دانلود سوالات آزمون
راهنمای کامل آزمون

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش
جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش و پرورش
شورای عالی انقلاب فرهنگی ۱۳۶۲

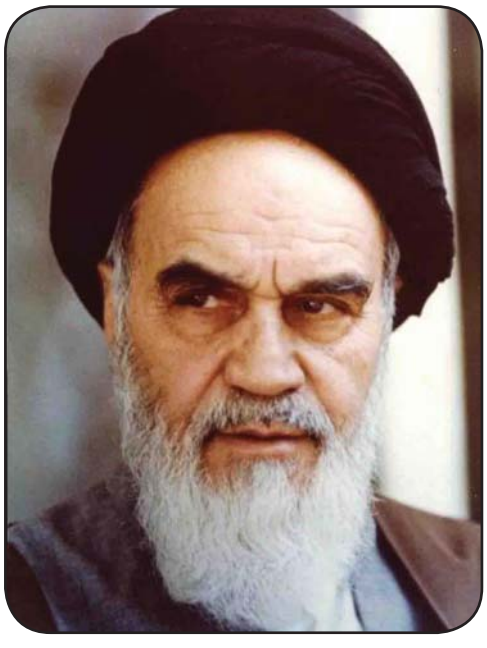
مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران

آذر ماه ۱۳۹۰

مَن عَمِل صالحاً مِن ذَکَـرٍ اَو اُنثَی و هُو مؤمنٌ فَلَنُحْیِیَنَّهُ حَیاةً طیبةً وَ لَنَجزِیَنَّهُم اَجرَهُم بِأحسَنِ مَا کَانُوا یَعمَلُونَ

هر کس، مرد یا زن، عمل صالح انجام دهد و مؤمن باشد قطعاً به "حیات طیبه" (زندگانی پاک و پسندیده) زنده‌اش می‌داریـم، و همانـا آن‌ها را، در برابـر 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.

«صحیفهٔ نور جلد ۱۴ صفحهٔ ۱۵۳ »

عالم مدرسه اســت ومعلمین این مدرسه، انبیاء واولیاء هســتند ومربی این معلمین خدای تبارک وتعالی است.

«صحیفهٔ نور جلد ۱۳ صفحهٔ 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.

«صحیفهٔ نور جلد ۲۳ صفحهٔ ۵۳۳»

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

«صحیفهٔ نور جلد ۱۰ صفحهٔ ۸۱»

باید دســتگاه‌های 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.

«صحیفهٔ نور جلد ۱۵ صفحهٔ ۲۴۵»

شـــغل شما انسان‌سازی است. معلم انسان درســـت می‌کند، همان شغل انبیاء است. انبیاء آمدند از اول، هر نبی‌ای آمده اســـت، تا آخر فقط شـــغلش این بوده که انســـان درست بکند، تربیت کند انسان‌ها را، شغل معلمی همان شغل انبیاست.

«صحیفهٔ نور جلد ۸ صفحهٔ ۹۱»

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

« صحیفهٔ نور جلد ۱۵ صفحهٔ ۲۴۳»

بزرگ‌ترین تحولی که باید بشود در فرهنگ باید بشود، برای اینکه بزرگ‌ترین مـؤسسـه‌ای است که ملت را یـا به تبـاهی می‌کشد یا به اوج عظمت وقدرت می‌کشد.

«صحیفهٔ نور جلد۶ صفحهٔ۲۵۲»

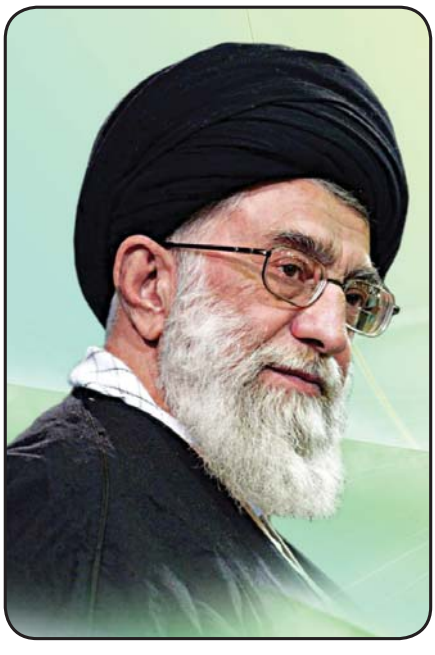
فرهنگ اساس ملت است، اساس ملیت یک ملت است، اساس استقلال یک ملت است.

«صحیفهٔ نورجلد۶ صفحهٔ۴۰»

فرهنگ مبدأ همـهٔ خوشـبختی‌ها و بدبختـی‌های ملت اســت، اگر فـرهنگ ناصـالح شـد این جـوان‌هایـی که تـربیت می‌شـوند به ایـن تربیت‌های فرهنگ ناصالح، این‌ها درآتیه فسـاد ایجاد می‌کنند.

«صحیفهٔ نور جلد ۳ صفحهٔ ۳۰۶»

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



- مسـئلهٔ آمـوزش وپرورش یک مسـئلهٔ دائمی وهمیشـگی ودرحقیقت قاعدهٔ نظام جمهوری اسلامی ایران است.(۶۵/۸/۷)

- مـا در آموزش‌وپرورش احتیاج به تحول داریم. (۸۵/۲/۱۲)

- آموزش و پرورش کنونی کشـور ما سـاخته و پرداختـهٔ فکر مـا وبرنامه‌های ما وفلسـفهٔ ما نیسـت. بنای کار بر آن فلسـفه‌ای نبود که ما امروز دنبال آن هستیم. (۸۶/۵/۳)

- بهترین و برجسته‌ترین فکرها باید بنشینند برای آموزش‌وپرورش طراحی کنند؛ باید فلسفهٔ آموزش‌وپرورش اسـلامی واضح باشد و بر اساس این فلسـفه، افق آیندهٔ آموزش‌و پرورش کشـور روشن باشـد؛ 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)

- وظیفـهٔ نخبـگان فکری و فرهنگی جامعه و حوزه و دانشـگاه، مدیریت این تحول اسـت. (۸۵/۸/۱۸)

- کارهای بزرگ از ایـده پـردازی آغـاز می‌شود. این ایده پردازی کاری نیست که در اتاق‌های دربسته و در خلأ انجام شود. باید فکرهای گوناگون با آن سروکار پیداکنند.... تا آن چه که محصول کار است، (موضوعی) عملی ومنطقی از آب در بیاید. (۸۶/۲/۲۵)

تقدیم

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 فضیلت گرا را براساس آموزه‌های اسلامی فراهم نموده‌اند.

روحشان شاد، راهشان پر رهرو و یادشان گرامی باد

دربارهٔ این مجموعه:

۱- این اثر، محصول بازبینی وتکمیل 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 وپرورش طی سال‌های ۱۳۸۶-۱۳۸۹ انجام یافته و به نتیجه رسیده است.

۲- مُفاد این مجموعه طی جلسات ۸۰۱ تا ۸۰۸ «شورای عالی آموزش وپرورش»(در مشهد مقدس، از ۲۹بهمن 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 وعمومی جمهوری اسلامی ایران» در جلسات بعدی این شورا (ازاسفند۸۸ تا مرداد۸۹) 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 تایید شورای عالی انقلاب فرهنگی، به عنوان «بنیان نظری تحول راهبردی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی درجمهوری اسلامی ایران»، مبنای بررسی و تصویب« سند تحول راهبردی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران« درجلسات این شورا آذر ماه ۸۹ تا شهریورماه ۹۰) بوده است.

۴- لازم است این منشور که به عنوان بنیان نظری تحول بنیادین به تایید 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 فضلای 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.

دیباچه

انقلاب شـکوهمند اسلامی در ایران با هدف بازسـازی بنیادهای اساسی جامعه در راستای تربیت انسـان الهی و برپایی جامعه دینی مبتنی بر معارف انسان‌سـاز مکتب اسلام و با هدایت بنیانگذار کبیر جمهوری اسـلامی ایران، حضرت امام خمینی(ره) که خود نمونه برجسـته انسـان تربیت شـده در مکتـب الهـی و برخوردار از حیات طیبه بود شـکل گرفت. در دیـدگاه حضرت امام (ره) پیروزی نهایی انقلاب اسـلامی و اسـتقلال کشـور در گـرو تحول فرهنگـی همه جانبه بـود و کدام نقطه و محیط اجتماعی اسـت کـه بتواند تأثیرگذاری وسـیع‌تر و عمیق‌تر ازنظام تعلیم و تربیت در نیل به جامعه آرمانی داشـته باشـد. نظام آموزش و پرورش کشور - به رغم فعالیت‌هـای اصلاحـی و تلاشـی که برای بهبود اجـزاء و عناصر آن در طول سـه دهه بعد از انقلاب اسـلامی در آن صورت گرفته اسـت بدلیل عدم ابتناء بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی نتوانسـته اسـت کارکرد مورد انتظار را داشته باشد، بگونه‌ای که بتواند تربیت یافتگانی در تراز جمهوری اسـلامی پرورش دهد که از شایستگی‌ها و توانمندی‌های اعتقادی، عاطفی و رفتاری و هماهنگ با نیازهای جامعه برخوردار باشـند.

همچنین لزوم هماهنگی با حرکت شـتابان و تحولات سـریع اجتماعـی 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 آیت‌الله العظمی خامنه‌ای(مدظله‌العالی)، شورای عالی انقلاب فرهنگی با بهره‌گیری از توان گروه وسیعی از صاحبنظران و متخصصان تعلیم و تربیت حوزوی و دانشـگاهی تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش را در دسـتور کار قرارداد و نسـبت به بررسی و تأیید مبانی نظری تحول در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی (مشتمل بر فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فلسفه تعلیم و تربیت رسمی و عمومـی در جمهوری اسـلامی ایـران، رهنامه نظام تعلیم و تربیت رسـمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران) اقدام نمود.

مجموعه حاضر که مشـــتمل بر ســـه بخش پیش گفته می‌باشد بمثابه مبانی نظری «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» اســـت که در شـــورای عالی انقلاب فرهنگی به تصویب رســـیده و امید است با اجرای دقیق و کامل آن به تغییر و ارتقای همه‌جانبه مؤلفه‌ها و عناصر مؤثر در نظام تعلیم و تربیت رســـمی کشـــور بینجامد و موجبات احیای تمدن و هویت اســـلامی - ایرانی در این نظام حیاتی و سرنوشت‌ساز جامعه را فراهم آورد.

محمدرضا مخبر دزفولی

دبیر شورای عالی انقلاب فرهنگی

سرآغاز

بـه یـاری خداوند متعـال و با اسـتعانت از حضرت بقیه الله الاعظـم (ارواحنا له الفـداه) و تحت رهنمودهای ارزشـمند مقام معظم رهبری (مدظله العالی) آموزش و پرورش کشـور ما در آستانه یک تحول بزرگ قرار گرفته اسـت. به اعتقاد صاحب نظران و کارشناسـان تعلیم و تربیت، تحول بنیادیـن در آمـوزش و پرورش موجود، به دلایل مختلف، به ضرورتی اجتناب ناپذیر تبدیل شـده اسـت. یکی از مهم‌ترین دلایل این مدعا، عدم ابتنای نظام فعلی آموزش و پرورش بر فلسفه تعلیم و تربیت اسـلامی اسـت. این نهاد با شکل و شـمایل فعلی خود، به عنوان یک نهاد مدرن در عصر مدرنیته و مبتنی بر بنیان‌های نظری و فلسـفی 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، سیاسـی و اجتماعی اسـت که بشـر امروز را به شـدت رنجور، مضطرب و مایوس کرده است. ایران عزیز ما هم به‌رغم تاریخ پربار فرهنگی و تمدنی خویش، از این قاعده کلی مسـتثنی نبوده اسـت، آنگونه که رهبر فرزانه انقلاب اسلامی، این نکته را مورد توجه قرار دادند:

«نظام‌آموزشی 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، ریشـه در مبانی نظری این نظام دارد. زیرا این مبانی با اعتقادات، باورها، انتظارات و فرهنگ مردم مؤمن و خداجوی ما همخوانی ندارد.

ایـن ناهمخوانی پس از پیروزی انقلاب اسـلامی خودنمایی فزون‌تـری کرد و به‌رغم تلاش قابل تقدیـر و زحمات تحسـین برانگیز مسـئولان، مدیـران و معلمان عزیز در جای جـای این مرز و بوم در دهه‌های پس از انقلاب اسـلامی، این کاسـتی هنوز به قوت خود باقی اسـت و بر تمامی سیاسـت‌گذاری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها، فرایندها و روندها سـایه 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 تعالیم 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 وپس 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 مداقه 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، بـه منزله چتر نظری بر تمامی سیاسـت‌گذاری‌ها، تصمیم‌گیری‌هـا، برنامه‌ریزی‌های خرد و کلان آموزش و پرورش سـایه افکنده و زمینه دسـت یابی به آموزش و پرورش طراز جمهوری اسـلامی ایران را فراهم آورد. بی شـک تحقق این هدف بزرگ و تعالی بخش، نیازمند همراهی و مسـاعدت تمام نهادها، دسـتگاه‌ها و سازمان‌ها و نیز کلیه دست اندرکاران 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 اسـتعانت از الطاف الهی، تحقق عینی یافته و برگ زرین دیگری به تاریخ پرافتخار انقلاب اسلامی افزوده شود.

در پایان لازم می‌دانم از تمامی دسـت اندرکاران، مجریان، تدوین کنندگان و ناظران بسته سند ملی آموزش و پرورش، به ویژه عزیزانی که طی دو سـال اخیر فرصت بسـیار زیادی را در مراحل گوناگون برای آماده‌سـازی 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 صاحب‌نظران حوزه و دانشگاه و آموزش و پرورش و مبتنی بر تجارب تاریخی، دوره معاصر و برآمده از گفتمان تمدن‌ساز انقلاب شکوهمند اسلامی است. مداقه‌ها و موشکافی‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای تخصصی حوزوی بر عمق و اتقان این سند بسیار مهم و بنیادی افزوده است.

به رغم گام‌های بلندی که در سه دهه گذشته، برای بازسازی نظام تعلیم و تربیت کشور و استوارسازی آن بر پایه اندیشه‌های ناب اسلامی و آرمان‌ها و رویکردهای انقلاب اسلامی برداشته شده است. همچنان فرهنگ و تربیت کشور ما در جهت پاسخگویی به نیازهای اساسی و گره‌گشایی مشکلات اجتماعی با آسیب‌ها و چالش‌های جدی مواجه بوده و می‌باشد. این تلاش مبارک، با کمال تواضع و فروتنی و بدون مبالغه و فخرفروشی، کوشش دارد گامی استوار در این میدان خطیر به جلو بردارد.

مهم‌ترین رویکردها و اصول و سیاست‌های حاکم بر تهیه و تدوین فلسفه تربیت و سند حاضر، را می‌توان 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 سیستم‌های اجتماعی، اما تقدم و اصالت با نظام معرفتی و تربیتی و فرهنگی است و تربیت بنیان و سرچشمه همه تحولات در همه ساحت‌ها است و بر همه آن‌ها سایه می‌افکند.

دوم: اسلام و معارف آن

رویکرد حاکم بر فلسفه و سند تربیت باور عمیق به اسلام و اندیشه‌ها و ارزش‌های والای آن و جامعیت و شمول آن است، از این‌رو تلاش شده است با نگاه نظام‌وار به اسلام و منابع و مصادر اصیل آن مراجعه و از آن بهره برده شود.

سوم: اجتهاد ژرف و جامع

فراهم‌آورندگان این منشـــور 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 اســـلامی 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 بمثابه 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 ســـند به تربیت بعنوان حقیقتی نظام‌وار، یک‌پارچه، منســـجم، و متوازن نگریســـته شده است. بسیاری از آسیب‌های فعلی تعلیم و تربیت به فقدان نگاه جامع و متوازن و نظام‌وار باز می‌گردد و یک جانبه‌گرائی و نگرش کاریکاتوری خســـارت‌های زیادی ببار می‌آورد و بهمین دلیل کوشـــش فراهم‌آوردگان بر رعایت این اصل اساسی اســـتوار شده است. کاربرد مفهوم تربیت بجای تعلیم و تربیت و نیز مفهوم علم بمعنای معرفتی نه فقط برآمده از تجربه حســـی از نشـــانه‌های این رویکرد در سند است.

در این منظر کلان بر هدف اساســـی قرب الهی و حیات طیبه و مفاهیم کلیدی مانند تقوا تاکید شـــده اســـت و نیز پژوهش محوری و اخلاق مداری 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 آینده نگرانه 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 فراهم‌آورندگان و افراد سهیم در این طرح مهم و راهبردی تقدیر و تشکر کرد.

علیرضا اعرافی

عضو شورای عالی انقلاب فرهنگی و ناظر علمی

گزارش روندتدوین مطالعات نظری

یکی از مسائل مهم نظام نوین تربیت[1] در کشور ما این است که نهاد های مختلف این نظام، طی مراحل بنیان‌گذاری وگسترش و تحول تاکنون، برمبانی نظری مشخص و مدونی استوار نبوده اند، تا بتوانند ضمن بهره‌مندی از دستاوردهای معتبر علمی، با نظام فکری و ارزشی معتبر ومقبول

---

۱. در این مجموعه، مفهوم مد نظر از واژۀ «تربیت» عبارت است از: فرایندی جامع- شاملِ تمام تلاش های زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانۀ آدمی- که به صورت امری واحد و یک پارچه و درهم تنیده، با تحول تمام ابعاد وجودی انسان، به مثابۀ یک کل، سروکار دارد. بدیهی است که به لحاظ منطقی هیچ‌یک ازبخش‌های زیرمجموعۀ این فرایند جامع، نمی‌توانند در عرض آن تلقی شوند.

در پیشینۀ علمی و فرهنگی ما، از گذشته‌های دور واژۀ «تربیت» شامل تمام ابعاد و اجزای فرایندی است که زمینۀ تحول اختیاری و آگاهانۀ آدمی را فراهم می کند. لذا نه تنها به لحاظ گسترۀ مفهومی نیاز به واژۀ مکملی مانند تعلیم ندارد، بلکه به نظر می رسد استفاده از هر گونه واژه ای در عرض این کلمه(به صورت ترکیب عطفی) موهم تقلیل این مفهوم گسترده به بخش هایی ازآن و نیز باعث نگرش تفکیکی به این فرایند یک پارچه و درهم تنیده خواهد شد (برای توضیح دراین باره، رک: کاردان، اعرافی و دیگران،۱۳۷۲، ص ۹-۳۳۸ و ابراهیم زاده ۱۳۸۱ ص۳۹). براساس نگرش اسلامی این مفهوم دربردارندۀ تمام اقدامات و تدابیری (مانند تمهید شرایط محیطی، تأدیب، تزکیه، تعلیم، مهارت‌آموزی، تذکر وموعظه) است که باید در راستای هدفی واحد(یعنی شکل گیری و تعالی شخصیتی یک پارچه وتوحیدی) به طور سنجیده و مرتبط، هماهنگ و درهم تنیده سامان یابند [چنان‌که در منابع تربیتی غرب نیز – به رغم رواج روح تفکیکی در تمدن مدرن - واژۀ Education از چنین شمولی برخوردار است و هیچ یک از واژگان ناظر به مفاهیم زیر مجموعۀ این مفهوم را به آن عطف نمی کنند].

به علاوه چنان که می دانیم 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 می آورد. بنابراین، مراد از واژۀ«تربیت» در این مجموعه همان معنای عام وجامع (=معادل 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 برنامۀ درسی(بنا بر ایدۀ جدایی آموزش از پرورش) یا جنبه های اخلاقی، نگرشی وعملی (بنا بر انگارۀ تفکیک بینش ودانش انسان از ارزش و نگرش او) مطرح است. البته خوانندۀ ژرف اندیش از تأمل در مباحث فلسفۀ تربیت در این مجموعه به این نتیجه خواهد رسید که تأکید بر این موضوع (نام گذاری فرایند یادشده به عنوانی بسیط نظیر « تربیت» در برابر اصطلاح مرکب رایج) نه مناقشه ای لفظی وقابل 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 مسیراین تحول مفهومی و تغییر نگرش به شمار می آید.

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

با عنایت به این‌مشکل 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 ظله) بارها بر ضرورت تحول بنیادین در این نظام و بازسازی آن مبتنی بر تعالیم و معارف انسان‌ساز اسلام و مبانی استوار و متناسب با مقتضیات تحول همه‌جانبهٔ فرهنگی واجتماعی 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 آموزش‌وپرورش در افق چشم‌انداز بیست ساله« با در نظر گرفتن نقش محوری برای ارزش‌ها و باورهای دینی و ملی در ترسیم جهت‌گیری‌های تحول اساسی نظام آموزش‌وپرورش 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 وتوسط جمعی از محققان برجسته علوم تربیتی طی سال های ۱۳۸۴تا۱۳۸۹ انجام یافتند. [۳]

اعضای کمیته مطالعات نظری با تحلیل وآسیب شناسی عمیق جریان تربیت در جامعهٔ – خصوصا 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 وپرورش و آموزش عالی)-هشدار داده‌اند، از جمله: (نفیسی، ۱۳۷۸)، (باقری،۱۳۸۰)، (اعرافی ، ۱۳۸۲) ،(آقازاده۱۳۸۳) (زیباکلام، ۱۳۸۴) ،(کاردان، ۱۳۸۵) و (محسن‌پور، ۱۳۸۶).

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

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

۴. بر اساس آنچه که در زیرنویس شمارهٔ (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 به‌جای اصطلاح رایج «آموزش و پرورش» به‌کارگرفته شده است و تنها در نقل قول‌های 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 وعمومی 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 وعملی فرآیند تربیت - دست کم در نظام تربیت رسمی وعمومی-نیز به آنها باز می گردد، عبارتند از :

۱- مجموع تدابیر و فعالیت‌های طراحی شده یا انجام گرفته برای تربیت افـراد جامعـه، به‌ویژه نسـل جوان، با وجود زمینهٔ دینی و فرهنگی مسـاعد، مشـارکت قابل توجه عموم مردم (خصوصاً فرهیختگان)، اهتمام جدی رهبران نظام سیاسـی و سـرمایه‌گذاری نسبتاً قابل توجه دراین زمینه، اساسـاً درچهارچوب فلسـفهٔ تربیتی مدون و بومی متناسب با جامعهٔ اسـلامی ایران تنظیم و سامان‌دهی نشـده‌انـد تا التزام به آن هم‌سویی و هماهنگی میان این برنامـه‌ها و تلاش‌های تـربیتی گسـتـرده را درپـی داشته باشـد. لـذا، مشاهدهٔ موارد بسیاری از ناسازگاری در ایـن وضعیـت، امـری قـابـل انتظـار و حتـی اجتناب ناپذیر است و نباید توقع داشـت با تدابیری نظیر صدور دسـتورالعمل و ابلاغ بخشنامه و یا با تشکیل شورای هماهنگی بین نهادهای تربیتی، بتوان با این گونه ناسازگاری ها و ناهماهنگـی‌های آشـکار مقابله کرد. افزون بر آن، فلسـفهٔ پنهان (و نامدوّن) بسیاری ازطرح‌ها و برنامه‌های نظام فعلی تربیت رسـمی، صبغهٔ وارداتی و غیر بومـی دارد؛ از این‌رو عموم این طرح‌ها و برنامه‌ها، نه با دیدگاه تربیتی مبتنی برسنت و فرهنگ اصیل اسلامی و ملی ما سازگارند و نه با مقتضیات انقلاب اسلامی و فرهنگ تحول‌جویانهٔ آن تناسب دارند.

۲- نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی ـ بخش مسئول "تحصیلات مدرسه‌ای"ـ فاقد فلسفه‌ای مدون با خصوصیت اسلامی و ایرانی است تا ویژگی‌ها، غایت، اهداف و اصول حاکم بر این نوع تربیت را تعیین و ارتباط آن را با سـایر عوامل سـهیم و مؤثر در جریان تربیت (نظیر دولت، خانواده، رسانه و نظام آموزش عالی) مشخص کند. فقدان چنین فلسفهٔ خاصی برای نظام فعلی تربیت رسـمی و عمومی، باعث شـده تا در نظری ساده‌اندیشـانه، تمام جریان پیچیده و گسـتردهٔ تربیت، به این نوعِ محدود از تربیت فروکاسـتـه گردد و یا مسئولیتی بسیار بیش از توان و ظرفیت، از نظام تربیت رسمی و عمومی خواسته شود؛ ضمن آن‌که التزام نداشتن به فلسفه‌ای مدون و مورد توافق، نـوعی ناسازواری (و حتی تعارض) درونی را در مجمـوع سیاسـت‌ها و برنامه‌هـای نظام فعلی تربیت رسـمی و عمومی (افزون بر ناهماهنگی بیرونی با سـایر عوامل سـهیم و مؤثر در جریان تربیت) به‌وجود آورده اسـت.

و مناسـب برای اشاره به مفهوم مرکب«تربیت رسـمی و عمومی» - به مثابهٔ معادلی برای اصطلاح «آموزش و پرورش» -که در عین حال متناسـب با دیدگاه حاکم بر فلسـفهٔ 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 نظریِ جامع با دو ویژگی اسلامی و ایرانی انجام یافته است؛ در صورتی که نخست باید تکلیف برخی مباحث مهم و اساسی دربارهٔ این نظام (نظیر تعیین رسالت و کارکردها، حدود مسئولیت، نقش ارکان جریان تربیت در این نظام و نحوهٔ ارتباط آن با دیگر عوامل سهیم و مؤثر)، بر مبنای فلسفهٔ خاص تربیت رسمی و عمومی ، و با توجه به مقتضیات اجتماعی و شرایط زمانی و بومی مشخص می شد 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 می گرفت. متأسفانه، به سبب غفلت از ضرورت تدوین چنین الگوی نظریِ جامع برای نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی، بیشتر طرح‌ها و برنامه‌های این نظام و اصلاحات و تحولات مورد نظر در بخش‌های مختلف آن، برمبنای نظریه‌های غیر بومی و با اقتباس محض از دیگر نظام‌های آموزشی جهان و یا با التقاط ناموزون ـ بدون ملاحظهٔ تناسب و هماهنگی میان همهٔ اجزا و یا ارتباط معنادار با دیگر عوامل سهیم و تأثیرگذار در موفقیت جریان تربیت ـ انجام گرفته‌اند.

از این‌رو، طی فرآیند تلفیق نتایج مجموعهٔ 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 وخرد با رویکرد اسلامی و متناسب با شرایط ومقتضیات حاکم بر جمهوری اسلامی ایران به دست آید:

تدوین «**فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران**»؛

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

تدوین «**رهنامهٔ 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 یافته های مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش**» است که به منظور تدوین مبانی نظری تحول بنیادین در نظام **تربیت رسمی وعمومی**، ناظر به اهداف یادشده و با بهره مندی از یافته های معتبرمجموعه مطالعات نظری وسایر منابع، در قالب تحلیلی جدید و ترکیبی مبتکرانه ساماندهی شده و پس از بحث و بررسی در کارگروه تلفیق نتایج مطالعات نظری توسط نگارنده وهمکاران به زیور تألیف آراسته شده است.

افزون براستفاده ازنظرات بسیاری از صاحب نظران وکارشناسان در روند تألیف و تدوین این مجموعه ، از نظرات انتقادی و پیشنهادهای اصلاحی تعداد زیادی از تربیت پژوهان (که

اکثـر ایشـــان از استادان فلسفهٔ تربیت در دانشگاه ها ومراکز پژوهشی می باشند) در تدوین نهایی این متن بهره مند شـــدیم. هم چنین پس از ارائه این مجموعه به دبیرخانه شـــورای عالی انقلاب فرهنگی از نظرات ارزشـــمند کارشناسان «کمیسیون حوزوی شورای عالی انقلاب فرهنگی» برای تکمیل و اصلاح ویرایش نهایی این مجموعه استفاده کردیم.

این فرآیند طولانی نظر ســـنجی و اعتبار بخشـــی توســـط صاحبنظران و متخصصان ، افزون بر تأیید و اعتباربخشـــی کلی ســـاختار و محتوای این مجموعه توسط شورای عالی آموزش وپرورش ، بـــه اصلاحات قابل توجهـــی در برخی از نکات مهـــم محتوایی و ســـاختاری ونیز تکمیل منابع و مســـتندات این مجموعه انجامید و در نهایت با تأیید آخرین نگاشـــت به وســـیله حجت الاسلام والمســـلمین 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 ســـعی فراوانی که برای استفـــادهٔ حـــداکثـــری از معدود تحقیقات انجام یافتـــه دراین بـــاره و همچنین بهـــره منـــدی از نظـــرات ارزشمنـــد صـــاحب نظـــران وکارشناسان تربیتی و تجارب مفید گذشته به عمل آورده و کوشیده‌ایم تا معیارهای مد نظر[1] در« روش‌شناسی مطالعات نظـــری» را حتی‌الامـــکان مراعـــات کنیم؛ بر این باوریـــم که محتوای این متن مدون تحت عنـــوان « **مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تـــربیت رسمـــی و عمومـــی جمهـــوری اسلامـــی ایـــران**» می تواند به منزلهٔ چارچوب نظری اســـتواری برای نقد، اصلاح وتحول اساســـی نظام فعلـــی تربیت

---

۱. این معیارها عبارت اند از:

- تکیه برمفاد آموزه‌های بنیادی اسلام و سازگاری با رهنمودهای معیاری تعالیم تربیتی اسلام؛
- نقش محوری«فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران»و «فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» در تدوین «رهنامهٔ نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران»؛
- ســـازگاری و تناســـب با خصوصیات فرهنگی، تاریخی و اجتماعی جامعهٔ اسلامی ایران (که این خصوصیات بیش از همه در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران متجلی است)؛
- تکیه بر آخرین دســـتاوردهای معتبر تحقیقات نظـــری (رشـــته‌ای و بین رشـــته‌ای) در جهت شـــناخت و هدایت فرآیند پیچیده و گستردهٔ تربیت در رشته‌های مختلف علوم‌تربیتی؛
- ملاحظهٔ ظرفیت‌ها و امکانات و محدودیت‌های نظام تربیت رسمی وعمومی به عنوان نهادی فرهنگی و اجتماعی و نیز نحوهٔ تعامل و مشارکت این نظام با سایر سازمان‌ها و نهادهای دخیل و مؤثر در فرایند تربیت؛
- داشـــتن رویکردی آینده‌نگر، واقع‌بین و پویا در مواجهه بـــا تحولات روز افزون ملی و جهانـــی (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 همهٔ اجزا و ابعاد؛
- توانایی برای پشتیبانی از ارائهٔ راه‌حل‌های واقع‌بینانه و کارآمد برای مهم‌ترین چالش‌ها و بحران‌های فعلی و در پیش رو؛ هماهنگی با اســـناد بالادســـتی مانند قانون اساسی، سیاست‌های کلی نظام و سند چشـــم‌انداز بیست سالهٔ جمهوری اسلامی ایران.

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

ماهیــت پیچیده و بین رشــته‌ای موضوعات تربیتــی و لزوم رعایت ملاحظــات نظری و علمی همراه با توجه به مســائل عملی و چالش‌های کنونی و درپیش رو، مقتضی آن اســت که چنین امر مهمی را نتوان یک بار و برای همیشه سامان داد؛ لذا انتظار می رود مراکز علمی حوزه و دانشگاه، در درازمــدت راهبــرد تولید علوم تربیتی و نظریه‌پــردازی با رویکرد اســلامی را با عنایت به خلأ چشــم‌گیر پیشینهٔ مباحث نظری بومی با رویکرد اســلامی در حــوزه هایــی نظیــر فلسفــهٔ تربیت وفلســفــه تربیت رســمــی مدنظر قرار دهند. خصوصاً با توجه به فقدان الگوهای نظری راهنمای سیاســت‌گذاری و عمل تربیتی در این عرصه -که خــود یکی از محدودیت های غیر قابل اجتناب در جریان تــدویــن سند تحول بنیادین بوده است- این مراکز بایــد ظــرفیت و امکانات خود را در راســتــای الگوپردازی نظری براساس مبانی اسلامی با مراعات مقتضیات زمانی وموقعیت بومی در این قلمرو حساس به کار گیرند .

در پایان باید از همهٔ عزیزانی تشــکر کنیم که هر یک به نحوی در روند تکوین و اصــلاح مکرر ویرایش‌های قبلی این مجموعه و نیــز در فرآیند تهذیب و اصلاح وتایید نهایی آن نقشــی 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- کــه بــا کوششــی وصف ناپذیر وهمتی بلند در فرایند پیچیدهٔ تلفیق یافته‌های مطالعات نظری و روند طولانی تألیف این مجموعه و اصلاح مکرر آن حضور داشــته‌اند.

هــم چنین از آقای مهندس مهدی نوید ادهم دبیرکل محترم شــورای عالی آموزش و پرورش که علاوه بر مدیریت طرح تدوین ســند، مسئولیت طرح تدوین الگوی نظری زیرنظام فضا، تجهیزات، و فنــاوری را بــر عهده داشــته‌اند ضمناً از مســئول توانمنــد و متعهــد طرح تــدوین ســنــد ملــی آمــوزش و پــرورش جناب آقای دکتر محمــود مهر محمــدی، که افزون بر مدیریت علمی مجموعه مطالعات، مسئولیت طرح تدوین الگوی نظری زیر نظام برنامه درسی متقبل شده‌اند.

ناظران محترم طرح ـ اســتادان برجســته وصاحب نظر در قلمرو تربیت اســلامی حجت‌الاسلام

والمسـلمین علی‌رضا اعرافی ـ که از نظرات دقیق و رهنمودهای کلیدی ایشان در مراحل مختلف تدویـن واصـلاح این مجموعه اسـتفاده فـراوان بردیم - و دکتر خسـرو باقری عـلاوه بر نظرات کارشناسانه، که از دیگـر آثـار 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.

مسـئول پروژه تدوین فلسـفه تعلیم و تربیت رسمی در اسـلام سرکار خانم دکتر جمیله علم الهدی وهمکاران محترم ایشـان که تلفیق نتایج مطالعات نظری با تکیه برنتایج معتبر این تحقیق انجام یافته است و نیزسایرمحققان اصلی مطالعات نظری و ناظران دلسوز و همکاران محترم این مطالعات ،که به تناسـب از نتایج تلاش ارزشـمند ایشان در تدوین بخش های سه گانه مجموعه مبانی نظری بهره مند شدیم؛

شـماری از استادان علوم تربیتی، فضلای حوزوی صاحب نظر در مباحث تربیتی، و پژوهشگران صاحب‌نظر در مسـائل تربیتی وجمعی از مدیران ارشد و کارشناسان فکور حوزهٔ ستادی و اجرایی وزارت آموزش و پرورش ونیز برخی از مدرسان مراکز تربیت معلم که در نقد وارزیابی ویرایشهای قبلی این مجموعه به طور فعال مشارکت نموده اند و نظرات ارزشمند و دلسوزانهٔ ایشان در تهذیب وتنقیح این متن وکمال نسبی آن نقش قابل توجهی داشته است؛

وما توفیقی الا بالله العلی العظیم

علی رضا صادق زاده قمصری

عضوهیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس

ومسئول کمیته مطالعات نظری سند ملی آموزش وپرورش

سخنرانی دکتر احمدی نژاد
در مراسم رونمایی سند تحول بنیادین آموزش وپرورش

امروز که پا در راهی نهاده‌ایم که به فضل الهی سراسر نور و روشنایی و قلهٔ آن رسیدن به همهٔ 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 سیطرهٔ 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 بخواهد در عالم هستی بیفتد نتیجهٔ اتفاقاتی است که برای انسان و در درون انسان رخ می‌دهد. (انّ الله لا یُغیرُ ما به قومٍ حتی یُغَیِّرُ ما به أنْفُسِهِم) هر اتفاق بیرونی نتیجهٔ 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، کمال‌یافتن، 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 هرکس 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 هیچ‌کس حق برتری‌جویی و استعلا و استکبار ندارد، هیچ‌کس حق تحقیر او را ندارد. هیچ‌کس 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 شناســاندن خود انســان به خودش اســت. اگر انسان خود را شــناخت دیگر بردگی، اســارت، حقارت، فاصله طبقاتی، کینه‌توزی، تجاوز، جنگ و مشکلات گوناگون معنایی ندارد. اگر کســی خودش را بشناســد و قدر خودش را بداند دیگر تن به پستی‌ها نمی‌دهد، جز قله کمال را طلب نمی‌کند و راه رســیدن به این قله عبارت اســت از: عبودیت و عدالت و عشق، تنها راه کمال انســان و آزاد شــدنش از همه اسارت‌های درونی و بیرونی عبودیت اســت. کسی که به غیر از درگاه الهی سجده می‌کند، در بستر اسارت در حال حرکت است.

اولین هدف تعلیم و تربیت، ســاختن انسان‌هاست و ساختن انسان چیزی نیست که بشود به او تحمیل کرد، بلکه برداشــتن موانع است. خدای متعال همه اســتعدادهای الهی شدن را در دل انسان‌ها قرار داده اســت؛ 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 انســان بتواند حرکت کند و خودش را بشناســد و تحمیلی هم در کار نیســت، 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 ـ که آزاد آفریده شده است ـ ناسازگار است، همه علوم در دل انسان است، خدای متعال فرموده اســت: «علَّم آدمَ الأسماء کلَّها» همهٔ 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 انســان هســتند، مخلوق خدایند و عزیزند و باکرامتند و تک تک آدم‌ها می‌توانند به اوج برسند. هدف دوم عبارت اســت از: برپایی جامعه کمال‌یافته، زندگی ســعادتمند 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 درســت می‌شــود. 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 باشــد، خواســت این اســت که در این عالم هم یک حیات طیبه و زندگی ســعادتمند، به دست انسان‌ها برپا شود که در او عدالت حاکم باشــد، آزادی، عبودیت، عشــق و محبت وجود داشته باشد، همه انسان‌ها طعم کمال انسانی را در همین دنیا بچشــند. ساخته‌شــدن انسان و ساخته شدن جامعه ســعادتمند دو روی یک سکه‌اند، به هم‌پیوســته‌اند، علت و معلول هم هســتند، برای ســاختن جامعه سعادتمند باید انســان‌ها ساخته شوند، تلاش و مجاهدت کنند و برای ســاخته شدن انســان‌ها باید عدالت اجتماعی به جامعه حاکم باشد. خوب این ســؤال جدی پیش می‌آید که شــما می‌گویید انسان کمال‌یافته، جامعه ســعادتمند اینها نشانه‌هایش چیســت؟ الگویش کدام اســت؟ شــما نمی‌توانید بدون ارائه‌ی الگو نظام تعلیم و تربیت برپا کند. خداوند برای هر دوی این‌ها الگوی مناســب معرفی کرده اســت. در موضوع انســان، خدا اوج قله انسانی را، انسان کامل قرار داده اســت و او را به انســان‌ها معرفی کرده اســت و همه زیبایی‌ها و شکوفایی‌ها و عظمت‌های انســانی را در گرو پیوستگی، هماهنگی و ســنخیت پیدا کردن با او قرار داده است. در هر عصر و در عصر ما، امام عصر (عجل‌الله تعالی فرجه الشریف) الگو، نقطه اوج و پیوسته به خداست. پایش بر روی زمین اما اندیشــه و قلبش در آسمان است. خداوند او را برای انســان‌ها الگو و معیار قرار داده گفته اگر می‌خواهید

به قله برسـید، این الگوی شماست و برای زندگی اجتماعی سعادتمند هم همین‌طور. خدای متعال وعده داده که در سـایه حاکمیت این انسان کامل جامعه‌ای به‌وجود خواهد آمد که همه انسان‌ها در آن فرصت خدایی شـدن، شکوفا شـدن، لذت بردن و لمس زیبایی‌های هسـتی 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 سـوی دیگر، آن‌ها را برای زندگی در جامعه مهدوی آماده سـازد. این مسـئله هدف آموزش و پرورش است. چه کسانی شایسته زندگی در جامعه مهدوی هستند؟ کسانی که عالِم باشند، در این جامعه انسان‌های بی‌اطلاع و جاهل جایی ندارند. جامعهٔ کمال‌یافته مبتنی بر انسان‌های کمال یافته است، یعنی هر چه آدم‌ها عالِم‌تر 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 انسـان‌های 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 جامعهٔ سعادتمند نمی‌توانند کمک کنند. باید با نشـاط، شـاد و پرتحرک باشـند. ما نیازمند انسـان‌های فکور و اندیشمند هستیم، خدا به انسان همه چیز داده تا استفاده حداکثری کند نه حداقلی.

ما انسـان‌های آزاد می‌خواهیم. انسان‌های خودخواه، بخیل، کوته فکرِ دم دستی‌نگر نمی‌خواهیم. این‌ها نمی‌توانند جامعهٔ سعادتمند را برپا کنند، خداوند چنین انسان‌هایی را دوست ندارد. باید آزاده باشد حتی اگر دین ندارد، امام حسـین(ع) فرمود: اگر دین ندارید حداقل آزاده باشـید. انسـان‌های حق‌پذیر، نوآور، خـلاق، مبتکر و کارآفرین، جامعه سـعادتمند نیازمند چنین آدم‌هایی هسـت. نـه 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 اندیشـه و آرمان را نهادینه کند، همه دنبال ۱۰۰ باشـند. چرا دنبال ۱۰؟ چرا دنبال ۲؟ ما در هر رشته‌ای انسان‌های عالِم می‌خواهیم اینها وظیفه تعلیم و تربیت است.

ما کمال خود را در نابودی دیگران نمی‌بینیم اصلاً در مسـیر کمال الهی مزاحمتی وجود ندارد، رقابت به این معنا نیسـت همه یار هم هسـتند و این دستور خداست (تعاونوا علی البر و التقوی) در مسیر تقوا و بِر 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 یـک برنامـه دارید که باید فیزیک، شـیمی و ریاضیات بخوانید و حالا یک فـوق برنامه هم داریم که باید تربیت بشـوید. تربیت الصاقی نیسـت بلکه در متن تعلیم است، بنابراین هر معلمی یک مربی است و مهم نیسـت چه درس می‌دهد. معلم فیزیک باشـد یا شـیمی یا جغرافی یا ریاضی، هر معلمی باید مربی هم باشـد. در نظام تعلیم و تربیت همه مربی‌اند و مسـئولیت اصلی با آموزش و پرورش است که چند تا رکن دارد؛ مدیریت و باز مدرسـه، خـودش چند رکن دارد، اول معلم، همه چیز در معلم اسـت، 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 شـوند و خدا را شـکر که الان هم بهترین‌ها معلم هستند و این مسئله باید مستمر باشـد، همیشه بهترین‌ها و بالاترین استعدادها، اندیشه‌ها، خلاقیت‌ها، شجاعت‌ها و علم‌ها باید وارد فضای تعلیم و تربیت کشـور شوند. رکن دوم، دانش‌آموز است، بالاترین سرمایه یک ملت دانش‌آموزان آن است. زیباترین کاری که یک انسـان ممکن اسـت انجام دهد تعلیم و تربیت است. این بچه‌ها باید خیلی بزرگ تربیت شـوند، بزرگ و دارای همان ویژگی‌هایی که در سـند منابع و متون آمده اسـت، بالاخره منابع و متون باید تأمین‌کنندهٔ اهداف باشـند. نمی‌شـود ما جامعه‌شناسی نظام سرمایه‌داری را تدریس کنیم بعد بگوییم بچه‌های ما جور دیگری تربیت شـوند. باید خودمان با نگاه خودمان آنها را تربیت کنیم، مدیریت و جامعه‌شناسـی باید در خدمت هدایت جامعه باشـند، تااینکه دانش‌اموزان ترقی کنند حتی ما را هم جا بگذارند.

تعلیم و تربیت فقط به تنهایی از مدرسـه برنمی‌آید. نزدیک‌ترین یار مدرسـه 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.

شـما در مدرسـه الگویی را ارائه می‌نمائید، در حالی‌که 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 جامعهٔ مهدوی، این‌ها شدنی است.

همان‌طور که به‌خوبی اشـاره شـد در تدوین سـند، خیلی‌ها زحمت کشـیدند، 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 اندیشـه اندیشـمندان ما در نظام تعلیم و تربیت کشور اسـت. خیلی‌ها زحمت کشیدند؛ حوزه، دانشـگاه، 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 ارادهٔ شـما و ما، با هدف رسـاندن 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 آموزشـی بگذاریم تا جایی مشـغول 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 نشـان دهد، من از همهٔ شما تشـکر می‌کنم. انشاءالله زحمات و تلاش‌های شما و جامعه فرهنگی، معلمین عزیز، آموزش و پرورش و همهٔ کسـانی که دل در گرو اعتلای انسـان و جامعه انسانی دارند مورد رضای خدای متعال و امام عصر (عج) قرار بگیرند.

فهرست

بخش نخست

فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران / ۳۱

مقدمه ۳۳
۱. مبانی اساسی تربیت ٤۱
۱ـ۱. مبانی هستی‌شناختی ٤٥
۱ـ۲. مبانی انسان‌شناختی ٥۳
۱ـ۳. مبانی معرفت‌شناختی ٦۳
۱ـ٤. مبانی ارزش‌شناختی ۸۳
۱ـ٥. مبانی دین شناختی ۱۰۲
۱ـ٦. با هم نگری مبانی اساسی ۱۱۳
۱ـ٦ـ۱. واقعیت انسان و موقعیت او در هستی ۱۱۳
۱ـ٦ـ۲. جایگاه شایستهٔ آدمی در هستی ۱۱٦
۱ـ٦ـ۳. چگونگی وصول انسان به جایگاه شایستهٔ خود در هستی ۱۲۰
۲. تبیین چیستی تربیت ۱۲٤
۲ـ۱. استنباط و پردازش مفاهیم کلیدی ۱۲٥
الف) مفاهیم کلیدی عام (گروه اول) ۱۲٥
ب- مفاهیم کلیدی خاص (گروه دوم) ۱۳۲
۲ـ۲. تعریف تربیت ۱۳٥
۲ـ۳. تبیین ویژگی‌های تعریف ۱۳٦
۳. تبیین چرایی تربیت ۱٤۳
۳ـ۱. اهمیت و ضرورت تربیت ۱٤۳

۲ـ۳. جایگاه تربیت ۱٤٥
۳ـ۳. غایت، نتیجه و هدف کلی تربیـــت..... ۱٤٦
٤ـ۳. اهداف تربیـــت..... ۱٤۹
٤. تبیین چگونگی تربیت..... ۱٥٥
۱ـ٤. انواع تربیت..... ۱٦۱
۲ـ٤. عوامل سهیم و مؤثر در تربیت..... ۱٦۲
۳ـ٤. مقتضیات وموانع تربیت..... ۱٦۷
٤-٤.ارکان فرایند تربیت..... ۱٦۹
٥ـ٤. اصول تربیت..... ۱۷۹

بخش دوم

فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران / ۱۸۹

مقدمه..... ۱۹۱
۱. مبانی اساسی تربیت رسمی وعمومی ۲۰۲
۱ـ ۱. مبانی سیاسی ۲۰۲
۱-۲. مبانی حقوقی..... ۲۰۷
۱-۳. مبانی روان‌شناختی..... ۲۱۳
۱-٤. مبانی جامعه‌شناختی..... ۲۱٦
۲. تبیین چیستی تربیت رسمی وعمومی ۲۲۲
۲ـ۱. تعریف تربیت رســمی وعمومی ۲۳۲
۲-۲. ویژگی‌های تربیت رســمی وعمومی..... ۲۳٤
۳. تبیین چرایی تربیت رســمی وعمومی ۲٥۸
۳ـ۱. اهمیت و ضرورت ۲٥۸
۳ـ۲. نتیجه و هدف کلی تربیت رســمی وعمومی ۲٦۱
۳ـ۳. اهداف تربیت رســمی وعمومی..... ۲٦٤
٤. تبیین چگونگی تربیت رسمی وعمومی..... ۲٦۸
٤ـ۱. اصول کلی تربیت رســمی وعمومی ۲٦۸
٤ـ۳. الگوی نظری ســاحت‌های تربیت..... ۲۹٤

٤ـ٤. ارکان تربیت رسمی وعمومی..... ۳۰۸

بخش **سوم**

رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران/ ۳۲۱

۱. مقدمه..... ۳۲۳
۱-۱.تعریف رهنامه ۳۲٤
۱-۲.ضرورت تدوین رهنامه:..... ۳۲٤
۱-۳.نتایج و پیامدهای تدوین رهنامه ۳۲۷
۱-٤. ملاحظات روش‌شناسی ویژه در تدوین رهنامه ۳۲۸
۱-٥. 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 ۳۳٤
۲-٤.کارکردها..... ۳۳٥
۲-٥. رهیافت ۳۳٦
۲-٦. رویکرد اساسی..... ۳۳۷
۲-۷. روابط ۳۳۸
۲-۸. ساختار نظام تربیت رسمی و عمومی..... ۳٤٦
۳. الگوهای نظری زیر نظام‌های اصلی ۳٦۳
۳-۱. الگوی نظری زیر نظام راهبری و مدیریت تربیتی ۳٦۳
۳-۲. الگوی نظری زیر نظام برنامه درسی ۳٦۸
۳-۳. الگوی نظری زیر نظام تربیت معلم و تامین منابع انسانی..... ۳۸۱
۳-٤. الگوی نظری زیر نظام تامین و تخصیص منابع مالی..... ۳۸۹
۳-٥. زیر نظام تامین فضا، تجهیزات و فن آوری..... ۳۹٥
۳-۷. روابط میان زیر نظام‌های اصلی و مؤلفه ها..... ٤۰۸

پیوست‌ها/ ۴۱۵

پیوست۱: روش‌شناسی مطالعات نظری سند ملی آموزش وپرورش ٤١٧

پیوســت ۲: تعاریف، مفاهیم و اصطلاحات..... ٤٢٧

اهم منابع و مآخذ / ۴۴۱

بخش نخست

فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران

مقدمه

فرایند تربیت، از واقعیت‌های پیچیده، گسترده و بسیار تأثیرگذاری است که از دیرباز در همهٔ جوامع بشری و از منظرهای گوناگون موضوع تدبر و اندیشه‌ورزی و مورد مطالعه قرار گرفته است. در این میان «**فلسفهٔ تربیت**[۱]»، به مثابهٔ «محصول تلاش عقلانی[۲] آدمی دربارهٔ چیستی، چرایی و چگونگی تربیت با تکیه بر مبانی فلسفیِ مدلّل و با استفاده از شیوه‌های فلسفیِ متنوع[۳]، به مباحثی بنیادی در خصوص این فرایند به شکل تجویزی[۴]وکلان می‌پردازد؛ یا نظریه‌ها، اهداف و سیاست‌ها، محتوا و روش‌ها یا سایر عناصر مربوط به اقدامات ونظام‌های تربیتی و مفروضات و آثار آن‌ها را تبیین، تحلیل، تفسیر و نقد می‌نماید و یا بر همین اساس، کمک به انواع پژوهش (نظری یا کاربستی) را برای پردازش، طراحی و ابداع چنین مواردی را در دستور کار قرار می‌دهد.»[۵]

---

۱. با توجه به توضیح ارائه شده در پاورقی شمارهٔ (۱) از صفحه ۲۰، مقصود از فلسفهٔ تربیت در این مجموعه، همان مفهومی است که در کشور ما از اصطلاح رایج '' فلسفهٔ تعلیم وتربیت '' (ویا تعبیر برخی دیگر از نویسندگان معاصر یعنی ''فلسفهٔ آموزش و پرورش'')- دربرابر ترکیب لاتین Philosophy of Education- در نظر گرفته می‌شود.

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

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

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

۵. البته، پاسخ‌گویی فلسفهٔ تربیت به پرسش‌های بنیادی چیستی، چرایی و چگونگی تربیت، با شیوهٔ استدلالی و برهانی (با تکیه بر مبانی فلسفی مدلل) است و اساساً جنبهٔ تبیینی-تجویزی (یعنی بیان حقیقت تربیت، آن‌چنان که باید و شاید و در سطح کلان و کلی) و یا تحلیلی- انتقادی(مفاهیم و نظریه‌های تربیتی یا وضع موجود فرایندتربیت بر همین اساس) دارد و لذا، هرگز این‌گونه مباحث، جای گزین پاسخ‌گویی به سایر پرسش‌های مهم مربوط به فرایند تربیت (ناظر به توصیف و تبیین تجربی واقعیت‌ها و پدیده‌های تربیتی، پیش بینی و کنترل آثار و نتایج وقایع تربیتی یا ابداع برنامه‌ها، روش‌ها و ابزارهای

بـا مـرور برتاریخچهٔ فلسـفهٔ تربیت-به منـزلـهٔ یکی از فلسـفـه‌های مضـاف وکاربـردی-، در می‌یابیـم که نتیجهٔ این کوشش فکریِ ارزشمند، تاکنون در چند قالب متفاوت ظاهر شده است و همهٔ آن‌ها نیزکمابیش در جهت‌دهی اقدامات و تدابیر تربیتی جوامع گوناگون مؤثر بوده اند:

الـف) «فلسـفهٔ تربیت» به منزلهٔ نتیجهٔ ژرف‌اندیشـی دانشـمندان، فیلسـوفان، مصلحان و فرهیختگانی که با تأمل در تجارب تربیتـی خـود و دیگـران، نکـات بـدیـع و رهنمـودهـای ارزشـمنـدی را دربـارهٔ چیسـتـی، چرایـی و چگونگـی تـربیت آدمـی (البته بر اسـاس دیدگاه و نظام فکری ارزشی خـویش) ارائـه کـرده و آن‌ها را در ضمن آثار خویش (ولو به صورت غیر مدون) فراروی کارگزاران فکور فرایند تربیت قرار داده‌اند.[۱]

ب) «فلسفهٔ تربیت» به مثابهٔ رشته‌ای علمی در حوزهٔ علوم تربیتی[۲] با سابقـه‌ای در حـدود یک قـرن، که با عرضهٔ مباحث تخصصی گسـترده (براسـاس 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) «فلسـفهٔ تربیت» به منزلـهٔ برآیند خردورزی و تأمل معلمان و مربیـان فکوری که در اثر تجربهٔ شخصی و بازاندیشی مداوم، از فرایند تربیت بصیرت و درکی حکیمانـه یافتـه‌اند و بـا توجـه بـه ایـن درک و بصیـرت، «فلسفهٔ تربیتیِ شخصی»[۳] خود را ساخته و پرداخته و بر این اساس در مسیـر دشـوار و پرفـراز و نشیب تـربیت، حرکت کرده‌اند.

د) «فلسفهٔ تربیت» به مثابهٔ محصول توافق فکری جمعی از مربیان مجرب و فکوری که ضمن مشـارکت فعال و هماهنگ در ادارهٔ شایسـتهٔ برخی مدارس و مؤسسـات تربیتی موفق با هم فکری وتضارب آرا، اسـتفاده از خرد جمعی وتأمل در فلسـفهٔ تربیتی شخصی خود و همکاران «فلسفهٔ تربیتی خـاص آن مدرسـه یا مؤسسه» را (با تکیه برمبانی و نظام ارزشی معینی)، به‌تدریج سـامان داده اند[۴] و با التزام عملی به چنین فلسفه‌ای (در تعیین اهداف،

مناسـب جهت مداخلهٔ مؤثر در فرایند تربیت) توسـط دیگر تحقیقات تجربی و کاربردی، در حیطهٔ علوم تربیتی نمی‌شـود. هرچند پرداختن شایسته به این‌گونه سؤالات نیز نیازمند تکیه بر مباحث فلسفهٔ تربیت است.

۱. برخی از صاحب‌نظران معاصر از این قالب دیرین و ارزشمند فلسفهٔ تربیت با عنوان «مفهوم عام فلسفهٔ آموزش وپرورش» نام برده‌اند (پاک سرشت، ۱۳۸۰صص۱۳-۱۸)

2. “Philosophy of Education” as a “discipline” or a “field of study”

3. “Personal philosophy of education”

۴. البته باید دانسـت که این نوع فلسـفهٔ تربیتی خاص هر مدرسـه یا موسسـه (ناظر به تبیین مشخص و مقبولی از ماهیت تربیت و چرایی و چگونگی آن) عموماً در اندیشـه و گفتار و سـیره‌ی کارگزاران اصلی این‌گونه مؤسسات به شکل غیر مدون (بدون مراعات قالب‌های اسـتدلالی رایج در رشـتهٔ فلسفهٔ 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 مؤسسهٔ تربیتی را مشخص کرده‌اند.[1]

اما به‌نظر می‌رسد، با توجه به نقش مؤثری که مباحث فلسفهٔ تربیت می‌تواند در هدایت و سامان‌دهی مجموعهٔ تدابیر و اقدامات تربیتی هر جامعه به‌طور هماهنگ و استوار داشته باشد، ضروری است تا علاوه بر چهار قالب یاد شده مصداقی دیگر از فلسفهٔ تربیت به مثابهٔ «فلسفهٔ تربیتی جامعه»[2] در قالب " مجموعه‌ای مدون از گزاره‌های معتبر و مدلل ناظر به تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت در جامعهٔ معین به شکلی جامع، سازوار، به هم پیوسته و با تکیه بر مبانی اساسی معتبر ومتناسب با نظام فکری و ارزشی مقبول درآن جامعه" تدوین شود تا این نقش مهم را، متناسب با انواع تربیت وهمه نهادها وعوامل 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 جامعهٔمورد نظر، به شکلی تدوین وتنظیم شود که مورد وفاق عموم سیاست‌گذاران و عوامل اجرایی فرایند تربیت درآن جامعه قرار گیرد تا بتواند به منزلهٔ«چهارچوب نظریِ راهنمای هدایت و سامان‌دهی انواع تربیت»، در ایجاد هماهنگی و انسجام بین انواع فعالیت‌ها و برنامه‌های گوناگون تربیتی و برقراری رابطهٔ شایسته میان آن‌ها با فرهنگ و نظام فکری و ارزشی و مقتضیات بومی جامعه، نقش آفرین باشد.

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

به نظر می‌رسد تدوین «فلسفهٔ تربیتی جامعه» -به معنای اخیر- در دوران معاصر و توافق سیاست گذاران و مجریان فرایند تربیت برمحتوای آن ضرورت بیش‌تری یافته است؛ زیرا گسترش روزافزون محدودهٔ 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 مثابهٔ سازوکار اصلی پیشرفت پایدار وهمه‌جانبه، مقتضی مشارکت همهٔ عوامل و نهادهای اجتماعی در تحقق شایستهٔ تربیت است؛ بنابراین لازم است هماهنگی و تعاملی سازنده و مستمر بین همهٔ عوامل سهیم و مؤثر در این فرایند و نیز میان تمام انواع تربیت، شکل بگیرد تا از تزاحم و تعارض عوامل سهیم در این جریان گسترده و بسیار پیچیده پیش‌گیری شود و نتیجهٔ مورد نظر از تربیت، واقعیت عینی یابد.

---

۱. نمونهٔ آشکار این قبیل مؤسسات را می‌توان در بین مدارس و مؤسسات فرهنگی تربیتی نسبتاً موفقی 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 برجستهٔتربیتی)، به همت جمعی از مربیان فکور و حمایت افراد خیرخواه برای پرورش دینی نسل جوان جامعه عموماً با عنوان «مدارس اسلامی» (هرچند با جهت گیری‌های اجتماعی سیاسی متفاوت) تأسیس شده‌اند و با استقبال خانواده‌های متدین و علاقه‌مند هم‌چنان به فعالیت خود ادامه می‌دهند؛ هم چنان‌که در دیگر فرهنگ‌ها و جوامع وسایر انواع تربیت نیز با تأمل در برنامه و عملکرد مدارس و مؤسسات تربیتی موفق می‌توان فلسفهٔ تربیتی خاص آن‌ها را شناسایی کرد.

2. Educational Philosophy of Society

اما تدوین چنین چهارچوب نظری مورد وفاقی در جامعهٔ اسلامی ایران، بسیار ضروری‌تر 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 به‌وسیلهٔ 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 نظریِ درخوری در دایرهٔ جهان‌بینی و نظام فکری و ارزشی اسلام برای ساماندهی وهدایت فرایند تربیت در جامعهٔ اسلامی ایران، لازم است هم از خردورزی اندیشمندان و نظرات عموم فرهیختگان جامعه بهره‌ور شویم و هم از مجموعهٔ مباحث تخصصی رشتهٔ فلسفهٔ تربیت و دیدگاه‌های فیلسوفان معاصر تربیتی، خصوصاً آثاری که با رویکرد اسلامی تألیف شده‌اند، استفاده کنیم؛ همچنان که باید مجموعهٔ تدوین شده باید با تأمل و ژرف‌اندیشی مدیران، مربیان و معلمان فکور (یعنی کارگزاران اصلی جریان تربیت) ونیز با بهره‌مندی از فلسفهٔ تربیتی مدارس و مؤسسات تربیتی موفق، تکمیل واصلاح شود.

بدیهی است، تدوین و اعتباربخشی«فلسفهٔ 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 مجموعهٔ تدابیر و فعالیت‌های تربیتی، باعث هم‌سویی محصول این گونه برنامه‌ها و اقدامات با فرهنگ اسلامی - ایرانی و در نتیجه پاسخ‌گوییِ مناسب‌ترجریان 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 موجودِ جریان تربیت و چهارچوب اصلی و پیش‌نیازِ هرگونه تحول اساسی در وضعیت فعلی این فرایند و زمینه ساز تحقق وضع مطلوب در همهٔ انواع تربیت[1]، به‌شمار می‌آید.

اکنون با توجه به آنچه گذشت، می‌توان اهمیت وضرورت تدوین مصداقی مشخص از فلسفهٔ تربیت با رویکرد اسلامی را درخصوص «فلسفهٔ تربیتی جامعهٔ اسلامی ایران» برای هدایت و ساماندهی مجموع تدابیر و اقدامات تربیتی گسترده در جامعهٔ ایران و متناسب با شرایط اجتماعی وسیاسی 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 مطالعهٔ «تبیین فلسفهٔ تعلیم وتربیت رسمی در اسلام»[2])، تحت عنوان «فلسفهٔ 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 کمیتهٔ مطالعات نظری سند ملی آموزش وپرورش 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 «فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران[1] » عبارت است از:

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

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

۳- به اقتضای صبغهٔ عقلانی مباحث فلسفهٔ 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 ویا سازگاری با آن‌ها و تلاش عقلانی برای تبیین فلسفهٔ تربیتی جامعه اسلامی ایران براساس این مبانی، کوشیده‌ایم تا محصول این تلاش، مصداقی از «فلسفهٔ تربیت اسلامی» تلقی گردد[2].

آیت‌الله باقری کنی و با همکاری جمعی از محققان حوزوی و دانشگاهی، طی سال‌های ۱۳۸۵ و ۱۳۸۶، انجام یافته است.

۱. نکته مهم وشایان 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 عمدتا قابل تعمیم وبهره مندی 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 وبا ملاحظه هدف اصلی تدوین این مجموعه به عنوان پیش نیاز تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی وعمومی جمهوری اسلامی ایران و از آنجا که سعی مولفان بر آن بوده است تا چنین مجموعه‌ای علی الاصول متناسب با خصوصیات فرهنگی واجتماعی جامعه اسلامی ایران در دوران معاصر ساخته وپرداخته شودکه 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 وعمومی و رهنامه نظام تربیت رسمی وعمومی) بیشتر با توجه به چالش‌های نظری فرآیند تربیت و مسائل عملی نظام تربیت رسمی وعمومی 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 وموجه باشد.

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

۵- نحوهٔ اســتنتاج واستنباط مبانی اساسی تربیت و چگونگی استناد و استدلال به آن‌ها برای تبیین چیســتی، چرایی وچگونگی تربیت از روش‌شناســی خاصــی تبعیت می‌کند که نه می‌توان آن را در قالب شــکل ســادهٔ برهان قرار داد ونه ممکن اســت با عنایت به التزام به تأثیرپذیری فلســفهٔ تربیت اســلامی از تعالیم دینی اسلام و ســازگاری محتوای آن با این تعالیم، این روش‌شناســی را صرفاً در محدودهٔ یکی از رویکردهای پژوهشــی رایج در حوزهٔ فلسفهٔ تربیت تعبیه نمود؛ همچنان که نمی‌توان برای تدوین مصادیق متنوع فلسفهٔ 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 فلسفهٔ تربیت) - برای تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت براساس نگرش اســلامی (در قالب فلسفهٔ تربیتی مناســب برای جامعهٔ اسلامی ایران در دوران معاصر)، با شیوه‌ای ابداعی این گام‌های روشمند را به ترتیب طراحی و اجرا نموده‌ایم:

۱-۶- نخســت با اســتفاده از منابع معتبر دینی- یعنی تعالیم اســلامی برگرفته از قرآن کریم وســنت معتبر، معارف اصیل اســلامی(بیانات روشــمند عالمان مســلمان[1] در مقام شرح وتفســیر تعالیم اســلامی)- و نیز با تحلیل و تقریردیدگاه‌های مشــهور در بین فیلسوفان مسلمان (به ویژه پیروان حکمت متعالیه صدرایی) و نیز با مراجعه به تحقیقات پیشین در زمینهٔ تبیین مبانی فلسفی تربیت از منظر اسلامی، مجموعه‌ای از گزاره‌های مدلل دینی[2] و فلســفی را تحت عنوان «مبانی اساســی تربیت» برگزیده و آن‌ها را پس از دسته بندی، به اختصار تبیین نموده‌ایم؛

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

---

۱. در اســتفاده از منابع اســلامی، 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 بهرهٔ شایان برده‌ایم.

۲. البته باید دانســت که دینی بودن این گزاره‌ها با توجه به این اســت که از تفســیر روشــمند ومعتبرمنابع دینی به دســت آمده‌اند ونه به این معناست که اموری صرفا تعبدی باشند(که تنها به خاطر تعبد به محتوای وحی الهی وتعالیم دینی پذیرفته می‌شــوند) بلکه با اطمینان می‌توان گفت که نوع این گزاره‌ها به لحاظ ماهیت متافیزیکی محتوای آنها- که ناظر به مباحثی بنیادین درباره جهان وانســان هســتند- به گونه‌ای می‌باشــند که می‌توان(در جای خود) برای قبول آن‌ها به لحاظ استدلال عقلانی و فلســفی برهان اقامه نمود.لذا آوردن این گونه گزاره‌های دینی(هر چند مستند ومدلل به شواهدی از قرآن وروایات شده اند) در بخش مبانی اساسی فلسفه تربیت، با عنایت به اینکه در عین حال و در جای خود قابل استدلال فلسفی هستند، منافاتی با صبغه فلســفی -عقلانی کل این مجموعه ندارد. به علاوه چنانچه خواهیم گفت بحث اصلی در فلســفه تربیت این اســت که به فرض قبول چنین گزاره‌هایی به عنوان مبانی و مفروضات، آیا اســتنباط واســتنتاج گزاره‌هایی در مقام تبیین چیستی و چرایی وچگونگی تربیت براین اساس امری مدلل و موجه وعقلائی است یا نه؟

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

۶-۳- آن گاه بـا ایجاد نوعی ارتباط مفهومی میان این مفاهیـم کلیدی، گزاره‌های مورد نظر را -در خصـوص تعریف تربیت و ویژگی‌های آن، تعیین غایت، هدف کلی واهداف 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 محتوایـی بخش اصلـی کار به شـمـار می‌آمد از بررسـی و نقد تطبیقی مهم‌ترین دیدگاه‌های مطرح شـده در زمینهٔ تبیین فلسفی تربیت (به خصوص از منظر اسـلامی) ناگزیر بوده‌ایم، همچنان که باید از سوی دیگر با نگاهی فلسفی- انتقادی به وضع موجود فرایند تربیت وتحلیلی نظری از آسیب‌های اساسی آن به ویژه درخصوص مسائـل عملی وچـالش‌های نظام فعلی تربیت رسمی کشور، تبیینی از چیستی، چگونگی وچرایی تربیت را با توجه به ایـن آسیب‌ها ارائـه می‌کردیم؛

۶-۴- سـپس محصول تلاش خود را در زمینهٔ تبیین چیسـتی، چرایی وچگونگی تربیت، که نتیجـهٔ مباحثـات فکری طولانی و جلسـات مفصل اقناعی بین همـکاران طرح بود، طی چندین مرحله و به صور گوناگون در معرض نقد و بررسـی جمعی از صاحبنظران تربیتی ومتخصصان فلسـفه تربیت قرار داده ایم[1] و با دریافت بازخوردهای انتقادی ایشان نسبت بـه محصول این تلاش، در صدد اصلاح تدریجی ومتناوب آن (طی دسـت کم۱۲ویرایش از متن فلسـفه تربیت) بر اسـاس این نظرات ارزشمند برآمده ایم تا درحدامکان به نوعی هم فکری و توافق نسـبی میان محصول تلاش فکری خود با نظرات مختلف مطرح شـده در این باره دست یابیم.

۶-۵- در نهایـت با توجه به ضرورت اعتبار بخشـی اجتماعی[2] به محصول این تلاش عقلانی در خصوص تبیین چیستی، چرایی وچگونگی تربیت، به گونه‌ای که بتواند به مثابه فلسفه تربیتی معتبر و مقبول جامعه نقشـی واقعی در پشـتیبانی، هدایت، تنظیم و سـاماندهی کلان فرآینـد تربیـت ایفا نماید، نتیجه کار خود را نخسـت در مرجـع ذیصلاح قانونی و

---

۱. گزارش مبسـوط بخش سـازمان یافته این نظرسنجی را می‌توانید در گزارش طرح تحقیقی مستقلی از مجموعه مطالعات کمیته مطالعات نظری سـند ملی با عنوان «طرح بررسـی واعتبار بخشـی به نتایج تلفیق مطالعات نظری سند ملی آموزش وپرورش» (صادقزاده وحسـنی ۱۳۸۸)ملاحظه نمایید وبخشـی دیگر از این نظرسنجی نیز از طریق اخذ بازخوردهای کتبی وتشریحی از صاحب نظران تربیتی، ارائه مفاد مجموعه در مجامع علمی مختلف و حضور در حلقه‌های کارشناسی وپژوهشی 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 وبررسی 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 وپرورش ارائه نموده‌ایم و پس از تایید کلیات این مجموعه در شورای عالی آموزش وپرورش، نتیجه ایـــن تلاش فکری را به بالاترین مرجـــع تصمیم‌گیرنده درباره کل فرآیند تربیت در جامعه اســـلامی ایران یعنی شورای عالی انقلاب فرهنگی عرضه کرده‌ایم. در این مرحله با گرفتن بازخوردهای متعدد از اعضای محترم این شورا و بحث وبررسی تفصیلی متن پیش نهادی توســـط کارشناسان مورد اعتماد شـــورای انقلاب فرهنگی و پذیرش نظرات اصلاحی داور نهایی مورد قبول این مرجع - که خوشـــبختانه از آغاز نیز به عنوان یکی از ناظران علمی مورد قبول جامعه علمی از ســـوی شـــورای علمی طرح تدوین سند ملی آموزش وپرورش وکمیتـــه مطالعـــات نظری برای نظارت بر مطالعات بنیادی مورد نیـــاز و نیز فرآیند تلفیق مطالعات نظری تعیین شده بودند ولذا به خوبی بر روند تدوین این مجموعه اشراف داشته اند- نســـبت به اعتبار بخشـــی اجتماعی این مجموعه مدون به عنوان «**فلســـفه تربیتی مقبول ومعتبر در جامعه اسلامی ایران**» اقدام نموده‌ایم.

۱. مبانی اساسی تربیت

هـر دیدگاه و نظریه یا طرح وبرنامۀتربیتی مشـتمل بر شـماری از گزاره‌های تجویزی اسـت که پـذیـرش آن‌ها، صـرفـاً بـا تـوجـه بـه اعتبـار مفـروض مجموعه‌ای دیگـر 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 نسـبت او با خالق هستی و دیگر موجودات، وضعیت مطلوب زندگی انسان و غایت آن، سرمایه‌ها، امکانـات، توانایی‌هـا، ظرفیت‌هـا، ضعف‌ها و محدودیت‌ها) و نیز از قوانین، سـنت‌ها، ضرورت‌ها و شـرایطی بحـث می‌کند که حیات انسـان و نحوۀ تحـول در آن را تحت تأثیر قـرار می‌دهند ویا تصویری از واقعیات تربیتی و نحوه‌ی تغییر وتحول در آن‌ها را ارائه می‌کند که بر این اساس، انواع گزاره‌های تجویزی دربارۀ 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 سـنخ قضایای فلسـفی و مدلّلی هستند که در جهان‌بینی و نظام ارزشـی معتبر و مقبـول جامعه (یا به تعبیر دیگـر در دین و ایدئولوژی مورد پذیرش آن اجتمـاع)، امـوری مسـلم و مفروض اند. از این گروه مبانی می‌توان بیشترین بهره برداری در اسـتنباط گزاره‌های مربوط به تعریف تربیت و بیان غایت، اهداف و اصول آن نمود. لذا این دسته، از بنیادی‌ترین گزاره‌های علوم تربیتی، به‌طور عام و فلسفۀ 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 وعملی) هستند که از علوم تجربی و کاربردیِ مرتبط با تربیت سرچشمه می‌گیرند (یعنی علوم دارای نتایج قابل آزمون توسـط تجربه، نظیر جامعه‌شناسـی تربیتی، روان‌شنـاسـی تـربیتـی، مـدیـریت آمـوزشـی، برنـامـه‌ریـزی درسـی، تکنولوژی آموزشـی و اقتصاد آمـوزش و پـرورش، می‌تـوان یافتـۀ رشـتـه‌های علمـی دیگر، نظیر علوم سیاسـی، زبان‌شناسـی، مردم‌شناسـی و حتی زیست‌شناسـی و عصب‌شناسـی را که به نتایج این دانش‌هـا نیز افزود)، هرچند برای تبییـن و تجویز تفصیلی روش‌ها و برنامه‌های تربیتی و تعیین جزئیات چگونگـی تحقـق انـواع تـربیت، می‌توان و باید از این سنخ مبانی بهره‌مند شـد[۱]، لیکن در تبیین فلسـفی 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، روش هاو ابزار و فنون تربیتی) استفاده کرد.

جریان می‌پردازد علی‌الاصول نمی‌توانیم بر این‌گونه مبانی تکیه نماییم.[1]

۳. هم‌چنین، تحقق فرایند تربیت (به‌ویژه در اَشکال رسمی) در هر جامعه، به لحاظ جنبهٔ 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 ومعاهدات بین المللی مورد توافق)، پذیرفته شده است و تبیین و تجویز نحوهٔ تحقق تربیت یا الزام افراد حقیقی، شخصیت‌های حقوقی و نهادهای اجتماعی نسبت به رعایت حقوق ومسئولیت‌های تربیتی، تنها با فرض پذیرفتن این گزاره‌ها، قابل توجیه قانونی و اخلاقی است. لذا، باید این مجموعه را به مثابهٔ «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.[2] هرچند ابتنای بر این مبانی، نیز صرفاً ذیل مبانی اساسی تربیت (به شرط سازگاری با آن‌ها) و برای تبیین و تجویز نحوهٔ 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 «فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران»، مجموعه‌ای از مهم‌ترین مبانی اساسی تربیت بیان می‌شود.

بدیهی است که در تدوین فلسفهٔ تربیتی جامعهٔ اسلامی ایران برای شناخت وتنظیم مبانی اساسی تربیت، باید بر دیدگاه مبتنی برجهان بینی و نظام ارزشی اسلام، تکیه کرد، زیرا:

۱ـ 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 «فلسفهٔ 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 زمرهٔ مبانی تربیت پرهیز کرده ایم و بیان آن‌ها به فلسفهٔ 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 مقولهٔ مبانی تربیت (در معنای عام) دانست، که باید با رعایت شرایط مطرح شده در پانوشت قبلی در مجالی دیگر (با همکاری دانش‌پژوهان این علوم)، به این امر پرداخت.

۲. از این‌رو، در بیان مبانی تربیت (مندرج در فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران) از ذکر مبانی سیاسی و مبانی حقوقی تربیت نیز پرهیز شده و بیان آن‌ها به فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی موکول گردیده است (چرا که اتکای تربیت رسمی وعمومی 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 تعالیم قطعی دین در این موارد را محور اصلی و مصباح حقیقی فهم این گروه از مبانی تربیت به شمار آورد.[1]

۲ـ ایران کشوری است که اکثریت افراد آن دین اسلام را به عنوان دینِ حق (آئین الهیِ بیانگرِ جهان‌بینی و نظام معیار حاکم بر ابعاد فردی وجمعی 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 جامعهٔ اسلامی ایران باید بر دیدگاه اسلامی تکیه نمائیم و به این منظور لازم است حتی الامکان از تعالیم بنیادی اسلام و معارف اصیل اسلامی بهره‌مند شویم؛ همچنان‌که 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 تعالیم 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 «فلسفهٔ تربیتی جامعه اسلامی ایران» عبارت‌اند از:

«مجموعهٔ قضایای مدللی که تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت، بر اساس دیدگاه اسلامی، با توجه به آن‌ها صورت می‌پذیرد و از آموزه‌های وحیانی اسلام[2] و معارف اصیل اسلامی[3] یا از

۱. وتنها در صورت بهره‌مندی مبانی اساسی تربیت از مفاد تعالیم اسلامی ویا سازگاری با آن هاست که می‌توان محصول تلاش عقلانی برای تبیین فلسفی تربیت براساس این مبانی(=فلسفهٔ تربیت در همه مصادیق آن) را موسوم ومتصف به صفت اسلامی نمود(رک به پانوشت شمارهٔ۲ از صفحه ۳۷)؛ لذادر 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 ویابرای تأیید تناسب وهماهنگی آن‌ها با تعالیم اسلامی، به توضیحات تفسیری عالمان اسلام شناس ارجاع داده شود.

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

۳. بیانات تفسیری و تبیینی عالمان اسلام‌شناس دربارهٔ تعالیم 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 مسـئلهٔ اصلی در باب مبانی اساسـی تربیت- بنا برمعنایی که از آن‌ها در این مجموعه اراده شده است-، نه تعداد و نحوهٔ بیان و دسته‌بندی آن‌ها و نه حتی چگونگی استدلال واستناد به منابع ومراجع اصلی دربارهٔ حقانیت واعتبار آن‌هاست؛ بلکه پرسش اساسی در این زمینه آن است که:

«به فرض پذیرش این گزاره‌ها، آیا براین اسـاس، تبیین مناسـبی از تربیت و ویژگی‌های اساسی آن (غایت، هدف کلی، اصول و انواع تربیت و...) صورت گرفته است؟

به هرحال، مهم‌ترین مبانی اساسی تربیت را می‌توان بر حسب موضوع، در پنج بخش[1] به شـرح ذیـل طبقه بندی کرد:

- مبانی هستی‌شناختی[2]
- مبانی انسان‌شناختی[3]
- مبانی معرفت‌شناختی[4]
- مبانی ارزش‌شناختی[5]
- مبانی دین‌شناختی[6]

---

۱. نکتهٔ شـایان ذکر اینکه با توجه به نقش محوری دین وتعالیم دینی در شـناخت وهدایت فرایند تربیت بر اساس دیدگاه اسـلامی، برای پاسـخ به این پرسـش که «چه دیدگاهی دربارهٔ دین و نقش و وظایف آن در جامعه، تحت عنوان مبنای تبیین فلسـفی تربیت در جامعهٔ اسلامی ایران، مد نظر قرار گرفته است؟» ناچار شدیم برخلاف روند رایج در قلمرو فلسفهٔ تربیت بخش مشخصی را به بیان مبانی دین شناختی(بنا به معنایی که در پانوشت شمارهٔ۶ از این صفحه توضیح داده شده است) مقبول در این مجموعـه اختصاص دهیم چرا که گزاره‌های این بخش، مستقیم یا غیر مستقیم، در تبیین ما از تربیت مؤثر بوده اند.

۲. هستی‌شناسـی (Ontology) قلمرویی از دانش فلسـفی اسـت که موضوع اصلی آن تبیین چیستی و چرایی واقعیتِ وجود (بیان ماهیت هستی و علت‌غایی آن) است.

۳. انسان‌شناسـی بخشـی از مباحث هستی‌شناختی است که دربارهٔ انسـان به‌عنوان یکی از عناصر سه‌گانهٔ هستی (خدا، عالم و انسـان) بحث می‌کند. انسان‌شناسـی فلسفی چیسـتی، چگونگی و موقعیت انسان را در هستی مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد.

۴. معرفت‌شناسـی (Epistemology) قلمرویی از دانش فلسـفی 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. ارزش‌شناسـی (Axiology) قلمرویی از مباحث نظری فلسـفه است که چیستی وچرایی وچگونگی ارزش‌ها را به شکل عقلانی مطالعه می‌نماید. در این حوزه، پرسـش‌هایی از قبیل چیسـتی ارزش‌ها و رابطهٔ ارزش‌ها با واقعیت‌ها، ثبات و تغییر در ارزش‌ها و سلسـله مراتب ارزش‌ها مورد بحث قرار می‌گیرد. البته در اینجا مبانی ارزش شـناختی شامل گزاره‌های ناظر به تعیین مصادیق مهم‌ترین ارزش ها(از منظر اسلامی) ونحوهٔ تحقق آن‌ها نیز هست.

۶. مراد از "مبانی دین شـناختی" در اینجا آن دسـته از گزاره‌ها هسـتند که با نگاهی درجهٔ دو، صرفاً به مباحثی دربارهٔ دین (چیستی و چرایی دین، جایگاه دین در زندگی و نسبتی که انسان با آن دارد، نحوهٔ فهم دین، قلمرو دین و ارتباط آن با سایر معارف و...) می‌پردازند و در حیطهٔ دانش فلسـفی مضافِ «فلسـفهٔ دین» (Philosophy of Religion) یا بعضاً در حوزهٔ

۱ـ۱. مبانی هستی‌شناختی

مقصود از مبانی هستی‌شناختی تربیت در این مجموعه، بخشی از گزاره‌های توصیفی تبیینی دربارهٔ خداوند ودیگر عناصرهستی(حقیقت وجود وبرخی احکام کلی مربوط به واقعیات جهان) است که در مباحث جهان‌بینی اسلامی یا در حوزهٔ دانش فلسفهٔ 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:

۱ـ۱ـ۱. جهان هستی واقعیت دارد؛ ولی هستی به طبیعت منحصر نیست.

در نگرش واقع گرای اسلامی وجود جهان، امری مسلم وبدیهی است[۲]؛ یعنی جهانِ 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 همهٔ خصوصیات واقعی‌اش و با همهٔ 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 ازاین واقعیت بی‌نهایت است. لذا در ورای طبیعت و هستی مادی(عالم طبیعت)- که با وجود گستردگی اعجاب انگیز ظاهری، محدودیت‌های فراوان (به لحاظ پایان‌پذیری و ناپایداری، وابستگی و...) دارد مراتب وسطوح بالاتری از واقعیت و عوالم دیگری (عالم مثال، وعالم عقل، عالم ملکوت و جبروت و عالم عرش و کرسی) و

مباحث کلام جدید قرار می‌گیرند ولذا 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 زمرهٔ فلسفهٔ واقع‌گرایی یا رئالیسم (البته با رویکرد عقلانی و دینی) قرار داد.

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

۳. قرآن کریم اصل وجود واقعیات عینی را که متضمن نفی سفسطه است مسلّم دانسته است. آیات فراوانی از قرآن به معرّفی واقعیّات بیرونی پرداخته است: خداوند متعال (انعام/ ۱۰۲)، فرشتگان (نجم/ ۲۶)، آسمان‌ها و زمین (ابراهیم/ ۳۲)، بهشت و جهنم (الرحمن/ ۴۳و۴۶)، گیاهان و جانوران (عبس/ ۳۲ـ ۲۵؛ نور/ ۴۵)، ماه و خورشید و ستارگان (صافات/ ۶؛نحل/ ۱۶)، جنّ و انس(الرحمن/ ۱۵و۳۳)، 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 ازپیامبر 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[1] است و جهان شهود مرتبهٔ نازلهٔ واقعیت عالم غیب است[2]. لذا، برمبنای این نگرش، تصویر طبیعت‌گرایانه و صرفاً مادی از هستی، مردود است.

۲ـ۱ـ۱.خداوند مبدأ و منشأ جهان و یگانه مالک، مدبّر و رب حقیقی همهٔ موجودات عالم است.

حقیقت هستی در ذات خود، همان واجب‌الوجود است[3]. اصل تمام موجودات و مقوِّم آن‌ها خداوندی است که از هرکمال، بالاترین مرتبه‌اش را دارد. خدای متعال از هرگونه عیب و نقص و فقر و نیاز، پیراسته است[4]. او برتر از زمان و مکان، دانا و توانای مطلق، بخشندهٔ پرمهر و در عین حال دادگری است سخت‌کیفر[5]، لذا رابطهٔ خدا باجهان آفرینش رابطهٔ 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 پایهٔ 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(صحیفهٔ نور، ج۵، ص۲۲). تمام عوالم اجسام در مقابل عالم مابعدالطبیعه هیچ قدر محسوس ندارد و در آنجا عوالمی است که در فکر بشر نگنجد(چهل حدیث، ص۸۴).

۳. امام خمینی (ره): «ما از خدا هستیم، همه عالم از خداست، جلوه خداست و همهٔ عالم به سوی او بر خواهد گشت»(کلمات قصار، ص۱۷).«همهٔ عالم محضر خداست، هرچه واقع می‌شود در حضور خداست»(همان، ص۱۹). «به قلوب محجوب و منکوس خود برسانید که عالم از اعلی علیین تا اسفل سافلین جلوهٔ حق جل و علا و در قبضهٔ 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 ایمانیه، معارف الهیه، اوصاف کامله روحیه و صفات نورانیهٔ قلبیه از آن منشعب می‌شود»(شرح حدیث جنود عقل و جهل، ص۸۹).

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 ارادهٔ و هر مشیّت و یا بیشتر دخالت داشت و همهٔ 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 نوبهٔ خود دو موجود باشند و در نتیجه هیچ موجودی پدید نیاید و جهان نیست و نابود باشد. این است که قرآن کریم می‌فرماید: لوکان 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 نهج‌البلاغه خطبهٔ۶۴ و ۴۹.

صیانت، رحمت، معیت و احاطـهٔ قیومی است[1].

۳- ۱-۱.ویژگـی ذاتی جهان موجودات(عالم امـکان)، فقر ونیازمحض به واجب الوجود است. این فقرذاتی 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 واجب‌الوجودو در ظل وجود او واقعیت پیدا می‌کند[2]. همهٔموجودات معلول واجب‌الوجودند. از این‌رو هویتی مستقل از علت خویش ندارند. بنابرایـن، موجودات جهان نباید بـه منزلهٔ واقعیت‌هایی منفصل و مسـتقل از واجب‌الوجود تلقی شـوند[3]. بلکـه وجـود آن‌ها عین صـدور از واجب‌الوجود و عیـن ربط به او هسـت[4]. در واقع همهٔ موجـودات صرفاً به‌مثابهٔ آیاتِ حقیقـت وجود- خدای متعال- به شـمار می‌آیند؛یعنی موجودات جهان هستی، تطورات و شئون حقیقت وجودند که در ذات خویش نمود و نشانهٔ اویند. اعتراف به این حقیقت که هر آن‌چه هست، صرفاً نمـود و آیه‌ای از خداوند است و مـالکیت حقیقـی و تدبیـر و ادارهٔ همـهٔ امـور و مـوجودات عالـم منحصـر به اوست، «توحید» نام دارد.

۴ـ۱ـ۱. در جهان هستی در عین وحدت، کثرت وجود دارد اما کثرتی غیر اصیل که در نهایت به وحدت باز می‌گردد.

در جهان هسـتی، که یک حقیقت واحد اسـت، از طریق کمال و نقص یا شـدت و ضعف مراتب هسـتی، تمایز حاصل می‌گردد و کثرت به‌وجود می‌آید. یعنی در خارج اساسـاً یک حقیقت واحد داریـم، کـه از آن به حقیقت وجـود تعبیر می‌گردد، ولی در این حقیقـت، از طریق کمال و نقص

۱.انعـام: ۱۲؛ انبیـاء: 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 یگانهٔ حضرت واجب‌الوجود اسـت که از مثل و جزء مبرّاسـت. توحید در مقام ثبوت بر سراسـر عالم حاکم اسـت و همهٔ موجودات به‌عنوان جلوات حق به‌طور تکوینی نسـبت به آن معترفاند. یسبحلله ما فی السموات و ما فی‌الارض الملک القدوس العزیز الحکیم» جمعه/۱ (به نقل از علم الهدی، فلسفهٔ تعلیم و تربیت رسمی در اسلام).

۳. امام خمینی (ره): «غنا از صفات ذاتیهٔ مقدس حق - جل و علا- است...و سایر موجودات از بسیط خاک تا ذروهٔ افلاک و از هیولای اولی تا جبروت اعلی فقرا و نیازمندانند».(شرح چهل حدیث، ص۴۴۴)؛ «این مخلوق ضعیف را قدرتی نیست قدرت فقط در دستگاه قدس ربوبیت پیدا می‌شود»(همان، ص۵۳).

۴. ازاین‌رو، امکان فقری که خصیصهٔ ذاتی موجودات اسـت نیز سـبب احتیاج ایشـان به ذات غنی واجب‌الوجود-نه تنها در حدوث بلکه در بقا- اسـت. موجودات، که به خودی خود فقر محض‌اند، عین ربط به حی قیوم‌اند. (علم الهدی، فلسـفهٔ تعلیم و تربیت رسمی در اسلام).

از این‌رو، برخی از مفسران قرآن کریم آیاتی نظیر «کل من علیها فان و یبقی وجه ربک ذوالجلال و الإکرام» (الرحمن/۲۶ و ۲۷) و «یا ایها الناس انتم الفقراء الی الله والله هو الغنی الحمید» (فاطر/۱۵) را به این مفهوم بلند حمل کرده‌اند (علم الهدی، همان).

و شـدت و ضعـف و از طریق تفاضل، تمایز به‌وجود آمده و این‌چنیـن، حقایق وجودی و واقعیات خارجی متکثر و گوناگونی حاصل شده‌اند[1]. 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 باشـد. بنابراین «وجود» یک حقیقت شخصیِ واحد، ولی صاحب مراتب (امری تشکیکی) اسـت که به اطـوار گونـاگـون و مراتب متفـاضـل تجلـی می‌کند. اختـلاف مـراتب وجـود ناشـی از شـدت و ضعـف (کمـال و نقـص/ غنـا و فقـر) یا تقـدم و تأخـر در وجـود است. برخی مراتب وجـود بـر برخی مراتب دیگر وجود متقدم‌انـد. اصل حقیقت وجود، که از هر جهت واحد اسـت، در تمـام مراتب وجوداتِ امکانـی، ظهور و تجلـی دارد و از تجلیـات پـی‌درپـی اوسـت که عالـم پدیـدار گشـته اسـت، هرچند مراتب وجود به سـبب حدود و نقایصی که دارند و متضمن صفاتی هستند که وجود واحـد حقیقـی از آن‌ها منـزه است بـا حقیقت واحـد وجـود متفـاوت‌انـد. به هر حال اختلاف موجـودات در صفـات و کمـالاتشـان به اختـلاف مـراتب وجـودی آن‌ها بـازگشت می‌کنـد[2] (اصل" وحدت در کثرت و کثرت در وحدت " یا "تشکیک در مراتب وجود").

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

جهان هستی به حق و عدل وجود یافته و بیهوده آفـریده نشده و آفـرینش آن، غـرض و غـایتـی حکیمانـه داشـته است. خدا خود غایت هستی اسـت. بنابراین، جهان افزون بر این‌که ماهیت «از اویی» دارد، به سوی «او» نیز در حرکت است و غایت تمام مراتب وجود اوست.[3]

---

۱۵۶. ر.ک به: اسفار، ج ۱، صص ۴۲۷ تا ۴۴۶ (به نقل ازعبدالرسول عبودیت، هستی شناسی در فلسفهٔ صدرالمتألهین).

۲. شواهدالربوبیه، ترجمهٔ جواد مصلح (۱۳۷۵)، ص ۱۱۱ (به نقل از علم الهدی، فلسفهٔ تعلیم و تربیت رسمی در اسلام).

۳. آیات فراوانی دربارهٔ هدفمندی جهان و انسان در قرآن آمده است، از جمله زمر: ۵، ص: ۲۷، حجر: ۲۱ـ۲۲، عنکبوت: ۲ـ۳، روم: ۸، قیامت: ۳۶، جاثیه: ۲۴ـ۲۶، یونس: ۵ـ۶، اعلی: ۱ـ۳، طه: ۴۹ـ۵۰، ذاریات: ۵۶، بقره: ۴۶ و ۲۸۵، انشقاق: ۶، مائده:۱۸، ؛تغ ابن:۳؛احقاف:۳؛مومنون:۱۱۵؛انبیاء:۱۶؛دخان:۳۸؛زمر:۵؛ص:۲۷؛حجر:۲۱-۲۲؛عنکبوت:۲-۳؛قیامت:۳۶؛یونس:۵-۶؛اعلی:۱-۳؛ طه:۴۹-۵۰؛ ذاریات:۵۶؛ ونیز در نهج البلاغه: خطبه های۲، 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 الحیاة، جلد اول، فصل چهارم)اصولاً درتفکراسـلامی جهان بیهوده آفریده نشـده است واز آفرینش انسان وهستی غایت وغرض حکیمانه درکار بوده است و خدا خود غایت هستی تلقی شده است. هریک از موجودات این جهان از اول پیدایش و تکوّن متوجه نتیجه و غایتی هستند که جز آن هدف دیگری ندارند (طباطبائی، المیزان، ج۲۳، ۳۵). در اصل دوم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران نیز آمده اسـت: «او مبدأ تمام موجودات عالم بوده و بازگشـت همه به سوی اوست». همچنین دراین اصل ذکرگردیده اسـت: «جمهوری اسلامی نظامی اسـت بر پایهٔ 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 همهٔ موجودات عالم را به سوی کمال شایستهٔ آن‌ها هدایت می‌کند. لذا تمام موجودات جهان هستی از هدایت الهی برخوردارند.

هر بهرهٔ 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. همهٔ پدیده‌های جهان هستی از هدایت الهی برای حرکت به سوی مقصد و غایت آفرینش برخوردارند[1]. یعنی خداوند به هر موجودی، آنچه نیاز و شایسته و بایستهٔ 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[2]، بر اساس اراده و سنن الهی اداره می‌شود. خواست

۱ - طه: ۵۰؛ اعلی، 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 پایهٔ 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 تعابیر اختصاص حاکمیت وتشریع 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 داردآن نیز در نظام تکوین از خدا منشأ گرفته است و به عبارت دیگر خدا بنیاد هرخیر نیز هست.

۲. بر مبنای وحدت تشکیکیهٔ 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 هرچه هست، چون هست خوب است و عالم هست‌ها نیز نظام احسن است، چنان‌که قرآن کریم می‌فرماید: «الذی احسن کل شیء خلقه» سجده/۷ هستی اولیهٔ هر موجودی کمال اولیهٔ اوست و فزونی یا اشتداد در این هستی کمال ثانویه‌ای است که دریافت می‌دارد. هرچه هست به کمال اولیه نایل می‌آید و از طریق اشتداد وجود می‌تواند به کمال ثانویه نیز واصل گردد. بدون شک، فقدان کمال ثانویهٔ 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 همهٔ 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 این‌ترتیب اگرچه هرچه هست مطلقاً خیر است ولی در نظام به شدت مرتبط عالم هرچه 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 ملاحظهٔ چیزهای دیگر می‌ماند. اطلاق خیر و نسبیت شر سبب شده قرآن حتی عذاب جهنم را در زمرهٔ نعمت‌های تکذیب‌ناپذیر حق به‌شمار

او بر همهٔ جهان حکومت و تسلط دارد (قضا). دیگران، هرچه و هر که باشند، فقط در چهارچوب و محدوده‌ای حرکت می‌کنند که خداوند قلمرو کار و ارادهٔ 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، به‌طوری که نه انسان و نه هیچ موجود دیگر، نباید خود را حتی در منطقه‌ای محدود، فرمانروای مطلق و بی‌منازع بداند. از این‌رو، خیر امری وجودی و مطلق، اما شر امری عدمی و نسبی است، که در صورت تجلی نیافتن خیر، تعیّن 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[1]. از این رو گرچه خوبی به لحاظ خیر بودن از خداست، و سیئه به لحاظ خیر نبودن از نفس انسان[2] ناشی می‌شود؛ ولی تمام چیزها، خوب یا بد به لحاظ وجودی، ناشی از خدا (وتحت سیطرهٔ قدرت حق متعال) است.[3]

۸ـ۱ـ۱. نظام علت و معلول و سبب و مسبّب بر جهان هستی حاکم است.

همهٔ موجوداتی که امکان وجود وعدم داشته باشند برای وجود خود نیازمند علت‌اند ولذا جهان آفرینش (عالم امکان) در کل، معلول اراده و فعل حق تعالی است. در عین حال، رابطهٔ علّی[4] بین پدیده‌ها و اجزای جهان برقرار است، یعنی با تحقق علت تامه، معلول ضرورتاً موجود می‌شود[5]. بر این اساس می‌توان گفت که هستی یک کل است که اجزای آن در تعامل با یکدیگرند.[6] به بیان

آورد «یرسل علیکما شواظ من نار و نحاس فلا تنتصران فبای آلاء ربکما تکذبان» (الرحمن۳۵ ۳۶) (علم الهدی، فلسفهٔ تعلیم و تربیت رسمی در اسلام).

۱. المیزان، جلد ۷، صص ۴۵۵-۴۵۴

۲. ما اصابک من حسنهٔ فمن الله و ما اصابک من سیئهٔ فمن نفسک، نساء: ۷۹

۳. قل کل من عندالله: نساء:۷۸.

۴.البته رابطهٔ علیت حقیقی تنها در امور وجودی(بین موجودات حقیقی) ودر جایی است که وجود معلول بر وجود خود علت توقف داشته باشد وبه همین جهت با وجود علت حقیقی معلول موجود است وبا عدم آن معدوم وبه عبارت دیگر علت ومعلول معیت در وجود دارند وباهم موجود هستند. در مقابل علت اعدادی براموری اطلاق می‌شود که وجود معلول برخود آن‌ها متوقف نیست بلکه آن‌ها تنها زمینه ساز وقوع معلول هستند ومعلول پس از وقوع آن‌ها موجود می‌شود. علیت بنّا برای ساختمان وپدر ومادر برای فرزند و علیت بسیاری از فعالیت‌های اختیاری انسان برای نتایج آن‌ها از سنخ علیت اعدادی می‌باشد ولذا می‌توانند همزمان هم نباشند (فلسفهٔ تعلیم وتربیت اسلامی، گروهی ازنویسندگان زیرنظر استادمحمد تقی مصباح یزدی، ص۲۲۲-۲۲۱).

۵.بنا براین علیت رابطه‌ای ضروری است که به موجب آن هر گاه علت تامه (= همهٔ شرایط ایجابی وسلبی دخیل دروجود معلول)تحقق یابد ضرورتاً معلول نیز همراه آن تحقق می‌یابد (همانجا).

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

دیگر جهان هستی دارای نظام متقن سبب و مسبّبی 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 هیچ‌کس و هیچ‌چیز به‌طور مستقل از تدبیر و ارادهٔ 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 ازموارد طبیعی و ماوراء طبیعی- شامل افعال وآثار برخی موجودات محسوس (علل و عوامل طبیعی و انسانی) یا غیبی و نامحسوس (فرشتگان، شیاطین و جن) بنابر اذن خداوند و در چهارچوب ارادهٔتکوینی او دخیل باشند. البته همین نظام نیرومند سبب و مسبّب 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 اولیایا 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 ومعلول حاکم برجهان هستی متصور است.

۹ـ۱ـ۱جهان آفرینش دارای نظامی یک پارچه است سراسر آن آیت و نشانهٔ علم و قدرت و حکمت و مهر نامتناهی خداوند است[۳].

مجموعهٔ 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 آیهٔ 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 نشانهٔ 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 وبدون آن در حقیقت همهٔ شرایط لازم برای تحقق معلول فراهم نشده است اما با وجود همهٔ علل فعل اختیاری از جمله ارادهٔ فاعل حتماً فعل اختیاری تحقق می‌یابد. بنا براین قانون ضرورت عِلّی - معلولی شامل افعال اختیاری نیز می‌شود وضرورت یافتن این افعال منافاتی با اختیاری بودن آن‌ها ندارد. پس ضروری بودن معلول به معنای جبری بودن آن نیست ولذا اختیاری بودن افعال انسان نیز به معنای تصادفی بودن و نداشتن علت ضرورت بخش نیست، بلکه به این معناست که ارادهٔ آزاد فرد از جمله اجزای اساسی علت تامهٔ این افعال محسوب می‌شود وبدون آن تحقق این کارها و حصول نتایجشان ضروری نمی‌شود (فلسفهٔ تعلیم وتربیت اسلامی، گروهی از نویسندگان، زیر نظر استاد محمد تقی مصباح یزدی، ص۲۲۶).

۲۶۸. در روایتی مشهور نیز چنین آمده است: «ابی 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. عالـم ماده و همهٔ موجودات وابسـته به آن وجـود تدریجی و در زمان دارند و همواره در حال شدن و دگرگونی و حرکت مداوم اند.

همهٔ موجودات مادی ونیز موجوداتی که در فعل خود به مادیات نیازمندند، دارای وجود تدریجی (در زمان) هسـتند، [۱] لـذا جهان طبیعت، برخـلاف ظاهـر ثـابت آن، واقعیتـی سـاکـن، جامـد و لایتغیـر نیسـت؛ بلکـه تمـام موجودات جهانِ مادی و نیز موجودات وابسته به آن، اموری پیوسته متغیر، متحول و ناپایدارند که همواره در حال شدن و صیرورت (دگرگونی) هستند.[۲] این دگرگونی دائمی جهان طبیعـت در ذات و عـرض آن رخ می‌دهد (نظریهٔ حرکت جوهری) [۳]. بنابراین، تمامی اجزای هسـتی مادی و موجودات متعلق به این عالم، در سـطوح و مراتب مختلف وجود، در ذات خود در حرکت‌اند و سیر تکاملی خود را درحرکت مداوم به سوی کمال مطلق(خدا) طی می‌کنند.

۱۱ـ۱ـ۱. جهان طبیعت و همهٔ واقعیت‌های آن، اموری در حال تزاحم، محدود، پایان‌پذیر و فناشدنی هستند[۴].

تمام پدیده‌های عالم طبیعت و همهٔ اشخاص و اشیایی که در این جهان هستند، به ناچاردر وجود خود با محدودیت‌ها ومزاحمت‌هایی مواجه‌اند و سرانجام نیز زائل و فانـی می‌شوند. حیـات هـر یک از موجـودات عالم طبیعت، اَجلی دارد[۵] و به مرگ و فنا منتهی می‌شود تا زمینهٔ رستـاخیـز عظیـم و حیـــات ابـدی فراهـم آید. ماهیت و حقیقت دنیا برای آخرت اسـت و عمر دنیا در برابر آخرت روز یا سـاعتی بیش نیسـت.[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. (فلسفهٔ تعلیم وتربیت اسلامی، گروهی از نویسندگان، زیر نظر استاد محمد تقی مصباح یزدی، ص۲۳۶).

۲. ألا إلی‌الله تصیرالامور شورا/۵۳.

۳. از نگاه ملاصدرا همه‌ی موجودات عالم اجسـام بی هیچ اسـتثنا مشمول حرکت جوهری اند(ر.ک: اسفار، ج ۳، ص ۶۲ و ج ۷، ص ۲۸۵) که در آن خود شـیء نه صرف اوصاف و اعراض آن پیوسـته در حال دگرگونی و عوض شدن است. به این معنا که شیء کنونی زائل می شود و بی هیچ فاصلهٔ زمانی و پیوستهٔ به آن چیز دیگری پیدا می شود و به دنبال آن همهٔ اوصاف و اعراض آن نیز دگرگون می شود. حال اگر حادث ناقص تر از زائل باشد، آن را حرکت تضعّفی می نامند، مانند تبدیل شدن گیاه به خاک؛ واگر حادث و زائل مشـابه باشند، آن راحرکت یک نواخت می گوییم، که درآن حرکت وتغییر حس نمی شود و گمان می رود شـیء ثابت اسـت و اگر حادث کامل تر از زائل باشـد، آن را حرکت اشتدادی می گویند، مانند تبدیل شدن خاک به گیاه. در حقیقت حرکت اشتدادی همان تکامل است(به نقل از عبودیت، هستی شناسی در فلسفهٔ صدرالمتألهین).

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

۵. احقاف:۳

۶. مؤمنون:۱۱۳

۷. واقعه:۶۱

مشخصی پایان خواهند پذیرفت.[1]

۲ـ۱. مبانی انسان‌شناختی

مراد از مبانی انسان‌شناختی، در ذیل مبانی اساسی تربیت، آن دسته از گزاره‌های توصیفی تبیینی مدلل دربارهٔ واقعیت وجود انسان[2] 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 فلسفهٔ اسلامی (علم‌النفس فلسفی) استخراج شده‌اند و باید آن‌ها را به لحاظ نقش محوری تبیین و ترسیم سیمای کلی انسان در هر نظریهٔ فلسفی تربیت، سنگ بنای اصلی هرگونه توصیف و تبیینی از فلسفهٔ تربیت با رویکرد اسلامی دانست.

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

۱ـ۲ـ۱. انسان موجودی است مرکب از جسم و روح:دو حیثیت در هم تنیده و مرتبط.

وجود انسان، توأمان دو جنبهٔ مادی و غیرمادی دارد: هم جسم و کالبد[3] دارد؛ هم روح[4]. اما انسان از دو حقیقت بیگانه ترکیب نشده است و این روح از آن بدن بیگانه نیست[5]؛ 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 جنبهٔ وجود انسان، بر هم تأثیر و تأثر مداوم و متقابل دارند[6].

---

۱. حج:۱و۲، زلزال:۲، انفطار:۳ و....

۲. البته، 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 این عنوان متمایز گشته است (هرچند درمتون رایج فلسفهٔ اسلامی با وجود پرداختن به این عرصهٔ مهم، چنین تمایزی وجود ندارد). هم‌چنین، مباحث مربوط به ترسیم وضع مطلوب و آرمانی انسان (ارزش‌شناسی) نیز که در فلسفهٔ 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، آل‌عمران: ۵۹، صافات: ۱۱، انعام: ۲، حج: ۵ و فاطر: ۱۱.

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

۵.مؤمنون: ۱۴؛ اسراء: ۸۵؛ حجر: ۲۸، ۲۹؛ روم:۲؛ مؤمنون۱۲؛ 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 هیچ گونه 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 رابطهٔ نفس با بدن یک رابطهٔ اتحادی است» (صدرالمتألهین، الاسفار، ج۸، ص۲۵۰ به نقل از عبدالرسول عبودیت انسان شناسی فلسفی صدرایی)؛

۶. از نگاه صدرالمتألهین نفس جوهری است ذاتاً مجرد و فعلاً مادی که با حدوث بدن حادث می‌شود(نظریهٔ جسمانیهٔ

۲ـ۲ـ۱.حقیقت انسان، روح اوست و کمال و جاودانگی آدمی به کمال و بقای روح مربوط می‌شود.

حقیقت انسان ـ 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.

۳ـ۲ـ۱. 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 روحانیهٔ البقاء) و به تعداد بدن‌ها متعدد است؛ ولی برخلاف فلاسفهٔ پیشین، از نظر او نفس روحانیهٔ الحدوث نیست، بلکه جسمانیهٔ الحدوث و روحانیهٔ البقاست. یعنی، نفس پیشینهٔ مادی و جسمانی دارد؛ به این معنا واقعیتی که نام آن را «نفس انسانی» نهاده‌ایم نخست صورتی جسمانی بوده است که در بستر حرکت جوهری، نفس شده است. پس لحظهٔ پیدایش نفس، لحظهٔ آغاز این واقعیت نیست؛ بلکه فقط لحظهٔ آغاز نفسانیت این واقعیت است؛ چرا که این واقعیت پیش از این‌که نفس باشد نیز موجود داشته، منتها صورتی جسمانی بوده است (عبودیت، انسان شناسی فلسفی صدرایی).

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 (صحیفهٔ نور، ج۵، ص۱۵۵).

مقام معظم رهبری: در اسلام مسئلهٔ 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، ص۲۹).

۲. مجرد، موجودی عاری از خواص ماده و برتر از آن است و دو گونه است، مجرد تام، که ازنظر ذات و فعل تجرد دارد و هیچ‌گونه ارتباط، وابستگی، نیاز و تعلق در هستی و در افعال خود به ماده ندارد، مانند خدا؛ و مجردی که از جانب وجود تجرد 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. (فلسفهٔ تعلیم وتربیت اسلامی، گروهی از نویسندگان، زیر نظر استاد محمد تقی مصباح یزدی)

۳. علامه طباطبایی، المیزان، ج ۳۱

۴. مضمون آیهٔ سورهٔ اعراف که به آیهٔ 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. آیهٔ ۳۰ سورهٔ روم نیز به آیه‌ی فطرت مشهور است. بر اساس مضمون این آیه، خداوند، انسان‌ها را بر ویژگی‌دگرگون‌ناپذیر خداگرایی آفریده است. این دو آیه از دلایل مستحکم نقلی برای اثبات فطرت‌اند. به‌جز این آیات، آیات متعدد دیگری نیز در قرآن به‌صورت ضمنی بر وجود فطرت دلالت دارند، مانندآیات: 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 عالمِ 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 جنبهٔ 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.[1] فطرت مفهومی است که معمولاً در برابر جنبهٔ 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 غیراکتسابی) است، همواره در انتظار تحقق خارجی و ظهور(فعلیت) و شکوفایی می‌ماند. آزادی، که از ویژگی‌های خداداد نفس ناطقهٔ 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.

۴ـ۲ـ۱. انسان بر حسب فطرت و آفرینش، جویای همهٔ 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 به‌دلیل آن‌که 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 یافتهٔ همان حب ذاتی آدمی به خود و اشتیاق نسبت به تعالی مداوم آن است[2].یکی از

روایات اسلامی نیز برموضوع فطرت به صراحت دلالت دارند: از جمله «هر نوزادی بر فطرت توحید زاده می‌شود» (پیامبر اکرم (ص)، اصول کافی، ج۲، ص۱۳)؛« یکتا دانستن پروردگار مقتضای فطرت انسانی است» (امام علی(ع)، نهج البلاغه، خطبهٔ ۱۱۰)؛ امام صادق (ع) نیز در جواب زراره که از مُفاد آیهٔ سی ام سورهٔ روم سؤال کرده بود فرمودند: «خداوند همه را بر فطرت توحید خلق نمود» (اصول کافی، ج۲، ص۱۲).

امام خمینی (ره):فطرت، فطرت توحید است(صحیفهٔ نور، ج۱۹، ص۲۲۴)؛ فطرت همه بر نورانیت است، فطرت شما فطرت نورانی است، فطرت توحید است (همان، ج۱۴، ص۲۸). 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، ج۲۰، ص۲۱۱). شهید مطهری در این خصوص می‌گوید: جای شک نیست که در اسلام مسئلهٔ 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 ادلهٔ این موضوع همان آیهٔ معروف فطرت است که در سورهٔ مبارکهٔ روم است...این آیه در کمال صراحت دین را فطرت الله برای همه مردم می‌شناسد (فطرت، ۱۳۸۴، صص۲۴۴-۲۴۵).

۱.کاردان، اعرافی ودیگران، فلسفه تعلیم وتربیت.

۲.«در جامعهٔ اسلامی و کلاً بنا بر اندیشهٔ 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[1]. 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 ادامهٔ حرکت به سوی مراتب بالاتر با فطرت بی‌نهایت‌طلبِ انسان کاملاً سازگار است.

۵ـ۲ـ۱. آفرینش انسان، هدفمند و در هماهنگی کامل با غایت هستی است.

چون انسان آفریدهٔ خداست پس غایت زیست انسانی نمی‌تواند فارغ از غایت آفرینش باشد[2] و غایت آفرینش انسان، باید با غایت آفرینش جهان هماهنگ باشد. زیرا زیست آدمی در جهان و وابستهٔ به آن است. او در خلأ به سر نمی‌برد. لذا، هرگونه داعیهٔ 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 بازنماندن از راه و پیمودن مسیر، انتهایی است. از این‌رو، قرآن کریم دربارهٔ جهان و انسان، هر دو، تعبیر «الی الله المصیر» را به کار می‌برد.[3] دست‌یابی به غایت هستی هدف اساسی آدمی است[4]،

حرکت تکاملی همچنان باز است، هیچ‌جا وجود ندارد که وقتی انسان به آن‌جا رسید، بگویندکه‌ای انسان، تو دیگر کامل شدی، تمام شدی، دیگر از حالا به بعد حرکت نداری، نه» (مقام معظم رهبری، کتاب مصاحبه ها ۱۳۶۰، ص ۱۶۳).

۱. آن ارزش نهایی 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 دست یابی 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 بردست یابی 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 وجایگاه ویژه‌ای را به خود اختصاص داده و از نقش بسیار تعیین کننده‌ای در تبیین آینده عالم و آدم و همچنین هدایت زندگی شخصی و عمومی مردمان برخوردار است (علم الهدی فلسفه تعلیم وتربیت رسمی در اسلام، ص۱۲۸).

۲. این گزارهٔ انسان‌شناسی با گزارهٔ هستی‌شناسی(۵ـ۱ـ۱) مبنی بر هدفمندی جهان هستی ارتباط منطقی دارد؛ زیرا انسان بخشی از آفرینش است، که در غایت‌مندی از کل هستی تبعیت می‌کند.

۳. فاطر/۱و ۸، مائده/۱۸.

۴. «این انقلاب، یک تفکر صحیح درستِ تعریف شدهٔ متکی بریک 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 جامعهٔ عادلانه، یک جامعهٔ 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 تعالی‌جویانه و اختیاری انسان از مراتب فرودین زندگانی به سوی خداوند متعال است.

۶ـ۲ـ۱. سنت‌های الهی بر زندگی انسان حاکم است.

علاوه برسنت عام هدایت فطری و تشریعی، خداوند برای تحول و حرکت مناسب آدمی به سوی کمال، سنت‌هایی هم‌چون ابتلا و امتحان، استدراج و امهال(مهلت دادن) بر گسترهٔ 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 وتیزبینی در شناخت بافت جوامع و تفسیر حوادث تاریخ وآشنایی با سرگذشت پیشینیان و روشن‌بینی نسبی به نهادها و گرایش‌ها و سنن اجتماعی و عوامل شکل‌دهندهٔ هر جامعه، برای آدمی موجب می‌شود تا با اقدامات متناسب و به‌موقع، بتواند در تحولات اجتماعی ثمربخش باشد. ولی در هر حال، ارادهٔ آدمی تنها در چهارچوب تقدیر خداوند و با پذیرش سنن الهی، قدرت تأثیرگذاری بر این دگرگونی‌ها را دارد.

۷ـ۲ـ۱. انسان هم کرامت ذاتی دارد و هم می‌تواند کرامتی اکتسابی به دست آورد و لذا این قابلیت را دارد که خلیفهٔ 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 وتکالیفی خاص برخوردار است. این عنایت ویژهٔ خداوند به همه انسان‌ها، کرامتی خداداد و ذاتی است[1] (البته، تعبیر ذاتی در این خصوص به معنای ویژگی

با اخلاق انسانی و با احساس حقیقی انسانیت. غربی‌ها این را ندارند. همهٔ 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 بی هدفی جوان‌ها ناشی از آن سود پرستی و خود پرستی و شخص پرستی 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 وظیفهٔ 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) خلیفهٔ خداونداست (بقره: ۳۰) و هم‌چنین سجدهٔ 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: ۴ و مؤمنون: ۱۴). خداوند آن‌چه را که در زمین و آسمان است، برای انسان آفرید (لقمان: ۲۰، بقره: ۲۹، جاثیه: ۱۳ و ملک: ۱۵). این‌گونه آیات ونظیر آن ها(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 انسان‌محوری. در آیات زیادی هست که خورشید مسخر شماست،

خدادادی و غیر اکتسابی این نوع کرامت است) ولی آدمی می‌تواندبا حسن استفاده از این امکانات و مزایای اعطایی به مقام خلیفهٔ الله دست یابد[1] و مسجود فرشتگان شود[2] 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). به‌نظر می‌رسد این نکوهش شدید به سبب آن است که این افراد عوامل حفظ و ارتقای کرامت ذاتی خویش را به‌کار 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 نا شایست ایشان-). به همین دلیل، هم خود آدمی و هم دیگران باید پاسدار این سرمایهٔ الهی و ارزشمند باشند و هم باید آن را با حسن اختیار خویش(عقل ورزی، ایمان، تقوا وعمل صالح) ارتقای بخشند. بنا براین، نوع دیگری از کرامت در انسان‌ها به‌صورت 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 به‌دست می‌آید) و از آن‌جا که محصول سعی و تلاش آدمی است، معیار نهایی ارزش انسان و ملاک تقرب او در پیشگاه خداوند است [3].

ماه مسخر شماست، دریا مسخر شماست؛ اما دو آیه هم در قرآن هست که همین تعبیری را که گفتم - «سخر لکم ما فی السموات و ما فی الارض»(جاثیه/۱۳)؛ همهٔ اینها مسخر شمایند - بیان می‌کند. مسخر شمایند، یعنی چه؟ یعنی الآن بالفعل، شما مسخر همه‌شان هستید و نمی‌توانید تأثیری روی آن‌ها بگذارید؛ اما بالقوه طوری ساخته شده‌اید و عوالم وجود و کائنات به گونه‌ای ساخته شده‌اند که همه مسخر شمایند. مسخر یعنی چه؟ یعنی توی مشت شمایند و شما می‌توانید از همهٔ آن‌ها به بهترین نحو استفاده کنید. این نشان دهندهٔ 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 کرمنا بنی‌آدم». این «کرمنا بنی‌آدم» - بنی‌آدم را تکریم کردیم - تکریمی است که هم شامل مرحلهٔ تشریع و هم شامل مرحلهٔ 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 مرتبهٔ تام آن نائل می‌شود و سایر انسان‌های صالح نیز تا حدودی برحسب 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....(صحیفهٔ نور، ج۳، ص۱۳۰)؛انسان موجودی است که در طرف سعادت به بالاترین مقام می‌رسد در طرف کمال به بالاترین مقام موجودات می‌رسد و اگر انحراف داشته باشداز پست‌ترین موجودات پست تر است (همان، ج۷، ص۵۳۲).

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

۸-۲-۱.همهٔ انسان‌ها، برحسب آفرینش برابرند و از حقوق و تکالیف عادلانه برخوردارند.

همهٔ افراد بشـر از یک اصل (آدم و حوا) نشـئت گرفته‌اند[۱]. هیچ انسـانی بر انسـان دیگر به لحاظ اصـل آفرینش فزونی و برتـری ندارد. لذا تفاوت‌های طبیعی (نژادی، قومی، جنسـی، وراثتی و...) موجود بین انسـان‌ها، بر مبنای حکمت الهی و صرفاً برای شناسـایی آدمیان اسـت[۲] که نمی‌تواند به‌خودی خود معیار هیچ‌گونه برتری باشد. به سخن رسول گرامی اسلام(ص)، همهٔ انسان‌ها مانند دندانه‌های شانه با هم برابرند[۳] و تفـاوت ظاهـری، ملاک برتری نیست.[۴] البته، برابری انسان‌ها (در اجتماع ودر برابر قانون) به معنای آن اسـت که همهٔ انسـان‌ها صاحب حقوق[۵] و تکالیفی عادلانه (برحسب توانایی‌ها وخصوصیات 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 اوسـت. این توانایی را خداوند به انسـان عطا کرده اسـت[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 حوزهٔ تدبیر بدن)، امتیاز ویژه‌ای چون عقل دارد. عقل، قابلیتی در نوع بشـر اسـت که به وسـیلهٔ آن می‌تواند در مقام شناخت واقعیت‌های هستـی (با ادراک مفاهیـم کلـی و اسـتنتـاج گزاره‌های توصیفی از بدیهیات و یقینیات) با روش استدلال و برهـان، برخـی از آن‌ها را به صورت یقینی درک کند. هم‌چنین، عقل قضایای صادق را از کاذب تشخیصی دهد (عقل نظری و استکشافی) و در مقام تبیین علّی یا پیش‌بینی وقایع مشاهده‌پذیر- بـا ابداع مفاهیم و سـازه‌ها و فرضیه‌پـردازی و آزمون تجربی آن‌ها- نظریه‌هـای ظنی معتبر ارائه می‌کند، یادر مقام مداخله ومهار واقعیت‌های طبیعی و اجتماعی و رسـیدن به اهدافی مشـخص، 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 این‌جا مدنظر است بر اسـاس مبنای کرامت ذاتی انسـان، همان حقوق فطری (غیرقابل اسقاط) اوست. «این حقوق آمیختـه با اصـل تکلیف است، بدیـن معنی که این‌گونه حقوق در عین این‌که امتیازاتی برای صاحب حق یا کسی که از این امتیاز منتفع می‌شود به همـراه دارد، برای دیگران، برحسـب نوع ارتباطشـان با فرد، تکالیفی را ترسیم می‌کند.» (حاجی ده آبادی، حقـوق تربیتـی کودک از منظـر اسلام، ۱۳۸۶)

۶. (دهر: ۲). دعوت حق به شـناخت با اشـاره به پدیده‌های آفاقی و انفسـی نشان از قدرت بشـر برای شناخت ابعاد مختلف هسـتی دارد؛ چنان‌که تکلیف آدمی به حرکت بر اسـاس حق و عدل و مجاهدهٔ با هوای نفس در تعالیم دینـی نیـز مبتنـی بر فـرض 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[1] (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 عملِ اختیاری نیز به لوازم فهم و درک خویش التزام داشته باشد (عقل عملی). به بیان دیگر، عقل قادر است هم در دو حوزهٔ 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.

۱۰ـ۲ـ۱. انسان موجودی آزاد و صاحب اختیار است که این آزادی واختیار را خدا به اوداده است.

خداوند انسان را موجودی آزاد (دارای قدرت انتخاب و اعمال اراده در حیطهٔ اعمال اختیاری) آفریده است[2]، به گونه‌ای که علم و عقل نیز از مبادی آزادی و عمل اختیاری وی محسوب می‌شوند. قرآن بر آزادی انسان تصریح دارد[3]و بر انتخابگری او تأکید می‌نماید[4]. 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 کریمهٔ فراوان دیگر در قرآن(نظیر: «انا هدیناه‌السبیل 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 زمینهٔ 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 بندگانش را بر اساس اختیار امر فرموده است...و خلق فرمانش را برده‌اند نه از این جهت که مجبورشان کرده، ارسال رسل بازیچه نیست (نهج البلاغه، حکمت۷۸). انسان می‌تواند با ارادهٔ 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، ص۱۳۶)؛ «این اختیار به فرد قدرت گزینش و انتخاب را می‌دهد که پشتوانه ارزش‌های اخلاقی است»(طباطبایی، المیزان، ج۲)؛ بدیهی است که انسان در عین آزادی برای ساختن اندام‌های روانی خویش و تبدیل محیط طبیعی به صورت مطلوب خود و ساختن آیندهٔ 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، صص۲۷۲-۲۷۳)؛ انسان با ارادهٔ قوی می‌تواند در بعد معنوی و مادی به موفقیت‌های فوق العاده‌ای نائل شود و بلکه همهٔ موفقیت‌های انسان در گرو ارادهٔ اوست.هیچ پیروزی‌ای بالاتر از تصمیم و عزم و ارادهٔ استوار برای رسیدن به حق نیست(امام خمینی، صحیفه نور، ج۲۰، ص۱۷۷)؛ 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، ص۳۸۷)؛ اسلام انسان را آزاد خلق کرده است و انسان را مسلط بر خودش و بر مالش و بر جانش و بر ناموسش خلق فرموده...اسلام منشأ همهٔ آزادی‌ها، همهٔ آزادگی‌ها، همهٔ بزرگی‌ها، همهٔ آقایی‌ها، همهٔ استقلال‌ها هست (همان، ج

که در نظام هستی و به اذن خداوند هم شرایط وراثتی ومحیطی آثار قابل توجهی بر وجود انسان دارند و هم برخی موجودات غیبی-نظیر فرشـتگان، جن و ابلیس[1]- نیز در مسیر هدایت و ضلالت انسـان تا حدودی (در حد الهام و وسوسـه) نقش آفرینی می‌کنند ولی این امور به هیچ وجه نافی اختیار واراده آدمی نیستند.[2]

البته، وجود انسـان در عین حالی که محکوم جبر مطلق نیسـت، در نظام هسـتی آزاد مطلق (مستقل از تأثیر علل و عوامل بیرونی و یا رها از هرگونه قاعده و تکلیف دینی، اخلاقی و حقوقی) نیز نمی‌تواند باشد[3]، زیرا نفی کامل حاکمیت قانون علیت بر اعمال آدمی و نتایج و آثار آن ممکن نیسـت، همچنان که آزادی تکوینی آدمی، اسـاس هرگونه تکلیف و مسئولیت‌پذیری او (نسبت به ضوابط و تکالیف دینی، اخلاقی وحقوقی) و مبنای اراده و اختیار انسان است؛ چرا که بدون فرض این عنصر، سـخن از پاداش و عقاب بی‌معناسـت و اصولاً هرگونه تکاملی که برای انسـان حاصل می‌شود در اثر اعمال اختیاری و آزادانهٔ اوست.

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

۱، ص۲۸۷). در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران ویژگی اراده و اختیار تحت عنوان حاکمیت آدمی بر سرنوشت خویش مطرح شـده اسـت. 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 سـلب کند. در اصل صدو پنجاه و چهارم همین قانون نیز آمده اسـت:«جمهوری اسلامی ایران سعادت انسان در کل جامعهٔ بشری را آرمـان خـود می‌دانـد و استقـلال و آزادی و حکـومت حـق و عـدل را حـق همـهٔ مـردم جهـان می‌شناسد».

۱. انسان از همان آغاز آفرینش خود، گرفتار دشمنی سرسخت، نیرومند و قسم خورده به نام ابلیس شد که تنها بندگان پاک‌و مخلص الهی از شـر او در امان‌اند. ابلیس پس از مهلتی که تا روز قیامت از خدا گرفت، سـوگند یاد کرد که همواره بر سر راه فرزندان آدم بنشـیند و از همه سـو (پیش و پهلو 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 سـپس در اراده و افکار برخاسـته از این عواطف تصرف می‌نماید و میدان عمل و تاخت و تاز شـیطان همانا ادراک انسانی و ابزار کار او عواطف و احساسات بشری است و به گواهی آیهٔ ۵ سورهٔ ناس، اوهام کاذبه و افکار باطل را شیطان در نفس انسان القا می‌کند. امّا 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 ج۸، ذیل آیهٔ ۱۰-۲۵ اعراف).

۲. فصلت: ۳۰، ۳۱؛ اعراف: ۱۶، ۱۷؛ جن: ۶، ۸، ۹؛ انعام: ۱۲۱؛ نمل: ۱۷، ۳۹؛

۳. اشـاره بـه مذهـب عدلیه، که بین دو نظریـه افراط (جبر) و تفریـط (تفویض)، حدی معتدل را بین ایـن دو به قول امام صادق(ع): لاجبر و لاتفویض بل امر بین‌الامرین برگزیده است (شهید بهشتی، شناخت اسلام، ص ۱۴۵).

و حُکام ظلم رهایی یابند و انواع آزادی‌های سیاسی و اجتماعی را به‌دست آورند.[1]. 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 کلیهٔ عواملی است که مانع از تکامل و تعالی انسان - شکوفایی فطرت، رشد متعادل استعدادهای طبیعی و تکوین شخصیت الهی او- می‌شود (که قابلیتی دست یافتنی- ونه بالفعل- برای همگان است).

۱۱ـ۲ـ۱ انسان موجودی است دارای استعدادهای طبیعیِ متنوع و عواطف وتمایلات 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 وفعلیت داشتن عواطف وتمایلاتی متنوع[2] (همچون حب وبغض، شادی وغم وشهوت وغضب) 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 آگاهانهٔ نفس آدمی، هر شخص می‌تواند در جهت وصول به کمال شایسته‌ی انسان، آن‌ها را فعلیت بخشد و یا تأثیر بالفعل آن‌ها را تنظیم ومهار نماید.. بنابراین، می‌توان گفت استعدادهای طبیعی و سرشار انسان در همهٔ ابعاد و همواره، قابلیت فعلیت یافتن را دارند[3]، همچنان که عواطف وتمایلات بالفعل آدمی در تحقق اعمال اختیاری عاملی بس مهم به شمار می‌آید. لذا این قابلیت وتأثیرگذاری باید در جهت نیل به کمال و هدف غایی زندگی انسان جهت‌دهی شود والاّ رشد نا مناسب استعدادهای طبیعی و حاکمیت عواطف وتمایلات مهار نشده، مانعی مهم در

---

۱. این نکته در سخن حضرت امیر(ع) مورد توجه قرار گرفته است: «لاتکن عبد غیرک و قد جعلک‌الله حراً» (بندهٔ غیر خود مباش چه این که خداوند تو را آزاد قرار داد) نهج‌البلاغه، نامهٔ 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 ا... 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 حالی‌که هیچ نمی‌دانستید، اما در شما قوهٔ شنوایی و بینایی و دانایی قرار داد. و این‌ها از اصول تربیت انسان است که به وسیلهٔ این‌ها می‌توان همهٔ 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 اولیهٔ 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 امّا در مورد معلومات و روحیات و اخلاقیات پایانش نامحدود است که انسان نمی‌تواند آن را بفهمد و درک کند (مصاحبهٔ مقام معظم رهبری با مجلهٔ‌آینده‌سازان در تاریخ ۶۵/۷/۲۱).

مسـیرکمال وجودی انسـان خواهد بود[1]. توجه به این امر تأکیدی بر این نکته اسـت که هدایت و جهت‌دهـی حرکت اختیاری آدمـی در ارتباط با این جنبهٔ زندگی او، امری کاملاً ضروری اسـت. هدایت ویژهٔ[2] آدمی توسط خداوند (بعثت انبیا[3] و ارسال کتاب برای هدایت بشر) نیز از جمله برای کشف و رشد متعادل استعدادهای طبیعی آدمی و پیش‌گیری از انحراف عواطف وتمایلات بشری از مسیردرست بوده و ضرورت این راهنمایی خاص برای کشف و شکوفایی این استعدادهای وجـودی و تنظیـم عـواطف وتمـایلات آدمـی نیـز با فـرض پویایی و بالندگی مداوم او، قابل درک است.

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

خداوند انسان‌ها را با وجود اشتراکات بسیاردر نوع استعدادها وعواطف وعلائق طبیعی، فطرت الهی، بهره‌مندی ازعقل و اراده واختیار و....، دارای برخی خصوصیات -بالفعل یا بالقوه- متفاوت(جسمی، فکری، جنسی/جنسـیتی) آفریده است.[4] بر اساس این تفاوت‌ها، چگونگی و میزان مسئولیت و نیز گسـترهٔ زمینه‌ها، امکانات و فرصت‌های تکامل یا تنزل در انسـان، گوناگون اسـت. البته، این‌گونه اختلافات تابع حکمت الهی و نظام علت و معلولی حاکم بر جهان است و سبب می‌شود تا انسان‌ها برحسـب وسـع و توانایی‌های متفاوت، با حقوق و تکالیف متنوعی مواجه باشند.[5] این تفاوت‌های قابـل توجـه، هم بین افراد و اصناف بشـر وجود دارند[6] و هم در طول زندگی یک فرد و برحسـب شرایط و مقتضیات مراحل رشد رخ می‌نمایند. لذا، پذیرش فطرت و طبیعت مشترک نباید موجب گردد که انواع تفاوت‌های موجود بین انسـان‌ها و در مراحل زندگی هر انسان نادیده گرفته شود و با وجود لزوم توجه به حقیقت مشـترک انسانی و وحدت بنیادی فطرت و طبیعت آدمی، توجه به این نوع اختلافات نیز کاملاً ضروری است.

---

۱. «انسـان در جهان‌بینی اسـلام، آن موجودی اسـت که در او اسـتعدادهای فراوانی نهفته اسـت. این انسـان می‌تواند در میدان‌های علم ودانش و کشـف رمزها و حقایق خلقت تا بی‌نهایت پیش برود... اگر عبودیت خدا کند و اگر طاعت غیر خدا کرد بال‌های او بسـته خواهد شـد و از پرواز در همهٔ رشته‌ها باز خواهد ماند.» (خطبهٔ مقام معظم رهبری درنمازجمعهٔ تهران در تاریخ ۶۵/۱۰/۱۹).

۲. با آن‌که انسـان مانند همهٔ موجودات، از هدایت تکوینی الهی بهره‌مند اسـت، زیرا از نظـر قرآن (طه: ۵)خلقـت و هـدایت از پس هم ظاهر می‌شوند و خداوند موجودات را به عرصهٔ هستی می‌آورد و سپس هدایت می‌نماید ولی هدایت ویـژه‌ای نیز یافته است که حکایت از ظرفیتی خاص دارد که حتی فرشتگان نیز از آن آگاه نبوده‌اند (بقره: ۳۳).

۳. حدید: ۲۵، بقره: ۱۲۹، آل‌عمران: ۱۶۴و 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 آیهٔ شریفهٔ ۲۱ سورهٔ 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).

۱۳ـ۲ـ۱ وجود انسان همواره در حال شدن، حرکت و دگرگونی است.

انسان موجودی همواره در حال حرکت و صیرورت است.[۱] منظور از این حرکت، تغییر پیوستهٔ 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 این‌که حرکت نفس (در مراتب نفس نباتی و حیوانی) از الگوی تعریف شده‌ای تبعیت می‌کند، ولی حرکت نفس در مرتبهٔ 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 معیّن و اجباری است، ولی در مراتب انسانی آن، موضوعی اجباری، از پیش‌تعیین شده و معیّن نیست.

۱۴ـ۲ـ۱. 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 پیوستهٔ فرد (به مثابهٔ عنصری آگاه، آزاد ودارای اختیار)، با خداوند متعال وگستره‌ای 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 ودیگران)، با توجه با آزادی و اختیار آدمی، ممکن است که به صورت شایسته انجام پذیرد، در این‌صورت باید از «درک درست موقعیت خویش ودیگران و عمل مداوم برای بهبود آن» سخن گفت. این تعامل مستلزم اولاً معرفت به خود و اعتماد به نفس (شناسنده و اصلاح‌کنندهٔ 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 نظریهٔ 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 عقیدهٔ صدرا، روح، خود عالی‌ترین محصول ماده است. یعنی مولودِ یک سلسله ترقّی و تکامل ذاتی طبیعت است. یک موجود مادی که مراحل تکامل و ترقی را طی نمود، خود به وجودی غیرمادی تبدیل می‌شود (علامه طباطبایی، اصول و فلسفهٔ روش رئالیسم).

۳. مفهوم موقعیت در این‌جا با معنای موقعیت از دیدگاه دیویی و پوپر متفاوت است. زیرا موقعیت از دیدگاه آنان صرفاً جنبهٔمادی (به‌ویژه جامعه‌شناختی) دارد و در این‌جا جنبه‌های هستی‌شناختی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی موقعیت با نگاهی دینی مدنظر است (علم الهدی، فلسفه تعلیم وتربیت رسمی در اسلام).

۴. در تعالیم اسلامی، خدا خود غایت هستی تلقی شده است: بقره: ۴۶، انشقاق: ۶، مائده: ۱۸، تغابن: ۳، بقره: ۲۸۵، احقاف: ۳ و مؤمنون: ۱۱۵. آیات فراوا نی نیز دربارهٔ هدفمندی جهان و انسان‌در قرآن آمده است.

عین حال، امکان دارد که انسان موقعیت واقعی خود ودیگران (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 استعدادهای فراوان، دارای انواع محدودیت‌ها و مواجه با بسیاری از تهدیدهای بیرونی ودرونی ا ست.

انسان، علاوه بر برخورداری از استعدادهای خدادادی مختلف، که رشد مناسب آن‌ها می‌تواند به تعامل سازنده با شرایط بیرونی و به تحول در زمینه‌های پیش روی آدمی منجر گردد، با محدودیت‌ها و خطرات مختلفی نیز روبه‌رو است. در قرآن توصیف‌های متعددی از انسان وجود دارد که در بخش‌هایی از آن، توصیف‌محدودیت‌ها و ضعف‌های انسان است.[۱] این محدودیت‌ها عمدتاً به نوع انسان تعلق دارند، ولی از حیث دامنه مانند هم نیستند. برخی از آن‌ها دامنه‌ای کوتاه دارند و تنها در مقطع معینی از زندگی مطرح هستند[۲] و برخی دامنه‌ای بلند دارند و ممکن است به درجاتی تا پایان عمر نیز باقی بمانند. هم‌چنین، در حالی که برخی از محدودیت‌ها، به صورت بالفعل در انسان حضور دارد، برخی دیگر بالقوه است و در شرایط معینی آشکار می‌گردد. از جمله محدودیت‌های عموم انسان‌ها می‌توان به ضعف، حرص، ستمکاری و ناسپاسی، نادانی، شتاب‌زدگی و فراموش‌کاری اشاره کرد که تن دادن به این‌گونه محدودیت‌ها و تداوم و تشدید اختیاری آن‌ها باعث می‌شود آدمی‌زاده حتی به نازل‌ترین مرتبهٔ هستی خود (همانند چهار پایان و بلکه پست‌تر از آن‌ها) سقوط کند و از نظر قرآن به مثابهٔ "بدترین جنبندگان" محسوب شود.

در این زمینه، ابلیس که خداوند او را شیطان نامیده است، از جهل‌ها، ضعف‌ها و کشش‌های درونی نفس انسان استفاده کرده و با تزیین امور باطل و ایجاد وسوسه در فکر و اراده‌ی آدمی، خستگی‌ناپذیرانه می‌کوشد تا او را از مسیر بندگی خدا دور و به سوی بیراهه و کفر و فحشا دعوت کند.

۱.طبق یک دیدگاه (محمدتقی جعفری، انسان در افق دید قرآن،) محدودیت‌ها و ضعف‌های مورد اشارهٔ قرآن را می‌توان سه گروه دانست. گروه نخست محدودیت‌هایی است که در زمینهٔ خلق آدمی قرار دارد. مانند این‌که انسان ضعیف (نساء: ۲۸) آزمند (معراج: ۱۹) و شتابگر (انبیاء: ۳۷) آفریده شده است. گروه دوم، محدودیت‌ها و ضعف‌هایی است که انسان در برخی موقعیت‌ها از خود نشان می‌دهد. این محدودیت‌ها به محدودیت‌های گروه نخست قابل ارجاع است و شاید بتوان گفت که از آن‌ها برمی‌خیزند. مانند طغیانگری که ناشی از قرار گرفتن انسان در موقعیت بی‌نیازی و برخورداری است (علق:۶). گروه سوم، اشاره به حالاتی دارد که آدمی با اختیار خود ایجاد می‌کند، مانند نیرنگ بازی (یونس: ۲۱) و مکذب بودن (مائده: ۷۵). برخلاف محدودیت‌های دو گروه قبل، این محدودیت‌ها به شدت مورد شماتت خداوند است(به نقل از باقری۱۳۸۵).

۲. مانند ضعف دوران کودکی و نوجوانی یا خیال‌پردازی و سطحی‌نگری و کوته‌اندیشی مخصوص دوران جوانی (که از آن در روایات اسلامی با عنوان جنون شباب یاد شده است).

از سوی دیگر نفس امّارهٔ انسان که او را به بدی فرمان می‌دهد، با برخورداری از کشش‌ها و تمایلات طغیانگری که نتیجهٔ اســتفادهٔ بی‌حـد و مرز از نیـروی شــهـوت وغضب اســت، زمینـهٔ پیـروی از وســـاوس شــیطان را فراهم می‌آورد. برخی از آدمیان، که با سوء استفاده از قدرت اختیار و آزادی خدادادی از مســیر 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 مســیر زندگی خویش با بسیاری از مخاطرات وتهدیدهای بیرونی و درونی مواجه اســت که وسوسه ابلیس ودیگر شــیاطین انس وجن، تأثیر عوامل ناشایست محیطی(نظیر حاکمان طاغوت و ظالمان، مفســدان ومروجان فحشــا ومنکر)، غلبهٔهوای نفس و حاکمیت رذائل اخلاقی از مهم‌ترین این گونه تهدیدها به شمار می‌آیند.

۱۶-۲-۱. انســان موجودی اجتماعی اســت. لــذا هم وجــود آدمــی تاحــدی قابــل تــوجه از شــرایط اجتماع تأثیــر می‌پذیرد وهم می‌تواند با توسـعهٔ وجودی خویش، با دیگران ارتباط برقرار کند و اجتماع را تحت تأثیر خود قرار دهد.

انســان، به‌دلیل نیازمندی یا کمال‌جویی و به لحاظ ســاختار شخصیت، موجودی اجتماعی[1] است و هویــت او تا حد قابل توجهی (به‌خصوص در آغاز زندگی) در عرصهٔ زندگی اجتماعی ســاخته 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 نیســت که او را به صورت تابعی مطلق از وضع محیط اجتماعی درآورد؛ بنابراین هم باید شــرایط اجتماعی را به مثابـهٔ عاملی بسیار مؤثر بر شخصیت و نحـوهٔ زندگی افـراد در نظر بگیریم و هم می‌توان با تکیه بر ارادهٔ فردی در برابر این تأثیراجتماعی مقاومت کرد و حتی با شــناخت 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 انســان، برمســئولیت آدمی در برابر اجتماع تأکید کرده و به تغییر شــرایط حاکم بر هر جامعه در صورت تحول افراد آن، به مثابهٔ ســنتی الهی تصریح نموده اســت. همان‌گونه که در آیهٔ یازدهم سورهٔرعد آمده است: «ان الله لا یغیر ما بقوم حتی یغیروا ما بانفسهم»؛ لذا هر چند جوامع سرنوشــتی دارند که آحاد آن از آن بهره می‌برند، اما تغییر این سرنوشــت مســتلزم تغییر در همهٔ 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

۱.الشمس: ۹، ۱۰ مطففین: ۱۴، ۱۵؛ مائده ۱۰۵.

معتدل و بینابینی که به فرد و جامعه، هر دو اهمیت می‌دهد مورد توجه اســت [1]. به ســخن دیگر، فرد و اجتماع در یک‌دیگر تأثیر متقابل دارند و سرنوشت این دو به هم گره خورده است[2]. تردیدی نیســت که تباهی اجتماع از تکامل فرد و تباهی فرد از کمال جامعه جلوگیری می‌کند. به ســبب این پیوند مستحکم بین فرد و جامعه، در اسلام به پاسداری از این پیوند بسیار تأکید شده است[3].

۱. شهید مطهری، ۱۳۶۰، جهان‌بینی توحیدی، ص۳۲۱

۲. «در اسلام نگاه به انسان از دو زاویه است که این دو زاویه هر دو مکمل همدیگر هستند. این می‌تواند پایه و مبنائی برای همهٔ مسـائل کلان کشـور و نسخه‌هائی که برای آیندهٔ خودمان خواهیم نوشت، باشـد. این دو زاویـه‌ای که اسـلام از آن بـه انســان نگاه می‌کند، یکی نگاه به فرد انســان اســت؛ که به انســان به عنوان یک فرد... به عنوان یک موجـود دارای عقـل و اختیـار نگـاه می‌کند و او را مخاطب قرار می‌دهد؛ از او مسئولیتی می‌خواهد و به او شأنی می‌دهد. یک نگاه دیگر به انسـان، بـه عنـوان یک کل و یک مجموعهٔ انســان هاســت. این دو نگاه با هم منسـجم اند، مکمل یکدیگرند. هر کدام، آن دیگری را تکمیل می‌کنـد. در نگاه اول که نگاه اســلام به فردِ انســانی اســت، یک فرد مورد خطاب اسلام قرار می‌گیرد. در اینجا انسان یک رهروی اســت که در راهی حرکت می‌کند، که اگر درســت حرکت کند، این راه، او را به ساحت جمال و جلال الهی وارد خواهد کرد؛ او را به خدا خواهد رســاند؛ «یا ایّها الانســان انّک کادح الی ربّک کدحاً فملاقیه». اگر بخواهیم این راه را تعریف کنیم، در یک جملـهٔ کوتـاه می‌شـود گفت این راه، عبارت اســت از مسیر خودپرستی تا خداپرستی. انسان از خودپرستی به ســمت خداپرســتـی حـرکت کنـد. 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 اســت که در این راه حرکت کنـد؛ «علیکم انفســکم لا یضرّکــم من ضلّ اذا اهتدیتم». باید این حرکت را انجام بدهـد؛ 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 فردِ انسان است. هدف این حرکت و این تلاش هم رسـتگاری انسـان است. اگر انسان به این دستورالعمل و نسخه‌ای که به او داده شده است عمل بکند، رستگار می‌شـود. این، یک نگاه اسـت. در زاویه‌ای دیگر در نگاه کلان، همین انسـانی که مخاطب به خطابِ فردی است، خلیفهٔ خدا در زمین معرفی شـده؛ یک وظیفهٔ دیگری به او واگذار شـده و آن عبارت اسـت از وظیفهٔ مدیریت دنیا. دنیا را باید آباد کند؛ «و اسـتعمرکم فیها». همین انسـان مأمور است که دنیا را آباد کند. آباد کردنِ دنیا یعنی چه؟ یعنی از استعدادهای فراوان و غیرقابل شمارشی 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 بودنِ انسـان، این اسـت. عین همین مطلب در مورد انسان هاست؛ یعنی انسـان در این نگاه دوم، وظیفه دارد استعدادهای درونی انسان را استخراج کند؛ خـرد انسـانی، حکمت انسـانـی، دانش انسانـی و توانائی‌های 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. اسـتقرار عدالت و روابط صحیـح، خواسـته شـده است. از چـه کسانی؟ از همهٔ افراد. یکایک افراد جامعهٔ بشری در همین نگاه کلان، مخاطب اند؛ یعنی وظیفه و مسـئولیت دارند. ایجاد عدالت، ایجاد حکومت حق، ایجاد روابط انسـانی، 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 مسـئول سـاختـن دنیـا. این نگاه اسـلام است به انسان.» (مقام معظم رهبری در دیدار دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد در تاریخ ۸۶/۲/۲۵)

۳.به همین سـبب، بسـیاری از احکام اسـلامی 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

۱۷ـ۲ـ۱ آدمی در تکوین و تحول هویت ناتمام و پویای خود، نقش اساسی دارد. معرفت، باور، میل، اراده، عمل (فردی وجمعی) مداوم ودر نتیجه کسب صفات و توانمندی هاو مهارت‌ها، عناصر اصلی تکوین و تحول هویت‌انسان اند.

هر انسان با داشتن فطرت الهی و با برخورداری از استعدادهای طبیعی وعواطف وتمایلات متنوع، - ضمن تأثیرپذیری نسبی از عوامل وراثتی و محیطی - بر اساس بهره‌مندی از توانایی عقل خویش و در اثر درک و مواجههٔ اختیاری برای تغییر موقعیت‌خود ودیگران، به‌تدریج 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 تکوّن 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 چنان‌که 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 وجمعی) 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 وتوانمندی‌ها ومهارت‌ها، توسط خود اوست و از این‌رو، نه تنها امری ثابت و از پیش تعیین شده

به دنبال دارد (محمدرضا 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 وهم آزادانه، یعنی هم انسان به خود ومحیط خود آگاه است وهم آنکه با توجه به آینده به حکم نیروی عقل واراده 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 وتبیین اگزیستانسیالیستی و اومانیستی 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 عمل گرایانه از ماهیت انسان (مانند نظریهٔ انسان به منزلهٔ عامل- مطرح شده توسط دکتر خسرو باقری -که در آن معرفت، میل واراده 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 ارادهٔ خویش، به معرفت (درک درست موقعیت خود ودیگران در پرتو شناخت خداوند و کشف نسبت همهٔ موجودات با حضرت حق) دست یابد. این معرفت زمینهٔ باور (ایمان) به خداوند و سایر حقایق و واقعیات هستی و سپس ایجاد میل و گرایش (نسبت به برخی امور واعمال متناسب با باور نسبت به حقائق هستی) را در او فراهم می‌سازد؛ آن گاه این بینش، باور وگرایش درونی، زمینهٔ تکوین اراده (تصمیمِ معطوف به عمل اختیاری) را در وی فراهم می‌آورد و با دست زدن به اعمال صالح فردی و جمعی(مبتنی براین گونه مبادی) و تداوم آن اعمال، به‌تدریج 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 اولیهٔ آن نقش‌آفرین هستند[1].

براین اساس، فرایند درک موقعیت خود ودیگران و عمل برای بهبود مداوم آن، به‌منظور تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت آدمی، با توجه به حضورعنصرانتخاب و اختیار در همهٔ عناصر اصلی این فرایند، حرکتی یک سویه و خودکار نیست، بلکه این روند می‌تواند (به شرط فراهم آمدن شرایط مناسب برای تکیه بر فطرت الهی و شکوفاسازی آن و رشد همه‌جانبهٔ استعدادهای طبیعی وتنظیم متعادل عواطف وتمایلات در پرتو تعقل و در راستای غایت زندگی انسان) به شکل‌گیری هویتی یک‌پارچه و پویا در وجود انسان و تعالی پیوستهٔ 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.

۱ـ۲ـ۱۸ 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 روان شناختی 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 قـرار می‌دهد. ولی ایـن داد و ستد، به نحوی است که ارادهٔ آدمی از او سلب نمی‌گردد.

هم‌چنین، هویت دارای انواع و لایه‌های مختلف اسـت. این انواع در شخص واحد، در عین تمایز نسـبی، هم‌پوشـی 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 بـاور به حق‌تعالی و برقراری ارتباط با او در همهٔ شـئون زندگی) می‌تواند، ضمن داشـتن نقش محوری، وحدت بخش تمامی جنبه‌های هویت نیز باشد.

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

آدمی با توجه به آزادی و قدرت انتخابی که برای حرکت در مسیرهای مختلف زندگی یافته است، تکلیف دارد تا پیوسـته و به‌طور اختیاری و آگاهانه در جهت حق و کمال بکوشـد. لذا نسـبت به انجام درسـت تکالیف فردی و اجتماعی خویش مسـئولیت دارد و باید پاسخ‌گو باشد. الزام به این تکالیف و وظایف فردی یا جمعی نسـبت به خداوند، خویشـتن، خلق (انسان‌های دیگر) و خلقت (سـایر 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 انسـان اسـت) 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 بینـش توحیدی فقط در مقابل خداوند متعال اصالت دارد. اما در بسـیاری از مواردر نظام معیار دینی، ادای برخی وظایف نسـبت به افرادی مشـخص، ملازم یا مساوق با رعایت حقوق آن‌ها قرار گرفته و از آن‌ها با تعبیر «حقوق‌الناس» یاد شـده اسـت.[1] حتی به سـبب تأکید بیش‌تر به رعایت این‌گونه تکالیف، رعایت این حقوق بر ادای «حقوق خداوند» مقدم دانسته شده است. بدیهی است

۱.از جملـهٔ ایـن موارد می‌توان به حقوق مادر و پدر، حق فرزند، حق همسـر، حق معلم، حق برادر مؤمـن، حق همسـایـه، حق فامیل، حق افراد زیردسـت، حق دوسـت، حق امام و رهبر مسلمین، حق امت اسلامی و حق شریک اشـاره نمـود، کـه در روایات اسـلامی با توسـعهٔ در مفهوم حق‌الناس (حتی نسـبت به موجودات غیر انسان) حتی حق مَرکب، حق بدن و اعضا و جوارح وحق مسجد را شامل می‌شود و دائرهٔ مسئولیت فرد مؤمن و مسلمان را تقریباً به همهٔ عناصر مـوقعیت می‌گسترد، که به شکلی با آدمی در ارتباطاند (برای آشنایی بیش‌تر با مفهوم و مصادیق حق‌الناس به رسالهٔ حقوق امام زین‌العابدین(ع) وشروح 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.

۲۰ـ۲ـ۱آدمی برای نقش‌آفرینی در روند تکوین و تحول هویت خویش به دلیل وجود تهدیدهای بیرونی و درونی، نیازمند استعانت از خدای متعال وبهره‌مندی از راهنمایی ومساعدت انسان‌های رشد یافته است.

با توجه به نقش آزادی و اختیار آدمی در عناصر اصلی مؤثر بر روندتکوین وتغییر هویت (معرفت، گرایش، اراده و عمل فردی وجمعی مداوم وکسب صفات وتوانمندی‌ها ومهارت‌ها) ونیز 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 باوجود برخورداری از فطرت الهی، عقل، استعدادهای طبیعی خداداد وامیال وعواطف متنوع که می‌توانند او را در مسیر کمال کمک کنند، در معرض انواع مخاطرات و تهدیدهاست.

انتخاب پیامبران الهی وجانشینان 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 وپرداختن هویت انسان‌ها را به‌خوبی فراهم می‌آورد، همچنان‌که ارتباط با عالم غیب و توجه به ابعاد ملکوتی هستی، از طریق تجارب معنوی نظیر دعا ونیایش و توسل نیز زمینه‌ای لازم برای کمک به راه‌یابی در این مسیر دشوار است.

هم چنین با نظر به این نیاز ضروری است که باید سازوکار مراقبت وپرورش فرزندان خردسال توسط اولیا در محیط خانواده وادامهٔ ولایت بر ایشان در دوران نوجوانی و استمرار راهنمایی و حمایت خانواده از جوانان را به منزلهٔ طبیعی‌ترین جلوهٔ عام هدایت ویاری دیگر انسان‌ها در مسیر تکوین وتعالی هویت ایشان دانست که به ویژه در ادیان الهی بر آن تأکید شده است؛ چنان که در هر جامعه نیز جمعی از افراد داوطلب ودلسوزِ نسبتاً رشدیافته، با عنایت به همین نکتهٔ 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 مثابهٔ والاترین اسوه‌های آدمی در مسیر هدایت آنان قرار داده و می‌دهد تا روند تکوین وتعالی هویت شان، با معرفت به این مصادیق و تولا وتأسی به ایشان، به وجه مطلوب، صورت پذیرد[۱].

از آنجایی که انسان کامل در هر زمان، خلیفهٔ خداوند بر مخلوقات، کلید باب معرفت حق و واسطهٔ فیض ربوبی رب العالمین بر جمیع موجودات است، بنابراین در مسیر پیچیده و دشوار تکوین و تعالیِ پیوستهٔ 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 وتأسّی به ایشان -به عنوان اسوهٔ حسنه -در مجرای ربوبیت الهی قرار گیرد.

۲۲ـ۲ـ۱. برای انسان بعد از این دنیا، حیاتی بی‌پایان و ابدی شروع می‌شود که سراسر زندگی واقعی است. اما سرنوشت هرکس در این زندگیِ 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 سرچشمهٔ وجودش خداوند است به سوی او نیز باز می‌گردد.[۴] قرآن این زندگی بی‌پایان را در سه مرحلهٔ کلی معرفی کرده است: دنیا، برزخ و معاد. حیات انسان در هر یک از این سه مرحله جایگاه خاص خود را دارد و ادامهٔ حیات آدمی نیز براساس نحوهٔ زندگی او در مرحلهٔ 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 خلیفهٔ خدا در زمین ها]ی 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 فنای 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؛ آل‌عمران: ۳۰؛ کهف: ۴۹؛ زلزال: ۶- ۸؛ زمر: ۴۸؛ تکویر: ۱۲و۱۴؛ طور: ۱۶.

۳. نجم: ۴۲

۴. بقره: ۱۵۶ و انبیا: ۹۳

۵.«مطلب بسیار عمده واساسی‌ای 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 دِرود که در این جهان کِشته 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 جهت دهی به رفتار آدمی است که پدیدآورندهٔ هدفداری، مسئولیت شناسی، امید ونشاط 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 نا آشنایی 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[1].

۳ـ۱ 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 بسیارِ 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 وپاک مطابق با واقع(جهان بینی) و خلق وخوی پاکیزه وانسانی ومنزه از حسادت‌ها، مکرها، حقه وکینه‌ها، غل وغش‌ها، نیز اعمال صالح که در جهت تکامل فرد وجامعه صورت گیرد، خدمت‌ها، اخلاص‌ها وامثال اینها سازندهٔ یک حیات سعادتمندانه جاوید است. برای انسان، برعکس بی ایمانی‌ها، بی اعتقادی‌ها، باورهای غلط، خلق وخوهای پلید، خودخواهی‌ها و.... امتناع از عبادت وپرستش خالق و امثال اینها موجب حیات بسیار شقاوت آلود برای انسان در جهان آخرت است.. از قرآن کریم واخبار وروایات پیشوایان دینی چنین استنباط می‌شود که نه تنها انسان باقی است وجاودان می‌ماند، اعمال وآثار انسان نیز به نحوی ضبط و نگه داری می‌شود واز بین نمی‌رود وانسان در نشئهٔ قیامت تمام اعمال آثار گذشتهٔ خود را مصور ومجسم می‌بیند ومشاهده می‌کند»(شهید مطهری، جهان بینی اسلامی، ص ۵۰۳ و۵۰۴).

۱. بهشتی، محمد، همان، ص ۲۹۶ و ۲۹۵

۱ـ۳ـ۱ انسان نسبت به شناخت هستی و درک موقعیت خود ودیگران 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 شکل‌گیری 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 اشاره‌به پدیده‌های آفاقی و انفسی در قرآن، نشان از قدرت بشر برای شناخت دارد.[۴] هم‌چنین، اشارهٔ قرآن به تعلیم بشر توسط خدا، دلالت برفعلیت یافتن این امکان داردکه همین علم انسان زمینهٔ انتخابگری و مسئولیت و کرامت آدمی است و در نتیجه سجود فرشتگان را در برابر او فراهم آورده است[۵].

۲ـ۳ـ۱ 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 مهم‌ترین پرسش در حوزهٔ شناخت‌شناسی تعیین تکلیف توانایی شناخت انسان است، تا مشخص نشود که آیا انسان می‌تواند بشناسد یا نه، پرسش‌های اساسی هستی‌شناسی هم ناگشوده می‌ماند.

۲. در واقع با ادعای شکاکیت مطلق یا نسبیت‌گرایی فراگیر نه می‌توان چیزی را اثبات و نه می‌توان چیزی را رد وابطال نمود، زیرا اثبات یا رد، مستلزم پذیرفتن عقل استدلال گر، تفکّر، درستی قواعد استنتاج منطقی همانند اصل علیّت، اصل امتناع تناقض و مانند آن هاست. از سوی دیگر این ادعا که هیچ معرفت یقینی و مطلقی ممکن نیست، مستلزم اعتراف به دست یابی به معرفت یقینی و مطلق است (عباسعلی شاملی، بنیادهای دینی وفلسفی سند ملی آموزش وپرورش).

۳. دهر: ۲

۴. در سراسر قرآن بارها با مفاهیم مختلفی چون تفکر، تدبّر، نظر، علم، بصر و لُب، بر وجود این توانایی در انسان تأکید شده است. بقره: ۷۳، نور: ۶۱، انعام: ۱۷ـ۱۹ و۳۲، اعراف: ۱۶۹، یوسف: ۳ و ۱۰۹، قصص: ۶۰، رعد: ۳، نحل: ۱۲ و ۷۸، جاثیه: ۳ـ۶ و حج: ۴۶

دربارهٔ امکان دست یابی به شناخت نیز، آن چنان که برخی از قرآن پژوهان(محمدتقی جعفری و ناصر مکارم شیرازی) گفته اند، بیش از هفتصد آیه از قرآن کریم به شناخت، انگیزه‌ها، و انواع، ابزارها و نیز منابع آن پرداخته‌اند که این شمار از کریمه‌های قرآنی هم نشانگر اهمیت بالای دانش و معرفت در قرآن و هم گویای امکان تحقق شناخت از منظر آن است. قرآن به روش‌های گوناگون، پیروان خود را به فراگیری علم و دانش و شناخت رازهای هستی و اسرار عالم آفرینش دعوت می‌نماید. پر واضح است هنگامی که قرآن آدمی را به معرفت دعوت می‌کند آن را امری ممکن می‌داند وگرنه دعوت کردن به پی‌گیری چیزی که ذاتاً ناشدنی است خلاف حکمت و ناسازگاری با منطق قرآن است(عباسعلی شاملی، همان).

۵. بقره: ۳۱ـ۳۳، 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 مقولهٔ کیف نفسانی که به صورت امری عرضی برجوهر نفس عارض شده باشد)، بلکه علم از سویی عین عالِم یا ادراک کننده است واین دو(عالم وعلم) با یکدیگر اتحاد ویگانگی وجودی دارند وازدیگرسو نیز

می‌شـود کـه از حیث تجـرد و واقع‌نمایی، علم حضـوری برتر از علم حصولی اسـت؛ زیرا فارغ از وسـاطت صورت‌ها و مفاهیم، به‌طور مسـتقیم و با شـهود خودِ واقعیت، حاصل می‌شود. ولی علم حصولی شـامل سه مرتبهٔ حسی، خیالی و عقلی اسـت[1]. این مراتب علم با یکدیگر نسبت و رابطه دارند ولی به یکدیگر تبدیل نمی‌شوند.هم چنین شناخت حصولی در آدمیان از سویی به دوبخش تصور و تصدیق و از یک منظر، به دو قسم بدیهی و نظری تقسیم می‌شود[2].

باتوجه به سـطوح مختلف واقعیت، نیزمی‌توان به مسئلهٔ تقسیم علوم توجه نمود. در بالاترین یا فراگیرترین سطح واقعیت، کل هستی با همهٔ موجودات آن، خواه محسوس یا نامحسوس، مخلوق و آیت خدا محسـوب می‌شوند. در این سـطح، تفاوتی میان موجودات نیست. آن‌ها همه واقعیتی آیه‌ای یا نمادین دارند. در این سـطح، نمی‌توان اقسـامی برای علوم قائل شد، بلکـه علم از ویژگی یگانگی برخوردار است. در سطحـی پاییـن‌تر، که موجودات از حیث نـوع موجـودیـت یا صفاتـی وجـودی مـورد توجـه قرار می‌گیـرنـد، علـوم نه تنهـا موضوعات مختلف دارند، بلکه به تبعِ آن، چه بسا روش‌های مختلفی برای تحقیق و مطالعه خواهند داشت. البته، نمی‌توان همواره در سطح کثـرت علـوم باقی ماند، بلکه پس از بهره‌وری از نتایج آن (مایه‌ور شـدن علـوم مختلف)، باید به وحدت بازگشت. این بازگشت در حکم رجوع به واقعیت اساسی‌تر موجودات است. به هرحال، علم آدمی ممکن اسـت نسـبت 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 شیهٔ ادراک شده (البته ماهیت و نه وجود آن) در ذهن عالم پدید می‌آیدکه علم، به دلیل همین رابطهٔ ماهوی، با معلوم واقع نما و کاشـف از واقع اسـت (رک به بحث وجود ذهنی، مسـاوقت علم با وجود واتحاد علم وعالم ومعلوم در فلسـفهٔ اسـلامی). بنابراین تبیین، عالم شدن هر فرد در حقیقت عبارت اسـت از سعهٔ وجودی او؛ البتـه علـم در مفهـوم اصطلاحی (مد نظر در اینجا) تنها به ادراک مطابق واقع انسان منحصر است که در کامل‌ترین مرتبه به معنای شهود واقع ویا باور صادق موجه نسبت به واقعیات هستی است. این معنا از علم در شکل حصولی آن، حیثیت ابداعی و التفاتی دارد وحاصل فعالیت یاددهی یادگیری است.

۱. مرتبهٔ حسـی شـامل تصور صورت اشیاست که به شرط محاذات وضع و حضـور شـی، با کمـک حـس مشتـرک وحـواس پنج گانه رخ می‌دهد. مرتبهٔ خیالی شامل صورت‌های ادراکی یا تصورات بایگانی شده و صورت‌های ابداعی یا خیالی است که تولید آن‌ها بدون شـرط محاذات و حضور شـی، رخ می‌دهد. مرتبهٔ عقلی شامل مفاهیم ماهـوی (معقولات اولیـه)، مفـاهیـم کلی (معقولات ثانویه)، ادراکات اعتباری، گزاره‌های پایه (بدیهیات)، گزاره‌های استنتاجی، استدلالها و قضایاست (علم الهدی، همان). مبدأ تمام ادراکات، حتی بدیهیات، حس اسـت. اما ادراکات حسـی هرگز به تنهایـی نمی‌توانند معرفتـی را پـدیـد آورند، زیرا ادراک حسی، علم یا معرفت کلی به بار نمی‌آورد، مگر به ضمیمهٔ وساطت تعقل.

۲. شناخت‌های بدیهی پایه و اساس شناخت‌های نظری هستند و بدون تکیه و بازگرداندن نظریّات به بدیهیـات، نمـی‌تـوان بـه معرفت دسـت یافت.(نظریهٔ مبنا گروی) در ناحیهٔ تصـورات، که غرض نیل به معرفت تصـوّری اسـت، بایـد از مفاهیـم بدیهـی یـا مفاهیم روشنی که نهایتاً به بدیهیات باز می‌گردند، در معرّفی حقایق بهره گرفت و در ناحیهٔ تصدیقات، که دغدغهٔ اصلی اثبات درستی و صدق آن هاست، گزاره‌های بدیهی تکیه‌گاه اصلی اثبات درستی قضایـای نظـری به حسـاب مـی‌آینـد (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 برحسب مقاصد و نیازهای خاص آدمی نیز امکان‌پذیر است. از این‌نظر، 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 دستهٔ اول (نیازهای حیاتی) اولویت زمانی دارد؛ ولی پاسخ‌گویی به دستهٔ دوم (نیازهای متعالی) از اولویت رُتبی برخوردار است. به بیان دیگر، از آنجا که هر علم دارای متعلَّق و معلومی است و همهٔ 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 آسیب رسانی 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 (نفس‌الأمر) است.

مطابقت گزاره‌های معرفتی با نفس‌الأمر، ملاک علم معتبر است. نفس‌الأمر شامل همهٔ واقعیات هستی وامری فراتر از عالم مادی است. نفس‌الأمر 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 شخصی گوینده) و در قضایای منطقی و ریاضی، « امورذهنی و انتزاعی»(مورد گفت وگو و استدلال) است. همچنان که در اعتباریات، همان واقعیات اعتباری، نفس الأمر به شمار می‌آیند بنابراین، بر اساس این تفسیرگسترده از نفس‌الأمر، زمینه‌های توجیه واعتباربخشی دانش گسترده می‌شود. شاخص‌های اعتبار دانش نیز شاملِ اموری نظیر«مطابقت باشواهد عینی»، «سودمندی نتایج»، «سازگاری با منظومهٔ معرفتی معتبر و معقول» و «اعتبار مرجع» می‌گردد.

۴ـ۳ـ۱ 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 نفسِ فاعل شناسا، مُبدعِ علم است.

۵ـ۳ـ۱ 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 تغییرناپذیراست. در واقع، آنچه (در خصوص واقعیات موقّت)، مقیّد و محدود به زمان است«واقعیّت 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 درخصوص یک پدیده، منجر خواهد شد و به‌پی‌جویی‌های مختلف خواهد انجامید. در نتیجه علومی 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 نسبیت‌گرایی منجر نگردد.

---

۱. هرچند فیلسوفان اسلامی در ابتدا علم را حاصل انطباع صورتی در نفس می‌دانستند، ولی تقریباً پس از صدرالمتألهین، علم ابداع نفس تلقی می‌شود. زیرا علم یک وجود مجرد از ماده و از مقولهٔ ماهیت خارج است و ازجملهٔ 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 (علم الهدی، فلسفه تعلیم وتربیت 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 نفس الأمر حکایت کرد همیشه با آن واقع مطابقت دارد. ناگفته نگذاریم که اوّلاً؛ آنچه گفته شد مربوط به علوم حقیقی بوده و این ثبات در اعتباریّات و مسائل مربوط به علوم اعتباری جاری نیست. ثانیاً، دائمی بودن حقیقت مربوط به حقایقی است که درستی و حقیقت بودنشان با دلیل یقینی ثابت شده، و گرنه فرضیه‌ها و اموری که حقیقت بودنشان احتمالی هرچند به احتمال قوی باشد ولی به حدّ یقین نرسیده باشد احتمال تغییر و جای گزینی با فرضیه و نظریهٔ دیگری را دارد و این تغییر و دگرگونی می‌تواندر همین فرضیه یا تئوری جدید نیز ادامه یابد و همین طور 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 تحّول درآن وجود نخواهد داشت(عباسعلی شاملی، همان).

پذیرش ثبات در علم با ظهور سه گونه تغییر (پویایی) در آن قابل جمع است. گونهٔ نخست تغییر، این است که معرفت‌های دیگری بر علم پیشین افزوده شود. گونهٔ دوم این است که علم پیشین با قرار گرفتن در عرصهٔ منظومهٔ معرفتی معیّن، قدر معرفتی متفاوت بیابد. گونهٔسوم نیز عبارت است از ابطال یا اصلاح و ترمیم دانسته‌های پیشین، به این معنا که گاه دربارهٔ موضوعی شناختی به دست می‌آید که نشان می‌دهد تصور وتلقی 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.

۶ـ۳ـ۱.آدمی منابع وابزار شناخت متعددی در اختیار دارد که مکمّل یکدیگرند و برای شناخت منسجم و جامع واقعیات وحقایق جهان باید از همهٔ آن‌ها بهره گرفت و نمی‌توان از برخی به نفع دیگری دست برداشت.

اهم راه‌ها و ابزارهای گوناگون انسان برای دست یابی به معرفت [1] عبارت‌اند از حواس (درونی و بیرونی)، عقل، شهود و مکاشفه، وحی و الهام:

حواسحس 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 دهندهٔ 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 خاصّ 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 کلّی 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 کلّی و استدلال و استنتاج. به این ترتیب، آنچه عقل دریافت می‌کند از سنخ علوم حصولی است نه علوم حضوری.[2]عقل و خرد در چشم انداز اسلامی یکی از راه‌های

---

۱. نحل: ۷۸؛ طه: ۵۴؛ آل عمران: ۱۹۰؛ تکاثر: 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/۴۴و ۷۶)؛ (آل عمران/۶۵)؛ (انعام /۳۲)؛ (اعراف/۱۶۹)؛ (یونس/۱۶)؛ (هود/۵۱)؛

مهم و اصلی نیل به شناخت است و گسترهٔ دریافت‌هایش آن 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 همهٔ انسان‌ها از آن برخوردارند و پاره‌ای دیگر به طور عادی برای همهٔ 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 وسعهٔ 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 واسطهٔ 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 وسیلهٔ فرشتگان در اختیار ایشان قرار می‌گیرد - البته نه در قالب وحی نبوت- نام «الهام» به خود می‌گیرد که جنبهٔ معرفت بخشی آن برای عموم انسان‌ها بسیار محدود تر از وحی است وتنها از طریق سنت معتبر اولیای معصوم (علیهم السلام)، دریافت می‌شود. به هر حال معرفت‌یابی از راه وحی و الهام مورد اشاره و تأکید آیات متعدّدی 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: «الله اعلم حیث یجعل رسالته» (انعام/ ۱۲۴). وحی الهی پس از دریافت کامل و عاری از

(یوسف/۱۰۹)، (انبیاء/۱۰ و ۶۷)؛ (مؤمنون/۸۰)؛ (قصص/۶۰) و (صافّات /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: «لوکان فیهما آلهة الاّ 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 اشـتباهی در امان باشـد[1]، تا اوّلاً؛ کاستی معرفتی بشـر که انزال وحی را ضروری می‌کند، جبران شـود و آدمی شـناخت صحیح و کافی برای رسیدن به سـعادت را در اختیار داشته باشد؛ سعادتی که خداوند سبحان انسان را برای نیل به آن آفریده است. ثانیاً؛ حجّت 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 عذرتراشـی کند: «رُسـلاً مبشّرین و منذرین لِئلاّ یکون للنّاس علی الله حجّةٌ بعد الرّسل» (نساء / ۶۵).

الهام نیز، جهت تکمیل معرفت شـهودی و علم لدنی اولیای معصوم -علیهم السـلام- با توجه به کسـب مراتب صفا و طهارت باطنی در اختیار ایشان قرار می‌گیرد و هر ولی معصوم-علیه السلام- بـه دلیل برخورداری از عصمت، آن را ازطرق غیبی و بی‌هیچ‌گونه خطا و لغزشـی به مانند پیامبر اکرم صلی الله علیه وآله و سلّم ـدریافت می‌دارد.

وحـی و الهام، هرچندعمومیت راه‌هایی مانند حس و عقل را ندارند، ولی پیامبر صلی الله علیه و آله و سـلّم و امام -علیه السـلام- محتوای آن را برای مردم نقل می‌کنند و با پشتوانهٔ برهان عقلی بـر عصمـت و صدق گفتار ایشـان، در فرض یقین به صدور آن‌ها از پیامبـر صلی الله علیه و آله و سـلّم ـومعصومان -علیهم السـلام- ارزش معرفتی تردیدناپذیری در سـطح یقینیّات دارند. البته برای افرادی همچون انسـان‌های دورهٔ معاصر که مستقیماً کلام پیامبر صلی الله علیه و آله و سلّم ـو امامان معصوم-علیهم السـلام- را نمی‌شـنوند، به کمک دلیل‌های معتبر نقلی وعقلی (از طریق سازوکار روشمند اجتهاد)، محتوای وحی و الهام را که در اختیار آن بزرگواران -علیهم السلام- قرار گرفته است[2]، دریافت می‌کنند.

---

۱. این مصونیت مورد تأکید برخی ازآیات قرآن کریم قرار گرفته است، از جمله: «عالم الغیب فلا یظهر علی غیب احداً، الاّمن ارتضیٰ من رسـوله فأنّه یسـلک من بین یدیه و من خلفه رصداً، لیعلم ان قد ابلغوا رسـالات ربّهم و احاط بما لدیهم و أحصی کلّ‌شیء عدداً» (جن / ۲۸ ۲۶) (عباسعلی شاملی، همان).

۲ قرآن کریم، کتاب سـترگ الهی اسـت که مصون از هرگونه تغییر و تحریفی وحی نازل بر پیامبر اسـلام (ص) را تا قیامت در اختیار بشـر قرار می‌دهد: «انّا نحن نزّلنا الذکر و انّا له لحافظون» (حجر / ۹). آیات این کتاب شـریف که هم در معانی و هم در الفاظ وحی خداوندی اسـت: «انّا انزلناه قرآنً عربیاً لعلّکم تعقلون» (یوسـف / ۲) چنانچه از نظر دلالت نیز قطعی و به اصطلاح «نصّ» باشند، آنچه به دست می‌دهند شناختی یقینی و تردید ناپذیر خواهد بود و در صورت ظنی بودن دلالت آن، که اصطلاحاً «ظاهر» نامیده می‌شـود، حداکثر شـناختی ظنی به دسـت خواهد داد. آنچه در قالب وحی غیرقرآنی و یا الهام نصیب پیامبر- صلی الله علیه و آله و سلّم ـومعصومان -علیهم السلام- گشته نیز، آن گاه که در ظرف مفاهیم و برای دیگران بیان می‌شود بیانگر واقع و حجّت و میزان خواهد بود. چنان که قرآن کریم نیز به کسانی که به دنبال شناخت حقایق و درک واقعیّات هسـتند، به پرسـیدن از «اهل ذکر»فرمان داده اسـت: «فاسـئلوا اهل الذّکر ان کنتم لاتعلمون» (انبیاء/۷). در عین حال، سخن معصوم-علیه‌السلام- وقتی نسبت به واقع قطع آفرین است که از حیث سند و دلالت، قطعی بوده و جهت صدور آن نیز، افادهٔ حکم واقعی باشـد. در غیر این صورت، گفتار معصوم-علیه‌السـلام- با شرایطی، از امارات معتبر و نسبت به واقع حداکثر ظنّ آفرین خواهد بود (عباسعلی شاملی، همان).

بنابرایـــن با توجه به گوناگونی واقعیّات مورد شـــناخت و اختلاف ابزارها و راه‌های شـــناخت این واقعیّات، موضوعات و مســـائل هر رشـــتهٔ علمی، اقتضای به کارگیری روش خاصّی در بررســـی و پژوهـــش آن را دارد. بـــه این ترتیب، مرزبندی ویژه‌ای میان روش‌های پژوهش مســـائل مختلف به وجود می‌آید که مقتضای گوناگونی علوم و مســـائل آن اســـت و یک امر قراردادی نیســـت. لذا در بررســـی مسائل علمی و داوری نسبت به درستی یا نادرستی آن‌ها لازم است از روش تحقیق ویژهٔ هر مسئله و متناسب با روش‌شناسی معتبر در آن علم استفاده کرد، وگرنه خَلط در بـــه کارگیـــری روش‌هـــا و جـــای گزینـــی نابجـــای هـــر یک بـــه جـــای دیگـــری نـــه تنهـــا بـــه حقیقت یابی نخواهد انجامید بلکه باعث داوری‌های نادرســـت و محروم ماندن از دســـتاوردهای علوم و مســـائل مختلف معرفتی خواهد شد.

۷ـ۳ـ۱.انســـان هم در مقام نظر و هم در عرصهٔ عمل، از توانایی تعقل (عقل‌ورزی)، که در شناخت حقیقت هستی و کسب سعادتِ جاوید نقش اساسی دارد، برخوردار است.

تعقل مهم‌ترین فعالیت آدمی است و در تمام فعالیت‌ها، از جمله شنیدن، دیدن، مشاهدات قلبی، هم‌چنین، تولید مفاهیم وگزاره‌ها، استنتاج‌ها، ارزیابی‌ها، تعمیم‌ها، ارجاعات، اصلاحات، بازنگری‌های مکرر و یقین و عمل حضور اساســـی دارد. تعقل(درمعنای جامع آن)مشـــتمل بررمزگشایی ازذات واقعیـــت و رمزگـــذاری واقعیت (بیان آن در قالب‌های جدید) اســـت. رمزگشـــایی از عالم نمادیـــن و آیـــات آفـــاقـــی و انفســـی، که ســـراســـر نمـــود واقعیت‌اند، در فرایند پیوســـته یـــا مکرر تعقل، امکان‌پذیر است.

قـــرآن کریم در آیات گوناگـــون رمـــزگشـــایـــی از حـــوادث طبیعـــی و رخـــدادهـــای تاریخـــی و اجتمـــاعـــی را به امکانی برای تعقل مربـــوط می‌کند و یا آیه بودن آن‌ها را صرفاً به دارندگان قلب و عقـــل‌ورزان اختصـــاص می‌دهد.[1] فعالیت عقل، در عین محـــدود و مخاطـــره آمیـــز بودن، امکـــان دســـت یافتـــن آدمـــی به برخـــی حقـــایق فراتاریخـــی و یقینی در مورد واقعیت هســـتی و موقعیت وی در آن را فـــراهـــم می‌آورد. آن‌گاه در پرتـــو فهـــم و تفســـیر درســـتی که به این ترتیب از هستی و موقعیت شایستهٔ انسان فراهم می‌آید، عقل‌ورزی در مقام عمل[2]، لوازم عمل بایستهٔ مقتضای‌این درک و فهم را در زندگی فرد مشـــخص می‌کند و تعهد نســـبت 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 ارزشـــی از عقل و عقل‌ورزی (که فعلیت یافتن آن ملازم با هدایت آدمی به مســـیر کمال و سعادت است) افزون بر مفهوم متعارف عقل در عرصه‌ی 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 اســاس، قرآن دست‌یابی به آسایش جاودانه را به ایمان و عمل مشروط می‌کند، که هر دو مبتنــی بر تعقل‌اند. بنابراین تنها در صورتی که از توانایی عقل و عقل‌ورزی خود به‌طور کامل بهره گیریم یعنی نخســت مجموعهٔ واقعیت‌ها و حقایق عالم را در مراحل ابتدایی تعقل در ذهن ترسیم و برهان‌پردازی وسپس 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 به‌تدریج در خویشتن تثبیت نماییم (عقل‌ورزی عملی) به هستی جاودانه و آسایش همیشگی دست می‌یابیم.

۸ـ۳ـ۱. شناخت آدمی با موانع و محدودیت‌هایی همراه است.

انسان قادر است به کمک قوای شناختی، دامنهٔ شناخت خود را از محسوس به نامحسوس گسترش دهد و هر دو لایـهٔ هســتی (شــهود و غیب) و برخی از امور فـراتـر از زمـان و مکـان را بشنـاسـد؛ ولـی در عیــن حـال، محدودیت‌هایی برای این توانایی بشر متصور است: از یک‌سو، فرایندشناخت 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 ومیزان تلاش وخلاقیت 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 وبیرونی فراوانی (نظیر لجاجت، سطحی‌نگری، پندارگرایی، شخصیت‌گرایی، تقلید کورکورانه، غرور و استبداد رأی) در مسیر فهم و شناخت انسان وجود دارد که با وجود امکان رفــع اکثر این موانع، احتمال وجود برخی از آن‌ها باعث می‌شــود کــه نتوانیم به صورت قطعی بر اکثــر معلومات خود اعتماد کنیم و لذا باید همواره دانش انســانی خود را در معرض نقد و ارزیابی دیگران قرار دهیم.

از سوی دیگر با توجه به هویت جمعی علـم بشـری، درمقـام داوری و اعتبـاربخشـی به محصـول خـلاقیت فکری عالمان، نقش عوامل روان شناختـی و مـلاحظات اجتمـاعی، سیاسـی، اقتصـادی و فرهنگـی در نحوه و قضاوت جامعهٔ علمی نســبت به نظریات مطرح شــده در یک حوزهٔ معرفتی نیز مانع از اعتماد و اطمینان مطلق به این نوع داوری‌ها می‌شود(که مواجههٔ افراطی با این واقعیت و بـی تـوجهـی بـه خصـوصیت اکتشافی و واقع نمـای علـم -بنـابر تقـریر واقـع گرایـانـه از آن- به طرح و رواج شــبهـات چالش برانگیزی نظیر شک گرایی، نسبیت گرایی معرفتی وکثرت گرایی شناختی در دنیای معاصر منجر شده است).

بنابراین، باید واقع بینانه اذعـان نمـود کـه انـواع معـرفت آدمـی کمـابیش بـا محـدودیت‌های گـونـاگـون مواجـه اند.که البته در این میان انواع دانش‌های مستقل (متکی برعقل مولّد و ابزاری بشر) در صورت ارتباط نداشتن با منابع معتبردینی، با کاستی‌های بیشتری روبه رو هستند.

۴ـ۱ مبانی ارزش‌شناختی

مقصـــود از مبـانی ارزش شـــنـاختـی در ایـن مجمـوعـه، «مباحثـی دربـارۀ مـاهیت ارزش‌ها و نحـوۀ درک و اعتباربخشـــی آن‌ها و نیز بخشـــی از گزاره‌های مربوط بـــه بیان مصادیق ارزش‌های معتبر و چگونگی تحقق آن‌ها بر اســـاس نظام معیار مقبول در جامعۀ اســـلامی (مبانی وارزش‌های مبتنی بر دین حق یا ســـازگار با آن) اســـت، که عموماً از حـوزۀ فلســـفۀ اخلاق و حکمت عملی با رویکرد اســـلامی یا از منابع بیانگر نظام ارزشـــی و اعتقادی اســـلام، به عنوان اصول موضوعه، اخذ شده‌اند».

اهم این مبانی را می‌توان به این شرح بیان نمود:

۱ـ۴ـ۱اعتبـــار ارزش‌های حقیقی بـــر واقعیت‌های مربوط به عمل آدمی و نتایج آن تکیه دارد.

هرچند ارزش‌ها (به لحاظ چیســـتی) از ســـنخ مفاهیم و گزاره هایی اعتباری هستند، به طوری که انســـان‌ها به نـوعی در مقـام عمل به آن‌ها ملتـزم و پای‌بندند و به مفـاد آن‌ها یا بر اســـاس آن‌ها اقدام و رفتار می‌کنند[1]، اما باید دانست که اولاً این اعتبارات، در مقام ارزشگذاری تنها در ارتباط با واقعیات ومفاهیم حقیقی و با تکیه بر آن‌ها قابل اعتنا و طرح‌اند و در غیر این صورت، از خود وجود مســـتقلی ندارند. به بیان دیگر، ارزش‌ها (بایدها و نبایدهای ارزشـــی) بیانگر رابطۀ ضروری خاصی

۱. شهیـد صـدر ارزش‌ها را این گونه تـوصیـف می‌کنـد: «ارزش‌ها در زندگـی ما همان آرمان‌های جهت‌دهنده و هدایت گری هســـتند که از جهان بینی ما ســـر بر می‌آورند و هدف‌ها و روند هدف گذاری‌های زندگی مان را از رهگذر نقشی که بر جریان تصمیم‌گیری، تصمیم‌سازی و اندیشه ورزی 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 اســـت که رفتار ما را جهت دهی می‌کند و یا در تصمیم‌گیری‌ها نقطۀ اتکای ذهن ماســـت 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 هســـتند که در شـــکل‌گیری هویت و شخصیت کنونی و آیندۀما نقش آفرینی می‌کنند. اما شهید صدر معتقد است که شکل‌گیری و دگرگونی ارزش‌ها و آرمان‌ها در ساختار شخصیتی ما زیر نفوذ جهان بینی ماســـت. نظام ارزشـــی و آرمانی هر کس دستاورد فلسفۀ زندگی او و تفسیری است که وی از خود و زندگی دارد. فلســـفۀ زندگی تعیین کننده و جهت دهندۀ نگاه و نگرشـــی اســـت 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 علّیّت و سببیّت، بین عمل اختیاری فرد و نتیجهٔ مترتب بر آن [1]وجود دارد. در واقع، ورای اعتبار مفاهیم ارزشی و مقدم بر آن، واقعیتی (یعنی رابطه‌ای واقعی میان عمل اختیاری و نتیجهٔ آن) وجود دارد که خود در زمره‌ی مفاهیم ارزشی نمی‌گنجد، اما ثبات و اعتبار ارزش به آن بستگی دارد[2]، بنابراین، تنها برخی از ارزش‌ها را می‌توان، به تبع مبانی و منشأ انتزاع خویش،

۱. یکی از مسائل مهم در زمینهٔ ارزش‌شناسی، مسئلهٔ ماهیت ارزش‌هاست. چند پاسخ به این مسئله داده شده است که عبارت‌اند از: «عینیت‌گرایی، ذهنیت‌گرایی، رابطه‌گرایی و زمینه‌گرایی. در نظریهٔ اول اعتقاد بر این است که ارزش‌ها خصوصیاتی هستند که در اشیا و امور وجود دارند. زیبایی یک منظره و اخلاقی بودن یک عمل به دلیل وجود خصوصیاتی است که در آن‌ها بعینه وجود دارد و با ادراک این خصوصیات توسط ذهن ناظر، گفته می‌شود که شیة 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 ثانویهٔ فلسفی) وبیانگر 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 قضیهٔ 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 شیة یا عمل است و هم با تمایلات فرد ارتباط دارد. در نظریه‌ی چهارم ارزش یک عمل یا شیة به زمینه‌ای که در آن ظاهر می‌شود، وابسته‌است (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 نظریهٔ 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 مظروف آن‌ها متفاوت است. احکام اعتباری که احکام اخلاقی هم از جملهٔ آن هاست به صورت منطقی از قضایای حقیقی قابل استنتاج نیستند. درعین حال بی اساس هم نیستند. یعنی فرایند تکوین ارزش‌ها (ارزش گذاری) ناظر به واقعیت هاست. این احکام (عملی) بالاخره سر از اقتضایی در می‌آورد که دائماً در طبیعت انسان هست (المیزان، ج ۲، ص ۳۱۹).

۲. هرارزشی ازیک پایهٔ بینشی و نگرشی و یک پایهٔ 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 می‌شودکه 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 همهٔ 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 سلیقهٔ افراد باشد. ممکن است کسانی نقص را کمال بپندارند، اما این گونه نیست که واقعاً کمال وجود ندارد(مصباح یزدی، معرفت، ش ۱۵).

از ارزش‌های حقیقی به‌شمار آورد. درغیر 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) درآدمی است که عبارت است از آثار ونتایج واقعی اعمال اختیاری انسان در وجود خود او(علاوه برنتایج وپیامدهای 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 شایستهٔ انسان منجرمی شود.

بنابراین در تحلیل نهایی از منظر اسلامی، می‌توان گفت که ارزش‌ها (احکام عملی اعتباری) در مرحلهٔ 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 مرحلهٔ بعد نیز تحقق ارزش‌ها و عمل به آن‌ها ناظر به رابطه اعمال اختیاری انسان با کمال وسعادت حقیقی او و موجب تکامل واقعی آدمی واشتداد وجودی اوست که امری واقعی و حقیقی- نه سلیقه‌ای ونسبی یا خیالی و اعتباری محض- است.

۲ـ۴ـ۱ اعتبار ارزش‌ها هم از طریق «عقل و فطرت انسانی» و هم با مراجعه به«نظام معیار دینی» معلوم می‌گردد.

معیار ارزش، در درجهٔ 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 همهٔ 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 رابطهٔ بین فعل و نتیجهٔ مطلوبش را کشف کند. اما در مواردی عقل آدمی نمی‌تواند به درک رابطهٔ 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 رابطهٔ حقیقی بین عمل فرد و نتایج غیرمشهود یا اُخروی 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 این‌گونه تعبد (با ملاحظهٔ عقلانی بودن اصل دین و دینداری و توجه به این واقعیت که همهٔ احکام شرعی مبتنی بر مصالح و مفاسد واقعی‌اند)اساساً امری عُقلایی محسوب

می‌شـود. از این‌جا نقش وحی و راهنمایی پیامبران برای تشـخیص مصادیق خوبی و بدی روشن می‌گردد. لذا، در این موارد بیانات شـرع در تشخیص مصادیق ارزش‌ها نقش‌آفرین است و عقل ما را بـه پیـروی از حکم دین دعوت می‌کند. از این‌رو، دین و عقل و فطرت در صدور احکام ارزشـیِ مبتنی بر کشف رابطهٔ ضروری بین اعمال اختیاری و آثار مترتب بر آن‌ها مؤید همدیگرند و هیچ‌گاه در مقابل هم قرار نمی‌گیرند.[1]

۳ـ۴ـ۱ ارزش‌ها انواع و مراتب مختلف دارند و به شـکل سلسله مراتبی با غایت اصیل زندگی آدمی -یعنی قرب الی الله- ارتباط دارند.

ارزش‌ها به جهات مختلفی قابل تقسـیم‌اند. در یک تقسـیم اولیه، ارزش‌ها به دو قسـم ارزش‌های غایی و ابزاری تقسـیم می‌شوند. ارزش غایی امری اسـت که به سبب رابطهٔ حقیقی با واقعیت در خـود آن، مطلوب واقع گردد ولی ارزش‌های ابزاری اموری هسـتند کـه نتایج مطلوب به ارمغـان می‌آورنـد یا ایـن‌که بـرای نیل به یک ارزش دیگر مورد اسـتفاده قرار می‌گیرنـد. هـم چنیـن در بیـان انـواع ارزش‌هـا می‌تـوان بـه ارزش‌هـای دینـی، 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، بـا ثبات یـا تغییرپذیری ارزش‌ها در ارتباط اسـت. مطلق بودن ارزش‌ها، ثبـات کامل آن‌ها را در موقعیت‌هـای مختلف به دنبال دارد. یعنی برخـی از ارزش‌ها می‌توانند به‌طور مطلق و بدون هیچ قید و شـرطی معتبر باشـند و به‌طور مطلق با ارزش تلقی گردند، یعنی همیشـه و در همه‌جا با ارزش‌اند[2]. پاره‌ای از ارزش‌ها نیز، تنها با توجه به شرایط و موقعیت‌های خاص، ممکن است مطلوب واقع گردند.

بنابراین ارزش‌ها از نظر اهمیت یک سـان نیسـتند و از مراتبی تشکیکی برخوردارند. اما ملاکِ مرتبه بندی آن‌ها نقشی است که در عرصهٔ حیات انسانی ایفا می‌کنند. ارزشی که نگاهش تنها به

---

۱. اشاره به قاعدهٔ اصولی مشهور، یعنی ملازمهٔ عقل و شرع: «کلما حکم به العقل حکم به الشرع و کلما حکم به الشرع حکم به العقل».

۲. علامه طباطبائی در تفسیر المیزان به این مطلب اشاره دارند که ارزش‌ها از حیث مفهومی مطلق و از حیث مصداق نسبی اند. عدالت مفهوماً مطلق اسـت اما مصادیق آن در طول زمان تغییر وتحول می‌یابد. ''انسـان همیشـه در مسیرتحول عوامل اجتماعی، رضا می‌دهد که همهٔ احکام و قوانین اجتماعی به طور دفعی و تدریجی تغییر یابد ولی هیچ گاه راضی نمی‌شـود 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 اساسـی انسـان تلائم و تناسب داشته باشند که این تناسب و تلائم را عقل تشخیص می‌دهد (علامه طباطبایی، ۱۳۵۸).

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

غایت زندگی در واقع همان ارزش نهایی اسـت کـه منشـأ تمـامـی ارزش‌هـای دیگـر اسـت. بنـابـرایـن همـهٔ ارزش‌ها منشـأ و معنای خود را از غایت زندگی کسب می‌کنند و از ارزش نهایی پدید می‌آیند و می‌توانند برمبنای ارزش نهایی نسـبت‌های خاصی با یکدیگر، به صورت عرضی و طولی، برقرار کنند.

از آن‌جا که خداوند از حیث وجودی، خیر بنیادین و بنیاد هر خیر اسـت، از منظر دینی قرب به خداوند[1] نیز دارای ارزشمندی مطلق است. به تبعِ قرب الهی، همهٔ امور و افعالی که در مسیر قرب خـدا و رضوان الهی قرار گیرند (نظیر ایمان به خدا، معاد و رسـالت پیامبران الهی، اعمال صالح و اخلاق الهی) نیز از ارزشمندی مطلق برخوردار هستند.. در حیطهٔ 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 چهـارچـوب ارزش‌هـای مطلـق(ودر صـورت تـزاحـم نـداشـتـن بـا آن‌ها) ارزش‌گـذاری می‌شـونـد. ایـن ارزش‌ها در محدودهٔ خود صادق‌اند و بیرون از آن محدوده، اعتبار نخواهند داشـت. اما اعتباربخشـی ارزش‌های متغیر، صرفاً با توجه به این اسـت که در زمان و مکان خاصی، مصداق عینی ارزش‌های مطلق یا مشـروط شده اند. از این رو، در بسـتر زمان و مکان دگرگون می‌شـوند و اعتبارشـان تاریخی یا جغرافیایی یعنی وابسته به موقعیت زمانی ومکانی عامل است.

بنابراین، تنها با توجه به غایت زندگی(قرب الی الله) است که می‌توان فهرست ارزش‌های معتبر را مشـخص کـرد و میزان ثبات، دوام و اطلاق هر یک از ارزش‌هـا را تعیین نمود. همچنان که بر اسـاس همین معیار نهایی، رابطهٔ ارزش‌ها با یکدیگر را باید در سلسـله مراتب ارزش‌ها معلوم کرد و نسـبت ارزش‌ها را با شـرایط و اقتضائات محیطی (اعم از محیط طبیعی و اجتماعی و شـرایط 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 انسـان اسـت؛ به‌گونه‌ای که روح انسـان در اثردرک، باور و اعمالی خاص (متناسب با غایت آفرینش خویش وبراساس خواسـت و نظام معیار الهی) رابطه‌ای وجودی و آزادانه(اختیاری) با خدای متعال برقرار و به‌طور مداوم آن را تشـدید می‌کند و در نتیجهٔ ایجاد چنین ارتباطی مراتب کمال را در وجود خویش محقق می‌سازد. این ارتباط، واقعیتی تکوینی، ولی حصول آن(بـه لحاظ مقدمات) امری اکتسـابی و اختیاری اسـت. البته ایـن ارتباط وجودی با خداوند (یعنـی کمال مطلق وموجود بی‌نهایت) امری دارای مراتب و درجات است، که می‌تواند به‌طور مدام تشدید شود یا تنزل یابد.

۴ـ۴ـ۱ ارزشـمند دانسـتن هر عمل، هم تابع حُسن فعلی و هم وابسته به حُسن فاعلی است.

در مقـام التزام عملی به ارزش‌ها و اجتناب از ضد ارزش‌ها، هر عمل اختیاریِ فرد اولاً باید فی حد نفسه عمل صالح باشد (یعنی به لحاظ انطباق محتوا و شکل انجام آن با نظام ارزشی معیار، لیاقت و شأنیت 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 انگیزهٔ نفس برای انجام عمل (کیفیت اراده و اختیار) است که از معرفت، میل، باور نفس و دیگر مبادی عمل سرچشـمه می‌گیرد. ولی هر نیت با نوعی از افعال سـنخیت 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.

۵ـ۴ـ۱ حیات طیبه وضع مطلوب زندگی بشـر بر اسـاس نظام معیار ربوبی اسـت که با انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری این نظام معیار در همین زندگی دنیایی و در جهت تعالی آن[1] از سوی خداوند به انسان اعطا می‌شود و تحقق آن باعث دست‌یابی به غایت اصیل زندگی انسان، یعنی قرب الی الله خواهد شد.

برای دسـت‌یابی به هر یک از مفاهیم غایی[2] آفرینش انسـان در دیدگاه دینی، باید تحقق «حیات طیبـه»[3] را به مثابهٔ مقدمه‌ای ضروری وپیش نیاز به شـمار آوریـم. این‌گونه زندگانی در حقیقت،

۱. «قرآن حیات طیبه را به ما وعده داده اسـت: ” فلنحيينه حياة طيبه“ (نحل ۹۷) حیات طیبه یعنی چه؟ زندگی پاکیزه یعنی چه؟ یعنی زندگی‌ای که در آن، هم آخرت انسـان تأمین اسـت، زندگی فردی در آن تأمین اسـت، آرامش روحی در آن هسـت، سـکینه و اطمینان در آن هسـت، آسایش جسـمانی در آن وجود دارد، فوائد اجتماعی، سعادت اجتماعی، عزت اجتماعی، اسـتقلال و آزادی عمومی هم در آن تأمین اسـت. قرآن این‌ها را به ما وعده داده اسـت». (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 سـعادت (هود: ۱۰۸)، عبودیت(ذاریات: ۵۶، نحل: ۳۶، انبیا: ۲۵ و مؤمنون: ۲۳ و ۳۲)، جانشینی خدا (بقره: ۳۰)، رضوان الهی (آل عمران:)۱۵و قرب الی الله، که در متون دینی به فراوانی قابل مشاهده‌اند و با توجه به وحدت هدف غایی، می‌توان همهٔ آن‌ها را تعابیر متفاوتی از یک حقیقت واحد دانست.

۳. استفاده از تعبیر «حیات طیبه» برای اشاره به وضعیت شایستهٔ زندگی انسان در دنیا بر اساس نظام معیار دینی و به مثابهٔ مصداق عینی و ملموسِ مفهوم عمیق و عرفانی «قرب الی‌الله»، پیش از این در بیانات متفکران اسـلامی سـابقه دارد. اسـتاد 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 اسـت، آن را چنین تعریف کرده اسـت: «حیات آگاهانه‌ای که نیروهـا و فعالیت‌های جبری و جبرنمای زندگی طبیعی را با برخورداری از رشدِ آزادیِ شکوفان شدهٔ در اختیار، در مسیر هدف‌های تکامل نسبی تنظیم نموده، شخصیت انسانی را که به‌تدریج در این گذرگاه ساخته می‌شود، وارد هدف اعلای زندگی می‌نماید. این هدف اعلا، شرکت در آهنگ کلیِ هستیِ وابسته به کمالِ برین

حاصل ارتقا و اســتعلای حیات طبیعی انســان با صبغهٔ الهی بخشــیدن به آن [۱] اســت که مستلزم ارتبــاط آگاهانــه و اختیاری با حقیقت هســتی (ایمان به خداوند متعال) و تشــدید رابطهٔ با او[۲]در همهٔ شئون فردی و اجتماعی زندگی بر اساس ایمان-انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانهٔ نظام معیار متناســب با غایت زندگی انســان براساس آئین زندگی الهی (دینِ حق)- است. بر این اساس، یکی از مشــخصات اصلی حیات طیبه تکیه بر ارزش غایی زندگی (قرب الی الله) و نظام معیار متناسب با آن (یعنی مبانی و ارزش‌های مبتنی بر دینِ حق، یا ســازگار با آن) اســت. زیرا با توجه به لزوم پذیرش ربوبیت خداوند متعال (یگانه رب حقیقی جهان و انســان). این نظام معیار، جهت اساســیِ نحوهٔ تحقق حیات طیبه را در همهٔمراتب و ابعاد آن مشــخص می‌نماید. لذا، ایمان (باور به خدای یگانه و رب حقیقی انســان 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

اســت.» هم‌چنین، عناصر حیات معقول از نظر ایشــان عبارت‌اند از: ۱. حیات آگاهانه؛ ۲. تنظیم نیروها و فعالیت‌ها (با توجه به ســه مؤلفهٔ رهایی، آزادی و اختیار)؛ ۳. شــخصیت انسان در مسیر ساخته شدن ۴. ورود به هدف اعلای زندگی (شرکت در آهنگِ کلیِ هستیِ وابسته به «کمالِ برین» یعنی خداوند) و ۵. مسیر هدف‌هــای تکاملی عقلانــی (بــرای آشنــایی بیش‌تــر با عنــاصــر و شئــون یازده‌گانهٔ این نوع حیات و ارتباط آن با حیات طبیعی انسان، ر.ک. به جعفری، ۱۳۸۷، صص۵۵ - ۱۴۵). علامه‌طباطبایی نیزذیل آیهٔ «من عمل صالحا من ذکر او انثی وهو مومن فلنحیینه حیوهٔ طیبه» در توضیح مفهوم حیات طیبه بــه این نکته تأکید دارد که اعطای حیات طیبه، وعدهٔ جمیلی اســت که به عنــوان مصداق «رحمت رحیمیهٔ حق تعالی» در همین دنیا و همهٔ شئون فردی و اجتماعی زندگی، به همهٔ زنان و مردان مؤمن که عمل صالح می‌کنند، داده می‌شود و ثمرهٔ طبیعی آن در حیات آخرت، «جنت» و «رضوان» حق تعالی است (المیزان، ج۱۲، ص ۴۱۹). براین اساس خسرو باقری، برای بیان هدف غایی تربیت از دیدگاه اســلام (یعنی الهی شــدن آدمی) نیز از تعبیر حیات پاک (طیبه) بهره گرفته اســت 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 همهٔ 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 می‌گرود؛ در عرصهٔ جسم، به پاکی، سلامت و قوت نایل می‌گردد؛ گرایش‌ها و هیجان‌های خود را به‌صورت موجه و مشروع تنظیم می‌کند؛ ارادهٔ معطــوف به خیــر می‌یابد و در عرصهٔ فردی و جمعی عمل صالح انجام می‌دهد و غنا، عفت و عدالت/ رأفت را در جامعه می‌گستراند»(باقری ۱۳۸۲، ص ۱۹-۲۰).

۱. صِبغــهٔ الله و مَن أحسنُ مِن الله صبغــه بقره/۱۳۸

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

۳. یادآورمی‌شــود که در ســنت اســلامی از «انطباق همهٔ شئون زندگی با نظام معیارربوبی بر اســاس ایمان به آن» با تعبیر «تقوا» و «تقوی الله» یاد شــده اســت که مفهومی است ذو مراتب، مســتلزم عمل صالح در ابعاد گوناگون فردی و جمعی بر اســاس ضوابط و احکام دینی و مســتمر در طول زندگی. «با توجه به این‌که تقوا دارای مراتب متعدد است، باید گفت بیشتر بــه معبــر می‌ماند تا منزل (مقصد). به عبارت دیگر، در سرتاســر راه خدا، با تقوا همراهیم و اصــولاً این راه را باید با پای تقوا پیمــود.» (باقری، ۱۳۸۶). بنابراین معنای شــامل و گســتردهٔ عباراتی نظیــر «پرهیزگاری»، «ترس از خدا»، «پارســایی» یا «خویشــتن‌داری» نمی‌توانند عمق و گســترهٔ این مفهوم را به‌درستی برســانند. لذا به نظر می‌رسد ترجمهٔ این تعبیراسلامی به چنین واژگانی، نارســا (و حتی شــاید ناروا) باشد و چه‌بســا این‌گونه تعابیر، باعث شده تا چنین مواردی به صورت برداشت رایج عموم مردم از مفهوم تقوا وتقواپیشــگی شناخته شــوند: 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 همهٔ آرمان‌ها و ارزش‌های مطلوب انسانی است، اما بدون شک این امر در زندگی دنیایی آدمی، با توجه به تزاحم علل و عوامل مختلـف و محدودیت‌های طبیعی حیات دنیا، به یکباره و به‌طور کامل رخ نخواهد داد؛ بلکه بنا بر اراده و سـنن الهی، تحقق حیات طیبه در این دنیا برای مؤمنان و نیکوکاران با برخی کاسـتی‌ها 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.

۶ـ۴ـ۱ حیـات طیبه، مفهومی یک‌پارچه و کلی اسـت که همـهٔ ابعاد فردی و اجتماعی زندگی انسـان را در برمی‌گیرد وشئون گوناگونی دارد که درارتباط و تعامل با همدیگر و با محوریت شأن اعتقادی، عبادی واخلاقی، آن را محقق می‌سازند.

با توجه به شـمول نظام معیار دینی نسـبت به همهٔ ابعاد فردی و اجتماعی زندگی انسـان، حیات طیبـه نیـز دارای ابعـاد مختلف فردی و جمعی اسـت؛ به‌گونه‌ای که نمی‌تـوان آن را به برخی از ایـن جنبه‌ها تقلیل داد. وجـود آدمی در حیات طیبه به لحاظ فردی، بـه 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 طیبـه نیـز ناظـر بـه مفـاهیـم متعـدد ارزشـی است، ماننـد: تعـاون و نیکـوکـاری[۱]، احسـان و رأفـت، اخـوت[۲]، اقـامـهٔ قسـط(عدالت اجتماعی)[۳]، رعایت حقوق مردم[۴]، ظلم سـتیزی[۵]، تواصی به حق (امر به معروف و نهی از منکر[۶])، تولّا و تبرّا(دوسـتی

در برابر آن‌ها و حتی داشتن روحیهٔ مبارزه و ستیز با مشکلات)، برخورد انفعالی با موضوعات زندگی (به جای مواجهٔ 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 شـخصی (به جای حاکمیت معیارهای الهی بر همهٔ ابعاد زندگی) یا دوری از دنیا و بی‌توجهی به امور مادی و زندگی طبیعی (زهد منفی)، همان طور که می‌دانیم، بر اسـاس معارف اصیل اسـلامی، تصورات نادرستی از تقوا و تقواپیشگی به شمار می‌آیند.

۱. مائده: ۲

۲. آل عمران: ۱۰۳ و حجرات: ۱۰

۳. مائده: ۸

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

۵. حج: ۳۹

۶. لقمان: ۱۷

با دوســتان خدا ودشمنی با دشمنان خدا)، استقلال، شورا/ عقل جمعی، تضارب آرا، امنیت، اتحاد اجتماعی (اعتصام به حبل الهی[1])، دفاع و جهاد[2]، نصرت ویاری[3]، صلح[4]، عمران[5]، اطاعت از قوانین اجتماعی (نظم و انضباط)، حســن معاشرت، انفاق، ایثار و مدارا، که همه آن‌ها را می‌توان به منزلهٔ خصوصیات جامعهٔ مطلوب اسلامی یعنی **جامعهٔ صالح** در نظر گرفت.

ازسوی دیگر حیات طیبه مفهومی یک‌پارچه و کلی ولی دربردارندهٔ 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[6] شناسایی کرد:

- شأن دینی(اعتقادی، عبادی و اخلاقی)؛ ناظر به خودشناسی، خداشناسی، ایمان به خداوند متعال و باور به معاد، نبوت و ســایر معتقدات دینــی، انتخاب آگاهانه واختیاری دین حق به عنوان آیین زندگی، التزام (عملی) آگاهانه واختیاری نظام معیار دینی در همه شــئون زندگــی (تقید اختیــاری به احکام و ارزش‌های دینی و اصــول و آداب اخلاقی در زندگی روزمره) و تلاش پیوســته برای خودســازی براســاس نظام معیار دینــی (حفظ کرامت و عزت‌نفس، خویشــتن‌داری و مهار غرائز طبیعی، تعدیل عواطف و تمایلات طبیعی، رعایت آداب و کســب صفات و فضائل اخلاقی و پیش‌گیری از تکوین صفات و رذائل غیراخلاقی ودرمان آن‌ها).
- شــأن زیســتی و بدنی؛ ناظر به حفظ و ارتقای ســلامت 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 توســعه به معنای امروزی گرفت. زیرا بر اســاس آیات و روایات، عمران تنها در بعد اقتصادی نیســت؛ بلکه برای آن ابعاد انســانی و اخلاقی و معنوی هم منظور شــده اســت (اعراف: ۹۶)، (اصول کافی: ج ۲ ص: ۶۶۷) و (نهج‌الفصاحه: حدیث ۱۳۷۱). از نظر امام خمینی (ره) نیز توســعه دارای ابعاد ســه گانهٔ اقتصــادی و اجتماعــی و معنوی اســت (صحیفــهٔ نــور: ج ۲۱ ص ۴۷ و ۴۸ و ۵۶؛ ج ۶ ص ۷۶؛ ج ۷ ص ۱۷۹ و ۱۸۰؛ ج ۱۰ ص۲۳۳).

۶. شــایان ذکر اســت 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 شش‌گانه، 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 مســتقل و بدون ارتباط با هم قابل تقســیم اســت، بلکه تفکیک آن‌ها عمدتاً برای شناخت بهتر و هدایت دقیق‌تر واقعیت پیچیدهٔ حیات آدمی اســت و در عین اعتباری بودن، با عنایت به این واقعیت اســت که در هر حال زندگی آدمی در عین وحدت و یک پارچگی 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 وسیاسی، پاسداشت ارزش‌های اجتماعی)، کسب دانش واخلاق 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 توسعهٔ 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 توسعهٔ نتایج خردورزی وتجربهٔ متراکم بشری در انواع دانش و فناوری (فهم و درک انواع دانش‌های مفید ولازم برای زندگی، کسب مهارت دانش‌افزایی، به‌کارگیری شیوهٔ 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 زیبایی شناختی و هنری؛ ناظر به فعالیت قوهٔ خیال و بهره‌مندی از عواطف، احساسات و ذوق زیبایی‌شناختی (توان درک و تقدیراز موضوعات و افعال دارای زیبایی مادی یا معنوی ـ) 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 زمینهٔ چهار ارتباط اصیل و ثابتی است که هر فرد باید به منزلهٔ موجودی آگاه و مختار با هستی برقرار کند (رابطهٔ با خویش، رابطهٔ با خداوند، رابطهٔ با انسان‌های دیگر و رابطهٔ با طبیعت)و عقل و تجربهٔ محدود آدمی (ولو در شکل تراکم‌یافتهٔ جمعی) به دلیل احاطه نداشتن بر همهٔ واقعیات و حقائق مربوط به این روابط، نمی‌توانند بدون راهنمایی دین متکفل تنظیم و تدبیر شایستهٔ آن‌ها شوند واساساً تخصیص هدایت نظام معیار دینی به برخی از جنبه‌های زندگی با مقصود از تشریع دین- به مثابهٔ آیین جامع زندگی- منافات دارد. در نتیجه در حیات طیبه لازم است برای شأن دینی آن (شامل جنبه‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی)، اولویت خاصی قائل شویم (به لحاظ اینکه این نوع زندگانی هم برخودشناسی وخودسازی اخلاقی و هم برخداشناسی وایمان به خداوند و عبادت خالصانه او

و نیزاطاعت آگاهانه از احکام وارزش‌های دینی اســتوار اســت) امــا در عین حال نمی‌توان و نباید هیچ یک از شــئون زندگی انســان را از شمول نظام معیار دینی خارج دانست و بین شأن دینی(به معنای جامعی که در اینجا مد نظر اســت) با دیگر شــئون زندگی تفکیک و جدایی کامل قائل شد (برخلاف نظریهٔ سکولاریزم) یا این شأن محوری حیات طیبه را در عرض دیگر شئون زندگی تلقی نمود، همچنان که اساساً همهٔ جنبه‌های زندگی فردی و جمعی انسان با یکدیگر ارتباط دارند وبه ویژه شــأن دینی (شــامل جنبه‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی) نوعی تداخل وهم پوشــی با سایر جنبه‌های زندگی دارد. لذا تقســیم شئون حیات بشر به بخش‌های شش‌گانهٔ مذکور امری اعتباری است و باید با عنایت به این نکتهٔ مهم، تعبیر و تفسیر گردد.

۷ـ۴ـ۱حیات طیبه مفهومی ذو مراتب اســت که برخی از مراتب نخســتین آن مطلوب بالفعل همهٔ انســان هاست و لذا باید تلاش برای تحقق حیات طیبه، از این مراتب آغاز گردد.

با توجه به شــمول مراتب حیات طیبه و گستردگی ابعاد آن و نیز با عنایت به قابلیت تحقق عینی جلوه‌هــای آن در زندگی روزمرهٔ بشــر، می‌توانیم حیات طیبــه را مصداق قابل تحقق همهٔ مفاهیم ناظر به غایت زندگی (مواردی نظیر کمال، رستگاری وفلاح، سعادت و فوز) برای هر انسان طبیعی، ســالم، خردمند و باقی بر اصل فطرت (ولو افراد غیرمتدین به دینِ حق) بدانیم. بنابراین، از سویی این گونه مفاهیم، کانون و هستهٔ اصلی حیات طیبه به شمار می‌آیند و از سوی دیگر، تحقق حیات طیبه، از منظر دینی غایت قابل وصولی برای همهٔ اعمال فردی و جمعی آدمیان اســت و می‌توان دســت‌یابی به مراتبی از آن را با عنایت به علاقهٔ ذاتی همهٔ انســان‌ها نســبت به تداوم و پیشــرفت زندگی پاکیزه، گوارا و متوازن مطلوب فطری همهٔ انســان‌ها دانست و همهٔ افراد جامعه را به سوی تحقق مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد فراخواند.

لذا نظام معیار حیات طیبه، مشــتمل برسلســله مراتبی از ارزش‌ها ست که نه تنها همهٔ آن‌ها به لحاظ اهمیت و اولویت تحقق در یک سطح ومرتبه نیستند، بلکه پذیرش والتزام نسبت به برخی از ارزش‌های اساسی این نظام معیار، متوقف به شناخت وانتخاب دینِ حق نیز نیست؛ لذا شکل‌گیری این نوع زندگی در ابعاد مختلف، دارای مراتب متعدد اســت. از این رو دســت‌یابی به مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد، نه تنها مقصود اعمال فردی و اجتماعی هر انســان دیندار اســت، بلکه وصول بــه برخی مراتب مقدماتــی و پیش‌نیاز حیات طیبه نظیر رفع متعادل نیازهای زیســتی و طبیعی افراد جامعه یا رعایت بعضی ارزش‌های اخلاقی مقبول همگان (نظیر انصاف، آزادگی، عدالت‌ورزی، صداقت، وفای به عهد و امانت‌داری) مورد درخواســت هر شــخص خردمند و دارای عقل ســلیمی

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

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

از این رو می‌توان و باید همهٔ افراد جامعه را به اقتضای فطرت پاک و حکم عقل ســلیم و ندای وجدان، نخســت به تحقق این مراتب حیات طیبه فراخواند و از آن‌جاکه ادامهٔحیات بشــر 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 زمینهٔ مناســبی برای جذب و اشــتیاق همهٔ افراد جامعه نسبت به تحقــق مراتب بالاتر حیات طیبه بر اســاس ایمان (انتخاب والتزام آگاهانــه و آزادانه‌ی نظام معیار دینی) فراهم آید.[1]

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

فردی که حیات طیبه دارد، انســان معتدلی اســت که علاوه بر شــکوفایی فطرت الهی، به رشــد همه‌جانبــه همهٔ اســتعدادهای طبیعی وتنظیم متعادل تمایلات وعواطــف خود (به دور از هرگونه افراط و تفریط) دســت یافته اســت. **جامعهٔ صالح** موصوف به حیات طیبه نیز، در مســیر تحقق مفهوم قرآنیِ «امت وســط[2]»، از حد قابل قبولی از همهٔ شــاخص‌های 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 زیســتی، مطرح نمی‌گردد، بلکه چون نوعی توســعه و اعتلا در همان انگیزه‌ها جلوه‌گر می‌شــود، در عین حال، انســان را از اســارت نســبت به انگیزه‌های حیات زیستی رها می‌ســازد... این نحوهٔ عبور از بایدهای حیاتی اولیه به بایدهای حیاتی فراتر، به لحاظ تحقق‌پذیر شــدن هدف‌ها از اهمیت بســیاری برخوردار است. در مقابل، مطرح نمودن هدف‌ها به بهای نفی بایدهای حیاتی اولیه، موجب می‌گردد که افراد در پذیرش هدف‌ها مقاومت نشــان دهند. اما این نکته را نیز باید در نظر داشــت که با گام گذاشــتن فرد در عرصه‌های فراتر حیات و مشــاهدهٔ افق آن، انگیزه‌های متناســب با آن، فراهم می‌گردد، به‌طوری که دیگــر انگیزه‌های حیاتی اولیه، تأثیر قاطع خود را از دســت می‌دهند. به این ترتیــب، اعتلای انگیزه‌ها صورت تحقق به خود می‌گیرد"(باقری۱۳۸۲).

۲. بقره: ۱۳۴

حــد 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 معیارِ مبتنی بر دینِ حق، به مثابهٔ معّرف معتبر حد توازن و اعتدال در همهٔ امور و شئون حیات طیبه به‌شمار می‌آید و تبعیت از چنین نظام معیاری مانع از حاکمیت ســلائق فردی و گروهی (برای تشخیص حد مطلوب اعتدال و میانه‌روی در ابعاد گوناگون زندگی) خواهد شد.

۹ـ۴ـ۱ تأسّــی به اولیای الهی و تولا و اطاعت از آن‌ها ودشــمنی با دشــمنان راه خدا و اولیای خداوند، تنها راه تحقق کامل حیات طیبه در مسیر قرب الی الله است.

انســان در مســیر قرب الی الله، حرکت به ســوی مقام عبودیت و کســب جایگاه خلیفةالهی، باید دعوت خدا و پیامبر(ص)[1] را به ســوی حیات طیبه اجابت نماید. به‌طوری که نخســت برای تجلی ارزش‌های الهی در وجود خویش و ســپس، برای محقق ســاختن آن‌ها در دیگران و شــکل‌گیری واعتلای جامعهٔ صالح بکوشــد. اما هدایت الهی، علاوه بر راهنمایی (ارائــهٔ طریق)، زمینهٔ رســاندن به مقصد (ایصال الی المطلوب) را برای ســالکان فراهم می‌آورد ولذا قبول ولایت انســان کامل - پیشوایان واولیای الهی که پیامبر(ص) و امامان معصوم(ع) مصداق اکمل و اتم آنان‌اند را به منزلهٔ رهبران حرکت در این مسیر دشوار و مربیان حقیقی آدمی برهمگان واجب نموده است[2]. بنابراین تولای اولیای الهی (دوســتی وپذیرش ولایت و سرپرستی آنان) و تأسی به ایشان (پیروی عملی از آن‌ها در همه ابعاد وشئون زندگی)، تحت عنوان «اسوه‌های حسنه»، طیِ این مسیر پرنشیب و فراز و همــراه با خطر را برای پویندگان کمال و طالبان قرب الهی هموار می‌ســازد[3] و وصول به مراتب حیات طیبه را در همهٔ 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 ســبیل الله) را شناخت، با آن‌ها دشــمنی ورزید (تبرّا) و با مبارزهٔ خالصانه با همهٔ دشمنان راه خدا (جهاد فی ســبیل الله) ســعی نمود حتی الامکان موانعی را برطرف کرد که دشمنان خدا و در واقع دشــمنانِ کمال انسان و ســعادت حقیقی او- می‌خواهند در مسیر حرکت آگاهانه و اختیاری بندگان به سوی قرب الی الله و تحقق مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد، ایجاد نمایند.

---

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

۲. همچنان که در زیارت جامعهٔ کبیره خطاب به اولیای الهی- که اتم مصادیق انسان کامل اند- آمده است:«من والاکم فقد والــی الله ومــن عاداکم فقد عادی الله ومن احبکم فقد احب الله ومن ابغضکم فقد ابغض الله ومن اعتصم بکم فقد اعتصم بالله، انتم الصراط الأقوم... ســعد من والاکــم وهلک من عاداکم... من اتبعکم فالجنة مأواه ومن خالفکــم فالنار مثواه....فاز الفائزون بولایتکــم، بکم یســلک الی الرضوان وعلی من جحد ولایتکم غضب الرحمن.. بموالاتکــم تقبل الطاعة المفترضة ولکم المودة الواجبة»

۳. قل ما اسئلکم علیه مِن أجرٍ الا من شاء أن یتخذَ الی ربه سبیلاً (فرقان/۵۷)

۱۰ـ۴ـ۱ آماده‌شـدن افراد جامعه برای تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبه، مهم‌ترین زمینهٔ تحقق این نوع زندگانی است.

گرچه شـکل‌گیـری حیـات طیبـه صـرفاً در پـرتـو مشـیـت و هـدایـت الهـی و بـا اسـتمـداد از عنـایـات او امکان‌پذیراسـت، اما بر اسـاس سـنت الهیِ لزومِ تکیه بر اسباب و علل، این مهم به تمهید انواع مقدمات و فراهم آوردن زمینه‌ها و شـرایط مناسب اجتماعی، اقتصـادی، سیـاسی و... نیـازمنـد اسـت. در ایـن میـان، بـدون شـک مهم‌ترین زمینهٔ تحقق مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد فردی و اجتماعی، آن است که عموم آحاد جامعه با کسب شایستگی‌های لازم، به افرادی صالح تبدیل و آمادهٔ تحقق آگاهانه واختیاری مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد شوند تا در نتیجه محیط اجتماعی نیز برای تحقق جامعه‌ای صالح مهیا شـود. زیرا اساسـاً وصول به هرگونه کمال ارزشـی درخصوص انسـان به وجود آگاهی و اختیار در مبادی عمل او مربوط می‌شـود و لذا در خصوص حیات طیبه نیز، ایمان- ارتباط آگاهانه[۱] و اختیاری با خداوند متعال- و تشدید رابطهٔ با او[۲] در همهٔ شـئون فردی و اجتماعی حیات براسـاس عمل صالح همراه با تقوا-یعنی انتخاب و التزام آگاهانه واختیـاری نظام معیاررربوبی (ارزش‌های مبتنی بر دینِ حق)- عنصر اصلی این نوع زندگی اسـت.

۱۱ـ۴ـ۱.آزادی حقیقـی انسـان، در رهایـی از همهٔ موانع درونی وبیرونی رشـد وتعالی انسـان- نظیروابستگی به شـهوات و تمایلات نفسـانی، پذیرش انواع ستم اجتماعی واقتصـادی وفرهنگـی، تبعیـت کورکورانه از هنجارها وسـنت‌های غلـط 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 وارادهٔ آن‌ها، برای همهٔ افراد بشـر فعلیت دارد)، او را به مرتبه‌ای برتر، یعنی کسـب 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 ارادهٔ آدمی

۱.هیچ انسانی نمی‌تواند ادعای برخورداری از حیات معقول نماید جز این که از هویت، اصول و ارزش‌های حیات خویش آگاه باشـد.از این مطلب روشن می‌شـود که اصرار شدید دین اسلام به تحصیل آگاهی به خویشتن برای چیست! برای اینکه مبنا یا مسـیر و یا جهت دین اسـلام عبارت اسـت 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 صالحِ مبتنی برتقوا و تکرار آن اعتلا می‌یابد؛ الیه یصعد الکلم الطیب والعمل الصالح یرفعه

۳. «حیات معقول از مرحلهٔ «رهایی» شـروع می‌شـود، از «آزادی» عبور می‌کند ودر مرحلهٔ والای «اختیار» شکوفا می‌شود؛ محققان اغلب میان این سـه مرحله تفاوت نمی‌گذارند، در حالی که بین این سـه مرحله اختلاف‌هایی اساسـی به این شرح وجود دارد: رهایی عبارت است از برداشته شدن قید وزنجیری که به نوعی پای بند انسان شده است، بدون اینکه این رهاشدن تکلیف بعد از رها شـدن را تعیین نماید؛آزادی عبارت اسـت از رهابودن ازقید وزنجیر به اضافه داشتن توانایی انتخاب یکی از

از وابستگی به شهوات و تمایلات نفسانی دانسته است (آزادگی اخلاقی)؛ به‌طوری که اگر انسان‌ها از بند هواهای نفسانی رهایی نیابند، قادر نخواهند بود از چنگ طواغیت(حاکمان غیر خدایی) و ستمگران رها شوند.[1] 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 غیرخداست و بندگی و خضوع فقط در برابر خالق هستی و نظام آفرینش. به تعبیر دیگر، آزادی در معنای متعالی و تجویزی آن یعنی رفع همهٔ 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.

۱۲ـ۴ـ۱ عدالت اساسی‌ترین ارزش اخلاقی و اجتماعی در نظام معیار اسلامی است.

درآموزه‌های اسلامی، عدالت اساسی‌ترین ارزش اخلاقی و اجتماعی در مسیر قرب الی الله محسوب می‌گردد[2]. هر چند عدالت به دلیل ارزشی بودنش، دارای جنبهٔ اعتباری است اما این ارزش‌گذاری،

راه‌هایی که انسان در مقابل خود دارد. ملاحظه می‌شود که انسان در این مرحلهٔ بیشتر از مرحله رهایی، از استقلال شخصیت برخوردار است ولی خود این آزادی تعیین کنندهٔ نیکی و بدی و زشتی وزیبایی 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 ازنظارت وتسلط شخصیت به دو قطب مثبت ومنفی کار برای بهره برداری ازآزادی در راه وصول به خیر ورشد»(علامه چعفری، همان، ص۸۳ و ۸۴).

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

۲. امام علی(ع)با اشاره به نقش عدالت در استقرار حیات اجتماعی آن را نگاه دارندهٔ همگان دانسته است(نهج البلاغه، کلام۴۲۹ وغررالحکم ج۱ص۳۷)؛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، ج۳). در قانون اساسی کشور ما نه تنها عدل الهی به منزلهٔ 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 پایهٔ ایمان به خداوند... عدل الهی...که از راه نفی هر گونه ستم گری و ستم کشی و سلطه گری و سلطه پذیری، 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: همهٔ افراد ملت اعم از زن ومرد یک سان در حمایت قانون قرار دارند و از همهٔ حقوق انسانی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی با رعایت موازین اسلام برخوردارند؛ اصل صدو هفتم، رهبر را در برابر قوانین با سایر افراد کشور مساوی دانسته است؛ بنا بر اصل چهل و هشتم، در بهره برداری 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 فرا خور نیازها و استعداد رشد خود سرمایه و امکانات لازم در دسترس داشته باشد.

همچنین از نظر امام خمینی(ره):"...باید همهٔ مردم همهٔانسان‌ها، دولت اسلامی را تقویت کنند تا بتواند اقامهٔ 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 به‌خصوصیت 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 نابرابریِ 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 این‌گونه نابرابری هرگز به معنای ظلم نیست بلکه با عدالت قابل جمع است، یعنی هرکس متناسب با وسع و حاصل تلاش خود، باید ازحق و پاداش یا جزای مناسب برخوردار گردد.

۱۳ـ۴ـ۱ رأفت و احسان وگذشت وبخشش، مهم‌ترین ارزش‌های متمّم عدالت هستند.

اگر عدالت را در معنای بسیار عام آن، یعنی قراردادن 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 حرمانِ مناسبِ حق هرکس و هر چیز، استوار است. در حالی‌که رأفت و احسان، فراتر رفتن از این نوع مواجهۀ دقیق و عادلانه و بخششِ بالاتر از حق و افزون بر حساب و کتاب است[1]. 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، چنان‌که در رابطۀ بین خدا و انسان نیز رحمت و لطف واسعۀ الهی 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 اقامۀ 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 (صحیفۀ نور، ج۱۷، ص۵۲۸).

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 مکنید...(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 آیۀ شریفۀ لا ینهیکم الله عن الذین لم یقاتلوکم 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 وحقوق 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 صدو پنجاه و دوم در نظر گرفته شده است.طبیعی است که ارزش رأفت و احسان به طریق اولی در میان افراد جامعۀ اسلامی نیز که رابطۀ 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 برفضل وبخشش و پاسخ بدی را با خوبی دادن، چه بسا ضرورت یابد[1].

۱۴-۴-۱. علـم و عالـم در جامعه وفرهنگ اسلامـی نقشـی بنیادی دارنـد[2]؛ علـم در رأس فضیلت ها[3]، ریشـۀ همه خوبی ها[4]، هم نشین جـدایـی نـاپذیر ایمـان[5]، چـراغ عقـل[6] و مایـۀ ارزش گذاری آدمیان است و لذا طلب علم، فریضه‌ای واجب بر همگان و احترام به عالم، اصلی مسلّم و تخلف ناپذیر محسوب می‌شود.

«اسلام علم را نور می‌داند و جهل را ظلمت، علم را بینایی می‌داند و جهل را کوری، قل هل یستوی الاعمی والبصیر ام هل تستوی الظلمات والنور، آن گاه طلب همین علم را که نور وبینایی است بر هر مسلمان(اعم از مرد وزن) واجب می‌داند، ...اسلام آن چنان دینی است که در محیط علم بهتر از محیط جهل رشد می‌کند»[7]. در نگرش اسلامی کسانی حقیقتاً انسان‌اند که «در مسیر علم حقیقی باشند: یا عالم ربانی باشند یا متعلمی در راه نجات وبقیه هیچ وپوچ وبی ارزش اند»[8]؛ لذا درتمدن اسلامی شکوفایی علم وایمان 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 وخوی ورفتار انسان متجلی سازد و در غیر این صورت یک امر زیادی (فضل) است نه علم[9]؛ در این نظام معیار، علمی

۱. ادفع بالتی هی احسن فاذاالذی بینک وبینه عداوۀ کانه ولی حمیم(فصلت:۳۴) و یدرءون بالحسنۀ السیئۀ اولئک لهم عقبی الدار(رعد:۲۳)

۲. مقام معظم رهبری: «در آموزش و پرورش باید کاری بشـود که جوان بفهمد که باید همۀ وجودش را صرف درس و علم و تحقیق بکند. این یک نکته اسـت؛ یعنی مسـئله‌ی برگرداندن نسـل کنونی و نسل‌های آینده به گرایش به علم، گرایش به تحقیق، گرایش به درس، گرایش به باسـواد شـدن 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 روحیۀ دانش‌دوسـتی، جزء تربیت‌های اسـلامی است. یعنی اگر ما بخواهیم اخلاق اسلامی را گسترش بدهیم این هم در آن هسـت. پیشرفت مراتب علم هم جزء اسـاس کار شماست که بایستی به آن توجه بشود... هرچه شما در دنیا مشاهده می‌فرمایید که آثار تلاش های بشـر در برهه‌ای خودش را نشـان داده و جوشیده، اما بعدها کمرنگ شده، یا زایل شده، یا به عکس تبدیل شـده، یا جهت‌ها عوض شـده، 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 (غررالحکم ودررالکلم آمدی:ص۴۱)

۴.قال علی (ع):العلم اصل کل خیر (همان:ص۴۱)

۵. قال علی (ع):الایمان والعلم أخوان توأمان ورفیقان لا یفترقان (همان:ص۴۶)

۶. قال علی (ع):العلم مصباح العقل (همان:ص۴۳)

۷. شهید مطهری ده گفتار:ص ۱۲۹

۸. قال علی (ع):الناس ثلاثۀ: عالم ربانی ومتعلم علی سبیل النجاۀ وهمج رعاع، 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): انماالعلم ثلاثۀ:آیه محکمۀ أو فریضۀ عادلۀ أو سنۀ قائمۀ وما خلاهن فهو فضل(اصول کافی، ج۱، ص۳۲)

ارزشـــمند اســـت که موجب تواضع و خشیت عالم شـــود و اوج این تأثیر در خشیتی است که عالم نســـبت به خداوند پیدا می‌کند وغیر عالم به این مقام نمی‌رسد؛ این خشیت تمام وجود دانشمند را متحول می‌سازد و حیات بخش وجود او[۱] ومایه زینت[۲] وحلم وبردباری وی[۳] است و زمینه تسلط مشروع عالم بر دیگران[۴] را فراهم می‌سازد. احترام به چنین عالمی در واقع تکریم وتقدیس خداوند است[۵] و خدمت به او[۶] واجبی عقلی و دینی؛ همچنان که از این منظر بهترین علم‌ها دانشی است که به شـــناخت خود[۷] واصلاح 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 ارزشـــی، بســـی گسترده تر از مفهوم محدود ومصطلح از واژۀ علم (=Science) در دنیای معاصر اســـت که تنها بر دانش‌های تجربی و آن هم معمولاً بر معارف ومعلومات مفید برای اصلاح زندگی دنیایی انســـان اطلاق می‌شـــود، هر چند بدون شـــک گستره این مفهوم ارزشـــمند در فرهنگ اسلامی شـــامل تمام دانش‌های تجربی وانسانی کاشف ازواقعیات وحقائق هســـتی و نیز علوم کاربردی مفید در شـــناخت و حل مسائل پیچیدۀ زندگی انسان معاصر است.

بنابراین مفهوم گســـترده، در مقام ارزش گذاری به علم وعالم هم باید انواع علوم تجربی ونقش غیرقابل انکار آن‌ها در کشـــف واقعیات عالم و شـــناخت وحل مشکلات زندگی بشر همچنان مورد عنایت باشد و هم لازم است انواع معارف معتبر عقلی ونقلی(اعم از فلسفه وعلوم دینی وسایر علوم انســـانی) با توجه به نقش برجســـتۀ آن‌ها در شناخت وهدایت 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 ودررالکلم آمدی:ص۴۷)
۲. قال علی (ع):العلم جمال لایخفی (همان:ص۴۲)
۳. قال علی (ع):بالعلم تدرک درجۀ الحلم (همان:ص۴۱)
۴. قال علی (ع):العلماء حکام علی الناس (همان:ص۴۷)
۵. قال علی (ع):من وقر عالماً فقد وقر ربه (همان:ص۴۷)
۶. قال علی (ع):اذا رأیت عالماً فکن له خادماً (همان:ص۴۷)
۷. قال علی (ع):معرفۀ النفس انفع المعارف (همان:ص۲۳۲)
۸. قال علی (ع):خیر العلوم ما اصلحک (همان:ص۴۶)
۹. قال علی (ع):العلم ینجد الحکمۀ ترشد (همان:ص۴۱)
۱۰. قال علی (ع):علم لایصلحک ضلال ومال لاینفعک وبال (همان:ص۴۶)
۱۱.قرآن کریم:سورۀ روم آیۀ ۶-۷ وسورۀ غافر آیۀ ۸۳

۱۵-۴-۱. زیبایی و هنر از نمودهای تعالی بخش حیات بشـری و یکی از تمایلات فطری انسـان 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 نام ها(له الاسماء الحسنی) وهم 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 انسـان خلق کرده اسـت، 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 اسـت زمینه‌ای مناسـب برای انحراف و انحطاط و لغزش او نیز باشد. لذا در زیبایی شناسی و هنر اسـلامی، اصل تصعید و والایش عواطف زیبایی شناختی مطرح است تا زیبایی‌های حقیقی حیات در پشت پردهٔ زیبایی‌های ظاهری پنهان نماند. از این رو هنر در حقیقت، مظهر خلاقیت‌های بشـر است که شـناخت و بهره برداری از آن در حرکت تکاملی انسان به سوی خداوند- آفرینندهٔ 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: ۶، 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 شیة خارجی به تمایلات و ویژگی‌های ذهنی و عاطفی مُدرِک نسـبت می‌دهند. از نظر این گروه زشـتی و زیبایی امری کاملاً عینی نیسـت 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 شیة و از سوی دیگر به ذهن مدرک بستگی دارد. خوبی و بدی که در یک خاصهٔ طبیعی است در واقع داشتن ملایمت و هماهنگی و یا نداشتن ملایمت و هماهنگی با قوهٔ مدرکه 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 موجـود در پدیده‌ها نیسـت. این معنای حسـن را می‌توان به افعال و معانی اعتباری اجتماعی و اخلاقی گسترش داد که همانا عبارت از تناسـب یک ارزش اخلاقی با سـعادت انسانی است».(طباطبایی، المیزان، ج۵) علامه جعفری نیز با این تعبیر که زیبایی یک حقیقت دوقطبی (درون ذاتی و برون ذاتی) اسـت، به این نظریه گرایش دارد « اما نباید تصور کرد که ورود عنصر ذهنی در تفسـیر ماهیت و حقیقت زیبایی به نسـبیت منجر می‌گردد. زیرا بین دو جنبهٔ عین (مدرَک با صفات خاص) و ذهن (مدرِک با صفات آن) یک هماهنگی بیّن و تلائم و هماهنگی اسـت. این هماهنگی ذاتی نوعی اطلاق را به همراه می‌آورد» (اسـتاد محمد تقی جعفری، ۱۳۸۱).

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

۱ـ۴ـ۱۶ طبیعـت و پدیده‌های طبیعی را، افزون بر ارزش ابزاری در جهت تحقق غایت زندگـی، بایـد با نگرش نمادین، به مثابهٔ آیاتی از حکمـت، لطف و اقتدار الهی ملاحظه نمود.

طبیعت، از آن حیث که برای زندگی آدمی در دنیا وسـایل وامکانات لازمی فراهم می‌سـازد، برای تحقق غایت آفرینش انسان حکم ابزار مناسبی دارد. اما در این خصوص باید دو نکته را مورد نظر قرار داد: نخسـت آن‌که تصرف آگاهانه و روشـمند درطبیعت، باید به منزلهٔ ابزاری برای اسـتفادهٔ بهینه در زندگی آدمی، با حفظ شـرایط طبیعی محیط زندگی و به منظور پیشـرفت همه جانبه وپایدار زندگی - با رعایت حقوق همهٔ انسـان ها- صورت پذیرد و نگاه ابزاری به طبیعت به جدال بـا محیط طبیعی و تخریب آن منجر نگـردد. نکتهٔ دوم این که مواجهه با طبیعت به جنبهٔ ابزاری آن محدود نیسـت، بلکه جنبه‌ای نمادین نیز دارد. از این حیث، طبیعت و پدیده‌های آن، نشـانه 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.[1]

۱ـ۵ مبانی دین شناختی

این دسته از مبانی صرفاً به مباحثی دربارهٔ دین (چیستی و چرایی دین، جایگاه دین در زندگی و نسبتی که انسان با آن دارد؛ نحوهٔ فهم دین، قلمرو دین و ارتباط آن با سایر معارف و...) می‌پردازند که در حیطهٔ دانش فلسـفی مضافِ «فلسـفهٔ دین» یا بعضاً در حـوزهٔ مباحث «کلام جدید» قرار می‌گیرند. بیان این گونه مباحث در شـمار مبانی اساسی فلسفهٔ 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 اسـلامی ایران نیز مورد توجه قرار گرفته اسـت. در مقدمهٔ 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 داشـت. در اصل پنجاهم همین قانون نیز ذکر گردیده اسـت: «در جمهوری اسـلامی حفاظت محیط زیست که نسل امروزو نسـل‌های بعد باید در آن حیات اجتماعی رو به رشـد داشـته باشـند، وظیفهٔ 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 رویهٔ متعارف در بیان مبانی فلسفهٔ تربیت) از این جهت ضرورت یافته است که دین، چنان‌که خواهد آمد، در تنظیم و هدایت تربیت براساس دیدگاه اسلامید، نقش محوری و بی بدیل دارد و لذا باید در فلسفهٔ تربیتی جامعهٔ اسلامی ایران، تلقی مقبول خود از دین حق ونحوهٔ 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 جامعهٔ اسلامی ایران به این شرح تبیین می‌نماییم.

۱ـ۵ـ۱دین حقیقت واحدی است که از سوی خدا برای هدایت بشر به سوی سعادت حقیقی وجاوید فرستاده شده است و شرایع توحیدی مصادیق متکامل آن محسوب می‌شوند؛ خاستگاه ومقصد دین حق (=اسلام)، فطرت انسان و شکوفائی آن است.

دینِ حق مجموعه‌ای از اعتقادات و قوانین وارزش‌های متناسب با آن هاست که از سوی خدای حکیم برای راهنمایی انسان‌ها به سوی کمال شایستهٔ ایشان توسط پیامبران الهی فرو فرستاده شده است. باور به خداوند یگانه، معاد و نبوت، هستهٔاعتقادی مشترک همهٔادیان توحیدی(شرایع ابراهیمی)می باشد؛هم‌چنان که لزوم عبادت و اطاعت خداوند، رعایت تقوای الهی و پاسداشت اصول و ارزش‌های اخلاقی و انسانی نیز در همهٔ آن‌ها مورد تأکید است. البته، دینِ حق (به معنای اخص) در دوران حاضر همانا اسلام به معنای خاص آن است که بر پیامبر اکرم حضرت محمد مصطفی (صلی الله علیه واله وسلم) توسط جبرئیل امین نازل شده و با دو خصوصیت جهانی بودن و جاودانگی، خاتم همهٔ شرایع توحیدی به شمار می‌آید وآموزه‌های آن در تلائم کامل با سنن جاوید آفرینش، فطرت پاک آدمی و احکام عقل سلیم است[1]. 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.

۲ـ۵ـ۱دینِ اسلام، در راستای تحقق مراتب حیات طیبهٔ انسان درهمهٔ ابعاد فردی و اجتماعی، نظام معیار مورد نیاز برای هدایت آدمی به سوی سعادت جاوید را در همه شئون زندگی ارائه می‌کند.

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

۱. اسلام دین خاتم (اتمّ و اکمل) است. این دین دربردارندهٔ 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 راســتای تداوم وتکمیل آن‌ها تأســیس می‌نماید. لذا انتظار از دینِ حق آن است که نظام معیار مورد نیاز (مجموعهٔ مبانی و ارزش‌های مبتنی برتعالیم دین الهی یا سازگار با آن‌ها) را برای زندگی شایســته بر اســاس دین (حیات طیبه) ارائه دهد. این نظام معیار دینی ناظر به همهٔ ابعاد زندگی انسان است؛ زیرا دینِ حق-به منزلهٔ آئین الهی زندگی انسان- به همهٔ امور حیات بشر درعرصه‌های فردی و اجتماعی، دنیوی و اخروی، مادی و معنوی پرداخته است (نفی سکولاریسم)؛ هرچند دین درامر راهنمایی و ارائهٔ معیار، نســبت به پاره‌ای از این عرصه‌ها، به عرضهٔکلیات اکتفا و نســبت به بخشــی دیگر، جزئیات را نیز ذکر کرده اســت، اما در عین حال، با توجه به توانایی عقل و تجربهٔ بشــری، دین هرگز درصدد پاسخ‌گویی به همهٔ نیازهای انسان، بدون تکیه بر این توانایی، برنیامده است و نقش هادی و مکمل (و نه جای گزین) را برای عقل و تجربهٔ بشر ایفا می‌نماید، زیرا عقل و وحی در اسلام متضامن یکدیگرند و بر روی هم متضمن کمال انسانی هستند و اسلام در ذات خود هم‌بســتگی عقل و وحی (و وجود این دوگونه معرفت)را در راســتای کمال انسان ضروری می‌داند، کمــا این‌که بدون عقل‌ورزی، پیام وحی نیز به بار نمی‌نشــیند؛ لــذا، جامعیت دین در همهٔ امور به معنای ارائهٔ پاسخ از سوی دین به همهٔ پرسش‌های معرفتی بشر در همهٔ عرصه‌ها بدون استفاده از عقل وتجارب بشــری نیست (نفی نوعی تلقی دائرةالمعارفی از جامعیت دین و انتظار حداکثری از آن)، بلکه مقصود از این جامعیت، عرضهٔ نظام معیار کاملی (شامل مبانی و ارزش‌های عقلانی مورد تأیید دین و ارزش‌های مکمل برگرفته از احکام تأسیســی دین که راهنمای همهٔ شــئون زندگی است)از ســوی دیــن حــق بــرای هــدایت آدمی به ســاحت ربــوبــی و وصــول او به سعادت حقیقی وجاوید است. افــزون بــر ایــن، منــابــع دینــی در بــرخــی علــوم مستقل بشری(نظیر علوم انسانی واجتماعیِ متکی برعقل مولــد و ابزاری بشــر) می‌تواننــد به مثابــهٔ یکی از منــابع معرفتی مهم در جریان تولید و داوری نظریات علمی (البته به منزلهٔ منبع معرفتی هدایت کننده و مکمل و نه جای گزین دیگر منابع معرفتی) به طور مؤثر مشارکت داشته باشند.

۳ـ۵ـ۱ -دین برای تحقق حیات طیبه در همهٔ ابعاد، ما را علاوه بر اســتفاده از تجارب متراکم بشــری، به خلاقیت و ابداع و فعلیت بخشــیدن به همــهٔ ظــرفیت‌های فکــری خــویش فــرا می‌خواند.

اصول معارف دین بر عقل و فطرت مشترک انسانی و اساس تعالیم آن بر جهل‌ستیزی، عقل‌گرایی، تقلیدسوزی و دانش پروری استوار است. دین ما را به عرصهٔ علم و معرفت و فهم واقعیت‌های هستی و تصرف هدفمند در عالم طبیعت دعوت می‌کند؛ کما اینکه همهٔ انسان‌ها را ضمن استفاده از همهٔ ظرفیت‌هــای فکری و تکیه بر تجارب متراکم بشــری، به خلاقیت و نــوآوری علمی فرا می‌خواند.

از سوی دیگر دین برای هدایت شئون مختلف حیات بشری و ادارهٔ جامعه براین اساس، با اکتفا به بیان اصول و کلیات (ثوابت دینی تعیین کنندهٔ مرزهای غیرقابل تخطّی)و واگذاری شناخت تفصیلی احکام شرعی بر عهدهٔ اجتهاد (متناسب با مقتضیات زمان و مکان)، ملاحظهٔ عرف جوامع و رأی و اجماع عقلا در غیر احکام عبادی و با به رسمیت شناختن منطقه‌ای وسیع به نام منطقةالفراغ[1] در قلمرو مباحات و مُجاز شمردن تقنین و تشریع بشری در این منطقه در چهارچوب معیارهای ثابت دینی و حتی اجازهٔ محدود ساختن موقت احکام اولیه و ثانویهٔ شرعی و عرضهٔ احکامی موقت ومتغیر- در چهارچوب اصول وضوابط ثابت شرعی- برحسب مصالح جامعهٔ اسلامی(توسط رهبردین شناس، عادل و عارف به زمان)و با تأکید بر استفادهٔ حاکمیت اسلامی از سازوکار عقلایی شورا (خرد جمعی) و نتایج تحقیقات علمی ونظرات کارشناسان با تجربه، هم بر بهره‌مندی مناسب و کامل از نتایج خردورزی و تجربهٔ متراکم بشری و هم به ابداع و نوآوری (البته به شرط ابتنا ویا سازگاری با نظام معیار اسلامی) اصرار دارد.

۴ـ۵ـ۱. حوزهٔ رهنمودهای نظام معیار دین حق(=اسلام)، همهٔ 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 زمینهٔ هدایت انسان به سوی ساحت ربوبی است.

زبان دین، زبانی است برای همگان که برای همهٔ انسان‌ها فهم‌پذیر است وپیام هدایت و مطالب آن جهان‌شمول و قابل فهم برای همهٔ 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 واحدو ثابتی است که اصول و احکام همیشگی آن ناظر به نیازهای ثابت بشر و جنبه‌های ثابت هویت آدمی‌است؛ 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 وسیرهٔ عقلا و نیازهای حقیقی و مصالح انسانی تلائم دارد و همین عامل، امکان انطباق اصول وارزش‌های ثابت آن را با شرایط زمانی و مکانی افزایش می‌دهد.

---

۱. در نظریهٔ منطقةالفراغ (مطرح شده از سوی شهید صدر)، می‌توان منطقهٔ وسیعی از زندگی بشر را دید که حکم اولی والزامی شرعی (وجوب و حرمت) در آن وجود ندارد و به‌صورت اباحهٔ لا اقتضاء در دسترس قانون‌گذاران دولت اسلامی بر اساس کارشناسی‌های علمی و تجربیات و مصلحت سنجی‌ها قرارگیرد.

امـا در عیـن حال، برخی از موضوعات و احکام فرعی دین اموری قابل تغییر هسـتند[1]، که در آن چهارچوب ثابت، پاسـخ‌گوی احتیاجات و مقتضیات متغیر زندگی انسان در بستر زمان و مکان‌اند. به عبارت دیگر، مقتضیات زمان و مکان می‌تواند موجب تغییر[2] بعضی ازموضوعات 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 وخاتمیت دین حق به حساب می‌آید.

۵ـ۵ـ۱. در دیـنِ اسـلام، تفکیک دنیـا از آخرت، فرد از اجتماع، جسـم از روح و امور مادی از ارزش‌های معنوی، معنا ندارد و لذا تحقق کامل رسـالت دین اسـلام، افزون بر رشـد همه جانبه افراد بربنیان ارزش‌های دینی، مستلزم پیشرفت متوازن و همه‌جانبه جامعه صالح برهمین 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.

اسـلام به مثابهٔ کامل‌ترین شرایع الهی، علاوه بر توجه تام به جنبه‌های فردی حیات بشر، اساساً دینـی اجتماعی(دارای احکام و قوانین اجتماعی، سیاسـی، اقتصادی و حقوقی برای هدایت جنبهٔ اجتماعی زندگی انسـان) اسـت. این قوانین فردی واجتماعی به گونه‌ای تنظیم شـده است که در پرتو عمل به آن‌ها سعادت کامل انسان در دنیا و آخرت به دست می‌آید. لذا مقولهٔ پیشرفت جوامع انسـانی در شـکل جامع ومتوازن آن نه تنها از دید دین حق مغفول نمانده، بلکه بخشی از رسالت

---

۱. اسـلام مقررات خود را به دوبخش ثابت ومتغیر تقسـیم می‌کند. بخش اول را که برروی اساس آفرینش انسان ومشخصات ویژهٔ او اسـتوار اسـت به نام دین وشریعت اسـلامی می‌نامد ودر پرتو آن انسان‌ها را به سوی سـعادت رهبری می‌کند «فاقم وجهک للدین حنیفاً فطرة الله التی فطر الناس علیها لاتبدیل لخلق الله ذلک الدین القیم» ضمناً باید دانسـت بخش دوم که مقرراتی قابل تغییر اسـت وبه حسـب مصالح مختلف زمان‌ها و مکان‌ها اختلاف پیدا می‌کند، تحت عنوان «آثار ولایت عامه» منوط به نظر نبی اسلام وجانشینان ومنصوبین از طرف اوست قرآن را در شعاع مقررات ثابته دینی وبه حسب مصلحت وقت ومکان تشـخیص می‌دهند واجرا می‌کنند. البته این گونه مقررات[در عین لزوم تبعیت شـرعی از آن ها] به حسـب اصطلاح دین، احکام وشرایع آسمانی محسوب نمی‌شود ودین نامیده نشده است (علامه طباطبایی، بررسی‌های اسلامی، ج۱ ص۸۱).

۲. آنچه در اسـلام وجود ندارد نسـخ احکام وتغییر آن به صورت نسخ اسـت که بعد از پیغمبـر، هیـچ قدرتـی- حتی امـام- نمی‌تواند حکمی از احکام اسـلام را نسـخ کند. ولی تغییر احکام منحصر به نسخ نیست؛ تغییراتی است که خود اسلام اجازه داده است. نیازهای بشر دوگونه است: ثابت ومتغیر در سیستم اسلام برای نیازهای ثابت، قانون ثابت وضع شده وبرای نیازهای متغیر، قانون متغیر؛ولی قانون متغیر قانونی است که اسلام آن را به یک قانون ثابت وابسته کرده وآن قانون ثابت را به منزلهٔ روح این قانون متغیر قرار داده که خود آن قانون ثابت این قانون متغیر را تغییر می‌دهد نه ما تا بشـود نسـخ؛ در واقع خود اسلام است که آن را عوض می‌کند (شهید مطهری، اسلام ومقتضیات زمان، ج۲، ص۷۷).

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 ولذا نه تنها جمع بین التزام به نظام معیار دینی و حرکت به سوی پیشرفت همه‌جانبه ومتعادل جامعه امری ممکن است، بلکه تحقق رسالت دین در صحنهٔ واقعیت عینی، مستلزم شکل‌گیری و پیشرفت همه‌جانبهٔ جامعهٔ صالح بر بنیادِ نظام معیار دینی است. بدیهی است این نوع از پیشرفت همه جانبه، دارای اهداف و الگوی متمایزی از مدل غربی توسعهٔ جوامع بر اساس ارزش‌های مدرنیته خواهد بود. بنابراین برای تحقق پیشرفت همه جانبه وپایدار جامعهٔ 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.

۶ـ۵ـ۱. شناخت دینِ 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 وتحریف نشدهٔ وحی(قرآن کریم)در بستر زمان از یک سو و ظهور حاجات جدید در عرصهٔ حیات فردی وجمعی از سوی دیگر، حضور مفسران آگاه و آشنا به اسرار و ژرفای وحی را در کنار متن مکتوب وحی برای همهٔ زمان‌ها ضرورت می‌بخشد که این ضرورت در پیوند همیشگی و ناگسستنی عترت با قرآن تحقق می‌یابد[1]. از این‌رو برای پاسخ‌گویی به نیازهای انسان در هر زمان و مکان، ائمهٔ معصومین(ع) مفسران و بیانگران اصلیِ مقصود و مراد واقعی از آیات قرآن کریم‌اند؛ چنان‌که باور به قرآن و عمل به تعالیم وحیانی آن، مستلزم پذیرش ولایت پیامبر اکرم(ص) و ائمه‌ی 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 معتبردین اسلام به‌شمار می‌آید.

---

۱. قال رسول الله صلی الله علیه وآله وسلم:انی تارک فیکم الثقلین کتاب الله وعترتی اهل بیتی فانهما لن یفترقا حتی یردا علی الحوض... ذکر این نکته لازم است که حدیث ثقلین متواتر بین جمیع مسلمین است ودر کتب اهل سنت از صحاح شش گانه تا کتب دیگر آنان با الفاظ مختلفه وموارد مکرره از پیغمبر اکرم (ص)به طور متواتر نقل شده است واین حدیث شریف حجت قاطع است برجمیع بشر، به ویژه مسلمانان مذاهب مختلف وباید همه مسلمانان که حجت برآنان تمام است جواب گوی آن باشند...(امام خمینی ره، پیش گفتار وصیت نامهٔ الهی- سیاسی)

۷ـ۵ـ۱. اجتهـاد، سـازوکار فهم روشـمند نظام معارف دینی وارزش‌هـای مبتنی برآن (هنجارها و احکام عملی شـریعت)، برای حرکت دین مدار انسان در چهارچوب اصول وضوابط ثابت دین و متناسب با مقتضیات زمان و مکان است.

در اسـلام، 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 براسـاس این سازوکار اصیل، علاوه بر استنباط گزاره‌های تکلیفی ووضعی در حوزهٔ فقه و اخلاق فردی و جمعی، مسـئولیت شـناخت و تبیین نظام معارف دینی در شـئون اصلی حیات بشـر را بر عهده دارند ونکتهٔ جالب توجه اینکه همواره باب اجتهاد برای پاسـخ‌گویی به مسـائل جدید(امور مستحدثه) یا کشف تغییر احکام شرعی (به سبب تغییر موضوعات آن‌ها) مفتوح است. التزام به اجتهاد باعث پیش‌گیری ازخطر تحجر[۱] می‌شود و در عین حال با حفظ خردورزانهٔ اصول و معیارهـای ثابـت دین، از غلتیدن عموم مردم به ورطـهٔ التقاط و بدعت یا تحیر در مقام عمل بر اساس دین، جلوگیری می‌کند. این سازو کار، نه تنها اصول و کلیّات 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 نسـبت به رعایت احکام دینی با غفلت و بی توجهی از واقعیت‌های متغیر زمانی ومکانی به‌گونه‌ای که دامن دین (و در حقیقت فهم دین شناسان وعمل دین داران) به شبههٔ ناتوانی از پاسخ‌گویی به مسائل بشر معاصر آلوده گردد.

۲. نمونه‌ای از رویکردهای مطرح شـده بر اسـاس سـازوکار اجتهاد برای پاسخ‌گویی مناسـب دین به مسائل متغیر اجتماعی عبارت اسـت از رویکرد کشـف و استنطاق متون دینی در جهت پاسـخ‌گویی 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 اسـتفاده از ارتکازات عقلایی دوران شـارع اسـت.. 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 ومقتضیات زمان ج۱ وج۲). رویکرد منطقة الفراغ یعنی پاسخ‌گویی به موضوعات جدید بر اسـاس نگرش دینی(اصول و مبانی و اهداف اساسـی 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 محدودهٔ مبانی و اصول دینی)، نیز از جملهٔ این رویکرد هاسـت، به نظر می‌رسد که سـیرهٔ امام خمینی(ره) و دیدگاه‌های ایشان در عرصه‌های مدیریت کلان جامعه اسلامی -(نظریهٔ ولایت مطلقهٔ فقیه)-را نیز می‌توان در این رویکرد قرار داد.

۳. «عبارتی اسـت ازاقبال لاهوری که عبارت بسـیار خوبی است... او در کتابی به نام احیای فکر دینی در اسلام از اجتهاد به «نیروی محرکهٔ اسـلام» تعبیر می‌کند. در نظر او نیروی محرکه اسـلام، اجتهاد است. این سخن جدیدی نیست، از هزارسال پیش ما عباراتی به همین معنا ومضمون داریم که علمای اسـلام اجتهاد را به عنوان نیروی محرکهٔ اسـلام معرفی کرده اند» (شهید مطهری، اسلام ومقتضیات زمان، ج۲، ص۱۴و۱۵).

۸ـ۵ـ۱. معارف دینی، مجموعه‌ای است نظام‌مند، جامع نگر، 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 برقرآن وسنت معتبر، از طریق جریان اجتهاد، هدایت کنندهٔ عقل مولّد و عقل ابزاری بشر و پذیرای نتایج ودستاوردهای معتبرآن هاست.

معارف دینی، مجموعه‌ای است نظام‌مند، جامع‌نگر (نسبت به همهٔ امور مربوط به هدایت آدمی)، با تلقی منظومه‌ای از حیات بشری یعنی تجزیه و تحلیل همهٔ مؤلفه‌ها و اجزای حیات فردی و جمعی انسان در نسبت با یکدیگر و تبیین کل زندگی به صورت یک مجموعهٔ هدفمند متکی بر اجتهاد (فهم روشمند از منابع معتبر دینی یعنی کتاب، سنت و عقل، که نه تنها استنباط گزاره‌های تکلیفی در حوزهٔ 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 وحیانی)؛ البته باید دانست که هرچند واقعیت معارف دینی امری جاودانه و پایاست ولی شناخت انسان از این واقعیت وحیانی، موضوعی پویا به شمار می‌آید(یعنی در مقام کسب معارف دینی و استخراج و استنباط تعالیم وحیانی دین می‌توان با تکیه بر اجتهاد مستمر، به حقایق دینی تازه‌ای دست یافت).

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

۹ـ۵ـ۱. دینِ اسلام، نویدبخش آینده‌ای روشن برای انسان-جامعهٔ عدل جهانی- است که مستلزم تلاش جامعهٔ صالح دینی جهت تأسیس تمدن نوین اسلامی براساس نظام معیار اسلامی است.

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

روشـــن و متعالی ارائه داده اســـت. این طرح نه در گذشتهٔ اسلام، به‌طور کامل تحقق یافته است و نه بر الگوهای مادی مدرن تطبیق می‌کند؛ بلکه با تلاش مســـلمانان در طول تاریخ به منصهٔ ظهور می‌رســـد و تحقق کامـــل آن را باید در آیندهٔ موعود (جامعهٔ آرمانـــی جهانی، برپایهٔ عدل مهدوی) انتظار کشـــید. قرآن خلافت زمین از ســـوی صالحان و امامت آنان را بر سراسر گیتی نوید می‌دهد و متون اســـلامی تصویری از جهان را فراروی جامعهٔ جهانی ترسیم می‌کندکه 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. جامعهٔ صالح اسلامی، که چنین آینده‌ای را فراروی خویش می‌بیند و خود را به فرمودهٔ قـرآن مســـئـول و متعهـد به تغییـر سرنوشـــت خـویش می‌شناسد، با چشم دوختن به چنان مقصدی، رسالت تاریخی خودرا تلاش برای ساختن مرحله‌ای از آن تمدن نورانی و باشکوه می‌داند و در این مسیر همهٔ ظرفیت‌ها و تلاش‌های خود را به‌کار می‌گیرد.

۱۰ـ۵ـ۱ تأســـیس و تداوم حکومت براساس معیارهای دینی، راهکار اصلی تحقق کامل نظـام معیار اســـلامی و مهم‌ترین زمینهٔ اجتماعی و سیاســـی لازم بـــرای عینیت یافتن حیات طیبه در همهٔ ابعاد ومراتب است.

اصلی‌ترین فلســـفهٔ اعتقاد به امامت در اندیشـــهٔ اسلامی، تشـــکیل حکومت الهی و وحدت رهبری سیاســـی و رهبری دینی در جامعهٔ اســـلامی برای جلوگیری از تفکیک دین و سیاســـت است. لذا ضرورت همراهی عترت با قرآن پس از پیامبر(ص) تنها در تبیین حقائق وحی خلاصه نمی‌شـــود؛ بلکه شـــکل‌گیری جامعه صالح و ادارهٔآن مطابق با موازین الهی توســـط امامان معصوم(ع) و ولایت بـــر امـــور اجتماعی نیـــز از علل مهم لزوم این همراهـــی واطاعت از اهل بیت پیامبر(ص) به‌شـــمار می‌آید؛ لذا در اندیشـــهٔ 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 خواســـت ایشـــان (بیعت) برای حاکمیت معیارهای دینی برشئون اجتماعی است. بنابراین ایشان به موازات مأموریت دریافت، تبیین، تفسیر و تبلیغ پیام وحی، باید رســـالت اجرای احکام و حدود الهی را در جامعه نیز (در صورت وجود شـــرایط) ایفا کنند. در عصر غیبت امامان معصوم(ع)، نیز ولایت امور اجتماعی مســـلمین (به معنای هدایت و ادارهٔ امور جامعهٔ اســـلامی) بر عهدهٔ فقهای جامع‌الشـــرایط نهاده شـــده اســـت (نظریهٔ ولایت فقیه) تا در چهارچوب قوانین شرعی (احکام اولیه و ثانویه) نسبت به اجرای احکام اجتماعی دین (البته با یاری دینداران) بکوشـــند و در صورت امکان بر اســـاس پذیرش و اقبال وهمراهی عموم مردم دیندار ـ برای برپایی حکومت دینی و اســـتقرار آن، با اســـتفاده از اختیاراتی که اسلام برای مواجهه با موضوعات جدید

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

اما از آن‌جا که این رسالت (رهبری و ولایت امور اجتماعی وسیاسی) 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 وآگاهانهٔ مردم در مسیر قرب الی الله و رفع موانع تحقق حیات طیبه، تمام امکانات و اختیارات خود را برای زمینه‌سازی هدایت آحاد مردم به‌کار گیرد.

۱۱ـ۵ـ۱.دینداری (تدین)، پویش خردورزانه و مداوم آدمی است برای وصول به مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد برمبنای ایمان آگاهانه و اختیاری به خداوند، زندگی اخروی ومضمون 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 مؤلفه‌های متعدد ومراتب گوناگون در ابعاد فردی وجمعی قابل تحقق است.

انسان پس از توجه به هدایت الهی و شناخت مضمون دعوت پیامبران برای حرکت اختیاری به سوی کمال شایستهٔخویش (قرب الی الله)، در صورتی که به مقتضای فطرت پاک الهی خود هم‌چنان بر اصول ارزش‌های انسانی باقی باشد، می‌تواند با خردورزی به این دعوت پاسخ مثبت دهد و با ایمان و انتخاب آگاهانه و آزادانهٔ نظام معیار ربوبی (مبانی و ارزش‌های 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 همهٔ ابعاد، از طریق انجام اعمال صالح فردی و اجتماعی (بر مبنای ایمان به عقائد، احکام و ارزش‌های دین) و تکرار آن‌ها در راستای شکل‌گیری وپیشرفت مداوم جامعهٔ صالح آغاز کند.

لذا این حرکت پویا و پیوسته، در آغاز راه (که به مثابهٔ پیش‌نیاز حرکت است)، مستلزم تحقق برخی از ارزش‌های اصیل انسانی(نظیر حق‌طلبی، انصاف، شکرگزاری و...) خواهد بود و با کسب بینش نسبت به خداوند وتعالیم دینی (معرفت دینی)، باور قلبی به عقایددینی ونظام معیار الهی(ایمان)، احساس و عاطفهٔ عمیق نسبت به خداوند (حب خدا) و ابراز دوستی وپذیرش ولایت وسرپرستی اولیای او (تولا) و نیز احساس وابراز دشمنی نسبت به دشمنان راه خدا و دشمنی کردن با ایشان (تبرا)، داشتن تجربهٔ شخصی و معنوی در ارتباط با خداوند (دعا و عبادت و پرستش به معنای خاص) و سعی در پیروی عملی از همهٔ احکام و ارزش‌های 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 یک‌پارچه

(براساس قبول ربوبیت یگانهٔ 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 تعهدقلبی)، مناسکی (انجام عبادات فردی وجمعی)، پیامدی (رعایت تقوای الهی و التزام به حدود و احکام فقهی درشئون فردی و اجتماعی زندگی روزمره)، تجربهٔ شخصی(دعا و ابراز عواطف دینی وحالات معنوی- عرفانی)، اخلاقی (تقید به آداب، اعمال و حالات اخلاقی در جهت کسب فضایل واجتناب از رذایل اخلاقی) و... قابل تحقق است.

۱۲ـ۵ـ۱ 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 تأسّی و پیروی فردی وجمعی از ایشان متجلی می‌شود.

در تحقق حیات طیبه (به مثابهٔ امری ذومراتب ودارای ابعاد فردی وجمعی که در طول زندگی انسان در دنیا صورت می‌پذیرد)، نیاز ما به راهنمایی وهدایت دین حق نه تنها در شناسایی و ترسیم هدف و مقصد، بلکه در تعیین معیارها وضوابط 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 مقدمهٔ تحقق حیات طیبه یعنی فرایند آماده‌سازی افراد جامعه برای تحقق مراتب حیات طیبه، علاوه براینکه نیازمند تکیه بر نظام معیار ربوبی مبتنی بر دین حق هستیم - که در این خصوص تعالیم دینی اسلام و معارف مبتنی بر این تعالیم (درچهارچوب سازوکار اجتهاد) نقش اصلی را برعهده دارند-ملزم نیز هستیم پذیرش ولایت پیامبر(ص) و پیشوایان معصوم(س) و تأسی به سیرهٔ ایشان را درهمهٔ ابعاد زندگی(به منزلهٔ برترین مصادیق انسان کامل و والاترین مربیان حقیقی و همیشگی انسان) مهم‌ترین راهکار بدانیم.

۶ـ۱ با هم نگری مبانی اساسی

از آن‌جا که تربیت در هر حال عبارت اســت از کوششــی هدفمند بــرای تحول و حرکت آدمی از وضع موجود به وضع مطلوب، اینک با مرور بر مبانی یاد شــده، می‌توانیم همهٔ آن‌ها[1] را با توجه به مقصود اصلی از این بحث (یعنی تبیین چیســتی، چرایی و چگونگی تربیت) در سه محور توصیفِ واقعیت انســان و موقعیت او در هستی، ترســیم جایگاه شایسته و مطلوبِ آدمی در هستی و بیان چگونگی وصول به این جایگاه البته، بنا بر جهان‌بینی توحیدی و نظام ارزشــی دین اســلام تنظیم و تلخیص کنیم.

۱ـ۶ـ۱ واقعیت انسان و موقعیت او در هستی

۱ـ۱ـ۶ـ۱ انســان موجــودی دارای فطــرت الهی (معرفت و گرایشــی اصیل نســبت به خداوند) است، که با ارادهٔ آدمی هم قابل فعلیت یافتن و شکوفایی است وهم می‌تواند به فراموشی سپرده شود، اما هرگز نابود نخواهد شد.

وجود فطرت الهی در انسان زمینهٔ بسیار مساعدی است که می‌تواند به همهٔ شناخت‌ها، گرایش‌ها و اعمــال وی جهتی الهی دهد و در صیرورت آدمی به موجودی کمال جو، دارای آرمان‌های والا و اهداف متعالی وتلاشگر در این جهت، نقش اصلی را ایفا نماید.

۲ـ۱ـ۶ـ۱ انسان دارای استعدادهای طبیعی قابل رشد و عواطف وتمــایلات متنــوعــی است.

هــر شــخــص می‌تواند در صورت وجود زمینــهٔ مناســب این استعدادها را فعلیت بخشد و تمایلات وعواطف خود را در جهت مورد نظر به کار گیرد. اما فعلیت یافتن این اســتعدادهای طبیعی یا به کارگیری عواطف وامیال آدمی، با توجه به وجود آزادی و قدرت انتخاب درانســان، همواره در یک جهت نیست و می‌تواند به‌طور ناقص یا همه‌جانبه، به شکل متوازن یا نامتعادل صورت پذیرد.

۳ـ۱ـ۶ـ۱ انسان موجودی همواره در حال شدن، حرکت و دگرگونی است.

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

---

۱. بدیهی اســت که تبیین فلســفی این کوشش ســترگ (یعنی تربیت) هرگز در خلأ و بدون توجه به واقعیت هستی ممکن نخواهد بود؛ همچنان که در عرصهٔ مباحث فلســفهٔ محض نیز مباحث انسان‌شناســی نوعاً ذیل مبحث عام هستی‌شناسی قرار داشته است.

۴ـ۱ـ۶ـ۱ انسان موجودی آزاد (دارای قدرت انتخاب و اختیار) است،

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

۵ـ۱ـ۶ـ۱ انسان توانایی شناخت جهان هستی و ابعاد مختلف آن را دارد.

خداوند به انسان نیرویی عطا کرده است که به واسطهٔ آن می‌تواند از هستی و موقعیت خویش در آن آگاهی یابد. عقل، قابلیتی در نوع بشر است که به وسیلهٔ آن می‌تواند در صدد ادراک واقعیت‌ها و حقائق هســتی در همهٔ مراتب و جلوه‌های آن، با کســب انواع علوم حقیقی واعتباری (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 ارزش‌هــای حــق بگرود و در مقام عمل اختیاری نیز به لــوازم درک و باور خویش ملتزم گردد و پیوســته با ابداع روش‌ها و ابزار مؤثر، تدابیر مناســب اتخاذ کند، اعمال صالح انجام دهد و موقعیت خود و دیگران را بهبود بخشد.

ایــن فعالیت عقــل در عین محدود و مخاطره آمیز بودن **امکان** دســت یافتن آدمی به واقعیت هستی و برخی حقایق فراتاریخی درموردآن و بهبود موقعیت خود ودیگران را براین اساس فراهم می‌آورد. اما فعالیت فکری انســان، چه بســا به لحاظ وجود برخی موانع درونی وبیرونی نســبت به شــناخت حقیقت و التزام عملی به لوازم آن، موجب بروز جهل ونادانی، انکارحقایق هستی ومقابله با آن‌ها یاانجام اعمال جاهلانه و ناشایســت می‌شــود و در نتیجه به تنــزل موقعیت خود ودیگران می‌انجامد.

۶ـ۱ـ۶ـ۱ انسان همواره در موقعیت قرار دارد و می‌تواند آن را درک کند و تغییر دهد.

منظور از موقعیت؛ نســبت مشــخص، پویا، قابل درک و تغییری(توســط خود ودیگران) است که حاصــل تعامل پیوســتهٔ فرد- به منزلــهٔ عنصــری آگاه، آزاد ودارای قدرت انتخــاب- با خداوند و گستره‌ای از جهان هستی(خود، طبیعت وجامعه) در محضر خداوند متعال است (که حقیقت برتر، رب یگانهٔ انســان و جهان و محیط بر همهٔ موقعیت ســت؛ هرچند انسان از او غافل باشد یا به انکار ایــن حقیقت بپردازد). بنابراین درک و تغییر موقعیت- با توجه به ویژگی آزادی و توانایی انتخاب انسان- می‌تواند در جهت صعود یا سقوط آدمی باشد.

۷ـ۱ـ۶ـ۱ 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 گذارباشد.

۸ـ۱ـ۶ـ۱. 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 مواجهٔ 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 وجمعی) 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 وتوانمندی‌ها ومهارت‌ها، توسط خود اوست 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 خواسته وناخواسته وآگاهانه 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 واجتماعی گوناگون(ومتأثر از نحوهٔ درک وتغییر آن‌ها) درطی زندگی این دنیا به تکوین و تحول می‌رسد و در حیات اخروی نیز تداوم می‌یابد. بنابراین تحقق و تحول هویت فردی وجمعی انسان، بیش از هر چیز به جریان منحصربه‌فرد زندگی فردی واجتماعی هر شخص و معرفت، باور، اراده و اعمال اختیاری(فردی وجمعی) خود او وابسته است. یعنی هر شخص در روند شکل‌گیری و تغییر پیوستهٔ هویت خویش، تا حدود زیادی آزاد و لذا نسبت به آن مسئول است.

۹ـ۱ـ۶ـ۱ انسان با شناخت، باور، میل و اراده و عمل فردی وجمعی، در تغییر موقعیت، تکوین و تحول هویت فردی وجمعی و تعیین آینده و سرنوشت خویش و دیگران تأثیرگذار است.

انسان‌به‌منزلهٔموجودی خردورز، آگاه، باورمند، دارای اراده وعامل، خود منشأ اصلی عمل (یعنی

فعل اختیاری برخاسته از معرفت، باور، میل، اراده، طراحی و عزم) خویش‌است‌و 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 تغییرموقعیت خویش ودیگران مؤثر است و هم با ایمان(یا کفر)و اراده و عمل صالح (یا ناصالح)و تکرار وتغییرآن، در تکوین و تحول پیوستهٔ هویت فردی و جمعی خود ودیگران و نیز در شکل‌گیری وتغییر مداوم محیط طبیعی واجتماعی پیرامون خویش نقش می‌آفرینند.

۱۰ـ۱ـ۶ـ۱ خداوند انسان‌ها را با وجود اشتراکات بسیار در استعدادها و علایق طبیعی، فطرت الهی، بهره‌مندی ازعقل و اراده واختیار و....، دارای برخی خصوصیات متفاوت آفریده است.

بر اساس این تفاوت‌ها، چگونگی و میزان مسئولیت و نیز گسترهٔ زمینه‌ها، امکانات و فرصت‌های تکامل یا تنزل در انسان، گوناگون است. این‌گونه 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.

۲ـ۶ـ۱ جایگاه شایستهٔ آدمی در هستی

۱ـ۲ـ۶ـ۱ انسان آفریدهٔ 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 تعالی‌جویانهٔ انسان از مراتب فرودین زندگانی به سوی حق متعال است. این حرکت، نیازمند تلاش و کوشش مستمر و تعهد نسبت به ارزش‌های متعالی است.

۲ـ۲ـ۶ـ۱ قرب الی الله مصداق اتم غایت زندگی انسان از منظر دین است و تحصیل همهٔ کمالات مقدمهٔ 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؛ به‌گونه‌ای که روح انسان در اثردرک، 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 به‌طور مداوم آن را تشدید کند و در نتیجهٔ 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 وموجود بی‌نهایت است) امری دارای مراتب و درجات است، که می‌تواند به‌طور مدام تشدید شود یا تنزل یابد.

۳ـ۲ـ۶ـ۱ شرط اصلی قرب الی الله، تحقق توحیدربوبی در همهٔ مراتب و ابعاد زندگی انسان است.

آدمی برخلاف دیگر موجودات عالم تکوین، راه پرپیچ و خمی به سوی اثبات توحید ربوبی در پیش‌رو دارد. زیرا او بر سر دوراهی انتخاب قرار دارد و می‌تواند (بر اساس ارادهٔ تکوینی حق مبنی بر آزادی انسان) توحیدربوبی 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 توحیدربوبی توسط خود انسان است.

هرچند این امر به اثبات فلسفی و تبیین فکری تقلیل نمی‌یابد باید در اندیشه، باور، میل، اراده و عمل فردی و جمعی آدمی نیز تا حد شکل‌گیری صفات و توانمندی‌های شخصیتی (براساس اراده و مشیت ربوبی و بالأخره تکوین هویت یک پارچهٔ توحیدی وتحقق تمام ابعاد فردی و اجتماعی حیات آدمی) براین مبنا ظهور نماید. تحقق توحید با قلب، زبان و عمل چنان است که فرد پس از شناخت خدا (که رب یگانهٔ جهان و انسان است)، تنها او را رب خود و دیگران بداند و برگزیند و در مقام عملِ فردی وجمعی 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 ارزش‌های مقبول رب یگانهٔ انسان وجهان براساس دین حق(= اسلام)- سامان دهد. بنابراین، می‌توان در بیانی دیگر، ارزش و غایت نهایی حرکت انسانی را تحقق توحید ربوبی در همهٔ مراتب و ابعاد زندگی دانست.

۴ـ۲ـ۶ـ۱ 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 همهٔ ابعاد و مراتب، بر اساس نظام معیار ربوبی است که تحقق آن باعث دست‌یابی به غایت زندگی انسان یعنی قرب‌الهی خواهد شد. تحقق این‌گونه زندگانی، مستلزم ارتباط آگاهانه و اختیاری با حقیقت هستی و تشدید رابطهٔ با او در همهٔ ابعاد فردی و اجتماعی زندگی است که باید بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیارِ

مناسب با دینِ 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 مقبولِ دینِ اسلام است. زیرا با توجه به لزوم پذیرش ربوبیت خداوند متعال (که یگانهٔ رب حقیقی جهان و انسان است) این نظام معیار، جهت اساسیِ نحوهٔ تحقق حیات طیبه را در همهٔ 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 همهٔ ابعاد زندگی با این نظام(تقوا)، وجه تمایز اساسی حیات طیبه از زندگی غیردینی (= سکولار) رایج محسوب می‌شود.

۵ـ۲ـ۶ـ۱ تحقق حیات طیبه دارای ابعاد فردی و اجتماعی ودربرگیرندهٔ شئون مختلف زندگی آدمی است.

حیات طیبه در حقیقت حاصل ارتقا و استعلای حیات طبیعی و متعارف آدمی، با صبغهٔ الهی بخشیدن به آن است که با پذیرش حاکمیت نظام معیار ربوبی (مبانی و ارزش‌های مقبول دین اسلام) برشئون مختلف زندگی آدمی و انتخاب و التزام آگاهانه واختیاری 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 هیچ‌کدام از این شئون را از نظر دور داشت یا به‌طور نامتوازن به آن‌ها پرداخت. بنابراین اگرچه حیات طیبه مفهومی یک‌پارچه و کلی است، اما دربردارندهٔ 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 واخلاقی، 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 واخلاقی در بین شئون حیات طیبه، جایگاهی ویژه دارد؛ هم از نظر اولویت وتقدم رتبی این شأن به لحاظ نقش محوری اعتقاد والتزام به نظام معیاررربوبی در همهٔ ابعاد و شئون حیات طیبه و تأثیری که توجه به این جنبه از زندگی درایجاد وتقویت ایمان(= باور به خداوند و انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری‌نظام معیار ربوبی) و انجام اعمال صالح فردی وجمعی(رفتارهای اختیاری مبتنی برمبادی معرفتی، میلی وارادی) باالتزام به رعایت تقوا(=انطباق با نظام معیار ربوبی) دارد- وهم از نظر چگونگی ارتباط آن با سایر شئون زندگی انسان که در عین وجود نوعی تمایز و استقلال نسبی، با همهٔ آن‌ها درهم تنیده است(به دلیل شمول معیارهای اعتقادی، عبادی واخلاقی بر همهٔ شئون زندگی انسان). بنا براین، شأن

اعتقــادی، عبادی و اخلاقی زندگی با دیگر شــئون حیات طیبه متفاوت اســت و به‌طور طبیعی و منطقی، جایگاه محوری و ممتازی را در تحقق حیات طیبه برعهده دارد.

۶ـ۲ـ۶ـ۱ مراتــب و ابعاد حیات طیبــه را می‌توان از منظر دینی مصداق همهٔ مفاهیم و ارزش‌های ناظر به غایت زندگی انسان، که قابل تحقق در زندگی دنیوی بشرند، دانست.

تحقــق حیات طیبــه در همهٔ ابعاد، از منظر دینــی غایت قابل وصولی برای همــه اعمال فردی و جمعــی آدمیان در زندگی دنیاســت. البته حیــات طیبه مراتبی دارد که تحقــق برخی از آن‌ها را می‌توان با عنایت به علاقهٔ ذاتی همهٔ انسان‌ها نسبت به تداوم وتوسعهٔزندگی پاکیزه، گوارا ومتوازن مطلوب فطری وبالفعل همهٔانســان‌ها دانســت و همهٔ افراد جامعه(اعم از دینداران و غیرآنان) را به ســوی تحقق حیات طیبه در این مراتب فراخواند. لذا تحقق مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد آن، نه تنها مقصود همهٔ اعمال فردی و اجتماعی هر انســان دیندار در دنیاســت، بلکه وصول به برخی مراتب مقدماتی ویا پیش‌نیاز آن- نظیر تأمین متعادل نیازهای زیســتی و طبیعی افراد جامعه در چهارچــوب نظام معیار ربوبی(ســلامت، آرامش و امنیت ودوری از فقر و تنگدســتی....) یا رعایت بعضــی از هنجارها و ارزش‌های اخلاقی مورد قبول عموم عقلاء (صداقت، امانتداری، وفای به عهد وعدالــت ورزی و...) هم، مقبول نظام معیار ربوبی وبلکه مورد تأکید فراوان همهٔ ادیان الهی اســت وهم، مورد درخواست هر شخص خردمند و دارای عقل سلیمی است که جلوه‌های التزام عملی به فطرت پاک و طبیعت ســالم انســانی، در وجود او باقی باشد. لذا می‌توان و باید تدبیر وتلاش برای تحقق این نوع زندگانی شایسته را از این مراتب مقدماتی و پیش نیاز آغاز نمود.

۷ـ۲ـ۶ـ۱ یکی از ویژگی‌های مهم حیات طیبه، توازن و اعتدال در ابعاد مختلف است.

فرد دارای حیات طیبه، انســانی معتدل اســت، به طوری که علاوه بر شــکوفایی فطرت الهی، به رشد همه‌جانبهٔ استعدادهای طبیعی و تنظیم متعادل عواطف وتمایلات خود بر مبنای نظام معیار اســلامی (به دور از هرگونه افراط و تفریط) دســت یافته اســت و جامعهٔ موصوف به حیات طیبه، یعنــی **جامعهٔ صالح** نیز در مســیر تحقق مفهوم قرآنی «امت وســط»، از حد قابل قبولی از همهٔ شــاخص‌های اجتماعیِ «زندگانی ســالم وطبیعی (و البته تعالی جویانه) انســان»، به‌طور متوازن- البته براساس همین نظام معیاراسلامی- برخوردار است.

۸ـ۲ـ۶ـ۱ مهم‌ترین زمینهٔ تحقق حیات طیبه در بعد فردی آن است که هر یک از افراد جامعه، آمادهٔ تحقق مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد شـوند و مؤثرترین بسـتر تحقق حیات طیبه در بعد اجتماعی هم آن است که جامعه به لحاظ حیثیت جمعی خود(روابط و اوصاف متکی برجمع)آمادهٔ تحقق آگاهانه واختیاری حیات طیبه شود.

هرچند شـکل‌گیری حیات طیبه، صرفاً در پرتو مشـیت و هدایت الهی و با اسـتمداد از عنایات او امکان‌پذیر اسـت(ودر حقیقت بنا برنص قرآن کریـم- (نحل:۹۷)- حیات طیبه را خدای متعال به انسـان‌های دارای ایمان وعمل صالح ارزانی می‌دارد)، اما بر اساس سنت الهیِ لزوم تکیه بر اسباب و علـل، تحقق این مهم نیازمند تمهید انواع مقدمات و فراهم آوردن زمینه‌ها و شـرایط مناسـب اجتماعی، اقتصادی، سیاسـی و... برای آن است، که مداخلهٔ 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.

۳ـ۶ـ۱- چگونگی وصول انسان به جایگاه شایستهٔ خود در هستی

۱ـ۳ـ۶ـ۱ باید زمینهٔ شـکوفایی فطرت الهی انسـان را فراهم نمود؛ یعنی سعی شود تا این سرمایه‌ی ارزشمند خداداد، فعلیت یابد، تثبیت شود و تعالی پیدا کند.

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

۲ـ۳ـ۶ـ۱ باید زمینهٔ هدایت روند رشد استعدادهای طبیعی و تنظیم عواطف وتمایلات 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 صیرورت اختیاری آدمی، فعلیت یافتن این توانایی‌های خداداد وتعدیل امیال وعواطف بـه شـکل مداوم و در جهـت هدف غایی زندگی انسـان و کمال وجودی او ضـرورت می‌یابد. لذا جریان رشـد اسـتعدادهای طبیعی(یعنی مجموعهٔ تغییرات پیوسته، بالنده و نسبتاً پایدار در همهٔ استعدادهای طبیعی انسان) و بهره‌مندی از عواطف و تمایلات طبیعی باید به‌گونه‌ای همه جانبه 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 رشـد استعدادهای طبیعی وتنظیم 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 تـا بهره‌مندی آدمی در طول زندگی از این گونه هدایـت، باتوجه به نقش آفرینیِ آگاهی و اختیار خود فرد، صورت پذیرد.

۳ـ۳ـ۶ـ۱ باید در مسـیر قرب الی الله، افراد جامعه را جهت تحقق مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد فردی و اجتماعـی، بـر اسـاس انتخـاب و التزام آگاهانه واختیاری نظام معیاراسلامی آماده ساخت تا زمینـهٔ اصلـی شکل‌گیری وپیشرفت مداوم جامعهٔ صالح برهمین اساس فراهم شود.

بدون شـک مهم‌ترین زمینهٔ تحقق حیات طیبه آن اسـت که هر یک از افراد جامعه، آماده تحقق آگاهانه واختیاری مراتب حیات طیبه (براسـاس ایمان، انتخاب و التزام نظام معیار متناسب با این نوع زندگی برتر ومهیای انجام عمل صالح فردی وجمعی) شوندتا این نوع آمادگی در کلیت جامعه ایجادشـود که جامعهٔ صالح (= اجتماع انسـانی مطلوب بر اسـاس نظام معیاررربوبی) با وجود این آمادگی به آسـانی تشـکیل شـود. لذا باید گفت ایجاد این گونه آمادگی در آحاد جامعه (به لحاظ تکیهٔ حیات طیبه بر وجود انسان‌هایی دارای معرفت و ایمان و توانا درانتخاب و ارادهٔ خیرات واهل عمل صالحِ فردی وجمعی ونیز دارای روابط جمعی بر اسـاس نظام معیار اسلامی) - چه در سطح فـردی وچه در سـطح اجتماعی- مهم‌تریـن زمینه و عنصر اصلی واقعیت یافتـن این نوع زندگی شایسته است[1].

۴ـ۳ـ۶ـ۱ باید در راستای تحقق حیات طیبه، زمینه‌های لازم را جهت تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت فردی وجمعی افراد جامعه، به منظور شکل‌گیری وتحول مداوم جامعه‌ای صالح براساس نظام معیار اسلامی، فراهم آورد.

وجود آمادگی در افراد جامعه برای تحقق مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد، امری مطلوب و آرمانی اسـت. از آن‌جا که شـکل‌گیری و تحول هویت از سـویی بیش از هر چیز به جریان منحصر به‌فرد زندگی فردی و اجتماعی هر شخص و اراده و اعمال اختیاری خود او وابسته است و از سوی دیگر روند شـکل‌گیری و تحول مداوم جامعه نیز درآینده بر اعمال و کوشـش‌های فردی وجمعی بسیار تأثیرگذار است، لذا آدمی برای آماده‌شدن جهت تحقق مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد، لازم است

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

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

۵ـ۳ـ۶ـ۱ هر انسان برای تأثیرگذاری در روند تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت فردی وجمعی خویش باید موقعیت خود و دیگران را به درستی درک کند و آن را به‌طور مداوم براساس انتخاب والتزام آگاهانه و اختیاریِ نظام معیار اسلامی بهبود بخشد.

باتوجه به این‌که آدمی همواره در موقعیت خاصی قرار دارد و می‌تواندهمواره آن را با تکیه برخردورزی به درستی درک کند و با اراده و عمل آگاهانهٔ فردی و جمعی تغییر دهد، لذا آدمی باید برای تکوین و تحول پیوستهٔ هویت فردی وجمعی‌خود در راستای تشکیل وتحول مداوم جامعه‌ای صالح براساس نظام معیار اسلامی – که شکوفایی فطرت، رشد همه‌جانبهٔ استعدادهای طبیعی و تنظیم متعادل عواطف وتمایلات آدمی را نیز به همراه دارد– هم در درک درست موقعیت خویش و دیگران و هم در بهبود مداوم آن براساس انتخاب والتزام آگاهانه واختیاری نظام معیار اسلامی، مؤثر باشد.

۶ـ۳ـ۶ـ۱ هر انسان برای درک مناسب موقعیت خود ودیگران و عمل مداوم برای بهبود آن بر اساس نظام معیاراسلامی، باید شایستگی‌های فردی وجمعی لازم را(نظیر تعقل، معرفت، ایمان، تقوا، انگیزه، توانایی و مهارت جهت انجام اعمال صالح فردی وجمعی) کسب نماید.

درک و بهبود مداوم موقعیت خود ودیگران، حاصل تعامل فردی وجمعی پیوستهٔ انسان (به منزلهٔ عنصری آگاه، آزاد و فعال)با خداوند و گستره‌ای از جهان هستی در محضر حق متعال است؛و این‌گونه تعامل، مقتضی معرفت فرد نسبت به خود و اعتماد به خویش که شناسنده و اصلاح کنندهٔ موقعیت است و معرفت و باور به خداوند (حقیقت برتر ورب یگانهٔ جهان و واقعیت فراتر هر موقعیت) و کشف و برقراری نسبت عناصر موقعیت با خداوند متعال که مبدأ و مقصد هستی است؛ چه این‌که هرگونه عمل آدمی نیز دست کم بر مبادی خردورزی، معرفت، باور، میل و اراده متکی است و عمل شایستهٔ جمعی نیز علاوه بر انطباق محتوای آن با نظام معیاراسلامی(=تقوا) وتکیهٔ عامل بر ایمان (=باور به خداوند وشناخت، انتخاب والتزام آگاهانه و اختیاری نظام معیاراسلامی)، نیازمند تحقق اوصافی جمعی در عاملان(نظیر همراهی وتعاون با یکدیگر در مسیر خیر، توصیهٔ مداوم یکدیگر برحق و تحمل مشکلات، سعهٔ صدر، پذیرش خردجمعی وپیروی همگان از تصمیمات رهبری خردمند وعادل) حاصل می‌شود و بدیهی است که هیچ‌یک از این خصوصیاتِ لازم برای

درک موقعیت خود ودیگران و عمل مداوم برای بهبود آن براســاس نظام معیاراســلامی، در وجود انســان‌ها فعلیت ندارند ولذا باید هر انســان طی فرایندی مســتمر، هدفمند و سنجیده، این گونه صفات و توانمندی‌ه‌ای لازم (= شایستگی‌های فردی وجمعی) را کسب نماید.

۷ـ۳ـ۶ـ۱ بایــد جمعی از افراد نســبتاً رشــد یافتهٔ هر جامعه، بــه منظور هدایت دیگر انســان‌ها در مسیر قرب الی الله، زمینه‌های اجتماعی وهدفمند تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت آن‌ها را فراهم آورند تا ایشان با کسب شایستگی‌های فردی وجمعی لازم، جهت درک موقعیت خود و دیگران و عمل مداوم برای اصلاح آن بر اساس نظام معیاررربوبی، برای تحقق مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد آماده شوند.

بــا اینکه براســاس ربوبیت الهی وبا مشــیت و تقدیر رب العالمین، درجریــان تکوین هویت آدمی وهرگونه تحول در آن، اراده و عمل اختیاری هر فرد نقش اصلی را برعهده دارد، عوامل پیدا وپنهان بســیاری[1] نیز در این روند-بطورآگاهانه وعمدی یابه صورت تکوینی(غیرعمدی وحتی ناآگاهانه)- بــااذن الهی تأثیرگذارند[2]؛ لــذا در این زمینه، با توجه به تعالیم دینی و با پیروی از ســیرهٔ مربیان الهی و براساس سنت الهیِ لزومتکیه براسباب و علل، نمی‌توانیم از تمهید عامدانهٔ شرایط اجتماعیِ مناســب برای کمک به حرکت آگاهانه و اختیاری دیگران به ســوی کمــال (یعنی قرب الی الله و تحقق مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد)غافل شویم. بنابراین باید، جمعی از افراد نسبتاً رشد یافتهٔ هــر جامعه، زمینه‌هــای اجتماعی وهدفمند هدایت افراد جامعهٔ خودرا (بــا ایجاد مقتضیات و رفع موانع تکوین و تعالی پیوســتهٔ هویت ایشان) در راستای شکل‌گیری جامعه‌ای صالح، براساس نظام معیار دینی، فراهم آورند تا ایشان با کسب شایستگی‌های فردی وجمعی لازم جهت درک موقعیت خود ودیگران و اصلاح مداوم آن بر این اســاس، برای تحقق آگاهانه واختیاری مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد آماده شــوند. هر چند هرگونه توفیق در این مســیر، از سویی منوط به انتخاب وارادهٔ خود فرد و از دیگر سو در گرو اراده و مشیت الهی و در حقیقت وابسته به امداد وتأیید حضرت حق و لطف وعنایت ربوبی اوســت، که مربی حقیقی آدمیان اســت؛ 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 ونحوهٔ تغذیه گرفته تا اموری همچون لقمهٔ حلال، شرایط معنوی والدین در هنگام انعقاد نطفه وحالات روحی مادر در دوران بارداری وشــیرخوارگی یا افعالی مانند دعا وصدقه وتوســل به اولیای الهی وتصرفات ولایی ایشان در وجود دیگران یا الهامات غیبی و وساوس شیطانی، براساس تعالیم دینی تأثیرتکوینی و غیر عمدی آن‌ها برشکل‌گیری شخصیت انسان(به صورت فی الجمله) پذیرفته شده است.

۲ البته همان طور که گذشــت این تأثیرگذاری به اذن خداوند در چهارچوب ســنن الهی و به صورت محدود صورت می‌گیرد و هرگز نقش آفرینی آن‌ها جای گزین انتخاب واراده 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 برگزیدهٔ «تربیت» می‌پردازیم و سپس، ویژگی‌های این تعریف را بیان می‌نماییم. اما قبل از ورود به این بحث، نکاتی را درخصوص 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 تربیتِ اسلامی به معنای عام) محسوب می‌شود.
- با اینکه تعریف تربیت از منظر اسلامی علی الاصول تمام تدابیر وتلاش‌های زمینه ساز تحول آگاهانه و اختیاری تمام ابعاد وجودی آدمی را در بر می‌گیرد و در این زمینه باید با عنایت به ربوبیت مطلقهٔ 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 [1] تنها شامل آن دسته از تدابیر و فعالیت‌های اجتماعی هدفمندی است که از سوی انسان‌های نسبتاً رشد یافته به منظور رشد و اصلاح پایدار همهٔ جنبه‌های فردی وجمعی وجود دیگر افراد آدمی و طبیعتاً به اَشکال مختلف نسبت به مخاطبان گوناگون در طول زندگی ایشان انجام می‌شود. (بنابراین اصطلاح، تعریف مورد نظر به لحاظ صبغهٔ انسانی واجتماعی آن شامل تربیت الهی و حتی تدابیر و اعمال اصلاحی انسان‌های بزرگ سال نسبت به خویشتن-خودسازی وتهذیب نفس-نمی شود)**
- در این تعریف، با توجه به حیثیت اجتماعی تربیت، شمول آن نسبت به همهٔ آحاد جامعه

۱.البته می‌توانیم با ایجاد توسعهٔ معنایی در اصطلاح رایج واندکی تغییر در تعریف پیشنهادی، تربیت را در معنای اعم، شامل هرگونه فرایند هدفمند زمینه ساز تکوین وتعالی پیوسته هویت افراد انسانی در جهت هدایت ایشان به سوی آمادگی برای تحقق مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد بدانیم (اعم از اینکه این فرایند توسط خداوند ویا انسان‌ها انجام شود و اعم از اینکه نسبت به خود یا دیگری باشد). در این صورت، تربیت الهی نخستین وبرترین 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 اجازهٔ تکوینی او معنا می‌یابد- همچنان که این تعریف شامل خودسازی و اصلاح نفس در مراحل بزرگ سالی نیز خواهد بود.

اســلامی (و در این متن همهٔ شــهروندان تابع جمهوری اســلامی ایران) مدنظر است که با وجود تنوع چشــم گیــر فرهنگی و دینی و مذهبی، بر مبنای قانون اساســی جمهوری اسلامی ایران، حق دارند از تربیت شایستهٔ براساس نظام معیار اسلامی، برخوردارباشند.

- در ایــن تعریف کوشــیده‌ایم تا، در عین رعایت جامعیت، به گونــه‌ای تمایز قلمرو موضوع این تعریف را نســبت به دیگر فعالیت‌ها و برنامه‌های ســودمند اجتماعی (نظیر اقدامات و طرح‌های ســایر نهادهای اجتماعی همچون اقتصاد، سیاســت، بهداشــت و درمان) نشان دهیم؛ فعالیت‌هایی که در جامعهٔ صالح اســلامی، علی الاصول درمسیرتحقق مراتب وابعاد حیات طیبه، ولی با مقاصد وخصوصیاتی متمایز، طراحی و انجام می‌شوند.
- در تعریف تربیت، ســعی شــده اســت تا هم هدف کلی و نتیجهٔ مورد نظــر از آن (نتیجهٔ اختصاصــی، هــدف کلی واهداف تربیت) مــورد ملاحظه قرار گیرد و هــم به فرایند عمل تدریجی وپیوســتهٔ 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 (جنبهٔ تعاملی تربیت) توجه نموده‌ایم.

۱ـ۲- استنباط و پردازش مفاهیم کلیدی

اینک به نظر می‌رســد با توجه به مباحث مدلل ســه محور پیشــین (خصوصاً محور سوم که عموم نکات آن را باتوجه به مبانی قبلی و ترکیب منطقی آن‌ها با یکدیگر استنتاج نموده ایم) می‌توانیم مهم‌ترین مفاهیم کلیدی مورد نیاز را برای تبیین چیســتی، چرایی و چگونگی تربیت بر اســاس دیدگاه اسلامی (با تکیه بر مبانی مستدل پیش)، به این شرح استنباط و پردازش کنیم:

الف) مفاهیم کلیدی عام(گروه اول)

- **حیات طیبه:** حیات طیبه وضع مطلوب زندگی بشر در همهٔ ابعاد و مراتب، بر اساس نظام معیار ربوبی است که تحقق آن باعث دست‌یابی به غایت زندگی یعنی قرب‌الی الله خواهد شــد. البته حیات طیبه امری صرفاً اخروی نیســت(که تنهــا درعالم آخرت وپس از مرگ محقق گردد) بلکه در حقیقت حاصل ارتقا و اســتعلای حیات طبیعی و متعارف آدمی در همین دنیا، با صبغهٔ الهی بخشــیدن به آن است که با پذیرش حاکمیت نظام معیار دینی (مبانــی و ارزش‌های مقبول دین اســلام) بر ابعاد فردی واجتماعــی زندگی آدمی و تمام شــئون مختلف آن، جلوه‌ای از آن(در همین دنیــای فانی ومحدود) قابل تحقق‌اند وتحقق آن به شــکوفایی فطرت ورشــد همه‌جانبهٔ اســتعدادهای طبیعی وتنظیم متعادل عواطف

وتمایلات و در نتیجه تکوین وتعالی پیوستهٔ هویت افراد جامعه (در راستای شکل‌گیری وپیشرفت مداوم جامعه‌ای صالح بر اساس نظام معیار دینی در مسیر قرب الی الله) منجر می‌شود.

- **تحقق در همهٔ مراتب:** حیات طیبه امری دارای مراتب ودرجات است که نه تنها دست یابی به آن مقصود هر انسان دیندار در دنیاست، 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 عقلاـ هم مقبول وبلکه مورد تأکید فراوان همهٔ ادیان الهی است وهم مورد درخواست هر شخصِ دارای عقل سلیم است. لذا می‌توان و باید دعوت همهٔ مردم به سوی این نوع زندگانی شایسته و تدبیر وتلاش برای تحقق حیات طیبه را از این مراتب مقدماتی آغاز نمود.

تحقق در همهٔ ابعادفردی وجمعی(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 ولذا 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، دربردارندهٔ شئون متعددی است که در ارتباط و تعامل با هم، این مفهوم پویا و متکامل را محقق می‌سازندو 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 همهٔ وجوه زندگانی شایستهٔ آدمی در ابعاد فردی واجتماعی را براساس نظام معیار دینی در برگیرند- به این شرح برشمرد: شأن اعتقادی، عبادی واخلاقی؛ 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 نکتهٔ 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 معیاراسلامی:** مقصود از این نظام، مجموعه‌ای منسجم از مبانی وارزش‌های برگرفته از منابع معتبر دینِ حق(= اسلام) و یا متناسب با آن هاست که پذیرش این مجموعه و رعایت عملی آن در همهٔ ابعاد و شئون زندگی وجه تمایز اساسی حیات طیبه از زندگی رایج غیردینی (= سکولار) محسوب می‌شود. باید توجه داشت که نظام معیار اسلامی،

مشتمل برسلسله مراتبی از ارزش‌ها ناظر به همهٔ ابعاد زندگی انسان است که نه تنها همهٔ آن‌ها به لحاظ اهمیت واولویت تحقق در یک سطح ومرتبه نیستند، بلکه پذیرش برخی از ارزش‌های اخلاقی و اساسی این نظام معیاردینی متوقف به شناخت وانتخاب دینِ حق نیز نیســت(زیرا عقل سالم وفطرت الهی فعال در وجود هر انسان نسبت به این گونه ارزش‌ها به طور مســتقل حکم می‌کند، هرچند دین هم آن‌هــا را تأیید می‌کند). البته نظام معیار اســلامی به لحاظ فردی در مصادیق انســان کامل(و در نمونهٔ اعلایش پیامبر اکرم(ص) و ائمــهٔ معصومیــن(ع)) تجلی عینی و عملی می‌یابد و در بعــد اجتماعی، نیز جامعــهٔ 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 ازدین حق(= اسلام) ویا سازگار با آن ها-که شرط اصلی تحقق حیات طیبه در همهٔ ابعاد فردی واجتماعی اســت- باید با توجه به توانایی شــناخت، عقل ورزی واختیار انســان، به شکل آگاهانه و اختیاری صورت پذیرد. البته این انتخاب والتزام، ســطوح متفاوتی از اسلام و ایمان ظاهری و تسلیم عملی نسبت به ظواهر شرعی(نداشتن مخالفت ظاهری با ضوابط فقهی) تا ایمان واعتقاد قلبی و تصمیم نســبت به رعایت احکام قطعی(واجبات ومحرمات) ودر مرتبهٔ بالاتر اطمینان و یقین قلبی وتعهد به مراعات کامل همــهٔ حدود وارزش‌های نظام معیار دینی در زندگی روزمره(از مراعات موارد شــبهه ناک واحتیاط در این امور تا تقید به انجام مستحبات وترک مکروهات در اعمال فردی و التزام وتلاش برای حاکمیت معیارهای دینی بر همهٔ اعمال و شئون اجتماعی) را در برمی گیرد.
- **انطباق با نظام معیاراسلامی:** سازگاری همهٔ ابعاد زندگی با ارزش‌های نظام معیاراسلامی که در تأسی و پیروی و اطاعت از انسان کامل(پیامبر(ص) و امامان معصوم(ع) و جانشینان بــرحــق ایشــان) تجلــی می‌یابد و از آن در ادبیات دینی با تعبیر "تقوا" یاد می‌شود ودارای درجاتی متفاوت است؛ برحسب میزان و حدود انطباق اعمال واخلاق زندگی با ارزش‌های نظام معیاردینی ونیز کیفیت این سازگاری به لحاظ نوع نیت وانگیزهٔ آن(جلب رضای الهی یا کســب منافع دنیوی - اخروی موافقت با نظام معیار دینی ویا پرهیز از عواقب دنیوی - اخروی مخالفت با آن).
- **هویت:** انســان با داشــتن فطرت الهی، برخورداری ازعواطف و تمایلات و اســتعدادهای طبیعــی و تأثیرپذیــری نســبی از عوامل محیطــی و وراثتی، در اثر نوع اســتفاده از عقل خویــش و چگونگی درک موقعیت‌هــای مختلف(معرفت) ونحوهٔ مواجهــهٔ اختیاری با آن ها(باور، گرایش، اراده وعمل فردی وجمعی)، به تدریج واقعیتی مشخص و سیال(پویا) در

دوبُعد فردی وجمعی می‌یابد که از آن با نام‌‌ هویت‌‌ (و‌‌ شـاکله‌‌ در تعبیر قرآنی) یاد می‌شـود. هویت به‌طور کلی برآیند تعامل اختیاری آدمی با مجموعه‌ای از عوامل و موانع مؤثر بر وجود اوسـت که در قالب ترکیبی از بینش‌ها، باورها، گرایش‌ها، تصمیمات، اعمال مداوم (فردی وجمعی) و آثار تدریجی آن‌ها به تدریج در درون خود فرد شـکل می‌گیرد و بـه همیـن منوال متحول می‌گردد. از این رو نتیجهٔ هویت متمایز هر انسـان در نهایت، محصول اکتسـاب برخی صفات وتوانمندی‌ها ومهارت‌ها، توسط خود اوست و از این‌رو، نه تنها امری ثابت و از پیش تعیین شده نیست، بلکه بیش از هر چیز، حاصل تلاش و توفیق شـخص -در پرتو اراده و عنایات الهی و البته تا حدودی متأثر از شـرایط طبیعی زندگی و نظام فرهنگی، اقتصادی و سیاسـی اجتماع - اسـت. هر چند این تأثیر هرگز به آن پایه نیسـت که روند تکوین وتحول هویت را به صـورت تابعی مطلق از وضع محیط طبیعی و اجتماعی در آورد.

- **تکویـن و تعالی پیوسـته؛** «هویت» انسـان واقعیتی تدریجی، پویا و ناتمام اسـت، به طوری که - در عین متأثر شـدن از عوامل ماوراء طبیعی و طبیعی بیرون از اختیار (علل و زمینه‌هـای خارج از انتخاب آگاهانـهٔ خود فرد)- با حضور اختیاری اش در موقعیت‌های گوناگـون(و متأثر از نحـوهٔ درک و تغییر آن‌ها) در طی زندگی این دنیا به تکوین و تحول می‌رسـد و در حیات اخروی تداوم می‌یابـد. بنابراین تحقق و تحول هویت فردی وجمعی بیـش از هر چیز به جریـان منحصربه‌فرد زندگـی فردی واجتماعی هر شـخص و نحوه خـردورزی او و در نتیجه معرفت، بـاور، اراده و اعمال(فردی وجمعـی) اختیاری خود او وابسته است، همچنان که تکوین و تحول هویت فردی وجمعی نیز بر اعمال و کوشش‌های افـراد جامعه در آینده تأثیرات پیش‌رونده خواهد داشـت. لذا هر شـخص می‌تواند هویت فـردی وجمعـی خویش را چنان‌که می‌خواهد شـکل دهد وآن را به طـور مداوم متحول سازد. این تغییر وتحول اگر در جهت غایت حقیقی زندگی انسان(قرب الی الله) و براساس نظام معیارمتناسـب با این غایت انجام شـود با شـکوفایی فطرت الهی ورشد همه جانبهٔ اسـتعدادهای طبیعی وتنظیم متعادل عواطف و امیال انسان و کسب شایستگی‌های مورد نیـاز برای تحقق حیات طیبه(در بُعد فـردی واجتماعی) ملازم خواهد بود. در این صورت می‌توان ازتعبیر «تکوین وتعالی پیوسـتهٔ هویت براساس نظام معیار اسلامی» برای چنین روندی بهره گرفت.
- **مؤلفه‌های هویت:** هویت آدمی می‌تواند و باید (در وجه مطلوب[1]) وجهی ترکیبی داشته

۱. هرچند، چنان که گذشت، هویت می‌تواند در وجهی غیر مطلوب (که البته در فرایند تربیت مد نظر نیست) ماهیتـی ازهم گسـیخته، نامتعادل و یک سـویه داشته باشد و حتی غلبهٔ خصوصیات غیرانسانی و سلطهٔ نامحدود تمایلات طبیعی بر وجود

باشـد و براساس خردورزی اش به برآیندی از شـناخت و بینـش، بـاور و گـرایش، میل وکشـش، اراده و انتخـاب، عمل صالح فردی وجمعی مبتنی براین مبادی وتداوم آن در گـذر زمـان بـرسـد که به شکل‌گیری صفـات و توانمندی‌ها و مهارت ها(شایستگی‌های فـردی وجمعی لازم برای درک وبهبـود مداوم موقعیت) و در نهـایـت به تکوین وتعالی هویت فردی وجمعی به صورتی یک پارچه و براسـاس نظام معیار ربوبی بینجامد. لذا هر چنـد می‌توان با تسـامح از وجوه معرفتی، عاطفی، ارادی وعملی هویت سـخن گفت، اما هرگز نبایدبا توجه به نقش محوری خردورزی در همـهٔ این وجوه و درهم تنیدگی آن‌ها با یکدیگر (در وضع مطلوب) مبنای عقلانیت را به یکی از این وجوه اختصاص داد یا تمامی هویـت را به یکی از این وجوه فروکاسـت؛ همان طور که نباید هویـت را صرفاً به جنبـهٔ فردی درک و احسـاس و نگرش وتجربـهٔ شـخصی فرد از خویش (ناظر به مفاهیمی روان شـناختی نظیرخودپنداری) یا امری وابسـته به اجتماع و کاملاً سیّال و نسبی(صرفاً متأثر از شـرایط محیط)تقلیل دهیـم وواقعیت وجودی هویت انسان(ناشـی از ترکیب معرفت، باور، میل و عمل اختیاری فردی و جمعی او) را فراموش کنیم که مایـهٔ تشخص عینی(نه ذهنی یا احساسـی)هر فرد از دیگران و نیز وجه اشـتراک واقعی وجود هر فرد با هسـتی دیگران است.

- **ابعـاد و لایه‌هـای هویت:** به طور کلی هویت آدمی به لحـاظ تأثیرپذیری از حضور فرد در موقعیت‌های مختلف و عمل فردی وجمعی هر انسـان، شـامل دو بعد یا جنبـهٔ فردی و جمعی می‌شـود، جنبـهٔ فردیِ هویت به وجه شـخصی و منحصربه فرد وجود هر انسان اشـاره دارد و وجه جمعیِ هویت ناظر به وجوه مشـترک شخصیت فرد با دیگران است که شامل لایه‌های متعددی (نظیرهویت انسانی، هویت دینی/مذهبی، ملی، قومی، جنسیتی، حرفه‌ای وخانوادگی) می‌شـود وچنان که گذشـت، همـهٔ این ابعـاد و لایه‌ها باید به طور ترکیبی و یک پارچه ومتعادل براساس نظام معیار اسلامی تکوین وتحول یابند.
- **جامعهٔ صالح:** حیات طیبه در نگرش اسـلامی تنهـا در بُعد فردی زندگی و رابطهٔ فردی وشخصی انسان با خداوند و نظام معیار ربوبی خلاصه نمی‌شود بلکه بُعد دیگر مهم حیات طیبه، بعد اجتماعی این نوع زندگانی اسـت که در مفهوم «جامعـهٔ صالح» تجلی می‌یابد. جامعهٔ صالح در نگرش اسلامی، اجتماعی است که بر روی نمودن به خدا در حالت تسلیم و رضا اسـتوار می‌شـود نه بر روابط نژادی، خویشـاوندی یا قبیله‌ای و نـه روابط انتفاعی وسـتمگرانه یا روابط قراردادی، که رویکرد اسـتخدامی دارد و بر منفعت‌های یک طرف یا

آدمی زاده، واقعیتی حیوانی را در باطن فرد، محقق می‌سازد که بنا برمتون دینی در قیامت آشکار خواهدشد. (چنان که قرآن در وصف چنین اشخاصی می‌فرماید: اولئک کالانعام بل هم اضل سبیلا).

دو طرف قرارداد متکی است.

در جامعـهٔ صالح که مظهر تحقق بعد اجتماعی حیات طیبه به شـمار می‌آید، «پیوندها» خشونت آمیز(ناشـی از ترس وتهدید وارعاب) یا انتفاعی (ناشی از سودگرایی واستثمار یا اسـتخدام دیگران) نیست بلکه ارتباط میان اعضای جامعه به ارزش‌های انسانی واخلاقی، معرفـت، محبت واطاعت از خدا (پیروی آگاهانه واختیـاری از نظام معیار دینی) معطوف اسـت. در چنین جامعه‌ای روابط ظالمانه و تعصبات نژادپرستانه طرد می‌شود و بر توحید ربوبی که اساس تکوین وگسترش روابط اجتماعی است تأکید می‌گردد.

- **شـکل‌گیری وپیشـرفت[1] مداوم**: پذیرش توحید ربوبی، قبول ولایت خداوندو اولیای خـدا و تن ندادن به سرپرسـتی طاغوت(حاکمیـت غیر الهی) از مبادی تشـکیل جامعهٔ صالح‌اند ومنتهای آن نیز وصول به قرب الی الله (تحقق حیات طیبه)اسـت، هرچند دست یابـی به رفـاه وقدرت(نه همچون هدف اصلـی بلکه به منزلـهٔ پیامـدی مهم) در جامعهٔ صالح، ممکن وضروری اسـت. از سـوی دیگر می‌توان «حقیقت مداری»، «عقل گرایی»، « عدالـت محوری»، «قانونمندی»، «کرامت انسـان» «مسـئولیت پذیری»، «مهرورزی» و«رعایت حقوق و اخلاق انسـانی» را از مؤلفه‌های مهم جامعهٔ صالح[2] دانسـت. بی شـک التزام همیشـگی افراد جامعه بـه این مؤلفه‌ها در سـاختارهای اجتماعی و روابط جمعی

۱ «آن چیزی که ما به آن نیاز داریم، این اسـت که نقشـهٔ پیشرفت کشورمان را بر اساس جهان‌بینی اسلام برای این انسان، انسـانِ در منطق اسـلام، فراهم و تهیه کنیم. در این نقشـهٔ پیشرفت و تحول، دیگر معنا ندارد که پیشرفت با فحشا، با غوطه خوردن در منجلاب فسـاد همراه باشـد. معنویت، پایهٔ اساسی این پیشرفت خواهد بود. پیشـرفتی که محورش انسان است و انسـانی که دارای بُعد معنوی قوی اسـت و انسـانی که علم و دنیا و ثروت و فعالیت زندگی را وسـیله‌ای قرار می‌دهد برای تعالی روحی و رفتن به سوی خدای متعال، این پیشرفت با آن پیشرفت خیلی متفاوت است.» (مقام معظم رهبر ی در دیدار دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد در تاریخ ۸۶/۲/۲۵).

۲ «آنچه که ما در تحول، تحولی که با پیشـرفت همراه اسـت، مورد نظرمان اسـت - که جا دارد که این جزو آرمان های ما باشـد- مبـارزهٔ با فقر، مبارزهٔ با تبعیض، مبارزهٔ با بیماری، مبارزهٔ بـا جهل، مبارزهٔ با ناامنی، مبارزهٔ با بی‌قانونی، مدیریت‌ها را به سـطح علمی‌تر ارتقا دادن، رفتار شـهروندان را به سـطوح منضبط ارتقا دادن و انضباط اجتماعی، رشد امنیت، رشد ثروت ملی، رشـد علم، رشـد اقتدار ملی، رشد اخلاق و رشد عزت ملی است؛ همهٔ این‌ها در این تحول و پیشرفت، به معنای صحیح دخالت دارند و ما این‌ها را پایه‌های اصلی می‌دانیم. در کنار این‌ها، عشـق به معنویت و ارتباط با خدا، مهم‌ترین عاملی اسـت که پیشرفت یک ملت را به معنای واقعی خودش تضمین می‌کند...خداپرستی، عشق به معنویت، عاطفهٔ انسانی در هر تحولی، و عواطف و محبت در انسان‌ها باید تقویت بشود و در این جهت باید راه برویم. آن تحول اجتماعی یا اقتصادی‌ای که انسان‌ها را نسـبت به هم بی‌تفاوت و بی‌محبت می‌کند، ممدوح نیسـت؛ مذموم اسـت... ماتحولی می‌خواهیم که بین پدرها، مادرها، خانواده‌ها، فرزندان، دوسـتان و همسـایگان الفت و محبت بیشتر به وجود آورد؛... محیط، محیط تراحم و تعاطف باشد؛ همهٔ افراد جامعه نسـبت به همدیگر احسـاس مسئولیت کنند: «کلکم راع و کلکم مسـؤول عن رعیته»؛ همهٔ شما راعی هستید؛ یعنی رعایت کننده.. آن تحولی که در پیوندها و نظامات اجتماعی به یک چنین حقایقی منتهی بشـود، آن پیشـرفت است؛ پیشرفت مورد نظر اسلام و جمهوری اسلامی، این است» (مقام معظم رهبر ی در دیدار استادان و دانشجویان دانشگاه های استان سمنان در تاریخ ۸۵/۸/۱۸).

واعمـــال ارتباطی، زمینهٔ پیشـــرفت مداوم جامعه صالح را فراهم می‌آورد. **براین اســـاس، مبنای اصلی تشکیل جامعهٔ صالح وپیشرفت مداوم آن را باید «انتخاب والتزام آگاهانه واختیاری نظام معیار اسلامی در عرصهٔ زندگی اجتماعی وروابط جمعی میان انسان ها» دانست.**

- **موقعیت**: منظور از موقعیت، نســـبت مشـــخص، پویا، قابل درک و تغییری(توســـط خود و دیگران) اســـت که حاصل تعامل پیوســـتهٔ انســـان- به منزلهٔ عنصری آگاه، آزاد و دارای اختیار- با خداوند و گســـتره‌ای از جهان هستی(خود، طبیعت وجامعه) در محضر خداوند متعال اســـت (خدایی که حقیقت مطلق و برترین حقایق عالم، رب یگانهٔ انسان و جهان و واقعیت اصیل محیط بر همهٔ موجودات و موقعیت هاســـت؛ هرچند انسان از او غافل باشد یا به انکار این حقیقت بپردازد).
- **درک و بهبود مداوم موقعیت:** تعامل فعال انســـان با عناصرگوناگون موقعیت از سویی موجـــب تغییر مداوم مرتبهٔ وجودی آدمی و در نتیجه‌تکوین و تحول پیوســـتهٔ هویت فرد می‌شـــود و از دیگر سو، به خلق مداوم موقعیت‌های جدیدمی‌انجامد. البته، درک موقعیت خود و دیگران(با تکیه برنیروی عقل انســـان واکتســـاب انواع علـــوم ومعارف) و تغییرآن با عمل فردی وجمعی می‌تواند - با توجه به ویژگی آزادی و ارادهٔ انســـان- به طور صحیح یا نادرســـت انجام شـــود و در جهت صعود یا سقوط آدمی باشد. اما اگر این تعامل به صورت شایســـته انجام پذیرد موجب تکوین وتعالی پیوستهٔ هویت فردی وجمعی انسان، متناسب با غایت حقیقی زندگی قرب الی الله، خواهدشد.
- دراین‌صورت‌بایداز«درک(درست)موقعیت‌خویش‌ودیگران‌وعمل‌مداوم‌برای‌بهبود آن» ســـخن گفت که مســـتلزم اولاً معرفت خود و اعتماد به نفس (به منزلهٔ شناســـنده و اصلاح‌کننـــدهٔ موقعیت)، ثانیاً معرفت و باور به خداونـــد (حقیقت برتر فرا موقعیت) و ثالثاً کشف عناصر موقعیت و برقراری نسبت بین آن‌ها با خداوند متعال (مبدأ و مقصد هستی)[1] اســـت. ولی در عین حال، امکان دارد که انسان خویشتن را نشناسد، یعنی موقعیت واقعی خـــود ودیگران (نســـبت با خداوند و عناصر مختلف هســـتی در محضر حـــق تعالی) را به درســـتی درک نکند، به لوازم این درک ملتزم نباشـــد یا در تغییر مناسب آن (متناسب با غایـــت حقیقی زندگی) تلاش شایســـته به عمل نیاورد.بدیهی اســـت در این فرض هویت انســـان نیز به شـــکلی نا موزون واز هم گســـیخته شـــکل خواهد گرفت ودر جهت سقوط

---

۱. چنان که در مبانی هستی‌شناســـی اشـــاره شد، در تعالیم اسلامی، خدا خود غایت هســـتی تلقی شده است وآیات فراوانی دربارهٔ هدفمندی جهان و انسان‌در 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 این‌قسمت به توضیح آن‌ها می‌پردازیم:

- **فرایند:** مهم‌ترین مفهوم ناظر به بیان ماهیت تربیت را، با عنایت به صیرورت مداوم آدمی در طی حیات و تأثیرپذیری این نوع صیرورت 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 وموضوع این عمل هدفمند) طراحی شود وتوسط عوامل گوناگون، در قالب انواع مختلف، با پشتیبانی ارکان زندگی اجتماعی وحتی الامکان به صورت هماهنگ با دیگر عوامل اجتماعی مؤثر، صورت پذیرد.
- **تعامل:** فرایند تربیت: (عمل زمینه‌ساز تکوین وتحول 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 استفادهٔ مناسب از این زمینه‌سازی مورد ملاحظه قرار داد، که این امرعمل دوسویهٔ متربیان و مربیان را برای موفقیت فرایند تربیت ایجاب می‌نماید.
- البته منظور از تعامل در این فرایند هرگز نوعی رابطهٔ 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 وگام نخست و محوری در این فرایند را مربیان با فراهم آوردن شایستهٔ مقتضیات رشد متربیان ورفع موانع آن بر می‌دارند؛ اما با عنایت به خصوصیت اراده واختیار در آدمی، مربیان در این فرایند و وصول آن به نتایج مورد نظر، فعال ما یشاء نیستند، بلکه گام های ضروری ومحوری دیگری در این فرایند دوسویه، باید توسط متربیان برداشته شود. البته سطح وچگونگی این « تعامل ناهمتراز»[1]، 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 ارتقامی بخشد»[2].

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

۲.همان

- **مربیان**[۱]: مجموعه‌ای ازافرادنسبتاً رشدیافته، دلسوز و خیرخواهی که به لحاظ کسب شایستگی‌های فردی وجمعی وتحقق مراتب قابل توجهی از حیات طیبه در وجود خویش، مسئولیت سنگین کمک به هدایت دیگران و زمینه سازی برای رشد وتحول وجودی افراد دیگر را در راستای شکل‌گیری وپیشرفت مداوم جامعهٔ صالح بر عهده گرفته اند.
- **متربیان**[۲]: افرادی که مخاطبان اصلی فرایند دوسویه تربیت‌اند و از استعداد و توانایی بالقوه برای حرکت آگاهانه واختیاری به سوی مراتب کمال برخوردارند، ولی در حال حاضر شایستگی‌های لازم را جهت درک و بهبود موقعیت خود ودیگران ندارند، لذا به راهنمایی ومساعدت دیگران در این زمینه و در راستای تکوین وتعالی پیوستهٔ 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 شایستهٔ هویت متربیان را، با توجه به لزوم حرکت اختیاری و آگاهانهٔ متربیان، باید تنها نوعی‌تمهید مقدمات مناسب برای این حرکت در نظر گرفت که از سوی مربیان ومتولیان فرایند تربیت، به منزلهٔ زمینهٔ لازم (و نه شرط لازم وکافی) تشخیص داده شده‌اند. لذا، باید زمینه‌سازی[۳] را دیگر ویژگی اصلی فرایند تربیت به شمار آورد. فراهم نمودن شرایط مورد نیاز (ایجاد مقتضیات وعلل و عوامل اِعدادی) برای حرکت اختیاری وآگاهانهٔ فرد و جامعه به سوی هدف مطلوب، جنبهٔ ایجابی این‌گونه زمینه‌سازی است؛ چه این‌که زمینه‌سازی در بُعد سلبی نیز معطوف به رفع یا دفع موانع بیرونی ودرونی این حرکت آگاهانه و اختیاری است.لذا لازم است این گونه زمینه سازی در هر دوجنبهٔ ایجابی وسلبی به صورتی باشد که با اصل وجود آزادی تکوینی انسان و لزوم تحقق اختیار او در اعمال وحرکات خویش منافات پیدا نکند.
- **هدایت**: جهت‌دهی حرکت آگاهانه واختیاری افرادجامعه 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 ارائهٔ طریق (راهنماییِ 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 فرآیند تربیت، مخاطب قرار می‌گیرند.

۳. زیرا در اندیشهٔ اسلامی، هر چند برای تحقق اهداف تربیت و گام نهادن همهٔ انسان‌ها درمسیر هدایت الهی، باید برنامه‌ریزی و تلاش نمود، لیکن مشیت خدا برآن 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، فلسفهٔ توجه به انسان کامل (پیامبر(ص) و امامان معصوم(ع)) ولزوم قبول ولایت وتأسی به ایشان، تحقق کامل این دو وجه(ارائهٔ طریق و رساندن به مطلوب) در امر تربیت آدمی است. بنابراین درامر هدایت متربیان توسط مربیان نیز می‌باید این هر دو جنبه مورد ملاحظه قرار گیرد.

- **آماده شدن:** تحقق همهٔ ابعاد و مراتب حیات طیبه، بر وجود آمادگی در افراد جامعه برای انتخاب و التزام آگاهانه واختیاری نظام معیار اسلامی و کسب شایستگی‌های فردی و جمعی لازم جهت درک واصلاح موقعیت خود ودیگران براین مبنا، استوار است. زمینه‌سازی برای تکوین و تعالی پیوسته هویت فردی وجمعی متربیان، مهم‌ترین نقش را در این گونه آماده‌سازی وآماده شدن فرد و جامعه برای تحقق آگاهانه واختیاری حیات طیبه در همهٔ مراتب و ابعاد برعهده دارد.
- **کسب شایستگی‌های لازم:** منظور از شایستگی‌ها مجموعه‌ای ترکیبی از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های فردی وجمعی[1] ناظر به همهٔ جنبه‌های هویت (در ابعاد فردی وجمعی) است، که متربیان در جهت درک موقعیت خود ودیگران و عمل فردی وجمعی برای بهبود مستمر آن براساس نظام معیار اسلامی، باید این گونه شایستگی‌ها را «کسب» کنند.
- مفهومِ« **کسب شایستگی»**، ناظر به عمل آگاهانه و اختیاری متربیان طی فرایند مستمر تربیت است که ایشان در زمینه‌های معرفتی، انگیزشی، ارادی و عملیِ فراهم شده از سوی مربیان برای تکوین وتعالی پیوستهٔ هویت فردی وجمعیِ خویش در راستای شکل‌گیری وپیشرفت جامعهٔ صالح انجام می‌دهند.

روند کسب شایستگی‌های فردی وجمعی در فرایند تربیت دارای این ویژگی‌هاست:

- موقعیت محور (شکل‌گیری 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 وترکیبی (پرهیز از فروکاستن آن به حوزهٔ دانش محض، گرایش، میل، اراده، عمل یا مهارت های عملی صرف و اجتناب از مواجههٔ تجزیه نگر با این وجوه)
- متربی محور (برخلاف زمینه‌سازی که نقش اصلی در آن برعهدهٔ مربی است)

۱. مفهوم شایستگی‌ها را -علاوه برتقسیم بندی برحسب ابعاد فردی واجتماعی زندگی- چنان که خواهیم دیدمی‌توان 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، توانمندی‌ها ومهارت‌ها هستند که متربیان باید آن‌ها را برای وصول به مرتبه‌ای لازم یا شایسته ازآمادگی عموم افراد جامعه برای تحقق حیات طیبه کسب کنند؛ولی شایستگی‌های ویژه آن گروه از صفات، توانمندی‌ها 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 یافتهٔ خود و نیازهای خاص جامعهٔ صالح آن‌ها را کسب می‌کنند.

- مداوم (توجه به روند مستمر تکوین و تعالی هویت وشکل‌گیری وپیشرفت جامعهٔ صالح)
- آگاهانه و ارادی (متناسب با سطح رشد و آمادگی متربیان)
- تکیه برنظام معیار اسلامی

۲ـ۲- تعریف تربیت

اکنون با تأمل در دو دسته مفاهیم کلیدی یادشده که از مبانی اساسی تربیت استنتاج شده ویا 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 پیوستهٔ هویت متربیان، 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 همهٔ ابعاد».

طی این حرکت هدفمند، پیوسته وتعاملی:

۱- مربیان با طراحی، سازماندهی و تدارک فرصت‌های مناسب[1] در قالب تدابیر واعمالی تدریجی، سنجیده، هماهنگ ویک 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 جانبهٔ استعدادهای طبیعی و تنظیم متعادل امیال وعواطف متربیان، هویت فردی وجمعی ایشان به تدریج و به صورتی یک پارچه برمبنای نظام معیار اسلامی شکل گیرد و به طور پیوسته تعالی یابد تا در نتیجه جامعهٔ صالح تشکیل شود و به سوی پیشرفت همه جانبه ومداوم حرکت نماید.

۲- متربیان نیز با مشارکت فعال در این فرایند و استفادهٔ مناسب از فرصت‌های فراهم شده توسط مربیان، شایستگی‌های فردی وجمعی 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 واختیاری مراتب حیات طیبه را در همهٔ ابعاد محقق سازند.

البته این فرایند تعامل مستمر بین مربیان و متربیان، در خلأ صورت نپذیرفته است وتحقق شایستهٔ آن (که مهم‌ترین عمل اجتماعی و زمینه سازِ تحققِ حیات طیبه است)، مستلزم مشارکت فعال تمامی عوامل اجتماعی سهیم ومؤثر درآن، به ویژه پشتیبانی مؤثرعناصر اصلی اجتماع و ارکان این فرایند (خانواده، دولت، رسانه و سازمان‌ها ونهادهای غیر دولتی) در دوران معاصر است.

---

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

۳ـ۲ 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 تعـریف، اتکای همهٔ عناصر و مؤلفه‌های آن (از هدایت و زمینه سـازی جهت تکوین وتعالی هویت و نیزشـکل‌گیری وپیشـرفت همه جانبهٔ جامعهٔ صالح تا کسب شایستگی‌های فردی وجمعی و درک وبهبود مداوم موقعیت خود ودیگران) بر نظام معیار اسـلامی است، یعنی مبانی و ارزش‌هایی که از تعالیم اسلامی گرفته شده‌اند یا با آن‌ها سازگارند. ضمناً این گونه اتّکا نه تنها با استفادهٔ مناسـب از دسـتاوردهای اندیشه و تجربهٔ بشـری(در چهارچوب این نظام معیار) منافات ندارد بلکه براین بهره‌مندی نیز تأکید دارد.
- **توجه به مفاهیم اساسی قرآنی:** مهم‌ترین مؤلفه‌های تعریف برگزیده ومبانی ومفروضات آن، مفاهیم و تعابیری اسـت که به‌طور صریح (مواردی نظیر هدایت، رشـد، قرب الی الله، حیـات طیبـه و مراتب و ابعاد آن، اعتدال، فطرت، عمل، تعقـل، اراده و اختیار، معرفت و صیـرورت) یا به صورت ضمنی (مواردی نظیر زمینه‌سـازی، هویـت و تکوین و تعالی آن، جامعهٔ صالح وپیشـرفت آن، درک موقعیت و بهبود مداوم آن، تکیه بر نظام معیار اسلامی و انتخـاب و التـزام اختیـاری و آگاهانـهٔ آن، آمادگی برای تحقق حیات طیبه، اسـتمرار و پیوسـتگی حرکت کمال جویانهٔ آدمی، رشد همه جانبهٔ اسـتعدادهای طبیعی وتنظیم متعادل عواطف و تمایلات، کسـب شایسـتگی‌های فردی وجمعی) از قرآن کریم و متون اسـلامی درخصوص فرایند تحول وجود آدمی برگرفته شـده است. لذا، معنای آن‌ها رانیز باید متناسب با مبانی و شبکهٔ مفاهیم برآمده از تعالیم اسلامی در نظر گرفت.
- **تأکید بر تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت:** با وجودی که در منابع و متون اسلامی و نیز در حوزهٔ انسان‌شناسی فلسفی و اخلاقی[۲] مفاهیمی نظیر نفس، قلب، فؤاد، شاکله، فطرت

---

۱. البتـه می‌تـوان با برقراری ارتباط منطقی میان مفاهیم کلیدی متخذ از مبانی اساسـی تربیت، تعاریف گوناگون و نسـبتاً 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 ومقایسهٔ تعریف فوق با سایر تعاریف ارائه شده از تربیت براساس دیدگاه اسلامی، می‌توانیم این تعریف را دارای وجوه متمایز وبرجسته‌تری بدانیم.

۲. نفس در فلسـفهٔ اسـلامی 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؛ به‌گونه‌ای که نفس، مفهومی با تعابیر و تفاسیر متکثر جلوه‌گر شده و مسائل متنوعی نیز در اطراف آن شکل گرفته است.

و روح بسیار مورد استفاده بوده اند[1]؛ 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 این‌جا «هویت متربی» به منزلهٔ موضوع فرایند تربیت - در جنبهٔ فردی واجتماعی آن -محسوب شده است. (هرچند به‌واقع هویت نیز معادل مفهوم شاکله و تعبیر و تفسیر تربیتی دیگری از مفهوم نفس است)[2]. زیرا با توجه به نگرش اسلامی به انسان، می‌توانیم هدف کلی فرایند تربیت، را تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت فردی وجمعی آن هم از طریق درک موقعیت خویش ودیگران 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 پیوستهٔ هویت فردی وجمعی خویش باشد.

توجه به هویت وتکوین وتعالی پیوستهٔآن را، که به مثابهٔ محصول فرایند تربیت است، می‌توان

۱.در قرآن کریم این مفهوم مکرر و به معانی گوناگون به‌کار 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)، «لوّامه» (قیامت: ۲) و «مطمئنه» (فجر: ۲۷) -مطرح شده است. به‌طور 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 وتاکید برمفهوم هویت را می‌توان چنین برشمرد:

هویت از جلوه‌های نفس محسوب می‌شود که تحولات عمده آن در اختیار آدمی است؛ به بیان دیگر هویت واقعیتی تدریجی و شخصی و عمدتا 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 تدریجی‌الحصول 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. تعابیری 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 روان شناختی و جامعه شناختی 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 درحوزه‌ی دانش تربیتی، تحقیق پذیری 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 مسئلهٔ اصلی عموم جوامع معاصر در شرق و غرب است.

تأثیرپذیری روند تکوین وتغییر هویت از شرایط و عوامل اجتماعی (در عین نقش نهایی فرد در این روند) زمینه را برای توجه به صبغهٔ 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.[1]

البته مفهوم هویت(ویا شخصیت) پیش از این در مباحث جامعه‌شناسی و روان‌شناسی معاصر نیز مورد توجه قرار گرفته اســت، ولی تمایز تعریــف برگزیده از هویت (از تعاریف رایج آن در روان‌شناسی و جامعه شناسی)، درتأکید وتصریح نسبت به سیّالیت هویت و تحول پیوستهٔ آن، ارائـهٔ تصویری مثبت و ارزش-مدار، یک‌پارچه و ترکیبی از هویت (دارای دو بعد در هم تنیدهٔ فردی وجمعی وبرآیند معرفت، باور، میل، اراده وعمل فردی وجمعی مداوم براســاس تعقل)، تأکید بر بعد وجودشــناختی هویت علاوه بربعد روان شــناختی و جامعه شناختی آن، ارتباط دادن روند شایســتهٔ تکوین وتحول هویت با مفهوم اســلامی فطرت و شــکوفایی آن و غایت زندگی، تأثیرپذیری نسبی روند تحول هویت از شرایط اجتماعی، در عین تأکید بر حضور فعال انســان در موقعیت و نقش اساســیِ خودِ فرد، در روند تکوین مؤلفه‌های اصلی هویت(معرفت، باور، اراده و عمل فردی وجمعی) وتحول مداوم آن است.

- **تأکید بر درک و آگاهی:** آگاهانه بودن، ویژگی مهم هرگونه تکاپوی تربیتی است. نقش عنصــر بینش و آگاهی در عمــوم تحولات آدمی (به جز برخی تحولات جســمانی) کاملاً هویداســت. لذا، ارزش تحولات تربیتی به آگاهانه بودن آن‌هاست. این نکته حکایت از آن دارد که لازمهٔ هرگونه تحول مثبت در حیثیت‌های وجودی انسان، تحقق آگاهی و بینش و تکیه بر خردورزی و معرفت آدمی است.
- **توجــه به عنصر آزادی و اختیار:** ویژگی دیگر هر تکاپوی ارزشــمند تربیتی، آزادانه و اختیاری بودن آن اســت. 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 نهادهــای غیر دولتی رخ می‌دهــد، لیکن عامل نهایی در این رونــد، ارادهٔ آزاد و اختیار مسبوق به آگاهی آدمی است.
- به بیان دیگر، از آن‌جا که آدمی استعداد صعود به اعلی علیین و سقوط به اسفل‌السافلین را دارد، جریــان تکویــن و تحول هویت نیز می‌تواند در جهت صعود و ســقوط قرار گیرد. لذا نامتعین بودن سرنوشــت آدمی و آزادی ذاتی او، امکان ســقوط و صعود در هر زمان را در روند تکوین و تحول هویت برای هر فرد مهیا ســاخته اســت. از این‌رو، جریان تربیت باید علی‌الاصول به شــکل اختیاری ظهور نماید. زیرا بدون وجود این عنصر شاخص، عمل تربیتــی از اعمال دیگــر متمایز نخواهد شــد. بنابراین، هرگونه فعالیــت تربیتــی باید یا چنیــن شاخصه‌ای را در خود داشته باشد یا این‌که در راستای تحقق آن صورت پذیرد. از

۱. صحیفه نور جلد ۸ صفحه ۹۱

ایـن‌رو، بهره‌منـدی از روش‌هایی ماننـد تحمیـل، تقلیـد، تلقیـن و عـادت دادن تنهـا در مـراحـل آغـازیـن تـربیت و بـا مـلاحظـهٔ محدودیت‌های گریزناپذیر متربیان مجاز است و لذا، باید در جهت افزایش نقش اختیار متربی در اعمال خود، متناسـب با مراحل رشـد وی، از آن‌ها با سرعتی مناسب گذر نمود.

- **همه‌جانبه‌نگری:** انسـان موجودی چند بعدی و در عین حال، یک‌پارچه و واحد اسـت. تکاپو و تعالی وجودی آدمی مسـتلزم تحول در تمامی ابعاد وجودی اوسـت. بنابراین، در تعریف برگزیده، تکوین و تعالی تمام جنبه‌های هویت آدمی (ملازم با شـکوفایی فطرت و رشـد همه جانبهٔ استعدادهای طبیعی)، شکل‌گیری وپیشرفت مداوم جامعهٔ صالح و توجه به همـهٔ شـئون حیات طیبه در ابعاد فردی وجمعی بـه منزلهٔ مقاصدی مکمل در جهت تحقق «غایت تربیت» به شکل همه جانبه منظور شده است.
- **اعتدال و توازن:** یکی از مشخصات بارز اندیشِه و عمل اسلامی اعتدال و پرهیز از افراط و تفریط در همهٔ امور و شئون فردی و اجتماعی است. بنابراین، در ذیل تعریف تربیت، توجه به رشد هماهنگ و متوازن همهٔ جنبه‌های وجود آدمی وتنظیم متعادل عواطف وتمایلات او (متناسـب با نقش آن‌هـا در تکوین و تعالی هویت و افراط و تفریط نداشـتن در توجه به برخی از جنبه‌های وجودی متربی) ملاحظه شـده اسـت. چه اینکه تعبیر قرآنی «امت وسـط» نیز ناظر به این ویژگی جامعهٔ صالح و آحاد آن اسـت. لذا در این تعریف از برخی آموزه‌های یک سـونگرانه رایج ولـوازم آن‌ها (نظیر تأکید برمربی محـوری دربرابر متربی مداری، اصالت جامعه در برابر اصالت فرد، دنیاگروی در برابرآخرت گرایی) پرهیز شده است
- **توجه به شـکوفایی فطرت هم‌سـو با رشـد اسـتعدادها و تنظیم متعادل امیال وعواطف:** زمینه‌سازی برای تغییرات بالنده و نسبتاً پایدار در ابعاد وجودی انسان‌ها، بدون توجه متعادل به چگونگی تکوین وتحول وجود ایشـان، امری نامعقول اسـت. لزوم توجه متعادل به طبیعت و فطرت در فرایند تربیت، به معنای این اسـت که در این فرایند، باید به هر دو دسـته از خصوصیات (نوعی و فردی) طبیعی و فطری انسان اهمیت داد. در این صـورت، هم از جنبهٔ طبیعی، ویژگی‌های مشـترک و تفاوت‌های فردی مربوط به واقعیت فعلیـت یافتهٔ آدمی مورد توجه قـرار می‌گیرد و هم از جنبهٔ فطری، بینش و گرایش اولیهٔ عموم انسـان‌ها نسـبت 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 جانبهٔ استعدادهای طبیعی و تنظیم متعادل امیال وعواطف انسان استوار است.
- **توجـه به ایجاد آمادگی برای حیات طیبه:** تربیت در معنای برگزیده، بر محور حیات

طیبه (زندگی شایسته براساس نظام معیاراسلامی)وآمادگی برای تحقق مراتب آن درهمهٔ ابعاد مبتنی اســت.از آن‌جا که در نگرش اسلامی، واقعیت بخشیدن به مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد زندگی دنیایی، مقدمهٔ لازم برای تحصیل سعادت جاوید (حیات اخروی همراه با آسایش و رفاه و لذت) در جهت قرب الی الله است[1]، فرایند تربیت با زمینه‌سازی تکوین و تعالی پیوســتهٔ هویت، مهم‌ترین نقش را در آماده‌ســازی افراد جامعه برای تحقق مراتب زندگی شایستهٔ اسلامی در همهٔ ابعاد ایفا می‌نماید، همچنان که از این طریق با بسترسازی برای شکل‌گیری جامعهٔ صالح وپیشرفت مداوم آن، یکی از مهم‌ترین مقدمات لازم را برای تحقق حیات طیبه در بعد اجتماعی آن نیز فراهم می‌کند. از این‌رو، فرایند تربیت در متن زندگی و در مســیر تکاپوی انســان برای نیل به زندگی متعالی و پایدار صورت می‌پذیرد.

- **تأکیــد بر حیــث اجتماعی تربیت:** نهــاد تربیت، یگانه عامل گســترش و تعالی مداوم ظرفیت‌های وجودی افراد جامعه و بسط و اعتلای تجارب متراکم بشری است، [2] می‌تواند در پیشرفت همه‌جانبه و پایدار جامعه براساس ارزش‌های 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 می‌شــود که در آن زمینه‌سازی برای هدایت همهٔ**افراد جامعه** از طریــق برقــراری رابطهٔ تعاملی بیــن مربیان و متربیان، علاوه بــر حصول وضع مطلوب بــرای متربیان و غایت و اهداف فردی واجتماعی ایشــان در راســتای تحقق غرض معین دیگری- یعنی شکل‌گیری جامعهٔ صالح وپیشرفت مداوم آن- توسط نظام اجتماعی صورت می‌پذیرد، که جنبهٔاجتماعی فرایند تربیت به‌شمار می‌آید.
- مهم‌تریــن مظاهر توجه به جنبهٔ اجتماعی تربیت درتعریف برگزیده عبارت‌اند از: توجه به ابعاد جمعی هویت وبعد اجتماعی حیات طیبه (شکل‌گیری جامعهٔ صالح وپیشرفت مداوم آن)، تأکید بر لزوم کسب شایســتگی‌های جمعی توسط متربیان (علاوه برشایستگی‌های فردی ایشــان)، توجه به نقش عوامل ونهادهای ســهیم ومؤثر اجتماعی در فرایند تربیت؛ همچنان که در تبیین چرایی تربیت نیز به نتیجهٔ اجتماعی تربیت، رشد و تعالی ظرفیت‌های وجودی افراد جامعه(ســرمایهٔ انســانی جامعه)وگســترش و ارتقای تجارب متراکم بشری (ســرمایهٔ فرهنگی، معنوی واجتماعی جامعه) توجه شــده و نیز بــه برخی از کارکردهای

---

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

۲. ایــن تجارب بشــری مورد نیاز برای پیشــرفت همه جانبه و پایــدار جامعه در: ۱. مجموعهٔ باورهــا، نگرش‌ها و هنجارهای مقبــول افــراد جامعه، ۲. انواع دانش، هنر و فناوری محصول خرد جمعی و ۳. ارزش‌های نهادینهٔ حاکم بر روابط فردی، مدنی و اجتماعی تجلی یافته‌اند.

اجتماعی تربیت که عبارت‌اند از: گسترش عدالت‌خواهی وبسط سایر ارزش‌های اساسی اجتماع(جامعه‌پذیری در معنای تعالی جویانۀآن)، پذیرش نظام سیاسی حق(حاکمیت اسلامی) و مشارکت در تثبیت و تعالی پیوستۀ آن، تقویت امنیت ملی، گسترش وحدت ملی و یگانگی اجتماعی، توجه نموده ایم که همۀ آن‌ها از جمله مصادیق تحقق ابعاد اجتماعی حیات طیبه 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 وروند عرفی شدن جوامع معاصر، بحران هویت واخلاق ومعنویت، چالش عقلانیت مدرن در برابر سنت‌ها و ارزش‌های دینی، کم رنگ شدن نقش خانواده درفرایند تربیت، کثرت گرایی و نسبی گرایی افراطی در برابرجزم اندیشی ومطلق انگاری همۀ امور، جهانی سازی یا جهانی شدن وانقلاب ارتباطات)، حاکمیت نگرش تفکیکی و تجزیه نگر به زندگی و شخصیت انسان، بر عناصری نظیر دین مداری و حرکت در چهارچوب نظام معیار اسلامی، تکوین یک پارچۀ هویت فردی وجمعی و نقش اصلی خود فرد در تکوین و تعالی پیوستۀ آن، تعامل بین مربیان و متربیان، کسب شایستگی‌های لازم جهت درک موقعیت و عمل فردی و جمعی برای بهبود مداوم آن، تحقق حیات طیبه و همۀ ابعاد و مراتب آن، نقش آگاهی و تعقل و اختیار در انتخاب نظام معیاردینی و التزام به آن، نقش خانواده، رسانه و سازمان‌ها ونهادهای غیر دولتی در کنار دولت به مثابۀ 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 واختیاری آدمی درهمۀ ابعاد فردی واجتماعی هویت است. بدیهی است که هریک از فرایندهای زیرمجموعۀ این عنوان جامع، نمی‌توانند در عرض آن مطرح یا به منزلۀ رقیب آن تلقی شوند. لذا آن‌چه باید رخ دهد، همانا تربیت است؛ با زمینه‌های گوناگون و توسط ابزارها و روش‌های متفاوت.[1] البته این نگرش یک پارچه وکل نگر به فرایند تربیت، مقتضی تحولی اساسی(فراتر از تغییر در نام وعنوان نامناسب این فرایند) در روند تجزیه گرا و بخشی نگر رایج در زمینۀ سیاست گذاری و برنامه‌ریزی انواع تدابیر واقدامات 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 بایدعملی جامع و یک پارچه، تدریجی، هماهنگ، فراگیر و همیشـــگی(مادام العمر) و مشـــتمل بر تمام فرآیندهای زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانهٔ آدمی دانســـت که به صورت امری واحد، با تکوین و تعالی پیوســـته ویک پارچهٔ تمام ابعاد فردی واجتماعی وجود انسان، به منزلهٔ یک کل، سر و کار دارد.[1]

۱ البته چنان که قبلاً اشاره شده توجه به معنای جامع «تربیت» و انتقاد از به کاربردن لفظ مرکب «تعلیم و تربیت» به جای آن، در آثار محققان معاصر پیشـــینه دارد. به نظر برخی محققان، «با وضع این اصطلاح دوگانه در دوران اخیر، در برابر واژهٔ Education، خواســـته‌اند این تصور را که مدرســـه تنها جای تعلیم است، از اذهان عمومی بزدایند. با این همه، به کار بردن اصطلاح تعلیم و تربیت خالی از نارســـایی نیســـت و می‌تواند بر خلاف انتظار، گمراه کننده باشد؛ به این معنا که ممکن است با توجه به ســـاختمان صوری لفظ، تصور شـــود این مفهوم واحد از دو مقولهٔ جداگانهٔ تعلیم و تربیت تشـــکیل شـــده 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 اشـــکالات عمده‌ای در تربیت انســـان‌ها 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 شـــبههٔ دوگانگی وجود انســـان و نیز دوگانگی عمل تربیت از همان کلمهٔ واحد و پرمعنای تربیت که از جامعیت مطلوب نیز برخوردار اســـت، اســـتفاده کنیم» (۱۳۸۱، صص ۳۹ و ۴۰). هم‌چنین دکتر خسرو باقری با در نظر گرفتن مفهوم گستردهٔ 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 مجموعهٔ آن است؛ هرچند این موضوع را مانع از آن نمی‌داند که در سطحی فروتر، تعلیم در کنـــار امور دیگری چون تزکیه (البته با تفاوتی نســـبی و به صورت طیفی) قرار گیـــرد و البته در این صورت، در تعلیم، جنبهٔ دانشی وجه غالب را می‌سازد و در تزکیه، جنبهٔ اخلاقی» (۱۳۸۰، ص۱۱۲).

۳. تبیین چرایی تربیت

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

۱ـ۳. اهمیت و ضرورت تربیت

تداوم و پیشرفت هستی خود، به شکلی متعالی و پایدار، خواست حقیقی هر انسانی است که همهٔ آدمیان شـهوداً 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 واهمیت آن، از چند جهت قابل تبیین است:

- هسـتی انسانی، امری در حال شدن است و به ویژه هرگونه کمال ارزشی او متأخر ازاصل وجودش رخ می‌دهد. درواقع تربیت، بخشی از جریان ربوبی آفرینش آدمیان وتلاشی است مقدس برای تحقق هدف آفرینش انسان (همان کمال مطلوب آدمی یعنی قرب الی الله در دیدگاه دینی) که در سـاختن 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 شـناخت و توسـعه 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، سرمایهٔ اصلی حرکت او به سوی کمال است، ولی چنان‌که گذشـت، فطرت امری نیسـت که به‌طور خودکار فعلیت یابد؛ لذا باید جریانی اجتماعی، زمینهٔ بروز و ظهور مناسـب فطرت را فراهم سـازد تا این سرمایه با حرکت اختیاری خود فرد شکوفا گردد و الا ممکن است به سبب تأثیرپذیری از عوامل بیرونی[1] یا با سوء اختیار فرد در اسـتفادهٔ ناشایست از استعدادهای طبیعی و پیروی از عواطف و تمایلات طغیانگر، این فطرت پاک هرگز مجال بروز و شکوفایی نیابد.
- فلسـفهٔ وجودی دین ناشـی از، نیاز بشـر به هدایت است. پس از ارسـال پیامبران الهی وانـزال کتب و شـرایع ناظر به معرفی وتبلیغ دین حق، همـان 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».

ایفـا نمـوده اند، لاجرم در تداوم این حرکت، باید برنامهٔ جامعی برای سـامان‌دهی عوامل اجتماعی و ایجاد زمینه‌های مناسـب، جهت هدایت آحاد مردم به سـوی اهداف دین حق و بر اسـاس نظام معیاردین حق، طراحی گردد. تربیت می‌تواند و باید متکفل ارائهٔ چنین برنامه‌ای در راسـتای هدایت افراد جامعه برای انتخاب آگاهانه واختیاری نظام معیاربوبی (مبانی وارزش‌های مبتنی بر دین حق یا سـازگار با آن‌ها) و انطباق شئون مختلف زندگی با این نظام معیار باشد.

- آدمی موجودی اسـت در معـرض انواع مخاطرات و تهدیدهای درونـی و برونی؛ لذا برای کمک به او در رویارویی مناسـب با خطراتی نظیر وسوسهٔ شیطان و پیروان او، غلبهٔ هوای نفس امّاره، عوامل ناشایسـت محیطی (طاغوت و حکومت‌های ظالم، مفسـدان و مروجان فحشـا و منکر و...) باید جریانی اجتماعی از بیرون و توسـط خیرخواهان جامعه، هم‌سـو بـا جریان هدایت الهی دین و عوامل اصلـی آن کمک‌های فکری و عاطفی لازم را به این موجود در معرض انواع خطر و تهدید سامان دهد وبا فراهم آوردن زمینهٔ مساعد (از جمله تمهید محیط نسـبتاً سـالم و تا حدودی پیراسـته از موانع تحول ورشد و در اختیار قرار گذاردن اشـخاصی نسبتاً رشدیافته و در نقش راهنمای دلسوز وخیرخواه) او را در حرکت اختیاری وآگاهانه به سوی کمال شایسته یاری دهد.
- انسـان موجودی آزاد و مختار اسـت و به اقتضای این آزادی حـق انتخاب و اختیار دارد. تحقق اختیار در معنی حقیقی آن- یعنی گزینش خیرات و اجتناب از شـرور- نیز در گرو گزینش احسـن و التزام به نظام معیاری مناسـب با غایت شایستهٔ زندگی است. بنابراین، تربیت که جزء ناگزیر و لاینفک زیسـت انسـانی به شمار می‌رود، بهترین طریق کمک به گزینش احسـن و التزام آگاهانه واختیاری نظام معیار مطلوب، برای جهت‌دهی به واقعیت گریزناپذیر آزادی تکوینی بشر در راستای تحقق کمال شایستهٔ آدمی است.
- در جریان تحول و توسعهٔ وجودی آدمی، هویت و تشخص فرد رقم می‌خورد. چنان‌که گذشت، هویت انسانی برخلاف ماهیت موجودات دیگر امری نامتعین، انعطاف‌پذیر و ناتمام است، به طوری که تکوین و تعالی آن در جریان حیات صورت می‌گیرد و با حرکت آزادانه و آگاهانه او تشدید می‌یابد. لذا، آدمیان اگرچه مبنای هویتی مشترکی(در قالب فطرت الهی و طبیعت) دارنـد، 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 تشخص مستقلی می‌یابند. فرایند تربیت با تقویت سـهم اراده و کوشـش فردی انسان در روند تکوین و تحول هویت خود، درگسترش حیات انسانی و بسط آزادی فرداز تأثیر عوامل محیطی و وراثتی(تقویت

فرایند هویت یابی شـخصی در برابر روندهای اجتماعی هویت سازی) نقش اساسی دارد.

- شـکل‌گیری هویت انسـان، به مثابهٔ موجودی ناگزیر از حضـور در اجتماع، به‌ناچار متأثر از شـرایط و محیطی اسـت که در آن زندگی می‌کند. لذا، تحقق حرکت استکمالی آدمی (شـناخت و دسـت‌یابی به عوامل هسـتی‌بخش و پرهیز از عوامل هستی‌زدا[1]) نیازمند آن اسـت که تربیت جریانی اجتماعی، با تنظیم سـنجیدهٔ زمینه‌هـای این حرکت متعالی و سـامان‌دهی شرایط و محیط اجتماعی، برای هدایت انسـان در این مسیر حداکثر کمک ممکن را انجام دهد.
- میل طبیعی عموم آدمیان به بقا و توسـعهٔ وجود خویش به شـکل آرمانی در طول زمان، مقتضی تلاش برای پرورش نسـل آینده بر انگارهٔ انسـانی آرمانی (دست کم بهتر از افراد موجود و نه مثل آن‌ها) اسـت. جریان تربیت در جوامع بشـری ناظـر به ارضای این میل طبیعی و خداداد است.
- پیشـرفت همه‌جانبه و پایدار هر جامعه، نیازمند وجود انسـان‌های 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 می‌نمایند.[2] بدون شک، فرایند تربیت در همهٔ انواع آن یگانه‌سـازوکار مطمئنی است که با تمهید رشد همه‌جانبهٔ استعدادها و تنظیم متعادل عواطف افراد جامعه و راهنمایی ایشان به سوی تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت خود براساس نظام معیار مقبول جامعه، این حرکت دشوار، حیاتی و گریزناپذیر را به سرانجام خواهد رساند.
- هر جامعه، در جهت بقا و پیشـرفت پایدار خود در طول زمان، باید سـازوکارهای مناسب را بـرای انتقال، تداوم وتعالی فرهنگ (= مجموعهٔ معـارف، ارزش‌ها و دیگر نتایج تجارب جمعی متراکم و مشـترک) خود نیـز فراهم نماید. فرایند تربیت بـا فراهم آوردن زمینهٔ پذیرش وگرایش آگاهانه و آزادانهٔ افراد جامعه، به ویژه نسل فردا، نسبت به فرهنگ اجتماع و تلاش برای اصلاح و توسعهٔ مداوم آن، از زمرهٔ مهم‌ترین این سازوکارها به شمار می‌آید.

۲ـ۳. جایگاه تربیت

انسـان‌ها برای تحقق زندگی سـعادتمند و همراه آسـایش و آرامش و به دور از عوامل آسـیب‌زا

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

۲. «وقتی شما قشر جوان را پرورش می‌دهید، در واقع نیروی انسانی کشور را تربیت می‌کنید. هیچ کشوری بدون برخورداری از نیروی انسـانیِ کارآمد، عالم، عاقل و متعهّد، قادر نیسـت 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 بالقوّه به بالفعل در می‌آورید؛ ببینید چقدر این کار حائز اهمیت اسـت»(مقام معظم رهبری در دیدار جمعی از مدیران و مسـئولان 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 آزادانهٔ انسان به هستی متعالی و جاودانه، مقام و جایگاه آن را تا بنیاد اجتماع بالا می‌برد و آن را به مثابهٔ فلسفهٔ 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 همهٔ ابعاد، نقش اصلی را در تعالی بخشیدن به کیفیت حیات فردی و اجتماعی برعهده دارد.

پس، تربیت، محور اساسی ارتقای حیات آدمی است ودر 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.

۳ـ۳. 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.

۱ـ۳ـ۳. غایت زندگی انسان

غایت هستی خداوند است و تمامی اجزا و عناصر هستی، که از هدایت تکوینیِ او بهره می‌برند، به سوی مقصود و غایت هستی، یعنی خداوند در حرکت‌اند و انسان، به منزلهٔ 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 (ویژهٔ انسان وبرخی 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 چنان‌که گذشت، نیل آدمیان به قرب الی الله، مستلزم تحقق اختیاری نوعی زندگانی شایستهٔ 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 اســت)، نسبت به جذب عوامل هستی‌زا و دفع عوامل هستی‌زدا برای دست‌یابی به آسایش و نیک‌بختی جاودانه اقدام می‌نمایند.

از این منظر، به راســتی آن‌چه بشــر در زندگی روزمره اش)از قبیل مدنیت، علم و فناوری(برای تداوم هستی خود فراهم آورد تنها در جهت تحقق مراتب حیات طیبهٔ اوست و در همهٔ 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، بایددر راستای تحقق مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد صورت پذیرد. لذا، در تحقق مراتب حیات طیبه درهمهٔ ابعاد، تمام افراد و نهادهای جامعهٔ اسلامی متناسب با ظرفیت‌ها و تأثیرات خود مسئولیت دارند و باید در مشارکتی همدلانه و هماهنگ فعالیت کنند.

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

۲ـ۳ـ۳. نتیجهٔ تربیت

در مســیر وصول جامعهٔ اسلامی به قرب الی الله(غایت زندگی انسان)، لازم است که زمینهٔ هدایت افراد جامعه در جهت تحقق مراتب حیات طیبه در همهٔابعاد فراهم آید. لذا، جامعهٔ اســلامی برای رسیدن به این مقصود از فرایند تربیت کمک می‌گیرد تا افراد جامعه (به مثابهٔ یک مجموعهٔ انسانی هدفمند و پویا) اختیاری و آگاهانه برای تحقق مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد آماده شوند.

براین اســاس، نتیجــهٔ[1] فرایند تربیت، آماده شــدن افراد جامعه برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد، در مسیر قرب‌الی الله است.

البته، در صورت توفیق فرایند تربیت وتحقق این نتیجهٔ ارزشمند - یعنی آماده شدن افراد جامعه برای تحقق مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد- شــمار قابل توجهی از افراد جامعهٔ اســلامی مهیای وصــول بــه حیات طیبه در همهٔ مراتب وابعاد می‌شــوندو افزون بر تحقق ایــن امر مهم برای افراد جامعــه، جامعه هم از وضع موجــود خود به جامعه‌ای صالح، هماهنگ وآماده برای تحقق تدریجی

۱. منظــور از نتیجهٔ جریان تربیت، پیامد نهایی و نتیجهٔ پایانی اســت که به‌طور ویــژه از فرایند تربیت (البته در جهت غایت مشترک همهٔ فعالیت‌ها و اقدامات نهادهای مختلف جامعهٔ اسلامی) مورد انتظار است.

حیـــات طیبه درجنبه‌های گوناگون و مهیای حرکت جمعی آگاهانه واختیاری در مســـیر قرب الی الله، متحول خواهد شد.

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

۱. گسترش و تعالی مداوم ظرفیت وجودی آحاد جامعه در ابعاد مختلف [۱]

۲. بســـط و اعتـــلای مجموعهٔ باورها، نگرش‌ها و هنجارهای مقبول افـــراد جامعه که در باورها، عقاید، آداب، سنن، قوانین و ارزش‌های نهادینهٔ حاکم بر روابط فردی، مدنی و اجتماعی و انواع دانش، هنر و فناوریِ محصول تجربه و خرد جمعی تجلی می‌یابند [۲]

بدیهی است این دو پیامد مهم از لوازم اصلی مورد نیاز برای شکل‌گیری جامعهٔ صالح و پیشرفت مداوم آن، به شمار می‌آیند. لذا می‌توان نتیجهٔ اجتماعی موفقیت فرآیند تربیت را نیز شکل‌گیری جامعهٔ صالح و پیشرفت همه جانبه ومداوم آن (براساس نظام معیار اسلامی) دانست.

۳ـ۳ـ۳. هدف کلی تربیت

همچنان که از تعریف برگزیدهٔ تربیت به دست می‌آید، نتیجهٔ تربیت یعنی آماده‌شدن افراد جامعه بـــرای تحقـــق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد، تنها با تکوین و تعالی پیوســـتهٔ هویت افراد جامعه بر اســـاس نظام معیار اسلامی در راستای تشکیل جامعهٔ صالح وپیشرفت مداوم آن برهمین اساس محقق می‌شود. به بیان دیگر، افراد جامعه در صورتی آمادهٔ تحقق مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد خواهند شـــد که هویت فردی واجتماعی ایشـــان متناســـب با نظام ارزش‌های حیات طیبه متحول شود.

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

« آمادگی متربیان برای تحقق آگاهانه واختیاری مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد »

اما این آمادگی نیز در صورتی محقق خواهد شد که همهٔ مؤلفه‌ها و ابعاد هویت متربیان به شکلی یک پارچه در راســـتای شـــکل‌گیری جامعهٔ صالح وپیشرفت مداوم آن براساس نظام معیار اسلامی تکوین و به‌طور پیوسته تعالی یابد.

---

۱. در ادبیات رایج مباحث توســـعه، از این نوع گســـترش وتعالی پیوسته با تعبیر «ســـرمایهٔ انسانی» جامعه (در قبال سرمایهٔ فیزیکی و اقتصادی و...) یاد می‌شـــود که جنبه‌ای اجتماعی - ونه صرفاً اقتصادی- دارد که از منظر رهبران و مدیران ارشـــد، مهم‌ترین عامل توسعهٔ پایدار جوامع تلقی می‌شود.

۲. از این نوع بسط واعتلای مداوم در مباحث رایج توسعه با تعابیری نظیر «سرمایهٔ اجتماعی»، «سرمایهٔ فرهنگی» و «سرمایهٔ معنوی» جامعه یاد می‌شـــود که در کنار ســـرمایهٔ انسانی به مثابهٔ لوازم پیشرفت پایدار وهمه جانبهٔ جوامع به شمار می‌آیند و بدیهی اســـت که مفهوم اقتصادی ندارد ومی توان آن‌ها را در مباحث توســـعه 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 پیوستۀ هویت متربیان، به صورتی یک پارچه براساس نظام معیار اسلامی و در راستای شکل‌گیری جامعۀ صالح وپیشرفت مداوم آن برهمین اساس»

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

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

«تکوین وتعالی پیوستۀ هویت متربیان به گونه‌ای که بتوانند موقعیت خود ودیگران در هستی را به درستی درک و آن را به‌طور مستمر با عمل صالح فردی وجمعی متناسب با نظام معیار اسلامی اصلاح نمایند».

۳ـ۴. اهداف تربیت

تحقق هدف کلی تربیت - یعنی «آمادگی فردی وجمعی متربیان برای تحقق حیات طیبه در همۀ ابعاد ومراتب» یا «تکوین و تعالی پیوستۀ هویت متربیان در جهت شکل‌گیری وپیشرفت مداوم جامعۀ صالح براساس نظام معیار اسلامی به گونه‌ای که بتوانند موقعیت خود ودیگران در هستی را به درستی درک و آن را به‌طور مستمر با عمل صالح فردی وجمعی متناسب با نظام معیار اسلامی اصلاح نمایند»- بیش از هر چیز، به جریان منحصر به‌فرد 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 وتحول هویت، لازم است متربیان نخست مجموعه‌ای از شایستگی‌های لازم را کسب نمایند. چنان‌که گذشت منظور از شایستگی‌های لازم، مجموعه‌ای ترکیبی از صفات، توانمندی‌ها ومهارت‌های فردی وجمعی(نظیر تعقل، معرفت، ایمان، اراده و تقوا) ناظر به تکوین وتعالی هویت در تمام شئون زندگی وتمام مؤلفه‌های جامعۀ صالح است که متربیان در جهت درک موقعیت

خود ودیگران و عمل برای بهبود مستمرآن در راستای آماده شدن برای تحقق مراتب حیات طیبه باید آن‌ها را کسب کنند.

بنابرایـــن، شایســـتگی‌های لازم، بیان تفصیـــل یافته‌ای از همان هدف کلـــی فرایند تربیت اندکه می‌توان آن‌ها را برحسب انواع تربیت، اهداف متنوع فرایند تربیت در نظر گرفت وانتظار داشت که متربیان با ملاحظهٔ آن‌ها و کوشش نسبت به کسب این صفات و توانایی‌ها، در راستای تحقق هدف کلی فرایند تربیت و نتیجهٔ آن حرکت کنند.

اهداف جریان تربیت (با توجه به ساحت‌های تربیت)

شایســـتگی‌های فردی وجمعی لازم جهت درک واصلاح مداوم موقعیت خویش ودیگران بر اساس انتخاب والتزام آگاهانه واختیاری نظام معیار اســـلامی را می‌توان به طرق گوناگون وبرای ســـطوح ومراحل مختلف فرایند تربیت (برحسب شرایط متربیان و مقتضیات زمان ومکان و....) تعیین نمود. ولی در اینجا با توجه به ساحت‌های تربیت[1]، برحسب شئون مختلف حیات طیبه، اهداف تربیت را در سطحی کلی بیان می‌کنیم:

اهداف ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی

- پذیرش آزادانه و آگاهانهٔ دین اســـلام (به عنـــوان آیین زندگی و مبنای نظام معیار) برای تکیهٔ بر آن، جهت تکوین و تعالی پیوســـتهٔ هویت خود در راســـتای تشـــکیل جامعهٔ صالح وپیشرفت مداوم آن؛
- تلاش مداوم جهت ارتقای ابعاد معنویِ وجودی خویش ودیگران از طریق برقراری ارتباط با خداوند (عبادت و تقید به احکام دینی) ودعوت سایرین به دینداری و اخلاق مداری؛
- خودشناســـی ودیگرشناسی برای پاسخ‌گویی مسئولانه به نیازها، محدودیت‌ها و پیشرفت ظرفیت‌هـــای وجودی خویش ودیگران از طریـــق درک و اصلاح موقعیت خود ودیگران بر اساس نظام معیار اسلامی؛
- تلاش پیوســـته برای خودســـازی واصلاح دیگران براساس نظام معیاراسلامی ازطریق مهار غرایز طبیعـــی، تعدیل عواطف و تمایلات، تقویت اراده و خویشـــتن‌داری، حفظ کرامت و عزت نفس، کسب صفات و فضایل اخلاقی، پیش‌گیری از تکوین صفات و رذائل غیراخلاقی و امر به معروف ونهی از منکر؛
- تلاش پیوســـته برای حضور مؤثر و ســـازندهٔ دین واخلاق در تمـــام ابعاد فردی واجتماعی زندگی با التزام عملی به نظام معیار اســـلامی(تقید عملی به احکام و ارزش‌های اسلامی و

۱. به تعریف ساحت‌های شش گانهٔ 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 مواجههٔ خردمندانه با تحولات اجتماعی وسیاسی بر اساس نظام معیار اسلامی، به منظور ساختن آینده‌ای روشن و تأثیرگذاری بر آیندهٔ خود و جامعه در سطح ملی و جهانی؛
- توسعهٔ آزادی و مرتبهٔ وجودی خویش و دیگران در پرتو درک واصلاح موقعیت اجتماعی خود و دیگران (اعضای خانواده، خویشاوندان، دوستان، همسایگان، همکاران و همشهریان وهموطنان و...)، برقراری رابطهٔ سازنده ومناسب 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 وتداوم آن به مثابهٔ مهم‌ترین نهاد تحقق بخش جامعهٔ صالح براساس ارزش‌های نظام معیار اسلامی؛
- تعامل شایسته بانهاد دولت و سایر نهادهای مدنی وسیاسی وکسب شایستگی‌هایی نظیر رعایت قانون، مسئولیت‌پذیری، مشارکت اجتماعی و سیاسی و پاسداشت ارزش‌های اجتماعی در جهت شکل‌گیری جامعهٔ صالح وپیشرفت مداوم آن بر اساس نظام معیار اسلامی؛
- بازشناسی فرهنگ وتمدن اسلامی، همراه با توجه به نیازهای حال و آیندهٔ جامعه و تلاش جهت تحقق امت واحدهٔ 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 وسیاسی با رعایت اصول حق‌طلبی، حفظ کرامت وعزت، 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 میان‌فرهنگی 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 دربارهٔ خود، جامعه و طبیعت بر اساس نظام معیار اسلامی؛
- تلاش فردی وجمعی برای حفظ و ارتقای سلامت وایمنی 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 وهدف 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 منزلهٔ مظاهر جمال و کمال الهی و ارتقای ذائقهٔ زیباشناسانهٔ خود؛
- زیبا سازی محیط زندگی وپیراستن آن از انواع زشتی‌های معنوی، اخلاقی وزیست 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 پیوستهٔ آن از طریق مشارکت سازنده در فعالیت‌های اقتصادی متناسب بر اساس نظام معیار اسلامی؛
- درک و فهم مسائل اقتصادی خود و جامعه (در زمینهٔ 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 آگاهانهٔ شغلی متناسب با توانایی‌ها و علائق خود و فعالیت در آن حرفه در جهت رفع نیازهای فردی و اجتماعی وکمک به منافع شخصی و ملی، بر اساس نظام معیار اسلامی؛
- تلاش فردی وجمعی برای تحقق غنا، کفاف، عمران، رشد و استقلال اقتصادی، حفظ و پیشرفت ثروت ملی، افزایش بهره‌وری، تأمین رفاه عمومی و بسط عدالت اقتصادی وشناسایی عوامل فقر، فساد و تبعیض و تلاش جهت مقابله با آن‌ها در سطح ملی و جهانی در جهت تشکیل جامعهٔ صالح وپیشرفت مداوم آن، بر اساس نظام معیار اسلامی.

اهداف ساحت تربیت علمی و فناوری

- شناخت وبهره‌گیری از نتایج تجارب متراکم بشری در حوزهٔ علم و فناوری (فهم و درک دانش‌های پایه وعلوم کاربردی، کسب مهارت دانش‌افزایی، کسب دانش، بینش و تفکر فناورانه برای بهبود کیفیت زندگی، به‌کارگیری شیوهٔ 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 وابزارهای نوین برای وصول به اهداف متعالی در چهارچوب نظام معیار اسلامی؛
- برنامه‌ریزی و اجرای آگاهانهٔ فعالیت‌های علمی پژوهشی برای دست‌یابی خود وجامعه به آیندهٔ 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 کشـــف و تفســـیر پدیده‌ها و رویدادهای طبیعی درجهت رمزگشایی و رمزگردانی ازآن‌ها به منزلهٔ مخلوقات و آیات الهی در پرتو نظام معیار اسلامی.

٤. تبیین چگونگی تربیت

ایــن بحث ناظر به بیان نحوهٔ تحقق غایت، هــدف 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.

۱ـ۴. 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 نحوهٔ شمول نسبت به افراد جامعه؛
- نحوهٔ حضور متربیان؛
- نوع سازمان‌دهی و اعتبار قانونی.

۱ـ۱ـ۴. انواع تربیت با توجه به حیثیت‌ها یا شئون حیات آدمی

تأمــل در مفهوم کلیدی حیات طیبــه (مندرج در تعریف تربیت) نشــان می‌دهد که حیات طیبه اگرچه مفهومی یک‌پارچه و کلی اســت، اما دربردارندهٔ شــئون و جنبه‌های متعددی اســت که در ارتباط و تعامل با همدیگر، این مفهوم پویا و متکامل را محقق می‌ســازند. از آن‌جا که این شــئون اســتقلال نســبی دارند و باید، علاوه بر تعیین اهداف و انتظاراتی مشــخص (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[1]:

- تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی[2]؛ ناظر به آماده‌ســازی فردی وجمعی 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 طیبه 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 ونیز به مفهوم هم ارزی و ارزش یک سان این ساحت‌ها در مقام آمادگی برای تحقق حیات طیبه نیست.

۲. به‌طور کلی با در نظر گرفتن نســبت دین و تربیت، دوگونه تربیت دینی قابل تصور اســت: نخســت، تربیتی که چهارچوب بنیادی و اصول آن بر اســاس دین و آموزه‌های دینی اســتوار 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 وجمعی متربیان در مسیر تحقق شأن زیستی و بدنی حیات طیبه؛
- تربیت اجتماعی و سیاسی؛ ناظر به آماده‌سازی فردی وجمعی متربیان در مسیر تحقق شأن اجتماعی و سیاسی حیات طیبه؛
- تربیت اقتصادی و حرفه‌ای؛ ناظر به آماده‌سازی فردی وجمعی متربیان در مسیر تحقق شأن اقتصادی و حرفه‌ای حیات طیبه؛
- تربیت علمی و فناوری؛ ناظر به آماده‌سازی فردی وجمعی متربیان در مسیر تحقق شأن علمی و فناورانه حیات طیبه؛
- تربیت هنری و زیبایی شناختی؛ ناظر به آماده سازی فردی وجمعی متربیان در مسیر تحقق شأن زیبایی‌شناختی و هنری حیات طیبه؛

شایان ذکر این‌که تربیت در همهٔ ساحت‌های یاد شده، معطوف به تکوین و تعالی هویت متربیان به‌طور یک‌پارچه[1] -با توجه به همهٔ عناصر اساسی هویت[2] (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 متربیان وناظر به اموری نظیر تربیت اعتقادی و عبادی واخلاقی 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 متربیان برای رسیدن به ایمان و باور و عمل به دین ومذهبی خاص تربیت می‌شوند- هر چند در جوامع متکثر دینی معاصر بنا به دلایلی تربیت دینی) دست کم در نظام‌های رسمی آموزشی) از شکل اقناعی سنتی به سوی تربیت دربارهٔ ادیان مختلف (education about religion) چرخش نموده است- به هرحال 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 واخلاقی 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 واخلاقی تنظیم شوند ولذا «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 وتلفیقی 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 تشـکیل جامعه صالح وپیشـرفت مداوم آن است که با درک موقعیت خود ودیگران و عمل صالح فردی وجمعی برای بهبود پیوسـتهٔ آن بر اساس انتخاب وا لتزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی- تحقق می‌یابد.

لذا متربیان باید در همهٔ سـاحت‌ها، مجموعه‌ای از شایسـتگی‌های فردی وجمعی لازم جهـت درک و اصـلاح مداوم موقعیت خود ودیگران بر اسـاس نظام معیار اسـلامی را کسب نمایند که به‌طور ترکیبی و یک‌پارچه، مشتمل بر همهٔ عناصر اساسی هویت و در راستای همه مؤلفه‌های جامعهٔ صالح باشند.[1]

همچنین، تدابیر و اقدامات تربیتی در ساحت‌های گوناگون، ضمن تمایز نسبی، باید با هم مرتبط باشـند و با محوریت نظام معیار اسلامی (به لحاظ نقش محوری انتخاب این نظام و تعهد عملی نسـبت به آن در تحقق حیات طیبه) در قالب مجموعه‌ای منسجم و هماهنگ نمایان شوند.

۲ـ۱ـ۴. انواع تربیت با توجه به مراحل رشد

براسـاس شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود در تحولات ساختار جسـمانی و روانی- اجتماعی انسان، می‌توان تربیت را به انواع گوناگونی برحسـب مراحل رشـد (دورهٔ جنینـی، نوزادی، کودکی اول، کودکی دوم، اوائل نوجوانی، نوجوانی، جوانی، میان‌سالی، بزرگ‌سالی و کهن‌سالی) تقسیم نمود. همانـنـدی 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.

بدیهـی اسـت انواع تربیـت در مراحل مختلف رشـد، ضمـن تفاوت و داشـتن وجوه اختصاصـی، باید به مثابهٔ مقاطع یک حرکت مسـتمر و در جهت واحد، در پیوسـتاری تعالی‌جویانه و هماهنگ ملاحظه شوند. لذا باید میان اهداف، محتوا و روش‌های تربیت در مراحل گوناگون رشد متربیان، ترتیب و تناسب طولی معناداری وجود داشته باشد.

متوجه تمامیت هویت یک‌پارچه آدمی و کلیت وجود او باشد.

۱. بنابراین تعیین شایسـتگی‌ها (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 (نظیرتفکیک 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.

۳ـ۱ـ۴. انواع تربیت با توجه به میزان و نحوهٔ شمول

چنان‌کــه در بخش مبانی ارزش‌شــناختی و بحث از حیات طیبه گذشــت، تحقق این نوع زندگی شایســته بر اســاس نظام معیار اســلامی، امری ذو مراتب (دارای درجات گوناگون) اســت که این مراتب (با وجود مطلوبیت همهٔ آن‌ها)، بر اســاس نظام معیار اســلامی ارزش و اولویت یک ســانی ندارند. از سویی انتظاری واقع‌بینانه نیست که همهٔ افراد جامعه، با عنایت به وجود تفاوت‌های قابل توجه در علائق و توانایی‌ها و نوع نیازهای جامعه، به همهٔ این مراتب دست یابند.

بنابرایــن، تعیین اولویت بین ایــن مراتب و رعایت قاعدهٔ «الاهم فالاهم» در سیاســت‌گذاری و برنامه‌ریــزی فعالیت‌هــای اجتماعی ناظر به تحقــق حیات طیبه امری معقــول و ضروری به نظر می‌رســد. لذا در جریان تربیت نیز ناگزیریم موضوع آماده‌ســازی برای حیات طیبه را امری دارای مراتــب تلقی کنیم و برای برخی مراتب آن، نســبت به عموم افــراد 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 یافتهٔ ایشان و نیازهای متنوع اجتماع)، فراهم آوریم.

با توجه به این مقدمه به نظرمی‌رسد می‌توان و باید جریان تربیت را با توجه به میزان شمول آن نسبت به افراد جامعه، به دو نوع اساسی تربیت عمومی و تربیت تخصصیتقسیم کرد.

تربیت عمومی، بخشی از فرایند تربیت و معطوف به ایجاد مرتبه‌ای از آمادگی برای تحقق حیات طیبه برای متربیان 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 آمادگــی بــه منظور تحقــق مراتب حیات طیبه برای متربیان اســت که وصول بــه آن مرتبه از آمادگی، تنها برای بخش خاصی از افراد جامعه لازم یا شایسته باشد.

با تأمل در ویژگی‌های این دونوع تربیت و مقایسهٔ آن‌ها با یکدیگر می‌توان به این نتیجه رسید کــه تربیت عمومی در جهت تکوین و تعالی وجوه مشــترک هویت، به جنبه‌های مشــترک میان متربیان (وجوه مشترک بین همهٔ افراد جامعه و حتی جنبه‌های مشترک بین افراد جامعه با افراد دیگر جوامع) تأکید می‌کند تا بســتر مناسب وفراگیر برای شکل‌گیری جامعهٔ صالح براساس نظام معیــار ربوبــی فراهم گردد؛ حال آن‌که تربیت تخصصی با تمرکز بــر وجوه تمایز بین افراد جامعه، هــم زمینهٔ تکوین و تعالی وجوه اختصاصی هویت متربیان و هم لوازم پاســخ گویی به انواع نیازها ومقتضیات زندگی اجتماعی را در راستای شکل‌گیری وپیشرفت جامعهٔ صالح فراهم می‌آورد.

آشکار است که تربیت عمومی پیش‌نیاز هرگونه حضور فعال متربیان در حیات فردی و اجتماعی با کسب شایستگی‌های پایه است و در عین حال می‌تواند زمینهٔ ورود متربیان را (با توجه به علائق و استعدادهای فعلیت یافتهٔ آنان و نیازهای خاص جامعه) به انواع تربیت تخصصی فراهم سازد. به

عبـــارت دیگر، تربیت تخصصی پیش‌نیاز حضور فعال متربیان در شـــئون خاص زندگی اجتماعی و برای کسب شایستگی‌های ویژهٔ مربوط به آن شئون خاص انجام می‌شود.

البته باید توجه داشـــت که تأکید تربیت عمومی بر جنبه‌های مشـــترک هویت، باعنایت به لزوم مراعات خصوصیات فردی ومشـــترک(خانوادگی، فرهنگی، جنسی/ جنسیتی، قومی، بومی/ محلی، دینـــی/ مذهبی[1] و...) متربیان در هر نوع تربیت، نباید به بی‌توجهی کامل نســـبت به این ویژگی‌ها منجر شـــود؛ هرچند رعایت خصوصیـــات متربیان در تربیت عمومی در عین زمینه ســـازی 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 تخصصـــی بر وجوه خاص هویـــت، به لحاظ ضرورت وحدت ملی و یگانگـــی اجتماعی، باید پس از تکوین وجوه مشـــترک هویت و بر پایهٔ تعمیق و تعالی این وجوه صورت پذیرد؛ به‌گونه‌ای که پس از تکوین جنبه‌های اختصاصی هویت، وجوه مشـــترک هویت نیز هم‌چنان باقی و فعال و تأثیرگذار باشند.

اکنون با توجه به آن‌چه گذشـــت، تعاریف ذیل برای تربیت عمومی و تربیت تخصصی قابل ارائه هستند:

تربیت عمومی: بخشی از فرایند تربیت است که در جهت تکوین و تعالیِ مداومِ هویت متربیان با تأکید بر وجوه مشـــترک هویت، ضمن ملاحظهٔ ویژگی‌های فردی و مشـــترک ایشـــان، انجام می‌شـــود تا متربیان مرتبه‌ای[2] از آمادگی را(برای تحقق حیات طیبه در ابعاد فردی واجتماعی) به دســـت آورند که تحصیل آن مرتبه، برای عموم افراد جامعه لازم یا شایسته باشد.

تربیت تخصصی: بخشـــی از فرایند تربیت اســـت که در راستای تکوین و تعالی پیوستهٔ وجـــوه اختصاصی هویتِ متربیان بر بنیاد تکوین وجوه مشـــترک هویت ایشـــان انجام می‌گـــردد تا متربیان مرتبـــه‌ای از آمادگی را (برای تحقق مراتـــب حیات طیبه در ابعاد مختلف) به دست آورند که در جهت تشکیل جامعهٔ صالح وپیشرفت مداوم آن براساس نظام معیار اســـلامی، وصول به آن مرتبه از آمادگی، تنها برای بخشـــی[3] از افراد جامعه

---

۱. البته ملاحظه‌ی خصوصیات دینی/ مذهبی متربیان بر اســـاس مفاد قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران صرفاً در ساحت تربیـــت اعتقـــادی، عبادی و اخلاقی (= تربیت دینی به معنای خاص)و آن هم تنها برای متربیان تابعِ ادیان و مذاهب رســـمی کشور، امکان‌پذیر است.

۲. البته برای تعیین دقیق این مرتبه از آمادگی وشناسائی مصادیق مشخصی از آن، باید علاوه بر مراجعه به نظام معیاراسلامی، از نتایج مطالعات علمی و ملاحظات ناظر به شرایط و مقتضیات اجتماعی و سیاسی جامعه و چشم‌انداز پیشرفت همه جانبهٔ آن در افق پیش رو نیز بهره بگیریم. لذا نمی‌توان یک بار و برای همیشه همهٔ 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 وبا توجه به‌خصوصیات وعلائق متربیان ونیز میزان و نحوهٔ نیاز جامعه به انواع تخصص ومسئولیت‌هایی است که برخی از افراد جامعه باید آن‌ها را برای تحقق مراتب حیات طیبه در ابعاد گوناگون درجهت تشکیل جامعهٔ صالح وپیشرفت مداوم آن برعهده گیرند (هرچند در تربیت عمومی-به ویژه در مرحلهٔ اخیر آن- می‌توان و باید تمهیدات ورود به تربیت تخصصی را فراهم نمود).

بنابراین توضیحات، تقسیم فرایند تربیت به دو نوع عمومی وتخصصیضرورتی عقلانی به شمارمی‌آید. اما به دلیل نیازجامعه به هر دو نوع تربیت عمومی وتخصصی و نظر به نقش مهمی که هر یک ازآن‌ها در جامعه دارند، نباید تربیت عمومی و تربیت تخصصی را رقیب وجای گزین یکدیگر تلقی نمائیم ویا تربیت عمومی را صرفاً مقدمه وطریقی برای ورود به تربیت تخصصی به حساب آوریم(به گونه‌ای که تربیت عمومی به خودی خود موضوعیت وارزشی نداشته باشدو تنها زمینه و مقدمه‌ای برای تربیت تخصصی محسوب گردد)؛ بلکه لازم است این دو نوع تربیت را دوبخش مکمل از یک جریان بدانیم که هر یک از آن‌ها اهمیت خاص وکارکرد مستقلی در بهبود کیفیت زندگی فردی و اجتماعی دارند، ولی با این وجود باید هماهنگ و در راستای هم باشند تا هم لایه‌های مشترک واختصاصی هویت متربیان به صورتی متوازن رشد وتعالی یابند و هم جامعهٔ 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 ویژهٔ خود مورد توجه و پشتیبانی قرار گیرند و در عین حال بین آن‌ها رابطهٔ معناداری برقرار گردد.

۴ـ۱ـ۴. انواع تربیت با توجه به نحوهٔ حضور متربیان

در فرایند تربیت، توجه به آزادی و اختیار متربیان به منظور نقش‌آفرینی بیشتر در تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت خود، موضوعی اصولی و اساسی است. این امر مهم، اولاً شرطی ناظر به پیامد و نتیجهٔ فرایند تربیت است که بر اساس آن تحولات مورد انتظار از متربی باید علی الاصول آگاهانه و آزادانه باشد و ثانیاً از اصول حاکم بر فرایند تربیت است. این مهم مقتضی آن است که حتی الامکان به متربیان اجازهٔ 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 سـندیت مربیان، منافات نداشـته باشـد)؛ با این وصف باید به خاطر داشت که با ملاحظهٔ محدودیت‌های طبیعی دوره‌های اولیهٔ رشد و مخاطراتی که در راه تعالی انسانی وجود دارد، نه تنها اصـل حضور همهٔ افراد جامعه در فرایند تربیت[1] بنابر دلایل عقلانی ضرورت می‌یابد، بلکه با توجه به جنبهٔاجتماعی تربیت در مواردی حتی الزام قانونی حضور افراد جامعه در موقعیت‌های سـامان یافتـهٔ 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 اولیهٔ 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 انسـانی که در محیط مناسـب برای تکوین و توسـعهٔ ظرفیت‌های وجودی اش قرار نگیرد، اسـیر هوس‌ها و ضروریات سطح پایین حیات مادی خواهد ماند. البته اساسـاً جهت کلی این الزام قانونی و بیرونی نیز باید به سـوی شکل‌گیری التزام درونی و اختیاری و تکوین شخصیت متربیان به عنوان انسان فاعل مختار و انتخابگر آگاه باشد.

از این‌رو می‌توان بخشـی از فرایند تربیت را در راسـتای زمینه سازی تشکیل وپیشرفت جامعهٔ صالح به ویژه در نوع عمومی آن به شـکل تربیت الزامی (یعنی با الزام و اجبار حضور متربیان در فضای تربیتی خاصی به نام مکتب، مدرسـه یا کلاس درس و شـرکت الزامی ایشان در برنامه‌های تربیتـی) ارائـه داد؛ چنان‌که در مقابل این نوع تربیت می‌توان از تربیت اختیاری سـخن گفت که حضـور متربیـان در فضای تربیت و بهره‌مندی آن‌ها از برنامه‌هـای تربیتی، امری آزاد و داوطلبانه است.

بنا براین فرایند تربیت با توجه به نحوهٔ حضور متربیان در آن، به دو نوع زیر قابل تقسیم است:

تربیت الزامی: بخشـی از فرایند تربیت اسـت که متربیان باید بر حسب ضوابط قانونی در آن حضور یابند.

تربیت اختیاری: بخشـی از فرایند تربیت اسـت که شـرکت متربیان در آن داوطلبانه است.

البتـه نه تنها باید دو نوع تربیت الزامـی و اختیاری را حتی‌الامکان به‌طور هم‌جهت و مکمل یکدیگر سـامان‌دهی کرد، بلکه می‌توان با تمهیدات مناسـب در تربیت الزامی،

---

۱. یعنی تدبیر اجتماعی زمینه‌سـاز هدایت این حرکت آزادانه و آگاهانهٔ متربی اسـت و روشـن اسـت که جامعه نباید این زمینه‌سازی را به دست اتفاق و تصادف یا میل و خواست متربیان ویا تمایل و ارادهٔ اولیای ایشان واگذارد بلکه باید آن را برای آحاد جامعه، امری شایسـته وحتی لازم وضروری بداند. در تبیین چرایی و فلسـفهٔ وجودی جریان تربیت به دلایل عقلانی چنین الزامی اشاره شده است.

فضـا و فعالیت‌های تربیتی را چنان جذاب نمود که متربیان نه با انگیزهٔ پیروی از الزام بیرونـی (قانونـی) و برای فرار از مجازات تخلف، بلکه بـه منظور نیل به مصالح و فوائد شـخصی (مترتب بر تربیت الزامی) با شـوق و نشـاط و بدون احسـاس تکلیف در این نـوع تربیت حضور یابند. علاوه بر این‌که با تعبیهٔ برخی فعالیت‌های تربیتی اختیاری و داوطلبانه (به‌ویژه همراه با رشد متربیان و رسیدن ایشان به مرحلهٔ نوجوانی و جوانی) در برنامهٔ نظام‌مند مؤسسات تربیتی، در هم تنیدن تربیت الزامی و تربیت اختیاری نیز امری امکان‌پذیر اسـت (یعنی سـامان‌دهی نوعی از تربیت الزامی که متربیان در عین الـزام نسـبت به حضور در آن بتواننـد در برخی برنامه‌ها آزادانـه و به‌طور اختیاری یا انتخابی برحسب علاقه و استعداد خویش یا بر اساس ترجیح والدین شرکت جویند).

۵ـ۱ـ۴. انواع تربیت با توجه به نوع سازمان‌دهی و اعتبار قانونی

فرایند تربیت به منزلهٔ حرکتی هدفمند و مشـتمل برشـماری از تدابیـر و اقدامات هماهنگ، در هر حال باید از نوعی نظم وسـامان یافتگی برخوردار باشـد. چنان‌که می‌دانیم شکل‌گیری و تداوم بسـیاری از مصادیق این فرایند در جوامع سنتی به‌ویژه در دوران پیش از مدرنیته عموماً در قالب غیررسـمی (بدون قالب‌های قانونمند و سـازمان‌دهی شده نسـبت به مخاطبانی مشخص و دارای اهداف و محتوای معین) بود؛ اما ملاحظهٔ کارکردهای اجتماعی تربیت و ضرورت الزام افراد جامعه برای حضور در این فرایند، موجب شـدتا به تدریج در همهٔ جوامع، همراه با اشـکال غیررسـمی تربیت، نوعی دیگر از تربیت در چهارچوب ضوابط قانونی و به شـکلی سـازمان‌دهی شـده (نسبت به افرادی مشـخص و با اهداف، محتوا و زمان بندی معین) طراحی شـود و با حمایت دولت‌ها و دیگر مراجع قدرت مشروع در مؤسسات و مراکزی خاص (نظیر مکتب‌خانه، مدرسه، نظامیه وحوزهٔ علمیه) به اجرا درآید و در پایان هر مرحله با ارزش‌یابی از میزان موفقیت متربیان به اعطای مدرک معتبر منتهی گردد.

البته تحولات گسـتردهٔ جوامع معاصر نظیر پیشرفت‌های صنعتی و لزوم تربیت نیروی کار ماهر، پیشرفت نظام‌های اداری و بوروکراتیک، لزوم نقش آفرینی روزافزون دولت‌ها در پیشرفت فرهنگ عمومی باعث شـد تا تربیت رسمی در صورتی جدید، به شکل همگانی والزامی (در مدارس شامل فرزندان همهٔ آحادجامعه) یا تخصصی و اختیاری(در دانشگاه‌ها وبرای داوطلبان مشاغل تخصصی)، متناسـب با آرمان‌های مدرنیته از اوائل قرن نوزدهم میلادی در جوامع اروپایی ساخته و پرداخته شود.

بدون شـک، تربیت رسـمی در اشـکال 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 وانسجام 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 ملاحظهٔ تربیت رسمی در همهٔ کشورها شد و حتی عرصه را برای اَشکال 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[1]).

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 ناخواستهٔ مصادیق رایج آن طرح شده است[2]، از این قرار است: ناکارآمدی و پاسخ‌گو نبودن نسبت به نیازهای اجتماعی، باز تولید نابرابری اجتماعی، گسترش فرهنگ غربی در سایرکشورها و مسلط کردن آن بر فرهنگ‌های دیگر، رواج مدرک‌گرایی ونگرش ابزاری به علم، تمرکزگرایی شدید و بی‌توجهی به‌خصوصیات 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، باتوجه به این‌که 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 دربارهٔ مصادیق رایج آن بی‌تفاوت بود[3]؛هرچند نمی‌توان و نباید این گونه نقدها را به همهٔ مصادیق ممکن وقابل 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 وحدود علوم تربیتی» در قبال این نگرش سطحی، از گسترش معنای تربیت در دوران معاصر برحسب مخاطبان این فرایند، شکل ومحتوا و اهداف آن سخن می‌گوید.

۲. برای توضیح بیش‌تر ر. ک. به علم الهدی۱۳۸۶، 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 دربارهٔ آن‌ها ونیز تکمیل این نقدها (بر اساس دلالت‌های فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران) مجال دیگری می‌طلبد.

با توجه به این ملاحظات و براساس تعریف برگزیدهٔ تربیت ومتناسب با دیدگاه اسلامی، تعاریف ذیل برای تربیت رسمی و غیررسمی مناسب به نظر می‌رسند[1]:

تربیت رسمی: بخشی از فرایند تربیت است که به شکل قانونی، سازمان‌دهی شده (دارای مخاطبان مشخص و اهداف، ساختار و برنامهٔ 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 ودیگران و اصلاح مداوم آن بر اساس نظام معیاراسلامی) به اعطای مدرک معتبر (گواهی نامهٔ 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 ودیگران 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 (مانندحضور در جمع خانواده، مطالعهٔ 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 ودیگران واصلاح 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.

۲ـ۴. عوامل سهیم و مؤثر در تربیت

بدون شک جریان مستمر تربیت با فعالیت طیف گسترده‌ای از علل فلسفی و متأثر ازعوامل زیستی، وراثتی، محیطی و انسانی متعددی محقق می‌شود که مشارکت و تعامل آن‌ها با همدیگر، به تداوم و پیشرفت این جریان کمک می‌نماید[2]. 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 وتخصصی در نظر گرفت.

۲.البته در بیانی فلسفی می‌توان همهٔ امورو 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 اِعدادی، یا برخی علت مباشر و برخی علت با واسطه و نیز بعضی علت

یاد آور شـدیم، افزون بر حضور فعال و تعاملی دو طیف **مربیان** و **متربیان**، این فرایند گسـترده، به منظور زمینه‌سـازی مناسب جهت تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت همهٔ افراد جامعه وشکل‌گیری وپیشرفت مداوم جامعهٔ صالح ناگزیر از مشارکت و پشتیبانی عوامل اجتماعی متعددی است؛ همان طور که از مداخلهٔ برخی نهاد هاو عوامل اجتماعی و عملکرد مثبت یا منفی آن‌ها متأثر می‌شـود. به سـخن دیگر، در این میان، برخی از سـازمان‌ها و نهادهای اجتماعی [1] به‌طور مستقیم و ارادی و عمدی در جریان تربیت مداخله می‌کنند و برخی دیگر به صورت غیرمسـتقیم بر موفقیت فرایند تربیت تأثیر مثبت یا منفی می‌گذارند.

در مجموع، می‌توان بر اسـاس 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 زمینه‌سـازی مناسـب برای هدایت افراد به سوی تکوین و تعالی پیوسـتهٔ هویت خویش) در فهرست کارکردهای این دسته عوامل اجتماعی صریحاً در نظر گرفته شـده اسـت. لذا، آن‌ها عوامل اصلی[2]فرایند تربیت در اجتماع محسـوب می‌شـوند. هر چند این عوامل در نوع تربیت مورد نظر (عمومی، اختصاصی، رسـمی و غیررسمی) و در نتیجه درخصوص مخاطبـان، در اهـداف و وظایف، رویکرد و محتوا و روش‌های تأثیرگـذاری بر متربیان 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 حوزهٔ علمیه که غرض اصلی اجتماع از تأسـیس 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 متعددند (نظیر خانواده، رسـانه، مسـجد و دیگر نهادهای فرهنگی) که با توجـه به امکانات و ظرفیت‌های خود، می‌توانند و بلکـه باید، نقش مؤثری را نیز در فرایند تربیت

فاعلی و مختار و برخی علت قابلی و غیر مختار؛ همچنین با این اطلاق می‌توان همهٔ موارد مذکور را عامل تربیت دانست اما در متن بالا منظور از عامل تربیت تنها عامل اجتماعی تربیت یعنی همهٔ نهادها و مؤسسات و سازمان‌های اجتماعی است که بتوانند به نحوی در فرایند تربیت وتحقق اهداف آن نقش آفرینی کنند.

۱. نهاد اجتماعی عبارت اسـت از مجموعه‌ای سـازمان یافته از روابط اجتماعی که متضمن ارزش‌ها و رویه‌های معینی است و نیازهای اساسـی خاصی را از جامعه برآورده می‌سـازد. البته خود فرایند تربیت را می‌توان نیز از این منظر نهادی اجتماعی دانسـت؛ چرا که این فرآیند مشتمل برمجموعه‌ای از ساختارهای سامان یافته و فعالیت‌های عامدانه‌ای است که از طریق آن وظیفهٔزمینه سازی برای تکوین و تحول پیوستهٔ هویت آحاد جامعه، عملی و محقق می‌شود.

۲. از این منظر، تربیت را می‌توان بر حسب میزان مداخلهٔ هر یک از عوامل سهیم به انواع گوناگونی تقسیم کرد (مانند تربیت خانوادگی، تربیت مدرسه‌ای، تربیت دانشگاهی، تربیت حوزوی و تربیت رسانه‌ای).

برعهـــده گیرنـــد. بنابراین، اطلاقِ عنوان «عامل فرایند تربیت» به ایـــن گروه از نهادهای اجتماعی، منوط و محدود به حیثیت نقش‌آفرینی عملی آن‌ها در این فرایند اســـت و لذا می‌توان و بلکه باید آن‌ها را از حیثیتی دیگر نیز جزء عوامل مؤثر بر تربیت دانست.

- **عوامل مؤثر**

مداخلهٔ مستقیم در امر تربیت، از زمرهٔ 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 بـــرای آحاد اجتماع، یا به دلیل تأثیرپذیری عمل مربیـــان و متربیان و فرآیند تربیت از این عوامل اجتماعی (به نشانهٔ محیط بیرونی)، در چگونگی تحقق فرایند تربیت و موفقیت آن اثرگذارند. البته بـــه لحاظ نقش و جایگاه متفاوت این عوامل در زندگی اجتماعی و برحســـب میزان ونحوهٔ ارتباط آن‌ها با عوامل و مؤلفه‌های سهیم در فرایند تربیت، طبیعی است که تأثیر این عوامل برکامیابی یا ناکامی فرایند تربیت یک سان نباشد.

به هرحال عوامل اجتماعی مؤثر برفرایند تربیت، طیف وســـیعی از نهادها، سازمان‌ها، بنگاه‌ها و گروه‌های رسمی یا غیررسمی فعال در جامعه‌را در بر می‌گیرند که اهم آن‌ها [1]عبارت‌اند از:

ـ **نهاد سیاســـت** (حکومت و نظام سیاسی)، شامل: رهبری، دولت (قوهٔ مجریه)، قوهٔ مقننه، قوهٔ قضائیه و همهٔ سازمان‌ها و نهادهای تابع آن‌ها (شامل قوای نظامی و انتظامی)؛

- **نهاد دین** (مراجع و مراکز علوم دینی، روحانیون و مبلغان مذهبی، مســـاجد و دیگر مؤسســـات وتشکل‌های دینی و مذهبی)

ـ **نهـــاد فرهنگ** (که به ســـبب گســـتردگی مفهوم فرهنـــگ چندین نهاد مهم بـــه آن اختصاص یافته اســـت). **نهادتولیدعلم، پژوهش و فناوری** (دانشـــگاه‌ها و مؤسسات علمی پژوهشی، فرهنگســـتان‌ها و پارک‌های علم و فناوری)، **نهاد هنر**(مراکز هنری، موزه‌ها و فرهنگسراها) و **نهاد رســـانه**، شامل رسانه‌های مکتوب (کتب و نشـــریات)، رسانهٔ دیداری شنیداری (رادیو و تلویزیون) و رسانه‌های مجازی (فناوری‌های نوین اطلاعات و ارتباطات)؛

ـ **نهاد خانواده**، شامل پدر و مادر و دیگر اعضای خانواده، بستگان؛

-**نهادجامعهٔ محلی**، شامل دوستان، همسایگان و هم‌سالان؛

۱. ذکر نهاد دین، نهاد فرهنگ، نهاد رســـانه و نهاد خانواده در فهرســـت عوامل مؤثر بر تربیت، با توجه به آن وجه از فعالیت آن‌هاســـت که به قصد تربیت آحاد جامعه انجام نشـــده (نظیر تولید علم و فناوری در دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی) یا نمی‌توان جنبهٔ تربیتی صحیحی برای آن در نظر گرفت (مثلاً فعالیت‌های هنری رســـانه‌ها که صرفاً برای ســـرگرمی و تفریح مخاطب یا برای تبلیغات تجاری انجام می‌شـــوند) و الا چنان که گذشـــت به فرض آنکه این عوامل به طور ارادی وآگاهانه در جریان زمینه‌ســـازی برای تکوین وتحول هویت مخاطبان خود وارد شـــوند، می‌توان وباید(طبق تعریف برگزیده) این بخش از فعالیت آن‌ها را جزء فرایند تربیت دانست و آن‌ها را در این صورت از عوامل سهیم در فرایند تربیت به شمار آورد.

ـ **نهادهای مدنی**(که به شکل غیر دولتی- ولو با نوعی حمایت از سوی دولت- سامان یافته‌اند و اداره می‌شوند)، شامل شوراها، احزاب، انجمن‌ها، اتحادیه هاو دیگر سازمان‌هاو تشکل‌های صنفی، علمی، مذهبی، سیاسی و فرهنگی؛

ـ **نهاداقتصاد**، شامل بخش‌های کشاورزی، صنعت، تجارت وخدمات؛

ـ **نهاد تأمین خدمات عمومی و رفاه اجتماعی**، شامل شهرداری‌ها ودهداری‌ها، سازمان بهزیستی و نهادهای حامی افراد محروم، مؤسسات بیمه و نهادهای خیریه و عام‌المنفعه؛

ـ **نهاد سلامت و تندرستی**، شامل بخش‌های بهداشت و درمان، ورزش و تفریحات سالم، حفظ محیط زیست و ایمنی.

البته می‌توان وباید 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 نکتهٔ مهم دربارهٔ همهٔ عوامل اجتماعی مؤثر بر تربیت آن است که سیاست‌گذاران و کارگزاران این مؤسسات و نهادهای اجتماعی، هم با ارائهٔ دلایل موجه و عقلانی نسبت به نقش و جایگاه ویژهٔ فرایند تربیت در عرصهٔ اجتماع و کلیدی بودن آن به منزلهٔ مهم‌ترین زمینهٔ 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 سازندهٔ 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 توفیقِ فرایند تربیت، به‌طور غیر مستقیم باعث موفقیت خود و سایر نهادهای اجتماعی برای تمهید دیگرمقدمات 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 منزلهٔ مهم‌ترین ملاک، مورد نظر قرار خواهند گرفت و کمک به فرایند تربیت، یکی از مهم‌ترین معیارها برای تعیین اولویت‌های فعالیت همهٔ عوامل اجتماعی مؤثر بر تربیت محسوب خواهد شد.

۳ـ۴. مقتضیات وموانع تربیت

چنان که در تعریف تربیت گذشت، وظیفهٔ اصلی مربیان، به منزلهٔ یکی از دو قطب اصلی فرایند تربیت، عبارت است از **زمینه‌سازی** جهت تکوین وتحول پیوستهٔ هویت متربیان در دو بعد

ایجابی و سلبی، که ایجاد مقتضیات (فراهم آوردن مقدمات و علل اعدادی رشد و تکامل شخصیت متربیان) جنبهٔ 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 آگاهانهٔ مربیان، نمی‌توان تنها به ذکر تدابیر و اقداماتی بسنده نمود که همچون علل اِعدادی، 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 برآن، دفع موانع محتمل الوجود (یعنی پیش‌گیری از تحقق و یا اثرگذاری آن‌ها) را - البته با کمک عوامل اجتماعی سهیم ومؤثر و حتی الامکان با مشارکت فعال خود متربیان - در دستور کار خویش قرار دهند والاّ بدیهی است که تلاش مربیان در زمینهٔ تحقق اهداف فرایند تربیت به ثمر نخواهد رسید.

هرچند شناخت تفصیلی انواع مقتضیات و موانع تربیت، موضوعی است علی الاصول غیر مرتبط با مباحث فلسفهٔ تربیت[1]، 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 وبا تحلیل و بررسی تجارب ارزشمند تربیتی مربیان به دست آورد. امابه نظر می‌رسد در مقام تجویز چگونگی فرایند تربیت براساس مبانی و ارزش‌های اسلامی ممکن است، به ویژه با ملاحظهٔ 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 وتعالی پیوستهٔ هویت متربیان) شناسایی نمود. لهذا 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 واجرا می‌کنند که اهم آن‌ها عبارت‌اند از:

-تمهید (فراهم کردن امکانات مقدماتی و شرایط محیطی مناسب)

---

۱. زیرا چنان که در تعریف فلسفهٔ تربیت گذشت تبیین چگونگی تربیت در فلسفهٔ تربیت در سطحی کلی و عام مد نظر است و پرداختن به مواردی تفصیلی نظیر تعیین سازوکارهای اجرایی وروش‌ها و ابزار وفنون مناسب برای تحقق اهداف تربیت در سایر علوم تربیتی(البته با توجه به رهنمودهای تجویزی فلسفهٔ تربیت) دنبال می‌شود.

-تأدیب

-تعلیم

-تزکیه(تطهیر)

-تبیین

- تذکر و موعظه

-انذار وتبشیر

-پرسش وپاسخ

-امر به معروف ونهی از منکر

--تشویق و تنبیه

-ابتلا وآزمایش

۲-۳-۴- موانع تربیت

عنـوان موانع تربیت به امور و پدیده‌هایی اطلاق می‌شـود که در تحقق اهداف فرایند تربیت تأثیر منفی دارند. البته این موانع ممکن است بیرونی یا درونی، در اختیار مربیان و یا خارج از اختیارایشان باشند و برخی از مهم‌ترین آن‌ها را می‌توان چنین برشمرد:

-دنیا طلبی وهوای نفس

- حاکمیت رذائل اخلاقی نظیر لجاجت، تعصب، تکبر، غرور وخودرأیی

-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 وخیال باطل برفضای ذهن واندیشه

- وجود شبهات فکری و عقیدتی

-غفلت از یاد خدا

- استفاده از غذا واموال حرام

- دسترسی(مطلق و بی حد وحصر) به وسایل ترویج فساد وفحشا

- حضور (انفعالی) در محیط آلوده

۴-۴ارکان فرایند تربیت

چنان‌کـه دیدیم. در تحقق فرایند تربیت به شـکل مطلوب، به‌دلیل گسـتردگی آن (هم به لحاظ

شـــمول مخاطبان که تمام افراد جامعه را فرا می‌گیرد و هم به جهت اســـتمرار آن در طول زندگی مخاطبان و هم از نظر فضا و شیوهٔ تحقق و نیز شمول آن نسبت به همهٔ ابعاد زندگی)، باید افزون بـــر مؤلفه‌هـــای اصلیِ دخیل در این فرایند یعنی مربیان و متربیـــان، عوامل اجتماعی متعددی نیز به صورت مســـتقیم یا با واســـطه مشارکت و پشتیبانی داشته باشـــند؛ اما با تأملی در فهرست این عوامل، درمی‌یابیم که نقش و جایگاه برخی از آن‌ها در روند تحقق شایستهٔ این فرایند چنان مهم و برجســـته 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.

براســـاس این تحلیل، مقصود از رکن تربیت، هر عامل اجتماعی ســـهیم و مؤثر در فرایند تربیت است که تحقق شایستهٔ 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 اســـاس تصویر مطلوب[1] جامعهٔ 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 ســـهیم و مؤثر بر این فرایند اســـت، می‌توانیم به‌طور کلی از این میان، چهار عامل اساسی و بســـیار مهم یعنی خانواده، حکومت، رســـانه و نهادها و سازمان‌های غیردولتی را ارکان تربیت در جامعهٔ اســـلامی معاصر تلقی کنیم اینک، ذیلاً به توضیحاتی مختصر دربارهٔ نقش هر یک از آن‌ها در فرایند تربیت می‌پردازیم.

۱ـ۴ـ۴. 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 می‌شـــود. صراحت متون مقدس و معتبر اســـلامی[2] 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 معیارِ اسلامی شکل می‌گیرند و وظایف خود را برای تمهید مقدمات تحقق حیات طیبه در همهٔ مراتب و ابعاد، انجام می‌دهند. براین اساس، می‌توان گفت که «قانون اساســـی جمهوری اســـلامی 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 آحاد ملت و چگونگی نقش آفرینی فعال ایشـــان در زندگی اجتماعی بیان شـــده اســـت، به گونه‌ای که تحقق اصول این میثاق ملی و مقبول در جامعهٔ اسلامی ایران شاخص روشنی از تحقق مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد براساس نظام معیار اسلامی را به دست خواهد داد.

۲.در قرآن کریم برخی آیات به صراحت بر مسئولیت تربیتی خانواده تأکید دارد:

نخســـت آیهٔ «یا ایها الذین آمنوا قُوا انفســـکم و أهلیکم ناراً وَقودها الناس و الحجارةُ» (تحریم/ ۶) اســـت که می‌فرماید «ای کسانی که ایمان آورده اید، خود و خانوادهٔخود را حفظ کنید از آتشی که هیزم آن انسان‌ها و سنگ هاست. به‌کار رفتن فعل امر در این آیه، دلالت بر وجوب دارد. امام صادق(ع) در تفســـیر این آیه فرمودند: «هنگامی که این آیه نازل شـــد، مردی از

تنوع و تکرار فراوان آن‌چه در روایات و احادیث دربارهٔ 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 نفسک و تنهاهم عما تنهی عنه نفسک؛ کافی است که آن‌ها را به آن‌چه که خود رابدان 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 الخیر و ذکروا به أهلیکم و أدبوهم علی طاعة الله؛ خود کارهای نیکو کنید و خانوادهٔ خود را به کارهای نیکو بخوانید و آن‌ها را مطیع و بندهٔ خدا بار آورید.» امام علی(ع) نیز در تفسیر آیه فرمودند: «علموا أنفسکم و أهلیکم الخیر و أدبوهم؛ خود و خانوادهٔ خود را خیر بیاموزید و آن‌ها را تربیت کنید.»

دوم آیهٔ «لا تُضارَّ والدةٌ بِوَلدها و لا مولودٌ لَه بِولدهِ» (بقره/۲۳۳) است. در این آیه، چنان‌که برخی تفسیرها از جمله تفسیرالمنار 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 «وأمر أهلک بالصلوةِ واصطَبِر علیها» (سورهٔ 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 آیات‌الاحکام می‌گوید: «این آیه بر وجوب تعلیم نماز و احکام آن و همهٔ احکام به فرزندان بالغ و ممیز توسط والدینشان دلالت دارد.»

چهارم آیهٔ «وکان یأمر اهله بالصلوة و الزکوة و کان عند ربه مرضیا» (مریم/ ۵۵)؛

پنجم آیهٔ «و اذ قال لقمان لابنه و هو یعظه یا بنی لاتشرک بالله ان الشرک لظلم عظیم» (لقمان/ ۱۳)

ششم آیه‌ی «یا بنی اقم الصلوة وأمر بالمعروف وانه عن المنکر و اصبر علی ما اصابک» (لقمان/۱۷)؛

هفتم آیهٔ «یا بنی ارکب معنا و لا تکن من الجاهلین » (هود/ ۴۲)؛ که چهار آیهٔ 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 پدرآن است که اسم نیکو بر او نهد، شیردهندهٔ خوب برایش فراهم آورد و ادبش را نیکو سازد.» در روایت دیگر فرمودند: «ما ورّث 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 والدٌ ولداً من نحل افضل من ادب حسن؛ هیچ پدری برای فرزند خود هدیه‌ای بهتر از ادب نیکو به‌جای نمی‌گذارد.» چنان‌که در روایتی دیگر آمده است: «اکرموا 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.»

هم چنین 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 شیئا من الفرائض، وإذا تعلموا أولادهم منعوهم، و رضوا عنهم بعرض یسیر من الدنیا، فأنا منهم برة و هم منی براء»؛ نه، از رفتارپدران مسلمانشان 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 أهل بیته، و قرائةِ القرآن؛ فإن حملة القرآن فی ظل الله، یوم لا ظل إلا ظله، مع أنبیائه و أصفیائه؛ سه خصلت را در فرزندانتان بپرورید: محبت پیامبرتان 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 برگزیدهٔ او زیر چتر لطف و سایبان رحمت خداوند، در امان‌اند.»

کلی دربارهٔ مسئولیت والدین نسبت به تربیت فرزندان در میان علمای دینی و کارشناسان تربیت اسلامی پدید آورده است. بنابراین خانواده نیز که به‌طور مستقیم مورد خطاب آیهٔ «قوا انفسکم و أهلیکم ناراً وَقودها الناس و الحجارة» واقع می‌شود، باید در بارگاه الهی نسبت به انجام تکالیف تربیتی خود پاسخ‌گو باشد و نمی‌تواند نسبت به اهداف، برنامه‌ها و اقدامات تربیتی انجام یافته نسبت به فرزندان خویش بی‌توجه باشد. به این ترتیب خانواده نه تنها درپشتیبانی و اجرای طرح‌های تربیتی، بلکه در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و به‌خصوص ارزش‌یابی از برنامه‌ها و اقدامات فرایند تربیت باید مشارکت فعال داشته باشد. اما نکتهٔ مهم این است که اولاً مشارکت فعال خانواده، تمام سطوح فعالیت‌های تربیتی از هدف‌گذاری تا اجرا و حتی ارزش‌یابی و اقدامات اصلاحی را فرا می‌گیرد. ثانیاً مشارکت فعال خانواده در فعالیت‌های تربیتی نخست از منظر تکلیف الهی و وظیفهٔ دینی مورد ملاحظه قرار می‌گیرد؛ یعنی خانواده در بارگاه الهی نسبت به عملکرد تربیتی دولت اسلامی پاسخ‌گوست و نمی‌تواند از خویش سلب مسئولیت کند. همان طور که این امر به لحاظ حقوقی نیز در عموم قوانین موضوعه و بین‌المللی مورد توجه است[1].

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 المعونة علی طاعته؛ حق فرزندت بر تو آن است که بدانی او از توست و خوبی و بدی‌اش در دنیا، به تو منسوب می‌شود و در قبال ولایتی که بر او داری، نسبت به ادب نیکو و راهنمایی‌اش به راه پروردگار و کمک به او در فرمانبری‌اش از خدا، مسئولی.»

امام صادق(ع) نیز فرموده‌اند: «تجب للولد علی والده ثلاث خصال اختیاره لوالدته و تحسین اسمه و المبالغة فی تأدیبه؛ 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 تلاشش را مبذول دارد. امیرالمؤمنین(ع) نیز فرموده‌اند: «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.» هم‌چنین بسیاری از روایات برحرمت ترک تربیت دلالت دارند، از جمله روایتی‌که شیخ صدوق آن را نقل می‌کند: «حرم الله تبارک و تعالی عقوق الوالدین لما فیه من الخروج من التوقیر لله عزوجل و التوقیر للوالدین و کفران النعمة و إبطال الشکر و ما یدعو من ذلک إلی 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 التربیة لعله ترک الولد برهما، و حرم الله تعالی الزنا لما فیه من الفساد من قتل الأنفس و ذهاب الأنساب و ترک التربیة للأطفال و فساد المواریث و ما أشبه ذلک من وجوه الفساد، و حرم الله عز و جل قذف المحصنات لما فیه من فساد الأنساب و نفی الولد و إبطال المواریث و ترک التربیة و ذهاب المعارف و ما فیه من الکبائر و العلل التی تؤدی إلی فساد الخلق این روایت و روایات بسیار دیگر وظیفهٔ والدین به‌ویژه پدر نسبت به تربیت فرزند را ثابت می‌کند. خصوصاً که در بعضی از این نقل‌ها مسئلهٔ حق فرزند مطرح است و مسئولیت الهی پدر در ادای این حق نیز در بعضی موارد ذکر شده است (همان، صص۲۹۲-۲۹۵).

۱.بند ۳ مادهٔ ۲۶ اعلامیهٔ جهانی حقوق بشر می‌گوید: «حق تقدم در انتخاب نوع آموزش فرزندان با والدین است.» کنوانسیون حقوق کودک ۱۹۸۹ به‌طور صریح از مسئولیت اصلی والدین در تربیت کودکان سخن گفته است. در بند ۱ مادهٔ ۱۸ این کنوانسیون ابراز می‌دارد که «والدین یا قیم قانونی، مسئولیت اصلی برای رشد و پیشرفت کودک را بر عهده دارند. اساسی‌ترین مسئلهٔ آنان منافع عالیهٔ کودک است.» بند الف مادهٔ ۷ اعلامیهٔ حقوق بشر اسلامی نیز مقرر می‌دارد که «هر کودکی از بدو تولد، حقوقی بر گردن والدین، جامعه و دولت در محافظت و تربیت و تأمین نیازمندی‌های مادی و بهداشتی

بنابراین با عنایت به تلازم حق با تکلیف در امر تربیت در دیدگاه اسلامی، مشارکت والدین در فرایند تربیت (در همهٔ 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 حساس‌تر و ضروری‌تر است.[1] اما با توجه به پیچیدگی‌های فرآیند تربیت و تخصصی بودن آن در عصر حاضر (به‌ویژه درمرحلهٔ تربیت رسمی)، خانواده‌ها نمی‌توانند به‌تنهایی این وظیفهٔ خطیر اجتماعی را برعهده بگیرند.

۲ـ۴ـ۴. حکومت [2]

هدف از تشکیل حکومت در جامعه اسلامی بر اساس مبانی دینی، تحقق جامعه صالح در راستای بر پایی جامعه عدل جهانی است ولذا 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 وامنیت 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 به‌منزلهٔ والدین هستند، حق انتخاب نوع تربیت فرزندان خود را دارند؛ آنان باید تربیتی را برگزینند که منافع و آیندهٔ 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 عهدهٔ والدین است که به هیچ‌وجه قابل انتقال به غیر یا سستی در آن یا فروگذاشتن نیست. رشد و تعالی نوباوگان جامعهٔ 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 کم کاری والدین را در تکالیف تربیتی خود متذکر شود و در صورت لزوم به شکل قضایی پی‌گیری کند.

۱. تحقیقات و بررسی‌های روان‌شناختی و جامعه شناختی 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 جامعهٔاسلامی 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 برابرسایر قوای سیاسی حاکم- می‌باشد.

در جهت تحقق حیات طیبه است که با توجه به لزوم آمادگی عموم افراد جامعه برای تحقق حیات طیبه، زمینه‌ســازی جهت تربیت ایشان در تلاش‌های این دولت اولویت دارد؛ حتی بنا به تعبیری می‌توان گفت که حکومت اســلامی هدفی جز تربیت ندارد و هر آن چه به منزله‌ی هدف حکومت تلقی شــود، نظیر اجرای احکام الهی و برپایی عدالت، همه نســبت به تربیت انسان وسیله یا هدف واســطی به شــمار می‌روند. بدین ترتیب زمینه ســازی برای هدایت افراد (تربیت) مقصد و هدف اصلی حکومت اســلامی اســت، چنان که مبدأ و ضامن بقای آن نیز می‌باشد؛ زیرا رسالت حکومت در اندیشــه اسلامی سیاســت‌گذاری و برنامه‌ریزی برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد به منظور تکامل افراد جامعه اسلامی و پیشرفت همه جانبه ومداوم آن است (نه توسعه در مفهوم امروزین و محدود اقتصادی واجتماعی آن) و اساســاً حکومت اســلامی (در دوران غیبت) صورت تفصیل یافته‌ای از تشکیلات اجتماعی رهبری دینی (ولایت فقیه جامع الشرایط) برای شکل‌گیری جامعه‌ی صالح و پیشــرفت مداوم آن محسوب می‌شــود. لذا کل نظام سیاسی(حکومت اسلامی)، باید تحت اشــراف رهبری دینی تلاش کند تا نه تنها فرایند تربیت بر اســاس نظام معیار اسلامی در همهٔ نهادهای تربیت رســمی و غیررسمی در جامعه اسلامی تحقق یابد، بلکه باید بکوشد همهٔ سیاســت‌ها، برنامه‌ها و اقدامــات خرد و کلان خود را با جهت‌دهی تربیتی ســازمان‌دهد. از این‌رو جهت‌گیــری تربیتــی از مهم‌ترین اولویت‌های کل نظام سیاســی(ونه فقط قوه مجریه) محســوب می‌شود و لذا سیاست‌ها و برنامه‌های سیاسی و اقتصادی جامعه نمی‌توانند حدود و ثغور و کمیت و کیفیــت فرایند تربیت را تعیین کنند بلکه خود باید تابعی از جهت‌گیری تربیتی نظام اســلامی باشند.

۳ـ۴ـ۴. رسانه

با توجه به رشد وگسترش رسانه دردوران معاصر - در انواع دیداری، شنیداری، مکتوب، دیجیتالی و در اشــکال جمعی وفردی و با هویت ملی وفرا ملی - که با تکیه بر پیشــرفت‌های قابل توجه در عرصــه فناوری اطلاعات وارتباطات همواره بر گســترهٔ نفوذ وتأثیرگذاری آن‌ها افزوده می‌شــود، [۱]

۱. اولین حضور رسانه‌ها در زندگی انسان‌ابزاری است. به این معنا که رسانه‌به صورت "ابزاری" مناسب برای انتقال پیام مطرح اســت که هیچ شــأن معنابخشــی ندارد. البته، گذشت زمان ســبب تحوّل این ابزار و تبدیل آن از شکل ساده به پیچیده و با کاربردی بالا می‌شــود، به طوری که می‌تواند در خدمت تبلیغ اغراض سیاســی به کار رود و منشــأ اثر گردد از این دیدگاه، رسانه‌به منزلهٔ کارپرداز قدرت مطرح است و لذا طبیعی است که صاحبان قدرت به آن توجه کنند و برای ایجاد ثبات داخلی و توفیق در روابط خارجی‌شــان، در پی بهره‌مندی از آن برآیند. تلقی رســانه به کارپرداز قدرت اگر چه مورد اقبال تمام قرار گرفــت و در اوج آن سیاســت‌های تبلیغاتی از ارج و منزلتی عالی برخوردار گشــت تا بدان جا کــه تبلیغات خود به صنعتی پیچیده تبدیل شــد که کارشناســان و سیاست‌های خاص خود را داشت؛ اما به زودی تغییر ماهیت داد و از وضعیت تبلیغاتی به مرحلهٔ ارتباطاتی که گونه‌ای تازه و مدرن از تبلیغات به منظور حاکم ســاختن الگو و فرهنگ خاصی در قلمرو فراملی(در

بدون شـک باید از دوران فعلی و پیش رو، به عنوان عصر رسـانه نام برد[1]. از این رو یکی از عوامل بسیار مؤثر وحتی 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 بردیگر 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 یک سـانی داشـتند) به حسـاب می‌آمد، منتقل شد. رسانه، در این مرحله، از حد یک کارپردازی مهم قدرت فراتر می‌رود و به مقوله‌ای در برگیرندهٔ ارزش‌هایی خاص تبدیل می‌شـود که می‌تواند با ورودش به جوامع، پیام‌ها و ارزش‌های خاصی را توأمان ببرد. شـعار "رسـانه، پیام است" در واقع زادهٔ این گذار، از عصر تبلیغات به عصر ارتباطات، اسـت که طی آن رسـانه، علاوه بر انتقال پیام، الگوسـازی و فرهنگ‌سـازی نیز می‌کند. رسـانه، با ورود به عصر ارتباطات، ماهیت ارزشـی یافته اسـت و لذا نفس رسانه‌به 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. رسانه‌در این بعد چیزی فراتر از ابزار تبلیغاتی است و به برقراری ارتباط با تأکید بر ارزش‌ها و اصول فرهنگی نظر دارد. اما تحول رسـانه، چنان که مانوئل کاسـتلز در اثر ارزشمندش، «عصر اطلاعات»، بیان داشته و به تفصیل در مجلدات سه‌گانهٔ اثرش نشـان داده اسـت، با رسیدن به شأن بازیگری در عرصهٔ روابط بین‌ملت‌ها و دولت‌ها به انجام خود نمی‌رسد و همچنان ادامه می‌یابد. به زعم وی، ما در قرن بیست‌ویکم به استقبال جامعه‌ای می‌رویم که ماهیتاً با ادوار پیشین کاملاً متفاوت است. جامعه‌ای که ماهیت و ذاتش، رسـانه‌ای اسـت و لذا مخاطبانش را دربارهٔ الگوی تازه‌ای از زندگی آگاه می‌سـازد. بدیهی است که این الگو اگر چه صرفاً سیاسـی نیسـت، اما همهٔ وجوه حیات انسان معاصر را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد که می‌توان در این میان به سیاسـت نیز اشـاره داشـت. تغییری که از این منظر در جهان بیرون رخ می‌دهد، به مراتب عمیق‌تر و وسیع‌تر از آن چیزی اسـت که نسـل 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 مرحلهٔ بعدی همهٔ حوزه‌های فوق‌الذکر را شامل می‌شود. در جریان این تحول که به گفتهٔ کاستلز هزارهٔ سوم زمان بروز و تحقق آن است، گوهرهٔ حیات آدمی به طور جدی رسانه‌ای می‌شود و همین امر معنای کامل‌تری از جهانی شـدن را به ما می‌شناسـاند که در تولد جامعهٔ شبکه‌ای نهفته است. از نظر مانوئل کاستلز مفهوم جامعهٔ شـبکه‌ای که در گسـترهٔ جهانی و بامحوریت رسانه اطلاعات تعریف می‌شود، از تحولی چشم‌گیر حکایت می‌کند و آن تبدیل شـدن ماهیت زندگی معاصر به رسـانه و اطلاعات است و از تولد جهان تازه‌ای خبر می‌دهد که می‌توان آن را چنین توصیف کرد:"جهان جدید به صورت یک شـبکه در آمده اسـت؛ شـبکه‌ای که بافت اصلی و تار و پود آن را اطلاعات و نظام ارتباطات تشـکیل می‌دهد. در چنین چشـم‌اندازی، جهانی شدن معنای ویژه‌ای می‌یابد که به حضور "همه" در "همه جا" دلالت دارد و این که وسـایل ارتباط جمعی و رسـانه‌ها از چنان اهمیتی برخوردارند که نمی‌توان وجود جهانی خالی از آن‌ها را تصور کرد (به نقل از سوسن کشاورز، ۱۳۸۶).

۱ مفهوم رسـانه‌ای شـدن (Mediation) بر وجود حیات و زندگی‌ای در قرن بیسـت‌ویکم دلالت دارد که در آن رسـانه‌ها دیگر نه به صورت ابزاری قوی برای رسـاندن پیام، بلکه به صورت هویت‌هایی مطرح‌اند که هم سـنگ و هم شـأن دولت‌های ملی هسـتند و از حیث توانمندی امکانات تا به آن جا پیش می‌روند که در شـکل‌دهی به ماهیت جامعهٔانسانی، حضور فعال دارند.,هر چند بر سرچگونگی کارکرد رسانه‌های همگانی، دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد؛ امّا در هر حال امروزه بدون توجه بـه توان وکارکرد رسـانه‌های همگانی نمی‌توان در بارهٔ هیچ کدام از مباحث سیاسـی، اجتماعـی، 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 رسـیدند که در عصر حاضر با تأسـیس 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 ومسجد) تنگ تر می‌نماید[1]؛

البتــه وضــع فعلی عملکرد انواع رســانه‌ها به گونه‌ای اســت که کمتر نقش مثبــت دارند[2] و لذا بیشــتر به آن‌ها به صورت عاملی خطرآفرین و تهدیدی مشــکل ساز برای فرایند تربیت نگریسته می‌شــود[3]، امــا بــه نظـر می‌رسد قابلیت‌ها وظرفیت‌های 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 وجامعه منجر می‌شــود وبازیگرانی 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 دربارهٔ الیناسیون بشری در اثر ایجاد و گسترش رسانه‌های همگانی تصویری و به طور خاص تلویزیون بحث کرده‌اند، و نسبت به آیندهٔ انسان محصور در پیام‌های سرگرم کننده و یا القائات فکری از طریق این رسانه‌ها ابراز نگرانی کرده‌اند از جمله نیل پســتمن نویســندهٔ کتاب‌های « تکنوپولی (تسلیم فرهنگ به تکنولوژی) » و«زندگی در عیش و مردن در عیــش »می‌گویــد: هر یک از ابزار تکنیکــی و در یک کلام خود تکنیک، دارای ایدئولوژی اســت و نمی‌توان آن را خنثا و بی طرف انگاشــت و انســان را بی قید و شرط حاکم برآن تلقی کرد. باران بلایی که بر سر جامعهٔ امریکا فرو باریده است، بی فرهنگی و لجام گسیختگی انسانی، فقدان شعور اجتماعی، تخریب باورهای انسان ساز مذهبی، تخلیهٔ 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 تســلیم و بی قید و شــرط جامعه است به رســانه‌ای 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 امپریالیســم و هژمونی ارتباطاتی معتقد است. او درکتاب «وســایل ارتباط جمعی و امپراتوری امریکایی» نقش رسانه‌های امریکا را در قدرت این کشــور تعیین کننده می‌داند. در میان منتقدان رســانه‌های همگانی نوام چومسکی نیز جایگاه ویژه‌ای دارد. او معتقد اســت که رســانه‌های همگانی این امکان را فراهم آورده‌اند که کنترل روی مردم به صورت پنهان صورت گیرد ولعابی دروغین از آزادی برروی کنترل‌های دولت کشــیده شود. چومســکی قویاً معتقد است که نخستین وظیفهٔ رسانه‌های جمعی در امریکا بســیج حمایت مردمی برای منافع خاصی اســت 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 شــکل خاص خودشــان درک می‌کنند، تطبیق دهند. اهمیت آنچه چومســکی، شیلر و دیگران دربارهٔ رسانه‌های امریکایی می‌گویند در آن است که این رسانه‌ها به سمت بزرگ‌ترین امپراتوری ارتباطاتی و تبلیغاتی تاریخ بشــر پیش می‌روند و در سراســر عالم وضع بی‌نظیری دارند. رسانه‌های امریکا با عظیم‌ترین توان از مرزهای ســرزمین شــان خارج شده و ادعای امپراتوری جهانی دارند. شبکه‌های رادیو و تلویزیونی امریکا به سرعت سرسام آوری تمامی ســرزمین‌ها را در بر می‌گیرند تا پیام تدارک دیده شــده خود را به جهان عرضه کنند. رســانه‌هایی که در برون مرزها مطلقاً در خدمت نظام سرمایه‌داری آمریکا هستند، در ورای مرزها قویاً به دنبال دست یابی به ظرفیتی کامل و حاکم کردن صدا و تصویر امریکا در سراســر عالم هســتند. چنین پدیده‌ای هرگز در تاریخ ارتباطات وجود نداشته و محصول نویی است که همچون تند بادی عظیم جهان سوم را در بر می‌گیرد. رسانه هایی نه در خدمت مبادلهٔ افکار، بلکه در خدمت انتقال یک سویهٔ آنچه از سوی امریکا عرضه شده است (به نقل از همان).

۳ از جمله تهدیدهای ناشی از گسترش فناوری اطلاعات وارتباطات در دنیای کنونی می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود:

- تخریب باورهای انسان ساز دینی و تخلیهٔ ارزشی نمادها و مظاهر ملی و در نتیجه بروز ناهنجاری‌های رفتاری در افراد

-بحران اخلاقی و هویتی(ایجاد خلأ هویتی)

ـ گسست در پیوندهای اخلاقی، خانوادگی، ملی و فرهنگی

- تعیین کنندگی کشورهای برخوردار در عرصهٔ جهانی

- پدیدهٔ آموزش‌های ناهم سان

در شـــرایط پیش روی جوامع بشـــری به جای برخوردی منفعلانه و یا صرفاً منفی با این عامل مهم فرهنگی و اجتماعی، با سیاست گذاری و برنامه‌ریزی مناسب از توانمندی‌های[1] انواع رسانه- دست کم در ســطوح ملی و محلی- به مثابهٔ عاملی ســهیم در فرایند تربیت برای جبران محدودیت‌های تـربیت رسمی و نیـز کمک بـه انـواع تربیت غیـررسمـی بهره مند شویم. به هر حال این عامل به شـــدت تأثیرگذار فرهنگی در این صورت می‌تواند نقشی اساسی را در پشتیبانی شایسته از فرایند تربیت در جامعهٔ معاصر برعهده گیرد ولذا در نگرش اسلامی می‌توان وباید از آن نیز به عنوان یکی از ارکان فرایند تربیت در جامعهٔ اسلامی یاد کرد.

البته اطلاق عنوان رکن فرایند تربیت به رسانه با توجه به گستردگی نقش و میزان تأثیری(مثبت یا منفی) اســت که انواع رســانه می‌توانند برکارکرد تربیت داشته باشـــند و لذا نباید به این گمان

- تنزل جایگاه معلمان
- پدیدهٔ بی ســوادی مدرن به دلیل ســهم پایین کشــورهای در حال توســعه در طراحی و یا کاربرد اســتفاده از روش‌های الکترونیکی و آموزش مجازی
- مهاجرت سرمایه‌های علمی
- بی اعتمادی نسبت به نظام آموزشی داخلی(به نقل از همان).

۱. برخی از ظرفیت‌ها و توانمندی‌های انواع رسانه از این قرارند:

پرورش رشد استعدادهای افراد تا حداکثر ظرفیت و شناسائی توانمندی‌های خلاق افراد
افزایش فرصت‌های آموزشی و یادگیری دیجیتالی، الکترونیکی و اینترنتی
ایجاد ارتباط بین یادگیرندگان صرف نظر از موقعیت مکانی آنان(حذف محدودیت‌های 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 ارزشهای مشترک بشری
رشد هویت شخصی و گسترش تعلق گروهی در بین متربیان
تعامل بیشتر معلمان با متربیان(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 تصمیم‌گیری 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 استراتژی‌های اصلی یادگیری
تعامل بیشتر بین بخش عمومی و خصوصی در سطح منطقه‌ای و بین المللی
ورود مدل‌های جدید نظارت در عرصه تربیت
تبادل دانش و اندیشه با استفاده از تکنیک‌های 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 شـود که می‌توان انواع رسانه به ویژه اَشکال نوین فناوری اطلاعات و ارتباطات را-که عمدتاً در سـطوح بین المللی و فراملی طراحی و سیاسـت گذاری و مدیریت می‌شوند- به لحاظ تربیتی تحـت کنتـرل قرار داد، بلکه باید توجه نمود که رسـانه در دنیای معاصر بیشـتر به صورت عامل محیطـی بیرونی و البته با کارکرد بسـیار مؤثـر بر فرایند تربیت به شـمار می‌آید که فرصت‌ها و تهدیدهـای فراوانی را در مسـیر تحقق اهداف تربیت به دنبال دارد ولذا لازم اسـت برای مواجههٔ فعال و هوشمندانه با انواع رسانه تدابیری مناسب اندیشیده و اقداماتی شایسته از سوی همه عوامل سهیم وموثر و تمام نهادهای تربیتی طراحی واجرا شود.

۴ـ۴ـ۴.نهادها و سازمان‌های غیردولتی

پیچیدگی وگستردگی فرایند تربیت و توجه به جنبهٔ اجتماعی حق بر تربیت نباید موجبات سلطهٔ انحصاری دولت اسـلامی را برایـن فرایند فراهم آورد؛ زیرا این‌گونه تسـلط انحصاری می‌تواند (با جهت دهی نهاد تربیت به سوی نوعی محافظه کاری و حفظ وضع موجود)موجبات انحراف فرایند تربیت را از مسـیر اصلاح مداوم موقعیت بر اساس نظام معیاراسلامی فراهم آورد و تحقق مطلوب رسـالت، کارکردها و اهداف تربیت را در زمینـهٔ ایجاد تحول در وضع موجود جامعه و فرهنگ آن با مشـکل روبه‌رو سـازد. همچنان که توجـه به نقش مهم و گریزناپذیر خانـواده در فرایند تربیت نیز نمی‌تواند دخالت در تربیت را صرفاً به عنوان حق و تکلیف اختصاصی خانواده جلوه‌گر سـازد. بنابراین مسـئولیت مشترک خانواده و دولت اسلامی در تربیت گرچه امری بس ضروری است، اما باید اجازه داد تا دیگر نهادها وسـازمان‌های اجتماعی (غیر از دولت اسـلامی و خانواده) نیز به‌طور فعال در این جریان گسـترده و پیچیده(حتی با رویکرد انتقادی نسبت به وضع موجود)، مشارکت جویند؛ زیرا حضور سـازمان‌ها و نهادهای غیردولتی- نظیر مسـاجد و مؤسسات دینی و فرهنگی وتشکل‌های علاقه مند به مشارکت ویا حمایت از تربیت- موجب پویایی و افزایش کیفیت و تحقق بهتر و کامل‌تر فرایند تربیت خواهد شد[1].

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 نهادها، سازمان‌ها، بنگاه‌ها و انجمن‌های غیردولتی نیز اجازه دهد در راسـتای تحقق کامل جریان تربیت مشارکت جویند بلکه باید با استفاده ازسیاست‌گذاری‌های

۱ - بررسـی تاریخ تربیت در ایران و اسـلام نشـان می‌دهد که نظام تربیت در ایران و جهان اسلام از نهادهای مدنی، به‌ویژه وقف، بسیار بهره برده است. نهضت مدرسه‌سازی در جهان اسلام در قرون میانهٔ 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 ناشـی از تمایلات شـخصی آن‌ها بوده و با تدوین وقف‌نامه انجام شده است. نظامیه‌ها، المستنصریه، نوریه‌ها و ربع رشـیدی به‌رغم بهره‌گیری از منابع مالی یا اقتدار حکومتی در جریان تأسـیس، در خصوص مسائل اقتصادی و تداوم حیات مؤسسه، مستقل و خودکفا بودند.

مناسب و سازوکارهای تشویقی، مشارکت سازندهٔ نهادها وسازمان‌های غیردولتی را در پشتیبانی از فرایند تربیت زمینه سازی وتضمین کند. لذا علاوه برحضور خانواده در جریان تربیت، باید فضایی گسترده برای مشارکت فعال همهٔ نهادها وسازمان‌ها و اشخاص حقیقی و حقوقی جامعه که تمایل به حضور فعال درجریان تربیت دارند، فراهم آید. البته مشـــارکت نهادها و ســـازمان‌های غیردولتی در فرایند تربیت باید قانونمند و هماهنگ با غایت و هدف کلی فرایند تربیت در جامعهٔ اسلامی و بر اساس اصول آن باشد و سازوکارهای قانونی آن توسط نهادهای ذی صلاح تعریف شود.

۵ـ۴. اصول تربیت

اصـــول تربیت قواعـــدی تجویزی و کلی‌اند، که جهت بیان چگونگی تحقـــق غایت تربیت (به مثابهٔ 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[1]. به ســـخن دیگر، هر اصل ممکن اســـت ناظر به مجموعه‌ای از مبانی باشد. هر چند، این

---

۱. در خصوص روش اســـتنباط اصول تربیت در بحث روش‌شناســـی اشـــاره‌ای به اجمال شد. لازم است یادآور شویم استنتاج اصول از مبانی پیش گفته به روش صورت بندی قیاس عملی صورت نگرفته اســـت که براســـاس آن اصول به صورت مستقیم از مبانی مشـــخص توصیفی و تجویزی اســـتنتاج می‌شـــود. بلکه اصول به دســـت 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 بر قراری تناظر یک به یک بین مبانی (توصیفی و تجویزی) و اصول نیســـت. اما به هر حال اصول با عنایت به مبانی صورت بندی شـــده‌اند 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 اســـلامی و ناظر به تکیهٔ کل جریان تربیت بر تعالیم اســـلامی 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 اســـتعانت از خدای متعال وبهره‌مندی از راهنمایی ومساعدت انسان‌های رشد یافته است.

خداوند، به منزلهٔ مربی حقیقی آدمیان، همواره مصادیقی از انسان کامل را، به مثابهٔ والاترین اسوه‌های آدمی در مسیر هدایت او قرار داده و می‌دهد تا روند تکوین وتعالی هویت هر شخص با معرفت این مصادیق و تولا وتأسی به ایشان، به وجه مطلوب، صورت پذیرد.

آدمی منابع وابزار شـــناخت متعددی در اختیار دارد که مکمّل یکدیگرند و برای شـــناخت منســـجم و جامع واقعیات وحقایق جهان باید از همهٔ آن‌ها بهره گرفت و نمی‌توان از برخی به نفع دیگری دست برداشت.

حیات طیبه وضع مطلوب زندگی بشـــر بر اســـاس نظام معیار ربوبی اســـت 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.

دینِ اســـلام، در راســـتای تحقق مراتب حیات طیبه انسان در همهٔ ابعاد فردی و اجتماعی، نظام معیار مورد نیاز برای هدایت آدمی به سوی سعادت جاوید را در همهٔ شئون زندگی ارائه می‌کند.

حوزهٔ رهنمودهای نظام معیار دین حق(=اســـلام)، همهٔ انســـان‌ها در هر زمان و مکان و زبان آن جهانی اســـت. لذا دین اسلام

«اصول» ماهیتی ثابت و نسبتاً پایدار دارند؛ ولی محدودهٔ کاربرد آن‌ها ممکن است عام باشد (اصول عام که در انواع تربیت ونسبت به همهٔ عوامل ونهادهای سهیم وتأثیرگذار در این فرایند اعتبار دارند) یا تنها در محدودهٔ خاصی به کار گرفته شوند و معتبر باشند (اصول خاص).

توجه و التزام به اصول تربیت، به همهٔ کارگزاران تربیتی کمک می‌کند تا تمامی مؤلفه‌های فرایندتربیت 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. مجموعهٔ اصول عامی که در پی می‌آید در راستای دست‌یابی به غایت تربیت و بیان چگونگی تحقق غایت تربیت توسط مجموعهٔ عوامل و نهادهای سهیم 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 شده اند. آنچه در شرح اصول می‌آید می‌تواند اشاراتی به مبانی مورد استناد آن اصل باشد و در عین حال مصادیق کاربردی اصل مذکور در عرصهٔ عمل تربیتی نیزخواهد بود.

۱ـ۵ـ۴. انطباق با نظام معیاراسلامی

از آن‌جا که باید به دین، به مثابهٔ آیین حیات طیبه و نظام معیار حاکم بر همهٔ شئون آن در متن زندگی توجه داشت، ساماندهی جریان تربیت و همهٔ مؤلفه‌های آن، که مهم‌ترین زمینهٔ تحقق حیات طیبه‌اند، باید در چهارچوب نظام معیاری صورت پذیرد که مبانی و ارزش‌های آن بر آموزه‌های اسلامی (مفاهیم وگزاره‌هایی 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 شده اند) 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 یگانهٔ 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 زمینهٔ 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.

معیـار اسـلامـی (مبانـی و ارزش‌های مبتنی بر دین اسلام یا سازگار با آن‌ها) مشخـص می‌نماید، که این ویژگـی مهـم‌ترین وجه تمایز تربیت در دیدگاه اسـلامی از تربیت سـکولار رایج محسوب می‌شود.

۴ـ۵ـ۲ اولویت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی

باتوجـه بـه لـزوم انطباق همهٔ شـئون زندگی آدمی با نظام معیاراسـلامی و ضـرورت انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانهٔ آن توسـط افراد جامعه، تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، نسـبت به سایر سـاحت‌های تربیت، محوریت دارد و از اولویت برخوردار اسـت[1]. در فرایند تربیت، ضمن توجه به دیگر ساحت‌های تربیت، باید در جهت شکل‌گیری و تقویت ایمان متربیان (انتخاب والتزام آگاهانه وآزادانهٔ ایشـان نسـبت به نظام معیاراسلامی) گام برداشت و سـپس آن‌ها را برای درک موقعیت وعمـل شایسـته (اعمال صالح منطبق با نظام معیاراسـلامی) در همهٔ ابعـاد زندگی جهت تکوین وتعالی پیوستـهٔ هویت خویش براساس نظام معیار اسلامی آماده ساخت. بنابراین تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی هم پیش‌نیاز سـایر سـاحت‌های تربیت تلقی می‌شود و هم بخشی درهم‌تنیده با آن‌ها به‌شمار می‌آید.

۴ـ۵ـ۳ ارتباط با خداوند و تکیه بر تدابیر ربوبی او

از آنجا که در نگرش اسـلامی خداوند متعال به مثابهٔ یگانهٔ مربی حقیقی آدمی محسـوب می‌شود کـه تنهـا به اذن وعنایت او تدابیر و اقدامات تربیتی دیگـران در جهت تحول و هدایت آدمی معنا پیـدا می‌کنند(انـک لا تهدی من احببت و لکن الله یهدی من یشـاء)، لذا مربیان در همهٔ مراحل و انواع تربیت بایدهمین نگرش توحیدی را براندیشـه و عمل خود حاکم سـازند 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 اسـتفاده از انواع روش‌ها و ابزارهای عقلائی و بهره‌مندی از محصول فکر و تجربه

۱. عده‌ای تصور می‌کنند نباید به مسـئله‌ی اخلاق و تربیت اخلاقی و دینی جوانان توجهی کرد و آن‌ها را باید آزاد گذاشـت. در صورتی‌که این سـهل‌انگاری و بی‌اهتمامی نسـبت به آیندهٔ نسل جوان اسـت. البته معلوم است که تربیت اخلاقی غیر از تحمیل اخلاقی اسـت. تحمیل اخلاقیات امر مطلوبی نیسـت؛ اسـلام هم این را به ما نگفته و از ما نخواسته است. تربیت آدم هایی که بر اساس تحمیل و فشار، ریاکار و یا دورو و منافق بار بیایند، امر مطلوبی نیست؛ اما تربیت، مقولهٔ 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 اسـلامی و دارای خصوصیاتی که اسـلام برای انسان معتبر شمرده، بار بیاید».. «در مدارس، همت باید بر این باشد کـه بچه‌هـای ما از لحاظ دینی - هم در قلمرو اعتقاد، هم در قلمرو تربیت و اخلاق و هم در قلمرو تعبد عملی- انسـان‌های مسلمان بار بیایند. این، علاج و اساس کار ماست».... «به اعتقاد من آنچه که امروز بیش از همه باید در آموزش و پرورشِ ما به آن توجه بشـود، اعتقاد اسـلامی 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 مطلقهٔ الهی توکل نمایند.

۴-۵-۴تدریج و تعالی مرتبتی

تعالی و تکامل در وجود آدمی دارای مراتبی است که هر فرد متناسب با توانایی وظرفیت‌های وجودی‌خویش به آن دست می‌یابدورشد همه‌جانبه ومتعادل، دارای جایگاه ورتبه‌ای از پیش مشخص شده ویک 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 طیبه 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 وتدریجی 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 مرتبهٔ لازم و شایسته از حیات طیبه برای همگان، به سوی تحقق مراتب بالاتری ازحیات طیبه برای برخی افراد جامعه دارد و برای نمونه از اصلاح ظاهر به تحول باطن، از الزام بیرونی به التزام شخصی متربیان، از ارزیابی بیرونی به ارزیابی توسط خود شخص، از انگیزه‌های دنیایی به انگیزه‌های اُخروی، از انگیزه‌های سطح پایین به نیات متعالی و از انگیزه‌های فردی به انگیزه‌های جمعی ارتقا می‌یابد.

۵ـ۵ـ۴. 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 مثابهٔ یک عمل فکورانه، مربیان و متربیان باید، تا حد امکان، نسبت به خردورزی و نقادی مداوم عمل خود و دیگران اهتمام ورزند.

۶ـ۵ـ۴. اعتدال

همان طوری که حیات طیبه همهٔ شئون وجودی انسان را به‌طور متعادل در بر می‌گیرد، فرایند تربیت نیز باید اولاً تمام ابعاد زندگی متربیان را پوشش دهد و ثانیاً با توجه به لزوم رعایت اعتدال و توازن در همهٔ امور و شئون حیات طیبه، باید بر تمام فعالیت‌ها و برنامه‌های تربیتی توازن و اعتدال

حکم‌فرما باشـد و از تعیین اهداف و سیاسـت‌ها تا برنامه‌ریزی و اقدام و اصلاح، از یک‌سـونگری 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.

۷ـ۵ـ۴.سندیت و مرجعیت مربیان

در فراینـد تربیت، مربیان که به لحاظ کسـب شایسـتگی‌های فردی وجمعـی و وصول به مرتبهٔ شایسـته‌ای از حیات طیبه مسئولیت کمک به هدایت متربیان را برعهده گرفته اند، نقش اصلی را در طراحی و انجام تدابیر و اقدامات زمینه ساز تکوین وتعالی پیوستهٔ هویت متربیان برعهده دارند وگام نخسـت و محوری در این فرایند را با فراهم آوردن شایسـتهٔ مقتضیات رشـد متربیان ورفع و دفع موانع آن (البته متناسـب با خصوصیات وموقعیت متربیان)بر می‌دارند. سـندیت ومرجعیت نظری وعملی مربیان در فرایند تربیت ناشـی از مسـئولیت و شایستگی اخلاقی - حرفه‌ای ایشان است و باید با تأسی از سیرهٔ تربیتی انسان کامل (پیامبر(ص) و امام معصوم(ع)) شکل بگیرد. البته در ایـن فرایند با عنایت به خصوصیت اراده واختیار آدمی، مربی نسـبت به متربی فعال ما یشـاء نیسـت، لذا در فرایند تربیت این مرجعیت مربیـان به صورتـی معنـا می‌شـود که با حضور فعال متربیان و لزوم حرکت ایشان به سوی تحقق اختیاری اهداف تربیت منافات نداشته باشد.

۸ـ۵ـ۴. حفظ وارتقای 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 داشـته شـود، که باید هم‌چون معیاری برای ارتقای مرتبهٔ وجودی انسان منظور گردد و توسعه یابد. آزادی اراده و عمل در جنبه‌های مختلف آن (شامل آزادی عقیده، بیان، گوش‌کردن و فعالیت) باید به‌طور معقول و در چهارچوب نظام معیار اسلامی مورد نظر قرار گیرد. براین اسـاس علاوه بر جنبهٔ سـلبی آزادی، یعنی رفع موانع و محدودیت‌ها در جهت زمینه‌سازی برای رشـد همه‌جانبه، جنبهٔ ایجابی آن، یعنی فراهم آوردن امکانات و فرصت‌های مناسـب برای شکوفایی اختیار و افزایش قدرت انتخاب و عمل آزادانهٔ 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 احسن‌در متربیان پرورش یابد. بنابراین برنامه‌های تربیتی باید مملو از فرصت‌های انجام فعالیت، گزینش، ترجیح، اولویت‌بندی و تمرین انتخابگری باشـند تا فردیت افراد و استقلال آنان از بین نرود و ضمن آن‌که متربی با مشـارکت در فعالیت‌های اجتماعی، به کسـب هویت جمعی مناسـب نایل می‌آید، ترتیبی اتخاذ شود که تشـخص او (بی‌آن‌که به دامن خودمحوری فروغلتد)

حفظ شود و ارتقا یابد.

هرچند در عین حال، چه بسا در مراحل نخست رشد با توجه به آمادگی نداشتن متربیان برای انتخاب آگاهانه و آزادانه، لازم باشد تا آزادی ایشان به‌طور موقت، محدود گردد.

۹ـ۵ـ۴ حفظ و ارتقای کرامت

باید در فرایند تربیت، کرامت ذاتی[۱] همهٔ افراد مرتبط با این جریان حفظ و زمینهٔ ارتقای آن[۲] فراهم گردد. بنابراین لازم است همهٔ فعالیت‌های تربیتی چنان سامان یابند که نه تنها کرامت ذاتی همهٔ افراد مرتبط با تربیت (اعم از مربیان، متربیان و اولیای ایشان) حفظ شود (به‌گونه‌ای که نسبت به هیچ‌کس ولو افراد خطاکار با رعایت ارزش‌های انسانی و اسلامی مندرج در نظام معیاراسلامی، برخوردی تحقیرآمیز صورت نگیرد) بلکه لازم است همهٔ افراد با احساس ارزشمندی و عزت نفس، زمینهٔ 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 آزادانهٔ نظام معیاراسلامی) و انجام مداوم عمل صالح (منطبق با نظام معیار اسلامی) در صدد ارتقای مداوم و اختیاری کرامت خود برآیند.

۱۰ـ۵ـ۴. 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 مواجههٔ یک سان با همهٔ متربیان و نادیده گرفتن خصوصیات متفاوت آنان نیست بلکه برای برقراری عدالت تربیتی، عنایت به ویژگی‌های مشترک ومتفاوت متربیان ومربیان وتوجه به کوشش آنان ونتایج آن ضروری است. از این‌رو 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 ارائهٔ

---

۱. منظور عنایت ویژهٔ (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 وجودی‌اش‌برخوردار کرده است.

۲. موضوع کرامت انسانی در اصل دوم قانون اساسی نیز به تصریح بیان شده است:جمهوری اسلامی نظامی است بر پایهٔ 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 همهٔ امور قرار دهد (کتاب چهار رسالهٔ اول، ۱۳۶۱، ص۱۲۸)؛ 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، ، ج۵، ص۶۱).

تربیت کیفی برای همهٔ متربیان مورد ملاحظه قرار داد. در فرایند تربیت، هم‌چنین باید ویژگی‌های متربیـــان در مراحل مختلف رشـــد از نظر دور نماند؛ زیرا شـــباهت‌تحولات مراحل رشـــد در افراد گوناگون و نیازها و ویژگی‌های آن، برنامهٔ تربیتی مشـــخص و نسبتاً یک سانی را (به لحاظ اهداف، اصـــول، رویکـــرد، محتوا و روش‌ها) بـــرای آن مرحلـــه اقتضـــا می‌کند. براین اســـاس نقش هریک از عوامل ســـهیم و تأثیرگذار در فرایند تربیت نیز در هر مرحله باید مشـــخص شود. بنابراین توجه به الگوهای رشـــد متربیان و تدریجی بودن تغییرات، همراه با توجه به ویژگی‌های مشترک و متفاوت متربیان، امکانی جهت برقراری عدالت تربیتی اســـت. با این همه، عدالت تربیتی ممکن اســـت در مورد خصیصه‌های مشـــترک یا درمورد الگوهای مشـــابه تغییرات با تســـاوی و تشـــابه فرصت‌های تربیتی همراه باشد.

۱۱ـ۵ـ۴. یک پارچگی و انسجام

در فرایند تربیت (به منزلهٔامری واحد و یک‌پارچه)، باید ضمن توجه به هر یک از اجزا، 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 معرفت‌شـــناختی اســـتوار شـــوند. هم چنین برنامه‌های تربیتی باید بر وحدت‌گرایی جامعه شـــناختی تکیه داشته باشـــند؛ یعنی بر تلفیق زیرسازها (مبانی و دیدگاه‌های اجتماعی) با ساختارها و سازوکارهای اجتماعی، اهتمام به عبور از تفاوت و تکثر به بنیاد مشترک و یگانـــه، ملاحظـــهٔ فرد در جامعه، توجه بـــه تأثیر جامعه در تکوین فـــرد و در عین حال ملاحظهٔ ویژگی‌های فردی در بســـتر خصلت‌های مشترک استوار باشـــند. البته این تأکید بر انسجام و یک پارچگی نباید به معنی انکار هرگونه تفاوت و تنوع در میان اجزا و مؤلفه‌های فرایند تربیت و طرد امکان هر نوع ابداع و نوآوری در روش‌ها و برنامه‌های تربیتی باشد.

۱۲ـ۵ـ۴. 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 سیاســـت‌ها، برنامه‌ها و روش‌ها و عوامل تربیتی؛ در فرایند تربیت، ضمن حفظ اصول، باید متناسب با اقتضائات وموقعیت‌های خاص مربیان و متربیان از انعطاف‌پذیری لازم برخوردار باشند.

۱۳ـ۵ـ۴. تعامل همه جانبه

تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت متربیان وشکل‌گیری وپیشرفت جامعهٔ 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 بالغهٔ الهی مؤثر هستند، چنان‌که تحقق این تأثیر بنا بر مشیت الهی از دیگر سو متوقف بر اراده و انتخاب متربیان و نحوهٔ مواجههٔ 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 به‌گونه‌ای 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 به‌وسیلهٔ متربی باشد.

۱۴ـ۵ـ۴. مشارکت و هماهنگی

همهٔ ارکان و عوامل اجتماعی سهیم و تأثیرگذار در فرایند تربیت، باید به منزلهٔ اساسی‌ترین مجرای تحقق حیات طیبه، 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 زمینهٔ 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.

۱۵ـ۵ـ۴. پاسخ‌گویی و نظارت

باید علاوه بر آن‌که تحقق شایستهٔ 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 همهٔ 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 مجموعهٔ 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 همهٔ مؤلفه‌ها و عناصر آن مورد ارزش‌یابی مستمر واقع شوند تا به‌طور مستمر بهبود یابند.

۱۶ـ۵ـ۴. تقدم مصالح تربیتی

با عنایت به جایگاه ویژهٔ جریان تربیت در میان زمینه‌های تحقق حیات طیبه و نقش تربیت در موفقیت همهٔ نهادها وعوامل اجتماعی، باید مصالح تربیتی شناسایی وملاک اصلی در تمام تصمیم‌گیری‌ها وبرنامه‌ریزی‌های اجتماعی قرار گیرد و همهٔ عوامل تأثیرگذار در فرایند تربیت[1]، به‌ویژه ارکان تربیت در مقام تزاحم 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 منزلهٔ محور تحقق حیات طیبه، جایگاهی خاص در روند پیشرفت همه‌جانبه و پایدار جامعهٔ اسلامی بیابد و از هیچ‌گونه هزینه‌ای برای بهبود کیفیت فرایند تربیت مضایقه نشود.

۱۷ـ۵ـ۴- توجه به فرهنگ و تمدن اسلامی و ایرانی

فرایند تربیت به منزلهٔ عملی اجتماعی، لاجرم در بستر فرهنگ جامعه و به پشتیبانی آن صورت می‌گیرد و از این رو انتقال فرهنگ وارتقای آن از کارکردهای اصلی جریان تربیت به شمار می‌آید. لذا بهره‌مندی مناسب از ذخایر ارزشمند فرهنگ وتمدن اسلامی و ایرانی در همهٔ مراحل و انواع تربیت ونیز زمینه سازی برای تعامل فعال فرهنگ بومی با دیگر فرهنگ‌ها، از مهم‌ترین سازوکارها برای تکوین وتعالی هویت ملی متربیانخواهد بود.

---

۱ - جریان گستردهٔ تربیت، به منظور زمینه‌سازی مناسب جهت تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت همهٔ 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 مداخلهٔ مستقیم در امر تربیت، از زمرهٔ کارکردهای این دسته از عوامل اجتماعی به شمار نمی‌آید اما به سبب ایفای نقش اساسی در فراهم نمودن مقدمات تحقق حیات طیبه در ابعاد گوناگون برای آحاد اجتماع، یا به دلیل تأثیرپذیری عمل مربیان و متربیان و فرایند ازاین عوامل اجتماعی(به مثابهٔ محیط بیرونی)، در چگونگی تحقق جریان تربیت و موفقیت آن اثر گذارند.

۱۸ ـ۵ـ۴- آینده نگری

تربیت در عین توجه به گذشـــته فرد وجامعه و شـــرایط فعلی آن‌ها اساســاً رو به سوی آینده دارد و تدبیری جمعی برای ســـاختن و پرداختن آیندۀ جامعۀ انســـانی اســـت؛ از این رو مربیان در همۀ ســـطوح سیاســـت گذاری، برنامه‌ریـــزی و عمل نه تنـــها لازم اســـت بـــا انجـــام مطـــالعـــات آینـــده پـــژوهـــی و، بـــه پیـــش بینـــی نسبـــتاً دقیـــق و واقع بینانه‌ای از آیندۀ جامعه و چالش‌های پیش رو دست یابند بلکه ضرورت دارد با اتخاذ رویکردی فعال و آینده نگرانه (تبیین آیندۀ مطلوب) نسبت به تحولات فرهنگی، سیاســـی و اجتماعی آینده، راهبردهای تربیتی مناســـبی را در جهت مواجهۀ نظام تربیتی و متربیان 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 شایستهٔ بخش «تربیت رسمی و عمومی» از جریان تربیت در هر جامعه، نیازمند آن است که مجموعه‌ای از گزاره‌های مدلل و مدون، تبیین چیستی، چرایی و چگونگی آن را بر پایهٔ فلسفهٔ 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 «فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» با توجه به چند نکتهٔ 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 زمینهٔ توسعه و تحول مناسبی را برای جوامع غیر غربی فراهم آورد و از دگر سو موجب انقطاع این جوامع از پیشینهٔ 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، پیشینهٔ فرهنگی و فلسفهٔ تربیتی خاص جامعهٔ خویش، برای انواع تربیت رسمی (اعم از عمومی وتخصصی) تبیین فلسفی ویژهٔ 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 وهنجارهای 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 چیستی، چرایی و چگونگی این بخش از

جریان تربیت را در ضمن مباحث فلسـفهٔ تربیتی جامعه و صرفاً به مثابهٔ یکی از مصادیق جریان تربیت (در معنای عام آن) پی‌گیری کرد. شاهد این مدعا آنکه بر خلاف تربیت در معنای عام، تردیدهایی در مباحث فلسـفهٔ تربیت معاصر نسـبت 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 رسـمی و عمومی(خصوصاً به لحاظ ارتباط با مباحث سیاسی، حقوقی، اقتصادی و اجتماعی). به طور خاص نسـبت به تدوین و تبیین فلسـفهٔ تربیت رسمی و عمومی همت گماشت.

۳-همان طوری که در پیش‌گفتار این مجموعه اشـاره شـد، بر اساس شواهد موجود، تاکنون نظام‌تربیت رسـمی و عمومی به‌عنوان بخشـی از نظام نوین تربیت رسـمی در کشور ما، بر فلسـفهٔ مدون و استواری در چهارچوب فلسـفهٔ تربیتی بومی و متناسب با نظام فکری و ارزشـی اسـلام مبتنی نبوده اسـت. به نظر می‌رسـد، این امر خود از عوامل مهم بروز ناهماهنگی و انسـجام نیافتگی و در نهایت ناکارآمدی نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی ایران بوده و باعث شـده اسـت تا عموم اقدامات اصلاحی و تحول جویانه در این نظام به نتایـج دل خـواه نینجامد یا کـم ثمر بماند و در عین حال، تبعیـت از الگوهای وارداتی و اقتباسی نیز مشکل‌زا و بحران آفرین اند. بنا براین تدوین فلسفهٔ تربیت رسمی وعمومی با الگوی اسلامی وایرانی پیش نیاز اصلی هر گونه تدبیر و اقدام تحول جویانه در نظام تربیت رسمی وعمومی کشور ما به شمار می‌آید.

۴-نظام تربیتی حاکم بر کشـور ما برخاسـته از سـنت‌ها و تجارِب متراکم نسـل‌های گذشته بود، قبل از اینکه مواجه با الگوی تربیت رسـمی و عمومیِ به شـیوهٔ موجود آن شـود که چهارچـوب و مؤلفه‌های اصلی آن، با وجـود برخی دخل وتصرف‌های ناگزیر در آن، بدون تردید رهاورد تمدن مدرن مغرب زمین برای جامعهٔ ما وسایر جوامع سنتی بوده است. اما هنـگام مواجهه با این پدیدهٔ مدرن، الگوی تربیتی رایـج در جوامع مدرن به مثابهٔ 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 مواجههٔ انفعالی با الگوی مدرن در جریان توسـعهٔ تجارب تربیتی باعث شـد تا

---

۱. جریان‌های متفاوتی در مواجهه با الگوی مدرن تربیت رسمی و عمومی، به ویژه در دوره قاجار، به وجود آمد. این برخوردها و جریان‌هـا در کتاب «آموزش، دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دورهٔ قاجار»(مونیکا رینگر ۱۳۸۵)مورد واکاوی قرار گرفته اسـت. یحیی دولت آبادی که خود از متجددین و مؤسسـین 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 وایرانی خود را، با نقادی پیوسته وحفظ نکات مثبت آن، ضمن در نظر گرفتن تجارب جهانی و مدرن، به روز و نوسازی می‌نمودیم.[1] به عبارت دیگر، با در نظر گرفتن اصل و اســاس گوهر تجــارب تاریخی خود، لایه‌های بیرونی آن را بــا جریان متحول زمانــه و نیازهای روز متحول می‌نمودیم[2]. متأســفانه، در مراحل متعددِ تلاش برای توســعه وتحول در نظام فعلی تربیت رسمی وعمومی(پیش از انقلاب اسلامی) نیز، این نحوهٔ مواجهه با مظاهر تربیتی ســنت اســلامی و ایرانی مورد توجه نبوده اســت. اگرچه منتقدانی منصف در آن زمان از منظر فلسفهٔ تربیت این گسست را مورد انتقاد قرار داده اند.[3] به هر حال توســعهٔ مطلوب در نظام‌های تربیتی جامعهٔ معاصر همچنان نیازمند چنین مواجههٔ فعالی با ســنت و میراث تربیتی اســت[4] که تدوین فلســفهٔ تربیت رســمی وعمومی به شکل اسلامی و بومی، راه را برای این مواجههٔ ناگزیر هموار می‌سازد[5].

۵-با عنایت به ظهور و تداوم انقلاب اجتماعی فراگیر اســلامی و تأسیس نظام سیاسی نوپایی بر اساس مبانی و ارزش‌های اسلامی به نام «جمهوری اسلامی » در کشور ایران که داعیهٔ ارائهٔ الگوی بدیعی برای حاکمیت سیاسی برمبنای جهان‌بینی و نظام ارزشی اسلام، جهت

---

۱. عمــاد افروغ در اثر خود تحت عنوان '' هویت فرهنگــی و حقوق ایرانی'' (۱۳۸۷)چنین نقدی را بر نحوهٔ مواجههٔ ایرانیان با مدرنیته ارائه داده است.

۲.این رویکرد در نگاهی دیگر(باقری ۱۳۸۵) '' ســنت‌گرایی تحولی'' نام دارد. ســنت‌گرایی تحولی یعنی باز شناســی گوهر ارزش‌ها (در اینجا ســنت) در شــرایط متحول است. ســنت‌گرایی تحولی از منظری نسبت ما را با گذشته نیز تعریف و تبیین می‌کند.

۳. رضا آراســته (۱۳۴۸) در مقاله‌ای تحت عنوان '' تجزیه و تحلیل تعلیم و تربیت ایران'' این نقد را بر جریان مدرن‌ســازی نظام تربیت رسمی ایران وارد نموده است.

۴. مقــام معظــم رهبری دراین خصوص با مضمونی مشــابه در دیدار با اســتادان دانشــگاه‌های ســمنان در تاریخ ۸۵/۸/۱۸ می‌فرمایند:'' حرف اصلی ما امروز این اســت که نه با توقف در گذشــته و ســرکوب نوآوری می‌توان به جایی رســید، نه با رهاسازی و شالوده‌شکنی و هرج و مرجِ اقتصادی و عقیدتی و فرهنگی می‌توان به جایی رسید؛ هر دو غلط است.''

۵.ماجد عرســان کیلانی(۱۳۸۹) در کتاب ''فلســفهٔ تربیت اسلامی'' در تحلیل تاریخی خود از فرایند تربیت در جهان اسلام پس از تقســیم بندی مؤسســات تربیتی فعال در جوامع اســلامی در چند قرن گذشــته، آن‌ها را مورد انتقاد قرار می‌دهد. از نظر وی مؤسســات تربیتی جهان اســلام در مواجهه با مدرنیته دو دسته شدند: گروهی به سنت چسبیدند و گروهی به تجدد گرویدند. گروه نخست هیچ فلسفهٔ تربیتی روشن و متناسب با نیازهای جوامع اسلامی ارائه ندادند و تنها به تمجید و افتخار به گذشــته اکتفا کردند و گروه دوم یکســره به تقلید از دیگران گرائیدند و تجارب گذشــته را وانهادند و به نیازهای بومی و شرایط تاریخی و فرهنگــی کشورهــای اسلامی بی توجه شدند. حاصل این تقلید این شد که بذر احساس کاستی و پستی را در روح متربیان 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 بر گشت به اسلام و تدوین فلسفهٔ تربیتی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی با درک صحیح از شرایط جهان امروز- یعنی قرائتی نو از فلسفهٔ تربیتی اسلامی متناسب با شرایط زمانه- می‌داند.

حل و فصل اهم مسائل اجتماعیِ 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 ادامهٔ فعالیت نهادهای اجتماعیِ آن به سبک گذشته، آن را متزلزل خواهد کرد. پیداست که نظام تربیت رسمی و عمومی، به لحاظ تأثیر مستقیم وغیر مستقیم برنسل 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 نوخاسته و این ارزش‌ها منجر خواهد شد[۱].

به این‌ترتیب 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، ادامهٔ حضور الگویی از تربیت رسمی که بر پایهٔ 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 جامعهٔ 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 فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی با رویکرد اسلامی (آن هم بنا بر فهم وتفسیر موجهی از این رویکرد که درقانون 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 همهٔ جوانب کار را درست کنیم الاّ جانب آموزش و پرورش را، هیچ اطمینانی به ادامهٔ این انقلاب پرخرج خوش عاقبت نخواهد بود...شما اگر چنانچه نتوانید آموزش و پرورش را، آن‌چنان که شایستهٔ 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 باگروهی از مربیان پرورشی و معلمان استان چهار محال 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[1] و در خصوص شکل مواجهۀ با آن، رویکردهای نظری و عملی متفاوتی در جوامع اسلامی شکل گرفته است. این رویکردها، بنا بر یک دسته‌بندی از اندیشۀ اجتماعی معاصر اسلامی[2]، عبارت‌اند از: رویکرد تجددگرا[3]، رویکرد شریعت‌گرا و رویکرد تمدن‌ساز، که در نگاه به مدرنیته و جایگاه دین درعرصۀ زندگی و نسبت سنت و مدرنیته تفاوت‌های قابل توجهی دارند.

اندیشمندان طرفدار «تجددگرایی »، چارۀ 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، تاریخیت و نسبیت 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، التقاط ستیزی و گذشته‌گرایی می‌چرخد. اما رویکرد «تمدن سازی» در زمینۀ 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 فلسفۀ اجتماعی ایران و خواهان یک نظام اجتماعی سکولار بوده اند.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 اندیشۀ اسلامی بودند و چنین رویکردی رابرای مواجهه با تمدن غرب برگزیده اند». (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 دردیدار با استادان دانشگاه‌های استان سمنان در تاریخ ۸۵/۸/۱۸ چنین فرموده اند: «در دوران مشروطیت و بعد از استقرار آن، روشنفکرهای درجۀ اول ما عقیده‌شان این شد که اگر ایران بخواهد پیشرفت کند، باید از فرق سر تا پا غربیِ 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 حتّی 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 کهنۀ دیگران بمانیم...زبان ملی را مغشوش کردن، هویت اسلامی ملی را سلب کردن و مدل‌بازی به جای مدل‌سازی، پیشرفت نیست.»

و محدودهٔ زندگی فردی قرار ندارد بلکه برنامهٔ 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 به‌مثابهٔ منطقة‌الفراغ وارد نشده است.

از این‌رو در عرصهٔ اخیر، استفاده از عقل و دانش متراکم بشری و توسعهٔ 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 جامعهٔ اسلامی، متناسب با مقتضیات زمان و مکان به سوی پی‌ریزی تمدن نوین اسلامی گام بردارند. از منظر رویکرد تمدن‌سازی، اجرای همه‌جانبهٔ 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 وقرائن بسیار با راهبردهای کلان انقلاب اسلامی وجمهوری اسلامی ایران مناسبت دارد، لازم است فلسفه‌ای اسلامی وایرانی مناسب با مقتضیات زمان برای نظام تربیت رسمی وعمومی کشور ما تدوین شود.

۷- قاعدهٔ "نفی سبیل[۱]" ازقواعد 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 زمینهٔ موضوعات فرهنگی و اجتماعی و سازو کارهای اجتماعی و نهادهای آن باب سلطه بیگانگان و سلطهٔ‌پذیری از ایشان باز نشود و درحوزه‌های 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. آیهٔ ۴۱ سورهٔ نساء می‌فرماید "خداوند تسلطی برای کافرین بر مسلمانان قرارنداده است." مفاداین آیه این است که خداوند حکمی را که موجب تسلط کفاربر مسلمانان شود جعل نکرده است. (حسن رضایی، **قاعدهٔ نفی سبیل**، تاریخ استخراج، ۸۹/۶/۲۹ وبگاه پژوهشکدهٔ 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 درفقه اسلامی جزء قواعد فراگیر و گسترده در تمامی ابواب فقه است(رحمانی، **قاعدهٔ نفی سبیل** از نظر فریقین، تاریخ استخراج، ۸۹/۶/۲۹ وبگاه حوزه:www.hawzah.net). درتاریخ اسلام به ویژه دوران معاصر، فتواهای متعددی ناظر بر این قاعده فقهی بوده است. مانند فتوای تحریم تنباکو، فتوا به ملی شدن صنعت نفت، فتوای تحریم کاپیتولاسیون و مانندان ها(رحمانی، همان منبع)

مورد تأیید و تأکید رهبران جوامع اسلامی[۱] بوده است. پویایی و تعالی این جوامع در دوران معاصرمرهون چنین نگرشی خواهدبود. اگرچه باب تعامل و تعاطی با اقوام ملل گوناگون بر مسلمانان بازبوده و هست وهیچ گاه مسلمانان به دور خودحصارنکشیده‌اند و با تلاش زیاد، با جذب عناصر سازندهٔ ملل دیگر، فرهنگ و تمدن اسلامی را پویا تر کرده اند. لیکن این گونه تعامل بر اساس قاعدهٔ نفی سبیل، تنها در صورتی که مستلزم نفی ایجادسلطهٔ بیگانگان و موجب غنای جوامع اسلامی شود مورد پذیرش است.

تجارب قرون اخیر نیز نشان داده است که یکی از مجاری مهم برای نفوذ استعمار گران، 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 قاعدهٔ 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 وتعامل ناگزیر این نهاد با دیگر نظام‌های تربیتی منجر به تثبیت وتداوم تسلط فکری و فرهنگی بیگانگان بر نظام تربیتی جوامع اسلامی نشود. به نظر می‌رسد، تحقق این مهم مستلزم بازنگری در فلسفهٔ تربیتی الگوی وارداتی تربیت رسمی وعمومی و تدوین فلسفهٔ تربیتیِ خاصی برای نظام تربیت رسمی وعمومی متناسب با مبانی فکری وارزش‌ها وفرهنگ 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 وعمومی با ویژگی اسلامی وایرانی) می‌بایست در کشور ما بلافاصله پس از پیروزی انقلاب اسلامی هم‌زمان با اصلاحات ضروری کوتاه مدت در نظام آموزشی بازمانده از نظام سیاسی پیشین آغازمی‌شد 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« فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» را وجههٔ همت خویش قرار داده و کوشیده‌اند تا به تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران در قالب مجموعه‌ای

---

۱. از جمله جمال الدین اسدآبادی، محمدعبده، 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 فلسفهٔ آموزش و پرورش با جهت‌گیری اسلامی تحت‌عنوان اولین گام تحول اساسی در این نظام، زمینهٔ بسیار مناسبی را برای اهتمام به این ضرورت تاریخی فراهم آورد.

جامع، سـازوار، به هم پیوسته، مدلل و مدون برمبنای« فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران» بپردازند. چنان‌که گفته شـد تا کنون اقدام قابل توجهی در این خصوص انجام نیافته اسـت[1]؛ لذا تدوین «فلسـفهٔ تربیت رسـمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» را می‌توان اولین گام جدی در این مسـیر محسوب نمود. امّا پیش از ورود به بحث اصلی یعنی تبیین مبانی، چیستی، چرایی و چگونگی تربیت رسـمی و عمومی لازم است اشاره کوتاهی به روش‌شناسی تدوین فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی شود.

روش‌شناسی پژوهش

۱-در این تحقیق، مقصود از «فلسـفهٔ تربیت رسـمی و عمومی در جمهوری اسـلامی ایران» عبارت است از:

مجموعه‌ای جامع، سازوار، به هم پیوسته، مدلل و مدون، که برپایهٔ "فلسفهٔ تربیت درجمهوری اسـلامی ایران" به تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت رسمی و عمومی درجمهوری اسلامی ایران می‌پردازد.

۲- در تدوین فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی، علاوه بر فلسفهٔ 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 چیسـتی، چرایی و چگونگی تربیت، بیان استدلالی و مبرهن این مباحث است، با توجه به مجموعه‌ای از گزاره‌های معتبرفلسفی (مسلم فرض شده و اثبات شده در جای خود) تحت عنوان «مبانی اساسـی تربیت»؛ به‌گونه‌ای که بتوان به لحاظ منطقی در صورت اذعان به درستی و حقانیت این مبانی-به صورت اصول موضوعه- بیان تجویزی آن مطالب را دربارهٔ حقیقت تربیت، امری مدلل و مستدل دانست.

۴- با اتکا به فلسـفهٔ تربیت در جمهوری اسـلامی ایران کوشـیده ایم - ضمن رعایت شرایط اجتماعی وسیاسـی جامعهٔ ایران در دوران انقلاب اسـلامی ومتناسـب با نظام جمهوری اسـلامی ایران- در پاسـخ بـه چالش‌های اکنـون و آیندهٔ تربیت رسـمی و عمومی برای چیسـتی، چرایی و چگونگی تربیت رسـمی و عمومی پاسخ‌های مستدلی به صورت نظام مند تهیه و تدوین شود.

---

۱. البته تلاش شـایان تقدیر «طـرح کلیات تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسـلامی ایران» که گام‌هایی در این مسـیر برداشته است و نیز طرح «پژوهشی برای دست‌یابی به فلسفهٔ آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» (باقری، ۱۳۸۰) در این میانه اسـتثنا هسـتند. ولی چنان که در پیش گفتار این مجموعه اشـاره شـد این دو تلاش ارزشمند در این زمینه با کاستی‌های جدی مواجه هستند.

۵- نحوهٔ اســتنتاج واستنباط مبانی اساسی تربیت و چگونگی استناد و استدلال به آن‌ها برای تبیین چیســتی، چرایی وچگونگی تربیت از روش‌شناســی خاصــی (در ایجاد ارتباط بین هســت‌ها و بایدها، به‌دلیل ماهیت تجویزی مباحث فلســفهٔ تربیت و حضور توأمان عناصر تحلیلی- توصیفی و اســتنباطی - تجویزی در مقدمات اســتدلال بر این مباحث) تبعیت می‌کند که نه می‌توان آن را در قالب شکل سادهٔ برهان (قیاس منطقی و اَشکال اربعهٔ آن) قرار داد ونه ممکن است با عنایت به التزام به تأثیرپذیری فلسفهٔ تربیت اسلامی از تعالیم دینی اســلام و ســازگاری محتوای آن با این تعالیم، این روش‌شناسی را صرفاً در محدودهٔ یکی از رویکردهای پژوهشــی رایج در حوزهٔ فلســفهٔ تربیت (نظیر رویکردهای استنتاجی، تحلیلــی، انتقادی یا رویکرد قیاس عملی) تعبیه نمود. همچنان که نمی‌توان برای تدوین مصادیق متنوع فلســفهٔ تربیت روش‌شناســی کامــلاً واحدی را در نظر گرفــت. لذا ما در این مجموعه با شــیوه‌ای ابداعی برای تبیین چیســتی، چرایی و چگونگی تربیت رسمی و عمومی، براســاس نگرش اسلامی مناســب برای جامعه اسلامی ایران در دوران معاصر، به ترتیب این گام‌های روشمند را طراحی و اجرا نموده‌ایم:

۵-۱ نخســت با تکیه بر مباحث فلســفهٔ تربیت در جمهوری اســلامی ایران و متناســب با آن ضمن مراجعه به تحقیقات پیشــین، مجمــوعه‌ای از گــزاره‌های مدلل سیاســی، حقوقــی، روان شــناختی و جامعه شناختی را تحت عنوان «مبانی اساسی تربیت رسمی و عمومی» برگزیده‌ایم و آن‌ها را پس از دسته بندی، به اختصار تبیین نموده‌ایم؛

۵-۲ آن گاه به بــررسی و نقــد الگــوهای رایج تــربیت رسمی و عمومی پرداخته‌ایم و تحقیقات پیشــین در این زمینه را بررســی و قوت‌هــا و ضعف‌های الگوهای رایج تربیت رســمی و عمومی شناسایی کرده‌ایم.

۵-۳ ســپس، متناســب با مباحث فلســفهٔ تربیت و تحلیل صورت گرفته از نقد تربیت رسمی و عمومــی رایج، به پردازش تعریف تربیت رســمی و عمومی متناســب با نظام جمهوری اسلامی ایران اقدام کرده‌ایم.

۵-۴ در مرحلهٔ بعد، کوشــیده‌ایم تا ویژگی‌های تربیت رســمی و عمومی احصا و تشریح شود. آنگاه بر اساس این ویژگی‌ها و محتوای فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران، به تبیین چرایی(ضــرورت و غایت و اهداف) و چگونگی(اصول، ارکان، الگوی نظری ســاحت‌ها) در تربیت رسمی و عمومی پرداخته‌ایم.

۵-۵ در نهایــت، محصول تلاش فکری خــود را در زمینهٔ تبیین چیســتی، چرایی وچگونگی تربیت که نتیجهٔ مباحثات فکری طولانی و جلسات مفصل اقناعی بین همکاران طرح بود،

طی چندین مرحله و به صورگوناگون در معرض نقد وبررسی ناظران محترم طرح، برخی از صاحب نظران فلسفهٔ اسلامی، بسیاری از استادان فلسفهٔ 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 واجرایی وزارت آموزش وپرورش و برخی از مدرسان مراکز تربیت معلم قرار دادیم و با دریافت بازخوردهای انتقادی ایشان نسبت به محصول این تلاش، در صدد اصلاح تدریجی ومتناوب آن (طی ۱۲ویرایش) 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.

۶-۵- در نهایت با توجه به ضرورت اعتبار بخشی اجتماعی[1] به محصول این تلاش عقلانی در خصوص تبیین چیستی، چرایی وچگونگی تربیت، به گونه‌ای که بتواند به مثابه فلسفه تربیت رسمی وعمومی معتبر ومقبول جامعه نقشی واقعی در پشتیبانی، هدایت، تنظیم و ساماندهی نظام تربیت رسمی وعمومی ایفا نماید، نتیجه کار خود را نخست در مرجع ذیصلاح قانونی و سیاست‌گذار در خصوص نظام تربیت رسمی وعمومی یعنی شورای عالی آموزش وپرورش ارائه نموده‌ایم و پس از تایید کلیات این مجموعه در شورای عالی آموزش وپرورش، 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 وبررسی 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 وپرورش وکمیته مطالعات نظری برای نظارت بر مطالعات بنیادی مورد نیاز و نیز فرآیند تلفیق مطالعات نظری تعیین شده بودند ولذا به خوبی بر روند تدوین این مجموعه اشراف داشته اند- نسبت به اعتبار بخشی اجتماعی این مجموعه مدون به عنوان «**فلسفه تربیت رسمی وعمومی مقبول ومعتبر 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 وبررسی 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

بــه هرحال بنا بر تعریف مورد نظر، مباحث فلســفهٔ تربیت رســمی وعمومی در این‌جا ذیل چهار عنوان زیر طرح می‌گردند:

- مبانــی تربیت رســمی وعمومی(مفروضات سیاســی، حقوقــی، روان شــناختی و جامعه شناختی)؛
- چیستی تربیت رسمی و عمومی(تعریف و ویژگی‌ها)؛
- چرایی تربیت رسمی و عمومی (ضرورت، غایت و هدف کلی)؛
- چگونگــی تربیت رســمی و عمومی(اصول کلی، توضیح الگوی نظری ســاحت‌های تربیت وبیان ارکان و عوامل سهیم و مؤثر در تربیت رسمی وعمومی).

۱-مبانی اساسی تربیت رسمی وعمومی

فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی مانند هر نظریهٔ کلان وخرد تربیتی بر مفروضات و مبانی خاصی استوار است. اعتبار گزاره‌های تجویزی فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی از مفروضات و مبانی آن نشأت می‌گیرد. البته بخش مهمی از این مبانی و مفروضات در «فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران» و مبانی اساسی مندرج در این مجموعهٔ 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 دورهٔ رشدی خاص با مباحث روان شناختی وهمچنین به دلیل تلقی از نظام تربیت رسمی وعمومی به مثابهٔ یک نهاد اجتماعی خاص با مباحث جامعه شناختی نیز ارتباط پیدا می‌کند. لذا برای تبیین تربیت رسمی وعمومی 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 وعمومی، چهار گروه مبانی سیاسی، مبانی حقوقی، مبانی روان شناختی و مبانی جامعه شناختی، با توجه به خصوصیات تربیت رسمی وعمومی، مطرح می‌شوند.

۱ـ ۱. مبانی سیاسی

تربیت رسمی و عمومی به دلیل قانونمندی، رسمیت، عمومیت والزام آور بودن حضور متربیان در آن با نظام سیاسی حاکم برجامعه نسبت وثیقی بر قرار می‌کند. از این رو تدوین فلسفهٔ 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 حوزهٔ 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 اندیشهٔ اسلامی، که هستی مراتبی بی‌انتها دارد و انسان در دایرهٔ هستی موجودی ناتمام و در

۱.این نکته شایان طرح و بحث است که در آغاز پیدایش فلسفهٔ تربیت، این مبا حث در مجموعهٔ مباحث فلسفهٔ سیاسی مطرح بوده است. کتاب‌های «جمهور» افلاطون و «سیاست» ارسطو و «آرای مدینه فاضلهٔ» فارابی از این نمونه اند.

راه وصول به کمال تلقی می‌شود، مبنای تأسیس جامعهٔ اسلامی مقاصد و اهداف ویژه‌ای است که در نگرش اسلامی تعریف شده و به منزلهٔ غایت، رسالت و فلسفهٔ دین مطرح است. به این ترتیب فلسفهٔ دین به فلسفهٔ انقلاب دینی، سپس به فلسفهٔ حکومت دینی و در نهایت به فلسفهٔ تأسیس نهادهای اجتماعی و اقدامات مربوط به آن تفصیل می‌یابد. هدف از تشکیل حکومت متناسب با هدف دین، زمینه‌سازی برای تحقق حیات طیبه است.

بنابراین، دولت اسلامی دولت «زمینه‌ساز تحقق حیات طیبه» است، نه دولت رفاه. به بیان دقیق تر، تأمین رفاه هدف اصلی دولت اسلامی نیست، بلکه هدف اساسی آن زمینه‌سازی برای تحقق حیات طیبه است و هر چند با عنایت به نقش حرکت آگاهانه واختیاری افرادجامعه در تحقق حیات طیبه، توجه دولت اسلامی بیش از هر موضوع بر تربیت افراد جامعه تمرکز می‌یابد؛ در عین حال، از آن جا که تأمین رفاه و امنیت و مانند این‌ها بر موفقیت هدایت و تربیت آحاد مردم تأثیر آشکار دارد، دولت زمینه سازِ تحقق حیات طیبه نیز موظف است به تأمین رفاه وامنیت مردم، همچون مقدمه‌ای برای تحقق حیات طیبه همت گمارد.

امام علی(ع) فرمود: «کاد الفقر ان یکون کفرا». همچنین ایشان در عهدنامهٔ مالک اشتر به چهار وظیفهٔ مهم دولت اسلامی یعنی مدیریت مالی، ایجاد امنیت، آبادانی و عمران و استصلاح شهروندان اشاره کرده اند. 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 طیبه به شمار می‌رود. با چنین نگاهی، تأمین رفاه و دیگر نیازهای افراد جامعه نیز زمینه ساز تحقق حیات طیبه است.

۲-۱-۱. تربیت شایستهٔ عموم مردم به لحاظ حاکمیت اصل مردم سالاری دینی در حکومت اسلامی، هم از جمله اهداف تشکیل حکومت است و هم با توجه به تکیهٔ این نوع حکومت برانتخاب و حضورآگاهانهٔ مردم، راهکار اصلی حفظ وتداوم 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 طیبه و در عین حال مقدمهٔ تحقق فرایند مطلوب تربیت در جامعه هستند. اما در واقع خاستگاه اقتدار دولت اسلامی وحفظ آن، انسان‌های هدایت یافته‌ای هستند که در راه برپایی عدالت، پایداری حکومت دینی و گسترش هدایت، خستگی ناپذیر مجاهدت می‌نمایند. به این ترتیب زمینه سازی برای هدایت یا تربیت آحاد 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 می‌بخشد)، از یک سو توسط دولت اسلامی پیگیری می‌شود و گسترش می‌یابد و از سوی دیگر میزان توجه مردم به حفظ حکومت دینی و تلاش ایشان برای گستردن حوزهٔ نفوذ آن با حضور در عرصهٔ حیات اجتماعی سیاسی توسط آحاد جامعهٔ اسلامی از علائم هدایت مردم تلقی می‌شود. لذا نهادهای تربیتی در جامعهٔ اسلامی نسبت به زمینه سازی برای حضورآگاهانه و مشارکت فعال عموم مردم در حیات اجتماعی وسیاسی 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 آیه‌های ۱۵۹ سورهٔ آل عمران و ۳۸ سورهٔ 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 ترجمهٔ الحیات، جلد اول، فصل چهل دوم از باب نخست). این توصیه‌ها نشانهٔ اهمیت و نقش حیاتی این اصل در بهبود امور جامعه در حوزه‌های 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 ضروری‌تر و حیاتی‌تر 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 شوری بینهم، و نیز شاورهم فی الامر، شوراها، مجلس شورای اسلامی، شورای استان، شهرستان، شهر، محل، بخش، روستا و نظایر این‌ها از ارکان تصمیم‌گیری و ادارهٔ امور کشورند. موارد، طرز تشکیل و حدود اختیارات و وظایف شوراها را این قانون و قوانین ناشی از آن معین می‌کند».

۳-۱-۱. درحکومت اسلامی پیشرفت جامعه، وسیله‌ای برای بسط هماهنگ ومتعادل ظرفیت‌های وجودی افراد و تعالی تجارب متراکم جامعه در جهت تحقق حیات طیبه است.

رسالت دولت اسلامی سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی برای بسط ظرفیت‌های 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 می‌شود)، از قدرت اقتصادی، صرفاً هم چون ابزاری برای تحقق مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد بهره می‌گیرد.

بنابراین دولت اسلامی اگرچه صورت تفصیل یافتهٔ رهبری دینی و تشکیلات اجتماعی آن

محســوب می‌شــود (ولذا تلاش برای تمهید مقدمات تربیت دینی و اخلاقی افراد جامعه از لحاظ ارزشــی وظیفهٔ مهم‌تر دولت اســلامی اســت) اما تمهید مقدمات لازم جهت تربیــت 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 همهٔ جنبه‌ها و استعدادهای افراد جامعه بر اساس تعالیم اسلامی، وظیفهٔ نظام اسلامی است. زیرا در نگاه اسلامی کل فرایند تربیت و همهٔ ابعاد آن باید در چهارچوب معیارهای اسلامی باشد- چه در ساحت تربیت دینی (به معنای خاص یعنــی تربیــت اعتقادی عباددی) و اخلاقی و چه در ســاحت تربیت اجتماعی و سیاســی، تربیت اقتصــادی و حرفه‌ای-؛ از ایــن‌رو حتی تقدم و محوریت تربیت دینی و اخلاقی در چهارچوب نظام تربیت اســلامی زمانی معنا می‌یابد که در آن، ســایر ابعاد و ساحت‌های تربیت نیز از اهمیت لازم برخوردار باشند.

۴-۱-۱.در حکومت اسلامی مجموعهٔ 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 رســمی و عمومی، که یکی از مهم‌ترین دستگاه‌های فرهنگی کشور است، باید مطابق با اصل پنجم قانون اساســی، در راستای اصول و سیاست‌های فرهنگی حاکم بر مجموعهٔ نهادهای فرهنگی کشور تحت نظارت مقام ولایت فقیه، سامان‌یابد و جهت دهی شود و در همین چهارچوب، تمامی سازمان‌ها و نهادهای فرهنگیِ ناظر به رشد همه‌جانبهٔ عموم مردم باید با این نظام به صورت هماهنگ عمل کنند.[۱]

۵-۱-۱. در حکومــت اســلامی، جهت‌گیــری تربیتی از جمله اولویت‌های اساســی همهٔ بخش‌ها و نهادهای اجتماعی وسیاسی و اقتصادی است.

با توجه به مبانی پیش گفته، کل نظام اســلامی، تحت نظارت ولایت فقیه، باید بکوشــد تا فرایند تربیت توســط 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 اقتصــادی تابعی از جهت گیری‌های تربیتی نظام‌انــد و نمی‌توانند تعیین کنندهٔ حدود و ثغور و

---

۱. اصل پنجم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران: «در زمان غیبت حضرت ولی عصر (عجل الله تعالی فرجه) در جمهوری اســلامی ایران، ولایت امر و امامت امت بر عهدهٔ فقیه عادل و با تقوا، آگاه به زمان، شــجاع، مدیر و مدبر اســت که طبق اصل یکصد و هفتم عهده‌دار آن می‌گردد.»

کمیّت و کیفیت تربیت باشـــند. این جهت گیری‌های اساســی که عمدتاً ماهیت تربیتی و هدایتی دارند، در اصل سوم قانون اساسی مورد توجه قرار گرفته‌اند.

طبق اصل ســوم قانون اساســی: «دولت جمهوری اســلامی ایران موظف است برای نیل به اهداف مذکور در اصل دوم، همهٔ امکانات خود را برای امور زیر به کار برد:

- ایجاد محیط مســاعد برای رشــد فضایل اخلاقی بر اســاس ایمان و تقوا و مبارزه با کلیهٔ مظاهر فساد و تباهی؛
- بالا بردن ســطح آگاهی‌های عمومی در همهٔزمینه‌ها، با اســتفاده‌ی صحیح از مطبوعات و رسانه‌های گروهی و وسایل دیگر؛
- آمــوزش و پرورش[تربیت رســمی و عمومــی] و تربیت بدنی رایگان بــرای همه در تمام سطوح و تسهیل و تعمیم آموزش عالی؛
- تقویت روح بررســی 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 عامهٔ 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 بنیهٔ 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 اســلامی 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؛
- تأمیــن حقوق همــه جانبهٔ افراد، از زن و مرد و ایجاد امنیــت قضایی عادلانه برای همه و تساوی عموم در برابر قانون؛
- توسعه و تحکیم برادری اسلامی و تعاون عمومی بین همهٔ مردم؛
- تنظیم سیاســت خارجی کشــور بر اساس معیارهای اســلام، تعهد برادرانه نسبت به همهٔ مسلمان و حمایت بی‌دریغ از مستضعفان جهان.

۶-۱-۱.، رویکرد «تمدن سازی» در زمینهٔ مواجهه با مظاهر مدرنیته، جهت‌گیری مختار و برگزیده است.

بر اســاس پیش‌فرض‌ها و مبانی دین‌شــناختی تشریح شــده در بخش مبانی فلسفهٔ تربیت در جمهوری اســلامی ایران برای مواجهه با مدرنیته و مظاهر وآثار آن، رویکرد تمدن‌ســازی در قبال رویکردهایی نظیر تجددگرایی، شــریعت‌گرایی و ســنت مداری جهت‌گیری مرجح اســت. در این رویکرد، علاوه بروحی وتعالیم دینی جایگاه ویژه‌ای برای عقل در نظر گرفته می‌شود. دین صرفاً در قلمرو و محدودهٔ زندگی فردی قرار ندارد بلکه برنامهٔ جامع زندگی تلقی می‌شــود 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«منطقــةالفراغ» وارد نشــده اســت. از این‌رو در عرصهٔ اخیر، استفاده از عقل و دانش متراکم بشری و توسعهٔ آن‌ها در چهارچوب مبانی و ارزش‌های دینی، جایگاه ارزشــمندی دارد. بر اساس این رویکرد، مسلمانان می‌توانند و باید بر مبنای تفسیر کتاب و سنت و اجتهاد روشمند و پویا، در جامعهٔ اسلامی، متناسب با مقتضیات زمان و مکان، به سوی پی‌ریزی تمدن نوین اسلامی گام بردارند.

از منظر رویکرد تمدن‌ســازی اجرای همه‌جانبهٔ اسلام، تنها در قالب فرایند نوسازی جامعه به سوی یک الگوی مطلوب اسلامی و تأسیس نهادها و سازوکارهای متناسب با آن‌ها میسر است.

این رویکرد، به‌طور کلی بر این محورها تأکید دارد:

- نگرش نظام‌مند به معرفت دینی؛
- اصول‌گرایی در حوزهٔ معرفت دین و توسعه‌گرایی در حوزهٔ تحقق دین؛
- تکامل در روش اجتهاد و لزوم تجدید نظر در روش علوم جدید؛
- ضرورت تدوین الگوهای اجتماعی؛
- پی‌ریزی تمدن نوین اسلامی.

۲-۱. مبانی حقوقی[1]

بر اساس مبانی اسلامی همهٔ انسان‌ها صاحب حق و حقوقی هستند[2] که باید توسط همگان رعایت

---

۱. در ایــن بخش وســایر مباحث حقوقی این متن، عموماً از نتایج تحقیــق انصاری(۱۳۸۶)- زیر مجموعهٔ تحقیق علم الهدی ۱۳۸۶- استفاده شده است برای توضیحات بیشتر به اصل این تحقیق رجوع کنید.

۲. حقوق دانان عمدتاً حقوق را به دو قســمت حقوق فطری و حقوق وضعی تقســیم می‌نمایند. آنچه در اینجا مد نظر اســت 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 می‌شود 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 بر قرار است[1]. اگر در جایی حقی هست تکلیفی نیز وجود دارد.[2]

تربیت رسمی و عمومی، به دلیل قانونمندی ونیز 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 وتجویزی است که خرد جمعی جامعهٔ مبتنی بر فلسفهٔ اجتماعی، آن‌ها را برای حیات بالندهٔ 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 صبغهٔ مباحث حقوقی به مهم‌ترین مبانی حقوقی تربیت در جامعهٔ اسلامی ایران اشاره می‌کنیم این مبانی در قالب حقوق و تکالیف فردی و اجتماعی در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، قوانین موضوعه ومعاهدات بین المللی پذیرفته شده در جمهوری اسلامی ایران (منطبق با ضوابط فقه وحقوق اسلامی) مورد تأکید قرار گرفته اند:

دارد؛ برای دیگران بر حسب نوع ارتباطشان با فرد، تکالیفی را ترسیم می‌کند (محمد علی حاجی ده آبادی، حقوق تربیتی کودک، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۴).

۱. بدیهی است که بین خدا و انسان این موازنهٔ تکلیف و حق، وجود ندارد.

۲. امام علی (ع) در نهج البلاغه به مناسبت‌های مختلف از حقوق انسان‌ها سخن گفته است. در خطبهٔ ۲۱۶، حقوق متقابل حاکم و مردم به زیبایی بیان می‌نماید (به نقل ازترجمه الحیات ج ۲). همچنین بنگرید به خطبه‌های شمارهٔ ۱۳۱، ۱۱۹، ۱۶۶، ۱۴۲ که امام (ع) درباره حقوق انسان‌ها مسائلی را مطرح کرده اند. 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 سرلوحهٔ 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 خطبهٔ ۲۱۶ حقوق متقابل(دوطرفه) است. امام (ع) می‌فرماید: حق به نفع کسی جریان نمی‌یابد مگر این که دربرابر 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 خطبهٔ 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 النّاس) در نمی‌گذرد. در حدیثی از امام علی(ع) نقل شده است که می‌فرماید: خداوند متعال رعایت حقوق بندگانش را مقدمهٔ رعایت حقوق خودش قرار داده است. پس هرکه 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 رسالهٔ حقوق، ابعاد مختلف حقوق انسانی را تدوین نموده اند.

حقِ بر تربیت

حقِ بر تربیت از جمله موضوعاتی اســت که دو جنبهٔ فردی و اجتماعی دارد که استیفای این حق با تکلیف نهادهای مختلف جامعه همراه است.

در جنبهٔ 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 جنبهٔ اجتماعی حق بر تربیت باید با مسئولیت ارکان تربیت و همهٔ نهادهای سهیم صورت پذیرد که در تربیت رســمی و عمومی مســئولیت اصلی بر عهدهٔ 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 فلسفهٔ 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 جنبهٔ اجتماعی تربیت، دولت اســلامی (حاکمیت) برای تحقق شایستهٔ حقِ 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 حقِ بر تربیت برای والدین، این مشــارکت «حقی» اســت که دولت مکلف اســت آن را رعایت کند؛ ولی نمی‌تواند آن‌ها را به رعایت این حق اجبار کند. حق مشــارکت والدین در مدیریت و نظارت بر جریان تربیت مشــروط به عدم ضرر تربیتی است.

۲. لذا می‌توان گفت که ارزش‌یابی انتقادی و دقیق از نظام تربیتی ضرورت دارد و باید ســازوکاری مســتقل برای آن در نظر گرفت.

۳. بر اساس بندهای ۱ و۱۴ و ۱۵ اصل سوم و اصل‌های نوزدهم و بیستم قانون اساسی، همهٔ آحاد کشور باید حق دسترسی برابر به فرصت‌های تربیتی و آموزشــی را، صرف نظر از محدویت‌های فردی (مانند جســمی) و خانوادگی و اجتماعی، داشته باشند. هم‌چنین این حق در مادهٔ ۲۶ اعلامیهٔ حقوق بشر و ۲۸ میثاق‌نامهٔ 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 اعلامیهٔ جهانی حقوق بشــر، مادهٔ دوم میثاق جهانی حقوق کودک، مادهٔ اول قانون تأمین وســایل و امکانات تحصیل اطفال و جوانان ایرانی) دارد. عدالت در بعد کمّی، 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. مادهٔ هفت اعلامیهٔ حقوق بشر نیز بر این تساوی در حقوق تربیتی اشاره دارد.

۴. اصول بیســت و نهم و چهل و ســوم قانون اساسی و مادهٔ بیســت میثاق جهانی حقوق کودک، اصل پانزدهم قانون اساسی

- حق برخورداری ازحد نصابی شایسته از تربیت (عمومی) به‌طور رایگان و الزامی [1]؛
- حق برخورداری از تربیت اخلاقی و دینی[2]؛
- حق برخورداری از تربیت تأمین کنندهٔ کرامت انسانی[3]؛
- حق برخورداری از تربیت تأمین کنندهٔ و ارتقا دهندهٔ آزادی انسانی[4]؛
- حق برخورداری از تربیت آگاهی بخش[5]؛
- حق برخورداری از تربیت تفکر برانگیز و خلاق[6]؛
- حق برخورداری از تربیت زمینه‌ساز استقلال ملی و رهایی‌بخش از انواع سلطه[7]؛
- حق برخورداری از تربیت زمینه‌ساز وحدت ملی و انسجام اجتماعی[8]؛
- حق برخورداری از تربیت مصون از تعرضات جسمانی و روانی[9]؛

نیز بر حق برخورداری از آموزش زبان محلی و مادری در کنار آموزش زبان فارسی تأکید می‌کند. این ویژگی به جنبهٔ 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. مادهٔ بیست و ششم اعلامیهٔ جهانی حقوق بشر، مادهٔ چهارم میثاق مبارزه علیه تبعیض در امر تربیت رسمی و عمومی و مادهٔ بیست و هشتم میثاق جهانی حقوق کودک و مادهٔ 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. متحد الشکل 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 همهٔ 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، مادهٔ سوم اعلامیهٔ 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[1] از تربیت دینی و مذهبی متناسب؛
- حق مشـارکت فعال و متناسـب متربیان با توانایی‌های هر دورهٔ رشـد، در مسائل تربیتی مربوط به خود؛
- حق برخورداری از تربیت فنی و مهارتی متناسب با نیازهای جامعه[2]؛
- حق برخورداری از محیط تربیتی سالم و ایمن و بهداشتی[3]؛
- حق توجه به علائق و استعدادهای فرهنگی و هنری در فرایند تربیت[4]؛
- 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 برنظام تربیتی.[5]

تکالیف و مسئولیت‌های تربیتی (دولت وخانواده)

دولت اسـلامی موظف است شـرایط برخورداری از همهٔ حقوق تربیتی را به شیوهٔ منا سب برای عموم شهروندان فراهم آورد. تعهدات[6] دولت نسبت به حقِ بر تربیت به سه شکل است:

- تعهد به رعایت؛
- تعهد به حمایت؛
- تعهد به زمینه سازی برای تحقق کامل.

- وظایـف دولت در خصوص حقوق تربیتی افراد نباید با نقض حقوق دیگر همراه باشـد. به

---

۱. مطابق اصول دوازدهم، سـیزدهم و چهاردهم قانون اساسـی، پیروان ادیان و مذاهب رسمی، اجازهٔ آموزش ویژهٔ 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 هشـتم اصل سـوم 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 بیسـت و نهم، بند اول اصل چهل و سـوم قانون اساسی، مادهٔ بیست و پنج اعلامیهٔ جهانی حقوق بشر و مواد ۳ و ۲۴ و ۱۷ میثاق جهانی حقوق کودک.

۴. بند سیزده اصل سوم، بند هفتم اصل چهل 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 همهٔ آحاد اجتماع حق نظارت بر فرایند تربیت رسـمی و عمومی را دارند. این کار می‌تواند از طریق تشـکیلات قانونی صورت گیرد. نهادهای مدنی و تشکیلات مردم نهاد می‌توانند ساز و کار تحقق این حق باشند.

۶. تعهد به تربیت شـامل «تعهد به وسـیله» و «تعهد به نتیجه» است. به این معنا که دولت در برخی تعهداتِ کمّی و معین خـود ماننـد برابری فرصت‌های تربیتی، متعهد به نتیجه اسـت؛ اما تعهد بـه تربیت با کیفیت (منطبق بـا نیازها)، از زمـرهٔ تعهـدات به وسیلـه به شمـار می‌رود و دولت اسلامی باید بکوشد تربیت به بهترین وجه برگزار گردد.

سـخن دیگر، دولت باید تربیتی ارائه دهد که موجب ضایع شـدن حقوق دیگر، از جمله «حق بر امنیت» نباشد. یعنی نباید نحوهٔ تحقق حقوق مختلف با همدیگر تعارضی داشته باشد[۷].

- در صورتی که والدین وظیفهٔ تربیتی خود را ایفا نکنند، دولت اسـلامی باید این وظیفه را بر عهده بگیرد. توضیح این‌که دولت اسـلامی در این گونه موارد وظایف خاص و اضافی بر عهده دارد: کودکانی که والدین خود را به‌طور دایم یا موقت از دست داده‌اند، کودکانی که خود یا والدین آن‌ها از سلامت جسمی یا روانی برخوردار نیستند، کودکانی که والدینشان صلاحیـت اخلاقی یا تمکن مالی و امکانات رفاهی لازم برای برخورداری یکسـان آن‌ها با (سـایر کودکان از حق بر تربیت) ندارند. زیرا، اصـل 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 می‌توانـد با ایجاد تبعیض مثبت به نفع چنین کودکانی، بسـترهای لازم را برای زندگی و رقابت عادلانهٔ آن‌ها در جامعه فراهم آورد؛ چه اینکه برای رسـیدن به عدالت اجتماعی در یک جامعه، می‌بایست پیشاپیش، بسترها و زمینه‌های برابری فرصت‌ها پدید آمده باشد.
- سیاسـت‌گذاری و برنامه‌ریزی در خصوص تربیت در زمرهٔ اعمال حاکمیتی است، اما نحوهٔ ارائهٔ آن قابل واگذاری به بخش غیردولتی اسـت؛ مشـروط بر آن‌که اصول و سیاست‌های حاکم بر تربیت توسط این بخش رعایت شود. [۸]
- مسئولیت حفاظت از شئون تربیتی کودکان صرفاً به عهدهٔ 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 اعلامیهٔ حق بر توسعه و برنامهٔ 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 سـهیم و تأثیرگذار بر آن‌ها نیز نظارت کنند.

۱۰. در این‌جـا نیازی به وجود شـاکی خصوصی نیسـت. بلکه یک گروه فعال زیر نظر عالی‌تریـن 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 سهیم 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 وعمومی به دلیل پوشش دادن به متربیان درسنین خاص(دوره‌های کودکی ونوجوانی) ناگزیر است با مباحث علمی مربوط به مراحل رشد وخصوصیات هر دوره سروکار داشته باشد؛ زیرا شناخت واقعیت‌های روان شناختی متربیان موجب تجویز سازو کارهای مناسب و عقلانی در تربیت رسمی و عمومی خواهد شد. دانش روان شناسی، که دانشی تجربی است، تصویر روشن‌تری از چگونگی حیات آدمی را (در بُعد روان شناختی) ارائه می‌دهد بنابراین در تدوین فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی نمی‌توانیم به دستاوردهای دانش معاصر روان‌شناسی بی توجه باشیم.[۱]

در این‌جا به برخی از مهم‌ترین مبانی روان شناختی[۲]، که به نظر می‌رسد با مبانی اساسی مقبول تربیت(مندرج در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران) سازگارند، اشاره می‌کنیم:

۱-۳-۱. آدمی تحت تأثیر تعامل پیچیده و تأثیر متقابل عوامل درونی (طبیعت و فطرت)، عوامل بیرونی (محیط) و تجربیات خویش است.

آدمی، باوجود تأثیرپذیری از عامل درونی و بیرونی، در نهایت خود (شامل تفکر، اراده و عمل) عامل تعیین کنندهٔ شکل‌گیری هویت (شخصیت) است. منظور از «عوامل درونی» همهٔ 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 پافشرده‌اند. اینک تردیدی نیست که نگاه افراطی ویا انحصاری به یکی از این دو دسته عوامل، که بر نوعی نگرش فلسفی جبرگرایانه تکیه دارد، مردود است. لذا، تمامی خصوصیات پیچیدهٔ انسان مانندِ هوش، شخصیت و انگیزش، محصول نهایی تعامل خود[۳] با مجموعهٔ وسیعی از عوامل درونی و

---

۱. برای توضیح بیشتر در این زمینه رجوع کنید به مبانی واصول آموزش و پرورش (شکوهی)، روان‌شناسی تربیتی (کدیور)، روان‌شناسی تربیتی (شریعتمداری) معنا وحدود علوم تربیتی (گاستون میالاره)

۲. این مبانی عمدتاً از منابع زیر برگرفته شده است:

- لطف آبادی، ۱۳۷۶
- لطف آبادی، ۱۳۸۵الف
- سیف و همکاران، ۱۳۸۵
- لطف آبادی، ۱۳۸۵ب

3. Self

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 مشـارکت فعال و پویا با داشـته باشـد. این مشارکت در طول حیات جریان دارد و گرچه در سـال‌های اولیه کم‌تر اسـت؛ اما به مرور افزایش می‌یابد. بنابراین، نباید آدمی را صرفاً موجودی پذیرنده و در اختیار محیط پنداشـت 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 انسـان از هرنظر بر تمام چگونگی‌های رشد خود مسلط است. پس نه می‌توان تمامی مسئولیت‌ها را بر عهدهٔ عوامل بیرونی گذاشـت و نه می‌توان همه چیز را به چگونگی‌های فردی منتسـب کرد. واقعیت آن اسـت که شـرایط محیطی تا حد قابل توجهی بر تحولات آدمی تأثیرمی گذارد، وگرنه ضرورت فعالیت‌های زمینه‌سـاز برای تحقق یافتن ظرفیت‌های وجودی اش، فرد، مورد تردید واقع می‌شود.

۳-۳-۱. انسـان‌ها در عین داشـتن اشتراک در بسـیاری خصوصیات، تفاوت‌های بین فردی و درون فردیِ قابل ملاحظه‌ای نیز با یکدیگر دارند.

ظرفیت‌های وجودی انسان‌ها در سطوح مختلف و در مراتب گوناگون ظهور و بروز می‌کند. ترکیب پیچیدهٔ تعامل بیـن عوامل درونی (فطرت و طبیعت) و بیرونی (محیط) موجب تفاوت‌های فردی می‌شـود و در جنبه‌های مختلف شناختی، عاطفی، جسمانی، اجتماعی این تفاوت‌ها بروز می‌کند. از سـوی دیگر میان انسـان‌ها (از جمله تفاوت‌های میان دو جنس) در بهره‌مندی از ظرفیت‌های وجودی و فعلیت یافتن آن‌ها نیز تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ای وجود دارد.

هریـک از انسـان‌ها (کـودکان و نوجوانان) دنیـایـی مخصوص به خود دارند؛ امـا با وجود این تفاوت‌هـای چشـم‌گیر، در بیـن گروه‌های همانند (به لحاظ سـن ومرحله رشـد، جنسـیت و...) شـباهت‌های معینی نیز دیده می‌شـود. از سـوی دیگر، در میان ایشـان گروهی وجـود دارند که به سـبب داشـتن تفاوت‌های چشـم‌گیر، در توانایی یادگیری، به برنامهٔ تربیتی و ملاحظات ویژه نیازمندند. لذا لازم است این گروه به دقت مورد بررسی و مطالعه قرار گیرند تا برنامه‌ریزی مناسبی برای نیـازهایشـان پیش بینی شـود؛ همان‌طـور که برای افرادی که به دلایل زیسـتی یا وراثتی توانشان در یادگیری محدودتر است، باید تدابیر ویژه‌ای اندیشید[1].

۱. قضاوت دقیق در این باره از طریق مقایسـهٔ گروهی و هنجاری و آزمون‌های رایج هوش میسـر نیست. برای تشخیص بهتر، لازم است از مطالعات موردی استفاده شود و اطلاعات گوناگون درسی و غیردرسی و نمونهٔ کار همراه با قضاوت‌های تخصصی

۴-۳-۱.«رشـد» آدمی نه صرفاً ناشـی 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 کمّی است، اما در نهایت امری کیفی است و به صورت جریانی مستمر و مرحله به مرحله شـکل می‌گیرد. تمامی مراحل رشـد اهمیت دارند، بـا این توضیح که مراحل اولیهٔ رشد از حساسیت بیشتر و ویژه‌ای برخوردار است. ساده‌ترین مرتبهٔ رشد، بُعد جسمانی آدمی اسـت و عالی‌ترین آن، رشد هماهنگ و موزون ابعاد مختلف و ظرفیت‌های وجودی اوست. جریان رشـد، در عیـن حـال از الگـوهای نسبتاً کلی پیـروی می‌کنـد که در قـالب این طـرح‌های 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 منشـأ اصلی بسیاری از تحولات در ابعاد وجودی اوست.

یادگیـری، حاصـل تعامل پیچیـدهٔ طبیعت (ظرفیت‌هـای وجودی خـدادادی)، عوامل محیطی (تجربیات فردی، محیط مادی و فرهنگی و...) و اراده و عمل فرد اسـت و ابعاد مختلف و سـطوح گوناگـون دارد. یادگیـری نه در خلأ، که در محیط اجتماعی رخ می‌دهد و عوامل اجتماعی در آن نقشـی تعیین کننده دارند. بر این اسـاس، یادگیری نیازمند زمینه است و هر زمینه‌ای مساعد و مناسـب یادگیری نیسـت. یادگیری قابلیت مادام‌العمر آدمی اسـت؛ لذا آدمی می‌تواند در تمامی مراحل زندگی تغییر کند. البته نوع، روش و منابع انگیزشـی انسـان‌ها برای یادگیری در مراحل مختلف متفاوت است.

۶-۳-۱. شـخصیت(هویت)، ترکیبـی پیچیده، پویا و حاصل تعامـل ارادهٔ فرد با عوامل زیستی، اجتماعی، فرهنگی، شناختی و روانی است.

شـخصیت آدمی از ابعاد و جنبه‌های گوناگـونی شـکل یافتـه اسـت. اما با وجود داشـتن ابعاد و جنبه‌های مختلف، از وحدت وکلیتی یک پارچه بهره مند اسـت. بنابراین، همواره بین جنبه‌های جسمانی، عقلانی، عاطفی، اجتماعی و معنوی هویت انسان ارتباط وپیوستگی عمیق و ژرفی وجود دارد.

در مورد پروژه‌ها و فعالیت‌های درون مدرسـه‌ای و برون مدرسـه‌ای 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 همهٔ ابعاد رخ می‌دهد و محصول تعامل با عوامل متعدد است.

رشد جریانی است که همهٔ ابعاد وجودی آدمی را در بر می‌گیرد. ساده‌ترین مرتبهٔ رشد، جسمانی است و عالی‌ترین آن رشد هماهنگ و موزون ابعاد مختلف و ظرفیت‌های وجود آدمی است. همچنین رشد آدمی اگرچه دارای جنبه‌های کمّی 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 اولیهٔ رشد، به لحاظ آثار قابل توجه و تقریباً غیر قابل جبران، از حساسیت بیشتر و ویژه‌ای برخوردار است..

۸-۳-۱. انگیزش ومیل درونی برپایهٔ شناخت و اراده از مبادی مهم عمل آدمی است؛ لذا، توجه مناسب به انگیزهٔ اعمال، جایگاه خاصی در حیات وی دارد.

بخش مهمی از نظریات روان‌شناختی به این مقولهٔ 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، نظریهٔ جامعی را دربارهٔ 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 نحوهٔ شناخت آدمی ازآن است؛
- انگیزش تحت تأثیر روابط فردی و هویت انسان است؛
- انگیزش تحت تأثیرخودپندارهٔ 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 پایهٔ 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 دلیلِ قابلِ 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. شـــناخت واقعیت‌های جامعه موجب تجویز ساز و کارهای مناسب و عقلانی تربیت رسمی و عمومی خواهد شد. بنابراین تدوین فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی نمی‌تواند به دستاوردهای دانش جامعه‌شناسی بی توجه باشد. در این‌جا به برخی از مهم‌ترین مبانی جامعه‌شناختی منطبق با دیدگاه اسلامی اشاره می‌کنیم:

۱-۴-۱. جامعه حیاتی مستقل از حیات فردی آحاد خود دارد.

جامعـــه بـــه حکم این‌که خود، از نوعی حیات مســـتقل از حیات فردی برخوردار اســـت، قوانین و ســـنت‌هایی مســـتقل از اجزای خود (افراد) دارد. در عین حال، اجزای جامعه، که همان انســـان‌ها هســـتند، از اســـتقلال برخوردارند، زیرا حیات فردی و فطریات فردی و مکتسبات فرد از طبیعت، به‌کلی در حیات جمعی حل نمی‌شـــود. در حقیقت، انســـان با دو حیات و دو روح زندگی می‌کند: حیات و روح فردی انســـان که مولود حرکات جوهری طبیعت و ارادهٔ شـــخصی و عمل اوســـت و دیگری حیات و روح جمعی که مولود زندگی اجتماعی اســـت و به صورت هویت جمعی هر فرد و براساس انتخاب و عمل جمعی او ظهور وبروز می‌نماید[1]. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین فرد و جامعه رابطهٔ حقیقی برقرار است، نه رابطهٔ قراردادی مانند رابطهٔ کتاب‌های یک قفسه.

۲-۴-۱. انسان با محیط(جامعه) و آحاد آن تعامل فعال دارد.

دیـــدگاه اســـلامی، به لحاظ تأکید برآزادی و مســـئولیت فردی از محیط‌گرایـــی (منطوی در علوم اجتماعی معاصر) فاصله می‌گیرد. به لحاظ توجه به موقعیت، با فردگرایی نیز تفاوتی اساسی دارد و بـــه ما گوشـــزد می‌کند که از تعامل با محیط ناگزیریم و نمی‌توانیـــم آن را نادیده بینگاریم، ولی مجاز نیستیم برای تغییر محیط، دوباره خود را به محیط واگذاریم.

۳-۴-۱. 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 ملاحظهٔ وحدت در کثرت، تشـــخص در محیط و فردیت در جماعت است. توجه به موقعیت سبب می‌شـــود ما در مقام تبییـــن اعمال آدمی، تأثیرات محیط اجتماعی و حتـــی عناصر طبیعی را (به لحـــاظ وجود مقتضی و رفع مانع) در بروز شـــیوه‌های رفتاری و در تـــداوم آن‌ها و حتی در ظهـــور

---

۱. در این‌که گرایش به اجتماع، فطرت اولیهٔ آدمی است یا فطرت ثانویهٔ او، بین فیلسوفان مسلمان اختلاف وجود دارد. برای مثال، علامه طباطبایی، اجتماعی بودن انســـان را فطرت ثانویه می‌داند (المیزان، ج۳ و ج۴). قدر مســـلم این است که حیات اجتماعی ضرورتی انکارناپذیر اســـت و اســـلام هیچ‌گاه انســـان جدای از جامعه را مد نظر ندارد (ن. ک. دفتر همکاری حوزه و دانشگاه۱۳۷۴).

ویژگی‌های اخلاقی و نگرش‌انسان‌ها، مورد بررسی و مطالعهٔ دقیق قرار دهیم، ولی در مقام تجویز از آدمیان بخواهیم با تکیه برانتخاب و ارادهٔ خویش میزان و نوع این تأثیرات محیطی را شناسایی و حتی الامکان به کنترل درآورند. یعنی کانون توجه، چه درمقام تبیین عمل و چه در مقام تجویز اصلاحات، شخص یا همان فرد اندیشنده، تصمیم‌گیرنده و عمل کننده است.

پس دیدگاه اسلامی از یک سو (در تعارض با فردگرایی) به ما توصیه می‌کند از نفی ساده لوحانهٔ 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) برنمی دارد[1]. براین اساس ما نمی‌توانیم از تأثیرات محیطی بر اعمال افراد چشم بپوشیم. 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 برعهدهٔ خود اوست[2].

۴-۴-۱. نهادها، ساختارها و فرایندهای اجتماعی در نحوهٔ عمل افراد در موقعیت‌های زندگی تأثیرگذار است.

توجه به اهمیت و تأثیر گستردهٔ نهادهای اجتماعی، ساختارها و فرآیندهای 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 فرآیندهای اجتماعی، انواع عوامل تأثیرگذار و شیوه‌های گوناگون تأثیرگذاری آن‌ها را شناسایی کنند. بنابراین سیاست‌گذاران تربیتی باید با بررسی گسترهٔ تأثیرگذاری نهادهایی نظیر اقتصاد، سیاست و علم برای دست‌کاری در عوامل محیطی آماده شوند. برنامه‌ریزان تربیتی لازم است تصویری نزدیک به واقعیت از حوزهٔ 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[3].

---

۱. «وَ لا تَزِرُ وازِرةٌ وزرَ اُخری» فاطر، ۱۸

۲. علم الهدی(۱۳۸۶).

۳. همان

۵-۴-۱. زمینه‌سازی برای کسب شایستگی‌ها توسط شهروندان جامعهٔ 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 زمینهٔ 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 اجتماعیِ سهیم در جریان تحققِ حیاتِ طیبه، با وجود داشتن تفاوت در ساختار و ظرفیت، از غایت مشترکی برخوردارند و کارکردشان مکملِ و مؤید یکدیگر به شمار می‌آید و غایت ویژهٔ 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 همهٔ 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 همهٔ 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، دربارهٔ وظایف تربیتی خانواده و نیز تصریح متون مقدس و معتبر اسلامی به نقش والدین در تربیت، درخصوص مسئولیت والدین نسبت به تربیت فرزندان، در میان علمای دین اجماعی کلی پدید آورده است.

۸-۴-۱. در روند شـکل‌گیری و تحول جامعه باید بین فرایند انسـجام اجتماعی(پیوند یافتن واحدهای اجتماعی در راسـتای ایجاد وحدت) و فرایند تمایز یافتگی (تقسیم و تشـخص یافتگی واحدهای اجتماعی به منظور پذیرش کثرت وتنوع)- براسـاس اصل وحدت در کثرت وکثرت در وحدت- جمع نمود.

در شـکل‌گیری و تغییـرات جامعـه دو جریان کلان دخالـت دارد. جریان اول فرایند "انسـجام اجتماعی" اسـت. این فرایند شکل‌گیری و ایجـاد مجموعـۀ واحدی از انسـان‌ها را به نـام جامعـه عملی می‌سـازد. در این جریان واحدهای اجتماعی از قبیل افراد یا گروه‌ها با هم پیوند می‌یابند و جامعه را به وجود می‌آورند. این فرایند، پیوسـتگی و همبسـتگی اجتماعی ایجاد می‌کند. جریان دوم، فراینـد "تمایـز یافتگی" نـام دارد. این فراینـد موجب تمـایـز و تشـخص افراد و واحـدهای اجتمـاعـی می‌شـود و گروه‌ها و اصناف را در جامعه به وجود می‌آورد. همچنین موجب انشـعاب و کثـرت در گروه‌هـا و بخش‌های جامعه و ایجاد خرده فرهنگ‌ها می‌شـود و حتـی بـه برخورد و تعـارض بین آن‌ها منجر می‌گردد [1].

اما رویکرد جامعه شناختی مطلوب، بر اساس اصل فلسفی وحدت در کثرت وکثرت 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 گرو ه‌ها و فرهنگ‌ها عنایت دارد.

دراینجا توضیح و تشـریح مبانی فلسـفه تربیت رسـمی و عمومی به پایان می‌رسد و در ادامه از چیستی تربیت رسمی و عمومی بحث خواهیم کرد منظور از چیستی تربیت رسمی و عمومی بیان

---

۱. در مواجهـه بـا ایـن دو جریان کلان اجتماعـی و تعیین اهمیت ایـن دو فرایند، دو نظریـۀ کلان و متقابل هم در دانش جامعه‌شناسـی مطرح اند. یکی معروف به نظریۀ وفاق اسـت و دوم نظریۀ تقابل یا سـتیز نام دارد. نظریۀ وفاق در مجموع بر پیوسـتگی، همبسـتگی و وابسـتگی متقابل اجزای نظام اجتماعی، ارزش‌ها و هنجارهای عام (به مثابۀ ملاط اساسی زندگی اجتماعی) و تعادل و تداوم نظام‌های اجتماعی (به مثابۀ واقعیت‌های اساسـی اجتماعی) توجه و تأکید دارد. در مقابل، نظریۀ تقابل بر انشعاب اجزا، گروه‌ها (کثرت) تعارض، انحصار و خصومت و ستیز بین گروه‌ها، اجبار، منافع بخشی و تغییر نظام‌های اجتماعـی (به منزلۀ واقعیت‌های اجتماعی) تأکیـد دارد. در نظـریـۀ وفـاق عمدتـاً تأکیـد بر خـرده فرهنگ‌های غیرمعارض و ثبات نظام‌های اجتماعی(فرایند انسـجام) و در نظریۀ تقابل تأکیـد بر ماهیت گروهی جامعه، خرده فرهنگ‌های معارض و ناسازگار و تغییر نظام‌های اجتماعی(فرایند تمایز یافتگی) است. برای جمع بین این دو نظریۀ کلان تلاش‌هایی صورت گرفته است و کماکان ادامه دارد. در این تلاش‌ها برای تلفیق دو نظریۀ کلان جامعه شناختی از سویی شاهد توجه به ماهیت گروهی در نظریۀ وفاق هستیم. این گروه به کارکرد گرایی نوین مشهورند و از سوی دیگر شاهد توجه به انسجام اجتماعی در نظریۀ تقابل هستیم. به هر حال در اینجا در تعیین نسبت مبانی جامعه شناختی 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 نظریۀ وفاق مناسب تر به نظر می‌رسـد. البته این نکته نیز شـایان 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 رســمی به نحو تجویزی اســت یعنی تعریف تربیت رسمی و عمومی بر اساس مبانی پذیرفته شــده و چنانچه باید باشــد. از این رو در این تعریف تمامی مبانی تدوین شــده در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران وفلسفه تربیت رسمی و عمومی مورد اعتنا و ابنتا می‌باشد.

۲-تبیین چیستی تربیت رسمی وعمومی

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 فلسفهٔ 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 پیوستهٔ هویت متربیان، به صورتی یک پارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به منظور هدایت ایشان در مسیرآماده شدن جهت تحقق آگاهانه واختیاری مراتب حیات طیبه در همهٔ 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 تدارکِ 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 استفادهٔ مناسب از فرصت‌های فراهم شده، شایستگی‌های فردی وجمعی لازم را کسب می‌کنند و از این طریق آماده می‌شوند تا آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه را در همهٔ ابعاد محقق سازند.

البته این فرایند تعامل مستمر بین مربیان و متربیان، در خلأ صورت نمی‌پذیرد و تحقق شایستهٔ آن، به مثابهٔ مهم‌ترین عمل اجتماعی زمینه ساز تحقق حیات طیبه، مستلزم مشارکت فعال تمامی عوامل اجتماعی سهیم و مؤثر درآن، به ویژه پشتیبانی مؤثرعناصر اصلی اجتماع (خانواده، دولت، رسانه و سازمان‌ها ونهادهای 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 دورهٔ زمانی خاصی انجام می‌پذیرد.

براین اساس، «تربیت» را بایدعملی جامع و یک پارچه، تدریجی، هماهنگ، فراگیر و همیشگی(مادام العمر) و مشتمل بر تمام فرایندهای زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانهٔ آدمی دانست که به مثابهٔ امری واحد، با تکوین و تعالی پیوسته و یک پارچهٔ تمام ابعاد فردی واجتماعی وجود انسان، به منزلهٔ یک کل، سر و کار دارد.

اما چنان که در بخش پیشین (فلسفهٔ 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 وعمومی) لازم است اقسام و اَشکال اجتماعی مختلف جریان تربیت به خوبی شناخته شوند. لذا اینک به این اقسام اشاره می‌کنیم:

- تربیت از منظری به شئون و ابعاد حیات طیبه، یعنی غایت زندگی بشری، نظر دارد. از این منظر، تقسیم تربیت (جریان آماده‌سازی فرد و جامعه برای تحقق حیات طیبه) در شئون مختلف با وجود متحد و یک پارچه بودن حیات طیبه، موضوعیت پیدا می‌کند. لذا چنان که گذشت، تربیت، دریک تقسیم بندی اعتباری ناظر به شئون حیات طیبه، به شش ساحت تقسیم می‌شودکه 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 واقعیِ 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 (دورهٔ جنینی، نوزادی، کودکی اول، کودکی دوم، اوائل نوجوانی، نوجوانی، جوانی، میان‌سالی، بزرگ‌سالی و کهن‌سالی) می‌توان به انواع گوناگونی تقسیم کرد[1].
- 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 ملاحظهٔ ویژگی‌های فردی و غیرمشترک ایشان، صورت می‌گیرد تا متربیان مرتبه‌ای از آمادگی را برای تحقق حیات طیبه در ابعاد گوناگون به‌دست آورندکه 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 پیوستهٔ وجوه اختصاصی هویت بر بنیاد تکوین وجوه مشترک هویت انجام می‌گیرد تا متربیان مرتبه‌ای از آمادگی برای تحقق مراتب حیات طیبه در ابعاد مختلف را به دست آورندکه وصول به آن مرتبه از آمادگی، تنها برای بخشی[2] از افراد

۱. بدیهی است انواع تربیت در مراحل مختلف رشد، ضمن داشتن تفاوت و 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، 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[1].

تربیت از منظر نحوۀ 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 برنامۀ 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) گواهی‌نامۀ 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، مطالعۀ کتاب و روزنامه، تماشای فیلم و تلویزیون، مشارکت در فعالیت گروه‌ها و انجمن‌ها، شرکت در مساجد و محافل مذهبی) کسب می‌شود.

تربیت از منظر نحوۀ حضور متربیان و چگونگی برخورداری از آن، به دو گونۀتربیت 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(وحتی 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 دورۀ رشدی ویژه‌ای(کودکی دوم ونوجوانی وجوانی) قرار دارند و به لحاظ میزان و نحوۀ شمول از نوع تربیت عمومی و تربیت الزامی است و از منظر نحوۀ سازمان‌دهی و اعتبار قانونی در نوع تربیت رسمی قرار می‌گیرد و در عین حال مطابق با خصوصیت همه‌جانبه نگری و یک پارچگی فرایند تربیت ولزوم رشد همه جانبۀ 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 مستقلی در بهبود کیفیت زندگی فردی و اجتماعی دارند؛ با این وجود باید هماهنگ و در راستای هم باشند تا همۀ لایه‌های مشترک و اختصاصی هویت متربیان به صورتی متوازن رشد و تعالی یابند.

اســت که در دورهٔ رشــدی ویژه ای-کودکی دوم ونوجوانی وجوانی- قرار دارند. اما این فرایند به سبب تداوم والزامی بودن، «در طی زمان» نسبت به همهٔ افراد جامعه به تدریج عمومیت می‌یابدو پوشش همگانی پیدا می‌کند. شایان یادآوری است که دامنهٔ دورهٔ رشدی مورد نظر(حدود سنی متربیان در نظام تربیت رسمی وعمومی)بر حسب شرایط و مقتضیات اجتماعی متغیر است. از این رو این دامنه درنظام‌های تربیت رسمی و عمومی جهان تفاوت دارد.

بررسی اجمالی الگوهای رایج تربیت رسمی وعمومی

البته می‌توان صورت‌هایی از تربیت سازمان یافته را به‌عنوان تربیت رسمی در همهٔ جوامع (از جمله جوامع ســنتی) شناسایی کرد، چنان‌که تربیت عمومی نیز در شکل غیررسمی آن در همهٔ جوامع بشــری پیشینه‌ای طولانی دارد[1]، ولی همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد، تربیت رسمی و عمومی در شکل امروزین 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 هرحال تربیت رســمی و عمومی در اَشــکال و مصادیق رایج آن، بدون شــک 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 افرادطبقات 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 شــده اســت تا نه تنها در همهٔ جوامع معاصر بسط و گسترش تربیت رسمی و عمومی مهم‌ترین راهکار توســعه و تعالی پایدار جوامع و لوازم آن (یعنی شــکل‌گیری 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 مســلم همهٔ آحاد جامعه (قطــع نظر از ویژگی‌های فرهنگی، قومی، مذهبی، اقتصادی، جنســی و فردی) محسوب شود. اما از سوی دیگر در طول سال‌های ظهور و توسعهٔ تربیت رسمی و عمومی، انتقادات فراوانی از ســوی صاحب‌نظران با مبانی فکری متفاوت نســبت به مصادیق رایج آن مطرح شده است.[2]

---

۱. تأکیــد دین اســلام بر فریضه بودن کســب علم و دانش بر هر مرد و زن مســلمان و وجود نهادهــای تربیت عمومی مانند مکتب‌خانه، مسجد در تاریخ تمدن اسلامی، نشان از چنین پیشینه‌ای دارد.

۲. برای توضیح بیش‌تر ر. ک. به علم الهدی ۱۳۸۶صص ۲۱۰ -۲۲۱

اهم نقدهای وارد شـده به مصادیق رایج تربیت رسـمی و عمومی ازمنظر رویکردهای انتقادی، پست مدرن، سنت‌گرایی، کارکردگرایی، انسان‌گرایی و لیبرالیسم، عبارت اند:

- گروهی از منتقدان، شـکل فعلی تربیت رسـمی و عمومی را «ناکارآمد» تلقی می‌نمایند. این انتقاد از منظر دیدگاه کارکردگرایی در جامعه شناسی وارد شده است. به اعتقاد اینان، این نظام به دلیل سـاختار غیرمنعطف خود به تحولات اجتماعی و نیازهای برآمده از آن، بـا تأخیر جواب می‌دهد. هم‌چنین این نظام دربرآورده کردن نیازهای فرهنگی و حرفه‌ای افراد، ناموفق اسـت. در لایه‌های عمیق ترِ این انتقـاد، به نوعی تحویل گرایی[1] در کارکرد تربیت رسـمی و عمومی اشـاره می‌شود. این تحویل گرایی در دو عرصهٔ نمود و بروز یافته اسـت. نخسـت در عرصه فروکاسـتن صلاحیت‌ها و مهارت‌های متربیان به کسب مدرک تحصیلی برای ورود به تربیت تخصصی و دوم فروکاستن یادگیری به حفظ کردن محتوای مشـخص به ویژه محتوای کتاب‌های درسی و هم چنین فروکاستن مفهوم شایستگی‌های متربیان به توسـعهٔ بُعد شـناختی ایشان. فروکاهش نخست، به پدیده مدرک گرایی منجر شده است و دومی به معضل حافظه گرایی.

البتـه ناکارآمدی یادگیری رسـمی موجب واکنش‌های ایجابی نیز شـده اسـت. توجه به یادگیری‌های غیررسـمی و به‌کارگیری آن در مدرسـه، از این جنس واکنش‌هاست. طرح ایدهٔ فعالیت‌های فوق برنامه درسی - مانند فعالیت‌های بیرون مدرسه و فعالیت‌های مکمل - بی‌تردیـد واکنش کارگزاران نظام‌های تربیت رسـمی و عمومی بـه دیدگاه‌های برخی منتقدین بوده اسـت. این ایده‌ها توانسـته است بخشی از آثار نامطلوب یادگیری رسمی و ناکارآمدی‌های آن را کاهش دهد. در واقع، نظام تربیت رسـمی از عناصر و اَشکال تربیت غیر رسمی در راستای تحقق اهداف خود بهره برده است. از این‌روست 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 می‌دانند.

- از منظـر عدالـت اجتماعی، شـماری از صاحب نظران بر نظام‌های رایج تربیت رسـمی و عمومی خـرده گرفته‌اند که مدارس و به‌طور کلی نظام‌های تربیت رسـمی، نابرابری‌های موجـود اجتماعـی را بازتولید می‌کنـد و حتی بر میزان اختلاف طبقـات اجتماعی دامن می‌زند. طبق نظر این گروه، طبقات برخوردار اجتماع فرصت و امکان بیش‌تری برای بهره برداری کامل از مواهب تربیت رسـمی دارنـد و متعاقب آن دانش و تخصص، که از منابع اصلی قدرت در جوامع پیشرفته صنعتی به شمار می‌رود، مجدداً در اختیار همین طبقات

---

1. reductionism

برخوردار قرار می‌گیرد.[1]

- 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 سلطهٔ فرهنگ غربی بر کشورهایی 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 سازگارشوندهٔ با آن و نه تغییر دهندهٔ آن می‌دانند. در این صورت متربیان به‌سانِ ظرف‌های خالی و فاقد اراده و قدرتِ تصمیم‌گیری، از محتوای گزینش شده‌ای پر می‌شوند. برخی این تربیت را ''تربیت بانکی'' نیز می‌نامند[2]این انفعال‌گرایی شدید متربیان، ناشی از اقتدار مطلق و سندیت بی‌چون و چرای مدرسه (مصداق 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[3] بوده است. از دید آنان، نظام‌های سیاسی از طریق تربیت رسمی به هویت سازی، مدیریت اذهان و تأثیرگذاری بر فرایند تولید و توزیع دانش‌های معتبر می‌پردازند. به این ترتیب «شخصیت زدایی»[4]، «از خود بیگانگی»[5] 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[6].

---

۱. این انتقاد از منظر رویکرد انتقادی و مارکسیست‌های جدید برنظام تربیت رسمی و عمومی وارد شده است.

۲. پائولو فریره فیلسوف و مربی بزرگ آمریکای لاتین در کتاب مشهور خود «Education of opperesed»، 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 این‌گونه 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 ۱۳۸۰)

در ســـاز وکـار نخست، تربیت رســمـی و عمومـی می‌کوشـد، مطابق با نیازهای جامعهٔ صنعتـی و مانند فرایند تولید صنعتی بر اسـاس دسـتورالعمل‌های نظـم دهنده، افرادی منضبط، مطلوب و به‌هنجار را برای زندگی در جامعهٔ صنعتی آماده سـازد. سـازوکار دوم که با سـازوکار نخست ارتباط دارد، شـامل تمرکزگرایی در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و مدیریت بر نظام‌های تربیت رسـمی وعمومی می‌شود، به طوری که استانداردسازی بدون این تمـرکزگـرایی مقـدور نخـواهـد بـود[1] و بـدیهـی است که در شکـل افـراطـی اش بـــه حـذف خرده فرهنگ‌های جوامع می‌انجامد. از این رو می‌توان گفت این تمرکزگرایی شـدید، با شـرایط امروزی جوامع، سازگار نیست و بسـیاری 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 رسـمی وعمومی 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 خـواه به کنترل و مهار نظام تربیت رسـمی وعمومی، لاجرم بـه کاهش نقش خانواده در امر تربیت رسـمی و عمومی منجر شـده اسـت.بر اسـاس این تمایل «دولت والاتر از هر نهادپایین‌تری اسـت و دولت بهتر از افراد و خانواده هایشـان تشخیص می‌دهد که جامعه باید چگونه باشـد. بنابراین، فرد و خانواده باید تسـلیم رهنمودهای سیاسـی، اقتصادی و اخلاقی دولت شـوند».[2] 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 برمی گردد، ولـی کاهش اهمیـت خانواده در فرایند تربیت خود ناشـی از حاکمیـت تفکر لیبرالی بر جوامع معاصر به ویژه جوامع غربی اسـت.در تفکر لیبرالی خانواده نهادی مرتجع محسوب می‌شـود.[3] نکتهٔ جالب توجه اینکه رویکرد تضعیف نقش تربیتی خانواده به شکلی دیگردر تفکر سوسیالیسـتی نیز دیده می‌شـود. از این رو در حالی که تربیت در جوامع سـنتی از وظایف اصلی خانواده به شـمار می‌آید و خانـواده تأثیرگذارترین نهاد اجتماعی بر فرایند تربیت اسـت، در جوامع سنتی معاصر به رغم تفاوت در فلسفهٔ اجتماعی و تأکید فرهنگ سـنتی بر نهاد خانواده، نیز این کاهش تأثیرخانواده در فرایند تربیت با تبعیت از الگوهای رایج تربیت رسـمی 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 وعمومی به خصوصیات جنسی/ جنسیتی متربیان و تلاش برای ارائهٔ تربیتی خنثا وغیرحساس، نسبت به این لایهٔ مهم از هویت متربیان، مسئله‌ای است که تا حدود زیاد از نگرش مدرنیستی به مسئلهٔ جنسیت (مبنی بر شباهت کامل به تبع تساوی کامل مردان و زنان) ناشی می‌شود و در برخی موارد نیز متأثر از رویکردهای لیبرال فمنیستی، به تلاش عمدی برای حذف یا تقلیل کلیشه‌های جنسیتی از محتوا وروش‌های تربیتی درنظام‌های تربیت رسمی می‌انجامد.

این گونه بی توجهی موجب شده است تا نظام‌های فعلی تربیت رسمی وعمومی در مهم‌ترین دوران تکوین هویت جنسی وجنسیتی 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 ازانواع 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 فمنیستی رادیکال و لیبرال- مهم‌ترین نهاد پشتوانهٔ تشکیل جامعهٔ صالح به شمار می‌آید. لذا تأسیس و حفظ خانواده، از ارزش‌های اساسیِ 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 نکتهٔ مهم اشاره نمود:

نکتهٔ اول این که ترتیبات اجتماعی امروزی جامعه، نیازمند تعریف خانواده با ساختار جدید و مبتنی بر ارزش‌های اصیل و اساسی اسلامی است[1]، تا براساس آن شایستگی‌های ضروری برای دختران و پسران(و در واقع مادران و پدران آینده) تعریف شود.

نکتهٔ دوم این که بسیاری از شایستگی‌های ضروری برای تشکیل نهاد خانواده در زمرهٔ 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 تلا ش حاکمیت و نهادهای مختلف به حمایت و استحکام آن تأکید نموده است. هم چنین در دو سند ''منشور حقوق و مسئولیت‌های زنا ن'' 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[1] که لازم است در تجارب تربیتی نظام تربیت رسمی و عمومی به نحوی گنجانده شود.

نکتهٔ 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 جویانهٔ خود هم به تشابهات جنسی و جنسیتی[2] 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 فرآیندتربیت 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 ازمحصولات دوران مدرنیته است، لذا به شدت تحت تأثیر نگاه سکولاریستی مدرنیته قرارگرفته است. به این معنی که نمی‌توان ونباید 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[3] دیده می‌شود، اما بر اساس تفکر وسیاست‌های سکولارِ حاکم بر الگوهای

۱. تفاوت‌های جنسی بین زن و مرد براساس حکت بالغهٔ الهی است و این تفاوت به نوعی مکمّلیت 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، آیهٔ ۵۶ و ملک، آیهٔ ۲) و هردو جنس در برابر خداوند به یک سان مسئول‌اند وخلیفهٔ او در زمین به شمار می‌روند (بقره، آیهٔ ۳۰) و امانت دار او هستند (احزاب، آیهٔ ۷۲). معیار برتری انسان‌ها برهمدیگر نه تفاوت‌های رنگ و قوم و زبان و جنس ومانند این‌ها بلکه معیار برتری انسان‌ها تقوا (حجرات، آیهٔ ۱۳)علم (زمر، آیهٔ ۹) و جهاد (نساء، آیهٔ ۹۵) است. انسان صرف نظر از تفاوت‌های جنسی دارای توانمندی‌های مشترکی است که او را در تسخیر زمین و آسمان قادر می‌سازد (جاثیه، آیهٔ ۱۳). انسان‌ها توانایی شنیدن و دیدن و تعقل دارند (نحل، آیهٔ ۷۸)، قادر به کسب علم و یادگیری هستند (علق، آیهٔ ۵)، قابل رسیدن به حیات طیبه و ایمان هستند (نحل، آیهٔ ۹۷)، هردو جنس درکسب ارزش‌ها دارای توانمندی یکسان هستند (احزاب، آیهٔ ۳۵)، هر دو جنس دارای مسئولیت اجتماعی مشترکی هستند و در بر پایی جامعهٔ صالح باید تلاش مشترکی داشته باشند (نحل، آیهٔ ۹۰).

۳. برای مثال در نظام تربیت رسمی و عمومی آلمان و انگلستان اجازهٔ 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 دربارهٔ دین دیگران) مخالف نیستند.

تربیتی رایج، رابطهٔ هنجاری و جهت دهندهٔ نهاد دین و ارزش‌های دینی با این گونه تربیت به طورکلی قطع گردیده یا به حد اقل رسانده شده است. زیرا مطلوب نگرش سکولار و نتیجهٔ طبیعی فرایند سکولاریزاسیون(غیر دینی شدن امور و مسائل اجتماعی) این است که مبانی و ارزش‌های دینی مبنای هیچ اقدامات وسازوکارهای اجتماعی قرار نگیرند ودامنهٔ نفوذ نهاد دین نیز تنها به حیطهٔ خصوصی زندگی افراد جامعه و رابطهٔ 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 مجموعهٔ 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 وعمومی را به همراه آورده است. تجربهٔ الگوی تربیت رسمی و عمومی در ایران نشان می‌دهد که این تفکیک مفهومی بین مفهوم‌های زیر مجموعهٔ تربیت به غلبهٔ عمل آموزش بر دیگرکارکردهای نظام منجر شده است.

اکنون باتوجه به این واقعیت که بسط و تحول نظام تربیت رسمی و عمومی در جوامع معاصر، چنان‌که 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، فلسفهٔ تربیت، انتشارات دانشگاه پیام نور؛
علی اکبر شعاری نژاد، فلسفهٔ آموزش و پرورش، انتشارات امیر کبیر؛
علی شریعتمداری، اصول و فلسفهٔ تعلیم و تربیت، انتشارات امیر کبیر؛
نفیسی، عبدالحسین "آموزش فنی برررسی 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 ج۲، 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 کاررفته 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 وامتیازات قابل توجه الگوهای رایج این نوع تربیت، از سویی نباید نسبت به انتقادات وارد شده دربارهٔ مصادیق رایج تربیت رسمی وعمومی بی‌تفاوت بود[1] واز سوی دیگر باید از تعمیم این انتقادات نسبت به هر گونه الگوی پیشنهادی برای تربیت رسمی وعمومی پرهیز نمود.

۱ـ۲. تعریف تربیت رسمی وعمومی

بنا برآنچه 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 مدّ 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[2] و الزامی در مدرسه با محوریت دولت اسلامی و مشارکت فعال دیگر ارکان تربیت- خانواده، رسانه وسازمان‌ها و نهادهای غیردولتی- صورت می‌پذیرد و با تأکید بر وجوه مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی)- همراه با توجه به وجوه اختصاصی هویت متربیان (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»[3] واعتلای 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 این‌جا سعی شده است تا با عنایت به انتقادها، به بازسازی مفهومی تربیت رسمی و عمومی کمک شود.

۲.همگانی بودن به معنای پوشش "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 زمینهٔ 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 پایهٔ مورد نظر، آن دسته از صفات، توانمندی‌ها و مهارت هاست که همهٔ افراد جامعه باید آن‌ها راکسب کنند تا برای زندگی مطلوب و با کیفیت (براساس نظام معیار اسلامی) در برههٔ تاریخی و روند تکاملی و استعلاییِ 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 عصرحاضر، 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 فلسفهٔ 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 نتیجهٔ 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 وتعالی ابعاد مشترک هویت، که برای تعامل آحاد انسانی با هم‌دیگر ضرورتی انکارناپذیر است، باید به جنبه‌های ویژهٔ شخصیت هر متربی نیز توجه داشت و زمینهٔ کسب شایستگی‌های ویژه‌ی متناسب با این جنبه‌ها (استعداد و سطح رشد، خصوصیات جنسی وجنسیتی، قومی و مذهبی و موقعیت‌های خاص زندگی) را فراهم آورد.

بنابراین، شایستگی‌های ویژه، آن گروه از صفات، توانمندی‌ها و مهارت هاست که افراد بر حسب

خصوصیات فردی وغیر مشترک (جنسی/جنسیتی، دینی/مذهبی، قومی و فرهنگی)، علائق و استعدادهای فعلیت یافتهٔ خود و نیازهای خاص جامعهٔ آن‌ها را کسب می‌کنند. پس یک متربی در تربیت رسمی وعمومی باید، علاوه برکسب 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 ومحتوای آموزش و برنامه‌های درسی اقدام می‌کنند و نتیجهٔ طبیعی آن «شخصیت‌زدایی» از متربیان واضمحلال فردیت ایشان است. لذا نظام تربیت رسمی و عمومی مطلوب، طبق اصل اساسی و مهم «وحدت درکثرت»، 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 ویژهٔ هویت آنان(به ویژه هویت جنسیتی) از طریق کسب شایستگی‌های ویژه نیز توجه دارد.

۲-۲. ویژگی‌های تربیت رسمی وعمومی

بعد از ارائهٔ تعریف تربیت رسمی و عمومی و در ادامهٔ تلاش برای تدوین و تبیین الگوی موردنظر برای آن، اکنون به تشریح ویژگی‌های الگوی مطلوب تربیت رسمی وعمومی 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 وعمومی در کشورهای جهان دیده می‌شوند و با فلسفهٔ تربیتی جامعه اسلامی ایران نیز توافق دارند. از این رو این خصوصیات در الگوی مطلوب نیز مورد عنایت قرارگرفته است. منظور از ویژگی‌های خاص آن دسته ویژگی‌هایی است که در الگوهای رقیب به صورت موردی یافت می‌شوند اما تأکید برآن‌ها در الگوی مطلوب بیشتر است. اما مراد از ویژگی اختصاصی الگوی تربیت رسمی وعمومی آن خصوصیاتی است کهمی توانند تمایز اساسی بین الگوی مورد نظر با الگوهای رقیب ایجاد نماید. به نظر می‌رسداز ترکیب ویژگی‌های عام، خاص و اختصاصی تربیت رسمی وعمومی می‌توان خصوصیات اساسی الگوی مطلوب و مد نظر را پردازش نمود.

۱-۲-۲. ویژگی‌های عام تربیت رسمی وعمومی

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 نظرِ تربیت رسمی و عمومی (یعنی اهم وجوه تمایز آن از دیگر انواع تربیت) دانست که با توجه به مُفاد فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران پذیرفته شده هستند و حتی می‌توان شواهد ومستنداتی برای این ویژگی‌ها در متون اسلامی یافت[1]:

- **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 به‌حدی است که جامعهٔ 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 درآن دخالت دارند. به همین سبب، برای کسب این دسته از شایستگی‌ها وبرای شکل‌گیری جامعهٔ 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. به‌نظر می‌رسد این‌گونه سازمان یافتگی، نه تنها مغایرتی با دیدگاه اسلامی ندارد بلکه با توجه به مصالح وآثار 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 درفرایند 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 وعمومی، بسیاری از آن‌ها به لحاظ محتوا، از خصوصیات تربیت در جمهوری اسلامی ایران تأثیر پذیرفته اند.

را، بـا کیفیـت مطلوب و کامل، برای آحاد اعضای جامعه محقق کنند. بنابراین در جوامع امروزی، تربیت رسمی و عمومی با حمایت دولت‌ها و برمبنای 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 اسـاس رسالت خاص خود درجهت 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 نظـارت 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 انسـان‌ها در آفرینش برابرند (فطرت و طبیعت مشـترک 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 هدفِ مهمِ ایجاد وحدت ملی و انسجام اجتماعی در آحاد اجتماع نیز هست. لذا دولت‌ها موظف‌اند تربیتی وحدت‌آفرین ارائه دهند، به‌گونه‌ای که افراد، گروه‌ها، صاحبـان خرده فرهنگ‌ها و اقوام مختلف بتوانند در چهارچوب واحدی به نام «ملت» و به‌طور مسالمت‌آمیز درکنار هـم زندگی کنند. بنابراین دولت‌ها برای این‌که بتوانند مجموعه‌ای از افراد متنوع را در چهارچوب مرزهای خود با آرمان‌ها و ارزش‌های مشـترک تحت عنوان ملتی واحد سـامان دهند و هم جهت نمایند، ناگزیرند از نظام تربیتی واحدی بهره بگیرند.

نظام تربیت رسـمی وعمومی واحد، با نزدیک‌سـازی 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 شکل گیری، تثبیت، وارتقای فرهنگ وارزش‌های مشترک بیـن افراد جامعهٔ تحت عنوان ملت واحد، منجر می‌شـود. گفتنی اسـت شـرایط امروزی جهان، علی‌الخصوص پدیدهٔ جهانی شـدن، یکی از موانع و تهدیدات قابل تأمل در راسـتای تحقق «ملت واحد» است و توجه جدّی و بیشتری را به این نقش وحدت بخش تربیت رسمی وعمومی می‌طلبد.

البته برخی از دیدگاه‌های جدید پسـت مدرن، الگوهای دولت- ملت را به دورهٔ مـدرن متعلـق 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 عـرصهٔ خـارجـی حـاکمیت مطلق نـدارند و جـریانات بین المللی بر تصمیمات آنان تأثیرگذار است. جامعهٔ مدنی و مجامع علمی نیز، که مقید به قدرت دولت‌ها بوده اند، ر این شرایط از سلطهٔ بی چون 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 توسعهٔ 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 ازآیات و روایات[1] 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 دستورو 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 و۱۴ و۱۵ اصل سوم و اصول نوزدهم[2] و بیستم[3] 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 این‌جا 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: «أنّه رخّص فی أخذ الأجرة علی‌تعلیم الصنعة اذا کانت مما تحلّ»(مستدرک الوسائل، ۱۴، ۲۷)

امام رضا(ع) می‌فرمایند: «اعلم... أنّ کل ما یتعلّم العباد من أنواع الصنایع... فحلال أخذ الأجرة علیه»(مستدرک الوسائل، ۱۴، ۲۷)

امیرالمؤمنین(ع) می‌فرمایند: «علّم جاهلهم» (نهج البلاغه، فیض، ۷۴۵)

امیرالمؤمنین(ع) می‌فرمایند: «فاذا أدّت الرعیة إلی الوالی حقه و أدّی‌الوالی الیها حقها، عز الحق بینهم و تمت مناهج الدین و اعتدلت معالم العدل» (الحیاة، ۶، ۳۴۸)

حسان معلم از حضرت صادق(ع) نقل می‌کند: «سألت أباعبدالله عن التعلیم: فقال(ع): لا تأخذ علی التعلیم أجراً. قلت: فالشعر و الرسائل و ما أشبه ذلک أشارط علیه؟ قال: نعم، بعد أن یکون الصبیان عندک سواءاً فی التعلیم و لا تفضّل 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 کمّی، مستلزم ایجاد برابری فرصت دسترسی به تربیت رسمی و عمومی برای همهٔ 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 جامعهٔ هدف این‌گونه تربیت، یعنی کودکان و جوانان درسنین خاص است که شمول آن نسبت به همهٔ افراد جامعه به همین معناست و در نهایت همهٔ آحاد جامعه یا باید از آن برخوردار شوند یا از نوعی تربیت جبرانی (تربیت رسمی و عمومی مخصوص بزرگ سالان) بهره‌بگیرند.

به سخن دیگر پوشش همگانی در یک برههٔ 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 دورهٔ زمانی مطلوب از این تربیت بر خوردار 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.

نکتهٔ 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 انعطاف پذیر و متناسب با شرایط مخاطبان باشند. در واقع تنوع موقعیت‌های تربیتی رسمی و عمومی را باید به گونه‌ای سامان داد که بیشترین افراد لازم التربیه با شرایط مختلف جسمی/ جنسی/ فرهنگی/ اقتصادی و مکانی از حداقلی از کیفیت و وکمیت آن برخودار 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[1]. البته نسبتی که این فناوری با تربیت بر قرار می‌کند نسبت تساوی نیست. زیرا نمی‌توان از این فناوری انتظار کارکردی از نوع تربیت داشت. این فناوری را می‌توان در بستر وسیع و گستردهٔ 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 توسعهٔ 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، ترجمهٔ محمد رضا سرکار آرانی 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 فلسفهٔ تربیت مبانی روان شناختی 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 بالغهٔ الهی است، لازمهٔ 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 ومهارت‌های مبتنی بر تفاوت‌های فردی وغیرمشترک) 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[1]، دینی/مذهبی[2]، و فرهنگی/ خانوادگی ونیز 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 یکدست کنندهٔ همهٔ 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 توسعهٔ هویت مشترک بین آحاد جامعه است، اما در کنارآن برای توسعه و تعالی وجودی و پرورش استعدادهای فطری و طبیعی، به جنبه‌های خاص فردی هر یک از متربیان ونیز 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 پیوستهٔ هویت در دو جنبهٔ مشترک و اختصاصی است.

---

۱. اصول بیست و نهم و چهل و سوم و پانزدهم قانون اساسی مانند حق برخوداری 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، اجازهٔ آموزش ویژهٔ 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 مسئلهٔ 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 مشـترک و متفاوت وجودی آن هاسـت، در این الگوی تربیت رسـمی و عمومی (علاوه بر هویت جمعی) مـورد تأکید قرار می‌گیرد. نماد این تأکید محوریت یافتن مفهوم هویت در تربیت رسمی و عمومی است.

• حضور الزامی متربیان [1]

هرچند در جریان تربیت، توجه به آزادی و اختیار متربیان، به منظور تکوین و توسعهٔ هویت آنان، موضوعی اساسـی اسـت و تحولات تربیتیِ (در نتیجهٔ جریان تربیت)مورد نظر در وجود متربیان باید آگاهانه و آزادانه باشـد، اما زمینه‌سـازی برای تحقق و هدایـت این حرکت به لحاظ عقلانی، یک ضرورت اسـت. از این‌رو، با توجه به محدودیت‌های طبیعیِ دوره‌های پایینِ رشد و مخاطراتی که در راه تعالی انسـانی وجود دارد، حضور الزامی متربیان در موقعیت‌های مناسب، به بهره‌مندی آنـان از این زمینه‌ها در جهت تحقق مطلوب تعالی ایشـان یاری می‌رسـاند. چنین الزامی، برای برخورداری متربی از شـرایطی که وی را به مقام انسـان عاقل وآزاد و فاعل اخلاقی نزدیک سازد، امری خردمندانه و قابل قبول اسـت و از همین رو بسـیاری از اندیشمندانی[2] که در زمینهٔ تربیت اظهار نظر کرده‌اند، با محدود سـاختن موقت آزادی کودکان در سـال‌های اولیهٔ زندگی آن‌ها، به منظور تربیت فاعل آزاد، آگاه و اخلاقی که در راستای تعالی حیات فردی و اجتماعی گام بردارد، موافق‌انـد؛ چرا که کودکان و افراد کم‌تر رشـد یافته و کـم تجربه در معرض خطا و تأثیرپذیری از عناصر منفی محیط و مخاطرات آن قرار دارند[3].

بی‌تردید، انسـانی که برای تکوین و توسـعهٔ ظرفیت‌های وجودی‌اش، در محیط مناسـب قرار نگیرد، اسـیر هوس‌ها و ضروریات سـطح پایین حیات مادی خواهد ماند. لذادر اسـلام نیز روایات بسـیاری ناظر به این مفهوم در دسـت داریم که بر ضرورت[4] برخورداری از این فرصت‌های تعالی بخش برای عموم انسان‌ها، به‌ویژه نسل نوخاسته، تأکید می‌کند. به هر حال امروزه این نظر با اقبال

۱. اصل سـی ام و بند سـوم 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 کلاسیـک نیز ارائهٔ آموزش و پرورش عمومی را توسط دولت یک ضرورت می‌شـمارند. ازآن‌جا که در تفکر آنان، داشـتن شـهروندانی دانا و توانا که به نحو احسـن قادر به ایفای وظایف شـهروندی خـود باشـنـد، بنیـان دولت و اساس ایجـاد حکـومت‌های آزاد اسـت؛ بنابـراین رأی به پیش‌دستـی دولـت در فـراینـد تربیت می‌دهند(انصاری، ۱۳۸۶)

۳. هم‌چنین روسـو با وجود طرفداری شـدید از آزادی کودک، با وقوف به ضرورت حمایت و مراقبت از دوران رشد کودکان، الگـوی آزادی تنظیم شـده را ارائه می‌دهد. او مربی را به نوعی اجبار پنهانی در فعـل 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: ترجمهٔ الحیات، ج ۲، باب نهم، فصل پنجم. ص ۴۱۵

عمومی مواجه است و اجماع کلی دربارهٔ 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 شده‌است.[۱]

بنابرایــن، اســتفاده از نوعی الزام در مراحل ابتدایی تربیت، کــه متربیان با محدودیت‌های قابل توجهــی در انتخاب اختیاری و آزادانــه و ارادهٔ معطوف به خیر و مصلحت خویش مواجه‌اند، هم بر اساس ادلهٔ عقلی و هم برمبنای دلایل و شواهد نقلی امری مجاز و مرجح است. اما همواره باید به یاد داشت که جهت کلی این الزامِ بیرونی، باید به سوی شکل‌گیری التزام درونی و اختیاری نسبت به ارزش‌ها وپرورش انسان به مثابهٔ 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 اســتدلال نمود. الزامی نمودن برخورداری از تربیت رســمی 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 دوباید به گونه‌ای باشــد که یکی ازآن‌ها معطل نماید و از حوزهٔ تحقق خارج نشــود. به طور کلی هر دو حق با مصالح عالیهٔ متربی 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 شــدن به رهایی و اسارت در حد نیازهای اولیهٔ حیات می‌انجامد[۲]. تربیت بدون رعایت حدودی از آزادیِ متناسب با رشد، نیز ممکن نیست. ازاین رو عقل سلیم حکم می‌کند که مربی، برای مصالح عالیهٔ زندگی متربی، برخی شــرایط الزامی را برای تحقق حق بر تربیت فراهم نماید تا آزادی واقعی در عرصهٔ حیات متربی نمود و ظهور یابد[۳].

از منظر فقهی نیز می‌توان در خصوص الزام تربیت رســمی و عممی نیز بحث کرد. در پاســخ به وجوب "تربیت"، برخی از فقها چنین نظر داده‌اند که فراگیری دانش‌ها در ســه سطح واجب عینی، واجب کفایی و "واجب نظامیه" قرار می‌گیرند. شهید ثانی در کتاب "مُنیهٔ المرید" بیان داشته است که فراگیری علومی که افراد جامعه برای تأمین معیشت و گذران زندگی خویش به آن نیازدارند از

---

۱. در میان اســناد و کنوانســیون‌های مختلف مرتبط با حق برآموزش و پرورش، مادهٔ ۲۶ اعلامیهٔ جهانی حقوق بشر، مادهٔ ۴ کنوانســیون مبــارزه علیه تبعیض در امر آموزش (۱۹۶۰)، مادهٔ ۱۲ میثاق بین‌المللــی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی (۱۹۶۶) و مادهٔ ۲۸ کنوانســیون حقوق کودک (۱۹۸۹) از جمله مهم‌ترین اســناد 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 نتیجهٔ آزادی بدون عقل اسارت در بند هوس هاست. افلاطون می‌گوید اگر در کودکی از مربی خود پیروی نکنیم نمی‌توانیم در بزرگی از خِرد 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 پزشـــکی، صنایع ضروری مانند خیاطی، پارچه بافی. فراگیری این علوم واجب کفایی است[1].. منظور از واجبات نظامیه، اموری ضروری اســت که نظام زندگی اجتماعی به آن وابســته اســت[2]. بنابراین نظر، علی الاصول تربیت رســمی و عمومی اگرچه حق اســت، از دیگر سو به دلیل این که حکم وجوب دارد تکلیف نیز اســت. اگر از دیدگاه حقوق متقابل (بر اساس سخن امام علی) به آن بنگریم نیز هر حقی به تکلیفی منجر می‌شــود. 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 شــده اســت. به هر حال به نظر می‌رسد تربیت رســمی وعمومی امری الزامی عمدتاً در حوزهٔ واجبات نظامیه محسوب می‌شود وهدایت ونظارت 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 برنامهٔ مشترک، مراتب و مراحل و مخاطبان معین)، قانونمندی، شــمول اجتماعی و الزامی بودن تربیت رســمی 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 مدرســه زمینه‌ای سازمان یافته ومناســب برای کسب شایستگی‌های فردی وجمعی لازم جهت درک موقعیت خود ودیگران و بهبود پیوستهٔ آن از سوی متربیان است و ازاین‌رو حضور در مدرسه در سنین خاص برای همهٔ آحاد جامعه، ضرورت می‌یابد.

لذا تربیت رســمی وعمومی شــکلی از فرایند تربیت اســت که در مدرســه و یا تحت نظارت و مدیریت مدرســه صورت می‌پذیرد و تنها در شــرایطی اضطراری و به طور موقت می‌توان این نوع تربیت را در خارج از مدرســه ســامان داد. البتــه چنان که خواهیم گفت، منظور از مدرســه تنها ساختار فیزیکی محیط بر فرایند تربیت نیست، بلکه این مفهوم، ترکیبی پیچیده از فضا، مکان، جَو وروابط انســانی و فرهنگی میان عــوامل حــاضــر در آن اســت که ویــژگــی‌های منحصــر به فردی را برای زمینه ســازی مناســب جهت تکوین و تحول هویت فردی وجمعی متربیان به خصوص در سنین کودکی ونوجوانی داراست.

• اعطای مدرک معتبر

دو خصوصیت الزامی و قانونی بودن در تربیت رســمی و عمومی، مســتلزم آن اســت که متربیان

۱. شهید ثانی، مُنیهٔ المرید، ۱۴۰۵، موسسه النشر اسلامی

۲. محمد سروش محلاتی، ۱۳۸۷

پس از حضور در مراحل معینی ازاین نوع تربیت، نسبت به میزان توفیق در کسب شایستگی‌های مورد نظر، موردارزش‌یابی (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 متربی در کسب شایستگی‌ها، امکان و زمینهٔ خودارزیابی مداوم (ارزش‌یابی توسط خود متربی) را نیز فراهم آورد. هم چنین در ارائهٔ این‌گونه 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. هم‌چنین 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، بدون‌کسب لوازم آن ممکن نیست. رشد و تعالی وجودی انسان‌ها و بالمآل تعالی پایدار جوامع، منوط به درک صحیح موقعیت خود است. این‌گونه 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 مناسبِ کسبِ صفات وتوانمندی‌های 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 طیبه 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.[1]

براساس این ویژگی، تربیت رسمی و عمومی باید زمینه‌ساز کسب شایستگی‌هایی باشد که متربیان بتوانند به مدد آن‌ها به‌صورتی فعال درعرصه‌های مختلف حیات فردی، خانوادگی و اجتماعی مداخله و مشارکت کنند. مفهوم اصلاح و بهبود موقعیت خود و دیگران (که در مبانی انسان شناسی 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/ زگهواره 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، مواجههٔ خردمندانه با مسائل و مشکلات، نقد خود و دیگران و سازو کارهای اجتماعی، تحمل نقد[1] و سعهٔ 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 پیوستهٔ میراث گذشتگان و سنت‌های نیاکان فرا می‌خواند و پیروی بی‌چون وچرا از دیگران را ناپسند می‌شمرد[2] و کسانی را که مشی گذشتگان را توجیهی برای عمل ناپسند خود می‌انگارند، به باد انتقاد می‌گیرد[3].

تردیدی نیست که سنت‌ها به تمامی نامطلوب و ناپسند نیستند؛ اما برای بازشناسی مطلوب از نامطلوب وامور 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 ملاحظهٔ آیات مربوط به امر به معروف و نهی ازمنکر، آیهٔ تعاون، آیات مربوط به پیشی گرفتن در انجام خیرات و هم چنین براساس آیهٔ یازدهٔ سورهٔ 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[4]و سیرهٔ معصومین (ع) نشان می‌دهد که همهٔ

---

۱. امام جواد(ع) می‌فرماید: مؤمن نیازمند توفیقی از خداوند است و اندرزگویی از خویشتن و پذیرش از کسی که او را نصیحت می‌کند.(ترجمهٔ الحیات، ج۱، 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 معایبت را برتو آشکارکند (همان ص۲۱۵).

امام کاظم (ع) از پیامبر(ص): مؤمن آیینهٔ مؤمن است (همان ص۲۱۴).

۲. بقره، آیهٔ ۱۷۰ و زخرف، آیهٔ۲۱ - ۲۴

۳. اعراف، آیهٔ ۲۸

۴. رسول گرامی اسلام(ص) می‌فرماید:

کلکم راع وکلکم مسئول

من اصبح و لم یهتم 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(ترجمهٔ الحیات ج۱ 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 مختف اجتماع حضور فعال و پویا داشته باشند. اصل هشتم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران بر مداخلهٔ نیک اندیشانهٔ آحاد کشور در امور مختلف اجتماعی تأکید و صراحت دارد.[1]

چنین مطالبه‌ای از آحاد جامعهٔ اسلامی مستلزم آن است که هر عضو جامعهٔ 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 جامعهٔ 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 بالغهٔ خداوند در مرحله‌ای از دوران رشد طبیعی انسان با مختصاتی ویژه(یعنی دوران کودکی و نوجوانی) مهیا نموده است تا همهٔ افراد جامعه با کسب این گونه صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌ها، قادر باشند جریانِ توسعهٔ 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 آن‌که پیش‌نیاز حضور شایستهٔ افراد جامعه در حیات فردی، خانوادگی و اجتماعی به حساب می‌آید، می‌تواند و باید زمینهٔ 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 طیبه در ابعاد گوناگون و متناسب با خصوصیات فردی و علائق و استعدادهای فعلیت‌یافتهٔ 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 وعمومی دیده می‌شود و با مبانی فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران نیز سازگار است، می‌توان صفات و ویژگی‌هایی دیگری بر فهرست ویژگی‌های تربیت رسمی و عمومی مورد نظر افزود. به‌نظر 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 عهدهٔ 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، مقولهٔ عدالت یکی از ارکان حیات اجتماعی تلقی شده و مورد توجه بوده است. بر اســاس بیان قرآن، هدف اساسی ارســال پیامبران به پاداشتن مردم برای برپایی جامعهٔ عادلانه است[۱] از این، رو یکی از اهداف اساسی حکومت اسلامی، اجرا و بسط عدالت درجامعه است. عدالت در عرصه‌های مختلف اجتماعی، سیاســی، اقتصادی، فرهنگی و تربیتی قابل پی‌گیری اســت.البته بــر اســاس آیات قرآن، حوزه‌های عدالــت متعددند و خود، [۲] خانواده[۳]، خویشــان[۴]، امت[۵] و جامعهٔ انسان‌ها، [۶] را شامل می‌شود[۷].

«از نظر علامه طباطبایی معنای اصلی عدالت اقامهٔ مســاوات میان امور است به این که هرامری را آن چه سزاوار است بدهی تا همهٔ امور مساوی شود و هریک درجای واقعی خود که مستحق آن اســت قرار بگیرد... عدالت در مردم و بین مردم این اســت که هرکسی را در جای خود که به حکم عقل یا شرع و عرف مستحق آن است قرار دهی[۸]».

بــا توجه به ایــن تعریف علامه طباطبایی می‌تــوان گفت که عدالت اجتماعی در یک ســطح با مســاوات برابر اســت و در سطحی نیز رعایت تفاوت هاســت. در واقع در مفهوم عدالت هم تساوی وجود دارد هم رعایت تفاوت ها. از ســوی دیگر، منابع فهمِ عدالت «عقل، شــرع و عرف» اســت. با توجه به این که علامه طباطبایی در مقالهٔ ششــم کتاب «اصول فلســفه و روش رئالیســم» عدالت را از مقولــهٔ اعتباریات بالمعنی الاخص تلقی می‌کنــد و آن را به حوزهٔ عقل عملی مربوط می‌داند، می‌توان گفت عدالت اجتماعی مقوله‌ای است که به روابط افراد و گروه‌بندی‌های در جامعه مربوط می‌شــود. گروه‌ها و طبقات اجتماعی به شــکلی باید تعامل داشته باشند تا بین آن‌ها شکاف ایجاد نشــود. درواقع عدالت خواهی و عدالت ورزی یعنی حساســیت نســبــت به کنش گــروه‌ها و گروه بندی‌ها و حــرکت شکــاف‌های اجتماعی.

یکــی از عرصه‌های بنیادی بر پایی عدالت اجتماعی، توســعهٔ عدالت در امر تربیت اســت. امروزه

---

۱. سورهٔ حدید، آیهٔ ۲۵

۲. نساء، آیه۱۳۵

۳. نساء، آیه ۳

۴. انعام، آیه ۱۵۲

۵.حجرات، آیه ۹

۶. نساء، آیهٔ ۵۸

۷. ماجد عرسان کیلانی، ۱۳۸۹

۸رودگر مجمد جواد ۱۳۸۸

اســتفادهٔ برابر مردم از امکانات تربیتی، می‌تواند مصداقی از اجرای عدالت باشــد؛ خصوصاً که در دنیای امروز نپرداختن به این عرصه، ظلم به مردم محســوب می‌شــود. بر این اساس، بدون شک یکی از ویژگی‌های مهم الگوی مطلوب تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران عدالت محوری اســت. عدالت تربیتی (در سطح نظام تربیت رســمی و عمومی)مفهومی ذومراتب است و تحقق کامل آن منوط به تحقق همهٔ مراتب ذیل است:

- در مرتبهٔ نخســت عدالت تربیتی ناظر به تأمین اصل (وجود) تربیت[1] اســت. در این مرتبه بایــد ســازوکارها و امکانات لازم به صورت الزامی برای برخــورداری همهٔ افراد جامعه (در سنین خاص) از حق بر تربیت وجود داشته باشد تا بهره‌مندی از حد نصاب قابل قبولی[2] از این حق به‌طور رایگان[3] برای فرزندان همهٔ آحاد جامعه تضمین شــود و به این وسیله این جریان در جامعه مانع ایجاد انسداد طبقاتی گردد.
- در مرتبهٔ بعد، عدالت تربیتی ناظر به قابلیت دسترسی[4] برابر برای همگان است. یعنی باید امکانات و فرصت‌های تربیتی در حد نصاب ضروری و مطلوب برای همگان قابل دسترسی برابر باشــد و تبعیض‌های قومی، نژادی، جنســی/ جنســیتی[5] وطبقاتی در زمینهٔ حقِ 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 وعمومی، 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. اســلام که خود اساســاً با محرومیت و اسارت زنان مخالف است و درآغاز ظهور با بسیاری از قید و بندهای اجتماعی دست و پاگیرزنان مبارزه کرده اســت. درعین حال، با دســت یابی زن و منزلت بالای اجتماعی وی مخالفت نکرده و منعی نداشــته است (بستان، ۱۳۸۲)(جوادی آملی، ۱۳۸۲)اما واقعیت این است که در طول قرون گذشتهٔ بعد از اسلام و درجوامع اسلامی (صرف نظر از برخی موارد در صدر اســلام)به ندرت زنی توانســته اســت به منزلت بالای اجتماعی دســت یابد. درست است که در برخی مشــاغل اجتماعی مانند مســند قضا و حکومت به ظاهر منعی درکار بوده است اما دربقیهٔ مصادر مثل معلمی و دانشمند شدن و مانند این‌ها منعی نبوده است و حتی تأکیداتی هم وجود داشته است اما کمتر زنی درمحافل علمی و بحثی حضور فعال داشــته اســت. کمتر دانشمند، شاعر، نویسنده، فیلسوف، محقق، مفســر و ادیب زن در تاریخ اسلام سراغ داریم. منیر الدین احمد درکتاب خود می‌نویســد «شــمار دانشــجویان زن به اندازه‌ای کم بود که شــاید حق داشته باشیم بپرسیم آیا شــیوه آموزشی اســلام تنها برای مردان معنا پیدا می‌کند یا نه ؟ البته درآموزش اسلامی رفتن دانشجویان زن به مساجد منع نشــده است. هیچ محدودیتی برای شــرکت زنان درکلاس‌های آزاد همگانی وجود نداشته و نشانه‌ای هم از شرکت آنان درکلاس‌های که در مســجدها بر پا می‌شده اســت به چشم نمی‌خورد... در برابر ۷۷۹۹ مرد دانشمندی که نامشان به وسیلهٔ نویســندهٔ کتاب تاریخ بغداد (خطیب بغدادی متوفا به ســال ۴۶۳) آمده تنها ۳۲ زن دانشمند گنجانده شده است. بخت یک زن برای آموختن بســیار کوتاه بود...»(منیر الدین احمد، ترجمهٔ ســاکت ۱۳۸۴ ص۲۲۹). این نشــان می‌دهد به رغم وجود اصل عمومیت تربیت، صرف نظر از جنســیت به این ضرورت در جوامع اســلامی نهاد سازی نشده و برای آن ترتیبات مناسب

تربیت برطرف شود[1].

- در مرتبهٔ بالاتر، عدالت تربیتی ناظر به فراهم آوردن کیفیت مطلوب و قابل قبول[2] در ارائهٔ خدمات تربیتی، (از جمله بهداشت و سلامتی محیط یادگیری، وسایل و امکانات آموزشی مناسب و معلمان با صلاحیت) است.
- مرتبهٔ دیگر عدالت تربیتی نیز انطباق[3] جریان تربیت با خصوصیات فردی ومشترک (جنسی/جنسیتی، بومی و محلی، قومی، مذهبی، فرهنگی و خانوادگی) متربیان است. در این مرتبه باید تربیت با نیازهای ویژهٔ آحاد اجتماع هم‌خوانی داشته باشد و گروه‌های مختلف جامعه[4] را تحت پوشش قرار دهد.
- یکی دیگر از مراتب عدالت تربیتی، وجود اعتدال و توازن در جریان تربیت است. باید به رشد همهٔ جنبه‌های وجود آدمی به صورت هماهنگ و متوازن توجه شود و در پرداختن به برخی از جنبه‌های وجودی متربی 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 ومتعادل 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 فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران، ارکان تربیت عبارت‌اند از: دولت اسلامی (حاکمیت)، خانواده، رسانه، نهادها و سازمان‌های غیر دولتی. [5] البته در راستای مبانی سیاسی و حقوقی پیش گفته و تقدم جنبهٔ اجتماعی تربیت رسمی وعمومی برجنبهٔ

اجتماعی تدارک دیده نشده است.

۱. در تاریخ آموزش و پرورش اسلامی این نوع یکسان بینی وتساوی 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. ترجمهٔ محمد حسین ساکت ۱۳۷۰، انتشارت دفتر نشرفرهنگ اسلامی)

2. Acceptability

3. Adaptability

۴. مانند افراد با نیازهای ویژهٔ 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 وجامعه[1]) 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 سیاست گذاری و نظارت، شرایط و لوازم تحقق در حد مقبول و مناسب با ویژگی‌های تربیت رسمی و عمومی را به طور عادلانه برای همهٔ مخاطبان این نوع تربیت تأمین کند. اما این گونه نقش آفرینی دولت اسلامی نباید به بی توجهی به نقش فعال دیگر ارکان تربیت در فرایند تربیت رسمی وعمومی 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.[2]

• تحول‌آفرینی و هدایت تغییرات اجتماعی

چنان که گذشت، یکی از انتقاداتی که به اَشکال 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 متربیان 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 ودیگران را در خویش بپرورند[3]. در تعریف تربیت بر اساس فلسفهٔ 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 همهٔ ابعاد، چنین رویکردی دنبال شده است. زیرا انسان در نگرش اسلامی موجودی است برخوردار از

---

۱. همان‌گونه که در مبانی سیاسی آمد، نظریهٔ دولتِ زمینه‌ساز حیات طیبه، در مقابل نظریهٔ دولت رفاه قرار دارد. در نظریهٔ 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 مثابهٔ 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 فرموده اند: "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، قــدرت تفکــر و تعقل و قدرت خلق و تولید و تصــرف در طبیعت و اصلاح موقعیت خود و دیگران.

لذا تربیت رســمی و عمومی براســاس این دیدگاه، ضمن تکیه بر این نگرش، شرایطی را فراهم مــی‌آورد که متربیان از انفعال و پذیرش مطلقِ محیط به ســوی مواجهــهٔ فعال با محیط و عناصر موقعیــت خود روی آورنــد. آن‌ها باید با موقعیت‌های زندگی خود نقادانه برخورد کنند و به اصلاح و بهبود آن‌ها بپردازند. لذا نظام تربیت رســمی و عمومی، باید فعالانه در جریان تحولات اجتماعی حضــور یابد و از برخــورد انفعالی با تحولات پرهیز کند. از این‌رو مدرســه و کارگزاران آن، به‌ویژه معلمان، همواره باید در هدایت تحولات اجتماعی نقشــی ســازنده داشته باشند. اما به مصداق این سخن حکیمانه که:

ذات نایافته از هستی بخش　　کی تواند که شود هستی بخش

تربیت رســمی و عمومی زمانی می‌تواند محملی برای ایجاد شایســتگی‌های لازم (جهت درک و بهبود موقعیت متربیان) شود که این کارکرد در مدرسه و کارگزاران آن مشاهده شود. شایان تذکر اســت که این ســخن 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 ارزشــی است[1] و نمی‌توان آن را نسبت به ارزش‌ها خنثــا و بی طرف تلقــی نمود، این فرایند اصولاً به قصد تکثیــر و تعالی ارزش‌ها (خیرات) صورت می‌گیرد. اما نحوهٔ مواجههٔ نظام‌های تربیتی با مقولهٔ ارزش‌ها متفاوت است. در برخی نظام‌ها توسعه و تعالی ارزش‌ها به روش‌های سخت و تحمیلی (چه آشکار وچه پنهان) تحقق می‌پذیرد[2] ولی شکل دیگر این فعالیت علی الاصول بر آگاهی و آزادی متربیان استوار می‌گردد و تثبیت می‌یابد.

بر اســاس مبانی تعریف شده در فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فرایند تربیت رسمی و عمومی در الگوی مطلوب فرایندی نیست که منجر به سازو کارهایی نظیر القا و تلقین واجبار و اکراه(اقتدار گرایی) در حوزهٔ ارزش‌ها گردد. بلکه در این الگو با آنکه نظام تربیت رســمی وعمومی نسبت به مجموعه‌ای از ارزشها - یعنی نظام ارزش‌های حیات طیبه و مبانی آن - سوگیری والتزام آشــکار دارد، اما می‌کوشــد تا این ارزش‌ها علی الاصول نخســت به نحو جذاب، عقلانی ومستدل

---

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 (بــه لحــاظ فقدان مؤلفه‌های اصلی آن) نام نهاد (باقری ۱۳۸۴). اما تلقیــن 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..

بـرای متربیـان تبیین و توجیه گردند و در صورت عدم آمادگـی فکری متربیان نیز حتی الامکان سـعی می‌شـود از روش‌های عاطفی و نرم وغیرمسـتقیم برای هدایت و جهـت دهی متربیان به سـوی التزام به ارزش‌ها اسـتفاده 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 اسـت که عموم متربیان (و نه لزوما تمامی ایشـان) به طور آگاهانه واختیاری به پذیرش والتزام نسبت به ارزش‌های موجه ومقبول نظام تربیت رسمی وعمومی روی آورند.

تربیت، در الگوی تربیت رسـمی و عمومی مطلوب، تربیـت ماهیتِ ارزش‌مدار عقلانی دارد، لذا بر تصریح و تبیین و اصلاح ارزش‌های زیرسـاختی تربیت تأکید می‌شود. تربیتِ ارزش‌مدار بر آزادی و آگاهی انسان استوار می‌شود. آگاهی از نیک‌بختی و آزادی برای دست‌یابی به آن، در گرو درکی عقلانـی از وضع مطلوب، وضع موجود و فاصلهٔ میان آن‌هاسـت. لذا منظـور از تربیت ارزش‌مدار، تلقین و تحمیل فهرسـتی از ارزش‌ها و هنجارها نیسـت؛ 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 رسـمی و عمومـی با الگوهـای رایج غربی به شـمار می‌آید. البته در این الگو ارزش‌های انسانی، اسلامی و ایرانی در جهت شکل‌گیری لایه‌های انسانی، دینی و ملیِ 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 رسـمی و عمومی، نسـبی و تابع شرایط و مقتضیات هرجامعه اسـت. یکی از واقعیت‌های جامعـهٔ ایران، پذیرش کثرت قومـی وفرهنگی، دینی ومذهبی و تنوع زبانی اسـت (جریان تمایز یافتگی[1]). اما با وجود این کثرت قابل توجه که در کشـور ما موضوعی ریشه‌ای و تاریخی به شمار می‌آید، همواره نوعی وحدت و هم گرایی تاریخی نیز در مجموعهٔ صاحبان خرده فرهنگ‌ها و اقوام مختلف سـاکن این سـرزمین با نام ایران و عناصِر مشـترک فرهنگی جریان داشته است (جریان وحدت و انسجام).

البته پدیدهٔ کثرت فرهنگی، امروزه دربسـیاری از کشـورهای جهان وجود دارد که هر کشـوری

۱. در مبانی جامعه شناختی این دو جریان مورد بحث قرار گرفته است.

در مواجهه با آن، رویکرد یا رویکردهای ویژه‌ای متناسب با فلسفهٔ اجتماعی خود انتخاب کرده است. به طورکلی 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 وجنسیتی 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 وگسترش نابرابری‌های اجتماعی) روبه‌رو می‌شوند و از سوی دیگر به رویّهٔ تمرکزگرایی رایج در بسیاری از نظام‌های تربیت رسمی تن نمی‌دهد، که تضعیف خرده فرهنگ‌ها، بی‌توجهی به خصوصیات جنسی/جنسیتی، قومی/ مذهبی و نیازهای منطقه ای/محلی و خانوادگی، حاکمیت نوعی نگاه کارخانه‌ای (نماد تولید انبوه واستاندارد هم سان) بر نظام تربیتی را در پی می‌آورند.

- **انعطاف‌پذیری معیار مدار**

ویژگی مهم دیگر تربیت رسمی و عمومی در راستای اصول تدریج و تعالیِ مرتبتی و وحدت گراییِ 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 مثابهٔ 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 مواجههٔ فعال با مقتضیات روز آمد، حساس بودن نسبت به تغییرات در شرایط اجتماعی و انعطاف‌پذیری نسبت به تنوع و تکثر گروه‌ها و خرده فرهنگ‌هاست. این گونه گشودگی و انعطاف، هم چنین در عناصر ساختار، محتوا، اهداف و روش‌ها تبلور می‌یابد.

یکی از پدیده‌های جدید دوران معاصر، که بسیار چالش بر انگیز 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 بی نظیری برای بهبود و توسعهٔ کمّی و کیفی نظام تربیت رسمی و عمومی فراهم ساخته‌اند تهدیداتی را نیز برای نظام به همراه آورده اند. از این رو، تربیت رسمی و عمومی در چهار چوب اصول دین بنیادِ خود نسبت به آن‌ها موضع‌گیری فعال ومثبت (نه انفعالی ومنفی بینانه) می‌کند و جهت گیری‌های 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 پدیدهٔ جهانی شدن، توسعه و گسترش فناوری‌های ارتباطی، کاهش فاصله‌های فیزیکی، رنگ باختن تقابل دور- نزدیک، ارتباطات بین جوامع و به تبعِ آن روابط بین نهادهای تربیتی گوناگون در جهان، عمیق تر و بیشتر می‌شود. بدون تردید تداوم روند کنونی، توسعه و گسترش این گونه روابط بین المللی را در پی خواهد داشت. نظام مطلوب تربیت رسمی و عمومی در جامعهٔ اسلامی در مواجهه با این پدیده به مثابه چالشی جهانی، باید با نظام‌های تربیتی دیگر جوامع(اعم از مسلمان وغیرمسلمان) تبادلات و تعاملاتی را بر قرار 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 گمشـدهٔ مؤمن اسـت؛ پس آن را بگیرید، حتی اگر در دست منافق باشد».

این دو حدیث نشـان می‌دهد که علم همچنان به زمینهٔ خود (فرهنگی و دینی) وابسته نیست. در غیر این صورت تجویز کسب علم از فرهنگ‌های دیگر یا آیین‌های دیگر نامعقول و غیرموّجه به نظر می‌رسـید. امام صادق(ع) نیز فرموده اند: «اگر مردم می‌دانستند طلب علم چه نتیجه‌ای دارد، به دنبال آن می‌رفتند؛ حتی اگر خونشـان بریزد و به دریاها وارد شـوند و در گرداب‌ها فرو افتند». رفتار مسـلمانان در سده‌های نخسـین شکل‌گیری تمدن اسلامی نشان می‌دهد که آن‌ها به تأسی از قرآن و رهبران دینی خود، از گرفتن دانش متراکم بشـری از منابع مختلفِ آن عصر و تعامل با فرهنگ‌های ایران، یونان، مصر و پیروان ادیان یهودی و مسـیحی و اقوام و ملل دیگر و بازسازی و توسعه و تعالی آن هیچ شک و تردیدی نداشتند.

بنابرایـن بی تردیـد، امروزه در مواجهه با پدیدهٔ نوظهور جهانی شـدن، نه می‌توان موضع انکار گرفت و نه می‌توان موضع تسـلیم داشـت. بلکه بر اسـاس نگرش بالا، باید روندهای موفق جهانی را در تربیت رسـمی (به ویژه در کشورهای مسـلمان و منطقه) شناسایی کرد و از آن‌ها در مسیر توسـعه و بهبود جریان تربیت رسـمی 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 پیشِ رو و در راستای اصول فلسفهٔ تربیت اصلاح نمود.

این استدلال با رویکرد تمدن سازی و هم‌چنین با رویکرد سنت گرایی تحولـی که در بخش‌های پیش بحث شـد، هماهنگ و هم سوست. همین طور با قاعدهٔ نفی سبیل نیز به نحو سلبی سازگار اسـت. اگر جوامع اسلامی از فرصت بهره‌گیری از تجارب جهانی، به دلیل برخی دیدگاه‌ها، محروم شـوند و این محرومیت باعث عقب ماندگی و ضعف مسلمانان شود سرافکندگی جوامع اسلامی را در پیش خـواهـد داشـت و مـوجب وهن اسـلام خـواهد شد. از این رو برقراری ارتباط با الگوهای رقیب و بهره‌گیری از تجارب ابنای بشـر 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 نسـبت و رابطهٔ الگوی تربیت رسـمی و عمومی با الگوهای رایج، از نوع رقابت الگویی[1] خواهد بود؛ هرچند رابطهٔ 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 اسـت و نسـبت به تجربیات و نظریات معقول و متناسـب روی خوش نشان می‌دهد. به عبارت دیگر در این خصوص، امکان گفت‌وگو و دادوسـتد با الگوهای بدیل وجود دارد.

۱. باقری، ۱۳۸۴

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 آن‌که 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 امکان پذیر و مطلوب است.

بنابراین نظام تربیت رسمی وعمومی می‌تواند با دیگر کشورها و نهادهای بین‌المللی همکاری‌های علمی و تحقیقاتی داشته و از تجارب جهانی آنان، با عنایت به شروط فوق‌الذکر، بهره گیرد. به عبارت دیگر، نمی‌توان و نباید در نظام تربیت رسمی و عمومی به شکل بی‌حساب و کتاب و بدون ملاحظهٔ تناسب بین تجارب و ایده‌های مورد استفاده با مفروضات اسلامی ومقتضیات بومی، به اقتباس وتقلید محض از دیگران اقدام کرد یا در جهت مقابل هر گونه استفاده از تجارب دیگران را ممنوع ساخت. لذا، یا باید از ایده هاو تجارب جهانی متناسب با اقتصائات بومی استفاده کرد و یا الگوها وراهکارهایی را، متناسب با مقتضیات فرهنگ اسلامی ایرانی و شرایط بومی، برای نظام تربیت رسمی و عمومی خلق و ابداع نمود[1].

۳-۲-۲-ویژگی‌های اختصاصی تربیت رسمی وعمومی

برای الگوی مطلوب، علاوه بر ویژگی‌های ذکر شده، باید ویژگی‌های دیگری در نظر گرفت که متمایز کنندهٔ آن از دیگر الگوهای رقیب و نشان دهندهٔ ارتباط این الگو با مبانی اندیشهٔ اسلامی و به ویژه با خصوصیات نظام جمهوری اسلامی ایران باشد.

- **دین مداری (انطباق همهٔ ابعاد و مؤلفه‌ها با نظام معیاراسلامی)**

این ویژگی، نکتهٔ محوری و اساسی در مفهوم مورد نظر از تربیت رسمی و عمومی است. به سخن دیگر این ویژگی در مقایسه با دیگر ویژگی‌ها بیش‌تر جنبهٔ تأسیسی دارد؛ در حالی که ویژگی‌های

۱. چنین مضمونی در بیانات رهبر معظم انقلاب در دیدار با فرهنگیان رشت درتاریخ ۸۰/۲/۲۲ دیده می‌شود که فرمودند: "راه حلّ حقیقی، راه حلّ بومی است. باید بذر سالمِ 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 دست چندم آن‌ها نباشیم. نه این‌که از فرآورده‌های علمی دیگران بهره نبریم؛ چرا، صددرصد معتقدم که باید از همهٔ تجربه‌های علمیِ بشری بهره برد. پنجره‌ها را نمی‌بندیم؛ هرکس که در دنیا کار خوبی کرده، آن را انتخاب می‌کنیم... راه حلّ واقعی این است که یک ملتْ خودش باشد؛ با مغزِ خودش فکر کند؛ با چشمِ خودش ببیند؛ با ارادهٔ خودش انتخاب کند؛ آنچه را هم انتخاب می‌کند، چیزی باشد که برایش مفید است."

قبلی به سبب تناسب و سازگاری با مفاد فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران مورد قبول واقع شده‌اند و بیشتر جنبهٔ امضایی دارند.

پیش از این، در بخش مبانی اساسی فلسفهٔ تربیت، به‌ویژه در بخش مبانی دین‌شناختی و هم‌چنین رویکرد مختار در مواجهه با مسئلهٔ سنت و مدرنیته؛ یعنی رویکرد «تمدن‌سازی» و رد سکولاریسم (که در بخش مبانی سیاسی فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی بیان شده است) در انطباق تربیت رسمی و عمومیِ 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 مقولهٔ مسائل شخصی و فردی (حیطهٔ خصوصی) قرار می‌دهد و در چهارچوب اصول دمکراسی 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 بودجهٔ عمومی اداره می‌شوند) مشهود است. هرچند در این کشورها نیز در خصوص آموزش «دربارهٔ 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 همهٔ ابعاد و عناصر این نوع تربیت، بر مبانی و ارزش‌های بنیادی برگرفته از دین مبین اسلام استوار یا با آن‌ها سازگار باشند.

- **تکیه برفرهنگ و تمدن اسلامی ایرانی و تناسب با جامعهٔ 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 جامعهٔ ایران امروز اختصاص می‌دهد. بنابراین ابنتا 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

مـــورد نظـــر از تربیت رســـمی و عمومی برای جامعهٔ اســـلامی ایران، ویژگی‌های عام و مشـــترکی بـــا دیگر الگوهـــای رایج (نظیر الزامی بـــودن، نظام‌مندی، همگانی بودن، مدرســـه‌مداری و...) دارد که این ویژگی‌ها با مبانی فلســـفهٔ تربیت رســـمی و عمومی سازگار اســـت. در عین حال، این الگو ویژگی‌هـــای 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 اســـلامی- ایرانی و پاسخگویی نسبت به مقتضیات جامعه امروز ایران» وجوه اختصاصی این الگو و تمایز بخش الگوی مطلوب از مدل‌های رایج تربیت رســـمی وعمومی به‌شمار می‌آید که از یک سو ناظر به نقش کلیدی و هدایتگری اســـت که نظام معیار اســـلامی در همهٔ ابعاد و مؤلفه‌های تربیت رسمی و عمومی ایفا می‌نماید و از سوی دیگر معطوف به ویژگی تاریخمندی این الگوست.

۳- تبیین چرایی تربیت رسمی وعمومی

در این بخش، فلسـفهٔ وجودی این بخش خاص از فرآیند تربیت و غایت ونتایج مورد انتظار از این شکل معین از تربیت مورد بحث قرار می‌گیرد. مراد ازاین گونه تبیین، طرح مباحث زیر در زمینهٔ تربیت رسمی و عمومی است.

- اهمیت و ضرورت
- نتیجهٔ اختصاصی و هدف کلی
- اهداف

۱ـ۳. اهمیت و ضرورت

افزون بر دلایلی که در فلسفهٔ 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 اسلامی‌دانست:

- رسـالت پیامبران الهی و جانشینان آن‌ها، هدایت عموم مردم برای اقامهٔ عدالت اجتماعی است. به سخن دیگر، هدف انبیا برقراری عدالت(توسط خود ایشان) نبوده بلکـه هدایت و برانگیختـن 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 آیهٔ ۱۳۵ سورهٔ نساء و آیهٔ ۲۹ سورهٔ اعراف[۳]). هم‌چنین در سورهٔ آل عمران، آیهٔ ۲۱، جرم کسانی را که مروجین و برپاکنندگان قسـط را می‌کشند در حد گناه کشـتن پیامبران قرارداده است. بی‌شک، تربیت رسمی و عمومی، در صورتی که بر اسـاس معیارهای دینی جهت داده شود، در هدایت عموم مردم نقشی، اساسـی خواهد یافت؛ چه اینکه اقامهٔ قسط و عدالت اجتماعی برگونه‌ای از تربیت عموم افراد جامعه متوقف است که خواستار عدالت و پای‌بندی به لوازم آن(در سطح شخصی)

۱. در فلسـفهٔ تربیت جمهوری اسـلامی 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. سورهٔ حدید، آیهٔ 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 اسـت پـس از پی هوس نروید که [درنتیجه از حق] عدول کنیـد و اگر به انحراف گرایید یا اعراض نمایید قطعا 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 وآماده سازی آنان برای اقامهٔ 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 آسیب‌است. این مخاطرات برخی منشأ بیرونی و برخی منشأ درونی[۲] دارند. شیطانِ وسوسه‌گر یکی از مهم‌ترین عوامل بیرونی است. بر اساس آیات قرآن، ابلیس از خداوند تا قیامت مهلت خواست تا در کار وسوسه و فریب فرزندان آدم بکوشد[۳]. انسان‌های تربیت ناشده و زشت‌کار(انسان‌هایی که ظرفیت‌های مثبت وجودی آنان محقق نشده است و به قول قرآن مانند چهارپایان و حتی پست‌تر از آن هایند) از عوامل دیگر این دسته از مخاطرات‌اند. برخی تمایلات و مشتهیات نفسانی از موانع درونی پیش‌روی انسان برای رسیدن به کمال‌اند.
- بر این اساس، جریان تربیت برای افزایش فرصت و امکان حرکت متعالی انسانی و رفع امکان حرکت به سوی زشت‌کاری و سقوط از حد انسانیت ضرورت می‌یابد. به سخن دیگر، باید قابلیت‌ها و شایستگی‌هایی در انسان‌ها تحقق یابد تا آدمی از درون، آگاهانه و آزادانه در برابر مخاطرات بیرونی و درونی موضع‌بگیرد. تربیت از این منظر در زمرهٔ زمینه‌سازی سلبی[۴] قرار می‌گیرد. مراد از جنبهٔ سلبی تربیت، رفع (نه صرفاً دفع) مخاطراتی است که عمدتاً نقش بازدارندگی دارند و متربی را از رسیدن به مرتبهٔ انسانیِ فاعل آگاه، آزاد و اخلاقی دور می‌سازند. تربیت رسمی و عمومی در این راستا (هدایت عموم آحاد جامعه) به‌مثابهٔ جریانی فراگیر و گسترده ضرورت می‌یابد. درحقیقت خردمندان اجتماع با طراحی و تدبیر این جریان، در مقابل مخاطرات درون و بیرون از نسل نوخاسته مراقبت می‌کنند.
- نهاد اجتماعی[۵] تربیت، از گذشته‌های دور، به طور درهم‌تنیده با دیگر نهادها، کارکردهای

---

۱. سورهٔ شمس، ۷ تا ۱۰.

۲. قرآن حتی از قول حضرت یوسف صدیق (ع) می‌فرماید که «من خود را تبرئه نمی‌کنم؛ که نفس اماره، مرا به بدی و زشت‌کاری دعوت می‌کند؛ مگر آن‌که لطف پروزدگار شامل حالم شود.» یوسف، ۵۳.

۳.سورهٔ ص، آیهٔ ۸۲

۴. این نوع زمینه‌سازی از منظر برخی صاحب‌نظران، «تأدیب» نامیده شده است (شکوهی، ۱۳۸۶).

۵. نهاد اجتماعی عبارت است از مجموعه‌ای سازمان یافته از روابط اجتماعی که متضمن ارزش‌ها و رویّه‌های معینی است و نیازهای اساسی خاصی را از جامعه برمی‌آورد. نهاد اجتماعیِ تربیت ساختارها و شیوه‌هایی است که از طریق آن وظایف اساسی تربیت آحاد جامعه عملی و محقق می‌شود.

ویژهٔ خود در تداوم و توسعهٔ حیات فردی و اجتماعی ارائه داده است. این نهاد در قرون اخیر، به سبب تغییرات و تحولات جوامع در توسعهٔ دانش و فناوری، شکل‌گیری دولت و دیگر نهادهای مدنی و پیچیده‌تر شدن زندگی اجتماعی، با جلوه‌ای سازمان یافته‌تر، ساختاری سلسله مراتبی، تشکیلات و اهدافی مشخص‌و قانونمند (تربیت رسمی)، به‌منظور تداوم و توسعهٔ جریان تربیت در همهٔ جوامع، شکل گرفت. ضرورت تربیت رسمی، به‌ویژه بخش عمومی آن، در تمامی جوامع امروزی مورد تأکید و تأیید است؛ به‌گونه‌ای که قوانین بین‌المللی و قانون اساسی همهٔ کشورها(از جمله قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران) برخورداری از آن را اجباری و رایگان کرده‌اند.

- در جهان امروز، امنیت، استقلال، توسعه و تعالی کشورها و ملت‌ها به‌وجود انسان‌های شایسته و کارآمدی وابسته است که در شرایط پیچیده و همواره متغیر امروزین، بتوانند موجب بقا و توسعهٔ جامعه شوند. این موضوع چنان اساسی و مهم است که نمی‌توان آن را به فعالیت‌های غیر عمدی و نامنظم و صرفاً جریان تربیت غیررسمی واگذاشت؛ بلکه باید تمهیداتی قانون‌مند و سازوکاری مناسب (تربیت رسمیِ نظام‌مند) برای تربیت آحاد اجتماع اندیشید. از این‌رو نمی‌توان تعالیِ جامعه را به تربیت گروهی نخبه منوط و متکی ساخت بلکه این امر منوط به توسعه و تعالیِ بیش‌ترین ظرفیت‌های وجودی افراد اجتماع است.
- به نسبتی که زندگی پیچیده‌تر می‌شود، ضرورت فعلیت بخشیدن به امکانات و استعدادهای بالقوهٔ انسان‌ها برای حضور در جامعه بیش‌تر می‌شود. به بیان دیگر، جوامع امروزه به انسان‌هایی نیاز دارند که توانایی‌های انسانی وسیع‌تری در آن‌ها تحقق یافته باشد. به همین دلیل است که واگذاری این امر به سازوکارهای معمول اجتماعی (تربیت غیررسمی یا محیطی) امری نامعقول به نظر می‌رسد، زیرا موجب می‌شود بسیاری از آحاد اجتماع برای زندگی و مشارکت در حیات فردی، خانوادگی و اجتماعی به شایستگی‌های ضروری مجهز نشوند و ارزش‌های پذیرفتهٔ جامعه را- چنان‌که باید درونی نکنند و برای برقراری روابط مطلوب با خدا، جامعه و طبیعت قادر نگردند.
- بدیهی است تداوم چنین وضعیتی زمینه‌ساز رکود است و فروپاشی جامعه را به دنبال دارد. برای جلوگیری از این امر و تربیت انسان‌هایی متناسب با ضروریات زندگی اجتماعی، باید مجموعه‌ای از امکانات و زمینه‌های الزامی و نظام‌مند (سازمان یافته) در دسترس آحاد جامعه قرار گیرد تا ضمن فهم و درک و مواجههٔ فعال با تجربیات متراکم فرهنگی، حد نصابی از شایستگی‌های لازم را برای حضور فعال و مؤثر در عرصهٔ حیات فردی و

خانوادگی و اجتماعی کسب کنند.

- انسجام و وحدت در یک جامعه مستلزم تربیت انسان‌هایی است که زمینه‌های باهم‌زیستن و انسجام اجتماعی[1] را داشته باشند. این مهم با شکل‌گیری عناصر معرفتی و گرایشی مشترک در هویت گروهیِ افرادی تحقق می‌یابد که در چهارچوبی رسمی و اعتباری تحت‌عنوان«ملت» یا «امت» با همدیگر زندگی می‌کنند. البته این انسجام اجتماعی امری تشکیکی است، به طوری که از خانواده و جامعهٔ محلی شروع می‌شود و به جامعهٔ جهانی می‌رسد. از آنجا که هویت ملی ماهیتی معرفتی و گرایشی وعملی 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 قانونمندآن، یعنی تربیت رسمی و عمومی است. بنابراین، نهاد تربیت رسمی و عمومی، از عوامل اصلی زمینه‌ساز تکوین وتعالی هویتِ 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 نوخاستهٔ اجتماع، تا حد ممکن، به‌دور از تأثیرات منفی نقایص و مشکلات فرهنگی موجود در جامعه صورت پذیرد.

۲ـ۳. نتیجه و هدف کلی تربیت رسمی وعمومی

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 مناسبِ کسبِ 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 تاثیرپذیری صرف از عوامل محیطی ووراثتی، نخست واقعیت سیال و ناتمام هستی خویش را از طریق انتخاب‌های آگاهانه و عمل فردی وجمعی شکل دهند و سپس فرایند زندگی خود و بالمآل مظهر جمعی حیات طیبه، یعنی جامعهٔ صالح را شکل دهند.

تکوین و تعالی هویت به نوبهٔ خود نیز اقتضائاتی دارد. اقتضائش این است که انسان‌ها قادر باشند در فرایند زندگی و حرکت تعالی جویانه، موقعیت خویش ودیگران را بشناسند و آن را

1. Social coherence

پیوسته با عمل آگاهانه اصلاح کنند و بهبود بخشند. این نیز مستلزم کسب شایستگی‌هایی (صفات، توانمندی‌ها ومهارت هایی) 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 اَشکال و انواع مختلف تربیت می‌شود و روابط بین آن‌ها را نظم می‌بخشد و علی الاصول 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 نتیجهٔ خاص تربیت عمومی (اعم از رسمی و غیررسمی)- منتج از تعریف تربیت عمومی در فلسفهٔ 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 این‌که متربیان مرتبه‌ای از آمادگی را برای تحقق حیات طیبه در ابعاد فردی، خانوادگی واجتماعی به دست آورندکه 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 مشترکِ[1] (به خصوص هویت جنسیتی) ایشان به صورتی یک پارچه در راستای شکل‌گیری جامعهٔ صالح واعتلای مداوم آن براساس نظام معیار اسلامی که از طریق کسب شایستگی‌های لازم (پایه وویژه) صورت می‌گیرد».

هویت، به مثابهٔ مفهوم کلیدی هدف کلی تربیت عمومی، نیازمند توضیح و تشریح بیشتر است. هویت، بخش نامتعین و سیال و ناتمام و در عین حال یک پارچهٔ وجود آدمی است که در جریان قبض و بسط زنجیرهٔ موقعیت‌های زندگی توسعه و تعالی می‌یابد. هویت دارای دو جنبهٔ فعال و منفعل است [2]. جنبهٔ فعال آن بخش خلاق و مولّد 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 وتحول هویت در جنبهٔ 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 اســت. این لایه‌ها وابسته به حلقه‌های تودرتوی حیات اجتماعی و فردی بشــر و شــامل لایه‌های جهانی(انســانی)، دینی، ملی، جنسی/ جنســیتی، قومی/ محلی، خانوادگی و فردی است. این لایه‌ها متعامل و متداخل‌اند و نمی‌توان به صورت ایستا و مستقل به آن‌ها نگریست.

گفتنی اســت، اگرچه هویت در وهلهٔ نخســت امری فردی به نظر می‌رســد که موجب تشخص و تمایــز افراد از یکدیگر می‌گردد، اما در نگاهی عمیق تر، فرایند تربیت، به ویژه تربیت رســمی و عمومی، متوجه لایه‌های مشــترک هویت اســت. توجه به لایه‌های مشترک هویت وتحقق اوصاف جمعی متربیان، بُعد اجتماعی کارکرد تربیت رســمی و عمومی را در راستای تشکیل جامعهٔ صالح واعتلای مدام آن مورد توجه قرار می‌دهد. هم چنان که در فلســفهٔ تربیت در جمهوری اســلامی ایران بیان شد، تربیت برای تحقق حیات طیبه، در متربیان ایجاد آمادگی می‌کند و این آمادگی، با تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت فردی وجمعی متربیان در راستای شکل‌گیری واعتلای مداوم جامعهٔ صالح براساس نظام معیار اسلامی، حاصل می‌شود.

هم چنین توجه به لایه‌های مشترک هویت یا به عبارت دیگر، محور قرارگرفتن هویت مشترک (که در واقع برای فرایند تربیت رســمی و عمومی هدف تلقی می‌شــود)، به این معنی نیســت که لایه‌هــای فردی و خاص هویت به طور کلی از منظر توجه مربیان خارج شــوند. برعکس، به دلیل یــک 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 توسعهٔ هویت مشترک متربیان به این لایه‌ها توجه نماید:

اولین لایه، لایهٔ جهانی(انسانی) هویت است. این لایه بر آن دســته از مشترکات انسانــی تأکیــد می‌کند[1] که در آن، متربی به چشــم عضوی از جامعهٔ انسانی نگریسته می‌شود. شکل‌گیری پدیدهٔ جهانی شــدن و تبدیل شدن جامعهٔ بشری به یک مجموعهٔ نزدیک به‌هم (با تعابیری نظیر دهکدهٔ جهانی) ضرورت توجه به این جنبه از هویت متربیان را بیش‌تر آشکار می‌سازد.

---

۱. به نظر می‌رســد خطاب قرآن با کلماتی مانند: «انســان» و «ناس» بر مبنای همین مشــترکات بشری است. علامه محمد تقی جعفری به ''فرهنگ مشــترک بشــری'' اعتقاد دارد. از نظر وی '' فرهنگ‌های بشری، در ریشه‌های فوق ظاهری خویش با همدیگر اشــتراک داشــته، پیوندهای زوال ناپذیر دارند که عوامل محیطی و جغرافیایی نمی‌توانند برآن‌ها دسترســی پیدا نموده و تأثیر انفعالی در آن بر جای بگذارند.''(وبگاه استاد محمد تقی جعفری، بخش زندگی نامه، تاریخ استخراج ۸۹/۷/۱۰ www.ostad-jafari.com). به نظر می‌رســد که بر اســاس نظریهٔ 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 شــده اســت اما بستر مشترک انسانی یعنی طبیعت و فطرت می‌تواند برای توجیه این مشترکات غیر قابل انکار ابنای بشر زمینه گردد.

توجه به این جنبهٔ 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[1]» بر این جنبه از مشترکات انسانی و هم‌زیستی انسان‌ها عنایت نموده است. امام علی(ع) نیز در عهدنامهٔ مالک اشتر در زمینهٔ رعایت حقوق آحاد جامعه به مالک می‌فرماید: «... انسان‌ها یا در دین با تو برادرند، یا درخلقت با تو شبیه.» این سخن والا نشان می‌دهد که ایشان مشترکات انسانی را عنصری مهم در حیات انسان‌ها و روابط بین آن‌ها می‌دانستند[2].

فردِ 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 عالیهٔ 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 لایهٔ 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 لایهٔ دوم است. این لایه نیز جنبهٔ فراملّی دارد[3] و در آن هویت جمعی متربیان فراتر از مرزهای سیاسی و ملی مد نظر است.

لایهٔ بعدی هویت مشترک، جنبهٔ 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 این‌که 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 مسالمت آمیز، 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 دیگرا ن بی‌غمی — نشاید که نامت نهند آدمی

۳. به نظر می‌رسد خطاب قرآن به «مؤمنان» با عناوینی نظیر (یا ایهاالذین آمنوا.....) معطوف به این لایهٔ مهم از لایه‌های هویت است.

وعدالت گســتر بین ایشان با دیگر اقوام وملل را در چهارچوب نظام معیار اسلامی فراهم می‌سازد، توجه به خصوصیات جنسی/جنســیتی هویت لایهٔ دیگری از شــخصیت متربیان را شکل می‌دهد که افزون برایجاد آمادگی در متربیان (جهت ایفای نقش جنســیتی مناســب در حیات خانوادگی واجتماعــی)، نوعی فهم، علاقه، نگرش و هنجار مشــترک بین افــراد یک جنس به وجود می‌آورد. البتــه در تکویــن این لایه از هویــت متربیان باید به نقش مکمل وضــروری افراد جنس مقابل در حیات بشری توجه نمود تا مردان و زنان در خانواده واجتماع خود را، نه در برابر یکدیگر ویا رقیب هم، بلکه به منزلهٔ دو بخش ضروری و تکامل بخش (هرچند متمایز) از یک حقیقت واحد بدانند.

بنابراین هویت جنســیتی از جمله مهم‌ترین لایه‌هایی از هویت است که در نظام تربیت رسمی و عمومی و در تداوم روند تکوین وتعالی هویت مشترک متربیان باید به آن توجه جدّی شود. زیرا به ســبب اهمیت نهاد خانواده و نقش آن در تحقق جامعهٔ صالح، تکوین وتعالی هویت جنســیتی می‌تواند در این نظام برای کســب شایســتگی‌های لازم جهت درک وبهبــود مداوم موقعیت خود ودیگــران کانون توجه قرار گیرد، که مواردی نظیر نقش‌های جنســیتی و آمادگی برای تشــکیل خانواده ازجمله این شایستگی هاست.

شایان یاد آوری است که تکوین وتعالی هویت جنسی/ جنسیتی، مانند ابعاد دیگر هویت، امری عمدتا انتخابی واختیاری وآگاهانه 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.

۳ـ۳. اهداف تربیت رسمی وعمومی

اهداف تربیت رســمی و عمومی در راســتای تحقق نتیجهٔ اختصاصی و هدف کلی تربیت تعریف می‌شود. این اهداف مجموعه‌ای از شایستگی‌های مربوط به درک موقعیت خود ودیگران و اصلاح مداوم آن هاست که عموم افراد جامعه در جهت تحصیل آمادگی برای تحقق مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد، برای تکوین و تعالی هویت خویش وشکل‌گیری واعتلای جامعهٔ صالح، باید آن‌ها را کسب کنند. این هدف‌ها شامل دو سطحِ اهداف مشترک و اهداف ویژه‌اند:

۱-۳-۳.اهداف مشترک

اهداف مشــترک تربیت رســمی و عمومی آن دســته از شایســتگی‌های پایه است که عموم افراد جامعه باید آن‌ها را کسب کنند. منظور از شایستگی‌های پایه برای عموم افراد جامعه، مجموعه‌ای از صفــات، و توانمندی‌هــا و مهارت‌های فــردی وجمعی ناظر به همهٔ جنبه‌هــای هویت (عقلانی،

عاطفی، ارادی و عملی) ومعطوف به همهٔ مؤلفه‌های جامعه صالح است که همهٔ آحاد اجتماع جهت درک و بهبود مستمر موقعیت خود ودیگران برای تحقق مرتبهٔ قابل قبول حیات طیبه باید آن‌ها را داشته باشند.

شایان ذکر است که این شایستگی‌ها در راستای تکوین و توسعهٔ هویت متربیان (با تأکید بر وجوه مشترک انسانی، اسلامی وایرانی ضمن توجه مناسب به هویت اختصاصی) وشکل‌گیری واعتلای جامعهٔ صالح براساس نظام معیار اسلامی توسط متربیان کسب می‌شوند. جریان تربیت رسمی و عمومی به دنبال تحقق شایستگی‌های (توانایی‌ها، مهارت‌ها و صفات) مشترکی درآحاد جامعه است تا، با توجه به انواع تربیت (بر حسب شئون گوناگون حیات طیبه)، در ساحت‌های شش‌گانهٔ 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 مرتبهٔ قابل قبول و حد نصاب هر یک از آن‌ها توسط بالاترین مرجع سیاست‌گذار جریان تربیت در سطح ملی، دربازه‌های زمانی دراز مدت(ده یا بیست ساله)، با توجه به ملاک‌های ذیل، تعیین خواهد شد:

- تناسب با غایت و اهداف تربیت و به تبعِ 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 رشدو خصوصیات مشترک جنسی/جنسیتی متربیان براساس
- نتایج پژوهش‌های علمی؛
- تناسب با اصول و رویکردهای مربوط به ساحت‌های شش‌گانهٔ تربیت بر اساس نظام معیار اسلامی.

۲-۳-۳.اهداف ویژهٔ تربیت رسمی وعمومی

نظام تربیت رسمی و عمومی برمبنای اهداف مشترک و تحلیل آن‌ها، اهداف ویژه‌ای[1] نیز دارد که همان شایستگی‌های ویژهٔ ناظر به خصوصیات فردی، جنسی/جنسیتی، خانوادگی، قومی، دینی/ مذهبی و بومی و محلی متربیان‌اند[2] که به شکل‌گیری هویت‌های ویژهٔ آحاداجتماع می‌انجامد. البته عنایت به شایستگی‌های ویژه در کنار شایستگی‌های پایه، به معنی در حاشیه قرارگرفتن

۱. تعیین اهداف ویژهٔ 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، توسعهٔ استعدادهای فردی، تسلط بر زبان بومی و محلی، معرفت به دین و مذهب خود (برای پیروان مذاهب و ادیان رسمی)، آگاهی و درک مناسب ازآداب رسوم و سنت‌های پسندیدهٔ محلی و مانند این‌ها.

آن‌ها درنظام تربیت رسمی و عمومی نیست، بلکه برعکس، کسب این دسته از شایستگی ها(ی ویژه) نقش مهمی در شکل‌گیری جامعهٔ 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 پایهٔ 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:

- مرحلهٔ رشد متربیان؛
- خصوصیات فردی و مشترک جنسی/جنسیتی، فرهنگی/ خانوادگی، قومی و دینی/ مذهبی متربیان؛
- علائق متربیان ونیازهای جامعهٔ محلی؛
- موقعیت زمانی و مکانی متربیان و شرایط اجتماعی حاکم بر زندگی ایشان؛
- آمادگی لازم برای ورود به انواع تربیت تخصصی.

٤. تبیین چگونگی تربیت رسمی وعمومی

مفهـوم چگونگـی، ناظر به نحوهٔ عملی شـدن جریان تربیت رسـمی و عمومـی، در جهت تحقق رسالت و اهداف آن است. این مفهوم، به چند موضوع خُردتر اما مهم و اساسی تحلیل می‌شود که عبارت‌اند از: اصول کلی، خصوصیات مدرسـه صالح (به مثابهٔ مظهر تحقق فرایند تربیت رسـمی و عمومی)، الگوهای نظریِ(اصول و رویکردهای) حاکم بر ساحت‌های تربیت و عوامل سهیم و مؤثر در تربیت رسمی و عمومی.

۱ـ۴. اصول کلی تربیت رسمی وعمومی

نظام تربیت رسـمی و عمومی، به منزلهٔ یک نهاد اجتماعی و فرهنگی سازمان یافته، متولی تحقق شایستهٔ جریان «تربیت رسمی و عمومی» در همهٔ 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 سازندهٔ 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 وکارگزاران این نهاد) است.

اصـول تربیت رسـمی و عمومی، قواعد و ضوابطی (و در واقـع معیار و راهنمای چگونگی تحقق اهداف، رسالت و کارکردهای نظام تربیت رسمی و عمومی) هستند که مبنای عمل قرار می‌گیرند[1] و از اصول کلی حاکم بر جریان تربیت[2] و مبانیِ برشمردهٔ تربیت رسمی و عمومی استنباط شده‌اند؛ لذا در تمامی سـطوح تصمیم‌گیری و عمل تربیتی کاربرد دارند و اجزای نهاد را در راستای تحقق اهداف، رسالت و کارکردهای آن هماهنگ می‌کنند.

بر این اسـاس می‌توان گفت اصول تربیت رسـمی و عمومی از یک منظر شامل دو دسته اصول اسـت: نخسـت اصول ناظر به روابط درونی بخش‌ها و اجزای نهاد تربیت رسـمی 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 رهنامه از این مجموعه ارائه می‌شود.

۲. برای مشـخص کردن ارتباط این اصول با اصول مندرج در فلسـفهٔ 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 مثابهٔ «آیین حیات طیبه» بر همهٔ 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 طیبه است. از این رو به طریق اولی ضرورت دارد با مبانی وارزش‌های 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 آگاهانهٔ نظام معیاراسلامی؛
- 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 قاعدهٔ 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 فلسفهٔ 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" ازاین رو می‌توان گفت که به تبعِ نظام تربیتی اسلامی و هم چنین 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 کم اعتنایی قرار بگیرد، ما آیندهٔ 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 دیداربا مسئولین وزارت آموزش و پرورش در تاریخ ۸۲/۴/۳ فرمودند:" عده‌ای تصور می‌کنند نباید به مسئلهٔ اخلاق و تربیت اخلاقی و دینی جوانان توجهی کرد و آن‌ها را باید آزاد گذاشت؛ در صورتی‌که این سهل‌انگاری و بی‌اهتمامی نسبت به آیندهٔ 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 نخواسته است. تربیت آدم هایی که بر اساس تحمیل و فشار، ریاکار و یا دورو و منافق بار بیایند، امر مطلوبی نیست؛ اما تربیت، مقولهٔ بسیار مهمی است."

۳. مبتنی براصل عدالت تربیتی و اصل کرامت در فلسفهٔ 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[1]؛
- ارائهٔ تربیت عمومی و رسمی با کیفیت قابل قبول[2]؛
- 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 وادبیات 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 مسئلهٔ 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 ویژهٔ تربیتی گروه‌های مختلفآحاد اجتماع، با توجه به تفاوت‌های فردی؛
- بر اساس مبانی روان‌شناختی پذیرفته شده، گاهی تفاوت‌ها و شباهت‌های آحاد متربیان به‌گونه‌ای 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 همهٔ 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 ارائهٔ خدمات نیست؛ بلکه این برابری در حد مطلوب خود از طریق تنوع‌بخشی به روش‌های ارائهٔ تربیت رسمی و عمومی منوط است (مرتبهٔ چهارم عدالت تربیتی).

۲. تناسب جریان تربیت رسمی و عمومی با و یژگی‌های عمومی متربیان در سطوح مختلف.

۳-۱-٤.تأکید بر فرهنگ اسلامی ایرانی[1] و زبان وادب فارسی

با توجه به ضرورتِ پرداختن به «هویت ملی»، که از لایه‌های جمعی هویت متربیان است، باید در همهٔ 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[2]

مهم‌ترین مؤلفهٔ قوام بخش هر جامعه، انسجام است. بدون وجود این فرایند، آحاد و گروه‌هایی که در یک تجمع انسانی گرد هم آمده اند، 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 شدهٔ 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 فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ هم‌چنین ناظر به تعریف تربیت و ویژگی‌های آن در فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران و برخی موارد مندرج در مبانی حقوقی و مبانی جامعه‌شناختی فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی.

۵-۱-۴.تنوع و کثرت[1]

از منظر انسان‌شناسی و روان‌شناسی تفرد، تنوع و تفاوت در ابنای بشر واقعیتی در خور توجه است. خداوند در سـورۀ حجرات، آیۀ سـیزدهم 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 جهاتِ خود در فرایند تربیت نیز مورد توجه قرار گیرد.

از منظر جامعه‌شناسـی در کنار فرایند انسجام بخشی، فرایند تمایز یافتگی نیز رخ می‌دهد. این فرایند نیز طبیعی اسـت و ناظر به شـکل‌گیری هویت‌های متمایز آحاد و گروه‌ها، اقشـار مختلف جامعه و خرده فرهنگ هاسـت. از این رو تفاوت و تمایز و تنوع در حیات انسـان‌ها به اندازۀ 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 زمینه‌سـازی برای شـکل‌گیری هویت‌های ویژۀ (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 بخشـی به موقعیت‌هـا و فرصت‌های تربیتی در چهارچوب اهداف تربیت رسـمی و عمومی با هـدف بهره‌گیری از موقعیت‌های بالقوۀ موجـود 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 فلسـفۀ تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ هم‌چنین متکی بر تعریف تربیت در فلسفۀ تربیت در جمهوری اسلامی ایران و مبانی حقوقی و بندهایی مبانی روان‌شناختی و بندهایی از مبانی جامعه‌شناختی فلسفۀ تربیت رسمی و عمومی.

۶-۱-۴.خرد ورزی[۱]

تلاش و تکاپو برای رسیدن به غایت زندگی درگرو بهره‌گیری و به کا رگیری 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 مواجهۀ 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 درعرصۀ 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 مثابۀ یکی از محورهای توسعه کمّی 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 رشته ای.

۷-۱-۴.حفظ وارتقای آزادی[۳]

انسان موجود مختارآفریده 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 فلسفۀ 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 فلسفۀ تربیت رسمی و عمومی.

۲. توجیه این بند از مشارکت‌در 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 فلسفۀ تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ هم‌چنین ناظر به تعریف تربیت و ویژگی‌های آن در فلسفۀ تربیت در جمهوری اسلامی ایران و مبانی سیاسی و برخی موارد مندرج در مبانی حقوقی است.

حسن(ع) می‌فرماید: بندهٔ دیگری مباش که خداوند تو را آزاد افریده است[1]. آزادی یکی از شروط شـــناخت و تحقق ظرفیت‌های گوناگون آدمی و به طریق اولی شـــرط لازم تکوین و تعالی هویت آدمی اســـت. آزادی، در واقع شرط دین ورزی و تخلق(تعالی) آحاد جامعه و به تبعِ 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[2]. چنان که شاهد هستیم این میل ذاتی، به سادگی به رهایی از هر بند و قید ترجمه و تبدیل می‌شـــود. لذا انســـان باید، چگونگی بهره‌گیری از آن را تجربه کنـــد و در موقعیت‌های زندگی یاد بگیرد. نتیجهٔ چنین مقدماتی آن اســـت که جامعه و نهادهای مرتبط به ویژهٔ تربیت، این زمینه‌ها را فراهم آورد.

از ایـــن رو، یادگیری شـــیوهٔ بهره‌مندی از آزادی خداددادی از طریق عمـــل اختیاری و آگاهانه رخ می‌دهد. لذا اقتدار گـــرایی، صـــرف در موقعیت‌های تربیتـــی، مانع می‌شـــود از این که شایســـتگـــی بهره‌گیـــری از آزادی و حتـــی از معرفت و شـــناخت مؤثر حاصل گردد. موقعیت‌هـــای تربیتی باید سرشـــار از فرصت‌هایی باشـــد که متربیان به تمرین و تجربهٔ انتخاب و گزینش دست بزنند تا انواع شایستگی‌ها از جمله آزادگی، به مثابهٔ فضیلت اخلاقی[3]، درآنان توسعه و تعالی یابد.

تربیت رســـمی و عمومی، این ســـازو کار اثرگذار در زندگی عصر حاضر، باید حفظ و ارتقای آزادی را اصـــل راهنمـــا در عمل مربی در نظر بگیرد. تحقق اصل آزادی در موقعیت‌های تربیت رســـمی و عمومی امری تشکیکی است. به این معنا که از جنبش و فعالیت جسمانی تا فعالیت‌های پژوهشی و فکـــری و خردورزانـــه را در بـــر می‌گیرد. تردیدی نیســـت که مطابق با اصول فلســـفهٔ تربیت در جمهوری اســـلامی ایران و مباحث مربوط به ویژگی‌های تربیت رســـمی و عمومی آزادی موردنظر صرفاً "آزادی از" نیست بلکه با توجه به شرایط مدرسه "آزادی در" است.که اولی جنبهٔ سلبی آزادی است و دومی جنبهٔ ایجابی آن.

از ســـوی دیگر، از آنجا که بر مبنای فلســـفهٔ اسلامی در شناخت، شناسنده(عالم) نقشی مؤثر دارد. لذا می‌توان گفت که عمل و فعالیت یادگیرنده در موقعیت‌های تربیتی ضروری و با اهمیت اســـت. به سخن دیگر، یادگیری عمل متربی است و این عمل، عملی اختیاری وآگاهانه است و قصد وجهد متـــربیان، شـــرط لازمی بـــرای آن اســـت. براساس این مبانی، کســـب معـــرفت و شـــایستگی‌های پـــایه برای تعالی وجودی متربی مســـتلزم مواجههٔ فعال متربی با جهان هســـتی و به سخن عام تر،

---

۱. و لا تکن عبد غیرک و قد جعلک الله حرا (نهج البلاغه، نامهٔ ۳۱)

۲.غلامحسین شکوهی، ۱۳۸۶

۳.آزادگی به مثابهٔ فضیلتی اســـت که خود می‌تواند زمینه ســـاز 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 تجربهٔ فردی متربیان، متناسب با شرایط رشد آن‌ها در جهت کسب شایستگی‌ها در چهار چوب موقعیت مدرسه؛
- تأکید بر مسئولیت متربی در امر یادگیری (زیرا لازمهٔ تحقق اصل آزادی است)؛
- زمینه سازی برای تحقق آزادی معنوی متربیان؛
- فراهم نمودن تجربهٔ گزینش، انتخاب و ترجیح برای متربیان؛
- بهره‌گیری از روش‌های فعال در جریان مدیریت فرایند یاددهی یادگیری.

۸-۱-۴.سندیتِ شایستگی محورِ مربیان

اصل آزادی نباید مانع وجود حدمعقولی از سندیت ومرجعیت برای مربیان باشد. چه این که شناخت حدود و رعایت آزادی (آزادی در) متناسب با شرایط رشدی متربیان و فراهم کردن فرصت‌هایی برای عمل آزادانهٔ متربیان، بودن اقتدار حقیقی در مربی بستگی دارد. به سخن دیگر، سندیت مربی هیچ منافاتی با آزادی متربی ندارد. زیرا مربی می‌تواند با درک درست از شرایط رشدی متربی 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 سورهٔ مبارکهٔ غاشیه[1]) بر مردم این سیطره را نداشت، بلکه ایشان تنها تذکردهنده و هدایتگر بوده اند. انتخاب راه هدایت با مردم بوده است. ائمهٔ 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 نکرده اند. اگرچه در وجود این بزرگواران ویژگی‌هایی بوده است که مردم به سوی آن‌ها جذب می‌شده اند.

این سندیت و اقتدار مربی در تربیت رسمی و عمومی واجد چند ویژگی مهم است: نخست این که انعطاف دارد، یعنی تابع شرایط رشدی متربی، ساحت تربیتی و انواع تربیت است. همچنین این گونه سندیت و مرجعیت مربیان با عنایت به اصل حفظ و ارتقای آزادی متربیان، محرک مشارکت و تعامل با متربیان است. مصادیق این اصل عبارت‌اند از:

- توجه به اقتدار شخصیتی مربی ناشی از احراز شایستگی اخلاقی و حرفه ای، به ویژه در فرایند گزینش و تربیت معلم؛

۱. پس تذکر ده که تو تنها تذکردهنده ای/ بر آن‌ها تسلطی نداری. (غاشیه آیات ۸۷ و ۸۸)

- فراهم نمودن فرصت‌های عمل آزادانه و خلاقانه برای مربیان در ارائهٔ برنامه‌های تربیتی در چهارچوب اصول و سیاست‌های مصوب.

۹-۱-۴. محبوبیت و مقبولیت مربیان

بـی تردید برخـورداری از محبوبیت و مقبولیت از عوامل اساسـی در تربیت رسـمی و عمومی مربیان اسـت. تأثیرگذاری مربیان در فرایند تربیت و رشـد تعالی هویتی متربیان مشـروط به شرایطی است. یکی از این شرایط مهم در اصل پیش، یعنی اصل سندیتِ مبتنی بر شایستگی مربیـان گفته شـد. اما علاوه بـر آن، محبوبیـت و مقبولیت آنان نیز نقـش مهمی در هدایت فرایند تربیت دارد. پذیرش حقیقی(نه رسـمی) مربیان، تحت عنوان «مربی» توسـط متربیان، مشـروط به وجود این اصل اسـت. داشـتن نقش الگویی نیز در محیط مدرسه برای مربیان به این اصل وابسته است.

محبوبیت و مقبولیت مربیان منوط به برقراری رابطهٔ احسـان و عدالت اسـت. زیرا رابطهٔ عدالت و احسـان که از اصول حاکم بر روابط بین افراد در مدرسه است مانع از تحقق این احتمال خواهد شـد که اقتدار وسـندیت مربی یا کارگزاران مدرسه به سـخت‌گیری و خشونت علیه متربیان و به حاکمیت جَوّی اسـتبداد منشـانه در مدرسـه بینجامد. در واقع سـندیت مربی، با توجه به رابطهٔ عدالت و احسـان که حاکم بر روابط درون مدرسـهٔ اسلامی است، تعدیل می‌گردد. به سخن دیگر، جوّ 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 رابطهٔ مهرورزانهٔ پیامبر با مؤمنین اشـاره شـده است. عامل اصلی جذب مؤمنین به ایشـان و انجذاب شـخصیتی پیامبر(ص) همانا مهر و محبت بوده است. خداوند در آیهٔ یکصد و پنجاه و نُه سـورهٔ مبارکهٔ آل عمران می‌فرماید:"پس به برکت رحمت الهی، با آنان نرم خو شـدی و اگر تندخو و سخت دل بودی قطعاً از پیرامون تو پراکنده می‌شدند. پس از آنان در گذر و برایشان آمرزش بخواه و درکارها باآن‌ها مشـورت کن" و نیز در آیهٔ یکصد و بیسـت و هشـت سورهٔ مبارکهٔ توبه می‌فرماید:»قطعاً برای شـما 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 یابندهٔ 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 اُسـوه و الگو شـده‌اند

بدون داشتن این محبوبیت و مقبولیت نمی‌توانند این نقش را به درستی ایفا نمایند.[1] شایان ذکر است که نقش الگو و تأسّی بر معلمان و به نحو اُولی بر پیامبر(ص) و ائمهٔ 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 [2]

فراهم آوردن زمینهٔ مناسب برای تکوین و تعالیِ 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 هم‌فکرانهٔ تمامی عناصر تربیت رسمی و عمومی است و در معنای خاص ناظر به رابطهٔ بین مربی و متربی است. مربیان و متربیان باید در تعاملِ 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 مساعیِ 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 گفتهٔ 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[3]، 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 شدهٔ 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 رابطهٔ اعتماد متقابل بستگی دارد. علاقهٔ به معلم موجب بهبود ارزش‌های اخلاقی متربی می‌شود(شیخی، ۱۳۸۰). رابطهٔ 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 فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ همچنین متکی بر تعریف تربیت و ویژگی‌های آن در فلسفهٔ 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 متربیان 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 متربیان 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 متربیان 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 مداخله گر 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 همه جانبه نگر است. از این رو نگاه کاهش گرایانه به موضوع و فرایند تربیت مقبول نیست. مصادیق این اصل عبارت‌اند از:

- توجه به تمامی شئون وجودی متربیان در طراحی برنامه‌ها و فعالیت‌های تربیتی؛
- توجه به همهٔ 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.یک پارچگی[۲]

فرایند تربیت در عین دارا بودن عناصر، اجزا و فرایندها امری واحد و یک پارچه است. لذا باید از کاهش گرایی 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 فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ هم‌چنین ناظر به بندهایی از مبانی سیاسی و مبانی روان‌شناختی و مبانی جامعه‌شناختی فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی.

۲. ناظر به اصل یک‌پارچگی و انسجام در فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران و مبانی روان‌شناختی فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی.

- توجه به وحدت هویت متربیان؛
- توجه به وحدت مراحل رشد و پیشرفت متربیان؛
- توجه به یک‌پارچگی 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 مثابهٔ 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 رابطهٔ 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 رابطهٔ 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 فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران و مبانی حقوقی سیاسی فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی.
۲. مبتنی بر اصل پویایی و انعطاف‌پذیری در فلسفهٔ 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 جلوهٔ برجستهٔ 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 شدهٔ اجتماعی است، باید در مواجهه با تغییرات و تحولاتی که در عصر حاضر بسیار سریع و روز افزون اند، فعال باشد. یعنی ضمن در نظرداشتن 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 عرصهٔ بین‌الملل و شناخت تهدیدات آن و ارتباط با کشورها و نهادهای بین‌المللی را ضروری کرده است. هم‌چنین، پدیدهٔ 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 متربیان و تحولات جامعه برای افزایش پیوستهٔ کیفیت؛
- توجه به نیازها و شرایط جدید و آیندهٔ جامعهٔ محلی، ملی، جهانیِ متربیان و اتخاذ تصمیم مناسب در قبال آن؛
- بومی‌سازی رویکردهای جدید جهانی در تربیت رسمی و عمومی، از طریق انطباق با اصول فلسفهٔ تربیت و فلسفهٔ 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 ارزش یابی مستمراز فرایند تربیت رسمی و عمومی.

۱۵-۱-۴.استمرار[1]

انسان موجودی رشد یابنده است، هرچند این رشد جریانی واحد و دارای مراتبی تشکیکی است.. به سخن دقیق تر، رشد جریانی است که دارای وحدت تشکیکی است. به تبعِ این واقعیت فرایند

۱. ناظر به اصل استمرار و پیوستگی در فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران و مبانی روان شناختی فلسفهٔ تربیت ر سمی و عمومی

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 مؤسساتی 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 بر قرار 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[1]

یکی از اَشکال روابط بیرونی تربیت رسمی و عمومی پاسخ گویی است که در جهت اصلاح، بهبود و هماهنگی فرایندهای آن با هیئت کلی جامعه صورت می‌گیرد. نقش آفرینی تربیت رسمی و عمومی در راستای زمینه سازی نظام مند و قانون مند به منظور کسب آمادگی متربیان برای تحقق حیات طیبه 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:

- پاسخ گویی 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 فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران. این اصل هم‌چنین بر مبانی سیاسی و برخی موارد مندرج در مبانی حقوقی و مبانی جامعه شناختی فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی اتکا دارد.

دانلود سوالات آزمون
راهنمای کامل آزمون

۱۷-۱-۴.مشارکت

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 مثابهٔ «یک نهاد اجتماعی» به سبب عمومیت داشتن، پیچیدگی و تعدد عوامل ذی مدخل درآن بخش‌ها وگروه‌های گوناگون از جامعه را در گیر 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. بی شک، مشارکت جویی یک اصل مهم و حاکم بر روابط بیرونیِ 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 دورهٔ متوسطه و سیاست‌های گزینش دانشجو[1]؛
- 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 زمینهٔ 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 فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران استوار و هم‌چنین ناظر به برخی مبانی سیاسی ومبانی حقوقی و جامعه‌شناختی فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی است.

اجرای تحقق کامل حق بر تربیت رسمی و عمومی؛

- پشتیبانی تقنینی قوهٔ 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 دامنهٔ 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 طیبهٔ انسان و نقش‌آفرینی در تداوم، ارتقا و تعالی حیات جامعه به نهاد تربیت وابسته‌اند. تربیت، محور اساسی توسعهٔ 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 شایستهٔ آن، لازم است در تصمیم گیری‌های 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 وعمومی در سیاست گذاری‌ها و برنامه ریزی‌های کلان اجتماعی.

۱. این اصل، بر اصل تقدم مصالح تربیتی در فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران تکیه دارد و ناظر به بندهای (۱-۲-۱) و (۶-۲-۱) مبانی سیاسی و بند (۸-۵-۱) جامعه‌شناختی فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی است.

۲-۴. مدرسهٔ صالح[1]؛ بستری برای تحقق تربیت رسمی و عمومی مطلوب

۱-۲-۴. تعریف مدرسه صالح

همچنان که در تعریف تربیت رسمی و عمومی و ویژگی‌های آن گفته شد، این شکل از تربیت در شرایط و زمینهٔ ویژه‌ای رخ می‌دهد که «مدرسه» نام دارد و از دیرباز و در همهٔ جوامع وجود داشته است. اما بنا برفلسفهٔ تربیتی جامعهٔ اسلامی، مدرسه محیط اجتماعی سازمان یافته ای(مشتمل برمجموعه‌ای از افراد و روابط و ساختارهای منظم) است برای کسب مجموعه‌ای از شایستگی‌های لازم(فردی، خانوادگی، اجتماعی) که متربیان برای وصول به مرتبه‌ای ازآمادگی جهت تحقق حیات طیبه در همهٔ 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 حرکتِ رشدیابنده و تعالی‌بخش را برای متربیان فراهم می‌سازد که در آن شایستگی‌های لازم برای درک و بهبود موقعیت خود ودیگران از طریق یادگیری‌های رسمی وغیر رسمی کسب می‌شود».

به طورکلی برخورداری از حیات طیبه در بعد جمعی و تحقق جامعهٔ صالح نیازمند مدرسهٔ صالح است. یعنی درکنار خانوادهٔ صالح، بقا و توسعهٔ جامعهٔ صالح به وجود مدرسهٔ صالح نیز وابسته است. لذا با عنایت به غایت جریان تربیت در دیدگاه اسلامی یعنی آماده شدن متربیان برای تحقق مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد فردی، خانوادگی واجتماعی و نیز با توجه به اصل عقلانی تناسب بین وسیله و هدف- لازم است فضاهای‌های تربیتی و به خصوص، مدرسه و زندگی مدرسه‌ای، که در واقع زمینهٔ اجتماعی سامان یافته‌ای برای تحقق حیات طیبه است، از ویژگی‌های جمعی حیات طیبه برخوردار باشد تا به مثابهٔ کانون تجلی بخش حیات طیبه، امکان تجربهٔ این نوع زندگانی را برای همهٔ متربیان فراهم آورد.

---

۱. استفاده از تعبیر مدرسهٔ 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 وشامل ساختارها وروابط جمعی نیز می‌شود، استفاده از وصف صالح برای جامعه مطلوب و زیرمجموعه‌های آن بر این اساس امری مدلل وموجه به نظر می‌رسد. لذا در بخش مفاهیم کلیدی فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران، عنوان جامعهٔ صالح بر اساس مبانی دینی برای اشاره به شأن جمعی وبعد اجتماعی حیات طیبه انتخاب شده است. به همین منوال و متناسب با آن نیز در «فلسفه تربیت رسمی وعمومی در جمهوری اسلامی ایران» نیز تعبیر مدرسهٔ صالح به عنوان جلوه جامعهٔ صالح برای مدرسه مطلوب به مثابه کانون تحقق حیات طیبه 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 مدرسهٔ یادگیرنده و مراجع تربیتی امری شایع وپذیرفته شده می‌باشد. (در حالی که به نظر می‌رسد یادگیرنده نیز در وهله نخست صفت افراد انسان- ونه سازمان ویا مدرسه- است).

۲-۲-۴خصوصیات مدرسهٔ صالح

بنا برآنچه گذشت، مدرسه باید محل تجربهٔ حیات طیبه و آماده شدن متربیان برای تحقق مراتب آن در همهٔ ابعاد و ورود به جامعه صالح باشد.

لذا مدرسهٔ 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 اَشکال واقعی حیات طیبه باشد. روابط واقعی در زندگی اجتماعی پیچیده است و می‌تواند مانعی بر سر راه یادگیری و رشد و تعالی و بروز استعدادهای 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 قرارگیرد و حتی‌الامکان از عناصر و عوامل مخل 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، زمینهٔ بروز و ظهور موانع درونی تربیت ونیز 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 تبدل شود؛ به صورتی که ایجاد توانمندی در متربیان را برای مواجههٔ مآلاً اختیاری با موانع رشد وکمال خویش مد نظر قرار ندهد و امکان مصون‌سازی 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 مواجههٔ اختیاری با خطرات و موانع رشـد در شرایط واقعی زندگی(پس از رسیدن به مراحل بلوغ)آماده سازد.

معنی این بیان به عبارت دیگر چنین اسـت که مدرسـه باید محیطی حمایت گر و امن باشد. شـرط نشو و نمای مطلوب متربیان در فضای مدرسه، امنیت خاطر آنان است. زیرا نیاز به ایمنی از نیازهای اساسـی بشـر به ویژه متربیان است. لذا مدرسه، که برای زمینه سـازی تعالی وجودی متربیـان اهتمام جدی دارد، باید به تأمیـن امنیت آن توجه کافی مبذول داشـت. در قرآن کریم نیز ایمان و تعالی روحی و وجودی در کنار محیط امن به کار برده شده است. ازسیاق آیات یکصد و بیست و شش از سورهٔ مبارکهٔ بقره و آیهٔ سی و پنج از سورهٔ مبارکهٔ ابراهیم چنین بر می‌آید که محیط امن را لازمهٔ ایمان به خدا و دوری از شرک قرار داده است[1].

مدرسهٔ صالح از دو منظر به امنیت خاطر متربیان و اولیای آنان توجه دارد. در واقع محیط مدرسه، که زمینهٔ مناسب برای رشد و تعالی متربیان تلقی می‌شود، باید از نظر "جسمانی" و "روانی" امـن(دور از خطـر) بـاشـد. از منظـر نخست، مدرسـهٔ صالـح به امنیت متـربیان در فضای کالبدی می‌اندیشد یعنی فضای فیزیکی مدرسه باید به گونه‌ای طراحی شود که با مقتضیات رشـدی آنان متناسب و فاقد عوامل خطرآفرین جسمی باشد. از منظر دوم به امنیت روانی توجه می‌نماید. از این منظر متربیان باید در فضای مدرسه احساس آرامش و راحتی نمایند و با شوق و انگیزهٔ 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 رشـدی متربیان در همهٔ ابعاد، متناسب باشـد. متناسب‌سازی به سایر ابعاد مدرسه مانند مدیریـت، مربیان، فضا و تجهیزات نیز تعمیم داده می‌شـود. ایـن اصل ناظر به یک اصل محوری در منابع و متون تربیتی است که به پیروی از طبیعت مشهور است. این اصل در نظریهٔ دانشمندان سلف مسلمان نیز نمود دارد[2]. منظور از این اصل آن است که در تنظیم سـازوکارهـای تـربیتـی یـا به بیـان دیگر، فـراهم کردن زمینه‌های مناسـب و تجارب

---

۱. و [یـاد کـن] هنگامی که ابراهیم گفت پروردگارا این شـهر را ایمن گردان و مرا و فرزندانم را از پرسـتیدن بتان دور دار. (سورهٔ ابراهیم، آیهٔ ۳۵)

و چون ابراهیم گفت پروردگارها این[سـرزمین] را شـهری امن گردان و مردمش را هرکس از آنان به خدا و بازپسـین ایمان بیاورد فـراورده‌ای روزی بخش عطا فرما. (سورهٔ بقره، آیهٔ ۱۲۶)

۲.این اصل در آرای تربیتی ابو علی سـینا، خواجه نصیرالدین و غزالی دیده می‌شـود.(جمعی از نویسـندگان، فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسـلامی انتشـارت سـمت، ۱۳۷۴). در دوران معاصر این بحث به روسو بر می‌گردد. وی را می‌توان 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 همه‌جانبه نگری و یک پارچگی است و تعریف مختار تربیت درفلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران در توجه متوازن به جنبه‌های مختلف حیات انسانی است. صِرف توجه به یک بُعد، موجب غفلت از ابعاد دیگر می‌شود. از این دیدگاه، مدرسه نه تنها به توسعهٔ بُعد عقلانی و مهارت‌های فکری، بلکه به ابعاد مختلف و ساحت‌های گوناگون حیات انسانی توجه می‌نماید. اگرچه هستهٔ اصلی اقدامات تربیتی مدرسه، بر بُعد عقلانی استوار است، اما به سبب یک‌پارچگی وجود انسانی، غفلت از ابعاد دیگر حیات انسانی برای مدرسه ناروا ست. حتی در بعد شناختی نیز از توجه صرف به سطوح پایین توانش‌های شناختی متربیان، مانند حافظه، خودداری می‌شود. یعنی یکی از محرمات مدرسهٔ صالح پرهیز ازحافظه گرایی است.

در منابع اسلامی توجه به رشد عقلانی و درک و فهم متربی از جهت گیری‌های اساسی بوده است. درآیات 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 قران را از بر ندارند و حال آن که فقه و حدیث و آنچه را خدا بخواهد یاد می‌گیرند و چه بسا پیشوایند ولی قرآن را از بر ندارند و من به چشم خود پیشوایی ندیده ام که قرآن از برکند و فقیهی ندیده ام که جز دو آیهٔ قرآن از بر باشد" دانش پژوهان این نگرش را دریافت کرده‌اند زیرا در این آیهٔ قرآن که می‌گوید" ما این کتاب فرخنده را فرو فرستادیم تا در آیه‌های آن به تدبیر بنشینی" (سورهٔ ۳۸، آیهٔ ۲۷)[۱] پاسخ خود را شنیده‌اند و دریافته‌اند که مقصود از برکردن نیست که درنگ است و اندیشیدن و دستورهای قرآن را به کار بستن[۲]".

. برمبنای این ویژگی باید گفت رویکرد رئالیستی صِرف، در خصوص کارکرد مدرسه مورد پذیرش نیست. بر اساس رویکرد رئالیستی، "مدرسه نهاد ویژه‌ای است که رسالت اصلی آن توسعهٔ 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 برنامهٔ 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 حق‌پوشی کرده]اند پس وای از آتش بر کسانی که کافر شده‌اند

۲. احمد شلبی، تاریخ آموزش در اسلام ترجمه محمد حسین ساکت ۱۳۷۰، انتشارت دفتر نشرفرهنگ اسلامی

پس دغدغهٔ اصلی مدرسه، آکادمیک و آزادی آکادمیک است[۱] ". همچنین بر این اساس، رویکرد ایدئالیستی نیز مورد تأیید نیست." بر اساس این رویکرد، مدرسه وظیفهٔ انتقال میراث فرهنگی (ارزش‌ها وگنجینهٔ معارف بشری) را به شکل برنامه‌ای و منظم (متوالی و متراکم) برعهده دارد[۲]". 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 مدرسهٔ 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 طیبه، 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 صِرف نیست. بلکه روند کسب معرفت معتبر و دست یابی متربیان به معرفت هم‌چنین تولید معرفت نیز مهم و کانون توجه است). دوم این که معرفتِ حاصل شده، باید به صورت دستمایهٔ 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[۳]. توجه به این امر در تربیت رسمی

---

۱. گوتک، ترجمهٔ 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 ازاین آیات و روایات به این شرح اند:

هرکسی گروگان کرده‌های خویش است. مدثر، آیهٔ ۳۸

انسان را جز آنچه خود در آن کوشیده است چیزی نیست. نجم، آیهٔ ۳۹

برای هریک از آنان از روی کاری که کرده‌اند درجاتی است و پروردگار تو از آنچه می‌کنند غافل نیست. انعام، آیهٔ ۱۳۲

امام صادق (ع): تفاوت درجات مردمان تنها و تنها به اعمال است(ترجمهٔ الحیات، ج ۱، ص ۳۵۷)

امام علی(ع): آن کس که علم خود را به کار نبندد چیزی نمی‌داند (همان، ص۳۴۶).

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 وشناخت پذیرفته نمی‌شود و هیچ معرفتی و شناختی جز به عمل حاصل نمی‌شود(همان).

وعمومی دلالت‌های مهمی به همراه دارد. یعنی مدرسه، که عرصهٔ این نوع تربیت است، صرفاً محل کسب دانش و فهم امور نیست، بلکه در آن زمینه سازی برای عمل شایسته نیزجایگاه و شأنی درخوردارد. در واقع یکی از راه‌های اساسی و مهم کسب شناخت و ارتقای معرفت، انجام اعمال شایسته است. یعنی متربی باید درگیر موقعیت‌هایی باشد که او را به اقدام و عمل مناسب فراخواند تا از قِبَل این درگیری و اقدام، به معرفت حقیقی نایل شود و هویتش تعالی یابد.

۵- ویژگی دیگر مدرسهٔ صالح، «انعطاف‌پذیری» است. بر مبنای اصل کثرت گرایی و اصل تفاوت‌های فردی، نظام مدرسه‌ای باید از حدی از انعطاف برخوردار باشد تا برنامه‌ها و رویّه‌های جاری درآن دچار جمود و تصلب نگردد. به سخن دیگر، مدرسهٔصالح از یک سو بر شباهت‌های انسانی تأکید داردو 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 زمینهٔ تعالیِ وجودیِ 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 (جامعهٔ 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.[1]

بر اساس آن‌چه گفته شد، تربیت رسمی و عمومی به هرحال 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 موسَّع برنامهٔ 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 اَشکال 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 ص۱۴۴).

با ملاحظهٔ این آیات و روایات ملاحظه می‌شود که در فرهنگ اسلامی برقراری رابطهٔ 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 مدرسهٔ ایرانی دسترسی ندارند- که در این صورت باید اَشکال مناسب و مختلفی برای بهره‌مندی ایشان از فرصت‌های تربیتی مدرسه‌ای فراهم آورد.

به سخن دیگر، می‌توان گفت مدرسهٔ صالح را نه به صورت یک مکان[1] یا یک فضا[2] 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، محدویت‌های زیادی در کارکرد و تأثیرگذاری مدرسه ایجادخواهد شد. در این صورت تجارب متربیان تنها در چهارچوب فضای کالبدی مدرسه رخ می‌دهد و به حدود مادی مدرسه مربوط می‌شود. منظور از" فضا" نیز ارزش‌ها، هنجار، رویّه‌ها 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، بنابردلایل مختلف، امکان حضور درمدرسه 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. ازاین رو، می‌توان به رهیافتی مهم درخصوص مواجهه با تحولات اخیر در توسعهٔ حیرت انگیز فناوری اطلاعات و ارتباطات اشاره کرد.

برمبنای 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 علی الاصول 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 مدرسهٔ صالح، حاکمیت «رابطهٔ احسان و عدالت» بین مربیان ومتربیان در مدرسه است زیرا اساساً خداوند مبنای رابطهٔ انسان‌ها را با همدیگر بر اساس عدل و احسان قرار داده است. درآیهٔ نود سورهٔ نحل، انسان‌ها به عدل و احسان نسبت به یکدیگر امر شده اند[۱]. از این رو می‌توان گفت رابطهٔ انسان با انسان در تفکر اسلامی رابطهٔ عدل و احسان است. به بیان امام (ع) عدالت اصلاح کنندهٔ انسان هاست[۲].گسترش رابطهٔ عدل و پاگرفتن آن در روابط انسان‌ها با یکدیگر، حاصل پختگی فکری و پیشرفت فرهنگی است و پیامدِ نبودِ رابطهٔ 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 آیهٔ ۷۶ سورهٔ 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 طیبه در جامعهٔ 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 براحسان 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 آحاد مدرسهٔ صالح، مدرسه را به فضایی احترام بر انگیز و شوق آور برای کسب شایستگی‌ها تبدیل می‌کند.

برقراری روابط عادلانه و مبتنی براحسان 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 عادلانهٔ بین انسان‌ها را بر شمرده است مانند: مائده، آیهٔ ۸ و شوری، آیهٔ ۱۵ و نساء، آیات ۵۸، ۱۳۵، ۳.

۲.عدالت اصلاح کنندهٔ انسان است (غررالحکم، به نقل از مصطفی دلشاد تهرانی، ۱۳۸۷ ماه مهر پرور، انتشارات دریا)

۳. شایدبه 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 دارندهٔ مردمان است (غررالحکم، به نقل از مصطفی دلشاد تهرانی، ماه مهر پرور، انتشارت دریا ۱۳۷۹).

۴. دو مردند که یکی از آنان لال است و هیچ کاری از او بر نمی‌آید و سربار مولای خویش است و هر جا که او را می‌فر ستد خیری به همراه نمی‌آورد. آیا او با کسی که به عدالت فرمان می‌دهد و خود بر راه راست است یک سان است؟

مدرسهٔ صالح به مانند عدالت کارکردی دوگانه دارد: اخلاق از یک سو هدف است، زیرا که متخلق شدن متربیان 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 متربیان بهتر وبیشتر تعقیب و کسب می‌گردد. در این فضا آزادی متربی و سندیت مربی بدون وجود تعارض، آثار تربیتی به همراه خواهد داشت. بنابراین، فضای مدرسه باید سرشار از ارزش‌های انسانی و اسلامی باشد تا متربیان آن‌ها را به صورت مستقیم و غیرمستقیم به دست آورند و تجربه کنند. در این خصوص، یکی از رویکردهای مدرسهٔ صالح ایجاد جَوّ اخلاقی است و از این طریق زمینهٔ تحقق حیات طیبه و تحقق تجارب متعالی و معنوی متربیان در تمامی مؤلفه‌ها و سازو کارهای مدرسهٔ صالح فراهم می‌گردد. یکی از ملاک‌های مهم ارزیابی تربیت در مدرسهٔ صالح این است که همهٔ 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 ازخصوصیات مهم فضای مدرسهٔ صالح، مشارکت و تعاون است.. از آن‌جا که انسان‌ها در جامعه متولد می‌شوند و در جامعه رشد می‌کنند، تربیت آن‌ها نیز باید اساساً اجتماعی باشد. لذا فضای حاکم بر محیط‌های تربیتی، به‌ویژه محیط‌های تربیت رسمی، باید به‌گونه‌ای باشد که شخصیت متربیان را از شکل‌گیری فردگرایی و رقابت‌گرایی مخرب دور نگه دارد. لذا محیط‌های تربیتی باید به جای تأکید بر مقایسهٔ 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 مدرسهٔ صالح وضعیتی است که شکل ساده‌ای از حیات طیبه را به ظهور می‌رساند تا متربیان آن را تجربه کنند، می‌توان گفت که مدرسه وضعیتی سامان یافته برای انجام "اعمال خیر و مسابقه و شتاب کردن در خیرات[1] " است. به سخن دیگر در نگرش اسلامی، مفهوم "خیر" مفهوم اساسی و بنیاد عمل مدرسهٔ صالح در مفهوم اسلامی است. در این صورت بر مبنای آیهٔ دوم از سورهٔ مائده[2] می‌توان نتیجه گرفت که تعاون در امور نیک نیز از ویژگی‌های اساسی مدرسهٔ مطلوب است. از آنجا که بنای مدرسه اساساً بر مبنای خیر و در راستای زمینه سازی برای انجام اعمال خیر است ازاین رو همکاری در انجام خیرات اساساً بر تمامی ساز و کارهای مدرسهٔ صالح حاکم است. این همکاری در

۱. مائده، آیهٔ ۴۸ و بقره، آیهٔ ۱۴۸ و آل عمران، آیهٔ ۱۱۴

۲. تعاونوا علی البر والتقوی

مدرسه در دو بُعد درونی و بیرونی نمود می‌یابد:

- در بُعـد درونی این همـکاری بین مربیان و متربیان صورت می‌گیرد.گفتنی اسـت که به سـبب تفاوت سـطح تأثیرگذاری متربیان و مربیان در فرایند تربیت رسـمی و عمومی و مراحل آن، سازو کارهای همکاری و تعاون در بعد درونی با اجتماع تفاوت خواهد داشت. ایـن تفاوت در ویژگیِ «سـاده سـازی و انعطاف» مورد توجه قـرار می‌گیرد. به طور کلی تعاون در مدرسـه امری تشکیکی اسـت 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 عرصهٔ اجتماع تجربهٔ سـازنده‌ای باشد. این ویژگی مصداق اصل تعامل است. همکاری در این بعد مسـتلزم احترام متقابل و مسـئولیت متقابل اولیا، مربیان و متربیان مدرسه است.
- در بُعد بیرونی همکاری، مدرسه، که در واقع بخشی از جامعهٔ محلیِ متناسب با ویژگی‌های پیش گفته اسـت، می‌تواند در جریان‌های اجتماعـیِ ناظر به اصلاح مداوم موقعیت، فعال باشـد، 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 توسـعهٔ جامعهٔ محلی باشد. بعددیگر این که مدرسه از همکاری نهادها و مؤسسات، اشـخاص حقیقی و حقوقی، که فراهم کنندهٔ فرصت‌های مکمل و جانبی برای توسـعه و تعالی تجارب ارزندهٔ یادگیری هستند، بهره مند گردد.

این گونه مشـارکت، علاوه بر این که فرصت‌های تربیتی را برای مدرسـه توسعه می‌دهد، باعث خواهد شد تا مدرسه محور توسعهٔ محلی تلقی شود و نقش اصلی را در هدایت تغییرات اجتماعی (در راسـتای اصـلاح مداوم موقعیت و پیشـرفت و تعالیِ جامعهٔ صالح) برعهـده گیرد. این به آن معناسـت که، علاوه بر نقش کلان فرایند تربیت در شکل‌گیری جامعهٔ صالح، توسعهٔ اجتماع صالح محلی، نیز تربیت محور باشد و ومدرسه در آن نقش نخست را برعهده دارد.

اگرچه تلاش مدرسه، در مجموع، برای فراهم آوردن زمینه‌های مناسب رشد و توسعهٔ استعدادهای متربیان صورت می‌گیرد اما کاملاً مشـخص اسـت که مدرسه در این راستا قادر مطلق نیست و به یاری و مشـارکت دیگر نهادهای دولتی و غیردولتی نیازمند اسـت. لذا ضرورت دارد برای تحقق تربیت همه جانبه، درحاشـیه و جنب مدرسه مؤسسـات و نهادهای مکمل و جانبی شکل بگیرند تـا با فراهم کردن فرصت‌هـای تربیتی مضاعف، در تحقق اهداف تربیت رسـمی و عمومی یاریگر مدرسه باشند.

یکی از جلوه‌های کانونی همکاری وتعاون 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 مثابهٔ 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 وعمومی روزافزون شود و این موضوع خود یک مطالبهٔ عمومی تلقی گردد.

۳ـ۴. الگوی نظری ساحت‌های تربیت

در ادامهٔ بحثِ از چگونگی تربیت رسمی وعمومی، موضوع چگونگی عمل مربیان را باتوجه به ساحت‌های مختلف وجودی متربیان، پی می‌گیریم. همان‌گونه که از اصل همه جانبه نگری در تربیت رسمی وعمومی برداشت می‌شود، تربیت در مدرسه باید به ابعاد مختلف وجودی متربیان توجه نماید. در مباحث مربوط به انواع تربیت در فلسفهٔ 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 بحثِ چگونگی تربیت رسمی وعمومی به بیان ساحت‌های شش گانه و تشریح چگونگی مواجههٔ 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‘‘ طرحوارهٔ 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 شش‌گانهٔ تربیت تشریح می‌شود و درآن «حدود و قلمرو»، «رویکرد» و «اصول» مربوط به هر ساحت تبیین می‌گردد.

۱ـ۳ـ۴. ساحت[1] تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی

الف) حدود و قلمرو

چنان که در فلسفهٔ تربیت گذشت(ذیل بحث انواع تربیت)، به‌طور کلی دوگونه 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 همهٔ ابعاد یک نظام را براساس مبانی معیارهای دینی شامل می‌شود. در مجموعهٔ حاضر از این مفهوم با تعبیر تربیت اسلامی یاد شده است وهمه ساحت‌های تربیت را در بر می‌گیرد. دوم، بخش خاصی از تربیت که برای تقویت روند دین‌داری و دین‌ورزی متربیان صورت می‌پذیرد. در این شکل از تربیت، اعتقادات و مناسک دین خاصی مورد توجه قرار می‌گیرد و متربی 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 واخلاقی بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی است، ناظر به رشد و تقویت مرتبهٔ قابل قبولی از جنبهٔ دینی و اخلاقیِ حیات طیبه در وجود متربیان و شامل همهٔ تدابیر و اقداماتی که جهت پرورش ایمان و التزام آگاهانه و اختیاری متربیان 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 واخلاقی، ناظر به خودشناسی و معرفت نسبت به خداوند متعال، معاد، نبوت و پذیرش ولایت رهبران دینی (پیامبر(ص) و ائمهٔ 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 آزادانهٔ 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 همهٔ 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 مجموعهٔ مطالعات نظری سند ملی آموزش وپرورش- 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 ربوبیِ سرشته در وجود متربیان)؛
- تعالی مرتبتی (رعایت مراتب تشکیکی تدیّن 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 مواجههٔ صرفاً احساسی یا انتخاب دین بر اساس اکراه و اجبار و تلقین محض)؛ یعنی تأکید بر کسب بصیرت دینی[1]؛
- مشارکت و همراهی همهٔ 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 تدین)، تولاّ 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 همهٔ

---

۱. در قرآن کریم سورهٔ یوسف، آیهٔ یکصد و هشتم بر دعوت به خدا و دین حق بر مبنای بصیرت تأکید شده است (قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَاْ وَمَنِ اتَّبَعَنِي وَسُبْحَانَ اللّهِ وَمَا أَنَاْ 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 منزه است‌خدا و من از مشرکان نیستم.

مدعیان دین واخلاق؛ پرهیز از رویکرد عاطفه‌گرایی وایمان گروی صرف (به معنای واگذاشتن عقل و معرفت)؛ پرهیز از تکفیر و تفسیق (تأکید بر اقناع، شرح صدر و گفت وگو و مدارا)؛ پرهیز از ارائهٔ 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 روحیهٔ 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[1]؛
- جمع بین حفظ امور ثابت دینی و پویایی، نسبت به مقتضیات زمان و مکان.

اصل رعایت اولویت‌ها (الأهم فَالأهم)

مصادیق این اصل عبارت‌اند از:

- اولویت استدلال بر تعبّد؛
- 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 مؤثردرآن؛
- تقدم فضل بر عدل (تقدم رحمت بر غضب)؛
- اصالت مصونیت بر محدودیت؛
- تأکید برکاربرد دین و اخلاق در زندگی فردی و اجتماعی (با تأکید بر مسائل واقعی زندگی متربیان).

بُعد 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 حوزهٔ 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.

۲ـ۳ـ۴. ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی[2]

الف) حدود و قلمرو

ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی ناظر به کسب شایستگی‌هایی است که متربیان را قادر می‌سازد تا شهروندانی فعال و آگاه باشند و در فعالیت‌های سیاسی واجتماعی مشارکت کنند. قلمرو ساحت تربیت اجتماعی سیاسی شامل موارد زیر است:

---

۱. این رویکرد نه شناخت گرایی صرف است و نه گرایش به رفتارگرایی دارد بلکه تأکید هماهنگ و متوازنی بر شناخت و عمل اخلاقی و استعلای عواطف دارد.

۲.در این بخش، از نتایج تحقیق فرمهینی فراهانی (۱۳۸۷)- از مجموعه مطالعات نظری سند ملی آموزش وپرورش- 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 وجامعهٔ 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 ازحیات اجتماعی از مؤلفه‌ای 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 وظیفهٔ اصلی ایجاد آمادگی برای تشکیل خانواده(ازدواج) برعهدهٔ نهادهای ذی ربط خواهد بود. اما به هر حال تربیت رسمی و عمومی آمادگی‌های لازم را برای کسب صفات وتوانمندی‌ها و مهارت‌های لازم را برای زندگی خانوادگی و در واقع، تکوین هویت جنسیتی متربیان فراهم می‌آورد. به طور کلی تربیت رسمی و عمومی، باتوجه به ظرفیت‌های خود، برای دنبال کردن سیاست تشکیل و حفظ خانوادهٔ صالح و در راستای شکل‌گیری جامعهٔ صالح، زمینه‌های لازم را دنبال خواهد نمود

ایجاد به آمادگی برای عضویت در جامعهٔ صالح، به لحاظ اهمیت کلیدی واژهٔ 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 حوزهٔ اجتماعی در کشورمان پدید می‌آید ضرورت باز اندیشی در تربیت

شهروندی را می‌طلبد.

به‌کارگیری واژهٔ 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 به‌منزلهٔ 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 سپهرِ فراگیرِ 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 اعتلای مناسبات اجتماعی در سطح خانوادگی و اجتماعی ایفا کند؛ چرا که اصلاح رابطهٔ با خدا که اصلاح رابطهٔ با خود، دیگران و طبیعت را نیز به همراه خواهد داشت ـ در تربیت اجتماعی و سیاسی عنصری کلیدی است و به آن جهت خواهد داد.[1]

ج) اصول

- توجه به روابط سازندهٔ متربی و جامعه[2]؛
- فراهم ساختن زمینهٔ خروج متربی از خودمحوری، خودکامگی و استبداد[3]؛
- نگریستن به حقوق و مسئولیت‌های خانوادگی واجتماعی به صورت دو عنصر مکمل[4]؛
- مورد نظر قرارگرفتن فردیت ممتاز و متمایز آدمی و عزت متربی و جامعه[5]؛
- تأکید بر قانون‌مندی و قانون مداری(پذیرش قانون اساسی کشور به مثابهٔ میثاق ملی)[6]؛
- توجه به شایستگی‌های پایه برای مشارکت فعال (عمل آگاهانه و آزادانه) متربیان در حیات خانوادگی، مدرسه‌ای، اجتماعی و سیاسی[7] (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[1]؛

- تأکید بر هویت مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی) برای وحدت ملی و انسجام اجتماعی[2]؛
- تأکید بر اصل تولاّ و تبرّا و ولایت پذیری؛
- تأکید بر ظلم ستیزی و عدم ظلم پذیری؛
- تأکید بر رسالت جهانی و مسئولیت بشری وگسترش 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[3]؛
- توجه به میراث ادبیات فارسی در جهت انتقال ارزش‌های اصیل اخلاقی؛
- توجه به میراث ارزشمند فرهنگ و تمدن اسلامی و ایرانی درراستای ایجاد هویت مشترک ایرانی و اسلامی.

۳ـ۳ـ۴. ساحت تربیت زیستی و بدنی[4]

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 همهٔ این موارد به جنبه‌هایی مهم ومغفول 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 و حدت‌گرایی 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 وپرورش- 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 وبدن، با این توضیح که در این جهت‌گیری رابطهٔ روح[1] و بدن[2] رابطه‌ای بنیادین، عمیق و در اصلِ هستی است (نظریهٔ جسمانیـةالحدوث و روحانیـةالبقا)، به این معنا که مادهٔ جسمانی بر پایهٔ حرکت اشتدادی وجود، در ذات و جوهر خود کامل می‌شود. در چنین فضای فکری، مفهوم سلامت در این ساحت معنای گسـترده‌تری 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[3]؛
- توجه به کسب شایستگی‌های پایه (توانمندی‌های ضروری). توسط متربیان جهت ارزیابی خطرهـا، لحاظ کردن نتایج بالقوهٔ آن‌ها و درک و فهم موقعیت خود در زمینهٔ زیسـتی و بدنی و عمل برای بهبود آن[4]؛
- 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 خطرساز زندگی آنان مراقبت کنند و با ارزیابی آگاهی و خویشـتن داری با آن‌ها مواجه شـوند. این موضوع در اخلاق اسلامی مورد تأکید است و ارزش تقوا مورد توجه جدّی جامعهٔ صالح است.
- توجه هماهنگ و متعادل به ابعاد جسـمانی، روانی، زیستی، اجتماعی، محیطی و معنوی رشد متربیان در تربیت زیستی و بدنی آن ها[5]؛
- توجه به کسـب شایستگی ایجاد رابطهٔ سـالم با محیط، یعنی احترام به محیط زیست به مثابـهٔ آیـه‌ای از آیات الهی(نگاه آیـه ای) ودر عین حال، بهره‌منـدی معقول و اخلاقی از ظرفیت‌های آن (نگاه وسیله ای) برای اعتلای سطح کیفی حیات بشری؛
- توجه به ایجاد روحیهٔ تعهد و مسئولیت‌پذیری نسبت به آفریده‌های خداوند، اعم از انسان‌ها و طبیعت در متربیان؛

---

۱. این همان «نفخهٔ الهی» اسـت که خداوند به آدمی بردمیده اسـت. در قرآن کریم، از آن با تعبیر نفس و در زبان فارسی با واژهٔ 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 اسـت؛ 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 مشـــارکت و تعامل همهٔ نهادها و عوامل ســـهیم و مؤثر در زمینهٔ سلامت و تربیت بدنی متربیان[1]؛
- توجه به ایجاد زمینهٔ مناســـب کســـب شایســـتگی‌های پایه، مرتبط با ابعاد زیستی زندگی خانوادگی برای متربیان؛
- امـــروزه مهارت‌های زندگی بخشـــی از موضوعـــات مورد توجه نظام‌های تربیت رســـمی و عمومی اســـت. این موضوع را می‌توان در همهٔ ســـاحت‌های تربیت مورد نظر قرار داد. در اینجا بر مهارت‌های ناظر بر بُعد سلامت جسمانی و مراقبت از آن تأکید می‌شود؛
- توجه به زمینه ســـازی برای کسب شایستگی‌های لازم درسطح تربیت همگانی بدنی و در عین حال توجه به زمینه ســـازی برای کسب شایســـتگی‌های لازم، بویژه تربیت بدنی، در سطوح قهرمانی؛
- توجه به ظرفیت‌های تربیت غیررسمی برای زمینه سازی کسب شایستگی‌های پایه و ویژه در حوزهٔ سلامت و تربیت بدنی.

۴-۳-۴. ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری[2]

الف) حدود و قلمرو

ســـاحت تربیت **زیبایی‌شـــناختی و هنری** بخشـــی از جریان تربیت رســـمی و عمومی است که ناظر به رشـــد قوهٔ خیال و پرورش عواطف، احساســـات و ذوق زیبایی‌شناختی متربیان (توان درک موضوعـــات و افعـــال دارای زیبایـــی مادی یـــا معنوی توان خلق آثـــار هنری و قدردانـــی از آثار و ارزش‌های هنری) است.

ب) رویکرد

در ساحت تربیت **زیبایی‌شناختی و هنری**، تربیت هنری موضوع محور، به مثابهٔ رویکرد اصلی و رویکرد دریافت احســـاس و معنا به منزلهٔ رویکرد مکمل و به مثابهٔ 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 ســـه قلمرو معرفتیِ تولید هنر، تاریخ هنر و زیبایی‌شناســـی 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 وپرورش- 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 آن‌که ادراک زیبایی‌شناسی آن‌ها پرورش یافته باشد. از این‌رو هدف تربیت هنری، نه پرورش هنرمند حرفه ای، که پرورش ادراک زیبایی‌شناسی در همهٔ 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 برپرورش حواس؛
- فراهم سازی زمینه‌های مناسب پرورش تخیل و قوهٔ خیال[۲]؛
- تأکید بر فراهم سازی زمینه‌های کسب شایستگی رمزگذاری و رمزگشایی برای متربیان[۳]؛
- تلقی **تربیت زیبایی‌شناختی و هنری** به‌مثابهٔ تربیت همگانی[۴]؛
- تأکید بر فراهم سازی زمینه‌ها و شرایط آفرینشگری و خلاقیت برای متربیان[۵]؛
- تأکید بر تربیت زیبایی شناختی و هنری به‌منزلهٔ یک فرابرنامهٔ درسی و روح حاکم بر کل برنامه‌های درسی[۶]؛
- تأکید بر انعطاف‌پذیری تربیت زیبایی شناختی و هنری؛
- تأکید بر فراهم آوردن زمینهٔ گرایش و تخصص هنری در متربیان[۷].

---

۱. رویکردهای منتخب با مبانی، اهداف و اصول مطرح شده در فلسفهٔ تربیت و هم‌چنین با اهداف مورد نظر ساحت تربیت زیباشناختی و هنری سازگاری دارد. هم‌چنین با مبانی ارزش شناختی «زیبایی ارزشی است دارای دو جنبهٔ عینی و ذهنی و ناظر به غایت زندگی آدمی.» و «طبیعت، توأمان ارزش ابزاری و آیه‌ای دارد.» هماهنگ است. در راستای غایت تربیت، یعنی آماده شدن متربیان برای تحقق حیات طیبهٔ 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 زیبایی شناختی و هنری با اصول همه جانبه نگری و یک پارچه نگری فلسفهٔ 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.

۵ـ۳ـ۴. 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 توسعهٔ 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:

- توسعهٔ 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 زمینهٔ 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 توسعهٔ شایستگی‌های متربیان برای یادگیری مادام‌العمر؛
- توجه به شکل‌گیری و توسعهٔ 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 همهٔ مراحل تربیت رسمی و عمومی؛
- به حساب آوردن نیازهای فردی، تحول مشاغل و حرفه‌ها در جامعه؛
- و توجه به تجربهٔ کاری (که بخشی از فرآیند یادگیری است).
- ایجاد شایستگی یادگیری مادام‌العمر، به‌گونه‌ای 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 خلاقی (۱۳۸۷)- از مجموعه مطالعات نظری سند ملی آموزش وپرورش- 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 مهارت‌مدارِ خشک و محصور شده در یک دورهٔ زمانیِ مشخص، به رویکردی کل‌گرا و تلفیقی از تربیت در ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای نیاز خواهد بود که نتیجهٔ آن توسعه و تعالی کلیهٔ ظرفیت‌های وجودی متربیان در راستای اصلاح و بهبود مستمر موقعیت خود و دیگران در همهٔ 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[1] (هم در ساختار نظام تربیت رسمی و عمومی از طریق هماهنگی ساختار نظام تربیت رسمی و عمومی با ساختار اقتصادی کشور و هم در برنامهٔ درسی از طریق هماهنگی آن با ایجاد شایستگی‌های جدید در متربیان و به‌روزسازی مستمر آن)؛
- تأکید بر تربیت مستمر و مداوم[2](تربیتی که متربیان شایستگی‌های لازم را با خودآموزی مستمر و به‌روزسازی توانمندی‌های خود به دست آورند)؛
- توجه به کارآفرینی[3] (برنامه‌های درسی باید تا حد امکان بتوانند 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[4]؛
- توجه به کسب شایستگی‌های عام، پیش نیاز رشد حرفه‌ای و اقتصادی؛
- تأکید برکسب 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 درارتباط با خانواده، جامعه و محیط کار[5]؛
- استفادهٔ مطلوب از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تربیت اقتصادی و حرفه‌ای.[6]

---

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.

۶ـ۳ـ۴. ساحت تربیت علمی و فناوری[۱]

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 ومهارت‌ها)یی است که متربیان را در شناخت و بهره‌گیری و توسعهٔ نتایج تجارب متراکم بشری در عرصهٔ 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 مسئولانهٔ از طبیعت منجرخواهد 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، به‌کارگیری شیوهٔ 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 کمّی 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 وپرورش- استفاده شده است. برای توضیحات بیشتر به اصل این تحقیق رجوع کنید.

۲. بر اساس مبانی «نگاه توأمان آیه‌ای و ابزاری به طبیعت» از مجموعهٔ مبانی ارزش‌شناختی فلسفهٔ 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)[1]؛
- توجه متعادل و متوازن به عرصه‌های علوم نظری(انسانی ریاضی و تجربی) وکاربردی و حوزهٔ فناوری؛
- ارتباط محتوای یادگیری با زندگی فردی و اجتماعی حال و آیندهٔ متربیان[2]؛
- ارزش‌مداری و توسعهٔ ارزش‌های اخلاقی[3]؛
- رشد توانمندی‌های تفکر منطقی، خلاق، نقاد و حل مسئله[4]؛
- زمینه سازی برای تولید علم از طریق تکوین و تعالی توانمندی‌ها ومهارت‌های عملی (کمّی و کیفی)متناسب با نیازها و زندگی متربیان[5]؛
- توجه به چشم‌انداز آیندهٔ رشد و توسعهٔ علم و فناوری در زندگی بشر[6].

۴ـ۴. ارکان تربیت رسمی وعمومی

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.
۲۲۰۶. 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 وعمومی می‌پردازیم:

دولت اسلامی (حاکمیت)

الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومیِ برخاسته از ضرورت‌های جامعهٔ صنعتی با خصلت‌های جامعهٔ صنعتی نیز عجین شده است. از این‌رو، تمرکز نهادی ویژگی برجستهٔ 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 فناورانه، محیط سیاسی بین‌المللی، جهانی شدن و مانند این‌ها دخالت دارند. به سخن دیگر، در عصر جهانی شدن بی تردید 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.

رابطهٔ نظام سیاسی با تربیت رسمی، مورد نقد و نظر فراوان واقع گردیده و به سبب ویژگی‌های تربیت رسمی، این رابطه، بطور کلی ومطلق نفی یا تأیید نشده است. در واقع هیچ یک از دیدگاه‌های رقیب[1] مداخلهٔ 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 فلسفهٔ 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.[2] از این‌رو، ضروری است لوازم و عوامل زمینه‌ساز تحقق اهداف مذکور به تناسب شرایط زمانی و مکانی، مورد توجه قرار گیرد. یکی از لوازمِ حکومتِ زمینه‌ساز هدایت و برپاکننده عدالت«تربیت» است.[3] تربیت بیش‌ترین نقش را در برپایی و تداوم

۱. دو دیدگاه کلی رقیب در فلسفهٔ سیاسی در خصوص رابطهٔ دولت و تربیت رسمی وجود دارد که عبارت‌اند از: لیبرال دمکراسی و سوسیال دمکراسی. هردو نوعی با مداخلهٔ دولت در تربیت رسمی موافق‌اند؛ گرچه هر یک دغدغه‌های خاص خود را دارند؛ اولی دغدغهٔ آزادی فردی و دومی دغدغهٔ عدالت. لذا این دو در نحوهٔ دخالت دولت در تربیت رسمی اختلاف نظر دارند.

۲. سورهٔ حدید، آیهٔ ۲۵

۳. سورهٔ جمعه، آیهٔ 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 سیرهٔ 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 عهدنامهٔ حضرت به معاذ، همچنین در عهدنامهٔ امام علی(ع) به مالک اشتر این وظیفه استنباط می‌شود.[1]

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 حقِ بر تربیت، بنابر دلایلی که در بحث ضرورت تربیت رسمی و عمومی مطرح شد، در این نوع تربیت بیش‌تر و اثرگذارتر خواهد بود. دلائل 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 زمینهٔ شکل‌گیری هویت مشترک؛
- اجتناب ناپذیربودن 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، به‌مثابهٔ یک حق اساسی در جامعهٔ 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 موظّف است تمامی امکانات کشور را برای رشد و تعالی افکار و اندیشه‌های افراد به کارگیرد و با این کار موجبات تحقق عدالت را درجامعه فراهم آورد. در بندهای اول تا چهاردهم اصل سوم و اصل نوزدهم و اصل بیستم قانون اساسی بر این حقوق و احقاق آن در جامعهٔ اسلامی تأکید شده است.

بنابر دلایل فوق و مبانی حقوقی پیش گفته، دولت اسلامی نسبت به حقِ 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 حوزهٔ تربیت آحاد جامعه وجود دارد. از آن جمله، فرمایش امیرالمؤمنین(ع) دربارهٔ حقوق متقابل مردم و ولی بر یکدیگر است. ایشان می‌فرماید: «إن لی علیکم حقاً و لکم علیّ حق؛ فاما حقکم علیّ فالنصحیة لکم و توفیر فیئکم و تعلیمکم لکیلا تجهلوا و تأدیبکم لکیلا تعلموا.» (نهج البلاغه، ۱۱۴) هم‌چنین در غرر از ایشان نقل شده است که «علی الامام أن یعلّم أهل ولایته حدود الاسلام و الإیمان» (غرر، ص ۹۹۱). در روایتی دیگر آمده است: «و قد قلّد محمد رسول الله(ص) عتاب بن اسید احکامکم و مصالحکم و قد فوّض الیه تعلیم جاهلکم» (الحیاة، ۲: ۶۸۶) و باز در عهدنامهٔ حضرت رسول(ص) به معاذ برای اعزام به یمن آمده است: «... ثم بثّ فیهم المعلّمین» (تحف العقول، ۲۵). (به نقل از علم الهدی۱۳۸۶).

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 وقوانین، 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 حقِ تربیت رسمی و عمومی توسط اشخاص ثالث (اشخاصی غیر از حاکمیت) جلوگیری کند؛ بر این اساس، دولت باید مراقب باشد تا شهروندان آزاد و مسئولش درگزینش‌های 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 نحوهٔ تحقق حقوق مختلف با همدیگر تعارض داشته باشد.[1] هم‌چنین در صورت تحقق نیافتن وظیفهٔ تربیتی توسط والدین، دولت موظف است این وظیفه را به عهده بگیرد.

حق بر تربیت، به‌ویژه نوع رسمی آن، در زمرهٔ حقوقی است که دارای دو جنبهٔ فردی و اجتماعی است که جنبهٔ اجتماعی آن بر جنبهٔ فردی غلبه دارد. درخصوص حقوق اجتماعی، دخالت دولت (به نمایندگی از اجتماع) برای فراهم آوردن زمینهٔ لازم، جهت تحقق این حقوق لازم است.

دولت باید بر برخوداری آحاد جامعه از این حقوق پایش و نظارت جدی داشته باشد تا همهٔ 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 اعلامیهٔ حقِ بر توسعه و برنامهٔ عمل کنفرانس وین نیز بر پرهیز از اولویت‌گذاری بین حقوق گوناگون تأکید شده است.

اســت شرایط مناسبی برای آن‌ها ایجاد کند و از حقوق آن‌ها بیش از دیگران حمایت نماید. جنبهٔ اجتماعــیِ حقِ بر تربیت رســمی و عمومی هم‌چنین ایجاب می‌کنــد دولت پایش آن را در جامعه یــک حــق اجتماعی تلقی کند و اجــرای آن را بر عهده گیرد. این وظیفه را می‌توان شــامل 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 فردیِ حقِ 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 متناســب با علائق و استعدادهای خود به کسب شایســتگی‌های ویژه و گسترش و اعتلای وجه فردی هویت خویش اقدام می‌کنند.

به طورکلی دولت در جنبهٔ اجتماعی تربیت رســمی و عمومی مسئولیت مستقیم به عهده دارد و در جنبهٔ فردی آن نقش پشتیبانی، نظارت وهمکاری را ایفا می‌کند.

خانواده

در اســلام، طبق روایات و احادیث فراوان، تربیت فرزندان وظیفه و تکلیف والدین اســت. در قرآن کریم برخی آیات به صراحت یا غیرمســتقیم بر مســئولیت تربیتی خانــواده تأکید دارد. از جمله: آیات ۶ سورهٔ حریم، [۱]، آیهٔ ۳۲۳ سورهٔ بقره[۲]، آیهٔ ۱۳۲ سورهٔ طه [۳] و آیهٔ ۵۵ سورهٔ 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 اســت برای خانواده که قابل فروگذاشــتن نیست. رشــد و تعالی نوباوگان و نسل

---

۱. «یا ایها الذین آمنوا قُوا انفسکم و أهلیکم ناراً وَقودها الناس و الحجارةُ»

۲. «لا تُضارَّ والدةٌ بِوَلدها و لا مولودٌ لَه بِولدهِ»

۳. وأمر أهلک بالصلوةِ واصطَبِر علیها

۴. وکان یأمر اهله بالصلوة و الزکوة و کان عند ربه مرضیا

۵. برخی از فرموده‌های حضرت رسول(ص) به این شرح اند:

«حق الولد علی والده ان یحسن اسمه و یحسن من موضعه و یحسن ادبه.»

«ما ورّث والداٌ 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 أهل بیته، و قرائـة القرآن، فإن حملـة 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).

نوخاستهٔ جامعه، متوقف برادای به‌موقع و درست این تکلیف است وگرنه 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، وظیفهٔ تربیت را خود به‌عهده 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، رابطهٔ 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 تحققِ حقِ 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.[1] 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 وظیفهٔ 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 مادهٔ ۷ اعلامیهٔ 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 به‌منزلهٔ والدین هستند، حق انتخاب نوع تربیتی را برای فرزندان خود خواهند داشت که منافع وآیندهٔ آنان را در پرتو ارزش‌های اخلاقی و احکام شرعی تأمین کند[2]».

به هرحال، با وجود ورود کودکان به مدارس، یعنی کانون 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 شـــدن فرآیند هدف‌گذاری، سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، اجرا و نظارت، ارزش‌یابی و اصلاح نظام تربیت رســـمی و عمومی به دولت، مســـئولیت تربیت هم‌چنان به دوش والدین است. تـــداوم تکلیف والدین در تمامی مراحل تربیت و انواع آن، تعامل و مشـــارکت بین دولت اســـلامی (حاکمیت) و خانواده‌ها را در تحقق حقِ بر تربیت اجتناب ناپذیر نموده است.

نظام‌های حقوقی کشورهای جهان، با توجه به تأکید قوانین و پیمان‌های بین‌المللی بر مشارکت والدیـــن در تربیت فرزنـــدان، در خصوص چگونکی تعامل و میزان مشـــارکت 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 تهیهٔ منابع آموزشی و کمک آموزشـــی، تأمین هزینه‌ها، و نحوهٔ مصرف اعتبارات، جلب مشـــارکت مادی و معنوی والدین لازم است. از این‌رو باید سازوکارهای قانونی برای تحقق این حق تـــوسط دولت تهیـــه و تـــوسط مراجع ذی صلاح تصویب شود.

به طورکلی خانواده در راســـتای تحقق حقِ بر تربیت رســـمی و عمومی می‌تواند این نقش‌ها را نسبت به فرزندان ایفا کند:

- انتخاب نوع مدرسه برای فرزندان؛
- نظارت بر کارکرد مدرسه؛
- مشارکت در فعالیت‌های مدرسه ای، مانندمشارکت در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی غیر الزامی؛
- حضور درسیاســـت‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های نظام تربیت رسمی و عمومی، مانند حضور نمایندگان نهاد خانواده درشوراهای در سطوح مختلف؛
- انتخاب ســـطوع عالی‌تـــری از تربیت برای فرزندان خود در ســـاحت‌های مختلف ازطـــریق نظام‌های جانبی و مکمل؛
- مشاوره و راهنمایی فرزندان؛
- ایجاد تشکیلات مردم نهاد برای توسعهٔ کمّی و کیفی نظام تربیت رسمی و عمومی.

به هرحال حضور رکن خانواده در فرایند تربیت رسمی و عمومی، روشی مطمئن برای پیش‌گیری از دولتی شـــدن کامل نظام تربیت رســـمی و عمومی و کنترل سلطهٔ نامحدود دولت برروند تکوین هویت افراد و ابزاری شـــدن آن و راهکاری مناســـب در برابر انتقادهای جدی وارد بر تربیت رسمی دراین‌باره است.

رسانه

امروزه نقش وجایگاه رسـانه‌ها در تمامی جوامع افزایش یافته اسـت و به دلیل گسـتره و حوزهٔ پوشش وسیع این رسانه‌ها در داخل و خارج از کشورها و جذابیت و مقبولیت آن‌ها در بین مردم، امروزه تلاش دولت‌ها در این راسـتا قرار گرفته اسـت که از این رسـانه‌ها در جهت تحقق اهداف تربیتی خویش اسـتفاده کند. از آنجائی که استفاده متربیان ومربیان از رسانه‌های ملی(نظیر صدا و سـیما) همچنان بیشتر از فناوری‌های جدید (مانند شبکه تارنمای جهانی) است، بنابراین نظام تربیت رسـمی وعمومی در جهت بهره‌مندی از ظرفیت تربیتی رسـانه می‌تواند و باید با سـفارش ساخت برنامه‌های تربیتی متنوع و مفید به رسانهٔ ملی و یا با طراحی سایت‌های مناسب، در جهت ارتقای سطح تربیتی مخاطبان خود بکوشد.

اصولاً در عصر حاضر رسـانه یکی از عوامل قدرتمند و تأثیرگذار بر جریان‌های اجتماعی اسـت. به طریق اولی این نهاد عظیم اجتماعی بر فرایند تربیت و تربیت رسـمی و عمومی اثرگذاراسـت. سیاسـت‌های حاکم بر نهاد تربیت رسـمی و عمومی باید به گونه‌ای باشـد که از ظرفیت‌های نهاد رسـانهٔ ملی در توسـعه وتقویت تجارب تربیتی بهره گرفته شـود. اگرچه هم سویی سیاست‌های کلان این دو نهاد فراتر از توان تصمیم‌گیری ونفوذ سیاسـت گذاران دو نهاد اسـت اما در مجموع رسانهٔ ملی ظرفیت‌های فراوانی برای توسعه و بهبود کمّی و کیفی تربیت رسمی و عمومی دارد که بایدمورد توجه قرار گیرد. به علاوه رسـانهٔ ملی به مثابهٔ مهم‌ترین عامل تربیت عمومی غیررسـمی در جوامع معاصر، باید با تربیت رسـمی وعمومی هماهنگ باشـد 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 وعمومی رویکرد مواجهه فعال و مثبت اندیشانه وهوشمندانه با این رسانه‌ها را در پیش گیرد وبا تاکید برآماده‌سازی متربیان جهت مواجهه خردورزانه با انواع رسـانه، 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.

نهادها و سازمان‌های غیردولتی

اگرچه در ادبیات سنتی اسلامی کمتر اثری از این مفاهیم جدید روزگار ماست، اما هستهٔ اولیهٔ این ادبیات را در دیدگاه دینی می‌توان یافت. اساساً وقتی به منابع اسلامی (قرآن[1] و احادیث) مراجعه

---

۱. در قرآن آیات فراوانی در این خصوص وارد شده است، از جمله:

۱- وَالْمُؤْمِنُـونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاء بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَيُقِيمُونَ الصَّلاَةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَيُطِيعُونَ اللّهَ وَرَسُولَهُ أُوْلَئِكَ سَيَرْحَمُهُمُ اللّهُ إِنَّ اللّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ (توبه/۷۱)یعنی: مردان و زنان با ایمان دوستان یکدیگرند که به کارهای

می‌شـود اهمیت توجه به نهادها و سـازمان‌های غیردولتی در فرایند تربیت روشـن می‌شـود. در قرآن درآیات متعددی براین مضمون اشاره شده است که این وظیفه باید درجامعهٔ اسلامی توسط جمعی از افراد دارای هدف مشـترک (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 خیردرجامعه کمک می‌کنند. براساس مضمون آیهٔ ۷۱ سورهٔ توبه این وظیفهٔ مؤمنان است که به نحو متقابل همدیگر را به نیکی و دوری از بدی سفارش کنند وهمچنین توجه به آیهٔ ۱۱۰ سورهٔ آل عمـران این مضمون را به ذهن متبادر می‌کند که شـیوع و هنجـاری بودن این رفتار در یک جامعه، شـاخصی بـرای شناخت امت‌های نیک است.

همچنین در روایات زیادی بر اصل امر به معروف تأکید شـده اسـت. پیامبراکرم (ص)[1] برحضور همگانی مردم در عرصهٔ اجتماع و همکاری در تمشـیت امور جامعه تأکید فراوان داشـته اسـت.

پسـندیده وا می‌دارند و از کارهای ناپسـند 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- وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ(ال عمران/۱۰٤) 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 رستگاران اند.

۳- يُؤْمِنُـونَ بِاللّهِ وَالْيَـوْمِ الآخِرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْـرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَيُسَـارِعُونَ فِي الْخَيْرَاتِ وَأُوْلَئِـكَ مِنَ الصَّالِحِينَ(ال عمـران/۱۱٤) یعنـی: به خدا و روز قیامت ایمان دارند و به کار پسـندیده فرمان می‌دهند و از کار ناپسـند باز می‌دارند و در کارهای نیک شتاب می‌کنند و آنان از شایستگان اند.

۴- يَـا بُنَـيَّ أَقِمِ الصَّلَاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنكَرِ وَاصْبِرْ عَلَى مَـا أَصَابَكَ 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 استشکیبا باش این [حاکی] از عزم [و اراده تو در] امور است.

۵-الذِيـنَ إِن مَّكَّنَّاهُـمْ فِي الْأَرْضِ أَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَـوا الزَّكَاةَ وَأَمَرُوا بِالْمَعْـرُوفِ وَنَهَوْا عَنِ الْمُنكَـرِ وَلِلَّهِ عَاقِبَةُ الْأُمُورِ(حج/ ٤١) یعنی:همـان کسـانی که چون در زمین بـه آنان توانایی دهیم نماز برپـا می‌دارند و زکات می‌دهند و به کارهای پسـندیده وامی‌دارند و از کارهای ناپسند باز می‌دارند و فرجام همه کارها از آن خداست.

۶-كُنتُـمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّـاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللّهِ وَلَـوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُم مِّنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِـقُونَ (آل عمران/ ۱۱۰) یعنی:شـما بهترین امتی هستید که برای مردم پدیدار شده‌اید به کار پسندیده فرمان می‌دهید و از کار ناپسند بازمی‌دارید و به خدا ایمان دارید و اگر اهل کتاب ایمان آورده بودند قطعا برایشان بهتر بود برخی از آنان مؤمن‌اند و[لی] بیشترشان نافرمان اند.

۱. رسول گرامی اسلام(ص) می‌فرماید:

کلکم راع وکلکم مسئول.

من اصبح و لم یهتم به امور المسلمین فلیس بمسلم.

من سمع رجلاً ینادی یا للمسلمین فلم یجبه فلیس بمسلم.

آفریـدگان همـه عیال و نان خـور خدایند، پس محبوب‌ترین آنان نزدی خدا کسـی اسـت که برای عیال خدا سـودمندتر باشد(الحیات، ج۱، 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 دورهٔ زمامداری اش بر امور مسلمین، نیز نشان می‌دهد که اساساً حاکم و حاکمیت اسلامی، دأب چیرگی و تسلط بر همهٔ بخش‌های زندگی اجتماعی مردم را ندارد، بلکه بخش مهمی از امور جاری زندگی مردم بایدتوسط خود مردم دنبال شود. شاید وجوب امر به معروف و نهی از منکر[1]، 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. دامنهٔ اصل امر به معروف و نهی از منکر حتی به صاحبان قدرت نیز می‌رسد[2]. 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 عهدهٔ 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 سیرهٔ معصومین علیهم السلام در کنار هم مورد تأمل قرارگیرد 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 وظیفهٔ همهٔ آحاد جامعه است. از این رو حضور مردم درعرصه‌های مختلف زندگی اجتماعی برای برای هدایت، اصلاح، بهبود وحرکت و تکاپوی متعالی جامعه امری ضروری و انکارناشدنی است.

باتوجه به شرایط عصر حاضر، این موضوع از حساسیت والایی برخودار است. اصلاح جوامع پیچیدهٔ امروزی و حرکت تعالی بخش آن به سوی حیات طیبه وشکل‌گیری جامعهٔ صالح نیازمند نهادینه شدن این جریان حیاتی درجامعه است. بنابر آیهٔ شریفهٔ ۱۰۴ سورهٔ آل عمران که می‌فرماید: ''از میان شما گروهی باید مردم را به نیکی دعوت کنند...'' می‌توان استنباط کرد که درشرایط

۱. امام علی: لاَ تَتْرُکُوا الأَمْرَ بِالْمَعْرُوفِ وَالنَّهْیَ عَنِ الْمُنْکَرِ فَیُوَلَّی عَلَیْکُمْ شِرَارُکُمْ، ثُمَّ تَدْعُونَ فَلاَ یُسْتَجَابُ لَکُمْ: امر به معروف و نهی از منکر را ترک نکنید که اشرار بر شما مسلّط خواهند شد سپس هر چه دعا کنید مستجاب نمی گردد. در حدیثی از امام باقر(علیه السلام) می خوانیم: «إِنَّ الأَمْرَ بِالْمَعْرُوفِ وَالنَّهْیَ عَنِ الْمُنْکَرِ سَبِیلُ الأَنْبِیَاءِ وَمِنْهَاجُ الصُّلَحَاءِ فَرِیضَةٌ عَظِیمَةٌ بِهَا تُقَامُ الْفَرَائِضُ وَتَأْمَنُ الْمَذَاهِبُ وَتَحِلُّ الْمَکَاسِبُ وَتُرَدُّ الْمَظَالِمُ وَتُعْمَرُ الأَرْضُ وَیُنْتَصَفُ مِنَ الأَعْدَاءِ وَیَسْتَقِیمُ الأَمْرُ: امر به معروف و نهی از منکر راه انبیا و طریقه صالحان است. فریضهٔ بزرگی است که با آن سایر فرایض برپا می گردد، جادّه ها امن و امان و کسب ها حلال می شود، حقوق غصب شده به صاحبانش بازگردانده می‌شود و زمین ها آباد می گردد و از دشمنان انتقام گرفته خواهد شد و تمام امور سامان می یابد». (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.همهٔ کارهای نیک و جهاد در راه خدا در برابر امر به معروف و نهی از منکر، همچون ترشح آب دهان درجنب دریای موج خیز بی کران است.... برتر از این‌ها سخن عدالت و عدالت خواهی فراروی پیشوای ستمگراست (نهج البلاغه، حکمت ۳۷۴، به نقل از مصطفی دلشاد تهرانی، ۱۳۸۷ماه مهر پرور، انتشارات دریا).

امروزی که مسـائل جامعه بسیار و جریان‌های اجتماعی نیز بسـیار پیچیده شده است گروه‌هایی از مـردم- دانشـوران در عرصه هاو حوزه‌های مختلف حیات اجتماعـی- باید به این موضوع توجه نمایند.

به زبان امروزی، این گروه‌ها می‌توانند به صورت نهاد و سـازمان‌هایی و با داشـتن تشـکیلات 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 تمدن سـازی، که در بخش پیش به آن اشـاره شد، نیاز است که ساختارهای اجتماعی و نهادهای ویژه‌ای برای این مسـئولیت عمومی طراحی شود تا این حرکت تعالی بخش در جامعهٔ اسلامی به صورت رفتاری نهادینه شده در آید.

از منظر تاریخی، می‌توان به پیمان «حلف الفضول» در دوران جاهلیت اشـاره نمود که گروهی از جوانان خیرخواه برای گسـترش خیر در جامعه هم پیمان شـدند و مهم این که رسـول گرامی اسـلام در جوانـی عضو این گروه بوده اسـت. بعدها پیامبر اکرم (ص) از ایـن پیمان، به نیکی یاد می‌کرد، ازجمله فرمود: " درخانهٔ عبدالله جدعان شاهد پیمانی شدم که اگر حالا هم - پس ازبعثت بـه پیامبری - مرا بـه آن پیمان دعوت کنند قبول می‌کنم. یعنی حـالا 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 شـوهرانشـان را در جنگ‌ها از دست داده بـودنـد، محبت بسـیـار می‌کرد و هر چه می‌توانسـت از کمک نسبت به محرومان خودداری نمی‌نمود[1]».

به طریق اولی می‌توان ثابت کرد یکی از حوزه‌های حسـاس 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 رسـمی و عمومی، حوزهٔ 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 مسـئولیت 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 توسعهٔ این نقد عمومی، جامعه را به سوی خیر و سعادت پیش می‌برد. امام علی(ع) در نامهٔ شمارهٔ ۴۷ می‌فرماید: « مبادا فریضهٔ مراقبت از عملکرد حاکمان و انتقاد از انحرافات(امر به معروف ونهی از منکر) راترک کنید که اشـرارتان بر شـما 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 وعمومی خواهد شد.

ملاحظهٔ تاریخ آموزش وپرورش ایران و اسلام نشان می‌دهد که توسعهٔ نهادهای تربیتی مانند مدرسه، مکتب و اَشکال دیگر این نهاد، بیشتر تحت تأثیر این احساس مسئولیت از سوی آحاد جامعه بوده است تا دولت ها. اگرچه حاکمان مسلمان نیز در مواردی خود در این وادی وارد شده‌اند و به کارتوسعهٔ آموزش و پرورش پرداخته اند، 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 حوزهٔ تربیت عمومی و پایه، حضور چشم‌گیری نداشته‌اند و بیشتر مردم در این عرصه فعال بوده اند[۱].

به طور کلی پیچیدگی و گستردگی جریان تحققِ حقِ بر تربیت رسمی و عمومی و هم‌چنین جنبهٔ اجتماعی حقِ بر تربیت رسمی و عمومی، نباید موجب سلطهٔ 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 کاملِ حقِ 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 برحضور خانواده در جریان تربیت رسمی و عمومی، باید فضایی نیز برای مشارکت اشخاص حقیقی و حقوقی، که در حوزهٔ تربیت رسمی و عمومی علاقه یا تخصص دارند، فراهم گردد.

طیف گسترده‌ای از نهادها و سازمان‌های غیردولتی در جامعه ظرفیت پاسخ گویی به دعوت مشارکت جویانهٔ 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 هزینهٔ تعلیم فرزندان در مکتب خانه به عهدهٔ والدین بوده است. در جامعهٔ امروزی نیز که هزینهٔ تربیت رسمی و عمومی علی الاصول 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 توسعهٔ 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 وخودکفا بودند. عبدالرحیم غنیمه، تاریخ دانشگاه‌های بزرگ اسلامی، ترجمهٔ نورالله کسایی، 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 کار گزاران تربیت رسمی و عمومی؛
- مؤسسات و شرکت‌های ارائه دهندهٔ خدمات تربیتی (جنبی و اصلی)؛
- اشخاص حقیقی علاقمند به حوزه تربیت رسمی و عمومی؛
- انجمن‌ها و مؤسسات فرهنگی در حوزهٔ علوم، فنون و هنر.

مشارکت نهادها و سازمان‌های غیر دولتی در فرایند تربیت رسمی وعمومی می‌تواند در جنبه‌ها و ابعاد مختلف باشد، از جمله:

- اجرای برنامه‌ها و فعالیت ها؛
- ارائهٔ 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؛
- ارائهٔ طرح‌ها و پیشنهادهایی برای توسعه و بهبود فرایندهای تربیت رسمی و عمومی؛
- ارزش یابی و نقد ساز وکارهای موجود.

البته میزانو چگونگی مشارکت و تعیین سازو کارهای حاکم بر این جریان باید قانونمند باشد و شیوه نامهٔ قانونیِ متناسب آن توسط مراجع ذییصلاح تهیه و تصویب گردد.

بخش سوم

رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران

۱-مقدمه

چنانچه در پیش گفتار این مجموعه اشـاره کردیم آسیب‌شناسـی رونـد تغییرات در نظام تربیت رسمی وعمومی(آموزش وپرورش) ایران طی سده اخیر نشان می‌دهد که سازمان‌دهی و گسترش نظـام فعلی تربیت رسـمی و عمومی بـدون تکیه بر الگوی نظریِ جامعی با دو ویژگی اسـلامی و ایرانی انجام یافته است؛ زیرا در این صورت بایستی نخست تکلیف برخی مباحث مهم و اساسی دربارهٔ این نظام (نظیر تعیین رسالت و کارکردها، حدود مسئولیت، نقش ارکان جریان تربیت در این نظام و نحوهٔ ارتباط آن با دیگر عوامل سـهیم و مؤثر)، بر مبنای فلسـفهٔ خاص تربیت رسمی و عمومی (با دو ویژگی اسـلامی و ایرانی)، و با تـوجه به مقتضیـات 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 نظریِ جامعی برای نظام فعلی تربیت رسمـی و عمومی، بیشتـر طـرح‌ها و برنامه‌های ایـن نظام و اصلاحات و تحولات کلی و جزیی مورد نظر در بخش‌های مختلف آن، برمبنای نظریه‌های غیر بومی و با اقتباس محض از دیگر نظام‌های آموزشی جهان(بی‌توجه به اقتضائات فرهنگی و بومی) و یا با التقاط ناموزون بدون ملاحظهٔ تناسب و هماهنگی میان همهٔ اجزا و یا ارتباط معنـادار با دیگر عوامل سـهیم و تأثیرگذار در موفقیت جریان تربیـت انجام گرفته‌اند و حتی اقتباس برنامه‌ها و طرح‌های تربیتی در این نظام به صورت ناموزون و نامتناسـب با همدیگر، در قالب اقدامات ناهماهنگ(وبعضـا متضاد) و بدون ملاحظه مبانی ارزشـی و فکری جامعه به اجرا در آمده اسـت. به سـخن دیگر تاکنون یک چارچوب فکری منسـجم ومبتنی بر بنیادهای نظری مستحکم (بویژه متکی بر مبانی وارزش‌های اسلامی)، برای سامان‌دهی حرکت‌های تحول آفرین یا اصلاحی در این نظام وجود نداشـته است. این مسئله موجب بیماری مزمن نظام تربیت رسمی وعمومی 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، (۱۳۷۸ص 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 وپرورش و آموزش عالی)–هشدار داده‌اند.(باقری، ۱۳۸۲) (زیباکلام، ۱۳۸۴)، (کاردان، ۱۳۸۵)، (محسن‌پور، ۱۳۸۶) و (آقازاده۱۳۸۳)

که بررسی تجارب جهانی درزمینه تحولات و اصلاحات بنیادی نظام‌های آموزشی کشورهای موفق نشـــان 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.[1] براین اســـاس تحول در نظام تربیت رســـمی وعمومی کشـــور، نیازمند چارچوب نظری جامعی است که جهت‌گیری‌های اساسی آینده این نظام را متناسب بامبانی واهداف وارزش‌های اسلامی ترسیم نماید.

۱-۱.تعریف رهنامه

بنا بر آنچه گذشـــت ســـاماندهی نظام تربیت رسمی و عمومی در جامعه اسلامی ایران، علاوه بر تکیه بر« فلسفه‌تربیت در جمهوری اسلامی ایران» و«فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اســـلامی ایران»، نیازمند تدوین الگوی نظری[2] جامعی است که لوازم ودلالت‌های این دو مجموعه فلســـفی رادر عرصه عمل مشـــخص کند.ازاین الگو در این مجموعه به عنوان «**رهنامه** (دکترین) نظام تربیت رســـمی عمومی درجمهوری اســـلامی ایران» یادشده اســـت. **به بیان دیگر رهنامه عبارت اســـت از طرحواره‌ای مفهومی و نظام مند که لوازم و دلالت‌های مبانی فلســـفی تربیت رســـمی وعمومی را با بهره مندی مناســـب از یافته‌هـــای علوم تربیتی در عرصه سیاســـت و عمل در نظام تربیت رســـمی وعمومی مشـــخص می‌کند. ایـــن الگویِ 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 فلســـفه تربیت اســـلامی استواری باشد.**

۲-۱.ضرورت تدوین رهنامه:

برای تبیین ضرورت تهیه و تدوین رهنامه -افزون برآنچه گذشـــت - می‌توان دلایلی به شـــرح زیر ارائه نمود:

۱۳۴۷. آقازاده، ص ۲۱۲

۲۳۴۸. منظـــور از الگـــوی نظری، **در این مجموعه** طرحواره مفهومی نظام مندی- متشـــکل از عناصر مربوط به جریان تربیت و روابط میان آن‌ها - اســـت که پاســـخهای مســـتدل و نسبتا عامی را، براســـاس مبانی نظری اســـتوار، برای هدایت نظام تربیت رسمی و عمومی، زیرنظام‌های اصلی ودیگر مولفه‌های آن فراهم می‌آورد (برای آشـــنایی با مقصود ومعنای مورد نظر از ســـایر 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 اصلاح‌وتحول این نظام باشند، زیرا ایده‌آل‌ها و آرمانهای تربیتی جامعه اسلامی و چگونگی آن‌ها را در سطحی کلی (فراتراز تبیین تفصیلی نحوه تحقق تدابیر واعمال تربیتی) بیان وترسیم 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 بی توجهی به واقعیات) دور شده و هم به دام عمل‌گرایی خام (بدون تکیه بر مبانی نظری استوار) گرفتار نشود. بنابراین رهنامه به مثابه چهارچوب نظریِ 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 ویا در حدّ الگوهای نظری کلان پیشنهادی برای شرایط خاص نظیرفلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران) و سیاست‌گذاری‌ها وبرنامه‌ریزی‌های 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 ونهادهای سهیم وموثر 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 وهم درسیاست‌گذاری وطراحی برنامه‌های هماهنگ برای تحقق این گونه انسجام وهماهنگی موثر باشد.

- تحولات بنیادی نظام‌های رسمی عموماً با منطق و تفکر راهبردی قابل هدایت می‌باشندو با سازوکار سیاست‌گذاری وبرنامه‌ریزی راهبردی محقق می‌شوند. ترسیم وضع مطلوب نظام- متناسب با ارزشهای معتبر و مقبول در اجتماع وشرایط بومی -از لوازم اساسی وپیش نیاز ضروری هر گونه برنامه‌ریزی راهبردی است تا با توجه به این وضعیت آرمانی(مندرج در بیانیه ارزش‌ها و بیانیه ماموریت 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 میسور نظام (وضعیت مطلوبِ قابل تحقق در افق درازمدت) ترسیم گشته وسپس برای مواجهه هوشمندانه با این چالش‌ها و تحقق چشم انداز، راهبردهای اصلی وپشتیبان 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 هرنظام تربیتی مرهون بهره‌گیری از نظریه‌های جدید و تجارب کشورهای دیگرمی باشد، اما بدیهی است که این بهره‌گیری باید هوشمندانه ومناسب (بدور از التقاط وتقلید صرف) بوده و برچهارچوب‌های نظری مستحکمی استوار باشد. رهنامه می‌تواند چهارچوبی روشمندومبتنی بر نظام معیار اسلامی را برای بهره‌گیری از نظریه‌های جدید و تجارب جهانی- به عنوان مبنایی قابل اعتماد برای کاربست مناسب این نظریات وتجارب و بومی‌سازی آنها- باشد.

- هر نظام تربیتی برای مواجهه مناسب با تغییرات وتحولات پیرامون خود، باید بر مجموعه‌ای ازمعیارها و سیاستهای پایدار وحتی الگوهای نظری نسبتا ثابت تکیه نماید تا برای ایفای رسالت وماموریت خویش در حرکت به سوی غایت جریان تربیت، دچار روزمرگی[1] وتغییرپیوسته جهت گیری‌های اساسی (ودر نتیجه ایجاد سردرگمی و ابهام یادوباره کاری وسعی و خطای مکرر) نگردد. تدوین رهنامه برمبنای فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، والتزام به مفاد اصلی

---

۱. پرهیز از دچارشدن به روزمرگی در سیاست‌ها وبرنامه‌های تربیتی، نکته مهمی است که اخیرا در بیانات مقام معظم رهبری(دام ظله) (۱۳۸۵ و۱۳۸۶) با مدیران ارشد آموزش وپرورش مورد تاکید قرار گرفته واز آن به عنوان اساس تحول مطلوب در نظام آموزش وپرورش یاد شده است.

آن‌ها از سوی سیاست‌گذاران، مدیران ارشد وبرنامه ریزان ستادی وآحاد مدیران، معلمان ومربیان مدارس، موجب ایجاد نوعی ثبات وپایائی مطلوب در این نظام می‌شود.

- با وجودی که کارگزاران نظام تربیت رسمی بطور طبیعی دارای دیدگاههای متنوعی در زمینه چگونگی تحقق جریان تربیت هستند-وباید علی الاصول چنین تنوعی را از جانب کارگزاران فکور این نظام به رسمیت شناخت و از آن استقبال نمود-، لیکن سازمان یافتگی نظام تربیت رسمی وعمومی، مستلزم سیاستگذاری وبرنامه‌ریزی هماهنگ و وجود حدودی از وحدت رویه عملی در بین مولفه‌ها وعناصر متعدد این نظام است. وصول به چنین وحدت وهمسوئی در میان عوامل و کارگزاران نظام تربیتی، تنها از رهگذر صدور بخشنامه وآئین نامه قانونی ونظارت سازمانی برای رعایت آن‌ها بدست نمی‌آید؛تدوین و اعتبار بخشی رهنامه و توافق عموم سیاست‌گذاران ومدیران ارشد نظا م تربیت رسمی وعمومی نسبت به مفاد رهنامه وپذیرش مبانی نظری آن(فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران) گامی عملی برای ایجاد هم فکری و وحدت رویه (درمقام عمل) در بین کارگزاران فکور این نظام خواهد بود.

با وجود این ادله آشکار، باید خاطر نشان ساخت که از آغاز بنیان‌گذاری نظام آموزش وپرورش در ایران تا کنون هیچ گونه تلاش پژوهشی مستقلی[1] 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 وپرورش 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 وتحول اساسی نظام کنونی تربیت رسمی وعمومی اشاره نمود:

- ارایه معیارهای مفهومی منسجم ومبتنی بر نظام معیار اسلامی برای نقد وضع موجود نظام تربیت رسمی وعمومی (در حوزه عملکرد نظام و زیرنظام‌های اصلی وروابط درونی وبیرونی)

۱.البته باید طرح کلیات تغییر بنیادی نظام آموزش وپرورش جمهوری اسلامی ایران (مصوب شورای تغییر بنیادی نظام آموزش وپرورش۱۳۶۷)را به منزله گام مقدماتی ارزشمندی در این جهت به شمار آورد که کوشیده تا با بیان اصول حاکم برنظام آموزش وپرورش وترسیم ساختار این نظام، متناسب با مبانی واهداف تعلیم وتربیت اسلامی، وضع مطلوب نظام آموزش وپرورش در کشور ما را پس از پیروزی انقلاب اسلامی ترسیم نماید؛ لذا در تدوین رهنامه، با وجود نقدهای وارد براین آن طرح (از جمله انتقادات باقری ۱۳۸۰)، کوشیده‌ایم تا حتی الامکان از نکات ارزشمند آن بهره گیریم.

- ایجاد نوعی هم گرائی ذهنی وفکری بین تمام دست اندرکاران نظام تربیت رسمی وعمومی اعم از سیاست گذاران، مدیران ارشد، برنامه ریزان، کارشناسان و مدیران ومربیان مدارس
- ایجاد انسـجام میان عناصر و اجزاء مختلف نظام تربیت رسمی وعمومی و تعیین شفافیت در روابط مطلوب بین این نظام با سایر عوامل سهیم وموثر در جریان تربیت
- ترسیم وضع مطلوب نظام تربیت رسمی وعمومی بر اساس آموزه‌های دینی و با عنایت به شرایط فرهنگی و اجتماعی نظام جمهوری اسلامی ایران
- متناسب‌سـازی خصوصیات عناصر و مولفه‌های نظام تربیت رسـمی وعمومی با مضامین بیان شـده در فلسـفه 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 وعمومی وزمینه‌سازی برای مدیریت وراهبری تربیتی و مدیریت هوشمندانه این تغییرات
- ایجاد هم فکری و توافق بیشتر میان کارگزاران ارشد نظام تربیت رسمی وعمومی در سطوح مختلف مدیریت و راهبری تربیتی، مدیریت وبرنامه‌ریزی زیر نظام‌ها ومولفه‌های گوناگون آن

۴-۱. ملاحظات روش‌شناسی ویژه در تدوین رهنامه

در تدوین رهنامه سـعی شـده تا ملاحظات روشی عام حاکم بر مطالعات نظری سند ملی آموزش وپرورش، مراعات گردد. در اینجا پس از اشـاره 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 وخصوصیات، رسالت، اهداف، کارکردها، رهیافت، رویکردها و ساختارنظام تربیت رسمی و عمومی، همچنین تعریف، بیان وظایف، اصـول و رویکردهـا و روابط هریک از زیر نظام‌های اصلی - به لحاظ نظری بر مفاد فلسـفه تربیت و فلسـفه تربیت رسـمی و عمومی تکیه کنند ویا با مضامین اصلی این دو مجموعه سازگار باشند.

- **تکیه بر آموزه‌های بنیادی اسلام و سازگاری با آن ها**

در تدوین رهنامه کوشـش برآن بوده اسـت تـا مفاد آن علی‌الاصول بر آموزه‌های بنیادی اسـلام اسـتوار ویا با آن‌ها سازگارباشـد. این تلاش در جریان طراحی وانجام مطالعات نظری (محورهای سـوم و چهارم ناظر به تدوین الگوهای نظری سـاحت‌ها وزیرنظام‌ها) با ارایه چهارچوب فلسـفی-

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 وتربیت 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 ازجمله تناسب مفروضات ومحتوا با تعالیم اسلامی مورد بررسی و نقد وبازبینی واصلاح واقع شده است. افزون بر این، درفرآیند تلفیق نتایج پژوهش‌های نظری، از یافته‌های ارزشمند مطالعه'' تدوین بنیادهای فلسفی ودینی سند ملی آموزش وپرورش'' وسایر منابع معتبر اسلامی نیز استفاده شده است.

- **استفاده از آخرین یافته‌های معتبر علمی**

تمامی تحقیقات انجام شده(در محورهای سوم وچهارم مطالعات نظری)، طبق روش‌شناسی مصوب می‌بایست بر یافته‌های جدید هریک از حوزه‌ها توجه داشته باشند. همچنین در چهارچوب مطالعات سند ملی آموزش وپرورش، گزارش نتایج مطالعه'' بنیان‌های روانشناختی سند ملی آموزش وپرورش وگزارش نتایج مطالعه '' بنیان‌های جامعه‌شناختی سند ملی آموزش وپرورش'' 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 وپرورش ونیز مجموعه مطالعات استانی سند ملی وفراتحلیل آن‌ها) صورت گرفته است. همچنین نقد وبررسی مکرر اجزاء و بخش‌های رهنامه توسط کار شناسان مجرب حوزه ستادی وزارت آموزش وپرورش ومدیران ارشد این نظام، باعث شده تا ترسیم وضع مطلوب نظام تربیت رسمی وعمومی در رهنامه، حتی الامکان با توجه به مسائل و واقعیت‌های موجود وپیش روی نظام آموزش وپرورش 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 درچارچوب 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 شـــرایط بومی بوده اســـت. 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**

نتایـــج مطالعات در حوزه ســـاحت‌ها و زیرنظام‌هـــا از طریق حضور یکی از اعضـــاء کارگروه تدوین برای تطبیق وتعدیل این نتایج با لوازم فلســـفه تربیت در جمهوری اســـلامی ایران وفلسفه تربیت رســـمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران متناسب‌ســـازی شده و همچنین سعی بر آن بوده تا یافته‌های هریک از مطالعات با نتایج دیگر مطالعات هماهنگ شـــود. یعنی کوشـــیده‌ایم تا اصول یا رویکردهای ساحت‌ها وزیرنظام‌ها ضمن متناسب‌سازی با مبانی واصول فلسفه تربیت در جمهوری اســـلامی ایران و فلســـفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران حتی الامکان با اصول ورویکردها در ســـاحت‌ها وزیرنظام‌های دیگر هماهنگ و متناسب‌ســـازی شود تا ضمن قرار گرفتن در چهارچوب کلی فلسفه تربیت رسمی وعمومی در جمهوری اسلامی ایران با اصول ورویکردهای دیگرزیرنظام‌ها سازگار باشند یا حداقل بین آن‌ها ناسازگاری مشاهده نشود.

۵-۱. جایگاه رهنامه

در مطالعات طرح تدوین ســـند ملی آموزش وپرورش، براســـاس مدل مفهومی این مطالعات، نتایج دیگر فعالیت‌های طرح تدوین ســـند ملی آموزش وپرورش - ناظر به آســـیب شناســـی 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 وپشتیبان برای تحقق چشم انداز بیست ساله نظام- بر اساس مفاد رهنامه تعدیل گشته و نهائی می‌گردند.

بنابرایـــن رهنامه، محک‌های مفهومی مورد نیاز برای تدوین ســـند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی وعمومی 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 وراهکارهای اجرایی

افزون بر این، رهنامه به عنوان سند بالادستی برای هرگونه برنامه‌تحول آفرین و دراز مدت و طرح جامع و آینده نگر در نظام فعلی تربیت رسمی وعمومی ایفای نقش می‌نماید.

بنا براین رهنامه نظام تربیت رسمی وعمومی در جمهوری اسلامی ایران را باید به مثابه بنیـــان اصلی هر گونـــه قانون گذاری، سیاســـت‌گذاری و برنامه‌ریزی جهت ایجاد تحول اساسی وراهبردی در نظام فعلی تربیت رسمی وعمومی به شمار آورد.

۲- مشخصات کلی نظام تربیت رسمی و عمومی

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 وفرهنگی، به عنوان مولفه اصلی بخش فرهنگ عمومی جامعه اسلامی - در جهت گسترش وتعالی مداوم ظرفیت‌های وجودی نسل آینده و بسط و اعتلای تجارب متراکم اجتماعی[۱]، با تکیه بر ارکان جریان تربیت ومشارکت فعال همه عوامل سهیم وموثر، متولی ومسئول 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 وشایسته‌ای از حیات طیبه، زمینه ساز تکوین وتعالی پیوسته هویت نسل آینده با تاکید بر تکوین وتعالی وجوه مشترک هویت در راستای شکل‌گیری واعتلای 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 واعتلاء فرهنگ عمومی در جامعه اسلامی ایران، مسئولیت فراهم آوردن زمینه نظام مند وعادلانه 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 وتعالی پیوسته هویت متربیان (با تاکید برهویت مشترک انسانی اسلامی وایرانی ایشان)در راستای شکل‌گیری واعتلای مداوم جامعه صالح براساس نظام معیار اسلامی مستلزم آن است که تربیت یافتگان این نظام، شایستگی‌های لازم جهت درک واصلاح مداوم موقعیت خود ودیگران را کسب نمایند.»

---

۱. که در مجموعه باورها، نگرش هاو 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 وشایان تذکر این است که کلیت نظام تربیت رسمی وعمومی را، با توجه به لزوم نقش فعال همه ارکان اجتماع از جمله دولت اسلامی در آن، نهادی اجتماعی وفرهنگی - نه به منزله نهادی صرفا دولتی و نه به مثابه نهادی کاملاخصوصی وغیر دولتی- در نظر گرفته‌ایم هرچند بخش‌های سیاست گذاری وبرنامه‌ریزی ونظارت از این نظام (نظیر وزارت تربیت رسمی وعمومی) عمدتا وابسته به دولت وتحت نظر نظام سیاسی و مولفه‌هایی از آن (نظیر شرکت‌ها وموسسات پشتیبان یا برخی مدارس) خصوصی وبرخی نیز (نظیر شوراها وانجمن‌ها)در زمره نهادهای مدنی (غیر دولتی) می‌باشند.

۳ - تعیین این مرتبه در طی بازه‌های زمانی توسط شورای عالی تربیت رسمی وعمومی مشخص می‌شود. (رک به تعریف و وظایف این شورا)

ایــن نهــاد اجتماعی و فرهنگــی، با محوریت دولت اســلامی (به لحاظ نقــش حاکمیتی آن در هدایت وپشتیبانی 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 سیاســت‌گذاری؛ برنامه‌ریزی؛ پشتیبانی؛ هماهنگی و ساماندهی؛ اجرا و نظارت، ارزشیابی و اصلاح می‌باشد.

با توجه مبانی حقوقی و روان شــناختی مذکور در فلسفه تربیت رسمی و عمومی قلمرو فعالیت نظام تربیت رسمی و عمومی (جامعه هدف) همه افراد[1] تابع نظام جمهوری اسلامی ایران می‌باشند که بنا برقانون(به لحاظ دامنه سنی) مشمول ورود به نظام تربیت رسمی وعمومی هستند.

۲-۲.رسالت

بر بنیاد" فلســفه تربیت در جمهوری اســلامی ایران" و در راستای تحقق غایت و هدف کلی تربیت عمومی؛ رسالتِ[2] "نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران" عبارت است از:

«فراهــم آوردن زمینه[3] نظام مند و عادلانه کســب شایســتگی‌های فــردی، خانوادگی وجمعــی لازم بــرای عمــوم افراد[4]جامعه[5] به منظور دســتیابی به مرتبه قابــل قبولی از آمادگی جهت تحقق حیات طیبه در همه ابعاد.»

بدیهی اســت نظام تربیت رســمی وعمومی، هم باید از امکانات و اختیارات لازم برای انجام این رســالت مهم برخوردار باشد و هم نسبت به چگونگی ایفای آن در برابر جامعه، پاسخگو باشد. این نظام با ایفای چنین رســالتی، افزون بر تمهید شــرایط لازم جهت تحقق غایت وهدف کلی تربیت

---

۱. شایان ذکر است این دامنه سنی بر حسب نیازهای ویژه واستعدادهای خاص متربیان و ضرورت بسط فرصت‌های یادگیری تا تحقق حد نصاب قابل قبولی از شایستگی‌های لازم، قابل انعطاف می‌باشد.

۲- رســالت (یا ماموریت)عبارت اســت از:"گزاره معطوف به بیان مســئولیت اصلی و مورد انتظار از هر یک از نهادهای سهیم در جریان تربیت"

۳- این زمینه‌سازی نظام مند هرچند عموما با نوعی الزام و اجبار برنامه ای(خصوصا در در مراحل آغازین تربیت) همراه است ولی باید به شکلی طراحی وانجام شود که متربیان با آگاهی واختیار اهداف نظام تربیتی را درخود محقق سازند

۴ - شــمول عموم افراد جامعه در تربیت رســمی و عمومی، شمول در زمانی است و محدوده سنی مشمولان این نظام حسب قانون و شرایط اجتماعی در اسناد بالا دستی تعیین می‌شود

۵. طبــق قانون اساســی جمهوری اســلامی ایران صرف نظــر از ویژگی‌های قومی، دینــی و مذهبی از حــق برابر بر تربیت برخوردارند، لذا تمامی افراد تابع نظام جمهوری اســلامی ایران که بر اســاس قانون دارای حقوق و تکالیف تربیتی مشــخص هستند باید از طریق نظام تربیت رسمی وعمومی، شایستگی‌های لازم را برای حضور شایسته در حیات فردی وجمعی کسب کنند. بنا بر قوانین فعلی تمامی افراد کودک ونوجوان(۶-۱۸ ســاله) شــهروند جمهوری اســلامی ایران باید از تربیت رسمی وعمومی بهره مند شــوند(یعنی افراد لازم التعلیم محســوب می‌شوند) ودر صورت محرومیت از این نوع تربیت، باید حتی در سنین بزرگسالی ازنوعی تربیت عمومی جبرانی مناسب (آموزش بزرگسالان) بهره مند شوند.

رسمی وعمومی (نسبت به آحاد متربیان)، در قبال جامعه نیز به مثابه نهادی اجتماعی وفرهنگی، کارکرد[1]های مشـخصی خواهد داشـت که می‌توان وباید با توجه به این کارکردها، عملکرد واقعی این نظام وعوامل سهیم وموثر در آن را مورد ارزیابی قرارداد.

۳-۲.اهداف

در راسـتای تحقق غایت و هدف کلی تربیت رسـمی و عمومی در جمهوری اسـلامی 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.

بـا توجه به هدف کلـی جریان تربیت در جامعه‌ی اسـلامی که **«تکوین وتعالی پیوسـته‌ی هویت متربیان به گونه‌ای است که بتوانند موقعیت خود ودیگران (نسبت به خود، خدا، دیگر انسـان‌ها و طبیعت)را به درستی درک و آن را به‌طور مستمر با عمل صالح فردی وجمعی 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 رسـمی و عمومـی برای ورود مطلوب به زندگی فردی، خانوادگی واجتماعی دارای شایستگی‌های زیرباشند:

- دیندار[2] (مومن به باورهای اسلام ناب، علاقه مند به ارزش های اصیل و عامل به دستورات و احکام اسلامی)؛
- مودب و متخلق به آداب و اخلاق انسانی و اسلامی؛
- حقیقت جو، خردورز و پرسشگر؛
- انتخاب گر و آزاد منش؛
- حق محور و مسئولیت پذیر نسبت به خدا، خود، جامعه و طبیعت؛
- عدالت ورز، ظلم ستیز، مهربان و صلح جو؛
- 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 ونهادهای تربیتی که جهت تحقق رسالت آن‌ها مورد انتظار و برای تحقق غایت واهداف تربیت ضروری باشد

۲ - البته دینداری نسـبت به فرزندان اقلیت‌های دینی ومذهبی رسـمی مصرح در قانون اساسـی با توجه به مفاد اعتقادت 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 سیاست‌گذار در نظام یعنی شورای عالی تربیت رسمی وعمومی دربازه‌های زمانی ده یا بیست ساله با توجه به ملاک‌های یادشده در «فلسفه تربیت رسمی و عمومی درجمهوری اسلامی ایران» تعیین خواهد شد.

اهداف ویژه

باتوجه به لزوم ملاحظه تفاوت‌های متربیان، اهداف ویژه نظام تربیت رسمی و عمومی، در سطوح ملی، منطقه‌ای و مدرسه‌ای و برحسب نیازها و ویژگی‌های فردی و اجتماعی وملاحظات جنسی، جنسیتی و سطح رشد متربیان توسط مراجع ذی‌صلاح (البته در چهار چوب اهداف مشترک تربیت رسمی وعمومی) تعیین می‌شوند.

۴-۲.کارکردها[1]

باتحلیل غایت، هدف کلی و اهداف تربیت رسمی وعمومی و با توجه به رسالت نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، می‌توان موارد ذیل را به عنوان مهم‌ترین کارکرد های این نظام در نظر گرفت:

کارکردهای اختصاصی[2]

- زمینه‌سازی برای شناخت ظرفیت‌های وجودی متربیان و کمک به تکوین وتعالی پیوسته هویت آن - با تاکید بر ابعاد مشترک انسانی، اسلامی وایرانی -بر اساس نظام معیار اسلامی

۱. تربیت رسمی و عمومی از منظر کارکردها یا نتایج وپیامدها مورد بررسی‌های زیادی قرار گرفته است در اینجا مقصود از کارکردها، آثار قصد شده ومطلوب نظام تربیت رسمی وعمومی است.

۲. منظور از کارکرد اختصاصی، پیامد واثر مطلوبی است که عمدتاً از فعالیت نظام تربیت رسمی وعمومی بدست آید.

- بستر سازی برای کسب شایستگی‌های اساسی و پایه در متربیان برای دستیابی به مراتبی ازحیات طیبه و پاسخ گویی به نیازهای حال و آینده خود و جامعه
- فراهم آوردن زمینه‌هـای لازم برای ورود تربیت یافتگان به انواع تربیت تخصصی(آموزش عالی و تربیت حرفه ای)
- اشـاعه و ترویج عادلانه دانش پایه وکاربردی و فنآوری‌های مورد نیازجامعه و زمینه‌سازی برای اعتلای آن‌ها

کارکردهای مشترک[1]

نظام تربیت رسـمی و عمومی همراه با سـایر عوامل سـهیم در تربیت عمومی دارای کارکردهای مشترکی نیز می‌باشد که اهم آن‌ها عبارتند از:

- تقویت هویت انسـانی، اسـلامی-ایرانی متربیان وارتقاء سـطح 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 شایستگی ها؛
- گسترش اعتماد عمومی و امنیت اجتماعی (و دیگر مصادیق سرمایه اجتماعی)؛
- ایجاد انسجام اجتماعی و تحکیم وحدت ملی؛
- بسـط مشارکت سـازنده و نقش آفرینی عموم آحاد مردم در تحولات اجتماعی و سیاسی مورد انتظار در نظام اجتماعی-سیاسی مبتنی بر مردم سالاری دینی؛
- تنظیم وگسترش روابط فردی، خانوادگی و اجتماعی بر مبنای نظام معیاراسلامی؛
- گسترش روحیه استقلال طلبی، آزادی خواهی و ظلم ستیزی بین آحادجامعه
- ارتباط برادرانه با جوامع اسلامی در جهت شکل‌گیری امت واحده اسلامی وبرپایی جامعه عدل مهدوی(عج)
- بسط روابط انسانی ومسالمت آمیز وحق محورانه ومبتنی برعدالت با مردم دیگر کشورهای جهان.

۵-۲. رهیافت[2]

با عنایت به مبانی دین شـناختی مندرج در فلسـفه تربیت در جمهوری اسـلامی ایران از آنجا که

---

۱. مقصود از کارکردهای مشـترک آثار مطلوبی اسـت که محصول فعالیت همه عوامل سهیم در جریان تربیت عمومی باشند و توجه به آن‌ها، زمینه مشارکت وهمسوئی وتقسیم کار ملی بین این عوامل را فراهم می‌آورد

۲. منظـور از رهیافت، جهت‌گیری کلان حاکم بر کلیت نظام تربیت رسـمی و عمومی اسـت کـه 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 وجاری و ساری در متن زندگی فردی و خانوادگی واجتماعی، توجه داشت، نظام تربیت رسمی و عمومی و همه مولفه‌های آن باید بر اساس آموزه‌های اسلامی که ازمنابع معرفتی معتبر اسلام(قرآن، سنت پیامبر اکرم (ص) و معصومین (ع) وعقل) یا در چهارچوب آن‌ها سامان یابند که براساس احکام اولی، ثانوی و ولائی مربوط به جریان تربیت حسب فرایند اجتهاد وبا 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 بایدازیافته 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 وتعالی هویت متربیان[1] خصوصاً در دوره تربیت رسمی و عمومی دارد، باید نظام تربیت رسمی وعمومی را به مثابه نظامی دانست که با داشتن خصوصیاتی- نظیر پویایی، آینده نگری وتحول آفرینی، توجه به اقتضائات بومی و ملی وبهره مندی از کارگزارانی فکور ومتعهد به نظام معیار اسلامی- زمینه ساز درک شایسته مربیان ومتربیان از موقعیت خویش ودیگران و عمل برای اصلاح مداوم آن براساس انتخاب والتزام اختیاری و آگاهانه نظام معیاراسلامی می‌شود.

تحقق این رویکرد مستلزم تغییرات هماهنگ و منظمی در تمامی ابعاد و سطوح تصمیم‌گیری است.

---

۱ - گروه‌هایی از متربیان مخاطب نظام تربیت رسمی وعمومی 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 درنظام تربیت رسمی و عمومی طراحی و اجرا می‌شود. اگرچه، رویکرد اساسی نظام تربیت رسمی و عمومی در راستای تربیت گروه‌های با نیاز های خاص این است که علی الاصول تربیت مورد نیازو 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 وتفکیک این گروه از متربیان می‌تواند با نظر والدین و بررسی کارشناسی صورت پذیرد..

۷-۲. روابط

از آنجـا کـه نظام‌های اجتماعی در خلاء عمل نمی‌نمایند و با سـایر نهادها و نظام‌های اجتماعی روابط و کنش متقابل دارند، عملکرد درسـت یک نظام به برقراری روابط صحیح و اصولی با دیگر نهادها و نظام‌های اجتماعی نیز وابسـته اسـت. بر این اسـاس نظام تربیت رسمی و عمومی برای تحقق رسـالت خود نیازمند روابط صحیح با ارکان تربیت و دیگر عوامل موثر و سـهیم در جریان تربیت می‌باشد چرا که برای تحقق رسالت و اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی، همگان به نوعی مسـئولیت دارند. به سخن دیگر نظام تربیت رسـمی و عمومی برای تحقق رسالت و اهداف خود باید از ظرفیتهای جامعه حداکثر استفاده را بنماید.

به بیان دیگرتمام نهادهاودسـتگاه‌های اجتماعی مسـولیت دارند تا زمینـه هدایت آحاد جامعه رابرای دستیابی به آمادگی جهت تحقق حیات طیبه در راستای وصول به مقام قرب الهی وجایگاه رفیع خلیفه الهی فراهم آورند که تجلی این رسـالت خطیر کمک به نهادهای تربیتی برای زمینه سازی تربیت همگان (به ویژه نسل آینده) درچارچوب نظام معیاراسلامی می‌باشد.

۱-۷-۲. روابط با ارکان

نظام تربیت رسـمی 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 اساسـی 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 رسـمی و عمومی مسئولیت اصلی سیاسـت‌گذاری، نظارت و پشتیبانی از امر تربیت رسـمی وعمومی بر عهده دولت اسـلامی (حاکمیت) است. بنابراین با توجه به قانون اساسـی جمهوری اسلامی ایران همه عناصر دولت اسلامی (حاکمیت) - از رهبری و مقام ولایت فقیه ونهادهای سیاسـت‌گذار، نظارتی، قضایی، و تبلیغی تحت نظر ایشـان (نظیر مجمع تشخیص مصلحت، شـورای عالی انقلاب فرهنگی، صدا وسیما، قو ه قضائیه

۱.. منظور از رکن در نظام تربیت رسـمی و عمومی، عامل اصلی(سـهیم) در تحقق شایسـته 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 یادولت در اصطلاح رایج(=State)

۳ - چگونگی ارتباط ارکان تربیت و تعامل آن‌ها در وظایف شـورای تربیت رسـمی وعمومی به عنوان یکی از مولفه‌های این نظام تبیین شده است.

)تا قوه مقننه(مجلس شـــورای اســـلامی وشـــورای نگهبان) وقوه مجریه(همه وزارتخانه‌ها وسازمان‌های وابسته) - بایدبه نحوی در ایفای این مسئولیت سترگ متناسب با اختیارات قانونی و امکانات خودمشارکت داشته باشندکه 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 رســمی وعمومی (در تداوم نقــش آفرینی تربیتی خود در مرحله پیــش از ورودفرزندان به نظام تربیت رســمی وعمومی) نقش اصلی را برعهده دارد وباید با کســب شایســتگی‌های لازم، در امر تربیت فرزندان خود مشــارکت فعال داشــته باشد وبایددانش ومهارت لازم نســبت به اهداف، برنامه‌ها، اصول وروشــهای حاکم درمدرســه، توانائی تعامل اثربخش وتعالی جویانه بانظام تربیت رسمی وعمومی را کسب نماید. ازسوی دیگر، نظام تربیت رسمی و عمومی نیز باید زمینه حضور فعال خانواده‌ها و مشارکت همه جانبه آنان را درتمام سطوح تصمیم‌گیری‌ها و فعالیت‌ها (البته در چهارچوب مبانی، اصول و سیاســت‌های کلان نظــام) فراهم کند تا از این طریق بســیاری از کاســتی هارا جبران کند، که ناشــی ازدوگانگی فرهنگ خانه ومدرسه وناهماهنگی اهداف وتفاوت اولویت‌ها و روش‌های تربیتی خانواده و مدرسه وسیاست‌ها و برنامه‌های نظام تربیت رسمی و عمومی می‌باشد.

در راســتای تحقق حق وتکلیف 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
- کســب آگاهی فزونتر نســبت به مســئولیت تربیتی خویش وعدم واگــذاری تمامیت این مسئولیت به دیگران
- نظارت بر کارکرد مدرسه وارائه بازخوردهای لازم وبموقع به مدیران ومربیان
- مشــارکت در فعالیت‌های مدرسه‌ای مانندمشارکت در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی وتربیتی غیر الزامی درساعات درسی وغیر آن
- حضورفعال واثربخش درسیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های نظام تربیت رسمی و عمومی مانند حضور نمایندگان نهاد خانواده درشوراهای در سطوح مختلف

- انتخاب سطوح بالاتری از تربیت برای فرزندان خود در ساحت‌های مختلف ازطریق نظام‌های تربیتی جانبی و مکمل
- مشاوره ور اهنمایی فرزندان برای همراهی وتحقق اهداف وبرنامه‌های مدرسه
- ایجاد تشکیلات مردم نهاد برای توسعه کمی و کیفی نظام تربیت رسمی و عمومی

نهادها و سازمان‌های غیر دولتی

- با آنکه نهادها و سازمان‌های غیر دولتی طیف گسترده‌ای از موسسات ونهادهای عمومی وخصوصی مانند رسانه‌های جمعی مساجد و حوزه‌های علمیه، شوراها، شهرداری‌ها،دانشگاه‌ها ومراکز پژوهشی، انجمن‌های علمی وحرفه ای، نهاد وقف و سایر سازمان‌های مردم نهاد را در برمی گیرند که همه آنهارا می‌توان به عنوان عوامل سهیم ویا موثر، درپشتیبانی از نظام تربیت رسمی وعمومی دخیل دانست، چنانچه بنگاه‌ها وموسسات خصوصی نیز می‌توانند و باید - با رعایت ضوابط- در جریان تربیت رسمی وعمومی مداخله موثر داشته باشند؛ اما منظور از نهادها وسازمان‌های غیر دولتی به عنوان رکن نظام تربیت رسمی وعمومی به ویژه آن دسته از این نهادها وسازمان‌های 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 وعمومی می‌شوند (نظیر انجمن‌های اولیاء ومربیان، 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 وارتباطات وگستره نفوذ وتاثیرگذاری آن در فرآیند تربیت، می‌باید از رسانه نیز به عنوان یکی از عوامل بسیار سهیم و موثر در فرآیند تربیت وحتی به مثابه رکن آن نام برده شود. زیرا در عصر حاضر با تأسیس شاهراه هاوشبکه‌های 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 وارتباطات 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 دیگرعوامل سهیم

برای ایجاد هماهنگی وهم سوئی میان عوامل متعدد سهیم در تربیت رسمی وعمومی، عموم افراد جامعه باید هم غایت، هدف کلی واهداف مشترکی برای انواع تربیت عمومی -اعم از رسمی وغیر رسمی - تعیین شود وهم با تقسیم کار و وظایف میان عوامل سهیم، زمینه هم افزائی وتعامل سازنده بین آن‌ها فراهم شود. در این میان باید بطور ویژه در سطح ملی نوعی تعامل، هماهنگی وتقسیم وظایف با نهادهای ذیل به عمل آید:

- خانواده
- نظام آموزش عالی
- رسانه ملی و سایر شبکه‌های ارتباطی ملی
- حوزه‌های علمیه
- نهادهای تبلیغات دینی(مساجدومؤسسات مذهبی، سازمان تبلیغات اسلامی و....)
- نهادهای تربیت غیر رسمی (مطبوعات، هنرهای نمایشی ومراکز فرهنگی)
- نظام آموزش فنی و حرفه ای(وزارت کار وامور اجتماعی، و..)

۳-۷-۲.روابط با سایر عوامل موثر

موفقیت و ناکامی نظام تربیت رسمی وعمومی متاثر 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 طیبه در همه ابعادجهت دهی نماید، بلکه لازم است با تنظیم سیاست‌های مناسب عملکرد آن‌ها را حتی الامکان دارای صبغه وعملکردتربیتی 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 وغیر دولتی) به عنوان عامل پشـتیبان سـهم 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/ اقشـار محروم یا متربیانی با نیازهای ویـژه باید یکی از جهت گیری‌های کلان برنامه‌های اقتصادی باشد.

- **محیط رسـانه‌ای و فن آوری(رسانه ملی، مطبوعات، اینترنت، ماهواره، رایانه وانواع نرم افزار)**

ظرفیت محیط رسـانه‌ای و فناوری باید در راسـتای اهداف، سیاسـت‌ها و برنامه‌های نظام تربیت رسـمی و عمومی مورد اسـتفاده قرار گیرد، به گونه‌ای که زمینه رشـد توانمندیهای متربیان در شناخت و بهره‌گیری و توسعه نتایج تجارب متراکم بشری در عرصه علم و فن‌آوری را امکان پذیر نمایـد. این جهت‌گیری نه تنها متربیان راقادر می‌نماید تا با عنایت به تغییرات و تحولات آینده با کسب دانش لازم و بینش ارزشمدار نسبت به جهان هستی و پدیده‌هایش احترام قائل شوند بلکه، روش مسـئولانه‌ای در مواجهه با آن اتخاذ نمایند. بدیهی است تأثیرات نا مطلوب محیط رسانه‌ای و فناوری با توجه به رویکرد مصون‌سـازی بجای محدودسـازی در نظام تربیت رسـمی و عمومی ظرفیت‌های لازم را در متربیان برای برخورد سازنده فراهم می‌کند.

- **جامعه محلی(مساجد، شوراها، شهرداری‌ها، تشکلها وسازمان‌های اجتماعی...)**

مدرسـه به عنوان کانون تربیت برای تدارک فرصت‌های تربیتی غنی و متنوع نیاز مند مشـارکت جامعه محلی و ایفای نقش مسـئولانه آن در بسترسـازی و پشـتیبانی از جریان تربیت در سطح مدرسـه است. شوراهای شهر، شـهرداری‌ها، مساجد و سایر تشکل‌های محلی باید بخشی از منابع و فعالیت‌ها خود را در راسـتای تحقق انتظارات مدارس سـازماندهی نمایند و پاسـخگویی به نیاز مـدارس را در اولویـت برنامه‌های خود قـرار دهند.متقابلا نظام تربیت رسـمی وعمومی ومدارس نیزبایـد تدابیری اتخاذنمایندتابتوانند خدمات فرهنگی، علمی، تربیتی واجتماعی به جامعه محلی ارائه دهند.

- **محیـط سیاسـی و اجتماعی(دولت، احـزاب، نهادهای مدنی غیـر دولتی و عمومی وسـازمان‌های مردم نهاد- نظیرهلال احمر، بسـیج، انجمن‌های اسلامی، انجمنهای علمی و موسسات فرهنگی وسازمان‌های خیریه-..)**

لازمه مشارکت فعالانه مدرسه به عنوان کانون تربیت، مشارکت کلیه عوامل و تصمیم‌گیری جمعی است، وجود یک نظام نیمه متمرکزمدیریتی برای تحقق اهداف تربیت رسمی وعمومی، شرط لازم اسـت (گرچه شـرط کافی نیسـت). توجه به ویژگیهای قومی و فرهنگی و جغرافیایی در مناطق مختلف برای پاسـخگویی به نیاز متربیان نیازمند کاهش تمرکز در تصمیمات و افزایش مشارکت عوامل سـهیم و مؤثر در سیاسـت‌ها و برنامه‌های تربیتی اسـت. دولت و سـایر نهادهای سیاسی واجتماعی بایدضمن رعایت جنبه‌های حاکمیتی تربیت رسمی وعمومی، بستر این گونه مشارکت را در همه سطوح تصمیم سازی و تصمیم‌گیری به تناسب فراهم کنند.

- **محیط قضایی وامنیتی**

از آنجا که زمینه‌سازی برای دستیابی متربیان به اهداف تربیت در محیط امن و دور از عوامل هستی زدا 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 آسیب زای تربیتی را در جامعه در تمامی مراحل تربیت کاهش دهد.باتوجه به نقش بی بدیل وتعیین کننده نظام تربیت رسـمی و عمومی ومربیان آن درپیشـگیری ازووقوع جرایم وآسیب‌های اجتماعی ونیز تامین وپایدارسازی امنیـت ملی ومقابله با خطراتـی فرهنگی (نظیر جنگ نرم وتهاجم فرهنگی)، نهادهای مذکور باید مساعدت ومشارکت لازم برای ارتقای کیفیت برنامه هاوفعالیت‌های تربیتی مدارس رامعمول دارند.

- **محیط بین المللی (سیاست و اقتصاد جهانی، قوانین و معاهدات بین المللی و...)**

نظام تربیت رسـمی و عمومی باید در مواجهه با تحولات و چالش‌های محیط بین‌المللی نسبت به شـناخت راهبردهاو سیاسـت‌های بین‌المللی اقدام نموده و بسـتر تغییرات متاثر از این امور را در عرصه‌های تأثیر گذار بر جریان تربیت شناسـایی نموده و با تحلیل محیط پیرامونی و فهم منطق حاکـم بر موقعیت‌های بین‌المللی به بازتعریف راهبردهایش اقدام نماید. این امر باید در راسـتای اهداف تربیت و رعایت نظام معیاراسـلامی صورت گیرد. البته در عین حال، دستیابی به تجربیات علمـی جدیـد و تبیین نقش نظام تربیت رسـمی و عمومی در سـطح بین‌المللـی وحضور فعال درمحافل علمی وپژوهشی بین المللی وارائه نظریات وتجربیات اسلامی وبومی 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 (دوره‌هـای تربیـت) و اصول حاکم بر آن‌ها، تعریف مولفه‌هـا 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

براسـاس یافته‌های فلسـفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، مسـئولیت امر تربیت پیش ازآغاز 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 شـرایط لازم را برای رشـد کودک فراهم نماید یا بنا به دلایلی کودک از سرپرسـتی خانواده محروم باشـد، حاکمیت وظیفه حمایت از خانواده و یا ایجاد شرایط لازم برای رشد همه جانبه کودک را بر عهده خواهد داشت.

لذا شـروع زمان تربیت رسـمی و عمومی مرتبط با سـن بوده و همه متربیان یک سن خاص در آغاز هر سـال تحصیلی را دربرمی‌گیرد و از متربیان انتظار می‌رود در پایان هر مرحله به سـطوح معینی از شایسـتگی ها(توانایی و صفات) دست پیدا کنند. ارزیابی از سطح شایستگی‌ها در درون و پایان هر مرحله با هدف درک و بهبود موقعیت بر اسـاس انتخاب و التزام نظام معیار اسـلامی از سوی متربی و به منظور رشد همه جانبه ومتعادل ظرفیت‌های وجودی متربیان، صورت می‌گیرد.

اصول و ویژگی حاکم بر دوره ها

بـا توجـه به آنچه گذشـت اصول[1] حاکم بر تمامـی دوره‌های تربیت و نیـز ویژگی‌های هر یک از دوره‌های تربیت در نظام تربیت رسمی وعمومی عبارتند از:

اصول

- در تعیین زمان شروع و پایان، سطوح و مراحل کلیدی/گذر در هر یک از دوره‌های تربیت باید ویژگی‌های رشدی متربیان[2] 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 رشـد و مراحل آن نظریه‌های مختلفی از سـوی صاحب‌نظران مطرح شـده که هیچ کدام به تنهایی قادر به تبیین تمام و کمال رشـد و ابعاد آن نبوده اسـت. به نظر بسـیاری طبیعت و تربیت برای تأثیرگذاری بر رشـد با هم ترکیب می‌شـوند و تغییرات رشـدی برآمد اکتساب و اضافه شدن ویژگی‌های جدید به ویژگی‌های قبلی و مستلزم میزانی از ثبات و پایداری اسـت. این مراحل در منابع دینی شـامل: مرحله اول کودکی(هفت سال اول زندگی) مرحله دوم کودکی(هفت سال دوم زندگی مرحله نوجوانی و بلوغ(هفت سـال سـوم زندگی) است. مرحله اول کودکی خود به دو مرحله تقسیم می‌شود، که

- **در وضعیت فعلی سن ورود به مدرسه ٦ سال تمام می‌باشد که** (با عنایت به شواهد تجربی و) **درصورت فراهم آمدن شرایط لازم و مناسب می‌توان آن را به ۵ سال تمام تقلیل داد.**[1] 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 تفاوت های‌رشدی 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 علی الاصول دوره آموزش رسمی و عمومی را در ۱۲ سال طی می‌نمایند. این زمان برای متربیان مستعد یا افرادی که داری نیازهای ویژه[2] 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 وعمومی وشرایط کشوراستفاده 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 وعمومی همراه با آمادگی‌های لازم صورت می‌گیرد.

۲ - اعم از تجهیزات، منابع آموزشی، مربی و....

- فرایند تربیت در پایان دوره متوسطه باید امکان ورود متربیان به دوره های(متنوع تربیت شغلی را برای اشتغال ونیازهای بازار کار و سایر فعالیت‌های علمی، اقتصادی، اجتماعی در سطح جامعه را متناسب با توانایی‌ها، علایق آنان فراهم نماید.
- ارائه خدمات حمایتی و مشـــاوره‌ای به خانواده‌ها در تمامی دوره ها[1] به ویژه برای کودکان در مناطق دوزبانه، خانواده‌های محروم از اهمیت واولویت بیشتری برخوردار است.

ویژگی مراحل تربیت

مرحله اول تربیت[2]

- توجه به محوریت نقش خانواده در تدوین واجرای برنامه‌های تربیتی
- وجود ارتباط و هماهنگی کامل میان عوامل ونهادهای تربیت رسمی و غیر رسمی[3]
- انعطـــاف پذیر بودن برنامه‌ها و تـــدارک فرصت‌های تربیتی برای کســـب آداب (رفتارها و مهارتهای شایسته اخلاقی و دینی جهت زندگی مطلوب، فردی خانوادگی و اجتماعی،) و کنترل امیال آنی از طریق تنظیم بیرونی.
- رشد جنبه‌های طبیعی، بینش هاوگرایشهای فطری با توجه به جنبه‌های شهودی و روحیه کاوش گرانه متربی در برنامه‌های تربیتی .
- توجـــه به تعامل پیچیده عوامل درونی و بیرونـــی در فرآیندتربیت و تدارک محیطی غنی وشاداب و متنوع برای بروز تفاوت‌های فردی در ابعاد مختلف وجودی .
- توجـــه به آزادی عمل متربی در برنامه‌ها وفعالیت‌هـــای یادگیری و ارتباط آن با تجربیات روزمره زندگی و چشیدن لذت دانایی.
- توجه به پرورش حواس، بکارگیری تخیل و آغاز شکل‌گیری منش کودک.
- ایجاد زمینه‌های عاطفی برای انس وموانست بامفاهیم قرآنی و ارزشهای اسلامی متناسب باشرایط سنی متربیان.

---

۱ - ارائه این خدمات قبل از ورود متربیان به دوره تربیت رسمی و عمومی به دلیل اهمیت زاید الوصف آن درجریان تربیت و مداخلاتی که در این دوره طلایی برای کمک به متربیان می‌توان انجام داد حائز اهمیت زیادی است.

۲ - مرحله اول و دوم در محدوده دوره تمهید و معادل دوره کودکی اول و دوم محسوب می‌شود.

مرحله اول شامل دوره پیش دبستان/آمادگی و سال‌های اول و دوم دبستان (در نظام فعلی) است. این مرحله در طرح کلیات تغییربنیادی نظام(۱۳۶۷) شامل دوره اساس بوده است.

۳ - تمامی مراکزی که به نوعی وظیفه ارائه خدمات تربیتی به متربیان را در ســطح جامعه قبل از ورود به تربیت رســمی و عمومی بر عهده دارند.باید همچنان در جریان تربیت کودکان مشارکت جدی (البته با هماهنگی و وحدت هدف)داشته باشند

مرحله دوم تربیت [1]

- 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 ارزش ها- خوب و بد و زشت و زیبا- در متربیان.
- توجه به تفاوت متربیان و محدودیت آن‌ها در کسب دانش‌های پایه وایجاد 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 علاقهٔ شخصی و پرورش خلاقیت وقوه تخیل متربیان جهت دستیابی به ظرفیت‌های وجودی ایشان (با تکیه بر قوه ابتکار و تلاش شخصی) .

مرحله سوم تربیت[2]

- وجود هماهنگی و همسویی میان خانواده و سایر نهادهای سهیم در جریان تربیت رسمی و عمومی، برای کمک به فرد در شناخت وانتخاب آگاهانه نظام معیاراسلامی و التزام به آن
- توجه به عنصر اختیار) در تربیت اعتقادی، عبادی واخلاقی(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 ومهارت متربیان در ساختار بندی و سازماندهی دانش برای رمز گشایی و کسب دانش سازمان یافته .

---

۱ - این مرحله شامل سال‌های سوم، چهارم وپنجم نظام فعلی دوره ابتدائی است.

۲ - این مرحله حدوداً همزمان با رسیدن متربیان به بلوغ جنسی(دختران در آغاز این مرحله وپسران در اواخر آن) است و معادل سال‌های اول، دوم وسوم 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[1]

- وجود هماهنگی و همسویی میان برنامه‌ها و فعالیت‌های عوامل سهیم و مؤثر در جریان تربیت[2](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 معیاراسلامی دست یابد.
- تدارک شرایطی که امکان برقراری رابطه وپیوستگی عمیق و ژرف میان ابعاد وجودی(جسمانی، عقلانی، عاطفی، اجتماعی و معنوی) شکل گیری، یکپارچه‌سازی و تکوین وتعالی 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 راه حل‌هایی مناسب برای مشارکت سازنده در جامعه صالح.
- زمینه‌سازی برای انتخاب‌های متنوع بین عناصر سه گانه 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 خُلقی و خَلقی[3] 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 خُلقی و خَلقی آنان به عنوان راز تداوم حیات بشر و زدودن تفکر غلط برتری یکی بر دیگری.

تا دوســاله‌ای برای تکمیل فرآیند بکارگیری آموخته‌های کسب شده در فرصت‌های واقعی زندگی ســازماندهی خواهد شــد. این دوره متناســب با جهت‌گیری اختیاری آنان بــرای ورود به زندگی خانوادگی، زندگی حرفه‌ای یا ادامه تحصیل وکسب تخصص خواهد بود

۲-۸-۲. مولفه‌های اصلی (نقش، جایگاه و روابط)

منظور از مولفه‌های اصلی نظام تربیت رســمی و عمومی اجزا یی اســت که برای کمک به تحقق رســالت و اهداف آن (در ســطوح سیاستگذاری؛ برنامه‌ریزی؛ پشــتیبانی هماهنگی؛اجرا و نظارت، ارزشــیابی و اصلاح) شــکل گرفته اند. این اجزاء مجرای عمل ارکان سه گانه(حاکمیت، خانواده و نهادهای اجتماعی و مدنی) در چار چوب 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 وعمومی** [1]

شورای عالی تربیت رسمی وعمومی 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 نماینـدگان ارکان جریان تربیـت و جمعی از متخصصان و صاحبنظران تربیتی تشـکیل می‌شود. شورای عالی تربیت مسئولیت سیاستگذاری، هماهنگی و نظارت بر عملکرد همه نهادها و عواملی را بر عهده دارد که در جریان شایسـته تربیت سـهیم و شـریک هستند. همچنین نظارت عالیه بر شـورای عالی تربیت رسـمی وعمومی و وزارت تربیت رسـمی وعمومی بر عهده این شورا است.

اما عمده‌ترین وظایف شورای عالی تربیت رسمی وعمومی عبارتند از:

- تعیین معیارها وشـاخص‌های مرتبه‌ی لازم وشایسـته آمادگی عموم متربیان برای تحقق حیات طیبه و به روز نمودن آن در بازه های زمانی درازمدت(تعیین اهداف مشترک تربیت

۱. البته این شورا صورتی توسعه یافته از '' شورای عالی آموزش وپرورش'' فعلی است که با سابقه فعالیت بیش از صد سال هم اکنون اختصاص به فعالیت‌های نظام فعلی تربیت رسـمی وعمومی دارد اما شـورای عالی تربیت با ترکیبی گسـترده‌تر، شورایی فرابخشی(زیر نظرمقام رهبری ونهادهای سیاستگذار وناظرمربوط به ایشان) بوده وتصمیمات آن برای همه نهادها وعوامل تربیتی (اعم از تربیت عمومی وتخصصی و تربیت رسـمی وغیر رسمی) نافذ خواهد بود. براساس این توضیح، شورای عالـی تربیـت، حلقه اصلی ارتباط وهماهنگی میان انواع نهادها وعوامل تربیت خواهـد بود و قلمرو فعالیت آن صرفا به نظام تربیت رسـمی وعمومی محدود نمی‌شـود.به نظر می‌رسـد درشرایط فعلی کشور ما همین نقش ومسـئولیت راشورای عالی انقلاب فرهنگی می‌تواند برعهده 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،

تقسـیم کار وایجاد همسـویی و هماهنگی بین عملکرد همه نهادهای سـهیم در انواع تربیت(رسـمی وغیر رسمی، عمومی واختصاصی)،

بررسـی و تصویب سیاسـت‌ها، خط مشـی‌ها، راهبردهای کلان مربوط به انواع تربیت در سطح ملی در چهار چوب قوانین و سیاست‌های کلان کشور ،

بررسـی و تایید پیش نویس سیاسـت‌های 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)،

بررسـی صلاحیت تخصصی وزرای تربیت رسـمی 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 وانطباق آن‌ها با مقتضیات نظام معیار اسلامی در قلمرو جریان تربیت،

تعیین معیارها وشاخص‌های ارزیابی از عملکرد نهادهای مختلف تربیت ،

ارزشیابی از کارکردهای اختصاصی و مشترک همه نهادهای تربیت بر اساس معیارها و شاخص‌های مصوب.

رسمی وعمومی در سطح ملی)،

- نظارت بر عملکرد شـوراهای تربیت رسمی وعمومی در سطح استان و منطقه(که از دیگر مولفه‌های فرا بخشی نظام تربیت رسمی وعمومی محسوب می‌شوند)،
- بازنگری و باز تولید و به روز آمد کردن اسناد تحول راهبردی نظام تربیت رسمی وعمومی که از سوی دستگاه‌های ذی‌ربط تربیتی تهیه می‌شود،
- جهـت دهی به فعالیت عوامل مؤثر در جریان تربیت رسـمی وعمومی برای بهره‌گیری از ظرفیت‌های بالفعل و فعلیت بخشـیدن به ظرفیت‌هـای بالقوه آن‌ها برای کمک به تحقق اهداف نظام تربیت رسمی وعمومی ،
- مسئولیت دیده بانی از سازوکارهای بکار گرفته شده از سوی عوامل سهیم و مؤثر از منظر حقـوق و تکالیـف تربیتی هر یـک از آن‌ها در قبال متربیان و پیگیـری ایفای این حقوق وتکالیف.

- **وزارت تربیت رسمی و عمومی و سازمان‌های وابسته**

وزارت تربیت رسمی وعمومی نماینده حاکمیت در نظام تربیت رسمی و عمومی است و براساس سیاسـت‌ها وراهبردهای تعیین شده از سـوی شورای عالی تربیت رسمی وعمومی عمل می‌نماید. مسـئولیت اصلی وزارت تربیت رسمی وعمومی، برنامه‌ریزی، پشـتیبانی، نظارت و ارزشیابی برای تحقق شایسته جریان تربیت در کلیه دوره تربیت رسمی وعمومی است. لذا عمده‌ترین وظایف آن عبارتند از:

- تدوین برنامه‌های بلند مدت و میان مدت بر اسـاس انجام مطالعات آینده نگر و راهبردی برای تحقق اهداف تربیت رسـمی و عمومی متناسـب با هر یک از مراحل تربیت در قالب برنامه‌های توسعه کشور و پاسخگویی به مراجع ذی‌ربط در خصوص میزان تحقق اهداف،
- افزایش مداوم ظرفیت‌های سـازمانی در سـطوح مختلف برای ایجـاد فرصت‌های تربیتی مطلوب و متنوع، متناسب با نیازها و تحولات در سطح ملی و بین المللی،
- تقویت سیستم‌های نظارت و ارزیابی برای تضمین کیفیت و تنوع در ارائه خدمات تربیتی در سطوح مختلف،
- برنامه‌ریزی در زمینه جذب، نگهداشـت، بکارگیری و رشـد مـداوم ظرفیت‌های وجودی منابع انسـانی نظام تربیت رسـمی و عمومی (با توجه به تفاوت‌های فردی) دردستیابی به مراتب حیات طیبه،
- ایجاد ارتباط موثر با عوامل سـهیم و مؤثر در تربیت رسـمی وعمومی و برنامه‌ریزی برای

بهره‌گیــری از ظرفیت‌های بالفعل و بالقوه آنان(خصوصاً رکن خانواده) جهت تحقق اهداف سازمانی،

- تمهیــد مقدمات برای تصویب قوانین ومقررات و آئین نامه‌های لازم جهت ایجاد ســاختار ونظام تشکیلاتی منعطف وچابک، باحیطه نظارتی گسترده ورده‌های مدیریتی محدود،
- تلاش برای تأمین و تخصیص عادلانه ومدیریت بهینه منابع مالی لازم جهت تحقق اهداف نظام ،
- نظارت بر عملکرد واحدهای اســتانی/ منطقه‌ای با توجه به حدود اختیارات واگذار شده به آنان از سوی شورای عالی تربیت رسمی وعمومی.

• سازمان‌های استانی وادارات 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 وعمومی را زیر نظر وزارت تربیت رســمی و عمومی بر عهده خواهند داشت. مشارکت ارکان تربیت در سطح استان و منطقه و نیز هماهنگی با ســایر عوامل ســهیم و مؤثر از طریق شوراهای استانی، منطقه‌ای تربیت رسمی وعمومی که زیر نظر شــورای عالی تربیت رســمی وعمومی قرار دارند صورت می‌گیرد. عمده‌ترین وظایف این سازمان‌ها وادارات عبارتند از:

- تعییــن راهبردهــا و برنامه‌ریزی عملیاتی در زمینــه اجرای مصوبات قانونی متناســب با ظرفیت‌های منطقه‌ای، آمایش سرزمین و با رعایت شاخص‌ها ،
- شناسایی ظرفیت‌های بالقوه محیطی- محلی (در سطح استان ومنطقه)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 ،
- ایجــاد فرصت‌هایی برای رشــد ظرفیت‌های وجودی کلیه عوامل ســهیم و مؤثر -خصوصاً مربیان- در جریان تربیت برای دستیابی به مراتب حیات طیبه ،
- تأمین، تخصیص و توزیع منابع با رعایت اصل عدالت تربیتی ،
- نظــارت و ارزیابی و اصلاح مــداوم برنامه‌های تربیتی در تحقق ظرفیت‌های بالقوه متربیان در سه سطح محصول، برونداد و پیامد،
- ایجاد فرصت برای مشارکت موثرنهاد هاو سازمان‌های غیر دولتی در ارائه خدمات تربیتی،

• مدرسه صالح

مدرســه صالح به عنوان کانون عمل و جلوه عینی نظام تربیت رســمی و عمومی، فضایی منعطف، پویا، بالنده وهدفمند است که می‌تواند زمینه کسب شایستگی‌های لازم را در متربیان 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 متربیان[۱](با سطوح خبرگی متفاوت) امکان ترکیب و بهم پیوســتن تجربیات برای شــناخت نقاط هستی بخش و هستی زدا و راه‌های مواجهه با آن را متناسب با تفاوت‌های فردی متربیان تدارک بیند.

ســامان‌دهی مداوم زمینه‌های تربیتی در فضای مدرســه صالح، در گرو تغییرات هویتی[۲] کلیه عوامــل تربیت[۳](اعــم از معلم، مدیر و همه عواملی اســت که به نوعی با متربیان ســروکار 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 یافتگــی مملو از فرصت‌های گزینش، ترجیح وانتخاب آزادانه وآگاهانه بوده، به گونه‌ای که هر یک

---

۱ مربیان: مجموعه‌ای ازافراد نسبتا رشدیافته، دلسوز و خیرخواهی که به لحاظ کسب شایستگی‌های فردی وجمعی وتحقق مراتب قابل توجهی از حیات طیبه در وجود خویش، مسئولیت سنگین کمک به هدایت دیگران و زمینه سازی برای رشد وتحول وجودی افراد دیگر را در راستای شکل‌گیری وپیشرفت مداوم جامعه صالح بر عهده گرفته اند.

متربیان: افرادی که به مثابه مخاطبان اصلی فرآیند دوسویه تربیت، دارای استعداد و توانایی بالقوه برای حرکت آگاهانه واختیاری به سوی مراتب کمال بوده ولی در حال حاضرفاقد شایستگی‌های لازم جهت درک و بهبود موقعیت خود ودیگران می‌باشند ولذا نیازمند راهنمایی ومساعدت دیگران در این زمینه در راستای تکوین وتعالی 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 وجمعی) و آثار تدریجی آن‌ها به تدریج در درون خود فرد شکل گرفته و به همین منوال متحول می‌گردد. از این رو درنتیجه هویت متمایز هر انسان در نهایت محصول اکتساب برخی صفات وتوانمندی‌ها ومهارتها، توسط خود او اســت و از این‌رو، نه تنها امری ثابت و از پیش تعیین شــده نیســت، 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 براســاس ربوبیت الهی وبا مشــیت و تقدیر رب العالمین، درجریان تکوین هویت آدمی وهرگونه تحول در آن، اراده و عمل اختیــاری هــر فرد نقش اصلی را برعهده دارد، ولی از آنجا که عوامل پیدا وپنهان بســیاری نیــز در این روند -بطور آگاهانه و عمدی یا به صــورت تکوینی(غیــر عمدی و حتی ناآگاهانه) - با اذن الهی تاثیرگذارهســتند؛ لذا در این زمینه، با توجه بــه تعالیم دینی و با پیروی از سیره مربیان الهی و بر اساس سنت الهیِ لزوم تکیه بر اسباب و علل، نمی‌توانیم از تمهید عامدانه شرایط اجتماعی مناسب برای کمک به حرکت آگاهانه و اختیاری دیگران به ســوی کمال (یعنی قرب الی الله و تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد)غافل شــویم، بنا براین باید، جمعی از افراد نسبتا رشد یافته هر جامعه، زمینه‌های اجتماعی وهدفمند هدایت افراد جامعه خودرا با ایجاد مقتضیات و رفع موانع تکوین و تعالی پیوســته‌ی هویت ایشــان در راستای شــکل‌گیری جامعه‌ای صالح براساس نظام معیار دینی فراهم آورند تا ایشان با کسب شایستگی‌های فردی وجمعی لازم جهت درک موقعیت خود ودیگران و اصلاح مداوم آن بر این اساس، آماده‌ی تحقق آگاهانه واختیاری مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد شوند.هر چند هرگونه توفیق در این مسیر، از سویی منوط به انتخاب واراده خود فرد و از دیگر سو در گرو اراده و مشــیت الهی و در حقیقت وابســته به امداد وتایید حضرت حق و لطف وعنایت ربوبی او به منزله مربی حقیقی آدمیان اســت؛ چنانچه قرآن کریم می‌فرماید: «انک لاتهدی من احببت و لکن الله یهدی من یشاء» قصص/۵۶.

از متربیان بر اســاس اســتعدادها 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 وعمومی و با مشــارکت ارکان تربیت صورت می‌گیرد. مشــارکت مســتقیم 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.

خانــواده می‌تواند همســو با اهــداف تربیت در هر یــک از مراحل و تحت نظارت مدرســه (یا با هماهنگی مدرســه) نسبت به غنی‌ســازی 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 امکاناتــی که از ســوی دیگرنهادهای اجتماعی و مؤسســات مدنی تدارک دیده می‌شــود جهت غنی‌ســازی فرصت‌های تربیتی برای پاســخگویی به ظرفیت‌های وجودی متنوع متربیان استفاده نمود.

عموم مدارس در صورت امکان توسط هیأت امنا اداره می‌شوند. مسئولیت پشتیبانی همه جانبه از اداره شایســته مدرســه، .و ســازماندهی منابع(اعم از انســانی، مالی، مادی) برای پاسخگویی به نیازهای متربیان بر عهده هیأت امنا مدرســه اســت. شایسته است هر مدرسه دارای شورای علمی مســتقلی باشــد که زیر نظر هیأت امنا وظیفه ارزیابی عملکرد معلمان و ســایر کارکنان و به روز رســانی شایســتگی‌های 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 اســتانداردهای نظام تربیت رســمی و عمومی و نیز انواع شوراها (در درون مدرســه) پاســخگو می‌باشــند. نظارت بر عملکرد مدارس و ارزیابــی کیفیت برنامه‌ها و فعالیت‌ها بطور سالیانه بر عهده مراجع ذیربط خواهد بود.

ســامان‌دهی مداوم و متنوع فرصت‌های تربیتی در مدرســه صالــح در چهارچوب اصول و مقررات مصوب با لحاظ نمودن موارد زیر صورت می‌گیرد:

- تنوع در زمان: زمان ورود و پایان، زمان ارائه برنامه(زمان رســمی و غیر رســمی) و سرعت متفاوت ،
- تنوع درمحیط تربیتی: مدرســه، خانه، مســجد، مراکز فرهنگی، علمی و پژوهشی، مراکز شغلی، صنعتی،
- تنــوع درطراحــی انواع برنامه‌های درســی: برنامه‌هــای غنی ســازی، آموزش‌های خاص، گروه‌بندی‌هــای منعطــف در درون ســطح، پایه، یا کلاس ، تنــوع در روش ونحوه اجرای

برنامه‌های درسی: گروه کلاسی، سطح مدرسه، گروه‌های کوچک، پژوهش‌فردی و گروهی، کارآموزی، کارورزی، و مربی‌گری در محیط واقعی، مجازی و الکترو نیکی.

تجلیات سازمانی مدرسه صالح عبارت است از:

- جلوه‌ای از تحقق مراتب حیات طیبه[1] 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 چشم انداز 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 تصمیم سازی در نظام تربیت رسمی و عمومی،
- برخورداری از روح علمی و پژوهشی[2] در یکایک افراد و در درون گروه برای درک و اصلاح مداوم موقعیت خود و کمک به متربیان در دستیابی ظرفیت‌های جدید،
- رواج روحیه خلاقیت و نوآوری برای نیل به مراتب حیات طیبه،
- حاکمیت مناسبات اخلاقی واعتقادی، رابطه احسان و عدالت، فضایی باز و منعطف، ارتباط متقابل سازنده مبتنی بر مشارکت فعال مشارکت‌کنندگان،
- تقویت کننده شایستگی‌های پایه مورد نیاز برای حضورفعال، بانشاط واثربخش متربیان درزندگی فردی، خانوادگی واجتماعی،
- 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 ودارای ابعاد فردی وجمعی که در طول زندگی انسان در دنیا صورت می‌پذیرد، نیاز آدمی به راهنمایی وهدایت دین حق نه تنها در شناسایی و ترسیم هدف و مقصد، بلکه در تعیین معیارها وضوابط مشخص و داشتن اسوه‌های برحق و قابل پیروی است که تبعیت از آن‌ها وصول این حرکت پیچیده و دشوار به مقصدرا تضمین نماید؛ لذا در راستای تمهید مهمترین مقدمه تحقق حیات طیبه یعنی فرآیند آماده‌سازی افراد جامعه برای تحقق مراتب حیات طیبه، علاوه براینکه نیاز مند تکیه برنظام 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-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 گسترده تر از مفهوم محدود ومصطلح از واژه علم (Science)در دنیای معاصر است که تنها بر دانش‌های تجربی و آن هم معمولا بر معارف ومعلومات مفید برای اصلاح زندگی دنیایی انسان اطلاق می‌شود، هر چند بدون شک گستره این مفهوم ارزشمند در فرهنگ اسلامی شامل تمام دانش‌های تجربی وانسانی کاشف ازواقعیات وحقائق هستی و نیز علوم کاربردی مفید در شناخت و حل مسائل پیچیده زندگی انسان معاصر می‌باشد. بنابراین مفهوم گسترده، در مقام ارزش گذاری به علم وعالم هم باید انواع علوم تجربی ونقش غیرقابل انکار آن‌ها در کشف واقعیات عالم و شناخت وحل مشکلات زندگی بشر همچنان مورد عنایت باشد و هم لازم است انواع معارف معتبر عقلی ونقلی(اعم از فلسفه وعلوم دینی و سایر علوم انسانی) با توجه به نقش برجسته آن‌ها در شناخت وهدایت 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:

- برنامه‌ریـــزی و تعیین چشـــم انداز مطلوب در زمینه ایجـــاد فرصت‌های متنوع و پویا برای یکایک متربیان در درک و اصلاح موقعیت خویش با توجه به اهداف تربیت رسمی وعمومی و مقتضیات بومی ومحلی،
- شناســـایی ظرفیت‌هـــای بالقوه خانـــواده و جامعه محلی در تـــدارک فرصت‌های تربیتی و بهره‌گیری از آن،
- ایجـــاد فرصت‌هایی برای هماهنگی، مشـــارکت مربیان در درک و بهبـــود موقعیت خود و متربیان در جریان تربیت برای دستیابی به مراتب حیات طیبه ،
- تأمیـــن منابع با رعایت اصل عدالت تربیتی /نظـــارت و ارزیابی و اصلاح مداوم برنامه‌ها در تحقق ظرفیت‌های بالقوه متربیان در سه سطح محصول، برونداد و پیامد ،
- ایجاد فرصت‌هایی برای مشـــارکت نهادهای مردمی در ارائه خدمات متنوع و با کیفیت در جهت تحقق اهداف تربیت رسمی و عمومی ،
- مشـــارکت در فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی در ســـطوح 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 ســـطح 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 ،
- تـــدارک فرصت‌های تربیتی غنی با بهره‌گیری از فرهنگ و تمدن اســـلامی و ایرانی و ادب فارسی برای کمک به تقویت ارزش‌های اصیل اخلاقی،
- ایجاد فضایی هدفمند از تجربیات و اشـــکال واقعی حیات طیبـــه با تدارک مجموعه‌ای از موقعیت‌هـــا، فرصتِ حرکتِ رشـــدیابنده و تعالی‌بخش برای متربیان؛ به این معنی که تجربیات مدرســـه‌ای 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 متربی در کسب شایستگی‌ها و اصلاح موقعیت، مدرسه باید زمینه‌ی 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 تشکلها از مصادیق نهادهاو 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 ورسانه در تحقق رسالت و کارکردهای نظام تربیت رسمی و عمومی نقش برجسته‌ای را به عهده دارند. قلمرو عملکرد این انجمن‌ها کمک به تصمیم سازی، 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، تبین بنیان‌های نظری درحوزه علوم تربیتی مبتنی برآموزه‌های اسلامی ومتناسب 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 وکارکنان(نظام تربیت رسمی و عمومی) و بالا بردن سطح انتظار جامعه در ارائه این خدمات ،
- مشارکت در تولید واعتبار 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.

- **موسسات ارائه کننده 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 وعمومی در دستیابی متربیان به مراتب حیات طیبه)مرتبط با بخش‌های سه گانه 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 می باشد:

- 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 متربیان 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 وزیرنظام‌ها وموسسات وابسته در نظام تربیت رسمی و عمومی برای پذیرش مسئولیت بیشتر و ایفای نقش مؤثر تر در جریان تربیت رسمی وعمومی ،
- مشارکت در برگزاری نشست‌های علمی- تربیتی و مستندسازی تجربه‌های تربیتی و مبادله آن در سطح ملی، منطقه‌ای و جهانی .

موسسات، شرکت‌ها و اشخاص حقیقی ارائه‌دهنده خدمات پشتیبانی

مؤسسات، شرکت‌ها و اشـخاص حقیقی ارائه‌دهنده خدمات پشتیبانی به عنوان مصداق دیگری از نهادهاو سـازمان‌های غیر دولتی هسـتند که خدمات تربیتی مورد نیاز بخش‌های مختلف نظام تربیت رسـمی 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 موسسات به شرح زیر است:

- مشـارکت سازنده با کلیه عوامل سـهیم در جریان تربیت در زمینه ساخت واداره شایسته فضاهای تربیتی مورد نیاز (پارک‌های علمی، کتابخانه‌ها، مراکز یادگیری انواع مهارت‌های زندگی، اردو گاه هامراکز تفریحی، و....) و تجهیز آنها،
- مطالعه و بررسی نیازهای خاص تربیتی متربیان (گروه‌های با نیازهای ویژه) در سطوح ملی، محلی و مدرسـه‌ای و برنامه‌ریزی برای پاسـخگویی به این نیاز ها(مطابق با استانداردهای تربیتی در سطح ملی و بین المللی)،
- تولید بسـته‌های آموزشـی، نرم افزارها، کتاب‌های درسی، نشریات و مواد کمک آموزشی، تجهیزات علمی و آزمایشـگاهی و سـایر منابع متناسـب با نیازهای مربیان و متربیان 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 تربیتـی قبل و بعد از ورود متربیان به نظام تربیت رسـمی و عمومی(با مشـارکت سـایر نهادهای سهیم)،
- مشارکت سازنده با مراکز علمی و پژوهشی که منجر به ارتقاء سطح خدمات این سازمان‌ها می‌شود.

• حوزه‌های علمیه

- شناسـایی ابعاد ومولفه‌های گوناگون نظام معیار اسـلامی، متناسب با مقتضیات وشرایط نظام تربیت رسمی وعمومی و یافتن راهکارهایی برای حل مسائل این نظام، براین اساس:
- کمک به ایجاد کرسـی‌های نظریه پردازی برای ارائه نظریات جدید درحوزه 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،

- مشـــارکت در برنامه‌ریزی و تدوین برنامه‌های درسی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی بویژه در حوزه علوم انسانی،
- برگزاری نشســـت‌های تخصصی در زمینه مسائل و مشکلات نظام تربیت رسمی و عمومی برای ارائه راهکارها به ویژه در قلمرو تربیت اعتقادی عبادی واخلاقی ،
- مشـــارکت در تولید واعتبار بخشـــی تجربیات تربیتی بومی (متناســـب بـــا اهداف و جهت گیری‌های فلسفه تربیت) و مبادله این تجارب موفق در سطح ملی، منطقه‌ای و جهانی ،
- مشـــارکت در سیاســـتگذاری، 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 وارتقاء و ارزیابی مستمر منابع انسانی**

- طراحی واجرای برنامه‌های مکمل در جهت همســـو یی فعالیت‌های نظام تربیت رســـمی و تخصصی با سایر اشکال تربیت در راستای دستیابی مربیان به مراتب بالاتری از حیات طیبه،
- تدوین واجرای برنامه‌های درســـی برای دســـتیابی مربیان به مراتـــب حیات طیبه و ایجاد یکپارچگی در ابعاد مختلف وجودی آنان را جهت ایفای نقش تربیتی، حمایتی، مشاوره‌ای نسبت به متربیان،
- اختصاص بخشـــی از ظرفیت نظام تربیت رســـمی 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 نگه‌داشـــتن منابع انســـانی در ســـطح اســـتان‌ها و مناطق و ایجاد فرصت‌های برای بحث و تبادل نظر در خصوص یافته‌های معلمان، مدیران و ســـایر عوامل سهیم در جریان تربیت رسمی وعمومی برای شناسایی راهکارهایی جهت کمک به متربیان در دستیابی به مراتب حیات طیبه ،
- کمک به رشـــد حرفه‌ای منابع انســـانی نظام تربیت رســـمی (اعـــم ازعمومی و تخصصی) به منظور ارتقاء مداوم ظرفیت وجودی اســـاتید دانشـــگاه‌ها و مراکـــز تربیت معلم و ایجاد یکپارچگی میان فعالیت‌های نظام تربیت رسمی (اعم از عمومی و تخصصی)،
- مشـــارکت در تدوین شـــاخص‌های 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 دراین 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 معیاراسلامی ،
- انجام پژوهش‌هایی به منظور بررسی عملکرد نظام تربیت رسمی و عمومی در دوره‌های زمانی خاص و ارائه پیشنهاداتی به عوامل سهیم و مؤثر در جریان تربیت رسمی وعمومی 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،
- برسی 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 وپیامدهای 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 به‌کارگیری 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[1] در جهت پشتیبانی از جریان تربیت، انجام رسالت نظام وکمک به تحقق اهداف و کارکردهای آن هستند. عملکرداین زیرنظام‌هـا تمامـی مولفه‌های نظام تربیت رسـمی و عمومی را تحت تاثیر خـود قرار می‌دهند و عبارتند از:

- راهبری ومدیریت تربیتی؛
- برنامه درسی؛
- تربیت معلم و تامین منابع انسانی؛
- تأمین وتخصیص منابع مالی؛
- تامین فضا، تجهیزات وفن آوری؛
- پژوهش و ارزشیابی.

البته ترتیب عناوین زیر نظام‌های اصلی ناظر به اولویت و تقدم آن‌ها برهمدیگر نیسـت. بلکه این زیر نظام‌ها به منزله وجوه مختلف پشتیبان نظام تربیت رسمی و عمومی به شمار می‌آیند که بطور پیوسته برای تحقق رسالت وکارکرد 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 شـود که بیشـترین شمول را نسـبت 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، جهت گیری‌ها و اصول خاص مربوط به هر زیر نظام می‌باشد.در تبیین جهت‌گیری و اصول هر زیر نظام برحسب 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 رهیافت و رویکرد کلان نظام تربیت رسمی و عمومی، تعیین شده والتزام 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 زیرنظام 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 شده اند. 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 وچابک در سطوح مختلف کلان، عالی، میانی واجرایی که ضمن برخورداری از ویژگی‌های سازمان یادگیرنده، قادر است با هوشمندی همه نیروهای تغییر[۲] را بطورهماهنگ، کارا و اثربخش در جهت غایت تربیت یعنی "**تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد**" و اهداف تربیت، یعنی « **آمادگی متربیان برای تحقق آگاهانه واختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد** »رهنمون سازد.

«منابع انسانی، مالی، فیزیکی، اطلاعاتی وزمان، 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) وتورانی(۱۳۸۸)- از مجموعه مطالعات نظری سند ملی آموزش وپرورش- 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 واثربخشی سازمان می‌شوند.

تشـکیلات و روش‌ها»، از جمله این نیروها هستند که درزیر نظام راهبری و مدیریت تربیتی مورد توجه قرار گرفته‌اند

.به بیان دیگراین زیرنظام بابرنامه ریزی، سازماندهی، رهبری، نظارت وکنترل، تمام عوامل، مولفه‌ها، منابع وفرصت هارابرای تربیت شایسـته متربیان، همسووهماهنگ، کرده وازبروز یااثربخشی موانع، تهدیدهاوآسیب هاجلوگیری به عمل می‌آورد.

.

۲-۱-۳.وظایف

- تضمیـن کارآمدی و اثربخشـی: اسـتفاده بهینه از امکانات و دسـتیابی بـه اهداف بویژه پیامدهـای نظام تربیت رسـمی و عمومـی به کمک وظایـف اصلـی مدیر(برنامه‌ریزی، سـازماندهی، هماهنگی، فرماندهـی، کنترل) و کاهش تمرکز به معنـای واگذاری امور و اختیارات به سطوح اجرایی مدیریت در عین مسئولیت پذیری 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 سـازمانی و فرآیندهای محیطی را به گونه‌ای هماهنگ و همسـو نماید تا زمینه تربیت متربیان در راستای تحقق اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی فراهم آید. از این منظر راهبران ومدیران تربیتی با اسوه قرار دادن پیامبر اکرم(ص) و ائمه معصومین (ع) و بهره‌مندی از سـیره هدایتی و سـبک رهبری و مدیریتی ایشان در صدد هستند تا دستیابی به اهداف تربیتی و هدایتی نظام را تسریع و تسهیل نماید.
- توسـعه وتقویت مشارکت میان افراد سازمان براساس اخوت اسلامی: مشارکت تاثیر گذار کارکنان وکارگزاران نظام تربیت رسمی و عمومی در امور مختلف از جهات فکر و اندیشه، اسـتعداد، توانایی، وقـت و منابع مالی به همـراه افزایش حق انتخـاب آن‌ها و همچنین زمینه‌سازی و احیای مشارکت‌های بیرونی دستگاه‌ها ومراجع تاثیر گذار.
- نظارت: نظارت بر منابع مختلف سازمانی از ابعاد مختلف هزینه‌ای، کارکردی و عملکردی در سـطوح مختلف مدیریـت و حیطه نظارتی متفاوت از نظر کیفیت و کمیت (سـطح و گسـتره نظارت)، بهره‌گیری از سبک‌های مدیریت مشـارکتی، حمایتی، تفویضی و حتی دستوری بنا به اقتضا و شرایط محیطی و سازمانی.
- برقراری انسـجام، تعامل و هم‌افزایی:یکپارچگی سیسـتم به مثابـه فرایند کلان و در هم تنیدگی خروجی‌های یک فرایند با ورودی‌های فرایند یا فرایندهای دیگر و اسـتمرار این

روند باتوجه به سه عامل کلیدی پژوهش، یادگیری و اقدامات تغییر.

- بهبود وارتقای فرهنگ سازمانی:تغییر الگوهای رفتاری منابع انسانی به صورت فردی و گروهی از طریق ارتقاء سطح شایستگی آنان وحاکمیت فضای ارزشی و اخلاقی مبتنی برنظام معیاراسلامی.
- توسعه خلاقیت فردی وسازمانی: توانایی وقابلیت‌های ذهنی رهبر و سیستم سازمانی یادگیرنده و هوشمند در ایجاد و بروز نوآوری و نوباوری وحاکمیت 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 وآینده پژوهانه: نگاه به آینده و تضمین کیفیت همراه با مدیریت تغییرات، برای دستیابی به سطح قابل قبولی از مراتب حیات طیبه، تبدیل تهدیدها به فرصت‌هاو شکاریا کشف فرصت‌ها[1] از طریق خلق راهبردهای ناظر بر برنامه‌ریزی‌های عملیاتی.
- فرایند مداری و پیامد محوری[2]: 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 دراکر» 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 نتیجه‌مطلوب، 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[1]، رقابتی؛مدیریت فرایند با هدف ارتقای مستمر کیفیت جامع، بهسازی روش‌ها، هم افزائی منابع وامکانات، استفاده مطلوب از امکانات موجود (محدود) وبهره‌گیری 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 بهروری واستفاده آگاهانه ازیافته‌های پژوهشی وفناوری‌های نوین درچارچوب نظام معیار اسلامی: گسترش وتقویت پژوهش‌های معتبروبهره‌مندی ازیافته‌های آنها، شناسایی وبکارگیری هوشمندانه فناوری‌های نوین، توانمندسازی منابع انسانی، مدیریت بهینه منابع ومصارف .

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 کاملا ازاهداف و کارکردسازمان به شناسایی وتعریف برنامه‌های عملیاتی خود پرداخته ودر 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 درتمام سطوح رهبری و مدیریت تربیتی رسمی و عمومی.
- ضابطه گرایی وتبین دقیق وظایف، کارکردها، سیستم‌های پرداختی وپشتیبان.
- توجه به شایستگی هاواستعدادهای منابع انسانی وپرهیز از انتصاب‌های سلیقه‌ای و مبتنی بر ارتباطات بین فردی .
- توانمندسازی وبالندگی شغلی منابع انسانی.
- **مشارکت جویی**
- توجه به شور و مشورت و خرد جمعی (هم افزایی) در همه سطوح تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری.
- مشارکت متربیان، مربیان و والدین در فرآیند ارتقای کیفیت مدرسه .
- مشارکت مردم، خانواده‌ها و نهادهاو سازمان‌هاو 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)وتمام ابعادتربیت.
- نگرش نظام مند در مدیریت تغییرات و نوآوری‌ها.
- استفاده توأمان از نگاه پیرامونی و مستقیم در هدایت و رهبری.
- **شفافیت در امور.**
- برنامه محوری وقانون 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 وابهام زدایی دربرابر بدفهمی‌ها .
- شفاف سازی قوانین ومقررات ونظام‌های مالی وپرداختها.
- **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 وتقویت انسجام فکری وفرهنگی 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 در ک و اصلاح موقعیت بر اساس نظام معیار اسلامی در معرض آن‌ها قرار می‌گیرند تا با تکوین وتعالی 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 وپرورش- 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 واولویت آنها) نیست -که تکلیف آن‌ها را فلسفه تربیت رسمی وعمومی تعیین نموده است. گرچه این مقوله‌ها از اجزاء لاینفک برنامه درسی(به معنای بیشتر شناخته شده جوهری یا محتوائی)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 می‌نمایدو در درجه دوم با ابتناء به چنین پایگاهی برای عناصر برنامه در سی 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 وشامل 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[1] " 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 ..

اجرا، ناظر به رخدادهایی است که چگونگی عملیاتی ساختن برنامه درسی را در کانون توجه داشته و شامل ابعادی همچون منشا/ مبدا تغییر، واحد/ عامل تغییر و پیامدهای تغییر می‌شود.

ارزشیابی، ناظر به فرایند دریافت داده‌های معتبر برای بازسازی و به‌سازی مداوم برنامه درسی است وشامل ابعادی مانند سطوح، روش و منابع اطلاعاتی می‌شود.

۱. عوامل چهارگانه موثر بر کیفیت عبارتند از: بخش کلان نیمه تجویزی و غیر تجویزی(موسوم به فوق برنامه)، مشاوره و راهنمائی، زمان تدریس و بالاخره زبان تدریس. عوامل موثر بر کیفیت برنامه درسی است.

بخش کلان نیمه تجویزی و غیرتجویزی، شامل انواع فعالیت های(انتخابی و اختیاری) فوق برنامه، مکمل و اوقات فراغت است که به تعیین تکلیف برای عاملان طراحی، اجرا، 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 راهنمائی، 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 راهنمائی می‌باشد.

زمان آموزش، به عنوان یک مقوله کلان تاثیر گذار بر جهت گیریها، فرایند و محصول تربیت(نه یک عنصر برنامه درسی) و به عبارت دیگر به عنوان ظرف تدریس (نه ابزار تدریس) مطمح 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 متربیان 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" متربیان 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 عمدتا 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" متربیان، پرورش " هویت اختصاصی" آنان را نیز در کانون توجه قرار می‌دهد. به صورت چند وضعیتی (یعنی متناسب با وضعیت‌های گوناگونی که متربیان 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 کاملا تحت تاثیر موقعیت‌های خاص زمانی، مکانی و انسانی اختصاصا برای پرورش " هویت (های) اختصاصی" کاربرد دارد. دامنه تنوع حداکثری یا وضعیت‌های نامحدود.

- اســتقرار سازو کارهای مناســب طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی از برنامه‌های درسی در سطوح ملی تا محلی
- مشــارکت فعال در تصمیم ســازی‌های مرتبط با سایرکلیه 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 [1]، ویژگی برنامه‌های درسی اســت که در تصمیم‌گیری‌های مربوط به ابعاد مختلــف آن(اعم از طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی)، موقعیت در کانون توجه قرار می‌گیرد.
- یکپارچه نگری، همسو با اصول آزادی، وحدت گرائی و همه جانبه نگری در فلسفه تربیت رسمی و عمومی، بدین معناست که مفاهیمی مانند ″ برنامه و فوق برنامه″، ″ دانش سازمان یافتــه و دانــش آموز[2]″، ″ آموزش و پرورش″، ″ حال گرائی و آینــده گرائی″، ″تمرکز و عدم تمرکز″، ″ منابع درسی و کمک درسی″، ″ تخصص گرائی و عام گرائی″، ″ موضوع محوری و مضمون محوری″ و ″حیطه‌های شناختی، عاطفی ″ ضرورتا 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 درســی مبنا نیســت. برنامه درســی با تاکید بر مضامین فرارشــته‌ای یا پیامدها به سمت یکپارچگی(تلفیق برنامه‌های آموزشی و فوق برنامه(فعالیت‌های پرورشی) هر چه بیشــتر و رویاروئی 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 درســی 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.

اســتفاده از تلفیق متکی به اصل ‘‘کارکردهای ثانوی’’ در دستور کار قرار می‌گیرد. تلفیق از نوع فرا برنامه درســی، به عنوان شــکل 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 درســی رشــد همه جانبه اســتعدادهای فطــری و طبیعی و ایجاد تعــادل در امیــال و عواطف متربیان را در جهت تکوین و تعالی هویت ایشــان 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، جنســیتی، دینــی، قومی، ملی و جهانی) را نیز چون لازمه دســت یابــی به حیات طیبه می‌باشــند، مــورد تاکیــد قرار می‌دهــد. بدیــن ترتیب هرچنــد تکویــن و تعالی هویت مشترک(انسانی، اســلامی وایرانی) و هویت اختصاصی(مذهبی، قومی، شغلی وجنسیتی) متربیان هر دومورد‌توجه برنامه درســی است اما تاکید برنامه درسی همچون نظام تربیت رسمی و عمومی بر هویت مشترک انسانی، اسلامی وایرانی خواهد بود ولی با فراهم نمودن فرصتهای مناســب -به خصوص درابعاد غیر تجویزی (انتخابی واختیاری) برنامه درســی- زمینــه مقدماتی تکویــن وتعالی هویت اختصاصی متربیان را نیز متناســب با خصوصیات فردی آنان فراهم می‌آورد.

۴-۲-۳-اصول

- **اصول طراحی برنامه درسی**
  - ساختار کلان برنامه درسی ضمن برخورداری از بخش تجویزی[1] یا الزامی(تک وضعیتی و تعیین تکلیف شــده به شکل پیشینی)، از بخش نیمه تجویزی یا انتخابی(چند وضعیتی) وغیــر تجویــزی یا اختیاری (بی وضعیتی یــا باز) نیز برخوردار خواهد بود[2]. این ســاختار مثلثی ثابت بوده ولی باید در ارتباط با هریک از دوره‌های تربیت و برای دستیابی متربیان به هویت مشــترک و ویژه و لحاظ تمودن ســایر متغیرهای ذی مدخل به شکل متناسب

1. prescriptive

۲. مبتنی بر اصول عدالت تربیتی، وحدت ملی و انســجام اجتماعی؛ تنوع و کثرت، آزادی مشــارکت 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[1] 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 توامان در کانون توجه باشد. حال گرائی منهای آینده گرائی و آینده گرائی منهای حال گرائی هر دو فاقد وجاهت تربیتی است.[2]
- 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[3].
- 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[4].
- 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[5].
- سازماندهی محتوای برنامه درسی باید با اتکا بر رویکرد تلفیقی و مسئله محور و تأکید بر مفاهیم، مهارت‌ها و ایده های 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 تفاوت هائی نیز دارند.

۲.توضیح این که با توجه به این معنا از محیط زمانی، ''گذشته گرائی'' که علی الظاهر بایستی برای رویاروئی 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[1]" را تعریف و تعبیه نمود و از شـکل گیری" افتراق کامل برنامه ای[2]"یا ایجاد شـاخه‌های تخصصی مجزا[3] به صـورت از پیش طراحی شـده جلوگیری کرد[4] و توجه به هویـت ویژه متربیان و نیازهای جامعـه را در اولویت قرار دهد، به گونه‌ای که آنان آماده ورود به زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی شوند.
- بـا توجـه به مفهوم برنامه درسـی "مغفول" (پـوچ)، باید از تکیه انحصـاری به الگوها و روش‌هـای رایج در تعیین اولویت‌های محتوائی پرهیز نموده و رقابت‌های درون موضوعی و میان موضوعی برای حضور در برنامه درسی را به رسمیت شناخت[5]. (همه جانبه نگری؛ پویایی)

اصول تدوین برنامه درسی

- برای آن که عاملان تربیت در کلیه سـطوح نظام تربیت رسمی و عمومی در قبال کیفیت تربیت و نتایج آن مسـئول و پاسـخگو باشند و بسـتر لازم را برای مشارکت موثر ارکان و عوامل سـهیم و موثر در فرآیند تربیت فراهم آید، ضروری است متناسب با نقش ارکان و عوامل سهیم وموثر در سطوح مختلف به تناسب، و به "آزاد سازی" معقول به عنوان یک اصل مبنائی نگریسته شود.
- نـگاه قطبـی (صفر و یکی، همـه یا هیچ) بـه تمرکززدائی از نظام برنامه‌ریزی درسـی یا آزادسـازی پاسـخگو نبوده و منجر به بی‌فعلی (بی عملی) از یک سـو یـا اقدامات عملی نسـنجیده و مخرّب از سوی دیگر می‌شود.در نگاه غیرقطبی، شناخت سطوح آزادسازی از یک سـو، شـرایط و ظرفیت‌های گوناگون و متغیر عوامل سهیم وموثر در مناطق مختلف کشور از سوی دیگر ضروری است.
- شـش سطح آزادسازی [6](که با بخش‌های سـه گانه برنامه درسی هماهنگ است) باید به

1. soft specialization
2. curriculum differentiation
3. tracking

۴ به نظر می‌رسـد اتخاذ چنین جهت‌گیری در برنامه درسـی مرحله دوم دوره متوسطه می‌تواند به نیکوئی پاسخ گوی نفدها و مناقشه‌های فراوانی باشد که در سطح جهان در ارتباط با این مرحله مطرح می‌باشد. محور این مناقشه طراحی برنامه‌های درسـی هم سـو با اندیشه افتراق از یک سو و طراحی برنامه‌های درسی برخوردار از وحدت و یکپارچگی از سوی دیگر است. عـده‌ای از صاحب نظران بنا به ملاحظات عمدتـا عمل گرایانه قائل به افتراق برنامه‌ای و عده‌ای دیگر بنا به ملاحظات عمدتا 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 صفرکه 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 معنا ست که تمرکزگرایی به معنای مطلق در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی امری موهوم و تحقق نایافتنی 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 تصرف هایشان 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 وهمچنین 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 وبه 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 قطعا 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 غیرتجویزی 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 علی الاصول در آن تخصص دارد، به شرط برخورداری از توانمندی‌های حرفه‌ای لازم (نگرش و مهارت‌های ناظر به بهره برداری صحیح از این فرصت تربیتی) قابل اجرا به شکل سراسرس 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 اولا هرگز دامنه انتخاب‌های متربیان قابل پیش بینی نیست، ثانیا 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 کارآئی نظام تربیت رسمی وعمومی رادرچارچوب نظام معیاراسلامی نیز فراهم سازد.

به برنامه‌ریزی درسی باید به مثابه یک فرایند پژوهشی (پژوهش از نوع عمل فکورانه[1]) 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[2] 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 وتدوین برنامه درسی مطلوب نباید شرط لازم و کافی برای تحقق تغییرات یا اجرای آن در محیط‌های مختلف دانسته شود و بازآفرینی[3] فرهنگ مدرسه صالح به عنوان مقصد نهایی باید در صدر اقدامات قرار گیرد.
- مسئولیت‌پذیری جمعی تمامی عوامل سهیم وموثر 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[4]"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 مدارسی 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[1].

- در تغییر با منشـا بیرونی، به تغییر باید به عنوان یک فرایند پیچیده انسانی، نه یک واقعه یا حادثه[2] نگریسـته شـود. 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[3].
- 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 بیشـتر می‌شـود. تنها در اینصورت می‌توان به استقرار نوآوری و تغییر (عدم رجعت به گذشته) امیدوار بود[4].
- اجرای تغییرات متاثر 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 بی نیاز از انطباق تعقیب شود[5].
- تغییرات برنامه درسی باید در قالب یک طرح کلان پردازش شده و در یک فرایند مرحله‌ای و گام به گام[6] به اجرا گذاشته شود.(خرد در عین کلان)[7].
- از نگاه تک سـاحتی به ماهیت تدریس باید پرهیز نموده و نسـبت بـه صبغه هنری(زیبا شناختی) آن علاوه بر صبغه علمی و فنی توجه خاص مبذول داشت. (ایده معلم به عنوان کارگزار فکور)(اصل ۳).
- به کسـب شایسـتگیها باید به عنوان فرایند دسـتیابی به معنا نگریست که در آن متربی عاملیت داشته و مربی راهنماست(اصل۳).
- در فرایند کسـب شایسـتگی‌ها لازم است پرسشگری متربیان (از آن جا که پرسش انرژی متراکم یادگیری است) مورد تاکید و تشویق قرار گیرد(اصل۴).
- وجه رقابت زائی یا رقابت جوئی ارزشـیابی باید به حداقل ممکن تقلیل یافته و ارزشـیابی گروهی(مشارکتی) مورد تاکید قرار گیرد(اصل ۷).
- در سنجش شایستگی‌ها (صفات و توانمندی‌ها)، تمامیت تجارب تربیتی کسب شده(متاثر

---

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؛ وپویایی).

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[1].

- 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)متربیان باید درخدمت یادگیری قرار داشته و فرایند ارزشیابی تا سرحد امکان در فرایند یاددهی-یادگیری منحل گردد (ارزشیابی تکوینی/تدریجی/فرایندی)[2].
- در ارزشیابی از شایستگی‌ها (توانمندی‌ها مهارتها و صفات) متربیان (اعم ازتکوینی یا مجموعی/پایانی) باید اصل "ارزشیابی منصفانه" که ازبه رسمیت شناختن تفاوت‌های فردی متربیان به ویژه از نظرهوش(استعداد های) آنان سرچشمه می‌گیرد در کانون توجه قرار گیرد[3].
- 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[4].

• 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 وعمومی در دستیابی متربیان به مراتب حیات طیبه انجام شود[5].
- 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[6].
- 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[1].

- از آنجـا که هدف فرصت‌های تربیتی تدارک دیده شـده در برنامه درسـی 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 شـود تا بتواند کلیه واقعیت‌های اجرای برنامه درسـی را در فرآیند دسـتیابی بـه مراتب حیات طیبه به تصویر بکشد[2].
- ارزشـیابی از برنامه درسی باید نسـبت به دسـتیابی 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[3].
- ارزشیابی باید به تناسب با استفاده از داده‌های کمی و کیفی یا ترکیبی از آن‌ها انجام شود تا به نتایج دقیق تر و سـودمندتری برای اصلاح مداوم نظام تربیت رسـمی بر اساس نظام معیار اسلامی دست یابد[4].

- **اصول ناظر به عوامل موثر در کیفیت زیرنظام**

اصول بخش غیر تجویزی (انتخابی واختیاری)در ساختار کلان برنامه درسی[5]

- توجه به طیف ظرفیت‌های وجودی (علائق و اسـتعدادها و نیازهای) متربیان در طراحی برنامه‌ها و فعالیت ها[6].
- توزیع بهینه فرصت‌های تربیتی میان انواع سه گانه (مکمل، فوق برنامه و اوقات فراغت) و انواع اهداف در سـاحت‌های تربیت(اعتقادی عبادی و واخلاقی /اجتماعی و سیاسی /بدنی و زیستی /اقتصادی و حرفه ای/ علمی وفناوری/ زیبایی شناختی و هنری)[7].
- اصالـت قائل شـدن برای هویـت ویژه (نیازها، علایـق و رغبت) متربیان در اسـتفاده از برنامه‌ها و فعالیت ها[8].
- 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) وغیر تجویزی (اختیاری) و ایجاد هم افزائی میان این اجزاء سه گانه در نیل به شایستگی‌ها [1].

- اصالت قائل شدن برای ارزشیابی فرایندی، غیر رسمی و درونی(اثر بخشی)[2].
- بهـره مندی از همـه عوامل تربیتی درون مدرسـه تحت نظارت مدیریـت برای طراحی واجرای فرصت‌های تربیتی غیر تجویزی(انتخابی و اختیاری) برنامه درسی همسو با بخش تجویزی آن
- توجـه به هویت ویژه در بخش نیمه تجویزی و غیر تجویزی برنامه درسـی برای تأمین و ارتقاء سطح سلامت و توانمندسازی متربیان با عنایت به ملاحظات جنسیتی [3] آنان.

• اصول زبان آموزش

- در تدریس متکی به منابع زبانی (مکتوب) باید نسـبت به سـطح زبانی (کلامی) متربیان کاملا هوشـیار بود و تناسب دشواری متن با سطح توانائی زبانی خوانندگان را مورد توجه قرا داد.
- کسـب آگاهی از اشـتراک زبانی و واژگا نی متربیان در مناطق مختلف کشـور (در زبان فارسی) و تلاش برای استفاده از واژگان مشترک و آشنای متربیان ایران زمین باید در کا نون توجه تولید کنندگاه مواد و منابع یادگیری قرار گیرد.
- بـرای حمایت از یادگیری کـودکان متعلق به اقوام غیر فارس زبـان ایرانی و برخورداری آنان از فرصت برابر در کسـب شایستگی‌ها، نظام برنامه درسی باید یک دوره تعریف شده ''انتقـال'' از زبان مـادری به چرخه زبان رسمی(فارسـی) را در کانـون توجه قرار دهد. ویژگی‌هـای فرهنگـی و زبانی مناطق محتلف در برنامه‌های درسـی ایـن دوره محوریت خواهد داشت[4].
- ایجاد تنوع در رسـانه‌ها و تاکید بر اسـتفاده از رسـانه‌های غیرکلامی در فرایند یاددهی - یادگیـری هماهنگ با اهـداف گوناگون یادگیری و همچنین انـواع دانش (معرفت) که آموختن آن‌ها در دستور کار نظام تربیتی قرار دارد بایددر کانون توجه قرارگیرد.

---

۱. مبتنی بر اصول وحدت ملی و انسجام ویکپارچگی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

۲. مبتنی بر اصل پاسخگویی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی.

۳ - بر اسـاس مصوبه شـورای 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 محسـوب می‌شود و مسـئولیت تأمین آن بر عهده دولت‌ها می‌باشد. 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 مشـــترک فارسی میان متربیان مناطق مختلف کشور، تولید منابع یادگیری زبانی متناســـب با ویژگی‌های زبانی (فارســـی) خـــاص مناطق مختلف در دستور کار قرار گیرد.
- تدریـــس زبان‌های فارســـی و عربی در چارچـــوب بخش الزامی (تجویزی) برنامه درســـی متناســـب با ضرورت تقویت و تحکیم هویت اســـلامی و ایرانی و پیش نیاز آن‌ها در کانون توجه خواهد بود.
- زبان خارجی اول در چارچوب بخش اختیاری (نیمه تجویزی) برنامه درســـی متناســـب با تقویت و تثبیت هویت انســـانی و پیش نیاز آن در کانـــون 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 درســـی و با همان هدف تدریس زبان خارجی اول در دستور کار خواهد بود.

• اصول زمان آموزش

- پیوســـتگی زمان تحصیل باید پاس داشـــته شده و از بروز "شـــکاف زمانی" در طول سال تحصیلی جلوگیری شود[1].
- ســـازماندهی زمانی حوزه‌های یادگیری باید به گونه‌ای باشـــد که امکان تمرکز بر حداقل حوزه‌های یادگیری در زمان واحد را فراهم سازد[2].
- زمان تدریس متناظر با ســـاختار کلان و خرد برنامه درســـی باید دارای مولفه تجویزی یا الزامی، نیمه تجویزی یا انتخابی و غیر تجویزی یا اختیاری باشد[3].
- زمان تدریس علاوه بر بعد درون مدرســـه‌ای دارای بعد برون مدرســـه‌ای نیز باید شناخته شـــود تا اصل استمرار کســـب شایستگی‌ها و محدود نشـــدن آن به محیط مدرسه رعایت شود[4].

• اصول راهنمائی و مشاوره

- راهنمائی یک جریان پیوسته و متوالی تربیتی است که از پیش از دبستان آغاز می‌شود و در دوره‌های بعدی تربیت با هدف تســـهیل 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[1].

- انواع راهنمائی و مشـــاوره شـــامل تحصیلی، تربیتی (سازشی) و شغلی باید در کانون توجه نظام تربیت رسمی و عمومی قرار گیرد[2].
- در راهنمائـــی و مشـــاوره باید هویت ویژه متربیـــان وتنوع فرهنگ‌ها به ویـــژه نظام معیار اسلامی مورد توجه قرار گیرد[3].
- تنوع هویت ویژه (علائق، استعدادها و نیازهای فردی و اجتماعی) متربیان، انعطاف فزاینده در برنامه‌های درسی در مراحل تربیت را طلب می‌نماید[4].
- فرایند یاددهی و یادگیری باید با نگاه مشاوره و راهنمائی- محور سامان یابد.

۳-۳. الگوی نظری زیر نظام تربیت معلم و تامین منابع انسانی[5]

۱-۳-۳.تعریف، قلمرو

زیـــر نظام تربیت معلم و تأمین منابع انســـانی(معلم و پیرامعلم) به عنوان یکی از شـــش 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 (مربیان)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 نیـــز با توجه به معنای تربیت[6] در مطالعـــات نظری، می‌توان نقش مربی را در ادامه نقش تربیتی انبیاء و اولیاء الهی، اسوه‌ای امین، راهنمایی بصیروعالمی توانا دانست که وظیفه هدایت، روشنگری، برنامه‌ریزی، آموزش، پشتیبانی، مشورت، بازخورد دادن، و ترغیب متربیان 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 ایـــن بخش از نتایج تحقیق فانی (۱۳۸۷) واحمدی(۱۳۸۸)- از مجموعه مطالعات نظری ســـند ملی آموزش وپرورش- استفاده شده است برای توضیحات بیشتر به اصل این دو تحقیق رجوع کنید.
۶ - تربیت تنها کار خداست که ذیل تدبیرات حضرت باری وتوسط انسانهای کامل رخ می‌دهد. آدمی نه تنها برای مظهریت حق محتاج هدایت و تربیت اســـت, بلکه تربیت او مســـتلزم ملاحظه تحول دائمی و آزادی ذاتی او می‌باشـــد. به رغم اینکه مصداق کامل خلیفه خداوند, انبیا و اولیا معرفی شـــده‌اند ولی از آیه «و جعلناکم خلائف فی الارض» اســـتنباط می‌شـــود که ماموریتهای خلیفه کامل خداوند به درجات متنوع ودرســـطوح گوناگون به دیگران نیز نســـبت داده می‌شـــود. پس هرکس به میزانی و تاحدودی خلافت حق را برعهده 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 اســـت که هرگزتربیت تفویض نشـــده و دخالت یا وســـاطت افراد در امر تربیت فارغ ازتدبیر الهی و دور از چشم خلیفه کامل او رخ نمی‌دهد. از این رو فعالیتهای تربیتی در صورتی که بتوانندمصداق هدایت باشند تنها مقدمه‌ای برای هدایت الهی تلقی می‌شوند.(علم الهدی ۱۳۸۶)

موقعیت های کنونی/ فعلی جهت بسـط و توسعه ظرفیت‌های وجودی را برای کسب شایستگی‌ها و دستیابی به حیات طیبه بر عهده دارد.

۲-۳-۳.وظایف

زیر نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسـانی 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 مسـئولیت تربیت متربیان در نظام تربیت رسـمی و عمومی را بر عهده دارند. مأموریت اصلی این زیـر نظام ایجاد زمینه‌ها و فرایندهایی اسـت که از طریق آن مربیان قادر به تشـخیص موقعیت، نقاط قوت و ضعف، سـطح بلوغ فکری و روانی خود بوده و بتوانند تکالیفی را برای رشـد و توسعه ظرفیت‌های وجودی و دسـتیابی متربیان به مراتب حیـات طیبه فراهم نمایند. وظایف این خرده نظام عبارت است از:

- برنامه‌ریـزی بـه منظـور رشـد و سـاماندهی وتعالی مراتب هسـتی شـناختی وارتقای شایستگی‌های اعتقادی، اخلاقی، حرفه‌ای وتخصصی و ایجاد یکپارچگی در نقش اجتماعی و هسـتی شـناختی مربیان از طریق تغییر در معرفت[۱]، میل، اراده، عمل و تکرار عمل تا سطح تکوین صفات و هویت حرفه ای[۲] آنان.
- اسـتقرار سـازو کارهای لازم برای رشـد شایسـتگی‌های پایه در جهـت تقویت هویت مشـترک(اعتقادی، اخلاقـی، دانش پایه....) و شایسـتگی‌های ویـژه در جهت هویت حرفـه‌ای مربیان(دانـش تخصصی و دانش و مهارت تربیتـی) مربیان از طریق تدارک فرصت‌هـای متنوعی که در آن امـکان انتخاب، اولویت بنـدی و بکارگیری آموخته‌ها در عرصه عمل، متناسـب با استعدادها و توانمندی‌های فردی و نوع مسئولیت حرفه‌ای فراهم گردد.
- سیاسـت‌گذاری، پشـتیبانی، نظارت و ارزشـیابی از کلیه فعالیت‌هایـی که برای جذب، آماده سـازی، حفظ و ارتقاء منابع انسانی از سوی نظام تربیت رسمی و عمومی صورت می‌گیرد.
- ارزشـیابی از عملکرد دانشگاه‌ها و مراکز علمی- پژوهشـی که به عنوان عوامل سهیم در

---

۱ - انواع معرفت/ دانش شـامل: دانش گزاره‌ایpropositional Knowledge ؛ دانسـتن چیستی Know that؛ دانش بیانیDeclarative Knowledge ؛ دانستن چگونگیKnow How، دانش روش کارProcedural Knowledge .

۲ - بر اسـاس یافته‌های فلسـفه تربیت، هویت دارای لایه‌ها و ابعاد مختلف اسـت، لذا در بحث تربیت معلم نیز با تأکید بر تعمیق هویت مربیان در ابعاد فردی، انسانی، اسلامی و ایرانی می‌باید بر تکوین همه مولفه‌های هویت حرفه‌ای (اخلاق و تعهد حرفه‌ای، دانش تخصصی، دانش تربیتی، ومهارت‌های تربیتی) ایشان به صورت یکپارچه برنامه‌ریزی نمود.

جریان تربیت مسـئولیت تربیت و به روز نگه‌داری منابع انسـانی مـورد نیاز نظام تربیت رسمی و عمومی را بر عهده دارند.

- مشـارکت بـا کلیه زیر نظام‌هـا در تحقق اهداف تربیت و همسـویی و هماهنگی با جهت گیری‌ها 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 انسـانی -در جذب، آماده سازی، نگهداشت و ارتقاء، ارزشـیابی از منابع انسانی- در راستای رویکرد نظام تربیت رسمی و عمومـی درک واصـلاح مداوم موقعیت بر اسـاس نظام معیار اسـلامی (با تأسـی از پیامبـران و امامـان(ع) به عنوان بهترین الگوهای نظری و عملی تربیت) اسـت. در این رویکرد:
- موقعیـت امری لایه اسـت و هر موقعیت‌خاصـی در ذیل موقعیت‌هـای بزرگتر و تمامی موقعیت‌ها ذیل خواسـت, نظارت و تدبیر الهی شـکل می‌گیرد و هر کسـی مجاز و بلکه مجبـور به ایجاد تغییراتی در موقعیت خویش می‌باشـد. تغییر و اصلاح موقعیت متضمن سـروکار داشتن با مسـئله‌های پیچیده و واقعی، پایبندی شـخصی، و تعامل با افرادی با سطوح متفاوت شایستگی است.
- توجه به موقعیت نیازمند گشودگی مداوم در برابر تجربیات جدید؛ یادگیری خود آغازگر[1]، سـازگاری میان قابلیت‌های وجودی(احساس، شهود، تخیل، تعقل، اراده، و عمل)؛ نقادی و ارزیابی‌مداوم عملکردخود بر اساس نظام معیاراسلامی، و یکی شدن خود و فرایند درک و اصلاح موقعیت؛ است.
- بهبـود مداوم موقعیت متضمن کسـب معرفت، عمل، و تأمل در خصـوص نتایج آن به صورت فردی و گروهی است، که نهایتاً منجر به تحقق هویت منحصر به فرد در زندگی شـخصی وحرفه‌ای می‌شـود. قرار گرفتن در فرایند کسـب و توسـعه شایسـتگی‌های حرفه‌ای امکان ایجاد انسـجام، هماهنگی و پیوند میان رشـد شخصی- هویت حرفه‌ای را فراهم می‌نماید.

1 - Self-initiated

۴-۳-۳.اصول

اصول کلی

- از آنجـا کـه ارائه خدمات آمـوزش کیفی(عادلانه) از وظایف حاکمیت می‌باشـد لذا برای انتخاب، آماده‌سـازی و نگهداشت منابع انسانی باید سـرمایه‌گذاری مادی ومعنوی مکفی از سـوی عوامل سهیم در امر تربیت صورت گیرد.دراین فرایند، جایگاه ومنزلت اجتماعی مربیـان ارتقاءیابدومعلـم ومربی به منزله نیـروی فرهنگی وفکری جامعه ومولدسـرمایه اجتماعی-نه به مثابه کارمند اداری درنظام دولتی-منظورگردد.
- از آنجا که شرایط اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی که مربیان در آن ایفای نقش و مسئولیت می‌کنند بسـیار متفاوت می‌باشـد، لذا با عنایت به اصل عدالت تربیتی، این تفاوت باید در جذب، آماده سـازی، حفظ و ارتقاء و ارزشـیابی منابع انسانی، مورد توجه قرار گرفته و در نوع امتیازات، خدمات و امکاناتی که در اختیار آنان قرار می‌گیرد لحاظ شود.
- کرامت انسـانی مربیان در تمامی مراحل جذب، آماده سـازی، حفظ و ارتقاء، و ارزشیابی از منابع انسـانی باید مورد توجه برنامه ریزان و مجریان قرار گرفته و زمینه حفظ شـأن 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 سـهیم و مؤثر در درون و بیرون از نظام تربیت رسمی وعمومی هماهنگی و همسویی لازم وجود داشته باشد، لذا ضروری است شـورای سیاسـتگذاری مرکب از نمایند گان 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 سـهیم و مؤثر در درون و بیرون از نظام تربیت رسمی وعمومی هماهنگی و همسویی لازم وجود داشته باشد، لذا ضروری است شورای سیاستگذاری زیر نظام تربیت معلم مرکب از نمایند گان عوامل سهیم و مؤثر(خصوصاً دانشـگاه‌ها و مراکز علمی و پژوهشـی) تشـکیل 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 حرفه ای[1] 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 متربیان 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)[2] 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 حرفه ای، دانش حرفه‌ای است.

۲ - الگوی فنری ضمن ارائه تبیینی از تعامل صفات انسانی یا اهداف تربیتی در هر حلقه، نشان می‌دهد که تکوین صفات انسانی در حلقه‌های متوالی تداوم داردودر یک حلقه پایان نمی‌یابد، بلکه تاثیر آن‌ها از یک حلقه به حلقه‌های بعدی وقبلی سرایت می‌کند. اگرچه سطوح متوالی حلقه‌های فنر ایده‌ای از رده‌بندی و سطح گزاری در اهداف تربیتی یا اعتقاد به تقدم وتاخر 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 اساسا متفاوت می‌باشد.

درالگوی فنری حلقه‌های باز ویژگی امکانی اهداف تربیتی وگشودگی ارزشهای آموخته شده به تغییرات یا ناتمامی یادگیری هنجاری را نشان می‌دهد. درعین حال هر حلقه فنر 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 وتربیت است. در حقیقت هر حلقه فنر نماینده برآیند ارزشهای آموخته‌شده 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 واولیاء 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 ازحیات 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 تحویزی، 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 نظامند 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 بین المللی 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 وپژوهشی 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 متربیان در دوره ابتدایی، سازماندهی نیروها در این دوره با استفاده از راهبرد همراهی مربی با متربیان [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 متربیان به طور پیوسته و تا زمانی که مرحله اول دوره ابتدایی آنان خاتمه یافته و وارد دوره دوم ابتدائی شوند با یک معلم دنبال می‌شود. معلم دراداره کلاس از کمک سایر معلمان با توجه به تخصص آنان در موضوعات مختلف استفاد می‌کند.

از حمایت‌های لازم برای انجام مسئولیت‌های خانوادگی برخوردار گردند.

- برای پیشـــبرد اهداف تربیت باید همکاری نزدیکی بین نهادهای ســـهیم 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

- ارزشـــیابی از عملکرد مربیـــان در طول دوره آموزش، پایـــان دوره و در حین خدمت باید مبتنی بر میزان کارآمدی و اثربخشـــی نتایج کار مربیان در ســـه 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 بین المللی پایین تر باشد.
- مربیان باید بتوانند نســـبت به تشکیل ســـازمان‌ها و انجمن‌های علمی که امکان مشارکت قانونی آنان را در تصمیم‌گیری‌ها فراهم می‌نماید، اقدام کنند. مســـئولیت ارزیابی و صدور پروانه اشـــتغال یا تمدید آن بر عهده انجمن علمی مربیان اســـت. این انجمن تحت نظارت شـــورای سیاســـتگذاری اســـت و اعضای آن به صورت دوره ای(هر ۴ ســـال 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 اســـتانداردهای 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 وعمومی، باید عملکرد مربیان به صورت دوره‌ای از جهت مورد ارزشیابی قرار گیرد و حمایت‌ها و پشتیبانی‌های لازم در سطح مدرســـه به منظور حفظ کیفیت در اختیارآنان قرار گیرد. نتایج این ارزشیابی‌ها در تمدید پروانه اشـــتغال(باقی ماندن در خدمت) و ارتقاء مربیان مورد اســـتفاده قرار خواهد گرفت. مربیان بر اســـاس 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 فلســـفه 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 واولیاء 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 واجرای برنامه‌های تربیتی و درسی، تأمین فضای تربیتی و اداری، بکارگیری مربیان، تهیه تجهیزات، فن آوری و کتاب‌های درسی و کمک درسی، پژوهش وارزشیابی، و راهبری و مدیریت تربیتی و اداره امور مدارس در نظام تربیت رسمی و عمومی را بر عهده دارد. علاوه‌بر این زیر نظام مسئول ساماندهی چگونگی بخرج‌گرفتن منابع تخصیص یافته است که بر عملیات مالی و نگهداری حساب‌ها و نظارت برآنها 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 وسازمان‌های 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 دادها)ی 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)- ونفیسی(۱۳۸۸) از مجموعه مطالعات سند ملی آموزش وپرورش- استفاده شده است برای توضیحات بیشتر به اصل این دو تحقیق رجوع کنید.

۲ - البته منابع مالی از نظر ماهیت یک نهاده (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

ایـن زیر نظام دارای سـه مؤلفه ‘‘تأمین منابع مالی’’، ‘‘تخصیص منابـع مالی’’ و ‘‘مصرف منابع مالی’’ برای نظام تربیت رسمی و عمومی کشور است.

- وظیفه مؤلفه تأمین منابع مالی آن اسـت که بـرای تحقق هدف‌های نظام تربیت عمومی و رسـمی، با رعایت سـه ویژگی کارآمدی، عادلانه و متناسب بودن، منابع مالی را در حد کفایت در اختیار آن نظام قراردهد.
- وظیفـه مؤلفـه تخصیص منابع مالی آن اسـت که سـازوکار لازم بـرای تخصیص منابع میـان واحدهای تربیتی، نواحی یا مناطق، انواع تربیت، مراحـل تربیت و انواع برنامه‌ها و سیاست‌های حاکم بر آن‌ها را به‌ترتیبی فراهم آورد که کارآیی (درونی و بیرونی) را بیشینه و برابری در دسترسـی 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 برآن مشـتمل اسـت بـر تنظیم بودجه، اجرای بودجه و نظارت بر فرایند عملیات مالی، و نگهداری حسـابهای مالی متناسـب 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 راسـتای رویکرد نظام تربیت رسـمی 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 مسـایل تربیت عمومی و رسـمی بطور مؤثر و کارآمد مدیریـت و راهبری می‌شـوند[۲]. در این رویکرد، دولت باید، علاوه بـر هدایت موثر قیمت

۱ منابع مالی از منظر بسـیاری از ذینفعان نظام تربیت عمومی و رسـمی ایران (حتی در بین صاحبنظران و سیاسـتگذاران) عمومـاً بصورت یک نهـاده یا عامل ضروری برای تحقق فعالیت‌های تربیتی می‌باشـد. تلقی غالب اینگونه اسـت که تربیت عمومی و رسـمی نیازمند انجام فعالیت‌ها و امور مختلفی اسـت که اجرای آن‌ها مسـتلزم منابع مالی می‌باشد. در این راستا، ابتدا در مورد نوع کار و فعالیت‌ها تصمیم‌گرفته می‌شـود و سـپس منابع مالی مورد نیاز درخواست و مآلا‘‘ (در حد امکانات) تأمین می‌گردد. در چنین رویکردی، منابع مالی به هیچ‌وجه خاصیت سیاستگذاری ندارند.

۲.نادری، پیش گفته ص۶۵ و انصاری پیش گفته ص۲۱

نهـاده، در میزان نیازهای تربیتـی نیز نقش آفرینی نماید بگونه‌ای که در بسـتر انعکاس نیازهـا، نیازهای «واقعی و اولویت‌دار» عموما'' به نحو مطلوبی بروز و ظهور نمایند. تحقق این مهم، مسـتلزم تقویت سازوکار و مناسـباتی 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 به‌گونه‌ای که هم تحقق عدالت در بهره‌مندی تربیتی و هم کارآیی تخصیص منابع به بهترین وجه ممکن تأمین و حاصل شود.

- تنوع بخشی به‌منابع در تأمین منابع مالی، : علاوه بر تقویت نقش دولت، به‌ویژه مدیریت‌های محلـی، پذیرفتن نقش خانواده و نهادهای غیر دولتی و مشـارکتهای داوطلبانه در تأمین منابع مالی برای نظام تربیت عمومی و رسمی.
- ۱) عرضه‌مدار و تقاضامدار و ۲) سـتانده (کمیت و کیفیت) و نتیجه‌محور بودن تخصیص منابع در تخصیص منابع مالی در درون نظام تربیت عمومی و رسمی، :

، تخصیـص منابـع در نظام فعلی تربیت عمومی و رسـمی ایران عمدتا'' عرضه‌مدار می‌باشـد. بنابراین، اولین تحول جدی، مسـتلزم توسـعه و تنوع‌بخشـی به سـازوکارها می‌باشد که طرف تقاضای تربیت یعنی افراد و خانواده‌ها را نیز دربرداشـته باشـد. مشارکت و توسعه فعالیت‌های بخش خصوص در توسعه کمی و کیفی تربیت عمومی و رسمی زمانی مناسب و مطلوب خواهد بـود که رقابت در فعالیت‌های تربیتی (برای جذب متقاضیان بیشـتر از طریق عملکرد بهتر) را تشدید نماید.

تغییر سـازوکارهای تخصیص از نهاده‌محور[1] بودن به سـتانده[2] و نتیجه محور[3] بودن، می‌تواند تحولی اساسی در کارآمدی واحدهای تربیتی ایجاد نماید. یعنی تخصیص منابع به عنوان نمونه بر حسـب تعداد«متربیان موفق» به همراه قدرت‌سـپاری برای انتخاب عوامل تربیتی، مجموعه عناصر یک واحد تربیتی را برای ارتقای عملکرد تربیتی بسـیج خواهد کرد. بدین ترتیب، ایجاد این تحول یک ضرورت اساسی و سرنوشت‌ساز برای نظام فعلی آموزش وپرورش ایران می‌باشد.[4]

- ، ″رویکـرد حسابرسـی″ بجای دخالت ذیحسـابی در تصمیم‌گیری در خـرج منابع مالی تخصیص یافته

---

1. Input-based
2. Output-based
3. Outcome-based

۴.بایسـتی تأکید نمود که تحولات مورد انتظار در این راسـتا، مستلزم همکاری و تعامل نزدیک و سازنده بین زیرنظام تأمین وتخصیص منابع مالی با سایر زیرنظام‌ها (مخصوصا'' رهبری و مدیریت و تربیت معلم وتامین منابع انسانی، فضا و تجهیزات وفن آوری) می‌باشد.

۴-۴-۳. اصول

اصول مؤلفه تأمین منابع مالی

- **ضمانت تأمین منابع مالی**: اســتفاده از درآمد نفت به عنوان یک منبع بین نســلی برای توســعه انســانی و تربیت واجد اولویت بوده و سیاســت‌های کلان تخصیص منابع به امور تربیــت لازم اســت تصویب و به دولت و مجلس ابلاغ شــود. با اتخاذ این شــیوه تضمین می‌شود که منابع اختصاص یافته به تربیت، با رعایت شرایط و مقتضییات حاکم بر کشور و با حفظ ارزش واقعی پول ملی، متناســب با نیازها تأمین شــده و از ثبات برخوردار شود. حد کفایت منابع مالی، براســاس استانداردهای نظام تربیت عمومی و رسمی و متناسب با ســطح توسعه و امکانات کشور برای دوره‌های پنجســاله، در سیاست‌های کلی برنامه‌های توسعه کشور تعیین خواهد شد.
- **صیانــت از کیفیت تربیت**: مأموریت اصلی نهادهای حاکمیتی سیاســت‌گذار و ناظر بر عملکرد نظام تربیت عمومی و رســمی، مانند شورای عالی تربیت، برعهده گرفتن وظایف حکومتــی و فرادولتی و عامل ابلاغ رســالت و خواســته‌های ملت به نظام تربیت رســمی وعمومی در راســتای تأمین اصول و الزام‌های رفتار بین نســلی و صیانت از کیفیت تربیت و رعایــت حقوق هویت‌های فردی در زمینه تربیت رســمی و عمومــی، و متقابلاً، حصول اطمینان از کفایت منابع تخصیص یافته به این نظام است[۱].
- **ضرورت ایجاد تحول در نقش دولت اســلامی (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 درگیرشدن شهرداری‌ها واستانداری‌ها 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.
- **تأمیــن نیازهای تربیتی افراد متناســب با اصل ۳۰ قانون اساســی**؛ بر مبنای این اصل، حاکمیت مکلف اســت 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 تامین 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 ص۵۳ و مبانی نظری اقتصاد سیاسی و اقتصاد آموزش صص ۱۰-۱۸ گزارش تلفیق مطالعات نظری در زیر نظام تامین و تخصیص منابع مالی

عمومی و رسـمی (بویژه از لحاظ کیفیت و گسـتره تربیت عمومی و رسـمی) و ضرورت مشارکت ارکان وعوامل سهیم وموثر، باید دو سطح یا گستره را تفکیک نمود: یکی تأمین حدنصاب‌هـای نیازهای تربیتی و دیگـری 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 نداشـته باشـند، وجه تقاضامداری سـازوکارهای تخصیص منابع مالی، بایستی با ارائه کمک‌های جبرانی دولت به متقاضیان، موانع پیش‌روی بهره‌مندی آنان را برطرف نماید.

- **گسـترش دامنه مشـارکت‌های داوطلبانه**: یکی از ویژگی‌هـای اصلی جامعهٔ ایرانی-اسـلامی، وجود و استمرار رسـم و عرف خیرات و موقوفات اسـت. ضمن توسعه فرهنگ مشـارکت‌های داوطلبانه ضروری اسـت، هدایت یا توسـعه آنها، افزون بر ایجاد فضاهای تربیتی، به سـمت ابعاد کیفی در تربیت عمومی و رسـمی، از قبیل تأمین منابع کتابخانه، ارتقاء ظرفیت‌های عمومی و حرفه‌ای مربیان، درسـی و نوشت‌افزار، تجهیزات و برنامه‌های کمک آموزشی، گسترده شود.

- **اصول مؤلفه تخصیص منابع مالی**

- **اسـتفاده از سـازوکارهای تخصیص منابع مالـی در برقراری عدالـت و ارتقای کارایی**: سـازوکار لازم برای تخصیـص منابع میان واحدهای تربیتـی، نواحی یا مناطق تربیتی، انواع تربیت، مراحل تربیت و انواع برنامه‌ها و سیاسـت‌های مرتبط با آن‌ها را باید به‌ترتیبـی فراهم آید که کارآیی (درونی و بیرونی) را بیشـینه و برابری در دسترسـی به امکانات تربیتی و عدالت در دسـتیابی به کیفیت مناسب تربیت را به بهترین وجه ممکن محقق سازد.
- **پذیرش منطق اقتصادی اندیشـیدن (تحلیـل هزینه-منفعت) در تصمیم‌گیری برای مبنای تخصیص منابع**: یکی از اصول اساسـی تحلیل‌های اقتصادی این اسـت که تصمیم‌گیران و تخصیص‌دهندگان منابع، تصمیمات خود را با اتکا به تحلیل هزینه-فایده[1] انجـام می‌دهند. در نظام تربیت عمومی و رسـمی لازم اسـت این اصـل به عنوان مبنای تصمیم‌گیری و توان‌مندی‌های متناسـب با آن و با مشـارکت عوامل سـهیم و موثر بکار گرفته شود.

---

۱ در اینجا، منظور از تحلیل هزینه-فایده، مقایسـه نمودن فواید (اعم از مالی و غیرمالی) و هزینه‌های یک تصمیم می‌باشـد نـه لزومـا" انجام تحلیل هزینه-فایده مطابق با آنچه که در برخی از متون علـم اقتصاد آمده و صرفا" بر منافع و هزینه‌های مالی تأکید کرده‌اند.

- **برقراری رقابت سازنده در نظام تربیت عمومی و رسمی:** رقابت و شرایط رقابتی، نقش تعیین‌کننده‌ای 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 متربیان). توسعه رقابت، یک رویکرد جدی برای ارتقای کارآیی 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 بیشینه‌سازی 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

زیــر نظام فضا، تجهیزات و فــن آوری [۲]کلیه فعالیتهای برنامه‌ریزی، ســامان دهی، طراحی، اجرا، نظارت وپشــتیبانی مربوط به تامین کالبد[۳] نظام تربیت رســمی وعمومی و تدارک تجهیزات و فن آوری آن را متناســب با ســاحت‌های تربیت و هماهنگ با مولفه‌های معماری[۴] و طراحی شــهری، تکنولوژی ســاخت، لوازم وتجهیزات، منابع(انســانی- مادی- مالی) ومدیریت فنی ومهندســی در راستای دستیابی به اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی به عهده دارد.

تأمین کالبدی فضاهای تربیتی از طرفی تبیین کننده وپاســخگوی نظری در امر طراحی فضاو تولید و تامین تجهیزات و فن آوری مبتنی بر فلســفه تربیت رســمی و عمومی متناسب با شرایط جســمی، روحی، جنسیتی، اقلیمی، برنامه درســی و... بوده وازطرف دیگر تسهیل کننده فرایند یاددهی - یادگیری وتحقق اهداف تربیتی برای رشدوپیشــرفت کشــور می‌باشــد وبه اموری چون تنوع فضاها، اثربخشی و روز آمدی، تولید و تامین تجهیزات و فن آوری، زیباسازی و با نشاط‌سازی محیــط درونی وبیرونی، نحوه تامین منابع وتوســعه مشــارکت‌های مردمی، مشــارکت فراگیران وکاربران درنگهداری فضا، تجهیزات و فن آوری توجه دارد.

دراین زیر نظام، فضای تربیتی به کلاس درس خلاصه نمی‌شــود بلکه تربیت، در محیط تربیتی

۱..در ایــن بخــش از نتایج تحقیق غفــاری (۱۳۸۷) ونویدادهم(۱۳۸۸)- از مجموعه مطالعات ســند ملی آموزش وپرورش- استفاده شده است برای توضیحات بیشتر به اصل این دو تحقیق رجوع کنید.

۲. منظور از فن آوری جنبه ســخت آن اســت که به ســخت افزارها و نرم افزارهائی 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، اجســام و اشــیاء، 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 اوری در محیط مدرسه و در جریان تربیت رسمی و عمومی در عصر جدید مد نظر قرار گرفته است. که شامل مواد و رسانه‌های onlineو offline اسست. برای این داعیه توجیهات فراوانی در متــون تخصصــی می‌توان یافت. از جمله اینکه در برخی متون جدید علمی ایــن حوزه تعابیری 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 کالب (قالب هر چیز)، سرپوشیده

۴. معماری وطراحی مقوله‌ای اســت جامع که با ابعاد گوناگون حیات انســانی، از جنبه فردی تا جنبه اجتماعی و از نیازهای مادی تا نیازهای متعالی انسان مرتبط است. لذا ساختمان وفضای 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 وتجسد باورها و فرهنگ مردم در هرعصروزمان ودر هرمکان است.درنتیجه معماری وطراحی فضاهای تربیتی باید بازتاب فلسفه تربیت اسلامی ومتناسب با شرایط واقتضائات زمان ومکان و نیاز متربیان باشد. غفاری، علی(۱۳۸۷)

اتفاق می‌افتد که شامل کلاس درس، حیاط مدرسه، آزمایشگاه‌ها، کارگاه‌ها و حتی محیط خارج از مدرسه می‌باشد. درتمام این محیط‌ها، پیام‌های تربیتی به متربیان 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 ارائه‌ی خدمات مؤثر به محیط در آن تدارک شود.

۲-۵-۳-وظایف

- تامین فضاهای کالبدی، تجهیزات و فن آوری مناسب ومعتبر 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 وتحولات 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 وایمن برای دوره‌های تربیت رسمی وعمومی، 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 تسریع، تسهیل و ارتقای فرایند کسب شایستگی ها
- مشارکت فعال در تصمیم‌سازی مرتبط با کلیه زیر نظام‌ها به دلیل تاثیرگذاری وتاثیرپذیری بر عملکرد این زیر نظام وسایرزیرنظام ها
- زمینه‌سازی برای ایجاد نشاط وشادابی در متربیان وتقویت سلامت آنان با لحاظ نمودن عناصرهنری 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

۳-۵-۳.رویکرد

در راســتای رویکــرد نظام تربیت رســمی وعمومی جهت‌گیــری کلان این زیر نظام ســاماندهی موقعیت‌های تربیتی اســت. یعنی طراحی و ســاخت 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 شــکل جامع و همه جانبه..مد نظر قرا می‌گیرد. در ســامان 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 وســاخت فضا و تولید و تامین تجهیزات و فناوری در تربیت رســمی و عمومی موضوعی میان رشــته‌ای اســت و دخالت دانش‌های مختلف را طلب می‌کند و می‌بایســت به صورت جامع نگر به آن پرداخته شــود و از نگرشهای یک بعدی وکاهش گرایانه تخصصی دوری نمود. هرچند دانش ومهارت فنی ومهندســی درطراحی وساخت فضاهای تربیتی لازم وضروری است لیکن کافی نیست زیرا فضا و تجهیزات و فناوری به مثابه ظرف جریان تربیت باید با ویژگیها وشرایط مظروف خود هماهنگی وهمخوانی داشته باشد تازمینه تحقق اهداف تربیتی مندرج در فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی درآن فراهم آید.ازســوی دیگر، هم چنانکه جو حاکم بر نظام تربیت رســمی و عمومی و بالاخص مدرســه، باید زمینه تربیت پذیری نســل جوان متناســب با فرهنگ اســلامی – ایرانی را مهیا کند. فضای کالبدی و تجهیزات و فنآوری نیز باید چنین ویژگی را داشــته باشــد و درطراحی وساخت آن به به جنبه‌های فرهنگی و تربیتی توجه شــود لذا در این زیر نظام ضرورت دارد دانش‌هایی به کار گرفته شــوند که به عنوان ارکان مهم و تاثیر گذار در طراحی و ســاخت فضا کالبدی و تولید و تامین تجهیزات و فناوری در تربیت رسمی و عمومی موثر تر باشند. عوامل و دانش‌های تاثیرگذار دراین بخش در هفت گروه طبقه بندی می‌شوند:

زیست محیطی، که حوزه تاثیرگذاری آن حفاظت از منابع طبیعی – به حداقل رساندن استفاده از انرژی‌های تجدید می‌باشد.

کالبدی، که حوزه تاثیرگذاری آن مکان یابی و اســتقرار مناســب فضاهای تربیتی – با بکارگیری ویژگی‌های معماری ایرانی اسلامی- براساس دستاوردهای دانش فنی ومهندسی (معماری، عمران، سازه)- است.

روان شناختی، که حوزه تاثیرگذاری آن توجه به ویژگیها و نیازهای مختلف سنی، جنسی، جسمی وعاطفی کاربران- با عنایت به تاثیر و تاثر فضای کالبدی، تجهیزات و فناوری بر جریان تربیت و متربیان - می‌باشد.

کارکردی، که حوزه تاثیرگذاری آن پاسخگویی به نیازهای نظام تربیت رسمی و عمومی کشور- دوره‌های تربیت وتحولات 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 شــناختی(فرهنگی و اجتماعی)که حــوزه تاثیرگذاری آن توجه بــه ارزش هاوهنجارهاواقتضائات فرهنگی واجتماعی متناسب با هرم سنی وترکیب جمعیت متربیان است.

اقتصــادی، که حــوزه تاثیرگذاری آن مدیریت بر منابع دولتی، جذب مشــارکتهای مردمی، افزایش بهره وری وبهینه‌ســازی فرایندساخت وتجهیز مدارس می‌باشد.

تمامی این هفت تخصص در یک شــبکه پیوســته و ســازمان دهی شــده با یکدیگــر مرتبط بوده وهمــکاری وتعامل پویای متخصصان مختلف ومرتبط با هریک از عوامل ذکر شده به تحقق کارکردهای آن منجر می‌شود وقطعاً کمک شایانی درتحقق 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
- دانـــش و فنـــاوری روز(قابلیت جابجایی مواد و تجهیزات، ســـبکی مواد، ســـطح الایندگی، کیفیت مواد، نوع رنگ)

۴-۵-۳- اصول

اصول ناظر بر زیر نظام فضا، تجهیزات و فن آوری به تفکیک مولفه‌های مربوط عبارتنداز:

- **اصول معماری وطراحی شهری**
- هماهنگی وتناسب 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 وتناسب فضا با ویژگی‌های روانی، جسمانی، جنسیت و مراحل رشد متربیان
- ارتباط منطقی با طبیعت، تنظیم شرایط محیطی و رابطه ادراکی با عناصر طبیعت
- اســـتفاده از زمین‌های بزرگ و وسیع برای ســـاخت مجتمع‌های تربیتی و تأمین نیازهای محیط تربیتی مطلوب
- معماری همساز با اقلیم و شرایط اقلیمی و اصول معماری ایرانی - اسلامی
- توجه به الگوهای توسعه پایدارو آمایش سرزمین
- الویت قائل شدن برای نمادهای ارزشی دینی و فرهنگی در طراحی وساخت 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، شهروروستا
- انعطاف پذیری طراحی و ساخت فضا نسبت به تحولات محیطی
- حفظ محیط زیست و جلوگیری از افزایش آلاینده‌ها در محیط‌های تربیتی
- افزایش بهره وری در فرایند طراحی، ساخت و بهره‌برداری ازفضا، تجهیزات و فنآوری
- توجه به ایجاد مجموعه مکان‌های آموزشی و پرورشی متناسب با استلزامات ساحت‌های تربیت

- **اصول استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات(فاوا)**

هرطرح، ابتکار، ابزار و وسیله‌ای که تعامل میان مربی و متربی را در جهت کسب شایستگی هادر کانون توجه داشته باشد(حیث 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 درکیفیت 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 وارتباطات 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 ومتربی)از برنامه‌های درسی و نظام تربیت رسمی وعمومی 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 ابداعات 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. امافناوری آموزشی سخت به سخت افزارها و نرم افزارهائی 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 onlineو offline)توجیهات فراوانی در متون تخصصی می‌توان یافت. از جمله اینکه در برخی متون جدید علمی این حوزه تعابیری 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.

- متربیان بایداز 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 متربیان از تجربه مستقیم، مشاهده و تماس با طبیعت محروم نشوند.
- توسعه فاوا در برنامه درسی باید تا حدی ادامه یابد که پرورش روحیه اجتماعی متربیان را به مخاطره نیندازد.
- . کاربرد فاوا باید متکی به رویکردهای یادگیری باشد که ظرفیت تحقق اهداف جامعه دانائی- محور یعنی خلاقیت و آفرینش گری را دارند.. (به عنوان نمونه رویکرد رفتارگرایی با این اهداف سازگار نیست)
- در استفاده از فاوا دربرنامه درسی باید با خطر تبدیل کردن حوزه‌های یادگیری به حوزه‌های ‘‘دست اول’’ و ‘‘دست دوم’’ را مطرح ساخته است مقابله شود.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 وتجهیزات
  - بهره‌گیری از فناوری‌های نوین در ایجاد فضا و تجهیزات ضمن تاکید برفناوریهای بومی
  - تناسب تاسیسات با فضاهای تربیتی وشرایط اقلیمی
  - استفاده از انرژی‌های پاک در طراحی تاسیسات فضا
  - تقدم استفاده از مصالح بومی ومتناسب بازیست 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

- جامــع نگــری درطراحی، تولیــد تجهیز ات و تولیــد و تامین فناوری در پاســخگویی به نیازساحت‌های تربیتی وعدم انحصارمحیط 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
- رعایــت ضوابط و اســتانداردهای چیدمان مبلمــان، تجهیزات وتولید و تامین و اســتقرار فناوری در فضاهای تربیتی
- تناسب تامین وتولید فناوری با اصول وضوابط برنامه درسی
- تقدم و اصالت تولید فن اوری نرم بر فناوری سخت

- **اصول تأمین منابع مالی**
  - مشــارکت بهره بــرداران و متخصصان درفرایند طراحی، ســاخت، تعمیر و نگهداری فضا، تجهیزات و فناوری
  - اقتصــادی کردن فرایند طراحی وســاخت فضا، تجهیزات فنــاوری 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 درفرایند ساخت فضا و تجهیزات و تولید و استقرار فناوری
  - جامع نگری در تربیت نیروی انسانی ماهر ومتخصص موردنیاز
  - 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 ازآخرین یافته‌های علمی وپژوهشی داخلی وخارجی
  - توجه به مهندسی ارزش در ساخت و ساز و تجهیزفضاهای تربیتی
  - نظارت و ارزیابی مستمردر احداث، توسعه و تعمیر ونگهداری فضا و تجهیزات
  - رعایت عدالت در توزیع فضا و تجهیزات وفناوری
  - کاهش تصدی گری اجرایی و مشــارکت پذیری وحمایت از تشــکل‌های مردمی وخیرین مدرسه ساز درفرایند ساخت وتجهیز فضاهای تربیتی

- مدیریت برفرایند طراحی، ساخت وتجهیز و واگذاری اموراجرایی به بخش غیردولتی
- همـــکاری وهماهنگی باسایردســـتگاهها، نهادها، موسســـات برای اســـتفاده بهینه از منابع وامکانات موجود جهت تحقق ا هداف تربیت رسمی وعمومی
- 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 فناوری‌های نوین و هوشـــیاری نسبت به آثار و پیامدهای مثبت و منفی آن در محیط‌های تربیتی
- توانمند ســـازی مربیان و معلمان و مدیران برای اســـتفاده از فرصت تجهیزات و فناوری‌ها جهت دست یابی به جایگاه برتر علمی و فناوری در سطح منطقه و جهان
- جلوگیـــری از فروکاســـتن جایـــگاه و نقش تربیتی مربیـــان با ورود فناوری‌هـــای نوین به محیط‌های یادگیری
- صیانـــت از امنیت متربیان، مربیان و محیط‌های تربیتـــی در دنیای الکترونیکی و افزایش هوشـــیاری متربیان در مواجهه با جنگ نرم دشمنان و مخاطرات فناوری‌های نوین (مانند بیوتروریسم و ضد ارزش‌های اخلاقی)

۶-۳. زیر نظام پژوهش و ارزشیابی [۱]

۱-۶-۳.تعریف و قلمرو

پژوهش و ارزشیابی در نظام تربیت رسمی و عمومی [۲] به عنوان یک فعالیت ماموریت گرا، بر مبانی، رســـالت، اهداف و ماموریت‌های نظام تربیت رســـمی وعمومی اســـتوار 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 یافته‌ها صورت می‌پذیرد.

۲-۶-۳.وظایف

زیر نظام پژوهش و ارزشـــیابی از طریق تولید دانش کاربردی مبتنی بر فلسفه تربیت اسلامی و در سطوح مختلف و انجام فعالیتهای مرتبط با آن، وظایف زیر را دنبال می‌کند:

۱..در این بخش از نتایج تحقیق ساکی (۱۳۸۷)- از مجموعه مطالعات نظری سند ملی آموزش وپرورش- استفاده شده است برای توضیحات بیشتر به اصل این تحقیق رجوع کنید.

۲. مبانی توجیه این زیر نظام در فلســـفه تربیت در زمینه انســـان شناســـی 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 وعمومی 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 بین المللی ارتقاء بخشـــیده، 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 وعملیاتی نمودن نظریه‌های تربیتی، فراهم کردن زمینه‌های آزمایش نظریه‌ها وتدوین 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 رســمی و عمومی است. زیر نظام پژوهش و ارزشیابی با پایش مداوم نحوه عملکرد نظام تربیت رسمی و عمومی مدیران و دست اندرکاران نظام تربیتی را در انجام ماموریتها و وظایف مختلف هشـــیار می‌سازد و به این ترتیب با روشـــنگری وهدایت 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 باآنها(وظیفه درمانی)،**

بخش دیگری از وظایف حوزه پژوهش و ارزشـــیابی 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 ارایه کند. در این راســـتا زیر نظام پژوهش و ارزشـــیابی از ظرفیت سایر عوامل سهیم وموثر 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 پرسش گری و پژوهش در بین متربیان و مشـــارکت تربیت متربی پژوهنده از وظایف خرده نظام پژوهش و ارزشـــیابی محسوب می‌شود[1].

۳-۶-۳. رویکردها

در راســـتای رویکرد نظام تربیت رســـمی و عمومی زیر نظام پژوهش و ارزشـــیابی دو جهت‌گیری جامع و کل نگر و مأموریت گرایی[2] را برای پاســـخ به دامنه وســـیع 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 اجراة نظام تربیت رسمی و عمومی محتاج توسعه پژوهش و ارزشیابی در این نظام می‌باشد.

۲- پژوهش و ارزشـــیابی بدون برخورداری از یک فضای فرهنگی مســـاعد، ثمر چندانی را عاید نظام نخواهد ساخت. فرهنگ به عنوان زیست بوم مناسب پژوهش و ارزشیابی عمل می‌نماید و از این رو با گسترش آن در میان مدیران و سایر کارگزاران نظام تربیت رسمی و عمومی، زمینه توسعه و تاثیرگذاری یافته‌های پژوهش و ارزشیابی بر نظام ارتقاء می‌یابد.

۳-دلیل دیگر، پیوند ذاتی فرایند پژوهش و ارزشـــیابی با فرایند درک، اصلاح و بهبود موقعیت به عنوان یک ازشایســـتگیهای ضـــروری در جریان تربیت اســـت از این منظر در ســـطوح کارگزاران (مربیـــان) و متربیان توجه به توســـعه این امر ضروری می‌نماید. بدینسان مربیان ضمن کسب شایستگیهای 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 استعدادهای متربیان تعمیق یادگیری و تقویت روحیه پژوهش و جستجوگری در آن‌ها کمک می‌کنند.

بر این اســـاس نظام پژوهش و ارزشـــیابی بخشـــی از ظرفیت خود را به گســـترش فرهنگ پژوهش در میان مربیان، مدیران و تصمیم‌گیران، پژوهشگران تربیتی، متربیان و خانواده آن‌ها و سایر افراد مرتبط با تربیت اختصاص می‌دهد. که حاصل آن به تسهیل اجرای کارکردها و تحقق اهداف نظام تربیت رسمی وعمومی 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 می‌نمایند

۲ - نتیجه و اثر عمل زیر نظام پژوهش و ارزشیابی تربیتی در جهت بهبود و تسهیل رسالت و کارکردهای نظام تربیت رسمی وعمومی - بویژه درسطح مدرسه به عنوان زمینه‌ای برای تحقق اهداف تربیت در ساحتهای مختلف بوده است. بر این اساس، زیر نظام پژوهش و ارزشیابی متعهد به بهبود عمل تربیتی بر اساس اهداف و آرمانهای محوله است و موضوعیت و مشروعیت آن به ویژه در ســـطح نظام تربیت رســـمی و عمومی منوط به حرکت در این چارچوب و جهت اســـت. در طی دهه‌های اخیر عبارت پژوهش برای عمل، رایج‌ترین و پر کاربردترین عبارتی اســـت که از پس دغدغه‌های موجود برای بکارگیری یافته‌های پژوهش تربیتی در عرصه اجرا و جلوگیری از انحراف و به هدر دادن منابع در حوزه تحقیقات تربیتی شنیده می‌شود.

بر این اســـاس مدیریت حوزه پژوهش هدایت منابع را در مســـیر تولید دانشـــی بر عهده دارد که بتواند ســـرانجام در مســـیر تأثیرگذاری 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 متعاقبا برحسب این ملاک مورد قضاوت قرار می‌گیرد. و اصولا درســـتی پژوهش و ارزشیابی تربیتی در پیوند با عمل آشکار می‌شود. پژوهش و ارزشیابی خوب با فراهم‌سازی زمینه برای توسعه کارکردهای نظام تربیت رسمی و عمومی، نقش و تاثیر خود را نمایان می‌سازد.

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 بصورتینظام مند تعریف و مورد توجه قرار گیرد.

اتخاذ نموده است. در این رابطه کثرت‌گرایی روشی[1]، وحدت‌گرایی درسیاستگذاری و کثرت‌گرایی در مدیریت و اجرا[2]، در سطوح مختلف مورد تأکید است و پیامد چنین جهت‌گیری در عرصه سیاست‌گذاری پژوهشی، گرایش اساسی به انجام تحقیقات کاربردی و ماموریت گرا 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 پیمان کاریاست که با پژوهش آکادمیک کاملا متفاوت است. در پژوهش پیمان کاری، حمایت کننده پژوهش به دلیل نیاز به نتایج پژوهش در این حوزه سرمایه‌گذاری می‌کند و از این رو مطالعات باید دقیقا 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 ماموریت گرا 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 نیاز مند آن است که در حوزه روش پژوهش با رویکردی کثرت گرا اقدام شود. با پذیرش رویکرد کثرت گرا در حوزه پژوهش و ارزشیابی، عرصه عمل بر دایره‌ای متنوع از روش‌های مطرح گشوده می‌شود. طیف متنوعی از روش‌های پژوهشی از تحقیقات آزمایشی کاملا تحت کنترل، تا اقدام پژوهی و درس پژوهی ناظر بر نیازهای بومی و روشهایی دیگر نظیر تحقیق و توسعه، مطالعات موردی، مطالعات تاریخی و قوم نگاری، 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 تامین 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 وحوزه‌های علمیه از جمله ظرفیتهای موجود در جامعه هستند که قادرند بخشی از نیازهای موجود را پاسخ دهند. علاوه بر این برای تامین بخشی از نیازها در جامعه نیز ظرفیتهایی 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 کیفیت گرا 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.

می‌شـوند. بر این اسـاس قاعده عرضه و تقاضا در پژوهش مورد توجه قرار می‌گیرد. به این ترتیب نیاز مخاطب (به ویژه در درون مدرسـه) مهمترین شـرط برای انجام پژوهش خواهد شد و عرضه گرایی[1] با تقاضا / کاربر گرایی[2] به تعادل خواهد رسید.

۴-۶-۳.اصول

- **تنوع و کثرت**
  - در روش پژوهش: کمی و کیفی
  - در سـطوح اجرا (خرد و کلان): از درس پژوهی و اقدام پژوهی تا پژوهشـهایی با وسـعت ملی و بین المللی
  - در نـوع پژوهـش: پژوهش بنیادی، راهبـردی، کاربـردی و تحقیق و توسـعه(با اولویت پژوهشهای راهبردی وکاربردی)، 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 موضوعـات و اولویت‌هـا (گسـتره موضوعـات): موضوعـات واولویت‌هایـی مرتبط با نظریه‌های تربیتی با رویکرد اسـلامی، سیاسـت‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشـی و درسی، مدیریت آموزشـی، مدیریت منابع انسـانی، راهنمایی و مشـاوره، روان شناسی تربیتی و جامعه شناسی 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 وپویایی**
  - هدایت به موقع تحولات در بخش پژوهش با توجه به نوآوریها، شرایط و نیازها ملی وجهانی،
  - 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 نسبتا 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 پژوهشو ارزشیابی به مثابه پشیبان و با نگاهی انتقادی به آن‌ها توجه شود.

- **همه جانبه نگری**

الف. در تعیین اولویت‌ها:

- در پوشش نیاز همه دوره‌های مختلف
- درپوشش ساحت‌های تربیت تمامی ابعاد وجودی متربیان
- در پوشش تمامی عناصر وزیرنظام‌های اصلی نظام تربیت رسمی وعمومی
- 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 وحوزه‌های علمیه
- استفاده از ظرفیت بخشهای پژوهشی غیر دولتی

۷-۳. روابط میان زیر نظام‌های اصلی و مؤلفه ها.

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 وعمومی و ارتباط غیر مستقیمی را با برخی دیگراز مؤلفه‌ها بر عهده دارد. تمامی زیر نظام‌های اصلی زیر نظر وزارت تربیت رسمی وعمومی وتحت 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 درنظام تربیت رسمی وعمومی

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 اســت 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 ازجمله 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 اســلامی شــود. بر این اســاس مقتضی است که نظام تربیت رســمی وعمومی در یک بازده زمانی معقول حرکت‌های تحولی نظام‌مندی را در راســتای تغییر بنیادین آغاز نما ید.

... تحولات بنیادین در نظام تربیت رســمی وعمومی شــامل تغییرات هماهنگ و منظمی اســت که بر اســاس یافته‌های مطالعــات نظری باید تمامی عناصر، مولفه‌هــا وفرآیندها و روابط درون و بیرون نظام تربیت رسمی وعمومی وعملکرد ارکان و عوامل سهیم وموثر 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 شــده در ســند ملی آموزش و پــرورش در کمیته مطالعات محیطی و مولفه‌های نظام آموزش و پرورش طراحی وتدوین شده است.

بــر این اســاس مهم‌تریــن چرخش‌ها از وضع موجود بــه وضع مطلوب، **تبدیــل نهاد فعلی با کارکرد صرفا آموزشــی به نهادی اســت که وظیفه و رسالت اصلی آن"بستر سازی برای دســتیابی نسل آینده به مربته 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 کنتــرل بیرونــی و ایجاد محدودیت، به خویشــتن بانی(تقــوا)، ارزش مداری**

عقلانی و مسئولیت‌پذیری

- **از انحصاری‌انگاذی در تربیت، به مشـارکت و مسـئولیت پذیری ارکان و عوامل سهیم و موثر**
- **از یکسـان نگـری و تولید انبـوه، به پذیرش تنـوع و تکثـر در چارچوب نظام معیاراسلامی**
- **از نـگاه تجزیه‌ای و تفکیکی به نگاه یکپارچه نگر وتلفیقی به هویت انسـان در تمام ابعاد و ساحت‌های تربیت**
- **از دانش‌آموز منفعل در کلاس درس به متربی فعال در محیط‌های تربیتی**
- **از روش‌های خشک، فردی و انعطاف‌ناپذیر به روش‌های خلاق، فعال و گروهی**
- **از رقابت‌های فردی و تنش‌زا به رفاقت‌های جمعی و تعالی‌بخش**
- **از انباشت اطلاعات و حافظه محوری، به کسب شایستگی‌ها در تمام ساحت‌های تربیت**
- **از سازگاری با شرایط محیطی، به هویت یابی و مقاومت در برابرشرایط نا مساعد وتغییرآنها**

از آنجا که زیرنظام‌های تربیت رسمی وعمومی مسیر اجرایی و عملی تحقق چرخش‌ها را نشان می‌دهد برخی از این چرخش‌های اساسی در هر یک از زیر نظام‌ها عبارتند از:

زیر نظام راهبری تربیتی و مدیریت

- از مدیریت اداری و کنترلی به راهبری تربیتی مبتنی برنظام معیار اسلامی
- از تمرکزگرایی به مشارکت‌جویی و مسئولیت پذیری مبتنی برخرد جمعی
- از برنامه ریزی‌های موردی و پراکنده به برنامه ریزی‌های راهبردی و آینده نگر
- از حاکمیت نگاه جزیره‌ای در حوزه‌های اجرایی به تاکیدبرفرایندهاو پیامدها بر اساس نظام معیار اسلامی
- از انتصاب سلیقه‌ای مدیران بر اساس ضوابط اداری به شایسته سالاری در مدیریت

زیر نظام برنامه درسی

- از برنامه درسـی موضوع محور به برنامه درسـی مبتنی بر ساحت‌های تربیت برای کسب شایستگی ها
- از برنامه‌ریزی درسـی کاملا متمرکز به برنامه‌ریزی درسی متکی برمشارکت موثرارکان و

عوامل سهیم در تربیت در تمام سطوح

- از برنامه درسی تک وجهی به برنامه درسی چندوجهی(ساختار مثلثی)
- از برنامه درســی نتیجه محور به برنامه درســی 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 ســطح حرفه‌ای مربیان به ارزیابی عملکرد و صدور درجه مربی‌گری بر اساس میزان کارآمدی و اثربخشی
- از فرهنگ ســازمانی بســته (محصورنمودن مربیان در فضای مدرسه) به مشارکت جویی علمی و انتقال تجربیات در سطوح مختلف (مدرسه، محلی، ملی و بین المللی)
- از نگاه به معلم به عنوان کارمنداداری به معلم به عنوان شخصیتی علمی و تربیتی

زیر نظام تأمین و تخصیص منابع مالی

- از انحصار در تأمین منابع به مشارکت در تأمین منابع
- از هزینه کرد منابع به مدیریت وسیاست‌گذاری بهینه منابع و مصارف
- از عرضه مدار و نهاده محور به ستانده‌مدار و نتیجه محور
- از توزیع یکسان منابع به تنوع منابع وتوزیع عادلانه آن
- از نگاه به نظام تربیت رســمی 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 ویادگیری
- 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 وفاقدامکانات وفناوری‌ها به مدارســی با هویت مدرســه صالح وکانون تربیتی محله
- از طراحی مدارس توســط مهندســین فنی به طراحی تیمی با لحاظ نمودن ابعاد مدرسه صالح
- از نگاه ابزاری به فناوری‌ها به اســتفاده هوشــمندانه از فناوری‌های نوین متناسب با نظام معیار اسلامی

زیر نظام پژوهش و ارزشیابی

- از نگاه جزیی‌نگر به نگاه آینده نگر و کل نگرانه برای مواجهه سازنده با چالش‌های نظام
- از تمرکز بر روش‌های کمی در پژوهش به تنوع و کثرت در روش‌های پژوهش
- از پژوهش‌هــای توصیفی، موردی وپراکنده به پژوهش‌های.. نظــام مند، نوآورانه و تحول آفرین در راستای عملیاتی نمودن اهداف و کار کردهای نظام تربیت رسمی و عمومی
- از پراکندگی و جدایی مراکزپژوهشی به وحدت و یکپارچگی عملکرد مراکزپژوهشی سهیم و موثر در امر تربیت
- از تخصیص فرصت‌های پژوهشــی به مراکز رسمی و پژوهشگران حرفه‌ای در سطوح کلان به ایجاد فرصت‌های پژوهشی و جاری و ساری شدن پژوهش در تمامی سطوح
- از تصدی گری در امر پژوهش به مدیریت، نظارت و بهره‌گیری از نتایج پژوهش ها
- از رویکرد آکادمیک ونظری در پژوهش‌های تربیتی و پژوهش برای پژوهش به جهت‌گیری عمل مدار، تشخیصی ودرمانی، تصمیم ساز وکاربستی

پیوست‌ها

پیوست۱:روش‌شناسی مطالعات نظری سند ملی آموزش وپرورش

۱ـ۱. 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 به‌مثابهٔ‌مکمل (و نه جای‌گزین) عقل و تجربهٔ بشر در همهٔ 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 همهٔ 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 تکیهٔ نظریه‌های تربیتی و الگوهای نظری برخاسته ازآن‌ها بر مجموعه‌ای هماهنگ و سازوار از مفروضات متافیزیکی و ارزشی.

۱-۲. ملاحظات روش‌شناختی

- مطالعات نظری طرح تدوین سند ملی آموزش‌وپرورش، 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 زمینهٔ علمی لازم، برای حل مسائل جاری و آتی انجام پذیرفته اند.
- رویکرد اصلی مطالعات نظری، بررسی انتقادی نظریه‌های مطرح شده در حوزهٔ

علـوم تربیتـی و تلفیـق و تـرکیب یافته‌های این تحقیقات، به صورتی سـازگار با مبانی و ارزش‌های اسلامی و دارای انسجام درونی بوده است.

- مطالعات نظری طرح تدوین سـند ملی آموزش‌وپرورش با پرهیز از رویکرد نظریه‌پردازی محض(آکادمیک) و رویکرد کاربستی صِرف (بدون تکیه بر مباحث نظری) در وهلهٔ نخست بـرای ایجاد واسـطه بین مباحث نظری و واقعیت‌های نظـام آموزش‌وپرورش، معطوف به پردازش الگوهای نظریِ[1] متناسب با خصوصیات مطلوب نظام آموزش‌وپرورش در جمهوری اسلامی ایران بوده اند.
- نظریه‌هـای تربیتی والگوهای نظری مبتنی برآن‌ها، دارای سـاختاری پیچیده ومرکب‌اند؛ به‌طـوری که در بخش هسـته‌ای و محوری آن‌ها می‌تواند مجموعه‌ای سـازوار از مفاهیم و گزاره‌هـای توصیفـی و تجویزی به‌منزلهٔ سخت‌هسـته قرار گیرد. این سخت‌هسـته با الهام‌بخشـی مثبت و منفی نسـبت به سـایر اجزای نظریه یا الگو، زمینهٔ 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 برآن‌ها از انواع جهان‌بینی و ایدئولوژی، راه‌حل مناسـب آن اسـت که (به جای رد مطلق، پذیـرش مطلـق یا بی‌توجهی) آن را به صورت مشـروط بپذیریم. یعنی سـعی کنیم تا با قراردادن مجموعه‌ای از گزاره‌های هماهنگ و منسـجم در سخت‌هسـتهٔ 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 ثمرهٔ 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 یادشـده، مطالعات نظری به شـکل منسـجم در چهارچوب بنیان‌های فلسفی وارزشی معینی صورت پذیرفته است که در عین انسجام و هماهنگی، در پشتیبانی محتوایـی از فرایند الگوپردازی نظری، از توانمنـدی لازم برخوردار بوده اند. التزام به این چهارچوب منسـجم و نسـبتاً جامع، به‌منزلهٔ سخت‌هسـته، به هنگام تلفیق نتایج این مطالعات (در تدوین فلسـفهٔ تربیت، فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی و رهنامهٔ نظام تربیت رسمی و عمومی) اولاً باعث شده است تا نوعی انسجام و هماهنگی بین عناصر و مؤلفه‌های مختلف مبانی نظری سـند ملی پدیـد آید (در غیر این صورت، به لحـاظ تأثیرپذیری از

1 Theoritical Models

رشـــته‌های علمی مختلف، اختلاف و ناســـازگاری میان آن‌ها امـــری اجتناب ناپذیر وقابل پیش بینی بود)؛ ثانیاً، با پرتوافکنی یک نظام جامع ارزشـــی هماهنگ بر «فلســـفهٔ تربیت، فلســـفهٔ تربیت رسمی و عمومی و رهنامهٔ نظام تربیت رسمی و عمومی»، سعی شده است حتی الامکان از تعارض یا خلأ ارزشی محتمل، به هنگام تدوین عناصر تجویزی سند ملی آموزش وپرورش، پیش‌گیری شود.

- نقش چهارچوب مورد نیاز برای تلفیق نتایج مطالعات نظری، برعهدهٔ مجموعه‌ای متشکل از مبانی، اصول و مفروضاتی (بنیان‌هایی) قرار گرفته است که محصول استنطاق از تعالیم بنیادی اسلام، تعالیم تربیتی اسلام، فلسفهٔ اسلامی(حکمت متعالیه)، مباحث معتبر علمی (به‌ویـــژه دو دانش مهم روان‌شناســـی و جامعه‌شناســـی) و نیز برآمـــده از متون حقوقی و سیاســـی معتبر در جمهوری اسلامی ایران (به‌ویژه، قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران و سیاست‌های کلی این نظام) هستند.
- اعتباربخشی نتایج مطالعات نظری در دو مرحله‌انجام می‌گیرد:

الف) طی فرآیندانجام مطالعات

- نظرخواهی مســـتمر از متخصصان برجســـته‌ای که به عنوان ناظر از سوی کمیتهٔ مطالعات نظری انتخاب شده‌اند.
- در بخـــش مطالعـــات ناظر بـــه شناســـایی و تدوین عناصر اصلی فلســـفهٔ تربیت، فلســـفهٔ تربیـــت رســـمی و عمومی و رهنامهٔ نظام تربیت رســـمی و عمومی، از کارشناســـان خبرهٔ آموزش‌وپرورش و دیگر صاحب‌نظران نیز به تناسب استفاده شده است.

ب) پس از تلفیق نتایج مطالعات

- در این مرحله، با اســـتفاده از روش مصاحبه با متخصصان و نظرســـنجی از کارشناســـان، نسبت به اعتباربخشی فلسفهٔ تربیت، فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی و رهنامهٔ نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران اقدام خواهد شد.
- برای پرهیز از ایجاد شـــکاف بین نتایج مطالعات نظری با مؤلفه‌های ســـند ملی، لازم است بنیان‌ها و مفروضات دیگر تحقیقات مربوط به تدوین سند ملی آموزش‌وپرورش **بر اساس** این نتایج، نقد و ارزیابی شـــوند و تفسیر و تلفیق یافته‌های آن‌ها نیز باید بر این پایه انجام شود.
- ملاک‌هـــای مورد نظـــر، در تلفیق نتایج مطالعات نظری و تدوین فلســـفهٔ تربیت، فلســـفهٔ

تربیت رسمی و عمومی و رهنامهٔ نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران عبارت‌اند از:

- تکیه بر مُفاد آموزه‌های بنیادی اسلام و سازگاری با رهنمودهای معیاری تعالیم تربیتی اسلام؛
- نقش محوری «فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران» و «فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» در تدوین «رهنامهٔ نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران»؛
- سازگاری و تناسب با خصوصیات فرهنگی، تاریخی و اجتماعی جامعهٔ 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 گستردهٔ تربیت در رشته‌های مختلف علوم‌تربیتی؛
- ملاحظهٔ ظرفیت‌ها و امکانات و محدودیت‌های نظام آموزش‌وپرورش به‌منزلهٔ نهادی اجتماعی و نیز نحوهٔ تعامل و مشارکت سایر سازمان‌ها و نهادهای سهیم و مؤثر درجریان 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 همهٔ اجزا و ابعاد؛
- توانایی برای پشتیبانی از ارائهٔ راه‌حل‌های واقع‌بینانه و کارآمد برای مهم‌ترین چالش‌ها و بحران‌های فعلی و در پیش‌روی نظام آموزش‌وپرورش؛
- هماهنگی با اسناد بالادستی، مانند سند چشم‌انداز بیست سالهٔ 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 آموزش‌وپرورش و با استفاده از سایر منابع پژوهشی و مستندات قانونی به صورتی هماهنگ و منسجم با تأکید بر یافته‌های معتبر تحقیق «تبیین فلسفهٔ 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 فلسفهٔ تربیت، فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی و رهنامهٔ نظام تربیت رسمی وعمومی در جمهوری اسلامی ایران و استخراج دلالت‌های آن برای سند ملی آموزش‌وپرورش، مجموع مطالعات نظری[1] در پنج محور اصلی به شرح ذیل طراحی و اجرا شده‌اند:

۲-۱. تبیین بنیان‌های دینی، فلسفی و علمی سند ملی آموزش وپرورش

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 به‌خصوصیات فرهنگی و ارزشی جمهوری اسلامی ایران به دست آید.

- **تدوین بنیان‌های دینی و فلسفی سند ملی آموزش وپرورش**

مجری: حجت‌الاسلام دکتر عباسعلی شاملی (عضو هیئت علمی مؤسسهٔ آموزشی پژوهشی امام خمینی ره)

ناظر: حجت‌الاسلام دکتر علیرضا اعرافی

این پژوهش حاوی ده عنوان پژوهش فرعی است که با همکاری محققان مؤسسهٔ پژوهشی امام خمینی ره و پژوهشگاه حوزه و دانشگاه انجام یافته است.

- **تدوین بنیان‌های روان‌شناختی سند ملی آموزش وپرورش**

مجری: دکتر حسین لطف‌آبادی (عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی)

ناظر: دکتر علی‌محمد کاردان

- **تدوین بنیان‌های جامعه‌شناختی سند ملی آموزش وپرورش**

مجری: دکتر اوطمیشی (عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور)

- **تدوین چهارچوب فلسفی و دینی[2] (برای تحقیقات سندملی آموزش وپرورش)**

---

۱. البته علاوه بر مطالعات نظری محورهای پنج‌گانه، تحقیقی مستقل و مقدماتی نیز تحت عنوان «بررسی ویژگی‌های انسان مطلوب آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران» صورت گرفته است.

۲ شایان ذکر است پیش از تدوین «بنیان‌های دینی و فلسفی» و «تبیین فلسفهٔ تعلیم و تربیت رسمی در اسلام»،

مجـری: دکتر محمد حسـنی (عضو هیئت علمی مؤسسـهٔ پژوهشـی برنامه‌ریزی درسـی و نوآوری‌های آموزشی)

ناظر: حجت‌الاسلام دکتر علیرضا صادق‌زاده

۲ـ۲. تبیین فلسفهٔ تعلیم و تربیت رسمی در اسلام

دراین محور، محقق برآن بوده اسـت تا با تکیه بر مبانی فلسفهٔ اسلامی (رویکرد صدرایی)، فلسفهٔ تعلیم و تربیت (به معنای عام) با رویکرد اسلامی، فلسفهٔ سیاسی اسلام (مباحث مربوط به تعیین وظایف دولت اسـلامی)، فقه‌التربیه، حقوق اسلامی، اقتصاد اسلامی و سایر مبانی نظری مورد نیاز، فلسـفهٔ تعلیم و تربیت رسمی (ناظر به بیان چیسـتی، 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، شـامل شـش پژوهش فرعی در زمینهٔ تبین مبانی فلسفی و دینی (رویکرد صدرایی وتفسیر قرآن و احادیث)، تدوین فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی، تعیین وظایف دولت اسلامی و خانواده در حوزهٔ آموزش وپرورش، تعیین مبانی حقوقی آموزش وپرورش و تعیین مبانی فقهی اقتصاد آموزش وپرورش، تبیین تعلیم و تربیت رسـمی و ویژگی‌ها و اقتضائات آن (براسـاس رویکرد اسلامی) است که نتایج آن طی چهار فصل ارائه گردیده است.

۲-۳. مطالعات نظری در حوزهٔ ساحت‌های تربیت

دراین محور محققان بر آن بوده‌اند تا الگوهای نظری سـاحت‌های شـش‌گانهٔ تربیت (مشـتمل بر مبانی، عناصر مفهومی، اهداف، اصول و رویکردها) را به صورتی منسجم و سازگار با فلسفهٔ تربیت رسـمی و عمومی در جمهوری اسـلامی ایران تدوین نمایند و سپس، لوازم و مقتضیات هر الگو را برای زیر نظام‌های اصلی نظام آموزش وپرورش استخراج کنند.

روش‌شناسی مطالعات نظری در حوزهٔ ساحت‌های تربیت

درایـن محور، به‌طور کلی با اسـتفاده از رویکرد تلفیقـی و روش تحلیل کیفی، جمع‌بندی و مرور

چهارچوب فلسفی و دینی یاد شده با اتکا به مطالعات پیشین مدون شد و در اختیار همهٔ محققان سند ملی آموزش وپرورش قرار گرفت تا التزام به آن باعث ایجاد انسـجام درونی میان مجموعهٔ مطالعات نظری و هماهنگی نسـبیِ بین این مطالعات با مطالعات محیطی (ناظر به تعیین فرصت‌ها و تهدیدها) و مطالعات مربوط به مؤلفه‌های اصلیِ (ناظر به تعیین نقاط قوت و ضعف) نظام آموزش‌وپرورش شود.

انتقادی تحقیقات پیشین و مطالعات اسنادی مرتبط و عمدتاً با روش‌های زیر، داده‌های مورد نیاز به‌دست آمده است:

- مرور انتقادی بر پیشینهٔ مباحث نظری در زمینهٔ ساحت موردنظر؛
- فراتحلیل مطالعات ناظر به توصیف و تبیین وضع موجود نظام آموزشی در زمینهٔ ساحت موردنظر؛
- بررسی تطبیقی اسناد و برنامه‌های نظام آموزشی دیگر کشورها؛
- مصاحبه با صاحب‌نظران و کارشناسان خبرهٔ نظام آموزشی در زمینهٔ ساحت موردنظر؛

در این محور محققان از یافته‌های سایر مطالعات طرح تدوین سند ملی آموزش وپرورش (به‌ویژه محور تبیین بنیان‌های فلسفی، دینی و علمی و نتایج به دست آمده از طرح «تبیین فلسفهٔ تعلیم و تربیت رسمی در اسلام» و نیز مطالعات توصیفی تبیینی مربوط به ساحت موردنظر) نیز استفاده کرده‌اند.

فهرست مطالعات نظری در حوزهٔ ساحت‌های تربیت

- **تدوین الگوی نظری تربیت دینی و اخلاقی در آموزش‌وپرورش 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 آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران؛**

مجری: دکتر منیره رضایی (عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش‌وپرورش)؛

ناظر: دکتر محمود مهرمحمدی (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس)؛

- **تدوین الگوی نظری تربیت زیستی و بدنی در آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران؛**

مجری: دکتر حسین اسکندری (عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبایی)؛

ناظر: دکتر حسین لطف‌آبادی (عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی)؛

- **تدوین الگوی نظری تربیت سیاسی و اجتماعی در آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران؛**

مجری: دکتر محسن فرمهینی 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 آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران؛**

مجری: آقای محمود امانی طهرانی (کارشناس ارشد سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی)؛
ناظر: مهندس علی‌زرافشان (عضو کمیتهٔ مطالعات نظری و مدیرکل سابق دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی)؛

- **تدوین الگوی نظری تربیت اقتصادی و حرفه‌ای در آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران؛**

مجری: دکتر علی اصغر خلّاقی (عضو هیئت علمی دانشگاه شهید رجایی)؛
ناظر: دکتر مهناز مرجانی (عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی).

۴-۲. مطالعات نظری در حوزهٔ زیر نظام‌های اصلی

دراین محور، محققان الگوهای نظریِ (مشتمل بر مبانی، عناصر مفهومی، کارکردها، اصول و رویکردها) جهت‌دهنده به زیرنظام‌های اصلی آموزش‌وپرورش را تدوین نموده و سپس نحوهٔ ارتباط میان این زیرنظام‌ها را با یکدیگر و با عوامل محیطی (بیرون از نظام آموزش‌وپرورش)، مشخص کرده‌اند.

روش‌شناسی مطالعات نظری در حوزهٔ 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 پیشینهٔ مباحث نظری در زمینهٔ زیرنظام مورد نظر؛
- فراتحلیل مطالعات ناظر به توصیف و تبیین وضع موجود نظام آموزشی در زمینهٔ زیر نظام مورد نظر؛
- بررسی تطبیقی اسناد و برنامه‌های نظام آموزشی دیگر کشورها در زمینهٔ زیرنظام مورد نظر؛
- مصاحبه با صاحب‌نظران و کارشناسان خبرهٔ نظام آموزشی در زمینهٔ زیرنظام مورد نظر.

در این محور نیز محققان از یافته‌های سایر مطالعات طرح تدوین سند ملی آموزش وپرورش (به‌ویژه محور تبیین بنیان‌های فلسفی، دینی و علمی و نتایج به دست آمده از طرح «تبیین فلسفهٔ 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 حوزهٔ زیر نظام‌های اصلی

- **تدوین الگوی نظری زیر نظام مدیریت و رهبری در آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران؛**

مجری: دکتر محمد قهرمانی (عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی)؛

ناظر: دکتر حیدر تورانی (عضو هیئت علمی مؤسسهٔ پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی)؛

- **تدوین الگوی نظری زیر نظام تحقیق و توسعه در آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران؛**

مجری: دکتر رضا ساکی (عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش وپرورش)؛

ناظر: دکتر علیرضا کیامنش (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم تهران)؛

- **تدوین الگوی نظری زیر نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی در آموزش‌وپرورش 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 آموزش‌وپرورش 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 آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران؛**

مجری: دکتر محمود مهرمحمدی (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس)؛

ناظر: دکتر حسن ملکی (عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبایی).

۵-۲. تلفیق یافته‌های مطالعات نظری(برای تدوین فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران و رهنامهٔ 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

بـا تأکید بر نتایج معتبر مطالعهٔ «تبیین فلسـفهٔ تعلیم و تربیت رسـمی در اسـلام» (و اسـتفاده از سایر منابع معتبر)، مبانی نظری سندملی آموزش وپرورش (مشتمل بر فلسفهٔ تربیت، فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی و رهنامهٔ نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران) با ویژگی‌های مورد نظر تدوین شـده اند. سـپس دلالت‌های این سه مجموعه برای سایر مطالعات معطوف به تدوین سـند ملی آموزش‌وپرورش استخراج می‌شود و تفسیر و ترکیب یافته‌های آن‌ها بر این اسـاس انجام خواهد گرفت. آن گاه دلالت‌های سه مجموعه یاد شده برای مؤلفه‌های اصلی سند ملی آموزش‌وپرورش 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 جریـــان تربیت هر عامل اجتماعی ســـهیم و مؤثر در جریان تربیت که تحقق شایســـتهٔ این جریان، تنها با پشتیبانی و مشارکت فعال آن عامل امکان‌پذیر باشد.

اصول تربیت

اصول تربیت قواعدی تجویزی و کلی‌اند، که جهت بیان چگونگی تحقق غایت تربیت (به مثابهٔمعیار و راهنمـــای عمل عوامل ســـهیم و تأثیرگـــذار) در جریان تربیت قرار می‌گیرنـــد تا هر یک وظایف تربیتی خود را به نحو مطلوب انجام دهند. توجه و التزام به اصول تربیت، به همهٔ کارگزاران تربیتی کمـــک می‌کند تـــا تمامی مؤلفه‌های جریان تربیت را به نحو شایســـته، جهت تحقق غایت تربیت، سامان‌دهی نمایند. هر چند، این «اصول» ماهیتی ثابت و نسبتاً پایدار دارند؛ ولی محدودهٔ کاربرد آن‌ها ممکن است عام باشد (اصول عام که در انواع تربیت ونسبت به همه عوامل ونهادهای سهیم وتأثیرگـــذار در این جریان اعتبار دارند) یا تنها در محدودهٔ خاصی به کار گرفته و معتبر شـــمرده شوند(اصول خاص)

انواع تربیت

۱- بر اساس نحوه‌ی حضور متربیان

تربیت الزامی: بخشـــی از جریان تربیت که متربیان باید بر حســـب 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 رســـمی: بخشـــی از جریان تربیت که به شـــکل قانونی، ســـازمان‌دهی شـــده (دارای مخاطبان مشـــخص و اهداف، ســـاختار و برنامـــه‌ی معین)، ضمن حفـــظ 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 و اصلاح مداوم آن بر اساس نظام معیار) به اعطای گواهی‌نامهٔ 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 طیبه در ابعاد گوناگون، بدون سازمان‌دهی مشخص و از طریق تجارب داوطلبانه متربیان (مانند مطالعهٔ 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 نحوهٔ 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 ملاحظهٔ ویژگی‌های فردی ومشترک (، جنسی/ جنسیتی، خانوادگی، فرهنگی، دینی/ مذهبی، قومی و بومی/ محلی) ایشان، انجام می‌شود تا متربیان مرتبه‌ای از آمادگی برای تحقق حیات طیبه 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 پیوستهٔ 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 طیبه 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 طیبه؛

تربیت زیستی و بدنی؛ ناظر به آماده‌سازی متربیان در مسیر تحقق شأن زیستی و بدنی حیات طیبه؛

تربیت اجتماعی و سیاسی؛ ناظر به آماده‌سازی متربیان در مسیر تحقق شأن اجتماعی و سیاسی حیات طیبه (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 قوهٔ خیال و پرورش عواطف و احساسات زیبایی شناختی (ذوق زیبایی‌شناسی) شاملِ 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 مراحلی از فرآیند تربیت که تحقق هر یک از آن‌ها گامی درجهت وصول به غایت تربیت محسوب می‌شود.

-هدف کلی تربیت

گزاره ناظر به بیان خصوصیت مطلوب و مورد انتظار از هر متربی و نتیجهٔ 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 مرحلهٔ 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

طرحوارهٔ 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 ودیگرمؤلفه‌های آن فراهم می‌آورد.

تربیت:

در این مجموعه، «تربیت» شـــاملِ تمام فرایندهای زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانهٔ آدمی تلقی شـــده اســـت که به عنوان امری واحد و یک پارچه، با تمام ابعاد و جودی انسان، به مثابهٔ یک کل، ســـروکار دارد. بدیهی اســـت که هیچ‌یک از فرایندهای زیرمجموعهٔ این عنوان جامع، نمی‌تواند در عـــرض آن مطـــرح یا رقیب آن تلقی شـــود. آنچه باید رخ دهد، همانا تربیـــت با ابزارها و روش‌های متفاوت است. به بیان دیگر، مراد از «تربیت» در این مجموعه، مفاد همان اصطلاح مرکب «تعلیم و تربیت» اســـت که به غلط رایج شـــده و کاربرد فراوان یافته اســـت. لذا واژهٔ «تربیت» شامل تمام ابعاد و جنبه‌های فرایندی می‌شود که زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانهٔ آدمی است و لذا نیاز به واژهٔ مکملـــی مانند تعلیم ندارد. مفهوم تربیت دربردارنده و جامع تمام اجزا و عناصر مرتبط با این فرایند (مانند تعلیم، تزکیه، تأدیب، تدریس و مهارت‌آموزی) است؛

تربیت(تعریف برگزیده)

تربیت عبارت اســـت از: « فرایند تعاملی زمینه ســـاز تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت متربیان، به صورتی یک پارچه و مبتنی بر نظام معیار اســـلامی، به منظور هدایت ایشـــان در مسیرآماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد.»

طی این جریان دو سویه مربیان با طراحی وانجام مجموعهٔ تدابیر واقداماتی هدفمند وهماهنگ- نظیر اصلاح شرایط محیطی، پرستاری، مراقبت وتأدیب؛تعلیم (تبیین واقعیات، حقائق وارزش‌ها)، تذکر، موعظه و گفت وگو؛ هشدار وتشویق؛ ابتلاء، پاداش ومجازات- متناسب با خصوصیات متربیان ونوع وهدف تربیت، زمینهٔ شکوفایی فطرت و رشد همه‌جانبه و متعادل استعدادهای طبیعی ایشان در مسیرقرب الی الله را فراهم می‌سازند؛و متربیان نیز با حضور فعال در این فرایند، شایستگی‌های لازم را، جهـــت درک و بهبـــود مداوم موقعیت خود و دیگران، بر اســـاس انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه‌ی نظام معیار اسلامی، ا کسب می‌کنند.

جامعهٔ صالح

حیات طیبه در نگرش اسلامی تنها در بُعد فردی زندگی و رابطهٔ فردی وشخصی انسان با خداوند و نظام معیار ربوبی خلاصه نمی‌شود بلکه بُعد دیگر مهم حیات طیبه، بعد اجتماعی این نوع زندگانی است که در مفهوم «جامعـــهٔ صالح» تجلی می‌یابد. جامعهٔ صالح در نگرش اسلامی، اجتماعی است که بر روی نمودن به خدا در حالت تســـلیم و رضا اســـتوار می‌شود نه بر روابط نژادی، خویشاوندی یـــا قبیلـــه‌ای و نه روابط انتفاعی وســـتمگرانه یا روابط قراردادی، که رویکرد اســـتخدامی دارد و بر

منفعت‌هـای یـک طرف یا دو طـرف قرارداد متکی اسـت. در جامعهٔ صالح کـه مظهر تحقق بعد اجتماعی حیات طیبه به شمار می‌آید، «پیوندها» خشونت آمیز(ناشی از ترس وتهدید وارعاب) یا انتفاعی (ناشی از سودگرایی واستثمار یا استخدام دیگران) نیست بلکه ارتباط میان اعضای جامعه به ارزش‌های انسـانی واخلاقی، معرفت، محبت واطاعت از خدا (پیروی آگاهانه واختیاری از نظام معیار دینی) معطوف است. در چنین جامعه‌ای روابط ظالمانه و تعصبات نژادپرستانه طرد می‌شود و بر توحید ربوبی که اساس تکوین وگسترش روابط اجتماعی است تأکید می‌گردد.

حیات طیبه

وضع مطلوب زندگی بشـر در همهٔ ابعاد و مراتب، بر اساس نظام معیار اسلامی(مبانی و ارزش‌های مقبول دین الهی) اسـت که تحقق آن باعث دسـت‌یابی به غایت زندگی یعنی قرب‌الی الله خواهد شـد. این‌گونه زندگانی مسـتلزم ارتباط آگاهانه و اختیاری با حقیقت هسـتی و تشدید رابطهٔ با او در همهٔ شـئون فردی و اجتماعی زندگی اسـت که باید بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانهٔ نظام معیارِ مناسـب با دینِ اسـلام باشد. بنابراین، یکی از مشـخصات اصلی حیات طیبه، تکیه بر ارزش غایی زندگی قرب الی الله و نظام معیار متناسب با آن یعنی مبانی و ارزش‌های مقبولِ دینِ حق (اسلام) است. زیرا با توجه به لزوم پذیرش ربوبیت خداوند متعال، به عنوان یگانه رب حقیقی جهان و انسـان، این نظام معیار، جهت اساسـی نحوهٔ تحقق حیات طیبه را در همهٔ مراتب و ابعاد آن مشـخص می‌نماید. لذا، انتخاب و التزام آگاهانـه و آزادانهٔ نظام معیاربوبی و انطباق همهٔ ابعاد زندگـی بـا این نظام(تقوا)، وجه تمایز اساسـی حیات طیبه از زندگی غیردینی (= سـکولار) رایج محسوب می‌شود.

رسالت(مأموریت)

گزارهٔ معطوف به بیان مسئولیت اصلی مورد انتظار از هر یک از نهادهای سهیم در جریان تربیت

رویکرد

جهت‌گیری کلی، مشـخص و منسـجمی دربارهٔ ماهیت و چگونگی مواجهـه با موضوع مورد نظر، که باتوجه به مجموعه‌ای از مفروضات نظری سـازوار، تعیین می‌شـود والتزام به آن موجب ایجاد هم‌گرایی و هماهنگی در انتخاب اصول، معیارها و روش‌های خاصی در عرصهٔ عمل خواهد شد.

رهیافت

جهت‌گیری کلان حاکم بر کلیت نظام تربیت رسمی و عمومی که همهٔ رویکردهای اصلی کل نظام و زیرنظام‌های اصلی در مواجهه با مسائل و موضوعات مهم، از این جهت‌گیری الهام می‌گیرند.

رهنامهٔ نظام تربیت رسمی وعمومی در جمهوری اسلامی ایران

الگوی نظری جامعی که بر اساس" فلسفهٔ تربیت رسمی وعمومی در جمهوری اسلامی ایران"، وضعیت آرمانی نظام تربیت رسمی وعمومی را با تبیین اصول و رویکردهای مربوط به ساحت‌های تربیت، تبیین کارکردها، رویکردها و اصول مربوط به زیر نظام‌های اصلی وتعیین 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 آگاهانهٔ آدمی، باید آن‌ها را تنها به مثابهٔ مقدمات لازم (و نه شرط لازم وکافی) برای حرکت آزاد و آگاهانهٔ آدمی در نظر گرفت که از سوی متولیان جریان تربیت (مربیان) باید انجام شوند. فراهم نمودن شرایط مورد نیاز (مقتضیات و عوامل اِعدادی) برای حرکت آزاد و آگاهانهٔ افراد جامعه به سوی هدف مطلوب، جنبهٔ ایجابی این‌گونه زمینه‌سازی است؛ چه این‌که 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 مثابهٔ امری ضروری از سوی مربی و جامعه) لزوم کوشش اختیاری متربی را برای استفادهٔ 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 وکمک به تحقق اهداف این نظام، که عبارت‌اند از: رهبری و مدیریت، پژوهش و ارزش یابی، تربیت معلم و تأمین منابع انسانی، تأمین وتخصیص منابع مالی، تأمین فضا وتجهیزات و فناوری و برنامهٔ درسی.

شایستگی‌ها

منظـور از شایســتگی مجموعــه‌ای ترکیبــی از صفات، توانمندی‌هــا و مهارت‌هــای ناظر به همهٔ جنبه‌های هویت (عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی) اســت، که متربیان در جهت درک و عمل برای بهبود مســتمر موقعیت خود (برای دست‌یابی به مراتب حیات طیبه) باید آن‌ها را «کسب» کنند. شایســتگی‌ها را می‌توان برحســب سطح و لزوم کسب آن‌ها توســط عموم افراد جامعه به دو گروه شایســتگی‌های پایه و شایستگی‌های ویژه تقســیم نمود. شایستگی‌های پایه آن دسته از صفات و توانمندی‌ها ومهارت‌ها هستند، که متربیان 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 توانمندی‌هاســت که در ســطحی بالاتر از ســطح مورد انتظار از آمادگی همگان جهت تحقق حیات طیبه است و افراد برحسب علاقه و استعداد فعلیت یافتهٔ خود و نیازهای خاص جامعه آن‌ها را کسب می‌کنند.

عوامل سهیم در تربیت

انجام فعالیت‌های تربیتی (یعنی زمینه‌ســازی مناســب برای هدایت افراد به سوی تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت خویش) در فهرست کارکردهای این دسته عوامل صریحاً در نظر گرفته شده است؛ لذا، عوامل اصلی جریان تربیت در اجتماع محســـوب می‌شــوند. هر چند در نوع تربیت مورد نظر (عمومی، تخصصی، رســمی و غیررســمی) و در نتیجه درخصوص مخاطبان، در اهداف و وظایف، رویکرد و محتــوا و روش‌های تأثیرگذاری بر متربیان 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 مانندِ مدرسه، دانشگاه و حوزهٔ 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 شــود)؛ اما بعضی دیگر از عوامل تربیــت، نهادهایی اجتماعی با کارکردهای متعددند (نظیر خانواده، رسانه، مسجد و دیگر نهادهای فرهنگی) که با توجه به امکانات و ظرفیت‌های خود، می‌تواننــد و بلکه باید، نقش مؤثــری را نیز در جریان تربیت برعهده گیرند. بنابراین، اطلاقِ عنوان «عامــل 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

مداخلهٔ مستقیم در امر تربیت، از زمرهٔ 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 آحاد اجتماع، یا به دلیل تأثیرپذیری عمل مربیان و متربیان و فرایند از این عوامل اجتماعی (به مثابهٔ 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 نحوهٔ ارتباط آن‌ها با عوامل و مؤلفه‌های سهیم در جریان تربیت، طبیعی است که تأثیر این عوامل برکامیابی یا ناکامی جریان تربیت یک‌سان نباشد. به هرحال عوامل اجتماعی مؤثر برجریان تربیت، طیف وسیعی از نهادها، سازمان‌ها، بنگاه‌ها و گروه‌های رسمی یا غیررسمی فعال در جامعه‌را در بر می‌گیرند.

عقل

قابلیتی خداداد در نوع بشر که به وسیلهٔ 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، قابلیتی است که آدمی به وسیلهٔ 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 علّی 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 عملِ اختیاری نیز به لوازم فهم و درک خویش التزام داشته باشد (عقل عملی). پس، عقل قادر است هم در دو حوزهٔ 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 وگرایشی اصیل نسبت به خداوندکه قابلیّت شکوفایی دارد و می‌تواند به فراموشی سپرده شود، اما هرگز نابود نخواهد شد. وجود فطرت الهی در انسان زمینهٔ بسیار مساعدی است که می‌تواند به همهٔ شناخت‌ها، گرایش‌ها و اعمال وی جهتی الهی دهد و در صیرورت آدمی به موجودی والا، ممتاز، هدف‌دار و جهت‌دار، او را صاحب نقش اصلی گرداند.

فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران

«مجموعه‌ای از گزاره‌های مدلل و مدون که به تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت، در جامعهٔ اسلامی ایران به شکلی جامع، سازوار، به هم پیوسته و مبتنی بر مبانی اساسی معتبر ومتناسب با نظام فکری و ارزشی مقبول در جمهوری اسلامی ایران می‌پردازد تا به مثابهٔ "چهار چوب نظری کلان برای هدایت انواع تربیت و سامان‌دهی فرایند تربیت در جامعه‌ی اسلامی ایران" نقش آفرین باشد.».

فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران

مجموعه‌ای جامع، سازوار، به هم پیوسته، مدلل و مدون، که برپایهٔ"فلسفهٔ تربیت درجمهوری اسلامی ایران " به تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت رسمی و عمومی درجمهوری اسلامی ایران می‌پردازد.

فلسفهٔ تربیتی جامعه

چهارچوب نظری استوار و مورد وفاقی برای هدایت و سامان‌دهی انواع تربیت در جامعه است که به منزلهٔ «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 منزلهٔ «چهارچوب نظریِ راهنمای هدایت و سامان‌دهی انواع تربیت»، در ایجاد هماهنگی و

انسـجام بین انواع فعالیت‌ها و برنامه‌های گوناگون تربیتی(و برقراری رابطهٔ شایسـتهٔ میان آن‌ها با فرهنگ و نظام فکری و ارزشی و مقتضیات بومی جامعه) نقش آفرین باشد.

قرب الی الله

مصـداق اتم غایت زندگی انسـان از منظر دیـن که تحصیل همهٔ کمالات مقدمـهٔ 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؛ به‌گونه‌ای 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 نتیجهٔ چنین ارتباطی مراتب کمال را در وجود خویش محقق سازد. این ارتباط، واقعیتی تکوینی، ولی حصول آن امری اختیاری و اکتسـابی اسـت. البته این ارتباط وجودی با خداوند (به عنوان کمال مطلق وموجود بی‌نهایت) امری دارای مراتب و درجات اسـت، که می‌تواند به‌طور مدام تشدید شود یا تنزل یابد.

کسب

مفهوم کسـب ناظر به عمل آگاهانه و آزادانهٔ متربی اسـت. در واقع کسـب تلاشی آگاهانه و ارادی اسـت که متربی در زمینه‌های فراهم شـده برای تحقق و پیشـرفت ظرفیت‌های وجودی خویش انجام می‌دهد. ولی از آن‌جا که ظرفیت‌های وجودی آدمی امری از پیش تعیین شـده نیسـت ودر دو جهت سـقوط وصعـود، به انتخاب فرد، شـکل می‌گیرد جهت‌گیری ارزشـی این تلاش همان تحقق شایسـتگی‌های لازم در سـاحت‌های وجودی فرد است. لذا کسـب شایستگی‌ها دارای این ویژگی‌هاست:

- -موقعیت محور (شـکل‌گیری تحـت تأثیر و در تعامل با عناصـر موقعیت و برای درک و اصلاح مداوم آن)
- -متربی محور (برخلاف زمینه‌سازی که نقش اصلی در آن برعهدهٔ مربی است)
- -مداوم و مستمر (با توجه به روند تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت)
- -آگاهانه و ارادی (متناسب با سطح رشد و آمادگی متربی)

کارکرد

گـزارهٔ ناظر به بیان اثر ونتیجهٔ مطلـوب (مورد انتظار) از فعالیت نظام (یا زیرنظام) که برای تحقق غایت وانجام رسالت هر یک عوامل ونهادهای تربیتی ضروری باشند

مبانی اساسی تربیت (=مبانی دینی وفلسفی تربیت)

مجموعهٔ قضایای مدللی 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 دین شناختی

گزاره‌های بیانگر مواضع دین‌شناختی بر اساس دیدگاه اسلامی معتبر و مقبول در جامعهٔ ایران که صرفاً به مباحثی دربارهٔ دین (چیستی و چرایی دین، جایگاه دین در زندگی و نسبتی که انسان با آن دارد، نحوهٔ فهم دین، قلمرو دین و ارتباط آن با سایر معارف و...) می‌پردازند و در حیطهٔ دانش فلسفی مضافِ «فلسفهٔ دین» (Philosophy of Religion) یا بعضاً در حوزهٔمباحث کلام جدید قرار می‌گیرند ولذا با ''مبانی دینی'' متفاوت هستند.

مبانی هستی‌شناختی

بخشی از مهم‌ترین گزاره‌های توصیفی تبیینی دربارهٔ حقیقت وجود و احکام کلی آن که در مباحث جهان‌بینی اسلامی یا در حوزهٔ دانش فلسفهٔ اسلامی به‌طور مدلل و مبرهن مطرح شده یا مفروض قرار گرفته‌اند.

مبانی انسان‌شناختی: آن دسته از گزاره‌های توصیفی تبیینی مدلل دربارهٔ واقعیت وجود انسان که از متون معتبر اسلامی یا معارف اصیل اسلامی یا از مباحث مربوط به تعریف انسان در فلسفهٔ اسلامی (علم‌النفس فلسفی) استخراج شده‌اند و باید آن‌ها را به لحاظ نقش محوری تبیین و ترسیم سیمای انسان در هر نظریهٔ فلسفی تربیت، سنگ بنای اصلی هرگونه توصیف و تبیینی از فلسفهٔ تربیت با رویکرد اسلامی دانست.

مبانی معرفت‌شناختی

بخشی از مهم‌ترین گزاره‌های توصیفی و تبیینی دربارهٔ شناخت آدمی و حدود و ثغور آن، 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).

مبانی ارزش شناختی

مباحثی دربارهٔ ماهیت ارزش‌ها و نحوهٔ درک و اعتباربخشی آن‌ها و نیز بخشی از گزاره‌های مربوط به بیان مصادیق مهم‌ترین ارزش‌های معتبر و چگونگی تحقق آن‌ها بر اســاس نظام معیار معتبر و مقبول در جامعهٔ اسلامی (مبانی وارزش‌های مبتنی بر دین حق یا سازگار با آن) است، که عموماً از حوزهٔ فلسفهٔ 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 مربیان در فرایند تربیت برای تحقق اهداف این فرایند نسبت به متربیان طراحی واجرا می‌کنند.

موانع تربیت

عنــوان موانــع تربیت به امــور و پدیده‌هایی اطلاق می‌شــود که در تحقق اهــداف فرایند تربیت می‌توانند تأثیری منفی داشــته باشــند. البته این موانع ممکن اســت بیرونی یا درونی، در اختیار مربیان و یا خارج از اختیارایشان باشند.

موقعیت

منظور از موقعیت وضعیت مشخص، پویا، قابل درک و تغییری است که حاصل تعامل پیوستهٔ فرد به منزلهٔ عنصری آگاه، آزاد و فعال با خداوند و گســتره‌ای از جهان هستی(خود، طبیعت وجامعه) در محضر خداوند متعال است (که حقیقتی برتر وخالق همهٔ جهان و فرا تراز همهٔ موقعیت هاست). انسان همواره در موقعیت قرار دارد و می‌تواند آن را درک کند و تغییر دهد.

مؤلفه ها(نظام‌تربیت رسمی و عمومی)

اجزای نظام‌تربیت رسمی و عمومی برای انجام رسالت و کمک به تحقق اهداف آن.

نظام معیاراسلامی (دینی / ربوبی)

مبانی وارزش‌های مبتنی بردینِ حق یا ســازگار با آن؛ نظام معیار حیات طیبه، مشــتمل برسلسله مراتبی از ارزش‌ها ست که نه تنها همهٔ آن‌ها به لحاظ اهمیت واولویت تحقق در یک سطح ومرتبه نیستند، بلکه پذیرش برخی از ارزش‌های اساسی نظام معیاردینی متوقف به شناخت وانتخاب دینِ

حق نیز نیســت؛ لذا شــکل‌گیری این نوع زندگی در ابعاد مختلف، دارای مراتب متعدد اســت. این نظام معیار دینی ناظر به همهٔ ابعاد زندگی انســان اســت؛ هرچند نسبت به پاره‌ای از این عرصه‌ها، به عرضهٔ کلیات اکتفا و نســبت به بخشــی دیگر، جزئیات را نیز ذکر کرده است، اما در عین حال، با توجه به توانایی عقل و تجربهٔ بشــری، دین هرگز درصدد پاســخ‌گویی به همهٔ نیازهای انســان، بــدون تکیه بر این توانایی، برنمی‌آید و نقش مکمل (و نه جای گزین) را برای عقل و تجربهٔ بشــر ایفا می‌نماید.

نتیجهٔ اختصاصی (جریان تربیت)

هدف نهایی و نتیجهٔ پایانی اســت که به‌طور ویژه از جریان تربیت (البته در جهت غایت مشــترک همهٔ فعالیت‌ها و اقدامات نهادهای مختلف جامعهٔ اسلامی) مورد انتظار است.

نظام تربیت رسمی و عمومی

نهاد اجتماعی وفرهنگی ســازمان یافته‌ای که به عنوان مهم‌ترین عامل انتقال، بســط و پیشــرفت فرهنگ عمومی در جامعهٔ اســلامی ایران، مســئولیت آماده‌سازی عموم افراد(۶-۱۸ سال) را برای تحقــق مرتبهٔ قابل قبولی از حیات طیبه در همهٔ ابعاد، از طریق زمینه‌ســازی برای تکوین وتعالی پیوستهٔ هویت ایشان(با تأکید بر جنبه‌های مشترک انسانی، اسلامی وایرانی)برعهده دارد.

هدایت

جهت‌دهی به حرکت آزادانه و آگاهانهٔ 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

به‌طــور کلــی برآیند مجموعه‌ای از بینش‌هــا، باورها، گرایش‌ها، اعمال و صفات آدمی اســت 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 شــرایط اجتماعی اســت. انسان، در واقع موجودی تلقی می‌شود که می‌تواند با تکیه بر فطرت و اســتعدادهای طبیعی خود و با اســتفاده از عقل و نیروی اختیار و ارادهٔ خویش، و در تعامل با موقعیت خویش به معرفت دست یابد. معرفت ایجاد شده می‌تواند زمینهٔ میل و گرایش را در او فراهم سازد. بینش و گرایش درونی، زمینهٔ باور (ایمان) و تکوین اراده (تصمیمِ معطوف به عمل) را در وی فراهم می‌آورد و با عمل و تکرار آن، به‌تدریج هویتش شــکل می‌گیرد. همین امور

نیز، در هرگونه تحول هویت پس از تکوین اولیهٔ آن نقش‌آفرین است.

وظایف

گزاره‌های معطوف به بیان وضع مطلوب فعالیت عوامل، ومؤلفه‌های زیرمجموعهٔ هر یک از نهادهای سهیم در جریان تربیت که برای تحقق رسالت عوامل ونهادهای تربیت ضروری باشند.

اهم منابع و مآخذ[1]

- "قرآن کریم"،
- "نهج الفصاحه"،
- "نهج البلاغه"،
- کلینی رازی. "اصول کافی"،
- " صحیفه سجادیه به همراه رسالۀ حقوق امام زین العابدین۱۳۸۶" ترجمه لطیف راشدی، چاپ چهارم تهران شرکت چاپ و نشر بین الملل،
- امام خمینی، روح ا.... "صحیفۀ نور"، تهران، مرکز نشر آثار امام خمینی
- امام خمینی، روح ا.... "ولایت فقیه"، تهران مرکز نشر آثار امام خمینی
- آیت‌الله خامنه‌ای، سیدعلی، (حدیث ولایت، مجموعه رهنمودهای مقام معظم رهبری) مرکز چاپ نشر دفتر تبلیغات اسلامی، قم.
- آراسته، رضا۱۳۴۸. "تجزیه و تحلیل تعلیم و تربیت ایران"، مقالات و سخنرانی‌های تربیتی، انتشارات دهخدا .
- آقا زاده احمد۱۳۸۳، 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 برمجموعه‌ای 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 وماخذ استفاده شده در خود این تحقیق بسنده شده است وتنها در برخی موارد ناچار به بیان منابع دست اول (نظیر آیات قرآن وروایات ومنابع ناظر به بیان معارف اصیل دینی وفلسفی)به نقل از تحقیقات پیشین واحیانا تکمیل آن‌ها ازسوی 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،
- انصـاری، باقر ۱۳۸۶، مبانی حقوقی آموزش و پرورش، طرح تدوین سـند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری،
- اوطمیشی، عمر. ۱۳۸۵ ''تدوین بنیان‌های جامعه شناختی سند ملی آموزش و پرورش'' طرح تدوین سند ملی آموزش وپرورش، کمیته مطالعات نظری، .
- باقری، خسـرو۱۳۸۸.. ''الگـوی مطلوب یادگیری در جمهوری اسـلامی ایـران''، مرکز مطالعات فرهنگی و اجتماعی،
- باقری، خسـرو. ۱۳۸۵. ''بررسـی نظام ارزشـی و اعتقادی در جمهوری اسـلامی ایران و تدوین مبانی فلسـفه برنامه‌ریزی متناسب با آن'' سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، موسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نواوری‌های آموزشی منتشر نشده،
- باقری، خسـرو۱۳۸۰. ''پژوهشـی برای دستیابی به فلسـفهٔ آموزش و پرورش جمهوری اسـلامی ایران''، سـازمان پژوهش و برنامه‌ریزی اموزشی، موسسـه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نواوری‌های آموزشی.
- باقری، خسرو. ۱۳۸۷''درآمدی بر فلسفهٔ تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران''، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- بهشـتی، محمد حسـین۱۳۸۶.. ''شناخت اسـلام'' بنیاد نشـر آثار و اندیشه‌های شهید بهشتی تهران: نشر بقعه،
- بهشتی، محمد. ۱۳۷۸ مبانی تربیت در قران 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، ۱۳۸۰تهران انتشارات سمت.
- تورانی، حیدر. ۱۳۸۷ مدیریت فرایند مدار، تهران انتشارات تزکیه
- تورانـی 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 تقی۱۳۸۸. ″زیبایی و هنر از دیدگاه اسـلام″، تهران: موسسه تدوین و نشر آثار استاد علامه محمد تقی جعفری
- جعفری، محمد تقی۱۳۸۷.. حیات معقول تهران: موسسـه تدوین و نشر آثار استاد علامه محمد تقی جعفری

- حاجی ده آبادی، محمد علی۱۳۸۶. ’’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 ۱و ۲ قم: مرکز انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی.
- خامنه ای، سید محمد. ۱۳۸۴‘‘روح و نفس‘‘، تهران انتشارات انجمن حکمت اسلامی صدرا
- خلاقی، 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 فلسفهٔ 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 ۲۵/ ۶/ ۸۹ وبگاه حوزه www.hawzah.net
- رحمانی، حسن قاعده نفی سبیل، تاریخ استخراج ۲۹/ ۶/ ۸۹ 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''، فصلنامهٔ نقد و نظر، شمارهٔ سوم و چهارم،
- سروش، محمد.، ۱۳۸۸ نقش دولت اسلامی در آموزش وپرورش، دوفصلنامهٔ تربیت اسلامی، شمارهٔ ۵، .
- سیف، سوسن و همکاران۱۳۸۵.. ''روان‌شناسی رشد(۱)''، تهران: انتشارات سمت،
- شاتو، ژان. ۱۳۸۶. ''مربیان بزرگ''، ترجمهٔ 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، علی۱۳۶۷. ''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 حسنی ۱۳۸۸ «طرح بررسی واعتبار بخشی به نتایج تلفیق مطالعات نظری سند ملی آموزش وپرورش» 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 حسین۱۳۵۹اصول فلسفه و روش رئالیسم، سه جلد نخست، دفتر تبلیغات حوزه علمیه قم، قم.
- عرسان گیلانی، ماجد ۱۳۸۹، فلسفه تربیت اسلای، ترجمه بهروز رفیعی، قم: انتشارات

پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

- علم الهدی، جمیله. ۱۳۸۷"تبیین فلسفهٔ 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 کسایی، 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
- فرمهینی 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 "روان‌شناسی تربیتی"، تهران انتشارات سمت
- گاردنر، ویلیام ۱۳۸۶، جنگ علیه خانواده، ترجمه معصومه محمدی، دفتر مطالعات و تحقیقات زنان.
- گوتک، جرالد ال ۱۳۸۶. "مکاتب فلسفی و آرای تربیتی"، ترجمهٔ محمد جعفر پاک سرشت، تهران: انتشارات سمت،
- لطف آبادی، حسین ۱۳۸۶.. "تدوین بنیان‌های روان شناختی طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش" طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری،
- لطف آبادی، حسین. ۱۳۸۵. "روان‌شناسی تربیتی"، تهران: انتشارات سمت،
- لطف آبادی، حسین. ۱۳۸۵"روان‌شناسی رشد(۲)"، تهران: انتشارات سمت، .
- محسن پور، بهرام ۱۳۸۳ ضرورت تدوین نظریه برنامه درسی برای آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، مجله نوآوری‌های آموزش، بهار ۱۳۸۳، شماره ۷.
- مصباح یزدی، محمد نقی۱۳۶۷ دروس فلسفه اخلاق، اطلاعات، تهران.
- مطهری، مرتضی ۱۳۶۰.." جهان بینی توحیدی"، قم انشارات صدرا
- مطهری، مرتضی ۱۳۶۵. "ختم نبوت" قم: انتشارات صدرا،
- مکارم شیرازی، ناصر، شرح خطبه ۲۱۶ ، تاریخ استخراج ۸۹/۶/۲۹ و تفسیر نامه ۲۷ نهج‌البلاغه .

- 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''، ترجمهٔ 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.

دانلود سوالات آزمون
راهنمای کامل آزمون