلاحی و تلاشی که برای بهبود اجزاء و عناصر آن در طول سه دهه بعد از انقلاب اسلامی در آن صورت گرفته است بدلیل عدم ابتناء بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی نتوانسته است کارکرد مورد انتظار را داشته باشد، بگونه‌ای که بتواند تربیت یافتگانی در تراز جمهوری اسلامی پرورش دهد که از شایستگی‌ها و توانمندی‌های اعتقادی، عاطفی و رفتاری و هماهنگ با نیازهای جامعه برخوردار باشند.

همچنین لزوم هماهنگی با حرکت شتابان و تحولات سریع اجتماعی و بهره‌گیری از تجارب موفق آموزشی و تربیتی عصر حاضر تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت کشور را بیش از پیش نمایان می‌نماید.

نظر به مأموریت محوله از سوی مقام معظم رهبری، حضرت آیت الله العظمی خامنه‌ای (مدظله العالی)، شورای عالی انقلاب فرهنگی با بهره‌گیری از توان گروه وسیعی از صاحب‌نظران و متخصصان تعلیم و تربیت حوزوی و دانشگاهی تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش را در دستور کار قرارداد و نسبت به بررسی و تأیید مبانی نظری تحول در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی (مشمول بر فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فلسفه تعلیم و تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، رهنامه نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران) اقدام نمود.

مجموعه حاضر که مشتمل بر سه بخش پیش گفته می‌باشد بمثابه مبانی نظری «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» است که در شورای عالی انقلاب فرهنگی به تصویب رسیده و امید است با اجرای دقیق و کامل آن به تغییر و ارتقای همه‌جانبه مؤلفه‌ها و عناصر مؤثر در نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور بینجامد و موجبات احیای تمدن و هویت اسلامی - ایرانی در این نظام حیاتی و سرنوشت‌ساز جامعه را فراهم آورد.

محمدرضا مخبر دزفولی

دبیر شورای عالی انقلاب فرهنگی



سر آغاز

به یاری خداوند متعال و با استعانت از حضرت بقیه الله الاعظم (ارواحنا له الفداه) و تحت رهنمودهای ارزشمند مقام معظم رهبری (مدظله العالی) آموزش و پرورش کشور ما در آستانه یک تحول بزرگ قرار گرفته است. به اعتقاد صاحب نظران و کارشناسان تعلیم و تربیت، تحول بنیادین در آموزش و پرورش موجود، به دلایل مختلف، به ضرورتی اجتناب ناپذیر تبدیل شده است. یکی از مهم‌ترین دلایل این مدعا، عدم ابتدای نظام فعلی آموزش و پرورش بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است. این نهاد با شکل و شمایل فعلی خود، به عنوان یک نهاد مدرن در عصر مدرنیته و مبتنی بر بنیان‌های نظری و فلسفی این دوره تاریخی، در سرزمین غرب متولد شده و با به همراه داشتن فرهنگ زادگاه خویش به سایر کشورها تسری یافت. پیامد این فرهنگ، دردها و رنج‌های جان کاه فردی و اجتماعی در ابعاد فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی است که بشر امروز را به شدت رنجور، مضطرب و مایوس کرده است. ایران عزیز ما هم به‌رغم تاریخ پر بار فرهنگی و تمدنی خویش، از این قاعده کلی مستثنی نبوده است، آنگونه که رهبر فرزانه انقلاب اسلامی، این نکته را مورد توجه قرار دادند:

«نظام آموزشی ما، نظام وارداتی است و بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی مبتنی و استوار نمی‌باشد» به همین دلیل بسیاری از چالش‌ها، کاستی‌ها و مسائلی که آموزش و پرورش ما با آن دست و پنجه نرم می‌کند، ریشه در مبانی نظری این نظام دارد. زیرا این مبانی با اعتقادات، باورها، انتظارات و فرهنگ مردم مؤمن و خداجوی ما همخوانی ندارد.

این ناهمخوانی پس از پیروزی انقلاب اسلامی خودنمایی فزون‌تری کرد و به‌رغم تلاش قابل تقدیر و زحمات تحسین برانگیز مسئولان، مدیران و معلمان عزیز در جای جای این مرز و بوم در دهه‌های پس از انقلاب اسلامی، این کاستی هنوز به قوت خود باقی است و بر تمامی سیاست‌گذاری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها، فرایندها و روندها سایه افکنده است. مدارس ما از کاستی‌های نرم افزاری و سخت‌افزاری فراوانی رنج می‌برند و کارایی و اثربخشی آن‌ها کاهش فراوان یافته است. معلمان در تحقق رسالت خطیر خویش و تربیت متربیان مؤمن، خلاق، فعال، توانمند با مشکلات

متعدد روبرو هستند.

خوشبختانه با درک عمیق و کارشناسانه از این نیاز اساسی آموزش و پرورش و در پاسخ به ندای رهبر معظم انقلاب اسلامی در راستای تحقق سند چشم‌انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران، «سند ملی آموزش و پرورش» به عنوان سند تحول بنیادین در دی ماه ۱۳۸۸ در دستورکار شورای عالی آموزش و پرورش قرار گرفت. در تدوین این طرح بزرگ، سترگ، و کم نظیر در تاریخ آموزش و پرورش، بیش از ۶۰۰ نفر از متخصصان، صاحب نظران و کارشناسان آموزش و پرورش، حوزه‌های علمیه، دانشگاه‌ها مشارکت جدی داشته‌اند تا پس از چند سال فعالیت روشمند مطالعاتی و تلاش خستگی‌ناپذیر، در سایه مساعدت و معاضدت خبرگان تعلیم و تربیت، «بسته سند ملی آموزش و پرورش» تدوین و به مراجع قانون‌گذار تقدیم شود. این بسته تحول‌آفرین حاوی مبانی نظری تحول بنیادین و نیز سند تحول راهبردی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی می‌باشد که با الهام از آموزه‌های وحیانی و معارف بلند مکتب اسلام و تعلیم حیات بخش اهل البیت علیهم السلام، ضمن وفاداری به اندیشه‌های حضرت امام خمینی (ره) و مقام معظم رهبری تدوین شده است.

شورای عالی آموزش و پرورش به عنوان مرجع سیاست‌گذاری در حوزه آموزش عمومی و متوسطه با درک اهمیت و حساسیت موضوع و با تشکیل گردهمایی سه روزه در مشهد مقدس و در پرتو عنایات ثامن الحجج علی بن موسی الرضا علیه السلام بررسی سند ملی را آغاز و پس از آن در ۳۵ جلسه فشرده خویش به بررسی، تأیید و تصویب آن پرداخت. آنگاه این مجموعه به شورای عالی انقلاب فرهنگی به عنوان عالی‌ترین مرجع سیاست‌گذاری در حوزه فرهنگ و مسئول تحول نظام آموزشی کشور تقدیم شد. این شورای محترم با نگاه مثبت و حمایتی، از سند ملی آموزش و پرورش استقبال کرده و با تشکیل کارگروه‌های خاص- به ویژه کمیسیون حوزوی- به بررسی، نقد و اصلاح آن پرداخت. در نهایت اعضای فرهیخته شورای عالی با تأکید قابل تقدیر ریاست محترم شورا- جناب آقای دکتر احمدی‌نژاد، فرصت موسع و کم نظیری را به بررسی سند ملی آموزش و پرورش اختصاص داده‌اند و پس از ۲۰ جلسه بررسی کارشناسانه و مذاقه عالمانه آن را به تصویب رساندند و جهت اجراء به وزارت آموزش و پرورش و سایر دستگاه‌های ذیربط ابلاغ نمودند.

اینجانب یکی از پرافتخارترین دوران زندگی خود و همکاران عزیز را در دو سال گذشته پیگیری، بررسی کارشناسی، تکمیل و آماده‌سازی این سند مهم می‌دانم که شاید چندین بار مورد بررسی و اصلاح واقع شد و فرصت بسیار زیادی از دو سال دوره کاری مرا به خود اختصاص داد و بحمدالله نتیجه آن بسیار زیبا و راضی کننده بود. تردیدی نبود که سند ملی آموزش و پرورش، می‌بایست برپایه مبانی و ارزش‌های دینی و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، بنا گردد، تا بتواند، رضایت عمومی



و نیز همه فرهیختگان حوزه و دانشگاه را فراهم آورد. به همین دلیل نهایت دقت و توجه را نمودم تا به تکلیف خود در این زمینه عمل کرده باشم.

امیدوارم مجموعه «مبانی نظری تحول بنیادین آموزش و پرورش» که اینک پیش روی شماست، به منزله چتر نظری بر تمامی سیاست‌گذاری‌ها، تصمیم‌گیری‌ها، برنامه‌ریزی‌های خرد و کلان آموزش و پرورش سایه افکنده و زمینه دست‌یابی به آموزش و پرورش طراز جمهوری اسلامی ایران را فراهم آورد. بی شک تحقق این هدف بزرگ و تعالی بخش، نیازمند همراهی و مساعدت تمام نهادها، دستگاه‌ها و سازمان‌ها و نیز کلیه دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت (اعم از درون یا بیرون آموزش و پرورش) - به ویژه مدیران و معلمان عزیز افتخار آفرین می‌باشد که امید است با استعانت از الطاف الهی، تحقق عینی یافته و برگ زرین دیگری به تاریخ پرافتخار انقلاب اسلامی افزوده شود.

در پایان لازم می‌دانم از تمامی دست‌اندرکاران، مجریان، تدوین‌کنندگان و ناظران بسته سند ملی آموزش و پرورش، به ویژه عزیزانی که طی دو سال اخیر فرصت بسیار زیادی را در مراحل گوناگون برای آماده‌سازی و تصویب اختصاص دادند، صمیمانه تشکر و قدردانی نمایم و دستیابی نسل جوان به اهداف انسان ساز مکتب اسلام را از خداوند متعال خواهانم.

حمیدرضا حاجی بابایی

وزیر آموزش و پرورش

درآمد

فلسفه تربیت و سند تربیتی که پیش روی ملت شریف ایران و ارباب نظر و اصحاب تربیت است، حاصل تلاش و مجاهدت علمی جمع کثیری از صاحب نظران حوزه و دانشگاه و آموزش و پرورش و مبتنی بر تجارب تاریخی، دوره معاصر و برآمده از گفتمان تمدن ساز انقلاب شکوهمند اسلامی است. مذاقه ها و موشکافی های شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای تخصصی حوزوی بر عمق و اتقان این سند بسیار مهم و بنیادی افزوده است.

به رغم گام های بلندی که در سه دهه گذشته، برای بازسازی نظام تعلیم و تربیت کشور و استوارسازی آن بر پایه اندیشه های ناب اسلامی و آرمان ها و رویکردهای انقلاب اسلامی برداشته شده است. همچنان فرهنگ و تربیت کشور ما در جهت پاسخگویی به نیازهای اساسی و گره گشایی مشکلات اجتماعی با آسیب ها و چالش های جدی مواجه بوده و می باشد. این تلاش مبارک، با کمال تواضع و فروتنی و بدون مبالغه و فخرفروشی، کوشش دارد گامی استوار در این میدان خطیر به جلو بردارد. مهم ترین رویکردها و اصول و سیاست های حاکم بر تهیه و تدوین فلسفه تربیت و سند حاضر، را می توان چنین بر شمرد:

اول: اصالت فرهنگ و تربیت

در این سند «اصالت فرهنگ و تربیت» مفروض دانسته شده است زیرا به رغم داد و ستد فرهنگ و تربیت و سایر سیستم های اجتماعی، اما تقدم و اصالت با نظام معرفتی و تربیتی و فرهنگی است و تربیت بنیان و سرچشمه همه تحولات در همه ساحت ها است و بر همه آنها سایه می افکند.

دوم: اسلام و معارف آن

رویکرد حاکم بر فلسفه و سند تربیت باور عمیق به اسلام و اندیشه ها و ارزش های والای آن و جامعیت و شمول آن است، از این رو تلاش شده است با نگاه نظام وار به اسلام و منابع و مصادر اصیل آن مراجعه و از آن بهره برده شود.

سوم: اجتهاد ژرف و جامع

فراهم‌آوردندگان این منشور بر این اعتقاد بوده‌اند که در استنباط معارف و نظامات اسلامی باید بر روش‌شناسی اجتهاد رائج در حوزه‌های علمیه و بصورت ژرف و جامع اصول و ضوابط عقلی و نقلی، اعتماد کرد و از اشتباهات ظنی و سطحی و التقاطی پرهیز کرد و تلاش شده است تا آنجا که میسر بوده است از این روش بطور مستقیم یا غیر مستقیم بهره گرفته شود.

چهارم: گفتمان انقلاب اسلامی

انقلاب اسلامی پدیده‌ای مبارک و بی‌بدیل و دارای اصول و عناصر و ویژگی‌های ممتاز و ریشه‌دار در اندیشه ناب اسلام و معارف اهل بیت (ع) است و ترجمان این گفتمان نظام‌مند اندیشه‌های امام راحل (ره)، رهبر معظم انقلاب و بزرگان انقلاب اسلامی است و سند مزبور بر این نظام معرفتی و گفتمان استوار است.

پنجم: نگاه تمدنی

یکی از ویژگی‌های اسلام و گفتمان انقلاب اسلامی رویکرد تمدنی و نگاه معطوف به بازسازی تمدن اسلامی در عصر حاضر است. رویکرد تمدنی مستلزم انعکاس اندیشه الهی و اسلامی و انقلابی در همه لایه و ساحت‌های معرفتی و ابعاد فردی و خانوادگی و اجتماعی است، این منشور نهایت سعی خود را در تجلی این رویکرد در همه ساحت‌های تربیت بکار گرفته است. در این نگاه امت اسلامی بمتابه یک کل در نظر گرفته شده است، ضمن آنکه جایگاه و امتیازات ایران کاملاً مورد عنایت بوده است.

ششم: تربیت جامع و متوازن و یک پارچه

در تنظیم این سند به تربیت بعنوان حقیقتی نظام‌وار، یک‌پارچه، منسجم، و متوازن نگریسته شده است. بسیاری از آسیب‌های فعلی تعلیم و تربیت به فقدان نگاه جامع و متوازن و نظام‌وار باز می‌گردد و یک جانبه‌گرایی و نگرش کاریکاتوری خسارت‌های زیادی ببار می‌آورد و بهمین دلیل کوشش فراهم‌آوردگان بر رعایت این اصل اساسی استوار شده است. کاربرد مفهوم تربیت بجای تعلیم و تربیت و نیز مفهوم علم بمعنای معرفتی نه فقط برآمده از تجربه حسی از نشانه‌های این رویکرد در سند است.

در این منظر کلان بر هدف اساسی قرب الهی و حیات طیبه و مفاهیم کلیدی مانند تقوا تاکید شده است و نیز پژوهش محوری و اخلاق‌مداری و ارزش ذاتی علم و اعتبار همه منابع معرفت مورد توجه قرار گرفته است.

هفتم: تجربه و دانش بشری

تجارب و دستاوردهای دانش بشر حاصل تلاش علمی بشر و دارای ارزش اقتضائی است، این گنجینه را باید قدر دانست و از آن بهره برد و در عین حال نباید آن را مطلق پنداشت، بهره‌گیری نقادانه و منطبق سازی آن بر ارزش‌های الهی و اسلامی و نیازهای بومی، یکی از رویکردهای حاکم بر این مجموعه است.

هشتم: نگاه آسیب‌شناسانه، ناظر به زمانه و راهبردی

در این سند کوشش شده است به آسیب‌شناسی تعلیم و تربیت موجود و تجارب پیشین توجه شود و با نگاهی آینده‌نگرانه و راهبردی و ناظر به چالش‌های موجود، طرحی نو در افکنده شود. آنچه بر شمرده شد برخی از اصول مهم حاکم بر تهیه و تدوین فلسفه تربیت بوده است که طی چند مرحله بازنگری و اصلاح و تکمیل اعمال شده است، اما نکته بسیار مهمی که باید بر آن تاکید نمود این است که تدوین فلسفه و طراحی نظام تربیتی مبتنی بر اندیشه اسلامی با رعایت اصول بر شمرده شده، هنگامی بطور کامل مسیر خواهد بود که تحقیقات گسترده و اجتهادی در حوزه فلسفه و فقه تربیت و قلمروهای دیگر بنیادی تربیت، بعمل آید و این موضوعی است که باید حوزه‌های علمیه و دانشگاه‌ها و آموزش و پرورش بدان بپردازد و اینک خلأ وسیعی در این زمینه وجود دارد و بهمین دلیل این مجموعه برای یک دوره میان‌مدت تایید و تصویب شده است و برای بازسازی و تکمیل آن از هم اکنون باید طرح‌های تحقیقاتی بنیادی و کاربردی آغاز شود. بدون تردید مشارکت صاحب‌نظرات تعلیم و تربیت و دانشوران و نخبگان حوزه و دانشگاه و آموزش و پرورش در کمال و بالندگی این سند نقش مهمی دارند. انتظار می‌رود نگاه و نگرش موجود در این مجموعه بر همه ابعاد تربیت رسمی و سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌ها و فعالیت‌های آموزش و پرورش سایه افکند تا زمینه‌های تحولی مبارک از این رهگذر آماده شود. در پایان باید از همه پیشگامان و فراهم‌آوردندگان و افراد سهیم در این طرح مهم و راهبردی تقدیر و تشکر کرد.

علیرضا اعرافی

عضو شورای عالی انقلاب فرهنگی و ناظر علمی

گزارش روند تدوین مطالعات نظری

یکی از مسائل مهم نظام نوین تربیت^۱ در کشور ما این است که نهاد های مختلف این نظام، طی مراحل بنیان گذاری و گسترش و تحول تاکنون، بر مبنای نظری مشخص و مدونی استوار نبوده اند، تا بتوانند ضمن بهره‌مندی از دستاوردهای معتبر علمی، با نظام فکری و ارزشی معتبر و مقبول

۱. در این مجموعه، مفهوم مد نظر از واژه «تربیت» عبارت است از: فرایندی جامع- شامل تمام تلاش های زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانه آدمی- که به صورت امری واحد و یک پارچه و درهم تنیده، با تحول تمام ابعاد وجودی انسان، به مثابه یک کل، سر و کار دارد. بدیهی است که به لحاظ منطقی هیچ یک از بخش های زیرمجموعه این فرایند جامع، نمی‌توانند در عرض آن تلقی شوند.

در پیشینه علمی و فرهنگی ما، از گذشته‌های دور واژه «تربیت» شامل تمام ابعاد و اجزای فرایندی است که زمینه تحول اختیاری و آگاهانه آدمی را فراهم می‌کند. لذا نه تنها به لحاظ گستره مفهومی نیاز به واژه مکملی مانند تعلیم ندارد، بلکه به نظر می‌رسد استفاده از هر گونه واژه ای در عرض این کلمه (به صورت ترکیب عطفی) موهم تقلیل این مفهوم گسترده به بخش هایی از آن و نیز باعث نگرش تفکیکی به این فرایند یک پارچه و درهم تنیده خواهد شد (برای توضیح در این باره، رک: کاردان، اعرافی و دیگران، ۱۳۷۲، ص ۹-۳۳۸ و ابراهیم زاده ۱۳۸۱ ص ۳۹). براساس نگرش اسلامی این مفهوم دربردارنده تمام اقدامات و تدابیری (مانند تمهید شرایط محیطی، تأدیب، تزکیه، تعلیم، مهارت آموزی، تذکر و موعظه) است که باید در راستای هدفی واحد (یعنی شکل گیری و تعالی شخصیتی یک پارچه و توحیدی) به طور سنجیده و مرتبط، هماهنگ و درهم تنیده سامان یابند [چنان که در منابع تربیتی غرب نیز - به رغم رواج روح تفکیکی در تمدن مدرن - واژه Education از چنین شمولی برخوردار است و هیچ یک از واژگان ناظر به مفاهیم زیر مجموعه این مفهوم را به آن عطف نمی‌کنند].

به علاوه چنان که می‌دانیم تفکیک این فرایند واحد به دو بخش متمایز مانند «تعلیم» و «تربیت» یا «آموزش» و «پرورش» مشکلات نظری و عملی فراوانی را به دنبال خود می‌آورد. بنابراین، مراد از واژه «تربیت» در این مجموعه همان معنای عام و جامع (=معدل مفاد اصطلاح رایج «تعلیم و تربیت») و نه معنای خاصی است که در مقابل اموری نظیر تعلیم و تدریس در نظام آموزشی فعلی صرفاً ناظر به فعالیت های پرورشی مکمل و فوق برنامه درسی (بنا بر ایده جدایی آموزش از پرورش) یا جنبه های اخلاقی، نگرشی و عملی (بنا بر انگاره تفکیک بینش و دانش انسان از ارزش و نگرش او) مطرح است. البته خواننده ژرف اندیش از تأمل در مباحث فلسفه تربیت در این مجموعه به این نتیجه خواهد رسید که تأکید بر این موضوع (نام گذاری فرایند یاد شده به عنوانی بسیط نظیر «تربیت» در برابر اصطلاح مرکب رایج) نه مناقشه ای لفظی و قابل چشم پوشی، بلکه ناشی از تأمل در لوازم معنایی اصطلاح مزبور (و آثار عملی نامطلوب نگرش تفکیکی به این فرایند) و معلول توجه به یکی از خصوصیات مهم این فرایند بر اساس دیدگاه اسلامی- یعنی یک پارچگی و درهم تنیدگی آن - است که نیازمند نوعی تحول مفهومی در اصطلاح رایج و تغییر نگرش در همه عوامل اجرایی این فرایند است و بدیهی است که نام گذاری صحیح گامی ضروری در مسیر این تحول مفهومی و تغییر نگرش به شمار می‌آید.

در جامعه اسلامی ایران و نیز با دیگر خصوصیات فرهنگی، اجتماعی و بومی کشور، هماهنگ و سازگار باشند.^۱

با عنایت به این مشکل بنیادی، به رغم مساعی قابل تقدیری که پس از پیروزی شکوهمند انقلاب اسلامی برای اصلاح و تحول نظام نوین تربیت - به ویژه تغییرات ارزشمندی که در ساختار و محتوای آن صورت گرفته است، لیکن هنوز تا دستیابی به وضع مطلوب فاصله زیادی وجود دارد. به همین دلیل مقام معظم رهبری (دام ظلّه) بارها بر ضرورت تحول بنیادین در این نظام و بازسازی آن مبتنی بر تعالیم و معارف انسان ساز اسلام و مبانی استوار و متناسب با مقتضیات تحول همه جانبه فرهنگی و اجتماعی ناشی از انقلاب اسلامی تأکید ورزیده‌اند.

با درک عمیق این نیاز و در پاسخ به ندای مقام معظم رهبری، شورای عالی آموزش و پرورش، به عنوان مرجع سیاستگذاری در حوزه آموزش عمومی و متوسطه، تصمیم به تدوین و تصویب «سند ملی آموزش و پرورش» به مثابه سند تحول بنیادین گرفت.

اعضای شورای راهبری طرح سند ملی آموزش و پرورش در افق چشم انداز بیست ساله «با در نظر گرفتن نقش محوری برای ارزش ها و باورهای دینی و ملی در ترسیم جهت گیری های تحول اساسی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، بر تدوین عناصر این سند راهبردی بر اساس مبانی نظری با الگوی اسلامی و ایرانی»^۲ تأکید نموده اند.

در این راستا، بخش محوری تحقیقات ناظر به تدوین سند یادشده، بنا بر مدل مفهومی مصوب شورای علمی این طرح، به مطالعات نظری گسترده و روشمندی اختصاص یافت که در پنج محور به منظور تدوین مبانی نظری این سند با رویکرد اسلامی و ایرانی تحت نظر کمیته مطالعات نظری طراحی شد و توسط جمعی از محققان برجسته علوم تربیتی طی سال های ۱۳۸۴ تا ۱۳۸۹ انجام یافتند.^۳

اعضای کمیته مطالعات نظری با تحلیل و آسیب شناسی عمیق جریان تربیت در جامعه - خصوصاً با تمرکز بر «نظام تربیت رسمی و عمومی»^۴ - به این نتیجه رسیدند که مجموع سیاست

۱. صاحب نظران بسیاری در خصوص فقر نظری جریان تربیت در کشور - به خصوص فقدان مبانی نظری مناسب برای نظام فعلی تربیت رسمی (اعم از آموزش و پرورش و آموزش عالی) - هشدار داده‌اند، از جمله: (نفیسی، ۱۳۷۸)، (باقری، ۱۳۸۰)، (اعرافی، ۱۳۸۲)، (آقازاده، ۱۳۸۳)، (زیباکلام، ۱۳۸۴)، (کاردان، ۱۳۸۵) و (محسن پور، ۱۳۸۶).

۲. به نقل از مصوبه شورای راهبری طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش

۳. برای اطلاع تفصیلی از روش شناسی، محورهای اصلی، عناوین و مشخصات مطالعات نظری به پیوست شماره ی (۱) مراجعه کنید.

۴. بر اساس آنچه که در زیرنویس شماره (۱) گفته شد، در این نوشته، اصطلاح «تربیت رسمی و عمومی» برای اشاره به بخش سازمان یافته و الزامی از فرایند تربیت - یعنی تحصیلات مدرسه ای پیش از دانشگاه (Schooling) - و به جای اصطلاح رایج «آموزش و پرورش» به کار گرفته شده است و تنها در نقل قول های مستقیم یا اشاره به عناوین و قوانین مصوب و برای حفظ امانت است که ناگزیر از استعمال اصطلاح رایج شده ایم. ناگفته نماند که برای انتخاب تعبیری فارسی، رسا



ها، برنامه ها، تدابیر و اقدامات نظام تربیت رسمی و عمومی کشور به لحاظ نظری با سه مشکل بنیادی مواجه بوده وهستند.

این سه مسئله مهم، که به نظر می رسد، سایر مسائل و مشکلات متعدد نظری و عملی فرآیند تربیت - دست کم در نظام تربیت رسمی و عمومی- نیز به آنها باز می گردد، عبارتند از :

۱- مجموع تدابیر و فعالیت های طراحی شده یا انجام گرفته برای تربیت افراد جامعه، به ویژه نسل جوان، با وجود زمینه دینی و فرهنگی مساعد، مشارکت قابل توجه عموم مردم (خصوصاً فرهیختگان)، اهتمام جدی رهبران نظام سیاسی و سرمایه گذاری نسبتاً قابل توجه در این زمینه، اساساً در چهارچوب فلسفه تربیتی مدون و بومی متناسب با جامعه اسلامی ایران تنظیم و سامان دهی نشده اند تا التزام به آن هم سویی و هماهنگی میان این برنامه ها و تلاش های تربیتی گسترده را در پی داشته باشد. لذا، مشاهده موارد بسیاری از ناسازگاری در این وضعیت، امری قابل انتظار و حتی اجتناب ناپذیر است و نباید توقع داشت با تدابیری نظیر صدور دستورالعمل و ابلاغ بخشنامه و یا با تشکیل شورای هماهنگی بین نهادهای تربیتی، بتوان با این گونه ناسازگاری ها و ناهماهنگی های آشکار مقابله کرد. افزون بر آن، فلسفه پنهان (و نامدوّن) بسیاری از طرح ها و برنامه های نظام فعلی تربیت رسمی، صبغه وارداتی و غیر بومی دارد؛ از این رو عموم این طرح ها و برنامه ها، نه با دیدگاه تربیتی مبتنی بر سنت و فرهنگ اصیل اسلامی و ملی ما سازگارند و نه با مقتضیات انقلاب اسلامی و فرهنگ تحول جویانه آن تناسب دارند.

۲- نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی - بخش مسئول "تحصیلات مدرسه ای" - فاقد فلسفه ای مدون با خصوصیت اسلامی و ایرانی است تا ویژگی ها، غایت، اهداف و اصول حاکم بر این نوع تربیت را تعیین و ارتباط آن را با سایر عوامل سهیم و مؤثر در جریان تربیت (نظیر دولت، خانواده، رسانه و نظام آموزش عالی) مشخص کند. فقدان چنین فلسفه خاصی برای نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی، باعث شده تا در نظری ساده اندیشانه، تمام جریان پیچیده و گسترده تربیت، به این نوع محدود از تربیت فروکاسته گردد و یا مسئولیتی بسیار بیش از توان و ظرفیت، از نظام تربیت رسمی و عمومی خواسته شود؛ ضمن آن که التزام نداشتن به فلسفه ای مدون و مورد توافق، نوعی ناسازواری (و حتی تعارض) درونی را در مجموع سیاست ها و برنامه های نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی (افزون بر ناهماهنگی بیرونی با سایر عوامل سهیم و مؤثر در جریان تربیت) به وجود آورده است.

و مناسب برای اشاره به مفهوم مرکب «تربیت رسمی و عمومی» - به مثابه معادلی برای اصطلاح «آموزش و پرورش» - که در عین حال متناسب با دیدگاه حاکم بر فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران باشد، از فرهنگستان زبان و ادب فارسی، درخواست یاری شده است.

۳- سازمان‌دهی و گسترش نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی بدون تکیه بر الگوی نظری جامع با دو ویژگی اسلامی و ایرانی انجام یافته است؛ در صورتی که نخست باید تکلیف برخی مباحث مهم و اساسی درباره این نظام (نظیر تعیین رسالت و کارکردها، حدود مسئولیت، نقش ارکان جریان تربیت در این نظام و نحوه ارتباط آن با دیگر عوامل سهیم و مؤثر)، بر مبنای فلسفه خاص تربیت رسمی و عمومی، و با توجه به مقتضیات اجتماعی و شرایط زمانی و بومی مشخص می‌شد و سپس با توجه به این مباحث، طراحی ساختار و سامان‌دهی اجزا و مؤلفه‌های نظام تربیت رسمی و عمومی در چهارچوب نظری منسجم و سازگار با چنین فلسفه‌ای انجام می‌گرفت. متأسفانه، به سبب غفلت از ضرورت تدوین چنین الگوی نظری جامع برای نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی، بیشتر طرح‌ها و برنامه‌های این نظام و اصلاحات و تحولات مورد نظر در بخش‌های مختلف آن، بر مبنای نظریه‌های غیر بومی و با اقتباس محض از دیگر نظام‌های آموزشی جهان و یا با التقاط ناموزون - بدون ملاحظه تناسب و هماهنگی میان همه اجزا و یا ارتباط معنادار با دیگر عوامل سهیم و تأثیرگذار در موفقیت جریان تربیت - انجام گرفته‌اند.

از این‌رو، طی فرآیند تلفیق نتایج مجموعه مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش سعی شد تا با تحقق اهداف ذیل، راه حلی معتبر برای سه مشکل اساسی یادشده، از طریق تدوین الگوهای نظری کلان و خرد با رویکرد اسلامی و متناسب با شرایط و مقتضیات حاکم بر جمهوری اسلامی ایران به دست آید:

تدوین «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران»؛

تدوین «فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران»؛

تدوین «رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران»؛

استخراج دلالت‌های مبانی نظری مدون برای دیگر عناصر سند ملی آموزش و پرورش.

بر این اساس، آنچه در پی می‌آید، گزارش نهایی «طرح تلفیق یافته‌های مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش» است که به منظور تدوین مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی، ناظر به اهداف یادشده و با بهره‌مندی از یافته‌های معتبر مجموعه مطالعات نظری و سایر منابع، در قالب تحلیلی جدید و ترکیبی مبتکرانه ساماندهی شده و پس از بحث و بررسی در کارگروه تلفیق نتایج مطالعات نظری توسط نگارنده و همکاران به زیور تألیف آراسته شده است.

افزون بر استفاده از نظرات بسیاری از صاحب نظران و کارشناسان در روند تألیف و تدوین این مجموعه، از نظرات انتقادی و پیشنهادهای اصلاحی تعداد زیادی از تربیت پژوهان (که

اکثر ایشان از استادان فلسفه تربیت در دانشگاه ها و مراکز پژوهشی می باشند) در تدوین نهایی این متن بهره مند شدیم. هم چنین پس از ارائه این مجموعه به دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی از نظرات ارزشمند کارشناسان «کمیسیون حوزوی شورای عالی انقلاب فرهنگی» برای تکمیل و اصلاح ویرایش نهایی این مجموعه استفاده کردیم.

این فرآیند طولانی نظر سنجی و اعتبار بخشی توسط صاحب نظران و متخصصان، افزون بر تأیید و اعتبار بخشی کلی ساختار و محتوای این مجموعه توسط شورای عالی آموزش و پرورش، به اصلاحات قابل توجهی در برخی از نکات مهم محتوایی و ساختاری و نیز تکمیل منابع و مستندات این مجموعه انجامید و در نهایت با تأیید آخرین نگاشت به وسیله حجت الاسلام والمسلمین علیرضا اعرافی (ناظر علمی تدوین این مجموعه از آغاز تا انجام و عضو محترم شورای عالی انقلاب فرهنگی) از سوی شورای عالی انقلاب فرهنگی مورد تأیید نهایی قرار گرفت.

با عنایت به سعی فراوانی که برای استفاده حداکثری از محدود تحقیقات انجام یافته در این باره و همچنین بهره مندی از نظرات ارزشمند صاحب نظران و کارشناسان تربیتی و تجارب مفید گذشته به عمل آورده و کوشیده ایم تا معیارهای مد نظر^۱ در «روش شناسی مطالعات نظری» را حتی الامکان مراعات کنیم؛ بر این باوریم که محتوای این متن مدون تحت عنوان «**مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران**» می تواند به منزله چارچوب نظری استواری برای نقد، اصلاح و تحول اساسی نظام فعلی تربیت

۱ این معیارها عبارت اند از:

- تکیه بر مفاد آموزه های بنیادی اسلام و سازگاری با رهنمودهای معیاری تعلیم تربیتی اسلام؛
- نقش محوری «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» و «فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» در تدوین «رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران»؛
- سازگاری و تناسب با خصوصیات فرهنگی، تاریخی و اجتماعی جامعه اسلامی ایران (که این خصوصیات بیش از همه در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران متجلی است)؛
- تکیه بر آخرین دستاوردهای معتبر تحقیقات نظری (رشته های و بین رشته ای) در جهت شناخت و هدایت فرآیند پیچیده و گسترده تربیت در رشته های مختلف علوم تربیتی؛
- ملاحظه ظرفیت ها و امکانات و محدودیت های نظام تربیت رسمی و عمومی به عنوان نهادی فرهنگی و اجتماعی و نیز نحوه تعامل و مشارکت این نظام با سایر سازمان ها و نهادهای دخیل و مؤثر در فرایند تربیت؛
- داشتن رویکردی آینده نگر، واقع بین و پویا در مواجهه با تحولات روز افزون ملی و جهانی (در عرصه های نظیر فناوری اطلاعات، اقتصاد، فرهنگ و سیاست)؛
- بهره مندی مناسب از تجارب موفق سایر نظام های آموزشی جهان با پرهیز از تقلید صرف یا التقاط ناموزون؛
- دارا بودن عناصر و مؤلفه های منسجم، سازوار و به هم پیوسته و وجود ارتباط معنادار و منطقی میان همه اجزا و ابعاد؛
- توانایی برای پشتیبانی از ارائه راه حل های واقع بینانه و کارآمد برای مهم ترین چالش ها و بحران های فعلی و در پیش رو؛
- هماهنگی با اسناد بالادستی مانند قانون اساسی، سیاست های کلی نظام و سند چشم انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران.

رسمی و عمومی کشور مورد استفاده قرار گیرد. افزون بر این، به نظر می‌رسد بخش نخست این مجموعه (فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران) نیز به خوبی می‌تواند برای تحول اساسی مورد نظر در دیگر سازمان‌ها و نهادها و بخش‌های نظام تربیت رسمی و غیر رسمی - در همه سطوح ومؤلفه‌ها - سودمند واقع شود و به لحاظ مفهومی نیز ارتباطی منطقی را بین همه انواع تربیت و میان نظام‌های تربیت رسمی با نهادهای تربیت غیررسمی در کشور ایجاد نماید.

ماهیت پیچیده و بین رشته‌ای موضوعات تربیتی و لزوم رعایت ملاحظات نظری و علمی همراه با توجه به مسائل عملی و چالش‌های کنونی و درپیش رو، مقتضی آن است که چنین امر مهمی را نتوان یک بار و برای همیشه سامان داد؛ لذا انتظار می‌رود مراکز علمی حوزه و دانشگاه، در درازمدت راهبرد تولید علوم تربیتی و نظریه‌پردازی با رویکرد اسلامی را با عنایت به خلأ چشم‌گیر پیشینه مباحث نظری بومی با رویکرد اسلامی در حوزه‌هایی نظیر فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی مدنظر قرار دهند. خصوصاً با توجه به فقدان الگوهای نظری راهنمای سیاست‌گذاری و عمل تربیتی در این عرصه - که خود یکی از محدودیت‌های غیر قابل اجتناب در جریان تدوین سند تحول بنیادین بوده است - این مراکز باید ظرفیت و امکانات خود را در راستای الگوپردازی نظری براساس مبانی اسلامی با مراعات مقتضیات زمانی و موقعیت بومی در این قلمرو حساس به کار گیرند.

در پایان باید از همه عزیزانی تشکر کنیم که هر یک به نحوی در روند تکوین و اصلاح مکرر ویرایش‌های قبلی این مجموعه و نیز در فرآیند تهذیب و اصلاح و تایید نهایی آن نقشی مؤثر و ارزنده داشته‌اند؛

این سپاسگزاری به‌ویژه متوجه همکاران و صاحب‌نظران ارجمندی است که به نام آنها اشاره می‌شود:

اعضای متعهد کارگروه تلفیق نتایج مطالعات نظری - دکتر محمد حسنی، دکتر سوسن کشاورز و سرکار خانم آمنه احمدی - که با کوششی وصف ناپذیر و همتی بلند در فرایند پیچیده تلفیق یافته‌های مطالعات نظری و روند طولانی تألیف این مجموعه و اصلاح مکرر آن حضور داشته‌اند. هم چنین از آقای مهندس مهدی نوید ادهم دبیر کل محترم شورای عالی آموزش و پرورش که علاوه بر مدیریت طرح تدوین سند، مسئولیت طرح تدوین الگوی نظری زیرنظام فضا، تجهیزات، و فناوری را بر عهده داشته‌اند ضمناً از مسئول توانمند و متعهد طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش جناب آقای دکتر محمود مهر محمدی، که افزون بر مدیریت علمی مجموعه مطالعات، مسئولیت طرح تدوین الگوی نظری زیر نظام برنامه درسی متقبل شده‌اند.

ناظران محترم طرح - استادان برجسته و صاحب نظر در قلمرو تربیت اسلامی حجت‌الاسلام



والمسلمین علی‌رضا اعرافی - که از نظرات دقیق و رهنمودهای کلیدی ایشان در مراحل مختلف تدوین و اصلاح این مجموعه استفاده فراوان بردیم - و دکتر خسرو باقری علاوه بر نظرات کارشناسانه، که از دیگر آثار و تحقیقات ارزشمند ایشان نیز در این خصوص بهره مند شدیم؛ هم چنین استاد بزرگوار، مرحوم دکتر علی محمد کاردان که با نظارت کلان بر مجموعه مطالعات نظری، مشارکت و همراهی صمیمانه و عالمانه در سامان یافتن طرح داشته اند.

مسئول پروژه تدوین فلسفه تعلیم و تربیت رسمی در اسلام سرکار خانم دکتر جمیله علم الهدی و همکاران محترم ایشان که تلفیق نتایج مطالعات نظری با تکیه بر نتایج معتبر این تحقیق انجام یافته است و نیز سایر محققان اصلی مطالعات نظری و ناظران دلسوز و همکاران محترم این مطالعات، که به تناسب از نتایج تلاش ارزشمند ایشان در تدوین بخش های سه گانه مجموعه مبانی نظری بهره مند شدیم؛

شماری از استادان علوم تربیتی، فضایی حوزوی صاحب نظر در مباحث تربیتی، و پژوهشگران صاحب نظر در مسائل تربیتی و جمعی از مدیران ارشد و کارشناسان فکور حوزه ستادی و اجرایی وزارت آموزش و پرورش و نیز برخی از مدرسان مراکز تربیت معلم که در نقد و ارزیابی ویرایشهای قبلی این مجموعه به طور فعال مشارکت نموده اند و نظرات ارزشمند و دلسوزانه ایشان در تهذیب و تنقیح این متن و کمال نسبی آن نقش قابل توجهی داشته است؛

وما توفیقی الا بالله العلی العظیم

علی رضا صادق زاده قمصری

عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس

و مسئول کمیته مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش

سخنرانی دکتر احمدی نژاد

در مراسم رونمایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

امروز که پا در راهی نهاده‌ایم که به فضل الهی سراسر نور و روشنایی و قله آن رسیدن به همه آرزوها و آرمان‌های فطری و تاریخی بشر است. به‌همین خاطر امروز از مهم‌ترین روزهاست.

اما چرا تعلیم و تربیت مهم است؟ آیا فقط در جمهوری اسلامی و برای ملت ایران تعلیم و تربیت مهم است؟ باید گفت که در طول تاریخ و برای همه ملل موضوع تعلیم و تربیت مهم‌ترین موضوع بوده است، نگاه‌های به تعلیم و تربیت گوناگون است، حتی کسانی که به‌دنبال فتح و سیطره بر دنیا و گستردن بساط استکبار و چپاول ملت‌ها و انسان‌ها هستند، برای آن‌ها نیز تعلیم و تربیت و آموزش و پرورش مسئله محوری و کلیدی است، چه برسد برای ملت‌هایی که دارای آرمان‌های بزرگ، مکاتب رهایی‌بخش و انسان‌ساز هستند. تعلیم و تربیت مهم است، چون که موضوع آن انسان است که مهم‌ترین موضوع عالم هستی است، یعنی مهم‌ترین موضوعی که خداوند خلق کرده انسان است و هر اتفاقی بخواد در عالم هستی بیفتد نتیجه اتفاقاتی است که برای انسان و در درون انسان رخ می‌دهد. (انّ الله لا یغیر ما به قوم حتی یغیر ما به أنفُسِهِمْ) هر اتفاق بیرونی نتیجه تغییر و به نتیجه رسیدن موضوع انسان بیان شده است. هر مسئله‌ای که به انسان مربوط باشد مهم است به‌خصوص مسئله‌ای که به انسانیت و حقیقت انسان برمی‌گردد و موضوع تعلیم و تربیت انسان و حقیقت آن است.

در موضوع انسان به‌دنبال دو هدف متعالی هستیم، اول شکوفا شدن، کمال یافتن، اعتلا و عظمت یافتن خود انسان یعنی تک‌تک انسان‌ها، چرا که خدای متعال انسان‌ها را نیافریده است که کسی اسیر دیگری باشد یا سقف تعالی و کمال او در یک حد محدودی بسته شود، خدا انسان‌ها را برای جنگ، نزاع، برتری‌طلبی، خودخواهی، ارضای خودخواهی‌ها، خودبرتربینی‌ها و توسعه‌طلبی‌ها نیافریده است بلکه انسان را خلق کرده که خلیفه او بر روی زمین باشد. یعنی تجلی خدا در زمین، آن‌قدر بالا برود که هر کس او را نگاه کرده انگار خدا را نگاه کرده است و این استعداد را درون انسان قرار داده است. درواقع فطرت الهی انسان، ذخیره و استعداد خدایی شدن انسان اوست. از دیدگاه ما هیچ سقفی برای تعالی انسان وجود ندارد، او آزاد آزاد است و هیچ کس حق برتری جویی و استعلا و استکبار ندارد، هیچ کس حق تحقیر او را ندارد. هیچ کس حق بهره‌کشی از او را ندارد، کرامت انسان موضوع محوری است، هیچ کس حق ندارد او

را تحقیر نماید. مهم‌ترین امر در تعلیم و تربیت شناساندن خود انسان به خودش است. اگر انسان خود را شناخت دیگر بردگی، اسارت، حقارت، فاصله طبقاتی، کینه‌توزی، تجاوز، جنگ و مشکلات گوناگون معنایی ندارد. اگر کسی خودش را بشناسد و قدر خودش را بداند دیگر تن به پستی‌ها نمی‌دهد، جز قله کمال را طلب نمی‌کند و راه رسیدن به این قله عبارت است از: عبودیت و عدالت و عشق، تنها راه کمال انسان و آزاد شدنش از همه اسارت‌های درونی و بیرونی عبودیت است. کسی که به غیر از درگاه الهی سجده می‌کند، در بستر اسارت در حال حرکت است.

اولین هدف تعلیم و تربیت، ساختن انسان‌هاست و ساختن انسان چیزی نیست که بشود به او تحمیل کرد، بلکه برداشتن موانع است. خدای متعال همه استعدادهای الهی شدن را در دل انسان‌ها قرار داده است؛ اما موانع غفلت‌ها و موانع اجتماعی سر راه این تکامل وجود دارد. هنر تعلیم و تربیت این است که این موانع را رفع نماید تا انسان بتواند حرکت کند و خودش را بشناسد و تحمیلی هم در کار نیست، اصلاً نمی‌شود اخلاق انسانی و ارزش‌های الهی را با تحمیل جا انداخت و در وجود کسی نهادینه کرد. این مسئله با ذات و فطرت الهی او - که آزاد آفریده شده است - ناسازگار است، همه علوم در دل انسان است، خدای متعال فرموده است: «عَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا» همه علم را خدا به انسان تعلیم داده است، پس چرا شکوفا نمی‌شود؟ گرد و غبار، اسارت، غل و زنجیر هست، پیامبران مبعوث شدند غل و زنجیرهای خودی و غیرخودی و بیرون از خود را بردارند، بنابراین هدف اول کمال انسان است. از این منظر تک تک آدم‌ها انسان هستند، مخلوق خدایند و عزیزند و باکرامتند و تک تک آدم‌ها می‌توانند به اوج برسند. هدف دوم عبارت است از: برپایی جامعه کمال‌یافته، زندگی سعادت‌مند و حیات طیبه. خدا انسان‌ها را خلق نکرده که در این دنیا دائم در زجر، عذاب، بدبختی و جنگ باشند و دیدگاهشان این باشد، بعد از این که از دنیا رفتیم همه چیز درست می‌شود. بله، هم حیات و هم انسان جاوید است، اما خواست خدا این نبوده که در این دنیا دائم زجر، فاصله طبقاتی، محرومیت‌ها، هزاران هزار آرزوهای فروخته و غیره باشد، خواست این است که در این عالم هم یک حیات طیبه و زندگی سعادت‌مند، به دست انسان‌ها برپا شود که در او عدالت حاکم باشد، آزادی، عبودیت، عشق و محبت وجود داشته باشد، همه انسان‌ها طعم کمال انسانی را در همین دنیا بچشند. ساخته‌شدن انسان و ساخته شدن جامعه سعادت‌مند دو روی یک سکه‌اند، به هم پیوسته‌اند، علت و معلول هم هستند، برای ساختن جامعه سعادت‌مند باید انسان‌ها ساخته شوند، تلاش و مجاهدت کنند و برای ساخته شدن انسان‌ها باید عدالت اجتماعی به جامعه حاکم باشد. خوب این سؤال جدی پیش می‌آید که شما می‌گویید انسان کمال‌یافته، جامعه سعادت‌مند اینها نشانه‌هایش چیست؟ الگوش کدام است؟ شما نمی‌توانید بدون ارائه الگو نظام تعلیم و تربیت برپا کند. خداوند برای هر دوی این‌ها الگوی مناسب معرفی کرده است. در موضوع انسان، خدا اوج قله انسانی را، انسان کامل قرار داده است و او را به انسان‌ها معرفی کرده است و همه زیبایی‌ها و شکوفایی‌ها و عظمت‌های انسانی را در گرو پیوستگی، هماهنگی و سنخیت پیدا کردن با او قرار داده است. در هر عصر و در عصر ما، امام عصر (عجل الله تعالی فرجه الشریف) الگو، نقطه اوج و پیوسته به خداست. پایش بر روی زمین اما اندیشه و قلبش در آسمان است. خداوند او را برای انسان‌ها الگو و معیار قرار داده گفته اگر می‌خواهید

به قله برسید، این الگوی شماسست و برای زندگی اجتماعی سعادت‌مند هم همین‌طور. خدای متعال وعده داده که در سایه حاکمیت این انسان کامل جامعه‌ای به‌وجود خواهد آمد که همه انسان‌ها در آن فرصت خدایی شدن، شکوفا شدن، لذت بردن و لمس زیبایی‌های هستی را پیدا خواهند کرد و آن، جامعه‌ی عدل مهدوی است. وظیفه نظام تعلیم و تربیت این است که از یک سو انسان‌ها را متوجه این انسان کامل نماید و از سوی دیگر، آن‌ها را برای زندگی در جامعه مهدوی آماده سازد. این مسئله هدف آموزش و پرورش است. چه کسانی شایسته زندگی در جامعه مهدوی هستند؟ کسانی که عالم باشند، در این جامعه انسان‌های بی‌اطلاع و جاهل جایی ندارند. جامعه کمال‌یافته مبتنی بر انسان‌های کمال یافته است، یعنی هر چه آدم‌ها عالم‌تر باشند در آن صورت در جامعه اسلامی ارزش‌های اسلامی و الهی مستقر خواهد شد. جامعه‌ای که پست باشد طعم زیبایی و سعادت را نخواهد چشید.

در کنار انسان‌های بی‌اطلاع و غافل، انسان‌های عالم و مومن لازم داریم ما نیازمند انسان‌های شجاع و بانشاط هستیم.

آدم‌های خمود، مأیوس، بی‌رمق و بی‌حوصله طعم سعادت را نخواهند چشید و استقرار جامعه سعادت‌مند نمی‌تواند کمک کنند. باید با نشاط، شاد و پرتحرک باشند. ما نیازمند انسان‌های فکور و اندیشمند هستیم، خدا به انسان همه چیز داده تا استفاده حداکثری کند نه حداقلی.

ما انسان‌های آزاد می‌خواهیم. انسان‌های خودخواه، بخیل، کوتاه فکر دم دستی‌نگر نمی‌خواهیم. این‌ها نمی‌توانند جامعه سعادت‌مند را برپا کنند، خداوند چنین انسان‌هایی را دوست ندارد. باید آزاده باشد حتی اگر دین ندارد، امام حسین (ع) فرمود: اگر دین ندارید حداقل آزاده باشید. انسان‌های حق‌پذیر، نوآور، خلاق، مبتکر و کارآفرین، جامعه سعادت‌مند نیازمند چنین آدم‌هایی هست. نه اینکه ۴ نفر به مراتبی برسند و جامعه را اداره کنند و بقیه هم در پایین‌ترین مرتبه باشند؛ هرگز، هر چه آحاد مردم کمال یافته‌تر و متعالی‌تر باشند مدیریت جامعه ممتازتر و سعادت جامعه در رتبه بالاتر خواهد بود. نظام تعلیم و تربیت باید این اندیشه و آرمان را نهادینه کند، همه دنبال ۱۰۰ باشند. چرا دنبال ۱۰؟ چرا دنبال ۲؟ ما در هر رشته‌ای انسان‌های عالم می‌خواهیم اینها وظیفه تعلیم و تربیت است.

ما کمال خود را در نابودی دیگران نمی‌بینیم اصلاً در مسیر کمال الهی مزاحمتی وجود ندارد، رقابت به این معنا نیست همه یار هم هستند و این دستور خداست (تعاونوا علی البر و التقوی) در مسیر تقوا و بر اگر همه یار هم باشند تظالم نیست.

تربیت در متن تعلیم است و این‌گونه نیست که اصل تعلیم باشد و تربیت فوق برنامه باشد. مثلاً بگوییم یک برنامه دارید که باید فیزیک، شیمی و ریاضیات بخوانید و حالا یک فوق برنامه هم داریم که باید تربیت بشوید. تربیت الصاقی نیست بلکه در متن تعلیم است، بنابراین هر معلمی یک مربی است و مهم نیست چه درس می‌دهد. معلم فیزیک باشد یا شیمی یا جغرافی یا ریاضی، هر معلمی باید مربی هم باشد. در نظام تعلیم و تربیت همه مربی‌اند و مسئولیت اصلی با آموزش و پرورش است که چند تا رکن دارد؛ مدیریت و باز مدرسه، خودش چند رکن دارد، اول معلم، همه چیز در معلم است، باید بالاترین اهتمام در تکریم، تشویق، حرکت و پیشتازی معلم باشد، معلم باید خودش در همه این ویژگی‌ها پیشتاز

باشد و الا اتفاقی نمی‌افتد. الگوهای جامعه ما مربیان و معلمانند. بنابراین بیشترین اهتمام باید در خدمت معلمان گذاشته شود.

بهترین‌ها باید معلم شوند و خدا را شکر که الان هم بهترین‌ها معلم هستند و این مسئله باید مستمر باشد، همیشه بهترین‌ها و بالاترین استعدادها، اندیشه‌ها، خلاقیت‌ها، شجاعت‌ها و علم‌ها باید وارد فضای تعلیم و تربیت کشور شوند. رکن دوم، دانش‌آموز است، بالاترین سرمایه یک ملت دانش‌آموزان آن است. زیباترین کاری که یک انسان ممکن است انجام دهد تعلیم و تربیت است. این بچه‌ها باید خیلی بزرگ تربیت شوند، بزرگ و دارای همان ویژگی‌هایی که در سند منابع و متون آمده است، بالاخره منابع و متون باید تأمین‌کننده اهداف باشند. نمی‌شود ما جامعه‌شناسی نظام سرمایه‌داری را تدریس کنیم بعد بگوییم بچه‌های ما جور دیگری تربیت شوند. باید خودمان با نگاه خودمان آنها را تربیت کنیم، مدیریت و جامعه‌شناسی باید در خدمت هدایت جامعه باشند، تا اینکه دانش‌آموزان ترقی کنند حتی ما را هم جا بگذارند.

تعلیم و تربیت فقط به تنهایی از مدرسه بر نمی‌آید. نزدیک‌ترین یار مدرسه خانه و خانواده است. اصلاً اگر خانواده‌ای خوب کار نکند، برای مدرسه خیلی سخت است که بخواهد کوتاهی او را جبران نماید، ولو مأموریتش را به‌طور کامل انجام دهد.

شما در مدرسه الگویی را ارائه می‌نمائید، در حالی که او در رسانه یک الگوی دیگری را با تناقض‌های فراوان می‌بیند، تناقضی نباید وجود داشته باشد، ما چیزی را به او تعلیم دهیم و او چیز دیگری را ببیند. اینها همه باید برای اعتلای کشور دست به دست هم دهند. یعنی ساختن و پرداختن انسان‌های بزرگ و متعالی و گام برداشتن به سمت جامعه مهدوی، این‌ها شدنی است.

همان‌طور که به‌خوبی اشاره شد در تدوین سند، خیلی‌ها زحمت کشیدند، چند هزار نفر ساعت‌ها جلسه، بحث و مطالعه انجام دادند. اینکه این سند کامل است و همه حقایق در آن هست، نمی‌شود گفت که عصاره اندیشه اندیشمندان ما در نظام تعلیم و تربیت کشور است. خیلی‌ها زحمت کشیدند؛ حوزه، دانشگاه، با محوریت آموزش و پرورش، فرهنگیان، معلمان و مدیران، من شاهد بودم که چقدر کار انجام شد. در شورای عالی انقلاب فرهنگی هم همین‌طور. من از همه تشکر می‌کنم.

ما قبلاً برای اینکه بچه‌ها را به مرز دانشگاه برسانیم آموزش می‌دادیم، همه برنامه‌های آموزشی خارج از اراده شما و ما، با هدف رساندن بچه‌ها به آن طرف مرز کنکور جهت‌دهی شده بود، خوب این چه هدفی است، بعد که می‌رود دانشگاه، تازه باید کار یادش بدهیم که جایی مشغول شود. ۶۱ سال عمر و موجودیت یک ملت را صرف کنیم، تازه باید یک دوره آموزشی بگذاریم تا جایی مشغول کار شود پس نظام تعلیم و تربیت چیست؟

امیدوارم که این سند و عملکرد خوب جامعه فرهنگی الگوی متعالی از نظام تعلیم و تربیت را در عمل به دنیا نشان دهد، من از همه شما تشکر می‌کنم. انشاءالله زحمات و تلاش‌های شما و جامعه فرهنگی، معلمین عزیز، آموزش و پرورش و همه کسانی که دل در گرو اعتلای انسان و جامعه انسانی دارند مورد رضای خدای متعال و امام عصر (عج) قرار بگیرند.

فهرست

بخش نخست

فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران / ۳۱

مقدمه.....	۳۳
۱. مبانی اساسی تربیت.....	۴۱
۱-۱. مبانی هستی‌شناختی.....	۴۵
۱-۲. مبانی انسان‌شناختی.....	۵۳
۱-۳. مبانی معرفت‌شناختی.....	۶۳
۱-۴. مبانی ارزش‌شناختی.....	۸۳
۱-۵. مبانی دین‌شناختی.....	۱۰۲
۱-۶. با هم‌نگری مبانی اساسی.....	۱۱۳
۱-۶-۱. واقعیت انسان و موقعیت او در هستی.....	۱۱۳
۱-۶-۲. جایگاه شایسته آدمی در هستی.....	۱۱۶
۱-۶-۳. چگونگی وصول انسان به جایگاه شایسته خود در هستی.....	۱۲۰
۲. تبیین چیستی تربیت.....	۱۲۴
۲-۱. استنباط و پردازش مفاهیم کلیدی.....	۱۲۵
الف) مفاهیم کلیدی عام (گروه اول).....	۱۲۵
ب- مفاهیم کلیدی خاص (گروه دوم).....	۱۳۲
۲-۲. تعریف تربیت.....	۱۳۵
۲-۳. تبیین ویژگی‌های تعریف.....	۱۳۶
۳. تبیین چرایی تربیت.....	۱۴۳
۳-۱. اهمیت و ضرورت تربیت.....	۱۴۳



۳-۲. جایگاه تربیت	۱۴۵
۳-۳. غایت، نتیجه و هدف کلی تربیت	۱۴۶
۴-۳. اهداف تربیت	۱۴۹
۴. تبیین چگونگی تربیت	۱۵۵
۴-۱. انواع تربیت	۱۶۱
۴-۲. عوامل سهیم و مؤثر در تربیت	۱۶۲
۴-۳. مقتضیات و موانع تربیت	۱۶۷
۴-۴. ارکان فرایند تربیت	۱۶۹
۴-۵. اصول تربیت	۱۷۹

بخش دوم

فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران / ۱۸۹

مقدمه	۱۹۱
۱. مبانی اساسی تربیت رسمی و عمومی	۲۰۲
۱-۱. مبانی سیاسی	۲۰۲
۱-۲. مبانی حقوقی	۲۰۷
۱-۳. مبانی روان‌شناختی	۲۱۳
۱-۴. مبانی جامعه‌شناختی	۲۱۶
۲. تبیین چیستی تربیت رسمی و عمومی	۲۲۲
۲-۱. تعریف تربیت رسمی و عمومی	۲۳۲
۲-۲. ویژگی‌های تربیت رسمی و عمومی	۲۳۴
۳. تبیین چرایی تربیت رسمی و عمومی	۲۵۸
۳-۱. اهمیت و ضرورت	۲۵۸
۳-۲. نتیجه و هدف کلی تربیت رسمی و عمومی	۲۶۱
۳-۳. اهداف تربیت رسمی و عمومی	۲۶۴
۴. تبیین چگونگی تربیت رسمی و عمومی	۲۶۸
۴-۱. اصول کلی تربیت رسمی و عمومی	۲۶۸
۴-۳. الگوی نظری ساحت‌های تربیت	۲۹۴

۴-۴. ارکان تربیت رسمی و عمومی..... ۳۰۸

بخش سوم

رهنامه نظام تربیت

رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران / ۳۲۱

۱. مقدمه.....	۳۲۳
۱-۱. تعریف رهنامه	۳۲۴
۱-۲. ضرورت تدوین رهنامه:.....	۳۲۴
۱-۳. نتایج و پیامدهای تدوین رهنامه	۳۲۷
۱-۴. ملاحظات روش‌شناسی ویژه در تدوین رهنامه	۳۲۸
۱-۵. جایگاه رهنامه.....	۳۳۰
۲. مشخصات کلی نظام تربیت رسمی و عمومی	۳۳۲
۲-۱. تعریف و قلمرو	۳۳۲
۲-۲. رسالت	۳۳۳
۲-۳. اهداف	۳۳۴
۲-۴. کارکردها.....	۳۳۵
۲-۵. رهیافت	۳۳۶
۲-۶. رویکرد اساسی.....	۳۳۷
۲-۷. روابط	۳۳۸
۲-۸. ساختار نظام تربیت رسمی و عمومی.....	۳۴۶
۳. الگوهای نظری زیر نظام‌های اصلی	۳۶۳
۳-۱. الگوی نظری زیر نظام راهبری و مدیریت تربیتی	۳۶۳
۳-۲. الگوی نظری زیر نظام برنامه درسی	۳۶۸
۳-۳. الگوی نظری زیر نظام تربیت معلم و تامین منابع انسانی.....	۳۸۱
۳-۴. الگوی نظری زیر نظام تامین و تخصیص منابع مالی.....	۳۸۹
۳-۵. زیر نظام تامین فضا، تجهیزات و فن آوری.....	۳۹۵
۳-۷. روابط میان زیر نظام‌های اصلی و مؤلفه ها.....	۴۰۸

پیوست‌ها / ۴۱۵

پیوست ۱: روش‌شناسی مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش ۴۱۷

پیوست ۲: تعاریف، مفاهیم و اصطلاحات ۴۲۷

اهم منابع و مآخذ / ۴۴۱

بخش نخست

فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران

فرایند تربیت، از واقعیت‌های پیچیده، گسترده و بسیار تأثیرگذاری است که از دیرباز در همه جوامع بشری و از منظرهای گوناگون موضوع تدبر و اندیشه‌ورزی و مورد مطالعه قرار گرفته است. در این میان «فلسفه تربیت»^۱، به مثابه «محصول تلاش عقلانی^۲ آدمی درباره چستی، چرایی و چگونگی تربیت با تکیه بر مبانی فلسفی مدلل و با استفاده از شیوه‌های فلسفی متنوع^۳، به مباحثی بنیادی در خصوص این فرایند به شکل تجویزی^۴ و کلان می‌پردازد؛ یا نظریه‌ها، اهداف و سیاست‌ها، محتوا و روش‌ها یا سایر عناصر مربوط به اقدامات و نظام‌های تربیتی و مفروضات و آثار آن‌ها را تبیین، تحلیل، تفسیر و نقد می‌نماید و یا بر همین اساس، کمک به انواع پژوهش (نظری یا کاربردی) را برای پردازش، طراحی و ابداع چنین مواردی را در دستور کار قرار می‌دهد.»^۵

۱. با توجه به توضیح ارائه شده در پاورقی شماره (۱) از صفحه ۲۰، مقصود از فلسفه تربیت در این مجموعه، همان مفهومی است که در کشور ما از اصطلاح رایج «فلسفه تعلیم و تربیت» (و یا تعبیر برخی دیگر از نویسندگان معاصر یعنی «فلسفه آموزش و پرورش») - در برابر ترکیب لاتین Philosophy of Education - در نظر گرفته می‌شود.

۲. البته به نظر می‌رسد محصول این تلاش عقلانی بشر - در همه اقسام و انواع آن - همانند سایر علوم و معارف انسانی، ناگزیر با جهان بینی فلسفی و نظام ارزشی مقبول هر متفکر تربیتی ارتباط دارد و در بستر آن‌ها نشو و نما می‌یابد. از این رو نمی‌توان در مورد هیچ فلسفه تربیتی از محتوای آن فارغ از ارزش و مستقل از جهان بینی سخن گفت، هر چند در مقام داوری باید محتوای نظری هر فلسفه تربیتی به محک استدلال و بررسی منطقی آزموده شود (یعنی محتوای فلسفه تربیت در مقام کشف می‌تواند از انواع جهان بینی و نظام ارزشی متأثر باشد اما در مقام داوری باید آن را مورد بررسی عقلانی قرار داد). بنابراین توضیح، در صورت تناسب و سازگاری فلسفه تربیت با مبانی فکری و ارزش‌های مقبول دین اسلام و یا در فرض تأثیرپذیری محتوای فلسفه تربیت از تعالیم دینی اسلام می‌توان آن را (همانند نتایج دانش فلسفه و روش فلسفی در مباحث متافیزیک - فلسفه اولی -) با وجود ماهیت فلسفی و عقلانی (و علی‌الاصول نقدپذیر بر اساس ملاک‌های عقلی) به وصف اسلامی نیز، توصیف نمود.

۳. نظیر تحلیل مفهومی و استعلائی، استنتاج (قیاس نظری و قیاس عملی)، تفسیر، نقد و ترکیب

۴. یعنی بیان حقیقت تربیت، آن چنان که باید و شاید، در قالب تعریف تربیت و ویژگی‌های آن، تبیین ضرورت، غایت و هدف کلی و تعیین اصول و قواعد کلی حاکم بر این فرایند

۵. البته، پاسخ‌گویی فلسفه تربیت به پرسش‌های بنیادی چستی، چرایی و چگونگی تربیت، با شیوه استدلالی و برهانی (با تکیه بر مبانی فلسفی مدلل) است و اساساً جنبه تبیینی - تجویزی (یعنی بیان حقیقت تربیت، آن چنان که باید و شاید و در سطح کلان و کلی) و یا تحلیلی - انتقادی (مفاهیم و نظریه‌های تربیتی یا وضع موجود فرایند تربیت بر همین اساس) دارد و لذا، هرگز این‌گونه مباحث، جای‌گزین پاسخ‌گویی به سایر پرسش‌های مهم مربوط به فرایند تربیت (ناظر به توصیف و تبیین تجربی واقعیت‌ها و پدیده‌های تربیتی، پیش‌بینی و کنترل آثار و نتایج وقایع تربیتی یا ابداع برنامه‌ها، روش‌ها و ابزارهای

با مرور بر تاریخچه فلسفه تربیت به منزله یکی از فلسفه‌های مضاف و کاربردی، در می‌یابیم که نتیجه این کوشش فکری ارزشمند، تاکنون در چند قالب متفاوت ظاهر شده است و همه آن‌ها نیز کمابیش در جهت‌دهی اقدامات و تدابیر تربیتی جوامع گوناگون مؤثر بوده‌اند:

الف) «فلسفه تربیت» به منزله نتیجه ژرف‌اندیشی دانشمندان، فیلسوفان، مصلحان و فرهیختگانی که با تأمل در تجارب تربیتی خود و دیگران، نکات بدیع و رهنمودهای ارزشمندی را درباره چیسستی، چرایی و چگونگی تربیت آدمی (البته بر اساس دیدگاه و نظام فکری ارزشی خویش) ارائه کرده و آن‌ها را در ضمن آثار خویش (ولو به صورت غیر مدون) فراروی کارگزاران فکور فرایند تربیت قرار داده‌اند.^۱

ب) «فلسفه تربیت» به مثابه رشته‌ای علمی در حوزه علوم تربیتی^۲ با سابقه‌ای در حدود یک قرن، که با عرضه مباحث تخصصی گسترده (براساس دلالت‌های مکاتب و دیدگاه‌های فلسفی متنوع)، جهت تبیین وضع مطلوب و نقد وضعیت موجود فرایند تربیت، بر تحولات تربیتی جوامع گوناگون و کیفیت نظام‌های تربیتی بسیاری از کشورهای جهان، تأثیر قابل توجهی گذاشته است.

ج) «فلسفه تربیت» به منزله برآیند خردورزی و تأمل معلمان و مربیان فکوری که در اثر تجربه شخصی و بازاندیشی مداوم، از فرایند تربیت بصیرت و درکی حکیمانه یافته‌اند و با توجه به این درک و بصیرت، «فلسفه تربیتی شخصی»^۳ خود را ساخته و پرداخته و بر این اساس در مسیر دشوار و پرفراز و نشیب تربیت، حرکت کرده‌اند.

د) «فلسفه تربیت» به مثابه محصول توافق فکری جمعی از مربیان مجرب و فکوری که ضمن مشارکت فعال و هماهنگ در اداره شایسته برخی مدارس و مؤسسات تربیتی موفق با هم فکری و تضارب آرا، استفاده از خرد جمعی و تأمل در فلسفه تربیتی شخصی خود و همکاران «فلسفه تربیتی خاص آن مدرسه یا مؤسسه» را (با تکیه بر مبانی و نظام ارزشی معینی)، به تدریج سامان داده‌اند^۴ و با التزام عملی به چنین فلسفه‌ای (در تعیین اهداف،

مناسب جهت مداخله مؤثر در فرایند تربیت) توسط دیگر تحقیقات تجربی و کاربردی، در حیطه علوم تربیتی نمی‌شود. هرچند پرداختن شایسته به این گونه سؤالات نیز نیازمند تکیه بر مباحث فلسفه تربیت است.

۱. برخی از صاحب‌نظران معاصر از این قالب دیرین و ارزشمند فلسفه تربیت با عنوان «مفهوم عام فلسفه آموزش و پرورش» نام برده‌اند (پاک سرشت، ۱۳۸۰ صص ۱۳-۱۸)

2. "Philosophy of Education" as a "discipline" or a "field of study"

3. "Personal philosophy of education"

۴. البته باید دانست که این نوع فلسفه تربیتی خاص هر مدرسه یا مؤسسه (ناظر به تبیین مشخص و مقبولی از ماهیت تربیت و چرایی و چگونگی آن) عموماً در اندیشه و گفتار و سیره‌ی کارگزاران اصلی این گونه مؤسسات به شکل غیر مدون (بدون مراعات قالب‌های استدلالی رایج در رشته فلسفه تربیت) تحقق می‌یابد و در فرهنگ و روح حاکم بر فضا و مناسبات این مؤسسات متجلی می‌شود.

سیاست‌ها و برنامه‌ها) وجوه تمایز فعالیت آن مدرسه یا مؤسسه تربیتی را مشخص کرده‌اند.^۱ اما به نظر می‌رسد، با توجه به نقش مؤثری که مباحث فلسفه تربیت می‌تواند در هدایت و سامان‌دهی مجموعه تدابیر و اقدامات تربیتی هر جامعه به‌طور هماهنگ و استوار داشته باشد، ضروری است تا علاوه بر چهار قالب یاد شده مصداقی دیگر از فلسفه تربیت به مثابه «فلسفه تربیتی جامعه»^۲ در قالب "مجموعه‌ای مدون از گزاره‌های معتبر و مدلل ناظر به تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت در جامعه معین به شکلی جامع، سازوار، به هم پیوسته و با تکیه بر مبانی اساسی معتبر و متناسب با نظام فکری و ارزشی مقبول در آن جامعه" تدوین شود تا این نقش مهم را، متناسب با انواع تربیت و همه نهادها و عوامل تربیتی فعال در آن جامعه، به عهده گیرد.

بدیهی است چنین مجموعه‌ای لازم است افزون بر توجه به مبانی فکری و ارزشی مقبول عموم افراد جامعه مورد نظر، به شکلی تدوین و تنظیم شود که مورد وفاق عموم سیاست‌گذاران و عوامل اجرایی فرایند تربیت در آن جامعه قرار گیرد تا بتواند به منزله «چهارچوب نظری راهنمای هدایت و سامان‌دهی انواع تربیت»، در ایجاد هماهنگی و انسجام بین انواع فعالیت‌ها و برنامه‌های گوناگون تربیتی و برقراری رابطه شایسته میان آن‌ها با فرهنگ و نظام فکری و ارزشی و مقتضیات بومی جامعه، نقش آفرین باشد.

اهمیت و ضرورت تدوین «فلسفه تربیتی جامعه» در دوران معاصر

به نظر می‌رسد تدوین «فلسفه تربیتی جامعه» - به معنای اخیر- در دوران معاصر و توافق سیاست‌گذاران و مجریان فرایند تربیت بر محتوای آن ضرورت بیش‌تری یافته است؛ زیرا گسترش روزافزون محدوده جریان تربیت (هم به لحاظ تعداد افراد مخاطب این جریان و هم از حیث تنوع مصادیق و روش‌های تربیت و تعدد عوامل سهیم و مؤثر در آن) و اهتمام بیش‌تر رهبران و سیاست‌گذاران جوامع معاصر برای استفاده از این فرایند، به مثابه سازوکار اصلی پیشرفت پایدار و همه‌جانبه، مقتضی مشارکت همه عوامل و نهادهای اجتماعی در تحقق شایسته تربیت است؛ بنابراین لازم است هماهنگی و تعاملی سازنده و مستمر بین همه عوامل سهیم و مؤثر در این فرایند و نیز میان تمام انواع تربیت، شکل بگیرد تا از تزاخم و تعارض عوامل سهیم در این جریان گسترده و بسیار پیچیده پیش‌گیری شود و نتیجه مورد نظر از تربیت، واقعیت عینی یابد.

۱. نمونه آشکار این قبیل مؤسسات را می‌توان در بین مدارس و مؤسسات فرهنگی تربیتی نسبتاً موفق یافت که در کشور ما چه در دوران پیش از انقلاب اسلامی و چه پس از آن با محوریت یک یا چند شخصیت فرهیخته (دارای خصوصیات برجسته تربیتی)، به همت جمعی از مربیان فکور و حمایت افراد خیرخواه برای پرورش دینی نسل جوان جامعه عموماً با عنوان «مدارس اسلامی» (هرچند با جهت‌گیری‌های اجتماعی سیاسی متفاوت) تأسیس شده‌اند و با استقبال خانواده‌های متدین و علاقه‌مند هم‌چنان به فعالیت خود ادامه می‌دهند؛ هم‌چنان‌که در دیگر فرهنگ‌ها و جوامع وسایر انواع تربیت نیز با تأمل در برنامه و عملکرد مدارس و مؤسسات تربیتی موفق می‌توان فلسفه تربیتی خاص آن‌ها را شناسایی کرد.

2. Educational Philosophy of Society

اما تدوین چنین چهارچوب نظری مورد وفاقی در جامعه اسلامی ایران، بسیار ضروری تر به نظر می‌رسد؛ زیرا هم اینک در کشور ما -افزون بر نهادهای دینی و فرهیختگان جامعه، که همواره در صدد گسترش و نهادینه‌سازی فرهنگ و ارزش‌های اسلامی در میان نسل جوان به‌وسیله انواع روش‌ها و امکانات تربیتی بوده و هستند. بدیهی است مجموع تدابیر و اقدامات تربیتی متنوع در چنین جامعه‌ای باید با هماهنگی بیشتر و در راستای یک مقصد صورت پذیرند.

ناگفته پیداست که در تدوین چهارچوب نظری در خوری در دایره جهان‌بینی و نظام فکری و ارزشی اسلام برای ساماندهی و هدایت فرایند تربیت در جامعه اسلامی ایران، لازم است هم از خردورزی اندیشمندان و نظرات عموم فرهیختگان جامعه بهره‌ور شویم و هم از مجموعه مباحث تخصصی رشته فلسفه تربیت و دیدگاه‌های فیلسوفان معاصر تربیتی، خصوصاً آثاری که با رویکرد اسلامی تألیف شده‌اند، استفاده کنیم؛ همچنان که باید مجموعه تدوین شده باید با تأمل و ژرف‌اندیشی مدیران، مربیان و معلمان فکور (یعنی کارگزاران اصلی جریان تربیت) و نیز با بهره‌مندی از فلسفه تربیتی مدارس و مؤسسات تربیتی موفق، تکمیل و اصلاح شود.

بدیهی است، تدوین و اعتباربخشی «فلسفه تربیتی جامعه» در مراجع ذی صلاح و نیز توافق و التزام کارگزاران اصلی عوامل سهیم و مؤثر در فرایند تربیت نسبت به مضامین آن، علاوه بر ایجاد هماهنگی و انسجام در مجموعه تدابیر و فعالیت‌های تربیتی، باعث هم‌سویی محصول این گونه برنامه‌ها و اقدامات با فرهنگ اسلامی - ایرانی و در نتیجه پاسخ‌گویی مناسب‌تر جریان تربیت به نیازهای واقعی جامعه، بر اساس مبانی و ارزش‌های اصیل این فرهنگ خواهد شد.

افزون بر آن، بدون تردید، چنین مجموعه‌ای مهم‌ترین معیار نقد و ارزیابی وضع موجود جریان تربیت و چهارچوب اصلی و پیش‌نیاز هر گونه تحول اساسی در وضعیت فعلی این فرایند و زمینه ساز تحقق وضع مطلوب در همه انواع تربیت^۱، به‌شمار می‌آید.

اکنون با توجه به آنچه گذشت، می‌توان اهمیت و ضرورت تدوین مصداقی مشخص از فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی را درخصوص «فلسفه تربیتی جامعه اسلامی ایران» برای هدایت و ساماندهی مجموع تدابیر و اقدامات تربیتی گسترده در جامعه ایران و متناسب با شرایط اجتماعی و سیاسی کشور در دوران معاصر، دریافت.

به هر حال آنچه در پی می‌آید، محصول گامی آغازین در این مسیر است که براساس تلاشی روشمند (با تکیه بر منابع معتبر اسلامی و استفاده از مساعی ارزشمند پیشین و با تأکید بر نتایج معتبر مطالعه «تبیین فلسفه تعلیم و تربیت رسمی در اسلام»^۲)، تحت عنوان «فلسفه تربیت در

۱. اعم از تربیت عمومی و تربیت تخصصی و تربیت رسمی و تربیت غیررسمی بنا به تعریفی که از آن‌ها خواهد آمد.
۲. این پژوهش به سفارش کمیته مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش توسط سرکار خانم دکتر جمیله علم‌الهدی با نظارت حجت‌الاسلام والمسلمین آقای علی رضا اعرافی و اشراف جناب آقای دکتر غلامحسین ابراهیمی دینانی و حضرت

جمهوری اسلامی ایران» سامان یافته است.

روش‌شناسی تحقیق

در این تحقیق، مقصود از «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران»^۱ عبارت است از:

۱- «مجموعه‌ای از گزاره‌های مدلل و مدون که به تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت، در جامعه اسلامی ایران به شکلی جامع، سازوار، به هم پیوسته و با تکیه بر مبانی اساسی معتبر و متناسب با نظام فکری و ارزشی مقبول در جمهوری اسلامی ایران می‌پردازد تا بتواند به مثابه چهارچوب نظری کلان برای هدایت انواع تربیت و سامان‌دهی نهادها و فعالیت‌های تربیتی جامعه اسلامی ایران در دوران معاصر نقش آفرین باشد.»

۲- این متن، با توجه به تعریف مورد نظر از «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» در چهار بخش، به بیان مبانی اساسی تربیت و سپس تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت می‌پردازد، تا در وهله نخست مبنای تدوین «فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» قرار گیرد.

۳- به اقتضای صبغه عقلانی مباحث فلسفه تربیت، منظور از تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت، بیان استدلالی و مبرهن این مباحث دانست.

۴- با التزام به بهره‌مندی مبانی اساسی تربیت از مفاد تعالیم اسلامی و یا سازگاری با آن‌ها و تلاش عقلانی برای تبیین فلسفه تربیتی جامعه اسلامی ایران براساس این مبانی، کوشیده‌ایم تا محصول این تلاش، مصداقی از «فلسفه تربیت اسلامی» تلقی گردد.^۲

آیت‌الله باقری کنی و با همکاری جمعی از محققان حوزوی و دانشگاهی، طی سال‌های ۱۳۸۵ و ۱۳۸۶، انجام یافته است. ۱. نکته مهم و شایان ذکر درباره آوردن قید توضیحی «در جمهوری اسلامی ایران» در عنوان بخش‌های سه گانه این مجموعه مدون، این است که مباحث این مجموعه مدون به لحاظ صبغه فلسفی و اسلامی آن عمدتاً قابل تعمیم و بهره‌مندی در نظام تربیتی دیگر جوامع نیز می‌باشند (وحد اقل می‌توان از این مباحث در تدوین فلسفه تربیتی سایر جوامع اسلامی معاصر استفاده شایان و قابل توجهی برد) ولی و با ملاحظه هدف اصلی تدوین این مجموعه به عنوان پیش نیاز تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران و از آنجا که سعی مولفان بر آن بوده است تا چنین مجموعه‌ای علی‌الاصول متناسب با خصوصیات فرهنگی و اجتماعی جامعه اسلامی ایران در دوران معاصر ساخته و پرداخته شود که عصر تاسیس و تثبیت نوعی خاص از حکومت سیاسی با ماهیت مردم سالاری دینی است که به عنوان «جمهوری اسلامی ایران» به مثابه مهم‌ترین محصول پیروزی انقلاب شکوهمند اسلامی در این کشور به شمار می‌آید و از سوی دیگر نیز تدوین مطالب سایر بخش‌های این مجموعه (یعنی فلسفه تربیت رسمی و عمومی و رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی) بیشتر با توجه به چالش‌های نظری فرآیند تربیت و مسائل عملی نظام تربیت رسمی و عمومی صورت گرفته است که در جامعه معاصر ایران رواج دارند، به نظر می‌رسد تقیید عنوان مجموعه مباحث مدون به قید توضیحی «در جمهوری اسلامی ایران» (دست کم در این مرحله) امری مناسب و موجه باشد.

۲. البته با توجه به گستره و قلمرو وسیعی که برای فلسفه تربیت در این مجموعه قائل شدیم و آن را شامل فلسفه تربیتی جامعه نیز دانستیم.

۵- نحوه استنتاج واستنباط مبانی اساسی تربیت و چگونگی استناد و استدلال به آن‌ها برای تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت از روش‌شناسی خاصی تبعیت می‌کند که نه می‌توان آن را در قالب شکل ساده برهان قرار داد و نه ممکن است با عنایت به التزام به تأثیرپذیری فلسفه تربیت اسلامی از تعالیم دینی اسلام و سازگاری محتوای آن با این تعالیم، این روش‌شناسی را صرفاً در محدوده یکی از رویکردهای پژوهشی رایج در حوزه فلسفه تربیت تعبیه نمود؛ همچنان که نمی‌توان برای تدوین مصادیق متنوع فلسفه تربیت، روش‌شناسی کاملاً واحدی را در نظر گرفت؛

۶- ما در این مجموعه - نظر به خلأ آشکار در خصوص روش‌شناسی تدوین فلسفه‌های مضاف (از جمله فلسفه تربیت) - برای تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت براساس نگرش اسلامی (در قالب فلسفه تربیتی مناسب برای جامعه اسلامی ایران در دوران معاصر)، با شیوه‌ای ابداعی این گام‌های روشمند را به ترتیب طراحی و اجرا نموده‌ایم:

۶-۱- نخست با استفاده از منابع معتبر دینی - یعنی تعالیم اسلامی برگرفته از قرآن کریم و سنت معتبر، معارف اصیل اسلامی (بیانات روشمند عالمان مسلمان^۱ در مقام شرح و تفسیر تعالیم اسلامی) - و نیز با تحلیل و تقریر دیدگاه‌های مشهور در بین فیلسوفان مسلمان (به ویژه پیروان حکمت متعالیه صدرایی) و نیز با مراجعه به تحقیقات پیشین در زمینه تبیین مبانی فلسفی تربیت از منظر اسلامی، مجموعه‌ای از گزاره‌های مدلل دینی^۲ و فلسفی را تحت عنوان «مبانی اساسی تربیت» برگزیده و آن‌ها را پس از دسته بندی، به اختصار تبیین نموده‌ایم؛

۶-۲- سپس متناسب با مباحث فلسفه تربیت، با نگاهی ترکیبی نسبت به این مبانی اساسی، نسبت به تلخیص و باهم‌نگری آن‌ها اقدام نموده و برخی مفاهیم کلیدی عام را از آن‌ها

۱. در استفاده از منابع اسلامی، رهنمودهای حضرت امام خمینی (ره)، مقام معظم رهبری (دام عزه) و دیدگاه‌های مرحوم علامه سیدمحمدحسین طباطبایی (ره)، استاد شهید مطهری (ره) و آیت‌الله شهید دکتر سیدمحمدحسین بهشتی (ره) مورد توجه بوده است. البته، به تناسب از دیدگاه‌های دیگر متفکران اسلامی معاصر نیز بهره شایان برده‌ایم.

۲. البته باید دانست که دینی بودن این گزاره‌ها با توجه به این است که از تفسیر روشمند و معتبر منابع دینی به دست آمده‌اند و نه به این معناست که اموری صرفاً تعبدی باشند (که تنها به خاطر تعبد به محتوای وحی الهی و تعالیم دینی پذیرفته می‌شوند) بلکه با اطمینان می‌توان گفت که نوع این گزاره‌ها به لحاظ ماهیت متافیزیکی محتوای آنها - که ناظر به مباحث بنیادین درباره جهان و انسان هستند - به گونه‌ای می‌باشند که می‌توان (در جای خود) برای قبول آن‌ها به لحاظ استدلال عقلانی و فلسفی برهان اقامه نمود. لذا آوردن این گونه گزاره‌های دینی (هر چند مستند و مدلل به شواهدی از قرآن و روایات شده‌اند) در بخش مبانی اساسی فلسفه تربیت، با عنایت به اینکه در عین حال و در جای خود قابل استدلال فلسفی هستند، منافاتی با صبغه فلسفی - عقلانی کل این مجموعه ندارد. به علاوه چنانچه خواهیم گفت بحث اصلی در فلسفه تربیت این است که به فرض قبول چنین گزاره‌هایی به عنوان مبانی و مفروضات، آیا استنباط و استنتاج گزاره‌هایی در مقام تبیین چیستی و چرایی و چگونگی تربیت براین اساس امری مدلل و موجه و عقلانی است یا نه؟

استنتاج و یا مفاهیمی مختص فرایند تربیت را ابداع و پردازش کرده‌ایم؛

۳-۶- آن گاه با ایجاد نوعی ارتباط مفهومی میان این مفاهیم کلیدی، گزاره‌های مورد نظر را -در خصوص تعریف تربیت و ویژگی‌های آن، تعیین غایت، هدف کلی و اهداف تربیت، توضیح انواع تربیت و روابط مطلوب بین آن‌ها، تبیین نقش ارکان تربیت و عوامل سهیم و مؤثر در این فرایند و بیان اصول کلی حاکم بر تربیت- استنباط و استنتاج نموده‌ایم. البته در این مرحله که به لحاظ محتوایی بخش اصلی کار به شمار می‌آید از بررسی و نقد تطبیقی مهم‌ترین دیدگاه‌های مطرح شده در زمینه تبیین فلسفی تربیت (به خصوص از منظر اسلامی) ناگزیر بوده‌ایم، همچنان که باید از سوی دیگر با نگاهی فلسفی- انتقادی به وضع موجود فرایند تربیت و تحلیلی نظری از آسیب‌های اساسی آن به ویژه درخصوص مسائل عملی و چالش‌های نظام فعلی تربیت رسمی کشور، تبیینی از چیستی، چگونگی و چرایی تربیت را با توجه به این آسیب‌ها ارائه می‌کردیم؛

۴-۶- سپس محصول تلاش خود را در زمینه تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت، که نتیجه مباحثات فکری طولانی و جلسات مفصل اقناعی بین همکاران طرح بود، طی چندین مرحله و به صورت گوناگون در معرض نقد و بررسی جمعی از صاحب‌نظران تربیتی و متخصصان فلسفه تربیت قرار داده ایم^۱ و با دریافت بازخوردهای انتقادی ایشان نسبت به محصول این تلاش، در صدد اصلاح تدریجی و متناوب آن (طی دست کم ۱۲ ویرایش از متن فلسفه تربیت) بر اساس این نظرات ارزشمند برآمده ایم تا در حد امکان به نوعی هم فکری و توافق نسبی میان محصول تلاش فکری خود با نظرات مختلف مطرح شده در این باره دست یابیم.

۵-۶- در نهایت با توجه به ضرورت اعتبار بخشی اجتماعی^۲ به محصول این تلاش عقلانی در خصوص تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت، به گونه‌ای که بتواند به مثابه فلسفه تربیتی معتبر و مقبول جامعه نقشی واقعی در پشتیبانی، هدایت، تنظیم و ساماندهی کلان فرآیند تربیت ایفا نماید، نتیجه کار خود را نخست در مرجع ذیصلاح قانونی و

۱. گزارش مبسوط بخش سازمان یافته این نظرسنجی را می‌توانید در گزارش طرح تحقیقی مستقلی از مجموعه مطالعات کمیته مطالعات نظری سند ملی با عنوان «طرح بررسی و اعتبار بخشی به نتایج تلفیق مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش» (صادقزاده و حسینی ۱۳۸۸) ملاحظه نمایید و بخشی دیگر از این نظرسنجی نیز از طریق اخذ بازخوردهای کتبی و تشریحی از صاحب نظران تربیتی، ارائه مفاد مجموعه در مجامع علمی مختلف و حضور در حلقه‌های کارشناسی و پژوهشی در طول روند تلفیق نتایج مطالعات نظری انجام یافت.

۲. البته چنانچه در بند پیشین گذشت ابتدا محصول این کوشش فکری را، به لحاظ علمی، به محک نقد و بررسی عالمانه از منظر صاحب‌نظران متعدد به ویژه متخصصان فلسفه تربیت گذاشته بودیم و در نتیجه به نوعی توافق جمعی قابل قبول میان خبرگان موضوعی در این خصوص دست یافته بودیم

سیاست‌گذار در خصوص نظام تربیت رسمی و عمومی یعنی شورای عالی آموزش و پرورش ارائه نموده‌ایم و پس از تایید کلیات این مجموعه در شورای عالی آموزش و پرورش، نتیجه این تلاش فکری را به بالاترین مرجع تصمیم‌گیرنده درباره کل فرآیند تربیت در جامعه اسلامی ایران یعنی شورای عالی انقلاب فرهنگی عرضه کرده‌ایم. در این مرحله با گرفتن بازخوردهای متعدد از اعضای محترم این شورا و بحث و بررسی تفصیلی متن پیش‌نهادی توسط کارشناسان مورد اعتماد شورای انقلاب فرهنگی و پذیرش نظرات اصلاحی داور نهایی مورد قبول این مرجع - که خوشبختانه از آغاز نیز به عنوان یکی از ناظران علمی مورد قبول جامعه علمی از سوی شورای علمی طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش و کمیته مطالعات نظری برای نظارت بر مطالعات بنیادی مورد نیاز و نیز فرآیند تلفیق مطالعات نظری تعیین شده بودند و لذا به خوبی بر روند تدوین این مجموعه اشراف داشته‌اند - نسبت به اعتبار بخشی اجتماعی این مجموعه مدون به عنوان «فلسفه تربیتی مقبول و معتبر در جامعه اسلامی ایران» اقدام نموده‌ایم.

۱. مبانی اساسی تربیت

هر دیدگاه و نظریه یا طرح و برنامه تربیتی مشتمل بر شماری از گزاره‌های تجویزی است که پذیرش آن‌ها، صرفاً با توجه به اعتبار مفروض مجموعه‌ای دیگر از گزاره‌ها با عنوان «مبانی تربیت»، امری مدلل و منطقی به نظر می‌رسد.

مبانی تربیت از هستی جهان و انسان و نیز از جایگاه و موقعیت شایسته آدمی در هستی (یعنی نسبت او با خالق هستی و دیگر موجودات، وضعیت مطلوب زندگی انسان و غایت آن، سرمایه‌ها، امکانات، توانایی‌ها، ظرفیت‌ها، ضعف‌ها و محدودیت‌ها) و نیز از قوانین، سنت‌ها، ضرورت‌ها و شرایطی بحث می‌کند که حیات انسان و نحوه تحول در آن را تحت تأثیر قرار می‌دهند و یا تصویری از واقعیات تربیتی و نحوه تغییر و تحول در آن‌ها را ارائه می‌کند که بر این اساس، انواع گزاره‌های تجویزی درباره تربیت شکل می‌گیرد و قابل تأیید و اجرا می‌شوند.

به‌طور کلی می‌توان مبانی تربیت را، به لحاظ محتوا و نوع نقش‌آفرینی، به سه بخش تقسیم کرد:

۱. بعضی از مبانی تربیت از سنخ قضایای فلسفی و مدلی هستند که در جهان‌بینی و نظام

ارزشی معتبر و مقبول جامعه (یا به تعبیر دیگر در دین و ایدئولوژی مورد پذیرش آن

اجتماع)، اموری مسلم و مفروض اند. از این گروه مبانی می‌توان بیشترین بهره برداری

در استنباط گزاره‌های مربوط به تعریف تربیت و بیان غایت، اهداف و اصول آن نمود. لذا

این دسته، از بنیادی‌ترین گزاره‌های علوم تربیتی، به‌طور عام و فلسفه تربیت به‌طور خاص،

به‌شمار می‌روند و باید آن‌ها را «مبانی اساسی تربیت» نامید.

۲. برخی دیگر از مبانی تربیت، گزاره‌های توصیفی تبیینی یا تجویزی (اما قابل آزمون تجربی

و عملی) هستند که از علوم تجربی و کاربردی مرتبط با تربیت سرچشمه می‌گیرند (یعنی

علوم دارای نتایج قابل آزمون توسط تجربه، نظیر جامعه‌شناسی تربیتی، روان‌شناسی

تربیتی، مدیریت آموزشی، برنامه‌ریزی درسی، تکنولوژی آموزشی و اقتصاد

آموزش و پرورش، می‌توان یافته‌های علمی دیگر، نظیر علوم سیاسی،

زبان‌شناسی، مردم‌شناسی و حتی زیست‌شناسی و عصب‌شناسی را که به نتایج این

دانش‌ها نیز افزود)، هرچند برای تبیین و تجویز تفصیلی روش‌ها و برنامه‌های تربیتی و

تعیین جزئیات چگونگی تحقق انواع تربیت، می‌توان و باید از این سنخ مبانی بهره‌مند

شد^۱، لیکن در تبیین فلسفی جریان تربیت که به مباحث کلی و بنیادی مربوط به این

۱. لزوم بهره‌مندی از این‌گونه مبانی به این جهت است که اصولاً نمی‌توان به تنهایی از مبانی اساسی تربیت برای

تبیین تفصیلی موردنظر (تعیین اهداف، محتوا، روش‌ها و ابزار و فنون تربیتی) استفاده کرد.



جریان می‌پردازد علی‌الاصول نمی‌توانیم بر این گونه مبانی تکیه نماییم.^۱

۳. هم‌چنین، تحقق فرایند تربیت (به‌ویژه در اشکال رسمی) در هر جامعه، به لحاظ جنبه اجتماعی آن، به‌ناچار مستلزم پذیرش مجموعه‌ای از گزاره‌های تجویزی (با ماهیت سیاسی یا حقوقی) است، که در قالب قانون اساسی یا قوانین موضوعه (یا قوانین و معاهدات بین‌المللی مورد توافق)، پذیرفته شده است و تبیین و تجویز نحوه تحقق تربیت یا الزام افراد حقیقی، شخصیت‌های حقوقی و نهادهای اجتماعی نسبت به رعایت حقوق و مسئولیت‌های تربیتی، تنها با فرض پذیرفتن این گزاره‌ها، قابل توجیه قانونی و اخلاقی است. لذا، باید این مجموعه را به مثابه «مبانی سیاسی و حقوقی تربیت» قلمداد کنیم. البته در این خصوص نیز، به‌نظر می‌رسد برای تبیین فلسفی تربیت (در معنای عام آن)، اتکا بر مبانی سیاسی و حقوقی تربیت ضرورت ندارد.^۲ هرچند ابتدای بر این مبانی، نیز صرفاً ذیل مبانی اساسی تربیت (به شرط سازگاری با آن‌ها) و برای تبیین و تجویز نحوه تحقق این فرایند یا جهت توجیه قانونی و اخلاقی الزام افراد حقیقی، شخصیت‌های حقوقی و نهادهای اجتماعی، نسبت به رعایت حقوق و مسئولیت‌های تربیتی خود یا دیگران، امکان‌پذیر است. براساس آنچه گذشت، اینک در نخستین قسمت از «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران»، مجموعه‌ای از مهم‌ترین مبانی اساسی تربیت بیان می‌شود.

بدیهی است که در تدوین فلسفه تربیتی جامعه اسلامی ایران برای شناخت و تنظیم مبانی اساسی تربیت، باید بر دیدگاه مبتنی بر جهان بینی و نظام ارزشی اسلام، تکیه کرد، زیرا:

۱- گزاره‌های بنیادی برگرفته از نصوص دینی اسلام را، که به توصیف و تبیین حقیقت هستی - خدا و جهان -، بیان خصوصیات انسان و منابع معرفت آدمی و ترسیم نظام ارزش‌های

۱. لذا در این بخش از «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» تنها به مبانی اساسی تربیت پرداخته ایم و از ذکر مبانی جامعه‌شناختی، مبانی روان‌شناختی (و سایر مبانی برگرفته از دیگر دانش‌های تجربی و کاربردی مرتبط با تربیت) در زمره مبانی تربیت پرهیز کرده ایم و بیان آن‌ها به فلسفه تربیت رسمی و عمومی (و دیگر منابع بیانگر مبانی نظری سیاست‌ها، فعالیت‌ها و برنامه‌های تربیت در انواع آن) موکول شده است. هرچند می‌توان بسیاری از دستاوردهای کلی و نظری این دسته از علوم تربیتی را هم (در صورت هماهنگی مفروضات آن‌ها با مبانی اساسی تربیت یا با تفسیر و مفهوم‌پردازی مجدد آن‌ها در پرتو این مبانی)، از مقوله مبانی تربیت (در معنای عام) دانست، که باید با رعایت شرایط مطرح شده در پانوشته قبلی در مجالی دیگر (با همکاری دانش‌پژوهان این علوم)، به این امر پرداخت.

۲. از این‌رو، در بیان مبانی تربیت (مندرج در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران) از ذکر مبانی سیاسی و مبانی حقوقی تربیت نیز پرهیز شده و بیان آن‌ها به فلسفه تربیت رسمی و عمومی موکول گردیده است (چرا که اتکای تربیت رسمی و عمومی بر مبانی سیاسی و حقوقی، بسیار آشکار است). هرچند به‌نظر می‌رسد تبیین دقیق چگونگی تربیت (در معنای عام) در هر جامعه به تکیه بر برخی مبانی سیاسی و حقوقی نیز نیاز دارد، که باید در مجالی دیگر به آن پرداخت.

حقیقی حاکم بر زندگی انسان می‌پردازند، نه تنها می‌توان در ذیل مبانی اساسی تربیت قرارداد، بلکه پس از قبول عقلانی اصل دین و براساس لزوم هماهنگی یافته‌های عقل (حجت درونی) با داده‌های وحی (حجت بیرونی)، باید مفاد تعلیم قطعی دین در این موارد را محور اصلی و مصباح حقیقی فهم این گروه از مبانی تربیت به شمار آورد.^۱

۲- ایران کشوری است که اکثریت افراد آن دین اسلام را به عنوان دین حق (آئین الهی) بیانگر جهان‌بینی و نظام معیار حاکم بر ابعاد فردی و جمعی حیات انسان (برگزیده‌اند و لذا بطور طبیعی و طی قرون متمادی، نظام فکری، اعتقادی و ارزشی اسلام کمابیش برشئون مختلف زندگی مردم این کشور حاکم بوده است) قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران نیز بر این واقعیت آشکار تصریح و تأکید نموده است).

بنابراین برای تبیین مبانی اساسی تربیت در جامعه اسلامی ایران باید بر دیدگاه اسلامی تکیه نمائیم و به این منظور لازم است حتی الامکان از تعلیم بنیادی اسلام و معارف اصیل اسلامی بهره‌مند شویم؛ همچنان که در موضوعاتی که مستقیماً به هدایت دینی مربوط نیستند و متون دینی، با توجه به توانایی عقلانی بشر، به آن‌ها نپرداخته‌اند، باید به سراغ اندیشه و تفکر استدلالی بشر برویم و به‌خصوص با توجه به هماهنگی یافته‌های عقل برهانی با داده‌های وحی، می‌توانیم از دستاوردهای دانش فلسفه با رویکرد اسلامی (دیدگاه مشهور میان فیلسوفان مسلمان)، به‌ویژه از پیروان حکمت متعالیه صدرایی بهره ببریم، که بنا بر شواهد معتبر، این یافته‌های عقلانی در عین تکیه بر برهان و استدلال، از مفاد تعلیم اسلامی الهام گرفته‌اند و یا با مضامین آن‌ها هماهنگ هستند. با توجه به این توضیحات، مبانی اساسی تربیت (که با توجه به منشأ و نوع اعتباربخشی این دسته از مبانی تربیت، تعبیر «مبانی دینی» و «مبانی فلسفی تربیت، هم به آن‌ها قابل اطلاق است) در «فلسفه تربیتی جامعه اسلامی ایران» عبارت‌اند از:

«مجموعه قضایای مدلی که تبیین چیرستی، چرایی و چگونگی تربیت، بر اساس دیدگاه اسلامی، با توجه به آن‌ها صورت می‌پذیرد و از آموزه‌های وحیانی اسلام^۲ و معارف اصیل اسلامی^۳ یا از

۱. و تنها در صورت بهره‌مندی مبانی اساسی تربیت از مفاد تعلیم اسلامی و یا سازگاری با آن هاست که می‌توان محصول تلاش عقلانی برای تبیین فلسفی تربیت براساس این مبانی (=فلسفه تربیت در همه مصادیق آن) را موسوم و متصف به صفت اسلامی نمود (رک به پانوش شماره ۲ از صفحه ۳۷)؛ لذا در این نوشته برای تبیین بسیاری از مبانی اساسی تربیت (با اینکه در جای خود بطور فلسفی مبرهن و مدلل شده‌اند) سعی شده است تا بعضی از مستندات قرآنی و برخی شواهد روایی این قضایای بنیادی به اختصار بیان شوند و یا برای تأیید تناسب و هماهنگی آن‌ها با تعلیم اسلامی، به توضیحات تفسیری عالمان اسلام شناس ارجاع داده شود.

۲. گزاره‌های توصیفی یا تجویزی که به صورت صریح و آشکار از متن قرآن کریم و سنت معتبر پیامبر (ص) و معصومان (ع) دریافت می‌شوند.

۳. بیانات تفسیری و تبیینی عالمان اسلام شناس درباره تعلیم اسلامی که در مقام تفسیر نصوص معتبر اسلامی و با رعایت ضوابط اجتهادی (به طور روشمند) صورت گرفته‌اند.



تبیین‌های مدلل در دانش فلسفه با رویکرد اسلامی، به دست آمده‌اند». لذا مسئله اصلی در باب مبانی اساسی تربیت - بنا بر معنایی که از آن‌ها در این مجموعه اراده شده است -، نه تعداد و نحوه بیان و دسته‌بندی آن‌ها و نه حتی چگونگی استدلال و استناد به منابع و مراجع اصلی درباره حقانیت و اعتبار آن‌هاست؛ بلکه پرسش اساسی در این زمینه آن است که: «به فرض پذیرش این گزاره‌ها، آیا برایین اساس، تبیین مناسبی از تربیت و ویژگی‌های اساسی آن (غایت، هدف کلی، اصول و انواع تربیت و...) صورت گرفته است؟ به هر حال، مهم‌ترین مبانی اساسی تربیت را می‌توان بر حسب موضوع، در پنج بخش^۱ به شرح ذیل طبقه بندی کرد:

- مبانی هستی‌شناختی^۲
- مبانی انسان‌شناختی^۳
- مبانی معرفت‌شناختی^۴
- مبانی ارزش‌شناختی^۵
- مبانی دین‌شناختی^۶

۱. نکته شایان ذکر اینکه با توجه به نقش محوری دین و تعلیم دینی در شناخت و هدایت فرایند تربیت بر اساس دیدگاه اسلامی، برای پاسخ به این پرسش که «چه دیدگاهی درباره دین و نقش و وظایف آن در جامعه، تحت عنوان مبانی تبیین فلسفی تربیت در جامعه اسلامی ایران، مد نظر قرار گرفته است؟» ناچار شدیم برخلاف روند رایج در قلمرو فلسفه تربیت بخش مشخصی را به بیان مبانی دین شناختی (بنا به معنایی که در پانوش شماره ۶ از این صفحه توضیح داده شده است) مقبول در این مجموعه اختصاص دهیم چرا که گزاره‌های این بخش، مستقیم یا غیر مستقیم، در تبیین ما از تربیت مؤثر بوده اند.

۲. هستی‌شناسی (Ontology) قلمرویی از دانش فلسفی است که موضوع اصلی آن تبیین چیستی و چرایی واقعیت وجود (بیان ماهیت هستی و علت‌غایی آن) است.

۳. انسان‌شناسی بخشی از مباحث هستی‌شناختی است که درباره انسان به عنوان یکی از عناصر سه‌گانه هستی (خدا، عالم و انسان) بحث می‌کند. انسان‌شناسی فلسفی چیستی، چگونگی و موقعیت انسان را در هستی مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد.

۴. معرفت‌شناسی (Epistemology) قلمرویی از دانش فلسفی است که به بررسی معرفت می‌پردازد. پرسش‌هایی مانند امکان و ماهیت معرفت، حدود شناخت، ارزش شناخت، انواع و ابزار شناخت و ملاک صدق قضایا، محور اصلی آن را تشکیل می‌دهد.

۵. ارزش‌شناسی (Axiology) قلمرویی از مباحث نظری فلسفه است که چیستی و چرایی و چگونگی ارزش‌ها را به شکل عقلانی مطالعه می‌نماید. در این حوزه، پرسش‌هایی از قبیل چیستی ارزش‌ها و رابطه ارزش‌ها با واقعیت‌ها، ثبات و تغییر در ارزش‌ها و سلسله مراتب ارزش‌ها مورد بحث قرار می‌گیرد. البته در اینجا مبانی ارزش‌شناختی شامل گزاره‌های ناظر به تعیین مصادیق مهم‌ترین ارزش‌ها (از منظر اسلامی) و نحوه تحقق آن‌ها نیز هست.

۶. مراد از «مبانی دین شناختی» در اینجا آن دسته از گزاره‌ها هستند که با نگاهی درجه دو، صرفاً به مباحثی درباره دین (چیستی و چرایی دین، جایگاه دین در زندگی و نسبتی که انسان با آن دارد، نحوه فهم دین، قلمرو دین و ارتباط آن با سایر معارف و...) می‌پردازند و در حیطه دانش فلسفی مضاف «فلسفه دین» (Philosophy of Religion) یا بعضاً در حوزه

۱-۱. مبانی هستی‌شناختی

مقصود از مبانی هستی‌شناختی تربیت در این مجموعه، بخشی از گزاره‌های توصیفی تبیینی درباره‌ی خداوند و دیگر عناصر هستی (حقیقت وجود و برخی احکام کلی مربوط به واقعیات جهان) است که در مباحث جهان‌بینی اسلامی یا در حوزه‌ی دانش فلسفه‌ی اسلامی^۱، به‌طور مدلل و مبرهن مطرح شده یا مفروض قرار گرفته است.

با توجه به این تعریف، مهم‌ترین این مبانی به این شرح اند:

۱-۱-۱. جهان هستی واقعیت دارد؛ ولی هستی به طبیعت منحصر نیست.

در نگرش واقع‌گرای اسلامی وجود جهان، امری مسلم و بدیهی است^۲؛ یعنی جهان هستی مجموعه‌ای است به هم پیوسته از واقعیت‌های بس گوناگون، که هیچ شک و تردیدی در اصل وجود آن راه ندارد. در جهان بینی الهی اسلام، مفروض دانستن این مبنا کاملاً مشخص و برجسته است^۳ و در آموزه‌های اسلامی از انسان خواسته شده تا در شناخت خود و محیط خویش فارغ از پندارها و ذهنیات، هر چیز را همان‌طور که هست، با همه‌ی خصوصیات واقعی‌اش و با همه‌ی ابعاد مختلف و پیوستگی‌ها و وابستگی‌هایش بشناسد^۴. هستی از سوی دیگر واقعیتی عظیم، گسترده و بی‌کران است و آنچه تاکنون از آن شناخته شده، ذره‌ای کوچک از این واقعیت بی‌نهایت است. لذا در ورای طبیعت و هستی مادی (عالم طبیعت) - که با وجود گستردگی اعجاب‌انگیز ظاهری، محدودیت‌های فراوان (به لحاظ پایان‌پذیری و ناپایداری، وابستگی و...) دارد مراتب و سطوح بالاتری از واقعیت و عوالم دیگری (عالم مثال، و عالم عقل، عالم ملکوت و جبروت و عالم عرش و کرسی) و

مباحث کلام جدید قرار می‌گیرند و لذا با "مبانی دینی" متفاوت اند. (زیرا چنان که گذشت "مبانی دینی" شامل هر پنج دسته مبانی اساسی تربیت‌اند که از منابع اصلی دینی اخذ شده‌اند یا با آن‌ها سازگاراند)

۱. که باید عموم مواضع هستی‌شناختی آن را از میان مکاتب فلسفی رایج، در زمره‌ی فلسفه‌ی واقع‌گرایی یا رئالیسم (البته با رویکرد عقلانی و دینی) قرار داد.

۲. در هستی‌شناسی اسلامی وجود جهان مفروض است و هیچ شک و تردیدی در آن راه ندارد (طباطبائی، نه‌ایة الحکمه، ترجمه‌ی شیروانی، ۱۳۷۴).

۳. قرآن کریم اصل وجود واقعیات عینی را که متضمن نفی سفسطه است مسلم دانسته است. آیات فراوانی از قرآن به معرفی واقعیات بیرونی پرداخته است: خداوند متعال (انعام/ ۱۰۲)، فرشتگان (نجم/ ۲۶)، آسمان‌ها و زمین (ابراهیم/ ۳۲)، بهشت و جهنم (الرحمن/ ۴۳ و ۴۶)، گیاهان و جانوران (عبس/ ۳۲-۲۵؛ نور/ ۴۵)، ماه و خورشید و ستارگان (صافات/ ۶؛ نحل/ ۱۶)، جن و انس (الرحمن/ ۱۵ و ۳۳)، باد و باران (حجر/ ۲۲)، رعد و برق (رعد/ ۱۲)، چشمه‌ها و دریاها (زمر/ ۲۱، یس/ ۳۴)، نه‌رها (ابراهیم/ ۳۲؛ رعد/ ۳) و... همگی بخشی از واقعیاتی هستند که قرآن کریم از بودنشان خبر می‌دهد.

۴. در دعای مشهور از پیامبر اکرم (ص) آمده است که: «اللهم ارنی الاشیاء کما هی» یعنی: خدایا به من واقعیت امور را آن چنان که هستند نشان بده.

موجوداتی غیر محسوس (نظیر روح، ملائکه، جن و شیطان) نیز وجود دارند. بر این اساس جهان هستی، مجموعه‌ای از عالم غیب و عالم شهادت^۱ است و جهان شهود مرتبه نازل و واقعیت عالم غیب است^۲. لذا، بر مبنای این نگرش، تصویر طبیعت گرایانه و صرفاً مادی از هستی، مردود است.

۱-۲-۱. خداوند مبدأ و منشأ جهان و یگانه مالک، مدبّر و رب حقیقی همه موجودات عالم است.

حقیقت هستی در ذات خود، همان واجب‌الوجود است^۳. اصل تمام موجودات و مقوم آنها خداوندی است که از هر کمال، بالاترین مرتبه‌اش را دارد. خدای متعال از هر گونه عیب و نقص و فقر و نیاز، پیراسته است^۴. او برتر از زمان و مکان، دانا و توانای مطلق، بخشنده پرمهر و در عین حال دادگری است سخت‌کیفر^۵. لذا رابطه خدا با جهان آفرینش رابطه خالقیت، ربوبیت، مالکیت،

۱. حشر: ۲۲، بقره: ۳، توبه: ۱۱، روم: ۷، انعام: ۲۹، عنکبوت: ۶۵ و انعام: ۷۳. «در هستی‌شناسی اسلامی تصویر طبیعت گرایانه از هستی مردود است و بر اساس آیات قرآن در ورای هستی مادی سطوح دیگری از هستی وجود دارد. از دیدگاه قرآن جهان مجموعه‌ای از غیب و شهادت است یعنی تعالیم اسلامی جهان را به دو بخش جهان غیب و جهان شهادت تقسیم کنند (حشر: ۲۲) که ایمان به غیب رکن ایمان اسلامی است (بقره: ۳) و خداوند بر این عالم آگاه است (انعام: ۷۳) و خزائن غیب نزد اوست (انعام: ۵۹)» (مطهری، جهان بینی اسلامی). در اصل دوم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران نیز آمده است: جمهوری اسلامی نظامی است بر پایه ایمان به خدای یکتا... وحی الهی... معاد... این عبارت حاکی از آن است که هستی محدود به طبیعت نیست بلکه حقایقی فراتر از طبیعت مانند خدای یکتا، وحی الهی و معاد وجود دارند.

۲. امام خمینی (ره): دنیا یک جزء بسیار کمی است از عالم، عالم یک مرکبی است از ماوراء این طبیعت و این طبیعت در آخر مرتبه وجود واقع شده است (صحیفه نور، ج ۵، ص ۲۲). تمام عوالم اجسام در مقابل عالم مابعدالطبیعه هیچ قدر محسوس ندارد و در آنجا عوالمی است که در فکر بشر ننگجده (چهل حدیث، ص ۸۴).

۳. امام خمینی (ره): «ما از خدا هستیم، همه عالم از خداست، جلوه خداست و همه عالم به سوی او بر خواهد گشت» (کلمات قصار، ص ۱۷). «همه عالم محضر خداست، هر چه واقع می‌شود در حضور خداست» (همان، ص ۱۹). «به قلوب محجوب و منکوس خود برسائید که عالم از اعلی علیین تا اسفل سافلین جلوه حق جل و علا و در قبضه قدرت اوست» (همان) «قدرت فقط در دستگاه قدس ربوبیت پیدا می‌شود و فاعل علی الاطلاق و مسبب الاسباب، آن ذات مقدس است» (همان، ص ۲۰). «حقیقت توحید اصل اصول معارف است و اکثر فروع ایمانی، معارف الهیه، اوصاف کامله روحیه و صفات نورانی قلبیه از آن منشعب می‌شود» (شرح حدیث جنود عقل و جهل، ص ۸۹).

۴. در اصل دوم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران آمده است: بر اساس مبنای توحید انسان معتقد به خدایی است که هستی جهان آفرینش از اوست و دستگاه عظیم خلقت تماماً از او نظام یافته است. خدا یکی است بی نیاز است نه زاده و نه زاییده شده و برای او شریکی نیست او مبدأ تمام موجودات عالم بوده و بازگشت همه به سوی اوست. در اصل پنجاه و ششم این قانون نیز آمده است: حاکمیت مطلق بر جهان و انسان از آن خداست. شهید مطهری (ره): اگر دو خدا و یا بیشتر می‌بود الزاماً دو اراده و هر مشیت و یا بیشتر دخالت داشت و همه آن مشیت‌ها به نسبت واحد در کارها مؤثر بود و هر موجودی که می‌بایست موجود شود باید در آن واحد دو موجود باشد تا بتواند به دو کانون منتسب باشد و باز هر یک از آن دو موجود نیز به نوبه خود دو موجود باشند و در نتیجه هیچ موجودی پدید نیاید و جهان نیست و نابود باشد. این است که قرآن کریم می‌فرماید: لو کان فیهما الهة الا الله لفسدتا (جهان بینی توحیدی، صص ۹۳-۹۴).

۵. شوری: ۵۳، اعراف: ۵۴، سجده: ۱۴، طه: ۵۰، رعد: ۱۶ لقمان: ۳۰ و نهج البلاغه خطبه ۶۴ و ۴۹.

صیانت، رحمت، معیت و احاطه قیومی است.^۱

۳-۱-۱. ویژگی ذاتی جهان موجودات (عالم امکان)، فقر و نیاز محض به واجب الوجود است. این فقر ذاتی سبب می‌شود موجودات نه تنها در پیدایش، بلکه در بقا نیز به ذات غنی واجب‌الوجود به طور ابدی محتاج بمانند.

هستی تمام موجودات اعم از مادی و غیرمادی در ارتباط با واجب‌الوجود در ظل وجود او واقعیت پیدا می‌کند.^۲ همه موجودات معلول واجب‌الوجودند. از این رو هویتی مستقل از علت خویش ندارند. بنابراین، موجودات جهان نباید به منزله واقعیت‌هایی منفصل و مستقل از واجب‌الوجود تلقی شوند.^۳ بلکه وجود آن‌ها عین صدور از واجب‌الوجود و عین ربط به او هست.^۴ در واقع همه موجودات صرفاً به مثابه آیات حقیقت وجود- خدای متعال- به شمار می‌آیند؛ یعنی موجودات جهان هستی، تطورات و شئون حقیقت وجودند که در ذات خویش نمود و نشانه اویند. اعتراف به این حقیقت که هر آن چه هست، صرفاً نمود و آیه‌ای از خداوند است و مالکیت حقیقی و تدبیر و اداره همه امور و موجودات عالم منحصر به اوست، «توحید» نام دارد.

۴-۱-۱. در جهان هستی در عین وحدت، کثرت وجود دارد اما کثرتی غیر اصیل که در نهایت به وحدت باز می‌گردد.

در جهان هستی، که یک حقیقت واحد است، از طریق کمال و نقص یا شدت و ضعف مراتب هستی، تمایز حاصل می‌گردد و کثرت به وجود می‌آید. یعنی در خارج اساساً یک حقیقت واحد داریم، که از آن به حقیقت وجود تعبیر می‌گردد، ولی در این حقیقت، از طریق کمال و نقص

۱. انعام: ۱۲؛ انبیاء: ۱۰۷؛ اعراف: ۱۵۶؛ انعام: ۵۴، ۱۶۴، ۱۰۲؛ رعد: ۱۶؛ زمر: ۶۲؛ مومن: ۶۲؛ حدید: ۴، ۱۰؛ فاطر: ۴۱؛ نحل: ۷۹؛ حجر: ۱۷؛ مجادله: ۷؛ بقره: ۲۵۵، ۱۱۵؛ شوری: ۵۳؛ سجده، ۱۴؛ طه: ۵۰؛ لقمان: ۳۰؛ ق: ۱۷؛ حدید: ۴؛

۲. ذات واقعیت همانا حقیقت یگانه حضرت واجب‌الوجود است که از مثل و جزء مبرا است. توحید در مقام ثبوت بر سراسر عالم حاکم است و همه موجودات به عنوان جلوات حق به طور تکوینی نسبت به آن معترف‌اند. یسبح‌لله ما فی السموات و ما فی الارض الملك القدوس العزيز الحكيم» جمعه ۱/ (به نقل از علم الهدی، فلسفه تعلیم و تربیت رسمی در اسلام).

۳. امام خمینی (ره): «غنا از صفات ذاتیه مقدس حق - جل و علا- است... و سایر موجودات از بسیط خاک تا ذروه افلاک و از هیولای اولی تا جبروت اعلی فقرا و نیازمندانند». (شرح چهل حدیث، ص ۴۴۴)؛ «این مخلوق ضعیف را قدرتی نیست قدرت فقط در دستگاه قدس ربوبیت پیدا می‌شود» (همان، ص ۵۳).

۴. از این رو، امکان فقری که خصیصه ذاتی موجودات است نیز سبب احتیاج ایشان به ذات غنی واجب‌الوجود-نه تنها در حدوث بلکه در بقا- است. موجودات، که به خودی خود فقر محض‌اند، عین ربط به حی قیوم‌اند. (علم الهدی، فلسفه تعلیم و تربیت رسمی در اسلام).

از این رو، برخی از مفسران قرآن کریم آیاتی نظیر «کل من علیها فان و یبقی وجه ربک ذوالجلال و الإکرام» (الرحمن/ ۲۶) و «یا ایها الناس انتم الفقراء الی الله و الله هو الغنی الحمید» (فاطر/ ۱۵) را به این مفهوم بلند حمل کرده‌اند (علم الهدی، همان).

و شدت و ضعف و از طریق تفاضل، تمایز به وجود آمده و این چنین، حقایق وجودی و واقعیات خارجی متکثر و گوناگونی حاصل شده‌اند.^۱ لذا، حکمت الهی اقتضا کرده بین موجودات عالم از نظر کمال و نقص، وجدان مراتب وجود و فقدان آن، و قابلیت رسیدن به آن مراتب و محرومیت از آن، اختلاف باشد. بنابراین «وجود» یک حقیقت شخصی واحد، ولی صاحب مراتب (امری تشکیکی) است که به اطوار گوناگون و مراتب متفاوت تجلی می‌کند. اختلاف مراتب وجود ناشی از شدت و ضعف (کمال و نقص / غنا و فقر) یا تقدم و تأخر در وجود است. برخی مراتب وجود بر برخی مراتب دیگر وجود متقدم‌اند. اصل حقیقت وجود، که از هر جهت واحد است، در تمام مراتب وجودات امکانی، ظهور و تجلی دارد و از تجلیات پی‌درپی اوست که عالم پدیدار گشته است، هر چند مراتب وجود به سبب حدود و نقایصی که دارند و متضمن صفاتی هستند که وجود واحد حقیقی از آن‌ها منزّه است با حقیقت واحد وجود متفاوت‌اند. به هر حال اختلاف موجودات در صفات و کمالاتشان به اختلاف مراتب وجودی آن‌ها بازگشت می‌کند^۲ (اصل "وحدت در کثرت و کثرت در وحدت" یا "تشکیک در مراتب وجود").

۵-۱-۱. آفرینش جهان هستی، غایت‌مند و خداوند غایت همه موجودات است.

جهان هستی به حق و عدل وجود یافته و بیهوده آفریده نشده و آفرینش آن، غرض و غایتی حکیمانه داشته است. خدا خود غایت هستی است. بنابراین، جهان افزون بر این که ماهیت «از اویی» دارد، به سوی «او» نیز در حرکت است و غایت تمام مراتب وجود اوست.^۳

۱۵۶. ر.ک به: اسفار، ج ۱، صص ۴۲۷ تا ۴۴۶ (به نقل از عبدالرسول عبودیت، هستی‌شناسی در فلسفه صدر المتألهین).
 ۲. شواهد الربوبیه، ترجمه جواد مصلح (۱۳۷۵)، ص ۱۱۱ (به نقل از علم الهدی، فلسفه تعلیم و تربیت رسمی در اسلام).
 ۳. آیات فراوانی درباره هدفمندی جهان و انسان در قرآن آمده است، از جمله زمر: ۵، ص: ۲۷، حجر: ۲۱-۲۲، عنکبوت: ۲-۳، روم: ۸، قیامت: ۳۶، جائیه: ۲۴-۲۶، یونس: ۵-۶، اعلی: ۳-۱، طه: ۴۹-۵۰، ذاریات: ۵۶، بقره: ۴۶ و ۲۸۵، انشقاق: ۶، مائده: ۱۸، تغابن: ۳، احقاف: ۳، مومنون: ۱۵، انبیاء: ۱۶، دخان: ۳۸، زمر: ۵، ص: ۲۷، حجر: ۲۱-۲۲، عنکبوت: ۲-۳، قیامت: ۳۶، یونس: ۵-۶، اعلی: ۳-۱، طه: ۴۹-۵۰، ذاریات: ۵۶، و نیز در نهج البلاغه: خطبه‌های ۲، ۱، ۸۵، ۱۸۶ به این نکته تصریح شده است. همچنین امام صادق (ع) در کتاب توحید مفضل در بحثی مفصل و عمیق هدفداری این جهان و انسان را تحلیل نموده است (ترجمه الحیاء، جلد اول، فصل چهارم) اصولاً در تفکر اسلامی جهان بیهوده آفریده نشده است و از آفرینش انسان و هستی غایت و غرض حکیمانه در کار بوده است و خدا خود غایت هستی تلقی شده است. هریک از موجودات این جهان از اول پیدایش و تکون متوجه نتیجه و غایتی هستند که جز آن هدف دیگری ندارند (طباطبائی، المیزان، ج ۲۳، ۳۵). در اصل دوم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران نیز آمده است: «او مبدأ تمام موجودات عالم بوده و بازگشت همه به سوی اوست». همچنین در این اصل ذکر گردیده است: «جمهوری اسلامی نظامی است بر پایه ایمان به خدای یکتا... معاد» ذکر عبارت «بازگشت همه به سوی خداست» و معاد حاکی از غایت‌مندی هستی است.

۶-۱-۱. خداوند خیر بنیادین هستی است و همه موجودات عالم را به سوی کمال شایسته آن‌ها هدایت می‌کند. لذا تمام موجودات جهان هستی از هدایت الهی برخوردارند.

هر بهره وجودی که موجودی از آن برخوردار است، از خدا نشئت یافته و خداوند، علاوه بر آن که خیر و کمال محض است، منبع هر خیر و کمال نیز است. همه پدیده‌های جهان هستی از هدایت الهی برای حرکت به سوی مقصد و غایت آفرینش برخوردارند^۱. یعنی خداوند به هر موجودی، آنچه نیاز و شایسته و بایسته آن بوده اعطا کرده و مقصدی مشخص برایش در نظر گرفته و آن موجود را برای رسیدن به مقصد از خلقتش به‌طور کامل تجهیز نموده است.

۷-۱-۱. جهان آفرینش از نظام احسن برخوردار و اراده و سنن الهی بر جهان هستی حاکم است.

جهان هستی، که از نظام احسن برخوردار است^۲، بر اساس اراده و سنن الهی اداره می‌شود. خواست ۱ - طه: ۵۰؛ اعلیٰ، ۳، ۲؛ فصلت: ۱۲، ۱۱؛ یس: ۴۰، ۳۸؛ نور: ۴۳؛ انعام: ۳۸؛ نحل: ۷۹، ۶۸، ۶۹؛ روم: ۳۰؛ الشمس: ۸، ۷؛ حدید: ۲۵. در اصل دوم قانون اساسی نیز در توضیح نقش خداوند در هستی آمده است: «جمهوری اسلامی، نظامی است بر پایه ایمان به خدای یکتا (لا اله الا الله) و اختصاص حاکمیت و تشریع به او... وحی الهی و نقش بنیادین آن در سیر تکاملی انسان به سوی خدا... بر اساس مبنای توحید، انسان معتقد به خدایی است که هستی جهان آفرینش از اوست و دستگاه عظیم خلقت تماماً از او نظام یافته است. او مبدأ تمام موجودات عالم بوده و بازگشت همه به سوی اوست...». با توجه به تعبیر اختصاص حاکمیت و تشریع به او و وحی الهی و نقش بنیادی آن در سیر تکاملی انسان به سوی خدا آشکار می‌شود که خداوند بنیاد خیر در نظر گرفته شده است و تنها خداوند می‌تواند راه خیر و سعادت را برای انسان روشن سازد. البته اگر عقل آدمی نیز توانایی‌هایی در بازشناسی خیر دارد آن نیز در نظام تکوین از خدا منشأ گرفته است و به عبارت دیگر خدا بنیاد هر خیر نیز هست. ۲. بر مبنای وحدت تشکیکی وجود، تفکیک هست‌ها به خوب و بد ممکن نیست؛ زیرا وحدت وجود مانع هر نوع تفکیک ذاتی میان موجودات است و گوناگونی موجودات را به تمایز تشکیکی در هستی آن‌ها ارجاع می‌دهد. از آن‌جا که وجود فی‌نفسه ارجمند است پس، اولاً تفاوت هست‌ها در میزان برخورداری از هستی می‌تواند مبانی تفاوت ارجمندی یا تمایز ارزشی آن‌ها باشد. ثانیاً چون هستی به خودی خود خیر و کمال است، نیستی که فقدان هستی است در واقع بی‌خیری و فقدان کمال است. ثالثاً هر چه هست، چون هست خوب است و عالم هست‌ها نیز نظام احسن است، چنان‌که قرآن کریم می‌فرماید: «الذی احسن کل شیء خلقه» سجده/۷ هستی اولیه هر موجودی کمال اولیه اوست و فزونی یا اشتداد در این هستی کمال ثانویه‌ای است که دریافت می‌دارد. هر چه هست به کمال اولیه نایل می‌آید و از طریق اشتداد وجود می‌تواند به کمال ثانویه نیز اصل گردد. بدون شک، فقدان کمال ثانویه خاص هر موجودی برای او شر است. از این‌رو، اگر هستی خیر است پس برای هر موجودی تمام هستی‌هایی که نسبت به او هستی بخشند، خیر و همه آن‌ها که هستی‌زدایند، شر هستند. هم‌چنین، اگر فزونی هستی، کمال ثانویه و خیر است پس برای هر موجود، تمام موجوداتی که عامل و زمینه‌ساز نیل به کمالات ثانویه می‌گردند نسبت به او خیر و آن‌ها که مانع رسیدن به کمالات ثانویه می‌شوند نسبت به او شر، به‌شمار می‌آیند. به این ترتیب اگرچه هر چه هست مطلقاً خیر است ولی در نظام به شدت مرتبط عالم هر چه هست، بسته به این‌که نسبت به دیگران هستی‌بخش یا هستی‌زداست می‌تواند خیر یا شر محسوب گردد. از این‌رو اندیشمندان مسلمان خیر را مطلق و شر را نسبی دانسته‌اند. یعنی با وجود صحت اطلاق خیر بر عموم اشیا، اثبات شرارت برای هر چیزی وابسته به ملاحظه چیزهای دیگر می‌ماند. اطلاق خیر و نسبیت شر سبب شده قرآن حتی عذاب جهنم را در زمره نعمت‌های تکذیب‌ناپذیر حق به‌شمار

او بر همه جهان حکومت و تسلط دارد (قضا). دیگران، هر چه و هر که باشند، فقط در چهارچوب و محدوده‌ای حرکت می‌کنند که خداوند قلمرو کار و اراده آن را معین کرده است؛ چه او برای هر چیز محدوده‌ای معین کرده است (قدر). آزادی و اختیار انسان نیز، به سبب آن است که مشیت خدا بر آن قرار گرفته است. بنابراین، تأثیر اراده و مشیت انسان نیز به هر حال محدود است، به طوری که نه انسان و نه هیچ موجود دیگر، نباید خود را حتی در منطقه‌ای محدود، فرمانروای مطلق و بی‌منازع بداند. از این رو، خیر امری وجودی و مطلق، اما شر امری عدمی و نسبی است، که در صورت تجلی نیافتن خیر، تعیین می‌یابد. شر از حیث واقعیت وجودی، یک موجود یا حادثه است و چون موجود است بد نیست، بلکه بدی آن مربوط به موقعیت تعارض آمیز و روابط خاصی است که با دیگر موجودات پیدا می‌کند.^۱ از این رو گرچه خوبی به لحاظ خیر بودن از خداست، و سیئه به لحاظ خیر نبودن از نفس انسان^۲ ناشی می‌شود؛ ولی تمام چیزها، خوب یا بد به لحاظ وجودی، ناشی از خدا (و تحت سیطره قدرت حق متعال) است.^۳

۸-۱-۱. نظام علت و معلول و سبب و مسبب بر جهان هستی حاکم است.

همه موجوداتی که امکان وجود و عدم داشته باشند برای وجود خود نیازمند علت‌اند و لذا جهان آفرینش (عالم امکان) در کل، معلول اراده و فعل حق تعالی است. در عین حال، رابطه علی^۴ بین پدیده‌ها و اجزای جهان برقرار است، یعنی با تحقق علت تامه، معلول ضرورتاً موجود می‌شود.^۵ بر این اساس می‌توان گفت که هستی یک کل است که اجزای آن در تعامل با یکدیگرند.^۶ به بیان

آورد «یرسل علیکما شواظ من نار و نحاس فلا تنتصران فبای آلاء ربکما تکذبان» (الرحمن ۳۵-۳۶) (علم الهدی، فلسفه تعلیم و تربیت رسمی در اسلام).

۱. المیزان، جلد ۷، صص ۴۵۵-۴۵۴

۲. ما اصابک من حسنۃ فمن الله و ما اصابک من سیئه فمن نفسک، نساء: ۷۹

۳. قل کل من عندالله: نساء: ۷۸.

۴. البته رابطه علیت حقیقی تنها در امور وجودی (بین موجودات حقیقی) و در جایی است که وجود معلول بر وجود خود علت توقف داشته باشد و به همین جهت با وجود علت حقیقی معلول موجود است و با عدم آن معدوم و به عبارت دیگر علت و معلول معیت در وجود دارند و باهم موجود هستند. در مقابل علت اعدادی براموری اطلاق می‌شود که وجود معلول بر خود آن‌ها متوقف نیست بلکه آن‌ها تنها زمینه ساز وقوع معلول هستند و معلول پس از وقوع آن‌ها موجود می‌شود. علیت بنا برای ساختمان و پدر و مادر برای فرزند و علیت بسیاری از فعالیت‌های اختیاری انسان برای نتایج آن‌ها از سنخ علیت اعدادی می‌باشد و لذا می‌توانند همزمان هم نباشند (فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، گروهی از نویسندگان زیر نظر استاد محمد تقی مصباح یزدی، صص ۲۲۲-۲۲۱).

۵. بنا بر این علیت رابطه‌ای ضروری است که به موجب آن هر گاه علت تامه (= همه شرایط ایجابی و سلبی دخیل در وجود معلول) تحقق یابد ضرورتاً معلول نیز همراه آن تحقق می‌یابد (همانجا).

۶۶۶. مؤمن: ۶۲، زمر: ۶۳، رعد: ۱۶، نهج البلاغه، خطبه: ۲۲۸ و نیز علامه طباطبایی، المیزان، ج ۱۴

دیگر جهان هستی دارای نظام متقن سبب و مسببی است^۱ و فیض الهی و قضا و قدر حق تعالی از مسیر اسباب و علل در جهان ساری و جاری می‌شود^۲. بنابراین در نظام تدبیر جهان هر چند هیچ کس و هیچ چیز به طور مستقل از تدبیر و اراده الهی دخالتی ندارد (لا مؤثر فی الوجود الا الله)؛ اما خداوند خود چنین اراده نموده است که در نظام هستی، مجموعه‌ای از علل و عوامل و موانع - اعم از موارد طبیعی و ماوراء طبیعی - شامل افعال و آثار برخی موجودات محسوس (علل و عوامل طبیعی و انسانی) یا غیبی و نامحسوس (فرشتگان، شیاطین و جن) بنابر اذن خداوند و در چهارچوب اراده تکوینی او دخیل باشند. البته همین نظام نیرومند سبب و مسبب و علت و معلول نیز مقهور اراده و مشیت خداست و همان خدای سبب‌ساز می‌تواند سبب‌سوز نیز باشد. لذا امکان وقوع معجزه و کرامت توسط انبیا و اولیا یا تغییر در تقدیر موجودات از طریق اسباب معنوی و وسایل ماوراء طبیعی (نظیر صدقه، دعا، توسل و شفاعت) تنها به اذن الهی و براساس نظام فراگیر علت و معلول حاکم بر جهان هستی متصور است.

۹-۱- جهان آفرینش دارای نظامی یک پارچه است سراسر آن آیت و نشانه علم و قدرت و حکمت و مهر نامتناهی خداوند است^۳.

مجموعه اجزای عالم هستی بنا بر توحید خدای متعال در خالقیت وربوبیت و حکیمانه بودن افعال او، نظامی واحد و هماهنگ را تشکیل می‌دهد که سراسر آن نشانه و آیه خدای متعال است. اما آیت بودن جهان آفرینش نسبت به خداوند از قبیل آیت و نشانه‌های قرار دادی و اعتباری و یا فصلی و موسمی نیست، بلکه جهان آفرینش آیت و نشانه واقعی و حقیقی، عینی و دائمی خداوند است. در قرآن کریم در بیش از هفتصد و پنجاه آیه از پدیده‌های طبیعی سخن رفته و انسان به طبیعت شناسی دعوت شده است و بی تردید این طبیعت شناسی به منظور آیت شناسی است تا از این طریق آدمی آیات الهی را بنگرد و به صاحب آیات برسد^۴.

۱. ذکر این نکته ضروری است که هرگاه معلول فعلی اختیاری باشد خواست فاعل از جمله علل مؤثر در فعل است و بدون آن در حقیقت همه شرایط لازم برای تحقق معلول فراهم نشده است اما با وجود همه علل فعل اختیاری از جمله اراده فاعل حتماً فعل اختیاری تحقق می‌یابد. بنا بر این قانون ضرورت علی - معلولی شامل افعال اختیاری نیز می‌شود و ضرورت یافتن این افعال منافاتی با اختیاری بودن آن‌ها ندارد. پس ضروری بودن معلول به معنای جبری بودن آن نیست و لذا اختیاری بودن افعال انسان نیز به معنای تصادفی بودن و نداشتن علت ضرورت بخش نیست، بلکه به این معناست که اراده آزاد فرد از جمله اجزای اساسی علت تامه این افعال محسوب می‌شود و بدون آن تحقق این کارها و حصول نتایجشان ضروری نمی‌شود (فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، گروهی از نویسندگان، زیر نظر استاد محمد تقی مصباح یزدی، ص ۲۲۶).

۲۶۸. در روایتی مشهور نیز چنین آمده است: «بی الله ان یجری الامور الا باسبابها».

۳. زمر: ۶۲؛ فصلت: ۵۳؛ روم: ۲۲؛ آل عمران: ۱۹۰؛ بقره: ۱۶۴؛ روم: ۲۴، ۲۰.

۴. بهشتی، محمد، مبانی تربیت در قرآن، ص ۲۲۳.

۱۰-۱-۱. عالم ماده و همه موجودات وابسته به آن وجود تدریجی و در زمان دارند و همواره در حال شدن و دگرگونی و حرکت مداوم اند.

همه موجودات مادی و نیز موجوداتی که در فعل خود به مادیات نیازمندند، دارای وجود تدریجی (در زمان) هستند،^۱ لذا جهان طبیعت، برخلاف ظاهر ثابت آن، واقعیتی ساکن، جامد و لایتغیر نیست؛ بلکه تمام موجودات جهان مادی و نیز موجودات وابسته به آن، اموری پیوسته متغیر، متحول و ناپایدارند که همواره در حال شدن و سیوررت (دگرگونی) هستند.^۲ این دگرگونی دائمی جهان طبیعت در ذات و عرض آن رخ می‌دهد (نظریه حرکت جوهری)^۳. بنابراین، تمامی اجزای هستی مادی و موجودات متعلق به این عالم، در سطوح و مراتب مختلف وجود، در ذات خود در حرکت‌اند و سیر تکاملی خود را در حرکت مداوم به سوی کمال مطلق (خدا) طی می‌کنند.

۱۱-۱-۱. جهان طبیعت و همه واقعیت‌های آن، اموری در حال تراحم، محدود، پایان‌پذیر و فناشدنی هستند.^۴

تمام پدیده‌های عالم طبیعت و همه اشخاص و اشیایی که در این جهان هستند، به ناچارد و وجود خود با محدودیت‌ها و مزاحمت‌هایی مواجه‌اند و سرانجام نیز زائل و فانی می‌شوند. حیات هر یک از موجودات عالم طبیعت، اجلی دارد^۵ و به مرگ و فنا منتهی می‌شود تا زمینه رستاخیز عظیم و حیات ابدی فراهم آید. ماهیت و حقیقت دنیا برای آخرت است و عمر دنیا در برابر آخرت روز یا ساعتی بیش نیست.^۶ کیفیت حیات دنیا نیز در مقابل حیات اخروی امری قابل مقایسه و درک برای انسان نیست.^۷ بنابراین علاوه بر انسان، تمام امور و موجودات طبیعی دنیا نیز در زمان

۱. (فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، گروهی از نویسندگان، زیر نظر استاد محمد تقی مصباح یزدی، ص ۲۳۶).

۲. ألا إلی الله تصیر الامور شور/۵۳.

۳. از نگاه ملاصدرا همه موجودات عالم اجسام بی هیچ استثنا مشمول حرکت جوهری اند (ر.ک: اسفار، ج ۳، ص ۶۲ و ج ۷، ص ۲۸۵) که در آن خود شیء نه صرف اوصاف و اعراض آن پیوسته در حال دگرگونی و عوض شدن است. به این معنا که شیء کنونی زائل می‌شود و بی هیچ فاصله زمانی و پیوسته به آن چیز دیگری پیدا می‌شود و به دنبال آن همه اوصاف و اعراض آن نیز دگرگون می‌شود. حال اگر حادث ناقص تر از زائل باشد، آن را حرکت تضعیفی می‌نامند، مانند تبدیل شدن گیاه به خاک؛ و اگر حادث و زائل مشابه باشند، آن را حرکت یک نواخت می‌گوییم، که در آن حرکت و تغییر حس نمی‌شود و گمان می‌رود شیء ثابت است و اگر حادث کامل تر از زائل باشد، آن را حرکت اشتدادی می‌گویند، مانند تبدیل شدن خاک به گیاه. در حقیقت حرکت اشتدادی همان تکامل است (به نقل از عبودیت، هستی شناسی در فلسفه صدرالمتهلین).

۴ - انبیاء: ۳۴، ۳۵؛ واقعه: ۶۰؛ نساء: ۷۸؛ جمعه: ۸؛ آل عمران: ۱۶۸

۵. احقاف: ۳

۶. مؤمنون: ۱۱۳

۷. واقعه: ۶۱

مشخصی پایان خواهند پذیرفت.^۱

۱-۲. مبانی انسان‌شناختی

مراد از مبانی انسان‌شناختی، در ذیل مبانی اساسی تربیت، آن دسته از گزاره‌های توصیفی تبیینی مدلل درباره واقعیت وجود انسان^۲ است، که از تعالیم اسلامی یا معارف اصیل اسلامی در مقام توصیف خصوصیات عموم افراد نوع بشر یا از مباحث مربوط به تعریف انسان در فلسفه اسلامی (علم النفس فلسفی) استخراج شده‌اند و باید آن‌ها را به لحاظ نقش محوری تبیین و ترسیم سیمای کلی انسان در هر نظریه فلسفی تربیت، سنگ بنای اصلی هرگونه توصیف و تبیینی از فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی دانست.

بر این اساس می‌توانیم اهم این مبانی را به این شرح برشماریم:

۱-۲-۱. انسان موجودی است مرکب از جسم و روح: دو حیثیت در هم تنیده و مرتبط.

وجود انسان، توأمان دو جنبه مادی و غیرمادی دارد: هم جسم و کالبد^۳ دارد؛ هم روح^۴. اما انسان از دو حقیقت بیگانه ترکیب نشده است و این روح از آن بدن بیگانه نیست^۵؛ بلکه به‌رغم تفاوت‌های اساسی، میان‌شان ارتباطی وثیق برقرار است و به شکلی متقابل از هم تأثیر می‌پذیرند. در حقیقت بدن و روح مراتب یک وجود شخصی واحد و متصل به هم‌اند و این دو وجه و دو جنبه وجود انسان، بر هم تأثیر و تأثر مداوم و متقابل دارند^۶.

۱. حج: ۱ و ۲، زلزال: ۲، انفطار: ۳ و....

۲. البته، بنا بر سنت متعارف در مباحث فلسفی معاصر و با توجه به اهمیت بسیار عرصه معرفت‌شناسی در تبیین فلسفه تربیت، مبانی مربوط به این عرصه از این عنوان متمایز گشته است (هرچند درماتون رایج فلسفه اسلامی با وجود پرداختن به این عرصه مهم، چنین تمایزی وجود ندارد). هم‌چنین، مباحث مربوط به ترسیم وضع مطلوب و آرمانی انسان (ارزش‌شناسی) نیز که در فلسفه اسلامی تحت عنوان فلسفه یا حکمت علمی و نیز اخلاق مطرح شده‌اند در این مجموعه به‌صورت مجزا با عنوان مبانی ارزش‌شناختی ارائه می‌شوند.

۳. روم: ۲، مؤمنون: ۱۲، حجر: ۲۸، طارق: ۶ و ۷، آل عمران: ۵۹، صافات: ۱۱، انعام: ۲، حج: ۵ و فاطر: ۱۱.

۴. این وجه همان «نفخه الهی» است که خداوند به انسان داده است که عموماً از آن در قرآن کریم با تعبیر نفس و در زبان فارسی با واژه‌ی روان و جان یاد می‌شود.

۵. مؤمنون: ۱۴؛ اسراء: ۸۵؛ حجر: ۲۸، ۲۹؛ روم: ۲؛ مؤمنون: ۱۲؛ طارق: ۶، ۷؛ آل عمران: ۵۹؛ صافات: ۱۱؛ انعام: ۲؛ حج: ۵؛ فاطر: ۱۱؛ سجده: ۷-۹؛ «در انسان دو حیثیت ملاحظه می‌شود. یک حیثیت مادی (بدن) و یک حیثیت غیر مادی (روح) که به رغم تفاوت‌های اساسی هیچ‌گونه جدایی میان آن‌ها برقرار نیست. زیرا هیچ چیزی دو فعلیت ندارد بلکه تمام فعلیت و صورت یک چیز است. بدن و روح مراتب یک وجود شخصی واحد متصل به نام نفس می‌باشند. نفس در ابتدای پیدایش وجودی مادی است و در اثر حرکت جوهری به تجرد عقلی می‌رسد. نفس و بدن دو جوهر بیگانه نیستند بلکه رابطه نفس با بدن یک رابطه اتحادی است» (صدرالمآلهین، الاسفار، ج ۸، ص ۲۵۰ به نقل از عبدالرسول عبودیت انسان شناسی فلسفی صدرایی)؛ ۶. از نگاه صدرالمآلهین نفس جوهری است ذاتاً مجرد و فعلاً مادی که با حدوث بدن حادث می‌شود (نظریه جسمانیه

۲-۱. حقیقت انسان، روح اوست و کمال و جاودانگی آدمی به کمال و بقای روح مربوط می‌شود.

حقیقت انسان- از آن جهت که انسان است همان روح اوست^۱، که امری غیرمادی (مجرد^۲ از خصوصیات ماده) و باقی (فناناپذیر) است. مخاطب خداوند روح و نفس انسان است، که از امر خداوند نشئت گرفته و حیاتش پس از مرگ در عالم برزخ و آخرت تداوم می‌یابد. از این‌رو، کمال حقیقی بشر، به تکامل همین جنبه از وجود باز می‌گردد.

۳-۲-۱. انسان فطرتی الهی دارد که قابل فعلیت یافتن و شکوفایی یا فراموش شدن است.

انسان فطرت (خلقت خاص) ربوبی دارد.^۳ فطرت، سرشتی الهی در وجود آدمی است.^۴ یعنی آدمی الحدوث و روحانیة البقاء) و به تعداد بدن‌ها متعدد است؛ ولی برخلاف فلاسفه پیشین، از نظر او نفس روحانیة الحدوث نیست، بلکه جسمانیة الحدوث و روحانیة البقااست. یعنی، نفس پیشینه مادی و جسمانی دارد؛ به این معنا واقعیتهایی که نام آن را «نفس انسانی» نهاده‌ایم نخست صورتی جسمانی بوده است که در بستر حرکت جوهری، نفس شده است. پس لحظه پیدایش نفس، لحظه آغاز این واقعیت نیست؛ بلکه فقط لحظه آغاز نفسانیت این واقعیت است؛ چرا که این واقعیت پیش از این که نفس باشد نیز موجود داشته، منتها صورتی جسمانی بوده است (عبودیت، انسان شناسی فلسفی صدراپی).

۱ - انعام: ۶۰؛ سجده: ۱۰، ۱۱؛ یونس: ۹۲

امام خمینی (ره): روح باطن جسم است و جسم ظل روح است. جسم ظاهر روح است. اینها با هم یکی هستند از هم جدایی ندارند، همان طوری که جسم انسان و روح انسان وحدت دارند باید طبیعت جسمی و طبیعت روحی وحدت داشته باشند (صحیفه نور، ج ۵، ص ۱۵۵).

مقام معظم رهبری: در اسلام مسئله جسم و روح توأماند و از هم قابل تفکیک نیستند... اسلام معتقد است که انسان باید جسم و روح را با هم پرورش بدهد و پرورش جسم مقدمه‌ای برای پرورش روح است. این مقدمه بودن به معنای تقدم زمانی نیست بلکه اینها همزمان انجام می‌گیرد... تربیت جسمانی و معنوی هر دو با هم و در کنار هم و به موازات هم هستند، این نظر اسلام است (کتاب مصاحبه‌ها، ۱۳۶۶، ص ۲۹).

۲. مجرد، موجودی عاری از خواص ماده و برتر از آن است و دو گونه است، مجرد تام، که از نظر ذات و فعل مجرد دارد و هیچ گونه ارتباط، وابستگی، نیاز و تعلق در هستی و در افعال خود به ماده ندارد، مانند خدا؛ و مجردی که از جانب وجود مجرد دارد ولی به ماده متعلق است، مانند روح انسان، که در ذات مجرد و در فعل متعلق به بدن است و برای فعالیت به ابزار مادی و بدنی جسمانی محتاج است. (فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، گروهی از نویسندگان، زیر نظر استاد محمد تقی مصباح یزدی)

۳. علامه طباطبائی، المیزان، ج ۳۱

۴. مضمون آیه سورة اعراف که به آیه میثاق مشهور است چنین است: «خداوند از فرزندان آدم بر وجود خودش گواهی گرفت که آیا من خدای شما نیستم؟ و آن‌ها پاسخ دادند که بلی». بر اساس این آیه، خداوند برای اتمام حجت بر انسان‌ها از آن‌ها عهد میثاق بر ربوبیت خویش گرفته است. مضمون این آیه بر وجود خداشناسی فطری حکایت دارد. آیه ۳۰ سورة روم نیز به آیهی فطرت مشهور است. بر اساس مضمون این آیه، خداوند، انسان‌ها را بر ویژگی‌های دگرگون‌ناپذیر خداگرایی آفریده است. این دو آیه از دلایل مستحکم نقلی برای اثبات فطرت‌اند. به جز این آیات، آیات متعدد دیگری نیز در قرآن به صورت ضمنی بر وجود فطرت دلالت دارند، مانند آیات: ابراهیم: ۱۰، لقمان: ۲۵ و بقره: ۱۳۸. هم‌چنین، آیات تذکر مانند: مدثر: ۵۴، غاشیه: ۲۱ و ذاریات: ۵۵ و آیات نسیان، مانند: حشر: ۱۹، عنکبوت: ۶۵ و نحل: ۵۳ که هریک به نحوی بر موضوع فطرت دلالت دارند.

نسبت به مبدأ عالم هستی معرفت و گرایشی اصیل (غیر اکتسابی) دارد. این فطرت می‌تواند فعلیت یافته، صیقل بخورد و توسعه پذیرد و می‌تواند به فراموشی سپرده شود. فطرت در جنبه معرفتی آن، معرفت حضوری انسان به خداست و در بُعد گرایش، میل به پرستش، حقیقت‌جویی، فضیلت‌خواهی و زیبایی دوستی از اهم گرایش‌های فطری انسان است.^۱ فطرت مفهومی است که معمولاً در برابر جنبه طبیعی بشر به کار گرفته می‌شود. در حالی که طبیعت انسان ناظر به نیازها و تمایلات مربوط به ویژگی‌ها و تطورات جسمانی اوست؛ فطرت، که در هر حال شامل شناخت‌ها و گرایش‌های متعالی (و غیر اکتسابی) است، همواره در انتظار تحقق خارجی و ظهور (فعلیت) و شکوفایی می‌ماند. آزادی، که از ویژگی‌های خداداد نفس ناطقه انسان است، سبب می‌شود پس از الهام فجور و تقوا، این بنیاد مشترک هویت آدمی، فعلیت یابد. پس، انسان فطرت الهی خود را یا تثبیت می‌کند و شکوفایی می‌بخشد یا به فراموشی می‌سپرد؛ اما هیچ‌گاه این سرمایه خداداد از بین رفتنی نیست.

۴-۲-۱. انسان بر حسب فطرت و آفرینش، جویای همه مراتب کمال (تا حد بی‌نهایت) است

انسان نه تنها خود را دوست دارد، بلکه در درون خویش شوق و میلی فطری به سوی کمال و تعالی خود می‌یابد (حب کمالات از شئون حب ذات است). انسان به دلیل آن که کمالاتش را دوست دارد، اراده می‌کند هر عملی را، که به نظرش در تکامل او نقشی مثبت دارد، انجام دهد و این اراده، در واقع تبلور یافته همان حب ذاتی آدمی به خود و اشتیاق نسبت به تعالی مداوم آن است.^۲ یکی از روایات اسلامی نیز بر موضوع فطرت به صراحت دلالت دارند: از جمله «هر نوزادی بر فطرت توحید زاده می‌شود» (پیامبر اکرم (ص)، اصول کافی، ج ۲، ص ۱۳)؛ «یکتا دانستن پروردگار مقتضای فطرت انسانی است» (امام علی (ع)، نهج البلاغه، خطبه ۱۱۰)؛ امام صادق (ع) نیز در جواب زراره که از مفاد آیه سی ام سوره روم سؤال کرده بود فرمودند: «خداوند همه را بر فطرت توحید خلق نمود» (اصول کافی، ج ۲، ص ۱۲).

امام خمینی (ره): فطرت، فطرت توحید است (صحیفه نور، ج ۱۹، ص ۲۲۴)؛ فطرت همه بر نورانیت است، فطرت شما فطرت نورانی است، فطرت توحید است (همان، ج ۱۴، ص ۲۸). این تربیت هاست که این فطرت را شکوفا می‌کند یا جلوی شکوفایی فطرت را می‌گیرد (همان)؛ اگر چنانچه هواهای نفسانی بگذارد انسان به حسب فطرت، الهی است؛ فطرت، فطرت الله است (همان، ج ۲۰، ص ۲۱۱). شهید مطهری در این خصوص می‌گوید: جای شک نیست که در اسلام مسئله فطرت شدیداً مطرح است منتها در تعبیر از فطرت، ممکن است علما استنباطشان مختلف و متفاوت باشد ولی در اصل این که چیزی به نام فطرت به نام فطرت دین، فطرت اسلامیت، فطرت توحید در سرشت انسان هست میان علمای اسلامی اعم از شیعه و سنی هیچ اختلافی نیست یکی از ادله این موضوع همان آیه معروف فطرت است که در سوره مبارکه روم است... این آیه در کمال صراحت دین را فطرت الله برای همه مردم می‌شناسد (فطرت، ۱۳۸۴، صص ۲۴۴-۲۴۵).

۱. کاردان، اعرافی و دیگران، فلسفه تعلیم و تربیت.

۲. «در جامعه اسلامی و کلاً بنا بر اندیشه اسلامی، برای یک انسان، هدف کامل شدن است. انسان همان بذری است که باید رشد کند تا بروید و پس از روییدن باید همچنان رشد کند تا قوام بیاید و آن گاه میوه بدهد و ثمربخش شود... این میدان

ویژگی‌های این میل و شوق فطری نیز، نامتناهی بودن آن است؛ یعنی آدمی خواهان کمال مطلق است.^۱ البته، کمال‌طلبی آدمی دارای مراتبی است و حرکت در این مسیر، از کمالات طبیعی آغاز می‌گردد و به سوی مراتب بالاتر پیش می‌رود. بنابراین، هم توجه به کمالات طبیعی (نظیر نیازهای جسمانی و تلاش برای برآوردن آن‌ها به صورت معقول) ضرورت می‌یابد و هم ادامه حرکت به سوی مراتب بالاتر با فطرت بی‌نهایت‌طلب انسان کاملاً سازگار است.

۵-۲-۱. آفرینش انسان، هدفمند و در هماهنگی کامل با غایت هستی است.

چون انسان آفریده خداست پس غایت زیست انسانی نمی‌تواند فارغ از غایت آفرینش باشد^۲ و غایت آفرینش انسان، باید با غایت آفرینش جهان هماهنگ باشد. زیرا زیست آدمی در جهان و وابسته به آن است. او در خلأ به سر نمی‌برد. لذا، هرگونه داعیه استقلال و انفکاک هدف زندگی بشر از غایت هستی، ادعایی سبک‌سرانه تلقی می‌شود و محکوم به شکست است. بودن در جهان، به معنی همراهی و توافق با هستی و با قانون سراسری و حرکت عمومی آن است و هم‌چنین بازماندن از راه و پیمودن مسیر، انتهایی است. از این‌رو، قرآن کریم درباره جهان و انسان، هر دو، تعبیر «الی الله المصیر» را به کار می‌برد.^۳ دست‌یابی به غایت هستی هدف اساسی آدمی است^۴،

حرکت تکاملی همچنان باز است، هیچ‌جا وجود ندارد که وقتی انسان به آن جا رسید، بگویند که‌ای انسان، تو دیگر کامل شدی، تمام شدی، دیگر از حالا به بعد حرکت نداری، نه» (مقام معظم رهبری، کتاب مصاحبه‌ها ۱۳۶۰، ص ۱۶۳).

۱. آن ارزش‌نهایی که هرکسی به طور شهودی در خود می‌یابد جاودانگی و لذت ناشی از گسترش هستی است که تمام معنای زندگی را در بر دارد. در واقع آسایش جاودانه آرمان همگانی تمام مردم در تمام فرهنگ‌ها، در تمام دوره‌های تاریخی است. عموم اندیشمندان به رغم خاستگاه متنوع فکری براین موضوع به طور ضمنی یا صریح اذعان دارند که هدف اساسی زندگی انسانی دست‌یابی به آسایش و جاودانگی است. اختلاف دیدگاه‌ها مربوط به اهمیت و تأثیر جاودانگی یا آسایش جاودانه نیست بلکه اختلاف دیدگاه‌ها به تبیین شرایط و تجویزراه‌های نیل به سعادت یا آسایش جاودانه معطوف است. تفکر اسلامی نیز بردست‌یابی به آسایش جاودانه همچون آرمان زندگی تأکید دارد. تعبیر «بهشت» که حاوی معنایی گسترده از آسایش، جاودانگی و لذت است در نگرش اسلامی همچون عموم ادیان ابراهیمی اهمیت و جایگاه ویژه‌ای را به خود اختصاص داده و از نقش بسیار تعیین‌کننده‌ای در تبیین آینده عالم و آدم و همچنین هدایت زندگی شخصی و عمومی مردمان برخوردار است (علم‌الهدی فلسفه تعلیم و تربیت رسمی در اسلام، ص ۱۲۸).

۲. این گزاره انسان‌شناسی با گزاره هستی‌شناسی (۵-۱) مبنی بر هدفمندی جهان هستی ارتباط منطقی دارد؛ زیرا انسان بخشی از آفرینش است، که در غایت‌مندی از کل هستی تبعیت می‌کند.

۳. فاطر/۱ و ۸، مائده/۱۸.

۴. «این انقلاب، یک تفکر صحیح درست تعریف شده متکی بر یک جهان‌بینی صحیح و یک تلقی مستدل و متین از آفرینش عالم دارد. براساس این مجموعه، هر کسی می‌داند کجای دنیا و کجای راه قرار دارد و به سمت کدام هدف حرکت می‌کند. زندگی، هدفدار و مبارزه نیز هدفدار می‌شود. در مبنا و تفکر اسلامی، هدف حیات انسان، رسیدن به درجات کمال است؛ کمال معنوی که حتماً آراستگی مادی را با خودش دارد؛ یعنی به تعبیر رایج، آخرتی که از دنیا عبور می‌کند. ایجاد یک جامعه عادلانه، یک جامعه صالح، یک کشور پیشرو و معنوی، در عین حال دارای قدرت‌های والای مادی، با جهت‌گیری معنوی،

اما رسیدن به این هدف، با توجه به نیروی اراده و اختیار در آدمی، مستلزم حرکت تعالی جویانه و اختیاری انسان از مراتب فرودین زندگانی به سوی خداوند متعال است.

۶-۲-۱. سنت‌های الهی بر زندگی انسان حاکم است.

علاوه بر سنت عام هدایت فطری و تشریعی، خداوند برای تحول و حرکت مناسب آدمی به سوی کمال، سنت‌هایی هم چون ابتلا و امتحان، استدراج و امهال (مهلت دادن) بر گستره زندگی انسان حاکم کرده است. در این میان قوانین و سنت‌های اجتماعی نیز، بخشی از طرح خلقت و سنن الهی در زندگی آدمی است. آگاهی نسبت به سنن تاریخی و تیزبینی در شناخت بافت جوامع و تفسیر حوادث تاریخ و آشنایی با سرگذشت پیشینیان و روشن‌بینی نسبی به نهادها و گرایش‌ها و سنن اجتماعی و عوامل شکل‌دهنده هر جامعه، برای آدمی موجب می‌شود تا با اقدامات متناسب و به‌موقع، بتواند در تحولات اجتماعی ثمربخش باشد. ولی در هر حال، اراده آدمی تنها در چهارچوب تقدیر خداوند و با پذیرش سنن الهی، قدرت تأثیرگذاری بر این دگرگونی‌ها را دارد.

۷-۲-۱. انسان هم کرامت ذاتی دارد و هم می‌تواند کرامتی اکتسابی به دست آورد و

لذا این قابلیت را دارد که خلیفه خدا در روی زمین باشد.

خداوند نوع انسان را به گونه‌ای آفریده است که در مقایسه با بسیاری از موجودات دیگر، به لحاظ وجودی، از امکانات و مزایای بیش‌تری (نظیر توانایی تفکر و تعقل، آزادی تکوینی واراده و اختیار) و در نتیجه از حقوق، مسئولیت‌ها و تکالیفی خاص برخوردار است. این عنایت ویژه خداوند به همه انسان‌ها، کرامتی خداداد و ذاتی است^۱ (البته، تعبیر ذاتی در این خصوص به معنای ویژگی با اخلاق انسانی و با احساس حقیقی انسانیت، غربی‌ها این را ندارند. همه این تمدنی که آن‌ها روی هم سوار کرده‌اند و این مسابقه‌ای که وجود دارد، براساس فردپرستی و سودپرستی شخصی استوار است؛ لذا در این مسابقه، در یک جا پیشرفت‌هایی به دست می‌آورند، اما در چند جای دیگر، دچار اختلال می‌شوند. این اختلال‌های اخلاقی، این خلأهای فکری، این اختلالات عصبی جوانان و این آشفتگی و بی‌هدفی جوان‌ها ناشی از آن سودپرستی و خودپرستی و شخص‌پرستی است. در نظام اسلامی، این گونه نیست. تفکر فلسفی اسلام و فهم درست از مبانی اسلامی، کاری می‌کند که انسان در هر لحظه‌ای از لحظات، احساس می‌کند در کجای راه و به سمت کدام هدف حرکت می‌کند؛ قدرت تحلیل برای حوادث می‌یابد و وظیفه خودش را در هر شرایطی تشخیص می‌دهد.» (مقام معظم رهبری در دیدار با دانشجویان و دانش‌آموزان بسیجی در تاریخ ۷۸/۶/۱۳)

۱. از نظر قرآن آدم (نخستین انسان در روی زمین و اولین پیامبر الهی) خلیفه خداوند است (بقره: ۳۰) و هم‌چنین سجده فرشتگان (حجر: ۲۹ و ۳۰) از آن‌روست که او مورد تعلیم الهی، قرار گرفته است (بقره: ۳۱). خداوند انسان را در بهترین بنیان آفرید (تین: ۴۰ و مؤمنون: ۱۴). خداوند آن‌چه را که در زمین و آسمان است، برای انسان آفرید (لقمان: ۲۰، بقره: ۲۹، جاثیه: ۱۳ و ملک: ۱۵). این گونه آیات و نظیر آن‌ها (اسراء: ۷۰؛ لقمان: ۲۰؛ نساء: ۲۸؛ اعراف: ۱۷۹؛ انفال: ۲۲؛ معارج: ۱۹-۲۱؛ حجرات: ۱۳؛ تین: ۵-۶؛ معارج: ۱۹) از جمله شواهد کرامت ذاتی انسان است. «الم تروا ان الله سخر لکم ما فی السموات و ما فی الأرض... کسی که قرآن و نهج‌البلاغه و آثار دینی را نگاه کند، این تلقی را به‌خوبی پیدا می‌کند که از نظر اسلام، تمام این چرخ و فلک آفرینش، بر محور وجود انسان می‌چرخد. این شد انسان محوری. در آیات زیادی هست که خورشید مسخر شماست،

خدادادی و غیر اکتسابی این نوع کرامت است) ولی آدمی می‌تواند با حسن استفاده از این امکانات و مزایای اعطایی به مقام خلیفه الله دست یابد^۱ و مسجود فرشتگان شود^۲ و می‌تواند با انتخاب نادرست خود چنان عمل کند که همین کرامت خداداد را از دست بدهد و مستوجب عذاب جاوید الهی و خذلان دائم در پیشگاه حق گردد، چنانچه برخی آیات قرآن حکایت از آن دارد که گروهی از انسان‌ها از چهار پایان بدترند (اعراف: ۱۷۹) یا برخی بدترین جنبنده‌نام گرفته‌اند (انفال: ۲۲). به نظر می‌رسد این نکوهش شدید به سبب آن است که این افراد عوامل حفظ و ارتقای کرامت ذاتی خویش را به کار نگرفته‌اند (البته انتخاب نادرست این گونه افراد - حتی کفار و افراد بی‌دین و فاسق نمی‌تواند مجوز بی‌توجهی به حقوق انسانی آن‌ها و رعایت نکردن کرامت ایشان از سوی دیگران در زندگی دنیایی گردد - مگر در چهارچوب احکام شرعی ناظر به مجازات عادلانه سوء اختیار و اعمال ناشایست ایشان-). به همین دلیل، هم خود آدمی و هم دیگران باید پاسدار این سرمایه الهی و ارزشمند باشند و هم باید آن را با حسن اختیار خویش (عقل ورزی، ایمان، تقوا و عمل صالح) ارتقای بخشند. بنا براین، نوع دیگری از کرامت در انسان‌ها به صورت بالقوه وجود دارد که به شرط اختیار، عمل و کوشش فردی محقق می‌شود (یعنی کرامت اکتسابی در پرتو ایمان و عمل صالح و تقوا که در حقیقت با صیانت از همان کرامت ذاتی و خداداد به دست می‌آید) و از آن جا که محصول سعی و تلاش آدمی است، معیار نهایی ارزش انسان و ملاک تقرب او در پیشگاه خداوند است^۳.

ماه مسخر شماسست، دریا مسخر شماسست؛ اما دو آیه هم در قرآن هست که همین تعبیری را که گفتیم - «سخر لکم ما فی السموات و ما فی الارض» (جاثیه/۱۳)؛ همه اینها مسخر شمايند - بیان می‌کند. مسخر شمايند، یعنی چه؟ یعنی الآن بالفعل، شما مسخر همه‌شان هستيد و نمی‌توانيد تأثیری روی آن‌ها بگذاريد؛ اما بالقوه طوری ساخته شده‌اید و عوالم وجود و کائنات به گونه‌ای ساخته شده‌اند که همه مسخر شمايند. مسخر یعنی چه؟ یعنی توی مشت شمايند و شما می‌توانيد از همه آن‌ها به بهترین نحو استفاده کنید. این نشان دهنده آن است که این موجودی که خدا آسمان و زمین و ستاره و شمس و قمر را مسخر او می‌کند، از نظر آفرینش الهی بسیار باید عزیز باشد. همین عزیز بودن هم تصریح شده است: «و لقد کرّمنا بنی آدم». این «کرّمنا بنی آدم» - بنی آدم را تکریم کردیم - تکریمی است که هم شامل مرحله تشریع و هم شامل مرحله تکوین است؛ تکریم تکوینی و تکریم تشریعی با آن چیزهایی که در حکومت اسلامی و در نظام اسلامی برای انسان معین شده؛ یعنی پایه‌ها کاملاً پایه‌های انسانی است» (مقام معظم رهبری در دیدار مسئولان و کارگزاران نظام جمهوری اسلامی ایران ۱۳۷۹/۰۹/۱۲).^۱ البته دست یابی به این مقام امری تشکیکی (ذو مراتب) است که انسان کامل به مرتبه تام آن نائل می‌شود و سایر انسان‌های صالح نیز تا حدودی بر حسب میزان حرکت خود در مسیر قرب الی الله به مراتبی از این مقام می‌رسند.^۲ امام خمینی (ره): از مختصات انسان، که حق تعالی او را با جمیع اوصاف و صفات مقدس خودش ایجاد کرده است، [اینکه] همه چیز در او هست، اعجوبه‌ای است که از او یک موجود الهی ملکوتی مثل پیامبر اکرم (ص) و سایر پیامبران ساخته می‌شود و یک موجود جهنمی شیطانی.... (صحیفه نور، ج ۳، ص ۱۳۰)؛ انسان موجودی است که در طرف سعادت به بالاترین مقام می‌رسد در طرف کمال به بالاترین مقام موجودات می‌رسد و اگر انحراف داشته باشد از پست‌ترین موجودات پست تر است (همان، ج ۷، ص ۵۳۲).

^۳ به یقین تربیت، هم از عوامل حفظ کرامت ذاتی و هم زمینه اصلی تحقق بخش کرامت اکتسابی است. بر این اساس می‌توان گفت این گزاره یکی از مهم‌ترین مبانی تربیتی در فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی به‌شمار می‌آید.

۸-۲-۱. همه انسان‌ها، بر حسب آفرینش برابرند و از حقوق و تکالیف عادلانه برخوردارند.

همه افراد بشر از یک اصل (آدم و حوا) نشئت گرفته‌اند.^۱ هیچ انسانی بر انسان دیگر به لحاظ اصل آفرینش فزونی و برتری ندارد. لذا تفاوت‌های طبیعی (نژادی، قومی، جنسی، وراثتی و...) موجود بین انسان‌ها، بر مبنای حکمت الهی و صرفاً برای شناسایی آدمیان است^۲ که نمی‌تواند به‌خودی خود معیار هیچ‌گونه برتری باشد. به سخن رسول گرامی اسلام(ص)، همه انسان‌ها مانند دندانه‌های شانه با هم برابرند^۳ و تفاوت ظاهری، ملاک برتری نیست.^۴ البته، برابری انسان‌ها (در اجتماع و در برابر قانون) به معنای آن است که همه انسان‌ها صاحب حقوق^۵ و تکالیفی عادلانه (بر حسب توانایی‌ها و خصوصیات و میزان سعی و تلاش خویش) هستند.

۹-۲-۱. خداوند توانایی ویژه‌ای به نام عقل و خرد به انسان ارزانی داشته است.

عقل آدمی از وجوه امتیاز اوست. این توانایی را خداوند به انسان عطا کرده است.^۶ عقل‌ورزی، وجه تمایز نفس انسانی از نفس حیوانی و نباتی است. نفس انسانی، علاوه بر انجام اعمال و وظایف طبیعی مربوط به نفس نباتی و نفس حیوانی (در حوزه تدبیر بدن)، امتیاز ویژه‌ای چون عقل دارد. عقل، قابلیت در نوع بشر است که به وسیله آن می‌تواند در مقام شناخت واقعیت‌های هستی (با ادراک مفاهیم کلی و استنتاج گزاره‌های توصیفی از بدیهیات و یقینیات) با روش استدلال و برهان، برخی از آن‌ها را به صورت یقینی درک کند. هم‌چنین، عقل قضایای صادق را از کاذب تشخیص دهد (عقل نظری و استکشافی) و در مقام تبیین علی یا پیش‌بینی وقایع مشاهده‌پذیر- با ابداع مفاهیم و سازه‌ها و فرضیه‌پردازی و آزمون تجربی آن‌ها- نظریه‌های ظنی معتبر ارائه می‌کند، یادر مقام مداخله و مهار واقعیت‌های طبیعی و اجتماعی و رسیدن به اهدافی مشخص، ابزارها، برنامه‌ها و روش‌های مناسب را به اتکای قدرت تخیل، خلاقیت و ابتکار خویش ابداع نماید

۱. نساء: ۱

۲. حجرات: ۱۳

۳. این حدیث در تحف‌العقول از امام علی(ع) نیز نقل شده است (به نقل از الحیات، ج اول).

۴. بحارالانوار، ج ۲۲: ۳۴۸

۵. حقوق‌دانان عمدتاً حقوق را به دو قسمت حقوق فطری و حقوق وضعی تقسیم می‌نمایند. آنچه در این جا مدنظر است بر اساس مبنای کرامت ذاتی انسان، همان حقوق فطری (غیرقابل اسقاط) اوست. «این حقوق آمیخته با اصل تکلیف است، بدین معنی که این‌گونه حقوق در عین این‌که امتیازاتی برای صاحب حق یا کسی که از این امتیاز منتفع می‌شود به همراه دارد، برای دیگران، بر حسب نوع ارتباطشان با فرد، تکالیفی را ترسیم می‌کند.» (حاجی ده آبادی، حقوق تربیتی کودک از منظر اسلام، ۱۳۸۶)

۶. (دهر: ۲). دعوت حق به شناخت با اشاره به پدیده‌های آفاقی و انفسی نشان از قدرت بشر برای شناخت ابعاد مختلف هستی دارد؛ چنان‌که تکلیف آدمی به حرکت بر اساس حق و عدل و مجاهده با هوای نفس در تعلیم دینی نیز مبتنی بر فرض امکان چنین حرکتی است.

و به کار می‌گیرد (عقل تجربی، مولد و ابزاری). لذا تعقل مهم‌ترین فعالیت آدمی است. بنابراین، بشر می‌تواند به کمک عقل، به برخی حقایق فراتاریخی و یقینی در مورد واقعیت هستی و موقعیت آدمی دست یابد^۱ (عقل نظری) و در مقام درک حقایق و ارزش‌ها (بایدها و نبایدهای مربوط به عمل اختیاری انسان)، صلاح و فساد، حق و باطل، درست و نادرست و خوب و بد را از هم تمیز دهد و در مقام عمل اختیاری نیز به لوازم فهم و درک خویش التزام داشته باشد (عقل عملی). به بیان دیگر، عقل قادر است هم در دو حوزه ادراکات نظری (یعنی شناخت واقعیت‌ها و هست‌ها) و ادراکات عملی (یعنی شناخت خوب و بدها، یا باید و نبایدها) وارد شود و هم در مقام التزام عملی (اراده و عمل) به لوازم ادراکات نظری و عملی خود پایبند باشد.

۱-۲-۱۰. انسان موجودی آزاد و صاحب اختیار است که این آزادی و اختیار را خدا به او داده است.

خداوند انسان را موجودی آزاد (دارای قدرت انتخاب و اعمال اراده در حیطه اعمال اختیاری) آفریده است^۲، به گونه‌ای که علم و عقل نیز از مبادی آزادی و عمل اختیاری وی محسوب می‌شوند. قرآن بر آزادی انسان تصریح دارد^۳ و بر انتخابگری او تأکید می‌نماید^۴. بنابراین با این

۱. انفال: ۲۲؛ یونس: ۱۰۰؛ ملک: ۱۰، ۱۱

۲. شهید بهشتی، شناخت اسلام، ص ۲۰۰

۳. ابراهیم: ۳، رعد: ۱۱، کهف: ۲۹، دهر: ۲، نجم: ۳۹-۴۰؛ ابراهیم: ۳، ۲۲؛ رعد: ۱۱؛ کهف: ۲۹؛ و آیات کریمه فراوان دیگر در قرآن (نظیر: «انا هدیناه السبیل اما شاکرا و اما کفورا» انسان/۳ یا «انلزمکموها و انتم لها کارهون» هود/۲۸ و «انما انت مذکر لست علیهم بمصیطر» غاشیه/۲۲) آشکارا بر آزادی و قدرت تصمیم‌گیری و انتخاب انسان تأکید دارند.

۴. همچنین آیات مذکور در قرآن کریم در زمینه ابتلا و امتحان و انذار و تبشیر آدمیان (کهف: ۷؛ دهر: ۲؛ توبه: ۶۸) نیز دلالت ضمنی بر اختیار آدمی دارد. امام علی (ع) می‌فرمایند: خداوند سبحان بندگان را بر اساس اختیار امر فرموده است... و خلق فرمانش را برده‌اند نه از این جهت که مجبورشان کرده، ارسال رسل بازچه نیست (نهج البلاغه، حکمت ۷۸). انسان می‌تواند با اراده رشد یافته خود بر علل و عوامل وراثتی، محیط طبیعی، جغرافیایی، محیط اجتماعی و موقعیت تاریخی تا حد بسیاری غلبه کند و این آزادی بزرگ انسان است. (مطهری، جهان بینی توحیدی، ص ۱۳۶)؛ «این اختیار به فرد قدرت گزینش و انتخاب را می‌دهد که پشتوانه ارزش‌های اخلاقی است» (طباطبایی، المیزان، ج ۲)؛ بدیهی است که انسان در عین آزادی برای ساختن اندام‌های روانی خویش و تبدیل محیط طبیعی به صورت مطلوب خود و ساختن آینده خویش آن چنان که خود می‌خواهد محدودیت‌های فراوانی دارد و آزادی اش آزادی نسبی است. (استاد مطهری مقدمه‌ای بر جهان بینی اسلامی، انسان در قرآن، صص ۲۷۲-۲۷۳)؛ انسان با اراده قوی می‌تواند در بعد معنوی و مادی به موفقیت‌های فوق العاده‌ای نائل شود و بلکه همه موفقیت‌های انسان در گرو اراده اوست. هیچ پیروزی‌ای بالاتر از تصمیم و عزم و اراده استوار برای رسیدن به حق نیست (امام خمینی، صحیفه نور، ج ۲، ص ۱۷۷)؛ ما از این اصل اعتقادی (یعنی توحید اصل آزادی بشر را می‌آموزیم که هیچ فردی حق ندارد انسانی و یا جامعه و ملتی را از آزادی محروم کند، برای او قانون وضع کند و رفتار و روابط او را بنا به درک و شناخت خود - که بسیار ناقص است - و یا بنا به خواسته‌ها و امیال خود تنظیم نماید (همان، ج ۵، ص ۳۸۷)؛ اسلام انسان را آزاد خلق کرده است و انسان را مسلط بر خودش و بر مالش و بر جانش و بر نوامیسش خلق فرموده... اسلام منشأ همه آزادی‌ها، همه آزادگی‌ها، همه بزرگی‌ها، همه آقایی‌ها، همه استقلال‌ها هست (همان، ج

که در نظام هستی و به اذن خداوند هم شرایط وراثتی و محیطی آثار قابل توجهی بر وجود انسان دارند و هم برخی موجودات غیبی-نظیر فرشتگان، جن و ابلیس^۱- نیز در مسیر هدایت و ضلالت انسان تا حدودی (در حد الهام و وسوسه) نقش آفرینی می‌کنند ولی این امور به هیچ وجه نافی اختیار و اراده آدمی نیستند.^۲

البته، وجود انسان در عین حالی که محکوم جبر مطلق نیست، در نظام هستی آزاد مطلق (مستقل از تأثیر علل و عوامل بیرونی و یا رها از هرگونه قاعده و تکلیف دینی، اخلاقی و حقوقی) نیز نمی‌تواند باشد^۳، زیرا نفی کامل حاکمیت قانون علیت بر اعمال آدمی و نتایج و آثار آن ممکن نیست، همچنان که آزادی تکوینی آدمی، اساس هرگونه تکلیف و مسئولیت‌پذیری او (نسبت به ضوابط و تکالیف دینی، اخلاقی و حقوقی) و مبنای اراده و اختیار انسان است؛ چرا که بدون فرض این عنصر، سخن از پاداش و عقاب بی‌معناست و اصولاً هرگونه تکاملی که برای انسان حاصل می‌شود در اثر اعمال اختیاری و آزادانه اوست.

اما اسلام، علاوه بر به رسمیت‌شناختن آزادی تکوینی انسان (به معنای محدود یادشده که برای همه افراد بشر، بنا بر حکمت الهی و به‌عنوان مقدمه انتخاب و اختیار و افعال ارادی ایشان، فعلیت دارد)، او را به مرتبه‌ای برتر، یعنی کسب آزادی حقیقی (یا به تعبیر رساتر آزادگی) دعوت کرده و نخستین مرحله این نوع آزادی را در آزادی روح انسان از شهوات و تمایلات نفسانی دانسته است، به‌طوری که اگر انسان‌ها از بند هواهای نفسانی رهایی نیابند، قادر نخواهند بود از چنگ طواغیت

۱، ص ۲۸۷). در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران ویژگی اراده و اختیار تحت عنوان حاکمیت آدمی بر سرنوشت خویش مطرح شده است. این نکته در اصل پنجاه و ششم این قانون به این صورت آمده است: حاکمیت مطلق بر جهان و انسان از آن خداست و هم او انسان را بر سرنوشت اجتماعی خویش حاکم ساخته است، هیچ کس نمی‌تواند این حق الهی را از انسان سلب کند. در اصل صد و پنجاه و چهارم همین قانون نیز آمده است: «جمهوری اسلامی ایران سعادت انسان در کل جامعه بشری را آرمان خود می‌داند و استقلال و آزادی و حکومت حق و عدل را حق همه مردم جهان می‌شناسد».

۱. انسان از همان آغاز آفرینش خود، گرفتار دشمنی سرسخت، نیرومند و قسم خورده به نام ابلیس شد که تنها بندگان پاک و مخلص الهی از شر او در امان‌اند. ابلیس پس از مهلتی که تا روز قیامت از خدا گرفت، سوگند یاد کرد که همواره بر سر راه فرزندان آدم بنشیند و از همه سو (پیش و پهلوی و پشت سر) او را اغوا و وسوسه کند و از راه خدا به انحراف کشاند. البته بنا بر آیات قرآن (از جمله اعراف: ۱۷) ابلیس نخست در عواطف انسانی یعنی در بیم و امید او، در آمال و آرزوهای او و در شهوت و غضب آدمی و سپس در اراده و افکار برخاسته از این عواطف تصرف می‌نماید و میدان عمل و تاخت و تاز شیطان همانا ادراک انسانی و ابزار کار او عواطف و احساسات بشری است و به گواهی آیه ۵ سورة ناس، اوهم کاذبه و افکار باطل را شیطان در نفس انسان القا می‌کند. اما باید دانست که تصرفات شیطان در ادراک انسان، تصرف طولی است نه در عرض تصرف خود انسان تا منافات با استقلال آدمی در کارهایش داشته باشد (المیزان ج ۸، ذیل آیه ۱۰-۲۵ اعراف).

۲. فصلت: ۳۰، اعراف: ۱۶، ۱۷؛ جن: ۶، ۸، ۹؛ انعام: ۱۲۱؛ نمل: ۱۷، ۳۹؛

۳. اشاره به مذهب عدلیه، که بین دو نظریه افراط (جبر) و تفریط (تفویض)، حدی معتدل را بین این دو به قول امام صادق(ع): لاجبر و لاتفویض بل امر بین‌الامرین برگزیده است (شهید بهشتی، شناخت اسلام، ص ۱۴۵).

و حکام ظلم رهایی یابند و انواع آزادی‌های سیاسی و اجتماعی را به دست آورند.^۱ در واقع، آزادی حقیقی آدمی یعنی نفی اطاعت هر آنچه غیر خداست و بندگی و خضوع فقط در برابر خالق هستی و نظام آفرینش. به تعبیر دیگر، آزادی در معنای متعالی و تجویزی آن عبارت از رفع کلیه عواملی است که مانع از تکامل و تعالی انسان - شکوفایی فطرت، رشد متعادل استعدادهای طبیعی و تکوین شخصیت الهی او- می‌شود (که قابلیت دست یافتنی- ونه بالفعل- برای همگان است).

۱۱-۲-۱ انسان موجودی است دارای استعدادهای طبیعی متنوع و عواطف و تمایلات گوناگون که می‌توانند در هر جهت (مثبت یا منفی) فعلیت یابند و تأثیرگذار باشند.

وجود توانایی‌های طبیعی خداداد و گوناگون در افراد بشر از یک سو و فعلیت داشتن عواطف و تمایلاتی متنوع^۲ (همچون حب و بغض، شادی و غم و شهوت و غضب) در وجود آدمیان از سوی دیگر واقعیتی است غیرقابل انکار که فعلیت یافتن و تأثیرگذاری آن‌ها براساس آزادی تکوینی انسان، فاقد جهتی متعین و از پیش تعریف شده است. اما با توجه به حرکت اختیاری و آگاهانه نفس آدمی، هر شخص می‌تواند در جهت وصول به کمال شایسته‌ی انسان، آن‌ها را فعلیت بخشد و یا تأثیر بالفعل آن‌ها را تنظیم و مهار نماید. بنابراین، می‌توان گفت استعدادهای طبیعی و سرشار انسان در همه ابعاد و همواره، قابلیت فعلیت یافتن را دارند^۳، همچنان که عواطف و تمایلات بالفعل آدمی در تحقق اعمال اختیاری عاملی بس مهم به شمار می‌آید. لذا این قابلیت و تأثیرگذاری باید در جهت نیل به کمال و هدف غایی زندگی انسان جهت‌دهی شود و الا رشد نا مناسب استعدادهای طبیعی و حاکمیت عواطف و تمایلات مهار نشده، مانعی مهم در

۱. این نکته در سخن حضرت امیر(ع) مورد توجه قرار گرفته است: «لا تکن عبد غیرک و قد جعلک الله حراً» (بنده غیر خود مباش چه این که خداوند تو را آزاد قرار داد) نهج البلاغه، نامه ۳۱

۲. آل عمران: ۱۵۹؛ توبه: ۱۱۸

۳. یکی از مبانی نظام تربیتی اسلام وجود استعدادهای بی‌نهایت و متنوع در آدمی است و همان‌طور که قرآن می‌فرماید: «و... اخرجکم من بطون امهاتکم لا تعلمون شیئاً و جعل لکم السمع و الابصار و الافئده لعلکم تشکرون» خدای متعال شما را از شکم مادرها خارج کرد در حالی که هیچ نمی‌دانستید، اما در شما قوه شنوایی و بینایی و دانایی قرار داد. و این‌ها از اصول تربیت انسان است که به وسیله این‌ها می‌توان همه تربیت‌ها و آموزش‌ها و روش‌ها را که به انسان تلقین می‌شود فرا گرفت و آن را جزو ذات خود کرد و انسان طبیعتاً این‌طور است که اگر چیزی را فرا گرفت و در اعماق جانش رسوخ کرد جزو طبیعت او می‌شود و مثل غرایز و خصوصیات طبیعی در وجودش باقی می‌ماند و تأثیراتی را می‌گذارد. پایه و اساس اولیه نظام تربیتی اسلام در این است که ما معتقد باشیم انسان دارای یک حالت فراگیری و استعداد بی‌نهایت برای رشد و نمو است. البته این استعداد در مورد جسم بی‌نهایت نیست و یک پایانی دارد اما در مورد معلومات و روحيات و اخلاقیات پایش نامحدود است که انسان نمی‌تواند آن را بفهمد و درک کند (مصاحبه مقام معظم رهبری با مجله آینده‌سازان در تاریخ ۶۵/۷/۲۱).

مسیر کمال وجودی انسان خواهد بود.^۱ توجه به این امر تأکیدی بر این نکته است که هدایت و جهت‌دهی حرکت اختیاری آدمی در ارتباط با این جنبه زندگی او، امری کاملاً ضروری است. هدایت ویژه^۲ آدمی توسط خداوند (بعثت انبیا^۳ و ارسال کتاب برای هدایت بشر) نیز از جمله برای کشف و رشد متعادل استعدادهای طبیعی آدمی و پیش‌گیری از انحراف عواطف و تمایلات بشری از مسیر درست بوده و ضرورت این راهنمایی خاص برای کشف و شکوفایی این استعدادهای وجودی و تنظیم عواطف و تمایلات آدمی نیز با فرض پویایی و بالندگی مداوم او، قابل درک است.

۱۲-۲-۱ انسان‌ها، ضمن داشتن طبیعت و فطرت مشترک، دارای خصوصیات متفاوت‌اند.

خداوند انسان‌ها را با وجود اشتراکات بسیار در نوع استعدادها و عواطف و علائق طبیعی، فطرت الهی، بهره‌مندی از عقل و اراده و اختیار و...، دارای برخی خصوصیات -بالفعل یا بالقوه- متفاوت (جسمی، فکری، جنسی/جنسیتی) آفریده است.^۴ بر اساس این تفاوت‌ها، چگونگی و میزان مسئولیت و نیز گستره زمینه‌ها، امکانات و فرصت‌های تکامل یا تنزل در انسان، گوناگون است. البته، این گونه اختلافات تابع حکمت الهی و نظام علت و معلولی حاکم بر جهان است و سبب می‌شود تا انسان‌ها برحسب وسع و توانایی‌های متفاوت، با حقوق و تکالیف متنوعی مواجه باشند.^۵ این تفاوت‌های قابل توجه، هم بین افراد و اصناف بشر وجود دارند^۶ و هم در طول زندگی یک فرد و برحسب شرایط و مقتضیات مراحل رشد رخ می‌نمایند. لذا، پذیرش فطرت و طبیعت مشترک نباید موجب گردد که انواع تفاوت‌های موجود بین انسان‌ها و در مراحل زندگی هر انسان نادیده گرفته شود و با وجود لزوم توجه به حقیقت مشترک انسانی و وحدت بنیادی فطرت و طبیعت آدمی، توجه به این نوع اختلافات نیز کاملاً ضروری است.

۱. «انسان در جهان‌بینی اسلام، آن موجودی است که در او استعدادهای فراوانی نهفته است. این انسان می‌تواند در میدان‌های علم و دانش و کشف رمزها و حقایق خلقت تا بی‌نهایت پیش برود... اگر عبودیت خدا کند و اگر طاعت غیر خدا کرد بال‌های او بسته خواهد شد و از پرواز در همه رشته‌ها باز خواهد ماند.» (خطبه مقام معظم رهبری در نماز جمعه تهران در تاریخ ۶۵/۱۰/۱۹).

۲. با آن که انسان مانند همه موجودات، از هدایت تکوینی الهی بهره‌مند است، زیرا از نظر قرآن (طه: ۵) خلقت و هدایت از پس هم ظاهر می‌شوند و خداوند موجودات را به عرصه هستی می‌آورد و سپس هدایت می‌نماید ولی هدایت ویژه‌ای نیز یافته است که حکایت از ظرفیتی خاص دارد که حتی فرشتگان نیز از آن آگاه نبوده‌اند (بقره: ۳۳).

۳. حدید: ۲۵، بقره: ۱۲۹، آل عمران: ۱۶۴ و جمعه: ۲

۴. نوح: ۱۴، زخرف: ۳۲، روم: ۲۲، اسراء: ۸۴، انعام: ۱۶۵، نحل: ۷۱، نساء: ۳۲

۵. بقره: ۲۸۵

۶. علامه طباطبائی (ره) ذیل آیه شریفه ۲۱ سوره حجر: «و ان من شی الا عندنا خزائنه و ما ننزله الا بقدر معلوم» بیان می‌دارد این آیه هم اشاره به تفاوت‌های نوعی دارد و هم اشاره به تفاوت‌های فردی یعنی هم به آنچه که افراد بشری را از افراد سایر انواع ممتاز می‌کند و هم آنچه که افراد بشر را از هم متمایز می‌سازد (تفسیر المیزان).

۱۳-۲-۱ وجود انسان همواره در حال شدن، حرکت و دگرگونی است.

انسان موجودی همواره در حال حرکت و صیوررت است.^۱ منظور از این حرکت، تغییر پیوسته نفس (که یک وجود واحد است اما دارای مراتب) و خروج دائمی آن از قوه (استعدادهای بالقوه) به فعلیت است. آدمی، در ضمن این تغییر مستمر، می‌تواند اشتداد وجودی یابد.^۲ با این که حرکت نفس (در مراتب نفس نباتی و حیوانی) از الگوی تعریف شده‌ای تبعیت می‌کند، ولی حرکت نفس در مرتبه انسانی، امری از پیش تعریف شده نیست؛ بلکه به اراده و انتخاب وی بستگی دارد و از این رو موضوعی نامتعین است. منظور از نامتعین بودن حرکت نفس انسانی، بی‌جهتی آن نیست، بلکه مقصود این است که جهت این حرکت، گرچه در مراتب پایین (مشترک بین انسان و دیگر موجودات) تا حدود زیادی معین و اجباری است، ولی در مراتب انسانی آن، موضوعی اجباری، از پیش تعیین شده و معین نیست.

۱۴-۲-۱ انسان همواره در «موقعیت» است و می‌تواند آن را درک کند و تغییر دهد.

انسان در طی زندگی خود همواره در موقعیت خاصی به سر می‌برد. منظور از موقعیت^۳، وضعیت و نسبت مشخص و پویایی است که درک و تغییر آن حاصل تعامل پیوسته فرد (به مثابه عنصری آگاه، آزاد و دارای اختیار)، با خداوند متعال و گستره‌ای از جهان هستی (واقعیت‌های ماورای طبیعت، طبیعت و جامعه) در محضر خداوند متعال (مبدأ و منتهای هستی و حقیقتی برتر و فراموقعیت) است.

البته درک و تغییر موقعیت (خود و دیگران)، با توجه با آزادی و اختیار آدمی، ممکن است که به صورت شایسته انجام پذیرد، در این صورت باید از «درک درست موقعیت خویش و دیگران و عمل مداوم برای بهبود آن» سخن گفت. این تعامل مستلزم اولاً معرفت به خود و اعتماد به نفس (شناسنده و اصلاح‌کننده موقعیت)، ثانیاً معرفت و باور به خداوند (حقیقت برتر فرا موقعیت) و ثالثاً کشف و برقراری نسبت عناصر موقعیت با خداوند متعال (مبدأ و مقصد هستی)^۴ است. ولی در

۱. حجر: ۲۹ و ص: ۷۲.

۲. این مبنا با نظریه حرکت جوهری ملاصدرا تناسب دارد و بر اساس آن حرکت تکاملی انسان از جسم مادی آغاز می‌شود و به تجرید و کمالات روحانی می‌رسد. به عقیده صدرا، روح، خود عالی‌ترین محصول ماده است. یعنی مولود یک سلسله ترقی و تکامل ذاتی طبیعت است. یک موجود مادی که مراحل تکامل و ترقی را طی نمود، خود به وجودی غیرمادی تبدیل می‌شود (علامه طباطبائی، اصول و فلسفه روش رئالیسم).

۳. مفهوم موقعیت در این جا با معنای موقعیت از دیدگاه دیوبی و پوپر متفاوت است. زیرا موقعیت از دیدگاه آنان صرفاً جنبه مادی (به‌ویژه جامعه‌شناختی) دارد و در این جا جنبه‌های هستی‌شناختی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی موقعیت با نگاهی دینی مدنظر است (علم الهدی، فلسفه تعلیم و تربیت رسمی در اسلام).

۴. در تعلیم اسلامی، خدا خود غایت هستی تلقی شده است: بقره: ۴۶، انشقاق: ۶، مائده: ۱۸، تغابن: ۳، بقره: ۲۸۵، احقاف:

۳ و مؤنون: ۱۱۵. آیات فراوانی نیز درباره هدفمندی جهان و انسان در قرآن آمده است.

عین حال، امکان دارد که انسان موقعیت واقعی خود و دیگران (نسبت با خداوند و عناصر مختلف هستی در محضر حق تعالی) را به درستی درک نکند یا در تغییر مناسب (بهبود) آن تلاش شایسته را به عمل نیاورد.

۱۵-۲-۱ انسان در عین برخورداری از استعداد های فراوان، دارای انواع محدودیت ها و مواجه با بسیاری از تهدید های بیرونی و درونی است.

انسان، علاوه بر برخورداری از استعداد های خدادادی مختلف، که رشد مناسب آن ها می تواند به تعامل سازنده با شرایط بیرونی و به تحول در زمینه های پیش روی آدمی منجر گردد، با محدودیت ها و خطرات مختلفی نیز روبه رو است. در قرآن توصیف های متعددی از انسان وجود دارد که در بخش هایی از آن، توصیف محدودیت ها و ضعف های انسان است.^۱ این محدودیت ها عمدتاً به نوع انسان تعلق دارند، ولی از حیث دامنه مانند هم نیستند. برخی از آن ها دامنه ای کوتاه دارند و تنها در مقطع معینی از زندگی مطرح هستند^۲ و برخی دامنه ای بلند دارند و ممکن است به درجاتی تا پایان عمر نیز باقی بمانند. هم چنین، در حالی که برخی از محدودیت ها، به صورت بالفعل در انسان حضور دارد، برخی دیگر بالقوه است و در شرایط معینی آشکار می گردد. از جمله محدودیت های عموم انسان ها می توان به ضعف، حرص، ستمکاری و ناسپاسی، نادانی، شتاب زدگی و فراموش کاری اشاره کرد که تن دادن به این گونه محدودیت ها و تداوم و تشدید اختیاری آن ها باعث می شود آدمی زاده حتی به نازل ترین مرتبه هستی خود (همانند چهار پایان و بلکه پست تر از آن ها) سقوط کند و از نظر قرآن به مثابه^۳ «بدترین جنبنندگان» محسوب شود.

در این زمینه، ابلیس که خداوند او را شیطان نامیده است، از جهل ها، ضعف ها و کشش های درونی نفس انسان استفاده کرده و با تزیین امور باطل و ایجاد وسوسه در فکر و اراده ی آدمی، خستگی ناپذیرانه می کوشد تا او را از مسیر بندگی خدا دور و به سوی بیراهه و کفر و فحشا دعوت کند.

۱. طبق یک دیدگاه (محمد تقی جعفری، انسان در افق دید قرآن،) محدودیت ها و ضعف های مورد اشاره قرآن را می توان سه گروه دانست. گروه نخست محدودیت هایی است که در زمینه خلق آدمی قرار دارد. مانند این که انسان ضعیف (نساء: ۲۸) آزمند (معرّاج: ۱۹) و شتابگر (انبیاء: ۳۷) آفریده شده است. گروه دوم، محدودیت ها و ضعف هایی است که انسان در برخی موقعیت ها از خود نشان می دهد. این محدودیت ها به محدودیت های گروه نخست قابل ارجاع است و شاید بتوان گفت که از آن ها برمی خیزند. مانند طغیانگری که ناشی از قرار گرفتن انسان در موقعیت بی نیازی و برخورداری است (علق: ۶). گروه سوم، اشاره به حالاتی دارد که آدمی با اختیار خود ایجاد می کند، مانند نیرنگ بازی (یونس: ۲۱) و مکذب بودن (مائده: ۷۵). برخلاف محدودیت های دو گروه قبل، این محدودیت ها به شدت مورد شماتت خداوند است (به نقل از باقری ۱۳۸۵).

۲. مانند ضعف دوران کودکی و نوجوانی یا خیال پردازی و سطحی نگری و کوته اندیشی مخصوص دوران جوانی (که از آن در روایات اسلامی با عنوان جنون شباب یاد شده است).



از سوی دیگر نفس اماره انسان که او را به بدی فرمان می‌دهد، با برخورداری از کشش‌ها و تمایلات طغیانگری که نتیجه استفاده بی‌حد و مرز از نیروی شهوت و غضب است، زمینه پیروی از وساوس شیطان را فراهم می‌آورد. برخی از آدمیان، که با سوء استفاده از قدرت اختیار و آزادی خدادادی از مسیر حق و نیکی و عدالت منحرف شده‌اند نیز در قالب طاغوت، مستکبران، رهبران کفر و ضلالت و شیاطین انس می‌کوشند تا دیگران را از حرکت در صراط مستقیم منصرف سازند. به این ترتیب آدمی در مسیر زندگی خویش با بسیاری از مخاطرات و تهدیدهای بیرونی و درونی مواجه است که وسوسه ابلیس و دیگر شیاطین انس و جن، تأثیر عوامل ناشایست محیطی (نظیر حاکمان طاغوت و ظالمان، مفسدان و مروجان فحشا و منکر)، غلبه هوای نفس و حاکمیت رذائل اخلاقی از مهم‌ترین این گونه تهدیدها به شمار می‌آیند.

۱۶-۲-۱. انسان موجودی اجتماعی است. لذا هم وجود آدمی تاحدی قابل توجه از شرایط اجتماع تأثیر می‌پذیرد و هم می‌تواند با توسعه وجودی خویش، با دیگران ارتباط برقرار کند و اجتماع را تحت تأثیر خود قرار دهد.

انسان، به دلیل نیازمندی یا کمال جویی و به لحاظ ساختار شخصیت، موجودی اجتماعی^۱ است و هویت او تا حد قابل توجهی (به‌خصوص در آغاز زندگی) در عرصه زندگی اجتماعی ساخته و پرداخته می‌شود. یعنی بینش، گرایش، کنش و منش انسان از نظام فرهنگی، اقتصادی و سیاسی اجتماع تأثیر می‌پذیرد، هرچند این تأثیر هرگز به آن پایه نیست که او را به صورت تابعی مطلق از وضع محیط اجتماعی درآورد؛ بنابراین هم باید شرایط اجتماعی را به مثابه عاملی بسیار مؤثر بر شخصیت و نحوه زندگی افراد در نظر بگیریم و هم می‌توان با تکیه بر اراده فردی در برابر این تأثیرات اجتماعی مقاومت کرد و حتی با شناخت جامعه و قوانین حاکم بر تحولات اجتماعی و عمل مناسب، می‌توان تأثیر مناسبی بر نظام اجتماعی گذاشت. در این باره، قرآن کریم در آیات متعدد ضمن اشاره به واقعیت تأثیرپذیری بسیاری از انسان‌ها از محیط اجتماعی، با توجه به وجود اختیار و اراده در انسان، برمسئولیت آدمی در برابر اجتماع تأکید کرده و به تغییر شرایط حاکم بر هر جامعه در صورت تحول افراد آن، به مثابه سنتی الهی تصریح نموده است. همان‌گونه که در آیه یازدهم سوره رعد آمده است: «ان الله لا یغیر ما بقوم حتی یتغیروا ما بانفسهم»؛ لذا هر چند جوامع سرنوشتی دارند که احاد آن از آن بهره می‌برند، اما تغییر این سرنوشت مستلزم تغییر در همه افراد جامعه است؛ یعنی سرنوشت فرد و اجتماع به هم گره خورده است.

بر این اساس از منظر اسلامی دیدگاه فردگرایانه و جامعه‌گرایانه، مورد تأیید نیست؛ بلکه دیدگاه

معتدل و بینابینی که به فرد و جامعه، هر دو اهمیت می‌دهد مورد توجه است.^۱ به سخن دیگر، فرد و اجتماع در یک‌دیگر تأثیر متقابل دارند و سرنوشت این دو به هم گره خورده است.^۲ تردیدی نیست که تباهی اجتماع از تکامل فرد و تباهی فرد از کمال جامعه جلوگیری می‌کند. به سبب این پیوند مستحکم بین فرد و جامعه، در اسلام به پاسداری از این پیوند بسیار تأکید شده است.^۳

۱. شهید مطهری، ۱۳۶۰، جهان‌بینی توحیدی، ص ۳۲۱

۲. «در اسلام نگاه به انسان از دو زاویه است که این دو زاویه هر دو مکمل همدیگر هستند. این می‌تواند پایه و مبنایی برای همهٔ مسائل کلان کشور و نسخه‌هایی که برای آیندهٔ خودمان خواهیم نوشت، باشد. این دو زاویه‌ای که اسلام از آن به انسان نگاه می‌کند، یکی نگاه به فرد انسان است؛ که به انسان به عنوان یک فرد... به عنوان یک موجود دارای عقل و اختیار نگاه می‌کند و او را مخاطب قرار می‌دهد؛ از او مسئولیتی می‌خواهد و به او شأنی می‌دهد. یک نگاه دیگر به انسان، به عنوان یک کل و یک مجموعهٔ انسان هاست. این دو نگاه با هم منسجم اند، مکمل یکدیگرند. هر کدام، آن دیگری را تکمیل می‌کند. در نگاه اول که نگاه اسلام به فرد انسانی است، یک فرد مورد خطاب اسلام قرار می‌گیرد. در اینجا انسان یک رهروی است که در راهی حرکت می‌کند، که اگر درست حرکت کند، این راه، او را به ساحت جمال و جلال الهی وارد خواهد کرد؛ او را به خدا خواهد رساند؛ «یا ایها الانسان اَنک کادح الی ربک کدحاً فملاقیه». اگر بخواهیم این راه را تعریف کنیم، در یک جملهٔ کوتاه می‌شود گفت این راه، عبارت است از مسیر خودپرستی تا خداپرستی. انسان از خودپرستی به سمت خداپرستی حرکت کند. مسیر صحیح و صراط مستقیم این است. مسئولیت فرد انسان در این نگاه، این است که این مسیر را طی کند. یکایک ما مخاطب به این خطاب هستیم؛ دیگران بروند، نروند؛ حرکت کنند، نکنند؛ دنیا را ظلمات کفر بگیرد یا نور ایمان بگیرد، از این جهت تفاوت نمی‌کند. وظیفهٔ هر فردی به عنوان یک فرد این است که در این راه حرکت کند؛ «علیکم انفسکم لا یضركم من ضل اذا اہتدیتم». باید این حرکت را انجام بدهد؛ حرکت از ظلمت به نور، از ظلمت خودخواهی به نور توحید... این، نگاه فردی است. در این نگاه، انسان در یک چنین راهی به عنوان انسانِ اندیشمند و دارای اختیار، باید انتخاب کند و در این صراط حرکت کند و برود. در این نگاه، مخاطب البته فرد انسان است. هدف این حرکت و این تلاش هم رستگاری انسان است. اگر انسان به این دستورالعمل و نسخه‌ای که به او داده شده عمل بکند، رستگار می‌شود. این، یک نگاه است. در زاویه‌ای دیگر در نگاه کلان، همین انسانی که مخاطب به خطاب فردی است، خلیفهٔ خدا در زمین معرفی شده؛ یک وظیفهٔ دیگری به او واگذار شده و آن عبارت است از وظیفهٔ مدیریت دنیا. دنیا را باید آباد کند؛ «و استعمرکم فیها». همین انسان مأمور است که دنیا را آباد کند. آباد کردن دنیا یعنی چه؟ یعنی از استعدادهای فراوان و غیرقابل شماری که خدای متعال در این طبیعت قرار داده، این استعدادها را استخراج کند و از آن‌ها برای پیشرفت زندگی بشر استفاده کند. در این زمین و پیرامون زمین، استعدادهایی هست که خدای متعال اینها را گذاشته است و بشر باید اینها را پیدا کند...؛ بشر بایستی سعی کند اینها را بشناسد. این مسئولیت بشر است؛ چون خلیفه است و یکی از لوازم خلیفه بودن انسان، این است. عین همین مطلب در مورد انسان هاست؛ یعنی انسان در این نگاه دوم، وظیفه دارد استعدادهای درونی انسان را استخراج کند؛ خرد انسانی، حکمت انسانی، دانش انسانی و توانایی‌های عجیبی که در وجود روان انسان گذاشته شده، که انسان را به یک موجود مقتدر تبدیل می‌کند. این هم نگاه کلان است. در این نگاه کلان، مخاطب کیست؟ مخاطب، همهٔ افرادند. استقرار عدالت و روابط صحیح، خواسته شده است. از چه کسانی؟ از همهٔ افراد. یکایک افراد جامعهٔ بشری در همین نگاه کلان، مخاطب اند؛ یعنی وظیفه و مسئولیت دارند. ایجاد عدالت، ایجاد حکومت حق، ایجاد روابط انسانی، ایجاد دنیای آباد، دنیای آزاد، بر عهدهٔ افراد انسان است. در این نگاه می‌بینید انسان همه‌کارهٔ این عالم است؛ هم مسئول خود و تربیت خود و تعالی خود و تزکیه و تطهیر خود، هم مسئول ساختن دنیا. این نگاه اسلام است به انسان.» (مقام معظم رهبری در دیدار دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد در تاریخ ۸۶/۲/۲۵)

۳. به همین سبب، بسیاری از احکام اسلامی مانند حج، نماز جماعت، خمس، زکات، امر به معروف و نهی از منکر و نظایر این‌ها شکل اجتماعی دارند. انجام این اعمال عبادی از یک‌سو، موجب کمال فرد می‌شود و از سوی دیگر، تعالی اجتماعی را

۱۷-۲-۱ آدمی در تکوین و تحول هویت ناتمام و پویای خود، نقش اساسی دارد. معرفت، باور، میل، اراده، عمل (فردی و جمعی) مداوم و در نتیجه کسب صفات و توانمندی ها و مهارت ها، عناصر اصلی تکوین و تحول هویت انسان اند.

هر انسان با داشتن فطرت الهی و با برخورداری از استعداد های طبیعی و عواطف و تمایلات متنوع، - ضمن تأثیر پذیری نسبی از عوامل وراثتی و محیطی - بر اساس بهره‌مندی از توانایی عقل خویش و در اثر درک و مواجههٔ اختیاری برای تغییر موقعیت خود و دیگران، به تدریج واقعیتی شخصی و سیال می‌یابد، که از آن با عنوان هویت (و شاکله در تعبیر قرآن) یاد می‌شود.

هویت، واقعیتی تدریجی، انعطاف‌پذیر و ناتمام است که - در عین متأثر شدن از عوامل ماوراء طبیعی و طبیعی بیرون از اختیار (علل و زمینه‌های خارج از انتخاب آگاهانه خود فرد) - در نهایت با حضور فعال انسان در صحنه‌های گوناگون زندگی فردی و اجتماعی در طول عمر دنیوی او تکوین می‌یابد و متحول می‌شود. البته، تکوین و تحول هویت تأثیرات پیش‌رونده‌ای بر اعمال و کوشش‌های فرد در آینده دارد.^۱ تحقق و تحول هویت آدمی به شکل متمایز، بیش از هر چیز، به جریان منحصر به فرد زندگی هر شخص و معرفت، باور، اراده و اعمال اختیاری خود او بستگی دارد.^۲ یعنی هر شخص در صورت‌بندی یا تعیین و تغییر هویت خویش، به‌طور نسبی نه مطلق از آزادی (تکوینی) برخوردار است. لذا، می‌تواند هویت خویش را چنان که می‌خواهد (در جهت غایت حقیقی زندگی انسان یا برخلاف آن) شکل دهد و متحول سازد.

بنابراین تبیین^۳، هویت به‌طور کلی برآیند تعامل اختیاری آدمی با مجموعه‌ای از عوامل و موانع موثر بر وجود اوست که در قالب ترکیبی از بینش‌ها، باورها، گرایش‌ها، تصمیمات، اعمال مداوم (فردی و جمعی) و آثار تدریجی آن‌ها به تدریج در درون خود فرد شکل می‌گیرد و به همین منوال متحول می‌گردد. بنابراین هویت متمایز هر انسان در نهایت، محصول اکتساب برخی صفات و توانمندی‌ها و مهارت‌ها، توسط خود اوست و از این‌رو، نه تنها امری ثابت و از پیش تعیین شده

به دنبال دارد (محمد رضا حکیمی، ترجمهٔ الحیات جلد اول، باب دوم، فصل پنجم).

۱. «قل کل یعمل علی شاکلته» اسراء/۸۴.

۲. «نقش انسان در ساختن آیندهٔ خویش هم آگاهانه است و هم آزادانه، یعنی هم انسان به خود و محیط خود آگاه است و هم آنکه با توجه به آینده به حکم نیروی عقل و اراده می‌تواند آزادانه آینده خویش را به هر شکل که خود بخواهد انتخاب کند... انسان یگانه موجودی است که خودش باید "خویشتن" را انتخاب کند که چه باشد.» (شهید مطهری، جهان بینی اسلامی، ص ۲۶۹)

۳. نکتهٔ مهم شایان ذکر اینکه تبیین مذکور، علاوه بر تمایز اساسی با دو تبیین جبرگرایانه و تبیین اگزیستانسیالیستی و اومانستی از روند شکل‌گیری شخصیت انسان، با تبیین‌های فرو کاهندهٔ شخصیت آدمی به یکی از این عناصر - نظیر تعریف مشهور فیلسوفان از انسان به حیوان ناطق (با تأکید بر عنصر عقلانیت و معرفت)، یا تبیین صرفاً عمل‌گرایانه از ماهیت انسان (مانند نظریهٔ انسان به منزلهٔ عامل - مطرح شده توسط دکتر خسرو باقری - که در آن معرفت، میل و اراده صرفاً به مثابهٔ مبادی عمل در نظر گرفته شده اند) متفاوت است.

نیست، بلکه حاصل تلاش و توفیق شخص-در پرتو اراده و عنایات الهی و البته تا حدودی متأثر از شرایط حاکم بر زندگی فرد-است. انسان، در واقع موجودی تلقی می‌شود که می‌تواند در شرایط طبیعی و اجتماعی مناسب، با تکیه بر فطرت الهی و استعدادهای طبیعی خداداد و با استفاده از نیروی عقل و اختیار و اراده خویش، به معرفت (درک درست موقعیت خود و دیگران در پرتو شناخت خداوند و کشف نسبت همه موجودات با حضرت حق) دست یابد. این معرفت زمینه‌ساز (ایمان) به خداوند و سایر حقایق و واقعیات هستی و سپس ایجاد میل و گرایش (نسبت به برخی امور و اعمال متناسب با باور نسبت به حقائق هستی) را در او فراهم می‌سازد؛ آن گاه این بینش، باور و گرایش درونی، زمینه‌ساز تکوین اراده (تصمیم معطوف به عمل اختیاری) را در وی فراهم می‌آورد و با دست زدن به اعمال صالح فردی و جمعی (مبتنی بر این گونه مبادی) و تداوم آن اعمال، به تدریج صفات و توانمندی‌ها و مهارت‌های خاصی را متناسب با این امور کسب می‌کند و در نتیجه هویت آدمی به تدریج شکل می‌گیرد. البته همین امور نیز، در هرگونه تحول هویت پس از تکوین اولیه آن نقش‌آفرین هستند^۱.

براین اساس، فرایند درک موقعیت خود و دیگران و عمل برای بهبود مداوم آن، به‌منظور تکوین و تعالی پیوسته هویت آدمی، با توجه به حضور عنصر انتخاب و اختیار در همه عناصر اصلی این فرایند، حرکتی یک‌سویه و خودکار نیست، بلکه این روند می‌تواند (به شرط فراهم آمدن شرایط مناسب برای تکیه بر فطرت الهی و شکوفاسازی آن و رشد همه‌جانبه استعدادهای طبیعی و تنظیم متعادل عواطف و تمایلات در پرتو تعقل و در راستای غایت زندگی انسان) به شکل‌گیری هویتی یک‌پارچه و پویا در وجود انسان و تعالی پیوسته آن، متناسب با غایت مطلوب زندگی انسان، بینجامد و در غیر این صورت، تکوین هویتی نامتعادل و از هم گسیخته را در پی خواهد داشت.

۱۸-۲- هویت دو وجه فردی و جمعی دارد و در انواع و جنبه‌های مختلف قابل تحقق است.

تحقق هویت، با توجه به شئون گوناگون حیات انسان دارای ابعاد و جنبه‌های مختلف است. گرچه این جنبه‌ها استقلال ذاتی از هم‌دیگر ندارند و در جریان تکوین و تعالی، در تعامل با یکدیگر می‌توانند موجودیتی یک‌پارچه و وحدت یافته را تشکیل دهند. به سخن دیگر، هویت حقیقت واحدی در عین کثرت است. بنابراین هویت آدمی، دو وجه فردی و جمعی دارد. وجه فردی ناظر بر بعد اختصاصی وجود انسان (شخصیت منحصر به فرد او) و وجه جمعی ناظر بر بعد مشترک زندگی آدمی با دیگر انسان‌هاست. وجه فردی، به‌دلیل برخورداری انسان از عقل و فطرت و اراده

۱. بر این اساس، تبیین صرفاً فردگرایانه و روان‌شناختی از مفهوم هویت یا تحلیل جامعه‌شناختی محض از روند تکوین و تحول آن مورد تأیید نیست.



و اختیار، او را از مقهور و مستحیل شدن در جمع دور می‌کند و وجه جمعی او را در جریان پیوند و داد و ستد با دیگران و احساس تعلق به آنان قرار می‌دهد. ولی این داد و ستد، به نحوی است که ارادهٔ آدمی از او سلب نمی‌گردد.

هم‌چنین، هویت دارای انواع و لایه‌های مختلف است. این انواع در شخص واحد، در عین تمایز نسبی، هم‌پوشی نیز دارند. مهم‌ترین انواع هویت در وجه جمعی آن، عبارت‌اند از هویت انسانی (جهانی)، هویت دینی/مذهبی، هویت ملی، هویت قومی، هویت خانوادگی، هویت جنسی/جنسیتی و هویت حرفه‌ای. البته، در میان این جنبه‌ها، هویت انسانی و هویت دینی/مذهبی (ناظر به معرفت و باور به حق تعالی و برقراری ارتباط با او در همهٔ شئون زندگی) می‌تواند، ضمن داشتن نقش محوری، وحدت بخش تمامی جنبه‌های هویت نیز باشد.

۱۹-۲-۱ انسان موجودی مکلف است و نسبت به انجام تکالیف خود، نخست در برابر خداوند و سپس در برابر خویشتن و دیگران مسئولیت دارد.

آدمی با توجه به آزادی و قدرت انتخابی که برای حرکت در مسیرهای مختلف زندگی یافته است، تکلیف دارد تا پیوسته و به‌طور اختیاری و آگاهانه در جهت حق و کمال بکوشد. لذا نسبت به انجام درست تکالیف فردی و اجتماعی خویش مسئولیت دارد و باید پاسخ‌گو باشد. الزام به این تکالیف و وظایف فردی یا جمعی نسبت به خداوند، خویشتن، خلق (انسان‌های دیگر) و خلقت (سایر موجودات زنده، محیط‌زیست طبیعت و حتی موجودات ماوراءطبیعی) متناسب با توانایی و وسع مکلفین و با رعایت شرایط عمومی تکلیف (عقل، بلوغ، علم، قدرت، اختیار و آزادی) از سوی خداوند (که رب و صاحب‌اختیار مطلق امور انسان است) و صرفاً در جهت خیر و کمال بندگان صورت می‌پذیرد. عقل نیز، امتثال این تکالیف و اطاعت از مولای حقیقی را برعهده لازم می‌شمارد و نافرمانی از این الزام را ظلم و مستوجب عقاب و مجازات عادلانه می‌داند. لذا مسئولیت آدمی در بینش توحیدی فقط در مقابل خداوند متعال اصالت دارد. اما در بسیاری از موارد در نظام معیار دینی، ادای برخی وظایف نسبت به افرادی مشخص، ملازم یا مساوق با رعایت حقوق آن‌ها قرار گرفته و از آن‌ها با تعبیر «حقوق الناس» یاد شده است.^۱ حتی به سبب تأکید بیش‌تر به رعایت این‌گونه تکالیف، رعایت این حقوق بر ادای «حقوق خداوند» مقدم دانسته شده است. بدیهی است

۱. از جملهٔ این موارد می‌توان به حقوق مادر و پدر، حق فرزند، حق همسر، حق معلم، حق برادر مؤمن، حق همسایه، حق فامیل، حق افراد زبردست، حق دوست، حق امام و رهبر مسلمین، حق امت اسلامی و حق شریک اشاره نمود، که در روایات اسلامی با توسعهٔ در مفهوم حق الناس (حتی نسبت به موجودات غیر انسان) حتی حق مَرکب، حق بدن و اعضا و جوارح و حق مسجد را شامل می‌شود و دائرةٔ مسئولیت فرد مؤمن و مسلمان را تقریباً به همهٔ عناصر موقعیت می‌گسترده، که به شکلی با آدمی در ارتباط‌اند (برای آشنایی بیش‌تر با مفهوم و مصادیق حق الناس به رسالهٔ حقوق امام زین‌العابدین (ع) و شروح آن رجوع کنید).

در این موارد، انسان باید در خصوص انجام تکلیف خود نسبت به صاحبان این حقوق نیز پاسخگو باشد. اما با توجه به این توضیح مشخص می‌شود که این‌گونه پاسخ‌گویی و مسئولیت انسان نسبت به دیگران، صرفاً در پرتو مسئولیت در برابر خداوند متعال شکل می‌گیرد.

۲۰-۲-۱ آدمی برای نقش‌آفرینی در روند تکوین و تحول هویت خویش به دلیل وجود تهدیدهای بیرونی و درونی، نیازمند استعانت از خدای متعال و بهره‌مندی از راهنمایی و مساعدت انسان‌های رشد یافته است.

با توجه به نقش آزادی و اختیار آدمی در عناصر اصلی مؤثر بر روند تکوین و تغییر هویت (معرفت، گرایش، اراده و عمل فردی و جمعی مداوم و کسب صفات و توانمندی‌ها و مهارت‌ها) و نیز با عنایت به شرایط محیطی که تا حد زیادی بر این روند تأثیرگذارند، باید برای جهت‌دهی به این حرکت پیچیده بر هدایت و الطاف خاص الهی تکیه کرد و از راهنمایی و یاری انسان‌های شایسته بهره‌مند شد، زیرا چنان که گذشت انسان با وجود برخورداری از فطرت الهی، عقل، استعدادهای طبیعی خداداد و امیال و عواطف متنوع که می‌توانند او را در مسیر کمال کمک کنند، در معرض انواع مخاطرات و تهدیدهاست.

انتخاب پیامبران الهی و جانشینان ایشان - که از سوی خداوند مسئولیت هدایت مردم به صراط مستقیم را برعهده دارند - کامل‌ترین پاسخ دستگاه آفرینش به این نیاز ضروری است و پذیرش رهبری و ولایت این مربیان الهی زمینه‌ساختن و پرداختن هویت انسان‌ها را به‌خوبی فراهم می‌آورد، همچنان‌که ارتباط با عالم غیب و توجه به ابعاد ملکوتی هستی، از طریق تجارب معنوی نظیر دعا و نیایش و توسل نیز زمینه‌ای لازم برای کمک به راه‌یابی در این مسیر دشوار است.

هم‌چنین با نظر به این نیاز ضروری است که باید سازوکار مراقبت و پرورش فرزندان خردسال توسط اولیا در محیط خانواده و ادامه ولایت بر ایشان در دوران نوجوانی و استمرار راهنمایی و حمایت خانواده از جوانان را به منزله طبیعی‌ترین جلوه عام هدایت و یاری دیگر انسان‌ها در مسیر تکوین و تعالی هویت ایشان دانست که به ویژه در ادیان الهی بر آن تأکید شده است؛ چنان که در هر جامعه نیز جمعی از افراد داوطلب و دلسوز نسبتاً رشدیافته، با عنایت به همین نکته مهم، مسئولیت تمهید شرایط اجتماعی مناسب برای کمک به فرایند دشوار رشد شخصیت نونهالان نسل آینده را برعهده می‌گیرند.

۲۱-۲-۱- خداوند، که مربی حقیقی آدمیان است، همواره مصادیقی از انسان کامل را، به مثابه والاترین اسوه‌های آدمی در مسیر هدایت آنان قرار داده و می‌دهد تا روند تکوین و تعالی هویت شان، با معرفت به این مصادیق و تولا و تأسی به ایشان، به وجه مطلوب، صورت پذیرد^۱.

از آنجایی که انسان کامل در هر زمان، خلیفه خداوند بر مخلوقات، کلید باب معرفت حق و واسطه فیض ربوبی رب العالمین بر جمیع موجودات است، بنابراین در مسیر پیچیده و دشوار تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش، جهت شناخت مقصد، بازشناسی راه از بیراهه و سهولت رسیدن به مقصود، نیازمند آن است که مصادیق حقیقی انسان کامل (پیامبران الهی و امامان معصوم علیهم السلام) را بشناسد و با تولی و تأسی به ایشان -به عنوان اسوه حسنه- در مجرای ربوبیت الهی قرار گیرد.

۲۲-۲-۱. برای انسان بعد از این دنیا، حیاتی بی‌پایان و ابدی شروع می‌شود که سراسر زندگی واقعی است. اما سرنوشت هرکس در این زندگی جاودانه و حقیقی، با معرفت، انتخاب و عمل اختیاری خود او و در نتیجه با تکوین و تحول هویت وی در همین دنیا رقم می‌خورد.^۲

زندگی هر انسان از هنگام تولد (پس از انعقاد نطفه، تکوین و رشد جنین او در رحم مادر و ولادت) در دنیا آغاز می‌شود؛ ولی ادامه و استمرار حیات او پایانی ندارد و بی‌نهایت است. سیر او به پروردگارش منتهی می‌شود^۳ و همان‌طور که سرچشمه وجودش خداوند است به سوی او نیز باز می‌گردد.^۴ قرآن این زندگی بی‌پایان را در سه مرحله کلی معرفی کرده است: دنیا، برزخ و معاد. حیات انسان در هر یک از این سه مرحله جایگاه خاص خود را دارد و ادامه حیات آدمی نیز براساس نحوه زندگی او در مرحله دنیا شکل می‌گیرد.^۵ خدای دادگر در جهان دیگر پاداش

۱ - ایشان (امامان) به خدا سوگند همان نور خدایند که فرستاده است و ایشان به خدا سوگند نور خدا در آسمان‌ها و زمین‌اند (اصول کافی، ج ۱، ص ۱۹۴). تبیان آثار موضوعی، دفتر چهل و دوم، امامت و انسان کامل از دیدگاه امام خمینی، ۱۳۸۱، ص ۲۱.

بدان که انسان کامل چون وجود جامع و خلیفه خدا در زمین‌ها [مخلوقات] برعالمیان است گرامی‌ترین آیات خدا و بزرگ‌ترین حجت‌های اوست. امام خمینی (ره)، شرح دعای سحر، ص ۱۴۶-۱۴۷. موجودات دیگر دانند که وصول به فناء ذات مقدس و استغراق در بحر کمال برای آن‌ها امکان پذیر نیست جز به طفیل و تبع ذات مقدس انسان کامل عالم بالله و عارف معارف الهیه و جامع عوالم و عمل. (امام خمینی (ره) چهل حدیث، ص ۴۱۸).

۲. عنکبوت: ۶۴؛ بقره: ۲۷۲، ۱۱۰؛ نور: ۲۴؛ آل عمران: ۳۰؛ کهف: ۴۹؛ زلزال: ۶-۸؛ زمر: ۴۸؛ تکویر: ۱۲ و ۱۴؛ طور: ۱۶.

۳. نجم: ۴۲.

۴. بقره: ۱۵۶ و انبیا: ۹۳.

۵. «مطلب بسیار عمده و اساسی‌ای که کتب آسمانی ما را به آن توجه داده‌اند پیوستگی این دو زندگی (زندگی دنیا و زندگی

نیکوکار و کیفر تبه‌کار را در چهارچوب نظام متقن «عمل و عکس‌العمل» مقرر ساخته است. در آن جهان هر کس آن درود که در این جهان کشته است و خود را با آن هویت می‌یابد که در این سرا برای خود ساخته و پرداخته است. هر تلخ و شیرینی که در آن جهان به او رسد فرآوردهٔ عمل این جهانی خود اوست که تمام و کمال و بی‌هیچ ستمی به او رسیده است.

اعتقاد به روز رستاخیز و حیات اخروی از مبانی مهم تربیت اسلامی است. این باور یکی از مؤثرترین و نافذترین باورها و از قوی‌ترین عوامل جهت‌دهی به رفتار آدمی است که پدیدآورندهٔ هدف‌داری، مسئولیت‌شناسی، امید و نشاط در انسان و ضامن اجرایی بی‌نظیری برای تحقق اخلاق و ارزش‌های انسانی و دینی در راستای سلامت، سعادت و کمال و تعالی فرد و جامعه است. در قرآن کریم، به دلیل اهمیت نظام اخروی و گستردگی و پیچیدگی عالم آخرت و نا‌آشنایی انسان با آن جهان، از قیامت سخن بسیار گفته شده تا به آن حد که بیش از نیمی از آیات شریفهٔ این مهم‌ترین کتاب تربیت آدمی، مربوط به معاد و آمادگی برای آن است.^۱

۳-۱ مبانی معرفت‌شناختی

منظور از مبانی معرفت‌شناختی در این مجموعه بخشی از گزاره‌های توصیفی و تبیینی دربارهٔ شناخت آدمی و حدود و ثغور آن است، که بنا بر سنت متعارف در مباحث فلسفی معاصر و با توجه به اهمیت بسیار عرصهٔ معرفت‌شناسی در تبیین فلسفهٔ تربیت، مبانی مربوط به این عرصه از مبانی عام انسان‌شناختی متمایز گشته است (هر چند در متون رایج فلسفهٔ اسلامی با وجود پرداختن به بسیاری از مباحث این عرصه‌ی مهم، چنین تمایزی وجود ندارد).
اهم این دسته از مبانی اساسی تربیت، به این شرح قابل تبیین هستند:

آخرت) است. این دو حیات از یکدیگر جدا نیست و بذر آن حیات در این حیات به دست خود انسان کاشته می‌شود و سرنوشت آن حیات، در این حیات به وسیلهٔ خود انسان تعیین می‌گردد. ایمان و اعتقاد درست و پاک مطابق با واقع (جهان بینی) و خلق و خوی پاکیزه و انسانی و منزله از حسادت‌ها، مکرها، حقه و کینه‌ها، غل و غش‌ها، نیز اعمال صالح که در جهت تکامل فرد و جامعه صورت گیرد، خدمت‌ها، اخلاص‌ها و امثال اینها سازندهٔ یک حیات سعادت‌مندانه جاوید است. برای انسان، برعکس بی‌ایمانی‌ها، بی‌اعتقادی‌ها، باورهای غلط، خلق و خوهای پلید، خودخواهی‌ها و... امتناع از عبادت و پرستش خالق و امثال اینها موجب حیات بسیار شقاوت‌آلود برای انسان در جهان آخرت است. از قرآن کریم و اخبار و روایات پیشوایان دینی چنین استنباط می‌شود که نه تنها انسان باقی است و جاودان می‌ماند، اعمال و آثار انسان نیز به نحوی ضبط و نگه‌داری می‌شود و از بین نمی‌رود و انسان در نشئهٔ قیامت تمام اعمال آثار گذشتهٔ خود را مصور و مجسم می‌بیند و مشاهده می‌کند» (شهید مطهری، جهان بینی اسلامی، ص ۵۰۳ و ۵۰۴).

۱. بهشتی، محمد، همان، ص ۲۹۶ و ۲۹۵

۱-۳-۱ انسان نسبت به شناخت هستی و درک موقعیت خود و دیگران در هستی توانایی دارد.^۱

همچنان که وجود واقعیاتی خارج از ذهن، برای هر انسان امری بدیهی و تردید ناپذیر است، امکان شناخت این واقعیات (دست یابی و شکل گیری دانش) نیز امری است بدیهی که جای انکار و یا حتی تردید ندارد.^۲ به بیان دیگر، جهان هستی قابل شناسایی است و انسان توانایی شناخت آن را دارد. خداوند این توانایی را به انسان عطا کرده است.^۳ دعوت به شناخت ابعاد و مراتب مختلف هستی و اشاره به پدیده های آفاقی و انفسی در قرآن، نشان از قدرت بشر برای شناخت دارد.^۴ هم چنین، اشاره قرآن به تعلیم بشر توسط خدا، دلالت بر فعلیت یافتن این امکان دارد که همین علم انسان زمینه انتخابگری و مسئولیت و کرامت آدمی است و در نتیجه سجود فرشتگان را در برابر او فراهم آورده است.^۵

۱-۳-۲ علم انسان دارای اقسام حقیقی و اعتباری است و مراتب و سطوح مختلف دارد.

حقیقت تشکیکی علم آدمی^۶ در نخستین تقسیم خود به علم حضوری و علم حصولی تقسیم

۱. اولین و مهم ترین پرسش در حوزه شناخت شناسی تعیین تکلیف توانایی شناخت انسان است، تا مشخص نشود که آیا انسان می تواند بشناسد یا نه، پرسش های اساسی هستی شناسی هم ناگشوده می ماند.

۲. در واقع با ادعای شکاکیت مطلق یا نسبیت گرایی فراگیر نه می توان چیزی را اثبات و نه می توان چیزی را رد و ابطال نمود، زیرا اثبات یا رد، مستلزم پذیرفتن عقل استدلال گر، تفکر، درستی قواعد استنتاج منطقی همانند اصل علیت، اصل امتناع تناقض و مانند آن هاست. از سوی دیگر این ادعا که هیچ معرفت یقینی و مطلق ممکن نیست، مستلزم اعتراف به دست یابی به معرفت یقینی و مطلق است (عباسعلی شاملی، بنیادهای دینی و فلسفی سند ملی آموزش و پرورش).

۳. دهر: ۲

۴. در سراسر قرآن بارها با مفاهیم مختلفی چون تفکر، تدبّر، نظر، علم، بصر و لب، بر وجود این توانایی در انسان تأکید شده است. بقره: ۷۳، نور: ۶۱، انعام: ۱۷-۱۹ و ۳۲، اعراف: ۱۶۹، یوسف: ۳ و ۱۰۹، قصص: ۶۰، رعد: ۳، نحل: ۱۲ و ۷۸، جاثیه: ۳-۶ و حج: ۴۶

در باره امکان دست یابی به شناخت نیز، آن چنان که برخی از قرآن پژوهان (محمد تقی جعفری و ناصر مکارم شیرازی) گفته اند، بیش از هفتصد آیه از قرآن کریم به شناخت، انگیزه ها، انواع، ابزارها و نیز منابع آن پرداخته اند که این شمار از کریمه های قرآنی هم نشانگر اهمیت بالای دانش و معرفت در قرآن و هم گویای امکان تحقق شناخت از منظر آن است. قرآن به روش های گوناگون، پیروان خود را به فراگیری علم و دانش و شناخت رازهای هستی و اسرار عالم آفرینش دعوت می نماید. پر واضح است هنگامی که قرآن آدمی را به معرفت دعوت می کند آن را امری ممکن می داند و گرنه دعوت کردن به پی گیری چیزی که ذاتاً ناشدنی است خلاف حکمت و ناسازگاری با منطق قرآن است (عباسعلی شاملی، همان).

۵. بقره: ۳۱-۳۳، الرحمن: ۴، و علق: ۵

۶. در معنای عام و کلی، علم عبارت است از حضور شیء یا ماهیت آن نزد موجود مجرد (غیرمادی) و امری است مجرد، تشکیکی و از سنخ وجود (نه امری عرضی از مقوله کیف نفسانی که به صورت امری عرضی بر جوهر نفس عارض شده باشد)، بلکه علم از سویی عین عالم یا ادراک کننده است و این دو (عالم و علم) با یکدیگر اتحاد و یگانگی وجودی دارند و از دیگر سو نیز

می‌شود که از حیث مجرد و واقع‌نمایی، علم حضوری برتر از علم حصولی است؛ زیرا فارغ از وساطت صورت‌ها و مفاهیم، به‌طور مستقیم و با شهود خود واقعیت، حاصل می‌شود. ولی علم حصولی شامل سه مرتبه حسی، خیالی و عقلی است.^۱ این مراتب علم با یکدیگر نسبت و رابطه دارند ولی به یکدیگر تبدیل نمی‌شوند. هم‌چنین شناخت حصولی در آدَمیان از سویی به دویخش تصور و تصدیق و از یک منظر، به دو قسم بدیهی و نظری تقسیم می‌شود.^۲

باتوجه به سطوح مختلف واقعیت، نیز می‌توان به مسئله تقسیم علوم توجه نمود. در بالاترین یا فراگیرترین سطح واقعیت، کل هستی با همه موجودات آن، خواه محسوس یا نامحسوس، مخلوق و آیت خدا محسوب می‌شوند. در این سطح، تفاوتی میان موجودات نیست. آن‌ها همه واقعیتی آیه‌ای یا نمادین دارند. در این سطح، نمی‌توان اقسامی برای علوم قائل شد، بلکه علم از ویژگی یگانگی برخوردار است. در سطحی پایین‌تر، که موجودات از حیث نوع موجودیت یا صفاتی وجودی مورد توجه قرار می‌گیرند، علوم نه تنها موضوعات مختلف دارند، بلکه به تبع آن، چه بسا روش‌های مختلفی برای تحقیق و مطالعه خواهند داشت. البته، نمی‌توان همواره در سطح کثرت علوم باقی ماند، بلکه پس از بهره‌وری از نتایج آن (مایه‌ور شدن علوم مختلف)، باید به وحدت بازگشت. این بازگشت در حکم رجوع به واقعیت اساسی‌تر موجودات است. به هر حال، علم آدمی ممکن است نسبت به سطوح معینی از واقعیت، تحقق یابد و با دست یافتن به هر سطحی از واقعیت کافی است که آن را علم بنامیم.

به هنگام ادراک، همان ذات شیء ادراک شده (البته ماهیت و نه وجود آن) در ذهن عالم پدید می‌آید که علم، به دلیل همین رابطه ماهوی، با معلوم واقع نما و کاشف از واقع است (رک به بحث وجود ذهنی، مساوقت علم با وجود واتحاد علم و عالم و معلوم در فلسفه اسلامی). بنابراین تبیین، عالم شدن هر فرد در حقیقت عبارت است از سعه وجودی او؛ البته علم در مفهوم اصطلاحی (مد نظر در اینجا) تنها به ادراک مطابق واقع انسان منحصر است که در کامل‌ترین مرتبه به معنای شهود واقع و یا باور صادق موجه نسبت به واقعیات هستی است. این معنا از علم در شکل حصولی آن، حیثیت ابدعی و التفاتی دارد و حاصل فعالیت یاددهی یادگیری است.

۱. مرتبه حسی شامل تصور صورت اشیاست که به شرط محاذات وضع و حضور شی، با کمک حس مشترک و حواس پنج گانه رخ می‌دهد. مرتبه خیالی شامل صورت‌های ادراکی یا تصورات بایگانی شده و صورت‌های ابدعی یا خیالی است که تولید آن‌ها بدون شرط محاذات و حضور شی، رخ می‌دهد. مرتبه عقلی شامل مفاهیم ماهوی (معقولات اولیه)، مفاهیم کلی (معقولات ثانویه)، ادراکات اعتباری، گزاره‌های پایه (بدیهیات)، گزاره‌های استنتاجی، استدلالها و قضایاست (علم الهدی، همان). مبدأ تمام ادراکات، حتی بدیهیات، حس است. اما ادراکات حسی هرگز به تنهایی نمی‌توانند معرفتی را پدید آورند، زیرا ادراک حسی، علم یا معرفت کلی به بار نمی‌آورد، مگر به ضمیمه وساطت تعقل.

۲. شناخت‌های بدیهی پایه و اساس شناخت‌های نظری هستند و بدون تکیه و بازگرداندن نظریات به بدیهیات، نمی‌توان به معرفت دست یافت. (نظریه مبنا گروی) در ناحیه تصورات، که غرض نیل به معرفت تصویری است، باید از مفاهیم بدیهی یا مفاهیم روشنی که نهایتاً به بدیهیات باز می‌گردند، در معرفی حقایق بهره گرفت و در ناحیه تصدیقات، که دغدغه اصلی اثبات درستی و صدق آن هاست، گزاره‌های بدیهی تکیه‌گاه اصلی اثبات درستی قضایای نظری به حساب می‌آیند (عباسعلی شاملی، همان).

از سوی دیگر، بر اساس قصد و غرض آدمی، می‌توان گفت که «علم» دارای قسم یا اقسام اعتباری است. البته در معرفت‌شناسی اسلامی، به دلیل اهمیتی که برای واقعیت «معلوم» در نظر گرفته شده است، قسم یا اقسام حقیقی علوم کنار گذاشته نمی‌شود ولی علاوه بر آن، تقسیم اعتباری علم بر حسب مقاصد و نیازهای خاص آدمی نیز امکان‌پذیر است. از این نظر، علم متناظر با نیازهای آدمی و میزان سودمندی آن قابل تقسیم است. سودمندی علم در پاسخ‌گویی به نیازهای واقعی انسان مشخص می‌شود. هر علمی که به نیازهای اساسی‌تر پاسخ گوید، از سودمندی بیش‌تری برخوردار است. نیازهای اساسی بشر شامل نیازهای حیاتی و نیازهای متعالی است. رفع نیازهای دسته اول (نیازهای حیاتی) اولویت زمانی دارد؛ ولی پاسخ‌گویی به دسته دوم (نیازهای متعالی) از اولویت رُتبی برخوردار است. به بیان دیگر، از آنجا که هر علم دارای متعلق و معلومی است و همه معلوم‌ها در تأمین کمال اصیل آدمی تأثیر یک سانی ندارند، علوم به فراخور موضوع خود دارای ارزش می‌شوند؛ برخی از علوم از منزلت و شرافت بالاتر، و در نتیجه از اصالت نسبی، برخوردارند و پاره‌ای دیگر از مرتبتی پایین‌تر؛ و بعضی که نقشی در تأمین کمال یا دوری انسان از مسیر کمال ندارند فاقد ارزش و مباح‌اند؛ و بالأخره، دسته‌ای از علوم و دانسته‌ها نیز به دلیل آسیب‌رسانی به تکامل حقیقی انسان دارای ارزش منفی هستند. به همین جهت، نوعی اولویت و تقدّم و تأخّر رتبی در تحصیل و تعلیم دانش‌ها به وجود می‌آید.

لذا، علم انسان واقعیتی ذومراتب است و سطوح آن نیز تابعی از ابزارها، روش‌ها، مهارت‌ها و محدودیت‌های شناختی آدمی است.

۳-۳-۱ معیار اعتبار علم، مطابقت با مراتب گوناگون واقعیت (نفس‌الامر) است.

مطابقت گزاره‌های معرفتی با نفس‌الامر، ملاک علم معتبر است. نفس‌الامر شامل همه واقعیات هستی و امری فراتر از عالم مادی است. نفس‌الامر در قضایای متافیزیکی همان «واقعیات متافیزیکی» (مورد اخبار) و در قضایای تجربی، همان «واقعیات مادی» (موضوع بحث) است ولی در وجدانیات، مقصود از آن «واقعیات نفسانی» (موضوع دریافت شخصی‌گوشده) و در قضایای منطقی و ریاضی، «امورذهنی و انتزاعی» (مورد گفت و گو و استدلال) است. همچنان که در اعتباریات، همان واقعیات اعتباری، نفس‌الامر به شمار می‌آیند بنابراین، بر اساس این تفسیر گسترده از نفس‌الامر، زمینه‌های توجیه و اعتباربخشی دانش گسترده می‌شود. شاخص‌های اعتبار دانش نیز شامل اموری نظیر «مطابقت باشواهد عینی»، «سودمندی نتایج»، «سازگاری با منظومه معرفتی معتبر و معقول» و «اعتبار مرجع» می‌گردد.

۴-۳-۱ علم در عین کشف از واقع (از منظر معلوم)، محصول خلاقیت و ابداع نفسانی (از منظر عالم) است.

خداوند نفس آدمی را به گونه‌ای آفریده است که بر ایجاد صورت‌های مجرد تواناست و همان‌طور که تمام مخلوقات خدا برای او حاصل‌اند، صورت‌های ابداعی^۱ نفس انسان نیز برای آن حاصل می‌شوند و حصول صورت معلوم (در فرض مطابقت آن با واقع) برای نفس، مناط عالمیت نفس (در علم حصولی) است. به این ترتیب، نفس متصف به علم نیست و علم در نفس حلول نمی‌کند یا در آن منعکس نمی‌شود، بلکه نفس فاعل شناسا، مُبدع علم است.

۵-۳-۱ علم در عین ثبات (از منظر معلوم)، دارای ویژگی پویایی (از منظر عالم) است.

حقیقت، که عبارت است از مطابقت محتویات ذهنی با واقع و نفس‌الأمر، امری همیشگی و تغییرناپذیر است. در واقع، آنچه (در خصوص واقعیات موقت)، مقید و محدود به زمان است «واقعیت خارجی» است نه «مطابقت مفهوم ذهنی با آن واقعیت خارجی»^۲؛ اما هنگامی که علم را با نظر به عالم مورد توجه قرار می‌دهیم، ویژگی تحول و پویایی آن، که از علم‌ورزی عالمان در زمینه‌های مختلف نشئت گرفته است، آشکار می‌شود. قرار گرفتن عالمان در زمینه‌های مختلف اجتماعی، فکری و تاریخی، آنان را با فضاهای متفاوتی مواجه می‌سازد، به گونه‌ای که ممکن است هر فضایی، علائق، حساسیت‌ها و سؤال‌های ویژه‌ای را فراروی عالمان قرار دهد. از سوی دیگر جهان بینی و نظام ارزشی هر شخص به تکوین پرسش‌های مختلف، حتی در خصوص یک پدیده، منجر خواهد شد و به پی‌جویی‌های مختلف خواهد انجامید. در نتیجه علمی که از این پی‌جویی‌ها حاصل می‌شود، متنوع خواهند بود. بنابراین، می‌توان در عین ثبات علم (از منظر معلوم و مطابقت آن با نفس‌الأمر)، به پویایی علم اعتقاد داشت؛ مشروط بر آن که به نسبت‌گرایی منجر نگردد.

۱. هرچند فیلسوفان اسلامی در ابتدا علم را حاصل انطباق صورتی در نفس می‌دانستند، ولی تقریباً پس از صدرالمألهین، علم ابداع نفس تلقی می‌شود. زیرا علم یک وجود مجرد از ماده و از مقوله ماهیت خارج است و از جمله اعراض یا صفات نفس نیست. ادراکی است که برای نفس حاصل شود. ولی شرط حصول چیزی برای دیگری این نیست که در آن حلول کند یا وصف آن باشد (علم‌الهدی، فلسفه تعلیم و تربیت رسمی در اسلام).

۲. به این ترتیب، یک مفهوم ذهنی یا اصلاً حقیقت نیست و کذب و غلط است و یا اگر حقیقت بود و از یک واقع و نفس‌الأمر حکایت کرد همیشه با آن واقع مطابقت دارد. ناگفته نگذاریم که اولاً؛ آنچه گفته شد مربوط به علوم حقیقی بوده و این ثبات در اعتباریات و مسائل مربوط به علوم اعتباری جاری نیست. ثانیاً؛ دائمی بودن حقیقت مربوط به حقایق است که درستی و حقیقت بودنشان با دلیل یقینی ثابت شده، و گر نه فرضیه‌ها و اموری که حقیقت بودنشان احتمالی هرچند به احتمال قوی باشد ولی به حدّ یقین نرسیده باشد احتمال تغییر و جای‌گزینی با فرضیه و نظریه دیگری را دارد و این تغییر و دگرگونی می‌تواند در همین فرضیه یا تئوری جدید نیز ادامه یابد و همین‌طور در فرضیه‌ها و نظریه‌های بعدی. مگر آن که مطابقت یک نظریه با واقع به نحو قطعی و یقینی ثابت شود که دیگر جای تغییر و تحول در آن وجود نخواهد داشت (عباسعلی شاملی، همان).



پذیرش ثبات در علم با ظهور سه گونه تغییر (پویایی) در آن قابل جمع است. گونه نخست تغییر، این است که معرفت‌های دیگری بر علم پیشین افزوده شود. گونه دوم این است که علم پیشین با قرار گرفتن در عرصه منظومه معرفتی معین، قدر معرفتی متفاوت بیابد. گونه سوم نیز عبارت است از ابطال یا اصلاح و ترمیم دانسته‌های پیشین، به این معنا که گاه درباره موضوعی شناختی به دست می‌آید که نشان می‌دهد تصور و تلقی پیشین انسان از آن موضوع نادرست بوده است یا در نظریه و دیدگاهی که نسبت به مسئله‌ای داشته، پاره‌ای نقاط، درست و پاره‌ای دیگر نادرست‌اند و به اصطلاح، نظریه و دیدگاه مزبور نیازمند بازسازی، اصلاح و ترمیم بوده است. چنین تغییری نیز در دانسته‌ها و شناخت‌های انسانی جای انکار ندارد.

۳-۶-۱. آدمی منابع و ابزار شناخت متعددی در اختیار دارد که مکمل یکدیگرند و برای شناخت منسجم و جامع واقعیات و حقایق جهان باید از همه آن‌ها بهره گرفت و نمی‌توان از برخی به نفع دیگری دست برداشت.

اهم راه‌ها و ابزارهای گوناگون انسان برای دست یابی به معرفت^۱ عبارت‌اند از حواس (درونی و بیرونی)، عقل، شهود و مکاشفه، وحی و الهام:

حواس حس فراگیرترین ابزار معرفت است. غالباً حس را به دو گروه ظاهری و باطنی، تقسیم کرده‌اند. حواس ظاهری شناخت گسترده‌ای از جهان طبیعت برای انسان فراهم می‌کند. اما شناخت‌های برآمده از حواس ظاهری، حصولی و جزئی‌اند و صرفاً نشان دهنده عوارض و ظواهر چیزهای پیرامون ما هستند و هرگز به ژرفای آن‌ها نفوذ نمی‌کنند و ذات آن‌ها را نشان نمی‌دهند. از طرفی، ادراک حسی دارای محدودیت زمانی و مکانی است، زیرا تحت شرایط خاص زمانی و مکانی شکل می‌گیرد. حواس باطنی نیز اطلاعات فراوانی به دست می‌دهد؛ درک پاره‌ای از معانی و صورت‌های ذهنی، ساخت صورت‌هایی تازه و آفرینشگری‌های هنری و شعری، یادآوری معلومات گذشته و گاه فراموش شده، از کارکردها یا شئون حواس باطنی است.

عقل اساسی‌ترین کار عقل درک مفاهیم کلی است؛ در برابر حواس و خیال که به امور جزئی (شخصی) اختصاص دارند. عقل به این معنا، شئون یا نقش‌های بسیاری دارد از جمله تجزیه (تحلیل) و ترکیب مفاهیم کلی و استدلال و استنتاج. به این ترتیب، آنچه عقل دریافت می‌کند از سنخ علوم حصولی است نه علوم حضوری.^۲ عقل و خرد در چشم انداز اسلامی یکی از راه‌های

۱. نحل: ۷۸؛ طه: ۵۴؛ آل عمران: ۱۹۰؛ تکوین: ۵، ۷؛ انعام: ۷۵؛ نساء: ۱۶۴؛ شوری: ۵۱؛ قصص: ۷؛ یوسف: ۱۵.
 ۲. آیات بسیاری در قرآن کریم با تعبیرهای گوناگون اشاره به عقل می‌کند و به بهره‌گیری از آن ترغیب می‌نماید: «کذلک یبین الله لکم آیاته تعقلون» (بقره/۲۴۲) و متقابلاً کسانی را که از فروغ عقل بهره نمی‌جویند مورد ملامت و سرزنش قرار می‌دهد: «أفلا تعقلون» (بقره/۴۴ و ۷۶)؛ (آل عمران/۶۵)؛ (انعام/۳۲)؛ (اعراف/۱۶۹)؛ (یونس/۱۶)؛ (هود/۵۱)؛

مهم و اصلی نیل به شناخت است و گستره دریافت‌هایش آن چنان گسترده است که واقعیات نامحسوس و امور غیبی را هم دربر می‌گیرد و از این روی، یکی از راه‌های باور کردن و یقین داشتن به غیب و مبدأ و معاد نیز همین راه عقل است.

شهود و مکاشفه

سومین ابزار یا راه معرفت انسان شهود یا مکاشفه است که در آن، واقعیتی بدون واسطه و به شکل حضوری به ادراک انسان در می‌آید و به همین دلیل در معرفت‌شهودی اشتباه و خطا راه ندارد. انسان از راه شهود یا مکاشفه می‌تواند به معرفت‌های بسیاری دست یابد. برخی از این معرفت‌ها همگانی‌اند و همه انسان‌ها از آن برخوردارند و پاره‌ای دیگر به طور عادی برای همه انسان‌ها فراهم نیست. از شناخت‌های شهودی همگانی می‌توان معرفت به خود، معرفت به توانش‌های درونی خود (اعم از قوای ادراکی و تحریکی) و معرفت به حالت‌های روانی را نام بُرد.

شناخت‌های شهودی ویژه، که از آن با عنوان مکاشفه یا شهود باطن نیز تعبیر می‌گردد، حالتی است که برخی انسان‌ها در آن حالت، قسمت‌هایی از واقعیات جهان را به مقدار توانایی وسعه وجودی‌شان به روشنی مشاهده می‌کنند و پاره‌ای از حقایق جهان غیب برایشان منکشف می‌گردد.

وحی و الهام

«وحی» در اصطلاح رایج، تنها به وحی نبوی اطلاق می‌شود که با اینکه به لحاظ منبع معرفتی امری مختص انبیای الهی است ولی بدون شک از جهت ابلاغ با واسطه محتوای پیام هدایت الهی به عموم مردم یکی از مهم‌ترین راه‌های کسب معرفت برای عموم انسان‌ها به شمار می‌آید. اما آنچه که به عنوان پیامو رهنمود خدای متعال به قلب اولیای خاص خدا القا می‌شود یا به وسیله فرشتگان در اختیار ایشان قرار می‌گیرد - البته نه در قالب وحی نبوت - نام «الهام» به خود می‌گیرد که جنبه معرفت بخشی آن برای عموم انسان‌ها بسیار محدود تر از وحی است و تنها از طریق سنت معتبر اولیای معصوم (علیهم السلام)، دریافت می‌شود. به هر حال معرفت‌یابی از راه وحی و الهام مورد اشاره و تأکید آیات متعددی از قرآن کریم و روایات اسلامی است.

وحی به دلیل ناکافی بودن ابزارهای عادی شناخت آدمی، یعنی حس و عقل، برای سعادت‌مندی بشر در اختیار افراد ویژه‌ای، که خدای متعال آن‌ها را برای پیام رسانی خویش برگزیده است، قرار می‌گیرد: «اللّٰهُ اعْلَمُ حَيْثُ يَجْعَلُ رِسَالَتَهُ» (انعام/ ۱۲۴). وحی الهی پس از دریافت کامل و عاری از

(یوسف/ ۱۰۹)، (انبیاء/ ۱۰ و ۶۷)؛ (مؤمنون/ ۸۰)؛ (قصص/ ۶۰) و (صافات/ ۱۳۸). به علاوه، آیات فراوانی از قرآن کریم برای اثبات مدعا از براهین عقلی استفاده کرده و برای بطلان اندیشه‌های مخالفان، استدلال عقلی نموده است؛ از باب نمونه: «لو كان فيهما آلهة الا الله لفسدتا» (انبیاء/ ۲۲).

خطای آن از سوی پیامبر، می‌بایست در مقام حفظ و نگه داری و نیز ابلاغ آن به دیگران از هرگونه خطا و اشتباهی در امان باشد^۱، تا اولاً؛ کاستی معرفتی بشر که انزال وحی را ضروری می‌کند، جبران شود و آدمی شناخت صحیح و کافی برای رسیدن به سعادت را در اختیار داشته باشد؛ سعادت‌ی که خداوند سبحان انسان را برای نیل به آن آفریده است. ثانیاً؛ حجت بر مردم تمام شود تا روز قیامت کسی نتواند به این بهانه که راه صحیح سعادت در اختیار من قرار نگرفت و از دعوت الهی بی‌اطلاع ماندم، در دادگاه خداوندی عذر تراشی کند: «رُسلاً مبشّرین و منذرین لِئَلَّا یَکُونَ لِلنَّاسِ عَلَی اللَّهِ حِجَّةٌ بَعْدَ الرّسْلِ» (نساء / ۶۵).

الهام نیز، جهت تکمیل معرفت شهودی و علم لدنی اولیای معصوم -علیهم السلام- با توجه به کسب مراتب صفا و طهارت باطنی در اختیار ایشان قرار می‌گیرد و هر ولی معصوم -علیه السلام- به دلیل برخورداری از عصمت، آن را از طرق غیبی و بی‌هیچ‌گونه خطا و لغزشی به مانند پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله و سلم دریافت می‌دارد.

وحی و الهام، هرچند عمومیت راه‌هایی مانند حس و عقل را ندارند، ولی پیامبر صلی الله علیه و آله و سلم و امام -علیه السلام- محتوای آن را برای مردم نقل می‌کنند و با پشتوانه برهان عقلی بر عصمت و صدق گفتار ایشان، در فرض یقین به صدور آن‌ها از پیامبر صلی الله علیه و آله و سلم و معصومان -علیهم السلام- ارزش معرفتی تردیدناپذیری در سطح یقینیات دارند. البته برای افرادی همچون انسان‌های دوره معاصر که مستقیماً کلام پیامبر صلی الله علیه و آله و سلم و امامان معصوم -علیهم السلام- را نمی‌شنوند، به کمک دلیل‌های معتبر نقلی و عقلی (از طریق سازوکار روشمند اجتهاد)، محتوای وحی و الهام را که در اختیار آن بزرگواران -علیهم السلام- قرار گرفته است^۲، دریافت می‌کنند.

۱. این مصونیت مورد تأکید برخی از آیات قرآن کریم قرار گرفته است، از جمله: «عالم الغیب فلا یظهر علی غیب احداً، الاّ من ارتضیٰ من رسولہ فأنّہ یشلک من بین یدیه و من خلفه رصداً، لیعلم ان قد ابلاغوا رسالات ربّهم و احاط بما لدیهم و أحصی کلّ شیء عدداً» (جن / ۲۸ ۲۶) (عباسعلی شاملی، همان).

۲. قرآن کریم، کتاب سترگ الهی است که مصون از هرگونه تغییر و تحریفی وحی نازل بر پیامبر اسلام (ص) را تا قیامت در اختیار بشر قرار می‌دهد: «انّا نحن نزلنا الذکر و انّا له لحافظون» (حجر / ۹). آیات این کتاب شریف که هم در معانی و هم در الفاظ وحی خداوندی است: «انّا انزلناه قرآنً عربیاً لعلّکم تعقلون» (یوسف / ۲) چنانچه از نظر دلالت نیز قطعی و به اصطلاح «نصّ» باشند، آنچه به دست می‌دهند شناختی یقینی و تردیدناپذیر خواهد بود و در صورت ظنی بودن دلالت آن، که اصطلاحاً «ظاهر» نامیده می‌شود، حداکثر شناختی ظنی به دست خواهد داد. آنچه در قالب وحی غیرقرآنی و یا الهام نصیب پیامبر -صلی الله علیه و آله و سلم و معصومان -علیهم السلام- گشته نیز، آن گاه که در ظرف مفاهیم و برای دیگران بیان می‌شود بیانگر واقع و حجت و میزان خواهد بود. چنان که قرآن کریم نیز به کسانی که به دنبال شناخت حقایق و درک واقعیات هستند، به پرسیدن از «اهل ذکر» فرمان داده است: «فاسئلوا اهل الذکر ان کنتم لاتعلمون» (انبیاء/۷). در عین حال، سخن معصوم -علیه السلام- وقتی نسبت به واقع قطع آفرین است که از حیث سند و دلالت، قطعی بوده و جهت صدور آن نیز، افاده حکم واقعی باشد. در غیر این صورت، گفتار معصوم -علیه السلام- با شرایطی، از امارات معتبر و نسبت به واقع حداکثر ظن آفرین خواهد بود (عباسعلی شاملی، همان).

بنابراین با توجه به گوناگونی واقعیات مورد شناخت و اختلاف ابزارها و راه‌های شناخت این واقعیات، موضوعات و مسائل هر رشته علمی، اقتضای به کارگیری روش خاصی در بررسی و پژوهش آن را دارد. به این ترتیب، مرزبندی ویژه‌ای میان روش‌های پژوهش مسائل مختلف به وجود می‌آید که مقتضای گوناگونی علوم و مسائل آن است و یک امر قراردادی نیست. لذا در بررسی مسائل علمی و داوری نسبت به درستی یا نادرستی آن‌ها لازم است از روش تحقیق ویژه هر مسئله و متناسب با روش‌شناسی معتبر در آن علم استفاده کرد، وگرنه خلط در به کارگیری روش‌ها و جای‌گزینی نابجای هر یک به جای دیگری نه تنها به حقیقت یابی نخواهد انجامید بلکه باعث داوری‌های نادرست و محروم ماندن از دستاوردهای علوم و مسائل مختلف معرفتی خواهد شد.

۷-۳-۱. انسان هم در مقام نظر و هم در عرصه عمل، از توانایی تعقل (عقل‌ورزی)، که در شناخت حقیقت هستی و کسب سعادت جاوید نقش اساسی دارد، برخوردار است.

تعقل مهم‌ترین فعالیت آدمی است و در تمام فعالیت‌ها، از جمله شنیدن، دیدن، مشاهدات قلبی، هم‌چنین، تولید مفاهیم و گزاره‌ها، استنتاج‌ها، ارزیابی‌ها، تعمیم‌ها، ارجاعات، اصلاحات، بازنگری‌های مکرر و یقین و عمل حضور اساسی دارد. تعقل (درمعنای جامع آن) مشتمل بر رمزگشایی از ذات واقعیت و رمزگذاری واقعیت (بیان آن در قالب‌های جدید) است. رمزگشایی از عالم نمادین و آیات آفاتی و انفسی، که سراسر نمود واقعیت‌اند، در فرایند پیوسته یا مکرر تعقل، امکان‌پذیر است.

قرآن کریم در آیات گوناگون رمزگشایی از حوادث طبیعی و رخدادهای تاریخی و اجتماعی را به امکانی برای تعقل مربوط می‌کند و یا آیه بودن آن‌ها را صرفاً به دارندگان قلب و عقل‌ورزان اختصاص می‌دهد.^۱ فعالیت عقل، در عین محدود و مخاطره آمیز بودن، امکان دست یافتن آدمی به برخی حقایق فراتاریخی و یقینی در مورد واقعیت هستی و موقعیت وی در آن را فراهم می‌آورد. آن‌گاه در پرتو فهم و تفسیر درستی که به این ترتیب از هستی و موقعیت شایسته انسان فراهم می‌آید، عقل‌ورزی در مقام عمل^۲، لوازم عمل بایسته مقتضای این درک و فهم را در زندگی فرد مشخص می‌کند و تعهد نسبت به آن‌ها (و در نتیجه تحقق عملی

۱. رعد/ ۴، مؤمنون / ۸۰، حدید / ۱۷، روم / ۲۴ و ۲۸، یس / ۶۸ و حج / ۴۶

۲. البته این معنای ارزشی از عقل و عقل‌ورزی (که فعلیت یافتن آن ملازم با هدایت آدمی به مسیر کمال و سعادت است) افزون بر مفهوم متعارف عقل در عرصه معرفت‌شناسی است (یعنی توانایی ادراک مفاهیم کلی و نیز قدرت ابداع مفاهیم و تولید ابزارهای مناسب برای رسیدن به هدف) که از آن‌ها با عنوان عقل استدلالی (نظری) و عقل مولد، عقل تجربی یا ابزاری یاد می‌شود.

این لوازم) را از طریق تأکید بر هماهنگی نظر و عمل موجب می‌شود.

براین اساس، قرآن دست‌یابی به آسایش جاودانه را به ایمان و عمل مشروط می‌کند، که هر دو مبتنی بر تعقل‌اند. بنابراین تنها در صورتی که از توانایی عقل و عقل‌ورزی خود به‌طور کامل بهره‌گیریم یعنی نخست مجموعه واقعیت‌ها و حقایق عالم را در مراحل ابتدایی تعقل در ذهن ترسیم و برهان‌پردازی و سپس آن‌ها را در مراحل عالی تعقل باور کنیم (تعقل نظری)، آن‌گاه لوازم عملی این درک و باور را آگاهانه و اختیاری انتخاب و با عمل اختیاری مداوم به تدریج در خویشتن تثبیت نماییم (عقل‌ورزی عملی) به هستی جاودانه و آسایش همیشگی دست می‌یابیم.

۸-۳-۱. شناخت آدمی با موانع و محدودیت‌هایی همراه است.

انسان قادر است به کمک قوای شناختی، دامنه شناخت خود را از محسوس به نامحسوس گسترش دهد و هر دو لایه هستی (شهود و غیب) و برخی از امور فراتر از زمان و مکان را بشناسد؛ ولی در عین حال، محدودیت‌هایی برای این توانایی بشر متصور است: از یک‌سو، فرایند شناخت حصولی جهان هستی در مقام کشف، به قدر طاقت فرد عالم و متناسب با محدودیت‌های فکری و تاریخی محیط بر او صورت می‌گیرد و لذا هر انسانی به قدر توان و استعداد و میزان تلاش و خلاقیت فکری خود از این معارف بی‌کران بهره می‌گیرد. همچنان که عقل بشر، با توجه به محدودیت‌های ذاتی خویش، قادر نیست که به بعضی از حقائق هستی (نظیر درک کنه ذات اقدس الهی و واقعیات جهان ماوراء الطبیعه) پی ببرد.

هم‌چنین موانع درونی و بیرونی فراوانی (نظیر لجاجت، سطحی‌نگری، پندار‌گرایی، شخصیت‌گرایی، تقلید کورکورانه، غرور و استبداد رأی) در مسیر فهم و شناخت انسان وجود دارد که با وجود امکان رفع اکثر این موانع، احتمال وجود برخی از آن‌ها باعث می‌شود که نتوانیم به صورت قطعی بر اکثر معلومات خود اعتماد کنیم و لذا باید همواره دانش انسانی خود را در معرض نقد و ارزیابی دیگران قرار دهیم.

از سوی دیگر با توجه به هویت جمعی علم بشری، در مقام داوری و اعتباربخشی به محصول خلاقیت فکری عالمان، نقش عوامل روان شناختی و ملاحظات اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی در نحوه و قضاوت جامعه علمی نسبت به نظریات مطرح شده در یک حوزه معرفتی نیز مانع از اعتماد و اطمینان مطلق به این نوع داوری‌ها می‌شود (که مواجهه افراطی با این واقعیت و بی‌توجهی به خصوصیت اکتشافی و واقع‌نمای علم - بنابر تقریر واقع‌گرایانه از آن - به طرح و رواج شبهات چالش‌برانگیزی نظیر شک‌گرایی، نسبییت‌گرایی معرفتی و کثرت‌گرایی شناختی در دنیای معاصر منجر شده است).

بنابراین، باید واقع بینانه اذعان نمود که انواع معرفت آدمی کمابیش با محدودیت‌های گوناگون مواجه اند. که البته در این میان انواع دانش‌های مستقل (متکی بر عقل مولد و ابزاری بشر) در صورت ارتباط نداشتن با منابع معتبردینی، با کاستی‌های بیشتری روبه رو هستند.

۱-۴ مبانی ارزش‌شناختی

مقصود از مبانی ارزش‌شناختی در این مجموعه، «مباحثی درباره ماهیت ارزش‌ها و نحوه درک و اعتباربخشی آن‌ها و نیز بخشی از گزاره‌های مربوط به بیان مصادیق ارزش‌های معتبر و چگونگی تحقق آن‌ها بر اساس نظام معیار مقبول در جامعه اسلامی (مبانی وارزش‌های مبتنی بر دین حق یا سازگار با آن) است، که عموماً از حوزه فلسفه اخلاق و حکمت عملی با رویکرد اسلامی یا از منابع بیانگر نظام ارزشی و اعتقادی اسلام، به عنوان اصول موضوعه، اخذ شده‌اند».

اهم این مبانی را می‌توان به این شرح بیان نمود:

۱-۴-۱ اعتبار ارزش‌های حقیقی بر واقعیت‌های مربوط به عمل آدمی و نتایج آن تکیه دارد.

هرچند ارزش‌ها (به لحاظ چیستی) از سنخ مفاهیم و گزاره‌هایی اعتباری هستند، به طوری که انسان‌ها به نوعی در مقام عمل به آن‌ها ملتزم و پای‌بندند و به مفاد آن‌ها یا بر اساس آن‌ها اقدام و رفتار می‌کنند^۱، اما باید دانست که اولاً این اعتبارات، در مقام ارزشگذاری تنها در ارتباط با واقعیات و مفاهیم حقیقی و با تکیه بر آن‌ها قابل اعتنا و طرح‌اند و در غیر این صورت، از خود وجود مستقلی ندارند. به بیان دیگر، ارزش‌ها (بایدها و نبایدهای ارزشی) بیانگر رابطه ضروری خاصی

۱. شهید صدر ارزش‌ها را این گونه توصیف می‌کند: «ارزش‌ها در زندگی ما همان آرمان‌های جهت‌دهنده و هدایت‌گری هستند که از جهان بینی ما سر بر می‌آورند و هدف‌ها و روند هدف‌گذاری‌های زندگی مان را از رهگذر نقشی که بر جریان تصمیم‌گیری، تصمیم‌سازی و اندیشه‌ورزی ما دارند، زیر نفوذ می‌آورند» (صدر ۱۹۷۹، ۱۴۶). هالستید نیز در توصیف ارزش و ارزش‌ها می‌گوید: «ارزش‌ها همان اصول، هنجارهای بنیادین، آرمان‌ها، معیارها و قوانین زندگی است که رفتار ما را جهت‌دهی می‌کند و یا در تصمیم‌گیری‌ها نقطه اتکای ذهن ماست و یا این که مرجع داوری هایمان در باب عقاید و رفتارهاست و بالأخره به انسجام درونی و فردی و هویت شخصیمان گره خورده است» (۱۹۹۶، ص ۵). در این دو توصیف، ارزش‌ها همان معیارها و ملاک‌هایی هستند که در شکل‌گیری هویت و شخصیت کنونی و آینده‌ما نقش آفرینی می‌کنند. اما شهید صدر معتقد است که شکل‌گیری و دگرگونی ارزش‌ها و آرمان‌ها در ساختار شخصیتی ما زیر نفوذ جهان بینی ماست. نظام ارزشی و آرمانی هر کس دستاورد فلسفه زندگی او و تفسیری است که وی از خود و زندگی دارد. فلسفه زندگی تعیین‌کننده و جهت‌دهنده نگاه و نگرشی است که ما از خود، زندگی، جامعه و کلیت هستی داریم. اندازه و چگونگی انرژی روانی که هریک از ما را به سوی اهداف زندگی سوق می‌دهد بسته به آرمان‌ها و ارزش‌هایی است که پذیرفته‌ایم (صدر ۱۹۷۹، صص ۱۴۵-۱۴۶، به نقل از عباسعلی شاملی، همان).

است که برحسب علّیت و سببیت، بین عمل اختیاری فرد و نتیجه مترتب بر آن^۱ وجود دارد. در واقع، ورای اعتبار مفاهیم ارزشی و مقدم بر آن، واقعیتی (یعنی رابطه‌ای واقعی میان عمل اختیاری و نتیجه آن) وجود دارد که خود در زمره‌ی مفاهیم ارزشی نمی‌گنجد، اما ثبات و اعتبار ارزش به آن بستگی دارد^۲، بنابراین، تنها برخی از ارزش‌ها را می‌توان، به تبع مبانی و منشأ انتزاع خویش، یکی از مسائل مهم در زمینه‌ی ارزش‌شناسی، مسئله‌ی ماهیت ارزش‌هاست. چند پاسخ به این مسئله داده شده است که عبارت‌اند از: «عینیت‌گرایی، ذهنیت‌گرایی، رابطه‌گرایی و زمینه‌گرایی. در نظریه‌ی اول اعتقاد بر این است که ارزش‌ها خصوصیتی هستند که در اشیا و امور وجود دارند. زیبایی یک منظره و اخلاقی بودن یک عمل به دلیل وجود خصوصیات است که در آن‌ها بعینه وجود دارد و با ادراک این خصوصیات توسط ذهن ناظر، گفته می‌شود که شیء یا عمل، دارای ارزش است. گروهی از متفکرین مسلمان (حایری یزدی، ۱۳۶۱ و مصباح یزدی، ۱۳۶۷) به این نظریه گرایش دارند و گزاره‌های ارزشی (اخلاقی) را از سنخ قضایای توصیفی (معقولات ثانویه فلسفی) و بیانگر رابطه‌ای واقعی بین عمل آدمی و آثار آن (از نوع ضرورت بالقیاس الی الغیر) تلقی می‌کنند. در دیدگاه دوم، ارزش‌ها محصول تمایلات و احساسات‌اند، یعنی ماهیت ارزش‌ها امری شخصی و وابسته به تمایلات است. در واقع یک قضیه ارزشی بیان صرف احساسات است. در این دیدگاه بین «هست» یعنی قضایای توصیفی و «باید» یعنی قضایای تجویزی، تمایزی اساسی وجود دارد و راهی برای ارتباط بین این دو عرصه نیست. این دیدگاه از نظر عموم متفکران مسلمان مورد نقد جدی است در نظریه‌ی سوم ارزش‌ها هم وابسته به خصوصیات شیء یا عمل است و هم با تمایلات فرد ارتباط دارد. در نظریه‌ی چهارم ارزش یک عمل یا شیء به زمینه‌ای که در آن ظاهر می‌شود، وابسته است (شریعت‌مداری، ۱۳۶۷). اما علامه طباطبایی در این میان نظریه‌ای مستقل دارد که می‌توان گفت بین نظریه‌ی عین‌گرایی و ذهن‌گرایی قرار گرفته است: از نظر ایشان قضایای ارزشی (بایدی) از سنخ قضایای اعتباری اجتماعی (ادراکات اعتباری بالمعنی الاخص) است که در ظرف عمل تحقق دارد. بشر این مفاهیم را در جهت کمال و سعادت خود می‌سازد که با قضایای حقیقی تفاوت ماهوی دارد. در این دیدگاه، بین باید و هست یا ارزش و واقع تمایز وجود دارد. اما این تمایز آن چنان نیست که نتوان بین آن‌ها ارتباطی برقرار نمود، زیرا در نظریه اعتباریات (علامه طباطبایی) نیز این گونه آمده است که اعتباریات قالب‌هایی هستند که مصادیق متفاوت و متعدد را در برمی گیرند. این قالب‌ها خود تغییر نمی‌کنند اما مظلوف آن‌ها متفاوت است. احکام اعتباری که احکام اخلاقی هم از جمله آن‌هاست به صورت منطقی از قضایای حقیقی قابل استنتاج نیستند. درعین حال بی اساس هم نیستند. یعنی فرایند تکوین ارزش‌ها (ارزش‌گذاری) ناظر به واقعیت‌هاست. این احکام (عملی) بالاخره سر از اقتضایی در می‌آورد که دائماً در طبیعت انسان هست (المیزان، ج ۲، ص ۳۱۹).

۲. هرازشی از یک پایه بینشی و نگرشی و یک پایه گرایشی ساخته می‌شود. از انضمام این دو، ارزش به وجود می‌آید. ارزش واسطه‌ای بین بینش و گرایش انسان با کنش اوست. بینشی که در ابتدا باید آن را درک کنیم و بشناسیم بینش ما نسبت به یک سلسله از اعتقادات و واقعیات جهان هستی است که به دنبال آن، گرایش‌ها و میل‌هایی در ما برانگیخته می‌شود. از انضمام و به هم پیوستن این گرایش و بینش برخاسته از آن است که مفهومی به نام ارزش شکل می‌گیرد. ارزش منشأ کنش اختیاری در انسان می‌شود. یعنی ارزش موجب می‌شود که انسان در هنگام عمل، چیزی را برگزیند. بنابراین، آنچه شکل کنش ما را می‌سازد و به افعال ما جهت می‌دهد در حقیقت، ارزش‌هایی است که آن‌ها را پذیرفته ایم. منشأ این ارزش‌ها بینش‌ها و گرایش‌هایی است که زیر بنای آن‌ها را می‌سازد. روح رفتار اخلاقی همیشه تابع واقعیت است. در اخلاق، برای ما مطرح است که مثلاً به پدر و مادر و معلم یا سالمندان احترام بگذاریم. این مسئله‌ای اخلاقی است، اما شکل آن می‌تواند تابع قرارداد باشد. پس از نظر اسلام همه ارزش‌ها، از جمله ارزش‌های اخلاقی، اعتباری، فرضی و تابع سلیقه و قرارداد نیست (مصباح یزدی، معرفت ۱۷). این یک امر واقعی است که روح انسان در اثر بعضی از اعمال تکامل پیدا می‌کند. تکامل مفهوم نسبی یا سلیقه‌ای نیست. بعضی افراد چنین وانمود می‌کنند که مفهوم کمال یا تکامل یک مفهوم ارزشی است و هر مفهوم ارزشی هم سلیقه‌ای است. اما این چنین نیست که کمال وجودی تابع سلیقه افراد باشد. ممکن است کسانی نقص را کمال پندارند، اما این گونه نیست که واقعاً کمال وجود ندارد (مصباح یزدی، معرفت، ش ۱۵).

از ارزش‌های حقیقی به‌شمار آورد. در غیر این صورت، اگر مفاهیم و گزاره‌های ارزشی، بدون نظر به واقعیات عینی، تعیین و ارائه شوند صرفاً اعتباراتی خواهند بود که به احساسات، عواطف، سلیقه‌ها، امیال و خواهش‌های افراد، مستند هستند و لذا به لحاظ منطقی نمی‌توان بر آن‌ها احکام و آثاری مترتب نمود؛ ثانیاً تحقق ارزش‌های حقیقی در مقام عمل به آن‌ها، مستلزم واقعیت یافتن نوعی کمال وجودی (تکامل) در آدمی است که عبارت است از آثار و نتایج واقعی اعمال اختیاری انسان در وجود خود او (علاوه بر نتایج و پیامدهای بیرونی عمل آدمی نسبت به دیگران)، همان طوری که واقعیت یافتن ضد ارزش‌ها نیز در زندگی آدمی زاده، لاجرم به سقوط و انحطاط وجودی او از مقام شایسته انسان منجر می‌شود.

بنابراین در تحلیل نهایی از منظر اسلامی، می‌توان گفت که ارزش‌ها (احکام عملی اعتباری) در مرحله نخست (ارزش گذاری) مبتنی است بر واقعیت‌های ثابت وجود آدمی که ویژگی‌های اساسی و محوری آفرینش انسان است و از آن‌ها به فطرت و طبیعت یاد می‌شود و در مرحله بعد نیز تحقق ارزش‌ها و عمل به آن‌ها ناظر به رابطه اعمال اختیاری انسان با کمال و سعادت حقیقی او و موجب تکامل واقعی آدمی و اشتداد وجودی اوست که امری واقعی و حقیقی - نه سلیقه‌ای و نسبی یا خیالی و اعتباری محض - است.

۲-۴-۱ اعتبار ارزش‌ها هم از طریق «عقل و فطرت انسانی» و هم با مراجعه به «نظام معیار دینی» معلوم می‌گردد.

معیار ارزش، در درجه نخست حسن و قبح عقلی است؛ یعنی عقل می‌تواند ملاک خوبی و بدی افعال اختیاری آدمی را بشناسد. بنابراین، حکم به خوبی و بدی بعضی از افعال، مانند خوبی عدل و بدی ظلم، مورد پذیرش همه عقلاست. در نتیجه، ارزش افعالی که ریشه در فطرت انسانی دارند و بدون هیچ قید و شرطی با هدف اصلی و مطلوب نهایی آدمی، یعنی کمال او، ارتباط دارند تغییر ناپذیرند و عقل نیز توانایی درک آن‌ها را داراست و قادر است رابطه بین فعل و نتیجه مطلوبش را کشف کند. اما در مواردی عقل آدمی نمی‌تواند به درک رابطه واقعی میان اعمال اختیاری و آثار و نتایج اخروی آن‌ها نائل شود (لذا، به خودی خود حکمی نمی‌کند). در این موارد، وحی و تعالیم دین، بشر را با آن حقائق (وجود رابطه حقیقی بین عمل فرد و نتایج غیرمشهود یا اخروی آن‌ها) آشنا می‌سازد و در نتیجه حکم ارزشی (باید و نباید) آن‌ها را بیان می‌کند. بنابراین، برای فهم و التزام به این گونه ارزش‌ها باید راه تعبد به احکام شرعی را در پیش گرفت، هر چند این گونه تعبد (با ملاحظه عقلانی بودن اصل دین و دینداری و توجه به این واقعیت که همه احکام شرعی مبتنی بر مصالح و مفاسد واقعی‌اند) اساساً امری عقلایی محسوب

می‌شود. از این‌جا نقش وحی و راهنمایی پیامبران برای تشخیص مصادیق خوبی و بدی روشن می‌گردد. لذا، در این موارد بیانات شرع در تشخیص مصادیق ارزش‌ها نقش‌آفرین است و عقل ما را به پیروی از حکم دین دعوت می‌کند. از این‌رو، دین و عقل و فطرت در صدور احکام ارزشی مبتنی بر کشف رابطه ضروری بین اعمال اختیاری و آثار مترتب بر آن‌ها مؤید همدیگرند و هیچ‌گاه در مقابل هم قرار نمی‌گیرند.^۱

۳-۴-۱ ارزش‌ها انواع و مراتب مختلف دارند و به شکل سلسله مراتبی با غایت اصیل زندگی آدمی - یعنی قرب الی الله - ارتباط دارند.

ارزش‌ها به جهات مختلفی قابل تقسیم‌اند. در یک تقسیم اولیه، ارزش‌ها به دو قسم ارزش‌های غایی و ابزاری تقسیم می‌شوند. ارزش غایی امری است که به سبب رابطه حقیقی با واقعیت در خود آن، مطلوب واقع گردد ولی ارزش‌های ابزاری اموری هستند که نتایج مطلوب به ارمغان می‌آورند یا این‌که برای نیل به یک ارزش دیگر مورد استفاده قرار می‌گیرند. هم‌چنین در بیان انواع ارزش‌ها می‌توان به ارزش‌های دینی، اخلاقی، اجتماعی، علمی، زیبایی شناختی هنری و اقتصادی اشاره کرد.

طبقه‌بندی دیگر در مورد ارزش‌ها، مطلق یا نسبی بودن آن‌هاست. مطلق یا نسبی بودن ارزش‌ها، با ثبات یا تغییرپذیری ارزش‌ها در ارتباط است. مطلق بودن ارزش‌ها، ثبات کامل آن‌ها را در موقعیت‌های مختلف به دنبال دارد. یعنی برخی از ارزش‌ها می‌توانند به‌طور مطلق و بدون هیچ قید و شرطی معتبر باشند و به‌طور مطلق با ارزش تلقی گردند، یعنی همیشه و در همه‌جا با ارزش‌اند.^۲ پاره‌ای از ارزش‌ها نیز، تنها با توجه به شرایط و موقعیت‌های خاص، ممکن است مطلوب واقع گردند.

بنابراین ارزش‌ها از نظر اهمیت یک‌سان نیستند و از مراتبی تشکیکی برخوردارند. اما ملاک مرتبه بندی آن‌ها نقشی است که در عرصه حیات انسانی ایفا می‌کنند. ارزشی که نگاهش تنها به

۱. اشاره به قاعده اصولی مشهور، یعنی ملازمة عقل و شرع: «کَلِمَا حَکَمَ بِهَ الْعَقْلُ حَکَمَ بِهَ الشَّرْعُ وَ کَلِمَا حَکَمَ بِهَ الشَّرْعُ حَکَمَ بِهَ الْعَقْلُ».

۲. علامه طباطبائی در تفسیر المیزان به این مطلب اشاره دارند که ارزش‌ها از حیث مفهومی مطلق و از حیث مصادیق نسبی اند. عدالت مفهوماً مطلق است اما مصادیق آن در طول زمان تغییر و تحول می‌یابد. «انسان همیشه در مسیر تحول عوامل اجتماعی، رضا می‌دهد که همه احکام و قوانین اجتماعی به طور دفعی و تدریجی تغییر یابد ولی هیچ‌گاه راضی نمی‌شود صفت عدالت را از وی سلب کرده وظالمش بنماید». (المیزان، ج ۵، ص ۱۴) براین اساس بشر به هدایت طبیعت و فطرت، که ویژگی مشترک انسان هاست، به ارزش‌هایی می‌رسد که به سبب داشتن مبنای ثابت، دارای ثبوت و دوام است (المیزان، ج ۳۱، ص ۲۸۷). به بیان دیگر ارزش‌ها می‌توانند با ویژگی‌های اساسی انسان تلائم و تناسب داشته باشند که این تناسب و تلائم را عقل تشخیص می‌دهد (علامه طباطبائی، ۱۳۵۸).

حیات دنیوی یک نفر باشد، در مقایسه با ارزشی که به حیات جمعی انسان‌ها نظر دارد در مرتبه پایین تری است؛ همین طور، ارزشی که به حیات جاوید آدمی نظر دارد از مرتبه‌ای بالاتر برخوردار است و به این منوال، ارزش‌ها هر چه مطلوبیت اساسی‌تری در پی داشته باشند جایگاه و مرتبه آن، بالاتر و مهم‌تر خواهد شد.

غایت زندگی در واقع همان ارزش‌هایی است که منشأ تمامی ارزش‌های دیگر است. بنابراین همه ارزش‌ها منشأ و معنای خود را از غایت زندگی کسب می‌کنند و از ارزش‌هایی پدید می‌آیند و می‌توانند بر مبنای ارزش‌هایی نسبت‌های خاصی با یکدیگر، به صورت عرضی و طولی، برقرار کنند.

از آن‌جا که خداوند از حیث وجودی، خیر بنیادین و بنیاد هر خیر است، از منظر دینی قرب به خداوند^۱ نیز دارای ارزشمندی مطلق است. به تبع قرب الهی، همه امور و افعالی که در مسیر قرب خدا و رضوان الهی قرار گیرند (نظیر ایمان به خدا، معاد و رسالت پیامبران الهی، اعمال صالح و اخلاق الهی) نیز از ارزشمندی مطلق برخوردار هستند. در حیطه ارزش‌های غیرمطلق نیز، دو نوع ارزش متفاوت در نظام ارزشی شامل ارزش‌های مشروط و ارزش‌های متغیر مطرح است. ارزش‌های مشروط، به حدود خاصی محدود و مقیدند و تنها در چهارچوب ارزش‌های مطلق (و در صورت تزاحم نداشتن با آن‌ها) ارزش‌گذاری می‌شوند. این ارزش‌ها در محدوده خود صادق‌اند و بیرون از آن محدوده، اعتبار نخواهند داشت. اما اعتباربخشی ارزش‌های متغیر، صرفاً با توجه به این است که در زمان و مکان خاصی، مصداق عینی ارزش‌های مطلق یا مشروط شده‌اند. از این رو، در بستر زمان و مکان دگرگون می‌شوند و اعتبارشان تاریخی یا جغرافیایی یعنی وابسته به موقعیت زمانی و مکانی عامل است.

بنابراین، تنها با توجه به غایت زندگی (قرب الی الله) است که می‌توان فهرست ارزش‌های معتبر را مشخص کرد و میزان ثبات، دوام و اطلاق هر یک از ارزش‌ها را تعیین نمود. همچنان که بر اساس همین معیار نهایی، رابطه ارزش‌ها با یکدیگر را باید در سلسله مراتب ارزش‌ها معلوم کرد و نسبت ارزش‌ها را با شرایط و اقتضائات محیطی (اعم از محیط طبیعی و اجتماعی و شرایط مکانی و زمانی) و شرایط شخصی شناسایی نمود. لذا با توجه به وجود سلسله مراتب ارزش‌ها، این رتبه‌بندی را باید در ارزش‌گذاری امور و موضوعات در نظر گرفت.

۱. البته مراد از قرب به خداوند، نزدیکی زمانی و مکانی آدمی به حضرت حق نیست؛ بلکه مقصود از آن رابطه‌ای حقیقی بین خدا و انسان است؛ به گونه‌ای که روح انسان در اثر درک، باور و اعمالی خاص (متناسب با غایت آفرینش خویش و براساس خواست و نظام معیار الهی) رابطه‌ای وجودی و آزادانه (اختیاری) با خدای متعال برقرار و به طور مداوم آن را تشدید می‌کند و در نتیجه ایجاد چنین ارتباطی مراتب کمال را در وجود خویش محقق می‌سازد. این ارتباط، واقعیتی تکوینی، ولی حصول آن (به لحاظ مقدمات) امری اکتسابی و اختیاری است. البته این ارتباط وجودی با خداوند (یعنی کمال مطلق و موجود بی‌نیاهیت) امری دارای مراتب و درجات است، که می‌تواند به طور مداوم تشدید شود یا تنزل یابد.

۴-۴-۱ ارزشمند دانستن هر عمل، هم تابع حسن فعلی و هم وابسته به حسن فاعلی است.

در مقام التزام عملی به ارزش‌ها و اجتناب از ضد ارزش‌ها، هر عمل اختیاری فرد اولاً باید فی حد نفسه عمل صالح باشد (یعنی به لحاظ انطباق محتوا و شکل انجام آن با نظام ارزشی معیار، لیاقت و شأنت این را داشته باشد که انسان را به کمال برساند) و ثانیاً بر مبادی مناسبی (نظیر آگاهی، ایمان و انگیزه صحیح) استوار باشد تا موجب کمال نفسانی گردد. پس، حسن فعلی و حسن فاعلی هر دو ملاک است؛ هر چند حسن فعلی در طول حسن فاعلی است؛ زیرا روح افعال اختیاری، نیت و انگیزه نفس برای انجام عمل (کیفیت اراده و اختیار) است که از معرفت، میل، باور نفس و دیگر مبادی عمل سرچشمه می‌گیرد. ولی هر نیت با نوعی از افعال سنخیت دارد (یعنی شکل عمل و حجم و کمیت و کیفیت آن باید متناسب با آن نیت باشد و نمی‌توان با نیت خیر هرگونه عملی را انجام داد). پس هرچند اصالت با حسن فاعلی است، اما حسن فعلی را هم باید مورد نظر قرار داد.

۴-۵-۱ حیات طیبه وضع مطلوب زندگی بشر بر اساس نظام معیار ربوبی است که با انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری این نظام معیار در همین زندگی دنیایی و در جهت تعالی آن^۱ از سوی خداوند به انسان اعطا می‌شود و تحقق آن باعث دست‌یابی به غایت اصیل زندگی انسان، یعنی قرب الی الله خواهد شد.

برای دست‌یابی به هر یک از مفاهیم غایی^۲ آفرینش انسان در دیدگاه دینی، باید تحقق «حیات طیبه»^۳ را به مثابه مقدمه‌ای ضروری و پیش نیاز به شمار آوریم. این‌گونه زندگانی در حقیقت،

۱. «قرآن حیات طیبه را به ما وعده داده است: ”فلنحییנה حیاة طیبه“ (نحل ۹۷) حیات طیبه یعنی چه؟ زندگی پاکیزه یعنی چه؟ یعنی زندگی‌ای که در آن، هم آخرت انسان تأمین است، زندگی فردی در آن تأمین است، آرامش روحی در آن هست، سکینه و اطمینان در آن هست، آسایش جسمانی در آن وجود دارد، فواید اجتماعی، سعادت اجتماعی، عزت اجتماعی، استقلال و آزادی عمومی هم در آن تأمین است. قرآن این‌ها را به ما وعده داده است». (مقام معظم رهبری دام عزه در دیدار با قاریان قرآن - مورخ ۸۹/۴/۲۴).

۲. مواردی نظیر فلاح (بقره: ۵)، فوز (احزاب: ۷۱)، کمال و سعادت (هود: ۱۰۸)، عبودیت (ذاریات: ۵۶، نحل: ۳۶، انبیا: ۲۵ و مؤمنون: ۲۳ و ۳۲)، جانشینی خدا (بقره: ۳۰)، رضوان الهی (آل عمران: ۱۵) و قرب الی الله، که در متون دینی به فراوانی قابل مشاهده‌اند و با توجه به وحدت هدف غایی، می‌توان همه آن‌ها را تعابیر متفاوتی از یک حقیقت واحد دانست.

۳. استفاده از تعبیر «حیات طیبه» برای اشاره به وضعیت شایسته زندگی انسان در دنیا بر اساس نظام معیار دینی و به مثابه مصداق عینی و ملموس مفهوم عمیق و عرفانی «قرب الی الله»، پیش از این در بیانات متفکران اسلامی سابقه دارد. استاد محمدتقی جعفری با تقسیم زندگی انسان به زندگی طبیعی محض و حیات معقول (اصطلاح ابداعی خاص ایشان برای اشاره به این نوع زندگی مطلوب) و با تصریح به این‌که منظور از حیات معقول، همان حیات طیبه در نگاه قرآن کریم است، آن را چنین تعریف کرده است: «حیات آگاهانه‌ای که نیروها و فعالیت‌های جبری و جبرنمای زندگی طبیعی را با برخورداری از رشد آزادی شکوفان شده در اختیار، در مسیر هدف‌های تکامل نسبی تنظیم نموده، شخصیت انسانی را که به تدریج در این گذرگاه ساخته می‌شود، وارد هدف اعلای زندگی می‌نماید. این هدف اعلا، شرکت در آهنگ کلی هستی وابسته به کمال برین

حاصل ارتقا و استعلای حیات طبیعی انسان با صبغه الهی بخشیدن به آن^۱ است که مستلزم ارتباط آگاهانه و اختیاری با حقیقت هستی (ایمان به خداوند متعال) و تشدید رابطه با او^۲ در همه شئون فردی و اجتماعی زندگی بر اساس ایمان-انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه نظام معیار متناسب با غایت زندگی انسان براساس آئین زندگی الهی (دین حق)- است. بر این اساس، یکی از مشخصات اصلی حیات طیبه تکیه بر ارزش غایی زندگی (قرب الی الله) و نظام معیار متناسب با آن (یعنی مبانی و ارزش‌های مبتنی بر دین حق، یا سازگار با آن) است. زیرا با توجه به لزوم پذیرش ربوبیت خداوند متعال (یگانه رب حقیقی جهان و انسان). این نظام معیار، جهت اساسی نحوه تحقق حیات طیبه را در همه مراتب و ابعاد آن مشخص می‌نماید. لذا، ایمان (باور به خدای یگانه و رب حقیقی انسان و جهان؛ و انتخاب آگاهانه و اختیاری نظام معیار ربوبی) و تقوا (انطباق تمام مراتب و ابعاد زندگی با این نظام معیار)^۳، وجه تمایز اساسی حیات طیبه از زندگی غیردینی

است. «هم‌چنین، عناصر حیات معقول از نظر ایشان عبارت‌اند از: ۱. حیات آگاهانه؛ ۲. تنظیم نیروها و فعالیت‌ها (با توجه به سه مؤلفه رهایی، آزادی و اختیار)؛ ۳. شخصیت انسان در مسیر ساخته شدن ۴. ورود به هدف اعلای زندگی (شرکت در آهنگ کلی هستی وابسته به «کمال برین» یعنی خداوند) و ۵. مسیر هدف‌های تکاملی عقلانی (برای آشنایی بیش‌تر با عناصر و شئون یازده گانه این نوع حیات و ارتباط آن با حیات طبیعی انسان، ر.ک. به جعفری، ۱۳۸۷، صص ۵۵ - ۱۴۵). علامه طباطبایی نیز ذیل آیه «من عمل صالحاً من ذکر او انثی وهو مومن فلنحیینه حیوة طیبه» در توضیح مفهوم حیات طیبه به این نکته تأکید دارد که اعطای حیات طیبه، وعده جمیلی است که به عنوان مصداق «رحمت رحیمه حق تعالی» در همین دنیا و همه شئون فردی و اجتماعی زندگی، به همه زنان و مردان مؤمن که عمل صالح می‌کنند، داده می‌شود و ثمره طبیعی آن در حیات آخرت، «جنت» و «رضوان» حق تعالی است (المیزان، ج ۱۲، ص ۴۱۹). براین اساس خسرو باقری، برای بیان هدف غایی تربیت از دیدگاه اسلام (یعنی الهی شدن آدمی) نیز از تعبیر حیات پاک (طیبه) بهره گرفته است و آن را چنین تعریف می‌کند: «حیات پاک در اصطلاح اسلامی، نوعی زندگی است که انسان در ارتباط با خدا، به آن دست می‌یابد و با دست یافتن به آن در همه ابعاد وجودی خویش از پلیدی برکنار خواهد بود. این ابعاد شامل جسم، اندیشه و اعتقاد، میل، اراده، عمل فردی و جمعی است... آدمی در این نوع زندگی، مبدأ و غایت حقیقی جهان را باز می‌شناسد و به او می‌گردد؛ در عرصه جسم، به پاکی، سلامت و قوت نایل می‌گردد؛ گرایش‌ها و هیجان‌های خود را به‌صورت موجه و مشروع تنظیم می‌کند؛ اراده معطوف به خیر می‌یابد و در عرصه فردی و جمعی عمل صالح انجام می‌دهد و غنا، عفت و عدالت/ رأفت را در جامعه می‌گستراند» (باقری ۱۳۸۲، ص ۱۹-۲۰).

۱. صِبْغَةُ اللَّهِ وَ مَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ صِبْغَهُ بقره/۱۳۸

۲. منظور تشدید ایمان به خدای یگانه از طریق عمل صالح و تکرار آن است.

۳. یادآور می‌شود که در سنت اسلامی از «انطباق همه شئون زندگی با نظام معیار ربوبی بر اساس ایمان به آن» با تعبیر «تقوا» و «تقوی الله» یاد شده است که مفهومی است ذو مراتب، مستلزم عمل صالح در ابعاد گوناگون فردی و جمعی بر اساس ضوابط و احکام دینی و مستمر در طول زندگی. «با توجه به این که تقوا دارای مراتب متعدد است، باید گفت بیشتر به معبر می‌ماند تا منزل (مقصد). به عبارت دیگر، در سرتاسر راه خدا، با تقوا همراهیم و اصولاً این راه را باید با پای تقوا پیمود» (باقری، ۱۳۸۶). بنابراین معنای شامل و گسترده عبارتی نظیر «پرهیزگاری»، «ترس از خدا»، «پارسایی» یا «خویش‌شن داری» نمی‌توانند عمق و گستره این مفهوم را به درستی برسانند. لذا به نظر می‌رسد ترجمه این تعبیر اسلامی به چنین واژگانی، نارسا (و حتی شاید ناروا) باشد و چه بسا این گونه تعبیر، باعث شده تا چنین مواردی به صورت برداشت رایج عموم مردم از مفهوم تقوا و تقوای پیشگی شناخته شوند: تقوای پرهیز (دوری از موانع و خطرات به جای ایجاد مصونیت

(زندگی سکولار رایج) محسوب می‌شود.

البته هرچند تحقق حیات طیبه در شکل کامل آن همراه با رسیدن به همه آرمان‌ها و ارزش‌های مطلوب انسانی است، اما بدون شک این امر در زندگی دنیایی آدمی، با توجه به تزاخم علل و عوامل مختلف و محدودیت‌های طبیعی حیات دنیا، به یکباره و به‌طور کامل رخ نخواهد داد؛ بلکه بنا بر اراده و سنن الهی، تحقق حیات طیبه در این دنیا برای مؤمنان و نیکوکاران با برخی کاستی‌ها و دشواری‌ها همراه است که صبر و ایستادگی و مبارزه با مشکلات و گذشتن از برخی ارزش‌ها را در برابر ارزش‌های والاتر (بر اساس نظام معیاراسلامی) می‌طلبد.

۱-۴-۶ حیات طیبه، مفهومی یک‌پارچه و کلی است که همه ابعاد فردی و اجتماعی زندگی انسان را در برمی‌گیرد و شئون گوناگونی دارد که در ارتباط و تعامل با همدیگر و با محوریت شأن اعتقادی، عبادی و اخلاقی، آن را محقق می‌سازند.

با توجه به شمول نظام معیار دینی نسبت به همه ابعاد فردی و اجتماعی زندگی انسان، حیات طیبه نیز دارای ابعاد مختلف فردی و جمعی است؛ به گونه‌ای که نمی‌توان آن را به برخی از این جنبه‌ها تقلیل داد. وجود آدمی در حیات طیبه به لحاظ فردی، به مصادیق خیر، حکمت، قدرت، زیبایی و فضیلت (قوت، سلامت، عزت، علم، ایمان، عمل صالح، حلم، اعتدال، تقوی، عفت، شجاعت، صبر و...) آراسته می‌شود و از هرگونه پلیدی و کاستی (ضعف، سستی، جهل، فقر، ظلم، کفر، نفاق و تکبر و...) پیراسته می‌گردد.

همچنین بعد اجتماعی حیات طیبه نیز ناظر به مفاهیم متعدد ارزشی است، مانند: تعاون و نیکوکاری^۱، احسان و رأفت، اخوت^۲، اقامه قسط (عدالت اجتماعی)^۳، رعایت حقوق مردم^۴، ظلم ستیزی^۵، تواضع به حق (امر به معروف و نهی از منکر^۶)، تولا و تبرّا (دوستی

در برابر آن‌ها و حتی داشتن روحیه مبارزه و ستیز با مشکلات)، برخورد انفعالی با موضوعات زندگی (به جای مواجهه فعال با آن‌ها)، تلقی موجودی ترسناک از خدای متعال (که به جای پرستش، محبت و اطاعت عارفانه و عاشقانه برای کسب رحمت واسعه و رضای او، باید از او- و نه از غضب و عذاب الهی ناشی از نافرمانی خویش- در خوف و هراس باشیم)، فروکاستن دین و دینداری به امور فردی و شخصی (به جای حاکمیت معیارهای الهی بر همه ابعاد زندگی) یا دوری از دنیا و بی‌توجهی به امور مادی و زندگی طبیعی (زهد منفی)، همان‌طور که می‌دانیم، بر اساس معارف اصیل اسلامی، تصورات نادرستی از تقوا و تقوایبشگی به شمار می‌آیند.

۱. مانده: ۲

۲. آل عمران: ۱۰۳ و حجرات: ۱۰

۳. مانده: ۸

۴. بقره: ۱۸۸، نساء: ۲۹ و ۲؛ اسراء: ۳۵، ۱۶۸

۵. حج: ۳۹

۶. لقمان: ۱۷

با دوستان خدا و دشمنی با دشمنان خدا)، استقلال، شورا/ عقل جمعی، تضارب آراء، امنیت، اتحاد اجتماعی (اعتصام به حبل الهی^۱)، دفاع و جهاد^۲، نصرت و یاری^۳، صلح^۴، عمران^۵، اطاعت از قوانین اجتماعی (نظم و انضباط)، حسن معاشرت، انفاق، ایثار و مدارا، که همه آن‌ها را می‌توان به منزله خصوصیات جامعه مطلوب اسلامی یعنی **جامعه صالح** در نظر گرفت.

از سوی دیگر حیات طیبه مفهومی یک‌پارچه و کلی ولی دربردارنده شئون متعددی است که در ارتباط و تعامل با همدیگر، این مفهوم پویا و متکامل را محقق می‌سازند. این شئون را، با عنایت به ابعاد مختلف وجودی انسان و استقلال نسبی آن‌ها، می‌توان به شرح ذیل^۶ شناسایی کرد:

- **شان دینی** (اعتقادی، عبادی و اخلاقی)؛ ناظر به خودشناسی، خداشناسی، ایمان به خداوند متعال و باور به معاد، نبوت و سایر معتقدات دینی، انتخاب آگاهانه و اختیاری دین حق به عنوان آیین زندگی، التزام (عملی) آگاهانه و اختیاری نظام معیار دینی در همه شئون زندگی (تقید اختیاری به احکام و ارزش‌های دینی و اصول و آداب اخلاقی در زندگی روزمره) و تلاش پیوسته برای خودسازی براساس نظام معیار دینی (حفظ کرامت و عزت نفس، خویش‌داری و مهار غرائز طبیعی، تعدیل عواطف و تمایلات طبیعی، رعایت آداب و کسب صفات و فضائل اخلاقی و پیش‌گیری از تکوین صفات و رذائل غیراخلاقی و درمان آن‌ها).

- **شان زیستی و بدنی**؛ ناظر به حفظ و ارتقای سلامت و بهداشت جسمی و روانی خود و دیگران، تقویت قوای جسمی و روانی، مبارزه با عوامل ضعف و بیماری، حفاظت از محیط

۱. آل عمران: ۱۰۳

۲. حج: ۳۹

۳. انفال: ۷۲، ۷۴

۴. نساء: ۱۲۸

۵. مراد از تعبیر عمران در منابع دینی را می‌توان نزدیک به مفهوم توسعه به معنای امروزی گرفت. زیرا بر اساس آیات و روایات، عمران تنها در بعد اقتصادی نیست؛ بلکه برای آن ابعاد انسانی و اخلاقی و معنوی هم منظور شده است (اعراف: ۹۶)، (اصول کافی: ج ۲ ص: ۶۶۷) و (نهج الفصاحه: حدیث ۱۳۷۱). از نظر امام خمینی (ره) نیز توسعه دارای ابعاد سه گانه اقتصادی و اجتماعی و معنوی است (صحیفه نور: ج ۲۱ ص ۴۷ و ۴۸ و ۵۶؛ ج ۶ ص ۷۶؛ ج ۷ ص ۱۷۹ و ۱۸۰؛ ج ۱۰ ص ۲۳۳).

۶. شایان ذکر است که تقسیم‌بندی‌های متفاوتی از ساحت‌های وجودی انسان به عمل آمده است که هیچ‌یک جامع و مانع نیست. این تقسیم‌بندی‌ها اعتباری و نسبی‌اند و آن‌چه واقعیت دارد، وحدت و یک‌پارچگی وجود آدمی است. لذا تقسیم‌بندی بر اساس این زوج‌های شش گانه، به سبب نزدیکی و هم‌پوشی مفهومی بین هر زوج است و حرف عطف «و» بین هر یک از این جنبه‌ها به معنی تمایز نسبی و هم‌پوشی محتوایی آن‌هاست. اما ذکر این جنبه‌ها نباید این تصور خطا را ایجاد کند که وجود یک پارچه‌ی آدمی به بخش‌هایی مستقل و بدون ارتباط با هم قابل تقسیم است، بلکه تفکیک آن‌ها عمدتاً برای شناخت بهتر و هدایت دقیق‌تر واقعیت پیچیده حیات آدمی است و در عین اعتباری بودن، با عنایت به این واقعیت است که در هر حال زندگی آدمی در عین وحدت و یک‌پارچگی جنبه‌هایی متنوعی دارد، که تا حدودی مستقل و تأثیرگذار بر یکدیگرند.

زیست و احترام به طبیعت.

- شأن اجتماعی و سیاسی؛ ناظر به ارتباط مناسب با دیگران (اعضای خانواده، خویشاوندان، دوستان، همسایگان، همکاران و...)، تعامل شایسته با نهاد دولت و سایر نهادهای مدنی و سیاسی (رعایت قانون، مسئولیت‌پذیری، مشارکت اجتماعی و سیاسی، پاسداشت ارزش‌های اجتماعی)، کسب دانش و اخلاق اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی (بردباری، وفاق و همدلی، درک و فهم اجتماعی، مسالمت‌جویی، درک و فهم سیاسی، عدالت اجتماعی، درک و تعامل میان فرهنگی، تفاهم بین‌المللی، حفظ وحدت و تفاهم ملی).
 - شأن اقتصادی و حرفه‌ای؛ ناظر به توانایی آدمی در تدبیر امر معاش و تلاش اقتصادی و حرفه‌ای (درک و فهم مسائل اقتصادی، درک و مهارت حرفه‌ای، التزام به اخلاق حرفه‌ای، توان کارآفرینی، پرهیز از بطالت و بیکاری، رعایت بهره‌وری، تلاش جهت حفظ و توسعه ثروت، اهتمام به بسط عدالت اقتصادی، مراعات قوانین کسب و کار و احکام معاملات و التزام به اخلاق و ارزش‌ها در روابط اقتصادی).
 - شأن علمی و فناوری؛ ناظر به توانمندی افراد جامعه در شناخت، بهره‌گیری و توسعه نتایج خردورزی و تجربه متراکم بشری در انواع دانش و فناوری (فهم و درک انواع دانش‌های مفید و لازم برای زندگی، کسب مهارت دانش‌افزایی، به‌کارگیری شیوه تفکر علمی و منطقی در حل مسائل زندگی، توان تفکر انتقادی، خلاقیت و نوآوری در انواع دانش، کسب دانش، بینش و تفکر فناورانه برای بهبود کیفیت زندگی روزمره).
 - شأن زیبایی‌شناختی و هنری؛ ناظر به فعالیت قوه خیال و بهره‌مندی از عواطف، احساسات و ذوق زیبایی‌شناختی (توان درک و تقدیر از موضوعات و افعال دارای زیبایی مادی یا معنوی -) و توان خلق آثار هنری و قدردانی از آثار و ارزش‌های هنری.
- اما از آنجا که مقصود اصلی دین تنظیم و هدایت حیات انسان در زمینه چهار ارتباط اصیل و ثابتی است که هر فرد باید به منزله موجودی آگاه و مختار با هستی برقرار کند (رابطه با خویش، رابطه با خداوند، رابطه با انسان‌های دیگر و رابطه با طبیعت) و عقل و تجربه محدود آدمی (ولو در شکل تراکم‌یافته جمعی) به دلیل احاطه نداشتن بر همه واقعیات و حقائق مربوط به این روابط، نمی‌تواند بدون راهنمایی دین متکفل تنظیم و تدبیر شایسته آن‌ها شوند و اساساً تخصیص هدایت نظام معیار دینی به برخی از جنبه‌های زندگی با مقصود از تشریع دین - به مثابه آیین جامع زندگی - منافات دارد. در نتیجه در حیات طیبیه لازم است برای شأن دینی آن (شامل جنبه‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی)، اولویت خاصی قائل شویم (به لحاظ اینکه این نوع زندگانی هم بر خودشناسی و خودسازی اخلاقی و هم بر خداشناسی و ایمان به خداوند و عبادت خالصانه او

و نیز اطاعت آگاهانه از احکام و ارزش‌های دینی استوار است) اما در عین حال نمی‌توان و نباید هیچ یک از شئون زندگی انسان را از شمول نظام معیار دینی خارج دانست و بین شأن دینی (به معنای جامعی که در اینجا مد نظر است) با دیگر شئون زندگی تفکیک و جدایی کامل قائل شد (برخلاف نظریه سکولاریزم) یا این شأن محوری حیات طیبه را در عرض دیگر شئون زندگی تلقی نمود، همچنان که اساساً همه جنبه‌های زندگی فردی و جمعی انسان با یکدیگر ارتباط دارند و به ویژه شأن دینی (شامل جنبه‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی) نوعی تداخل و هم پوشی با سایر جنبه‌های زندگی دارد. لذا تقسیم شئون حیات بشر به بخش‌های شش‌گانه مذکور امری اعتباری است و باید با عنایت به این نکته مهم، تعبیر و تفسیر گردد.

۷-۴-۱ حیات طیبه مفهومی ذو مراتب است که برخی از مراتب نخستین آن مطلوب بالفعل همه انسان هاست و لذا باید تلاش برای تحقق حیات طیبه، از این مراتب آغاز گردد.

با توجه به شمول مراتب حیات طیبه و گستردگی ابعاد آن و نیز با عنایت به قابلیت تحقق عینی جلوه‌های آن در زندگی روزمره بشر، می‌توانیم حیات طیبه را مصداق قابل تحقق همه مفاهیم ناظر به غایت زندگی (مواردی نظیر کمال، رستگاری و فلاح، سعادت و فوز) برای هر انسان طبیعی، سالم، خردمند و باقی بر اصل فطرت (ولو افراد غیرمتدین به دین حق) بدانیم. بنابراین، از سویی این گونه مفاهیم، کانون و هسته اصلی حیات طیبه به شمار می‌آیند و از سوی دیگر، تحقق حیات طیبه، از منظر دینی غایت قابل وصولی برای همه اعمال فردی و جمعی آدمیان است و می‌توان دستیابی به مراتبی از آن را با عنایت به علاقه ذاتی همه انسان‌ها نسبت به تداوم و پیشرفت زندگی پاکیزه، گوارا و متوازن مطلوب فطری همه انسان‌ها دانست و همه افراد جامعه را به سوی تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد فراخواند.

لذا نظام معیار حیات طیبه، مشتمل بر سلسله مراتبی از ارزش‌هاست که نه تنها همه آن‌ها به لحاظ اهمیت و اولویت تحقق در یک سطح و مرتبه نیستند، بلکه پذیرش و التزام نسبت به برخی از ارزش‌های اساسی این نظام معیار، متوقف به شناخت و انتخاب دین حق نیز نیست؛ لذا شکل‌گیری این نوع زندگی در ابعاد مختلف، دارای مراتب متعدد است. از این رو دستیابی به مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، نه تنها مقصود اعمال فردی و اجتماعی هر انسان دیندار است، بلکه وصول به برخی مراتب مقدماتی و پیش‌نیاز حیات طیبه نظیر رفع متعادل نیازهای زیستی و طبیعی افراد جامعه یا رعایت بعضی ارزش‌های اخلاقی مقبول همگان (نظیر انصاف، آزادگی، عدالت‌ورزی، صداقت، وفای به عهد و امانت‌داری) مورد درخواست هر شخص خردمند و دارای عقل سلیمی

است که هنوز جلوه‌های التزام عملی به فطرت پاک الهی، عقل سلیم و وجدان سالم انسانی، در وجود او باقی باشد.

بنابراین، تحقق این مراتب مقدماتی حیات طیبه، مشروط به انتخاب آگاهانه و آزادانه دین حق نیست. هر چند معیارهای دینی، حکم عقل سلیم را درباره آن‌ها مورد تأکید قرار می‌دهند. یعنی پذیرش و التزام به آن دسته از ارزش‌های انسانی مقبول در حیات طیبه (نظیر انصاف، آزادگی، عدل، صداقت، وفای به عهد و امانت‌داری که دین، حکم عقل درباره آن‌ها را تقریر و امضا می‌نماید) مشروط به انتخاب دین حق و ایمان به مبانی و ارزش‌های تأسیسی دین الهی نیست؛ بلکه رعایت این دسته از ارزش‌ها حتی اگر صرفاً با انگیزه‌های دنیایی و غیر دینی صورت پذیرند مراتب اولیه حیات طیبه را محقق می‌سازد.

از این رو می‌توان و باید همه افراد جامعه را به اقتضای فطرت پاک و حکم عقل سلیم و ندای وجدان، نخست به تحقق این مراتب حیات طیبه فراخواند و از آن‌جا که ادامه حیات بشر حتی در وجه طبیعی و فرودین آن، بدون دستیابی به این مراتب ممکن نیست، باید دعوت به تحقق حیات طیبه از این مراتب آغاز گردد تا زمینه مناسبی برای جذب و اشتیاق همه افراد جامعه نسبت به تحقق مراتب بالاتر حیات طیبه بر اساس ایمان (انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه نظام معیار دینی) فراهم آید.^۱

۸-۴-۱ یکی از ویژگی‌های مهم حیات طیبه، توازن و اعتدال در ابعاد مختلف آن است.

فردی که حیات طیبه دارد، انسان معتدلی است که علاوه بر شکوفایی فطرت الهی، به رشد همه‌جانبه همه استعدادهای طبیعی و تنظیم متعادل تمایلات و عواطف خود (به دور از هرگونه افراط و تفریط) دست یافته است. **جامعه صالح** موصوف به حیات طیبه نیز، در مسیر تحقق مفهوم قرآنی «امت وسط^۲»، از حد قابل قبولی از همه شاخص‌های پیشرفت همه‌جانبه و پایدار (براساس ارزش‌های دینی) به‌طوری متوازن برخوردار است (پرهیز از پیشرفت تک بعدی). لذا باید

۱. تأکید بر این نکته لازم است که در تربیت اسلامی، هدف غایی تربیت، یعنی حیات پاک، به بهای طرد انگیزه‌های حیات زیستی، مطرح نمی‌گردد، بلکه چون نوعی توسعه و اعتلا در همان انگیزه‌ها جلوه‌گر می‌شود، در عین حال، انسان را از اسارت نسبت به انگیزه‌های حیات زیستی رها می‌سازد... این نحوه عبور از بایدهای حیاتی اولیه به بایدهای حیاتی فراتر، به لحاظ تحقق‌پذیر شدن هدف‌ها از اهمیت بسیاری برخوردار است. در مقابل، مطرح نمودن هدف‌ها به بهای نفی بایدهای حیاتی اولیه، موجب می‌گردد که افراد در پذیرش هدف‌ها مقاومت نشان دهند. اما این نکته را نیز باید در نظر داشت که با گام گذاشتن فرد در عرصه‌های فراتر حیات و مشاهده افق آن، انگیزه‌های متناسب با آن، فراهم می‌گردد، به‌طوری که دیگر انگیزه‌های حیاتی اولیه، تأثیر قاطع خود را از دست می‌دهند. به این ترتیب، اعتلای انگیزه‌ها صورت تحقق به خود می‌گیرد (باقری ۱۳۸۲).

حد اعتدال و توازن ابعاد و جنبه‌های گوناگون حیات طیبه، با توجه به اهداف و ارزش‌های دینی، شناخته شود و به‌درستی رعایت گردد. براین اساس، نظام معیار مبتنی بر دین حق، به مثابه معرف معتبر حد توازن و اعتدال در همه امور و شئون حیات طیبه به‌شمار می‌آید و تبعیت از چنین نظام معیاری مانع از حاکمیت سلائق فردی و گروهی (برای تشخیص حد مطلوب اعتدال و میانه‌روی در ابعاد گوناگون زندگی) خواهد شد.

۹-۴-۱ تأسی به اولیای الهی و تولا و اطاعت از آن‌ها و دشمنی با دشمنان راه خدا و اولیای خداوند، تنها راه تحقق کامل حیات طیبه در مسیر قرب الی الله است.

انسان در مسیر قرب الی الله، حرکت به سوی مقام عبودیت و کسب جایگاه خلیفه‌الهی، باید دعوت خدا و پیامبر (ص)^۱ را به سوی حیات طیبه اجابت نماید. به‌طوری که نخست برای تجلی ارزش‌های الهی در وجود خویش و سپس، برای محقق ساختن آن‌ها در دیگران و شکل‌گیری واعتلای جامعه صالح بکوشد. اما هدایت الهی، علاوه بر راهنمایی (ارائه طریق)، زمینه رساندن به مقصد (ایصال الی المطلوب) را برای سالکان فراهم می‌آورد و لذا قبول ولایت انسان کامل - پیشوایان و اولیای الهی که پیامبر (ص) و امامان معصوم (ع) مصداق اکمل و اتم آنان‌اند را به منزله رهبران حرکت در این مسیر دشوار و مربیان حقیقی آدمی برهمگان واجب نموده است.^۲ بنابراین تولای اولیای الهی (دوستی و پذیرش ولایت و سرپرستی آنان) و تأسی به ایشان (پیروی عملی از آن‌ها در همه ابعاد و شئون زندگی)، تحت عنوان «اسوه‌های حسنه»، طی این مسیر پرنشیب و فراز و همراه با خطر را برای پویندگان کمال و طالبان قرب الهی هموار می‌سازد^۳ و وصول به مراتب حیات طیبه را در همه ابعاد فردی و اجتماعی در پی می‌آورد.

از سوی دیگر برای تحقق حیات طیبه، باید دشمنان خدا (طاغوت) و موانع راه خدا (الذین یصدون عن سبیل الله) را شناخت، با آن‌ها دشمنی ورزید (تبرّا) و با مبارزه خالصانه با همه دشمنان راه خدا (جهاد فی سبیل الله) سعی نمود حتی الامکان موانعی را برطرف کرد که دشمنان خدا و در واقع دشمنان کمال انسان و سعادت حقیقی او - می‌خواهند در مسیر حرکت آگاهانه و اختیاری بندگان به سوی قرب الی الله و تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، ایجاد نمایند.

۱. یا ایها الذین امنوا استجبوا لله و للرسول اذا دعاکم لما یحییکم انفال / ۲۴

۲. همچنان که در زیارت جامعه کبیره خطاب به اولیای الهی - که اتم مصادیق انسان کامل‌اند - آمده است: «من والاکم فقد والی الله و من عاداکم فقد عادی الله و من احبکم فقد احب الله و من ابغضکم فقد ابغض الله و من اعتصم بکم فقد اعتصم بالله، انتم الصراط الأقوم... سعد من والاکم و هلك من عاداکم... من اتبعکم فالجنة مأواه و من خالفکم فالنار مثواه... فاز الفائزون بولايتکم، بکم یسلك الی الرضوان و علی من جحد و لا یتکم غضب الرحمن.. بموالا یتکم تقبل الطاعة المفترضة و لکم المودة الواجبة»

۳. قل ما اسئلكم علیه من أجر الا من شاء أن يتخذ الی ربه سبیلاً (فرقان/ ۵۷)



۱۰-۴-۱ آماده‌شدن افراد جامعه برای تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبه، مهم‌ترین زمینه تحقق این نوع زندگانی است.

گرچه شکل‌گیری حیات طیبه صرفاً در پرتو مشیت و هدایت الهی و با استمداد از عنایات او امکان‌پذیر است، اما بر اساس سنت الهی لزوم تکیه بر اسباب و علل، این مهم به تمهید انواع مقدمات و فراهم آوردن زمینه‌ها و شرایط مناسب اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و... نیازمند است. در این میان، بدون شک مهم‌ترین زمینه تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد فردی و اجتماعی، آن است که عموم آحاد جامعه با کسب شایستگی‌های لازم، به افرادی صالح تبدیل و آماده تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد شوند تا در نتیجه محیط اجتماعی نیز برای تحقق جامعه‌ای صالح مهیا شود. زیرا اساساً وصول به هرگونه کمال ارزشی درخصوص انسان به وجود آگاهی و اختیار در مبادی عمل او مربوط می‌شود و لذا در خصوص حیات طیبه نیز، ایمان - ارتباط آگاهانه^۱ و اختیاری با خداوند متعال - و تشدید رابطه با او^۲ در همه شئون فردی و اجتماعی حیات براساس عمل صالح همراه با تقوا - یعنی انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار ربوبی (ارزش‌های مبتنی بر دین حق) - عنصر اصلی این نوع زندگی است.

۱۱-۴-۱ آزادی حقیقی انسان، در رهایی از همه موانع درونی و بیرونی رشد و تعالی انسان - نظیر وابستگی به شهوات و تمایلات نفسانی، پذیرش انواع ستم اجتماعی و اقتصادی و فرهنگی، تبعیت کورکورانه از هنجارها و سنت‌های غلط و اطاعت از حاکمیت طاغوت - و حرکت به سوی عبودیت خداوند است.

اساساً اسلام، علاوه بر به رسمیت شناختن آزادی تکوینی انسان (که بنا بر حکمت الهی و به عنوان مقدمه اختیار و اراده آن‌ها، برای همه افراد بشر فعلیت دارد)، او را به مرتبه‌ای برتر، یعنی کسب آزادی حقیقی (یا به تعبیر رساتر آزادگی) و وصول به معنای حقیقی اختیار - یعنی انتخاب خیرات و اجتناب از شرور - دعوت کرده است^۳ و نخستین مرحله‌ی این نوع آزادی را در رهایی اراده آدمی

۱. هیچ انسانی نمی‌تواند ادعای برخورداری از حیات معقول نماید جز این که از هویت، اصول و ارزش‌های حیات خویش آگاه باشد. از این مطلب روشن می‌شود که اصرار شدید دین اسلام به تحصیل آگاهی به خویشتن برای چیست! برای اینکه مینا یا مسیر و یا جهت دین اسلام عبارت است از حیات معقول و این حیات معقول هرگز بدون آگاهی قابل تحقق نمی‌باشد (استاد محمد تقی جعفری، حیات معقول، ص ۷۹).

۲. منظور تعمیق ایمان به خدای یگانه است که از طریق عمل صالح مبتنی بر تقوا و تکرار آن اعتلا می‌یابد؛ الیه یصعد الکلم الطیب والعمل الصالح یرفعه

۳. «حیات معقول از مرحله «رهایی» شروع می‌شود، از «آزادی» عبور می‌کند و در مرحله والای «اختیار» شکوفا می‌شود؛ محققان اغلب میان این سه مرحله تفاوت نمی‌گذارند، در حالی که بین این سه مرحله اختلاف‌هایی اساسی به این شرح وجود دارد: رهایی عبارت است از برداشته شدن قید و زنجیری که به نوعی پای بند انسان شده است، بدون اینکه این رهاشدن تکلیف بعد از رها شدن را تعیین نماید؛ آزادی عبارت است از رها بودن از قید و زنجیر به اضافه داشتن توانایی انتخاب یکی از

از وابستگی به شهوات و تمایلات نفسانی دانسته است (آزادگی اخلاقی)؛ به طوری که اگر انسان‌ها از بند هواهای نفسانی رهایی نیابند، قادر نخواهند بود از چنگ طواغیت (حاکمان غیر خدایی) و ستمگران رها شوند.^۱ رهایی از هرگونه ستم سیاسی و اقتصادی و دستیابی به انواع آزادی‌های فردی و اجتماعی و به‌ویژه آزادی از تقلید کورکورانه از افکار غلط و هنجارهای غالب (آزادی فکری و فرهنگی) مصادیق دیگری از آزادی‌های حقیقی انسان‌اند که پیامبران الهی ما را به کسب آن‌ها فرا خوانده‌اند. البته در واقع، آزادی حقیقی آدمی یعنی نفی اطاعت هر آنچه غیر خداست و بندگی و خضوع فقط در برابر خالق هستی و نظام آفرینش. به تعبیر دیگر، آزادی در معنای متعالی و تجویزی آن یعنی رفع همه موانع درونی و بیرونی تکامل و تعالی انسان و حرکت آگاهانه به سوی شکوفایی فطرت الهی، رشد استعدادهای طبیعی و تجلی شخصیت انسانی، که با اختیار به معنای حقیقی آن (=طلب خیرات) می‌انجامد.

۱۲-۴-۱ عدالت اساسی‌ترین ارزش اخلاقی و اجتماعی در نظام معیار اسلامی است.

در آموزه‌های اسلامی، عدالت اساسی‌ترین ارزش اخلاقی و اجتماعی در مسیر قرب الی الله محسوب می‌گردد.^۲ هر چند عدالت به دلیل ارزشی بودنش، دارای جنبه اعتباری است اما این ارزش‌گذاری،

راه‌هایی که انسان در مقابل خود دارد. ملاحظه می‌شود که انسان در این مرحله بیشتر از مرحله رهایی، از استقلال شخصیت برخوردار است ولی خود این آزادی تعیین‌کننده نیکی و بدی و زشتی و زیبایی راهی نیست که انسان انتخاب خواهد کرد. از این رو متأسفانه این پدیده، با اهمیت (آزادی) معمولاً در مسیر بی بند وباری‌ها مستهلک می‌شود. اما اختیار عبارت است از نظارت و تسلط شخصیت به دو قطب مثبت و منفی کار برای بهره‌برداری از آزادی در راه وصول به خیر و رشد» (علامه جعفری، همان، ص ۸۳ و ۸۴).

۱. این نکته در سخن حضرت امیر(ع) مورد توجه قرار گرفته است: «لا تکن عبد غیرک و قد جعلک الله حراً» (بنده غیر خود مباش؛ چه، خداوند تو را آزاد قرار داد) نهج البلاغه، نامه ۳۱.

۲. امام علی(ع) با اشاره به نقش عدالت در استقرار حیات اجتماعی آن را نگاه دارنده همگان دانسته است (نهج البلاغه، کلام ۴۲۹ و غرر الحکم ج ۱ ص ۳۷)؛ عدالت در روابط اجتماعی به معنای عام کلمه در متون اسلامی یکی از ارزش‌های اساسی و بلکه اساسی‌ترین ارزش اجتماعی محسوب شده است (طباطبایی، المیزان، ج ۳). در قانون اساسی کشور ما نه تنها عدل الهی به منزله یکی از پایه‌های اعتقادی نظام جمهوری اسلامی معرفی شده بلکه تحقق قسط و عدل اجتماعی همچون آرمانی مهم در نظر گرفته شده است. در بند ج اصل دوم این قانون آمده است: جمهوری اسلامی نظامی است بر پایه ایمان به خداوند... عدل الهی... که از راه نفی هر گونه ستم‌گری و ستم‌کشی و سلطه‌گری و سلطه‌پذیری، قسط و عدل... را تأمین می‌کند؛ بنا بر اصل نوزدهم: مردم ایران از هر قوم و قبیله که باشند از حقوق مساوی برخوردارند و رنگ، نژاد، زبان و مانند اینها سبب امتیاز نخواهد بود؛ بنا به اصل بیستم: همه افراد ملت اعم از زن و مرد یک سان در حمایت قانون قرار دارند و از همه حقوق انسانی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی با رعایت موازین اسلام برخوردارند؛ اصل صد و هفتم، رهبر را در برابر قوانین با سایر افراد کشور مساوی دانسته است؛ بنا بر اصل چهل و هشتم، در بهره‌برداری از منابع طبیعی و استفاده از درآمدهای ملی در سطح استان‌ها و توزیع فعالیت‌های اقتصادی میان استان‌ها و مناطق مختلف کشور باید تبعیض در کار نباشد به طوری که هر منطقه فراخور نیازها و استعداد رشد خود سرمایه و امکانات لازم در دسترس داشته باشد.

همچنین از نظر امام خمینی(ره): «...باید همه مردم همه انسان‌ها، دولت اسلامی را تقویت کنند تا بتواند اقامه عدل بکند



امری ثابت و پایدار است، زیرا همواره ملایمت و تناسب اعمال عادلانه با استواری و سعادت انسان و جامعه، ثابت است. معیار عدالت، رعایت حق و حقوق افراد است. اما حق افراد مختلف، می‌تواند یک سان و برابر یا متفاوت و نابرابر باشد. در مواردی که حق افراد (با توجه به خصوصیت مشترک بین آنها) یک سان باشد در این صورت، عدالت به معنای برقراری برابری میان افراد است. البته برابری فقط به معنای میزان برخورداری مشابه افراد (در شرایط یک سان) نیست، بلکه در صورت نابرابری شرایط و وجود بی‌عدالتی میان افراد (در شرایط یک سان)، تحقق عدالت و برابری فرصت‌های اجتماعی، مستلزم دسترسی به مزایا و بهره‌مندی‌های مختلف است. لذا، اگر حق و تکلیف افراد (به دلیل تفاوت در میزان عمل و نوع خصوصیات فردی) نابرابر و متفاوت باشد، در این صورت تحقق عدالت با نابرابری همراه است. اما این گونه نابرابری هرگز به معنای ظلم نیست بلکه با عدالت قابل جمع است، یعنی هرکس متناسب با وسع و حاصل تلاش خود، باید از حق و پاداش یا جزای مناسب برخوردار گردد.

۱۳-۴-۱ رأفت و احسان و گذشت و بخشش، مهم‌ترین ارزش‌های متمم عدالت هستند.

اگر عدالت را در معنای بسیار عام آن، یعنی قرارداد دادن هر چیزی در جای خود بدانیم، در این صورت شامل رأفت و احسان نیز خواهد بود. اما عدالت در معنای خاص، بر حسابگری و دقت در اعطا و حرمان مناسب حق هرکس و هر چیز، استوار است. در حالی که رأفت و احسان، فراتر رفتن از این نوع مواجهه دقیق و عادلانه و بخشش بالاتر از حق و افزون بر حساب و کتاب است.^۱ به هر حال، تکمیل و اتمام روند تکوین و تعالی فرد و جامعه، در گرو آن است که، علاوه بر عدالت، رأفت و احسان نیز در روابط بشری وارد گردد، چنان که در رابطه بین خدا و انسان نیز رحمت و لطف و واسعة‌الهی مبنای رشد آدمی است و لذا رحمت ربوبی حضرت حق بر غضب الهی (ناشی از عدالت

و دولت باید جهات معنوی را هم در نظر بگیرد... حفظ معنویات و تقویت معنویات مردم و اقامه عدل بینشان و نجات دادن مظلومان از دست ظالمان... اسلام برای این دو جهت آمده است و ما تابع اسلامیم و باید این دو جهت را حفظ کنیم (صحیفه نور، ج ۱۷، ص ۵۲۸).

۱. نحل: ۹۰؛ بر مردم روزگاری می‌آید سخت گزنده که توانگر از شدت بخل، مال خود را به دندان نگه می‌دارد و حال آنکه او را چنین نفرموده اند. خدای سبحان می‌فرماید بخشندگی را میان خود فراموش نکنید... (نهج البلاغه، کلام ۴۶۰)؛ در قانون اساسی این مبنا با دامنه‌ای گسترده (شامل افراد مسلمان و افراد غیرمسلمان) مورد توجه قرار گرفته است. در اصل چهاردهم آمده است: به حکم آیه شریفه لا ینهیکم الله عن الذین لم یقاتلوا فی الدین و لم یخرجوکم من دیارکم ان تبروهم و تقسطوا الیهم ان الله یحب المقسطین، دولت جمهوری اسلامی ایران و مسلمانان موظفاند نسبت به افراد غیرمسلمان با اخلاق حسنه... عمل نمایند و حقوق انسانی را رعایت کنند. این اصل در حق کسانی اعتبار دارد که بر ضد اسلام و جمهوری اسلامی ایران توطئه و اقدام نکنند؛ بر همین اساس برقراری روابط صلح آمیز با دولت‌های غیر مسلمان از جمله اصول مربوط به سیاست خارجی در اصل صد و پنجاه و دوم در نظر گرفته شده است. طبیعی است که ارزش رأفت و احسان به طریق اولی در میان افراد جامعه اسلامی نیز که رابطه آن‌ها بر اساس اخوت تعریف شده، باید مورد توجه ویژه قرار گیرد.

پروردگار) سبقت می‌گیرد. از این رو در تلاش‌های زمینه ساز تحول هویت آدمی نیز بهره‌مندی از رابطه‌ای مبتنی بر فضل و بخشش و پاسخ بدی را با خوبی دادن، چه بسا ضرورت یابد.^۱

۱۴-۴-۱. علم و عالم در جامعه و فرهنگ اسلامی نقشی بنیادی دارند؛^۲ علم در رأس فضیلت‌ها^۳، ریشه همه خوبی‌ها^۴، هم نشین جدایی ناپذیر ایمان^۵، چراغ عقل^۶ و مایه ارزش گذاری آدمیان است و لذا طلب علم، فریضه‌ای واجب بر همگان و احترام به عالم، اصلی مسلم و تخلف ناپذیر محسوب می‌شود.

«اسلام علم را نور می‌داند و جهل را ظلمت، علم را بینایی می‌داند و جهل را کوری، قل هل یتسوی الاعمی والبصیر ام هل تستوی الظلمات والنور، آن گاه طلب همین علم را که نور و بینایی است بر هر مسلمان (اعم از مرد و زن) واجب می‌داند، ... اسلام آن چنان دینی است که در محیط علم بهتر از محیط جهل رشد می‌کند»^۷. در نگرش اسلامی کسانی حقیقتاً انسان‌اند که «در مسیر علم حقیقی باشند: یا عالم ربانی باشند یا متعلمی در راه نجات و بقیه هیچ و پوچ وبی ارزش‌اند»^۸؛ لذا در تمدن اسلامی شکوفایی علم و ایمان و تنزل این دو همواره توأمان بوده است. البته در این نگرش، دانشی حقیقتاً علم شمرده می‌شود که بتواند ارزش‌های توحیدی را در اندیشه، خلق و خوی و رفتار انسان متجلی سازد و در غیر این صورت یک امر زیادی (فضل) است نه علم^۹؛ در این نظام معیار، علمی ۱. ادفع بالتی هی احسن فاذا الذی بینک و بینة عداوة کانه ولی حمیم (فصلت: ۳۴) و یدرءون بالحسنة السيئة اولئک لهم عقبی الدار (رعد: ۲۳)

۲. مقام معظم رهبری: «در آموزش و پرورش باید کاری بشود که جوان بفهمد که باید همه وجودش را صرف درس و علم و تحقیق بکند. این یک نکته است؛ یعنی مسئله‌ی برگرداندن نسل کنونی و نسل‌های آینده به گرایش به علم، گرایش به تحقیق، گرایش به درس، گرایش به باسواد شدن و ملا شدن و فهمیده شدن؛ ما باید این حالت را به وجود بیاوریم» (دیدار با مسئولان آموزش و پرورش در تاریخ ۷۶/۱۰/۲)؛

«البته روحیه دانش دوستی، جزء تربیت‌های اسلامی است. یعنی اگر ما بخواهیم اخلاق اسلامی را گسترش بدهیم این هم در آن هست. پیشرفت مراتب علم هم جزء اساس کار شماست که بایستی به آن توجه بشود... هر چه شما در دنیا مشاهده می‌فرمایید که آثار تلاش‌های بشر در برهه‌ای خودش را نشان داده و جوشیده، اما بعدها کمرنگ شده، یا زایل شده، یا به عکس تبدیل شده، یا جهت‌ها عوض شده، ناشی از کمبود آگاهی و فکر و اراده و روشن‌بینی و روحیه است (دیدار با وزیر و معاونین وزارت آموزش و پرورش در تاریخ ۷۰/۱۰/۲۵)

۳. قال علی (ع): رأس الفضائل العلم (غرر الحکم و درر الکلم آمدی: ص ۴۱)

۴. قال علی (ع): العلم اصل کل خیر (همان: ص ۴۱)

۵. قال علی (ع): الايمان والعلم أخوان توأمان ورفیقان لا یفترقان (همان: ص ۴۶)

۶. قال علی (ع): العلم مصباح العقل (همان: ص ۴۳)

۷. شهید مطهری ده گفتار: ص ۱۲۹

۸. قال علی (ع): الناس ثلاثة: عالم ربانی و متعلم علی سبیل النجاة و همج رعاء، اتباع کل ناعق یمیلون مع کل ریح لم یستضیئوا بنور العلم ولم یلجئوا الی رکن وثیق (نهج البلاغه، حکمت ۱۴۷)

۹. قال رسول الله (ص): انما العلم ثلاثة: آیه محکمة أو فریضة عادلة أو سنّة قائمه و ما خلاهن فهو فضل (اصول کافی، ج ۱، ص ۳۲)



ارزشمند است که موجب تواضع و خشیت عالم شود و اوج این تأثیر در خشیتی است که عالم نسبت به خداوند پیدا می‌کند و غیر عالم به این مقام نمی‌رسد؛ این خشیت تمام وجود دانشمند را متحول می‌سازد و حیات بخش وجود او^۱ و مایه زینت^۲ و حلم و بردباری وی^۳ است و زمینه تسلط مشروع عالم بر دیگران^۴ را فراهم می‌سازد. احترام به چنین عالمی در واقع تکریم و تقدیس خداوند است^۵ و خدمت به او^۶ واجبی عقلی و دینی؛ همچنان که از این منظر بهترین علم‌ها دانشی است که به شناخت خود^۷ و اصلاح خویش^۸ بینجامد و راه سعادت را نشان دهد^۹ و بدترین دانش‌ها، آن که انسان را اصلاح نکند^{۱۰} و در دنیا متوقف سازد^{۱۱}.

اما مفهوم علم در این نظام فکری و ارزشی، بسی گسترده تر از مفهوم محدود و مصطلح از واژه علم (= Science) در دنیای معاصر است که تنها بر دانش‌های تجربی و آن هم معمولاً بر معارف و معلومات مفید برای اصلاح زندگی دنیایی انسان اطلاق می‌شود، هر چند بدون شک گستره این مفهوم ارزشمند در فرهنگ اسلامی شامل تمام دانش‌های تجربی و انسانی کاشف از واقعیات و حقائق هستی و نیز علوم کاربردی مفید در شناخت و حل مسائل پیچیده زندگی انسان معاصر است.

بنابراین مفهوم گسترده، در مقام ارزش گذاری به علم و عالم هم باید انواع علوم تجربی و نقش غیرقابل انکار آن‌ها در کشف واقعیات عالم و شناخت و حل مشکلات زندگی بشر همچنان مورد عنایت باشد و هم لازم است انواع معارف معتبر عقلی و نقلی (اعم از فلسفه و علوم دینی و سایر علوم انسانی) با توجه به نقش برجسته آن‌ها در شناخت و هدایت واقعیات و حقائق مورد نیاز انسان، با عنوان «علم» شناخته شده و مورد تقدیر قرار گیرند.

۱. قال علی (ع): العالم حی وان کان میتاً (غررالحکم ودرر الکلم آمدی:ص ۴۷)

۲. قال علی (ع): العلم جمال لا یخفی (همان:ص ۴۲)

۳. قال علی (ع): بالعلم تدرك درجة الحلم (همان:ص ۴۱)

۴. قال علی (ع): العلماء حکام علی الناس (همان:ص ۴۷)

۵. قال علی (ع): من وقر عالماً فقد وقر ربه (همان:ص ۴۷)

۶. قال علی (ع): اذا رأیت عالماً فکن له خادماً (همان:ص ۴۷)

۷. قال علی (ع): معرفة النفس انفع المعارف (همان:ص ۲۳۲)

۸. قال علی (ع): خیر العلوم ما اصلحک (همان:ص ۴۶)

۹. قال علی (ع): العلم ینجد الحکمة ترشد (همان:ص ۴۱)

۱۰. قال علی (ع): علم لا یصلحک ضلال و مال لا ینفعک وبال (همان:ص ۴۶)

۱۱. قرآن کریم: سورة روم آیه ۶-۷ و سورة غافر آیه ۸۳

۱۵-۴-۱. زیبایی و هنر از نمودهای تعالی بخش حیات بشری و یکی از تمایلات فطری انسان است و ارزش زیباشناختی هم ناظر به واقعیت‌های عینی است و هم وابسته به ادراک فرد.

در نگرش اسلامی خداوند جمال مطلق و دوستدار زیبایی‌ها، هم دارای نیکوترین نام‌ها (له الاسماء الحسنی) و هم نیکوترین آفرینندگان (احسن الخالقین) است، او هر چیز را با نیکوترین وجه آفریده^۱ و هم او بهترین تناسب و هماهنگی را به جهان هستی بخشیده است.^۲ هم چنین دوستداری زیبایی و جمال را خداوند به‌طور فطری در وجود انسان خلق کرده است، به‌طوری که قسمت مهمی از زندگی آدمی را توجه به امور زیبای ظاهر و باطن تشکیل می‌دهد. البته باید توجه داشت که تمایل و گرایش آدمی به زیبایی و هنر همچنان که می‌تواند زمینه ساز رشد و تعالی و کمال انسان شود، ممکن است زمینه‌ای مناسب برای انحراف و انحطاط و لغزش او نیز باشد. لذا در زیبایی شناسی و هنر اسلامی، اصل تصعید و ولایت عواطف زیبایی شناختی مطرح است تا زیبایی‌های حقیقی حیات در پشت پرده زیبایی‌های ظاهری پنهان نماند. از این رو هنر در حقیقت، مظهر خلاقیت‌های بشر است که شناخت و بهره برداری از آن در حرکت تکاملی انسان به سوی خداوند- آفریننده نبوغ و استعدادهای هنری- تأثیر عمیق دارد.^۳ از سوی دیگر ارزش زیباشناختی، در متون اسلامی، با دو معیار عینی و ذهنی^۴ مطرح گردیده است. مقصود از عنصر عینی در زیبایی این است که امر زیبا، خود از خصائصی واقعی برخوردار است که آن را زیبا می‌گرداند. عنصر ذهنی در زیبایی نیز،

۱. (سجده، ۷)

۲. زیبایی آسمان و ستارگان (صافات: ۶؛ فصلت: ۱۲؛ ق: ۶، ۷)، زیبایی ترکیب انسان و صورت او، زیبایی سایر جانداران (نحل: ۶۰) از جمله مظاهر زیبای آفرینش هستی محسوب می‌شوند.

۳. ابراهیم زاده، عیسی، ۱۳۸۳، صص ۲۶۹-۲۶۸

۴. یکی از نظریاتی که بین علمای مسلمان وجود دارد این است که «زیبایی» را علاوه بر خصوصیات شئی خارجی به تمایلات و ویژگی‌های ذهنی و عاطفی مدرک نسبت می‌دهند. از نظر این گروه زشتی و زیبایی امری کاملاً عینی نیست و ذهن در آن دخالت دارد. زیرا زیبایی‌های طبیعت مانند آسمان و ستارگان و مانند این‌ها دارای ویژگی‌هایی است که دستگاه ادراکی ما را تحت تأثیر قرار می‌دهد و بعید می‌نماید که این ادراک زیبایی در حیوانات وجود داشته باشد. به سخن دیگر، زیبایی از یک سو به ویژگی‌های شئی و از سوی دیگر به ذهن مدرک بستگی دارد. خوبی و بدی که در یک خاصه طبیعی است در واقع داشتن ملایمت و هماهنگی و یا نداشتن ملایمت و هماهنگی با قوه مدرک است. علامه طباطبایی به این نظر گرایش دارد.»
معنای حسن (زیبایی) چیزی جز انجذاب نفس و میل طبع و قوای احساسی و ادراکی نسبت به اعتدال و تناسب موجود در پدیده‌ها نیست. این معنای حسن را می‌توان به افعال و معانی اعتباری اجتماعی و اخلاقی گسترش داد که همانا عبارت از تناسب یک ارزش اخلاقی با سعادت انسانی است. (طباطبایی، المیزان، ج ۵) علامه جعفری نیز با این تعبیر که زیبایی یک حقیقت دوقطبی (درون ذاتی و برون ذاتی) است، به این نظریه گرایش دارد «اما نباید تصور کرد که ورود عنصر ذهنی در تفسیر ماهیت و حقیقت زیبایی به نسبیت منجر می‌گردد. زیرا بین دو جنبه عین (مدرک با صفات خاص) و ذهن (مدرک با صفات آن) یک هماهنگی بین و تلائم و هماهنگی است. این هماهنگی ذاتی نوعی اطلاق را به همراه می‌آورد» (استاد محمد تقی جعفری، ۱۳۸۱).



سهم و نقش ادراک و خصوصیات ادراک کننده را در آن نشان می‌دهد. علاوه بر دو معیار عینی و ذهنی در امر زیبایی، توجه به غایت نیز مطرح است زیرا در هر حال، زیبایی‌ها با توجه به غایت هستی یا هدف زندگی آدمی تعیین می‌شود.

۱۶-۱۴ طبیعت و پدیده‌های طبیعی را، افزون بر ارزش ابزاری در جهت تحقق غایت زندگی، باید با نگرش نمادین، به مثابه آیاتی از حکمت، لطف و اقتدار الهی ملاحظه نمود.

طبیعت، از آن حیث که برای زندگی آدمی در دنیا وسایل وامکانات لازمی فراهم می‌سازد، برای تحقق غایت آفرینش انسان حکم ابزار مناسبی دارد. اما در این خصوص باید دو نکته را مورد نظر قرار داد: نخست آن که تصرف آگاهانه و روشمند در طبیعت، باید به منزله ابزاری برای استفاده بهینه در زندگی آدمی، با حفظ شرایط طبیعی محیط زندگی و به منظور پیشرفت همه جانبه و پایدار زندگی - با رعایت حقوق همه انسان‌ها - صورت پذیرد و نگاه ابزاری به طبیعت به جدال با محیط طبیعی و تخریب آن منجر نگردد. نکته دوم این که مواجهه با طبیعت به جنبه ابزاری آن محدود نیست، بلکه جنبه‌ای نمادین نیز دارد. از این حیث، طبیعت و پدیده‌های آن، نشانه و نمادهایی از اقتدار، حکمت، لطف و رحمت خداوند و به تعبیر قرآن آیات الهی‌اند، که درک و فهم آن‌ها، علاوه بر تسخیر و تصرفشان، باید مورد نظر قرار گیرند.^۱

۱-۵ مبانی دین شناختی

این دسته از مبانی صرفاً به مباحثی درباره دین (چیستی و چرایی دین، جایگاه دین در زندگی و نسبتی که انسان با آن دارد؛ نحوه فهم دین، قلمرو دین و ارتباط آن با سایر معارف و...) می‌پردازند که در حیطه دانش فلسفی مضاف «فلسفه دین» یا بعضاً در حوزه مباحث «کلام جدید» قرار می‌گیرند. بیان این گونه مباحث در شمار مبانی اساسی فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران

۱. بقره: ۲۹؛ جاثیه: ۱۲، ۱۳؛ ملک: ۱۵؛ لقمان: ۲۰؛ ابراهیم: ۳۲، ۳۳؛ نحل: ۱۴؛ این معنا از ارزش گذاری به طبیعت در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران نیز مورد توجه قرار گرفته است. در مقدمه قانون اساسی آمده است در تحکیم بنیادهای اقتصادی، اصل رفع نیازهای انسان در جریان رشد و تکامل اوست نه همچون دیگر نظام‌های اقتصادی تمرکز و تکاثر ثروت و سودجویی، زیرا که در مکاتب مادی، اقتصاد خود هدف است و به این جهت در مراحل رشد، اقتصاد عامل تخریب و فساد و تباهی (محیط زیست طبیعی) می‌شود ولی در اسلام اقتصاد وسیله است و از وسیله انتظاری جز کارائی بهتر در راه وصول به هدف نمی‌توان داشت. در اصل پنجاهم همین قانون نیز ذکر گردیده است: «در جمهوری اسلامی حفاظت محیط زیست که نسل امروز و نسل‌های بعد باید در آن حیات اجتماعی رو به رشد داشته باشند، وظیفه عمومی تلقی می‌گردد. از این رو فعالیت‌های اقتصادی و غیر آن که با آلودگی محیط زیست یا تخریب غیر قابل جبران آن ملازمه پیدا می‌کنند، ممنوع است». تعبیر حیات اجتماعی رو به رشد نسل‌های بشر، حاکی از ویژگی ابزاری طبیعت است

(برخلاف رویه متعارف در بیان مبانی فلسفه تربیت) از این جهت ضرورت یافته است که دین، چنان که خواهد آمد، در تنظیم و هدایت تربیت براساس دیدگاه اسلامید، نقش محوری و بی بدیل دارد و لذا باید در فلسفه تربیتی جامعه اسلامی ایران، تلقی مقبول خود از دین حق و نحوه نقش آفرینی و حدود وظایف آن در زندگی آدمی را به وضوح مشخص کنیم.

اینک، اهم مواضع دین‌شناختی خود را بر اساس دیدگاه معتبر و مقبول در جامعه اسلامی ایران به این شرح تبیین می‌نماییم.

۱-۵-۱ دین حقیقت واحدی است که از سوی خدا برای هدایت بشر به سوی سعادت حقیقی و جاوید فرستاده شده است و شرایع توحیدی مصادیق متکامل آن محسوب می‌شوند؛ خاستگاه و مقصد دین حق (=اسلام)، فطرت انسان و شکوفائی آن است.

دین حق مجموعه‌ای از اعتقادات و قوانین و ارزش‌های متناسب با آن هاست که از سوی خدای حکیم برای راهنمایی انسان‌ها به سوی کمال شایسته ایشان توسط پیامبران الهی فرو فرستاده شده است. باور به خداوند یگانه، معاد و نبوت، هسته اعتقادی مشترک همه ادیان توحیدی (شرایع ابراهیمی) می‌باشد؛ هم‌چنان که لزوم عبادت و اطاعت خداوند، رعایت تقوای الهی و پاسداشت اصول و ارزش‌های اخلاقی و انسانی نیز در همه آن‌ها مورد تأکید است. البته، دین حق (به معنای اخص) در دوران حاضر همانا اسلام به معنای خاص آن است که بر پیامبر اکرم حضرت محمد مصطفی (صلی الله علیه و اله وسلم) توسط جبرئیل امین نازل شده و با دو خصوصیت جهانی بودن و جاودانگی، خاتم همه شرایع توحیدی به شمار می‌آید و آموزه‌های آن در تلائم کامل با سنن جاوید آفرینش، فطرت پاک آدمی و احکام عقل سلیم است.^۱ لذا بیان دین اسلام در مورد حقایق اعتقادی، اصول اخلاقی و قوانین کلی زندگی آدمی تمام و کامل است و اعتبار و صحت آن به وقت و مخاطب معینی محدود نیست.

۲-۵-۱ دین اسلام، در راستای تحقق مراتب حیات طیبۀ انسان در همه ابعاد فردی و اجتماعی، نظام معیار مورد نیاز برای هدایت آدمی به سوی سعادت جاوید را در همه شئون زندگی ارائه می‌کند.

دین حق (=اسلام)، ارزش‌های عام و عقلانی انسانی (احکام عقل عملی مبتنی بر فطرت و وجدان سلیم بشری) را تأیید می‌کند و ضمن تأکید بر التزام نسبت به این ارزش‌ها، نظام ارزشی خاصی را

۱. اسلام دین خاتم (اتم و اکمل) است. این دین دربردارنده یک قانون اساسی فرازمان و فرامکان است. چنین قانونی بر «سنن جاوید الهی» و «قوانین ثابت طبیعت» و «فطرت پاک انسانی» (روم: ۳۰) استوار است (شهید مطهری، ۱۳۵۸، ۲۶-۳۰).



در راستای تداوم و تکمیل آن‌ها تأسیس می‌نماید. لذا انتظار از دین حق آن است که نظام معیار مورد نیاز (مجموعه مبانی و ارزش‌های مبتنی بر تعالیم دین الهی یا سازگار با آن‌ها) را برای زندگی شایسته بر اساس دین (حیات طیبه) ارائه دهد. این نظام معیار دینی ناظر به همه ابعاد زندگی انسان است؛ زیرا دین حق - به منزله آئین الهی زندگی انسان - به همه امور حیات بشر در عرصه‌های فردی و اجتماعی، دنیوی و اخروی، مادی و معنوی پرداخته است (نفی سکولاریسم)؛ هرچند دین در امر راهنمایی و ارائه معیار، نسبت به پاره‌ای از این عرصه‌ها، به عرضه کلیات اکتفا و نسبت به بخشی دیگر، جزئیات را نیز ذکر کرده است، اما در عین حال، با توجه به توانایی عقل و تجربه بشری، دین هرگز در صدد پاسخ‌گویی به همه نیازهای انسان، بدون تکیه بر این توانایی، بر نیامده است و نقش هادی و مکمل (و نه جای‌گزین) را برای عقل و تجربه بشر ایفا می‌نماید، زیرا عقل و وحی در اسلام متضامن یکدیگرند و بر روی هم متضمن کمال انسانی هستند و اسلام در ذات خود هم‌بستگی عقل و وحی (و وجود این دو گونه معرفت) را در راستای کمال انسان ضروری می‌داند، کما این که بدون عقل‌ورزی، پیام وحی نیز به بار نمی‌نشیند؛ لذا، جامعیت دین در همه امور به معنای ارائه پاسخ از سوی دین به همه پرسش‌های معرفتی بشر در همه عرصه‌ها بدون استفاده از عقل و تجارب بشری نیست (نفی نوعی تلقی دائرةالمعارفی از جامعیت دین و انتظار حداکثری از آن)، بلکه مقصود از این جامعیت، عرضه نظام معیار کاملی (شامل مبانی و ارزش‌های عقلانی مورد تأیید دین و ارزش‌های مکمل برگرفته از احکام تأسیسی دین که راهنمای همه شئون زندگی است) از سوی دین حق برای هدایت آدمی به ساحت ربوبی و وصول او به سعادت حقیقی و جاوید است. افزون بر این، منابع دینی در برخی علوم مستقل بشری (نظیر علوم انسانی و اجتماعی متکی بر عقل مولد و ابزاری بشر) می‌توانند به مثابه یکی از منابع معرفتی مهم در جریان تولید و داوری نظریات علمی (البته به منزله منبع معرفتی هدایت‌کننده و مکمل و نه جای‌گزین دیگر منابع معرفتی) به طور مؤثر مشارکت داشته باشند.

۳-۵-۱- دین برای تحقق حیات طیبه در همه ابعاد، ما را علاوه بر استفاده از تجارب متراکم بشری، به خلاقیت و ابداع و فعلیت بخشیدن به همه ظرفیت‌های فکری خویش فرا می‌خواند.

اصول معارف دین بر عقل و فطرت مشترک انسانی و اساس تعالیم آن بر جهل‌ستیزی، عقل‌گرایی، تقلیدسوزی و دانش‌پروری استوار است. دین ما را به عرصه علم و معرفت و فهم واقعیت‌های هستی و تصرف هدفمند در عالم طبیعت دعوت می‌کند؛ کما اینکه همه انسان‌ها را ضمن استفاده از همه ظرفیت‌های فکری و تکیه بر تجارب متراکم بشری، به خلاقیت و نوآوری علمی فرا می‌خواند.

از سوی دیگر دین برای هدایت شئون مختلف حیات بشری و اداره جامعه براین اساس، با اکتفا به بیان اصول و کلیات (ثوابت دینی تعیین کننده مرزهای غیرقابل تخطی) و واگذاری شناخت تفصیلی احکام شرعی بر عهده اجتهاد (متناسب با مقتضیات زمان و مکان)، ملاحظه عرف جوامع و رأی و اجماع عقلا در غیر احکام عبادی و با به رسمیت شناختن منطقه‌ای وسیع به نام منطقه‌الفراغ^۱ در قلمرو مباحات و مجاز شمردن تقنین و تشریع بشری در این منطقه در چهارچوب معیارهای ثابت دینی و حتی اجازه محدود ساختن موقت احکام اولیه و ثانویه شرعی و عرضه احکامی موقت و متغیر- در چهارچوب اصول و ضوابط ثابت شرعی- بر حسب مصالح جامعه اسلامی (توسط رهبر دین شناس، عادل و عارف به زمان) و با تأکید بر استفاده حاکمیت اسلامی از سازوکار عقلایی شورا (خرد جمعی) و نتایج تحقیقات علمی و نظرات کارشناسان با تجربه، هم بر بهره‌مندی مناسب و کامل از نتایج خردورزی و تجربه متراکم بشری و هم به ابداع و نوآوری (البته به شرط ابتنا و یا سازگاری با نظام معیار اسلامی) اصرار دارد.

۴-۵-۱. حوزه رهنمودهای نظام معیار دین حق (=اسلام)، همه انسان‌ها در هر زمان و مکان و زبان آن جهانی است. لذا دین اسلام با دو ویژگی توأمان ثبات و پویایی، پاسخ‌گوی نیازهای فرد و جامعه در زمینه هدایت انسان به سوی ساحت ربوبی است.

زبان دین، زبانی است برای همگان که برای همه انسان‌ها فهم‌پذیر است و پیام هدایت و مطالب آن جهان‌شمول و قابل فهم برای همه زمان‌ها و مکان‌هاست. به این معنا که سخن دین بر اساس فرهنگ مشترک مردم، یعنی همان فرهنگ مبتنی بر فطرت پایدار و تغییرناپذیر الهی انسان است. مخاطب اصلی دین، فطرت انسان‌هاست و رسالت اصیل آن نیز شکوفا کردن همین فطرت‌هاست. اسلام دین تمام مردم است، چرا که با انواع برگزیدگی و تبعیض‌های قومی و طبقاتی و جنسی به مقابله برخاسته و از هرگونه خواص‌پروری تبعیض‌آمیز و نخبه‌گرایی محدودکننده روی برتافته است. از دیگر سو دین، امر واحد و ثابتی است که اصول و احکام همیشگی آن ناظر به نیازهای ثابت بشر و جنبه‌های ثابت هویت آدمی است؛ لذاست که این اصول و احکام، هرگز در معرض تغییراتی که در عرصه‌های دیگر حیات انسان رخ می‌دهد، قرار نمی‌گیرد، زیرا تعالیم اسلامی با احکام عقل سلیم، عرف و سیره عقلا و نیازهای حقیقی و مصالح انسانی تلائم دارد و همین عامل، امکان انطباق اصول و ارزش‌های ثابت آن را با شرایط زمانی و مکانی افزایش می‌دهد.

۱. در نظریه منطقه‌الفراغ (مطرح شده از سوی شهید صدر)، می‌توان منطقه وسیعی از زندگی بشر را دید که حکم اولی والزامی شرعی (وجوب و حرمت) در آن وجود ندارد و به صورت اباحه لا اقتضاء در دسترس قانون‌گذاران دولت اسلامی بر اساس کارشناسی‌های علمی و تجربیات و مصلحت سنجی‌ها قرار گیرد.

اما در عین حال، برخی از موضوعات و احکام فرعی دین اموری قابل تغییر هستند^۱، که در آن چهارچوب ثابت، پاسخ‌گوی احتیاجات و مقتضیات متغیر زندگی انسان در بستر زمان و مکان‌اند. به عبارت دیگر، مقتضیات زمان و مکان می‌تواند موجب تغییر^۲ بعضی از موضوعات یا احکام فرعی دین (البته در چهارچوب اصول و قوانین ثابت دین) شود که این امر موجب پویایی دین در مواجهه با واقعیات متحول زندگی انسان در طول زمان گردد و رمز جاودانگی و خاتمیت دین حق به حساب می‌آید.

۵-۱. در دین اسلام، تفکیک دنیا از آخرت، فرد از اجتماع، جسم از روح و امور مادی از ارزش‌های معنوی، معنا ندارد و لذا تحقق کامل رسالت دین اسلام، افزون بر رشد همه جانبه افراد بر بنیان ارزش‌های دینی، مستلزم پیشرفت متوازن و همه‌جانبه جامعه صالح بر همین اساس است.

دین حق، هیچ‌گاه دنیا و آخرت را فدای یکدیگر نکرده است و فراموشی دنیا برای آخرت یا نادیده گرفتن آخرت برای دنیا را جایز نمی‌داند. نیل به سعادت جاوید اخروی تنها از مسیر ایمان و عمل صالح در همین زندگی دنیا میسر است و تحقق حیات طیبه باید از همین سرا آغاز گردد. اسلام به مثابه کامل‌ترین شرایع الهی، علاوه بر توجه تام به جنبه‌های فردی حیات بشر، اساساً دینی اجتماعی (دارای احکام و قوانین اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و حقوقی برای هدایت جنبه اجتماعی زندگی انسان) است. این قوانین فردی و اجتماعی به گونه‌ای تنظیم شده است که در پرتو عمل به آن‌ها سعادت کامل انسان در دنیا و آخرت به دست می‌آید. لذا مقوله پیشرفت جوامع انسانی در شکل جامع و متوازن آن نه تنها از دید دین حق مغفول نمانده، بلکه بخشی از رسالت

۱. اسلام مقررات خود را به دویخش ثابت و متغیر تقسیم می‌کند. بخش اول را که بر روی اساس آفرینش انسان و مشخصات ویژه او استوار است به نام دین و شریعت اسلامی می‌نامد و در پرتو آن انسان‌ها را به سوی سعادت رهبری می‌کند «فاقم وجهک للدين حنیفاً فطرة الله التي فطر الناس علیها لا تبدیل لخلق الله ذلک الدین القیم» ضمناً باید دانست بخش دوم که مقرراتی قابل تغییر است و به حسب مصالح مختلف زمان‌ها و مکان‌ها اختلاف پیدا می‌کند، تحت عنوان «آثار ولایت عامه» منوط به نظر نبی اسلام و جانشینان و منصوبین از طرف اوست قرآن را در شعاع مقررات ثابت دینی و به حسب مصلحت وقت و مکان تشخیص می‌دهند و اجرا می‌کنند. البته این گونه مقررات [در عین لزوم تبعیت شرعی از آن‌ها] به حسب اصطلاح دین، احکام و شرایع آسمانی محسوب نمی‌شود و دین نامیده نشده است (علامه طباطبائی، بررسی‌های اسلامی، ج ۱ ص ۸۱).
 ۲. آنچه در اسلام وجود ندارد نسخ احکام و تغییر آن به صورت نسخ است که بعد از پیغمبر، هیچ قدرتی - حتی امام - نمی‌تواند حکمی از احکام اسلام را نسخ کند. ولی تغییر احکام منحصر به نسخ نیست؛ تغییراتی است که خود اسلام اجازه داده است. نیازهای بشر دو گونه است: ثابت و متغیر در سیستم اسلام برای نیازهای ثابت، قانون ثابت وضع شده و برای نیازهای متغیر، قانون متغیر؛ ولی قانون متغیر قانونی است که اسلام آن را به یک قانون ثابت وابسته کرده و آن قانون ثابت را به منزله روح این قانون متغیر قرار داده که خود آن قانون ثابت این قانون متغیر را تغییر می‌دهد نه ما تا بشود نسخ؛ در واقع خود اسلام است که آن را عوض می‌کند (شهید مطهری، اسلام و مقتضیات زمان، ج ۲، ص ۷۷).

انبیا و اولیای الهی است که در عصر غیبت باید با رهبری عالمان دینی و تلاش امت اسلامی ادامه یابد. بر این اساس، در نگاه دینی شاخص‌های مادی و معنوی پیشرفت جامعه کاملاً درهم تنیده‌اند و لذا نه تنها جمع بین التزام به نظام معیار دینی و حرکت به سوی پیشرفت همه‌جانبه و متعادل جامعه امری ممکن است، بلکه تحقق رسالت دین در صحنه واقعیت عینی، مستلزم شکل‌گیری و پیشرفت همه‌جانبه جامعه صالح بر بنیاد نظام معیار دینی است. بدیهی است این نوع از پیشرفت همه‌جانبه، دارای اهداف و الگوی متمایزی از مدل غربی توسعه جوامع بر اساس ارزش‌های مدرنیته خواهد بود. بنابراین برای تحقق پیشرفت همه‌جانبه و پایدار جامعه صالح دینی در دوران معاصر، علاوه بر داشتن طرحی روشن از آن، باید با پردازش الگوهای کاربردی منطبق با نظام معیار اسلامی و تأسیس نهادها و سازوکارهای متناسب با این طرح، مسیری متمایز با راه طی شده برای توسعه توسط جوامع مدرن غربی را بپیماییم.

۶-۵-۱. شناخت دین اسلام، علاوه بر فهم و تفسیر روشمند قرآن کریم، نیازمند بهره‌مندی از سنت معتبر پیامبر(ص) و معصومان(ع) و تکیه بر تبیین و تفسیر پیامبر(ص) و اهل بیت(ع) از حقایق دینی است.

جاودانگی و ابدیت متن اصلی و تحریف نشده وحی(قرآن کریم) در بستر زمان از یک سو و ظهور حاجات جدید در عرصه حیات فردی و جمعی از سوی دیگر، حضور مفسران آگاه و آشنا به اسرار و ژرفای وحی را در کنار متن مکتوب وحی برای همه زمان‌ها ضرورت می‌بخشد که این ضرورت در پیوند همیشگی و ناگسستنی عترت با قرآن تحقق می‌یابد^۱. از این رو برای پاسخ‌گویی به نیازهای انسان در هر زمان و مکان، ائمه معصومین(ع) مفسران و بیانگران اصلی مقصود و مراد واقعی از آیات قرآن کریم‌اند؛ چنان‌که باور به قرآن و عمل به تعالیم و حیانی آن، مستلزم پذیرش ولایت پیامبر اکرم(ص) و ائمه معصومین(ع) است. لذا همان‌گونه که اصل نبوت از ارکان ضروری شکل‌گیری بنای دین است، اصل امامت نیز از ارکان حفظ و استمرار دین در بستر زمان و مهم‌ترین مبنای فهم معتبر دین اسلام به‌شمار می‌آید.

۱. قال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: اني تارك فيكم الثقلين كتاب الله وعترتي اهل بيتي فانهما لن يفترقا حتى يردا على الحوض... ذكر این نکته لازم است که حدیث ثقلین متواتر بین جمیع مسلمین است و در کتب اهل سنت از صحاح شش‌گانه تا کتب دیگر آنان با الفاظ مختلفه و موارد مکرره از پیغمبر اکرم(ص) به‌طور متواتر نقل شده است و این حدیث شریف حجت قاطع است بر جمیع بشر، به‌ویژه مسلمانان مذاهب مختلف و باید همه مسلمانان که حجت بر آنان تمام است جواب گوی آن باشند... (امام خمینی ره، پیش‌گفتار وصیت‌نامه الهی - سیاسی)



۷-۵-۱. اجتهاد، سازوکار فهم روشمند نظام معارف دینی و ارزش‌های مبتنی بر آن (هنجارها و احکام عملی شریعت)، برای حرکت دین مدار انسان در چهارچوب اصول و ضوابط ثابت دین و متناسب با مقتضیات زمان و مکان است.

در اسلام، که دین خاتم است، برای حرکت دین‌مدارانه در چهارچوب اصول ثابت دین و متناسب با مقتضیات زمان و مکان، به منظور درک صحیح و معتبر ابعاد و مؤلفه‌های دین، سازوکار اجتهاد (فهم روشمند از منابع معتبر دینی یعنی کتاب، سنت پیامبر و معصومان و عقل) تعبیه شده است. مجتهدان براساس این سازوکار اصیل، علاوه بر استنباط گزاره‌های تکلیفی و وضعی در حوزه فقه و اخلاق فردی و جمعی، مسئولیت شناخت و تبیین نظام معارف دینی در شئون اصلی حیات بشر را بر عهده دارند و نکته جالب توجه اینکه همواره باب اجتهاد برای پاسخ‌گویی به مسائل جدید (امور مستحدثه) یا کشف تغییر احکام شرعی (به سبب تغییر موضوعات آن‌ها) مفتوح است. التزام به اجتهاد باعث پیش‌گیری از خطر تحجر^۱ می‌شود و در عین حال با حفظ خردورزانه اصول و معیارهای ثابت دین، از غلتیدن عموم مردم به ورطه التقاط و بدعت یا تحیر در مقام عمل بر اساس دین، جلوگیری می‌کند. این سازوکار، نه تنها اصول و کلیات ثابت دین را دگرگون نمی‌کند، بلکه با اتخاذ رویکردهای مختلف^۲ به دنبال پاسخ‌گویی به مسائل متغیر از سوی نصوص ثابت دینی و برقراری ارتباط اصول و ضوابط اسلام با مقتضیات زمان است.^۳

۱. یعنی تصلب نسبت به رعایت احکام دینی با غفلت و بی توجهی از واقعیت‌های متغیر زمانی و مکانی به گونه‌ای که دامن دین (و در حقیقت فهم دین شناسان و عمل دین داران) به شبهه ناتوانی از پاسخ‌گویی به مسائل بشر معاصر آلوده گردد.
۲. نمونه‌ای از رویکردهای مطرح شده بر اساس سازوکار اجتهاد برای پاسخ‌گویی مناسب دین به مسائل متغیر اجتماعی عبارت است از رویکرد کشف و استنباط متون دینی در جهت پاسخ‌گویی به احکام مسائل نوپیدای جهان امروز از طریق تفریع این مسائل به ثوابت دینی؛ از نکات مورد توجه در این رویکرد کشف روح قوانین شرعی، تأکید بر خصوصیات مشترک قوانین ثابت دینی برای رفع نیازهای متغیر و استفاده از ارتکازات عقلایی دوران شارع است. این رویکرد از سوی فقیهان معاصر هم‌چون امام خمینی (ره)، شهید سید محمد باقر صدر، شهید مرتضی مطهری و دیگران دنبال شده است (برای توضیح بیشتر رک به شهید مطهری، اسلام و مقتضیات زمان ج ۱ و ج ۲). رویکرد منطقه الفراغ یعنی پاسخ‌گویی به موضوعات جدید بر اساس نگرش دینی (اصول و مبانی و اهداف اساسی دین) و واگذاری بسیاری از جزئیات و حوزه‌های مستحدث اجتماعی به تجربه و علوم بشری (با تأکید بر تعدیل و بازسازی تجارب و تدابیر بشری در محدوده مبانی و اصول دینی)، نیز از جمله این رویکرد هاست، به نظر می‌رسد که سیره امام خمینی (ره) و دیدگاه‌های ایشان در عرصه‌های مدیریت کلان جامعه اسلامی - (نظریه ولایت مطلقه فقیه) - را نیز می‌توان در این رویکرد قرار داد.
۳. «عبارتی است از اقبال لاهوری که عبارت بسیار خوبی است... او در کتابی به نام احیای فکر دینی در اسلام از اجتهاد به «نیروی محرکه اسلام» تعبیر می‌کند. در نظر او نیروی محرکه اسلام، اجتهاد است. این سخن جدیدی نیست، از هزار سال پیش ما عباراتی به همین معنا و مضمون داریم که علمای اسلام اجتهاد را به عنوان نیروی محرکه اسلام معرفی کرده اند» (شهید مطهری، اسلام و مقتضیات زمان، ج ۲، ص ۱۴ و ۱۵).

۸-۵-۱. معارف دینی، مجموعه‌ای است نظام‌مند، جامع‌نگر، پایا و پویا، با تلقی منظومه‌ای از حیات انسان، که بر پایه‌ی احکام عقل نظری و عقل عملی ست (تحت عنوان حجت باطنی)؛ و با تکیه بر قرآن و سنت معتبر، از طریق جریان اجتهاد، هدایت‌کننده عقل مولّد و عقل ابزاری بشر و پذیرای نتایج و دستاوردهای معتبر آن هاست.

معارف دینی، مجموعه‌ای است نظام‌مند، جامع‌نگر (نسبت به همه امور مربوط به هدایت آدمی)، با تلقی منظومه‌ای از حیات بشری یعنی تجزیه و تحلیل همه مؤلفه‌ها و اجزای حیات فردی و جمعی انسان در نسبت با یکدیگر و تبیین کل زندگی به صورت یک مجموعه هدفمند متکی بر اجتهاد (فهم روشمند از منابع معتبر دینی یعنی کتاب، سنت و عقل، که نه تنها استنباط گزاره‌های تکلیفی در حوزه فقه و اخلاق فردی و جمعی، بلکه شناخت و تبیین نظام معارف دینی در شئون اصلی حیات بشر را بر عهده دارد)، پایا (دارای عناصری ثابت و جاودان) و در عین حال پویا (قابل تحول بر اساس تکامل‌پذیری سازوکار اجتهاد)، هماهنگ با فطرت (معرفت و گرایش ربوبی سرشته در وجود انسان) و متکی بر احکام قاطع و روشن عقل نظری و عقل عملی (تحت عنوان حجت باطنی) و بهره‌مند از عقل استکشافی (در مقام استخراج و استنباط روشمند از منابع و حیانی)؛ البته باید دانست که هرچند واقعیت معارف دینی امری جاودانه و پایاست ولی شناخت انسان از این واقعیت و حیانی، موضوعی پویا به شمار می‌آید (یعنی در مقام کسب معارف دینی و استخراج و استنباط تعالیم و حیانی دین می‌توان با تکیه بر اجتهاد مستمر، به حقایق دینی تازه‌ای دست یافت).

از سوی دیگر اسلام با به رسمیت شناختن عقل مولّد و عقل ابزاری بشر ضمن هدایت آن‌ها برای یافتن شیوه‌های بندگی خداوند و گسترش نظام معیار دینی به زوایای زندگی بشر، بر پذیرش نتایج و دستاوردهای عقل و تجربه بشر (یعنی یافته‌های نظری یا کاربردی انواع علوم عقلی، علوم انسانی اجتماعی و علوم طبیعی و فناوری‌های مبتنی بر آن‌ها و آداب، هنرها، قوانین و نهادهای مدنی محصول خرد جمعی و تجربه و خلاقیت بشر) برای حل و فصل مسائل زندگی خویش در طی زمان تأکید دارد البته در صورتی که با نظام معیار مبتنی بر دین حق سازگار باشند و لذا دین حق، هرگز نظام معارف دینی را به مثابه جای‌گزین و یا رقیب برای عقل و تجربه آدمی به شمار نمی‌آورد.

۹-۵-۱. دین اسلام، نویدبخش آینده‌ای روشن برای انسان -جامعه عدل جهانی- است که مستلزم تلاش جامعه صالح دینی جهت تأسیس تمدن نوین اسلامی بر اساس نظام معیار اسلامی است.

دین اسلام در ادامه رسالت تاریخی پیامبران، طرح مستقلی برای زندگی بشر و ساختن آینده‌ای



روشن و متعالی ارائه داده است. این طرح نه در گذشته اسلام، به طور کامل تحقق یافته است و نه بر الگوهای مادی مدرن تطبیق می‌کند؛ بلکه با تلاش مسلمانان در طول تاریخ به منصه ظهور می‌رسد و تحقق کامل آن را باید در آینده موعود (جامعه آرمانی جهانی، برپایه عدل مهدوی) انتظار کشید. قرآن خلافت زمین از سوی صالحان و امامت آنان را بر سراسر گیتی نوید می‌دهد و متون اسلامی تصویری از جهان را فراروی جامعه جهانی ترسیم می‌کند که در آن، رفاه، امنیت، عدالت، آزادی، آرامش، صلح، معنویت، عقلانیت، علم و دیگر مظاهر سعادت مادی و معنوی انسان، یکجا و هم‌زمان قابل دستیابی است. جامعه صالح اسلامی، که چنین آینده‌ای را فراروی خویش می‌بیند و خود را به فرموده قرآن مسئول و متعهد به تغییر سرنوشت خویش می‌شناسد، با چشم دوختن به چنان مقصدی، رسالت تاریخی خود را تلاش برای ساختن مرحله‌ای از آن تمدن نورانی و باشکوه می‌داند و در این مسیر همه ظرفیت‌ها و تلاش‌های خود را به کار می‌گیرد.

۱۰-۵-۱ تأسیس و تداوم حکومت براساس معیارهای دینی، راهکار اصلی تحقق کامل نظام معیار اسلامی و مهم‌ترین زمینه اجتماعی و سیاسی لازم برای عینیت یافتن حیات طیبه در همه ابعاد و مراتب است.

اصلی‌ترین فلسفه اعتقاد به امامت در اندیشه اسلامی، تشکیل حکومت الهی و وحدت رهبری سیاسی و رهبری دینی در جامعه اسلامی برای جلوگیری از تفکیک دین و سیاست است. لذا ضرورت همراهی عترت با قرآن پس از پیامبر(ص) تنها در تبیین حقائق وحی خلاصه نمی‌شود؛ بلکه شکل‌گیری جامعه صالح و اداره آن مطابق با موازین الهی توسط امامان معصوم(ع) و ولایت بر امور اجتماعی نیز از علل مهم لزوم این همراهی و اطاعت از اهل بیت پیامبر(ص) به‌شمار می‌آید؛ لذا در اندیشه ناب دینی، پیامبران الهی و جانشینان معصوم ایشان، بر اساس نصب الهی، مسئولیت رهبری و ولایت بر جامعه را بر عهده دارند که تحقق عینی این مسئولیت، از جمله منوط به پذیرش عموم افراد جامعه و خواست ایشان (بیعت) برای حاکمیت معیارهای دینی برشئون اجتماعی است. بنابراین ایشان به موازات مأموریت دریافت، تبیین، تفسیر و تبلیغ پیام وحی، باید رسالت اجرای احکام و حدود الهی را در جامعه نیز (در صورت وجود شرایط) ایفا کنند. در عصر غیبت امامان معصوم(ع)، نیز ولایت امور اجتماعی مسلمین (به معنای هدایت و اداره امور جامعه اسلامی) بر عهده فقهای جامع‌الشرایط نهاده شده است (نظریه ولایت فقیه) تا در چهارچوب قوانین شرعی (احکام اولیه و ثانویه) نسبت به اجرای احکام اجتماعی دین (البته با یاری دینداران) بکوشند و در صورت امکان بر اساس پذیرش و اقبال و همراهی عموم مردم دیندار- برای برپایی حکومت دینی و استقرار آن، با استفاده از اختیاراتی که اسلام برای مواجهه با موضوعات جدید

اجتماعی به حاکم اسلامی تفویض کرده است (احکام ولایی)، قیام نمایند.

اما از آن جا که این رسالت (رهبری و ولایت امور اجتماعی و سیاسی) در راستای مسئولیت اصلی رهبران الهی یعنی هدایت مردم در مسیر قرب الی الله و رفع موانع آن است، حکومت دینی در دوران غیبت، پس از تأسیس واستقرار، تحت اشراف ولایت فقیه وظیفه دارد برای کمک به حرکت اختیاری و آگاهانه مردم در مسیر قرب الی الله و رفع موانع تحقق حیات طیبه، تمام امکانات و اختیارات خود را برای زمینه سازی هدایت آحاد مردم به کار گیرد.

۱۱-۵-۱. دینداری (تدین)، پویش خردورزانه و مداوم آدمی است برای وصول به مراتب حیات طیبه در همه ابعاد برمبنای ایمان آگاهانه و اختیاری به خداوند، زندگی اخروی و مضمون پیام هدایت رسولان الهی و با التزام عملی به نظام معیار دینی؛ لذا محصول این حرکت عقلانی انسان برای پاسخ گویی مثبت به دعوت الهی، با داشتن مؤلفه های متعدد و مراتب گوناگون در ابعاد فردی و جمعی قابل تحقق است.

انسان پس از توجه به هدایت الهی و شناخت مضمون دعوت پیامبران برای حرکت اختیاری به سوی کمال شایسته خویش (قرب الی الله)، در صورتی که به مقتضای فطرت پاک الهی خود هم چنان بر اصول ارزش های انسانی باقی باشد، می تواند با خردورزی به این دعوت پاسخ مثبت دهد و با ایمان و انتخاب آگاهانه و آزادانه نظام معیار ربوبی (مبانی و ارزش های مبتنی بر دین حق) و تصمیم و عزم جدی برای تعهد به این نظام معیار پویشی مداوم را براساس خردورزی و برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، از طریق انجام اعمال صالح فردی و اجتماعی (بر مبنای ایمان به عقائد، احکام و ارزش های دین) و تکرار آنها در راستای شکل گیری و پیشرفت مداوم جامعه صالح آغاز کند.

لذا این حرکت پویا و پیوسته، در آغاز راه (که به مثابه پیش نیاز حرکت است)، مستلزم تحقق برخی از ارزش های اصیل انسانی (نظیر حق طلبی، انصاف، شکرگزاری و...) خواهد بود و با کسب بینش نسبت به خداوند و تعالیم دینی (معرفت دینی)، باور قلبی به عقاید دینی و نظام معیار الهی (ایمان)، احساس و عاطفه عمیق نسبت به خداوند (حب خدا) و ابراز دوستی و پذیرش ولایت و سرپرستی اولیای او (تولا) و نیز احساس و ابراز دشمنی نسبت به دشمنان راه خدا و دشمنی کردن با ایشان (تبرا)، داشتن تجربه شخصی و معنوی در ارتباط با خداوند (دعا و عبادت و پرستش به معنای خاص) و سعی در پیروی عملی از همه احکام و ارزش های دینی در ابعاد گوناگون فردی و اجتماعی حیات (تقوا، تسلیم و اطاعت) تحقق خواهد یافت و موجب تکامل و رشد آداب، حالات و صفات اخلاقی در انسان و تکوین و تعالی هویت او به شکلی یک پارچه



(براساس قبول ربوبیت یگانه رب حقیقی انسان و جهان) خواهد شد. چنین پویش مداومی، تدین (دینداری) نام دارد که با مؤلفه‌های مختلف (معرفت، ایمان، عبادت، عمل صالح، محبت، تولا و تبرا، تقوا، تسلیم، اطاعت، ادب و اخلاق) و مراتب متعدد (درجاتی نظیر اسلام، ایمان، ورع و یقین) در ابعاد عقیدتی (دانش، باور و تعهد قلبی)، مناسکی (انجام عبادات فردی و جمعی)، پیامدی (رعایت تقوای الهی و التزام به حدود و احکام فقهی در شئون فردی و اجتماعی زندگی روزمره)، تجربه شخصی (دعا و ابراز عواطف دینی و حالات معنوی - عرفانی)، اخلاقی (تقید به آداب، اعمال و حالات اخلاقی در جهت کسب فضایل و اجتناب از رذایل اخلاقی) و... قابل تحقق است.

۱۲-۵-۱ دین حق در هدایت حرکت آدمی به سوی تحقق حیات طیبه، نه تنها هدف و مقصد، بلکه راه و روش وصول به مقصود را نشان می‌دهد: تحقق عینی و تام این هدف به لحاظ فردی در مصادیق انسان کامل - پیامبر (ص) و امامان معصوم (ع) - آشکار می‌گردد و وصول به این مقصد (تحقق حیات طیبه) نیز برای همگان در قبول ولایت و تأسی و پیروی فردی و جمعی از ایشان متجلی می‌شود.

در تحقق حیات طیبه (به مثابه امری ذومراتب و دارای ابعاد فردی و جمعی که در طول زندگی انسان در دنیا صورت می‌پذیرد)، نیاز ما به راهنمایی و هدایت دین حق نه تنها در شناسایی و ترسیم هدف و مقصد، بلکه در تعیین معیارها و ضوابط مشخص و داشتن اسوه‌های برحق و قابل پیروی است که تبعیت از آن‌ها وصول این حرکت پیچیده و دشوار را به مقصد تضمین می‌کند؛ لذا در راستای تمهید مهم‌ترین مقدمه تحقق حیات طیبه یعنی فرایند آماده‌سازی افراد جامعه برای تحقق مراتب حیات طیبه، علاوه بر اینکه نیازمند تکیه بر نظام معیار ربوبی مبتنی بر دین حق هستیم - که در این خصوص تعالیم دینی اسلام و معارف مبتنی بر این تعالیم (در چهارچوب سازوکار اجتهاد) نقش اصلی را برعهده دارند- ملزم نیز هستیم پذیرش ولایت پیامبر (ص) و پیشوایان معصوم (س) و تأسی به سیره ایشان را در همه ابعاد زندگی (به منزله برترین مصادیق انسان کامل و والاترین مربیان حقیقی و همیشگی انسان) مهم‌ترین راهکار بدانیم.

۱-۶ با هم نگرى مبانى اساسى

از آن جا که تربیت در هر حال عبارت است از کوششى هدفمند برای تحول و حرکت آدمی از وضع موجود به وضع مطلوب، اینک با مرور بر مبانی یاد شده، می‌توانیم همه آن‌ها^۱ را با توجه به مقصود اصلی از این بحث (یعنی تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت) در سه محور توصیف واقعیت انسان و موقعیت او در هستی، ترسیم جایگاه شایسته و مطلوب آدمی در هستی و بیان چگونگی وصول به این جایگاه البته، بنا بر جهان‌بینی توحیدی و نظام ارزشی دین اسلام تنظیم و تلخیص کنیم.

۱-۶-۱ واقعیت انسان و موقعیت او در هستی

۱-۶-۱-۱ انسان موجودی دارای فطرت الهی (معرفت و گرایشی اصیل نسبت به خداوند) است، که با اراده آدمی هم قابل فعلیت یافتن و شکوفایی است و هم می‌تواند به فراموشی سپرده شود، اما هرگز نابود نخواهد شد.

وجود فطرت الهی در انسان زمینه بسیار مساعدی است که می‌تواند به همه شناخت‌ها، گرایش‌ها و اعمال وی جهتی الهی دهد و در صیورت آدمی به موجودی کمال جو، دارای آرمان‌های والا و اهداف متعالی و تلاشگر در این جهت، نقش اصلی را ایفا نماید.

۱-۶-۱-۲ انسان دارای استعدادهای طبیعی قابل رشد و عواطف و تمایلات متنوعی است.

هر شخص می‌تواند در صورت وجود زمینه مناسب این استعدادها را فعلیت بخشد و تمایلات و عواطف خود را در جهت مورد نظر به کار گیرد. اما فعلیت یافتن این استعدادهای طبیعی یا به کارگیری عواطف و امیال آدمی، با توجه به وجود آزادی و قدرت انتخاب در انسان، همواره در یک جهت نیست و می‌تواند به‌طور ناقص یا همه‌جانبه، به شکل متوازن یا نامتعادل صورت پذیرد.

۱-۶-۱-۳ انسان موجودی همواره در حال شدن، حرکت و دگرگونی است.

حرکت نفس در مرتبه انسانی، امری از پیش تعریف شده نیست، بلکه به اراده و انتخاب او بستگی دارد. از این‌رو حرکت آدمی در جهت صعود یا سقوط، موضوعی نامتعین است که در طی زندگی دنیایی به‌طور پیوسته ادامه دارد.

۱. بدیهی است که تبیین فلسفی این کوشش سترگ (یعنی تربیت) هرگز در خلأ و بدون توجه به واقعیت هستی ممکن نخواهد بود؛ همچنان که در عرصه مباحث فلسفه محض نیز مباحث انسان‌شناسی نوعاً ذیل مبحث عام هستی‌شناسی قرار داشته است.

۱-۶-۱-۴ انسان موجودی آزاد (دارای قدرت انتخاب و اختیار) است،

اما این آزادی را خدا به او داده است. در گستره زندگی با فراهم آمدن تجربه‌های عملی مختلف و افزایش قدرت ارزیابی، می‌توان انسان را موجودی آزاد و مختار (دارای قدرت انتخاب و اختیار) دانست، ضمن این که علم و عقل نیز از مبادی آزادی و اختیار انسان محسوب می‌شوند.

۱-۶-۱-۵ انسان توانایی شناخت جهان هستی و ابعاد مختلف آن را دارد.

خداوند به انسان نیرویی عطا کرده است که به واسطه آن می‌تواند از هستی و موقعیت خویش در آن آگاهی یابد. عقل، قابلیت در نوع بشر است که به وسیله آن می‌تواند در صدد ادراک واقعیت‌ها و حقائق هستی در همه مراتب و جلوه‌های آن، با کسب انواع علوم حقیقی و اعتباری (البته در حد وسع بشر)، برآید، حق و باطل و صلاح و فساد و صدق و کذب را از هم تمیز دهد، به حقیقت و ارزش‌های حق بگردد و در مقام عمل اختیاری نیز به لوازم درک و باور خویش ملتزم گردد و پیوسته با ابداع روش‌ها و ابزار مؤثر، تدابیر مناسب اتخاذ کند، اعمال صالح انجام دهد و موقعیت خود و دیگران را بهبود بخشد.

این فعالیت عقل در عین محدود و مخاطره آمیز بودن امکان دست یافتن آدمی به واقعیت هستی و برخی حقایق فراتاریخی درمورد آن و بهبود موقعیت خود و دیگران را براین اساس فراهم می‌آورد. اما فعالیت فکری انسان، چه بسا به لحاظ وجود برخی موانع درونی و بیرونی نسبت به شناخت حقیقت و التزام عملی به لوازم آن، موجب بروز جهل و نادانی، انکار حقایق هستی و مقابله با آن‌ها یا انجام اعمال جاهلانه و ناشایست می‌شود و در نتیجه به تنزل موقعیت خود و دیگران می‌انجامد.

۱-۶-۱-۶ انسان همواره در موقعیت قرار دارد و می‌تواند آن را درک کند و تغییر دهد.

منظور از موقعیت؛ نسبت مشخص، پویا، قابل درک و تغییری (توسط خود و دیگران) است که حاصل تعامل پیوسته فرد- به منزله عنصری آگاه، آزاد و دارای قدرت انتخاب- با خداوند و گستره‌ای از جهان هستی (خود، طبیعت و جامعه) در محضر خداوند متعال است (که حقیقت برتر، رب یگانه انسان و جهان و محیط بر همه موقعیت ست؛ هرچند انسان از او غافل باشد یا به انکار این حقیقت بپردازد). بنابراین درک و تغییر موقعیت- با توجه به ویژگی آزادی و توانایی انتخاب انسان- می‌تواند در جهت صعود یا سقوط آدمی باشد.

۱-۶-۱-۷ انسان موجودی اجتماعی است و شخصیت او تا حد زیادی در اجتماع و تحت شرایط محیطی ساخته و پرداخته می‌شود.

یعنی هویت انسان از نظام فرهنگی، اقتصادی و سیاسی اجتماع تأثیر می‌پذیرد؛ هر چند این تأثیر هرگز به آن پایه نیست که او را به صورت تابعی مطلق از وضع محیط اجتماعی در آورد. بلکه آدمی می‌تواند در مقابل شرایط محیطی مقاومت نماید یا حتی با شناخت جامعه و قوانین حاکم بر تحولات اجتماعی، بر محیط اجتماعی پیرامون خود تأثیر گذار باشد.

۱-۶-۱-۸. انسان در تکوین و تحول هویت ناتمام و پویای خود، نقش اساسی دارد.

انسان با داشتن فطرت الهی، برخورداری از قابلیت عقل و استعدادهای طبیعی و تأثیرپذیری نسبی از عوامل محیطی و وراثتی، در اثر درک موقعیت‌های مختلف و مواجهه اختیاری با آن‌ها، به تدریج واقعیتی مشخص و سیال می‌یابد که از آن با نام هویت یاد می‌شود. «هویت» به‌طور کلی برآیند تعامل اختیاری آدمی با مجموعه‌ای از عوامل و موانع مؤثر بر وجود اوست که در قالب ترکیبی از بینش‌ها، باورها، گرایش‌ها، تصمیمات، اعمال مداوم (فردی و جمعی) و آثار تدریجی آن‌ها به تدریج در درون خود فرد شکل می‌گیرد و به همین منوال متحول می‌گردد. از این رو در نتیجه، هویت متمایز هر انسان، در نهایت محصول اکتساب برخی صفات و توانمندی‌ها و مهارت‌ها، توسط خود اوست و از این رو، نه تنها امری ثابت و از پیش تعیین شده نیست، بلکه حاصل تلاش و توفیق شخص -در پرتو اراده و عنایات الهی و البته تا حدودی متأثر از شرایط خواسته و ناخواسته و آگاهانه یا ناخود آگاه حاکم بر زندگی فرد- است. لذا هویت هر شخص، واقعیتی تدریجی، پویا و ناتمام در دو بعد فردی و جمعی است که در نهایت با حضور اختیاری انسان در موقعیت‌های فردی و اجتماعی گوناگون (ومتأثر از نحوه درک و تغییر آن‌ها) در طی زندگی این دنیا به تکوین و تحول می‌رسد و در حیات اخروی نیز تداوم می‌یابد. بنابراین تحقق و تحول هویت فردی و جمعی انسان، بیش از هر چیز به جریان منحصربه‌فرد زندگی فردی و اجتماعی هر شخص و معرفت، باور، اراده و اعمال اختیاری (فردی و جمعی) خود او وابسته است. یعنی هر شخص در روند شکل‌گیری و تغییر پیوسته هویت خویش، تا حدود زیادی آزاد و لذا نسبت به آن مسئول است.

۱-۶-۱-۹ انسان با شناخت، باور، میل و اراده و عمل فردی و جمعی، در تغییر موقعیت، تکوین و تحول هویت فردی و جمعی و تعیین آینده و سرنوشت خویش و دیگران تأثیرگذار است.

انسان به‌منزله موجودی خردورز، آگاه، باورمند، دارای اراده و عامل، خود منشأ اصلی عمل (یعنی



فعل اختیاری برخاسته از معرفت، باور، میل، اراده، طراحی و عزم) خویش است و باکسب معرفت و نگرش، اتخاذ تصمیم و انجام اعمال فردی یا جمعی (شایسته یا ناشایست) که همواره بر اساس مبادی معین و در موقعیتی خاص صورت می‌پذیرد، هم در درک و تغییر موقعیت خویش و دیگران مؤثر است و هم با ایمان (یا کفر) و اراده و عمل صالح (یا ناصالح) و تکرار و تغییر آن، در تکوین و تحول پیوسته هویت فردی و جمعی خود و دیگران و نیز در شکل‌گیری و تغییر مداوم محیط طبیعی و اجتماعی پیرامون خویش نقش می‌آفریند.

۱-۶-۱-۱۰ خداوند انسان‌ها را با وجود اشتراکات بسیار در استعدادها و علایق طبیعی، فطرت الهی، بهره‌مندی از عقل و اراده و اختیار و...، دارای برخی خصوصیات متفاوت آفریده است.

بر اساس این تفاوت‌ها، چگونگی و میزان مسئولیت و نیز گستره زمینه‌ها، امکانات و فرصت‌های تکامل یا تنزل در انسان، گوناگون است. این گونه اختلاف‌ها تابع حکمت الهی و نظام علت و معلولی حاکم بر جهان است و سبب می‌شود تا انسان‌ها (علاوه بر تکالیف مشترک)، بر حسب وسع‌های متفاوت، با تکالیف و وظایف متنوعی مواجه گردند. این تفاوت قابل توجه هم بین افراد و اصناف بشر (به لحاظ جنسیت یا بر حسب نوع و میزان استعدادهای طبیعی و امکانات و شرایط زندگی) وجود دارد و هم در طول زندگی یک فرد و بر حسب شرایط و مقتضیات مراحل رشد رخ می‌نماید.

۱-۶-۲ جایگاه شایسته آدمی در هستی

۱-۶-۲-۱ انسان آفریده خداست؛ پس غایت زیست انسانی نمی‌تواند فارغ از غایت آفرینش باشد و غایت آفرینش انسان، باید با غایت آفرینش جهان هماهنگ باشد.

دست‌یابی به غایت هستی، هدف اساسی آدمی است؛ اما رسیدن به این هدف، با توجه به نیروی اراده و اختیار در آدمی، مستلزم حرکت تعالی‌جویانه انسان از مراتب فرودین زندگانی به سوی حق متعال است. این حرکت، نیازمند تلاش و کوشش مستمر و تعهد نسبت به ارزش‌های متعالی است.

۱-۶-۲-۲ قرب الی الله مصداق اتم غایت زندگی انسان از منظر دین است و تحصیل همه کمالات مقدمه قرب به خدا و انسانیت انسان در گرو رسیدن به مراتب آن است.

مراد از قرب به خداوند، نزدیکی زمانی و مکانی آدمی به حضرت حق نیست؛ بلکه مقصود از آن رابطه‌ای حقیقی بین خدا و انسان است؛ به گونه‌ای که روح انسان در اثر درک، باور و اعمالی خاص (متناسب با غایت آفرینش خویش و براساس خواست و نظام معیار الهی) رابطه‌ای وجودی و

آزادانه (اختیاری) با خدای متعال برقرار سازد و به طور مداوم آن را تشدید کند و در نتیجه ایجاد چنین ارتباطی مراتب کمال را در وجود خویش محقق سازد. این ارتباط، واقعیتی تکوینی، ولی حصول آن (به لحاظ مقدمات) امری اکتسابی و اختیاری است. البته این ارتباط وجودی با خداوند (که کمال مطلق و موجود بی نهایت است) امری دارای مراتب و درجات است، که می تواند به طور مدام تشدید شود یا تنزل یابد.

۳-۲-۱-۶ شرط اصلی قرب الی الله، تحقق توحید ربوبی در همه مراتب و ابعاد زندگی انسان است.

آدمی برخلاف دیگر موجودات عالم تکوین، راه پریچ و خمی به سوی اثبات توحید ربوبی در پیش رو دارد. زیرا او بر سر دوراهی انتخاب قرار دارد و می تواند (بر اساس اراده تکوینی حق مبنی بر آزادی انسان) توحید ربوبی را پذیرا شود یا آن را (در نظر یا عمل) انکار کند. اما تحقق هستی متعالی و پایدار انسانی برای وصول به آسایش جاودانه، در گرو پذیرش و تحقق توحید ربوبی توسط خود انسان است.

هر چند این امر به اثبات فلسفی و تبیین فکری تقلیل نمی یابد باید در اندیشه، باور، میل، اراده و عمل فردی و جمعی آدمی نیز تا حد شکل گیری صفات و توانمندی های شخصیتی (بر اساس اراده و مشیت ربوبی و بالأخره تکوین هویت یک پارچه توحیدی و تحقق تمام ابعاد فردی و اجتماعی حیات آدمی) بر این مبنا ظهور نماید. تحقق توحید با قلب، زبان و عمل چنان است که فرد پس از شناخت خدا (که رب یگانه جهان و انسان است)، تنها او را رب خود و دیگران بداند و برگزیند و در مقام عمل فردی و جمعی نیز فقط به ربوبیت او تن دهد؛ یعنی بکوشد تا تمام مراتب و ابعاد حیات فردی و جمعی خود را، صرفاً بر اساس نظام معیار ربوبی - یعنی مبانی و ارزش های مقبول رب یگانه انسان و جهان بر اساس دین حق (= اسلام) - سامان دهد. بنابراین، می توان در بیانی دیگر، ارزش و غایت نهایی حرکت انسانی را تحقق توحید ربوبی در همه مراتب و ابعاد زندگی دانست.

۴-۲-۱-۶ تحقق حیات طیبه بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار ربوبی، تنها راه قرب الی الله است.

حیات طیبه، وضع مطلوب زندگی بشر در همه ابعاد و مراتب، بر اساس نظام معیار ربوبی است که تحقق آن باعث دستیابی به غایت زندگی انسان یعنی قرب الهی خواهد شد. تحقق این گونه زندگانی، مستلزم ارتباط آگاهانه و اختیاری با حقیقت هستی و تشدید رابطه با او در همه ابعاد فردی و اجتماعی زندگی است که باید بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار



مناسب با دین حق (=اسلام) باشد. بنابراین، یکی از مشخصات اصلی حیات طیبه، تکیه بر ارزش غایی زندگی قرب الی الله و نظام معیار متناسب با آن یعنی مبانی و ارزش‌های مقبول دین اسلام است. زیرا با توجه به لزوم پذیرش ربوبیت خداوند متعال (که یگانه رب حقیقی جهان و انسان است) این نظام معیار، جهت اساسی نحوه تحقق حیات طیبه را در همه مراتب و ابعاد آن مشخص می‌نماید. لذا، انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار ربوبی (ایمان به عقائد و ارزش‌های دین حق) و انطباق همه ابعاد زندگی با این نظام (تقوا)، وجه تمایز اساسی حیات طیبه از زندگی غیردینی (= سکولار) رایج محسوب می‌شود.

۵-۲-۶-۱ تحقق حیات طیبه دارای ابعاد فردی و اجتماعی و دربرگیرنده شئون مختلف زندگی آدمی است.

حیات طیبه در حقیقت حاصل ارتقا و استعلای حیات طبیعی و متعارف آدمی، با صبغه الهی بخشیدن به آن است که با پذیرش حاکمیت نظام معیار ربوبی (مبانی و ارزش‌های مقبول دین اسلام) بر شئون مختلف زندگی آدمی و انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری این نظام معیار تحقق می‌یابد. پس حیات طیبه جنبه‌های گوناگون زندگی متعارف بشر را فرا می‌گیرد. لذا از آن جا که میان جنبه‌های گوناگون حیات آدمی، تعامل و ارتباط وجود دارد، نمی‌توان و نباید در تحقق حیات طیبه هیچ کدام از این شئون را از نظر دور داشت یا به‌طور نامتوازن به آن‌ها پرداخت. بنابراین اگرچه حیات طیبه مفهومی یک‌پارچه و کلی است، اما دربردارنده شئون متعدد زندگی متعارف انسان است که در ارتباط و تعامل با هم‌دیگر، این مفهوم پویا و متکامل را محقق می‌سازند. این شئون را می‌توان با عنایت به جنبه‌های مختلف وجود انسان و استقلال نسبی آن‌ها به این شرح برشمرد: شأن اعتقادی، اعتقادی و اخلاقی، شأن بدنی و زیستی، شأن اجتماعی و سیاسی، شأن علمی و فناوری، شأن اقتصادی و حرفه‌ای و شأن هنری و زیبایی‌شناختی.

در این میان، البته شأن اعتقادی، عبادی و اخلاقی در بین شئون حیات طیبه، جایگاهی ویژه دارد؛ هم از نظر اولویت و تقدم رتبی این شأن به لحاظ نقش محوری اعتقاد و التزام به نظام معیار ربوبی در همه ابعاد و شئون حیات طیبه و تأثیری که توجه به این جنبه از زندگی در ایجاد و تقویت ایمان (= باور به خداوند و انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار ربوبی) و انجام اعمال صالح فردی و جمعی (رفتارهای اختیاری مبتنی بر مبادی معرفتی، میلی و ارادی) با التزام به رعایت تقوا (= انطباق با نظام معیار ربوبی) دارد- و هم از نظر چگونگی ارتباط آن با سایر شئون زندگی انسان که در عین وجود نوعی تمایز و استقلال نسبی، با همه آن‌ها درهم تنیده است (به دلیل شمول معیارهای اعتقادی، عبادی و اخلاقی بر همه شئون زندگی انسان). بنا براین، شأن

اعتقادی، عبادی و اخلاقی زندگی با دیگر شئون حیات طیبه متفاوت است و به‌طور طبیعی و منطقی، جایگاه محوری و ممتازی را در تحقق حیات طیبه برعهده دارد.

۱-۶-۲-۶ مراتب و ابعاد حیات طیبه را می‌توان از منظر دینی مصداق همه مفاهیم و ارزش‌های ناظر به غایت زندگی انسان، که قابل تحقق در زندگی دنیوی بشرند، دانست.

تحقق حیات طیبه در همه ابعاد، از منظر دینی غایت قابل وصولی برای همه اعمال فردی و جمعی آدمیان در زندگی دنیاست. البته حیات طیبه مراتبی دارد که تحقق برخی از آن‌ها را می‌توان با عنایت به علاقه ذاتی همه انسان‌ها نسبت به تداوم و توسعه زندگی پاکیزه، گوارا و متوازن مطلوب فطری وبالفعل همه انسان‌ها دانست و همه افراد جامعه (اعم از دینداران و غیرآنان) را به سوی تحقق حیات طیبه در این مراتب فراخواند. لذا تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد آن، نه تنها مقصود همه اعمال فردی و اجتماعی هر انسان دیندار در دنیاست، بلکه وصول به برخی مراتب مقدماتی و یا پیش‌نیاز آن - نظیر تأمین متعادل نیازهای زیستی و طبیعی افراد جامعه در چهارچوب نظام معیار ربوبی (سلامت، آرامش و امنیت ودوری از فقر و تنگدستی...) یا رعایت بعضی از هنجارها و ارزش‌های اخلاقی مورد قبول عموم عقلاء (صداقت، امانتداری، وفای به عهد و عدالت ورزی و...) هم، مقبول نظام معیار ربوبی و بلکه مورد تأکید فراوان همه ادیان الهی است و هم، مورد درخواست هر شخص خردمند و دارای عقل سلیمی است که جلوه‌های التزام عملی به فطرت پاک و طبیعت سالم انسانی، در وجود او باقی باشد. لذا می‌توان و باید تدبیر و تلاش برای تحقق این نوع زندگانی شایسته را از این مراتب مقدماتی و پیش‌نیاز آغاز نمود.

۱-۶-۲-۷ یکی از ویژگی‌های مهم حیات طیبه، توازن و اعتدال در ابعاد مختلف است.

فرد دارای حیات طیبه، انسانی معتدل است، به طوری که علاوه بر شکوفایی فطرت الهی، به رشد همه‌جانبه استعدادهای طبیعی و تنظیم متعادل عواطف و تمایلات خود بر مبنای نظام معیار اسلامی (به دور از هرگونه افراط و تفریط) دست یافته است و جامعه موصوف به حیات طیبه، یعنی جامعه صالح نیز در مسیر تحقق مفهوم قرآنی «امت وسط»، از حد قابل قبولی از همه شاخص‌های اجتماعی «زندگانی سالم و طبیعی (و البته تعالی جویانه) انسان»، به‌طور متوازن - البته براساس همین نظام معیار اسلامی - برخوردار است.



۸-۲-۶-۱ مهم‌ترین زمینه تحقق حیات طیبه در بعد فردی آن است که هر یک از افراد جامعه، آماده تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد شوند و مؤثرترین بستر تحقق حیات طیبه در بعد اجتماعی هم آن است که جامعه به لحاظ حیثیت جمعی خود (روابط و اوصاف متکی بر جمع) آماده تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبه شود.

هرچند شکل‌گیری حیات طیبه، صرفاً در پرتو مشیت و هدایت الهی و با استمداد از عنایات او امکان‌پذیر است (و در حقیقت بنا بر نص قرآن کریم - (نحل: ۹۷) - حیات طیبه را خدای متعال به انسان‌های دارای ایمان و عمل صالح ارزانی می‌دارد)، اما بر اساس سنت الهی لزوم تکیه بر اسباب و علل، تحقق این مهم نیازمند تمهید انواع مقدمات و فراهم آوردن زمینه‌ها و شرایط مناسب اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و... برای آن است، که مداخله مؤثر فردی و اجتماعی را جهت ایجاد مقتضیات و رفع موانع این نوع زندگانی شایسته (البته به شکل منطبق با نظام معیار ربوبی) اقتضا می‌نماید.

۳-۶-۱- چگونگی وصول انسان به جایگاه شایسته خود در هستی

۱-۳-۶-۱ باید زمینه شکوفایی فطرت الهی انسان را فراهم نمود؛ یعنی سعی شود تا این سرمایه ارزشمند خداداد، فعلیت یابد، تثبیت شود و تعالی پیدا کند.

تکیه بر فطرت الهی زمینه بسیار مساعدی که می‌تواند به همه شناخت‌ها، گرایش‌ها و اعمال انسان جهت والای الهی دهد در صیورورت آگاهانه و اختیاری آدمی به موجودی والا، ممتاز و هدف‌دار نقش اصلی را ایفا می‌کند و لذا باید در روند تکوین و تحول هویت، با ایجاد مقتضیات و رفع موانع، زمینه‌های لازم را برای بهره‌مندی از این سرمایه خداداد - که در وجود آدمی به‌طور خودکار فعال نیست و حتی می‌تواند بر اثر همراهی فرد با برخی عوامل و موانع محیطی، پنهان یا تضعیف شود - فراهم کرد و آن را فعلیت بخشید، تثبیت کرد و شکوفا ساخت.

۲-۳-۶-۱ باید زمینه هدایت روند رشد استعدادهای طبیعی و تنظیم عواطف و تمایلات انسان به گونه‌ای همه‌جانبه، متعادل و هم‌سو با شکوفایی فطرت، در جهت غایت زندگی انسان (کمال وجودی او = قرب الی الله) مهیا گردد.

با عنایت به صیورورت اختیاری آدمی، فعلیت یافتن این توانایی‌های خداداد و تعدیل امیال و عواطف به شکل مداوم و در جهت هدف غایی زندگی انسان و کمال وجودی او ضرورت می‌یابد. لذا جریان رشد استعدادهای طبیعی (یعنی مجموعه تغییرات پیوسته، بالنده و نسبتاً پایدار در همه استعدادهای طبیعی انسان) و بهره‌مندی از عواطف و تمایلات طبیعی باید به گونه‌ای همه‌جانبه و

متعادل (متناسب با مراحل متفاوت و شئون مختلف حیات و هم‌سو با شکوفایی فطرت) راهنمایی شود تا در جهت غایت زندگی (قرب الی الله) و براساس هدایت تشریعی الهی قرار گیرد. اما از آن‌جا که روند رشد استعدادهای طبیعی و تنظیم امیال و عواطف انسان، با وجود تأثیرپذیری از شرایط و عوامل بیرونی، در نهایت به خواست آگاهانه و اراده و عمل خود فرد وابسته است، ضروری است تا بهره‌مندی آدمی در طول زندگی از این گونه هدایت، باتوجه به نقش آفرینی آگاهی و اختیار خود فرد، صورت پذیرد.

۳-۳-۱-۶ باید در مسیر قرب الی الله، افراد جامعه را جهت تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد فردی و اجتماعی، بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی آماده ساخت تا زمینه اصلی شکل‌گیری و پیشرفت مداوم جامعه صالح بر همین اساس فراهم شود.

بدون شک مهم‌ترین زمینه تحقق حیات طیبه آن است که هر یک از افراد جامعه، آماده تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه (براساس ایمان، انتخاب و التزام نظام معیار متناسب با این نوع زندگی برتر و مہیای انجام عمل صالح فردی و جمعی) شوند تا این نوع آمادگی در کلیت جامعه ایجاد شود که جامعه صالح (= اجتماع انسانی مطلوب بر اساس نظام معیار ربوبی) با وجود این آمادگی به آسانی تشکیل شود. لذا باید گفت ایجاد این گونه آمادگی در آحاد جامعه (به لحاظ تکیه حیات طیبه بر وجود انسان‌هایی دارای معرفت و ایمان و توانا در انتخاب و اراده خیرات و اهل عمل صالح فردی و جمعی و نیز دارای روابط جمعی بر اساس نظام معیار اسلامی) - چه در سطح فردی و چه در سطح اجتماعی - مهم‌ترین زمینه و عنصر اصلی واقعیت یافتن این نوع زندگی شایسته است!^۱

۴-۳-۱-۶ باید در راستای تحقق حیات طیبه، زمینه‌های لازم را جهت تکوین و تعالی پیوسته هویت فردی و جمعی افراد جامعه، به منظور شکل‌گیری و تحول مداوم جامعه‌ای صالح بر اساس نظام معیار اسلامی، فراهم آورد.

وجود آمادگی در افراد جامعه برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، امری مطلوب و آرمانی است. از آن‌جا که شکل‌گیری و تحول هویت از سویی بیش از هر چیز به جریان منحصر به فرد زندگی فردی و اجتماعی هر شخص و اراده و اعمال اختیاری خود او وابسته است و از سوی دیگر روند شکل‌گیری و تحول مداوم جامعه نیز در آینده بر اعمال و کوشش‌های فردی و جمعی بسیار تأثیرگذار است، لذا آدمی برای آماده‌شدن جهت تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، لازم است

۱. جوان‌های ما... اگر تربیت صالح شدند مملکت به دست افراد صالح می‌افتد. صحیفه نور، جلد ۶، ص ۱۴۰.



در روند تکوین و تعالی پیوسته هویت فردی و جمعی خود براساس نظام معیار اسلامی در راستای شکل‌گیری جامعه صالح و تحول مداوم آن برهمین مبنا نقش آفرینی کند.

۵-۳-۶-۱ هر انسان برای تأثیرگذاری در روند تکوین و تعالی پیوسته هویت فردی و جمعی خویش باید موقعیت خود و دیگران را به درستی درک کند و آن را به‌طور مداوم براساس انتخاب والتزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی بهبود بخشد.

باتوجه به این که آدمی همواره در موقعیت خاصی قرار دارد و می‌تواند همواره آن را با تکیه بر خردورزی به درستی درک کند و با اراده و عمل آگاهانه فردی و جمعی تغییر دهد، لذا آدمی باید برای تکوین و تحول پیوسته هویت فردی و جمعی خود در راستای تشکیل و تحول مداوم جامعه‌ای صالح براساس نظام معیار اسلامی - که شکوفایی فطرت، رشد همه‌جانبه استعدادهای طبیعی و تنظیم متعادل عواطف و تمایلات آدمی را نیز به همراه دارد - هم در درک درست موقعیت خویش و دیگران و هم در بهبود مداوم آن براساس انتخاب والتزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی، مؤثر باشد.

۶-۳-۶-۱ هر انسان برای درک مناسب موقعیت خود و دیگران و عمل مداوم برای بهبود آن بر اساس نظام معیار اسلامی، باید شایستگی‌های فردی و جمعی لازم را (نظیر تعقل، معرفت، ایمان، تقوا، انگیزه، توانایی و مهارت جهت انجام اعمال صالح فردی و جمعی) کسب نماید.

درک و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران، حاصل تعامل فردی و جمعی پیوسته انسان (به منزله عنصری آگاه، آزاد و فعال) با خداوند و گستره‌ای از جهان هستی در محضر حق متعال است؛ و این گونه تعامل، مقتضی معرفت فرد نسبت به خود و اعتماد به خویش که شناسنده و اصلاح کننده موقعیت است و معرفت و باور به خداوند (حقیقت برتر و رب یگانه جهان و واقعیت فراتر هر موقعیت) و کشف و برقراری نسبت عناصر موقعیت با خداوند متعال که مبدأ و مقصد هستی است؛ چه این که هر گونه عمل آدمی نیز دست کم بر مبادی خردورزی، معرفت، باور، میل و اراده متکی است و عمل شایسته جمعی نیز علاوه بر انطباق محتوای آن با نظام معیار اسلامی (=تقوا) و تکیه عامل بر ایمان (=باور به خداوند و شناخت، انتخاب والتزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی)، نیازمند تحقق اوصافی جمعی در عاملان (نظیر همراهی و تعاون با یکدیگر در مسیر خیر، توصیه مداوم یکدیگر بر حق و تحمل مشکلات، سعه صدر، پذیرش خرد جمعی و پیروی همگان از تصمیمات رهبری خردمند و عادل) حاصل می‌شود و بدیهی است که هیچ‌یک از این خصوصیات لازم برای

درک موقعیت خود و دیگران و عمل مداوم برای بهبود آن براساس نظام معیاراسلامی، در وجود انسان‌ها فعلیت ندارند و لذا باید هر انسان طی فرایندی مستمر، هدفمند و سنجیده، این گونه صفات و توانمندی‌های لازم (= شایستگی‌های فردی و جمعی) را کسب نماید.

۷-۳-۱۶ باید جمعی از افراد نسبتاً رشد یافته هر جامعه، به منظور هدایت دیگر انسان‌ها در مسیر قرب الی الله، زمینه‌های اجتماعی و هدفمند تکوین و تعالی پیوسته هویت آن‌ها را فراهم آورند تا ایشان با کسب شایستگی‌های فردی و جمعی لازم، جهت درک موقعیت خود و دیگران و عمل مداوم برای اصلاح آن بر اساس نظام معیار ربوبی، برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد آماده شوند.

با اینکه براساس ربوبیت الهی و با مشیت و تقدیر رب العالمین، در جریان تکوین هویت آدمی و هرگونه تحول در آن، اراده و عمل اختیاری هر فرد نقش اصلی را برعهده دارد، عوامل پیدا و پنهان بسیاری^۱ نیز در این روند-بطور آگاهانه و عمدی یا به صورت تکوینی (غیر عمدی و حتی ناآگاهانه)- با اذن الهی تأثیر گذارند؟^۲ لذا در این زمینه، با توجه به تعالیم دینی و با پیروی از سیره مربیان الهی و براساس سنت الهی لزوم ترکیه براسباب و علل، نمی‌توانیم از تمهید عامدانه شرایط اجتماعی مناسب برای کمک به حرکت آگاهانه و اختیاری دیگران به سوی کمال (یعنی قرب الی الله و تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد) غافل شویم. بنابراین باید، جمعی از افراد نسبتاً رشد یافته هر جامعه، زمینه‌های اجتماعی و هدفمند هدایت افراد جامعه خود را (با ایجاد مقتضیات و رفع موانع تکوین و تعالی پیوسته هویت ایشان) در راستای شکل‌گیری جامعه‌ای صالح، براساس نظام معیار دینی، فراهم آورند تا ایشان با کسب شایستگی‌های فردی و جمعی لازم جهت درک موقعیت خود و دیگران و اصلاح مداوم آن بر این اساس، برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد آماده شوند. هر چند هرگونه توفیق در این مسیر، از سویی منوط به انتخاب و اراده خود فرد و از دیگر سو در گرو اراده و مشیت الهی و در حقیقت وابسته به امداد و تأیید حضرت حق و لطف و عنایت ربوبی اوست، که مربی حقیقی آدمیان است؛ همچنان که قرآن کریم می‌فرماید:

«انک لاتهدی من احببت و لکن الله یهدی من یشاء» قصص/۵۶.

۱ از مواردی آشکار نظیر وراثت، محیط طبیعی و نحوه تغذیه گرفته تا اموری همچون لقمه حلال، شرایط معنوی والدین در هنگام انعقاد نطفه و حالات روحی مادر در دوران بارداری و شیرخوارگی یا افعالی مانند دعا و صدقه و توسل به اولیای الهی و تصرفات ولایی ایشان در وجود دیگران یا الهامات غیبی و وسوسه شیطانی، براساس تعالیم دینی تأثیر تکوینی و غیر عمدی آن‌ها بر شکل‌گیری شخصیت انسان (به صورت فی الجمله) پذیرفته شده است.

۲ البته همان طور که گذشت این تأثیر گذاری به اذن خداوند در چهارچوب سنن الهی و به صورت محدود صورت می‌گیرد و هرگز نقش آفرینی آن‌ها جای گزین انتخاب و اراده آدمی نمی‌شود.

۲- تبیین چیستی تربیت

در این قسمت، با توجه به مبانی اساسی و نکات مطرح شده در بخش باهم‌نگری، پس از تشریح واستنباط مفاهیم کلیدی به بیان تعریف برگزیده «تربیت» می‌پردازیم و سپس، ویژگی‌های این تعریف را بیان می‌نماییم. اما قبل از ورود به این بحث، نکاتی را در خصوص تعریف «تربیت» یادآور می‌شویم:

- تعریف چیستی تربیت به صورت تجویزی (بیان حقیقت تربیت آن چنان که باید باشد)، امری است متکی بر مفروضات و مبانی اساسی مورد قبول در نگرش اسلامی. لذا، تعریف برگزیده، تعریفی از تربیت بر اساس دیدگاه اسلامی (یعنی تربیت اسلامی به معنای عام) محسوب می‌شود.

- با اینکه تعریف تربیت از منظر اسلامی علی‌الاصول تمام تدابیر و تلاش‌های زمینه‌ساز تحول آگاهانه و اختیاری تمام ابعاد وجودی آدمی را در بر می‌گیرد و در این زمینه باید با عنایت به ربوبیت مطلقه الهی در خصوص انسان -که هم به شکل تکوینی و هم به صورت تشریعی انجام می‌شود- تدابیر و افعال ربوبی خدا نسبت به انسان را مهم‌ترین و بلکه کامل‌ترین مصداق تربیت آدمی بدانیم که هر نوع عمل تربیتی موفق از سوی انسان‌ها، صرفاً ذیل آن معنا می‌شود و اساساً با اذن و عنایت حضرت حق تحقق می‌یابد، لیکن موضوع تعریف تربیت، در این مجموعه (به لحاظ مقصود مدنظر از تعریف تربیت) و برحسب اصطلاح رایج^۱ تنها شامل آن دسته از تدابیر و فعالیت‌های اجتماعی هدفمندی است که از سوی انسان‌های نسبتاً رشد یافته به منظور رشد و اصلاح پایدار همه جنبه‌های فردی و جمعی وجود دیگر افراد آدمی و طبیعتاً به اشکال مختلف نسبت به مخاطبان گوناگون در طول زندگی ایشان انجام می‌شود. (بنابراین اصطلاح، تعریف مورد نظر به لحاظ صبغه انسانی و اجتماعی آن شامل تربیت الهی و حتی تدابیر و اعمال اصلاحی انسان‌های بزرگ سال نسبت به خویشان -خودسازی و تهذیب نفس- نمی‌شود)

- در این تعریف، با توجه به حیثیت اجتماعی تربیت، شمول آن نسبت به همه آحاد جامعه

۱. البته می‌توانیم با ایجاد توسعه معنایی در اصطلاح رایج و اندکی تغییر در تعریف پیشنهادی، تربیت را در معنای اعم، شامل هرگونه فرایند هدفمند زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت افراد انسانی در جهت هدایت ایشان به سوی آمادگی برای تحقق مراتب حیات طیبیه در همه ابعاد بدانیم (اعم از اینکه این فرایند توسط خداوند و یا انسان‌ها انجام شود و اعم از اینکه نسبت به خود یا دیگری باشد). در این صورت، تربیت الهی نخستین و برترین مصداق این معنای عام خواهد بود - بلکه با عنایت به مفاد لامؤثر فی الوجود الا الله، تربیت الهی تنها مصداق این تعریف محسوب می‌شود و فعالیت دیگر مربیان صرفاً در ذیل این تربیت و با اذن و اجازه تکوینی او معنا می‌یابد - همچنان که این تعریف شامل خودسازی و اصلاح نفس در مراحل بزرگ سالی نیز خواهد بود.

- اسلامی (و در این متن همه شهروندان تابع جمهوری اسلامی ایران) مدنظر است که با وجود تنوع چشم گیر فرهنگی و دینی و مذهبی، بر مبنای قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، حق دارند از تربیت شایسته براساس نظام معیار اسلامی، برخوردار باشند.
- در این تعریف کوشیده ایم تا، در عین رعایت جامعیت، به گونه ای تمایز قلمرو موضوع این تعریف را نسبت به دیگر فعالیت ها و برنامه های سودمند اجتماعی (نظیر اقدامات و طرح های سایر نهادهای اجتماعی همچون اقتصاد، سیاست، بهداشت و درمان) نشان دهیم؛ فعالیت هایی که در جامعه صالح اسلامی، علی الاصول در مسیر تحقق مراتب و ابعاد حیات طیبیه، ولی با مقاصد و خصوصیات متمایز، طراحی و انجام می شوند.
 - در تعریف تربیت، سعی شده است تا هم هدف کلی و نتیجه مورد نظر از آن (نتیجه اختصاصی، هدف کلی و اهداف تربیت) مورد ملاحظه قرار گیرد و هم به فرایند عمل تدریجی و پیوسته تربیت (مجموع تدابیر و اقدامات هدفمند برای تحقق نتایج مورد نظر) توجه شود. همان طور که در این جریان هم به نقش مربیان و هم به نقش متربیان (جنبه تعاملی تربیت) توجه نموده ایم.

۲-۱- استنباط و پردازش مفاهیم کلیدی

اینک به نظر می رسد با توجه به مباحث مدلل سه محور پیشین (خصوصاً محور سوم که عموم نکات آن را با توجه به مبانی قبلی و ترکیب منطقی آن ها با یکدیگر استنتاج نموده ایم) می توانیم مهم ترین مفاهیم کلیدی مورد نیاز را برای تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت بر اساس دیدگاه اسلامی (با تکیه بر مبانی مستدل پیش)، به این شرح استنباط و پردازش کنیم:

الف) مفاهیم کلیدی عام (گروه اول)

- **حیات طیبیه:** حیات طیبیه وضع مطلوب زندگی بشر در همه ابعاد و مراتب، بر اساس نظام معیار ربوبی است که تحقق آن باعث دستیابی به غایت زندگی یعنی قربالی الله خواهد شد. البته حیات طیبیه امری صرفاً اخروی نیست (که تنها در عالم آخرت و پس از مرگ محقق گردد) بلکه در حقیقت حاصل ارتقا و استعلای حیات طبیعی و متعارف آدمی در همین دنیا، با صبغه الهی بخشیدن به آن است که با پذیرش حاکمیت نظام معیار دینی (مبانی و ارزش های مقبول دین اسلام) بر ابعاد فردی و اجتماعی زندگی آدمی و تمام شئون مختلف آن، جلوه ای از آن (در همین دنیای فانی و محدود) قابل تحقق اند و تحقق آن به شکوفایی فطرت و رشد همه جانبه استعداد های طبیعی و تنظیم متعادل عواطف



و تمایلات و در نتیجه تکوین و تعالی پیوسته هویت افراد جامعه (در راستای شکل‌گیری و پیشرفت مداوم جامعه‌ای صالح بر اساس نظام معیار دینی در مسیر قرب الی الله) منجر می‌شود.

- **تحقق در همه مراتب:** حیات طیبه امری دارای مراتب و درجات است که نه تنها دست یابی به آن مقصود هر انسان دیندار در دنیا است، بلکه وصول به برخی مراتب مقدماتی آن نظیر تأمین متعادل نیازهای زیستی و طبیعی افراد جامعه یا رعایت بعضی از هنجارها و ارزش‌های اخلاقی مورد قبول عموم عقلا- هم مقبول و بلکه مورد تأکید فراوان همه ادیان الهی است و هم مورد درخواست هر شخص دارای عقل سلیم است. لذا می‌توان و باید دعوت همه مردم به سوی این نوع زندگانی شایسته و تدبیر و تلاش برای تحقق حیات طیبه را از این مراتب مقدماتی آغاز نمود.

تحقق در همه ابعاد فردی و جمعی (شئون مختلف زندگی)

در نگرش اسلامی حیات طیبه مفهومی یک‌پارچه و کلی اما دارای دو بُعد فردی و اجتماعی است که هر دو اصالت دارند و لذا نمی‌توان در مقام تلاش جهت تحقق حیات طیبه، هیچ یک از آن دو را به دیگری فرو کاست یا یکی را بردیگری به طور مطلق ترجیح داد.

هم چنین حیات طیبه، با عنایت به جنبه‌های مختلف زندگی انسان و استقلال نسبی آن‌ها از یکدیگر، دربردارنده شئون متعددی است که در ارتباط و تعامل با هم، این مفهوم پویا و متکامل را محقق می‌سازند و نباید از توجه مناسب به هیچ یک از این شئون غافل شد. به طور کلی می‌توان شئون گوناگون حیات طیبه را- که به نظر می‌رسد همه وجوه زندگانی شایسته آدمی در ابعاد فردی و اجتماعی را براساس نظام معیار دینی در برگیرند- به این شرح برشمرد: شأن اعتقادی، عبادی و اخلاقی؛ شأن بدنی و زیستی؛ شأن اجتماعی و سیاسی؛ شأن علمی و فناوری؛ شأن اقتصادی و حرفه‌ای و شأن هنری و زیبایی‌شناختی؛ که هر کدام جایگاه مهمی در حیات طیبه- البته با محوریت شأن اعتقادی، عبادی و اخلاقی حیات طیبه- دارند) اما نکته مهم آن است که این شئون مختلف کمابیش، هم در تحقق بعد فردی حیات طیبه و هم در دست یابی به بعد اجتماعی این نوع زندگانی، جلوه گر می‌شوند.

- **نظام معیار اسلامی:** مقصود از این نظام، مجموعه‌ای منسجم از مبانی و ارزش‌های برگرفته از منابع معتبر دین حق (=اسلام) و یا متناسب با آن هاست که پذیرش این مجموعه و رعایت عملی آن در همه ابعاد و شئون زندگی وجه تمایز اساسی حیات طیبه از زندگی رایج غیردینی (= سکولار) محسوب می‌شود. باید توجه داشت که نظام معیار اسلامی،

مشمول برسلسله مراتبی از ارزش‌ها ناظر به همه ابعاد زندگی انسان است که نه تنها همه آن‌ها به لحاظ اهمیت و اولویت تحقق در یک سطح و مرتبه نیستند، بلکه پذیرش برخی از ارزش‌های اخلاقی و اساسی این نظام معیار دینی متوقف به شناخت و انتخاب دین حق نیز نیست (زیرا عقل سالم و فطرت الهی فعال در وجود هر انسان نسبت به این گونه ارزش‌ها به طور مستقل حکم می‌کند، هر چند دین هم آن‌ها را تأیید می‌کند). البته نظام معیار اسلامی به لحاظ فردی در مصادیق انسان کامل (و در نمونه اعلایش پیامبر اکرم (ص) و ائمه معصومین (ع)) تجلی عینی و عملی می‌یابد و در بعد اجتماعی، نیز جامعه صالح اسلامی با محوریت و رهبری نظام امامت، مظهر تحقق نظام معیار اسلامی است.

● انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی: پذیرش عقائد و تعهد عملی

نسبت به ارزش‌های برآمده از دین حق (= اسلام) و سازگار با آن‌ها - که شرط اصلی تحقق حیات طیبه در همه ابعاد فردی و اجتماعی است - باید با توجه به توانایی شناخت، عقل ورزی و اختیار انسان، به شکل آگاهانه و اختیاری صورت پذیرد. البته این انتخاب و التزام، سطوح متفاوتی از اسلام و ایمان ظاهری و تسلیم عملی نسبت به ظواهر شرعی (نداشتن مخالفت ظاهری با ضوابط فقهی) تا ایمان و اعتقاد قلبی و تصمیم نسبت به رعایت احکام قطعی (واجبات و محرمات) و در مرتبه بالاتر اطمینان و یقین قلبی و تعهد به مراعات کامل همه حدود و ارزش‌های نظام معیار دینی در زندگی روزمره (از مراعات موارد شبهه ناک و احتیاط در این امور تا تقید به انجام مستحبات و ترک مکروهات در اعمال فردی و التزام و تلاش برای حاکمیت معیارهای دینی بر همه اعمال و شئون اجتماعی) را در بر می‌گیرد.

● انطباق با نظام معیار اسلامی: سازگاری همه ابعاد زندگی با ارزش‌های نظام معیار اسلامی

که در تأسی و پیروی و اطاعت از انسان کامل (پیامبر (ص) و امامان معصوم (ع) و جانشینان برحق ایشان) تجلی می‌یابد و از آن در ادبیات دینی با تعبیر "تقوا" یاد می‌شود و دارای درجاتی متفاوت است؛ برحسب میزان و حدود انطباق اعمال و اخلاق زندگی با ارزش‌های نظام معیار دینی و نیز کیفیت این سازگاری به لحاظ نوع نیت و انگیزه آن (جلب رضای الهی یا کسب منافع دنیوی - اخروی موافقت با نظام معیار دینی و یا پرهیز از عواقب دنیوی - اخروی مخالفت با آن).

● هویت: انسان با داشتن فطرت الهی، برخورداری از عواطف و تمایلات و استعداد های

طبیعی و تأثیرپذیری نسبی از عوامل محیطی و وراثتی، در اثر نوع استفاده از عقل خویش و چگونگی درک موقعیت‌های مختلف (معرفت) و نحوه مواجهه اختیاری با آن‌ها (باور، گرایش، اراده و عمل فردی و جمعی)، به تدریج واقعیتی مشخص و سیال (پویا) در



دو بُعد فردی و جمعی می‌یابد که از آن با نام «هویت» (و «شاکله» در تعبیر قرآنی) یاد می‌شود. هویت به‌طور کلی برآیند تعامل اختیاری آدمی با مجموعه‌ای از عوامل و موانع مؤثر بر وجود اوست که در قالب ترکیبی از بینش‌ها، باورها، گرایش‌ها، تصمیمات، اعمال مداوم (فردی و جمعی) و آثار تدریجی آن‌ها به تدریج در درون خود فرد شکل می‌گیرد و به همین منوال متحول می‌گردد. از این رو نتیجه هویت متمایز هر انسان در نهایت، محصول اکتساب برخی صفات و توانمندی‌ها و مهارت‌ها، توسط خود اوست و از این رو، نه تنها امری ثابت و از پیش تعیین شده نیست، بلکه بیش از هر چیز، حاصل تلاش و توفیق شخص -در پرتو اراده و عنایات الهی و البته تا حدودی متأثر از شرایط طبیعی زندگی و نظام فرهنگی، اقتصادی و سیاسی اجتماع- است. هر چند این تأثیر هرگز به آن پایه نیست که روند تکوین و تحول هویت را به صورت تابعی مطلق از وضع محیط طبیعی و اجتماعی در آورد.

● **تکوین و تعالی پیوسته؛ «هویت» انسان واقعیتی تدریجی، پویا و ناتمام است، به طوری که - در عین متأثر شدن از عوامل ماوراء طبیعی و طبیعی بیرون از اختیار (علل و زمینه‌های خارج از انتخاب آگاهانه خود فرد) - با حضور اختیاری اش در موقعیت‌های گوناگون (و متأثر از نحوه درک و تغییر آن‌ها) در طی زندگی این دنیا به تکوین و تحول می‌رسد و در حیات اخروی تداوم می‌یابد.** بنابراین تحقق و تحول هویت فردی و جمعی بیش از هر چیز به جریان منحصربه‌فرد زندگی فردی و اجتماعی هر شخص و نحوه خردورزی او و در نتیجه معرفت، باور، اراده و اعمال (فردی و جمعی) اختیاری خود او وابسته است، همچنان که تکوین و تحول هویت فردی و جمعی نیز بر اعمال و کوشش‌های افراد جامعه در آینده تأثیرات پیش‌رونده خواهد داشت. لذا هر شخص می‌تواند هویت فردی و جمعی خویش را چنان که می‌خواهد شکل دهد و آن را به طور مداوم متحول سازد. این تغییر و تحول اگر در جهت غایت حقیقی زندگی انسان (قرب الی الله) و براساس نظام معیارمتناسب با این غایت انجام شود با شکوفایی فطرت الهی و رشد همه جانبه استعدادهای طبیعی و تنظیم متعادل عواطف و امیال انسان و کسب شایستگی‌های مورد نیاز برای تحقق حیات طیبه (در بُعد فردی و اجتماعی) ملازم خواهد بود. در این صورت می‌توان از تعبیر «تکوین و تعالی پیوسته هویت براساس نظام معیار اسلامی» برای چنین روندی بهره گرفت.

● **مؤلفه‌های هویت: هویت آدمی می‌تواند و باید (در وجه مطلوب)^۱ وجهی ترکیبی داشته**

۱. هر چند، چنان که گذشت، هویت می‌تواند در وجهی غیر مطلوب (که البته در فرایند تربیت مد نظر نیست) ماهیتی از هم گسیخته، نامتعادل و یک سوویه داشته باشد و حتی غلبه خصوصیات غیرانسانی و سلطه نامحدود تمایلات طبیعی بر وجود

باشد و براساس خردورزی اش به برآیندی از شناخت و بینش، باور و گرایش، میل و کشش، اراده و انتخاب، عمل صالح فردی و جمعی مبتنی بر این مبادی و تداوم آن در گذر زمان برسد که به شکل‌گیری صفات و توانمندی‌ها و مهارت‌ها (شایستگی‌های فردی و جمعی لازم برای درک و بهبود مداوم موقعیت) و در نهایت به تکوین و تعالی هویت فردی و جمعی به صورتی یک پارچه و براساس نظام معیار ربوبی بینجامد. لذا هر چند می‌توان با تسامح از وجوه معرفتی، عاطفی، ارادی و عملی هویت سخن گفت، اما هرگز نباید با توجه به نقش محوری خردورزی در همه این وجوه و درهم تنیدگی آن‌ها با یکدیگر (در وضع مطلوب) مبنای عقلانیت را به یکی از این وجوه اختصاص داد یا تمامی هویت را به یکی از این وجوه فروکاست؛ همان طور که نباید هویت را صرفاً به جنبه فردی درک و احساس و نگرش و تجربه شخصی فرد از خویش (ناظر به مفاهیمی روان شناختی نظیر خودپنداری) یا امری وابسته به اجتماع و کاملاً سیال و نسبی (صرفاً متأثر از شرایط محیط) تقلیل دهیم و واقعیت وجودی هویت انسان (ناشی از ترکیب معرفت، باور، میل و عمل اختیاری فردی و جمعی او) را فراموش کنیم که مایه تشخیص عینی (نه ذهنی یا احساسی) هر فرد از دیگران و نیز وجه اشتراک واقعی وجود هر فرد با هستی دیگران است.

- **ابعاد و لایه‌های هویت:** به طور کلی هویت آدمی به لحاظ تأثیرپذیری از حضور فرد در موقعیت‌های مختلف و عمل فردی و جمعی هر انسان، شامل دو بعد یا جنبه فردی و جمعی می‌شود، جنبه فردی هویت به وجه شخصی و منحصر به فرد وجود هر انسان اشاره دارد و وجه جمعی هویت ناظر به وجوه مشترک شخصیت فرد با دیگران است که شامل لایه‌های متعددی (نظیر هویت انسانی، هویت دینی/مذهبی، ملی، قومی، جنسیتی، حرفه‌ای و خانوادگی) می‌شود و چنان که گذشت، همه این ابعاد و لایه‌ها باید به طور ترکیبی و یک پارچه و متعادل براساس نظام معیار اسلامی تکوین و تحول یابند.
- **جامعه صالح:** حیات طیبیه در نگرش اسلامی تنها در بُعد فردی زندگی و رابطه فردی و شخصی انسان با خداوند و نظام معیار ربوبی خلاصه نمی‌شود بلکه بُعد دیگر مهم حیات طیبیه، بعد اجتماعی این نوع زندگانی است که در مفهوم «جامعه صالح» تجلی می‌یابد. جامعه صالح در نگرش اسلامی، اجتماعی است که بر روی نمودن به خدا در حالت تسلیم و رضا استوار می‌شود نه بر روابط نژادی، خویشاوندی یا قبیله‌ای و نه روابط انتفاعی و ستمگرانه یا روابط قراردادی، که رویکرد استخدای دارد و بر منفعت‌های یک طرف یا

آدمی زاده، واقعیتی حیوانی را در باطن فرد، محقق می‌سازد که بنا بر متون دینی در قیامت آشکار خواهد شد. (چنان که قرآن در وصف چنین اشخاصی می‌فرماید: اولئك كالانعام بل هم اضل سبیلاً).



دو طرف قرارداد متکی است.

در جامعه صالح که مظهر تحقق بعد اجتماعی حیات طیبیه به شمار می آید، «پیوندها» خشونت آمیز (ناشی از ترس و تهدید و ارعاب) یا انتفاعی (ناشی از سودگرایی و استثمار یا استخدام دیگران) نیست بلکه ارتباط میان اعضای جامعه به ارزش های انسانی و اخلاقی، معرفت، محبت و اطاعت از خدا (پیروی آگاهانه و اختیاری از نظام معیار دینی) معطوف است. در چنین جامعه ای روابط ظالمانه و تعصبات نژادپرستانه طرد می شود و بر توحید ربوبی که اساس تکوین و گسترش روابط اجتماعی است تأکید می گردد.

● **شکل گیری و پیشرفت^۱ مداوم:** پذیرش توحید ربوبی، قبول ولایت خداوند و اولیای خدا و تن ندادن به سرپرستی طاغوت (حاکمیت غیر الهی) از مبادی تشکیل جامعه صالح اند و منتهای آن نیز وصول به قرب الی الله (تحقق حیات طیبیه) است، هر چند دست یابی به رفاه و قدرت (نه همچون هدف اصلی بلکه به منزله پیامدی مهم) در جامعه صالح، ممکن و ضروری است. از سوی دیگر می توان «حقیقت مداری»، «عقل گرایی»، «عدالت محوری»، «قانونمندی»، «کرامت انسان»، «مسئولیت پذیری»، «مهرورزی» و «رعایت حقوق و اخلاق انسانی» را از مؤلفه های مهم جامعه صالح^۲ دانست. بی شک التزام همیشگی افراد جامعه به این مؤلفه ها در ساختارهای اجتماعی و روابط جمعی

۱ «آن چیزی که ما به آن نیاز داریم، این است که نقشه پیشرفت کشورمان را بر اساس جهان بینی اسلام برای این انسان، انسان در منطق اسلام، فراهم و تهیه کنیم. در این نقشه پیشرفت و تحول، دیگر معنا ندارد که پیشرفت با فحشا، با غوطه خوردن در منجلاب فساد همراه باشد. معنویت، پایه اساسی این پیشرفت خواهد بود. پیشرفتی که محورش انسان است و انسانی که دارای بُعد معنوی قوی است و انسانی که علم و دنیا و ثروت و فعالیت زندگی را وسیله ای قرار می دهد برای تعالی روحی و رفتن به سوی خدای متعال، این پیشرفت با آن پیشرفت خیلی متفاوت است.» (مقام معظم رهبری در دیدار دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد در تاریخ ۸۶/۲/۲۵).

۲ «آنچه که ما در تحول، تحولی که با پیشرفت همراه است، مورد نظرمان است - که جا دارد که این جزو آرمان های ما باشد - مبارزه با فقر، مبارزه با تبعیض، مبارزه با بیماری، مبارزه با جهل، مبارزه با ناامنی، مبارزه با بی قانونی، مدیریت ها را به سطح علمی تر ارتقا دادن، رفتار شهروندان را به سطوح منضبط ارتقا دادن و انضباط اجتماعی، رشد امنیت، رشد ثروت ملی، رشد علم، رشد اقتدار ملی، رشد اخلاق و رشد عزت ملی است؛ همه این ها در این تحول و پیشرفت، به معنای صحیح دخالت دارند و ما این ها را پایه های اصلی می دانیم. در کنار این ها، عشق به معنویت و ارتباط با خدا، مهم ترین عاملی است که پیشرفت یک ملت را به معنای واقعی خودش تضمین می کند... خداپرستی، عشق به معنویت، عاطفه انسانی در هر تحولی، و عواطف و محبت در انسان ها باید تقویت بشود و در این جهت باید راه برویم. آن تحول اجتماعی یا اقتصادی ای که انسان ها را نسبت به هم بی تفاوت و بی محبت می کند، ممدوح نیست؛ مذموم است... ما تحولی می خواهیم که بین پدرها، مادرها، خانواده ها، فرزندان، دوستان و همسایگان الفت و محبت بیشتر به وجود آورد؛... محیط، محیط تراحم و تعاطف باشد؛ همه افراد جامعه نسبت به همدیگر احساس مسئولیت کنند: «کلکم راع و کلکم مسؤول عن رعیت»؛ همه شما راعی هستید؛ یعنی رعایت کننده... آن تحولی که در پیوندها و نظامات اجتماعی به یک چنین حقایقی منتهی بشود، آن پیشرفت است؛ پیشرفت مورد نظر اسلام و جمهوری اسلامی، این است» (مقام معظم رهبری در دیدار استادان و دانشجویان دانشگاه های استان سمنان در تاریخ ۸۵/۸/۱۸).

و اعمال ارتباطی، زمینه پیشرفت مداوم جامعه صالح را فراهم می‌آورد. براین اساس، مبنای اصلی تشکیل جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن را باید «انتخاب والتزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی در عرصه زندگی اجتماعی و روابط جمعی میان انسان‌ها» دانست.

● **موقعیت:** منظور از موقعیت، نسبت مشخص، پویا، قابل درک و تغییری (توسط خود و دیگران) است که حاصل تعامل پیوسته انسان - به منزله عنصری آگاه، آزاد و دارای اختیار - با خداوند و گستره‌ای از جهان هستی (خود، طبیعت و جامعه) در محضر خداوند متعال است (خدایی که حقیقت مطلق و برترین حقایق عالم، رب یگانه انسان و جهان و واقعیت اصیل محیط بر همه موجودات و موقعیت هاست؛ هرچند انسان از او غافل باشد یا به انکار این حقیقت پردازد).

● **درک و بهبود مداوم موقعیت:** تعامل فعال انسان با عناصر گوناگون موقعیت از سویی موجب تغییر مداوم مرتبه وجودی آدمی و در نتیجه تکوین و تحول پیوسته هویت فرد می‌شود و از دیگر سو، به خلق مداوم موقعیت‌های جدید می‌انجامد. البته، درک موقعیت خود و دیگران (با تکیه بر نیروی عقل انسان و اکتساب انواع علوم و معارف) و تغییر آن با عمل فردی و جمعی می‌تواند - با توجه به ویژگی آزادی و اراده انسان - به طور صحیح یا نادرست انجام شود و در جهت صعود یا سقوط آدمی باشد. اما اگر این تعامل به صورت شایسته انجام پذیرد موجب تکوین و تعالی پیوسته هویت فردی و جمعی انسان، متناسب با غایت حقیقی زندگی قرب الی الله، خواهد شد.

● در این صورت باید از «درک (درست) موقعیت خویش و دیگران و عمل مداوم برای بهبود آن» سخن گفت که مستلزم اولاً معرفت خود و اعتماد به نفس (به منزله شناسنده و اصلاح‌کننده موقعیت)، ثانیاً معرفت و باور به خداوند (حقیقت برتر فرا موقعیت) و ثالثاً کشف عناصر موقعیت و برقراری نسبت بین آن‌ها با خداوند متعال (مبدأ و مقصد هستی)^۱ است. ولی در عین حال، امکان دارد که انسان خویش را نشناسد، یعنی موقعیت واقعی خود و دیگران (نسبت با خداوند و عناصر مختلف هستی در محضر حق تعالی) را به درستی درک نکند، به لوازم این درک ملتزم نباشد یا در تغییر مناسب آن (متناسب با غایت حقیقی زندگی) تلاش شایسته به عمل نیاورد. بدیهی است در این فرض هویت انسان نیز به شکلی ناموزون و از هم گسیخته شکل خواهد گرفت و در جهت سقوط

۱. چنان که در مبانی هستی‌شناسی اشاره شد، در تعالیم اسلامی، خدا خود غایت هستی تلقی شده است و آیات فراوانی درباره هدفمندی جهان و انسان در قرآن آمده است، از جمله: بقره: ۴۶، انشقاق: ۶، مائده: ۱۸، تغابن: ۳، بقره: ۲۸۵، احقاف: ۳ و مؤمنون: ۱۱۵.

ودوری از غایت حقیقی زندگی متحول خواهد شد.

ب- مفاهیم کلیدی خاص (گروه دوم)

افزون بر مفاهیم یادشده (که به لحاظ گستردگی مفهومی، مختص تربیت نیستند) به نظر می‌رسد معدودی مفاهیم نیز باید متناسب با موضوع تربیت ساخته و پرداخته شوند، که در این قسمت به توضیح آن‌ها می‌پردازیم:

- **فرایند:** مهم‌ترین مفهوم ناظر به بیان ماهیت تربیت را، با عنایت به ضرورت مداوم آدمی در طی حیات و تأثیرپذیری این نوع ضرورت از شرایط اجتماعی، می‌توان مفهوم **فرایند** دانست. بنابراین فرایند ناظر به عمل اجتماعی مستمر، تدریجی، هدفمند (معطوف به هدایت افراد جامعه)، یک پارچه (دارای انسجام و سازواری درونی)، پویا و انعطاف‌پذیر است، که باید متناسب با مراحل تحول وجودی افراد (مخاطب و موضوع این عمل هدفمند) طراحی شود و توسط عوامل گوناگون، در قالب انواع مختلف، با پشتیبانی ارکان زندگی اجتماعی و حتی الامکان به صورت هماهنگ با دیگر عوامل اجتماعی مؤثر، صورت پذیرد.
- **تعامل:** فرایند تربیت: (عمل زمینه‌ساز تکوین و تحول اختیاری هویت انسان) را باید تعاملی (کنش و واکنشی دوسویه) بین دو قطب فعال - مربیان و متربیان - به شمار آورد که در آن، علاوه بر ایجاد مقتضیات و برداشتن موانع (امر ضروری مورد تأکید مربیان)، لازم است حضور فعال متربیان را در این حرکت و کوشش اختیاری ایشان برای استفاده مناسب از این زمینه‌سازی مورد ملاحظه قرار داد، که این امر عمل دوسویه متربیان و مربیان را برای موفقیت فرایند تربیت ایجاب می‌نماید.
- البته منظور از تعامل در این فرایند هرگز نوعی رابطه افقی و هم تراز بین دو سوی این فرایند نیست؛ بلکه در نگاه اسلامی، مربیان با متربیان از نظر تحقق (بالفعل) شایستگی‌های مورد نظر و نوع تلاش جهت تمهید مقدمات اکتساب آن‌ها، در یک سطح قرار ندارند و گام نخست و محوری در این فرایند را مربیان با فراهم آوردن شایسته مقتضیات رشد متربیان و رفع موانع آن بر می‌دارند؛ اما با عنایت به خصوصیت اراده و اختیار در آدمی، مربیان در این فرایند و وصول آن به نتایج مورد نظر، فعال ما یشاء نیستند، بلکه گام‌های ضروری و محوری دیگری در این فرایند دوسویه، باید توسط متربیان برداشته شود. البته سطح و چگونگی این «تعامل ناهم‌تراز»^۱، با توجه به میزان رشد و توانایی متربیان و نوع تربیت، متفاوت خواهد بود ولی به طور کلی «جهت‌گیری اساسی تربیت اسلامی در واقع حرکتی پویا و تدریجی است که متربیان را از وابستگی به سوی استقلال یابی ارتقایی بخشد»^۲.

۱. این تعبیر مناسب را اخیراً برخی از محققان معاصر (باقری، ۱۳۸۸) به کار برده‌اند.

۲. همان

● **مربیان**^۱: مجموعه‌ای از افراد نسبتاً رشد یافته، دلسوز و خیرخواهی که به لحاظ کسب شایستگی‌های فردی و جمعی و تحقق مراتب قابل توجهی از حیات طیبه در وجود خویش، مسئولیت سنگین کمک به هدایت دیگران و زمینه سازی برای رشد و تحول وجودی افراد دیگر را در راستای شکل‌گیری و پیشرفت مداوم جامعه صالح بر عهده گرفته اند.

● **متربیان**^۲: افرادی که مخاطبان اصلی فرایند دوسویه تربیت‌اند و از استعداد و توانایی بالقوه برای حرکت آگاهانه و اختیاری به سوی مراتب کمال برخوردارند، ولی در حال حاضر شایستگی‌های لازم را جهت درک و بهبود موقعیت خود و دیگران ندارند، لذا به راهنمایی و مساعدت دیگران در این زمینه و در راستای تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش نیازمندند.

● **زمینه‌سازی**: طراحی و اجرای مجموعه‌ای از تدابیر و اعمال هماهنگ، سنجیده و عمدی، از سوی مربیان، در قالب ایجاد مقتضیات و رفع و دفع موانع تکوین و تحول شایسته هویت متربیان راه، با توجه به لزوم حرکت اختیاری و آگاهانه متربیان، باید تنها نوعی تمهید مقدمات مناسب برای این حرکت در نظر گرفت که از سوی مربیان و متولیان فرایند تربیت، به منزله زمینه لازم (و نه شرط لازم و کافی) تشخیص داده شده‌اند. لذا، باید زمینه‌سازی^۳ را دیگر ویژگی اصلی فرایند تربیت به شمار آورد. فراهم نمودن شرایط مورد نیاز (ایجاد مقتضیات و علل و عوامل اعدادی) برای حرکت اختیاری و آگاهانه فرد و جامعه به سوی هدف مطلوب، جنبه ایجابی این گونه زمینه‌سازی است؛ چه این که زمینه‌سازی در بُعد سلبی نیز معطوف به رفع یا دفع موانع بیرونی و درونی این حرکت آگاهانه و اختیاری است. لذا لازم است این گونه زمینه سازی در هر دو جنبه ایجابی و سلبی به صورتی باشد که با اصل وجود آزادی تکوینی انسان و لزوم تحقق اختیار او در اعمال و حرکات خویش منافات پیدا نکند.

● **هدایت**: جهت‌دهی حرکت آگاهانه و اختیاری افراد جامعه است در مسیر دستیابی به هر نوع کمال شایسته‌ای که بتواند در راستای غایت زندگی انسان (قرب‌الی الله) و مراتب مختلف آن قرار گیرد. البته در نگرش اسلامی هدایت دارای دو وجه ارائه طریق (راهنمایی مقصد حرکت و نشان دادن طریق رسیدن به آن مقصد) و رساندن به مطلوب (کمک

۱. واژه مربی در این متن شامل پدران، مادران، آموزگاران، دبیران، مربیان پرورشی، مشاوران، مدرسان، استادان، مدیران و سایر افراد شاغل در نظام تربیت رسمی و عمومی می‌شود.

۲. متربیان در این متن شامل دانش‌آموزان، دانشجویان، فرزندان و تمام فراگیرانی می‌شود که به صورت رسمی و یا غیررسمی در سطوح تخصصی و عمومی توسط عوامل و نهادهای سهیم در فرایند تربیت، مخاطب قرار می‌گیرند.

۳. زیرا در اندیشه اسلامی، هر چند برای تحقق اهداف تربیت و گام نهادن همه انسان‌ها در مسیر هدایت الهی، باید برنامه‌ریزی و تلاش نمود، لیکن مشیت خدا بر آن است که آدمیان با قدم اختیاری خویش در مسیر کمال حرکت کنند.

برای حرکت آگاهانه و اختیاری در راه رسیدن به مقصد) است. چنان که در مبانی دین شناختی گذشت، فلسفه توجه به انسان کامل (پیامبر(ص) و امامان معصوم(ع)) و لزوم قبول ولایت و تأسی به ایشان، تحقق کامل این دو وجه(ارائه طریق و رساندن به مطلوب) در امر تربیت آدمی است. بنابراین در امر هدایت متریان توسط مربیان نیز می باید این هر دو جنبه مورد ملاحظه قرار گیرد.

● **آماده شدن:** تحقق همه ابعاد و مراتب حیات طیبه، بر وجود آمادگی در افراد جامعه برای انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی و کسب شایستگی های فردی و جمعی لازم جهت درک و اصلاح موقعیت خود و دیگران براین مبنا، استوار است. زمینه سازی برای تکوین و تعالی پیوسته هویت فردی و جمعی متریان، مهم ترین نقش را در این گونه آماده سازی و آماده شدن فرد و جامعه برای تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبه در همه مراتب و ابعاد برعهده دارد.

● **کسب شایستگی های لازم:** منظور از شایستگی ها مجموعه ای ترکیبی از صفات، توانمندی ها و مهارت های فردی و جمعی^۱ ناظر به همه جنبه های هویت (در ابعاد فردی و جمعی) است، که متریان در جهت درک موقعیت خود و دیگران و عمل فردی و جمعی برای بهبود مستمر آن براساس نظام معیار اسلامی، باید این گونه شایستگی ها را «کسب» کنند.

● مفهوم «کسب شایستگی»، ناظر به عمل آگاهانه و اختیاری متریان طی فرایند مستمر تربیت است که ایشان در زمینه های معرفتی، انگیزشی، ارادی و عملی فراهم شده از سوی مربیان برای تکوین و تعالی پیوسته هویت فردی و جمعی خویش در راستای شکل گیری و پیشرفت جامعه صالح انجام می دهند.

روند کسب شایستگی های فردی و جمعی در فرایند تربیت دارای این ویژگی هاست:

- موقعیت محور (شکل گیری تحت تأثیر موقعیت؛ و در تعامل با عناصر موقعیت البته برای درک و اصلاح مداوم آن براساس نظام معیار و نه صرفاً سازگاری با آن به هر شکل)
- جامع و ترکیبی (پرهیز از فروکاستن آن به حوزه دانش محض، گرایش، میل، اراده، عمل یا مهارت های عملی صرف و اجتناب از مواجهه تجزیه نگر با این وجوه)
- متربی محور (برخلاف زمینه سازی که نقش اصلی در آن برعهده مربی است)

۱. مفهوم شایستگی ها را -علاوه بر تقسیم بندی برحسب ابعاد فردی و اجتماعی زندگی- چنان که خواهیم دید می توان برحسب سطح و لزوم کسب آن ها توسط عموم افراد جامعه به دو گروه شایستگی های پایه و شایستگی های ویژه تقسیم نمود. شایستگی های پایه آن دسته از صفات، توانمندی ها و مهارت ها هستند که متریان باید آن ها را برای وصول به مرتبه ای لازم یا شایسته از آمادگی عموم افراد جامعه برای تحقق حیات طیبه کسب کنند؛ ولی شایستگی های ویژه آن گروه از صفات، توانمندی ها و مهارت هاست که در سطحی بالاتر از سطح مورد انتظار از آمادگی همگان جهت تحقق حیات طیبه است و افراد برحسب علاقه و استعداد فعلیت یافته خود و نیازهای خاص جامعه صالح آن ها را کسب می کنند.

- مداوم (توجه به روند مستمر تکوین و تعالی هویت و شکل‌گیری و پیشرفت جامعه صالح)
- آگاهانه و ارادی (متناسب با سطح رشد و آمادگی متربیان)
- تکیه بر نظام معیار اسلامی

۲-۲- تعریف تربیت

اکنون با تأمل در دو دسته مفاهیم کلیدی یادشده که از مبانی اساسی تربیت استنتاج شده و یا متناسب با موضوع تربیت ساخته و پرداخته شده اند، به نظر می‌رسد می‌توان بر اساس دیدگاه اسلامی تعریف ذیل را از تربیت ارائه نمود:

«تربیت عبارت است از فرایند تعاملی زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان، به صورتی یک پارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد». طی این حرکت هدفمند، پیوسته و تعاملی:

۱- مربیان با طراحی، سازماندهی و تدارک فرصت‌های مناسب^۱ در قالب تدابیر و اعمالی تدریجی، سنجیده، هماهنگ و یک پارچه براساس نظام معیار اسلامی می‌کوشند، تا با ایجاد مقتضیات و رفع موانع موجود و دفع موانع محتمل، زمینه‌ای را فراهم سازند که ضمن شکوفایی فطرت، رشد همه جانبه استعدادهای طبیعی و تنظیم متعادل امیال و عواطف متربیان، هویت فردی و جمعی ایشان به تدریج و به صورتی یک پارچه بر مبنای نظام معیار اسلامی شکل گیرد و به طور پیوسته تعالی یابد تا در نتیجه جامعه صالح تشکیل شود و به سوی پیشرفت همه جانبه و مداوم حرکت نماید.

۲- متربیان نیز با مشارکت فعال در این فرایند و استفاده مناسب از فرصت‌های فراهم شده توسط مربیان، شایستگی‌های فردی و جمعی لازم جهت درک و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران را بر اساس نظام معیار اسلامی، کسب می‌کنند و از این طریق آماده می‌شوند تا به طور آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه را در همه ابعاد محقق سازند.

البته این فرایند تعامل مستمر بین مربیان و متربیان، در خلأ صورت نپذیرفته است و تحقق شایسته آن (که مهم‌ترین عمل اجتماعی و زمینه ساز تحقق حیات طیبه است)، مستلزم مشارکت فعال تمامی عوامل اجتماعی سهیم و مؤثر در آن، به ویژه پشتیبانی مؤثر عناصر اصلی اجتماع و ارکان این فرایند (خانواده، دولت، رسانه و سازمان‌ها و نهادهای غیر دولتی) در دوران معاصر است.

۱. این فرصت‌ها شامل همه مواردی است که به طور ایجابی و سلبی زمینه تکوین و تحول هویت متربیان را در طول زندگی ایشان فراهم می‌آورند.

۲-۳ تبیین ویژگی‌های تعریف

به نظر می‌رسد با تأمل در تعریف ارائه شده برای فرایند تربیت و مفاهیم کلیدی آن، می‌توان نکات ذیل را از مهم‌ترین وجوه تمایز این تعریف^۱ به شمار آورد:

- **تکیه بر نظام معیار اسلامی:** مهم‌ترین ویژگی تربیت در این تعریف، اتکای همه عناصر و مؤلفه‌های آن (از هدایت و زمینه سازی جهت تکوین و تعالی هویت و نیز شکل‌گیری و پیشرفت همه جانبه جامعه صالح تا کسب شایستگی‌های فردی و جمعی و درک و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران) بر نظام معیار اسلامی است، یعنی مبانی و ارزش‌هایی که از تعالیم اسلامی گرفته شده‌اند یا با آن‌ها سازگارند. ضمناً این گونه اتکا نه تنها با استفاده مناسب از دستاوردهای اندیشه و تجربه بشری (در چهارچوب این نظام معیار) منافات ندارد بلکه برای بهره‌مندی نیز تأکید دارد.
- **توجه به مفاهیم اساسی قرآنی:** مهم‌ترین مؤلفه‌های تعریف برگزیده و مبانی و مفروضات آن، مفاهیم و تعبیری است که به‌طور صریح (مواردی نظیر هدایت، رشد، قرب الی الله، حیات طیبه و مراتب و ابعاد آن، اعتدال، فطرت، عمل، تعقل، اراده و اختیار، معرفت و صیروت) یا به صورت ضمنی (مواردی نظیر زمینه‌سازی، هویت و تکوین و تعالی آن، جامعه صالح و پیشرفت آن، درک موقعیت و بهبود مداوم آن، تکیه بر نظام معیار اسلامی و انتخاب و التزام اختیاری و آگاهانه آن، آمادگی برای تحقق حیات طیبه، استمرار و پیوستگی حرکت کمال جویانه آدمی، رشد همه جانبه استعدادهای طبیعی و تنظیم متعادل عواطف و تمایلات، کسب شایستگی‌های فردی و جمعی) از قرآن کریم و متون اسلامی در خصوص فرایند تحول وجود آدمی برگرفته شده است. لذا، معنای آن‌ها رانیز باید متناسب با مبانی و شبکه مفاهیم برآمده از تعالیم اسلامی در نظر گرفت.
- **تأکید بر تکوین و تعالی پیوسته هویت:** با وجودی که در منابع و متون اسلامی و نیز در حوزه انسان‌شناسی فلسفی و اخلاقی^۲ مفاهیمی نظیر نفس، قلب، فؤاد، شاکله، فطرت

۱. البته می‌توان با برقراری ارتباط منطقی میان مفاهیم کلیدی متخذ از مبانی اساسی تربیت، تعاریف گوناگون و نسبتاً درست دیگری را از فرایند تربیت براساس نگرش اسلامی ارائه نمود که هر کدام از آن‌ها بریک یا چند نکته یا مفهوم کلیدی از این مفاهیم تأکید داشته باشند، (همچنان که بسیاری از صاحب نظران تربیتی معاصر مساعی نسبتاً بلیغ و ارزشمندی را در این راستا انجام داده اند) ولی به نظر می‌رسد با توجه به نکات آغازین یادشده در خصوص تعریف تربیت و مقایسه تعریف فوق با سایر تعاریف ارائه شده از تربیت براساس دیدگاه اسلامی، می‌توانیم این تعریف را دارای وجوه متمایز و برجسته‌تری بدانیم.

۲. نفس در فلسفه اسلامی با رویکردهای مشائی، اشراقی و صدرایی، در نحله‌های مختلف کلام اسلامی، در اخلاق و عرفان اسلامی و در قرآن و حدیث جلوه‌های متنوعی یافته است؛ به گونه‌ای که نفس، مفهومی با تعبیر و تفاسیر متکثر جلوه‌گر شده و مسائل متنوعی نیز در اطراف آن شکل گرفته است.

و روح بسیار مورد استفاده بوده اند^۱؛ اما در این تعریف، به جای مفهوم «نفس»، مفهوم «هویت» محور فرایند تربیت قرار گرفته است. به سخن دیگر، بر خلاف علمای اخلاق که موضوع اخلاق را «نفس» تعریف کرده‌اند، در این جا «هویت متری» به منزله موضوع فرایند تربیت - در جنبه فردی و اجتماعی آن - محسوب شده است. (هرچند به واقع هویت نیز معادل مفهوم شاکله و تعبیر و تفسیر تربیتی دیگری از مفهوم نفس است)^۲. زیرا با توجه به نگرش اسلامی به انسان، می‌توانیم هدف کلی فرایند تربیت، را تکوین و تعالی پیوسته هویت فردی و جمعی آن هم از طریق درک موقعیت خویش و دیگران و عمل برای بهبود آن بر اساس انتخاب و التزام به نظام معیار اسلامی بدانیم و نقش اصلی فرایند تربیت نیز نقش‌آفرینی در این روند و زمینه‌سازی جهت هدایت افراد جامعه به مسیر تکوین و تعالی پیوسته هویت فردی و جمعی خویش باشد.

توجه به هویت و تکوین و تعالی پیوسته آن را، که به مثابه محصول فرایند تربیت است، می‌توان

۱. در قرآن کریم این مفهوم مکرر و به معانی گوناگون به کار رفته است؛ گاهی نفس به معنای «خود» استفاده شده است (بقره: ۲۰۷ و مائده: ۲۵). در برخی آیات از آن معنای «شخص» مراد شده است (بقره: ۲۸۶ و آل عمران: ۱۴۵)؛ در این معنا، ترکیبی از روح و جسم منظور شده است. در گروهی از آیات نیز به معنای «شخصیت درونی» به کار گرفته شده است (یوسف: ۵۳ و ۶۸ و شمس: ۷ و حشر: ۹) در این معنا، سه حیثیت از نفس - «اماره» (یوسف: ۵۳)، «لوامه» (قیامت: ۲) و «مطمئنه» (فجر: ۲۷) - مطرح شده است. به طور کلی، در قرآن نفس به «شخصیت» یا «خود جامع» انسان اطلاق می‌شود. (سیدمحمد خامنه‌ای، ۱۳۸۴)، البته برخی از محققان اعتقاد دارند که این مفاهیم ناظر بر حقیقت واحدی هستند. (باقری، ۱۳۸۶)

۲. دلایل این انتخاب و تاکید بر مفهوم هویت را می‌توان چنین برشمرد:

هویت از جلوه‌های نفس محسوب می‌شود که تحولات عمده آن در اختیار آدمی است؛ به بیان دیگر هویت واقعیتهای تربیتی و شخصی و عمدتاً متأثر از معرفت، انتخاب و عمل فردی و جمعی انسان است و از این منظر ارتباط وثیقی با تربیت دارد. هویت با مفهوم «شاکله» در قرآن و مفهوم «ملکه» در اخلاق قرابت معنایی دارد. شاکله در قرآن بخشی از نفس است که تحت تأثیر عمل فرد شکل می‌گیرد و لذا امری تربیتی/الحصول است و خود بر تحقق اعمال بعدی تأثیر می‌گذارد. در منابع اخلاقی نیز از مفهوم ملکه یاد می‌شود. ملکه در واقع صفت و حالت ثابت و راسخ در نفس و محصول تکرار اعمال آدمی است. یعنی انجام مکرر عمل آدمی بطور آگاهانه به شکل‌گیری ملکات اخلاقی می‌انجامد.

نفس در ادبیات دینی و اخلاقی عرفانی ما جلوه‌ی منفی نیز یافته است. تعبیری نظیر جهاد با نفس و نفسانیات که به امیال و مشتهیات معنی می‌شود، ناظر به همین جلوه‌ی منفی نفس است.

مفهوم هویت امروزه در ادبیات روان‌شناختی و جامعه‌شناختی کاربرد گسترده‌ای یافته و در ادبیات تربیتی و علمی امروز بسیار پر بسامد ظاهر شده است؛ به همین سبب، می‌تواند در ادبیات تربیتی دارای پشتوانه‌ی تجربی و علمی شود. به سخن دیگر، این مفهوم به سبب تناسب با ادبیات علمی در حوزه‌ی دانش تربیتی، تحقیق‌پذیری بیشتری نسبت به مفهوم نفس دارد.

بحث هویت‌یابی و تکوین انواع هویت (دینی، ملی، قومی، جنسی/جنسیتی، حرفه‌ای و...) و مواجهه با بحران هویت اکنون مسئله‌ی اصلی عموم جوامع معاصر در شرق و غرب است.

تأثیرپذیری روند تکوین و تغییر هویت از شرایط و عوامل اجتماعی (در عین نقش نهایی فرد در این روند) زمینه را برای توجه به صبغه اجتماعی تربیت فراهم می‌سازد.



بیان دیگری از تعبیر امام خمینی (ره) به شمار آورد که اساساً جریان تربیت را برای انسان‌سازی می‌دانستند و غایت حرکت تمام انبیای الهی و اولیای خدا را همین مهم برمی‌شمردند.^۱

البته مفهوم هویت (ویا شخصیت) پیش از این در مباحث جامعه‌شناسی و روان‌شناسی معاصر نیز مورد توجه قرار گرفته است، ولی تمایز تعریف برگزیده از هویت (از تعاریف رایج آن در روان‌شناسی و جامعه‌شناسی)، در تأکید و تصریح نسبت به سیالیت هویت و تحول پیوسته آن، ارائه تصویری مثبت و ارزش-مدار، یک‌پارچه و ترکیبی از هویت (دارای دو بعد در هم تنیده فردی و جمعی و برآیند معرفت، باور، میل، اراده و عمل فردی و جمعی مداوم براساس تعقل)، تأکید بر بعد وجودشناختی هویت علاوه بر بعد روان‌شناختی و جامعه‌شناختی آن، ارتباط دادن روند شایسته‌تکوین و تحول هویت با مفهوم اسلامی فطرت و شکوفایی آن و غایت زندگی، تأثیرپذیری نسبی روند تحول هویت از شرایط اجتماعی، در عین تأکید بر حضور فعال انسان در موقعیت و نقش اساسی خود فرد، در روند تکوین مؤلفه‌های اصلی هویت (معرفت، باور، اراده و عمل فردی و جمعی) و تحول مداوم آن است.

● **تأکید بر درک و آگاهی:** آگاهانه بودن، ویژگی مهم هرگونه تکاپوی تربیتی است. نقش عنصر بینش و آگاهی در عموم تحولات آدمی (به جز برخی تحولات جسمانی) کاملاً هویداست. لذا، ارزش تحولات تربیتی به آگاهانه بودن آن‌هاست. این نکته حکایت از آن دارد که لازمه هرگونه تحول مثبت در حیثیت‌های وجودی انسان، تحقق آگاهی و بینش و تکیه بر خردورزی و معرفت آدمی است.

● **توجه به عنصر آزادی و اختیار:** ویژگی دیگر هر تکاپوی ارزشمند تربیتی، آزادانه و اختیاری بودن آن است. آزادی ویژگی اساسی و ذاتی انسان است. براین اساس، با وجود آن‌که تکوین و تعالی هویت در فضای اجتماعی و تحت تأثیر عواملی نظیر خانواده، دولت و نهادهای غیر دولتی رخ می‌دهد، لیکن عامل نهایی در این روند، اراده آزاد و اختیار مسبوق به آگاهی آدمی است.

● به بیان دیگر، از آن‌جا که آدمی استعداد صعود به اعلیٰ علیین و سقوط به اسفل السافلین را دارد، جریان تکوین و تحول هویت نیز می‌تواند در جهت صعود و سقوط قرار گیرد. لذا نامتعیین بودن سرنوشت آدمی و آزادی ذاتی او، امکان سقوط و صعود در هر زمان را در روند تکوین و تحول هویت برای هر فرد مهیا ساخته است. از این‌رو، جریان تربیت باید علی‌الاصول به شکل اختیاری ظهور نماید. زیرا بدون وجود این عنصر شاخص، عمل تربیتی از اعمال دیگر متمایز نخواهد شد. بنابراین، هرگونه فعالیت تربیتی باید یا چنین شاخصه‌ای را در خود داشته باشد یا این‌که در راستای تحقق آن صورت پذیرد. از

این‌رو، بهره‌مندی از روش‌هایی مانند تحمیل، تقلید، تلقین و عادت دادن تنها در مراحل آغازین تربیت و با ملاحظه محدودیت‌های گریزناپذیر متربیان مجاز است و لذا، باید در جهت افزایش نقش اختیار مربی در اعمال خود، متناسب با مراحل رشد وی، از آن‌ها با سرعتی مناسب گذر نمود.

- **همه‌جانبه‌نگری:** انسان موجودی چند بعدی و در عین حال، یک‌پارچه و واحد است. تکاپو و تعالی وجودی آدمی مستلزم تحول در تمامی ابعاد وجودی اوست. بنابراین، در تعریف برگزیده، تکوین و تعالی تمام جنبه‌های هویت آدمی (ملازم با شکوفایی فطرت و رشد همه‌جانبه استعدادهای طبیعی)، شکل‌گیری و پیشرفت مداوم جامعه صالح و توجه به همه شئون حیات طیبیه در ابعاد فردی و جمعی به منزله مقاصد مکرر در جهت تحقق «غایت تربیت» به شکل همه‌جانبه منظور شده است.

- **اعتدال و توازن:** یکی از مشخصات بارز اندیشه و عمل اسلامی اعتدال و پرهیز از افراط و تفریط در همه امور و شئون فردی و اجتماعی است. بنابراین، در ذیل تعریف تربیت، توجه به رشد هماهنگ و متوازن همه جنبه‌های وجود آدمی و تنظیم متعادل عواطف و تمایلات او (متناسب با نقش آن‌ها در تکوین و تعالی هویت و افراط و تفریط نداشتن در توجه به برخی از جنبه‌های وجودی مربی) ملاحظه شده است. چه اینکه تعبیر قرآنی «امت وسط» نیز ناظر به این ویژگی جامعه صالح و احاد آن است. لذا در این تعریف از برخی آموزه‌های یک سونگرانه رایج و لوازم آن‌ها (نظیر تأکید بر مربی محوری در برابر مربی مداری، اصالت جامعه در برابر اصالت فرد، دنیاگرایی در برابر آخرت‌گرایی) پرهیز شده است.
- **توجه به شکوفایی فطرت هم‌سو با رشد استعدادها و تنظیم متعادل امیال و عواطف:** زمینه‌سازی برای تغییرات بالنده و نسبتاً پایدار در ابعاد وجودی انسان‌ها، بدون توجه متعادل به چگونگی تکوین و تحول وجود ایشان، امری نامعقول است. لزوم توجه متعادل به طبیعت و فطرت در فرایند تربیت، به معنای این است که در این فرایند، باید به هر دو دسته از خصوصیات (نوعی و فردی) طبیعی و فطری انسان اهمیت داد. در این صورت، هم از جنبه طبیعی، ویژگی‌های مشترک و تفاوت‌های فردی مربوط به واقعیت فعلیت یافته آدمی مورد توجه قرار می‌گیرد و هم از جنبه فطری، بینش و گرایش اولیه عموم انسان‌ها نسبت به خداوند و امور معنوی لحاظ می‌گردد. چنان‌که فرایند تکوین و تعالی هویت نیز، هم بر شکوفایی فطرت الهی (در واقع هسته یا بنیاد مرکزی هویت) و هم بر پرورش همه جنبه استعدادهای طبیعی و تنظیم متعادل امیال و عواطف انسان استوار است.
- **توجه به ایجاد آمادگی برای حیات طیبیه:** تربیت در معنای برگزیده، بر محور حیات



- طبیّه (زندگی شایسته براساس نظام معیاراسلامی) و آمادگی برای تحقق مراتب آن در همه ابعاد مبتنی است. از آن جا که در نگرش اسلامی، واقعیت بخشیدن به مراتب حیات طبیّه در همه ابعاد زندگی دنیایی، مقدمه لازم برای تحصیل سعادت جاوید (حیات اخروی همراه با آسایش و رفاه و لذت) در جهت قرب الی الله است^۱، فرایند تربیت با زمینه سازی تکوین و تعالی پیوسته هویت، مهم ترین نقش را در آماده سازی افراد جامعه برای تحقق مراتب زندگی شایسته اسلامی در همه ابعاد ایفا می نماید، همچنان که از این طریق با بستر سازی برای شکل گیری جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن، یکی از مهم ترین مقدمات لازم را برای تحقق حیات طبیّه در بعد اجتماعی آن نیز فراهم می کند. از این رو، فرایند تربیت در متن زندگی و در مسیر تکاپوی انسان برای نیل به زندگی متعالی و پایدار صورت می پذیرد.
- **تأکید بر حیث اجتماعی تربیت:** نهاد تربیت، یگانه عامل گسترش و تعالی مداوم ظرفیت های وجودی افراد جامعه و بسط و اعتلای تجارب متراکم بشری است،^۲ می تواند در پیشرفت همه جانبه و پایدار جامعه براساس ارزش های اصیل دینی و بومی نقشی اساسی و بنیادین داشته باشد. در این تعریف، ضمن توجه داشتن به نقش فرد، اساساً تربیت عمل اجتماعی هدفمندی تلقی می شود که در آن زمینه سازی برای هدایت همه افراد جامعه از طریق برقراری رابطه تعاملی بین مربیان و متربیان، علاوه بر حصول وضع مطلوب برای متربیان و غایت و اهداف فردی و اجتماعی ایشان در راستای تحقق غرض معین دیگری - یعنی شکل گیری جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن - توسط نظام اجتماعی صورت می پذیرد، که جنبه اجتماعی فرایند تربیت به شمار می آید.
 - مهم ترین مظاهر توجه به جنبه اجتماعی تربیت در تعریف برگزیده عبارت اند از: توجه به ابعاد جمعی هویت و بعد اجتماعی حیات طبیّه (شکل گیری جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن)، تأکید بر لزوم کسب شایستگی های جمعی توسط متربیان (علاوه بر شایستگی های فردی ایشان)، توجه به نقش عوامل و نهادهای سهیم و مؤثر اجتماعی در فرایند تربیت؛ همچنان که در تبیین چرایی تربیت نیز به نتیجه اجتماعی تربیت، رشد و تعالی ظرفیت های وجودی افراد جامعه (سرمایه انسانی جامعه) و گسترش و ارتقای تجارب متراکم بشری (سرمایه فرهنگی، معنوی و اجتماعی جامعه) توجه شده و نیز به برخی از کارکردهای

۱. رسول اکرم (ص): «الدنیا مزرعة الآخرة» و امام علی (ع): «اعمل لدنیاک کانک تعیش ابداً و اعمل لآخرتک کانک تموت غداً».

۲. این تجارب بشری مورد نیاز برای پیشرفت همه جانبه و پایدار جامعه در: ۱. مجموعه باورها، نگرش ها و هنجارهای مقبول افراد جامعه، ۲. انواع دانش، هنر و فناوری محصول خرد جمعی و ۳. ارزش های نهادینه حاکم بر روابط فردی، مدنی و اجتماعی تجلی یافته اند.

اجتماعی تربیت که عبارت‌اند از: گسترش عدالت‌خواهی و بسط سایر ارزش‌های اساسی اجتماع (جامعه‌پذیری در معنای تعالی جویانه‌آن)، پذیرش نظام سیاسی حق (حاکمیت اسلامی) و مشارکت در تثبیت و تعالی پیوسته‌آن، تقویت امنیت ملی، گسترش وحدت ملی و یگانگی اجتماعی، توجه نموده ایم که همه‌آن‌ها از جمله مصادیق تحقق ابعاد اجتماعی حیات طيبة هستند.

● **توجه به چالش‌های فعلی و تحولات آینده:** در تعریف برگزیده سعی شده تا برای پاسخ‌گویی به شرایط چالش‌انگیز فعلی و تحولات در پیش روی جوامع معاصر (مواردی نظیر سکولاریزم و روند عرفی شدن جوامع معاصر، بحران هویت و اخلاق و معنویت، چالش عقلانیت مدرن در برابر سنت‌ها و ارزش‌های دینی، کم رنگ شدن نقش خانواده در فرایند تربیت، کثرت گرایی و نسبی گرایی افراطی در برابر جزم اندیشی و مطلق انگاری همه‌امور، جهانی سازی یا جهانی شدن و انقلاب ارتباطات)، حاکمیت نگرش تفکیکی و تجزیه نگر به زندگی و شخصیت انسان، بر عناصری نظیر دین‌مداری و حرکت در چهارچوب نظام معیار اسلامی، تکوین یک پارچه هویت فردی و جمعی و نقش اصلی خود فرد در تکوین و تعالی پیوسته‌آن، تعامل بین مربیان و متریان، کسب شایستگی‌های لازم جهت درک موقعیت و عمل فردی و جمعی برای بهبود مداوم آن، تحقق حیات طيبة و همه‌ابعاد و مراتب آن، نقش آگاهی و تعقل و اختیار در انتخاب نظام معیار دینی و التزام به آن، نقش خانواده، رسانه و سازمان‌ها و نهادهای غیر دولتی در کنار دولت به مثابه ارکان تربیت، تأکید گردد.

● **یک پارچگی:** فرایند تربیت در واقع امری واحد و یک پارچه و دربردارنده و جامع تمام اجزا و عناصر مرتبط با فرایند زمینه‌سازی برای تحول آگاهانه و اختیاری آدمی در همه‌ابعاد فردی و اجتماعی هویت است. بدیهی است که هریک از فرایندهای زیرمجموعه این عنوان جامع، نمی‌توانند در عرض آن مطرح یا به منزله رقیب آن تلقی شوند. لذا آن‌چه باید رخ دهد، همانا تربیت است؛ با زمینه‌های گوناگون و توسط ابزارها و روش‌های متفاوت.^۱ البته این نگرش یک پارچه و کل نگر به فرایند تربیت، مقتضی تحولی اساسی (فراتر از تغییر در نام و عنوان نامناسب این فرایند) در روند تجزیه گرا و بخشی نگر رایج در زمینه سیاست گذاری و برنامه‌ریزی انواع تدابیر و اقدامات تربیتی است.

۱. لذا نباید تنها برخی از این زمینه‌ها را مصداق جریان عام تربیت دانست و بعضی دیگر را در مقابل آن قرار داد. بنابراین داشتن نگاه تفکیکی به این فرایند واحد و تقسیم آن به دو بخش متمایز مانند «آموزش» و «پرورش» یا «تعلیم» و «تربیت» مشکلات نظری و عملی فراوانی را پیش می‌آورد. همان طور که تلقی «تعلیم» به مفهوم امری فارغ از ارزش و نیازمند ضمیمه شدن مفهومی ارزشی به آن، یا تصور «تربیت» به مفهوم موضوعی صرفاً ارزشی و اخلاقی، محل تأمل جدی است.



براین اساس، «تربیت» را باید عملی جامع و یک پارچه، تدریجی، هماهنگ، فراگیر و همیشگی (مادام العمر) و مشتمل بر تمام فرآیندهای زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانه آدمی دانست که به صورت امری واحد، با تکوین و تعالی پیوسته و یک پارچه تمام ابعاد فردی و اجتماعی وجود انسان، به منزله یک کل، سر و کار دارد.^۱

۱ البته چنان که قبلاً اشاره شده توجه به معنای جامع «تربیت» و انتقاد از به کار بردن لفظ مرکب «تعلیم و تربیت» به جای آن، در آثار محققان معاصر پیشینه دارد. به نظر برخی محققان، «با وضع این اصطلاح دوگانه در دوران اخیر، در برابر واژه Education، خواسته‌اند این تصور را که مدرسه تنها جای تعلیم است، از اذهان عمومی بزدایند. با این همه، به کار بردن اصطلاح تعلیم و تربیت خالی از نارسایی نیست و می‌تواند بر خلاف انتظار، گمراه کننده باشد؛ به این معنا که ممکن است با توجه به ساختمان صوری لفظ، تصور شود این مفهوم واحد از دو مقوله جداگانه تعلیم و تربیت تشکیل شده است که البته این برداشت نادرست است» (کاردان، اعرافی و دیگران، ۱۳۷۲، ص ۹-۳۳۸). به نظر دکتر عیسی ابراهیم‌زاده «کاربرد این اصطلاح مرکب، در مقام عمل نیز باعث اشکالات عمده‌ای در تربیت انسان‌ها می‌شود... زیرا هیچ تربیتی نیست که بعد شناختی نداشته باشد و در نتیجه شامل تعلیم نشود؛ بنابراین نیازی به لفظ مرکب فوق نیست و ما ترجیح داده‌ایم که برای رفع هرگونه شبهه دوگانگی وجود انسان و نیز دوگانگی عمل تربیت از همان کلمه واحد و پرمعنای تربیت که از جامعیت مطلوب نیز برخوردار است، استفاده کنیم» (۱۳۸۱، ص ۳۹ و ۴۰). هم‌چنین دکتر خسرو باقری با در نظر گرفتن مفهوم گسترده ربوبی شدن برای تربیت در دیدگاه اسلامی، بر این باور است که در این مفهوم جامع و گسترده، تعلیم در کنار تربیت قرار ندارد؛ بلکه در ضمن و زیر مجموعه آن است؛ هرچند این موضوع را مانع از آن نمی‌داند که در سطحی فروتر، تعلیم در کنار امور دیگری چون تزکیه (البته با تفاوتی نسبی و به صورت طیفی) قرار گیرد و البته در این صورت، در تعلیم، جنبه دانشی وجه غالب را می‌سازد و در تزکیه، جنبه اخلاقی» (۱۳۸۰، ص ۱۱۲).

۳. تبیین چرایی تربیت

بحث چرایی تربیت ناظر به بیان فلسفه وجودی این فرایند (وجوه اهمیت و لزوم تربیت و جایگاه آن در اجتماع) و نیز تبیین غایت و نتیجه اختصاصی، هدف کلی و اهداف فرایند تربیت است.

۳-۱. اهمیت و ضرورت تربیت

تداوم و پیشرفت هستی خود، به شکلی متعالی و پایدار، خواست حقیقی هر انسانی است که همه آدمیان شهوداً به آن واقفاند. به سبب همین خواست، آدمی پیوسته در تکاپوی پیشرفت هستی خود است و فرایند تربیت در واقع تلاشی اجتماعی برای تسهیل و جهت‌دهی این تکاپوست که از طریق آن حیات انسانی تداوم و تکامل پیدا می‌نماید. لذا، توجه به چگونگی هستی انسانی، ضرورت تربیت را آشکار می‌سازد. با این وجود، ضرورت تربیت و اهمیت آن، از چند جهت قابل تبیین است:

- هستی انسانی، امری در حال شدن است و به ویژه هرگونه کمال ارزشی او متأخر از اصل وجودش رخ می‌دهد. درواقع تربیت، بخشی از جریان ربوبی آفرینش آدمیان و تلاشی است مقدس برای تحقق هدف آفرینش انسان (همان کمال مطلوب آدمی یعنی قرب الی الله در دیدگاه دینی) که در ساختن و پرداختن بخش ناتمام هستی انسان‌ها تأثیر می‌گذارد. در این راستا تربیت از یک سو، از طریق شناسایی منابع هستی‌بخش وجود آدمی و کمک به شناخت و توسعه و به‌کارگیری شیوه‌های دستیابی به آن‌ها و از سوی دیگر، با شناخت منابع هستی‌زدا در زندگی انسان و معرفی و تسهیل سازوکارهای پرهیز از آن‌ها، به تداوم و تکامل هستی انسانی مدد می‌رساند.

- هر چند که فطرت الهی انسان، سرمایه اصلی حرکت او به سوی کمال است، ولی چنان‌که گذشت، فطرت امری نیست که به‌طور خودکار فعلیت یابد؛ لذا باید جریانی اجتماعی، زمینه بروز و ظهور مناسب فطرت را فراهم سازد تا این سرمایه با حرکت اختیاری خود فرد شکوفا گردد و الا ممکن است به سبب تأثیرپذیری از عوامل بیرونی^۱ یا با سوء اختیار فرد در استفاده ناشایست از استعدادهای طبیعی و پیروی از عواطف و تمایلات طغیانگر، این فطرت پاک هرگز مجال بروز و شکوفایی نیابد.

- فلسفه وجودی دین ناشی از، نیاز بشر به هدایت است. پس از ارسال پیامبران الهی و انزال کتب و شرایع ناظر به معرفی و تبلیغ دین حق، همان طور که رهبران الهی، این نخستین مربیان انسان، نقش تربیتی خود را در راستای هدایت مخاطبان خویش به خوبی

۱. همچنان که در روایت مشهور نبوی برنقش والدین آلوده به شرک در انحراف فرزندان از فطرت توحیدی اشاره شده است «کل مولود یولد علی الفطرة وانما ابواه یهودانه و ینصرانه و یمجسانه».

ایفا نموده اند، لاجرم در تداوم این حرکت، باید برنامه جامعی برای سامان دهی عوامل اجتماعی و ایجاد زمینه های مناسب، جهت هدایت آحاد مردم به سوی اهداف دین حق و بر اساس نظام معیار دین حق، طراحی گردد. تربیت می تواند و باید متکفل ارائه چنین برنامه ای در راستای هدایت افراد جامعه برای انتخاب آگاهانه و اختیاری نظام معیار ربوبی (مبانی و ارزش های مبتنی بر دین حق یا سازگار با آن ها) و انطباق شئون مختلف زندگی با این نظام معیار باشد.

● آدمی موجودی است در معرض انواع مخاطرات و تهدیدهای درونی و برونی؛ لذا برای کمک به او در رویارویی مناسب با خطراتی نظیر وسوسه شیطان و پیروان او، غلبه هوای نفس امّاره، عوامل ناشایست محیطی (طاغوت و حکومت های ظالم، مفسدان و مروجان فحشا و منکر و...) باید جریانی اجتماعی از بیرون و توسط خیرخواهان جامعه، هم سو با جریان هدایت الهی دین و عوامل اصلی آن کمک های فکری و عاطفی لازم را به این موجود در معرض انواع خطر و تهدید سامان دهد و با فراهم آوردن زمینه مساعد (از جمله تمهید محیط نسبتاً سالم و تا حدودی پیراسته از موانع تحول و رشد و در اختیار قرار گذاردن اشخاصی نسبتاً رشد یافته و در نقش راهنمای دلسوز و خیرخواه) او را در حرکت اختیاری و آگاهانه به سوی کمال شایسته یاری دهد.

● انسان موجودی آزاد و مختار است و به اقتضای این آزادی حق انتخاب و اختیار دارد. تحقق اختیار در معنی حقیقی آن - یعنی گزینش خیرات و اجتناب از شرور - نیز در گرو گزینش احسن و التزام به نظام معیاری مناسب با غایت شایسته زندگی است. بنابراین، تربیت که جزء ناگزیر و لاینفک زیست انسانی به شمار می رود، بهترین طریق کمک به گزینش احسن و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار مطلوب، برای جهت دهی به واقعیت گریزناپذیر آزادی تکوینی بشر در راستای تحقق کمال شایسته آدمی است.

● در جریان تحول و توسعه وجودی آدمی، هویت و تشخیص فرد رقم می خورد. چنان که گذشت، هویت انسانی برخلاف ماهیت موجودات دیگر امری نامتعیّن، انعطاف پذیر و ناتمام است، به طوری که تکوین و تعالی آن در جریان حیات صورت می گیرد و با حرکت آزادانه و آگاهانه او تشدید می یابد. لذا، آدمیان اگرچه مبنای هویتی مشترکی (در قالب فطرت الهی و طبیعت) دارند، اما در عین حال در جریان زندگی و حضور در اجتماع، ضمن تعامل مؤثر با عوامل طبیعی و محیطی، در نهایت با اراده و تلاش شخصی، هویت و تشخیص مستقلی می یابند. فرایند تربیت با تقویت سهم اراده و کوشش فردی انسان در روند تکوین و تحول هویت خود، در گسترش حیات انسانی و بسط آزادی فرد از تأثیر عوامل محیطی و وراثتی (تقویت

- فرایند هویت یابی شخصی در برابر روندهای اجتماعی هویت سازی) نقش اساسی دارد.
- شکل گیری هویت انسان، به مثابه موجودی ناگزیر از حضور در اجتماع، به ناچار متأثر از شرایط و محیطی است که در آن زندگی می کند. لذا، تحقق حرکت استکمالی آدمی (شناخت و دستیابی به عوامل هستی بخش و پرهیز از عوامل هستی زدا)^۱ نیازمند آن است که تربیت جریانی اجتماعی، با تنظیم سنجیده زمینه های این حرکت متعالی و سامان دهی شرایط و محیط اجتماعی، برای هدایت انسان در این مسیر حداکثر کمک ممکن را انجام دهد.
 - میل طبیعی عموم آدمیان به بقا و توسعه وجود خویش به شکل آرمانی در طول زمان، مقتضی تلاش برای پرورش نسل آینده بر انگاره انسانی آرمانی (دست کم بهتر از افراد موجود و نه مثل آنها) است. جریان تربیت در جوامع بشری ناظر به ارضای این میل طبیعی و خداداد است.
 - پیشرفت همه جانبه و پایدار هر جامعه، نیازمند وجود انسان های مؤمن، متعهد، خلاق، کارآمد، منضبط، دارای انگیزه، امیدوار، فعال و درستکاری است که در حرکت جامعه به سوی پیشرفت مورد نظر نقش اساسی را ایفا می نمایند.^۲ بدون شک، فرایند تربیت در همه انواع آن یگانه سازوکار مطمئنی است که با تمهید رشد همه جانبه استعدادها و تنظیم متعادل عواطف افراد جامعه و راهنمایی ایشان به سوی تکوین و تعالی پیوسته هویت خود براساس نظام معیار مقبول جامعه، این حرکت دشوار، حیاتی و گریزناپذیر را به سرانجام خواهد رساند.
 - هر جامعه، در جهت بقا و پیشرفت پایدار خود در طول زمان، باید سازوکارهای مناسب را برای انتقال، تداوم و تعالی فرهنگ (= مجموعه معارف، ارزش ها و دیگر نتایج تجارب جمعی متراکم و مشترک) خود نیز فراهم نماید. فرایند تربیت با فراهم آوردن زمینه پذیرش و گرایش آگاهانه و آزادانه افراد جامعه، به ویژه نسل فردا، نسبت به فرهنگ اجتماع و تلاش برای اصلاح و توسعه مداوم آن، از زمره مهم ترین این سازوکارها به شمار می آید.

۳-۲. جایگاه تربیت

انسان ها برای تحقق زندگی سعادت مند و همراه آسایش و آرامش و به دور از عوامل آسیب زا

۱. به نظر می رسد تعبیر تقوا در معنای وسیع آن (در ادبیات دینی) ناظر به چنین مفهومی است.

۲. «وقتی شما قشر جوان را پرورش می دهید، در واقع نیروی انسانی کشور را تربیت می کنید. هیچ کشوری بدون برخورداری از نیروی انسانی کارآمد، عالم، عاقل و متعهد، قادر نیست به پیشرفت نائل شود؛ ولو منابع زیرزمینی و ثروت های گوناگون داشته باشد. ثروت اصلی برای هر ملتی، نیروی انسانی است. شما این ثروت را از حالت بالقوه به بالفعل در می آورید؛ ببینید چقدر این کار حائز اهمیت است» (مقام معظم رهبری در دیدار جمعی از مدیران و مسئولان وزارت آموزش و پرورش در تاریخ ۸۱/۴/۲۶).



(=حیات طیبه)، به طراحی نهادهای گوناگونی متوسل می‌شوند که هر یک از آن‌ها پایه‌ای لازم را از بنای اجتماع انسانی تشکیل می‌دهند. اما نقش تربیت در دستیابی آگاهانه و آزادانه انسان به هستی متعالی و جاودانه، مقام و جایگاه آن را تا بنیاد اجتماع بالا می‌برد و آن را به مثابه فلسفه وجودی دیگر نهادهای اجتماعی جلوه‌گر می‌سازد. همان‌طور که معرفی تربیت در راستای رسالت اصلی انبیا و مأموریت نخستین ادیان الهی سبب می‌شود در برقراری نظم اجتماعی بالاترین رتبه را داشته باشد. بر این اساس، تربیت فرایندی فراگیر و شامل، جهت‌دهنده و اساس دیگر نهادهای اجتماعی محسوب می‌شود.

بنابراین، بی‌تردید موفقیت سایر نهادهای اجتماعی در کارکرد اصلی خود، در راستای دستیابی به حیات طیبه نیز، مستلزم کمک فرایند تربیت به آن‌هاست.

لذا، از حیث اجتماعی، تمامی نهادهای اجتماع برای تداوم و فراهم نمودن لوازم و زمینه‌های حیات طیبه انسان به فرایند تربیت نیازمندند؛ زیرا این فرایند با گسترش و تعالی مداوم ظرفیت‌های وجودی افراد و بسط و اعتلای تجارب متراکم اجتماعی و در نتیجه با ایجاد آمادگی در افراد جامعه جهت تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، نقش اصلی را در تعالی بخشیدن به کیفیت حیات فردی و اجتماعی برعهده دارد.

پس، تربیت، محور اساسی ارتقای حیات آدمی است و در نتیجه، باید مصالح تربیتی در تمام تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌های اجتماعی، مورد تأکید قرار گیرد و کمک به فرایند تربیت، مهم‌ترین معیار در سیاست‌گذاری‌ها و تعیین اولویت‌های اجتماعی محسوب گردد.

۳-۳. غایت، نتیجه و هدف کلی تربیت

از آن‌جا که غایت تربیت در راستای غایت زندگی است، ابتدا به بحث غایت زندگی آدمی می‌پردازیم و سپس بر اساس آن، غایت تربیت را بررسی می‌نماییم.

۳-۳-۱. غایت زندگی انسان

غایت هستی خداوند است و تمامی اجزا و عناصر هستی، که از هدایت تکوینی او بهره می‌برند، به سوی مقصود و غایت هستی، یعنی خداوند در حرکت‌اند و انسان، به منزله موجودی آزاد و دارای اختیار، از این امکان و فرصت برخوردار است تا به سوی غایت هستی حرکتی اختیاری و آگاهانه داشته باشد که هدایت تشریعی خداوند (ویژه انسان و برخی دیگر از موجودات مختار عالم) ناظر به جهت‌دهی این حرکت آگاهانه و اختیاری (در راستای تحقق کمال ارزشی انسان و رسیدن به

غایت هستی؛ یعنی قرب الی الله و بالیدن و حرکت به سوی خدا) است.

اما چنان که گذشت، نیل آدمیان به قرب الی الله، مستلزم تحقق اختیاری نوعی زندگانی شایسته انسان بر اساس نظام معیار دینی است که «حیات طیبه» نام دارد. حیات طیبه، وضعیت مطلوبی از زندگانی است که در آن انسان‌ها با عنایت به شناخت و پذیرش خداوند (که غایت هستی و انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار دینی است)، نسبت به جذب عوامل هستی‌زا و دفع عوامل هستی‌زدا برای دستیابی به آسایش و نیک‌بختی جاودانه اقدام می‌نمایند.

از این منظر، به راستی آن‌چه بشر در زندگی روزمره اش از قبیل مدنیت، علم و فناوری (برای تداوم هستی خود فراهم آورد تنها در جهت تحقق مراتب حیات طیبه اوست و در همه ابعاد، معنا و ارزش حقیقی می‌یابد. بنابراین در نگرش اسلامی، سازمان‌دهی تمامی نهادهای اجتماعی، اعم از سیاست، اقتصاد، فرهنگ، بهداشت و تمامی اعمال فردی و اجتماعی، باید در راستای تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد صورت پذیرد. لذا، در تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، تمام افراد و نهادهای جامعه اسلامی متناسب با ظرفیت‌ها و تأثیرات خود مسئولیت دارند و باید در مشارکتی همدلانه و هماهنگ فعالیت کنند.

براین اساس، می‌توان گفت که از منظر اسلامی، تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، غایت مشترک تمامی نهادها و عوامل اجتماعی و مقصود نهایی همه فعالیت‌های فردی و جمعی برای حرکت در مسیر کمال شایسته انسان (قرب الی الله) است.

۲-۳-۳. نتیجه تربیت

در مسیر وصول جامعه اسلامی به قرب الی الله (غایت زندگی انسان)، لازم است که زمینه هدایت افراد جامعه در جهت تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد فراهم آید. لذا، جامعه اسلامی برای رسیدن به این مقصود از فرایند تربیت کمک می‌گیرد تا افراد جامعه (به مثابه یک مجموعه انسانی هدفمند و پویا) اختیاری و آگاهانه برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد آماده شوند.

براین اساس، نتیجه^۱ فرایند تربیت، آماده شدن افراد جامعه برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، در مسیر قرب الی الله است.

البته، در صورت توفیق فرایند تربیت و تحقق این نتیجه ارزشمند - یعنی آماده شدن افراد جامعه برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد - شمار قابل توجهی از افراد جامعه اسلامی مهیای وصول به حیات طیبه در همه مراتب و ابعاد می‌شوند و افزون بر تحقق این امر مهم برای افراد جامعه، جامعه هم از وضع موجود خود به جامعه‌ای صالح، هماهنگ و آماده برای تحقق تدریجی

۱. منظور از نتیجه جریان تربیت، پیامد نهایی و نتیجه پایانی است که به‌طور ویژه از فرایند تربیت (البته در جهت غایت مشترک همه فعالیت‌ها و اقدامات نهادهای مختلف جامعه اسلامی) مورد انتظار است.



حیات طیبه در جنبه‌های گوناگون و مهیای حرکت جمعی آگاهانه و اختیاری در مسیر قرب الی الله، متحول خواهد شد.

لذا دو پیامد اجتماعی بس گران‌قدر فرایند تربیت برای جامعه عبارت‌اند از:

۱. گسترش و تعالی مداوم ظرفیت وجودی آحاد جامعه در ابعاد مختلف^۱
 ۲. بسط و اعتلای مجموعه باورها، نگرش‌ها و هنجارهای مقبول افراد جامعه که در باورها، عقاید، آداب، سنن، قوانین و ارزش‌های نهادینه حاکم بر روابط فردی، مدنی و اجتماعی و انواع دانش، هنر و فناوری محصول تجربه و خرد جمعی تجلی می‌یابند^۲
- بدیهی است این دو پیامد مهم از لوازم اصلی مورد نیاز برای شکل‌گیری جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن، به شمار می‌آیند. لذا می‌توان نتیجه اجتماعی موفقیت فرایند تربیت را نیز شکل‌گیری جامعه صالح و پیشرفت همه جانبه و مداوم آن (براساس نظام معیار اسلامی) دانست.

۳-۳-۳. هدف کلی تربیت

همچنان که از تعریف برگزیده تربیت به دست می‌آید، نتیجه تربیت یعنی آماده‌شدن افراد جامعه برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، تنها با تکوین و تعالی پیوسته هویت افراد جامعه بر اساس نظام معیار اسلامی در راستای تشکیل جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن بر همین اساس محقق می‌شود. به بیان دیگر، افراد جامعه در صورتی آماده تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد خواهند شد که هویت فردی و اجتماعی ایشان متناسب با نظام ارزش‌های حیات طیبه متحول شود.

بنابراین می‌توان گفت در راستای تحقق نتیجه جریان تربیت در جامعه اسلامی، هدف کلی این جریان عبارت است از:

«آمادگی متریان برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد»

اما این آمادگی نیز در صورتی محقق خواهد شد که همه مؤلفه‌ها و ابعاد هویت متریان به شکلی یک پارچه در راستای شکل‌گیری جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن براساس نظام معیار اسلامی تکوین و به‌طور پیوسته تعالی یابد.

۱. در ادبیات رایج مباحث توسعه، از این نوع گسترش و تعالی پیوسته با تعبیر «سرمایه انسانی» جامعه (در قبال سرمایه فیزیکی و اقتصادی و...) یاد می‌شود که جنبه‌ای اجتماعی - و نه صرفاً اقتصادی - دارد که از منظر رهبران و مدیران ارشد، مهم‌ترین عامل توسعه پایدار جوامع تلقی می‌شود.

۲. از این نوع بسط و اعتلای مداوم در مباحث رایج توسعه با تعبیری نظیر «سرمایه اجتماعی»، «سرمایه فرهنگی» و «سرمایه معنوی» جامعه یاد می‌شود که در کنار سرمایه انسانی به مثابه لوازم پیشرفت پایدار و همه جانبه جوامع به شمار می‌آیند و بدیهی است که مفهوم اقتصادی ندارد و می‌توان آن‌ها را در مباحث توسعه با نگرش اسلامی نیز به کار گرفت و یا بازسازی مفهومی نمود.

لذا تحقق هدف کلی یادشده برای فرایند تربیت را به بیان دیگر نیز می‌توان پیگیری نمود:

«تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان، به صورتی یک پارچه براساس نظام معیار اسلامی و در راستای شکل‌گیری جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن برهمین اساس»

البته از آنجا که انسان خود در روند تکوین و تعالی مداوم هویت فردی و جمعی خویش و زمینه‌سازی برای تشکیل جامعه صالح و اعتلای مداوم آن نقش اساسی دارد و نیز به دلیل آن که آدمی باید برای این نقش‌آفرینی، موقعیت خود و دیگران را درک کند و از طریق عمل فردی و جمعی بر اساس نظام معیاراسلامی آن را بهبود بخشد، تحقق هدف کلی تربیت -یعنی «آمادگی فردی و جمعی متربیان برای تحقق حیات طیبه در همه ابعاد و مراتب» یا به بیان دیگر «تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان، به صورتی یک پارچه و در راستای شکل‌گیری جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن براساس نظام معیار اسلامی»-، تنها از طریق درک درست موقعیت خود و دیگران در هستی و عمل صالح فردی و جمعی برای اصلاح مستمر آن بر اساس نظام معیاراسلامی صورت می‌گیرد.

بنابراین می‌توان هدف کلی جریان تربیت در جامعه اسلامی را با توجه به شاخص تحقق آن چنین توصیف کرد:

«تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان به گونه‌ای که بتوانند موقعیت خود و دیگران در هستی را به درستی درک و آن را به‌طور مستمر با عمل صالح فردی و جمعی متناسب با نظام معیار اسلامی اصلاح نمایند».

۳-۴. اهداف تربیت

تحقق هدف کلی تربیت - یعنی «آمادگی فردی و جمعی متربیان برای تحقق حیات طیبه در همه ابعاد و مراتب» یا «تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان در جهت شکل‌گیری و پیشرفت مداوم جامعه صالح براساس نظام معیار اسلامی به گونه‌ای که بتوانند موقعیت خود و دیگران در هستی را به درستی درک و آن را به‌طور مستمر با عمل صالح فردی و جمعی متناسب با نظام معیار اسلامی اصلاح نمایند»- بیش از هر چیز، به جریان منحصر به فرد زندگی هر شخص و اراده و اعمال اختیاری خود او وابسته است؛ اما برای نقش‌آفرینی در این امر به صورت مناسب، با توجه به روند تکوین و تحول هویت، لازم است متربیان نخست مجموعه‌ای از شایستگی‌های لازم را کسب نمایند. چنان که گذشت منظور از شایستگی‌های لازم، مجموعه‌ای ترکیبی از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های فردی و جمعی (نظیر تعقل، معرفت، ایمان، اراده و تقوا) ناظر به تکوین و تعالی هویت در تمام شئون زندگی و تمام مؤلفه‌های جامعه صالح است که متربیان در جهت درک موقعیت



خود و دیگران و عمل برای بهبود مستمر آن در راستای آماده شدن برای تحقق مراتب حیات طیبه باید آن‌ها را کسب کنند.

بنابراین، شایستگی‌های لازم، بیان تفصیل یافته‌ای از همان هدف کلی فرایند تربیت اند که می‌توان آن‌ها را برحسب انواع تربیت، اهداف متنوع فرایند تربیت در نظر گرفت و انتظار داشت که متریبان با ملاحظه آن‌ها و کوشش نسبت به کسب این صفات و توانایی‌ها، در راستای تحقق هدف کلی فرایند تربیت و نتیجه آن حرکت کنند.

اهداف جریان تربیت (با توجه به ساحت‌های تربیت)

شایستگی‌های فردی و جمعی لازم جهت درک و اصلاح مداوم موقعیت خویش و دیگران بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی را می‌توان به طرق گوناگون و برای سطوح و مراحل مختلف فرایند تربیت (برحسب شرایط متریبان و مقتضیات زمان و مکان و...) تعیین نمود. ولی در اینجا با توجه به ساحت‌های تربیت^۱، برحسب شئون مختلف حیات طیبه، اهداف تربیت را در سطحی کلی بیان می‌کنیم:

اهداف ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی

- پذیرش آزادانه و آگاهانه دین اسلام (به عنوان آیین زندگی و مبنای نظام معیار) برای تکیه بر آن، جهت تکوین و تعالی پیوسته هویت خود در راستای تشکیل جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن؛
- تلاش مداوم جهت ارتقای ابعاد معنوی وجودی خویش و دیگران از طریق برقراری ارتباط با خداوند (عبادت و تقید به احکام دینی) و دعوت سایرین به دینداری و اخلاق مداری؛
- خودشناسی و دیگرشناسی برای پاسخ‌گویی مسئولانه به نیازها، محدودیت‌ها و پیشرفت ظرفیت‌های وجودی خویش و دیگران از طریق درک و اصلاح موقعیت خود و دیگران بر اساس نظام معیار اسلامی؛
- تلاش پیوسته برای خودسازی و اصلاح دیگران براساس نظام معیار اسلامی از طریق مهار غرایز طبیعی، تعدیل عواطف و تمایلات، تقویت اراده و خویش‌نظمی، حفظ کرامت و عزت نفس، کسب صفات و فضایل اخلاقی، پیش‌گیری از تکوین صفات و رذائل غیراخلاقی و امر به معروف و نهی از منکر؛
- تلاش پیوسته برای حضور مؤثر و سازنده دین و اخلاق در تمام ابعاد فردی و اجتماعی زندگی با التزام عملی به نظام معیار اسلامی (تقید عملی به احکام و ارزش‌های اسلامی و

۱. به تعریف ساحت‌های شش‌گانه تربیت به زودی در بخش بعدی (ر.ک. به تعریف انواع تربیت) اشاره خواهد شد.

رعایت اصول و آداب اخلاقی در زندگی روزمره).

اهداف ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی

- بازشناسی، حفظ و اصلاح آداب، رسوم، هنجارها و ارزش‌های جامعه در پرتو نظام معیار اسلامی؛
- درک مناسب موقعیت اجتماعی و سیاسی خود و جامعه و مواجهه خردمندانه با تحولات اجتماعی و سیاسی بر اساس نظام معیار اسلامی، به منظور ساختن آینده‌ای روشن و تأثیرگذاری بر آینده خود و جامعه در سطح ملی و جهانی؛
- توسعه آزادی و مرتبه وجودی خویش و دیگران در پرتو درک و اصلاح موقعیت اجتماعی خود و دیگران (اعضای خانواده، خویشاوندان، دوستان، همسایگان، همکاران و همشهریان و هموطنان و...)، برقراری رابطه سازنده و مناسب با ایشان بر اساس نظام معیار اسلامی و کسب صفاتی جمعی نظیر احسان، مهر ورزی، انصاف، خیرخواهی، بردباری، وفاق، همدلی و مسالمت‌جویی؛
- آمادگی جهت تشکیل خانواده و حفظ و تداوم آن به مثابه مهم‌ترین نهاد تحقق بخش جامعه صالح براساس ارزش‌های نظام معیار اسلامی؛
- تعامل شایسته با نهاد دولت و سایر نهادهای مدنی و سیاسی و کسب شایستگی‌هایی نظیر رعایت قانون، مسئولیت‌پذیری، مشارکت اجتماعی و سیاسی و پاسداشت ارزش‌های اجتماعی در جهت شکل‌گیری جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن بر اساس نظام معیار اسلامی؛
- بازشناسی فرهنگ و تمدن اسلامی، همراه با توجه به نیازهای حال و آینده جامعه و تلاش جهت تحقق امت واحده اسلامی بر اساس نظام معیار اسلامی؛
- تلاش برای ارتقای ابعاد مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی) هویت خویش به طور یک پارچه و براساس نظام معیار اسلامی؛
- مشارکت جمعی مؤثر در حیات اجتماعی و سیاسی با رعایت اصول حق‌طلبی، حفظ کرامت و عزت، ظلم‌ستیزی، عدالت‌خواهی، کسب و حفظ استقلال همه‌جانبه، مراعات حقوق و آزادی‌های مشروع دیگران، پیشرفت مردم‌سالاری دینی، بسط عدالت اجتماعی، حفظ وحدت و تفاهم ملی، تعامل میان فرهنگی و تفاهم بین‌المللی بر اساس نظام معیار اسلامی.

اهداف ساحت تربیت زیستی و بدنی

- درک ویژگی‌های زیستی خود و پاسخ‌گویی مسئولانه به نیازهای جسمی و روانی خویش از طریق تعدیل غرایز و تمایلات و عواطف طبیعی، تقویت قوای جسمی و روانی و مبارزه با عوامل ضعف و بیماری بر اساس نظام معیار اسلامی؛
- تلاش پیوسته جهت حفظ و ارتقای سلامت و بهداشت جسمی و روانی خود و دیگران بر اساس نظام معیار اسلامی؛
- بصیرت نسبت به سبک زندگی انتخاب شده و ارزیابی پیامدهای آن درباره خود، جامعه و طبیعت بر اساس نظام معیار اسلامی؛
- تلاش فردی و جمعی برای حفظ و ارتقای سلامت و ایمنی افراد جامعه در سطح محلی، ملی و جهانی بر اساس نظام معیار اسلامی؛
- کوشش مداوم فردی و جمعی برای حفاظت از محیط زیست و احترام به طبیعت بر اساس نظام معیار اسلامی.

اهداف ساحت تربیت زیبایی شناختی و هنری

- درک معنای پدیده‌ها و هدف رویدادهای طبیعت/هستی برای دستیابی به درک کلی از جهان هستی و جایگاه خویش در آن بر اساس نظام معیار اسلامی؛
- رمزگشایی و رمزگردانی از پدیده‌های آشکار و پنهان طبیعت/هستی و ابراز آن به زبان هنری؛
- پرورش حواس و قدرت تخیل برای بازخوانی فطرت الهی خویش و دریافت تجلیات حق در سراسر طبیعت/هستی با توجه به نظام معیار اسلامی؛
- درک زیبایی‌های جهان آفرینش به منزله مظاهر جمال و کمال الهی و ارتقای ذائقه زیباشناسانه خود؛
- زیبا سازی محیط زندگی و پیراستن آن از انواع زشتی‌های معنوی، اخلاقی و زیست محیطی؛
- بهره‌گیری از قدرت تخیل خود در خلق آثار هنری با هدف حفظ و تعالی میراث هنری در سطح ملی و جهانی.

اهداف ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای

- تدبیر امر معاش و زندگی اقتصادی با درک موقعیت اقتصادی خود و جامعه و تلاش برای بهبود پیوسته آن از طریق مشارکت سازنده در فعالیتهای اقتصادی متناسب بر اساس نظام معیار اسلامی؛
- درک و فهم مسائل اقتصادی خود و جامعه (در زمینه تاریخی، فرهنگی و اجتماعی) و رعایت الگوهای ملی تولید، توزیع و مصرف منابع، کالاها و خدمات، با توجه به نظام معیار اسلامی؛
- مراعات قوانین و احکام معاملات و التزام به ارزش‌های اخلاقی و رعایت حق، عدالت و انصاف در روابط اقتصادی با دیگران بر اساس نظام معیار اسلامی؛
- کسب شایستگی‌های لازم جهت تکوین و تعالی مداوم هویت حرفه‌ای و انتخاب آگاهانه شغلی متناسب با توانایی‌ها و علائق خود و فعالیت در آن حرفه در جهت رفع نیازهای فردی و اجتماعی و کمک به منافع شخصی و ملی، بر اساس نظام معیار اسلامی؛
- تلاش فردی و جمعی برای تحقق غنا، کفاف، عمران، رشد و استقلال اقتصادی، حفظ و پیشرفت ثروت ملی، افزایش بهره‌وری، تأمین رفاه عمومی و بسط عدالت اقتصادی و شناسایی عوامل فقر، فساد و تبعیض و تلاش جهت مقابله با آن‌ها در سطح ملی و جهانی در جهت تشکیل جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن، بر اساس نظام معیار اسلامی.

اهداف ساحت تربیت علمی و فناوری

- شناخت و بهره‌گیری از نتایج تجارب متراکم بشری در حوزه علم و فناوری (فهم و درک دانش‌های پایه و علوم کاربردی، کسب مهارت دانش‌افزایی، کسب دانش، بینش و تفکر فناورانه برای بهبود کیفیت زندگی، به‌کارگیری شیوه تفکر علمی و منطقی و داشتن تفکر انتقادی در مواجهه با مسائل زندگی) بر اساس نظام معیار اسلامی؛
- بهره‌گیری و ارزیابی از یافته‌های علمی و فناورانه و ایجاد خلاقیت و نوآوری در آن‌ها جهت کشف صورت‌های جدید واقعیت یا خلق روش‌ها و ابزارهای نوین برای وصول به اهداف متعالی در چهارچوب نظام معیار اسلامی؛
- برنامه‌ریزی و اجرای آگاهانه فعالیت‌های علمی پژوهشی برای دستیابی خود و جامعه به آینده مطلوب بر مبنای نظام معیار اسلامی؛
- برقراری ارتباط سازنده با طبیعت از طریق شناخت و استفاده از طبیعت با هدف تکریم، تسخیر، آبادانی و آموختن از آن برای ایفای نقش سازنده در فعالیتهای علمی در سطح

ملی و جهانی بر اساس نظام معیار اسلامی؛

- درک و کشف و تفسیر پدیده‌ها و رویدادهای طبیعی در جهت رمزگشایی و رمزگردانی از آن‌ها به منزلهٔ مخلوقات و آیات الهی در پرتو نظام معیار اسلامی.

۴. تبیین چگونگی تربیت

این بحث ناظر به بیان نحوه تحقق غایت، هدف کلی و اهداف فرایند تربیت در قالب توضیح و تشریح انواع تربیت و روابط بین آنها، ذکر عوامل سهیم و مؤثر تربیت و نیز بیان موانع آن، توصیف ارکان فرایند تربیت و شرح اصول عام حاکم بر این فرایند است.

۴-۱. انواع تربیت

طبقه‌بندی مصادیق فرایند تربیت، که پدیده‌ای کیفی، پیچیده و گسترده است، برحسب ملاک‌های متفاوتی می‌تواند صورت پذیرد که مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از:

- حیثیت‌ها یا شئون حیات آدمی؛
- مراحل رشد متربیان؛
- میزان و نحوه شمول نسبت به افراد جامعه؛
- نحوه حضور متربیان؛
- نوع سازمان‌دهی و اعتبار قانونی.

۴-۱-۱. انواع تربیت با توجه به حیثیت‌ها یا شئون حیات آدمی

تأمل در مفهوم کلیدی حیات طیب (مندرج در تعریف تربیت) نشان می‌دهد که حیات طیب اگرچه مفهومی یک‌پارچه و کلی است، اما دربردارنده شئون و جنبه‌های متعددی است که در ارتباط و تعامل با همدیگر، این مفهوم پویا و متکامل را محقق می‌سازند. از آن‌جا که این شئون استقلال نسبی دارند و باید، علاوه بر تعیین اهداف و انتظاراتی مشخص (وضعیت‌های مطلوب برای هر یک از آنها)، زمینه‌های مناسب تحقق آن‌ها را نیز با عنایت به خصوصیات همین جنبه‌ها فراهم کرد. بنابراین تربیت می‌تواند متناسب با این شئون به انواع ذیل تقسیم گردد^۱:

- تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی^۲؛ ناظر به آماده‌سازی فردی و جمعی متربیان در مسیر

۱. تقسیم‌بندی‌های متفاوتی از ساحت‌های وجودی انسان به عمل آمده است که هیچ‌یک جامع و مانع نیستند. زیرا این گونه تقسیم‌بندی‌ها اعتباری و نسبی‌اند و آن‌چه واقعیت دارد، وحدت و یک‌پارچگی وجود آدمی است. اما تقسیم‌بندی شئون حیات طیب و ساحت‌های تربیت به زوج‌های ششگانه به سبب نزدیکی و هم‌پوشی مفهومی هر زوج مفهومی است که در کنار هم قرار گرفته‌اند. وجود حرف عطف - «و» - بین هر یک از این زوج‌ها به معنی تمایز نسبی و نیز ناظر به نزدیکی و هم‌پوشی نسبی محتوایی آنهاست. اما باید دانست این تقسیم به معنای کشیدن خط فاصل غیر قابل عبوری میان ساحت‌های ششگانه و استقلال کامل این ساحت‌ها از یکدیگر و نیز به مفهوم هم‌ارزی و ارزش یک‌سان این ساحت‌ها در مقام آمادگی برای تحقق حیات طیب نیست.

۲. به‌طور کلی با در نظر گرفتن نسبت دین و تربیت، دوگونه تربیت دینی قابل تصور است: نخست، تربیتی که چهارچوب بنیادی و اصول آن بر اساس دین و آموزه‌های دینی استوار است. (education based on religion) در واقع این شکل

تحقق شأن اعتقادی، عبادی و اخلاقی حیات طیبه؛

- تربیت زیستی و بدنی؛ ناظر به آماده‌سازی فردی و جمعی متریان در مسیر تحقق شأن زیستی و بدنی حیات طیبه؛
- تربیت اجتماعی و سیاسی؛ ناظر به آماده‌سازی فردی و جمعی متریان در مسیر تحقق شأن اجتماعی و سیاسی حیات طیبه؛
- تربیت اقتصادی و حرفه‌ای؛ ناظر به آماده‌سازی فردی و جمعی متریان در مسیر تحقق شأن اقتصادی و حرفه‌ای حیات طیبه؛
- تربیت علمی و فناوری؛ ناظر به آماده‌سازی فردی و جمعی متریان در مسیر تحقق شأن علمی و فناورانه حیات طیبه؛
- تربیت هنری و زیبایی‌شناختی؛ ناظر به آماده‌سازی فردی و جمعی متریان در مسیر تحقق شأن زیبایی‌شناختی و هنری حیات طیبه؛

شایان ذکر این‌که تربیت در همهٔ ساحت‌های یاد شده، معطوف به تکوین و تعالی هویت متریان به‌طور یک‌پارچه^۱ - با توجه به همهٔ عناصر اساسی هویت^۲ (معرفت، باور، میل،

از تربیت دینی در مقابل تربیت سکولار (شکل رایج تربیت در دنیای معاصر) قرار می‌گیرد و همهٔ ابعاد تربیت را بر اساس نظام معیار دینی (مبتنی بر مبانی و ارزش‌های دین یا سازگار با آن‌ها) شامل می‌شود که در مجموعهٔ حاضر از این مفهوم عام با تعبیر تربیت اسلامی یاد شده است. دوم، جنبهٔ خاصی از تربیت که برای تقویت دین‌داری و دین‌ورزی متریان و ناظر به اموری نظیر تربیت اعتقادی و عبادی و اخلاقی ایشان صورت می‌پذیرد (education for religion). در این شکل از تربیت، که در ادبیات رایج تربیتی با عبارت تربیت دینی (religious education) از آن سخن می‌رود، معمولاً اعتقادات، ارزش‌ها و مناسک مربوط به دینی معین، به صورت مجزا (در قالب برنامهٔ درسی مستقل) مورد توجه قرار می‌گیرد و متریان برای رسیدن به ایمان و باور و عمل به دین و مذهبی خاص تربیت می‌شوند - هر چند در جوامع متکثر دینی معاصر بنا به دلایلی تربیت دینی (دست کم در نظام‌های رسمی آموزشی) از شکل افقانی سنتی به سوی تربیت دربارهٔ ادیان مختلف (education about religion) چرخش نموده است - به هر حال با اینکه این شکل از تربیت تقریباً در همهٔ جوامع معاصر - البته به شکلی مجزا از سایر انواع تربیت - به رسمیت شناخته شده است، اما باید دانست که در نگاه اسلامی به تربیت دینی (در معنای دوم) با توجه به قلمرو نفوذ و تأثیر ارزش‌های اعتقادی، عبادی، فقهی و اخلاقی نسبت به همهٔ شئون زندگی نمی‌توان این نوع تربیت را به صورتی کاملاً مجزا از دیگر ساحت‌های تربیت و یا در عرض آن‌ها در نظر گرفت (زیرا دیگر ساحت‌های تربیت نیز باید بر اساس ارزش‌های اسلامی و اخلاقی تنظیم شوند و لذا «غیر دینی» یا «غیر اخلاقی» نیستند)، لذا در اینجا برای رفع هرگونه سوء تفاهم اساساً از تعبیر رایج «تربیت دینی» برای اشاره به این نوع تربیت استفاده نشده و اولاً به جای آن از تعبیر مرکب «تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی» استفاده شده است، ثانیاً نسبت بین این ساحت از تربیت با سایر ساحت‌های تربیت تا حدودی به طور درهم تنیده و تلفیقی ترسیم شده است.

۱. هویت آدمی علی‌رغم داشتن جنبه‌ها و شئون مختلف، از وحدت و یک‌پارچگی برخوردار است؛ بنابر نظر ملاصدرا «النفس فی وحدتها کل القوی» یعنی نفس امری واحد و یک‌پارچه است؛ گرچه دارای نیروها و توانایی‌های متفاوتی است.

۲. لذا، تقسیم‌بندی هویت به ابعادی مانند شناختی، عاطفی، ارادی، عملی و یا بینش، گرایش، انگیزش، کنش و یا دانش، نگرش، مهارت، با توجه به مبانی مطرح شده، واقعی و اصیل نیست و قابل تشکیک است و التزام به این نوع تقسیم‌بندی، علاوه بر ایجاد ابهام در عمل، موجب گسست و تفکیک میان کلیت وجود آدمی خواهد شد. بنابراین، عمل تربیت باید همیشه

اراده، عمل و تکرار آن) - و در جهت تشکیل جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن است که با درک موقعیت خود و دیگران و عمل صالح فردی و جمعی برای بهبود پیوسته آن بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی - تحقق می‌یابد. لذا متریبان باید در همهٔ ساحت‌ها، مجموعه‌ای از شایستگی‌های فردی و جمعی لازم جهت درک و اصلاح مداوم موقعیت خود و دیگران بر اساس نظام معیار اسلامی را کسب نمایند که به‌طور ترکیبی و یک‌پارچه، مشتمل بر همهٔ عناصر اساسی هویت و در راستای همه مؤلفه‌های جامعهٔ صالح باشند.^۱

همچنین، تدابیر و اقدامات تربیتی در ساحت‌های گوناگون، ضمن تمایز نسبی، باید با هم مرتبط باشند و با محوریت نظام معیار اسلامی (به لحاظ نقش محوری انتخاب این نظام و تعهد عملی نسبت به آن در تحقق حیات طیبه) در قالب مجموعه‌ای منسجم و هماهنگ نمایان شوند.

۲-۱-۴. انواع تربیت با توجه به مراحل رشد

براساس شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود در تحولات ساختار جسمانی و روانی-اجتماعی انسان، می‌توان تربیت را به انواع گوناگونی برحسب مراحل رشد (دورهٔ جنینی، نوزادی، کودکی اول، کودکی دوم، اوائل نوجوانی، نوجوانی، جوانی، میان‌سالی، بزرگ‌سالی و کهن‌سالی) تقسیم نمود. همانندی تحولات در هر مرحله و لزوم رعایت نیازها و ویژگی‌های آن، تدابیر، برنامه‌ها و اقدامات تربیتی متناسب (به لحاظ اهداف، اصول، رویکرد، محتوا و روش‌ها) و در نتیجه نوع تربیت ویژه‌ای را برای هر مرحله می‌طلبد تا بر این اساس، در هر مرحله، نقش هر یک از عوامل سهیم و تأثیرگذار در جریان تربیت مشخص شود.

بدیهی است انواع تربیت در مراحل مختلف رشد، ضمن تفاوت و داشتن وجوه اختصاصی، باید به مثابهٔ مقاطع یک حرکت مستمر و در جهت واحد، در پیوستاری تعالی‌جویانه و هماهنگ ملاحظه شوند. لذا باید میان اهداف، محتوا و روش‌های تربیت در مراحل گوناگون رشد متریبان، ترتیب و تناسب طولی معناداری وجود داشته باشد.

متوجه تمامیت هویت یک‌پارچه آدمی و کلیت وجود او باشد.

۱. بنابراین تعیین شایستگی‌ها (اهداف تربیت) به صورت تجزیه‌ای (تفکیک اهداف به ابعاد متمایزی نظیر شناختی، عاطفی و روانی حرکتی) یا تقسیم زمینه‌های تکوین هویت به زمینه‌های ناظر به برخی ابعاد هویت (نظیر تفکیک جریان واحد تربیت به دو بخش آموزش برای رشد بعد شناختی هویت و پرورش برای رشد بعد عاطفی یا عملی) متناسب با رویکرد یکپارچه به هویت نیست و به دلیل منجر شدن به رشد یک‌سویه و ناهماهنگ عناصر هویت، باید از آن پرهیز نمود.

۳-۱-۴. انواع تربیت با توجه به میزان و نحوه شمول

چنان که در بخش مبانی ارزش‌شناختی و بحث از حیات طیبیه گذشت، تحقق این نوع زندگی شایسته بر اساس نظام معیار اسلامی، امری ذو مراتب (دارای درجات گوناگون) است که این مراتب (با وجود مطلوبیت همه آن‌ها)، بر اساس نظام معیار اسلامی ارزش و اولویت یکسانی ندارند. از سویی انتظاری واقع‌بینانه نیست که همه افراد جامعه، با عنایت به وجود تفاوت‌های قابل توجه در علائق و توانایی‌ها و نوع نیازهای جامعه، به همه این مراتب دست یابند.

بنابراین، تعیین اولویت بین این مراتب و رعایت قاعده «الاهم فالاهم» در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی فعالیت‌های اجتماعی ناظر به تحقق حیات طیبیه امری معقول و ضروری به نظر می‌رسد. لذا در جریان تربیت نیز ناگزیریم موضوع آماده‌سازی برای حیات طیبیه را امری دارای مراتب تلقی کنیم و برای برخی مراتب آن، نسبت به عموم افراد جامعه، نوعی اولویت و ترجیح قائل شویم و نوعی از آماده‌سازی ویژه برای بعضی مراتب را نیز برای برخی افراد جامعه (برحسب علائق و استعدادهای فعلیت یافته ایشان و نیازهای متنوع اجتماع)، فراهم آوریم.

با توجه به این مقدمه به نظر می‌رسد می‌توان و باید جریان تربیت را با توجه به میزان شمول آن نسبت به افراد جامعه، به دو نوع اساسی تربیت عمومی و تربیت تخصصی تقسیم کرد.

تربیت عمومی، بخشی از فرایند تربیت و معطوف به ایجاد مرتبه‌ای از آمادگی برای تحقق حیات طیبیه برای متریان است که تحصیل آن مرتبه از آمادگی برای عموم افراد جامعه لازم (ضروری) یا شایسته (سزاوار) باشد و **تربیت تخصصی**، بخشی دیگر از فرایند تربیت و ناظر به ایجاد مرتبه‌ای از آمادگی به منظور تحقق مراتب حیات طیبیه برای متریان است که وصول به آن مرتبه از آمادگی، تنها برای بخش خاصی از افراد جامعه لازم یا شایسته باشد.

با تأمل در ویژگی‌های این دونوع تربیت و مقایسه آن‌ها با یکدیگر می‌توان به این نتیجه رسید که تربیت عمومی در جهت تکوین و تعالی وجوه مشترک هویت، به جنبه‌های مشترک میان متریان (وجوه مشترک بین همه افراد جامعه و حتی جنبه‌های مشترک بین افراد جامعه با افراد دیگر جوامع) تأکید می‌کند تا بستر مناسب و فراگیر برای شکل‌گیری جامعه صالح براساس نظام معیار ربوبی فراهم گردد؛ حال آن که تربیت تخصصی با تمرکز بر وجوه تمایز بین افراد جامعه، هم زمینه تکوین و تعالی وجوه اختصاصی هویت متریان و هم لوازم پاسخ‌گویی به انواع نیازها و مقتضیات زندگی اجتماعی را در راستای شکل‌گیری و پیشرفت جامعه صالح فراهم می‌آورد.

آشکار است که تربیت عمومی پیش‌نیاز هرگونه حضور فعال متریان در حیات فردی و اجتماعی با کسب شایستگی‌های پایه است و در عین حال می‌تواند زمینه ورود متریان را (با توجه به علائق و استعدادهای فعلیت یافته آنان و نیازهای خاص جامعه) به انواع تربیت تخصصی فراهم سازد. به

عبارت دیگر، تربیت تخصصی پیش‌نیاز حضور فعال متربیان در شئون خاص زندگی اجتماعی و برای کسب شایستگی‌های ویژه مربوط به آن شئون خاص انجام می‌شود.

البته باید توجه داشت که تأکید تربیت عمومی بر جنبه‌های مشترک هویت، باعنایت به لزوم مراعات خصوصیات فردی و مشترک (خانوادگی، فرهنگی، جنسی/جنسیتی، قومی، بومی/محلی، دینی/مذهبی^۱ و...) متربیان در هر نوع تربیت، نباید به بی‌توجهی کامل نسبت به این ویژگی‌ها منجر شود؛ هرچند رعایت خصوصیات متربیان در تربیت عمومی در عین زمینه‌سازی جهت شکل‌گیری هویت اختصاصی متربیان، تنها تا حدی ممکن و جایز است که با تأکید این نوع تربیت بر تکوین و تعالی وجوه مشترک هویت متربیان منافات پیدا نکند. به همین ترتیب، تمرکز تربیت تخصصی بر وجوه خاص هویت، به لحاظ ضرورت وحدت ملی و یگانگی اجتماعی، باید پس از تکوین وجوه مشترک هویت و بر پایه تعمیق و تعالی این وجوه صورت پذیرد؛ به گونه‌ای که پس از تکوین جنبه‌های اختصاصی هویت، وجوه مشترک هویت نیز هم‌چنان باقی و فعال و تأثیرگذار باشند.

اکنون با توجه به آن‌چه گذشت، تعاریف ذیل برای تربیت عمومی و تربیت تخصصی قابل ارائه هستند:

تربیت عمومی: بخشی از فرایند تربیت است که در جهت تکوین و تعالی مداوم هویت متربیان با تأکید بر وجوه مشترک هویت، ضمن ملاحظه ویژگی‌های فردی و مشترک ایشان، انجام می‌شود تا متربیان مرتبه‌ای^۲ از آمادگی را (برای تحقق حیات طیبه در ابعاد فردی و اجتماعی) به دست آورند که تحصیل آن مرتبه، برای عموم افراد جامعه لازم یا شایسته باشد.

تربیت تخصصی: بخشی از فرایند تربیت است که در راستای تکوین و تعالی پیوسته وجوه اختصاصی هویت متربیان بر بنیاد تکوین وجوه مشترک هویت ایشان انجام می‌گردد تا متربیان مرتبه‌ای از آمادگی را (برای تحقق مراتب حیات طیبه در ابعاد مختلف) به دست آورند که در جهت تشکیل جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن براساس نظام معیار اسلامی، وصول به آن مرتبه از آمادگی، تنها برای بخشی^۳ از افراد جامعه

۱. البته ملاحظه‌ی خصوصیات دینی/مذهبی متربیان بر اساس مفاد قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران صرفاً در ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی (= تربیت دینی به معنای خاص) و آن هم تنها برای متربیان تابع ادیان و مذاهب رسمی کشور، امکان‌پذیر است.

۲. البته برای تعیین دقیق این مرتبه از آمادگی و شناسائی مصادیق مشخصی از آن، باید علاوه بر مراجعه به نظام معیار اسلامی، از نتایج مطالعات علمی و ملاحظات ناظر به شرایط و مقتضیات اجتماعی و سیاسی جامعه و چشم‌انداز پیشرفت همه جانبه آن در افق پیش رو نیز بهره بگیریم. لذا نمی‌توان یک بار و برای همیشه همه مصادیق این مرتبه را تعیین کرد.

۳. البته هیچ مانعی از تحصیل این مرتبه از آمادگی برای دیگر افراد جامعه (در صورت داشتن علاقه و استعداد) نباید وجود

لازم یا شایسته باشد.

بدیهی است ورود به این نوع تربیت پس از تربیت عمومی و با توجه به خصوصیات و علائق متربیان و نیز میزان و نحوه نیاز جامعه به انواع تخصص و مسئولیت‌هایی است که برخی از افراد جامعه باید آن‌ها را برای تحقق مراتب حیات طیبه در ابعاد گوناگون در جهت تشکیل جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن برعهده گیرند (هرچند در تربیت عمومی - به ویژه در مرحله آخر آن - می‌توان و باید تمهیدات ورود به تربیت تخصصی را فراهم نمود).

بنابراین توضیحات، تقسیم فرایند تربیت به دو نوع عمومی و تخصصی ضرورتی عقلانی به شمار می‌آید. اما به دلیل نیاز جامعه به هر دو نوع تربیت عمومی و تخصصی و نظر به نقش مهمی که هر یک از آن‌ها در جامعه دارند، نباید تربیت عمومی و تربیت تخصصی را رقیب و جای‌گزین یکدیگر تلقی نمائیم و یا تربیت عمومی را صرفاً مقدمه و طریقی برای ورود به تربیت تخصصی به حساب آوریم (به گونه‌ای که تربیت عمومی به خودی خود موضوعیت و ارزشی نداشته باشد و تنها زمینه و مقدمه‌ای برای تربیت تخصصی محسوب گردد)؛ بلکه لازم است این دو نوع تربیت را دوبرخش مکمل از یک جریان بدانیم که هر یک از آن‌ها اهمیت خاص و کارکرد مستقلی در بهبود کیفیت زندگی فردی و اجتماعی دارند، ولی با این وجود باید هماهنگ و در راستای هم باشند تا هم لایه‌های مشترک و اختصاصی هویت متربیان به صورتی متوازن رشد و تعالی یابند و هم جامعه صالح با افرادی هویت یافته و مؤلفه‌ها، روابط و ساختارهایی اجتماعی براساس نظام معیار اسلامی شکل گیرد.

لذا لازم است هم تربیت عمومی و هم تربیت تخصصی متناسب با نقش و جایگاه ویژه خود مورد توجه و پشتیبانی قرار گیرند و در عین حال بین آن‌ها رابطه معناداری برقرار گردد.

۴-۱-۴. انواع تربیت با توجه به نحوه حضور متربیان

در فرایند تربیت، توجه به آزادی و اختیار متربیان به منظور نقش‌آفرینی بیشتر در تکوین و تعالی پیوسته هویت خود، موضوعی اصولی و اساسی است. این امر مهم، اولاً شرطی ناظر به پیامد و نتیجه فرایند تربیت است که بر اساس آن تحولات مورد انتظار از تربی باید علی‌الاصول آگاهانه و آزادانه باشد و ثانیاً از اصول حاکم بر فرایند تربیت است. این مهم مقتضی آن است که حتی الامکان به متربیان اجازه فعالیت اختیاری داده شود (البته تا حدی که با رعایت

داشته باشد؛ ولی چون این امر، نیاز عمومی جامعه تلقی نمی‌شود، بخش تربیت عمومی در جامعه معطوف به ایجاد این قبیل آمادگی نخواهد شد.

اقتدار و سندیت مربیان، منافات نداشته باشد؛ با این وصف باید به خاطر داشت که با ملاحظه محدودیت‌های طبیعی دوره‌های اولیه رشد و مخاطراتی که در راه تعالی انسانی وجود دارد، نه تنها اصل حضور همه افراد جامعه در فرایند تربیت^۱ بنابر دلایل عقلانی ضرورت می‌یابد، بلکه با توجه به جنبه اجتماعی تربیت در مواردی حتی الزام قانونی حضور افراد جامعه در موقعیت‌های سامان یافته تربیتی برای بهره‌مندی آن‌ها از این زمینه‌ها در جهت تکوین و تعالی هویت متربیان، امری مجاز و لازم به نظر می‌رسد.

لذا چنین الزامی به ویژه در سنین پایین و مراحل اولیه رشد برای برخورداری متربیان از شرایطی که آن‌ها را به مقام انسان عاقل و آزاد و فاعل اخلاقی نزدیک سازد، امری خردمندانه و قابل قبول است. چرا که کودکان و افراد کم‌تر رشد یافته و کم تجربه در معرض خطا و تأثیرپذیری از عناصر منفی محیط و مخاطرات آن قرار دارند و بی‌تردید انسانی که در محیط مناسب برای تکوین و توسعه ظرفیت‌های وجودی اش قرار نگیرد، اسیر هوس‌ها و ضروریات سطح پایین حیات مادی خواهد ماند. البته اساساً جهت کلی این الزام قانونی و بیرونی نیز باید به سوی شکل‌گیری التزام درونی و اختیاری و تکوین شخصیت متربیان به عنوان انسان فاعل مختار و انتخابگر آگاه باشد. از این‌رو می‌توان بخشی از فرایند تربیت را در راستای زمینه‌سازی تشکیل و پیشرفت جامعه صالح به ویژه در نوع عمومی آن به شکل تربیت الزامی (یعنی با الزام و اجبار حضور متربیان در فضای تربیتی خاصی به نام مکتب، مدرسه یا کلاس درس و شرکت الزامی ایشان در برنامه‌های تربیتی) ارائه داد؛ چنان‌که در مقابل این نوع تربیت می‌توان از تربیت اختیاری سخن گفت که حضور متربیان در فضای تربیت و بهره‌مندی آن‌ها از برنامه‌های تربیتی، امری آزاد و داوطلبانه است.

بنا بر این فرایند تربیت با توجه به نحوه حضور متربیان در آن، به دو نوع زیر قابل تقسیم است: **تربیت الزامی:** بخشی از فرایند تربیت است که متربیان باید بر حسب ضوابط قانونی در آن حضور یابند.

تربیت اختیاری: بخشی از فرایند تربیت است که شرکت متربیان در آن داوطلبانه است.

البته نه تنها باید دو نوع تربیت الزامی و اختیاری را حتی‌الامکان به‌طور هم‌جهت و مکمل یکدیگر سامان‌دهی کرد، بلکه می‌توان با تمهیدات مناسب در تربیت الزامی،

۱. یعنی تدبیر اجتماعی زمینه‌ساز هدایت این حرکت آزادانه و آگاهانه تربی است و روشن است که جامعه نباید این زمینه‌سازی را به دست اتفاق و تصادف یا میل و خواست متربیان و یا تمایل و اراده اولیای ایشان واگذارد بلکه باید آن را برای احاد جامعه، امری شایسته و حتی لازم و ضروری بداند. در تبیین چرایی و فلسفه وجودی جریان تربیت به دلایل عقلانی چنین الزامی اشاره شده است.



فضا و فعالیت‌های تربیتی را چنان جذاب نمود که متربیان نه با انگیزه پیروی از الزام بیرونی (قانونی) و برای فرار از مجازات تخلف، بلکه به منظور نیل به مصالح و فوائد شخصی (مترتب بر تربیت الزامی) با شوق و نشاط و بدون احساس تکلیف در این نوع تربیت حضور یابند. علاوه بر این که با تعبیه برخی فعالیت‌های تربیتی اختیاری و داوطلبانه (به‌ویژه همراه با رشد متربیان و رسیدن ایشان به مرحله نوجوانی و جوانی) در برنامه نظام‌مند مؤسسات تربیتی، در هم تنیدن تربیت الزامی و تربیت اختیاری نیز امری امکان‌پذیر است (یعنی سامان‌دهی نوعی از تربیت الزامی که متربیان در عین الزام نسبت به حضور در آن بتوانند در برخی برنامه‌ها آزادانه و به‌طور اختیاری یا انتخابی برحسب علاقه و استعداد خویش یا بر اساس ترجیح والدین شرکت جویند).

۱-۵-۴. انواع تربیت با توجه به نوع سازمان‌دهی و اعتبار قانونی

فرایند تربیت به منزله حرکتی هدفمند و مشتمل برشماری از تدابیر و اقدامات هماهنگ، در هر حال باید از نوعی نظم و سامان یافتگی برخوردار باشد. چنان که می‌دانیم شکل‌گیری و تداوم بسیاری از مصادیق این فرایند در جوامع سنتی به‌ویژه در دوران پیش از مدرنیته عموماً در قالب غیررسمی (بدون قالب‌های قانونمند و سازمان‌دهی شده نسبت به مخاطبانی مشخص و دارای اهداف و محتوای معین) بود؛ اما ملاحظه کارکردهای اجتماعی تربیت و ضرورت الزام افراد جامعه برای حضور در این فرایند، موجب شد تا به تدریج در همه جوامع، همراه با اشکال غیررسمی تربیت، نوعی دیگر از تربیت در چهارچوب ضوابط قانونی و به شکلی سازمان‌دهی شده (نسبت به افرادی مشخص و با اهداف، محتوا و زمان بندی معین) طراحی شود و با حمایت دولت‌ها و دیگر مراجع قدرت مشروع در مؤسسات و مراکزی خاص (نظیر مکتب‌خانه، مدرسه، نظامیه و حوزه علمیه) به اجرا درآید و در پایان هر مرحله با ارزش‌یابی از میزان موفقیت متربیان به اعطای مدرک معتبر منتهی گردد.

البته تحولات گسترده جوامع معاصر نظیر پیشرفت‌های صنعتی و لزوم تربیت نیروی کار ماهر، پیشرفت نظام‌های اداری و بوروکراتیک، لزوم نقش‌آفرینی روزافزون دولت‌ها در پیشرفت فرهنگ عمومی باعث شد تا تربیت رسمی در صورتی جدید، به شکل همگانی و الزامی (در مدارس شامل فرزندان همه آحاد جامعه) یا تخصصی و اختیاری (در دانشگاه‌ها و برای داوطلبان مشاغل تخصصی)، متناسب با آرمان‌های مدرنیته از اوایل قرن نوزدهم میلادی در جوامع اروپایی ساخته و پرداخته شود.

بدون شک، تربیت رسمی در اشکال و مصادیق رایج آن توفیقات قابل توجهی داشته است.

برخی از این توفیقات عبارت‌اند از:

- ایجاد امکان تحرک اجتماعی برای افراد طبقات مختلف اجتماع؛
- کمک به ایجاد نظم و انضباط و انسجام اجتماعی؛
- تعمیم دانش‌ها و مهارت‌های اساسی زندگی؛
- تسهیل کسب انواع تخصص‌های مورد نیاز جامعه؛
- کمک به گسترش روابط اجتماعی و ارتقای فرهنگ عمومی.

توجه به این موفقیت‌ها، سبب گسترش و رشد قابل ملاحظه تربیت رسمی در همه کشورها شد و حتی عرصه را برای آشکال سنتی و غیررسمی فرایند تربیت تنگ کرد (به گونه‌ای که حتی برخی از نویسندگان در نگرشی سطحی، اساساً تربیت را به تربیت رسمی منحصر دانستند^۱).

البته تربیت رسمی با انتقادات فراوانی نیز روبه‌رو شده است. اهم این انتقادات که نسبت به اصل تربیت رسمی یا نتایج و پیامدهای خواسته و ناخواسته مصادیق رایج آن طرح شده است^۲، از این قرار است: ناکارآمدی و پاسخ‌گو نبودن نسبت به نیازهای اجتماعی، باز تولید نابرابری اجتماعی، گسترش فرهنگ غربی در سایر کشورها و مسلط کردن آن بر فرهنگ‌های دیگر، رواج مدرک‌گرایی و نگرش ایزاری به علم، تمرکزگرایی شدید و بی‌توجهی به خصوصیات متربیان و نیازهای بومی/ محلی، یک‌سان‌نگری و حذف وجوه تمایز خرده فرهنگ‌ها، تبعیت نهاد دانش از نهاد قدرت و رویکرد محافظه‌کارانه و انفعالی نسبت به نظام‌های سیاسی و پیروی از وضعیت موجود جوامع.

بنابراین، با توجه به این که بسط و تحول نظام تربیت رسمی در جوامع معاصر عمدتاً محصول اقتباس و تقلید از نمونه‌های غربی (احیاناً همراه با برخی تغییرات در اجزای آن متناسب با شرایط بومی) است، نباید نسبت به انتقادات وارد شده درباره مصادیق رایج آن بی‌تفاوت بود^۳؛ هرچند نمی‌توان و نباید این گونه نقدها را به همه مصادیق ممکن و قابل تحقق تربیت رسمی تعمیم داد؛ زیرا این انتقادات بیشتر به نسخه‌های غربی و الگوهای موجود تربیت رسمی بازمی‌گردد.

لذا به نظر می‌رسد همچنین می‌توان فرایند تربیت را بر اساس نوع سازمان‌دهی (ناظر به مؤلفه‌هایی مانند مرجع تعیین اهداف، انعطاف‌پذیری، تمرکز تصمیم‌گیری، زمان‌بندی و مکان) و اعتبار قانونی، به دو نوع رسمی و غیررسمی تقسیم کرد؛ ولی باید برای تربیت رسمی، شرایط و حدودی را در نظر بگیریم که از انتقادات وارد بر الگوهای رایج تربیت رسمی در امان باشد.

۱. به گونه‌ای که گاستون میالاره در کتاب «معنا و حدود علوم تربیتی» در قبال این نگرش سطحی، از گسترش معنای تربیت در دوران معاصر بر حسب مخاطبان این فرایند، شکل و محتوا و اهداف آن سخن می‌گوید.

۲. برای توضیح بیشتر ر. ک. به علم الهدی ۱۳۸۶، صص ۲۱۰ - ۲۲۱.

۳. زیرا بسیاری از این نقدها با توجه به مبانی، اهداف و اصول تربیت اسلامی نیز وارد به نظر می‌رسد؛ هرچند پرداختن تفصیلی به این انتقادات و داوری درباره آن‌ها و نیز تکمیل این نقدها (بر اساس دلالت‌های فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران) مجال دیگری می‌طلبد.

با توجه به این ملاحظات و براساس تعریف برگزیده تربیت و متناسب با دیدگاه اسلامی، تعاریف ذیل برای تربیت رسمی و غیررسمی مناسب به نظر می‌رسند^۱:

تربیت رسمی: بخشی از فرایند تربیت است که به شکل قانونی، سازمان‌دهی شده (دارای مخاطبان مشخص و اهداف، ساختار و برنامه معین) - ضمن حفظ انعطاف پذیری (برحسب خصوصیات متربیان) - در جهت آماده‌سازی متربیان برای تحقق مراتب حیات طیبه در ابعاد مختلف، متناسب با نیازهای متنوع جامعه، طراحی و اجرا شده و پس از کسب شایستگی‌های لازم (جهت درک موقعیت خود و دیگران و اصلاح مداوم آن بر اساس نظام معیاراسلامی) به اعطای مدرک معتبر (گواهی نامه ناظر به موفقیت متربیان در کسب این گونه شایستگی‌ها) می‌انجامد.

تربیت غیررسمی: شکلی از فرایند تربیت است که در آن انواع شایستگی‌های لازم جهت درک موقعیت خود و دیگران و اصلاح مداوم آن بر اساس نظام معیاراسلامی، در جهت آماده‌سازی متربیان برای تحقق مراتب حیات طیبه در ابعاد گوناگون، بدون سازمان‌دهی مشخص و از طریق تجارب روزمره و اختیاری متربیان (مانند حضور در جمع خانواده، مطالعه کتاب و روزنامه، تماشای فیلم و تلویزیون، مشارکت در فعالیت گروه‌ها و انجمن‌ها، شرکت در مساجد و محافل مذهبی) کسب می‌شود.

بدیهی است با توجه به وحدت تربیت رسمی و تربیت غیررسمی در غایت و هدف کلی و نیز لزوم هماهنگی آن‌ها در اهداف تفصیلی کسب شایستگی‌های لازم جهت درک موقعیت خود و دیگران و اصلاح مداوم آن بر اساس نظام معیاراسلامی باید این دو نوع تربیت دو بخش مکمل و هم‌سو تلقی شوند که ضمن تعامل سازنده با هم، یکدیگر را در تحقق غایت و اهداف مشترک یاری کنند.

۲-۴. عوامل سهیم و مؤثر در تربیت

بدون شک جریان مستمر تربیت با فعالیت طیف گسترده‌ای از علل فلسفی و متأثر از عوامل زیستی، وراثتی، محیطی و انسانی متعددی محقق می‌شود که مشارکت و تعامل آن‌ها با همدیگر، به تداوم و پیشرفت این جریان کمک می‌نماید^۲. اما چنان که در تعریف تربیت به مفهوم عملی اجتماعی

۱. البته هریک از این دونوع تربیت را می‌توان با توجه به میزان شمول در دوقالب عمومی و تخصصی در نظر گرفت.
۲. البته در بیانی فلسفی می‌توان همه امور و موضوعاتی را که به نحوی در تحقق اهداف تربیت نقش آفرین هستند به معنای عام علت نامید. هر چند برخی مقتضی و بعضی مانع و برخی شرط تأثیر مقتضی یا مانع هستند و برخی وجودی و بعضی عدمی‌اند چه اینکه برخی علت حقیقی‌اند و برخی علت اعدادی، یا برخی علت مباشر و برخی علت با واسطه و نیز بعضی علت

یاد آور شدیم، افزون بر حضور فعال و تعاملی دو طیف **مربیان** و **متریبان**، این فرایند گسترده، به منظور زمینه‌سازی مناسب جهت تکوین و تعالی پیوسته هویت همه افراد جامعه و شکل‌گیری و پیشرفت مداوم جامعه صالح ناگزیر از مشارکت و پشتیبانی عوامل اجتماعی متعددی است؛ همان طور که از مداخله برخی نهاد ها و عوامل اجتماعی و عملکرد مثبت یا منفی آن‌ها متأثر می‌شود. به سخن دیگر، در این میان، برخی از سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی^۱ به‌طور مستقیم و ارادی و عمدی در جریان تربیت مداخله می‌کنند و برخی دیگر به صورت غیرمستقیم بر موفقیت فرایند تربیت تأثیر مثبت یا منفی می‌گذارند.

در مجموع، می‌توان بر اساس میزان مداخله و تأثیرگذاری در فرایند تربیت، این عوامل اجتماعی را به دو دسته‌ی کلی تقسیم کرد که عبارت‌اند از: عوامل سهیم در تربیت و عوامل مؤثر در تربیت

● عوامل سهیم

انجام فعالیت‌های تربیتی (یعنی زمینه‌سازی مناسب برای هدایت افراد به سوی تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش) در فهرست کارکردهای این دسته عوامل اجتماعی صریحاً در نظر گرفته شده است. لذا، آن‌ها عوامل اصلی آفرینند تربیت در اجتماع محسوب می‌شوند. هر چند این عوامل در نوع تربیت مورد نظر (عمومی، اختصاصی، رسمی و غیررسمی) و در نتیجه در خصوص مخاطبان، در اهداف و وظایف، رویکرد و محتوا و روش‌های تأثیرگذاری بر متریبان تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ای با هم‌دیگر دارند. در بین این عوامل، برخی از آن‌ها، تربیت را تنها کارکرد اصلی و رسالت سازمانی خود قرار داده‌اند (مؤسساتی مانند: مدرسه، دانشگاه و حوزه علمیه که غرض اصلی اجتماع از تأسیس و تداوم فعالیت آن‌ها، انجام فعالیت تربیتی در سطوح متفاوت است؛ ولو آن‌که پیامدهای فرعی دیگری نیز بر عمل آن‌ها مترتب شود)؛ اما بعضی دیگر از عوامل تربیت، نهادهایی اجتماعی با کارکردهای متعدّدند (نظیر خانواده، رسانه، مسجد و دیگر نهادهای فرهنگی) که با توجه به امکانات و ظرفیت‌های خود، می‌توانند و بلکه باید، نقش مؤثری را نیز در فرایند تربیت

فاعلی و مختار و برخی علت‌قابلی و غیر مختار؛ همچنین با این اطلاق می‌توان همه موارد مذکور را عامل تربیت دانست اما در متن بالا منظور از عامل تربیت تنها عامل اجتماعی تربیت یعنی همه نهادها و مؤسسات و سازمان‌های اجتماعی است که بتوانند به نحوی در فرایند تربیت و تحقق اهداف آن نقش آفرینی کنند.

۱. نهاد اجتماعی عبارت است از مجموعه‌ای سازمان یافته از روابط اجتماعی که متضمن ارزش‌ها و رویه‌های معینی است و نیازهای اساسی خاصی را از جامعه برآورده می‌سازد. البته خود فرایند تربیت را می‌توان نیز از این منظر نهادی اجتماعی دانست؛ چرا که این فرایند مشتمل بر مجموعه‌ای از ساختارهای سامان یافته و فعالیت‌های عاقدانه‌ای است که از طریق آن وظیفه زمینه‌سازی برای تکوین و تحول پیوسته هویت آحاد جامعه، عملی و محقق می‌شود.

۲. از این منظر، تربیت را می‌توان بر حسب میزان مداخله هر یک از عوامل سهیم به انواع گوناگونی تقسیم کرد (مانند تربیت خانوادگی، تربیت مدرسه‌ای، تربیت دانشگاهی، تربیت حوزوی و تربیت رسانه‌ای).

برعهده گیرند. بنابراین، اطلاق عنوان «عامل فرایند تربیت» به این گروه از نهادهای اجتماعی، منوط و محدود به حیثیت نقش آفرینی عملی آنها در این فرایند است و لذا می توان و بلکه باید آنها را از حیثیتی دیگر نیز جزء عوامل مؤثر بر تربیت دانست.

● عوامل مؤثر

مداخله مستقیم در امر تربیت، از زمره کارکردهای این دسته از عوامل اجتماعی به شمار نمی آید؛ اما به سبب ایفای نقش اساسی در فراهم نمودن دیگر مقدمات تحقق حیات طیبه در ابعاد گوناگون برای آحاد اجتماع، یا به دلیل تأثیرپذیری عمل مربیان و متربیان و فرایند تربیت از این عوامل اجتماعی (به نشانه محیط بیرونی)، در چگونگی تحقق فرایند تربیت و موفقیت آن اثرگذارند. البته به لحاظ نقش و جایگاه متفاوت این عوامل در زندگی اجتماعی و برحسب میزان ونحوه ارتباط آنها با عوامل و مؤلفه های سهمیم در فرایند تربیت، طبیعی است که تأثیر این عوامل بر کامیابی یا ناکامی فرایند تربیت یک سان نباشد.

به هر حال عوامل اجتماعی مؤثر بر فرایند تربیت، طیف وسیعی از نهادها، سازمان ها، بنگاه ها و گروه های رسمی یا غیررسمی فعال در جامعه را در بر می گیرند که اهم آنها عبارتند از:

– **نهاد سیاست** (حکومت و نظام سیاسی)، شامل: رهبری، دولت (قوة مجریه)، قوة مقننه، قوه قضائیه و همه سازمان ها و نهادهای تابع آنها (شامل قوای نظامی و انتظامی)؛

– **نهاد دین** (مراجع و مراکز علوم دینی، روحانیون و مبلغان مذهبی، مساجد و دیگر مؤسسات وتشکل های دینی و مذهبی)

– **نهاد فرهنگ** (که به سبب گسترده گی مفهوم فرهنگ چندین نهاد مهم به آن اختصاص یافته است). **نهاد تولید علم، پژوهش و فناوری** (دانشگاه ها و مؤسسات علمی پژوهشی،

فرهنگستان ها و پارک های علم و فناوری)، **نهاد هنر** (مراکز هنری، موزه ها و فرهنگسراها) و

نهاد رسانه، شامل رسانه های مکتوب (کتب و نشریات)، رسانه دیداری شنیداری (رادیو و

تلویزیون) و رسانه های مجازی (فناوری های نوین اطلاعات و ارتباطات)؛

– **نهاد خانواده**، شامل پدر و مادر و دیگر اعضای خانواده، بستگان؛

– **نهاد جامعه محلی**، شامل دوستان، همسایگان و همسالان؛

۱. ذکر نهاد دین، نهاد فرهنگ، نهاد رسانه و نهاد خانواده در فهرست عوامل مؤثر بر تربیت، با توجه به آن وجه از فعالیت آنهاست که به قصد تربیت آحاد جامعه انجام نشده (نظیر تولید علم و فناوری در دانشگاه ها و مراکز پژوهشی) یا نمی توان جنبه تربیتی صحیحی برای آن در نظر گرفت (مثلاً فعالیت های هنری رسانه ها که صرفاً برای سرگرمی و تفریح مخاطب یا برای تبلیغات تجاری انجام می شوند) و الا چنان که گذشت به فرض آنکه این عوامل به طور ارادی و آگاهانه در جریان زمینه سازی برای تکوین وتحول هویت مخاطبان خود وارد شوند، می توان وباید (طبق تعریف برگزیده) این بخش از فعالیت آنها را جزء فرایند تربیت دانست و آنها را در این صورت از عوامل سهمیم در فرایند تربیت به شمار آورد.

– **نهادهای مدنی** (که به شکل غیر دولتی - ولو با نوعی حمایت از سوی دولت - سامان یافته‌اند و اداره می‌شوند)، شامل شوراها، احزاب، انجمن‌ها، اتحادیه‌ها و دیگر سازمان‌ها و تشکلهای صنفی، علمی، مذهبی، سیاسی و فرهنگی؛

– **نهادهای اقتصاد**، شامل بخش‌های کشاورزی، صنعت، تجارت و خدمات؛

– **نهاد تأمین خدمات عمومی و رفاه اجتماعی**، شامل شهرداری‌ها و دهرداری‌ها، سازمان بهزیستی و نهادهای حامی افراد محروم، مؤسسات بیمه و نهادهای خیریه و عام‌المنفعه؛

– **نهاد سلامت و تندرستی**، شامل بخش‌های بهداشت و درمان، ورزش و تفریحات سالم، حفظ محیط زیست و ایمنی.

البته می‌توان و باید طراحی این گونه عوامل اجتماعی را نیز به گونه‌ای سامان داد که فعالیتشان با تلاش عوامل سهیم در تربیت هم‌سو شود و حتی به‌طور غیر مستقیم از آثار تربیتی برخوردار گردد و به این طریق عوامل سهیم در فرایند تربیت را یاری کنند.

اما نکته مهم درباره همه عوامل اجتماعی مؤثر بر تربیت آن است که سیاست‌گذاران و کارگزاران این مؤسسات و نهادهای اجتماعی، هم با ارائه دلایل موجه و عقلانی نسبت به نقش و جایگاه ویژه فرایند تربیت در عرصه اجتماع و کلیدی بودن آن به منزله مهم‌ترین زمینه تحقق حیات طیبه، قانع شوند و هم به این باور برسند که هر گونه موفقیت نهادهای اجتماعی در کارکردهای خاص خود، مستلزم توفیق فرایند تربیت اند.

در این صورت، عوامل مؤثر بر تربیت، با مشارکت و تعامل سازنده با یکدیگر و دادن سمت و سوی تربیتی به فعالیت‌های خود، به پشتیبانی و حمایت همه‌جانبه از عوامل سهیم در تربیت خواهند آمد و با تلاش جهت رفع موانع و محدودیت‌های موجود در مسیر توفیق فرایند تربیت، به‌طور غیر مستقیم باعث موفقیت خود و سایر نهادهای اجتماعی برای تمهید دیگر مقدمات تحقق حیات طیبه خواهند شد. به این ترتیب، مصالح تربیتی به‌طور طبیعی (بدون نیاز به صدور بخشنامه و نظارت قانونی) در سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های اجتماعی، به منزله مهم‌ترین ملاک، مورد نظر قرار خواهند گرفت و کمک به فرایند تربیت، یکی از مهم‌ترین معیارها برای تعیین اولویت‌های فعالیت همه عوامل اجتماعی مؤثر بر تربیت محسوب خواهد شد.

۳-۴. مقتضیات و موانع تربیت

چنان که در تعریف تربیت گذشت، وظیفه اصلی مربیان، به منزله یکی از دو قطب اصلی فرایند تربیت، عبارت است از **زمینه‌سازی** جهت تکوین و تحول پیوسته هویت متربیان در دو بعد

ایجابی و سلبی، که ایجاد مقتضیات (فراهم آوردن مقدمات و علل اعدادی رشد و تکامل شخصیت متربیان) جنبه ایجابی این عمل محسوب می‌شود و رفع موانع موجود و دفع موانع محتمل در مسیر شکل‌گیری هویت متربیان به طور یک پارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، وجه سلبی این فعالیت مربیان به شمار می‌آید.

بنابراین توضیح، در مقام تبیین چگونگی تربیت از منظر عمل عمدی و آگاهانه مربیان، نمی‌توان تنها به ذکر تدابیر و اقداماتی بسنده نمود که همچون علل اعدادی، از جمله شرایط لازم برای ایجاد تحول نفسانی مورد نظر در وجود متربیان می‌باشد، بلکه باید واقعیات و پدیده‌هایی را نیز مد نظر قرار داد که در روند مطلوب تحول شخصیت متربیان شده‌اند یا مانع خواهند شد. لذا مربیان باید رفع موانع موجود و بلکه مقدم بر آن، دفع موانع محتمل الوجود (یعنی پیش‌گیری از تحقق و یا اثرگذاری آن‌ها) را - البته با کمک عوامل اجتماعی سهیم و مؤثر و حتی الامکان با مشارکت فعال خود متربیان - در دستور کار خویش قرار دهند و الاً بدیهی است که تلاش مربیان در زمینه تحقق اهداف فرایند تربیت به ثمر نخواهد رسید.

هرچند شناخت تفصیلی انواع مقتضیات و موانع تربیت، موضوعی است علی‌الاصول غیر مرتبط با مباحث فلسفه تربیت^۱، که با توجه به گستردگی این فرآیند و تنوع قابل ملاحظه‌ای که در این خصوص بین انواع تربیت وجود دارد، باید آن را از انواع علوم تربیتی و با تحلیل و بررسی تجارب ارزشمند تربیتی مربیان به دست آورد. اما به نظر می‌رسد در مقام تجویز چگونگی فرایند تربیت براساس مبانی و ارزش‌های اسلامی ممکن است، به ویژه با ملاحظه تعالیم ارزشمند تربیتی دین، هم فهرستی اجمالی از مقتضیات و موانع تربیت را به دست داد و هم با تحلیل رهنمودهای دینی در این باره، اصول و معیارهایی کلی را به صورت قواعد راهنمای عمل مربیان (در خصوص زمینه‌سازی مناسب جهت تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان) شناسایی نمود. لہذا در این بخش به بیان اجمالی مقتضیات و موانع تربیت می‌پردازیم و ذکر اصول عام حاکم بر فرایند تربیت را در آخرین مبحث این نوشته، دنبال خواهیم نمود.

۱-۳-۴- مقتضیات تربیت

منظور از مقتضیات تربیت هر گونه اقدام و تدبیر هدفمندی است که مربیان در فرایند تربیت برای تحقق اهداف این فرایند نسبت به متربیان طراحی و اجرا می‌کنند که اهم آن‌ها عبارت‌اند از:

- تمهید (فراهم کردن امکانات مقدماتی و شرایط محیطی مناسب)

۱. زیرا چنان که در تعریف فلسفه تربیت گذشت تبیین چگونگی تربیت در فلسفه تربیت در سطحی کلی و عام مد نظر است و پرداختن به مواردی تفصیلی نظیر تعیین سازوکارهای اجرایی و روش‌ها و ابزار و فنون مناسب برای تحقق اهداف تربیت در سایر علوم تربیتی (البته با توجه به رهنمودهای تجویزی فلسفه تربیت) دنبال می‌شود.

-تأدیب

-تعلیم

-تزکیه (تطهیر)

-تبیین

- تذکر و موعظه

-انذار و تبشیر

-پرسش و پاسخ

-امر به معروف ونهی از منکر

--تشویق و تنبیه

-ابتلا و آزمابش

۲-۳-۴- موانع تربیت

عنوان موانع تربیت به امور و پدیده‌هایی اطلاق می‌شود که در تحقق اهداف فرایند تربیت تأثیر منفی دارند. البته این موانع ممکن است بیرونی یا درونی، در اختیار مربیان و یا خارج از اختیار ایشان باشند و برخی از مهم‌ترین آن‌ها را می‌توان چنین برشمرد:

-دنیا طلبی و هوای نفس

- حاکمیت رذائل اخلاقی نظیر لجاجت، تعصب، تکبر، غرور و خودرایی

-فقر اقتصادی و کمبود وسایل ضروری معاش

- احساس بی نیازی و خود کفایی

-حکومت طاغوت (رهبران غیر الهی) و مشرکان و ظالمان برجامعه

- غلبهٔ وسوسهٔ شیطان و فکر و خیال باطل بر فضای ذهن و اندیشه

- وجود شبهات فکری و عقیدتی

-غفلت از یاد خدا

- استفاده از غذا و اموال حرام

- دسترسی (مطلق و بی حد و حصر) به وسایل ترویج فساد و فحشا

- حضور (انفعالی) در محیط آلوده

۴-۴-ارکان فرایند تربیت

چنان‌که دیدیم، در تحقق فرایند تربیت به شکل مطلوب، به دلیل گستردگی آن (هم به لحاظ

شمول مخاطبان که تمام افراد جامعه را فرا می‌گیرد و هم به جهت استمرار آن در طول زندگی مخاطبان و هم از نظر فضا و شیوه تحقق و نیز شمول آن نسبت به همه ابعاد زندگی)، باید افزون بر مؤلفه‌های اصلی دخیل در این فرایند یعنی مربیان و متربیان، عوامل اجتماعی متعددی نیز به صورت مستقیم یا با واسطه مشارکت و پشتیبانی داشته باشند؛ اما با تأملی در فهرست این عوامل، درمی‌یابیم که نقش و جایگاه برخی از آن‌ها در روند تحقق شایسته این فرایند چنان مهم و برجسته است که باید آن‌ها را جزء ارکان (=عوامل اصلی) تربیت به‌شمار آورد و مسئولیت اصلی تحقق فرایند تربیت را به شکل شایسته، از آن‌ها مطالبه کرد.

براساس این تحلیل، مقصود از رکن تربیت، هر عامل اجتماعی سهیم و مؤثر در فرایند تربیت است که تحقق شایسته این فرایند، تنها با پشتیبانی و مشارکت فعال آن عامل امکان‌پذیر باشد. اکنون با توجه به نقش و جایگاهی که عوامل مختلف اجتماعی باید در تمهید مقدمات لازم برای تحقق حیات طیبه بر اساس تصویر مطلوب^۱ جامعه اسلامی بر عهده داشته باشند و نیز با عنایت به گستردگی و اهمیت فرایند تربیت که مستلزم مشارکت و پشتیبانی قابل توجهی از سوی عوامل مختلف سهیم و مؤثر بر این فرایند است، می‌توانیم به‌طور کلی از این میان، چهار عامل اساسی و بسیار مهم یعنی خانواده، حکومت، رسانه و نهادها و سازمان‌های غیردولتی را ارکان تربیت در جامعه اسلامی معاصر تلقی کنیم اینک، ذیلاً به توضیحاتی مختصر درباره نقش هر یک از آن‌ها در فرایند تربیت می‌پردازیم.

۱-۴-۴. خانواده

چنان‌که می‌دانیم خانواده به‌طور طبیعی مهم‌ترین نقش را در زمینه‌سازی رشد و تحول فرزندان بر عهده دارد؛ لذا در دیدگاه اسلامی با ملاحظات گوناگون، بر جایگاه خانواده در فرایند تربیت تأکید می‌شود. صراحت متون مقدس و معتبر اسلامی^۲ در توجه به نقش والدین در تربیت، هم‌چنین

۱. وضع مطلوب جامعه‌ی اسلامی همان طوری که از نصوص معتبر اسلام و بیان متفکران اسلامی به‌دست می‌آید، کیفیتی از حیات اجتماعی است که در آن عموم نهادها و مؤسسات و سازمان‌ها بر اساس نظام معیار اسلامی شکل می‌گیرند و وظایف خود را برای تمهید مقدمات تحقق حیات طیبه در همه مراتب و ابعاد، انجام می‌دهند. براین اساس، می‌توان گفت که «قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران» تصویر مناسبی از این وضع مطلوب را متناسب با شرایط و مقتضیات دوران معاصر ترسیم کرده است که در آن به روشنی وظایف و اختیارات نهادهای اصلی جامعه و نیز حقوق و تکالیف احاد ملت و چگونگی نقش آفرینی فعال ایشان در زندگی اجتماعی بیان شده است، به گونه‌ای که تحقق اصول این میثاق ملی و مقبول در جامعه اسلامی ایران شاخص روشنی از تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد براساس نظام معیار اسلامی را به دست خواهد داد.

۲. در قرآن کریم برخی آیات به صراحت بر مسئولیت تربیتی خانواده تأکید دارد:

نخست آیه «یا ایها الذین آمنوا قوا انفسکم و اهلکم ناراً و قودها الناس و الحجاره» (تحریم/ ۶) است که می‌فرماید «ای کسانی که ایمان آورده اید، خود و خانواده‌ی خود را حفظ کنید از آتشی که هیزم آن انسان‌ها و سنگ هاست. به کار رفتن فعل امر در این آیه، دلالت بر وجوب دارد. امام صادق (ع) در تفسیر این آیه فرمودند: «هنگامی که این آیه نازل شد، مردی از

تنوع و تکرار فراوان آنچه در روایات و احادیث درباره وظایف تربیتی خانواده آمده است^۱، اجماعی

مسلمانان نشسته بود و می‌گریست و می‌گفت: من از کشیدن بار مسئولیت خودم عاجزم؛ چه‌طور مسئولیت خانواده‌ام را هم بپذیرم؟ پیامبر فرمودند: حسبک أن تأمرهم بما تأمر به نفسك و تنهاهم عما تنهى عنه نفسك؛ کافی است که آن‌ها را به آنچه که خود را بدان امر می‌کنی، بخوانی و از آنچه که خود پرهیز می‌کنی، آن‌ها را پرهیز دهی». هم‌چنین وقتی این آیه نازل شد، از پیامبر (ص) پرسیدند: «چگونه خود و خانواده‌مان را از آتش خشم خدا بر حذر داریم؟» فرمود: «اعملوا الخير و ذكروا به أهليكم و أدبوههم على طاعة الله؛ خود کارهای نیکو کنید و خانواده خود را به کارهای نیکو بخوانید و آن‌ها را مطیع و بنده خدا بار آورید». امام علی (ع) نیز در تفسیر آیه فرمودند: «علموا أنفسكم و أهليكم الخير و أدبوههم؛ خود و خانواده خود را خیر بیاموزید و آن‌ها را تربیت کنید».

دوم آیه «لَا تُضَارَّ وَالِدَةٌ بَوْلِدًا وَلَا مَوْلُودٌ لَهُ بَوْلِدًا» (بقره/۲۳۳) است. در این آیه، چنان‌که برخی تفسیرها از جمله تفسیر المنار گفته‌اند، ضرر معنای عام دارد و آیه بر حرمت ضرر رساندن شوهر به زن و زن به شوهر و ضرر هر دو به فرزندشان اشاره دارد. هم‌چنین معنای عام ضرر به فرزند شامل موارد گوناگون است؛ از جمله ترک حضانت، ندادن نفقه، ترک تربیت و ترک آموختن چیزهایی که آموختنش برای کودک لازم است و ترک آن‌ها زیان بزرگی بر او وارد می‌آورد. پس نتیجه می‌شود که تربیت کودک در اموری که ترک آن‌ها زیان می‌رساند، بر پدر و مادر واجب است و متولی آن پدر و مادر هر دو هستند. سوم آیه‌ی «وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِالصَّلَاةِ وَاصْطَبِرْ عَلَيْهَا» (سوره طه/۱۳۲) چنان‌که در تفسیر تبیان و تفاسیر دیگر گفته شده است، مخاطب آیه، تنها پیامبر (ص) و اهل بیت او نیست؛ که مقصود تمام امت است. استرآبادی نیز در آیات الاحکام می‌گوید: «این آیه بر وجوب تعلیم نماز و احکام آن و همه احکام به فرزندان بالغ و ممیز توسط والدینشان دلالت دارد».

چهارم آیه «وَكَانَ يَأْمُرُ أَهْلَهُ بِالصَّلَاةِ وَ الزَّكَاةِ وَ كَانَ عِنْدَ رَبِّهِ مَرْضِيًّا» (مریم/۵۵)؛

پنجم آیه «وَ إِذْ قَالَ لِقْمَانَ لِابْنِهِ وَ هُوَ يَعِظُهُ يَا بَنِي لِاتَّشِرْكَ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ» (لقمان/۱۳)

ششم آیه‌ی «يَا بَنِي أَقِمِ الصَّلَاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَاصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ» (لقمان/۱۷)؛

هفتم آیه «يَا بَنِي أَرْكَبْ مَعْنَا وَ لَا تَكُنْ مِنَ الْجَاهِلِينَ» (هود/۴۲)؛ که چهار آیه اخیر نشان می‌دهد تربیت فرزند و منع کردن او از آنچه که به او زیان می‌رساند، بر والدین لازم است (به نقل از علم الهدی صص ۲۹۰-۲۹۱).

۱. پیامبر (ص) فرموده‌اند: «حق الولد علی والده ان یحسن اسمه و یحسن من مرضعه و یحسن ادبه؛ حق فرزند بر پدر آن است که اسم نیکو بر او نهد، شیردهنده خوب برایش فراهم آورد و ادبش را نیکو سازد». در روایت دیگر فرمودند: «ما ورت والد ولداً خیراً من ادب حسن»؛ «هیچ پدری، چیزی بهتر از ادب نیکو برای فرزندش به ارث نگذاشته است.» و در روایتی دیگر می‌فرماید: «ما نحل والد ولداً من نحل افضل من ادب حسن؛ هیچ پدری برای فرزند خود هدیه‌ای بهتر از ادب نیکو به جای نمی‌گذارد.» چنان‌که در روایتی دیگر آمده است: «کرموا اولادکم و احسنوا ادبهم یغفرلکم؛ فرزندان خود را بزرگ بدارید و ادب آن‌ها را نیکو گردانید تا آمرزیده شوید.» هم ایشان فرموده‌اند: «من حق الولد علی والده ان یحسن ادبه؛ از حقوق فرزند بر پدر این است که ادب او را نیکو گرداند».

هم‌چنین از پیامبر نقل شده که به بعضی کودکان می‌نگریستند و می‌فرمودند: «وای بر کودکان آخرالزمان از رفتار پدرانشان. پرسیدند: از رفتار پدران مشرکشان؟ فرمودند «لا من آبائهم المؤمنین؛ لا یعلمونهم شیئاً من الفرائض، وإذا تعلموا اولادهم منوعهم، و رضوا عنهم بعرض یسیر من الدنیا، فأنا منهم برة و هم منی براء»؛ نه، از رفتار پدران مسلمانان که چیزی از فرائض و واجبات دینی به آن‌ها نمی‌آموزند و هرگاه فرزندانشان (این امور را) می‌آموزند آن‌ها را منع می‌کنند و از آن‌ها به کسب متاع ناچیز دنیوی راضی می‌شوند. پس من از آن‌ها بیزارم و آن‌ها نیز از من بیزارند».

هم‌چنین ایشان فرموده‌اند: «ادبوا اولادکم علی ثلاث خصال: حب نبیکم، و حب اهل بیته، و قرائة القرآن؛ فإن حمله القرآن فی ظل الله، يوم لا ظل إلا ظله، مع أنبیائه و أصفیائه؛ سه خصلت را در فرزندانان بپرورید: محبت پیامبران و خاندان وی را و خواندن قرآن را؛ که عاملان به قرآن در روز قیامت، که هیچ پناه‌گاه و سایبانی جز سایبان خداوند نیست، با پیامبران و بندگان برگزیده او زیر چتر لطف و سایبان رحمت خداوند، در امان‌اند».

کلی درباره مسئولیت والدین نسبت به تربیت فرزندان در میان علمای دینی و کارشناسان تربیت اسلامی پدید آورده است. بنابراین خانواده نیز که به طور مستقیم مورد خطاب آیه «قوا انفسکم و اهلیکم ناراً و قودها الناس و الحجاره» واقع می شود، باید در بارگاه الهی نسبت به انجام تکالیف تربیتی خود پاسخ گو باشد و نمی تواند نسبت به اهداف، برنامه ها و اقدامات تربیتی انجام یافته نسبت به فرزندان خویش بی توجه باشد. به این ترتیب خانواده نه تنها در پشتیبانی و اجرای طرح های تربیتی، بلکه در سیاست گذاری، برنامه ریزی و به خصوص ارزش یابی از برنامه ها و اقدامات فرایند تربیت باید مشارکت فعال داشته باشد. اما نکته مهم این است که اولاً مشارکت فعال خانواده، تمام سطوح فعالیت های تربیتی از هدف گذاری تا اجرا و حتی ارزش یابی و اقدامات اصلاحی را فرا می گیرد. ثانیاً مشارکت فعال خانواده در فعالیت های تربیتی نخست از منظر تکلیف الهی و وظیفه دینی مورد ملاحظه قرار می گیرد؛ یعنی خانواده در بارگاه الهی نسبت به عملکرد تربیتی دولت اسلامی پاسخ گوست و نمی تواند از خویش سلب مسئولیت کند. همان طور که این امر به لحاظ حقوقی نیز در عموم قوانین موضوعه و بین المللی مورد توجه است.^۱

امام سجاد(ع) نیز فرموده اند: «و اما حق ولدک فان تعلم انه منک و مضاف الیک فی عاجل الدنیا بخیره و شره و انک مسؤول عما ولیته من حسن الادب و الدلاله علی ربّه و المعونه علی طاعته؛ حق فرزندت بر تو آن است که بدانی او از توست و خوبی و بدی اش در دنیا، به تو منسوب می شود و در قبال ولایتی که بر او داری، نسبت به ادب نیکو و راهنمایی اش به راه پروردگار و کمک به او در فرمانبری اش از خدا، مسئولی.»

امام صادق(ع) نیز فرموده اند: «تجب للولد علی والده ثلاث خصال اختیاره لوالدته و تحسین اسمه و المبالغة فی تأدیه؛ واجب است پدر در حق فرزندش سه چیز را رعایت کند؛ مادر خوبی برای او اختیار کند، نام خوبی بر او بگذارد و در تربیتش نهایت تلاش را مبذول دارد. امیرالمؤمنین(ع) نیز فرموده اند: «حق الولد علی الوالد أن یحسن اسمه و یحسن ادبه و یعلمه القرآن؛ یعنی حق فرزند بر پدر آن است که نام نیکو بر او بگذارد و او را نیکو ادب کند و قرآن را به او بیاموزد.» هم چنین بسیاری از روایات بر حرمت ترک تربیت دلالت دارند، از جمله روایتی که شیخ صدوق آن را نقل می کند: «حرم الله تبارک و تعالی عقوق الوالدین لما فیهم من الخروج من التوقیر لله عزوجل و التوقیر للوالدین و کفران النعمه و إبطال الشکر و ما یدعو من ذلک إلى قلة النسل و انقطاعه لما فی العقوق من قلة توقیر الوالدین و العرفان بحقهما و قطع الأرحام و الزهد من الوالدین فی الولد و ترک التریبه لعله ترک الولد برهما، و حرم الله تعالی الزنا لما فیهم من الفساد من قتل الأنفس و ذهاب الأنساب و ترک التریبه للأطفال و فساد الموارث و ما أشبه ذلک من وجوه الفساد، و حرم الله عز و جل قذف المحصنات لما فیهم من فساد الأنساب و نفی الولد و إبطال الموارث و ترک التریبه و ذهاب المعارف و ما فیهم من الکبائر و العلل التي تؤدي إلى فساد الخلق این روایت و روایات بسیار دیگر وظیفه والدین به ویژه پدر نسبت به تربیت فرزند را ثابت می کند. خصوصاً که در بعضی از این نقل ها مسئله حق فرزند مطرح است و مسئولیت الهی پدر در ادای این حق نیز در بعضی موارد ذکر شده است (همان، صص ۲۹۲-۲۹۵).

۱. بند ۳ ماده ۲۶ اعلامیه جهانی حقوق بشر می گوید: «حق تقدم در انتخاب نوع آموزش فرزندان با والدین است.» کنوانسیون حقوق کودک ۱۹۸۹ به طور صریح از مسئولیت اصلی والدین در تربیت کودکان سخن گفته است. در بند ۱ ماده ۱۸ این کنوانسیون ابراز می دارد که «والدین یا قیم قانونی، مسئولیت اصلی برای رشد و پیشرفت کودک را بر عهده دارند. اساسی ترین مسئله آنان منافع عالیۀ کودک است.» بند الف ماده ۷ اعلامیه حقوق بشر اسلامی نیز مقرر می دارد که «هر کودکی از بدو تولد، حقوقی بر گردن والدین، جامعه و دولت در محافظت و تربیت و تأمین نیازمندی های مادی و بهداشتی

بنابراین با عنایت به تلازم حق با تکلیف در امر تربیت در دیدگاه اسلامی، مشارکت والدین در فرایند تربیت (در همه انواع آن) هم حق و هم تکلیف آنهاست و دولت اسلامی موظف است در استیفای این حق و کمک به ادای این تکلیف بکوشد و سازوکارهای ضروری آن را فراهم آورد. لذا لازم است با طراحی و اجرای تدابیر مناسب، نخست خانواده را به لحاظ فکری و انگیزشی برای انجام تکالیف تربیتی و ایفای این نقش فعال در فرایند تربیت فرزندان خویش آماده نمود.

بدیهی است که نقش و جایگاه والدین در انجام تکلیف و حق تربیت فرزندان در تمامی سطوح و انواع تربیت یک سان نیست. تردیدی نیست که این نقش به سبب شرایط رشدی کودکان در سنین آغازین زندگی برجسته و حساس تر و ضروری تر است.^۱ اما با توجه به پیچیدگی‌های فرایند تربیت و تخصصی بودن آن در عصر حاضر (به‌ویژه در مرحله تربیت رسمی)، خانواده‌ها نمی‌توانند به‌تنهایی این وظیفه خطیر اجتماعی را برعهده بگیرند.

۲-۴-۲. حکومت

هدف از تشکیل حکومت در جامعه اسلامی بر اساس مبانی دینی، تحقق جامعه صالح در راستای برپایی جامعه عدل جهانی است و لذا این نوع حکومت باید زمینه هدایت آحاد مردم به سوی تحقق حیات طیبه را فراهم کند. بنابراین حکومت اسلامی، دولت زمینه‌ساز حیات طیبه است، نه صرفاً دولت مسئول نظم و امنیت اجتماعی و تأمین رفاه عمومی. به بیان دقیق‌تر، تأمین امنیت و رفاه هدف اساسی دولت اسلامی نیست بلکه هدف دولت اسلامی زمینه‌سازی حرکت عموم مردم

و تربیتی خود دارد...» در بند ب همان ماده می‌افزاید: «والدین و کسانی که از نظر قانون شرع به‌منزله والدین هستند، حق انتخاب نوع تربیت فرزندان خود را دارند؛ آنان باید تربیتی را برگزینند که منافع و آینده فرزندان را در پرتو ارزش‌های اخلاقی و احکام شرعی تأمین نماید» (به نقل از انصاری ۱۳۸۶). در قوانین رسمی کشور ما نیز بر این موضوع که تربیت فرزندان تکلیف والدین است تأکید شده است؛ زیرا والدین با جلب منافع و دفع زیان در طول حیات فرزندان خود موجبات رشد و تعالی آنان را فراهم می‌آورند. بنابراین تربیت فرزندان تکلیفی بر عهده والدین است که به هیچ‌وجه قابل انتقال به غیر یا سستی در آن یا فرو گذاشتن نیست. رشد و تعالی نوباوگان جامعه اسلامی، متوقف بر ادای به‌موقع و درست این تکلیف است؛ وگرنه آسیب‌های زیادی متوجه جامعه خواهد شد. اهمیت این تکلیف تا جایی است که دولت اسلامی در صورت فقدان اولیا یا صلاحیت نداشتن آن‌ها برای ادای این تکلیف مهم، به عنوان جانشین آن‌ها وارد عمل می‌شود. چنان‌که دولت باید هرگونه کم‌کاری والدین را در تکالیف تربیتی خود متذکر شود و در صورت لزوم به شکل قضایی پی‌گیری کند.

۱. تحقیقات و بررسی‌های روان‌شناختی و جامعه‌شناختی بسیاری، برجستگی تأثیرات مثبت والدین را در روند رشد کودکان نشان می‌دهد.

۲. باید یادآور شویم منظور از حکومت در این‌جا مجموعه‌ی نظام سیاسی و قوای دارای حاکمیت مشروع و مقبول بر جامعه اسلامی است (که بنابر قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران شامل رهبری و قوای مجریه، مقننه و قضاییه و نیروها و سازمان‌های تابع آن‌ها، می‌شود). به بیان دیگر در این مجموعه تعبیر حکومت معادل اصطلاح Government یعنی حاکمیت در نظر گرفته شده است؛ نه صرفاً قوه‌ی مجریه و وزارت‌خانه‌ها و سازمان‌های تابع آن که معادل اصطلاح State - در برابر سایر قوای سیاسی حاکم - می‌باشد.

در جهت تحقق حیات طیبه است که با توجه به لزوم آمادگی عموم افراد جامعه برای تحقق حیات طیبه، زمینه‌سازی جهت تربیت ایشان در تلاش‌های این دولت اولویت دارد؛ حتی بنا به تعبیری می‌توان گفت که حکومت اسلامی هدفی جز تربیت ندارد و هر آن چه به منزله‌ی هدف حکومت تلقی شود، نظیر اجرای احکام الهی و برپایی عدالت، همه نسبت به تربیت انسان وسیله یا هدف واسطی به شمار می‌روند. بدین ترتیب زمینه‌سازی برای هدایت افراد (تربیت) مقصد و هدف اصلی حکومت اسلامی است، چنان که مبدأ و ضامن بقای آن نیز می‌باشد؛ زیرا رسالت حکومت در اندیشه اسلامی سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد به منظور تکامل افراد جامعه اسلامی و پیشرفت همه جانبه و مداوم آن است (نه توسعه در مفهوم امروزین و محدود اقتصادی و اجتماعی آن) و اساساً حکومت اسلامی (در دوران غیبت) صورت تفصیل یافته‌ای از تشکیلات اجتماعی رهبری دینی (ولایت فقیه جامع الشرایط) برای شکل‌گیری جامعه‌ی صالح و پیشرفت مداوم آن محسوب می‌شود. لذا کل نظام سیاسی (حکومت اسلامی)، باید تحت اشراف رهبری دینی تلاش کند تا نه تنها فرایند تربیت بر اساس نظام معیار اسلامی در همه‌ی نهادهای تربیت رسمی و غیررسمی در جامعه اسلامی تحقق یابد، بلکه باید بکوشد همه‌ی سیاست‌ها، برنامه‌ها و اقدامات خرد و کلان خود را با جهت‌دهی تربیتی سازمان دهد. از این رو جهت‌گیری تربیتی از مهم‌ترین اولویت‌های کل نظام سیاسی (ونه فقط قوه مجریه) محسوب می‌شود و لذا سیاست‌ها و برنامه‌های سیاسی و اقتصادی جامعه نمی‌توانند حدود و ثغور و کمیت و کیفیت فرایند تربیت را تعیین کنند بلکه خود باید تابعی از جهت‌گیری تربیتی نظام اسلامی باشند.

۳-۴-۴. رسانه

با توجه به رشد و گسترش رسانه در دوران معاصر - در انواع دیداری، شنیداری، مکتوب، دیجیتالی و در اشکال جمعی و فردی و با هویت ملی و فرا ملی - که با تکیه بر پیشرفت‌های قابل توجه در عرصه فناوری اطلاعات و ارتباطات همواره بر گستره نفوذ و تأثیرگذاری آن‌ها افزوده می‌شود،^۱

۱. اولین حضور رسانه‌ها در زندگی انسان ابزاری است. به این معنا که رسانه به صورت "ابزاری" مناسب برای انتقال پیام مطرح است که هیچ شأن معنابخشی ندارد. البته، گذشت زمان سبب تحوّل این ابزار و تبدیل آن از شکل ساده به پیچیده و با کاربردی بالا می‌شود، به طوری که می‌تواند در خدمت تبلیغ اغراض سیاسی به کار رود و منشأ اثر گردد از این دیدگاه، رسانه به منزله کارپرداز قدرت مطرح است و لذا طبیعی است که صاحبان قدرت به آن توجه کنند و برای ایجاد ثبات داخلی و توفیق در روابط خارجی‌شان، در پی بهره‌مندی از آن برآیند. تلقی رسانه به کارپرداز قدرت اگر چه مورد اقبال تمام قرار گرفت و در اوج آن سیاست‌های تبلیغاتی از ارج و منزلتی عالی برخوردار گشت تا بدان جا که تبلیغات خود به صنعتی پیچیده تبدیل شد که کارشناسان و سیاست‌های خاص خود را داشت؛ اما به زودی تغییر ماهیت داد و از وضعیت تبلیغاتی به مرحله ارتباطاتی که گونه‌ای تازه و مدرن از تبلیغات به منظور حاکم ساختن الگو و فرهنگ خاصی در قلمرو فراملی (در

بدون شک باید از دوران فعلی و پیش رو، به عنوان عصر رسانه نام برد^۱. از این رو یکی از عوامل بسیار مؤثر و حتی سهیم در فرایند تربیت در زمانه کنونی عبارت است از نهاد رسانه که به ویژه در اشکال تربیت غیر رسمی، وبا استفاده از انواع جذابیت‌های هنری برای مخاطبان روز به روز عرصه را بر دیگر عوامل سهیم در تربیت به خصوص نهادهای تربیت رسمی و نهادهای سنتی تربیت (نظیر

حد منطقه یا مناطق معینی که ارزش‌های فرهنگی و اصول بنیادین تقریباً یکسانی داشتند) به حساب می‌آید، منتقل شد. رسانه، در این مرحله، از حد یک کارپردازی مهم قدرت فراتر می‌رود و به مقوله‌ای در برگرفته ارزش‌هایی خاص تبدیل می‌شود که می‌تواند با ورودش به جوامع، پیام‌ها و ارزش‌های خاصی را توأمان ببرد. شعار "رسانه، پیام است" در واقع زاده این گذار، از عصر تبلیغات به عصر ارتباطات، است که طی آن رسانه، علاوه بر انتقال پیام، الگوسازی و فرهنگ‌سازی نیز می‌کند. رسانه، با ورود به عصر ارتباطات، ماهیت ارزشی یافته است و لذا نفس رسانه به پیام تبدیل می‌شود که بیش‌تر به دنبال ایجاد نوعی منطقه‌گرایی است تا از این طریق الگوها و ارزش‌های فرهنگی خود را در ورای مرزهای ملی معرفی و اثبات کند. رسانه در این بعد چیزی فراتر از ابزار تبلیغاتی است و به برقراری ارتباط با تأکید بر ارزش‌ها و اصول فرهنگی نظر دارد. اما تحول رسانه، چنان که مانوئل کاستلز در اثر ارزشمندش، «عصر اطلاعات»، بیان داشته و به تفصیل در مجلدات سه‌گانه اثرش نشان داده است، با رسیدن به شأن بازیگری در عرصه روابط بین‌ملتها و دولت‌ها به انجام خود نمی‌رسد و همچنان ادامه می‌یابد. به زعم وی، ما در قرن بیست و یکم به استقبال جامعه‌ای می‌رویم که ماهیتاً با ادوار پیشین کاملاً متفاوت است. جامعه‌ای که ماهیت و ذاتش، رسانه‌ای است و لذا مخاطبانش را درباره الگوی تازه‌ای از زندگی آگاه می‌سازد. بدیهی است که این الگو اگر چه صرفاً سیاسی نیست، اما همه وجوه حیات انسان معاصر را تحت الشعاع قرار می‌دهد که می‌توان در این میان به سیاست نیز اشاره داشت. تغییری که از این منظر در جهان بیرون رخ می‌دهد، به مراتب عمیق‌تر و وسیع‌تر از آن چیزی است که نسل تافلر یا فاکویاما مد نظر داشتند. تحولی بنیادین که با محوریت "رسانه" و نه سیاست، اقتصاد و یا توان نظامی و یا حتی فرهنگ، رخ داده و در مرحله بعدی همه حوزه‌های فوق‌الذکر را شامل می‌شود. در جریان این تحول که به گفته کاستلز هزاره سوم زمان بروز و تحقق آن است، گوهره حیات آدمی به طور جدی رسانه‌ای می‌شود و همین امر معنای کامل‌تری از جهانی شدن را به ما می‌شناساند که در تولد جامعه شبکه‌ای نهفته است. از نظر مانوئل کاستلز مفهوم جامعه شبکه‌ای که در گستره جهانی و بامحوریت رسانه اطلاعات تعریف می‌شود، از تحولی چشم‌گیر حکایت می‌کند و آن تبدیل شدن ماهیت زندگی معاصر به رسانه و اطلاعات است و از تولد جهان تازه‌ای خبر می‌دهد که می‌توان آن را چنین توصیف کرد: "جهان جدید به صورت یک شبکه در آمده است؛ شبکه‌ای که بافت اصلی و تار و پود آن را اطلاعات و نظام ارتباطات تشکیل می‌دهد. در چنین چشم‌اندازی، جهانی شدن معنای ویژه‌ای می‌یابد که به حضور "همه" در "همه جا" دلالت دارد و این که وسایل ارتباط جمعی و رسانه‌ها از چنان اهمیتی برخوردارند که نمی‌توان وجود جهانی خالی از آن‌ها را تصور کرد (به نقل از سوسن کشاورز، ۱۳۸۶).

۱ مفهوم رسانه‌ای شدن (Mediation) بر وجود حیات و زندگی‌ای در قرن بیست و یکم دلالت دارد که در آن رسانه‌ها دیگر نه به صورت ابزاری قوی برای رساندن پیام، بلکه به صورت هویت‌هایی مطرح‌اند که هم سنگ و هم شأن دولت‌های ملی هستند و از حیث توانمندی امکانات تا به آن جا پیش می‌روند که در شکل‌دهی به ماهیت جامعه انسانی، حضور فعال دارند. هر چند بر سرچگونگی کارکرد رسانه‌های همگانی، دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد؛ اما در هر حال امروزه بدون توجه به توان و کارکرد رسانه‌های همگانی نمی‌توان در باره هیچ کدام از مباحث سیاسی، اجتماعی، اقتصادی، نظامی و جامعه شناختی به طور کامل سخن گفت و موضوعاتی همچون استراتژی، قدرت، امنیت، منافع، سیاست، فرهنگ و توسعه در سطح ملی و فراملی قویاً متأثر از مقوله ارتباطات و رسانه‌های همگانی اند. رسانه‌ها که در ابتدا ابزاری ساده برای انتقال معانی مطرح بودند بدان جا رسیدند که در عصر حاضر با تأسیس شاهراه‌های اطلاعاتی و ایجاد ابر متن‌ها و فرا زبان‌ها، کل حیات انسان را متحول ساخته و معنای تازه‌ای را از زندگی پدید آورده‌اند (به نقل از همان).

خانواده و مسجد) تنگ تر می‌نماید؛^۱

البته وضع فعلی عملکرد انواع رسانه‌ها به گونه‌ای است که کمتر نقش مثبت دارند^۲ و لذا بیشتر به آن‌ها به صورت عاملی خطرآفرین و تهدیدی مشکل ساز برای فرایند تربیت نگریده می‌شود^۳، اما به نظر می‌رسد قابلیت‌ها و ظرفیت‌های انواع رسانه به گونه‌ای است که می‌توانیم

۱ در واقع، بسیاری چنین استدلال می‌کنند که افزایش ارتباطات الکترونیکی به جابه جایی و جانشینی در ساختارهای سنتی مرجع نظیر خانواده، مذهب و جامعه منجر می‌شود و بازگرانی جای ساختارهای سنتی مزبور را می‌گیرند که با جهان مدرن هم خوانی و تناسب بیشتری داشته باشند (به نقل از همان).

۲. برخی نظریه پردازان درباره‌ی الیناسیون بشری در اثر ایجاد و گسترش رسانه‌های همگانی تصویری و به طور خاص تلویزیون بحث کرده‌اند، و نسبت به آینده‌ی انسان محصور در پیام‌های سرگرم کننده و یا القائات فکری از طریق این رسانه‌ها ابراز نگرانی کرده‌اند از جمله نیل پستمن نویسنده‌ی کتاب‌های «تکنوپولی (تسلیم فرهنگ به تکنولوژی)» و «زندگی در عیش و مردن در عیش» می‌گوید: هر یک از ابزار تکنیکی و در یک کلام خود تکنیک، دارای ایدئولوژی است و نمی‌توان آن را خنثا و بی طرف انگاشت و انسان را بی قید و شرط حاکم بر آن تلقی کرد. باران بلایی که بر سر جامعه‌ی امریکا فرو باریده است، بی فرهنگی و لجام گسیختگی انسانی، فقدان شعور اجتماعی، تخریب باورهای انسان ساز مذهبی، تخلیه‌ی ارزشی نمادها و مظاهر ملی و به عبارت دیگر افول اختر فرهنگ ملی و انهدام قدرت تسلط انسان بر سرنوشت خویش و جامعه خویش، همه و همه معلول تسلیم و بی قید و شرط جامعه است به رسانه‌ای به نام تلویزیون و نظامی به نام نظام تکنوپولی. هم چنین هربرت شیلر از منتقدان برجسته رسانه‌های همگانی است که نقش رسانه‌های همگانی را در یک سیستم جهانی می‌بیند و به شکلی از امپریالیسم و هژمونی ارتباطاتی معتقد است. او در کتاب «وسایل ارتباط جمعی و امپراتوری امریکایی» نقش رسانه‌های امریکا را در قدرت این کشور تعیین کننده می‌داند. در میان منتقدان رسانه‌های همگانی نوام چومسکی نیز جایگاه ویژه‌ای دارد. او معتقد است که رسانه‌های همگانی این امکان را فراهم آورده‌اند که کنترل روی مردم به صورت پنهان صورت گیرد و لعابی دروغین از آزادی بر روی کنترل‌های دولت کشیده شود. چومسکی قویاً معتقد است که نخستین وظیفه‌ی رسانه‌های جمعی در امریکا بسیج حمایت مردمی برای منافع خاصی است که بر دولت و بخش خصوصی حاکم است و سانسوری که در چارچوب رسانه‌ها انجام می‌شود، به طور عمده خود سانسوری است که توسط خبرنگاران و مفسران به عمل می‌آید. آنان می‌خواهند که مردم خود را با واقعیت‌هایی که آن‌ها به شکل خاص خودشان درک می‌کنند، تطبیق دهند. اهمیت آنچه چومسکی، شیلر و دیگران درباره‌ی رسانه‌های امریکایی می‌گویند در آن است که این رسانه‌ها به سمت بزرگ‌ترین امپراتوری ارتباطاتی و تبلیغاتی تاریخ بشر پیش می‌روند و در سراسر عالم وضع بی‌نظیری دارند. رسانه‌های امریکا با عظیم‌ترین توان از مرزهای سرزمین شان خارج شده و ادعای امپراتوری جهانی دارند. شبکه‌های رادیو و تلویزیونی امریکا به سرعت سرسام آوری تمامی سرزمین‌ها را در بر می‌گیرند تا پیام تدارک دیده شده خود را به جهان عرضه کنند. رسانه‌هایی که در برون مرزها مطلقاً در خدمت نظام سرمایه‌داری امریکا هستند، در ورای مرزها قویاً به دنبال دست یابی به ظرفیتی کامل و حاکم کردن صدا و تصویر امریکا در سراسر عالم هستند. چنین پدیده‌ای هرگز در تاریخ ارتباطات وجود نداشته و محصول نوبی است که همچون تند بادی عظیم جهان سوم را در بر می‌گیرد. رسانه‌هایی نه در خدمت مبادله‌ی افکار، بلکه در خدمت انتقال یک سوئه‌ی آنچه از سوی امریکا عرضه شده است (به نقل از همان).

۳ از جمله تهدیدهای ناشی از گسترش فناوری اطلاعات و ارتباطات در دنیای کنونی می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود:

- تخریب باورهای انسان ساز دینی و تخلیه‌ی ارزشی نمادها و مظاهر ملی و در نتیجه بروز ناهنجاری‌های رفتاری در افراد -بحران اخلاقی و هویتی (ایجاد خلأ هویتی)
- گسست در پیوندهای اخلاقی، خانوادگی، ملی و فرهنگی
- تعیین کنندگی کشورهای برخوردار در عرصه‌ی جهانی
- پدیده‌ی آموزش‌های ناهم سان

در شرایط پیش روی جوامع بشری به جای برخوردی منفعلانه و یا صرفاً منفی با این عامل مهم فرهنگی و اجتماعی، با سیاست گذاری و برنامه ریزی مناسب از توانمندی های^۱ انواع رسانه- دست کم در سطوح ملی و محلی- به مثابه عاملی سهیم در فرایند تربیت برای جبران محدودیت های تربیت رسمی و نیز کمک به انواع تربیت غیررسمی بهره مند شویم. به هر حال این عامل به شدت تأثیرگذار فرهنگی در این صورت می تواند نقشی اساسی را در پشتیبانی شایسته از فرایند تربیت در جامعه معاصر برعهده گیرد و لذا در نگرش اسلامی می توان و باید از آن نیز به عنوان یکی از ارکان فرایند تربیت در جامعه اسلامی یاد کرد.

البته اطلاق عنوان رکن فرایند تربیت به رسانه با توجه به گستردگی نقش و میزان تأثیری (مثبت یا منفی) است که انواع رسانه می توانند بر کارکرد تربیت داشته باشند و لذا نباید به این گمان

- تنزل جایگاه معلمان

- پدیده بی سوادی مدرن به دلیل سهم پایین کشورهای در حال توسعه در طراحی و یا کاربرد استفاده از روش های الکترونیکی و آموزش مجازی

- مهاجرت سرمایه های علمی

- بی اعتمادی نسبت به نظام آموزشی داخلی (به نقل از همان).

۱. برخی از ظرفیت ها و توانمندی های انواع رسانه از این قرارند:

پرورش رشد استعداد های افراد تا حداکثر ظرفیت و شناسائی توانمندی های خلاق افراد

افزایش فرصت های آموزشی و یادگیری دیجیتالی، الکترونیکی و اینترنتی

ایجاد ارتباط بین یادگیرندگان صرف نظر از موقعیت مکانی آنان (حذف محدودیت های کلاس درس)

گسترش عدالت آموزشی (در دسترس قرار گرفتن بهترین معلمان در هر کجا و در هر زمان)

امکان دسترسی فوری به مقادیر بی شماری فنون و منابع یادگیری نوشتاری، دیداری و شنوایی

توجه به مفهوم سواد فرهنگی یا سواد جهانی وانتقال مفاهیم و ارزش های مشترک بشری

رشد هویت شخصی و گسترش تعلق گروهی در بین متریان

تعامل بیشتر معلمان با متریان (ایفای نقش تسهیل گری و هدایت کنندگی معلم)

افزایش تعهد سازمانی و مشارکت بین کارکنان

ایجاد محیط آموزشی مبتنی بر کنترل خود خواننده

مشارکت فعالانه افراد در خلق معانی و توانایی تصمیم گیری درباره مسیرهای یادگیری خود

تقویت میزان دانش، توانمندی و آگاهی معلمان

غیر متمرکز کردن برنامه درسی در سطح محلی و مدرسه ای

استفاده از یادگیری مشارکتی به عنوان یکی از استراتژی های اصلی یادگیری

تعامل بیشتر بین بخش عمومی و خصوصی در سطح منطقه ای و بین المللی

ورود مدل های جدید نظارت در عرصه تربیت

تبادل دانش و اندیشه با استفاده از تکنیک های شبیه سازی، سناریو سازی و ایفای نقش با تاکید بر یادگیری فعال

گسترش فرهنگ خود آموزی، تندآموزی، از هم آموزی و به هم آموزی و دادن بازخوردهای متقابل

درک بهتر دین و معرفی مناسب تر آن در فضای جدید

تمرین یادگیری مستمر برای پاسخگویی مناسب به نیازهای زندگی (به نقل از همان).



منجر شود که می‌توان انواع رسانه به ویژه اشکال نوین فناوری اطلاعات و ارتباطات را-که عمدتاً در سطوح بین‌المللی و فراملی طراحی و سیاست‌گذاری و مدیریت می‌شوند- به لحاظ تربیتی تحت کنترل قرار داد، بلکه باید توجه نمود که رسانه در دنیای معاصر بیشتر به صورت عامل محیطی بیرونی و البته با کارکرد بسیار مؤثر بر فرایند تربیت به شمار می‌آید که فرصت‌ها و تهدیدهای فراوانی را در مسیر تحقق اهداف تربیت به دنبال دارد و لذا لازم است برای مواجهه فعال و هوشمندانه با انواع رسانه تدابیری مناسب اندیشیده و اقداماتی شایسته از سوی همه عوامل سهمیم و موثر و تمام نهادهای تربیتی طراحی و اجرا شود.

۴-۴-۴. نهادها و سازمان‌های غیردولتی

پیچیدگی و گستردگی فرایند تربیت و توجه به جنبه اجتماعی حق بر تربیت نباید موجب تسلط انحصاری دولت اسلامی را براین فرایند فراهم آورد؛ زیرا این‌گونه تسلط انحصاری می‌تواند (با جهت دهی نهاد تربیت به سوی نوعی محافظه کاری و حفظ وضع موجود) موجب انحراف فرایند تربیت را از مسیر اصلاح مداوم موقعیت بر اساس نظام معیاراسلامی فراهم آورد و تحقق مطلوب رسالت، کارکردها و اهداف تربیت را در زمینه ایجاد تحول در وضع موجود جامعه و فرهنگ آن با مشکل روبه‌رو سازد. همچنان که توجه به نقش مهم و گریزناپذیر خانواده در فرایند تربیت نیز نمی‌تواند دخالت در تربیت را صرفاً به عنوان حق و تکلیف اختصاصی خانواده جلوه‌گر سازد. بنابراین مسئولیت مشترک خانواده و دولت اسلامی در تربیت گرچه امری بس ضروری است، اما باید اجازه داد تا دیگر نهادها و سازمان‌های اجتماعی (غیر از دولت اسلامی و خانواده) نیز به‌طور فعال در این جریان گسترده و پیچیده (حتی با رویکرد انتقادی نسبت به وضع موجود)، مشارکت جویند؛ زیرا حضور سازمان‌ها و نهادهای غیردولتی- نظیر مساجد و مؤسسات دینی و فرهنگی و تشکلهای علاقه‌مند به مشارکت و یا حمایت از تربیت- موجب پویایی و افزایش کیفیت و تحقق بهتر و کامل‌تر فرایند تربیت خواهد شد.^۱

تعهد دولت اسلامی به رعایت، حمایت و تحقق کامل حق عموم افراد جامعه بر تربیت، نه تنها دلالت بر این دارد که به افراد حقیقی و نهادهای، سازمان‌ها، بنگاه‌ها و انجمن‌های غیردولتی نیز اجازه دهد در راستای تحقق کامل جریان تربیت مشارکت جویند بلکه باید با استفاده از سیاست‌گذاری‌های

۱ - بررسی تاریخ تربیت در ایران و اسلام نشان می‌دهد که نظام تربیت در ایران و جهان اسلام از نهادهای مدنی، به‌ویژه وقف، بسیار بهره‌برده است. نهضت مدرسه‌سازی در جهان اسلام در قرون میانه شکل‌گیری تمدن اسلامی، بر بنیاد پیشرفت نهاد وقف شکل گرفته و دولت‌ها کمتر در ساخت و ایجاد مستقیم مدارس دخالت کرده‌اند و اقدامات دولت مردان علاقه‌مند در این زمینه هم بیش‌تر ناشی از تمایلات شخصی آن‌ها بوده و با تدوین وقف‌نامه انجام شده است. نظامیه‌ها، المستنصریه، نوریه‌ها و ربع رشیدی به‌رغم بهره‌گیری از منابع مالی یا اقتدار حکومتی در جریان تأسیس، در خصوص مسائل اقتصادی و تداوم حیات مؤسسه، مستقل و خودکفا بودند.

مناسب و سازوکارهای تشویقی، مشارکت سازنده نهادها و سازمان‌های غیردولتی را در پشتیبانی از فرایند تربیت زمینه سازی و تضمین کند. لذا علاوه بر حضور خانواده در جریان تربیت، باید فضایی گسترده برای مشارکت فعال همه نهادها و سازمان‌ها و اشخاص حقیقی و حقوقی جامعه که تمایل به حضور فعال در جریان تربیت دارند، فراهم آید. البته مشارکت نهادها و سازمان‌های غیردولتی در فرایند تربیت باید قانونمند و هماهنگ با غایت و هدف کلی فرایند تربیت در جامعه اسلامی و بر اساس اصول آن باشد و سازوکارهای قانونی آن توسط نهادهای ذی صلاح تعریف شود.

۴-۵. اصول تربیت

اصول تربیت قواعدی تجویزی و کلی‌اند، که جهت بیان چگونگی تحقق غایت تربیت (به مثابه معیار و راهنمای عمل عوامل سهیم و تأثیرگذار) در جریان تربیت قرار می‌گیرند تا هر یک وظایف تربیتی خود را به نحو مطلوب انجام دهند. این اصول با نظر ترکیبی به مجموع مبانی تربیت وضع می‌گردند.^۱ به سخن دیگر، هر اصل ممکن است ناظر به مجموعه‌ای از مبانی باشد. هر چند، این

۱. در خصوص روش استنباط اصول تربیت در بحث روش‌شناسی اشاره‌ای به اجمال شد. لازم است یادآور شویم استنتاج اصول از مبانی پیش گفته به روش صورت بندی قیاس عملی صورت نگرفته است که براساس آن اصول به صورت مستقیم از مبانی مشخص توصیفی و تجویزی استنتاج می‌شود. بلکه اصول به دست آمده با نگاه ترکیبی به تعدادی از گزاره‌های توصیفی و تجویزی تعریف شده در بخش مبانی استنباط شده است. لذا در این گونه استنباط لزومی به برقراری تناظر یک به یک بین مبانی (توصیفی و تجویزی) و اصول نیست. اما به هر حال اصول با عنایت به مبانی صورت بندی شده‌اند و هر اصل از اصول استنباط شده با گروهی از مبانی مرتبط می‌شوند. حتی ممکن است برخی اصول دارای بعضی مبانی مشترک نیز باشند. برای نمونه می‌توان به اصل ”انطباق با نظام معیار اسلامی“ اشاره نمود. این اصل اساساً مبتنی بر مضمون اصلی تربیت اسلامی و ناظر به تکیه کل جریان تربیت بر تعالیم اسلامی است. هم چنین این اصل بر برخی مبانی اساسی تربیت به شرح زیر استوار است:

آدمی برای نقش‌آفرینی در روند تکوین و تحول هویت خویش به دلیل وجود تهدیدهای بیرونی و درونی، نیازمند استعانت از خدای متعال و بهره‌مندی از راهنمایی و مساعدت انسان‌های رشد یافته است.

خداوند، به منزله مربی حقیقی آدمیان، همواره مصادیقی از انسان کامل را، به مثابه والاترین اسوه‌های آدمی در مسیر هدایت او قرار داده و می‌دهد تا روند تکوین و تعالی هویت هر شخص با معرفت این مصادیق و تولا و تأسی به ایشان، به وجه مطلوب، صورت پذیرد.

آدمی منابع و ابزار شناخت متعددی در اختیار دارد که مکمل یکدیگرند و برای شناخت منسجم و جامع واقعیات و حقایق جهان باید از همه آن‌ها بهره گرفت و نمی‌توان از برخی به نفع دیگری دست برداشت.

حیات طیبیه وضع مطلوب زندگی بشر بر اساس نظام معیار ربوبی است که با انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری این نظام معیار در همین زندگی دنیایی و در جهت تعالی آنان از سوی خداوند به انسان اعطا می‌شود و تحقق آن باعث دستیابی به غایت اصیل زندگی انسان، یعنی قرب الی الله خواهد شد.

دین اسلام، در راستای تحقق مراتب حیات طیبیه انسان در همه ابعاد فردی و اجتماعی، نظام معیار مورد نیاز برای هدایت آدمی به سوی سعادت جاوید را در همه شئون زندگی ارائه می‌کند.

حوزه رهنمودهای نظام معیار دین حق (=اسلام)، همه انسان‌ها در هر زمان و مکان و زبان آن جهانی است. لذا دین اسلام

«اصول» ماهیتی ثابت و نسبتاً پایدار دارند؛ ولی محدوده کاربرد آنها ممکن است عام باشد (اصول عام که در انواع تربیت و نسبت به همه عوامل و نهادهای سهمیم و تأثیرگذار در این فرایند اعتبار دارند) یا تنها در محدوده خاصی به کار گرفته شوند و معتبر باشند (اصول خاص).

توجه و التزام به اصول تربیت، به همه کارگزاران تربیتی کمک می‌کند تا تمامی مؤلفه‌های فرایند تربیت را به نحو شایسته، جهت تحقق غایت تربیت، سامان‌دهی نمایند. در واقع اصول تربیت، مجموعه‌ای از قواعد نظری هستند که اهداف کلی و جزئی، سیاست‌ها و اولویت‌ها و راهبردها، رویکردهای مدیریتی، تخصیص منابع مادی و مالی، تأمین و تربیت معلم و نیروی انسانی، رویکردهای کلان برنامه‌ریزی، حدود و ثغور مشارکت عوامل شریک و مؤثر در جریان تربیت، تدوین محتوای آموزشی، تنظیم فرصت‌ها و فعالیت‌های یادگیری، طراحی روش‌های یاددهی و یادگیری، شاخص‌ها و شیوه‌های ارزش‌یابی و غیر آنها را، تعیین می‌کنند. مجموعه اصول عامی که در پی می‌آید در راستای دستیابی به غایت تربیت و بیان چگونگی تحقق غایت تربیت توسط مجموعه عوامل و نهادهای سهمیم و تأثیرگذار در تربیت و با توجه به تعریف تربیت و مبانی آن، تدوین گردیده‌اند.

در ادامه به بیان و تشریح اصول عام تربیت می‌پردازیم که از مبانی اساسی تربیت، استنباط شده‌اند. آنچه در شرح اصول می‌آید می‌تواند اشاراتی به مبانی مورد استناد آن اصل باشد و در عین حال مصادیق کاربردی اصل مذکور در عرصه عمل تربیتی نیز خواهد بود.

۱-۵-۴. انطباق با نظام معیار اسلامی

از آن‌جا که باید به دین، به مثابه آیین حیات طیب و نظام معیار حاکم بر همه شئون آن در متن زندگی توجه داشت، ساماندهی جریان تربیت و همه مؤلفه‌های آن، که مهم‌ترین زمینه تحقق حیات طیب‌اند، باید در چهارچوب نظام معیاری صورت پذیرد که مبانی و ارزش‌های آن بر آموزه‌های اسلامی (مفاهیم و گزاره‌هایی که به طور روشمند از منابع معرفتی معتبر اسلام- یعنی قرآن، سنت پیامبر اکرم (ص) و معصومین (ع) و عقل -و یا در چهارچوب آن‌ها برحسب فرایند اجتهاد استخراج و استنباط شده‌اند) استوار و یا با آموزه‌های اسلامی سازگار باشند.

بنابراین، با آن‌که در شناخت و جهت‌دهی فرایند تربیت باید از یافته‌ها و نتایج انواع دانش بشری استفاده شود، لیکن با توجه به لزوم هدایت انسان بر اساس پذیرش ربوبیت تشریعی خداوند متعال به عنوان رب یگانه جهان و انسان جهت اساسی جریان تربیت و مؤلفه‌های اساسی آن را نظام

با دو ویژگی توأمان ثبات و پویایی، پاسخ‌گوی نیازهای فرد و جامعه در زمینه هدایت انسان به سوی ساحت ربوبی است. بدین سان می‌توان برای اصول دیگر نیز مبانی مناسبی را در نظر گرفت که در اینجا برای پرهیز از تفصیل از ذکر مبانی اصول تربیت اجتناب شده است.

معیار اسلامی (مبانی و ارزش‌های مبتنی بر دین اسلام یا سازگار با آن‌ها) مشخص می‌نماید، که این ویژگی مهم‌ترین وجه تمایز تربیت در دیدگاه اسلامی از تربیت سکولار رایج محسوب می‌شود.

۲-۵-۴ اولویت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی

باتوجه به لزوم انطباق همه شئون زندگی آدمی با نظام معیاراسلامی و ضرورت انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه آن توسط افراد جامعه، تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، نسبت به سایر ساحت‌های تربیت، محوریت دارد و از اولویت برخوردار است^۱. در فرایند تربیت، ضمن توجه به دیگر ساحت‌های تربیت، باید در جهت شکل‌گیری و تقویت ایمان متربیان (انتخاب والتزام آگاهانه و آزادانه ایشان نسبت به نظام معیاراسلامی) گام برداشت و سپس آن‌ها را برای درک موقعیت و عمل شایسته (اعمال صالح منطبق با نظام معیاراسلامی) در همه ابعاد زندگی جهت تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش براساس نظام معیار اسلامی آماده ساخت. بنابراین تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی هم پیش‌نیاز سایر ساحت‌های تربیت تلقی می‌شود و هم بخشی درهم‌تنیده با آن‌ها به‌شمار می‌آید.

۳-۵-۴ ارتباط با خداوند و تکیه بر تدابیر ربوبی او

از آنجا که در نگرش اسلامی خداوند متعال به مثابه یگانه‌ی مربی حقیقی آدمی محسوب می‌شود که تنها به اذن و عنایت او تدابیر و اقدامات تربیتی دیگران در جهت تحول و هدایت آدمی معنا پیدا می‌کنند (انک لا تهدي من احببت و لكن الله يهدي من يشاء)، لذا مربیان در همه مراحل و انواع تربیت باید همین نگرش توحیدی را براندیشه و عمل خود حاکم سازند و از آغاز تا انجام فرایند تربیت، خود را در این حرکت پیچیده، فعال مایشاء و عامل مستقل نپندارند و لذا لازم است همواره در عین استفاده از انواع روش‌ها و ابزارهای عقلانی و بهره‌مندی از محصول فکر و تجربه

۱. عده‌ای تصور می‌کنند نباید به مسئله‌ی اخلاق و تربیت اخلاقی و دینی جوانان توجهی کرد و آن‌ها را باید آزاد گذاشت. در صورتی که این سهل‌انگاری و بی‌اهتمامی نسبت به آینده‌ی نسل جوان است. البته معلوم است که تربیت اخلاقی غیر از تحمیل اخلاقی است. تحمیل اخلاقیات امر مطلوبی نیست؛ اسلام هم این را به ما نگفته و از ما نخواست است. تربیت آدم‌هایی که بر اساس تحمیل و فشار، ریاکار و یا دورو و منافق بار بیایند، امر مطلوبی نیست؛ اما تربیت، مقوله بسیار مهمی است. با شیوه‌های درست تربیت، جوانان را باید متدین بار بیاوریم. هدف اساسی باید این باشد که جوان، متدین، دین‌باور، متخلق به اخلاق اسلامی و دارای خصوصیات که اسلام برای انسان معتبر شمرده، بار بیاید». «در مدارس، همت باید بر این باشد که بچه‌های ما از لحاظ دینی - هم در قلمرو اعتقاد، هم در قلمرو تربیت و اخلاق و هم در قلمرو تعبد عملی - انسان‌های مسلمان بار بیایند. این، علاج و اساس کار ماست».... «به اعتقاد من آنچه که امروز بیش از همه باید در آموزش و پرورش ما به آن توجه بشود، اعتقاد اسلامی و عمل اسلامی است که در دانش‌آموزان باید احیا گردد». (بیانات مقام معظم رهبری در دیدار مسئولان وزارت آموزش و پرورش ۱۳۸۲/۰۴/۳۰).

متراکم بشری (البته در چارچوب نظام معیار دینی)، با ارتباط معنوی با رب العالمین و استمداد و استعانت از الطاف ربوبی، بر ربوبیت مطلقه الهی توکل نمایند.

۴-۵-۴ تدریج و تعالی مرتبتی

تعالی و تکامل در وجود آدمی دارای مراتبی است که هر فرد متناسب با توانایی و ظرفیت‌های وجودی خویش به آن دست می‌یابد و رشد همه‌جانبه و متعادل، دارای جایگاه و رتبه‌ای از پیش مشخص شده و یک سان برای همگان نیست، بلکه طی مراتب متعددی صورت می‌پذیرد که هر فرد می‌تواند به تدریج به آن‌ها برحسب وسع و سعی خویش دست یابد. همچنان که تحقق حیات طیبیه نیز امری ذومراتب است، به طوری که هر فرد با توجه به تلاش و امکانات وجودی‌اش سطوحی از این نوع حیات را محقق می‌کند و می‌تواند به ترتیب مراتب بالاتر را نیز درنوردد. از این‌رو، تربیت را باید فرایندی ذومراتب و تدریجی در طول حیات بشری تلقی کرد که از سطوح پایین به مراتب عالی صورت می‌پذیرد. به این ترتیب که این فرایند، روندی تکاملی از تحقق مرتبه لازم و شایسته از حیات طیبیه برای همگان، به سوی تحقق مراتب بالاتری از حیات طیبیه برای برخی افراد جامعه دارد و برای نمونه از اصلاح ظاهر به تحول باطن، از الزام بیرونی به التزام شخصی متریان، از ارزیابی بیرونی به ارزیابی توسط خود شخص، از انگیزه‌های دنیایی به انگیزه‌های اخروی، از انگیزه‌های سطح پایین به نیت متعالی و از انگیزه‌های فردی به انگیزه‌های جمعی ارتقا می‌یابد.

۴-۵-۵ عقل ورزی

براساس این اصل، در فرایند تربیت از یک‌سو باید، در سیاست‌گذاری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها، ارزیابی‌ها، تصمیم‌گیری‌ها و اقدامات تربیتی، به دستاوردهای معتبر دانش بشری و نتایج پژوهش‌های معتبر و ساز و کارهای استفاده از خرد جمعی مانند مشورت (به شرط سازگاری با مبانی دین اسلام) توجه نمود و از سوی دیگر در جریان تربیت، به مثابه یک عمل فکورهانه، مربیان و متریان باید، تا حد امکان، نسبت به خردورزی و نقادی مداوم عمل خود و دیگران اهتمام ورزند.

۴-۵-۶ اعتدال

همان طوری که حیات طیبیه همه شئون وجودی انسان را به‌طور متعادل در بر می‌گیرد، فرایند تربیت نیز باید اولاً تمام ابعاد زندگی متریان را پوشش دهد و ثانیاً با توجه به لزوم رعایت اعتدال و توازن در همه امور و شئون حیات طیبیه، باید بر تمام فعالیت‌ها و برنامه‌های تربیتی توازن و اعتدال

حکم فرما باشد و از تعیین اهداف و سیاست‌ها تا برنامه‌ریزی و اقدام و اصلاح، از یک‌سونگری و افراط و تفریط و بی‌توجهی به حدود و معیارها پرهیز شود. بدیهی است ملاک تشخیص حد وسط و تعادل در این میان، همان نظام معیار دینی است.

۷-۵-۴. سندیت و مرجعیت مربیان

در فرایند تربیت، مربیان که به لحاظ کسب شایستگی‌های فردی و جمعی و وصول به مرتبه شایسته‌ای از حیات طیبه مسئولیت کمک به هدایت متربیان را برعهده گرفته‌اند، نقش اصلی را در طراحی و انجام تدابیر و اقدامات زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان برعهده دارند و گام نخست و محوری در این فرایند را با فراهم آوردن شایسته مقتضیات رشد متربیان و رفع دفع موانع آن (البته متناسب با خصوصیات و موقعیت متربیان) بر می‌دارند. سندیت و مرجعیت نظری و عملی مربیان در فرایند تربیت ناشی از مسئولیت و شایستگی اخلاقی - حرفه‌ای ایشان است و باید با تأسی از سیره تربیتی انسان کامل (پیامبر(ص) و امام معصوم(ع)) شکل بگیرد. البته در این فرایند با عنایت به خصوصیت اراده و اختیار آدمی، مربی نسبت به مربی فعال ما یشاء نیست، لذا در فرایند تربیت این مرجعیت مربیان به صورتی معنا می‌شود که با حضور فعال متربیان و لزوم حرکت ایشان به سوی تحقق اختیاری اهداف تربیت منافات نداشته باشد.

۸-۵-۴. حفظ و ارتقای آزادی متربیان

آزادی اراده و عمل، که وجه امتیاز انسان بر دیگر موجودات و واقعیتی غیر قابل انکار است، نه تنها باید در امر تربیت پاس داشته شود، که باید هم‌چون معیاری برای ارتقای مرتبه وجودی انسان منظور گردد و توسعه یابد. آزادی اراده و عمل در جنبه‌های مختلف آن (شامل آزادی عقیده، بیان، گوش کردن و فعالیت) باید به‌طور معقول و در چهارچوب نظام معیار اسلامی مورد نظر قرار گیرد. براین اساس علاوه بر جنبه سلبی آزادی، یعنی رفع موانع و محدودیت‌ها در جهت زمینه‌سازی برای رشد همه‌جانبه، جنبه ایجابی آن، یعنی فراهم آوردن امکانات و فرصت‌های مناسب برای شکوفایی اختیار و افزایش قدرت انتخاب و عمل آزادانه متربیان نیز باید مورد نظر قرار گیرد. بر این اساس و با توجه به شرایط و تحولات امروزی، لازم است در فرایند تربیت توانایی انتخابگری و انتخاب احسن در متربیان پرورش یابد. بنابراین برنامه‌های تربیتی باید مملو از فرصت‌های انجام فعالیت، گزینش، ترجیح، اولویت‌بندی و تمرین انتخابگری باشند تا فردیت افراد و استقلال آنان از بین نرود و ضمن آن که مربی با مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی، به کسب هویت جمعی مناسب نایل می‌آید، ترتیبی اتخاذ شود که تشخص او (بی‌آن که به دامن خودمحوری فروغلتد)

حفظ شود و ارتقا یابد.

هرچند در عین حال، چه بسا در مراحل نخست رشد با توجه به آمادگی نداشتن متریان برای انتخاب آگاهانه و آزادانه، لازم باشد تا آزادی ایشان به طور موقت، محدود گردد.

۹-۵-۴ حفظ و ارتقای کرامت

باید در فرایند تربیت، کرامت ذاتی^۱ همه افراد مرتبط با این جریان حفظ و زمینه ارتقای آن^۲ فراهم گردد. بنابراین لازم است همه فعالیت‌های تربیتی چنان سامان یابند که نه تنها کرامت ذاتی همه افراد مرتبط با تربیت (اعم از مربیان، متریان و اولیای ایشان) حفظ شود (به گونه‌ای که نسبت به هیچ کس ولو افراد خطاکار با رعایت ارزش‌های انسانی و اسلامی مندرج در نظام معیاراسلامی، برخوردی تحقیرآمیز صورت نگیرد) بلکه لازم است همه افراد با احساس ارزشمندی و عزت نفس، زمینه پاسداشت کرامت خود و دیگران را فراهم آورند. هم چنین باید ترتیبی اتخاذ شود که افراد بکوشند علاوه بر حفظ کرامت خدادادی، با ایمان (انتخاب آگاهانه و آزادانه نظام معیاراسلامی) و انجام مداوم عمل صالح (منطبق با نظام معیار اسلامی) در صدد ارتقای مداوم و اختیاری کرامت خود برآیند.

۱۰-۵-۴. عدالت تربیتی

رعایت عدالت تربیتی مهم‌ترین نقش را در پیشرفت عدالت همه‌جانبه و پایدار اجتماعی بر عهده دارد؛ اما عدالت تربیتی هرگز به معنای برابری و مواجهه یک سان با همه متریان و نادیده گرفتن خصوصیات متفاوت آنان نیست بلکه برای برقراری عدالت تربیتی، عنایت به ویژگی‌های مشترک و متفاوت متریان و مربیان و توجه به کوشش آنان و نتایج آن ضروری است. از این رو در فرایند تربیت، از سویی باید فرصت‌های برابری برای همگان با توجه به ویژگی‌های مشترک- فراهم آورد و از سوی دیگر باید تفاوت‌های فردی (بین فردی و درون فردی)، فرهنگی و اجتماعی را در ارائه

۱. منظور عنایت ویژه (خداداد و تکوینی) خداوند نسبت به نوع انسان است که در مقایسه با برخی موجودات دیگر، او را از امکانات و مزایای بیش‌تری در ساختمان وجودی‌اش برخوردار کرده است.

۲. موضوع کرامت انسانی در اصل دوم قانون اساسی نیز به تصریح بیان شده است: جمهوری اسلامی نظامی است بر پایه ایمان به... کرامت و ارزش والای انسان...؛

مقام معظم رهبری: نظام اسلامی باید به انسان کرامت بخشد، به عبارت دیگر کرامت واقعی و حقیقی انسان را کشف و احیای آن را پایه اساسی همه امور قرار دهد (کتاب چهار رساله اول، ۱۳۶۱، ص ۱۲۸)؛ در نظام جمهوری اسلامی تکریم شأن انسان - که یکی از ویژگی‌های اسلام است- ارزش دادن به انسان رشد دادن انسان، انسان را در کار شایسته خودش به کار گرفتن و نیروهای او را در خدمت اهداف متعالی جوشاندن یکی دیگر از گرایش‌های اصولی است (حدیث ولایت، ج ۵، ص ۶۱).

تربیت کیفی برای همهٔ متربیان مورد ملاحظه قرار داد. در فرایند تربیت، هم‌چنین باید ویژگی‌های متربیان در مراحل مختلف رشد از نظر دور نماند؛ زیرا شباهت تحولات مراحل رشد در افراد گوناگون و نیازها و ویژگی‌های آن، برنامهٔ تربیتی مشخص و نسبتاً یک سانی را (به لحاظ اهداف، اصول، رویکرد، محتوا و روش‌ها) برای آن مرحله اقتضا می‌کند. براین اساس نقش هریک از عوامل سهیم و تأثیرگذار در فرایند تربیت نیز در هر مرحله باید مشخص شود. بنابراین توجه به الگوهای رشد متربیان و تدریجی بودن تغییرات، همراه با توجه به ویژگی‌های مشترک و متفاوت متربیان، امکانی جهت برقراری عدالت تربیتی است. با این همه، عدالت تربیتی ممکن است در مورد خصیصه‌های مشترک یا درمورد الگوهای مشابه تغییرات با تساوی و تشابه فرصت‌های تربیتی همراه باشد.

۱۱-۵-۴. یک پارچگی و انسجام

در فرایند تربیت (به منزلهٔ امری واحد و یک‌پارچه)، باید ضمن توجه به هر یک از اجزاء، ابعاد، انواع و ساحت‌های تربیت و قبول مشارکت عوامل و نهادهای گوناگون در آن، با نگاه جامع و یک پارچه، از یک‌سونگری و حصر توجه به برخی مؤلفه‌ها و تفکیک عناصر این فرایند پرهیز کرد. برنامه‌های تربیتی باید بر وحدت‌گرایی معرفت‌شناختی استوار شوند. هم‌چنین برنامه‌های تربیتی باید بر وحدت‌گرایی جامعه‌شناختی تکیه داشته باشند؛ یعنی بر تلفیق زیرسازها (مبانی و دیدگاه‌های اجتماعی) با ساختارها و سازوکارهای اجتماعی، اهتمام به عبور از تفاوت و تکثر به بنیاد مشترک و یگانه، ملاحظهٔ فرد در جامعه، توجه به تأثیر جامعه در تکوین فرد و در عین حال ملاحظهٔ ویژگی‌های فردی در بستر خصلت‌های مشترک استوار باشند. البته این تأکید بر انسجام و یک پارچگی نباید به معنی انکار هرگونه تفاوت و تنوع در میان اجزاء و مؤلفه‌های فرایند تربیت و طرد امکان هر نوع ابداع و نوآوری در روش‌ها و برنامه‌های تربیتی باشد.

۱۲-۵-۴. پویایی و انعطاف‌پذیری (ضمن حفظ اصول)

در فرایند تربیت باید، ضمن توجه به امور ثابت و مسلم، با پدیدهٔ تغییر در جامعه و فرد مواجهه‌ای فعال صورت پذیرد. به این معنا که با پذیرش اصل وجود تغییر در شرایط اجتماعی و خصوصیات فردی، ظرفیت هدایت تغییرات در نظام تربیتی در جهت تحقق غایت تربیت پدید آید. هم‌چنین، تمامی سیاست‌ها، برنامه‌ها و روش‌ها و عوامل تربیتی؛ در فرایند تربیت، ضمن حفظ اصول، باید متناسب با اقتضائات و موقعیت‌های خاص مربیان و متربیان از انعطاف‌پذیری لازم برخوردار باشند.

۱۳-۵-۴. تعامل همه جانبه

تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان و شکل‌گیری و پیشرفت جامعه صالح باید حاصل عمل تعاملی و مداوم متربیان با مجموعه‌ای از افراد به نام مربی باشد، که نقش فعال و تأثیرگذار هر دو دسته در تحقق این عمل و به نتیجه رسیدن آن امری اساسی و غیرقابل انکار است. اما این فرایند تعاملی در خلأ صورت نمی‌گیرد و لاجرم مجموعه‌ای از عوامل روانی (استعدادها، علائق، انگیزه‌ها و تجارب شخصی)، اجتماعی (اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و تاریخی)، طبیعی (وراثتی، زیستی، جغرافیایی) و ماورای طبیعی (نظیر هدایت‌ها و توفیقات خاصی که بر اثر ایمان و اخلاص، عبادت و دعا، توسل و توکل، صدقه و عمل صالح نصیب برخی می‌شود) در کم و کیف نتیجه بخشی این عمل البته بر اساس مشیت بالغه الهی مؤثر هستند، چنان‌که تحقق این تأثیر بنا بر مشیت الهی از دیگر سو متوقف بر اراده و انتخاب متربیان و نحوه مواجهه ایشان با این عوامل بیرونی است. این تعامل هدفمند، از سوی مربیان مستلزم فراهم آوردن انواع زمینه‌های ممکن برای رشد همه‌جانبه و متعادل متربیان است و از سوی متربیان شامل بهره‌مندی مناسب از زمینه‌های فراهم شده و کسب شایستگی‌های لازم جهت درک و بهبود مداوم موقعیت خود بر اساس انتخاب و التزام به نظام معیار اسلامی است. البته اصلاح موقعیت و شرایط محیطی توسط مربیان باید به گونه‌ای انجام شود که متربیان امکان انتخاب و واکنش مناسب و عمل ارادی را در مواجهه با این زمینه‌سازی بیرونی پیدا کنند و حرکت از الزام بیرونی به التزام درونی و از اصلاح شرایط توسط مربی به مقاومت در برابر شرایط منفی و حتی تلاش برای تغییر شرایط نامساعد به وسیله متربی باشد.

۱۴-۵-۴. مشارکت و هماهنگی

همه ارکان و عوامل اجتماعی سهیم و تأثیرگذار در فرایند تربیت، باید به منزله اساسی‌ترین مجرای تحقق حیات طیبیه، افزون بر مشارکت در پشتیبانی فعال از این فرایند، پس از تقسیم وظایف، با یکدیگر تعامل و همکاری فعال داشته باشند. همچنین باید میان عوامل تأثیرگذار در تربیت در زمینه سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و اجرا، هماهنگی و هم‌سویی کامل برقرار باشد. بنابراین خانواده، اجزا و بخش‌های مختلف دولت اسلامی، رسانه و نهادها و سازمان‌های غیردولتی پشتیبان و تأثیرگذار در فرایند تربیت، باید ارتباط معنادار و هدفمندی را با هم در جهت تحقق غایت تربیت برقرار کنند.

۱۵-۴-۵. پاسخ‌گویی و نظارت

باید علاوه بر آن که تحقق شایسته فرایند تربیت بر اساس نظام معیار و اقتضائات آن تکلیف الهی تلقی شود، به لحاظ نقش و جایگاه بی‌نظیر آن در بهبود و پیشرفت پایدار جامعه نیز، مسئولیتی اجتماعی و همگانی به شمار آید. از این‌رو لازم است از سویی همه عوامل سهیم و تأثیرگذار و مرتبط با امر تربیت، نسبت به عملکرد خود پاسخ‌گو باشند و مسئولیت آثار تربیتی اقدامات خویش را بپذیرند و از دیگر سو باید عملکرد مجموعه عوامل سهیم، تأثیرگذار و مرتبط با امر تربیت مورد نظارت و پایش مداوم قرار گیرد. به این منظور باید مسئولیت و تکالیف مرتبط با هر یک از عوامل سهیم و مؤثر در امر تربیت مشخص شود و فرایند تربیت و همه مؤلفه‌ها و عناصر آن مورد ارزش‌یابی مستمر واقع شوند تا به‌طور مستمر بهبود یابند.

۱۶-۴-۵. تقدم مصالح تربیتی

با عنایت به جایگاه ویژه جریان تربیت در میان زمینه‌های تحقق حیات طیب و نقش تربیت در موفقیت همه نهادها و عوامل اجتماعی، باید مصالح تربیتی شناسایی و ملاک اصلی در تمام تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌های اجتماعی قرار گیرد و همه عوامل تأثیرگذار در فرایند تربیت^۱، به‌ویژه ارکان تربیت در مقام تراحم بین جنبه‌های مختلف مربوط به فعالیت خود، اهتمام جدی به امر تربیت داشته باشند. این‌گونه اولویت‌بندی و تقدم باعث می‌شود تا انسان و تکوین و تعالی مداوم هویت او به منزله محور تحقق حیات طیب، جایگاهی خاص در روند پیشرفت همه‌جانبه و پایدار جامعه اسلامی بیابد و از هیچ‌گونه هزینه‌ای برای بهبود کیفیت فرایند تربیت مضایقه نشود.

۱۷-۴-۵- توجه به فرهنگ و تمدن اسلامی و ایرانی

فرایند تربیت به منزله عملی اجتماعی، لاجرم در بستر فرهنگ جامعه و به پشتیبانی آن صورت می‌گیرد و از این رو انتقال فرهنگ و ارتقای آن از کارکردهای اصلی جریان تربیت به شمار می‌آید. لذا بهره‌مندی مناسب از ذخایر ارزشمند فرهنگ و تمدن اسلامی و ایرانی در همه مراحل و انواع تربیت و نیز زمینه‌سازی برای تعامل فعال فرهنگ بومی با دیگر فرهنگ‌ها، از مهم‌ترین سازوکارها برای تکوین و تعالی هویت ملی متربیان خواهد بود.

۱ - جریان گسترده تربیت، به منظور زمینه‌سازی مناسب جهت تکوین و تعالی پیوسته هویت همه افراد جامعه ناگزیر از مشارکت و پشتیبانی عوامل متعددی است که برخی از این عوامل به صورت غیر مستقیم بر موفقیت جریان تربیت تأثیر می‌گذارند و در واقع مداخله مستقیم در امر تربیت، از زمره کارکردهای این دسته از عوامل اجتماعی به شمار نمی‌آید اما به سبب ایفای نقش اساسی در فراهم نمودن مقدمات تحقق حیات طیب در ابعاد گوناگون برای احاد اجتماع، یا به دلیل تأثیرپذیری عمل مربیان و متربیان و فرایند از این عوامل اجتماعی (به مثابه محیط بیرونی)، در چگونگی تحقق جریان تربیت و موفقیت آن اثر گذارند.

۱۸-۵-۴- آینده نگری

تربیت در عین توجه به گذشته فرد و جامعه و شرایط فعلی آن‌ها اساساً رو به سوی آینده دارد و تدبیری جمعی برای ساختن و پرداختن آینده جامعه انسانی است؛ از این رو مربیان در همه سطوح سیاست گذاری، برنامه ریزی و عمل نه تنها لازم است با انجام مطالعات آینده پژوهی و، به پیش بینی نسبتاً دقیق و واقع بینانه‌ای از آینده جامعه و چالش‌های پیش رو دست یابند بلکه ضرورت دارد با اتخاذ رویکردی فعال و آینده نگرانه (تبیین آینده مطلوب) نسبت به تحولات فرهنگی، سیاسی و اجتماعی آینده، راهبردهای تربیتی مناسبی را در جهت مواجهه نظام تربیتی و مربیان با چالش‌های پیش رو و استفاده از نقاط قوت و فرصت‌ها و تبدیل تهدیدها و نکات ضعف به فرصت‌ها و نقاط قوت، طراحی و اجرا نمایند.

بخش دوم

فلسفه تربیت رسمی و عمومی
در جمهوری اسلامی ایران

مقدمه

هدایت شایسته بخش «تربیت رسمی و عمومی» از جریان تربیت در هر جامعه، نیازمند آن است که مجموعه‌ای از گزاره‌های مدلل و مدون، تبیین چیرستی، چرایی و چگونگی آن را بر پایه فلسفه تربیتی خاص آن جامعه، بر عهده گیرد تا هدایت، جهت دهی و اصلاح مداوم این بخش مهم از جریان تربیت با توجه و التزام به چنین مجموعه‌ای صورت پذیرد.

ضرورت تدوین «فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» با توجه به چند نکته ذیل آشکارتر می‌شود:

۱- تربیت رسمی نظیر سایر پدیده‌های اجتماعی امری تاریخمند است که باید متناسب با مقتضیات زمان و مکان، تکوین و تحول یابد؛ لذا، الگوی نظری واحد و جهان شمولی از آن وجود ندارد. البته تصور نادرست وجود الگویی یگانه از تربیت رسمی، سبب شده است تا الگوی نظری رایج در کشورهای غربی، در نظام‌های تربیتی دیگر جوامع جهان نیز گسترش یابد؛ در حالی که چنین الگویی از یک سو نمی‌تواند زمینه توسعه و تحول مناسبی را برای جوامع غیر غربی فراهم آورد و از دگر سو موجب انقطاع این جوامع از پیشینه فرهنگی و تاریخی خود و انفعال فرهنگی آن‌ها نسبت به فرهنگ مسلط جهانی خواهد شد. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که هر کشوری باید بر اساس مبانی فکری، پیشینه فرهنگی و فلسفه تربیتی خاص جامعه خویش، برای انواع تربیت رسمی (اعم از عمومی و تخصصی) تبیین فلسفی ویژه خود و الگوهای نظری مناسب آن را ساخته و پرداخته کند؛ زیرا تربیت رسمی، نه تنها بیش از هر چیز تابع مقتضیات محیط اجتماعی است و حدود و ثغور و ویژگی‌های آن تحت تأثیر شرایط جامعه رقم می‌خورد، که تثبیت فرآیندهای تحول مطلوب و تداوم ارزش‌ها و هنجارهای مورد نظر هر جامعه نیز عمدتاً مرهون نظام تربیت رسمی آن است.

۲- تربیت رسمی و عمومی در میان انواع تربیت، دارای ویژگی‌ها و اقتضائات خاصی است که نمی‌توان بدون توجه به آن‌ها تبیین فلسفی چیرستی، چرایی و چگونگی این بخش از



جریان تربیت را در ضمن مباحث فلسفه تربیتی جامعه و صرفاً به مثابه یکی از مصادیق جریان تربیت (در معنای عام آن) پی گیری کرد. شاهد این مدعا آنکه بر خلاف تربیت در معنای عام، تردیدهایی در مباحث فلسفه تربیت معاصر نسبت به اصل ضرورت وجودی تربیت رسمی و عمومی (با توجه به انتقادات متعدد وارد بر مصادیق رایج آن) مطرح شده است که به برخی از آن‌ها اشاره خواهد شد. بنابراین، باید با توجه به ویژگی‌ها و اقتضائات تربیت رسمی و عمومی (خصوصاً به لحاظ ارتباط با مباحث سیاسی، حقوقی، اقتصادی و اجتماعی)، به طور خاص نسبت به تدوین و تبیین فلسفه تربیت رسمی و عمومی همت گماشت.

۳- همان طوری که در پیش‌گفتار این مجموعه اشاره شد، بر اساس شواهد موجود، تاکنون نظام تربیت رسمی و عمومی به‌عنوان بخشی از نظام نوین تربیت رسمی در کشور ما، بر فلسفه مدون و استواری در چهارچوب فلسفه تربیتی بومی و متناسب با نظام فکری و ارزشی اسلام مبتنی نبوده است. به نظر می‌رسد، این امر خود از عوامل مهم بروز ناهماهنگی و انسجام نیافتگی و در نهایت ناکارآمدی نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی ایران بوده و باعث شده است تا عموم اقدامات اصلاحی و تحول جویانه در این نظام به نتایج دل خواه نینجامد یا کم‌ثمر بماند و در عین حال، تبعیت از الگوهای وارداتی و اقتباسی نیز مشکل‌زا و بحران آفرین اند. بنا براین تدوین فلسفه تربیت رسمی و عمومی با الگوی اسلامی و ایرانی پیش نیاز اصلی هر گونه تدبیر و اقدام تحول جویانه در نظام تربیت رسمی و عمومی کشور ما به شمار می‌آید.

۴- نظام تربیتی حاکم بر کشور ما برخاسته از سنت‌ها و تجارب متراکم نسل‌های گذشته بود، قبل از اینکه مواجه با الگوی تربیت رسمی و عمومی به شیوه موجود آن شود که چهارچوب و مؤلفه‌های اصلی آن، با وجود برخی دخل و تصرف‌های ناگزیر در آن، بدون تردید رهاورد تمدن مدرن مغرب زمین برای جامعه ما و سایر جوامع سنتی بوده است. اما هنگام مواجهه با این پدیده مدرن، الگوی تربیتی رایج در جوامع مدرن به مثابه الگوی بدیل و قدرتمندی برای سنت، اقتباس و بدون توجه به سنت الگوی تربیت سنتی و نقادی آن^۱، در جامعه گسترش داده شد.

این نحوه مواجهه انفعالی با الگوی مدرن در جریان توسعه تجارب تربیتی باعث شد تا

۱. جریان‌های متفاوتی در مواجهه با الگوی مدرن تربیت رسمی و عمومی، به ویژه در دوره قاجار، به وجود آمد. این برخوردها و جریان‌ها در کتاب «آموزش، دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوره قاجار» (مونیکا رینگر ۱۳۸۵) مورد واکاوی قرار گرفته است. یحیی دولت آبادی که خود از متجددین و مؤسسين مدارس جدید بود در کتاب «خاطرات یحیی» و عیسی صدیق اعلم در کتاب «یادگار عمر» به برخی از این کشمکش‌های بین سنت گرایان و متجددین اشاره نموده است.

الگوی سنتی بدون نقادی و به طور مستقل در عرض الگوی مدرن حرکت نماید. در حالی که ما می‌بایست سنت تربیتی اسلامی و ایرانی خود را، با نقادی پیوسته و حفظ نکات مثبت آن، ضمن در نظر گرفتن تجارب جهانی و مدرن، به روز و نوسازی می‌نمودیم.^۱ به عبارت دیگر، با در نظر گرفتن اصل و اساس گوهر تجارب تاریخی خود، لایه‌های بیرونی آن را با جریان متحول زمانه و نیازهای روز متحول می‌نمودیم.^۲ متأسفانه، در مراحل متعدد تلاش برای توسعه و تحول در نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی (پیش از انقلاب اسلامی) نیز، این نحوه مواجهه با مظاهر تربیتی سنت اسلامی و ایرانی مورد توجه نبوده است. اگرچه منتقدانی منصف در آن زمان از منظر فلسفه تربیت این گسست را مورد انتقاد قرار داده‌اند.^۳ به هر حال توسعه مطلوب در نظام‌های تربیتی جامعه معاصر همچنان نیازمند چنین مواجهه فعالی با سنت و میراث تربیتی است^۴ که تدوین فلسفه تربیت رسمی و عمومی به شکل اسلامی و بومی، راه را برای این مواجهه ناگزیر هموار می‌سازد.^۵

۵- با عنایت به ظهور و تداوم انقلاب اجتماعی فراگیر اسلامی و تأسیس نظام سیاسی نوپایی بر اساس مبانی و ارزش‌های اسلامی به نام «جمهوری اسلامی» در کشور ایران که داعیه ارائه الگوی بدیعی برای حاکمیت سیاسی بر مبنای جهان‌بینی و نظام ارزشی اسلام، جهت

۱. عماد افروغ در اثر خود تحت عنوان «هویت فرهنگی و حقوق ایرانی» (۱۳۸۷) چنین نقدی را بر نحوه مواجهه ایرانیان با مدرنیته ارائه داده است.

۲. این رویکرد در نگاهی دیگر (باقری ۱۳۸۵) «سنت‌گرایی تحولی» نام دارد. سنت‌گرایی تحولی یعنی باز شناسی گوهر ارزش‌ها (در اینجا سنت) در شرایط متحول است. سنت‌گرایی تحولی از منطری نسبت ما را با گذشته نیز تعریف و تبیین می‌کند.

۳. رضا آراسته (۱۳۴۸) در مقاله‌ای تحت عنوان «تجزیه و تحلیل تعلیم و تربیت ایران» این نقد را بر جریان مدرن‌سازی نظام تربیت رسمی ایران وارد نموده است.

۴. مقام معظم رهبری در این خصوص با مضمونی مشابه در دیدار با استادان دانشگاه‌های سمنان در تاریخ ۸۵/۸/۱۸ می‌فرمایند: «حرف اصلی ما امروز این است که نه با توقف در گذشته و سرکوب نوآوری می‌توان به جایی رسید، نه با رهاسازی و شالوده‌شکنی و هرج و مرج اقتصادی و عقیدتی و فرهنگی می‌توان به جایی رسید؛ هر دو غلط است.»

۵. ماجد عرسان کیلانی (۱۳۸۹) در کتاب «فلسفه تربیت اسلامی» در تحلیل تاریخی خود از فرایند تربیت در جهان اسلام پس از تقسیم بندی مؤسسات تربیتی فعال در جوامع اسلامی در چند قرن گذشته، آن‌ها را مورد انتقاد قرار می‌دهد. از نظر وی مؤسسات تربیتی جهان اسلام در مواجهه با مدرنیته دو دسته شدند: گروهی به سنت چسبیدند و گروهی به تجدد گرویدند. گروه نخست هیچ فلسفه تربیتی روشن و متناسب با نیازهای جوامع اسلامی ارائه ندادند و تنها به تمجید و افتخار به گذشته اکتفا کردند و گروه دوم یکسره به تقلید از دیگران گرائیدند و تجارب گذشته را وانهادند و به نیازهای بومی و شرایط تاریخی و فرهنگی کشورهای اسلامی بی توجه شدند. حاصل این تقلید این شد که بذر احساس کاستی و پستی را در روح متریبان کاشتند و نخبگان تربیت شده در این مؤسسات پیوند روحی و عقلی خود را با جوامع مادری شان گسستند و به غرب پیوستند. این فیلسوف مسلمان چاره را در برگشت به اسلام و تدوین فلسفه تربیتی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی با درک صحیح از شرایط جهان امروز - یعنی قرائتی نو از فلسفه تربیتی اسلامی متناسب با شرایط زمانه - می‌داند.



حل و فصل اهم مسائل اجتماعي ناشی از تعارض سنت و مدرنیته دارد لزوم تدوین چنین فلسفه‌ای برای هدایت و بازسازی نظام تربیت رسمی و عمومی در این کشور آشکارتر به نظر می‌رسد؛ چراکه اگر جامعه‌ای با انقلابی گسترده درصدد برپایی و تثبیت نظام اجتماعی تازه‌ای با تکیه بر حمایت‌های عمومی و فراگیر مردم برآمد، بی‌تردید ادامه فعالیت نهادهای اجتماعی آن به سبک گذشته، آن را متزلزل خواهد کرد. پیداست که نظام تربیت رسمی و عمومی، به لحاظ تأثیر مستقیم و غیر مستقیم بر نسل جوان جامعه، در تداوم ارزش‌های انقلاب اسلامی و بازسازی و تثبیت نظام اجتماعی نو نقشی بی‌بدیل دارد و عقب ماندگی تربیت رسمی و عمومی از ارزش‌های انقلاب اسلامی، به گسست اجتماعی بین نسل نواخته و این ارزش‌ها منجر خواهد شد.^۱

به این ترتیب در جامعه‌ای همانند ایران، که انقلاب اجتماعی فراگیری در آن رخ داده و نظام سیاسی جدیدی بر اساس آموزه‌های اسلامی در آن بر پا شده، ادامه حضور الگویی از تربیت رسمی که بر پایه ایده‌های اصلی مدرنیته (اومانیسم و سکولاریسم) و بی‌توجه به مبانی اسلام ساخته و پرداخته شده است، اصولاً نوعی عقب ماندگی است که به گسستی پیش‌رونده دامن می‌زند. از این‌رو تداوم انقلاب اسلامی و برپایی جامعه اسلامی مطلوب در گرو متناسب‌سازی نهادها، ساختارها و سازوکارهای اجتماعی، به‌ویژه نظام تربیت رسمی و عمومی با ارزش‌های اساسی اسلام و انقلاب اسلامی است، که تنها با تدوین فلسفه تربیت رسمی و عمومی با رویکرد اسلامی (آن هم بنا بر فهم و تفسیر موجهی از این رویکرد که در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران و در دیدگاه رهبران انقلاب اسلامی متجلی است) ممکن می‌شود.

۶- تربیت رسمی و عمومی (در شکل فعلی آن)، نهادی است که با آغاز دوران مدرنیته در جوامع غربی ظهور یافته است و لذا یکی از مظاهر تمدن مدرن به شمار می‌آید. از این‌رو برقراری نسبت دقیق و عقلانی بین این نهاد و جوامع اسلامی، مستلزم برقراری نسبتی

۱. مقام معظم رهبری در زمان ریاست جمهوری به تاریخ ۶۱/۱۱/۲۷ در دیدار با وزیر آموزش و پرورش و معاونین به چنین مضمونی اشاره داشته اند:

«حقیقت این است که اگر ما همه جوانب کار را درست کنیم الا جانب آموزش و پرورش را، هیچ اطمینانی به ادامه این انقلاب پرخرج خوش عاقبت نخواهد بود... شما اگر چنانچه نتوانید آموزش و پرورش را، آن چنان که شایسته آموزش و پرورش انقلابی این زمان هست با ابتکارتان، با دلسوزیتان و اهتمامتان، با دقتتان در نزدیک کردن هر چه بیشتر حرکت آموزش و پرورش به مجرا و نمط دینی حرکت دینی اگر نتوانید خدای نکرده، با این اهتمام کار را بر روال صحیح حرکت بدهید و آموزش و پرورش را پیش ببرید انقلاب از این ناحیه ضربه خواهد خورد و اگر موفق بشوید آن آینده‌های فوق‌العاده و درخشان در انتظار ما خواهد بود.» همچنین ایشان در دیدار با گروهی از مربیان پرورشی و معلمان استان چهارمحال و بختیاری در تاریخ ۶۱/۱۰/۲۲ فرمودند که: «قوام اصلی انقلاب در تمام مناطق کشور، برای درازمدت به همین آموزش و پرورش هست و لاغیر.»

عقلانی و مستدل بین سنت و مدرنیته است. برقراری این نسبت، چالش مهم و بزرگ جوامع اسلامی از زمان آشنایی با مظاهر تمدن غرب بوده است^۱ و در خصوص شکل مواجهه با آن، رویکردهای نظری و عملی متفاوتی در جوامع اسلامی شکل گرفته است. این رویکردها، بنا بر یک دسته‌بندی از اندیشه اجتماعی معاصر اسلامی^۲، عبارت‌اند از: رویکرد تجددگرا^۳، رویکرد شریعت‌گرا و رویکرد تمدن‌ساز، که در نگاه به مدرنیته و جایگاه دین در عرصه زندگی و نسبت سنت و مدرنیته تفاوت‌های قابل توجهی دارند.

اندیشمندان طرفدار «تجددگرایی»، چاره حل مسائل مسلمانان در دوران معاصر را، در تن دادن به اصول و چهارچوب مدرنیته می‌دانند (البته برخی از آن‌ها تلاش بلیغی می‌نمایند تا این چهارچوب را با اسلام منطبق، یا به تعبیری، اسلام را با این چهارچوب سازگار سازند). پنج محور اساسی این دیدگاه از این قرار است: نگرش انسان‌مدارانه، علم‌گرایی و تأکید بر خرد ابزاری، توسعه‌گرایی، تاریخت و نسبییت فهم و آینده‌گرایی. اما اندیشمندان طرفدار رویکرد «شریعت‌گرایی»، راه حل مسائل اجتماعی مسلمین را در اجرای احکام فقهی بدون نیاز به پردازش الگوهای عینی و تجربی می‌دانند. اندیشه‌های این گروه حول پنج محور اصول‌گرایی، آئین‌گرایی و تکلیف‌مداری، اجتهادگرایی و روشمندی در فهم دین، التقاط‌ستیزی و گذشته‌گرایی می‌چرخد. اما رویکرد «تمدن‌سازی» در زمینه مواجهه با مظاهر مدرنیته، جهت دیگری را برگزیده است. در این رویکرد، افزون بر وحی و تعالیم دینی جایگاه ویژه‌ای برای عقل در نظر گرفته می‌شود. دین صرفاً در قلمرو

۱. «تفوق تمدن غرب و نفوذ و گاه استیلای آن در جوامع اسلامی، برخوردهای متفاوتی را در ایران به همراه داشته است. گروهی مانند سید حسن تقی زاده متمایل به یک تغییر بنیادی در فلسفه اجتماعی ایران و خواهان یک نظام اجتماعی سکولار بوده‌اند. گروهی دیگر با گرایش‌های محافظه کارانه مانند شیخ فضل‌الله نوری نمادهای تمدن غربی را برای دین و دیانت و اسلام خطر تلقی می‌کردند. گروه سوم (مانند آیت الله نائینی در کتاب تنبیه الامه و تنزیه المله) قائل به تلفیق و جذب عناصری از تمدن مغرب زمین در اندیشه اسلامی بودند و چنین رویکردی را برای مواجهه با تمدن غرب برگزیده‌اند.» (سید حسین سیف زاده، ۱۳۸۲)

۲. برای آگاهی بیش‌تر از خصوصیات این رویکردها نگاه کنید به: سبحانی، ۱۳۸۵.

۳. مقام معظم رهبری در راستای نقد تجددگرایی افراطی در دیدار با استادان دانشگاه‌های استان سمنان در تاریخ ۸۵/۸/۱۸ چنین فرموده‌اند: «در دوران مشروطیت و بعد از استقرار آن، روشنفکرهای درجه اول ما عقیده‌شان این شد که اگر ایران بخواهد پیشرفت کند، باید از فرق سر تا پا غربی کامل بشود! این، یعنی تقلید محض. و همین‌طور هم عمل کردند و این روند تا حکومت پهلوی ادامه داشت. حکومت پهلوی آمد این را برنامه‌ریزی کرد تا با سرعت بیشتری این کار انجام بگیرد... این سرگذشت تحولات ما در دوران طاغوت است که با همان مدیریت خطرناک به سمت نابود کردن اصالت‌ها رفت... نسخه‌های پیشرفت و نسخه‌های غربی و بیگانه، بعضاً حتی خائنانه است... تقلید، رایج شدن و پیشرفت تقلید، پیشرفت نیست... نه اینکه ترجمه را رد کنیم... نه خیر، ترجمه هم خیلی خوب است؛ یاد گرفتن از دیگران خوب است؛ اما ترجمه کنیم تا بتوانیم خودمان به وجود آوریم. حرف دیگران را بفهمیم تا حرف نو به ذهن خود ما برسد؛ نه اینکه همیشه پای حرف کهنه دیگران بمانیم... زبان ملی را مغشوش کردن، هویت اسلامی ملی را سلب کردن و مدل‌بازی به جای مدل‌سازی، پیشرفت نیست.»



و محدوده زندگی فردی قرار ندارد بلکه برنامه جامع زندگی تلقی می‌شود و در عرصه‌های مختلف سیاسی و اجتماعی حضور اساسی دارد. دین در عرصه‌های مذکور اصول کلی و در مواردی اصول و قوانین جزئی دارد و در عرصه‌هایی نیز به مثابه منطقه الفراغ وارد نشده است.

از این‌رو در عرصه اخیر، استفاده از عقل و دانش متراکم بشری و توسعه آن‌ها در چهارچوب مبانی و ارزش‌های دینی، جایگاه ارزشمندی دارد. بر اساس این رویکرد، مسلمانان می‌توانند و باید بر مبنای تفسیر کتاب و سنت و اجتهاد روشمند و پویا، در جامعه اسلامی، متناسب با مقتضیات زمان و مکان به سوی پی‌ریزی تمدن نوین اسلامی گام بردارند. از منظر رویکرد تمدن‌سازی، اجرای همه‌جانبه اسلام، تنها در قالب فرآیند نوسازی جامعه به سوی یک الگوی مطلوب اسلامی و تأسیس نهادها و سازوکارهای متناسب با آن‌ها میسر است. لذا این رویکرد برای پی‌ریزی تمدن نوین اسلامی بر ضرورت تدوین الگوهای اجتماعی تأکید دارد. لذا بنا بر این رویکرد کلان در مواجهه با مدرنیته، که به نظر می‌رسد با توجه به شواهد و قرائن بسیار با راهبردهای کلان انقلاب اسلامی و جمهوری اسلامی ایران مناسبت دارد، لازم است فلسفه‌ای اسلامی و ایرانی مناسب با مقتضیات زمان برای نظام تربیت رسمی و عمومی کشور ما تدوین شود.

۷- قاعده نفی سبیل^۱ از قواعد فقهی فراگیر و گسترده در تمامی ابواب فقه است که دلالت‌های روشنی برای تنظیم سیاست‌ها و مناسبات جوامع اسلامی با جوامع دیگر دارد. صرف نظر از مباحث و اختلاف فقها بر سر این قاعده و موارد شمول آن به نظرمی آید جوامع اسلامی باید به گونه‌ای رفتار نمایند که در زمینه موضوعات فرهنگی و اجتماعی و سازو کارهای اجتماعی و نهادهای آن باب سلطه بیگانگان و سلطه‌پذیری از ایشان باز نشود و در حوزه‌های فکری و نظری به کسب قدرت و استقلال و بومی سازی دانش‌ها و تخصص‌ها نظر داشته باشند. این جریانی است که در دوره بیداری مسلمانان به شدت

۱. سبیل به معنای راه و حجت است و از نظر فقهی مراد از نفی سبیل این است که خداوند متعال حکمی جعل (وضع) نکرده است که بر اثر آن برتری کفار را بر مسلمانان ثابت کند. آیه ۴۱ سورة نساء می‌فرماید: «خداوند تسلطی برای کافرین بر مسلمانان قرار نداده است.» مفاد این آیه این است که خداوند حکمی را که موجب تسلط کفار بر مسلمانان شود جعل نکرده است. (حسن رضایی، قاعده نفی سبیل، تاریخ استخراج، ۸۹/۶/۲۹ وبگاه پژوهشکده باقرالعلوم). اگرچه برخی (مانند شیخ انصاری) اعتقاد دارند که این آیه ناظر به حیات اخروی است اما بنابر مفاد برخی دیگر از آیات دیگر قرآن و روایاتی مانند حدیث مشهور پیامبر (ص) که می‌فرماید اسلام دین برتر است و هیچ آئینی بر او برتری ندارد و همچنین عقل و اجماع، این قاعده در فقه اسلامی جزء قواعد فراگیر و گسترده در تمامی ابواب فقه است (رحمانی، قاعده نفی سبیل از نظر فریقین، تاریخ استخراج، ۸۹/۶/۲۹ وبگاه حوزه: www.hawzah.net). در تاریخ اسلام به ویژه دوران معاصر، فتوای متعددی ناظر بر این قاعده فقهی بوده است. مانند فتوای تحریم تنباکو، فتوا به ملی شدن صنعت نفت، فتوای تحریم کاپیتولاسیون و مانند این‌ها (رحمانی، همان منبع)

مورد تأیید و تأکید رهبران جوامع اسلامی^۱ بوده است. پویایی و تعالی این جوامع در دوران معاصر مرهون چنین نگرشی خواهد بود. اگرچه باب تعامل و تعاطی با اقوام ملل گوناگون بر مسلمانان باز بوده و هست و هیچ گاه مسلمانان به دور خود حصار نکشیده‌اند و با تلاش زیاد، با جذب عناصر سازنده ملل دیگر، فرهنگ و تمدن اسلامی را پویا تر کرده‌اند. لیکن این گونه تعامل بر اساس قاعده نفی سبیل، تنها در صورتی که مستلزم نفی ایجاد سلطه بیگانگان و موجب غنای جوامع اسلامی شود مورد پذیرش است.

تجارب قرون اخیر نیز نشان داده است که یکی از مجاری مهم برای نفوذ استعمارگران، نظام تربیتی جوامع است. زیرا نظام تربیتی ناوابسته زمینه ساز پویایی و اصالت تحولات اجتماعی خواهد بود و برعکس وابستگی در نظام تربیتی به وابستگی سیاسی، اجتماعی و فرهنگی عمیق می‌انجامد.

بنابراین به اقتضای قاعده نفی سبیل، به نظر می‌رسد نهادهای تربیتی جوامع اسلامی، به ویژه نهاد تربیت رسمی و عمومی در شکل فعلی آن که تحت تأثیر تجارب مغرب زمین شکل گرفته است، باید متناسب با فرهنگ اسلامی و شرایط و بسترهای اجتماعی حاکم بر این جوامع بازتعریف و الگوسازی شوند تا دادوستد و تعامل ناگزیر این نهاد با دیگر نظام‌های تربیتی منجر به تثبیت و تداوم تسلط فکری و فرهنگی بیگانگان بر نظام تربیتی جوامع اسلامی نشود. به نظر می‌رسد، تحقق این مهم مستلزم بازنگری در فلسفه تربیتی الگوی وارداتی تربیت رسمی و عمومی و تدوین فلسفه تربیتی خاصی برای نظام تربیت رسمی و عمومی متناسب با مبانی فکری و ارزش‌ها و فرهنگ اسلامی این گونه جوامع است. با توجه به نکات یاد شده می‌توان گفت اهتمام به این امر بنیادی (یعنی تدوین فلسفه‌ای خاص برای نظام تربیت رسمی و عمومی با ویژگی اسلامی و ایرانی) می‌بایست در کشور ما بلافاصله پس از پیروزی انقلاب اسلامی هم‌زمان با اصلاحات ضروری کوتاه مدت در نظام آموزشی بازمانده از نظام سیاسی پیشین آغاز می‌شد که متأسفانه این امر مهم تاکنون به دلایل متعدد به تأخیر افتاده است.^۲

از این‌رو متصدیان مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش، تدوین «فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» را وجهه همت خویش قرار داده و کوشیده‌اند تا به تبیین چستی، چرایی و چگونگی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران در قالب مجموعه‌ای

۱. از جمله جمال الدین اسدآبادی، محمدعبد، اقبال لاهوری و امام خمینی (ره)

۲. خوشبختانه سخنان مقام معظم رهبری در اردیبهشت ۸۵ و مرداد ۸۶ و تأکید ایشان مبنی بر لزوم مشخص شدن فلسفه آموزش و پرورش با جهت‌گیری اسلامی تحت‌عنوان اولین گام تحول اساسی در این نظام، زمینه بسیار مناسبی را برای اهتمام به این ضرورت تاریخی فراهم آورد.



جامع، سازوار، به هم پیوسته، مدلل و مدون بر مبنای «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» پردازند. چنان که گفته شد تا کنون اقدام قابل توجهی در این خصوص انجام نیافته است؛^۱ لذا تدوین «فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» را می توان اولین گام جدی در این مسیر محسوب نمود. اما پیش از ورود به بحث اصلی یعنی تبیین مبانی، چیستی، چرایی و چگونگی تربیت رسمی و عمومی لازم است اشاره کوتاهی به روش شناسی تدوین فلسفه تربیت رسمی و عمومی شود.

روش شناسی پژوهش

۱- در این تحقیق، مقصود از «فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» عبارت است از:

مجموعه ای جامع، سازوار، به هم پیوسته، مدلل و مدون، که بر پایه «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» به تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران می پردازد.

۲- در تدوین فلسفه تربیت رسمی و عمومی، علاوه بر فلسفه تربیت (مبانی، چیستی، چرایی و چگونگی تربیت)، مبانی سیاسی، حقوقی، روان شناختی و جامعه شناختی نیز به اقتضای ماهیت این نوع تربیت اضافه شده است.

۳- منظور از تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت، بیان استدلالی و مبرهن این مباحث است، با توجه به مجموعه ای از گزاره های معتبر فلسفی (مسلم فرض شده و اثبات شده در جای خود) تحت عنوان «مبانی اساسی تربیت»؛ به گونه ای که بتوان به لحاظ منطقی در صورت اذعان به درستی و حقانیت این مبانی - به صورت اصول موضوعه - بیان تجویزی آن مطالب را درباره حقیقت تربیت، امری مدلل و مستدل دانست.

۴- با اتکا به فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران کوشیده ایم - ضمن رعایت شرایط اجتماعی و سیاسی جامعه ایران در دوران انقلاب اسلامی و متناسب با نظام جمهوری اسلامی ایران - در پاسخ به چالش های اکنون و آینده تربیت رسمی و عمومی برای چیستی، چرایی و چگونگی تربیت رسمی و عمومی پاسخ های مستدلی به صورت نظام مند تهیه و تدوین شود.

۱. البته تلاش شایان تقدیر «طرح کلیات تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» که گام هایی در این مسیر برداشته است و نیز طرح «پژوهشی برای دستیابی به فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» (باقری، ۱۳۸۰) در این میانه استثنا هستند. ولی چنان که در پیش گفتار این مجموعه اشاره شد این دو تلاش ارزشمند در این زمینه با کاستی های جدی مواجه هستند.

۵- نحوه استنتاج واستنباط مبانی اساسی تربیت و چگونگی استناد و استدلال به آن‌ها برای تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت از روش‌شناسی خاصی (در ایجاد ارتباط بین هست‌ها و باید‌ها، به دلیل ماهیت تجویزی مباحث فلسفه تربیت و حضور توأمان عناصر تحلیلی- توصیفی و استنباطی - تجویزی در مقدمات استدلال بر این مباحث) تبعیت می‌کند که نه می‌توان آن را در قالب شکل ساده برهان (قیاس منطقی و اشکال اربعه آن) قرار داد و نه ممکن است با عنایت به التزام به تأثیرپذیری فلسفه تربیت اسلامی از تعالیم دینی اسلام و سازگاری محتوای آن با این تعالیم، این روش‌شناسی را صرفاً در محدوده یکی از رویکردهای پژوهشی رایج در حوزه فلسفه تربیت (نظیر رویکردهای استنتاجی، تحلیلی، انتقادی یا رویکرد قیاس عملی) تعبیه نمود. همچنان که نمی‌توان برای تدوین مصادیق متنوع فلسفه تربیت روش‌شناسی کاملاً واحدی را در نظر گرفت. لذا ما در این مجموعه با شیوه‌ای ابداعی برای تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت رسمی و عمومی، براساس نگرش اسلامی مناسب برای جامعه اسلامی ایران در دوران معاصر، به ترتیب این گام‌های روشمند را طراحی و اجرا نموده‌ایم:

۵-۱ نخست با تکیه بر مباحث فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و متناسب با آن ضمن مراجعه به تحقیقات پیشین، مجموعه‌ای از گزاره‌های مدلل سیاسی، حقوقی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی را تحت عنوان «مبانی اساسی تربیت رسمی و عمومی» برگزیده‌ایم و آن‌ها را پس از دسته‌بندی، به اختصار تبیین نموده‌ایم؛

۵-۲ آن گاه به بررسی و نقد الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی پرداخته‌ایم و تحقیقات پیشین در این زمینه را بررسی و قوت‌ها و ضعف‌های الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی شناسایی کرده‌ایم.

۵-۳ سپس، متناسب با مباحث فلسفه تربیت و تحلیل صورت گرفته از نقد تربیت رسمی و عمومی رایج، به پردازش تعریف تربیت رسمی و عمومی متناسب با نظام جمهوری اسلامی ایران اقدام کرده‌ایم.

۵-۴ در مرحله بعد، کوشیده‌ایم تا ویژگی‌های تربیت رسمی و عمومی احصا و تشریح شود. آنگاه بر اساس این ویژگی‌ها و محتوای فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، به تبیین چرایی (ضرورت و غایت و اهداف) و چگونگی (اصول، ارکان، الگوی نظری ساحت‌ها) در تربیت رسمی و عمومی پرداخته‌ایم.

۵-۵ در نهایت، محصول تلاش فکری خود را در زمینه تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت که نتیجه مباحثات فکری طولانی و جلسات مفصل اقناعی بین همکاران طرح بود،



طی چندین مرحله و به صور گوناگون در معرض نقد و بررسی ناظران محترم طرح، برخی از صاحب نظران فلسفه اسلامی، بسیاری از استادان فلسفه تربیت، اعضای کمیسیون تعلیم و تربیت شورای عالی انقلاب فرهنگی و کارشناسان کمیسیون حوزوی این شورا، جمعی از صاحب نظران تربیتی، مدیران ارشد، کارشناسان حوزه‌های ستادی و اجرایی وزارت آموزش و پرورش و برخی از مدرسان مراکز تربیت معلم قرار دادیم و با دریافت بازخوردهای انتقادی ایشان نسبت به محصول این تلاش، در صدد اصلاح تدریجی و متناوب آن (طی ۱۲ ویرایش) بر اساس این نظرات ارزشمند برآمدیم تا در حد امکان به نوعی هم فکری و توافق نسبی میان محصول تلاش فکری خود با نظرات مختلف مطرح شده در این باره دست یابیم.

۵-۶- در نهایت با توجه به ضرورت اعتبار بخشی اجتماعی^۱ به محصول این تلاش عقلانی در خصوص تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت، به گونه‌ای که بتواند به مثابه فلسفه تربیت رسمی و عمومی معتبر و مقبول جامعه نقشی واقعی در پشتیبانی، هدایت، تنظیم و ساماندهی نظام تربیت رسمی و عمومی ایفا نماید، نتیجه کار خود را نخست در مرجع ذیصلاح قانونی و سیاست‌گذار در خصوص نظام تربیت رسمی و عمومی یعنی شورای عالی آموزش و پرورش ارائه نموده‌ایم و پس از تایید کلیات این مجموعه در شورای عالی آموزش و پرورش، نتیجه این تلاش فکری را به بالاترین مرجع تصمیم‌گیرنده درباره کل فرآیند تربیت در جامعه اسلامی ایران یعنی شورای عالی انقلاب فرهنگی عرضه کرده‌ایم. در این مرحله با گرفتن بازخوردهای متعدد از اعضای محترم این شورا و بحث و بررسی تفصیلی متن پیش نهادی توسط کارشناسان مورد اعتماد شورای انقلاب فرهنگی و پذیرش نظرات اصلاحی داور نهایی مورد قبول این مرجع - که خوشبختانه از آغاز نیز به عنوان یکی از ناظران علمی مورد قبول جامعه علمی از سوی شورای علمی طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش و کمیته مطالعات نظری برای نظارت بر مطالعات بنیادی مورد نیاز و نیز فرآیند تلفیق مطالعات نظری تعیین شده بودند و لذا به خوبی بر روند تدوین این مجموعه اشراف داشته‌اند - نسبت به اعتبار بخشی اجتماعی این مجموعه مدون به عنوان «فلسفه تربیت رسمی و عمومی مقبول و معتبر در جامعه اسلامی ایران» اقدام نموده‌ایم.

* * *

۱. البته چنانچه در بند پیشین گذشت ابتدا محصول این کوشش فکری را، به لحاظ علمی، به محک نقد و بررسی عالمانه از منظر صاحب‌نظران متعدد به ویژه متخصصان فلسفه تربیت گذاشته بودیم و در نتیجه به نوعی توافق جمعی قابل قبول میان خبرگان موضوعی در این خصوص دست یافته بودیم

به هر حال بنا بر تعریف مورد نظر، مباحث فلسفه تربیت رسمی و عمومی در این جا ذیل چهار عنوان زیر طرح می گردند:

- مبانی تربیت رسمی و عمومی (مفروضات سیاسی، حقوقی، روان شناختی و جامعه شناختی)؛
- چیستی تربیت رسمی و عمومی (تعریف و ویژگی ها)؛
- چرایی تربیت رسمی و عمومی (ضرورت، غایت و هدف کلی)؛
- چگونگی تربیت رسمی و عمومی (اصول کلی، توضیح الگوی نظری ساحت های تربیت و بیان ارکان و عوامل سهیم و مؤثر در تربیت رسمی و عمومی).

۱- مبانی اساسی تربیت رسمی و عمومی

فلسفه تربیت رسمی و عمومی مانند هر نظریه کلان و خرد تربیتی بر مفروضات و مبانی خاصی استوار است. اعتبار گزاره‌های تجویزی فلسفه تربیت رسمی و عمومی از مفروضات و مبانی آن نشأت می‌گیرد. البته بخش مهمی از این مبانی و مفروضات در «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» و مبانی اساسی مندرج در این مجموعه مدون به اجمال در بخش پیشین مورد بحث قرار گرفته است. اما بخش دیگری از تبیین فلسفی تربیت رسمی و عمومی به دلیل ویژگی‌های این نوع از تربیت با مباحث سیاسی و حقوقی ارتباط پیدا می‌کند.

از سوی دیگر، این نوع تربیت به سبب شمول نسبت به گروه ویژه‌ای از مخاطبان در دوره رشدی خاص با مباحث روان‌شناختی و همچنین به دلیل تلقی از نظام تربیت رسمی و عمومی به مثابه یک نهاد اجتماعی خاص با مباحث جامعه‌شناختی نیز ارتباط پیدا می‌کند. لذا برای تبیین تربیت رسمی و عمومی باید از دستاوردهای معتبر این دو دانش مرتبط با تربیت (جامعه‌شناسی و روان‌شناسی) نیز کمک بگیریم. بر این اساس در بخش مبانی اساسی تربیت رسمی و عمومی، چهار گروه مبانی سیاسی، مبانی حقوقی، مبانی روان‌شناختی و مبانی جامعه‌شناختی، با توجه به خصوصیات تربیت رسمی و عمومی، مطرح می‌شوند.

۲۰۶

۱-۱. مبانی سیاسی

تربیت رسمی و عمومی به دلیل قانونمندی، رسمیت، عمومیت و الزام آور بودن حضور متریان در آن با نظام سیاسی حاکم بر جامعه نسبت وثیقی برقرار می‌کند. از این رو تدوین فلسفه تربیت هر جامعه نمی‌تواند نسبت به مقتضیات سیاسی آن جامعه بی تفاوت باشد.^۱ بنابراین در تبیین الگوی تربیت رسمی و عمومی برای نظام جمهوری اسلامی ایران باید به ویژگی‌های سیاسی این نظام نیز توجه شود. «مبانی سیاسی» آن دسته از گزاره‌های مفروضی هستند که از یک سو جایگاه تربیت را در نظام سیاسی کشور جمهوری اسلامی ایران نشان می‌دهند و از دیگر سو چگونگی دخالت و تأثیر نظام سیاسی را در حوزه تربیت بیان می‌کنند. در اینجا به برخی از مهم‌ترین مبانی سیاسی تربیت در جمهوری اسلامی ایران، که از اسناد معتبر برگرفته شده اند، اشاره می‌کنیم:

۱-۱-۱. هدف حکومت دینی زمینه‌سازی برای تحقق حیات طیبه است

در اندیشه اسلامی، که هستی مراتبی بی‌انتهای دارد و انسان در دایره هستی موجودی ناتمام و در

۱. این نکته شایان طرح و بحث است که در آغاز پیدایش فلسفه تربیت، این مباحث در مجموعه مباحث فلسفه سیاسی مطرح بوده است. کتاب‌های «جمهور» افلاطون و «سیاست» ارسطو و «آرای مدینه فاضله» فارابی از این نمونه اند.

راه وصول به کمال تلقی می‌شود، مبنای تأسیس جامعه اسلامی مقاصد و اهداف ویژه‌ای است که در نگرش اسلامی تعریف شده و به منزله غایت، رسالت و فلسفه دین مطرح است. به این ترتیب فلسفه دین به فلسفه انقلاب دینی، سپس به فلسفه حکومت دینی و در نهایت به فلسفه تأسیس نهادهای اجتماعی و اقدامات مربوط به آن تفصیل می‌یابد. هدف از تشکیل حکومت متناسب با هدف دین، زمینه‌سازی برای تحقق حیات طيبة است.

بنابراین، دولت اسلامی دولت «زمینه‌ساز تحقق حیات طيبة» است، نه دولت رفاه. به بیان دقیق‌تر، تأمین رفاه هدف اصلی دولت اسلامی نیست، بلکه هدف اساسی آن زمینه‌سازی برای تحقق حیات طيبة است و هر چند با عنایت به نقش حرکت آگاهانه و اختیاری افراد جامعه در تحقق حیات طيبة، توجه دولت اسلامی بیش از هر موضوع بر تربیت افراد جامعه متمرکز می‌یابد؛ در عین حال، از آن جا که تأمین رفاه و امنیت و مانند این‌ها بر موفقیت هدایت و تربیت احاد مردم تأثیر آشکار دارد، دولت زمینه‌ساز تحقق حیات طيبة نیز موظف است به تأمین رفاه و امنیت مردم، همچون مقدمه‌ای برای تحقق حیات طيبة همت گمارد.

امام علی(ع) فرمود: «کاد الفقر ان یكون کفرا». همچنین ایشان در عهدنامه مالک اشتر به چهار وظیفه مهم دولت اسلامی یعنی مدیریت مالی، ایجاد امنیت، آبادانی و عمران و استصلاح شهروندان اشاره کرده‌اند. مطابق این فرمایش، دولت اسلامی وظیفه‌ای جدی و مهم برای امنیت، عمران و آبادانی جامعه و مبارزه با فقر و ناداری مردم دارد و انجام این وظایف به در واقع زمینه‌ای برای تحقق حیات طيبة به شمار می‌رود. با چنین نگاهی، تأمین رفاه و دیگر نیازهای افراد جامعه نیز زمینه‌ساز تحقق حیات طيبة است.

۱-۱-۲. تربیت شایسته عموم مردم به لحاظ حاکمیت اصل مردم سالاری دینی در حکومت اسلامی، هم از جمله اهداف تشکیل حکومت است و هم با توجه به تکیه این نوع حکومت برانتخاب و حضور آگاهانه مردم، راهکار اصلی حفظ و تداوم نظام سیاسی مطلوب به شمار می‌آید.

چنان که گذشت، تربیت از کارکردهای اساسی حکومت اسلامی به شمار می‌آید و آن چه به اهداف حکومت تلقی شود (نظیر اجرای احکام الهی، رفاه، امنیت و برپایی عدالت) در حقیقت وسایل و اهداف واسطی برای تحقق حیات طيبة و در عین حال مقدمه تحقق فرایند مطلوب تربیت در جامعه هستند. اما در واقع خاستگاه اقتدار دولت اسلامی و حفظ آن، انسان‌های هدایت یافته‌ای هستند که در راه برپایی عدالت، پایداری حکومت دینی و گسترش هدایت، خستگی ناپذیر مجاهدت می‌نمایند. به این ترتیب زمینه‌سازی برای هدایت یا تربیت احاد مردم، هم مقصد و

هدف دولت اسلامی است و هم، مبدأ و ضامن بقای آن؛ یعنی زمینه سازی هدایت مردم (که هم خاستگاه اقتدار عرفی این نوع حکومت مردمی است و هم اقتدار قانونی آن را تداوم می بخشد)، از یک سو توسط دولت اسلامی پیگیری می شود و گسترش می یابد و از سوی دیگر میزان توجه مردم به حفظ حکومت دینی و تلاش ایشان برای گستردن حوزه نفوذ آن با حضور در عرصه حیات اجتماعی سیاسی توسط آحاد جامعه اسلامی از علائم هدایت مردم تلقی می شود. لذا نهادهای تربیتی در جامعه اسلامی نسبت به زمینه سازی برای حضور آگاهانه و مشارکت فعال عموم مردم در حیات اجتماعی و سیاسی و تلاش و مجاهدت آحاد متربیان برای پیشرفت و اعتلای مداوم جامعه مسئولیت دارند. از مصادیق این ساز و کار «شورا» است.

شورا یکی از اصول اساسی سیاست و رهبری در دولت و مدیریت اسلامی است. قرآن کریم، در آیه های ۱۵۹ سوره آل عمران و ۳۸ سوره شورا، پیامبر و مسلمانان را به شورا سفارش کرده است. در احادیث و روایات نیز تأکید بسیاری بر آن رفته است (برای نمونه نگاه کنید به ترجمه الحیات، جلد اول، فصل چهل دوم از باب نخست). این توصیه ها نشانه اهمیت و نقش حیاتی این اصل در بهبود امور جامعه در حوزه های اجتماعی و اقتصادی و سیاسی و فرهنگی است. نظرخواهی و شورا و مشارکت خردها در حیات اجتماعی (خرد جمعی) از تعالیم اساسی دین مبین اسلام است و این کار برای رهبران و مدیران جامعه ضروری تر و حیاتی تر است.

قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران در اصل هفتم، برای شورا نقش ممتاز قائل شده است در این اصل چنین آمده است: «طبق دستور قرآن کریم: وامرهم شورى بينهم، و نیز شاورهم فی الامر، شوراهما، مجلس شورای اسلامی، شورای استان، شهرستان، شهر، محل، بخش، روستا و نظایر این ها از ارکان تصمیم گیری و اداره امور کشورند. موارد، طرز تشکیل و حدود اختیارات و وظایف شوراه را این قانون و قوانین ناشی از آن معین می کند».

۳-۱-۱. در حکومت اسلامی پیشرفت جامعه، وسیله ای برای بسط هماهنگ و متعادل ظرفیت های وجودی افراد و تعالی تجارب متراکم جامعه در جهت تحقق حیات طیبه است.

رسالت دولت اسلامی سیاست گذاری و برنامه ریزی برای بسط ظرفیت های وجودی افراد جامعه و گسترش تجارب متراکم اجتماعی بر اساس نظام معیار اسلامی است (نه توسعه در مفهوم محدود آن) و لذا دولت اسلامی برخلاف دولت رفاه (که تشکیلات ایدئولوژیک سرمایه داری تلقی می شود)، از قدرت اقتصادی، صرفاً هم چون ابزاری برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد بهره می گیرد.

بنابراین دولت اسلامی اگرچه صورت تفصیل یافته رهبری دینی و تشکیلات اجتماعی آن

محسوب می‌شود (ولذا تلاش برای تمهید مقدمات تربیت دینی و اخلاقی افراد جامعه از لحاظ ارزشی وظیفه مهم‌تر دولت اسلامی است) اما تمهید مقدمات لازم جهت تربیت اجتماعی و سیاسی، تربیت اقتصادی و حرفه‌ای، تربیت علمی و فناوری، تربیت هنری، زیبایی‌شناختی، تربیت زیستی و بدنی و.... افراد جامعه نیز از وظایف اصلی دولت اسلامی است.

به بیان دیگر زمینه‌سازی برای رشد هماهنگ و متعادل همه جنبه‌ها و استعدادها افراد جامعه بر اساس تعالیم اسلامی، وظیفه نظام اسلامی است. زیرا در نگاه اسلامی کل فرایند تربیت و همه ابعاد آن باید در چهارچوب معیارهای اسلامی باشد- چه در ساحت تربیت دینی (به معنای خاص یعنی تربیت اعتقادی عبادی) و اخلاقی و چه در ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی، تربیت اقتصادی و حرفه‌ای؛ از این‌رو حتی تقدم و محوریت تربیت دینی و اخلاقی در چهارچوب نظام تربیت اسلامی زمانی معنا می‌یابد که در آن، سایر ابعاد و ساحت‌های تربیت نیز از اهمیت لازم برخوردار باشند.

۴-۱-۱. در حکومت اسلامی مجموعه نهادهای فرهنگی کشور باید به صورت هماهنگ و در چهارچوب سیاست‌های کلان کشور و سیاست‌های کلی بخش فرهنگ (مصوب مقام رهبری) عمل کنند.

نظام تربیت رسمی و عمومی، که یکی از مهم‌ترین دستگاه‌های فرهنگی کشور است، باید مطابق با اصل پنجم قانون اساسی، در راستای اصول و سیاست‌های فرهنگی حاکم بر مجموعه نهادهای فرهنگی کشور تحت نظارت مقام ولایت فقیه، سامان یابد و جهت دهی شود و در همین چهارچوب، تمامی سازمان‌ها و نهادهای فرهنگی ناظر به رشد همه‌جانبه عموم مردم باید با این نظام به صورت هماهنگ عمل کنند.^۱

۵-۱-۱. در حکومت اسلامی، جهت‌گیری تربیتی از جمله اولویت‌های اساسی همه بخش‌ها و نهادهای اجتماعی و سیاسی و اقتصادی است.

با توجه به مبانی پیش گفته، کل نظام اسلامی، تحت نظارت ولایت فقیه، باید بکوشد تا فرایند تربیت توسط نهادهای تربیت رسمی و غیررسمی بر اساس معیارهای اسلامی تحقق یابد. از این رو جهت‌گیری تربیتی از مهم‌ترین اولویت‌های کل نظام محسوب می‌شود و لذا برنامه‌های سیاسی و اقتصادی تابعی از جهت‌گیری‌های تربیتی نظام‌اند و نمی‌توانند تعیین‌کننده حدود و ثغور و

۱. اصل پنجم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران: «در زمان غیبت حضرت ولی عصر (عجل الله تعالی فرجه) در جمهوری اسلامی ایران، ولایت امر و امامت امت بر عهده فقیه عادل و با تقوا، آگاه به زمان، شجاع، مدیر و مدبر است که طبق اصل یکصد و هفتم عهده‌دار آن می‌گردد.»

کمیت و کیفیت تربیت باشند. این جهت گیری‌های اساسی که عمدتاً ماهیت تربیتی و هدایتی دارند، در اصل سوم قانون اساسی مورد توجه قرار گرفته‌اند:

طبق اصل سوم قانون اساسی: «دولت جمهوری اسلامی ایران موظف است برای نیل به اهداف مذکور در اصل دوم، همه امکانات خود را برای امور زیر به کار برد:

- ایجاد محیط مساعد برای رشد فضایل اخلاقی بر اساس ایمان و تقوا و مبارزه با کلیه مظاهر فساد و تباهی؛
- بالا بردن سطح آگاهی‌های عمومی در همه زمینه‌ها، با استفاده‌ی صحیح از مطبوعات و رسانه‌های گروهی و وسایل دیگر؛
- آموزش و پرورش [تربیت رسمی و عمومی] و تربیت بدنی رایگان برای همه در تمام سطوح و تسهیل و تعمیم آموزش عالی؛
- تقویت روح بررسی و تتبع و ابتکار در تمام زمینه‌های علمی، فنی، فرهنگی و اسلامی از طریق تأسیس مراکز تحقیق و تشویق محققان؛
- طرد کامل استعمار و جلوگیری از نفوذ اجانب؛
- محو هرگونه استبداد و خودکامگی و انحصارطلبی؛
- تأمین آزادی‌های سیاسی و اجتماعی در حدود قانون؛
- مشارکت عامه مردم در تعیین سرنوشت سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی خویش؛
- رفع تبعیضات ناروا و ایجاد امکانات عادلانه برای همه، در تمام زمینه‌های مادی و معنوی؛
- ایجاد نظام اداری صحیح و حذف تشکیلات غیر ضرور؛
- تقویت کامل بنیه دفاع ملی از طریق آموزش نظامی عمومی برای حفظ استقلال و تمامیت ارضی و نظام اسلامی کشور؛
- پیریزی اقتصادی صحیح و عادلانه بر طبق ضوابط اسلامی جهت ایجاد رفاه و رفع فقر و برطرف ساختن هر نوع محرومیت در زمینه‌های تغذیه و مسکن و کار و بهداشت و تعمیم بیمه؛
- تأمین خودکفایی در علوم و فنون صنعت و کشاورزی و امور نظامی و مانند این‌ها؛
- تأمین حقوق همه جانبه افراد، از زن و مرد و ایجاد امنیت قضایی عادلانه برای همه و تساوی عموم در برابر قانون؛
- توسعه و تحکیم برادری اسلامی و تعاون عمومی بین همه مردم؛
- تنظیم سیاست خارجی کشور بر اساس معیارهای اسلام، تعهد برادرانه نسبت به همه مسلمان و حمایت بی‌دریغ از مستضعفان جهان.

۶-۱-۱. رویکرد «تمدن سازی» در زمینه مواجهه با مظاهر مدرنیته، جهت گیری مختار و برگزیده است.

بر اساس پیش فرض ها و مبانی دین شناختی تشریح شده در بخش مبانی فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران برای مواجهه با مدرنیته و مظاهر و آثار آن، رویکرد تمدن سازی در قبال رویکردهایی نظیر تجددگرایی، شریعت گرایی و سنت مداری جهت گیری مرجح است. در این رویکرد، علاوه بر روحی و تعالیم دینی جایگاه ویژه ای برای عقل در نظر گرفته می شود. دین صرفاً در قلمرو و محدوده زندگی فردی قرار ندارد بلکه برنامه جامع زندگی تلقی می شود و در عرصه های مختلف سیاسی و اجتماعی حضور اساسی دارد. دین در عرصه های مذکور اصول کلی و در مواردی اصول و قوانین جزئی دارد و در عرصه هایی نیز به «منطقه الفراغ» وارد نشده است. از این رو در عرصه اخیر، استفاده از عقل و دانش متراکم بشری و توسعه آن ها در چهارچوب مبانی و ارزش های دینی، جایگاه ارزشمندی دارد. بر اساس این رویکرد، مسلمانان می توانند و باید بر مبنای تفسیر کتاب و سنت و اجتهاد روشمند و پویا، در جامعه اسلامی، متناسب با مقتضیات زمان و مکان، به سوی پی ریزی تمدن نوین اسلامی گام بردارند.

از منظر رویکرد تمدن سازی اجرای همه جانبه اسلام، تنها در قالب فرایند نوسازی جامعه به سوی یک الگوی مطلوب اسلامی و تأسیس نهادها و سازوکارهای متناسب با آن ها میسر است.

این رویکرد، به طور کلی بر این محورها تأکید دارد:

- نگرش نظام مند به معرفت دینی؛
- اصول گرایی در حوزه معرفت دین و توسعه گرایی در حوزه تحقق دین؛
- تکامل در روش اجتهاد و لزوم تجدید نظر در روش علوم جدید؛
- ضرورت تدوین الگوهای اجتماعی؛
- پی ریزی تمدن نوین اسلامی.

۲-۱. مبانی حقوقی^۱

بر اساس مبانی اسلامی همه انسان ها صاحب حق و حقوقی هستند^۲ که باید توسط همگان رعایت

۱. در این بخش وسایر مباحث حقوقی این متن، عموماً از نتایج تحقیق انصاری (۱۳۸۶) - زیر مجموعه تحقیق علم الهدی ۱۳۸۶ - استفاده شده است برای توضیحات بیشتر به اصل این تحقیق رجوع کنید.

۲. حقوق دانان عمدتاً حقوق را به دو قسمت حقوق فطری و حقوق وضعی تقسیم می نمایند. آنچه در اینجا مد نظر است صرف نظر از چیستی آن بر اساس کرامت ذاتی انسان، همان حقوق فطری اوست. "این حقوق آمیخته با اصل تکلیف است، بدین معنی که این گونه حقوق در عین این که امتیازاتی برای صاحب حق یا کسی که از این امتیاز منتفع می شود به همراه

شوند. زیرا به همان اندازه که در نگاه دینی مکلف بودن انسان اهمیت دارد صاحب حق بودنش نیز در خورتوجه است و این دو موضوع، دو روی یک سکه اند. به سخن دیگر، بین حق و تکلیف آحاد اجتماع، موازنه برقرار است.^۱ اگر در جایی حقی هست تکلیفی نیز وجود دارد.^۲

تربیت رسمی و عمومی، به دلیل قانونمندی و نیز به سبب ارتباط عمیق با نظام سیاسی، لاجرم با نظام حقوقی جامعه نیز ارتباط پیدا می‌کند؛ از دیگر سو نظام حقوقی جامعه در نگاهی کلان، مجموعه‌ای از گزاره‌های اعتباری و تجویزی است که خرد جمعی جامعه مبتنی بر فلسفه اجتماعی، آن‌ها را برای حیات بالنده آحاد خود ضروری می‌داند. لذا به آن‌ها وجاهت قانونی می‌دهد و برای آن‌ها لوازم ضمانت اجرایی فراهم می‌کند. از این رو نظام‌های حقوقی نیز با مصالح تربیتی کلان جامعه ارتباط دارند. لذا می‌توان گفت که فرایند تربیت رسمی و عمومی با نظام حقوقی ارتباطی دوسویه و وثیق برقرار می‌کند. در این بخش، متناسب با صبغه مباحث حقوقی به مهم‌ترین مبانی حقوقی تربیت در جامعه اسلامی ایران اشاره می‌کنیم این مبانی در قالب حقوق و تکالیف فردی و اجتماعی در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، قوانین موضوعه و معاهدات بین‌المللی پذیرفته شده در جمهوری اسلامی ایران (منطبق با ضوابط فقه و حقوق اسلامی) مورد تأکید قرار گرفته‌اند:

دارد؛ برای دیگران بر حسب نوع ارتباطشان با فرد، تکالیفی را ترسیم می‌کند (محمد علی حاجی ده‌آبادی، حقوق تربیتی کودک، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۴).

۱. بدیهی است که بین خدا و انسان این موازنه تکلیف و حق، وجود ندارد.

۲. امام علی (ع) در نهج البلاغه به مناسبت‌های مختلف از حقوق انسان‌ها سخن گفته است. در خطبه ۲۱۶، حقوق متقابل حاکم و مردم به زیبایی بیان می‌نماید (به نقل از ترجمه الحیات ج ۲). همچنین بنگرید به خطبه‌های شماره ۱۳۱، ۱۱۹، ۱۶۶، ۱۴۲ که امام (ع) درباره حقوق انسان‌ها مسائلی را مطرح کرده‌اند. بدیهی است که حق و عدالت دو مفهوم هستند که با همدیگر ارتباط تنگاتنگ دارند. امام علی (ع) که در دوران حکومت خود اصل وثیق عدالت را سرلوحه کار قرار داده بود یکی از دغدغه‌هایش حقوق مردم بود و این مهم در بیانات حضرت کاملاً مشهود است. یک از نکات مهم مود تأکید امام در خطبه ۲۱۶ حقوق متقابل (دوطرفه) است. امام (ع) می‌فرماید: حق به نفع کسی جریان نمی‌یابد مگر این که در برابر آن حقی بر گردن او قرار گیرد (مسئولیتی برای او به وجود می‌آید) و حقی بر گردن کسی نمی‌آید مگر این که به نفع او حقی بر گردن دیگری خواهد بود. از نظر امام (ع) در هیچ مورد حق یک جانبه وجود ندارد. در همه جا اگر حقی برای کسی قرار داده شود طرف مقابل حقی بر او پیدا می‌کند (مکارم شیرازی، شرح خطبه ۲۱۶، تاریخ استخراج ۸۹/۶/۲۹ وبگاه دفتر آیه الله مکارم شیرازی، makarashirazi.org). بر این اساس حق و تکلیف مقارن هم‌اند و اگر حق بر تربیت برای فردی در نظر گرفته می‌شود در مقابل او مسئولیت بهره‌مندی از آن را خواهد داشت. حقوق انسان‌ها در اسلام تا آنجا اهمیت دارد که خداوند از حق بندگان خود (حق الناس) در نمی‌گذرد. در حدیثی از امام علی (ع) نقل شده است که می‌فرماید: خداوند متعال رعایت حقوق بندگان را مقدمه رعایت حقوق خودش قرار داده است. پس هر که به رعایت حقوق بندگان خدا قیام کند این خود سبب قیام به ادای حقوق خدا خواهد شد (تحف العقول: ۱۸۴)، به نقل از ترجمه‌ی الحیات جلد اول باب چهارم، فصل هفتم). پیامبر (ص) در احادیث متفاوتی حقوق اصناف مختلف مردم را بر شمرده است، مانند حق همسایه، مسلمان، برادر، شوهر و فرزند (نهج الفصاحه: ۹۱۲-۸۹۷). امام سجاد (ع) نیز در رساله حقوق، ابعاد مختلف حقوق انسانی را تدوین نموده‌اند.

حق بر تربیت

حق بر تربیت از جمله موضوعاتی است که دو جنبه فردی و اجتماعی دارد که استیفای این حق با تکلیف نهادهای مختلف جامعه همراه است.

در جنبه فردی تربیت، فرد و خانواده صاحب حق و تکلیف اند. لذا به طور کلی مسئولیت اولیه و اصلی تربیت کودکان با والدین است و دولت نقش مکمل و ناظر را به عهده دارد. ولی ایفای جنبه اجتماعی حق بر تربیت باید با مسئولیت ارکان تربیت و همه نهادهای سهیم صورت پذیرد که در تربیت رسمی و عمومی مسئولیت اصلی بر عهده حاکمیت است و والدین نقش مکمل و ناظر را دارند. در عین حال والدین (خانواده) در فرایند تربیت رسمی و عمومی فرزندان خود از حقوق زیر برخوردارند:

- حق انتخاب نوع تربیت فرزندان خود (در چهارچوب فلسفه تربیتی جامعه)؛
 - حق مشارکت در مدیریت نظام تربیت رسمی و عمومی^۱ در حد توانایی و صلاحیت؛
 - حق مشارکت در جریان تربیت فرزندان خود؛
 - حق نظارت بر نظام تربیت رسمی و عمومی^۲.
- در جنبه اجتماعی تربیت، دولت اسلامی (حاکمیت) برای تحقق شایسته حق بر تربیت نسبت به آحاد افراد جامعه عهده‌دار سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی است.

اما عموم شهروندان جمهوری اسلامی ایران از منظر تربیتی دارای حقوق زیرند:

- حق دسترسی برابر به فرصت‌های تربیتی^۳؛
- حق برخورداری از تربیت منطبق با نیازها و شرایط فردی، خانوادگی، اقتصادی و فرهنگی^۴؛

۱. با توجه به ماهیت حق بر تربیت برای والدین، این مشارکت «حق» است که دولت مکلف است آن را رعایت کند؛ ولی نمی‌تواند آن‌ها را به رعایت این حق اجبار کند. حق مشارکت والدین در مدیریت و نظارت بر جریان تربیت مشروط به عدم ضرر تربیتی است.

۲. لذا می‌توان گفت که ارزش‌یابی انتقادی و دقیق از نظام تربیتی ضرورت دارد و باید سازوکاری مستقل برای آن در نظر گرفت.

۳. بر اساس بندهای ۱ و ۱۴ و ۱۵ اصل سوم و اصل‌های نوزدهم و بیستم قانون اساسی، همه آحاد کشور باید حق دسترسی برابر به فرصت‌های تربیتی و آموزشی را، صرف نظر از محدودیت‌های فردی (مانند جسمی) و خانوادگی و اجتماعی، داشته باشند. هم‌چنین این حق در ماده ۲۶ اعلامیه حقوق بشر و ۲۸ میثاق‌نامه جهانی حقوق کودک مورد تأکید قرار گرفته است. این حق اشاره به اصل اساسی عدالت منع تبعیض (مفاد اصول اول و دوم قانون اساسی، مواد اول و دوم اعلامیه جهانی حقوق بشر، ماده دوم میثاق جهانی حقوق کودک، ماده اول قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و جوانان ایرانی) دارد. عدالت در بعد کمی، مقتضی برابری فرصت دسترسی به تربیت رسمی و عمومی است و همگان حق دارند که به حد نصابی از تربیت رسمی و عمومی دسترسی داشته باشند. ماده هفت اعلامیه حقوق بشر نیز بر این تساوی در حقوق تربیتی اشاره دارد.

۴. اصول بیست و نهم و چهل و سوم قانون اساسی و ماده بیست میثاق جهانی حقوق کودک، اصل پانزدهم قانون اساسی

- حق برخورداری از حد نصابی شایسته از تربیت (عمومی) به‌طور رایگان و الزامی^۱؛
- حق برخورداری از تربیت اخلاقی و دینی^۲؛
- حق برخورداری از تربیت تأمین‌کننده کرامت انسانی^۳؛
- حق برخورداری از تربیت تأمین‌کننده و ارتقا‌دهنده آزادی انسانی^۴؛
- حق برخورداری از تربیت آگاهی‌بخش^۵؛
- حق برخورداری از تربیت تفکر برانگیز و خلاق^۶؛
- حق برخورداری از تربیت زمینه‌ساز استقلال ملی و رهایی‌بخش از انواع سلطه^۷؛
- حق برخورداری از تربیت زمینه‌ساز وحدت ملی و انسجام اجتماعی^۸؛
- حق برخورداری از تربیت مصون از تعرضات جسمانی و روانی^۹؛

نیز بر حق برخورداری از آموزش زبان محلی و مادری در کنار آموزش زبان فارسی تأکید می‌کند. این ویژگی به جنبه کیفی اصل عدالت تربیتی اشاره دارد. معنی عدالت تربیتی در بعد کیفی، رعایت تفاوت‌های فردی فرهنگی و خانوادگی و حتی جغرافیایی در جریان تربیت است. به این صورت که تربیت، به هر فرد متناسب با نیازهایش ارائه شود. این موضوع در مورد کودکان با نیازهای تربیتی ویژه مصداق آشکارتری می‌یابد. این بعد از عدالت در مواد مرتبط قانون اساسی با تربیت (مستقیم و غیر مستقیم) نیز ملاحظه می‌شود.

۱. اصل سی‌ام و بند سوم اصل سوم قانون اساسی و مواد اول و دوم قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و جوانان ایرانی. به‌رغم نظرات موافق و مخالف اجباری بودن تربیت، نظر غالب بر این است که تعلیم و تربیت اجباری به نفع کودکان است. ماده بیست و ششم اعلامیه جهانی حقوق بشر، ماده چهارم میثاق مبارزه علیه تبعیض در امر تربیت رسمی و عمومی و ماده بیست و هشتم میثاق جهانی حقوق کودک و ماده دوم قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و جوانان ایرانی، بر اجباری بودن تربیت حکایت دارد.

۲. بند اول اصل سوم قانون اساسی.

۳. بند ششم اصل دوم قانون اساسی.

۴. بند ششم اصل دوم و بند هفتم اصل سوم قانون اساسی.

۵. بند دوم اصل سوم قانون اساسی.

۶. بند چهارم اصل سوم قانون اساسی.

۷. منجر شدن به نفی هرگونه سلطه‌گری و سلطه‌پذیری و برخوردار شدن از آزادی، حفظ استقلال و تمامیت ارضی (اصول دوم و سوم قانون اساسی).

۸. اصل نهم و بند ششم اصل دوم و بند شانزدهم اصل سوم و اصل یازدهم قانون اساسی. متحدالشکل بودن تربیت رسمی و عمومی امری عقلایی است که حدود و میزان هم‌شکلی آن را باید با استفاده از اصول تربیتی و حقایق علمی تعیین کرد. لزوم ایجاد دولت-کشور واحد و دفاع از هویت ملی مشترک ایجاب می‌کند که همه کودکان لازم‌التعلیم برخی آموزش‌های یک سان را ببینند و در انتخاب محتوا کاملاً آزاد نباشند. در عین حال، به برخی تفاوت‌های دینی، مذهبی، زبانی و قومی نیز باید توجه نمود. روح قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران نیز در اصول مرتبط با موضوع تربیت رسمی و عمومی چنین است؛ یعنی توجه به وحدت ملی در عین کثرت فرهنگی و قومی و مذهبی و کثرت در عین وحدت.

۹. اصول بیست و دو و بیست و پنج قانون اساسی، ماده سوم اعلامیه جهانی حقوق بشر و مواد سوم، سیزدهم، پانزدهم و سی و نهم میثاق جهانی حقوق کودک و مواد دوم، چهارم، پنجم و ششم قانون حمایت از کودکان و نوجوانان.

- حق برخورداری آحاد اقلیت‌های دینی و مذهبی رسمی^۱ از تربیت دینی و مذهبی متناسب؛
- حق مشارکت فعال و متناسب متربیان با توانایی‌های هر دوره رشد، در مسائل تربیتی مربوط به خود؛
- حق برخورداری از تربیت فنی و مهارتی متناسب با نیازهای جامعه^۲؛
- حق برخورداری از محیط تربیتی سالم و ایمن و بهداشتی^۳؛
- حق توجه به علائق و استعدادهای فرهنگی و هنری در فرایند تربیت^۴؛
- حق انتخاب فعالیت‌های مکمل و جانبی متناسب با علایق و استعدادها؛
- حق انتخاب نوع تربیت (متناسب با سطح رشد و توانایی متربی)؛
- حق تشکیل مؤسسات مردم نهاد و نهادهای مدنی برای مشارکت و نظارت بر نظام تربیتی^۵.

تکالیف و مسئولیت‌های تربیتی (دولت و خانواده)

دولت اسلامی موظف است شرایط برخورداری از همه حقوق تربیتی را به شیوه مناسب برای عموم شهروندان فراهم آورد. تعهدات^۶ دولت نسبت به حق بر تربیت به سه شکل است:

- تعهد به رعایت؛
- تعهد به حمایت؛
- تعهد به زمینه سازی برای تحقق کامل.

- وظایف دولت در خصوص حقوق تربیتی افراد نباید با نقض حقوق دیگر همراه باشد. به

۱. مطابق اصول دوازدهم، سیزدهم و چهاردهم قانون اساسی، پیروان ادیان و مذاهب رسمی، اجازه آموزش ویژه مذهبی را دارند؛ اما این آموزش‌ها باید تحت نظارت دولت باشد تا با مقتضیات زندگی مسالمت‌آمیز و توأم با تفاهم بین پیروان ادیان و مذاهب منافاتی نداشته باشد؛ خصوصاً با عنایت به نقش اقلیت‌ها و قومیت‌ها در حفظ اتحاد و انسجام ملی و اسلامی.

۲. بند هشتم اصل سوم قانون اساسی. البته این حق به آن معنا نیست که در تربیت رسمی و عمومی تربیت شغلی صورت می‌گیرد. بلکه زمینه‌های لازم برای کسب مهارت و شغل انجام می‌گیرد.

۳. اصل بیست و نهم، بند اول اصل چهارم و سوم قانون اساسی، ماده بیست و پنج اعلامیه جهانی حقوق بشر و مواد ۳ و ۲۴ و ۱۷ میثاق جهانی حقوق کودک.

۴. بند سیزده اصل سوم، بند هفتم اصل چهارم و سوم قانون اساسی.

۵. بر اساس اصل اصیل دینی و اجتماعی امر به معروف و نهی از منکر که در قانون اساسی نیز مورد تصریح قرار گرفته است همه آحاد اجتماع حق نظارت بر فرایند تربیت رسمی و عمومی را دارند. این کار می‌تواند از طریق تشکیلات قانونی صورت گیرد. نهادهای مدنی و تشکیلات مردم نهاد می‌توانند ساز و کار تحقق این حق باشند.

۶. تعهد به تربیت شامل «تعهد به وسیله» و «تعهد به نتیجه» است. به این معنا که دولت در برخی تعهدات کمی و معین خود مانند برابری فرصت‌های تربیتی، متعهد به نتیجه است؛ اما تعهد به تربیت با کیفیت (منطبق با نیازها)، از زمره تعهدات به وسیله به شمار می‌رود و دولت اسلامی باید بکوشد تربیت به بهترین وجه برگزار گردد.

سخن دیگر، دولت باید تربیتی ارائه دهد که موجب ضایع شدن حقوق دیگر، از جمله «حق بر امنیت» نباشد. یعنی نباید نحوه تحقق حقوق مختلف با همدیگر تعارضی داشته باشد.^۷

- در صورتی که والدین وظیفه تربیتی خود را ایفا نکنند، دولت اسلامی باید این وظیفه را بر عهده بگیرد. توضیح این که دولت اسلامی در این گونه موارد وظایف خاص و اضافی بر عهده دارد: کودکانی که والدین خود را به طور دایم یا موقت از دست داده‌اند، کودکانی که خود یا والدین آن‌ها از سلامت جسمی یا روانی برخوردار نیستند، کودکانی که والدینشان صلاحیت اخلاقی یا تمکن مالی و امکانات رفاهی لازم برای برخورداری یکسان آن‌ها با (سایر کودکان از حق بر تربیت) ندارند. زیرا، اصل برابری فرصت‌ها که یکی از پایه‌های بنیادین عدالت اجتماعی را تشکیل می‌دهد، ایجاب می‌کند که دولت اسلامی با حمایت از چنین کودکانی، زمینه‌های فعالیت و شکوفایی استعداد آن‌ها را فراهم آورد. دولت اسلامی می‌تواند با ایجاد تبعیض مثبت به نفع چنین کودکانی، بسترهای لازم را برای زندگی و رقابت عادلانه آن‌ها در جامعه فراهم آورد؛ چه اینکه برای رسیدن به عدالت اجتماعی در یک جامعه، می‌بایست پیشاپیش، بسترها و زمینه‌های برابری فرصت‌ها پدید آمده باشد.
- سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی در خصوص تربیت در زمره اعمال حاکمیتی است، اما نحوه ارائه آن قابل واگذاری به بخش غیردولتی است؛ مشروط بر آن که اصول و سیاست‌های حاکم بر تربیت توسط این بخش رعایت شود.^۸
- مسئولیت حفاظت از شئون تربیتی کودکان صرفاً به عهده دولت نیست؛ بلکه والدین^۹ نیز در این امر مسئول‌اند. در عین حال، دولت می‌تواند و باید به هنگام وقوع آسیب‌های مهم تربیتی با دادن گزارش به مقامات صلاحیت‌دار، موضوع را پی‌گیری کند و موجبات تعقیب اشخاص حقیقی و حقوقی بزهکار را فراهم آورد.^{۱۰}

۷. در اعلامیه حق بر توسعه و برنامه عمل کنفرانس وین بر عدم اولویت‌گذاری بین حقوق مختلف تأکید شده است. البته در نظام معیار دینی بین حقوق مختلف، اولویت و تقدم برخی از حقوق و ارزش‌ها مطرح شده است.

۸. اصل سوم قانون اساسی

۹. والدین به صورت حقیقی و حقوقی می‌توانند بر عملکرد نهادهای تربیتی و عوامل سهمیم و تأثیرگذار بر آن‌ها نیز نظارت کنند.

۱۰. در این جا نیازی به وجود شاکی خصوصی نیست. بلکه یک گروه فعال زیر نظر عالی‌ترین مقامات قضائی یا نهادهای سیاست‌گذاری نظیر شورای عالی تربیت (رک به رهنامه بخش مربوط به وظایف شورای عالی تربیت) می‌تواند چگونگی تربیت در بخش غیردولتی و حتی فعالیت‌های عوامل سهمیم و مؤثر در تربیت را رصد کند. پیشنهاد می‌شود که گروهی با مسئولیت دیده بانی و رصد سازو کارهای تربیت رسمی و عمومی جامعه تشکیل شود.

۳-۱. مبانی روان‌شناختی

تربیت رسمی و عمومی به دلیل پوشش دادن به متربیان درسین خاص (دوره‌های کودکی و نوجوانی) ناگزیر است با مباحث علمی مربوط به مراحل رشد و خصوصیات هر دوره سروکار داشته باشد؛ زیرا شناخت واقعیت‌های روان‌شناختی متربیان موجب تجویز سازو کارهای مناسب و عقلانی در تربیت رسمی و عمومی خواهد شد. دانش روان‌شناسی، که دانشی تجربی است، تصویر روشن‌تری از چگونگی حیات آدمی را (در بُعد روان‌شناختی) ارائه می‌دهد بنابراین در تدوین فلسفه تربیت رسمی و عمومی نمی‌توانیم به دستاوردهای دانش معاصر روان‌شناسی بی‌توجه باشیم.^۱

در این جا به برخی از مهم‌ترین مبانی روان‌شناختی^۲، که به نظر می‌رسد با مبانی اساسی مقبول تربیت (مندرج در فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران) سازگارند، اشاره می‌کنیم:

۳-۱-۱. آدمی تحت تأثیر تعامل پیچیده و تأثیر متقابل عوامل درونی (طبیعت و فطرت)، عوامل بیرونی (محیط) و تجربیات خویش است.

آدمی، با وجود تأثیرپذیری از عامل درونی و بیرونی، در نهایت خود (شامل تفکر، اراده و عمل) عامل تعیین‌کننده شکل‌گیری هویت (شخصیت) است. منظور از «عوامل درونی» همه امکانات و ظرفیت‌ها و حتی محدودیت‌هایی است که بشر با خود به دنیا می‌آورد و «محیط» به تمامی عواملی اشاره دارد که او را احاطه کرده است (مانند محیط فرهنگی، خانوادگی، اجتماعی، سیاسی و...).

در بین نظریه‌های مختلف روان‌شناختی، تأکیدات متفاوتی بر دو دسته عامل اساسی شده است: برخی بر طبیعت و دیگر عوامل درونی و برخی بر عوامل محیطی و بیرونی پافشارده‌اند. اینک تردیدی نیست که نگاه افراطی و یا انحصاری به یکی از این دو دسته عوامل، که بر نوعی نگرش فلسفی جبرگرایانه تکیه دارد، مردود است. لذا، تمامی خصوصیات پیچیده انسان مانند هوش، شخصیت و انگیزش، محصول نهایی تعامل خود^۳ با مجموعه وسیعی از عوامل درونی و

۱. برای توضیح بیشتر در این زمینه رجوع کنید به مبانی و اصول آموزش و پرورش (شکوهی)، روان‌شناسی تربیتی (کدیور)، روان‌شناسی تربیتی (شریعتمداری) معنا و حدود علوم تربیتی (گاستون میالاره)

۲. این مبانی عمدتاً از منابع زیر برگرفته شده است:

- لطف آبادی، ۱۳۷۶

- لطف آبادی، ۱۳۸۵ الف

- سیف و همکاران، ۱۳۸۵

- لطف آبادی، ۱۳۸۵ ب

عوامل محیطی و... است.

۲-۳-۱. آدمی اساساً طبیعت فعال دارد.

منبع اساسی رشد در وجود آدمی تعبیه شده است. لذا فرد می‌کوشد برای تحقق امکانات طبیعی خود، عوامل محیطی مشارکت فعال و پویا با داشته باشد. این مشارکت در طول حیات جریان دارد و گرچه در سال‌های اولیه کم‌تر است؛ اما به مرور افزایش می‌یابد. بنابراین، نباید آدمی را صرفاً موجودی پذیرنده و در اختیار محیط پنداشت تا هر طور که دیگران بخواهند، بتوانند او را بار بیاورند. از سوی دیگر، نباید پنداشت که همه چیز به‌طور کامل از جانب فرد تعیین می‌شود و انسان از هرنظر بر تمام چگونگی‌های رشد خود مسلط است. پس نه می‌توان تمامی مسئولیت‌ها را بر عهده عوامل بیرونی گذاشت و نه می‌توان همه چیز را به چگونگی‌های فردی منتسب کرد. واقعیت آن است که شرایط محیطی تا حد قابل توجهی بر تحولات آدمی تأثیری گذارد، و گرنه ضرورت فعالیت‌های زمینه‌ساز برای تحقق یافتن ظرفیت‌های وجودی اش، فرد، مورد تردید واقع می‌شود.

۳-۳-۱. انسان‌ها در عین داشتن اشتراک در بسیاری خصوصیات، تفاوت‌های بین فردی و درون فردی قابل ملاحظه‌ای نیز با یکدیگر دارند.

ظرفیت‌های وجودی انسان‌ها در سطوح مختلف و در مراتب گوناگون ظهور و بروز می‌کند. ترکیب پیچیده تعامل بین عوامل درونی (فطرت و طبیعت) و بیرونی (محیط) موجب تفاوت‌های فردی می‌شود و در جنبه‌های مختلف شناختی، عاطفی، جسمانی، اجتماعی این تفاوت‌ها بروز می‌کند. از سوی دیگر میان انسان‌ها (از جمله تفاوت‌های میان دو جنس) در بهره‌مندی از ظرفیت‌های وجودی و فعلیت یافتن آن‌ها نیز تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ای وجود دارد.

هریک از انسان‌ها (کودکان و نوجوانان) دنیایی مخصوص به خود دارند؛ اما با وجود این تفاوت‌های چشم‌گیر، در بین گروه‌های همانند (به لحاظ سن و مرحله رشد، جنسیت و...) شباهت‌های معینی نیز دیده می‌شود. از سوی دیگر، در میان ایشان گروهی وجود دارند که به سبب داشتن تفاوت‌های چشم‌گیر، در توانایی یادگیری، به برنامه تربیتی و ملاحظات ویژه نیازمندند. لذا لازم است این گروه به دقت مورد بررسی و مطالعه قرار گیرند تا برنامه‌ریزی مناسبی برای نیازهایشان پیش بینی شود؛ همان‌طور که برای افرادی که به دلایل زیستی یا وراثتی توانشان در یادگیری محدودتر است، باید تدابیر ویژه‌ای اندیشید.^۱

۱. قضاوت دقیق در این باره از طریق مقایسه گروهی و هنجاری و آزمون‌های رایج هوش میسر نیست. برای تشخیص بهتر، لازم است از مطالعات موردی استفاده شود و اطلاعات گوناگون درسی و غیردرسی و نمونه کار همراه با قضاوت‌های تخصصی

۴-۳-۱. «رشد» آدمی نه صرفاً ناشی از محیط و نه صرفاً امری زیستی و تابع الگویی جهان شمول (کاملاً منطبق بر همه) است، بلکه ماهیتی منعطف و قابل شناسایی دارد. رشد اگرچه دارای جنبه‌های کمی است، اما در نهایت امری کیفی است و به صورت جریانی مستمر و مرحله به مرحله شکل می‌گیرد. تمامی مراحل رشد اهمیت دارند، با این توضیح که مراحل اولیه رشد از حساسیت بیشتر و ویژه‌ای برخوردار است. ساده‌ترین مرتبه رشد، بُعد جسمانی آدمی است و عالی‌ترین آن، رشد هماهنگ و موزون ابعاد مختلف و ظرفیت‌های وجودی اوست. جریان رشد، در عین حال از الگوهای نسبتاً کلی پیروی می‌کند که در قالب این طرح‌های کلی، با تأثیرپذیری از عوامل محیطی و زیستی و درونی، تفاوت‌های متعدد فردی نیز بروز می‌کند. لذا، می‌توان گفت که در جریان رشد انعطاف و پویایی هم وجود دارد.

۵-۳-۱. یادگیری یکی از ظرفیت‌های وجودی آدمی و منشأ اصلی بسیاری از تحولات در ابعاد وجودی اوست.

یادگیری، حاصل تعامل پیچیده طبیعت (ظرفیت‌های وجودی خدادادی)، عوامل محیطی (تجربیات فردی، محیط مادی و فرهنگی و...) و اراده و عمل فرد است و ابعاد مختلف و سطوح گوناگون دارد. یادگیری نه در خلأ، که در محیط اجتماعی رخ می‌دهد و عوامل اجتماعی در آن نقشی تعیین کننده دارند. بر این اساس، یادگیری نیازمند زمینه است و هر زمینه‌ای مساعد و مناسب یادگیری نیست. یادگیری قابلیت مادام‌العمر آدمی است؛ لذا آدمی می‌تواند در تمامی مراحل زندگی تغییر کند. البته نوع، روش و منابع انگیزشی انسان‌ها برای یادگیری در مراحل مختلف متفاوت است.

۶-۳-۱. شخصیت (هویت)، ترکیبی پیچیده، پویا و حاصل تعامل اراده فرد با عوامل زیستی، اجتماعی، فرهنگی، شناختی و روانی است.

شخصیت آدمی از ابعاد و جنبه‌های گوناگونی شکل یافته است. اما با وجود داشتن ابعاد و جنبه‌های مختلف، از وحدت و کلیتی یک پارچه بهره مند است. بنابراین، همواره بین جنبه‌های جسمانی، عقلانی، عاطفی، اجتماعی و معنوی هویت انسان ارتباط و پیوستگی عمیق و ژرفی وجود دارد.

در مورد پروژه‌ها و فعالیت‌های درون مدرسه‌ای و برون مدرسه‌ای جمع‌آوری شود و مورد بررسی قرار گیرد. در کنار این‌ها، آزمون‌های هوش و خلاقیت را نیز می‌توان به کار گرفت.

۷-۳-۱. رشد آدمی در همه ابعاد رخ می‌دهد و محصول تعامل با عوامل متعدد است.

رشد جریانی است که همه ابعاد وجودی آدمی را در بر می‌گیرد. ساده‌ترین مرتبه رشد، جسمانی است و عالی‌ترین آن رشد هماهنگ و موزون ابعاد مختلف و ظرفیت‌های وجود آدمی است. همچنین رشد آدمی اگرچه دارای جنبه‌های کمی است اما در نهایت امری کیفی است که به صورت جریانی مستمر و طی مراحل، صورت می‌گیرد. هرچند تمامی مراحل رشد دارای اهمیت اند، با این حال مراحل اولیه رشد، به لحاظ آثار قابل توجه و تقریباً غیر قابل جبران، از حساسیت بیشتر و ویژه‌ای برخوردار است..

۸-۳-۱. انگیزش و میل درونی بر پایه شناخت و اراده از مبادی مهم عمل آدمی است؛ لذا، توجه مناسب به انگیزه اعمال، جایگاه خاصی در حیات وی دارد.

بخش مهمی از نظریات روان‌شناختی به این مقوله مهم در حیات آدمی، یعنی عوامل شکل‌گیری عمل، اختصاص یافته است. این بحث در روان‌شناسی عمدتاً تحت عنوان انگیزش مورد بحث قرار می‌گیرد. عموم نظریات انگیزشی، به دلیل خصوصیت کاهش‌گرایانه، نظریه جامعی را درباره پیچیدگی‌های فرایند انگیزش در عمل انسان ارائه نداده‌اند. در عین حال می‌توان چنین گزاره‌هایی را در خصوص انگیزش ارائه داد:

- انگیزش متأثر از هدف انسان و نحوه شناخت آدمی از آن است؛
- انگیزش تحت تأثیر روابط فردی و هویت انسان است؛
- انگیزش تحت تأثیر خودپنداره انسان (تلقی مثبت یا منفی آدمی از خویش) است؛
- تأکید زیاد بر انگیزه‌های بیرونی عوامل تقویت‌کننده، الگوها موجب غفلت از منابع سرشار انگیزنده‌های درونی می‌شود؛
- در انگیزش، کیفیت رفتار تحت تأثیر قدرت تفکر و انتخاب و مسئولیت‌پذیری فرد است. لذا نظریاتی که به منابع درونی انگیزشی توجه می‌نمایند، تبیین دقیق‌تری ارائه می‌دهند. بر پایه این دسته از نظریه‌ها، انگیزش در یادگیری وقتی نیرومند است که منابع انگیزشی درونی باشند یا حرکت به سوی انگیزه‌های درونی باشد، هدف‌های یادگیری مورد توجه فراگیران باشد، متمرکز بر اجرای تکلیف باشد، یادگیرنده موفقیت و شکست خود را در امر یادگیری به دلیل قابل پایش استناد دهد و یادگیرنده کارایی خود را باور داشته باشد.

۴-۱. مبانی جامعه‌شناختی

تربیت رسمی بیش از هرچیز تابع مقتضیات محیط اجتماعی و شرایط تاریخی است و وضعیت

جامعه یا دوران، می‌تواند حدود و ثغور و ویژگی‌های آن را رقم بزند. شناخت واقعیت‌های جامعه موجب تجویز ساز و کارهای مناسب و عقلانی تربیت رسمی و عمومی خواهد شد. بنابراین تدوین فلسفه تربیت رسمی و عمومی نمی‌تواند به دستاوردهای دانش جامعه‌شناسی بی‌توجه باشد. در این جا به برخی از مهم‌ترین مبانی جامعه‌شناختی منطبق با دیدگاه اسلامی اشاره می‌کنیم:

۱-۴-۱. جامعه حیاتی مستقل از حیات فردی آحاد خود دارد.

جامعه به حکم این که خود، از نوعی حیات مستقل از حیات فردی برخوردار است، قوانین و سنت‌هایی مستقل از اجزای خود (افراد) دارد. در عین حال، اجزای جامعه، که همان انسان‌ها هستند، از استقلال برخوردارند، زیرا حیات فردی و فطریات فردی و مکتسبات فرد از طبیعت، به کلی در حیات جمعی حل نمی‌شود. در حقیقت، انسان با دو حیات و دو روح زندگی می‌کند: حیات و روح فردی انسان که مولود حرکات جوهری طبیعت و اراده شخصی و عمل اوست و دیگری حیات و روح جمعی که مولود زندگی اجتماعی است و به صورت هویت جمعی هر فرد و براساس انتخاب و عمل جمعی او ظهور و بروز می‌نماید^۱. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین فرد و جامعه رابطه حقیقی برقرار است، نه رابطه قراردادی مانند رابطه کتاب‌های یک قفسه.

۱-۴-۲. انسان با محیط (جامعه) و آحاد آن تعامل فعال دارد.

دیدگاه اسلامی، به لحاظ تأکید بر آزادی و مسئولیت فردی از محیط‌گرایی (منطوی در علوم اجتماعی معاصر) فاصله می‌گیرد. به لحاظ توجه به موقعیت، با فردگرایی نیز تفاوتی اساسی دارد و به ما گوشزد می‌کند که از تعامل با محیط ناگزیریم و نمی‌توانیم آن را نادیده بینگاریم، ولی مجاز نیستیم برای تغییر محیط، دوباره خود را به محیط واگذاریم.

۱-۴-۳. نسبت فرد و جامعه نسبت وحدت و کثرت است.

توجه به موقعیت اجتماعی، در نگرش اسلامی، هرگز به معنای اصالت جمع نیست؛ بلکه به معنای ملاحظه وحدت در کثرت، تشخیص در محیط و فردیت در جماعت است. توجه به موقعیت سبب می‌شود ما در مقام تبیین اعمال آدمی، تأثیرات محیط اجتماعی و حتی عناصر طبیعی را (به لحاظ وجود مقتضی و رفع مانع) در بروز شیوه‌های رفتاری و در تداوم آن‌ها و حتی در ظهور

۱. در این که گرایش به اجتماع، فطرت اولیه آدمی است یا فطرت ثانویه او، بین فیلسوفان مسلمان اختلاف وجود دارد. برای مثال، علامه طباطبائی، اجتماعی بودن انسان را فطرت ثانویه می‌داند (المیزان، ج ۳ و ج ۴). قدر مسلم این است که حیات اجتماعی ضرورتی انکارناپذیر است و اسلام هیچ‌گاه انسان جدای از جامعه را مد نظر ندارد (ن. ک. دفتر همکاری حوزه و دانشگاه ۱۳۷۴).

ویژگی‌های اخلاقی و نگرش‌انسان‌ها، مورد بررسی و مطالعه دقیق قرار دهیم، ولی در مقام تجویز از آدمیان بخواهیم با تکیه برانتخاب و اراده خویش میزان و نوع این تأثیرات محیطی را شناسایی و حتی الامکان به کنترل درآورند. یعنی کانون توجه، چه در مقام تبیین عمل و چه در مقام تجویز اصلاحات، شخص یا همان فرد اندیشنده، تصمیم‌گیرنده و عمل‌کننده است.

پس دیدگاه اسلامی از یک سو (در تعارض با فردگرایی) به ما توصیه می‌کند از نفی ساده لوحانه آثار و لوازم ساختارها و سازوکارهای اجتماعی در ظهور و استمرار رفتار و تکوین هویت اشخاص بپرهیزیم و از سوی دیگر (در تعارض با جبرگرایی اجتماعی) به ما اجازه نمی‌دهد برای تغییر و اصلاح عملکرد یادگیرندگان، صرفاً به ساختارهای اجتماعی متمسک شویم؛ زیرا قانون کلی در دیدگاه اسلامی آن است که هیچ‌کس بار دیگری را (به‌طور کامل) بر نمی‌دارد^۱. براین اساس ما نمی‌توانیم از تأثیرات محیطی بر اعمال افراد چشم‌پوشیم. در عین حال، نمی‌توانیم نقش آن‌ها را در تبیین اعمال ایشان و حتی در تصحیح آن‌ها انحصاری و بیش از حد واقعی برجسته نماییم؛ زیرا مسئولیت نهایی عملکرد هرکسی برعهده خود اوست^۲.

۴-۴-۱. نهاده‌ها، ساختارها و فرایندهای اجتماعی در نحوه عمل افراد در موقعیت‌های زندگی تأثیرگذار است.

توجه به اهمیت و تأثیر گسترده نهادهای اجتماعی، ساختارها و فرایندهای اجتماعی در تکوین نگرش افراد و نوع نگاه آن‌ها به موقعیت و هم‌چنین تکوین دلایلشان برای عمل در موقعیت، می‌تواند سیاست‌گذاران اجتماعی را به تغییرات محیطی حساس کند. سیاست‌گذاران اجتماعی لازم است، ضمن توجه به پیچیدگی‌های بسیار فرایندهای اجتماعی، انواع عوامل تأثیرگذار و شیوه‌های گوناگون تأثیرگذاری آن‌ها را شناسایی کنند. بنابراین سیاست‌گذاران تربیتی باید با بررسی گستره تأثیرگذاری نهادهایی نظیر اقتصاد، سیاست و علم برای دست‌کاری در عوامل محیطی آماده شوند. برنامه‌ریزان تربیتی لازم است تصویری نزدیک به واقعیت از حوزه عمل این نهادها در اختیار متربیان قرار دهند. آن‌ها می‌توانند و باید برای دستیابی به تفسیری معتبر از موقعیت و راه‌های اصلاح مداوم آن از منابع معتبر علمی و دینی بهره‌مند شوند^۳.

۱. «وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى» فاطر، ۱۸

۲. علم الهدی (۱۳۸۶).

۳. همان

۵-۴-۱. زمینه‌سازی برای کسب شایستگی‌ها توسط شهروندان جامعه اسلامی عامل تحرک اجتماعی است.

عموم انسان‌ها توانایی کسب شایستگی‌های لازم را برای مشارکت فعال در حیات فردی و اجتماعی دارند. لذا، جریان تربیت، باید فرصت مناسب تحقق این توانایی را به صورت عادلانه برای آحاد اجتماع فراهم آورد. از این‌رو نظام تربیت رسمی و عمومی باید زمینه مناسب شناخت و تعالی مستمر ظرفیت‌های متربیان را فراهم سازد تا ضمن تکوین و تعالی هویت سالم و متعادل در آنان، از انسداد طبقاتی در جامعه جلوگیری کند.

۶-۴-۱. نهادهای اجتماعی دارای غایت مشترک‌اند و کارکرد همدیگر را در راستای غایت تکمیل می‌کنند.

نهادهای اجتماعی سهیم در جریان تحقق حیات طیبیه، با وجود داشتن تفاوت در ساختار و ظرفیت، از غایت مشترکی برخوردارند و کارکردشان مکمل و مؤید یکدیگر به شمار می‌آید و غایت ویژه آن‌ها (متجلی در رسالت و کارکردهای خاص) در راستای تحقق غایت مشترک تعیین می‌شود. بنابراین نقص در کارکرد هریک از نهادهای اجتماعی را نمی‌توان به سادگی با تقویت نهادهای دیگر جبران کرد و لازم است همه نهادها با همدیگر تعامل داشته باشند.

۷-۴-۱. نهاد خانواده، که نقش غیر قابل انکاری در تربیت برعهده دارد، یکی از نهادهای بنیادی جامعه به شمار می‌آید.

در نگاه اسلامی سلامت جامعه و رسیدن به جامعه‌ای سالم منوط به وجود خانواده‌های سالم و کارکرد مناسب آن‌ها در همه ابعاد زندگی است. یکی از نهادهای اجتماعی مؤثر و بنیادی در انواع تربیت، به‌ویژه در سنین کودکی و نوجوانی، نهاد خانواده است. در واقع نهاد خانواده کوچک‌ترین واحد اجتماعی و در عین حال مهم‌ترین و تأثیرگذارترین واحد تربیتی در جوامع محسوب می‌شود. اساساً یکی از عملکردهای مهم این نهاد، تربیت فرزندان است و لذا خانواده در هر حال نقش غیر قابل انکاری در فرایند تربیت دارد. در نگرش اسلامی نیز بر این موضوع مهم تأکید شده است. تنوع و تکرار فراوان روایات و احادیث، درباره وظایف تربیتی خانواده و نیز تصریح متون مقدس و معتبر اسلامی به نقش والدین در تربیت، در خصوص مسئولیت والدین نسبت به تربیت فرزندان، در میان علمای دین اجماعی کلی پدید آورده است.

۸-۴-۱. در روند شکل‌گیری و تحول جامعه باید بین فرایند انسجام اجتماعی (پیوند یافتن واحدهای اجتماعی در راستای ایجاد وحدت) و فرایند تمایز یافتگی (تقسیم و تشخیص یافتگی واحدهای اجتماعی به منظور پذیرش کثرت وتنوع) - براساس اصل وحدت در کثرت و کثرت در وحدت - جمع نمود.

در شکل‌گیری و تغییرات جامعه دو جریان کلان دخالت دارد. جریان اول فرایند "انسجام اجتماعی" است. این فرایند شکل‌گیری و ایجاد مجموعه واحدی از انسان‌ها را به نام جامعه عملی می‌سازد. در این جریان واحدهای اجتماعی از قبیل افراد یا گروه‌ها با هم پیوند می‌یابند و جامعه را به وجود می‌آورند. این فرایند، پیوستگی و همبستگی اجتماعی ایجاد می‌کند. جریان دوم، فرایند "تمایز یافتگی" نام دارد. این فرایند موجب تمایز و تشخیص افراد و واحدهای اجتماعی می‌شود و گروه‌ها و اصناف را در جامعه به وجود می‌آورد. همچنین موجب انشعاب و کثرت در گروه‌ها و بخش‌های جامعه و ایجاد خرده فرهنگ‌ها می‌شود و حتی به برخورد و تعارض بین آن‌ها منجر می‌گردد.^۱

اما رویکرد جامعه‌شناختی مطلوب، بر اساس اصل فلسفی وحدت در کثرت و کثرت در وحدت، رویکردی است که هر دو جریان کلان اجتماعی یعنی "انسجام" و "تمایز یافتگی" را در کنار هم در نظر می‌گیرد و تبیینی کلان از آن‌ها ارائه می‌دهد. یعنی هم بر وحدت و انسجام اجتماعی تاکید دارد و هم بر وجود کثرت در گروه‌ها و فرهنگ‌ها عنایت دارد.

در اینجا توضیح و تشریح مبانی فلسفه تربیت رسمی و عمومی به پایان می‌رسد و در ادامه از چیرستی تربیت رسمی و عمومی بحث خواهیم کرد منظور از چیرستی تربیت رسمی و عمومی بیان

۱. در مواجهه با این دو جریان کلان اجتماعی و تعیین اهمیت این دو فرایند، دو نظریه کلان و متقابل هم در دانش جامعه‌شناسی مطرح اند. یکی معروف به نظریه وفاق است و دوم نظریه تقابل یا ستیز نام دارد. نظریه وفاق در مجموع بر پیوستگی، همبستگی و وابستگی متقابل اجزای نظام اجتماعی، ارزش‌ها و هنجارهای عام (به مثابه ملاط اساسی زندگی اجتماعی) و تعادل و تداوم نظام‌های اجتماعی (به مثابه واقعیت‌های اساسی اجتماعی) توجه و تأکید دارد. در مقابل، نظریه تقابل بر انشعاب اجزاء، گروه‌ها (کثرت) تعارض، انحصار و خصوصیت و ستیز بین گروه‌ها، اجبار، منافع بخشی و تغییر نظام‌های اجتماعی (به منزله واقعیت‌های اجتماعی) تأکید دارد. در نظریه وفاق عمدتاً تأکید بر خرده فرهنگ‌های غیرمعارض و ثبات نظام‌های اجتماعی (فرایند انسجام) و در نظریه تقابل تأکید بر ماهیت گروهی جامعه، خرده فرهنگ‌های معارض و ناسازگار و تغییر نظام‌های اجتماعی (فرایند تمایز یافتگی) است. برای جمع بین این دو نظریه کلان تلاش‌هایی صورت گرفته است و کماکان ادامه دارد. در این تلاش‌ها برای تلفیق دو نظریه کلان جامعه‌شناختی از سویی شاهد توجه به ماهیت گروهی در نظریه وفاق هستیم. این گروه به کارکرد گرایی نوین مشهورند و از سوی دیگر شاهد توجه به انسجام اجتماعی در نظریه تقابل هستیم. به هر حال در اینجا در تعیین نسبت مبانی جامعه‌شناختی تربیت رسمی و عمومی باید گفت که مراد از رابطه وحدت در کثرت تأکید بر وجود خرده فرهنگ‌های دارای وفاق اجتماعی است. لذا کارکرد گرایی نوین در نظریه وفاق مناسب تر به نظر می‌رسد. البته این نکته نیز شایان ذکر است که این نظریه برای تبیین این دیدگاه وحدت در کثرت کافی نیست و باید الگوی نظری مناسبی از ترکیب آن‌ها به وجود آورد (عماد افروغ، ۱۳۸۷).

تعریف تربیت رسمی به نحو تجویزی است یعنی تعریف تربیت رسمی و عمومی بر اساس مبانی پذیرفته شده و چنانچه باید باشد. از این رو در این تعریف تمامی مبانی تدوین شده در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و فلسفه تربیت رسمی و عمومی مورد اعتنا و ابتنا می‌باشد.

۲- تبیین چیستی تربیت رسمی و عمومی

فرایند تربیت، اساسی‌ترین جریان اجتماعی بشری و عامل اساسی تحقق حیات طیبه در ابعاد فردی و اجتماعی آن است که باید توسط نهادهای ذی ربط اجتماعی پشتیبانی و هدایت شود. این فرایند به نحو تجویزی در فلسفه تربیت بر اساس استنتاج و استنباط از مبانی اساسی تصریح شده چنین تعریف شده است:

«تربیت عبارت است از فرایند تعاملی زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان، به صورتی یک پارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد.»

از این تعریف بر می‌آید که عمل تربیت فرایندی دو سویه است: از یک سو عمل زمینه سازی است که در آن مربیان با طراحی، سازماندهی و تدارک فرصت‌های مناسب در قالب تدابیر و اقداماتی تدریجی، سنجیده (براساس انطباق با خصوصیات و موقعیت متربیان)، هماهنگ و یک پارچه براساس نظام معیار زمینه‌های مناسبی را فراهم می‌سازند؛ از سوی دیگر، عمل کسب توسط متربی است که در آن متربیان نیز با مشارکت فعال در این فرایند و استفاده مناسب از فرصت‌های فراهم شده، شایستگی‌های فردی و جمعی لازم را کسب می‌کنند و از این طریق آماده می‌شوند تا آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه را در همه ابعاد محقق سازند.

البته این فرایند تعامل مستمر بین مربیان و متربیان، در خلأ صورت نمی‌پذیرد و تحقق شایسته آن، به مثابه مهم‌ترین عمل اجتماعی زمینه ساز تحقق حیات طیبه، مستلزم مشارکت فعال تمامی عوامل اجتماعی سهیم و مؤثر در آن، به ویژه پشتیبانی مؤثر عناصر اصلی اجتماع (خانواده، دولت، رسانه و سازمان‌ها و نهادهای غیر دولتی) به منزله ارکان این فرایند در دوران معاصر است. تربیت رسمی و عمومی در واقع آن بخش از این جریان تربیت است که با پشتیبانی دولت برای عموم افراد در دوره زمانی خاصی انجام می‌پذیرد.

براین اساس، «تربیت» را باید عملی جامع و یک پارچه، تدریجی، هماهنگ، فراگیر و همیشگی (مادام العمر) و مشتمل بر تمام فرایندهای زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانه آدمی دانست که به مثابه امری واحد، با تکوین و تعالی پیوسته و یک پارچه تمام ابعاد فردی و اجتماعی وجود انسان، به منزله یک کل، سر و کار دارد.

اما چنان که در بخش پیشین (فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران) گذشت، این فرایند عام اجتماعی از ابعاد و منظرهای مختلف قابل تقسیم بندی است. برای فهم بهتر شکل ویژه و مورد

نظر از فرایند عام تربیت در این بخش (یعنی تربیت رسمی و عمومی) لازم است اقسام و اشکال اجتماعی مختلف جریان تربیت به خوبی شناخته شوند. لذا اینک به این اقسام اشاره می‌کنیم:

- تربیت از منظری به شئون و ابعاد حیات طیبیه، یعنی غایت زندگی بشری، نظر دارد. از این منظر، تقسیم تربیت (جریان آماده‌سازی فرد و جامعه برای تحقق حیات طیبیه) در شئون مختلف با وجود متحد و یک پارچه بودن حیات طیبیه، موضوعیت پیدا می‌کند. لذا چنان که گذشت، تربیت، در یک تقسیم بندی اعتباری ناظر به شئون حیات طیبیه، به شش ساحت تقسیم می‌شود که عبارت‌اند از: تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی؛ تربیت علمی و فناوری؛ تربیت اجتماعی و سیاسی؛ تربیت اقتصادی و حرفه‌ای؛ تربیت زیبایی شناختی و هنری و تربیت زیستی و بدنی. البته با توجه به جامعیت و یک پارچگی مفهوم تربیت، این تقسیم‌بندی برای سامان‌دهی مؤثرتر تدابیر و اقدامات تربیتی صورت می‌پذیرد و نباید تصور چندگانگی واقعی بین این ساحت‌ها را ایجاد کند. لذا این ابعاد، ضمن تمایز نسبی، از وحدت برخوردارند.
- تربیت از منظر مراحل رشد متربیان نیز قابل دسته بندی است. تحولات و تغییرات رشدی متربیان مراحل و مراتبی دارد که می‌توان با وجود پیوستگی و استمرارشان، آن را کم و بیش، به دوره‌ها و مراحل نسبتاً متمایزی بخش کرد. تفاوت ویژگی‌های متربیان در این مراحل، اقدامات تربیتی گوناگون را اقتضا می‌کند. بر این اساس، جریان تربیت را برحسب مراحل رشد (دوره جنینی، نوزادی، کودکی اول، کودکی دوم، اوائل نوجوانی، نوجوانی، جوانی، میان‌سالی، بزرگ‌سالی و کهن‌سالی) می‌توان به انواع گوناگونی تقسیم کرد^۱.

- فرایند تربیت، به لحاظ میزان شمول نسبت به آحاد جامعه، به دو نوع «عمومی» و «تخصصی» تقسیم می‌شود. تربیت عمومی بخشی از جریان تربیت است که در جهت تکوین و تعالی مداوم هویت متربیان با تأکید بر وجوه مشترک هویت، ضمن ملاحظه ویژگی‌های فردی و غیرمشترک ایشان، صورت می‌گیرد تا متربیان مرتبه‌ای از آمادگی را برای تحقق حیات طیبیه در ابعاد گوناگون به دست آورند که تحصیل آن مرتبه، برای عموم افراد جامعه لازم یا شایسته باشد. اما تربیت تخصصی، بخشی از جریان تربیت است که در راستای تکوین و تعالی پیوسته وجوه اختصاصی هویت بر بنیاد تکوین وجوه مشترک هویت انجام می‌گیرد تا متربیان مرتبه‌ای از آمادگی برای تحقق مراتب حیات طیبیه در ابعاد مختلف را به دست آورند که وصول به آن مرتبه از آمادگی، تنها برای بخشی^۲ از افراد

۱. بدیهی است انواع تربیت در مراحل مختلف رشد، ضمن داشتن تفاوت و وجوه اختصاصی، باید به مثابه مقاطع یک حرکت مستمر و در جهت واحد، در پیوستاری تعالی جویانه و هماهنگ ملاحظه شوند. لذا باید میان اهداف، محتوا و روش‌های تربیت در مراحل گوناگون، ترتیب و تناسب طولی معناداری وجود داشته باشد.

۲. البته هیچ مانعی از تحصیل این مرتبه از آمادگی برای دیگر افراد جامعه (در صورت علاقه و استعداد لازم) نباید وجود داشته باشد؛ ولی این امر مورد نیاز جامعه تلقی نمی‌شود و لذا جامعه برای این آمادگی هزینه‌ای نمی‌کند.

جامعه لازم یا شایسته باشد^۱.

تربیت از منظر نحوه سازمان‌دهی و اعتبار قانونی نیز به دو نوع رسمی و غیررسمی تقسیم می‌شود. تربیت رسمی بخشی از جریان تربیت است که به شکل قانونی، سازمان‌دهی شده (با مخاطبان مشخص و اهداف، ساختار و برنامه معین)، انعطاف‌پذیر (برحسب خصوصیات متربیان)، در جهت آماده‌سازی متربیان برای تحقق مراتب حیات طیبه در ابعاد مختلف و متناسب با نیازهای متنوع جامعه، طراحی و اجرا می‌شود و پس از احراز کسب شایستگی‌های لازم از سوی متربیان (جهت درک موقعیت و عمل برای اصلاح مداوم آن بر اساس نظام معیار) گواهی‌نامه موفقیت (مدرک معتبر) به ایشان اعطا می‌گردد. لیکن تربیت غیررسمی آن، شکلی از جریان تربیت است که در آن انواع شایستگی‌های لازم جهت درک موقعیت و اصلاح مداوم آن بر اساس نظام معیار، در جهت آماده‌سازی متربیان برای تحقق مراتب حیات طیبه در ابعاد گوناگون، بدون سازمان‌دهی مشخص و از طریق تجارب داوطلبانه متربیان (مانند حضور در خانواده، مطالعه کتاب و روزنامه، تماشای فیلم و تلویزیون، مشارکت در فعالیت گروه‌ها و انجمن‌ها، شرکت در مساجد و محافل مذهبی) کسب می‌شود.

تربیت از منظر نحوه حضور متربیان و چگونگی برخورداری از آن، به دو گونه تربیت الزامی و اختیاری تقسیم می‌شود. تربیت الزامی نوعی از جریان تربیت است که متربیان باید بر حسب ضوابط قانونی در آن حضور یابند. تربیت اختیاری نوعی از جریان تربیت است که شرکت متربیان در آن داوطلبانه است. البته این تمایز به معنای استقلال کامل این دو از همدیگر نیست؛ بلکه دو نوع تربیت الزامی و اختیاری را حتی‌الامکان باید به‌طور هم جهت و مکمل یکدیگر (و حتی در هم تنیده با یکدیگر) سامان‌دهی کرد.

بر اساس آن‌چه گفته شد، اینک می‌توان بخشی از فرایند تربیت را با تلفیق و ترکیب برخی از انواع یادشده تحت عنوان «تربیت رسمی و عمومی» نام‌گذاری کرد که مقصود از آن، بخشی از جریان تربیت است که مخاطبان‌ش در دوره رشدی ویژه‌ای (کودکی دوم و نوجوانی و جوانی) قرار دارند و به لحاظ میزان و نحوه شمول از نوع تربیت عمومی و تربیت الزامی است و از منظر نحوه سازمان‌دهی و اعتبار قانونی در نوع تربیت رسمی قرار می‌گیرد و در عین حال مطابق با خصوصیت همه‌جانبه‌نگری و یک پارچگی فرایند تربیت و لزوم رشد همه‌جانبه متربیان، تمامی ساحت‌های تربیت را به طور متوازن دربردارد.

به سخن دیگر در فرایند تربیت رسمی مفهوم عمومی ناظر به گروهی خاص از متربیان

۱. باید این دو نوع تربیت را، دو بخش مکمل از یک جریان بدانیم که هر یک از آن‌ها اهمیت خاص و کارکرد مستقلاً در بهبود کیفیت زندگی فردی و اجتماعی دارند؛ با این وجود باید هماهنگ و در راستای هم باشند تا همه لایه‌های مشترک و اختصاصی هویت متربیان به صورتی متوازن رشد و تعالی یابند.

است که در دورهٔ رشدی ویژه ای - کودکی دوم و نوجوانی و جوانی - قرار دارند. اما این فرایند به سبب تداوم و الزامی بودن، «در طی زمان» نسبت به همهٔ افراد جامعه به تدریج عمومیت می‌یابد و پوشش همگانی پیدا می‌کند. شایان یادآوری است که دامنهٔ دورهٔ رشدی مورد نظر (حدود سنی متربیان در نظام تربیت رسمی و عمومی) بر حسب شرایط و مقتضیات اجتماعی متغیر است. از این رو این دامنه در نظام‌های تربیت رسمی و عمومی جهان تفاوت دارد.

بررسی اجمالی الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی

البته می‌توان صورت‌هایی از تربیت سازمان یافته را به عنوان تربیت رسمی در همهٔ جوامع (از جمله جوامع سنتی) شناسایی کرد، چنان که تربیت عمومی نیز در شکل غیررسمی آن در همهٔ جوامع بشری پیشینه‌ای طولانی دارد^۱، ولی همان گونه که پیش‌تر گفته شد، تربیت رسمی و عمومی در شکل امروزی آن، پدیدهٔ اجتماعی نوظهوری از محصولات دورهٔ مدرن است که مطابق با نیازها و مقتضیات فرهنگی، اقتصادی و فناورانهٔ جوامع معاصر در اشکال گوناگون بسط یافته است. به هر حال تربیت رسمی و عمومی در اشکال و مصادیق رایج آن، بدون شک توفیقات قابل توجهی در جوامع امروزی داشته است که می‌توان از جمله به این موارد اشاره نمود:

- ارتقای فرهنگ عمومی؛
- نقش آفرینی در تحرک اجتماعی افراد طبقات مختلف و بسط عدالت اجتماعی؛
- کمک به ایجاد انسجام اجتماعی و وحدت ملی؛
- تعمیم آموزش سواد و مهارت‌های اساسی زندگی؛
- کمک به گسترش روابط اجتماعی.

این توفیقات باعث شده است تا نه تنها در همهٔ جوامع معاصر بسط و گسترش تربیت رسمی و عمومی مهم‌ترین راهکار توسعه و تعالی پایدار جوامع و لوازم آن (یعنی شکل‌گیری و ارتقای سرمایهٔ انسانی، تکوین و تعالی سرمایهٔ اجتماعی و ایجاد انسجام اجتماعی و وحدت ملی) به شمار آید؛ بلکه در قوانین و میثاق‌های بین‌المللی و قوانین اساسی عموم کشورها، بهره‌مندی از آن، حق مسلم همهٔ آحاد جامعه (قطع نظر از ویژگی‌های فرهنگی، قومی، مذهبی، اقتصادی، جنسی و فردی) محسوب شود. اما از سوی دیگر در طول سال‌های ظهور و توسعهٔ تربیت رسمی و عمومی، انتقادات فراوانی از سوی صاحب‌نظران با مبانی فکری متفاوت نسبت به مصادیق رایج آن مطرح شده است.^۲

۱. تأکید دین اسلام بر فریضه بودن کسب علم و دانش بر هر مرد و زن مسلمان و وجود نهادهای تربیت عمومی مانند مکتب‌خانه، مسجد در تاریخ تمدن اسلامی، نشان از چنین پیشینه‌ای دارد.

۲. برای توضیح بیش‌تر ر. ک. به علم الهدی ۱۳۸۶ صص ۲۱۰-۲۲۱

اهم نقدهای وارد شده به مصادیق رایج تربیت رسمی و عمومی از منظر رویکردهای انتقادی، پست مدرن، سنت گرایی، کارکردگرایی، انسان گرایی و لیبرالیسم، عبارت اند:

- گروهی از منتقدان، شکل فعلی تربیت رسمی و عمومی را «ناکارآمد» تلقی می نمایند. این انتقاد از منظر دیدگاه کارکردگرایی در جامعه شناسی وارد شده است. به اعتقاد اینان، این نظام به دلیل ساختار غیرمنعطف خود به تحولات اجتماعی و نیازهای برآمده از آن، با تأخیر جواب می دهد. هم چنین این نظام دربرآورده کردن نیازهای فرهنگی و حرفه ای افراد، ناموفق است. در لایه های عمیق تر این انتقاد، به نوعی تحویل گرایی^۱ در کارکرد تربیت رسمی و عمومی اشاره می شود. این تحویل گرایی در دو عرصه نمود و بروز یافته است. نخست در عرصه فروکاستن صلاحیت ها و مهارت های متریان به کسب مدرک تحصیلی برای ورود به تربیت تخصصی و دوم فروکاستن یادگیری به حفظ کردن محتوای مشخص به ویژه محتوای کتاب های درسی و هم چنین فروکاستن مفهوم شایستگی های متریان به توسعه بُعد شناختی ایشان. فروکاهش نخست، به پدیده مدرک گرایی منجر شده است و دومی به معضل حافظه گرایی.

البته ناکارآمدی یادگیری رسمی موجب واکنش های ایجابی نیز شده است. توجه به یادگیری های غیررسمی و به کارگیری آن در مدرسه، از این جنس واکنش هاست. طرح ایده فعالیت های فوق برنامه درسی - مانند فعالیت های بیرون مدرسه و فعالیت های مکمل - بی تردید واکنش کارگزاران نظام های تربیت رسمی و عمومی به دیدگاه های برخی منتقدین بوده است. این ایده ها توانسته است بخشی از آثار نامطلوب یادگیری رسمی و ناکارآمدی های آن را کاهش دهد. در واقع، نظام تربیت رسمی از عناصر و اشکال تربیت غیر رسمی در راستای تحقق اهداف خود بهره برده است. از این روست که برخی از صاحب نظران، ترکیب این دو شکل از تربیت را راهکاری مناسب برای دور شدن از آثار نامطلوب تربیت رسمی و راهکاری مناسب برای انطباق آن با شرایط و نیازهای جامعه می دانند.

- از منظر عدالت اجتماعی، شماری از صاحب نظران بر نظام های رایج تربیت رسمی و عمومی خرده گرفته اند که مدارس و به طور کلی نظام های تربیت رسمی، نابرابری های موجود اجتماعی را بازتولید می کند و حتی بر میزان اختلاف طبقات اجتماعی دامن می زند. طبق نظر این گروه، طبقات برخوردار اجتماع فرصت و امکان بیش تری برای بهره برداری کامل از مواهب تربیت رسمی دارند و متعاقب آن دانش و تخصص، که از منابع اصلی قدرت در جوامع پیشرفته صنعتی به شمار می رود، مجدداً در اختیار همین طبقات

۱. reductionism

برخوردار قرار می‌گیرد.^۱

- برخی از منتقدان نظام‌های تربیت رسمی معتقدند که به‌طور کلی تربیت رسمی به سبب تکیه بر نظام ارزشی و فکری مغرب زمین، موجب گسترش و سلطه فرهنگ غربی بر کشورهای می‌شود که این الگو را بدون دست‌کاری و بومی‌سازی اقتباس می‌کنند. لذا، تربیت رسمی رایج، نابرابری قدرت اجتماعی و فرهنگی را در سطح بین الملل گسترش می‌دهد و فرهنگ‌های دیگر جهان را به انفعال و استحاله دچار می‌کند.
- یکی دیگر از انتقاداتی که به نظام تربیت رسمی و عمومی وارد کرده اند، ناظر به آثار و نتایج این تربیت بر متربیان است. از این دیدگاه، متربیان با توجه به روش‌های تربیتی مرسوم در این نظام تربیتی، عموماً افرادی منفعل و پذیرنده بار می‌آیند و خود را تابع موقعیت و سازگار شونده با آن و نه تغییر دهنده آن می‌دانند. در این صورت متربیان به‌سان ظرف‌های خالی و فاقد اراده و قدرت تصمیم‌گیری، از محتوای گزینش شده‌ای پر می‌شوند. برخی این تربیت را «تربیت بانکی» نیز می‌نامند^۲ این انفعال‌گرایی شدید متربیان، ناشی از اقتدار مطلق و سندیت بی‌چون و چرای مدرسه (مصادق عینی نظام تربیت رسمی و عمومی) و اولیای آن است.
- از منظری دیگر، کارکرد نظارتی و کنترلی تربیت رسمی مورد انتقاد جدی برخی صاحب نظران^۳ بوده است. از دید آنان، نظام‌های سیاسی از طریق تربیت رسمی به هویت‌سازی، مدیریت اذهان و تأثیرگذاری بر فرایند تولید و توزیع دانش‌های معتبر می‌پردازند. به این ترتیب «شخصیت زدایی»^۴، «از خود بیگانگی»^۵ و «پیروی نهاد دانش از نهاد سیاست» از پیامدهایی است که از این تربیت رسمی نشئت می‌گیرد. این انتقاد بیش‌تر ناشی از دو سازوکار مهم «استانداردسازی همگانی» و «تمرکز نهادی» تربیت رسمی و عمومی است.^۶

۱. این انتقاد از منظر رویکرد انتقادی و مارکسیست‌های جدید بر نظام تربیت رسمی و عمومی وارد شده است.

۲. پائولو فریره فیلسوف و مربی بزرگ آمریکای لاتین در کتاب مشهور خود «Education of opperessed»، بر نظام تربیت رسمی موجود چنین نقدی را روا می‌دارد و تربیت بدیل آن را تربیت «رهایی‌بخش» می‌نامد. وی در این کتاب چهارچوبی را برای الگوی تربیت رسمی رهایی‌بخش ارائه می‌دهد (این کتاب با دو ترجمه، یک بار به قلم دکتر علی شریعتمداری و با نام «فرهنگ سکوت» و بار دیگر توسط دکتر احمد بیرشک و با نام «آموزش ستمدیدگان» به فارسی ترجمه شده است). نقدهایی از این دست، با زبان ملایم‌تر، توسط فیلسوفانی مانند دیویی نیز وارد شده است. در منابع فارسی از این گونه نقدها در آثار مرحوم دکتر هوشیار نیز دیده می‌شود.

۳. فوکو و برخی متفکران پست مدرن چنین دیدگاهی دارند.

4. Depersonalization

5. Self Alienation

۶. این نقد فیلسوفان تربیتی اگزیستانسیالیست بر نظام تربیت رسمی و عمومی و مدارس است. (گوتگ، ترجمه پاک سرشت

در ساز و کار نخست، تربیت رسمی و عمومی می‌کوشد، مطابق با نیازهای جامعه صنعتی و مانند فرایند تولید صنعتی بر اساس دستورالعمل‌های نظم دهنده، افرادی منضبط، مطلوب و به‌هنجار را برای زندگی در جامعه صنعتی آماده سازد. سازوکار دوم که با سازوکار نخست ارتباط دارد، شامل تمرکزگرایی در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و مدیریت بر نظام‌های تربیت رسمی و عمومی می‌شود، به طوری که استانداردسازی بدون این تمرکزگرایی مقدور نخواهد بود^۱ و بدیهی است که در شکل افراطی اش به حذف خرده فرهنگ‌های جوامع می‌انجامد. از این رو می‌توان گفت این تمرکزگرایی شدید، با شرایط امروزی جوامع، سازگار نیست و بسیاری از جوامع در تلاش‌اند که با سیاست واگرایی مدیریتی از این تمرکزگرایی افراطی دور شوند.

اما، افزون بر این انتقادات، با تأمل در وضع فعلی الگوی تربیت رسمی و عمومی می‌توان نقدهای دیگری را نیز از منظر اسلامی به آن وارد دانست که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از: تضعیف شدن جایگاه خانواده در امر تربیت. تمایل منابع قدرت، به ویژه دولت‌های تمامیت خواه به کنترل و مهار نظام تربیت رسمی و عمومی، لاجرم به کاهش نقش خانواده در امر تربیت رسمی و عمومی منجر شده است. بر اساس این تمایل «دولت والا تر از هر نهادپایین‌تری است و دولت بهتر از افراد و خانواده‌هایشان تشخیص می‌دهد که جامعه باید چگونه باشد. بنابراین، فرد و خانواده باید تسلیم رهنمودهای سیاسی، اقتصادی و اخلاقی دولت شوند»^۲. البته از دیدگاه منتقدان، این جریان به کاهش اهمیت خانواده در جامعه نیز منجر شده است.

● اندیشه حذف تأثیر خانواده در امر تربیت هرچند به لحاظ تاریخی به افلاطون برمی‌گردد، ولی کاهش اهمیت خانواده در فرایند تربیت خود ناشی از حاکمیت تفکر لیبرالی بر جوامع معاصر به ویژه جوامع غربی است. در تفکر لیبرالی خانواده نهادی مرتجع محسوب می‌شود.^۳ نکته جالب توجه اینکه رویکرد تضعیف نقش تربیتی خانواده به شکلی دیگر در تفکر سوسیالیستی نیز دیده می‌شود. از این رو در حالی که تربیت در جوامع سنتی از وظایف اصلی خانواده به شمار می‌آید و خانواده تأثیرگذارترین نهاد اجتماعی بر فرایند تربیت است، در جوامع سنتی معاصر به رغم تفاوت در فلسفه اجتماعی و تأکید فرهنگ سنتی بر نهاد خانواده، نیز این کاهش تأثیر خانواده در فرایند تربیت با تبعیت از الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی از کشورهای غربی کم و بیش رخ داده است. بر این اساس،

۱. این انتقاد نیز از منظر رویکرد انتقادی وارد شده است. ر. ک. به: علم الهدی، همان

۲. ویلیام گاردنر، جنگ علیه خانواده، ترجمه معصومه محمدی (۱۳۸۶) دفتر مطالعات و تحقیقات زنان

۳. همان منبع

به انزوا و انفعال کشاندن خانواده به صورت مستقیم و غیرمستقیم یکی از محورهای انتقاد بر الگوهای تربیت رسمی و عمومی غربی است که در درازمدت موجب تزلزل نهاد خانواده و حتی اضمحلال آن خواهد شد.

● از سوی دیگر بی توجهی الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی به خصوصیات جنسی/جنسیتی متربیان و تلاش برای ارائه تربیتی خنثا و غیرحساس، نسبت به این لایه مهم از هویت متربیان، مسئله‌ای است که تا حدود زیاد از نگرش مدرنیستی به مسئله جنسیت (مبنی بر شباهت کامل به تبع تساوی کامل مردان و زنان) ناشی می‌شود و در برخی موارد نیز متأثر از رویکردهای لیبرال فمینیستی، به تلاش عمدی برای حذف یا تقلیل کلیشه‌های جنسیتی از محتوا و روش‌های تربیتی در نظام‌های تربیت رسمی می‌انجامد.

این گونه بی توجهی موجب شده است تا نظام‌های فعلی تربیت رسمی و عمومی در مهم‌ترین دوران تکوین هویت جنسی و جنسیتی افراد جامعه، از این امر مهم غافل شوند و در نتیجه تربیت یافتگان این نظام‌ها نه تنها از خلال تجارب تربیتی مدرسه تقریباً هیچ یک از انواع آمادگی‌های لازم را برای ورود به زندگی خانوادگی و اجتماعی، متناسب با خصوصیات جنسی و هنجارها و نقش‌های جنسیتی‌ای که از ایشان برحسب ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی مورد انتظار است، نمی‌یابند.

در حالی که در نظام تربیت رسمی و عمومی مطلوب، خانواده-برخلاف رویکردهای فمینیستی رادیکال و لیبرال-مهم‌ترین نهاد پشتوانه تشکیل جامعه صالح به شمار می‌آید. لذا تأسیس و حفظ خانواده، از ارزش‌های اساسی برگرفته از سنت اسلامی است. و نوباوگان و نوجوانان باید به اهمیت این نهاد ارزشمند و بنیادی پی ببرند و مهارت‌های ضروری را برای تشکیل و تداوم آن کسب کنند. البته در این باره باید به سه نکته مهم اشاره نمود:

نکته اول این که ترتیبات اجتماعی امروزی جامعه، نیازمند تعریف خانواده با ساختار جدید و مبتنی بر ارزش‌های اصیل و اساسی اسلامی است^۱، تا براساس آن شایستگی‌های ضروری برای دختران و پسران (و در واقع مادران و پدران آینده) تعریف شود.

نکته دوم این که بسیاری از شایستگی‌های ضروری برای تشکیل نهاد خانواده در زمره شایستگی‌های پایه و مشترک اند، که اگر به خوبی کسب شوند زمینه‌های استحکام بنیان خانواده را به خوبی فراهم می‌سازند. در عین حال، برخی از شایستگی‌های ضروری نیز با توجه به تفاوت‌های جنسی

۱. قانون اساسی دربرخی اصول (اصل دهم) خود به خانواده و تلاش حاکمیت و نهادهای مختلف به حمایت و استحکام آن تأکید نموده است. هم چنین در دو سند "منشور حقوق و مسئولیت‌های زنان" و "اهداف و اصول تشکیل خانواده و سیاست‌های تحکیم و تعالی آن" تلاش صورت گرفته است تا تعریفی جدید از خانواده و اعضا و مسئولیت‌های آن ارائه دهد.

ناظر به نقش‌های جنسیتی است^۱ که لازم است در تجارب تربیتی نظام تربیت رسمی و عمومی به نحوی گنجانده شود.

نکته سوم این که با توجه به رویکرد عدالت محور اسلام و این که زن و مرد، صرف نظر از جنسیت خود، لازم است در جامعه، به عنوان یک انسان، نقش و وظایف و مسئولیت‌های اجتماعی خود را برعهده گیرند. لذا تربیت رسمی و عمومی باید براساس مشی عدالت جویانه خود هم به تشابهات جنسی و جنسیتی^۲ و هم به تفاوت‌ها توجه داشته باشد.

● نقد دیگری که از منظر اسلامی بر الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی وجود دارد ناظر به نگاه سکولار به فرآیند تربیت و تلاش جهت تفکیک کامل این فرایند از دین و لزوم نقش آفرینی آن است. چنانچه گفته شد الگوی رایج تربیت رسمی و عمومی، در واقع یکی از محصولات دوران مدرنیته است، لذا به شدت تحت تأثیر نگاه سکولاریستی مدرنیته قرار گرفته است. به این معنی که نمی‌توان و نباید بنیاد هرگونه تربیت را فرایندی اجتماعی بر اساس مبانی وارزش‌های دینی قرار داد؛ لذا هر چند در برخی از الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی رابطه‌ای جزئی بین دین و فرایند تربیت در قالب تربیت دینی به معنای خاص^۳ دیده می‌شود، اما بر اساس تفکر و سیاست‌های سکولار حاکم بر الگوهای

۱. تفاوت‌های جنسی بین زن و مرد براساس حکمت بالغه الهی است و این تفاوت به نوعی مکملیت بین زن و مرد ایجاد می‌کند. این گونه تصور می‌شود که گویی مرد به تنهایی و زن به تنهایی کامل نیستند و باهم تکمیل می‌شوند. برخی از این موارد در آیات و روایات مورد تأکید قرار گرفته است:

زن و مرد درکنار هم آرامش می‌یابند (روم آیه ۲۱)

زن و مرد لباس همدیگر هستند (بقره آیه ۱۸۷)

زن و مرد موجب بقای نسل هستند (بقره آیه ۲۲۳)

درکنار این تفاوت‌های جنسی که به تولید مثل و بقای نوع ارتباط دارد؛ تفاوت‌های زیست شناختی و روان شناختی دیگری بین زن و مرد وجود دارد که دانشمندان به آن‌ها توجه کرده اند.

۲. از دیدگاه اسلام آفرینش زن و مرد از یک گوهرند (اعراب آیه ۱۸۹) و مقصد و غایت قصوای «انسان بماهو انسان» واحد است (ذاریات، آیه ۵۶ و ملک، آیه ۲) و هر دو جنس در برابر خداوند به یک سان مسئول اند و خلیفه او در زمین به شمار می‌روند (بقره، آیه ۳۰) و امانت دار او هستند (احزاب، آیه ۷۲). معیار برتری انسان‌ها برهمدیگر نه تفاوت‌های رنگ و قوم و زبان و جنس و مانند این‌ها بلکه معیار برتری انسان‌ها تقوا (حجرات، آیه ۱۳) علم (زمر، آیه ۹) و جهاد (نساء، آیه ۹۵) است. انسان صرف نظر از تفاوت‌های جنسی دارای توانمندی‌های مشترکی است که او را در تسخیر زمین و آسمان قادر می‌سازد (جاثیه، آیه ۱۳). انسان‌ها توانایی شنیدن و دیدن و تعقل دارند (نحل، آیه ۷۸)، قادر به کسب علم و یادگیری هستند (علق، آیه ۵)، قابل رسیدن به حیات طیبه و ایمان هستند (نحل، آیه ۹۷)، هر دو جنس در کسب ارزش‌ها دارای توانمندی یکسان هستند (احزاب، آیه ۳۵)، هر دو جنس دارای مسئولیت اجتماعی مشترکی هستند و در بر پایی جامعه صالح باید تلاش مشترکی داشته باشند (نحل، آیه ۹۰).

۳. برای مثال در نظام تربیت رسمی و عمومی آلمان و انگلستان اجازه آموزش دین خاص (در صورت درخواست والدین) وجود دارد و در برخی از نظام‌های تربیتی سکولار، نیز با تربیت دینی در معنایی خاص (در شکلی حداقل یعنی آموزش دینی برای آگاهی از دین و درباره دین دیگران) مخالف نیستند.

تربیتی رایج، رابطه هنجاری و جهت دهنده نهاد دین و ارزش‌های دینی با این گونه تربیت به طور کلی قطع گردیده یا به حد اقل رسانده شده است. زیرا مطلوب نگرش سکولار و نتیجه طبیعی فرایند سکولاریزاسیون (غیر دینی شدن امور و مسائل اجتماعی) این است که مبانی و ارزش‌های دینی مبنای هیچ اقدامات و سازوکارهای اجتماعی قرار نگیرند و دامنه نفوذ نهاد دین نیز تنها به حیطه خصوصی زندگی افراد جامعه و رابطه شخصی ایشان با خداوند محدود گردد.

• یکی دیگر از انتقادات وارد بر الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی، به ویژه الگوی رایج در کشور ما، نگاه تفکیکی و گسسته به فرایند تربیت است. نقدی که مدت‌هاست برخی صاحب نظران بر نظام تربیت رسمی و عمومی وارد کرده اند.^۴ درحالی که براساس نگاه توحیدی به زندگی انسان و هویت او، فرایند تربیت یک جریان پیوسته و درهم تنیده است و مفهوم تربیت ترکیبی است جامع و یک پارچه متشکل از مفاهیم خردتری که هریک در راستای تربیت رخ می‌دهد. البته این مفهوم دارای وحدت اعتباری است نه وحدت حقیقی^۵، لیکن نگرش تفکیکی به این فرایند یک پارچه و گسست بین مفاهیم زیر مجموعه آن (مانند آموزش و پرورش) و واگذاری مسئولیت آن به بخش‌های مختلف، موجب تشتت در فرایندها و ساز و کارهای اجرایی شده و ناکارآمدی نظام تربیت رسمی و عمومی را به همراه آورده است. تجربه الگوی تربیت رسمی و عمومی در ایران نشان می‌دهد که این تفکیک مفهومی بین مفهوم‌های زیر مجموعه تربیت به غلبه عمل آموزش بر دیگر کارکردهای نظام منجر شده است.

اکنون باتوجه به این واقعیت که بسط و تحول نظام تربیت رسمی و عمومی در جوامع معاصر، چنان که گذشت، بیشتر محصول اقتباس و تقلید از نمونه‌های غربی (احیاناً با برخی تغییرات

۴. برخی از صاحب نظران منتقد بر این تفکیک عبارت‌اند از:

عیسی ابراهیم زاده، فلسفه تربیت، انتشارات دانشگاه پیام نور؛

علی اکبر شعاری نژاد، فلسفه آموزش و پرورش، انتشارات امیر کبیر؛

علی شریعتمداری، اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، انتشارات امیر کبیر؛

نفیسی، عبدالحسین "آموزش فنی بررسی پاره‌ای از جنبه‌های بهبود کیفیت"، تهران: مدرسه برهان؛

محسن پور، بهرام "ضرورت تدوین نظریه برنامه درسی برای آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران"، مجله نوآوری‌های آموزش، بهار ۱۳۸۳. شماره ۷؛

آقا زاده، احمد (۱۳۸۳). "مسائل آموزش و پرورش ایران"، تهران: انتشارات سمت؛

اعرافی، علیرضا (۱۳۸۲). "آسیب‌شناسی تربیت دینی" مصاحبه‌ها ج ۲، تهران: انتشارات مدرسه.

۵. یعنی مفهومی دارای وحدت اعتباری که از مفاهیم خردتری ترکیب یافته است و این ترکیب واقعی و بیرونی مانند ترکیب اجزای بدن نیست. شایان ذکر اینکه این تعبیر (وحدت اعتباری) توسط آیت الله مصباح یزدی پیش از این برای تعریف مفهوم دین نیز به کار رفته است (نگاه کنید به عبا سعلی شاملی (۱۳۸۸) "مبانی دینی و فلسفی سند ملی آموزش و پرورش".

متناسب با شرایط بومی در اجزای آن‌ها) بوده است، به نظر می‌رسد در عین توجه به نکات مثبت و امتیازات قابل توجه الگوهای رایج این نوع تربیت، از سویی نباید نسبت به انتقادات وارد شده دربارهٔ مصادیق رایج تربیت رسمی و عمومی بی‌تفاوت بود^۱ و از سوی دیگر باید از تعمیم این انتقادات نسبت به هر گونه الگوی پیشنهادی برای تربیت رسمی و عمومی پرهیز نمود.

۲-۱. تعریف تربیت رسمی و عمومی

بنا بر آنچه گذشت، در پردازش مفهوم و الگویی متمایز از تربیت رسمی و عمومی برای جامعهٔ اسلامی ایران، بر اساس تعریف تربیت باید از یک سو، هم موفقیت‌های به دست آمده و هم انتقادات وارد شده به الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی را در نظر گرفت و از سوی دیگر، باید شرایط و مقتضیات جامعهٔ کنونی ایران و چالش‌های پیش روی آن را مد نظر قرار داد و تلاش نمود الگوی نسبتاً متمایز از تربیت رسمی و عمومی ارائه داد که مشمول این انتقادات نگردد و در عین حال جنبه‌های مثبت و موفقیت‌های آن را در نظر داشته باشد. لذا برای تدوین این الگوی متمایز، ابتدا به تعریف تربیت رسمی و عمومی با اتکا بر فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران و تعریف تربیت، می‌پردازیم. به نظر می‌رسد بر این اساس، چنین تعریفی از تربیت رسمی و عمومی در جامعهٔ اسلامی ایران، قابل ارائه است: «بخشی از جریان تربیت که به شکل سازمان‌دهی شده، قانونی، عادلانه، همگانی^۲ و الزامی در مدرسه با محوریت دولت اسلامی و مشارکت فعال دیگر ارکان تربیت - خانواده، رسانه و سازمان‌ها و نهادهای غیردولتی - صورت می‌پذیرد و با تأکید بر وجوه مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی) - همراه با توجه به وجوه اختصاصی هویت متریان (به ویژه هویت جنسیتی) - در پی آن است تا آنان، مرتبه‌ای از آمادگی را برای تحقق حیات طیبه در ابعاد گوناگون فردی، خانوادگی و اجتماعی به دست آورند که تحصیل آن مرتبه، برای عموم افراد جامعه لازم یا شایسته باشد».

البته مرتبهٔ لازم و شایسته از آمادگی جهت تحقق حیات طیبه برای عموم افراد جامعه در گرو دستیابی به مجموعه‌ای از شایستگی‌ها (صفات، توانمندی و مهارت‌ها)ی مورد نیاز برای شکل‌گیری «جامعهٔ صالح»^۳ و اعتلای مداوم آن براساس نظام معیار اسلامی است که تربیت رسمی

۱. بدیهی است که پرداختن به این انتقادات و داوری دربارهٔ آن‌ها (بر اساس دلالت‌های فلسفهٔ تربیت اسلامی) مجال دیگری می‌طلبد. در این جا سعی شده است تا با عنایت به انتقادات، به بازسازی مفهومی تربیت رسمی و عمومی کمک شود.

۲. همگانی بودن به معنای پوششش «در زمانی» عموم افراد جامعه است. هرچند این نوع تربیت برحسب قانون تنها گروه سنی خاصی (مثلاً افراد ۶-۱۸ ساله) را هدف خود قرار می‌دهد، اما به تدریج و طی دوره‌های زمانی، عمومیت و پوشش همگانی آن نسبت به همهٔ افراد جامعه تحقق می‌پذیرد.

۳ - جوان‌های ما... اگر تربیت صالح شدند مملکت صالح به دست می‌افتد. صحیفهٔ نور، جلد ۶، ص ۱۴۰

و عمومی زمینه کسب آن مجموعه را به نحو نظام‌مند و سازمان‌دهی شده فراهم می‌آورد و بالمآل این جریان از طریق اکتساب شایستگی‌های پایه و ویژه توسط متربیان به ثمر می‌رسد.

لذا شایستگی‌های پایه مورد نظر، آن دسته از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌هاست که همه افراد جامعه باید آن‌ها را کسب کنند تا برای زندگی مطلوب و با کیفیت (براساس نظام معیار اسلامی) در برهه تاریخی و روند تکاملی و استعلایی متناسب با عصر خود آمادگی لازم را پیدا کنند. اگرچه چهارچوب این شایستگی‌ها در قالب اهداف ساحت‌های تربیت به صورت کلی و عام تعریف می‌شود، اما مصادیق آن متناسب با شرایط زندگی در هر عصر و زمانی تعیین می‌شود؛ یعنی نمی‌توان یک بار و برای همیشه آن‌ها را تعیین کرد و تعیین آن، موضوعی زمان‌مند و وابسته به موقعیت و شرایط اجتماعی است. زیرا تحولات سریع عصر حاضر، بیانگر آن است که تعیین دقیق مصادیق این شایستگی‌ها برای همیشه امکان ندارد و این ضرورتی انکارناپذیر است.

لذا تعیین مصادیق شایستگی‌های پایه برای متربیان در این نوع تربیت، در بازه‌های زمانی معین، در چهارچوب فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و با توجه به ملاک‌های زیر، صورت می‌گیرد:

- اولویت‌های نظام معیار اسلامی؛
- نیازها و مقتضیات اجتماعی، با توجه به میزان رشد و توسعه یافتگی جامعه و چشم‌انداز تحولات پیش رو؛

- یافته‌های پژوهشی مربوط به مشخصات و نیازهای مراحل رشد متربیان؛
 - دلایل ضرورت تحقق اهداف تربیت (برحسب نوع ساحت‌ها) برای همگان؛
 - قابلیت تحقق‌پذیری شایستگی‌های مورد نظر، نسبت به عموم افراد جامعه.
- شایان ذکر است که کسب شایستگی‌های پایه، افزون بر این، پیش نیاز ورود متربیان به سطوح بالاتری از رشد و تعالی هویت نیز هست که نتیجه برخورداری افراد از تربیت تخصصی (به‌ویژه نوع رسمی آن) است.

از سوی دیگر باید به خاطر داشت که نظام تربیت رسمی و عمومی، با توجه به اصل وحدت در عین کثرت، نباید به دستگاهی برای یکسان‌سازی انسان‌ها تبدیل شود؛ لذا علاوه بر تأکید بر کسب شایستگی‌های پایه در جهت تکوین و تعالی ابعاد مشترک هویت، که برای تعامل آحاد انسانی با هم‌دیگر ضرورتی انکارناپذیر است، باید به جنبه‌های ویژه شخصیت هر مربی نیز توجه داشت و زمینه کسب شایستگی‌های ویژه متناسب با این جنبه‌ها (استعداد و سطح رشد، خصوصیات جنسی و جنسیتی، قومی و مذهبی و موقعیت‌های خاص زندگی) را فراهم آورد.

بنابراین، شایستگی‌های ویژه، آن گروه از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌هاست که افراد بر حسب

خصوصیات فردی و غیر مشترک (جنسی/جنسیتی، دینی/مذهبی، قومی و فرهنگی)، علائق و استعدادهای فعلیت یافته خود و نیازهای خاص جامعه آن‌ها را کسب می‌کنند. پس یک متربی در تربیت رسمی و عمومی باید، علاوه بر کسب شایستگی‌های پایه، آماده شود تا شایستگی‌های خاص خود را نیز به دست آورد.

توجه به این دسته از ویژگی‌ها، واکنشی است نسبت به این انتقاد از نظام‌های رایج تربیت رسمی و عمومی که در راستای ایجاد هویت واحد برای آحاد جامعه، به یکسان‌سازی اهداف و محتوای آموزش و برنامه‌های درسی اقدام می‌کنند و نتیجه طبیعی آن «شخصیت‌زدایی» از متربیان و اضمحلال فردیت ایشان است. لذا نظام تربیت رسمی و عمومی مطلوب، طبق اصل اساسی و مهم «وحدت در کثرت»، علاوه بر زمینه‌سازی تکوین و تعالی هویت مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی) در آحاد متربیان با تأکید بر کسب شایستگی‌های پایه، نسبت به زمینه‌سازی برای تکوین لایه‌های ویژه هویت آنان (به ویژه هویت جنسیتی) از طریق کسب شایستگی‌های ویژه نیز توجه دارد.

۲-۲. ویژگی‌های تربیت رسمی و عمومی

بعد از ارائه تعریف تربیت رسمی و عمومی و در ادامه تلاش برای تدوین و تبیین الگوی موردنظر برای آن، اکنون به تشریح ویژگی‌های الگوی مطلوب تربیت رسمی و عمومی برای جامعه اسلامی ایران می‌پردازیم. در این بحث به سه دسته ویژگی عام، خاص و اختصاصی این نوع از تربیت اشاره خواهیم داشت. منظور از ویژگی‌های عام، آن دسته از خصوصیات هستند که کم و بیش به صورت یکسان در الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی در کشورهای جهان دیده می‌شوند و با فلسفه تربیتی جامعه اسلامی ایران نیز توافق دارند. از این رو این خصوصیات در الگوی مطلوب نیز مورد عنایت قرار گرفته است. منظور از ویژگی‌های خاص آن دسته ویژگی‌هایی است که در الگوهای رقیب به صورت موردی یافت می‌شوند اما تأکید بر آن‌ها در الگوی مطلوب بیشتر است. اما مراد از ویژگی اختصاصی الگوی تربیت رسمی و عمومی آن خصوصیات است که می‌توانند تمایز اساسی بین الگوی مورد نظر با الگوهای رقیب ایجاد نماید. به نظر می‌رسد از ترکیب ویژگی‌های عام، خاص و اختصاصی تربیت رسمی و عمومی می‌توان خصوصیات اساسی الگوی مطلوب و مد نظر را پردازش نمود.

۲-۲-۱. ویژگی‌های عام تربیت رسمی و عمومی

با تأمل در مباحث گذشته و بررسی و تحلیل خصوصیات مصادیق رایج این پدیده، موارد ذیل را

می‌توان مهم‌ترین خصوصیات عام و مورد قبول از مفهوم مورد نظر تربیت رسمی و عمومی (یعنی اهم وجوه تمایز آن از دیگر انواع تربیت) دانست که با توجه به مفاد فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران پذیرفته شده هستند و حتی می‌توان شواهد و مستندات برای این ویژگی‌ها در متون اسلامی یافت^۱:

● سامان یافتگی

در عصر حاضر، برای حضور فعال در جامعه و برخورداری از حیات متعالی فردی و اجتماعی، نخست باید برخی از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های لازم در ساحت وجودی افراد جامعه محقق شود. اهمیت کسب این صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌ها به حدی است که جامعه معاصر نمی‌تواند تحقق آن‌ها را در آحاد جامعه، به عنصر تصادف و اتفاق واگذارد. زیرا هر شرایط و زمینه‌ای، مساعد و مناسب یادگیری هدفمند (به‌ویژه کسب این گونه شایستگی‌ها) نیست و مجموعه‌ای از عوامل متداخل و متعامل، مانند شرایط اجتماعی و عوامل فردی و انسانی در آن دخالت دارند. به همین سبب، برای کسب این دسته از شایستگی‌ها و برای شکل‌گیری جامعه مورد نظر، باید زمینه‌های نظام‌مند، مناسب و مساعدی تدارک دیده شوند تا با مراقبت از عوامل مؤثر در یادگیری، امکان تحقق بیش‌تر و بهتر هدف‌ها، در جریان تربیت فراهم آید.

لذا می‌توان گفت که داشتن حدی از نظام‌مندی و سامان یافتگی، برای تحقق اهداف این نوع تربیت در بین انواع تربیت ضرورتی انکار ناپذیر است. به نظر می‌رسد این گونه سازمان یافتگی، نه تنها مغایرتی با دیدگاه اسلامی ندارد بلکه با توجه به مصالح و آثار مطلوب آن، از منظر اسلامی نیز بیشتر مورد تأکید است. بر این اساس تربیت رسمی و عمومی باید مخاطبان معین و برنامه و محتوای مشترک و تعریف شده داشته باشد. هم‌چنین این نوع تربیت، باید از ساختار (مراتب و مراحل) مشخصی برخوردار باشد که مخاطبان طبق شرایط تعریف شده، از این مراتب و مراحل بگذرند. البته این سازمان یافتگی باید، با توجه به ویژگی‌های متربیان و مقتضیات خاص مناطق گوناگون کشور، از انعطاف لازم نیز برخوردار باشد.

● قانون‌مندی

دولت‌ها، امروزه از عوامل اصلی و محوری سیاست‌گذار و تصمیم‌گیرنده در فرایند تربیت و مسئول برنامه‌ریزی کلان جهت زمینه‌سازی برای کسب شایستگی‌های لازم و مورد نیاز افراد جامعه‌اند. دولت‌ها بر اساس قوانین اساسی کشورها و میثاق‌های جهانی متعهدند که تربیت رسمی و عمومی

۱. البته چنان که خواهیم دید، با وجود اشتراک ظاهری این ویژگی‌ها، بین الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی، بسیاری از آن‌ها به لحاظ محتوا، از خصوصیات تربیت در جمهوری اسلامی ایران تأثیر پذیرفته‌اند.



را، با کیفیت مطلوب و کامل، برای آحاد اعضای جامعه محقق کنند. بنابراین در جوامع امروزی، تربیت رسمی و عمومی با حمایت دولت‌ها و بر مبنای قوانین ویژه‌ای سامان‌دهی و هدایت می‌شود که برای رعایت و حمایت و تحقق کامل این نوع تربیت تدوین و تصویب شده‌اند. دولت اسلامی نیز بر اساس رسالت خاص خود در جهت تمهید شرایط لازم برای تحقق حیات طیبه، باید زمینه‌ساز هدایت افراد جامعه به منظور بهره‌مندی از نوع خاصی از تربیت باشد. لذا سیاستگذاری، پشتیبانی و نظارت قانونی بر این بخش مهم از فرایند تربیت و الزام قانونی همگان (فرزندان آحاد افراد تابع دولت اسلامی) نسبت به حضور در این نوع از تربیت سازوکار مناسبی برای ایفای این رسالت است.

● فراگیری نسبت به آحاد جامعه

همهٔ انسان‌ها در آفرینش برابرند (فطرت و طبیعت مشترک دارند) و در امکان کسب ارزش‌های مشترک انسانی شبیه هم‌اند. لذا تربیت باید حدی از ارزش‌های مشترک را در ساحت وجودی همهٔ انسان‌ها محقق سازد. این مفهوم، همان شمول اجتماعی تربیت رسمی و عمومی است. این ویژگی ناظر به هدف مهم ایجاد وحدت ملی و انسجام اجتماعی در آحاد اجتماع نیز هست. لذا دولت‌ها موظف‌اند تربیتی وحدت‌آفرین ارائه دهند، به گونه‌ای که افراد، گروه‌ها، صاحبان خرده فرهنگ‌ها و اقوام مختلف بتوانند در چهارچوب واحدی به نام «ملت» و به‌طور مسالمت‌آمیز در کنار هم زندگی کنند. بنابراین دولت‌ها برای این که بتوانند مجموعه‌ای از افراد متنوع را در چهارچوب مرزهای خود با آرمان‌ها و ارزش‌های مشترک تحت عنوان ملتی واحد سامان دهند و هم جهت نمایند، ناگزیرند از نظام تربیتی واحدی بهره بگیرند.

نظام تربیت رسمی و عمومی واحد، با نزدیک‌سازی زبانی و فرهنگی بین متربیان و هم‌چنین ترویج روحیهٔ بردباری، فرزندان اقوام و صاحبان خرده فرهنگ‌های متعدد و متنوع در هر کشور را به همدیگر نزدیک می‌کند و نتیجتاً به شکل‌گیری، تثبیت، و ارتقای فرهنگ و ارزش‌های مشترک بین افراد جامعه تحت عنوان ملت واحد، منجر می‌شود. گفتنی است شرایط امروزی جهان، علی‌الخصوص پدیدهٔ جهانی شدن، یکی از موانع و تهدیدات قابل تأمل در راستای تحقق «ملت واحد» است و توجه جدی و بیشتری را به این نقش وحدت بخش تربیت رسمی و عمومی می‌طلبد. البته برخی از دیدگاه‌های جدید پست مدرن، الگوهای دولت-ملت را به دورهٔ مدرن متعلق می‌دانند و در عصر پست مدرن دورهٔ آن را پایان یافته تلقی می‌نمایند. به زعم آنان در عصر جهانی شدن، دولت‌ها نه در عرصهٔ داخلی و نه در عرصهٔ خارجی حاکمیت مطلق ندارند و جریانات بین‌المللی بر تصمیمات آنان تأثیرگذار است. جامعهٔ مدنی و مجامع علمی نیز، که مقید به قدرت دولت‌ها بوده‌اند، ر این شرایط از سلطهٔ بی‌چون و چرای آنان خارج می‌شوند. نباید فراموش نمود

که این نگرش خود به نوعی فرصت‌هایی را برای پویایی اقوام و جوامع فراهم آورده است. به این صورت که توسعه وسایل ارتباطی مانند شبکهٔ تارنمای جهانی، شبکه‌های مجازی از انسان‌هایی با هویت‌های نزدیک به هم و مشترک گرد هم آورده است که می‌توانند از مرزبندی‌های هویتی خویش دفاع کنند.

از سوی دیگر، مبارزه با جهل در بین عموم انسان‌ها، از جهت‌گیری‌های اصلی دین اسلام است. این امر، نه تنها از آیات و روایات^۱ که از سیرهٔ عملی حضرت رسول (ص) و ائمهٔ معصوم (ع) استنباط می‌شود.. لذا می‌توان این گونه نتیجه گرفت که اسلام برای ترویج آگاهی بین عموم آحاد جامعه به ارائهٔ چند دستور و پند اخلاقی بسنده نکرده و آن را از وظایف حاکم دانسته است که باید به ترویج و گسترش دانش و آگاهی عمومی دست بزند.

این موضوع، یعنی پوشش همگانی تربیت رسمی و عمومی در دورهٔ سنی خاص در قوانین جهانی و ملی، از جمله در ایران، مد نظر قانون‌گذار بوده است. بر اساس بندهای ۱ و ۱۴ و ۱۵ اصل سوم و اصول نوزدهم^۲ و بیستم^۳ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، همهٔ آحاد کشور باید حق دسترسی برابر به فرصت‌های تربیتی را، صرف نظر از خصوصیات فردی، خانوادگی و اجتماعی، داشته باشند. این حق، هم‌چنین در ماده اول قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و

۱. روایات فراوانی در این خصوص وارد شده است که ذکر همهٔ آن‌ها در این مقال نمی‌گنجد. در این جا به ذکر چند مورد بسنده می‌شود: یکی از وقایع مهم تاریخی صدر اسلام که نشان از اهتمام عملی پیامبر اسلام (ص) بر مبارزه با جهل و بی سوادی است به واقعهٔ آزادی اسرای جنگ بدر مربوط می‌شود. دستور این بود که هر اسیری از کفار بتواند ده مسلمان را با سواد کند آزاد است از امام صادق (ع) نقل شده است: «أنه رخص فی أخذ الأجرة علی تعلیم الصنعة اذا كانت مما تحل» (مستدرک الوسائل، ۱۴، ۲۷)

امام رضا (ع) می‌فرمایند: «علم... أن کل ما يتعلّم العباد من أنواع الصنائع... فحلال أخذ الأجرة علیه» (مستدرک الوسائل، ۱۴، ۲۷)

امیرالمؤمنین (ع) می‌فرمایند: «علم جاهلهم» (نهج البلاغه، فیض، ۷۴۵)
امیرالمؤمنین (ع) می‌فرمایند: «فاذا أدت الرعية إلى الوالی حقه و أدى الوالی إليها حقها، عز الحق بينهما و تمت مناهج الدين و اعتدلت معالم العدل» (الحیاء، ۶، ۳۴۸)

حسان معلم از حضرت صادق (ع) نقل می‌کند: «سألت أبا عبد الله عن التعليم: فقال (ع): لا تأخذ علی التعليم أجراً. قلت: فالشعر و الرسائل و ما أشبه ذلك أشارط علیه؟ قال: نعم، بعد أن يكون الصبيان عندك سواءاً فی التعليم و لا تفضل بعضهم علی بعض». (وسائل الشیعه، ج ۱۲، ص ۱۱۲)

شیخ صدوق از حضرت صادق (ع) نقل می‌کند که فرمودند: «من العلماء من یری أن یضع العلم عند ذوی الثروة و الشرف، و لا یری فی المساکین وضعاً. فذاک فی الدرک الثالث من النار». (الخصال، ۳۵۲)

امام صادق (ع) فرمودند: «لیکن الناس عندک فی العلم سواءاً» (وافی، ۱، ۱۸۶) (همه موارد به نقل از: علم الهدی، ۱۳۸۶)
۲. مردم ایران از هر قوم و قبیله که باشند از حقوق مساوی برخوردارند و رنگ، نژاد، زبان و مانند این‌ها سبب امتیاز نخواهد بود.

۳. همهٔ افراد ملت، اعم از زن و مرد، یکسان در حمایت قانون قرار دارند و از همهٔ حقوق انسانی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی با رعایت موازین اسلام برخوردارند.

جوانان ایرانی مورد تأکید قرار گرفته است.

عدالت تربیتی در بعد کمی، مستلزم ایجاد برابری فرصت دسترسی به تربیت رسمی و عمومی برای همه افراد جامعه است و همگان بر اساس آن حق دارند که به حد نصاب مقبولی از آن (متناسب با شرایط و امکانات عصری) دسترسی داشته باشند. البته این برابری فرصت دسترسی به تربیت رسمی و عمومی، عمدتاً ناظر به جامعه هدف این گونه تربیت، یعنی کودکان و جوانان درسین خاص است که شمول آن نسبت به همه افراد جامعه به همین معناست و در نهایت همه آحاد جامعه یا باید از آن برخوردار شوند یا از نوعی تربیت جبرانی (تربیت رسمی و عمومی مخصوص بزرگ سالان) بهره‌گیرند.

به سخن دیگر پوشش همگانی در یک برهه زمانی رخ نمی‌دهد. توضیح این که اگرچه تربیت رسمی و عمومی گروه سنی خاصی را هدف خود قرار می‌دهد، اما این پوشش در طول زمان صورت می‌گیرد. حتی اگر گروهی در دوره زمانی مطلوب از این تربیت برخوردار نشده‌اند باید ترتیبات و اقدامات جبرانی مناسب برای برخورداری آن‌ها (مانند سواد آموزی بزرگ سالان و...) انجام گیرد. در یک بیان کلی پوشش همگانی تربیت رسمی و عمومی “در زمانی” است. یعنی طی دوره‌های زمانی رخ می‌دهد نه در مقطع زمانی خاص.

نکته مهم و اساسی این است که در راستای تحقق پوشش همگانی، تربیت رسمی و عمومی باید به روش‌ها و ابزارهای مختلف صورت گیرد. هر ابزار و روشی که به تحقق این همگانی شدن و پوشش کمک نماید مطلوب است. اصل اساسی در این راستا تنوع و انعطاف‌پذیری است؛ یعنی سازوکارها انعطاف‌پذیر و متناسب با شرایط مخاطبان باشند. در واقع تنوع موقعیت‌های تربیتی رسمی و عمومی را باید به گونه‌ای سامان داد که بیشترین افراد لازم‌التربیه با شرایط مختلف جسمی/جنسی/فرهنگی/اقتصادی و مکانی از حداقلی از کیفیت و وکمیت آن برخوردار شوند.

یکی از ظرفیت‌های موجود برای گسترش و تعمیم تربیت رسمی و عمومی فناوری اطلاعات و ارتباطات است. این فناوری جدید قابلیت‌هایی دارد که می‌تواند به توسعه و گسترش تربیت رسمی و عمومی یاری رساند^۱. البته نسبتی که این فناوری با تربیت برقرار می‌کند نسبت تساوی نیست. زیرا نمی‌توان از این فناوری انتظار کارکردی از نوع تربیت داشت. این فناوری را می‌توان در بستر وسیع و گسترده تربیت رسمی و عمومی، که اساساً بر تعامل رو در روی مربی و متربی تأکید دارد و از موقعیت‌های تعاملی بر می‌خیزد به کار گرفت، آن هم در حد روش نه به مثابه هدف. آنچه از این فناوری می‌توان انتظار داشت بیشتر از توسعه آگاهی و دسترسی آسان (و غیر مقید به زمان و مکان) به اطلاعات نیست. در حالی که از تربیت بیش از انتقال اطلاعات و آگاهی انتظار می‌رود. از این رو می‌توان گفت نسبت بین فناوری اطلاعات و تربیت نسبت عموم و خصوص من وجه است

۱. وادی حداد و الکساندرا دراکسلر، فناوری برای آموزش، ترجمه محمد رضا سرکار آرائی و علی رضا مقدم، تهران، نشر نی

و وجه اشتراک این دو، کاربرد روشی آن هاست.

● ملاحظه تفاوت‌ها بین متربیان

همان گونه که در مبحث انسان‌شناسی فلسفه تربیت مبانی روان‌شناختی به تفصیل بحث شد، انسان‌ها علاوه برداشتن مشترکات (طبیعت و فطرت) در شئون گوناگون حیات خود نیز تفاوت‌های قابل توجهی دارند. این اختلاف‌ها و تفاوت‌ها، که مبتنی بر حکمت بالغه الهی است، لازمه بالندگی و تعالی حیات آدمیان است. تنوع ظرفیت‌های وجودی انسان‌ها فرصت‌های بی شماری را به روی جوامع می‌گشاید که توسعه و بسط آن‌ها موجب تعالی حیات اجتماعی می‌شود. از این رو فعلیت یافتن این ظرفیت‌ها یکی از ضرورت‌های حیات اجتماعی است. بر این اساس، می‌توان گفت که شایستگی‌های ویژه (صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های مبتنی بر تفاوت‌های فردی و غیرمشترک) در فرایند تربیت، به ویژه تربیت رسمی و عمومی، باید مورد عنایت جدی قرار گیرد.

توجه به شایستگی‌های ویژه در الگوی مطلوب تربیت رسمی و عمومی، ناظر به خصوصیات مشترک جنسی/جنسیتی، قومی/محلی^۱، دینی/مذهبی^۲، و فرهنگی/خانوادگی و نیز به تفاوت‌های فردی موجود در بین اعضای جامعه نیز هست. به سخن دیگر، تربیت رسمی و عمومی، با وجود داشتن حدی از نظام‌مندی که برای کمک به شکل‌گیری هویت مشترک ضرورت دارد، جریانی یکسان‌ساز و یکدست‌کننده همه افراد جامعه نیست. چه، رمز توسعه و تعالی جوامع در توجه مناسب به همین تفاوت‌ها و تنوع‌هایی است که خداوند در سرشت آدمیان رقم زده است. لذا در جریان تربیت رسمی و عمومی اگرچه بنیاد کار، زمینه‌سازی برای تکوین و توسعه هویت مشترک بین آحاد جامعه است، اما در کنار آن برای توسعه و تعالی وجودی و پرورش استعدادهای فطری و طبیعی، به جنبه‌های خاص فردی هر یک از متربیان و نیز به خصوصیات مشترک بین بخشی از متربیان (به ویژه هویت جنسی/جنسیتی ایشان) نیز توجه می‌کند تا از این طریق، ظرفیت‌های وجودی افراد جامعه برای حضور شایسته در حیات فردی، خانوادگی و اجتماعی تا حد امکان و متناسب با شرایط تاریخی و عصری بشری تحقق یابد. این همان جریان تکوین و تعالی پیوسته هویت در دو جنبه مشترک و اختصاصی است.

۱. اصول بیست و نهم و چهل و سوم و پانزدهم قانون اساسی مانند حق برخورداری از آموزش زبان محلی و مادری در کنار آموزش زبان فارسی

۲. هم‌چنین بر طبق اصول دوازدهم، سیزدهم و چهاردهم قانون اساسی، پیروان ادیان و مذاهب رسمی، اجازه آموزش ویژه مذهبی را دارند؛ اما این آموزش‌ها باید تحت نظارت دولت باشد تا با مقتضات زندگی مسالمت‌آمیز و توأم با تفاهم بین پیروان ادیان و مذاهب منافاتی نداشته باشد. با توجه به اهمیت مسئله اقلیت‌ها و قومیت‌ها در اتحاد و انسجام ملی و اسلامی، رعایت حقوق اقلیت‌ها، اشاره شده در قانون اساسی (اصل دوازدهم، اصل چهاردهم، اصل نهم و اصل دوم بند ششم) آموزش وجوه مشترک ادیان و مدارس سیاست مناسبی است.

از این رو فردیت متربیان، که ترکیبی از زمینه‌های مشترک و متفاوت وجودی آن هاست، در این الگوی تربیت رسمی و عمومی (علاوه بر هویت جمعی) مورد تأکید قرار می‌گیرد. نماد این تأکید محوریت یافتن مفهوم هویت در تربیت رسمی و عمومی است.

● حضور الزامی متربیان^۱

هرچند در جریان تربیت، توجه به آزادی و اختیار متربیان، به منظور تکوین و توسعه هویت آنان، موضوعی اساسی است و تحولات تربیتی (در نتیجه جریان تربیت) مورد نظر در وجود متربیان باید آگاهانه و آزادانه باشد، اما زمینه‌سازی برای تحقق و هدایت این حرکت به لحاظ عقلانی، یک ضرورت است. از این رو، با توجه به محدودیت‌های طبیعی دوره‌های پایین رشد و مخاطراتی که در راه تعالی انسانی وجود دارد، حضور الزامی متربیان در موقعیت‌های مناسب، به بهره‌مندی آنان از این زمینه‌ها در جهت تحقق مطلوب تعالی ایشان یاری می‌رساند. چنین الزامی، برای برخورداری متربی از شرایطی که وی را به مقام انسان عاقل و آزاد و فاعل اخلاقی نزدیک سازد، امری خردمندانه و قابل قبول است و از همین رو بسیاری از اندیشمندانی^۲ که در زمینه تربیت اظهار نظر کرده‌اند، با محدود ساختن موقت آزادی کودکان در سال‌های اولیه زندگی آن‌ها، به منظور تربیت فاعل آزاد، آگاه و اخلاقی که در راستای تعالی حیات فردی و اجتماعی گام بردارد، موافق‌اند؛ چرا که کودکان و افراد کم‌تر رشد یافته و کم تجربه در معرض خطا و تأثیرپذیری از عناصر منفی محیط و مخاطرات آن قرار دارند.^۳

بی‌تردید، انسانی که برای تکوین و توسعه ظرفیت‌های وجودی‌اش، در محیط مناسب قرار نگیرد، اسیر هوس‌ها و ضروریات سطح پایین حیات مادی خواهد ماند. لذا در اسلام نیز روایات بسیاری ناظر به این مفهوم در دست داریم که بر ضرورت^۴ برخورداری از این فرصت‌های تعالی بخش برای عموم انسان‌ها، به‌ویژه نسل نواخته، تأکید می‌کند. به هر حال امروزه این نظر با اقبال

۱. اصل سی ام و بند سوم اصل سوم قانون اساسی و مواد اول و دوم قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و جوانان ایرانی بر اجباری بودن تربیت حکایت دارد.

۲. برای مثال جان استوارت میل صراحتاً کودکان را از شمول اصل آزادی خود خارج می‌کند. کانت و هگل نیز منافع کودکان را با منافع سرپرست مذکر خانواده جمع می‌کنند. اقتصاددانان کلاسیک نیز ارائه آموزش و پرورش عمومی را توسط دولت یک ضرورت می‌شمارند. از آن‌جا که در تفکر آنان، داشتن شهروندانی دانا و توانا که به نحو احسن قادر به ایفای وظایف شهروندی خود باشند، بنیان دولت و اساس ایجاد حکومت‌های آزاد است؛ بنابراین رأی به پیش‌دستی دولت در فرایند تربیت می‌دهند (انصاری، ۱۳۸۶).

۳. هم‌چنین روسو با وجود طرفداری شدید از آزادی کودک، با وقوف به ضرورت حمایت و مراقبت از دوران رشد کودکان، الگوی آزادی تنظیم شده را ارائه می‌دهد. او مربی را به نوعی اجبار پنهانی در فعل و اعمال محدودیت در آزادی کودکان توصیه می‌کند؛ اما هدف از آن، تربیت انسانی آزاد و آگاه و فاعل اخلاقی است (ژان شاتو و دیگران، ترجمه شکوهی، ۱۳۷۰).

۴. ر. ک. به: ترجمه الحیات، ج ۲، باب نهم، فصل پنجم، ص ۴۱۵.

عمومی مواجهه است و اجماع کلی درباره آن وجود دارد که تربیت رسمی و الزامی به نفع کودکان و نوجوانان است. این موضوع در اسناد حقوقی و میثاق نامه‌های جهانی نیز منعکس شده است.^۱ بنابراین، استفاده از نوعی الزام در مراحل ابتدایی تربیت، که متریان با محدودیت‌های قابل توجهی در انتخاب اختیاری و آزادانه و اراده معطوف به خیر و مصلحت خویش مواجه‌اند، هم بر اساس ادله عقلی و هم بر مبنای دلایل و شواهد نقلی امری مجاز و مرجح است. اما همواره باید به یاد داشت که جهت کلی این الزام بیرونی، باید به سوی شکل‌گیری التزام درونی و اختیاری نسبت به ارزش‌ها و پرورش انسان به مثابه فاعل مختار، آگاه و اخلاقی باشد.

برای دفاع از الزام در حضور و برخورداری از فرصت‌های تربیت رسمی و عمومی می‌توان به شکل دیگری نیز استدلال نمود. الزامی نمودن برخورداری از تربیت رسمی و عمومی در ظاهر با حق بر آزادی انسان‌ها مخالف است. این مخالفت، به نظر قابل تأمل و تفقه است. موضوع این است که اگر آزادی حق است، تربیت نیز حق است، همان گونه که شواهد آن در بخش مبانی حقوقی بیان گردید. بی شک نباید هیچ یک از این دو حق، منتفی و فراموش شود. تحقق این دو باید به گونه‌ای باشد که یکی از آن‌ها معطل نماید و از حوزه تحقق خارج نشود. به طور کلی هر دو حق با مصالح عالیّه تربی تناسب دارند. به عبارت دیگر، آزاد بودن و تربیت شدن، هردو از مصالح اساسی حیات انسانی به ویژه کودکان است. به گونه‌ای که بهره‌گیری از آزادی بدون تربیت شدن ممکن نیست. آزادی بدون تربیت شدن به رهایی و اسارت در حد نیازهای اولیه حیات می‌انجامد.^۲ تربیت بدون رعایت حدودی از آزادی متناسب با رشد، نیز ممکن نیست. از این رو عقل سلیم حکم می‌کند که مربی، برای مصالح عالیّه زندگی تربی، برخی شرایط الزامی را برای تحقق حق بر تربیت فراهم نماید تا آزادی واقعی در عرصه حیات تربی نمود و ظهور یابد.^۳

از منظر فقهی نیز می‌توان در خصوص الزام تربیت رسمی و عمومی نیز بحث کرد. در پاسخ به وجوب "تربیت"، برخی از فقها چنین نظر داده‌اند که فراگیری دانش‌ها در سه سطح واجب عینی، واجب کفایی و "واجب نظامیه" قرار می‌گیرند. شهید ثانی در کتاب "مُنیه المَرید" بیان داشته است که فراگیری علومی که افراد جامعه برای تأمین معیشت و گذران زندگی خویش به آن نیازدارند از

۱. در میان اسناد و کنوانسیون‌های مختلف مرتبط با حق بر آموزش و پرورش، ماده ۲۶ اعلامیه جهانی حقوق بشر، ماده ۴ کنوانسیون مبارزه علیه تبعیض در امر آموزش (۱۹۶۰)، ماده ۱۲ میثاق بین‌المللی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی (۱۹۶۶) و ماده ۲۸ کنوانسیون حقوق کودک (۱۹۸۹) از جمله مهم‌ترین اسناد بین‌المللی هستند که کشورهای عضو را به شناسایی آموزش ابتدایی اجباری و همگانی ملزم ساخته‌اند (انصاری، ۱۳۸۶).

۲. چنان که جان دیویی آزادی را اساساً آزادی عقل می‌داند. از نظر وی نتیجه آزادی بدون عقل اسارت در بند هوس هاست. افلاطون می‌گوید اگر در کودکی از مربی خود پیروی نکنیم نمی‌توانیم در بزرگی از خرد خود پیروی کنیم.

۳. مشابه این استدلال برای حل تعارض بین حق بر تربیت کودک توسط والدین و رعایت حق داشتن حریم خصوصی برای کودک مطرح است (لیلا سادات اسدی ۱۳۸۸).

قبیل پزشکی، صنایع ضروری مانند خیاطی، پارچه بافی. فراگیری این علوم واجب کفایی است^۱. منظور از واجبات نظامیه، اموری ضروری است که نظام زندگی اجتماعی به آن وابسته است^۲. بنابراین نظر، علی الاصول تربیت رسمی و عمومی اگرچه حق است، از دیگر سو به دلیل این که حکم وجوب دارد تکلیف نیز است. اگر از دیدگاه حقوق متقابل (بر اساس سخن امام علی) به آن بنگریم نیز هر حقی به تکلیفی منجر می‌شود. لذا می‌توان چنین نتیجه گرفت که حق بر تربیت اگرچه برای حاکم تکلیفی ایجاب می‌کند در مقابل آن نیز برای متربیان تکلیفی به همراه می‌آورد. این تکلیف عبارت است از بهره گرفتن از موقعیت‌های تربیتی که توسط جامعه برای اعتلای حیات فرد فراهم شده است. به هر حال به نظر می‌رسد تربیت رسمی و عمومی امری الزامی عمدتاً در حوزه واجبات نظامیه محسوب می‌شود و هدایت و نظارت بر فرایند تربیت رسمی و عمومی با حدود تعریف شده در قلمرو امور اجتماعی (مربوط به وظایف حکومت اسلامی) قرار می‌گیرد.

● مدرسه‌مداری

خصوصیات سامان یافتگی (داشتن برنامه مشترک، مراتب و مراحل و مخاطبان معین)، قانونمندی، شمول اجتماعی و الزامی بودن تربیت رسمی و عمومی نشان از آن دارد که این نوع تربیت، باید در شرایط ویژه و موقعیت تعریف شده‌ای تحقق یابد. این موقعیت ویژه «مدرسه» نامیده می‌شود. در واقع مدرسه زمینه‌ای سازمان یافته و مناسب برای کسب شایستگی‌های فردی و جمعی لازم جهت درک موقعیت خود و دیگران و بهبود پیوسته آن از سوی متربیان است و از این رو حضور در مدرسه در سنین خاص برای همه آحاد جامعه، ضرورت می‌یابد.

لذا تربیت رسمی و عمومی شکلی از فرایند تربیت است که در مدرسه و یا تحت نظارت و مدیریت مدرسه صورت می‌پذیرد و تنها در شرایطی اضطراری و به طور موقت می‌توان این نوع تربیت را در خارج از مدرسه سامان داد. البته چنان که خواهیم گفت، منظور از مدرسه تنها ساختار فیزیکی محیط بر فرایند تربیت نیست، بلکه این مفهوم، ترکیبی پیچیده از فضا، مکان، جو و روابط انسانی و فرهنگی میان عوامل حاضر در آن است که ویژگی‌های منحصر به فردی را برای زمینه سازی مناسب جهت تکوین و تحول هویت فردی و جمعی متربیان به خصوص در سنین کودکی و نوجوانی داراست.

● اعطای مدرک معتبر

دو خصوصیت الزامی و قانونی بودن در تربیت رسمی و عمومی، مستلزم آن است که متربیان

۱. شهید ثانی، مَنِیَّة المَرید، ۱۴۰۵، مؤسسه النشر اسلامی

۲. محمد سروش محلاتی، ۱۳۸۷

پس از حضور در مراحل معینی از این نوع تربیت، نسبت به میزان توفیق در کسب شایستگی‌های مورد نظر، مورد ارزش‌یابی (توسط دیگران و بر اساس معیارهای مشخص و روش‌های معتبر) قرار گیرند و مدارک معتبر و قانونی را که شاخص موفقیت در گذر از مراحل پیش و پیش نیاز حضور در مراحل بعدی تربیت رسمی است دریافت کنند. اما این نوع ارزش‌یابی (توسط دیگران) را نباید تنها قالب داوری دربارهٔ میزان تحقق شایستگی‌های مورد نظر در متربیان تلقی کرد، بلکه لازم است با توجه به نقش محوری تربی در کسب شایستگی‌ها، امکان و زمینهٔ خودارزیابی مداوم (ارزش‌یابی توسط خود تربی) را نیز فراهم آورد. هم چنین در ارائهٔ این گونه مدارک، همواره باید توجه داشت که ارزش اصلی به کسب سطح مورد نظر از شایستگی‌های لازم و تلاش مداوم برای حفظ و ارتقای آن شایستگی‌ها (نه کسب مدرک) داده شود و اعطای گواهی‌نامهٔ موفقیت در کسب شایستگی‌ها به مدرک‌گرایی منجر نشود. هم چنین باید ملاک‌های موفقیت از انعطاف لازم برخوردار و با شرایط و نیازهای متنوع متربیان سازگار باشد.

● پیش‌نیاز حضور در حیات بالندهٔ فردی، خانوادگی و اجتماعی

رشد و تعالی کیفیت حیات انسان، بدون کسب لوازم آن ممکن نیست. رشد و تعالی وجودی انسان‌ها و بالمآل تعالی پایدار جوامع، منوط به درک صحیح موقعیت خود است. این گونه درک موقعیت، به همراه عمل برای اصلاح و بهبود پیوستهٔ موقعیت خود و دیگران، همان استمرار تعالی وجودی آدمیان است.

تربیت رسمی و عمومی زمینهٔ مناسب کسب صفات و توانمندی‌های اساسی و ضروری (شایستگی‌های پایه و ویژه) را در جهت حضور فعال و با نشاط در صحنهٔ زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی برای عموم آحاد جامعه فراهم می‌سازد. لذا این نوع تربیت پیش‌نیاز حضور فعال همهٔ افراد در فرایند تحقق مراتب حیات طیبیه در همهٔ ابعاد است؛ هرچند تکوین و توسعهٔ این صفات و توانمندی‌ها و مهارت‌ها در جامعه فرایندی مداوم و به عبارت دیگر روندی مادام‌العمر است که از گهواره تا پایان عمر ادامه می‌یابد.^۱

براساس این ویژگی، تربیت رسمی و عمومی باید زمینه‌ساز کسب شایستگی‌هایی باشد که متربیان بتوانند به مدد آن‌ها به صورتی فعال در عرصه‌های مختلف حیات فردی، خانوادگی و اجتماعی مداخله و مشارکت کنند. مفهوم اصلاح و بهبود موقعیت خود و دیگران (که در مبانی انسان‌شناسی فلسفهٔ تربیت به آن اشاره شد) در وجه جمعی و مشترک آن، مستلزم کسب

۱. پیامبر اکرم(ص) بر این توسعه و تعالی مادام‌العمر در حدیثی معروف و مشهور اشاره فرموده‌اند که: «اطلبوا العلم من المهد الی اللحد» که فردوسی شاعر پارسی این معنا را چنین زیبا به نظم کشیده است: «چنین گفت پیغمبر راست‌گوی/ ز گهواره تا گور دانش بجوی.»

شایستگی‌های متعدد، از جمله توانمندی شناخت و فهم شرایط اجتماعی، ارتباط فعال با دیگران، درک و حساسیت اخلاقی و ارزشی نسبت به مسائل، مواجهه خردمندانه با مسائل و مشکلات، نقد خود و دیگران و سازو کارهای اجتماعی، تحمل نقد^۱ و سعه صدر و مداراست که افراد جامعه با استفاده از آن، پیوسته بر مبنای نظام معیار، وضع موجود را نقد می‌کنند و به اصلاح و بهبود آن همت می‌گمارند. قرآن کریم آشکارا و صریح، انسان‌ها را به آزمون مکرر و پیوسته میراث گذشتگان و سنت‌های نیاکان فرا می‌خواند و پیروی بی‌چون و چرا از دیگران را ناپسند می‌شمرد^۲ و کسانی را که مشی گذشتگان را توجیهی برای عمل ناپسند خود می‌انگارند، به باد انتقاد می‌گیرد^۳.

تردیدی نیست که سنت‌ها به تمامی نامطلوب و ناپسند نیستند؛ اما برای بازشناسی مطلوب از نامطلوب و امور پسندیده از ناپسند، نقد مستمر آن‌ها ضرورت دارد. این نقد مستمر و پیرایش، نسبت به روال‌های جاری زندگی نیز لازم است؛ چرا که مایه‌ی بالندگی هر فرد و جامعه است بر این اساس، مهارت نقد مبتنی بر چهارچوب نظام معیار اسلامی، پیش‌نیاز اصلی حرکت استعلایی زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی است.

همچنین ملاحظه آیات مربوط به امر به معروف و نهی از منکر، آیه تعاون، آیات مربوط به پیشی گرفتن در انجام خیرات و هم چنین براساس آیه یازده سوره رعد که می‌فرماید سرنوشت هیچ قومی تغییر نمی‌کند مگر این که خودشان تغییر بکنند و روایات مأثوره در خصوص مسئولیت همگانی برای مشارکت در تمشیت امور خود و مردم^۴ و سیره معصومین (ع) نشان می‌دهد که همه

۱. امام جواد(ع) می‌فرماید: مؤمن نیازمند توفیقی از خداوند است و اندرزگویی از خویشتن و پذیرش از کسی که او را نصیحت می‌کند. (ترجمه الحیات، ج ۱، ص ۲۱۸)

امام هادی(ع) به یکی از دوستان خود فرمود: فلانی راسرزنش کن و به او بگو هرگاه خدا برای بنده‌ای خیر بخواهد، چون وی طرف سرزنش(انتقاد) واقع شود می‌پذیرد (همان).

امام علی (ع) برگزیده‌ترین مردمان نزد تو باید کسی باشد که تورا به راه رشد و کمال ببرد و معاویت را بر تو آشکار کند (همان ص ۲۱۵).

امام کاظم (ع) از پیامبر(ص): مؤمن آیینۀ مؤمن است (همان ص ۲۱۴).

۲. بقره، آیه ۱۷۰ و زخرف، آیه ۲۱ - ۲۴

۳. اعراف، آیه ۲۸

۴. رسول گرامی اسلام(ص) می‌فرماید:

کلکم راع و کلکم مسئول

من اصبح و لم یهتّم به امور المسلمین فلیس بمسلم

من سمع رجلاً ینادی یا للمسلمین فلم یجبه فلیس بمسلم

آفریدگان همه عیال و نانخور خدایند، پس محبوب‌ترین آنان نزد خدا کسی است که برای عیال خدا سودمند تر باشد(ترجمه الحیات ج ۱ ص ۴۶۳)

اگر خدا یک تن را به دست تو راهنمایی کند برای تو بهتر است از دنیا و هر آنچه در آن است (همان منبع).

آحاد جامعه به نوعی باید در امور مختلف اجتماع حضور فعال و پویا داشته باشند. اصل هشتم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران بر مداخله نیک اندیشانه آحاد کشور در امور مختلف اجتماعی تأکید و صراحت دارد.^۱

چنین مطالبه‌ای از آحاد جامعه اسلامی مستلزم آن است که هر عضو جامعه اسلامی، نخست صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های لازم را برای حضور فعال و پویا در زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی کسب کند و در خود محقق نماید. اما از آنجا که جوامع امروزی نسبت به گذشته‌ها پیچیده تر شده سازو کارهای تمهید این گونه حضور فعال و پویا نیز متفاوت تر از گذشته گردیده است. لذا در جامعه صالح باید ساز و کاری وجود داشته باشد که زمینه‌های کسب این توانمندی‌های لازم را به صورت سازمان دهی شده برای آحاد جامعه در فرصت و موقعیتی خاص فراهم آورد که حکمت بالغه خداوند در مرحله‌ای از دوران رشد طبیعی انسان با مختصات ویژه (یعنی دوران کودکی و نوجوانی) مهیا نموده است تا همه افراد جامعه با کسب این گونه صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌ها، قادر باشند جریان توسعه ظرفیت‌های وجودی خود (سیر اشتداد وجودی نفس) را به طور مادام‌العمر هدایت و مدیریت کنند.

● پیش‌نیاز ورود به انواع تربیت تخصصی

تربیت رسمی و عمومی، افزون بر آن که پیش‌نیاز حضور شایسته افراد جامعه در حیات فردی، خانوادگی و اجتماعی به حساب می‌آید، می‌تواند و باید زمینه ورود گروهی از آحاد جامعه به انواع تربیت تخصصی را با ایجاد آمادگی‌های مقدماتی و لازم در ایشان فراهم سازد تا مراتب دیگری از آمادگی‌های خاص برای تحقق حیات طیبیه در ابعاد گوناگون و متناسب با خصوصیات فردی و علائق و استعدادهای فعلیت‌یافته متربیان و نیازهای متنوع جامعه در جریان تربیت محقق شود.

۲-۲-۲. ویژگی‌های خاص

علاوه بر ویژگی‌های فوق، که تاحدودی در عموم الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی دیده می‌شود و با مبانی فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران نیز سازگار است، می‌توان صفات و ویژگی‌هایی دیگری بر فهرست ویژگی‌های تربیت رسمی و عمومی مورد نظر افزود. به نظر می‌رسد باید برای این دسته از ویژگی‌ها در ارزش‌ها و مبانی اسلامی (در مقایسه با ویژگی‌های عام یادشده) جایگاه مهم تر و برجسته‌تری قائل شویم.

۱. اصل هشتم قانون اساسی: در جمهوری اسلامی ایران دعوت به خیر، امر به معروف و نهی از منکر وظیفه ای است همگانی و متقابل بر عهده مردم نسبت به یکدیگر، دولت نسبت به مردم و مردم نسبت به دولت. شرایط و حدود و کیفیت آن را قانون معین می کند. ”والمؤمنون و المؤمنات بعضهم اولیاء بعض یأمرون بالمعروف و ینهون عن المنکر“.

اهم این خصوصیات عبارت‌اند از:

● عدالت محوری

در آیات و روایات، مقوله عدالت یکی از ارکان حیات اجتماعی تلقی شده و مورد توجه بوده است. بر اساس بیان قرآن، هدف اساسی ارسال پیامبران به پاداشتن مردم برای برپایی جامعه عادلانه است^۱ از این، رو یکی از اهداف اساسی حکومت اسلامی، اجرا و بسط عدالت در جامعه است. عدالت در عرصه‌های مختلف اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و تربیتی قابل پی‌گیری است. البته بر اساس آیات قرآن، حوزه‌های عدالت تعددند و خود،^۲ خانواده^۳، خویشان^۴، امت^۵ و جامعه انسان‌ها،^۶ را شامل می‌شود.^۷

«از نظر علامه طباطبایی معنای اصلی عدالت اقامه مساوات میان امور است به این که هرامری را آن چه سزاوار است بدهی تا همه امور مساوی شود و هریک در جای واقعی خود که مستحق آن است قرار بگیرد... عدالت در مردم و بین مردم این است که هرکسی را در جای خود که به حکم عقل یا شرع و عرف مستحق آن است قرار دهی»^۸.

با توجه به این تعریف علامه طباطبایی می‌توان گفت که عدالت اجتماعی در یک سطح با مساوات برابر است و در سطحی نیز رعایت تفاوت هاست. در واقع در مفهوم عدالت هم تساوی وجود دارد هم رعایت تفاوت‌ها. از سوی دیگر، منابع فهم عدالت «عقل، شرع و عرف» است. با توجه به این که علامه طباطبایی در مقاله ششم کتاب «اصول فلسفه و روش رئالیسم» عدالت را از مقوله اعتباریات بالمعنی الاخص تلقی می‌کند و آن را به حوزه عقل عملی مربوط می‌داند، می‌توان گفت عدالت اجتماعی مقوله‌ای است که به روابط افراد و گروه‌بندی‌های در جامعه مربوط می‌شود. گروه‌ها و طبقات اجتماعی به شکلی باید تعامل داشته باشند تا بین آن‌ها شکاف ایجاد نشود. درواقع عدالت خواهی و عدالت ورزی یعنی حساسیت نسبت به کنش گروه‌ها و گروه بندی‌ها و حرکت شکاف‌های اجتماعی.

یکی از عرصه‌های بنیادی بر پایی عدالت اجتماعی، توسعه عدالت در امر تربیت است. امروزه

۱. سوره حدید، آیه ۲۵

۲. نساء، آیه ۱۳۵

۳. نساء، آیه ۳

۴. انعام، آیه ۱۵۲

۵. حجرات، آیه ۹

۶. نساء، آیه ۵۸

۷. ماجد عرسان کیلانی، ۱۳۸۹

۸. رودگر محمد جواد ۱۳۸۸

استفاده برابر مردم از امکانات تربیتی، می‌تواند مصداقی از اجرای عدالت باشد؛ خصوصاً که در دنیای امروز نپرداختن به این عرصه، ظلم به مردم محسوب می‌شود. بر این اساس، بدون شک یکی از ویژگی‌های مهم الگوی مطلوب تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران عدالت محوری است. عدالت تربیتی (در سطح نظام تربیت رسمی و عمومی) مفهومی ذومراتب است و تحقق کامل آن منوط به تحقق همه مراتب ذیل است:

- در مرتبه نخست عدالت تربیتی ناظر به تأمین اصل (وجود) تربیت^۱ است. در این مرتبه باید سازوکارها و امکانات لازم به صورت الزامی برای برخورداری همه افراد جامعه (در سنین خاص) از حق بر تربیت وجود داشته باشد تا بهره‌مندی از حد نصاب قابل قبولی^۲ از این حق به‌طور رایگان^۳ برای فرزندان همه آحاد جامعه تضمین شود و به این وسیله این جریان در جامعه مانع ایجاد انسداد طبقاتی گردد.
- در مرتبه بعد، عدالت تربیتی ناظر به قابلیت دسترسی^۴ برابر برای همگان است. یعنی باید امکانات و فرصت‌های تربیتی در حد نصاب ضروری و مطلوب برای همگان قابل دسترسی برابر باشد و تبعیض‌های قومی، نژادی، جنسی/جنسیتی^۵ و طبقاتی در زمینه حق بر

1. Availability

۲. این حد نصاب قابل قبول و لازم، بر اساس نیازهای جامعه و امکانات و ظرفیت‌های قابل تحقق حاکمیت برای پشتیبانی از جریان تربیت رسمی و عمومی، توسط بالاترین مرجع تصمیم‌گیری نظام تربیت رسمی و عمومی در بازه‌های زمانی مشخص تعیین می‌شود.

۳ گرچه امکان مشارکت خانواده‌ها و یا سایر نهادهای اجتماعی برای تأمین منابع مالی مورد نیاز برای مراتب بالاتری از این حق وجود دارد.

4. Accessibility

۵. اسلام که خود اساساً با محرومیت و اسارت زنان مخالف است و در آغاز ظهور با بسیاری از قید و بندهای اجتماعی دست و پاگیر زنان مبارزه کرده است. در عین حال، با دست‌یابی زن و منزلت بالای اجتماعی وی مخالفت نکرده و منعی نداشته است (بستان، ۱۳۸۲) (جوادی آملی، ۱۳۸۲) اما واقعیت این است که در طول قرون گذشته بعد از اسلام و در جوامع اسلامی (صرف نظر از برخی موارد در صدر اسلام) به ندرت زنی توانسته است به منزلت بالای اجتماعی دست یابد. درست است که در برخی مشاغل اجتماعی مانند مسند قضا و حکومت به ظاهر منعی در کار بوده است اما در بقیه مصادر مثل معلمی و دانشمند شدن و مانند این‌ها منعی نبوده است و حتی تأکیدی هم وجود داشته است اما کمتر زنی در محافل علمی و بحثی حضور فعال داشته است. کمتر دانشمند، شاعر، نویسنده، فیلسوف، محقق، مفسر و ادیب زن در تاریخ اسلام سراغ داریم. منیرالدین احمد در کتاب خود می‌نویسد «شمار دانشجویان زن به اندازه‌ای کم بود که شاید حق داشته باشیم بپرسیم آیا شیوه آموزشی اسلام تنها برای مردان معنا پیدا می‌کند یا نه؟ البته در آموزش اسلامی رفتن دانشجویان زن به مساجد منع نشده است. هیچ محدودیتی برای شرکت زنان در کلاس‌های آزاد همگانی وجود نداشته و نشانه‌ای هم از شرکت آنان در کلاس‌های که در مسجدها بر پا می‌شده است به چشم نمی‌خورد... در برابر ۷۷۹۹ مرد دانشمندی که نامشان به وسیله نویسندگان کتاب تاریخ بغداد (خطیب بغدادی متوفای سال ۴۶۳) آمده تنها ۳۲ زن دانشمند گنجانده شده است. بخت یک زن برای آموختن بسیار کوتاه بود...» (منیرالدین احمد، ترجمه ساکت ۱۳۸۴ ص ۲۲۹). این نشان می‌دهد به رغم وجود اصل عمومیت تربیت، صرف نظر از جنسیت به این ضرورت در جوامع اسلامی نهاد سازی نشده و برای آن ترتیبات مناسب

تربیت برطرف شود.^۱

- در مرتبه بالاتر، عدالت تربیتی ناظر به فراهم آوردن کیفیت مطلوب و قابل قبول^۲ در ارائه خدمات تربیتی، (از جمله بهداشت و سلامتی محیط یادگیری، وسایل و امکانات آموزشی مناسب و معلمان با صلاحیت) است.
- مرتبه دیگر عدالت تربیتی نیز انطباق^۳ جریان تربیت با خصوصیات فردی و مشترک (جنسی/جنسیتی، بومی و محلی، قومی، مذهبی، فرهنگی و خانوادگی) متربیان است. در این مرتبه باید تربیت با نیازهای ویژه آحاد اجتماع هم‌خوانی داشته باشد و گروه‌های مختلف جامعه^۴ را تحت پوشش قرار دهد.
- یکی دیگر از مراتب عدالت تربیتی، وجود اعتدال و توازن در جریان تربیت است. باید به رشد همه جنبه‌های وجود آدمی به صورت هماهنگ و متوازن توجه شود و در پرداختن به برخی از جنبه‌های وجودی تربی افراط و تفریط صورت نگیرد. به عبارت دیگر، در اقدامات تربیتی ناظر به زمینه‌سازی برای توسعه و تکوین هویت متربیان باید تمامی ابعاد وجودی آنان را به شکل متوازن و متعادل در نظر گرفت.

• نقش آفرینی مؤثر دولت (اسلامی) به طور متعامل با دیگر ارکان تربیت (خانواده، رسانه، نهادها و سازمان‌های غیر دولتی)

بر اساس مبانی بیان شده در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، ارکان تربیت عبارت‌اند از: دولت اسلامی (حاکمیت)، خانواده، رسانه، نهادها و سازمان‌های غیر دولتی.^۵ البته در راستای مبانی سیاسی و حقوقی پیش گفته و تقدم جنبه اجتماعی تربیت رسمی و عمومی بر جنبه

اجتماعی تدارک دیده نشده است.

۱. در تاریخ آموزش و پرورش اسلامی این نوع یکسان بینی و تساوی بین متربیان، امری کاملاً پذیرفته و شناخته شده است و هیچ‌گاه تنگ دستی و ناداری دانش پژوه راستین را سدی و سنگی نبوده است. پیش از برپایی مدرسه‌ها هر مسلمانی رایگان به حلقه‌های درس در مسجدها می‌پیوست. پیامبر (ص) در حدیثی می‌فرماید: به هر کس پیش تو به آموختن علم می‌نشیند-تهی دست یا دارا-به یک چشم بنگر! غزالی گفته است: کوشش در یاد ندادن به افراد ناشایست همان اندازه ستمگرانه است که از آموختن شاگردان شایسته جلوگیری کردن؛ و هنگامی که مدرسه‌ها بنیاد یافتند نظام الملک اعلام داشت که آموزش سراسر رایگان است. (احمد شلبی، تاریخ آموزش در اسلام. ترجمه محمد حسین ساکت ۱۳۷۰، انتشارات دفتر نشر فرهنگ اسلامی)

2. Acceptability

3. Adaptability

۴. مانند افراد با نیازهای ویژه آموزشی (کم توان ذهنی، معلولین جسمی و حرکتی، کودکان بزهکار، کودکان فاقد سرپرست و بدسرپرست، صاحبان خرده فرهنگ‌ها، کودکان مناطق محروم و دور افتاده)

۵. این ارکان در مباحث بعدی تحت عنوان «ارکان نظام تربیت رسمی و عمومی» مورد بحث قرار می‌گیرد.

فردی آن، دولت اسلامی (به لحاظ رسالت زمینه‌سازی جهت تحقق حیات طیبه و هدایت فرد و جامعه)^۱ در سامان‌دهی سیاست‌ها، برنامه‌ها و اقدامات نظام تربیت رسمی و عمومی نقش محوری و اساسی‌تری برعهده دارد. لذا دولت اسلامی به دلیل داشتن همین نقش محوری باید علاوه بر سیاست‌گذاری و نظارت، شرایط و لوازم تحقق در حد مقبول و مناسب با ویژگی‌های تربیت رسمی و عمومی را به طور عادلانه برای همه مخاطبان این نوع تربیت تأمین کند. اما این گونه نقش‌آفرینی دولت اسلامی نباید به بی‌توجهی به نقش فعال دیگر ارکان تربیت در فرایند تربیت رسمی و عمومی منجر شود. لذا علاوه بر نقش اساسی دولت اسلامی در جهت دهی نظام تربیت رسمی و عمومی، خانواده، رسانه، نهادها و سازمان‌های دیگر حق و تکلیف دارند که به شکل مؤثر و هماهنگ در فعالیت‌های این نظام مشارکت جویند.^۲

● تحول‌آفرینی و هدایت تغییرات اجتماعی

چنان که گذشت، یکی از انتقاداتی که به اشکال رایج تربیت رسمی وارد است، محافظه‌کاری و تبعیت کامل آن‌ها از شرایط اجتماعی و تربیت انسان‌های تابع شرایط جاری است. بر اساس این نقد، عموم نظام‌های تربیت رسمی و عمومی عمدتاً تحت تأثیر شرایط و مقتضیات اجتماع قرار دارند و اساساً منفعل و تأثیرپذیرند. از این منظر، تربیت رسمی و عمومی سازوکاری است که برای تداوم وضع موجود و باز تولید شرایط حاکم مورد استفاده قرار می‌گیرد. به همین دلیل تربیت رسمی و عمومی به گونه‌ای سامان می‌یابد که متریبان نسبت به محیط اجتماع، پذیرنده و منفعل بار می‌آیند.

حال آن که می‌توان تربیت رسمی را چنان سامان داد که افراد در مقابل محیط، به جای تسلیم و تن سپردن به انفعال، توانایی تغییر در موقعیت خود و دیگران را در خویش بیورند.^۳ در تعریف تربیت بر اساس فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، با توجه به کسب شایستگی‌های لازم جهت درک و اصلاح موقعیت خود و دیگران و آماده‌سازی برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، چنین رویکردی دنبال شده است. زیرا انسان در نگرش اسلامی موجودی است برخوردار از

۱. همان‌گونه که در مبانی سیاسی آمد، نظریه دولت زمینه‌ساز حیات طیبه، در مقابل نظریه دولت رفاه قرار دارد. در نظریه اخیر کارکرد اساسی دولت فراهم کردن رفاه آحاد اجتماع است. در این دولت، تأمین رفاه هدف است؛ در حالی که دولت هدایت، رفاه را یکی از زمینه‌های لازم برای هدایت آحاد اجتماع می‌داند. به سخن دیگر، آن را به مثابه ابزار و نه هدف تلقی می‌کند. برای کسب اطلاع بیش‌تر به «علم الهدی، ۱۳۸۶» مراجعه کنید.

۲. این موضوع در مبانی حقوقی مورد بحث قرار گرفت.

۳. چنین مضمونی را مقام معظم رهبری در دیدار با فرهنگیان کرمان در تاریخ ۸۴/۲/۲۲ فرموده‌اند: «هیچ تحولی - چه مثبت، چه منفی - در جامعه صورت نمی‌گیرد، مگر این‌که معلم و دستگاه تعلیم و تربیت در آن نقش اساسی دارد». این سخن به نحو تلویحی نشان می‌دهد که انفعال نظام تربیت رسمی و عمومی در مقابل وضعیت جامعه وضعیت مطلوبی نیست.

آزادی، قدرت تفکر و تعقل و قدرت خلق و تولید و تصرف در طبیعت و اصلاح موقعیت خود و دیگران.

لذا تربیت رسمی و عمومی براساس این دیدگاه، ضمن تکیه بر این نگرش، شرایطی را فراهم می‌آورد که متریبان از انفعال و پذیرش مطلق محیط به سوی مواجهه فعال با محیط و عناصر موقعیت خود روی آورند. آن‌ها باید با موقعیت‌های زندگی خود نقادانه برخورد کنند و به اصلاح و بهبود آن‌ها بپردازند. لذا نظام تربیت رسمی و عمومی، باید فعالانه در جریان تحولات اجتماعی حضور یابد و از برخورد انفعالی با تحولات پرهیز کند. از این‌رو مدرسه و کارگزاران آن، به‌ویژه معلمان، همواره باید در هدایت تحولات اجتماعی نقشی سازنده داشته باشند. اما به مصداق این سخن حکیمانه که:

ذات نیافته از هستی بخش کی تواند که شود هستی بخش

تربیت رسمی و عمومی زمانی می‌تواند محملی برای ایجاد شایستگی‌های لازم (جهت درک و بهبود موقعیت متریبان) شود که این کارکرد در مدرسه و کارگزاران آن مشاهده شود. شایان تذکر است که این سخن نباید به معنای سیاست‌زدگی مدرسه و کارگزاران آن تلقی شود و مدرسه را وارد جریانات سطحی و گذرای سیاسی جامعه کند.

● ارزش‌مداری عقلانی

افزون براینکه تربیت فرایندی اجتماعی و امری ارزشی است^۱ و نمی‌توان آن را نسبت به ارزش‌ها خنثا و بی طرف تلقی نمود، این فرایند اصولاً به قصد تکثیر و تعالی ارزش‌ها (خیرات) صورت می‌گیرد. اما نحوه مواجهه نظام‌های تربیتی با مقوله ارزش‌ها متفاوت است. در برخی نظام‌ها توسعه و تعالی ارزش‌ها به روش‌های سخت و تحمیلی (چه آشکار و چه پنهان) تحقق می‌پذیرد ولی شکل دیگر این فعالیت علی‌الاصول بر آگاهی و آزادی متریبان استوار می‌گردد و تثبیت می‌یابد.

بر اساس مبانی تعریف شده در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فرایند تربیت رسمی و عمومی در الگوی مطلوب فرایندی نیست که منجر به سازو کارهایی نظیر القا و تلقین و اجبار و اکراه (اقتدار گرایی) در حوزه ارزش‌ها گردد. بلکه در این الگو با آنکه نظام تربیت رسمی و عمومی نسبت به مجموعه‌ای از ارزش‌ها - یعنی نظام ارزش‌های حیات طیبه و مبانی آن - سوگیری والتزام آشکار دارد، اما می‌کوشد تا این ارزش‌ها علی‌الاصول نخست به نحو جذاب، عقلانی و مستدل

۱. بنابر تحلیل برخی فیلسوفان مانند پیترز، فیلسوف انگلیسی، تربیت ذاتاً امری ارزشی است (ابراهیم زاده، ۱۳۸۳)،
۲. به زعم برخی فیلسوفان تربیتی، این شکل از جریان تربیت اساساً "تلقین" و "شبه تربیت" است و نمی‌توان آن را تربیت (به لحاظ فقدان مؤلفه‌های اصلی آن) نام نهاد (باقری ۱۳۸۴). اما تلقین و تحمیل به نفس به دلیل این که فاعل آن خود متربی است و اصولاً با آگاهی و اختیار او انجام می‌گیرد می‌تواند در مراحل بالاتر رشد یک عمل تربیتی محسوب گردد..

برای متربیان تبیین و توجیه گردند و در صورت عدم آمادگی فکری متربیان نیز حتی الامکان سعی می‌شود از روش‌های عاطفی و نرم و غیرمستقیم برای هدایت و جهت دهی متربیان به سوی التزام به ارزش‌ها استفاده شود به گونه‌ای که در نهایت بطور اختیاری وبا توجه به منافع و امتیازات شخصی واجتماعی التزام به ارزش‌ها آن‌ها را برگزینند. ضمن اینکه در دعوت به ارزش‌ها نیز ارزش‌های اساسی زندگی ومتلائم با فطرت پاک متربیان در اولویت قرار دارند. بنا براین در چنین فضایی انتظار این است که عموم متربیان (و نه لزوماً تمامی ایشان) به طور آگاهانه واختیاری به پذیرش والتزام نسبت به ارزش‌های موجه ومقبول نظام تربیت رسمی وعمومی روی آورند.

تربیت، در الگوی تربیت رسمی و عمومی مطلوب، تربیت ماهیت ارزش‌مدار عقلانی دارد، لذا بر تصریح و تبیین و اصلاح ارزش‌های زیرساختی تربیت تأکید می‌شود. تربیت ارزش‌مدار بر آزادی و آگاهی انسان استوار می‌شود. آگاهی از نیک‌بختی و آزادی برای دستیابی به آن، در گرو درکی عقلانی از وضع مطلوب، وضع موجود و فاصله میان آن‌هاست. لذا منظور از تربیت ارزش‌مدار، تلقین و تحمیل فهرستی از ارزش‌ها و هنجارها نیست؛ بلکه تربیتی است که بر رغبت و آگاهی نسبت به مطلوب تکیه دارد و به انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار (متناسب با غایت زندگی مطلوب: حیات طیبه) منجر می‌شود. در عین حال، تربیت رسمی و عمومی، علاوه بر توجه به ارزش‌های انسانی و اخلاقی عام، معطوف به مجموعه‌ای از ارزش‌های اسلامی و ایرانی است که این نیز، یکی از وجوه تمایز الگوی مورد نظر از تربیت رسمی و عمومی با الگوهای رایج غربی به شمار می‌آید. البته در این الگو ارزش‌های انسانی، اسلامی و ایرانی در جهت شکل‌گیری لایه‌های انسانی، دینی و ملی هویت مشترک، مورد توجه قرار می‌گیرد.

● تأکید بر وحدت ملی و انسجام اجتماعی، ضمن پذیرش کثرت و تنوع

همان گونه که پیشتر گفته شد، تربیت رسمی و عمومی پدیده‌ای تاریخی و زمینه محور است. به این معنی که بر بستر تاریخی و اجتماعی جامعه می‌روید و نشو و نما می‌کند. لذا الگوهای مطلوب تربیت رسمی و عمومی، نسبی و تابع شرایط و مقتضیات هر جامعه است. یکی از واقعیت‌های جامعه ایران، پذیرش کثرت قومی وفرهنگی، دینی ومذهبی و تنوع زبانی است (جریان تمایز یافتگی^۱). اما با وجود این کثرت قابل توجه که در کشور ما موضوعی ریشه‌ای و تاریخی به شمار می‌آید، همواره نوعی وحدت و هم‌گرایی تاریخی نیز در مجموعه صاحبان خرده فرهنگ‌ها و اقوام مختلف ساکن این سرزمین با نام ایران و عناصر مشترک فرهنگی جریان داشته است (جریان وحدت و انسجام).

البته پدیده کثرت فرهنگی، امروزه در بسیاری از کشورهای جهان وجود دارد که هر کشوری

۱. در مبانی جامعه‌شناختی این دو جریان مورد بحث قرار گرفته است.

در مواجهه با آن، رویکرد یا رویکردهای ویژه‌ای متناسب با فلسفه اجتماعی خود انتخاب کرده است. به طور کلی در برخورد با تکثر فرهنگی، سه رویکرد، قابل طرح و پی‌گیری است: نخست، رویکرد کثرت‌گرا که در آن خرده فرهنگ‌ها به صورت هم‌عرض (بدون توجه به فرهنگ مشترک) تکثیر و تأیید می‌شوند. این رویکرد در نهایت به تفکیک کامل خرده فرهنگ‌ها و اختلاف نهادی و گسستن انسجام اجتماعی می‌انجامد. دوم، رویکرد وحدت‌گرا که در آن خرده فرهنگ‌ها در فرهنگ غالب هضم می‌شود و در شکل افراطی به حذف خرده فرهنگ‌ها می‌انجامد. سوم، رویکرد وحدت در کثرت است که در آن، ضمن حفظ هویت‌های قومی و خرده فرهنگ‌ها، هویت مشترک میان آحاد جامعه تکوین و تعالی می‌یابد. در این رویکرد از حذف یا ادغام خرده فرهنگ‌ها خوداری می‌شود. در واقع در این رویکرد، بین دو قطب وحدت و کثرت تعاملی به وجود می‌آید که در آن «وحدت» پشتیبان تنوع فرهنگی و «تنوع» عامل وحدت‌بخش خرده فرهنگ‌هایی می‌شود که در یک چهارچوب جغرافیایی و سیاسی به سر می‌برند. به نظر می‌رسد در تعامل بین خرده فرهنگ‌ها (کثرت) و فرهنگ مشترک و واحد نوعی هم‌افزایی فرهنگی روی می‌دهد.

التزام نسبت به کسب شایستگی‌های پایه، همراه با توجه به شایستگی‌های ویژه و تأکید بر تکوین و تعالی هویت مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی)، همچنین توجه به وجوه اختصاصی هویت (به خصوص هویت جنسی و جنسیتی متربیان)، را می‌توان جنبه‌های متمایز نظام تربیت رسمی و عمومی کشورمان دانست. این نظام تربیتی با وحدت‌گرایی، ضمن پذیرش کثرت و تنوع، از سویی خود را از عیب بزرگ برخی نظام‌های نامتمرکز تربیت رسمی مبرا می‌سازد که با مشکلاتی (همانند تقویت واگرایی اجتماعی، تضعیف وحدت ملی و گسترش نابرابری‌های اجتماعی) روبه‌رو می‌شوند و از سوی دیگر به رویه تمرکزگرایی رایج در بسیاری از نظام‌های تربیت رسمی تن نمی‌دهد، که تضعیف خرده فرهنگ‌ها، بی‌توجهی به خصوصیات جنسی/جنسیتی، قومی/مذهبی و نیازهای منطقه‌ای/محلی و خانوادگی، حاکمیت نوعی نگاه کارخانه‌ای (نماد تولید انبوه و استاندارد هم‌سان) بر نظام تربیتی را در پی می‌آورند.

● انعطاف‌پذیری معیار مدار

ویژگی مهم دیگر تربیت رسمی و عمومی در راستای اصول تدریج و تعالی مرتبتی و وحدت‌گرایی ضمن پذیرش کثرت و پویایی، گشودگی و انعطاف است. فرایند ایجاد وفاق بین افراد و گروه‌های اجتماعی فرایندی است که باید ضرورتاً فرهنگی باشد. سازو کار تربیت رسمی و عمومی، به مثابه یکی از سازو کارهای فرهنگی ایجاد وفاق، باید ضمن وفادار بودن به ارزش‌های هسته‌ای و به اصول ثابت و نظام معیاری مشخص، نسبت به تنوع‌ها گشوده و منعطف باشد. گشودگی و انعطاف تربیت

رسمی و عمومی نسبت به شرایط و مقتضیات و نیازهای روزآمد فردی، گروهی، محلی، ملی و جهانی موجب می‌گردد که ظرفیت‌های انسجام بخشی آن (به ویژه در شکل‌گیری هویت مشترک) افزون گردد. شاخص مهم این ویژگی مواجهه فعال با مقتضیات روزآمد، حساس بودن نسبت به تغییرات در شرایط اجتماعی و انعطاف‌پذیری نسبت به تنوع و تکثر گروه‌ها و خرده فرهنگ‌هاست. این گونه‌گشودگی و انعطاف، هم‌چنین در عناصر ساختار، محتوا، اهداف و روش‌ها تبلور می‌یابد.

یکی از پدیده‌های جدید دوران معاصر، که بسیار چالش برانگیز نیز ظاهر شده است، موضوع جهانی شدن (یا جهانی سازی) و گسترش فناوری اطلاعات و ارتباطات است، که هر دو مستقیم یا غیر مستقیم بر نظام آموزش رسمی و عمومی تأثیر دارند. نظام تربیت رسمی و عمومی با ویژگی انعطاف معیار مدار، باید نسبت خود را با این رخدادهای تأثیرگذار و حیاتی مشخص سازد. این پدیده‌ها در عین این که فرصت‌های بی‌نظیری برای بهبود و توسعه کمی و کیفی نظام تربیت رسمی و عمومی فراهم ساخته‌اند تهدیداتی را نیز برای نظام به همراه آورده‌اند. از این رو، تربیت رسمی و عمومی در چهار چوب اصول دین بنیاد خود نسبت به آن‌ها موضع‌گیری فعال و مثبت (نه انفعالی و منفی بینانه) می‌کند و جهت‌گیری‌های عملی خود را تعیین می‌نماید.

● تعامل و بهره‌گیری از تجارب دیگران (در چهارچوب اصول)

اساساً به سبب وجود اشتراکات فراوان انسانی، از گذشته‌های دور بین جوامع و ملل مختلف تعاملات فرهنگی و تبادلات تجربیات متراکم امری رایج بوده است. افزون بر این، شرایط امروز جهان به دلیل ظهور پدیده جهانی شدن، توسعه و گسترش فناوری‌های ارتباطی، کاهش فاصله‌های فیزیکی، رنگ باختن تقابل دور-نزدیک، ارتباطات بین جوامع و به تبع آن روابط بین نهادهای تربیتی گوناگون در جهان، عمیق‌تر و بیشتر می‌شود. بدون تردید تداوم روند کنونی، توسعه و گسترش این گونه روابط بین‌المللی را در پی خواهد داشت. نظام مطلوب تربیت رسمی و عمومی در جامعه اسلامی در مواجهه با این پدیده به مثابه چالشی جهانی، باید با نظام‌های تربیتی دیگر جوامع (اعم از مسلمان و غیرمسلمان) تبادلات و تعاملاتی را برقرار نماید.

در احادیث و روایات نیز به کسب علم و بهره‌گیری از تجارب بشری و از منابع مختلف، حتی خارج از جغرافیای مسلمانان، و از اقوام، ملل و فرهنگ‌های گوناگون توجه شده است. خداوند در قرآن می‌فرماید: «به بندگانی که سخن‌های گوناگون را می‌شنوند و از بهترین آن‌ها پیروی می‌کنند، بشارت ده.» پیامبر (ص) فرموده است: «علم را بجوئید حتی اگر در چین باشد.» بر این اساس مسلمانان برای کسب علم، از اغلب محدودیت‌های مکانی و فرهنگی عبور می‌کردند.

همچنین امام علی (ع) می‌فرماید: «حکمت گمشده مؤمن است؛ پس آن را بگیرید، حتی اگر در دست منافق باشد».

این دو حدیث نشان می‌دهد که علم همچنان به زمینه خود (فرهنگی و دینی) وابسته نیست. در غیر این صورت تجویز کسب علم از فرهنگ‌های دیگر یا آیین‌های دیگر نامعقول و غیرموجه به نظر می‌رسید. امام صادق (ع) نیز فرموده اند: «اگر مردم می‌دانستند طلب علم چه نتیجه‌ای دارد، به دنبال آن می‌رفتند؛ حتی اگر خونهاش بریزد و به دریاها وارد شوند و در گرداب‌ها فرو افتند». رفتار مسلمانان در سده‌های نخستین شکل‌گیری تمدن اسلامی نشان می‌دهد که آن‌ها به تأسی از قرآن و رهبران دینی خود، از گرفتن دانش متراکم بشری از منابع مختلف آن عصر و تعامل با فرهنگ‌های ایران، یونان، مصر و پیروان ادیان یهودی و مسیحی و اقوام و ملل دیگر و بازسازی و توسعه و تعالی آن هیچ شک و تردیدی نداشتند.

بنابراین بی‌تردید، امروزه در مواجهه با پدیده نوظهور جهانی شدن، نه می‌توان موضع انکار گرفت و نه می‌توان موضع تسلیم داشت. بلکه بر اساس نگرش بالا، باید روندهای موفق جهانی را در تربیت رسمی (به ویژه در کشورهای مسلمان و منطقه) شناسایی کرد و از آن‌ها در مسیر توسعه و بهبود جریان تربیت رسمی و عمومی کشور بهره گرفت. هم‌چنین لازم است با شناخت روندهای جهانی در زمینه‌های فرهنگی، علمی، سیاسی و اقتصادی، نظام تربیت رسمی و عمومی را متناسب با تغییرات پیش‌رو و در راستای اصول فلسفه تربیت اصلاح نمود.

این استدلال با رویکرد تمدن‌سازی و هم‌چنین با رویکرد سنت‌گرایی تحولی که در بخش‌های پیش بحث شد، هماهنگ و هم‌سوست. همین‌طور با قاعده نفی سبیل نیز به نحو سلیبی سازگار است. اگر جوامع اسلامی از فرصت بهره‌گیری از تجارب جهانی، به دلیل برخی دیدگاه‌ها، محروم شوند و این محرومیت باعث عقب ماندگی و ضعف مسلمانان شود سرافکندگی جوامع اسلامی را در پیش خواهد داشت و موجب وهن اسلام خواهد شد. از این رو برقراری ارتباط با الگوهای رقیب و بهره‌گیری از تجارب ابنای بشر در چهارچوب اصول اساسی، منافاتی با استقلال فرهنگی جوامع اسلامی ندارد.

بر این اساس، ضرورت می‌یابد در بیان ویژگی‌های الگوی مطلوب، این نسبت تبیین و تشریح شود. به‌طور کلی نسبت و رابطه الگوی تربیت رسمی و عمومی با الگوهای رایج، از نوع رقابت الگویی^۱ خواهد بود؛ هرچند رابطه رقابت الگویی نباید به این معنی گرفته شود که این الگو تنها بر مفروضات و مبانی تفکر اسلامی استوار است و به هیچ‌روی با دیگر الگوهای رایج، تعامل و ارتباط ندارد؛ بلکه این الگو انعطاف‌پذیر است و نسبت به تجربیات و نظریات معقول و متناسب روی خوش نشان می‌دهد. به عبارت دیگر در این خصوص، امکان گفت‌وگو و دادوستد با الگوهای بدیل وجود دارد.

مشابهت این الگو با الگوهای رقیب و بدیل در برخی ویژگی‌های عام، ناشی از نبود تعارض میان این گونه ویژگی‌ها و مبانی مذکور است، ضمن آن که الگوی مورد نظر از تربیت رسمی و عمومی، ویژگی‌های مخصوص خود را نیز دارد. براین اساس، استفاده از نتایج پژوهش‌های انجام یافته در نظام‌های دیگر و تجربیات و موفقیت‌های آن نظام‌ها، باید در چهارچوب الگوی مورد نظر و متناسب با مبانی و پیش‌فرض‌های اساسی آن باشد. در این صورت بهره‌مندی از تحقیقات تربیتی و تجربیات دیگر کشورها برای ارتقا و بهبود کیفیت تربیت رسمی و عمومی امکان‌پذیر و مطلوب است.

بنابراین نظام تربیت رسمی و عمومی می‌تواند با دیگر کشورها و نهادهای بین‌المللی همکاری‌های علمی و تحقیقاتی داشته و از تجارب جهانی آنان، با عنایت به شروط فوق‌الذکر، بهره‌گیرد. به عبارت دیگر، نمی‌توان و نباید در نظام تربیت رسمی و عمومی به شکل بی‌حساب و کتاب و بدون ملاحظه تناسب بین تجارب و ایده‌های مورد استفاده با مفروضات اسلامی و مقتضیات بومی، به اقتباس و تقلید محض از دیگران اقدام کرد یا در جهت مقابل هر گونه استفاده از تجارب دیگران را ممنوع ساخت. لذا، یا باید از ایده‌ها و تجارب جهانی متناسب با اقتضائات بومی استفاده کرد و یا الگوها و راهکارهایی را، متناسب با مقتضیات فرهنگ اسلامی ایرانی و شرایط بومی، برای نظام تربیت رسمی و عمومی خلق و ابداع نمود^۱.

۳-۲-۲- ویژگی‌های اختصاصی تربیت رسمی و عمومی

برای الگوی مطلوب، علاوه بر ویژگی‌های ذکر شده، باید ویژگی‌های دیگری در نظر گرفت که متمایز کننده آن از دیگر الگوهای رقیب و نشان دهنده ارتباط این الگو با مبانی اندیشه اسلامی و به ویژه با خصوصیات نظام جمهوری اسلامی ایران باشد.

● دین‌مداری (انطباق همه ابعاد و مؤلفه‌ها با نظام معیار اسلامی)

این ویژگی، نکته محوری و اساسی در مفهوم مورد نظر از تربیت رسمی و عمومی است. به سخن دیگر این ویژگی در مقایسه با دیگر ویژگی‌ها بیش‌تر جنبه تأسیسی دارد؛ در حالی که ویژگی‌های

۱. چنین مضمونی در بیانات رهبر معظم انقلاب در دیدار با فرهنگیان رشت در تاریخ ۸۰/۲/۲۲ دیده می‌شود که فرمودند: “راه حل حقیقی، راه حل بومی است. باید بذر سالم خودمان را بپاشیم و مراقبت کنیم تا سبز شود؛ دنبال تقلید از این و آن نباشیم؛ دنبال سخن گفتن با زبان و لغت بیگانه و عاریه گرفتن از تجربه‌های دست‌چندم آن‌ها نباشیم. نه این‌که از فرآورده‌های علمی دیگران بهره‌نبریم؛ چرا، صددرصد معتقدم که باید از همه تجربه‌های علمی بشری بهره‌برد. پنجره‌ها را نمی‌بندیم؛ هر کس که در دنیا کار خوبی کرده، آن را انتخاب می‌کنیم... راه حل واقعی این است که یک ملت خودش باشد؛ با مغز خودش فکر کند؛ با چشم خودش ببیند؛ با اراده خودش انتخاب کند؛ آنچه را هم انتخاب می‌کند، چیزی باشد که برایش مفید است.”

قبلی به سبب تناسب و سازگاری با مفاد فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران مورد قبول واقع شده‌اند و بیشتر جنبه امضایی دارند.

پیش از این، در بخش مبانی اساسی فلسفه تربیت، به‌ویژه در بخش مبانی دین‌شناختی و هم‌چنین رویکرد مختار در مواجهه با مسئله سنت و مدرنیته؛ یعنی رویکرد «تمدن‌سازی» و رد سکولاریسم (که در بخش مبانی سیاسی فلسفه تربیت رسمی و عمومی بیان شده است) در انطباق تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران با نظام معیار دینی، اشارات متعددی شده است. همان گونه که سکولاریسم ویژگی اساسی و به نوعی ایدئولوژی مسلط بر بسیاری از الگوهای تربیت رسمی و عمومی در جهان است، دین‌محوری نیز ویژگی ممتاز تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران است. اگرچه دربرخی از نظام‌های تربیت رسمی و عمومی مانند انگلستان و آلمان تربیت دینی (به معنای تربیت برای تقویت دینداری نسبت به دین و مذهب خاص) مشاهده می‌شود؛ اما هرگز کل جریان تربیت براساس معیارهای دینی تنظیم و هدایت نمی‌شود. این بدان سبب است که سکولاریسم اساساً دین‌ستیز نیست؛ بلکه دین را در مقوله مسائل شخصی و فردی (حیطه خصوصی) قرار می‌دهد و در چهارچوب اصول دموکراسی و لیبرالیسم، آموزش دین را در مدارس برمی‌تابد. البته در برخی نظام‌های تربیت رسمی و عمومی مانند آمریکا و فرانسه ممنوعیت تربیت دینی (در مدارس دولتی که با بودجه عمومی اداره می‌شوند) مشهود است. هرچند در این کشورها نیز در خصوص آموزش «درباره دین» منعی وجود ندارد. اما در مقابل این رویکردهای سکولار، وقتی انطباق با نظام معیار دینی ویژگی اساسی تربیت رسمی و عمومی تلقی می‌شود که همه ابعاد و عناصر این نوع تربیت، بر مبانی و ارزش‌های بنیادی برگرفته از دین مبین اسلام استوار یا با آن‌ها سازگار باشند.

● تکیه بر فرهنگ و تمدن اسلامی ایرانی و تناسب با جامعه امروز ایران

بر اساس این ویژگی، الگوی مطلوب تربیت رسمی و عمومی باید نشانه‌های بارزی از وابستگی به تمدن اسلامی-ایرانی را نیز به همراه داشته باشد. در بحث‌های پیش، از تاریخ‌مند بودن تربیت رسمی و عمومی سخن به میان آمد. منظور از تاریخ‌مند بودن یعنی با ظرف مکانی و زمانی تناسب داشتن. با این حساب، الگوی مطلوب تربیت رسمی و عمومی باید با مقتضیات فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و تاریخی و حتی اقتصادی کشور ایران تناسب داشته باشد. این ویژگی نیز الگوی مطلوب را به جامعه ایران امروز اختصاص می‌دهد. بنابراین ابتدا بر فرهنگ، زبان و ادب فارسی و تأکید بر هویت ملی ایرانی نیز باید از وجوه تمایز تربیت رسمی و عمومی محسوب شود.

به این ترتیب، بعد از تشریح و تبیین ویژگی‌های الگوی مورد نظر، می‌توان گفت که الگوی

مورد نظر از تربیت رسمی و عمومی برای جامعه اسلامی ایران، ویژگی‌های عام و مشترکی با دیگر الگوهای رایج (نظیر الزامی بودن، نظام‌مندی، همگانی بودن، مدرسه‌مداری و...) دارد که این ویژگی‌ها با مبانی فلسفه تربیت رسمی و عمومی سازگار است. در عین حال، این الگو ویژگی‌های متمایز کننده‌ای از الگوهای رایج نیز دارد. برخی خصوصیات نظیر «عدالت محوری» و «تأکید بر وحدت ملی و انسجام اجتماعی ضمن پذیرش کثرت و تنوع» به لحاظ میزان تأکید و برجسته‌سازی از وجوه تمایز این الگوست. لیکن «انطباق با نظام معیار دینی» و «تناسب با فرهنگ اسلامی- ایرانی و پاسخگویی نسبت به مقتضیات جامعه امروز ایران» وجوه اختصاصی این الگو و تمایز بخش الگوی مطلوب از مدل‌های رایج تربیت رسمی و عمومی به‌شمار می‌آید که از یک سو ناظر به نقش کلیدی و هدایتگری است که نظام معیار اسلامی در همه ابعاد و مؤلفه‌های تربیت رسمی و عمومی ایفا می‌نماید و از سوی دیگر معطوف به ویژگی تاریخمندی این الگوست.

۳- تبیین چرایی تربیت رسمی و عمومی

در این بخش، فلسفه وجودی این بخش خاص از فرآیند تربیت و غایت و نتایج مورد انتظار از این شکل معین از تربیت مورد بحث قرار می‌گیرد. مراد از این گونه تبیین، طرح مباحث زیر در زمینه تربیت رسمی و عمومی است.

- اهمیت و ضرورت
- نتیجه اختصاصی و هدف کلی
- اهداف

۳-۱. اهمیت و ضرورت

افزون بر دلایلی که در فلسفه تربیت برای اهمیت و ضرورت تربیت (در معنای عام) و جایگاه نهاد تربیت در اجتماع مطرح شده‌اند^۱، موارد ذیل را نیز می‌توان از وجوه اهمیت و ضرورت شکل خاص تربیت رسمی و عمومی در جامعه اسلامی دانست:

- رسالت پیامبران الهی و جانشینان آن‌ها، هدایت عموم مردم برای اقامه عدالت اجتماعی است. به سخن دیگر، هدف انبیا برقراری عدالت (توسط خود ایشان) نبوده بلکه هدایت و برانگیختن انسان‌ها بوده است تا برای برپایی عدالت اقدام کنند^۲. در قرآن کریم به کرات از فضیلت قسط و عدالت سخن گفته شده است (مانند آیه ۱۳۵ سوره نساء و آیه ۲۹ سوره اعراف^۳). هم‌چنین در سوره آل عمران، آیه ۲۱، جرم کسانی را که مروجین و برپاکندگان قسط را می‌کشند در حد گناه کشتن پیامبران قرار داده است. بی‌شک، تربیت رسمی و عمومی، در صورتی که بر اساس معیارهای دینی جهت داده شود، در هدایت عموم مردم نقشی، اساسی خواهد یافت؛ چه اینکه اقامه قسط و عدالت اجتماعی بر گونه‌ای از تربیت عموم افراد جامعه متوقف است که خواستار عدالت و پای‌بندی به لوازم آن (در سطح شخصی)

۱. در فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران به مهم‌ترین وجوه اهمیت و ضرورت تربیت در معنای عام آن و جایگاه محوری تربیت در تحقق غایت زندگی (حیات طیبه) اشاره شده است.

۲. سوره حدید، آیه ۲۵

۳. ای کسانی که ایمان آورده‌اید پیوسته به عدالت قیام کنید و برای خدا گواهی دهید، هرچند به زیان خودتان یا [به زیان] پدر و مادر و خویشاوندان [شما] باشد. اگر [یکی از دو طرف دعوا] توانگر یا نیازمند باشد باز خدا به آن دو [از شما] سزاوارتر است پس از پی هوس نروید که [در نتیجه از حق] عدول کنید و اگر به انحراف گرایید یا اعراض نمایید قطعاً خدا به آنچه انجام می‌دهید آگاه است (نسا/ ۱۳۵).

بگو پروردگارم به دادگری فرمان داده است و [اینکه] در هر مسجدی روی خود را مستقیم [به سوی قبله] کنید و در حالی که دین خود را برای او خالص گردانیده‌اید وی را بخوانید، همان گونه که شما را پدید آورد [به سوی او] برمی‌گردید (اعراف/ ۲۹).

باشند و از برپایی عدالت و قسط (در سطح اجتماعی) حمایت کنند. تحقق آرمان هدایت و عدالت در نظام اسلامی، متوقف بر وجود نظام و تشکیلاتی با این کارکرد است. لذا «تربیت رسمی و عمومی» برای تحقق زمینه‌های مناسب هدایت عموم و آماده سازی آنان برای اقامه عدالت اجتماعی منطبق با معیارهای اسلامی ساز و کاری مناسب و ضروری است.

● انسان در کشاکش دو جریان متضاد زشتی و زیبایی و خیر و شر در حرکت است. او بالقوه، امکان روی آوردن به خیر یا شر را در خود دارد.^۱ لذا حرکت استکمالی او در مسیر خیر، همواره در معرض خطر و آسیب است. این مخاطرات برخی منشأ بیرونی و برخی منشأ درونی^۲ دارند. شیطان و سوسه گر یکی از مهم ترین عوامل بیرونی است. بر اساس آیات قرآن، ابلیس از خداوند تا قیامت مهلت خواست تا در کار و سوسه و فریب فرزندان آدم بکوشد.^۳ انسان های تربیت نشده و زشت کار (انسان هایی که ظرفیت های مثبت وجودی آنان محقق نشده است و به قول قرآن مانند چهارپایان و حتی پست تر از آن هاینده) از عوامل دیگر این دسته از مخاطرات اند. برخی تمایلات و مشتتهیات نفسانی از موانع درونی پیش روی انسان برای رسیدن به کمال اند.

● بر این اساس، جریان تربیت برای افزایش فرصت و امکان حرکت متعالی انسانی و رفع امکان حرکت به سوی زشت کاری و سقوط از حد انسانیت ضرورت می یابد. به سخن دیگر، باید قابلیت ها و شایستگی هایی در انسان ها تحقق یابد تا آدمی از درون، آگاهانه و آزادانه در برابر مخاطرات بیرونی و درونی موضع بگیرد. تربیت از این منظر در زمره زمینه سازی سلبی^۴ قرار می گیرد. مراد از جنبه سلبی تربیت، رفع (نه صرفاً دفع) مخاطراتی است که عمدتاً نقش بازدارندگی دارند و متربی را از رسیدن به مرتبه انسانی فاعل آگاه، آزاد و اخلاقی دور می سازند. تربیت رسمی و عمومی در این راستا (هدایت عموم آحاد جامعه) به مثابه جریانی فراگیر و گسترده ضرورت می یابد. درحقیقت خردمندان اجتماع با طراحی و تدبیر این جریان، در مقابل مخاطرات درون و بیرون از نسل نواخته مراقبت می کنند.

● نهاد اجتماعی^۵ تربیت، از گذشته های دور، به طور درهم تنیده با دیگر نهادها، کارکردهای

۱. سورة شمس، ۷ تا ۱۰.

۲. قرآن حتی از قول حضرت یوسف صدیق (ع) می فرماید که «من خود را تبرئه نمی کنم؛ که نفس اماره، مرا به بدی و زشت کاری دعوت می کند؛ مگر آن که لطف پروردگار شامل حالم شود». یوسف، ۵۳.

۳. سورة ص، آیه ۸۲

۴. این نوع زمینه سازی از منظر برخی صاحب نظران، «تأدیب» نامیده شده است (شکوهی، ۱۳۸۶).

۵. نهاد اجتماعی عبارت است از مجموعه ای سازمان یافته از روابط اجتماعی که متضمن ارزش ها و رویه های معینی است و نیازهای اساسی خاصی را از جامعه برمی آورد. نهاد اجتماعی تربیت ساختارها و شیوه هایی است که از طریق آن وظایف اساسی تربیت آحاد جامعه عملی و محقق می شود.

ویژه خود در تداوم و توسعه حیات فردی و اجتماعی ارائه داده است. این نهاد در قرون اخیر، به سبب تغییرات و تحولات جوامع در توسعه دانش و فناوری، شکل گیری دولت و دیگر نهادهای مدنی و پیچیده تر شدن زندگی اجتماعی، با جلوه ای سازمان یافته تر، ساختاری سلسله مراتبی، تشکیلات و اهدافی مشخص و قانونمند (تربیت رسمی)، به منظور تداوم و توسعه جریان تربیت در همه جوامع، شکل گرفت. ضرورت تربیت رسمی، به ویژه بخش عمومی آن، در تمامی جوامع امروزی مورد تأکید و تأیید است؛ به گونه ای که قوانین بین المللی و قانون اساسی همه کشورها (از جمله قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران) برخورداری از آن را اجباری و رایگان کرده اند.

● در جهان امروز، امنیت، استقلال، توسعه و تعالی کشورها و ملت ها به وجود انسان های شایسته و کارآمدی وابسته است که در شرایط پیچیده و همواره متغیر امروزی، بتوانند موجب بقا و توسعه جامعه شوند. این موضوع چنان اساسی و مهم است که نمی توان آن را به فعالیت های غیر عمدی و نامنظم و صرفاً جریان تربیت غیررسمی وا گذاشت؛ بلکه باید تمهیداتی قانون مند و سازوکاری مناسب (تربیت رسمی نظام مند) برای تربیت آحاد اجتماع اندیشید. از این رو نمی توان تعالی جامعه را به تربیت گروهی نخبه منوط و متکی ساخت بلکه این امر منوط به توسعه و تعالی بیش ترین ظرفیت های وجودی افراد اجتماع است.

● به نسبتی که زندگی پیچیده تر می شود، ضرورت فعلیت بخشیدن به امکانات و استعداد های بالقوه انسان ها برای حضور در جامعه بیش تر می شود. به بیان دیگر، جوامع امروزه به انسان هایی نیاز دارند که توانایی های انسانی وسیع تری در آن ها تحقق یافته باشد. به همین دلیل است که واگذاری این امر به سازوکارهای معمول اجتماعی (تربیت غیررسمی یا محیطی) امری نامعقول به نظر می رسد، زیرا موجب می شود بسیاری از آحاد اجتماع برای زندگی و مشارکت در حیات فردی، خانوادگی و اجتماعی به شایستگی های ضروری مجهز نشوند و ارزش های پذیرفته جامعه را - چنان که باید درونی نکنند و برای برقراری روابط مطلوب با خدا، جامعه و طبیعت قادر نگردند.

● بدیهی است تداوم چنین وضعیتی زمینه ساز رکود است و فروپاشی جامعه را به دنبال دارد. برای جلوگیری از این امر و تربیت انسان هایی متناسب با ضروریات زندگی اجتماعی، باید مجموعه ای از امکانات و زمینه های الزامی و نظام مند (سازمان یافته) در دسترس آحاد جامعه قرار گیرد تا ضمن فهم و درک و مواجهه فعال با تجربیات متراکم فرهنگی، حد نصابی از شایستگی های لازم را برای حضور فعال و مؤثر در عرصه حیات فردی و

خانوادگی و اجتماعی کسب کنند.

- انسجام و وحدت در یک جامعه مستلزم تربیت انسان‌هایی است که زمینه‌های باهم‌زیستن و انسجام اجتماعی^۱ را داشته باشند. این مهم با شکل‌گیری عناصر معرفتی و گرایشی مشترک در هویت گروهی افرادی تحقق می‌یابد که در چهارچوبی رسمی و اعتباری تحت عنوان «ملت» یا «امت» با همدیگر زندگی می‌کنند. البته این انسجام اجتماعی امری تشکیکی است، به طوری که از خانواده و جامعه محلی شروع می‌شود و به جامعه جهانی می‌رسد. از آنجا که هویت ملی ماهیتی معرفتی و گرایشی و عملی دارد. لذا مهم‌ترین عامل شکل‌گیری آن، نه ساز و کارهای صرفاً سیاسی بلکه ساز و کارهای فرهنگی و به ویژه تربیتی است. از جمله ساز و کارهای تربیت، شکل سازمان دهی شده و قانونمندان، یعنی تربیت رسمی و عمومی است. بنابراین، نهاد تربیت رسمی و عمومی، از عوامل اصلی زمینه‌ساز تکوین و تعالی هویت مشترک و انسجام اجتماعی در سطح ملی به‌شمار می‌رود.
- عناصر فرهنگی جوامع، همه، وضع مطلوب ندارند و دچار نقایص و مشکلاتی هستند، موضوعی که به ویژه می‌تواند در جریان تربیت غیررسمی تأثیر منفی بگذارد. سازوکار تربیت رسمی و عمومی با پیرایش شرایط محیطی، فضایی را فراهم می‌آورد که تکوین هویت نسل نواخته اجتماع، تا حد ممکن، به‌دور از تأثیرات منفی نقایص و مشکلات فرهنگی موجود در جامعه صورت پذیرد.

۳-۲. نتیجه و هدف کلی تربیت رسمی و عمومی

چنانچه در بخش پیشین اشاره شد از منظر اسلامی، تربیت در میان تمامی ساز و کارهای اجتماعی، که زمینه ساز تحقق حیات طیبه اند، نقشی مهم و اساسی را ایفا می‌کند. تربیت در انواع و اقسام آن با ایجاد زمینه‌های مناسب کسب آمادگی در آحاد مردم برای تحقق حیات طیبه چنین نقشی را برعهده می‌گیرد. کسب آمادگی برای تحقق حیات طیبه مقتضیاتی دارد. اقتضای این آمادگی آن است که آحاد جامعه آزادانه و آگاهانه در جهت تکوین و تعالی هویت خویش، که در واقع بزرگ‌ترین دستاورد حیات هر فرد است، در تکاپو باشند. به عبارت دیگر، فراتر از تأثیرپذیری صرف از عوامل محیطی و وراثتی، نخست واقعیت سیال و ناتمام هستی خویش را از طریق انتخاب‌های آگاهانه و عمل فردی و جمعی شکل دهند و سپس فرایند زندگی خود و بالمآل مظهر جمعی حیات طیبه، یعنی جامعه صالح را شکل دهند.

تکوین و تعالی هویت به نوبه خود نیز اقتضائاتی دارد. اقتضائش این است که انسان‌ها قادر باشند در فرایند زندگی و حرکت تعالی جویانه، موقعیت خویش و دیگران را بشناسند و آن را

1. Social coherence

پیوسته با عمل آگاهانه اصلاح کنند و بهبود بخشند. این نیز مستلزم کسب شایستگی‌هایی (صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌هایی) است که آدمی را قادر سازد تا در فرایند مستمر قبض و بسط موقعیت‌های زندگی، آن‌ها را بشناسند و برای بهبود و اصلاح، پیوسته عمل متناسب را به کار بندند.

بر این اساس سازو کار تربیت، صرف نظر از نوع آن، چنین ساختاری از اهداف را دنبال می‌نماید. تفاوت در محتوا و روش‌هاست. البته بر این اساس می‌توان گفت بر بنیاد مبانی معرفت شناختی آن چه در این فرایند نقش حیاتی و اساسی دارد معرفت متربی است. معرفت، بنیاد هر شایستگی و هر تحول وجودی است و درک و بهبود موقعیت، مستلزم معرفت است. این نگاه به ساختار اهداف تربیت موجب انسجام و هماهنگی درونی بین اشکال و انواع مختلف تربیت می‌شود و روابط بین آن‌ها را نظم می‌بخشد و علی‌الاصول به جریان وفاق و انسجام اجتماعی نیز یاری می‌رساند.

از آنجا که تربیت رسمی و عمومی، بخشی از جریان تربیت در شکل عمومی آن است، لذا نتیجه خاص تربیت عمومی (اعم از رسمی و غیررسمی) - منتج از تعریف تربیت عمومی در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و با توجه به مفاهیم کلیدی و ویژگی‌های آن و همچنین ویژگی‌های تربیت عمومی در این چهارچوب - عبارت خواهد بود از این که متربیان مرتبه‌ای از آمادگی را برای تحقق حیات طیبه در ابعاد فردی، خانوادگی و اجتماعی به دست آورند که تحصیل آن مرتبه از آمادگی برای عموم افراد جامعه لازم و شایسته باشد.

بر این اساس هدف کلی تربیت عمومی (اعم از رسمی و غیررسمی) نیز عبارت است از: «تکوین و تعالی هویت مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی) متربیان، همراه با توجه به وجوه اختصاصی هویت فردی و غیر مشترک^۱ (به خصوص هویت جنسیتی) ایشان به صورتی یک پارچه در راستای شکل‌گیری جامعه صالح و اعتلای مداوم آن براساس نظام معیار اسلامی که از طریق کسب شایستگی‌های لازم (پایه و ویژه) صورت می‌گیرد».

هویت، به مثابه مفهوم کلیدی هدف کلی تربیت عمومی، نیازمند توضیح و تشریح بیشتر است. هویت، بخش نامتعیین و سیال و ناتمام و در عین حال یک پارچه وجود آدمی است که در جریان قبض و بسط زنجیره موقعیت‌های زندگی توسعه و تعالی می‌یابد. هویت دارای دو جنبه فعال و منفعل است^۲. جنبه فعال آن بخش خلاق و مولد و زایای هویت است که بر اساس آگاهی و قدرت انتخابگری انسان عمل می‌کند و بر عناصر موقعیت تأثیر می‌گذارد و آن را اصلاح و بهبود می‌بخشد. اما تکوین و تحول هویت در جنبه منفعل، از عناصر فطرت و طبیعت از یک سو و از سوی

۱. بومی و محلی/ قومی، دینی/ مذهبی و فرهنگی/ خانوادگی

۲. افروغ، ۱۳۸۷

دیگر از عناصر موقعیت تأثیر می‌پذیرد.

همچنین هویت امری چندلایه است. این لایه‌ها وابسته به حلقه‌های تودرتوی حیات اجتماعی و فردی بشر و شامل لایه‌های جهانی (انسانی)، دینی، ملی، جنسی / جنسیتی، قومی / محلی، خانوادگی و فردی است. این لایه‌ها متعامل و متداخل‌اند و نمی‌توان به صورت ایستا و مستقل به آن‌ها نگریست.

گفتنی است، اگرچه هویت در وهله نخست امری فردی به نظر می‌رسد که موجب تشخیص و تمایز افراد از یکدیگر می‌گردد، اما در نگاهی عمیق‌تر، فرایند تربیت، به ویژه تربیت رسمی و عمومی، متوجه لایه‌های مشترک هویت است. توجه به لایه‌های مشترک هویت و تحقق اوصاف جمعی متربیان، بُعد اجتماعی کارکرد تربیت رسمی و عمومی را در راستای تشکیل جامعه صالح و اعتلای مدام آن مورد توجه قرار می‌دهد. هم‌چنان که در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران بیان شد، تربیت برای تحقق حیات طیبیه، در متربیان ایجاد آمادگی می‌کند و این آمادگی، با تکوین و تعالی پیوسته هویت فردی و جمعی متربیان در راستای شکل‌گیری و اعتلای مداوم جامعه صالح براساس نظام معیار اسلامی، حاصل می‌شود.

هم‌چنین توجه به لایه‌های مشترک هویت یا به عبارت دیگر، محور قرارگرفتن هویت مشترک (که در واقع برای فرایند تربیت رسمی و عمومی هدف تلقی می‌شود)، به این معنی نیست که لایه‌های فردی و خاص هویت به طور کلی از منظر توجه مربیان خارج شوند. برعکس، به دلیل یک پارچه بودن هویت، لایه‌های فردی و خاص هویت نیز مورد توجه این بخش از فرایند تربیت قرار می‌گیرد. اما تربیت رسمی و عمومی باید در راستای تکوین و توسعه هویت مشترک متربیان به این لایه‌ها توجه نماید:

اولین لایه، لایه جهانی (انسانی) هویت است. این لایه بر آن دسته از مشترکات انسانی تأکید می‌کند^۱ که در آن، مربی به چشم عضوی از جامعه انسانی نگریسته می‌شود. شکل‌گیری پدیده جهانی شدن و تبدیل شدن جامعه بشری به یک مجموعه نزدیک به هم (با تعبیری نظیر دهکده جهانی) ضرورت توجه به این جنبه از هویت متربیان را بیش‌تر آشکار می‌سازد.

۱. به نظر می‌رسد خطاب قرآن با کلماتی مانند: «انسان» و «ناس» بر مبنای همین مشترکات بشری است. علامه محمد تقی جعفری به «فرهنگ مشترک بشری» اعتقاد دارد. از نظر وی «فرهنگ‌های بشری، در ریشه‌های فوق‌ظاهر خویشتن با همدیگر اشتراک داشته، پیوندهای زوال‌ناپذیر دارند که عوامل محیطی و جغرافیایی نمی‌توانند بر آن‌ها دسترسی پیدا نموده و تأثیر انفعالی در آن بر جای بگذارند.» (وبگاه استاد محمد تقی جعفری، بخش زندگی‌نامه، تاریخ استخراج ۸۹/۷/۱۰ www.ostad-jafari.com). به نظر می‌رسد که بر اساس نظریه ادراکات اعتباری علامه طباطبایی نیز بتوان به چنین فرهنگ مشترک بین انسان‌ها رسید. به رغم این که شرایط محیطی و تجارب متفاوت اقوام و ملل به فرهنگ‌های متفاوت و متمایز منجر شده است اما بستر مشترک انسانی یعنی طبیعت و فطرت می‌تواند برای توجیه این مشترکات غیر قابل انکار ابنای بشر زمینه‌ساز گردد.

توجه به این جنبه انسانی از هویت در منابع دینی بسیار به چشم می‌خورد. پیامبر اکرم (ص) در حدیث معروف «کسی که فریاد کمک کسی را بشنود و به کمک او نشتابد او مسلمان نیست»^۱ بر این جنبه از مشترکات انسانی و هم‌زیستی انسان‌ها عنایت نموده است. امام علی (ع) نیز در عهدنامه مالک اشتر در زمینه رعایت حقوق آحاد جامعه به مالک می‌فرماید: «... انسان‌ها یا در دین با تو برادرند، یا در خلقت با تو شبیه.» این سخن والا نشان می‌دهد که ایشان مشترکات انسانی را عنصری مهم در حیات انسان‌ها و روابط بین آن‌ها می‌دانستند.^۲

فرد دارای هویت انسانی می‌تواند در جریان هم‌زیستی مسالمت‌آمیز با انسان‌های دیگر، که از فرهنگ‌ها، ملل و اقوام و نژادهای دیگرند، تعاملی مثبت نشان دهد و در ایجاد شرایط مساعد برای حیات عالیّه بشری بکوشد. در عین حال، توجه به این جنبه از هویت، امکان توسعه و تعالی ارزش‌های عالی معنوی انسانی را، که مورد تأیید دین اسلام نیز هست، فراهم می‌آورد.

در لایه بعدی هویت، عنصر دین و مذهب مورد عنایت قرار می‌گیرد. اعتقادات و ارزش‌های دینی و مذهبی، از اساسی‌ترین نیازهای بشر و محور اصلی در شکل‌گیری لایه دوم است. این لایه نیز جنبه فراملی دارد و در آن هویت جمعی متربیان فراتر از مرزهای سیاسی و ملی مد نظر است. لایه بعدی هویت مشترک، جنبه ملی (ایرانی) دارد که در آن ارزش‌ها و هنجارها، آداب و رسوم و دیگر مؤلفه‌های هویت ملی مورد توجه قرار می‌گیرد. همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، تربیت رسمی و عمومی در شکل‌گیری یک ملت و تداوم حیات آن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ لذا در تربیت رسمی و عمومی، این لایه از هویت نیز باید مورد توجه قرار گیرد.

تأکید بر این جنبه از هویت نیز با اندیشه و تفکر اسلامی سازگار است. پیامبر اکرم (ص) در حدیثی معروف می‌فرماید: «دوستی وطن از ایمان است.» اسلام با این که دینی جهانی است، هیچ‌گاه توجه به تفاوت‌های ملی و قومی را به‌طور کلی رد نکرده است. لذا فرهنگ و تمدن اسلامی با عنایت به همین ویژگی، اقوام و ملل متعددی از اندونزی در شرق کشورهای اسلامی تا مراکش در غرب را در خود جای داده است.

علاوه بر وجوه انسانی، اسلامی و ملی (ایرانی) هویت، که زمینه ساز تثبیت اخوت و همدلی و تعاون و مشارکت میان افراد جامعه اسلامی می‌باشد و نیز رابطه مسالمت‌آمیز، حق محورانه

۱. من سمع رجلا ینادی یا للمسلمین فلم یجبه فلیس بمسلم.

۲. همین مضمون در شعر مشهور سعدی علیه‌الرحمه مورد عنایت بوده است:

بنی آدم اعضای یک‌پیکرند	که در آفرینش ز یک گوهرند
چو عضوی به درد آورد روزگار	دگر عضوها را نماند قرار
تو کز محنت دیگران بی‌غمی	نشاید که نامت نهند آدمی

۳. به نظر می‌رسد خطاب قرآن به «مؤمنان» با عناوینی نظیر (یا ایها الذین آمنوا.....) معطوف به این لایه مهم از لایه‌های هویت است.

و عدالت گستر بین ایشان با دیگر اقوام و ملل را در چهارچوب نظام معیار اسلامی فراهم می‌سازد، توجه به خصوصیات جنسی/جنسیتی هویت لایه دیگری از شخصیت متربیان را شکل می‌دهد که افزون بر ایجاد آمادگی در متربیان (جهت ایفای نقش جنسیتی مناسب در حیات خانوادگی و اجتماعی)، نوعی فهم، علاقه، نگرش و هنجار مشترک بین افراد یک جنس به وجود می‌آورد. البته در تکوین این لایه از هویت متربیان باید به نقش مکمل و ضروری افراد جنس مقابل در حیات بشری توجه نمود تا مردان و زنان در خانواده و اجتماع خود را، نه در برابر یکدیگر و یا رقیب هم، بلکه به منزله دو بخش ضروری و تکامل بخش (هرچند متمایز) از یک حقیقت واحد بدانند. بنابراین هویت جنسیتی از جمله مهم‌ترین لایه‌هایی از هویت است که در نظام تربیت رسمی و عمومی و در تداوم روند تکوین و تعالی هویت مشترک متربیان باید به آن توجه جدی شود. زیرا به سبب اهمیت نهاد خانواده و نقش آن در تحقق جامعه صالح، تکوین و تعالی هویت جنسیتی می‌تواند در این نظام برای کسب شایستگی‌های لازم جهت درک و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران کانون توجه قرار گیرد، که مواردی نظیر نقش‌های جنسیتی و آمادگی برای تشکیل خانواده از جمله این شایستگی‌هاست.

شایان یاد آوری است که تکوین و تعالی هویت جنسی/جنسیتی، مانند ابعاد دیگر هویت، امری عمدتاً انتخابی و اختیاری و آگاهانه است و تربیت رسمی و عمومی می‌تواند تنها برخی از زمینه‌های مهم آن را فراهم سازد؛ چه این که بخشی مهم از زمینه‌های کسب شایستگی‌های مرتبط با هویت جنسی/جنسیتی باید توسط نهادهای دیگر مانند خانواده، رسانه و نهادهای دینی فراهم گردد.

۳-۳. اهداف تربیت رسمی و عمومی

اهداف تربیت رسمی و عمومی در راستای تحقق نتیجه اختصاصی و هدف کلی تربیت تعریف می‌شود. این اهداف مجموعه‌ای از شایستگی‌های مربوط به درک موقعیت خود و دیگران و اصلاح مداوم آن‌هاست که عموم افراد جامعه در جهت تحصیل آمادگی برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، برای تکوین و تعالی هویت خویش و شکل‌گیری و اعتلای جامعه صالح، باید آن‌ها را کسب کنند. این هدف‌ها شامل دو سطح اهداف مشترک و اهداف ویژه‌اند:

۱-۳-۳. اهداف مشترک

اهداف مشترک تربیت رسمی و عمومی آن دسته از شایستگی‌های پایه است که عموم افراد جامعه باید آن‌ها را کسب کنند. منظور از شایستگی‌های پایه برای عموم افراد جامعه، مجموعه‌ای از صفات، و توانمندی‌ها و مهارت‌های فردی و جمعی ناظر به همه جنبه‌های هویت (عقلانی،

عاطفی، ارادی و عملی) و معطوف به همه مؤلفه‌های جامعه صالح است که همه آحاد اجتماع جهت درک و بهبود مستمر موقعیت خود و دیگران برای تحقق مرتبه قابل قبول حیات طیبیه باید آن‌ها را داشته باشند.

شایان ذکر است که این شایستگی‌ها در راستای تکوین و توسعه هویت متربیان (با تأکید بر وجوه مشترک انسانی، اسلامی و ایرانی ضمن توجه مناسب به هویت اختصاصی) و شکل‌گیری و اعتلای جامعه صالح براساس نظام معیار اسلامی توسط متربیان کسب می‌شوند. جریان تربیت رسمی و عمومی به دنبال تحقق شایستگی‌های (توانایی‌ها، مهارت‌ها و صفات) مشترکی در آحاد جامعه است تا، با توجه به انواع تربیت (بر حسب شئون گوناگون حیات طیبیه)، در ساحت‌های شش‌گانه تربیت (دینی و اخلاقی، علمی و فناوری، اقتصادی و حرفه‌ای، سیاسی و اجتماعی، زیستی و بدنی، زیبایی‌شناختی و هنری) بیان شوند.

البته شایستگی‌های پایه مطلوب و تعریف مرتبه قابل قبول و حد نصاب هر یک از آن‌ها توسط بالاترین مرجع سیاست‌گذار جریان تربیت در سطح ملی، در بازه‌های زمانی دراز مدت (ده یا بیست ساله)، با توجه به ملاک‌های ذیل، تعیین خواهد شد:

- تناسب با غایت و اهداف تربیت و به تبع آن با غایت و هدف کلی تربیت؛
- قابلیت تحقق؛
- تناسب با شرایط و نیازهای کشور و چشم‌انداز توسعه بر اساس مطالعات آینده‌نگر؛
- تناسب با ویژگی‌ها و مراحل رشد و خصوصیات مشترک جنسی/جنسیتی متربیان براساس
- نتایج پژوهش‌های علمی؛
- تناسب با اصول و رویکردهای مربوط به ساحت‌های شش‌گانه تربیت بر اساس نظام معیار اسلامی.

۲-۳-۳. اهداف ویژه تربیت رسمی و عمومی

نظام تربیت رسمی و عمومی بر مبنای اهداف مشترک و تحلیل آن‌ها، اهداف ویژه‌ای^۱ نیز دارد که همان شایستگی‌های ویژه ناظر به خصوصیات فردی، جنسی/جنسیتی، خانوادگی، قومی، دینی/مذهبی و بومی و محلی متربیان^۲ اند که به شکل‌گیری هویت‌های ویژه آحاد اجتماع می‌انجامد. البته عنایت به شایستگی‌های ویژه در کنار شایستگی‌های پایه، به معنی در حاشیه قرار گرفتن

۱. تعیین اهداف ویژه تربیت رسمی و عمومی، با توجه به معیارهای مذکور در این مجموعه، در سطوح ملی، استانی، منطقه‌ای و محلی و حتی مدرسه‌ای و به شکل‌های گوناگون بر حسب مورد انجام خواهد گرفت.

۲. برای مثال، توسعه استعدادهای فردی، تسلط بر زبان بومی و محلی، معرفت به دین و مذهب خود (برای پیروان مذاهب و ادیان رسمی)، آگاهی و درک مناسب از آداب رسوم و سنت‌های پسندیده محلی و مانند این‌ها.

آن‌ها در نظام تربیت رسمی و عمومی نیست، بلکه برعکس، کسب این دسته از شایستگی‌ها(ی ویژه) نقش مهمی در شکل‌گیری جامعه صالح و تحقق حیات طیبه دارد ولذا تربیت رسمی و عمومی باید سازوکارهای مناسب تحقق آن‌ها را تدبیر نماید.

به هر حال این دسته از شایستگی‌ها در چهارچوب شایستگی‌های پایه مشترک (بر اساس اصل وحدت‌گرایی، ضمن پذیرش کثرت)، توسط نهادهای ذی صلاح در سطوح مختلف نظام تربیت رسمی و عمومی بر حسب معیارهای زیر تعریف می‌شوند:

- مرحله رشد متربیان؛
- خصوصیات فردی و مشترک جنسی/جنسیتی، فرهنگی/خانوادگی، قومی و دینی/مذهبی متربیان؛
- علائق متربیان و نیازهای جامعه محلی؛
- موقعیت زمانی و مکانی متربیان و شرایط اجتماعی حاکم بر زندگی ایشان؛
- آمادگی لازم برای ورود به انواع تربیت تخصصی.

۴. تبیین چگونگی تربیت رسمی و عمومی

مفهوم چگونگی، ناظر به نحوه عملی شدن جریان تربیت رسمی و عمومی، در جهت تحقق رسالت و اهداف آن است. این مفهوم، به چند موضوع خردتر اما مهم و اساسی تحلیل می‌شود که عبارت‌اند از: اصول کلی، خصوصیات مدرسه صالح (به مثابه مظهر تحقق فرایند تربیت رسمی و عمومی)، الگوهای نظری (اصول و رویکردهای) حاکم بر ساحت‌های تربیت و عوامل سهیم و مؤثر در تربیت رسمی و عمومی.

۴-۱. اصول کلی تربیت رسمی و عمومی

نظام تربیت رسمی و عمومی، به منزله یک نهاد اجتماعی و فرهنگی سازمان یافته، متولی تحقق شایسته جریان «تربیت رسمی و عمومی» در همه سطوح سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، پشتیبانی، هماهنگی، سامان‌دهی و اجرا، نظارت، ارزش‌یابی و اصلاح است. این نهاد، مشتمل بر مجموعه‌ای از بخش‌های اصلی و عناصری است که علاوه بر کارکرد ویژه، در جهت تحقق رسالت و اهداف نظام و بهبود جریان تربیت در ساحت‌های مختلف، با همدیگر در تعامل‌اند. کارکرد هماهنگ بخش‌ها و اجزای متعدد نظام تربیت رسمی و عمومی و تعامل سازنده آن‌ها با یکدیگر و با سایر عوامل سهیم و تأثیرگذار در جهت تحقق اهداف و رسالت آن، مستلزم اتکا بر اصولی معین (قواعد و ملاک‌هایی مشخص و سازگار برای راهنمایی عموم سیاست‌گذاران و کارگزاران این نهاد) است.

اصول تربیت رسمی و عمومی، قواعد و ضوابطی (و در واقع معیار و راهنمای چگونگی تحقق اهداف، رسالت و کارکردهای نظام تربیت رسمی و عمومی) هستند که مبنای عمل قرار می‌گیرند^۱ و از اصول کلی حاکم بر جریان تربیت^۲ و مبانی برشمرده تربیت رسمی و عمومی استنباط شده‌اند؛ لذا در تمامی سطوح تصمیم‌گیری و عمل تربیتی کاربرد دارند و اجزای نهاد را در راستای تحقق اهداف، رسالت و کارکردهای آن هماهنگ می‌کنند.

بر این اساس می‌توان گفت اصول تربیت رسمی و عمومی از یک منظر شامل دو دسته اصول است: نخست اصول ناظر به روابط درونی بخش‌ها و اجزای نهاد تربیت رسمی و عمومی و دوم اصولی که ناظر به روابط بیرونی این نهاد با عوامل سهیم و تأثیرگذار است. در ادامه، به تشریح این دو دسته از اصول می‌پردازیم.

۱. تعریف دقیق تری از نظام تربیت رسمی و عمومی و رسالت و کارکردهای آن در بخش رهنما از این مجموعه ارائه می‌شود.

۲. برای مشخص کردن ارتباط این اصول با اصول مندرج در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، در ذیل هر اصل، به اصول ناظر و مبانی مرتبط با آن اشاره شده است.

● الف) اصول ناظر به روابط درونی تربیت رسمی و عمومی

۱-۱-۴. انطباق با نظام معیار اسلامی^۱

دین به مثابه «آیین حیات طیب» بر همه شئون و سازو کارهای فردی و اجتماعی انسان تأثیر می‌گذارد. فرایند تربیت رسمی و عمومی یکی از سازوکارهای اجتماعی است که زمینه ساز تحقق حیات طیب است. از این رو به طریق اولی ضرورت دارد با مبانی و ارزش‌های اساسی دین متناسب، هماهنگ و منطبق باشد. مصادیق این اصل در تربیت رسمی و عمومی عبارت‌اند از:

- سازگاری سیاست‌ها و برنامه‌ها و روش‌های تربیت رسمی و عمومی با نظام معیار اسلامی؛
- محوریت و اولویت تربیت اعتقادی و عبادی در برنامه‌های تربیت رسمی و عمومی برای زمینه‌سازی انتخاب و التزام اختیاری و آگاهانه نظام معیار اسلامی؛
- اولویت تربیت اخلاقی در تمام برنامه‌های درسی تربیت رسمی و عمومی.^۲

۲-۱-۴. عدالت تربیتی^۳

عدالت اساسی‌ترین ارزش اخلاقی و اجتماعی در نظام اسلامی و به نوعی عامل بقای جامعه است. هم‌چنین یکی از مأموریت‌های محوری انبیا تلاش برای بسط عدالت و قسط در جامعه بوده است. بر این اساس، عدالت ارزشی فراگیر است که باید در تمامی جنبه‌ها و شئون حیات اجتماعی تجلی داشته باشد و تمامی سازو کارهای اجتماعی در راستای آن حرکت کنند.

تربیت رسمی و عمومی شامل این قاعده عام است. تعریف مصداقی این اصل در تربیت رسمی

۱. مبتنی بر اصل انطباق با نظام معیار دینی و اولویت تربیت اعتقادی عبادی و اخلاقی فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ هم‌چنین متکی بر مبانی فلسفی و دینی تربیت در جمهوری اسلامی ایران (تعریف تربیت و ویژگی‌های آن).

۲. پیامبر می‌فرماید «انی بعثت لاتمم مکارم الاخلاق» ازین رو می‌توان گفت که به تبع نظام تربیتی اسلامی و هم‌چنین نظام تربیت رسمی و عمومی لازم است تربیت اخلاقی را در اولویت‌های خود قرار دهد.

هم‌چنین مقام معظم رهبری در جمع روسای وزارت آموزش و پرورش در تاریخ ۶۳/۵/۱۱ در این باره فرمودند: اولین چیزی که من روی آن تکیه می‌کنم، کیفیت اخلاقی و تربیتی بچه‌هاست. اگر نقش محوری تربیت معنوی و اخلاقی در مدارس ما به فراموشی سپرده بشود یا مورد کم‌اعتنایی قرار بگیرد، ما آینده انقلابمان را دچار تهدید جدی کردیم... اگر از لحاظ تربیت اخلاقی بچه‌ها هدایت لازم نشوند، رعایت لازم نسبت به آن‌ها انجام نگیرد، اگر سطح درس هم بیاید بالا شما چیز مطلوبی را تولید نکردید.

هم‌چنین در دیدار با مسئولین وزارت آموزش و پرورش در تاریخ ۸۲/۴/۳ فرمودند: «عده‌ای تصور می‌کنند نباید به مسئله اخلاق و تربیت اخلاقی و دینی جوانان توجهی کرد و آن‌ها را باید آزاد گذاشت؛ در صورتی که این سهل‌انگاری و بی‌اهتمامی نسبت به آینده نسل جوان است. البته معلوم است که تربیت اخلاقی غیر از تحمیل اخلاقی است. تحمیل اخلاقیات امر مطلوبی نیست؛ اسلام هم این را به ما نگفته و از ما نخواست است. تربیت آدم‌هایی که بر اساس تحمیل و فشار، ریاکار و یا دورو و منافق بار بیایند، امر مطلوبی نیست؛ اما تربیت، مقوله بسیار مهمی است.»

۳. مبتنی بر اصل عدالت تربیتی و اصل کرامت در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ این اصل هم‌چنین ضمن اتکا بر مبانی فلسفی و دینی (ارزش‌شناختی)، مبانی سیاسی و برخی موارد مندرج در مبانی حقوقی و مبانی جامعه‌شناختی دارد.

و عمومی به شرح زیر است:

- ایجاد فرصت حضور در تربیت رسمی برای فرزندان آحاد جامعه، صرف نظر از ویژگی‌های فرهنگی، قومی، دینی و اقتصادی؛
- فراهم کردن فرصت‌های برابر دسترسی به تربیت عمومی و رسمی (برابری در توزیع منابع و امکانات) برای تمامی آحاد جامعه^۱؛
- ارائه تربیت عمومی و رسمی با کیفیت قابل قبول^۲؛
- توجه تربیت عمومی و رسمی به تفاوت‌های متربیان در سطح فردی و خانوادگی و اجتماعی؛

مواردی مانند توجه به نیازها و تفاوت‌های فرهنگی (دین و مذهب و زبان)، اقتصادی و اجتماعی، از جمله عنایت به آموزش زبان مادری در کنار آموزش زبان رسمی کشور (زبان و ادبیات فارسی)، آموزش دینی و مذهبی پیروان ادیان و مذاهب رسمی، توجه به مناطق محروم، عشایر، روستائیان و مانند این‌ها. در عین حال، این اصل ناظر به مسئله مهم تفاوت‌های فردی و توجه به هویت ویژه متربیان نیز هست. بر این اساس نظام تربیت رسمی و عمومی تلاش می‌کند در کنار تأکید بر کسب شایستگی‌های پایه، برای تکوین هویت مشترک به زمینه‌سازی برای کسب شایستگی‌های ویژه نیز همت گمارد.

- تنوع بخشی به فرصت‌های تربیتی، متناسب با استعدادهای مختلف متربیان؛
- توجه به نیازهای ویژه تربیتی گروه‌های مختلف آحاد اجتماع، با توجه به تفاوت‌های فردی؛
- بر اساس مبانی روان‌شناختی پذیرفته شده، گاهی تفاوت‌ها و شباهت‌های آحاد متربیان به گونه‌ای است که می‌توان آن‌ها را در گروه‌هایی دسته‌بندی کرد و خدمات تربیتی ویژه و کیفی‌تری به آن‌ها ارائه کرد. برای مثال می‌توان از گروه‌هایی مانند متربیان با استعداد ویژه، متربیان دارای ناتوانایی‌های ذهنی و جسمی، متربیان محروم از تحصیل، متربیان دور از وطن، متربیان محروم از خانواده نام برد.
- توجه هماهنگ و متعادل به همه ساحت‌های تربیت.
- برقراری روابط عادلانه و منصفانه در محیط مدرسه (که زمینه‌ای است برای شکل‌گیری فضیلت عدالت در متربیان و شکل‌گیری فضایل و توانمندی‌های اخلاقی دیگر در آنان)؛
- برقراری روابط عادلانه در محیط‌های سازمانی و مدارس بین معلمان و مدیران.

۱. افزایش شمول اجتماعی تربیت رسمی و عمومی یا به بیان دیگر افزایش برابری فرصت‌ها، در یکسانی ارائه خدمات نیست؛ بلکه این برابری در حد مطلوب خود از طریق تنوع‌بخشی به روش‌های ارائه تربیت رسمی و عمومی منوط است (مرتبه چهارم عدالت تربیتی).

۲. تناسب جریان تربیت رسمی و عمومی با ویژگی‌های عمومی متربیان در سطوح مختلف.

۳-۱-۴. تأکید بر فرهنگ اسلامی ایرانی^۱ و زبان و ادب فارسی

با توجه به ضرورت پرداختن به «هویت ملی»، که از لایه‌های جمعی هویت متربیان است، باید در همه مراحل تربیت رسمی و عمومی بهره‌مندی از ذخایر ارزشمند فرهنگ و تمدن اسلامی ایرانی و ارتقای آن در تعامل با سایر فرهنگ‌ها مدّ نظر قرار گیرد. در این خصوص با عنایت به مفاد قانون اساسی، زبان و ادب فارسی تجلی بخش وحدت ملی و زمینه ساز شکل‌گیری هویت ملی متربیان خواهد بود. برخی از مصادیق این اصل عبارت‌اند از:

- تأکید بر استفاده از ذخایر زبان و ادب فارسی در همه سطوح تربیت رسمی و عمومی
- معرفی نمادهای فرهنگ و تمدن اسلامی ایرانی و توجه دادن به نقش برجسته آن‌ها در برنامه‌های درسی

۴-۱-۴. انسجام اجتماعی^۲

مهم‌ترین مؤلفه قوام بخش هر جامعه، انسجام است. بدون وجود این فرایند، آحاد و گروه‌هایی که در یک تجمع انسانی گرد هم آمده‌اند، تداوم و استمرار نخواهد داشت. لذا پیش فرض تحقق حیات طیبه و جامعه صالح ایجاد انسجام است. نهادها و بخش‌های مختلف جامعه با وجود تفاوت در کارکردهای ویژه و اهداف و اغراض در راستای انسجام اجتماعی حرکت می‌نمایند. از این رو انسجام اجتماعی اصل حاکم بر کلیه فرایندهای تربیت است. یکی از عوامل انسجام بخش شکل‌گیری هویت ملی است. هویت ملی بخشی از مفهوم هویت است که عبارت است از آن ویژگی یا ویژگی‌هایی که ملت‌ها را قابل شناسایی می‌کند و ابزاری است برای تفکیک یک ملت از ملت دیگر با تکیه بر آگاهی مشترک حول مفهوم یا مفاهیم تعریف شده جمعی. به‌طور کلی عناصری که به شکل‌گیری هویت ملی کمک می‌کنند عبارت‌اند از: سرزمین و قلمرو، دین و مذهب، زبان، حکومت و دولت، نژاد و قومیت، سنت‌ها و آیین‌ها، میراث فرهنگی، اسطوره‌ها و قهرمانان. مصادیق این اصل عبارتند از:

- تأکید بر عناصر وحدت ملی مانند زبان و ادب فارسی و تاریخ و فرهنگ اسلامی-ایرانی و نمادهای دیگر هویت بخش در راستای شکل‌گیری هویت مشترک ملی؛
- تأکید بر هم‌زیستی مسالمت‌آمیز و توأم با تفاهم پیروان ادیان، مذاهب و اقوام در کشور و جهان.
- وحدت در سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری کلان عناصر نظام تربیت رسمی و عمومی؛

۱. این اصل بر مبنای اصل مشابه در فلسفه تربیت رسمی و عمومی و ویژگی اختصاصی تربیت رسمی و عمومی تعریف شده است.
۲. ناظر به اصل وحدت‌گرایی ضمن پذیرش کثرت‌گرایی در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ هم‌چنین ناظر به تعریف تربیت و ویژگی‌های آن در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و برخی موارد مندرج در مبانی حقوقی و مبانی جامعه‌شناختی فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

از منظر انسان‌شناسی و روان‌شناسی تفرد، تنوع و تفاوت در ابنای بشر واقعیتی در خور توجه است. خداوند در سوره حجرات، آیه سیزدهم می‌فرماید: «ای مردم، ما شما را از مرد و زنی آفریدیم و شما را ملت ملت و قبیله قبیله گردانیدیم تا با یکدیگر شناسایی متقابل حاصل کنید. در حقیقت ارجمندترین شما نزد خدا پرهیزگارترین شماست؛ بی‌تردید خداوند دانای آگاه است».

سیاق این آیه از آن حکایت دارد که تفاوت و تنوع در ابنای بشر امری طبیعی و سودمند است. از این رو، این واقعیت باید در جمیع جهات خود در فرایند تربیت نیز مورد توجه قرار گیرد. از منظر جامعه‌شناسی در کنار فرایند انسجام بخشی، فرایند تمایز یافتگی نیز رخ می‌دهد. این فرایند نیز طبیعی است و ناظر به شکل‌گیری هویت‌های متمایز آحاد و گروه‌ها، اقشار مختلف جامعه و خرده فرهنگ هاست. از این رو تفاوت و تمایز و تنوع در حیات انسان‌ها به اندازه تشابه واقعیت دارد و جامعه نیز باید آن را به صورت یک ضرورت در نظر بگیرد.

تربیت رسمی و عمومی نیز، که یک جریان مهم و فرهنگی جامعه تلقی می‌شود، باید این واقعیت را بر ساز و کارهای خود حاکم سازد. مصادیق این اصل عبارت‌اند از:

- قبول تنوع و تکثر (در چهارچوب اصول) در مقام برنامه‌ریزی و اجرا؛
- تأکید بر حفظ و بالندگی خرده فرهنگ‌ها؛
- توجه به زمینه‌سازی برای شکل‌گیری هویت‌های ویژه (مخصوصاً هویت فردی جنسی/جنسیتی) متربیان در کنار هویت مشترک؛
- تنوع و کثرت‌گرایی روشی در مواجهه با مسائل و مشکلات نظام تربیت رسمی و عمومی؛
- تنوع بخشی به موقعیت‌ها و فرصت‌های تربیتی در چهارچوب اهداف تربیت رسمی و عمومی با هدف بهره‌گیری از موقعیت‌های بالقوه موجود در جامعه و ایجاد فرصت‌های جدید با استفاده از امکانات موجود.

۱. ناظر به اصل پویایی و انعطاف‌پذیری و اصل پذیرش وحدت‌گرایی در عین توجه به کثرت در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ هم‌چنین متکی بر تعریف تربیت در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و مبانی حقوقی و بندهایی مبانی روان‌شناختی و بندهایی از مبانی جامعه‌شناختی فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

۶-۱-۴. خرد ورزی^۱

تلاش و تکاپو برای رسیدن به غایت زندگی در گرو بهره‌گیری و به کارگیری ظرفیت‌های سازنده و تعالی بخش آدمی است. از جمله ظرفیت‌های خدادادی تعقل و خردورزی است. آدمی به کمک عقل قادر خواهد بود واقعیت‌ها و حقایق تربیت و لوازم عملی مرتبط با آن‌ها را بشناسد. لذا اساساً عمل تربیت، عملی خردورزانه و مستلزم آگاهی است. تربیت رسمی و عمومی در مسیر تکاپوی تعالی بخش خود، همواره با چالش‌های بسیار مواجه است و راهکارهای برون رفت از این چالش‌ها و مسائل پیش رو بی شک مستلزم مواجهه خردمندانه با آن هاست. مصادیق این اصل در تربیت رسمی و عمومی عبارت‌اند از:

- پژوهش‌محوری و بهره‌مندی از نتایج پژوهش‌ها در حوزه‌های مرتبط و نظریه‌های علمی در روند سیاست‌گذاری، تصمیم‌گیری، اصلاح و هدایت تربیت رسمی و عمومی؛
- بهره‌مندی مناسب از تجارب بین‌المللی در عرصه اعتلای نظام تربیت رسمی و عمومی (مشارکت در طرح‌های مطالعاتی و تحقیقاتی بین‌المللی در جهت توسعه و بهبود کیفیت تربیت رسمی و عمومی^۲)؛
- بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات به مثابه یکی از محورهای توسعه کمی و کیفی فرصت‌های تربیتی با توجه به نظام معیار اسلامی؛
- توسعه و ارتقای توانمندی‌های فکری و عقلانی مربیان (کارگزاران) تربیت رسمی و عمومی؛
- توجه به شورا و خرد جمعی در سطوح مختلف نظام تربیت رسمی و عمومی؛
- ارتقای توانمندی‌های فکری و عقلانی متربیان؛
- بهره‌گیری از حوزه‌های معرفتی مرتبط با تربیت به صورت میان رشته‌ای.

۷-۱-۴. حفظ و ارتقای آزادی^۳

انسان موجود مختار آفریده شده است. از این رو انسان‌ها ذاتاً میل به آزادی دارند. یعنی این میل در طبیعت و فطرت آنان به صورت خدا دادی موجود است. امام علی(ع) در وصیتش به امام

۱. ناظر به اصول عقلانیت تدریجی و تعالی مرتبتی در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و همچنین مبتنی بر تعریف تربیت و ویژگی‌های آن و بندهایی از مبانی سیاسی و برخی موارد مندرج در مبانی حقوقی و بندهایی از مبانی جامعه‌شناختی فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

۲. توجیه این بند از مشارکت در مبحث ویژگی‌های تربیت رسمی و عمومی مطرح شده است.

۳. مبتنی بر اصل آزادی و اصل وحدت‌گرایی، ضمن پذیرش کثرت و اصل پویایی و انعطاف‌پذیری در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ همچنین ناظر به تعریف تربیت و ویژگی‌های آن در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و مبانی سیاسی و برخی موارد مندرج در مبانی حقوقی است.

حسن(ع) می‌فرماید: بنده دیگری مباش که خداوند تو را آزاد افریده است.^۱ آزادی یکی از شروط شناخت و تحقق ظرفیت‌های گوناگون آدمی و به طریق اولی شرط لازم تکوین و تعالی هویت آدمی است. آزادی، در واقع شرط دین ورزی و تخلق(تعالی) آحاد جامعه و به تبع آن دین ورزی و تخلق جامعه است.

در همین حال، چگونگی بهره‌گیری از نعمت آزادی امری فطری و ذاتی نیست و امری یاد گرفتنی است.^۲ چنان که شاهد هستیم این میل ذاتی، به سادگی به رهایی از هر بند و قید ترجمه و تبدیل می‌شود. لذا انسان باید، چگونگی بهره‌گیری از آن را تجربه کند و در موقعیت‌های زندگی یاد بگیرد. نتیجه چنین مقدماتی آن است که جامعه و نهادهای مرتبط به ویژه تربیت، این زمینه‌ها را فراهم آورد.

از این رو، یادگیری شیوه بهره‌مندی از آزادی خدادادی از طریق عمل اختیاری و آگاهانه رخ می‌دهد. لذا اقتدار گرایی، صرف در موقعیت‌های تربیتی، مانع می‌شود از این که شایستگی بهره‌گیری از آزادی و حتی از معرفت و شناخت مؤثر حاصل گردد. موقعیت‌های تربیتی باید سرشار از فرصت‌هایی باشد که متربیان به تمرین و تجربه انتخاب و گزینش دست بزنند تا انواع شایستگی‌ها از جمله آزادگی، به مثابه فضیلت اخلاقی^۳، در آنان توسعه و تعالی یابد.

تربیت رسمی و عمومی، این سازو کار اثرگذار در زندگی عصر حاضر، باید حفظ و ارتقای آزادی را اصل راهنما در عمل مربی در نظر بگیرد. تحقق اصل آزادی در موقعیت‌های تربیت رسمی و عمومی امری تشکیکی است. به این معنا که از جنبش و فعالیت جسمانی تا فعالیت‌های پژوهشی و فکری و خردورزانه را در بر می‌گیرد. تردیدی نیست که مطابق با اصول فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و مباحث مربوط به ویژگی‌های تربیت رسمی و عمومی آزادی موردنظر صرفاً "آزادی از" نیست بلکه با توجه به شرایط مدرسه "آزادی در" است. که اولی جنبه سلبی آزادی است و دومی جنبه ایجابی آن.

از سوی دیگر، از آنجا که بر مبنای فلسفه اسلامی در شناخت، شناسنده(عالم) نقشی مؤثر دارد. لذا می‌توان گفت که عمل و فعالیت یادگیرنده در موقعیت‌های تربیتی ضروری و با اهمیت است. به سخن دیگر، یادگیری عمل متربی است و این عمل، عملی اختیاری و آگاهانه است و قصد و جهد متربیان، شرط لازمی برای آن است. براساس این مبانی، کسب معرفت و شایستگی‌های پایه برای تعالی وجودی متربی مستلزم مواجهه فعال متربی با جهان هستی و به سخن عام تر،

۱. و لا تکن عبد غیرک و قد جعلک الله حراً (نهج البلاغه، نامه ۳۱)

۲. غلامحسین شکوهی، ۱۳۸۶

۳. آزادگی به مثابه فضیلتی است که خود می‌تواند زمینه ساز و عامل بر ثمر نشستن تربیت دینی باشد. امام حسین(ع) در روز عاشورا، ضمن انتقاد از عملکرد پیروان آل ابوسفیان، می‌فرماید اگر دین ندارید لااقل آزاده باشید.

با موقعیت‌های زندگی است.

مصادیق این اصل عبارت‌اند از:

- تکیه بر آزادی عمل و تجربه فردی متریان، متناسب با شرایط رشد آن‌ها در جهت کسب شایستگی‌ها در چهار چوب موقعیت مدرسه؛
- تأکید بر مسئولیت‌مندی در امر یادگیری (زیرا لازمه تحقق اصل آزادی است)؛
- زمینه‌سازی برای تحقق آزادی معنوی متریان؛
- فراهم نمودن تجربه‌گزینش، انتخاب و ترجیح برای متریان؛
- بهره‌گیری از روش‌های فعال در جریان مدیریت فرایند یاددهی یادگیری.

۸-۱-۴. سندیت شایستگی محورِ مربیان

اصل آزادی نباید مانع وجود حدمعقولی از سندیت و مرجعیت برای مربیان باشد. چه این که شناخت حدود و رعایت آزادی (آزادی در) متناسب با شرایط رشدی متریان و فراهم کردن فرصت‌هایی برای عمل آزادانه متریان، بودن اقتدار حقیقی در مربی بستگی دارد. به سخن دیگر، سندیت مربی هیچ منافاتی با آزادی‌مندی ندارد. زیرا مربی می‌تواند با درک درست از شرایط رشدی‌مندی برای او شرایط انجام عمل اختیاری و آگاهانه را فراهم آورد. روشن است که این مرجعیت باید اساساً از تعالی و اشتداد وجودی مربیان برخاسته باشد، نه صرفاً از اقتدار رسمی و قانونی ایشان.

پیامبر(ص) که خود مربی بزرگ بشریت است، نیز به بیان قرآن، (آیات هشتاد و هفت و هشتاد و هشت سورة مبارکه غاشیه^۱) بر مردم این سیطره را نداشت، بلکه ایشان تنها تذکردهنده و هدایتگر بوده‌اند. انتخاب راه هدایت با مردم بوده است. ائمه معصومین (ع) نیز به تبع آن هدایتگر بوده و با وجود داشتن مرجعیت و سندیت الهی آزادی انسان‌ها را در پذیرفتن و نپذیرفتن هدایت محدود نکرده‌اند. اگرچه در وجود این بزرگواران ویژگی‌هایی بوده است که مردم به سوی آن‌ها جذب می‌شده‌اند.

این سندیت و اقتدار مربی در تربیت رسمی و عمومی واجد چند ویژگی مهم است: نخست این که انعطاف دارد، یعنی تابع شرایط رشدی‌مندی، ساحت تربیتی و انواع تربیت است. همچنین این گونه سندیت و مرجعیت مربیان با عنایت به اصل حفظ و ارتقای آزادی متریان، محرک مشارکت و تعامل با متریان است. مصادیق این اصل عبارت‌اند از:

- توجه به اقتدار شخصیتی مربی ناشی از احراز شایستگی اخلاقی و حرفه‌ای، به ویژه در فرایند گزینش و تربیت معلم؛

۱. پس تذکر ده که تو تنها تذکردهنده‌ای / بر آن‌ها تسلطی نداری. (غاشیه آیات ۸۷ و ۸۸)

- فراهم نمودن فرصت‌های عمل آزادانه و خلاقانه برای مربیان در ارائه برنامه‌های تربیتی در چهارچوب اصول و سیاست‌های مصوب.

۹-۱-۴. محبوبیت و مقبولیت مربیان

بی تردید برخورداری از محبوبیت و مقبولیت از عوامل اساسی در تربیت رسمی و عمومی مربیان است. تأثیرگذاری مربیان در فرایند تربیت و رشد تعالی هویتی متربیان مشروط به شرایطی است. یکی از این شرایط مهم در اصل پیش، یعنی اصل سندیت مبتنی بر شایستگی مربیان گفته شد. اما علاوه بر آن، محبوبیت و مقبولیت آنان نیز نقش مهمی در هدایت فرایند تربیت دارد. پذیرش حقیقی (نه رسمی) مربیان، تحت عنوان «مربی» توسط متربیان، مشروط به وجود این اصل است. داشتن نقش الگویی نیز در محیط مدرسه برای مربیان به این اصل وابسته است.

محبوبیت و مقبولیت مربیان منوط به برقراری رابطه احسان و عدالت است. زیرا رابطه عدالت و احسان که از اصول حاکم بر روابط بین افراد در مدرسه است مانع از تحقق این احتمال خواهد شد که اقتدار و سندیت مربی یا کارگزاران مدرسه به سخت‌گیری و خشونت علیه متربیان و به حاکمیت جَوّی استبداد منشانه در مدرسه بینجامد. در واقع سندیت مربی، با توجه به رابطه عدالت و احسان که حاکم بر روابط درون مدرسه اسلامی است، تعدیل می‌گردد. به سخن دیگر، جَوّ عاطفی، اخلاقی و مهرورزانه‌ای در محیط تربیت رسمی و عمومی به وجود می‌آید که ناشی از محبوبیت و مقبولیت مربیان است.

در قرآن بر این رابطه مهرورزانه پیامبر با مؤمنین اشاره شده است. عامل اصلی جذب مؤمنین به ایشان و انجذاب شخصیتی پیامبر (ص) همانا مهر و محبت بوده است. خداوند در آیه یکصد و پنجاه و نه سوره مبارکه آل عمران می‌فرماید: "پس به برکت رحمت الهی، با آنان نرم خو شدی و اگر تندخو و سخت دل بودی قطعاً از پیرامون تو پراکنده می‌شدند. پس از آنان در گذر و برایشان آمرزش بخواه و در کارها با آن‌ها مشورت کن" و نیز در آیه یکصد و بیست و هشت سوره مبارکه توبه می‌فرماید: «قطعاً برای شما پیامبری از خودتان آمد که بر او دشوار است شما در رنج بیفتید و به [هدایت] شما حریص و نسبت به مؤمنان دلسوز و مهربان است".

این به آن معناست که مربی نیز باید در کنار سندیت، چنین محبوبیتی را دارا باشد تا نقش وی، که زمینه ساز تحولات رشد یابنده هویت متربیان است، به درستی تحقق یابد. به نظر می‌رسد اثر بخشی نقش اُسوه بودن حضرت رسول (ص) با این ویژگی محبوبیت و پذیرش در قلب‌های مؤمنین تحقق خارجی می‌یابد و معلمان نیز که چه به نحو توصیفی و چه تجویزی اُسوه و الگو شده‌اند

بدون داشتن این محبوبیت و مقبولیت نمی‌توانند این نقش را به درستی ایفا نمایند.^۱ شایان ذکر است که نقش الگو و تأسی بر معلمان و به نحو اولی بر پیامبر (ص) و ائمه معصومین (ع) تأسی آگاهانه است. در این نظام تربیتی تأسی کورکورانه هیچ ارجی و ارزشی ندارد. مصداق این اصل عبارت است از:

- تأکید بر شایستگی‌های اخلاقی مربیان در هنگام گزینش و تربیت نیروی انسانی

۱۰-۱-۴. تعامل همه جانبه^۲

فراهم آوردن زمینه مناسب برای تکوین و تعالی هویت متربیان در فرایند تربیت رسمی و عمومی نیازمند تعامل و همکاری بین عناصر اصلی و محوری آن است. تعامل در معنای عام ناظر به عمل متقابل و هم‌فکرانه تمامی عناصر تربیت رسمی و عمومی است و در معنای خاص ناظر به رابطه بین مربی و متربی است. مربیان و متربیان باید در تعامل مستمر باشند. این تعامل از سوی مربیان شامل زمینه سازی (در دو بُعد سلبی و ایجابی) و از سوی متربیان بهره‌گیری و عمل برای تحقق ظرفیت‌های وجودی است.

تعامل در واقع، به تشریک مساعی متقابل در موقعیت تربیتی بر می‌گردد. مربی و متربی به فراهم کردن شرایط مناسب و مساعدی در موقعیت‌های تربیتی اقدام می‌کنند که تعالی و رشد متربی و حتی مربی را به دنبال دارد. درحقیقت تعامل مربی و متربی در موقعیت‌های تربیتی، تعاملی استعلایی یعنی تعالی بخش است. شروط تحقق چنین تعاملی اصول پیش گفته آزادی و سندیت و همچنین حاکمیت اصل عدل و احسان بر روابط درون مدرسه‌ای است.

این تعالی، نخست در موقعیت نمود می‌یابد و سپس در متربی و مربی. البته، تراز تعامل بین مربی و متربی در موقعیت‌های تربیت رسمی و عمومی، یکسان و برابر نیست^۳، بلکه تراز تعامل، موضوعی تشکیکی و تابع شرایط رشدی متربیان است، با این توضیح که در فرایند تعامل بین مربیان و متربیان، سندیت و مرجعیت نسبی (ناشی از شایستگی‌های کسب شده مربی) از آن مربیان است. مصادیق این اصل عبارت‌اند از:

۱. برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که حرف شنوی متربیان از معلمان به عواملی نظیر علاقه‌مندی به معلم و رابطه اعتماد متقابل بستگی دارد. علاقه به معلم موجب بهبود ارزش‌های اخلاقی متربی می‌شود (شیخی، ۱۳۸۰). رابطه اعتماد متقابل بین متربی و معلم موجب افزایش حرف شنوی (اطاعت) متربی می‌شود. این شرایط پیروی از قواعد اخلاقی راتشدید می‌کند. (نژاد انسان، ۱۳۸۰).

۲. ناظر به اصل عقلانیت، اصل کرامت و اصل وحدت‌گرایی ضمن پذیرش کثرت در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ همچنین متکی بر تعریف تربیت و ویژگی‌های آن در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران. به‌طور کلی این اصل ناظر به روابط درونی مؤلفه‌های نظام تربیت رسمی و عمومی است.

۳. باقری خسرو (۱۳۸۸)

- همکاری مربیان در تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌های تربیتی مدرسه، متناسب با سطح رشد آن‌ها؛
- همکاری مربیان در تولید طرح‌ها و برنامه‌های تربیتی و اصلاحی، تولید محتوا، تصمیم‌گیری‌ها در سطح مدارس مناطق و کشور، از طریق تشکل‌ها و انجمن‌های علمی و حرفه‌ای؛
- تعامل مربیان و مربیان در هدایت روند یاددهی - یادگیری در فرایند فرصت‌های تربیتی مدرسه.

۱۱-۱-۴. همه‌جانبه‌نگری^۱

از یک سو موضوع تربیت انسان است که موجودی پیچیده و دارای شئون مختلف وجودی است و از دیگر سو فرایند تربیت که برای تحقق ظرفیت‌های مختلف و متداخل مربیان شکل می‌گیرد خود فرایندی پیچیده است و عوامل و علل گوناگونی در آن حضور و نفوذ دارند. بر این اساس شناخت ظرفیت‌های وجودی انسان، فهم و درک عوامل و علت‌های مداخله‌گر و ذی نفوذ در فرایند تربیت به نحو عام و در تربیت رسمی و عمومی به نحو خاص و هدایت آن مستلزم نگاهی باز و جامع و همه‌جانبه‌نگر است. از این رو نگاه کاهش‌گرایانه به موضوع و فرایند تربیت مقبول نیست. مصادیق این اصل عبارت‌اند از:

- توجه به تمامی شئون وجودی مربیان در طراحی برنامه‌ها و فعالیت‌های تربیتی؛
- توجه به همه ابعاد و لایه‌های هویت (انسانی، اسلامی، ایرانی و...);
- نگرش نظام‌مند در هدایت تحولات در نظام تربیت رسمی و عمومی؛
- توجه به ساحت‌های مختلف تربیت

۱۲-۱-۴. یک‌پارچگی^۲

فرایند تربیت در عین دارا بودن عناصر، اجزا و فرایندها امری واحد و یک‌پارچه است. لذا باید از کاهش‌گرایی یا توجه افراطی به برخی فرایندها و مؤلفه‌ها و نادیده گرفتن برخی اجزا، دوری کرد. مصادیق این اصل در تربیت رسمی و عمومی عبارت‌اند از:

۱. مبتنی بر اصل وحدت‌گرایی در عین توجه به کثرت و اصل تعامل و اصل مشارکت ارکان تربیت در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ هم‌چنین ناظر به بندهایی از مبانی سیاسی و مبانی روان‌شناختی و مبانی جامعه‌شناختی فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

۲. ناظر به اصل یک‌پارچگی و انسجام در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و مبانی روان‌شناختی فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

- توجه به وحدت هویت متربیان؛
- توجه به وحدت مراحل رشد و پیشرفت متربیان؛
- توجه به یک پارچگی برنامه‌ها و فعالیت‌های تربیتی در طول مراحل و سطوح تربیت رسمی و عمومی؛
- هماهنگی ارکان و مؤلفه‌های تربیت رسمی و عمومی.

۱۳-۱-۴. حق محوری و مسئولیت پذیری^۱

علاوه بر این که فرایند تربیت رسمی و عمومی در کلیت خود (به مثابه فرایند سازنده و تعالی بخش) در کلیت خود بر اساس حق و حقوق متقابل انسانی و کرامت او شکل می‌گیرد، سازو کارهای درونی و روابط بیرونی آن نیز با نظام حقوقی جامعه ارتباط وثیق و مستحکمی دارد. از این رو رعایت حقوق دیگران یکی از ملاک‌ها و معیارهای راهنمای عمل مربیان و کارگزاران تربیت رسمی و عمومی است. همان گونه که در مبانی حقوقی بحث شد رابطه حقوقی رابطه‌ای متقابل است. به این صورت که اگر برای متربی حقی وجود دارد برای مربی تکلیف و مسئولیتی است و اگر برای مربی حقی است برای متربی نیز مسئولیتی در قبال آن حق در نظر گرفته می‌شود. مصادیق این اصل عبارت‌اند از:

- رعایت حقوق و تکریم متربیان در عین مسئولیت‌پذیری آن‌ها نسبت به تکالیف؛
- رعایت حقوق و تکریم مربیان همراه با لزوم پاسخ گویی ایشان نسبت به وظایف محوله؛
- رعایت حقوق و تکریم اولیا در عین پاسخ گو دانستن ایشان در خصوص انجام وظایف تربیتی خود نسبت به فرزندان؛
- برقراری رابطه مسئولیت و احترام متقابل بین مربیان، متربیان و اولیا.
- مراقبت و دیدبانی فرایندها و جریان‌های تربیت رسمی و عمومی از منظر حقوقی توسط نهاد ویژه و مستقل.

۱۴-۱-۴. پویایی و آینده نگری^۲

از یک منظر تربیت رسمی و عمومی به دلیل دارا بودن اهداف کوتاه مدت و بلند مدت، نشان از پویایی یک جامعه دارد. در واقع، سازو کار عقلایی برای عطف توجه به آینده است. این نگرش به آینده نه از جنس آینده نگری بلکه از جنس آینده سازی است. یعنی جوامع با ابداع و تعریف ساز و کار نهادینه شده تربیت رسمی و عمومی نشان می‌دهند که قصد دارند آینده‌ای را با طرحی

۱. ناظر به اصل کرامت در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و مبانی حقوقی سیاسی فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

۲. مبتنی بر اصل پویایی و انعطاف‌پذیری در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران.

تعریف شده و با توجه به تجارب گذشته- هر چند نه با تعیین جزئیات- بسازند.

اما با وجود این همه تلاش و کوشش ابنای بشر و جوامع آن‌ها، تغییر و تحول در ساختارهای اقتصادی، فناوری، دانش‌ها، فرهنگ و هنر و روابط سیاسی جلوه برجسته جهان و حیات اجتماعی بشر امروزی است. سازوکارهای اجتماعی متناسب با مقتضیات و شرایط تحول یافته، ظهور و بروز می‌یابند. نهادها و مؤسسات اجتماعی نیز در تناسب با تحولات اقدام به بازسازی خود می‌نمایند. تربیت رسمی و عمومی، که نماد پویایی هر جامعه و یکی از سازوکارهای نهادینه شده اجتماعی است، باید در مواجهه با تغییرات و تحولاتی که در عصر حاضر بسیار سریع و روز افزون اند، فعال باشد. یعنی ضمن در نظر داشتن چهارچوب‌های مشخص متناسب با مقتضیات تحولات، در اجزا و عناصر خود تغییر ایجاد کند.

شرایط جهان امروز، توسعه و تسهیل ارتباطات و تبادل اطلاعات و تعاملات فرهنگی بین کشورها را افزایش داده و استفاده از فرصت‌های موجود در عرصه بین‌الملل و شناخت تهدیدات آن و ارتباط با کشورها و نهادهای بین‌المللی را ضروری کرده است. هم‌چنین، پدیده جهانی شدن بی‌تردید آثار و تبعاتی فرهنگی برای کشور ما به همراه خواهد داشت که لازم است با این پدیده فعالانه مواجه شد و از فرصت‌های به وجود آمده استفاده برد و تهدیدات آن را کاهش داد.

آثار این اصل در تربیت رسمی و عمومی عبارت‌اند از:

- انعطاف‌پذیری در اهداف، سیاست‌ها، برنامه‌ها و روش‌ها در چهارچوب اصول متناسب با نیازهای جدید متریبان و تحولات جامعه برای افزایش پیوسته کیفیت؛
- توجه به نیازها و شرایط جدید و آینده جامعه محلی، ملی، جهانی متریبان و اتخاذ تصمیم مناسب در قبال آن؛
- بومی‌سازی رویکردهای جدید جهانی در تربیت رسمی و عمومی، از طریق انطباق با اصول فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی؛
- آینده‌نگری و توجه به روندهای آینده در حوزه‌های مختلف معرفت بشری؛
- بهبود مستمر کیفیت فرآیند و نتایج تربیت رسمی و عمومی؛
- نظارت و ارزش‌یابی مستمر از فرایند تربیت رسمی و عمومی.

۱۵-۱-۴. استمرار^۱

انسان موجودی رشد‌یابنده است، هرچند این رشد جریانی واحد و دارای مراتبی تشکیکی است.. به سخن دقیق‌تر، رشد جریانی است که دارای وحدت تشکیکی است. به تبع این واقعیت فرایند

۱. ناظر به اصل استمرار و پیوستگی در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و مبانی روان‌شناختی فلسفه تربیت ر

تربیت امری مراتبی، چند جانبه و در عین حال پیوسته است. رعایت این اصل در تربیت رسمی و عمومی شامل مصادیق زیر است:

- توجه به مراتب مختلف اهداف تربیت در سطوح و مراحل تربیت رسمی و عمومی؛
- پیوستگی و انسجام محتوایی بین سطوح و مراحل تربیت رسمی و عمومی؛
- توجه به فراهم کردن زمینه‌های لازم برای استمرار یادگیری در طول زندگی؛
- توجه به پیوستگی تجارب یادگیری و معنادار شدن آن‌ها برای متربیان.

ب) اصول ناظر به روابط بیرونی تربیت رسمی و عمومی

هیئت کلی و عرض عریض جامعه مشتمل بر جریان‌ها، نهادها و مؤسسه‌هایی است که در عرض یا طول همدیگر و در راستای غرض و غایت اجتماع حرکتی مستمر دارند. به همین رو این اجزا و عناصر جامعه، نسبت‌ها و روابطی را با همدیگر برقرار می‌نمایند و در شکل مطلوب آن، این نهادها کارکرد همدیگر را در راستای غایت جامعه تنظیم، تکمیل و هماهنگ می‌نمایند. یکی از اشکال این روابط، مطالباتی است که اجزا و عناصر اجتماع از همدیگر دارند. اصول ناظر به روابط بیرونی تربیت رسمی و عمومی ناظر به این روابط و مطالبات است.

۱۶-۱-۴. پاسخ‌گویی^۱

یکی از اشکال روابط بیرونی تربیت رسمی و عمومی پاسخ‌گویی است که در جهت اصلاح، بهبود و هماهنگی فرایندهای آن با هیئت کلی جامعه صورت می‌گیرد. نقش‌آفرینی تربیت رسمی و عمومی در راستای زمینه‌سازی نظام مند و قانون مند به منظور کسب آمادگی متربیان برای تحقق حیات طیبیه لازم است مورد پایش مستمر قرار گیرد. از این رو، نهاد تربیت رسمی و عمومی باید نسبت به عملکرد خود در راستای اهداف جامعه مسئول باشد. کارگزاران تربیت رسمی و عمومی در تمامی سطوح و اجزا باید این موارد را راهنمای عمل خود قرار دهند:

- پاسخ‌گویی نظام تربیت رسمی و عمومی و عناصر آن نسبت به انجام رسالت، کارکردها و وظایف خود؛
- ارزش‌یابی عملکرد نظام تربیت رسمی و عمومی در مراحل مختلف در جهت بهبود و توسعه عملکرد نظام؛
- نظارت متقابل ارکان نظام تربیت رسمی و عمومی در جهت پشتیبانی از نظام.

۱. مبتنی بر اصل پاسخ‌گویی و نظارت در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران. این اصل هم‌چنین بر مبانی سیاسی و برخی موارد مندرج در مبانی حقوقی و مبانی جامعه‌شناختی فلسفه تربیت رسمی و عمومی اتکا دارد.

همان گونه که در مبانی جامعه شناختی بحث شد، نظام‌های اجتماعی در خلأ عمل نمی‌کنند. آن‌ها جزئی از کل جامعه و فرهنگ‌اند و با سایر نهادها و نظام‌های اجتماعی روابط و کنش متقابل دارند. عملکرد درست یک نظام، به برقراری روابط صحیح و اصولی با دیگر نهاد و نظام‌های اجتماعی نیز وابسته است. بر این اساس، نظام تربیت رسمی و عمومی برای تحقق رسالت خود به روابط صحیح با دیگر نهادهای مؤثر و سهیم در جریان تربیت نیاز دارد. لذا برای تحقق رسالت و اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی، همگان به نوعی مسئولیت دارند. سخن دیگر، نظام تربیت رسمی و عمومی برای تحقق رسالت و اهداف خود باید از ظرفیت‌های جامعه حداکثر استفاده را ببرد. بر این اساس، این اصل ناظر بر روابط نظام تربیت رسمی و عمومی با عوامل و محیط‌های بیرونی نظام است.

تربیت رسمی و عمومی به مثابه «یک نهاد اجتماعی» به سبب عمومیت داشتن، پیچیدگی و تعدد عوامل ذی‌مدخل در آن بخش‌ها و گروه‌های گوناگون از جامعه را درگیر می‌کند و تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. لذا برای پیشبرد اهداف خود در جامعه نیازمند همکاری و مشارکت تمامی نهادها و عوامل سهیم و مؤثر است. بی‌شک، مشارکت جویی یک اصل مهم و حاکم بر روابط بیرونی تربیت رسمی و عمومی با دیگر بخش‌های جامعه است. مصادیق این اصل عبارت‌اند از:

- هماهنگی نظام تربیت رسمی و عمومی با نظام تربیت رسمی و تخصصی (آموزش عالی) در تدوین اهداف دوره متوسطه و سیاست‌های گزینش دانشجو؛
- همکاری با نظام تربیت رسمی و تخصصی (آموزش عالی) و نهادهای پژوهشی کشور در امر پژوهش، ارزش‌یابی، نظارت و تربیت نیروی متخصص؛
- هماهنگی نظام تربیت رسمی و عمومی با نهادهای متولی فرهنگ عمومی (نظیر رسانه و مساجد) در فرایند اصلاح اجتماعی؛
- همکاری با نهادهای بین‌المللی و نهادهای منطقه‌ای در زمینه تربیت رسمی و عمومی در راستای کسب و انتقال تجربیات تربیتی؛
- هماهنگی نظام تربیت رسمی و عمومی با نظام بازار و صنعت در تدوین اهداف، به‌ویژه در دوره متوسطه؛
- هماهنگی و پشتیبانی نهادهای فرهنگی مؤثر در تربیت با نظام تربیت رسمی و عمومی در تحقق اهداف عام تربیت عمومی و رسمی؛
- پشتیبانی و هماهنگی حقوقی و قضایی نهاد قضا از نظام تربیت رسمی و عمومی، در

۱. به‌طور کلی این اصل بر مبنای اصل مشارکت ارکان تربیت در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران استوار و هم‌چنین ناظر به برخی مبانی سیاسی و مبانی حقوقی و جامعه‌شناختی فلسفه تربیت رسمی و عمومی است.

اجرای تحقق کامل حق بر تربیت رسمی و عمومی؛

- پشتیبانی تقنینی قوه مقننه از فرایند تربیت رسمی و عمومی؛
- مشارکت خانواده‌ها، اصحاب رسانه و نهادها و سازمان‌های غیردولتی و تشکل‌های مردم‌نهاد (جامعه‌ی مدنی) در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، پشتیبانی و هماهنگی، اجرا و نظارت و ارزش‌یابی در جهت تحقق رسالت و اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی؛
- شناخت و بهره‌مندی از ظرفیت‌های تربیتی رسانه در راستای تقویت و گسترش دامنه اثرگذاری تربیت رسمی و عمومی.

۱۸-۱-۴. تقدم مصالح تربیتی^۱

«تربیت»، در واقع جریانی فراگیر، جهت‌دهنده و اساس دیگر نهادهای اجتماعی محسوب می‌شود. پس از حیث اجتماعی، تمامی نهادهای جامعه برای تداوم و فراهم کردن شرایط حیات طیبۀ انسان و نقش‌آفرینی در تداوم، ارتقا و تعالی حیات جامعه به نهاد تربیت وابسته‌اند. تربیت، محور اساسی توسعه حیات آدمی است. در نتیجه باید مصالح تربیتی در تمام تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌های اجتماعی، مورد نظر قرار گیرد و کمک به جریان تربیت، مهم‌ترین معیار در سیاست‌گذاری‌ها و تعیین اولویت‌های اجتماعی به شمار می‌رود. بر این اساس و به نحو اولی، تربیت رسمی و عمومی نیز اهمیت ویژه‌ای دارد. لذا نهادهای محوری جامعه، در هدایت و تحقق شایسته آن، لازم است در تصمیم‌گیری‌های خود ملاحظات تربیتی را جداً مد نظر داشته باشند. مصادیق این اصل عبارت‌اند از:

- اولویت قرار دادن مصالح تربیتی در راستای اهداف غایی و کلی تربیت در تعامل بین نهادهای سهیم و تأثیرگذار بر تربیت رسمی و عمومی؛
- توجه به اولویت‌های تربیتی جامعه و پشتیبانی مناسب از نظام تربیت رسمی و عمومی در سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های کلان اجتماعی.

۱. این اصل، بر اصل تقدم مصالح تربیتی در فلسفۀ تربیت در جمهوری اسلامی ایران تکیه دارد و ناظر به بندهای (۱-۲-۱) و (۱-۲-۶) مبانی سیاسی و بند (۸-۵-۱) جامعه‌شناختی فلسفۀ تربیت رسمی و عمومی است.

۴-۲. مدرسه صالح^۱: بستری برای تحقق تربیت رسمی و عمومی مطلوب

۴-۲-۱. تعریف مدرسه صالح

همچنان که در تعریف تربیت رسمی و عمومی و ویژگی‌های آن گفته شد، این شکل از تربیت در شرایط و زمینه ویژه‌ای رخ می‌دهد که «مدرسه» نام دارد و از دیرباز و در همه جوامع وجود داشته است. اما بنا بر فلسفه تربیتی جامعه اسلامی، مدرسه محیط اجتماعی سازمان یافته‌ای (مشمول بر مجموعه‌ای از افراد و روابط و ساختارهای منظم) است برای کسب مجموعه‌ای از شایستگی‌های لازم (فردی، خانوادگی، اجتماعی) که متربیان برای وصول به مرتبه‌ای از آمادگی جهت تحقق حیات طیبیه در همه ابعاد فردی، خانوادگی و اجتماعی باید آن‌ها را به دست آورند. از این رو «مدرسه فضای اجتماعی (جامعه) هدفمندی است که از طریق زنجیره‌ای از موقعیت‌ها، فرصت حرکت رشدیابنده و تعالی‌بخش را برای متربیان فراهم می‌سازد که در آن شایستگی‌های لازم برای درک و بهبود موقعیت خود و دیگران از طریق یادگیری‌های رسمی و غیر رسمی کسب می‌شود».

به طور کلی برخورداری از حیات طیبیه در بعد جمعی و تحقق جامعه صالح نیازمند مدرسه صالح است. یعنی در کنار خانواده صالح، بقا و توسعه جامعه صالح به وجود مدرسه صالح نیز وابسته است. لذا با عنایت به غایت جریان تربیت در دیدگاه اسلامی یعنی آماده شدن متربیان برای تحقق مراتب حیات طیبیه در همه ابعاد فردی، خانوادگی و اجتماعی و نیز با توجه به اصل عقلانی تناسب بین وسیله و هدف - لازم است فضاهای تربیتی و به خصوص، مدرسه و زندگی مدرسه‌ای، که در واقع زمینه اجتماعی سامان یافته‌ای برای تحقق حیات طیبیه است، از ویژگی‌های جمعی حیات طیبیه برخوردار باشد تا به مثابه کانون تجلی بخش حیات طیبیه، امکان تجربه این نوع زندگانی را برای همه متربیان فراهم آورد.

۱. استفاده از تعبیر مدرسه صالح ممکن است در بدو امر نامأنوس به نظر برسد. زیرا وصف «صالح» بیشتر برای توصیف فرد انسان و یا اعمال او به کار می‌رود. اما از آنجا که جامعه در نگرش اسلامی شأن و واقعیتی مستقل از افراد دارد و شامل ساختارها و روابط جمعی نیز می‌شود، استفاده از وصف صالح برای جامعه مطلوب و زیرمجموعه‌های آن بر این اساس امری مدلل و موجه به نظر می‌رسد. لذا در بخش مفاهیم کلیدی فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، عنوان جامعه صالح بر اساس مبانی دینی برای اشاره به شأن جمعی و بعد اجتماعی حیات طیبیه انتخاب شده است. به همین منوال و متناسب با آن نیز در «فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» نیز تعبیر مدرسه صالح به عنوان جلوه جامعه صالح برای مدرسه مطلوب به مثابه کانون تحقق حیات طیبیه انتخاب گردید. البته کاربرد این نوع اصطلاحات در ادبیات علمی و تربیتی چندان بی سابقه نیست. فی المثل استفاده از اصطلاح سازمان یادگیرنده در منابع مدیریتی یا مدرسه یادگیرنده و مراجع تربیتی امری شایع و پذیرفته شده می‌باشد. (در حالی که به نظر می‌رسد یادگیرنده نیز در وهله نخست صفت افراد انسان - و نه سازمان و یا مدرسه - است).

۲-۲-۴ خصوصیات مدرسه صالح

بنا بر آنچه گذشت، مدرسه باید محل تجربه حیات طیبه و آماده شدن متربیان برای تحقق مراتب آن در همه ابعاد و ورود به جامعه صالح باشد.

لذا مدرسه صالح باید چند ویژگی مهم و اساسی زیر را داشته باشد:

۱- نخستین ویژگی «ساده سازی» است؛ به این معنی که تجربیات مدرسه‌ای باید شکل ساده شده (و نه پیچیده)‌ای از تجربیات و اشکال واقعی حیات طیبه باشد. روابط واقعی در زندگی اجتماعی پیچیده است و می‌تواند مانعی بر سر راه یادگیری و رشد و تعالی و بروز استعدادها و متربیان گردد. لذا محیط مدرسه، با عنایت به شرایط رشد آنان، باید ساده باشد تا فرایند تربیت باموانع کمتری مواجه گردد. این ویژگی به معنای تصنعی کردن موقعیت‌ها و تجارب نیست، بلکه تجارب مدرسه‌ای متربیان باید تا حد امکان با تجارب زندگی واقعی نزدیک باشد و حتی فعالیت‌ها و تجارب تربیتی طراحی شده در مدرسه باید ناظر به چالش‌ها و مسائل واقعی زندگی متربیان باشد.

۲- ویژگی دوم «پالایش» است. مراد از پالایش، زدودن برخی عوارض و نتایج ناخوشایند نامطلوب احتمالی از برخی تجربیات مدرسه است. جریان رشد متربیان جریانی است که نسبت به عوارض و مخاطرات محیطی و تغییرات نامطلوب محیط بسیار حساس است و به شدت تحت تأثیر قرار می‌گیرد. بنابراین برای این که عوارض، مخاطرات و تغییرات نامطلوب موجود بر جریان رشد متربیان کمترین اثر را داشته باشد، محیط مدرسه باید مورد پایش و مراقبت دائم قرار گیرد و حتی‌الامکان از عناصر و عوامل مخر و نامطلوبی که مانع رشد و تعالی متربیان می‌شوند به دور باشد، اما از آنجا که این پالایش به قصد حمایت از رشد و تعالی متربیان صورت می‌گیرد، نباید به شکل تحمیل و تهدید یا محدود سازی افراطی متربیان ظاهر شود.

باید با اقدامات و تدابیر تربیتی اثباتی (ایجاد مقتضیات) در محیط مدرسه، زمینه بروز و ظهور موانع درونی تربیت و نیز تأثیر موانع برونی را از میان برداریم، نه این که با برخوردی انفعالی، تنها پس از بروز موانع، در صدد حذف و مبارزه با آثار آنها باشیم. از سوی دیگر، در جریان رفع موانع تربیت نیز نباید محیط مدرسه به محیطی کاملاً قرنطینه و سترون تبدیل شود؛ به صورتی که ایجاد توانمندی در متربیان را برای مواجهه مآلاً اختیاری با موانع رشد و کمال خویش مد نظر قرار ندهد و امکان مصون سازی ایشان را برای حضور در محیط واقعی همراه با خطر از میان بردارد. بنابراین در محیط مدرسه تدابیر و اقدامات پیش گیرانه برای پالایش محیط مدرسه باید متناسب با میزان رشد متربیان باشد و ایشان

را برای مواجهه اختیاری با خطرات و موانع رشد در شرایط واقعی زندگی (پس از رسیدن به مراحل بلوغ) آماده سازد.

معنی این بیان به عبارت دیگر چنین است که مدرسه باید محیطی حمایت گر و امن باشد. شرط نشو و نمای مطلوب متربیان در فضای مدرسه، امنیت خاطر آنان است. زیرا نیاز به ایمنی از نیازهای اساسی بشر به ویژه متربیان است. لذا مدرسه، که برای زمینه سازی تعالی وجودی متربیان اهتمام جدی دارد، باید به تأمین امنیت آن توجه کافی مبذول داشت. در قرآن کریم نیز ایمان و تعالی روحی و وجودی در کنار محیط امن به کار برده شده است. از سیاق آیات یکصد و بیست و شش از سوره مبارکه بقره و آیه سی و پنج از سوره مبارکه ابراهیم چنین بر می آید که محیط امن را لازمه ایمان به خدا و دوری از شرک قرار داده است.^۱

مدرسه صالح از دو منظر به امنیت خاطر متربیان و اولیای آنان توجه دارد. در واقع محیط مدرسه، که زمینه مناسب برای رشد و تعالی متربیان تلقی می شود، باید از نظر "جسمانی" و "روانی" امن (دور از خطر) باشد. از منظر نخست، مدرسه صالح به امنیت متربیان در فضای کالبدی می اندیشد یعنی فضای فیزیکی مدرسه باید به گونه ای طراحی شود که با مقتضیات رشدی آنان متناسب و فاقد عوامل خطر آفرین جسمی باشد. از منظر دوم به امنیت روانی توجه می نماید. از این منظر متربیان باید در فضای مدرسه احساس آرامش و راحتی نمایند و با شوق و انگیزه درونی به مدرسه وارد شوند و در آن به تجربه بپردازند. در مدرسه نباید هیچ عاملی برای نگرانی و ترس و هرگونه فشار نامساعد روانی وجود داشته باشد.

۳- ویژگی سوم «متناسب سازی» است. بر اساس این ویژگی، تجربیات مدرسه، باید با شرایط رشدی متربیان در همه ابعاد، متناسب باشد. متناسب سازی به سایر ابعاد مدرسه مانند مدیریت، مربیان، فضا و تجهیزات نیز تعمیم داده می شود. این اصل ناظر به یک اصل محوری در منابع و متون تربیتی است که به پیروی از طبیعت مشهور است. این اصل در نظریه دانشمندان سلف مسلمان نیز نمود دارد.^۲ منظور از این اصل آن است که در تنظیم سازوکارهای تربیتی یا به بیان دیگر، فراهم کردن زمینه های مناسب و تجارب

۱. و [یاد کن] هنگامی که ابراهیم گفت پروردگارا این شهر را ایمن گردان و مرا و فرزندانم را از پرستیدن بتان دور دار. (سوره ابراهیم، آیه ۳۵)

و چون ابراهیم گفت پروردگارا این [سرزمین] را شهری امن گردان و مردمش را هرکس از آنان به خدا و بازپسین ایمان بیاورد فراورده ای روزی بخش عطا فرما. (سوره بقره، آیه ۱۲۶)

۲. این اصل در آرای تربیتی ابو علی سینا، خواجه نصیرالدین و غزالی دیده می شود. (جمعی از نویسندگان، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی انتشارات سمت، ۱۳۷۴). در دوران معاصر این بحث به روسو بر می گردد. وی را می توان راوی قرائت جدید از این اصل دانست.

تربیتی باید چگونگی رشدی شئون مختلف حیات متربیان را در نظر گرفت. لذا در تنظیم موقعیت‌های تربیتی باید این چگونگی‌ها را در نظر داشت.

۴- ویژگی چهارم «تعادل» است. مراد از تعادل، تناسب با اصول همه‌جانبه‌نگری و یک پارچگی است و تعریف مختار تربیت در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران در توجه متوازن به جنبه‌های مختلف حیات انسانی است. صرف توجه به یک بُعد، موجب غفلت از ابعاد دیگر می‌شود. از این دیدگاه، مدرسه نه تنها به توسعه بُعد عقلانی و مهارت‌های فکری، بلکه به ابعاد مختلف و ساحت‌های گوناگون حیات انسانی توجه می‌نماید. اگرچه هسته اصلی اقدامات تربیتی مدرسه، بر بُعد عقلانی استوار است، اما به سبب یک پارچگی وجود انسانی، غفلت از ابعاد دیگر حیات انسانی برای مدرسه نارواست. حتی در بعد شناختی نیز از توجه صرف به سطوح پایین توانش‌های شناختی متربیان، مانند حافظه، خودداری می‌شود. یعنی یکی از محرمات مدرسه صالح پرهیز از حافظه گرایی است.

در منابع اسلامی توجه به رشد عقلانی و درک و فهم متربی از جهت گیری‌های اساسی بوده است. در آیات قرآن، بسیاری موارد یافت می‌شود که انسان‌ها را به تدبر و تعقل دعوت نموده است. شلبی مورخ تاریخ آموزش و پرورش اسلامی در خصوص توجه به فهم، درک متربی در اسلام می‌نویسد: «ابن عربی می‌گوید از اینان (شاگردان) که بیشتر چنین است، کسانی هستند که قرآن را از بر ندارند و حال آن که فقه و حدیث و آنچه را خدا بخواهد یاد می‌گیرند و چه بسا پیشوایان ولی قرآن را از بر ندارند و من به چشم خود پیشوایی ندیده‌ام که قرآن از بر کند و فقیهی ندیده‌ام که جز دو آیه قرآن از بر باشد» دانش پژوهان این نگرش را دریافت کرده‌اند زیرا در این آیه قرآن که می‌گوید «ما این کتاب فرخنده را فرو فرستادیم تا در آیه‌های آن به تدبیر بنشینید» (سوره ۳۸، آیه ۲۷)^۱ پاسخ خود را شنیده‌اند و دریافته‌اند که مقصود از بر کردن نیست که درنگ است و اندیشیدن و دستورهای قرآن را به کار بستن^۲.

بر مبنای این ویژگی باید گفت رویکرد رئالیستی صرف، در خصوص کارکرد مدرسه مورد پذیرش نیست. بر اساس رویکرد رئالیستی، «مدرسه نهاد ویژه‌ای است که رسالت اصلی آن توسعه بُعد عقلانی، یعنی انتقال دانش بشری و ایجاد مهارت‌های پژوهشی است؛ لذا نباید وظایف و احیاناً جبران ضعف کارکرد دیگر نهادها، که عمدتاً در فعالیت‌های فوق برنامه مدرسه متجلی می‌شود، موجب کاهش توجه مدرسه به این بُعد اساسی شود.

۱. و آسمان و زمین و آنچه را که میان این دو است به باطل نیافریدیم این گمان کسانی است که کافر شده [و حق پوشی کرده] اند پس وای از آتش بر کسانی که کافر شده‌اند

۲. احمد شلبی، تاریخ آموزش در اسلام ترجمه محمد حسین ساکت ۱۳۷۰، انتشارات دفتر نشر فرهنگ اسلامی

پس دغدغه اصلی مدرسه، آکادمیک و آزادی آکادمیک است^۱. همچنین بر این اساس، رویکرد ایدئالیستی نیز مورد تأیید نیست.^۲ بر اساس این رویکرد، مدرسه وظیفه انتقال میراث فرهنگی (ارزش‌ها و گنجینه معارف بشری) را به شکل برنامه‌ای و منظم (متوالی و متراکم) برعهده دارد^۳. لذا مدرسه باید به ارزیابی و توسعه و گسترش آن نیز دست زند. همچنین در مقابل دو نگاه انتقال دانش و مهارت گرایی، رعایت اعتدال در تربیت رسمی و عمومی ضرورت می‌یابد. به این صورت که کسب حدی از دانش معتبر و همچنین تأکید بر مهارت‌های شناختی از یک سو و اکتساب توانمندی‌ها و مهارت‌های عملی برای زندگی از سوی دیگر، دو بخش مکمل‌اند و باید برای شایستگی‌های لازم مورد تأکید قرار گیرد. لذا می‌توان گفت که در مدرسه صالح باید دو نکته، توأمان مد نظر باشد: نخست این که کسب معرفت (به معنای اعم آن) و اعتلای معرفت یکی از محور اصلی فعالیت است، زیرا براساس مبانی معرفت شناختی، کسب معرفت اساس اشتداد وجودی آدمی است و هرگونه تحول در هویت و کسب شایستگی‌ها برای تحقق حیات طیبیه، نخست ناظر به درک و فهم موقعیت و بنابراین اساساً معرفت محور است (هرچند بر اساس مبانی معرفت شناختی این معرفت به صورت انتقال دانش صرف نیست. بلکه روند کسب معرفت معتبر و دست یابی متربیان به معرفت هم‌چنین تولید معرفت نیز مهم و کانون توجه است). دوم این که معرفت حاصل شده، باید به صورت دستمایه عمل برای اصلاح بهبود موقعیت خود و دیگران، به کار رود. ازاین رو، بین معرفت و عمل نسبت وثیقی بر قرار است.

در واقع نسبتی دوسویه بین عمل و شناخت وجود دارد. زیرا شکوفایی استعدادهای متربیان در حین عمل صورت می‌گیرد و عمل خود از یک سو به شناخت می‌انجامد و از سوی دیگر شناخت به عمل معتبر منجر می‌شود^۴. توجه به این امر در تربیت رسمی

۱. گوتک، ترجمه پاک سرشت، ۱۳۸۰

۲. منبع پیشین

۳. در فرهنگ اسلامی و آیات قران و روایت معصومین (ع) جایگاه و شأن والایی به عمل داده شده است. برخی از این آیات و روایات به این شرح اند:

هرکسی گروهان کرده‌های خویش است. مدثر، آیه ۳۸

انسان را جز آنچه خود در آن کوشیده است چیزی نیست. نجم، آیه ۳۹

برای هریک از آنان از روی کاری که کرده‌اند درجانی است و پروردگار تو از آنچه می‌کنند غافل نیست. انعام، آیه ۱۳۲

امام صادق (ع): تفاوت درجات مردمان تنها و تنها به اعمال است (ترجمه الحیات، ج ۱، ص ۳۵۷)

امام علی (ع): آن کس که علم خود را به کار نبندد چیزی نمی‌داند (همان، ص ۳۴۶).

امام علی (ع): ملاک علم، عمل کردن به آن است (همان).

امام علی (ع): علم مؤمن در عمل اوست (همان).

امام باقر (ع): هیچ عملی جز به معرفت و شناخت پذیرفته نمی‌شود و هیچ معرفتی و شناختی جز به عمل حاصل نمی‌شود (همان).

و عمومی دلالت‌های مهمی به همراه دارد. یعنی مدرسه، که عرصه این نوع تربیت است، صرفاً محل کسب دانش و فهم امور نیست، بلکه در آن زمینه سازی برای عمل شایسته نیز جایگاه و شأنی درخور دارد. در واقع یکی از راه‌های اساسی و مهم کسب شناخت و ارتقای معرفت، انجام اعمال شایسته است. یعنی مربی باید درگیر موقعیت‌هایی باشد که او را به اقدام و عمل مناسب فراخواند تا از قبل این درگیری و اقدام، به معرفت حقیقی نایل شود و هویتش تعالی یابد.

۵- ویژگی دیگر مدرسه صالح، «انعطاف‌پذیری» است. بر مبنای اصل کثرت گرایی و اصل تفاوت‌های فردی، نظام مدرسه‌ای باید از حدی از انعطاف برخوردار باشد تا برنامه‌ها و رویه‌های جاری در آن دچار جمود و تصلب نگردد. به سخن دیگر، مدرسه صالح از یک سو بر شباهت‌های انسانی تأکید دارد و در واقع بیشتر سازو کارهای مدرسه بر مبنای چنین شباهت‌هایی شکل می‌گیرد. از سوی دیگر با توجه به وجود تفاوت‌های فردی، سازو کارهای خود را منعطف می‌سازد تا زمینه تعالی وجودی بیشتر متربیان را فراهم آورد. از یک منظر مراد از این ویژگی، تلاش مدرسه برای ارتباط هرچه بیش‌تر آحاد متربیان با شرایط اجتماعی محیط پیرامون است؛ به این معنی که مدرسه باید تا حد امکان با شرایط متنوع زندگی متربیان سازگار شود و بکوشد از طریق فراهم آوردن موقعیت‌های متنوع تربیتی، تمامی متربیان (جامعه هدف) را به سطح مطلوبی از شایستگی‌های پایه (ضمن توجه به شایستگی‌های ویژه) برساند. براین اساس تنوع مدارس در شرایط خاص و مبتنی بر نیاز متربیان ضروری به نظر می‌رسد.^۱

بر اساس آنچه گفته شد، تربیت رسمی و عمومی به هر حال در مدرسه و تحت مدیریت مدرسه صورت می‌پذیرد؛ هرچند ممکن است مدرسه برای نیل به این مقصود، از دیگر موقعیت‌های جامعه، که می‌توانند کارکرد تربیتی داشته باشند، استفاده برد. البته این امر نیز با مدیریت مدرسه در سامان دهی موقعیت‌ها و فرصت‌های تربیتی (در چهارچوب معنای موسّع برنامه درسی) میسر است؛ لذا مدرسه از تمامی ظرفیت‌های محیط اجتماعی، در راستای تحقق اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی و عملی شدن رسالت آن کمک می‌گیرد و حتی اشکال گوناگون تربیت غیررسمی و ظرفیت‌های فضای مجازی را به صورت فضای مکمل مورد استفاده قرار می‌دهد. لذا تربیت رسمی و عمومی، کلاً در

امام صادق (ع) آنکه بدون علم به عمل بر خیزد، بیش از آنکه اصلاح کند سبب تباهی شود (همان ص ۱۴۴).

با ملاحظه این آیات و روایات ملاحظه می‌شود که در فرهنگ اسلامی برقراری رابطه بین علم و عمل بسیار جدی است.

۱. مانند مدارس عشایری، مدارس کودکان کم‌توان ذهنی و معلولیت‌های جسمی و حرکتی، مدارس مکاتبه‌ای و مدارس نیمه حضوری.

فضایی با محوریت فرهنگ و اهداف مدرسه صورت می‌گیرد؛ مگر در مواردی که برخی از مخاطبان تربیت رسمی و عمومی (افراد در سنین خاص) نتوانند در مدرسه (از جهت فضای فیزیکی) حاضر شوند- مانند افراد دارای بیماری‌های صعب‌العلاج، کودکان ساکن در مناطق دور افتاده، کودکان ساکن در کشورهایی که به مدرسه ایرانی دسترسی ندارند- که در این صورت باید اشکال مناسب و مختلفی برای بهره‌مندی ایشان از فرصت‌های تربیتی مدرسه‌ای فراهم آورد.

به سخن دیگر، می‌توان گفت مدرسه صالح را نه به صورت یک مکان^۱ یا یک فضا^۲ بلکه به صورت ترکیبی از فضا و مکان باید دید. منظور از "مکان" محیط مادی و کالبد مدرسه است. اگر تلقی از مدرسه تنها کالبد باشد، محدودیت‌های زیادی در کارکرد و تأثیرگذاری مدرسه ایجاد خواهد شد. در این صورت تجارب متریبان تنها در چهارچوب فضای کالبدی مدرسه رخ می‌دهد و به حدود مادی مدرسه مربوط می‌شود. منظور از "فضا" نیز ارزش‌ها، هنجار، رویه‌ها و فرهنگ حاکم بر مدرسه است. این بُعد از مدرسه با وجود اهمیت زیادی که دارد نیز نباید جدای از مکان و کالبد مدرسه دیده شود. با نگاه ترکیبی به مدرسه امکان بهره‌گیری از فرصت‌ها و زمینه‌های دیگر اجتماعی را پیدا می‌کنیم که دارای خصوصیات بالقوه یا بالفعل تربیتی هستند. هم چنین برای افرادی که، بنابر دلایل مختلف، امکان حضور در مدرسه به صورت مکان ندارند فرصتی فراهم می‌شود تا برای حضور فعال در عرصه‌های اجتماع به کسب شایستگی‌های پایه بپردازند.

یکی از این فرصت‌ها و زمینه‌ها، فضای مجازی است. کسب دانش و معرفت از طریق فضای مجازی و فناوری اطلاعات و ارتباطات مکان محور نیست و آنچه به این فرصت بها و ارزش می‌بخشد مفهوم فضای مدرسه است، یعنی همان هنجارها و روندهای حاکم بر مدرسه است که از فرصت تربیتی فضای مجازی و فناوری اطلاعات و ارتباطات استفاده می‌کند. از این رو، می‌توان به رهیافتی مهم درخصوص مواجهه با تحولات اخیر در توسعه حیرت انگیز فناوری اطلاعات و ارتباطات اشاره کرد.

بر مبنای این استدلال، فناوری را باید یک فضای مکمل و ابزار مناسب برای تحقق بهتر اهداف تربیت رسمی و عمومی به شمار آورد. تردیدی نیست که کسب مهارت‌های عملی و اخلاقی و بهره‌گیری از این فضای مجازی در دستور کار مدرسه نیز قرار دارد، اما با این توضیح که ماهیت تأثیر تربیتی، به ویژه تربیت رسمی و عمومی، در ارتباط حضوری و رو در رو است. یعنی تعامل مربی و متربی در فضای مدرسه علی‌الاصول رو در رو است. لذا

1.place

2.space

تعامل و ارتباط مجاری در تربیت رسمی و عمومی اساساً محور قرار نمی‌گیرد.

۶- ویژگی ششم مدرسه صالح، حاکمیت «رابطه احسان و عدالت» بین مربیان و متربیان در مدرسه است زیرا اساساً خداوند مبنای رابطه انسان‌ها را با همدیگر بر اساس عدل و احسان قرار داده است. در آیه نود سوره نحل، انسان‌ها به عدل و احسان نسبت به یکدیگر امر شده اند.^۱ از این رو می‌توان گفت رابطه انسان با انسان در تفکر اسلامی رابطه عدل و احسان است. به بیان امام (ع) عدالت اصلاح کننده انسان هاست.^۲ گسترش رابطه عدل و پاگرفتن آن در روابط انسان‌ها با یکدیگر، حاصل پختگی فکری و پیشرفت فرهنگی است و پیامد نبود رابطه عدل، عقب ماندگی فکری و فرهنگی و ناتوانی و تکیه بر دیگران است. در جامعه‌ای که عدالت در آن فراگیر باشد فرصت برای افراد هوشمند و توانا فراهم است تا برای این که پیشرفت و سازندگی را رهبری کنند.^۳ سیاق آیه ۷۶ سوره نحل^۴ نشان می‌دهد که از ویژگی‌های اهل داد، از جمله پیشرفت در دانش و شناخت توانایی تولید، تحقیق، استقلال و وابسته نبودن به دیگران و سیاست جذب خیر و دفع شر است.

برقراری روابط عدل و احسان در سطح مدرسه، در واقع زمینه سازی برای تربیت افراد عادل و محسن است، که از اهداف بعثت انبیا و از لوازم تحقق حیات طیبیه در جامعه صالح است. به سخن دیگر، تحقق هدف انبیا به تربیت انسان‌هایی نیازمند است که عادل بوده و انگیزه سرشاری برای تحقق عدالت و احسان در جامعه داشته باشند. اما با توجه به این که ماهیت تربیت اساساً زمینه سازی است، حاکمیت عدل و احسان بر روابط درون مدرسه نیز کارکردی تربیتی خواهد داشت. به سخن دیگر، روابط عادلانه و مبتنی بر احسان از لوازم ضروری تحقق اهداف تربیت رسمی و عمومی در مدرسه است و خود، هدف و غایت تربیت نیز هست. حاکمیت این رابطه در بین احاد مدرسه صالح، مدرسه را به فضایی احترام بر انگیز و شوق آور برای کسب شایستگی‌ها تبدیل می‌کند.

برقراری روابط عادلانه و مبتنی بر احسان در مدرسه خود لوازمی دارد. از جمله مهم‌ترین این لوازم، محوریت اخلاق و تحقق عینی ارزش‌های اخلاقی در مدرسه است. اخلاق در

۱. آیات بسیاری دیگر در قرآن مصادیق متفاوت روابط عادلانه بین انسان‌ها را بر شمرده است مانند: آیه ۸ و شوری، آیه ۱۵ و نساء، آیات ۵۸، ۱۳۵، ۳.

۲. عدالت اصلاح کننده انسان است (غررالحکم، به نقل از مصطفی دلشاد تهرانی، ۱۳۸۷ ماه مهر پرور، انتشارات دریا)
۳. شاید به واسطه همین رابطه است که رسول مکرم اسلام (ص) شرط دوام و قوام ملک و مملکت را عدل میداند و حاکمیت ظالمانه ناگزیر از فرو پاشی و نابودی است. امام علی (ع) فرمود: عدالت نگه دارنده مردمان است (غررالحکم، به نقل از مصطفی دلشاد تهرانی، ماه مهر پرور، انتشارات دریا ۱۳۷۹).

۴. دو مردند که یکی از آنان لال است و هیچ کاری از او بر نمی‌آید و سربرار مولای خویش است و هر جا که او را می‌فرستد خیری به همراه نمی‌آورد. آیا او با کسی که به عدالت فرمان می‌دهد و خود بر راه راست است یک سان است؟

مدرسه صالح به مانند عدالت کارکردی دوگانه دارد: اخلاق از یک سو هدف است، زیرا که متخلق شدن متریان از پیامدهای مورد نظر یک نظام تربیتی به ویژه نظام تربیت اسلامی است و از سوی دیگر، روش است، زیرا که خود بستری است برای تحقق اهداف دیگر. بی شک، در فضای اخلاق مدار مدرسه، شایستگی‌های مورد نظر توسط متریان بهتر و بیشتر تعقیب و کسب می‌گردد. در این فضا آزادی تربی و سندیت مربی بدون وجود تعارض، آثار تربیتی به همراه خواهد داشت. بنابراین، فضای مدرسه باید سرشار از ارزش‌های انسانی و اسلامی باشد تا متریان آن‌ها را به صورت مستقیم و غیرمستقیم به دست آورند و تجربه کنند. در این خصوص، یکی از رویکردهای مدرسه صالح ایجاد جو اخلاقی است و از این طریق زمینه تحقق حیات طیبه و تحقق تجارب متعالی و معنوی متریان در تمامی مؤلفه‌ها و سازو کارهای مدرسه صالح فراهم می‌گردد. یکی از ملاک‌های مهم ارزیابی تربیت در مدرسه صالح این است که همه سازو کارهای آن با ارزش‌های اخلاقی هماهنگ و مطابق باشد. لذا باید این سازو کارها به نحو درونی و بیرونی با ارزش‌های اخلاقی معتبر نقد شود و محک بخورد.

۷- یکی دیگر از خصوصیات مهم فضای مدرسه صالح، مشارکت و تعاون است. از آن جا که انسان‌ها در جامعه متولد می‌شوند و در جامعه رشد می‌کنند، تربیت آن‌ها نیز باید اساساً اجتماعی باشد. لذا فضای حاکم بر محیط‌های تربیتی، به ویژه محیط‌های تربیت رسمی، باید به گونه‌ای باشد که شخصیت متریان را از شکل‌گیری فردگرایی و رقابت‌گرایی مخرب دور نگه دارد. لذا محیط‌های تربیتی باید به جای تأکید بر مقایسه فردی و رقابت با دیگران در یادگیری، به ایجاد فضای رفاقت سالم و تعامل سازنده و مؤثر با دیگران و رقابت هر فرد با خودش (برای تعالی مداوم ظرفیت‌های وجودی خویش) روی آورند.

اگر بپذیریم که مدرسه صالح وضعیتی است که شکل ساده‌ای از حیات طیبه را به ظهور می‌رساند تا متریان آن را تجربه کنند، می‌توان گفت که مدرسه وضعیتی سامان یافته برای انجام "اعمال خیر و مسابقه و شتاب کردن در خیرات"^۱ است. به سخن دیگر در نگرش اسلامی، مفهوم "خیر" مفهوم اساسی و بنیاد عمل مدرسه صالح در مفهوم اسلامی است. در این صورت بر مبنای آیه دوم از سوره مائده^۲ می‌توان نتیجه گرفت که تعاون در امور نیک نیز از ویژگی‌های اساسی مدرسه مطلوب است. از آنجا که بنای مدرسه اساساً بر مبنای خیر و در راستای زمینه سازی برای انجام اعمال خیر است از این رو همکاری در انجام خیرات اساساً بر تمامی ساز و کارهای مدرسه صالح حاکم است. این همکاری در

۱. مائده، آیه ۴۸ و بقره، آیه ۱۴۸ و آل عمران، آیه ۱۱۴

۲. تعاونوا علی البر والتقوی

مدرسه در دو بُعد درونی و بیرونی نمود می‌یابد:

- در بُعد درونی این همکاری بین مربیان و متربیان صورت می‌گیرد. گفتنی است که به سبب تفاوت سطح تأثیرگذاری متربیان و مربیان در فرایند تربیت رسمی و عمومی و مراحل آن، سازو کارهای همکاری و تعاون در بعد درونی با اجتماع تفاوت خواهد داشت. این تفاوت در ویژگی «ساده سازی و انعطاف» مورد توجه قرار می‌گیرد. به طور کلی تعاون در مدرسه امری تشکیکی است و مراتبی دارد، که به تناسب سطح رشد متربیان تنظیم می‌شود. نمود همکاری در مدرسه می‌تواند برای تحقق حیات طیبه و آمادگی برای تحقق آن در عرصه اجتماع تجربه سازنده‌ای باشد. این ویژگی مصداق اصل تعامل است. همکاری در این بعد مستلزم احترام متقابل و مسئولیت متقابل اولیا، مربیان و متربیان مدرسه است.

- در بُعد بیرونی همکاری، مدرسه، که در واقع بخشی از جامعه محلی متناسب با ویژگی‌های پیش گفته است، می‌تواند در جریان‌های اجتماعی ناظر به اصلاح مداوم موقعیت، فعال باشد، و مشارکت نماید و مشارکت بپذیرد. این مشارکت با نهادهای محلی و همچنین با مدارس هم جوار صورت می‌گیرد. یک بعد از این مشارکت به این صورت است که مدرسه محور توسعه جامعه محلی باشد. بعد دیگر این که مدرسه از همکاری نهادها و مؤسسات، اشخاص حقیقی و حقوقی، که فراهم کننده فرصت‌های مکمل و جانبی برای توسعه و تعالی تجارب ارزنده یادگیری هستند، بهره مند گردد.

این گونه مشارکت، علاوه بر این که فرصت‌های تربیتی را برای مدرسه توسعه می‌دهد، باعث خواهد شد تا مدرسه محور توسعه محلی تلقی شود و نقش اصلی را در هدایت تغییرات اجتماعی (در راستای اصلاح مداوم موقعیت و پیشرفت و تعالی جامعه صالح) برعهده گیرد. این به آن معناست که، علاوه بر نقش کلان فرایند تربیت در شکل‌گیری جامعه صالح، توسعه اجتماع صالح محلی، نیز تربیت محور باشد و و مدرسه در آن نقش نخست را برعهده دارد.

اگرچه تلاش مدرسه، در مجموع، برای فراهم آوردن زمینه‌های مناسب رشد و توسعه استعدادهای متربیان صورت می‌گیرد اما کاملاً مشخص است که مدرسه در این راستا قادر مطلق نیست و به یاری و مشارکت دیگر نهادهای دولتی و غیردولتی نیازمند است. لذا ضرورت دارد برای تحقق تربیت همه جانبه، درحاشیه و جنب مدرسه مؤسسات و نهادهای مکمل و جانبی شکل بگیرند تا با فراهم کردن فرصت‌های تربیتی مضاعف، در تحقق اهداف تربیت رسمی و عمومی یاریگر مدرسه باشند.

یکی از جلوه‌های قانونی همکاری و تعاون در مدرسه، در نسبت وثیقی است که مدرسه و خانواده

برقرار می‌کنند. در این نگرش، خانواده و مدرسه دو فضای تربیتی مکمل همدیگر خواهند بود. به ویژه با توجه به این که والدین، براساس مبانی حقوقی پیش گفته، باید نقش تعیین کننده‌ای در سازو کارهای اجرایی تربیت رسمی داشته باشند، لازم است اولیا با معلمان و مدیریت مدرسه ارتباط مستمر داشته باشند و همواره مدرسه محل تردد آنان باشد.

این به آن معناست که حساسیت تربیتی والدین افزایش یابد و مسئولیت کل تربیت رسمی و عمومی یک سره به مدرسه واگذار نگردد. لذا سازو کارهای تربیت رسمی و عمومی باید به گونه‌ای ترتیب داده شود که حق خانواده، به مثابه یکی از ارکان تربیت، رعایت گردد. گرچه ممکن است در شرایطی، به دلیل تخصصی شدن امر تربیت رسمی و عمومی، این دخالت کاهش یابد اما می‌توان انتظار داشت که با افزایش آگاهی تربیتی آحاد جامعه، مشارکت خانواده‌ها در تربیت رسمی و عمومی روزافزون شود و این موضوع خود یک مطالبه عمومی تلقی گردد.

۳-۴. الگوی نظری ساحت‌های تربیت

در ادامه بحث از چگونگی تربیت رسمی و عمومی، موضوع چگونگی عمل مربیان را با توجه به ساحت‌های مختلف وجودی متربیان، پی می‌گیریم. همان گونه که از اصل همه جانبه نگری در تربیت رسمی و عمومی برداشت می‌شود، تربیت در مدرسه باید به ابعاد مختلف وجودی متربیان توجه نماید. در مباحث مربوط به انواع تربیت در فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران این موضوع مورد اشاره قرار گرفت که می‌توان تربیت را براساس ابعاد و ساحت‌های وجودی متربیان و توجه به شئون مختلف حیات طیبه به شش ساحت تقسیم کرد. از این رو در این بخش از بحث چگونگی تربیت رسمی و عمومی به بیان ساحت‌های شش گانه و تشریح چگونگی مواجهه مربیان با روند زمینه سازی برای کسب شایستگی‌های لازم و متناسب با هر ساحت، می‌پردازیم.

برای رسیدن به این مقصود، الگوهای نظری، مربوط به ساحت‌های شش گانه تربیت تشریح و تبیین می‌شوند. منظور از الگوی نظری “طرحواره مفهومی نظام مندی است، متشکل از عناصر مربوط به جریان تربیت و روابط میان آن‌ها که پاسخ‌های مستدل و عامی را برای هدایت مربیان در عمل تربیتی فراهم می‌آورد”. هر الگوی نظری شامل سه دسته مؤلفه است («حدود و قلمرو»، «رویکرد» و «اصول»).

شایان ذکر است که اصول عام و کلی پیش گفته بر عمل مربیان، در این ساحت‌ها نیز حاکم‌اند لذا در بیان اصول، از تکرار عام آن‌ها خودداری شده و به اصول خاص هر ساحت و با تأکید ویژه پرداخته شده است. بنابراین در این بخش، الگوی نظری مربوط به هر یک از ساحت‌های شش گانه تربیت تشریح می‌شود و در آن «حدود و قلمرو»، «رویکرد» و «اصول» مربوط به هر ساحت تبیین می‌گردد.

چنان که در فلسفه تربیت گذشت (ذیل بحث انواع تربیت)، به طور کلی دو گونه تربیت دینی قابل تصور است: نخست تربیتی که چهارچوب بنیادی و اصول آن بر اساس دین و آموزه‌های دینی باشد. این شکل از تربیت دینی در مقابل تربیت سکولار قرار دارد و همه ابعاد یک نظام را براساس مبانی معیارهای دینی شامل می‌شود. در مجموعه حاضر از این مفهوم با تعبیر تربیت اسلامی یاد شده است و همه ساحت‌های تربیت را در بر می‌گیرد. دوم، بخش خاصی از تربیت که برای تقویت روند دین‌داری و دین‌ورزی متریان صورت می‌پذیرد. در این شکل از تربیت، اعتقادات و مناسک دین خاصی مورد توجه قرار می‌گیرد و مرتبی برای رسیدن به ایمان و باور و عمل به آن‌ها تربیت می‌شود (البته مطابق قانون اساسی کشور ما، اقلیت‌های دینی و مذهبی رسمی در تعلیم دین و مذهب خود به فرزندان‌شان آزادند). به همین دلیل و برای تمایز این دو شکل از تربیت دینی، نوع اخیر را تربیت ساحت اعتقادی و عبادی نام نهاده ایم و به سبب نزدیکی و خویشاوندی اخلاق و دین، در مجموع ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی نام گذاری شد

ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی است، ناظر به رشد و تقویت مرتبه قابل قبولی از جنبه دینی و اخلاقی حیات طیبیه در وجود متریان و شامل همه تدابیر و اقداماتی که جهت پرورش ایمان و التزام آگاهانه و اختیاری متریان نسبت به مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها، اعمال و صفات اعتقادی عبادی و اخلاقی و در راستای تکوین و تعالی هویت دینی و اخلاقی ایشان صورت می‌پذیرد. لذا قلمرو ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، ناظر به خودشناسی و معرفت نسبت به خداوند متعال، معاد، نبوت و پذیرش ولایت رهبران دینی (پیامبر(ص) و ائمه معصومین(ع)) و پیروی از ایشان است، که به حق برترین انسان‌های کامل در طول تاریخ هستند.

هم چنین این ساحت ناظر به سایر عقائد و ارزش‌های دینی، ایمان (انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه دین حق یعنی آیین زندگی و نظام معیار)، تقید عملی به احکام، مناسک و ارزش‌های دینی و رعایت اصول و آداب اخلاقی در زندگی روزمره (در همه ابعاد فردی و اجتماعی) و تلاش پیوسته برای خودسازی بر اساس نظام معیار (مهار غرائز طبیعی، تعدیل عواطف و خویشتن داری، حفظ کرامت و عزت نفس، کسب صفات و فضایل اخلاقی و پیش‌گیری از تکوین صفات و رذایل اخلاقی) است.

۱. در این بخش از نتایج تحقیق صادق زاده (۱۳۸۷) - از مجموعه مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش - استفاده شده است برای توضیحات بیشتر به اصل این تحقیق رجوع کنید.

ب) رویکرد

جهت‌گیری ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی دارای این خصوصیات است:

- فطرت‌مداری (شروع از معرفت و میل ربوبی سرشته در وجود متربیان)؛
- تعالی مرتبتی (رعایت مراتب تشکیکی تدبیر و تخلّق، با توجه به مراتب دین‌داری و اخلاق)؛
- جامع بودن بین روش موضوعی (در بُعد بینش و دانش دینی) و روش تلفیقی (با سایر ساحت‌های تربیت و در بُعد نگرش و عمل دینی)؛
- عقلانیت محوری (اصالت دادن به تعقل و عقلانیت، که اسکلت و محور تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی تلقی می‌شود)، ضمن توجه به ابعاد عاطفی و عملی (پرهیز از مواجهه صرفاً احساسی یا انتخاب دین بر اساس اکراه و اجبار و تلقین محض)؛ یعنی تأکید بر کسب بصیرت دینی^۱؛
- مشارکت و همراهی همه عوامل (تقسیم کار بین خانواده، مدرسه، مسجد و رسانه)؛
- انعطاف‌پذیری، تنوع و پویایی (توجه به مقتضیات زمان و مکان، ضمن حفظ اصول)؛
- فعال بودن (تأکید بر نقش اصلی متربیان در فرایند و نتیجه)؛
- مسئله محوری (توجه به موضوعات و مسائل زندگی روزمره)؛
- توجه به بعد عاطفی و ولایی دین (بهره‌مندی مناسب از عواطف، احساسات و تجارب شخصی برای تعمیق و گسترش تدبیر)، تولا و تبرّا؛
- چند بعدی بودن (پرهیز از تحویل دین‌داری به یکی از ابعاد آن)؛
- بهره‌گیری از میراث غنی و ارزشمند ادب پارسی برای توسعه و تعالی ارزش‌های دینی و اخلاقی.

ج) اصول

در اینجا اصول ایجابی مطرح می‌شود. رعایت این اصول مستلزم برخی نبایدهای کلی در این زمینه است از جمله: پرهیز از تحویل تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی به یکی از ابعاد شناختی، عاطفی، رفتاری دینداری (پرهیز از یک‌سونگری و تحویل‌انگاری)؛ پرهیز از تلقین، اکراه و اجبار در بعد اعتقادی و نگرشی تربیت دینی؛ پرهیز از تقارن دعوت به اصل دین و اخلاق با دفاع از عملکرد همه

۱. در قرآن کریم سوره یوسف، آیه یکصد و هشتم بر دعوت به خدا و دین حق بر مبنای بصیرت تأکید شده است (قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي وَسُبْحَانَ اللَّهِ وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ) یعنی بگو این است راه من که من و هر کس را که پیروی‌ام کرد با بینایی به سوی خدا دعوت می‌کنیم و منزّه است خدا و من از مشرکان نیستم.

مدعیان دین و اخلاق؛ پرهیز از رویکرد عاطفه‌گرایی و ایمان‌گروی صرف (به معنای وا گذاشتن عقل و معرفت)؛ پرهیز از تکفیر و تفسیق (تأکید بر اقتناع، شرح صدر و گفت و گو و مدارا)؛ پرهیز از ارائه حجم زیاد مطالب دینی (بدون توجه به ظرفیت فکری مخاطب)؛ پرهیز از تحجر و خرافه‌گرایی و بدعت‌گذاری و التقاط و پرهیز از تطویل و تکرار ممل خاطر.

اصل تحول مداوم

مصادیق این اصل عبارت‌اند از:

- حرکت از اصلاح ظاهر به تحول باطن؛
- حرکت از پیامدگرایی به تکلیف‌مداری؛
- حرکت از تلقین و عادت به تبیین و انتخاب و استدلال؛
- حرکت از ظن به اطمینان و یقین؛
- حرکت از ارزیابی بیرونی به ارزش‌یابی توسط خود شخص؛
- حرکت از اصلاح محیط (محدودسازی) به سوی مقاومت در مقابل محیط (مصون‌سازی) و سپس تأثیرگذاری بر آن؛
- حرکت از انگیزه‌های دنیوی مشروع به انگیزه‌های اخروی (تصعید)؛
- حرکت از اصلاح فردی به اصلاح اجتماعی؛
- حرکت از ارزش‌های عام انسانی به ارزش‌های الهی؛
- حرکت از اجبار برنامه‌ای به انتخاب فردی؛
- حرکت از الزام بیرونی به التزام شخصی.

اصل ایجاد توازن

مصادیق این اصل عبارت‌اند از:

- تأکید بر پرورش روحیه نقادی، هم نسبت به مدرنیته و هم، نسبت به سنت؛
- انعطاف‌پذیری نسبت به واقعیات متنوع محیطی و خرده فرهنگ‌ها و خانواده‌ها (ضمن حفظ اصول)؛
- توازن بین ظاهر و باطن؛
- توازن و تلفیق میان اخلاق و دین؛
- تلفیق و ترکیب مناسب و هماهنگ تعلیم و تزکیه؛
- توجه به خصوصیات فردی و جنسی متربیان، ضمن تأکید بر مشترکات میان آن‌ها؛

- رعایت اعتدال (پرهیز از افراط و تفریط)؛
- تأکید متوازن و سازوار بر استفاد از روش‌های مختلف تربیت اخلاقی و دینی؛
- تأکید متوازن بر تبیین، استدلال، حساسیت و عمل اخلاقی^۱؛
- جمع بین حفظ امور ثابت دینی و پویایی، نسبت به مقتضیات زمان و مکان.

اصل رعایت اولویت‌ها (الأهم فالأهم)

مصادیق این اصل عبارت‌اند از:

- اولویت استدلال بر تعبد؛
- تقدم پیش‌گیری بر درمان (تقدم مبارزه با علت نسبت به برخورد با معلول)؛
- دفع افسد به فاسد؛
- تقدم پیرایش از زشتی‌های اخلاقی بر آراسته شدن نسبت به زیبایی‌ها؛
- تقدم رفع بر دفع رذایل و عوامل مؤثر در آن؛
- تقدم فضل بر عدل (تقدم رحمت بر غضب)؛
- اصالت مصونیت بر محدودیت؛
- تأکید بر کاربرد دین و اخلاق در زندگی فردی و اجتماعی (با تأکید بر مسائل واقعی زندگی متریان).

بعد پیامدی اخلاق و دین باید از این روش مورد توجه قرار گیرد که اخلاق و دین با مسائل زندگی روزانه مرتبط شود. برای مثال، با توجه به گسترده شدن کاربرد فاوا، اخلاق در حوزه تربیت اخلاقی باید مورد توجه قرار گیرد و بیان مهارت‌های کاربرد اخلاق مدارانه را در این محیط مجازی در نظر بگیرند. همچنین است رعایت اخلاق زیست محیطی و مانند آن.

۲-۳-۴. ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی^۲

الف) حدود و قلمرو

ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی ناظر به کسب شایستگی‌هایی است که متریان را قادر می‌سازد تا شهروندانی فعال و آگاه باشند و در فعالیت‌های سیاسی و اجتماعی مشارکت کنند. قلمرو ساحت تربیت اجتماعی سیاسی شامل موارد زیر است:

۱. این رویکرد نه شناخت‌گرایی صرف است و نه گرایش به رفتارگرایی دارد بلکه تأکید هماهنگ و متوازی بر شناخت و عمل اخلاقی و استعلای عواطف دارد.

۲. در این بخش، از نتایج تحقیق فرمehنی فراهانی (۱۳۸۷) - از مجموعه مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش - استفاده شده است. برای توضیحات بیشتر به اصل این تحقیق رجوع کنید.

ارتباط مناسب با دیگران (اعضای خانواده، خویشاوندان، دوستان، همسایگان و همکاران و...)، تعامل شایسته با نهاد دولت و سایر نهادهای مدنی و سیاسی (رعایت قانون، مسئولیت پذیری، مشارکت اجتماعی و سیاسی، پاسداشت ارزش‌های اجتماعی)، کسب دانش و اخلاق اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی (بردباری، وفاق و همدلی، درک و فهم اجتماعی، مسالمت‌جویی، درک و فهم سیاسی، عدالت اجتماعی، درک و تعامل میان فرهنگی، تفاهم بین‌المللی، حفظ وحدت و تفاهم، توانایی‌های زبان ملی (فارسی) محلی، جهانی (عربی، انگلیسی و...) است.

ب) رویکرد

جهت‌گیری ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی، تربیت برای عضویت فضیلت‌مدارانه در "خانواده صالح و جامعه صالح" است.

ارتباط با خانواده یکی از اساسی‌ترین مؤلفه‌های ارتباط است که در شکل‌گیری بنیادی‌های هویت انسان‌ها نقشی انکار نشدنی دارد. بر این اساس، زندگی خانوادگی، آمادگی برای آن و شکل‌گیری و تداوم این شکل از حیات اجتماعی از مؤلفه‌های اصلی و اساسی تربیت اجتماعی است. در تربیت رسمی و عمومی، صرف نظر از تأکید بر شایستگی‌های پایه (عواملی که به تقویت نهاد خانواده منجر می‌شوند و از لوازم استحکام خانواده محسوب می‌گردند، به نقش‌های جنسیتی مانند نقش پدری و نقش مادری نیز توجه جدی می‌شود.

در واقع آمادگی برای زندگی مشترک خانوادگی از شایستگی‌های مشترکی است که چنانچه گذشت در کانون توجه تربیت رسمی و عمومی نیز قرار می‌گیرد، اما رویکرد تربیت جنسیتی در تربیت رسمی و عمومی یک رویکرد نرم است. منظور از رویکرد نرم توجه به سطح رشدی است و این که وظیفه اصلی ایجاد آمادگی برای تشکیل خانواده (ازدواج) برعهده نهادهای ذی ربط خواهد بود. اما به هر حال تربیت رسمی و عمومی آمادگی‌های لازم را برای کسب صفات و توانمندی‌ها و مهارت‌های لازم را برای زندگی خانوادگی و در واقع، تکوین هویت جنسیتی متربیان فراهم می‌آورد. به طور کلی تربیت رسمی و عمومی، با توجه به ظرفیت‌های خود، برای دنبال کردن سیاست تشکیل و حفظ خانواده صالح و در راستای شکل‌گیری جامعه صالح، زمینه‌های لازم را دنبال خواهد نمود.

ایجاد به آمادگی برای عضویت در جامعه صالح، به لحاظ اهمیت کلیدی واژه شهروندی، در مباحث مربوط به تربیت اجتماعی و سیاسی مورد توجه قرار گرفته است. بی‌گمان تربیت شهروندان خوب یکی از دل‌مشغولی‌های اکثر نظام‌های تربیتی در بسیاری از کشورهای دنیاست. مسائل و مشکلاتی هم که در حوزه اجتماعی در کشورمان پدید می‌آید ضرورت باز اندیشی در تربیت

شهروندی را می‌طلبد.

به‌کارگیری واژه فضیلت‌مدار در این رویکرد نیز حاکی از اهمیت توجه کردن به مباحث ارزشی و اخلاقی و لحاظ کردن آن‌ها در این نوع تربیت است. اخلاق به‌منزله آیین‌نامه‌ای است که انسان را، به لحاظ انسان بودن، موظف می‌سازد آن را رعایت کند. چنین دستورالعمل‌ها و آیین‌نامه‌های اخلاقی در دین و دستورات دینی، به بهترین نحو مورد تأکید قرار گرفته‌اند. دین که در واقع سپهر فراگیر تمام ساختارها و سازوکارهای اجتماعی و سیاسی و منبع هنجارفرست (نظام معیار) در تربیت اجتماعی و سیاسی است باید مورد نظر قرارگیرد و نقش بی‌بدیل خود را در هدایت و اعتدای مناسبات اجتماعی در سطح خانوادگی و اجتماعی ایفا کند؛ چرا که اصلاح رابطه با خدا که اصلاح رابطه با خود، دیگران و طبیعت را نیز به همراه خواهد داشت. در تربیت اجتماعی و سیاسی عنصری کلیدی است و به آن جهت خواهد داد.^۱

ج) اصول

- توجه به روابط سازندهٔ تربی و جامعه^۲؛
- فراهم ساختن زمینهٔ خروج تربی از خودمحوری، خودکامگی و استبداد^۳؛
- نگرستن به حقوق و مسئولیت‌های خانوادگی و اجتماعی به صورت دو عنصر مکمل^۴؛
- مورد نظر قرارگرفتن فردیت ممتاز و متمایز آدمی و عزت تربی و جامعه^۵؛
- تأکید بر قانون‌مندی و قانون‌مداری (پذیرش قانون اساسی کشور به مثابهٔ میثاق ملی)^۶؛
- توجه به شایستگی‌های پایه برای مشارکت فعال (عمل آگاهانه و آزادانه) متربیان در حیات خانوادگی، مدرسه‌ای، اجتماعی و سیاسی^۷ (مدیریت زندگی فردی و اجتماعی)؛
- توجه به شایستگی‌های پایه و ویژه (با رویکرد نرم) برای تشکیل خانواده صالح به مثابهٔ مولفه اساسی و تداوم بخش حیات جامعهٔ صالح؛
- توجه به بازیابی موقعیت خود در دامنهٔ سنت‌های اجتماعی و در بستر فرهنگ و روابط

۱. این رویکرد با هدف کلی تربیت یعنی «آماده شدن متربیان برای تحقق حیات طیبه، در همهٔ مراتب و ابعاد»، تناسب دارد.

هم‌چنین با اصل انطباق با نظام معیار دینی، از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی، سازگار است.

۲. ناظر به اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

۳. ناظر به اصل انطباق با نظام معیار دینی و همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

۴. ناظر به اصل پاسخ‌گویی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

۵. ناظر به اصل کرامت از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

۶. ناظر به اصل مشارکت از اصول حاکم بر نظام تربیت رسمی و عمومی.

۷. ناظر به اصل مشارکت از اصول حاکم بر نظام تربیت رسمی و عمومی.

- اجتماعی و خانوادگی با نگاهی گزینشی و اقدام برای اصلاح و بهبود مستمر آن؛^۱
- تأکید بر هویت مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی) برای وحدت ملی و انسجام اجتماعی؛^۲
- تأکید بر اصل تولا و تبرّا و ولایت پذیری؛
- تأکید بر ظلم ستیزی و عدم ظلم پذیری؛
- تأکید بر رسالت جهانی و مسئولیت بشری و گسترش عدالت در جهان؛
- تأکید بر مدارا و تحمل عقاید مخالف و خرده فرهنگ‌ها در سطح ملی و جهانی؛
- تأکید بر پرورش منش آزادگی در هویت متربیان؛
- طرد تفکیک میان دین و سیاست، حق و تکلیف، اختیار و وظیفه و عبادت و کار؛^۳
- توجه به میراث ادبیات فارسی در جهت انتقال ارزش‌های اصیل اخلاقی؛
- توجه به میراث ارزشمند فرهنگ و تمدن اسلامی و ایرانی در راستای ایجاد هویت مشترک ایرانی و اسلامی.

۳-۳-۴. ساحت تربیت زیستی و بدنی^۴

الف) حدود و قلمرو

ساحت تربیت زیستی و بدنی بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی است که ناظر به حفظ و ارتقای سلامت و رعایت بهداشت جسمی و روانی متربیان در قبال خود و دیگران، تقویت قوای جسمی و روانی، مبارزه با عوامل ضعف و بیماری، حفاظت از محیط زیست و احترام به طبیعت است. قلمرو این ساحت (پرورش قوای بدنی و تأمین سلامت جسمی) موارد زیر را پوشش می‌دهد: تربیت جنسی، سلامت فردی و اجتماعی (تأمین نیازهای اساسی، حفظ شادابی در زندگی، برخورداری از رفاه و سلامت، استفاده از تفریحات سالم و اوقات فراغت، مراقبت از جسم و روح و پاکیزگی و آراستگی فردی)، بهداشت زیست‌محیطی، قلمروهای زیست‌بوم شهری (احساس مسئولیت در قبال حفظ زیست‌بوم شهری، آگاهی از الگوهای صحیح تولید و مصرف و یادگیری عادت‌ها و گرایش‌ها در حفظ پاکیزگی و سلامت محیط شهری) و منابع طبیعی (شناخت طبیعت و احترام قائل شدن برای آن). در واقع همه این موارد به جنبه‌هایی مهم و مغفول از حیات طیبه در وجه کامل آن اشاره دارد.

۱. ناظر به اصول خردورزی، کرامت و آزادی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

۲. ناظر به اصل همه‌جانبه‌نگری و اصل وحدت‌گرایی از اصول حاکم بر نظام تربیت رسمی و عمومی.

۳. ناظر به اصول اصل انطباق با نظام معیار دینی و همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

۴. در این بخش، از نتایج تحقیق اسکندری (۱۳۸۷) - از مجموعه مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش - استفاده شده است برای توضیحات بیشتر به اصل این تحقیق رجوع کنید.

ب) رویکرد

مهم‌ترین جهت‌گیری ساحت تربیت زیستی و بدنی عبارت است از: تعامل مستمر روح و بدن، با این توضیح که در این جهت‌گیری رابطه روح^۱ و بدن^۲ رابطه‌ای بنیادین، عمیق و در اصل هستی است (نظریه جسمانیة‌الحدوث و روحانیة‌البقا)، به این معنا که ماده جسمانی بر پایه حرکت اشتدادی وجود، در ذات و جوهر خود کامل می‌شود. در چنین فضای فکری، مفهوم سلامت در این ساحت معنای گسترده‌تری می‌یابد و ابعاد روانی را نیز شامل می‌شود. از این رو می‌توان گفت که رویکرد این ساحت از تربیت نیز نگاهی کل نگر و تلفیقی است.

ج) اصول

- توجه هماهنگ و مستمر به تربیت زیستی و بدنی متربیان^۳؛
- توجه به کسب شایستگی‌های پایه (توانمندی‌های ضروری). توسط متربیان جهت ارزیابی خطرها، لحاظ کردن نتایج بالقوه آن‌ها و درک و فهم موقعیت خود در زمینه زیستی و بدنی و عمل برای بهبود آن^۴؛
- امروزه بحث رفتارهای پرخطر در جوامع جهانی به شدت مطرح است لذا از تربیت رسمی و عمومی این انتظار می‌رود که متربیان را در مواجهه با فرصت‌های خطرناک زندگی آنان مراقبت کنند و با ارزیابی آگاهی و خویش‌داری با آن‌ها مواجه شوند. این موضوع در اخلاق اسلامی مورد تأکید است و ارزش تقوا مورد توجه جدی جامعه صالح است.
- توجه هماهنگ و متعادل به ابعاد جسمانی، روانی، زیستی، اجتماعی، محیطی و معنوی رشد متربیان در تربیت زیستی و بدنی آن‌ها^۵؛
- توجه به کسب شایستگی ایجاد رابطه سالم با محیط، یعنی احترام به محیط زیست به مثابه آیه‌ای از آیات الهی (نگاه آیه ای) و در عین حال، بهره‌مندی معقول و اخلاقی از ظرفیت‌های آن (نگاه وسیله ای) برای اعتلای سطح کیفی حیات بشری؛
- توجه به ایجاد روحیه تعهد و مسئولیت‌پذیری نسبت به آفریده‌های خداوند، اعم از انسان‌ها و طبیعت در متربیان؛

۱. این همان «نفخه الهی» است که خداوند به آدمی برده‌میده است. در قرآن کریم، از آن با تعبیر نفس و در زبان فارسی با واژه جان و روان یاد می‌شود. ن. ک. به مؤمنون: ۱۴، اسراء: ۸۵ و حجر: ۲۸ و ۲۹.

۲. در قرآن تعبیرات مختلفی برای آن به کار رفته است؛ مانند: روم: ۲، مؤمنون: ۱۲، حجر: ۲۸، طارق: ۶ و ۷، آل عمران: ۵۹، صافات: ۱۱، انعام: ۲، حج: ۵ و فاطر: ۱۱.

۳. ناظر به اصول یک پارچه‌نگری و استمرار پیوستگی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

۴. ناظر به اصل خردورزی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

۵. متناظر با اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

- توجه به تربیت جنسی با توجه به تفاوت‌های جنسی متربیان؛
- توجه به مشارکت و تعامل همه نهادها و عوامل سهیم و مؤثر در زمینه سلامت و تربیت بدنی متربیان؛^۱
- توجه به ایجاد زمینه مناسب کسب شایستگی‌های پایه، مرتبط با ابعاد زیستی زندگی خانوادگی برای متربیان؛
- امروزه مهارت‌های زندگی بخشی از موضوعات مورد توجه نظام‌های تربیت رسمی و عمومی است. این موضوع را می‌توان در همه ساحت‌های تربیت مورد نظر قرار داد. در اینجا بر مهارت‌های ناظر بر بُعد سلامت جسمانی و مراقبت از آن تأکید می‌شود؛
- توجه به زمینه سازی برای کسب شایستگی‌های لازم در سطح تربیت همگانی بدنی و در عین حال توجه به زمینه سازی برای کسب شایستگی‌های لازم، بویژه تربیت بدنی، در سطوح قهرمانی؛
- توجه به ظرفیت‌های تربیت غیررسمی برای زمینه سازی کسب شایستگی‌های پایه و ویژه در حوزه سلامت و تربیت بدنی.

۴-۳-۴. ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری^۲

الف) حدود و قلمرو

ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی است که ناظر به رشد قوه خیال و پرورش عواطف، احساسات و ذوق زیبایی‌شناختی متربیان (توان درک موضوعات و افعال دارای زیبایی مادی یا معنوی توان خلق آثار هنری و قدردانی از آثار و ارزش‌های هنری) است.

ب) رویکرد

در ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری، تربیت هنری موضوع محور، به مثابه رویکرد اصلی و رویکرد دریافت احساس و معنا به منزله رویکرد مکمل و به مثابه جهت‌گیری کلی این ساحت انتخاب شده است.

رویکرد تربیت هنری موضوع محور در مقایسه با رویکردهای دیگر، جامعیت بیش‌تری دارد. این رویکرد، ضمن برخورداری از سه قلمرو معرفتی تولید هنر، تاریخ هنر و زیبایی‌شناسی که فصل

۱. ناظر به اصول مشارکت و تعامل از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

۲. در این بخش از نتایج تحقیق رضایی (۱۳۸۷) - از مجموعه مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش - استفاده شده است. برای توضیحات بیشتر به اصل این تحقیق رجوع کنید.

مشترک سه رویکرد مطرح در ساحت **زیبایی‌شناختی و هنری** شمرده می‌شود شامل قلمرو معرفتی نقد هنر نیز هست که وجه تمایز این رویکرد نسبت به رویکردهای دیگر به‌شمار می‌آید. اتخاذ رویکرد دریافت احساس و معنا شامل دو فرآیند خلق معنا و کشف معناست. به عبارت دیگر، خلق هنر، نوعی رمزگذاری یا رمزگردانی و درک و دریافت هنر، نوعی رمزگشایی است. خلق معنا یا رمزگذاری، خاص هنرمند و کشف معنا یا رمزگشایی، مختص به افراد عادی و غیراهل فن است؛ مشروط به آن که ادراک زیبایی‌شناسی آن‌ها پرورش یافته باشد. از این‌رو هدف تربیت هنری، نه پرورش هنرمند حرفه‌ای، که پرورش ادراک زیبایی‌شناسی در همه‌ی متربیان است. لذا لازم است در کنار رویکرد تربیت هنری موضوع محور، به رویکرد ادراکی دریافت احساس و معنا هم توجه شود و این دو رویکرد مبنای سیاست‌گذاری، تصمیم‌گیری، و برنامه‌ریزی واقع شوند.^۱

ج) اصول

- تأکید بر پرورش حواس؛
- فراهم سازی زمینه‌های مناسب پرورش تخیل و قوه‌ی خیال^۲؛
- تأکید بر فراهم سازی زمینه‌های کسب شایستگی رمزگذاری و رمزگشایی برای متربیان^۳؛
- تلقی **تربیت زیبایی‌شناختی و هنری** به‌مثابه‌ی تربیت همگانی^۴؛
- تأکید بر فراهم سازی زمینه‌ها و شرایط آفرینشگری و خلاقیت برای متربیان^۵؛
- تأکید بر تربیت زیبایی‌شناختی و هنری به‌منزله‌ی یک فرابرنامه‌ی درسی و روح حاکم بر کل برنامه‌های درسی^۶؛
- تأکید بر انعطاف‌پذیری تربیت زیبایی‌شناختی و هنری؛
- تأکید بر فراهم آوردن زمینه‌ی گرایش و تخصص هنری در متربیان^۷.

۱. رویکردهای منتخب با مبانی، اهداف و اصول مطرح شده در فلسفه‌ی تربیت و همچنین با اهداف مورد نظر ساحت تربیت زیباشناختی و هنری سازگاری دارد. همچنین با مبانی ارزش‌شناختی «زیبایی‌ارزشی است دارای دو جنبه‌ی عینی و ذهنی و ناظر به غایت زندگی آدمی.» و «طبیعت، توأمان ارزش‌ابزاری و آیه‌ای دارد.» هماهنگ است. در راستای غایت تربیت، یعنی آماده شدن متربیان برای تحقق حیات طیبیه‌ی متناظر با اصول تدریج و تعالی مرتبتی، عقلانیت، عدالت تربیتی، یک پارچگی و انسجام، پویایی و انعطاف‌پذیری، استمرار و پیوستگی از اصول عام تربیت و همچنین ترکیب این دو رویکرد ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری با اصول همه‌جانبه‌نگری و یک پارچه‌نگری فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی نیز سازگاری دارد.
۲. ناظر به اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.
۳. ناظر به اصل انطباق با نظام معیار دینی و اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.
۴. ناظر به اصل عدالت و اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.
۵. ناظر به اصل تکیه بر نظام معیار و خردورزی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.
۶. ناظر به اصل استمرار و پیوستگی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.
۷. ناظر به اصل پویایی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

۵-۳-۴. ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای^۱

الف) حدود و قلمرو

ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی است که ناظر به یکی از ابعاد مهم زندگی آدمی یعنی بُعد اقتصادی و معیشتی انسان‌هاست. این ساحت ناظر به رشد توانایی‌های متربیان در تدبیر امر معاش و تلاش اقتصادی و حرفه‌ای است (اموری نظیر درک و فهم مسائل اقتصادی، درک و مهارت حرفه‌ای، التزام به اخلاق حرفه‌ای، توان کارآفرینی، پرهیز از بطالت و بیکاری، رعایت بهره‌وری، تلاش جهت حفظ و توسعه ثروت، اهتمام به بسط عدالت اقتصادی، مراعات قوانین کسب و کار و احکام معاملات و التزام به اخلاق و ارزش‌ها در روابط اقتصادی).

ب) رویکرد

مهم‌ترین جهت‌گیری ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای جهت‌گیری کل‌نگر و تلفیقی^۲ است که برخی مشخصه‌های آن عبارت‌اند از:

- توسعه متوازن و متعادل ابعاد و ساحت‌های وجودی فرد در راستای تحقق حیات طیبه در ابعاد فردی و اجتماعی؛
- درونی‌سازی ارزش‌های اصیل دینی و اخلاقی در زمینه اقتصادی و حرفه‌ای، مانند ارزش کار و تلاش، کسب حلال، انصاف و عدالت، تعاون، وفای به عهد، پرهیز از اسراف و تبذیر؛
- گرایش به ایجاد و توسعه شایستگی‌های متربیان برای یادگیری مادام‌العمر؛
- توجه به شکل‌گیری و توسعه الگوی مصرف مبتنی بر نظام معیار اسلامی؛
- رفع موانع بین مراحل تربیت رسمی و عمومی و ساحت‌های تربیت و بین نظام تربیت رسمی و عمومی و نیازهای جامعه و بین مدرسه و جامعه از طریق:
- تلفیق مناسب تربیت اقتصادی و حرفه‌ای با تربیت رسمی و عمومی در همه مراحل تربیت رسمی و عمومی؛
- به حساب آوردن نیازهای فردی، تحول مشاغل و حرفه‌ها در جامعه؛
- و توجه به تجربه کاری (که بخشی از فرآیند یادگیری است).
- ایجاد شایستگی یادگیری مادام‌العمر، به گونه‌ای که به متربیان اجازه دهد برای شناخت و اصلاح مستمر موقعیت اقتصادی خود در جامعه بپردازند شایستگی‌های حرفه‌ای عام را

۱. در این بخش، از نتایج تحقیق علی اصغر خلاق (۱۳۸۷) - از مجموعه مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش - استفاده شده است. برای توضیحات بیشتر به اصل این تحقیق رجوع کنید.

۲. این رویکرد متناسب با اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی است.

به طور مداوم توسعه دهند.

در نتیجه، به جای رویکردهای دانش‌محور یا مهارت‌مدار خشک و محصور شده در یک دوره زمانی مشخص، به رویکردی کل‌گرا و تلفیقی از تربیت در ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای نیاز خواهد بود که نتیجه آن توسعه و تعالی کلیه ظرفیت‌های وجودی متربیان در راستای اصلاح و بهبود مستمر موقعیت خود و دیگران در همه ساحت‌ها، به‌ویژه تربیت اقتصادی و حرفه‌ای است و بی‌تردید یکی از زمینه‌های تحقق حیات طیبه در ابعاد فردی و اجتماعی به شمار می‌آید.

ج) اصول

- انعطاف‌پذیری^۱ (هم در ساختار نظام تربیت رسمی و عمومی از طریق هماهنگی ساختار نظام تربیت رسمی و عمومی با ساختار اقتصادی کشور و هم در برنامه درسی از طریق هماهنگی آن با ایجاد شایستگی‌های جدید در متربیان و به‌روزرسانی مستمر آن)؛
- تأکید بر تربیت مستمر و مداوم^۲ (تربیتی که متربیان شایستگی‌های لازم را با خودآموزی مستمر و به‌روزرسانی توانمندی‌های خود به دست آورند)؛
- توجه به کارآفرینی^۳ (برنامه‌های درسی باید تا حد امکان بتواند متربیان را کارآفرین و توانمند تربیت کند، به نحوی که راه‌های آشنایی و پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع جامعه و بازار کار را فرا گیرند و بتوانند برای خود و دیگران کار تولید کنند)؛
- توجه به تفاوت‌های فردی و تنوع علایق و استعدادهای متربیان در تولید برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس^۴؛
- توجه به کسب شایستگی‌های عام، پیش نیاز رشد حرفه‌ای و اقتصادی؛
- تأکید بر کسب شایستگی‌های اخلاقی در بهره‌گیری از طبیعت در چهار چوب نظام معیار اسلامی؛
- کسب شایستگی‌های مناسب در متربیان به منظور حل مسائل فردی و گروهی آن‌ها در ارتباط با خانواده، جامعه و محیط کار^۵؛
- استفاده مطلوب از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تربیت اقتصادی و حرفه‌ای^۶.

۱. ناظر به اصل پویایی و انعطاف‌پذیری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

۲. ناظر به اصل استمرار و پیوستگی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

۳. ناظر به اصل پویایی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

۴. ناظر به اصل عدالت تربیتی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

۵. ناظر به اصول پویایی و خردورزی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

۶. ناظر به اصول پویایی و خردورزی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.



الف) حدود و قلمرو

ساحت تربیت تربیت علمی و فناوری بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی است که ناظر به کسب شایستگی‌ها (صفات و توانمندی‌ها و مهارت‌ها)یی است که متربیان را در شناخت و بهره‌گیری و توسعه نتایج تجارب متراکم بشری در عرصه علم و فناوری یاری کند تا بر اساس آن متربیان قادر شوند، با عنایت به تغییرات و تحولات آینده، نسبت به جهان هستی (نگاه آیه‌ای به هستی) و استفاده و تصرف مسئولانه در طبیعت (نگاه ابزاری^۲)، بینشی ارزش‌مدار کسب کنند. ترکیب نگاه آیه‌ای و ابزاری منجر به تصرف و بهره‌گیری مسئولانه از طبیعت منجر خواهد شد، که می‌تواند به یک راهبرد اساسی در نگاه انسان به طبیعت و حفظ و مراقبت از آن بینجامد. لذا این ساحت از تربیت ناظر به رشد توانمندی افراد جامعه در راستای فهم و درک دانش‌های پایه و عمومی، کسب مهارت دانش‌افزایی، به کارگیری شیوه تفکر علمی و منطقی، توان تفکر انتقادی، آمادگی جهت بروز خلاقیت و نوآوری و نیز ناظر به کسب دانش، بینش و تفکر فناورانه برای بهبود کیفیت زندگی است.

ب) رویکرد

مهم‌ترین جهت‌گیری ساحت تربیت علمی و فناوری، جهت‌گیری کل‌نگر و تلفیقی^۳ در چهارچوب نظام معیار اسلامی است که برخی از مشخصه‌های آن عبارت‌اند از:

- تلفیق نظر و عمل یا توجه همزمان به تربیت نظری و عملی که در معنای وسیع‌تر، ناظر به تلفیق علم و فناوری است؛
- تلفیق نگاه آیه‌ای به طبیعت و نگرش ابزاری و شناخت آن با همدیگر (یعنی ضمن شناخت طبیعت به مفهوم آیه‌ای از آیات جمال و جلال الهی، تلاش می‌شود به صورت روشمند و اخلاقی از آن بهره گرفته شود)؛
- تأکید بر هماهنگی علم و دین؛
- توجه متعادل و متوازن به رویکردهای پژوهش کمی و کیفی؛
- ملاحظه درهم تنیدگی مرزهای علوم و رشته‌های علمی؛ که طی آن تلاش می‌شود

۱. در این بخش، از نتایج تحقیق محمود امانی تهرانی (۱۳۸۷) - از مجموعه مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش - استفاده شده است. برای توضیحات بیشتر به اصل این تحقیق رجوع کنید.

۲. بر اساس مبانی «نگاه توأمان آیه‌ای و ابزاری به طبیعت» از مجموعه مبانی ارزش‌شناختی فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران..

۳. این رویکرد متناسب با اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی است.

- متربیان دیدگاه و نگرشی جامع نسبت به جهان هستی بیابند؛
- توجه به ارزش‌مداری محتوا که این مسئله عمدتاً ناظر به چرایی آموخته‌هاست، نه صرفاً چیستی آن‌ها. از این‌رو شایستگی‌های کسب شده (یادگیری‌ها) باید مفید و سودمند باشند؛ یعنی در راستای غایت و هدف تربیت و همچنین متناسب با نیازها و مرتبط با زندگی یادگیرنده‌ها باشند و به آن‌ها کمک کنند تا مستمراً به شناخت و عمل برای اصلاح و بهبود موقعیت خود و دیگران بپردازند؛
- تلفیق مهارت‌ها، دانش‌ها و نگرش‌های علمی به‌ویژه تلفیق بین مهارت‌های فرآیندی، در تربیت علمی و فناوری و به کارگیری مهارت‌های مربوط به سواد اطلاعاتی و ارتباطی در جریان یادگیری محتوا، به‌منزلهٔ روشی و ابزاری برای یاددهی و یادگیری عمیق‌تر و بهتر.

ج) اصول

- توجه به درک متربیان از جهان هستی، از منظر ارتباط با خدا (درک عظمت خلقت و تعظیم خالق)^۱؛
- توجه متعادل و متوازن به عرصه‌های علوم نظری (انسانی ریاضی و تجربی) و کاربردی و حوزهٔ فناوری؛
- ارتباط محتوای یادگیری با زندگی فردی و اجتماعی حال و آیندهٔ متربیان^۲؛
- ارزش‌مداری و توسعهٔ ارزش‌های اخلاقی^۳؛
- رشد توانمندی‌های تفکر منطقی، خلاق، نقاد و حل مسئله^۴؛
- زمینه‌سازی برای تولید علم از طریق تکوین و تعالی توانمندی‌ها و مهارت‌های عملی (کمی و کیفی) متناسب با نیازها و زندگی متربیان^۵؛
- توجه به چشم‌انداز آیندهٔ رشد و توسعهٔ علم و فناوری در زندگی بشر^۶.

۴-۴. ارکان تربیت رسمی و عمومی

ارکان تربیت رسمی و عمومی، همان عناصر اصلی (سهیم و مؤثر) در تحقق شایستهٔ جریان تربیت رسمی و عمومی‌اند که به ترتیب میزان نقش آفرینی در این نوع تربیت عبارت‌اند از: دولت اسلامی

۱. ناظر به اصل انطباق نظام معیار دینی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

۲. ناظر به اصول خردورزی، عدالت و پویایی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

۳. ناظر به اصل انطباق نظام معیار دینی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

۴. ناظر به اصول خردورزی، و آزادی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

۵. ناظر به اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

۶. ناظر به اصل خردورزی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

(حاکمیت)، خانواده، رسانه، نهادها و سازمان‌های غیردولتی. البته این عوامل نسبت به یکدیگر نقش مکمل و متعادل کننده دارند.

اینک با تفصیل بیشتر به تبیین نقش این ارکان در تربیت رسمی و عمومی می‌پردازیم:

دولت اسلامی (حاکمیت)

الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی برخاسته از ضرورت‌های جامعه صنعتی با خصلت‌های جامعه صنعتی نیز عجین شده است. از این‌رو، تمرکز نهادی ویژگی برجسته در این الگوهاست. از آن‌جا که در الگوهای رایج تربیت رسمی، معیارها (استانداردها) و رفتارهای معیار شده برای هدایت رفتارهای آحاد جامعه ارائه می‌شود، مدیریت و برنامه‌ریزی آن ضرورتاً متمرکز و تحت کنترل نظام سیاسی صورت می‌گیرد. هرچند در مدیریت و برنامه‌ریزی (کنترل) تربیت رسمی، عوامل متعددی مانند فرهنگ عمومی، ساختار اقتصادی، تحولات علمی و فناوری، محیط سیاسی بین‌المللی، جهانی شدن و مانند این‌ها دخالت دارند. به سخن دیگر، در عصر جهانی شدن بی‌تردید این نظارت و کنترل بر چگونگی‌های تربیت رسمی و عمومی کاهش می‌یابد. با این حال نقش دولت و حاکمیت در این میان بسیار حساس است؛ زیرا به نوعی تأثیر عوامل دیگر را کنترل می‌کند یا به آن‌ها جهت می‌دهد.

رابطه نظام سیاسی با تربیت رسمی، مورد نقد و نظر فراوان واقع گردیده و به سبب ویژگی‌های تربیت رسمی، این رابطه، بطور کلی و مطلق نفی یا تأیید نشده است. در واقع هیچ یک از دیدگاه‌های رقیب^۱ مداخله دولت را در جریان تربیت رسمی رد نمی‌کنند. آن‌چه مهم است، چگونگی دخالت دولت در تربیت رسمی و جایگاه عوامل دیگر در تربیت مانند نهادهای مدنی و... است که موضوعی چالش انگیز محسوب می‌شود. اینک باید از منظر فلسفه سیاسی اسلامی این رابطه تبیین و تجویز گردد.

هدف از تشکیل حکومت در اسلام یا حکومت منطبق با ملاک‌های دینی، زمینه‌سازی برای هدایت مردم به سوی کمال و برپایی عدالت است.^۲ از این‌رو، ضروری است لوازم و عوامل زمینه‌ساز تحقق اهداف مذکور به تناسب شرایط زمانی و مکانی، مورد توجه قرار گیرد. یکی از لوازم حکومت زمینه‌ساز هدایت و برپاکننده عدالت «تربیت» است.^۳ تربیت بیش‌ترین نقش را در برپایی و تداوم

۱. دو دیدگاه کلی رقیب در فلسفه سیاسی در خصوص رابطه دولت و تربیت رسمی وجود دارد که عبارت‌اند از: لیبرال دمکراسی و سوسیال دمکراسی. هردو نوعی با مداخله دولت در تربیت رسمی موافق‌اند؛ گرچه هر یک دغدغه‌های خاص خود را دارند؛ اولی دغدغه آزادی فردی و دومی دغدغه عدالت. لذا این دو در نحوه دخالت دولت در تربیت رسمی اختلاف نظر دارند.

۲. سوره حدید، آیه ۲۵

۳. سوره جمعه، آیه ۲. حضرت امام خمینی(ره) نیز در کتاب ولایت فقیه تصریح دارند که توجه اسلام و انبیا به حکومت و

چنین حکومتی دارد. در روایات و سیره معصومین (ع)، به ویژه پیامبر اکرم (ص) و علی (ع)، اشارات فراوانی مبنی بر دخات دولت در تربیت آحاد جامعه وجود دارد. دستور پیامبر (ص) مبنی تعلیم سواد به مسلمانان توسط اسرای جنگ بدر و عهدنامه حضرت به معاذ، همچنین در عهدنامه امام علی (ع) به مالک اشتر این وظیفه استنباط می‌شود.^۱

اما علاوه بر شواهد نقلی مذکور، از منظر عقلی نیز، ورود دولت اسلامی به مدیریت فرایند تربیت رسمی و عمومی قابل توجه است. دولت اسلامی به منظور لزوم مداخله در تحقق حق بر تربیت، بنابر دلایلی که در بحث ضرورت تربیت رسمی و عمومی مطرح شد، در این نوع تربیت بیش‌تر و اثرگذارتر خواهد بود. دلایل حضور اثرگذار تر دولت در تربیت رسمی و عمومی عبارت‌اند از:

- رسمیت داشتن و قانونی بودن این شکل از تربیت و نیاز به حضور نهاد قدرتمندی برای اعتبار آن؛
- وحدت بخشی تربیت رسمی و عمومی و فراهم آوردن زمینه شکل‌گیری هویت مشترک؛
- اجتناب ناپذیر بودن حضور نهاد قدرت در تدبیر و مدیریت آن در صورتی که تربیت رسمی و عمومی از واجبات نظامیه تلقی گردد.

از این‌رو در برقراری جریان تربیت و سازوکارهای تحقق تربیت، به ویژه تربیت رسمی و عمومی، به‌مثابه یک حق اساسی در جامعه اسلامی، دولت اسلامی یکی از ارکان است و ضرورت دارد که در مدیریت آن دخالتی آشکار و وسیع داشته باشد. به طور کلی یکی از ویژگی بنیادی انسان‌ها داشتن توانایی دانستن در پی آن داشتن حق دانستن است. مطابق بند اول از اصل سوم قانون اساسی، دولت موظف است تمامی امکانات کشور را برای رشد و تعالی افکار و اندیشه‌های افراد به کار گیرد و با این کار موجبات تحقق عدالت را در جامعه فراهم آورد. در بندهای اول تا چهاردهم اصل سوم و اصل نوزدهم و اصل بیستم قانون اساسی بر این حقوق و احقاق آن در جامعه اسلامی تأکید شده است.

بنابر دلایل فوق و مبانی حقوقی پیش گفته، دولت اسلامی نسبت به حق بر تربیت آحاد مردم تعهداتی دارد که عبارت‌اند از:

سیاست به این دلیل است که تمام شرایط برای تربیت انسان‌ها فراهم آید.

۱. روایات بسیاری مبنی بر لزوم دخالت حکومت اسلامی در حوزه تربیت آحاد جامعه وجود دارد. از آن جمله، فرمایش امیرالمؤمنین (ع) درباره حقوق متقابل مردم و ولی بر یکدیگر است. ایشان می‌فرماید: «إِنَّ لِي عَلَيْكُمْ حَقًّا وَلَكُمْ عَلَيَّ حَقٌّ، فَمَا حَقُّكُمْ عَلَيَّ فَالْنَصِيحَةُ لَكُمْ وَتَوْفِيرُ فَيْئَتِكُمْ وَتَعْلِيمُكُمْ لِكَيْلَا تَجْهَلُوا وَتَأْدِيبُكُمْ لِكَيْلَا تَعْلَمُوا.» (نهج البلاغه، ۱۱۴) هم‌چنین در غرر از ایشان نقل شده است که «عَلَى الْإِمَامِ أَنْ يَعْلَمَ أَهْلَ الْوَلَايَةِ حُدُودَ الْإِسْلَامِ وَالْإِيمَانَ» (غرر، ص ۹۹۱). در روایتی دیگر آمده است: «وَقَدْ قَلَّدَ مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللَّهِ (ص) عَتَابَ بْنِ أَسِيدٍ أَحْكَامَكُمْ وَمَصَالِحَكُمْ وَقَدْ فَوَّضَ إِلَيْهِ تَعْلِيمَ جَاهِلِكُمْ» (الحياة، ۲: ۶۸۶) و باز در عهدنامه حضرت رسول (ص) به معاذ برای اعزام به یمن آمده است: «... ثُمَّ بَثَّ فِيهِمُ الْمُعَلِّمِينَ» (تحف العقول، ۲۵). (به نقل از علم الهدی ۱۳۸۶).

(الف) تعهد به رعایت؛ به این معنا که دولت اسلامی خود باید از نقض حق تربیت رسمی و عمومی اجتناب کند و آن را محترم شمارد. بر این اساس، دولت اسلامی باید دست کم سه دسته از آزادی‌ها را محترم شمارد: آزادی افراد یا انجمن‌ها برای ایجاد مدرسه و مدیریت آن مدرسه در چهارچوب مقررات و قوانین، آزادی والدین نسبت به انتخاب مدرسه‌ای که از نظر فلسفی یا مذهبی برای تربیت فرزند خود مناسب می‌دانند و آزادی هر کودک در برخورداری از آموزش‌هایی که بر اساس اهداف مقرر در اسناد معتبر راجع به آموزش به شکوفایی شخصیت او منجر می‌شود.

(ب) تعهد به حمایت؛ به این معنا که دولت اسلامی باید از نقض حق تربیت رسمی و عمومی توسط اشخاص ثالث (اشخاصی غیر از حاکمیت) جلوگیری کند؛ بر این اساس، دولت باید مراقب باشد تا شهروندان آزاد و مسئول درگزینه‌های تربیتی فرزندان خود توسط دیگران گمراه نشوند. به همین منظور، دولت باید اطلاعات عینی و کامل درخصوص مسائل آموزشی و تربیتی در اختیار والدین یا کودکان قرار دهد. به نظر می‌رسد این تعهد دولت مستلزم شکل دادن به نهادی است که پیوسته روندهای جاری تربیتی جامعه را، به ویژه تربیت رسمی و عمومی، از منظر قوانین و اصول اساسی تربیتی رصد نماید و آن را اطلاع رسانی کند.

(ج) تعهد به تحقق کامل آن؛ یعنی دولت اسلامی باید در جهات تحقق حقوق فوق‌الذکر سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و نظارت کند. حقوق افراد، به‌ویژه در خصوص حق بر تربیت رسمی و عمومی، به‌گونه‌ای است که نباید با نقض حقوق دیگر همراه باشد. به سخن دیگر، باید تربیتی ارائه شود که موجب ضایع شدن حقوق دیگر، از جمله «حق بر امنیت» نباشد. به‌طور کلی تأکید بر وابستگی درونی حقوق است و یک‌جانبه‌گرایی در تقدم حقوق مطرود است. به سخن دیگر، نباید نحوه تحقق حقوق مختلف با همدیگر تعارض داشته باشد.^۱ هم‌چنین در صورت تحقق نیافتن وظیفه تربیتی توسط والدین، دولت موظف است این وظیفه را به عهده بگیرد.

حق بر تربیت، به‌ویژه نوع رسمی آن، در زمره حقوقی است که دارای دو جنبه فردی و اجتماعی است که جنبه اجتماعی آن بر جنبه فردی غلبه دارد. درخصوص حقوق اجتماعی، دخالت دولت (به نمایندگی از اجتماع) برای فراهم آوردن زمینه لازم، جهت تحقق این حقوق لازم است.

دولت باید بر برخورداری آحاد جامعه از این حقوق پایش و نظارت جدی داشته باشد تا همه جامعه به دور از تبعیض، از حقوق مذکور برخوردار شوند. اگر برخی از افراد جامعه امکانات مادی یا توانایی‌های جسمی و فکری لازم را برای بهره‌مندی از حقوق مذکور نداشته باشند، دولت مکلف

۱. در اعلامیه حق بر توسعه و برنامه عمل کنفرانس وین نیز بر پرهیز از اولویت‌گذاری بین حقوق گوناگون تأکید شده است.

است شرایط مناسبی برای آن‌ها ایجاد کند و از حقوق آن‌ها بیش از دیگران حمایت نماید. جنبه اجتماعی حق بر تربیت رسمی و عمومی هم‌چنین ایجاب می‌کند دولت پایش آن را در جامعه یک حق اجتماعی تلقی کند و اجرای آن را بر عهده گیرد. این وظیفه را می‌توان شامل طیف گسترده‌ای از فرآیندها و فعالیت‌ها، مانند هدف‌گذاری، سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، اجرا و نظارت، ارزش‌یابی و اصلاح نظام تربیت رسمی و عمومی به شمار آورد.

جنبه‌ی فردی حق بر تربیت نیز ایجاب می‌کند که دولت آزادی افراد را در انتخاب نوع تربیت و مدرسه محترم شمارد و مانع از ایجاد مدارس غیر دولتی نشود. در واقع در این جنبه، افراد آزادانه و متناسب با علائق و استعدادهای خود به کسب شایستگی‌های ویژه و گسترش و اعتلای وجه فردی هویت خویش اقدام می‌کنند.

به طور کلی دولت در جنبه اجتماعی تربیت رسمی و عمومی مسئولیت مستقیم به عهده دارد و در جنبه فردی آن نقش پشتیبانی، نظارت و همکاری را ایفا می‌کند.

خانواده

در اسلام، طبق روایات و احادیث فراوان، تربیت فرزندان وظیفه و تکلیف والدین است. در قرآن کریم برخی آیات به صراحت یا غیرمستقیم بر مسئولیت تربیتی خانواده تأکید دارد. از جمله: آیات ۶ سورة حریم،^۱ آیه ۳۲۳ سورة بقره،^۲ آیه ۱۳۲ سورة طه^۳ و آیه ۵۵ سورة مریم.^۴ هم‌چنین روایات زیادی دال بر این معنا دیده می‌شود؛ از جمله فرموده‌های مکرر حضرت رسول اکرم (ص)^۵ و امام علی (ع)^۶ که بر مسئولیت تربیتی خانواده صراحت دارند. در قوانین رسمی کشور نیز تربیت فرزندان تکلیف والدین دانسته شده است؛ زیرا والدین‌اند که با جلب منافع و دفع زیان از فرزندان، موجبات رشد و تعالی آنان را فراهم می‌آورند.

تربیت تکلیفی است برای خانواده که قابل فرو گذاشتن نیست. رشد و تعالی نوباوگان و نسل

۱. «یا ایها الذین آمنوا قُوا انفسکم و اهلکم ناراً و قودها الناس و الحجاره»

۲. «لا تُضارَّ والدٌ بولدها و لا مولودٌ له بولده»

۳. وَاَمْرُ اَهْلِكْ بِالصَّلٰوةِ وَاصْطَبِرْ عَلَيْهَا

۴. وکان یأمر اهله بالصلاة والزکوة و کان عند ربه مرضیا

۵. برخی از فرموده‌های حضرت رسول (ص) به این شرح‌اند:

«حق الولد علی والده ان یحسن اسمه و یحسن من موضعه و یحسن ادبه.»

«ما ورث والداً ولداً خیراً من ادب حسن»

«ما نحل والدٌ ولداً من نحل افضل من ادب حسن» و

«ادبوا اولادکم علی ثلاث خصال: حب نبیکم، و حب اهل بیته، و قرائة القرآن، فإن حملة القرآن فی ظل الله یوم لا ظل إلا

ظله مع أنبیائه و أصفیائه.» (به نقل از علم الهدی، ۱۳۸۶)

۶. امام علی (ع): علموا صبیانکم من علمنا ما ینفعهم الله به (به نقل از علم الهدی، ۱۳۸۶).

نوخاسته جامعه، متوقف بر ادای به موقع و درست این تکلیف است و گرنه جامعه از آن آسیب‌های زیاد جامعه خواهد دید. اهمیت این تکلیف تا جایی است که دولت اسلامی به هنگام فقدان والدین یا ضعف و سستی آن‌ها، وظیفه تربیت را خود به عهده می‌گیرد. دولت اسلامی باید هرگونه کم‌کاری والدین را در تکلیف‌های تربیتی به آنان متذکر شود و در صورت لزوم آن را از طریق مراجع قضایی پی‌گیری کند.

با عنایت به تلازم حق و تکلیف، در دیدگاه اسلامی (مذکور در مبانی حقوقی تربیت رسمی و عمومی)، مشارکت والدین در مدیریت تربیت رسمی و عمومی حق آن‌هاست و دولت اسلامی موظف است در استیفای این حق بکوشد و سازوکارهای ضروری آن را فراهم آورد. بنابراین، رابطه حاکمیت و خانواده در امر تربیت، به‌ویژه تربیت رسمی و عمومی، رابط، طولی و تعاملی است و دولت‌ها باید نسبت به دیدگاه و نقد والدین نسبت به چگونگی‌های تربیت رسمی و عمومی حساس و پاسخ‌گو باشند.

نقش والدین در تحقق حق بر تربیت فرزندان، در تمامی سطوح و انواع تربیت، یک‌سان نیست. بی‌شک، این نقش به سبب شرایط رشد کودکان در سنین آغازین زندگی برجسته‌تر، حساس‌تر و ضروری‌تر است.^۱ اما با توجه به پیچیدگی‌های فرایند تربیت و تخصصی بودن آن در عصر حاضر، به‌ویژه در تربیت رسمی و عمومی، خانواده‌ها نمی‌توانند به تنهایی از پس این وظیفه خطیر اجتماعی برآیند؛ لذا چنان‌که پیش‌تر بیان شد، دولت اسلامی نقش فعال‌تری را به عهده گرفته است؛ اما این به معنای رفع تکلیف از خانواده‌ها و واگذاری تمام و کمال آن بر گردن حکومت نیست.

از مجموع قوانین و مقررات کنونی کشور ما برمی‌آید که مسئولیت اصلی تربیت کودک در نظام حقوقی ایران با والدین یا سرپرست قانونی کودک است و نقش دولت در این زمینه، تکمیلی و ثانوی است. (مواد ۱۱۶۸، ۱۱۷۸، ۱۱۷۵ و ۱۱۷۲ قانون مدنی). بند الف ماده ۷ اعلامیه اسلامی حقوق بشر اسلامی نیز مقرر می‌دارد که «هر کودکی از بدو تولد، حقوقی برگردن والدین، جامعه و دولت در محافظت و تربیت و تأمین نیازمندی‌های مادی و بهداشتی و تربیتی خود دارد... والدین و کسانی که از نظر قانون شرع به‌منزله والدین هستند، حق انتخاب نوع تربیتی را برای فرزندان خود خواهند داشت که منافع و آینده آنان را در پرتو ارزش‌های اخلاقی و احکام شرعی تأمین کند»^۲.

به هر حال، با وجود ورود کودکان به مدارس، یعنی قانون تحقق تربیت رسمی و عمومی و هم

۱. تحقیقات و بررسی‌های روان‌شناختی و جامعه‌شناختی بسیاری، برجستگی تأثیرات مثبت والدین را در روند رشد کودکان نشان می‌دهد.

۲. انصاری ۱۳۸۶



چنین واگذار شدن فرآیند هدف‌گذاری، سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، اجرا و نظارت، ارزش‌یابی و اصلاح نظام تربیت رسمی و عمومی به دولت، مسئولیت تربیت هم‌چنان به دوش والدین است. تداوم تکلیف والدین در تمامی مراحل تربیت و انواع آن، تعامل و مشارکت بین دولت اسلامی (حاکمیت) و خانواده‌ها را در تحقق حق بر تربیت اجتناب‌ناپذیر نموده است.

نظام‌های حقوقی کشورهای جهان، با توجه به تأکید قوانین و پیمان‌های بین‌المللی بر مشارکت والدین در تربیت فرزندان، در خصوص چگونگی تعامل و میزان مشارکت خانواده‌ها در جریان تربیت رسمی، قوانین و سازوکارهای گوناگونی وضع کرده‌اند. در نظام حقوقی اسلامی نیز مشارکت و نظارت حق والدین است و دولت باید زمینه‌های تحقق این حق را برآورده سازد. به نظر می‌رسد در مواردی مانند تدوین مقررات آموزشی و برنامه‌ها، انتخاب محتوا و تهیه منابع آموزشی و کمک آموزشی، تأمین هزینه‌ها، و نحوه مصرف اعتبارات، جلب مشارکت مادی و معنوی والدین لازم است. از این‌رو باید سازوکارهای قانونی برای تحقق این حق توسط دولت تهیه و توسط مراجع ذی صلاح تصویب شود.

به طور کلی خانواده در راستای تحقق حق بر تربیت رسمی و عمومی می‌تواند این نقش‌ها را نسبت به فرزندان ایفا کند:

- انتخاب نوع مدرسه برای فرزندان؛
- نظارت بر کارکرد مدرسه؛
- مشارکت در فعالیت‌های مدرسه‌ای، مانند مشارکت در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی غیر الزامی؛
- حضور در سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های نظام تربیت رسمی و عمومی، مانند حضور نمایندگان نهاد خانواده در شوراهای در سطوح مختلف؛
- انتخاب سطوح عالی‌تری از تربیت برای فرزندان خود در ساحت‌های مختلف از طریق نظام‌های جانبی و مکمل؛
- مشاوره و راهنمایی فرزندان؛
- ایجاد تشکیلات مردم نهاد برای توسعه کمی و کیفی نظام تربیت رسمی و عمومی.

به هر حال حضور رکن خانواده در فرایند تربیت رسمی و عمومی، روشی مطمئن برای پیش‌گیری از دولتی شدن کامل نظام تربیت رسمی و عمومی و کنترل سلطه نامحدود دولت بر روند تکوین هویت افراد و ابزاری شدن آن و راهکاری مناسب در برابر انتقادهای جدی وارد بر تربیت رسمی در این باره است.

امروزه نقش و جایگاه رسانه‌ها در تمامی جوامع افزایش یافته است و به دلیل گستره و حوزه پوشش وسیع این رسانه‌ها در داخل و خارج از کشورها و جذابیت و مقبولیت آن‌ها در بین مردم، امروزه تلاش دولت‌ها در این راستا قرار گرفته است که از این رسانه‌ها در جهت تحقق اهداف تربیتی خویش استفاده کند. از آنجائی که استفاده متربیان و مربیان از رسانه‌های ملی (نظیر صدا و سیما) همچنان بیشتر از فناوری‌های جدید (مانند شبکه تارنمای جهانی) است، بنابراین نظام تربیت رسمی و عمومی در جهت بهره‌مندی از ظرفیت تربیتی رسانه می‌تواند و باید با سفارش ساخت برنامه‌های تربیتی متنوع و مفید به رسانه ملی و یا با طراحی سایت‌های مناسب، در جهت ارتقای سطح تربیتی مخاطبان خود بکوشد.

اصولاً در عصر حاضر رسانه یکی از عوامل قدرتمند و تأثیرگذار بر جریان‌های اجتماعی است. به طریق اولی این نهاد عظیم اجتماعی بر فرایند تربیت و تربیت رسمی و عمومی اثرگذار است. سیاست‌های حاکم بر نهاد تربیت رسمی و عمومی باید به گونه‌ای باشد که از ظرفیت‌های نهاد رسانه ملی در توسعه و تقویت تجارب تربیتی بهره گرفته شود. اگرچه هم سویی سیاست‌های کلان این دو نهاد فراتر از توان تصمیم‌گیری و نفوذ سیاست‌گذاران دو نهاد است اما در مجموع رسانه ملی ظرفیت‌های فراوانی برای توسعه و بهبود کمی و کیفی تربیت رسمی و عمومی دارد که باید مورد توجه قرار گیرد. به علاوه رسانه ملی به مثابه مهم‌ترین عامل تربیت عمومی غیررسمی در جوامع معاصر، باید با تربیت رسمی و عمومی هماهنگ باشد و بین این دو نهاد تربیتی نوعی تقسیم کار و وظایف صورت پذیرد.

اما در خصوص دیگر انواع رسانه به نظر می‌رسد باید نظام تربیت رسمی و عمومی رویکرد مواجهه فعال و مثبت اندیشانه و هوشمندانه با این رسانه‌ها را در پیش گیرد و با تأکید بر آماده‌سازی متربیان جهت مواجهه خردورزانه با انواع رسانه، ایشان را برای حضور ارزش مدار و عقلانی در عصر رسانه و بهره‌گیری از ظرفیت‌های رسانه و مصون‌سازی نسبت به تهدیدات انواع روزافزون رسانه (به جای برخورد محدود کننده و تکفیری) آماده سازد.

نهادهای و سازمان‌های غیردولتی

اگرچه در ادبیات سنتی اسلامی کمتر اثری از این مفاهیم جدید روزگار ماست، اما هسته اولیه این ادبیات را در دیدگاه دینی می‌توان یافت. اساساً وقتی به منابع اسلامی (قرآن^۱ و احادیث) مراجعه

۱. در قرآن آیات فراوانی در این خصوص وارد شده است، از جمله:

۱- وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَيُطِيعُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ أُولَئِكَ سَيَرْحَمُهُمُ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ (توبه/۷۱) یعنی: مردان و زنان با ایمان دوستان یکدیگرند که به کارهای

می‌شود اهمیت توجه به نهادها و سازمان‌های غیردولتی در فرایند تربیت روشن می‌شود. در قرآن در آیات متعددی براین مضمون اشاره شده است که این وظیفه باید در جامعه اسلامی توسط جمعی از افراد دارای هدف مشترک (ولتکن منکم امه یدعون الی الخیر یامرون بالمعرف وینهون عن المنکر) جاری و ساری شود. با این فرایند انسان‌های مؤمن با روش پسندیده به گسترش نیکی و خیر در جامعه کمک می‌کنند. براساس مضمون آیه ۷۱ سوره توبه این وظیفه مؤمنان است که به نحو متقابل همدیگر را به نیکی و دوری از بدی سفارش کنند و همچنین توجه به آیه ۱۱۰ سوره آل عمران این مضمون را به ذهن متبادر می‌کند که شیوع و هنجاری بودن این رفتار در یک جامعه، شاخصی برای شناخت امت‌های نیک است.

همچنین در روایات زیادی بر اصل امر به معروف تأکید شده است. پیامبر اکرم (ص)^۱ بر حضور همگانی مردم در عرصه اجتماع و همکاری در تمشیت امور جامعه تأکید فراوان داشته است.

پسندیده‌ها می‌دارند و از کارهای ناپسند باز می‌دارند و نماز را بر پا می‌کنند و زکات می‌دهند و از خدا و پیامبرش فرمان می‌برند. آنان‌اند که خدا به زودی مشمول رحمتشان قرار خواهد داد که خدا توانا و حکیم است.

۲- وَلَتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ (آل عمران/ ۱۰۴) یعنی: و باید از میان شما گروهی [مردم را] به نیکی دعوت کنند و به کار شایسته وادارند و از زشتی بازدارند و آنان همان رستگاران‌اند.

۳- يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُسَارِعُونَ فِي الْخَيْرَاتِ وَأُولَئِكَ مِنَ الصَّالِحِينَ (آل عمران/ ۱۱۴) یعنی: به خدا و روز قیامت ایمان دارند و به کار پسندیده فرمان می‌دهند و از کار ناپسند باز می‌دارند و در کارهای نیک شتاب می‌کنند و آنان از شایستگان‌اند.

۴- يَا بَنِي آدَمَ اقِمُوا الصَّلَاةَ وَامْرُوا بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَوْا عَنِ الْمُنْكَرِ وَأَصْبِرُوا عَلَى مَا أَصَابَكُمْ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ (لقمان/ ۱۷) یعنی: ای پسرک من نماز را برپا دار و به کار پسندیده وادار و از کار ناپسند باز دار و بر آسیبی که بر تو وارد آمده است شکیبا باش این [حاکمی] از عزم [و اراده تو در] امور است.

۵- الَّذِينَ إِنْ مَكَّنَّاهُمْ فِي الْأَرْضِ أَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ وَآمَرُوا بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَوْا عَنِ الْمُنْكَرِ وَلِلَّهِ عَاقِبَةُ الْأُمُورِ (حج/ ۴۱) یعنی: همان کسانی که چون در زمین به آنان توانایی دهیم نماز برپا می‌دارند و زکات می‌دهند و به کارهای پسندیده وامی‌دارند و از کارهای ناپسند باز می‌دارند و فرجام همه کارها از آن خداست.

۶- كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ مِّنْهُمْ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ (آل عمران/ ۱۱۰) یعنی: شما بهترین امتی هستید که برای مردم پدیدار شده‌اید به کار پسندیده فرمان می‌دهید و از کار ناپسند باز می‌دارید و به خدا ایمان دارید و اگر اهل کتاب ایمان آورده بودند قطعاً برایشان بهتر بود برخی از آنان مؤمن‌اند و [لی] بیشترشان نافرمان‌اند.

۱. رسول گرامی اسلام (ص) می‌فرماید:

کلکم راع وکلکم مسئول.

من اصبح و لم یهتّم به امور المسلمین فلیس بمسلم.

من سمع رجلاً ینادی یا للمسلمین فلم یجبه فلیس بمسلم.

آفریدگان همه عیال و نان خور خدایند، پس محبوب‌ترین آنان نزدی خدا کسی است که برای عیال خدا سودمندتر باشد (الحیات، ج ۱، ص ۴۶۳)

اگر خدا یک تن را به دست تو راهنمایی کند برای تو بهتر است از دنیا و هر آنچه در آن است (همان منبع).

به ویژه تأمل در خطبه‌های حضرت علی(ع) در دوره زمامداری اش بر امور مسلمین، نیز نشان می‌دهد که اساساً حاکم و حاکمیت اسلامی، دأب چیرگی و تسلط بر همه بخش‌های زندگی اجتماعی مردم را ندارد، بلکه بخش مهمی از امور جاری زندگی مردم باید توسط خود مردم دنبال شود. شاید وجوب امر به معروف و نهی از منکر^۱، که یک اصل مهم و اساسی در حیات اجتماعی جوامع اسلامی است، مؤید این برداشت باشد. معنی موسّع امر به معروف و نهی از منکر به نوعی نظارت عمومی بر احوال و امور جامعه باز می‌گردد. دامنه اصل امر به معروف و نهی از منکر حتی به صاحبان قدرت نیز می‌رسد^۲. یعنی با این توسّع معنایی می‌توان گفت مردم در بسیاری از امور جامعه مسئولیت دارند و باید مشارکت نمایند. در اصل هشتم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران نیز به نوعی بر مشارکت متقابل مردم در حاکمیت در اصلاح و بهبود امور جامعه تأکید نموده است: «در جمهوری اسلامی ایران دعوت به خیر، امر به معروف و نهی از منکر وظیفه‌ای است همگانی و متقابل بر عهده مردم نسبت به یکدیگر، دولت نسبت به مردم و مردم نسبت به دولت. شرایط و حدود و کیفیت آن را قانون معین می‌کند.» بنابراین وقتی آیات الهی، روایات و سیره معصومین علیهم السلام در کنار هم مورد تأمل قرار گیرد روشن می‌شود که خدمت به جامعه و تلاش برای تمشیت امور مردم برای بر آوردن حوایج مادی و معنوی آن‌ها عبادت است و چنین رویکردی در زندگی وظیفه همه آحاد جامعه است. از این رو حضور مردم در عرصه‌های مختلف زندگی اجتماعی برای برای هدایت، اصلاح، بهبود و حرکت و تکاپوی متعالی جامعه امری ضروری و انکارناشدنی است.

باتوجه به شرایط عصر حاضر، این موضوع از حساسیت والایی برخوردار است. اصلاح جوامع پیچیده امروزی و حرکت تعالی بخش آن به سوی حیات طیبه و شکل‌گیری جامعه صالح نیازمند نهادینه شدن این جریان حیاتی در جامعه است. بنابر آیه شریفه ۱۰۴ سوره آل عمران که می‌فرماید: «از میان شما گروهی باید مردم را به نیکی دعوت کنند...» می‌توان استنباط کرد که در شرایط

۱. امام علی: لَا تَتْرُكُوا الْأُمْرَ بِالْمَعْرُوفِ وَالنَّهْيِ عَنِ الْمُنْكَرِ فَيَوَلَّى عَلَيْكُمْ شِرَارُكُمْ، ثُمَّ تَدْعُونَ فَلَا يُسْتَجَابُ لَكُمْ: امر به معروف و نهی از منکر را ترک نکنید که اشرار بر شما مسلط خواهند شد سپس هر چه دعا کنید مستجاب نمی‌گردد. در حدیثی از امام باقر(علیه السلام) می‌خوانیم: «إِنَّ الْأُمْرَ بِالْمَعْرُوفِ وَالنَّهْيِ عَنِ الْمُنْكَرِ سَبِيلُ الْأَنْبِيَاءِ وَمِنْهَا جُزْءٌ فَريضة عظيمة بها تُقَامُ الْفَرَائِضُ وَتَأْمَنُ الْمَذَاهِبُ وَتَجَلُّ الْمَكَاسِبُ وَتُرَدُّ الْمَطَالِمُ وَتَعْمَرُ الْأَرْضُ وَيُنْتَصَفُ مِنَ الْأَعْدَاءِ وَيُسْتَقِيمُ الْأَمْرُ: امر به معروف و نهی از منکر راه انبیا و طریقه صالحان است. فريضة بزرگی است که با آن سایر فرائض برپا می‌گردد، جاده‌ها امن و امان و کسب‌ها حلال می‌شود، حقوق غصب شده به صاحبانش بازگردانده می‌شود و زمین‌ها آباد می‌گردد و از دشمنان انتقام گرفته خواهد شد و تمام امور سامان می‌یابد». (کافی، ج ۵، ص ۵۵، ح ۱ به نقل از مکارم شیرازی، تفسیر نامه ۴۷ نهج البلاغه، تاریخ استخراج ۸۹/۷/۱۷ وبگاه آیت‌الله مکارم شیرازی به نشانی، www.makaremshirazi.org)

۲. همه کارهای نیک و جهاد در راه خدا در برابر امر به معروف و نهی از منکر، همچون ترشح آب دهان در جنب دریای موج خیز بی‌کران است.... برتر از این‌ها سخن عدالت و عدالت خواهی فراروی پیشوای ستمگراست (نهج البلاغه، حکمت ۳۷۴، به نقل از مصطفی دلشاد تهرانی، ۱۳۸۷ ماه مهر پرور، انتشارات دریا).

امروزی که مسائل جامعه بسیار و جریان‌های اجتماعی نیز بسیار پیچیده شده است گروه‌هایی از مردم- دانشوران در عرصه‌ها و حوزه‌های مختلف حیات اجتماعی- باید به این موضوع توجه نمایند.

به زبان امروزی، این گروه‌ها می‌توانند به صورت نهاد و سازمان‌هایی و با داشتن تشکیلات و نظم خاص و ذیل قوانین موضوعه به این امر مبادرت ورزند. به بیان دیگر، تحقق این اصل اساسی قرآنی و دینی با روش‌های سنتی در جوامع پیچیده امروزی به سختی امکان پذیر است. لذا با توجه به رویکرد تمدن‌سازی، که در بخش پیش به آن اشاره شد، نیاز است که ساختارهای اجتماعی و نهادهای ویژه‌ای برای این مسئولیت عمومی طراحی شود تا این حرکت تعالی بخش در جامعه اسلامی به صورت رفتاری نهادینه شده در آید.

از منظر تاریخی، می‌توان به پیمان «حلف الفضول» در دوران جاهلیت اشاره نمود که گروهی از جوانان خیرخواه برای گسترش خیر در جامعه هم پیمان شدند و مهم این که رسول گرامی اسلام در جوانی عضو این گروه بوده است. بعدها پیامبر اکرم (ص) از این پیمان، به نیکی یاد می‌کرد، از جمله فرمود: «در خانه عبدالله جدعان شاهد پیمانی شدم که اگر حالا هم - پس از بعثت به پیامبری - مرا به آن پیمان دعوت کنند قبول می‌کنم. یعنی حالا نیز به عهد و پیمان خود وفادارم. محمد (ص) در بیست سالگی به این پیمان پیوست، اما پیش از آن - همچنان که بعد از آن نیز - به اشخاص فقیر و بینوا و کودکان یتیم و زنانی که شوهرانشان را در جنگ‌ها از دست داده بودند، محبت بسیار می‌کرد و هر چه می‌توانست از کمک نسبت به محرومان خودداری نمی‌نمود»^۱.

به طریق اولی می‌توان ثابت کرد یکی از حوزه‌های حساس و در خور توجه در این زمینه، نهاد تربیت به معنای عام و تربیت رسمی و عمومی به معنای خاص است. زیرا نباید تصور کرد که این حوزه، به ویژه تربیت رسمی و عمومی، حوزه انحصاری عمل دولت‌ها و تشکیلات دولتی است. بر اساس بحثی که در سطور قبل طرح شد، می‌توان گفت که تمام آحاد جامعه نسبت به تربیت نسل آینده مسئولیت دارند و سخن رسول گرامی اسلام (ص) مبنی بر مسئولیت عمومی آحاد اجتماع بر این امر نیز تعلق می‌گیرد.

یکی از جلوه‌های ممتاز اصل امر به معروف و نهی از منکر نقد سازو کارهای موجود جامعه است. اصولاً توسعه این نقد عمومی، جامعه را به سوی خیر و سعادت پیش می‌برد. امام علی (ع) در نامه شماره ۴۷ می‌فرماید: «مبادا فریضه مراقبت از عملکرد حاکمان و انتقاد از انحرافات (امر به معروف و نهی از منکر) را ترک کنید که اشرار تان بر شما ولایت خواهند کرد، آن گاه (برای خلاص شدن از شر آنها) دعا خواهید کرد و هرگز مستجاب نخواهد شد». امروزه کارشناسان بر این باورند که

۱. وبگاه تبیان، حلف الفضول یا پیمان جوانمردان (تاریخ استخراج ۹۰/۴/۱۵)

حضور نهادهای مدنی با رویکرد انتقادی نسبت به وضع موجود، موجب پویایی و افزایش کیفیت و تحقق بهتر و کامل‌تر کارکردهای نظام تربیت رسمی و عمومی خواهد شد.

ملاحظه تاریخ آموزش و پرورش ایران و اسلام نشان می‌دهد که توسعه نهادهای تربیتی مانند مدرسه، مکتب و اشکال دیگر این نهاد، بیشتر تحت تأثیر این احساس مسئولیت از سوی آحاد جامعه بوده است تا دولت‌ها. اگرچه حاکمان مسلمان نیز در مواردی خود در این وادی وارد شده‌اند و به کار توسعه آموزش و پرورش پرداخته‌اند، اما به نظر می‌رسد که این اقدام را بیشتر وظیفه و مسئولیت انسانی و دینی خود تلقی می‌کرده‌اند تا مسئولیت سیاسی خود. بررسی تاریخ تحولات نظام آموزشی نشان می‌دهد که دولت‌ها در حوزه تربیت عمومی و پایه، حضور چشم‌گیری نداشته‌اند و بیشتر مردم در این عرصه فعال بوده‌اند.^۱

به طور کلی پیچیدگی و گستردگی جریان تحقق حق بر تربیت رسمی و عمومی و هم‌چنین جنبه اجتماعی حق بر تربیت رسمی و عمومی، نباید موجب سلطه انحصاری دولت بر تربیت شود؛ زیرا این انحصار ممکن است به انحراف جریان تربیت رسمی و عمومی بینجامد و تحقق مطلوب رسالت، کارکردها و اهداف آن را با مشکل روبه‌رو سازد. تعهد حاکمیت به رعایت، حمایت و تحقق کامل حق بر تربیت رسمی و عمومی دلالت بر این دارد که به افراد و گروه‌ها و انجمن‌های غیردولتی اجازه داده می‌شود در راستای تحقق کامل این حق، به صورت قانونمند مشارکت جویند. لذا، علاوه بر حضور خانواده در جریان تربیت رسمی و عمومی، باید فضایی نیز برای مشارکت اشخاص حقیقی و حقوقی، که در حوزه تربیت رسمی و عمومی علاقه یا تخصص دارند، فراهم گردد.

طیف گسترده‌ای از نهادها و سازمان‌های غیردولتی در جامعه ظرفیت پاسخ‌گویی به دعوت مشارکت جویانه تربیت رسمی و عمومی را دارند. برخی از این سازمان‌ها و نهادها عبارت‌اند از:

● نهاد وقف^۲؛

۱. سعدی در باب هفتم گلستان داستان معلم مکتبی را تعریف می‌کند که بسیار سخت گیر بوده است و والدین با دخالت در تغییر این معلم دیگری را برای فرزندانشان انتخاب می‌کنند. این داستان نشان می‌دهد که این فرصت برای دخالت در روند تربیت کودکان برای والدین بوده است. شاید دلیل آن این بوده است که هزینه تعلیم فرزندان در مکتب خانه به عهده والدین بوده است. در جامعه امروزی نیز که هزینه تربیت رسمی و عمومی علی‌الاصول از محل مالیات شهروندان پرداخت می‌شود. این حق برای والدین محفوظ است که در امر تربیت فرزندانشان نظارت نمایند.

۲. بررسی تاریخ تربیت در ایران و اسلام نشان می‌دهد که نظام تربیت عمومی در ایران و جهان اسلام از نهادهای مدنی، به ویژه وقف، بسیار بهره برده است. نهضت مدرسه‌سازی در جهان اسلام در قرون میانه و شکل‌گیری تمدن اسلامی، بر بنیاد توسعه نهاد وقف شکل گرفته است و دولت‌ها رسماً خیلی کم در ایجاد مدارس دخالت کرده‌اند و اقدامات دولت‌مردان و درباری‌ها با توجه به احساس مسئولیت دینی نیز اغلب به شکل غیردولتی و با تنظیم وقف‌نامه انجام شده است. دارالحکمه‌ها، نظامیه‌ها، نوریه‌ها، المستنصری، با وجود بهره‌گیری از منابع مالی یا اقتدار حکومتی در جریان تأسیس، در خصوص مسائل اقتصادی و تداوم حیات مؤسسه، مستقل و خودکفا بودند. عبدالرحیم غنیمه، تاریخ دانشگاه‌های بزرگ اسلامی، ترجمه نورالله کسای، ۱۳۷۲ انتشارات دانشگاه تهران.



- مساجد و نهادهای مذهبی؛
 - انجمن‌های خیریه در زمینه‌های مختلف اما مرتبط با تربیت رسمی و عمومی؛
 - انجمن‌های علمی معلمان و متخصصان علوم تربیتی؛
 - موسسات علمی و پژوهشی با علائق تربیتی؛
 - انجمن‌های معلمان و کارگزاران تربیت رسمی و عمومی؛
 - مؤسسات و شرکت‌های ارائه دهنده خدمات تربیتی (جنبی و اصلی)؛
 - اشخاص حقیقی علاقمند به حوزه تربیت رسمی و عمومی؛
 - انجمن‌ها و مؤسسات فرهنگی در حوزه علوم، فنون و هنر.
- مشارکت نهادهای و سازمان‌های غیردولتی در فرایند تربیت رسمی و عمومی می‌تواند در جنبه‌ها و ابعاد مختلف باشد، از جمله:
- اجرای برنامه‌ها و فعالیت‌ها؛
 - ارائه خدمات جانبی و مکمل به مدارس، به ویژه در بخش برنامه‌های غیر تجویزی؛
 - ارائه خدمات مشاوره‌ای به مدارس و خانواده‌ها و عناصر و مؤلفه‌های تربیت رسمی و عمومی؛
- عمومی؛
- ارائه طرح‌ها و پیشنهادهایی برای توسعه و بهبود فرایندهای تربیت رسمی و عمومی؛
 - ارزش‌یابی و نقد ساز و کارهای موجود.
- البته میزانو چگونگی مشارکت و تعیین سازوکارهای حاکم بر این جریان باید قانونمند باشد و شیوه نامه قانونی متناسب آن توسط مراجع ذیصلاح تهیه و تصویب گردد.

بخش سوم

رهنامه نظام تربیت رسمی
و عمومی در جمهوری اسلامی ایران

۱- مقدمه

چنانچه در پیش گفتار این مجموعه اشاره کردیم آسیب‌شناسی روند تغییرات در نظام تربیت رسمی و عمومی (آموزش و پرورش) ایران طی سده اخیر نشان می‌دهد که سازمان‌دهی و گسترش نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی بدون تکیه بر الگوی نظری جامعی با دو ویژگی اسلامی و ایرانی انجام یافته است؛ زیرا در این صورت بایستی نخست تکلیف برخی مباحث مهم و اساسی درباره این نظام (نظیر تعیین رسالت و کارکردها، حدود مسئولیت، نقش ارکان جریان تربیت در این نظام و نحوه ارتباط آن با دیگر عوامل سهیم و مؤثر)، بر مبنای فلسفه خاص تربیت رسمی و عمومی (با دو ویژگی اسلامی و ایرانی)، و با توجه به مقتضیات اجتماعی و شرایط زمانی و بومی مشخص می‌شد و سپس با توجه به این مباحث، طراحی ساختار و سامان‌دهی اجزا و مؤلفه‌های نظام تربیت رسمی و عمومی در چهارچوب نظری منسجم و سازگار با چنین فلسفه‌ای انجام می‌گرفت. متأسفانه، به سبب غفلت از ضرورت تدوین چنین الگوی نظری جامعی برای نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی، بیشتر طرح‌ها و برنامه‌های این نظام و اصلاحات و تحولات کلی و جزئی مورد نظر در بخش‌های مختلف آن، بر مبنای نظریه‌های غیر بومی و با اقتباس محض از دیگر نظام‌های آموزشی جهان (بی توجه به اقتضائات فرهنگی و بومی) و یا با التقاط ناموزون بدون ملاحظه تناسب و هماهنگی میان همه اجزا و یا ارتباط معنادار با دیگر عوامل سهیم و تأثیرگذار در موفقیت جریان تربیت انجام گرفته‌اند و حتی اقتباس برنامه‌ها و طرح‌های تربیتی در این نظام به صورت ناموزون و نامتناسب با همدیگر، در قالب اقدامات ناهماهنگ (وبعضاً متضاد) و بدون ملاحظه مبانی ارزشی و فکری جامعه به اجرا در آمده است. به سخن دیگر تاکنون یک چارچوب فکری منسجم و مبتنی بر بنیادهای نظری مستحکم (بویژه متکی بر مبانی و ارزش‌های اسلامی)، برای سامان‌دهی حرکت‌های تحول آفرین یا اصلاحی در این نظام وجود نداشته است. این مسئله موجب بیماری مزمن نظام تربیت رسمی و عمومی و در واقع نوعی غفلت تاریخی نسبت به یکی از لوازم مهم تحول بنیادین در این نظام شده است.^۱ در حالی

۱۳۴۶. نفیسی، عبدالحسین، (۱۳۷۸ ص ۱۶۱، ۱۶۲)؛ صاحب‌نظران دیگری نیز در خصوص فقر بنیان‌های نظری حوزه تربیت در ایران - به خصوص فقدان مبانی نظری مناسب برای نظام تربیت رسمی (اعم از آموزش و پرورش و آموزش عالی) - هشدار داده‌اند. (باقری، ۱۳۸۲) (زیباکلام، ۱۳۸۴)، (کاردان، ۱۳۸۵)، (محسن‌پور، ۱۳۸۶) و (آقازاده، ۱۳۸۳)

که بررسی تجارب جهانی در زمینه تحولات و اصلاحات بنیادی نظام‌های آموزشی کشورهای موفق نشان می‌دهد که در این کشورها ابتدا چهارچوب نظری مناسبی برای تجدید سازمان و تغییرات گسترده در اهداف و برنامه‌های تربیتی پدید آورده‌اند و سپس با یاری اهرم‌های مدیریتی مناسب و ضمانت‌های قانونی و اجرایی و مالی به سوی بازسازی نظام تربیتی خود حرکت کرده‌اند.^۱ بر این اساس تحول در نظام تربیت رسمی و عمومی کشور، نیازمند چارچوب نظری جامعی است که جهت‌گیری‌های اساسی آینده این نظام را متناسب بامبانی و اهداف و ارزش‌های اسلامی ترسیم نماید.

۱-۱. تعریف رهنامه

بنا بر آنچه گذشت ساماندهی نظام تربیت رسمی و عمومی در جامعه اسلامی ایران، علاوه بر تکیه بر «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» و «فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران»، نیازمند تدوین الگوی نظری^۲ جامعی است که لوازم و دلالت‌های این دو مجموعه فلسفی رادر عرصه عمل مشخص کند. از این الگو در این مجموعه به عنوان «رهنامه» (دکترین) نظام تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران یاد شده است. به بیان دیگر رهنامه عبارت است از طرحواره‌ای مفهومی و نظام‌مند که لوازم و دلالت‌های مبانی فلسفی تربیت رسمی و عمومی را با بهره‌مندی مناسب از یافته‌های علوم تربیتی در عرصه سیاست و عمل در نظام تربیت رسمی و عمومی مشخص می‌کند. این الگوی نظری جامع، خصوصیات وضعیت مطلوب این نظام را، با بیان تعریف، قلمرو، رسالت، اهداف، کارکردها، رهیافت، رویکرد، ساختار و روابط این نظام مشخص می‌کند و همچنین با بیان تعریف، وظایف، رویکرد، اصول و روابط هریک از زیرنظام‌های اصلی آن، چگونگی تحقق علمی آن‌ها را ترسیم می‌نماید تا هرگونه تحول اساسی در این نظام با توجه به عناصر این الگوی کلان، بر مبانی نظری و دلالت‌های فلسفه تربیت اسلامی استواری باشد.

۱-۲. ضرورت تدوین رهنامه:

برای تبیین ضرورت تهیه و تدوین رهنامه -افزون بر آنچه گذشت - می‌توان دلایلی به شرح زیر ارائه نمود:

۱۳۴۷. آقازاده، ص ۲۱۲

۲۳۴۸. منظور از الگوی نظری، در این مجموعه طرحواره مفهومی نظام‌مندی - متشکل از عناصر مربوط به جریان تربیت و روابط میان آن‌ها - است که پاسخهای مستدل و نسبتاً عامی را، براساس مبانی نظری استوار، برای هدایت نظام تربیت رسمی و عمومی، زیرنظام‌های اصلی و دیگر مولفه‌های آن فراهم می‌آورد (برای آشنایی با مقصود و معنای مورد نظر از سایر اصطلاحات بکار رفته در این مجموعه رجوع کنید به پیوست ۲).

● فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی عمومی، اگرچه مبانی نظری مستحکم و منسجمی را برای هدایت تحولات نظام تربیت رسمی و عمومی فراهم می‌آورند، اما این دو مجموعه نمی‌توانند مستقیماً راهنمای عمل برای روند اصلاح و تحول این نظام باشند، زیرا ایده‌آل‌ها و آرمانهای تربیتی جامعه اسلامی و چگونگی آن‌ها را در سطحی کلی (فراتراز تبیین تفصیلی نحوه تحقق تدابیر و اعمال تربیتی) بیان و ترسیم می‌نمایند. از این رو لازم است چارچوبی نظری فراهم شود که در عین اتکاء به پشتوانه‌های نظری مذکور با استفاده مناسب از دستاوردهای نظری علوم تربیتی، به صحنه عمل نزدیکتر بوده و در عین حال با نگاه به واقعیت‌های موجود در عرصه نظام تربیت رسمی و عمومی، جهت‌گیریهای کلی تحول در این نظام را هدایت و رهبری نماید و منبعی الهام‌بخش سیاست‌ها و برنامه‌های اجرایی باشد. به سخن دیگر، ضرورت ایجاد ارتباط میان نظریه و عمل، سازوکاری را طلب می‌نماید تا سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی هر گونه تحول در نظام تربیت رسمی و عمومی، هم از خطرات نظریه‌پردازی محض (توقف در برج عاج آرمان‌گرایی و بی‌توجهی به واقعیات) دور شده و هم به دام عمل‌گرایی خام (بدون تکیه بر مبانی نظری استوار) گرفتار نشود. بنابراین رهنامه به مثابه چهارچوب نظری جهت‌دهنده به سیاست و عمل در عرصه نظام تربیت رسمی و عمومی، حد واسطی بین مباحث نظری (در شکل نظریه‌های آکادمیک محض فارغ از توجه به شرایط محیطی و بومی خاص و یا در حد الگوهای نظری کلان پیشنهادی برای شرایط خاص نظیر فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران) و سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های اجرایی است.

● یکی از کارکردهای اساسی فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، زمینه‌سازی برای ایجاد انسجام در کلیت نظام تربیت رسمی و عمومی و هماهنگی آن با سایر عوامل و نهادهای سهیم و موثر در جریان تربیت و ارایه معیارهای سازواری برای نقد وضع موجود است. این کارکرد عملاً از طریق رهنامه صورت می‌گیرد. رهنامه با تکیه بر مبانی نظری (مندرج در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران) می‌تواند هم در ارائه ملاک‌هایی منسجم برای بررسی وضع موجود نظام تربیت رسمی و عمومی و هم در سیاست‌گذاری و طراحی برنامه‌های هماهنگ برای تحقق این گونه انسجام و هماهنگی موثر باشد.

● تحولات بنیادی نظام‌های رسمی عموماً با منطق و تفکر راهبردی قابل هدایت می‌باشند و با سازوکار سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی راهبردی محقق می‌شوند. ترسیم وضع مطلوب نظام - متناسب با ارزشهای معتبر و مقبول در اجتماع و شرایط بومی - از لوازم اساسی و پیش نیاز ضروری هر گونه برنامه‌ریزی راهبردی است تا با توجه به این وضعیت آرمانی (مندرج در بیانیه ارزش‌ها و بیانیه مأموریت نظام)، در وهله نخست با نگاهی آسیب شناسانه نقاط ضعف و قوت و فرصت‌ها و تهدیدهای نظام (در شرایط کنونی) شناسایی و تبیین شود، آنگاه چالش‌های پیش رو و چشم انداز میسر نظام (وضعیت مطلوب قابل تحقق در افق درازمدت) ترسیم گشته و سپس برای مواجهه هوشمندانه با این چالش‌ها و تحقق چشم انداز، راهبردهای اصلی و پشتیبان مشخص شوند؛ تدوین رهنامه به مثابه تلاشی در راستای ترسیم وضع مطلوب نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران (البته بدون تقیید این وضع به افق زمانی خاص)، پیش نیاز اصلی هر گونه برنامه‌ریزی راهبردی برای وصول به چشم انداز قابل تحقق این نظام در افق بیست ساله جمهوری اسلامی ایران می‌باشد.

● در جهان امروز موفقیت هر نظام تربیتی مرهون بهره‌گیری از نظریه‌های جدید و تجارب کشورهای دیگری باشد، اما بدیهی است که این بهره‌گیری باید هوشمندانه و مناسب (بدور از التقاط و تقلید صرف) بوده و بر چهارچوب‌های نظری مستحکمی استوار باشد. رهنامه می‌تواند چهارچوبی روشمند و مبتنی بر نظام معیار اسلامی را برای بهره‌گیری از نظریه‌های جدید و تجارب جهانی - به عنوان مبنایی قابل اعتماد برای کاربست مناسب این نظریات و تجارب و بومی‌سازی آنها - باشد.

● هر نظام تربیتی برای مواجهه مناسب با تغییرات و تحولات پیرامون خود، باید بر مجموعه‌ای از معیارها و سیاستهای پایدار و حتی الگوهای نظری نسبتاً ثابت تکیه نماید تا برای ایفای رسالت و مأموریت خویش در حرکت به سوی غایت جریان تربیت، دچار روزمرگی^۱ و تغییر پیوسته جهت‌گیری‌های اساسی (و در نتیجه ایجاد سردرگمی و ابهام یادواره کاری وسیع و خطای مکرر) نگردد. تدوین رهنامه بر مبنای فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، والتزام به مفاد اصلی

۱. پرهیز از دچار شدن به روزمرگی در سیاست‌ها و برنامه‌های تربیتی، نکته مهمی است که اخیراً در بیانات مقام معظم رهبری (دام‌طله) (۱۳۸۵ و ۱۳۸۶) با مدیران ارشد آموزش و پرورش مورد تأکید قرار گرفته و از آن به عنوان اساس تحول مطلوب در نظام آموزش و پرورش یاد شده است.

آن‌ها از سوی سیاست‌گذاران، مدیران ارشد و برنامه ریزان ستادی و آحاد مدیران، معلمان و مربیان مدارس، موجب ایجاد نوعی ثبات و پایداری مطلوب در این نظام می‌شود.

● با وجودی که کارگزاران نظام تربیت رسمی بطور طبیعی دارای دیدگاه‌های متنوعی در زمینه چگونگی تحقق جریان تربیت هستند-و باید علی‌الاصول چنین تنوعی را از جانب کارگزاران فکور این نظام به رسمیت شناخت و از آن استقبال نمود-، لیکن سازمان یافتگی نظام تربیت رسمی و عمومی، مستلزم سیاستگذاری و برنامه‌ریزی هماهنگ و وجود حدودی از وحدت رویه عملی در بین مولفه‌ها و عناصر متعدد این نظام است. وصول به چنین وحدت و همسوئی در میان عوامل و کارگزاران نظام تربیتی، تنها از رهگذر صدور بخشنامه و آئین نامه قانونی و نظارت سازمانی برای رعایت آن‌ها بدست نمی‌آید؛ تدوین و اعتبار بخشی رهنامه و توافق عموم سیاست‌گذاران و مدیران ارشد نظام تربیت رسمی و عمومی نسبت به مفاد رهنامه و پذیرش مبانی نظری آن (فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران) گامی عملی برای ایجاد هم‌فکری و وحدت رویه (در مقام عمل) در بین کارگزاران فکور این نظام خواهد بود.

با وجود این ادله آشکار، باید خاطر نشان ساخت که از آغاز بنیان‌گذاری نظام آموزش و پرورش در ایران تا کنون هیچ گونه تلاش پژوهشی مستقلی^۱ برای تدوین چنین الگوی نظری جامعی انجام نشده است و تلاش حاضر را باید به عنوان نخستین گام روشمند در این زمینه تلقی نمود که تدوین چنین مجموعه‌ای از جمله نوآوری‌های سند ملی آموزش و پرورش به شمار می‌آید.

۳-۱. نتایج و پیامدهای تدوین رهنامه

با توجه به مباحث پیش، می‌توان به موارد زیر به عنوان پیامدهای مثبت تدوین رهنامه برای اصلاح و تحول اساسی نظام کنونی تربیت رسمی و عمومی اشاره نمود:

● ارایه معیارهای مفهومی منسجم و مبتنی بر نظام معیار اسلامی برای نقد وضع موجود نظام تربیت رسمی و عمومی (در حوزه عملکرد نظام و زیرنظام‌های اصلی و روابط درونی و بیرونی)

۱. البته باید طرح کلیات تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (مصوب شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش ۱۳۶۷) را به منزله گام مقدماتی ارزشمندی در این جهت به شمار آورد که کوشیده تا با بیان اصول حاکم بر نظام آموزش و پرورش و ترسیم ساختار این نظام، متناسب با مبانی و اهداف تعلیم و تربیت اسلامی، وضع مطلوب نظام آموزش و پرورش در کشور ما را پس از پیروزی انقلاب اسلامی ترسیم نماید؛ لذا در تدوین رهنامه، با وجود نقدهای وارد بر این آن طرح (از جمله انتقادات باقری ۱۳۸۰)، کوشیده‌ایم تا حتی الامکان از نکات ارزشمند آن بهره گیریم.

- ایجاد نوعی هم گرایی ذهنی و فکری بین تمام دست اندرکاران نظام تربیت رسمی و عمومی اعم از سیاست گذاران، مدیران ارشد، برنامه ریزان، کارشناسان و مدیران و مربیان مدارس
- ایجاد انسجام میان عناصر و اجزاء مختلف نظام تربیت رسمی و عمومی و تعیین شفافیت در روابط مطلوب بین این نظام با سایر عوامل سهیم و موثر در جریان تربیت
- ترسیم وضع مطلوب نظام تربیت رسمی و عمومی بر اساس آموزه‌های دینی و با عنایت به شرایط فرهنگی و اجتماعی نظام جمهوری اسلامی ایران
- متناسب‌سازی خصوصیات عناصر و مولفه‌های نظام تربیت رسمی و عمومی با مضامین بیان شده در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران
- ایجاد ثبات نسبی در روند تحولات ضروری نظام تربیت رسمی و عمومی و زمینه‌سازی برای مدیریت و راهبری تربیتی و مدیریت هوشمندانه این تغییرات
- ایجاد هم فکری و توافق بیشتر میان کارگزاران ارشد نظام تربیت رسمی و عمومی در سطوح مختلف مدیریت و راهبری تربیتی، مدیریت و برنامه‌ریزی زیر نظام‌ها و مولفه‌های گوناگون آن

۴-۱. ملاحظات روش‌شناسی ویژه در تدوین رهنامه

در تدوین رهنامه سعی شده تا ملاحظات روشی عام حاکم بر مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش، مراعات گردد. در اینجا پس از اشاره به اهم این ملاحظات، توضیحاتی درباره چگونگی نحوه رعایت آن‌ها ارائه می‌شود:

- **نقش محوری و بنیادی فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در تدوین رهنامه**
در تدوین رهنامه سعی بر آن بوده است تا اجزاء رهنامه- بیان تعریف و خصوصیات، رسالت، اهداف، کارکردها، رهیافت، رویکردها و ساختار نظام تربیت رسمی و عمومی، همچنین تعریف، بیان وظایف، اصول و رویکردها و روابط هریک از زیر نظام‌های اصلی - به لحاظ نظری بر مفاد فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی تکیه کنند و یا با مضامین اصلی این دو مجموعه سازگار باشند.

● **تکیه بر آموزه‌های بنیادی اسلام و سازگاری با آن‌ها**

در تدوین رهنامه کوشش بر آن بوده است تا مفاد آن علی‌الاصول بر آموزه‌های بنیادی اسلام استوار و یا با آن‌ها سازگار باشد. این تلاش در جریان طراحی و انجام مطالعات نظری (محورهای سوم و چهارم ناظر به تدوین الگوهای نظری ساحت‌ها و زیر نظام‌ها) با ارایه چهارچوب فلسفی-

دینی (برگرفته از مبانی اسلامی) به محققان و همچنین برگزاری جلسات و نشست‌های متعدد بین محققان برای استماع و بررسی گزارش یافته‌های پژوهش ”فلسفه تعلیم و تربیت رسمی در اسلام“ صورت گرفته است. همچنین نتایج این پژوهش‌ها (یعنی الگوهای نظری تدوین شده) علاوه بر بررسی توسط ناظران، در جلسات کمیته تدوین رهنامه و کارگروه تدوین باتوجه به ملاک‌های متعدد از جمله تناسب مفروضات و محتوا با تعالیم اسلامی مورد بررسی و نقد و بازبینی و اصلاح واقع شده است. افزون بر این، در فرآیند تلفیق نتایج پژوهش‌های نظری، از یافته‌های ارزشمند مطالعه ”تدوین بنیادهای فلسفی و دینی سند ملی آموزش و پرورش“ و سایر منابع معتبر اسلامی نیز استفاده شده است.

● استفاده از آخرین یافته‌های معتبر علمی

تمامی تحقیقات انجام شده (در محورهای سوم و چهارم مطالعات نظری)، طبق روش‌شناسی مصوب می‌بایست بر یافته‌های جدید هریک از حوزه‌ها توجه داشته باشند. همچنین در چهارچوب مطالعات سند ملی آموزش و پرورش، گزارش نتایج مطالعه ”بنیان‌های روانشناختی سند ملی آموزش و پرورش و گزارش نتایج مطالعه ”بنیان‌های جامعه‌شناختی سند ملی آموزش و پرورش“ نیز به اطلاع محققان در حوزه ساحت‌ها و زیرنظام‌ها رسیده است.

● ملاحظه واقع‌گرایانه ظرفیت‌های موجود و محدودیت‌های نظام تربیت رسمی و عمومی

مطالعات مربوط به هر زیرنظام با نقد وضع موجود و بررسی رویکردهای جاری در هر حوزه (با استفاده از نتایج مطالعات انجام یافته در کمیته مطالعاتی محیطی و کمیته مولفه‌های اصلی سند ملی آموزش و پرورش و نیز مجموعه مطالعات استانی سند ملی و فراتحلیل آن‌ها) صورت گرفته است. همچنین نقد و بررسی مکرر اجزاء و بخش‌های رهنامه توسط کارشناسان مجرب حوزه ستادی وزارت آموزش و پرورش و مدیران ارشد این نظام، باعث شده تا ترسیم وضع مطلوب نظام تربیت رسمی و عمومی در رهنامه، حتی الامکان با توجه به مسائل و واقعیت‌های موجود و پیش روی نظام آموزش و پرورش کشور ما صورت گیرد لذا می‌توان گفت که تدوین الگوی نظری در این مطالعات در عین معطوف بودن به وضع مطلوب با عنایت به شرایط موجود انجام یافته است.

● بهره‌مندی از تجربیات موفق سایر نظام‌های آموزشی در چارچوب نظام معیار اسلامی

بخش مهمی از مطالعات ناظر به ساحت‌ها و زیرنظام‌ها، بررسی تطبیقی تجارب کشورها و نمونه‌های موفق در عرصه بین‌الملل البته با توجه به سازگاری آن‌ها با نظام معیار اسلامی و تناسب

با شرایط بومی بوده است. لذا تدوین هر الگوی مدون از سویی با توجه به مسائل بومی و از یک سو ناظر به تجربیات موفق، معتبر و منطبق با نظام معیار اسلامی در عرصه بین‌الملل بوده است.

● انسجام و سازواری میان اجزاء و مؤلفه‌های رهنامه

نتایج مطالعات در حوزه ساحت‌ها و زیرنظام‌ها از طریق حضور یکی از اعضاء کارگروه تدوین برای تطبیق و تعدیل این نتایج با لوازم فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران متناسب‌سازی شده و همچنین سعی بر آن بوده تا یافته‌های هریک از مطالعات با نتایج دیگر مطالعات هماهنگ شود. یعنی کوشیده‌ایم تا اصول یا رویکردهای ساحت‌ها و زیرنظام‌ها ضمن متناسب‌سازی با مبانی و اصول فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران حتی الامکان با اصول و رویکردها در ساحت‌ها و زیرنظام‌های دیگر هماهنگ و متناسب‌سازی شود تا ضمن قرار گرفتن در چهارچوب کلی فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران با اصول و رویکردهای دیگر زیرنظام‌ها سازگار باشند یا حداقل بین آن‌ها ناسازگاری مشاهده نشود.

۵-۱. جایگاه رهنامه

در مطالعات طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، براساس مدل مفهومی این مطالعات، نتایج دیگر فعالیت‌های طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش - ناظر به آسیب شناسی و نقد وضع موجود و تدوین فهرست نقاط ضعف و قوت و فرصت‌ها و تهدیدها، تعیین چالش‌ها، ترسیم چشم انداز و پیش بینی راهبردهای اصلی و پشتیبان برای تحقق چشم انداز بیست ساله نظام- بر اساس مفاد رهنامه تعدیل گشته و نهائی می‌گردند.

بنابراین رهنامه، محک‌های مفهومی مورد نیاز برای تدوین سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران را در موارد ذیل فراهم خواهد آورد:

- تدوین بیانیه مأموریت نظام
- شناسایی نقاط قوت و ضعف و تهدیدها و فرصت‌های نظام (بر اساس نقد درونی و بیرونی آن)
- تعیین چالش‌های اساسی نظام (طی دو دهه آینده)
- تعیین موقعیت راهبردی نظام
- ترسیم چشم‌انداز نظام در افق بیست ساله (۱۴۰۴-۱۳۸۴)
- تنظیم راهبردها و تعیین سیاست‌های کلی توسعه راهبردی نظام
- تدوین اهداف عملیاتی و راهکارهای اجرایی

افزون بر این، رهنامه به عنوان سند بالادستی برای هرگونه برنامه تحول آفرین و دراز مدت و طرح جامع و آینده نگر در نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی ایفای نقش می نماید.

بنا بر این رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران را باید به مثابه بنیان اصلی هرگونه قانون گذاری، سیاست گذاری و برنامه ریزی جهت ایجاد تحول اساسی و راهبردی در نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی به شمار آورد.

۲-۱. تعریف و قلمرو

تحقق تربیت رسمی و عمومی با عنایت به ویژگی‌های آن که در فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران بیان شد مستلزم آن است که نهادی اجتماعی و فرهنگی، به عنوان مولفه اصلی بخش فرهنگ عمومی جامعه اسلامی - در جهت گسترش و تعالی مداوم ظرفیت‌های وجودی نسل آینده و بسط و اعتلای تجارب متراکم اجتماعی^۱، با تکیه بر ارکان جریان تربیت و مشارکت فعال همه عوامل سهیم و موثر، متولی و مسئول تحقق شایسته تربیت رسمی و عمومی در همه سطوح کلان و خرد شود. لذا این نهاد به منظور تعالی کیفیت حیات فردی و اجتماعی آحاد جامعه و آماده شدن ایشان جهت تحقق مرتبه لازم و شایسته‌ای از حیات طیبه، زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت نسل آینده با تاکید بر تکوین و تعالی وجوه مشترک هویت در راستای شکل‌گیری و اعتلای مداوم جامعه صالح براساس نظام معیار اسلامی خواهد بود.

بنابراین، تعریف "نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران" عبارت است از: «نهاد اجتماعی و فرهنگی^۲ سازمان یافته‌ای که، به عنوان مهم‌ترین عامل انتقال، بسط و اعتلاء فرهنگ عمومی در جامعه اسلامی ایران، مسئولیت فراهم آوردن زمینه نظام مند و عادلانه کسب آمادگی متربیان جهت تحقق مرتبه‌ای از حیات طیبه در همه ابعاد را برعهده دارد که تحصیل آن مرتبه برای عموم افراد جامعه، لازم یا شایسته باشد^۳. دستیابی به این مرتبه از آمادگی جهت تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان (با تاکید بر هویت مشترک انسانی اسلامی و ایرانی ایشان) در راستای شکل‌گیری و اعتلای مداوم جامعه صالح براساس نظام معیار اسلامی مستلزم آن است که تربیت یافتگان این نظام، شایستگی‌های لازم جهت درک و اصلاح مداوم موقعیت خود و دیگران را کسب نمایند.»

۱. که در مجموعه باورها، نگرش‌ها و هنجارهای مقبول افراد جامعه، انواع دانش، هنر و فن‌آوری محصول خرد جمعی و ارزش‌های نهادینه حاکم بر روابط فردی، مدنی و اجتماعی تجلی می‌یابند

۲. نکته مهم و شایان تذکر این است که کلیت نظام تربیت رسمی و عمومی را، با توجه به لزوم نقش فعال همه ارکان اجتماع از جمله دولت اسلامی در آن، نهادی اجتماعی و فرهنگی - نه به منزله نهادی صرفاً دولتی و نه به مثابه نهادی کاملاً خصوصی و غیر دولتی - در نظر گرفته‌ایم هرچند بخش‌های سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی و نظارت از این نظام (نظیر وزارت تربیت رسمی و عمومی) عمدتاً وابسته به دولت و تحت نظر نظام سیاسی و مولفه‌هایی از آن (نظیر شرکت‌ها و موسسات پشتیبان یا برخی مدارس) خصوصی و برخی نیز (نظیر شوراها و انجمن‌ها) در زمره نهادهای مدنی (غیر دولتی) می‌باشند.

۳ - تعیین این مرتبه در طی بازه‌های زمانی توسط شورای عالی تربیت رسمی و عمومی مشخص می‌شود. (رک به تعریف و وظایف این شورا)

این نهاد اجتماعی و فرهنگی، با محوریت دولت اسلامی (به لحاظ نقش حاکمیتی آن در هدایت و پشتیبانی از جنبه بارز اجتماعی این نهاد) و با مشارکت فعال خانواده‌ها، رسانه، نهادها و سازمان‌های غیر دولتی، متولی تحقق شایسته‌ی «جریان تربیت رسمی و عمومی» در همه سطوح سیاست‌گذاری؛ برنامه‌ریزی؛ پشتیبانی؛ هماهنگی و ساماندهی؛ اجرا و نظارت، ارزشیابی و اصلاح می‌باشد.

با توجه مبانی حقوقی و روان‌شناختی مذکور در فلسفه تربیت رسمی و عمومی قلمرو فعالیت نظام تربیت رسمی و عمومی (جامعه هدف) همه افراد^۱ تابع نظام جمهوری اسلامی ایران می‌باشند که بنا بر قانون (به لحاظ دامنه سنی) مشمول ورود به نظام تربیت رسمی و عمومی هستند.

۲-۲. رسالت

بر بنیاد «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» و در راستای تحقق غایت و هدف کلی تربیت عمومی؛ رسالت^۲ «نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» عبارت است از: «فراهم آوردن زمینه^۳ نظام مند و عادلانه کسب شایستگی‌های فردی، خانوادگی و جمعی لازم برای عموم افراد جامعه^۴ به منظور دستیابی به مرتبه قابل قبولی از آمادگی جهت تحقق حیات طیبه در همه ابعاد.»

بدیهی است نظام تربیت رسمی و عمومی، هم باید از امکانات و اختیارات لازم برای انجام این رسالت مهم برخوردار باشد و هم نسبت به چگونگی ایفای آن در برابر جامعه، پاسخگو باشد. این نظام با ایفای چنین رسالتی، افزون بر تمهید شرایط لازم جهت تحقق غایت و هدف کلی تربیت

۱. شایان ذکر است این دامنه سنی بر حسب نیازهای ویژه و استعدادهای خاص متربیان و ضرورت بسط فرصت‌های یادگیری تا تحقق حد نصاب قابل قبولی از شایستگی‌های لازم، قابل انعطاف می‌باشد.

۲- رسالت (یا ماموریت) عبارت است از: «گزاره معطوف به بیان مسئولیت اصلی و مورد انتظار از هر یک از نهادهای سهیم در جریان تربیت»

۳- این زمینه‌سازی نظام مند هر چند عموماً با نوعی الزام و اجبار برنامه‌ای (خصوصاً در در مراحل آغازین تربیت) همراه است ولی باید به شکلی طراحی و انجام شود که متربیان با آگاهی و اختیار اهداف نظام تربیتی را در خود محقق سازند

۴- شمول عموم افراد جامعه در تربیت رسمی و عمومی، شمول در زمانی است و محدوده سنی مشمولان این نظام حسب قانون و شرایط اجتماعی در اسناد بالا دستی تعیین می‌شود

۵. طبق قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران صرف نظر از ویژگی‌های قومی، دینی و مذهبی از حق برابر بر تربیت برخوردارند، لذا تمامی افراد تابع نظام جمهوری اسلامی ایران که بر اساس قانون دارای حقوق و تکالیف تربیتی مشخص هستند باید از طریق نظام تربیت رسمی و عمومی، شایستگی‌های لازم را برای حضور شایسته در حیات فردی و جمعی کسب کنند. بنا بر قوانین فعلی تمامی افراد کودک و نوجوان (۶-۱۸ ساله) شهروند جمهوری اسلامی ایران باید از تربیت رسمی و عمومی بهره مند شوند (یعنی افراد لازم‌التعلیم محسوب می‌شوند) و در صورت محرومیت از این نوع تربیت، باید حتی در سنین بزرگسالی از نوعی تربیت عمومی جبرانی مناسب (آموزش بزرگسالان) بهره مند شوند.

رسمی و عمومی (نسبت به آحاد مترییان)، در قبال جامعه نیز به مثابه نهادهای اجتماعی و فرهنگی، کارکرد^۱های مشخصی خواهد داشت که می‌توان و باید با توجه به این کارکردها، عملکرد واقعی این نظام و عوامل سهیم و موثر در آن را مورد ارزیابی قرارداد.

۳-۲. اهداف

در راستای تحقق غایت و هدف کلی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران (که همان دستیابی به مرتبه‌ای از آمادگی برای تحقق حیات طیبه در همه ابعاد است)، مجموعه‌ای از شایستگی‌های اساسی به عنوان اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی تعریف می‌شوند که شامل دو دسته اهداف مشترک و اهداف ویژه می‌باشد.

با توجه به هدف کلی جریان تربیت در جامعه‌ی اسلامی که «تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت مترییان به گونه‌ای است که بتوانند موقعیت خود و دیگران (نسبت به خود، خدا، دیگر انسان‌ها و طبیعت) را به درستی درک و آن را به‌طور مستمر با عمل صالح فردی و جمعی متناسب با نظام معیار اسلامی اصلاح نمایند.» اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی به این شرح است:

اهداف مشترک

انتظار می‌رود تربیت یافتگان نظام تربیت رسمی و عمومی برای ورود مطلوب به زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی دارای شایستگی‌های زیر باشند:

- دیندار^۲ (مومن به باورهای اسلام ناب، علاقه مند به ارزش‌های اصیل و عامل به دستورات و احکام اسلامی)؛
- مودب و متخلق به آداب و اخلاق انسانی و اسلامی؛
- حقیقت جو، خردورز و پرسشگر؛
- انتخاب‌گر و آزاد منش؛
- حق‌محور و مسئولیت‌پذیر نسبت به خدا، خود، جامعه و طبیعت؛
- عدالت‌ورز، ظلم‌ستیز، مهربان و صلح‌جو؛
- سالم و با نشاط؛
- امیدوار نسبت به آینده و منتظر برپایی عدل جهانی (جامعه مهدوی)؛

۱. کارکرد عبارت است از اثر و نتیجه مطلوب از فعالیت هر یک از عوامل و نهادهای تربیتی که جهت تحقق رسالت آن‌ها مورد انتظار و برای تحقق غایت و اهداف تربیت ضروری باشد

۲ - البته دینداری نسبت به فرزندان اقلیت‌های دینی و مذهبی رسمی مصرح در قانون اساسی با توجه به مفاد اعتقادات و احکام خود ایشان تعریف می‌شود

- قانون گرا، منضبط و نظم پذیر؛
- خودباور، دارای عزت نفس، مصمم و با اراده؛
- پاکدامن، باحیا، امین، بصیر و حق شناس؛
- وطن دوست و استقلال طلب؛
- جهادگر، شجاع و ایثارگر؛
- مقتصد، خلاق و کار آفرین؛
- جمع گرا و جهانی اندیش؛
- دارای ذائقه هنری و زیبایی شناختی.

البته مرتبه قابل قبول و حد نصاب هر یک از شایستگی های پایه یادشده، توسط بالاترین مرجع سیاست گذار در نظام یعنی شورای عالی تربیت رسمی و عمومی در بازه های زمانی ده یا بیست ساله با توجه به ملاک های یادشده در «فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» تعیین خواهد شد.

اهداف ویژه

باتوجه به لزوم ملاحظه تفاوت های متربیان، اهداف ویژه نظام تربیت رسمی و عمومی، در سطوح ملی، منطقه ای و مدرسه ای و برحسب نیازها و ویژگی های فردی و اجتماعی و ملاحظات جنسی، جنسیتی و سطح رشد متربیان توسط مراجع ذیصلاح (البته در چهار چوب اهداف مشترک تربیت رسمی و عمومی) تعیین می شوند.

۴-۲. کارکردها^۱

باتحلیل غایت، هدف کلی و اهداف تربیت رسمی و عمومی و با توجه به رسالت نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، می توان موارد ذیل را به عنوان مهم ترین کارکرد های این نظام در نظر گرفت:

کارکردهای اختصاصی^۲

- زمینه سازی برای شناخت ظرفیت های وجودی متربیان و کمک به تکوین و تعالی پیوسته هویت آن - با تاکید بر ابعاد مشترک انسانی، اسلامی و ایرانی - بر اساس نظام معیار اسلامی

۱. تربیت رسمی و عمومی از منظر کارکردها یا نتایج و پیامدها مورد بررسی های زیادی قرار گرفته است در اینجا مقصود از کارکردها، آثار قصد شده و مطلوب نظام تربیت رسمی و عمومی است.

۲. منظور از کارکرد اختصاصی، پیامد و اثر مطلوبی است که عمدتاً از فعالیت نظام تربیت رسمی و عمومی بدست آید.

- بستر سازی برای کسب شایستگی‌های اساسی و پایه در متربیان برای دستیابی به مراتبی از حیات طیبه و پاسخ گویی به نیازهای حال و آینده خود و جامعه
- فراهم آوردن زمینه‌های لازم برای ورود تربیت یافتگان به انواع تربیت تخصصی (آموزش عالی و تربیت حرفه ای)
- اشاعه و ترویج عادلانه دانش پایه و کاربردی و فنآوری‌های مورد نیاز جامعه و زمینه‌سازی برای اعتلای آن‌ها

کارکردهای مشترک^۱

نظام تربیت رسمی و عمومی همراه با سایر عوامل سهیم در تربیت عمومی دارای کارکردهای مشترکی نیز می‌باشد که اهم آن‌ها عبارتند از:

- تقویت هویت انسانی، اسلامی-ایرانی متربیان و ارتقاء سطح فرهنگ عمومی (باورها و ارزش‌های مشترک انسانی، اسلامی، ملی) افراد جامعه؛
- حفظ، ارزیابی و تعالی میراث فرهنگی (اسلامی و ایرانی) و انتقال آن به نسل جوان
- گسترش عدالت اجتماعی و تحرک اجتماعی طبقات محروم بر اساس کسب شایستگی‌ها؛
- گسترش اعتماد عمومی و امنیت اجتماعی (و دیگر مصادیق سرمایه اجتماعی)؛
- ایجاد انسجام اجتماعی و تحکیم وحدت ملی؛
- بسط مشارکت سازنده و نقش آفرینی عموم آحاد مردم در تحولات اجتماعی و سیاسی مورد انتظار در نظام اجتماعی-سیاسی مبتنی بر مردم سالاری دینی؛
- تنظیم و گسترش روابط فردی، خانوادگی و اجتماعی بر مبنای نظام معیار اسلامی؛
- گسترش روحیه استقلال طلبی، آزادی خواهی و ظلم ستیزی بین آحاد جامعه
- ارتباط برادرانه با جوامع اسلامی در جهت شکل‌گیری امت واحده اسلامی و برپایی جامعه عدل مهدوی (عج)
- بسط روابط انسانی و مسالمت آمیز و حق محورانه و مبتنی بر عدالت با مردم دیگر کشورهای جهان.

۵-۲. رهیافت^۲

با عنایت به مبانی دین شناختی مندرج در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران از آنجا که

۱. مقصود از کارکردهای مشترک آثار مطلوبی است که محصول فعالیت همه عوامل سهیم در جریان تربیت عمومی باشند

و توجه به آن‌ها، زمینه مشارکت و همسوئی و تقسیم کار ملی بین این عوامل را فراهم می‌آورد

۲. منظور از رهیافت، جهت‌گیری کلان حاکم بر کلیت نظام تربیت رسمی و عمومی است که رویکرد اصلی کل نظام و زیرنظام‌های اصلی در مواجهه با مسائل و موضوعات مهم، از این رهیافت الهام می‌گیرند.

باید به دین به مثابه آئین زندگی و جاری و ساری در متن زندگی فردی و خانوادگی و اجتماعی، توجه داشت، نظام تربیت رسمی و عمومی و همه مولفه‌های آن باید بر اساس آموزه‌های اسلامی که از منابع معرفتی معتبر اسلام (قرآن، سنت پیامبر اکرم (ص) و معصومین (ع) و عقل) یا در چهارچوب آن‌ها سامان یابند که براساس احکام اولی، ثانوی و ولایی مربوط به جریان تربیت حسب فرایند اجتهاد و با استفاده از یافته‌های علمی و کارشناسی سازگار با این آموزه‌های اسلامی برگرفته شده اند..

لذا، رهیافت حاکم بر نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، دین محوری است.

بنابراین با آنکه در شناخت وجهت دهی جریان تربیت در نظام تربیت رسمی و عمومی باید از یافته هاو نتایج انواع دانش و خرد متراکم بشری استفاده شود، لیکن کلیت این نظام باید بر اساس مبانی وارزشهای دینی سازمان یافته و با نظام معیار اسلامی سازگار و هماهنگ باشد.

۶-۲. رویکرد اساسی

رویکرد اساسی نظام تربیت رسمی و عمومی سازگار با رهیافت دین محوری به این شرح است:

موقعیت شناسی و موقعیت آفرینی براساس نظام معیار اسلامی؛

با توجه به نقش مهمی که درک و اصلاح موقعیت در تکوین و تعالی هویت متربیان^۱ خصوصاً در دوره تربیت رسمی و عمومی دارد، باید نظام تربیت رسمی و عمومی را به مثابه نظامی دانست که با داشتن خصوصیات- نظیر پویایی، آینده نگری و تحول آفرینی، توجه به اقتضات بومی و ملی و بهره مندی از کارگزارانی فکور و متعهد به نظام معیار اسلامی- زمینه ساز درک شایسته مربیان و متربیان از موقعیت خویش و دیگران و عمل برای اصلاح مداوم آن براساس انتخاب و التزام اختیاری و آگاهانه نظام معیار اسلامی می‌شود.

تحقق این رویکرد مستلزم تغییرات هماهنگ و منظمی در تمامی ابعاد و سطوح تصمیم‌گیری است.

۱ - گروه‌هایی از متربیان مخاطب نظام تربیت رسمی و عمومی نیازهای تربیتی خاصی دارند (افراد دارای نیازهای یادگیری ویژه؛ دارای استعدادهای ویژه؛ ساکن مناطق محروم و کم برخوردار (روستایی، عشایر و حاشیه نشین) فاقد سرپرست یا دارای سرپرست نا صالح) بر اساس رویکرد بسط عدالت تربیتی سازو کارهای خاصی درون جریان اصلی تربیت در نظام تربیت رسمی و عمومی طراحی و اجرا می‌شود. اگرچه، رویکرد اساسی نظام تربیت رسمی و عمومی در راستای تربیت گروه‌های با نیازهای خاص این است که علی‌الاصول تربیت مورد نیاز و ویژه این گروه‌ها در شرایط معمول و در کنار گروه‌های عادی متربیان انجام گیرد اما در صورت ضرورت (عدم امکان حضور در میان دیگران یا رعایت مصلحت‌های تربیتی) جداسازی و تفکیک این گروه از متربیان می‌تواند با نظر والدین و بررسی کارشناسی صورت پذیرد..

از آنجا که نظام‌های اجتماعی در خلاء عمل نمی‌نمایند و با سایر نهادها و نظام‌های اجتماعی روابط و کنش متقابل دارند، عملکرد درست یک نظام به برقراری روابط صحیح و اصولی با دیگر نهادها و نظام‌های اجتماعی نیز وابسته است. بر این اساس نظام تربیت رسمی و عمومی برای تحقق رسالت خود نیازمند روابط صحیح با ارکان تربیت و دیگر عوامل موثر و سهیم در جریان تربیت می‌باشد چرا که برای تحقق رسالت و اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی، همگان به نوعی مسئولیت دارند. به سخن دیگر نظام تربیت رسمی و عمومی برای تحقق رسالت و اهداف خود باید از ظرفیتهای جامعه حداکثر استفاده را بنماید.

به بیان دیگر تمام نهادهای و دستگاه‌های اجتماعی مسئولیت دارند تا زمینه هدایت آحاد جامعه را برای دستیابی به آمادگی جهت تحقق حیات طیبیه در راستای وصول به مقام قرب الهی و جایگاه رفیع خلیفه الهی فراهم آورند که تجلی این رسالت خطیر کمک به نهادهای تربیتی برای زمینه سازی تربیت همگان (به ویژه نسل آینده) در چارچوب نظام معیار اسلامی می‌باشد.

۱-۷-۲. روابط با ارکان

نظام تربیت رسمی و عمومی برای تحقق رسالت و کارکردهای خود از مشارکت همه عوامل سهیم و موثر در جریان تربیت بهره مند می‌شود، اما در این میان به طور کلی بر چهار رکن^۱ مهم و اساسی اتکا دارد که عبارتند از: دولت اسلامی (حاکمیت)^۲، خانواده، رسانه و نهادها، سازمان‌های غیر دولتی؛ که این چهار رکن نقش تکمیل کننده و متعادل کننده یکدیگر را دارند^۳:

دولت اسلامی (حاکمیت)

- در نظام تربیت رسمی و عمومی مسئولیت اصلی سیاست‌گذاری، نظارت و پشتیبانی از امر تربیت رسمی و عمومی بر عهده دولت اسلامی (حاکمیت) است. بنابراین با توجه به قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران همه عناصر دولت اسلامی (حاکمیت) - از رهبری و مقام ولایت فقیه و نهادهای سیاست‌گذار، نظارتی، قضایی، و تبلیغی تحت نظر ایشان (نظیر مجمع تشخیص مصلحت، شورای عالی انقلاب فرهنگی، صدا و سیما، قوه قضائیه

۱. منظور از رکن در نظام تربیت رسمی و عمومی، عامل اصلی (سهیم) در تحقق شایسته جریان تربیت رسمی و عمومی است.

۲. منظور از حاکمیت در اینجا همه نهادها و سازمان‌های مربوط به نظام سیاسی حاکم (Government) است نه خصوص قوه مجریه یا دولت در اصطلاح رایج (=State)

۳ - چگونگی ارتباط ارکان تربیت و تعامل آن‌ها در وظایف شورای تربیت رسمی و عمومی به عنوان یکی از مولفه‌های این نظام تبیین شده است.

(تا قوه مقننه) مجلس شورای اسلامی و شورای نگهبان) و قوه مجریه (همه وزارتخانه‌ها و سازمان‌های وابسته) - باید به نحوی در ایفای این مسئولیت سترگ متناسب با اختیارات قانونی و امکانات خود مشارکت داشته باشند که با توجه به شأن هدایتی حاکمیت اسلامی (بر اساس فلسفه سیاسی تشکیل حکومت اسلامی) این امر، مهم‌ترین مسئولیت فرهنگی آن‌ها به شمار می‌آید.

خانواده

- خانواده در نظام تربیت رسمی و عمومی (در تداوم نقش آفرینی تربیتی خود در مرحله پیش از ورود فرزندان به نظام تربیت رسمی و عمومی) نقش اصلی را برعهده دارد و باید با کسب شایستگی‌های لازم، در امر تربیت فرزندان خود مشارکت فعال داشته باشد و باید دانش و مهارت لازم نسبت به اهداف، برنامه‌ها، اصول و روش‌های حاکم در مدرسه، توانایی تعامل اثربخش و تعالی جویانه با نظام تربیت رسمی و عمومی را کسب نماید. ازسوی دیگر، نظام تربیت رسمی و عمومی نیز باید زمینه حضور فعال خانواده‌ها و مشارکت همه جانبه آنان را در تمام سطوح تصمیم‌گیری‌ها و فعالیت‌ها (البته در چهارچوب مبانی، اصول و سیاست‌های کلان نظام) فراهم کند تا از این طریق بسیاری از کاستی‌ها را جبران کند، که ناشی از دوگانگی فرهنگ خانه و مدرسه و ناهماهنگی اهداف و تفاوت اولویت‌ها و روش‌های تربیتی خانواده و مدرسه و سیاست‌ها و برنامه‌های نظام تربیت رسمی و عمومی می‌باشد.

در راستای تحقق حق و تکلیف والدین نسبت به تربیت فرزندان، خانواده در نظام تربیت رسمی و عمومی نقش‌های زیر را بر عهده دارد:

- انتخاب آگاهانه نوع مدرسه برای فرزندان خود
- کسب آگاهی فزون‌تر نسبت به مسئولیت تربیتی خویش و عدم واگذاری تمامیت این مسئولیت به دیگران
- نظارت بر کارکرد مدرسه و ارائه بازخوردهای لازم و بموقع به مدیران و مربیان
- مشارکت در فعالیت‌های مدرسه‌ای مانند مشارکت در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی و تربیتی غیر الزامی در ساعات درسی و غیر آن
- حضور فعال و اثربخش در سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های نظام تربیت رسمی و عمومی مانند حضور نمایندگان نهاد خانواده در شوراهای در سطوح مختلف

- انتخاب سطوح بالاتری از تربیت برای فرزندان خود در ساحت‌های مختلف از طریق نظام‌های تربیتی جانبی و مکمل
- مشاوره و راهنمایی فرزندان برای همراهی و تحقق اهداف و برنامه‌های مدرسه
- ایجاد تشکیلات مردم نهاد برای توسعه کمی و کیفی نظام تربیت رسمی و عمومی

نهادهای و سازمان‌های غیر دولتی

- با آنکه نهادهای و سازمان‌های غیر دولتی طیف گسترده‌ای از موسسات و نهادهای عمومی و خصوصی مانند رسانه‌های جمعی مساجد و حوزه‌های علمیه، شوراهای، شهرداری‌ها، دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی، انجمن‌های علمی و حرفه‌ای، نهاد وقف و سایر سازمان‌های مردم نهاد را در برمی‌گیرند که همه آنها را می‌توان به عنوان عوامل سهیم و یا موثر، در پشتیبانی از نظام تربیت رسمی و عمومی دخیل دانست، چنانچه بنگاه‌ها و موسسات خصوصی نیز می‌توانند و باید - با رعایت ضوابط - در جریان تربیت رسمی و عمومی مداخله موثر داشته باشند؛ اما منظور از نهادهای و سازمان‌های غیر دولتی به عنوان رکن نظام تربیت رسمی و عمومی به ویژه آن دسته از این نهادهای و سازمان‌های غیر دولتی است که به صورت سازمان یافته یا داوطلبانه در جریان تربیت نقش آفرین بوده و بطور مشخص عهده دار مسئولیت خاصی در زمینه کمک به نظام تربیت رسمی و عمومی می‌شوند (نظیر انجمن‌های اولیاء و مربیان، انجمن‌های علمی مربوط به متخصصان تربیتی، تشکل‌های حرفه‌ای مربیان، جامعه خیرین مدرسه ساز)

رسانه

همانگونه که در فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی ذکر شد با توجه به نقش رسانه و تحولات فناوری اطلاعات و ارتباطات و گستره نفوذ و تاثیرگذاری آن در فرآیند تربیت، می‌باید از رسانه نیز به عنوان یکی از عوامل بسیار سهیم و موثر در فرآیند تربیت و حتی به مثابه رکن آن نام برده شود. زیرا در عصر حاضر با تأسیس شاهراه‌ها و شبکه‌های اطلاعاتی و ایجاد ابر متن‌ها و فرا زبان‌ها، زندگی انسان متحول شده و معنای تازه‌ای از زندگی پدید آمده است. البته از مجموعه رویکردهایی که در زمینه ورود فناوری اطلاعات و ارتباطات به عرصه تربیت وجود دارد، اتخاذ رویکرد اصلاح گرانه و کل گرانه در مواجهه با تغییرات حاصل از فناوری کارساز تر است. یعنی در عین هشیاری و توجه به تبعات منفی ناشی از فناوری، باید اثرات مثبت آن را مورد توجه قرار داد و تعاملی سازنده بین فرهنگ و فناوری را پذیرفت.

۲-۷-۲. روابط با دیگر عوامل سهیم

برای ایجاد هماهنگی و هم سوئی میان عوامل متعدد سهیم در تربیت رسمی و عمومی، عموم افراد جامعه باید هم غایت، هدف کلی و اهداف مشترکی برای انواع تربیت عمومی - اعم از رسمی و غیر رسمی - تعیین شود و هم با تقسیم کار و وظایف میان عوامل سهیم، زمینه هم افزائی و تعامل سازنده بین آن‌ها فراهم شود. در این میان باید بطور ویژه در سطح ملی نوعی تعامل، هماهنگی و تقسیم وظایف با نهادهای ذیل به عمل آید:

- خانواده
- نظام آموزش عالی
- رسانه ملی و سایر شبکه‌های ارتباطی ملی
- حوزه‌های علمیه
- نهادهای تبلیغات دینی (مساجد و مؤسسات مذهبی، سازمان تبلیغات اسلامی و...)
- نهادهای تربیت غیر رسمی (مطبوعات، هنرهای نمایشی و مراکز فرهنگی)
- نظام آموزش فنی و حرفه‌ای (وزارت کار و امور اجتماعی، و..)

۳-۷-۲. روابط با سایر عوامل موثر

موفقیت و ناکامی نظام تربیت رسمی و عمومی متأثر از عملکرد دیگر عوامل اجتماعی می‌باشد که در این زمینه حاکمیت اسلامی (به مثابه دولت زمینه ساز هدایت) نه تنها باید با اتخاذ تدابیر لازم این عوامل و نهادها را در فراهم آوردن دیگر زمینه‌های تحقق مراتب حیات طیبیه در همه ابعاد جهت دهی نماید، بلکه لازم است با تنظیم سیاست‌های مناسب عملکرد آن‌ها را حتی الامکان دارای صبغه و عملکرد تربیتی نماید و (در صورت عدم امکان) راهبردهای مناسبی برای جهت دادن به پیامدهای عملکرد آن‌ها اتخاذ نماید.

- محیط فرهنگی (نهاد دین و حوزه‌های علمیه، نهاد علم و پژوهش، نهاد ارتباطات و نهاد هنر)
محیط فرهنگی بالاترین سطح تعامل را با نظام تربیت رسمی و عمومی دارد و به عنوان اصلی‌ترین عامل اثر گذار در امر تربیت باید همسویی و هماهنگی لازم را با سیاست‌ها و برنامه‌های نظام تربیت رسمی و عمومی داشته باشد و از این طریق بستر مناسبی را برای تحقق اهداف تربیت (چه قبل از ورود متربی به نظام تربیت رسمی و عمومی و چه بعد از آن) فراهم کند. نظارت بر عملکرد دستگاه‌های فرهنگی و هماهنگی بین سیاست‌ها و برنامه‌های آن‌ها بر عهده شورای عالی تربیت است.

● محیط اقتصادی (بخش تولید، بخش خدمات و بخش خصوصی...)

نهادهای اقتصادی (دولتی و غیر دولتی) به عنوان عامل پشتیبان سهم تعیین کننده‌ای در تحقق اهداف تربیت دارند و باید در تأمین و تخصیص منابع اولویت‌های نظام تربیت رسمی و عمومی را مد نظر قرار دهند. اولویت تخصیص منابع در تمامی ابعاد جهت تحقق عدالت تربیتی خصوصاً در مناطق / اقشار محروم یا متربییانی با نیازهای ویژه باید یکی از جهت‌گیری‌های کلان برنامه‌های اقتصادی باشد.

● محیط رسانه‌ای و فن آوری (رسانه ملی، مطبوعات، اینترنت، ماهواره، رایانه و انواع نرم افزار)

ظرفیت محیط رسانه‌ای و فناوری باید در راستای اهداف، سیاست‌ها و برنامه‌های نظام تربیت رسمی و عمومی مورد استفاده قرار گیرد، به گونه‌ای که زمینه رشد توانمندیهای متربیانی در شناخت و بهره‌گیری و توسعه نتایج تجارب متراکم بشری در عرصه علم و فن آوری را امکان پذیر نماید. این جهت‌گیری نه تنها متربیانی را قادر می‌نماید تا با عنایت به تغییرات و تحولات آینده با کسب دانش لازم و بینش ارزشمندی نسبت به جهان هستی و پدیده‌هایش احترام قائل شوند بلکه، روش مسئولانه‌ای در مواجهه با آن اتخاذ نمایند. بدیهی است تأثیرات نا مطلوب محیط رسانه‌ای و فناوری با توجه به رویکرد مصون‌سازی بجای محدودسازی در نظام تربیت رسمی و عمومی ظرفیت‌های لازم را در متربیانی برای برخورد سازنده فراهم می‌کند.

● جامعه محلی (مساجد، شوراهای، شهرداری‌ها، تشکلهای سازمان‌های اجتماعی...)

مدرسه به عنوان کانون تربیت برای تدارک فرصت‌های تربیتی غنی و متنوع نیازمند مشارکت جامعه محلی و ایفای نقش مسئولانه آن در بسترسازی و پشتیبانی از جریان تربیت در سطح مدرسه است. شوراهای شهر، شهرداری‌ها، مساجد و سایر تشکلهای محلی باید بخشی از منابع و فعالیت‌ها خود را در راستای تحقق انتظارات مدارس سازماندهی نمایند و پاسخگویی به نیاز مدارس را در اولویت برنامه‌های خود قرار دهند. متقابلاً نظام تربیت رسمی و عمومی و مدارس نیز باید تدابیری اتخاذ نمایند تا بتوانند خدمات فرهنگی، علمی، تربیتی و اجتماعی به جامعه محلی ارائه دهند.

● محیط سیاسی و اجتماعی (دولت، احزاب، نهادهای مدنی غیر دولتی و عمومی و سازمان‌های مردم‌نهاد - نظیر هلال احمر، بسیج، انجمن‌های اسلامی، انجمن‌های علمی و موسسات فرهنگی و سازمان‌های خیریه -..)

لازمه مشارکت فعالانه مدرسه به عنوان کانون تربیت، مشارکت کلیه عوامل و تصمیم‌گیری جمعی است، وجود یک نظام نیمه متمرکز مدیریتی برای تحقق اهداف تربیت رسمی و عمومی، شرط لازم است (گرچه شرط کافی نیست). توجه به ویژگیهای قومی و فرهنگی و جغرافیایی در مناطق مختلف برای پاسخگویی به نیاز متربیان نیازمند کاهش تمرکز در تصمیمات و افزایش مشارکت عوامل سهیم و مؤثر در سیاست‌ها و برنامه‌های تربیتی است. دولت و سایر نهادهای سیاسی و اجتماعی باید ضمن رعایت جنبه‌های حاکمیتی تربیت رسمی و عمومی، بستر این گونه مشارکت را در همه سطوح تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری به تناسب فراهم کنند.

● محیط قضایی و امنیتی

از آنجا که زمینه‌سازی برای دستیابی متربیان به اهداف تربیت در محیط امن و دور از عوامل هستی‌زدا رخ می‌دهد لذا محیط قضایی و امنیتی با وضع قوانین و تأسیس واحدهای نظارت و کنترل از ”حق و مسئولیت تربیت“ دیده بانی نموده و زمینه شکل‌گیری رفتارهای آسیب‌زای تربیتی را در جامعه در تمامی مراحل تربیت کاهش دهد. با توجه به نقش بی‌بدیل و تعیین‌کننده نظام تربیت رسمی و عمومی و مربیان آن در پیشگیری از وقوع جرایم و آسیب‌های اجتماعی و نیز تأمین و پایداری سازی امنیت ملی و مقابله با خطرانی فرهنگی (نظیر جنگ نرم و تهاجم فرهنگی)، نهادهای مذکور باید مساعدت و مشارکت لازم برای ارتقای کیفیت برنامه‌ها و فعالیت‌های تربیتی مدارس را معمول دارند.

● محیط بین‌المللی (سیاست و اقتصاد جهانی، قوانین و معاهدات بین‌المللی و...)

نظام تربیت رسمی و عمومی باید در مواجهه با تحولات و چالش‌های محیط بین‌المللی نسبت به شناخت راهبردها و سیاست‌های بین‌المللی اقدام نموده و بستر تغییرات متأثر از این امور را در عرصه‌های تأثیر گذار بر جریان تربیت شناسایی نموده و با تحلیل محیط پیرامونی و فهم منطق حاکم بر موقعیت‌های بین‌المللی به بازتعریف راهبردهایش اقدام نماید. این امر باید در راستای اهداف تربیت و رعایت نظام معیار اسلامی صورت گیرد. البته در عین حال، دستیابی به تجربیات علمی جدید و تبیین نقش نظام تربیت رسمی و عمومی در سطح بین‌المللی و حضور فعال در محافل علمی و پژوهشی بین‌المللی و ارائه نظریات و تجربیات اسلامی و بومی در این عرصه‌ها باید در اولویت قرار گیرد.

۸-۲. ساختار نظام تربیت رسمی و عمومی

بحث درباره ساختار نظام تربیت رسمی و عمومی مشتمل است بر توصیف و تبیین مراحل تربیت (دوره‌های تربیت) و اصول حاکم بر آن‌ها، تعریف مولفه‌ها و زیر نظام‌های اصلی و بیان نقش و وظایف آن‌ها که در ذیل به آن‌ها می‌پردازیم.

۸-۲-۱. دوره‌ها و مراحل تربیت

دوره‌های تربیت و اصول حاکم بر آنها

براساس یافته‌های فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، مسئولیت امر تربیت پیش از آغاز تربیت رسمی، بر عهده خانواده است و سایر نهادها باید به خانواده در تدارک زمینه‌های لازم کمک نمایند. اما با توجه به اهمیت مراحل اولیه رشد در حیات آدمی و تأثیرات آن در مراحل بعدی در صورتی که خانواده نتواند شرایط لازم را برای رشد کودک فراهم نماید یا بنا به دلایلی کودک از سرپرستی خانواده محروم باشد، حاکمیت وظیفه حمایت از خانواده و یا ایجاد شرایط لازم برای رشد همه جانبه کودک را بر عهده خواهد داشت.

لذا شروع زمان تربیت رسمی و عمومی مرتبط با سن بوده و همه متربیان یک سن خاص در آغاز هر سال تحصیلی را دربرمی‌گیرد و از متربیان انتظار می‌رود در پایان هر مرحله به سطوح معینی از شایستگی‌ها (توانایی و صفات) دست پیدا کنند. ارزیابی از سطح شایستگی‌ها در درون و پایان هر مرحله با هدف درک و بهبود موقعیت بر اساس انتخاب و التزام نظام معیار اسلامی از سوی مربی و به منظور رشد همه جانبه و متعادل ظرفیت‌های وجودی متربیان، صورت می‌گیرد.

اصول و ویژگی حاکم بر دوره‌ها

با توجه به آنچه گذشت اصول^۱ حاکم بر تمامی دوره‌های تربیت و نیز ویژگی‌های هر یک از دوره‌های تربیت در نظام تربیت رسمی و عمومی عبارتند از:

اصول

- در تعیین زمان شروع و پایان، سطوح و مراحل کلیدی/گذر در هر یک از دوره‌های تربیت باید ویژگی‌های رشدی متربیان^۲ مورد توجه قرار گیرد.

۱. در ارائه این اصول، از اصول عام حاکم بر نظام تربیت رسمی و عمومی استفاده شده است.

۲ - برای تبیین رشد و مراحل آن نظریه‌های مختلفی از سوی صاحب‌نظران مطرح شده که هیچ کدام به تنهایی قادر به تبیین تمام و کمال رشد و ابعاد آن نبوده است. به نظر بسیاری طبیعت و تربیت برای تأثیرگذاری بر رشد با هم ترکیب می‌شوند و تغییرات رشدی برآمد اکتساب و اضافه شدن ویژگی‌های جدید به ویژگی‌های قبلی و مستلزم میزانی از ثبات و پایداری است. این مراحل در منابع دینی شامل: مرحله اول کودکی (هفت سال اول زندگی) مرحله دوم کودکی (هفت سال دوم زندگی مرحله نوجوانی و بلوغ) (هفت سال سوم زندگی) است. مرحله اول کودکی خود به دو مرحله تقسیم می‌شود، که

- در وضعیت فعلی سن ورود به مدرسه ۶ سال تمام می‌باشد که (با عنایت به شواهد تجربی و) در صورت فراهم آمدن شرایط لازم و مناسب می‌توان آن را به ۵ سال تمام تقلیل داد.^۱ متربیان می‌توانند بنا به تشخیص خانواده‌ها در ماه تولد یا هر زمانی که کودک آمادگی ورود به مدرسه را داشته باشد در مرحله مقدماتی نظام تربیت رسمی و عمومی پذیرفته شوند.
- برنامه درسی دوره‌ها تابع نیازها و ویژگی‌های رشدی در هر یک از سطوح و مراحل کلیدی/گذر است و باید در طراحی و تدوین آن به طیف تفاوت‌های رشدی توجه شده و برنامه درسی از انعطاف لازم برای پاسخگویی به نیازهای متربیان برخوردار باشد.
- ارزشیابی از وضعیت تربیتی متربیان در مراحل کلیدی/گذر از هر دوره به دوره بعد بر اساس سطح شایستگی‌های تعیین شده برای هر مرحله بر اساس سن، شرایط بلوغ جسمی، رشد اجتماعی، استانداردهای برنامه درسی و نظر مربیان صورت می‌گیرد. در موارد خاصی که تصمیم‌گیری متوجه متربیان با نیازهای ویژه یا افراد مستعد است، مشارکت اولیاء برای تصمیم‌گیری ضروری است.
- متربیان علی‌الاصول دوره آموزش رسمی و عمومی را در ۱۲ سال طی می‌نمایند. این زمان برای متربیان مستعد یا افرادی که داری نیازهای ویژه^۲ می‌باشند متناسب با سطح توانایی آنان سازماندهی خواهد شد.
- ارزشیابی در مورد میزان کارآیی نظام تربیتی در سطح ملی در مراحل کلیدی/گذر صورت می‌گیرد و اطلاعات لازم را برای قضاوت در اختیار تصمیم‌گیرندگان در سطوح مختلف نظام تربیت رسمی و عمومی قرار می‌دهد.
- مشاوره و هدایت تربیتی، شامل تمامی مراحل تربیت است و معطوف به تمامی فعالیت‌های مرتبط با سه بخش تجویزی(الزامی)، نیمه تجویزی(انتخابی)، و غیر تجویزی(اختیاری) برنامه‌های درسی است.

تربیت در مرحله اول بر عهده خانواده می‌باشد. اما به دلیل این که مطالعات میدانی در خصوص تعیین ویژگی‌های رشدی متربیان ایرانی **وسن ورود آنان به مدرسه** انجام نشده است، لذا در تعیین ساختار از نتایج مطالعات بین‌المللی که خصوصیات رشدی متربیان را در بین کشورهای مختلف بررسی نموده متناسب با اقتضائات فلسفه تربیت رسمی و عمومی و شرایط کشور استفاده شده است.

۱. ضمناً در شرایط اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی خاص که کودک با محرومیت‌هایی روبرو است یا در مواردی که خانواده توان سرپرستی کودک را ندارند ورود کودکان به نظام تربیت رسمی و عمومی از پایان سن ۴ سالگی است. البته این نوع تربیت جنبه غیر رسمی داشته و با هدف کمک به متربیان برای ورود به دوره تربیت رسمی و عمومی همراه با آمادگی‌های لازم صورت می‌گیرد.

۲ - اعم از تجهیزات، منابع آموزشی، مربی و....

- فرایند تربیت در پایان دوره متوسطه باید امکان ورود متریان به دوره های (متنوع تربیت شغلی را برای اشتغال و نیازهای بازار کار و سایر فعالیت های علمی، اقتصادی، اجتماعی در سطح جامعه را متناسب با توانایی ها، علایق آنان فراهم نماید.
- ارائه خدمات حمایتی و مشاوره ای به خانواده ها در تمامی دوره ها^۱ به ویژه برای کودکان در مناطق دوزبانه، خانواده های محروم از اهمیت و اولویت بیشتری برخوردار است.

ویژگی مراحل تربیت

مرحله اول تربیت^۲

- توجه به محوریت نقش خانواده در تدوین و اجرای برنامه های تربیتی
- وجود ارتباط و هماهنگی کامل میان عوامل و نهادهای تربیت رسمی و غیر رسمی^۳
- انعطاف پذیر بودن برنامه ها و تدارک فرصت های تربیتی برای کسب آداب (رفتارها و مهارت های شایسته اخلاقی و دینی جهت زندگی مطلوب، فردی خانوادگی و اجتماعی،) و کنترل امیال آنی از طریق تنظیم بیرونی.
- رشد جنبه های طبیعی، بینش ها و گرایش های فطری با توجه به جنبه های شهودی و روحیه کاوش گرانه تربی در برنامه های تربیتی .
- توجه به تعامل پیچیده عوامل درونی و بیرونی در فرآیند تربیت و تدارک محیطی غنی و شاداب و متنوع برای بروز تفاوت های فردی در ابعاد مختلف وجودی .
- توجه به آزادی عمل تربی در برنامه ها و فعالیت های یادگیری و ارتباط آن با تجربیات روزمره زندگی و چشیدن لذت دانایی.
- توجه به پرورش حواس، بکارگیری تخیل و آغاز شکل گیری منش کودک.
- ایجاد زمینه های عاطفی برای انس و موانست بامفاهیم قرآنی و ارزش های اسلامی متناسب با شرایط سنی متریان.

۱ - ارائه این خدمات قبل از ورود متریان به دوره تربیت رسمی و عمومی به دلیل اهمیت زاید الوصف آن در جریان تربیت و مداخلاتی که در این دوره طلایی برای کمک به متریان می توان انجام داد حائز اهمیت زیادی است.

۲ - مرحله اول و دوم در محدوده دوره تمهید و معادل دوره کودکی اول و دوم محسوب می شود.
مرحله اول شامل دوره پیش دبستان/آمادگی و سال های اول و دوم دبستان (در نظام فعلی) است. این مرحله در طرح کلیات تغییر بنیادی نظام (۱۳۶۷) شامل دوره اساس بوده است.

۳ - تمامی مراکزی که به نوعی وظیفه ارائه خدمات تربیتی به متریان را در سطح جامعه قبل از ورود به تربیت رسمی و عمومی بر عهده دارند. باید همچنان در جریان تربیت کودکان مشارکت جدی (البته با هماهنگی و وحدت هدف) داشته باشند

مرحله دوم تربیت^۱

- وجود هماهنگی و همسویی رابطه میان خانواده، مدرسه و سایر نهادهای سهیم برای تدارک تجربیات غنی و متنوع فردی و گروهی در داخل و خارج از محیط مدرسه.
- تدارک برنامه‌ها و فرصت‌های تربیتی برای فراهم آوردن امکان کسب تجربیات عملی مختلف، به منظور پرورش مهارت‌ها، باورها و گرایش‌هایی که زمینه ساز عمل و تداوم عمل فرد در آینده برای دستیابی به هویت یکپارچه می‌باشند.
- پرورش روحیه کارجمعی و مسئولیت پذیری، قدرت تشخیص و باز شناسی ارزش‌ها- خوب و بد و زشت و زیبا- در متریان.
- توجه به تفاوت متریان و محدودیت آن‌ها در کسب دانش‌های پایه و ایجاد شرایط مناسب برای یادگیری مفاهیم اساسی و درک روابط علت و معلولی جهت دستیابی به تفکر منطقی و علمی .
- تدارک فرصت‌های تربیتی که امکان بکارگیری و پرورش ظرفیت شناختی را از طریق فعالیت و تلاش متربی فراهم کند.
- زمینه‌سازی برای شناخت علاقه شخصی و پرورش خلاقیت وقوه تخیل متریان جهت دستیابی به ظرفیت‌های وجودی ایشان (با تکیه بر قوه ابتکار و تلاش شخصی) .

مرحله سوم تربیت^۲

- وجود هماهنگی و همسویی میان خانواده و سایر نهادهای سهیم در جریان تربیت رسمی و عمومی، برای کمک به فرد در شناخت و انتخاب آگاهانه نظام معیاراسلامی و التزام به آن
- توجه به عنصر اختیار) در تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی(برای انتخاب آگاهانه و آزادانه بر اساس نظام معیار اسلامی - با لحاظ نمودن تفاوت‌های جنسیتی در پذیرش تکلیف شرعی- به گونه‌ای که متربی به تدریج رابطه میان حق و تکلیف، اختیار و وظیفه و مسئولیت پذیری برای کسب شایستگی‌ها و رشد و تعالی خویش را درک کند.
- پرورش استعدادهای فردی و امکان انتخاب‌های مختلف و بکارگیری آن در موقعیت‌های فردی برای شناسایی هویت ویژه.
- توجه به توانایی و مهارت متریان در ساختار بندی و سازماندهی دانش برای رمز گشایی و کسب دانش سازمان یافته .

۱ - این مرحله شامل سال‌های سوم، چهارم و پنجم نظام فعلی دوره ابتدائی است.

۲ - این مرحله حدوداً همزمان با رسیدن متریان به بلوغ جنسی(دختران در آغاز این مرحله و پسران در اواخر آن) است و معادل سال‌های اول، دوم و سوم راهنمایی فعلی می‌باشد.

- زمینه‌سازی برای شناخت علائق شخصی و پرورش قدرت تخیل و ابتکار متربیان و بهره‌گیری از آن برای حل مسائل واقعی و پیچیده.
- توجه به توانایی متربیان در ارزیابی فرایندهای تفکر، یادگیری و بهره‌گیری از آن در شناخت و اصلاح موقعیت بر اساس نظام معیار اسلامی.

مرحله چهارم تربیت^۱

- وجود هماهنگی و همسویی میان برنامه‌ها و فعالیت‌های عوامل سهیم و مؤثر در جریان تربیت^۲ (اعم از تربیت رسمی و غیر رسمی، تخصصی و عمومی) برای مشارکت سازنده متربی در فعالیت‌های اجتماعی و اقتصادی جامعه.
 - ایجاد شرایط لازم برای کسب تجربیاتی که به فرد در تجزیه و تحلیل موقعیت، موضع‌گیری شایسته نسبت به فراموقعیت و انتخاب راه‌های مناسب برای اصلاح مداوم موقعیت به گونه‌ای که به سبک زندگی شخصی مبتنی بر نظام معیار اسلامی دست یابد.
 - تدارک شرایطی که امکان برقراری رابطه و پیوستگی عمیق و ژرف میان ابعاد وجودی (جسمانی، عقلانی، عاطفی، اجتماعی و معنوی) شکل‌گیری، یکپارچه‌سازی و تکوین و تعالی هویت ویژه فرد را فراهم کند.
 - ایجاد فرصت‌های تربیتی متنوع برای رویارویی متربیان با مسائل پیچیده در ابعاد مختلف زندگی فردی و اجتماعی و کسب تجربیات واقعی در بکارگیری توانایی‌های ذهنی، قدرت تخیل و ابتکار در یافتن راه‌حلهایی مناسب برای مشارکت سازنده در جامعه صالح.
 - زمینه‌سازی برای انتخاب‌های متنوع بین عناصر سه‌گانه برنامه درسی و گسترده جهت وحدت بخشی میان نقش‌های وجودی و اجتماعی متربیان همسو با نیازهای حال و آینده جامعه.
 - با توجه به اهمیت رکن خانواده در نظام اجتماعی، برنامه‌ها و فرصت‌های تربیتی باید ضمن توجه به تفاوت‌های خلقی و خلقی^۳ متربیان به گونه‌ای تدارک دیده شود که مهارت‌های ورود به زندگی مستقل، زندگی خانوادگی، تربیت فرزند، زندگی حرفه‌ای را ایجاد نماید.
- با مشارکت عوامل سهیم و مؤثر در جریان تربیت در پایان دوره تربیت رسمی و عمومی بر حسب علایق و توانایی و تجربیات کسب شده متربیان در طول تربیت رسمی و عمومی دوره یک

۱ - شامل سال‌های ده، یازده، دوازده دوره متوسطه نظام فعلی می‌باشد.

۲ - ویژگی تربیت در این دوره؛ هم‌اندیشی، وزارت، مشارکت و ملازمت است که باید مبنای فعالیت‌های خودجوش و برانگیختگی درونی متربی قرار گیرد.

۳ - مصوبه ۱۳۸۱/۸/۱ - ۳۱۳۴ - دش - شورای عالی انقلاب فرهنگی؛ تبیین حکمت الهی درباره زن و مرد در خصوص تفاوت‌های خلقی و خلقی آنان به عنوان راز تداوم حیات بشر و زدودن تفکر غلط برتری یکی بر دیگری.

تا دوساله‌ای برای تکمیل فرآیند بکارگیری آموخته‌های کسب شده در فرصت‌های واقعی زندگی سازماندهی خواهد شد. این دوره متناسب با جهت‌گیری اختیاری آنان برای ورود به زندگی خانوادگی، زندگی حرفه‌ای یا ادامه تحصیل و کسب تخصص خواهد بود

۲-۸-۲. مولفه‌های اصلی (نقش، جایگاه و روابط)

منظور از مولفه‌های اصلی نظام تربیت رسمی و عمومی اجزایی است که برای کمک به تحقق رسالت و اهداف آن (در سطوح سیاست‌گذاری؛ برنامه‌ریزی؛ پشتیبانی هماهنگی؛ اجرا و نظارت، ارزشیابی و اصلاح) شکل گرفته‌اند. این اجزاء مجرای عمل ارکان سه‌گانه (حاکمیت، خانواده و نهادهای اجتماعی و مدنی) در چارچوب زیر نظام‌های اصلی این نظام می‌باشند. ارتباط مؤلفه‌های نظام تربیت رسمی و عمومی با زیر نظام‌ها رابطه‌ای چند وجهی و چند گانه است و هر یک از زیر نظام‌ها بر حسب کارکرد و وظایف خود با مؤلفه‌ها ارتباط برقرار می‌نمایند.

فهرست مقدماتی انواع مولفه‌های این نظام و شرح مختصری از نقش و وظایف آن‌ها عبارتند از:

● شورای عالی تربیت رسمی و عمومی^۱

شورای عالی تربیت رسمی و عمومی زیر نظر شورای عالی تربیت شکل می‌گیرد که تحت نظر مقام رهبری (با حضور نماینده مستقیم ایشان) و به ریاست رئیس جمهور و با شرکت نمایندگان ارکان جریان تربیت و جمعی از متخصصان و صاحب‌نظران تربیتی تشکیل می‌شود. شورای عالی تربیت مسئولیت سیاست‌گذاری، هماهنگی و نظارت بر عملکرد همه نهادها و عواملی را بر عهده دارد که در جریان شایسته تربیت سهیم و شریک هستند. همچنین نظارت عالیه بر شورای عالی تربیت رسمی و عمومی و وزارت تربیت رسمی و عمومی بر عهده این شورا است.

اما عمده‌ترین وظایف شورای عالی تربیت رسمی و عمومی عبارتند از:

- تعیین معیارها و شاخص‌های مرتبه‌ی لازم و شایسته آمادگی عموم متربیان برای تحقق حیات طیبه و به روز نمودن آن در بازه‌های زمانی درازمدت (تعیین اهداف مشترک تربیت

۱. البته این شورا صورتی توسعه یافته از "شورای عالی آموزش و پرورش" فعلی است که با سابقه فعالیت بیش از صد سال هم اکنون اختصاص به فعالیت‌های نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی دارد اما شورای عالی تربیت با ترکیبی گسترده‌تر، شورایی فرابخشی (زیر نظر مقام رهبری و نهادهای سیاست‌گذار و ناظر مربوط به ایشان) بوده و تصمیمات آن برای همه نهادها و عوامل تربیتی (اعم از تربیت عمومی و تخصصی و تربیت رسمی و غیر رسمی) نافذ خواهد بود. براساس این توضیح، شورای عالی تربیت، حلقه اصلی ارتباط و هماهنگی میان انواع نهادها و عوامل تربیت خواهد بود و قلمرو فعالیت آن صرفاً به نظام تربیت رسمی و عمومی محدود نمی‌شود. به نظر می‌رسد در شرایط فعلی کشور ما همین نقش و مسئولیت را شورای عالی انقلاب فرهنگی می‌تواند بر عهده بگیرد.

عمده‌ترین وظایف شورای عالی تربیت عبارتند از:

سیاست‌گذاری در زمینه ایجاد فرصت‌های عادلانه تربیتی در ابعاد فردی و اجتماعی برای آحاد افراد جامعه، تعیین چشم انداز و راهبردهای کلان تحول در همه نظام‌های تربیت رسمی، تقسیم کار و ایجاد همسویی و هماهنگی بین عملکرد همه نهادهای سهیم در انواع تربیت (رسمی و غیر رسمی، عمومی و اختصاصی)، بررسی و تصویب سیاست‌ها، خط‌مشی‌ها، راهبردهای کلان مربوط به انواع تربیت در سطح ملی در چهار چوب قوانین و سیاست‌های کلان کشور، بررسی و تایید پیش نویس سیاست‌های کلی و قوانین مربوط به نهادهای تربیتی (قبل از تصویب در مراجع ذیربط نظیر مجمع تشخیص مصلحت نظام، شورای عالی انقلاب فرهنگی و مجلس شورای اسلامی)، بررسی صلاحیت تخصصی وزرای تربیت رسمی و عمومی و تربیت رسمی و اختصاصی و ارائه مشورت به رئیس جمهور در این باره قبل از پیشنهاد به مجلس شورای اسلامی، نظارت بر عملکرد همه عوامل سهیم در جریان تربیت در سطوح گوناگون از منظر چگونگی اجرای سیاست‌ها و قوانین مصوب و انطباق آن‌ها با مقتضیات نظام معیار اسلامی در قلمرو جریان تربیت، تعیین معیارها و شاخص‌های ارزیابی از عملکرد نهادهای مختلف تربیت، ارزشیابی از کارکردهای اختصاصی و مشترک همه نهادهای تربیت بر اساس معیارها و شاخص‌های مصوب.

رسمی و عمومی در سطح ملی)،

- نظارت بر عملکرد شوراهای تربیت رسمی و عمومی در سطح استان و منطقه (که از دیگر مولفه‌های فرا بخشی نظام تربیت رسمی و عمومی محسوب می‌شوند)،
- بازنگری و باز تولید و به روز آمدن اسناد تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی که از سوی دستگاه‌های ذی‌ربط تربیتی تهیه می‌شود،
- جهت دهی به فعالیت عوامل مؤثر در جریان تربیت رسمی و عمومی برای بهره‌گیری از ظرفیت‌های بالفعل و فعلیت بخشیدن به ظرفیت‌های بالقوه آن‌ها برای کمک به تحقق اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی،
- مسئولیت دیده بانی از سازوکارهای بکار گرفته شده از سوی عوامل سهیم و مؤثر از منظر حقوق و تکالیف تربیتی هر یک از آن‌ها در قبال متریان و پیگیری ایفای این حقوق و تکالیف.

● وزارت تربیت رسمی و عمومی و سازمان‌های وابسته

وزارت تربیت رسمی و عمومی نماینده حاکمیت در نظام تربیت رسمی و عمومی است و براساس سیاست‌ها و راهبردهای تعیین شده از سوی شورای عالی تربیت رسمی و عمومی عمل می‌نماید. مسئولیت اصلی وزارت تربیت رسمی و عمومی، برنامه‌ریزی، پشتیبانی، نظارت و ارزشیابی برای تحقق شایسته جریان تربیت در کلیه دوره تربیت رسمی و عمومی است. لذا عمده‌ترین وظایف آن عبارتند از:

- تدوین برنامه‌های بلند مدت و میان مدت بر اساس انجام مطالعات آینده نگر و راهبردی برای تحقق اهداف تربیت رسمی و عمومی متناسب با هر یک از مراحل تربیت در قالب برنامه‌های توسعه کشور و پاسخگویی به مراجع ذی‌ربط در خصوص میزان تحقق اهداف،
- افزایش مداوم ظرفیت‌های سازمانی در سطوح مختلف برای ایجاد فرصت‌های تربیتی مطلوب و متنوع، متناسب با نیازها و تحولات در سطح ملی و بین‌المللی،
- تقویت سیستم‌های نظارت و ارزیابی برای تضمین کیفیت و تنوع در ارائه خدمات تربیتی در سطوح مختلف،
- برنامه‌ریزی در زمینه جذب، نگهداشت، بکارگیری و رشد مداوم ظرفیت‌های وجودی منابع انسانی نظام تربیت رسمی و عمومی (با توجه به تفاوت‌های فردی) در دستیابی به مراتب حیات طیبه،
- ایجاد ارتباط مؤثر با عوامل سهیم و مؤثر در تربیت رسمی و عمومی و برنامه‌ریزی برای

بهره‌گیری از ظرفیت‌های بالفعل و بالقوه آنان (خصوصاً رکن خانواده) جهت تحقق اهداف سازمانی،

- تمهید مقدمات برای تصویب قوانین و مقررات و آئین نامه‌های لازم جهت ایجاد ساختار و نظام تشکیلاتی منعطف و چابک، باحیطه نظارتی گسترده ورده‌های مدیریتی محدود،
- تلاش برای تأمین و تخصیص عادلانه و مدیریت بهینه منابع مالی لازم جهت تحقق اهداف نظام،
- نظارت بر عملکرد واحدهای استانی / منطقه‌ای با توجه به حدود اختیارات واگذار شده به آنان از سوی شورای عالی تربیت رسمی و عمومی.

• سازمان‌های استانی و ادارات مناطق

سازمان‌های استانی و ادارات مناطق به عنوان یک سازمان متعالی، پویا و چابک مسئولیت اجرای سیاست‌ها و برنامه‌های تعیین شده از سوی شورای عالی تربیت رسمی و عمومی را زیر نظر وزارت تربیت رسمی و عمومی بر عهده خواهند داشت. مشارکت ارکان تربیت در سطح استان و منطقه و نیز هماهنگی با سایر عوامل سهیم و مؤثر از طریق شوراهای استانی، منطقه‌ای تربیت رسمی و عمومی که زیر نظر شورای عالی تربیت رسمی و عمومی قرار دارند صورت می‌گیرد. عمده‌ترین وظایف این سازمان‌ها و ادارات عبارتند از:

- تعیین راهبردها و برنامه‌ریزی عملیاتی در زمینه اجرای مصوبات قانونی متناسب با ظرفیت‌های منطقه‌ای، آمایش سرزمین و با رعایت شاخص‌ها،
- شناسایی ظرفیت‌های بالقوه محیطی - محلی (در سطح استان و منطقه) و تدوین و تصویب آئین‌نامه‌ها و مقررات برای بهره‌گیری از آنها،
- ایجاد ارتباط با عوامل سهیم و مؤثر در تربیت و برنامه‌ریزی برای بهره‌گیری از ظرفیت‌های بالقوه آنان (خصوصاً رکن خانواده) جهت تحقق اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی،
- ایجاد فرصت‌هایی برای رشد ظرفیت‌های وجودی کلیه عوامل سهیم و مؤثر - خصوصاً مربیان - در جریان تربیت برای دستیابی به مراتب حیات طیبه،
- تأمین، تخصیص و توزیع منابع با رعایت اصل عدالت تربیتی،
- نظارت و ارزیابی و اصلاح مداوم برنامه‌های تربیتی در تحقق ظرفیت‌های بالقوه مربیان در سه سطح محصول، برون‌داد و پیامد،
- ایجاد فرصت برای مشارکت موثر نهاد ها و سازمان‌های غیر دولتی در ارائه خدمات تربیتی،

● مدرسه صالح

مدرسه صالح به عنوان کانون عمل و جلوه عینی نظام تربیت رسمی و عمومی، فضایی منعطف، پویا، بالنده و هدفمند است که می‌تواند زمینه کسب شایستگی‌های لازم را در متریان برای درک و اصلاح مداوم موقعیت بر اساس نظام معیاراسلامی فراهم می‌کند. مدرسه صالح به عنوان سازمان یادگیرنده با ایجاد فضایی تعاملی میان مربیان و متریان^۱ (با سطوح خبرگی متفاوت) امکان ترکیب و بهم پیوستن تجربیات برای شناخت نقاط هستی بخش و هستی زدا و راه‌های مواجهه با آن را متناسب با تفاوت‌های فردی متریان تدارک بیند.

سامان‌دهی مداوم زمینه‌های تربیتی در فضای مدرسه صالح، در گرو تغییرات هویتی^۲ کلیه عوامل تربیت^۳ (اعم از معلم، مدیر و همه عواملی است که به نوعی با متریان سروکار دارند) و ارتقاء پیوسته مراتب وجودی آنان و نیز سامان‌دهی مداوم روابط و ساختارها و شکل‌گیری فرهنگ سازمانی مدرسه صالح بر اساس نظام معیاراسلامی است. در چنین فضایی برنامه‌ها در عین سازمان یافتگی مملو از فرصت‌های گزینش، ترجیح و انتخاب آزادانه و آگاهانه بوده، به گونه‌ای که هر یک

۱ مربیان: مجموعه‌ای از افراد نسبتاً رشد یافته، دلسوز و خیرخواهی که به لحاظ کسب شایستگی‌های فردی و جمعی و تحقق مراتب قابل توجهی از حیات طیبه در وجود خویش، مسئولیت سنگین کمک به هدایت دیگران و زمینه سازی برای رشد و تحول وجودی افراد دیگر را در راستای شکل‌گیری و پیشرفت مداوم جامعه صالح بر عهده گرفته اند.

متریان: افرادی که به مثابه مخاطبان اصلی فرآیند دوسویه تربیت، دارای استعداد و توانایی بالقوه برای حرکت آگاهانه و اختیاری به سوی مراتب کمال بوده ولی در حال حاضر فاقد شایستگی‌های لازم جهت درک و بهبود موقعیت خود و دیگران می‌باشند و لذا نیازمند راهنمایی و مساعدت دیگران در این زمینه در راستای تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش هستند.

۲ - هویت به‌طور کلی برآیند تعامل اختیاری آدمی با مجموعه‌ای از عوامل و موانع موثر بر وجود اوست که در قالب ترکیبی از بینش‌ها، باورها، گرایش‌ها، تصمیمات، اعمال مداوم (فردی و جمعی) و آثار تدریجی آن‌ها به تدریج در درون خود فرد شکل گرفته و به همین منوال متحول می‌گردد. از این رو در نتیجه هویت متمایز هر انسان در نهایت محصول اکتساب برخی صفات و توانمندی‌ها و مهارت‌ها، توسط خود او است و از این‌رو، نه تنها امری ثابت و از پیش تعیین شده نیست، بلکه حاصل تلاش و توفیق شخص -در پرتو اراده و عنایات الهی و البته تا حدودی متأثر از شرایط حاکم بر زندگی فرد- است.

۳ - با اینکه براساس ربوبیت الهی و با مشیت و تقدیر رب العالمین، در جریان تکوین هویت آدمی و هرگونه تحول در آن، اراده و عمل اختیاری هر فرد نقش اصلی را برعهده دارد، ولی از آنجا که عوامل پیدا و پنهان بسیاری نیز در این روند -بطور آگاهانه و عمدی یا به صورت تکوینی (غیر عمدی و حتی ناآگاهانه) - با اذن الهی تاثیرگذار هستند؛ لذا در این زمینه، با توجه به تعالیم دینی و با پیروی از سیره مربیان الهی و بر اساس سنت الهی لزوم تکیه بر اسباب و علل، نمی‌توانیم از تمهید عامدانه شرایط اجتماعی مناسب برای کمک به حرکت آگاهانه و اختیاری دیگران به سوی کمال (یعنی قرب الی الله و تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد) غافل شویم، بنا براین باید، جمعی از افراد نسبتاً رشد یافته هر جامعه، زمینه‌های اجتماعی و هدفمند هدایت افراد جامعه خود را با ایجاد مقتضیات و رفع موانع تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت ایشان در راستای شکل‌گیری جامعه‌ی صالح براساس نظام معیار دینی فراهم آورند تا ایشان با کسب شایستگی‌های فردی و جمعی لازم جهت درک موقعیت خود و دیگران و اصلاح مداوم آن بر این اساس، آمادگی تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد شوند. هر چند هرگونه توفیق در این مسیر، از سویی منوط به انتخاب و اراده خود فرد و از دیگر سو در گرو اراده و مشیت الهی و در حقیقت وابسته به امداد و تایید حضرت حق و لطف و عنایت ربوبی او به منزله مربی حقیقی آدمیان است؛ چنانچه قرآن کریم می‌فرماید: «انک لاتهدی من احببت و لکن الله یهدی من یشاء» قصص/۵۶.

از متربیان بر اساس استعدادها و توانایی‌های خویش، از فرصت‌های متنوع تربیتی برای درک و اصلاح مداوم موقعیت خود براساس نظام معیاراسلامی برخوردار خواهند شد.

برنامه‌ریزی و تدارک فرصت‌های تربیتی با رعایت ویژگی هر یک از مراحل تربیت رسمی و عمومی و با مشارکت ارکان تربیت صورت می‌گیرد. مشارکت مستقیم خانواده(یا از طریق نمایندگان رسمی آنان) در برنامه‌ریزی و اداره امور مدرسه صالح با هدف هماهنگی و همسویی روشها و اهداف تربیت ضروری است.

خانواده می‌تواند همسو با اهداف تربیت در هر یک از مراحل و تحت نظارت مدرسه (یا با هماهنگی مدرسه) نسبت به غنی‌سازی برنامه‌ها و تدارک فرصت‌های متنوع تربیتی در داخل یا خارج از ساعات رسمی اقدام نماید. علاوه بر خانواده می‌توان از مشارکت جامعه محلی یا فرصت‌ها و امکاناتی که از سوی دیگر نهادهای اجتماعی و مؤسسات مدنی تدارک دیده می‌شود جهت غنی‌سازی فرصت‌های تربیتی برای پاسخگویی به ظرفیت‌های وجودی متنوع متربیان استفاده نمود.

عموم مدارس در صورت امکان توسط هیأت امنا اداره می‌شوند. مسئولیت پشتیبانی همه جانبه از اداره شایسته مدرسه، و سازماندهی منابع (اعم از انسانی، مالی، مادی) برای پاسخگویی به نیازهای متربیان بر عهده هیأت امنا مدرسه است. شایسته است هر مدرسه دارای شورای علمی مستقلی باشد که زیر نظر هیأت امنا وظیفه ارزیابی عملکرد معلمان و سایر کارکنان و به روز رسانی شایستگی‌های عمومی و حرفه‌ای آنان را بر عهده خواهد داشت. پیشنهاد انتخاب مدیر از سوی هیأت امنا می‌باشد که با نظر و مشورت شورای علمی مدرسه صورت می‌گیرد. البته مدارس در قبال ادارات مناطق برای حفظ استانداردهای نظام تربیت رسمی و عمومی و نیز انواع شوراهای (در درون مدرسه) پاسخگو می‌باشند. نظارت بر عملکرد مدارس و ارزیابی کیفیت برنامه‌ها و فعالیت‌ها بطور سالیانه بر عهده مراجع ذیربط خواهد بود.

سامان‌دهی مداوم و متنوع فرصت‌های تربیتی در مدرسه صالح در چهارچوب اصول و مقررات مصوب با لحاظ نمودن موارد زیر صورت می‌گیرد:

- تنوع در زمان: زمان ورود و پایان، زمان ارائه برنامه(زمان رسمی و غیر رسمی) و سرعت متفاوت ،
- تنوع در محیط تربیتی: مدرسه، خانه، مسجد، مراکز فرهنگی، علمی و پژوهشی، مراکز شغلی، صنعتی،
- تنوع در طراحی انواع برنامه‌های درسی: برنامه‌های غنی سازی، آموزش‌های خاص، گروه‌بندی‌های منعطف در درون سطح، پایه، یا کلاس ، تنوع در روش ونحوه اجرای

- برنامه‌های درسی: گروه کلاسی، سطح مدرسه، گروه‌های کوچک، پژوهش فردی و گروهی، کارآموزی، کارورزی، و مربی‌گری در محیط واقعی، مجازی و الکترونیکی.
- تجلیات سازمانی مدرسه صالح عبارت است از:
- جلوه‌ای از تحقق مراتب حیات طیبه^۱ و نمونه‌ای آشکار از جامعه صالح اسلامی،
 - نقطه اتکای دولت و ملت در رشد و تعالی و پیشرفت کشور و کانون تربیتی محله،
 - برخورداری از یک چشم‌انداز آرمانی اختصاصی در راستای دستیابی به مراتب حیات طیبه و همسو با چشم‌انداز نظام تربیت رسمی عمومی،
 - عشق به تربیت و جدی انگاشتن آن در تمامی فعالیت‌ها و شئون مدرسه،
 - مقابله با یاس و نومیدی و حمایت از نوآوری و نواندیشی در راستای شکل‌گیری ظرفیت تصمیم‌سازی در نظام تربیت رسمی و عمومی،
 - برخورداری از روح علمی و پژوهشی^۲ در یکایک افراد و در درون گروه برای درک و اصلاح مداوم موقعیت خود و کمک به متریان در دستیابی ظرفیت‌های جدید،
 - رواج روحیه خلاقیت و نوآوری برای نیل به مراتب حیات طیبه،
 - حاکمیت مناسبات اخلاقی و اعتقادی، رابطه احسان و عدالت، فضایی باز و منعطف، ارتباط متقابل سازنده مبتنی بر مشارکت فعال مشارکت‌کنندگان،
 - تقویت‌کننده شایستگی‌های پایه مورد نیاز برای حضور فعال، بانشاط و اثربخش متریان در زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی،
 - درک و اصلاح مداوم عملکرد مدرسه صالح در پرتو تمرکز بر برآیند رویدادها و روندها به

۱ - در تحقق حیات طیبه به مثابه امری ذومراتب و دارای ابعاد فردی و جمعی که در طول زندگی انسان در دنیا صورت می‌پذیرد، نیاز آدمی به راهنمایی و هدایت دین حق نه تنها در شناسایی و ترسیم هدف و مقصد، بلکه در تعیین معیارها و ضوابط مشخص و داشتن اسوه‌های برحق و قابل پیروی است که تبعیت از آن‌ها وصول این حرکت پیچیده و دشوار به مقصد را تضمین نماید؛ لذا در راستای تمهید مهمترین مقدمه تحقق حیات طیبه یعنی فرآیند آماده‌سازی افراد جامعه برای تحقق مراتب حیات طیبه، علاوه بر اینکه نیاز مند تکیه بر نظام معیار ربوبی مبتنی بر دین حق هستیم - که در این خصوص تعلیم دینی اسلام و معارف مبتنی بر این تعلیم (در چهارچوب سازوکار اجتهاد) نقش اصلی را برعهده دارند- لازم است پذیرش ولایت پیامبر (ص) و پیشوایان معصوم (س) و تأسی به سیره ایشان در همه ابعاد زندگی را - به منزله برترین مصادیق انسان کامل و والاترین مربیان حقیقی و همیشگی انسان - مهم‌ترین راهکار بدانیم.

۲ - مفهوم علم در اسلام، بسی گسترده‌تر از مفهوم محدود و مصطلح از واژه علم (Science) در دنیای معاصر است که تنها بر دانش‌های تجربی و آن هم معمولاً بر معارف و معلومات مفید برای اصلاح زندگی دنیایی انسان اطلاق می‌شود، هر چند بدون شک گستره این مفهوم ارزشمند در فرهنگ اسلامی شامل تمام دانش‌های تجربی و انسانی کاشف از واقعیات و حقائق هستی و نیز علوم کاربردی مفید در شناخت و حل مسائل پیچیده زندگی انسان معاصر می‌باشد. بنابراین مفهوم گسترده، در مقام ارزش‌گذاری به علم و عالم هم باید انواع علوم تجربی و نقش غیرقابل انکار آن‌ها در کشف واقعیات عالم و شناخت و حل مشکلات زندگی بشر همچنان مورد عنایت باشد و هم لازم است انواع معارف معتبر عقلی و نقلی (اعم از فلسفه و علوم دینی و سایر علوم انسانی) با توجه به نقش برجسته آن‌ها در شناخت و هدایت واقعیات و حقائق مورد نیاز انسان، با عنوان «علم» شناخته شده و مورد تقدیر قرار گیرند.

جای رخدادهای موردی (اعم از پیش رونده یا پس رونده).

عمده‌ترین وظایف مدرسه صالح عبارتند از:

- برنامه‌ریزی و تعیین چشم انداز مطلوب در زمینه ایجاد فرصت‌های متنوع و پویا برای یکایک متربیان در درک و اصلاح موقعیت خویش با توجه به اهداف تربیت رسمی و عمومی و مقتضیات بومی و محلی،
- شناسایی ظرفیت‌های بالقوه خانواده و جامعه محلی در تدارک فرصت‌های تربیتی و بهره‌گیری از آن،
- ایجاد فرصت‌هایی برای هماهنگی، مشارکت متربیان در درک و بهبود موقعیت خود و متربیان در جریان تربیت برای دستیابی به مراتب حیات طیبه،
- تأمین منابع با رعایت اصل عدالت تربیتی / نظارت و ارزیابی و اصلاح مداوم برنامه‌ها در تحقق ظرفیت‌های بالقوه متربیان در سه سطح محصول، برون‌داد و پیامد،
- ایجاد فرصت‌هایی برای مشارکت نهادهای مردمی در ارائه خدمات متنوع و با کیفیت در جهت تحقق اهداف تربیت رسمی و عمومی،
- مشارکت در فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی در سطوح مختلف به منظور ارتقاء سطح عملکرد مدرسه و جامعه در راستای اهداف تربیت رسمی و عمومی،
- ارزیابی مداوم عملکرد خود با توجه به تحولات حوزه تربیت در سطح ملی و بی‌المللی و برنامه‌ریزی برای ارتقاء سطح عملکرد خود،
- مشارکت با سایر عوامل سهیم و مؤثر در جریان تربیت برای تحقق اهداف در سطح جامعه محلی و ملی،
- مشارکت در اجرای پروژه‌های علمی- پژوهشی در تولید علم و اجرای طرح‌های پژوهشی با مشارکت عوامل تربیت در سطح،
- تدارک فرصت‌های تربیتی غنی با بهره‌گیری از فرهنگ و تمدن اسلامی و ایرانی و ادب فارسی برای کمک به تقویت ارزش‌های اصیل اخلاقی،
- ایجاد فضایی هدفمند از تجربیات و اشکال واقعی حیات طیبه با تدارک مجموعه‌ای از موقعیت‌ها، فرصت حرکت رشدیابنده و تعالی‌بخش برای متربیان؛ به این معنی که تجربیات مدرسه‌ای باید شکل ساده شده (و نه پیچیده) ای از تجربه حیات طیبه باشد.
- تدارک فضای تربیتی که در آن نه تنها موانع و محدودیت‌های تربیت از میان برداشته شود،

بلکه زمینه‌های بروز برخی از محدودیت‌هایی که به صورت بالفعل در سنین مدرسه‌ای در انسان حضور دارد و در شرایط خاصی آشکار می‌گردد را با اتخاذ راهکارهای تربیتی به بستری برای رشد ارزش‌های اخلاقی و توانایی‌های فردی تبدیل نماید،

- لحاظ نمودن شایستگی‌های ضروری در برنامه درسی برای تشکیل خانواده صالح که زمینه استحکام بنیان خانواده را فراهم می‌آورد،
- با توجه به نقش محوری تربی در کسب شایستگی‌ها و اصلاح موقعیت، مدرسه باید زمینه خودارزیابی مداوم متربیان را فراهم آورد و ملاک‌های ارزیابی از انعطاف لازم برای پاسخگویی به شرایط و نیازهای متنوع متربیان برخوردار باشد.

● انجمن‌های علمی - حرفه‌ای و تشکلهای مردم نهاد (دارای عملکرد تربیتی)

این انجمن‌ها و تشکلهای از مصادیق نهادهای سازمان‌های غیردولتی (به عنوان یکی از ارکان نظام تربیت رسمی و عمومی) محسوب می‌شوند که در تعامل با سه رکن دیگر یعنی حاکمیت و خانواده و رسانه در تحقق رسالت و کارکردهای نظام تربیت رسمی و عمومی نقش برجسته‌ای را به عهده دارند. قلمرو عملکرد این انجمن‌ها کمک به تصمیم‌سازی، مشارکت در اتخاذ تصمیمات، اجرای سیاست‌ها و برنامه‌ها و نظارت بر اجرای تصمیمات، قوانین و مقررات در سطح ملی و محلی برای تحقق اهداف تربیت است.

. وظایف آن‌ها می‌تواند به شرح زیر باشد:

- مشارکت در تهیه و اجرای برنامه‌ها در راستای ارتقاء صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان درک و اصلاح موقعیت یکا یک مربیان در دستیابی به مراتب حیات طیبه،
- مشارکت در نظریه پردازی، تبیین بنیان‌های نظری در حوزه علوم تربیتی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی و متناسب با اقتضائات بومی،
- مشارکت سازنده با مراکز علمی و پژوهشی که به نوع شریک یا سهیم در جریان تربیت می‌باشند، در سطح ملی، منطقه‌ای و جهانی،
- ارزیابی مداوم عملکرد خود و دیگر مولفه‌های نظام تربیت رسمی و عمومی برای پذیرش مسئولیت بیشتر و ایفای نقش مؤثر تر در جریان تربیت،
- برگزاری نشست‌های علمی - تربیتی به منظور ارتقاء سطح خدمات تربیتی ارائه شده به خانواده‌ها، مربیان، متربیان و کارکنان (نظام تربیت رسمی و عمومی) و بالا بردن سطح انتظار جامعه در ارائه این خدمات،
- مشارکت در تولید و اعتبار بخشی تجربیات تربیتی بومی (متناسب با اهداف و جهت‌گیری‌های

- فلسفه تربیت) و مبادله این تجارب موفق در سطح ملی، منطقه‌ای و جهانی
- مشارکت در ارزیابی عملکرد نظام تربیت رسمی و عمومی در سطح ملی و محلی.

● **مؤسسات ارائه‌کننده خدمات تربیتی جانبی و مکمل (تحت نظارت نظام تربیت رسمی و عمومی)**

این مؤسسات شامل همه مراکز علمی - تربیتی است که به عنوان مصداقی از نهادهای اجتماعی نسبت به ارائه خدمات جانبی و تکمیلی (همسو با آرمان و اهداف فلسفه تربیت رسمی و عمومی در دستیابی متریان به مراتب حیات طیبه) مرتبط با بخش‌های سه‌گانه برنامه درسی تجویزی (الزامی)، نیمه تجویزی (انتخابی) غیر تجویزی (اختیاری)، تحت نظارت نظام تربیت رسمی و عمومی و در راستای اهداف و سیاست‌های این نظام در اشکال متنوع آن در سطح جامعه اقدام می‌نمایند. اهم وظایف این مؤسسات به شرح زیر می‌باشد:

- ایجاد روحیه علمی و پژوهشی برای درک و اصلاح مداوم موقعیت سازمانی جهت ارائه خدمات تربیتی به جامعه،
- ارزیابی از عملکرد بر اساس نیازهای حال و آینده جامعه و ایجاد فضایی باز و منعطف برای مشارکت سایر عوامل سهیم و مؤثر در جریان تربیت ،
- تولید منابع و ارائه خدمات تربیتی به خانواده‌ها و مدارس و مربیان برای تنوع بخشیدن به فرصت‌های تربیتی ،
- مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی در سطوح مختلف به منظور ارتقاء سطح عملکرد مدرسه و جامعه در راستای اهداف تربیت رسمی و عمومی،
- برنامه‌ریزی برای درک و اصلاح مداوم موقعیت توسط یکا یک متریان در جهت تحقق مراتب حیات طیبه ،
- مشارکت سازنده با مراکز علمی و پژوهشی که به نوع شریک یا سهیم در جریان تربیت می‌باشند، (در سطح ملی، منطقه‌ای و جهانی)،
- ارزیابی مداوم عملکرد سازمانی مولفه‌ها و زیرنظام‌ها و مؤسسات وابسته در نظام تربیت رسمی و عمومی برای پذیرش مسئولیت بیشتر و ایفای نقش مؤثر تر در جریان تربیت رسمی و عمومی ،
- مشارکت در برگزاری نشست‌های علمی - تربیتی و مستندسازی تجربه‌های تربیتی و مبادله آن در سطح ملی، منطقه‌ای و جهانی .

مؤسسات، شرکت‌ها و اشخاص حقیقی ارائه‌دهنده خدمات پشتیبانی

مؤسسات، شرکت‌ها و اشخاص حقیقی ارائه‌دهنده خدمات پشتیبانی به عنوان مصداق دیگری از نهادها و سازمان‌های غیر دولتی هستند که خدمات تربیتی مورد نیاز بخش‌های مختلف نظام تربیت رسمی و عمومی، مدارس، مؤسسات تربیتی (تحت نظارت) و سایر مراکز و نهادهای علمی را در زمینه فضا، امکانات، تجهیزات و منابع ارائه می‌نمایند.

عمده‌ترین وظایف این مؤسسات به شرح زیر است:

- مشارکت سازنده با کلیه عوامل سهمیم در جریان تربیت در زمینه ساخت و اداره شایسته فضاهای تربیتی مورد نیاز (پارک‌های علمی، کتابخانه‌ها، مراکز یادگیری انواع مهارت‌های زندگی، اردو گاه‌ها مراکز تفریحی، و...) و تجهیز آنها،
- مطالعه و بررسی نیازهای خاص تربیتی متریان (گروه‌های با نیازهای ویژه) در سطوح ملی، محلی و مدرسه‌ای و برنامه‌ریزی برای پاسخگویی به این نیازها (مطابق با استانداردهای تربیتی در سطح ملی و بین‌المللی)،
- تولید بسته‌های آموزشی، نرم افزارها، کتاب‌های درسی، نشریات و مواد کمک آموزشی، تجهیزات علمی و آزمایشگاهی و سایر منابع متناسب با نیازهای مربیان و متریان در دوره‌های مختلف تربیت (همسو با تجربیات علمی در سطح ملی، منطقه‌ای و جهانی)
- تولید منابع و تجهیزات آموزشی برای کمک به خانواده‌ها در تنوع بخشیدن به فرصت‌های تربیتی قبل و بعد از ورود متریان به نظام تربیت رسمی و عمومی (با مشارکت سایر نهادهای سهمیم)،
- مشارکت سازنده با مراکز علمی و پژوهشی که منجر به ارتقاء سطح خدمات این سازمان‌ها می‌شود.

● حوزه‌های علمیه

- شناسایی ابعاد و مولفه‌های گوناگون نظام معیار اسلامی، متناسب با مقتضیات و شرایط نظام تربیت رسمی و عمومی و یافتن راهکارهایی برای حل مسائل این نظام، براین اساس:
- کمک به ایجاد کرسی‌های نظریه پردازی برای ارائه نظریات جدید در حوزه علوم تربیتی با رویکرد اسلامی و در ابعاد مختلف نظام تربیت رسمی و عمومی،
- کمک به شناسایی موانع و محدودیت‌های نظام تربیت رسمی و عمومی و ارائه راهبردها و راه‌کارهای اجرایی مبتنی بر معارف اسلامی،
- اجرای پژوهش‌های بنیادی در راستای اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی برای شناسایی

- راهکارهای جدید تربیتی و ارتقاء فرصت‌های تربیتی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی،
- مشارکت در برنامه‌ریزی و تدوین برنامه‌های درسی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی بویژه در حوزه علوم انسانی،
- برگزاری نشست‌های تخصصی در زمینه مسائل و مشکلات نظام تربیت رسمی و عمومی برای ارائه راهکارها به ویژه در قلمرو تربیت اعتقادی عبادی و اخلاقی،
- مشارکت در تولید و اعتبار بخشی تجربیات تربیتی بومی (متناسب با اهداف و جهت گیری‌های فلسفه تربیت) و مبادله این تجارب موفق در سطح ملی، منطقه‌ای و جهانی،
- مشارکت در سیاستگذاری، و نظارت بر اجرای طرح‌هایی که برای ارتقاء سطح عملکرد نظام تربیت رسمی و عمومی تهیه می‌شود،
- مشارکت در تربیت و توانمندسازی منابع انسانی نظام تربیت رسمی و عمومی به ویژه در حوزه علوم انسانی.
- **دانشگاه‌ها، و مراکز تربیت مربی و ارتقاء و ارزیابی مستمر منابع انسانی**
 - طراحی و اجرای برنامه‌های مکمل در جهت همسویی فعالیت‌های نظام تربیت رسمی و تخصصی با سایر اشکال تربیت در راستای دستیابی مربیان به مراتب بالاتری از حیات طیبه،
 - تدوین و اجرای برنامه‌های درسی برای دستیابی مربیان به مراتب حیات طیبه و ایجاد یکپارچگی در ابعاد مختلف وجودی آنان را جهت ایفای نقش تربیتی، حمایتی، مشاوره‌ای نسبت به متربیان،
 - اختصاص بخشی از ظرفیت نظام تربیت رسمی و تأمین و تخصیص منابع مالی و مادی مورد نیاز برای تربیت نیروهای واجد شرایط جهت اشتغال در پست‌های مختلف مورد نیاز نظام تربیت رسمی و عمومی،
 - ایجاد و تجهیز مراکزی به منظور به روز نگه‌داشتن منابع انسانی در سطح استان‌ها و مناطق و ایجاد فرصت‌های برای بحث و تبادل نظر در خصوص یافته‌های معلمان، مدیران و سایر عوامل سهیم در جریان تربیت رسمی و عمومی برای شناسایی راهکارهایی جهت کمک به متربیان در دستیابی به مراتب حیات طیبه،
 - کمک به رشد حرفه‌ای منابع انسانی نظام تربیت رسمی (اعم از عمومی و تخصصی) به منظور ارتقاء مداوم ظرفیت وجودی اساتید دانشگاه‌ها و مراکز تربیت معلم و ایجاد یکپارچگی میان فعالیت‌های نظام تربیت رسمی (اعم از عمومی و تخصصی)،
 - مشارکت در تدوین شاخص‌های صلاحیت حرفه‌ای مربیان و ارزیابی از ایشان بر اساس

دلالت‌های فلسفه تربیت رسمی و عمومی و ایجاد ساز و کارهایی برای کمک به نظام تربیت رسمی و عمومی در این خصوص.

● موسسات و مراکز پژوهش و ارزشیابی

مؤسسات و مراکز پژوهش و ارزشیابی که وابسته به سطوح مختلف حاکمیت می‌باشند یا به طور مستقل فعالیت می‌نمایند وظیفه دارند در راستای اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی، این نظام را از طریق بررسی نیازها، آسیب شناسی وضع موجود و سنجش نتایج در دو سطح برونداد و پیامد یاری رسانند. عمده‌ترین وظایف این مؤسسات عبارتند از:

- انجام طرح‌های پژوهشی در سطح منطقه‌ای، ملی، بین‌المللی و در اختیار قرار دادن نتایج به منظور تصمیم‌گیری در خصوص کیفیت سرمایه‌های انسانی جامعه و ارتقاء مراتب وجودی آنان متناسب با نظام معیار اسلامی،
- انجام پژوهش‌هایی به منظور بررسی عملکرد نظام تربیت رسمی و عمومی در دوره‌های زمانی خاص و ارائه پیشنهادهایی به عوامل سهیم و مؤثر در جریان تربیت رسمی و عمومی برای کمک به بهبود و ارتقاء عملکرد این نظام در دستیابی به مراتب حیات طیبه،
- برگزاری نشست‌های مشترک با سطوح مختلف مدیریتی در نظام تربیت رسمی و عمومی برای بررسی موانع موفقیت جریان تربیت،
- بررسی و شناسایی راه‌های اداره خردمندانه عوامل رانشی و کششی در فرایند تربیت و ارائه راهکارهایی مناسب با توجه به نقش هر یک از عوامل سهیم و مؤثر در آن،
- ارزیابی مستمر نتایج، عملکرد و پیامدهای فعالیت نظام تربیت رسمی و عمومی به منظور بهبود عملکرد این نظام در فرایند توسعه ظرفیت‌های وجودی متربیان با توجه به تفاوت‌های فردی ایشان و اقتضائات اجرایی،
- ارزیابی مستمر تأثیر فعالیت‌ها در زمینه تأمین منابع و تجهیز مدارس و مراکز علمی تحت پوشش نظام و همسویی اقدامات با اهداف در نظام تربیت رسمی و عمومی،
- اجرای طرح‌های پژوهشی به منظور ارتقاء سطح استانداردها در ارائه خدمات تربیتی به نظام تربیت رسمی و عمومی، مدارس و مراکز علمی و پژوهشی،
- اجرای طرح‌های پژوهشی بنیادی، کاربردی و تجربی به منظور روشن‌سازی ابعاد نظری و تبیین زمینه‌های اجرایی کسب مراتب حیات طیبه برای به کارگیری یافته‌ها در عرصه عمل تربیت،
- اجرای پروژه‌های علمی و پژوهشی با مشارکت عوامل سهیم و مؤثر در جریان تربیت در سطح ملی و ارائه یافته‌ها به مجامع علمی و پژوهشی در سطح بین‌المللی،

۳-۸-۲. زیرنظام‌های اصلی (نقش، جایگاه و روابط)

زیرنظام‌های اصلی نظام تربیت رسمی و عمومی، بخش‌های اساسی این نظام^۱ در جهت پشتیبانی از جریان تربیت، انجام رسالت نظام و کمک به تحقق اهداف و کارکردهای آن هستند. عملکرد این زیرنظام‌ها تمامی مولفه‌های نظام تربیت رسمی و عمومی را تحت تاثیر خود قرار می‌دهند و عبارتند از:

- راهبری و مدیریت تربیتی؛
- برنامه درسی؛
- تربیت معلم و تامین منابع انسانی؛
- تأمین و تخصیص منابع مالی؛
- تامین فضا، تجهیزات و فن آوری؛
- پژوهش و ارزشیابی.

البته ترتیب عناوین زیر نظام‌های اصلی ناظر به اولویت و تقدم آن‌ها برهمدیگر نیست. بلکه این زیر نظام‌ها به منزله وجوه مختلف پشتیبان نظام تربیت رسمی و عمومی به شمار می‌آیند که بطور پیوسته برای تحقق رسالت و کارکرد این نظام، در تعامل و تبادل با همدیگر هستند.

۱. در شناسایی بخش‌های اساسی نظام تربیت رسمی و عمومی تلاش شده است تا موضوعات مرتبط با هر زیر نظام به گونه‌ای تعریف شود که بیشترین شمول را نسبت به موضوعات عام نظام تربیت رسمی و عمومی دارا باشد و همه کارکردهای این نظام از طریق این زیر نظام‌ها محقق گردد.

۳. الگوهای نظری زیر نظام‌های اصلی

رهیافت، رویکرد و اصول نظام تربیت رسمی و عمومی مبنای سازماندهی چهارچوب نظری هریک از زیر نظام‌های اصلی است. این چهارچوب شامل وظایف، جهت‌گیری‌ها و اصول خاص مربوط به هر زیر نظام می‌باشد. در تبیین جهت‌گیری و اصول هر زیر نظام بر حسب قلمرو و وظایف آن تبیین شده است. وظایف زیر نظام‌ها گزاره‌های معطوف به بیان دستاوردهای مطلوب زیر نظام؛ رویکرد ناظر به جهت‌گیری کلی مشخص و منسجم درباره ماهیت زیر نظام و چگونگی مواجهه با مسائل و موضوعات آن است، که باتوجه به مجموعه‌ای از مفروضات نظری و رویکرد کلان نظام تربیت رسمی و عمومی، تعیین شده و التزام به آن موجب ایجاد هم‌گرایی و هماهنگی در انتخاب اصول، معیارها و روشهای خاصی هر زیر نظام خواهد شد. اصول خاص، قواعد تجویزی کلی است که در جهت بیان چگونگی تحقق وظایف زیر نظام به مثابه معیار و راهنمای عمل کار گزاران قرار می‌گیرند تا هر یک وظایف خود را به نحو مطلوب انجام دهند. این اصول، که به یک معنا اصول خاص تربیت (در قلمرو زیر نظام مربوطه) می‌باشند، با نظر به مبانی دینی، فلسفی و علمی و اصول مندرج در فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران و همچنین خصوصیات زیر نظام مربوطه وضع شده‌اند. به سخن دیگر محدوده این اصول چهار چوب عمل هر زیر نظام را در بر می‌گیرد.

۳-۱. الگوی نظری زیر نظام راهبری و مدیریت تربیتی^۱

۳-۱-۱. تعریف و قلمرو

زیر نظام راهبری و مدیریت تربیتی نظامی است جامع و چابک در سطوح مختلف کلان، عالی، میانی و اجرایی که ضمن برخورداری از ویژگی‌های سازمان یادگیرنده، قادر است با هوشمندی همه نیروهای تغییر^۲ را بطور هماهنگ، کارا و اثربخش در جهت غایت تربیت یعنی "تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد" و اهداف تربیت، یعنی «آمادگی متربیان برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد» رهنمون سازد.

«منابع انسانی، مالی، فیزیکی، اطلاعاتی و زمان، فرایندهای مدیریت و برنامه‌ریزی درسی، پژوهش‌ها، سبک‌ها، نقش‌ها و فنون اداره و اعمال تغییرات لازم و به موقع و سازماندهی و اصلاح

۱. در این بخش از نتایج تحقیق قهرمانی (۱۳۸۷) و تورانی (۱۳۸۸) - از مجموعه مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش - استفاده شده است برای توضیحات بیشتر به اصل این تحقیق رجوع کنید.

۲. **Change Forces** - منظور از نیروهای تغییر، همه عوامل، عناصر، مولفه‌ها و اقدامات تغییری هستند که موجب کارآیی و اثربخشی سازمان می‌شوند.

تشکیلات و روش‌ها»، از جمله این نیروها هستند که در زیر نظام راهبری و مدیریت تربیتی مورد توجه قرار گرفته‌اند

به بیان دیگر این زیر نظام بابرنامه ریزی، سازماندهی، رهبری، نظارت و کنترل، تمام عوامل، مولفه‌ها، منابع و فرصت‌ها را برای تربیت شایسته متربیان، همسو و هماهنگ، کرده و از بروز یا اثربخشی موانع، تهدیدها و آسیب‌ها جلوگیری به عمل می‌آورد.

۲-۱-۳. وظایف

- تضمین کارآمدی و اثربخشی: استفاده بهینه از امکانات و دستیابی به اهداف بویژه پیامدهای نظام تربیت رسمی و عمومی به کمک وظایف اصلی مدیر (برنامه‌ریزی، سازماندهی، هماهنگی، فرماندهی، کنترل) و کاهش تمرکز به معنای واگذاری امور و اختیارات به سطوح اجرایی مدیریت در عین مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی همراه با وضع قوانین و مقررات متناسب با میزان واگذاری اختیارات.
- راهبری عوامل برای دستیابی به اهداف تربیت: بر اساس دلالت‌های فلسفه تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران زیر نظام تربیتی و مدیریت، مسئولیت دارد تا همه عوامل موثر درون و برون سازمانی و فرآیندهای محیطی را به گونه‌ای هماهنگ و همسو نماید تا زمینه تربیت متربیان در راستای تحقق اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی فراهم آید. از این منظر راهبران و مدیران تربیتی با اسوه قرار دادن پیامبر اکرم (ص) و ائمه معصومین (ع) و بهره‌مندی از سیره هدایتی و سبک رهبری و مدیریتی ایشان در صدد هستند تا دستیابی به اهداف تربیتی و هدایتی نظام را تسریع و تسهیل نمایند.
- توسعه و تقویت مشارکت میان افراد سازمان براساس اخوت اسلامی: مشارکت تاثیر گذار کارکنان و کارگزاران نظام تربیت رسمی و عمومی در امور مختلف از جهات فکر و اندیشه، استعداد، توانایی، وقت و منابع مالی به همراه افزایش حق انتخاب آن‌ها و همچنین زمینه‌سازی و احیای مشارکت‌های بیرونی دستگاه‌ها و مراجع تاثیر گذار.
- نظارت: نظارت بر منابع مختلف سازمانی از ابعاد مختلف هزینه‌ای، کارکردی و عملکردی در سطوح مختلف مدیریت و حیطه نظارتی متفاوت از نظر کیفیت و کمیت (سطح و گستره نظارت)، بهره‌گیری از سبک‌های مدیریت مشارکتی، حمایتی، تفویضی و حتی دستوری بنا به اقتضا و شرایط محیطی و سازمانی.
- برقراری انسجام، تعامل و هم‌افزایی: یکپارچگی سیستم به مثابه فرایند کلان و در هم تنیدگی خروجی‌های یک فرایند با ورودی‌های فرایند یا فرایندهای دیگر و استمرار این

روند باتوجه به سه عامل کلیدی پژوهش، یادگیری و اقدامات تغییر.

- بهبود و ارتقای فرهنگ سازمانی: تغییر الگوهای رفتاری منابع انسانی به صورت فردی و گروهی از طریق ارتقاء سطح شایستگی آنان و حاکمیت فضای ارزشی و اخلاقی مبتنی بر نظام معیار اسلامی.
- توسعه خلاقیت فردی و سازمانی: توانایی و قابلیت‌های ذهنی رهبر و سیستم سازمانی یادگیرنده و هوشمند در ایجاد و بروز نوآوری و نوآوری و حاکمیت و توسعه ارزش‌های اسلامی و ایرانی در بین کارکنان و کارگزاران در راستای دستیابی به حیات طیبه

۳-۱-۳. رویکرد ها

در راستای رویکرد نظام تربیت رسمی و عمومی جهت گیری‌های کلان این زیر نظام به شرح زیر است:

- برنامه‌ریزی راهبردی و آینده پژوهانه: نگاه به آینده و تضمین کیفیت همراه با مدیریت تغییرات، برای دستیابی به سطح قابل قبولی از مراتب حیات طیبه، تبدیل تهدیدها به فرصت‌ها و شکار یا کشف فرصت‌ها^۱ از طریق خلق راهبردهای ناظر بر برنامه‌ریزی‌های عملیاتی.
- فرایند مداری و پیامد محوری^۲: نگاه به فرایندها به جای درجا زدن و توقف در ورودی‌های

۱ کشف فرصت‌ها: مدیران زمان خود را بیشتر به حل مسئله اختصاص می‌دهند در حالی که یافتن مسائل و کشف فرصت‌ها و بهره‌گیری از آن‌ها اهمیت بیشتری دارد. «پیتر دراگر» معتقد است که: کشف فرصت‌ها رمز اصلی موفقیت مدیران و سازمان است. زیرا با بهره‌گیری از فرصت‌ها، نتایج سودمندی حاصل می‌شود. در حالیکه با حل مسئله فقط وضعیت به حال عادی بر می‌گردد. در دل هر مسئله فرصتی نهفته است (استونر، ۱۹۸۳) مسئله چیزی است که توان سازمان را در نیل به اهداف به خطر می‌اندازد اما فرصت چیزی است که امکان دستیابی به اهداف را افزایش می‌دهد و زمینه جلو افتادن از اهداف و افزایش توان سازمان را فراهم می‌کند. وقتی تغییرات متناسب و سازگار را مسئله‌ها و حل آن‌ها و نیز کشف فرصت‌ها جهت دستیابی به اهداف نباشد اعتراض و نارضایتی گیرندگان اصلی خدمات (مشتریان) نظام تربیت رسمی و عمومی افزایش می‌یابد

۲ فرایند (Process): مسیر و جریانی است که طی می‌شود تا ورودی‌ها به خروجی تبدیل شوند. در این مسیر عملیات و فعالیت‌هایی اتفاق می‌افتد تا بر ورودی‌ها اثر گذاشته و آن‌ها را معطوف و مرتبط به هدف و نتیجه که همانا خروجی‌ها یا برون‌داد سیستم نام دارد برساند. هر آنچه که در این مسیر اتفاق می‌افتد تا بهترین محصول نصیب سازمان، شرکت یا موسسه‌ای شود «فرایند» نام دارد.

-مدیریت فرایند مدار (Process Oriented management): مفهوم مدیریت فرایند مداری بهبود مستمر کیفیت و رضایت گیرندگان خدمات سازمان (نظام تربیت رسمی و عمومی - مدرسه) از طریق بهبود فرایند است. مدیریت فرایند یعنی این که بدانیم و باور کنیم که نتیجه از فرایند حاصل می‌شود، سپس برای حصول نتیجه مطلوب، فرایند مناسب را ایجاد کنیم. و بالاخره فرایند ایجاد شده را طوری به اجرا در آوریم که بعداً بتوانیم نشان دهیم که چرا و چگونه نتیجه حاصل شده است. و وقتی خواستیم همان فرایند را برای بار دوم به کار بندیم، از تجربیات و شناخت قبلی برای بهبود فرایند استفاده کنیم. (تورانی، حیدر،)

نظام تربیت رسمی و عمومی و دیدن اجزا و مولفه‌های آن به مثابه یک فرایند کلان در عین توجه به اهداف و انتظارات درون و برون سازمانی تربیت رسمی و عمومی و رسیدن به اثربخشی به مثابه یک سازمان یادگیرنده^۱، رقابتی؛ مدیریت فرایند با هدف ارتقای مستمر کیفیت جامع، بهسازی روش‌ها، هم افزائی منابع وامکانات، استفاده مطلوب از امکانات موجود (محدود) و بهره‌گیری از راهبردهای فرایندی، عملکرد سازمان را بهبود می‌بخشد.

- مخاطب محوری: اطمینان از کسب رضایت متربیان، مربیان و والدین و اهتمام در برنامه‌ریزی‌ها برای پاسخگویی به نیازهای به حق آنان در عین احترام و توجه به رقابت پذیری و تفاوت‌های فردی.
- مدرسه محوری: اخذ تصمیمات ناظر بر مدرسه، مربی و کلاس درس، واگذاری اختیارات و قدرت تصمیم‌گیری، هدف گذاری، استخدام و... به مدرسه، به همراه کوچک‌سازی حوزه ستادی و میانی و استفاده از سبک‌های مدیریت تفویضی - مشارکتی.
- عدالت مداری: همگانی شدن تربیت رسمی و عمومی، رعایت عدالت تربیتی در عین توجه به تفاوت‌های فردی و جنسیتی، بهره‌مندی همگان از منابع وامکانات انسانی، مالی و مادی.
- افزایش بهره‌وری و استفاده آگاهانه از یافته‌های پژوهشی و فناوری‌های نوین در چارچوب نظام معیار اسلامی: گسترش و تقویت پژوهش‌های معتبر و بهره‌مندی از یافته‌های آنها، شناسایی و بکارگیری هوشمندانه فناوری‌های نوین، توانمندسازی منابع انسانی، مدیریت بهینه منابع و مصارف.

۴-۱-۳. اصول

- **دین محوری و بسط عدالت تربیتی**
- سازگاری رویکردها، اهداف، برنامه‌ها و روش‌های مدیریت با نظام معیار اسلامی.
- اولویت نگرش دینی و عدالت خواهانه در تدوین و اجرای برنامه‌ها در سطوح مختلف مدیریت.
- توزیع عادلانه منابع، امکانات و توجهات به مدارس و مناطق پشتیبان.
- **مسئولیت پذیری و پاسخگویی**

۱. سازمان یادگیرنده، سازمانی است که افراد آن ضمن کنار گذاشتن شیوه‌های قدیمی اندیشیدن، خود آگاه بوده و به طور باز با یکدیگر تعامل دارند. همه اعضای آن با شناخت کاملاً از اهداف و کارکرد سازمان به شناسایی و تعریف برنامه‌های عملیاتی خود پرداخته و در مورد آن‌ها توافق حاصل می‌کنند. آنان در اجرای برنامه‌های مورد توافق، همکاری لازم را دارند.

- مسئولیت پذیری و پاسخگویی نظام راهبری و مدیریت تربیتی نسبت به کارکردها، وظایف، چشم‌انداز و راهبردهای خود.
- مسئولیت پذیری و پاسخگویی مدیران در برابر عملکردهای خود.
- حسن اجرای وظایف و فعالیتهای مدیران در سطوح مختلف مدیریت.
- **شایسته سالاری**
- استفاده از افراد با صلاحیتهای دینی، اخلاقی، علمی و تجربی در تمام سطوح رهبری و مدیریت تربیتی رسمی و عمومی.
- ضابطه گرایی و تبیین دقیق وظایف، کارکردها، سیستم‌های پرداختی و پشتیبان.
- توجه به شایستگی‌ها و استعدادهای منابع انسانی و پرهیز از انتصاب‌های سلیقه‌ای و مبتنی بر ارتباطات بین فردی.
- توانمندسازی و بالندگی شغلی منابع انسانی.
- **مشارکت جویی**
- توجه به شور و مشورت و خرد جمعی (هم افزایی) در همه سطوح تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری.
- مشارکت مربیان، مربیان و والدین در فرآیند ارتقای کیفیت مدرسه.
- مشارکت مردم، خانواده‌ها و نهادها و سازمان‌ها و تشکلهای مردم نهاد و غیر دولتی در فرآیند سیاست‌گذاری، تصمیم‌گیری، تصمیم‌سازی و برنامه‌ریزی و اجرا برای تحقق اهداف.
- **پژوهش محوری**
- تصمیم‌گیری رهبران و مدیران براساس یافته‌های علمی و پژوهشی.
- تصمیم‌سازی و اتخاذ تصمیم به کمک سیستم‌های اطلاعاتی مدیریت.
- تصمیم‌سازی به کمک قضاوت‌های ایمانی و شهودی خبرگان تربیت.
- **همه جانبه‌نگری**
- توجه به همه ابعاد سازمانی (متغیرهای محتوایی و ساختاری) و تمام ابعاد تربیت.
- نگرش نظام مند در مدیریت تغییرات و نوآوری‌ها.
- استفاده توأمان از نگاه پیرامونی و مستقیم در هدایت و رهبری.
- **شفافیت در امور.**
- برنامه محوری و قانون گرایی.
- استقرار سیستم نظارت و ارزشیابی و ارائه مستمر گزارش عملکرد به روش مکانیزه و تحت وب

- تبیین سیاست‌ها و دلایل انجام تصمیمات کلان در سطوح مختلف سازمانی و ابهام زدایی در برابر بدفهمی‌ها.
- شفاف سازی قوانین و مقررات و نظام‌های مالی و پرداختها.
- **استمرار و پیوستگی**
- پیوستگی و انسجام در سطوح مختلف مدیریت عالی، میانی و اجرایی جهت تحقق تصمیمات مصوب.
- استمرار و پیوستگی در فرایند مدیریت بر مبنای موفقیت‌ها، تجارب و زحمات مدیران گذشته و تقویت انسجام فکری و فرهنگی سازمان.
- پیوستگی و انسجام در محتوای برنامه‌ها و تعهد به آن در همه سطوح راهبری و مدیریت و دوره‌های مدیریت.

۲-۳. الگوی نظری زیر نظام برنامه درسی^۱

۱-۲-۳. تعریف و قلمرو

برنامه درسی به مجموعه فرصت‌های تربیتی نظام مند و طرح‌ریزی شده (از سطح ملی، منطقه‌ای و محلی تا مدرسه و کلاس درس با طیف مخاطبان بسیار گسترده و فراگیر تا بسیار محدود) و نتایج مترتب بر آن‌ها اطلاق می‌شود که متربیان برای کسب شایستگی‌های لازم جهت درک و اصلاح موقعیت بر اساس نظام معیار اسلامی در معرض آن‌ها قرار می‌گیرند تا با تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش مرتبه قابل قبولی از آمادگی برای تحقق حیات طیبه در همه ابعاد را به دست آورند. زیر نظام برنامه درسی^۲ شامل ابعاد چهار گانه طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی^۳

۱. در این بخش از نتایج تحقیق مهرمحمدی (۱۳۸۷) - از مجموعه مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش - استفاده شده است برای توضیحات بیشتر به اصل این تحقیق رجوع کنید.

۲. الگوی نظری (مفهومی) ارائه شده ناظر به وضع مطلوب "زیر نظام برنامه درسی" در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران است. البته هدف این الگو تعیین تکلیف برای برای مقوله‌های اساسی (همچون اهداف یادگیری، حوزه‌های یادگیری و اولویت آنها) نیست - که تکلیف آن‌ها را فلسفه تربیت رسمی و عمومی تعیین نموده است. گرچه این مقوله‌ها از اجزاء لاینفک برنامه درسی (به معنای بیشتر شناخته شده جوهری یا محتوایی) تلقی می‌شوند.

۳ - ابعاد زیر نظام برنامه درسی شامل:

طراحی، در درجه نخست ناظر به ویژگی‌های عام طرح یا نقشه حاکم بر برنامه درسی است که دیدگاه یا خاستگاه ارزشی برنامه درسی را تبیین می‌نماید و در درجه دوم با ابتناء به چنین پایگاهی برای عناصر برنامه درسی مانند تشخیص نیاز و تدوین اهداف، انتخاب محتوی، سازماندهی محتوی، راهبردهای تدریس / فرصت‌ها و فعالیت‌های یادگیری، سنجش پیشرفت تحصیلی و زمان تعیین تکلیف می‌نماید.

تدوین، ناظر به فرایند ساخت و تولید برنامه درسی است و شامل ابعادی مانند خاستگاه برنامه‌ریزی درسی / تمرکز و عدم تمرکز، میزان انعطاف و ترکیب گروه‌های تصمیم‌گیرنده درباره عناصر برنامه درسی می‌باشد.

است، که با توجه به "عوامل مؤثر بر کیفیت"^۱ در یک بافت منسجم و یک پارچه هم سو و هم آهنگ با غایت و اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی سامان دهی می‌شود.

۲-۲-۳. وظائف:

زیر نظام برنامه درسی ماموریت‌های زیر را در نظام تربیت رسمی و عمومی بر عهده دارد:

- زمینه‌سازی برای اتخاذ تصمیمات مناسب در خصوص ابعاد مختلف برنامه درسی در

سطوح ملی تا محلی ..

اجراء، ناظر به رخدادهایی است که چگونگی عملیاتی ساختن برنامه درسی را در کانون توجه داشته و شامل ابعادی همچون منشأ/ مبدا تغییر، واحد/ عامل تغییر و پیامدهای تغییر می‌شود.

ارزشیابی، ناظر به فرایند دریافت داده‌های معتبر برای بازسازی و به‌سازی مداوم برنامه درسی است و شامل ابعادی مانند سطوح، روش و منابع اطلاعاتی می‌شود.

۱. عوامل چهارگانه مؤثر بر کیفیت عبارتند از: بخش کلان نیمه تجویزی و غیر تجویزی (موسوم به فوق برنامه)، مشاوره و راهنمایی، زمان تدریس و بالاخره زبان تدریس. عوامل مؤثر بر کیفیت برنامه درسی است.

بخش کلان نیمه تجویزی و غیر تجویزی، شامل انواع فعالیت‌های (انتخابی و اختیاری) فوق برنامه، مکمل و اوقات فراغت است که به تعیین تکلیف برای عاملان طراحی، اجراء، ارزشیابی و زمان این فعالیت‌ها می‌پردازد.

استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات، ناظر به فناوری در ابعاد نرم افزاری و سخت افزاری است و به تعیین تکلیف برای رسانه‌ها و ابزارهای تسهیل کننده یادگیری و توانمندسازی آن می‌پردازد.

مشاوره و راهنمایی، ناظر به جریان معین و مکمل اصل جریان تربیت است. این جریان معین و مکمل شامل ابعادی همچون اهداف، عاملان، مخاطبان، روش‌ها و ابزار مشاوره و راهنمایی می‌باشد.

زمان آموزش، به عنوان یک مقوله کلان تاثیر گذار بر جهت گیرها، فرایند و محصول تربیت (نه یک عنصر برنامه درسی) و به عبارت دیگر به عنوان ظرف تدریس (نه ابزار تدریس) مطرح نظر است.

زبان آموزش، ناظر به تعیین تکلیف برای پیش نیازهای اساسی تربیت از جمله تدریس زبان فارسی به عنوان زبان ملی، زبان فارسی برای متریان غیر فارسی زبان و همچنین تدریس زبان‌های خارجی در نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران است..

برنامه درسی شامل سه دسته عنصر به شرح ذیل می‌باشد:

-الزامی یا تجویزی (core) بخشی از برنامه درسی که برای پرورش "هویت مشترک" متریان کاربرد دارد. به صورت uni-form یا "تک وضعیتی" تعریف می‌شود. ناظر به قابلیت‌ها یا شایستگی‌های پایه، آماده‌سازی برای حرفه به صورت عام (در قالب شایستگی‌های اساسی و عمدتاً شناختی و نگرشی و نه مهارتی) در این بخش اتفاق می‌افتد... می‌تواند یکی از فقرات core باشد.

انتخابی یا نیمه تجویزی (core/elective) بخشی از برنامه درسی که علاوه به کمک به پرورش "هویت مشترک" متریان، پرورش "هویت اختصاصی" آنان را نیز در کانون توجه قرار می‌دهد. به صورت چند وضعیتی (یعنی متناسب با وضعیت‌های گوناگونی که متریان از نظر شغلی و تحصیلی برای آینده خود متصورند) تعریف و طراحی می‌شوند تا امکان انتخاب از میان اشکال و انواع وجود داشته باشد.

اختیاری یا غیر تجویزی (elective) برخی از حوزه‌ها یا فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی که کاملاً تحت تاثیر موقعیت‌های خاص زمانی، مکانی و انسانی اختصاصاً برای پرورش "هویت (های) اختصاصی" کاربرد دارد. دامنه تنوع حداکثری یا وضعیت‌های نامحدود.

- استقرار سازو کارهای مناسب طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی از برنامه‌های درسی در سطوح ملی تا محلی
- مشارکت فعال در تصمیم سازی‌های مرتبط با سایر کلیه زیرنظام‌ها به دلیل تاثیرگذاری مستقیم آن‌ها بر کیفیت اجرا و به‌سازی برنامه درسی در سطوح ملی تا محلی

۳-۲-۳. رویکرد

- در راستای رویکرد نظام تربیت رسمی و عمومی، جهت‌گیری کلان این زیر نظام با توجه به قلمرو آن "موقعیت محوری" و "یکپارچه نگری" است.
- موقعیت محوری، هم سو با هدف کلی تربیت رسمی و عمومی^۱، ویژگی برنامه‌های درسی است که در تصمیم‌گیری‌های مربوط به ابعاد مختلف آن (اعم از طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی)، موقعیت در کانون توجه قرار می‌گیرد.
- یکپارچه نگری، همسو با اصول آزادی، وحدت گرایی و همه جانبه نگری در فلسفه تربیت رسمی و عمومی، بدین معناست که مفاهیمی مانند "برنامه و فوق برنامه"، "دانش سازمان یافته و دانش آموز"، "آموزش و پرورش"، "حال گرایی و آینده گرایی"، "تمرکز و عدم تمرکز"، "منابع درسی و کمک درسی"، "تخصص گرایی و عام گرایی"، "موضوع محوری و مضمون محوری" و "حیطه‌های شناختی، عاطفی" ضرورتاً متقابل و غیر قابل جمع تفسیر نمی‌شوند، بلکه می‌توانند لازم و ملزوم و مکمل یکدیگر تلقی شده و زیر نظام برنامه درسی باید در جهت وحدت بخشیدن به آن‌ها حرکت نماید.
- تأکید بر جهت دهی تمامی عناصر برنامه درسی در راستای تکوین و تعالی هویت متربیان برای دستیابی به مراتبی از حیات طیبه.
- اتخاذ این رویکرد اصلی از جمله دلالت‌های زیر را داراست:
- تاکید بر مضامین فرارشته‌ای:** مرزهای شناخته شده میان حوزه‌های مختلف دانش بشری در طراحی برنامه درسی مبنا نیست. برنامه درسی با تأکید بر مضامین فرارشته‌ای یا پیامدها به سمت یکپارچگی (تلفیق برنامه‌های آموزشی و فوق برنامه (فعالیت‌های پرورشی) هر چه بیشتر و رویارویی موثرتر عناصر برنامه درسی با موقعیت‌ها بر اساس "نظام معیار اسلامی" سوق یابد.
- تاکید بر "کارکردهای ثانوی" و "فرا برنامه درسی":** در مواقعی که حفظ ساختار رشته ای (موضوعی) مواد درسی ضرورت می‌یابد، ارتباط نظام مند میان حوزه‌های یادگیری با

۱ شناخت و اصلاح مستمر موقعیت با توجه به نظام معیار.

۲ منظور همان تقابل مشهور میان مطالبات رشته‌های علمی و تقاضاهای یادگیرندگان است.

استفاده از تلفیق متکی به اصل “کارکردهای ثانوی” در دستور کار قرار می‌گیرد. تلفیق از نوع فرا برنامه درسی، به عنوان شکل فراگیر و بسط یافته تلفیق از نوع کارکرد ثانوی، نیز باعنایت به انتخاب والتزام به نظام معیار اسلامی مورد تاکید می‌باشد.

تاکید بر انعطاف در عین ثبات: سیاست‌ها، برنامه‌ها و روش‌ها در کلیه ابعاد زیرنظام برنامه درسی بایدضمن ابتناء بر مبانی فلسفی، ارزشی و دینی قدرت انطباق با تغییرات و تحولات در کلیه سطوح جهانی تا محلی را داشته باشد تا کفایت و کارآیی آن به مخاطره نیفتد. **همه جانبه نگری:** برنامه درسی رشد همه جانبه استعدادهای فطری و طبیعی و ایجاد تعادل در امیال و عواطف متربیان را در جهت تکوین و تعالی هویت ایشان را به عنوان یک “کل” مد نظر قرار می‌دهد تا دست یابی به آمادگی تحقق مرتبه قابل قبول “حیات طیبه” در تمامی ساحت‌ها که غایت تربیت رسمی و عمومی است فراهم شود.

توجه به ابعاد، لایه‌ها و انواع هویت: برنامه درسی ابعاد، همه لایه‌ها و انواع هویت (فردی، جنسیتی، دینی، قومی، ملی و جهانی) را نیز چون لازمه دست یابی به حیات طیبه می‌باشند، مورد تاکید قرار می‌دهد. بدین ترتیب هرچند تکوین و تعالی هویت مشترک (انسانی، اسلامی و ایرانی) و هویت اختصاصی (مذهبی، قومی، شغلی و جنسیتی) متربیان هر دومی در توجه برنامه درسی است اما تاکید برنامه درسی همچون نظام تربیت رسمی و عمومی بر هویت مشترک انسانی، اسلامی و ایرانی خواهد بود ولی با فراهم نمودن فرصت‌های مناسب -به خصوص در ابعاد غیر تجویزی (انتخابی و اختیاری) برنامه درسی- زمینه مقدماتی تکوین و تعالی هویت اختصاصی متربیان را نیز متناسب با خصوصیات فردی آنان فراهم می‌آورد.

۴-۲-۳- اصول

● اصول طراحی برنامه درسی

- ساختار کلان برنامه درسی ضمن برخورداری از بخش تجویزی^۱ یا الزامی (تک وضعیتی و تعیین تکلیف شده به شکل پیشینی)، از بخش نیمه تجویزی یا انتخابی (چند وضعیتی) و غیر تجویزی یا اختیاری (بی وضعیتی یا باز) نیز برخوردار خواهد بود^۲. این ساختار مثلی ثابت بوده ولی باید در ارتباط با هریک از دوره‌های تربیت و برای دستیابی متربیان به هویت مشترک و ویژه و لحاظ نمودن سایر متغیرهای ذی مدخل به شکل متناسب

1. prescriptive

۲. مبتنی بر اصول عدالت تربیتی، وحدت ملی و انسجام اجتماعی؛ تنوع و کثرت، آزادی مشارکت جویی، همه جانبه نگری و پویایی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

عملیاتی شود.

- برنامه درسی در سطح خرد (هر یک از حوزه‌های یادگیری) نیز از بخش‌های تجویزی یا الزامی، نیمه تجویزی یا اختیاری و غیر تجویزی یا انتخابی^۱ تشکیل می‌شود.
- در طراحی برنامه درسی از حیث جهت‌گیری کلان زمانی یا تعیین “محیط زمانی”، “حال گرائی” (معنا بخشیدن به فرایند تربیت و تجربیات تربیتی برای متربیان در حال یا در حال زیستن) و “آینده گرائی” (معنا بخشیدن به فرایند تربیت و تجربیات تربیتی برای متربیان در آینده یا برای آینده زیستن) باید توأمان در کانون توجه باشد. حال گرائی منهای آینده گرائی و آینده گرائی منهای حال گرائی هر دو فاقد وجهت تربیتی است.^۲
- برای تدارک فرصت‌های تربیتی اتکاء به رویکرد رفتاری یا قالب رفتاری در تدوین اهداف برنامه درسی تجویزی باید به حداقل ممکن تنزل یابد تا دست یابی به هویت مشترک (انسانی، اسلامی ایرانی) و تداوم آن در ابعاد/ساحت‌های مختلف امکان پذیر گردد.^۳
- برنامه درسی تجویزی یا الزامی باید با استفاده از رویکرد حل مساله یا قالب حل مساله در تدوین هدف‌ها، از انعطاف برخوردار شده و فرصت‌های تربیتی از عمق و غنای بیشتری برخوردار شود.^۴
- تدارک فرصت‌های تربیتی متنوعی که در آن امکان درک و اصلاح مداوم موقعیت بر اساس نظام معیار اسلامی برای تمامی متربیان فراهم شود، مستلزم آن است که نیاز سنجی، متناسب با کثرت و تنوع پذیرفته شده در خاستگاه تصمیم‌گیری (آزاد سازی) به صورت چند لایه ای (چند مرحله ای) ادراک شده و از انحصار تشکیلات مرکزی خارج شود.^۵
- سازماندهی محتوای برنامه درسی باید با اتکا بر رویکرد تلفیقی و مسئله محور و تأکید بر مفاهیم، مهارت‌ها و ایده‌های اساسی در هر یک از ساحت‌های تربیت صورت گیرد، تا فرصت تجربیات دست اول برای کسب شایستگی‌ها جهت درک و اصلاح مداوم موقعیت از سوی متربیان بر اساس نظام معیار اسلامی را فراهم کند.

۱. این مفاهیم گرچه با آن چه در سطح کلان طراحی برنامه درسی مطرح شد دارای روح مشابه اند، لیکن به طور طبیعی تفاوت‌هایی نیز دارند.

۲. توضیح این که با توجه به این معنا از محیط زمانی، “گذشته گرائی” که علی الظاهر بایستی برای رویارویی همه جانبه با موضوع مورد توجه قرار گیرد، معنا نخواهد داشت. همچنین این اصل مبتنی بر اصل پویایی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی می‌باشد

۳. این اصل مبتنی بر اصل پویایی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی است

۴. مبتنی بر اصول استمرار و پیوستگی و خردورزی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

۵. مبتنی بر اصول مشارکت، آزادی و تنوع و کثرت مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

● در برنامه درسی مرحله دوم دوره متوسطه باید “گرایش تخصصی نرم”^۱ را تعریف و تعبیه نمود و از شکل گیری “افتراق کامل برنامه ای”^۲ یا ایجاد شاخه‌های تخصصی مجزا^۳ به صورت از پیش طراحی شده جلوگیری کرد^۴ و توجه به هویت ویژه متربیان و نیازهای جامعه را در اولویت قرار دهد، به گونه‌ای که آنان آماده ورود به زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی شوند.

● با توجه به مفهوم برنامه درسی “مغفول” (پوچ)، باید از تکیه انحصاری به الگوها و روش‌های رایج در تعیین اولویت‌های محتوایی پرهیز نموده و رقابت‌های درون موضوعی و میان موضوعی برای حضور در برنامه درسی را به رسمیت شناخت.^۵ (همه جانبه نگری؛ پویایی)

● اصول تدوین برنامه درسی

● برای آن که عاملان تربیت در کلیه سطوح نظام تربیت رسمی و عمومی در قبال کیفیت تربیت و نتایج آن مسئول و پاسخگو باشند و بستر لازم را برای مشارکت موثر ارکان و عوامل سهیم و موثر در فرآیند تربیت فراهم آید، ضروری است متناسب با نقش ارکان و عوامل سهیم و موثر در سطوح مختلف به تناسب، و به “آزاد سازی” معقول به عنوان یک اصل مبنائی نگریسته شود.

● نگاه قطبی (صفر و یکی، همه یا هیچ) به تمرکززدائی از نظام برنامه‌ریزی درسی یا آزادسازی پاسخگو نبوده و منجر به بی‌فعالی (بی‌عملی) از یک سو یا اقدامات عملی نسنجیده و مخرب از سوی دیگر می‌شود. در نگاه غیرقطبی، شناخت سطوح آزادسازی از یک سو، شرایط و ظرفیت‌های گوناگون و متغیر عوامل سهیم و موثر در مناطق مختلف کشور از سوی دیگر ضروری است.

● شش سطح آزادسازی^۶ (که با بخش‌های سه گانه برنامه درسی هماهنگ است) باید به

1. soft specialization
2. curriculum differentiation
3. tracking

۴ به نظر می‌رسد اتخاذ چنین جهت‌گیری در برنامه درسی مرحله دوم دوره متوسطه می‌تواند به نیکوئی پاسخ‌گوی نفدها و مناقشه‌های فراوانی باشد که در سطح جهان در ارتباط با این مرحله مطرح می‌باشد. محور این مناقشه طراحی برنامه‌های درسی هم سو با اندیشه افتراق از یک سو و طراحی برنامه‌های درسی برخوردار از وحدت و یکپارچگی از سوی دیگر است. عده‌ای از صاحب نظران بنا به ملاحظات عمدتاً عمل گرایانه قائل به افتراق برنامه‌ای و عده‌ای دیگر بنا به ملاحظات عمدتاً جامعه شناختی و سیاسی قائل به حفظ یکپارچگی و یکنواختی در ساختار برنامه درسی این مرحله هستند.

۵ این اصل مبتنی بر اصل تعامل مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی می‌باشد.

۶ - این سطوح عبارتند از:

۱- آزادسازی نا محسوس یا در حد صفر که معرف دخل و تصرف‌های قصد نشده، اراده نشده یا سیاستگذاری نشده است (که در ارتباط با بخش تجویزی یا الزامی برنامه درسی است) و حکایت از جرح و تعدیل‌هایی در برنامه درسی دارد که معمولا در مقیاس بسیار محدود و بر اساس مقتضیات محیط اجرا به وقوع می‌پیوندد. این سطح از آزادسازی به این معناست که تمرکزگرایی به معنای مطلق در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی امری موهوم و تحقق‌ناپذیر است. دلالت این سطح از آزادسازی برای تربیت معلمان حرفه‌ای است که باید از صلاحیت برنامه‌ریزی درسی و طراحی آموزشی برخوردار باشند تا دخل و تصرف‌هایشان در جهت ارتقاء کیفیت برنامه و کیفیت آموزش و یادگیری باشد (معلم فکور، معلم پژوهنده)

۲- آزادسازی تولید منابع یادگیری، این سطح دلالت بر اکتفا به تولید سند اصلی برنامه یا همان راهنمای برنامه درسی توسط تشکیلات مرکزی برنامه‌ریزی درسی در ارتباط با بخش تجویزی یا الزامی دارد. در این سند جهت‌گیری کلی برنامه و همچنین تکلیف عناصر واجزا آن (اهداف، محتوا، روش‌ها و سنجش آموخته‌ها و...) به صورت کلی مشخص می‌شود. این سطح از آزادسازی با مفهوم چند تالیفی و اعطاء حق انتخاب به مدارس و مناطق برای انتخاب هماهنگ است. این سیاست را میتوان به شکل یکسان و همزمان در سراسر کشور به مورد اجرا گذاشت. چنانچه سیاست چند تالیفی بخواهد از طریق راهبرد "کتاب باز" به مورد اجرا گذاشته شود (که به معنای فراهم کردن زمینه ورود آحاد معلمان به عرصه تولید / تعدیل / تکمیل منابع یادگیری به صورت محدود یا گسترده است)، آن گاه باید گفت این سیاست در سطح اجرا دستخوش تغییر و تنوع خواهد شد.

۳- آزادسازی انتخاب از میان راهنماهای برنامه درسی موازی، حاکی از آن است که تشکیلات مرکزی برنامه‌ریزی درسی، می‌تواند مبادرت به تولید بیش از یک راهنمای برنامه درسی در ارتباط با بخش تجویزی یا الزامی برنامه بنماید و سطوح اجرایی را در انتخاب از میان آن‌ها آزاد بگذارد. این سیاست ثابت می‌تواند به طور طبیعی صور مختلف اجرا را به ارمغان آورد و به یکی از جلوه‌های رقابت در نظام تربیتی محسوب شود.

۴- آزادسازی ناظر به بخش نیمه تجویزی یا انتخابی برنامه درسی:

الف: در سطح خرد یا یک حوزه خاص یادگیری، براساس تعریفی که پیش تر ارائه شد به طور یکسان (ثابت) در برنامه‌های درسی گنجانده می‌شود. لازم است آموزش‌های لازم به معلمان داده شود تا از این فرصت به شکل صحیح بهره‌برداری شود. اجرای این سیاست به شکل سراسری باید تعقیب شود.

ب: در سطح کلان یا کل برنامه درسی پایه یا دوره، براساس تعریفی که پیش تر ارائه شد. اجرای آن قطعاً نیازمند آمادگی از نظر منابع انسانی است که بتوانند از عهده ارائه دروس چند وضعیتی برآیند. (البته در تربیت معلم پیش از خدمت باید این شکل خاص از آمادگی لحاظ شود). علاوه بر این در موارد و مواقعی که ارائه دروس چند وضعیتی مستلزم داشتن تخصص‌های گوناگون است (مانند هنر، تربیت بدنی) باید این امکان در محیط اجرا فراهم شود. به هر حال لازم است زمینه اجرای این سطح از آزادسازی (این بخش از برنامه درسی) در کل کشور به طور یکسان فراهم شود.

۵- آزادسازی ناظر به بخش غیر تجویزی یا اختیاری برنامه درسی:

الف: در سطح خرد یا یک حوزه خاص یادگیری (براساس تعریفی که پیش تر ارائه شد) همانند سطح پیشین یا آزادسازی ناظر به بخش نیمه تجویزی است. چون آزادی و انتخاب در حوزه‌ای قرار است اتفاق بیفتد که معلم علی‌الاصول در آن تخصص دارد، به شرط برخورداری از توانمندی‌های حرفه‌ای لازم (نگرش و مهارت‌های ناظر به بهره‌برداری صحیح از این فرصت تربیتی) قابل اجرا به شکل سراسری می‌باشد.

ب: در سطح کلان یا کل برنامه درسی پایه یا دوره (براساس تعریفی که پیش تر ارائه شد) نیازمند امکانات بسیار از جهات مختلف است. چون اولاً هرگز دامنه انتخاب‌های متریبان قابل پیش بینی نیست، ثانیاً باید در درون مدرسه تجهیز منابع و امکانات اتفاق بیفتد و در بیرون مدرسه نیز مدیریت منابع محلی صورت پذیرد. به هر روی این سطح از آزادسازی (بخش از برنامه درسی) را نمی‌توان به طور کلی از مدارس و مناطق دریغ کرد. طبیعی است که هرچه مدرسه و منطقه بهتر تدارک شده باشند، دامنه این بخش به حداکثر پیش بینی شده نزدیک تر می‌شود و بالعکس. این عرصه هم یکی از جلوه‌های بارز

رقابت مدارس خواهد بود ←

طور هم زمان در نظام برنامه‌ریزی درسی بکار گرفته شده و به درستی مدیریت شود. سیاست آزادسازی در این سطوح، سیاست واحد و اجرای آن در مناطق و مدارس ثابت یا متغیر است.

- تمرکز زدائی از برنامه‌های درسی باید زمینه رقابت سازنده در جهت افزایش کیفیت و کارائی نظام تربیت رسمی و عمومی را در چارچوب نظام معیار اسلامی نیز فراهم سازد. به برنامه‌ریزی درسی باید به مثابه یک فرایند پژوهشی (پژوهش از نوع عمل فکورانه^۱) که دارای اهمیت ویژه‌ای است و منجر به ابداع یک محصول فرهنگی - تربیتی می‌شود نگریسته شود.

● اصول اجرای برنامه درسی (آموزش)

- اجرای برنامه درسی (جدید) با نگاه کل نگرانه یا بوم شناختی^۲ و با توجه به تأثیرات آن بر رویه‌های جاری، اندیشه‌ها و انگاره‌های رایج در درون و برون مدرسه باید در کانون توجه باشد. به دیگر سخن، طراحی و تدوین برنامه درسی مطلوب نباید شرط لازم و کافی برای تحقق تغییرات یا اجرای آن در محیط‌های مختلف دانسته شود و بازآفرینی^۳ فرهنگ مدرسه صالح به عنوان مقصد نهایی باید در صدر اقدامات قرار گیرد.
- مسئولیت‌پذیری جمعی تمامی عوامل سهیم و موثر در کلیه سطوح، برای بهره‌گیری هم زمان از ظرفیت‌های ملی و محلی برای استقرار برنامه‌های درسی جدید.
- در تغییر با منشا بیرونی، انتظار اجرای وفادارانه (منفعلانه) باید جای خود را به رویکرد “انطباق متقابل”^۴ داده و در فرایند اجرا به مربی به منزله “کارگزار/ مجری فکور” نگریسته

→ ۶- آزادسازی کل برنامه درسی، در این سطح از آزاد سازی، رسالت تشکیلات مرکزی برنامه‌ریزی به تدوین استانداردهای عملکردی یا یادگیری در هر یک از حوزه‌های یادگیری تقلیل پیدا می‌کند و حتی مسئولیت تدوین راهنمای برنامه درسی در آن حوزه یادگیری به عهده مراجع غیر مرکزی است. این سطح مرتبط با بخش تجویزی و در سطح خرد برنامه درسی (یک حوزه یادگیری) است. بر این اساس پاسخگوئی مناطق و مدارس بر اساس توانمندی و کیفیت عوامل درون دادی مورد نیاز در درون و بیرون مدرسه و همچنین نظارت بر کیفیت فرایندهای مورد عمل در جهت دستیابی به استانداردهای یادگیری مورد نظر و البته پاسخگوئی نسبت به کیفیت خروجی‌ها در زمینه مورد نظر با تکیه بر سنجش‌ها و ارزیابی‌های معتبری که توسط متولیان (مثلا در سطح منطقه یا استان) انجام می‌شود. این سطح از آزادسازی هم می‌تواند جلوه دیگری از رقابتی شدن آموزش و پرورش و مدارس باشد. (یعنی مدارس که مجازند در حوزه‌های کمتر یا بیشتری با اتکاء به استانداردها عمل کنند. بدین ترتیب سیاست آزادسازی در این سطح نمی‌تواند به شکل سراسری و یکنواخت به مورد اجرا گذاشته شود.

1. deliberative inquiry
2. ecologic
3. Reculturing
4. Mutualadaptation

شود.^۱

- در تغییر با منشا بیرونی، به تغییر باید به عنوان یک فرایند پیچیده انسانی، نه یک واقعه یا حادثه^۲ نگریسته شود. چرا که مجریان یا عاملان اجرا هر یک به گونه‌ای خاص تغییر مطالبه شده را فهم و تفسیر نموده و در قبال آن واکنش نشان می‌دهند.^۳
- در تغییر با منشا بیرونی، هر چه تغییر از تازگی بیشتر یا وضوح کمتری برای عاملان اجرا برخوردار باشد، ضرورت نگاه انسانی و فردی (انفرادی) به فرایند تغییر و اعمال انعطاف در آن بیشتر می‌شود. تنها در اینصورت می‌توان به استقرار نوآوری و تغییر (عدم رجعت به گذشته) امیدوار بود.^۴
- اجرای تغییرات متأثر از تصمیمات سطوح غیر مرکزی، در چارچوب “سطوح آزاد سازی” برنامه درسی، به میزان نزدیکی خاستگاه تصمیم‌گیری به محیط اجرا، می‌تواند با رویکرد “وفادارانه” یا بی‌نیاز از انطباق تعقیب شود.^۵
- تغییرات برنامه درسی باید در قالب یک طرح کلان پردازش شده و در یک فرایند مرحله‌ای و گام به گام^۶ به اجرا گذاشته شود. (خرد در عین کلان).^۷
- از نگاه تک‌ساحتی به ماهیت تدریس باید پرهیز نموده و نسبت به صبغه هنری (زیبا شناختی) آن علاوه بر صبغه علمی و فنی توجه خاص مبذول داشت. (ایده معلم به عنوان کارگزار فکور) (اصل ۳).
- به کسب شایستگی‌ها باید به عنوان فرایند دستیابی به معنا نگریست که در آن متربی عاملیت داشته و مربی راهنماست (اصل ۳).
- در فرایند کسب شایستگی‌ها لازم است پرسشگری متربیان (از آن جا که پرسش انرژی متمرکزم یادگیری است) مورد تاکید و تشویق قرار گیرد (اصل ۴).
- وجه رقابت زائی یا رقابت جوئی ارزشیابی باید به حداقل ممکن تقلیل یافته و ارزشیابی گروهی (مشارکتی) مورد تاکید قرار گیرد (اصل ۷).
- در سنجش شایستگی‌ها (صفات و توانمندی‌ها)، تمامیت تجارب تربیتی کسب شده (متأثر

۱. مبتنی بر اصول عدالت تربیتی؛ تنوع و تکثر؛ مشارکت مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

2. event

۳. مبتنی بر اصول عدالت تربیتی؛ تنوع و تکثر؛ مشارکت و پویایی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

۴. (عدالت تربیتی؛ تنوع و تکثر؛ مشارکت؛ و پویایی).

۵. مبتنی بر اصول عدالت تربیتی؛ تنوع و تکثر؛ مشارکت و پویایی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

6. increment

۷. مبتنی بر اصول پویایی؛ آزادی، تنوع و تکثر مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

- از برنامه درسی صریح و برنامه درسی ضمنی/پنهان) باید مورد توجه و تاکید باشد^۱.
- با توجه به تأکید برنامه درسی بر کسب شایستگی‌های پایه، ارزیابی از این شایستگی‌ها در مقایسه با شایستگی‌های ویژه باید در اولویت قرار گیرد.
- ارزشیابی از شایستگی‌ها (توانمندی‌ها مهارت‌ها و صفات) متریبان باید در خدمت یادگیری قرار داشته و فرایند ارزشیابی تا سرحد امکان در فرایند یاددهی-یادگیری منحل گردد (ارزشیابی تکوینی/تدریجی/فرایندی)^۲.
- در ارزشیابی از شایستگی‌ها (توانمندی‌ها مهارت‌ها و صفات) متریبان (اعم از تکوینی یا مجموعی/پایانی) باید اصل “ارزشیابی منصفانه” که از به رسمیت شناختن تفاوت‌های فردی متریبان به ویژه از نظرهوش (استعداد های) آنان سرچشمه می‌گیرد در کانون توجه قرار گیرد^۳.
- مفهوم ارزشیابی نباید به مفهوم اندازه‌گیری تقلیل داده شود. ارزشیابی باید آئینه تمام نمای اهداف (برنامه درسی و نظام تربیت رسمی و عمومی) باشد. ارزشیابی “مغناطیس توجه” است و عدم هماهنگی، به معطل ماندن هدف منجر می‌شود^۴.

● اصول ارزشیابی برنامه درسی

- ارزشیابی برنامه درسی باید در مراحل سه گانه فرایند تدوین (تکوین)، اجرای آزمایشی (تکوینی) و پایانی (مجموعی) برای ارزیابی میزان موفقیت نظام تربیت رسمی و عمومی در دستیابی متریبان به مراتب حیات طیبه انجام شود^۵.
- ارزشیابی باید با شناخت کیفیت اجرای برنامه درسی در سطوح مختلف ملی، منطقه‌ای و محلی میزان ارزشمندی، جامعیت، کارآمدی و اثربخشی شایستگی‌ها را (در سه سطح محصول، برونداد و پیامد) تعیین نماید^۶.
- ارزشیابی برنامه درسی باید فراهم کننده اطلاعات معتبر، مفید و به موقع برای کلیه عوامل سهیم (اعم از سیاست‌گذاران، کارکنان، کارشناسان، برنامه ریزان درسی، مدیران، مربیان، اولیاء، مشاوران و سایر افراد ذینفع) باشد و مشارکت موثر تمامی عوامل سهیم را

۱. مبتنی بر اصول آزادی؛ همه جانبه نگری؛ پویایی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

۲. مبتنی بر اصل استمرار و پیوستگی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

۳. مبتنی بر اصول کرامت؛ آزادی؛ تنوع و تکثر مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

۴. مبتنی بر اصل پاسخگویی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

۵. مبتنی بر اصول پاسخگویی؛ خردورزی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

۶. مبتنی بر اصول پاسخگویی؛ خردورزی؛ همه جانبه نگری؛ پویایی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

- در بهره‌برداری از نتایج در سطوح مختلف به دنبال داشته باشد.^۱
- از آنجا که هدف فرصت‌های تربیتی تدارک دیده شده در برنامه درسی درک و اصلاح مداوم موقعیت از سوی متربیان است، لذا ارزشیابی برنامه درسی باید با استفاده از ظرفیت طیف رویکرد مربوطه، به ویژه رویکرد “هدف آزاد” و “هدف گرا”، انجام شود تا بتواند کلیه واقعیت‌های اجرای برنامه درسی را در فرآیند دستیابی به مراتب حیات طیبه به تصویر بکشد.^۲
- ارزشیابی از برنامه درسی باید نسبت به دستیابی متربیان به هویت مشترک و هویت ویژه (اقتضائات بخش تجویزی، نیمه تجویزی و غیر تجویزی برنامه درسی) حساس بوده و رویکردهای مناسب هریک را مورد توجه قرار دهد.^۳
- ارزشیابی باید به تناسب با استفاده از داده‌های کمی و کیفی یا ترکیبی از آن‌ها انجام شود تا به نتایج دقیق تر و سودمندتری برای اصلاح مداوم نظام تربیت رسمی بر اساس نظام معیار اسلامی دست یابد.^۴

● اصول ناظر به عوامل موثر در کیفیت زیرنظام

اصول بخش غیر تجویزی (انتخابی و اختیاری) در ساختار کلان برنامه درسی^۵

- توجه به طیف ظرفیت‌های وجودی (علائق و استعدادها و نیازهای) متربیان در طراحی برنامه‌ها و فعالیت‌ها.^۶
- توزیع بهینه فرصت‌های تربیتی میان انواع سه گانه (مکمل، فوق برنامه و اوقات فراغت) و انواع اهداف در ساحت‌های تربیت (اعتقادی عبادی و اخلاقی / اجتماعی و سیاسی / بدنی و زیستی / اقتصادی و حرفه ای / علمی و فناوری / زیبایی شناختی و هنری).^۷
- اصالت قائل شدن برای هویت ویژه (نیازها، علایق و رغبت) متربیان در استفاده از برنامه‌ها و فعالیت‌ها.^۸
- کوشش در جهت برقراری تعامل سازنده میان برنامه درسی تجویزی (الزامی) و برنامه نیمه

۱. مبتنی بر اصول مشارکت؛ خردورزی؛ همه جانبه نگری؛ پویایی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

۲. مبتنی بر اصول خردورزی؛ همه جانبه نگری مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

۳. مبتنی بر اصول تنوع و کثرت؛ همه جانبه نگری؛ پویایی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

۴. مبتنی بر اصل خرد ورزی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

۵. همان بخشی که از آن با عنوان “فوق برنامه” یاد می‌شود.

۶. مبتنی بر اصول تنوع و کثرت؛ آزادی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

۷. مبتنی بر اصول همه جانبه نگری؛ تنوع و کثرت، انطباق با نظام معیار دینی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

۸. مبتنی بر اصول تنوع و کثرت؛ آزادی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

تجویزی (انتخابی) و غیر تجویزی (اختیاری) و ایجاد هم افزائی میان این اجزاء سه گانه در نیل به شایستگی ها^۱.

- اصالت قائل شدن برای ارزشیابی فرایندی، غیر رسمی و درونی (اثر بخشی)^۲.
- بهره مندی از همه عوامل تربیتی درون مدرسه تحت نظارت مدیریت برای طراحی و اجرای فرصت های تربیتی غیر تجویزی (انتخابی و اختیاری) برنامه درسی همسو با بخش تجویزی آن
- توجه به هویت ویژه در بخش نیمه تجویزی و غیر تجویزی برنامه درسی برای تأمین و ارتقاء سطح سلامت و توانمندسازی متربیان با عنایت به ملاحظات جنسیتی^۳ آنان.

● اصول زبان آموزش

- در تدریس متکی به منابع زبانی (مکتوب) باید نسبت به سطح زبانی (کلامی) متربیان کاملاً هوشیار بود و تناسب دشواری متن با سطح توانائی زبانی خوانندگان را مورد توجه قرار داد.
- کسب آگاهی از اشتراک زبانی و واژگانی متربیان در مناطق مختلف کشور (در زبان فارسی) و تلاش برای استفاده از واژگان مشترک و آشنای متربیان ایران زمین باید در کانون توجه تولید کنندگاه مواد و منابع یادگیری قرار گیرد.
- برای حمایت از یادگیری کودکان متعلق به اقوام غیر فارس زبان ایرانی و برخورداری آنان از فرصت برابر در کسب شایستگی ها، نظام برنامه درسی باید یک دوره تعریف شده “انتقال” از زبان مادری به چرخه زبان رسمی (فارسی) را در کانون توجه قرار دهد. ویژگی های فرهنگی و زبانی مناطق مختلف در برنامه های درسی این دوره محوریت خواهد داشت^۴.
- ایجاد تنوع در رسانه ها و تأکید بر استفاده از رسانه های غیر کلامی در فرایند یاددهی - یادگیری هماهنگ با اهداف گوناگون یادگیری و همچنین انواع دانش (معرفت) که آموختن آن ها در دستور کار نظام تربیتی قرار دارد باید در کانون توجه قرار گیرد.

۱. مبتنی بر اصول وحدت ملی و انسجام و یکپارچگی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

۲. مبتنی بر اصل پاسخگویی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

۳ - بر اساس مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی ۸۶/۹/۱۱ - ابلاغیه ۵۳۹۹ - دش حق سلامت زنان به معنای برخورداری از سلامت جسمی، روانی، اجتماعی و معنوی در زندگی فردی، اجتماعی و خانوادگی با توجه به مراحل مختلف زندگی بوده و از جمله حقوق طبیعی همگانی محسوب می شود و مسئولیت تأمین آن بر عهده دولت ها می باشد. ارتقاء سلامت عبارت است از فرآیند توانمندسازی افراد جهت افزایش تسلط بر سلامت خود و بهبود آن.

۴. مبتنی بر اصول عدالت تربیتی؛ تنوع و کثرت؛ پویایی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

- با توجه به خزانه واژگان غیر مشترک فارسی میان متربیان مناطق مختلف کشور، تولید منابع یادگیری زبانی متناسب با ویژگی‌های زبانی (فارسی) خاص مناطق مختلف در دستور کار قرار گیرد.
- تدریس زبان‌های فارسی و عربی در چارچوب بخش الزامی (تجویزی) برنامه درسی متناسب با ضرورت تقویت و تحکیم هویت اسلامی و ایرانی و پیش نیاز آن‌ها در کانون توجه خواهد بود.
- زبان خارجی اول در چارچوب بخش اختیاری (نیمه تجویزی) برنامه درسی متناسب با تقویت و تثبیت هویت انسانی و پیش نیاز آن در کانون توجه خواهد بود. در این رابطه حفظ هویت ملی و دینی متربیان باید مورد اهتمام باشد.
- زبان خارجی دوم نیز در چارچوب بخش انتخابی (غیر تجویزی) برنامه درسی و با همان هدف تدریس زبان خارجی اول در دستور کار خواهد بود.

● اصول زمان آموزش

- پیوستگی زمان تحصیل باید پاس داشته شده و از بروز “شکاف زمانی” در طول سال تحصیلی جلوگیری شود.^۱
- سازماندهی زمانی حوزه‌های یادگیری باید به گونه‌ای باشد که امکان تمرکز بر حداقل حوزه‌های یادگیری در زمان واحد را فراهم سازد.^۲
- زمان تدریس متناظر با ساختار کلان و خرد برنامه درسی باید دارای مولفه تجویزی یا الزامی، نیمه تجویزی یا انتخابی و غیر تجویزی یا اختیاری باشد.^۳
- زمان تدریس علاوه بر بعد درون مدرسه‌ای دارای بعد برون مدرسه‌ای نیز باید شناخته شود تا اصل استمرار کسب شایستگی‌ها و محدود نشدن آن به محیط مدرسه رعایت شود.^۴

● اصول راهنمایی و مشاوره

- راهنمایی یک جریان پیوسته و متوالی تربیتی است که از پیش از دبستان آغاز می‌شود و در دوره‌های بعدی تربیت با هدف تسهیل فرآیند دستیابی متربیان به مرتبه‌ای از حیات

۱. مبتنی بر اصل وحدت ملی و انسجام اجتماعی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

۲. مبتنی بر اصل تنوع و کثرت مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

۳. مبتنی بر اصول عدالت تربیتی؛ تنوع و کثرت و پویایی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

۴. مبتنی بر اصل وحدت ملی و انسجام اجتماعی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

طیبه ادامه می‌یابد.^۱

- انواع راهنمایی و مشاوره شامل تحصیلی، تربیتی (سازشی) و شغلی باید در کانون توجه نظام تربیت رسمی و عمومی قرار گیرد.^۲
- در راهنمایی و مشاوره باید هویت ویژه متریبان و تنوع فرهنگ‌ها به ویژه نظام معیار اسلامی مورد توجه قرار گیرد.^۳
- تنوع هویت ویژه (علائق، استعدادها و نیازهای فردی و اجتماعی) متریبان، انعطاف فزاینده در برنامه‌های درسی در مراحل تربیت را طلب می‌نماید.^۴
- فرایند یاددهی و یادگیری باید با نگاه مشاوره و راهنمایی - محور سامان یابد.

۳-۳. الگوی نظری زیر نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی^۵

۱-۳-۳. تعریف، قلمرو

زیر نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی (معلم و پیرامعلم) به عنوان یکی از شش زیر نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران وظیفه تأمین منابع انسانی از سطح ستاد تا سطح مدرسه را بر عهده دارد. معلم و پیرا معلم (مربی) شامل تمام افرادی است که به نوعی مسئولیت زمینه‌سازی در نظام تربیت رسمی و عمومی را بر عهده دارند. با عنایت به یافته‌های فلسفه تربیت و نیز با توجه به معنای تربیت^۶ در مطالعات نظری، می‌توان نقش مربی را در ادامه نقش تربیتی انبیاء و اولیاء الهی، اسوه‌ای امین، راهنمایی بصیر و عالمی توانا دانست که وظیفه هدایت، روشنگری، برنامه‌ریزی، آموزش، پشتیبانی، مشورت، بازخورد دادن، و ترغیب متریبان برای به چالش کشاندن

۱. مبتنی بر اصول تنوع و کثرت و آزادی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

۲. مبتنی بر اصل تنوع و کثرت مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

۳. مبتنی بر اصول تنوع و کثرت و آزادی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

۴. مبتنی بر اصول تنوع و کثرت و آزادی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

۵. در این بخش از نتایج تحقیق فانی (۱۳۸۷) و احمدی (۱۳۸۸) - از مجموعه مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش - استفاده شده است برای توضیحات بیشتر به اصل این دو تحقیق رجوع کنید.

۶ - تربیت تنها کار خداست که ذیل تدبیرات حضرت باری و توسط انسانهای کامل رخ می‌دهد. آدمی نه تنها برای مظهریت حق محتاج هدایت و تربیت است، بلکه تربیت او مستلزم ملاحظه تحول دائمی و آزادی ذاتی او می‌باشد. به رغم اینکه مصداق کامل خلیفه خداوند، انبیا و اولیا معرفی شده‌اند ولی از آیه «و جعلناکم خلائف فی الارض» استنباط می‌شود که ماموریت‌های خلیفه کامل خداوند به درجات متنوع و در سطوح گوناگون به دیگران نیز نسبت داده می‌شود. پس هر کس به میزانی و تاحدودی خلافت حق را بر عهده دارد و تاهمان حدود نیز در هدایت مردمان مؤثر است. یعنی هدایت که اصالتا کار خدا و ماموریت رسولان اوست بطور فرعی یا اعتباری و به درجات مختلف توسط افراد و گروههایی از مردم محقق می‌گردد. البته نکته مهم این است که هرگز تربیت تفویض نشده و دخالت یا وساطت افراد در امر تربیت فارغ از تدبیر الهی و دور از چشم خلیفه کامل او رخ نمی‌دهد. از این رو فعالیت‌های تربیتی در صورتی که بتوانند مصداق هدایت باشند تنها مقدمه‌ای برای هدایت الهی تلقی می‌شوند. (علم الهدی ۱۳۸۶)

موقعیت های کنونی/ فعلی جهت بسط و توسعه ظرفیت های وجودی را برای کسب شایستگی ها و دستیابی به حیات طیبه بر عهده دارد.

۲-۳-۳. وظایف

زیر نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی شامل جذب، آماده سازی، حفظ و ارتقاء، و ارزشیابی معلم و سایر منابع انسانی است و دربرگیرنده تمامی افرادی است که از سطح ستاد تا سطح مدرسه مسئولیت تربیت متریان در نظام تربیت رسمی و عمومی را بر عهده دارند. مأموریت اصلی این زیر نظام ایجاد زمینه ها و فرایندهایی است که از طریق آن مربیان قادر به تشخیص موقعیت، نقاط قوت و ضعف، سطح بلوغ فکری و روانی خود بوده و بتوانند تکالیفی را برای رشد و توسعه ظرفیت های وجودی و دستیابی متریان به مراتب حیات طیبه فراهم نمایند. وظایف این خرده نظام عبارت است از:

- برنامه ریزی به منظور رشد و ساماندهی و تعالی مراتب هستی شناختی و ارتقای شایستگی های اعتقادی، اخلاقی، حرفه ای و تخصصی و ایجاد یکپارچگی در نقش اجتماعی و هستی شناختی مربیان از طریق تغییر در معرفت^۱، میل، اراده، عمل و تکرار عمل تا سطح تکوین صفات و هویت حرفه ای^۲ آنان.
- استقرار سازو کارهای لازم برای رشد شایستگی های پایه در جهت تقویت هویت مشترک (اعتقادی، اخلاقی، دانش پایه....) و شایستگی های ویژه در جهت هویت حرفه ای مربیان (دانش تخصصی و دانش و مهارت تربیتی) مربیان از طریق تدارک فرصت های متنوعی که در آن امکان انتخاب، اولویت بندی و بکارگیری آموخته ها در عرصه عمل، متناسب با استعدادها و توانمندی های فردی و نوع مسئولیت حرفه ای فراهم گردد.
- سیاست گذاری، پشتیبانی، نظارت و ارزشیابی از کلیه فعالیت هایی که برای جذب، آماده سازی، حفظ و ارتقاء منابع انسانی از سوی نظام تربیت رسمی و عمومی صورت می گیرد.
- ارزشیابی از عملکرد دانشگاه ها و مراکز علمی - پژوهشی که به عنوان عوامل سهیم در

۱ - انواع معرفت/ دانش شامل: دانش گزاره ای propositional Knowledge؛ دانستن چستی Know that؛ دانش

بیانی Declarative Knowledge؛ دانستن چگونگی Know How، دانش روش کار Procedural Knowledge.

۲ - بر اساس یافته های فلسفه تربیت، هویت دارای لایه ها و ابعاد مختلف است، لذا در بحث تربیت معلم نیز با تأکید بر تعمیق هویت مربیان در ابعاد فردی، انسانی، اسلامی و ایرانی می باید بر تکوین همه مولفه های هویت حرفه ای (اخلاق و تعهد حرفه ای، دانش تخصصی، دانش تربیتی، و مهارت های تربیتی) ایشان به صورت یکپارچه برنامه ریزی نمود.

جریان تربیت مسئولیت تربیت و به روز نگه‌داری منابع انسانی مورد نیاز نظام تربیت رسمی و عمومی را بر عهده دارند.

- مشارکت با کلیه زیر نظام‌ها در تحقق اهداف تربیت و همسویی و هماهنگی با جهت‌گیری‌ها و فعالیت‌های زیر نظام برنامه درسی در ابعاد و مؤلفه‌های اصلی و فرعی آن

۳-۳-۳. رویکرد

- جهت‌گیری کلان زیر نظام تربیت معلم و تامین منابع انسانی -در جذب، آماده سازی، نگهداشت و ارتقاء، ارزشیابی از منابع انسانی- در راستای رویکرد نظام تربیت رسمی و عمومی درک و اصلاح مداوم موقعیت بر اساس نظام معیار اسلامی (با تأسی از پیامبران و امامان(ع) به عنوان بهترین الگوهای نظری و عملی تربیت) است. در این رویکرد:
- موقعیت امری لایه است و هر موقعیت خاصی در ذیل موقعیت‌های بزرگتر و تمامی موقعیت‌ها ذیل خواست، نظارت و تدبیر الهی شکل می‌گیرد و هر کسی مجاز و بلکه مجبور به ایجاد تغییراتی در موقعیت خویش می‌باشد. تغییر و اصلاح موقعیت متضمن سروکار داشتن با مسئله‌های پیچیده و واقعی، پابندی شخصی، و تعامل با افرادی با سطوح متفاوت شایستگی است.
- توجه به موقعیت نیازمند گشودگی مداوم در برابر تجربیات جدید؛ یادگیری خود آغازگر، سازگاری میان قابلیت‌های وجودی(احساس، شهود، تخیل، تعقل، اراده، و عمل)؛ نقادی و ارزیابی مداوم عملکرد خود بر اساس نظام معیار اسلامی، و یکی شدن خود و فرایند درک و اصلاح موقعیت؛ است.
- بهبود مداوم موقعیت متضمن کسب معرفت، عمل، و تأمل در خصوص نتایج آن به صورت فردی و گروهی است، که نهایتاً منجر به تحقق هویت منحصر به فرد در زندگی شخصی و حرفه‌ای می‌شود. قرار گرفتن در فرایند کسب و توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای امکان ایجاد انسجام، هماهنگی و پیوند میان رشد شخصی- هویت حرفه‌ای را فراهم می‌نماید.

- از آنجا که ارائه خدمات آموزش کیفی (عادلانه) از وظایف حاکمیت می‌باشد لذا برای انتخاب، آماده‌سازی و نگهداشت منابع انسانی باید سرمایه‌گذاری مادی و معنوی مکفی از سوی عوامل سهیم در امر تربیت صورت گیرد. در این فرایند، جایگاه و منزلت اجتماعی مربیان ارتقاء یابد و معلم و مربی به منزله نیروی فرهنگی و فکری جامعه و مولد سرمایه اجتماعی-نه به مثابه کارمند اداری در نظام دولتی-منظور گردد.
- از آنجا که شرایط اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی که مربیان در آن ایفای نقش و مسئولیت می‌کنند بسیار متفاوت می‌باشد، لذا با عنایت به اصل عدالت تربیتی، این تفاوت باید در جذب، آماده‌سازی، حفظ و ارتقاء و ارزشیابی منابع انسانی، مورد توجه قرار گرفته و در نوع امتیازات، خدمات و امکاناتی که در اختیار آنان قرار می‌گیرد لحاظ شود.
- کرامت انسانی مربیان در تمامی مراحل جذب، آماده‌سازی، حفظ و ارتقاء و ارزشیابی از منابع انسانی باید مورد توجه برنامه ریزان و مجریان قرار گرفته و زمینه حفظ شأن و مرتبت آنان را در مقایسه با سایر رده‌های شغلی در سطح جامعه فراهم نماید.
- از آنجا که در تربیت مربیان باید بین فعالیت‌ها و اقدامات عوامل سهیم و مؤثر در درون و بیرون از نظام تربیت رسمی و عمومی هماهنگی و همسویی لازم وجود داشته باشد، لذا ضروری است شورای سیاست‌گذاری مرکب از نمایندگان عوامل سهیم و مؤثر (خصوصاً دانشگاه‌ها و مراکز علمی و پژوهشی) مسئولیت برنامه‌ریزی، نظارت و ارزشیابی از اقدامات و فعالیت‌ها را بر عهده داشته باشد.
- از آنجا که در تربیت مربیان باید بین فعالیت‌ها و اقدامات عوامل سهیم و مؤثر در درون و بیرون از نظام تربیت رسمی و عمومی هماهنگی و همسویی لازم وجود داشته باشد، لذا ضروری است شورای سیاست‌گذاری زیر نظام تربیت معلم مرکب از نمایندگان عوامل سهیم و مؤثر (خصوصاً دانشگاه‌ها و مراکز علمی و پژوهشی) تشکیل و مسئولیت برنامه‌ریزی، نظارت و ارزشیابی از اقدامات و فعالیت‌ها را بر عهده داشته باشد.

● اصول مؤلفه جذب

- سیاست‌های حاکم بر جذب و تربیت منابع انسانی باید از تنوع کافی برخوردار بوده و منجر به تأمین و ذخیره‌سازی منابع انسانی شده و امکان انتخاب افرادی که دارای صفات و ملکات،

- توانمندی‌های ذهنی و جسمی، دانش و مهارت حرفه‌ای سطح بالا هستند را فراهم نماید.
- پذیرش در مؤسسات تربیت مربی (معلم) یا دانشگاه‌ها باید پس از اتمام تحصیلات در نظام تربیت رسمی و عمومی و با سنجش صلاحیت‌های عمومی و حرفه‌ای^۱ بدو ورود صورت گیرد. پذیرش در این مؤسسات منجر به استخدام نخواهد شد.
- کلیه کارکنان در نظام تربیت رسمی و عمومی متناسب با نقش و وظایف خود در فرآیند تربیت، باید در دوره‌های آموزشی بدو خدمتی که به منظور آشنایی مربیان با اهداف و راهبردهای تربیتی تشکیل می‌شود شرکت نموده و صلاحیت آنان برای کمک به مربیان در دستیابی به مراتب حیات طیبه احراز شود.
- دریافت پروانه اشتغال برای ورود به خدمت - که پس از طی دوره‌های آموزشی، کارآموزی و مربی‌گری و شرکت در امتحان و مصاحبه - صورت می‌گیرد ضروری است. علاوه بر آن کلیه مربیان برحسب دوره تحصیلی باید گواهینامه ویژه دوره ذیربط را دریافت و با حضور در دوره‌های علمی - پژوهشی و انجام مأموریت‌هایی در سطح مدرسه به طور مداوم دانش و تجربیات خود را به روز نمایند.
- سیاست‌ها و قوانین حاکم در زمینه جذب منابع انسانی باید از انعطاف لازم برخوردار بوده و به صورت دوره‌ای مورد بازنگری قرار گیرد. علاوه بر این باید به گونه‌ای تنظیم شود که امکان تغییر موقعیت شغلی مربیان در آن امکان پذیر باشد.

اصول مؤلفه آماده سازی

- از آنجا که تعالی مرتبه وجودی مربیان از طریق حرکت‌های رفت و برگشت متوالی رخ می‌دهد (ساختار دایره‌ای باز)^۲ لذا برنامه‌های آماده‌سازی مربیان باید از انعطاف لازم برخوردار بوده و امکان دستیابی و توسعه هویت حرفه‌ای مبتنی بر نظام معیار اسلامی را

۱ - صفات و شایستگی‌های حرفه‌ای مربیات شامل دانش تخصصی، اخلاق حرفه‌ای، دانش حرفه‌ای است.
۲ - الگوی فنی ضمن ارائه تبیینی از تعامل صفات انسانی یا اهداف تربیتی در هر حلقه، نشان می‌دهد که تکوین صفات انسانی در حلقه‌های متوالی تداوم دارد و در یک حلقه پایان نمی‌یابد، بلکه تاثیر آن‌ها از یک حلقه به حلقه‌های بعدی و قبلی سرایت می‌کند. اگرچه سطوح متوالی حلقه‌های فنی ایده‌ای از رده‌بندی و سطح‌گذاری در اهداف تربیتی یا اعتقاد به تقدم و تاخر یادگیریهای ارزشی را نمایان می‌سازد ولی با ایده توالی ساختاری جزء به کل که در روابط اهداف عینی (جزئی) و اهداف کلی رایج در تعلیم و تربیت جاری، مطرح است اساساً متفاوت می‌باشد.

در الگوی فنی حلقه‌های باز ویژگی امکانی اهداف تربیتی و گشودگی ارزشهای آموخته شده به تغییرات یا ناتمامی یادگیری هنجاری را نشان می‌دهد. در عین حال هر حلقه فنی یا هر دور حلزون نسبت به ماقبل خود در سطحی بالاتر قرار دارد که این خصیصه نمایان کننده ویژگی تکاملی اهداف تربیتی و کل جریان تعلیم و تربیت است. در حقیقت هر حلقه فنی نماینده برآیند ارزشهای آموخته شده و تعاملهای مثبت و منفی آن‌ها با یکدیگر و با عوامل محیطی و درونی یادگیرنده است (علم الهدی، ۲۰۲).

برای یکا یک مربیان - متناسب با تفاوت‌های فردی و مبتنی بر نقش الگویی انبیاء و اولیاء الهی فراهم نماید.

- آماده‌سازی مربیان باید به صورت آزادانه و از طریق درک موقعیت ویژه، تعیین نظام معیار اسلامی صورت گیرد. در فرایند کسب شایستگی‌ها توسط مربیان باید مراحل ترسیم، مفهوم پردازی، باور و عمل به واقعیت مد نظر قرار گیرد تا آنان را برای کمک به خود و متربیان جهت دستیابی به مراتب حیات طیبه یاری رساند.
- فرایند آماده‌سازی مربیان باید امکان کشف موقعیت را متناسب با نیازها و چالش‌های واقعی کلاس درس و محیط آموزشی در حال و آینده برای متربیان فراهم کند.
- از آنجا که آرمان تربیت تحقق ذات واقعیت در وجود خویشتن وزمینه سازی برای کسب شایستگی جهت دستیابی به مراتبی از حیات طیبه است، لذا برنامه‌ها و فرایندهای تربیت مربیان باید به صورت همه جانبه ابعاد مختلف رشد حرفه‌ای را در پنج سطح دانش، گرایش، رفتار، صفات و هویت مورد توجه قرار دهد.
- برنامه و فرایند آماده‌سازی باید با رشد ظرفیت‌های حرفه‌ای مربیان، امکان مشارکت آنان در فرایند برنامه‌ریزی درسی را تسهیل نموده، آزادی عمل آنان را افزایش داده و قدرت تطبیق برنامه درسی (پرورش هویت مشترک و ویژه متربیان در قالب تجویزی، نیمه تجویزی، غیر تجویزی) با نیازهای حال و آینده متربیان را فراهم نماید.
- برنامه‌ها باید کلیه دست اندر کاران امر تربیت در هر یک از سطوح، دوره‌ها یا انواع مدارس را متناسب با نیازها و وظایف حرفه‌ای خود آماده نماید. این برنامه‌ها باید مبتنی بر کسب تجربیات عملی و مطالعه موردی در موقعیت‌های پیچیده واقعی باشد.
- نظام تربیت رسمی و عمومی باید از طریق تأسیس مدارس تجربی یا مدارس همجوار دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی امکان کسب تجارب عملی و واقعی مورد نیاز را برای مربیان فراهم نماید.

اصول مؤلفه حفظ و ارتقاء

- آموزش حین خدمت باید به صورت نظاممند و با هدف بهبود مستمر شایستگی‌های عمومی و حرفه‌ای مربیان برنامه‌ریزی شود و بخش جدایی ناپذیر از فرایند ارتقاء شغلی منابع انسانی در همه سطوح تلقی شود.
- شرایط کار مربیان در تمامی مراحل تربیت باید به گونه‌ای سازمان یابد که امکان رشد و ارتقاء مستمر شایستگی‌ها را به منظور ایفای وظایف حرفه‌ای در طول خدمت فراهم کند. به این

- منظور ایجاد فرصت‌هایی برای کسب و به مشارکت گذاردن تجربیات جدید در سطح مدرسه، محلی، ملی و بین‌المللی ضروری است. این فرصت‌ها باید تبدیل به فرهنگ سازمانی در کلیه سطوح شده و ارتقاء مداوم عملکرد نظام تربیت رسمی و عمومی را به دنبال داشته باشد.
- برنامه‌ریزی کوتاه مدت و بلند مدت رشد منابع انسانی باید امکان دستیابی مربیان به منابع اطلاعاتی و یادگیری مستمر را به گونه‌ای که درک و اصلاح مداوم موقعیت مربیان را به دنبال داشته و احساس خودکارآمدی آنان را افزایش دهد.
- سیاست‌ها و برنامه‌های رشد حرفه‌ای باید امکان انجام فعالیت‌های تحقیقاتی و پژوهشی تبادل آن. در سطح مدرسه، محلی، ملی و بین‌المللی را به منظور تولید دانش و ارتقاء و توسعه هویت حرفه‌ای مربیان فراهم کند. به این منظور نظام آموزش رسمی و عمومی باید فعالیت‌هایی که از سوی انجمن‌های علمی و پژوهشی یا از هر طریق دیگر برای ارتقاء سطح خدمات تربیتی انجام می‌شود را به رسمیت بشناسد.
- اشتغال مربیان در سطح مدرسه به صورت تمام وقت بوده و کلیه مربیان باید برای ارتقاء شغلی و باقی ماندن در خدمت در فرصت‌های متنوعی که برای رشد مداوم حرفه‌ای آنان در سطح مدرسه، مراکز علمی و دانشگاهی تشکیل می‌شود حضور یابند.
- سازماندهی نیروها در نظام تربیت رسمی و عمومی باید با رعایت استانداردهای حرفه‌ای هر یک از مشاغل در دوره تحصیلی ذی‌ربط صورت گیرد. توصیه می‌شود با توجه به ویژگی‌های متریبان در دوره ابتدایی، سازماندهی نیروها در این دوره با استفاده از راهبرد همراهی مربی با متریبان^۱ انجام شود.
- مدارس باید از آزادی عمل برای بکارگیری نیرو برخوردار باشند، اما این مسئله نباید ثبات و امنیت شغلی و حرفه‌ای مربیان را به خطر اندازد.
- مسئولیت‌هایی مانند مدیریت در سطوح مختلف، نظارت تربیتی، راهنما/سرپرست تربیتی در سطح مدرسه باید براساس شایستگی‌های حرفه‌ای و با مشارکت سازمان/انجمن صنفی معلمی به مربیان با تجربه سپرده شود.
- کلیه مربیان باید در بدو ورود و نیز به صورت دوره‌ای مجاناً تحت آزمایش‌های پزشکی قرار گیرند و در طول خدمت نیز از سوی سازمان‌های قانونی تحت حمایت‌های درمانی قرار داشته باشند.
- در بکارگیری مربیان در نظام تربیت رسمی و عمومی باید تدابیری اتخاذ شود که مربیان

۱. looping در این راهبرد آموزش متریبان به طور پیوسته و تا زمانی که **مرحله اول** دوره ابتدایی آنان خاتمه یافته و وارد دوره **دوم ابتدایی** شوند با یک معلم دنبال می‌شود. معلم در اداره کلاس از کمک سایر معلمان با توجه به تخصص آنان در موضوعات مختلف استفاده می‌کند.

- از حمایت‌های لازم برای انجام مسئولیت‌های خانوادگی برخوردار گردند.
- برای پیشبرد اهداف تربیت باید همکاری نزدیکی بین نهادهای سهیم در جریان تربیت (اولیاء و مربیان، نهادهای مردمی) وجود داشته باشد اما باید از مربیان در قبال مداخله‌هایی که اساساً در حیطه مسئولیت‌های حرفه‌ای آنان است، توسط نظام تربیت رسمی و عمومی حمایت شود.

اصول مولفه ارزشیابی

- ارزشیابی از عملکرد مربیان در طول دوره آموزش، پایان دوره و در حین خدمت باید مبتنی بر میزان کارآمدی و اثربخشی نتایج کار مربیان در سه سطح محصول، برونداد و پیامد در نظام تربیت رسمی و عمومی باشد.
- عملکرد دانشگاه‌ها یا مؤسسات آموزش عالی که مسئولیت تربیت منابع انسانی را بر عهده دارند باید به صورت مستمر و بر اساس استانداردها در سطح ملی مورد ارزیابی قرار گیرند. سطح این استانداردها نباید از سطح استانداردهای بین‌المللی پایین‌تر باشد.
- مربیان باید بتوانند نسبت به تشکیل سازمان‌ها و انجمن‌های علمی که امکان مشارکت قانونی آنان را در تصمیم‌گیری‌ها فراهم می‌نماید، اقدام کنند. مسئولیت ارزیابی و صدور پروانه اشتغال یا تمدید آن بر عهده انجمن علمی مربیان است. این انجمن تحت نظارت شورای سیاستگذاری است و اعضای آن به صورت دوره‌ای (هر ۴ سال یکبار) توسط مربیان انتخاب می‌شوند.
- وجود یک دوره آزمایشی به عنوان فرصتی برای درک و کسب صلاحیت‌های لازم در بدو خدمت ضروری است. در پایان این دوره باید صلاحیت‌های حرفه‌ای و کارایی افراد بر اساس استانداردهای حرفه‌ای مورد ارزشیابی قرار گیرد و مجوز ورود به دوره ذی‌ربط برای آنان صادر شود. این مجوز دائمی نبوده و اعتبار آن در فواصل زمانی مشخص باید تمدید شود.
- به منظور حفظ و ارتقاء استانداردها در نظام تربیت رسمی و عمومی، باید عملکرد مربیان به صورت دوره‌ای از جهت مورد ارزشیابی قرار گیرد و حمایت‌ها و پشتیبانی‌های لازم در سطح مدرسه به منظور حفظ کیفیت در اختیار آنان قرار گیرد. نتایج این ارزشیابی‌ها در تمدید پروانه اشتغال (باقی ماندن در خدمت) و ارتقاء مربیان مورد استفاده قرار خواهد گرفت.
- مربیان بر اساس امتیازاتی که از این ارزشیابی‌ها کسب می‌کنند رتبه بندی خواهند شد.
- ضوابط و شاخص‌های ارزشیابی از عملکرد کارکنان در سطوح مختلف باید بر اساس اهداف فلسفه تربیت رسمی و عمومی و یافته‌های علمی با مشارکت مؤثر سازمان/انجمن علمی

مربیان و نیز سایر عوامل سهیم مورد بررسی قرار گیرد تا زمینه ارتقاء استانداردهای تربیتی و به روز نمودن آن را فراهم کند. این استانداردها علاوه بر رعایت شاخص‌های علمی باید مبتنی بر سیره نظری و عملی قول و فعل و تقریر انبیاء و اولیاء الهی باشد.

۴-۳. الگوی نظری زیر نظام تامین و تخصیص منابع مالی^۱

۴-۳-۱. تعریف و قلمرو

زیرنظام تأمین و تخصیص منابع مالی^۲ مسئولیت تأمین منابع مالی از راه‌های متنوع و تخصیص آن برای تدوین و اجرای برنامه‌های تربیتی و درسی، تأمین فضای تربیتی و اداری، بکارگیری مربیان، تهیه تجهیزات، فن آوری و کتاب‌های درسی و کمک درسی، پژوهش و ارزشیابی، و راهبری و مدیریت تربیتی و اداره امور مدارس در نظام تربیت رسمی و عمومی را بر عهده دارد. علاوه بر این زیر نظام مسئول ساماندهی چگونگی بخرج گرفتن منابع تخصیص یافته است که بر عملیات مالی و نگهداری حساب‌ها و نظارت بر آنها متمرکز است. این زیر نظام، ضمن آن که خود یک سیستم (یا زیر سیستم) مستقل بشمار می‌آید، به لحاظ ماهیت سیاست‌پذیری خود، جزیی از زیرنظام رهبری تربیتی و مدیریت نظام تربیت رسمی و عمومی، که مهم‌ترین وظیفه آن سیاست‌گذاری است، محسوب می‌شوند.

ماهیت دو گانه وظایف این زیرنظام موجب می‌شود که عملکرد آن، از یک سو، بطور مستقیم و مؤثر بر عملکرد هر یک از دیگر اجزای نظام تربیت رسمی و عمومی تأثیر گذارد و حتی، در صورت بروز نارسایی در عملکرد آن، فعالیت‌های دیگر زیرنظام‌ها را از هدف‌های مورد نظر منحرف کرده و یا جریان تحقق آن‌ها را مختل کند، و از سوی دیگر بر روابط دولت، نهاد خانواده رسانه و نهادها و سازمان‌های غیر دولتی (عمومی، انتفاعی و غیرانتفاعی) با نظام تربیت رسمی و عمومی تأثیر گذارد.

ارکان مذکور، به همراه نهادهای بین‌المللی و خارجی (به‌شکل کمک‌های بلاعوض، وام، سرمایه‌گذاری)، از طریق این زیر نظام در تأمین منابع مالی برای فعالیت‌های نظام تربیت رسمی و عمومی مشارکت دارند و این زیرنظام با تأمین نهاده‌ها (درون داده‌ها) مالی در حد کفایت و با بکارگیری سازو کارهای تخصیص، حصول به‌کارایی فرایندها را در حد مطلوب تسهیل کرده و در

۱. در این بخش از نتایج تحقیق نادری (۱۳۸۷) - ونفیزی (۱۳۸۸) از مجموعه مطالعات سند ملی آموزش و پرورش - استفاده شده است برای توضیحات بیشتر به اصل این دو تحقیق رجوع کنید.

۲ - البته منابع مالی از نظر ماهیت یک نهاد (درون داد) برای نظام تربیت رسمی و عمومی بشمار می‌آید، ولی سازوکارهای بکار گرفته شده برای تأمین این منابع توسط نهادهای مختلف جامعه و سازوکارهای تخصیص این منابع به برنامه‌ها و فعالیت‌های مختلف درون نظام تربیت رسمی و عمومی، از ابزارهای مؤثر سیاست‌گذاری و اعمال مدیریت کارآمد محسوب می‌شود.

نهایت به افزایش اثر بخشی در ستانده‌ها و نتیجه‌های نظام تربیت رسمی و عمومی کمک می‌کند.

۲-۴-۳. وظایف

این زیر نظام دارای سه مؤلفه “تأمین منابع مالی”، “تخصیص منابع مالی” و “مصرف منابع مالی” برای نظام تربیت رسمی و عمومی کشور است.

- وظیفه مؤلفه تأمین منابع مالی آن است که برای تحقق هدف‌های نظام تربیت عمومی و رسمی، با رعایت سه ویژگی کارآمدی، عادلانه و متناسب بودن، منابع مالی را در حد کفایت در اختیار آن نظام قرار دهد.
- وظیفه مؤلفه تخصیص منابع مالی آن است که سازوکار لازم برای تخصیص منابع میان واحدهای تربیتی، نواحی یا مناطق، انواع تربیت، مراحل تربیت و انواع برنامه‌ها و سیاست‌های حاکم بر آن‌ها را به‌ترتیبی فراهم آورد که کارایی (درونی و بیرونی) را بیشینه و برابری در دسترسی به امکانات تربیتی و عدالت در دستیابی به کیفیت مناسب تربیت را به بهترین وجه ممکن محقق سازد. شرط تحقق این وظیفه، تأمین نیازهای تربیتی در حد کفایت می‌باشد.
- وظیفه مؤلفه مصرف منابع مالی و نظارت بر آن مشتمل است بر تنظیم بودجه، اجرای بودجه و نظارت بر فرایند عملیات مالی، و نگهداری حسابهای مالی متناسب با داده‌های مورد نیاز در سیاست‌گذاری‌های تربیتی و مالی با رعایت دقت، سرعت و صحت در عملیات مالی است بطوری که کارایی درونی نظام تربیت عمومی و رسمی را بیشینه سازد.

۳-۴-۳. رویکردها

در راستای رویکرد نظام تربیت رسمی و عمومی جهت‌گیری کلان این زیر نظام محوریت وجه سیاست‌گذاری منابع (و ابزارهای) مالی در تأمین و تخصیص منابع مالی است^۱

- وجه سیاست‌گذاری منابع مالی، بمراتب بیش‌تر و پررنگ‌تر از وجه نهاده‌ای آن است. یعنی به کمک ابزارهای مالی، تمام امور و مسایل تربیت عمومی و رسمی بطور مؤثر و کارآمد مدیریت و راهبری می‌شوند^۲. در این رویکرد، دولت باید، علاوه بر هدایت مؤثر قیمت

۱ منابع مالی از منظر بسیاری از ذینفعان نظام تربیت عمومی و رسمی ایران (حتی در بین صاحب‌نظران و سیاست‌گذاران) عموماً بصورت یک نهاده یا عامل ضروری برای تحقق فعالیت‌های تربیتی می‌باشد. تلقی غالب اینگونه است که تربیت عمومی و رسمی نیازمند انجام فعالیت‌ها و امور مختلفی است که اجرای آن‌ها مستلزم منابع مالی می‌باشد. در این راستا، ابتدا در مورد نوع کار و فعالیت‌ها تصمیم گرفته می‌شود و سپس منابع مالی مورد نیاز درخواست و مآلاً “در حد امکانات) تأمین می‌گردد. در چنین رویکردی، منابع مالی به هیچ‌وجه خاصیت سیاست‌گذاری ندارند.

۲. نادری، پیش گفته ص ۶۵ و انصاری پیش گفته ص ۲۱

نهاد، در میزان نیازهای تربیتی نیز نقش آفرینی نماید بگونه‌ای که در بستر انعکاس نیازها، نیازهای «واقعی و اولویت‌دار» عموماً^۱ به نحو مطلوبی بروز و ظهور نمایند. تحقق این مهم، مستلزم تقویت سازوکار و مناسباتی است که در آن (تمام یا بخشی از) نفع و ضرر حاصل از تصمیم افراد به خود آن‌ها برگردد. در چنین مناسباتی، سازوکار بازار بطور هدایت شده نقش پُر رنگ‌تری خواهد داشت به گونه‌ای که هم تحقق عدالت در بهره‌مندی تربیتی و هم کارآیی تخصیص منابع به بهترین وجه ممکن تأمین و حاصل شود.

● تنوع بخشی به منابع در تأمین منابع مالی؛ علاوه بر تقویت نقش دولت، به‌ویژه مدیریت‌های محلی، پذیرفتن نقش خانواده و نهادهای غیر دولتی و مشارکتهای داوطلبانه در تأمین منابع مالی برای نظام تربیت عمومی و رسمی.

● (۱) عرضه‌مدار و تقاضامدار و (۲) ستانده (کمیت و کیفیت) و نتیجه‌محور بودن تخصیص منابع در تخصیص منابع مالی در درون نظام تربیت عمومی و رسمی؛

تخصیص منابع در نظام فعلی تربیت عمومی و رسمی ایران عمدتاً^۲ عرضه‌مدار می‌باشد. بنابراین، اولین تحول جدی، مستلزم توسعه و تنوع بخشی به سازوکارها می‌باشد که طرف تقاضای تربیت یعنی افراد و خانواده‌ها را نیز دربرداشته باشد. مشارکت و توسعه فعالیت‌های بخش خصوص در توسعه کمی و کیفی تربیت عمومی و رسمی زمانی مناسب و مطلوب خواهد بود که رقابت در فعالیت‌های تربیتی (برای جذب متقاضیان بیشتر از طریق عملکرد بهتر) را تشدید نماید.

تغییر سازوکارهای تخصیص از نهادمحور^۱ بودن به ستانده^۲ و نتیجه‌محور^۳ بودن، می‌تواند تحولی اساسی در کارآمدی واحدهای تربیتی ایجاد نماید. یعنی تخصیص منابع به عنوان نمونه بر حسب تعداد «متربیان موفق» به همراه قدرت‌سپاری برای انتخاب عوامل تربیتی، مجموعه عناصر یک واحد تربیتی را برای ارتقای عملکرد تربیتی بسیج خواهد کرد. بدین ترتیب، ایجاد این تحول یک ضرورت اساسی و سرنوشت‌ساز برای نظام فعلی آموزش و پرورش ایران می‌باشد.^۴

● «رویکرد حسابرسی» بجای دخالت ذیحسابی در تصمیم‌گیری در خرج منابع مالی تخصیص یافته

1. Input-based

2. Output-based

3. Outcome-based

۴. بایستی تأکید نمود که تحولات مورد انتظار در این راستا، مستلزم همکاری و تعامل نزدیک و سازنده بین زیرنظام تأمین و تخصیص منابع مالی با سایر زیرنظام‌ها (مخصوصاً) رهبری و مدیریت و تربیت معلم و تأمین منابع انسانی، فضا و تجهیزات و فن آوری) می‌باشد.

۴-۴-۳. اصول

اصول مؤلفه تأمین منابع مالی

- **ضمانت تأمین منابع مالی:** استفاده از درآمد نفت به عنوان یک منبع بین نسلی برای توسعه انسانی و تربیت واجد اولویت بوده و سیاست‌های کلان تخصیص منابع به امور تربیت لازم است تصویب و به دولت و مجلس ابلاغ شود. با اتخاذ این شیوه تضمین می‌شود که منابع اختصاص یافته به تربیت، با رعایت شرایط و مقتضیات حاکم بر کشور و با حفظ ارزش واقعی پول ملی، متناسب با نیازها تأمین شده و از ثبات برخوردار شود. حد کفایت منابع مالی، براساس استانداردهای نظام تربیت عمومی و رسمی و متناسب با سطح توسعه و امکانات کشور برای دوره‌های پنج‌ساله، در سیاست‌های کلی برنامه‌های توسعه کشور تعیین خواهد شد.
- **صیانت از کیفیت تربیت:** مأموریت اصلی نهادهای حاکمیتی سیاست‌گذار و ناظر بر عملکرد نظام تربیت عمومی و رسمی، مانند شورای عالی تربیت، برعهده گرفتن وظایف حکومتی و فرادولتی و عامل ابلاغ رسالت و خواسته‌های ملت به نظام تربیت رسمی و عمومی در راستای تأمین اصول و الزام‌های رفتار بین نسلی و صیانت از کیفیت تربیت و رعایت حقوق هویت‌های فردی در زمینه تربیت رسمی و عمومی، و متقابلاً حصول اطمینان از کفایت منابع تخصیص یافته به این نظام است.^۱
- **ضرورت ایجاد تحول در نقش دولت اسلامی (حاکمیت):** دولت اسلامی (حاکمیت) تأمین‌کننده اصلی منابع مالی تربیت عمومی و رسمی است.^۲ در کیفیت ایفای این نقش، دو تحول اساسی باید در آینده صورت پذیرد: نخست در گسترش شهرداری‌ها و استانداری‌ها در مسایل تربیت عمومی و رسمی (بویژه مسایل مالی) است و دوم ایجاد تحول در کیفیت دخالت دولت مرکزی و تغییر آن از تأمین‌کننده صرف منابع مالی به تأمین و هدایت‌کننده مؤثر منابع حاصل با استفاده از ابزارهای مالی و بودجه‌ای است.
- **تأمین نیازهای تربیتی افراد متناسب با اصل ۳۰ قانون اساسی؛** بر مبنای این اصل، حاکمیت مکلف است تربیت عمومی و رسمی رایگان را برای آحاد ایرانیان تا پایان دوره متوسطه تربیت ارائه نماید. با توجه به گستردگی، و بلکه نامحدود بودن ابعاد تربیت

۱. این اصل در مبانی نظری اقتصاد سیاسی ۱۷-۱۸ گزارش تلفیق مطالعات نظری در زیر نظام تأمین و تخصیص منابع مالی مورد تأکید قرار گرفته است

۲. مبتنی بر اصل عدالت تربیتی (فلسفه تربیت رسمی و عمومی) و مبانی فقهی ذیل وظایف حاکم اسلامی و انصاری، پیش گفته ص ۵۳ و مبانی نظری اقتصاد سیاسی و اقتصاد آموزش صص ۱۰-۱۸ گزارش تلفیق مطالعات نظری در زیر نظام تأمین و تخصیص منابع مالی

عمومی و رسمی (بویژه از لحاظ کیفیت و گستره تربیت عمومی و رسمی) و ضرورت مشارکت ارکان و عوامل سهیم و موثر، باید دو سطح یا گستره را تفکیک نمود: یکی تأمین حدنصاب‌های نیازهای تربیتی و دیگری ورای حدنصاب‌های لازم. دولت، در درجه اول، مکلف به تأمین حدنصاب‌ها می‌باشد. بار مالی تربیت عمومی و رسمی اضافی را می‌توان به متقاضیان و خانواده‌ها منتقل نمود. برای خانواده‌هایی که توانایی مشارکت در تأمین منابع را نداشته باشند، وجه تقاضامداری سازوکارهای تخصیص منابع مالی، بایستی با ارائه کمک‌های جبرانی دولت به متقاضیان، موانع پیش‌روی بهره‌مندی آنان را برطرف نماید.

- **گسترش دامنه مشارکت‌های داوطلبانه:** یکی از ویژگی‌های اصلی جامعه ایرانی-اسلامی، وجود و استمرار رسم و عرف خیرات و موقوفات است. ضمن توسعه فرهنگ مشارکت‌های داوطلبانه ضروری است، هدایت یا توسعه آنها، افزون بر ایجاد فضاهای تربیتی، به سمت ابعاد کیفی در تربیت عمومی و رسمی، از قبیل تأمین منابع کتابخانه، ارتقاء ظرفیت‌های عمومی و حرفه‌ای مربیان، درسی و نوشت‌افزار، تجهیزات و برنامه‌های کمک آموزشی، گسترده شود.

● اصول مؤلفه تخصیص منابع مالی

- **استفاده از سازوکارهای تخصیص منابع مالی در برقراری عدالت و ارتقای**

کارایی: سازوکار لازم برای تخصیص منابع میان واحدهای تربیتی، نواحی یا مناطق تربیتی، انواع تربیت، مراحل تربیت و انواع برنامه‌ها و سیاست‌های مرتبط با آنها را باید به‌ترتیبی فراهم آید که کارایی (درونی و بیرونی) را بیشینه و برابری در دسترسی به امکانات تربیتی و عدالت در دستیابی به کیفیت مناسب تربیت را به بهترین وجه ممکن محقق سازد.

- **پذیرش منطق اقتصادی اندیشیدن (تحلیل هزینه-منفعت) در تصمیم‌گیری**

برای مبنای تخصیص منابع: یکی از اصول اساسی تحلیل‌های اقتصادی این است که تصمیم‌گیران و تخصیص‌دهندگان منابع، تصمیمات خود را با اتکا به تحلیل هزینه-فایده^۱ انجام می‌دهند. در نظام تربیت عمومی و رسمی لازم است این اصل به عنوان مبنای تصمیم‌گیری و توان‌مندی‌های متناسب با آن و با مشارکت عوامل سهیم و موثر بکار گرفته شود.

۱ در اینجا، منظور از تحلیل هزینه-فایده، مقایسه نمودن فواید (اعم از مالی و غیرمالی) و هزینه‌های یک تصمیم می‌باشد نه لزوماً انجام تحلیل هزینه-فایده مطابق با آنچه که در برخی از متون علم اقتصاد آمده و صرفاً بر منافع و هزینه‌های مالی تأکید کرده‌اند.



- **برقراری رقابت سازنده در نظام تربیت عمومی و رسمی:** رقابت و شرایط رقابتی، نقش تعیین کننده‌ای در کارآمد کردن نظام تربیت عمومی و رسمی دارد. این رقابت، دارای دو وجه است: رقابت برای جذب منابع و عوامل تربیتی، و رقابت در جذب افراد تحت تربیت (یعنی متریبان). توسعه رقابت، یک رویکرد جدی برای ارتقای کارایی نظام تربیت عمومی و رسمی محسوب می‌شود. در این مسیر دولت مجاز به مخدوش ساختن حوزه عملکرد سازوکارهای بازار که می‌توانند به بهبود کیفیت خدمات تربیتی منجر شوند، نمی‌باشد. ضمن آن که برخورد دولت نسبت به مدارس خصوصی نباید با رویکرد شانه خالی کردن از مسئولیت صورت گیرد.

- **اصول مؤلفه مصرف منابع مالی**

- **رعایت مبانی نظری و رویکردها در اجرا:** طراحی و تنظیم سامانه بودجه‌ریزی نظام تربیت رسمی و عمومی براساس مبانی نظری و رویکردهای پذیرفته شده در مؤلفه‌های تأمین و تخصیص منابع مالی؛
- **تحول در نظارت بر مصرف:** نظارت بر فرایند عملیات مالی با رویکرد حسابرسی پس از خرج و نه دخالت ذیحسابی در فرایند سیاست‌گذاری، تصمیم‌گیری و خرج منابع؛
- **تولید اطلاعات مناسب برای سیاست‌گذاری:** نگهداری حسابهای مالی، در سطح ملی، منطقه و مدرسه به‌ترتیبی که داده‌های مورد نیاز برای سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های تربیتی و مالی در جریان اجرای عملیات تولید، طبقه‌بندی و ذخیره شود؛ و اعمال حداکثر دقت، سرعت و صحت در عملیات مالی که لازمه پیشینه‌سازی کارایی داخلی نظام تربیت عمومی و رسمی است.

۵-۳. زیر نظام تامین فضا، تجهیزات و فن آوری^۱

۱-۵-۳. تعریف و قلمرو

زیر نظام فضا، تجهیزات و فن آوری^۲ کلیه فعالیتهای برنامه‌ریزی، سامان دهی، طراحی، اجرا، نظارت و پشتیبانی مربوط به تامین کالبد^۳ نظام تربیت رسمی و عمومی و تدارک تجهیزات و فن آوری آن را متناسب با ساحت‌های تربیت و هماهنگ با مولفه‌های معماری^۴ و طراحی شهری، تکنولوژی ساخت، لوازم و تجهیزات، منابع (انسانی - مادی - مالی) و مدیریت فنی و مهندسی در راستای دستیابی به اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی به عهده دارد.

تأمین کالبدی فضاهای تربیتی از طرفی تبیین کننده و پاس‌خگوی نظری در امر طراحی فضا تولید و تامین تجهیزات و فن آوری مبتنی بر فلسفه تربیت رسمی و عمومی متناسب با شرایط جسمی، روحی، جنسیتی، اقلیمی، برنامه درسی و... بوده و از طرف دیگر تسهیل کننده فرایند یاددهی - یادگیری و تحقق اهداف تربیتی برای رشد و پیشرفت کشور می‌باشد و به اموری چون تنوع فضاها، اثربخشی و روز آمدی، تولید و تامین تجهیزات و فن آوری، زیباسازی و با نشاط‌سازی محیط درونی و بیرونی، نحوه تامین منابع و توسعه مشارکت‌های مردمی، مشارکت فراگیران و کاربران در نگهداری فضا، تجهیزات و فن آوری توجه دارد.

در این زیر نظام، فضای تربیتی به کلاس درس خلاصه نمی‌شود بلکه تربیت، در محیط تربیتی

۱. در این بخش از نتایج تحقیق غفاری (۱۳۸۷) و نویدادهم (۱۳۸۸) - از مجموعه مطالعات سند ملی آموزش و پرورش - استفاده شده است برای توضیحات بیشتر به اصل این دو تحقیق رجوع کنید.

۲. منظور از فن آوری جنبه سخت آن است که به سخت افزارها و نرم افزارهایی اطلاق می‌شود که از آموزش و یادگیری موثر پشتیبانی می‌نماید و شامل اقلامی مانند مواد و منابع متنی اعم از کتاب و مجله، اینترنت (فرامتن)، مولتی مدیا، بازی‌ها، LOها، اجسام و اشیاء، دستگاه‌ها، مواد و حتی موجودات زنده می‌شود. در این جا کاربرد ICT جریان یاددهی و یادگیری با تسامح به عنوان مظهر اعلا (و شاید یگانه) کاربرد فن آوری در محیط مدرسه و در جریان تربیت رسمی و عمومی در عصر جدید مد نظر قرار گرفته است. که شامل مواد و رسانه‌های online و offline است. برای این داعیه توجهات فراوانی در متون تخصصی می‌توان یافت. از جمله اینکه در برخی متون جدید علمی این حوزه تعبیری مانند "ICT is the road ahead in educational technology" مطرح شده است که بسیار گویاست. شایان یاد آوری است که مراد از فن آوری در اینجا همان فن آوری آموزشی است که کلمه آموزشی آن عمدا حذف شده است.

۳ کالبد: به معنی قالب (قالب هر چیز)، سرپوشیده

۴. معماری و طراحی مقوله‌ای است جامع که با ابعاد گوناگون حیات انسانی، از جنبه فردی تا جنبه اجتماعی و از نیازهای مادی تا نیازهای معنایی انسان مرتبط است. لذا ساختمان فضای مصنوع انسان به مثابه بستر زندگی، فعالیت و رشد انسان و جامعه از دو وجه ظاهر و باطن و یا آشکار و پنهان تشکیل شده است. وجه ظاهری ناشی از عوامل مادی و محیطی و تحت تأثیر عوامل زیست محیطی، کارکردی و نوع فعالیتی است که در آن رخ می‌دهد. در حالی که وجه پنهان آن متأثر از باورها، اعتقادات و فرهنگ انسان و جامعه به بیان دیگر معماری تجسم و تجسد باورها و فرهنگ مردم در هر عصر و زمان و در هر مکان است. در نتیجه معماری و طراحی فضاهای تربیتی باید بازتاب فلسفه تربیت اسلامی و متناسب با شرایط و اقتضات زمان و مکان و نیاز متربیهان باشد. غفاری، علی (۱۳۸۷)



اتفاق می‌افتد که شامل کلاس درس، حیاط مدرسه، آزمایشگاه‌ها، کارگاه‌ها و حتی محیط خارج از مدرسه می‌باشد. در تمام این محیط‌ها، پیام‌های تربیتی به متریان منتقل می‌شود. لذا برای دست یابی و تحقق اهداف تربیتی، باید تمام این محیط‌ها مدیریت و هماهنگ شوند. زیرا از منظر فلسفه تربیت رسمی و عمومی، مدرسه کانون تربیتی محله و تجلی‌بخش حیات طیبه است بنابراین باید در طراحی و ساخت مدرسه تدابیری اتخاذ کرد تا ارتباطات مدرسه با محیط تسهیل شود و زمینه ارائه خدمات مؤثر به محیط در آن تدارک شود.

۲-۵-۳-وظایف

- تامین فضاهای کالبدی، تجهیزات و فن آوری مناسب و معتبر برای زمینه‌سازی تحقق اهداف ساحت‌های تربیتی، رسالت و کارکردهای نظام تربیت رسمی و عمومی و متناسب با نیازهای زیر نظام برنامه درسی
- مکان یابی و استقرار مناسب فضا برای تربیت رسمی و عمومی با توجه به اصول شهرسازی و تحولات جمعیتی
- برنامه‌ریزی، ساماندهی، طراحی، اجرا، نظارت و پشتیبانی جهت ساخت و ساز فضاهای مناسب نظام تربیت رسمی و عمومی و متناسب با نیازها و ویژگی‌های حیات طیبه
- طراحی فضای مناسب و ایمن برای دوره‌های تربیت رسمی و عمومی، با توجه به عوامل مختلف کارکردی، اقلیمی، روان شناختی، فرهنگی، زیست محیطی، فنی، اقتصادی و...
- هویت بخشی به معماری فضاهای تربیتی با توجه به فرهنگ ایرانی - اسلامی
- تولید و تامین فن آوری (فناوری اطلاعات و ارتباطات) متناسب با اهداف ساحت‌های تربیت در زیر نظام برنامه درسی
- تامین و تجهیز فضا به تجهیزات متناسب با اهداف مراحل تربیت در نظام تربیت رسمی و عمومی و زیر نظام برنامه درسی جهت تسريع، تسهيل و ارتقای فرايند کسب شايستگی ها
- مشارکت فعال در تصميم‌سازی مرتبط با کلیه زیر نظام‌ها به دليل تاثیرگذاری و تاثیرپذیری بر عملکرد این زیر نظام وسایر زیر نظام ها
- زمینه‌سازی برای ایجاد نشاط و شادابی در متریان و تقویت سلامت آنان با لحاظ نمودن عناصر هنری در فضاهای تربیتی
- تأمین هویت ویژه مدرسه صالح از طریق طراحی فضای مدرسه مبتنی بر اصول فرهنگ و معماری اسلامی و زیبایی شناختی با توجه اقتضائات بومی

در راستای رویکرد نظام تربیت رسمی و عمومی جهت گیری کلان این زیر نظام ساماندهی موقعیت‌های تربیتی است. یعنی طراحی و ساخت فضا و تولید و تامین تجهیزات و فناوری در تربیت رسمی و عمومی تابعی از عناصر موقعیت^۱ است که در آن، ویژگی میان رشته ای^۲، تعاملی^۳، و فرهنگی بودن^۴ به شکل جامع و همه جانبه... مد نظر قرار می‌گیرد. در سامان دهی موقعیت‌های تربیتی در مدرسه صالح ویژگی‌های زیر مورد تأکید است:

● اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی

۱ - عناصر موقعیت در فلسفه تربیت شامل زمان، مکان و....

2. Interdisciplinary approach

3. Interactional approach

۴ - امروزه طراحی و ساخت فضا و تولید و تامین تجهیزات و فناوری در تربیت رسمی و عمومی موضوعی میان رشته‌ای است و دخالت دانش‌های مختلف را طلب می‌کند و می‌بایست به صورت جامع نگر به آن پرداخته شود و از نگرشهای یک بعدی و کاهش گرایانه تخصصی دوری نمود. هرچند دانش و مهارت فنی و مهندسی در طراحی و ساخت فضاهای تربیتی لازم و ضروری است لیکن کافی نیست زیرا فضا و تجهیزات و فناوری به مثابه ظرف جریان تربیت باید با ویژگیها و شرایط مظلوف خود هماهنگی و همخوانی داشته باشد تا زمینه تحقق اهداف تربیتی مندرج در فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در آن فراهم آید. از سوی دیگر، هم چنانکه جو حاکم بر نظام تربیت رسمی و عمومی و بالاخص مدرسه، باید زمینه تربیت پذیری نسل جوان متناسب با فرهنگ اسلامی - ایرانی را مهیا کند. فضای کالبدی و تجهیزات و فناوری نیز باید چنین ویژگی را داشته باشد و در طراحی و ساخت آن به به جنبه‌های فرهنگی و تربیتی توجه شود لذا در این زیر نظام ضرورت دارد دانش‌هایی به کار گرفته شوند که به عنوان ارکان مهم و تاثیر گذار در طراحی و ساخت فضا کالبدی و تولید و تامین تجهیزات و فناوری در تربیت رسمی و عمومی موثر تر باشند. عوامل و دانش‌های تاثیر گذار در این بخش در هفت گروه طبقه بندی می‌شوند:

زیست محیطی، که حوزه تاثیر گذاری آن حفاظت از منابع طبیعی - به حداقل رساندن استفاده از انرژی‌های تجدید می‌باشد. کالبدی، که حوزه تاثیر گذاری آن مکان یابی و استقرار مناسب فضاهای تربیتی - با بکارگیری ویژگی‌های معماری ایرانی اسلامی - براساس دستاوردهای دانش فنی و مهندسی (معماری، عمران، سازه) - است.

روان شناختی، که حوزه تاثیر گذاری آن توجه به ویژگیها و نیازهای مختلف سنی، جنسی، جسمی و عاطفی کاربران - با عنایت به تاثیر و اثر فضای کالبدی، تجهیزات و فناوری بر جریان تربیت و متربیان - می‌باشد.

کارکردی، که حوزه تاثیر گذاری آن پاسخگویی به نیازهای نظام تربیت رسمی و عمومی کشور - دوره‌های تربیت و تحولات آن و فضاهای جانبی تربیتی مورد نیاز - با توجه به فلسفه تربیت و نظریه‌های تربیتی متناسب با آن است

دانش تربیتی و فلسفه تربیت حاکم بر جامعه

جامعه شناختی (فرهنگی و اجتماعی) که حوزه تاثیر گذاری آن توجه به ارزش ها و هنجارها و اقتضات فرهنگی و اجتماعی متناسب با هرم سنی و ترکیب جمعیت متربیان است.

اقتصادی، که حوزه تاثیر گذاری آن مدیریت بر منابع دولتی، جذب مشارکتهای مردمی، افزایش بهره وری و بهینه سازی فرایند ساخت و تجهیز مدارس می‌باشد.

تمامی این هفت تخصص در یک شبکه پیوسته و سازمان دهی شده با یکدیگر مرتبط بوده و همکاری و تعامل پویای متخصصان مختلف و مرتبط با هریک از عوامل ذکر شده به تحقق کارکردهای آن منجر می‌شود و قطعاً کمک شایانی در تحقق نظام تربیتی کشور خواهند داشت.

- سطح رشد مخاطبان و شرایط جسمی و روانی آنها
- مقتضیات جغرافیای محلی
- مقتضیات فرهنگی و اجتماعی و اقتصادی
- اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی در مراحل و ساحت‌های تربیت
- استلزامات زیر نظام برنامه درسی
- مقتضیات عصری و زمانی
- دانش و فناوری روز (قابلیت جابجایی مواد و تجهیزات، سبکی مواد، سطح الیندگی، کیفیت مواد، نوع رنگ)

۴-۵-۳- اصول

اصول ناظر بر زیر نظام فضا، تجهیزات و فن آوری به تفکیک مولفه‌های مربوط عبارتند از:

● اصول معماری و طراحی شهری

- هماهنگی و تناسب فضا با اهداف و ویژگی‌های جریان تربیت رسمی و عمومی و ویژگی‌های حیات طیبه
- متناسب‌سازی فضا با لوازم تحقق کارکردها و وظایف زیر نظام برنامه‌ریزی درسی
- هماهنگی و تناسب فضا با ویژگی‌های روانی، جسمانی، جنسیت و مراحل رشد متربیان
- ارتباط منطقی با طبیعت، تنظیم شرایط محیطی و رابطه ادراکی با عناصر طبیعت
- استفاده از زمین‌های بزرگ و وسیع برای ساخت مجتمع‌های تربیتی و تأمین نیازهای محیط تربیتی مطلوب
- معماری همساز با اقلیم و شرایط اقلیمی و اصول معماری ایرانی - اسلامی
- توجه به الگوهای توسعه پایدار و آمایش سرزمین
- الویت قائل شدن برای نمادهای ارزشی دینی و فرهنگی در طراحی و ساخت فضا...
- حفظ زیبایی و نشاط انگیزی فضا و انطباق آن با رویکردهای ساحت‌های تربیتی
- ارتباط و هماهنگی فضا با محیط و عوامل فرهنگی و اجتماعی محله، شهر و روستا
- انعطاف پذیری طراحی و ساخت فضا نسبت به تحولات محیطی
- حفظ محیط زیست و جلوگیری از افزایش آلاینده‌ها در محیط‌های تربیتی
- افزایش بهره‌وری در فرایند طراحی، ساخت و بهره‌برداری از فضا، تجهیزات و فناوری
- توجه به ایجاد مجموعه مکان‌های آموزشی و پرورشی متناسب با استلزامات ساحت‌های تربیت

● اصول استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا)

هر طرح، ابتکار، ابزار و وسیله‌ای که تعامل میان مربی و متربی را در جهت کسب شایستگی هادر کانون توجه داشته باشد (حيث التفات جمعی فناوری آموزشی)، مصداق فناوری آموزشی است.^۱ اصول استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات عبارتند از:

- با استفاده از ظرفیت ممتاز فناوری اطلاعات و ارتباطات^۲ باید تحول در کیفیت یاددهی - یادگیری و در نتیجه ارتقاء سطح اثر بخشی نظام تربیت رسمی و عمومی را به طور جدی تعقیب نمود.
- با تغییر نگاه به متربی به عنوان مصرف کننده صرف اطلاعات و دانش، برای ورود متربیان به جریان تولید محتوای الکترونیکی نیز باید بسترسازی شود.
- استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی با نگاه تقویتی و تکمیلی^۳ یا توانمند سازی^۴، و نه نگاه جایگزینی^۵ و واگذاری^۶ دنبال شود. بدین معنا که تحولات فناورانه موجب حذف یادگیری حضوری (رو در رو میان مربی و متربی) از برنامه‌های درسی و نظام تربیت رسمی و عمومی نمی‌شود و مدرسه و مربی به عنوان مرکز ثقل ارائه خدمات تربیتی محوریت خود را حفظ خواهد نمود. البته استفاده از رویکرد جایگزین یا واگذاری برای گروه‌های خاصی که به هر دلیل دسترسی به مدرسه ندارند باید در کانون توجه قرار گیرد.

- توسعه فاوا باید بستر تحقق شایستگی‌ها در تمامی ساحت‌های تربیت را تسهیل نماید. خصوصاً در استفاده از فاوا جایگاه ارزش‌های دینی و انسانی و موضوع کرامت آدمی به

۱ - همچنین فناوری آموزشی دارای دو گونه اساسی سخت و نرم است. فناوری نرم دارای تقدم رتبی نسبت به فناوری سخت می‌باشد. فناوری آموزشی نرم ناظر به طرح‌ها و ابتکاراتی است که در "طراحی آموزشی" یا تعیین و تدبیر رویکردها و الگوهای آموزشی تبلور می‌یابد، خواه مستلزم به کارگیری نرم افزار و سخت افزار خاصی باشد یا خیر. اما فناوری آموزشی سخت به سخت افزارها و نرم افزارهایی اطلاق می‌شود که از آموزش و یادگیری موثر پشتیبانی می‌نماید و شامل اقلامی مانند مواد و منابع متنی اعم از کتاب و مجله، اینترنت (فرامتن)، مولتی مدیا، بازی‌ها، LOها، اجسام و اشیاء، دستگاه‌ها، مواد و حتی موجودات زنده می‌شود.

۲. در این جا کاربرد ICT در نظام تربیت رسمی و عمومی (زیر نظام برنامه درسی) با تسامح به عنوان مظهر اعلا (و شاید یگانه) فناوری آموزشی در عصر جدید مد نظر قرار گرفته است. برای معادل انگاری فناوری آموزشی با کاربرد ICT در نظام تربیت رسمی و عمومی (شامل مواد و رسانه‌های online و offline) توجیهات فراوانی در متون تخصصی می‌توان یافت. از جمله اینکه در برخی متون جدید علمی این حوزه تعبیری مانند "ICT is the road ahead in educational technology" مطرح شده است که بسیار گویاست.

3. enrichment

4. empowerment

5. replacement

6. delegation

عنوان موجودی اندیشنده مورد تأکید باشد.

- متریان باید از خلال برنامه درسی ضرورت نگاه انتقادی به اطلاعات را دریابند. این خطر که منابع شناسایی شده از طریق شبکه به دلیل منشاء اینترنتی قابل اعتماد و دارای اعتبار تلقی شوند و پدیده “مرجعیت اینترنتی” شکل بگیرد جدی است. بر این اساس در استفاده از فناوری حرکت باید از محدودیت در بهره‌گیری از منابع اطلاعاتی به استفاده معقول از منابع و مبتنی بر نظام معیار اسلامی باشد.
- توسعه فاوا در برنامه درسی باید به گونه‌ای باشد که متریان از تجربه مستقیم، مشاهده و تماس با طبیعت محروم نشوند.
- توسعه فاوا در برنامه درسی باید تا حدی ادامه یابد که پرورش روحیه اجتماعی متریان را به مخاطره نیندازد.
- کاربرد فاوا باید متکی به رویکردهای یادگیری باشد که ظرفیت تحقق اهداف جامعه دانائی- محور یعنی خلاقیت و آفرینش‌گری را دارند.. (به عنوان نمونه رویکرد رفتارگرایی با این اهداف سازگار نیست)
- در استفاده از فاوا در برنامه درسی باید با خطر تبدیل کردن حوزه‌های یادگیری به حوزه‌های “دست اول” و “دست دوم” را مطرح ساخته است. این احتمال که در اثر توسعه فاوا علوم محض و فنی بیش از هنر و علوم انسانی ارج و قرب بیابند باید جدی گرفته شود.

• اصول فناوری ساخت

- رعایت ضوابط و مقررات ملی ساختمان در ایجاد فض
- رعایت اصول ایمنی و پایداری لازم در فضا و تجهیزات
- بهره‌گیری از فناوری‌های نوین در ایجاد فضا و تجهیزات ضمن تأکید بر فناوریهای بومی
- تناسب تاسیسات با فضاهای تربیتی و شرایط اقلیمی
- استفاده از انرژی‌های پاک در طراحی تاسیسات فضا
- تقدم استفاده از مصالح بومی و متناسب با زیست بوم منطقه

• اصول تامین لوازم، تجهیزات و فناوری

- هماهنگی و متناسب‌سازی لوازم و تجهیزات با اهداف ساحت‌های تربیت و اصول طراحی و تدوین برنامه‌های تربیتی و درسی

- جامع نگری در طراحی، تولید تجهیزات ات و تولید و تامین فناوری در پاسخگویی به نیازساخت‌های تربیتی وعدم انحصار محیط یادگیری به کلاس درس
- و تجهیز محیط تربیتی به رسانه‌های دیداری، شنیداری، الکترونیکی و فناوری‌های تربیتی
- تجهیز محیط‌های تربیتی به کتاب و کتابخانه و دیگر منابع تربیتی
- هماهنگی تجهیزات و فناوری با ویژگی‌های روانی و جسمانی متربیان در سطوح مختلف
- رعایت ضوابط و استانداردهای چیدمان مبلمان، تجهیزات و تولید و تامین و استقرار فناوری در فضاهای تربیتی
- تناسب تامین و تولید فناوری با اصول وضوابط برنامه درسی
- تقدم و اصالت تولید فن اوری نرم بر فناوری سخت

● اصول تأمین منابع مالی

- مشارکت بهره برداران و متخصصان در فرایند طراحی، ساخت، تعمیر و نگهداری فضا، تجهیزات و فناوری
- اقتصادی کردن فرایند طراحی وساخت فضا، تجهیزات فناوری و بهره برداری بهینه از امکانات وظرفیتهای موجود
- انتخاب زمین و مکان یابی فضاهای تربیتی متناسب با ضوابط و معیارهای فضاهای تربیتی و ملاحظات اقتصادی
- تقویت مشارکتهای مردمی در فرایند ساخت فضا و تجهیزات و تولید و استقرار فناوری
- جامع نگری در تربیت نیروی انسانی ماهر و متخصص مورد نیاز
- گسترش فرهنگ وقف و نیک اندیشی دینی در جامعه و حمایت مادی و معنوی از جریان فرهنگی خیرین مدرسه ساز

● اصول مدیریت فنی مهندسی

- پژوهش محوری واستفاده از آخرین یافته‌های علمی و پژوهشی داخلی وخارجی
- توجه به مهندسی ارزش در ساخت و ساز و تجهیز فضاهای تربیتی
- نظارت و ارزیابی مستمر در احداث، توسعه و تعمیر و نگهداری فضا و تجهیزات
- رعایت عدالت در توزیع فضا و تجهیزات وفناوری
- کاهش تصدی گری اجرایی و مشارکت پذیری وحمايت از تشکلهای مردمی وخیرین مدرسه ساز در فرایند ساخت وتجهیز فضاهای تربیتی

- مدیریت برفرایند طراحی، ساخت و تجهیز و واگذاری امورا اجرایی به بخش غیردولتی
- همکاری و هماهنگی با سایر دستگاهها، نهادها، موسسات برای استفاده بهینه از منابع و امکانات موجود جهت تحقق اهداف تربیت رسمی و عمومی
- اصول کاربرد تجهیزات و فناوری
- تجهیزات به عنوان تسهیل کننده فرایند یاد دهی - یادگیری
- تقویت عدالت تربیتی و جلوگیری از ایجاد شکاف دیجیتالی
- نگاه پارادایمی به فناوری های نوین و هوشیاری نسبت به آثار و پیامدهای مثبت و منفی آن در محیط های تربیتی
- توانمند سازی مربیان و معلمان و مدیران برای استفاده از فرصت تجهیزات و فناوری ها جهت دست یابی به جایگاه برتر علمی و فناوری در سطح منطقه و جهان
- جلوگیری از فروکاستن جایگاه و نقش تربیتی مربیان با ورود فناوری های نوین به محیط های یادگیری
- صیانت از امنیت متربیان، مربیان و محیط های تربیتی در دنیای الکترونیکی و افزایش هوشیاری متربیان در مواجهه با جنگ نرم دشمنان و مخاطرات فناوری های نوین (مانند بیوتروریسم و ضد ارزش های اخلاقی)

۳-۶. زیر نظام پژوهش و ارزشیابی^۱

۳-۶-۱. تعریف و قلمرو

پژوهش و ارزشیابی در نظام تربیت رسمی و عمومی^۲ به عنوان یک فعالیت ماموریت گرا، بر مبنای، رسالت، اهداف و ماموریت های نظام تربیت رسمی و عمومی استوار است. درک و بهبود مستمر موقعیت نظام تربیت رسمی و عمومی در سطح ملی و جهانی در قالب چرخه تولید دانش کاربردی، اشاعه، کاربست و ارزشیابی از یافته ها صورت می پذیرد.

۳-۶-۲. وظایف

زیر نظام پژوهش و ارزشیابی از طریق تولید دانش کاربردی مبتنی بر فلسفه تربیت اسلامی و در سطوح مختلف و انجام فعالیتهای مرتبط با آن، وظایف زیر را دنبال می کند:

۱. در این بخش از نتایج تحقیق ساکی (۱۳۸۷) - از مجموعه مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش - استفاده شده است برای توضیحات بیشتر به اصل این تحقیق رجوع کنید.

۲. مبانی توجیه این زیر نظام در فلسفه تربیت در زمینه انسان شناسی توجه به توانایی عقل ورزی و اختیار و آزادی و در مبانی دین شناختی نسبت مکمل بودن دین و عقل در راستای هدایت آدمی به رستگاری و حیات طیبه است.

● توسعه، تحول و ارتقاء پیوسته کیفیت

نظام تربیت رسمی و عمومی به عنوان یک موقعیت گسترده و فراگیر نیازمند اصلاح و بهبود مستمر خود می‌باشد. پژوهش و ارزشیابی در راستای تحقق این جریان اساسی و حیات بخش می‌کوشد تا سطح نظام تربیت رسمی و عمومی را در تدارک فرصت‌های تربیت برای دستیابی متربیان به مراتب حیات طیبه بر اساس تغییر و تحولات در عرصه‌های مختلف و با توجه به شاخص‌های دینی، ملی و بین‌المللی ارتقاء بخشیده، آن را با انتظارات در حال رشد، نوسازی، بهسازی، به روز و متناسب سازد و به نظریه پردازی در حوزه‌ی علوم تربیتی مبتنی بر معارف اسلامی و بومی‌سازی و عملیاتی نمودن نظریه‌های تربیتی، فراهم کردن زمینه‌های آزمایش نظریه‌ها و تدوین الگوهای نظری بومی، رصد نوآوری‌ها و رویکردهای جدید، در درون و بیرون نظام تربیت رسمی مبادرت نماید.

● پیش‌بینی چالش‌ها، مسائل و بحرانهای پیش رو (وظیفه پیشگیرانه)

یکی از وظایف زیر نظام پژوهش و ارزشیابی، انجام فعالیت برای پیشگیری از بروز مسائل و بحرانها در نظام تربیت رسمی و عمومی است. زیر نظام پژوهش و ارزشیابی با پایش مداوم نحوه عملکرد نظام تربیت رسمی و عمومی مدیران و دست‌اندرکاران نظام تربیتی را در انجام ماموریتها و وظایف مختلف هشیار می‌سازد و به این ترتیب با روشننگری و هدایت امور، پیشاپیش و به موقع مانع از بروز مسئله و بحران در نظام تربیتی می‌شود.

زیر نظام پژوهش و ارزشیابی تلاش می‌کند با خردمندی و پویایی مسایل و چالش‌های پیش روی نظام تربیت رسمی و عمومی را رصد نموده و برای آن راه حل‌های موثر ارائه دهد.

● تشخیص مسائل و بحرانهای تربیتی و راههای مقابله با آنها (وظیفه درمانی)،

بخش دیگری از وظایف حوزه پژوهش و ارزشیابی ناظر بر تشخیص مسائل و مشکلات و راههای مرتفع ساختن آنها است. پژوهش و ارزشیابی در این بخش با پی‌گیری روندهای تربیت و مقایسه آن با شاخص‌های کسب شایستگی از سوی متربیان، اطلاعات لازم را درباره میزان درستی عملکرد نظام در ابعاد مختلف و تعیین کاستی‌ها و راههای مواجهه با آنها را به تصمیم‌گیران ارائه کند. در این راستا زیر نظام پژوهش و ارزشیابی از ظرفیت سایر عوامل سهیم و موثر نیز بهره خواهد برد.

● توسعه فرهنگ پژوهش

کسب و توسعه شایستگیهای مرتبط با پژوهش از سوی کارگزاران و مربیان از سطح ستاد تا سطح مدرسه و ایجاد فضای مناسب برای تحقق، توسعه و تعالی این جریان در تمامی ابعاد و مولفه‌های



نظام تربیت رسمی و عمومی و نیز گسترش و تقویت فرهنگ پرشش گری و پژوهش در بین متریان و مشارکت تربیت متربی پژوهنده از وظایف خرده نظام پژوهش و ارزشیابی محسوب می شود.^۱

۳-۶-۳. رویکردها

در راستای رویکرد نظام تربیت رسمی و عمومی زیر نظام پژوهش و ارزشیابی دو جهت گیری جامع و کل نگر و مأموریت گرایی^۲ را برای پاسخ به دامنه وسیع و متنوعی از مسائل و مشکلات

۱- زیر نظام پژوهش و ارزشیابی به سه دلیل اساسی باید به توسعه و تعالی فرهنگ پژوهش در نظام تربیت رسمی و عمومی همت گمارد.

۱- تحقق اصل ”خردورزی“، اصل ”مسئولیت“ و اصل ”پویایی“ در تمامی ابعاد و اجراء نظام تربیت رسمی و عمومی محتاج توسعه پژوهش و ارزشیابی در این نظام می باشد.

۲- پژوهش و ارزشیابی بدون برخورداری از یک فضای فرهنگی مساعد، ثمر چندانی را عاید نظام نخواهد ساخت. فرهنگ به عنوان زیست بوم مناسب پژوهش و ارزشیابی عمل می نماید و از این رو با گسترش آن در میان مدیران و سایر کارگزاران نظام تربیت رسمی و عمومی، زمینه توسعه و تاثیرگذاری یافته های پژوهش و ارزشیابی بر نظام ارتقاء می یابد.

۳- دلیل دیگر، پیوند ذاتی فرایند پژوهش و ارزشیابی با فرایند درک، اصلاح و بهبود موقعیت به عنوان یک ارزشیابی های ضروری در جریان تربیت است از این منظر در سطوح کارگزاران (مربیان) و متریان توجه به توسعه این امر ضروری می نماید. بدینسان مربیان ضمن کسب شایستگی های پژوهشی و با تکیه بر روش پژوهش به درک بهتر موقعیت خود و اصلاح و بهبود آن به عنوان یکی از عوامل موثر در هدایت و پرورش استعداد های متریان تعمیق یادگیری و تقویت روحیه پژوهش و جستجوگری در آن ها کمک می کنند.

بر این اساس نظام پژوهش و ارزشیابی بخشی از ظرفیت خود را به گسترش فرهنگ پژوهش در میان مربیان، مدیران و تصمیم گیران، پژوهشگران تربیتی، مربیان و خانواده آن ها و سایر افراد مرتبط با تربیت اختصاص می دهد. که حاصل آن به تسهیل اجرای کارکردها و تحقق اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی و زیرنظام پژوهش و ارزشیابی کمک خواهد کرد. بدیهی است که کارکردهای چهارگانه یادشده نظام پژوهش و ارزشیابی بصورتی در هم تنیده و در تعامل با یکدیگر عمل می نمایند

۲- نتیجه و اثر عمل زیر نظام پژوهش و ارزشیابی تربیتی در جهت بهبود و تسهیل رسالت و کارکردهای نظام تربیت رسمی و عمومی - بویژه در سطح مدرسه به عنوان زمینه ای برای تحقق اهداف تربیت در ساحت های مختلف بوده است. بر این اساس، زیر نظام پژوهش و ارزشیابی متعهد به بهبود عمل تربیتی بر اساس اهداف و آرمان های محوله است و موضوعیت و مشروعیت آن به ویژه در سطح نظام تربیت رسمی و عمومی منوط به حرکت در این چارچوب و جهت است. در طی دهه های اخیر عبارت پژوهش برای عمل، رایج ترین و پر کاربردترین عبارتی است که از پس دغدغه های موجود برای بکارگیری یافته های پژوهش تربیتی در عرصه اجرا و جلوگیری از انحراف و به هدر دادن منابع در حوزه تحقیقات تربیتی شنیده می شود.

بر این اساس مدیریت حوزه پژوهش هدایت منابع را در مسیر تولید دانشی بر عهده دارد که بتواند سرانجام در مسیر تاثیرگذاری بر عملیات تربیتی مورد استفاده کارگزاران قرار گیرد و به تسهیل کارکردهای نظام تربیت رسمی و عمومی کمک روشنی کند (دانش کاربردی). به این ترتیب، ارزش عمده پژوهش نیز متعاقباً برحسب این ملاک مورد قضاوت قرار می گیرد. و اصولاً درستی پژوهش و ارزشیابی تربیتی در پیوند با عمل آشکار می شود. پژوهش و ارزشیابی خوب با فراهم سازی زمینه برای توسعه کارکردهای نظام تربیت رسمی و عمومی، نقش و تاثیر خود را نمایان می سازد.

تحقق این هدف و کوشش در انجام این تعهد در نظام تربیت رسمی و عمومی، به نوبه خود مستلزم توجه اصلی پژوهش و ارزشیابی به بهبود کیفیت تربیت رسمی و عمومی و بهبود کیفیت تدریس در درون کلاسهای درس است. بنابراین ارتباط بخش پژوهش و ارزشیابی با مدرسه (بعنوان کانون عمل نظام تربیت رسمی و عمومی) باید بیش از پیش و بصورتی نظام مند تعریف و مورد توجه قرار گیرد.

اتخاذ نموده است. در این رابطه کثرت‌گرایی روشی^۱، وحدت‌گرایی درسیاست‌گذاری و کثرت‌گرایی در مدیریت و اجرا^۲، در سطوح مختلف مورد تأکید است و پیامد چنین جهت‌گیری در عرصه سیاست‌گذاری پژوهشی، گرایش اساسی به انجام تحقیقات کاربردی و ماموریت‌گرا است که برای شناسایی و ایجاد موقعیت‌های جدید در راستای تحقق کارکردهای مدرسه صالح طراحی و اجرا

پژوهش و ارزشیابی زمانی که توسط و برای نظام تربیت رسمی و عمومی انجام می‌شود، یک پژوهش پیمان‌کاری است که با پژوهش آکادمیک کاملاً متفاوت است. در پژوهش پیمان‌کاری، حمایت‌کننده پژوهش به دلیل نیاز به نتایج پژوهش در این حوزه سرمایه‌گذاری می‌کند و از این رو مطالعات باید دقیقاً مطابق با نیازهای حمایتگران طراحی و اجرا شود. سرانجام نیز یافته‌های پژوهش مبتنی بر توصیه‌هایی کاربردی و قابل درک، برای بهبود عمل به کاربران و تصمیم‌گیران ارایه می‌گردد. پیامد چنین رویکردی در عرصه سیاست‌گذاری پژوهشی، گرایش اساسی به انجام تحقیقات کاربردی و ماموریت‌گرا است که بر محور تحقق کارکردهای مدرسه طراحی و اجرا می‌شوند. بر این اساس قاعده عرضه و تقاضا در پژوهش مورد توجه قرار گیرد. به این ترتیب نیاز مخاطب (به ویژه در درون مدرسه) مهمترین شرط برای انجام پژوهش خواهد شد و عرضه‌گرایی با تقاضا / کاربرگرایی به تعادل خواهد رسید.

۱- اگر چه نظام تربیت رسمی و عمومی به مثابه یک نظام وحدت یافته موردنظر می‌باشد. اما تنوع پدیده‌ها و موقعیت‌های تربیتی که به صورت مراتبی از پدیده‌های بسیار پیچیده و کمتر پیچیده و به لحاظ موضوع تنوع بین رشته و چند رشته‌ای بروز و ظهور پیدا می‌کنند نیازمند آن است که در حوزه روش پژوهش با رویکردی کثرت‌گرا اقدام شود. با پذیرش رویکرد کثرت‌گرا در حوزه پژوهش و ارزشیابی، عرصه عمل بر دایره‌ای متنوع از روش‌های مطرح گشوده می‌شود. طیف متنوعی از روش‌های پژوهشی از تحقیقات آزمایشی کاملاً تحت کنترل، تا اقدام پژوهی و درس پژوهی ناظر بر نیازهای بومی و روشهای دیگر نظیر تحقیق و توسعه، مطالعات موردی، مطالعات تاریخی و قوم‌نگاری، تحلیل محتوا و ارزشیابی در ابعاد و سطوح مختلف خود در چنین عرصه‌ای فرصت بروز می‌یابند. چنین دامنه‌ای وسیع در بر گیرنده همه رویکردها و روشهای پژوهشی اعم از کمی و کیفی خواهد بود و به سمت ارایه نظریه‌ای جامع از پژوهشهای تربیتی گرایش دارد. متناسب با این رویکرد فراگیر، روش‌های پژوهش تربیتی نه تنها در تعارض با یکدیگر نیستند بلکه هر یک ضعف دیگری را می‌پوشانند. ماهیت متنوع و گسترده تربیت با پذیرش صرف یک روش پژوهشی سازگاری ندارد. به سخن دیگر کثرت روشی گذرگاهی برای رسیدن به چشم اندازی کل گرایانه است.

۲. دامنه نیازهای پژوهشی در نظام تربیتی بسیار وسیع است و متناسب با آن نیز زمینه‌های متعددی در درون جامعه برای تأمین این نیازها وجود دارد که باید از همه آنها استفاده نمود. ابتدا ظرفیتهای درون نظام تربیت رسمی و عمومی است که در سطح ستاد و استانها و... باید به درستی سازماندهی شوند تا با فراهم‌سازی فرصت رقابت و بر حسب توانمندی از آنها استفاده نمود. اما گستردگی نیازهای موجود با تکیه صرف به توان پژوهشی رسمی در درون نظام تربیتی قابل پاسخگویی نمی‌باشد. دانشگاهها و حوزة‌های علمیه از جمله ظرفیتهای موجود در جامعه هستند که قادرند بخشی از نیازهای موجود را پاسخ دهند. علاوه بر این برای تأمین بخشی از نیازها در جامعه نیز ظرفیتهای غیر دولتی و مردم نهاد متناسب با سیاست‌های نظام جمهوری اسلامی ایران در زمینه پژوهش و ارزشیابی تربیتی تعریف و پیش بینی شده است که می‌توان ظرفیت آنها را در خدمت به بخشی از ماموریت‌های پژوهشی نظام تربیتی به کمک گرفت. برون سپاری همراه با سیاست‌گذاری و نظارت دقیق می‌تواند با ایجاد رقابت کیفیت‌گرا به استقلال و توسعه نظام پژوهش و ارزشیابی کمک کند. برون سپاری همچنین می‌تواند در برخی موارد به کاهش هزینه‌های بخش پژوهش و ارزشیابی منجر و از این رو کارآمدی این زیر نظام را تقویت کند.

در میانه طیف مدیریت دولتی و مدیریت مردم نهاد برای انجام پژوهش و ارزشیابی تربیتی، نیز گونه‌های فراوانی از انواع مدیریت قابل ترسیم هستند که به فراخور نیاز در اجرای ماموریت‌های پژوهشی می‌توان از آنها استفاده کرد.

می‌شوند. بر این اساس قاعده عرضه و تقاضا در پژوهش مورد توجه قرار می‌گیرد. به این ترتیب نیاز مخاطب (به ویژه در درون مدرسه) مهمترین شرط برای انجام پژوهش خواهد شد و عرضه گرایی^۱ با تقاضا / کاربر گرایی^۲ به تعادل خواهد رسید.

۴-۶-۳. اصول

• تنوع و کثرت

- در روش پژوهش: کمی و کیفی
- در سطوح اجرا (خرد و کلان): از درس پژوهی و اقدام پژوهی تا پژوهشهایی با وسعت ملی و بین المللی
- در نوع پژوهش: پژوهش بنیادی، راهبردی، کاربردی و تحقیق و توسعه (با اولویت پژوهشهای راهبردی و کاربردی)، و ارزشیابی در سطوح مختلف
- در زمان پژوهش و ارزشیابی: از پژوهش و ارزشیابیهای مقطعی و کوتاه مدت تا پژوهش و ارزشیابیهای تداومی و دراز مدت
- در موضوعات و اولویتها (گستره موضوعات): موضوعات و اولویتهایی مرتبط با نظریه‌های تربیتی با رویکرد اسلامی، سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، مدیریت آموزشی، مدیریت منابع انسانی، راهنمایی و مشاوره، روان‌شناسی تربیتی و جامعه‌شناسی نظام تربیت رسمی و عمومی، اقتصاد نظام تربیت رسمی و عمومی...
- در برنامه‌ریزی، مدیریت و اجرا (دولتی، مردم نهاد و مشارکتی)
- در سطوح پژوهشگران و مخاطبان
- در روش‌های اشاعه و کاربست

• وحدت و هماهنگی

- در سیاست‌گذاری
- در تمرکز بر نیازهای اساسی نظام تربیت رسمی و عمومی (با تاکید بر نیازهای مدرسه)

• مشارکت و تعامل

- بین بخش‌های پژوهش درون نظام تربیت رسمی و عمومی
- بین بخش پژوهش و اجرا (پژوهشگران و کارگزاران آموزشی در سطوح مختلف)،

1. Supply-oriented

2. User/demand-oriented

- بین بخش پژوهش در نظام تربیت رسمی و عمومی با دانشگاهها و مراکز علمی و پژوهشی داخل و خارج،
- بین بخش پژوهش با موسسات و انجمن‌های پژوهشی غیر دولتی و مردم نهاد،

• اخلاق گرایی

- رعایت کرامت و حقوق شرکت کنندگان در پژوهش
- مراقبت از شئون اخلاقی در اجرای فعالیتهای پژوهش (صیانت از صحت داده‌ها، انتشار و اشاعه‌ی یافته‌ها و...)
- مسوولیت پذیری و پاسخگویی

• نو آوری و پویایی

- هدایت به موقع تحولات در بخش پژوهش با توجه به نوآوریها، شرایط و نیازها ملی و جهانی،
- انعطاف پذیری در اهداف، سیاست‌ها، برنامه‌ها و روشها در چهارچوب اصول برای افزایش کیفیت پژوهش و ارزشیابی،
- حمایت از اندیشه‌های انتقادی، نو و تحول آفرین در حوزه پژوهش و ارزشیابی،
- بهبود مستمر:

نظام پژوهش و ارزشیابی بطور مستمر فرایند بهسازی را طی می‌کند و در جهت نیل به این هدف با پیش بینی اهرمهای نظارت و ارزشیابی سازمانی، مسیرهای مورد نیاز برای بهبود را شناسایی می‌کند. نظارت و ارزشیابی هم در مرحله استقرار سازمان پژوهشی و تولید دانش پژوهشی بعنوان یک فعالیت مستمر و تکوینی مورد توجه قرار گرفته و هم بعنوان یک فعالیت تراکمی و نهایی مطرح می‌شود، که عملکرد بخش پژوهش (بصورت درونی و بیرونی) را در فواصل و دوره‌هایی نسبتاً طولانی تر بصورتی جامع و فراگیر مورد ارزیابی قرار می‌دهد

• استمرار و پیوستگی

- پژوهش و ارزشیابی تربیتی بعنوان یک جریان ارتقایی و تکاملی پیوسته دیرینه دارای گذشته است که در بردارنده تجارب و دستاوردهای ارزشمند پیشینیان در سطح ملی و جهانی است که باید در جهت گیریهای آینده عمل پژوهش ارزشیابی به مثابه پیشیان و با نگاهی انتقادی به آنها توجه شود.

● همه جانبه نگری

الف. در تعیین اولویت‌ها:

- در پوشش نیاز همه دوره‌های مختلف
- در پوشش ساحت‌های تربیت تمامی ابعاد وجودی متربیان
- در پوشش تمامی عناصر وزیرنظام‌های اصلی نظام تربیت رسمی و عمومی
- در اجرای پژوهش‌های بین رشته‌ای و مشترک با سایر مراکز علمی، نهادها و سازمان‌ها
- در پوشش دادن به انواع نیازهای مخاطبان پژوهش تربیتی (متربیان، مربیان، کارکنان، سیاست‌گذاران و مدیران، کارشناسان، خانواده‌ها)،

ب. در مدیریت و اجرا

- استفاده از ظرفیت‌های درون نظام تربیت رسمی و عمومی
- استفاده از ظرفیت دانشگاه‌ها و حوزه‌های علمیه
- استفاده از ظرفیت بخش‌های پژوهشی غیر دولتی

۷-۳. روابط میان زیر نظام‌های اصلی و مؤلفه‌ها.

ارتباط میان مؤلفه‌ها و زیر نظام‌های اصلی یک رابطه سیستماتیک و بهم پیوسته است و هر یک از زیر نظام‌ها بر حسب قلمرو، وظایف و کارکردهای خود ارتباط مستقیمی با برخی از مؤلفه‌های نظام تربیت رسمی و عمومی و ارتباط غیر مستقیمی را با برخی دیگر از مؤلفه‌ها بر عهده دارد. تمامی زیر نظام‌های اصلی زیر نظر وزارت تربیت رسمی و عمومی و تحت اشراف شورای عالی تربیت مسئولیت پاسخ‌گویی به انواع نیازهای مدارس را برای ایجاد فرصت‌های تربیتی برای یکایک متربیان بر عهده دارند



بخش پایانی

چرخش‌های تحول آفرین

دلالت‌های یافته‌های مطالعات نظری جهت تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی

همانگونه که در ضرورت فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی مطرح شد استقرار نظام تربیتی مبتنی بر اقتضائات جامعه اسلامی - ایرانی مستلزم آن است که تغییرات بنیادین در تمامی ابعاد و مولفه‌های نظام موجود آموزش و پرورش صورت پذیرد. بدیهی است اصلاحات و تغییرات ایجاد شده در ساختار و فرآیندهای این نظام پس از پیروزی انقلاب اسلامی، باوجود آنکه در زمان خود حرکت سازنده‌ای بشمار می‌آمد اما به دلایل مختلف از جمله مشکلات اجرایی پس از پیروزی انقلاب و فقدان فلسفه مدون برای نظام تربیتی با ویژگی‌های اسلامی - ایرانی نتوانسته است منجر به تحقق آرمان‌های فرهنگی تربیتی انقلاب اسلامی شود. بر این اساس مقتضی است که نظام تربیت رسمی و عمومی در یک بازه زمانی معقول حرکت‌های تحولی نظام‌مندی را در راستای تغییر بنیادین آغاز نما ید.

... تحولات بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی شامل تغییرات هماهنگ و منظمی است که بر اساس یافته‌های مطالعات نظری باید تمامی عناصر، مولفه‌ها و فرآیندها و روابط درون و بیرون نظام تربیت رسمی و عمومی و عملکرد ارکان و عوامل سهیم و موثر را دربر گیرد. این سلسله تغییرات منظم که از آن‌ها در اینجا تحت عنوان "چرخش‌ها از وضع موجود به سمت وضع مطلوب" نام برده می‌شود، از سویی مبتنی بر یافته‌های مطالعات نظری است و از دیگر سو با توجه به نتایج پژوهش‌های توصیفی - تحلیلی انجام شده در سند ملی آموزش و پرورش در کمیته مطالعات محیطی و مولفه‌های نظام آموزش و پرورش طراحی و تدوین شده است.

بر این اساس مهم‌ترین چرخش‌ها از وضع موجود به وضع مطلوب، **تبدیل نهاد فعلی با کارکرد صرفاً آموزشی به نهادی است که وظیفه و رسالت اصلی آن "بستر سازی برای دستیابی نسل آینده به مرتبه قابل قبولی از آمادگی جهت تحقق حیات طیبه در تمام ابعاد" می باشد**،

اهم این چرخش‌ها عبارتند از:

- از نهادی آموزشی به نهادی فرهنگی - اجتماعی و مولد سرمایه انسانی
- از کنترل بیرونی و ایجاد محدودیت، به خویش‌نمائی (تقوا)، ارزش‌مداری

عقلانی و مسئولیت پذیری

- از انحصاری انگاذی در تربیت، به مشارکت و مسئولیت پذیری ارکان و عوامل سهیم و موثر
 - از یکسان نگری و تولید انبوه، به پذیرش تنوع و تکثر در چارچوب نظام معیار اسلامی
 - از نگاه تجزیه ای و تفکیکی به نگاه یکپارچه نگر و تلفیقی به هویت انسان در تمام ابعاد و ساحت های تربیت
 - از دانش آموز منفعل در کلاس درس به متربی فعال در محیط های تربیتی
 - از روش های خشک، فردی و انعطاف ناپذیر به روش های خلاق، فعال و گروهی
 - از رقابت های فردی و تنش زا به رفاقت های جمعی و تعالی بخش
 - از انباشت اطلاعات و حافظه محوری، به کسب شایستگی ها در تمام ساحت های تربیت
 - از سازگاری با شرایط محیطی، به هویت یابی و مقاومت در برابر شرایط نا مساعد و تغییر آنها
- از آنجا که زیرنظام های تربیت رسمی و عمومی مسیر اجرایی و عملی تحقق چرخش ها را نشان می دهد برخی از این چرخش های اساسی در هر یک از زیر نظام ها عبارتند از:

زیر نظام راهبری تربیتی و مدیریت

- از مدیریت اداری و کنترلی به راهبری تربیتی مبتنی بر نظام معیار اسلامی
- از تمرکزگرایی به مشارکت جویی و مسئولیت پذیری مبتنی بر خرد جمعی
- از برنامه ریزی های موردی و پراکنده به برنامه ریزی های راهبردی و آینده نگر
- از حاکمیت نگاه جزیره ای در حوزه های اجرایی به تاکید بر فرایندها و پیامدها بر اساس نظام معیار اسلامی
- از انتصاب سلیقه ای مدیران بر اساس ضوابط اداری به شایسته سالاری در مدیریت

زیر نظام برنامه درسی

- از برنامه درسی موضوع محور به برنامه درسی مبتنی بر ساحت های تربیت برای کسب شایستگی ها
- از برنامه ریزی درسی کاملاً متمرکز به برنامه ریزی درسی متکی بر مشارکت موثر ارکان و

عوامل سهیم در تربیت در تمام سطوح

- از برنامه درسی تک وجهی به برنامه درسی چندوجهی (ساختار مثلثی)
- از برنامه درسی نتیجه محور به برنامه درسی پیامد محور (تحقق شایستگی‌ها در سطح محصول و سطح برونداد نظام و پیامد آن در سطح جامعه)
- از یادگیری موضوعات به فرآیند دستیابی به اندیشه ورزی و درک معنا
- از جداسازی برنامه‌های آموزشی و پرورشی به برنامه درسی یکپارچه

زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی

- از معلم به عنوان انتقال‌دهنده دانش به معلم به عنوان مربی واسوه تربیتی و سازمان‌دهنده فرصت‌های تربیتی متنوع برای احیا و ارتقاء مراتب حیات طیبه متربیان
- از معلم بعنوان مجری تصمیمات برنامه درسی به معلم تصمیم ساز در فرآیند برنامه‌ریزی درسی
- از برنامه‌های صلب و بسته در تربیت مربیان به برنامه‌هایی منعطف برای دستیابی آنان به هویت حرفه‌ای منحصر بفرد و توسعه آن مبتنی بر نظام معیار اسلامی
- از ارتقاء خودبخودی سطح حرفه‌ای مربیان به ارزیابی عملکرد و صدور درجه مربی‌گری بر اساس میزان کارآمدی و اثربخشی
- از فرهنگ سازمانی بسته (محصور نمودن مربیان در فضای مدرسه) به مشارکت جویی علمی و انتقال تجربیات در سطوح مختلف (مدرسه، محلی، ملی و بین‌المللی)
- از نگاه به معلم به عنوان کارمندی به عنوان شخصیتی علمی و تربیتی

زیرنظام تأمین و تخصیص منابع مالی

- از انحصار در تأمین منابع به مشارکت در تأمین منابع
- از هزینه کرد منابع به مدیریت و سیاست‌گذاری بهینه منابع و مصارف
- از عرضه مدار و نهاده محور به ستانده‌مدار و نتیجه محور
- از توزیع یکسان منابع به تنوع منابع و توزیع عادلانه آن
- از نگاه به نظام تربیت رسمی و عمومی به مثابه دستگاهی مصرفی به دستگاه سرمایه‌ای و مولد منابع انسانی
- از تغییر در روش نظارت بر هزینه توسط ذیحسابی به حسابرسی پس از خرج

زیرنظام فضا، تجهیزات و فناوری

- از تأمین کلاس درس به ساماندهی موقعیت‌های یادگیری
- از انحصار یادگیری در کلاس درس به تنوع بخشی به محیط‌های تربیتی و یادگیری
- از نگاه تفکیکی به فضای فیزیکی مدارس به نگاه فرآیندی به تربیت و ساخت مجتمع‌های تربیتی
- از معماری بی هویت و وارداتی به معماری اسلامی ایرانی
- از مدارس بی هویت و فاقد امکانات و فناوری‌ها به مدرسی با هویت مدرسه صالح و کانون تربیتی محله
- از طراحی مدارس توسط مهندسين فنی به طراحی تیمی با لحاظ نمودن ابعاد مدرسه صالح
- از نگاه ابزاری به فناوری‌ها به استفاده هوشمندانه از فناوری‌های نوین متناسب با نظام معیار اسلامی

زیر نظام پژوهش و ارزشیابی

- از نگاه جزئی‌نگر به نگاه آینده‌نگر و کل‌نگرانه برای مواجهه سازنده با چالش‌های نظام
- از تمرکز بر روش‌های کمی در پژوهش به تنوع و کثرت در روش‌های پژوهش
- از پژوهش‌های توصیفی، موردی و پراکنده به پژوهش‌های.. نظام مند، نوآورانه و تحول آفرین در راستای عملیاتی نمودن اهداف و کارکردهای نظام تربیت رسمی و عمومی
- از پراکندگی و جدایی مراکز پژوهشی به وحدت و یکپارچگی عملکرد مراکز پژوهشی سهیم و موثر در امر تربیت
- از تخصیص فرصت‌های پژوهشی به مراکز رسمی و پژوهشگران حرفه‌ای در سطوح کلان به ایجاد فرصت‌های پژوهشی و جاری و ساری شدن پژوهش در تمامی سطوح
- از تصدی‌گری در امر پژوهش به مدیریت، نظارت و بهره‌گیری از نتایج پژوهش‌ها
- از رویکرد آکادمیک و نظری در پژوهش‌های تربیتی و پژوهش برای پژوهش به جهت‌گیری عمل‌مدار، تشخیصی و درمانی، تصمیم ساز و کاربردی



پیوست‌ها

پیوست ۱: روش‌شناسی مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش

۱-۱. مفروضات روش‌شناختی

- امکان و ضرورت ارتباط میان انواع معارف بشری (کثرت‌گرایی معرفت‌شناختی)؛
- پذیرش وحی به عنوان یکی از منابع معرفتی مستقل بشر؛
- لزوم استفاده از وحی و معارف وحیانی به مثابه مکمل (و نه جای‌گزین) عقل و تجربه بشر در همه موارد مربوط به هدایت آدمی به ساحت ربوبی؛
- توافق و هم‌گرایی عقل و وحی و نیاز توأمان بشر به هر دو منبع؛
- گزیده‌گویی متن دین، در عین جامعیت بیان آن در همه امور مربوط به هدایت آدمی؛
- اتکای انواع معارف بشری بر مفروضات متافیزیکی و نظام‌های ارزشی خاص؛
- ضرورت سازگاری جریان تربیت با معیارهای دینی و اسلامی (رد تربیت سکولار)؛
- لزوم ارتباط و سازگاری مباحث نظری تربیت با حقایق وحیانی دین (نفی علوم تربیتی سکولار)؛
- لزوم ایجاد هماهنگی و یک‌پارچگی در انواع فعالیت‌ها و برنامه‌های تربیتی؛
- ضرورت ایجاد هماهنگی میان رشته‌های مختلف علوم تربیتی و نظریه‌ها و الگوهای نظری برخاسته از آن‌ها؛
- لزوم تکیه نظریه‌های تربیتی و الگوهای نظری برخاسته از آن‌ها بر مجموعه‌ای هماهنگ و سازوار از مفروضات متافیزیکی و ارزشی.

۱-۲. ملاحظات روش‌شناختی

- مطالعات نظری طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، با توجه به اهداف مورد نظر، از نوع تحقیقات «بنیادی راهبردی» ای محسوب می‌شوند که با لحاظ کردن افق راهبردی و به منظور فراهم ساختن زمینه علمی لازم، برای حل مسائل جاری و آتی انجام پذیرفته‌اند.
- رویکرد اصلی مطالعات نظری، بررسی انتقادی نظریه‌های مطرح شده در حوزه

علوم تربیتی و تلفیق و ترکیب یافته‌های این تحقیقات، به صورتی سازگار با مبانی و ارزش‌های اسلامی و دارای انسجام درونی بوده است.

● مطالعات نظری طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش با پرهیز از رویکرد نظریه‌پردازی محض (آکادمیک) و رویکرد کاربرستی صرف (بدون تکیه بر مباحث نظری) در وهله نخست برای ایجاد واسطه بین مباحث نظری و واقعیت‌های نظام آموزش و پرورش، معطوف به پردازش الگوهای نظری^۱ متناسب با خصوصیات مطلوب نظام آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران بوده اند.

● نظریه‌های تربیتی و الگوهای نظری مبتنی بر آن‌ها، دارای ساختاری پیچیده و مرکب‌اند؛ به‌طوری که در بخش هسته‌ای و محوری آن‌ها می‌تواند مجموعه‌ای سازوار از مفاهیم و گزاره‌های توصیفی و تجویزی به‌منزله سخت‌هسته قرار گیرد. این سخت‌هسته با الهام‌بخشی مثبت و منفی نسبت به سایر اجزای نظریه یا الگو، زمینه ایجاد انسجام و سازگاری بین اجزا و عناصر آن را فراهم می‌آورد.

● در مواجهه با واقعیت غیرقابل انکار تأثیرپذیری نظریه‌های تربیتی و الگوهای نظری مبتنی بر آن‌ها از انواع جهان‌بینی و ایدئولوژی، راه‌حل مناسب آن است که (به جای رد مطلق، پذیرش مطلق یا بی‌توجهی) آن را به صورت مشروط بپذیریم. یعنی سعی کنیم تا با قراردادن مجموعه‌ای از گزاره‌های هماهنگ و منسجم در سخت‌هسته نظریه یا الگوی نظری و التزام به الهام‌بخشی مثبت و منفی این سخت‌هسته، سایر اجزای نظریه یا الگو را با آن، هم‌سو و هماهنگ سازیم.

● بهره‌مندی از نظریه‌ها و دستاوردهای علوم تربیتی فعلی (غیرمبتنی بر آموزه‌های دینی) با وجودی که در شرایط کنونی از آن گریزی نیست می‌تواند تنها در صورتی به ثمره مطلوب منجر شود که مفروضات اصلی آن‌ها با چهارچوب فلسفی و ارزشی برگرفته از جهان‌بینی و نظام ارزشی اسلامی، سازگار (یا حداقل نامتعارض) باشند.

● با توجه به رویکرد یادشده، مطالعات نظری به شکل منسجم در چهارچوب بنیان‌های فلسفی و ارزشی معینی صورت پذیرفته است که در عین انسجام و هماهنگی، در پشتیبانی محتوایی از فرایند الگوپردازی نظری، از توانمندی لازم برخوردار بوده اند. التزام به این چهارچوب منسجم و نسبتاً جامع، به‌منزله سخت‌هسته، به هنگام تلفیق نتایج این مطالعات (در تدوین فلسفه تربیت، فلسفه تربیت رسمی و عمومی و رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی) اولاً باعث شده است تا نوعی انسجام و هماهنگی بین عناصر و مؤلفه‌های مختلف مبانی نظری سند ملی پدید آید (در غیر این صورت، به لحاظ تأثیرپذیری از

رشته‌های علمی مختلف، اختلاف و ناسازگاری میان آن‌ها امری اجتناب ناپذیر و قابل پیش بینی بود؛ ثانیاً، با پرتوافکنی یک نظام جامع ارزشی هماهنگ بر «فلسفه تربیت، فلسفه تربیت رسمی و عمومی و رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی»، سعی شده است حتی الامکان از تعارض یا خلأ ارزشی محتمل، به هنگام تدوین عناصر تجویزی سند ملی آموزش و پرورش، پیش‌گیری شود.

- نقش چهارچوب مورد نیاز برای تلفیق نتایج مطالعات نظری، برعهده مجموعه‌ای متشکل از مبانی، اصول و مفروضاتی (بنیان‌هایی) قرار گرفته است که محصول استنتاج از تعلیم بنیادی اسلام، تعلیم تربیتی اسلام، فلسفه اسلامی (حکمت متعالیه)، مباحث معتبر علمی (به‌ویژه دو دانش مهم روان‌شناسی و جامعه‌شناسی) و نیز برآمده از متون حقوقی و سیاسی معتبر در جمهوری اسلامی ایران (به‌ویژه، قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران و سیاست‌های کلی این نظام) هستند.
- اعتباربخشی نتایج مطالعات نظری در دو مرحله انجام می‌گیرد:

الف) طی فرآیند انجام مطالعات

- نظرخواهی مستمر از متخصصان برجسته‌ای که به عنوان ناظر از سوی کمیته مطالعات نظری انتخاب شده‌اند.
- در بخش مطالعات ناظر به شناسایی و تدوین عناصر اصلی فلسفه تربیت، فلسفه تربیت رسمی و عمومی و رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی، از کارشناسان خبره آموزش و پرورش و دیگر صاحب‌نظران نیز به تناسب استفاده شده است.

ب) پس از تلفیق نتایج مطالعات

- در این مرحله، با استفاده از روش مصاحبه با متخصصان و نظرسنجی از کارشناسان، نسبت به اعتباربخشی فلسفه تربیت، فلسفه تربیت رسمی و عمومی و رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران اقدام خواهد شد.
- برای پرهیز از ایجاد شکاف بین نتایج مطالعات نظری با مؤلفه‌های سند ملی، لازم است بنیان‌ها و مفروضات دیگر تحقیقات مربوط به تدوین سند ملی آموزش و پرورش بر اساس این نتایج، نقد و ارزیابی شوند و تفسیر و تلفیق یافته‌های آن‌ها نیز باید بر این پایه انجام شود.
- ملاک‌های مورد نظر، در تلفیق نتایج مطالعات نظری و تدوین فلسفه تربیت، فلسفه

تربیت رسمی و عمومی و رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران عبارت‌اند از:

- تکیه بر مفاد آموزه‌های بنیادی اسلام و سازگاری با رهنمودهای معیاری تعلیم تربیتی اسلام؛
- نقش محوری «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» و «فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» در تدوین «رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران»؛
- سازگاری و تناسب با خصوصیات فرهنگی، تاریخی و اجتماعی جامعه اسلامی ایران (که این خصوصیات بیش از همه در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران متجلی است)؛
- تکیه بر آخرین دستاوردهای معتبر تحقیقات نظری (رشته‌ای و بین رشته‌ای) در جهت شناخت و هدایت فرایند پیچیده و گسترده تربیت در رشته‌های مختلف علوم تربیتی؛
- ملاحظه ظرفیت‌ها و امکانات و محدودیت‌های نظام آموزش و پرورش به‌منزله نهادی اجتماعی و نیز نحوه تعامل و مشارکت سایر سازمان‌ها و نهادهای سهیم و مؤثر در جریان تربیت با این نظام؛
- داشتن رویکردی آینده‌نگر، واقع‌بین و پویا در مواجهه با تحولات روزافزون ملی و جهانی (در عرصه‌هایی نظیر فناوری اطلاعات، اقتصاد، فرهنگ و سیاست)؛
- بهره‌مندی مناسب از تجارب موفق سایر نظام‌های آموزشی جهان با پرهیز از تقلید صرف یا التقاط ناموزون؛
- دارا بودن عناصر و مؤلفه‌های منسجم، سازوار و به هم پیوسته و وجود ارتباط معنادار و منطقی میان همه اجزا و ابعاد؛
- توانایی برای پشتیبانی از ارائه راه‌حل‌های واقع‌بینانه و کارآمد برای مهم‌ترین چالش‌ها و بحران‌های فعلی و در پیش‌روی نظام آموزش و پرورش؛
- هماهنگی با اسناد بالادستی، مانند سند چشم‌انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران.
- تلفیق نتایج مطالعات نظری با تأکید بر استفاده و بهره‌بری حداکثر از مطالعات نظری و مصاحبه‌های انجام یافته در طرح سند ملی آموزش و پرورش و با استفاده از سایر منابع پژوهشی و مستندات قانونی به صورتی هماهنگ و منسجم با تأکید بر یافته‌های معتبر تحقیق «تبیین فلسفه تعلیم و تربیت رسمی در اسلام» شناسایی و تدوین می‌گردد.
- متن پیشنهادی نتایج مطالعات نظری مجموعه‌ای از گزاره‌های توصیفی و تجویزی مدلل خواهد بود که مستندات اصلی آن به صورت پی‌نوشت‌های توضیحی و ارجاعی ارائه

می‌شود.

- اعتباربخشی محصول تلفیق نتایج مطالعات نظری، صرفاً با توجه به ملاک‌های یاد شده انجام خواهد شد و بر همین اساس نیز می‌توان و باید نسبت به بازنگری و اصلاح آن، برحسب نتایج تحقیقات نظری معتبر و متناسب با شرایط جدید و مقتضیات آن، اقدام نمود.

۲. محورهای اصلی، عناوین و مشخصات مطالعات نظری

به منظور شناسایی و تبیین عناصر فلسفه تربیت، فلسفه تربیت رسمی و عمومی و رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران و استخراج دلالت‌های آن برای سند ملی آموزش و پرورش، مجموع مطالعات نظری^۱ در پنج محور اصلی به شرح ذیل طراحی و اجرا شده‌اند:

۲-۱. تبیین بنیان‌های دینی، فلسفی و علمی سند ملی آموزش و پرورش

در این محور محققان در پی شناسایی و تبیین مهم‌ترین بنیان‌هایی (پیش‌فرض‌ها، مفروضات، یافته‌های پژوهشی معتبر و نظریه‌ها) بوده‌اند که متناسب با نوع مطالعه از مرور انتقادی بر منابع معتبر، با عنایت به خصوصیات فرهنگی و ارزشی جمهوری اسلامی ایران به دست آید.

● تدوین بنیان‌های دینی و فلسفی سند ملی آموزش و پرورش

مجری: حجت‌الاسلام دکتر عباسعلی شاملی (عضو هیئت علمی مؤسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی^۲)

ناظر: حجت‌الاسلام دکتر علیرضا اعرافی

این پژوهش حاوی ده عنوان پژوهش فرعی است که با همکاری محققان مؤسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی^۲ و پژوهشگاه حوزه و دانشگاه انجام یافته است.

● تدوین بنیان‌های روان‌شناختی سند ملی آموزش و پرورش

مجری: دکتر حسین لطف‌آبادی (عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی)

ناظر: دکتر علی محمد کاردان

● تدوین بنیان‌های جامعه‌شناختی سند ملی آموزش و پرورش

مجری: دکتر اوطمیشی (عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور)

● تدوین چهارچوب فلسفی و دینی^۲ (برای تحقیقات سند ملی آموزش و پرورش)

۱. البته علاوه بر مطالعات نظری محورهای پنج‌گانه، تحقیقی مستقل و مقدماتی نیز تحت عنوان «بررسی ویژگی‌های انسان مطلوب آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» صورت گرفته است.

۲. شایان ذکر است پیش از تدوین «بنیان‌های دینی و فلسفی» و «تبیین فلسفه تعلیم و تربیت رسمی در اسلام»،

مجری: دکتر محمد حسنی (عضو هیئت علمی مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی)
ناظر: حجت‌الاسلام دکتر علیرضا صادق‌زاده

۲-۲. تبیین فلسفه تعلیم و تربیت رسمی در اسلام

در این محور، محقق بر آن بوده است تا با تکیه بر مبانی فلسفه اسلامی (رویکرد صدرايي)، فلسفه تعلیم و تربیت (به معنای عام) با رویکرد اسلامی، فلسفه سیاسی اسلام (مباحث مربوط به تعیین وظایف دولت اسلامی)، فقه‌التربیه، حقوق اسلامی، اقتصاد اسلامی و سایر مبانی نظری مورد نیاز، فلسفه تعلیم و تربیت رسمی (ناظر به بیان چیرستی، چرایی و چگونگی آن) را به لحاظ ماهیت، ساختار، اهداف و عملکرد این نوع تربیت، تدوین و تبیین نماید.

- مجری: دکتر جمیله علم‌الهدی (عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی)
- ناظر: حجت‌الاسلام علیرضا اعرافی

این پژوهش، شامل شش پژوهش فرعی در زمینه تبیین مبانی فلسفی و دینی (رویکرد صدرايي و تفسیر قرآن و احادیث)، تدوین فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، تعیین وظایف دولت اسلامی و خانواده در حوزه آموزش و پرورش، تعیین مبانی حقوقی آموزش و پرورش و تعیین مبانی فقهی اقتصاد آموزش و پرورش، تبیین تعلیم و تربیت رسمی و ویژگی‌ها و اقتضائات آن (براساس رویکرد اسلامی) است که نتایج آن طی چهار فصل ارائه گردیده است.

۲-۳. مطالعات نظری در حوزه ساحت‌های تربیت

در این محور محققان بر آن بوده‌اند تا الگوهای نظری ساحت‌های شش‌گانه تربیت (مشمول بر مبانی، عناصر مفهومی، اهداف، اصول و رویکردها) را به صورتی منسجم و سازگار با فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران تدوین نمایند و سپس، لوازم و مقتضیات هر الگو را برای زیر نظام‌های اصلی نظام آموزش و پرورش استخراج کنند.

روش‌شناسی مطالعات نظری در حوزه ساحت‌های تربیت

در این محور، به‌طور کلی با استفاده از رویکرد تلفیقی و روش تحلیل کیفی، جمع‌بندی و مرور

چهار چوب فلسفی و دینی یاد شده با اتکا به مطالعات پیشین مدون شد و در اختیار همه محققان سند ملی آموزش و پرورش قرار گرفت تا التزام به آن باعث ایجاد انسجام درونی میان مجموعه مطالعات نظری و هماهنگی نسبی بین این مطالعات با مطالعات محیطی (ناظر به تعیین فرصت‌ها و تهدیدها) و مطالعات مربوط به مؤلفه‌های اصلی (ناظر به تعیین نقاط قوت و ضعف) نظام آموزش و پرورش شود.

انتقادی تحقیقات پیشین و مطالعات اسنادی مرتبط و عمدتاً با روش‌های زیر، داده‌های مورد نیاز به‌دست آمده است:

- مرور انتقادی بر پیشینه مباحث نظری در زمینه ساحت موردنظر؛
 - فراتحلیل مطالعات ناظر به توصیف و تبیین وضع موجود نظام آموزشی در زمینه ساحت موردنظر؛
 - بررسی تطبیقی اسناد و برنامه‌های نظام آموزشی دیگر کشورها؛
 - مصاحبه با صاحب‌نظران و کارشناسان خبره نظام آموزشی در زمینه ساحت موردنظر؛
- در این محور محققان از یافته‌های سایر مطالعات طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش (به‌ویژه محور تبیین بنیان‌های فلسفی، دینی و علمی و نتایج به دست آمده از طرح «تبیین فلسفه تعلیم و تربیت رسمی در اسلام» و نیز مطالعات توصیفی تبیینی مربوط به ساحت موردنظر) نیز استفاده کرده‌اند.

فهرست مطالعات نظری در حوزه ساحت‌های تربیت

● تدوین الگوی نظری تربیت دینی و اخلاقی در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛

مجری: حجت‌الاسلام دکتر علیرضا صادق‌زاده (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس)؛
ناظر: حجت‌الاسلام دکتر عباسعلی شاملی؛

● تدوین الگوی نظری تربیت هنری و زیبایی‌شناختی در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛

مجری: دکتر منیره رضایی (عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش)؛
ناظر: دکتر محمود مهرمحمدی (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس)؛

● تدوین الگوی نظری تربیت زیستی و بدنی در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛

مجری: دکتر حسین اسکندری (عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی)؛
ناظر: دکتر حسین لطف‌آبادی (عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی)؛

● تدوین الگوی نظری تربیت سیاسی و اجتماعی در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛

مجری: دکتر محسن فرم‌پینی فراهانی (عضو هیئت علمی دانشگاه شاهد)؛
ناظر: دکتر مرتضی منطقی (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم تهران)؛

● **تدوین الگوی نظری تربیت علمی و فناوری در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛**

مجری: آقای محمود امانی طهرانی (کارشناس ارشد سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی)؛
 ناظر: مهندس علی‌زرافشان (عضو کمیته مطالعات نظری و مدیرکل سابق دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی)؛

● **تدوین الگوی نظری تربیت اقتصادی و حرفه‌ای در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛**

مجری: دکتر علی اصغر خالقی (عضو هیئت علمی دانشگاه شهید رجایی)؛
 ناظر: دکتر مهناز مرجانی (عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی).

۴-۲. مطالعات نظری در حوزه زیر نظام‌های اصلی

در این محور، محققان الگوهای نظری (مشمول بر مبانی، عناصر مفهومی، کارکردها، اصول و رویکردها) جهت‌دهنده به زیرنظام‌های اصلی آموزش و پرورش را تدوین نموده و سپس نحوه ارتباط میان این زیرنظام‌ها را با یکدیگر و با عوامل محیطی (بیرون از نظام آموزش و پرورش)، مشخص کرده‌اند.

روش‌شناسی مطالعات نظری در حوزه زیر نظام‌های اصلی

در این محور، به‌طور کلی با استفاده از رویکرد تلفیقی و روش تحلیل کیفی، جمع‌بندی و مرور انتقادی تحقیقات پیشین و مطالعات اسنادی مرتبط و عمدتاً با روش‌های زیر، داده‌های مورد نیاز به‌دست آمده است:

- مرور انتقادی بر پیشینه مباحث نظری در زمینه زیرنظام مورد نظر؛
 - فراتحلیل مطالعات ناظر به توصیف و تبیین وضع موجود نظام آموزشی در زمینه زیر نظام مورد نظر؛
 - بررسی تطبیقی اسناد و برنامه‌های نظام آموزشی دیگر کشورها در زمینه زیرنظام مورد نظر؛
 - مصاحبه با صاحب‌نظران و کارشناسان خبره نظام آموزشی در زمینه زیرنظام مورد نظر.
- در این محور نیز محققان از یافته‌های سایر مطالعات طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش (به‌ویژه محور تبیین بنیان‌های فلسفی، دینی و علمی و نتایج به دست آمده از طرح «تبیین فلسفه تعلیم و تربیت رسمی در اسلام» و نیز مطالعات توصیفی تبیینی مربوط به زیرنظام

مورد نظر و دلالت‌های برگرفته از مطالعات محور ساحت‌ها) استفاده کرده‌اند.

فهرست مطالعات نظری در حوزه زیر نظام‌های اصلی

- تدوین الگوی نظری زیر نظام مدیریت و رهبری در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛

مجری: دکتر محمد قهرمانی (عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی)؛
ناظر: دکتر حیدر تورانی (عضو هیئت علمی مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی)؛

- تدوین الگوی نظری زیر نظام تحقیق و توسعه در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛

مجری: دکتر رضا ساکی (عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش)؛
ناظر: دکتر علیرضا کیامنش (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم تهران)؛
● تدوین الگوی نظری زیر نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛

- مجری: دکتر علی اصغر فانی (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس)؛
ناظر: دکتر محمدرضا بهرنگی (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم تهران)؛
● تدوین الگوی نظری زیر نظام تأمین و تخصیص منابع مالی در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛

- مجری: دکتر ابوالقاسم نادری (عضو هیئت علمی دانشگاه تهران)؛
ناظر: مهندس عبدالحسین نفیسی؛
● تدوین الگوی نظری زیر نظام برنامه‌ریزی درسی و فناوری آموزشی در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛

مجری: دکتر محمود مهرمحمدی (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس)؛
ناظر: دکتر حسن ملکی (عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی).

۵-۲. تلفیق یافته‌های مطالعات نظری (برای تدوین فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران و رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران) و استنتاج دلالت‌های آن‌ها
در این محور با جمع‌بندی و تلفیق یافته‌های مطالعات نظری انجام یافته در چهار محور پیشین

با تأکید بر نتایج معتبر مطالعه «تبیین فلسفه تعلیم و تربیت رسمی در اسلام» (و استفاده از سایر منابع معتبر)، مبانی نظری سند ملی آموزش و پرورش (مشمول بر فلسفه تربیت، فلسفه تربیت رسمی و عمومی و رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران) با ویژگی‌های مورد نظر تدوین شده‌اند. سپس دلالت‌های این سه مجموعه برای سایر مطالعات معطوف به تدوین سند ملی آموزش و پرورش استخراج می‌شود و تفسیر و ترکیب یافته‌های آن‌ها بر این اساس انجام خواهد گرفت. آن‌گاه دلالت‌های سه مجموعه یاد شده برای مؤلفه‌های اصلی سند ملی آموزش و پرورش استخراج خواهد شد.

- مجری: کار گروه تدوین مبانی نظری: حجت‌الاسلام دکتر علیرضا صادق‌زاده، دکتر محمد حسنی، دکتر سوسن کشاورز و سرکار خانم آمنه احمدی
- همکاران: دکتر جمیله علم‌الهدی، دکتر محمود مهرمحمدی و مهندس مهدی نویدادهم
- ناظران: دکتر خسرو باقری و حجت‌الاسلام علیرضا اعرافی

پیوست ۲: تعاریف، مفاهیم و اصطلاحات

ارکان جریان تربیت هر عامل اجتماعی سهیم و مؤثر در جریان تربیت که تحقق شایسته این جریان، تنها با پشتیبانی و مشارکت فعال آن عامل امکان پذیر باشد.

اصول تربیت

اصول تربیت قواعدی تجویزی و کلی‌اند، که جهت بیان چگونگی تحقق غایت تربیت (به مثابه معیار و راهنمای عمل عوامل سهیم و تأثیرگذار) در جریان تربیت قرار می‌گیرند تا هر یک وظایف تربیتی خود را به نحو مطلوب انجام دهند. توجه و التزام به اصول تربیت، به همه کارگزاران تربیتی کمک می‌کند تا تمامی مؤلفه‌های جریان تربیت را به نحو شایسته، جهت تحقق غایت تربیت، سامان‌دهی نمایند. هر چند، این «اصول» ماهیتی ثابت و نسبتاً پایدار دارند؛ ولی محدوده کاربرد آنها ممکن است عام باشد (اصول عام که در انواع تربیت و نسبت به همه عوامل و نهادهای سهیم و تأثیرگذار در این جریان اعتبار دارند) یا تنها در محدوده خاصی به کار گرفته و معتبر شمرده شوند (اصول خاص).

انواع تربیت

۱- بر اساس نحوه‌ی حضور متربیان

تربیت الزامی: بخشی از جریان تربیت که متربیان باید بر حسب ضوابط قانونی، در آن حضور یابند.

تربیت اختیاری: بخشی از جریان تربیت که شرکت متربیان در آن داوطلبانه است.

۲- بر اساس نوع سازمان‌دهی و اعتبار قانونی

تربیت رسمی: بخشی از جریان تربیت که به شکل قانونی، سازمان‌دهی شده (دارای مخاطبان مشخص و اهداف، ساختار و برنامه‌ی معین)، ضمن حفظ انعطاف پذیری

(برحسب خصوصیات متربیان) در جهت آماده‌سازی متربیان برای تحقق مراتب حیات طیبیه در ابعاد مختلف، متناسب با نیازهای متنوع جامعه، طراحی و اجرا شده و پس از کسب شایستگی‌های لازم (جهت درک موقعیت و اصلاح مداوم آن بر اساس نظام معیار) به اعطای گواهی‌نامه موفقیت (مدرک معتبر) می‌انجامد.

تربیت غیررسمی: شکلی از جریان تربیت که در آن انواع شایستگی‌های لازم جهت درک موقعیت و اصلاح مداوم آن بر اساس نظام معیار، در جهت آماده‌سازی متربیان برای تحقق مراتب حیات طیبیه در ابعاد گوناگون، بدون سازمان‌دهی مشخص و از طریق تجارب داوطلبانه متربیان (مانند مطالعه کتاب و روزنامه، تماشای فیلم و تلویزیون، مشارکت در فعالیت گروه‌ها و انجمن‌ها، شرکت در مساجد و محافل مذهبی) کسب می‌شود.

۳- بر اساس میزان و نحوه شمول

تربیت عمومی: بخشی از جریان تربیت که در جهت تکوین و تعالی مداوم هویت متربیان با تأکید بر وجوه مشترک (انسانی، اسلامی و ایرانی) هویت، ضمن ملاحظه ویژگی‌های فردی و مشترک (، جنسی / جنسیتی، خانوادگی، فرهنگی، دینی / مذهبی، قومی و بومی / محلی) ایشان، انجام می‌شود تا متربیان مرتبه‌ای از آمادگی برای تحقق حیات طیبیه در ابعاد گوناگون را به دست آورند که تحصیل آن مرتبه، برای عموم افراد جامعه لازم یا شایسته باشد.

تربیت تخصصی: بخشی از جریان تربیت که در راستای تکوین و تعالی پیوسته وجوه اختصاصی هویت بر بنیاد تکوین وجوه مشترک هویت (انسانی، اسلامی و ایرانی) انجام می‌گردد تا متربیان مرتبه‌ای از آمادگی را برای تحقق مراتب حیات طیبیه در ابعاد مختلف به دست آورند که وصول به آن مرتبه از آمادگی، تنها برای بخشی از افراد جامعه لازم یا شایسته باشد.

۴- بر اساس حیثیت‌ها یا شئون حیات آدمی

تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی؛ ناظر به آماده‌سازی متربیان در مسیر تحقق شأن اعتقادی، عبادی و اخلاقی حیات طیبیه؛

تربیت زیستی و بدنی؛ ناظر به آماده‌سازی متربیان در مسیر تحقق شأن زیستی و بدنی حیات طیبیه؛

تربیت اجتماعی و سیاسی؛ ناظر به آماده‌سازی متربیان در مسیر تحقق شأن اجتماعی و سیاسی حیات طیبیه (در ارتباط با دیگران و تعامل با نهاد خانواده و سایر نهادهای مدنی

و سیاسی بر اساس نظام معیار)؛

تربیت اقتصادی و حرفه‌ای؛ ناظر به آماده‌سازی متربیان در مسیر تحقق شأن اقتصادی و حرفه‌ای حیات طیبه؛

تربیت علمی و فناوری؛ ناظر به آماده‌سازی متربیان در مسیر تحقق شأن علم و فناوری حیات طیبه؛

تربیت زیبایی شناختی و هنری؛ ناظر به رشد قوه خیال و پرورش عواطف و احساسات زیبایی شناختی (ذوق زیبایی‌شناسی) شامل درک، قدردانی و خلق آثار هنری و قدردانی از آثار و ارزش‌های هنری ایرانی اسلامی.

اهداف تربیت

گزاره‌های تجویزی ناظر به تعیین وضع مطلوب متربیان در پایان مراحل از فرآیند تربیت که تحقق هر یک از آن‌ها گامی در جهت وصول به غایت تربیت محسوب می‌شود.

-هدف کلی تربیت

گزاره ناظر به بیان خصوصیت مطلوب و مورد انتظار از هر مربی و نتیجه هر نوع تربیت در جهت تحقق غایت تربیت.

-اهداف مشترک تربیت

آن دسته از شایستگی‌های لازم برای عموم آحاد جامعه که از تحلیل غایت تربیت و هدف کلی آن به دست آیند.

اهداف ویژه تربیت

آن دسته از شایستگی‌هایی که با تحلیل اهداف مشترک (برحسب معیارهایی نظیر مرحله رشد و ویژگی‌ها و نیازهای متربیان، موقعیت و شرایط اجتماعی، آمادگی لازم برای ورود به انواع تربیت تخصصی) برای گروه یا فرد خاصی در سطوح ملی، استانی، منطقه‌ای و محلی و مدرسه‌ای (به شکل‌های گوناگون بر حسب مورد) تعیین گردد.

الگوی نظری

طرحواره مفهومی نظام مند، متشکل از عناصر مربوط به جریان تربیت و روابط میان آن‌ها که پاسخ‌های مستدل و عامی را برای هدایت نظام تربیت رسمی و عمومی وساحت‌ها، زیرنظام‌های اصلی و دیگر مؤلفه‌های آن فراهم می‌آورد.

تربیت:

در این مجموعه، «تربیت» شامل تمام فرایندهای زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانه آدمی تلقی شده است که به عنوان امری واحد و یک پارچه، با تمام ابعاد و جودی انسان، به مثابه یک کل، سروکار دارد. بدیهی است که هیچ‌یک از فرایندهای زیرمجموعه این عنوان جامع، نمی‌تواند در عرض آن مطرح یا رقیب آن تلقی شود. آنچه باید رخ دهد، همانا تربیت با ابزارها و روش‌های متفاوت است. به بیان دیگر، مراد از «تربیت» در این مجموعه، مفاد همان اصطلاح مرکب «تعلیم و تربیت» است که به غلط رایج شده و کاربرد فراوان یافته است. لذا واژه «تربیت» شامل تمام ابعاد و جنبه‌های فرایندی می‌شود که زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانه آدمی است و لذا نیاز به واژه مکملی مانند تعلیم ندارد. مفهوم تربیت دربردارنده و جامع تمام اجزا و عناصر مرتبط با این فرایند (مانند تعلیم، تزکیه، تأدیبه، تدریس و مهارت‌آموزی) است؛

تربیت (تعریف برگزیده)

تربیت عبارت است از: «فرایند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متریان، به صورتی یک پارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به منظور هدایت ایشان در مسیرآماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد.»

طی این جریان دو سویه مرییان با طراحی و انجام مجموعه تدابیر و اقداماتی هدفمند و هماهنگ- نظیر اصلاح شرایط محیطی، پرستاری، مراقبت و تأدیبه؛ تعلیم (تبیین واقعیات، حقائق و ارزش‌ها)، تذکر، موعظه و گفت و گو؛ هشدار و تشویق؛ ابتلاء، پاداش و مجازات- متناسب با خصوصیات متریان و نوع و هدف تربیت، زمینه شکوفایی فطرت و رشد همه‌جانبه و متعادل استعدادهای طبیعی ایشان در مسیر قرب الی الله را فراهم می‌سازند؛ و متریان نیز با حضور فعال در این فرایند، شایستگی‌های لازم را، جهت درک و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران، بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه‌ی نظام معیار اسلامی، ا کسب می‌کنند.

جامعه صالح

حیات طیبه در نگرش اسلامی تنها در بُعد فردی زندگی و رابطه فردی و شخصی انسان با خداوند و نظام معیار ربوبی خلاصه نمی‌شود بلکه بُعد دیگر مهم حیات طیبه، بعد اجتماعی این نوع زندگانی است که در مفهوم «جامعه صالح» تجلی می‌یابد. جامعه صالح در نگرش اسلامی، اجتماعی است که بر روی نمودن به خدا در حالت تسلیم و رضا استوار می‌شود نه بر روابط نژادی، خویشاوندی یا قبیله‌ای و نه روابط انتفاعی و ستمگرانه یا روابط قراردادی، که رویکرد استخدای دارد و بر

منفعت‌های یک طرف یا دو طرف قرارداد متکی است. در جامعه صالح که مظهر تحقق بعد اجتماعی حیات طیبیه به شمار می‌آید، «پیوندها» خشونت آمیز (ناشی از ترس و تهدید و ارباب) یا انتفاعی (ناشی از سودگرایی و استثمار یا استخدام دیگران) نیست بلکه ارتباط میان اعضای جامعه به ارزش‌های انسانی و اخلاقی، معرفت، محبت و اطاعت از خدا (پیروی آگاهانه و اختیاری از نظام معیار دینی) معطوف است. در چنین جامعه‌ای روابط ظالمانه و تعصبات نژادپرستانه طرد می‌شود و بر توحید ربوبی که اساس تکوین و گسترش روابط اجتماعی است تأکید می‌گردد.

حیات طیبیه

وضع مطلوب زندگی بشر در همه ابعاد و مراتب، بر اساس نظام معیار اسلامی (مبانی و ارزش‌های مقبول دین الهی) است که تحقق آن باعث دستیابی به غایت زندگی یعنی قرب الی الله خواهد شد. این‌گونه زندگانی مستلزم ارتباط آگاهانه و اختیاری با حقیقت هستی و تشدید رابطه با او در همه شئون فردی و اجتماعی زندگی است که باید بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه نظام معیار مناسب با دین اسلام باشد. بنابراین، یکی از مشخصات اصلی حیات طیبیه، تکیه بر ارزش غایی زندگی قرب الی الله و نظام معیار متناسب با آن یعنی مبانی و ارزش‌های مقبول دین حق (اسلام) است. زیرا با توجه به لزوم پذیرش ربوبیت خداوند متعال، به عنوان یگانه رب حقیقی جهان و انسان، این نظام معیار، جهت اساسی نحوه تحقق حیات طیبیه را در همه مراتب و ابعاد آن مشخص می‌نماید. لذا، انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه نظام معیار ربوبی و انطباق همه ابعاد زندگی با این نظام (تقوا)، وجه تمایز اساسی حیات طیبیه از زندگی غیردینی (= سکولار) رایج محسوب می‌شود.

رسالت (مأموریت)

گزاره معطوف به بیان مسئولیت اصلی مورد انتظار از هر یک از نهادهای سهیم در جریان تربیت

رویکرد

جهت‌گیری کلی، مشخص و منسجمی درباره ماهیت و چگونگی مواجهه با موضوع مورد نظر، که باتوجه به مجموعه‌ای از مفروضات نظری سازوار، تعیین می‌شود و التزام به آن موجب ایجاد هم‌گرایی و هماهنگی در انتخاب اصول، معیارها و روش‌های خاصی در عرصه عمل خواهد شد.

رهیافت

جهت‌گیری کلان حاکم بر کلیت نظام تربیت رسمی و عمومی که همه رویکردهای اصلی کل نظام و زیرنظام‌های اصلی در مواجهه با مسائل و موضوعات مهم، از این جهت‌گیری الهام می‌گیرند.

رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران

الگوی نظری جامعی که بر اساس "فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران"، وضعیت آرمانی نظام تربیت رسمی و عمومی را با تبیین اصول و رویکردهای مربوط به ساحت‌های تربیت، تبیین کارکردها، رویکردها و اصول مربوط به زیر نظام‌های اصلی و تعیین وظایف عناصر این نظام ترسیم می‌نماید.

زمینه‌سازی

طراحی و اجرای مجموعه‌ای از تدابیر و اقدامات هماهنگ، سنجیده و عمدی، برای کمک به هرگونه تحول شایسته در انسان که، با توجه به لزوم حرکت آزادانه و آگاهانه آدمی، باید آن‌ها را تنها به مثابه مقدمات لازم (و نه شرط لازم و کافی) برای حرکت آزاد و آگاهانه آدمی در نظر گرفت که از سوی متولیان جریان تربیت (مربیان) باید انجام شوند. فراهم نمودن شرایط مورد نیاز (مقتضیات و عوامل اعدادی) برای حرکت آزاد و آگاهانه افراد جامعه به سوی هدف مطلوب، جنبه ایجابی این گونه زمینه‌سازی است؛ چه این که زمینه‌سازی در بعد سلبی معطوف به رفع موانع این حرکت است. بنابراین در جریان تربیت، که زمینه‌ساز تحول اختیاری انسان است، باید علاوه بر ایجاد مقتضیات و برداشتن موانع (به مثابه امری ضروری از سوی مربی و جامعه) لزوم کوشش اختیاری متربی را برای استفاده مناسب از این زمینه‌سازی مورد ملاحظه قرار داد، که این امر تعامل متربی و مربی را برای موفقیت جریان تربیت ایجاب می‌نماید.

زیرنظام‌های اصلی (نظام تربیت رسمی و عمومی)

بخش‌های اساسی نظام تربیت رسمی و عمومی در جهت پشتیبانی از جریان تربیت، انجام رسالت و کمک به تحقق اهداف این نظام، که عبارت‌اند از: رهبری و مدیریت، پژوهش و ارزش‌یابی، تربیت معلم و تأمین منابع انسانی، تأمین و تخصیص منابع مالی، تأمین فضا و تجهیزات و فناوری و برنامه‌درسی.

شایستگی‌ها

منظور از شایستگی مجموعه‌ای ترکیبی از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های ناظر به همه جنبه‌های هویت (عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی) است، که متریان در جهت درک و عمل برای بهبود مستمر موقعیت خود (برای دستیابی به مراتب حیات طیبه) باید آن‌ها را «کسب» کنند. شایستگی‌ها را می‌توان برحسب سطح و لزوم کسب آن‌ها توسط عموم افراد جامعه به دو گروه شایستگی‌های پایه و شایستگی‌های ویژه تقسیم نمود. شایستگی‌های پایه آن دسته از صفات و توانمندی‌ها و مهارت‌ها هستند، که متریان باید آن‌ها را برای وصول به مرتبه‌ای لازم یا شایسته از آمادگی عموم افراد جامعه برای تحقق حیات طیبه کسب کنند؛ ولی شایستگی‌های ویژه آن گروه از صفات و توانمندی‌هاست که در سطحی بالاتر از سطح مورد انتظار از آمادگی همگان جهت تحقق حیات طیبه است و افراد برحسب علاقه و استعداد فعلیت یافته خود و نیازهای خاص جامعه آن‌ها را کسب می‌کنند.

عوامل سهیم در تربیت

انجام فعالیت‌های تربیتی (یعنی زمینه‌سازی مناسب برای هدایت افراد به سوی تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش) در فهرست کارکردهای این دسته عوامل صریحاً در نظر گرفته شده است؛ لذا، عوامل اصلی جریان تربیت در اجتماع محسوب می‌شوند. هر چند در نوع تربیت مورد نظر (عمومی، تخصصی، رسمی و غیررسمی) و در نتیجه در خصوص مخاطبان، در اهداف و وظایف، رویکرد و محتوا و روش‌های تأثیرگذاری بر متریان با همدیگر تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ای دارند در بین این عوامل، برخی از آن‌ها، تربیت را تنها کارکرد اصلی و رسالت سازمانی خود قرار داده‌اند (مؤسساتی مانند مدرسه، دانشگاه و حوزه علمیه که غرض اصلی اجتماع از تأسیس و تداوم فعالیت آن‌ها، انجام فعالیت تربیتی در سطوح متفاوت است؛ ولو آن‌که پیامدهای فرعی دیگری نیز برعمل آن‌ها مترتب شود)؛ اما بعضی دیگر از عوامل تربیت، نهادهایی اجتماعی با کارکردهای متعدّدند (نظیر خانواده، رسانه، مسجد و دیگر نهادهای فرهنگی) که با توجه به امکانات و ظرفیت‌های خود، می‌توانند و بلکه باید، نقش مؤثری را نیز در جریان تربیت برعهده گیرند. بنابراین، اطلاق عنوان «عامل جریان تربیت» به این گروه از نهادهای اجتماعی، منوط و محدود به حیثیت نقش‌آفرینی عملی آن‌ها در این جریان است و لذا می‌توان و بلکه باید آن‌ها را از حیثیتی دیگر نیز جزء عوامل مؤثر بر تربیت دانست.

عوامل مؤثر در تربیت

مداخله مستقیم در امر تربیت، از زمره کارکردهای این دسته از عوامل اجتماعی به شمار نمی‌آید؛ اما به سبب ایفای نقش اساسی در فراهم نمودن دیگر مقدمات تحقق حیات طیبه در ابعاد گوناگون برای احاد اجتماع، یا به دلیل تأثیرپذیری عمل مربیان و متربیان و فرایند از این عوامل اجتماعی (به مثابه محیط بیرونی)، در چگونگی تحقق جریان تربیت و موفقیت آن اثرگذارند. البته به لحاظ نقش و جایگاه متفاوت این عوامل در زندگی اجتماعی و بر حسب میزان و نحوه ارتباط آن‌ها با عوامل و مؤلفه‌های سهمیم در جریان تربیت، طبیعی است که تأثیر این عوامل بر کامیابی یا ناکامی جریان تربیت یک‌سان نباشد. به هر حال عوامل اجتماعی مؤثر بر جریان تربیت، طیف وسیعی از نهادها، سازمان‌ها، بنگاه‌ها و گروه‌های رسمی یا غیررسمی فعال در جامعه را در بر می‌گیرند.

عقل

قابلیتی خداداد در نوع بشر که به وسیله آن می‌تواند در مقام ادراک واقعیت‌ها و حقائق، صلاح و فساد و حق و باطل و صدق و کذب را از هم تمیز دهد و در مقام عمل اختیاری نیز به لوازم فهم و درک خویش ملتزم باشد. این فعالیت عقل در عین محدود و مخاطره آمیز بودن، امکان دست یافتن آدمی به برخی حقایق فراتاریخی در مورد واقعیت هستی و موقعیت آدمی را در آن فراهم می‌آورد. بنا براین، عقل، قابلیت است که آدمی به وسیله آن می‌تواند در مقام شناخت واقعیت‌های هستی (با ادراک مفاهیم کلی و استنتاج گزاره‌های توصیفی از بدیهیات و یقینیات) با روش استدلال و برهان، برخی از آن‌ها را به صورت یقینی درک کند. هم‌چنین، قضایای صادق را از کاذب تشخیص دهد (عقل نظری و استکشافی) و در مقام تبیین علی یا پیش‌بینی وقایع مشاهده‌پذیر (با ابداع مفاهیم و سازه‌ها و فرضیه‌پردازی و آزمون تجربی آن‌ها) نظریه‌های ظنی معتبر ارائه کند. یا در مقام مداخله و مهار واقعیت‌های طبیعی و اجتماعی و رسیدن به اهدافی مشخص، ابزارها، برنامه‌ها و روش‌های مناسب را به اتکای قدرت تخیل، خلاقیت و ابتکار خویش ابداع نماید و به کار گیرد (عقل تجربی، مولد و ابزاری). علاوه بر این، بشر به کمک عقل می‌تواند در مقام درک حقایق و ارزش‌ها (بایدها و نبایدهای مربوط به عمل اختیاری انسان)، صلاح و فساد، حق و باطل، درست و نادرست و خوب و بد را از هم تمیز دهد (عقل نظری) و در مقام عمل اختیاری نیز به لوازم فهم و درک خویش التزام داشته باشد (عقل عملی). پس، عقل قادر است هم در دو حوزه ادراکات نظری (یعنی شناخت واقعیت‌ها و هست‌ها) و ادراکات عملی (یعنی شناخت خوب و بدها، یا باید و نبایدها) و هم در مقام التزام عملی (اراده و عمل) به لوازم ادراکات نظری و عملی خود وارد شود.

فرایند

حرکتی تعاملی، مستمر و تدریجی، هدفمند، یک پارچه (دارای انسجام و سازواری درونی)، پویا و انعطاف‌پذیر که متناسب با مراحل تحول وجودی افراد جامعه توسط عوامل گوناگون، در قالب انواع مختلف و به صورت هماهنگ با دیگر عوامل اجتماعی، صورت می‌پذیرد.

فطرت

معرفت و گرایشی اصیل نسبت به خداوند که قابلیت شکوفایی دارد و می‌تواند به فراموشی سپرده شود، اما هرگز نابود نخواهد شد. وجود فطرت الهی در انسان زمینه بسیار مساعدی است که می‌تواند به همه شناخت‌ها، گرایش‌ها و اعمال وی جهتی الهی دهد و در صیورت آدمی به موجودی والا، ممتاز، هدفدار و جهت‌دار، او را صاحب نقش اصلی گرداند.

فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران

«مجموعه‌ای از گزاره‌های مدلل و مدون که به تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت، در جامعه اسلامی ایران به شکلی جامع، سازوار، به هم پیوسته و مبتنی بر مبانی اساسی معتبر و متناسب با نظام فکری و ارزشی مقبول در جمهوری اسلامی ایران می‌پردازد تا به مثابه "چهار چوب نظری کلان برای هدایت انواع تربیت و سامان‌دهی فرایند تربیت در جامعه‌ی اسلامی ایران" نقش آفرین باشد».

فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران

مجموعه‌ای جامع، سازوار، به هم پیوسته، مدلل و مدون، که برپایه "فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران" به تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران می‌پردازد.

فلسفه تربیتی جامعه

چهارچوب نظری استوار و مورد وفاق برای هدایت و سامان‌دهی انواع تربیت در جامعه است که به منزله "مجموعه‌ای مدون، از گزاره‌های ناظر به تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت (در معنای عام)، به شکلی مدلل و معتبر مورد وفاق عموم متصدیان جریان تربیت در جامعه قرار گیرد» چنین مجموعه‌ای لازم است بر مبانی فکری و ارزشی مقبول عموم افراد آن جامعه مبتنی باشد، تا به منزله "چهارچوب نظری راهنمای هدایت و سامان‌دهی انواع تربیت"، در ایجاد هماهنگی و

انسجام بین انواع فعالیت‌ها و برنامه‌های گوناگون تربیتی (و برقراری رابطه شایسته میان آن‌ها با فرهنگ و نظام فکری و ارزشی و مقتضیات بومی جامعه) نقش آفرین باشد.

قرب الی الله

مصادق اتم غایت زندگی انسان از منظر دین که تحصیل همه کمالات مقدمه قرب به خدا و انسانیت انسان در گرو رسیدن به مراتب آن است. مراد از قرب، نزدیکی زمانی و مکانی نیست؛ بلکه مقصود از آن رابطه‌ای حقیقی (واقعی) بین خدا و انسان است؛ به گونه‌ای که روح انسان در اثر باور و اعمال خاصی (متناسب با غایت آفرینش خویش) رابطه‌ای وجودی با خدای متعال برقرار و به‌طور مداوم آن را تشدید کند و در نتیجه چنین ارتباطی مراتب کمال را در وجود خویش محقق سازد. این ارتباط، واقعیتی تکوینی، ولی حصول آن امری اختیاری و اکتسابی است. البته این ارتباط وجودی با خداوند (به عنوان کمال مطلق و موجود بی‌نهایت) امری دارای مراتب و درجات است، که می‌تواند به‌طور مداوم تشدید شود یا تنزل یابد.

کسب

مفهوم کسب ناظر به عمل آگاهانه و آزادانه‌ی تربی است. در واقع کسب تلاشی آگاهانه و ارادی است که متربی در زمینه‌های فراهم شده برای تحقق و پیشرفت ظرفیت‌های وجودی خویش انجام می‌دهد. ولی از آن‌جا که ظرفیت‌های وجودی آدمی امری از پیش تعیین شده نیست و در دو جهت سقوط و صعود، به انتخاب فرد، شکل می‌گیرد جهت‌گیری ارزشی این تلاش همان تحقق شایستگی‌های لازم در ساحت‌های وجودی فرد است. لذا کسب شایستگی‌ها دارای این ویژگی‌هاست:

- - موقعیت محور (شکل‌گیری تحت تأثیر و در تعامل با عناصر موقعیت و برای درک و اصلاح مداوم آن)
- - متربی محور (برخلاف زمینه‌سازی که نقش اصلی در آن برعهده‌ی مربی است)
- - مداوم و مستمر (با توجه به روند تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت)
- - آگاهانه و ارادی (متناسب با سطح رشد و آمادگی متربی)

کارکرد

گزاره ناظر به بیان اثر و نتیجه مطلوب (مورد انتظار) از فعالیت نظام (یا زیرنظام) که برای تحقق غایت و انجام رسالت هر یک عوامل و نهادهای تربیتی ضروری باشند

مبانی اساسی تربیت (=مبانی دینی و فلسفی تربیت)

مجموعه قضایای مدلی هستند که تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت، بر اساس دیدگاه اسلامی، با توجه به آن‌ها صورت می‌پذیرد و از آموزه‌های وحیانی اسلام و معارف اصیل اسلامی یا از تبیین‌های مدلل در دانش فلسفه با رویکرد اسلامی، به دست آمده‌اند.

مبانی دین‌شناختی

گزاره‌های بیانگر مواضع دین‌شناختی بر اساس دیدگاه اسلامی معتبر و مقبول در جامعه ایران که صرفاً به مباحثی درباره دین (چیستی و چرایی دین، جایگاه دین در زندگی و نسبتی که انسان با آن دارد، نحوه فهم دین، قلمرو دین و ارتباط آن با سایر معارف و...) می‌پردازند و در حیطه دانش فلسفی مضایف «فلسفه دین» (Philosophy of Religion) یا بعضاً در حوزه مباحث کلام جدید قرار می‌گیرند ولذا با «مبانی دینی» متفاوت هستند.

مبانی هستی‌شناختی

بخشی از مهم‌ترین گزاره‌های توصیفی تبیینی درباره حقیقت وجود و احکام کلی آن که در مباحث جهان‌بینی اسلامی یا در حوزه دانش فلسفه اسلامی به‌طور مدلل و مبرهن مطرح شده یا مفروض قرار گرفته‌اند.

مبانی انسان‌شناختی: آن دسته از گزاره‌های توصیفی تبیینی مدلل درباره واقعیت وجود انسان که از متون معتبر اسلامی یا معارف اصیل اسلامی یا از مباحث مربوط به تعریف انسان در فلسفه اسلامی (علم النفس فلسفی) استخراج شده‌اند و باید آن‌ها را به لحاظ نقش محوری تبیین و ترسیم سیمای انسان در هر نظریه فلسفی تربیت، سنگ بنای اصلی هر گونه توصیف و تبیینی از فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی دانست.

مبانی معرفت‌شناختی

بخشی از مهم‌ترین گزاره‌های توصیفی و تبیینی درباره شناخت آدمی و حدود و ثغور آن، که بنا بر سنت متعارف در مباحث فلسفی معاصر و با توجه به اهمیت بسیار عرصه معرفت‌شناسی در تبیین فلسفه تربیت، مبانی مربوط به این عرصه از مبانی عام انسان‌شناختی متمایز گشته است (هر چند در متون رایج فلسفه اسلامی با وجود پرداختن به بسیاری از مباحث این عرصه‌ی مهم، چنین تمایزی وجود ندارد).

مبانی ارزش شناختی

مباحثی درباره ماهیت ارزش‌ها و نحوه درک و اعتباربخشی آن‌ها و نیز بخشی از گزاره‌های مربوط به بیان مصادیق مهم‌ترین ارزش‌های معتبر و چگونگی تحقق آن‌ها بر اساس نظام معیار معتبر و مقبول در جامعه اسلامی (مبانی وارزش‌های مبتنی بر دین حق یا سازگار با آن) است، که عموماً از حوزه فلسفه اخلاق و حکمت علمی با رویکرد اسلامی یا از منابع بیانگر نظام ارزشی و اعتقادی اسلام، به عنوان اصول موضوعه، اخذ شده‌اند.

مقتضیات تربیت

منظور از مقتضیات تربیت هر گونه اقدام و تدبیر هدفمندی است که مریبان در فرایند تربیت برای تحقق اهداف این فرایند نسبت به متریان طراحی و اجرا می‌کنند.

موانع تربیت

عنوان موانع تربیت به امور و پدیده‌هایی اطلاق می‌شود که در تحقق اهداف فرایند تربیت می‌توانند تأثیری منفی داشته باشند. البته این موانع ممکن است بیرونی یا درونی، در اختیار مریبان و یا خارج از اختیار ایشان باشند.

موقعیت

منظور از موقعیت وضعیت مشخص، پویا، قابل درک و تغییری است که حاصل تعامل پیوسته فرد به منزله عنصری آگاه، آزاد و فعال با خداوند و گستره‌ای از جهان هستی (خود، طبیعت و جامعه) در محضر خداوند متعال است (که حقیقتی برتر و خالق همه جهان و فرا تراز همه موقعیت هاست). انسان همواره در موقعیت قرار دارد و می‌تواند آن را درک کند و تغییر دهد.

مؤلفه‌ها (نظام تربیت رسمی و عمومی)

اجزای نظام تربیت رسمی و عمومی برای انجام رسالت و کمک به تحقق اهداف آن.

نظام معیار اسلامی (دینی / ربوبی)

مبانی وارزش‌های مبتنی بر دین حق یا سازگار با آن؛ نظام معیار حیات طیبه، مشتمل بر سلسله مراتبی از ارزش‌هاست که نه تنها همه آن‌ها به لحاظ اهمیت و اولویت تحقق در یک سطح و مرتبه نیستند، بلکه پذیرش برخی از ارزش‌های اساسی نظام معیار دینی متوقف به شناخت و انتخاب دین

حق نیز نیست؛ لذا شکل‌گیری این نوع زندگی در ابعاد مختلف، دارای مراتب متعدد است. این نظام معیار دینی ناظر به همه ابعاد زندگی انسان است؛ هرچند نسبت به پاره‌ای از این عرصه‌ها، به عرض کلیات اکتفا و نسبت به بخشی دیگر، جزئیات را نیز ذکر کرده است، اما در عین حال، با توجه به توانایی عقل و تجربه بشری، دین هرگز درصدد پاسخ‌گویی به همه نیازهای انسان، بدون تکیه بر این توانایی، بر نمی‌آید و نقش مکمل (و نه جای‌گزین) را برای عقل و تجربه بشر ایفا می‌نماید.

نتیجه اختصاصی (جریان تربیت)

هدف نهایی و نتیجه پایانی است که به‌طور ویژه از جریان تربیت (البته در جهت غایت مشترک همه فعالیت‌ها و اقدامات نهادهای مختلف جامعه اسلامی) مورد انتظار است.

نظام تربیت رسمی و عمومی

نهاد اجتماعی و فرهنگی سازمان یافته‌ای که به عنوان مهم‌ترین عامل انتقال، بسط و پیشرفت فرهنگ عمومی در جامعه اسلامی ایران، مسئولیت آماده‌سازی عموم افراد (۶-۱۸ سال) را برای تحقق مرتبه قابل قبولی از حیات طیبیه در همه ابعاد، از طریق زمینه‌سازی برای تکوین و تعالی پیوسته هویت ایشان (با تأکید بر جنبه‌های مشترک انسانی، اسلامی و ایرانی) برعهده دارد.

هدایت

جهت‌دهی به حرکت آزادانه و آگاهانه متربی در مسیر دستیابی به هر نوع کمال شایسته‌ای است که بتواند در راستای غایت زندگی انسان (قرب‌الی الله) و مراتب مختلف آن قرار گیرد.

هویت

به‌طور کلی برآیند مجموعه‌ای از بینش‌ها، باورها، گرایش‌ها، اعمال و صفات آدمی است و از این‌رو، نه تنها امری ثابت و از پیش تعیین شده نیست، بلکه حاصل تلاش و توفیق شخص و البته تا حدودی متأثر از شرایط اجتماعی است. انسان، در واقع موجودی تلقی می‌شود که می‌تواند با تکیه بر فطرت و استعدادهای طبیعی خود و با استفاده از عقل و نیروی اختیار و اراده خویش، و در تعامل با موقعیت خویش به معرفت دست یابد. معرفت ایجاد شده می‌تواند زمینه میل و گرایش را در او فراهم سازد. بینش و گرایش درونی، زمینه باور (ایمان) و تکوین اراده (تصمیم معطوف به عمل) را در وی فراهم می‌آورد و با عمل و تکرار آن، به تدریج هویتش شکل می‌گیرد. همین امور

نیز، در هرگونه تحول هویت پس از تکوین اولیه آن نقش آفرین است.

وظایف

گزاره‌های معطوف به بیان وضع مطلوب فعالیت عوامل، ومؤلفه‌های زیرمجموعه هر یک از نهادهای سهیم در جریان تربیت که برای تحقق رسالت عوامل و نهادهای تربیت ضروری باشند.

اهم منابع و مآخذ^۱

- "قرآن کریم"،
- "نهج الفصاحه"،
- "نهج البلاغه"،
- کلینی رازی. "اصول کافی"،
- "صحیفه سجادیه به همراه رساله حقوق امام زین العابدین ۱۳۸۶" ترجمه لطیف راشدی، چاپ چهارم تهران شرکت چاپ و نشر بین الملل،
- امام خمینی، روح ا..... "صحیفه نور"، تهران، مرکز نشر آثار امام خمینی
- امام خمینی، روح ا..... "ولایت فقیه"، تهران مرکز نشر آثار امام خمینی
- آیت الله خامنه‌ای، سیدعلی، (حدیث ولایت، مجموعه رهنمودهای مقام معظم رهبری) مرکز چاپ نشر دفتر تبلیغات اسلامی، قم.
- آراسته، رضا ۱۳۴۸. "تجزیه و تحلیل تعلیم و تربیت ایران"، مقالات و سخنرانی‌های تربیتی، انتشارات دهخدا .
- آقا زاده احمد ۱۳۸۳، مسائل آموزش و پرورش ایران، تهران انتشارات سمت،
- آل احمد، جلال. "مدیر مدرسه"،
- اسکندری حسین ۱۳۸۷ "الگوی نظری تربیت زیستی و بدنی در نظام آموزش و پرورش ج.ا.ا." طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری
- ابراهیم زاده، عیسی. ۱۳۸۳ فلسفه تربیت، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- امانی، محمود ۱۳۸۷ "الگوی نظری تربیت علمی و فناوری در نظام آموزش و پرورش ج.ا.ا." طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری

۱. شایان ذکر است که نظر به ماهیت فراتحلیلی تحقیق حاضر و تکیه آن بر مجموعه‌ای از مطالعات پیشین از آنجا که بسیاری از منابع دست اول این تحقیقات اعم از فارسی عربی ولاتین در جای خود مطرح شده‌اند در این گزارش به ذکر مهم‌ترین منابع و مآخذ استفاده شده در خود این تحقیق بسنده شده است و تنها در برخی موارد ناچار به بیان منابع دست اول (نظیر آیات قرآن و روایات و منابع ناظر به بیان معارف اصیل دینی و فلسفی) به نقل از تحقیقات پیشین و احیاناً تکمیل آن‌ها از سوی خود شده ایم.

- افروغ، عماد. ۱۳۸۷. “حقوق شهروندی و عدالت”، تهران: انتشارات سوره مهر،
- افروغ، عماد. ۱۳۸۷. “هویت ایرانی و حقوق فرهنگی”، تهران انتشارات سوره مهر،
- انصاری، باقر ۱۳۸۶، مبانی حقوقی آموزش و پرورش، طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری،
- اوطمیشی، عمر. ۱۳۸۵ “تدوین بنیان‌های جامعه شناختی سند ملی آموزش و پرورش” طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری، .
- باقری، خسرو ۱۳۸۸. “الگوی مطلوب یادگیری در جمهوری اسلامی ایران”، مرکز مطالعات فرهنگی و اجتماعی،
- باقری، خسرو. ۱۳۸۵. “بررسی نظام ارزشی و اعتقادی در جمهوری اسلامی ایران و تدوین مبانی فلسفه برنامه‌ریزی متناسب با آن” سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، موسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی منتشر نشده،
- باقری، خسرو ۱۳۸۰. “پژوهشی برای دستیابی به فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران”، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، موسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی.
- باقری، خسرو. ۱۳۸۷ “درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران”، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- بهشتی، محمد حسین ۱۳۸۶. “شناخت اسلام” بنیاد نشر آثار و اندیشه‌های شهید بهشتی تهران: نشر بقیعه،
- بهشتی، محمد. ۱۳۷۸ مبانی تربیت در قرآن تهران پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی..
- پاک سرشت، محمد جعفر. “فلسفه آموزش و پرورش”، مندرج در “علوم تربیتی، ماهیت و قلمرو آن”، ویراستار علیمحمد کاردان، ۱۳۸۰ تهران انتشارات سمت.
- تورانی، حیدر. ۱۳۸۷ مدیریت فرایند مدار، تهران انتشارات تزکیه
- تورانی حیدر، ۱۳۸۷ الگوی نظری زیر نظام مدیریت و رهبری در نظام آموزش و پرورش ج.ا.ا. طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری
- جعفری، محمد تقی. ۱۳۷۵ “انسان در افق دید قرآن”، انتشارات بنیاد بعثت،
- جعفری، محمد تقی ۱۳۸۸. “زیبایی و هنر از دیدگاه اسلام”، تهران: موسسه تدوین و نشر آثار استاد علامه محمد تقی جعفری
- جعفری، محمد تقی ۱۳۸۷. حیات معقول تهران: موسسه تدوین و نشر آثار استاد علامه محمد تقی جعفری

- حاجی ده آبادی، محمد علی ۱۳۸۶. "حقوق تربیتی کودک"، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، .
- حایری یزدی، مهدی ۱۳۶۱، کاوش‌های عقل عملی، موسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی،
- حسنی، محمد. ۱۳۸۵ "تدوین چهارچوب فلسفی و دینی سند ملی آموزش و پرورش "کمیته مطالعات نظری"،
- حداف، وادی و دراکسلر، الکساندرا، فناوری برای آموزش، ترجمه محمدرضا سرکار آرانی و علیرضا مقدم، تهران، نشر نی.
- حسین بستان، ۱۳۸۲ نابرابری جنسی، قم: انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- محمد رضا حکیمی، محمد حکیمی، علی حکیمی "الحیات"، ترجمه احمد آرام، ۱۳۶۳ ج ۱ و ۲ قم: مرکز انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی.
- خامنه‌ای، سید محمد. ۱۳۸۴ "روح و نفس"، تهران انتشارات انجمن حکمت اسلامی صدرا
- خلاق، علی اصغر. ۱۳۸۷ "الگوی نظری تربیت حرفه‌ای و اقتصادی در نظام آموزش و پرورش ج.ا.ا." طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری
- دفتر همکاری حوزه و دانشگاه. ۱۳۷۲. "درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی"، تهران: سمت،
- دفتر همکاری حوزه و دانشگاه. ۱۳۷۴ "درآمدی به جامعه‌شناسی اسلامی"، تهران: انتشارات سمت
- به کوشش درونه، جعفر؛ رضایی، محمد حسین ۱۳۸۶ منشور تحول بنیادین آموزش و پرورش از نگاه مقام معظم رهبری، تهران: دبیرخانه اجرایی ستاد تحول بنیادین آموزش و پرورش.
- رحمانی، قاعده نفی سبیل از نظر فریقین، تاریخ استخراج ۸۹ / ۶ / ۲۵ وبگاه حوزه www.hawzah.net
- رحمانی، حسن قاعده نفی سبیل، تاریخ استخراج ۸۹ / ۶ / ۲۹ وبگاه پژوهشکده باقرالعلوم
- رضایی منیره ۱۳۸۷ "الگوی نظری ساحت تربیت هنری و زیبایی‌شناسی در نظام آموزش و پرورش ج.ا.ا." طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری
- رینگر، ام، مونیکا. ۱۳۸۵. آموزش، دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار، ترجمه حقیقت خواه. تهران: انتشارات ققنوس
- رودگر مجمد، جوا ۱۳۸۸، عدالت جنسیتی از دیدگاه علامه طباطبایی و شهید مطهری، مطالعات راهبردی زنان زمستان ۸۸.

- زیبا کلام، فاطمه ۱۳۸۴، مبانی فلسفی آموزش و پرورش در ایران، انتشارات دانشگاه تفرش.
- سادات اسدی، لیلا ۱۳۸۸ حریم خصوصی کودک و حق والدین بر تربیت کودک.
- ساکی رضا، ۱۳۸۷ الگوی نظری زیر نظام پژوهش و ارزشیابی در نظام آموزش و پرورش ج.ا.ا. طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری
- سبحانی، محمد تقی. ۱۳۸۵. «درآمدی بر جریان‌شناسی اندیشه اجتماعی دینی در ایران معاصر»، فصلنامه نقد و نظر، شماره سوم و چهارم،
- سروش، محمد.، ۱۳۸۸ نقش دولت اسلامی در آموزش و پرورش، دوفصلنامه تربیت اسلامی، شماره ۵.
- سیف، سوسن و همکاران ۱۳۸۵.. «روان‌شناسی رشد(۱)»، تهران: انتشارات سمت،
- شاتو، ژان. ۱۳۸۶. «مربیان بزرگ»، ترجمه غلامحسین شکوهی، تهران انتشارات دانشگاه تهران،
- شاملی، عباسعلی. ۱۳۸۸ «تدوین بنیان‌های فلسفی و دینی سند ملی آموزش و پرورش» طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری،
- شریعتمداری، علی. ۱۳۷۳ «روان‌شناسی تربیتی»، تهران انتشارات امیر کبیر
- شریعتمداری، علی ۱۳۶۷. «فلسفه»، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- شکوهی، غلامحسین. ۱۳۸۶. «مبانی و اصول آموزش و پرورش»، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی،
- شلبی، احمد ۱۳۷۰ تاریخ آموزش و پرورش در اسلام، ترجمه محمد حسین ساکت، انتشارات دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- صادق زاده علیرضا ۱۳۸۷ «الگوی نظری تربیت دینی و اخلاقی در نظام آموزش و پرورش ج.ا.ا. طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری
- صادق زاده علیرضا و محمد حسینی ۱۳۸۸ «طرح بررسی و اعتبار بخشی به نتایج تلفیق مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش» طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری
- طباطبایی، محمد حسین ۱۳۷۰، «تفسیر المیزان»، ج ۳-۴-۷-۸-۱۲-۳۱
- طباطبایی، محمد حسین ۱۳۵۹ اصول فلسفه و روش رئالیسم، سه جلد نخست، دفتر تبلیغات حوزه علمیه قم، قم.
- عرسان گیلانی، ماجد ۱۳۸۹، فلسفه تربیت اسلامی، ترجمه بهروز رفیعی، قم: انتشارات

پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

- علم الهدی، جمیله. ۱۳۸۷. “تبیین فلسفه تعلیم و تربیت رسمی در اسلام” طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری،
- غزالی، ابو حامد محمد احیاء علوم الدین، ترجمه مویدالدین خوارزمی، تصحیح حسین خدیو جم. ۱۳۵۲. تهران: بنیاد فرهنگ ایران.
- غفاری، علی. ۱۳۸۷. “الگوی نظری زیر نظام فضا و تجهیزات در نظام آموزش و پرورش ج.ا.ا.” طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری
- غنیمه، عبدالرحیم. ۱۳۷۲. تاریخ دانشگاه های بزرگ اسلامی، ترجمه نورالله کسای، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- فانی، اصغر، ۱۳۸۶. الگوی نظری زیر نظام تربیت معلم و تامین منابع انسانی نظام تربیت رسمی و عمومی، طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری
- فرمهبینی فراهانی، محسن. ۱۳۸۷. “الگوی نظری تربیت اجتماعی سیاسی در نظام آموزش و پرورش ج.ا.ا.” طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری
- کدیور، پروین. ۱۳۸۵. “روان شناسی تربیتی”، تهران انتشارات سمت
- گاردنر، ویلیام، ۱۳۸۶، جنگ علیه خانواده، ترجمه معصومه محمدی، دفتر مطالعات و تحقیقات زنان.
- گوته، جرال دال. ۱۳۸۶. “مکاتب فلسفی و آرای تربیتی”، ترجمه محمد جعفر پاک سرشت، تهران: انتشارات سمت،
- لطف آبادی، حسین ۱۳۸۶. “تدوین بنیان های روان شناختی طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش” طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری،
- لطف آبادی، حسین. ۱۳۸۵. “روان شناسی تربیتی”، تهران: انتشارات سمت،
- لطف آبادی، حسین. ۱۳۸۵. “روان شناسی رشد(۲)”، تهران: انتشارات سمت، .
- محسن پور، بهرام ۱۳۸۳. ضرورت تدوین نظریه برنامه درسی برای آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، مجله نوآوری های آموزش، بهار ۱۳۸۳، شماره ۷.
- مصباح یزدی، محمد نقی ۱۳۶۷. دروس فلسفه اخلاق، اطلاعات، تهران.
- مطهری، مرتضی ۱۳۶۰. “جهان بینی توحیدی”، قم انتشارات صدرا
- مطهری، مرتضی ۱۳۶۵. “ختم نبوت” قم: انتشارات صدرا،
- مکارم شیرازی، ناصر، شرح خطبه ۲۱۶، تاریخ استخراج ۸۹/۶/۲۹ و تفسیر نامه ۲۷ نهج البلاغه .

- منیرالدین، احمد (۱۹۶۸) نهاد آموزش اسلامی، ترجمه محمد حسین ساکت (۱۳۸۴) تهران، نشر نگاه معاصر.
- مهر محمدی محمود. ۱۳۸۷ ”الگوی نظری زیر نظام برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش ج.ا.ا.“ طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری
- میالاره، گاستون ۱۳۷۰. ”معنا و حدود علوم تربیتی“، ترجمه علیمحمد کاردان، تهران انتشارات دانشگاه تهران
- نادری، ابولقاسم، ۱۳۸۶ الگوی نظری زیر نظام تامین منابع مالی در نظام آموزش و پرورش ج.ا.ا.، طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری
- نایینی، میرزا محمد حسین (۱۳۳۴) تنبیه الامه و تنزیه المله تهران، شرکت سهامی انتشار.
- نفیسی، عبدالحسین ۱۳۷۸، آموزش فنی بررسی پاره‌ای از جنبه‌های بهبود کیفیت، تهران مدرسه برهان.