

هو الحکیم



دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش

طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش

گزارش تلفیق یافته های مطالعات نظری

بنیان نظری تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی

اردیبهشت ۱۳۸۹

مورد تایید کلی شورای عالی آموزش و پرورش

(جلسات ۸۰۱ تا ۸۰۸ - مشهد مقدس، بهمن ۱۳۸۸)

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

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

«هر کس، مرد یا زن، عمل صالح انجام دهد و مؤمن باشد
حتما به "حیات طیبه" (زندگانی پاک و پسندیده ای) زنده اش می داریم ،
و همانا پاداش آنها را، به نسبت بهترین اعمال (مداوم) ایشان، خواهیم داد.»

قرآن کریم: نحل/۹۷

حضرت امام خمینی(ره):

اساس عالم بر تربیت انسان است.

«صحیفه نور جلد ۱۴ صفحه ۱۵۳»

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

«صحیفه نور جلد ۲۳ صفحه ۵۳۳»

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

«صحیفه نور جلد ۱۰ صفحه ۸۱»

باید دستگاه های آموزشی متعهد و دلسوز برای نجات کشور، اهمیت ویژه ای در حفظ نوپایان و جوانان عزیز، که استقلال و آزادی کشور در آینده منوط به تربیت صحیح آنان است، قائل باشند.

«صحیفه نور جلد ۱۵ صفحه ۲۴۵»

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

«صحیفه نور جلد ۸ صفحه ۹۱»

شما باید خودتان را بسازید و بعد ملت را بسازید، خودسازی به اینکه تمام ابعادی که انسان دارد - و انبیاء آمدند برای تربیت آن - تمام ابعاد را ترقی دهید.

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

«صحیفه نور جلد ۱۵ صفحه ۲۴۳»

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

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

«صحیفه نور جلد ۳ صفحه ۳۰۶»

مقام معظم رهبری (دام ظلّه):

مسئله ی آموزش و پرورش یک مسئله ی دائمی و همیشگی و در حقیقت قاعده نظام جمهوری اسلامی ایران است. (۶۵/۸/۷)
ما در آموزش و پرورش احتیاج به تحول داریم. (۸۵/۲/۱۲)

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

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

کارهای بزرگ از ایده پردازی آغاز می‌شود این ایده پردازی کاری نیست که در اتاق های دربسته و در خلأ انجام شود باید فکرهای گوناگون با آن سروکار پیدا کنند تماس پیدا کنند تا آن چه که محصول کار است یک چیز عملی و منطقی از آب در بیاید. (۸۶/۲/۲۵)

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

فهرست مطالب

دیباچه.....	س
پیش‌گفتار.....	ص
بخش اول: فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران.....	۱
مقدمه.....	۲
۱- مبانی اساسی تربیت.....	۱۰
۱-۱. مبانی هستی‌شناختی.....	۱۶
۱-۲. مبانی انسان‌شناختی.....	۱۵
۱-۳. مبانی معرفت‌شناختی.....	۲۰
۱-۴. مبانی ارزش‌شناختی.....	۲۱
۱-۵. مبانی دین‌شناختی.....	۲۳
۱-۶. با هم‌نگری مبانی اساسی.....	۲۵
۱-۶-۱. توصیف واقعیت انسان و موقعیت او در هستی.....	۲۵
۱-۶-۲. ترسیم جایگاه شایسته‌ی آدمی در هستی.....	۲۸
۱-۶-۳. بیان چگونگی وصول انسان به جایگاه شایسته‌ی خود در هستی.....	۳۳
۲- تبیین چیستی تربیت.....	۳۶
۲-۱. استنباط و پردازش مفاهیم کلیدی.....	۳۷
۲-۲. تعریف تربیت.....	۴۹
۲-۳. تبیین ویژگی‌های تعریف.....	۵۰
۳. تبیین چرایی تربیت.....	۵۶
۳-۱. اهمیت و ضرورت تربیت.....	۵۶
۳-۲. جایگاه تربیت.....	۵۹
۳-۳. غایت، نتیجه اختصاصی و هدف کلی تربیت.....	۶۰
۳-۳-۱. غایت زندگی انسان.....	۶۰
۳-۳-۲. نتیجه اختصاصی تربیت.....	۶۱
۳-۳-۳. هدف کلی تربیت.....	۶۲

۶۳	۳-۴. اهداف تربیت
۶۴	اهداف ساحت تربیت دینی و اخلاقی
۶۴	اهداف ساحت تربیت سیاسی و اجتماعی
۶۵	اهداف ساحت تربیت زیستی و بدنی
۶۶	اهداف ساحت تربیت هنری و زیبایی‌شناختی
۶۶	اهداف ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای
۶۷	اهداف ساحت تربیت علمی و فناوری
۶۸	۴. تبیین چگونگی تربیت
۶۸	۴-۱. انواع تربیت
۶۸	۴-۱-۱. انواع تربیت با توجه به حیثیت‌ها یا شئون حیات آدمی
۷۱	۴-۱-۲. انواع تربیت با توجه به مراحل رشد
۷۱	۴-۱-۳. انواع تربیت با توجه به میزان و نحوه‌ی شمول
۷۵	۴-۱-۴. انواع تربیت با توجه به نحوه‌ی حضور متربیان
۷۶	۴-۱-۵. انواع تربیت با توجه به نوع سازمان‌دهی و اعتبار قانونی
۷۹	۴-۲. عوامل سهیم و مؤثر در تربیت
۸۳	۴-۳. ارکان جریان تربیت
۸۴	۴-۳-۱. خانواده
۸۵	۴-۳-۲. دولت (حاکمیت) اسلامی
۸۶	۴-۳-۳. نهادها و سازمان‌های غیردولتی
۸۷	۴-۴. اصول تربیت
۸۸	۴-۴-۱. انطباق با نظام معیاراسلامی
۸۸	۴-۴-۲. اولویت تربیت دینی و اخلاقی
۸۹	۴-۴-۳. تدریج و تعالی مرتبتی
۸۹	۴-۴-۴. عقلانیت
۹۰	۴-۴-۵. اعتدال
۹۰	۴-۴-۶. آزادی متربیان (در عین اقتدار و مرجعیت مربیان)
۹۱	۴-۴-۷. کرامت
۹۲	۴-۴-۸. عدالت تربیتی
۹۳	۴-۴-۹. یکپارچگی و انسجام
۹۳	۴-۴-۱۰. پویایی و انعطاف‌پذیری (ضمن حفظ اصول)
۹۴	۴-۴-۱۱. تعامل همه جانبه

۱۲-۴-۴. مشارکت و هماهنگی	۹۵
۱۳-۴-۴. پاسخ‌گویی و نظارت.....	۹۵
۱۴-۴-۴. تقدم مصالح تربیتی	۹۶
پی نوشت های بخش نخست.....	۹۷
بخش دوم: فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران.....	۱۳۳
مقدمه.....	۱۳۳
۱- مبانی.....	۱۳۶
۱-۱ مبانی سیاسی.....	۱۳۷
۲- ۱. مبانی حقوقی	۱۴۲
۳- ۱. مبانی روان‌شناختی	۱۴۷
۴- ۱. مبانی جامعه‌شناختی	۱۴۸
۲- تبیین چرایی تربیت رسمی و عمومی	۱۴۹
۱- ۲. ویژگی‌های تربیت رسمی و عمومی	۱۵۲
۱-۱-۲- ویژگی‌های عام.....	۱۵۱
۲-۱-۲. ویژگی‌های خاص	۱۶۸
۳-۱-۲- ویژگی اختصاصی.....	۱۷۶
۲-۲. تعریف تربیت رسمی و عمومی.....	۱۷۹
۳. تبیین چرایی تربیت رسمی و عمومی	۱۸۱
۳-۱. اهمیت و ضرورت.....	۱۸۱
۳-۲. غایت و هدف کلی	۱۸۵
۳-۳. اهداف	۱۸۷
۳-۳-۱. اهداف مشترک تربیت رسمی و عمومی	۱۸۸
۳-۳-۲. اهداف ویژه تربیت رسمی و عمومی	۱۸۹
۴. تبیین چگونگی تربیت رسمی و عمومی	۱۸۹
۴-۱ اصول تربیت رسمی و عمومی.....	۱۸۹
انطباق با نظام معیار اسلامی	۱۹۰
عدالت تربیتی	۱۹۱
انسجام اجتماعی	۱۹۲
تنوع و کثرت	۱۹۲
خرد ورزی	۱۹۳

آزادی	۱۹۴
تعامل	۱۹۵
همه‌جانبه‌نگری	۱۹۶
یکپارچگی	۱۹۷
پویایی	۱۹۸
استمرار	۱۹۹
پاسخ‌گویی	۱۹۹
مشارکت	۲۰۰
تقدم مصالح تربیتی	۲۰۱
۴-۲. الگوهای نظری ساحت‌های تربیت	۲۰۲
۴-۲-۱. ساحت تربیت دینی و اخلاقی	۲۰۲
الف) حدود و قلمرو	۲۰۲
ب) رویکرد:	۲۰۳
ج) اصول:	۲۰۳
۴-۲-۲. ساحت تربیت سیاسی و اجتماعی	۲۰۶
الف) حدود و قلمرو	۲۰۶
ب) رویکرد	۲۰۶
ج) اصول	۲۰۷
۴-۲-۳. ساحت تربیت زیستی و بدنی	۲۰۸
الف) حدود و قلمرو	۲۰۸
ب) رویکرد	۲۰۸
ج) اصول	۲۰۹
۴-۲-۴. ساحت تربیت هنری و زیبایی‌شناختی	۲۰۹
الف) حدود و قلمرو	۲۰۹
ب) رویکرد	۲۱۰
ج) اصول	۲۱۱
۴-۲-۵. ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای	۲۱۱
الف) حدود و قلمرو	۲۱۱
ب) رویکرد	۲۱۰
ج) اصول	۲۱۳

۲۱۵	..... ۴-۲-۶. ساحت تربیت علمی و فناوری
۲۱۵	..... الف) حدود و قلمرو
۲۱۵	..... ب) رویکرد
۲۱۶	..... ج) اصول
۲۱۷	..... ۴-۳. ارکان تربیت رسمی و عمومی
۲۱۷	..... دولت اسلامی (حاکمیت)
۲۲۰	..... خانواده
۲۲۲	..... نهادها و سازمان‌های غیردولتی
۲۲۴	..... پی نوشت های بخش دوم
	بخش سوم: رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی
	ایران..... ۲۴۳
۲۴۴	..... ۱-مقدمه
۲۴۵	..... ۱-۱. تعریف رهنامه
۲۴۵	..... ۱-۲. ضرورت تدوین رهنامه:
۲۴۸	..... ۱-۳. نتایج و پیامدهای تدوین رهنامه
۲۴۸	..... ۱-۴. جایگاه رهنامه
۲۴۹	..... ۲- مشخصات کلی نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران
۲۴۹	..... ۲-۱. تعریف و قلمرو
۲۵۱	..... ۲-۲. رسالت
۲۵۱	..... ۲-۳. اهداف
۲۵۲	..... اهداف مشترک
۲۵۲	..... اهداف ویژه
۲۵۳	..... ۲-۴. کارکرد ها
۲۵۳	..... کارکردهای اختصاصی
۲۵۳	..... کارکردهای مشترک
۲۵۴	..... ۲-۵. رهیافت
۲۵۴	..... ۲-۶. رویکرد
۲۵۵	..... ۲-۷. روابط
۲۵۵	..... ۲-۷-۱. روابط با ارکان
۲۵۶	..... دولت اسلامی (حاکمیت)
۲۵۵	..... خانواده.

۲۵۷	..... نهاد ها و سازمان های غیر دولتی
۲۵۸	..... ۲-۷-۲. روابط با دیگر عوامل سهمیم
۲۵۸	..... ۲-۷-۳. روابط با سایر عوامل موثر
۲۵۶	..... ۲-۸-ساختمان
۲۶۱	..... ۲-۸-۱. دوره ها / مراحل تربیت
۲۶۱	..... دوره های تربیت و اصول حاکم بر آنها
۲۶۱	..... اصول و ویژگی حاکم بر دوره ها
۲۶۶	..... ۲-۸-۲. مولفه های اصلی (نقش، جایگاه و روابط)
۲۷۷	..... ۲-۸-۳. زیرنظام های اصلی (نقش، جایگاه و روابط)
۲۷۴	..... ۳-الگوی نظری زیر نظام های اصلی
۲۷۸	..... ۳-۱. الگوی نظری زیر نظام رهبری و مدیریت
۲۷۸	..... ۳-۱-۱. تعریف و قلمرو
۲۷۸	..... ۳-۱-۲. وظایف
۲۷۹	..... ۳-۱-۳. رویکرد ها
۲۸۰	..... ۳-۱-۴. اصول
۲۸۱	..... ۳-۲. الگوی نظری زیر نظام برنامه درسی
۲۸۱	..... ۳-۲-۱. تعریف و قلمرو
۲۸۳	..... ۳-۲-۲. وظائف:
۲۸۳	..... ۳-۲-۳. رویکردها
۲۸۴	..... ۳-۲-۴. اصول
۲۹۵	..... ۳-۳. الگوی نظری زیر نظام تربیت معلم و تامین منابع انسانی
۲۹۵	..... ۳-۳-۱. تعریف، قلمرو
۲۹۵	..... ۳-۳-۲. وظایف
۲۹۶	..... ۳-۳-۳. رویکرد
۲۹۷	..... ۳-۳-۴. اصول
۳۰۱	..... ۳-۴. الگوی نظری زیر نظام تامین و تخصیص منابع مالی
۳۰۲	..... ۳-۴-۱. تعریف و قلمرو
۳۰۲	..... ۳-۴-۲. وظایف
۳۰۳	..... ۳-۴-۳. رویکردها
۳۰۴	..... ۳-۴-۴. اصول

- ۳-۵. الگوی نظری زیر نظام تامین فضا، تجهیزات و فن آوری ۳۰۷
- ۳-۵-۱. تعریف و قلمرو ۳۰۸
- ۳-۵-۲. وظایف ۳۰۸
- ۳-۵-۳. رویکرد ۳۰۹
- ۳-۵-۴. اصول ۳۱۱
- ۳-۶. الگوی نظری زیر نظام پژوهش و ارزشیابی ۳۱۳
- ۳-۶-۱. تعریف و قلمرو ۳۱۳
- ۳-۶-۲. وظایف ۳۱۴
- ۳-۶-۳. رویکرد ها ۳۱۵
- ۳-۶-۴. اصول ۳۱۷
- ۳-۷. روابط میان زیر نظام های اصلی و مؤلفه ها ۳۱۷
- پی نوشت های بخش سوم ۳۲۱**
- پیوست ها ۳۲۵**
- پیوست ۱: روش شناسی مطالعات نظری طرح سند ملی آموزش و پرورش ۳۲۵**
- ۱- مفروضات و ملاحظات روش شناختی ۳۲۲
- ۱-۱. مفروضات روش شناختی مطالعات نظری ۳۲۵
- ۱-۲. ملاحظات روش شناختی مطالعات نظری ۳۲۵
- الف) طی فرآیند انجام مطالعات ۳۲۶
- ب) پس از تلفیق نتایج مطالعات ۳۲۷
۲. محورهای اصلی، عناوین و مشخصات مطالعات نظری ۳۲۸
- ۲-۱. تبیین بنیان های دینی، فلسفی و علمی ۳۲۸
- ۲-۲. تبیین فلسفه ی تعلیم و تربیت رسمی در اسلام ۳۲۹
- ۲-۳. مطالعات نظری در حوزه ی ساحت های تربیت ۳۲۹
- روش شناسی مطالعات نظری در حوزه ی ساحت های تربیت ۳۲۹
- فهرست مطالعات نظری در حوزه ی ساحت های تربیت ۳۲۹
- ۲-۴. مطالعات نظری در حوزه ی زیر نظام های اصلی ۳۳۰
- روش شناسی مطالعات نظری در حوزه ی زیر نظام های اصلی ۳۳۰
- فهرست مطالعات نظری در حوزه ی زیر نظام های اصلی ۳۳۰
- ۲-۵. تلفیق مطالعات نظری ۳۲۷
- پیوست ۲: تعاریف، مفاهیم و اصطلاحات ۳۳۲**

دیباچه

أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ
(ابراهیم ۲۴)

تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش کشور ما باید مبتنی بر آرمانهای بلند نظام جمهوری اسلامی ایران و معطوف به چشم‌اندازی باشد که در افق روشن ۱۴۰۴، ترسیم‌گر ایرانی توسعه یافته با جایگاه اوّل اقتصادی، علمی و فن‌آوری در سطح منطقه با هویتی اسلامی- انقلابی، الهام بخش جهان اسلام همراه با تعاملی سازنده و مؤثر در عرصه روابط بین‌المللی است.

هر چند در سه دهه گذشته تلاشهای وافر و قابل تقدیری از سوی مسئولان و دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت برای بهبود و اصلاح نظام آموزشی کشور به عمل آمد که خوشبختانه نتایج مثبت و مفیدی نیز بر جای گذاشته است لیکن هنوز آموزش و پرورش با چالشهای جدی روبرو است و برون‌داد آن در طراز جمهوری اسلامی ایران و پاسخ‌گوی تحولات محیطی و نیازهای جامعه نمی‌باشد. از این رو تأکیدات حکیمانه رهبر فرزانه انقلاب اسلامی در این زمینه مبنی بر ضرورت تحول بنیادی در آموزش و پرورش با تکیه بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی - ایرانی و تدوین‌الگوی اسلامی- ایرانی برای این تحول و پرهیز از الگوهای وارداتی، کهنه و تقلیدی محض، چراغ راه برون رفت از چالش‌های نظام آموزشی کشور می‌باشد.

خوشبختانه با درک ضرورت و اهمیت این امر و در پاسخ به ندای هوشمندانه رهبری معظم انقلاب اسلامی (دام‌ظله)، طرح تدوین «سند ملی آموزش و پرورش»- به مثابه سند ملی تحول راهبردی نظام آموزش و پرورش در افق چشم‌انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران- بنا بر مصوبه هیأت دولت، در دستور کار شورای عالی آموزش و پرورش قرار گرفت و سرانجام این سند پس از شکل‌گیری حلقه‌های کارشناسی- پژوهشی با مشارکت صاحب‌نظران حوزوی و دانشگاهی و مدیران و کارشناسان مجرب آموزش و پرورش و سایر دستگاههای ذیربط، ضمن پابندی به دیدگاههای حضرت امام خمینی (ره) و منشور تحول بنیادین از نظر مقام معظم رهبری و همسو با اسناد فرا دستی، از جمله سند چشم‌انداز بیست ساله کشور، تدوین گردید.

در این راستا نخست بنیان نظری تحولات مورد نظر حاوی: «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران»، «فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» و «رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران»، براساس الگوی اسلامی-ایرانی تدوین و به تأیید شورای عالی آموزش و پرورش رسیده است و سپس مولفه های سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی تصویب شده است تا مبنای تحول بنیادین در آموزش و پرورش قرار گیرد.

به نظر اینجانب تحول بنیادین در نهاد تحول آفرین و انسان ساز آموزش و پرورش، امری مستمر و زمان بر است که از یک سو، نیازمند عزم ملی و همراهی و مساعدت تمامی مسئولان، نهادهای فردستی، مراجع سیاست گذار و تصمیم گیر، فرهنگ عمومی و اجتماعی مناسب و مساعد می باشد و از سوی دیگر به عزم سازمانی، مشارکت فعال مدیران، معلمان، کارشناسان درون آموزش و پرورش و نیز همگامی خانواده ها و دانش آموزان عزیز نیاز دارد. این تحول هم باید در سطح کلان مدیریت و برنامه ریزی راهبردی آموزش و پرورش و در تمام زیر نظام ها و مؤلفه های آن ساری و جاری گردد و هم در سطح خرد و در کلاس درس و مدرسه، نشاط و شادابی حرکت به سوی آینده برتر را دامن بزند؛ امیدوار است نظام آموزش و پرورش بتواند با «مدیریت هوشمندانه تغییر» و با فراهم آوردن امکانات و منابع، به ویژه منابع انسانی کارآمد و بالنگیزه، رسالت خطیر و تاریخی خویش را در تربیت انسانهایی در طراز جمهوری اسلامی ایران و احیاءگر فرهنگ و تمدن ایران اسلامی در راستای برپایی جامعه جهانی مهدوی ایفاء نماید.

در پایان لازم می دانم از تدوین کنندگان، پژوهشگران و همه دست اندرکاران طرح «سند ملی آموزش و پرورش» و نیز از همه تلاشگران و دلسوزان عرصه تعلیم و تربیت به ویژه وزرای پیشین آموزش و پرورش، مدیران و کارشناسان و معلمان، اعضای ستاد تحول بنیادین، فرهنگیان فرهیخته و صاحب نظرانی که از پیشنهادهای صائب و ارزشمند آنها در طول تدوین این سند بهره مند شدیم، از همدلی، حمایت، و احساس مسئولیت دولت کریمه، شورای عالی انقلاب فرهنگی، نمایندگان محترم مجلس و خصوصاً اعضای محترم شورای عالی آموزش و پرورش صمیمانه سپاسگزاری نمایم. سپاس ویژه خود را تقدیم رهبر عظیم الشان انقلاب اسلامی می نمایم که با رهنمودهای حکیمانه خویش، چراغ راه شکل گیری تحول بنیادین در آموزش و پرورش برای فتح قله های رفیع پیشرفت و تعالی بوده اند.

حمیدرضا حاجی بابایی

وزیر آموزش و پرورش

هفته معلم ۱۳۸۹

پیش گفتار

نظام نوین تربیت^۱ در کشور ما تا کنون، طی مراحل بنیان‌گذاری، توسعه و حتی اهتمام برای ایجاد تحول بنیادی در آن، بر مبنای نظری مشخص، مدون، بهره‌مند از دستاوردهای معتبر علمی، متکی بر نظام فکری و ارزشی اسلام و هماهنگ و سازگار با خصوصیات فرهنگی، اجتماعی و بومی کشور استوار نبوده است.^۲ از این رو با وجود مساعی قابل تقدیری که طی چند دهه‌ی اخیر، به‌ویژه پس از پیروزی انقلاب اسلامی، برای اصلاح و تحول نظام فعلی تربیت رسمی (اعم از آموزش و پرورش و آموزش عالی) - صورت گرفته، این نظام، با مسائل و مشکلات متعددی مواجه می‌باشد که اهم آن‌ها از این قرارند:

1. در پیشینه‌ی علمی و فرهنگی ما، از گذشته‌های دور واژه‌ی «تربیت» شامل تمام ابعاد و جنبه‌های فرآیندی می‌شود که زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانه‌ی آدمی است و لذا نیاز به واژه‌ی مکملی مانند تعلیم ندارد. مفهوم تربیت دربردارنده و جامع تمام اجزا و عناصر مرتبط با این فرآیند (مانند تعلیم، تزکیه، تأدیب، تدریس و مهارت‌آموزی) است؛ چنان‌که در منابع تربیتی غرب واژه‌ی Education از چنین شمولی برخوردار است. بنابراین تفکیک این امر واحد به دو جریان متمایز مانند: «آموزش» و «پرورش» یا «تعلیم» و «تربیت» مشکلات نظری و عملی فراوانی را به دنبال خود می‌آورد. براین اساس، در این مجموعه، «تربیت» شامل تمام فرآیندهای زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانه‌ی آدمی تلقی شده است که به عنوان امری واحد و یکپارچه، با تمام ابعاد وجودی انسان، به مثابه یک کل، سروکار دارد. بدیهی است که هیچ‌یک از فرایندهای زیرمجموعه‌ی این عنوان جامع، نمی‌تواند در عرض آن مطرح یا رقیب آن تلقی شود.. به بیان دیگر، مراد از «تربیت» در این مجموعه، مفاد همان اصطلاح مرکب «تعلیم و تربیت» است که به غلط رایج شده و کاربرد فراوان یافته است.

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

- ناهماهنگی و ناسازگاری نسبی^۳ با مبانی و ارزش‌های اسلامی و تعالیم تربیتی اسلام؛
- کم توجهی (یا بعضاً بی‌توجهی) به مقتضیات فرهنگی و ملی جامعه‌ی اسلامی ایران؛
- ضعف و ناتوانی در پاسخ‌گویی مناسب به نیازهای فردی و اجتماعی مترتبان؛
- فقدان تعامل و ارتباط اثربخش با سایر بخش‌های فرهنگی جامعه؛
- نبود جامع‌نگری در فرآیند سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و اجرا و دچار شدن به یک‌سونگری و اعمال اصلاحات جزئی و حتی صوری؛
- فقدان هم‌سویی و ارتباط معنادار میان کوشش‌های اصلاحی صورت پذیرفته با یکدیگر و در نتیجه وجود ناهماهنگی (و حتی ناسازگاری) آشکار بین سیاست‌ها و برنامه‌های اصلاحی در بخش‌های گوناگون و زمان‌های مختلف
- ضعف ارتباط مشخص با سیاست‌ها و آرمان‌های توسعه‌ی همه‌جانبه کشور در چشم‌اندازی دراز مدت.

اما در تحلیل و آسیب‌شناسی عمیق‌تر، به نظر می‌رسد مجموع تدابیر و اقدامات تربیتی جامعه‌ی ما - با تمرکز بر نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی (=آموزش و پرورش^۴) - با سه مسئله‌ی بنیادی مواجه هستند که عمده‌ی مشکلات مذکور از آن‌ها ریشه می‌گیرند. این سه مسئله‌ی اساسی عبارتند از:

نخست این‌که، مجموع تدابیر و فعالیت‌های طراحی شده یا انجام گرفته برای تربیت افراد جامعه، به‌ویژه نسل جوان، با وجود زمینه‌ی دینی و فرهنگی مساعد، مشارکت قابل توجه عموم مردم

3. این ناهماهنگی و ناسازگاری، با تلاش‌هایی که پس از پیروزی انقلاب اسلامی برای تهذیب نظام فعلی تربیت رسمی (در سطح آموزش و پرورش و آموزش عالی) از مظاهر و آثار ضد اسلامی یا غیر اسلامی انجام گرفته، همانند نظام آموزشی پیش از انقلاب، شکلی آشکار و عریان ندارد و تنها با تحلیل عمیق و بنیادی نظام فعلی و برنامه‌های آن توسط اندیشمندان تیزبین، قابل درک و تصدیق است. روشن است که رفع این گونه ناسازگاری‌ها، مستلزم ایجاد تحول اساسی و بنیادی (و نه اصلاحات صوری، جزئی و مقطعی) در این نظام است که به نظر می‌رسد در بیانات مقام معظم رهبری (دام‌طله) چنین تحولی مطمح نظر بوده است.

4. بر اساس آنچه که در زیرنویس شماره (۱) گفته شد، در این نوشته، اصطلاح «تربیت رسمی و عمومی» به‌جای اصطلاح رایج ولی نارسای «آموزش و پرورش» به‌کار گرفته شده است و تنها در نقل قول‌های مستقیم یا اشاره به عناوین و قوانین مصوب و برای حفظ امانت است که ناگزیر از استعمال این اصطلاح شده ایم. ناگفته نماند که برای انتخاب معادلی رسا و مناسب برای «آموزش و پرورش» که در عین حال متناسب با دیدگاه حاکم بر فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران باشد، از فرهنگستان زبان و ادب فارسی، درخواست یاری شده است.

(خصوصاً فرهیختگان)، اهتمام جدی رهبران نظام سیاسی (پس از انقلاب اسلامی) و سرمایه‌گذاری نسبتاً قابل توجه در این زمینه، اساساً در چهارچوب فلسفه‌ی تربیتی مدون و بومی متناسب با جامعه‌ی اسلامی/ایران تنظیم و سامان‌دهی نشده‌اند تا التزام به آن هم‌سویی و هماهنگی میان این برنامه‌ها و تلاش‌های تربیتی گسترده را در پی داشته باشد. لذا، مشاهده‌ی موارد بسیاری از ناسازگاری و بی‌ارتباطی بین آن‌ها در این وضعیت، امری قابل انتظار (و حتی اجتناب ناپذیر) است و نباید توقع داشت با تدابیری نظیر صدور دستورالعمل و ابلاغ بخشنامه و یا با تشکیل شورای هماهنگی (بین نهادهای تربیتی) بتوان با این گونه ناسازگاری و ناهماهنگی‌های آشکار مقابله کرد. افزون بر آن، فلسفه‌ی پنهان (و نامدون) بسیاری از طرح‌ها و برنامه‌های نظام فعلی تربیت رسمی، صبغه‌ی وارداتی و غیر بومی دارد؛ از این‌رو عموم این طرح‌ها و برنامه‌ها، نه با دیدگاه تربیتی مبتنی بر سنت و فرهنگ اصیل اسلامی و ملی ما سازگارند و نه با مقتضیات انقلاب اسلامی و فرهنگ ارزش‌مدار و تحول‌جویانه‌ی آن متناسب می‌باشند.

دوم آن‌که، نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی - بخش مسئول "تحصیلات مدرسه‌ای"^۵ - فاقد فلسفه‌ای مدون با خصوصیت اسلامی و ایرانی است که ویژگی‌ها، غایت، اهداف و اصول حاکم بر این نوع تربیت را تعیین و ارتباط آن را با سایر عوامل سهیم و مؤثر در جریان تربیت (نظیر دولت، خانواده، رسانه و نظام آموزش عالی) مشخص کند. فقدان چنین فلسفه‌خاصی برای نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی، باعث شده تا در نظری ساده‌اندیشانه، تمام جریان پیچیده و گسترده‌ی تربیت، به این نوع محدود از تربیت فروکاسته و مسئولیتی بسیار بیش از توان و ظرفیت، از نظام تربیت رسمی و عمومی خواسته شود؛ ضمن آن‌که عدم التزام به فلسفه‌ای مدون و مورد توافق، نوعی ناسازواری (و حتی تعارض) درونی را در مجموع سیاست‌ها و برنامه‌های نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی (افزون بر ناهماهنگی بیرونی با سایر عوامل سهیم و مؤثر در جریان تربیت) به‌وجود آورده است.

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

با عنایت به این گونه ملاحظات، مقام معظم رهبری (دام ظلّه) بارها بر ضرورت تحول بنیادین در نظام فعلی تربیت رسمی (اعم از آموزش و پرورش و آموزش عالی) و بازسازی آن مبتنی بر تعالیم و معارف انسان‌ساز اسلام و مبانی استوار و متناسب با مقتضیات تحول همه‌جانبه‌ی ناشی از انقلاب اسلامی تأکید ورزیده‌اند.

برای نمونه، ایشان در دیدار با جمعی از معلمان، در اردیبهشت ۱۳۸۵، طی بیاناتی مهم فرمودند:

«با توجه به تحولی که امروز کشور دارد و آینده‌ای که خودمان برای کشور ترسیم کرده‌ایم — که معیارش هم همین چشم‌انداز بیست ساله است و این سند چشم‌انداز، بسیار چیز با ارزشی است — باید آموزش و پرورش را تحول بدهیم؛ ما در آموزش و پرورش نیاز به تحول داریم...»

با توجه به نکات یاد شده، در طرح «سند ملی آموزش و پرورش در افق چشم‌انداز بیست ساله» - که «به عنوان پایه، ملاک و راهنمای تصمیم‌گیری‌های اساسی برای هدایت، راهبری، نظارت و استقرار

نظام آموزش و پرورش کشور در سطح ملی به منظور تحقق تحولات محتوایی و ساختاری مورد استناد و استفاده قرار می‌گیرد... و در بردارنده‌ی مبانی نظری، اهداف، اصول، مأموریت، چالش‌ها، چشم‌انداز و راهبردهای تحول در نظام آموزش و پرورش است»^۶ - «با در نظر گرفتن نقش محوری برای ارزش‌ها و باورهای دینی و ملی در ترسیم جهت‌گیری‌های اساسی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، بر تدوین عناصر سند ملی آموزش و پرورش بر اساس مبانی نظری برآمده از فلسفه‌ی آموزش و پرورش با الگوی اسلامی و ایرانی تأکید شده است.»^۷

از این رو مجموعه‌ی مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش، با توجه به اصول مورد تأکید شورای راهبری طرح «تدوین سند ملی آموزش و پرورش»، به منظور تدوین مبانی نظری این سند با رویکرد اسلامی و ایرانی طراحی و انجام یافته‌اند. طی این مطالعات، از رهگذر تلاشی جمعی و نظام‌مند^۸، سعی شده تا برای سه مشکل اساسی یادشده، راه حلی معتبر و قابل اطمینان از طریق تحقق اهداف ذیل به دست آید:

- تدوین «فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران»
- تدوین «فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران»
- تدوین «رهنامه‌ی نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران»
- استخراج دلالت‌های مبانی نظری مدون برای سایر عناصر سند ملی آموزش و پرورش

بر این اساس، آنچه در پی می‌آید، گزارش «طرح تلفیق یافته‌های مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش»، می‌باشد که با توجه به اهداف یادشده، پس از بحث و بررسی در کارگروه تدوین مبانی نظری و با استفاده از نظرات مطرح شده توسط برخی از صاحب‌نظران تنظیم و تکمیل شده است؛

6. به نقل از مصوبه‌ی شورای راهبری طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش؛ بنابراین مصوبه «قلمرو سند ملی آموزش و پرورش، همه‌ی عرصه‌های توسعه اعم از اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی را در ارتباط با نظام آموزش و پرورش دربرمی‌گیرد و برای آن‌ها تعیین تکلیف می‌کند.»

7. به نقل از مصوبه‌ی شورای راهبری طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش

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

این گزارش شامل سه بخش نسبتاً مستقل (ولی منطقاً مترتب برهم) به شرح ذیل است:

- بخش نخست: «فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران» (ویرایش دوازدهم)
- بخش دوم: «فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» (ویرایش دوازدهم)
- بخش سوم: «رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» (ویرایش هفتم)

شایان ذکر اینکه بنا بر مصوبه «کمیسیون تعلیم و تربیت شورای عالی انقلاب فرهنگی» به منظور نظرخواهی و اعتبار بخشی به نتایج «طرح تلفیق یافته‌های مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش» که گزارش نخست آن به این کمیسیون و «شورای تحول نظام آموزشی کشور» در اردیبهشت سال ۸۸ ارائه شد، طرح «نظرخواهی از متخصصان در باره گزارش تلفیق یافته‌های مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش» با مسئولیت «دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش» طی نیمه دوم سال ۸۸ به اجرا درآمد که از نتایج نظرات و پیشنهاد های ارزشمند حدود ۳۵ نفر از متخصصان تربیتی کشور (اکثر ایشان از استادان فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاهها و مراکز پژوهشی می باشند) و نظرات ارزشمند اعضای محترم «کمیسیون حوزوی شورای عالی انقلاب فرهنگی» برای اصلاح متن فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران بهره مند شدیم و افزون بر تایید و اعتبار بخشی کلی ساختار و محتوای متن یادشده، به اصلاحات قابل توجهی در برخی از نکات مهم محتوایی (نظیر تعریف تربیت، تکمیل و تنظیم مجدد مبانی و نحوه استدلال بر اصول تربیت) و تکمیل مستندات آخرین ویرایش "فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران" انجامید.

لذا با عنایت به سعی فراوانی که اعضای کارگروه تلفیق نتایج مطالعات نظری برای استفاده‌ی حداکثر از نظرات ارزشمند صاحب نظران و کارشناسان تربیتی و تجارب مفید گذشته، جهت تدوین مبانی نظری استواری برای تحول اساسی در نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی به عمل آورده اند و کوشیده‌اند تا معیارهای مد نظر^۹ در روش شناسی مطالعات نظری را حتی الامکان مراعات کنند، اینک

۹. این معیارها عبارتند از:

○ تکیه بر مفاد آموزه‌های بنیادی اسلام و سازگاری با رهنمودهای معیاری تعلیم تربیتی اسلام؛

این مجموعه را به مثابه «بنیان نظری تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی» به مراجع ذی ربط کشور برای تصمیم‌گیری در خصوص آن تقدیم می‌کنیم و بر این باوریم که محتوای این متن مدون می‌تواند به منزله چارچوب استواری برای اصلاح و تحول اساسی نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی کشور قرار گیرد؛ چنانچه به نظر می‌رسد بخش نخست این مجموعه (فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران) به خوبی می‌تواند برای تحول اساسی در سایر نظام‌های تربیتی در همه سطوح و مولفه‌ها سودمند واقع شود و به لحاظ مفهومی نیز ارتباطی منطقی را بین همه انواع تربیت و نظام‌های تربیت رسمی و غیررسمی ایجاد می‌نماید.

اما به هر حال ماهیت پیچیده و بین‌رشته‌ای موضوع و لزوم رعایت ملاحظات نظری و علمی همراه با توجه به مسائل عملی و چالش‌های کنونی و درپیش رو، مقتضی آن است که چنین امر مهمی را نتوان یک بار و برای همیشه سامان داد و چنانچه در روش‌شناسی مطالعات نظری آمده، باید حاصل این تلاش همواره دست کم هرچند سال یکبار -مورد نقد و ارزیابی صاحب‌نظران و

-
- نقش محوری «فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران» و «فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» در تدوین «رهنامه‌ی نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران»؛
 - سازگاری و تناسب با خصوصیات فرهنگی، تاریخی و اجتماعی جامعه‌ی 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 بین‌رشته‌ای) در جهت شناخت و هدایت فرآیند پیچیده و گسترده‌ی تربیت در رشته‌های مختلف علوم تربیتی؛
 - ملاحظه‌ی ظرفیت‌ها و امکانات و محدودیت‌های نظام تربیت رسمی و عمومی به عنوان نهادی اجتماعی و نیز نحوه‌ی تعامل و مشارکت سایر سازمان‌ها و نهادهای دخیل در جریان تربیت با نظام مزبور؛
 - داشتن رویکردی آینده‌نگر، واقع‌بین و پویا در مواجهه با تحولات روز افزون 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 همه‌ی اجزا و ابعاد؛
 - توانایی برای پشتیبانی از ارائه راه‌حل‌های واقع‌بینانه و کارآمد برای مهم‌ترین چالش‌ها و بحران‌های فعلی و در پیش رو؛
 - هماهنگی با اسناد بالادستی مانند قانون اساسی، سیاست‌های کلی نظام و سند چشم‌انداز بیست‌ساله‌ی جمهوری اسلامی ایران.

کارشناسان ارشد نظام تربیتی قرار گیرد و بر این اساس اصلاح و تکمیل و اعتباربخشی شود؛ لذا به لحاظ ماهیت نظری و همواره چالش برانگیز این گونه مباحث، همچنان پذیرای انتقادات و تذکرات ارزشمند خوانندگان محترم هستیم و مشتاقانه از پیشنهادهای سازنده و اصلاحی ایشان برای تکمیل مباحث این مجموعه در آینده استقبال می‌کنیم.

در این جا علاوه بر باید از همه‌ی عزیزانی تشکر کنیم که هر یک به‌نحوی در تکوین و اصلاح مکرر ویرایش‌های این مجموعه نقشی مؤثر و ارزنده داشته‌اند؛ به‌ویژه استادان، محققان، مسئولان ارشد، کارشناسان و صاحب‌نظران ارجمند:

- ناظران محترم طرح - جناب حجت‌الاسلام آقای علی‌رضا اعرافی و جناب آقای دکتر خسرو باقری - که علاوه بر استفاده از نظرات دقیق و رهنمودهای کلیدی ایشان در جریان این طرح، از دیگر آثار و تحقیقات ارزشمند این استادان برجسته حوزه و دانشگاه برای تکمیل مطالعات نظری سند ملی بهره فراوان بردیم
- اعضای محترم شورای عالی آموزش و پرورش، شورای راهبری طرح تدوین سند ملی و شورای تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش به‌خصوص وزیر محترم جناب آقای دکتر حمید رضا حاجی بابائی که با همت و همراهی صمیمانه ایشان، کلیات این مجموعه - به مثابه بنیان نظری تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی - موردتایید شورای عالی آموزش و پرورش قرار گرفت^{۱۰}؛
- مدیر کوشا و دلسوز طرح تدوین سند ملی جناب آقای مهدی نوید ادهم دبیر کل محترم شورای عالی آموزش و پرورش
- مجری توانمند و متعهد طرح تدوین سند ملی جناب آقای دکتر محمود مهر محمدی و همکاران ارجمند دبیرخانه سند ملی؛
- محققان گرانقدر مطالعات نظری طرح سند ملی و ناظران محترم این مطالعات

10. این مجموعه مدون در جلسات ۸۰۸ تا ۸۰۱ شورای عالی آموزش و پرورش (۸۸/۱۰/۳۰ تا ۸۸/۱۱/۴) در مشهد مقدس به هنگام بررسی و تصویب سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی کشور، به عنوان مبنای بحث، پذیرفته شد و مورد تایید کلی قرار گرفت.

- اعضای محترم کمیته‌ی مطالعات نظری، اعضای محترم کمیته تلفیق سند ملی و همکاران سخت کوش کارگروه تدوین نتایج مطالعات نظری؛
 - اعضای محترم کمیسیون تعلیم و تربیت شورای عالی انقلاب فرهنگی؛
 - اعضای محترم کمیسیون حوزوی شورای عالی انقلاب فرهنگی
 - فضلالی اندیشمند حوزه‌ی علمیه‌ی قم (اعضای هیئت علمی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه و گروه علوم تربیتی مؤسسه‌ی آموزشی و پژوهشی امام خمینی‌ره)؛
 - شماری از استادان علوم تربیتی، مدرسان مراکز تربیت معلم و پژوهشگران صاحب‌نظر در مسائل تربیتی؛
 - جمعی از مدیران ارشد و کارشناسان حوزه‌ی ستادی وزارت آموزش و پرورش.
- همچنین، باید از استاد بزرگوار، زنده یاد مرحوم دکتر علی محمد کاردان یاد کرد که از روزهای آغازین طرح تدوین سند ملی، با عضویت در شورای راهبری این طرح و نیز با نظارت کلان بر مجموعه‌ی مطالعات نظری، مشارکت و همراهی صمیمانه و عالمانه‌ای در سامان یافتن این طرح عظیم ملی داشتند.
- از خداوند کریم برای ایشان و همه اندیشمندان و مربیان ارجمندی که در زمینه تعالی جریان تربیت در این کشور اسلامی، با اندیشه ورزی استوار و عمل خالصانه خود نقش موثری داشته و اینک به دار باقی شتافته اند، پاداش و غفران الهی و علو درجات می‌طلبیم و آرزو مندیم که این عزیزان با والاترین مربیان همیشگی انسان، یعنی انبیاء و اولیاء الهی بویژه پیامبر اکرم (ص) و اهل بیت (ع) محشور و در بهشت رضوان الهی متنعم گردند.
- در پایان، این مجموعه را به روح بلند امام خمینی (ره) بنیانگذار نظام جمهوری اسلامی ایران و ارواح مطهر شهیدان والا مقام انقلاب اسلامی - بخصوص استادان شهید آیت الله مطهری و آیت الله دکتر سید محمدحسین بهشتی و معلمان شهید نظام تربیتی کشور بویژه شهیدان رجایی و باهنر رضوان الله علیهم - تقدیم می‌کنیم که با مساعی ارزشمند خود، زمینه تربیت جوانانی اندیشمند، مومن، خودآگاه، آزاده، شجاع و فضیلت‌گرا را براساس آموزه‌های اسلامی فراهم نموده‌اند.

روحشان شاد و یادشان گرامی باد

مسئول کارگروه تلفیق نتایج مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش

و عضو هیات علمی دانشگاه تربیت مدرس

دکتر علی رضا صادقزاده قمصری

هوالحکیم

طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش

گزارش تلفیق یافته های مطالعات نظری

بنیان نظری تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی

بخش نخست

فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران

چهارچوب نظری سامان‌دهی و هدایت انواع تربیت در جامعه اسلامی ایران

ویرایش دوازدهم

اردیبهشت ۱۳۸۹

کارگروه تدوین:

حجت الاسلام دکتر علی رضا صادق‌زاده

دکتر محمد حسینی

دکتر سوسن کشاورز

آمنه احمدی

نظارت:

حجت الاسلام علی رضا اعرافی

دکتر خسرو باقری

مقدمه

جریان تربیت، از واقعیت‌های پیچیده، گسترده و بسیار تأثیرگذاری است که از دیرباز در همه جوامع بشری و از منظرهای گوناگون موضوع تدبیر و اندیشه‌ورزی و مورد مطالعه قرار گرفته است. در این میان «فلسفه‌ی تربیت»^{۱۱}، به مثابه‌ی «محصول تلاش عقلانی آدمی درباره‌ی چیستی، چرایی و چگونگی جریان تربیت با تکیه بر مبانی فلسفی مدلل و با استفاده از شیوه‌های فلسفی متنوع»^{۱۲}، به مباحثی بنیادی در خصوص این جریان به شکل تجویزی^{۱۳} و کلان می‌پردازد؛ یا نظریه‌ها، اهداف و سیاست‌ها، محتوا و روش‌ها یا سایر عناصر مربوط به اقدامات و نظام‌های تربیتی و مفروضات و آثار آنها را تبیین، تحلیل، تفسیر و نقد می‌نماید و یا کمک به انواع پژوهش (نظری یا کاربردی) برای پردازش، طراحی و ابداع چنین مواردی را بر همین اساس در دستور کار قرار می‌دهد.^{۱۴}

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

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

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

14. البته، پاسخ‌گویی فلسفه‌ی تربیت به پرسش‌های بنیادی چیستی، چرایی و چگونگی تربیت، با شیوه‌ی استدلالی و برهانی (با تکیه بر مبانی فلسفی مدلل) می‌باشد و اساساً جنبه‌ی 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 جریان تربیت بر همین اساس) دارد و لذا، هرگز این‌گونه مباحث، جایگزین پاسخ‌گویی به سایر پرسش‌های مهم مربوط به جریان تربیت (ناظر به توصیف و تبیین تجربی واقعیت‌ها و پدیده‌های تربیتی، پیش‌بینی و کنترل آثار و نتایج وقایع تربیتی یا ابداع برنامه‌ها، روش‌ها و ابزارهای مناسب جهت مداخله‌ی مؤثر در جریان تربیت)

با مرور بر تاریخچه فلسفه تربیت-به منزله یکی از فلسفه های مضاف و کاربردی-، در می یابیم که نتیجه این کوشش فکری ارزشمند، تاکنون در چند قالب متفاوت ظاهر شده است و همه آنها نیز کمابیش در جهت دهی اقدامات و تدابیر تربیتی جوامع گوناگون مؤثر بوده اند:

الف) «فلسفه ی تربیت» به منزله ی نتیجه ی ژرف اندیشی دانشمندان، فیلسوفان، مصلحان و فرهیختگانی که با تأمل در تجارب تربیتی خود و دیگران، نکات بدیع و رهنمودهای ارزشمندی را درباره ی تربیت آدمی (البته بر اساس دیدگاه و نظام فکری - ارزشی خویش) ارائه کرده و آنها را فراروی کارگزاران فکور جریان تربیت قرار داده اند.^{۱۵}

ب) «فلسفه ی تربیت» به مثابه ی رشته ای علمی در حوزه ی علوم تربیتی^{۱۶} با سابقه ای در حدود یک قرن، که با عرضه ی مباحث تخصصی گستره ی (براساس دلالت های مکاتب و دیدگاه های فلسفی متنوع)، جهت تبیین وضع مطلوب و نقد وضعیت موجود جریان تربیت، بر تحولات تربیتی جوامع گوناگون و کیفیت نظام های تربیتی بسیاری از کشورهای جهان، تأثیر قابل توجهی گذاشته است.

ج) «فلسفه ی تربیت» به منزله ی برآیند خردورزی و تأمل معلمان و مربیان فکوری، که در اثر تجربه ی شخصی و بازانندیشی مداوم، بصیرت و درکی حکیمانه از جریان تربیت یافته اند و با توجه به این درک و بصیرت، «فلسفه ی تربیتی شخصی»^{۱۷} خود را ساخته و پرداخته، بر این اساس، در مسیر دشوار و پرفراز و نشیب تربیت، حرکت کرده اند.

د) «فلسفه ی تربیت» به مثابه ی محصول توافق فکری جمعی از مربیان مجرب و فکوری که ضمن مشارکت فعال و هماهنگ در اداره ی شایسته برخی مدارس و مؤسسه های تربیتی موفق - با هم فکری و تضارب آرا، استفاده از خرد جمعی و تأمل در فلسفه ی تربیتی شخصی خود و همکاران - «فلسفه ی

توسط دیگر دانش های تجربی و کاربردی، در حیطه ی علوم تربیتی نمی شود. هرچند پرداختن شایسته به این گونه سؤالات نیز نیازمند تکیه بر مباحث فلسفه ی تربیت است.

15. برخی از صاحب نظران معاصر از این قالب دیرین و ارزشمند فلسفه ی تربیت با عنوان «مفهوم عام فلسفه آموزش و پرورش» نام برده اند (پاک سرشت، صص ۱۳-۱۸، «فلسفه آموزش و پرورش» مندرج در علوم تربیتی، ماهیت و قلمرو آن، دکتر علیمحمدکاردان، ۱۳۸۰)

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

14. "Personal philosophy of education"

تربیتی خاص آن مدرسه یا مؤسسه» را (با تکیه بر مبانی و نظام ارزشی معینی)، به تدریج سامان داده^{۱۸} و با التزام عملی به چنین فلسفه‌ای (در تعیین اهداف، سیاست‌ها و برنامه‌ها) وجوه تمایز فعالیت آن مدرسه یا مؤسسه‌ی تربیتی را مشخص کرده‌اند.^{۱۹}

اما به نظر می‌رسد، با توجه به نقش مؤثری که مباحث فلسفه‌ی تربیت می‌تواند در هدایت و سامان‌دهی مجموعه‌ی تدابیر و اقدامات تربیتی هر جامعه به‌طور هماهنگ و استوار داشته باشد، ضروری است تا - علاوه بر چهار قالب یاد شده - مصداقی دیگر از فلسفه‌ی تربیت به مثابه‌ی «فلسفه‌ی تربیتی/اجتماع»^{۲۰} در قالب "مجموعه‌ای مدون از گزاره‌های معتبر و مدلل ناظر به تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت - به شکلی که مورد وفاق عموم دست‌اندرکاران جریان تربیت در جامعه قرار گیرد -" تدوین شود تا این نقش مهم را، متناسب با انواع تربیت و همه نهادها و عوامل تربیتی فعال در آن اجتماع به عهده گیرد.

بدیهی است چنین مجموعه ای لازم است بیش از هر امر بر مبانی فکری و ارزشی مقبول عموم افراد جامعه مورد نظر مبتنی باشد تا بتواند به منزله‌ی «چهارچوب نظری راهنمای هدایت و سامان‌دهی انواع تربیت»، در ایجاد هماهنگی و انسجام بین انواع فعالیت‌ها و برنامه‌های گوناگون تربیتی و برقراری رابطه‌ی شایسته میان آن‌ها با فرهنگ و نظام فکری و ارزشی و مقتضیات بومی آن جامعه نقش آفرین باشد.

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

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

البته به نظر می‌رسد در دوران معاصر تدوین «فلسفه‌ی تربیتی اجتماع» - به معنای اخیر- و توافق سیاست‌گذاران و دست‌اندرکاران جریان تربیت بر محتوای آن ضرورت بیش‌تری یافته است؛ زیرا با توجه به گسترش روزافزون محدوده‌ی جریان تربیت (هم به لحاظ تعداد افراد مخاطب این جریان و هم از حیث تنوع مصادیق و روش‌های تربیت و تعدد عوامل سهم و مؤثر در آن) و اهتمام بیش‌تر رهبران و سیاست‌گذاران جوامع معاصر برای استفاده از این جریان به عنوان سازوکار اصلی توسعه‌ی پایدار و همه‌جانبه، که مقتضی مشارکت همه‌ی عوامل و نهادهای اجتماعی در تحقق شایسته‌ی این جریان است، لازم است هماهنگی و تعاملی سازنده و مستمر بین همه‌ی عوامل سهم و مؤثر در این جریان و نیز میان تمام انواع تربیت، شکل بگیرد تا از تزامن و تعارض عوامل سهم در این جریان گسترده و بسیار پیچیده پیشگیری شود و نتیجه مورد نظر از این جریان، یعنی تکوین افرادی دارای شخصیت یک‌پارچه و جامعه‌ای منسجم و توسعه یافته براساس ارزش‌های مد نظر، واقعیت عینی یابد. بدیهی است، تحقق این مهم، بدون تکیه بر «چهارچوب نظری استوار و مورد وفاق برای هدایت و سامان‌دهی انواع تربیت در جامعه» امری بس دشوار - و حتی غیرممکن - به نظر می‌رسد.

اما تدوین چنین چهارچوب نظری مورد وفاق در جامعه‌ای نظیر کشور اسلامی ایران، که ملتزم به نظام فکری و ارزشی اسلام و متعهد به تحقق رهنمودهای این نظام در همه ابعاد و مولفه‌های اجتماع است، خصوصاً پس از پیروزی انقلاب اسلامی، 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، با تکیه بر فرهنگ اسلامی و ایرانی و به‌وسیله‌ی انواع روش‌ها و امکانات تربیتی بوده و هستند- رهبران نظام سیاسی نیز به لحاظ فلسفه سیاسی مقبول در دولت جمهوری اسلامی ایران بر مسئولیت تربیتی نظام سیاسی نسبت به آحاد جامعه تأکید دارند. (چنانکه این مسئولیت در مواد متعددی از قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران به رسمیت شناخته شده است)؛ بدیهی است مجموع تدابیر و اقدامات تربیتی متنوع در چنین جامعه‌ای باید با هماهنگی بیشتر و در راستای یک مقصد صورت پذیرند.

ناگفته پیداست که در تدوین چهارچوب نظری درخوری در دایره‌ی جهان‌بینی و نظام فکری و ارزشی اسلام برای تربیت در جامعه‌ی اسلامی ایران، لازم است هم از خردورزی اندیشمندان جامعه

و نظرات عموم فرهیختگان بهره‌ور شویم و هم از مجموعه‌ی مباحث تخصصی رشته‌ی فلسفه‌ی تربیت و دیدگاه‌های فیلسوفان معاصر تربیتی، خصوصاً آثاری که با رویکرد اسلامی تألیف شده‌اند، استفاده کنیم؛ آن‌گاه باید مجموعه‌ی تدوین شده با تأمل و ژرفاندیشی مدیران، مربیان و معلمان فکور (یعنی کارگزاران اصلی جریان تربیت) و نیز با بهره‌مندی از فلسفه‌ی تربیتی مدارس و مؤسسات تربیتی موفق تکمیل و اصلاح شود.

مهم‌تر از همه این‌که حاصل این تلاش سترگ، پس از نقد و اصلاح و تأیید نهایی در مراجع ذیصلاح، باید به شیوه‌ای مناسب، در دانشکده‌های علوم تربیتی، مراکز تربیت معلم و مدرس (در همه سطوح از ابتدایی تا دانشگاه)، دوره‌های دانش‌افزایی استادان، معلمان و مربیان و مدیران ارشد و کارشناسان همه‌ی نهادهای تربیتی، تدریس شود (و حتی شکل ساده شده و شیوای آن در جلسات اولیا و مربیان و آموزش خانواده‌ها بیان شود و مضامین و پیام‌های آن با روش‌های مناسب و جذاب توسط رسانه‌های همگانی برای عموم مردم تبیین شده و ترویج یابند) تا بتوان آن را به عنوان «فلسفه‌ی تربیتی مقبول عموم کارگزاران و همه‌ی عوامل سهم و مؤثر در جریان تربیت» در عرصه‌ی واقعیت و عمل، منشأ اثر و عامل تحول و بهبود پیوسته‌ی جریان تربیت دانست.

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

افزون بر آن، بدون تردید، چنین مجموعه‌ای مهم‌ترین معیار نقد و ارزیابی وضع موجود جریان تربیت و چهارچوب اصلی و پیش‌نیاز هرگونه تحول اساسی در وضعیت فعلی جریان تربیت و زمینه ساز تحقق وضع مطلوب در همه‌ی انواع تربیت^{۲۱}، به‌شمار می‌آید.

21. اعم از تربیت عمومی و تربیت اختصاصی و تربیت رسمی و تربیت غیررسمی بنا به تعریفی که از آن‌ها خواهد آمد.

البته به نظر می‌رسد براساس این چهارچوب نظری مدون (پس از اعتباربخشی و تأیید آن در مراجع ذیصلاح)، نخست باید فلسفه‌ی تربیتی مختص^{۲۲} هریک از انواع تربیت متناسب با عوامل سهیم مؤثر در آن‌ها - نظیر اقسام تربیت رسمی اختصاصی (نظام های آموزش عمومی، عالی، فنی و حرفه ای و حوزوی) و نیز انواع غیر رسمی تربیت (توسط انواع رسانه ها، خانواده ها و مبلغان و نهادهای دینی) - تدوین شود و سپس سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی کلان و تقسیم کار ملی بین همه‌ی عوامل سهیم و مؤثر در انواع تربیت و مدیریت کلان جریان تربیت، با توجه به این چهارچوب نظری و فلسفه‌های تربیتی مدون، صورت پذیرد.

البته، کوشش برای تدوین «فلسفه‌ی تربیتی اجتماع» (به معنای اخیر) به شکلی متناسب با آرمان‌ها و اهداف جامعه‌ی اسلامی ایران - با وجود اهمیت و ضرورت آن - سابقه‌ی چندین مشخص و سازمان‌یافته‌ای ندارد و تنها در این زمینه تلاش‌هایی قابل تقدیر صورت گرفته که به نظر می‌رسد اولاً معدود و ثانیاً ناتمام‌اند.^{۲۳}

22. البته این فلسفه‌های تربیتی باید ذیل فلسفه تربیتی جامعه اسلامی ایران و مبتنی بر همان چهارچوب نظری تدوین شوند- چنان‌که در مطالعات سند ملی آموزش و پرورش نیز، چنین تلاشی با عنوان «فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» (بخش دوم گزارش تلفیق یافته‌های مطالعات نظری) برای بخش تربیت رسمی و عمومی صورت گرفته است- و اصولاً باید این گونه چهارچوب‌های نظری مختص انواع تربیت را مصادیق خاصی از فلسفه تربیت در همان معنای اخیر (فلسفه تربیتی اجتماع) دانست .

23. اهم این تلاش‌های ارزشمند عبارت‌اند از: «طرح تدوین کلیات تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» (۱۳۶۷) و «پژوهشی برای دستیابی به فلسفه‌ی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» (دکتر خسرو باقری، ۱۳۸۰)، که مورد اخیر با اندکی تغییر در محتوا با عنوان: «درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران» در سال ۱۳۸۷ منتشر شده است .

البته، مورد نخست اساساً در صدد تدوین «فلسفه‌ی تربیتی اجتماع» (در معنای مورد نظر) نبوده و تنها پس از بیان مباحث مختصری درباره‌ی مبانی انسان‌شناختی و اهداف تعلیم و تربیت اسلامی بر نظام تربیت رسمی و عمومی و ترسیم وضع مطلوب آن متمرکز شده است. علاوه بر این که طرح یاد شده، ضمن در بر داشتن نکات مثبت فراوان، با نقدهای قابل توجهی به لحاظ محتوا و روش‌شناسی (نظیر ناکافی بودن مبانی و تبیین نشدن آن‌ها، نپرداختن به بحث تعریف تربیت و انواع آن، بی‌ارتباطی آشکار میان مبانی مطرح شده با اهداف، اصول و سایر عناصر طرح) مواجه است. اما مورد اخیر - با وجود اختصاص عنوان آن به فلسفه‌ی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران - مباحث ارزشمندی را درباره‌ی مبانی، غایت، اهداف و اصول تربیت (در معنای عام)، بر اساس دیدگاه اسلامی فراهم آورده است و می‌توان آن را از جمله تلاش‌های موفق در زمینه‌ی تدوین «فلسفه‌ی تربیت با رویکرد اسلامی» دانست (از همین‌رو در تحقیق

بدیهی است فقدان چنین فلسفه‌ای، باعث گسترش بسیاری از تصورات مبهم و متعارض (و حتی انتظارات نادرستی) درباره‌ی وضع مطلوب جریان تربیت در میان سیاست‌گذاران، کارگزاران و دیگر عوامل مؤثر بر جریان تربیت می‌شود؛ موجب بسیاری از ناهماهنگی‌ها و تعارضات در میان انواع اقدامات و برنامه‌های تربیتی گشته و بالمآل اثربخشی و کارآمدی نهادها و عوامل تربیتی را به حداقل می‌رساند.

به نظر می‌رسد مقصود از طرح موسوم به «مهندسی فرهنگی» و «مدیریت فرهنگی» در کشور ما نیز این بوده است که شبکه مفهومی نظام مندی بین همه عوامل دخیل در توسعه‌ی فرهنگ جامعه طراحی شود و با سیاست‌گذاری، نظارت و اصلاح مداوم این شبکه، زمینه‌ی هماهنگی و هم‌افزایی مجموع فعالیت‌های فرهنگی کشور فراهم آید؛ در این صورت باید یکی از پیش‌نیازهای اصلی طرح «مهندسی فرهنگی» برای «مدیریت کلان بخش تربیت» را، تدوین «فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران» دانست.

به هر حال آن‌چه در پی می‌آید، محصول گامی آغازین در این مسیر است که با استفاده از مساعی ارزشمند پیشین، و با تأکید بر نتایج معتبر مطالعه‌ی «تبیین فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی در اسلام»^{۲۴}، و تکیه بر منابع معتبر اسلامی^{۲۵}، به‌منظور تدوین «فلسفه‌ی تربیتی جامعه‌ی اسلامی ایران»، تحت عنوان «فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران» سامان یافته است.

حاضر از نتایج ارزشمند این پژوهش، به شکل مستقیم و غیرمستقیم، بسیار بهره برده‌ایم. اما به‌نظر می‌رسد از آن‌جا که این تحقیق اساساً در پی تدوین «فلسفه‌ی تربیتی اجتماع» به‌عنوان چهارچوب نظری کلان برای تنظیم و سامان‌دهی انواع تربیت (به‌ویژه آشکال رسمی آن) در جامعه‌ی اسلامی ایران نبوده، در نتیجه به بسیاری از مباحث مورد نیاز نپرداخته است، نمی‌توان به یافته‌های آن، اکتفا کرد. امید است با توجه به این توضیح مختصر، لزوم تلاش پژوهشی جدیدی برای تدوین «فلسفه‌ی تربیتی جامعه اسلامی ایران» آشکار شده باشد.

24. این پژوهش به سفارش کمیته‌ی مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش توسط دکتر جمیل علم‌الهدی با نظارت حجت‌الاسلام علی رضا اعرافی و اشراف دکتر غلامحسین ابراهیمی دینانی و آیت‌الله باقری کنی و با همکاری جمعی از محققان حوزوی و دانشگاهی، طی سال‌های ۱۳۸۵ و ۱۳۸۶، انجام یافته است.

بنا بر آنچه گذشت مقصود از «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» در این متن ، « مجموعه ای از گزاره های مدلل و مدون می باشد که به تبیین چیستی ، چرایی و چگونگی تربیت ، در جامعه اسلامی ایران به شکلی جامع ، سازوار ، به هم پیوسته و با تکیه بر مبانی اساسی معتبر و متناسب با نظام فکری و ارزشی مقبول در جمهوری اسلامی ایران می پردازد تا به مثابه چهار چوب نظری کلان برای هدایت انواع تربیت و سامان دهی جریان تربیت در جامعه ی اسلامی ایران نقش آفرین باشد.»

یادآوری می شود این متن، در چهار بخش، به بیان مبانی اساسی تربیت و تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت بر اساس این مبانی پرداخته است ، تا در وهله ی نخست مبنای تدوین «فلسفه ی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» و سپس بنیان تدوین فلسفه دیگر انواع تربیت در جامعه اسلامی ایران قرارگیرد و در نتیجه از آن برای تحول راهبردی نظام فعلی تربیت رسمی و جهت دهی و بازسازی اساسی جریان تربیت در جامعه ی اسلامی ایران استفاده شود.

البته به اقتضای صبغی عقلانی مباحث فلسفه ی تربیت، منظور از تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت ، بیان استدلالی و مبرهن با توجه به مجموعه ای از گزاره های معتبر فلسفی (مسلم فرض شده و اثبات شده در جای خود) است؛ به گونه ای که بتوان به لحاظ منطقی، در صورت اذعان به درستی و حقانیت این مبانی، بیان تجویزی آن مطالب را درباره ی حقیقت تربیت، امری مدلل و مستدل دانست.

البته، نحوه ی استناد و استدلال به مبانی تربیت برای تبیین چیستی ، چرایی و چگونگی تربیت از روش شناسی خاصی (در ایجاد ارتباط بین هست ها و باید ها، به دلیل ماهیت تجویزی مباحث فلسفه تربیت و حضور توأمان عناصر تحلیلی- توصیفی و استنباطی - تجویزی در مقدمات استدلال بر این مباحث) تبعیت می کند که نمی توان آن را در قالب شکل ساده برهان (قیاس منطقی و اشکال اربعه ی آن) قرار داد، چنانکه در این مجموعه برای تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت ، نخست

25. در استفاده از منابع اسلامی، رهنمودهای حضرت امام خمینی (ره)، مقام معظم رهبری (دام عزه)، و دیدگاه های مرحوم علامه سید محمد حسین طباطبائی (ره)، استاد شهید مطهری (ره) و آیت الله شهید دکتر سید محمد حسین بهشتی (ره) مورد توجه بوده است. البته، به تناسب از دیدگاه های دیگر متفکران اسلامی معاصر نیز بهره ی شایان برده ایم.

مجموعه ای از گزاره های مدلل فلسفی و دینی را تحت عنوان مبانی اساسی برگزیده ایم ، سپس با نگاهی ترکیبی نسبت به این مبانی و باهم‌نگری آن‌ها برخی مفاهیم کلیدی را از آنها استنتاج و با مفاهیمی مختص جریان تربیت را ابداع و پردازش کرده ایم ، آنگاه با ایجاد نوعی ارتباط مفهومی میان این مفاهیم کلیدی، گزاره‌های مورد نظر را -در خصوص 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 سهم و مؤثر در این جریان و بیان اصول کلی حاکم بر تربیت- استنباط و استنتاج نموده ایم.

۱. مبانی اساسی تربیت

هر دیدگاه و نظریه یا طرح و برنامه ی تربیتی مشتمل بر شماری از گزاره‌های تجویزی (بایدها ونبایدهای) مربوط به هدایت تربیت (ناظر به تعریف، غایت، اهداف و اصول تربیت یا تعیین محتوا، ابزار، روش‌ها، مراحل و دیگر عناصر و مؤلفه‌های تربیت) است که پذیرش آنها ، صرفا با توجه به اعتبار مفروض مجموعه‌ای دیگر از گزاره‌ها با عنوان «مبانی تربیت» ، امری مدلل و منطقی به نظر می رسد.

مبانی تربیت از هستی جهان و انسان و نیز جایگاه و موقعیت شایسته آدمی در هستی (یعنی نسبت او با خالق هستی و دیگر موجودات، وضعیت مطلوب زندگی انسان و غایت آن، سرمایه‌ها، امکاناتی، توانایی‌ها، ظرفیت‌ها، ضعف‌ها و محدودیت‌ها) و نیز از قوانین، سنت‌ها، ضرورت‌ها و شرایطی بحث می‌کنند که حیات انسان و نحوه ی تحول در آن را تحت تأثیر قرار می‌دهند ویا تصویری از واقعیات تربیتی و نحوه ی تغییر و تحول در آنها را ارائه می‌کنند که بر این اساس ، انواع گزاره‌های تجویزی در باره تربیت شکل گرفته و قابل تایید و اجرا می شوند.

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

۱. بعضی از مبانی تربیت از سنخ قضایای فلسفی و مدلی هستند که در جهان‌بینی و نظام ارزشی معتبر و مقبول جامعه (یا به تعبیر دیگر در دین و فلسفه‌ی اجتماعی مورد پذیرش اجتماع)، اموری مسلم و مفروض‌اند. از این گروه مبانی می‌توان در استنباط گزاره‌های مربوط به تعریف تربیت و بیان

غایت، اهداف و اصول آن استفاده نمود. لذا این دسته، از بنیادی‌ترین گزاره‌های علوم تربیتی به‌طور عام و فلسفه‌ی 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 و تجربه) هستند که از علوم تجربی و کاربردی مرتبط با تربیت سرچشمه می‌گیرند (یعنی علوم دارای نتایج قابل آزمون توسط تجربه نظیر جامعه‌شناسی تربیتی، روان‌شناسی تربیتی، مدیریت آموزشی، برنامه‌ریزی درسی، تکنولوژی آموزشی و اقتصاد آموزش و پرورش، که به نتایج این دانش‌ها می‌توان یافته‌های رشته‌های علمی دیگر نظیر علوم سیاسی، زبان‌شناسی، مردم‌شناسی و حتی زیست‌شناسی و عصب‌شناسی را نیز افزود). هرچند برای تبیین و تجویز تفصیلی روش‌ها و برنامه‌های تربیتی و تعیین جزئیات چگونگی تحقق انواع تربیت، می‌توان و باید از این سنخ مبانی بهره‌مند شد^{۲۶}، (البته به شرط آن‌که پیش‌فرض‌ها و مفروضات فلسفی آن‌ها با مبانی اساسی تربیت منافات نداشته باشند یا آن‌که بتوانیم با التزام به مبانی اساسی تربیت به نقد و تعدیل، تفسیر مجدد و بازپردازی مفاهیم و یافته‌های نظری این علوم - بپردازیم^{۲۷})، لیکن علی‌الاصول نمی‌توانیم در تبیین فلسفی جریان تربیت - که به مباحث کلی و بنیادی مربوط به این جریان می‌پردازد - بر این گونه مبانی تکیه نماییم.^{۲۸}

26. لزوم بهره‌مندی از این گونه مبانی بدان جهت است که اصولاً نمی‌توان صرفاً از مبانی اساسی تربیت برای تبیین تفصیلی موردنظر (تعیین روش‌ها و ابزار و فنون) استفاده کرد.

27. البته به‌نظر می‌رسد برای شناسایی این نوع مبانی تربیت، به‌طور متناسب و سازگار با مبانی اسلامی، با توجه به وضعیت فعلی علوم تربیتی موجود (یعنی ناسازگاری بسیاری از مفروضات آن‌ها با مبانی اسلامی) باید در درازمدت راهبرد تولید علوم تربیتی و نظریه‌پردازی با رویکرد اسلامی را در این عرصه مدنظر قرار دهیم و در کوتاه‌مدت به‌ناچار باید به راهکار تعدیل و بازسازی نظریه‌های تربیتی موجود برای دستیابی به تلفیق و ترکیبی سازوار از آن‌ها روی آوریم، به گونه‌ای که با مبانی اسلامی نیز سازگار باشند. هرچند باید توجه داشت که تحقق این راهکار امری بس دشوار می‌باشد و در شرایط فعلی احتمالاً با بروز نوعی نقاط (گردآوری و ترکیب ناسازوار) یا تقلید محض از نظریه‌های ناسازگار با مبانی اسلامی (و احیاناً ارائه‌ی شواهدی دینی برای این نظریات بدون نقد و تعدیل و بازسازی آن‌ها) همراه است. (که این موضوع یکی از محدودیتهای عملی حاکم بر مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش - در بخش تبیین مبانی روانشناختی، جامعه‌شناختی، حقوقی و سیاسی تربیت رسمی و عمومی و تدوین الگوهای نظری برای ساختارها و زیرنظامهای اصلی - بوده است)

28. لذا در این بخش از فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران تنها به مبانی اساسی تربیت پرداخته ایم و از ذکر مبانی جامعه‌شناختی، مبانی روانشناختی (و سایر مبانی برگرفته از دیگر دانش‌های تجربی و کاربردی مرتبط با تربیت) در زمره‌ی مبانی تربیت پرهیز کرده ایم و بیان آن‌ها به فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی (و دیگر منابع بیانگر مبانی

۳. هم‌چنین، تحقق جریان تربیت (به‌ویژه در آشکال رسمی) در هر جامعه، به لحاظ جنبه‌ی اجتماعی آن، به‌ناچار مستلزم پذیرش مجموعه‌ای از گزاره‌های تجویزی (با ماهیت سیاسی یا حقوقی) است، که در قالب قانون اساسی یا قوانین موضوعه (یا قوانین و معاهدات بین‌المللی مورد توافق)، مورد قبول قرار گرفته است و تبیین و تجویز نحوه‌ی تحقق تربیت یا الزام افراد حقیقی، شخصیت‌های حقوقی و نهادهای اجتماعی نسبت به رعایت حقوق و مسئولیت‌های تربیتی، تنها با فرض پذیرفتن این گزاره‌ها، قابل توجیه قانونی و اخلاقی است. لذا، باید این مجموعه را به مثابه «مبانی سیاسی و حقوقی تربیت» قلمداد کنیم. در این خصوص نیز، به‌نظر می‌رسد برای تبیین فلسفی تربیت (در معنای عام آن)، اتکا بر مبانی سیاسی و حقوقی تربیت ضرورت ندارد.^{۲۹} هرچند ابتدای بر این مبانی، نیز صرفاً ذیل مبانی اساسی تربیت (به شرط سازگاری با آن‌ها) و برای تبیین و تجویز نحوه‌ی تحقق این جریان 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 «فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران»، مجموعه‌ای از مهم‌ترین مبانی اساسی تربیت بیان می‌شود تا تبیین چیرستی، چرایی و چگونگی تربیت در قسمت‌های بعدی، برحسب مورد، با استناد به آن‌ها، صورت پذیرد.

بدیهی است که برای شناخت و تنظیم مبانی اساسی تربیت، در تدوین فلسفه‌ی تربیتی جامعه‌ی اسلامی ایران باید بر دیدگاه اسلامی، تکیه کرد؛ زیرا:

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 مقوله‌ی مبانی تربیت (در معنای عام) دانست، که باید در مجالی دیگر (با همکاری دانش‌پژوهان این علوم)، به این امر پرداخت.

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

۱- گزاره‌های بنیادی برگرفته از نصوص دینی اسلام را، (که به توصیف و تبیین حقیقت هستی-خدا و جهان-، انسان، معرفت آدمی و ترسیم نظام ارزش‌ها) می‌پردازند، نه تنها می‌توان در ذیل مبانی اساسی تربیت قرارداد، بلکه پس از قبول عقلانی اصل دین و بر اساس 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 آوریم^{۳۰}

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

بنابراین برای تبیین مبانی اساسی تربیت بر اساس دیدگاه اسلامی باید از تعالیم بنیادی اسلام و معارف اصیل اسلامی بهره‌مند شویم؛ چنان‌چه 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 رفت و به‌خصوص با توجه به هماهنگی یافته‌های عقل برهانی با داده‌های وحی، می‌توان از دستاوردهای دانش فلسفه با رویکرد اسلامی (دیدگاه مشهور فیلسوفان مسلمان، به‌ویژه پیروان حکمت متعالیه) استفاده برد که در عین تکیه بر برهان و استدلال، از مفاد تعالیم اسلامی الهام گرفته یا با مضامین آن‌ها هماهنگ اند.

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» هم به آن‌ها قابل اطلاق است) در «فلسفه تربیتی جامعه اسلامی ایران» عبارتند از: «مجموعه‌ی قضایای مدلی که تبیین چیستی، چرایی و چگونگی

30. لذا در بسیاری از موارد سعی شده است تا مستندات قرآنی و برخی شواهد روایی این قضایای بنیادی (که در جای خود مبرهن و مدلل شده‌اند)، در پی نوشت‌های مربوط، به اختصار بیان شوند.

تربیت، بر اساس دیدگاه اسلامی، با توجه به آن‌ها صورت می‌پذیرد و از آموزه‌های وحیانی اسلام^{۳۱} و معارف اصیل اسلامی^{۳۲} یا از تبیین‌های مدلل در دانش فلسفه با رویکرد اسلامی، به دست آمده‌اند.» البته، انتخاب این مبانی (از بین تعداد قابل توجهی از گزاره‌های بیانگر جهان‌بینی و نظام ارزشی اسلام) با عنایت به جایگاهی است که قبول آن‌ها می‌تواند در تبیین مدلل چیستی، چرایی و چگونگی تربیت بر اساس دیدگاه اسلامی داشته باشد و پذیرش آن‌ها نیز (در اینجا) به صورت اصل موضوعی^{۳۳} و با تکیه بر دلایل و شواهد و تحقیقات معتبر پیشین است که در جای خود مطرح شده‌اند.

لذا مسئله‌ی اصلی در باب مبانی اساسی تربیت- بنا بر معنایی که از آنها در این مجموعه اراده شده است-، نه تعداد و نحوه‌ی بیان و دسته‌بندی آن‌ها و نه حتی چگونگی استدلال و استناد به منابع و مراجع اصلی درباره‌ی حقانیت و اعتبار آن‌هاست (چرا که محل اصلی اینگونه مباحث در دانش‌هایی نظیر تفسیر متون دینی، فلسفه اسلامی و کلام است)؛ بلکه پرسش اساسی در این زمینه آن است که:

«به فرض پذیرش این گزاره‌ها، آیا براین اساس، تبیین مناسبی از تربیت و ویژگی‌های اساسی آن (غایت، هدف کلی، اصول و انواع تربیت و...) صورت گرفته است؟، یعنی آیا این تبیین با مبانی مورد نظر هماهنگی و سازگاری دارد و آیا می‌توان - بهتر از سایر تبیین‌های انجام یافته - برای جهت‌دهی و سامان‌دهی جریان تربیت و انواع آن برچنین تبیینی از چیستی و چرایی و چگونگی تربیت تکیه کرد؟»

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

32. بیانات تفسیری و تبیینی عالمان اسلام‌شناس در باره‌ی تعالیم اسلامی که در مقام تفسیر نصوص معتبر اسلامی و با رعایت ضوابط اجتهادی (بطور روشمند) صورت گرفته‌اند.

33. axiomatic

به هر حال، مهم ترین مبانی اساسی تربیت را می‌توان بر حسب موضوع، در پنج بخش به شرح ذیل طبقه بندی کرد:

• مبانی هستی‌شناختی ۳۴

• مبانی انسان‌شناختی ۳۵

• مبانی معرفت‌شناختی ۳۶

• مبانی ارزش‌شناختی ۳۷

• مبانی دین‌شناختی ۳۸

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

35. انسان‌شناسی بخشی از مباحث هستی‌شناختی است که درباره‌ی انسان به‌عنوان یکی از عناصر سه‌گانه‌ی هستی (خدا، عالم و انسان) بحث می‌کند. انسان‌شناسی فلسفی چیستی، چگونگی و موقعیت انسان را در هستی مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد.

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

37. ارزش‌شناسی (Axiology) قلمرویی از مباحث نظری فلسفه است که چیستی و چرایی و چگونگی ارزش‌ها را به شکل عقلانی مطالعه می‌نماید. ارزش‌شناسی خود شامل دو بخش عمده است، که عبارت‌اند از: زیبایی‌شناسی (Aesthetics) و اخلاق (Ethics). در این حوزه، پرسش‌هایی از قبیل چیستی ارزش‌ها و رابطه‌ی ارزش‌ها با واقعیت‌ها (نسبت ذهنیت و عینیت در ارزش‌ها)، ثبات و تغییر در ارزش‌ها و سلسله مراتب ارزش‌ها مورد بحث قرار می‌گیرد. البته در اینجا مبانی ارزش‌شناختی شامل گزاره‌های ناظر به تعیین مهم ترین ارزش‌ها (از منظر اسلامی) ونحوه تحقق آنها نیز می‌باشند

38. "مبانی دین‌شناختی" (چنانچه خواهد آمد) صرفاً به مباحثی درباره‌ی دین (چیستی و چرایی دین، جایگاه دین در زندگی و نسبتی که انسان با آن دارد، نحوه‌ی فهم دین، قلمرو دین و ارتباط آن با سایر معارف و...) می‌پردازند و در حیطه‌ی دانش فلسفی مضاف «فلسفه‌ی دین» (Philosophy of Religion) یا بعضاً در حوزه‌ی مباحث کلام جدید قرار می‌گیرند و لذا با "مبانی دینی" متفاوت هستند. (زیرا چنانکه گذشت "مبانی دینی" شامل هر پنج دسته مبانی اساسی تربیت می‌باشند که از منابع دینی اخذ شده اند)

۱-۱. مبانی هستی‌شناختی

مقصود از مبانی هستی‌شناختی تربیت در این مجموعه، بخشی از گزاره‌های توصیفی - تبیینی درباره‌ی خداوند و دیگر عناصر هستی (حقیقت وجود و برخی احکام کلی مربوط به واقعیات جهان) است که در مباحث جهان‌بینی اسلامی یا در حوزه‌ی دانش فلسفه‌ی اسلامی^{۳۹} - به‌طور مدلل و مبرهن مطرح شده یا مفروض قرار گرفته‌اند.

با توجه به این تعریف، مهم‌ترین این مبانی بدین شرح هستند:

۱-۱-۱. جهان هستی واقعیت دارد [۱]؛ ولی هستی به طبیعت منحصر نیست. [۲]

۱-۱-۲. نظام علت و معلول و سبب و مسبب بر هستی حاکم است. [۳]

۱-۱-۳. خداوند مبدأ و منشأ جهان و مالک، مدبر و رب حقیقی همه‌ی موجودات عالم است لذا رابطه خدا با جهان آفرینش رابطه رحمت، خالقیت، ربوبیت، مالکیت، صیانت، معیت و احاطه قیومی است^{۴۰}. [۴]

۱-۱-۴. آفرینش جهان هستی، غایتمند و خداوند غایت همه‌ی موجودات است [۵]

۱-۱-۵. خداوند خیر بنیادین هستی است و همه‌ی موجودات عالم را به سوی کمال شایسته‌ی

آنها هدایت می‌کند. لذا تمام موجودات جهان هستی از هدایت الهی برخوردارند^{۴۱}. [۶]

۱-۱-۶. ویژگی ذاتی جهان موجودات (عالم امکان)، فقر و نیاز (به واجب الوجود) است، این امکان فقری سبب می‌شود موجودات نه تنها در پیدایش، بلکه در بقا نیز به ذات غنی واجب‌الوجود به طور ابدی محتاج بمانند [۷].

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

40 - انعام: ۱۲؛ انبیاء: ۱۰۷؛ اعراف: ۱۵۶؛ انعام: ۵۴، ۱۶۴، ۱۰۲؛ رعد: ۱۶؛ زمر: ۶۲؛ مومن: ۶۲؛ حدید: ۴، ۱۰؛ فاطر:

۴۱؛ نحل: ۷۹؛ حجر: ۱۷؛ مجادله: ۷؛

41 - طه: ۵۰؛ اعلیٰ، ۳، ۲؛ فصلت: ۱۲، ۱۱؛ یس: ۴۰، ۳۸؛ نور: ۴۳؛ انعام: ۳۸؛ نحل: ۷۹، ۶۹، ۶۸؛ روم: ۳۰؛ الشمس: ۸؛

۷؛ حدید: ۲۵.

۱-۱-۷. جهان آفرینش از نظام احسن برخوردار می باشد و اراده و سنن الهی بر جهان حاکم است.^{۴۲} [۸]

۱-۱-۸. جهان آفرینش آیت و نشانه علم و قدرت و حکمت و مهر نامتناهی خداوند است.^{۴۳} [۹]

۱-۱-۹. در جهان هستی در عین وحدت، کثرت وجود دارد. ("وحدت در کثرت و کثرت در وحدت" یا "تشکیک در مراتب وجود")^{۴۴} [۱۰]

۱-۱-۱۰. جهان طبیعت در شدن و دگرگونی و حرکت مداوم است. [۱۱]

۱-۱-۱۱. جهان طبیعت و همه‌ی واقعیت‌های آن، اموری محدود، پایان‌پذیر و فناشدنی هستند.^{۴۵} [۱۲]

۱-۱-۱۲. بعد از این دنیا، جهان ابدی دیگری است، که سراسر حیات و زندگی واقعی است.^{۴۶} [۱۳]

42 - سجده: ۷

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

۴۳- یعنی «در خارج یک حقیقت واحد یافت می شود، که از آن به حقیقت وجود تعبیر می کنیم، ولی در این حقیقت از طریق کمال و نقص و شدت و ضعف و از طریق تفاضل، تمایز به وجود آمده و بدین گونه حقایق وجودی و واقعیات خارجی متکثر و گوناگونی حاصل شده اند». رک. به: اسفار، ج ۱، صص ۴۲۷ تا ۴۴۶. (به نقل از عبدالرسول عبودیت)

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

46 - عنکبوت: ۶۴؛ بقره: ۲۷۲، ۱۱۰؛ نور: ۲۴؛ آل عمران: ۳۰؛ کهف: ۴۹؛ زلزال: ۶، ۷، ۸؛ زمر: ۴۸؛ تکویر: ۱۲، ۱۴؛ طور: ۱۶.

۱-۲. مبانی انسان‌شناختی

مراد از مبانی انسان‌شناختی، در ذیل مبانی اساسی تربیت، آن دسته از گزاره‌های توصیفی - تبیینی مدلل درباره‌ی واقعیت وجود انسان^{۴۷} است، که از تعالیم اسلامی یا معارف اصیل اسلامی یا از مباحث مربوط به تعریف انسان در فلسفه‌ی اسلامی (علم‌النفس فلسفی) استخراج شده‌اند و باید آن‌ها را به لحاظ نقش محوری تبیین و ترسیم سیمای انسان در هر نظریه‌ی فلسفی تربیت، سنگ بنای اصلی هرگونه توصیف و تبیینی از فلسفه‌ی تربیت با رویکرد اسلامی دانست.

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

۱-۲-۱. انسان موجودی است مرکب از جسم و روح: دو حیثیت در هم تنیده و مرتبط [۱۴]

۱-۲-۲. حقیقت انسان، روح اوست و کمال و جاودانگی آدمی به کمال و بقای روح مربوط می‌شود^{۴۸} [۱۵]

۱-۲-۳. انسان فطرتی الهی دارد که قابل فعلیت یافتن و شکوفایی یا فراموش شدن است [۱۶]

۱-۲-۴. انسان بر حسب فطرت و آفرینش، جوایز همه‌ی مراتب کمال (تا حد بی‌نهایت) است [۱۷]

۱-۲-۵. آفرینش انسان، هدفمند و در هماهنگی کامل با غایت هستی^{۴۹} است [۱۸]

۱-۲-۶. سنت‌های الهی بر زندگی انسان حاکم است. [۱۹]

۱-۲-۷. انسان حیاتی بی‌پایان دارد و سرنوشت هرکس در زندگی جاودان، با انتخاب و عمل او در همین دنیا رقم می‌خورد. [۲۰]

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

۴۸ - انعام: ۶۰؛ سجده: ۱۰، ۱۱؛ یونس: ۹۲

۴۹. این گزاره‌ی انسان‌شناسی با گزاره‌ی هستی‌شناسی (۴-۱-۱)، مبنی بر هدفمندی جهان هستی ارتباط منطقی دارد؛ زیرا انسان بخشی از آفرینش است، که در غایت مندی از کل هستی تبعیت می‌کند.

۸-۲-۱. همه‌ی انسان‌ها، برحسب آفرینش برابرند و از حقوق و تکالیف عادلانه برخوردارند. [۲۱]

۹-۲-۱. انسان همواره در «موقعیت» است و می‌تواند آن را درک کند و تغییر دهد [۲۲]

۱۰-۲-۱. انسان هم کرامت ذاتی یا هستی‌شناختی دارد و هم می‌تواند کرامت اکتسابی یا ارزش‌شناختی بدست آورد. [۲۳]

۱۱-۲-۱. انسان موجودی آزاد و صاحب اختیار است که این آزادی و اختیار را خدا به او^{۵۰} داده است [۲۴] و لذا در تکوین و تحول هویت ناتمام و پویای خود، نقش اساسی دارد [۲۵]

۱۲-۲-۱. خداوند توانایی ویژه‌ای به نام عقل و خرد به انسان ارزانی داشته است^{۵۱}. [۲۶]

۱۳-۲-۱. انسان موجودی است دارای استعدادهای طبیعی متنوع و قابل رشد و تعالی مداوم [۲۷]

۱۴-۲-۱. انسان در عین برخورداری از استعدادهای فراوان، دارای انواع محدودیت‌هاست. [۲۸]

۱۵-۲-۱. خداوند عواطف مثبت و منفی را در درون وجود آدمی قرار داده است^{۵۲}. [۲۹]

۱۶-۲-۱. انسان موجودی اجتماعی است^{۵۳} [۳۰] لذا هم شخصیت فردی آدمی تا حدی قابل توجه از شرایط اجتماع تأثیر می‌پذیرد [۳۱] و هم می‌تواند با توسعه وجودی خویش، رابطه‌ای وجودی با دیگران برقرار کرده و اجتماع را تحت تأثیر خود قرار دهد.

۱۷-۲-۱. هویت آدمی دو وجه فردی و جمعی دارد و در انواع و جنبه‌های مختلف قابل تحقق است. [۳۲]

۱۸-۲-۱. معرفت، میل، باور، اراده و عمل مداوم، عناصر اصلی تکوین و تحول هویت‌اند [۳۳]

50. شناخت اسلام، شهید بهشتی، ۱۳۸۶، ص ۲۰۰

51 - انفال: ۲۲؛ یونس: ۱۰۰؛ ملک: ۱۰، ۱۱

52 - آل عمران: ۱۵۹؛ توبه: ۱۱۸

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

۱۹-۲-۱ انسان برای نقش‌آفرینی در روند تکوین و تحول هویت خویش به دلیل تهدید های بیرونی و درونی نیازمند هدایت تشریعی و تکوینی است. [۳۴]

۲۰-۲-۱ وجود انسان همواره در حال شدن، حرکت و دگرگونی است [۳۵]

۲۱-۲-۱ انسان موجودی مکلف است و نسبت به انجام تکالیف خود، نخست در برابر خداوند و سپس خویشتن و دیگران مسئولیت دارد. [۳۶]

۲۲-۲-۱ انسان‌ها، ضمن این‌که طبیعت و فطرت مشترک دارند، دارای خصوصیات متفاوت‌اند. [۳۷]

۲۳-۲-۱. در نظام هستی و به اذن خداوند برخی موجودات غیبی (نظیر فرشتگان، جن و ابلیس) نیز در مسیر هدایت و ضلالت انسان تا حدودی (در حد الهام و وسوسه) نقش آفرینی می‌کنند ولی این امر به هیچ وجه نافی اختیار و اراده آدمی نیست.^{۵۴}

۳-۱ مبانی معرفت‌شناختی

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

اهم این دسته از مبانی اساسی تربیت، قابل بیان به این شرح می‌باشند:

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

دارد.^{۵۵} [۳۸]

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

55. اولین و مهم‌ترین پرسش در حوزه‌ی شناخت‌شناسی تعیین تکلیف توانایی شناخت انسان است. تا مشخص نشود که آیا انسان می‌تواند بشناسد یا نه، پرسش‌های اساسی هستی‌شناسی هم ناگشوده می‌ماند.

۱-۳-۲ علم^{۵۶} دارای اقسام حقیقی و اقسام اعتباری است [۳۹]

۱-۳-۳ معیار اعتبار علم، مطابقت با مراتب گوناگون واقعیت (نفس الامر) است [۴۰]

۱-۳-۴ علم در عین کشف از واقع (از منظر معلوم)، محصول ابداع (از منظر عالم) است [۴۱]

۱-۳-۵ علم در عین ثبات (از منظر معلوم)، دارای ویژگی پویایی است [۴۲]

۱-۳-۶ علم انسان مراتب و سطوح مختلف دارد. [۴۳]

۱-۳-۷ شناخت آدمی با موانع و محدودیت‌هایی همراه است [۴۴]

۱-۳-۸ آدمی منابع و ابزار شناخت متعددی مانند حواس، عقل، شهود و اشراق، وحی و الهام

در اختیار دارد^{۵۷}. [۴۵]

۱-۳-۹ انسان هم در مقام نظر و هم در عرصه عمل، توانایی تعقل (عقل‌ورزی) دارد [۴۶]

۱-۳-۱۰ تعقل در شناخت حقیقت هستی و کسب سعادت جاوید نقش اساسی دارد [۴۷]

۱-۴ مبانی ارزش‌شناختی

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

اهم این مبانی را می‌توان به این شرح بیان نمود:

۱-۴-۱ اعتبار ارزش‌ها هم از طریق «عقل و فطرت انسانی» و هم با مراجعه به «نظام معیار

دینی» معلوم می‌گردد [۴۸]

56. در معنای عام و کلی، علم عبارت است از حضور شیء یا تصور آن نزد موجود مجرد و در مفهوم اصطلاحی، علم در کامل‌ترین مرتبه‌ی آن به معنای باور صادق موجه است. این معنا از علم، نه تنها به انسان منحصر است، بلکه حیثیت التفاتی دارد و در شکل حصولی آن، حاصل فعالیت اجتماعی (یاددهی - یادگیری) است.

57 - نحل: ۷۸؛ طه: ۵۴؛ آل عمران: ۱۹۰؛ تکوین: ۵، ۷؛ انعام: ۷۵؛ نساء: ۱۶۴؛ شوری: ۵۱؛ قصص: ۷؛ یوسف: ۱۵

۱-۴-۲ ارزش‌ها انواع و مراتب مختلف دارند.[۴۹]

۱-۴-۳ ارزش‌های حقیقی (معتبر) با تکیه بر واقعیت‌های مربوط به عمل آدمی و نتایج آن ارزش‌گذاری شده‌اند. [۵۰]

۱-۴-۴ ارزشمند دانستن هر عمل، هم تابع حُسن فعلی و هم وابسته به حُسن فاعلی است [۵۱]

۱-۴-۵ ارزش‌ها به شکل سلسله مراتبی با غایت اصیل زندگی آدمی (قرب الی الله) ارتباط دارند [۵۲]

۱-۴-۶ حیات طیبه [۵۳] را می‌توان مصداق عینی غایت زندگی انسان دانست [۵۴] که با انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار ربوبی (مبانی و ارزش‌های مقبول دین حق) در همین زندگی دنیایی و در جهت تعالی آن از سوی خداوند به انسان اعطا می‌شود.

۱-۴-۷ تحقق حیات طیبه، همه‌ی ابعاد فردی و اجتماعی زندگی انسان را در برمی‌گیرد [۵۵]

۱-۴-۸ تحقق حیات طیبه مراتب متعددی دارد که برخی از آن‌ها مورد درخواست عموم افراد جامعه است [۵۶]

۱-۴-۹ تأسی به اولیای الهی و تولا و اطاعت از آن‌ها، بهترین راه تحقق حیات طیبه در مسیر قرب الی الله است [۵۷]

۱-۴-۱۰ آماده‌شدن آگاهانه و اختیاری فرد و جامعه برای دستیابی به حیات طیبه، مهم‌ترین زمینه‌ی تحقق این نوع زندگانی است. [۵۸]

۱-۴-۱۱ یکی از ویژگی‌های مهم حیات طیبه، توازن و اعتدال در ابعاد مختلف آن است [۵۹]

۱-۴-۱۲ حرکت آزاد آدمی و انتخاب او همواره در پرتو ارزش‌گذاری محقق می‌گردد [۶۰]

۱-۴-۱۳ آزادی حقیقی انسان، در رهایی از وابستگی به شهوات و تمایلات نفسانی، رفع همه‌ی موانع (درونی و بیرونی) تعالی انسان و نفی اطاعت غیر خداست [۶۱]

۱-۴-۱۴ عدالت اساسی‌ترین ارزش اجتماعی نظام معیار اسلامی است [۶۲]

۱-۴-۱۵ رأفت و احسان و گذشت و بخشش، ارزش‌های متمم عدالت هستند [۶۳]

۱۶-۴-۱. زیبایی و هنر یکی از نمود های سازنده حیات بشری و یکی از تمایلات فطری انسان است.^{۵۸} [۶۴]

۱۷-۴-۱ ارزش زیباشناختی هم ناظر به واقعیت های عینی است و هم وابسته به ادراک فرد [۶۵]

۱۸-۴-۱ طبیعت دارای ارزش ابزاری و آیه ای به صورت توأمان است [۶۶]

۱-۵ مبانی دین شناختی

این دسته از مبانی صرفاً به مباحثی درباره ی دین (چیستی و چرایی دین، جایگاه دین در زندگی و نسبتی که انسان با آن دارد؛ نحوه ی فهم دین، قلمرو دین و ارتباط آن با سایر معارف و...) می پردازند که در حیطه ی دانش فلسفی مضاف «فلسفه ی دین» یا بعضاً در حوزه ی مباحث «کلام جدید» قرار می گیرند. بیان این گونه مباحث در عداد مبانی اساسی فلسفه ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران (برخلاف رویه ی متعارف در فلسفه ی تربیت) از این جهت ضرورت یافته است که دین، چنانچه خواهد آمد، نقشی محوری و بی بدیل در تنظیم و هدایت تربیت بر اساس دیدگاه اسلامی دارد.

لذا، اینک، اهم مواضع دین شناختی خود را بر اساس دیدگاه معتبر و مقبول در جامعه ی اسلامی ایران به این شرح بیان می نماییم.

۱-۵-۱- دین حقیقت واحدی است که شرایع توحیدی مصادیق متکامل آن محسوب می شوند [۶۷]

۲-۵-۱- خاستگاه و مقصد دین حق، فطرت انسان و شکوفائی آن است و لذا آموزه های دین اسلام در تلائم کامل با فطرت الهی آدمی و عقل سلیم بشری می باشند.^{۵۹}

۳-۵-۱- دین اسلام، در راستای تحقق مراتب حیات طیبه در همه ی ابعاد، نظام معیار مورد نیاز برای هدایت آدمی در همه شئون فردی و اجتماعی زندگی را ارائه می کند. [۶۸]

58 - نحل: ۶، ۸؛ صافات: ۶؛ فصلت: ۱۲؛ احزاب: ۵۲؛ ملک: ۵؛ حجر: ۱۲؛ ق: ۶

59 - روم: ۳۰

۱-۵-۴- دین برای تحقق حیات طیبه در همه‌ی ابعاد، ما را علاوه بر استفاده از تجارب متراکم بشری، به خلاقیت و ابداع و فعلیت بخشیدن به همه‌ی ظرفیت‌های خویش فرا می‌خواند [۶۹]

۱-۵-۵- حوزه‌ی رهنمود نظام معیار دین اسلام، همه‌ی انسان‌ها در هر زمان و مکان و زبان آن جهانی است [۷۰]

۱-۵-۶- معارف دینی، مجموعه‌ای است نظام‌مند، پایا و پویا، با تلقی منظومه‌ای از حیات انسان، بر پایه‌ی احکام عقل نظری و عقل عملی (به عنوان حجت باطنی)، متکی بر اجتهاد، هدایت‌کننده‌ی عقل ابزاری و عقل مولد بشر و پذیرای نتایج معتبر آنها [۷۱]

۱-۵-۷- در دین اسلام، تفکیک دنیا از آخرت، فرد از اجتماع، جسم از روح و امور مادی از ارزش‌های معنوی، معنا ندارد و تحقق کامل دین، مستلزم توسعه‌ی متوازن و همه‌جانبه جامعه بر بنیاد نظام معیار اسلامی است [۷۲]

۱-۵-۸- شناخت دین اسلام، علاوه بر فهم و تفسیر کتاب الهی و تبیین پیامبر (ص)، نیازمند تکیه بر تبیین و تفسیر امامان معصوم (ع) از طریق فرآیند اجتهاد است [۷۳]

۱-۵-۹- دین اسلام با دو ویژگی توأمان ثبات و پویایی، پاسخ‌گوی نیازهای فرد و جامعه در زمینه‌ی هدایت انسان به سوی ساحت ربوبی است [۷۴]

۱-۵-۱۰- اجتهاد، سازوکار فهم روشمند نظام معارف دینی و ارزش‌های مبتنی بر آن (هنجارها و احکام عملی شریعت)، برای حرکت دین‌مدار انسان در چهارچوب اصول و ضوابط ثابت دین و متناسب با مقتضیات زمان و مکان است [۷۵]

۱-۵-۱۱- دین اسلام، نویدبخش آینده‌ای روشن برای انسان است که مستلزم تلاش جامعه‌ی دینی جهت تأسیس تمدن نوین اسلامی بر اساس نظام معیار اسلامی است [۷۶]

۱-۵-۱۲- تأسیس و تداوم حکومت بر اساس معیارهای دینی، راه‌کار اصلی تحقق کامل نظام معیار اسلامی و مهم‌ترین زمینه‌ی اجتماعی و سیاسی برای عینیت یافتن حیات طیبه در همه ابعاد و مراتب است [۷۷]

۱-۶ با هم نگرى مبانی اساسی

از آن جا که تربیت در هر حال عبارت است از کوششی هدفمند برای تحول و حرکت آدمی از وضع موجود به وضع مطلوب، اینک با مرور بر مبانی یاد شده، می توانیم همهی آنها^{۶۰} را با توجه به مقصود اصلی از این بحث (یعنی تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت) در سه محور توصیفِ واقعیت انسان و موقعیت او در هستی، ترسیم جایگاه شایسته و مطلوبِ آدمی در هستی و بیان چگونگی وصول به این جایگاه - البته، بنابر جهان بینی توحیدی و نظام ارزشی دین اسلام - تنظیم و تلخیص کنیم.

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

۱-۶-۱-۱ انسان موجودی دارای فطرت الهی (معرفت و گرایشی اصیل نسبت به خداوند) است، که با اراده آدمی هم قابل فعلیت یافتن و شکوفایی است و هم می تواند به فراموشی سپرده شود، اما هرگز نابود نخواهد شد. لذا وجود فطرت الهی در انسان زمینه ی بسیار مساعدی است که می تواند به همهی شناخت ها، گرایش ها و اعمال وی جهت ی الهی دهد و در صیوررت آدمی به موجودی کمال جو، دارای آرمان های والا و اهداف متعالی و تلاشگر در این جهت، نقش اصلی را ایفا نماید.

۱-۶-۱-۲ انسان دارای استعداد های طبیعی متنوع و قابل رشدی است که هر شخص می تواند در صورت وجود زمینه مناسب این استعداد ها را فعلیت بخشد. اما فعلیت یافتن این استعداد های طبیعی، با توجه به وجود آزادی و اختیار در آدمی، همواره در یک جهت نیست و می تواند به طور ناقص یا همه جانبه، به شکل متوازن یا نامتعادل صورت پذیرد.

60. بدیهی است که تبیین فلسفی این کوشش سترگ (یعنی تربیت) هرگز در خلأ و بدون توجه به واقعیت هستی ممکن نخواهد بود؛ چنانچه در عرصه ی مباحث فلسفه ی محض نیز بحث انسان شناسی نوعاً ذیل مبحث عام هستی شناسی قرار داشته است.

۱-۶-۱-۳ انسان موجودی همواره در حال شدن، حرکت و دگرگونی است. حرکت نفس در مرتبه‌ی انسانی (بر خلاف حرکت تکوینی در مراتب وجودی پیشین)، امری از پیش تعریف شده نیست، بلکه به اراده و انتخاب او بستگی دارد. از این رو حرکت آدمی در جهت صعود یا سقوط، موضوعی نامتعیین است که در طی زندگی دنیایی بطور پیوسته ادامه دارد.

۱-۶-۱-۴ انسان موجودی آزاد و صاحب اختیار است، اما این آزادی را خدا به او داده است. در گستره‌ی زندگی با فراهم آمدن تجربه‌های عملی مختلف و افزایش قدرت ارزیابی، می‌توان از انسان به عنوان موجودی آزاد (دارای قدرت انتخاب و اختیار) سخن گفت، به گونه‌ای که علم و عقل نیز از مبادی آزادی و اختیار انسان محسوب می‌شوند.

۱-۶-۱-۵ انسان توانایی شناخت جهان هستی و ابعاد مختلف آن را دارد. خداوند به انسان نیرویی عطا کرده است که به واسطه‌ی آن می‌تواند از هستی و موقعیت خویش در آن آگاهی یابد. عقل، قابلیت در نوع بشر است که به وسیله‌ی آن می‌تواند در صدد ادراک واقعیت‌ها و حقائق هستی در همه مراتب و جلوه‌های آن با کسب انواع علوم حقیقی و اعتباری (البته در حد وسع بشر) برآید، حق و باطل و صلاح و فساد و صدق و کذب را از هم تمیز دهد، به حقیقت و ارزش‌های حق گرویده و در مقام عمل اختیاری نیز به لوازم درک و باور خویش ملتزم باشد و بطور پیوسته با ابداع روشها و ابزار موثر، اتخاذ تدابیر مناسب و انجام اعمال صالح، موقعیت خود و دیگران را بهبود بخشد. لذا این فعالیت عقل در عین محدود و مخاطره آمیز بودن (به لحاظ وجود برخی موانع درونی و بیرونی شناخت حقیقت و التزام عملی نسبت به آن که چه بسا موجب بروز جهل و نادانی، انکار حقایق هستی و مقابله با آنها یا انجام اعمال جاهلانه می‌شود)، امکان دست یافتن آدمی به واقعیت هستی و برخی حقایق فراتاریخی در مورد آن و بهبود موقعیت خود و دیگران را براین اساس فراهم می‌آورد.

۱-۶-۱-۶ انسان همواره در موقعیت قرار دارد و می‌تواند آن را درک کرده و تغییر دهد. منظور از موقعیت؛ نسبت مشخص، پویا، قابل درک و تغییری (توسط خود و دیگران) است که حاصل تعامل پیوسته‌ی فرد- به منزله‌ی عنصری آگاه، آزاد و دارای اراده- با خداوند و گستره‌ای از جهان

هستی (خود، طبیعت و جامعه) در محضر خداوند متعال است. (که حقیقت برتر، رب یگانه انسان و جهان و محیط بر همه موقعیت ها می باشد؛ هرچند انسان از او غافل باشد یا به انکار این حقیقت بپردازد) البته درک و تغییر موقعیت- با توجه به ویژگی آزادی و اراده انسان- می تواند در جهت صعود و یا سقوط آدمی باشد.

۱-۶-۱-۷ انسان موجودی اجتماعی است و شخصیت او تا حد زیادی در اجتماع و شرایط جمعی ساخته و پرداخته می شود. یعنی هویت انسان (برآیند بینش و نگرش، گرایش و باور، کشش، کش و منش او) از نظام فرهنگی، اقتصادی و سیاسی اجتماع تأثیر می پذیرد؛ هر چند این تأثیر هرگز بدان پایه نیست که او را به صورت تابعی مطلق از وضع محیط اجتماعی در آورد. بلکه آدمی می تواند با شناخت جامعه و قوانین حاکم بر تحولات اجتماعی، بر محیط و نظام جامعه تأثیر گذار باشد.

۱-۶-۱-۸ انسان در تکوین و تحول هویت ناتمام و پویای خود، نقش اساسی دارد. انسان با داشتن فطرت الهی، برخورداری از قابلیت عقل و استعداد های طبیعی و تأثیرپذیری نسبی از عوامل محیطی و وراثتی، در اثر مواجهه ی اختیاری با موقعیت های مختلف، به تدریج واقعیتی شخصی و سیال می یابد که از آن با نام هویت یاد می شود. هویت که واقعیتی تدریجی، پویا و ناتمام است با حضور اختیاری انسان در موقعیت های گوناگون (و متاثر از نحوه درک و تغییر آنها) در طی زندگی این دنیا تکوین و تحول یافته و در حیات اخروی تداوم می یابد. بنابراین تحقق و تحول هویت بیش از هر چیز به جریان منحصربه فرد زندگی هر شخص و اراده و اعمال اختیاری خود او وابسته است. یعنی هر شخص در روند شکل گیری و تغییر پیوسته هویت خویش، تا حد زیادی آزاد و لذا نسبت به آن مسئول است.

۱-۶-۱-۹ انسان با شناخت، انتخاب، اراده و عمل فردی و جمعی، در تغییر موقعیت، تکوین و تحول هویت و تعیین آینده و سرنوشت خویش و دیگران تأثیرگذار است. انسان به منزله ی موجودی آگاه، باورمند، دارای اراده و عامل، خود منشأ اصلی عمل (یعنی فعل اختیاری برخاسته از معرفت، باور، میل، اراده، طراحی و عزم) خویش است و با انجام اعمال فردی یا جمعی (شایسته یا ناشایست) که همواره بر اساس مبادی معین و در موقعیتی خاص صورت می پذیرد، هم در

درک و تغییر موقعیت خویش و دیگران مؤثر است و هم با ایمان (یا کفر) و عمل صالح (یا ناصالح) و تکرار و تغییر آن، در تکوین و تحول پیوسته‌ی هویت خود و نیز شکل‌گیری و تغییر مدام جامعه نقش می‌آفریند.

۱۰-۱-۱۶ افراد انسانی علاوه بر طبیعت و فطرت مشترک، دارای خصوصیات متفاوت هستند. بر اساس این تفاوت‌ها، چگونگی و میزان مسئولیت و نیز گستره‌ی زمینه‌ها، امکانات و فرصت‌های تکامل یا تنزل در انسان، گوناگون است. این گونه اختلاف‌ها تابع حکمت الهی و نظام علت و معلولی حاکم بر جهان بوده و سبب می‌شود تا انسان‌ها (علاوه بر تکالیف مشترک) با تکالیف و وظایف متنوعی، بر حسب وسع‌های متفاوت مواجه باشند. 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.

۲-۶-۱-۲ ترسیم جایگاه شایسته‌ی آدمی در هستی

۱-۶-۲-۱ انسان آفریده‌ی 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 تعالی‌جویانه‌ی انسان از مراتب فرودین زندگانی به سوی حق متعال است. این حرکت، نیازمند تلاش و کوشش مستمر و تعهد نسبت به ارزش‌های متعالی است.

۲-۶-۲-۲ قرب الی الله مصداق غایت زندگی انسان از منظر دین است و تحصیل همه‌ی کمالات مقدمه‌ی 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 بین خدا و انسان است؛ به گونه‌ای که روح انسان در اثر درک، باور و اعمالی خاص (متناسب با غایت آفرینش خویش و براساس خواست و نظام معیار الهی) رابطه‌ای وجودی و آزادانه (اختیاری) با خدای متعال برقرار و به‌طور مداوم آن را تشدید کند و در نتیجه‌ی 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 (به عنوان کمال مطلق و موجود بی‌نهایت) امری دارای مراتب و درجات است، که می‌تواند به‌طور مدام تشدید شود یا تنزل یابد.

۳-۲-۱ شرط اصلی قرب الی الله، تحقق توحید ربوبی در همه‌ی مراتب و ابعاد زندگی انسان

است. آدمی برخلاف دیگر موجودات، راه پرپیچ و خمی به سوی توحید ربوبی در پیش‌رو دارد. او بر سر دوراهی انتخاب قرار دارد و می‌تواند (بر اساس اراده‌ی تکوینی حق مبنی بر آزادی انسان)، توحید ربوبی را بپذیرد یا آن را (در نظر یا عمل) انکار کند. اما تحقق هستی متعالی و پایدار انسانی برای وصول به آسایش جاودانه، در گرو پذیرش تحقق توحید ربوبی توسط خود انسان است. هرچند این امر به اثبات فلسفی و تبیین فکری تقلیل نمی‌یابد بلکه باید در اندیشه، باور، میل، اراده و عمل آدمی تا حد شکل‌گیری صفات شخصیتی و بالآخره تکوین هویت یکپارچه توحیدی و تحقق تمام ابعاد فردی و اجتماعی حیات آدمی بر اساس اراده و مشیت ربوبی ظهور نماید. تحقق توحید با قلب، زبان و عمل چنان است که «فرد پس از شناخت خدا، به منزله‌ی رب یگانه‌ی جهان و انسان، تنها او را به مثابه رب خود برگزیند و در مقام عمل 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 ارزشهای مقبول رب یگانه انسان و جهان بر اساس دین حق (= اسلام) - سامان دهد. بنابراین، می‌توان در بیانی دیگر، ارزش و غایت نهایی حرکت انسانی را تحقق توحید ربوبی در همه‌ی مراتب و ابعاد زندگی دانست.

۴-۲-۱ 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 همه‌ی ابعاد و مراتب، بر اساس نظام معیار ربوبی است که تحقق آن باعث دستیابی به غایت زندگی انسان یعنی قرب الهی خواهد شد. تحقق این‌گونه زندگانی، مستلزم ارتباط آگاهانه و اختیاری با حقیقت هستی و تشدید رابطه‌ی با او در همه ابعاد فردی و اجتماعی زندگی است که باید بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار مناسب با دین حق (= اسلام) باشد. بنابراین، یکی از مشخصات اصلی

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

۵-۶-۱ تحقق حیات طویه دارای ابعاد فردی و اجتماعی و دربرگیرنده شئون مختلف زندگی آدمی است. زیراحیات طویه در حقیقت حاصل ارتقا و استعلاّی حیات طبیعی و متعارف آدمی، با صبغۀ الهی بخشیدن به آن است که با پذیرش حاکمیت نظام معیار ربوبی (مبانی و ارزش‌های مقبول دین اسلام) بر شئون مختلف زندگی آدمی و انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری این نظام معیار تحقق می‌یابد. پس حیات طویه جنبه‌های گوناگون زندگی متعارف بشر را فرا می‌گیرد. لذا هر چند میان جنبه‌های گوناگون حیات آدمی، تعامل و ارتباط وجود دارد، ولی نمی‌توان و نباید در تحقق حیات طویه هیچ‌کدام از این شئون را از نظر دور داشت یا به‌طور نامتوازن به آن‌ها پرداخت. بنابراین اگرچه حیات طویه مفهومی یک‌پارچه و کلی است، اما دربردارنده‌ی شئون متعددی است که در ارتباط و تعامل با هم‌دیگر، این مفهوم پویا و متکامل را محقق می‌سازند که می‌توان این شئون را با عنایت به جنبه‌های مختلف وجودی زندگی انسان و استقلال نسبی آن‌ها به این شرح برشمرد: شأن دینی و اخلاقی، شأن بدنی و زیستی، شأن اجتماعی و سیاسی، شأن علمی و فناوری، شأن اقتصادی و حرفه‌ای و شأن هنری و زیبایی‌شناختی؛

در این میان البته شأن دینی و اخلاقی حیات طویه، جایگاهی ویژه را داراست: هم از نظر اولویت و تقدم رتبی - به لحاظ نقش محوری نظام معیار ربوبی در همه‌ی ابعاد و شئون حیات طویه و تأثیر اساسی که این شأن در ایجاد و تقویت ایمان (= باور به خداوند و انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار ربوبی) و انجام اعمال صالح فردی و جمعی - رفتارهای

اختیاری (مبتنی بر مبادی معرفتی، میلی و ارادی) - بالتزام به رعایت تقوا (= انطباق با نظام معیار ربوبی) دارد و هم از نظر چگونگی ارتباط با سایر شئون زندگی انسان که در عین وجود نوعی تمایز و استقلال نسبی از آنها، با همه آنها در هم تنیده است (به دلیل شمول معیار های دینی و اخلاقی بر همه شئون زندگی انسان). بنا براین، شأن دینی و اخلاقی زندگی با دیگر شئون حیات طیبه متفاوت است و به طور طبیعی و منطقی، جایگاه محوری و ممتازی را در تحقق حیات طیبه برعهده دارد.

۱-۶-۲-۶ حیات طیبه را می توان مصداق همه ی مفاهیم ناظر به غایت زندگی انسان از منظر دینی دانست که قابل تحقق در زندگی دنیایی بشر است، یعنی تحقق مراتب حیات طیبه در همه ی ابعاد، از منظر دینی غایت قابل وصولی برای همه اعمال فردی و جمعی آدمیان است. اما حیات طیبه مراتبی دارد که تحقق برخی از آنها مورد درخواست همگان است. از این رو می توان دستیابی به این مراتب از حیات طیبه را - با عنایت به علاقه ی ذاتی همه ی انسان ها نسبت به تداوم و توسعه زندگی پاکیزه، گوارا و متوازن - مطلوب فطری همه انسان ها دانست و همه ی افراد جامعه (اعم از دین داران و غیر آنان) را به سوی تحقق حیات طیبه در این مراتب فراخواند. لذا تحقق حیات طیبه نه تنها مقصود همه ی اعمال فردی و اجتماعی هر انسان دیندار در دنیا است، بلکه وصول به برخی مراتب مقدماتی و یا پیش نیاز آن - نظیر تأمین متعادل نیازهای زیستی و طبیعی افراد جامعه در چهارچوب نظام معیار ربوبی (سلامت، آرامش و امنیت و دوری از فقر و تنگدستی....) یا رعایت بعضی از هنجارها و ارزش های اخلاقی مورد قبول عموم عقلاء (صداقت، امانتداری، وفای به عهد و عدالت ورزی و...) - هم مقبول نظام معیار ربوبی و بلکه مورد تأکید فراوان همه ادیان الهی است و هم مورد درخواست هر شخص خردمند و دارای عقل سلیمی است که جلوه های التزام عملی به فطرت پاک و طبیعت سالم انسانی، در وجود او باقی باشد. لذا می توان و باید تدبیر و تلاش برای تحقق این نوع زندگانی شایسته را از این مراتب مقدماتی و پیش نیاز آغاز نمود.

۱-۶-۲-۷ یکی از ویژگی‌های مهم حیات طیبیه، توازن و اعتدال در ابعاد مختلف است. فرد دارای حیات طیبیه، انسانی معتدل است که علاوه بر شکوفایی فطرت الهی، به رشد همه‌جانبه و متعادل همه‌ی استعدادهای طبیعی خود بر مبنای نظام معیار اسلامی (به دور از هرگونه افراط و تفریط) دست یافته است و جامعه‌ی موصوف به حیات طیبیه، یعنی جامعه سالم نیز در مسیر تحقق مفهوم قرآنی «امت وسط»، از حد قابل قبولی از همه‌ی شاخص‌های اجتماعی «زندگانی سالم و طبیعی (و البته تعالی جوی) انسان»، به‌طور متوازن- البته براساس همین نظام معیار اسلامی- برخوردار است.

۱-۶-۲-۸ مهم‌ترین زمینه‌ی تحقق حیات طیبیه در بعد فردی آن است که هر یک از افراد جامعه ، آماده‌ی تحقق مراتب حیات طیبیه در همه‌ی ابعاد شوند و موثرترین بستر تحقق حیات طیبیه در بعد اجتماعی هم آن است که عموم افراد جامعه به لحاظ حیثیت جمعی خود (روابط و اوصاف متکی بر جمع) آمادگی دستیابی به حیات طیبیه را بیابند. زیرا هرچند شکل‌گیری حیات طیبیه، صرفاً در پرتو مشیت و هدایت الهی و با استمداد از عنایات او امکان‌پذیر است (و در حقیقت بنا بر نص قرآن کریم حیات طیبیه را خدای متعال حی و قیوم به انسان‌های دارای ایمان و عمل صالح ارزانی می‌دارد)، اما بر اساس سنت الهی لزوم تکیه بر اسباب و علل، تحقق این مهم نیازمند تمهید انواع مقدمات و فراهم آوردن زمینه‌ها و شرایط مناسب اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و... برای آن است، که مداخله‌ی 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. در این میان، بدون شک مهم‌ترین زمینه‌ی تحقق حیات طیبیه در بعد فردی، آن است که هر یک از افراد جامعه بطور آگاهانه و اختیاری آماده تحقق مراتب حیات طیبیه (براساس ایمان، انتخاب و التزام نظام معیار متناسب با این نوع زندگی برتر و انجام عمل صالح فردی و جمعی) شوند و هم این نوع آمادگی در کلیت جامعه ایجاد شود تا شکل‌گیری جامعه سالم بر اساس نظام معیار ربوبی با وجود این آمادگی به آسانی صورت پذیرد. لذا باید گفت ایجاد این گونه آمادگی در آحاد افراد جامعه (به لحاظ تکیه حیات طیبیه بر وجود انسانهایی دارای علم و ایمان و انتخاب و اراده و اهل عمل صالح) و نیز در روابط و سایر خصوصیات جمعی افراد جامعه، نخستین

زمینه و عنصر اصلی واقعیت یافتن این نوع زندگی - چه در سطح فردی و چه در سطح اجتماعی - است.

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

۱-۶-۳-۱ باید زمینه‌ی شکوفایی فطرت الهی انسان فراهم شود؛ یعنی این سرمایه‌ی ارزشمند خداداد، فعلیت یابد، تثبیت شود و تعالی پیدا کند. تکیه بر فطرت الهی - زمینه‌ی بسیار مساعدی که می‌تواند به همه‌ی شناخت‌ها، گرایش‌ها و اعمال انسان جهت والای الهی دهد - در صیوریت اختیاری آدمی به موجودی والا، ممتاز، و هدف‌دار نقش اصلی را ایفا می‌کند و لذا باید در روند تکوین هویت، این سرمایه‌ی خداداد را - که در وجود آدمی به‌طور خودکار فعال نیست و حتی می‌تواند بر اثر عوامل محیطی پنهان یا تضعیف شود - فعلیت بخشید، تثبیت کرد و شکوفا ساخت.

۱-۶-۳-۲ باید زمینه‌ی هدایت و رشد استعدادهای طبیعی و سرشار انسان هم‌سو با شکوفایی فطرت، به‌طور همه‌جانبه و متعادل در جهت قرب الی الله مهیا گردد. با عنایت به صیوریت اختیاری آدمی، فعلیت یافتن این توانایی‌های خداداد به شکل مداوم و در جهت هدف غایی زندگی انسان و کمال وجودی او ضرورت می‌یابد و لذا جریان رشد استعدادهای طبیعی (یعنی مجموعه‌ی تغییرات پیوسته، بالنده و نسبتاً پایدار در همه‌استعدادهای طبیعی انسان) باید به‌گونه‌ای متعادل و متناسب با مراحل متفاوت و شئون مختلف حیات و هم‌سو با شکوفایی فطرت، در جهت غایت زندگی (قرب الی الله) قرار گیرد. از آن‌جا که رشد استعدادهای طبیعی انسان، با وجود تأثیرپذیری از شرایط و عوامل بیرونی، در نهایت وابسته به خواست آگاهانه و اراده و عمل خود فرد است، ضروری است تا آدمی در طول زندگی از هدایت الهی برای کمک به روند رشد استعدادهای طبیعی، متناسب با غایت مطلوب زندگی بهره‌مند شود؛ هرچند که این هدایت باید با توجه به نقش آزادی و آگاهی خود فرد در این روند، صورت پذیرد.

۱-۶-۳-۳ در مسیر قرب الی الله، باید افراد جامعه، بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیاراسلامی، آماده‌ی تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد فردی و اجتماعی شوند.

از آن‌جا که حیات طیبه - یعنی وضع مطلوب زندگی بشر در همه‌ی مراتب، ابعاد و شئون گوناگون، بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی، تنها راه قرب الی الله است، تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد را باید غایت قبول وصولی برای همه‌ی اعمال فردی و جمعی آدمیان در نظر گرفت که دستیابی به مراتبی از آن - با عنایت به علاقه‌ی ذاتی همه‌ی انسان‌ها نسبت به تداوم و توسعه‌ی زندگی پاکیزه، گوارا و متوازن - مطلوب فطری همه انسان‌هاست. لذا، باید عموم انسان‌ها بصورت فردی و جمعی آماده تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد فردی و اجتماعی بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیاراسلامی، شوند.

۱-۶-۳-۴ هر انسان برای حرکت در مسیر قرب الی الله و آماده شدن فرد و جامعه جهت تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد، باید به‌طور پیوسته هم در جهت تکوین و تعالی هویت خویش و هم در روند شکل‌گیری و تحول جامعه‌ی سالم براساس نظام معیار اسلامی بکوشد.

از آن‌جا که شکل‌گیری و تحول هویت - به منزله‌ی واقعیتی تدریجی، انعطاف‌پذیر و ناتمام که با ضرورت اشتدادی انسان و حضور فعال او در صحنه‌های گوناگون شخصی و اجتماعی زندگی و در طول حیات دنیوی تکوین و تحول و در حیات اخروی تداوم می‌یابد - از سویی بیش از هر چیز به جریان منحصر به فرد زندگی هر شخص و اراده و اعمال اختیاری خود او وابسته است، (یعنی هر شخص می‌تواند هویت خویش را چنان‌که می‌خواهد شکل دهد و متحول سازد)، و از سوی دیگر روند شکل‌گیری و تحول مداوم جامعه نیز تأثیرات مهمی بر اعمال و کوشش‌های فردی در آینده دارد؛ لذا آدمی باید برای حرکت به سوی قرب الی الله و آماده شدن جهت تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد، لازم است هم در روند تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت خود براساس نظام معیار اسلامی نقش آفرینی کند و هم در فرآیند شکل‌گیری جامعه سالم و تحول مداوم آن بر همین مبنا حضور فعال داشته باشد.

۵-۶-۱ هر یک از انسان‌ها برای تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت خویش و شکل‌گیری و اعتلای مداوم جامعه‌ی سالم در مسیر آماده شدن جهت تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد، باید موقعیت خود و دیگران را درک، و آن را به‌طور مداوم با عمل صالح فردی و جمعی بر اساس ایمان و تقوا، بهبود بخشد. با توجه به این‌که آدمی همواره در موقعیت خاصی قرار دارد (یعنی وضعیت و نسبت مشخص، پویا، قابل درک و تغییری که حاصل تعامل پیوسته‌ی فرد به مثابه عنصری آگاه، آزاد، فعال و قابل اعتماد، با خداوند و گستره‌ای از جهان هستی در محضر حق متعال است) و از آن‌جا که انسان خود منشأ عمل خویش است، لذا هر کس بایستی با ایمان و انجام اعمال صالح (فردی یا جمعی) هم در تغییر موقعیت خویش و دیگران مؤثر باشد و هم با تکرار و تداوم این اعمال در تکوین و تحول پیوسته‌ی هویت خود و شکل‌گیری و تحول جامعه‌ی سالم براساس نظام معیار اسلامی نقش اصلی را برعهده گیرد.

۶-۶-۱ هر انسان برای درک مناسب موقعیت خود و دیگران و عمل مداوم برای بهبود آن بر اساس نظام معیار اسلامی، باید شایستگی‌های فردی و جمعی لازم را کسب نماید. زیرا درک و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران، حاصل تعامل فردی و جمعی پیوسته‌ی انسان به منزله‌ی 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 و دیگران - به منزله‌ی شناسنده و اصلاح‌کننده‌ی موقعیت - و معرفت و باور به خداوند - به مثابه حقیقت برتر و رب یگانه جهان و فرای هر موقعیت - و کشف و برقراری نسبت عناصر موقعیت با خداوند متعال به مثابه مبدأ و مقصد هستی است؛ چه این‌که هرگونه عمل فردی یا اجتماعی آدمی نیز دست کم بر مبادی معرفت، میل و اراده متکی است و عمل شایسته جمعی نیز علاوه بر انطباق محتوای آن با نظام معیار اسلامی (=تقوا) و تکیه‌ی عاملان بر ایمان (= باور به خداوند و شناخت، انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی)، نیازمند تحقق اوصافی جمعی در عاملان (نظیر همراهی و تعاون با یکدیگر در مسیر خیر، توصیه مداوم یکدیگر برحق و تحمل مشکلات، سعه صدر، پذیرش خرد جمعی و پیروی همگان از تصمیمات رهبری خردمند و عادل) حاصل می‌شود و بدیهی است که هیچ‌یک از این خصوصیات لازم

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

۱-۶-۳-۷ باید زمینه اجتماعی هدایت افراد جامعه به سوی تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت خویش و دیگران در مسیر قرب الی الله فراهم آید تا ایشان با کسب شایستگی‌های فردی و جمعی لازم جهت درک موقعیت خود و دیگران و عمل مداوم برای اصلاح آن بر اساس نظام معیاراسلامی، آماده‌ی تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد شوند. بنا براین برای کمک به حرکت آگاهانه و اختیاری انسان به سوی کمال (یعنی قرب الی الله و تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد که شکوفایی فطرت همراه با رشد همه‌جانبه و متعادل استعدادهای طبیعی را در پی دارد)، باید زمینه اجتماعی هدایت فرد و جامعه به سوی تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت خود و دیگران و شکل‌گیری جامعه‌ای سالم را براساس نظام معیار دینی فراهم آورد تا ایشان با کسب شایستگی‌های فردی و جمعی لازم جهت درک موقعیت خود و دیگران و اصلاح مداوم آن بر این اساس، آماده‌ی تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد شوند.

۲- تبیین چستی تربیت

در این قسمت، با توجه به مبانی اساسی و نکات مطرح شده در بخش باهم‌نگری، پس از تشریح و استنباط مفاهیم کلیدی به بیان تعریف برگزیده‌ی «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 چستی تربیت به صورت تجویزی (بیان حقیقت تربیت چنان‌چه باید باشد)، امری است متکی بر مفروضات و مبانی فلسفی مورد قبول بر اساس نظام معیار اسلامی. لذا، تعریف برگزیده، تعریفی از تربیت بر اساس دیدگاه اسلامی (تربیت اسلامی به معنای عام) محسوب می‌شود.

- موضوع تعریف تربیت، شامل همه‌ی تدابیر و فعالیت‌های اجتماعی هدفمندی است که به منظور رشد و اصلاح پایدار همه‌ی جنبه‌های هویت آدمی و شکل‌گیری و اعتلای جامعه سالم صورت می‌پذیرد؛ و طبیعتاً به اشکال مختلف نسبت به مخاطبان گوناگون در طول زندگی ایشان انجام می‌شود.
- در این تعریف، با توجه به حیثیت اجتماعی تربیت، شمول آن نسبت به همه‌ی آحاد ملت ایران (یعنی همه شهروندان تابع جمهوری اسلامی ایران) مدنظر است که با وجود تنوع چشمگیر، بر مبنای قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، حق دارند از تربیت شایسته براساس نظام معیار اسلامی برخوردار باشند.
- در این تعریف کوشیده‌ایم تا، در عین رعایت جامعیت، به گونه‌ای تمایز قلمرو این تعریف را نسبت به دیگر فعالیت‌ها و برنامه‌های سودمند اجتماعی (نظیر اقدامات و طرح‌های دیگر نهادهای اجتماعی نظیر اقتصاد، سیاست، بهداشت و درمان) نشان دهیم که آنها هم در جامعه اسلامی، علی‌الاصول در مسیر تحقق مراتب و ابعاد حیات طیبه، ولی با مقاصد و جنبه‌های متمایز، طراحی و انجام می‌شوند.
- در تعریف تربیت، سعی شده است تا هم هدف کلی و نتیجه‌ی مورد نظر از آن (نتیجه اختصاصی، هدف کلی و اهداف تربیت) مورد ملاحظه قرار گیرد و هم به فرآیند عمل تربیت (مجموع تدابیر و اقدامات هدفمند برای تحقق نتایج مورد نظر) توجه شود. چنانچه هم به نقش مربیان و هم به نقش متریان (جنبه‌ی تعاملی تربیت) در این جریان توجه نموده‌ایم.

۱-۲- استنباط و پردازش مفاهیم کلیدی

اینک به نظر می‌رسد با توجه به مباحث مدلل سه محور پیشین (خصوصاً محور سوم که عموم نکات آن را با توجه به مبانی مستدل قبلی و ترکیب منطقی آن‌ها استنتاج نمودیم) می‌توانیم مهم‌ترین مفاهیم کلیدی مورد نیاز برای تبیین چیستی و چرایی تربیت بر اساس دیدگاه اسلامی را، (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 همه‌ی ابعاد و مراتب، بر اساس نظام معیار ربوبی است که تحقق آن باعث دستیابی به غایت زندگی یعنی قرب‌الی الله خواهد شد. البته حیات طیبه امری صرفاً اخروی نیست (که تنها در عالم آخرت و پس از مرگ محقق گردد) بلکه در حقیقت حاصل ارتقا و استعلای حیات طبیعی و متعارف آدمی در همین دنیا، با صبغه‌ی الهی بخشیدن به آن است که با پذیرش حاکمیت نظام معیار دینی (مبانی و ارزش‌های مقبول دین اسلام) بر ابعاد فردی و اجتماعی زندگی آدمی و تمام شئون مختلف آن، جلوه‌ای از آن (در همین دنیای فانی و محدود) قابل تحقق می‌باشد و در نتیجه باعث شکوفایی فطرت و رشد همه‌جانبه و متعادل استعدادهای طبیعی و شکل‌گیری و اعتلای مداوم جامعه‌ی سالم بر اساس نظام معیار دینی در مسیر قرب الی الله می‌شود.

○ **تحقق در همه‌ی مراتب:** تحقق حیات طیبه نه تنها مقصود همه‌ی اعمال فردی و اجتماعی هر انسان دیندار در دنیا است، بلکه وصول به برخی مراتب مقدماتی و یا پیش‌نیاز آن - نظیر تأمین متعادل نیازهای زیستی و طبیعی افراد جامعه (نظیر سلامت، آرامش و امنیت و دوری از فقر و تنگدستی) یا رعایت بعضی از هنجارها و ارزش‌های اخلاقی مورد قبول عموم عقلاء (همچون صداقت، امانتداری، وفای به عهد و عدالت ورزی) - هم مقبول نظام معیار ربوبی و بلکه مورد تأکید فراوان همه ادیان الهی است و هم مورد درخواست هر شخص خردمند و دارای عقل سلیمی است که جلوه‌های التزام عملی به فطرت پاک و طبیعت سالم انسانی، در وجود او باقی باشد. لذا می‌توان و باید دعوت همه مردم به سوی این نوع زندگانی شایسته و تدبیر و تلاش برای تحقق آن را از این مراتب مقدماتی و یا پیش‌نیاز آغاز نمود.

○ **تحقق در همه‌ی ابعاد:** اگرچه حیات طیبه مفهومی یک‌پارچه و کلی است، اما در نگرش اسلامی دارای دو بُعد فردی و اجتماعی می‌باشد که هر دو اصالت دارند و لذا نمی‌توان

در مقام تلاش جهت تحقق حیات طیبه، هیچیک از آنها را به دیگری فرو کاست یا یکی را بر دیگری بطور مطلق ترجیح داد:

بعد فردی تحقق حیات طیبه ناظر به وجود مجموعه ای از شایستگی های فردی است - نظیر آراستگی به مصادیق حکمت، قدرت، خیر، زیبایی و فضیلت (علم، ایمان، قوت، سلامت، عزت، عمل صالح، حلم، عدالت، تقوی، عفت، صداقت، امانت، جود، شجاعت، صبر و...) - که هریک از افراد جامعه در مسیر کمال وجودی و قرب الی الله باید آنها را در وجود خویش محقق سازد (هرچند این نوع شایستگی ها مربوط به نسبت و ارتباط او با خداوند، دیگران و طبیعت باشند)؛

اما بعد اجتماعی حیات طیبه مستلزم تحقق آن دسته از خصوصیات شایسته ای است که مجموع افراد جامعه (به منزله یک کل به هم پیوسته و دارای شبکه ای پیچیده از ساختار ها و روابط و اعمال به هم تنیده ی ارتباطی) بایستی آنها را براساس نظام معیار دینی دارا باشند- ویژگی هایی نظیر اقامه قسط و عدالت اجتماعی، ولایت و سرپرستی مومنان، انسجام و وحدت اجتماعی، صلح و دوستی و روابط مسالمت آمیز (اخوت و مدارا)، شورا و مشارکت اجتماعی، استقلال و عزت ملی (نفی سلطه بیگانگان و کفار)، توأسی به حق (امر به معروف و نهی از منکر)، تعاون در اعمال نیک، حفظ حدود الهی و مقررات اجتماعی، سلامت محیط اجتماعی از مظاهر فساد و فحشاء - که می توان آنها را از جمله شرایط موفقیت و به ثمر رسیدن اعمال جمعی عموم افراد جامعه دانست و از آنها به منزله "شایستگی های جمعی" مورد نیاز برای دستیابی به حیات طیبه یاد کرد.

هم چنین حیات طیبه با عنایت به جنبه های مختلف زندگی انسان و استقلال نسبی آنها از یکدیگر، دربردارنده ی شئون متعددی است که در ارتباط و تعامل با هم، این مفهوم پویا و متکامل را محقق می سازند و نباید از توجه مناسب به هیچیک از این شئون غافل شد. بطور کلی می توان شئون گوناگون حیات طیبه را - که به نظر می رسد همه وجوه زندگانی شایسته آدمی در ابعاد فردی و اجتماعی را براساس نظام معیار دینی در برگیرند - به این شرح برشمرد:

شأن دینی و اخلاقی، شأن بدنی و زیستی، شأن اجتماعی و سیاسی، شأن علمی و فناوری، شأن اقتصادی و حرفه ای و شأن هنری و زیبایی شناختی؛ که هر کدام جایگاه مهمی در حیات طیبه دارند (در این میان البته شأن دینی و اخلاقی حیات طیبه، جایگاهی ویژه را داراست: هم از نظر اولویت و تقدم رتبی و هم از نظر چگونگی ارتباط با سایر شئون زندگی انسان که در عین

وجود نوعی تمایز و استقلال نسبی، با همه آنها در هم تنیده است.) اما نکته مهم آن است که این شئون مختلف کمابیش هم در تحقق بعد فردی حیات طیبه و هم در دستیابی به بعد اجتماعی این نوع زندگانی، جلوه گر می باشند.

● **نظام معیار اسلامی:** مقصود از این نظام، مجموعه ای منسجم از مبانی و ارزش های برگرفته از منابع معتبر دین حق (= اسلام) و یا متناسب با آنهاست که پذیرش این مجموعه و رعایت عملی آن در همه ابعاد و شئون زندگی وجه تمایز اساسی حیات طیبه از زندگی رایج غیردینی (= سکولار) محسوب می شود. زیرا «دین اسلام، در راستای تحقق مراتب حیات طیبه در همه ی ابعاد فردی و اجتماعی، نظام معیار مورد نیاز برای هدایت آدمی در همه ابعاد و شئون زندگی را ارائه می کند». باید توجه داشت که نظام معیار اسلامی، مشتمل بر سلسله مراتبی از ارزشهاست که نه تنها همه آنها به لحاظ اهمیت و اولویت تحقق در یک سطح و مرتبه نیستند، بلکه پذیرش برخی از ارزش های اساسی این نظام معیار دینی متوقف به شناخت و انتخاب دین حق نیز نیست (زیرا عقل سالم و فطرت الهی فعال در وجود هر انسان نسبت به این گونه ارزش ها بطور مستقل حکم می کند هرچند دین هم آنها را تایید می کند)؛ به هر حال انتظار از دین حق آن است که نظام معیار مورد نیاز برای حیات طیبه یعنی زندگی شایسته دینی (بر اساس رهنمودهای دین) را ارائه دهد. البته این نظام معیار ناظر به همه ی ابعاد زندگی انسان است؛ زیرا دین حق (اسلام) با ارائه مجموعه ای کامل از ارزش های هنجاری به راهنمایی همه ی عرصه های امور اجتماعی و فردی، دنیوی و اخروی، مادی و معنوی زندگی بشر پرداخته است (نفی سکولاریسم)؛ هرچند نسبت به پاره ای از این عرصه ها، به عرضیه کلیات اکتفا و نسبت به بخشی دیگر، جزئیات را نیز ذکر کرده است، و در عین حال، با توجه به توانایی عقل و تجربه ی بشری، دین (به معنای آنچه خداوند برای هدایت بشر توسط پیامبران فرو فرستاده است) هرگز در صدد پاسخ گویی به همه ی نیازهای معرفتی متنوع انسان، بدون تکیه بر این توانایی، نبوده است و نقش هدایتگر و جهت دهنده را برای عموم فعالیت های عقلی و تجربی انسان ایفا می نماید، افزون بر این،

منابع دینی در برخی علوم بشری (نظیر علوم انسانی و اجتماعی) می توانند به مثابه یکی از منابع معرفتی مهم (ولی منبعی مکمل و نه جایگزین دیگر منابع معرفتی) در فرآیند تولید علم بطور موثر مشارکت داشته باشند.

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

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

○ انطباق با نظام معیار اسلامی: سازگاری همه ی ابعاد زندگی با ارزش های نظام معیار اسلامی

(هنجارها و احکام عملی) که از آن در ادبیات دینی با تعبیر "تقوا" یاد می شود و دارای درجاتی متفاوت- برحسب میزان و حدود انطباق اعمال و اخلاق زندگی با ارزش های نظام معیار دینی و نیز کیفیت این سازگاری به لحاظ نوع نیت و انگیزه آن (جلب رضای الهی یا کسب منافع دنیوی - اخروی موافقت با نظام معیار دینی و یا پرهیز از عواقب دنیوی - اخروی مخالفت با آن) است

• هویت: هر انسان با داشتن فطرت الهی، برخورداری از استعداد های طبیعی و تأثیر پذیری

نسبی از عوامل محیطی و وراثتی، در اثر نوع درک موقعیت های مختلف و نحوه ی مواجهه ی اختیاری با آنها (تجربه)، به تدریج واقعیتی شخصی (مربوط به شخص خاص) و سیال (پویا) می یابد که از آن با نام "هویت" (و "شاکله" در تعبیر قرآنی) یاد می شود. هویت هر انسان

، برآیند بینش و نگرش، گرایش و باور، کشش، کنش و منش اوست و تا حدودی از نظام فرهنگی، اقتصادی و سیاسی اجتماع تأثیر می‌پذیرد؛ هر چند این تأثیر هرگز بدان پایه نیست که روند تکوین هویت فرد را به صورت تابعی مطلق از وضع محیط اجتماعی در آورد.

○ تکوین و تعالی پیوسته؛ هویت که واقعیتی تدریجی، پویا و ناتمام است با حضور اختیاری

انسان در موقعیت‌های گوناگون (و متأثر از نحوه درک و تغییر آنها) در طی زندگی این دنیا تکوین و تحول یافته و در حیات اخروی تداوم می‌یابد. بنابراین تحقق و تحول هویت بیش از هر چیز به جریان منحصربه‌فرد زندگی هر شخص و اراده و اعمال اختیاری خود او وابسته است، چنانچه تکوین و تحول هویت تأثیرات پیش‌رونده‌ای بر اعمال و کوشش‌های فرد در آینده دارد. لذا هر شخص در صورت‌بندی یا تعیین و تغییر هویت خویش، به‌طور نسبی - نه مطلق - از آزادی (تکوینی) برخوردار است و می‌تواند هویت خویش را چنان‌که می‌خواهد شکل دهد و آن را بطور مداوم متحول سازد.. این تغییر و تحول اگر در جهت غایت حقیقی زندگی انسان (قرب الی الله) و براساس نظام معیار متناسب با این غایت انجام شود با شکوفایی فطرت الهی و رشد متعادل و همه جانبه استعدادهای طبیعی انسان و کسب شایستگی‌های مورد نیاز برای تحقق حیات طیبه (در بُعد فردی) ملازم خواهد بود. در این صورت می‌توان از تعبیر «تکوین و تعالی پیوسته هویت» برای چنین روندی بهره گرفت.

○ مولفه‌های هویت: هویت آدمی می‌تواند و باید وجهی ترکیبی داشته و برآیند تعامل شناخت

و بینش، باور و گرایش، میل و کشش، اراده و انتخاب، عمل و تکرار آن در گذر زمان باشد که به شکل‌گیری ملکات و منش و صفات و در نهایت تکوین و تعالی هویت بیانجامد. لذا هر چند می‌توان از وجوه عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی هویت سخن گفت، اما هرگز نباید آن را به یکی از این وجوه فروکاست؛ چنانچه نباید هویت را صرفاً به جنبه احساس و نگرش فرد از خویش (خود پنداره) یا امری کاملاً سیال و نسبی (صرفاً متأثر از شرایط محیط) تقلیل دهیم و واقعیت وجودی هویت را فراموش کنیم که مایه تشخیص عینی (نه ذهنی و یا

احساسی) هر فرد از دیگران و نیز وجه اشتراک واقعی وجود هر فرد با هستی دیگران است.

○ ابعاد و لایه های هویت: بطور کلی هویت آدمی به لحاظ تاثیر پذیری از حضور فرد در موقعیت های مختلف و عمل فردی و جمعی هر انسان، شامل دو بعد یا جنبه فردی و جمعی می شود، جنبه فردی هویت به وجه اختصاصی و شخصی منحصر بفرد وجود هر انسان اشاره دارد و وجه جمعی هویت ناظر به وجوه مشترک فرد با دیگران است که شامل لایه های متعددی نظیر هویت انسانی، هویت دینی/مذهبی، ملی، قومی، جنسیتی، حرفه ای و خانوادگی و... می شود که باید بطور یکپارچه و متعادل تکوین و تحول یابند.

● **جامعه سالم:** «جامعه سالم در نگرش اسلامی، اجتماعی است که بر روی نمودن به خدا در حالت تسلیم و رضا استوار می شود نه بر روابط نژادی، خویشاوندی یا قبیله ای و یا روابط انتفاعی و ستمگرانه یا روابط قراردادی-که رویکرد استخدامی داشته و متکی بر منفعت های یک طرف یا دو طرف قرارداد می باشند»^{۶۱}. در جامعه سالم که مظهر تحقق بعد اجتماعی حیات طیبه به شمار می آید، «پیوندها خشونت آمیز (ناشی از ترس و تهدید و ارباب) یا انتفاعی (ناشی از سودگرایی و استثمار یا استخدام دیگران) نیست بلکه ارتباط میان اعضای جامعه به معرفت، محبت و اطاعت از خدا و نظام معیار دینی معطوف است. در چنین جامعه ای روابط ظالمانه و تعصبات نژادپرستانه طرد می شود و بر توحید به عنوان اساس تکوین و گسترش روابط اجتماعی تاکید می گردد»^{۶۲}.

○ شکل گیری و اعتلای مداوم: «پذیرش ولایت خداوند و اولیای خدا و سرزدن از سرپرستی طاغوت از مبادی تشکیل جامعه سالم بوده و منتهای آن نیز وصول به قرب الی الله (تحقق حیات طیبه) می باشد هر چند دستیابی به رفاه و قدرت (نه همچون هدف اصلی

بلکه به منزله پیامدی مهم) در جامعه سالم ممکن و ضروری است.^{۳۲} از سوی دیگر می توان «حقیقت مداری»، «عقل گرایی»، «عدالت محوری»، «قانونمندی»، «کرامت انسان» و «رعایت حقوق و اخلاق» را از مولفه های مهم جامعه سالم دینی دانست که التزام همیشگی به این مولفه ها در ساختارهای اجتماعی و روابط و اعمال در هم تنیده ی ارتباطی، زمینه اعتلای مداوم جامعه سالم را فراهم می آورد. براین اساس مبنای اصلی تشکیل جامعه سالم و اعتلای مداوم آن را نیز باید «انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار ربوبی (اسلامی) در عرصه ی زندگی اجتماعی و روابط جمعی میان انسان ها» دانست.

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

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

خواهد شد. در این صورت باید از «درک (درست) موقعیت خویش و دیگران و عمل مداوم برای بهبود آن» سخن گفت که مستلزم اولاً معرفت خود و اعتماد به نفس (به منزله شناسنده و اصلاح کننده موقعیت)، ثانیاً معرفت و باور به خداوند (حقیقت برتر فراموقعیت) و ثالثاً کشف عناصر موقعیت و برقراری نسبت بین آنها با خداوند متعال (مبدأ و مقصد هستی)^{۶۴} است. ولی در عین حال، امکان دارد که انسان خویشتن را نشناسد، یعنی موقعیت واقعی خود و دیگران (نسبت با خداوند و عناصر مختلف هستی در محضر حق تعالی) را به درستی درک نکند، به لوازم این درک ملتزم نباشد یا در تغییر مناسب آن (متناسب با غایت حقیقی زندگی) تلاش شایسته به عمل نیاورد. بدیهی است در این فرض هویت انسان نیز به شکلی ناموزون و از هم گسیخته شکل خواهد گرفت و در جهت سقوط و دوری از غایت حقیقی زندگی متحول خواهد شد.

ب- مفاهیم کلیدی خاص (گروه دوم)

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

- **جریان:** مهم‌ترین مفهوم ناظر به بیان ماهیت تربیت را، با عنایت به ضرورت مداوم آدمی در طی حیات و تأثیرپذیری این نوع ضرورت از شرایط اجتماعی، می‌توان مفهوم **جریان** دانست که ناظر به عملی اجتماعی، مستمر و تدریجی، هدفمند (معطوف به هدایت فرد و جامعه)، یکپارچه (دارای انسجام و سازواری درونی)، پویا و انعطاف‌پذیر است که باید متناسب با مراحل تحول وجودی افراد طراحی شده و توسط عوامل گوناگون، در قالب انواع

64. 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 فراوانی درباره‌ی هدفمندی جهان و انسان در قرآن آمده است.

مختلف، با پشتیبانی ارکان زندگی اجتماعی و حتی الامکان به صورت هماهنگ با دیگر عوامل اجتماعی موثر، صورت پذیرد.

- **تعامل:** جریان تربیت، به مثابه زمینه‌ساز تکوین و تحول اختیاری هویت انسان، را باید عملی تعاملی (دوسویه) به شمار آورد که در آن علاوه بر ایجاد مقتضیات و برداشتن موانع (به مثابه امری ضروری از سوی مربی و جامعه)، بایستی حضور فعال مربی در این حرکت و کوشش اختیاری او را برای استفاده‌ی مناسب از این زمینه‌سازی مورد ملاحظه قرار داد، که این امر تعامل مربی و مربی را برای موفقیت جریان تربیت ایجاب می‌نماید. *البته منظور از تعامل در این جریان هرگز نوعی رابطه افقی و هم تراز بین دو سوی این جریان نیست؛ بلکه در نگاه اسلامی مربی- به منزله فردی که به لحاظ کسب شایستگی های فردی و جمعی و تحقق مراتب قابل توجهی از حیات طیبه در وجود خویش، مسئولیت سنگین کمک به هدایت دیگران (فرد و جامعه) و زمینه سازی برای رشد و تحول وجودی افراد و شکل گیری و اعتلای مداوم جامعه سالم را بر عهده گرفته است- با مربی از نظر تحقق (بالفعل) شایستگی های مورد نظر و تلاش جهت تمهید مقدمات اکتساب آنها، در یک سطح قرار ندارد و گام نخست و محوری در این جریان را او با فراهم آوردن شایسته مقتضیات رشد متربیان و رفع موانع آن بر می دارد اما با عنایت به خصوصیت اراده و اختیار در آدمی، مربی در این جریان و موفقیت آن، فعال ما یشاء نیست، بلکه گام های ضروری و محوری دیگری در این جریان دوسویه باید توسط مربی برداشته شود؛ البته سطح و چگونگی این " تعامل نا هم تراز" ^{۶۵} با توجه به میزان رشد و توانایی مربی و نوع تربیت متفاوت خواهد بود ولی « جهت گیری اساسی تربیت اسلامی به مثابه حرکتی پویا و تدریجی از وابستگی به سوی استقلال یابی مربی می باشد» ^{۶۶}.*

65. این تعبیر مناسب را اخیراً برخی از محققان معاصر (باقری ۱۳۸۷) بکار برده اند

• **زمینه‌سازی:** طراحی و اجرای مجموعه‌ای از تدابیر و اقدامات هماهنگ، سنجیده و عمدی،

از سوی مربیان، برای کمک به تکوین و تحول شایسته هویت متربیان و شکل‌گیری واعتلای جامعه سالم را، با توجه به لزوم حرکت اختیاری و آگاهانه‌ی آدمی، باید تنها به مثابه نوعی تمهید مقدمات برای این حرکت در نظر گرفت که از سوی متولیان جریان تربیت و مربیان، به منزله زمینه‌های لازم (و نه شرط لازم و کافی) تشخیص داده شده‌اند. لذا، باید زمینه‌سازی^{۶۷} را دیگر ویژگی اصلی جریان تربیت به شمار آورد. فراهم نمودن شرایط مورد نیاز (مقتضیات و عوامل اعدادی) برای حرکت اختیاری و آگاهانه‌ی فرد و جامعه به سوی هدف مطلوب، جنبه‌ی ایجابی این‌گونه زمینه‌سازی است؛ چه این‌که زمینه‌سازی در بُعد سلبی نیز معطوف به رفع (یا دفع) موانع بیرونی و درونی این حرکت اختیاری است. لذا لازم است این‌گونه زمینه‌سازی در هر دو جنبه ایجابی و سلبی به صورتی باشد که با اصل وجود اختیار و آزادی تکوینی انسان در اعمال و حرکات خویش منافات پیدا نکند.

• **هدایت:** جهت‌دهی حرکت اختیاری و آگاهانه‌ی فرد و جامعه در مسیر دستیابی به هر

نوع کمال شایسته‌ای که بتواند در راستای غایت زندگی انسان (قرب‌الی الله) و مراتب مختلف آن قرار گیرد. البته در نگرش اسلامی هدایت دارای دو وجه ارائه طریق (راهنمایی مقصد حرکت و نشان دادن طریق رسیدن به آن مقصد) و ایصال الی المطلوب (کمک به فرد و جامعه برای حرکت آگاهانه و اختیاری در راه رسیدن به مقصد) می باشد که به نظر می رسد می توان و باید در جریان تربیت این هر دو جنبه را ملاحظه نمود.

• **آماده شدن:** تحقق همه‌ی ابعاد و مراتب حیات طیبه، بر ایجاد آمادگی در فرد و جامعه

برای انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی و کسب شایستگی های فردی و

67. در اندیشه اسلامی، هر چند برای تحقق اهداف تربیت و گام نهادن همه انسانها در مسیر هدایت الهی باید برنامه‌ریزی و تلاش نمود، لیکن مشیت خدا بر آن است که آدمیان با قدم اختیاری خویش در مسیر کمال بر دارند. البته هرگونه توفیق در این مسیر، در گرو اراده و مشیت الهی و وابسته به امداد و تایید حضرت حق و حتی لطف و عنایت ربوبی است. قرآن کریم می‌فرماید: «انک لاتهدی من احببت و لکن الله یهدی من یشاء» - قصص/۵۶.

جمعی لازم جهت درک و اصلاح موقعیت خود و دیگران براین مبنا، استوار است. زمینه‌سازی برای تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان و شکل‌گیری واعتلاء مداوم جامعه سالم براساس نظام معیار اسلامی، مهم‌ترین نقش را در این گونه آماده‌سازی و آماده شدن فرد و جامعه برای تحقق حیات طیبه در همه‌ی مراتب و ابعاد برعهده دارد.

• **کسب شایستگی‌های لازم:** منظور از شایستگی‌ها مجموعه‌ای ترکیبی از صفات و توانمندی‌های فردی و جمعی^{۶۸} ناظر به همه‌ی جنبه‌های هویت (عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی) و نیز تمام مولفه‌های جامعه سالم براساس نظام معیار اسلامی است، که متربیان در جهت درک موقعیت خود و دیگران و عمل فردی و جمعی برای بهبود مستمر آن براساس نظام معیار اسلامی، باید این گونه صفات و توانمندی‌ها را «کسب» کنند.

مفهوم «کسب»، ناظر به عمل آگاهانه و اختیاری متربیان طی جریان مستمر تربیت است که ایشان در زمینه‌های فراهم شده برای تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش و شکل‌گیری واعتلای جامعه سالم انجام می‌دهند... روند کسب شایستگی‌ها در جریان تربیت دارای این ویژگی‌هاست:

- ✓ موقعیت محور (شکل‌گیری تحت تأثیر موقعیت و در تعامل با عناصر موقعیت برای درک و اصلاح مداوم آن)
- ✓ ترکیبی (پرهیز از فروکاستن آن به حوزه دانش محض، گرایش یا مهارت‌های عملی صرف)
- ✓ تربی محور (برخلاف زمینه‌سازی که نقش اصلی در آن برعهده‌ی مربی است)
- ✓ مداوم و مستمر (با توجه به روند همیشگی تکوین و تعالی هویت و شکل‌گیری جامعه سالم)
- ✓ آگاهانه و ارادی (متناسب با سطح رشد و آمادگی متربیان)

68. شایستگی‌ها را علاوه بر تقسیم‌بندی برحسب ابعاد فردی و اجتماعی زندگی - چنانچه خواهیم دید می‌توان برحسب سطح و لزوم کسب آن‌ها توسط عموم افراد جامعه به دو گروه شایستگی‌های پایه و شایستگی‌های ویژه تقسیم نمود. شایستگی‌های پایه آن دسته از صفات و توانمندی‌ها 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 توانمندی‌هاست که در سطحی بالاتر از سطح مورد انتظار از آمادگی همگان جهت تحقق حیات طیبه است و افراد برحسب علاقه و استعداد فعلیت یافته‌ی خود و نیازهای خاص جامعه آن‌ها را کسب می‌کنند.

۲-۲- تعریف تربیت

اکنون با تأمل در دو دسته مفاهیم کلیدی یادشده که از مبانی اساسی تربیت، استنتاج شده و یا متناسب با موضوع تربیت ساخته و پرداخته شده اند، می توان با برقراری ارتباط منطقی میان این مفاهیم، تعاریف گوناگون و نسبتاً درستی را از تربیت براساس نگرش اسلامی ارائه نمود که هر کدام از آنها بریک یا چند نکته یا مفهوم کلیدی از این مفاهیم تأکید داشته باشند، ولی با توجه به نکات آغازین یادشده در خصوص تعریف تربیت، به نظر می رسد می توان تعریف نسبتاً کامل و تفصیلی ذیل را از تربیت بر اساس دیدگاه اسلامی ارائه نمود:

تربیت عبارت است از: «جریان تعاملی زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت افراد و شکل گیری واعتلاء مداوم جامعه سالم بر اساس نظام معیار اسلامی برای هدایت متریان به سوی تحقق حیات طیبه در همه‌ی مراتب و ابعاد، به گونه‌ای که آماده شوند بطور آگاهانه و اختیاری در این مسیر حرکت کنند».

طی این جریان تعاملی، **مربی** با طراحی، سازماندهی و تدارک فرصت های مناسب در قالب تدابیر و اقداماتی هدفمند، هماهنگ، سنجیده و براساس نظام معیار اسلامی - نظیر تمهید و پالایش شرایط محیطی، حمایت و مراقبت، ترغیب و تذکر، تعلیم و تعلم، گفتگو، تجربه و آزمون، مواجهه با نتایج اعمال و قرار گرفتن در موقعیت های جدید- زمینه **تکوین و تعالی پیوسته هویت آحاد متریان و شکل گیری واعتلاء مداوم جامعه ای سالم را فراهم می سازند؛ متریان نیز با مشارکت فعال در این جریان و استفاده مناسب از فرصت های یادشده، شایستگی های لازم (فردی و جمعی) جهت درک و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران بر اساس نظام معیار اسلامی، را کسب و از این طریق آماده می شوند تا حیات طیبه را در همه مراتب و ابعاد محقق سازند.**

بدیهی است که این جریان تعاملی مستمر، در خلأ صورت پذیرفته و تحقق شایسته آن، به مثابه عملی اجتماعی، مستلزم مشارکت تمامی **عوامل اجتماعی** **سهیم و موثر** در آن، به ویژه

پشتیبانی موثر عناصر اصلی زندگی اجتماعی (خانواده، دولت و نهادهای غیر دولتی) به منزله **ارکان** این جریان است.

۲-۳ تبیین ویژگی‌های تعریف

به نظر می‌رسد با تأمل در تعریف ارائه شده و مفاهیم کلیدی آن می‌توان نکات ذیل را مهم‌ترین وجوه تمایز این تعریف به شمار آورد:

- تکیه بر نظام معیار اسلامی: مهم‌ترین ویژگی تربیت در این تعریف، اتکای همه عناصر و مولفه‌های آن (از هدایت و زمینه‌سازی جهت‌تکوین و تعالی هویت و نیز شکل‌گیری و اعتلای جامعه سالم تا کسب شایستگی‌های فردی و جمعی و درک و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران) بر نظام معیار اسلامی است، یعنی مبانی و ارزشهایی که از تعالیم اسلامی گرفته شده‌اند و یا با آنها سازگار هستند؛ هرچند این گونه ابتناء با استفاده مناسب از دستاوردهای اندیشه و تجربه بشری (در چهارچوب این نظام معیار) منافات ندارد بلکه براین بهره‌مندی تأکید دارد.
- توجه به مفاهیم اساسی قرآنی: مهم‌ترین مؤلفه‌های تعریف برگزیده و مبانی و مفروضات آن، مفاهیم و تعبیری است که به‌طور صریح (مواردی نظیر هدایت، رشد، قرب الی الله، حیات طیبه و مراتب و ابعاد آن، اعتدال، فطرت، عمل، تعقل، اراده و اختیار، معرفت و سیوررت) یا به صورت ضمنی (مواردی نظیر زمینه‌سازی، هویت و تکوین و تعالی آن، جامعه سالم و اعتلای آن، درک موقعیت و بهبود مداوم آن، تکیه بر نظام معیار اسلامی و انتخاب و التزام اختیاری و آگاهانه‌ی آن، آمادگی برای تحقق حیات طیبه، استمرار و پیوستگی، رشد متعادل همه استعدادهای طبیعی و کسب شایستگی‌ها) از قرآن کریم و متون اسلامی درخصوص فرایند تحول وجود آدمی برگرفته شده است. لذا، معنای آنها را نیز باید متناسب با مبانی و شبکه‌ی مفاهیم برآمده از تعالیم اسلامی در نظر گرفت.

• تأکید بر تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت: با وجودی که در منابع و متون اسلامی و نیز در حوزه‌ی انسان‌شناسی فلسفی و اخلاقی^{۶۹} مفاهیمی نظیر نفس، قلب، فؤاد، شاکله، فطرت و روح بسیار مورد استفاده بوده اند [۷۸]؛ اما در این تعریف، به جای مفهوم «نفس»، مفهوم «هویت» محور جریان تربیت قرار گرفته است. به سخن دیگر، بر خلاف علمای اخلاق که موضوع اخلاق را «نفس» تعریف کرده‌اند، در این جا «هویت متربی» موضوع فرایند تربیت - البته در جنبه فردی آن - محسوب شده است. (هرچند به‌واقع هویت نیز معادل مفهوم شاکله و تعبیر و تفسیر تربیتی دیگری از مفهوم نفس است). [۷۹]

زیرا با توجه به نگرش اسلامی به انسان، می‌توانیم هدف کلی جریان تربیت، را نخست تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت، - آن هم از طریق درک موقعیت خویش و عمل برای بهبود آن بر اساس انتخاب و التزام به نظام معیار اسلامی - بدانیم و نقش اصلی جریان تربیت نیز نقش‌آفرینی در این روند و زمینه‌سازی جهت هدایت افراد جامعه به مسیر تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت خویش (خودسازی) باشد.

توجه به هویت و تکوین و تعالی پیوسته‌ی آن را می‌توان 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.^{۷۰} البته مفهوم هویت (و یا شخصیت) پیش از این در مباحث جامعه‌شناسی و روانشناسی معاصر نیز مورد توجه قرار گرفته است ولی تمایز تعریف برگزیده (از تعاریف رایج در روانشناسی و جامعه‌شناسی)، در تأکید و تصریح نسبت به سیالیت هویت و تحول پیوسته‌ی آن، ارائه‌ی تصویری مثبت (نه خنثی)، یک‌پارچه و دارای ماهیت ترکیبی از هویت، تأکید بر بعد وجودشناختی علاوه بر بعد جامعه‌شناختی هویت، ارتباط دادن روند شایسته‌تکوین و تحول هویت با مفهوم اسلامی

۶۹. نفس در فلسفه‌ی اسلامی با رویکردهای مشائی، اشراقی و صدرایی، در نحله‌های مختلف کلام اسلامی، در اخلاق و عرفان اسلامی و در قرآن و حدیث جلوه‌های متنوعی یافته است؛ به‌گونه‌ای که نفس، مفهومی با تعابیر و تفاسیر متکثر جلوه‌گر شده و مسائل متنوعی نیز در اطراف آن شکل گرفته است.

فطرت و شکوفایی آن و غایت زندگی، تأثیرپذیری روند تحول هویت از حضور فعال انسان در موقعیت و عمل فردی و جمعی برای اصلاح مداوم آن بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه‌ی نظام معیاردینی و نقش اساسی اراده و اختیار خود فرد در این روند می باشد.

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

- **توجه به عنصر آزادی و اختیار:** ویژگی دیگر هر تکاپوی ارزشمند تربیتی، آزادانه و اختیاری بودن است. آزادی ویژگی اساسی و ذاتی انسان است. بر این اساس، با وجود آن‌که تکوین و تعالی هویت در فضای اجتماعی و تحت تأثیر عواملی نظیر خانواده، دولت و نهادهای غیر دولتی رخ می‌دهد، لیکن عامل نهایی در این روند، اراده‌ی آزاد و اختیار مسبوق به آگاهی آدمی است. به بیان دیگر، از آن‌جا که آدمی استعداد صعود به اعلی علین و سقوط به اسفل السافلین را دارد، جریان تکوین و تحول هویت نیز می‌تواند در جهت صعود و سقوط قرار گیرد. لذا نامتعیین بودن سرنوشت آدمی و آزادی ذاتی او، امکان سقوط و صعود در هر زمان را در روند تکوین و تحول هویت برای هر فرد مهیا ساخته است. از این‌رو، جریان تربیت باید علی‌الاصول به شکل اختیاری ظهور نماید. زیرا بدون وجود این عنصر شاخص، عمل تربیتی از اعمال دیگر متمایز نخواهد شد. بنابراین، هرگونه فعالیت تربیتی باید یا چنین شاخصه‌ای را در خود داشته باشد یا این‌که در راستای تحقق آن صورت پذیرد. از این‌رو، بهره‌مندی از روش‌هایی مانند تحمیل، تقلید، تلقین و عادت دادن تنها در مراحل آغازین تربیت - و با ملاحظه‌ی محدودیت‌های گریزناپذیر تربی - مجاز است و لذا، باید در جهت افزایش نقش اختیار متری در اعمال خود، متناسب با مراحل رشد وی، از آنها با سرعتی مناسب گذر نمود.

- همه‌جانبه‌نگری: انسان موجودی چند بعدی و در عین حال، یک‌پارچه و واحد است. تکاپو و تعالی وجودی آدمی مستلزم تحول در تمامی ابعاد وجودی اوست. بنابراین، در تعریف برگزیده، تکوین و تعالی تمام جنبه‌های هویت آدمی (ملازم با شکوفایی فطرت و رشد متعادل همه‌ی استعدادهای طبیعی)، شکل‌گیری و اعتلای مداوم جامعه سالم و توجه به همه شئون حیات طیبه در ابعاد فردی و جمعی به منزله‌ی مقاصدی مکمل در جهت تحقق «غایت تربیت» به شکل همه‌جانبه منظور شده است.
- اعتدال و توازن: یکی از مشخصات بارز اندیشه و عمل اسلامی اعتدال و پرهیز از افراط و تفریط^{۷۱} در همه‌ی امور و شئون فردی و اجتماعی است. بنابراین، در بیان غایت تربیت، توجه به رشد هماهنگ و متوازن همه‌ی جنبه‌های وجود آدمی (متناسب با نقش آن‌ها در تکوین و تعالی هویت و افراط و تفریط نداشتن در توجه به برخی از جنبه‌های وجودی تربیتی) ملاحظه شده است. چه اینکه تعبیر قرآنی «امت وسط» نیز ناظر به این ویژگی جامعه‌ی اسلامی و آحاد آن است. لذا در این تعریف از برخی آموزه‌های یک سو نگرانه رایج و لوازم آنها (نظیر مربی محوری در برابر کودک‌مداری، اصالت جامعه در برابر اصالت فرد، دین‌مداری در مقابل عقل‌محوری، دنیاگرایی در برابر آخرت‌گرایی و آموزش در برابر پرورش) پرهیز شده است.
- توجه به شکوفایی فطرت هم‌سو با رشد استعدادهای طبیعی: زمینه‌سازی برای تغییرات بالنده و نسبتاً پایدار در ابعاد وجودی انسان‌ها، بدون توجه متعادل به چگونگی تکوین و تحول وجود ایشان، امری نامعقول است. لزوم توجه متعادل به طبیعت و فطرت در جریان تربیت، به معنای این است که در این جریان، باید به هر دو دسته از خصوصیات طبیعی (نوعی و فردی) و فطری انسان اهمیت داد. در این صورت، هم از جنبه‌ی طبیعی، ویژگی‌های مشترک و تفاوت‌های فردی مربوط به واقعیت فعلیت‌یافته‌ی آدمی مورد توجه قرار می‌گیرد و هم از جنبه‌ی فطری، بینش و گرایش اولیه‌ی عموم انسان‌ها نسبت به

71. امام علی(ع) می‌فرماید: «الیمین و الشمال مضله و الطريق الوسطی هی الجاده.»

خداوند و امور معنوی لحاظ می‌گردد. چنان‌که جریان تکوین و تعالی هویت نیز هم بر شکوفایی فطرت الهی (به عنوان هسته یا بنیاد مرکزی هویت) و هم بر پرورش همه جانبه و متعادل استعدادهای طبیعی انسان استوار است.

- توجه به ایجاد آمادگی برای زندگی شایسته (حیات طیبه براساس نظام معیار اسلامی): تربیت در معنای برگزیده، بر محور حیات طیبه و آمادگی برای تحقق همه‌ی ابعاد و مراتب آن بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه‌ی نظام معیار اسلامی مبتنی است. از آن‌جا که در نگرش اسلامی، واقعیت بخشیدن به همه‌ی ابعاد و مراتب حیات طیبه در زندگی دنیا، مقدمه‌ی لازم برای تحصیل سعادت جاوید (حیات اخروی همراه با آسایش و رفاه و لذت) است^{۷۲}، جریان تربیت با زمینه‌سازی تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت، مهم‌ترین نقش را در آماده‌سازی افراد جامعه برای تحقق زندگی شایسته اسلامی در همه‌ی مراتب و ابعاد ایفا می‌نماید چنانکه با بستر سازی شکل‌گیری جامعه سالم و اعتلای مداوم آن به صورتی دیگر، مقدمه لازم برای تحقق حیات طیبه در بعد اجتماعی آن را فراهم می‌کند. از این‌رو، جریان تربیت در متن زندگی و در مسیر تکاپوی انسان برای نیل به زندگی متعالی و پایدار صورت می‌پذیرد.

- تأکید بر حیث اجتماعی تربیت: نهاد تربیت به منزله‌ی یگانه عامل گسترش و تعالی مداوم ظرفیت‌های وجودی افراد جامعه و بسط و اعتلای تجارب متراکم بشری^{۷۳} می‌تواند در توسعه‌ی 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 به مثابه عمل اجتماعی هدفمندی تلقی می‌شود که در آن زمینه‌سازی برای هدایت فرد و جامعه از

72. رسول اکرم (ص): «الدنيا مزرعة الآخرة» و امام علی (ع): «اعمل لدنیاک کانک تعیش ابدًا و اعمل لآخرتک کانک تموت غداً».

73. این تجارب بشری مورد نیاز برای توسعه‌ی همه جانبه و پایدار جامعه در: ۱. مجموعه‌ی باورها، نگرش‌ها و هنجارهای مقبول افراد جامعه، ۲. انواع دانش، هنر و فناوری محصول خرد جمعی و ۳. ارزش‌های نهادینه‌ی حاکم بر روابط فردی، مدنی و اجتماعی تجلی یافته‌اند.

طریق برقراری رابطه‌ی تعاملی مربی و متربی، علاوه بر حصول وضع مطلوب برای متربی و غایت و اهداف فردی وی به منظور تحقق غرض معین دیگری- شکل گیری جامعه سالم و اعتلای مداوم آن- توسط نظام اجتماعی صورت می‌پذیرد، که جنبه‌ی اجتماعی جریان تربیت به‌شمار می‌آیند [۸۰]. مهم‌ترین مظاهر جنبه اجتماعی تربیت در راستای شکل گیری جامعه سالم و اعتلای مداوم آن عبارتند از: رشد و تعالی ظرفیت‌های وجودی افراد جامعه (سرمایه انسانی جامعه) و گسترش و ارتقای تجارب متراکم بشری (سرمایه فرهنگی، معنوی و اجتماعی جامعه)، چنانچه برخی از کارکردهای اجتماعی تربیت عبارتند از: توسعه عدالت‌خواهی و بسط سایر ارزش‌های اساسی اجتماع (جامعه‌پذیری در معنای تعالی جویانه آن)، پذیرش نظام سیاسی حق (شایسته) و مشارکت در تثبیت و تعالی پیوسته آن، تقویت امنیت ملی، گسترش وحدت ملی و یگانگی اجتماعی، که همه‌ی آنها را می‌توان از جمله مصادیق ابعاد اجتماعی تحقق حیات طیبه دانست.

- **توجه به چالش‌های فعلی و تحولات آینده:** در تعریف برگزیده سعی شده تا برای پاسخ‌گویی به شرایط چالش‌انگیز فعلی و تحولات در پیش روی جوامع معاصر (مواردی نظیر سکولاریزم و روند عرفی شدن، بحران هویت و اخلاق و معنویت، چالش عقلانیت مدرن در برابر سنتها و ارزشهای دینی، کم رنگ شدن نقش خانواده در تربیت، کثرت گرایی و جزم اندیشی، جهانی سازی یا جهانی شدن و انقلاب ارتباطات)، بر عناصری نظیر دین‌مداری معتدل، تکوین یکپارچه هویت و نقش اصلی خود فرد در تکوین و تعالی پیوسته‌ی آن، کسب شایستگی‌های لازم جهت درک موقعیت و عمل فردی و جمعی برای بهبود مداوم آن، تحقق حیات طیبه و همه‌ی ابعاد و مراتب آن، نقش آگاهی و عقلانیت و آزادی در انتخاب نظام معیاری و التزام به آن تأکید گردد.

- **یکپارچگی:** جریان تربیت به عنوان امری واحد و یکپارچه، دربردارنده و جامع تمام اجزا و عناصر مرتبط با فرآیند زمینه‌سازی برای تحول آزادانه و آگاهانه‌ی آدمی در ابعاد فردی و اجتماعی است. بدیهی است که هریک از فرایندهای زیرمجموعه‌ی این عنوان جامع،

نمی‌توانند در عرض آن مطرح یا به منزله رقیب آن تلقی شوند. لذا آنچه باید رخ دهد، همانا تربیت است؛ با زمینه‌های گوناگون و توسط ابزارها و روش‌های متفاوت؛^{۷۴} البته این نگرش یکپارچه و کل نگر به جریان تربیت، مقتضی تحولی اساسی (فرا تر از تغییر در نام و عنوان نا مناسب این جریان) در روند تجزیه گرا و بخشی نگر رایج در زمینه ی سیاستگزاری و برنامه ریزی انواع تدابیر و اقدامات تربیتی می باشد.

براین اساس، «تربیت» را باید عملی جامع و یکپارچه، حرکتی هماهنگ، فراگیر و همیشگی (مادام العمر) و مشتمل بر تمام فرآیندهای زمینه ساز تحول اختیاری و آگاهانه ی آدمی دانست که به مثابه امری واحد، با تکوین و تعالی تمام ابعاد فردی و اجتماعی وجود انسان، به منزله ی یک کل، سر و کار دارد [۸۱]

۳. تبیین چرایی تربیت

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

۳-۱. اهمیت و ضرورت تربیت

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

۷۴. 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 جریان واحد و تقسیم آن به دو بخش متمایز مانند: «آموزش» و «پرورش» یا «تعلیم» و «تربیت» مشکلات نظری و عملی فراوانی را پیش می‌آورد چنانچه، تلقی «تعلیم» به عنوان امری فارغ از ارزش و نیازمند ضمیمه شدن مفهومی ارزشی به آن، یا تصور «تربیت» به مثابه موضوعی صرفاً ارزشی و اخلاقی، محل تأمل جدی است.

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

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

● فلسفه‌ی وجودی دین، نیاز بشر به هدایت است. پس باید برنامه‌ی جامعی برای سامان‌دهی عوامل اجتماعی و ایجاد زمینه‌های مناسب، جهت هدایت مردم بر اساس دین، طراحی گردد. تربیت می‌تواند و باید متکفل ارائه‌ی چنین برنامه‌ای در راستای هدایت فرد و جامعه برای انتخاب آگاهانه و اختیاری نظام معیاراسلامی (مبانی و ارزش‌های مبتنی بر دین حق یا سازگار با آن‌ها) و انطباق شئون مختلف زندگی با این نظام معیار باشد.

● آدمی موجودی است در معرض انواع مخاطرات و تهدیدها؛ لذا برای کمک به او در رویارویی مناسب با خطراتی نظیر وسوسه‌ی شیطان و پیروان او، غلبه‌ی هوای نفس اماره، عوامل ناشایست محیطی (طاغوت و حکومت‌های ظالم، مفسدان و مروجان فحشا و منکر و...) باید جریانی اجتماعی از بیرون و توسط خیرخواهان جامعه، هم‌سو با جریان هدایت الهی - دین و عوامل اصلی آن - کمک‌های فکری و عاطفی لازم را به این موجود در معرض انواع خطر و تهدید سامان دهد.

● انسان موجودی آزاد و مختار است و به اقتضای این آزادی حق انتخاب دارد. انتخاب وی نیز در گرو گزینش و التزام به نظام معیاری مناسب با غایت شایسته‌ی زندگی است. بنابراین، تربیت هم‌چون

جزء ناگزیر زیست انسانی بهترین طریق کمک به گزینش و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیاراسلامی ، (برای جهت‌دهی به واقعیت گریزناپذیر آزادی بشر در راستای تحقق کمال شایسته‌ی آدمی) است.

● در جریان توسعه‌ی وجودی آدمی، هویت و تشخیص فرد رقم می‌خورد و شدت می‌یابد. چنان‌که گذشت، هویت انسانی برخلاف ماهیت موجودات دیگر امری نامتعیین، انعطاف‌پذیر و ناتمام است، که تکوین و تعالی آن در جریان حیات با توسعه‌ی حرکت آزادانه و آگاهانه تشدید می‌یابد. لذا، آدمیان اگرچه مبنای هویتی مشترکی (در قالب فطرت و طبیعت) دارند، اما در عین حال در جریان زندگی و حضور در اجتماع، ضمن تعامل مؤثر با عوامل طبیعی و محیطی، در نهایت با اراده و تلاش شخصی، هویت و تشخیص مستقلی می‌یابند. جریان تربیت با تقویت سهم اراده و کوشش فردی انسان در روند تکوین و تحول هویت خود، در توسعه‌ی حیات انسانی و بسط آزادی فرد از تأثیر عوامل محیطی و وراثتی نقش اساسی دارد.

● شکل‌گیری هویت انسان، به مثابه موجودی ناگزیر از حضور در اجتماع، به‌ناچار متأثر از شرایط و محیطی است که در آن زندگی می‌کند. لذا، تحقق حرکت استکمالی آدمی (شناخت و دستیابی به عوامل هستی‌بخش و پرهیز از عوامل هستی‌زدا^{۷۵}) نیازمند آن است که جریانی اجتماعی، با تنظیم سنجیده‌ی زمینه‌های این حرکت متعالی و سامان‌دهی شرایط و محیط اجتماعی، برای هدایت انسان در این مسیر حداکثر کمک ممکن را انجام دهد.

● میل طبیعی عموم آدمیان به بقا و توسعه‌ی وجود خویش به شکل آرمانی در طول زمان، مقتضی تلاش برای پرورش نسل آینده به مثابه انسانی آرمانی (دست کم بهتر از افراد موجود و نه مثل آن‌ها) است. جریان تربیت ناظر به ارضای این میل طبیعی و خداداد در جوامع بشری است.

● توسعه‌ی همه‌جانبه و پایدار هر جامعه، نیازمند وجود انسان‌های مؤمن، متعهد، خلاق، کارآمد، منضبط، دارای انگیزه، امیدوار، فعال و درست‌کاری است که در حرکت به سوی توسعه‌ی مورد نظر نقش اساسی را ایفا می‌نمایند. بدون شک، جریان تربیت در همه‌ی انواع آن یگانه‌سازوکار مطمئنی است که با تمهید رشد همه‌جانبه و متعادل افراد جامعه و راهنمایی ایشان به سوی تکوین و تعالی

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

پیوسته‌ی هویت خود براساس نظام معیار مقبول جامعه، این حرکت دشوار، حیاتی و گریزناپذیر را به سرانجام خواهد رساند.

● هر جامعه، در جهت بقا و توسعه‌ی پایدار خود در طول زمان، باید سازوکارهای مناسب را برای تداوم و تعالی فرهنگ (= مجموعه‌ی معارف، ارزش‌ها و دیگر نتایج تجارب جمعی متراکم و مشترک) خود نیز فراهم نماید. جریان تربیت با فراهم آوردن زمینه‌ی پذیرش و گرایش آگاهانه و آزادانه‌ی افراد جامعه، به ویژه نسل فردا، نسبت به فرهنگ اجتماع و تلاش برای اصلاح مداوم آن، از زمره‌ی مهم‌ترین این سازوکارها به شمار می‌آید.

۳-۲. جایگاه تربیت

انسان‌ها برای تحقق زندگی سعادت‌مند و همراه آسایش و آرامش و به دور از عوامل آسیب‌زا، به طراحی نهادهای گوناگونی متوسل می‌شوند که هر یک پایه‌ای از بنای اجتماعی‌اند. اما نقش تربیت در دستیابی آگاهانه و آزادانه‌ی انسان به هستی متعالی و جاودانه، مقام و جایگاه آن را تا بنیاد اجتماع بالا می‌برد و آن را به مثابه فلسفه‌ی وجودی دیگر نهادهای اجتماعی جلوه‌گر می‌سازد. همان‌طور که معرفی تربیت به مثابه رسالت اصلی انبیا و مأموریت نخستین ادیان الهی سبب می‌شود تربیت در برقراری نظم اجتماعی بالاترین رتبه را داشته باشد. بر این اساس، تربیت به منزله‌ی جریان‌ی 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 جریان تربیت به آن‌هاست.

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

۳-۳. غایت، نتیجه و هدف کلی تربیت

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

۳-۳-۱. غایت زندگی انسان

غایت هستی خداوند است و تمامی اجزا و عناصر هستی، که از هدایت تکوینی او بهره می‌برند، به سوی مقصود و غایت هستی، یعنی خداوند، در حرکت‌اند. اما، انسان نیز، که اختیار و آزادی دارد، از این امکان و فرصت برخوردار است تا به سوی غایت هستی حرکتی اختیاری و آگاهانه داشته باشد و هدایت تشریعی (ویژه‌ی انسان و برخی دیگر از موجودات مختار عالم) ناظر به جهت‌دهی این حرکت آگاهانه و اختیاری (در راستای تحقق کمال ارزشی انسان و رسیدن به غایت هستی؛ یعنی قرب الی الله و بالیدن و حرکت به سوی خدا) است. اما چنان‌که گذشت، نیل آدمیان به قرب الی الله، مستلزم تحقق اختیاری نوعی زندگانی شایسته‌ی 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 به عنوان غایت هستی و انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار دینی نسبت به جذب عوامل هستی‌زا و دفع عوامل هستی‌زدا برای دستیابی به آسایش و نیک‌بختی جاودانه اقدام می‌نمایند. از این منظر، به راستی هر آنچه بشر در زندگی روزمره خود (از قبیل مدنیت، علم و فناوری برای تداوم هستی خود) فراهم می‌آورد در جهت تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، معنا و ارزش حقیقی می‌یابد. بنابراین، در نگرش اسلامی، سازمان‌دهی تمامی نهادهای اجتماعی، اعم از اقتصاد، سیاست، تربیت و تمامی اعمال فردی و اجتماعی، باید در راستای تحقق حیات طیبه در همه ابعاد و مراتب صورت پذیرد. لذا، در تحقق همه‌ی ابعاد و مراتب حیات طیبه، تمام افراد و نهادهای جامعه متناسب با ظرفیت‌ها و تأثیرات خود مسئولیت دارند و باید در مشارکتی همدلانه و هماهنگ فعالیت

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

۳-۳-۲. نتیجه تربیت

جامعه‌ی اسلامی در مسیر وصول به قرب الی الله، نیازمند آن است که زمینه‌ی هدایت افراد خود را در جهت تحقق مراتب و ابعاد حیات طیبه فراهم سازد. لذا، برای رسیدن به این مقصود از جریان تربیت کمک می‌گیرد تا افراد جامعه بطور آگاهانه و آزادانه برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد آماده شوند. بر این اساس، نتیجه^{۷۶} جریان تربیت، آماده شدن متریان برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد، در مسیر قرب الی الله است.

بنابراین، در صورت توفیق جریان تربیت و تحقق این نتیجه ارزشمند - یعنی آماده شدن متریان برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد- هم شمار قابل توجهی از افراد اجتماع اسلامی مهیای وصول به حیات طیبه در همه مراتب و ابعاد می‌شوند، و - افزون بر تحقق این امر مهم برای یکایک متریان - جامعه هم به جامعه‌ای سالم، هماهنگ و آماده تحقق تدریجی حیات طیبه در جنبه‌های گوناگون و حرکت آگاهانه و اختیاری در مسیر قرب الی الله، تبدیل خواهد شد.

لذا دو پیامد اجتماعی بس گران‌قدر جریان تربیت برای جامعه عبارتند از:

۱. گسترش و تعالی مداوم ظرفیت وجودی آحاد جامعه در ابعاد مختلف^{۷۷}

۲. بسط و اعتلای مجموعه‌ی باورها، نگرش‌ها و هنجارهای مقبول افراد جامعه که در باورها و عقاید، آداب و سنن و ارزش‌های نهادینه‌ی حاکم بر روابط فردی، مدنی و اجتماعی و انواع دانش، هنر و فناوری محصول خرد جمعی تجلی می‌یابند^{۷۸}

76. منظور از نتیجه جریان تربیت، پیامد نهایی و نتیجه‌ی پایانی است که به‌طور ویژه از جریان تربیت (البته در جهت غایت مشترک همه‌ی فعالیت‌ها و اقدامات نهادهای مختلف جامعه‌ی اسلامی) مورد انتظار است.

77. در ادبیات رایج مباحث توسعه، از این نوع گسترش و تعالی پیوسته با تعبیر «سرمایه‌ی انسانی» جامعه (در قبال سرمایه‌ی فیزیکی و اقتصادی و...) یاد می‌شود که جنبه‌ی اجتماعی - و نه صرفاً اقتصادی - داشته که از منظر رهبران و مدیران ارشد، به عنوان مهم‌ترین عامل توسعه پایدار جوامع مورد توجه می‌باشد

بدیهی است این دو پیامد مهم از لوازم اصلی مورد نیاز برای شکل گیری جامعه‌ی سالم و اعتلای مداوم آن (= توسعه‌ی همه‌جانبه و پایدار) ، به شمار می‌آیند.

۳-۳-۳. هدف کلی تربیت

چنانچه از تعریف برگزیده‌ی تربیت به دست می‌آید، نتیجه تربیت یعنی آماده‌شدن متریان برای تحقق حیات طیبیه در همه‌ی مراتب و ابعاد ، تنها با تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت متریان بر اساس نظام معیار اسلامی و تشکیل جامعه سالم و اعتلای مداوم آن بر همین اساس محقق می‌شود. به بیان دیگر فرد و جامعه در صورتی آماده‌ی تحقق حیات طیبیه در همه‌ی مراتب و ابعاد خواهند شد که هویت متریان بر اساس نظام معیار اسلامی تکوین و به‌طور پیوسته تعالی یابد و ساختار و روابط حاکم بر جامعه نیز به شکل سالم و هماهنگ بر اساس همین نظام معیار بازسازی شده و بطور مداوم اعتلا یابند.

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

- تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت متریان بر اساس نظام معیار اسلامی
- شکل‌گیری جامعه سالم و اعتلای مداوم آن بر اساس نظام معیار اسلامی.

البته با توجه به این که انسان خود نقش اساسی و شکوفایی فطرت و رشد استعدادهایش دارد و نیز به دلیل آن که آدمی همیشه در موقعیتی خاص حضور دارد و لذا برای نقش‌آفرینی در روند تکوین و تعالی مداوم هویت خویش، باید موقعیت خود و دیگران را درک و از طریق عمل بر اساس نظام معیار اسلامی آن را بهبود بخشد، تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت متریان و شکل‌گیری جامعه سالم و اعتلای مداوم آن بر اساس نظام معیار اسلامی، تنها از طریق سازوکار درک موقعیت خود و دیگران و عمل فردی و جمعی برای اصلاح مستمر آن - بر اساس همین نظام معیار - صورت می‌گیرد.

78. از این نوع بسط و اعتلای مداوم در مباحث رایج جامعه‌شناسی توسعه با تعبیری نظیر «سرمایه‌ی اجتماعی»، «سرمایه‌ی فرهنگی» و «سرمایه‌ی معنوی» جامعه یاد می‌شود که در کنار سرمایه انسانی به مثابه لوازم توسعه پایدار و همه جانبه به شمار می‌آیند. بدیهی است که معنایی اقتصادی نداشته و میتوان آنها را در مباحث توسعه با نگرش اسلامی نیز بکار گرفته و یا بازسازی مفهومی نمود.

بنابراین به بیانی دیگر هدف کلی جریان تربیت را در جامعه‌ی اسلامی با توجه به سازوکار تحقق آن می‌توان چنین توصیف کرد: «تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت افراد جامعه و شکل‌گیری جامعه سالم و اعتلای مداوم آن براساس نظام معیار اسلامی به گونه‌ای که همه افراد جامعه بتوانند موقعیت خود و دیگران را به درستی درک و آن را به‌طور مستمر با عمل فردی و جمعی متناسب با نظام معیار اسلامی اصلاح نمایند.»

۴-۳. اهداف تربیت

تحقق دو هدف کلی تربیت یعنی تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت متربیان و شکل‌گیری و اعتلای مداوم جامعه سالم بیش از هر چیز، به جریان منحصر به فرد زندگی هر شخص و اراده و اعمال اختیاری خود او وابسته است؛ اما برای نقش‌آفرینی در این امر به صورت مناسب، لازم است متربیان نخست مجموعه‌ای از شایستگی‌های لازم را، کسب نمایند. چنان‌چه گذشت منظور از شایستگی‌های لازم، مجموعه‌ای ترکیبی از صفات و توانمندی‌های فردی و جمعی ناظر به همه‌ی جنبه‌های هویت (عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی)، تمام ساحت‌های تربیت و تمام مولفه‌های جامعه سالم است که متربیان در جهت درک و عمل برای بهبود مستمر موقعیت خود در راستای آماده شدن برای تحقق مراتب حیات طیبه باید آن‌ها را کسب کنند.

بنابراین، شایستگی‌های لازم (= اهداف تربیت)، بیان تفصیل یافته‌ای از همان دو هدف کلی جریان تربیت است که می‌توان آن‌ها را برحسب انواع تربیت، به مثابه‌ی اهداف جریان تربیت قرار داد و انتظار داشت که متربیان با ملاحظه‌ی آن‌ها و کوشش نسبت به تحصیل این صفات و توانایی‌ها، در راستای تحقق دو هدف کلی جریان تربیت و نتیجه اختصاصی آن حرکت کنند.

اهداف جریان تربیت (متناسب با ساحت‌های شش‌گانه‌ی تربیت)

شایستگی‌های فردی و جمعی لازم جهت درک و اصلاح مداوم موقعیت خویش و دیگران بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی را می‌توان به طرق گوناگون و برای سطوح و مراحل مختلف جریان تربیت (برحسب شرایط متربیان و مقتضیات زمان و مکان و...) تعیین نمود

ولی در اینجا به بیانی از اهداف تربیت در سطحی کلی با توجه به ابعاد و شئون مختلف حیات طیبه می پردازیم:

اهداف ساحت تربیت دینی و اخلاقی

- پذیرش آزادانه و آگاهانه‌ی دین اسلام (به عنوان آیین زندگی و مبنای نظام معیار) برای تکیه به آن جهت تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت خود و تشکیل جامعه سالم و اعتلای مداوم آن؛
- تلاش مداوم جهت ارتقای ابعاد معنوی وجودی خویش و دیگران از طریق برقراری ارتباط با خداوند (عبادت و تقید به احکام دینی) و دعوت سایرین به دینداری و اخلاق‌مداری؛
- خودشناسی و دیگرشناسی برای پاسخ‌گویی مسئولانه به نیازها، محدودیت‌ها و توسعه‌ی ظرفیت‌های وجودی خویش و دیگران از طریق درک و اصلاح موقعیت خود و دیگران بر اساس نظام معیار اسلامی؛
- تلاش پیوسته برای خودسازی و دیگر سازی بر اساس نظام معیار اسلامی از طریق مهار گرایز طبیعی، تعدیل عواطف و تقویت اراده و خویشتن‌داری، حفظ کرامت و عزت نفس، کسب صفات و فضایل اخلاقی، امر به معروف و نهی از منکر و پیش‌گیری از تکوین صفات و رذائل غیر اخلاقی؛
- حضور مؤثر و سازنده دین و اخلاق در تمام ابعاد فردی و اجتماعی زندگی با التزام عملی به نظام معیار اسلامی (تقید عملی به احکام و ارزش‌های اسلامی و رعایت اصول و آداب اخلاقی در زندگی روزمره).

اهداف ساحت تربیت سیاسی و اجتماعی

- 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 مواجهه‌ی خردمندانه با تحولات اجتماعی و سیاسی بر اساس نظام معیار اسلامی، به منظور ساختن آینده‌ای روشن و تأثیرگذاری بر آینده‌ی خود و جامعه در سطح ملی و جهانی؛

- توسعه‌ی آزادی و مرتبه‌ی وجودی خویش و دیگران در پرتو درک و اصلاح موقعیت اجتماعی خود و برقراری رابطه‌ی سازنده و مناسب بر اساس نظام معیار اسلامی با دیگران (اعضای خانواده، خویشاوندان، دوستان، همسایگان و همکاران و...) و کسب صفاتی نظیر بردباری، وفاق و همدلی و مسالمت‌جویی؛
- تعامل شایسته با نهاد دولت و سایر نهادهای مدنی و سیاسی و کسب شایستگی‌هایی نظیر رعایت قانون، مسئولیت‌پذیری، مشارکت اجتماعی و سیاسی و پاسداشت ارزش‌های اجتماعی در جهت تشکیل جامعه سالم و اعتلای مداوم آن بر اساس نظام معیار اسلامی؛
- بازشناسی فرهنگ و تمدن اسلامی همراه با توجه به نیازهای حال و آینده‌ی جامعه و تلاش جهت تحقق امت واحده‌ی اسلامی بر اساس نظام معیار اسلامی؛
- تلاش برای ارتقای ابعاد مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی) هویت
- مشارکت جمعی مؤثر در حیات اجتماعی - سیاسی با رعایت اصول حق‌طلبی، حفظ کرامت و عزت، ظلم‌ستیزی، عدالت‌خواهی، کسب و حفظ استقلال همه‌جانبه، مراعات حقوق و آزادی‌های مشروع دیگران و توسعه‌ی 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 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 درباره‌ی خود، جامعه و طبیعت بر اساس نظام معیار اسلامی؛

- تلاش جمعی برای برای حفظ و ارتقای سلامت و ایمنی افراد جامعه در سطح محلی، ملی و جهانی بر اساس نظام معیار اسلامی ؛
- کوشش مداوم جمعی جهت حفاظت از محیط زیست و احترام به طبیعت بر اساس نظام معیار اسلامی.

اهداف ساحت تربیت هنری و زیبایی‌شناختی

- درک معنای پدیده‌ها و هدف رویدادهای طبیعت/ هستی برای دستیابی به درک کلی از جهان هستی و جایگاه خویش در آن بر اساس نظام معیار اسلامی ؛
- رمزگشایی و رمزگردانی از پدیده‌های آشکار و پنهان طبیعت/ هستی و ابراز آن به زبان هنری؛
- پرورش حواس و قدرت تخیل برای بازخوانی فطرت الهی خویش و دریافت تجلیات حق در سراسر طبیعت/ هستی با توجه به نظام معیار اسلامی ؛
- درک زیبایی‌های جهان آفرینش به عنوان مظاهر جمال و کمال الهی و ارتقای ذائقه‌ی زیباشناسانه‌ی خود؛
- زیبا سازی محیط زندگی و پیراستن آن از انواع زشتی های معنوی ، اخلاقی و زیست محیطی
- بهره‌گیری از قدرت تخیل خود در خلق آثار هنری با هدف حفظ و تعالی میراث هنری در سطح ملی و جهانی.

اهداف ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای

- تدبیر امر معاش و زندگی اقتصادی با درک موقعیت اقتصادی خود و جامعه و تلاش برای بهبود پیوسته‌ی آن از طریق مشارکت سازنده در فعالیت‌های اقتصادی متناسب بر اساس نظام معیار اسلامی ؛
- درک و فهم مسائل اقتصادی خود و جامعه (در زمینه‌ی 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 آگاهانه‌ی شغلی متناسب با توانایی و علائق خود و نیاز جامعه و فعالیت در آن حرفه در جهت تشکیل جامعه سالم و اعتلای مداوم آن بر اساس نظام معیار اسلامی؛
- تلاش فردی و جمعی برای تحقق غنا، کفاف، عمران، رشد و استقلال اقتصادی، حفظ و توسعه‌ی ثروت ملی، افزایش بهره‌وری، تأمین رفاه عمومی و بسط عدالت اقتصادی و شناسایی عوامل فقر، فساد و تبعیض و تلاش جهت مقابله با آنها در سطح ملی و جهانی در جهت تشکیل جامعه سالم و اعتلای مداوم آن بر اساس نظام معیار اسلامی؛

اهداف ساحت تربیت علمی و فناوری

- شناخت، بهره‌گیری و توسعه‌ی نتایج تجارب متراکم بشری در حوزه‌ی علم و فناوری (فهم و درک دانش‌های پایه و علوم کاربردی، کسب مهارت دانش‌افزایی، کسب دانش، بینش و تفکر فناورانه برای بهبود کیفیت زندگی، به‌کارگیری شیوه‌ی تفکر علمی و منطقی و داشتن تفکر انتقادی در مواجهه با مسائل زندگی) بر اساس نظام معیار اسلامی؛
- بهره‌گیری و ارزیابی از یافته‌های علمی و فناورانه و ایجاد خلاقیت و نوآوری در آنها جهت کشف صورت‌های جدید واقعیت یا خلق روش‌ها و ابزارهای نوین برای وصول به اهداف متعالی در چهارچوب نظام معیار اسلامی؛
- برنامه‌ریزی و اجرای آگاهانه‌ی فعالیت‌های علمی - پژوهشی برای دستیابی خود و جامعه به آینده‌ی مطلوب بر مبنای نظام معیار اسلامی؛
- برقراری ارتباط سازنده با طبیعت/ هستی از طریق شناخت و استفاده از طبیعت با هدف تکریم، تسخیر، آبادانی و آموختن از آن برای ایفای نقش سازنده در فعالیت‌های علمی در سطح ملی و جهانی بر اساس نظام معیار اسلامی؛

- درک و کشف و تفسیر پدیده ها و رویدادهای طبیعی در جهت رمزگشایی و رمزگردانی از آن‌ها به منزله مخلوقات و آیات الهی در پرتو نظام معیار اسلامی.

۴. تبیین چگونگی تربیت

این بحث ناظر به بیان نحوه‌ی تحقق غایت، هدف کلی و اهداف جریان تربیت در قالب توضیح و تشریح انواع تربیت و روابط بین آن‌ها، ذکر عوامل سهیم و مؤثر در تربیت، بیان ارکان جریان تربیت و شرح اصول عام حاکم بر این جریان است.

۴-۱. انواع تربیت

طبقه‌بندی مصادیق جریان 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 نحوه‌ی شمول نسبت به افراد جامعه؛
- نحوه‌ی حضور متربیان؛
- نوع سازمان‌دهی و اعتبار قانونی.

۴-۱-۱. انواع تربیت با توجه به حیثیت‌ها یا شئون حیات آدمی

تأمل در مفهوم کلیدی حیات طیب (مندرج در تعریف تربیت) نشان می‌دهد که حیات طیبه اگرچه مفهومی یک‌پارچه و کلی است، اما دربردارنده‌ی شئون و جنبه‌های متعددی است که در ارتباط و تعامل با هم‌دیگر، این مفهوم پویا و متکامل را محقق می‌سازند. از آن‌جا که این شئون استقلال نسبی دارند و باید، علاوه بر تعیین اهداف و انتظاراتی مشخص (به عنوان وضعیت‌های مطلوب برای هر یک

از آن) زمینه‌های مناسب را نیز با عنایت به همین جنبه‌ها فراهم کرد، بنابراین تربیت می‌تواند متناسب با این شئون به انواع ذیل تقسیم گردد^{۷۹}:

- تربیت دینی^{۸۰} و اخلاقی؛ ناظر به آماده‌سازی فردی و جمعی متربیان در مسیر تحقق شأن دینی و اخلاقی حیات طیبه؛
- تربیت زیستی و بدنی؛ ناظر به آماده‌سازی فردی و جمعی متربیان در مسیر تحقق شأن زیستی و بدنی حیات طیبه؛
- تربیت اجتماعی و سیاسی؛ ناظر به آماده‌سازی فردی و جمعی متربیان در مسیر تحقق شأن اجتماعی و سیاسی حیات طیبه؛
- تربیت اقتصادی و حرفه‌ای؛ ناظر به آماده‌سازی فردی و جمعی متربیان در مسیر تحقق شأن اقتصادی و حرفه‌ای حیات طیبه؛
- تربیت علمی و فناوری؛ ناظر به آماده‌سازی فردی و جمعی متربیان در مسیر تحقق شأن علمی و فناورانه حیات طیبه؛
- تربیت هنری و زیبایی شناختی؛ ناظر به آماده‌سازی فردی و جمعی متربیان در مسیر تحقق شأن هنری و زیبایی شناختی حیات طیبه؛

79. تقسیم‌بندی‌های متفاوتی از ساحت‌های وجودی انسان به عمل آمده است که هیچ‌یک جامع و مانع نیست. این تقسیم‌بندی‌ها اعتباری و نسبی بوده است و آنچه واقعیت دارد، وحدت و یک‌پارچگی وجود آدمی است. این تقسیم‌بندی بر اساس بررسی‌های مختلف صورت گرفته است. این زوج‌های ششگانه به سبب نزدیکی و هم‌پوشی مفهومی در کنار هم قرار گرفته‌اند. «و «بین هر یک از این جنبه‌ها به معنی تمایز نسبی و هم‌پوشی محتوایی آن‌هاست.

80. به‌طور کلی دوگونه تربیت دینی قابل تصور است: نخست، تربیتی که چهارچوب بنیادی و اصول آن بر اساس دین و آموزه‌های دینی استوار است. در واقع این شکل از تربیت دینی در مقابل تربیت سکولار قرار می‌گیرد و همه‌ی ابعاد تربیت را بر اساس نظام معیار دینی (مبتنی بر مبانی و ارزش‌های دین یا سازگار با آن‌ها) شامل می‌شود که در مجموعه‌ی حاضر از این مفهوم عام با تعبیر تربیت اسلامی یاد شده است. دوم، جنبه‌ی خاصی از تربیت که برای تقویت دین‌داری و دین‌ورزی متربیان صورت می‌پذیرد. در این شکل از تربیت، اعتقادات و مناسک مربوط به دینی معین، مورد توجه قرار می‌گیرد و متربیان برای رسیدن به ایمان و باور دینی و عمل به آن تربیت می‌شوند (البته مطابق قانون اساسی کشور ما، اقلیت‌های دینی و مذهبی رسمی در تربیت دینی فرزندان خود، منطبق با عقائد و مناسک خویش، آزادند). این شکل از تربیت تقریباً در همه‌ی جوامع به رسمیت شناخته شده است و در ادبیات رایج تربیتی با عبارت religious education از آن سخن می‌رود

شایان ذکر این که تربیت در همه‌ی ساحت‌های یاد شده، معطوف به تکوین و تعالی هویت به‌طور یک‌پارچه^{۸۱} با توجه به همه‌ی عناصر اساسی هویت^{۸۲} (معرفت، باور، میل، اراده، عمل و تکرار آن) و تشکیل جامعه سالم و اعتلای مداوم آن است که با درک موقعیت خود و دیگران و عمل برای بهبود پیوسته‌ی آن - بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی - تحقق می‌یابد.

لذا مربیان باید در همه‌ی ساحت‌ها، مجموعه‌ای از شایستگی‌های فردی و جمعی لازم جهت درک و اصلاح مداوم موقعیت بر اساس نظام معیار اسلامی را کسب نمایند که به‌طور ترکیبی و یک‌پارچه، مشتمل بر همه‌ی عناصر اساسی هویت و شکل‌گیری همه مولفه‌های جامعه سالم باشند.^{۸۳}

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

81. 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.

82. لذا، تقسیم‌بندی هویت به ابعاد مانند عقلانی، 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 متوجه تمامیت هویت یک‌پارچه آدمی و کلیت وجود او باشد.

83. بنابراین تعیین شایستگی‌ها (اهداف تربیت) به صورت تجزیه‌ای (تفکیک اهداف به ابعاد متمایزی نظیر شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی) یا تقسیم زمینه‌های تکوین هویت به زمینه‌های ناظر به برخی ابعاد هویت (نظیر تفکیک جریان واحد تربیت به دو بخش آموزش برای رشد بعد شناختی هویت و پرورش برای رشد بعد عاطفی یا عملی) متناسب با رویکرد یک‌پارچه به هویت نیست و به دلیل منجر شدن به رشد یک‌سویه و ناهماهنگ عناصر هویت، باید از آن پرهیز نمود.

۴-۱-۲. انواع تربیت با توجه به مراحل رشد

براساس شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود در تحولات ساختار جسمانی و روانی- اجتماعی انسان، می‌توان تربیت را به انواع گوناگونی برحسب مراحل رشد (دوره‌ی جنینی، نوزادی، کودکی اول، کودکی دوم، اوائل نوجوانی، نوجوانی، جوانی، میان‌سالی، بزرگ‌سالی و کهن‌سالی) تقسیم نمود. همانندی تحولات در هر مرحله و لزوم رعایت نیازها و ویژگی‌های آن، تدابیر، برنامه‌ها و اقدامات تربیتی متناسب (به لحاظ اهداف، اصول، رویکرد، محتوا و روش‌ها) و در نتیجه نوع تربیت ویژه‌ای را برای هر مرحله می‌طلبد تا بر این اساس، در هر مرحله، نقش هر یک از عوامل سهیم و تأثیرگذار در جریان تربیت مشخص شود.

بدیهی است انواع تربیت در مراحل مختلف رشد، ضمن تفاوت و داشتن وجوه اختصاصی، باید به مثابه 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.

۴-۱-۳. انواع تربیت با توجه به میزان و نحوه‌ی شمول

چنان‌چه در بخش مبانی ارزش‌شناختی و بحث از حیات طیبه گذشت، تحقق این نوع زندگی شایسته بر اساس نظام معیار اسلامی، امری ذو مراتب (دارای درجات گوناگون) است که این مراتب (با وجود مطلوبیت)، همه ارزش و اولویت یکسانی بر اساس نظام معیار اسلامی ندارند. از سویی انتظاری واقع‌بینانه نیست که همه‌ی افراد جامعه، با عنایت به وجود تفاوت‌های قابل توجه در علائق و توانایی‌ها و نوع نیازهای جامعه، به همه‌ی این مراتب دست یابند. بنابراین تعیین اولویت بین این مراتب و رعایت قاعده‌ی «الاهم فالاهم» در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی فعالیت‌های اجتماعی ناظر به تحقق حیات طیبه امری معقول و ضروری به نظر می‌رسد. در جریان تربیت ناگزیریم موضوع آماده‌سازی برای حیات طیبه را امری ذو مراتب تلقی کنیم و برای برخی مراتب، نسبت به عموم افراد جامعه، نوعی اولویت و ترجیح قائل شویم و نوعی از آماده‌سازی ویژه برای بعضی مراتب را نیز برای

برخی افراد جامعه (برحسب علائق و استعدادهای فعلیت یافته‌ی 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/اختصاصی تقسیم کرد.

تربیت عمومی، بخشی از جریان تربیت و معطوف به ایجاد مرتبه‌ای از آمادگی برای تحقق حیات طیبه برای متریان است که تحصیل آن مرتبه از آمادگی برای عموم افراد جامعه لازم (ضروری) یا شایسته (سزاوار) باشد و **تربیت/اختصاصی**، بخشی دیگر از جریان تربیت و ناظر به ایجاد مرتبه‌ای از آمادگی برای تحقق مراتب حیات طیبه برای متریان است که وصول به آن مرتبه از آمادگی، تنها برای بخش خاصی از افراد جامعه لازم یا شایسته باشد.

با تأمل در ویژگی‌های این دونوع تربیت و مقایسه‌ی آن‌ها با یکدیگر می‌توان به این نتیجه رسید که تربیت عمومی در جهت تکوین و تعالی وجوه مشترک هویت، به جنبه‌های مشترک میان متریان (وجوه مشترک بین همه‌ی افراد جامعه و حتی جنبه‌های مشترک بین افراد جامعه با افراد دیگر جوامع) تأکید می‌کند تا بستر مناسب برای شکل‌گیری جامعه سالم و اعتلای آن براساس نظام معیار فراهم گردد؛ حال آن‌که تربیت/اختصاصی با تمرکز بر وجوه تمایز بین افراد جامعه، هم زمینه‌ی تکوین و تعالی وجوه اختصاصی هویت متریان و هم لوازم پاسخگویی به انواع نیازها و مقتضیات زندگی اجتماعی را در راستای شکل‌گیری و اعتلای جامعه سالم فراهم می‌آورد. آشکار است که تربیت عمومی پیش‌نیاز هرگونه حضور فعال متریان در حیات فردی و اجتماعی با کسب شایستگی‌های پایه است و در عین حال می‌تواند زمینه‌ی ورود متریان را (با توجه به علائق و استعدادهای فعلیت یافته‌ی آنان و نیازهای خاص جامعه) به انواع تربیت/اختصاصی فراهم سازد؛ به عبارتی تربیت/اختصاصی پیش‌نیاز حضور فعال متریان در شئون خاص زندگی اجتماعی و برای کسب شایستگی‌های ویژه‌ی مربوط به آن شئون خاص انجام می‌شود.

البته باید توجه داشت که تأکید تربیت عمومی بر جنبه‌های مشترک هویت، باعنایت به لزوم مراعات خصوصیات فردی و مشترک (خانوادگی، فرهنگی، جنسی/جنسیتی، قومی، بومی/محلی،

دینی / مذهبی و...) متربیان در هر نوع تربیت، نباید به بی‌توجهی کامل نسبت به این ویژگی‌ها منجر شود؛ هرچند رعایت خصوصیات متربیان در تربیت عمومی در عین زمینه سازی جهت شکل‌گیری هویت اختصاصی متربیان، تنها تا حدی ممکن و جایز است که با تأکید بر تکوین و تعالی وجوه مشترک هویت متربیان منافات پیدا نکند. به همین ترتیب، تمرکز تربیت / اختصاصی بر وجوه خاص هویت، به لحاظ ضرورت وحدت ملی و یگانگی اجتماعی، باید پس از تکوین وجوه مشترک هویت و بر پایه‌ی تعمیق و تعالی این وجوه صورت پذیرد؛ به گونه‌ای که پس از تکوین جنبه‌های اختصاصی هویت، وجوه مشترک هویت نیز هم‌چنان باقی و فعال و تأثیرگذار باشند.

اکنون با توجه به آنچه گذشت، تعاریف ذیل برای تربیت عمومی و تربیت / اختصاصی قابل ارائه هستند:

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 ملاحظه‌ی ویژگی‌های فردی و مشترک (جنسی / جنسیتی، خانوادگی، فرهنگی، دینی / مذهبی^{۸۴}، قومی و بومی / محلی) ایشان، انجام می‌شود تا متربیان مرتبه‌ای از آمادگی برای تحقق حیات طیبه در ابعاد فردی و اجتماعی را به دست آورند که تحصیل آن مرتبه، برای عموم افراد جامعه لازم یا شایسته باشد.

البته برای تعیین دقیق این مرتبه از آمادگی و شناسائی مصادیق مشخصی از آن، باید علاوه بر مراجعه به نظام معیار اسلامی، از نتایج مطالعات علمی و ملاحظات ناظر به شرایط و مقتضیات اجتماعی و سیاسی جامعه و چشم‌انداز توسعه‌ی همه جانبه آن در افق پیش رو نیز بهره بگیریم و لذا نمی‌توان یک بار و برای همیشه همه مصادیق این مرتبه را تعیین کرد.

تربیت / اختصاصی: بخشی از جریان تربیت که در راستای تکوین و تعالی پیوسته‌ی وجوه اختصاصی هویت متربیان بر بنیاد تکوین وجوه مشترک هویت ایشان انجام می‌گردد تا متربیان مرتبه‌ای از آمادگی را برای تحقق مراتب حیات طیبه در ابعاد مختلف به دست آورند که در جهت

84. البته ملاحظه‌ی خصوصیات دینی / مذهبی صرفاً در ساحت تربیت دینی (به معنای خاص) و آن هم تنها برای متربیان تابع ادیان و مذاهب رسمی کشور، بر اساس مفاد قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران امکان‌پذیر است.

تشکیل جامعه سالم و اعتلای مداوم آن براساس نظام معیار اسلامی، وصول به آن مرتبه از آمادگی، تنها برای بخشی^{۸۵} از افراد جامعه لازم یا شایسته باشد.

بدیهی است ورود به این نوع تربیت پس از تربیت عمومی و با توجه به خصوصیات و علائق متریان و نیز میزان و نحوه نیاز جامعه به انواع تخصص و مسئولیت هایی است که برخی از افراد جامعه باید آن‌ها را برای تحقق مراتب حیات طیبه در ابعاد گوناگون در جهت تشکیل جامعه سالم و اعتلای مداوم آن برعهده گیرند. (هرچند در مرحله تربیت عمومی می توان و باید تمهیدات ورود به تربیت اختصاصی را فراهم نمود)

بنابر این توضیحات، تقسیم جریان تربیت به دو نوع عمومی و اختصاصی ضرورتی عقلانی به شمار می آید. اما به دلیل نیاز جامعه به هر دو نوع تربیت عمومی و اختصاصی و نظر به نقش مهمی که هر یک از آنها در جامعه دارند، نباید تربیت عمومی و تربیت اختصاصی را به عنوان رقیب و جایگزین یکدیگر تلقی نمائیم و یا تربیت عمومی را صرفاً به عنوان مقدمه و طریقی برای ورود به تربیت اختصاصی به حساب آوریم (به گونه ای که تربیت عمومی به خودی خود موضوعیت و ارزشی نداشته باشد و تنها به مثابه زمینه و مقدمه ای برای تربیت اختصاصی محسوب گردد)؛ بلکه بایستی این دو نوع تربیت را به مثابه 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، ولی با این وجود باید هماهنگ و در راستای هم باشند تا هم لایه‌های مشترک و اختصاصی هویت متریان به صورتی متوازن رشد و تعالی یابند و هم جامعه سالم با افرادی هویت یافته و مولفه‌ها، روابط و ساختارهایی اجتماعی براساس نظام معیار اسلامی شکل گیرد.

لذا لازم است هم تربیت عمومی و هم تربیت اختصاصی متناسب با نقش و جایگاه ویژه‌ی خود مورد توجه و پشتیبانی قرار گیرند و در عین حال بین آن‌ها رابطه معناداری برقرار گردد.

85. البته هیچ مانعی از تحصیل این مرتبه از آمادگی برای دیگر افراد جامعه (در صورت علاقه و استعداد ایشان) نباید وجود داشته باشد؛ ولی چون این امر، نیاز عمومی جامعه تلقی نمی‌شود، درآمد عمومی جامعه برای این قبیل آمادگی‌ها صرف نمی‌شود.

۴-۱-۴. انواع تربیت با توجه به نحوه حضور متربیان

در جریان تربیت، توجه به آزادی و اختیار متربیان به منظور نقش آفرینی بیشتر در تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت خود، موضوعی اصولی و اساسی است. این امر مهم، اولاً شرطی ناظر به پیامد و نتیجه‌ی جریان تربیت است که بر اساس آن تحولات مورد انتظار از تربی باید علی‌الاصول آگاهانه و آزادانه باشد و ثانیاً از اصول حاکم بر فرآیند تربیت می باشد. این مهم مقتضی آن است که حتی الامکان به متربیان اجازه‌ی فعالیت آزادانه و اختیاری داده شود (البته تا حدی که با رعایت اقتدار و سندیت مربیان، منافات نداشته باشد)؛ با این وصف باید به خاطر داشت که با ملاحظه محدودیت‌های طبیعی دوره‌های اولیه‌ی رشد و مخاطراتی که در راه تعالی انسانی وجود دارد، نه تنها اصل حضور تربی در جریان تربیت^{۸۶} بنا به دلایل عقلانی ضرورت می‌یابد، بلکه با توجه به جنبه‌ی اجتماعی تربیت در مواردی حتی الزام قانونی حضور افراد در موقعیت‌های سامان یافته‌ی تربیتی برای بهره‌مندی آن‌ها از این زمینه‌ها در جهت تکوین و تعالی هویت متربیان، امری مجاز و لازم به نظر می‌رسد و لذا چنین الزامی - به ویژه در سنین پایین و مراحل اولیه‌ی رشد - برای برخورداری متربیان از شرایطی که آن‌ها را به مقام انسان عاقل و آزاد و فاعل اخلاقی نزدیک سازد، امری خردمندانه و قابل قبول است. چرا که کودکان و افراد کم‌تر رشد یافته و کم تجربه در معرض خطا و تأثیرپذیری از عناصر منفی محیط و مخاطرات آن قرار دارند و بی‌تردید انسانی که در محیط مناسب برای تکوین و توسعه‌ی ظرفیت‌های وجودی اش قرار نگیرد، اسیر هوس‌ها و ضروریات سطح پایین حیات مادی خواهد ماند. البته اساساً جهت کلی این الزام قانونی و بیرونی نیز باید به سوی شکل‌گیری التزام درونی و اختیاری و تکوین شخصیت متربیان به عنوان انسان فاعل مختار و انتخابگر آگاه باشد.

از این رو می‌توان بخشی از جریان تربیت را در راستای زمینه سازی تشکیل و اعتلای جامعه سالم - به ویژه در نوع عمومی آن - به شکل تربیت / الزامی (یعنی با الزام و اجبار حضور متربیان در فضای تربیتی خاصی به نام مکتب، مدرسه یا کلاس درس و شرکت الزامی ایشان در برنامه‌های تربیتی) ارائه

۸۶. یعنی تدبیر اجتماعی زمینه‌ساز هدایت این حرکت آزادانه و آگاهانه‌ی تربی. روشن است که جامعه نباید این زمینه‌سازی را به دست اتفاق و تصادف یا میل و خواست متربیان واگذارد بلکه باید آنرا شایسته و حتی لازم بداند. در تبیین چرایی و فلسفه‌ی وجودی جریان تربیت به دلایل عقلانی چنین الزامی اشاره شده است.

داد؛ چنان‌که در مقابل این نوع تربیت می‌توان از تربیت/اختیاری سخن گفت که حضور متریان در فضای تربیت و بهره‌مندی آن‌ها از برنامه‌های تربیتی، امری آزاد و داوطلبانه است.

بنا بر این جریان تربیت با توجه به نحوه‌ی حضور متریان در آن، به دو نوع زیر قابل تقسیم است:

تربیت الزامی: بخشی از جریان تربیت که متریان باید، بر حسب ضوابط قانونی، در آن حضور یابند.

تربیت اختیاری: بخشی از جریان تربیت که شرکت متریان در آن داوطلبانه است.

البته نه تنها باید دو نوع تربیت الزامی و اختیاری را حتی‌الامکان به‌طور هم‌جهت و مکمل یک‌دیگر سامان‌دهی کرد، بلکه می‌توان با تمهیدات مناسب در تربیت الزامی، فضا و فعالیت‌های تربیتی را چنان جذاب و نمود که متریان نه با انگیزه‌ی پیروی از الزام بیرونی (قانونی) و برای فرار از مجازات تخلف، بلکه به منظور نیل به مصالح و فوائد شخصی (مترتب بر تربیت الزامی) با شوق و نشاط و بدون احساس تکلیف در این نوع تربیت حضور یابند؛ علاوه بر این‌که با تعبیه‌ی برخی فعالیت‌های تربیتی اختیاری و داوطلبانه (به‌ویژه همراه با رشد متریان و رسیدن ایشان به مرحله‌ی نوجوانی و جوانی) در برنامه‌ی نظام‌مند مؤسسات تربیتی، در هم تنیدن تربیت الزامی و تربیت اختیاری نیز امری امکان‌پذیر است. (یعنی سامان‌دهی نوعی از تربیت الزامی که متریان در عین الزام نسبت به حضور در آن بتوانند در برخی برنامه‌ها آزادانه و به‌طور اختیاری یا انتخابی - بر حسب علاقه و استعداد خویش یا بر اساس ترجیح والدین - شرکت جویند).

۴-۱-۴. انواع تربیت با توجه به نوع سازمان‌دهی و اعتبار قانونی

جریان تربیت به منزله‌ی حرکتی هدفمند و مشتمل برشماری از تدابیر و اقدامات هماهنگ، در هر حال باید از نوعی نظم و سامان یافتگی برخوردار باشد. چنان‌چه می‌دانیم شکل‌گیری و تداوم بسیاری از مصادیق این جریان در جوامع سنتی - به‌ویژه در دوران پیش از مدرنیته - عموماً در قالب غیررسمی (بدون قالب‌های قانونمند و سازمان‌دهی شده نسبت به مخاطبانی مشخص و دارای اهداف و محتوای معین) بود؛ اما ملاحظه‌ی کارکردهای اجتماعی تربیت و ضرورت الزام افراد جامعه برای حضور در این جریان، موجب شد تا به تدریج در همه‌ی جوامع، همراه با اشکال غیررسمی تربیت، نوعی دیگر

از تربیت در چهارچوب ضوابط قانونی و به شکلی سازمان‌دهی شده (نسبت به افرادی مشخص و با اهداف، محتوا و زمان بندی معین) طراحی و با حمایت دولت‌ها و دیگر مراجع قدرت مشروع در مؤسسات و مراکزی خاص (نظیر مکتب‌خانه، مدرسه، نظامیه و حوزه علمیه) اجرا و در پایان هر مرحله با ارزش‌یابی از میزان موفقیت متریبان به اعطای مدرک معتبر منتهی گردد.

البته تحولات گسترده‌ی جوامع معاصر - نظیر پیشرفت‌های صنعتی و لزوم تربیت نیروی کار ماهر، توسعه‌ی نظام‌های اداری و بوروکراتیک، لزوم نقش‌آفرینی روزافزون دولت‌ها در توسعه‌ی فرهنگ عمومی - باعث شد تا تربیت رسمی در صورتی جدید-به شکل همگانی و الزامی (در مدارس شامل فرزندان همه آحاد جامعه) یا تخصصی و اختیاری (در دانشگاه‌ها و برای داوطلبان مشاغل تخصصی) - متناسب با آرمان‌های مدرنیته از اوایل قرن نوزدهم میلادی در جوامع اروپایی ساخته و پرداخته شود. بدون شک، تربیت رسمی در اشکال و مصادیق رایج آن توفیقات قابل توجهی داشته است که برخی از این توفیقات عبارتند از:

- ایجاد امکان تحرک اجتماعی برای افراد طبقات مختلف اجتماع؛
- کمک به ایجاد نظم و انضباط و انسجام اجتماعی؛
- تعمیم دانش‌ها و مهارت‌های اساسی زندگی؛
- تسهیل کسب انواع تخصص‌های مورد نیاز جامعه؛
- کمک به گسترش روابط اجتماعی و ارتقای فرهنگ عمومی.

توجه به این موفقیت‌ها، سبب گسترش و رشد قابل ملاحظه‌ی تربیت رسمی در همه‌ی کشورها شد و حتی عرصه را برای اشکال سنتی و غیررسمی جریان تربیت تنگ کرد (به گونه‌ای که برخی در نگرشی سطحی، اساساً تربیت را به تربیت رسمی منحصر دانستند).

اما تربیت رسمی با انتقادات فراوانی نیز روبه‌رو شده است. اهم این انتقادات که نسبت به اصل تربیت رسمی یا نتایج و پیامدهای خواسته و ناخواسته‌ی مصادیق رایج آن طرح شده است^{۸۷}، از این قرار است: ناکارآمدی و پاسخ‌گو نبودن نسبت به نیازهای اجتماعی، باز تولید نابرابری اجتماعی،

87. برای توضیح بیش‌تر ر. ک. به فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی در اسلام، صص ۲۱۰ - ۲۲۱.

گسترش فرهنگ غربی در کشورها و مسلط کردن آن بر فرهنگ‌های دیگر، رواج مدرک‌گرایی و نگرش ابزاری به علم، تمرکزگرایی شدید و بی‌توجهی به خصوصیات متربیان و نیازهای بومی/ محلی، یک‌سان‌نگری و حذف وجوه تمایز خرده فرهنگ‌ها، تبعیت نهاد دانش از نهاد قدرت و رویکرد محافظه‌کارانه و انفعالی نسبت به نظام سیاسی و وضعیت موجود جامعه.

با توجه به این که بسط و تحول نظام تربیت رسمی در جوامع معاصر عمدتاً محصول اقتباس و تقلید از نمونه‌های غربی (احیاناً همراه با برخی تغییرات در اجزای آن متناسب با شرایط بومی) بوده، نباید نسبت به انتقادات وارد شده درباره‌ی مصادیق رایج آن بی‌تفاوت بود^{۸۸}؛ هرچند نمی‌توان و نباید این گونه نقدها را به همه‌ی مصادیق ممکن و قابل تحقق تربیت رسمی تعمیم داد؛ زیرا این انتقادات بیش‌تر به نسخه‌های غربی و الگوهای موجود تربیت رسمی بازمی‌گردد.

بنابراین به نظر می‌رسد می‌توان جریان تربیت را بر اساس نوع سازمان‌دهی (ناظر به مؤلفه‌هایی مانند: مرجع تعیین اهداف، انعطاف‌پذیری، تمرکز تصمیم‌گیری، زمان‌بندی و مکان) و اعتبار قانونی، نیز 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.

با توجه به این ملاحظات و بر اساس تعریف برگزیده تربیت و متناسب با دیدگاه اسلامی، تعاریف ذیل برای تربیت رسمی و غیررسمی مناسب به نظر می‌رسند^{۸۹}:

تربیت رسمی: بخشی از جریان تربیت که به شکل قانونی، سازمان‌دهی شده (دارای مخاطبان مشخص و اهداف، ساختار و برنامه‌ی معین)، ضمن حفظ انعطاف‌پذیری (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

۸۸. 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 درباره‌ی آنها (بر اساس دلالت‌های فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران) مجال دیگری می‌طلبد.

۸۹. البته هریک از این دونوع تربیت را می‌توان با توجه به میزان شمول در دو قالب عمومی و تخصصی در نظر

خود و دیگران و اصلاح مداوم آن بر اساس نظام معیاراسلامی) به اعطای گواهینامه‌ی موفقیت (مدرک معتبر) می‌انجامد.

تربیت غیررسمی: شکلی از جریان تربیت که در آن انواع شایستگی‌های لازم جهت درک موقعیت خود و دیگران و اصلاح مداوم آن بر اساس نظام معیاراسلامی، در جهت آماده‌سازی متربیان برای تحقق مراتب حیات طیبه در ابعاد گوناگون، بدون سازمان‌دهی مشخص و از طریق تجارب داوطلبانه متربیان (مانند مطالعه‌ی 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 غیررسمی در غایت و هدف کلی و هماهنگی آن‌ها در اهداف - شایستگی‌های لازم جهت درک موقعیت خود و دیگران و اصلاح مداوم آن بر اساس نظام معیاراسلامی - باید این دو نوع تربیت به منزله‌ی دو بخش مکمل و هم‌سو تلقی شوند که ضمن تعامل سازنده با هم، یک‌دیگر را در تحقق غایت و اهداف مشترک یاری می‌کنند.

۲-۴. عوامل سهیم و مؤثر در تربیت

چنانچه در توضیح ذیل تعریف تربیت یاد آور شدیم جریان گسترده‌ی تربیت، به منظور زمینه‌سازی مناسب جهت تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت همه افراد جامعه و شکل‌گیری واعتلای مداوم جامعه سالم ناگزیر از مشارکت و پشتیبانی عوامل متعددی است. در این میان، برخی از اشخاص، سازمان‌ها و نهادها^{۹۰} به‌طور مستقیم در جریان تربیت مداخله می‌کنند و برخی دیگر به صورت غیرمستقیم بر موفقیت جریان تربیت تأثیر می‌گذارند. به سخن دیگر، جریان مستمر تربیت با

۹۰. نهاد اجتماعی عبارت است از مجموعه‌ای سازمان یافته از روابط اجتماعی که متضمن ارزش‌ها و رویه‌های معینی است و نیازهای اساسی خاصی را از جامعه برآورده می‌سازد. جریان تربیت را می‌توان نیز از این منظر نهادی اجتماعی دانست؛ چه، مجموعه‌ای از ساختارها و فرآیندهایی است که از طریق آن وظیفه‌ی تربیت آحاد جامعه عملی و محقق می‌شود.

فعالیت هدفمند عوامل متعددی در جامعه محقق می‌شود که مشارکت و تعامل آن‌ها با هم‌دیگر، به تداوم و توسعه‌ی این جریان کمک می‌نماید.

در مجموع، می‌توان بر اساس میزان مداخله و تأثیرگذاری در جریان تربیت، این عوامل را به دو دسته‌ی کلی تقسیم کرد که عبارتند از: عوامل سهمیم در تربیت و عوامل مؤثر در تربیت

• عوامل سهمیم

انجام فعالیت‌های تربیتی (یعنی زمینه‌سازی مناسب برای هدایت افراد به سوی تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت خویش) در فهرست کارکردهای این دسته عوامل صریحاً در نظر گرفته شده است؛ لذا، عوامل اصلی^{۹۱} جریان تربیت در اجتماع محسوب می‌شوند. هر چند در نوع تربیت مورد نظر (عمومی، اختصاصی، رسمی و غیررسمی) و در نتیجه درخصوص مخاطبان، در اهداف و وظایف، رویکرد و محتوا 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 مانند: مدرسه، دانشگاه و حوزه‌ی علمیه که غرض اصلی اجتماع از تأسیس و تداوم فعالیت آن‌ها، انجام فعالیت تربیتی در سطوح متفاوت است؛ ولو آن‌که پیامدهای فرعی دیگری نیز برعمل آن‌ها مترتب شود)؛ اما بعضی دیگر از عوامل تربیت، نهادهایی اجتماعی با کارکردهای متعدّدند (نظیر خانواده، رسانه، مسجد و دیگر نهادهای فرهنگی) که با توجه به امکانات و ظرفیت‌های خود، می‌توانند و بلکه باید، نقش مؤثری را نیز در جریان تربیت برعهده گیرند. بنابراین، اطلاق عنوان «عامل جریان تربیت» به این گروه از نهادهای اجتماعی، منوط و محدود به حیثیت نقش‌آفرینی عملی آن‌ها در این جریان است و لذا می‌توان و بلکه باید آن‌ها را از حیثیتی دیگر نیز جزء عوامل مؤثر بر تربیت دانست.

• عوامل مؤثر

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

مداخله‌ی مستقیم در امر تربیت، از زمره‌ی 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 فرآیند از این عوامل اجتماعی (به عنوان 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 نحوه‌ی ارتباط آن‌ها با عوامل و مؤلفه‌های سهیم در جریان تربیت، طبیعی است که تأثیر این عوامل بر کامیابی یا ناکامی جریان تربیت یکسان نباشد.

به هر حال عوامل اجتماعی مؤثر بر جریان تربیت، طیف وسیعی از نهادها، سازمان‌ها، بنگاه‌ها و گروه‌های رسمی یا غیررسمی فعال در جامعه را در بر می‌گیرند که اهم آن‌ها عبارتند از:

- نهاد سیاست (حاکمیت و نظام سیاسی)، شامل: رهبری، دولت (قوه‌ی مجریه)، قوه‌ی مقننه، قوه‌ی قضائیه و همه‌ی سازمان‌ها و نهادهای تابع آن‌ها (شامل قوای نظامی و انتظامی)؛

- نهاد فرهنگ^{۹۲} که به سبب شمول مفهوم فرهنگ شامل چند نهاد مهم می‌باشد: نهاد دین (مراجع و مراکز علوم دینی، روحانیون و مبلغان مذهبی، مساجد و دیگر موسسات و تشکل‌های دینی و مذهبی)، نهاد پژوهش، نهاد تولید علم و فناوری (دانشگاه‌ها و مؤسسات علمی - پژوهشی، فرهنگستان‌ها و پارک‌های علم و فناوری) و نهاد هنر (مراکز هنری، موزه‌ها و فرهنگسراها)؛

- نهاد رسانه، شامل: رسانه‌های مکتوب (کتاب و نشریات)، رسانه‌ی دیداری - شنیداری (رادیو و تلویزیون) و رسانه‌های مجازی (فناوری‌های نوین اطلاعات و ارتباطات)؛

- نهاد خانواده، شامل: پدر و مادر و دیگر اعضای خانواده، بستگان،

- نهاد جامعه‌ی محلی، شامل: دوستان، همسایگان و هم‌سالان؛

۹۲. ذکر بخش فرهنگ، نهاد رسانه و نهاد خانواده در فهرست عوامل مؤثر بر تربیت، با توجه به آن وجهی از فعالیت آن‌هاست که به قصد تربیت انجام نشده (نظیر تولید علم و فناوری در دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی) یا نمی‌توان جنبه‌ی تربیتی صحیحی برای آن در نظر گرفت. (مثلاً فعالیت‌های هنری که صرفاً برای سرگرمی و تفریح مخاطب یا برای تبلیغات تجاری انجام می‌شوند). و الا می‌توان و باید بخشی از فعالیت آن‌ها را جزء جریان تربیت دانست

- نهادهای مدنی، شامل: شوراها، احزاب، انجمن ها، اتحادیه ها و دیگر سازمان ها و تشکلهای صنفی، علمی، مذهبی، سیاسی، فرهنگی (که به شکل غیر دولتی-ولو با نوعی حمایت از سوی دولت- سامان یافته و اداره می شوند)؛
- نهاد اقتصاد، شامل: بخش های کشاورزی، صنعت، تجارت و خدمات؛
- نهاد تأمین خدمات عمومی و رفاه اجتماعی، شامل: شهرداری ها و دهرداری ها، سازمان بهزیستی و نهادهای حامی افراد محروم، مؤسسات بیمه و نهادهای خیریه و عام المنفعه؛
- نهاد سلامت و تندرستی، شامل: بخش های بهداشت و درمان، ورزش و تفریحات سالم، حفظ محیط زیست و ایمنی.

البته می توان و باید طراحی این گونه عوامل اجتماعی را نیز به گونه ای سامان داد که فعالیتشان با تلاش های عوامل سهیم در تربیت هم سو شود و حتی به طور غیر مستقیم دارای آثار تربیتی باشد و بدین طریق عوامل سهیم در جریان تربیت را یاری کنند.

اما نکته ی مهم درباره ی همه ی عوامل مؤثر بر تربیت آن است که سیاست گذاران و کارگزاران این نهادهای اجتماعی، هم با ارائه ی دلایل موجه و عقلانی نسبت به نقش و جایگاه ویژه ی جریان تربیت در عرصه ی اجتماع و کلیدی بودن آن به منزله ی مهم ترین زمینه ی تحقق حیات طیبه، قانع شوند و هم به این باور برسند که هر گونه موفقیت همه عوامل اجتماعی در کارکردهای خاص خود، مستلزم توفیق جریان تربیت است.

در این صورت، عوامل مؤثر بر تربیت، با مشارکت و تعامل سازنده با یکدیگر و دادن سمت و سوی تربیتی به فعالیت های خود، به پشتیبانی و حمایت همه جانبه از عوامل سهیم در تربیت خواهند آمد و با تلاش جهت رفع موانع و محدودیت های موجود در مسیر توفیق جریان تربیت، به طور غیر مستقیم باعث موفقیت خود و سایر نهادهای اجتماعی برای تمهید دیگر مقدمات تحقق حیات طیبه خواهند شد. به این ترتیب، مصالح تربیتی، به طور طبیعی (بدون نیاز به صدور بخشنامه و نظارت قانونی) در سیاست گذاری ها و برنامه ریزی های اجتماعی، به منزله ی مهم ترین ملاک،

مورد نظر قرار خواهند گرفت و کمک به جریان تربیت، یکی از مهم‌ترین معیارها برای تعیین اولویت‌های فعالیت همه‌ی عوامل اجتماعی مؤثر بر تربیت محسوب خواهد شد.

۳-۴. ارکان جریان تربیت

چنان‌که دیدیم در تحقق جریان تربیت به شکل مطلوب، به دلیل گستردگی آن (هم به لحاظ شمول مخاطبان که تمام افراد جامعه را فرا می‌گیرد و هم به جهت استمرار آن در طول زندگی مخاطبان و هم از نظر فضا و شیوه‌ی تحقق و نیز شمول آن نسبت به همه‌ی ابعاد زندگی)، باید عوامل اجتماعی متعددی مشارکت و پشتیبانی داشته باشند؛ اما با تأملی در فهرست این عوامل، درمی‌یابیم که نقش و جایگاه برخی از آن‌ها در روند تحقق شایسته‌ی این جریان چنان مهم و برجسته است که باید آن‌ها را جزء ارکان تربیت به‌شمار آورد و مسئولیت اصلی تحقق جریان تربیت را به شکل شایسته، از آن‌ها مطالبه کرد.

براساس این تحلیل، مقصود از رکن تربیت، هر عامل اجتماعی سهیم و مؤثر در جریان تربیت است که تحقق شایسته‌ی این جریان، 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 طیبیه - بر اساس تصویر مطلوب^{۹۳} جامعه‌ی اسلامی - بر عهده داشته باشند و نیز با عنایت به گستردگی و اهمیت جریان تربیت که مستلزم مشارکت و پشتیبانی قابل توجهی از سوی عوامل مختلف سهیم و مؤثر بر این جریان است، می‌توانیم به‌طور کلی سه عامل خانواده، دولت/اسلامی و نهادهای و سازمان‌های غیردولتی را ارکان جریان تربیت در جامعه‌ی اسلامی تلقی کنیم که ذیلاً به توضیحاتی درباره‌ی تبیین نقش هر یک از آن‌ها در جریان تربیت می‌پردازیم.

۹۳. وضع مطلوب جامعه‌ی اسلامی چنان‌چه از نصوص معتبر اسلام و بیان متفکران اسلامی به‌دست می‌آید، کیفیتی از حیات اجتماعی است که در آن عموم نهادها و مؤسسات و سازمان‌ها بر اساس نظام معیار اسلامی شکل گرفته و وظایف خود را برای تمهید مقدمات تحقق حیات طیبیه در همه‌ی مراتب و ابعاد، انجام می‌دهند؛ براین اساس، به یقین «قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران» تصویر مناسبی از این وضع مطلوب را متناسب با شرایط و مقتضیات دوران معاصر ترسیم کرده است که در آن به روشنی وظایف و اختیارات نهادهای اصلی جامعه و نیز حقوق آحاد ملت و نقش فعال ایشان در زندگی اجتماعی بیان شده است.

۱-۳-۴. خانواده

چنانچه 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 جریان تربیت تأکید می‌شود. صراحت متون مقدس و معتبر اسلامی [۸۲] در توجه به نقش والدین در تربیت، هم‌چنین تنوع و تکرار فراوان آنچه در روایات و احادیث درباره‌ی وظایف تربیتی خانواده آمده است [۸۳]، اجماعی کلی درباره‌ی مسئولیت والدین نسبت به تربیت فرزندان در میان علمای دینی و کارشناسان تربیت اسلامی پدید آورده است. بنا براین خانواده نیز که به‌طور مستقیم مورد خطاب آیه «قوا انفسکم و اهلکم ناراً و قودها الناس و الحجاره» واقع می‌شود، باید در بارگاه الهی نسبت به انجام تکلیف‌های تربیتی خود پاسخگو باشد و نمی‌تواند نسبت به اهداف، برنامه‌ها و اقدامات تربیتی انجام یافته نسبت به فرزندان خویش بی‌توجه باشد. بدین ترتیب خانواده نه تنها در پشتیبانی و اجرای طرح‌های تربیتی، بلکه در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و به‌خصوص ارزش‌یابی از برنامه‌ها و اقدامات جریان تربیت باید مشارکت فعال داشته باشد. اما نکته‌ی 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 وظیفه‌ی دینی مورد ملاحظه قرار می‌گیرد؛ یعنی خانواده در بارگاه الهی نسبت به عملکرد تربیتی دولت اسلامی پاسخ‌گوست و نمی‌تواند از خویش سلب مسئولیت کند. چنانچه این امر به لحاظ حقوقی نیز در عموم قوانین موضوعه و بین‌المللی مورد توجه است [۸۴]

بنابراین با عنایت به تلازم حق با تکلیف در امر تربیت در دیدگاه اسلامی، مشارکت والدین در جریان تربیت (در همه‌ی 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. بدیهی است که نقش و جایگاه والدین در انجام تکلیف و حق تربیت فرزندان در تمامی سطوح و انواع تربیت یکسان نیست. تردیدی نیست که این نقش به سبب شرایط رشدی کودکان در سنین

آغازین زندگی برجسته و حساس تر و ضروری تر است.^{۹۴} اما با توجه به پیچیدگی‌های فرآیند تربیت و تخصصی بودن آن در عصر حاضر، (به‌ویژه در مرحله تربیت رسمی)، خانواده‌ها نمی‌توانند به‌تنهایی این وظیفه‌ی خطیر اجتماعی را به عهده بگیرند.

۲-۳-۴. دولت (حاکمیت) اسلامی^{۹۵}

هدف از تشکیل حکومت دینی، متناسب با هدف دین، زمینه‌سازی هدایت مردم به سوی کمال است. بنابراین دولت اسلامی، دولت زمینه‌ساز هدایت است، نه صرفاً دولت مسئول نظم و امنیت اجتماعی و تأمین رفاه. به بیان دقیق‌تر، تأمین امنیت و رفاه هدف اساسی دولت اسلامی نیست بلکه هدف دولت اسلامی زمینه‌سازی حرکت عموم مردم در جهت تحقق حیات طیبه است و با توجه به لزوم آمادگی عموم مردم برای تحقق حیات طیبه، زمینه‌سازی جهت تربیت افراد جامعه در تلاش‌های این دولت اولویت دارد؛ حتی بنا به تعبیری می‌توان گفت که حکومت اسلامی هدفی به جز تربیت ندارد و هر آن چه به منزله‌ی هدف حکومت تلقی شود، نظیر اجرای احکام الهی و برپایی عدالت، همه نسبت به تربیت انسان وسیله یا هدف واسطی به شمار می‌روند. بدین ترتیب زمینه‌سازی برای هدایت یا تربیت افراد مقصد و هدف اصلی دولت اسلامی است، چنانچه مبدأ و ضامن بقای آن است؛ زیرا رسالت دولت اسلامی سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد به منظور تکامل افراد جامعه است (نه توسعه در مفهوم محدود آن) و دولت اسلامی صورت تفصیل یافته‌ی تشکیلات اجتماعی رهبری دینی جامعه‌ی اسلامی محسوب می‌شود. لذا کل نظام سیاسی اسلامی، باید تحت اشراف رهبری دینی تلاش کند تا نه تنها جریان تربیت بر اساس نظام معیار اسلامی در همه‌ی نهادهای تربیت رسمی و غیررسمی تحقق یابد، بلکه باید همه‌ی سیاست‌ها، برنامه‌ها و اقدامات خرد و کلان خود را با جهت‌دهی تربیتی سازمان‌دهد. از این‌رو

۹۴. تحقیقات و بررسی‌های روان‌شناختی و جامعه‌شناختی بسیاری، برجستگی تأثیرات مثبت والدین را در روند رشد کودکان نشان می‌دهد.

۹۵. باید یادآور شویم منظور از دولت اسلامی در این‌جا مجموعه‌ی نظام سیاسی و قوای دارای حاکمیت مشروع و مقبول بر جامعه‌ی اسلامی (اعم از رهبری و قوای مجریه، مقننه و قضاییه و نیروها و سازمان‌های تابع آن‌ها، بنابر قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران است. (معادل اصطلاح Government)؛ نه صرفاً قوه‌ی مجریه و وزارت‌خانه‌ها و سازمان‌های تابع آن (معادل اصطلاح State)

جهت‌گیری تربیتی از مهم‌ترین اولویت‌های کل نظام سیاسی محسوب می‌شود و برنامه‌های سیاسی و اقتصادی نمی‌تواند حدود و ثغور و کمیت و کیفیت جریان تربیت را تعیین کنند که خود باید تابعی از جهت‌گیری تربیتی نظام باشند.

۴-۳-۳. نهادها و سازمان‌های غیردولتی

پیچیدگی و گستردگی جریان تربیت و توجه به جنبه‌ی اجتماعی حق بر تربیت نباید موجبات سلطه‌ی انحصاری دولت اسلامی را بر تربیت فراهم آورد؛ زیرا این‌گونه تسلط انحصاری می‌تواند (با جهت دهی نهاد تربیت به سوی نوعی محافظه‌کاری و حفظ وضع موجود) موجبات انحراف جریان تربیت را از مسیر اصلاح مداوم موقعیت بر اساس نظام معیاراسلامی فراهم آورد و تحقق مطلوب رسالت، کارکردها و اهداف تربیت را در زمینه‌ی ایجاد تحول در وضع موجود جامعه و فرهنگ آن با مشکل روبه‌رو سازد. چنان‌چه توجه به نقش مهم و گریزناپذیر خانواده در جریان تربیت نیز نمی‌تواند دخالت در تربیت را صرفاً به عنوان حق و تکلیف اختصاصی خانواده جلوه‌گر سازد. بنابراین مسئولیت مشترک خانواده و دولت اسلامی در تربیت گرچه امری بس ضروری است، اما باید اجازه داد تا دیگر نهادها و سازمان‌های اجتماعی (غیر از دولت اسلامی و خانواده) نیز به‌طور فعال در این جریان گسترده و پیچیده مشارکت جویند؛ زیرا حضور سازمان‌ها و نهادهای غیردولتی (حتی با رویکرد انتقادی نسبت به وضع موجود)، موجب پویایی و افزایش کیفیت و تحقق بهتر و کامل‌تر جریان تربیت خواهد شد. [۸۵]

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 راستای تحقق کامل جریان تربیت مشارکت جویند بلکه باید با استفاده از سیاست‌گذاری‌های مناسب و سازوکارهای تشویقی، مشارکت سازنده‌ی نهادها و سازمان‌های غیردولتی را در پشتیبانی از جریان تربیت زمینه‌سازی و تضمین کند. لذا علاوه بر حضور خانواده در جریان تربیت، باید فضایی گسترده برای مشارکت فعال همه‌ی نهادها و سازمان‌ها و اشخاص حقیقی و حقوقی جامعه که تمایل به حضور فعال در جریان تربیت دارند، فراهم آید. البته مشارکت نهادها و سازمان‌های غیردولتی در

جریان تربیت باید قانونمند و هماهنگ با غایت و هدف کلی جریان تربیت در جامعه اسلامی و بر اساس اصول آن باشد و سازوکارهای قانونی آن توسط نهادهای ذیصلاح تعریف شود.

۴-۴. اصول تربیت

اصول تربیت قواعدی تجویزی و کلی‌اند، که جهت بیان چگونگی تحقق غایت تربیت (به مثابه معیار و راهنمای عمل عوامل سهمیم 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 مبانی تربیت وضع می‌گردند. به سخن دیگر، هر اصل ممکن است ناظر به مجموعه‌ای از مبانی باشد. هر چند، این «اصول» ماهیتی ثابت و نسبتاً پایدار دارند؛ ولی محدوده‌ی کاربرد آن‌ها ممکن است عام باشد (اصول عام که در انواع تربیت ونسبت به همه عوامل و نهادهای سهمیم و تأثیرگذار در این جریان اعتبار دارند) یا تنها در محدوده‌ی خاصی به کار گرفته و معتبر شمرده شوند (اصول خاص).

توجه و التزام به اصول تربیت، به همه‌ی کارگزاران تربیتی کمک می‌کند تا تمامی مؤلفه‌های جریان تربیت را به نحو شایسته، جهت تحقق غایت تربیت، سامان‌دهی نمایند. در واقع اصول تربیت، مجموعه‌ای از قواعد نظری هستند، که اهداف کلی و جزئی، سیاست‌ها و اولویت‌ها و راهبردها، رویکردهای مدیریتی، تخصیص منابع مادی و مالی، تأمین و تربیت معلم و نیروی انسانی، رویکردهای کلان برنامه‌ریزی، حدود و ثغور مشارکت عوامل شریک و مؤثر در جریان تربیت، تدوین محتوای آموزشی، تنظیم فرصت‌ها و فعالیت‌های یادگیری، طراحی روش‌های یاددهی و یادگیری، شاخص‌ها و شیوه‌های ارزش‌یابی و غیر آن‌ها را، تعیین می‌کنند. مجموعه‌ی اصول عامی که در پی می‌آید در راستای دست‌یابی به غایت تربیت، و بیان چگونگی تحقق غایت تربیت توسط مجموعه‌ی عوامل و نهادهای سهمیم و تأثیرگذار در تربیت و با توجه به تعریف تربیت و مبانی‌های آن، تدوین گردیده‌اند.

معتبر و سازوکارهای استفاده از خرد جمعی مانند مشورت (به شرط سازگاری با مبانی دین اسلام) توجه نمود و از سوی دیگر، در جریان تربیت، به مثابه یک عمل فکورانه، باید مربیان و متربیان، تا حد امکان، نسبت به خردورزی و نقادی مداوم عمل خود و دیگران اهتمام ورزند.

۴-۵. اعتدال^{۱۰۰}

چنانچه حیات طیبیه همه‌ی شئون وجودی انسان را به‌طور متعادل در بر می‌گیرد، جریان تربیت نیز باید اولاً تمام ابعاد زندگی متربیان را پوشش دهد و ثانیاً با توجه به لزوم رعایت اعتدال و توازن در همه‌ی امور و شئون حیات طیبیه، باید بر تمام فعالیت‌ها و برنامه‌های تربیتی توازن و اعتدال حکم فرما باشد و از تعیین اهداف و سیاست‌ها تا برنامه‌ریزی و اقدام و اصلاح، از یک‌سونگری و افراط و تفریط و بی‌توجهی به حدود و معیارها پرهیز شود. بدیهی است ملاک تشخیص حد وسط و تعادل در این میان، همان نظام معیار دینی است.

۴-۶. آزادی متربیان^{۱۰۱} (در عین حفظ مرجعیت مربیان)

آزادی اراده و عمل، که وجه امتیاز انسان بر دیگر موجودات و واقعیتی غیر قابل انکار است، نه تنها باید در امر تربیت پاس داشته شود، که باید هم‌چون معیاری برای ارتقای مرتبه‌ی وجودی انسان منظور گردد و توسعه یابد. آزادی اراده و عمل در جنبه‌های مختلف آن (شامل آزادی عقیده، بیان، گوش کردن و فعالیت) باید به‌طور معقول و در چهارچوب نظام معیار اسلامی مورد نظر قرار گیرد. براین اساس علاوه بر جنبه‌ی سلبی آزادی، یعنی رفع موانع و محدودیت‌ها در جهت زمینه‌سازی برای رشد همه‌جانبه، جنبه‌ی ایجابی آن، یعنی فراهم آوردن امکانات و فرصت‌های مناسب برای شکوفایی اختیار و افزایش قدرت انتخاب و عمل آزادانه‌ی مربی نیز باید مورد نظر قرار گیرد.

100 - مبتنی بر مبانی: هستی‌شناختی (۱-۱-۳) انسان‌شناختی (۲-۱۰، ۲-۱۳، ۱-۲-۱۴، ۱-۲-۱۴) معرفت‌شناختی (۱-۳-۶) ۱-۳-۱۱، ارزش‌شناختی (۱-۴-۱۲) و دین‌شناختی (۱-۵-۳، ۱-۵-۷، ۱-۵-۹) 101 - مبتنی بر مبانی: هستی‌شناختی (۱-۱-۳) انسان‌شناختی (۱-۲-۳، ۱-۲-۱۱، ۲-۲۰، ۱-۲-۱۳، ۱-۲-۱۱، ۱-۲-۱۱، ۱-۱۸، ۱-۲-۱۵، ۱-۲-۲۱، ۱-۲-۷، ۱-۲-۷) معرفت‌شناختی (۱-۳-۵، ۱-۳-۹، ۱-۳-۹) ارزش‌شناختی (۱-۴-۱۳، ۱-۴-۱۴، ۱-۴-۱۱، ۱-۴-۱) و دین‌شناختی (۱-۵-۴، ۱-۵-۶)

آزادانه‌ی نظام معیاراسلامی) و انجام مداوم عمل صالح (منطبق با نظام معیاراسلامی) در صدد ارتقای اختیاری کرامت خود برآیند.

۸-۴-۴. عدالت تربیتی^{۱۰۴}

رعایت عدالت تربیتی مهم‌ترین نقش را در توسعه‌ی عدالت همه‌جانبه و پایدار اجتماعی بر عهده دارد؛ اما عدالت تربیتی هرگز به معنای برابری و مواجهه‌ی یکسان با همه‌ی متریبان و نادیده گرفتن خصوصیات متفاوت آنان نیست و بلکه برای برقراری عدالت تربیتی، عنایت به ویژگی‌های مشترک و متفاوت متریبان و مربیان و توجه به کوشش آنان و نتایج آن ضروری است. از این‌رو در جریان 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 ارائه‌ی تربیت کیفی برای همه‌ی متریبان مورد ملاحظه قرار داد. در جریان تربیت، هم‌چنین باید ویژگی‌های متریبان در مراحل مختلف رشد از نظر دور نماند؛ زیرا شباهت تحولات مراحل رشد در افراد گوناگون و نیازها و ویژگی‌های آن، برنامه‌ی تربیتی مشخص و نسبتاً یکسانی را (به لحاظ اهداف، اصول، رویکرد، محتوا و روش‌ها) برای آن مرحله اقتضا می‌کند. بر این اساس نقش هریک از عوامل سهیم و تأثیرگذار در جریان تربیت نیز در هر مرحله باید مشخص شود. بنابراین توجه به الگوهای رشد متریبان و تدریجی بودن تغییرات، همراه با توجه به ویژگی‌های مشترک و متفاوت متریبان، امکانی جهت برقراری عدالت تربیتی است. با این همه، عدالت تربیتی ممکن است در مورد خصیصه‌های مشترک یا در مورد الگوهای مشابه تغییرات با تساوی و تشابه فرصت‌های تربیتی همراه باشد.

104 - مبتنی بر مبانی: هستی‌شناختی (۱-۳-۱، ۷-۱-۱) انسان‌شناختی (۱-۲-۵، ۱۳-۲-۱، ۱۸-۲-۱) (۱-۲-۱۸)

معرفت‌شناختی (۱-۳-۵، ۶-۳-۱، ۹-۳-۱) ارزش‌شناختی (۱-۴-۱۵، ۱۶-۴-۱) دین‌شناختی (۱-۵-۳، ۵-۵-۱، ۵-۱)

باید متناسب با اقتضائات و موقعیت های خاص مربیان و متربیان از انعطاف پذیری لازم برخوردار باشند.

۱۱-۴-۴. تعامل همه جانبه^{۱۰۷}

تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت متربیان و شکل گیری واعتلای جامعه سالم 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 جریان 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 بالغه‌ی الهی - مؤثر هستند. چنانچه تحقق این تأثیر بنا بر مشیت الهی از دیگر سو متوقف بر اراده و انتخاب متربیان و نحوه‌ی مواجهه‌ی ایشان با این عوامل بیرونی است.

این تعامل هدفمند، از سوی مربیان مستلزم فراهم آوردن انواع زمینه‌های ممکن برای رشد همه‌جانبه و متعادل متربیان است و از سوی متربیان شامل بهره‌مندی مناسب از زمینه‌های فراهم شده و کسب شایستگی‌های لازم جهت درک و بهبود مداوم موقعیت خود بر اساس انتخاب و التزام به نظام معیار اسلامی است. البته اصلاح موقعیت و شرایط محیطی توسط مربیان باید به گونه‌ای انجام شود که متربیان امکان انتخاب و واکنش مناسب و عمل ارادی را در مواجهه با این زمینه‌سازی بیرونی پیدا کنند و حرکت از الزام بیرونی به التزام درونی و از اصلاح شرایط توسط مربی به مقاومت در برابر شرایط منفی و حتی تلاش برای تغییر شرایط نامساعد به وسیله‌ی مربی باشد.

107 - مبتنی بر مبانی: هستی شناختی (۱-۳-۱) انسان شناختی (۱۶-۲-۱، ۱۹-۲-۱، ۲۳-۲-۱) معرفت شناختی (۷-۳-

۱) ارزش شناختی (۹-۴) دین شناختی (۳-۵-۱، ۸-۵-۱)

۱۲-۴. مشارکت و هماهنگی^{۱۰۸}

همه‌ی ارکان و عوامل اجتماعی سهمیم و تأثیرگذار در جریان تربیت، باید به منزله‌ی اساسی‌ترین مجرای تحقق حیات طیبه، افزون بر مشارکت در پشتیبانی فعال از این جریان، پس از تقسیم وظایف، با یک‌دیگر تعامل و همکاری فعال داشته باشند. همچنین باید میان عوامل تأثیرگذار در تربیت در زمینه‌ی سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و اجرا، هماهنگی و هم‌سویی کامل برقرار باشد. بنابراین خانواده، اجزا و بخش‌های مختلف دولت اسلامی و نهادها و سازمان‌های غیردولتی پشتیبان و تأثیرگذار در جریان تربیت، باید ارتباط معنادار و هدفمندی را با هم در جهت تحقق غایت تربیت برقرار کنند.

۱۳-۴. پاسخ‌گویی و نظارت^{۱۰۹}

باید علاوه بر آن‌که تحقق شایسته‌ی جریان تربیت بر اساس نظام معیار و اقتضائات آن به منزله‌ی تکلیف الهی تلقی شود، به لحاظ نقش و جایگاه بی‌نظیر آن در بهبود و توسعه‌ی پایدار جامعه، مسئولیتی اجتماعی و همگانی به شمار آید. از این‌رو لازم است از سویی همه‌ی عوامل سهمیم 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 مجموعه‌ی عوامل سهمیم، تأثیرگذار و مرتبط با امر تربیت مورد نظارت و پایش مداوم قرار گیرد. بدین منظور باید مسئولیت و تکالیف مرتبط با هر یک از عوامل سهمیم و مؤثر در امر تربیت مشخص شود و جریان تربیت و همه‌ی مؤلفه‌ها و عناصر آن مورد ارزش‌یابی مستمر واقع شوند تا به‌طور مستمر بهبود یابند.

108 - مبتنی بر مبانی: انسان شناختی (۱۶-۲-۱۷، ۱۹-۲-۱، ۱۹-۲-۱، ۲۱-۲-۱، ۱۴-۲-۱) معرفت شناختی (۷-۳-۱)

(۱) ارزش شناختی (۶-۴-۱، ۷-۴-۱)، دین شناختی (۳-۵-۱، ۴-۵-۱، ۱۱-۵-۱، ۱۲-۵-۱)

109 - مبتنی بر مبانی: هستی شناختی (۲-۱-۱، ۳-۱-۱، ۸-۱-۱) انسان شناختی (۱۱-۲-۱، ۵-۲-۱، ۱۱-۲-۱، ۹-۲-۱)

۱۵-۲-۱، ۱۹-۲-۱، ۲۱-۲-۱، ۱۴-۲-۱، ۴-۴-۱، ۱۱-۴-۱) معرفت شناختی (۷-۳-۱) ارزش شناختی (۱۳-۴-۱، ۱۴-۴-۱،

۴-۴-۱، ۱۱-۴-۱) دین شناختی (۳-۵-۱، ۵-۵-۱، ۱۰-۵-۱، ۱۲-۵-۱)

۱۴-۴. تقدم مصالح تربیتی^{۱۱۰}

با عنایت به جایگاه ویژه‌ی جریان تربیت در میان زمینه‌های تحقق حیات طیبیه، و نقش تربیت در موفقیت همه‌ی نهادها و عوامل اجتماعی، باید مصالح تربیتی شناسایی و ملاک اصلی در تمام تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌های اجتماعی قرار گیرد و همه‌ی عوامل تأثیرگذار در جریان تربیت^{۱۱۱}، به‌ویژه ارکان تربیت در مقام تراحم بین جنبه‌های مختلف مربوط به فعالیت خود، اهتمام جدی به امر تربیت داشته باشند. این‌گونه اولویت‌بندی و تقدم باعث می‌شود تا انسان و تکوین و تعالی مداوم هویت او به عنوان محور تحقق حیات طیبیه، جایگاهی خاص در روند توسعه‌ی همه‌جانبه و پایدار جامعه‌ی اسلامی بیابد و از هیچ‌گونه هزینه‌ای برای بهبود کیفیت جریان تربیت مضایقه نشود.

۱۱۰ - مبتنی بر مبانی هستی‌شناسی (۱-۱-۳) انسان‌شناختی (۱-۲-۲، ۱-۲-۴، ۱-۲-۱۹، ۱-۲-۲۱، ۱-۲-۱۴) (۱-۲-۱۴)

۱) ارزش‌شناختی (۱-۴-۱۱، ۱-۴-۶) دین‌شناختی (۱-۵-۳، ۱-۵-۹، ۱-۵-۱۲) (۱-۵-۱۲)

۱۱۱ - جریان گسترده تربیت، به منظور زمینه‌سازی مناسب جهت تکوین و تعالی پیوسته هویت همه افراد جامعه ناگزیر از مشارکت و پشتیبانی عوامل متعددی است که برخی از این عوامل به صورت غیر مستقیم بر موفقیت جریان تربیت تأثیر می‌گذارند و در واقع مداخله‌ی مستقیم در امر تربیت، از زمره‌ی کارکردهای این دسته از عوامل اجتماعی به شمار نمی‌آید اما به سبب ایفای نقش اساسی در فراهم نمودن مقدمات تحقق حیات طیبیه در ابعاد گوناگون برای آحاد اجتماع، یا به دلیل تأثیر پذیری عمل مربیان و متریان و فرآیند ازاین عوامل اجتماعی (به عنوان محیط بیرونی)، در چگونگی تحقق جریان تربیت و موفقیت آن اثر گذارند.

پی نوشت های بخش نخست (فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران)

۱- وجود جهان مفروض است، یعنی جهان هستی مجموعه‌ای است به هم پیوسته از واقعیت‌های بس گوناگون، که هیچ شک و تردیدی در اصل وجود آن راه ندارد. در آیات قرآن مفروض دانستن این مبنا کاملاً مشخص و برجسته است و از انسان خواسته شده تا در شناخت خود و محیط خویش فارغ از پندارها و ذهنیات، هر چیز را همان‌طور که هست، با همه‌ی خصوصیات واقعی‌اش و با همه‌ی ابعاد مختلف و پیوستگی‌ها و وابستگی‌هایش بشناسد.

۲- جهان آفرینش عظیم، گسترده و بی‌کران است و آنچه تاکنون از آن شناخته شده، ذره‌ای کوچک از جهان بی‌نهایت است. در ورای طبیعت و هستی مادی (عالم طبیعت) - که علی‌رغم گستردگی اعجاب انگیز ظاهری آن محدودیت‌های فراوان (به لحاظ پایان‌پذیری و ناپایداری، وابستگی و...) دارد - سطوح بالاتری از هستی و عوالم دیگری (عالم مثال و عالم عقل، عالم ملکوت و جبروت و یا عالم عرش و کرسی) و موجوداتی غیر محسوس (نظیر روح، ملائکه، جن و شیطان) نیز وجود دارد. بر این اساس جهان هستی، مجموعه‌ای از عالم غیب و عالم شهادت^{۱۱۲} است و جهان شهود مرتبه‌ی نازله‌ی واقعیت عالم غیب است. لذا، تصویر طبیعت‌گرایانه و صرفاً مادی از هستی، مردود است.

۳- جهان در کل، معلول فعل حق تعالی است؛ در عین حال، رابطه‌ی علی بین پدیده‌ها و اجزای جهان برقرار است. بر این اساس می‌توان گفت که هستی یک کل است که اجزای آن در تعامل با یکدیگرند.^{۱۱۳} به بیان دیگر جهان دارای نظام متقن سبب و مسببی است و فیض الهی و قضا و قدر حق تعالی از مسیر اسباب و علل در جهان ساری و جاری می‌شود.^{۱۱۴} بنابراین در نظام تدبیر جهان هر چند هیچ‌کس و هیچ‌چیز به‌طور مستقل از تدبیر و اراده‌ی الهی دخالتی ندارد (لا مؤثر فی الوجود الا الله)؛ اما خداوند خود چنین مقرر فرموده است که در نظام تکوین و تشریع، برخی موجودات محسوس (علل و عوامل طبیعی و انسانی) یا نامحسوس (فرشتگان، شیاطین و جن) بنابر اذن خداوند و در چهارچوب اراده‌ی او دخیل باشند؛ البته همین نظام نیرومند سبب و مسبب و علت نیز مقهور اراده و مشیت خداست و همان خدای سبب‌ساز می‌تواند سبب‌سوز نیز باشد (امکان وقوع معجزه و کرامت توسط انبیا و اولیا یا تغییر در تقدیر موجودات به اذن الهی از طریق اسباب معنوی و غیر طبیعی نظیر صدقه، دعا، توسل و شفاعت)

۴- حقیقت هستی در ذات خود، همان واجب‌الوجود است. اصل تمام موجودات و مقوم آن‌ها خداوندی است که از هر کمال بالاترین مرتبه‌اش را دارد. خدای متعال از هرگونه عیب و نقص و فقر و نیاز، پیراسته است. او برتر از زمان و مکان، دانا و توانای مطلق، بخشنده‌ی پرمهر و در عین حال دادگری است سخت‌کیفر^{۱۱۵}. لذا، هستی تمام موجودات - اعم از مادی و غیرمادی - در ارتباط با واجب‌الوجود و در ظل وجود او واقعیت پیدا می‌کند^{۱۱۶}. همه موجودات معلول واجب‌الوجودند. از این‌رو هویتی مستقل از علت خویش ندارند. بنابراین، موجودات جهان نباید به

۱۱۲. حشر: ۲۲، بقره: ۳، توبه: ۱۱، روم: ۷، انعام: ۲۹، عنکبوت: ۶۵ و انعام: ۷۳.

۹۲. مؤمن: ۶۲، زمر: ۶۳، رعد: ۱۶، نهج‌البلاغه، خطبه: ۲۲۸ و المیزان، ج ۱۴

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

۱۱۵. شوری: ۵۳، اعراف: ۵۴، سجده: ۱۴، طه: ۵۰، رعد: ۱۶ لقمان: ۳۰ و نهج‌البلاغه خطبه‌ی ۶۴ و ۴۹.

۱۱۶. ذات واقعیت همانا حقیقت یگانه‌ی حضرت واجب‌الوجود است که از مثل و جزء مبراست. توحید در مقام ثبوت بر سراسر عالم حاکم است و همه‌ی موجودات به‌عنوان جلوات حق به‌طور تکوینی نسبت به آن معترف‌اند. یسبح‌الله ما فی السموات و ما فی الارض الملك القدوس العزيز الحكيم - جمعه/۱. (به نقل از علم الهدی، همان)

منزله‌ی واقعیت‌هایی منفصل و مستقل از واجب‌الوجود تلقی شوند. بلکه وجود آن‌ها عین صدور از واجب‌الوجود و عین ربط به او هستند^{۱۱۷}. در واقع همه‌ی موجودات صرفاً به‌مثابه آیات حقیقت وجود - خدای متعال - به شمار می‌آیند؛ یعنی موجودات هستی تطورات و شئون حقیقت وجودند که در ذات خویش نمود و نشانه‌ی اویند. اعتراف به این حقیقت که هر آن‌چه هست، صرفاً نمود و آیه‌ای از خداوند است و مالکیت حقیقی و تدبیر و اداره‌ی همه‌ی امور و موجودات عالم منحصر به اوست، «توحید» نام دارد (علم الهدی، همان)

۵- جهان هستی به حق و عدل وجود یافته و بیهوده آفریده نشده و آفرینش آن، غرض و غایتی حکیمانه داشته است. خدا خود غایت هستی است. بنابراین، جهان افزون بر این‌که ماهیت «از اوینی» دارد، به سوی «او» نیز در حرکت است و غایت تمام مراتب وجود اوست. آیات فراوانی درباره‌ی هدفمندی جهان و انسان در قرآن آمده است. از جمله زمر: ۵، ص: ۲۷، حجر: ۲۱-۲۲، عنکبوت: ۲-۳، روم: ۸، قیامت: ۳۶، جاثیه: ۲۴-۲۶، یونس: ۶۵، اعلی: ۳۱-۳، طه: ۴۹-۵۰، ذاریات: ۵۶، بقره: ۴۶ و ۲۸۵، انشقاق: ۶، مائده: ۱۸، تغابن: ۳، احقاف: ۳، مؤمنون: ۱۵، انبیاء: ۱۶، دخان: ۳۸

۶- هر بهره‌ی 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. از این‌رو، خیر امری وجودی و مطلق، اما شر امری عدمی و نسبی است، که در صورت تجلی نیافتن خیر، تعیین می‌یابد.^{۱۱۸} همه‌ی پدیده‌های جهان هستی از هدایت الهی برای حرکت به سوی مقصد و غایت آفرینش برخوردارند. یعنی خداوند به هر موجودی آن‌چه نیاز او و شایسته و بایسته‌ی او بوده اعطا کرده و مقصدی مشخص برای او در نظر گرفته و او را برای رسیدن به مقصد به‌طور کامل تجهیز نموده است (هدایت تکوینی عام همه‌ی موجودات عالم به صورت طبیعی یا غریزی) آیات قرآن کریم که مربوط به هدایت است به هدایت عام، طبیعی، غریزی، فطری و تشریعی قابل تقسیم است

۷- حائری یزدی، مهدی، ۱۳۷۹، صص ۲۸۸-۲۹۲.

۸- جهان هستی، که از نظام احسن برخوردار است، بر اساس اراده و سنن الهی اداره می‌شود. خواست او بر همه‌ی جهان حکومت و تسلط دارد (قضا). دیگران، هرچه و هر که باشند، فقط در چهارچوب و محدوده‌ای حرکت می‌کنند که خداوند قلمرو کار و اراده‌ی 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 بدانند. شر از حیث واقعیت وجودی، یک موجود یا حادثه است و چون موجود است بد نیست، بلکه بدی آن مربوط به موقعیت و تعارض آمیز و روابط خاصی است که با دیگر موجودات پیدا می‌کند (المیزان، جلد ۷، صص ۴۵۵-۴۵۴). بنابراین، ظرف تحقق حسن و قبح و یا عصیان و اطاعت، متفاوت از طریق تکوین یا واقعیت خارجی است. از این رو گرچه خوبی به لحاظ خیر بودن از خداست، (ما اصابک

۱۱۷. از این‌رو، امکان فقری که خصیصه‌ی ذاتی موجودات است نه تنها در حدوث بلکه در بقا نیز سبب احتیاج ایشان به ذات غنی واجب‌الوجود است. موجودات، که به خودی خود فقر محض‌اند، عین ربط به حی قیوم‌اند. 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. (به نقل از علم الهدی، همان)

من حسنه فمن الله) و سیئه به لحاظ خیر نبودن از نفس انسان (و ما اصابک من سیئه فمن نفسک، نساء: ۷۹) ولی تمام چیزها، خوب یا بد به لحاظ بودن از خدا است: قل کل من عندالله: نساء ۷۸.

۹- آیت بودن جهان آفرینش نسبت به خداوند از قبیل آیت و نشانه قرار دادی و اعتباری و یا فصلی و موسمی نیست، بلکه جهان آفرینش آیت و نشانه واقعی و حقیقی، عینی و دائمی خداوند است (بهشتی، محمد، ۱۳۷۸، ص ۲۲۳). در قرآن کریم در بیش از هفتصد و پنجاه آیه از پدیده های طبیعی سخن رفته و انسان به طبیعت شناسی دعوت شده و بی تردید این طبیعت شناسی به منظور آست شناسی است تا از این طریق آدمی آیات الهی را بنگرد و به صاحب آیات برسد (همان، ص ۲۲۴).

۱۰- در جهان هستی، که یک حقیقت واحد است، از طریق کمال و نقص یا شدت و ضعف مراتب هستی، تمایز حاصل می گردد و کثرت به وجود می آید. یعنی، در خارج اساساً یک حقیقت واحد داریم، که از آن به حقیقت وجود تعبیر می گردد، ولی در این حقیقت، از طریق کمال و نقص و شدت و ضعف و خلاصه از طریق تفاضل، تمایز به وجود آمده و این چنین، حقایق وجودی و واقعیات خارجی متکثر و گوناگونی حاصل شده اند. لذا، حکمت الهی اقتضا کرده بین موجودات عالم از نظر کمال و نقص، وجدان مراتب وجود و فقدان آن، و قابلیت رسیدن به آن مراتب و محرومیت از آن اختلاف باشد بنابراین وجود یک حقیقت شخصی واحد ولی صاحب مراتب (امری تشکیکی) است که به اطوار گوناگون و مراتب متفاوت تجلی می کند. اختلاف مراتب وجود ناشی از شدت و ضعف (کمال و نقص/ غنا و فقر) یا تقدم و تأخر در وجود است. برخی مراتب وجود بر برخی مراتب دیگر وجود متقدم اند. اصل حقیقت وجود، که از هر جهت واحد است، در تمام مراتب وجودات امکانی ظهور و تجلی دارد و از تجلیات پی در پی اوست که عالم پدیدار گشته است. هر چند مراتب وجود - به سبب حدود و نقایصی که دارند و متضمن صفاتی هستند که وجود واحد حقیقی از آنها منزله است - با حقیقت واحد وجود متفاوت اند اختلاف موجودات در صفات و کمالاتشان به اختلاف مراتب وجودی آنها بازگشت می کند^{۱۱۹}.

بر مبنای وحدت تشکیکی وجود، تفکیک هستها به خوب و بد ممکن نیست؛ زیرا وحدت وجود مانع هر نوع تفکیک ذاتی میان موجودات است و گوناگونی موجودات را به تمایز تشکیکی در هستی آنها ارجاع می دهد. از آنجا که وجود فی نفسه ارجمند است پس، اولاً تفاوت هستها در میزان برخورداری از هستی می تواند مبنای تفاوت ارجمندی یا تمایز ارزشی آنها باشد. ثانیاً چون هستی به خودی خود خیر و کمال است، نیستی که فقدان هستی است در واقع بی خیری و فقدان کمال است. ثالثاً هرچه هست، چون هست خوب است و عالم هستها نیز نظام احسن است، چنان که قرآن کریم می فرماید: «الذی احسن کل شیء خلقه» سجده ۷/ هستی اولیه هر موجودی کمال اولیه اوست و فزونی یا اشتداد در این هستی کمال ثانویه ای است که دریافت می دارد. هرچه هست به کمال اولیه نایل می آید و از طریق اشتداد وجود می تواند به کمال ثانویه نیز واصل گردد. بدون شک، فقدان کمال ثانویه خاص هر موجودی برای او شر است. از این رو، اگر هستی خیر است پس برای هر موجودی تمام هستی هایی که نسبت به او هستی بخشند، خیر و همه ی آنها که هستی زدایند، شر هستند. هم چنین، اگر فزونی هستی، کمال ثانویه و خیر است پس برای هر موجود، تمام موجوداتی که عامل و زمینه ساز نیل به کمالات ثانویه می گردند نسبت به او خیر و آنها که مانع رسیدن به کمالات ثانویه می شوند نسبت به او شر، به شمار می آیند. بدین ترتیب اگرچه هرچه هست مطلقاً خیر است ولی در نظام به شدت مرتبط عالم هرچه هست بسته به این که نسبت به دیگران هستی بخش یا هستی زداست می تواند خیر یا شر محسوب گردد. از این رو اندیشمندان مسلمان خیر را مطلق و شر را نسبی دانسته اند. یعنی با وجود صحت اطلاق خیر بر عموم اشیا، اثبات شرارت برای هر چیزی

وابسته به ملاحظه‌های چیزهای دیگر می‌ماند. اطلاق خیر و نسبت شر سبب شده قرآن حتی عذاب جهنم را در زمره‌ی نعمت‌های تکذیب‌ناپذیر حق به‌شمار آورد «یرسل علیکما شواظ من نار و نحاس فلا تنتصران فبای آلاء ربکما تکذبان» (رحمن ۳۵ - ۳۶)^{۱۲۰}. (به نقل از علم الهدی، همان)

۱۱- جهان طبیعت، برخلاف ظاهر ثابت آن، واقعی‌تی ساکن، جامد و لایتغیر نیست؛ بلکه موجودات جهان ما، پیوسته متغیر، متحول و ناپایدارند و همواره در حال شدن و صیوررت (دگرگونی) - حرکت مدام به سوی خدا - هستند.^{۱۲۱} این دگرگونی دائمی جهان طبیعت در ذات و عرض آن رخ می‌دهد (نظریه‌ی حرکت جوهری). بنابراین، تمامی اجزای هستی مادی در سطوح و مراتب مختلف وجود، در ذات خود در حرکت‌اند و سیر تکاملی خود را طی می‌کنند.

۱۲- تمام پدیده‌های عالم طبیعت و همه‌ی اشخاص و اشیایی که در این جهان هستند، سرانجام زائل و فانی می‌شوند. حیات هر یک از موجودات عالم طبیعت، آجلی دارد^{۱۲۲} و به مرگ و فنا منتهی می‌شود تا زمینه‌ی رستاخیز عظیم و حیات ابدی فراهم آید. ماهیت و حقیقت دنیا برای آخرت است و عمر دنیا در برابر آخرت روز یا ساعتی بیش نیست.^{۱۲۳} کیفیت حیات دنیا نیز در مقابل حیات اخروی امری قابل مقایسه و درک برای انسان نیست.^{۱۲۴} بنابراین علاوه بر انسان، تمام امور و موجودات طبیعی دنیا نیز در زمان مشخصی پایان خواهد پذیرفت.^{۱۲۵}

۱۳- از مبانی مهم و سترگ تعلیم و تربیت اسلامی، اعتقاد به روز رستاخیز و حیات اخروی است. این باور یکی از مؤثرترین و نافذترین باورها، قوی‌ترین عامل در سمت و سو بخشیدن و جهت دادن به رفتار آدمی، پدیدآورنده هدفداری، مسئولیت‌شناسی، امید و نشاط در انسان و برای سلامت، سعادت و کمال و تعالی فرد و جامعه ضمانت اجرایی بی‌نظیری است (بهشتی، محمد، ۱۳۸۷، ص ۲۹۵). در قرآن کریم به دلیل اهمیت نظام اخروی و گستردگی و پیچیدگی عالم آخرت و نا‌آشنایی انسان با آن جهان، از قیامت سخن بسیار گفته شده تا بدان حد که بیش از نیمی از آیات شریفه مربوط به معاد است (همان، ص ۲۹۶).

۱۴- وجود انسان، توأمان دو جنبه‌ی مادی و غیرمادی دارد: هم جسم و کالبد^{۱۲۶} دارد؛ هم روح^{۱۲۷}. انسان از دو حقیقت بیگانه ترکیب نشده است و این روح از آن بدن بیگانه نیست؛ که به‌رغم تفاوت‌های اساسی، ارتباطی وثیق میان‌شان برقرار است و به شکلی متقابل از هم تأثیر می‌پذیرند. رابطه‌ی روح و بدن رابطه‌ای بنیادین، عمیق و در اصل هستی است به این معنا که ماده‌ی جسمانی بر پایه‌ی حرکت اشتدادی وجود در ذات و جوهر خود کامل می‌گردد و به درجه‌ای از وجود دست می‌یابد که به حسب آن، غیر مادی و غیر جسمانی می‌شود. آثار و خواص روحی از قبیل

120. علم‌الهدی ۱۳۸۶، ص ۱۱۲، ۱۱۳

121. ألا إلی الله تصیر الامور - شورا/۵۳

122. احقاف: ۳

123. مؤمنون: ۱۱۳

124. واقعه: ۶۱

125. حج: ۱، زلزال: ۲، انفطار: ۳ و....

126. در قرآن تعبیرات مختلفی برای آن به‌کار رفته است؛ مانند روم: ۲، مؤمنون: ۱۲، حجر: ۲۸، طارق: ۶ و ۷، آل‌عمران: ۵۹، صافات: ۱۱، انعام: ۲، حج: ۵ و فاطر: ۱۱.

127. این وجه همان «نفخه‌ی الهی» است که خداوند به انسان داده است که عموماً از آن در قرآن کریم با تعبیر نفس و در زبان فارسی با واژه‌ی روان و جان یاد می‌شود. ن.ک. مؤمنون: ۱۴، اسرا: ۸۵ و حجر: ۲۸ و ۲۹

اندیشه، اراده، عواطف و انفعالات مربوط به آن درجه و مرتبه از وجود است. در حقیقت بدن و روح مراتب یک وجود شخصی واحد و متصل به هم‌اند که این دو وجه و دو جنبه‌ی وجود انسان تأثیر و تأثر مداوم و متقابل بر هم دارند. از نگاه صدرالمتهلین نفس جوهری است ذاتاً مجرد و فعلاً مادی که با حدوث بدن حادث می‌شود (نظریه‌ی جسمانیة الحدوث و روحانیة البقاء) و به تعداد بدن‌ها متعدد است؛ ولی برخلاف فلاسفه‌ی پیشین، از نظر او نفس روحانیة الحدوث نیست، بلکه جسمانیة الحدوث و روحانیة البقاءست. یعنی، نفس پیشینه‌ی 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 لحظه‌ی پیدایش نفس، لحظه‌ی آغاز این واقعیت نیست؛ بلکه فقط لحظه‌ی آغاز نفسانیت این واقعیت است؛ چرا که این واقعیت پیش از این که نفس باشد نیز موجود داشته، منتها صورتی جسمانی بوده است.^{۱۲۸}

۱۵- حقیقت انسان- از آن جهت که انسان است - همان روح است^{۱۲۹}، که امری غیرمادی (مجرد 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 این رو، کمال حقیقی بشر (از آن حیث که انسان است) به تکامل همین جنبه از وجود باز می‌گردد.

۱۶- انسان فطرت (خلقت خاص) ربوبی دارد.^{۱۳۰} فطرت، سرشتی الهی در وجود آدمی است.^{۱۳۱} یعنی آدمی نسبت به مبدأ عالم هستی معرفت و گرایش اصیل (غیر اکتسابی) دارد. این فطرت می‌تواند صیقل بخورد و توسعه پذیرد و می‌تواند به فراموشی سپرده شود. فطرت در جنبه‌ی 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.^{۱۳۲}

مضمون آیه‌ی سوره‌ی اعراف - که به آیه‌ی 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. آیه‌ی سوره‌ی 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. به جز این آیات، آیات متعدد دیگری نیز در قرآن به صورت ضمنی بر وجود فطرت دلالت دارند، مانند: ابراهیم: ۱۰، لقمان:

128. عبدالرسول عبودیت، مقاله‌ی انسان شناسی فلسفی صدرایی به نقل از تحقیق بنیادهای فلسفی و دینی

129. مجرد، موجودی عاری از خواص ماده و برتر از آن است و دو گونه است، مجرد تام، که از نظر ذات و فعل مجرد دارد و هیچ‌گونه ارتباط، وابستگی، نیاز و تعلق در هستی و در افعال خود به ماده ندارد، مانند خدا؛ و مجردی که از جانب وجود مجرد دارد ولی به ماده متعلق است، مانند روح انسان، که در ذات مجرد و در فعل متعلق به بدن است و برای فعالیت به ابزار مادی و بدنی جسمانی محتاج است.

130. علامه طباطبائی، المیزان، ج ۳۱

131. پیامبر اکرم (ص) در روایت مشهوری فرمود: «هر نوزادی بر فطرت توحید زاده می‌شود». امام علی (ع) نیز فرمود: «یکتا دانستن پروردگار مقتضای فطرت انسانی است».

132. درآمدی به فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۲

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 به نحوی بر موضوع فطرت دلالت دارند.

فطرت مفهومی است که معمولاً در برابر جنبه‌ی طبیعی بشر به کار گرفته می‌شود. در حالی که طبیعت انسان ناظر به نیازها و تمایلات مربوط به ویژگی‌ها و تطورات جسمانی او است، فطرت، که در هر حال شامل شناخت‌ها و گرایش‌های متعالی (و غیراکتسابی) است. همواره در انتظار تحقق خارجی و ظهور و توسعه (شکوفایی) می‌ماند. آزادی، که از ویژگی‌های خداداد نفس ناطقه‌ی انسان است، سبب می‌شود پس از الهام از فجور و تقوا، این بنیاد مشترک هویت آدمی، فعلیت یابد. پس، انسان فطرت الهی را یا تثبیت می‌کند و توسعه می‌بخشد یا به فراموشی می‌سپرد؛ اما هیچ‌گاه از بین رفتنی نیست^{۱۳۳}. وجود فطرت در انسان زمینه‌ی بسیار مساعدی است که می‌تواند سمت و سوی همه‌ی شناخت‌ها، گرایش‌ها و اعمال وی را الهی سازد و در صیورتِ اختیاریِ آدمی (به موجودی والا، ممتاز، هدف‌دار و جهت‌دار) نقش اصلی را بازی کند.

۱۷- انسان تنها خود را دوست دارد، بلکه در درون خویش شوق و میلی فطری به سوی کمال و تعالی خود می‌یابد (حب کمالات از شئون حب ذات است). انسان به دلیل 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 یافته‌ی همان حب ذاتی آدمی به خود و اشتیاق نسبت به تعالی مداوم آن است.

یکی از ویژگی‌های این میل و شوق فطری نیز، نامتناهی بودن آن است؛ یعنی آدمی خواهان کمال مطلق است. 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 ادامه‌ی حرکت به سوی مراتب بالاتر با فطرت بی‌نهایت‌طلب انسان کاملاً سازگار است.

۱۸- چون انسان آفریده‌ی خداست پس غایت زیست انسانی نمی‌تواند فارغ از غایت آفرینش باشد و غایت آفرینش انسان، باید با غایت آفرینش جهان هماهنگ باشد. زیرا زیست آدمی در جهان و وابسته‌ی به آن است. او در خلاً به سر نمی‌برد. لذا، هرگونه داعیه‌ی استقلال و انفکاک بشر، 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، انتهای است. از این‌رو، قرآن کریم درباره‌ی جهان و انسان، هر دو، تعبیر «الی الله المصیر» را به کار می‌برد.^{۱۳۴} دست‌یابی به غایت هستی هدف اساسی آدمی است، اما رسیدن به این هدف، با توجه به نیروی اراده و اختیار در آدمی، مستلزم حرکت تعالی‌جویانه و اختیاری انسان از مراتب فرودین زندگانی به سوی خداوند متعال است. این حرکت، به تلاش و کوشش مستمر و پای‌بندی به ارزش‌های متعالی نیاز دارد و لازمه‌ی تداوم آن ایمان و عمل است. کسب معارف، حقایق و اعمال فاضله‌ی انسانی، موجب اشتداد وجود آدمی می‌شوند و او را در نیل به غایت هستی یاری می‌رسانند.

۱۹- علاوه بر سنت عام هدایت فطری و تشریعی، خداوند برای تحول و حرکت مناسب آدمی به سوی کمال، سنت‌هایی هم‌چون ابتلا و امتحان، استدراج و امهال بر گستره زندگی انسان حاکم کرده است. در این میان قوانین و

۱۳۳. روم: ۳۰

۱۳۴. «و من تزکی فانما یتزکی لنفسه و الی الله المصیر» - فاطر/۱ و ۸ «و الله ملک السموات و الارض و ما بینهما و الیه المصیر» مائده/۱۸.

سنت‌های اجتماعی نیز، بخشی از طرح خلقت و سنن الهی در زندگی آدمی است. آگاهی نسبت به سنن تاریخی و تیزبینی در شناخت بافت جوامع و تفسیر حوادث تاریخ و آشنایی با سرگذشت پیشینیان و روشن‌بینی نسبی به نهادها و گرایش‌ها و سنن اجتماعی و عوامل شکل‌دهنده‌ی هر جامعه، برای آدمی موجب می‌شود تا با اقدامات متناسب و به‌موقع، بتواند در تحولات اجتماعی ثمربخش باشد. ولی در هر حال، اراده‌ی آدمی تنها در چهارچوب تقدیر خداوند و با پذیرش سنن الهی، قدرت تأثیرگذاری بر این دگرگونی‌ها را دارد.

۲۰- 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^{۱۳۵} و همان‌طور که سرچشمه‌ی وجودش خداوند است به سوی او نیز باز می‌گردد.^{۱۳۶} قرآن این زندگی بی‌پایان را در سه مرحله‌ی کلی معرفی کرده است: دنیا، برزخ و معاد. حیات انسان در هر یک از این سه مرحله جایگاه خاص خود را دارد و ادامه‌ی این بر اساس نحوه‌ی زندگی در مرحله‌ی دنیا شکل می‌گیرد. خدای دادگر در جهان دیگر پاداش نیکوکار و کیفر تبه‌کار را در چهارچوب نظام متقن «عمل و عکس‌العمل» مقرر ساخته است. در آن جهان هر کس آن درود که در این جهان کشته است و خود را با آن هویت می‌یابد که در این سرا برای خود ساخته و پرداخته است. هر تلخ و شیرینی که در آن جهان به او رسد فرآورده‌ی عمل این جهانی خود اوست که تمام و کمال و بی‌هیچ ستمی به او رسیده است.

۲۱- همه‌ی افراد بشر از یک اصل (آدم و حوا) نشئت گرفته‌اند^{۱۳۷}. لذا، هیچ انسانی بر انسان دیگر به لحاظ اصل آفرینش فزونی و برتری ندارد. لذا تفاوت‌های طبیعی (نژادی، قومی، جنسی، وراثتی و...) موجود بین انسان‌ها، بر مبنای حکمت الهی و صرفاً برای شناسایی آدمیان است^{۱۳۸} که نمی‌تواند به‌خودی خود معیار هیچ‌گونه برتری باشد. به سخن رسول گرامی اسلام (ص)، همه‌ی انسان‌ها مانند دندان‌های شانه با هم برابرند^{۱۳۹} و تفاوت ظاهری، ملاک برتری نیست.^{۱۴۰} البته، برابری انسان‌ها در برابر قانون به معنای آن است که همه‌ی انسان‌ها صاحب حقوق و تکالیفی عادلانه (برحسب توانایی‌ها و خصوصیات و میزان سعی و تلاش خویش) هستند. حقوق‌دانان عمدتاً حقوق را به دو قسمت حقوق فطری و حقوق وضعی تقسیم می‌نمایند. آنچه در این‌جا مدنظر است بر اساس مبنای کرامت ذاتی انسان، همان حقوق فطری (غیرقابل اسقاط) اوست. «این حقوق آمیخته با اصل تکلیف است، بدین معنی که این‌گونه حقوق در عین این‌که امتیازاتی برای صاحب حق یا کسی که از این امتیاز منتفع می‌شود به همراه دارد، برای دیگران، برحسب نوع ارتباطشان با فرد، تکالیفی را ترسیم می‌کند»^{۱۴۱}

۱۳۵. نجم: ۴۲

۱۳۶. بقره: ۱۵۶ و انبیا: ۹۳

۱۳۷. نساء: ۱

۱۳۸. حجرات: ۱۳

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

۱۴۰. بحارالانوار، ج ۲۲: ۳۴۸

۱۴۱. محمدعلی حاجی ده آبادی، حقوق تربیتی کودک، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۶

۲۲- انسان در طی زندگی خود همواره در موقعیت خاصی به سر می‌برد. منظور از موقعیت^{۱۴۲}، وضعیت و نسبت مشخص و پویایی است که درک و تغییر آن حاصل تعامل پیوسته‌ی فرد (به مثابه عنصری آگاه، آزاد، دارای اختیار و قابل اعتماد)، با خداوند متعال و گستره‌ای از جهان هستی (واقعیت‌های ماورای طبیعت، طبیعت و جامعه) در محضر خداوند متعال (مبدأ و منتهای هستی و حقیقتی برتر و فراموقعیت) است.

اگر این‌گونه تعامل ناظر به وجه اختصاصی و منحصر به فرد وجود آدمی باشد، می‌توان از درک و تغییر موقعیت ویژه‌ی فرد سخن گفت، که به تکوین و تحول وجه فردی هویت می‌انجامد. در صورت تعلق این تعامل به جنبه‌ی مشترک وجود فرد (با دیگران)، درک و تغییر موقعیت مشترک به تکوین و تحول وجه جمعی هویت منجر می‌گردد. لذا، این تعامل از سویی موجب تغییر مداوم مرتبه‌ی وجودی آدمی و در نتیجه تکوین و تحول پیوسته‌ی هویت فرد می‌شود و از دیگر سو، به خلق مداوم موقعیت‌های جدید می‌انجامد. البته، با توجه با آزادی و اختیار آدمی، ممکن است که درک و تغییر موقعیت به صورت شایسته انجام پذیرد (یعنی به وجهی که موجب تکوین و تعالی هویت انسان و تحقق غایت حقیقی زندگی - قرب الهی - شود). در این صورت باید از «درک درست موقعیت خویش و عمل مداوم برای بهبود آن» سخن گفت. این تعامل مستلزم اولاً معرفت به خود و اعتماد به نفس (شناسنده و اصلاح‌کننده موقعیت)، ثانیاً معرفت و باور به خداوند (حقیقت برتر فراموقعیت) و ثالثاً کشف و برقراری نسبت عناصر موقعیت با خداوند متعال (مبدأ و مقصد هستی)^{۱۴۳} است. ولی در عین حال، امکان دارد که انسان موقعیت واقعی خود (نسبت خویش با خداوند و عناصر مختلف هستی در محضر حق تعالی) را به درستی درک نکند یا در تغییر مناسب آن (متناسب با غایت حقیقی زندگی) تلاش شایسته به عمل نیاورد

۲۳- مقصود از کرامت ذاتی آن است که خداوند انسان را به گونه‌ای آفریده است که در مقایسه با بسیاری از موجودات دیگر، از لحاظ وجودی، از امکانات و مزایای بیش‌تری برخوردار است. این نوع کرامت، حاکی از عنایت ویژه‌ی خداوند به نوع انسان است. به همین دلیل، هم خود آدمی و هم دیگران باید پاسدار این سرمایه‌ی الهی و ارزشمند باشند. اما کرامت اکتسابی در پرتو ایمان و عمل صالح و تقوا (و در حقیقت با صیانت از همان کرامت ذاتی و خداداد) به دست می‌آید و از آن‌جا که محصول سعی و تلاش آدمی است، معیار نهایی ارزش انسان و ملاک تقرب او در پیشگاه خداوند است. از نظر قرآن آدم (نخستین انسان در روی زمین) خلیفه‌ی خداوند بوده (بقره: ۳۰) و هم‌چنین سجده‌ی فرشتگان (حجر: ۲۹ و ۳۰) از آن‌روست، که او مورد تعلیم الهی، قرار گرفته است (بقره: ۳۱). خداوند انسان را در بهترین بنیان آفرید (تین: ۴۰ و مؤمنون: ۱۴). خداوند آن‌چه را که در زمین و آسمان است، برای انسان آفرید (لقمان: ۲۰، بقره: ۲۹، جاثیه: ۱۳ و ملک: ۱۵). این‌گونه آیات شواهد کرامت ذاتی انسان است. البته، تعبیر ذاتی در این خصوص به معنای ویژگی خدادادی و تکوینی این نوع کرامت است ولی آدمی‌زاده می‌تواند با سوءاختیار خود چنان عمل کند که همین کرامت خداداد را از دست بدهد و مستوجب عذاب جاوید الهی و خذلان

142. مفهوم موقعیت در این‌جا با معنای موقعیت از دیدگاه دیوبی و پوپر متفاوت است. زیرا موقعیت از دیدگاه آنان صرفاً جنبه‌ی مادی (به‌ویژه جامعه‌شناختی) دارد و در این‌جا جنبه‌های هستی‌شناختی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی موقعیت با نگاهی دینی مدنظر است.

143. در تعالیم اسلامی، خدا خود غایت هستی تلقی شده است: بقره: ۴۶، انشفاق: ۶، مائده: ۱۸، تغابن: ۳، بقره: ۲۸۵، احقاف: ۳ و مؤمنون: ۱۱۵. آیات فراوانی درباره‌ی هدفمندی جهان و انسان در قرآن آمده است.

دائم در پیشگاه حق گردد (هرچند این سوءاختیار نمی‌تواند مجوز رعایت نکردن این نوع کرامت از سوی دیگران در زندگی دنیایی - حتی نسبت به کفار و افراد بی‌دین و فاسق - و بی‌توجهی به حقوق انسانی آن‌ها گردد).

برخی آیات قرآن حکایت از آن دارد که گروهی از انسان‌ها از چهار پایان بدترند (اعراف: ۱۷۹) یا برخی بدترین جنبه‌نام گرفته‌اند (انفال: ۲۲). به نظر می‌رسد این نکوهش شدید به سبب آن است که این افراد همان عوامل کرامت ذاتی نظیر تفکر و تعقل را به کار نگرفته‌اند. این نشان می‌دهد که نوع دیگری از کرامت در انسان‌ها به صورت بالقوه وجود دارد که به شرط عمل و کوشش فردی محقق می‌شود. به یقین تربیت، هم از عوامل حفظ کرامت ذاتی و هم زمینه‌ی اصلی تحقق بخش کرامت اکتسابی است. بر این اساس می‌توان گفت این گزاره یکی از مهم‌ترین مبانی تربیتی در فلسفه‌ی تربیت با رویکرد اسلامی به‌شمار می‌آید.

۲۴- انسان با داشتن فطرت الهی، که زمینه و سرمایه‌ی اولیه‌ی اوست با برخورداری از استعدادهای طبیعی و با تأثیرپذیری نسبی از عوامل محیطی و اجتماعی، در اثر تجربه (یعنی مواجهه‌ی اختیاری با موقعیت‌های مختلف) به تدریج واقعیتی شخصی و سیال می‌یابد، که از آن با عنوان هویت (در تعبیر قرآن شاکله) یاد می‌شود.

هویت، واقعیتی تدریجی، انعطاف‌پذیر و ناتمام است که با صیورورت / اشدادی / انسان و حضور فعال او در صحنه‌های گوناگون شخصی و اجتماعی و در طول حیات دنیوی تکوین و تحول می‌یابد و در حیات اخروی نیز ادامه دارد. بنابراین، تحقق و تحول هویت، بیش از هر چیز، به جریان منحصر به فرد زندگی هر شخص و اراده و اعمال اختیاری خود او بستگی دارد. 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. البته، تکوین و تحول هویت تأثیرات پیش‌رونده‌ای بر اعمال و کوشش‌های فرد در آینده دارد.^{۱۴۴}

۲۵- ذات نامتعین انسان (که از پیش در جهتی خاص تعین نیافته است)، به او امکان صیورورت در جهات مختلف هدایت و ضلالت را می‌دهد. این امر نشانگر آزادی آدمی و حرکت اختیاری اوست. لذا، در گستره‌ی زندگی با فراهم آمدن تجربه‌های عملی مختلف و افزایش قدرت ارزیابی، می‌توان انسان را موجودی آزاد (دارای قدرت انتخاب و اختیار) دانست، به گونه‌ای که علم و عقل نیز از مبادی آزادی و اختیار وی محسوب می‌شوند. قرآن بر آزادی انسان تصریح دارد و بر انتخابگری او تأکید می‌نماید.^{۱۴۵} آزادی مقتضای ناتمامی و تعین نیافتن هویت آدمی است. مقام نامعلوم انسان در سلسله مراتب وجود، عرض عریضی برای حرکت او فراهم آورده و سبب شده است که تطورات آدمی در همه‌ی مراتب وجودی موجودات، امکان تحقق یابد. البته، انسان در عین حالی که محکوم جبر مطلق نیست، در نظام هستی آزاد مطلق (رها از هرگونه قانون و قاعده و تکلیف) نیز نمی‌تواند باشد^{۱۴۶}، زیرا آزادی به معنای نفی کامل تأثیر علل و عوامل بیرونی و درونی و نفی قانون علیت بر اعمال آدمی و آثار آن نیست، بلکه

۱۴۴. «قل کل یعمل علی شاکلته» - اسراء/۸۴.

۱۴۵. ابراهیم: ۳، رعد: ۱۱، کهف: ۲۹، دهر: ۲، نهج‌البلاغه: نامه‌ی ۳۱ و آیات کریمه‌ی فراوان دیگر نظیر: «انا هدیناه السبیل اما شاکرا و اما کفورا» - انسان/۳ یا «انزلکموها و انتم لها کارهون» - هود/۲۸ و «انما انت مذكر لست علیهم بمصیطر» - غاشیه/۲۲، در قرآن آشکارا بر آزادی و قدرت تصمیم‌گیری و انتخاب انسان تأکید دارند.

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

آزادی، مبنای اختیار و اساس هرگونه تکلیف و مسئولیت‌پذیری انسان است؛ چرا که بدون فرض این عنصر، سخن از پاداش و عقاب بی‌معنا است و اصولاً هرگونه تکاملی که برای انسان حاصل می‌شود در اثر اعمال اختیاری و آزادانه‌ی اوست.

اما اسلام، علاوه بر به رسمیت‌شناختن آزادی تکوینی انسان (به معنای یادشده که برای همه‌ی افراد بشر، بنا بر حکمت الهی و به‌عنوان مقدمه‌ی اختیار و اراده آن‌ها، فعلیت دارد)، او را به مرتبه‌ای برتر یعنی کسب آزادی حقیقی (یا به تعبیر رساتر آزادگی) دعوت کرده و نخستین مرحله‌ی این نوع آزادی را در آزادی روح انسان از شهوات و تمایلات نفسانی داشته است، به‌طوری که اگر انسان‌ها از بند هواهای نفسانی رهایی نیابند، قادر نخواهند بود از چنگ طواغیت و حُکام ظلم رهایی یابند و انواع آزادی‌های سیاسی و اجتماعی را به‌دست آورند. این نکته در سخن حضرت امیر(ع) مورد توجه قرار گرفته است: «لا تکن عبد غیرک و قد جعلک الله حراً» (بنده‌ی غیر خود مباش چه این که خداوند تو را آزاد قرار داد)^{۴۷}. در واقع، آزادی حقیقی آدمی یعنی نفی اطاعت هر آن‌چه غیر خداست و بندگی و خضوع فقط در برابر خالق هستی و نظام آفرینش. به تعبیر دیگر، آزادی در معنای متعالی و تجویزی آن، یعنی رفع کلیه‌ی عواملی است که مانع از تکامل و تعالی انسان و هم‌چنین، تجلی استعدادها و شخصیت می‌شود.

حقیقت نا متعین ذات انسان، امکان پیمودن راه‌های مختلف را برای او فراهم کرده است، این امکان تنها دو طرف ضلالت یا هدایت ندارد، بلکه راه‌های هدایت و کمال نیز نا متعین و نا محدود است. اگر ذات انسان بی‌تعینی است و کمال او تقرب به پروردگار نا محدود و بی‌تعین است. طریق‌های دستیابی به کمال نیز نامحدود خواهد بود. از این رو خداوند می‌فرماید "وَلِلّٰهِ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنٰی فَادْعُوهُ بِهَا" (اعراف: ۱۸). انسان با پیمودن راه‌های گوناگون صیورت می‌تواند مظهر اسم‌های گوناگون حق شود و در نتیجه، جانشین خداوند از جهت همان اسم در زمین باشد. این امکان برای دیگران فراهم نیست از این رو، خلافت منحصر به انسان شد. از جمله شواهد واقعی برای بی‌تعینی ذات انسانی، تنوع فعلیت‌های اوست که در آیات مختلف اشاره شده است و در عالمی به نام عالم آخرت یا برزخ آشکار می‌شود. (اعراف: ۳۸، ۱۶۶، ۱۷۹؛ بقره: ۳۱، ۷۴؛ انعام: ۷۵؛ فصلت: ۱۹؛ اسراء: ۹۹. بی‌تعینی و بی‌جهتی نفس در سوره "انسان: ۳" انا هدیناه السبیل اما شاکراو اما کفورا این گونه توجیه می‌گردد که کلمه تبدیل در سوره روم "لا تبدیل لخلق الله" به معنای جانشینی چیزی با چیزی مغایر است اما تغییر شامل انواع دگرگونی نظیر تضعیف، تشدید، تدسیس، تدفین، تقلیل، تکثیر و.... است. بنابراین، تبدیل "فطرت الله" به معنای جانشین کردن آن با چیز دیگر بر اساس آیه ۳۰ سوره روم ممکن نیست ولی تغییر نفس به معنای تشدید یا تضعیف و حتی دسیسه فطرت بر اساس آیه ۵۳ سوره انفال و آیه ۱۱ سوره رعد ممکن است (علم الهدی، جمیله، ۱۳۸۸، ص ۱۶۶).

۲۶- عقل و خرد پایه انسانیت و فصل ممیز انسان از سایر حیوانات به شمار می‌آید و معیار مسئولیت‌پذیری و ملاک ثواب و عقاب است. خردورزی عاملی است که انسان را به علوم و معارف و حقایق بی‌پایان می‌رساند و او از این طریق می‌تواند جهان را مسخر خویش گرداند و به ملکوت الهی راه یابد و به اوج‌ها و فرازها برسد.

۲۷- با توجه به حرکت اختیاری و همیشگی نفس آدمی، از یکسو و وجود توانایی‌های طبیعی خداداد و بالقوه‌ی گوناگون در افراد بشر از سوی دیگر، هر شخص می‌تواند این استعدادها را فعلیت بخشد و (در صورت هم‌سویی آن‌ها با غایت حقیقت زندگی) به کمالاتی دست یابد. اگرچه حرکت نفس بر اساس آزادی ذاتی انسان، فاقد جهتی متعین و از پیش تعریف شده است و ادبار و اقبال‌های فراوانی دارد. بنابراین، می‌توان گفت استعدادهای طبیعی و

سرشار انسان در همه‌ی ابعاد و همواره، قابلیت فعلیت یافتن و رشد و تعالی را دارند. اما این قابلیت مداوم انسان باید در نیل به کمال و هدف غایی زندگی‌اش جهت‌دهی شود. توجه به این امر تأکیدی بر این نکته است که هدایت و جهت‌دهی حرکت اختیار آدمی در طول عمرش، کاملاً ضروری است. هدایت ویژه‌ی^{۱۴۸} آدمی توسط خداوند (بعثت انبیا^{۱۴۹} و ارسال کتاب برای هدایت بشر) نیز از جمله برای کشف و رشد متعادل استعدادهای طبیعی آدمی (و پیش‌گیری از انحراف آن‌ها از این مسیر) بوده و ضرورت این راهنمایی خاص نیز با فرض پویایی و بالندگی مداوم او در فعلیت بخشیدن به این استعدادها برای کشف و رشد متعادل استعدادهای وجودی آدمی و با فرض بالندگی او، قابل درک است.

۲۸- 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 محدودیت‌های مختلفی نیز روبه‌رو است. در قرآن توصیف‌های متعددی از انسان وجود دارد که در بخش‌هایی از آن، توصیف محدودیت‌ها و ضعف‌های انسان است. طبق یک دیدگاه (محمدتقی جعفری، انسان در افق دید قرآن، بنیاد بعثت) محدودیت‌ها و ضعف‌های مورد اشاره‌ی قرآن را می‌توان سه گروه دانست. گروه نخست محدودیت‌هایی است که در زمینه‌ی خلق آدمی قرار دارد. مانند این‌که انسان ضعیف (نساء: ۲۸) آزمند (معرّاج: 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 می‌کنند، مانند نیرنگ بازی (یونس: ۲۱) و مکذب بودن (مائده: ۷۵). برخلاف محدودیت‌های دو گروه قبل، این محدودیت‌ها به شدت مورد شماتت خداوند است.^{۱۵۰}

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 مطرح‌اند^{۱۵۱} 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 داشت که تن دادن به این‌گونه محدودیت‌ها و تداوم و تشدید اختیاری آن‌ها حتی باعث می‌شود آدمی زاده به نازل‌ترین مرتبه‌ی هستی خود (همانند چهار پایان بلکه پست‌تر از آن‌ها) سقوط کند و از نظر قرآن به مثابه "بدترین جنبنده‌گان" محسوب شود.

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

۱۴۹. حدید: ۲۵، بقره: ۱۲۹، آل‌عمران: ۱۶۴ و جمعه: ۲

۱۵۰. به نقل از خسرو باقری ۱۳۸۵

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

۲۹- در قرآن کریم از عواطفی چون محبت، خشم، نفرت، حسرت، ترس و ... سخن بسیار شده است بنابراین جریان تربیت باید به گونه ای صورت گیرد که محبت و نفرت در خدمت عقل و دین قرار گیرند و به صورت متعادل و متوازن پرورش یابند.

۳۰- تاثیر پذیری و تاثیر گذاری انسان به سه صورت جلوه گر می شود : ۱- انسان از شرایط و موقعیت های مختلف وراثتی، زیستی، جغرافیایی و طبیعی و از خانواده، مدرسه، معلم و مربی، دوست و همنشین، وسایل ارتباط جمعی و موقعیت شغلی و اجتماعی تاثیر می پذیرد و بر فرد و جامعه و شرایط اجتماعی نیز تاثیر می گذارد ۲- تاثیر گذاری و تاثیر پذیری ظاهر و باطن انسان از یکدیگر ۳- تاثیر پذیری انسان از عوامل ناپیدا مانند فرشتگان و شیاطین ۳۱- انسان، به دلیل نیازمندی یا کمال جویی و به لحاظ ساختاری، موجودی اجتماعی است و هویت و ساختار شخصیت او تا حد قابل توجهی (به خصوص در آغاز زندگی) در عرصه ی زندگی اجتماعی ساخته و پرداخته می شود. یعنی بینش، گرایش و کنش منش انسان از نظام فرهنگی، اقتصادی و سیاسی اجتماع تاثیر می پذیرد. (هرچند این تاثیر هرگز بدان پایه نیست که او را به صورت تابعی مطلق از وضع محیط اجتماعی درآورد)؛ بنابراین هم باید شرایط اجتماعی را به مثابه عاملی بسیار موثر بر شخصیت و نحوه زندگی افراد در نظر بگیریم و هم می توان با تکیه بر اراده فردی در برابر این تاثیر اجتماعی مقاومت کرد و حتی با شناخت جامعه و قوانین حاکم بر تحولات اجتماعی و عمل مناسب، می توان تاثیر مناسبی بر نظام اجتماعی گذاشت. در این باره، قرآن کریم در آیات متعدد ضمن اشاره به واقعیت تاثیر پذیری بسیاری از انسان ها از محیط اجتماعی، با توجه به وجود اختیار و اراده در انسان، بر مسئولیت آدمی در برابر اجتماع تأکید کرده و در برخی آیات به تغییر شرایط حاکم بر هر جامعه در صورت تحول افراد آن، به مثابه سنتی الهی تصریح کرده است.

۳۲- 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 انسان با دیگر انسان ها است. وجه فردی او را، به دلیل برخورداری انسان از عقل و فطرت و اراده و اختیار، مقهور و مستحیل شدن در جمع دور می کند و وجه جمعی او را در جریان پیوند و داد و ستد با دیگران و احساس هم هویتی با آنان قرار می دهد. ولی این داد و ستد، به نحوی است که اراده ی آدمی از او سلب نمی گردد.

بر این اساس، تبیین صرفاً فردگرایانه از هویت یا تحلیل جامعه شناختی محض از روند تکوین و تحول هویت مورد تأیید نیست. هم چنین، هویت دارای انواع و لایه های مختلف است. این انواع در شخص واحد، در عین تمایز نسبی، هم پوشی نیز دارند و مهم ترین شان در وجه جمعی آن، عبارت اند از: هویت انسانی (جهانی)، هویت دینی / مذهبی، هویت ملی، هویت قومی، هویت خانوادگی، هویت جنسی / جنسیتی و هویت حرفه ای.^{۱۵۲}

تحقق هویت از دیگر سو، امری است که با توجه به شئون گوناگون حیات انسان دارای ابعاد و جنبه های مختلف است. گرچه این جنبه ها استقلال ذاتی از هم دیگر ندارند و در جریان تکوین و تعالی، در تعامل با یک دیگر می توانند موجودیتی یک پارچه و وحدت یافته را تشکیل دهند. به سخن دیگر، هویت حقیقت واحدی در عین کثرت است. البته، در میان این جنبه ها، هویت دینی / مذهبی (ناظر به معرفت و باور به حق تعالی و برقراری ارتباط با او در همه ی شئون زندگی) می تواند، ضمن داشتن نقش محوری، وحدت بخش تمامی جنبه های هویت نیز باشد.

۳۳- هویت به طور کلی برآیند مجموعه ای از بینش ها، باورها، گرایش ها، اعمال و صفات آدمی است و از این رو، نه تنها امری ثابت و از پیش تعیین شده نیست، بلکه حاصل تلاش و توفیق شخص و البته تا حدودی متأثر از شرایط

اجتماعی است. انسان، در واقع موجودی تلقی می‌شود که می‌تواند با تکیه بر فطرت و استعدادهای طبیعی خود و با استفاده از عقل و نیروی اختیار و اراده‌ی خویش، به معرفت دست یابد. معرفت ایجاد شده می‌تواند زمینه‌ی میل و گرایش را در او فراهم سازد. بینش و گرایش درونی، زمینه‌ی باور (ایمان) و تکوین اراده (تصمیم معطوف به عمل) را در وی فراهم می‌آورد و با عمل و تکرار آن، به تدریج هویتش شکل می‌گیرد. همین امور نیز، در هرگونه تحویل هویت - پس از تکوین اولیه‌ی آن - نقش‌آفرین است.

۳۴- فرآیند درک موقعیت و عمل برای بهبود مداوم آن، به‌منظور تکوین مداوم هویت آدمی (چنانچه گذشت) با توجه به حضور اختیار و آزادی در همه‌ی عناصر اصلی این فرآیند، حرکتی یک سویه و خودکار نیست بلکه این روند می‌تواند (به شرط تکیه بر فطرت و شکوفاسازی آن و رشد همه‌جانبه و متعادل استعدادهای طبیعی در راستای غایت زندگی و در پرتو تعقل) به شکل‌گیری هویتی یک‌پارچه و پویا در وجود انسان و تعالی پیوسته‌ی آن، متناسب با غایت مطلوب زندگی، بینجامد. اما برای تحقق این امکان، آدمی، باید با توجه به نقش آزادی و اختیار در عناصر اصلی (معرفت، گرایش، اراده و عمل مداوم)، مؤثر بر این روند، برای جهت‌دهی به این حرکت پیچیده از راهنمایی و هدایتی خاص بهره‌مند شود. انتخاب پیامبران الهی و جانشینان ایشان که از سوی خداوند مسئولیت راهنمایی همه مردم به صراط مستقیم را برعهده دارند، پاسخی الهی است به این نیاز ضروری که زمینه‌ی شکوفایی فطرت و بهره‌مندی از نیروی عقل آدمی را به‌خوبی فراهم آورده است. چنانچه کمک فرشتگان الهی از طریق الهام نیز زمینه‌ای برای راه‌یابی به مسیر حق و سعادت است. انسان علی‌رغم برخورداری از فطرت الهی، عقل و استعدادهای طبیعی خداداد که می‌تواند او را در مسیر کمال کمک کنند، در معرض انواع مخاطرات و تهدیدهاست. انسان از همان آغاز زندگی خود، گرفتار دشمنی سرسخت، نیرومند و قسم خورده به نام ابلیس شد که تنها بندگان پاک و مخلص الهی از شر او در امان‌اند. ابلیس پس از مهلتی که تا روز قیامت از خدا گرفت، سوگند یاد کرد که همواره بر سر راه فرزندان آدم بنشیند و از همه سو (پیش و پهلوی و پشت سر) او را اغوا و وسوسه کند و از راه خدا به انحراف کشاند. البته بنا بر آیات قرآن (از جمله اعراف: ۱۷) ابلیس نخست در عواطف انسانی یعنی در بیم و امید او، در آمال و آرزوهای او و در شهوت و غضب آدمی و سپس در اراده و افکار برخاسته از این عواطف تصرف می‌نماید و میدان عمل و تاخت و تاز شیطان همانا ادراک انسانی و ابزار کار او عواطف و احساسات بشری است و به گواهی آیه‌ی ۵ سوره‌ی ناس، اوهم کاذبه و افکار باطل را شیطان در نفس انسان القا می‌کند. 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^{۱۵۳} به این ترتیب، 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. از سوی دیگر نفس امّاره‌ی انسان که او را به بدی فرمان می‌دهد، با برخورداری از کشش‌ها و تمایلات طغیانگری که نتیجه‌ی استفاده‌ی بی‌حد و مرز از نیروی شهوت و غضب است، زمینه‌ی پیروی از وسوسه‌ی شیطان را فراهم می‌آورد. برخی از آدمیان، که با سوء استفاده از قدرت اختیار و آزادی خدادادی از مسیر حق و نیکی و عدالت منحرف شده‌اند نیز در قالب طاغوت، مستکبران، رهبران کفر و ضلالت و شیاطین انس می‌کوشند تا دیگران را از حرکت در صراط مستقیم منصرف سازند.

۳۵- انسان موجودی همواره در حال حرکت و صیورورت است.^{۱۵۴} منظور از این حرکت، تغییر پیوسته نفس (که یک وجود واحد است اما دارای مراتب) و خروج دائمی آن از قوه (استعدادهای بالقوه) به فعلیت است. آدمی، در ضمن این تغییر مستمر، می‌تواند اشتداد وجودی یابد. با این‌که حرکت نفس (در مراتب نفس نباتی و حیوانی) از الگوی تعریف شده‌ای تبعیت می‌کند، ولی حرکت نفس در مرتبه‌ی انسانی، امری از پیش تعریف شده نیست؛ بلکه به اراده و انتخاب وی بستگی دارد و از این رو موضوعی نامتعیین است. منظور از نامتعیین بودن حرکت نفس انسانی، بی‌جهتی آن نیست، بلکه مقصود این است که جهت این حرکت، گرچه در مراتب پایین (مشترک بین انسان و دیگر موجودات) تا حدود زیادی معین و اجباری است، ولی در مراتب انسانی آن، موضوعی اجباری، از پیش تعیین شده و معین نیست.

این مبنا با نظریه‌ی 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 عقیده‌ی صدرا، روح خود عالی‌ترین محصول ماده است. یعنی مولود یک سلسله ترقی و تکامل ذاتی طبیعت است. یک موجود مادی که مراحل تکامل و ترقی را طی نمود، خود به وجودی غیرمادی تبدیل می‌شود.^{۱۵۵}

۳۶- آدمی با توجه به آزادی و قدرت انتخابی که برای حرکت در مسیرهای مختلف زندگی یافته است، تکلیف دارد تا پیوسته و به‌طور آزادانه و آگاهانه در جهت حق و کمال بکوشد. لذا نسبت به انجام درست تکالیف فردی و اجتماعی خویش مسئولیت دارد و باید پاسخ‌گو باشد. الزام به این تکالیف و وظایف فردی یا جمعی نسبت به خداوند، خویشتن، خلق (انسان‌های دیگر) و خلقت (سایر موجودات زنده، محیط‌زیست طبیعت و حتی موجودات ماوراءطبیعی) متناسب با توانایی و وسع مکلفین و با رعایت شرایط عمومی تکلیف (عقل، بلوغ، علم، قدرت، اختیار و آزادی) از سوی خداوند (که رب و صاحب‌اختیار مطلق امور انسان است) و صرفاً در جهت خیر و کمال بندگان صورت می‌پذیرد. عقل نیز، امثال این تکالیف و اطاعت از مولای حقیقی را برعهده لازم می‌شمارد و نافرمانی از این الزام را ظلم و مستوجب عقاب و مجازات عادلانه می‌داند. لذا مسئولیت آدمی در بینش توحیدی فقط در مقابل خداوند متعال اصالت دارد. اما در بسیاری از موارد در نظام معیار دینی، ادای برخی وظایف نسبت به افرادی مشخص، ملازم یا مساوق با رعایت حقوق آن‌ها قرار گرفته و از آن‌ها با تعبیر «حقوق الناس» یاد شده است. از جمله این موارد می‌توان به حقوق مادر و پدر، حق فرزند، حق همسر، حق معلم، حق برادر مؤمن، حق همسایه، حق فامیل، حق افراد زیردست، حق دوست، حق امام و رهبر مسلمین، حق امت اسلامی و حق شریک اشاره نمود، که در روایات اسلامی با توسعه‌ی در مفهوم حق الناس (نسبت به موجودات غیر ذوی‌العقول) حتی حق مرکب، حق بدن و اعضا و جوارح و حق مسجد را شامل می‌شود و دائره‌ی مسئولیت فرد مؤمن و مسلمان را تقریباً به همه‌ی عناصر موقعیت می‌گسترده، که به شکلی با آدمی در ارتباط‌اند^{۱۵۶} حتی به سبب تأکید بیش‌تر به رعایت این‌گونه تکالیف، رعایت این حقوق بر ادای «حقوق خداوند» مقدم دانسته شده است. بدیهی است 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

154. حجر: ۲۹ و ص: ۷۲.

155. علامه طباطبایی، اصول و فلسفه‌ی روش رئالیسم

156. برای آشنایی بیش‌تر با مفهوم و مصادیق حق الناس به رساله‌ی حقوق امام زین‌العابدین (ع) رجوع کنید.

می‌شود که این‌گونه پاسخ‌گویی و مسئولیت انسان نسبت به دیگران، صرفاً در پرتو مسئولیت در برابر خداوند متعال شکل می‌گیرد.

۳۷- خداوند انسان‌ها را با وجود اشتراکات بسیار، دارای برخی خصوصیات متفاوت آفریده است.^{۱۵۷} بر اساس این تفاوت‌ها، چگونگی و میزان مسئولیت و نیز گستره‌ی زمینه‌ها، امکانات و فرصت‌های تکامل یا تنزل در انسان، گوناگون است. البته، این‌گونه اختلافات تابع حکمت الهی و نظام علت و معلولی حاکم بر جهان است و سبب می‌شود تا انسان‌ها برحسب وسع و توانایی‌های متفاوت، با حقوق و تکالیف متنوعی مواجه باشند.^{۱۵۸} این تفاوت‌های قابل توجه، هم بین افراد و اصناف بشر وجود دارند و هم در طول زندگی یک فرد و برحسب شرایط و مقتضیات مراحل رشد رخ می‌نمایند. لذا، پذیرش فطرت و طبیعت مشترک نباید موجب گردد که انواع تفاوت‌های موجود بین انسان‌ها و در مراحل زندگی هر انسان نادیده گرفته شود و با وجود لزوم توجه به حقیقت مشترک انسانی و وحدت بنیادی فطرت و طبیعت آدمی، توجه به این نوع اختلافات نیز کاملاً ضروری است.

۳۸- جهان هستی قابل شناسایی است و انسان توانایی شناخت آن را دارد. خداوند این توانایی را به انسان عطا کرده است.^{۱۵۹} دعوت حق به این شناخت، با اشاره به پدیده‌های آفاقی و انفسی، نشان از قدرت بشر برای شناخت ابعاد مختلف هستی دارد.^{۱۶۰} هم‌چنین، اشاره‌ی قرآن به علم انسان و تعلیم بشر توسط خدا، دلالت بر این امکان دارد^{۱۶۱} و همین علم انسان است که زمینه‌ی انتخابگری و مسئولیت و کرامت آدمی و در نتیجه سجود فرشتگان را در برابر او فراهم آورده است. در سراسر قرآن بارها با مفاهیم مختلفی چون تفکر، تدبیر، نظر، علم، بصر و لب، بر وجود این توانایی در انسان تأکید شده است. بر اساس این آیات، خداوند به انسان نیرویی عطا کرده است که به واسطه‌ی آن می‌تواند از هستی و از موقعیت خود در هستی، آگاهی یابد.^{۱۶۲}

۳۹- با توجه به سطوح مختلف واقعیت، می‌توان به مسئله‌ی تقسیم علوم دست یافت. در بالاترین یا فراگیرترین سطح واقعیت، کل هستی با همه‌ی موجودات آن، خواه محسوس یا نامحسوس، مخلوق و آیت خدا محسوب می‌شوند. در این سطح، تفاوتی میان موجودات نیست. آن‌ها هم واقعیتهای آیه‌ای یا نمادین دارند. در این سطح، نمی‌توان اقسامی برای علوم قائل شد، بلکه علم از ویژگی یگانگی برخوردار است. در سطحی پایین‌تر، که موجودات از حیث نوع موجودیت یا ویژگی‌های خاص وجودی مورد توجه قرار می‌گیرند، علوم نه تنها موضوعات مختلف دارند، بلکه به تبع آن، چه بسا روش‌های مختلفی برای تحقیق و مطالعه خواهند داشت. البته، نمی‌توان همواره در سطح کثرت علوم باقی ماند، بلکه پس از بهره‌وری از نتایج آن (مایه‌ور شدن علوم مختلف)، باید به وحدت بازگشت. این بازگشت در حکم رجوع به واقعیت اساسی‌تر موجودات است.

157. (نوح: ۱۴)، (زخرف: ۳۲) و (روم: ۲۲)

158. بقره: ۲۸۵

159. دهر: ۲

160. بقره: ۷۳، نور: ۶۱، انعام: ۱۷-۱۹ و ۳۲، اعراف: ۱۶۹، یوسف: ۳ و ۱۰۹، قصص: ۶۰، رعد: ۳، نحل: ۱۲ و ۷۸،

جاثیه: ۶۳ و حج: ۴۶

161. الرحمن: ۴، بقره: ۳۱-۳۳ و علق: ۵

162. علامه طباطبائی، المیزان، ج ۳

از سوی دیگر، بر اساس قصد و غرض آدمی، می‌توان گفت که «علم» دارای قسم یا اقسام اعتباری است. در معرفت‌شناسی اسلامی، به دلیل اهمیتی که برای واقعیت «معلوم» در نظر گرفته شده است، قسم یا اقسام حقیقی علوم کنار گذاشته نمی‌شود و علاوه بر آن، تقسیم اعتباری علم برحسب مقاصد و نیازهای خاص آدمی نیز امکان‌پذیر است. از این نظر، علم متناظر با نیازهای آدمی و میزان سودمندی آن قابل تقسیم است. سودمندی علم در پاسخ‌گویی به نیازهای واقعی انسان مشخص می‌شود. هر علمی که به نیازهای اساسی‌تر پاسخ گوید، از سودمندی بیشتری برخوردار است. نیازهای اساسی بشر شامل نیازهای حیاتی و نیازهای متعالی هستند. رفع نیازهای دسته‌ی اول (نیازهای حیاتی) اولویت زمانی دارد؛ ولی پاسخ‌گویی به دسته‌ی دوم (نیازهای متعالی) از اولویت رُتبی برخوردار است.

۴۰- مطابقت گزاره‌های معرفتی با نفس‌الأمر، ملاک علم معتبر است. نفس‌الأمر شامل همه واقعیات هستی و امری فراتر از عالم مادی است. نفس‌الأمر در قضایای تجربی، همان «واقعیات مادی» است ولی در وجدانیات، «واقعیات نفسانی» و در قضای منطقی، «ذهن» است. چنانچه در اعتباریات همان واقعیات اعتباری نفس‌الأمر به شمار می‌آیند بنابراین، بر اساس این تفسیر گسترده از نفس‌الأمر، زمینه‌های اعتباربخشی دانش گسترده می‌شود. شاخص‌های اعتبار دانش نیز شامل اموری نظیر «مطابقت با شواهد عینی»، «سودمندی نتایج»، «سازگاری با منظومه‌ی معرفتی معتبر و معقول» و «اعتبار مرجع» می‌گردد.

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

۴۲- 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 داشتن عالمان در زمینه‌های مختلف اجتماعی، آنان را در فضاهای متفاوتی قرار می‌دهد، به گونه‌ای که ممکن است هر فضایی، حساسیت‌ها و سؤال‌های ویژه‌ای را فراوری عالمان قرار دهد. سؤالات مختلف، حتی درخصوص یک پدیده، به پی‌جویی‌های مختلف، منجر خواهد شد و علمی که از این پی‌جویی‌ها حاصل می‌شود، متنوع خواهد 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 نسبیّت‌گرایی منجر نگردد. پذیرش ثبات و پویایی در علم با ظهور دوگونه تغییر در آن قابل جمع است. گونه‌ی نخست تغییر، این است که معرفت‌های دیگری بر علم پیشین افزوده شود. گونه‌ی دوم این است که علم پیشین با قرار گرفتن در عرصه‌ی منظومه‌ی معرفتی معین، قدر معرفتی متفاوت بیابد.

۴۳- انسان برای دستیابی به معرفت، راه‌ها و منابع گوناگونی شامل حواس (ظاهری و باطنی)، استدلال، شهود و مکاشفه و تکیه بر آرا و اخبار معتبر در اختیار دارد. حس فراگیرترین ابزار معرفت است، با این توضیح که شناخت‌های برآمده از حواس ظاهری، حصولی و جزئی‌اند و محدودیت زمانی و مکانی دارند. اما درک برخی از معانی و صورت‌های ذهنی، ساخت صورت‌های تازه و آفرینشگری‌های هنری و شعری، تعریف و استدلال، یادآوری معلومات گذشته و گاه فراموش شده، از کارکردها یا شئون حواس باطنی است.

در شهود یا مکاشفه، واقعیتی بدون واسطه و به شکل حضوری به ادراک انسان در می‌آید. از جمله شناخت‌های شهودی همگانی می‌توان به مواردی نظیر معرفت به خود، معرفت به توانایی‌های درونی خود (اعم از ادراکی و

تحریکی)، معرفت به حالت‌های روانی و معرفت به آفریننده‌ی خود اشاره نمود. شناخت‌های شهودی ویژه (وحی) محصول ارتباط خاصی است که برخی انسان‌های برگزیده (پیامبران الهی) بر اثر آن، قسمت‌هایی از واقعیات جهان را به مقدار سعه‌ی وجودی خود، به روشنی مشاهده می‌کنند و پاره‌ای از حقایق جهان غیب برایشان منکشف می‌گردد.

۴۴- انسان قادر است به کمک قوای شناختی، دامنه‌ی شناخت خود را از محسوس به نامحسوس گسترش دهد و هر دو لایه‌ی هستی (شهود و غیب) را بشناسد؛ ولی در عین حال، محدودیت‌هایی برای این توانایی بشر متصور است: از یک‌سو، شناخت به قدر طاقت فرد صورت می‌گیرد و هر انسانی به قدر توان و استعداد خود از این معارف بی‌کران بهره می‌گیرد. از سوی دیگر، عقل بشر قادر نیست که به بسیاری از حقائق هستی (نظیر درک کنه ذات اقدس الهی) پی ببرد.

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

۴۵- حقیقت تشکیکی علم در یک تقسیم کلی شامل دو مرتبه‌ی علم حضوری و علم حصولی است، که از حیث تجرد و واقع‌نمایی، علم حضوری برتر از علم حصولی است؛ زیرا فارغ از وساطت صورت‌ها و مفاهیم، به‌طور مستقیم و با شهود خود واقعیت، حاصل می‌آید. علم حصولی شامل سه مرتبه‌ی حسی، خیالی و عقلی است. مراتب علم با یک‌دیگر نسبت و رابطه دارند ولی مراتب حسی، خیالی و عقلی به یک‌دیگر تبدیل نمی‌شوند.

مبدأ تمام ادراکات، حتی بدیهیات، حس است. اما ادراکات حسی هرگز به تنهایی نمی‌توانند معرفتی را پدید آورند، زیرا ادراک حسی، علم یا معرفت کلی به بار نمی‌آورد، مگر به ضمیمه‌ی وساطت تعقل. به هر حال، علم ممکن است نسبت به سطوح معینی از واقعیت، تحقق یابد و با دست یافتن به هر سطحی از واقعیت کافی است که آن را علم بنامیم. لذا، علم انسان ذو مراتب است و سطوح آن تابعی از ابزارها، روش‌ها، مهارت‌ها و محدودیت‌های شناختی آدمی است.

۴۶- عقل آدمی از وجوه امتیاز اوست.^{۱۶۳} عقل‌ورزی، ممیز نفس انسانی از نفس حیوانی و نباتی است. نفس انسانی، علاوه بر انجام اعمال و تکالیف نفس نباتی و نفس حیوانی، در حوزه‌ی تدبیر بدن امتیاز ویژه‌ای چون عقل دارد. عقل، قابلیت در نوع بشر است که به وسیله‌ی آن می‌تواند در مقام شناخت واقعیت‌های هستی (با ادراک مفاهیم کلی و استنتاج گزاره‌های توصیفی از بدیهیات و یقینات) 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). لذا تعقل مهم‌ترین فعالیت آدمی است و در تمام فعالیت‌ها، از جمله شنیدن، دیدن،

163. این توانایی را خداوند به انسان عطا کرده است (دهر: ۲). دعوت حق به شناخت با اشاره به پدیده‌های آفاقی و انفسی نشان از قدرت بشر برای شناخت ابعاد مختلف هستی دارد (ن. ک. به پانویس ۹۶)؛ چنان‌که تکلیف آدمی به حرکت بر اساس حق و عدل و مجاهده با هوای نفس در تعالیم دینی نیز مبتنی فرض امکان چنین حرکتی است.

مشاهدات قلبی، هم‌چنین، تولید مفاهیم و گزاره‌ها، استنتاج‌ها، ارزیابی‌ها، تعمیم‌ها، ارجاعات، اصلاحات، بازنگری‌های مکرر و یقین و عمل حضور اساسی دارد.

تعقل (در معنای جامع آن) مشتمل بر رمزگشایی از ذات واقعیت و رمزگذاری واقعیت (بیان آن در قالب‌های جدید) است. رمزگشایی از عالم نمادین و آیات آفاقی و انفسی، که سراسر نمود واقعیت‌اند، در فرآیند پیوسته یا مکرر تعقل، امکان‌پذیر است. قرآن کریم در آیات گوناگون رمزگشایی از حوادث طبیعی و رخداد‌های تاریخی و اجتماعی را به امکانی برای تعقل مربوط می‌کند و یا آیه بودن آن‌ها را صرفاً به دارندگان قلب و عقل‌ورزان اختصاص می‌دهد: ^{۱۶۴}

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 و در مقام عمل اختیاری نیز به لوازم فهم و درک خویش التزام داشته باشد (عقل عملی). پس، عقل قادر است هم در دو حوزه ادراکات نظری (یعنی شناخت واقعیت‌ها و هست‌ها) و ادراکات عملی (یعنی شناخت خوب و بدها، یا باید و نبایدها) و هم در مقام التزام عملی (اراده و عمل) به لوازم ادراکات نظری و عملی خود وارد شود. ^{۱۶۵}

۴۷- فعالیت عقل در عین محدود و مخاطره آمیز بودن، امکان دست یافتن آدمی به برخی حقایق فراتاریخی و یقینی در مورد واقعیت هستی و موقعیت آدمی را در آن فراهم می‌آورد. آنگاه در پرتو فهم و تفسیر درستی که به این ترتیب از هستی و موقعیت شایسته‌ی انسان فراهم می‌آید، عقل‌ورزی، لوازم عمل بایسته‌ی این درک و فهم را در زندگی فرد مشخص می‌کند و تعهد نسبت به آن‌ها (و در نتیجه تحقق عملی این لوازم) را از طریق تأکید بر هماهنگی نظر و عمل موجب می‌شود.

البته این معنای ارزشی از عقل و عقل‌ورزی (که فعلیت یافتن آن ملازم با هدایت آدمی به مسیر کمال و سعادت است) افزون بر مفاهیم 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 و عقل مولد، تجربی یا ابزاری یاد می‌شود.

بر این اساس، قرآن دست‌یابی به آسایش جاودانه را به ایمان و عمل مشروط می‌کند، که هر دو مبتنی بر تعقل‌اند. ^{۱۶۶} بنابراین تنها در صورتی که از توانایی عقل‌ورزی خود به‌طور کامل بهره گیریم - یعنی نخست مجموعه‌ی واقعیت‌ها و حقایق عالم را در مراحل ابتدایی تعقل در ذهن ترسیم و برهان پردازی و سپس آن‌ها را در مراحل عالی تعقل باور کنیم (تعقل نظری)، آنگاه لوازم عملی این درک و باور را به‌طور آگاهانه و اختیاری انتخاب و با عمل اختیاری مداوم به تدریج در خویش تثبیت نماییم (عقل‌ورزی عملی) - به هستی جاودانه و آسایش همیشگی دست می‌یابیم.

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

۱۶۵. آنچه در مباحث فلسفی، با عنوان عقل نظری و عقل عملی از آن‌ها یاد می‌شود.

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

۴۸- معیار ارزش، 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 همه‌ی 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 رابطه‌ی بین فعل و نتیجه‌ی مطلوبش را کشف کند. اما در مواردی عقل آدمی نمی‌تواند به درک رابطه‌ی واقعی میان اعمال اختیاری و آثار آن‌ها نائل شود (لذا، به خودی خود حکمی نمی‌کند). در این موارد، وحی و تعالیم دین، بشر را با آن حقائق (وجود رابطه‌ی حقیقی بین عمل فرد و نتایج غیرمشهود یا اخروی آن‌ها) آشنا می‌سازد و در نتیجه حکم ارزشی (باید و نباید) آن‌ها را بیان می‌کند. بنابراین، برای فهم و التزام به این گونه ارزش‌ها باید راه تعبد به احکام شرعی را در پیش گرفت، هر چند این‌گونه تعبد اساساً امری عقلایی محسوب می‌شود (با ملاحظه‌ی عقلانی بودن اصل دین و دینداری و این واقعیت که همه‌ی احکام شرعی مبتنی بر مصالح و مفاسد واقعی‌اند). از این‌جا نقش وحی و راهنمایی پیامبران برای تشخیص مصادیق خوبی و بدی روشن می‌گردد. لذا، در این موارد بیانات شرع در تشخیص مصادیق ارزش‌ها نقش‌آفرین است و عقل ما را به پیروی از حکم دین دعوت می‌کند. از این‌رو، دین و عقل و فطرت در صدور احکام ارزشی مبتنی بر کشف رابطه‌ی ضروری بین اعمال اختیاری و آثار مترتب بر آن‌ها مؤید هم‌دیگرند و هیچ‌گاه در مقابل هم قرار نمی‌گیرند.^{۱۶۷}

۴۹- ارزش‌ها به جهات مختلفی قابل تقسیم‌اند. در یک تقسیم اولیه، ارزش‌ها به دو قسم ارزش‌های غایی و ابزاری تقسیم می‌شوند. ارزش‌های ابزاری اموری هستند که نتایج مطلوب به ارمغان می‌آورند یا این‌که برای نیل به یک ارزش دیگر مورد استفاده قرار می‌گیرند. ارزش غایی امری است که به سبب رابطه‌ی حقیقی با واقعیت در خود آن، مطلوب واقع گردد.

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

در سلسله مراتب ارزش‌ها می‌توان به ارزش‌های دینی، اخلاقی، فرهنگی، زیبایی‌شناختی - هنری و اقتصادی اشاره کرد. از آن‌جا که خداوند از حیث وجودی، خیر بنیادین و بنیاد هر خیر است، قرب به خداوند نیز دارای ارزشمندی مطلق است. به تبع قرب الهی، همه‌ی امور و افعالی که در مسیر قرب خدا و رضوان الهی قرار گیرند (نظیر ایمان به خدا، معاد و رسالت پیامبران الهی، اعمال صالح و اخلاق الهی) نیز از ارزشمندی مطلق برخوردار می‌شوند. با توجه به وجود سلسله مراتب ارزش‌ها، باید این رتبه‌بندی را در ارزش‌گذاری امور و موضوعات در نظر گرفت، همان‌طور که غیر مطلق بودن ارزش‌ها، محدود بودن به موقعیت‌ها و در نتیجه تغییرپذیری را به دنبال خواهد داشت. در حیطه‌ی ارزش‌های غیرمطلق نیز، دو نوع ارزش متفاوت در نظام ارزشی شامل ارزش‌های مشروط و ارزش‌های متغیر مطرح است. ارزش‌های مشروط، به حدود خاصی محدود و مقیدند و تنها در چهارچوب

۱۳۶. اشاره به قاعده‌ی ملازمه‌ی عقل و شرع: «کلما حکم به العقل حکم به الشرع و کلما حکم به الشرع حکم به العقل».

ارزش‌های مطلق ارزش‌گذاری می‌شوند. این ارزش‌ها در محدوده‌ی خود صادق‌اند و بیرون از آن محدوده، برقرار نخواهند بود. اما ارزش‌گذاری به ارزش‌های متغیر، صرفاً با توجه به این است که در زمان و مکانی خاص، مصداق عینی ارزش‌های مطلق یا مشروط گشته‌اند. بنابراین، در بستر زمان و مکان دگرگون می‌شوند و اعتبارشان تاریخی یا جغرافیایی وابسته به موقعیت‌اند. لذا، افعال خوب و بدی که به قیود و شرایط ویژه مقیدند، نسبی هستند و خوبی و بدی آن‌ها تابع خوبی و بدی افعال دسته‌ی اول‌اند.

۵۰- ارزش‌ها مفاهیمی اعتباری هستند، که انسان‌ها به نوعی در مقام عمل به آن‌ها ملتزم و پای‌بندند و به مفاد آن‌ها یا بر اساس آن‌ها اقدام و رفتار می‌کنند. این اعتبارات، تنها در ارتباط با مفاهیم حقیقی و با تکیه بر آن‌ها قابل اعتنا و طرح‌اند و در غیر این صورت، از خود وجود مستقلی ندارند. بایدها و نبایدهای ارزشی بیانگر رابطه‌ی ضروری خاصی است که برحسب علیت و سببیت مابین عمل اختیاری فرد و نتیجه‌ی مترتب بر آن وجود دارد. در واقع، ورای اعتبار مفاهیم ارزشی و مقدم بر آن واقعی (رابطه‌ای واقعی میان عمل اختیاری و نتیجه‌ی آن) وجود دارد که خود در زمره‌ی مفاهیم ارزشی نمی‌گنجد، اما ثبات و اعتبار ارزش‌ها به آن بستگی دارد، بنابراین، برخی از ارزش‌ها را می‌توان، به تبع مبانی و منشأ انتزاع خویش، از امور حقیقی به‌شمار آورد. در این صورت، اگر گزاره‌های ارزشی، بدون نظر به واقعیات عینی، ارائه شوند صرفاً اعتباراتی خواهند بود، که به احساسات، عواطف، سلیقه‌ها، امیال و خواهش‌های افراد، مستند هستند و نمی‌توان بر آن‌ها احکام و آثاری مترتب نمود.

یکی از مسائل مهم در زمینه‌ی ارزش‌شناسی، مسئله‌ی ماهیت ارزش‌هاست. چند پاسخ به این مسئله داده شده است که عبارت‌اند از: «عین‌گرایی (Objectivism)، ذهن‌گرایی (Subjectivism)، رابطه‌گرایی (Relativism) و زمینه‌گرایی. در نظریه‌ی اول اعتقاد بر این است که ارزش‌ها خصوصیات هستند که در اشیا و امور وجود دارند. زیبایی یک منظره و اخلاقی بودن یک عمل به دلیل وجود خصوصیات است که در آن‌ها بعینه وجود دارد و با ادراک این خصوصیات توسط ذهن ناظر، گفته می‌شود که شیئی یا عمل، دارای ارزش است. گروهی از متفکرین مسلمان به این نظریه گرایش دارند و گزاره‌های ارزشی (اخلاقی) را از سنخ قضایای توصیفی (معقولات ثانیه‌ی فلسفی) تلقی می‌کنند.^{۱۶۸} در دیدگاه دوم، ارزش‌ها محصول تمایلات و احساسات‌اند، یعنی ماهیت ارزش‌ها امری شخصی و وابسته به تمایلات است. در واقع یک قضیه‌ی ارزشی بیان صرف احساسات (Emotivism) 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. در نظریه‌ی سوم ارزش‌ها هم وابسته به خصوصیات شیئی یا عمل است و هم با تمایلات فرد ارتباط دارد. در نظریه‌ی چهارم ارزش یک عمل یا شیئی به زمینه‌ای که در آن ظاهر می‌شود، وابسته است.^{۱۶۹} 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

168. مصباح یزدی، ۱۳۶۷ و حایری یزدی، ۱۳۶۱

169. دکتر علی شریعتمداری، فلسفه، ۱۳۶۷

نتوان بین آن‌ها ارتباطی برقرار نمود. بر این اساس ارزش‌ها می‌توانند با ویژگی‌های اساسی انسان تلائم و تناسب داشته باشند که این تناسب و تلائم را عقل تشخیص می‌دهد.^{۱۷۰}

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

۵۲- غایت زندگی در واقع همان ارزش‌نهایی است که منشأ تمامی ارزش‌های دیگر است. یعنی ارزش‌ها از غایت زندگی معنا کسب می‌کنند و از ارزش‌نهایی پدید می‌آیند و می‌توانند بر مبنای ارزش‌نهایی نسبت‌های خاصی با یک‌دیگر، به صورت عرضی و طولی، برقرار کنند.

بنابراین، تنها با توجه به غایت زندگی است که می‌توان فهرست ارزش‌های معتبر را مشخص کرد و میزان ثبات، دوام و اطلاق هر یک از ارزش‌ها را تعیین نمود. چنانچه بر اساس همین معیار نهایی، رابطه‌ی ارزش‌ها با یک‌دیگر را باید در سلسله مراتب ارزش‌ها معلوم کرد و نسبت ارزش‌ها را با شرایط و اقتضائات محیطی (اعم از محیط طبیعی و اجتماعی و شرایط مکانی و زمانی) و شرایط شخصی شناسایی نمود.

۵۳- حیات طیبه وضع مطلوب زندگی بشر در همه‌ی ابعاد و مراتب، بر اساس مبانی و معیارهای الهی است، که تحقق آن باعث دستیابی به غایت زندگی، یعنی قرب الهی خواهد شد.

استفاده از تعبیر «حیات طیبه» برای اشاره به وضعیت شایسته‌ی زندگی انسان بر اساس نظام معیار دینی و به مثابه مصداق عینی و ملموس مفهوم عمیق و عرفانی «قرب الی الله»، پیش از این در بیانات متفکران اسلامی سابقه دارد. استاد محمدتقی جعفری با تقسیم زندگی انسان به زندگی طبیعی محض و حیات معقول (اصطلاح ابداعی خاص ایشان برای اشاره به این نوع زندگی مطلوب) و با تصریح به این‌که منظور از حیات معقول، همان حیات طیبه در نگاه قرآن کریم است، آن (حیات معقول) را چنین تعریف کرده است: «حیات آگاهانه‌ای که نیروها و فعالیت‌های جبری و جبرنمای زندگی طبیعی را با برخورداری از رشد آزادی شکوفان شده در اختیار، در مسیر هدف‌های تکامل نسبی تنظیم نموده، شخصیت انسانی را که به تدریج در این گذرگاه ساخته می‌شود، وارد هدف اعلای زندگی می‌نماید. این هدف اعلاء، شرکت در آهنگ کلی هستی وابسته به کمال برین است». هم‌چنین، عناصر حیات معقول از نظر ایشان عبارتند از: ۱. حیات آگاهانه؛ ۲. تنظیم نیروها و فعالیت‌ها (با توجه به سه مؤلفه‌ی رهایی، آزادی و اختیار)؛ ۳. شخصیت انسان در مسیر ساخته شدن؛ ۴. ورود به هدف اعلای زندگی (شرکت در آهنگ کلی هستی وابسته به «کمال برین» یعنی خداوند) و ۵. مسیر هدف‌های تکاملی عقلانی^{۱۷۱}

170. علامه طباطبائی، اصول و فلسفه روش رئالیسم ۱۳۵۸

171. (برای آشنایی بیش‌تر با عناصر و شئون یازده‌گانه‌ی این نوع حیات و ارتباط آن با حیات طبیعی انسان، ر.ک. به: محمد تقی جعفری، ۱۳۸۷، صص ۵۵ - ۱۴۵).

علامه طباطبایی نیز در توضیح حیات طیبیه به این نکته تأکید دارد که اعطای حیات طیبیه، وعده‌ی جمیلی است که به عنوان مصداق «رحمت رحیمیه‌ی حق تعالی» در همین دنیا و همه‌ی شئون فردی و اجتماعی زندگی، به همه‌ی زنان و مردان مؤمن که عمل صالح می‌کنند، داده می‌شود و ثمره‌ی طبیعی آن در حیات آخرت، «جنت» و «رضوان» حق تعالی است.^{۱۷۲} براین اساس دکتر خسرو باقری، برای بیان هدف غایی تربیت از دیدگاه اسلام (یعنی الهی شدن آدمی) نیز از تعبیر حیات پاک (طیبیه) بهره گرفته است و آن را چنین تعریف می‌کند: «حیات پاک در اصطلاح اسلامی، نوعی زندگی است که انسان در ارتباط با خدا، به آن دست می‌یابد و با دست یافتن به آن در همه‌ی ابعاد وجودی خویش از پلیدی برکنار خواهد بود. این ابعاد شامل جسم، اندیشه و اعتقاد، میل، اراده، عمل فردی و جمعی است... آدمی در این نوع زندگی، مبدأ و غایت حقیقی جهان را باز می‌شناسد و به او می‌گردد؛ در عرصه‌ی جسم، به پاکی، سلامت و قوت نایل می‌گردد؛ گرایش‌ها و هیجان‌های خود را به صورت موجه و مشروع تنظیم می‌کند؛ اراده‌ی معطوف به خیر می‌یابد و در عرصه‌ی فردی و جمعی عمل صالح انجام می‌دهد و غنا، عفت و عدالت/ رأفت را در جامعه می‌گستراند.»^{۱۷۳}

تحقق این گونه زندگانی مستلزم ارتباط آگاهانه و اختیاری با حقیقت هستی (ایمان به خداوند متعال) و تشدید رابطه با او^{۱۷۴} در همه‌ی شئون فردی و اجتماعی زندگی بر اساس ایمان (انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه‌ی نظام معیار متناسب با غایت زندگی انسان و آئین زندگی الهی و دین حق) است. بر این اساس، یکی از مشخصات اصلی حیات طیبیه تکیه بر ارزش غایی زندگی (قرب الی الله) و نظام معیار متناسب با آن (یعنی مبانی و ارزش‌های مبتنی بر دین حق، اسلام، یا سازگار با آن) است. زیرا با توجه به لزوم پذیرش ربوبیت خداوند متعال، که یگانه رب حقیقی جهان و انسان، این نظام معیار، جهت اساسی نحوه‌ی تحقق حیات طیبیه را در همه‌ی مراتب و ابعاد آن مشخص می‌نماید. لذا، ایمان (انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه‌ی نظام معیار اسلامی)، و انطباق تمام مراتب و ابعاد زندگی با این نظام معیار، وجه تمایز اساسی حیات طیبیه از زندگی غیردینی (زندگی سکولار رایج) محسوب می‌شود.

یادآور می‌شود که در سنت اسلامی از «انطباق همه‌ی شئون زندگی با نظام معیار اسلامی بر اساس ایمان به آن» با تعبیر «تقوا» و «تقوی الله» یاد شده است که مفهومی است ذو مراتب، مستلزم عمل صالح در ابعاد گوناگون فردی و جمعی بر اساس ضوابط و احکام دینی و مستمر در طول زندگی. «با توجه به این که تقوا دارای مراتب متعدد است، باید گفت بیش‌تر به معبر می‌ماند تا منزل (مقصد). به عبارت دیگر، در سرتاسر راه خدا، با تقوا همراهیم و اصولاً این راه را باید با پای تقوا پیمود.»^{۱۷۵} (باقری، ۱۳۸۶). بنابراین معنای شامل و گسترده، عباراتی نظیر «پرهیزگاری»، «ترس از خدا»، «پارسایی» یا «خویش‌ن‌داری» نمی‌توانند عمق و گستره‌ی این مفهوم را به درستی برسانند. لذا به نظر می‌رسد ترجمه‌ی این تعبیر اسلامی به چنین واژگانی، نارسا (و حتی شاید ناروا) باشد و چه بسا این گونه تعبیر، باعث شده تا چنین مواردی به عنوان برداشت رایج عموم مردم از مفهوم تقوا و تقوایپیشگی شناخته شوند: تقوای پرهیز (دوری از موانع و خطرات به جای ایجاد مصونیت در برابر آن‌ها و حتی داشتن روحیه‌ی مبارزه و ستیز با مشکلات)، برخورد انفعالی با موضوعات زندگی (به جای مواجهه‌ی فعال با آن‌ها)، تلقی موجودی ترسناک از خدای متعال (که

172. المیزان، ج ۱۲، ص ۴۱۹

173. دکتر خسرو باقری ۱۳۸۲، ص ۱۹-۲۰

174. منظور تعیین ایمان به خدای یگانه از طریق عمل صالح و تکرار آن است.

175. (باقری، ۱۳۸۶).

به جای پرستش، محبت و اطاعت عارفانه و عاشقانه برای کسب رحمت و اسعه و رضای او، باید از او - و نه از غضب و عذاب الهی ناشی از نافرمانی خویش - در خوف و هراس باشیم)، فروکاستن دین و دینداری به امور فردی و شخصی (به جای حاکمیت معیارهای الهی بر همه‌ی ابعاد زندگی) یا دوری از دنیا و بی‌توجهی به امور مادی و زندگی طبیعی (زهد منفی)، که چنانچه می‌دانیم بر اساس معارف اصیل اسلامی، تصورات نادرستی از تقوا و تقوایبشگی به شمار می‌آیند.

۵۴- تحقق حیات طیبه را نه تنها باید به مثابه مقدمه‌ی ضروری برای دستیابی به هر یک از مفاهیم غایی آفرینش انسان در دیدگاه دینی به شمار آوریم (مواردی نظیر فلاح^{۱۷۶}، فوز^{۱۷۷}، کمال و سعادت^{۱۷۸}، عبودیت^{۱۷۹}، جانشینی خدا^{۱۸۰}، رضوان الهی^{۱۸۱} و قرب الی الله، که در متون دینی به فراوانی قابل مشاهده‌اند و می‌توان همه‌ی آن‌ها را تعبیر متفاوتی از یک حقیقت واحد دانست)، بلکه با توجه به شمول مراتب حیات طیبه و گستردگی ابعاد آن و نیز با عنایت به قابلیت تحقق عینی جلوه‌های آن در زندگی روزمره‌ی بشر، می‌توانیم حیات طیبه را مصداق قابل تحقق همه‌ی مفاهیم ناظر به غایت زندگی برای هر انسان طبیعی، سالم، خردمند و باقی بر اصل فطرت (ولو افراد غیرمتمدین به دین حق) بدانیم.

بنابراین، از سویی این گونه مفاهیم، کانون و هسته‌ی اصلی حیات طیبه به شمار می‌آیند و از سوی دیگر، تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد، از منظر دینی غایت قابل وصولی برای همه‌ی اعمال فردی و جمعی آدمیان است و می‌توان دستیابی به مراتبی از آن را - با عنایت به علاقه‌ی ذاتی همه‌ی انسان‌ها نسبت به تداوم و توسعه‌ی زندگی پاکیزه، گوارا و متوازن - مطلوب فطری همه‌ی انسان‌ها دانست و همه‌ی افراد جامعه را به سوی تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد فراخواند.

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

۵۵- با توجه به شمول نظام معیار دینی نسبت به همه‌ی ابعاد فردی و اجتماعی زندگی انسان، حیات طیبه نیز دارای ابعاد مختلف فردی و جمعی است؛ به گونه‌ای که نمی‌توان آن را به برخی از جنبه‌های زندگی (جسمی، فکری، اعتقادی، میلی، ارادی، عملی و اخلاقی) فروکاست. لذا وجود آدمی در حیات طیبه به لحاظ فردی، به مصادیق خیر، زیبایی و فضیلت (قوت، سلامت، عزت، علم و حکمت، ایمان، عمل صالح، حلم، عدالت، تقوی، عفت، شجاعت،

۱۷۶. بقره: ۵

۱۷۷. احزاب: ۷۱

۱۷۸. هود: ۱۰۸

۱۷۹. ذاریات: ۵۶، نحل: ۳۶، انبیا: ۲۵ و مؤمنون: ۲۳ و ۳۲

۱۸۰. بقره: ۳۰

۱۸۱. آل عمران: ۱۵

صبر و . . . آراسته می‌شود و از هرگونه پلیدی و کاستی (ضعف، سستی، جهل، فقر، ظلم، کفر، نفاق و تکبر و . . .) پیراسته می‌گردد.

بعد اجتماعی حیات طیبیه نیز ناظر به مفاهیمی مانند تعاون و نیکوکاری^{۱۸۲}، احسان و رأفت، اخوت^{۱۸۳}، اقامه‌ی قسط^{۱۸۴}، رعایت حقوق مردم^{۱۸۵}، ظلم ستیزی^{۱۸۶}، تواضع به حق (امر به معروف و نهی از منکر^{۱۸۷})، توکلا و تبراً، استقلال، شورا / عقل جمعی، تصارب آراء، امنیت، اتحاد اجتماعی (اعتصام به حبل الهی^{۱۸۸})، دفاع و جهاد^{۱۸۹}، عزت، نصرت، صلح^{۱۹۰}، عمران^{۱۹۱}، نظم و انضباط اجتماعی، حسن معیشت^{۱۹۲}، انفاق، ایثار، مدارا و رفاه اجتماعی است.

یعنی این نوع زندگانی در حقیقت حاصل ارتقا و استعلای حیات طبیعی انسان با صبغه‌ی الهی بخشیدن به آن^{۱۹۳} است، که با پذیرش حاکمیت نظام معیار الهی (مبانی و ارزش‌های دینی) بر شئون مختلف زندگی آدمی و انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه‌ی این نظام معیار تحقق می‌یابد. بنابراین اگرچه حیات طیبیه مفهومی یک‌پارچه و کلی است اما دربردارنده‌ی شئون متعددی است که 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 شناسایی کرد. شایان ذکر است که تقسیم‌بندی‌های متفاوتی از ساحت‌های وجودی انسان به عمل آمده است که هیچ‌یک جامع و مانع نیست. این تقسیم‌بندی‌ها اعتباری و نسبی‌اند و آنچه واقعیت دارد، وحدت و یک‌پارچگی وجود آدمی است. 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 یک‌پارچه‌ی آدمی به بخش‌هایی مستقل و بدون ارتباط با هم قابل تقسیم است، بلکه تفکیک آن‌ها عمدتاً برای شناخت بهتر و هدایت دقیق‌تر حیات است و در عین اعتباری بودن،

182. مائده: ۲

183. آل عمران: ۱۰۳ و حجرات: ۱۰

184. مائده: ۸

185. اسراء: ۳۵

186. حج: ۳۹

187. لقمان: ۱۷

188. آل عمران: ۱۰۳

189. حج: ۳۹

190. نساء: ۱۲۸

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

192. بقره: ۱۸۸، نساء: ۲۹ و ۲؛ بقره: ۱۶۸؛

193. صِبْغَةَ اللَّهِ وَ مَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ صِبْغَةً - بقره/۱۳۸

با عنایت به این واقعیت است که در هر حال زندگی آدمی در عین وحدت و یکپارچگی جنبه‌هایی متنوعی دارد، که تا حدودی مستقل و تأثیرگذار بر یکدیگرند.

• شأن دینی و اخلاقی؛ ناظر به خودشناسی، خداشناسی، ایمان به خداوند متعال و معاد، نبوت و سایر معتقدات دینی، انتخاب آگاهانه و آزادانه‌ی دین حق به عنوان آیین زندگی، التزام عملی آگاهانه و آزادانه به نظام معیار دینی و اخلاقی (تقید اختیاری به احکام و ارزش‌های دینی و اصول و آداب اخلاقی در زندگی روزمره) و تلاش پیوسته برای خودسازی بر اساس نظام معیار (مهار غرائز طبیعی، تعدیل عواطف و خویش‌ن‌داری، حفظ کرامت و عزت‌نفس، کسب صفات و فضائل اخلاقی و پیش‌گیری از تکوین صفات و رذائل غیراخلاقی).

از آنجا که مقصود اصلی دین تنظیم و هدایت حیات انسان در زمینه‌ی چهار ارتباط اصیل و ثابتی است که هر فرد باید به عنوان موجودی آگاه و مختار با هستی برقرار کند (رابطه با خویش، رابطه با خداوند، رابطه با انسان‌های دیگر و رابطه با طبیعت) و عقل و تجربه‌ی محدود آدمی (ولو در شکل تراکم‌یافته‌ی جمعی) به دلیل عدم احاطه بر همه‌ی واقعیات و حقائق مربوط به این روابط، نمی‌تواند بدون راهنمایی دین متکفل تنظیم و تدبیر شایسته‌ی آن‌ها شوند؛ لذا تخصیص هدایت نظام معیار دینی به برخی از شئون زندگی با مقصود از تشریع دین منافات دارد و در نتیجه نمی‌توان و نباید میان شئون مختلف حیات به‌خصوص بین شأن دینی و اخلاقی با دیگر شئون زندگی تفکیک و جدایی کامل قائل شد (برخلاف نظریه‌ی سکولاریزم)، چنان‌چه اساساً همه‌ی جنبه‌های زندگی فردی و جمعی انسان با یکدیگر ارتباط دارند. لذا تقسیم شئون حیات به بخش‌های شش‌گانه‌ی مذکور در متن چنان‌چه در پاورقی پیشین آمد، امری اعتباری بوده و باید با عنایت به این نکته‌ی مهم، تعبیر و تفسیر گردد.

• شأن زیستی و بدنی؛ ناظر به حفظ و ارتقای سلامت و بهداشت جسمی و روانی خود و دیگران، تقویت قوای جسمی و روانی، مبارزه با عوامل ضعف و بیماری، حفاظت از محیط زیست و احترام به طبیعت.

• شأن اجتماعی و سیاسی؛ ناظر به ارتباط مناسب با دیگران (اعضای خانواده، خویشاوندان، دوستان، همسایگان، همکاران و...)، تعامل شایسته با نهاد دولت و سایر نهادهای مدنی و سیاسی (رعایت قانون، مسئولیت‌پذیری، مشارکت اجتماعی و سیاسی، پاسداشت ارزش‌های اجتماعی) کسب دانش و اخلاق اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی (بردباری، وفاق و همدلی، درک و فهم اجتماعی، مسالمت‌جویی، درک و فهم سیاسی، عدالت اجتماعی، درک و تعامل میان فرهنگی، تفاهم بین‌المللی، حفظ وحدت و تفاهم ملی).

• شأن اقتصادی و حرفه‌ای؛ ناظر به رشد 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 بطلالت و بیکاری، رعایت بهره‌وری، تلاش جهت حفظ و توسعه ثروت، اهتمام به بسط عدالت اقتصادی، مراعات قوانین کسب و کار و احتکام معاملات و التزام به اخلاق و ارزش‌ها در روابط اقتصادی).

• شأن علمی و فناوری؛ ناظر به رشد توانمندی افراد جامعه در شناخت، بهره‌گیری و توسعه‌ی نتایج و تجارب متراکم بشری در حوزه‌ی علم و فناوری (فهم و درک دانش‌های پایه و عمومی، کسب مهارت دانش‌افزایی، به‌کارگیری شیوه‌ی تفکر علمی و منطقی، توان تفکر انتقادی، آمادگی جهت بروز خلاقیت و نوآوری، کسب دانش، بینش و تفکر فناورانه برای بهبود کیفیت زندگی).

• شأن هنری و زیبایی‌شناختی؛ ناظر به رشد قوه‌ی خیال و پرورش عواطف، احساسات و ذوق زیبایی‌شناختی (توان درک موضوعات و افعال دارای زیبایی - مادی یا معنوی - توان خلق آثار هنری و قدردانی از آثار و ارزش‌های هنری).

۵۶- نظام معیار حیات طیبه، مشتمل بر سلسله مراتبی از ارزشهاست که نه تنها همه آنها به لحاظ اهمیت و اولویت تحقق در یک سطح و مرتبه نیستند، بلکه پذیرش برخی از ارزشهای اساسی نظام معیار متوقف به شناخت و انتخاب دین حق نیز نیست؛ لذا شکلگیری این نوع زندگی در ابعاد مختلف، دارای مراتب متعدد است. از این رو دستیابی به مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، نه تنها مقصود اعمال فردی و اجتماعی هر انسان دیندار است؛ بلکه وصول به برخی مراتب مقدماتی و پیش نیاز حیات طیبه - نظیر رفع متعادل نیازهای زیستی و طبیعی افراد جامعه یا رعایت بعضی ارزشهای اخلاقی مقبول همگان (نظیر انصاف، آزادگی، عدالت ورزی، صداقت، وفای به عهد و امانت داری) مورد در خواست هر شخص خردمند و دارای عقل سلیمی است که هنوز جلوه‌های التزام عملی به فطرت پاک الهی، عقل سلیم و وجدان سالم انسانی، در وجود او باقی باشد؛ بنابراین، تحقق این مراتب مقدماتی، مشروط به انتخاب آگاهانه و آزادانه دین حق نیست هر چند معیارهای دینی حکم عقل سلیم را درباره‌ی آنها مورد تأکید قرار می‌دهند. یعنی آن دسته از ارزشهای انسان، نظیر انصاف، آزادگی، عدل، صداقت، وفای به عهد و امانت داری که دین، حکم عقل درباره‌ی آنها را تقریر و امضا می‌نماید، مشروط به انتخاب دین حق و ایمان به مبانی و ارزشهای تأسیسی الهی نیست؛ بلکه رعایت این دسته از ارزشها - حتی اگر صرفاً با انگیزه‌های دنیایی و غیر دینی صورت پذیرند - مراتب اولیه حیات طیبه را محقق می‌سازد. از این رو می‌توان و باید همه‌ی افراد جامعه را به اقتضای فطرت پاک و حکم عقل سلیم و ندای وجدان، نخست به تحقق این مراتب حیات طیبه فراخواند.

از آنجاکه ادامه‌ی حیات بشر حتی در وجه طبیعی و فرودین آن، بدون دستیابی به این مراتب ممکن نیست، باید دعوت به تحقق حیات طیبه از این مراتب آغاز گردد تا زمینه‌ی مناسبی برای جذب و اشتیاق همه‌ی افراد جامعه نسبت به تحقق مراتب بالاتر حیات طیبه بر اساس ایمان (انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه‌ی نظام معیار دینی) فراهم آید. "تأکید بر این نکته لازم است که در تربیت اسلامی، هدف غایی تربیت، یعنی حیات پاک، به بهای طرد انگیزه‌های حیات زیستی، مطرح نمی‌گردد، بلکه چون نوعی توسعه و اعتلا در همان انگیزه‌ها جلوه‌گر می‌شود، در عین حال، انسان را از اسارت نسبت به انگیزه‌های حیات زیستی رها می‌سازد. . . این نحوه‌ی عبور از بایدهای حیاتی اولیه به بایدهای حیاتی فراتر، به لحاظ تحقق پذیر شدن هدفها از اهمیت بسیاری برخوردار است. در مقابل، مطرح نمودن هدفها به بهای نفی بایدهای حیاتی اولیه، موجب می‌گردد که افراد در پذیرش هدفها مقاومت نشان دهند. اما این نکته را نیز باید در نظر داشت که با گام گذاشتن فرد در عرصه‌های فراتر حیات و مشاهده‌ی افق آن، انگیزه‌های متناسب با آن، فراهم می‌گردد، به‌طوری که دیگر انگیزه‌های حیاتی اولیه، تأثیر قاطع خود را از دست می‌دهند. به این ترتیب، اعتلای انگیزه‌ها صورت تحقق به خود می‌گیرد".^{۱۹۴}

۵۷- انسان در مسیر قرب الی الله، حرکت به سوی مقام عبودیت و کسب جایگاه خلیفه الهی، باید دعوت خدا و پیامبر (ص)^{۱۹۵} را به سوی حیات طیبه اجابت نماید. به‌طوری که نخست برای تجلی ارزشهای الهی در وجود خویش و سپس، برای محقق ساختن آنها در جامعه بکوشد. اما هدایت الهی، علاوه بر راهنمایی (ارائه‌ی طریق)

194. (باقری، ۱۳۸۰).

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

زمینه‌ی رسیدن به مقصد (ایصال الی المطلوب) را برای سالکان فراهم می‌آورد. تولای اولیای الهی (پذیرش ولایت و سرپرستی آنان) - که پیامبر(ص) و امامان معصوم(ع) مصداق اکمل و اتم آنانند - و تأسی به ایشان (پیروی عملی از آن‌ها)، به مثابه‌اسوه‌های حسنه، طی این مسیر پرنشیب و فراز و همراه با خطر را برای پویندگان کمال و طالبان قرب الهی هموار می‌سازد^{۱۹۶} و وصول به مراتب حیات طیبه را در همه‌ی ابعاد فردی و اجتماعی در پی می‌آورد. چنان‌چه از سوی دیگر برای تحقق حیات طیبه، باید دشمنان خدا (طاغوت) و موانع راه خدا (الذین یصدون عن سبیل الله) را شناخت، با آن‌ها دشمنی ورزید (تبراً) و با تلاش خالصانه (جهاد فی سبیل الله) سعی نمود تا حتی الامکان موانعی را برطرف کرد که دشمنان خدا - و در واقع دشمنان کمال انسان و سعادت حقیقی او، می‌خواهند در مسیر حرکت آگاهانه و اختیاری بندگان به سوی قرب الی الله و تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد، ایجاد نمایند.

۵۸- گرچه شکل‌گیری حیات طیبه صرفاً در پرتو مشیت و هدایت الهی و با استمداد از عنایات او امکان‌پذیر است، اما بر اساس سنت الهی لزوم تکیه بر اسباب و علل، این مهم نیازمند تمهید انواع مقدمات و فراهم آوردن زمینه‌ها و شرایط مناسب اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و... است. در این میان، بدون شک مهم‌ترین زمینه‌ی تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد فردی و اجتماعی، آن است که همه‌ی افراد جامعه برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد، آگاهانه و آزادانه آماده شوند. زیرا ارتباط آگاهانه و اختیاری با خداوند متعال و تشدید رابطه‌ی با او^{۱۹۷} در همه شئون فردی و اجتماعی حیات بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه‌ی نظام معیار (مبتنی بر دین حق) است، که عنصر اصلی این نوع زندگی است و اساساً وصول به هرگونه کمال ارزشی درخصوص انسان به وجود آگاهی و اختیار در مبادی عمل او مربوط می‌شود.

۵۹- فردی که حیات طیبه دارد، انسان معتدلی است که علاوه بر شکوفایی فطرت الهی، به رشد همه‌جانبه و متعادل (به دور از هرگونه افراط و تفریط) همه‌ی استعدادهای طبیعی خود دست یافته است. جامعه‌ی موصوف به حیات طیبه نیز، در مسیر تحقق مفهوم قرآنی «امت وسط»^{۱۹۸}، از حد قابل قبولی از همه‌ی شاخص‌های توسعه‌ی همه‌جانبه و پایدار (براساس ارزش‌های اخلاقی و دینی) به‌طور متوازی (پرهیز از توسعه‌ی تک بعدی) برخوردار است. لذا باید حد اعتدال و توازن ابعاد و جنبه‌های گوناگون حیات طیبه با توجه به اهداف و ارزش‌های دینی، شناخته شده و به‌درستی رعایت گردد. براین اساس، نظام معیار مبتنی بر دین حق، به مثابه معرف معتبر حد توازن و اعتدال در همه‌ی امور و شئون حیات طیبه به‌شمار می‌آید و تبعیت از چنین نظام معیاری مانع از حاکمیت سلائق فردی و گروهی برای تشخیص حد مطلوب اعتدال و میانه‌روی در ابعاد گوناگون زندگی خواهد شد.

۶۰- امکان انتخاب در ذیل فرآیند ارزش‌گذاری فراهم می‌شود. پایه‌ریزی حرکت نفس بر اراده، ضرورت «انتخاب» و «حضور ملاک» را به همراه می‌آورد. «حضور ملاک» برای انتخاب‌های نفس امری ضروری است؛ زیرا حرکت نفس در مراتب عالی، از نوع حرکت مبتنی بر اراده، مسبوق به انتخاب و در نتیجه مشروط به ترجیح است، که مستلزم شناسایی و التزام به ملاک‌هایی مناسب جهت ترجیح یا ارزش‌گذاری است. لذا، برای حسن استفاده از حرکت آزاد و اختیاری انسان، نخست باید نسبت به انتخاب و التزام آگاهانه و ارادی نظام ارزشی معتبری دست یازید.

196. قل ما اسئلكم عليه من أجر الا من شاء أن يتخذ الی ربه سبيلاً (فرقان/۵۷)

197. منظور تعمیق ایمان به خدای یگانه از طریق عمل صالح و تکرار آن است.

198. بقره: ۱۳۴

۶۱- اساساً اسلام علاوه بر به رسمیت شناختن آزادی تکوینی انسان (که بنا بر حکمت الهی و به عنوان مقدمه اختیار واراده‌ی آن‌ها، برای همه‌ی افراد بشر فعلیت دارد)، او را به مرتبه‌ای برتر، یعنی کسب آزادی حقیقی (یا به تعبیر رساتر آزادگی) دعوت کرده است و نخستین مرحله‌ی این نوع آزادی را در رهایی اراده‌ی آدمی 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 و حکام ظلم رها شوند.^{۱۹۹} 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 آزادی حقیقی انسان هستند که پیامبران الهی ما را به کسب آن فرا خوانده‌اند. 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 همه‌ی موانع درونی و بیرونی تکامل و تعالی انسان و تجلی استعدادها و شخصیت انسانی او.

۶۲- در آموزه‌های اسلامی، عدالت اساسی‌ترین ارزش اجتماعی محسوب می‌گردد. هر چند عدالت به دلیل ارزشی بودنش، دارای جنبه‌ی اعتباری است اما این ارزش‌گذاری، 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 یک‌سان و برابر یا متفاوت و نابرابر باشد. در مواردی که حق افراد یک‌سان باشد (با توجه به خصوصیت مشترک بین آن‌ها) در این صورت، عدالت به معنای برقراری برابری میان افراد است. البته برابری فقط به معنای میزان برخورداری مشابه افراد (در شرایط یک‌سان) نیست، بلکه در صورت نابرابری شرایط و وجود بی‌عدالتی میان افراد (در شرایط یک‌سان)، 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 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 از حق و پاداش یا جزای مناسب برخوردار گردد.

۶۳- اگر عدالت را در معنای بسیار عام آن، یعنی قرار دادن هر چیزی در جای خود بدانیم، در این صورت شامل رأفت و احسان نیز خواهد بود. اما عدالت در معنای خاص، بر حسابگری، دقت اعطا و حرمان مناسب حق هر کس و هر چیز، استوار است. در حالی که رأفت و احسان، فراتر رفتن از این نوع مواجهه‌ی دقیق و عادلانه و بخشش بالاتر از حق و افزون بر حساب و کتاب است. 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 رابطه‌ی بین خدا و انسان نیز رحمت و لطف و اسعه‌ی الهی مبنای رشد آدمی است.

۶۴- به تعبیر قرآن کریم خداوند جمال مطلق و دارای نیکوترین نام‌ها (الاسماء الحسنی) و نیکو‌ترین آفرینندگان (احسن الخالقین) است، او هر چیز را با نیکو‌ترین وجه آفرید (سجده، ۷) و بهترین تناسب و هماهنگی را به هستی بخشیده است. زیبایی آسمان و ستارگان (صافات: ۶؛ فصلت: ۱۲؛ ق: ۶، ۷)، زیبایی ترکیب انسان و صورت او، زیبایی سایر جانداران (نحل: ۶، ۶۰). در زیبایی‌شناسی اسلامی اصل تصعید و والایش مطرح است تا

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

واقعیات حیات در پشت پرده زیبایی های ظاهری پنهان نماند. هنر در حقیقت، مظهر خلاقیت های بشر است که شناخت و بهره برداری از آن در حرکت تکاملی انسان به سوی خداوند- آفریننده نبوغ و استعداد های هنری- تأثیر عمیق دارد (ابراهیم زاده، عیسی، ۱۳۸۳، صص ۲۶۹-۲۶۸). باید توجه داشت که تمایل و گرایش آدمی به زیبایی و هنر چنان که می تواند زمینه ساز رشد و تعالی و کمال انسان شود، ممکن است زمینه ای مناسب برای انحراف و انحطاط و لغزش نیز باشد.

۶۵- ارزش زیباشناختی، در متون اسلامی، با دو معیار عینی و ذهنی مطرح گردیده است. مقصود از عنصر عینی در زیبایی این است که امر زیبا، خود از خصائصی واقعی برخوردار است که آن را زیبا می گرداند. عنصر ذهنی در زیبایی نیز، سهم و نقش ادراک و ادراک کننده را در آن نشان می دهد. علاوه بر دو معیار عینی و ذهنی در امر زیبایی، توجه به غایت نیز مطرح است و در هر حال، زیبایی ها با توجه به غایت هستی یا هدف زندگی آدمی تعیین می شود. دوستداری زیبایی و جمال را خداوند به طور فطری در وجود انسان خلق کرده است، به طوری که قسمت مهمی از زندگی آدمی را توجه به امور زیبای ظاهر و باطن تشکیل می دهد.

بحث زیبایی شناسی (Aesthetic) یکی از مباحث فلسفی در حوزه ی ارزش شناسی است. به طور کلی چهار نظریه در زمینه ی زیبایی شناسی وجود دارد. نظریه ی اول آن عین گرایی است که در توضیح ماهیت زیبایی طرح شده است. در این نظریه در دو سطح ماهیت زیبایی ها به وجود خارجی اشیا و امور نسبت داده شده است. در سطح اول گفته می شود که ارزش های زیبایی از نوع مفاهیم ماهوی (معقول اول) هستند. یعنی مفاهیمی مانند اسب، آب، قلم. یعنی آن ها مابه ازای خارجی دارند و آدمی قادر به درک آن ها است. در سطح دوم، زیبایی معقول ثانی است به این صورت که این مفاهیم وجود خارجی مستقل ندارند، یعنی زیبایی درونی شیئی حامل نیست، بلکه شیئی خارجی به زیبایی متصف می شود. زیبایی مانند صفت «امکان» برای موجودی چون اسب وجود دارد. این صفت در کنار حیوان وجود خارجی ندارد، اما ماهیت وجودی اسب به گونه ای است که امکان از آن انتزاع می شود. لذا، در سطح دوم ارزش شناسی عین گرایانه، ارزش ها (زیبایی) وجود مستقل خارجی ندارند بلکه وصفی است قابل حمل به شیئی. یعنی وقتی گفته می شود که «قناری زیباست» و «صدای جویبار زیباست» به سبب وجود برخی ویژگی ها است که زیبایی به آن ها نسبت داده می شود. در واقع زیبایی از آن ها انتزاع می شود. به سخن دیگر، زیبایی عینی است و در خارج وجود دارد اما نه مستقلاً بلکه به واسطه ی این که منشأ انتزاعشان در خارج است. این سطح از عین گرایی با دیدگاه برخی از متفکرین مسلمان تناسب دارد.^{۲۰۰}

نظریه ی دیگری که بین علمای مسلمان وجود دارد زیبایی را علاوه بر شیئی خارجی به تمایلات و ویژگی های ذهنی و عاطفی مدرک نسبت می دهند. از نظر این گروه زشتی و زیبایی امری کاملاً عینی نیست و ذهن در آن دخالت دارد. زیرا زیبایی های طبیعت مانند آسمان و ستارگان و مانند این ها دارای ویژگی هایی است که دستگاه ادراکی ما را تحت تأثیر قرار می دهد و بعید می نماید که این ادراک زیبایی در حیوانات وجود داشته باشد. به سخن دیگر، زیبایی از یک سو به ویژگی های شیئی و از سوی دیگر به ذهن مدرک بستگی دارد. خوبی و بدی که در یک خاصه ی طبیعی است همان ملایمت و هماهنگی و یا عدم ملایمت و هماهنگی با قوه ی مدرک است. علامه طباطبائی به این نظر گرایش دارد. علامه جعفری نیز با این تعبیر که زیبایی یک حقیقت دوقطبی (درون ذاتی و برون ذاتی است)، به این نظریه گرایش دارد. نباید تصور کرد که ورود عنصر ذهنی در تفسیر ماهیت و حقیقت زیبایی به

نسبیت منجر می‌گردد. زیرا بین دو جنبه‌ی عین (مدرک با خصوصیات ویژه) و ذهن (مدرک با ویژگی‌های خاص) یک هماهنگی بین و تلائم و هماهنگی است. این هماهنگی ذاتی نوعی اطلاق را به همراه می‌آورد.^{۲۰۱}

۶۶- طبیعت، به‌ویژه سیاره‌ی زمین، از آن حیث که وسایل و امکاناتی برای زندگی آدمی است، حکم ابزاری مناسب را برای تحقق غایت آفرینش انسان دارد. اما در کنار ارزش ابزاری طبیعت باید دو نکته را مورد نظر قرار داد: نخست آن‌که تعبیر ابزاری بودن طبیعت، ناظر به مفهومی غایت‌گرایانه است. بنابراین طبیعت، ابزاری برای استفاده‌ی بهینه در زندگی آدمی است؛ به‌طوری که این تصرف آگاهانه و روشمند، در شرایط طبیعی محیط زندگی و به منظور توسعه‌ی زندگی انسانی، به جدال با طبیعت و تخریب آن منجر نگردد. نکته‌ی دوم این است که طبیعت به جنبه‌ی ابزاری محدود نیست، بلکه جنبه‌ای نمادین نیز دارد. از این حیث، طبیعت و پدیده‌های آن، نشانه و نمادهایی از اقتدار، حکمت، لطف و رحمت خداوند و به تعبیر قرآن آیات الهی‌اند، که درک و فهم آن‌ها، علاوه بر تسخیر و تصرفشان، باید مورد نظر قرار گیرند،

۶۷- باور به خداوند یگانه، معاد و نبوت عامه، هسته‌ی اعتقادی مشترک همه‌ی ادیان توحیدی و ابراهیمی است. ، چنانچه لزوم عبادت و اطاعت خداوند، رعایت تقوای الهی و پاسداشت اصول و ارزش‌های اخلاقی و انسانی نیز در همه‌ی آن‌ها مورد تأکید است. البته، دین حق (به معنای اخص) در دوران حاضر همانا اسلام به معنای خاص آن است که با دو خصوصیت جهانی بودن و جاودانگی، خاتم همه‌ی شرایع توحیدی به شمار می‌آید. اسلام دین خاتم (اتم و اکمل) است. این دین دربردارنده‌ی یک قانون اساسی فرازمان و فرامکان است.^{۲۰۲} چنین قانونی بر «سنن جاوید الهی» و «قوانین ثابت طبیعت» و «فطرت پاک انسانی» استوار است. بیان قرآن 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.

۶۸- دین حق، ارزش‌های عام و عقلانی انسانی (مبتنی بر فطرت الهی) را تأیید و در تداوم آن‌ها نظام ارزشی خاصی را تأسیس می‌کند. لذا انتظار از دین حق آن است که نظام معیار مورد نیاز (مجموعه‌ی مبانی و ارزش‌های مبتنی بر تعالیم دین الهی یا سازگار با آن‌ها) برای زندگی شایسته بر اساس دین (حیات طیبه) را ارائه دهد. این نظام معیار دینی ناظر به همه‌ی ابعاد زندگی انسان است؛ زیرا دین حق (اسلام) به همه‌ی عرصه‌های امور اجتماعی و فردی، دنیوی و اخروی، مادی و معنوی زندگی بشر پرداخته است (نفی سکولاریسم)؛ هرچند نسبت به پاره‌ای از این عرصه‌ها، به عرض‌های کلیات اکتفا و نسبت به بخشی دیگر، جزئیات را نیز ذکر کرده است، اما در عین حال، با توجه به توانایی عقل و تجربه‌ی بشری، دین هرگز درصدد پاسخ‌گویی به همه‌ی نیازهای انسان، بدون تکیه بر این توانایی، برنمی‌آید و نقش مکمل (و نه جای‌گزین) را برای عقل و تجربه‌ی بشر ایفا می‌نماید. لذا، جامعیت دین در همه‌ی امور به معنای پاسخ دین به همه‌ی پرسش‌های بشر (تلقی دائرةالمعارفی از جامعیت دین و انتظار حداکثری از آن) در همه‌ی عرصه‌ها نیست، بلکه مربوط به هدایت آدمی به ساحت ربوبی است.

۶۹- دین ما را به عرصه‌ی علم و معرفت و فهم واقعیت‌های هستی تصرف در عالم طبیعت دعوت می‌کند. هم‌چنین به خلاقیت و ابداع و استفاده از همه‌ی ظرفیت‌های فکری بشر و تکیه بر تجارب متراکم انسان‌ها فرامی‌خواند. در حوزه‌ی اداره‌ی جامعه و هدایت شئون مختلف حیات بشری، دین با اکتفا به بیان اصول و کلیات

201. محمد تقی جعفری، زیبایی و هنر از دیدگاه اسلام، ۱۳۸۱

202. استاد مطهری، ختم نبوت، ۲۶-۳۰

(ثوابت دین) برای تعیین مرزهای غیرقابل تخطی و واگذاری شناخت تفصیلی احکام شرعی بر عهده‌ی اجتهاد (متناسب با مقتضیات زمان و مکان)، ملاحظه‌ی عرف جوامع و رأی و اجماع عقلا در غیر احکام عبادی با به رسمیت شناختن منطقه‌ای وسیع به نام مباحات (منطقه‌الفراغ) و مجاز شمردن تقنین و تشریع در این منطقه در چهارچوب معیارهای ثابت دینی و حتی اجازه‌ی محدود ساختن موقت احکام اولیه و ثانویه‌ی شرعی برحسب مصالح جامعه‌ی اسلامی (توسط ولی امر مسلمین)، و با تأکید بر استفاده‌ی حاکمیت اسلامی از سازوکار عقلایی شورا (خرد جمعی) و نتایج تحقیقات علمی و نظرات کارشناسان با تجربه، هم بر بهره‌مندی مناسب و کامل از نتایج خردورزی و تجربه‌ی متراکم بشری و هم به ابداع و نوآوری (البته به شرط سازگاری آن‌ها با نظام معیار) اصرار دارد. ۷۰- زبان دین، زبانی است برای همگان، که هماهنگ و برای همه‌ی انسان‌ها فهم‌پذیر است و مطالب آن جهان‌شمول و قابل فهم برای همه زمان‌ها و مکان‌هاست. به این معنا که سخن گفتن قرآن بر اساس فرهنگ مشترک مردم، یعنی همان فرهنگ مبتنی بر فطرت پایدار و تغییرناپذیر است. مخاطب اصلی قرآن 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 محدود کننده روی برتافته است.

۷۱- معارف دینی، مجموعه‌ای است نظام‌مند، جامع‌نگر (نسبت به همه‌ی امور مربوط به هدایت آدمی)، با تلقی منظومه‌ای از حیات بشری - یعنی تجزیه و تحلیل همه‌ی مؤلفه‌ها و اجزای حیات فردی و جمعی انسان در نسبت با یک‌دیگر و تبیین کل زندگی به عنوان یک مجموعه‌ی هدفمند - متکی بر اجتهاد (فهم روشمند از منابع معتبر دینی یعنی کتاب، سنت و عقل، که نه تنها استنباط گزاره‌های تکلیفی در حوزه‌ی 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 روش‌شناسی اجتهاد)، هماهنگ با فطرت (معرفت و گرایش ربوبی سرشته در وجود انسان) و متکی بر احکام قاطع و روشن عقل نظری و عقل عملی (به عنوان حجت باطنی)، بهره‌مند از عقل استکشافی (در مقام استخراج و استنباط روشمند از منابع و حیانی) و هدایت‌کننده‌ی عقل ابزاری (به عنوان قوه‌ای برای یافتن شیوه‌های بندگی خداوند و توسعه‌ی آن به زوایای زندگی بشر). واقعیت و حیانی معارف دینی جاودانه و پایاست و شناخت انسان از این واقعیت و حیانی پویا است یعنی انسان در مقام استخراج و استنباط از واقعیت و حیانی پویا است و هر لحظه به حقایق تازه‌ای دست می‌یابد.

بشر با پذیرش نتایج و دستاوردهای عقل ابزاری (یعنی یافته‌های نظری یا کاربردی انواع علوم طبیعی و علوم انسانی - اجتماعی و فناوری‌های مبتنی بر آن‌ها و آداب، هنرها، قوانین و نهادهای مدنی محصول خرد جمعی و تجربه و خلاقیت بشر در طی زمان) - البته در صورتی که با نظام معیار مبتنی بر معارف دینی سازگار باشند - دین و معرفت دینی را به مثابه جایگزین و یا رقیب آن‌ها به شمار نمی‌آورد. به سخن دیگر، اصول معارف دین بر عقل و فطرت مشترک انسانی و اساس تعالیم آن بر جهل‌ستیزی، عقل‌گرایی، تقلید سوزی و دانش‌پروری استوار است.

اسلام در ذات خود هم‌بستگی عقل و وحی و وجود این دوگونه معرفت را در راستای کمال انسان ضروری می‌داند، کما این که بدون عقل‌ورزی، پیام وحی نیز به بار نمی‌نشیند. عقل و وحی در اسلام متضامن یک‌دیگرند و بر روی هم متضمن کمال انسانی هستند، لذا، دین اسلام با عقل، عرف و مصالح انسانی تلائم دارد و همین عامل، سازگاری آن را با شرایط زمانی و مکانی افزایش می‌دهد.

۷۲- دین حق، هیچ‌گاه دنیا و آخرت را فدای یک‌دیگر نکرده است و فراموشی دنیا برای آخرت یا نادیده گرفتن آخرت برای دنیا را جایز نمی‌داند. نیل به سعادت جاوید اخروی تنها از مسیر ایمان و عمل صالح در همین زندگی دنیا میسر است و تحقق حیات طیبه باید از همین سرا آغاز گردد.

اسلام، علاوه بر توجه تام به جنبه‌های فردی، اساساً دینی اجتماعی است و احکام و قوانین اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و حقوقی است. این قوانین با رعایت اصولی نظیر «احکام ولایی»، «شریعت سهله و سمحه» و «تقدم حق جامعه بر حق فرد» (در مقام تراحم) و «لاضرر و لاضرار» تنظیم شده است تا سعادت کامل انسان در دنیا و آخرت (حیات طیبه در همه‌ی مراتب و ابعاد) در پرتو عمل به آن‌ها به دست آید. لذا مقوله‌ی توسعه و پیشرفت در شکل جامع آن نه تنها از دید دین حق مغفول نمانده، بلکه بخشی از رسالت 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 توسعه و پیشرفت جامعه کاملاً در هم تنیده‌اند و لذا نه تنها جمع بین التزام به نظام معیار دینی و حرکت به سوی توسعه و پیشرفت همه‌جانبه امری ممکن است، که تحقق دین و ارزش‌های دینی در صحنه‌ی واقعیت عینی، مستلزم توسعه‌ی همه‌جانبه‌ی جامعه بر بنیاد نظام معیار دینی است. بدیهی است این نوع از توسعه، دارای اهداف و الگوی متمایزی از مدل توسعه‌ی غربی بر اساس مدرنیته خواهد بود. بنابراین برای تحقق توسعه‌ی مطلوب جامعه‌ی دینی در دوران معاصر، علاوه بر داشتن طرحی روشن از آن (با پردازش الگوهای کاربردی منطق با نظام معیار) با تأسیس نهادها و سازوکارهای متناسب با این طرح، باید مسیری متمایز با راه طی شده برای توسعه توسط جوامع مدرن غربی را پیماییم.

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

۷۴- دین، امر واحد و ثابتی است، که اصول و احکام آن ناظر به نیازهای ثابت و همیشگی بشر و جنبه‌های ثابت هویت آدمی‌اند؛ لذا است که این اصول و احکام، هرگز در معرض تغییراتی که در عرصه‌های دیگر حیات انسان رخ می‌دهد، قرار نمی‌گیرند. احکام فرعی دین نیز در این چهارچوب ثابت، پاسخ‌گوی احتیاجات و مقتضیات متغیر انسان در بستر زمان و مکان‌اند و از این‌رو برخی از آن‌ها موضوعاتی قابل تغییر هستند. به عبارت دیگر، مقتضیات زمان و مکان می‌تواند موجب تغییر موضوعات یا احکام مربوط به فروع دین (البته در چهارچوب اصول و قوانین ثابت دین) شود.

۷۵- در اسلام، که دین خاتم است، برای حرکت دین‌مدارانه در چهارچوب اصول ثابت دین و متناسب با مقتضیات زمان و مکان، سازوکار اجتهاد (فهم روشمند از منابع معتبر دینی یعنی کتاب، سنت و عقل، که استنباط گزاره‌های تکلیفی در حوزه‌ی فقه و اخلاق فردی و جمعی و شناخت و تبیین نظام معارف دینی در شئون اصلی حیات بشر را بر عهده دارد) تعبیه شده و همواره باب آن برای پاسخ‌گویی به مسائل جدید یا کشف تغییر احکام شرعی (به سبب تغییر موضوعات آن‌ها) مفتوح است. التزام به اجتهاد موجب حفظ خردورانه‌ی اصول و معیارهای

ثابت دین و پیش‌گیری از تحجر (یعنی غفلت از واقعیت‌های متغیر به‌گونه‌ای که دامن دین را به شبهه‌ی ناتوانی از پاسخ‌گویی به مسائل بشر معاصر بیالاید) می‌شود و از غلتیدن به ورطه‌ی التقاط و بدعت یا تحیر عموم مردم در مقام عمل بر اساس دین، جلوگیری می‌کند. این سازو کار، نه تنها اصول و کلیات ثابت دین را دگرگون نمی‌کند، که با اتخاذ رویکردهای مختلف به دنبال پاسخ‌گویی به مسائل متغیر از سوی نصوص دینی ثابت و برقراری ارتباط اسلام با مقتضیات زمان است. رویکرد کشف و استنباط متون دینی در جهت پاسخ‌گویی به احکام مسائل نوپس‌دای جهان امروز از طریق تفریع، کشف روح قوانین شرعی، تأکید بر خصوصیات مشترک قوانین ثابت دینی و نیازهای متغیر و استفاده از نکات مورد توجه در ارتکازات عقلایی دوران شارع است. نمونه‌ی این رویکرد را می‌توان در مسئله‌ی به رسمیت شناختن حق اختراع و حق مؤلف یا به‌طور کلی مالکیت معنوی مشاهده کرد. این رویکرد از سوی فقیهان معاصر هم‌چون امام خمینی (ره)، شهید سید محمد باقر صدر، شهید مرتضی مطهری و دیگران دنبال شده است.

رویکرد^{۲۰۳} پاسخ‌گویی به اصول و مبانی و اهداف اساسی موضوعات جدید بر اساس نگرش دینی و واگذاری بسیاری از جزئیات و حوزه‌های مستحدث اجتماعی به تجربه و علوم بشری (با تأکید بر تعدیل و بازسازی تجارب و دیدگاه‌های بشری در محدوده‌ی اصول دینی)، دو نمونه از رویکردهای مطرح شده^{۲۰۴} بر اساس سازوکار اجتهاد برای پاسخ‌گویی مناسب دین به مسائل متغیر اجتماعی هستند. در نظریه‌ی منطقه‌الفرغ (مطرح شده از سوی شهید صدر)، می‌توان منطقه‌ی وسیعی از زندگی بشر را دید که حکم الزامی شرعی (وجوب و حرمت) در آن وجود ندارد و به‌صورت اباحه‌ی لا اقتضاء در دسترس قانون‌گذاران دولت اسلامی بر اساس کارشناسی‌های علمی و تجربیات و مصلحت سنجی‌هاست. سیره‌ی امام خمینی (ره) و دیدگاه‌های ایشان در عرصه‌های مدیریت کلان جامعه را نیز می‌توان در این رویکرد قرار داد.

۷۶- دین اسلام در ادامه‌ی رسالت تاریخی پیامبران، طرح مستقلى برای زندگی بشر و ساختن آینده‌ای روشن و متعالی ارائه داده است. این طرح نه در گذشته‌ی اسلام، به‌طور کامل تحقق یافته است و نه بر الگوهای مادی مدرن تطبیق می‌کند؛ بلکه با تلاش مسلمانان در طول تاریخ به منصفی ظهور می‌رسد و تحقق کامل آن را باید در آینده‌ی موعود (جامعه‌ی آرمانی جهانی، برپایه‌ی عدل مهدوی) انتظار کشید. قرآن خلافت زمین از سوی صالحان و امامت آنان بر سراسر گیتی را نوید می‌دهد و متون اسلامی تصویری از جهان را فراروی جامعه‌ی جهانی ترسیم می‌کند که در آن، رفاه، امنیت، آرامش، صلح، علم و دیگر مظاهر سعادت مادی و معنوی یک‌جا و هم‌زمان قابل دستیابی است. جامعه‌ای که چنین آینده‌ای را فراروی خویش می‌بیند و خود را به فرموده‌ی قرآن مسئول و متعهد به تغییر سرنوشت خویش می‌شناسد، با چشم دوختن به چنان مقصدی، رسالت تاریخی خود را تلاش برای ساختن مرحله‌ای از آن تمدن نورانی و باشکوه می‌داند و در این مسیر همه‌ی ظرفیت‌ها و تلاش‌های خود را به‌کار می‌گیرد.

۷۷- اصلی‌ترین فلسفه‌ی اعتقاد به امامت، تشکیل حکومت الهی و وحدت رهبری سیاسی و رهبری دینی در جامعه‌ی اسلامی برای جلوگیری از تفکیک دین و سیاست است. لذا ضرورت همراهی عترت با قرآن پس از پیامبر (ص) تنها در تبیین حقائق وحی خلاصه نمی‌شود؛ که اداره‌ی جامعه مطابق با موازین الهی توسط امامان معصوم (ع) و ولایت بر امور اجتماعی نیز از علل مهم آن به‌شمار می‌آید؛ لذا در اندیشه‌ی دینی، پیامبران الهی و جانشینان معصوم ایشان، بر اساس نصب الهی مسئولیت رهبری و ولایت بر جامعه را بر عهده دارند که تحقق عینی

204. رویکرد تمدن سازی را (ر.ک. به محمدتقی سبحانی، نقد و نظر، ۱۳۸۵) - که رویکرد مختار این مجموعه در مواجهه با چالش سنت و مدرنیته است - می‌توان از جمله‌ی این رویکردها شمرد.

این مسئولیت، از جمله منوط به پذیرش عموم افراد جامعه و خواست ایشان برای حاکمیت معیارهای دینی برشئون اجتماعی است (بیعت). ایشان به موازات مأموریت دریافت، تبیین، تفسیر و تبلیغ پیام وحی، باید رسالت اجرای احکام و حدود الهی را نیز (در صورت وجود شرایط) ایفا کنند. در عصر غیبت امام معصوم (ع)، ولایت امر (به معنای اداره امور جامعه اسلامی) بر عهده‌ی فقیهان جامع‌الشرایط نهاده شده تا در چهارچوب قوانین شرعی (احکام اولیه و ثانویه) و با استفاده از اختیاراتی که اسلام برای مواجهه با موضوعات جدید اجتماعی به حاکم اسلامی تفویض کرده است (احکام ولایی) نسبت به برپایی حکومت دینی و استقرار آن - بر اساس پذیرش و اقبال عموم مردم دیندار - اهتمام ورزند. از آن‌جا که این رسالت (رهبری و ولایت سیاسی) در راستای مسئولیت اصلی رهبران الهی - یعنی هدایت مردم در مسیر قرب الی الله و رفع موانع آن - است، حکومت دینی وظیفه دارد برای کمک به حرکت آزادانه و آگاهانه‌ی 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.

۷۷- انسان پس از توجه به هدایت الهی و شناخت مضمون دعوت پیامبران برای حرکت اختیاری به سوی کمال شایسته‌ی خویش (قرب الی الله)، در صورتی که به مقتضای فطرت پاک الهی خود هم‌چنان بر اصول ارزش‌های انسانی (نظیر حق‌طلبی، انصاف، شکرگزاری و...) باقی باشد، می‌تواند با خردورزی به این دعوت پاسخ مثبت دهد و با ایمان - انتخاب آگاهانه و آزادانه‌ی نظام معیار (مبانی و ارزش‌های مبتنی بر دین حق) و تصمیم و عزم جدی برای تعهد به این نظام معیار - پویایی مداوم را برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد، از طریق انجام اعمال صالح فردی و اجتماعی (بر مبنای ایمان به عقائد، احکام و ارزش‌های دین) و تکرار آن‌ها آغاز کند. لذا این حرکت پویا و پیوسته، مستلزم تحقق برخی از ارزش‌های اصیل انسانی در آغاز راه (به مثابه پیش‌نیاز حرکت)، کسب بیش‌نسبت به خداوند و نظام معیار الهی (معرفت)، احساس و عاطفه‌ی عمیق نسبت به خداوند و اولیای او (محبت و تولا) و نیز احساس دشمنی نسبت به دشمنان خدا و دشمنان راه خدا (تبرا)، داشتن تجربه‌ی شخصی و معنوی در ارتباط با خداوند (عبادت و پرستش به معنای خاص) و پیروی از همه‌ی احکام و ارزش‌های دینی در ابعاد گوناگون فردی و اجتماعی حیات (تقوا، تسلیم و اطاعت) بوده و موجب تکامل و رشد آداب، حالات و صفات اخلاقی انسان و تکوین و تعالی هویت او به شکلی یک‌پارچه (براساس قبول ربوبیت یگانه رب حقیقی انسان و جهان) خواهد شد. چنین پویایی 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، مناسکی (عبادی)، پیامدی (فقهی)، تجربه‌ی شخصی، اخلاقی (عمل، حالات و ملکات) و... قابل تحقق است.

۷۸- 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)، «لوامه» (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، روح و نفس) البته برخی از محققان اعتقاد دارند که این مفاهیم ناظر بر حقیقت واحدی هستند. (باقری، ۱۳۸۶)

۷۹- دلایل این انتخاب را می‌توان چنین برشمرد:

- هویت از جلوه های نفس محسوب می شود که تحولات عمده آن در اختیار آدمی است؛ به بیان دیگر هویت واقعی تدریجی و شخصی و متأثر از 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 می گیرد و لذا امری تدریجی الحصول است و خود بر تحقق اعمال بعدی تأثیر می گذارد. در منابع اخلاقی نیز از مفهوم ملکه یاد می شود. 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 شکل گیری ملکه می انجامد.
- نفس در ادبیات دینی و اخلاقی عرفانی ما جلوه ی منفی نیز یافته است. تعبیری نظیر جهاد با نفس و نفسانیات که به امیال و مشتهیات معنی می شود، ناظر به همین جلوه ی منفی نفس است.
- مفهوم هویت امروزه در ادبیات روان شناختی و جامعه شناختی کاربرد گسترده ای یافته و در ادبیات تربیتی و علمی امروز بسیار پر بسامد ظاهر شده است؛ به همین سبب، می تواند در ادبیات تربیتی دارای پشتوانه ی تجربی و علمی شود. به سخن دیگر، به سبب تناسب این موضع با ادبیات علمی درحوزه ی دانش تربیتی، تحقیق پذیری بیش تری نسبت به مفهوم نفس دارد.

- بحث هویت یابی و تکوین انواع هویت (دینی، ملی، قومی، جنسی/جنسیتی، حرفه ای و...) و مواجهه با بحران هویت اکنون مسئله ی اصلی عموم جوامع معاصر در شرق و غرب است.

۸۰- همان گونه که در آیه ی یازدهم سوره ی رعد آمده است: «ان الله لا یغیر ما بقوم حتی یغیروا ما بانفسهم»؛ لذا هر چند جوامع سرنوشتی دارند که آحاد آن از آن بهره می برند، اما تغییر این سرنوشت مستلزم تغییر در همه ی افراد جامعه است؛ یعنی سرنوشت فرد و اجتماع به هم گره خورده است. بر این اساس دیدگاه فردگرایانه و جامعه گرایانه مورد تأیید نیست؛ بلکه دیدگاه معتدل و بینابینی که به فرد و جامعه، هر دو اهمیت می دهد مورد توجه است (مطهری، ۱۳۶۰، جهان بینی توحیدی). به سخن دیگر، فرد و اجتماع در یک دیگر تأثیر متقابل دارند و سرنوشت این دو به هم گره خورده است. تردیدی نیست که تباهی اجتماع از تکامل فرد و تباهی فرد از تکامل جامعه جلوگیری می کند. به سبب این پیوند مستحکم بین فرد و جامعه در اسلام به پاسداری از این پیوند تأکید زیادی شده است و آن را در پذیرفته شدن عبادت ها و به اجابت رسیدن دعا مؤثر دانسته است. در اسلام موجودیت انسانی از طریق کاری که برای خدا انجام می دهد رشد می یابد و این چگونگی هم شامل کارهای فردی می شود و هم کارهای اجتماعی. بدین گونه صلاح و فساد اجتماع به اعمال فرد و نیکی و برتری اخلاقی و عملی او و بدی و پستی اخلاقی و عملی او وابسته است. (ترجمه ی الحیات جلد اول، باب دوم، فصل پنجم) به همین سبب، بسیاری از احکام اسلامی مانند: حج، نماز جماعت، خمس، زکات، امر به معروف و نهی از منکر و نظایر این ها شکل اجتماعی دارند. انجام این اعمال عبادی از یک سو، موجب کمال فرد می شود و از سوی دیگر، تعالی اجتماعی را به دنبال دارد.

۸۱- البته توجه به معنای جامع «تربیت» و انتقاد از به کاربردن لفظ مرکب «تعلیم و تربیت» به جای آن، در آثار محققان معاصر پیشینه دارد. به نظر برخی محققان، «با وضع این اصطلاح دوگانه، در برابر واژه ی Education، خواسته اند این تصور را که مدرسه تنها جای تعلیم است، از اذهان عمومی بزدایند. با این همه، به کار بردن اصطلاح تعلیم و تربیت خالی از نارسایی نیست و می تواند بر خلاف انتظار، همراه کننده باشد؛ به این معنا که، ممکن است با توجه به ساختمان صوری لفظ، تصور شود این مفهوم واحد از دو مقوله ی جداگانه ی تعلیم و تربیت تشکیل شده است که البته این برداشت نادرست است» (کاردان، اعرافی و دیگران، ۱۳۷۲، ص ۹-۳۳۸). به نظر دکتر عیسی

ابراهیم زاده «کاربرد این اصطلاح مرکب، در مقام عمل نیز باعث اشکالات عمده‌ای در تربیت انسان‌ها می‌شود... زیرا هیچ تربیتی نیست که بعد شناختی نداشته باشد و در نتیجه شامل تعلیم نشود؛ بنابراین نیازی به لفظ مرکب فوق نیست و ما ترجیح داده‌ایم که برای رفع هرگونه شبهه‌ی دوگانگی وجود انسان و نیز دوگانگی عمل تربیت از همان کلمه‌ی واحد و پرمعنای تربیت که از جامعیت مطلوب نیز برخوردار است، استفاده کنیم» (۱۳۸۱، صص ۳۹ و ۴۰). هم‌چنین دکتر خسرو باقری با در نظر گرفتن مفهوم گسترده‌ی 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 مجموعه‌ی آن است؛ هرچند این موضوع را مانع از آن نمی‌داند که در سطحی فروتر، تعلیم در کنار امور دیگری چون تزکیه (البته با تفاوتی نسبی و به صورت طفیف) قرار گیرد و البته در این صورت، در تعلیم، جنبه‌ی دانشی وجه غالب را می‌سازد و در تزکیه، جنبه‌ی اخلاقی» (۱۳۸۰، ص ۱۱۲).

۸۲- در قرآن کریم برخی آیات به صراحت بر مسئولیت تربیتی خانواده تأکید دارد:

نخست آیه‌ی «یا ایها الذین آمنوا قُواْ انفسکم و اهلکم ناراً و قودها الناس و الحجاره» (تحریم/۶) است که می‌فرماید «ای کسانی که ایمان آورده اید، خود و خانواده‌ی خود را از آتشی که هیزم آن انسان و سنگ است حفظ کنید. به‌کار رفتن فعل امر در این آیه، دلالت بر وجوب دارد. امام صادق(ع) در تفسیر این آیه فرمودند: «هنگامی که این آیه نازل شد، مردی از مسلمانان نشسته بود و می‌گریست و می‌گفت: من از کشیدن بار مسئولیت خودم عاجزم؛ چه‌طور مسئولیت خانواده‌ام را هم بپذیرم؟ پیامبر فرمودند: حسیک آن تأمرهم بما تأمر به نفسک و تنهائم عما تنهی عنه نفسک؛ کافی است آن‌ها را به آن‌چه که خود بدان عمل می‌کنی، بخوانی و از آن‌چه که خود می‌پرهیزی، 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 ذکرُواْ به اهلکم و ادبواْهم علی طاعة الله؛ خود کارهای نیکو کنید و خانواده‌ی خود را به کارهای نیکو بخوانید و آن‌ها را مطیع و بنده‌ی خدا بار آورید.» امام علی(ع) نیز در تفسیر آیه فرمودند: «علموا انفسکم و اهلکم الخیر و ادبواْهم؛ خود و خانواده‌ی خود را خیر بیاموزید و آن‌ها را تربیت کنید.»

دوم آیه‌ی «لا تُضَارَّ والدَةُ بولدها و لا مولودٌ له بولده» (بقره/۲۳۳) است. در این آیه، چنان‌که برخی تفسیرها از جمله تفسیر المنار گفته‌اند، ضرر معنای عام دارد و آیه بر حرمت ضرر رساندن شوهر به زن و زن به شوهر و ضرر هر دو به فرزندشان اشاره دارد. هم‌چنین معنای عام ضرر به فرزند شامل موارد گوناگون است؛ از جمله ترک حضانت، ندادن نفقه، ترک تربیت و ترک آموختن چیزهایی که آموختنش برای کودک لازم است و ترکش زیان بزرگی بر او وارد می‌آورد. پس نتیجه می‌شود که تربیت کودک در اموری که ترک آن زیان می‌رساند، بر پدر و مادر واجب است و متولی آن پدر و مادر - هر دو - هستند.

سوم آیه‌ی «وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِالصَّلَاةِ وَاصْطَبِرْ عَلَيْهَا» (سوره طه/۱۳۲) چنان‌که در تفسیر تبیان و تفاسیر دیگر گفته شده است، مخاطب آیه، تنها پیامبر(ص) و اهل بیت او نیست؛ که مقصود تمام امت است. استرآبادی نیز در آیات الاحکام می‌گوید: «این آیه دلالت بر وجوب تعلیم نماز و احکام آن و همه‌ی احکام به فرزندان بالغ و ممیز توسط والدینشان دلالت دارد.»

چهارم آیه‌ی «وكان يأمر أهله بالصلاة والزكاة وكان عند ربه مرضياً» (مریم/۵۵)؛

پنجم آیه‌ی «و اذ قال لقمان لابنه و هو يعظه يا بني لاتشرك بالله ان الشرك لظلم عظيم» (لقمان/۱۳)

ششم آیه‌ی «يا بني اقم الصلوة وأمر بالمعروف وانه عن المنكر و اصبر علی ما اصابك» (لقمان/۱۷)؛

هفتم آیهی «یا بنی اربکب معنا و لا تکن من الجاهلین» (هود/ ۴۲)؛ که چهار آیهی 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)

۸۳- پیامبر(ص) فرموده‌اند: «حق الولد علی والده ان یحسن اسمہ و یحسن من مرضعه و یحسن ادبه؛ حق فرزند بر پدر آن است که اسم نیکو بر او نهد، شیردهنده‌ی خوب برایش فراهم آورد و ادبش را نیکو سازد.» در روایت دیگر فرمودند: «ما ورث والد ولداً خیراً من ادب حسن؛» «هیچ پدری، چیزی بهتر از ادب نیکو برای فرزندش به ارث نگذاشته است.» و در روایتی دیگر می‌فرماید: «ما نحل والد ولداً من نحل افضل من ادب حسن؛ هیچ پدری برای فرزند خود هدیه‌ای بهتر از ادب نیکو به جای نمی‌گذارد.» چنانچه 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 شیئاً من الفرائض، وإذا تعلموا اولادهم منعوهم، و رضوا عنهم بعرض یسیر من الدنیا، فأنا منهم برئ و هم منی براء؛» نه، از رفتارپدران مسلمانان که چیزی از فرائض و واجبات دینی به آن‌ها نمی‌آموزند و هرگاه فرزندانیشان (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.»

هم چنین ایشان فرموده‌اند: «ادبوا اولادکم علی ثلاث خصال: حب نبیکم، و حب أهل بیته، و قرائه القرآن؛ فإن حمله القرآن فی ظل الله، یوم لا ظل إلا ظله، مع أنبیائه و أصفیائه؛ سه خصلت را در فرزندانان بهرورید: محبت پیامبرتان و خاندان وی را و خواندن قرآن را؛ که عاملان به قرآن در روز قیامت، که هیچ پناه‌گاه و سایانی جز سایان خداوند نیست، با پیامبران و بندگان برگزیده‌ی او زیر چتر لطف و سایان رحمت خداوند، در امان‌اند.»

امام سجاده(ع) نیز فرموده‌اند: «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 ربه و المعونه علی طاعته؛ حق فرزندت بر تو آن است که بدانی او از توسل 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 لوالده و تحسین اسمہ و المبالغه فی تأدبیه؛ واجب است پدر در حق فرزندش سه چیز را رعایت کند؛ مادر خوبی برای او اختیار کند، نام خوبی بر او بگذارد و در تربیتش نهایت تلاش را مبذول دارد.

امیرالمؤمنین(ع) نیز فرموده‌اند: «حق الولد علی الوالد أن یحسن اسمہ و یحسن ادبه و یعلمه القرآن؛ یعنی حق فرزند بر پدر آن است که نام نیکو بر او بگذارد و او را نیکو ادب کند و قرآن را به او بیاموزد.»

هم چنین بسیاری از روایات بر حرمت ترک تربیت دلالت دارند از جمله روایتی که شیخ صدوق آن را نقل می‌کند: «حرم الله تبارک و تعالی عقوق الوالدین لما فیہ من الخروج من التوقیر لله عز و جل و التوقیر للوالدین و کفران النعمه و إبطال الشکر و ما یدعو من ذلک إلی قله النسل و انقطاعه لما فی العقوق من قله توقیر الوالدین و العرفان بحقهما و قطع الأرحام و الزهد من الوالدین فی الولد و ترک التربیه لعله ترک الولد برهما، و حرم الله تعالی الزنا لما فیہ من الفساد من قتل الأنفس و ذهاب الأنساب و ترک التربیه للأطفال و فساد الموارث و ما أشبه ذلک من وجوه الفساد، و حرم الله عز و جل قذف المحصنات لما فیہ من فساد الأنساب و نفی الولد و إبطال الموارث و ترک التربیه و ذهاب المعارف و ما فیہ من الكبائر و العلل التي تؤدي إلی فساد الخلق این روایت و روایات بسیار دیگر وظیفه‌ی والدین به‌ویژه پدر نسبت به تربیت فرزند را

ثابت می‌کند. خصوصاً که در بعضی از این نقل‌ها مسئله‌ی حق فرزند مطرح است و مسئولیت الهی پدر در ادای این حق نیز در بعضی موارد ذکر شده است (به نقل از همان، صص ۲۹۲-۲۹۵).

۸۴- بند ۳ ماده‌ی ۲۶ اعلامیه‌ی 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 ماده‌ی ۱۸ این کنوانسیون ابراز می‌دارد که «والدین یا قیم قانونی، مسئولیت اصلی برای رشد و پیشرفت کودک را بر عهده دارند. اساسی‌ترین مسئله‌ی آنان منافع عالی‌ه‌ی کودک است.» بند الف ماده‌ی ۷ اعلامیه‌ی 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 و تربیتی خود دارد...» در بند ب همان ماده می‌افزاید: «والدین و کسانی که از نظر قانون شرع به‌منزله‌ی والدین هستند، حق انتخاب نوع تربیت فرزندان خود را دارند؛ آنان باید تربیتی را برگزینند که منافع و آینده‌ی 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 عهده‌ی والدین است که به هیچ‌وجه قابل انتقال به غیر یا سستی در آن یا فروگذاشتن نیست. رشد و تعالی نوباوگان جامعه‌ی 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 عدم صلاحیت آن‌ها برای ادای این تکلیف مهم، به عنوان جانشین آن‌ها وارد عمل می‌شود. چنان‌که دولت باید هرگونه کم‌کاری والدین را در تکالیف تربیتی خود متذکر شود و در صورت لزوم به شکل قضایی پی‌گیری کند.

۸۵- بررسی تاریخ تربیت در ایران و اسلام نشان 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 میانه‌ی شکل‌گیری تمدن اسلامی، بر بنیاد توسعه‌ی نهاد وقف شکل گرفته و دولت‌ها کم‌تر در ساخت و ایجاد مستقیم مدارس دخالت کرده‌اند و اقدامات دولتمردان علاقه‌مند در این زمینه هم بیش‌تر ناشی از تمایلات شخصی آن‌ها بوده و با تدوین وقف‌نامه انجام شده است. نظامیه‌ها، المستنصریه، نوریه‌ها و ربع رشیدی علی‌رغم بهره‌گیری از منابع مالی یا اقتدار حکومتی در جریان تأسیس، در خصوص مسائل اقتصادی و تداوم حیات مؤسسه، مستقل و خودکفا بودند.



دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش

طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش

گزارش تلفیق یافته های مطالعات نظری

بنیان نظری تحول راهبردی در جریان تربیت

بخش دوم

فلسفه ی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران

ویرایش دوازدهم

اردیبهشت ۱۳۸۹

کارگروه تدوین:

حجت الاسلام دکتر علی رضا صادقزاده

دکتر محمد حسنی

دکتر سوسن کشاورز

آمنه احمدی

نظارت:

حجت الاسلام علی رضا اعرافی

دکتر خسرو باقری

مقدمه

هدایت شایسته‌ی بخش «تربیت رسمی و عمومی» از جریان تربیت در هر جامعه، نیازمند آن است که مجموعه‌ای از گزاره‌های مدلل و مدون، تبیین چیرستی، چرایی و چگونگی آن را بر پایه‌ی فلسفه‌ی 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 «فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» با توجه به چند نکته‌ی ذیل آشکارتر می‌شود:

۱- تربیت رسمی - نظیر سایر پدیده‌های اجتماعی - امری تاریخنم 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 زمینه‌ی توسعه و تحول مناسبی را برای جوامع غیر غربی فراهم آورد و از دگر سو می‌تواند موجب انقطاع این جوامع از پیشینه‌ی فرهنگی و تاریخی خود و انفعال فرهنگی آنها نسبت به فرهنگ مسلط جهانی شود. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که هر کشوری بر اساس مبانی فکری، پیشینه‌ی فرهنگی و فلسفه‌ی تربیتی خاص جامعه‌ی خویش، باید برای انواع تربیت رسمی (اعم از عمومی و اختصاصی) تبیین فلسفی ویژه و الگوهای نظری مناسب خود را ساخته و پرداخته کند؛ زیرا نه تنها تربیت رسمی، بیش از هر چیز، تابع مقتضیات محیط اجتماعی بوده و حدود و ثغور و ویژگی‌های آن می‌تواند تحت تأثیر شرایط جامعه رقم بخورد، که تثبیت فرآیندهای تحول مطلوب و تداوم ویژگی‌های مورد نظر هر جامعه نیز مرهون نظام تربیت رسمی آن است.

۲- تربیت رسمی و عمومی در میان انواع تربیت، دارای ویژگی‌ها و اقتضائات خاصی است که نمی‌توان بدون توجه به آن‌ها، تبیین فلسفی چیرستی، چرایی و چگونگی این بخش از جریان تربیت را در ضمن مباحث فلسفه‌ی تربیتی اجتماع و صرفاً به‌مثابه یکی از مصادیق جریان تربیت (در معنای عام) پی‌گیری کرد. شاهد مدعا، این‌که بر خلاف تربیت در معنای عام، تردیدهایی در مباحث فلسفه‌ی تربیت معاصر نسبت به اصل ضرورت وجودی تربیت رسمی و عمومی (با توجه به انتقادات متعدد وارد بر مصادیق رایج آن) مطرح شده که به برخی از آن‌ها اشاره خواهد شد. بنابراین باید با توجه به ویژگی‌ها و اقتضائات تربیت رسمی و عمومی (خصوصاً به لحاظ ارتباط با مباحث سیاسی، حقوقی، اقتصادی و اجتماعی) نسبت به تدوین و تبیین فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی همت گماشت.

۳- چنان‌چه در پیش‌گفتار این مجموعه اشاره شد، بر اساس شواهد موجود، تاکنون نظام تربیت رسمی و عمومی به‌عنوان بخشی از نظام نوین تربیت رسمی در کشور ما، بر فلسفه‌ی مدون و استواری - در چهارچوب فلسفه‌ی تربیتی بومی و متناسب با نظام فکری و ارزشی اسلام - مبتنی نبوده است که به نظر می‌رسد، این خود از عوامل مهم بروز ناهماهنگی و انسجام نیافتگی و در نهایت ناکارآمدی نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی ایران بوده و باعث شده است تا عموم اقدامات اصلاحی و تحول جویانه در این نظام به نتایج دلخواه نینجامد یا کم‌ثمر بماند و در عین حال، تبعیت از الگوهای وارداتی و اقتباسی نیز مشکل‌زاید و بحران‌آفریند.

۴- نظام تربیتی حاکم بر کشور ما قبل از مواجهه با الگوی تربیت رسمی و عمومی به شیوه موجود آن برخاسته از سنت‌ها و تجارب متراکم نسلهای گذشته بود. اما هنگام مواجهه با این پدیده مدرن بدون توجه به سنت (الگوی تربیت سنتی) و نقادی آن^{۲۰۵}، الگوی مدرن به مثابه الگوی بدیل و قدرتمندی برای سنت، اقتباس و در جامعه گسترش داده شد. این نحوه مواجهه انفعالی با الگوی مدرن در جریان توسعه تجارب تربیتی باعث شد تا الگوی سنتی بدون نقادی و بطور مستقل در عرض الگوی مدرن حرکت نماید. در حالی که می‌بایست سنت تربیتی خود را، با نقادی پیوسته و حفظ نکات مثبت آن

205. جریانهای متفاوتی در مواجهه با الگوی مدرن تربیت رسمی و عمومی به ویژه در دوره قاجار به وجود آمد این برخورد ها و جریانها در کتاب آموزش ، دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوره قاجار(مونیکا رینگر ۱۳۸۵ انتشارات ققنوس)مورد واکاوی قرار گرفته است . یحیی دولت آبادی که خود از متجددین و مؤسسين مدارس جدید بود در کتاب "خطرات یحیی " و عیسی صدیق در کتاب "یادگار عمر " به برخی از این کشمکش ها ی بین سنت گرایان و متجددین اشاره نموده است.

ضمن در نظر گرفتن تجارب جهانی و مدرن به روز و نوسازی می نمودیم.^{۲۰۶} یعنی با در نظر گرفتن اصل و اساس گوهر تجارب تاریخی خود یعنی سنت، لایه های بیرونی آن را با جریان متحول زمانه و نیازهای روز متحول می نمودیم.^{۲۰۷} این نحوه مواجهه با سنت مورد توجه نبود اگرچه متقدانی منصف در آن زمان از منظر فلسفه تربیت این گسست را مورد انتقاد قرار داده اند.^{۲۰۸}

۵- با عنایت به ظهور و تداوم انقلاب اجتماعی فراگیر اسلامی در ایران و تأسیس نظام سیاسی نوپایی بر اساس مبانی و ارزش های اسلامی به نام «جمهوری اسلامی ایران» - که داعیه ای ارائه ای الگوی حاکمیتی بدیع بر مبنای جهان بینی و نظام ارزشی اسلام، برای حل و فصل اهم مسائل اجتماعی ناشی از تعارض سنت و مدرنیته دارد - لزوم تدوین چنین فلسفه ای برای هدایت و بازسازی نظام تربیت رسمی و عمومی آشکارتر به نظر می رسد؛ چراکه اگر جامعه ای، با انقلابی گسترده، در صدد برپایی و تثبیت نظام اجتماعی تازه ای با تکیه بر حمایت های عمومی و فراگیر مردم برآمد، بی تردید ادامه ای فعالیت نهادهای اجتماعی به سبک گذشته، آن را متزلزل خواهد کرد. پیداست که نظام تربیت رسمی و عمومی، در تداوم ارزش های انقلاب و بازسازی و تثبیت نظام اجتماعی نو نقشی بی بدیل دارد و عقب ماندگی تربیت رسمی و عمومی از ارزش های انقلاب، به گسست اجتماعی بین نسل نوحاسته و این ارزش ها منجر خواهد شد. بدین ترتیب در جامعه ای همانند ایران، که انقلاب اجتماعی فراگیری در آن رخ داده و نظام جدیدی بر اساس آموزه های اسلامی در آن بر پا شده، ادامه ای حضور الگویی از تربیت رسمی که بر پایه ای ایده های اصلی مدرنیته (اومانیزم و سکولاریسم) و بی توجه به مبانی اسلام ساخته و پرداخته شده است، اصولاً نوعی عقب ماندگی است که گسستی پیش رونده را دامن می زند. از این رو تداوم انقلاب اسلامی و برپایی جامعه ای اسلامی مطلوب در گرو متناسب سازی نهادهای ساختارها و سازوکارهای اجتماعی، به ویژه نظام تربیت رسمی و عمومی با ارزش های اساسی اسلام و انقلاب اسلامی است که خود با تدوین فلسفه ای تربیت رسمی و عمومی با رویکرد اسلامی ممکن می شود.

206. عماد افروغ در اثر خود تحت عنوان " هویت فرهنگی و حقوق ایرانی " چنین نقدی را بر نحوه مواجهه ایرانیان با مدرنیته ارائه داده است.

207. این رویکرد در نگاه دیگر " سنت گرایی تحولی " نام دارد. سنت گرایی تحولی یعنی باز شناسی گوهر ارزش ها (در اینجا سنت) در شرایط متحول. (خسرو باقری ۱۳۸۵)، سنت گرایی از منظری نسبت ما را با گذشته نیز تعریف و تبیین می کند.

208. دکتر رضا آراسته (۱۳۴۸) در مقاله ای تحت عنوان " تجزیه و تحلیل تعلیم و تربیت ایران " این نقد را بر جریان مدرن سازی نظام تربیت رسمی ایران واد نمود است

در توضیح بیش‌تر این نکته، باید گفت که 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 عقلانی و مستدل بین سنت و مدرنیته است. می‌توان گفت که برقراری این نسبت، چالش مهم و بزرگ جوامع اسلامی از زمان آشنایی با مظاهر تمدن غرب بوده و در خصوص شکل مواجهه با آن، رویکردهای نظری و عملی متفاوتی در جوامع اسلامی شکل گرفته است این رویکردها، بنا بر یک دسته‌بندی از اندیشه‌ی اجتماعی معاصر اسلامی، عبارت‌اند از: رویکرد تجددگرا، رویکرد شریعت‌گرا و رویکرد تمدن‌سازی که در نگاه به مدرنیته و جایگاه دین در عرصه‌ی زندگی و نسبت سنت و مدرنیته تفاوت دارند. اندیشمندان طرفدار رویکرد «شریعت‌گرایی»، راه حل مسایل اجتماعی مسلمین را 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. اندیشمندان طرفدار «تجددگرایی اسلامی»، چاره‌ی حل مسائل مسلمانان را، در تن دادن به اصول و چهارچوب مدرنیته می‌دانند. البته آن‌ها تلاش بلیغی می‌نمایند تا این چهارچوب را با اسلام منطبق، یا به تعبیری، اسلام را با این چهارچوب سازگار سازند. پنج محور اساسی دیدگاه آن‌ها از این قرار است: نگرش انسان‌مدارانه، علم‌گرایی و تأکید بر خردابزاری، توسعه‌گرایی، تاریخت و نسبت فهم و آینده‌گرایی^{۲۰۹}.

اما رویکرد «تمدن‌سازی» در زمینه‌ی مواجهه با مظاهر مدرنیته، جهت‌گیری دیگری را برگزیده است. در این رویکرد، جایگاه ویژه‌ای برای عقل در نظر گرفته می‌شود. دین صرفاً در قلمرو و محدوده‌ی زندگی فردی قرار ندارد بلکه برنامه‌ی جامع زندگی تلقی می‌شود و در عرصه‌های مختلف سیاسی و اجتماعی حضور اساسی دارد. دین در عرصه‌های مذکور اصول کلی و در مواردی اصول و قوانین جزئی دارد و در عرصه‌هایی نیز به مثابه منطقه‌الفراف واد نشده است. از این‌رو در عرصه‌ی اخیر، استفاده از عقل و دانش متراکم بشری و توسعه‌ی آن‌ها در چهارچوب مبانی و ارزش‌های دینی، جایگاه ارزشمندی دارد. بر اساس این رویکرد، مسلمانان می‌توانند و باید بر مبنای تفسیر کتاب و سنت

209. در خصوص رویکرد تمدن‌سازی که رویکرد مختار این مجموعه است، در بخش مبانی سیاسی (از همین متن) توضیحاتی داده شده است. برای آگاهی بیش‌تر از خصوصیات این رویکردها نگاه کنید به: محمد تقی سبحانی، ۱۳۸۵.

و اجتهاد روشمند و پویا، در جامعه اسلامی، متناسب با مقتضیات زمان و مکان به سوی پی‌ریزی تمدن نوین اسلامی گام بردارند. از منظر رویکرد تمدن‌سازی اجرای همه‌جانبه‌ی 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. بنا بر این رویکرد کلان در مواجهه با مدرنیته، که به نظر می‌رسد با توجه به شواهد و قرائن بسیار با راهبردهای کلان انقلاب اسلامی و جمهوری اسلامی ایران مناسبت دارد، بایستی فلسفه‌ی اسلامی و ایرانی مناسب با مقتضیات زمان برای نظام تربیت رسمی و عمومی کشور ما تدوین شود.

با توجه به نکات یاد شده به نظر می‌رسد اهتمام به این امر بنیادی - یعنی تدوین فلسفه‌ی برای نظام تربیت رسمی و عمومی با ویژگی اسلامی و ایرانی - می‌بایست بلافاصله پس از پیروزی انقلاب اسلامی - هم‌زمان با اصلاحات ضروری کوتاه مدت در نظام آموزشی بازمانده از نظام سیاسی پیشین - آغاز می‌شد که متأسفانه این امر مهم تاکنون به دلایل متعدد به تأخیر افتاده است.

از این‌رو دست اندرکاران مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش، تدوین فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران را وجهه‌ی همت خویش قرار داده^{۲۱۰} و کوشیده‌اند در قالب مجموعه‌ای جامع، سازوار، به هم پیوسته، مدلل و مدون به تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران پردازند.

چنان‌که می‌دانیم تا کنون اقدام قابل توجهی در این خصوص انجام نیافته است^{۲۱۱}؛ لذا تدوین «فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» را می‌توان به‌عنوان اولین گام جدی در این مسیر محسوب نمود.

210. خوش‌بختانه سخنان مقام معظم رهبری (دام‌ظله) در اردیبهشت ۸۵ و مرداد ۸۶ و تأکید ایشان مبنی بر لزوم مشخص شدن فلسفه‌ی آموزش و پرورش اسلامی به‌عنوان اولین گام تحول اساسی در این نظام، زمینه‌ی بسیار مناسبی را برای اهتمام به این ضرورت تاریخی فراهم آورد.

211. البته تلاش شایان تقدیر «طرح کلیات تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» که گام‌هایی در این مسیر برداشته است و نیز طرح «پژوهشی برای دستیابی به فلسفه‌ی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» (خسرو باقری، ۱۳۸۰) در این میانه استثنای هستند. ولی چنانچه در پیش گفتار این مجموعه اشاره شد این دو تلاش ارزشمند با کاستی‌های جدی در این زمینه مواجه هستند.

- به هر حال بنا به تعریف مورد نظر مباحث فلسفه تربیت رسمی و عمومی برپایه‌ی "فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران" در این جا ذیل چهار عنوان زیر طرح می گردند:
- مبانی تربیت رسمی و عمومی (شامل تعیین بیان مبانی و مفروضات سیاسی، حقوقی، روانشناختی و جامعه شناختی)
 - چرایی تربیت رسمی و عمومی (شامل مباحث بیان ویژگی ها و تعریف)
 - چرایی تربیت رسمی و عمومی (شامل مباحث بیان ضرورت، غایت و هدف کلی)
 - چگونگی تربیت رسمی و عمومی (شامل تعریف و تعیین اصول کلی، توضیح الگوی نظری
- ساحت‌های تربیت و بیان ارکان و عوامل سهیم و مؤثر)

۱- مبانی تربیت رسمی و عمومی

فلسفه تربیت رسمی و عمومی مانند هر نظریه تربیتی بر مفروضات و مبانی خاصی استوار است. اعتبار گزاره های تجویزی فلسفه تربیت رسمی و عمومی از مفروضات و مبانی نشأت می گیرد. بخش مهمی از مبانی و مفروضات آن بر فلسفه تربیت و مبانی پنج گانه (هستی شناختی، انسان شناختی، معرفت شناختی، ارزش شناختی و دین شناختی) اتکا دارد. این مبانی در بخش فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران به تفصیل مورد بحث قرار گرفته است. اما بخش دیگری از مبانی فلسفه تربیت رسمی و عمومی به دلیل ویژگی رسمیت با نظام سیاسی و حقوقی نیز ارتباط پیدا می کند. از سوی دیگر این نوع تربیت به سبب عمومیت و با گروه ویژه ای از مخاطبان در دوره رشدی خاص و به مثابه یک نهاد اجتماعی با دانش های روان شناسی و جامعه شناختی نیز ارتباط پیدا می کند. لذا باید از دستاوردهای معتبر دانش های مرتبط با تربیت (نظیر جامعه شناسی، روان شناسی، اقتصاد و ...) نیز باید کمک گیرد؛ بر این اساس در این بخش چهار گروه مبانی سیاسی، حقوقی، روان شناختی و جامعه شناختی مطرح می شود. (البته در اینجا صرفاً به بیان گزاره های اصلی مربوط به این مبانی اکتفا می شود و توضیحات مبسوط هریک در پی نوشت با شماره ویژه بیان می گردد).

۱-۱. مبانی سیاسی

تربیت رسمی و عمومی به دلیل قانون مندی و رسمیت و عمومیت با نظام سیاسی حاکم نسبت وثیقی بر قرار می کند. لذا تدوین فلسفه تربیت هر جامعه نمی تواند به مقتضیات سیاسی آن جامعه بی تفاوت باشد^{۲۱۲}. بنابر این در تبیین الگوی تربیت رسمی و عمومی برای نظام جمهوری اسلامی ایران نیز باید به ویژگی های سیاسی این نظام توجه شود. مبانی سیاسی آن دسته گزاره های مبنایی هستند که از یک سو جایگاه تربیت را در چهار چوب نظام سیاسی و حاکمیتی کشور جمهوری اسلامی ایران نشان می دهد و از دیگر سو چگونگی دخالت و تاثیر نظام سیاسی را در حوزه تربیت بیان می کند که می تواند در جهت گیریهای جریان تربیت رسمی و عمومی موثر باشد. در اینجا به برخی از مهم ترین مبانی سیاسی تربیت در جمهوری اسلامی اشاره داریم که از اسناد معتبر بر گرفته شده اند:

۱-۱-۱. هدف حکومت دینی زمینه سازی برای تحقق حیات طیبه می باشد.[۱]

۲-۱-۱. در حکومت اسلامی تربیت توأمان هدف و وسیله است.[۲]

۳-۱-۱. ماهیت حکومت اسلامی ایران مردم سالاری دینی است.[۳]

۴-۱-۱. در حکومت اسلامی توسعه وسیله ای برای بسط ظرفیت های وجودی افراد و تعالی تجارب متراکم جامعه است.[۴]

۵-۱-۱. در حکومت اسلامی مجموعه نهادهای فرهنگی کشور به صورت هماهنگ و با نظارت ولی فقیه عمل می کنند.[۵]

۶-۱-۱. در حکومت اسلامی، جهت گیری تربیتی اولویت اساسی است.[۶]

۷-۱-۱. رویکرد مطلوب در خصوص نسبت سنت و مدرنیته رویکرد تمدن سازی است.[۷]

۲-۱. مبانی حقوقی

تربیت رسمی و عمومی به دلیل قانونمندی و نیز به سبب ارتباط عمیق با نظام سیاسی، لاجرم با نظام حقوقی جامعه نیز ارتباط پیدا می کند؛ از دیگر سو نظام حقوقی جامعه در نگاهی کلان، مجموعه گزاره های اعتباری و تجویزی است که خرد جمعی جامعه مبتنی بر فلسفه اجتماعی خود آنها را برای

212. این نکته شایان طرح و بحث است که در آغاز پیدایش فلسفه تربیت این مباحث در مجموعه مباحث فلسفه سیاسی مطرح بوده است. کتاب جمهور افلاطون و سیاست ارسطو و آراء مدینه فاضله فارابی از این نمونه اند که کتابهایی در مباحث سیاسی هستند.

حیات بالنده آحاد خود ضروری می‌پندارد، لذا به آنها وجاهت قانونی داده و برای آن لوازم ضمانت اجرایی فراهم می‌آورد. از این رو نظام‌های حقوقی نیز با مصالح تربیتی کلان جامعه ارتباط دارند. لذا می‌توان گفت که جریان تربیت رسمی و عمومی با نظام حقوقی ارتباطی دوسویه و وثیق برقرار می‌کند. در این بخش متناسب با صبغه‌ی مباحث حقوقی به مهم‌ترین مبانی حقوقی تربیت در جامعه اسلامی ایران اشاره می‌کنیم که در قالب حقوق و تکالیف فردی و اجتماعی در قانون اساسی، قوانین موضوعه و معاهدات بین‌المللی مورد قبول در جمهوری اسلامی ایران (منطبق با ضوابط فقه و حقوق اسلامی) مورد تاکید قرار گرفته‌اند:

حق بر تربیت

حق بر تربیت رسمی و عمومی از جمله موضوعاتی است که دو جنبه فردی و اجتماعی دارد که استیفای این حق با تکلیف نهادهای مختلف جامعه همراه است.

در جنبه فردی تربیت، فرد و خانواده صاحب حق و تکلیف^{۲۱۳} هستند. لذا به طور کلی مسئولیت اولیه و اصلی تربیت کودکان با والدین است و دولت نقش مکمل و ناظر را به عهده دارد. ولی ایفای جنبه اجتماعی باید با مسئولیت ارکان تربیت و همه نهادهای سهیم صورت پذیرد که در تربیت رسمی و عمومی مسئولیت اصلی به عهده‌ی حاکمیت است و والدین نقش مکمل و ناظر را دارند. در عین حال والدین (خانواده) در جریان تربیت رسمی و عمومی فرزندان خود از حقوق زیر برخوردارند:

- حق انتخاب نوع تربیت فرزندان خود (در چهارچوب مبانی و اصول فلسفه‌ی تربیت)^[۸]
- حق مشارکت در مدیریت نظام تربیت رسمی و عمومی^{۲۱۴} در حد توانایی و صلاحیت؛
- حق مشارکت در جریان تربیت فرزندان خود؛
- حق نظارت بر نظام تربیت رسمی و عمومی^{۲۱۵}؛

213. در پاسخ به وجوب تعلیم و به طریق اولی "تربیت" فقها چنین نظر داده‌اند که فراگیری دانش‌ها در سه سطح واجب عینی، واجب کفایی و "واجب نظامیه" قرار می‌گیرند. تربیت رسمی و عمومی با حدود تعریف شده عمدتاً در حوزه واجبات نظامیه قرار می‌گیرد. منظور از واجبات نظامیه، واجباتی است که نظام زندگی اجتماعی به آن وابسته است (محمد سروش، ۱۳۸۶) بنابر این نظر علی‌الاصول تربیت رسمی و عمومی اگرچه حق است از دیگر سو تکلیف نیز می‌باشد.

214. با توجه به ماهیت حق بر تربیت برای والدین، این مشارکت «حق» است که دولت مکلف است آن را رعایت کند؛ ولی نمی‌تواند آن‌ها را به رعایت این حق اجبار کند. حق مشارکت والدین در مدیریت و نظارت بر جریان تربیت مشروط به عدم ضرر تربیتی است.

215. لذا می‌توان گفت که ارزش‌یابی انتقادی و دقیق از نظام تربیتی ضرورت دارد و باید سازوکاری مستقل برای آن در نظر گرفت.

در جنبه‌ی اجتماعی، دولت (حاکمیت) عهده‌دار سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی برای تحقق شایسته‌ی حق بر تربیت نسبت به آحاد افراد جامعه است.

عموم شهروندان جمهوری اسلامی ایران از منظر تربیتی دارای حقوق زیر می‌باشند:

- حق دسترسی برابر به فرصت‌های تربیتی [۱۰]؛
- حق برخورداری از تربیت منطبق با نیازها و شرایط فردی، خانوادگی، اقتصادی و فرهنگی [۱۱]؛
- حق برخورداری از حد نصابی شایسته از تربیت (عمومی) به‌طور رایگان و الزامی [۱۲]؛
- حق برخورداری از تربیت اخلاقی و دینی^{۲۱۶}؛
- حق برخورداری از تربیت تأمین‌کننده‌ی کرامت انسانی^{۲۱۷}؛
- حق برخورداری از تربیت تأمین‌کننده و ارتقا دهنده‌ی آزادی انسانی^{۲۱۸}؛
- حق برخورداری از تربیت آگاهی‌بخش^{۲۱۹}؛
- حق برخورداری از تربیت تفکر برانگیز و خلاق^{۲۲۰}؛
- حق برخورداری از تربیت زمینه‌ساز استقلال ملی و رهایی‌بخش از انواع سلطه^{۲۲۱}؛
- حق برخورداری از تربیت زمینه‌ساز وحدت ملی و انسجام اجتماعی [۱۳]؛
- حق برخورداری از تربیت مصون از تعرضات جسمانی و روانی^{۲۲۲}؛
- حق برخورداری آحاد اقلیت‌های دینی و مذهبی رسمی^{۲۲۳} از تربیت دینی و مذهبی

متناسب؛

۲۱۶. بند اول اصل سوم قانون اساسی.

۲۱۷. بند ششم اصل دوم قانون اساسی.

۲۱۸. بند ششم اصل دوم و بند هفتم اصل سوم قانون اساسی.

۲۱۹. بند دوم اصل سوم قانون اساسی.

۲۲۰. بند چهارم اصل سوم قانون اساسی.

۲۲۱. منجر شدن به نفی هرگونه سلطه‌گری و سلطه‌پذیری، آزادی، حفظ استقلال و تمامیت ارضی (اصول دوم و سوم قانون اساسی).

۲۲۲. اصول بیست و دو و بیست و پنج قانون اساسی، ماده‌ی سوم اعلامیه‌ی 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

۲۲۳. مطابق اصول دوازدهم، سیزدهم و چهاردهم قانون اساسی، پیروان ادیان و مذاهب رسمی، اجازه‌ی آموزش ویژه‌ی مذهبی را دارند؛ اما این آموزش‌ها باید تحت نظارت دولت باشد تا با مقتضیات زندگی مسالت‌آمیز 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.

• حق مشارکت فعال و متناسب با توانایی‌های هر دوره‌ی رشد، در مسائل تربیتی مربوط به خود^{۲۲۴}؛

• حق برخورداری از تربیت فنی و مهارتی متناسب با نیازهای جامعه^{۲۲۵}؛

• حق برخورداری از محیط سالم و ایمن و بهداشتی تربیتی^{۲۲۶}؛

• حق توجه به علائق و استعدادهای فرهنگی و هنری در جریان تربیت؛

• حق انتخاب فعالیت‌های مکمل و جانبی متناسب با علایق و استعدادها؛

• حق انتخاب نوع تربیت (متناسب با سطح رشد و توانایی تربیتی)؛

• حق تشکیل مؤسسات مردم نهاد و نهادهای مدنی برای مشارکت و نظارت بر نظام تربیت^{۲۲۷}؛

تکالیف و مسئولیت های تربیتی (دولت و خانواده)

دولت اسلامی موظف است شرایط برخورداری از همه حقوق تربیتی را به شیوه مناسب برای عموم شهروندان فراهم آورد. تعهدات دولت نسبت به حق بر تربیت به سه شکل است:

○ تعهد به رعایت؛

○ تعهد به حمایت؛

○ تعهد به تحقق کامل آن.

• وظایف دولت در خصوص حقوق تربیتی افراد نباید با نقض حقوق دیگر همراه باشد. به سخن دیگر، دولت باید تربیتی ارائه دهد که موجب ضایع شدن حقوق دیگر، از جمله «حق بر امنیت» نباشد. یعنی نباید نحوه‌ی تحقق حقوق مختلف با هم دیگر تعارضی داشته باشد^{۲۲۸}.

224. بند هشتم اصل سوم قانون اساسی. البته این حق بدان معنا نیست که در تربیت رسمی و عمومی تربیت شغلی صورت می گیرد. بلکه زمینه های لازم برای کسب مهارت و شغل انجام می گیرد.

225. بند سیزده اصل سوم، بند هفتم اصل چهارم و سوم قانون اساسی.

226. اصل بیست و نهم، بند اول اصل چهارم و سوم قانون اساسی، ماده ی بیست و پنج اعلامیه ی جهانی حقوق بشر و مواد ۳ و ۲۴ و ۱۷ میثاق جهانی حقوق کودک.

227. بر اساس اصل اصیل دینی و اجتماعی امر به معروف و نهی از منکر همه آحاد اجتماع حق نظارت بر جریان تربیت رسمی و عمومی را دارند. این کار می تواند از طریق تشکیلات قانونی صورت گیرد. نهادهای مدنی و تشکیلات مردم نهاد می توانند ساز و کار تحقق این حق باشند.

- در صورت عدم ایفای وظیفه‌ی تربیتی توسط والدین، دولت اسلامی باید این وظیفه را به عهده بگیرد. توضیح این‌که دولت اسلامی 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 صلاحیت اخلاقی یا تمکن مالی و امکانات رفاهی لازم برای برخورداری یکسان آن‌ها با سایر کودکان از حق بر تربیت ندارند. زیرا، اصل برابری فرصت‌ها که یکی از پایه‌های بنیادین عدالت اجتماعی را تشکیل می‌دهد، ایجاب می‌کند که دولت اسلامی با حمایت از چنین کودکانی، زمینه‌های فعالیت و شکوفایی استعداد آن‌ها را فراهم آورد. دولت اسلامی تواند با ایجاد تبعیض مثبت به نفع چنین کودکانی، بسترهای لازم را برای زندگی و رقابت عادلانه‌ی آن‌ها در جامعه فراهم آورد؛ زیرا برای رسیدن به عدالت اجتماعی در یک جامعه، بایست پیشاپیش بسترها و زمینه‌های برابری فرصت‌ها پدید آمده باشد.
- سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی در خصوص تربیت در زمره‌ی اعمال حاکمیتی (و غیر قابل واگذاری به بخش غیردولتی) است؛ اما نحوه‌ی ارائه آن قابل و اگذاری به بخش غیردولتی است؛ مشروط بر آن‌که اصول حاکم بر جریان تربیت توسط این بخش رعایت شود.^{۲۲۹}
- مسئولیت حفاظت از شئون تربیتی کودکان صرفاً به عهده‌ی دولت نیست؛ بلکه والدین^{۲۳۰} نیز در این امر مسئول‌اند. در عین حال، دولت می‌تواند و باید به هنگام وقوع آسیب‌های مهم تربیتی با گزارش به مقامات صلاحیت‌دار، موضوع را پی‌گیری کند و موجبات تعقیب اشخاص حقیقی و حقوقی بزهکار را فراهم آورد.^{۲۳۱}
- تعهد به تربیت شامل «تعهد به وسیله» و «تعهد به نتیجه» است. به این معنا که دولت در برخی تعهدات کمی و معین خود مانند برابری فرصت‌های تربیتی، متعهد به نتیجه است؛ اما تعهد به

228. در اعلامیه‌ی حق بر توسعه و برنامه‌ی 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.

229. اصل سوم قانون اساسی

230. والدین به صورت حقیقی و حقوقی می‌توانند بر عملکرد نهادهای تربیتی و عوامل سهم و تأثیرگذار بر آن‌ها نیز نظارت کنند.

231. در اینجا نیازی به وجود شاکی خصوصی نیست. بلکه یک گروه فعال زیر نظر عالی‌ترین مقام سیاست‌گذاری، یا نهادی مانند شورای عالی تربیت می‌تواند چگونگی تربیت در بخش غیردولتی و حتی فعالیت‌های عوامل سهم و مؤثر در تربیت را رصد کند.

تربیت با کیفیت (منطبق با نیازها)، از زمره‌ی تعهدات به وسیله به شمار می‌رود و دولت اسلامی باید بکوشد تربیت به بهترین وجه برگزار گردد.

۳- ۱. مبانی روان‌شناختی

تربیت رسمی و عمومی به دلیل پوشش متریان درسین خاص (دوره های کودکی و نوجوانی) ناگزیر با مباحث علمی مربوط به مراحل رشد و خصوصیات هر دوره سروکار دارد و ویژگی‌های خاص تربیت در مراحل رشد، می‌تواند حدود و ثغور آن را معین نماید؛ زیرا شناخت واقعیت‌های روانشناختی متریان موجب تجویز سازو کارهای مناسب و عقلانی در تربیت رسمی و عمومی خواهد شد. دانش روانشناسی به مثابه دانشی تجربی تصویر روشن تری از چگونگی حیات آدمی (در بعد روانشناختی) ارائه می‌دهد بنابر این در تدوین فلسفه تربیت رسمی و عمومی نمی‌تواند به دستاوردهای دانش روانشناسی بی‌توجه باشیم.^{۲۳۲}

در این‌جا به برخی از مهم‌ترین مبانی روانشناختی^{۲۳۳} اشاره می‌کنیم که به نظر می‌رسند سازگار با مبانی اساسی تربیت هستند:

۱- ۳- ۱. آدمی تحت تأثیر تعامل پیچیده و تأثیر متقابل عوامل درونی (طبیعت و

فطرت) و عوامل بیرونی (محیط) و تجربیات خود است. [۱۴]

۲- ۳- ۱. آدمی اساساً طبیعت فعال دارد. [۱۵]

۳- ۳- ۱. انسان‌ها در عین داشتن اشتراک در بسیاری خصوصیات، تفاوت‌های بین

فردی و درون فردی قابل ملاحظه ای نیز با یکدیگر دارند. [۱۶]

۴- ۳- ۱. «رشد» آدمی نه صرفاً ناشی از محیط و نه صرفاً امری زیستی و تابع

الگویی جهان شمول (کاملاً منطبق بر همه) است، بلکه ماهیتی منعطف و قابل شناسایی

دارد. [۱۷]

232. برای توضیح بیشتر در این زمینه رجوع کنید به مبانی و اصول آموزش و پرورش (دکتر غلامحسین شکوهی)، روانشناسی تربیتی (پروین کدیور)، روانشناسی تربیتی (دکتر علی شریعتمداری) معنا و حدود علوم تربیتی (گاستون میالاره ترجمه کاردان)

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

- دکتر حسین لطف آبادی، مبانی روان‌شناختی طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، ۱۳۷۶

- دکتر حسین لطف آبادی، روان‌شناسی تربیتی، انتشارات سمت، ۱۳۸۵

- دکتر سوسن سیف و همکاران، روان‌شناسی رشد (۱)، انتشارات سمت، ۱۳۸۵

- دکتر حسین لطف آبادی، روان‌شناسی رشد (۲)، انتشارات سمت، ۱۳۸۵

- ۵ - ۳ - ۱. یادگیری یکی از ظرفیت‌های وجودی آدمی است که منشأ اصلی بسیاری از تحولات در ابعاد وجودی او به‌شمار می‌آید. [۱۸]
- ۶ - ۳ - ۱. شخصیت ترکیبی پیچیده، پویا و حاصل تعامل اراده‌ی فرد با عوامل زیستی، اجتماعی، فرهنگی، شناختی و روانی است.
- ۷ - ۳ - ۱. بین افراد انسانی تفاوت و اشتراک وجود دارد. [۱۹]
- ۸ - ۳ - ۱. رشد در همه ابعاد محصول تعامل عوامل متعدد است. [۲۰]
- ۹ - ۴ - ۱. میل درونی یکی از مبادی مهم عمل انسانی است؛ لذا، جایگاه خاصی در حیات انسانی دارد. [۲۱]

۴-۱. مبانی جامعه‌شناختی

تربیت رسمی بیش از هرچیز تابع مقتضیات محیط اجتماعی و شرایط تاریخی است و ویژگی‌های جامعه یا دوران، می‌تواند حدود و ویژگی‌های آن را رقم بزند. شناخت واقعیت‌های جامعه موجب تجویز سازوکارهای مناسب و عقلانی تربیت رسمی و عمومی خواهد شد. بنابر این تدوین فلسفه تربیت رسمی و عمومی نمی‌تواند به دستاوردهای دانش جامعه‌شناسی بی‌توجه باشد. در این‌جا به برخی از مهم‌ترین مبانی جامعه‌شناختی منطبق با دیدگاه اسلامی اشاره می‌کنیم.

- ۱ - ۴ - ۱. جامعه از حیات فردی آحاد خود استقلال دارد. [۲۲]
- ۳ - ۴ - ۱. انسان با محیط (جامعه) و آحاد آن تعامل فعال دارد. [۲۳]
- ۴ - ۴ - ۱. نسبت فرد و جامعه نسبت وحدت و کثرت است. [۲۴]
- ۵ - ۴ - ۱. نهادها، ساختارها و فرایندهای اجتماعی در نحوه عمل افراد در موقعیت‌های زندگی تاثیر گذار است. [۲۵]
- ۶ - ۴ - ۱. زمینه‌سازی برای کسب شایستگی‌ها توسط شهروندان جامعه اسلامی عامل تحرک اجتماعی است. [۲۶]
- ۷ - ۴ - ۱. نهادهای اجتماعی دارای غایت مشترکند و کارکرد همدیگر را در راستای غایت تکمیل می‌کنند. [۲۷]
- ۸ - ۴ - ۱. نهاد خانواده یکی از نهادهای بنیادی جامعه می‌باشد. [۲۸]

۹-۴-۱. عدالت ارزش بنیادی برای تدام حیات بالنده اجتماع است.

۱۰-۴-۱. بین فرایند تمایز یافتگی (فرایند تقسیم و تشخیص واحدهای اجتماعی) و انسجام اجتماعی (فرایند پیوند یافتن واحدهای اجتماعی) نسبت وحدت در کثرت بر قرار است [۲۹].

۱. تبیین چیستی تربیت رسمی و عمومی

جریان تربیت که اساسی‌ترین جریان اجتماعی بشری و عامل اساسی تحقق حیات طیه در ابعاد فردی و اجتماعی آن است، باید توسط نهادهای ذیربط هدایت شود. چنان‌چه در بخش پیشین (فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران) گذشت، این امر از ابعاد و منظرهای مختلف قابل تقسیم بندی است که اینک به این اقسام اشاره می‌کنیم:

۱- تربیت از منظر ناظر به شئون و ابعاد حیات طیه به‌عنوان غایت زندگی بشری است. از این منظر، تقسیم تربیت به‌عنوان جریان آماده‌سازی فرد و جامعه برای تحقق حیات طیه، در شئون مختلف علی‌رغم اتحاد و یکپارچگی حیات طیه موضوعیت پیدا می‌کند. لذا چنانکه گذشت در یک تقسیم بندی اعتباری ناظر به شئون حیات طیه، تربیت به شش ساحت تقسیم می‌شود که عبارت‌اند از: تربیت دینی و اخلاقی، تربیت علمی و فناوری، تربیت سیاسی و اجتماعی، تربیت اقتصادی و حرفه‌ای، تربیت هنری و زیبایی شناختی و تربیت زیستی و بدنی. البته با توجه به جامعیت و یکپارچگی مفهوم تربیت، این تقسیم‌بندی برای سامان‌دهی مؤثرتر اقدامات تربیتی صورت می‌پذیرد و نباید تصور چندگانگی واقعی بین این ساحت‌ها را ایجاد کند. لذا این ابعاد، ضمن تمایز نسبی، از وحدت برخوردارند.

۲- 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 استمرار آن، 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 (دوره‌ی جنینی، نوزادی، کودکی اول، کودکی دوم، اوائل نوجوانی، نوجوانی، جوانی، میان‌سالی، بزرگ‌سالی و کهن‌سالی) می‌توان به انواع گوناگونی تقسیم کرد^{۲۳۴}.

۳- جریان تربیت به لحاظ میزان شمول نسبت به آحاد جامعه، به دو نوع «عمومی» و «اختصاصی» تقسیم می‌شود. تربیت عمومی، بخشی از جریان تربیت است که در جهت تکوین و تعالی مداوم هویت متریان با تأکید بر وجوه مشترک هویت، ضمن ملاحظه‌ی ویژگی‌های فردی و غیر مشترک (جنسی- جنسیتی، خانوادگی، فرهنگی، قومی و بومی- محلی) ایشان، انجام می‌شود تا متریان مرتبه‌ای از آمادگی را برای تحقق حیات طیبه در ابعاد گوناگون به‌دست آورند که تحصیل آن مرتبه، برای عموم افراد جامعه لازم یا شایسته باشد^{۲۳۵} (اصطلاح عمومی اساساً دو وجه دارد. وجه نخست آن ناظر به شایستگی‌هایی است که برای حضور فعال در حیات بالنده اجتماعی ضروری است. از این رو این شایستگی‌ها را "پایه" می‌نامند. اما تمامی آحاد جامعه در گروه‌ها و خرده فرهنگ‌های مختلف نیز از آن باید بهره‌مند گردند که این همان وجه دوم اصطلاح عمومی است. به سخن دیگر در جریان تربیت رسمی مفهوم عمومی ناظر به گروهی خاص از متریان است که در دوره رشدی ویژه‌ای قرار دارند. اما این جریان به سبب تداوم "در طی زمان" عمومیت می‌یابد و پوشش همگانی پیدا می‌کند). شایان یادآوری است که دامنه دوره رشدی مورد نظر بر حسب شرایط و مقتضیات اجتماعی متغیر است. از این رو این دامنه در نظام‌های تربیت رسمی و عمومی جهان تفاوت دارد. اما تربیت اختصاصی، بخشی از جریان تربیت است که در راستای تکوین و تعالی پیوسته‌ی وجوه اختصاصی هویت بر بنیاد تکوین وجوه مشترک هویت (انسانی، اسلامی و ایرانی) انجام می‌گیرد تا متریان مرتبه‌ای از آمادگی برای تحقق مراتب حیات طیبه

۲۳۴. بدیهی است انواع تربیت در مراحل مختلف رشد، ضمن تفاوت و داشتن وجوه اختصاصی، باید به مثابه 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.

۲۳۵. با توجه به توضیحات پیش، این نوع تربیت پیش‌نیاز حضور فعال افراد در حیات اجتماعی است و در عین حال می‌تواند زمینه‌ی ورود افراد را به انواع تربیت تخصصی (با توجه به علائق و استعدادهای فعلیت یافته‌ی متریان و نیازهای خاص جامعه) فراهم سازد.

در ابعاد مختلف را به دست آورند که و صول به آن مرتبه از آمادگی، تنها برای بخشی^{۲۳۶} از افراد جامعه لازم یا شایسته باشد^{۲۳۷}.

۴- تربیت از منظر نحوه‌ی سازمان‌دهی و اعتبار قانونی نیز به دو نوع رسمی و غیررسمی تقسیم می‌شود. نوع رسمی بخشی از جریان تربیت است که به شکل قانونی، سازمان‌دهی شده (با مخاطبان مشخص و اهداف، ساختار و برنامه‌ی معین)، انعطاف‌پذیر (برحسب خصوصیات متریان)، در جهت آماده‌سازی متریان برای تحقق مراتب حیات طیبیه در ابعاد مختلف و متناسب با نیازهای متنوع جامعه، طراحی و اجرا شده و پس از کسب شایستگی‌های لازم از سوی متربی (جهت درک موقعیت و اصلاح مداوم آن بر اساس نظام معیار) به اعطای گواهی‌نامه‌ی موفقیت (مدرک معتبر) می‌انجامد. لیکن نوع 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 متریان برای تحقق مراتب حیات طیبیه در ابعاد گوناگون، بدون سازمان‌دهی مشخص و از طریق تجارب داوطلبانه متریان (مانند مطالعه‌ی کتاب و روزنامه، تماشای فیلم و تلویزیون، مشارکت در فعالیت گروه‌ها و انجمن‌ها، شرکت در مساجد و محافل مذهبی) کسب می‌شود.

۵- تربیت از منظر نحوه‌ی حضور و برخورداری از آن، به دو گونه‌ی تربیت الزامی و اختیاری تقسیم می‌شود. تربیت الزامی نوعی از جریان تربیت است که متریان باید بر حسب ضوابط قانونی در آن حضور یابند. تربیت اختیاری نوعی از جریان تربیت است که شرکت متریان 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 سامان‌دهی کرد.

236. 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.

237. 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 همه‌ی لایه‌های مشترک و اختصاصی هویت متریان به صورتی متوازن رشد و تعالی یابند.

بر اساس آنچه گفته شد، اینک می‌توان بخشی از جریان تربیت را با تلفیق و ترکیب انواع یادشده با عنوان «تربیت رسمی و عمومی» نام‌گذاری کرد که مقصود از آن، بخشی از جریان تربیت است که مخاطبانش در دوره‌ی رشدی ویژه‌ای قرار دارند و به لحاظ میزان و نحوه‌ی شمول از نوع تربیت عمومی و تربیت الزامی است و از منظر نحوه‌ی سازمان‌دهی و اعتبار قانونی در نوع تربیت رسمی قرار می‌گیرد و در عین حال مطابق با خصوصیت همه‌جانبه‌نگری و یکپارچگی فرآیند تربیت، تمامی ساحت‌های تربیت را دربردارد. بنابراین تصویر قابل دفاع، نخست به توضیح ویژگی‌های مطلوب تربیت رسمی و عمومی و سپس بیان تعریف برگزیده از آن، بر اساس دلالت‌های فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران می‌پردازیم.

۱-۲. ویژگی‌های تربیت رسمی و عمومی

اگرچه می‌توان صورت‌هایی از تربیت سازمان یافته را به‌عنوان تربیت رسمی در همه‌ی جوامع (از جمله جوامع سنتی) شناسایی کرد (چنان‌که تربیت عمومی نیز در شکل غیررسمی آن پیشینه‌ای طولانی در همه‌ی جوامع بشری دارد^{۲۳۸}) ولی همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد، تربیت رسمی در شکل عمومی و امروزی آن، پدیده‌ی اجتماعی نوظهوری از محصولات دوره‌ی مدرن است که مطابق با نیازها و مقتضیات فرهنگی، اقتصادی و فناورانه‌ی جوامع معاصر در اشکال گوناگون بسط یافته است. بدون شک، تربیت رسمی و عمومی در اشکال و مصادیق رایج آن توفیقات قابل توجهی داشته است؛ از جمله:

- ارتقای فرهنگ عمومی؛
- نقش آفرینی در تحرک اجتماعی و بسط عدالت اجتماعی؛
- کمک به ایجاد انسجام اجتماعی و وحدت ملی؛
- تعمیم آموزش سواد و مهارت‌های اساسی زندگی؛
- کمک به گسترش روابط اجتماعی.

238. تأکید دین اسلام بر فریضه بودن کسب علم و دانش بر هر مرد و زن مسلمان و وجود نهادهای تربیت عمومی مانند مکتب‌خانه، مسجد در تاریخ تمدن اسلامی، نشان از چنین پیشینه‌ای دارد.

این توفیقات باعث شده است تا نه تنها در همه‌ی جوامع معاصر بسط و گسترش تربیت رسمی و عمومی مهم‌ترین راهکار توسعه و تعالی پایدار جوامع و لوازم آن (یعنی شکل‌گیری و ارتقای سرمایه‌ی انسانی، تکوین و تعالی سرمایه‌ی اجتماعی و ایجاد انسجام اجتماعی و وحدت ملی) به شمار آید؛ بلکه در قوانین و میثاق‌های بین‌المللی و قوانین اساسی عموم کشورها، بهره‌مندی از آن حق مسلم همه‌ی آحاد جامعه (قطع نظر از ویژگی‌های فرهنگی، قومی، مذهبی، اقتصادی، جنسی و فردی) محسوب شود.

اما از سوی دیگر در طول سال‌های ظهور و توسعه‌ی تربیت رسمی و عمومی، انتقادات فراوانی از سوی صاحب‌نظران با مبنای فکری متفاوت نسبت به مصادیق رایج آن مطرح شده است.^{۲۳۹} نقدهای وارد شده به تربیت رسمی و عمومی و مصادیق رایج آن از منظرهای متفاوتی مطرح شده است که اهم آن‌ها عبارت‌اند از: رویکرد انتقادی، رویکرد پست مدرن، سنت‌گرایی، کارکردگرایی، انسان‌گرایی و لیبرالیسم. اهم انتقادات وارده به تربیت رسمی و مصادیق رایج آن را می‌توان چنین فهرست کرد:

- گروهی از منتقدان، تربیت رسمی و عمومی را «ناکارآمد» تلقی می‌نمایند.^{۲۴۰} به اعتقاد اینان، این نظام به دلیل ساختار غیر منعطف خود به تحولات اجتماعی و نیازهای برآمده از آن، با تأخیر جواب می‌دهد. هم‌چنین این نظام دربرآورده کردن نیازهای فرهنگی و حرفه‌ای افراد ناموفق است.^[۳۰]

- از منظر عدالت اجتماعی، شماری از صاحب‌نظران بر نظام تربیت رسمی و عمومی خرده گرفته‌اند که مدرسه و به‌طور کل نظام تربیت رسمی نابرابری اجتماعی را باز تولید می‌کند و حتی بر میزان اختلاف طبقات اجتماعی دامن می‌زند. طبق نظر این گروه، طبقات برخوردار اجتماع فرصت و امکان بیش‌تری برای بهره‌برداری کامل از مواهب تربیت رسمی دارند و متعاقب آن دانش و تخصص که از منابع اصلی قدرت در جوامع صنعتی به شمار می‌روند، مجدداً در اختیار همین طبقات برخوردار قرار می‌گیرد.^{۲۴۱}

- برخی از منتقدان نظام‌های تربیت رسمی معتقدند که به‌طور کلی تربیت رسمی به سبب ابتنا بر نظام ارزشی و فکری مغرب‌زمین، موجب گسترش و سلطه‌ی فرهنگ غربی بر

239. برای توضیح بیش‌تر ر. ک. به: فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی در اسلام، صص ۲۱۰-۲۲۱

240. این انتقاد از منظر نظریه کارکردگرایی در جامعه‌شناسی وارد شده است.

241. این انتقاد از منظر رویکرد انتقادی و مارکسیست‌های جدید بر نظام تربیت رسمی و عمومی وارد شده است.

کشورهایی می‌شود که این الگو را بدون دست‌کاری و بومی‌سازی اقتباس می‌کنند. لذا، تربیت رسمی رایج نابرابری قدرت اجتماعی و فرهنگی را در سطح بین‌الملل گسترش می‌دهد و فرهنگ‌های دیگر جهان را دچار انفعال و استحاله می‌کند.

• یکی دیگر از انتقاداتی که به نظام تربیت رسمی و عمومی صورت پذیرفته است، 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 [۳۱] و خود را تابع موقعیت و سازگار شونده با آن - و نه تغییر دهنده‌ی آن - می‌دانند؛ در این صورت متربیان به‌سان ظرف‌های خالی و فاقد اراده و قدرت تصمیم‌گیری، از محتوای گزینش شده‌ای پر می‌شوند. برخی این تربیت را "تربیت بانکی" نیز می‌نامند. [۳۲] این انفعال‌گرایی شدید متربیان، ناشی از اقتدار و سندیت بی‌چون و چرای مدرسه و اولیای آن (مصدق عینی نظام تربیت رسمی و عمومی) است.

• از منظر دیگر، کارکرد نظارتی و کنترلی تربیت رسمی مورد انتقاد جدی برخی صاحب‌نظران^{۲۴۲} بوده است. از دید آنان، نظام‌های سیاسی از طریق تربیت رسمی اقدام به هویت‌سازی، مدیریت اذهان و تأثیرگذاری بر فرآیند تولید و توزیع دانش‌های معتبر می‌کنند و به این ترتیب «شخصیت زدایی»^{۲۴۳}، «از خود بیگانگی»^{۲۴۴} و «پیروی نهاد دانش از نهاد سیاست» از پیامدهای تربیت رسمی تلقی می‌شود. این انتقاد بیش‌تر ناشی از دو سازوکار مهم «استانداردسازی همگانی» و «تمرکز نهادی» تربیت رسمی و عمومی است.^{۲۴۵} در سازوکار نخست، تربیت رسمی و عمومی می‌کوشد، مطابق با نیازهای جامعه‌ی صنعتی و مانند فرآیند تولید صنعتی بر اساس دستورالعمل‌های نظم دهنده، افرادی منضبط، مطلوب و به‌هنجار را برای زندگی در جامعه‌ی صنعتی آماده سازد. سازوکار دوم که با سازوکار نخست ارتباط دارد، شامل تمرکز مکانی و زمانی و تمرکز سیاست‌گذاری و مدیریتی می‌شود که

242. فوکو و طرفداران او چنین دیدگاهی دارند.

243. Depersonalization

244. Self Alienation

245. این نقد فیلسوفان تربیتی اگزیستانسیالیست بر نظام تربیت رسمی و عمومی و مدارس است. (گوتگ ۱۳۸۰)

استانداردسازی بدون این تمرکز مقدور نیست^{۲۴۶} و بدیهی است که به حذف خرده فرهنگ‌ها در جوامع می‌انجامد.

اکنون باتوجه به این واقعیت که بسط و تحول نظام تربیت رسمی و عمومی در جوامع معاصر، چنان‌که گذشت، عمدتاً محصول اقتباس و تقلید از نمونه‌های غربی (احیاناً با برخی تغییرات متناسب با شرایط بومی در اجزای آن‌ها) بوده است، به نظر می‌رسد نباید نسبت به انتقادات وارد شده درباره‌ی مصادیق رایج آن بی‌تفاوت بود.^{۲۴۷} هرچند آن‌ها را نمی‌توان و نباید به همه‌ی مصادیق ممکن تربیت رسمی و عمومی تعمیم داد؛ زیرا این انتقادات بیش‌تر به نسخه‌های غربی و الگوهای موجود از این نوع تربیت باز می‌گردد.

بنابراین، در پردازش مفهوم و الگویی متمایز از تربیت رسمی و عمومی، باید از یک سو موفقیت‌های به دست آمده و انتقادات وارد شده به الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی را در نظر گرفت و از سوی دیگر باید شرایط و مقتضیات جامعه کنونی و چالش‌های پیش روی آن‌ها را مد نظر قرار داد.

بر این اساس، برای ارائه‌ی تعریفی از تربیت رسمی و عمومی که متناسب با اقتضائات جامعه‌ی اسلامی ایران باشد، می‌توان ضمن عنایت به انتقادات و موفقیت‌های الگوی رایج و با ملاحظه‌ی عناصر مشترک^{۲۴۸} موجود در مصادیق تربیت رسمی و عمومی، بر فلسفه‌ی تربیت اسلامی و بومی (ایران) و دلالت‌های آن به‌عنوان وجه تمایز این الگو با الگوهای رقیب اتکا کرد.

لذا در تلاش برای تدوین و تبیین الگوی مورد نظر در ادامه بحث به تشریح ویژگی‌های الگوی مطلوب می‌پردازیم. در این تلاش به سه دسته ویژگی عام، خاص و اختصاصی شاره خواهیم داشت. منظور از ویژگی‌های عام آن دسته ویژگی هستند که کم و بیش به صورت در تمامی الگوهای موجود در کشورهای جهان دیده می‌شود. از این رو در این الگوی مطلوب نیز مورد عنایت قرار گرفته است. منظور از ویژگی‌های خاص آن دسته ویژگی‌هایی است که در الگوهای رقیب به

246. این انتقاد نیز از منظر رویکرد انتقادی وارد شده است. ر. ک. به: علم الهدی، فلسفه‌ی تعلیم تربیت رسمی در اسلام.

247. بدیهی است که پرداختن به این انتقادات و داوری درباره‌ی آن‌ها (بر اساس دلالت‌های فلسفه‌ی تربیت اسلامی) مجال دیگری می‌طلبد.

در این جا سعی شده است تا با عنایت به انتقادهای، به بازسازی مفهومی تربیت رسمی و عمومی کمک شود.

248. از جمله‌ی خصوصیات اشکال رایج تربیت رسمی و عمومی، می‌توان به نظام‌مندی و قانون‌مندی، تمرکز، وابستگی به دولت، محافظه کاری، مدرک‌گرایی، داشتن اهداف و محتوای کاملاً مشترک و اجباری بودن اشاره کرد.

صورت موردی یافت می شود اما تاکید و اهمیت آنها در الگوی مطلوب بیشتر و اساسی است. مراد از ویژگی اختصاصی این است که می تواند تمایز اساسی بین این الگوهای با الگوهای مورد نظر و رقیب ایجاد نماید. از ترکیب این ویژگی ها (عام، خاص و اختصاصی) می توان خصوصیات اساسی الگوی مطلوب را پردازش نمود و بر این اساس به تعریفی از تربیت رسمی و عمومی رسید.

۱-۲. ویژگی های عام تربیت رسمی و عمومی

با تأمل در مباحث گذشته و بررسی و تحلیل خصوصیات مصادیق رایج این پدیده، موارد ذیل را می توان به مثابه مهم ترین خصوصیات عام و مورد قبول از مفهوم مورد نظر از تربیت رسمی و عمومی (یعنی اهم وجوه تمایز آن از دیگر انواع تربیت) در نظر گرفت:

• سازمان یافتگی

در عصر حاضر، برای حضور فعال در جامعه و برخورداری از حیات متعالی فردی و اجتماعی نخست باید برخی از توانمندی ها در ساحت وجودی انسان ها محقق شود. اهمیت این توانمندی ها به حدی است که جامعه ی اسلامی معاصر نمی تواند تحقق آن ها را در آحاد جامعه، به عنصر تصادف و اتفاق واگذارد؛ زیرا هر شرایط و زمینه ای، مساعد و مناسب یادگیری هدفمند (به ویژه کسب این توانمندی ها) نیست و چنانچه می دانیم مجموعه ای از عوامل متداخل و متعامل، مانند شرایط اجتماعی و عوامل فردی و عوامل انسانی در آن دخالت دارند. به همین سبب، برای کسب این دسته از شایستگی ها و برای شکل گیری جامعه سالم و اعتلای آن، باید زمینه های نظام مند، مناسب و مساعدی تدارک دیده شوند تا با مراقبت از عوامل مؤثر در یادگیری، امکان تحقق بیش تر و بهتر هدف ها، در جریان تربیت فراهم آید. می توان گفت که داشتن حدی از نظام مندی و سازمان یافتگی، برای تحقق اهداف این نوع تربیت در بین انواع تربیت ضرورتی انکار ناپذیر است و به نظر می رسد این گونه سازمان یافتگی، مغایرتی با دیدگاه اسلامی نیز ندارد. تربیت رسمی و عمومی باید مخاطبان معین و برنامه و محتوای مشترک و تا حدودی تعریف شده داشته باشد. هم چنین

این نوع تربیت، باید از ساختار (مراتب و مراحل) مشخصی برخوردار باشد که مخاطبان طبق شرایط تعریف شده، از این مراتب و مراحل بگذرند.

• قانون‌مندی

دولت‌ها، امروزه، از عوامل اصلی و محوری سیاست‌گذار و تصمیم‌گیر در 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 را، با کیفیت مطلوب و کامل، برای آحاد اعضای جامعه محقق کنند. بنابراین در جوامع امروزی تربیت رسمی و عمومی بر مبنای قانون‌های ویژه‌ای سامان‌دهی و هدایت می‌شود که برای رعایت و حمایت و تحقق کامل این نوع تربیت تدوین و تصویب شده‌اند. دولت اسلامی نیز بر اساس رسالت خاص خود، باید زمینه‌ساز هدایت افراد جامعه باشد که الزام قانونی بهره‌مندی از نوع خاصی از تربیت برای همگان می‌تواند سازوکار مناسبی برای ایفای این رسالت باشد.

• فراگیری نسبت به آحاد جامعه

همه‌ی انسان‌ها در آفرینش برابر و در مشترکات انسانی شبیه هم‌اند (فطرت و طبیعت مشترک دارند)؛ لذا تربیت باید حداقل مشترکات را در ساحت وجودی همه‌ی انسان‌ها محقق سازد. این مفهوم، همان شمول اجتماعی تربیت رسمی و عمومی است. مبارزه با جهل در بین عموم انسان‌ها، از جهت‌گیری‌های اصلی دین اسلام است؛ این امر، نه تنها از آیات و روایات [۳۳] که از سیره‌ی عملی حضرت رسول (ص) و ائمه‌ی معصوم (ع) استنباط می‌شود. [۳۴]

هم‌چنین این ویژگی ناظر به هدف مهم ایجاد وحدت ملی و انسجام اجتماعی در آحاد اجتماع است. دولت‌ها موظف‌اند که تربیتی وحدت‌آفرین ارائه دهند؛ به گونه‌ای که افراد، گروه‌ها و خرده فرهنگها، اقوام بتوانند در چهارچوبی به نام «ملت» و به‌طور مسالمت‌آمیز در کنار هم زندگی کنند.

دولت‌ها برای این‌که بتوانند ملت واحدی را در چهارچوب مرزهای خود پدید آورند، ناگزیرند از تربیت واحد بهره بگیرند. تربیت واحد، با نزدیک‌سازی زبانی و در نهایت فرهنگی و همچنین ترویج روحیه‌ی بردباری، قوم‌های متعدد و متنوع را به هم‌دیگر نزدیک می‌کند و به ثبات، پایداری و پویایی ملت منجر می‌شود. گفتنی است که شرایط امروزی جهان علی‌الخصوص پدیده جهانی شدن یکی از موانع و تهدیدات قابل تأمل در راستای تحقق ملت واحد است.

البته برخی از دیدگاه‌های جدید پست مدرن، الگوهای دولت-ملت را به دوره مدرن متعلق می‌داند که در عصر پست مدرن دوره آن را پایان یافته تلقی می‌نمایند. به زعم آن‌ها در عصر جهانی شدن دولت‌ها نه در عرصه داخلی و نه در عرصه خارجی حاکمیت مطلق را ندارند و جریان‌ات بین‌المللی بر تصمیمات آنان تأثیر گذار است. جامعه مدنی و مجامع علمی نیز که مقید به قدرت دولت‌ها بوده‌اند در این شرایط از سلطه بی‌چون و چرای آنان خارج می‌شوند. نباید فراموش نمود که این نگرش خود به نوعی فرصت‌هایی را برای پویای اقوام و جوامع فراهم آورده است. به این صورت که توسعه وسایل ارتباطی مانند شبکه تارنمای جهانی، شبکه‌های مجازی از انسانهایی با هویت‌های نزدیک به هم و مشترک گرد هم آورده که می‌توانند از مرز بندیهای هویتی خویش دفاع کنند و آن را توسعه دهند. به هر حال می‌بایست نسبت به این پدیده جهانی موضع‌گیری نمود و متناسب با شرایط ایجاد شده ناشی از این پدیده سیاست‌های مناسبی اتخاذ کرد.

این موضوع، یعنی پوشش همگانی تربیت رسمی و عمومی در دوره سنی خاص در قوانین جهانی و ملی، از جمله در ایران، مد نظر قانون‌گذار بوده است. بر اساس بندهای ۱ و ۱۴ و ۱۵ اصل سوم و اصول نوزدهم^{۲۴۹} و بیستم^{۲۵۰} قانون اساسی، همه‌ی آحاد این کشور باید حق دسترسی برابر به فرصت‌های تربیتی را صرف نظر از خصوصیات فردی، خانوادگی و اجتماعی داشته باشند. این حق، همچنین، در ماده‌ی اول قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و جوانان ایرانی مورد تأکید قرار گرفته است. عدالت تربیتی در بعد کمی،

249. مردم ایران از هر قوم و قبیله که باشند از حقوق مساوی برخوردارند و رنگ، نژاد، زبان و مانند این‌ها سبب امتیاز نخواهد بود.

250. همه‌ی افراد ملت اعم از زن و مرد، یکسان در حمایت قانون قرار دارند و از همه‌ی حقوق انسانی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی با رعایت موازین اسلام برخوردارند.

مستلزم ایجاد برابری فرصت دسترسی به تربیت رسمی و عمومی برای همه‌ی 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 جامعه‌ی هدف این گونه تربیت، یعنی کودکان و جوانان در سنین خاص است که شمول آن نسبت به همه‌ی افراد جامعه به همین معناست و در نهایت همه‌ی آحاد جامعه یا باید از آن برخوردار شوند یا از نوعی تربیت جبرانی (تربیت رسمی و عمومی مخصوص بزرگسالان) بهره‌گیرند.

به سخن دیگر پوشش همگانی در یک برهه زمانی رخ نمی دهد. توضیح این که اگرچه تربیت رسمی و عمومی گروه سنی خاصی را هدف خود قرار می دهد. اما در طول زمان این پوشش صورت می گیرد. حتی اگر گروهی در دوره زمانی مطلوب از این تربیت برخوردار نشده اند ترتیبات و اقداماتی را برای برخورداری آنها باید انجام گیرد (مانند سواد آموزی بزرگسالان و ...). در یک بیان کلی پوشش همگانی تربیت رسمی و عمومی "در زمانی" است. یعنی طی دوره های زمانی رخ می دهد نه مقطع زمانی خاص.

• لحاظ کردن تفاوت‌ها

همان گونه که در مبحث انسان شناسی فلسفه تربیت به تفصیل مورد بحث قرار گرفته است انسانها علاوه بر داشتن مشترکات (طبیعت و فطرت) در شئون گوناگون حیات خود دارای تفاوت‌های قابل توجهی هستند. این اختلاف‌ها و تفاوت‌ها که مبتنی بر حکمت بالغه الهی است لازمه بالندگی و تعالی حیات آدمیان است. تنوع ظرفیتهای وجودی انسان‌ها فرصت‌های بی شماری را به روی جوامع می گشاید که توسعه و بسط آنها موجب تعالی حیات اجتماعی می شود. از این رو فعلیت یافتن این ظرفیتهای یکی از ضرورت‌های حیات اجتماعی است. بر این اساس می توان گفت که شایستگی های ویژه (صفات و توانمندی‌های مبتنی بر تفاوت‌ها) در جریان 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 تفاوت‌های فرهنگی، اقتصادی، قومی/محلی^{۲۵۱}، دینی/مذهبی^{۲۵۲}، جنسیتی و تفاوت‌های فردی موجود در بین اعضای جامعه است. به سخن دیگر، تربیت رسمی و عمومی، علی‌رغم داشتن حدی از نظام‌مندی که برای کمک به شکل‌گیری هویت مشترک ضرورت دارد؛ جریان یکسان‌ساز و یک‌دست‌کننده‌ی همه‌ی افراد جامعه نیست. چه، رمز توسعه و تعالی جوامع، در توجه مناسب به همین تفاوت‌ها و تنوع‌هاست که خداوند در سرشت آدمیان رقم زده است؛ لذا در جریان تربیت رسمی و عمومی، اگرچه بنیاد کار، زمینه‌سازی برای تکوین و توسعه‌ی هویت مشترک بین آحاد جامعه است، اما در کنار آن برای توسعه و تعالی وجودی و پرورش استعدادهای فطری و طبیعی، به جنبه‌های خاص فردی نیز توجه می‌کند تا از این طریق، ظرفیت‌های وجودی افراد جامعه تا حد امکان و متناسب با شرایط تاریخی و عصری بشری تحقق یابد. این همان جریان تکوین و تعالی هویت در دو جنبه‌ی مشترک و اختصاصی است.

از این رو فردیت متربیان که ترکیبی از زمینه‌های مشترک و متفاوت آنهاست در این الگوی تربیت رسمی و عمومی مورد تاکید قرار می‌گیرد. نماد این تاکید محوریت یافتن مفهوم هویت در تربیت رسمی و عمومی است.

• حضور الزامی متربیان^{۲۵۳}

در جریان تربیت، توجه به آزادی و اختیار متربیان، به منظور تکوین و توسعه‌ی هویت آنان، موضوعی اساسی است. به عبارتی دیگر، تحولات تربیتی (در نتیجه‌ی جریان تربیت) باید آگاهانه و آزادانه باشد؛ اما زمینه‌سازی برای تحقق و هدایت این حرکت به لحاظ

251. اصول بیست و نهم و چهل و سوم و پانزدهم قانون اساسی مانند حق برخورداری از آموزش زبان محلی و مادری در کنار آموزش زبان فارسی

252. هم‌چنین بر طبق اصول دوازدهم، سیزدهم و چهاردهم قانون اساسی، پیروان ادیان و مذاهب رسمی، اجازه‌ی آموزش ویژه‌ی 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 مسئله‌ی 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.

253. اصل سی ام و بند سوم اصل سوم قانون اساسی و مواد اول و دوم قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و جوانان ایرانی بر اجباری بودن تربیت حکایت دارد.

عقلانی، یک ضرورت است. از این رو، با توجه به محدودیت‌های طبیعی دوره‌های پایین رشد و مخاطراتی که در راه تعالی انسانی وجود دارد، حضور الزامی مربیان در موقعیت‌های مناسب، به بهره‌مندی آنان از این زمینه‌ها در جهت تحقق مطلوب تعالی ایشان یاری می‌رساند. چنین الزامی، برای برخورداری مربی از شرایطی که وی را به مقام انسان عاقل و آزاد و فاعل اخلاقی نزدیک سازد، امری خردمندانه و قابل قبول می‌نماید و از همین رو بسیاری از اندیشمندانی که در زمینه تربیت اظهار نظر کرده‌اند، با محدود ساختن موقت آزادی کودکان در سال‌های اولیه زندگی آن‌ها، به منظور تربیت فاعل آزاد، آگاه و اخلاقی که در راستای تعالی حیات فردی و اجتماعی گام بردارد، موافقاند؛ چرا که کودکان و افراد کم‌تر رشد یافته و کم تجربه در معرض خطا و تأثیرپذیری از عناصر منفی محیط و مخاطرات آن قرار دارند.

برای مثال جان استوارت میل صراحتاً کودکان را از شمول اصل آزادی خود خارج می‌کند. کانت و هگل نیز منافع کودکان را با منافع سرپرست مذکر خانواده جمع می‌کنند. اقتصاددانان کلاسیک نیز ارائه‌ی آموزش و پرورش عمومی را توسط دولت یک ضرورت می‌شمارند. از آن‌جا که در تفکر آنان، داشتن شهروندانی دانا و توانا که به نحو احسن قادر به ایفای وظایف شهروندی خود باشند، بنیان دولت و اساس ایجاد حکومت‌های آزاد است؛ بنابراین رأی به پیش‌دستی دولت در جریان تربیت می‌دهند.^{۲۵۴} هم‌چنین روسو علی‌رغم طرفداری شدید از آزادی کودک، با وقوف به ضرورت حمایت و مراقبت از دوران رشد کودکان، الگوی آزادی تنظیم شده را ارائه می‌دهد. او مربی را به نوعی اجبار پنهانی در فعل و اعمال محدودیت در آزادی کودکان توصیه می‌کند؛ اما هدف از آن، تربیت انسانی آزاد و آگاه و فاعل اخلاقی است.^{۲۵۵}

بی‌تردید، انسانی که برای تکوین و توسعه‌ی ظرفیت‌های وجودی‌اش، در محیط مناسب قرار نگیرد، اسیر هوس‌ها و ضروریات سطح پایین حیات مادی خواهد ماند. اما همواره باید به یاد داشت که جهت کلی این الزام بیرونی، باید به سوی شکل‌گیری التزام درونی و اختیاری و ایجاد انسان فاعل مختار، آگاه و اخلاقی باشد. در اسلام نیز روایات بسیاری ناظر

254. انصاری، ۱۳۸۶

255. شاتو، مربیان بزرگ، ترجمه‌ی غلامحسین شکوهی

به این مفهوم در دست داریم که بر ضرورت^{۲۵۶} برخورداری از این فرصت‌های تعالی بخش برای عموم انسان‌ها، به‌ویژه نسل نوظهور تأکید می‌کند. به هر حال امروزه این نظر با اقبال عمومی مواجه است و اجماع کلی درباره‌ی آن وجود دارد که تربیت رسمی الزامی به نفع کودکان و نوجوانان است. این موضوع در اسناد حقوقی و میثاق نامه‌های جهانی نیز منعکس شده‌اند. [۳۴] بنابراین استفاده از این‌گونه الزام در مراحل ابتدایی تربیت، که متریبان با محدودیت‌های قابل توجهی در انتخاب اختیاری و آزادانه و اراده‌ی معطوف به خیر و مصلحت خویش مواجه‌اند، هم بر اساس ادله‌ی عقلی و هم بر مبنای دلایل و شواهد نقلی امری مجاز و مرجح است.

• مدرسه‌مداری

خصوصیات سازمان یافتگی (داشتن برنامه‌ی مشترک، مراتب و مراحل و مخاطبان معین)، قانونمندی، شمول اجتماعی و الزامی بودن تربیت رسمی و عمومی نشان از آن دارد که این نوع تربیت، باید در شرایط ویژه و تعریف شده‌ای تحقق یابد. این موقعیت ویژه «مدرسه» نامیده می‌شود. در واقع مدرسه سازوکار و محیطی مناسب برای کسب شایستگی‌های فردی و جمعی لازم جهت درک موقعیت خود و دیگران و بهبود پیوسته‌ی آن از سوی متریبان است و از این‌رو حضور در مدرسه برای همه‌ی آحاد جامعه، در سنین خاص ضرورت می‌یابد.

اما این فضای (کالبدی و عاطفی) هدفمند که از دیرباز و در همه‌ی جوامع به نام مدرسه وجود داشته است، بنا بر فلسفه تربیتی جامعه اسلامی، زمینه‌ای سامان یافته است برای وصول به شایستگی‌های فردی و جمعی که متریبان برای تحقق مرتبه‌ی قابل قبول حیات طیبه در همه‌ی ابعاد فردی و اجتماعی لازم دارند. از این رو «مدرسه فضای اجتماعی هدفمندی است که از طریق زنجیره‌ای از موقعیت‌ها، فرصت حرکت رشدیابنده و تعالی بخش را برای متریبان فراهم می‌سازد که در آن شایستگی‌های فردی و جمعی لازم برای درک و بهبود موقعیت خود و دیگران از طریق یادگیری رسمی کسب می‌شود.»

لذا با عنایت به غایت جریان تربیت در دیدگاه اسلامی - یعنی آماده شدن متریان برای تحقق مراتب حیات طیبیه در همه‌ی ابعاد فردی و اجتماعی - و نیز با توجه به اصل عقلانی تناسب بین وسیله و هدف لازم است، مدرسه و زندگی مدرسه‌ای، به‌مثابه وسیله‌ای برای تحقق حیات طیبیه، نیز از ویژگی‌های حیات طیبیه برخوردار و با آن شباهت داشته باشد تا امکان تجربه‌ی این نوع زندگی را برای همه‌ی متریان فراهم آورد.

از این رو مدرسه باید به شکلی، محل تجربه‌ی حیات طیبیه و آماده شدن متریان برای تحقق مراتب آن در همه‌ی ابعاد باشد. لذا مدرسه باید چند معیار مهم داشته باشد:

نخستین ویژگی «ساده سازی» است؛ به این معنی که تجربیات مدرسه‌ای باید شکل ساده شده (و نه پیچیده)‌ای از تجربیات و اشکال واقعی حیات طیبیه باشد.

معیار دوم «پالایش» است. مراد از پالایش، زدودن برخی عوارض و نتایج ناخوشایند نامطلوب احتمالی از برخی تجربیات مدرسه است. محیط مدرسه باید مورد پایش و مراقبت دائم و حتی‌الامکان از عناصر و عوامل مخل و نامطلوب که مانع رشد و تعالی متریان می‌شود، به دور باشد. هرچند این پایش به قصد حمایت از رشد و تعالی دانش‌آموزان صورت می‌گیرد و نباید به شکل تحمیل و تهدید چهره بنماید. به‌طورکلی این ویژگی، ناظر به رفع موانع است؛ اما رفع موانع، نباید محیط مدرسه را به محیطی کاملاً قرنطینه و سترون بدل کند؛ به صورتی که امکان مصون‌سازی ایشان برای حضور در محیط واقعی همراه با خطر را از میان بردارد.

ویژگی سوم «متناسب سازی» است. بر اساس این ویژگی، تجربیات مدرسه، باید با شرایط رشدی متریان در همه‌ی ابعاد، متناسب باشد. متناسب‌سازی به سایر ابعاد مدرسه مانند مدیریت، مربیان، فضا و تجهیزات نیز تعمیم داده می‌شود.

ویژگی چهارم «تعادل» است. مراد از تعادل، همه‌جانبه نگری و یک پارچگی در توجه متوازن به جنبه‌های مختلف حیات انسانی است. صرف توجه به یک بعد موجب غفلت از ابعاد دیگر می‌شود. از این دیدگاه، مدرسه نه تنها به توسعه‌ی بعد عقلانی و مهارت‌های فکری، بلکه به ابعاد مختلف و ساحت‌های گوناگون حیات انسانی توجه می‌نماید. اگرچه هسته‌ی اصلی اقدامات تربیتی مدرسه، بر بعد عقلانی استوار است، اما به سبب یک‌پارچگی

وجود انسانی، غفلت از ابعاد دیگر حیات انسانی برای مدرسه نارواست.^{۲۵۷} «تعادل» از سوی دیگر، ناظر به آن است که مدرسه رویکرد محافظه کارانه‌ی صرف نسبت به انتقال میراث فرهنگی نداشته باشد؛ بلکه باید به ارزیابی، توسعه و گسترش آن نیز دست زند.^{۲۵۸}

ویژگی دیگر مدرسه، «انعطاف‌پذیری» است. مراد از این ویژگی، تلاش مدرسه برای ارتباط هر چه 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 (جامعه‌ی 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 می‌نماید.^{۲۵۹}

بر اساس آنچه که گفته شد، تربیت رسمی و عمومی در مدرسه و تحت مدیریت مدرسه صورت می‌پذیرد؛ هرچند که 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 برنامه‌ی درسی) میسر است؛ لذا مدرسه از تمامی ظرفیت‌های محیط اجتماعی، در راستای تحقق اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی و عملی شدن رسالت آن کمک می‌گیرد و حتی اشکال گوناگون تربیت غیررسمی و ظرفیت‌های فضای مجازی را به‌عنوان فضای مکمل مورد استفاده قرار می‌دهد. به‌طور کلی تربیت رسمی و عمومی در فضایی با محوریت مدرسه صورت می‌گیرد؛ مگر در مواردی که مخاطبان تربیت رسمی و عمومی (افراد در سنین خاص) نتوانند در مدرسه (به‌عنوان فضای فیزیکی) حاضر شوند که در این صورت باید

257. از این رو باید گفت رویکرد رئالیستی صرف در خصوص کارکرد مدرسه مورد پذیرش نیست. بر اساس رویکرد رئالیستی، "مدرسه نهاد ویژه‌ای است که رسالت اصلی آن توسعه‌ی بعد 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 برنامه‌ی مدرسه متجلی می‌شود، موجب کاهش توجه مدرسه به این بعد اساسی شود. پس دغدغه‌ی اصلی مدرسه آکادمیک و آزادی آکادمیک است." (گوته، مکاتب فلسفی و آرای تربیتی، ترجمه‌ی پاک سرشت، انتشارات سمت)

258. بر این اساس، رویکرد ایدئالیستی نیز مورد تأیید نیست. "بر اساس این رویکرد، مدرسه وظیفه‌ی انتقال میراث فرهنگی (ارزش‌ها و گنجینه‌ی معارف بشری) به شکل برنامه و منظم (متوالی و متراکم) را به عهده دارد." (منبع پیشین)

259. مانند مدارس عشایری، مدارس کودکان کم‌توان ذهنی و معلولیت‌های جسمی و حرکتی، مدارس مکاتبه‌ای و مدارس نیمه حضوری.

اشکال مناسب و مختلفی از بهره‌مندی از فرصت‌های تربیتی مدرسه‌ای برای آنان فراهم آید.^{۲۶۰}

ویژگی ششم 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 مانع از شکل‌گیری فردگرایی و رقابت‌گرایی مخرب در شخصیت متربیان شود. لذا محیط‌های تربیتی باید به جای تأکید بر مقایسه‌ی فردی و رقابت با دیگران در یادگیری، به ایجاد فضای رفاقت سالم و تعامل سازنده و مؤثر با دیگران و رقابت هر فرد با خود برای تعالی مداوم ظرفیت‌های وجودی خویش روی آورند.

اگر بپذیریم که مدرسه وضعیتی است که شکل ساده‌ای از حیات طیبیه را به ظهور می‌رساند تا توسط متربیان تجربه گردد می‌توان گفت که مدرسه وضعیتی سامان یافته برای انجام "اعمال خیر و مسابقه در خیرات" است. به سخن دیگر مفهوم "خیر" مفهوم اساسی و بنیاد عمل مدرسه است. در این صورت بر مبنای آیه شریفه تعاونوا علی البر والتقوی میتوان نتیجه گرفت که تعاون در امور نیک نیز از ویژگی‌های اساسی مدرسه در مفهوم اسلامی آن است.. همکاری اساساً بر تمامی ساز و کارهای مدرسه حاکم است. این امر در مدرسه در دو بعد درونی و بیرونی آن نمود می‌یابد.

در بعد درونی این همکاری بین مربیان و متربیان صورت می‌گیرد. گفتنی است که به سبب تفاوت سطح تاثیر گذاری متربیان و مربیان در جریان تربیت رسمی و عمومی و مراحل آن سازو کارهای همکاری و تعاون در بعد درونی با اجتماع تفاوت خواهد داشت. این تفاوت در ویژگی ساده سازی و انعطاف مورد توجه قرار می‌گیرد. به طور کلی تعاون در مدرسه امری تشکیکی و مراتبی است که به تناسب سطح رشد متربیان تنظیمی شود. نمود همکاری در مدرسه می‌تواند تجربه سازنده‌ای برای تحقق حیات طیبیه و آمادگی برای تحقق آن در عرصه اجتماع باشد.

260. مانند: افراد دارای بیماری صعب‌العلاج، کودکان ساکن در مناطق دور افتاده، کودکان ساکن در کشورهایی که به مدرسه‌ی ایرانی دسترسی ندارند و بزرگسالانی که به دلایلی فرصت دسترسی به تربیت رسمی و عمومی را در سنین کودکی و نوجوانی نداشته‌اند.

در بعد برونی همکاری، مدرسه به عنوان بخشی از جامعه محلی متناسب با ویژگی های پیش گفته می تواند در جریانهای اجتماعی فعال بوده و مشارکت نماید و مشارکت بپذیرد. یعنی از همکاری نهادها و موسسات، اشخاص حقیقی و حقوقی که فراهم کننده فرصتهای مکمل و جانبی برای توسعه و تعالی تجارب ارزنده یادگیری هستند بهره مند گردد. به سخن دیگر اگرچه تلاش مدرسه برای فراهم آوردن زمینه های مناسب رشد و توسعه استعدادهای متربیان صورت می گیرد کاملاً مشخص است که مدرسه در این راستا قادر مطلق نیست و نیازمند یاری و مشارکت دیگر نهادهای دولتی و غیر دولتی می باشد. لذا ضرورت دارد در حاشیه و جنب مدرسه برای تحقق تربیت همه جانبه موسسات و نهاد های مکمل و جانبی شکل بگیرند که تا با فراهم کردن فرصت های تربیتی مضاعف در تحقق اهداف تربیت رسمی و عمومی یاریگر مدرسه باشند.

جان کلام این که مدرسه با ویژگی های فوق، مدرسه ای سالم و مصداقی از جامعه سالم مطلوب می باشد که در آن تجربیات ارزشمند تربیتی برای نوباوگان و نوجوانان جامعه فراهم می شود.

• اعطای مدرک معتبر

دو خصوصیت الزامی و قانونی بودن، در تربیت رسمی و عمومی، مستلزم آن است که متربیان پس از حضور در مراحل معینی از جریان تربیت، نسبت به میزان توفیق در کسب شایستگی های مورد نظر، ارزش یابی (توسط دیگران و بر اساس معیارهای مشخص و روش های معتبر) شوند 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 ارزش یابی (توسط دیگران) را نباید تنها قالب داوری درباره ی میزان تحقق شایستگی های مورد نظر فرد تلقی کرد، بلکه لازم است با توجه به نقش محوری تربی در کسب شایستگی ها، امکان و زمینه ی خودارزیابی مداوم (ارزش یابی توسط خود تربی) را نیز فراهم آورد. در ارائه ی این گونه مدارک، همواره باید توجه داشت که ارزش اصلی به کسب سطح مورد نظر از شایستگی های لازم و تلاش مداوم برای حفظ و ارتقای آنها (نه کسب مدرک) داده شود و اعطای گواهی نامه ی موفقیت در کسب شایستگی ها به مدرک گرایی منجر نشود.

هم‌چنین باید ملاک‌های موفقیت از انعطاف لازم برخوردار و با شرایط و نیازهای متنوع متربیان سازگار باشد.

• پیش‌نیاز حضور در حیات بالنده‌ی فردی و اجتماعی

رشد و تعالی کیفیت حیات انسان، بدون کسب لوازم آن ممکن نیست. رشد و تعالی وجودی انسان‌ها و بالمآل توسعه‌ی پایدار جوامع، منوط به درک صحیح موقعیت خود است. این‌گونه درک موقعیت، به همراه عمل برای اصلاح و بهبود پیوسته‌ی آن، همان استمرار تعالی وجودی آدمیان است.

تربیت رسمی و عمومی زمینه‌ی مناسب کسب توانمندی‌های اساسی و ضروری (شایستگی‌های پایه) در جهت حضور فعال و با نشاط در صحنه‌ی زندگی فردی و اجتماعی را برای عموم آحاد جامعه فراهم می‌سازد. لذا این نوع تربیت پیش‌نیاز حضور فعال همه‌ی افراد در فرآیند تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد است؛ هرچند تکوین و توسعه‌ی این توانمندی‌ها در جامعه فرآیندی مداوم و به عبارتی مادام‌العمر است که از گهواره تا پایان عمر ادامه می‌یابد.^{۲۶۱} این جریان در جامعه مانع ایجاد انسداد طبقاتی می‌گردد.

بر اساس این ویژگی، تربیت رسمی و عمومی باید زمینه‌ساز کسب شایستگی‌هایی باشد که متربیان بتوانند به مدد آن‌ها به‌صورتی فعال در عرصه‌های مختلف حیات فردی و اجتماعی مداخله و مشارکت کنند. مفهوم اصلاح و بهبود موقعیت (که در مبانی انسان‌شناسی فلسفه تربیت به آن اشاره شد) در وجه جمعی و مشترک آن، مستلزم کسب شایستگی‌های متعدد، از جمله توانمندی تفکر نقاد است 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 پیوسته‌ی میراث گذشتگان و سنت‌های نیاکان فرا می‌خواند و پیروی بی‌چون و چرا از دیگران را ناپسند می‌شمرد^{۲۶۲} و کسانی را که مشی گذشتگان را توجیهی برای عمل ناپسند خود می‌انگارند، به باد انتقاد می‌گیرد^{۲۶۳}. تردیدی

261. پیامبر اکرم(ص) بر این توسعه و تعالی مادام‌العمر در حدیثی معروف و مشهور اشاره فرموده‌اند که: «اطلبوا العلم من المهد الى اللحد» که فردوسی شاعر پارسی این معنا را چنین زیبا به نظم کشیده است: «چنین گفت پیغمبر راست‌گوی/ ز گهواره تا گور دانش بجوی.»

262. بقره ۱۷۰ و زخرف ۲۱ - ۲۴

263. اعراف ۲۸

نیست که سنت‌ها به تمامی نامطلوب و ناپسند نیستند؛ اما برای بازشناسی مطلوب از نامطلوب و پسند 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. شاید این نقد همواره را بتوان بیان دیگری از اصل رکن امر به معروف و نهی از منکر به‌شمار آورد. امام علی (ع) در حدیثی می‌فرماید هرگاه این اصل در جامعه‌ای به فراموشی سپرده شود، آن جامعه روبه نابودی خواهد رفت. بر این اساس، تفکر نقاد مبتنی بر چهارچوب نظام معیار اسلامی، پیش‌نیاز اصلی حرکت استعلایی زندگی فردی و اجتماعی است.

هم‌چنین بر مبنای این توانمندی‌ها، انسان‌ها باید قادر باشند جریان مادام‌العمر توسعه‌ی ظرفیت‌های وجودی خود (سیر اشتداد وجودی نفس) را هدایت و مدیریت کنند.

• پیش‌نیاز ورود به انواع تربیت اختصاصی

تربیت رسمی و عمومی، افزون بر آن‌که پیش‌نیاز حضور شایسته‌ی افراد جامعه در حیات فردی و اجتماعی به حساب می‌آید، می‌تواند و باید زمینه‌ی ورود گروهی از آحاد جامعه را به انواع تربیت اختصاصی با ایجاد آمادگی‌های مقدماتی و لازم در ایشان فراهم سازد تا مراتب دیگری از آمادگی‌های خاص برای تحقق حیات طیبه در ابعاد گوناگون متناسب با علائق و استعدادهای فعلیت‌یافته‌ی متربیان و نیازهای متنوع جامعه در جریان تربیت محقق شود.

۲-۱-۲. ویژگی‌های خاص

علاوه بر ویژگی‌های فوق، که به شکلی در عموم الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی دیده می‌شود و با مبانی فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران نیز سازگار است، بر اساس مباحث این فلسفه، می‌توان صفات و ویژگی‌هایی دیگری بر فهرست ویژگی‌های تربیت رسمی و عمومی مورد نظر افزود. این ویژگی‌ها به دلیل تناسب بیشتر با ارزش‌ها و مبانی دینی در مقایسه با دیگر ویژگی‌ها مهم‌تر به نظر رسیده و برجسته‌تر شده‌اند:

• عدالت محوری

همان گونه که هدف اساسی ارسال پیامبران به پاداشتن مردم برای برپایی جامعه عادلانه است^{۲۶۴} یکی از اهداف اساسی حکومت اسلامی، اجرا و بسط عدالت در جامعه است. عدالت در عرصه های مختلف اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و تربیتی قابل پی گیری است. یکی از عرصه های بنیادی بر پایا عدالت، عدالت در امر تربیت است امروزه استفاده ی برابر مردم از امکانات تربیتی، می تواند مصداقی از اجرای عدالت باشد؛ خصوصاً که در دنیای امروز نپرداختن به این عرصه، ظلم دولت به مردم محسوب می شود. بر این اساس یکی از ویژگی های مهم الگوی مطلوب تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران عدالت محوری است.

عدالت تربیتی مفهومی ذومراتب است و تحقق کامل آن منوط به تحقق همه ی مراتب آن است.

○ در مرتبه ی نخست عدالت تربیتی ناظر به تأمین اصل (وجود) تربیت^{۲۶۵} است. در این مرتبه باید سازوکارها و امکانات لازم به صورت الزامی برای برخورداری همه ی افراد جامعه (در سنین خاص) از حق بر تربیت وجود داشته باشد بلکه بهره مندی از حد نصاب قابل قبولی^{۲۶۶} از این حق باید به طور رایگان برای فرزندان همه آحاد جامعه تضمین شود. (گرچه امکان مشارکت خانواده ها و یا سایر نهادهای اجتماعی برای تأمین منابع مالی مورد نیاز برای مراتب بالاتر از این حق وجود دارد).

○ در مرتبه ی بعد، عدالت تربیتی ناظر به قابلیت دسترسی^{۲۶۷} برابر برای همگان است. یعنی باید امکانات و فرصت های تربیتی در حد نصاب ضروری و مطلوب برای همگان قابل دسترسی برابر باشد و تبعیض های قومی، نژادی، جنسی / جنسیتی، مذهبی و طبقاتی در زمینه حق بر تربیت برطرف شود.

264. قرآن سوره حدید

265. Availability

266. این حد نصاب قابل قبول و لازم، بر اساس نیازهای جامعه و امکانات و ظرفیت های قابل تحقق حاکمیت برای پشتیبانی از جریان تربیت رسمی و عمومی، توسط بالاترین مرجع تصمیم گیری نظام تربیت رسمی و عمومی در بازه های زمانی مشخص تعیین می شود.

267. Accessibility

○ در مرتبه‌ی بالاتر، عدالت تربیتی ناظر به فراهم آوردن کیفیت مطلوب و قابل قبول^{۲۶۸} در ارائه خدمات تربیتی، به‌عنوان مثال بهداشت و سلامتی محیط یادگیری، وسایل و امکانات آموزشی مناسب و معلمان با صلاحیت است.

○ مرتبه‌ی دیگر عدالت تربیتی نیز انطباق^{۲۶۹} جریان تربیت با خصوصیات فردی و مشترک (، خانوادگی، جنسی/جنسیتی، بومی و محلی، قومی، مذهبی و فرهنگی) متربیان است. در این مرتبه باید تربیت با نیازهای ویژه‌ی آحاد اجتماع هم‌خوانی داشته باشد و گروه‌های مختلف جامعه^{۲۷۰} را تحت پوشش قرار دهد.

○ یکی دیگر از مراتب عدالت تربیتی، وجود اعتدال و توازن در جریان تربیت است. باید به رشد همه‌ی جنبه‌های وجود آدمی به صورت هماهنگ و متوازن توجه شود و در توجه 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 و متعادل در نظر گرفت.

● نقش آفرینی مؤثر و متعامل سه رکن: دولت اسلامی، خانواده و نهادها و

سازمان‌های غیر دولتی

منظور از رکن، عنصر اصلی (سهیم و مؤثر) در تحقق شایسته‌ی جریان تربیت رسمی و عمومی است. بر اساس مبانی سیاسی، اجتماعی و حقوقی و روان‌شناختی بیان شده در مباحث قبل، این ارکان عبارت‌اند از: دولت اسلامی (حاکمیت)، خانواده و نهادها یا سازمان‌های غیر دولتی.^{۲۷۱} علاوه بر نقش اساسی دولت (حاکمیت زمینه‌ساز تحقق حیات طیبه و هدایت فرد و جامعه^{۲۷۲}) در جهت دهی نظام تربیت رسمی و عمومی، خانواده و نهادها و سازمان‌های دیگر حق و تکلیف دارند که به شکل مؤثر و هماهنگ در فعالیت‌های

268. Acceptability

269. Adaptability

270. مانند افراد با نیازهای ویژه‌ی آموزشی (کم توان ذهنی، معلولین جسمی و حرکتی، کودکان بزه‌کار، کودکان فاقد سرپرست و بد سرپرست، خرده فرهنگ‌ها، کودکان مناطق محروم و دور افتاده)

271. در مباحث بعدی با عنوان ارکان نظام تربیت رسمی و عمومی مورد بحث قرار می‌گیرند.

272. همان‌گونه که در مبانی سیاسی آمد، نظریه‌ی دولت هدایت یا زمینه‌ساز هدایت، در مقابل نظریه‌ی دولت رفاه قرار دارد. در نظریه‌ی اخیر کارکرد اساسی دولت فراهم کردن رفاه آحاد اجتماع است. در این دولت، تأمین رفاه هدف است؛ در حالی که دولت هدایت، رفاه را یکی از زمینه‌های لازم برای هدایت آحاد اجتماع می‌داند. به سخن دیگر، آن را به مثابه ابزار و نه هدف تلقی می‌کند. برای کسب اطلاع بیش‌تر به «فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی از دیدگاه اسلام» مراجعه کنید.

این نظام مشارکت جویند.^{۲۷۳} البته در راستای مبانی سیاسی و حقوقی پیش گفته و تحلیل های مرتبط ، نقش دولت اسلامی در سامان دهی اقدامات نظام تربیت رسمی و عمومی محوری و اساسی است. لذا به دلیل داشتن همین نقش محوری باید شرایط و لوازم تحقق در حد مقبول و مناسب با چگونگی های تربیت رسمی و عمومی را عادلانه و برای همه ی مخاطبان تأمین کند.

• تحول آفرینی و هدایت تغییرات

چنانکه گذشت یکی از انتقاداتی که به اشکال رایج تربیت رسمی وارد است، محافظه کاری و تبعیت کامل آن ها از شرایط اجتماعی و تربیت انسان های تابع شرایط جاری است. بر اساس این نقد عموم نظام های تربیت رسمی و عمومی به طور عمده تحت تاثیر شرایط و مقتضیات اجتماع بوده و اساساً منفعل و تاثیر پذیر هستند. از این منظر تربیت رسمی و عمومی سازوکاری است که برای تداوم وضع موجود و باز تولید شرایط حاکم مورد استفاده قرار می گیرد. به همین دلیل تربیت رسمی و عمومی به گونه ای سامان می یابد که متربیان پذیرنده و منفعل نسبت به محیط اجتماع بار می آیند.

حال آن که می توان تربیت رسمی را چنان سامان داد که افراد در مقابل محیط، به جای تسلیم و تن سپردن به انفعال ، توانایی تغییر در موقعیت خود و دیگران را در خویش پیورند. در تعریف تربیت بر اساس فلسفه ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران، با توجه به کسب شایستگی ها جهت درک و اصلاح موقعیت خود و جامعه و آماده سازی برای تحقق حیات طیبه، چنین رویکردی دنبال شده است. انسان در نگرش اسلامی موجودی است برخوردار از آزادی، قدرت تفکر و تعقل و قدرت خلق و تولید و تصرف در طبیعت و موقعیت خود و دیگران. تربیت رسمی و عمومی، ضمن تکیه بر این نگرش، شرایطی را فراهم می آورد که متربیان از انفعال و پذیرش مطلق محیط به سوی مواجهه ی فعال با محیط و عناصر موقعیت خود روی آورند. آن ها باید با موقعیت های زندگی خود نقادانه برخورد کنند و به اصلاح بهبود آن ها بپردازند. لذا تربیت رسمی و عمومی، باید فعالانه در جریان تحولات اجتماعی حضور بیاید و از برخورد انفعالی با تحولات پرهیز کند. از این رو مدرسه و کارگزاران آن،

به‌ویژه معلمان، همواره باید نقشی سازنده در هدایت تحولات اجتماعی داشته باشند. به مصداق این سخن حکیمانه که:

ذات نیافته از هستی بخش کی تواند که شود هستی بخش

مدرسه زمانی می‌تواند محملی برای ایجاد شایستگی‌های لازم برای درک و بهبود موقعیت دانش‌آموزان شود که این کارکرد در خود مدرسه و کارگزاران آن مشاهده شود. شایان تذکر است که این سخن نباید به معنای سیاست‌زدگی مدرسه و کارگزاران آن تلقی شود و مدرسه را وارد جریان‌ات سطحی و گذران جامعه کند.

دلالت این ویژگی برای نظام تربیت رسمی و عمومی بی‌تردید در دو بعد نیروی انسانی و ساختار سازمانی نمود پیدا می‌کند. در بعد نیروی انسانی همان گونه که گفته شد تربیت نیروی انسانی کار آمد، خلاق، مبتکر و فکور نیاز اساسی و جدی نظام می‌باشد تا خود را نسبت به تغییرات محیطی حساس و فعال نماید. در بعد سازمانی و مدیریتی نیز وجود سازمانی منعطف و مدیریتی با گرایش عدم تمرکز می‌توان انتظار داشت نظام تربیت رسمی و عمومی نسبت به تغییرات محیط بطور فعالانه و تاثیر گذار ورود پیدا کند.

• ارزش‌مداری عقلانی (با تکیه بر ارزش‌های انسانی، اسلامی و ایرانی)

افزون براینکه تربیت به منزله جریانی اجتماعی امری ارزشی است^{۲۷۴} و لذا نمی‌توان آن را خشی و بی‌طرف نسبت به ارزشها تلقی نمود، این جریان به قصد تکثیر و تعالی ارزشها (خیر) صورت می‌گیرد. اما نحوه مواجهه نظام‌های تربیتی با مقوله ارزش‌ها متفاوت است. در برخی نظامها توسعه و تعالی ارزشها به روشهای سخت و تحمیلی (آشکار و پنهان) تحقق می‌پذیرد^{۲۷۵} ولی شکل دیگر این فعالیت علی‌الاصول بر آگاهی و آزادی‌متریبیان استوار می‌گردد و جریان می‌یابد. بر اساس مبانی تعریف شده در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، جریان تربیت رسمی و عمومی در الگوی مطلوب فرآیندی ایدئولوژیک (در معنای منفی آن) نیست که منجر به سازو کارهایی نظیر القاء و تلقین و اجبار

274. بنابر تحلیل بر خی فیلسوفان تربیت ذاتاً امری ارزشی است (ابراهیم زاده، فلسفه تربیت، انتشارات دانشگاه پیام نور)

275. به زعم برخی فیلسوفان تربیتی این شکل از جریان تربیت اساساً "تلقین" و "شبه تربیت" است و نمی‌توان آن را تربیت (به لحاظ فقدان مولفه‌های اصلی آن) نام نهاد. (باقری ۱۳۸۴، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی جلد دوم)

واکراه (اقتدار گرایی) در حوزه ارزشها گردد. بلکه در این الگو ارزشها به نحو عقلانی تبیین و توجیه می گردند و انتظار این است که عموم متریان (نه لزوما تمامی ایشان) به طور آگاهانه و اختیاری به پذیرش والتزام نسبت به ارزش های موجه روی آورند.

در الگوی تربیت رسمی و عمومی مطلوب، تربیت ماهیت ارزش مدار عقلانی دارد که بر تصریح و تبیین و اصلاح ارزش های زیرساختی تربیت تأکید می شود. تربیت ارزش مدار بر آزادی و آگاهی انسان استوار می شود. آگاهی از نیکبختی و آزادی برای دستیابی به آن، در گرو درکی عقلانی از وضع مطلوب، وضع موجود و فاصله ی میان آنهاست. لذا منظور از تربیت ارزش مدار، تلقین و تحمیل فهرستی از ارزش ها و هنجارها نیست؛ بلکه تربیتی است که بر رغبت و آگاهی نسبت به مطلوب تکیه دارد و به انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار متناسب با غایت زندگی مطلوب (حیات طیبه) منجر می شود. البته، تربیت رسمی و عمومی علاوه بر توجه به ارزش های انسانی و اخلاقی عام، در عین حال معطوف به مجموعه ای از ارزش های اسلامی و ایرانی است که این نیز یکی از وجوه تمایز الگوی مورد نظر از تربیت رسمی و عمومی با الگوهای رایج غربی به شمار می آید. در این الگو ارزش های انسانی، اسلامی و ایرانی در جهت شکل گیری لایه های انسانی، دینی و ایرانی هویت مشترک مورد توجه قرار می گیرد.

• تأکید بر وحدت ملی و انسجام اجتماعی، ضمن پذیرش کثرت و تنوع

همان گونه که پیشتر گفته شده تربیت رسمی و عمومی پدیده ای تاریخی و زمینه محور است. به این معنی که بر بستر تاریخی و اجتماعی جامعه می روید و نشو و نما می یابد. لذا الگوهای مطلوب تربیت رسمی و عمومی، نسبی و تابع شرایط و مقتضیات هر جامعه است. یکی از واقعیتهای جامعه ایران کثرت اقوام، ادیان و مذاهب و زبان (جریان تمایز یافتگی) است. علی رغم این کثرت فرهنگی که ریشه ای و تاریخی است، همگرایی تاریخی (جریان انسجام) در مجموعه فرهنگ ها و اقوام با نام ایران و عناصر مشترک فرهنگی جریان داشته است.

پدیده کثرت فرهنگها در بسیاری از کشورهای جهان وجود دارد. هر کشوری در مواجهه با آن رویکرد یا رویکردهای ویژه ای را متناسب با فلسفه اجتماعی خود انتخاب کرده اند. به طور کلی برخورد با تکثر فرهنگی، سه رویکرد قابل طرح و پی گیری است. نخست، رویکرد کثرت گرا که در آن خرده فرهنگها به صورت هم عرض (بدون توجه به فرهنگ مشترک) تکثیر و تأیید می شوند. این رویکرد در نهایت به تفکیک کامل خرده فرهنگها و اختلاف نهادی و گسستن انسجام اجتماعی می انجامد. دوم، رویکرد وحدت گرا که در آن خرده فرهنگها در فرهنگ غالب هضم گشته و در شکل افراطی منجر به حذف خرده فرهنگها می شود. سوم، رویکرد وحدت در کثرت است که در آن ضمن حفظ هویت های قومی و خرده فرهنگها باید به تکوین و تعالی هویت مشترک میان آحاد جامعه عنایت داشت. در این رویکرد از حذف و یا ادغام خرده فرهنگها خوداری می شود. در واقع در این رویکرد تردد و تعاملی بین دو قطب وحدت و کثرت به وجود می آید که در آن «وحدت» پشتیبان تنوع فرهنگی و «تنوع» عامل وحدت بخش خرده فرهنگهایی می شود که در یک چهارچوب جغرافیایی و سیاسی به سر می برند. در تعامل بین خرده فرهنگها (کثرت) و فرهنگ مشترک و واحد (وحدت) نوعی هم افزایی فرهنگی رخ می نماید.

التزام نسبت به کسب شایستگی های پایه (ضمن توجه به شایستگی های ویژه) و تأکید بر تکوین و تعالی هویت مشترک (انسانی، اسلامی و ایرانی)، ضمن توجه به وجوه اختصاصی هویت، می تواند یکی از جنبه های متمایز نظام تربیت رسمی و عمومی کشور ما باشد. این نظام تربیتی با وحدت گرایی، ضمن پذیرش کثرت و تنوع، از سویی خود را از عیب بزرگ برخی نظام های نامتمرکز تربیت رسمی مبرا می سازد که با مشکلاتی همانند تقویت واگرایی اجتماعی، تضعیف وحدت ملی و نابرابری های اجتماعی روبه رو می شوند و از سوی دیگر به رویه ی تمرکزگرایی رایج در بسیاری از نظام های تربیت رسمی تن نمی سپارد که تضعیف خرده فرهنگها، بی توجهی به خصوصیات فردی، جنسی/جنسیتی، قومی، مذهبی و نیازهای منطقه ای/محلی و خانوادگی، حاکمیت نگاه کارخانه ای (تولید انبوه) بر نظام تربیتی را در پی می آورند.

• انعطاف پذیری معیار مدار

ویژگی مهم دیگر تربیت رسمی و عمومی در راستای اصول تدریج و تعالی مرتبتی و وحدت گرایی ضمن پذیرش کثرت و پویایی، گشودگی و انعطاف است فرایند ایجاد وفاق بین افراد و گروه های اجتماعی فرایندی است که باید ضرورتاً فرهنگی باشد. سازو کار تربیت رسمی و عمومی به مثابه یکی از سازو کارهای فرهنگی ایجاد وفاق باید ضمن وفادار بودن به ارزشها و اصول ثابت و نظام معیاری مشخص، نسبت به تنوع ها گشوده و منعطف باشد. گشودگی و انعطاف تربیت رسمی و عمومی نسبت به شرایط و مقتضیات و نیازهای روز آمد فردی، گروهی، محلی، ملی و جهانی موجب می گردد که ظرفیتهای انسجام بخشی آن (به ویژه در شکل گیری هویت مشترک) افزون گردد. شاخص مهم این ویژگی مواجهه فعال با مقتضیات روز آمد، حساس بودن نسبت به تغییرات در شرایط اجتماعی و انعطاف پذیری نسبت به تنوع و تکثر گروهها و خرده فرهنگها است. گشودگی و انعطاف هم چنین در عناصر ساختار، محتوا، اهداف و روشها تبلور می یابد.

• تعامل و بهره گیری از تجارب دیگران (در چهارچوب اصول)

اساساً به سبب وجود اشتراکات بی شمار انسانی، بین جوامع و ملل مختلف تعاملات فرهنگی و تبادلات تجربیات متراکم از گذشته های دور امری رایج بوده است. افزون بر این، شرایط امروز جهان به دلیل ظهور پدیده جهانی شدن، توسعه و گسترش فن آوریها ارتباطی، کاهش فاصله های فیزیکی، رنگ باختن تقابل دور- نزدیک، ارتباطات بین جوامع و به تبع آن روابط بین نهادهای تربیتی گوناگون در جهان، عمیق تر و بیشتر می شود. روند کنونی، توسعه و گسترش روابط را نوید می دهد. در مواجهه با این شرایط به مثابه چالشی جهانی، الگوی تربیت رسمی و عمومی باید با الگوی دیگر جوامع تبادلات و تعاملاتی را بر قرار نماید.

در احادیث و روایات نیز بر کسب علم بهره گیری از تجارب بشری از منابع مختلف، حتی خارج از جغرافیای مسلمانان، و از اقوام، ملل و فرهنگهای گوناگون توجه شده

است. خداوند در قرآن^{۲۷۶}، می‌فرماید: «به بندگانی که سخن‌های گوناگون را می‌شنوند و از بهترین آن‌ها پیروی می‌کنند، بشارت ده.» پیامبر(ص) فرموده است: «علم را بجوئید حتی در چین.»^{۲۷۷} بر این اساس مسلمانان در کسب علم، اغلب محدودیت‌های مکانی و فرهنگی را بر نمی‌تابیدند. همچنین امام علی(ع)^{۲۷۸} می‌فرماید: «حکمت گمشده‌ی مؤمن است؛ پس آن را بگیری، حتی اگر در دست منافق باشد.» امام صادق(ع) نیز گفته است: «اگر مردم می‌دانستند طلب علم چه نتیجه‌ای دارد، به دنبال آن می‌رفتند؛ حتی اگر خونشان بریزد و به دریاها وارد شوند و در گرداب‌ها فرو افتند.»^{۲۷۹} رفتار مسلمانان در سده‌های نخستین شکل‌گیری تمدن اسلامی نشان می‌دهد که آن‌ها به تأسی از قرآن و رهبران دینی خود، از گرفتن دانش متراکم بشری از منابع مختلف آن عصر و تعامل با فرهنگ‌های ایران، یونان، مصر و پیروان ادیان یهودی و مسیحی و اقوام و ملل دیگر و بازسازی و توسعه و تعالی آن هیچ شک و تردیدی نداشتند.

بی تردید امروزه در مواجهه با پدیده نوظهور جهانی شدن نه می‌توان موضع انکار گرفت و نه می‌توان موضع تسلیم داشت. بلکه بر اساس نگرش بالا، باید روندهای موفق جهانی در تربیت رسمی (به ویژه در کشورهای مسلمان و منطقه) را شناسایی کرد و از آن‌ها در مسیر توسعه و بهبود جریان تربیت رسمی و عمومی کشور بهره گرفت. همچنین بایستی با شناخت روندهای جهانی در زمینه‌های فرهنگی، علمی، سیاسی و اقتصادی، نظام تربیت رسمی و عمومی را متناسب با تغییرات پیش رو و در راستای اصول فلسفه‌ی تربیت اصلاح نمود.

بر این اساس، ضرورت می‌یابد در بیان ویژگی‌های الگوی مطلوب، این نسبت تبیین و تشریح شود. به‌طور کلی نسبت و رابطه‌ی الگوی تربیت رسمی و عمومی با الگوهای رایج، از نوع رقابت‌الگوی^{۲۸۰} خواهد بود؛ زیرا هر چند این الگو بر مفروضات و مبانی تفکر اسلامی استوار است. البته رابطه‌ی رقابت‌الگویی نباید به این معنی گرفته

276. آیه‌ی ۱۷ سوره‌ی زمر

277. غزالی، احیاءالعلوم الدین، ۱/۱۴

278. در نهج البلاغه، حکمت ۷۷

279. الحیات جلد نخست باب نخست فصل دوم

280. باقری، ۱۳۸۴، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، جلد دوم، تهران: انتشارات مدرسه.

شود که این الگو به شکلی کاملاً بسته، به هیچ‌روی با دیگر الگوها و ارتباط ندارد؛ بلکه این الگو انعطاف‌پذیر است و نسبت به تجربیات و نظریات معقول و متناسب روی خوش نشان می‌دهد. به‌واقع در رابطه‌ی رقابت، امکان گفت‌وگو و دادوستد با الگوهای بدیل وجود دارد.

مشابهت این الگو با الگوهای رقیب و بدیل در برخی ویژگی‌های خاص، به سبب نبود تعارض میان این گونه ویژگی‌ها و مبانی مذکور است؛ ضمن آن‌که الگوی مورد نظر از تربیت رسمی و عمومی، ویژگی‌های خاص خود را نیز دارد. براین اساس، استفاده از نتایج پژوهش‌ها در الگوهای دیگر و تجربیات و موفقیت‌های آن‌الگوها، باید در چهارچوب الگوی مورد نظر و متناسب با مبانی و پیش‌فرض‌های آن باشد؛ به همین دلیل بهره‌مندی از تحقیقات تربیتی و تجربیات دیگر کشورها برای ارتقا و بهبود کیفیت تربیت رسمی و عمومی امکان‌پذیر است. بنابراین می‌توان در این حوزه‌ها با دیگر کشورها و نهادهای بین‌المللی همکاری‌های علمی و تحقیقاتی داشت و از تجارب جهانی با عنایت به شروط فوق‌الذکر بهره گرفت. به عبارت دیگر، نمی‌توان و نباید به شکل بی‌حساب و کتاب و بدون ملاحظه‌ی تناسب بین تجارب و الگوی مورد استفاده با مفروضات اسلامی تربیت رسمی و عمومی، به اقتباس از دیگران اقدام کرد. لذا، یا باید تجارب جهانی را بومی‌سازی کرد یا راهکارهایی متناسب با کلیت الگوی اسلامی - ایرانی تربیت رسمی و عمومی، خلق و ابداع نمود.

۱،۱،۳. ویژگی اختصاصی تربیت رسمی و عمومی

علاوه بر ویژگی‌های ذکر شده برای الگوی مطلوب باید ویژگی دیگری در نظر گرفت که متمایز کننده این الگو با دیگر الگوهای رقیب است و نشان‌دهنده ارتباط با مبانی اندیشه اسلامی و به ویژه نظام جمهوری اسلامی ایران باشد.

• انطباق با نظام معیاراسلامی (مبانی و ارزش‌های برگرفته از دین اسلام و یا سازگار با آن)

این ویژگی، نکته‌ی محوری و اساسی در مفهوم مورد نظر از تربیت رسمی و عمومی است. به سخن دیگر این ویژگی در مقایسه با دیگر ویژگی‌ها بیش‌تر جنبه‌ی تأسیسی دارد؛

در حالی که ویژگی‌های قبلی به سبب تناسب و سازگاری با مفاد فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران مورد قبول واقع شده‌اند و بیشتر جنبه‌ی امضایی دارند.

پیش از این، در بخش مبانی اساسی فلسفه‌ی تربیت، به‌ویژه در بخش مبانی دین‌شناختی و هم‌چنین رویکرد مختار در مواجهه با مسئله‌ی سنت و مدرنیته یعنی رویکرد «تمدن‌سازی»^{۲۸۱} و رد سکولاریسم (که در بخش مبانی سیاسی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی بیان شده است) در انطباق تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، با نظام معیار دینی اشارات متعددی رفته است. از آن‌جا که سکولاریسم [۳۶] ویژگی اساسی و به نوعی ایدئولوژی مسلط بر بسیاری از الگوهای تربیت رسمی و عمومی در جهان است، لذا دین‌محوری ویژگی ممتاز الگوی مختار تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران است. وقتی انطباق با نظام معیار دینی به‌مثابه ویژگی اساسی تربیت رسمی و عمومی تلقی می‌شود، به این معناست که همه‌ی ابعاد و عناصر این نوع تربیت، باید بر مبانی و ارزش‌های بنیادی برگرفته از دین مبین اسلام استوار یا با آن‌ها سازگار باشند.

به این ترتیب، بعد از تشریح و تبیین ویژگی‌های الگوی مورد نظر، می‌توان گفت که الگوی مورد نظر از تربیت رسمی و عمومی برای جامعه‌ی اسلامی ایران، ویژگی‌های عام و مشترکی با دیگر الگوهای رایج (الزامی بودن، نظام‌مندی، همگانی بودن، مدرسه‌مداری و...) نیز دارد که این ویژگی‌ها با مبانی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی سازگار است. در عین حال، این الگو ویژگی‌های متمایز کننده‌ای از الگوهای رایج نیز دارد. برخی از این ویژگی‌ها مانند «انطباق با نظام معیار دینی» وجه اختصاصی این الگو به‌شمار می‌آید و برخی دیگر نظیر «عدالت محوری»، «تأکید بر وحدت ملی و انسجام اجتماعی ضمن پذیرش کثرت و تنوع» به لحاظ میزان تأکید و برجسته‌سازی از وجوه تمایز این الگوست.

281. تعبیر دیگری از این رویکرد سنت‌گرایی تحولی در حوزه ارزش‌شناسی است. در این رویکرد نه تحول‌گرای ساده مقبول است و نه سنت‌گرایی ساده. سنت‌گرایی تحولی یعنی باز‌شناسی مستمر گوهر ارزش‌ها (سنت) در شرایط متحول. (خسرو باقری، ۱۳۸۵)

۲-۲. تعریف تربیت رسمی و عمومی

حال می‌توان تربیت رسمی و عمومی را، به منزله‌ی شکل ویژه‌ای از جریان تربیت، چنان تعریف کرد که علاوه بر عناصر مشترک تربیت رسمی و عمومی^{۲۸۲}، با عنایت به فلسفه‌ی تربیت و مبانی بیان شده، خصوصیات نظیر: دین‌مداری، آگاهی بخشی به عموم آحاد جامعه، تحول‌آفرینی، ارزش‌مداری عقلانی، عدالت‌گستری، تأکید بر تکوین هویت مشترک (انسانی، اسلامی و ایرانی) و توجه به کثرت‌گرایی در آن ملاحظه شود.

بر اساس آنچه که گفته شد، می‌توان چنین تعریفی را از تربیت رسمی و عمومی در جامعه اسلامی ایران، بر اساس ویژگی‌های پیش گفته و بالمآل مفاد فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران ارائه داد:

«بخشی از جریان تربیت که به شکل سازمان‌دهی شده، قانونی، عادلانه، همگانی^{۲۸۳} و الزامی در جهت تکوین و تعالی مداوم هویت متربیان با تأکید بر وجوه مشترک (انسانی، اسلامی و ایرانی) هویت^{۲۸۴}، ضمن ملاحظه‌ی ویژگی‌های فردی و غیر مشترک (جنسی/جنسیتی، فرهنگی، دینی/مذهبی^{۲۸۵}، قومی و بومی/محلی و خانوادگی) ایشان

282. مانند سازمان یافتگی، قانون‌مندی، شمول و الزام.

283. همگانی بودن به معنای پوشش "در زمانی" عموم افراد جامعه است. هرچند این نوع تربیت گروه سنی خاصی را هدف خود قرار می‌دهد. اما طی دوره‌های زمانی آن عمومیت و پوشش همگانی تحقق می‌پذیرد.

284. هویت، واقعیتی تدریجی، انعطاف‌پذیر و ناتمام است که با صبر و استقامت انسان و حضور فعال او در صحنه‌های گوناگون شخصی و اجتماعی و در طول حیات دنیوی تکوین و تحول می‌یابد و در حیات اخروی نیز ادامه دارد. بنابراین، تحقق و تحول هویت، بیش از هر چیز، به جریان منحصر به فرد زندگی هر شخص و اراده و اعمال اختیاری خود او بستگی دارد. 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. البته، تکوین و تحول هویت تأثیرات پیش‌رونده‌ای بر اعمال و کوشش‌های فرد در آینده دارد. 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 انسان با دیگر انسان‌هاست. وجه فردی او را، به دلیل برخورداری انسان از عقل و فطرت و اراده و اختیار، مقهور و مستحیل شدن در جمع دور می‌کند و وجه جمعی او را در جریان پیوند و داد و ستد با دیگران و احساس هم‌هویی با آنان قرار می‌دهد. ولی این داد و ستد، به نحوی است که اراده‌ی آدمی از او سلب نمی‌گردد.

285. البته ملاحظه‌ی خصوصیات دینی/مذهبی صرفاً در ساحت تربیت دینی (به معنای خاص) و آن هم تنها برای متربیان تابع ادیان و مذاهب رسمی کشور، براساس مفاد قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران امکان‌پذیر است.

صورت می‌پذیرد تا متریان 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.»

البته مرتبه‌ی لازم و شایسته از آمادگی تحقق مراتب حیات طیبه برای عموم افراد جامعه همان رسیدن به هویت مشترک (انسانی، اسلامی و ایرانی) است که تربیت رسمی و عمومی زمینه‌ی تحقق آن را به نحو نظام‌مند و سازمان‌دهی شده فراهم می‌آورد. این جریان از طریق زمینه‌سازی برای کسب شایستگی‌های پایه توسط متریان صورت می‌پذیرد.

شایستگی‌های پایه آن دسته از صفات و توانمندی‌هاست که همه‌ی افراد جامعه باید آن‌ها را کسب کنند تا برای زندگی شایسته و با کیفیت در برهه‌ی تاریخی و روند تکاملی و استعلایی 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. تحولات سریع عصر حاضر، عدم امکان تعیین دقیق مصادیق را برای همیشه ضرورتی انکار ناپذیر ساخته است. لذا تعیین شایستگی‌های پایه، با توجه به ملاک‌های زیر در چهارچوب فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران صورت می‌گیرد:

○ اولویت‌های نظام معیار؛

○ 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 متریان؛

○ 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، زمینه‌ساز ورود متربی به سطوح بالاتر رشد و تعالی هویت نیز هست که برخورداری از تربیت اختصاصی (به‌ویژه نوع رسمی آن سطوح) را شامل می‌شود. از سوی دیگر باید به خاطر داشت که نظام تربیت رسمی و عمومی، با توجه به اصل وحدت در عین کثرت، صرفاً دستگاه یکسان‌سازی انسان‌ها نیست؛ بلکه علاوه بر توجه به ابعاد مشترک انسانی که ضرورتی انکار ناپذیر برای شکل‌گیری جوامع بشری تحت نام ملت یا امت است و مبنای تعامل آحاد انسانی با هم‌دیگر است، باید به جنبه‌های ویژه‌ی هر متربی نیز توجه داشت و زمینه‌ی کسب

شایستگی‌های ویژه‌ی متناسب با این جنبه‌ها (استعداد و سطح رشد، خصوصیات جنسی و جنسیتی، قومی و مذهبی و موقعیت زندگی) را فراهم آورد. بنابراین شایستگی‌های ویژه، آن گروه از صفات و توانمندی‌هاست که در سطحی بالاتر از سطح مورد انتظار برای همگان قرار دارد و افراد بر حسب علاقه و استعداد فعلیت یافته‌ی خود و نیازهای خاص جامعه آن‌ها را کسب می‌کنند؛ به گونه‌ای که هر مربی علاوه بر کسب شایستگی‌های پایه، باید شایستگی‌های خاص خود را نیز داشته باشد. این ویژگی، واکنشی است نسبت به این انتقاد از نظام تربیت رسمی و عمومی رایج که در راستای هویت‌سازی به استانداردسازی اقدام می‌کند و نتیجه‌ی آن «شخصیت‌زدایی» است. لذا نظام تربیت رسمی و عمومی مطلوب، طبق اصل اساسی و مهم وحدت و کثرت، علاوه بر زمینه‌سازی تکوین و تعالی هویت مشترک (انسانی، اسلامی و ایرانی) در آحاد جامعه، نسبت به سایر جنبه‌های هویت افراد جامعه و زمینه‌سازی برای تکوین لایه‌های ویژه‌ی هویت آنان از طریق کسب شایستگی‌های ویژه نیز توجه دارد.

۳. تبیین چرایی تربیت رسمی و عمومی

در این بخش فلسفه وجودی این جریان و شکل از تربیت مورد بحث قرار می‌گیرد. مراد از فلسفه‌ی وجودی روی آوردن به تبیین مباحث زیر در زمینه تربیت رسمی و عمومی است:

• اهمیت و ضرورت

• نتیجه اختصاصی و هدف کلی

• اهداف

۳-۱. اهمیت و ضرورت

افزون بر دلایلی که در فلسفه‌ی تربیت برای اهمیت و ضرورت تربیت (در معنای عام) و جایگاه نهاد تربیت در اجتماع مطرح شده‌اند^{۲۸۶}، موارد ذیل نیز از وجوه ضرورت شکل خاص تربیت رسمی و عمومی‌اند:

- رسالت پیامبران الهی و جانشینان آن‌ها، هدایت عموم مردم برای اقامه‌ی عدالت اجتماعی است. به سخن دیگر هدف انبیاء برقراری عدالت نبوده بلکه هدایت و برانگیختن

286. در فلسفه‌ی تربیت جمهوری اسلامی ایران به مهم‌ترین وجوه اهمیت و ضرورت تربیت در معنای عام آن و جایگاه محوری تربیت در تحقق غایت زندگی (حیات طیبه) اشاره شده است.

انسانهاست تا به برپایی عدالت اقدام کنند^{۲۸۷}. بی‌شک تربیت رسمی و عمومی، در صورتی که بر اساس معیارهای دینی جهت داده شده باشد، نقشی اساسی در هدایت عموم مردم خواهد یافت؛ چه، اقامه‌ی قسط و عدالت اجتماعی متوقف بر تربیت عموم افراد جامعه به‌گونه‌ای است که عادل، پای‌بند به لوازم عدالت و خواستار برپایی عدالت باشند. تحقق آرمان هدایت و عدالت در نظام اسلامی، متوقف بر وجود نظام و تشکیلاتی با این کارکرد است. لذا تربیت رسمی و عمومی سازوکاری مناسب و ضروری برای تحقق زمینه‌های مناسب هدایت عموم و آمادگی آنان برای اقامه‌ی عدالت اجتماعی در حکومت منطبق با معیارهای اسلامی 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.^{۲۸۸} لذا حرکت استکمالی او در مسیر خیر، همواره در معرض خطر و آسیب است. این مخاطرات برخی منشأ بیرونی و برخی منشأ درونی^{۲۸۹} دارند. شیطان و سوسه‌گر یکی از مهم‌ترین عوامل بیرونی است. بر اساس آیات قرآن، ابلیس از خداوند تا قیامت مهلت خواست تا در کار و سوسه و فریب فرزندان آدم بکوشد. انسان‌های تربیت نشده و زشت‌کار (انسان‌هایی که ظرفیت‌های مثبت وجودی آنان محقق نشده است و به قول قرآن مانند چهارپایان و حتی پست‌تر از آن هابند) 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 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 زمره‌ی زمینه‌سازی سلبی^{۲۹۰} قرار می‌گیرد. مراد از جنبه‌ی سلبی تربیت، رفع (نه دفع) مخاطراتی است که عمدتاً نقش بازدارندگی دارند و متربی را از رسیدن به مرتبه‌ی انسانی فاعل آگاه، آزاد و اخلاقی دور می‌سازند. تربیت رسمی و

287. قرآن کریم سوره حدید

288. سوره‌ی شمس، ۷ تا ۱۰.

289. قرآن از قول حضرت یوسف (ع) می‌فرماید که «من خود را تبرئه نمی‌کنم؛ که نفس اماره، مرا به بدی و زشت‌کاری دعوت می‌کند؛ مگر آن‌که لطف پروردگار شامل حالم شود.» - یوسف، ۵۳.

290. این نوع زمینه‌سازی از منظر برخی صاحب‌نظران، به‌عنوان تأدیب آورده شده است. (شکوهی، مبانی و اصول آموزش و پرورش، ۱۳۸۶)

عمومی به مثابه جریانی فراگیر و گسترده در این راستا (هدایت عموم آحاد جامعه) ضرورت می‌یابد. در حقیقت با تدبیر این جریان، خردمندان اجتماع از نسل نوحاسته در مقابل مخاطرات درون و بیرون مراقبت می‌کنند.

• نهاد اجتماعی^{۲۹۱} تربیت، از گذشته‌های دور، درهم‌تنیده با دیگر نهادها، کارکردهای ویژه‌ی خود را در تداوم و توسعه‌ی حیات فردی و اجتماعی ارائه داده است. در قرون اخیر، به سبب تغییرات و تحولات جوامع در توسعه‌ی دانش و فناوری، شکل‌گیری دولت و دیگر نهادهای مدنی و پیچیده‌تر شدن زندگی اجتماعی، این نهاد، با جلوه‌ای سازمان یافته‌تر، ساختاری سلسله‌مراتبی، تشکیلات و اهدافی مشخص و قانونمند (تربیت رسمی)، به‌منظور تداوم و توسعه‌ی جریان تربیت در همه‌ی 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 همه‌ی کشورها 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 توسعه‌ی 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 رسمی نظام‌مند) برای تربیت آحاد اجتماع اندیشید. از این‌رو نمی‌توان تعالی جامعه را به تربیت گروهی نخبه منوط و متکی ساخت بلکه این امر منوط به توسعه و تعالی بیش‌ترین ظرفیت‌های وجودی افراد اجتماع است.

• به نسبتی که زندگی پیچیده‌تر می‌شود، ضرورت فعلیت بخشیدن به امکانات و استعدادهای بالقوه‌ی 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.

291. نهاد اجتماعی عبارت است از مجموعه‌ای سازمان یافته از روابط اجتماعی که متضمن ارزش‌ها و رویه‌های معینی است و نیازهای اساسی خاصی را از جامعه برمی‌آورد. نهاد اجتماعی تربیت ساختارها و شیوه‌هایی است که از طریق آن وظایف اساسی تربیت آحاد جامعه عملی و محقق می‌شود.

به همین دلیل است که واگذاری این امر به سازوکارهای معمول اجتماعی (تربیت غیررسمی یا محیطی) امری نامعقول می‌نماید؛ زیرا موجب می‌شود که بسیاری از آحاد اجتماع به شایستگی‌ها و مهارت‌های ضروری برای زندگی و مشارکت در حیات اجتماعی مجهز نشده و ارزش‌های پذیرفته‌ی جامعه را - چنان‌که باید - درونی نکرده باشند و قادر به برقراری روابط مطلوب با خدا، جامعه و طبیعت نشوند. بدیهی است تداوم چنین وضعیتی زمینه‌ساز رکود و فروپاشی جامعه را فراهم می‌آورد. 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 مواجهه‌ی فعال با تجربیات متراکم فرهنگی، حد نصابی از شایستگی‌های لازم برای حضور فعال و مؤثر در عرصه‌ی حیات فردی و اجتماعی را کسب کنند.

• انسجام و وحدت در یک جامعه مستلزم تربیت انسان‌هایی است که زمینه‌های باهم‌زیستی و انسجام اجتماعی^{۲۹۲} را داشته باشند. این مهم با شکل‌گیری عناصر معرفتی و گرایشی مشترک در هویت گروهی از انسان‌ها تحقق می‌یابد که در چهارچوبی رسمی و اعتباری به‌عنوان ملت یا امت با هم‌دیگر زندگی می‌کنند. البته این انسجام اجتماعی امری تشکیکی است که از خانواده و جامعه محلی شروع می‌شود و به جامعه جهانی می‌رسد. از آنجا که هویت ملی ماهیتی معرفتی و گرایشی 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، شکل‌سازماندهی شده و قانون‌مند آن یعنی تربیت رسمی و عمومی است. بنابر این، نهاد تربیت رسمی و عمومی، از عوامل اصلی زمینه‌ساز در تکوین هویت مشترک ملی و انسجام اجتماعی در سطح ملی به‌شمار می‌رود.

• عناصر فرهنگی جوامع، همه، وضع مطلوب ندارند و از نقایص و مشکلاتی رنج می‌برند که می‌تواند در جریان تربیت غیررسمی تأثیر منفی بگذارد. سازوکار تربیت رسمی و عمومی می‌تواند با پیرایش شرایط محیطی، فضایی را فراهم آورد که تکوین هویت نسل نواخته‌ی اجتماع، تا حد ممکن، به‌دور از تأثیرات منفی نقایص و مشکلات فرهنگی موجود صورت پذیرد.

۳-۲. نتیجه و هدف کلی

تربیت از میان تمامی ساز و کارهای اجتماعی که زمینه ساز تحقق حیات طیبه هستند نقش مهم و اساسی را بازی می کند. تربیت در انواع و اقسام آن با ایجاد زمینه های مناسب کسب آمادگی در آحاد مردم برای تحقق حیات طیبه چنین نقشی را ایفا می کند. کسب آمادگی برای تحقق حیات طیبه مقتضیاتی دارد. اقتضای این آمادگی آن است که آحاد جامعه آزادانه و آگاهانه در تکاپوی تکوین و تعالی هویت خویش به مثابه بزرگترین دستاورد حیات خویش باشند. یعنی واقعیت سیال و ناتمام هستی خویش را از طریق انتخاب های آگاهانه و عمل شکل دهند و جریان زندگی خود و بالمآل حیات جمعی، یعنی جامعه سالم را شکل دهند.

تکوین و تعالی هویت به نوبه خود نیز اقتضائاتی دارد. اقتضائش این است که انسانها قادر باشند در جریان زندگی و حرکت تعالی جویانه، موقعیت خویش و دیگران را بشناسند و آن را پیوسته با عمل آگاهانه اصلاح نموده و بهبود بخشند. این نیز مستلزم کسب شایستگی ها (صفات و توانمندی هایی) است که آدمی قادر می سازد در فرایند مستمر قبض و بسط موقعیت های زندگی آنها را بشناسند و برای بهبود اصلاح پیوسته عمل متناسب را انجام دهند. بر این اساس سازو کار تربیت صرف نظر از نوع آن، چنین ساختاری از اهداف را دنبال می نماید. تفاوت در محتوا و روشهاست.

این نگاه به ساختار اهداف تربیت موجب انسجام و هماهنگی درونی بین اشکال و انواع مختلف تربیت می شود و روابط بین آنها را نظم می بخشد و علی الاصول به جریان وفاق و انسجام اجتماعی نیز یاری می رساند.

از آنجا که تربیت رسمی و عمومی بخشی از جریان تربیت در شکل عمومی آن است، لذا نتیجه اختصاصی تربیت عمومی (اعم از رسمی و غیررسمی) - منتج از تعریف تربیت عمومی در فلسفه ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران و با توجه به مفاهیم کلیدی و ویژگی های آن و همچنین ویژگی های تربیت عمومی در این چهارچوب - عبارت است از این که *متریان مرتبه ای از آمادگی را برای تحقق حیات طیبه به دست آورند که تحصیل آن مرتبه 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 و ایرانی) متربیان بصورتی یکپارچه و متناسب با نظام معیار اسلامی ضمن ملاحظه‌ی ویژگی‌های فردی و غیر مشترک^{۲۹۳} بین متربیان.»

هویت به مثابه مفهوم کلیدی هدف کلی تربیت عمومی نیازمند توضیح و تشریح بیشتر است. هویت بخش نامتعیین و سیال و ناتمام و در عین حال یکپارچه وجود آدمی است که در جریان قبض و بسط زنجیره موقعیتهای زندگی توسعه و تعالی می‌یابد. هویت دارای دو جنبه فعال و منفعل است^{۲۹۴}. جنبه فعال آن بخش خلاق و مولد و زایای هویت است که بر اساس آگاهی و قدرت انتخاب‌گری انسان عمل می‌نماید و بر عناصر موقعیت تاثیر گذار بوده آن را اصلاح و بهبود می‌نماید. در جنبه منفعل از عناصر فطرت و طبیعت از یک سو و از سوی دیگر از عناصر موقعیت تاثیر می‌پذیرد.

همچنین هویت امری چندلایه است. این لایه‌ها وابسته به حلقه‌های تودرتوی حیات اجتماعی و فردی بشر و شامل لایه‌های جهانی (انسانی)، دینی، ملی، قومی، محلی، خانوادگی و فردی است. این لایه‌ها متعامل و متداخل‌اند و نمی‌توان به صورت ایستا و مستقل به آن‌ها نگریست.

گفتنی است که اگرچه هویت امری فردی است که موجب تشخیص و تمایز افراد می‌گردد. اما جریان تربیت به ویژه تربیت رسمی و عمومی متوجه لایه‌های مشترک آن است. توجه به لایه‌های مشترک هویت، بعد اجتماعی کارکرد تربیت رسمی و عمومی را در راستای ایجاد جامعه سالم مورد توجه قرار می‌دهد. هم‌چنان که در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران بیان شد، تربیت در دو جهت برای تحقق حیات طیبه ایجاد آمادگی می‌نماید یکی در جهت آمادگی برای تکوین و تعالی هویت و دیگر آمادگی برای شگل‌گیری جامعه سالم.

هم‌چنین توجه به لایه‌های مشترک هویت یا به عبارتی محوریت قرار گرفتن هویت مشترک به مثابه هدف برای جریان تربیت رسمی و عمومی، به این معنی نیست که لایه‌های

293. خانوادگی، جنسی/جنسیتی، بومی و محلی، قومی، مذهبی و فرهنگی

294. عماد افروغ (۱۳۸۷)

فردی و خاص آن از گردونه توجه خارج شود. برعکس، به دلیل یک پارچه بودن هویت لایه های فردی و خاص هویت نیز مورد توجه این جریان تربیت نیز می باشد.

لذا تربیت رسمی و عمومی باید در راستای تکوین و توسعه ی هویت به این لایه ها توجه نماید. اولین لایه، لایه ی جهانی (انسانی) است. این لایه بر آن دسته از مشترکات انسانی تأکید می کند^{۲۹۵} که در آن، مربی به چشم عضوی از جامعه ی جهانی نگریسته می شود. شکل گیری پدیده ی جهانی شدن و تبدیل شدن جامعه ی بشری به یک مجموعه ی نزدیک به هم (با تعبیری نظیر دهکده ی جهانی) ضرورت توجه به این جنبه از هویت مربیان را بیش تر آشکار می سازد. [۳۷] چنین فردی می تواند در جریان هم زیستی مسالمت آمیز با انسان های دیگر، که از فرهنگ ها، ملل و اقوام و نژادهای دیگرند، تعاملی مثبت نشان دهد و در ایجاد شرایط مساعد برای حیات عالییه ی بشری بکوشد. توجه به این جنبه از هویت، امکان توسعه و تعالی ارزش های عالی معنوی انسانی را که مورد تأیید دین اسلام نیز هست، فراهم می آورد.

در لایه ی بعد عنصر دین و مذهب مورد عنایت قرار می گیرد. اعتقادات و ارزش های دینی و مذهبی، از اساسی ترین نیازهای بشر و محور اصلی در شکل گیری لایه ی دوم است. این لایه نیز جنبه ی فراملی دارد^{۲۹۶} و در آن هویت جمعی مربیان - فراتر از مرزهای سیاسی و ملی - مد نظر است.

لایه ی بعدی هویت مشترک، جنبه ی ملی (ایرانی) دارد که در آن ارزش ها و هنجارها، آداب و رسوم و دیگر مؤلفه های هویت ملی مورد توجه قرار می گیرد. همان طور که پیش تر اشاره شد، تربیت رسمی و عمومی در شکل گیری یک ملت و تداوم حیات آن از اهمیت ویژه ای برخوردار است؛ لذا در تربیت رسمی و عمومی این لایه از هویت نیز باید مورد توجه قرار گیرد. [۳۸]

۳-۳. اهداف

اهداف تربیت رسمی و عمومی در راستای تحقق نتیجه اختصاصی و هدف کلی تربیت تعریف می شود. این اهداف مجموعه ای از شایستگی های مربوط به درک موقعیت خود و دیگران و اصلاح مداوم آن هستند که عموم افراد جامعه در جهت تحصیل آمادگی برای

295. خطاب قرآن با کلماتی مانند: «انسان» و «ناس» بر مبنای همین مشترکات بشری است.

296. خطاب قرآن به «مؤمنان» (یا ایها الذین آمنوا...) معطوف به این لایه ی مهم از لایه های هویت است.

تحقق مراتب حیات طیبیه در همه‌ی ابعاد برای تکوین و تعالی هویت خویش و شکل‌گیری و اعتلای جامعه سالم باید آن‌ها را کسب کنند. این هدف‌ها شامل دو سطح اهداف مشترک و اهداف ویژه‌اند:

۱-۳-۳. اهداف مشترک تربیت رسمی و عمومی

اهداف مشترک تربیت رسمی و عمومی آن دسته از شایستگی‌های پایه است که عموم افراد جامعه باید آن‌ها را کسب کنند. منظور از شایستگی‌های پایه برای عموم افراد جامعه، مجموعه‌ای از صفات و توانمندی‌های فردی و جمعی ناظر به همه‌ی جنبه‌های هویت (عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی) و معطوف به همه مولفه‌های جامعه سالم است که همه‌ی آحاد اجتماع جهت درک و بهبود مستمر موقعیت خود و دیگران برای تحقق مرتبه‌ی قابل قبول حیات طیبیه باید آن‌ها را داشته باشند. شایان ذکر است که این شایستگی‌ها در راستای تکوین و توسعه‌ی هویت (با تأکید بر وجه مشترک آن) و شکل‌گیری و اعتلای جامعه سالم براساس نظام معیار اسلامی توسط متریبان کسب می‌شوند. جریان تربیت رسمی و عمومی به دنبال تحقق شایستگی‌هایی (توانایی‌ها و صفات) مشترک در آحاد جامعه است که این شایستگی‌ها با توجه به انواع تربیت (بر حسب شئون گوناگون حیات طیبیه) در ساحت‌های شش‌گانه‌ی تربیت (دینی و اخلاقی، علمی و فناوری، اقتصادی و حرفه‌ای، سیاسی و اجتماعی، زیستی و بدنی، هنری و زیبایی‌شناختی) بیان می‌شود.

البته تعیین شایستگی‌های پایه و تعریف مرتبه قابل قبول و حدمطلوب و نصاب هر یک آنها توسط بالاترین مرجع سیاست‌گذار جریان تربیت در سطح ملی (یعنی شورای عالی تربیت) در بازه‌های زمانی دراز مدت (ده یا بیست ساله) با توجه به ملاکهای ذیل تعیین خواهد شد.

- تناسب با غایت و اهداف تربیت و به تبع با غایت و هدف کلی تربیت
- قابلیت تحقق؛
- تناسب با شرایط و نیازهای کشور و چشم‌انداز توسعه‌ی کشور بر اساس مطالعات آینده‌نگر؛
- تناسب با ویژگی‌ها و مراحل رشد متریبان بر اساس نتایج بررسی‌های علمی؛

- تناسب با اصول و رویکردهای مربوط به ساحت‌های شش‌گانه‌ی تربیت بر اساس نظام معیار.

۲-۳-۳. اهداف ویژه تربیت رسمی و عمومی

نظام تربیت رسمی و عمومی بر مبنای اهداف مشترک و تحلیل آن‌ها، اهداف ویژه‌ای^{۲۹۷} نیز دارد که همان شایستگی‌های ویژه‌ی ناظر به خصوصیات فردی خانوادگی، قومی، مذهبی و بومی و محلی متربیان‌اند^{۲۹۸} که موجب شکل‌گیری هویت‌های ویژه‌ی آحاد اجتماع هستند مانند هویت جنسی و جنسیتی.

این دسته از شایستگی‌ها در چهارچوب شایستگی‌های پایه مشترک (بر اساس اصل وحدت‌گرایی ضمن پذیرش کثرت)، توسط نهادهای ذیصلاح در سطوح مختلف نظام تربیت رسمی و عمومی بر حسب معیارهای زیر تعریف می‌شوند:

- مرحله‌ی رشد متربیان؛
- خصوصیات فردی، خانوادگی، قومی و دینی/ مذهبی متربیان؛
- علائق متربیان و نیازهای جامعه محلی؛
- موقعیت زمانی و مکانی متربیان و شرایط اجتماعی حاکم بر زندگی ایشان؛
- آمادگی لازم برای ورود به انواع تربیت اختصاصی.

۴. تبیین چگونگی تربیت رسمی و عمومی

مفهوم چگونگی، ناظر به نحوه‌ی عملی شدن جریان تربیت رسمی و عمومی، در جهت تحقق رسالت و اهداف آن است. این مفهوم، به چند موضوع خردتر اما مهم و اساسی تحلیل می‌شود که عبارت‌اند از: اصول کلی، اصول و رویکردهای حاکم بر ساحت‌های تربیت و عوامل سهیم و مؤثر در تربیت رسمی و عمومی.

۴-۱. اصول کلی تربیت رسمی و عمومی

297. تعیین اهداف ویژه‌ی 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.

298. به‌عنوان مثال توسعه‌ی استعدادهای فردی، تسلط بر زبان بومی و محلی، معرفت به دین و مذهب خود (پیروان مذاهب و ادیان رسمی)، آگاهی و درک مناسب از آداب رسوم و سنت‌های پسندیده‌ی محلی و مانند این‌ها.

تربیت رسمی و عمومی، به عنوان نهاد اجتماعی، متولی تحقق شایسته‌ی جریان «تربیت رسمی و عمومی» در همه‌ی 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 سازنده‌ی آن‌ها با یک‌دیگر و سایر عوامل سهیم و تأثیرگذار در جهت تحقق اهداف و رسالت آن مستلزم اتکا بر اصول (قواعد و ملاک‌هایی) است.

در واقع، اصول تربیت رسمی و عمومی، قواعد و ضوابطی هستند که به عنوان معیار و راهنمای چگونگی تحقق اهداف، رسالت و کارکردهای نظام تربیت رسمی و عمومی مبنای عمل قرار می‌گیرند^{۲۹۹} و از اصول کلی حاکم بر جریان تربیت^{۳۰۰} و مبانی برشمرده‌ی تربیت رسمی و عمومی استنباط شده‌اند؛ لذا در تمامی سطوح تصمیم‌گیری و عمل تربیتی کاربرد دارند و اجزای نهاد را در راستای تحقق اهداف، رسالت و کارکردهای آن هماهنگ می‌کنند.

بر این اساس می‌توان گفت که اصول تربیت رسمی و عمومی از یک منظر شامل دو دسته اصول می‌گردد. نخست اصول ناظر به روابط درونی بخش‌ها و اجزا نهاد تربیت رسمی و عمومی است و دوم اصولی که ناظر به روابط بیرونی نهاد با عوامل سهیم و تأثیرگذار است. در ادامه به تشریح این دو دسته اصول می‌پردازیم.

۴.۱.۱. اصول ناظر به روابط درونی تربیت رسمی و عمومی

انطباق با نظام معیار اسلامی^{۳۰۱}

دین به مثابه آیین حیات طیبیه بر همه شئون و سازوکارهای فردی و اجتماعی انسان تأثیر می‌گذارد. جریان تربیت رسمی و عمومی یکی از سازوکارهای اجتماعی است که

299. تعریف نظام تربیت رسمی و عمومی و رسالت و کارکردهای آن در بخش رهنما از این مجموعه ارائه می‌شود.

300. برای مشخص کردن ارتباط این اصول با اصول مندرج در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران، در ذیل هر اصل، به اصول ناظر و مبانی مرتبط با آن اشاره شده است.

301. مبتنی بر اصل انطباق با نظام معیار دینی و اولویت تربیت دینی و اخلاقی فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ همچنین متکی بر مبانی فلسفی و دینی تربیت در جمهوری اسلامی ایران (تعریف تربیت و ویژگی‌های آن)

زمینه ساز تحقق حیات طیبه است از این رو به طریق اولی می بایست با مبانی وارزش های اساسی دین متناسب، هماهنگ و منطبق باشد. مصادیق این اصل در تربیت رسمی و عمومی عبارتند از:

- سازگاری سیاست ها و برنامه ها و روش های تربیت رسمی و عمومی با نظام معیار اسلامی؛
- محوریت و اولویت تربیت دینی و اخلاقی در برنامه های تربیت رسمی و عمومی برای زمینه سازی انتخاب و التزام اختیاری و آگاهانه ی نظام معیاراسلامی.

عدالت تربیتی^{۳۰۲}

عدالت اساسی ترین ارزش اجتماعی است و به نوعی عامل بقای جامعه است. همچنین یکی از ماموریت های محوری انبیاء بوده است. بر این اساس عدالت ارزشی فراگیر است که باید در تمامی جنبه و شئون حیات اجتماعی تجلی داشته باشد و تمامی سازو کارهای اجتماعی در راستای آن حرکت نمایند. تربیت رسمی و عمومی شامل این قاعده عام می باشد. تعریف مصداقی این اصل در تربیت رسمی و عمومی به این شرح است:

- ایجاد فرصت حضور در تربیت رسمی برای فرزندان آحاد جامعه صرف نظر از ویژگی های فرهنگی، قومی، دینی و اقتصادی؛
- فراهم کردن فرصت های برابر دسترسی به تربیت عمومی و رسمی (برابری در توزیع منابع و امکانات) برای تمامی آحاد جامعه^{۳۰۳}؛
- ارائه تربیت عمومی و رسمی با کیفیت قابل قبول^{۳۰۴}؛
- توجه تربیت عمومی و رسمی به تفاوت های متریان در سطح فردی و خانوادگی و اجتماعی [۳۹]؛
- تنوع بخشی به فرصت های تربیتی متناسب با استعداد های مختلف متریان؛

302 مبتنی بر اصل عدالت تربیتی و اصل کرامت در فلسفه ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ این اصل هم چنین ضمن اتکا بر مبانی فلسفی و دینی (ارزش شناختی)، مبانی سیاسی و برخی موارد مندرج در مبانی حقوقی و مبانی جامعه شناختی

303. افزایش شمول اجتماعی تربیت رسمی و عمومی یا به بیان دیگر افزایش برابری فرصت ها، در یکسانی ارائه ی خدمات نیست؛ بلکه این برابری، در حد مطلوب خود، از طریق تنوع بخشی به روش های ارائه ی تربیت رسمی و عمومی منوط است (مرتبه ی چهارم عدالت تربیتی).

304. تناسب جریان تربیت رسمی و عمومی با ویژگی های عمومی متریان در سطوح مختلف.

- توجه به نیازهای ویژه‌ی تربیتی گروه‌های مختلف آحاد اجتماع با توجه به تفاوت‌های فردی [۴۰]؛
- توجه هماهنگ و متعادل به همه ساحت‌های تربیت.

انسجام اجتماعی^{۳۰۵}

مهم‌ترین مولفه‌ی قوام بخش هر جامعه، انسجام است. بدون وجود این فرایند آحاد و گروه‌هایی که در یک تجمع انسانی گرد هم آمده‌اند، تداوم و استمرار نخواهد داشت. لذا پیش فرض تحقق حیات طیبه و جامعه سالم ایجاد انسجام است. نهادها و بخشهای مختلف جامعه علی‌رغم 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. مصادیق این اصل عبارتند از:

- تأکید بر عناصر وحدت ملی مانند زبان فارسی و تاریخ و تمدن اسلامی-ایرانی در راستای شکل‌گیری هویت مشترک ملی [۴۱]؛
- 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؛

تنوع و کثرت^{۳۰۶}

از منظر وجود شناسی کثرت واقعیت است هم‌چنین از منظر انسان شناسی و روان شناسی تفرد، تنوع و تفاوت در ابناء بشر واقعیتی در خور توجه است. از منظر جامعه شناسی در کنار فرایند انسجام فرایند تمایز یافتگی نیز رخ می‌دهد. این فرایند نیز

305. ناظر به اصل وحدت‌گرایی ضمن پذیرش کثرت‌گرایی در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ هم‌چنین ناظر به تعریف تربیت و ویژگی‌های آن در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران و برخی موارد مندرج در مبانی حقوقی و مبانی جامعه‌شناختی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی.

306. ناظر به اصل پویایی و انعطاف‌پذیری و اصل پذیرش وحدت‌گرایی در عین توجه به کثرت در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ هم‌چنین متکی بر تعریف تربیت در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران و مبانی حقوقی و بندهایی مبانی روان‌شناختی و بندهایی از مبانی جامعه‌شناختی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی.

طبیعی است. که ناظر به شکل گیری هویت های متمایز آحاد و گروه ها، اقشار مختلف جامعه و خرده فرهنگهاست. از این رو تفاوت و تمایز و تنوع به اندازه تشابه در حیات انسانها واقعیت دارد. هر جامعه باید آن را به عنوان ضرورت نیز در نظر گیرد. تربیت رسمی و عمومی به عنوان جریان مهم و فرهنگی جامعه آن را به عنوان اصل حاکم بر ساز و کارهای خود در نظر گیرد. مصادیق این اصل عبارتند از:

- قبول تنوع و تکثر (در چهارچوب اصول) در مقام برنامه ریزی و اجرا؛
- تأکید بر حفظ و بالندگی خرده فرهنگها؛
- توجه به زمینه سازی برای شکل گیری هویت های ویژه در متربیان در کنار هویت مشترک؛
- تنوع و کثرت گرایی روشی در مواجهه با مسائل و مشکلات نظام تربیت رسمی و عمومی؛

۳۰۷ خرد ورزی

تلاش و تکاپو برای رسیدن به غایت زندگی درگرو بهره گیری و به کارگیری ظرفیت های سازنده و تعالی بخش آدمی است. از جمله ظرفیت های خدادادی تعقل و خرد ورزی است. با عقل آدمی قادر به شناخت واقعیت ها و حقایق تربیت و لوازم عملی مرتبط با آنها خواهد بود. لذا اساسا عمل تربیت عملی خردورزانه و مستلزم آگاهی است. مصادیق این اصل در تربیت رسمی و عمومی عبارتند از:

- پژوهش محوری و بهره مندی از نتایج پژوهش ها و نظریه های علمی در حوزه های مرتبط در سیاست گذاری، تصمیم گیری، اصلاح و هدایت تربیت رسمی و عمومی؛
- بهره مندی مناسب از تجارب بین المللی در عرصه ی اعتلای نظام تربیت رسمی و عمومی (مشارکت در طرح های مطالعاتی و تحقیقاتی بین المللی در جهت توسعه و بهبود کیفیت تربیت رسمی و عمومی^{۳۰۸})؛

307. ناظر به اصول عقلانیت تدریجی و تعالی مرتبتی در فلسفه ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران و همچنین مبتنی بر تعریف تربیت و ویژگی های آن و بندهایی از مبانی سیاسی و برخی موارد مندرج در مبانی حقوقی و بندهایی از مبانی جامعه شناسختی فلسفه ی تربیت رسمی و عمومی.

308. توجه این بند از مشارکت در مبحث ویژگی های تربیت رسمی و عمومی مطرح شده است.

- توسعه و ارتقای توانمندی‌های فکری و عقلانی کارگزاران (کارگزاران فکور) تربیت رسمی و عمومی؛
- توجه به شورا و خرد جمعی در سطوح مختلف نظام تربیت رسمی و عمومی؛
- ارتقای توانمندی‌های فکری و عقلانی متریان.
- بهره‌گیری از حوزه‌های مختلف معرفتی در ارتباط با تربیت به صورت میان رشته‌ای

آزادی^{۳۰۹}

انسان‌ها ذاتاً میل به آزادی دارند. یعنی این میل در طبیعت و فطرت آنان است. آزادی یکی از شروط شناخت و تحقق ظرفیت‌های گوناگون آدمی و به طریق اولی شرط لازم تکوین و تعالی هویت آدمی است. در واقع آزادی شرط اخلاقی تعالی آحاد جامعه و به تبع جامعه است.

با این حال چگونگی بهره‌گیری از نعمت آزادی امری فطری و ذاتی نیست. این امر یاد گرفتنی است^{۳۱۰} لذا انسان باید، چگونگی بهره‌گیری از آن را تجربه کند و در موقعیت‌های زندگی یاد بگیرد. نتیجه چنین مقدماتی آن است که جامعه و نهادهای مرتبط به ویژه تربیت این زمینه‌ها را فراهم آورد.

از آنجا که یادگیری شیوه بهره‌مندی از آزادی از طریق عمل اختیاری و آگاهانه رخ می‌دهد. لذا اقتدار گرایی در موقعیت‌های تربیتی مانع شکل‌گیری شایستگی بهره‌گیری از آزادی است. موقعیت‌های تربیتی باید سرشار از فرصت‌هایی باشد که متریان به تمرین و تجربه آزادی دست بزنند تا آزادگی به مثابه فضیلت و شایستگی در آنان توسعه و تعالی یابد. تربیت رسمی و عمومی به منزله سازو کار اثر گذار در زندگی عصر حاضر باید

309. مبتنی بر اصل آزادی و اصل وحدت‌گرایی ضمن پذیرش کثرت و اصل پویایی و انعطاف‌پذیری در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ هم‌چنین ناظر به تعریف تربیت و ویژگی‌های آن در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران و مبانی سیاسی و برخی موارد مندرج در مبانی حقوقی است.

310. غلامحسین شکوهی، مبانی و اصول آموزش و پرورش انتشارات استان قدس رضوی

آزادی را به عنوان اصل راهنما در نظر گیرد. اصل آزادی نباید مانع وجود حد معقولی از اقتدار مربی باشد. چه این که شناخت حدود و رعایت آزادی متناسب با شرایط رشدی متربیان و فراهم کردن فرصت‌هایی برای عمل آزادانه به اقتدار مربی بستگی دارد. به سخن دیگر اقتدار مربی هیچ منافاتی با آزادی متربی ندارد. زیرا که مربی می‌تواند با درک درست از شرایط رشدی متربی برای او شرایط انجام عمل اختیاری و آگاهانه را فراهم آورد. روشن است که این اقتدار باید اساساً از تعالی و اشتداد وجودی مربیان برخاسته باشد، نه صرفاً اقتدار رسمی و قانونی ایشان.

مصادیق این اصل عبارتند از :

- تکیه بر آزادی عمل و تجربه‌ی فردی متربیان متناسب با شرایط رشد آن‌ها در جهت کسب شایستگی‌ها ضمن حفظ اقتدار و مرجعیت مربیان
- زمینه‌سازی برای تحقق آزادی معنوی متربیان؛
- فراهم نمودن فرصت‌های عمل آزادانه و خلاقانه کارگزاران در ارائه‌ی برنامه‌های تربیتی در چهارچوب اصول و سیاست‌های مصوب.
- فراهم نمودن تجربه‌ی گزینش، انتخاب، و ترجیح برای متربیان

تعامل^{۳۱۱}

فراهم آوردن زمینه مناسب برا تکوین و تعالی هویت متربیان در جریان تربیت رسمی و عمومی نیازمند تعامل و همکاری عناصر اصلی و محوری آن است. تعامل در معنای عام ناظر به عمل متقابل و هم‌فکرانه تمامی عناصر تربیت رسمی و عمومی است و در معنای خاص ناظر به رابطه مربی و متربی است. مربیان و متربیان باید در تعامل مستمر باشند. این تعامل از سوی مربیان شامل زمینه‌سازی (در دو بعد سلبی و ایجابی) و از سوی متربیان بهره‌گیری و عمل برای تحقق ظرفیتهای وجودی است. تراز تعامل بین

311. ناظر به اصل عقلانیت، اصل کرامت و اصل وحدت‌گرایی ضمن پذیرش کثرت در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ همچنین متکی بر تعریف تربیت و ویژگی‌های آن در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران. به‌طور کلی این اصل ناظر به روابط درونی مؤلفه‌های نظام تربیت رسمی و عمومی است.

مربی و مربی در موقعیت‌های تربیت رسمی و عمومی و برابر نیست^{۳۱۲}. در واقع تراز تعامل تشکیکی و تابع شرایط رشدی متربیان است. یعنی در جریان تعامل اقتدار نسبی (ناشی از شایستگی‌های مربی) از آن مربی است^{۳۱۳}.

● 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 تشکلهای و انجمن‌های علمی و حرفه‌ای.

● تعامل متربیان و مربیان در هدایت روند یاددهی-یادگیری در جریان فرصتهای تربیتی مدرسه

همه‌جانبه‌نگری^{۳۱۴}

از یک سو موضوع تربیت یعنی انسان موجودی پیچیده و دارای شئون مختلف وجودی است و از دیگر سو جریان تربیت که برای تحقق ظرفیت‌های مختلف و متداخل متربیان شکل می‌گیرد خود جریانی پیچیده بوده و عوامل و علل گوناگونی در آن حضور و نفوذ دارند. بر این اساس شناخت ظرفیتهای وجودی انسان، فهم و درک عوامل و علتهای مداخله‌گر و ذی نفوذ در جریان تربیت به نحو عام و تربیت رسمی و عمومی به نحو خاص و هدایت آن مستلزم نگاهی باز و جامع و همه‌جانبه‌نگر است. این رو نگاه کاهش گرایانه به موضوع و جریان تربیت مقبول نیست. مصادیق این اصل عبارتند از:

● توجه به تمامی شئون وجودی متربیان در طراحی برنامه‌ها و فعالیت‌های تربیتی؛

● توجه به همه ابعاد و لایه‌های هویت (انسانی، اسلامی، ایرانی و...).

312. باقری خسرو (۱۳۸۸) الگوی مطلوب یادگیری در جمهوری اسلامی ایران، مرکز مطالعات فرهنگی اجتماعی

313. برخلاف نظریات پیشرفت‌گرایان و روانشناسان سازه‌گرا در موقعیت‌های تربیت رسمی و عمومی اقتدار نسبی معلم ضروری است. البته با این توضیح که اقتدار مربی ناشی از توانمندیهای اوست.

314. مبتنی بر اصل وحدت‌گرایی در عین توجه به کثرت و اصل تعامل و اصل مشارکت ارکان تربیت در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ هم‌چنین ناظر به بندهایی مبانی سیاسی و مبانی روان‌شناختی و مبانی جامعه‌شناختی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی.

- نگرش نظام‌مند در هدایت تحولات در نظام تربیت رسمی و عمومی؛
- توجه به ساحت‌های مختلف تربیت

یکپارچگی^{۳۱۵}

جریان تربیت در عین دارا بودن عناصر، فرایندها و اجزای امری واحد و یکپارچه است. لذا باید از کاهش گرایی و یا توجه افراطی به برخی فرایندها و مولفه‌ها و نادیده گرفتن برخی اجزاء، دوری کرد. مصادیق این اصل در تربیت رسمی و عمومی عبارتند از:

- توجه به وحدت هویت متربیان؛
- توجه به وحدت مراحل رشد و پیشرفت متربیان؛
- توجه به یکپارچگی برنامه‌ها و فعالیت‌ها در طول مراحل و سطوح تربیت رسمی و عمومی؛
- هماهنگی ارکان و مؤلفه‌های تربیت رسمی و عمومی

حق محوری^{۳۱۶}

علاوه بر این که جریان تربیت رسمی و عمومی در کلیت خود به مثابه جریان سازنده و تعالی بخش بر اساس حق و حقوق انسانی و کرامت او شکل می‌گیرد، سازوکارهای درونی و روابط بیرونی آن نیز با نظام حقوقی جامعه ارتباط وثیق و مستحکمی دارد. از این رو حقوق یکی از ملاک‌ها و معیارهای راهنمای عمل متربیان می‌باشد. مصادیق این اصل عبارتند از:

- رعایت حقوق و تکریم متربیان؛
- رعایت حقوق و تکریم معلم؛

315. ناظر به اصل یکپارچگی و انسجام در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران و مبانی روان‌شناختی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی.

316. ناظر به اصل کرامت در در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران و مبانی حقوقی سیاسی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی.

- رعایت حقوق و تکریم والدین.

پویایی^{۳۱۷}

تغییر و تحول در ساختارهای اقتصادی، فن آوری، دانشها، فرهنگ و هنر و روابط سیاسی جلوه برجسته جهان و حیات اجتماعی بشر امروزی است. سازو کارهای اجتماعی متناسب با مقتضیات و شرایط تحول یافته، ظهور و بروز می یابند. نهادها و موسسات اجتماعی نیز در تناسب با تحولات اقدام به بازسازی خود می نمایند. تربیتی رسمی و عمومی به مثابه یکی از سازو کارهای نهادینه شده اجتماعی می بایست در مواجهه با تغییرات و تحولات که در عصر حاضر بسیار سریع و روز افزون هستند، فعال باشد. یعنی ضمن در نظر داشتن چهار چوب های مشخص متناسب با مقتضیات تحولات، اقدام به تغییر در اجزا و عناصر خود نماید. آثار این اصل در تربیت رسمی و عمومی عبارتند از:

- انعطاف پذیری در اهداف، سیاستها، برنامه ها و روش ها در چهارچوب اصول متناسب با نیازهای جدید متربیان و تحولات جامعه برای افزایش پیوسته ی کیفیت؛
- توجه به نیازها و شرایط جدید^{۳۱۸} و آینده ی جامعه ی محلی، ملی، جهانی و متربیان و اتخاذ تصمیم مناسب در قبال آن [۴۲]؛
- بومی سازی رویکردهای جدید جهانی در تربیت رسمی و عمومی، از طریق انطباق با اصول فلسفه ی تربیت و فلسفه ی تربیت رسمی و عمومی؛
- آینده نگر و توجه به روندهای آینده در حوزه های مختلف معرفت بشری
- بهبود مستمر کیفیت فرآیند و نتایج تربیت رسمی و عمومی
- نظارت و ارزشیابی مستمر از فرایند تربیت رسمی و عمومی.

317. مبتنی بر اصل پویایی و انعطاف پذیری در فلسفه ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران.

318. کشفیات علمی و فناوری های نوین و جریان جهانی شدن.

استمرار^{۳۱۹}

انسان موجودی رشد یابنده است این رشد مراتبی تشکیکی است. با این حال رشد جریانی واحد است. به سخن دقیق تر رشد جریانی است که دارای وحدت تشکیکی است. به تبع این واقعیت جریان تربیت امری مراتبی چند جانبه 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 متریان.

۱،۱،۲. اصول ناظر به روابط بیرونی تربیت رسمی و عمومی

هیات کلی و عرض عریض جامعه مشتمل بر جریان‌ها، نهادها و مؤسساتی است که در عرض و یا طول همدیگر و در راستای غرض و غایت اجتماع حرکتی مستمر دارند. به همین رو این اجزا و عناصر جامعه نسبت‌ها و روابطی را با همدیگر برقرار می‌نمایند و در شکل مطلوب آن، این نهادها کارکرد همدیگر را در راستای غایت جامعه تنظیم، تکمیل و هماهنگ می‌نمایند. یکی از اشکال این روابط، مطالباتی است که اجزا و عناصر اجتماع از همدیگر دارند. اصول ناظر به روابط بیرونی تربیت رسمی و عمومی ناظر به این روابط و مطالبات است.

پاسخ‌گویی^{۳۲۰}

319. ناظر به اصل استمرار و پیوستگی در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران و مبانی روان‌شناختی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی
 320. مبتنی بر اصل پاسخ‌گویی و نظارت در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران. این اصل همچنین بر مبانی سیاسی و برخی موارد مندرج در مبانی حقوقی و مبانی جامعه‌شناختی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی اتکا دارد.

یکی از اشکال روابط بیرونی تربیت رسمی و عمومی پاسخگویی است که در جهت اصلاح، بهبود و هماهنگی فرایندهای آن با هیات کلی جامعه صورت می گیرد. نقش آفرینی تربیت رسمی و عمومی در راستای زمینه سازی نظاممند و قانون مند برای کسب آمادگی متربیان برای تحقق حیات طیبیه می بایست مورد پایش مستمر قرار گیرد. ازاین رو نهاد تربیت رسمی و عمومی می بایست نسبت عملکرد خود در راستای اهداف نسبت به جامعه مسئول باشد. کارگزاران تربیت رسمی و عمومی در تمامی سطوح و اجزا باید این موارد را راهنمای عمل خود قرار دهند:

- نظام پاسخگویی تربیت رسمی و عمومی و عناصر آن نسبت به انجام رسالت، کارکردها و وظایف خود؛
- ارزش یابی 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.

مشارکت [۴۳]

تربیت رسمی و عمومی به سبب عمومیت داشتن، پیچیدگی و تعدد عوامل ذیمدخل در آن، بخشها و گروههای گوناگون از جامعه را در گیر و تحت تاثیر خود قرار می دهد. لذا برای پیشبرد اهداف خود در جامعه نیازمند همکاری و مشارکت تمامی نهادها و عوامل سهیم و موثر است [۴۴]. لذا مشارکت جویی اصل مهم و حاکم بر روابط بیرونی تربیت رسمی و عمومی با دیگر بخشهای جامعه است. مصادیق این اصل عبارتند از:

- هماهنگی نظام تربیت رسمی و عمومی با نظام تربیت رسمی و تخصصی (آموزش عالی) در تدوین اهداف دوره‌ی متوسطه و سیاست‌های گزینش دانشجو^{۳۲۱}؛
- همکاری با نظام تربیت رسمی و تخصصی (آموزش عالی) و نهادهای پژوهشی کشور در امر پژوهش، ارزش یابی، نظارت و تربیت نیروی متخصص؛

321. به طور کلی این اصل بر مبنای اصل مشارکت ارکان تربیت در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران استوار و هم چنین ناظر به برخی مبانی سیاسی و (۱) مبانی حقوقی و جامعه‌شناختی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی است.

- هماهنگی نظام تربیت رسمی و عمومی با نهادهای متولی فرهنگ عمومی در فرآیند اصلاح اجتماعی؛
- همکاری با نهادهای بین‌المللی و نهادهای منطقه‌ای در زمینه‌ی 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 دوره‌ی متوسطه؛
- هماهنگی و پشتیبانی نهادهای فرهنگی مؤثر مانند رسانه و... 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 اجرای تحقق کامل حق بر تربیت رسمی و عمومی؛
- پشتیبانی تقنینی قوه‌ی مقننه از جریان تربیت رسمی و عمومی.
- مشارکت مردم، خانواده‌ها 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؛

تقدم مصالح تربیتی^{۳۲۲}

تربیت به‌منزله‌ی جریان‌ی فراگیر، جهت دهنده و اساس دیگر نهادهای اجتماعی محسوب می‌شود. پس، از حیث اجتماعی، تمامی نهادهای اجتماع برای تداوم و فراهم کردن شرایط حیات طیبیه‌ی انسان و نقش‌آفرینی در تداوم، ارتقا و تعالی حیات جامعه به نهاد تربیت وابسته‌اند. تربیت، محور اساسی توسعه‌ی 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 محسوب شود. بر این اساس و به نحو اولی، تربیت رسمی و عمومی نیز اهمیت ویژه‌ای دارد و لذا نهادهای محوری هر

322. این اصل، بر اصل تقدم مصالح تربیتی در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران تکیه دارد و ناظر به بندهای (۱-۲-۶) و (۱-۲-۸) مبانی سیاسی و بند (۸-۵-۱) جامعه‌شناختی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی است.

جامعه، باید در هدایت و تحقق شایسته‌ی آن نقش باید در تصویم گیریه‌ای خود ملاحظات تربیتی را جداً مد نظر داشته باشند. مصادیق این اصل عبارت اتد از:

- اولویت قرار دادن مصالح تربیتی در راستای اهداف غایی و کلی تربیت در تعامل بین نهادهای سهیم و تأثیرگذار تربیت رسمی و عمومی.

۲-۴. الگوی نظری ساحت‌های تربیت

در این بخش، الگوی نظری مربوط به هر یک از ساحت‌های شش‌گانه‌ی تربیت در چهارچوب رهیافت (دین محوری) و رویکرد اصلی نظام تربیت رسمی و عمومی (موقعیت شناسی و موقعیت آفرینی براساس نظام معیار اسلامی) تشریح می‌شود و در آن «حدود و قلمرو»، «رویکرد» و «اصول» تبیین می‌گردد.

۲-۴-۱. ساحت تربیت دینی و اخلاقی

الف) حدود و قلمرو

بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی ناظر به رشد و تقویت مرتبه‌ی قابل قبولی از جنبه‌ی دینی و اخلاقی حیات طیبه در وجود متربیان که شامل همه‌ی تدابیر و اقداماتی می‌شود که جهت پرورش ایمان و التزام آگاهانه و اختیاری متربیان نسبت به مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها، اعمال و صفات دینی و اخلاقی و در راستای تکوین و تعالی هویت دینی و اخلاقی ایشان صورت می‌پذیرد [۴۵]. این ساحت تربیت، ناظر به موضوعاتی از این دست است: خودشناسی، معرفت نسبت به خداوند متعال و معاد، نبوت و سایر عقائد و ارزش‌های دینی، ایمان (انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه‌ی دین حق به‌عنوان آیین زندگی و نظام معیار)، تقید عملی به احکام، مناسک و ارزش‌های دینی و رعایت اصول و آداب اخلاقی در زندگی روزمره (در همه‌ی ابعاد فردی و اجتماعی) و تلاش پیوسته برای خودسازی بر اساس نظام

معیار (مهار غرائز طبیعی، تعدیل عواطف و خویشنداری، حفظ کرامت و عزت نفس، کسب صفات و فضایل اخلاقی و پیش‌گیری از تکوین صفات و رذایل اخلاقی).

ب) رویکرد:

رویکرد تربیت دینی و اخلاقی در نظام تربیت رسمی و عمومی دارای چنین خصوصیات است:

- فطرت‌مدار (شروع از معرفت و میل ربوبی سرشته در وجود متریان)؛
- تعالی مرتبتی (رعایت مراتب تشکیکی تدین و تخلق، با توجه به مراتب دین‌داری و اخلاق)؛
- جامع بین روش موضوعی (در بعد بینش و دانش دینی) و روش تلفیقی (با سایر ساحت‌های تربیت و در بعد نگرش و عمل دینی)؛
- عقلانیت محوری (اصالت دادن به تعقل و عقلانیت به‌عنوان اسکلت و محور تربیت دینی و اخلاقی) ضمن توجه به ابعاد عاطفی، عملی (پرهیز از مواجهه‌ی صرفاً احساسی یا انتخاب دین بر اساس اکراه و اجبار و تلقین محض)؛
- مشارکت و همراهی همه‌ی عوامل (تقسیم کار بین خانواده، مدرسه، مسجد و رسانه)
- انعطاف‌پذیر، متنوع و پویا (توجه به مقتضیات زمان و مکان ضمن حفظ اصول)
- فعال (تأکید بر نقش اصلی متریان در فرآیند و نتیجه)
- مسئله محور (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)؛
- چند بعدی (پرهیز از تحویل دین‌داری به یکی از ابعاد آن).

ج) اصول:

اصل تحول مداوم

- 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

- تأکید بر پرورش روحیه‌ی 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 میان مربی‌محوری و متربی‌مداری؛
- تلفیق و ترکیب مناسب و هماهنگ تعلیم و تزکیه در حیطه‌ی تربیت دینی؛
- توجه به خصوصیات فردی و جنسی متریان ضمن تأکید بر مشترکات میان آن‌ها؛
- رعایت اعتدال (پرهیز از افراط و تفریط)؛
- جمع بین حفظ امور ثابت دینی و پویایی نسبت به مقتضیات زمان و مکان.

اصل رعایت اولویت‌ها (الاهم فالاهم)

- 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 فضل بر عدل (تقدم رحمت بر غضب)؛

- تقدم کیفیت بر کمیت.

اصول سلبی (نبایدها)

- پرهیز از تحویل تربیت دینی و اخلاقی به یکی از ابعاد شناختی، عاطفی، رفتاری و...
(پرهیز از یک‌سوگیری 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 همه‌ی مدعیان دین

و اخلاق؛

- پرهیز از رویکرد ایمان‌گروی (به معنای واگذاشتن عقل و معرفت)؛
- پرهیز از تکفیر و تفسیق (تأکید بر اقناع، شرح صدر و گفت‌وگو و مدارا)؛
- پرهیز از ارائه‌ی حجم زیاد مطالب دینی (بدون توجه به ظرفیت فکری مخاطب)؛
- پرهیز از تحجر و خرافه‌گرایی و بدعت‌گذاری؛
- پرهیز از تطویل و تکرار ممل خاطر.

اصول فرآیندی

- بهره‌مندی از اصول و روش‌های قرآن و سیره‌ی پیامبر(ص) و معصومان(ع) در تربیت دینی و اخلاقی؛

- انتخاب روش‌های مناسب با توجه به شرایط و اوضاع و احوال متغیر؛
- تقسیم کار بین عوامل مختلف سهیم در تربیت دینی و اخلاقی؛
- ایجاد هماهنگی و هم‌سویی میان عوامل تربیتی (بیرون و درون مدرسه) در تربیت

دینی و اخلاقی؛

- تأکید بر نقش الگویی معلم و مربی در تربیت دینی و اخلاقی؛
- ایجاد پیوند عمیق میان متربیان با فرهنگ و میراث فرهنگی مبتنی بر دین؛
- تکیه بر پژوهش و تحقیق نظری و تحقیقات کاربردی در سیاست‌گذاری و اجرا در

تربیت دینی؛

- رعایت اصل تازگی معتدل در ارائه‌ی حجم مطالب دینی و اخلاقی؛

- توجه به عنصر ایجاد و تعمیق محبت و رابطه‌ی ولایی نسبت به خدا و اولیای خدا، در عین حال دشمنی‌ورزی نسبت به دشمنان خدا و راه خدا.

۲-۲-۴. ساحت تربیت سیاسی و اجتماعی

الف) حدود و قلمرو

ساحت تربیت سیاسی اجتماعی، در پی ایجاد زمینه برای کسب شایستگی‌هایی است که متربیان را قادر می‌سازد تا به‌عنوان شهروندی فعال و آگاه در جامعه مشارکت کنند. این ساحت از تربیت ناظر به چنین موضوعاتی است: 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، مسئولیت‌پذیری، مشارکت اجتماعی و سیاسی، پاسداشت ارزش‌های اجتماعی)، کسب دانش و اخلاق اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی (بردباری، وفاق و همدلی، درک و فهم اجتماعی، مسالمت‌جویی، درک و فهم سیاسی، عدالت اجتماعی، درک و تعامل میان فرهنگی، تفاهم بین‌المللی، حفظ وحدت و تفاهم ملی).

ب) رویکرد

شهروند فضیلت‌گرای ارتباطی، رویکرد مناسب تربیت سیاسی و اجتماعی است.^{۳۲۳} در این رویکرد انتخاب کلمه‌ی شهروندی به لحاظ اهمیت کلیدی این واژه در مباحث مربوط به تربیت سیاسی و اجتماعی است. بی‌گمان تربیت شهروندان خوب یکی از دل‌مشغولی‌های اکثر نظام‌های تربیتی در بسیاری از کشورهای دنیا است. مسائل و مشکلاتی هم که در حوزه اجتماعی، در کشور ما، پدید آمده، ضرورت بازاندیشی در تربیت شهروندی را می‌طلبد.

به‌کارگیری واژه‌ی فضیلت‌گرا در این رویکرد نیز حاکی از اهمیت توجه و لحاظ مباحث ارزشی و اخلاقی در این نوع تربیت است. اخلاق به‌منزله‌ی آیین‌نامه‌ای است که انسان را

323. شایان ذکر است که این رویکرد پس از بررسی و نقد رویکردهای موجود در ساحت تربیت سیاسی و اجتماعی (شامل رویکرد مدارس دموکراتیک، آموزش مستقیم سیاسی - مدنی، مسایل اجتماعی، توسعه‌ی تدریجی مفاهیم اجتماعی - سیاسی، آموزش قانون محور، تربیت شهروندی، نوفضیلت‌گرای سیاسی، شهروند فراگیر سیاسی، فردگرایانه و لیبرالی، جمهوری‌گرایانه و نولیبرالی، فمینیستی، شهروند جهانی، شهروند زیست‌بومی، رویکرد لیبرالی به تربیت اجتماعی، وضعیت اجتماعی، انتقال فرهنگی در تربیت اجتماعی، شهروند دموکراتیک و تغییر اجتماعی انتخاب شده است.

موظف می‌سازد، به لحاظ انسان بودن، آن را رعایت کند. این دستورالعمل‌ها و آیین‌نامه‌های اخلاقی در دین و دستورات دینی، به بهترین نحو مورد تأکید قرار گرفته‌اند. دین به مثابه سپهر فراگیر تمام ساختارها و سازوکارهای اجتماعی و سیاسی و به عنوان منبع هنجارفرست (نظام معیار) اجتماعی و سیاسی باید مورد نظر قرار گیرد و نقش بی‌بدیل خود را در هدایت و اعتلای مناسبات اجتماعی ایفا کند؛ چرا که اصلاح رابطه با خدا - که اصلاح رابطه با خود، دیگران و طبیعت را نیز به همراه خواهد داشت - عنصری کلیدی در تربیت سیاسی و اجتماعی است و به آن جهت خواهد داد.^{۳۲۴} به کارگیری واژه‌ی ارتباطی نیز حاکی از اهمیت این موضوع در تربیت سیاسی و اجتماعی است. مفهوم موقعیت به مثابه یکی از مفاهیم اساسی در تبیین تربیت ناظر به درک ارتباط فرد با محیط‌های پیرامون اوست. ارتباط انسان‌ها منشأ و عاملی در راه تعالی ظرفیت‌های وجودی انسانی و توسعه‌ی تجارب متراکم جامعه است و فقدان آن به معنای سکون نسبی در حیات انسانی و مانعی در راه هر نوع تعالی فردی و اجتماعی است.^{۳۲۵}

ج) اصول

- توجه به روابط سازنده‌ی تربی و جامعه^{۳۲۶}؛
- فراهم ساختن زمینه‌ی خروج تربی از خودمحوری^{۳۲۷}؛
- نگرستن به حقوق و مسئولیت‌ها به عنوان دو عنصر مکمل^{۳۲۸}؛
- مورد نظر قرار گرفتن فردیت ممتاز و متمایز آدمی و عزت تربی و جامعه^{۳۲۹}؛
- تأکید بر قانون‌مندی و قانون‌مداری مورد^{۳۳۰}؛

324. این رویکرد با هدف کلی تربیت یعنی «آماده شدن متریان برای تحقق حیات طیه، در همه‌ی مراتب و ابعاد»، تناسب دارد. هم‌چنین با اصل انطباق با نظام معیار دینی، از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی، سازگار است.

325. هم‌چنین رویکرد مورد نظر با مبانی انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی، مندرج در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی و مبانی سیاسی و مبانی جامعه‌شناختی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی سازگار است. اهداف ارائه شده در ذیل ساحت تربیت سیاسی و اجتماعی سازگاری دارد.

326. ناظر به اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

327. ناظر به اصول انطباق با نظام معیار دینی و همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

328. ناظر به اصل پاسخ‌گویی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

329. ناظر به اصل حق محوری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

330. ناظر به اصل مشارکت از اصول حاکم بر نظام تربیت رسمی و عمومی.

- توجه به شایستگی‌های پایه برای مشارکت فعال (عمل آگاهانه و آزادانه) متربیان در حیات مدرسه‌ای و اجتماعی^{۳۳۱}؛
- توجه به بازیابی موقعیت خود در دامنه‌ی سنت‌های اجتماعی و در بستر فرهنگ و روابط اجتماعی با نگاهی گزینشی و اقدام برای اصلاح و بهبود مستمر آن^{۳۳۲}؛
- تأکید بر هویت مشترک (انسانی، اسلامی و ملی)^{۳۳۳}؛
- طرد تفکیک میان دین و سیاست، حق و تکلیف، اختیار و وظیفه و عبادت و کار.^{۳۳۴}

۳-۲-۴. ساحت تربیت زیستی و بدنی

الف) حدود و قلمرو

این ساحت ناظر به حفظ و ارتقای سلامت و رعایت بهداشت جسمی و روانی خود و دیگران، تقویت قوای جسمی و روانی، مبارزه با عوامل ضعف و بیماری، حفاظت از محیط زیست و احترام به طبیعت است.

ب) رویکرد

رویکرد مورد نظر در ساحت تربیت زیستی و بدنی، رویکرد تلفیقی است. این رویکرد، در مبانی فلسفی اسلامی به‌ویژه مبانی فلسفه‌ی صدرایی ریشه دارد که وجود آدمی را علاوه بر متشکل از دو بعد درهم‌تنیده‌ی مادی^{۳۳۵} (جسم یا بدن)، و غیرمادی (روح) می‌داند.^{۳۳۶} روح از بدن بیگانه نیست و انسان از دو حقیقت بیگانه ترکیب نشده است؛ که به‌رغم تفاوت‌های اساسی، ارتباطی وثیق میان این دو جنبه برقرار است. رابطه‌ی روح و بدن رابطه‌ای بنیادین، عمیق و در اصل هستی است (نظریه‌ی جسمانیة‌الحدوث و روحانیة‌البقا) به این معنا که

331. ناظر به اصل تعامل از اصول حاکم بر نظام تربیت رسمی و عمومی.

332. ناظر به اصول خردورزی، حق محوری و آزادی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

333. ناظر به اصل همه‌جانبه‌نگری و اصل انسجام اجتماعی از اصول حاکم بر نظام تربیت رسمی و عمومی.

334. ناظر به اصول انطباق با نظام معیار دینی و همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

335. در قرآن تعبیرات مختلفی برای آن به کار رفته است؛ مانند: روم: ۲، مؤمنون: ۱۲، حجر: ۲۸، طارق: ۶ و ۷، آل عمران: ۵۹، صافات: ۱۱،

انعام: ۲، حج: ۵ و فاطر: ۱۱.

336. این همان «نفخه‌ی الهی» است که خداوند به آدمی برده‌میده است. در قرآن کریم، از آن با تعبیر نفس و در زبان فارسی با واژه‌ی جان و

روان یاد می‌شود. ن. ک. به مؤمنون: ۱۴، اسراء: ۸۵ و حجر: ۲۸ و ۲۹.

ماده‌ی جسمانی بر پایه‌ی حرکت اشتدادی وجود، در ذات و جوهر خود کامل می‌شود. [۴۶]

این رویکرد، قلمروهای تربیت بدنی (پرورش قوای بدنی و تأمین سلامت جسمی)، 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) را پوشش می‌دهد. در واقع همه این‌ها به جنبه‌هایی مهم و مغفول از حیات طیب اشاره دارد.

ج) اصول

- تربیت زیستی و بدنی متریان باید به صورت هماهنگ و مستمر صورت گیرد.^{۳۳۷}
- در ساحت زیستی و بدنی، باید متریان شایستگی‌های پایه (توانمندی‌های ضروری)، جهت ارزیابی خطرها، لحاظ کردن نتایج بالقوه‌ی آن‌ها و درک و فهم موقعیت خود در زمینه‌ی زیستی و بدنی و عمل برای بهبود آن را کسب کنند.^{۳۳۸}
- تربیت در ساحت زیستی و بدنی باید ابعاد جسمانی، روانی، زیستی، اجتماعی، محیطی، جنسی و معنوی را دربر داشته باشد.^{۳۳۹}
- تربیت زیستی و بدنی متریان باید با مشارکت و تعامل همه‌ی نهادها و عوامل سهم و مؤثر صورت پذیرد.^{۳۴۰}

۴ - ۲ - ۴. ساحت تربیت هنری و زیبایی‌شناختی

الف) حدود و قلمرو

337. ناظر به اصول یکپارچه‌نگری و استمرار از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

338. ناظر به اصل خردورزی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

339. متناظر با اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

340. ناظر به اصول مشارکت از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

این ساحت، ناظر به رشد قوه‌ی خیال و پرورش عواطف، احساسات و ذوق زیبایی‌شناختی (توان درک موضوعات و افعال دارای زیبایی - مادی یا معنوی - توان خلق آثار هنری و قدردانی از آثار و ارزش‌های هنری) است.

ب) رویکرد

رویکرد تربیت هنری موضوع محور، به‌عنوان رویکرد اصلی و رویکرد دریافت احساس و معنا به منزله‌ی رویکرد مکمل ساحت تربیت هنری و زیبایی‌شناختی انتخاب شده است. رویکرد تربیت هنری موضوع محور در مقایسه با رویکردهای دیگر، جامعیت بیش‌تری دارد.^[۴۷] این رویکرد، ضمن برخورداری از سه قلمرو معرفتی تولید هنر، تاریخ هنر و زیبایی‌شناسی - که فصل مشترک سه رویکرد مطرح در ساحت تربیت هنری و زیبایشناختی شمرده می‌شود - شامل قلمرو معرفتی نقد هنر نیز هست که وجه تمایز این رویکرد نسبت به رویکردهای دیگر به‌شمار می‌آید. این رویکرد، گذشته از جامعیتی که دارد، با عنایت به حفظ هویت موضوع درسی (دیسپلین) هنر، نسبت به رویکردهای دیگر مرجح است.

لیکن با عنایت به ماهیت فرابرنامه‌ای هنر^[۴۸]، به نظر می‌رسد اتخاذ رویکرد دریافت احساس و معنا در کنار رویکرد تربیت هنری موضوع محور بتواند تربیت هنری را از چهارچوب رسمی (موضوع درسی) هنر فراتر ببرد. هنر و فعالیت هنری شامل دو فرآیند خلق معنا و کشف معنا می‌شود. 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 غیر اهل فن است؛ مشروط به آن‌که ادراک زیبایی‌شناسی آن‌ها پرورش یافته باشد. از این‌رو هدف تربیت، نه پرورش هنرمند، که پرورش ادراک زیبایی‌شناسی در همه‌ی متربیان است. لذا لازم است در کنار رویکرد تربیت هنری موضوع محور، به رویکرد ادراکی دریافت احساس و معنا هم توجه شود و این دو رویکرد مبنای سیاست‌گذاری، تصمیم‌گیری، و برنامه‌ریزی واقع شوند.^{۳۴۱}

341. رویکردهای منتخب با مبانی، اهداف و اصول مطرح شده در فلسفه‌ی تربیت و همچنین با اهداف مورد نظر ساحت تربیت هنری و زیبایشناختی سازگاری دارد. همچنین با مبانی ارزش‌شناختی «زیبایی‌ارزشی است دارای دو جنبه‌ی عینی و ذهنی و ناظر به غایت زندگی آدمی.» و «طبیعت، توأمان ارزش‌ابزاری و آیه‌ای دارد.» هماهنگ است. در راستای غایت تربیت، یعنی آماده شدن متربیان برای تحقق حیات

ج) اصول

- در تربیت هنری و زیباشناختی باید پرورش حواس مورد توجه قرار گیرد.^{۳۴۲}
- در تربیت هنری و زیباشناختی باید امکان پرورش تخیل و قوه خیال فراهم آید.^{۳۴۳}
- تربیت هنری و زیباشناختی باید امکان کسب شایستگی رمزگذاری و رمزگشایی را برای متربیان فراهم آورد.^{۳۴۴}
- در تربیت هنری و زیباشناختی باید همه‌ی شایستگی‌های مرتبط با آن توسط متربیان کسب شود.^{۳۴۵}
- تربیت هنری و زیبایی‌شناسی باید به‌مثابه تربیت عمومی و همگانی تلقی شود.^{۳۴۶}
- تربیت هنری باید زمینه و شرایط آفرینشگری و خلاقیت را فراهم سازد.^{۳۴۷}
- تربیت هنری و زیباشناختی باید به‌منزله‌ی یک فرا برنامه‌ی درسی و روح حاکم بر کل برنامه‌های درسی مورد توجه قرار گیرد.^{۳۴۸}
- تربیت هنری و زیبایی‌شناسی باید منعطف باشد و زمینه‌ی گرایش و تخصص هنری را در متربیان فراهم آورد.^{۳۴۹}

۵-۲-۴. ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای

الف) حدود و قلمرو

طبیعی متناظر با اصول تدریج و تعالی مرتبتی، عقلانیت، عدالت تربیتی، یکپارچگی و انسجام، پویایی و انعطاف‌پذیری، استمرار و پیوستگی از اصول عام تربیت و هم‌چنین ترکیب این دو رویکرد ساحت تربیت هنری و زیبایی‌شناختی با اصول هم‌جانبه‌نگری و یکپارچه‌نگری فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی نیز سازگاری دارد.

342. ناظر به اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.
343. ناظر به اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.
344. ناظر به اصل انطباق با نظام معیار دینی و اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.
345. ناظر به اصل عدالت تربیتی و اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.
346. ناظر به اصل عدالت تربیتی و اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.
347. ناظر به اصل تکیه بر نظام معیار و خردورزی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.
348. ناظر به اصل استمرار از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.
349. ناظر به اصل پویایی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

یکی از ابعاد مهم زندگی آدمی بعد اقتصادی و معیشتی اوست که موجب تداوم حیات انسان‌هاست. بخش عمده‌ای از صلاح و فساد زندگی فردی و اجتماعی در گرو چگونگی این بعد از زندگی انسان است. به همین سبب در رسیدن به هدف غایی تربیت، یعنی آمادگی برای تحقق حیات طیبه، توجه به ساحت اقتصادی حرفه‌ای حیات انسان نقش اساسی دارد. لذا این ساحت تربیت ناظر به رشد توانایی‌های آدمی در تدبیر امر معاش و تلاش اقتصادی و حرفه‌ای (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 توسعه‌ی ثروت، اهتمام به بسط عدالت اقتصادی، مراعات قوانین کسب و کار و احکام معاملات و التزام به اخلاق و ارزش‌ها در روابط اقتصادی) است.

ب) رویکرد

در ساحت تربیت ساحت اقتصادی و حرفه‌ای رویکرد کل‌نگر و تلفیقی، رویکرد منتخب است. در رویکرد کل‌نگر و تلفیقی، هدف تربیت تربیانی متعهد، آزاد و رشدیافته است که نه فقط به شایستگی‌های متناسب با آخرین پیشرفت‌های فناوری دست یافته باشند، که به ارزش‌های اصیل اخلاقی و شایستگی‌های پایه برای توسعه و تکوین هویت خود در ابعاد مختلف نیز مجهز شده باشند؛ به گونه‌ای که بتوانند به شناخت و اصلاح مستمر موقعیت زندگانی خود (در بعد اقتصادی و حرفه‌ای) اقدام کنند. رویکرد کل‌نگر و تلفیقی بر توسعه‌ی هماهنگ و متوازن ظرفیت‌های وجودی تربیان به‌عنوان فرد انسانی و به‌عنوان عضو جامعه تمرکز دارد. به بیان دیگر، این رویکرد در جست‌وجوی توسعه‌ی شایستگی‌های اساسی پایه برای حضور فعال در عرصه‌ی حیات اجتماعی به‌ویژه در ساحت اقتصادی و حرفه‌ای آن است.^{۳۵۰} بنابراین رویکرد کل‌نگر چنین ویژگی‌هایی دارد:

- توسعه‌ی 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 زمینه‌ی اقتصادی و حرفه‌ای مانند ارزش کار و تلاش، کسب حلال، انصاف و عدالت؛

350. این رویکرد متناسب با اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی است.

- گرایش به ایجاد و توسعه‌ی شایستگی‌های متربیان برای یادگیری مادام‌العمر؛
 - ایجاد و توسعه‌ی شایستگی‌های متربیان برای شناخت و اصلاح و بهبود مستمر در عرصه‌ی حیات اقتصادی و حرفه‌ای خود؛
 - 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 همه‌ی مراحل تربیت رسمی و عمومی؛
 - ایجاد ساختار نظام تربیت رسمی و عمومی انعطاف‌پذیر؛
 - به حساب آوردن نیازهای فردی، تحول مشاغل و حرفه‌ها در جامعه؛
 - توجه به تجربه‌ی کاری به‌عنوان بخشی از فرآیند یادگیری؛
 - ایجاد شایستگی یادگیری مادام‌العمر به‌گونه‌ای که به متربیان اجازه دهد به توسعه‌ی مداوم شایستگی‌های حرفه‌ای برای شناخت و اصلاح مستمر موقعیت اقتصادی خود در جامعه بپردازند.
- نتیجه این می‌شود که به جای رویکردهای دانش‌محور یا مهارت‌مدار خشک و محصور شده در یک دوره‌ی زمانی مشخص، به رویکردی کل‌گرا و تلفیقی از تربیت در ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای نیاز است که نتیجه‌ی آن توسعه و تعالی کلیه‌ی ظرفیت‌های وجودی متربیان در راستای اصلاح و بهبود مستمر موقعیت خود در همه‌ی ساحت‌ها به‌ویژه تربیت اقتصادی و حرفه‌ای است که بی‌تردید یکی از زمینه‌های تحقق حیات طیبه در ابعاد فردی و اجتماعی است.

ج) اصول

- انعطاف‌پذیری^{۳۵۱} (هم در ساختار نظام تربیت رسمی و عمومی از طریق هماهنگی ساختار نظام تربیت رسمی و عمومی با ساختار اقتصادی کشور و هم در برنامه‌ی درسی از طریق هماهنگی آن با ایجاد شایستگی‌های جدید در متربیان و به‌روزرسانی مستمر آن)؛

351. ناظر به اصل پویایی و انعطاف‌پذیری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

- توجه به افزایش سطح کیفیت حیات فردی و اجتماعی در ابعاد مادی و معنوی^{۳۵۲}؛
- توجه به ایجاد روحیه‌ی تعهد و مسئولیت‌پذیری نسبت به انسان‌ها و طبیعت - به‌عنوان مخلوق خداوند - در متربیان؛
- تأکید بر تربیت مستمر و مداوم^{۳۵۳} (تربیتی که متربیان شایستگی‌های لازم را با خودآموزی مستمر و به‌روزرسانی توانمندی‌های خود به دست آورند)؛
- توجه به کارآفرینی^{۳۵۴} (برنامه‌های درسی باید تا حد امکان بتواند متربیان را کارآفرین و توانمند تربیت کند به نحوی که راه‌های آشنایی و پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع جامعه و بازار کار را فرا گیرند و بتوانند برای خود و دیگران کار تولید کنند)؛
- توجه به تفاوت‌های فردی و تنوع علایق و استعدادهای متربیان در تولید برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس^{۳۵۵}؛
- ایجاد فرصت‌های برابر تربیت رسمی و عمومی در ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای برای همه‌ی متربیان^{۳۵۶}؛
- توجه به نیازها و مقتضیات فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی کشور (در سطح جهانی، ملی و بومی) و نیازهای متربیان در برنامه‌ریزی‌ها (مشتري محوری)^{۳۵۷}؛
- کسب شایستگی‌های مناسب در متربیان به منظور حل مسائل فردی و گروهی آن‌ها در ارتباط با خانواده، جامعه و محیط کار^{۳۵۸}؛
- همه‌جانبه‌نگری و بهبود مداوم کیفیت همه‌ی ابعاد^{۳۵۹}؛
- هماهنگی و مشارکت عناصر سهیم و شریک در تربیت اقتصادی و حرفه‌ای^{۳۶۰}؛

352. ناظر به اصل همه‌جانبه‌نگری و انطباق با نظام معیار دینی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

353. ناظر به اصل استمرار از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

354. ناظر به اصل پویایی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

355. ناظر به اصل عدالت تربیتی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

356. ناظر به اصول عدالت تربیتی و خردورزی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

357. ناظر به اصول پویایی و خردورزی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

358. ناظر به اصول پویایی و خردورزی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

359. ناظر به اصول همه‌جانبه‌نگری و پویایی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

360. ناظر به اصل مشارکت از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

- استفاده‌ی مطلوب از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تربیت اقتصادی و حرفه‌ای.^{۳۶۱}

۶-۲-۴. ساحت تربیت علمی و فناوری

الف) حدود و قلمرو

تربیت در ساحت علمی و فناوری ناظر به کسب شایستگی‌ها (صفات و توانمندی‌ها)یی است که متریان را در شناخت و بهره‌گیری و توسعه‌ی نتایج تجارب متراکم بشری در عرصه‌ی علم و فناوری یاری کند تا بر اساس آن متریان قادر شوند با عنایت به تغییرات و تحولات آینده، بینشی ارزش‌مدار نسبت به جهان هستی (نگاه آیه‌ای به هستی)، استفاده و تصرف مسئولانه در طبیعت (نگاه ابزاری^{۳۶۲}) کسب کنند. ترکیب نگاه آیه‌ای و ابزاری منجر به تصرف و بهره‌گیری مسئولانه از طبیعت خواهد بود که می‌تواند منجر به یک راهبرد اساسی در نگاه انسان به طبیعت و حفظ و مراقبت از آن شود.

لذا این ساحت از تربیت ناظر به رشد توانمندی افراد جامعه در راستای فهم و درک دانش‌های پایه و عمومی، کسب مهارت دانش‌افزایی، به‌کارگیری شیوه‌ی تفکر علمی و منطقی، توان تفکر انتقادی، آمادگی جهت بروز خلاقیت و نوآوری، کسب دانش، بینش و تفکر فناورانه برای بهبود کیفیت زندگی است.

ب) رویکرد

رویکرد مورد نظر در ساحت علمی و فناوری، در راستای اصل همه‌جانبه‌نگری، رویکردی تلفیقی است.^{۳۶۳} تلفیق در ساحت تربیت علمی و فناوری در ابعاد مختلف صورت می‌گیرد:

- یکی از ابعاد تلفیق در این ساحت، تلفیق نظر و عمل است یا توجه هم‌زمان به تربیت نظری و عملی است که در معنای وسیع‌تر ناظر به تلفیق علم و فناوری است؛

361. ناظر به اصول پویایی و خردورزی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

362. بر اساس مبانی «نگاه توأمان آیه‌ای و ابزاری به طبیعت» از مجموعه‌ی مبانی ارزش‌شناختی فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران..

363. ناظر به اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

● بعد دیگر تلفیق در محتوا رخ می‌دهد که متناسب با شرایط رشدی، مرز علوم و رشته‌ها در هم تنیده و تلاش می‌شود متریبی دیدگاه و نگرشی جامع نسبت به جهان هستی بیابد؛

● بعد دیگر، تلفیق محتوا با جهت‌گیری‌های ارزشی است. به سخن دیگر محتوا در حوزه‌ی ساحت علمی و فناوری ارزش‌مدار است که این مسأله ناظر به چرایی آموخته‌هاست، نه صرفاً چِستی 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 پردازند؛

● بعد دیگر تلفیق در حوزه‌ی روش‌های یاددهی - یادگیری است. در این رویکرد، به جای نگاه قطبی به روش‌های یاددهی یادگیری و ترجیح یک روش به روش‌های دیگر و وانهادن بقیه، با نگاهی اقتضایی - متناسب با فضای یادگیری، محتوا، امکانات و تجهیزات و توانمندی معلم و آمادگی متربیان - روش یا روش‌های متناسب انتخاب و به کار گرفته می‌شود. بر اساس این رویکرد، تلفیق مهارت‌ها، دانش‌ها و نگرش‌های علمی به‌ویژه تلفیق بین مهارت‌های فرآیندی در تربیت علمی و فناوری و مهارت‌های مربوط به سواد اطلاعاتی و ارتباطی در جریان یادگیری محتوا، به‌منزله‌ی روشی و ابزاری برای یاددهی و یادگیری عمیق‌تر و بهتر به کار گرفته می‌شود.

ج) اصول

● توجه به درک متربیان از جهان هستی، از منظر ارتباط با خدا (درک عظمت خلقت و تعظیم خالق)^{۳۶۴}؛

● فعال بودن متربیان در جریان یادگیری^{۳۶۵}؛

● ارتباط محتوای یادگیری با زندگی فردی و اجتماعی حال و آینده‌ی متربیان^{۳۶۶}؛

364. ناظر به اصل انطباق نظام معیار دینی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

365. ناظر به اصول خردورزی و آزادی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

- ارزش‌مداری و توسعه‌ی ارزش‌های اخلاقی^{۳۶۷}؛
- رشد توانمندی‌های تفکر منطقی، خلاق، نقاد، و حل مسئله^{۳۶۸}؛
- رشد توانمندی‌های عملی متناسب با نیازها و زندگی متریان^{۳۶۹}؛
- توجه به چشم‌انداز آینده‌ی رشد و توسعه‌ی علم و فناوری در زندگی بشر^{۳۷۰}؛
- انسجام و هماهنگی با دیگر ساحت‌های تربیت.^{۳۷۱}

۳-۴. ارکان تربیت رسمی و عمومی

ارکان تربیت رسمی و عمومی، همان عناصر اصلی (سهیم و مؤثر) در تحقق شایسته‌ی جریان تربیت رسمی و عمومی می‌باشند که به ترتیب نقش آفرینی عبارت‌اند از: دولت اسلامی (حاکمیت)، خانواده و نهادها و سازمان‌های غیر دولتی. این سه عامل به مانند اضلاع یک مثلث، نقش مکمل و متعادل کننده دارند. اینک با تفصیل بیشتر به تبیین نقش این ارکان در تربیت رسمی و عمومی می‌پردازیم:

دولت اسلامی (حاکمیت)

الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی برخاسته از ضرورت‌های جامعه‌ی صنعتی با خصلت‌های جامعه‌ی صنعتی نیز عجین شده است. از این‌رو در این الگوها تمرکز نهادی ویژگی برجسته است. 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 است. گرچه در مدیریت و برنامه‌ریزی (کنترل) تربیت رسمی، عوامل متعددی مانند فرهنگ عمومی، ساختار اقتصادی، تحولات علمی و فناوریانه، محیط سیاسی بین‌المللی، جهانی شدن و مانند این‌ها دخالت دارند. به

۲۰۶. ناظر به اصول خردورزی، عدالت تربیتی و پویایی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

۳۶۷. ناظر به اصل انطباق نظام معیار دینی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

۳۶۸. ناظر به اصول خردورزی، و آزادی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

۳۶۹. ناظر به اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

۳۷۰. ناظر به اصل خردورزی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

۳۷۱. ناظر به اصول همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

سخن دیگر در عصر جهانی شدن بی تردید این نظارت و کنترل بر چگونگی های تربیت رسمی و عمومی کاهش می یابد. با این حال نقش دولت و حاکمیت در این میان بسیار حساس است؛ زیرا به نوعی تأثیر عوامل دیگر را کنترل می کند یا به آنها جهت می دهد.

رابطه ی نظام سیاسی با تربیت رسمی، فراوان مورد نقد و نظر واقع شده است و به سبب ویژگی تربیت رسمی، این رابطه، کلاً نفی یا کلاً تأیید نشده است. در واقع هیچ یک از دیدگاه های رقیب^{۳۷۲} مداخله ی دولت در جریان تربیت رسمی را رد نمی کند. آنچه مهم است، چگونگی دخالت دولت در تربیت رسمی و جایگاه عوامل دیگر در تربیت مانند بازار و نهادهای مدنی و ... است که موضوعی پر چالش محسوب می شود. باید دید از منظر فلسفه سیاسی اسلامی این رابطه چگونه تبیین و تجویز می گردد.

هدف از تشکیل حکومت در اسلام یا حکومت منطبق با ملاک های دینی، زمینه سازی برای هدایت مردم به سوی کمال و برپایی عدالت است.^{۳۷۳} از این رو، ضروری است لوازم و عوامل زمینه ساز تحقق اهداف مذکور به تناسب شرایط زمانی و مکانی، مورد توجه قرار گیرد. یکی از لوازم حکومت زمینه ساز هدایت و برپاکننده عدالت، تربیت است.^{۳۷۴} تربیت بیش ترین نقش را در برپایی و تداوم چنین حکومتی دارد؛ از این رو در برقراری جریان تربیت و سازوکارهای تحقق تربیت به مثابه یک حق اساسی [۴۹] در جامعه ی اسلامی، دولت اسلامی یکی از ارکان است و ضروری است در مدیریت آن دخالتی آشکار و وسیع داشته باشد [۵۰]. اما دولت اسلامی به منظور لزوم مداخله در تحقق حق بر تربیت، بنا بر دلایلی که در بحث ضرورت تربیت رسمی و عمومی مطرح شد، در این نوع تربیت بیش تر و اثرگذارتر خواهد بود. دلایل حضور اثر گذار تر دولت در تربیت رسمی و عمومی عبارتند از:

- رسمیت داشتن و قانونی بودن این شکل از تربیت نیاز به حضور نهاد قدرتمندی

برای اعتبار آن

372. دو دیدگاه کلی رقیب در فلسفه ی سیاسی در خصوص رابطه ی دولت و تربیت رسمی وجود دارد که عبارتند از: لیبرال دموکراسی و سوسیال دموکراسی. هر دو دیدگاه به نوعی با مداخله ی دولت در تربیت رسمی موافقت دارند؛ گرچه هر یک دغدغه های خاص خود را دارند؛ اولی دغدغه ی آزادی فردی و دومی دغدغه ی عدالت. لذا این دو در نحوه ی دخالت دولت در تربیت رسمی اختلاف نظر دارند.

373. سوره ی حدید، آیه ۲۵

374. سوره ی جمعه، آیه ۲. حضرت امام خمینی نیز در کتاب ولایت فقیه تصریح دارند که توجه اسلام و انبیا به حکومت و سیاست به این دلیل است که تمام شرایط برای تربیت انسان ها فراهم آید.

• وحدت بخشی تربیت رسمی و عمومی و فراهم آوردن زمینه شکل گیری هویت مشترک

بنا بر دلایل فوق و مبانی حقوقی پیش گفته، دولت اسلامی نسبت به حق بر تربیت آحاد مردم تعهداتی دارد که عبارتند از:

(الف) تعهد به رعایت [۵۱]؛ بدین معنا که دولت اسلامی خود باید از نقض حق تربیت رسمی و عمومی اجتناب کند و آن را محترم شمارد؛

(ب) تعهد به حمایت^{۳۷۵}؛ بدین معنا که دولت اسلامی باید از نقض حق تربیت رسمی و عمومی توسط اشخاص ثالث (اشخاصی غیر از حاکمیت) جلوگیری 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 نحوه‌ی تحقق حقوق مختلف با هم‌دیگر تعارض داشته باشد.^{۳۷۶} هم‌چنین در صورت عدم تحقق وظیفه‌ی تربیتی توسط والدین، دولت موظف است این وظیفه را به عهده بگیرد.

حق بر تربیت، به‌ویژه نوع رسمی آن، در زمره‌ی حقوقی است که دارای دو جنبه‌ی فردی و اجتماعی است که جنبه‌ی اجتماعی آن بر جنبه‌ی فردی غلبه دارد. در خصوص حقوق اجتماعی، دخالت دولت (به منزله‌ی نماینده اجتماع) برای فراهم آوردن زمینه‌ی لازم، جهت تحقق این حقوق لازم است.

دولت باید بر برخورداری آحاد جامعه از این حقوق پایش و نظارت جدی داشته باشد تا همه‌ی جامعه به دور از تبعیض، از حقوق مذکور برخوردار شوند. اگر برخی از افراد جامعه

375. بر این اساس، دولت باید مراقب باشد تا شهروندان آزاد و مسئول در گزینش‌های تربیتی فرزندان خود توسط دیگران گمراه نشوند. به همین منظور، دولت باید اطلاعات عینی و کامل در خصوص مسایل آموزشی و تربیتی در اختیار والدین یا کودکان قرار دهد.

376. در اعلامیه‌ی حق بر توسعه و برنامه‌ی عمل کنفرانس وین بر عدم اولویت‌گذاری بین حقوق گوناگون تأکید شده است.

امکانات مادی یا توانایی‌های جسمی و فکری لازم برای بهره‌مندی از حقوق مذکور را نداشته باشند، دولت مکلف است شرایط مناسبی برای آن‌ها ایجاد کند و حمایت‌های بیشتری از حقوق آن‌ها به عمل آورد. جنبه‌ی اجتماعی حق بر تربیت رسمی و عمومی هم‌چنین ایجاب می‌کند دولت پایش آن را در جامعه به‌عنوان یک حق اجتماعی بر عهده گیرد که این وظیفه شامل طیف گسترده‌ای از فرآیندها و فعالیت‌ها مانند هدف‌گذاری، سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، اجرا و نظارت، ارزش‌یابی و اصلاح نظام تربیت رسمی و عمومی می‌شود.

جنبه‌ی فردی حق بر تربیت نیز ایجاب می‌کند که دولت آزادی افراد را در انتخاب نوع تربیت و مدرسه محترم شمارد و مانع از ایجاد مدارس غیر دولتی نشود. در واقع در این جنبه، افراد آزادانه، و متناسب با علائق و استعدادهای خود به کسب شایستگی‌های ویژه و گسترش و اعتلای وجه فردی هویت خویش اقدام می‌کنند. به طور کلی دولت در جنبه اجتماعی تربیت رسمی و عمومی مسئولیت مستقیم به عهده دارد و در جنبه فردی آن همکار می‌باشد.

خانواده

در اسلام، طبق روایات و احادیث فراوان، تربیت فرزندان وظیفه و تکلیف والدین است. [۵۲] در قوانین رسمی کشور نیز تربیت فرزندان تکلیف والدین انگاشته شده است؛ زیرا والدین‌اند که با جلب منافع و دفع زیان از فرزندان، موجبات رشد و تعالی آنان را فراهم می‌آورند.

تربیت تکلیفی است که قابل فرو گذاشتن نیست. رشد و تعالی نوباوگان و نسل نوخاسته‌ی جامعه، متوقف بر ادای به‌موقع و درست این تکلیف است و گرنه آسیب‌های زیادی متوجه جامعه خواهد شد. اهمیت این تکلیف تا جایی است که دولت اسلامی به هنگام فقدان والدین یا ضعف و سستی آن‌ها، وظیفه‌ی تربیت را خود به‌عهده می‌گیرد. دولت اسلامی باید هرگونه کم‌کاری والدین را در تکلیف‌های تربیتی خود متذکر شود و در صورت لزوم آن را پی‌گیری قضایی کند.

با عنایت به تلازم حق و تکلیف، در دیدگاه اسلامی، 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. بدین سان رابطه‌ی حاکمیت و خانواده در امر تربیت به‌ویژه تربیت رسمی و عمومی رابطه‌ی طولی و تعاملی است و دولت‌ها باید نسبت به دیدگاه و نقد والدین نسبت به چگونگی‌های تربیت رسمی و عمومی حساس و پاسخ‌گو باشند.

نقش والدین در تحقق حق بر تربیت فرزندان، در تمامی سطوح و انواع تربیت، یکسان نیست. بی‌شک، این نقش به سبب شرایط رشد کودکان در سنین آغازین زندگی برجسته‌تر، حساس‌تر و ضروری‌تر است.^{۳۷} اما با توجه به پیچیدگی‌های فرآیند تربیت و تخصصی بودن آن در عصر حاضر، به‌ویژه در تربیت رسمی و عمومی، خانواده‌ها نمی‌توانند به تنهایی از پس این وظیفه‌ی 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.^[۵۳] به هر حال، علی‌رغم ورود کودکان به مدارس، یعنی کانون تحقق تربیت رسمی و عمومی، اگرچه هدف‌گذاری، سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، اجرا و نظارت، ارزش‌یابی و اصلاح نظام تربیت رسمی و عمومی به دولت واگذار می‌شود، اما مسئولیت تربیت هم‌چنان به دوش والدین است. تداوم تکلیف والدین در تمامی مراحل تربیت و انواع آن، تعامل و مشارکت بین دولت اسلامی (حاکمیت) و خانواده‌ها را در تحقق حق بر تربیت ضروری می‌نماید.^[۵۴]

خانواده در راستای تحقق حق بر تربیت رسمی و عمومی می‌تواند این نقش‌ها را نسبت به فرزندان ایفا کند:

- انتخاب نوع مدرسه برای فرزندان
- نظارت بر کارکرد مدرسه
- مشارکت در فعالیت‌های مدرسه‌ای مانند مشارکت در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی غیر الزامی

377. تحقیقات و بررسی‌های روان‌شناختی و جامعه‌شناختی بسیاری، برجستگی تأثیرات مثبت والدین را در روند رشد کودکان نشان می‌دهد.

- حضور در سیاست گذاری ها و برنامه ریزی های نظام تربیت رسمی و عمومی مانند حضور نمایندگان نهاد خانواده درشوراهای در سطوح مختلف
 - انتخاب سطوح عالی تری از تربیت برای فرزندان خود در ساحت های مختلف از طریق نظام های جانبی و مکمل
 - مشاوره و راهنمایی فرزندان
 - ایجاد تشکیلات مردم نهاد برای توسعه کمی و کیفی نظام تربیت رسمی و عمومی
- به هر حال حضور رکن خانواده در فرآیند تربیت رسمی و عمومی، روشی مطمئن برای پیش گیری از دولتی شدن کامل نظام تربیت رسمی و عمومی و کنترل سلطه نامحدود دولت بر روند تکوین هویت افراد و ابزاری شدن آن و راهکاری مناسب در برابر انتقادهای جدی وارد بر تربیت رسمی در این باره است.

نهادها و سازمان های غیردولتی

پیچیدگی و گستردگی جریان تحقق حق بر تربیت رسمی و عمومی و همچنین جنبه های اجتماعی حق بر تربیت رسمی و عمومی، نباید موجب سلطه ای انحصاری دولت بر تربیت شود؛ زیرا این انحصار می تواند موجبات انحراف جریان تربیت رسمی و عمومی را فراهم آورد و تحقق مطلوب رسالت، کارکردها و اهداف آن را با مشکل روبه رو سازد. تعهد حاکمیت به رعایت، حمایت و تحقق کامل حق بر تربیت رسمی و عمومی دلالت بر این دارد که به افراد و گروه ها و انجمن های غیر دولتی اجازه دهد در راستای تحقق کامل این حق، به صورت قانونمند مشارکت جویند. لذا علاوه بر حضور خانواده در جریان تربیت رسمی و عمومی، باید فضایی نیز برای مشارکت اشخاص حقیقی و حقوقی فراهم آید که در حوزه ی تربیت رسمی و عمومی علاقه و یا تخصص دارند.

طیف گسترده ای از نهادها و سازمان های غیر دولتی در جامعه ظرفیت پاسخگویی به دعوت مشارکت جوینان تربیت رسمی و عمومی را دارند. برخی از این سازمانها و نهادها عبارتند از:

- رسانه در اشکال گوناگون آن^{۳۷۸}
- نهاد وقف[۵۵]
- انجمن های خیریه در زمینه های مختلف اما مرتبط با تربیت رسمی و عمومی
- انجمن های علمی معلمان و متخصصان تربیت
- موسسات علمی و پژوهشی
- انجمن های صنفی معلمان و کار گزاران تربیت رسمی و عمومی
- موسسات و شرکتهای ارائه دهنده خدمات تربیتی (جنبی و اصلی)
- اشخاص حقیقی علاقمند به حوزه تربیت رسمی و عمومی
- انجمن ها و موسسات فرهنگی در حوزه علوم ، فنون و هنر
- مشارکت این نهادها و سازمانها می تواند در جبهه ها و ابعاد مختلف باشد از جمله:
- اجرای برنامه ها و فعالیتهای
- ارائه خدمات جانبی و مکمل به مدارس به ویژه در بخش برنامهی غیر تجویزی
- ارائه خدمات مشاوره ای به مدارس و خانواده ها و عناصر و مولفه های تربیت
- رسمی و عمومی
- ارائه طرحها و پیشنهادهایی برای توسعه و بهبود فرایندهای تربیت رسمی و عمومی
- عمومی
- ارزشیابی و نقد ساز و کار های موجود^{۳۷۹}
- میزان و چگونگی مشارکت و تعیین سازو کارهای حاکم بر این جریان باید قانونمند بوده و شیوه نامه قانونی متناسب توسط مراجع ذیصلاح تهیه و تصویب گردد

378 . در اینجا بخش غیر دولتی رسانه ها مورد نظر است.

379 . امروزه کارشناسان بر این باورند که حضور نهادهای مدنی با رویکرد انتقادی نسبت به وضع موجود، موجب پویایی و افزایش کیفیت و تحقق بهتر و کامل تر کارکردهای نظام تربیت رسمی و عمومی خواهد شد.

پی‌نوشت‌های بخش دوم

۱- در اندیشه‌ی اسلامی، که هستی‌مراتبی بی‌انتهای دارد و انسان در دایره‌ی هستی موجودی ناتمام و در راه و صول به کمال تلقی می‌شود، مبنای تأسیس جامعه‌ی اسلامی مقاصد و اهداف ویژه‌ای است که در هستی‌شناسی اسلامی تعریف شده و به‌عنوان غایت، رسالت و فلسفه‌ی دین مطرح است. بدین ترتیب فلسفه‌ی دین به فلسفه‌ی انقلاب دینی، سپس به فلسفه‌ی حکومت دینی و در نهایت به فلسفه‌ی نهادهای اجتماعی و اقدامات مربوط به آن تفصیل می‌یابد. هدف از تشکیل حکومت متناسب با هدف دین، زمینه‌سازی برای تحقق حیات طیبیه است. بنابراین، دولت اسلامی، دولت زمینه‌ساز هدایت آحاد جامعه در راستای تحقق حیات طیبیه است، نه دولت رفاه. به بیان دقیق‌تر، تأمین رفاه هدف صرف دولت اسلامی نیست؛ که هدف اساسی آن زمینه‌سازی تحقق حیات طیبیه است و توجه دولت بیش از هر شان از شئون حیات طیبیه بر تربیت افراد جامعه تمرکز می‌یابد؛ در عین حال، از آن جا که تأمین رفاه و امنیت و مانند اینها مقدمه‌ای لازم برای هدایت و تربیت تلقی می‌شود، دولت زمینه‌ساز تحقق حیات طیبیه نیز موظف است به تأمین رفاه مردم همچون مقدمه‌ای برای تحقق حیات طیبیه و هدایت ایشان همت گمارد. امام علی(ع) فرمود: «کاد الفقر ان یکون کفراً». همچنین در عهدنامه مالک اشتر به چهار وظیفه مهم دولت اسلامی یعنی مدیریت مالی، ایجاد امنیت، آبادانی و عمران و تربیت شهروندان اشاره کرده‌اند. مطابق این فرمایش، دولت اسلامی وظیفه‌ای جدی و مهم برای امنیت عمران و آبادانی جامعه و مبارزه با فقر و ناداری مردم دارد و این وظیفه به مثابه زمینه‌ای برای تحقق حیات طیبیه به شمار می‌رود. با چنین نگاهی، تأمین رفاه و دیگر نیازهای افراد جامعه نیز زمینه ساز تحقق حیات طیبیه است.

۲- بنا برآن چه گفته شد، تربیت از کارکردهای اساسی حکومت و هر آن چه به منزله‌ی اهداف حکومت تلقی شود، نظیر اجرای احکام الهی، رفاه، امنیت و برپایی عدالت، همه به مثابه وسیله یا هدفی واسطه برای تحقق حیات طیبیه به شمار می‌روند. در عین حال یانها خود مقدمه تحقق جریان مطلوب تربیت در جامعه هستند. بدین ترتیب هدایت یا تربیت هم مقصد و هدف دولت اسلامی است و هم مبدأ و ضامن بقای آن.

۳- دولت اسلامی، هم‌چون دولت رفاه، سه نوع اقتدار عرفی، اقتصادی و قانونی دارد؛ ولی برخلاف دولت رفاه، این سه نوع اقتدار هم‌عرض نیستند. به عبارت دیگر، ماهیت دولت اسلامی کاملاً به پذیرش و تأیید مردم وابسته است.^{۳۸۰} در واقع حیثیت دینی دولت اسلامی، مقبولیت آن را به تأیید عموم مردم وابسته کرده است و مردم هم‌چنان‌که خود، دین خدا و احکام شریعت را با رغبت می‌پذیرند و اجرا می‌کنند، حکومت دینی را نیز خود برپا می‌دارند و برای توسعه‌ی حوزه‌ی نفوذ آن از جان و مال خویش مایه می‌گذارند. این موضوع که ماهیت حکومت اسلامی در ایران از نوع مردم‌سالاری دینی است، در اصل ششم قانون اساسی مورد تأکید قرار گرفته است. در اصل ششم آمده‌است که:

380. رجوع کنید به: علم الهدی(۱۳۸۶)، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی در اسلام

«در جمهوری اسلامی ایران، امور کشور باید به اتکای آرای عمومی اداره شود؛ از راه انتخابات؛ انتخاب رئیس جمهور، نمایندگان مجلس شورای اسلامی، اعضای شوراها و نظایر این‌ها یا از راه همه‌پرسی در مواردی که در اصول دیگر این قانون معین می‌گردد.»

درواقع خاستگاه اقتدار دولت اسلامی، انسان‌های هدایت یافته‌ای هستند که در راه برپایی عدالت، پایداری حکومت دینی و گسترش هدایت، خستگی ناپذیرانه مجاهدت می‌نمایند. یعنی هدایت مردم (که هم خاستگاه اقتدار عرفی است و هم اقتدار اقتصادی و قانونی را پدید می‌آورد)، از یک سو توسط دولت اسلامی گسترش می‌یابد و از سوی دیگر میزان توجه مردم به حفظ حکومت دینی و تلاششان برای گستردن حوزه نفوذ آن، از علائم هدایت یافتگی مردم است. یکی از طرق اساسی تحقق این حضور در عرصه‌ی حیات سیاسی - اجتماعی جامعه‌ی اسلامی توسط آحاد جامعه، شورا و مشارکت فکری آنان است. این مشارکت هم عاملی مهم در تربیت آحاد جامعه و هم نشان از تلاش و مجاهدت آحاد تربیت شده برای اعتلای جامعه تلقی می‌شود.

. شورا یکی از اصول اساسی سیاست و رهبری در دولت و مدیریت اسلامی است. قرآن کریم، در آیه‌های ۱۵۹ سوره‌ی آل عمران و ۳۸ سوره‌ی 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 ترجمه‌ی الحیات، جلد اول، فصل چهل دوم از باب نخست) این توصیه‌ها نشانه‌ی 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، نقش ممتازی برای شورا قائل شده است: «طبق دستور قرآن کریم: و امرهم شوری بینهم، و شاورهم فی الامر، شوراها، مجلس شورای اسلامی، شورای استان، شهرستان، شهر، محل، بخش، روستا و نظایر این‌ها از ارکان تصمیم‌گیری و اداره‌ی امور کشورند. موارد، طرز تشکیل و حدود اختیارات و وظایف شوراها را این قانون و قوانین ناشی از آن معین می‌کند.»

در اصل هشتم نیز به نوعی بر مشارکت متقابل مردم و حاکمیت در اصلاح و بهبود امور جامعه انگشت گذاشته است: «در جمهوری اسلامی ایران دعوت به خیر، امر به معروف و نهی از منکر وظیفه‌ای است همگانی و متقابل بر عهده‌ی مردم نسبت به یکدیگر، دولت نسبت به مردم و مردم نسبت به دولت. شرایط و حدود و کیفیت آن را قانون معین می‌کند. والمؤمنون و المؤمنات بعضهم اولیاء بعض یأمرون بالمعروف و ینهون عن المنکر.»

در اصل هشتم نیز به نوعی بر مشارکت متقابل مردم و حاکمیت در اصلاح و بهبود امور جامعه انگشت گذاشته است: «در جمهوری اسلامی ایران دعوت به خیر، امر به معروف و نهی از منکر وظیفه‌ای است همگانی و متقابل بر عهده‌ی مردم نسبت به یکدیگر، دولت نسبت به مردم و مردم نسبت به دولت. شرایط و حدود و کیفیت آن را قانون معین می‌کند. والمؤمنون و المؤمنات بعضهم اولیاء بعض یأمرون بالمعروف و ینهون عن المنکر.»

۴- دولت اسلامی برخلاف دولت رفاه که تشکیلات ایدئولوژیک سرمایه داری تلقی می‌شود، از قدرت اقتصادی، صرفاً هم چون ابزاری برای تحقق تربیت و به نحو اولی حیات طیبه بهره می‌گیرد؛ زیرا رسالت دولت اسلامی

سیاست گذاری و برنامه ریزی برای بسط ظرفیهای وجودی افراد جامعه و توسعه تجارب متراکم اجتماعی است (نه توسعه در مفهوم محدود آن) و دولت اسلامی صورت تفصیل یافته ی رهبری دینی و تشکیلات اجتماعی آن محسوب می شود. - اگر چه زمینه سازی برای تربیت دینی و اخلاقی از لحاظ ارزشی وظیفه ی مهم تر دولت اسلامی است، اما تمهید مقدمات لازم جهت تربیت اجتماعی و سیاسی، تربیت اقتصادی و حرفه ای، تربیت علمی و فناوری، تربیت هنری و زیبایی شناختی و تربیت زیستی و بدنی افراد جامعه نیز از وظایف اصلی دولت اسلامی است. لذا، زمینه سازی برای تربیت هماهنگ و متعادل همه ی جنبه ها و استعداد های افراد جامعه بر اساس تعالیم اسلامی، وظیفه ی نظام اسلامی است. اصولاً تربیت در نگاه اسلامی بدین صورت است که کل نظام تربیتی و همه ی ابعاد آن در چهارچوب معیارهای اسلامی باشد؛ چه در ساحت تربیت دینی (به معنای خاص) و اخلاقی و چه در ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی، تربیت اقتصادی و حرفه ای و... از این رو حتی تقدم و محوریت تربیت دینی و اخلاقی در چهارچوب نظام تربیتی اسلام زمانی معنا می یابد که در آن، سایر ابعاد و ساحت های تربیت نیز از اهمیت لازم برخوردار باشند^{۳۸۱}.

۵- نظام تربیت رسمی و عمومی که یکی از مهم ترین دستگاه های فرهنگی کشور است، باید مطابق با اصل پنجم قانون اساسی، تحت نظارت مقام ولایت فقیه، در راستای اصول و سیاست های فرهنگی حاکم بر مجموعه ی نهادهای فرهنگی کشور، سامان یابد و جهت دهی شود و در همین چهارچوب، تمامی سازمان ها و نهادهای فرهنگی ناظر به رشد همه جانبه ی عموم مردم باید به صورت هماهنگ با این نظام عمل کنند. اصل پنجم می گوید: «در زمان غیبت حضرت ولی عصر (عجل الله تعالی فرجه) در جمهوری اسلامی ایران، ولایت امر و امامت امت بر عهده ی فقیه عادل و با تقوا، آگاه به زمان، شجاع، مدیر و مدبر است که طبق اصل یکصد و هفتم عهده دار آن می گردد.»

۶- کل نظام اسلامی، تحت نظارت ولایت فقیه، باید بکوشد تا تربیت بر اساس معیارهای اسلامی در همه ی نهادهای تربیت رسمی و غیررسمی تحقق یابد. جهت گیری تربیتی از مهم ترین اولویتهای کل نظام محسوب می شود و لذا برنامه های سیاسی و اقتصادی تابعی از جهت گیری تربیتی نظام اند و نمی توانند تعیین کننده ی حدود و ثغور و کمیت و کیفیت تربیت باشند. این جهت گیری های اساسی که عمدتاً ماهیت تربیتی و هدایتی دارند، در اصل سوم قانون اساسی مورد توجه قرار گرفته اند اصل سوم قانون اساسی می گوید: «دولت جمهوری اسلامی ایران موظف است برای نیل به اهداف مذکور در اصل دوم، همه ی امکانات خود را برای امور زیر به کار برد:

- ایجاد محیط مساعد برای رشد فضایل اخلاقی بر اساس ایمان و تقوا و مبارزه با کلیه ی مظاهر فساد و تباهی
- بالا بردن سطح آگاهی های عمومی در همه ی زمینه ها، با استفاده ی صحیح از مطبوعات و رسانه های گروهی و وسایل دیگر
- آموزش و پرورش و تربیت بدنی رایگان برای همه در تمام سطوح و تسهیل و تعمیم آموزش عالی

- تقویت روح بررسی و تتبع و ابتکار در تمام زمینه‌های علمی، فنی، فرهنگی و اسلامی از طریق تأسیس مراکز تحقیق و تشویق محققان
 - طرد کامل استعمار و جلوگیری از نفوذ اجانب
 - محو هرگونه استبداد و خودکامگی و انحصارطلبی
 - تأمین آزادی‌های سیاسی و اجتماعی در حدود قانون
 - مشارکت عامه‌ی 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 بنیه‌ی دفاع ملی از طریق آموزش نظامی عمومی برای حفظ استقلال و تمامیت ارضی و نظام اسلامی کشور
 - پی‌ریزی اقتصادی صحیح و عادلانه بر طبق ضوابط اسلامی جهت ایجاد رفاه و رفع فقر و برطرف ساختن هر نوع محرومیت در زمینه‌های تغذیه و مسکن و کار و بهداشت و تعمیم بیمه
 - تأمین خودکفایی در علوم و فنون صنعت و کشاورزی و امور نظامی و مانند این‌ها
 - تأمین حقوق همه جانبه‌ی افراد، از زن و مرد و ایجاد امنیت قضایی عادلانه برای همه و تساوی عموم در برابر قانون
 - توسعه و تحکیم برادری اسلامی و تعاون عمومی بین همه‌ی مردم
 - تنظیم سیاست خارجی کشور بر اساس معیارهای اسلام، تعهد برادرانه نسبت به همه‌ی مسلمانان و حمایت بی‌دریغ از مستضعفان جهان».
- ۷- بر اساس پیش‌فرض‌ها و مبانی دین‌شناختی تشریح شده در بخش مبانی فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران، رویکرد «تمدن‌سازی» در زمینه‌ی مواجهه با مظاهر مدرنیته، جهت‌گیری مختار و برگزیده است. در این رویکرد، جایگاه ویژه‌ای برای عقل در نظر گرفته می‌شود. دین صرفاً در قلمرو و محدوده‌ی زندگی فردی قرار ندارد بلکه برنامه‌ی جامع زندگی تلقی می‌شود و در عرصه‌های مختلف سیاسی و اجتماعی حضور اساسی دارد. دین در عرصه‌های مذکور اصول کلی و در مواردی اصول و قوانین جزئی دارد و در عرصه‌هایی نیز به مثابه منطقه‌الفراغ وارد نشده است. از این‌رو در عرصه‌ی اخیر، استفاده از عقل و دانش متراکم بشری و توسعه‌ی آن‌ها در چهارچوب مبانی و ارزش‌های دینی، جایگاه ارزشمندی دارد. بر اساس این رویکرد، مسلمانان می‌توانند و باید بر مبنای تفسیر کتاب و سنت و اجتهاد روشمند و پویا، در جامعه اسلامی، متناسب با مقتضیات زمان و مکان به سوی پی‌ریزی تمدن‌نویین اسلامی گام بردارند. از منظر رویکرد تمدن‌سازی اجرای همه‌جانبه‌ی اسلام، تنها در قالب فرآیند 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 حوزه‌ی معرفت دین و توسعه‌گرایی در حوزه‌ی تحقق دین؛
- تکامل در روش اجتهاد و لزوم تجدید نظر در روش علوم جدید؛
- ضرورت تدوین الگوهای اجتماعی؛
- پی‌ریزی تمدن نوین اسلامی.

۸- بند الف ماده‌ی ۷ اعلامیه‌ی 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 و تربیتی خود دارد. . .» بند ب همان ماده می‌گوید: «والدین و کسانی که از نظر قانون شرع به‌منزله‌ی والدین هستند، حق انتخاب نوع تربیتی را برای فرزندان خود خواهند داشت که منافع و آینده‌ی آنان را در پرتو ارزش‌های اخلاقی و احکام شرعی تأمین کند.» بند ۱ ماده‌ی ۱۸ این میثاق‌نامه ابراز می‌دارد که «والدین و یا قیم قانونی، مسئولیت اصلی برای رشد و پیشرفت کودک را بر عهده دارند. اساسی‌ترین مسئله‌ی آنان [حفظ] منافع عالی‌ه کودک است.» اصل ۷ اعلامیه‌ی حقوق کودک، مصوب ۲۰ نوامبر ۱۹۵۹ اجلاس مجمع عمومی سازمان ملل متحد نیز بر این امر اذعان دارد. از مجموع قوانین و مقررات کنونی کشور چنین بر می‌آید 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 قانون مدنی دلالت بر آن دارند که تربیت کودک وظیفه‌ی والدین است و تنها در صورت عدم انجام وظیفه از سوی والدین یا سرپرستان قانونی، دولت دخالت خواهد کرد. طبق ماده‌ی ۱۱۶۸ قانون مدنی نگاه‌داری اطفال، هم حق و هم تکلیف ابوین است و مطابق ماده‌ی ۱۱۷۸ همین قانون آن‌ها مکلف‌اند در حدود توانایی خود به تربیت اطفال خویش بر حسب مقتضی اقدام کنند و نباید آن‌ها را مهمل بگذارند.

۹- یکی از حقوق بنیادی انسان‌ها توانایی دانستن و در پی آن حق دانستن است. مطابق اصول بند اول از اصل سوم قانون اساسی، دولت موظف است تمامی امکانات کشور را برای رشد و تعالی افکار و اندیشه‌های افراد به‌کار گیرد و با این کار موجبات تحقق عدالت را در جامعه فراهم آورد. در بندهای اول تا چهاردهم اصل سوم و اصل نوزدهم و اصل بیستم قانون اساسی بر این حقوق و احقاق آن در جامعه‌ی اسلامی تأکید شده است. لذا حق تربیت در زمره‌ی حقوق فردی و اجتماعی است؛ اما جنبه‌ی اجتماعی آن غلبه دارد.

۱۰- بر اساس بندهای ۱ و ۱۴ و ۱۵ اصل سوم و اصل‌های نوزدهم و بیستم قانون اساسی، همه‌ی آحاد کشور باید حق دسترسی برابر به فرصت‌های تربیتی و آموزشی را صرف نظر از محدودیت‌های فردی (مانند جسمی) و خانوادگی و اجتماعی داشته باشند. هم‌چنین این حق در ماده‌ی ۲۶ اعلامیه‌ی حقوق بشر و ۲۸ میثاق‌نامه‌ی 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 اعلامیه‌ی جهانی حقوق بشر، ماده‌ی دوم میثاق جهانی حقوق کودک، ماده‌ی اول قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و جوانان ایرانی) دارد. عدالت در بعد کمی، مقتضی برابری فرصت دسترسی به تربیت رسمی و عمومی است که همگان حق دارند که به حد نصابی از تربیت رسمی و عمومی دسترسی داشته باشند. ماده‌ی هفت اعلامیه‌ی حقوق بشر نیز بر این تساوی در حقوق تربیتی اشاره دارد.

۱۱- اصول بیست و نهم و چهل و سوم قانون اساسی و ماده‌ی بیست میثاق جهانی حقوق کودک، اصل پانزدهم قانون اساسی نیز بر حق برخورداری از آموزش زبان محلی و مادری در کنار آموزش زبان فارسی تأکید می‌کند. این ویژگی اشاره به جنبه‌ی کیفی اصل عدالت تربیتی 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.

۱۲- علاوه بر مواد مذکور در زیر نویس بعدی، ماده‌ی سیزدهم میثاق جهانی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی نیز بر رایگان بودن تربیت عمومی دلالت دارد. البته رایگان بودن تربیت تنها نسبت به حد نصابی از تربیت مطلوب برای همه‌ی آحاد جامعه تعریف می‌شود و خانواده‌ها نسبت به بیش از آن حد می‌توانند برای تربیت فرزندان خویش هزینه کنند.

اصل سی‌ام و بند سوم اصل سوم قانون اساسی و مواد اول و دوم قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و جوانان ایرانی. علی‌رغم نظرات موافق و مخالف اجباری بودن تربیت، نظر غالب بر این است که تعلیم و تربیت اجباری به نفع کودکان است. ماده‌ی بیست و ششم اعلامیه‌ی جهانی حقوق بشر، ماده‌ی چهارم میثاق مبارزه علیه تبعیض در امر تربیت رسمی و عمومی و ماده‌ی بیست و هشتم میثاق جهانی حقوق کودک و ماده‌ی دوم قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و جوانان ایرانی، بر اجباری بودن تربیت حکایت دارد.

۱۳- 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 همه‌ی کودکان لازم‌التعلیم برخی آموزش‌های یکسان را ببینند و در انتخاب محتوا کاملاً آزاد نباشند. در عین حال که به برخی تفاوت‌های دینی و مذهبی و 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.

۱۴- باوجود عامل درونی و بیرونی، در نهایت خود (شامل تفکر، اراده و عمل) عامل تعیین کننده شکل‌گیری هویت (شخصیت) است. منظور از «عوامل درونی» همه‌ی امکانات و ظرفیت‌ها و حتی محدودیت‌هایی است که بشر با خود به دنیا می‌آورد و «محیط» اشاره به تمامی عواملی دارد که او را احاطه کرده است (مانند محیط فرهنگی، خانوادگی، اجتماعی، سیاسی و...).

در روان‌شناسی و در بین نظریه‌های مختلف روان‌شناسانه، تأکیدات متفاوتی بر این دو دسته عامل اساسی شده است. برخی بر طبیعت و دیگر عوامل درونی و برخی بر عوامل محیطی و بیرونی پافشارده‌اند. اینک تردیدی نیست که نگاه افراطی به یکی از این دو دسته عوامل، که بر نوعی نگرش فلسفی جبرگرایانه تکیه دارد، مردود است. لذا،

تمامی خصوصیات پیچیده‌ی انسان مانند: هوش، شخصیت، انگیزش، محصول نهایی تعامل خود^{۳۸۲} با مجموعه‌ی وسیعی از عوامل درونی و عوامل محیطی و... است.

۱۵- منبع اساسی رشد در وجود او هست؛ لذا فرد می‌کوشد برای تحقق امکانات طبیعی خود، مشارکت فعال و پویایی با عوامل محیطی داشته باشد. این مشارکت در طول حیات جریان دارد و گرچه در سال‌های اولیه کم‌تر است؛ اما به مرور افزایش می‌یابد. بنابراین، نباید آدمی را صرفاً موجودی پذیرنده و در اختیار محیط پنداشت تا هر طور که دیگران بخواهند، بتوانند او را بار بیاورند. از سوی دیگر، نباید پنداشت که همه چیز، به‌طور کامل، از جانب فرد تعیین می‌شود و انسان از هرنظر بر تمام چگونگی‌های رشد خود مسلط است. پس نه تمامی مسئولیت‌ها را به عهده‌ی عوامل بیرونی می‌توان گذاشت و نه می‌توان همه چیز را به چگونگی‌های فردی منتسب کرد. واقعیت آن است که شرایط محیطی تا حد قابل توجهی بر تحولات آدمی تأثیرگذار هستند؛ در غیر این صورت، ضرورت فعالیت‌های زمینه‌ساز تحقق ظرفیت‌های وجودی فرد، مورد تردید واقع می‌شود.

۱۶- ظرفیت‌های وجودی انسان‌ها در سطوح مختلف و در مراتب گوناگون قرار دارد. ترکیب پیچیده‌ی تعامل بین عوامل درونی (فطرت و طبیعت) و بیرونی (محیط) موجب تفاوت‌های فردی می‌شود و در جنبه‌های مختلف شناختی، عاطفی، جسمانی، اجتماعی این تفاوت‌ها بروز می‌کند. از سوی دیگر میان انسان‌ها در بهره‌مندی از ظرفیت‌های وجودی و فعلیت یافتن آن‌ها نیز تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ای وجود دارد.

۱۷- رشد اگرچه دارای جنبه‌های کمی است، اما در نهایت امری کیفی است که به صورت جریانی مستمر و مرحله به مرحله صورت می‌گیرد. تمامی مراحل رشد دارای اهمیت است؛ با این حال، مراحل اولیه رشد از حساسیت ویژه‌ای برخوردار است. ساده‌ترین مرتبه‌ی رشد، جسمانی و عالی‌ترین آن رشد هماهنگ و موزون ابعاد مختلف و ظرفیت‌های وجود آدمی است. جریان رشد، در عین حال از الگوهای نسبتاً کلی پیروی می‌کند که در قالب این طرح‌های کلی، با تأثیر پذیری از عوامل محیطی و زیستی و درونی تفاوت‌های فردی زیادی نیز بروز می‌کند. لذا، می‌توان گفت که در جریان رشد انعطاف و پویایی هم وجود دارد.

۱۸- یادگیری، حاصل تعامل پیچیده‌ی طبیعت (ظرفیت‌های وجودی خدادادی)، عوامل محیطی (تجربیات فردی، محیط مادی و فرهنگی و...) و اراده و عمل فرد است و ابعاد مختلف و سطوح گوناگون دارد. یادگیری نه در خلأ، که در محیط اجتماعی رخ می‌دهد و عوامل اجتماعی در آن نقشی تعیین کننده دارند. بر این اساس یادگیری نیازمند زمینه است و هر زمینه‌ای مساعد و مناسب یادگیری نیست.

یادگیری قابلیت مادام‌العمر آدمی است؛ لذا آدمی می‌تواند در تمامی مراحل زندگی تغییر کند. البته نوع، روش و منابع انگیزشی انسان‌ها برای یادگیری در مراحل مختلف متفاوت است.

۱۹- هریک از انسان‌ها (کودکان و نوجوانان) دنیایی مخصوص به خود دارند؛ اما با وجود این تفاوت‌های چشم‌گیر، در بین گروه‌های همانند سنی، جنسیتی، روان‌شناختی و اجتماعی شباهت‌های معینی نیز دیده می‌شود. از سوی دیگر، در میان انسان‌ها گروهی وجود دارند که به سبب تفاوت‌های چشم‌گیرشان در توانایی یادگیری، نیازمند برنامه‌ی تربیتی

و ملاحظات ویژه هستند. لازم است این گروه به دقت مورد بررسی و مطالعه قرار گیرند تا برنامه‌ریزی مناسبی برای نیازهای آنها انجام شود؛ همان‌طور که برای افرادی که به دلایل زیستی یا وراثتی از توان محدودتری برای یادگیری برخوردارند، باید تدابیر ویژه‌ای اندیشید. قضاوت دقیق در این باره از طریق مقایسه‌ی گروهی و هنجاری و آزمون‌های رایج هوش میسر نیست. برای تشخیص بهتر، لازم است از مطالعات موردی استفاده شود و اطلاعات گوناگون درسی و غیردرسی و نمونه‌ی کار همراه با قضاوت‌های تخصصی در مورد پروژه‌ها و فعالیت‌های درون مدرسه‌ای و برون مدرسه‌ای جمع‌آوری و مورد بررسی قرار گیرد. در کنار این‌ها، آزمون‌های هوش و خلاقیت را نیز می‌توان به کار گرفت.

۲۰- یکی از ظرفیت‌های وجودی آدمی اخلاق است. رشد اخلاقی نیز محصول هم‌زمان رشد شناختی و یادگیری‌های اجتماعی^{۳۸۳} و ظرفیت‌های وجودی فردی، تجارب و ساختار پیچیده‌ی انگیزشی و عاطفی است. از دیدگاه روان‌شناسان، رشد اخلاقی دارای چهار جنبه‌ی مهم زیر است:

○ رشد تفکر و قضاوت؛

○ انگیزش عاطفی؛

○ تجارب عینی و رفتاری؛

○ وضعیت زندگی اجتماعی و فرهنگی.

۲۱- بخش مهمی از نظریات روان‌شناختی به این مقوله‌ی مهم در حیات آدمی اختصاص یافته است. اما عموم نظریه‌های انگیزشی به دلیل خصوصیت کاهش‌گرایانه، نظریه‌ی جامعی را درباره‌ی پیچیدگی‌های فرآیند انگیزش در عمل انسان ارائه نداده‌اند. در عین حال می‌توان چنین گزاره‌هایی را در خصوص انگیزش ارائه داد:

○ انگیزش متأثر از هدف انسان است.

○ انگیزش تحت تأثیر روابط فردی و هویت انسان است.

○ انگیزش تحت تأثیر خودپنداره‌ی انسان است.

○ تأکید زیاد بر انگیزه‌های بیرونی - عوامل تقویت‌کننده، الگوها - موجب غفلت از منابع سرشار انگیزنده‌های درونی می‌شود.

○ در انگیزش رفتار تحت تأثیر قدرت تفکر و انتخاب و مسئولیت‌پذیری فرد است. نظریاتی که به منابع درونی انگیزشی توجه می‌نمایند، تبیین دقیق‌تری ارائه می‌دهند بر پایه‌ی 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

383. نظریه‌های روان‌شناسی، در زمینه‌ی رشد اخلاقی، به سه عامل مهم تکامل زیستی، سازگاری با هنجارهای اجتماعی و سطح رشد شناختی توجه نموده‌اند و کوشیده‌اند این موضوع مهم را در حیات درونی انسان توصیف و تبیین کنند؛ اما به واقع، تمامیت این موضوع را توضیح نمی‌دهند.

باشد، یادگیرنده موفقیت و شکست خود را در امر یادگیری به دلیل قابل پایش استناد دهد و یادگیرنده کارایی خود را باور داشته باشد.

۲۲- جامعه به حکم این که خود، از نوعی حیات مستقل از حیات فردی برخوردار است، قوانین و سنت‌هایی مستقل از اجزای خود (افراد) دارد؛ در عین حال، اجزای جامعه که همان انسان‌ها هستند از استقلال برخوردارند؛ زیرا حیات فردی و فطریات فردی و مکتسبات فرد از طبیعت، به کلی در حیات جمعی حل نمی‌شود. در حقیقت، انسان با دو حیات و دو روح زندگی می‌کند: حیات و روح فردی انسان که مولود حرکات جوهری طبیعت و اراده‌ی شخصی و عمل اوست و دیگری حیات و روح جمعی که مولود زندگی اجتماعی است و در من فردی حلول کرده است.^{۳۸۴} می‌توان نتیجه گرفت که بین فرد و جامعه رابطه‌ی حقیقی برقرار است، نه رابطه‌ی قراردادی مانند رابطه‌ی کتاب‌های یک قفسه.

۲۳- دیدگاه اسلامی، به لحاظ تأکید بر آزادی و مسئولیت فردی از محیط‌گرایی (منطوی در علوم اجتماعی معاصر) فاصله می‌گیرد؛ به لحاظ توجه به موقعیت، با فردگرایی رمانتیک (آرمانی) نیز تفاوتی اساسی دارد و به ما گوشزد می‌کند که از تعامل با محیط ناگزیریم و نمی‌توانیم آن را نادیده بینگاریم؛ ولی مجاز نیستیم برای تغییر محیط، دوباره خود را به محیط واگذاریم.

۲۴- توجه به موقعیت اجتماعی، در نگرش اسلامی، هرگز به معنای اصالت جمع نیست؛ بلکه به معنای ملاحظه‌ی وحدت در کثرت، تشخیص در محیط و فردیت در جماعت است. توجه به موقعیت سبب می‌شود ما در مقام تبیین اعمال آدمی، تأثیرات محیط اجتماعی و حتی عناصر طبیعی را (به لحاظ وجود مقتضی و رفع مانع) در بروز شیوه‌های رفتاری و در تداوم آن‌ها و حتی در ظهور ویژگی‌های اخلاقی و نگرش انسان‌ها، مورد بررسی و مطالعه‌ی دقیق قرار دهیم، ولی در مقام تجویز از آدمیان بخواهیم با تکیه بر انتخاب و اراده‌ی خویش میزان و نوع این تأثیرات محیطی را شناسایی و حتی الامکان به کنترل درآورند. یعنی کانون توجه، چه در مقام تبیین عمل و چه در مقام تجویز اصلاحات، شخص یا همان فرد اندیشنده، تصمیم گیرنده و عمل کننده است. پس دیدگاه اسلامی از یک سو (در تعارض با فردگرایی خیال‌پردازانه) به ما توصیه می‌کند از نفی ساده لوحانه‌ی 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 به ساختارهای اجتماعی متمسک شویم؛ زیرا قانون کلی در دیدگاه اسلامی آن است که هیچ‌کس بار دیگری را (به‌طور کامل) بر نمی‌دارد.^{۳۸۵} براین اساس ما

۳۸۴. در این که گرایش به اجتماع، فطرت اولیه‌ی آدمی است یا فطرت ثانویه‌ی او، بین فیلسوفان مسلمان اختلاف وجود دارد. به‌عنوان مثال علامه طباطبایی، اجتماعی بودن انسان را فطرت ثانویه می‌داند (طباطبایی، المیزان، ج ۳ و ج ۴). قدر مسلم این است که حیات اجتماعی ضرورتی انکارناپذیر است و اسلام هیچ‌گاه انسان جدای از جامعه را مد نظر ندارد. (ن. ک. درآمدی به جامعه‌شناسی اسلامی، دفتر همکاری حوزه و دانشگاه)

۳۸۵. «وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى» - فاطر، ۱۸

نمی‌توانیم از تأثیرات محیطی بر اعمال افراد چشم‌پوشیم؛ در عین حال، نمی‌توانیم نقش آن‌ها را در تبیین اعمال ایشان و حتی تصحیح آن‌ها انحصاری و بیش از حد واقعی برجسته نماییم؛ زیرا مسئولیت نهایی عملکرد هرکسی برعهده‌ی خود اوست^{۳۸۶}.

۲۵- توجه به اهمیت و تأثیر گسترده‌ی 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 گستره‌ی تأثیرگذاری نهادهایی نظیر اقتصاد، سیاست و علم برای دست‌کاری در عوامل محیطی آماده شوند. برنامه‌ریزان تربیتی لازم است تصویری نزدیک به واقعیت از حوزه‌ی عمل این نهادها در اختیار متریبان 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^{۳۸۷}.

۲۶- عموم انسان‌ها توانایی کسب شایستگی‌های لازم برای مشارکت فعال در حیات فردی و اجتماعی را 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 زمینه‌ی مناسب شناخت و تعالی مستمر ظرفیت‌های متریبان را فراهم سازد تا ضمن تکوین و تعالی هویت سالم و متعادل در آنان، مانع انسداد طبقاتی در جامعه شود.

۲۷- نهادهای اجتماعی سهم در جریان تحقق حیات طیب، به رغم وجود تفاوت در ساختار و ظرفیت، باید از غایت مشترک برخوردار باشند و کارکردشان مکمل و مؤید یک‌دیگر به شمار آید و غایت ویژه‌ی (متجلی در رسالت و کارکردهای خاص) آن‌ها در راستای تحقق غایت مشترک تعیین شود. بنابراین نقص در کارکرد هریک از نهادهای اجتماعی را نمی‌توان به سادگی با تقویت نهادهای دیگر جبران کرد و لازم است همه‌ی نهادها با هم‌دیگر تعامل داشته باشند.

۲۸- یکی از نهادهای اجتماعی مؤثر و بنیادی در انواع تربیت به‌ویژه در سنین کودکی و نوجوانی (یعنی مخاطبان تربیت رسمی و عمومی) نهاد خانواده است؛ به‌گونه‌ای که می‌توان آن را یکی از ارکان جریان تربیت در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران به شمار آورد. این نهاد اساساً متکفل تربیت کودکان است و نقش غیر قابل انکاری در تربیت فرزندان دارد. در دین اسلام نیز بر این موضوع مهم تأکید شده است. تنوع و تکرار فراوان در روایات و احادیث درباره‌ی وظایف تربیتی خانواده و نیز تصریح متون مقدس و معتبر اسلامی به نقش والدین در تعلیم و تربیت، اجماعی کلی درباره‌ی مسئولیت والدین نسبت به تربیت فرزندان، در میان علمای دین پدید آورده است.

۲۹- در مواجهه با این دو جریان اجتماعی دو نظریه کلان و متقابل هم در دانش جامعه‌شناسی وجود دارد. که یکی معروف به نظریه وفاق است و دوم نظریه تقابل یا ستیز نام داد. در نظریه وفاق در مجموع بر پیوستگی، همبستگی و

386. علم الهدی (۱۳۸۶)، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی در اسلام.

387. همان

وابستگی متقابل اجزای نظام اجتماعی؛ ارزشها و هنجارهای عام به مثابه ملاط اساسی زندگی اجتماعی و تعادل و تداوم نظام‌های اجتماعی به عنوان واقعیت‌های اساسی اجتماعی توجه و تاکید دارند. در مقابل در نظریه تقابل بر انشعاب اجزا، گروه‌ها (کثرت) تعارض، انحصار و خصومت و ستیز بین گروه‌ها، اجبار، منافع بخشی و تغییر نظام‌های اجتماعی به عنوان واقعیت‌های اجتماعی تاکید دارند. در نظریه وفاق عمدتاً تاکید بر خرده فرهنگ‌های غیر معارض و ثبات نظام‌های اجتماعی (فرایند انسجام) و در نظریه تقابل بر ماهیت گروهی جامعه، خرده فرهنگ‌های معارض و ناسازگار و تغییر نظام‌های اجتماعی (فرایند تمایز یافتگی) است. برای جمع بین این دو نظریه کلان تلاش‌هایی صورت گرفته است که کماکان ادامه دارد. از سویی شاهد توجه به ماهیت گروهی در نظریه وفاق هستیم این گروه به کارکرد گرایی نوین مشهورند و از سوی دیگر شاهد توجه به انسجام اجتماعی در نظریه تقابل می‌باشیم. به هر حال در اینجا در تعیین نسبت مبانی جامعه شناختی تربیت رسمی و عمومی باید گفت که مراد از رابطه وحدت در کثرت تاکید بر وجود خرده فرهنگ‌های دارای وفاق اجتماعی است. لذا کارکرد گرایی یا نظریه وفاق مناسب تر به نظر می‌رسد اما همان‌طور که عماد افروغ (حقوق شهروندی و عدالت، انتشارات سوره مهر ۱۳۸۷) گفته است این نظریه برای تبیین این دیدگاه وحدت در کثرت کافی نیست و باید الگوی نظری مناسبی از ترکیب آنها به وجود آورد.

۳۰- این انتقاد از منظر کارکردگراها وارد شده است. ناکارآمدی یادگیری رسمی موجب واکنش‌های ایجابی نیز شده است. توجه به یادگیری‌های غیر رسمی و به کارگیری آن در مدرسه، از این جنس واکنش‌هاست. طرح ایده‌ی فعالیت‌های فوق برنامه (Extracurricular Activities) و اصطلاحات هم‌جوار مانند (Out of school activity) و (Out door education) و (Co curricular activity) بی‌تردید واکنش کارگزاران نظام‌های تربیت رسمی و عمومی به دیدگاه‌های برخی منتقدین بوده است. این ایده‌ها می‌توانست بخشی از آثار نامطلوب یادگیری رسمی و ناکارآمدی‌های آن را کاهش دهد. در واقع، نظام تربیت رسمی از عناصر و اشکال تربیت غیر رسمی در راستای تحقق اهداف خود بهره برده است. از این‌روست که برخی از صاحب نظران ترکیب این دو شکل از تربیت را راهکار دور شدن از آثار نامطلوب تربیت رسمی و انطباق آن با شرایط و نیازهای جامعه می‌دانند.

۳۱- چنین نقدی را نویسنده و منتقد اجتماعی مشهور، مرحوم جلال آل احمد در کتاب «مدیر مدرسه» آورده است: «گرچه، چوب‌های ناظم شکسته بود؛ اما ترس دانش‌آموز از من که مدیر باشم و از ناظم و از مدرسه و از تنبیه سالم مانده بود. و چه وحشتی! می‌دیدم که این مردان آینده در این کلاس‌ها و امتحان‌ها، آن‌قدر خواهند ترسید و مغزها و اعصابشان را آن‌قدر به وحشت خواهد انداخت که وقتی دیپلمه شوند یا لیسانسه، اصلاً آدم نوع جدیدی خواهند شد. آدمی انباشته از وحشت! انبانی از ترس و دلهره، یک ورقه‌ی دیپلم یا لیسانس یعنی تصدیق این‌که صاحب این ورقه، دوازده یا پانزده سال تمام و هرسال چهار بار یا ده بار (امتحان) در فشار ترس قرار گرفته و قدرت محرکش ترس است و ترس و ترس. «نقد جلال، بر اقتدار مدرسه با ابزار چوب و نمره است که موجب تربیت افراد منفعل (ترسو در جامعه می‌شده است).

۳۲- پائولو فریره فیلسوف و مربی بزرگ آمریکای لاتین در کتاب مشهور خود «Education of oppressed»، 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 این‌گونه نقدها در آثار مرحوم دکتر هوشیار دیده می‌شود.

۳۳- روایات زیادی در این خصوص وارد شده است که ذکر همه‌ی آن‌ها در این مقال نمی‌گنجد. در این جا به ذکر چند مورد بسنده می‌شود: (به نقل از: علم الهادی، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی در اسلام، ۱۳۸۶) از امام صادق(ع) نقل شده: «أَنَّ رَخْصَ فِي أَخْذِ الْأَجْرَةِ عَلَى تَعْلِيمِ الصَّنْعَةِ إِذَا كَانَتْ مِمَّا تَحِلُّ» (مستدرک الوسائل، ۱۴، ۲۷)

امام رضا(ع) می‌فرمایند: «اعلم. . . أَنَّ كُلَّ مَا يَتَعَلَّمُ الْعِبَادُ مِنْ أَنْوَاعِ الصَّنَائِعِ. . . فَحَلَالٌ أَخْذُ الْأَجْرَةِ عَلَيْهِ» (مستدرک الوسائل، ۱۴، ۲۷)

امیرالمؤمنین(ع) می‌فرمایند: «عَلَّمَ جَاهِلَهُمْ» (نهج البلاغه، فیض، ۷۴۵) امیرالمؤمنین(ع) می‌فرمایند: «فَإِذَا أَذَتْ الرِّعْيَةَ إِلَى الْوَالِي حَقَّهُ وَ أَذَى الْوَالِي إِلَيْهَا حَقُّهَا، عَزَّ الْحَقُّ بَيْنَهُمْ وَ تَمَّتْ مَنَاجِحُ الدِّينِ وَ اعْتَدِلَتْ مَعَالِمُ الْعَدْلِ» (الحیاء، ۶، ۳۴۸) حسان معلم از حضرت صادق(ع) نقل می‌کند: «سَأَلْتُ أَبَا عَبْدِ اللَّهِ عَنِ التَّعْلِيمِ: فَقَالَ(ع): لَا تَأْخُذْ عَلَى التَّعْلِيمِ أَجْرًا. قُلْتُ: فَالشَّعْرُ وَ الرِّسَالَةُ وَ مَا أَشْبَهَ ذَلِكَ أَشَارُطٌ عَلَيْهِ؟ قَالَ: نَعَمْ، بَعْدَ أَنْ يَكُونَ الصَّبِيَّانِ عِنْدَكَ سَوَاءً فِي التَّعْلِيمِ وَ لَا تَفْضُلُ بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ». (وسائل الشیعه، ۱۲، ۱۱۲)

شیخ صدوق از حضرت صادق(ع) نقل می‌کند که فرمودند: «مَنْ الْعُلَمَاءُ مَنْ يَرَى أَنَّ يَضَعُ الْعِلْمَ عِنْدَ ذَوِي الثَّرْوَةِ وَ الشَّرَفِ، وَ لَا يَرَى فِي الْمَسَاكِينِ وَضْعًا. فَذَاكَ فِي الدَّرَكِ الثَّلَاثِ مِنَ النَّارِ». (الخصال، ۳۵۲)

امام صادق(ع) فرمودند: «لَيْكُنِ النَّاسُ عِنْدَكَ فِي الْعِلْمِ سَوَاءً» (وافی، ۱، ۱۸۶)

۳۴- بدون شک اسلام برای مبارزه با جهل تنها به دستورات اخلاقی و ترغیب و تشویق‌های فردی اکتفا نکرده است؛ بلکه تدبیر و هدایت جامعه برای کسب علم و تربیت را رسماً وظیفه‌ی حکومت اسلامی قرار داده است. چنان‌که از برخی روایات برمی‌آید، فراهم کردن همه‌ی امکانات برای توسعه‌ی فرهنگ و آموزش مردم و ایجاد زمینه‌های پرورش کرامت انسان‌ها و اصلاح مردم از مهم‌ترین و ظایف حکومت اسلامی برشمرده شده است. برخورد مسلمانان با اسرای بدر گواهی گویاست. در میان مشرکانی که به اسارت درآمده بودند، کسانی هم بودند که مالی برای پرداخت فدیة و آزادی خود نداشتند؛ ولی چون باسواد بودند، پیامبر(ص) مقرر فرمود که هر یک از آن‌ها به ده مسلمان خواندن و نوشتن بیاموزد تا آزاد شود. گروهی از یاران پیامبر(ص)، مانند زید بن ثابت، در این مدرسه

خواندن و نوشتن را آموختند. از برخی خلفای بنی عباس نیز شواهدی در این خصوص در تاریخ وجود دارد. (علم الهدی، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی در اسلام، ۱۳۸۶)

۳۵- در میان اسناد و کنوانسیون‌های مختلف مرتبط با حق برآموزش و پرورش، ماده‌ی ۲۶ اعلامیه‌ی جهانی حقوق بشر، ماده‌ی ۴ کنوانسیون مبارزه علیه تبعیض در امر آموزش (۱۹۶۰)، ماده‌ی ۱۲ میثاق بین‌المللی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی (۱۹۶۶) و ماده‌ی ۲۸ کنوانسیون حقوق کودک (۱۹۸۹) از جمله مهم‌ترین اسناد بین‌المللی هستند که کشورهای عضو را به شناسایی آموزش ابتدایی اجباری و همگانی ملزم ساخته‌اند. (انصاری، ۱۳۸۶)

۳۶- اگرچه در برخی از نظام‌های تربیت رسمی و عمومی مانند انگلستان و آلمان تربیت دینی (به معنای تربیت برای تقویت دینداری 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 مقوله‌ی مسائل شخصی و فردی (حیطه‌ی خصوصی) قرار می‌دهد و در چهارچوب اصول دموکراسی و لیبرالیسم، آموزش دین را در مدارس برمی‌تابد. البته در برخی نظام‌های تربیت رسمی و عمومی مانند آمریکا و فرانسه ممنوعیت تربیت دینی (در مدارس دولتی که با بودجه‌ی عمومی اداره می‌شوند) مشهود است. هرچند در این کشورها نیز در خصوص آموزش «درباره‌ی دین» منعی وجود ندارد.

۳۷- توجه به این جنبه از هویت در منابع دینی و ملی بسیار به چشم می‌خورد. پیامبر اکرم (ص) در حدیث معروف «من سمع رجلاً ینادی یا للمسلمین فلم یجبه فلیس بمسلم»، بر این جنبه از مشترکات انسانی و هم‌زیستی انسان‌ها عنایت نموده است. امام، علی (ع) نیز در عهدنامه‌ی مالک اشتر در زمینه‌ی رعایت حقوق آحاد جامعه به مالک می‌فرماید: «... انسان‌ها یا در دین با تو برادرند، یا در خلقت با تو شبیه». این سخن والا نشان می‌دهد که ایشان مشترکات انسانی را عنصری مهم در حیات انسان‌ها و روابط بین آن‌ها می‌دانستند. همین مضمون در شعر مشهور سعدی علیه‌الرحمه مورد عنایت بوده است:

بنی آدم اعضای یک‌پیکرند که در آفرینش ز یک گوهرند
چو عضوی به درد آورد روزگار دگر عضوها را نماند قرار
تو کز محنت دیگران بی‌غمی نشاید که نامت نهند آدمی

۳۸- 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 علی‌رغم این‌که دینی جهانی است، هیچ‌گاه توجه به تفاوت‌های ملی و قومی را به‌طور کلی رد نکرده است. 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.

۳۹- مصادیق این اصل، مواردی این چنین را شامل می‌شود: توجه به نیازها و تفاوت‌های فرهنگی (دین و مذهب و زبان) اقتصادی و اجتماعی مانند عنایت به آموزش زبان مادری در کنار آموزش زبان رسمی، آموزش دینی و مذهبی پیروان ادیان و مذاهب رسمی، توجه به مناطق محروم، عشایر، روستاییان و مانند این‌ها. در عین حال این اصل ناظر

به مسئله‌ی مهم تفاوت‌های فردی و توجه به هویت و ویژه نیز هست. بر این اساس نظام تربیت رسمی و عمومی تلاش می‌کند در کنار تأکید بر کسب شایستگی‌های پایه برای تکوین هویت مشترک، زمینه‌سازی برای کسب شایستگی‌های ویژه نیز همت گمارد.

۴۰- بر اساس مبانی روان‌شناختی پذیرفته شده، گاهی تفاوت‌ها و شباهت‌های آحاد دانش‌آموزان 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: دانش‌آموزان با استعداد ویژه، دانش‌آموزان دارای ناتوانایی‌های ذهنی و جسمی، دانش‌آموزان محروم از تحصیل، دانش‌آموزان دور از وطن، دانش‌آموزان محروم از خانواده نام برد.

۴۱- 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 برای تفکیک یک ملت از ملت دیگر با تکیه بر آگاهی مشترک حول مفهوم یا مفاهیم تعریف شده‌ی 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.

۴۲- در جهان امروز کشورها و نهادها و نظام‌های اجتماعی کشورها نمی‌توانند کاملاً منحصر در چهارچوب مرزهای سیاسی خود عمل کنند. شرایط جهان امروز، توسعه و تسهیل ارتباطات و تبادل اطلاعات، تعاملات فرهنگی بین کشورها را افزون و استفاده از فرصت‌های موجود در عرصه‌ی بین‌الملل و شناخت تهدیدات آن، ارتباط با کشورها و نهادهای بین‌المللی را ضروری کرده است. هم‌چنین، پدیده‌ی 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.

۴۳- 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 نیازمند روابط صحیح با دیگر نهادهای مؤثر و سهیم در جریان تربیت است. لذا برای تحقق رسالت و اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی، همگان به نوعی مسئولیت دارند. به سخن دیگر، نظام تربیت رسمی و عمومی برای تحقق رسالت و اهداف خود باید از ظرفیت‌های جامعه حداکثر استفاده را ببرد. بر این اساس، این اصل ناظر به روابط نظام تربیت رسمی و عمومی با محیط‌های بیرونی نظام است.

۴۴- به‌طور کلی دوگونه تربیت دینی قابل تصور است: نخست تربیتی که چهارچوب بنیادی و اصول آن بر اساس دین و آموزه‌های دینی است. در واقع این شکل از تربیت دینی در مقابل تربیت سکولار قرار دارد و همه‌ی ابعاد یک نظام را بر اساس مبانی معیارهای دینی شامل می‌شود. در مجموعه‌ی حاضر از این مفهوم با تعبیر تربیت اسلامی یاد می‌شود. دوم بخش خاصی از تربیت که برای تقویت دین‌داری و دین‌ورزی متربیان صورت می‌پذیرد. در این شکل

از تربیت، اعتقادات و مناسک دین خاصی مورد توجه قرار می‌گیرد و مربی برای رسیدن به ایمان و باور و عمل به آن تربیت می‌شود (البته مطابق قانون اساسی کشور ما، اقلیت‌های دینی و مذهبی رسمی در تعلیم دین و مذهب خود به فرزندان آزادند).

۴۵- این رویکرد با تعریف سازمان جهانی بهداشت نیز هماهنگ است. سازمان جهانی بهداشت، سلامت را چنین تعریف کرده است: «تأمین رفاه کامل جسمی، روانی و اجتماعی و نه فقط نبود بیماری و نقص عضو». با توجه به این تعریف، فقط به صرف نداشتن بیماری جسمی نمی‌توان فرد را سالم دانست. شخصی سالم است که از سلامت روان نیز برخوردار و از نظر اجتماعی هم در آسایش باشد. سازمان جهانی بهداشت با توجه به پیچیدگی وجود انسان و ضرورت‌ها و نیازهایی که برای انسان در زندگی مطرح است، به‌طور طبیعی دایره‌ی سلامت را از بعد جسمانی و روانی وسعت بخشیده و به بُعد اجتماعی گشانده است و اخیراً هم بعد معنوی را به آن افزوده است.

۴۶- رویکردهای عمده و مطرح در حوزه‌ی تربیت هنری عبارت‌اند از: رویکرد مبتنی بر تولید هنری یا هنرسازی، رویکرد دریافت احساس و معنا، رویکرد پرورش عادات و منش‌های ممتاز فکری (رویکرد مبتنی بر دقت و تیزبینی در مشاهده‌ی آثار هنری)، رویکرد معرفت‌زیباشناختی و رویکرد تربیت هنری موضوع (دیسپلین) محور. رویکرد تربیت هنری موضوع (دیسپلین) محور، تلاشی در جهت احراز هویت دیسپلینی برای هنر است. در این رویکرد، تربیت هنری از منظر و زاویه‌ی چهار قلمرو معرفتی یعنی تولید هنر، تاریخ هنر، نقادی هنر و زیبایی‌شناسی مورد بررسی قرار می‌گیرد. رویکرد دیسپلین محور تأکید ویژه‌ای بر یک حوزه‌ی خاص هنری ندارد و به‌منزله‌ی نگرشی جامع‌نسبت به آموزش و یادگیری هنر است.

چهار قلمرو مطرح در این رویکرد که با سنین و سطوح پایه‌ای، هماهنگ هستند عبارت‌اند از:

- تولید هنر: دانش‌آموزان، مهارت‌ها و تکنیک‌هایی را به منظور تولید اثر هنری اصیل و شخصی فرا می‌گیرند.
- تاریخ هنر: دانش‌آموزان دستاوردهای هنری گذشته و حال از قبیل سبک‌های مختلف و ویژگی‌های آن‌ها، نمونه‌های سبک یا تکنیک، زندگی هنرمندان و دیدگاه‌های انتقادی منتقدان را درباره‌ی آثار هنرمندان مختلف مورد مطالعه قرار می‌دهند.
- نقد هنر: دانش‌آموزان خصیصه‌ها و کیفیت‌اثر هنری را توصیف و تفسیر می‌کنند و مورد ارزش‌یابی و داوری قرار می‌دهند. به عبارت دیگر نگرش‌ها و مهارت‌های مورد نیاز دانش‌آموزان برای تجربه کردن، تحلیل، تفسیر و توصیف کیفیت‌های بیانگر فرم دیداری، رشد و توسعه می‌یابد.
- زیبایی‌شناسی: قلمرو زیبایی‌شناسی در تربیت هنری موضوع محور به پرسش‌هایی درباره‌ی ماهیت هنر و معیارهای مناسب برای ارزیابی کیفیت در هنر می‌پردازد و پاسخ می‌دهد.

در دنیای بزرگ‌سالان، پیچیده‌ترین بیان این چهار فعالیت در آثار هنرمندان، نقادان هنر، مورخین هنر و زیبایی‌شناسان یافت می‌شود. هنرمندان، تخیل و حساسیت و مهارت‌هایی برای خلق اشکال دیداری بیانگر دارند. نقادان هنر می‌دانند چگونه آثار هنری را بفهمند، وصف کنند و ویژگی‌ها و خصایص آن‌ها را تفسیر کنند. مورخان هنر، جایگاه هنر را در زمان و فرهنگ می‌دانند و می‌فهمند. زیبایی‌شناسان درباره‌ی پایه‌ها و مبانی برای قضاوت‌ها

درباره‌ی هنر و درباره‌ی پرسش‌های مربوط به شأن و منزلت هنر به‌عنوان شکلی از دانش یا بیش و بصیرت به جهان آگاه و وارد هستند. لذا می‌توان گفت این رویکرد با اصل همه‌جانبه‌نگری هماهنگ‌تر است.

در رویکرد دریافت احساس و معنا به‌عنوان رویکرد مکمل، بیش از آن‌که بر اجرا (تولید و خلق اثر هنری)، و نیز ارزش‌گذاری و قدرشناسی زیباشناختی تأکید شود، بر ادراک خصیصه‌های حسی، صوری و بیانگر در شی یا اثر هنری تأکید می‌شود. در این رویکرد، تربیت زیبایی‌شناسی دو مرحله دارد: یک مرحله شامل تولید اشیایی است که معنای مشخص و متمایزی را در نوعی رسانه‌ی هنری بیان می‌کنند و مرحله‌ی دیگر تفکر و تأمل درباره‌ی این اشیاء برای درک معنای بیان شده توسط آنان است. بنابراین، تولید و بیان، خاص هنرمند و درک قدرشناسانه‌ی آن مختص به مردم عادی و غیر حرفه‌ای است. البته در این رویکرد اعتقاد بر این است که اگر تجربه‌ی زیبایی‌شناسی در معنایی وسیع‌تر و عام‌تر در نظر گرفته شود، هر فردی می‌تواند به‌مثابه یک هنرمند عمل کند. در این رویکرد، ایجاد و پرورش مهارت‌های ادراکی برای درک تصورات زیبایی‌شناسی، محور و اساس تربیت هنری و زیبایی‌شناسی را تشکیل می‌دهد. سواد زیبایی‌شناسی، با یادگیری چگونگی ادراک کردن خصیصه‌های حسی، صوری و بیانگر تصورات زیبایی‌شناسی یعنی آن تصوراتی که بار انسانی را منتقل می‌کنند، شروع می‌شود (برودی ۱۹۸۷، ص ۴۹). زبانی که در این حوزه به کار می‌آید، زبان هنر است. زبان هنر قابلیت آن را دارد که علاوه بر اندیشه‌ها، وسیله‌ی رد و بدل کردن و دریافت و بیان احساسات هم باشد. خوش‌بختانه این زبان قابل آموزش است و لذا گفته شده است: «این واقعیت که این زبان می‌تواند آموزش داده شود، اجباری را برای تدریس آن به همه‌ی کسانی که وارد مدرسه می‌شوند، به‌وجود می‌آورد.» (همان، ص ۵۱).

۴۷-شناسایی پدیده‌ها و تبیین روابط آن‌ها، باید واسطه‌ی شناخت عمیق‌تری باشد که به کشف معنا و تبیین دلالت‌ها معطوف است. دانش، مبتنی بر شناسایی روابط میان پدیده‌هاست و فناوری به دست‌کاری و تغییر آن روابط به نفع مقاصد انسانی و به منظور برآوردن حاجت‌های او استوار است؛ ولی هنر بر کشف معنا از عالم رمزآمیز تکیه دارد. شناخت هنری شامل دور زیبایی‌شناختی رمزگشایی و رمزگردانی است. دیدگاه اسلامی که به ملاحظه‌ی طبیعت به‌مثابه آیه‌ی خداوند تأکید دارد، با زیبایی‌شناسی هنرمندانه سازگارتر است. در اسلام، نظاره‌ی جهان طبیعت به منظور کشف معناهای باطنی آن توصیه می‌شود. طبیعت خود یک متن است که برای آموختن از آن، باید مقاصد و اهداف آن را بازشناخت. همان‌گونه که در مبانی ارزش‌شناختی فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران آمده است، طبیعت به صورت توأمان دارای ارزش آیه‌ای و ابزاری است؛ یعنی طبیعت نه تنها نیازهای مادی ما را رفع می‌کند، که بیش‌تر از آن کتاب تکوین است و در کنار کتاب تشریع، ما را به حقایق پنهانی رهنمون می‌سازد. انتقال بخشی از اطلاعات علمی در زمینه‌ی کمیت و کیفیت پدیده‌های طبیعی و روابط میان آن‌ها ممکن است مهم و ضروری باشد، ولی کافی نیست. متریبان از فهمیدن روابطی که برحسب تمثیل‌ها و الگوهای ریاضی خاص و فرمول‌های فیزیکی ویژه درک شدنی هستند، آن‌چنان طرفی نمی‌بندند. برای آن‌ها فهمیدن معنای پدیده‌ها و هدف رویدادهای طبیعت به‌منظور درک کلی از جهان هستی و جایگاه خویش مفیدتر است.

۴۸- اگرچه مداخله‌ی مستقیم در امر تربیت رسمی و عمومی کار کرد اصلی آن‌ها را تشکیل نمی‌دهد، اما در این جریان مؤثرند و لذا باید بخش‌های مذکور جامعه با عوامل سهیم و اصلی هماهنگ باشند. مانند:

- بخش فرهنگ، شامل: نهاد دین (مراجع و مراکز علوم دینی، روحانیون و مبلغان مذهبی، مساجد و دیگر مراکز دینی و مذهبی)، نهاد علم و فناوری (دانشگاه‌ها و مؤسسات علمی - پژوهشی، فرهنگستان‌ها و پارک‌های علم و فناوری)، بخش هنر (نقاشی، شعر موسیقی و ادبیات، نمایش و فیلم‌سازی و...);

- نهاد رسانه، شامل: رسانه‌های مکتوب (کتاب و نشریات)، رسانه‌ی دیداری - شنیداری (رادیو و تلویزیون) و رسانه‌های مجازی (اینترنت و دیگر فناوری‌های نوین اطلاعات و ارتباطات);

- بخش جامعه‌ی مدنی، شامل: شوراها، احزاب، تشکلات و دیگر سازمان‌های مدنی غیردولتی؛

- بخش اقتصاد، شامل: کشاورزی، صنعت، تجارت و خدمات؛

- بخش تأمین خدمات عمومی و رفاه اجتماعی، شامل: شهرداری‌ها و دهرداری‌ها، سازمان بهزیستی و نهادهای حامی افراد محروم، مؤسسات بیمه و نهادهای خیریه و عام‌المنفعه؛

- بخش سلامت و تندرستی، شامل: بهداشت و درمان، ورزش و تفریحات سالم، حفظ محیط زیست و ایمنی.

۴۹- یکی از ویژگی بنیادی انسان‌ها توانایی دانستن و در پی آن حق دانستن است. مطابق بند اول از اصل سوم قانون اساسی، دولت موظف است تمامی امکانات کشور را برای رشد و تعالی افکار و اندیشه‌های افراد به کار گیرد و با این کار موجبات تحقق عدالت را در جامعه فراهم آورد. در بندهای اول تا چهاردهم اصل سوم و اصل نوزدهم و اصل بیستم قانون اساسی بر این حقوق و احقاق آن در جامعه‌ی اسلامی تأکید شده است.

۵۰- روایات بسیاری مبنی بر لزوم دخالت حکومت اسلامی در حوزه‌ی تربیت آحاد جامعه وجود دارد. از آن جمله، فرمایش امیرالمؤمنین (ع) درباره‌ی حقوق متقابل مردم و ولی بر یکدیگر است. ایشان می‌فرماید: «إن لی علیکم حقاً و لکم علیّ حق؛ فاما حقکم علیّ فالنصیحة لکم و توفیر فیئکم و تعلیمکم لکیلا تجهلوا و تأدیبکم لکیلا تعلموا.» (نهج البلاغه، فیض، ۱۱۴) هم‌چنین در غرر از ایشان نقل شده است که «علی الامام أن یعلم أهل ولايته 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» (الحیاه، ۲: ۶۸۶) و باز در عهدنامه‌ی حضرت رسول (ص) به معاذ برای اعزام به یمن آمده است: «. . . ثم بثّ فیهم المعلّمین» (تحف العقول، ۲۵). برای اطلاع بیش‌تر رجوع کنید به: علم الهدی (۱۳۸۶)، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی از دیدگاه اسلام.

۵۱- بر این اساس، دولت‌ها باید دست کم سه دسته از آزادی‌ها را محترم شمارند: آزادی افراد یا انجمن‌ها برای ایجاد مدرسه و مدیریت آن مدرسه، آزادی والدین نسبت به انتخاب مدرسه‌ای که از نظر فلسفی یا مذهبی برای تربیت فرزند خود مناسب می‌دانند، آزادی هر کودک در برخورداری از آموزش‌هایی که به شکوفایی شخصیت او بر اساس اهداف مقرر در اسناد معتبر راجع به آموزش منجر می‌شود.

۵۲- در قرآن کریم برخی آیات به صراحت بر مسئولیت تربیتی خانواده تأکید دارد. از جمله: آیات «یا ایها الذین آمنوا قُوا انفسکم و اهلیکم ناراً و قودها الناس و الحجاره» (تحریم، ۶) «لا تُضارَّ والدۀ بولدها و لا مولودُکَ بولده» (بقره، ۲۳۳) «وَأمر أهلك بالصلوة واصطبر علیها» (طه، ۱۳۲) «وكان يأمر اهله بالصلوة و الزکوة و کان عند ربه مرضیا» (مریم، ۵۵)؛ «و اذ قال لقمان لابنه و هو یعظه یا بنی لاتشرك بالله ان الشکر لظلم عظیم» (لقمان، ۱۳)؛ «یا بنی اقم الصلوة و أمر بالمعروف و انه عن المنکر و اصبر علی ما اصابک» (لقمان، ۱۷)؛ «یا بنی اربکب معنا و لا تکن من الجاهلین مع الکافرین» (هود، ۴۲). هم‌چنین روایات زیادی دال بر این معنا دیده می‌شود؛ از جمل فرمایش‌های مکرر حضرت رسول اکرم (ص) در این زمینه: «حق الولد علی والده ان یحسن اسمہ و یحسن من موضعه و یحسن ادبه.» و «ما ورث والدٌ ولداً خیراً من ادب حسن» و «ما نحل والدٌ ولداً من نحل افضل من ادب حسن» و «ادبوا اولادکم علی ثلاث خصال: حب نبیکم، و حب اهل بیته، و قرائه القرآن، فإن حملہ القرآن فی ظل الله یوم لا ظل إلا ظله مع أنبیائه و أصفیائه.» امام علی (ع) نیز می‌فرماید: «علموا صبیانکم من علمنا ما ینفعهم الله به.» برای اطلاع بیش‌تر ن. ک. به: علم الهدی (۱۳۸۶)، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی از دیدگاه اسلام.

۵۳- از مجموع قوانین و مقررات کنونی کشور 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 ماده‌ی ۷ اعلامیه‌ی اسلامی 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 و تربیتی خود دارد. . . والدین و کسانی که از نظر قانون شرع به‌منزله‌ی والدین هستند، حق انتخاب نوع تربیتی را برای فرزندان خود خواهند داشت که منافع و آینده‌ی آنان را در پرتو ارزش‌های اخلاقی و احکام شرعی تأمین کنند.» (انصاری ۱۳۸۶)

۵۴- نظام‌های حقوقی کشورهای جهان، با توجه به تأکید قوانین و پیمان‌های بین‌المللی بر مشارکت والدین در تربیت فرزندان، در خصوص چگونگی تعامل و میزان مشارکت خانواده‌ها در جریان تربیت رسمی، قوانین و سازوکارهای گوناگونی وضع کرده‌اند. در نظام حقوقی اسلامی 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 تهیه‌ی منابع آموزشی و کمک آموزشی، تأمین هزینه‌ها، و نحوه‌ی مصرف اعتبارات جلب مشارکت مادی و معنوی والدین لازم است. از این‌رو باید سازوکارهای قانونی برای تحقق این حق توسط دولت تهیه و توسط مراجع ذیصلاح تصویب شود.

۵۵- 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 توسعه‌ی نهاد وقف شکل گرفته است و دولت‌ها رسماً خیلی کم در ایجاد مدارس دخالت کرده‌اند و اقدامات دولت‌مردان و درباری‌ها نیز اغلب به شکل غیردولتی و با تنظیم وقف‌نامه انجام شده است. نظامیه‌ها،

نوریه‌ها، المستنصریه و ربیع رشیدی، علی‌رغم بهره‌گیری از منابع مالی یا اقتدار حکومتی در جریان تأسیس، در خصوص مسائل اقتصادی و تداوم حیات مؤسسه، مستقل و خودکفا بودند.

هو الحکیم



دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش

طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش

گزارش تلفیق یافته های مطالعات نظری

بنیان نظری تحول راهبردی در جریان تربیت

بخش سوم

رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران

ویرایش هفتم

اردیبهشت ۱۳۸۹

کارگروه تدوین:

حجت الاسلام دکتر علی رضا صادقزاده

دکتر محمد حسینی

دکتر سوسن کشاورز

آمنه احمدی

نظارت:

حجت الاسلام علی رضا اعرافی

دکتر خسرو باقری

۱-مقدمه

آسیب‌شناسی روند تغییرات در نظام آموزش و پرورش ایران طی سده اخیر نشان می‌دهد که تحولات و اصلاحات کلی و جزئی و حتی اقتباس برنامه‌ها و طرح‌های تربیتی در این نظام به صورت ناموزون و نامتناسب با همدیگر، در قالب اقدامات ناهماهنگ (وبعضاً متضاد) و بدون ملاحظه مبانی ارزشی و فکری جامعه به اجرا در آمده است. به سخن دیگر تاکنون یک چارچوب فکری منسجم و مبتنی بر بنیادهای نظری مستحکم، برای سامان‌دهی حرکت‌های تحول‌آفرین یا اصلاحی در این نظام وجود نداشته است. این مسئله موجب بیماری مزمن نظام آموزش و پرورش و در واقع نوعی غفلت تاریخی نسبت به یکی از لوازم مهم تحول بنیادین در این نظام است^{۳۸۸}. در حالی که بررسی تجارب جهانی در زمینه تحولات و اصلاحات بنیادی نظامهای آموزشی کشورهای موفق نشان می‌دهد که در این کشورها ابتدا چهارچوب نظری مناسبی برای تجدید سازمان و تغییرات گسترده در اهداف و برنامه‌های تربیتی پدید آورده‌اند و سپس با یاری اهرم‌های مدیریتی مناسب و ضمانت‌های قانونی و اجرایی و مالی به سوی بازسازی نظام تربیتی خود حرکت کرده‌اند.^{۳۸۹} براین اساس تحول در نظام آموزش و پرورش کشور، نیازمند چارچوب نظری جامعی است که جهت‌گیری‌های اساسی آینده این نظام را ترسیم نماید.

۳۴۶. نفیسی، عبدالحسین، (۱۳۷۸ ص ۱۶۱، ۱۶۲)؛ صاحب‌نظران دیگری نیز در خصوص فقر بنیان‌های نظری حوزه تربیت در ایران - به خصوص فقدان مبانی نظری مناسب برای نظام تربیت رسمی (اعم از آموزش و پرورش و آموزش عالی) - هشدار داده‌اند. (باقری، ۱۳۸۲) (زیباکلام، ۱۳۸۴)، (کاردان، ۱۳۸۵)، (محسن‌پور، ۱۳۸۶) و (آقازاده، ۱۳۸۵)

۱-۱. تعریف رهنامه

ساماندهی نظام تربیت رسمی و عمومی در جامعه اسلامی ایران، علاوه بر تکیه بر فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، نیازمند تدوین الگوی نظری^{۳۹۰} جامعی است که لوازم و دلالت های این دو مجموعه را در عرصه عمل مشخص کند. این الگوی نظری جامع، که از آن با عنوان "رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران" (= رهنامه) یاد می شود، خصوصیات وضعیت مطلوب این نظام را، با بیان تعریف و قلمرو، رسالت، اهداف، کارکردها، رهیافت، رویکرد، ساختار و روابط این نظام و همچنین با بیان تعریف، وظایف، رویکرد، اصول و روابط هریک از زیرنظام های اصلی آن، ترسیم می نماید.

۱-۲. ضرورت تدوین رهنامه:

برای تبیین ضرورت تهیه و تدوین رهنامه -افزون بر آنچه گذشت - می توان دلایلی به شرح زیر ارائه نمود:

- فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی اگرچه مبانی نظری مستحکم و منسجمی را برای هدایت تحولات نظام تربیت رسمی و عمومی فراهم می آورند، اما این دو مجموعه نمی توانند مستقیماً راهنمای عمل برای روند اصلاح و تحول این نظام باشند، زیرا ایده آل ها و آرمانهای تربیتی جامعه اسلامی و چگونگی آنها را در سطحی کلی (فرا تراز تبیین تفصیلی نحوه تحقق تدابیر و اعمال تربیتی) بیان و ترسیم می نمایند. از این رو لازم است چارچوبی نظری فراهم شود که در عین اتکاء به پشتوانه های نظری مذکور با استفاده مناسب از دستاوردهای نظری علوم تربیتی، به صحنه عمل نزدیکتر بوده و با نگاه به واقعیت های موجود در عرصه نظام تربیت رسمی و عمومی جهت گیری های کلی تحول در این نظام را هدایت و رهبری نماید و منبع الهام بخش برنامه های اجرایی باشد. به سخن دیگر، ضرورت ایجاد ارتباط میان نظریه و عمل، سازوکاری را طلب می نماید تا سیاست گذاری و برنامه ریزی هر گونه تحول در نظام تربیت رسمی و عمومی، هم از خطرات نظریه پردازی محض (توقف در برج عاج آرمان گرایی و بی توجهی به

۳۴۸. الگوی نظری: طرحواره مفهومی نظام مندی- متشکل از عناصر مربوط به جریان تربیت و روابط میان آن ها -که پاسخهای مستدل و نسبتاً عامی را، براساس مبانی نظری استوار، برای هدایت نظام تربیت رسمی و عمومی، زیرنظامهای اصلی و دیگر مولفه های آن فراهم می آورد.

واقعیات) دور شده و هم به دام عمل‌گرایی خام گرفتار نشود. بنا بر این رهنامه به مثابه چهارچوب نظری جهت دهنده به عمل در عرصه نظام تربیت رسمی و عمومی، حد واسطی بین مباحث نظری (در شکل نظریه های آکادمیک محض فارغ از توجه به شرایط محیطی و بومی خاص و یا در حد الگوهای نظری کلان پیشنهادی برای شرایط خاص نظیر فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران) و سیاست گذاری ها و برنامه ریزی های اجرایی است.

- یکی از کارکردهای اساسی فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی، زمینه سازی برای ایجاد انسجام در کلیت نظام تربیت رسمی و عمومی و هماهنگی آن با سایر عوامل و نهادهای سهیم و موثر در جریان تربیت و ارایه معیارهای سازواری برای نقد وضع موجود است. این کارکرد عملاً از طریق رهنامه صورت می‌گیرد. رهنامه با تکیه بر مبانی نظری (مندرج در فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی) می تواند هم در ارائه ملاک هایی منسجم برای بررسی وضع موجود نظام و هم در سیاست گذاری و طراحی برنامه های هماهنگ برای تحقق این گونه انسجام و هماهنگی موثر باشد.

- تحولات بنیادی نظام های رسمی عموماً با منطق و تفکر راهبردی قابل هدایت می باشند و با سازوکار سیاست گذاری و برنامه ریزی راهبردی محقق می‌شوند. ترسیم وضع مطلوب نظام متناسب با ارزشهای معتبر و شرایط بومی -از لوازم اساسی و پیش نیاز ضروری هر گونه برنامه ریزی راهبردی است تا با توجه به این وضعیت آرمانی (مندرج در بیانیه مأموریت نظام)، در وهله نخست با نگاهی آسیب شناسانه نقاط ضعف و قوت و فرصت ها و تهدیدهای نظام (در شرایط کنونی) شناسایی و تبیین شود، آنگاه چالش های پیش رو و چشم انداز نظام (وضعیت مطلوب قابل تحقق در افق درازمدت) ترسیم گشته و سپس برای مواجهه هوشمندانه با این چالش ها و تحقق چشم انداز، راهبردهای اصلی و پشتیبان مشخص شوند؛ تدوین رهنامه به مثابه تلاشی در راستای ترسیم وضع مطلوب نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران (البته بدون تقیید این وضع به افق زمانی خاص)، پیش نیاز اصلی این گونه برنامه ریزی راهبردی برای وصول به چشم انداز قابل تحقق این نظام در افق بیست ساله می باشد.

- در جهان امروز موفقیت هر نظام تربیتی مرهون بهره‌گیری از نظریه‌های جدید و تجارب کشورهای دیگری باشد، اما بدیهی است که این بهره‌گیری باید هوشمندانه و مناسب (بدور از التقاط و تقلید صرف) بوده و بر چهارچوب نظری مستحکمی استوار باشد. رهنامه می‌تواند چهارچوبی روشمند برای بهره‌گیری از نظریه‌های جدید و تجارب جهانی و مبنایی قابل اعتماد برای کاربست مناسب و بومی‌سازی آنها باشد.
- هر نظام تربیتی برای مواجهه مناسب با تغییرات و تحولات پیرامون خود، باید بر مجموعه‌ای از معیارها و سیاستهای پایدار و حتی الگوهای نظری نسبتاً ثابت تکیه نماید تا برای ایفای رسالت و مأموریت خویش در حرکت به سوی غایت جریان تربیت، دچار روزمرگی^{۳۹۱} و تغییرپیوسته جهت‌گیری‌های اساسی (و در نتیجه ایجاد سردرگمی و ابهام یادواره کاری و سعی و خطای مکرر) نگردد. تدوین رهنامه (بر مبنای فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران) و التزام به مفاد اصلی آن از سوی سیاستگذاران، مدیران ارشد و برنامه‌ریزان ستادی و آحاد مدیران، معلمان و مربیان مدارس، موجب ایجاد نوعی ثبات و پایداری مطلوب در این نظام می‌شود.
- با وجودی که کارگزاران نظام تربیت رسمی بطور طبیعی دارای دیدگاههای متنوعی در زمینه چگونگی تحقق جریان تربیت هستند-وباید علی‌الاصول چنین تنوعی را از جانب کارگزاران فکور این نظام به رسمیت شناخت و از آن استقبال نمود-، لیکن سازمان یافتگی نظام تربیت رسمی و عمومی، مستلزم سیاستگذاری و برنامه‌ریزی هماهنگ و وجود حدودی از وحدت رویه عملی در بین مولفه‌ها و عناصر متعدد این نظام است. وصول به چنین وحدت و همسوئی در میان عوامل و کارگزاران نظام تربیتی، تنها از رهگذر صدور بخشنامه و آئین نامه قانونی و نظارت سازمانی برای رعایت آنها بدست نمی‌آید؛ تدوین و اعتبار بخشی رهنامه - پس از تایید و تصویب در مراجع ذیربط - و توافق عموم سیاست‌گذاران و مدیران ارشد نظام تربیت رسمی و عمومی نسبت به مفاد رهنامه و پذیرش مبانی نظری آن (فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران) گامی عملی برای ایجاد هم‌فکری و وحدت رویه (در مقام عمل) در بین کارگزاران فکور این نظام خواهد بود.

391. پرهیز از دچار شدن به روزمرگی در سیاست‌ها و برنامه‌های تربیتی، نکته مهمی است که اخیراً در بیانات مقام معظم رهبری (دام‌طه) با مدیران ارشد آموزش و پرورش مورد تأکید قرار گرفته و از آن به عنوان اساس تحول مطلوب در نظام آموزش و پرورش یاد شده است.

با وجود این ادله آشکار باید خاطر نشان ساخت که از آغاز بنیان گذاری نظام آموزش و پرورش در ایران تا کنون هیچ گونه تلاش پژوهشی مستقلی^{۳۹۲} برای تدوین چنین الگوی نظری جامعی انجام نشده است و تلاش حاضر را باید به عنوان نخستین گام روشمند[۱] در این زمینه تلقی نمود و از جمله نوآوری های طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش به شمار می آید.

۳-۱. نتایج و پیامدهای تدوین رهنامه

- با توجه به مباحث پیش، می توان به موارد زیر به عنوان پیامدهای مثبت تدوین رهنامه برای اصلاح و تحول اساسی نظام کنونی آموزش و پرورش اشاره نمود:
- ارایه معیارهای مفهومی منسجم برای نقد وضع موجود نظام آموزش و پرورش (در حوزه عملکرد نظام و زیرنظامهای اصلی و روابط درونی و بیرونی)
 - ایجاد انسجام میان عناصر و اجزاء مختلف نظام و تعیین شفاف روابط مطلوب بین این نظام با سایر عوامل سهم و موثر در جریان تربیت
 - ترسیم وضع مطلوب نظام آموزش و پرورش با عنایت به شرایط فرهنگی و اجتماعی کشور
 - متناسب سازی خصوصیات عناصر و مولفه های نظام آموزش و پرورش با مضامین بیان شده در فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران
 - ایجاد ثبات نسبی در روند تحولات ضروری نظام آموزش و پرورش و زمینه سازی برای رهبری و مدیریت هوشمندانه این تغییرات
 - ایجاد هم فکری و توافق بیشتر میان کارگزاران ارشد نظام آموزش و پرورش در سطوح مختلف رهبری، مدیریت و برنامه ریزی زیر نظام ها و مولفه های گوناگون آن

۴-۱. جایگاه رهنامه

در مطالعات طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، براساس مدل مفهومی این مطالعات نتایج دیگر فعالیت های طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش - آسیب شناسی و نقد وضع موجود و تدوین فهرست نقاط ضعف و قوت و فرصت ها و تهدیدها، تعیین چالش ها، ترسیم چشم انداز و پیش بینی راهبردهای اصلی و پشتیبان برای تحقق چشم انداز بیست ساله نظام - بر اساس مفاد رهنامه تعدیل

392. البته باید طرح کلیات تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (مصوب شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش ۱۳۶۷) را به منزله گام مقدماتی ارزشمندی در این جهت به شمار آورد که کوشیده تا با بیان اصول حاکم بر نظام آموزش و پرورش و ترسیم ساختار این نظام، متناسب با مبانی و اهداف تعلیم و تربیت اسلامی، وضع مطلوب نظام آموزش و پرورش در کشور ما را پس از پیروزی انقلاب اسلامی ترسیم نماید؛ لذا در تدوین رهنامه، با وجود نقدهای وارد بر این طرح (از جمله باقری ۱۳۸۰)، کوشیده ایم تا حتی الامکان از نکات ارزشمند آن بهره گیریم.

گشته و نهائی می گردند. بنا بر این رهنامه، محکهای مفهومی مورد نیاز برای تدوین سند ملی آموزش و پرورش 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 چشم انداز نظام در افق بیست ساله (۱۴۰۴-۱۳۸۴)
 - تنظیم راهبردها و تعیین سیاستهای کلی توسعه راهبردی نظام
- افزون بر این، رهنامه به عنوان سند بالادستی برای هرگونه برنامه تحول آفرین و دراز مدت و طرح جامع و آینده نگر در نظام فعلی آموزش و پرورش ایفای نقش می نماید.

بنا بر این باید رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران را - پس از اعتباربخشی و تصویب توسط مراجع ذیربط - به مثابه بنیان اصلی هرگونه قانون گذاری، سیاست گذاری و برنامه ریزی جهت ایجاد تحول اساسی در نظام فعلی آموزش و پرورش به شمار آورد.

۲- مشخصات کلی نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران

۲-۱. تعریف و قلمرو

تحقق تربیت رسمی و عمومی با عنایت به ویژگی های آن که در فلسفه تربیت رسمی و عمومی بیان شد مستلزم آن است که نهادی عمومی، به عنوان مولفه اصلی بخش فرهنگ عمومی جامعه اسلامی - در جهت گسترش و تعالی مداوم ظرفیت های وجودی نسل آینده و بسط و اعتلای تجارب متراکم اجتماعی^{۳۹۳} و به منظور تعالی کیفیت حیات فردی و اجتماعی آحاد جامعه و آماده شدن ایشان جهت تحقق مرتبه لازم و شایسته ای از حیات طیبه، زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت نسل آینده با تاکید بر وجوه مشترک هویت و شکل گیری و اعتلای مداوم جامعه سالم گردد و با تکیه

393. که در مجموعه باورها، نگرش ها و هنجارهای مقبول افراد جامعه، انواع دانش، هنر و فناوری محصول خرد جمعی و ارزش های

نهادهی حاکم بر روابط فردی، مدنی و اجتماعی تجلی می یابند

بر ارکان جریان تربیت و مشارکت فعال همه عوامل سهیم و موثر، متولی و مسئول تحقق شایسته تربیت رسمی و عمومی در همه سطوح کلان و خرد شود.

با توجه مبانی حقوقی و روان شناختی مذکور در فلسفه تربیت رسمی و عمومی قلمرو فعالیت (جامعه هدف) نظام تربیت رسمی و عمومی همه افراد^{۳۹۴} تابع نظام جمهوری اسلامی ایران می باشند که بنا بر قانون (به لحاظ دامنه سنی) مشمول ورود به نظام تربیت رسمی و عمومی هستند.

بنا بر این می توان برای "نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران" چنین تعریفی را ارائه کرد:

"نهادی است عمومی^{۳۹۵} و سازمان یافته که، به عنوان مهم ترین عامل انتقال، بسط و اعتلاء فرهنگ در جامعه اسلامی ایران، مسئولیت آماده سازی عموم متربیان جهت تحقق مرتبه ای از آمادگی^{۳۹۶} برای تحقق حیات طیبه را برعهده دارد که تحصیل آن مرتبه برای عموم افراد جامعه در جهت تکوین و تعالی پیوسته هویت ایشان- (با تاکید بر وجوه مشترک انسانی، اسلامی و ایرانی) ضمن ملاحظه ویژگی های فردی و غیر مشترک- و نیز شکل گیری و اعتلای مداوم جامعه سالم براساس نظام معیار اسلامی لازم یا شایسته باشد. این نهاد عمومی با تکیه بر دولت اسلامی (حاکمیت) و با مشارکت فعال خانواده ها و نهادها و سازمان های غیر دولتی، متولی و مسئول تحقق شایسته^{۳۹۷} «جریان تربیت رسمی و عمومی» در همه سطوح سیاستگذاری؛ برنامه ریزی؛ پشتیبانی؛ هماهنگی و ساماندهی؛ اجرا و نظارت، ارزشیابی و اصلاح می باشد."

394. شایان ذکر است که این دامنه سنی بر حسب نیازهای ویژه و استعدادهای خاص متربیان و ضرورت بسط فرصتهای یادگیری تا تحقق حد نصاب قابل قبولی از شایستگی های لازم، قابل انعطاف می باشد.

395. نکته مهم وشایان تذکر اینکه کلیت نظام تربیت رسمی و عمومی را با توجه به لزوم نقش فعال همه ارکان اجتماع از جمله دولت اسلامی در آن، نهادی عمومی- نه به منزله نهادی دولتی ونه به مثابه نهادی خصوصی- در نظر گرفته ایم هرچند بخش هایی از این نظام (نظیر وزارت تربیت) دولتی و مولفه هایی از آن (نظیر شرکت ها وموسسات پشتیبان یا برخی مدارس) خصوصی وبرخی نیز (نظیر شوراها وانجمن ها) در زمره نهادهای مدنی باشند. (چنانچه در نظام هایی نظیر بهداشت وسلامت، یا اقتصاد نیز وضع به همین منوال می باشد)

396- تعیین این مرتبه در طی بازه های زمانی توسط شورای عالی تربیت مشخص می شود.

۲-۲. رسالت

بر بنیاد "فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران" و در راستای تحقق غایت و هدف کلی تربیت عمومی؛ رسالت^{۳۹۷} "نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران" عبارت است از:

فراهم آوردن زمینه^{۳۹۸} نظام مند و عادلانه کسب شایستگی های لازم برای عموم افراد^{۳۹۹} جامعه^{۴۰۰} به منظور کسب آمادگی جهت تحقق مرتبه قابل قبولی از حیات طیبه در همه ابعاد فردی و اجتماعی.

بدیهی است نظام تربیت رسمی و عمومی، هم باید از امکانات و اختیارات لازم برای انجام این رسالت مهم برخوردار باشد و هم نسبت به چگونگی ایفای آن در برابر جامعه، پاسخگو باشد. به هر حال این نظام با ایفای چنین رسالتی، افزون بر تمهید شرایط لازم جهت تحقق غایت و هدف کلی تربیت رسمی و عمومی (نسبت به آحاد متریان)، در قبال جامعه نیز به مثابه نهادی عمومی، کارکرد^{۴۰۱} های مشخصی نیز خواهد داشت که می توان و باید با توجه به این کارکردها، عملکرد واقعی این نظام و عوامل سهم و موثر در آن را مورد ارزیابی قرارداد.

۲-۳. اهداف

در راستای تحقق غایت و هدف کلی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، مجموعه ای از شایستگی های اساسی به عنوان اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی تعریف می شوند که شامل دو دسته اهداف مشترک و اهداف ویژه می باشد. این اهداف بنا بر فلسفه تربیت رسمی و عمومی عبارتند از:

۳۹۷- رسالت (یا ماموریت) عبارت است از: "گزاره معطوف به بیان مسئولیت اصلی و مورد انتظار از هر یک از نهادهای سهم در جریان تربیت"

۳۹۸- این زمینه سازی نظام مند هرچند عموماً با نوعی الزام و اجبار برنامه ای (خصوصاً در در مراحل آغازین تربیت) همراه است ولی باید به شکلی طراحی و انجام شود که متریان با آگاهی و اختیار اهداف نظام تربیتی را در خود محقق سازند

۳۹۹- شمول عموم افراد جامعه در تربیت رسمی و عمومی، شمول در زمانی است. محدوده سنی حسب قانون و شرایط اجتماعی در اسناد تعیین می شود

۴۰۰- طبق قانون اساسی تمامی افراد ایرانی صرف نظر از ویژگی های قومی و مذهبی از حق برابر بر تربیت برخوردارند، لذا تمامی افراد تابع نظام جمهوری اسلامی ایران که بر اساس قانون دارای حقوق و تکالیف تربیتی مشخص هستند باید از طریق نظام تربیت رسمی و عمومی، شایستگی های لازم را برای حضور شایسته در حیات فردی و جمعی کسب کنند. بنا براین تمامی افراد کودک و نوجوان (۶-۱۸ ساله) شهروند جمهوری اسلامی ایران باید از تربیت رسمی و عمومی بهره مند شوند (یعنی افراد لازم التعلیم محسوب می شوند) و در صورت محرومیت از این نوع تربیت، باید حتی در سنین بزرگسالی از نوعی تربیت عمومی جبرانی مناسب (آموزش بزرگسالان) بهره مند شوند.

۴۰۱- کارکرد عبارت است از اثر و نتیجه مطلوب از فعالیت هر یک از عوامل و نهادهای تربیتی که جهت تحقق رسالت آن ها مورد انتظار و برای تحقق غایت و اهداف تربیت ضروری باشد

اهداف مشترک

انتظار می رود تربیت یافتگان نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران دارای این شایستگی های فردی و جمعی باشند:

- خرد ورز، پرسشگر و فکور؛
- دیندار (انتخاب کننده و ملتزم نسبت به نظام معیار دینی) و متخلق؛
- خلاق و کار آفرین؛
- مقتصد، فعال و کارآمد؛
- سالم و با نشاط؛
- انتخاب گر و آزاد منش؛
- قانون گرا، منضبط و مسئولیت پذیر؛
- عدالت ورز، مهربان و صلح جو؛
- وطن دوست، استقلال طلب و ظلم ستیز؛
- جمع گرا و جهان اندیش؛
- دارای ذائقه هنری و زیبایی شناختی.

البته مرتبه قابل قبول و حدمطلوب و نصاب هر یک از صفات و توانمندیهای یادشده توسط بالاترین مرجع سیاست گذار یعنی شورای عالی تربیت در بازه های زمانی ده یا بیست ساله با توجه به ملاکهای یادشده در فلسفه تربیت رسمی و عمومی تعیین خواهد شد.

اهداف ویژه

باتوجه به لزوم ملاحظه تفاوت های متریان اهداف ویژه نظام تربیت رسمی و عمومی، در سطوح ملی، منطقه ای و مدرسه ای و برحسب نیازها، ویژگیهای اجتماعی و سطح رشد متریان توسط مراجع ذیصلاح (در چهار چوب اهداف مشترک تربیت رسمی و عمومی) تعیین می شوند.

۴-۲. کارکرد ها^{۴۰۲}

باتحلیل غایت، هدف کلی و اهداف تربیت رسمی و عمومی و با توجه به رسالت نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، می توان موارد ذیل را به عنوان مهم ترین کارکرد های این نظام در نظر گرفت :

کارکردهای اختصاصی^{۴۰۳}

- زمینه سازی برای شناخت ظرفیتهای وجودی متربیان و کمک به تکوین و تعالی پیوسته آن - با تاکید بر ابعاد مشترک انسانی، اسلامی و ایرانی - بر اساس انتخاب والتزام آگاهانه و آزادانه نظام معیار
- بستر سازی برای کسب شایستگی های اساسی و پایه در متربیان برای پاسخ گویی به نیازهای حال و آینده خود و جامعه
- فراهم آوردن زمینه های لازم برای ورود متربیان به انواع تربیت تخصصی (آموزش عالی و تربیت حرفه ای)
- اشاعه و ترویج عادلانه دانش پایه و کاربردی و فناوری های مورد نیاز جامعه و زمینه سازی برای اعتلای آنها

کارکردهای مشترک^{۴۰۴}

نظام تربیت رسمی و عمومی همراه با سایر عوامل سهمیم در تربیت عمومی دارای کارکرد های مشترکی نیز می باشد که اهم آنها عبارتند از:

- ارتقاء سطح فرهنگ عمومی (باورها و ارزش های مشترک انسانی، اسلامی ، ملی) افراد جامعه؛
- حفظ ، ارزیابی و تعالی میراث فرهنگی (اسلامی و ایرانی)؛
- 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؛

402. تربیت رسمی و عمومی از منظر کارکردها یا نتایج و پیامدها مورد بررسی های زیادی قرار گرفته است در اینجا مقصود از کارکردها، آثار قصد شده و مطلوب نظام تربیت رسمی و عمومی است.

403. منظور از کارکرد اختصاصی، پیامد و اثر مطلوبی است که عمدتاً از فعالیت نظام تربیت رسمی و عمومی بدست آید

404. مقصود از کارکرد های مشترک آثار مطلوبی است که محصول فعالیت همه عوامل سهمیم در جریان تربیت عمومی باشند و توجه به آن ها زمینه مشارکت و همسوئی و تقسیم کار ملی بین این عوامل را فراهم می آورد

- بسط مشارکت سازنده و نقش آفرینی عموم آحاد مردم در تحولات اجتماعی و سیاسی
- مورد انتظار در نظام اجتماعی-سیاسی مبتنی بر مردم سالاری دینی (جمهوری اسلامی)؛
- تنظیم روابط اجتماعی بر مبنای نظام معیار (مبانی و ارزش‌های متکی بر دین حق)؛
- گسترش روحیه استقلال طلبی، آزادی خواهی و ظلم ستیزی
- ارتباط برادرانه با مردم دیگر جوامع اسلامی در جهت شکل گیری امت واحده اسلامی
- بسط روابط انسانی و مسالمت آمیز مبتنی بر عدالت با مردم دیگر کشور های جهان .

۲-۵. رهیافت^{۴۵}

با عنایت به مبانی دین شناختی مندرج در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران از آنجا که باید به دین به مثابه آئین زندگی، که در متن زندگی جاری و ساری است توجه داشت نظام تربیت رسمی و عمومی و همه مولفه های آن باید بر اساس آموزه های اسلامی که از منابع معرفتی معتبر اسلام (قرآن، سنت پیامبر اکرم (ص) و معصومین (ع) و عقل) یا در چهارچوب آنها (براساس احکام اولی، ثانوی و ولائی مربوط به جریان تربیت حسب فرایند اجتهاد و با استفاده از یافته های علمی و کارشناسی سازگار با این آموزه های اسلامی) برگرفته شده اند سامان یابند. لذا، **رهیافت حاکم بر نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، دین محوری است.**

بنا بر این با آنکه در شناخت وجهت دهی جریان تربیت در نظام تربیت رسمی و عمومی باید از یافته ها و نتایج انواع دانش و خرد بشری استفاده شود، کلیت این نظام باید بر اساس مبانی و ارزشهای دینی سازمان یافته و با نظام معیار اسلامی سازگار و هماهنگ باشد.

۲-۶. رویکرد

رویکرد اساسی نظام تربیت رسمی و عمومی سازگار با رهیافت دین محوری به این شرح است:

موقعیت شناسی و موقعیت آفرینی براساس نظام معیار اسلامی؛ با توجه به نقش مهمی که درک و اصلاح موقعیت در تکوین و تعالی هویت متربیان^{۴۶} خصوصاً در دوره تربیت رسمی و عمومی

405. منظور از رهیافت، جهت گیری کلان حاکم بر کلیت نظام تربیت رسمی و عمومی است که رویکرد اصلی کل نظام و زیرنظام های

اصلی در مواجهه با مسائل و موضوعات مهم، از این رهیافت الهام می گیرند.

406 - گروه هایی از متربیان مخاطب نظام تربیت رسمی و عمومی نیازهای تربیتی خاصی دارند (افراد دارای نیازهای یادگیری ویژه؛ دارای استعداد های ویژه؛ ساکن مناطق محروم و کم برخوردار (روستایی، عشایر و حاشیه نشین) فاقد سرپرست یا دارای سرپرست نا صالح) بر اساس رویکرد بسط عدالت تربیتی سازو کارهای خاصی درون جریان اصلی تربیت در نظام تربیت رسمی و عمومی طراحی و اجرا می شود. اگرچه، رویکرد اساسی نظام تربیت رسمی و عمومی در راستای تربیت گروه های با نیاز های خاص این است که علی الاصول تربیت مورد نیاز و ویژه این گروه ها در شرایط معمول و در کنار گروه های عادی متربیان انجام گیرد اما در صورت ضرورت (عدم امکان حضور در میان دیگران یا رعایت مصلحت های تربیتی) جدا سازی و تفکیک این گروه از متربیان می تواند با نظر والدین و بررسی کارشناسی صورت پذیرد .

دارد، باید نظام تربیت رسمی و عمومی را به مثابه نظامی دانست که با داشتن خصوصیات نظیر پویایی، آینده نگری و تحول آفرینی و بهره مندی از کارگزارانی فکور و متعهد به نظام معیار اسلامی، زمینه ساز درک شایسته مربیان و متریان از موقعیت خویش و دیگران و عمل برای اصلاح مداوم آن براساس انتخاب و التزام اختیاری و آگاهانه نظام معیار اسلامی می شود. تحقق این رویکرد مستلزم تغییرات هماهنگ و منظمی در تمامی ابعاد و سطوح تصمیم گیری است. برخی از این چرخش ها عبارتند از :

- از کنترل و ایجاد محدودیت، به خویشتن بانی و مسئولیت پذیری در قبال خود
 - از القاء ایدئولوژی، به ارزش مداری عقلانی
 - از تمرکز گرایی، به مشارکت جویی و مسئولیت پذیری جمعی
 - از یکسان سازی، به پذیرش تنوع و تکثر در چارچوب نظام معیار اسلامی
 - از انتقال اطلاعات و حافظه محوری، به کسب شایستگی ها در تمام ساحت های تربیت
 - از سازگاری با شرایط محیطی، به هویت یابی و مقاومت در برابر شرایط نا مساعد
- و تغییر آنها
- از نگاه تجزیه ای و تفکیکی به نگاه یکپارچه نگر و تلفیقی به تربیت

۲-۷. روابط

از آنجا که نظامهای اجتماعی در خلاء عمل نمی نمایند 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 ها و نظامهای اجتماعی نیز وابسته است. بر این اساس نظام تربیت رسمی و عمومی برای تحقق رسالت خود نیازمند روابط صحیح با دیگر عوامل موثر و سهم در جریان تربیت می باشد. لذا برای تحقق رسالت و اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی، همگان به نوعی مسئولیت دارند. به سخن دیگر نظام تربیت رسمی و عمومی برای تحقق رسالت و اهداف خود باید از ظرفیتهای جامعه حداکثر استفاده را بنماید.

۲-۷-۱. روابط با ارکان

نظام تربیت رسمی و عمومی برای تحقق رسالت و کارکرد های خود از مشارکت همه عوامل سهم و موثر در جریان تربیت بهره مند می گردد، اما در این میان به طور کلی بر سه رکن^{۴۰۷}

مهم و اساسی اتکا دارد که عبارتند از: دولت اسلامی (حاکمیت)^{۴۰۸}، خانواده و نهادها و سازمانهای غیر دولتی؛ که این سه رکن به مانند اضلاع یک مثلث، نقش تکمیل کننده و متعادل کننده هم دیگر را دارند^{۴۰۹}:

دولت اسلامی (حاکمیت)

○ در نظام تربیت رسمی و عمومی مسئولیت اصلی سیاستگزاری، نظارت و پشتیبانی از امر تربیت بر عهده دولت اسلامی (حاکمیت) است. بنابر این با توجه به قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران همه عناصر دولت اسلامی (حاکمیت) - از رهبری و مقام ولایت فقیه و نهادهای سیاستگذار، نظارتی، قضایی، و تبلیغی تحت نظر ایشان (مجمع تشخیص مصلحت، شورای عالی انقلاب فرهنگی، صدا و سیما، قوه قضائیه و...) تا قوه مقننه (مجلس شورای اسلامی و شورای نگهبان) و قوه مجریه (همه وزارتخانه ها و سازمان های وابسته) - باید به نحوی در ایفای این مسئولیت سترگ متناسب با اختیارات قانونی و امکانات خود مشارکت داشته باشند که با توجه به شأن هدایتی حاکمیت اسلامی (بر اساس فلسفه سیاسی تشکیل حکومت اسلامی) مهم ترین مسئولیت فرهنگی آن به شمار می آید.

خانواده

○ خانواده ها در نظام تربیت رسمی و عمومی (در تداوم نقش آفرینی تربیتی خود در مرحله پیش از ورود به نظام تربیت رسمی و عمومی) نقش اصلی را بر عهده داشته و باید با کسب شایستگی های لازم در امر تربیت فرزندان خود مشارکت فعال داشته باشد. لذا در تمام سطوح نظام تربیت رسمی و عمومی باید زمینه حضور فعال خانواده ها و مشارکت همه جانبه آنان را در تصمیم گیری ها و فعالیت ها فراهم کند و از این طریق بسیاری از کاستی ها، که ناشی از جدایی اولویت ها و روش های تربیتی خانواده و سیاست ها و برنامه های نظام تربیت رسمی و عمومی را جبران کند.

408. منظور از حاکمیت در اینجا همه نهادها و سازمان های مربوط به نظام سیاسی حاکم (Government) است نه خصوص قوه مجریه یا دولت (=State)

409 - چگونگی ارتباط ارکان تربیت و تعامل آن ها در وظایف شورای تربیت به عنوان یکی از مولفه های نظام تبیین شده است.

در راستای تحقق حق و تکلیف والدین نسبت به تربیت فرزندان ، خانواده در نظام تربیت رسمی

و عمومی نقشهای زیر را بر عهده دارد:

- انتخاب نوع مدرسه برای فرزندان
- نظارت بر کارکرد مدرسه
- مشارکت در فعالیت های مدرسه ای مانند مشارکت در طراحی و اجرای برنامه های درسی غیر الزامی
- حضور در سیاست گذاری ها و برنامه ریزی های نظام تربیت رسمی و عمومی مانند حضور نمایندگان نهاد خانواده در شوراهای در سطوح مختلف
- انتخاب سطوح بالاتری از تربیت برای فرزندان خود در ساحت های مختلف از طریق نظام های جانبی و مکمل
- مشاوره و راهنمایی فرزندان
- ایجاد تشکیلات مردم نهاد برای توسعه کمی و کیفی نظام تربیت رسمی و عمومی

نهاد ها و سازمان های غیر دولتی

○ با آنکه نهادها و سازمان های غیر دولتی طیف گسترده ای از موسسات و نهادهای عمومی و خصوصی مانند رسانه های جمعی، شورا ها، شهرداریها، مساجد و حوزه های علمیه، دانشگاه ها و مراکز پژوهشی، انجمن های علمی و حرفه ای ، نهاد وقف و سایر سازمانهای مردم نهاد را در برمی گیرند که همه آنها را می توان به عنوان عوامل سهیم و یا موثر ، در پشتیبانی از نظام تربیت رسمی و عمومی دخیل دانست، چنانچه بنگاه ها و موسسات خصوصی نیز می توانند و باید - با رعایت ضوابط- در جریان تربیت رسمی و عمومی مداخله موثر داشته باشند ؛ اما منظور از نهادها و سازمانهای غیر دولتی به عنوان رکن تربیت رسمی و عمومی به ویژه آن دسته از این نهادها و سازمان هاست که بر اساس جایگاه سازمانی به صورت سازمان یافته یا داوطلبانه در جریان تربیت نقش آفرین بوده و بطور مشخص عهده دار مسئولیت خاصی در این زمینه می شوند (نظیر

انجمن های اولیاء و مربیان، انجمن های علمی مربوط به متخصصان تربیتی، تشکل های صنفی و حرفه ای فرهنگیان، انجمن خیرین مدرسه ساز و....)

۲-۷-۲. روابط با دیگر عوامل سهیم

برای ایجاد هماهنگی و هم سوئی میان عوامل متعدد سهیم در تربیت عموم افراد جامعه باید هم غایت، هدف کلی و اهداف مشترکی برای انواع تربیت عمومی - اعم از رسمی و غیر رسمی - تعیین شود و هم با تقسیم کار و وظایف میان عوامل سهیم، زمینه هم افزائی و تعامل سازنده بین آنها فراهم گردد. در این میان باید بطور ویژه در سطح ملی نوعی تعامل، هماهنگی و تقسیم وظایف با نهادهای ذیل به عمل آید:

- انواع رسانه [۲]
- خانواده
- نظام آموزش عالی
- حوزه های علمیه
- نهادهای تبلیغات دینی (مساجد و مؤسسات مذهبی، سازمان تبلیغات اسلامی و....)
- نهاد های تربیت غیر رسمی (مطبوعات، هنرهای نمایشی و مراکز فرهنگی)
- نظام آموزش فنی و حرفه ای (وزارت کار و امور اجتماعی، نهادهای صنفی و..)

۳-۷-۲. روابط با سایر عوامل موثر

موفقیت و ناکامی نظام تربیت رسمی و عمومی همچنین متأثر از عملکرد دیگر عوامل اجتماعی می باشد 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 جهت فراهم آوردن دیگر زمینه های تحقق مراتب حیات طیبیه در همه ابعاد جهت دهی نماید، بلکه لازم است با تنظیم سیاست های مناسب عملکرد آنها را حتی الامکان دارای صبغه فرهنگی و تربیتی نماید و یا (در صورت عدم امکان) راهبردهای مناسبی برای جهت دادن به پیامد های تربیتی عملکرد آنها اتخاذ نماید.

- محیط فرهنگی (نهاد دین، 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 اصلی ترین عامل اثر گذار در امر تربیت باید همسویی و هماهنگی لازم را با سیاست ها و برنامه های 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 دستگاه های فرهنگی و هماهنگی سیاست ها و برنامه ها بر عهده شورای تربیت است.

○ محیط اقتصادی (بخش تولید، بخش خدمات و بخش خصوصی ...)

نهاد های اقتصادی (دولتی و غیر دولتی) به عنوان عامل پشتیبان سهم تعیین کننده ای در تحقق اهداف تربیت دارند و باید در تأمین و تخصیص منابع اولویت های نظام تربیت رسمی و عمومی را مد نظر قرار دهند. اولویت تخصیص منابع در تمامی ابعاد جهت تحقق عدالت تربیتی خصوصاً در مناطق / اقشار محروم یا متربانی با نیاز های ویژه باید یکی از جهت گیری های کلان برنامه های اقتصادی باشد.

○ محیط رسانه ای و فن آوری (رسانه ملی، مطبوعات، اینترنت، ماهواره، رایانه و انواع

نرم افزار)

ظرفیت محیط رسانه ای و فناوری باید در راستای اهداف، سیاست ها و برنامه های نظام تربیت رسمی و عمومی مورد استفاده قرار گیرد، به گونه ای که زمینه رشد توانمندیهای متربیان در شناخت و بهره گیری و توسعه نتایج تجارب متراکم بشری در عرصه علم و فن آوری را امکان پذیر نماید. این جهت گیری نه تنها متربیان قادر می نماید تا با عنایت به تغییرات و تحولات آینده با کسب دانش لازم و بینش ارزشمندار نسبت به جهان هستی و پدیده هایش احترام قائل شوند بلکه، روش مسئولانه ای در مواجهه با آن اتخاذ نمایند. بدیهی است تأثیرات نا مطلوب محیط رسانه ای و فناوری با توجه به رویکرد مصون سازی بجای محدود سازی در نظام تربیت رسمی و عمومی ظرفیت های لازم را در متربیان برای برخورد سازنده فراهم می کند.

○ جامعه محلی (شوراها، شهرداری ها، مساجد تشکلهای سازمانهای اجتماعی ...)

مدرسه به عنوان کانون تربیت برای تدارک فرصت های تربیتی غنی و متنوع نیاز مند مشارکت جامعه محلی و ایفای نقش مسئولانه آن در بستر سازی و پشتیبانی از جریان تربیت در سطح مدرسه است. شورا های شهر، شهرداری ها، مساجد و سایر تشکل های محلی باید بخشی از منابع و فعالیت ها خود را در راستای تحقق انتظارات مدارس سازماندهی نمایند و پاسخگویی به نیاز مدارس را در اولویت برنامه های خود قرار دهند.

○ محیط سیاسی و اجتماعی (دولت، احزاب، نهادهای مدنی غیر دولتی و عمومی و سازمانهای مردم نهاد- نظیر هلال احمر، بسیج، انجمن های اسلامی، انجمنهای علمی و موسسات فرهنگی و سازمان های خیریه-..)

لازمه مشارکت فعالانه مدرسه به عنوان کانون تربیت، مشارکت کلیه عوامل و تصمیم گیری جمعی است، وجود یک نظام غیر متمرکز و یا نیمه متمرکز مدیریتی برای تحقق اهداف تربیت، شرط لازم است (گرچه شرط کافی نیست). توجه به ویژگیهای قومی و فرهنگی و جغرافیایی در مناطق مختلف برای پاسخگویی به نیاز متریان نیازمند کاهش تمرکز در تصمیمات و افزایش مشارکت عوامل سهیم و مؤثر در سیاست ها و برنامه های تربیتی است. دولت و سایر نهاد های سیاسی و اجتماعی باید بستر این گونه مشارکت را در همه سطوح تصمیم گیری را فراهم کنند.

○ محیط قضایی و امنیتی

از آنجا که زمینه سازی برای دستیابی متریان به اهداف تربیت در محیط امن و دور از عوامل هستی زدا رخ می دهد لذا محیط قضایی و امنیتی با وضع قوانین و تأسیس واحد های نظارت و کنترل از "حق و مسئولیت تربیت" دیده بانی نموده و زمینه شکل گیری رفتار های آسیب زای تربیتی را در جامعه در تمامی مراحل تربیت کاهش داده و از نظام تربیت رسمی و عمومی برای ترمیم شرایط تربیتی پشتیبانی نماید.

○ محیط بین المللی (سیاست و اقتصاد جهانی، قوانین و معاهدات بین المللی و ...)

نظام تربیت رسمی و عمومی باید در مواجهه با تحولات و چالشهای محیط بین المللی نسبت به شناخت استراتژی ها و سیاست های بین المللی اقدام نموده و بستر تغییرات را در عرصه های تأثیر گذار بر جریان تربیت شناسایی نموده و با تحلیل محیط پیرامونی و فهم منطق حاکم بر موقعیت های بین المللی به بازتعریف راهبردهایش اقدام نماید. این امر باید در راستای اهداف تربیت و رعایت نظام معیار صورت گیرد. دستیابی به تجربیات علمی جدید و تبیین نقش نظام تربیت رسمی و عمومی در سطح بین المللی باید در اولویت برنامه ها قرار گیرد.

۲-۸. ساختار نظام تربیت رسمی و عمومی

۲-۸-۱. دوره ها/ مراحل تربیت

بحث درباره ساختار نظام تربیت رسمی و عمومی مشتمل است بر توصیف و تبیین مراحل تربیت (دور های تحصیلی) و اصول حاکم بر آن ها، تعریف مولفه ها و زیر نظام های اصلی و بیان نقش و وظایف آن ها که در ذیل به آن ها می پردازیم.

دوره های تربیت و اصول حاکم بر آنها

چنانکه گذشت پیش از شروع تربیت رسمی مسئولیت امر تربیت بر عهده خانواده است و سایر نهاد ها باید به خانواده در تدارک زمینه های لازم کمک نمایند. اما با توجه به اهمیت مراحل اولیه رشد در حیات آدمی و تأثیرات آن در مراحل بعدی در صورتی که خانواده نتواند شرایط لازم را برای رشد کودک فراهم نماید یا بنا به دلایلی کودک از سرپرستی خانواده محروم باشد، حاکمیت وظیفه حمایت از خانواده و یا ایجاد شرایط لازم برای رشد همه جانبه کودک را بر عهده خواهد داشت.

لذا شروع دوره های تحصیلی در تربیت رسمی و عمومی مرتبط با سن بوده و همه دانش آموزان یک سن خاص در آغاز هر سال تحصیلی را دربرمی گیرد و از متریبان انتظار می رود در پایان هر مرحله به سطوح معینی از شایستگی ها (توانایی و صفات) دست پیدا کنند. ارزیابی از سطح شایستگی ها در درون و پایان هر مرحله با هدف درک و بهبود موقعیت بر اساس انتخاب و التزام نظام معیار از سوی مربی و به منظور رشد همه جانبه و متعادل ظرفیت های وجودی متریبان، صورت می گیرد.

اصول و ویژگی حاکم بر دوره ها

با توجه به آنچه گذشت اصول^{۴۱۰} حاکم بر تمامی دوره های تربیت و نیز ویژگی های هر یک از دوره های تربیت [۳] در نظام تربیت رسمی و عمومی عبارتند از:

اصول

- در تعیین زمان شروع و پایان ، سطوح و مراحل کلیدی/گذر در هر یک از دوره های تربیت باید ویژگی های رشدی متریبان^{۴۱۱} مورد توجه قرار گیرد.
- سن ورود به مدرسه ۵ سال تمام^{۴۱۲} است و متریبان می توانند بنا به تشخیص خانواده ها در ماه تولد یا هر زمانی که کودک آمادگی ورود به مدرسه را داشته باشد در نظام تربیت رسمی و عمومی پذیرفته شود.

410. در ارائه این اصول، از اصول عام حاکم بر نظام تربیت رسمی و عمومی استفاده شده است.

411- به دلیل این که مطالعات میدانی در خصوص تعیین ویژگی های رشدی دانش آموزان ایرانی انجام نشده است، لذا در تعیین ساختار از نتایج مطالعات بین المللی که خصوصیات رشدی متریبان را در بین کشور های مختلف بررسی نموده استفاد گردیده است.

- برنامه درسی تابع نیازها و ویژگی های رشدی در هر یک از سطوح و مراحل کلیدی/گذر است و باید در طراحی و تدوین آن به طیف تفاوت های رشدی توجه شده و برنامه از انعطاف لازم برای پاسخگویی به نیازهای متربیان برخوردار باشد.
- ارزشیابی از وضعیت تربیتی تربیتی در مراحل کلیدی/گذر بر اساس سطح شایستگی های تعیین شده برای هر مرحله بر اساس سن، بلوغ جسمی، رشد اجتماعی، استاندارد های برنامه درسی و نظر معلم صورت می گیرد. در موارد خاصی که تصمیم گیری متوجه متربیان با نیازهای ویژه یا افراد مستعد است، مشارکت اولیاء برای تصمیم گیری ضروری است.
- متربیان می توانند دوره آموزش رسمی و عمومی را بین ۱۴-۱۲ سال طی نمایند. این زمان برای متربیان مستعد یا افرادی که داری نیازهای ویژه^{۱۳} می باشند متناسب با سطح توانایی آنان سازماندهی خواهد شد.
- ارزشیابی در مورد میزان کارایی نظام تربیتی در سطح ملی در مراحل کلیدی/گذر صورت می گیرد و اطلاعات لازم را برای قضاوت در اختیار تصمیم گیرندگان در سطوح مختلف نظام تربیت رسمی و عمومی قرار می دهد.
- مشاوره و هدایت تحصیلی شامل تمامی دوره های تحصیلی است و معطوف به کلیه فعالیت های مرتبط با سه بخش تجویزی(الزامی)، نیمه تجویزی(انتخابی)، و غیر تجویزی(اختیاری) برنامه های درسی است.
- فرایند تربیت در پایان دوره متوسطه باید امکان ارتباط متربیان با اشتغال و نیازهای بازار کار و سایر فعالیت های علمی، اقتصادی، اجتماعی در سطح جامعه را متناسب با توانایی ها، علایق آنان فراهم نماید.
- ارائه خدمات حمایتی و مشاوره ای به خانواده ها در تمامی دوره ها^{۱۴} به ویژه برای کودکان خانواده های محروم از اهمیت بیشتری برخوردار است.

412. در شرایط اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی خاص که کودک با محرومیت هایی روبرو است یا در مواردی که خانواده توان سرپرستی کودک را ندارند ورود کودکان به نظام تربیت رسمی و عمومی از سن ۴ سالگی است. آموزش های این دوره جنبه غیر رسمی داشته و با هدف کمک به متربیان برای دستیابی به سطح قابل قبولی از شایستگی ها صورت می گیرد.

413- اعم از تجهیزات، منابع آموزشی، مربی و....

414- ارائه این خدمات قبل از ورود متربیان به دوره تربیت رسمی و عمومی به دلیل اهمیت زاید الوصف آن در جریان تربیت و مداخلاتی که در این دوره طلایی برای کمک به متربیان می توان انجام داد حائز اهمیت زیادی است.

ویژگی مراحل تربیت

مرحله اول تربیت^{۴۱۵}

- توجه به محوریت نقش خانواده در تدوین و اجرای برنامه های تربیتی
- وجود ارتباط و هماهنگی کامل میان عوامل و نهادهای تربیت رسمی و غیر رسمی^{۴۱۶}
- انعطاف پذیر بودن برنامه ها و تدارک فرصت‌هایی برای کسب آداب (عادت‌های رفتاری) مطلوب زندگی و کنترل امیال آنی از طریق تنظیم بیرونی
- رشد جنبه های طبیعی، بینش هاوگرایشهای فطری با توجه به جنبه های شهودی و روحیه کاوشگرانه متربی در برنامه های تربیتی
- توجه به تعامل پیچیده عوامل درونی و بیرونی در تربیت و تدارک محیطی غنی و متنوع برای بروز تفاوت های فردی در ابعاد مختلف وجودی
- توجه به آزادی عمل متربی در برنامه ها و فعالیت های یادگیری و ارتباط آن با تجربیات روزمره زندگی
- توجه به پرورش حواس، بکارگیری تخیل و آغاز شکل گیری منش کودک

مرحله دوم تربیت^{۴۱۷}

- وجود هماهنگی و همسویی رابطه میان خانواده، مدرسه و سایر نهاد های سهیم برای تدارک دیدن تجربیات غنی و متنوع فردی و گروهی در داخل و خارج از محیط مدرسه
- تدارک برنامه ها و فرصت های تربیتی که امکان کسب تجربیات عملی مختلف را به منظور پرورش مهارت ها، باور ها و گرایش هایی که زمینه ساز عمل فرد در آینده می باشد را فراهم آورد

415 - مرحله اول و دوم در محدوده دوره تمهید و معادل دوره کودکی اول و دوم محسوب می شود. باقری در بیان این دوره می‌گوید: "مرحله تمهید شامل دو زیر مرحله بازی (زیر مرحله اول: بازی، تا هفت سالگی) و تأدیب (از ۷ سالگی تا بلوغ شرعی) است (۱۳۸۵). مرحله اول شامل دوره پیش دبستان/آمادگی و سال های اول و دوم دبستان (در نظام فعلی) است. این مرحله در طرح کلیات تغییربنیادی نظام شامل دوره اساس است و دوره پیش دبستان/آمادگی و سال های اول و دوم دبستان (در نظام فعلی) است.

416 - تمامی مراکزی که به نوعی وظیفه ارائه خدمات تربیتی به متربیان را در سطح جامعه قبل از ورود به تربیت رسمی و عمومی بر عهده دارند. باید همچنان در جریان تربیت کودکان مشارکت جدی (البته با هماهنگی و وحدت هدف) داشته باشند

417 - شامل سال های سوم، چهارم و پنجم نظام فعلی دوره ابتدائی است.

- پرورش روحیه کارجمعی و مسئولیت پذیری، قدرت تشخیص و باز شناسی خوب و بد و زشت و زیبا در مربی
- توجه به تفاوت مربیان و محدودیت آنها در کسب دانش پایه و ایجاد شرایط برای یادگیری مفاهیم اساسی و درک روابط علت و معلولی جهت دستیابی به تفکر منطقی و علمی
- تدارک فرصت های تربیتی که امکان بکارگیری و پرورش ظرفیت شناختی را از طریق فعالیت و تلاش مربی فراهم کند
- زمینه سازی برای شناخت علاقه شخصی و پرورش تخیل جهت دستیابی به ظرفیت های وجودی (با تکیه بر قوه ابتکار و تلاش شخصی) مربی

مرحله سوم تربیت^{۴۱۸}

- وجود هماهنگی و همسویی میان خانواده و سایر نهاد های سهیم در جریان تربیت رسمی و عمومی، برای کمک به فرد در شناخت نظام معیار و التزام به آن
- توجه به عنصر اختیار در تربیت- با لحاظ نمودن تفاوت های جنسیتی در پذیرش تکلیف شرعی- به گونه ای که مربی به تدریج رابطه میان حق و تکلیف، اختیار و وظیفه و مسئولیت پذیری در قبال رشد و تعالی خویش را درک کند
- پرورش استعداد های فردی و امکان انتخاب های مختلف و بکارگیری آن در موقعیت های فردی برای شناسایی هویت ویژه
- توجه به توانایی مربیان در ساختار بندی و سازماندهی دانش برای رمز گشایی و کسب دانش سازمان یافته
- زمینه سازی برای شناخت علائق شخصی و پرورش قدرت تخیل و ابتکار مربیان و بهره گیری از آن برای حل مسائل واقعی و پیچیده
- توجه به توانایی مربیان در ارزیابی فرایند های تفکر، یادگیری و بهره گیری از آن در شناخت و اصلاح موقعیت

418 - این مرحله حدوداً همزمان با رسیدن مربیان به بلوغ جنسی (دختران در آغاز این مرحله و پسران در اواخر آن) است و معادل سال های اول، دوم و سوم راهنمایی فعلی می باشد.

مرحله چهارم تربیت^{۴۱۹}

- وجود هماهنگی و همسویی میان برنامه ها و فعالیت های عوامل سهیم و مؤثر در جریان تربیت^{۴۲۰} (اعم از تربیت رسمی و غیر رسمی، تخصصی و عمومی) برای مشارکت سازنده مربی در فعالیت های اجتماعی و اقتصادی جامعه
- ایجاد شرایط لازم برای کسب تجربیاتی که به فرد در تجزیه و تحلیل موقعیت، موضع گیری شایسته نسبت به فراموقعیت و انتخاب راه های مناسب برای اصلاح مداوم موقعیت به گونه ای که به سبک زندگی شخصی مبتنی بر نظام معیار دست یابد.
- تدارک شرایطی که امکان برقراری رابطه و پیوستگی عمیق و ژرف میان ابعاد وجودی (جسمانی، عقلانی، عاطفی، اجتماعی و معنوی) شکل گیری، یکپارچه سازی و تکوین و تعالی هویت ویژه فرد را فراهم کند
- ایجاد فرصت های تربیتی متنوع برای رویارویی مربیان با مسائل پیچیده در ابعاد مختلف زندگی فردی و اجتماعی و کسب تجربیات واقعی در بکارگیری توانایی های ذهنی، قدرت تخیل و ابتکار در یافتن راه حل هایی مناسب
- زمینه سازی برای انتخاب های متنوع و گسترده جهت وحدت بخشی میان نقش های وجودی و اجتماعی مربیان همسو با نیاز های حال و آینده جامعه.
- با توجه به اهمیت رکن خانواده در نظام اجتماعی، برنامه ها و فرصت های تربیتی باید به گونه ای تدارک دیده شود که مهارت های ورود به زندگی مستقل، زندگی خانواده، تربیت فرزند، زندگی حرفه ای 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 مربیان در طول تربیت رسمی و عمومی و جهت گیری زندگی (ورود به زندگی خانوادگی، زندگی حرفه ای یا ادامه تحصیل) آنان دوره یک تا دو ساله ای برای بکارگیری آموخته ها در فرصت های واقعی سازماندهی خواهد شد.

419 - شامل سال های ده، یازده، دوره متوسطه نظام فعلی می باشد.

420 - ویژگی تربیت در این دوره؛ هم اندیشی، وزارت، مشارکت و ملازمت اسن که باید مبنای فعالیت های خودجوش و برانگیختگی درونی مربی قرار گیرد.

۲-۸-۲. مولفه های اصلی (نقش، جایگاه و روابط)

منظور از مولفه های اصلی نظام تربیت رسمی و عمومی اجزایی است که برای کمک به تحقق رسالت و اهداف آن (در سطوح سیاستگذاری؛ برنامه ریزی؛ پشتیبانی هماهنگی؛ اجرا و نظارت، ارزشیابی و اصلاح) شکل گرفته اند. این اجزاء مجرای عمل ارکان سه گانه (حاکمیت، خانواده و نهادهای اجتماعی و مدنی) در چارچوب زیر نظامهای اصلی این نظام می باشند. ارتباط مولفه های نظام تربیت رسمی و عمومی با زیر نظام ها رابطه ای چند وجهی و چند گانه است و هر یک از زیر نظام ها بر حسب کارکرد و وظایف خود با مولفه ها ارتباط برقرار می نمایند.

فهرست مقدماتی انواع مولفه های این نظام و شرح مختصری از نقش و وظایف آنها عبارتند از:

• شورای عالی تربیت^{۴۲۱}

شورای عالی تربیت تحت نظر مقام رهبری (با حضور نماینده مستقیم ایشان) و به ریاست رئیس جمهور و با شرکت نمایندگان ارکان سه گانه جریان تربیت و جمعی از متخصصان و صاحب نظران تربیتی تشکیل می شود. این شورا مسئولیت سیاستگذاری، هماهنگی و نظارت بر عملکرد همه عواملی را بر عهده دارد که در جریان شایسته تربیت سهیم و شریک هستند. همچنین نظارت عالیه بر عملکرد وزارت تربیت رسمی و عمومی بر عهده این شورا است.

عمده ترین وظایف شورای عالی تربیت عبارتند از:

- سیاست گذاری در زمینه ایجاد فرصت های عادلانه تربیتی در ابعاد فردی و اجتماعی برای آحاد افراد جامعه
- تعیین چشم انداز و راهبردهای کلان تحول در همه نظام های تربیت رسمی

421. البته این شورا صورتی توسعه یافته از "شورای عالی آموزش و پرورش" فعلی است که با سابقه فعالیت بیش از صد سال هم اکنون اختصاص به فعالیت های نظام فعلی آموزش و پرورش دارد (لذا حتی نمی تواند قانوناً به روابط بین نظام آموزش و پرورش با دیگر عوامل سهیم و موثر تربیتی بپردازد ولی شورای عالی تربیت (به شکل پیشنهادی متن) با ترکیبی گسترده تر از وضع فعلی، شورایی فرابخشی (زیر نظر مقام رهبری و نهادهای سیاستگذار و ناظر مربوط به ایشان نظیر شورای عالی انقلاب فرهنگی) بوده و تصمیمات آن برای همه نهادها و عوامل تربیتی (اعم از تربیت عمومی و تخصصی و تربیت رسمی و غیر رسمی) نافذ خواهد بود. بنا براین توضیح، شورای عالی تربیت، حلقه اصلی ارتباط و هماهنگی میان انواع نهادها و عوامل تربیت خواهد بود و قلمرو فعالیت آن صرفاً به نظام تربیت رسمی و عمومی محدود نشده ولذا تعبیر "مولفه نظام تربیت رسمی و عمومی" (به معنای یادشده در متن) برای چنین شورایی همراه با نوعی تسامح است

- تقسیم کار و ایجاد همسویی و هماهنگی بین عملکرد همه نهادهای سهیم در انواع تربیت (رسمی و غیر رسمی، عمومی و اختصاصی)
- بررسی و تصویب سیاست ها، آیین نامه ها و مقررات مربوط به انواع تربیت در سطح ملی در چهار چوب قوانین و سیاست های کلان کشور
- بررسی و تایید پیش نویس سیاستهای کلی و قوانین مربوط به نهادهای تربیتی (قبل از تصویب در مراجع ذیربط نظیر مجمع تشخیص مصلحت نظام، شورای عالی انقلاب فرهنگی و مجلس شورای اسلامی)
- بررسی صلاحیت تخصصی وزرای تربیت رسمی و عمومی و تربیت اختصاصی قبل از پیشنهاد به مجلس شورای اسلامی
- نظارت بر عملکرد همه عوامل سهیم در جریان تربیت در سطوح گوناگون از منظر چگونگی اجرای سیاستها و قوانین مصوب و انطباق آنها با مقتضیات نظام معیار اسلامی در قلمرو جریان تربیت
- تعیین معیارها و شاخص های ارزیابی از عملکرد نهاد های مختلف تربیت
- ارزشیابی از کارکرد های اختصاصی و مشترک همه نهادهای تربیت بر اساس معیارها و شاخص های مصوب
- تعیین معیارها و شاخص های مرتبه ی لازم و شایسته آمادگی عموم افراد برای تحقق حیات طیبه و به روز نمودن آن در بازه های زمانی درازمدت (اهداف مشترک تربیت در سطح ملی)
- نظارت بر عملکرد شورا های تربیت در سطح استان و منطقه (که از دیگر مولفه های نظام تربیت محسوب می شوند)
- بازنگری و باز تولید و به روز آمد کردن اسناد تحول راهبردی که از سوی دستگاه های ذی ربط تربیتی تهیه می شود.
- جهت دهی به فعالیت عوامل مؤثر در جریان تربیت برای بهره گیری از ظرفیت های بالفعل و فعلیت بخشیدن به ظرفیت های بالقوه آنها برای کمک به تحقق اهداف جریان تربیت
- مسئولیت دیده بانی از سازوکار های بکار گرفته شده از سوی عوامل سهیم و مؤثر از منظر حقوق و تکالیف تربیتی هر یک از آنها در قبال متریان و پیگیری ایفای این حقوق و تکالیف

• وزارت تربیت رسمی و عمومی و سازمان‌های وابسته

وزارت تربیت نماینده حاکمیت در نظام تربیت رسمی و عمومی است و براساس سیاست‌ها و راهبردهای تعیین شده از سوی شورای عالی تربیت عمل می‌نماید. مسئولیت اصلی وزارت تربیت، برنامه‌ریزی، پشتیبانی، نظارت و ارزشیابی برای تحقق شایسته جریان تربیت در کلیه دوره تربیت رسمی و عمومی است. لذا عمده‌ترین وظایف آن عبارتند از:

- تدوین برنامه‌های بلند مدت و میان مدت بر اساس انجام مطالعات آینده‌نگر و استراتژیک برای تحقق اهداف تربیت رسمی و عمومی متناسب با هر یک از مراحل تربیت در قالب برنامه‌های توسعه کشور و پاسخگویی به مراجع ذی‌ربط در خصوص میزان تحقق اهداف
- افزایش مداوم ظرفیت‌های سازمانی در سطوح مختلف برای ایجاد فرصت‌های تربیتی مطلوب و متنوع، متناسب با نیازها و تحولات در سطح ملی و بین‌المللی
- تقویت سیستم‌های نظارت و ارزیابی برای تضمین کیفیت و تنوع در ارائه خدمات تربیتی در سطوح مختلف
- برنامه‌ریزی در زمینه رشد مداوم ظرفیت‌های وجودی منابع انسانی نظام (با توجه به تفاوت‌های فردی) در دستیابی به مراتب حیات طیبه
- ایجاد ارتباط موثر با عوامل سهیم و مؤثر در تربیت و برنامه‌ریزی برای بهره‌گیری از ظرفیت‌های بالفعل و بالقوه آنان (خصوصاً رکن خانواده) جهت تحقق اهداف سازمانی
- تمهید مقدمات برای تصویب قوانین و مقررات و آئین‌نامه‌های لازم جهت ایجاد ساختار و نظام تشکیلاتی منعطف و چابک، باحیطه نظارتی گسترده ورده‌های مدیریتی محدود
- تلاش برای تأمین و تخصیص عادلانه منابع مالی لازم جهت تحقق اهداف نظام
- نظارت بر عملکرد واحد‌های استانی/ منطقه‌ای با توجه به حدود اختیارت و اگذار شده به آنان از سوی شورای عالی تربیت

• سازمان‌های استانی و ادارات مناطق

سازمان‌های استانی و ادارات مناطق به عنوان یک سازمان پویا و چابک مسئولیت اجرای سیاست‌ها و برنامه‌های تعیین شده از سوی شورای تربیت را زیر نظر وزارت تربیت بر عهده خواهند داشت. مشارکت ارکان تربیت در سطح استان و منطقه و نیز هماهنگی با سایر عوامل سهیم و مؤثر از طریق

شورا های استانی ، منطقه ای تربیت که زیر نظر شورای تربیت قرار دارند صورت می گیرد. عمده ترین وظایف این سازمان ها و ادارات عبارتند از:

- تعیین راهبرد ها و برنامه ریزی عملیاتی در زمینه اجرای مصوبات قانونی متناسب با ظرفیت های منطقه ای و با رعایت شاخص ها
- شناسایی ظرفیت های بالقوه محیطی- محلی (در سطح استان و منطقه) و تدوین و تصویب آئین نامه ها و مقررات برای بهره گیری از آنها
- ایجاد ارتباط با عوامل سهیم و مؤثر در تربیت و برنامه ریزی برای بهره گیری از ظرفیت های بالقوه آنان(خصوصاً رکن خانواده) جهت تحقق اهداف نظام
- ایجاد فرصت هایی برای رشد ظرفیت های وجودی کلیه عوامل سهیم و مؤثر - خصوصاً مربیان- در جریان تربیت برای دستیابی به مراتب حیات طیبه
- تأمین، تخصیص و توزیع منابع با رعایت اصل عدالت تربیتی
- نظارت و ارزیابی و اصلاح مداوم برنامه های تربیتی در تحقق ظرفیت های بالقوه
- متربیان در سه سطح محصول، برون داد و پیامد
- ایجاد فرصت برای مشارکت موثر نهاد ها و سازمان های غیر دولتی در ارائه خدمات تربیتی

● مدرسه

مدرسه به عنوان کانون عمل و جلوه عینی نظام تربیت رسمی و عمومی ، فضایی منعطف ، پویا ، بالنده و هدفمند است که می تواند زمینه کسب شایستگی های لازم را در متربیان برای درک و اصلاح مداوم موقعیت بر اساس نظام معیار فراهم می کند. مدرسه با ایجاد فضایی تعاملی میان مربیان و متربیان(با سطوح خبرگی متفاوت) امکان ترکیب و بهم پیوستن تجربیات را برای شناخت نقاط هستی بخش و هستی زدا و راه های مواجهه با آن را متناسب با تفاوت های فردی متربیان تدارک بیند.

سامان دهی مداوم زمینه های تربیتی در فضای مدرسه ، در گرو تغییرات هویتی کلیه عوامل تربیت(اعم از معلم، مدیر و همه عواملی است که به نوعی با متربیان سروکار دارند) و ارتقاء پیوسته مراتب وجودی آنان و نیز سامان دهی مداوم روابط و ساختار ها و شکل گیری فرهنگ سازمانی مدرسه بر اساس نظام معیار اسلامی است. در چنین فضایی برنامه ها در عین سازمان یافتگی مملو از فرصت های گزینش، ترجیح و انتخاب آزادانه و آگاهانه بوده، به گونه ای که هر

یک از متربیان بر اساس استعداد ها و توانایی های خویش، از فرصت های متنوع تربیتی برای درک و اصلاح مداوم موقعیت خود براساس نظام معیاراسلامی برخوردار خواهند شد. برنامه ریزی و تدارک فرصت های تربیتی با رعایت ویژگی هر یک از مراحل تربیت و با مشارکت ارکان تربیت صورت می گیرد. مشارکت مستقیم خانواده (یا از طریق نمایندگان رسمی آنان) در برنامه ریزی و اداره امور مدرسه با هدف هماهنگی و همسویی روشها و اهداف تربیت ضروری است.

خانواده می تواند همسو با اهداف تربیت در هر یک از مراحل و تحت نظارت مدرسه (یا با هماهنگی مدرسه) نسبت به غنی سازی برنامه ها و تدارک فرصت های متنوع تربیتی در داخل یا خارج از ساعات رسمی اقدام نماید. علاوه بر خانواده می توان از مشارکت جامعه محلی یا فرصت ها و امکاناتی که از سوی دیگر نهاد های اجتماعی و مؤسسات مدنی تدارک دیده می شود جهت غنی سازی فرصت های تربیتی برای پاسخگویی به ظرفیت های وجودی متنوع متربیان استفاده نمود.

عموم مدارس علی الاصول توسط هیأت امنا اداره می شوند و مسئولیت پشتیبانی از اداره شایسته مدرسه، انتخاب مدیر و سازماندهی منابع (اعم از انسانی، مالی، مادی) برای پاسخگویی به نیازهای متربیان بر عهده هیأت امنا مدرسه است. شایسته است هر مدرسه دارای شورای علمی مستقلی باشد که زیر نظر هیأت امنا وظیفه انتخاب، ارزیابی عملکرد معلم و سایر کارکنان و به روز رسانی دانش و مهارت های حرفه ای آنان را بر عهده خواهد داشت. انتخاب مدیر از سوی هیأت امنا با نظر و مشورت شورای علمی مدرسه صورت می گیرد. البته مدارس در قبال شورا ها (در سطوح مختلف) و سازمان ها و ادارات مناطق برای حفظ استاندارد های نظام نیز پاسخگو می باشند. نظارت بر عملکرد مدارس و ارزیابی کیفیت برنامه ها و فعالیت ها بطور سالیانه بر عهده مراجع ذیربط خواهد بود.

ساماندهی مداوم و متنوع فرصت های تربیتی در مدرسه در چهارچوب اصول و مقررات مصوب با لحاظ نمودن موارد زیر صورت می گیرد:

-تنوع در زمان: زمان ورود و پایان، زمان ارائه برنامه (زمان رسمی و غیر رسمی) و سرعت متفاوت

-تنوع در مکان ارائه: مدرسه، خانه، مسجد، مراکز فرهنگی، علمی و پژوهشی، مراکز شغلی، صنعتی

-تنوع در طراحی انواع برنامه های درسی: برنامه های غنی سازی، آموزش های خاص، گروه بندی های منعطف در درون سطح، پایه، یا کلاس

- تنوع در روش و نحوه اجرای برنامه های درسی: گروه کلاسی، سطح مدرسه، گروه های کوچک، پژوهش فردی و گروهی، کارآموزی، کارورزی، و مربی گری در محیط واقعی، مجازی و الکترونیکی

تجلیات سازمانی مدرسه عبارت است از:

- برخورداری از یک چشم انداز آرمانی اختصاصی در راستای دستیابی به مراتب حیات طیبه
- عشق به تربیت و جدی انگاشتن آن در تمامی فعالیت ها و شئون مدرسه
- مقابله با یاس و نومیدی و حمایت از نوآوری و نواندیشی
- برخورداری از روح علمی و پژوهش در یکایک افراد و در درون گروه برای درک و اصلاح مداوم موقعیت خود و کمک به متریان در دستیابی ظرفیت های جدید
- رواج تنش خلاق و ناآرامی برای نیل به مراتب موفقیت بالاتر
- فضای باز، روابط افقی مبتنی بر مشارکت و پرهیز از تهدید و تحقیر مشارکت کنندگان
- درک و اصلاح مداوم عملکرد مدرسه در پرتو تمرکز بر برآیند رویدادها و روند ها به جای رخدادهای موردی (اعم از پیش رونده یا پس رونده)

عمده ترین وظایف مدرسه عبارتند از:

- برنامه ریزی و تعیین چشم انداز مطلوب در زمینه ایجاد فرصت های متنوع و پویا برای یکا یک متریان در درک و اصلاح موقعیت خویش با توجه به مقتضیات بومی و محلی
- شناسایی ظرفیت های بالقوه خانواده و جامعه محلی در تدارک فرصت های تربیتی و بهره گیری از آن
- ایجاد فرصت هایی برای هماهنگی، مشارکت مربیان در درک و بهبود موقعیت خود و متریان در جریان تربیت برای دستیابی به مراتب حیات طیبه
- تأمین منابع با رعایت اصل عدالت تربیتی / نظارت و ارزیابی و اصلاح مداوم برنامه ها در تحقق ظرفیت های بالقوه متریان در سه سطح محصول، برونداد و پیامد
- ایجاد فرصت هایی برای مشارکت نهاد های مردمی در ارائه خدمات متنوع و با کیفیت در جهت تحقق اهداف تربیت رسمی و عمومی
- مشارکت در فعالیت های اجتماعی در سطوح مختلف به منظور ارتقاء سطح عملکرد مدرسه و جامعه در راستای اهداف تربیت رسمی و عمومی

- ارزیابی مداوم عملکرد خود با توجه به تحولات حوزه تربیت در سطح ملی و بی‌المللی و برنامه ریزی برای ارتقاء سطح عملکرد خود
- مشارکت با سایر عوامل سهم و مؤثر در جریان تربیت برای تحقق اهداف در سطح جامعه محلی
- مشارکت در اجرای پروژه های علمی- پژوهشی در تولید علم و اجرای طرح های پژوهشی با مشارکت عوامل تربیت در سطح مدرسه
- مدرسه باید فضای هدفمندی را از طریق تدارک مجموعه ای از موقعیت ها، فرصت حرکت رشدیابنده و تعالی بخش را برای متربیان فراهم سازد؛ به این معنی که تجربیات مدرسه ای باید شکل ساده شده (و نه پیچیده) ای از تجربیات و اشکال واقعی حیات طیبه باشد.
- محیط مدرسه باید مورد پایش و مراقبت دائم و حتی الامکان از عناصر و عوامل مخل و نامطلوب که مانع رشد و تعالی متربیان می شود، به دور باشد. این پایش به قصد حمایت از رشد و تعالی متربیان صورت می گیرد و نباید به شکل تحمیل و تهدید چهره بنماید.
- با توجه به نقش محوری تربی در کسب شایستگی ها و اصلاح موقعیت، مدرسه باید زمینه خودارزیابی مداوم متربیان را فراهم آورد و ملاک های ارزیابی از انعطاف لازم برای پاسخگویی به شرایط و نیازهای متنوع متربیان برخوردار باشد.

• انجمن های علمی- حرفه ای ، صنفی و تشکلهای مردم نهاد(دارای عملکرد تربیتی)

این انجمن ها و تشکلهای از مصادیق نهادهای سازمانهای غیردولتی (به عنوان یکی از ارکان نظام تربیت رسمی و عمومی) محسوب می شوند که در تعامل با دو رکن دیگر یعنی حاکمیت و خانواده در تحقق رسالت و کارکردهای نظام تربیت رسمی و عمومی نقش برجسته ای را به عهده دارند. قلمرو عملکرد این انجمن ها کمک به تصمیم سازی، مشارکت در اتخاذ تصمیمات، اجرای سیاست ها و برنامه ها و نظارت بر اجرای تصمیمات، قوانین و مقررات در سطح ملی و محلی برای تحقق اهداف تربیت است. وظایف آنها می تواند به شرح زیر باشد:

- مشارکت در تهیه و اجرای برنامه ها در راستای ارتقاء صلاحیت های حرفه ای مربیان
- درک و اصلاح موقعیت یکا یک مربیان در دستیابی به مراتب حیات طیبه
- مشارکت سازنده با انجمن های صنفی و مراکز علمی و پژوهشی که به نوع شریک یا سهم در جریان تربیت می باشند، در سطح ملی، منطقه ای و جهانی

- ارزیابی مداوم عملکرد خود و دیگر مولفه های نظام تربیت رسمی و عمومی برای پذیرش مسئولیت بیشتر و ایفای نقش مؤثر تر در جریان تربیت
- برگزاری نشست های علمی- تربیتی به منظور ارتقاء سطح خدمات تربیتی ارائه شده به خانواده ها، مربیان، متربیان و کارکنان (نظام تربیت رسمی و عمومی) و بالا بردن سطح انتظار جامعه در ارائه این خدمات
- مشارکت در تولید و اعتبار بخشی تجربیات تربیتی بومی (متناسب با اهداف و جهت گیری های فلسفه تربیت) و مبادله این تجارب موفق در سطح ملی، منطقه ای و جهانی
- مشارکت در ارزیابی عملکرد نظام تربیت رسمی و عمومی در سطح ملی و محلی

• **مؤسسات 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 نهاد های اجتماعی نسبت به ارائه خدمات جانبی و تکمیلی (همسو با آرمان و اهداف فلسفه تربیت در دستیابی متربیان به مراتب حیات طیبه) مرتبط با بخش های سه گانه برنامه درسی تجویزی (الزامی)، نیمه تجویزی (انتخابی) غیر تجویزی (اختیاری)، تحت نظارت نظام تربیت رسمی و عمومی و در راستای اهداف و سیاست های نظام در اشکال متنوع آن در سطح جامعه اقدام می نمایند. اهم وظایف این مؤسسات به شرح زیر می باشد:
- ایجاد روحیه علمی و پژوهشی برای درک و اصلاح مداوم موقعیت سازمانی برای ارائه خدمات تربیتی به جامعه
 - ارزیابی از عملکرد بر اساس نیاز های 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 خانواده ها و مدارس، مربیان برای تنوع بخشیدن به فرصت های تربیتی
 - مشارکت در فعالیت های اجتماعی در سطوح مختلف به منظور ارتقاء سطح عملکرد مدرسه و جامعه در راستای اهداف تربیت رسمی و عمومی
 - برنامه ریزی برای درک و اصلاح مداوم موقعیت توسط یکا یک مربیان در جهت تحقق مراتب حیات طیبه

- مشارکت سازنده با انجمن های صنفی، مراکز علمی و پژوهشی که به نوع شریک یا سهم در جریان تربیت می باشند، (در سطح ملی، منطقه ای و جهانی)
- ارزیابی مداوم عملکرد سازمانی در نظام تربیت رسمی و عمومی برای پذیرش مسئولیت بیشتر و ایفای نقش مؤثر تر در جریان تربیت
- مشارکت در برگزاری نشست های علمی- تربیتی و تولید تجربیات تربیتی و مبادله آن در سطح ملی، منطقه ای و جهانی

• مؤسسات، شرکت ها و اشخاص حقیقی ارائه دهنده خدمات پشتیبانی

- مؤسسات، شرکت ها و اشخاص حقیقی ارائه دهنده خدمات پشتیبانی به عنوان مصداق دیگری از نهادها و سازمان های غیر دولتی هستند که خدمات تربیتی مورد نیاز بخش های مختلف نظام تربیت رسمی و عمومی، مدارس، مؤسسات تربیتی (تحت نظارت) و سایر مراکز و نهاد های علمی را در زمینه فضا، امکانات، تجهیزات و منابع ارائه می نمایند.
- عمده ترین وظایف این مؤسسات به شرح زیر است:
- مشارکت سازنده با کلیه عوامل سهم در جریان تربیت در زمینه ساخت و اداره شایسته فضا های تربیتی مورد نیاز (پارک های علمی، کتابخانه ها، مراکز یادگیری انواع مهارت های زندگی، اردو گاه ها، مراکز تفریحی، و...) و تجهیز آنها
 - مطالعه و بررسی نیاز های خاص تربیتی متربیان (گروه های با نیاز های ویژه) در سطوح ملی، محلی و مدرسه ای و برنامه ریزی برای پاسخگویی به این نیاز ها (مطابق با استاندارد های تربیتی در سطح ملی و بین المللی)
 - تولید بسته های آموزشی، نرم افزار ها، کتاب های درسی، نشریات و مواد کمک آموزشی، تجهیزات علمی و آزمایشگاهی و سایر منابع متناسب با نیاز های مربیان و متربیان در دوره های مختلف تربیت (همسو با تجربیات علمی در سطح ملی، منطقه ای و جهانی)
 - تولید منابع و تجهیزات آموزشی برای کمک به خانواده ها در تنوع بخشیدن به فرصت های تربیتی قبل و بعد از ورود متربیان به نظام تربیت رسمی و عمومی (با مشارکت سایر نهاد های سهم)
 - مشارکت سازنده با سازمان نظام معلمي و انجمن های صنفی معلمان یا مراکز علمی و پژوهشی که منجر به ارتقاء سطح خدمات این سازمان ها می شود.

• دانشگاه ها و مراکز تربیت مربی و ارتقاء و ارزیابی مستمر منابع انسانی

- طراحی و اجرای برنامه های مکمل در جهت همسو یی فعالیت های نظام تربیت رسمی و تخصصی با سایر اشکال تربیت در راستای دستیابی مربیان به مراتب بالاتری از حیات طیبه
- تدوین و اجرای برنامه های درسی که زمینه دستیابی مربیان به مراتب حیات طیبه و ایجاد یکپارچگی در ابعاد مختلف وجودی آنان را جهت ایفای نقش تربیتی، حمایتی، مشاوره ای نسبت به متریان
- اختصاص بخشی از ظرفیت نظام تربیت رسمی و تأمین و تخصیص منابع مالی و مادی مورد نیاز برای تربیت نیرو های واجد شرایط جهت اشتغال در پست های مختلف مورد نیاز نظام تربیت رسمی و عمومی
- ایجاد و تجهیز مراکزی به منظور به روز نگه داشتن منابع انسانی در سطح استان ها و مناطق و ایجاد فرصت های برای بحث و تبادل نظر در خصوص یافته های معلمان، مدیران و سایر عوامل سهیم در جریان تربیت برای شناسایی راهکار هایی جهت کمک به متریان در دستیابی به مراتب حیات طیبه
- کمک به رشد حرفه ای منابع انسانی نظام تربیت رسمی (عمومی و تخصصی) به منظور ارتقاء مداوم ظرفیت وجودی اساتید دانشگاه ها و مراکز تربیت معلم و ایجاد یکپارچگی میان فعالیت های نظام تربیت رسمی (اعم از عمومی و تخصصی)
- مشارکت در تدوین شاخص های صلاحیت حرفه ای مربیان و ارزیابی از ایشان بر اساس دلالت های فلسفه تربیت رسمی و عمومی و ایجاد ساز و کارهایی برای کمک به نظام تربیت رسمی و عمومی در این خصوص
- (البته تحقق بخشی از این وظایف منوط به تاسیس سازمان نظام معلمی به عنوان نهادی مستقل و غیر دولتی است که وظیفه ارزیابی و اعتبار بخشی به صلاحیت حرفه ای مربیان و داوطلبان این شغل را به عهده می گیرد).

• موسسات و مراکز پژوهش و ارزشیابی

مؤسسات و مراکز پژوهش و ارزشیابی که وابسته به سطوح مختلف حاکمیت می باشند یا به طور مستقل فعالیت می نمایند وظیفه دارند در راستای اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی، این نظام را از طریق بررسی نیاز ها، آسیب شناسی وضع موجود، و سنجش نتایج در دو سطح برون داد و پیامد یاری رسانند. عمده ترین وظایف این مؤسسات عبارتند از :

- انجام طرح های پژوهشی در سطح منطقه ای، ملی، بین المللی و در اختیار قرار دادن نتایج به منظور تصمیم گیری در خصوص کیفیت سرمایه های انسانی جامعه و ارتقاء مراتب هستی شناختی آنان متناسب با نظام معیار
- انجام پژوهش هایی به منظور بررسی عملکرد نظام تربیت رسمی و عمومی در دوره های زمانی خاص و ارائه پیشنهاداتی به کلیه عوامل سهیم و مؤثر در جریان تربیت برای کمک به بهبود و ارتقاء عملکرد نظام در دستیابی به مراتب حیات طیبه.
- برگزاری نشست های مشترک با سطوح مختلف مدیریتی در نظام تربیت رسمی و عمومی برای بررسی موانع موفقیت جریان تربیت،
- بررسی و شناسایی راه های اداره خردمندانه عوامل رانشی و کششی در فرایند تربیت و ارائه راهکار هایی مناسب با توجه به نقش هر یک از عوامل سهیم و مؤثر در آن
- ارزیابی مستمر نتایج، عملکرد و پیامد های فعالیت نظام تربیت رسمی و عمومی به منظور بهبود عملکرد این نظام در فرایند توسعه ظرفیت های وجودی متربیان با توجه به تفاوت های فردی ایشان و اقتضائات اجرایی
- ارزیابی مستمر تأثیر فعالیت ها 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 طرح های پژوهشی به منظور ارتقاء سطح استاندارد ها در ارائه خدمات تربیتی به نظام تربیت رسمی و عمومی، مدارس و مراکز علمی و پژوهشی
- اجرای طرح های پژوهشی بنیادی، کاربردی و تجربی به منظور روشن سازی ابعاد نظری و تبیین زمینه های اجرایی کسب مراتب حیات طیبه برای به کارگیری یافته ها در عرصه عمل تربیت
- اجرای پروژه های علمی و پژوهشی با مشارکت عوامل سهیم و مؤثر در جریان تربیت در سطح ملی و ارائه یافته ها به مجامع علمی و پژوهشی در سطح بین المللی

۳-۸-۲. زیرنظام های اصلی (نقش، جایگاه و روابط)

زیرنظام های اصلی نظام تربیت رسمی و عمومی، بخش های اساسی این نظام^{۴۲۲} در جهت پشتیبانی از جریان تربیت، انجام رسالت نظام و کمک به تحقق اهداف و کارکردهای آن هستند. این زیرنظام ها تمامی مولفه های نظام تربیت رسمی و عمومی را تحت تاثیر خود قرار می دهند و عبارتند از:

- رهبری و مدیریت؛
- برنامه درسی؛
- تربیت معلم و تامین منابع انسانی؛
- تأمین و تخصیص منابع مالی؛
- تامین فضا، تجهیزات و فن آوری؛
- پژوهش و ارزشیابی.

البته ترتیب عناوین زیر نظامهای اصلی ناظر به اولویت و تقدم آنها برهمدیگر نیست. بلکه این زیر نظامها به منزله وجوه مختلف پشتیبان نظام تربیت رسمی و عمومی به شمار می آیند که بطور پیوسته برای تحقق رسالت و کارکرد این نظام، در تعامل و تبادل با همدیگر هستند.

۳. الگوهای نظری زیر نظام های اصلی (تعریف و قلمرو، وظایف، جهت گیری ها و اصول)

رهیافت، رویکرد و اصول نظام تربیت رسمی و عمومی مبنای سازماندهی چهارچوب نظری هریک از زیر نظام های اصلی است. این چهارچوب شامل وظایف، جهت گیری ها و اصول خاص مربوط به هر زیر نظام می باشد. در تبیین جهت گیری و اصول هر زیر نظام برحسب قلمرو و وظایف آن تبیین شده است.

وظایف زیر نظام ها گزاره های معطوف به بیان دستاوردهای مطلوب زیر نظام؛ رویکرد ناظر به جهت گیری کلی مشخص و منسجم درباره ماهیت زیر نظام و چگونگی مواجهه با مسائل و موضوعات آن است، که باتوجه به مجموعه ای از مفروضات نظری و رهیافت و رویکرد کلان نظام تربیت رسمی و عمومی، تعیین شده و التزام به آن موجب ایجاد همگرایی و هماهنگی در انتخاب

422. در شناسایی بخش های اساسی نظام تربیت رسمی و عمومی تلاش شده است تا موضوعات مرتبط با هر زیر نظام به گونه ای تعریف شود که بیشترین شمول را نسبت به موضوعات عام نظام تربیت رسمی و عمومی دارا باشد و همه کارکردهای این نظام از طریق این زیر نظامها محقق گردد. (لذا نقش و وظایف زیر نظامهای اصلی لزوماً ناظر به وضع فعلی معاونتهای موجود در وزارت آموزش و پرورش نمی باشند).

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 می گیرند تا هر یک وظایف خود را به نحو مطلوب انجام دهند. این اصول، که به یک معنا اصول خاص تربیت (در قلمرو زیرنظام مربوطه) می باشند، 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 می گیرد.

۳-۱. الگوی نظری زیر نظام رهبری و مدیریت

۳-۱-۱. تعریف و قلمرو

زیر نظام رهبری و مدیریت نظامی است جامع، روشن و روان در سطوح مختلف کلان، عالی، میانی و اجرایی که ضمن برخورداری از ویژگی های سازمان یادگیرنده، قادر است با هوشمندی همه نیروهای تغییر^{۴۳} را بطور هماهنگ، کارا و اثربخش در جهت غایت و اهداف تربیت رهنمون سازد. «منابع انسانی، مالی، فیزیکی، اطلاعاتی و زمان، فرایندهای مدیریت و برنامه ریزی درسی، پژوهش ها، سبک ها، نقش ها و فنون اداره و اعمال تغییرات لازم و به موقع و سازماندهی و اصلاح تشکیلات و روش ها»، از جمله این نیروها هستند که در زیر نظام رهبری و مدیریت مورد توجه قرار گرفته اند.

۳-۱-۲. وظایف

- تضمین کارآمدی و اثربخشی: استفاده بهینه از امکانات و دستیابی به اهداف بویژه پیامدهای نظام تربیت رسمی و عمومی به کمک وظایف اصلی مدیر (برنامه ریزی، سازماندهی، هماهنگی، فرماندهی، کنترل) و تمرکززدایی به معنای 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.
- توسعه مشارکت و افزایش رقابت: دخالت دادن کارکنان و کارگزاران نظام تربیت رسمی و عمومی در امور مختلف از جهات فکر و اندیشه، استعداد، توانایی، وقت و منابع مالی به همراه افزایش حق انتخاب آنها و همچنین زمینه سازی و احیای مشارکت های بیرونی دستگاه ها و مراجع تاثیر گذار.

423 Change Forces - منظور از نیروهای تغییر، همه عوامل، عناصر، مولفه ها و اقدامات تغییری هستند که موجب کارآیی و اثربخشی

سازمان می شوند.

- نظارت: نظارت بر منابع مختلف سازمانی از ابعاد مختلف هزینه‌ای، کارکردی و عملکردی در سطوح مختلف مدیریت و حیطه نظارتی متفاوت از نظر کیفیت و کمیت (سطح و گستره نظارت)، بهره‌گیری از سبک‌های مدیریت مشارکتی، حمایتی، تفویضی و حتی دستوری بنا به اقتضا و شرایط محیطی و سازمانی.
- برقراری انسجام، تعامل و هم‌افزایی: یکپارچگی سیستم به مثابه فرایند کلان و در هم تنیدگی خروجی‌های یک فرایند با ورودی‌های فرایند یا فرایندهای دیگر و استمرار این روند با توجه به سه عامل کلیدی پژوهش، یادگیری و اقدامات تغییر.
- تغییر فرهنگ سازمانی (دانش، نگرش و مهارت): تغییر الگوهای رفتاری منابع انسانی به صورت فردی و گروهی از طریق افزایش دانش، نگرش و مهارت آنان.
- توسعه خلاقیت فردی و سازمانی: توانایی و قابلیت‌های ذهنی رهبر و سیستم سازمانی یادگیرنده و هوشمند در ایجاد و بروز نوآوری و نوآوری.

۳-۱-۳. رویکرد ها

در راستای رویکرد نظام تربیت رسمی و عمومی جهت گیری های کلان این زیر نظام بشرح زیر است:

- برنامه ریزی راهبردی: نگاه به آینده و تضمین کیفیت همراه با مدیریت تغییرات، برای دستیابی به وضعیت مطلوب، تبدیل تهدیدها به فرصت‌ها و شکار یا کشف فرصت‌ها [۴] از طریق خلق راهبردهای ناظر بر برنامه‌ریزی‌های عملیاتی.
- فرایند مداری [۵] و پیامد محوری: نگاه به فرایندها به جای درجا زدن و توقف در ورودی‌های نظام تربیت رسمی و عمومی و دیدن اجزا و مولفه های 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^{۴۲۴}، رقابتی، مدیریت فرایند با هدف ارتقای مستمر کیفیت جامع، بهسازی روش ها و استفاده مطلوب از امکانات موجود (محدود) و بهره گیری از راهبرد های فرایندی، عملکرد سازمان را بهبود می بخشد.
- مخاطب محوری: اطمینان از کسب رضایت مربی، معلمان و والدین و اهتمام در برنامه‌ریزی‌ها برای پاسخگویی به نیازهای به حق آنان در عین احترام و توجه به رقابت پذیری و تفاوت‌های فردی.

424. سازمان یادگیرنده، سازمانی است که افراد آن ضمن کنار گذاشتن شیوه های قدیمی اندیشیدن، خود آگاه بوده و به طور باز با یکدیگر تعامل دارند. همه اعضای آن با شناخت کامل از کارکرد سازمان به شناسایی و تعریف برنامه های عملیاتی خود پرداخته و در مورد آن ها توافق حاصل می کنند. آنان در اجرای برنامه های مورد توافق، همکاری لازم را دارند.

- مدرسه محوری: اتخاذ تصمیمات ناظر بر مدرسه، معلم و کلاس درس، واگذاری اختیارات و قدرت تصمیم گیری، هدف گذاری، استخدام و ... به مدرسه، به همراه کوچک سازی حوزه ستادی و میانی و استفاده از سبک های مدیریت تفویضی - مشارکتی.
- عدالت مداری: همگانی شدن تربیت رسمی و عمومی، رعایت عدالت تربیتی در عین توجه به تفاوت های فردی و جنسیتی، بهره‌مندی همگان از منابع وامکانات انسانی، مالی و مادی.

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 پستی‌پایین
- مسئولیت پذیری و پاسخگویی
 - مسئولیت پذیری و پاسخگویی نظام رهبری و مدیریت نسبت به کارکردها، وظایف، چشم‌انداز و راهبردهای خود
 - مسئولیت پذیری و پاسخگویی در برابر عملکردهای خود
 - حسن اجرای وظایف و فعالیتهای مدیران در سطوح مختلف مدیریت
- شایسته سالاری
 - استفاده از افراد با صلاحیتهای دینی، اخلاقی، علمی و تجربی در مصدر امور رهبری و مدیریت
 - استفاده از تجربیات افرادی که به دلایل موجه از پستهای مدیریتی کنار رفته‌اند
 - پرهیز از انتصابهای سلیقه‌ای و مبتنی بر ارتباطات بین فردی
- 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 نهادهای سازمانها و تشکلهای مردم نهاد و غیر دولتی در فرآیند سیاست‌گذاری، تصمیم‌گیری، تصمیم‌سازی و برنامه‌ریزی و اجرا برای تحقق اهداف

- پژوهش محوری
 - تصمیم‌گیری رهبران و مدیران براساس یافته‌های علمی و پژوهشی
 - تصمیم‌سازی و اتخاذ تصمیم به کمک سیستم های اطلاعاتی مدیریت
 - تصمیم سازی به کمک قضاوت های ایمانی و شهودی خبرگان تربیت
- همه جانبه‌نگری
 - توجه به همه ابعاد سازمانی (متغیرهای محتوایی و ساختاری)
 - نگرش نظام مند در مدیریت تغییرات و نوآوری‌ها
 - استفاده توأمان از نگاه پیرامونی و مستقیم در هدایت و رهبری
- شفافیت در امور
 - استقرار سیستم نظارت و ارزشیابی و ارائه مستمر گزارش عملکرد به روش مکانیزه و تحت وب
 - بیان سیاست‌ها و دلایل انجام تصمیمات کلان در سطوح مختلف سازمانی
 - ابهام زدایی در برابر بد فهمی‌ها و شایعات
- 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 موفقیت ها ، تجارب و زحمات مدیران گذشته
 - پیوستگی و انسجام در محتوای برنامه‌ها و تعهد به آن در همه سطوح مدیریت و دوره‌های مدیریت یک مدیر یا رهبر سازمانی

۳-۲. الگوی نظری زیر نظام برنامه درسی

۳-۲-۱. تعریف و قلمرو

برنامه درسی به مجموعه فرصت های تربیتی نظام مند و طرح ریزی شده (از سطح ملی ، منطقه ای و محلی تا مدرسه و کلاس درس با طیف مخاطبان بسیار گسترده و فراگیر تا بسیار محدود) و نتایج مترتب بر آن ها اطلاق می‌شود که متربیان برای کسب شایستگی های لازم جهت در ک و اصلاح موقعیت در معرض آن ها قرار می گیرند تا با تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش آماده

تحقق مرتبه قابل قبولی از حیات طیبه در همه ابعاد شوند. زیر نظام برنامه درسی^{۴۲۵} شامل ابعاد چهار گانه طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی^{۴۲۶} است، که با توجه به "عوامل مؤثر بر کیفیت"^{۴۲۷}

425. 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 مقوله های اساسی (همچون اهداف یادگیری، حوزه های یادگیری و اولویت آنها) نیست -که تکلیف آنها را فلسفه تربیت رسمی و عمومی تعیین نموده است. گرچه این مقوله ها از اجزاء لاینفک برنامه درسی (به معنای بیشتر شناخته شده جوهری یا محتوایی) تلقی می شوند.

426 -ابعاد زیر نظام برنامه درسی شامل:

طراحی در درجه نخست ناظر به ویژگی های عام طرح یا نقشه حاکم بر برنامه درسی است که دیدگاه یا خاستگاه ارزشی برنامه درسی را تبیین می نماید و در درجه دوم با ابتناء به چنین پایگاهی برای عناصر برنامه درسی مانند تشخیص نیاز و تدوین اهداف، انتخاب محتوی، سازماندهی محتوی، راهبردهای تدریس/ فرصت ها و فعالیت های یادگیری، سنجش پیشرفت تحصیلی و زمان تعیین تکلیف می نماید.

تدوین، ناظر به فرایند ساخت و تولید برنامه درسی است و شامل ابعادی مانند خاستگاه برنامه ریزی درسی/ تمرکز و عدم تمرکز، میزان انعطاف و ترکیب گروه های تصمیم گیرنده در باره عناصر برنامه درسی می باشد.

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 می شود.

ارزشیابی، ناظر به فرایند دریافت داده های معتبر برای بازسازی و به سازی مداوم برنامه درسی است و شامل ابعادی مانند سطوح، روش و منابع اطلاعاتی می شود.

427. عوامل چهارگانه مؤثر بر کیفیت عبارتند از: بخش کلان نیمه تجویزی و غیر تجویزی (موسوم به فوق برنامه)،

مشاوره و راهنمایی، زمان تدریس و بالاخره زبان تدریس. عوامل مؤثر بر کیفیت برنامه درسی است.

بخش کلان نیمه تجویزی و غیر تجویزی، شامل انواع فعالیت های (انتخابی و اختیاری) فوق برنامه، مکمل و اوقات فراغت است که به تعیین تکلیف برای عاملان طراحی، اجرا، ارزشیابی و زمان این فعالیت ها می پردازد.

استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات، ناظر به فناوری در ابعاد نرم افزاری و سخت افزاری است و به تعیین تکلیف برای رسانه ها و ابزارهای تسهیل کننده یادگیری و توانمند سازی آن می پردازد.

مشاوره و راهنمایی، ناظر به جریان معین و مکمل اصل جریان تربیت است. این جریان معین و مکمل شامل ابعادی همچون اهداف، عاملان، مخاطبان، روش ها و ابزار مشاوره و راهنمایی می باشد.

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) مطرح نظر است.

زبان آموزش، ناظر به تعیین تکلیف برای پیش نیاز های اساسی تربیت از جمله تدریس زبان فارسی به عنوان زبان ملی، زبان فارسی برای متربیان غیر فارسی زبان و همچنین تدریس زبان های خارجی در نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران است. 427.

برنامه درسی شامل سه دسته عنصر به شرح ذیل می باشد

-الزامی یا تجویزی (core) بخشی از برنامه درسی که برای پرورش "هویت مشترک" متربیان کاربرد دارد. به صورت uniform یا "تک وضعیتی" تعریف می شود. ناظر به قابلیت ها یا شایستگی های پایه، آماده سازی برای حرفه به صورت عام (در قالب شایستگی های اساسی و عمدتاً شناختی و نگرشی و نه مهارتی) در این بخش اتفاق می افتد. ... می تواند یکی از فقرات core باشد.

در یک بافت منسجم و یک پارچه هم سو و هم آهنگ با غایت و اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی سامان دهی می شود.

۲-۳. وظائف:

- زیر نظام برنامه درسی ماموریت های زیر را در نظام تربیت رسمی و عمومی بر عهده دارد:
- زمینه سازی برای اتخاذ تصمیمات مناسب در خصوص ابعاد مختلف برنامه درسی
- استقرار سازو کارهای مناسب طراحی ، تدوین ، اجرا و ارزشیابی از برنامه های درسی
- مشارکت فعال در تصمیم سازی های مرتبط با سایر کلیه زیرنظام ها به دلیل تاثیر گذاری مستقیم آن ها بر کیفیت اجرا و به سازی برنامه درسی

۳-۲-۳. رویکردها

در راستای رویکرد نظام تربیت رسمی و عمومی، جهت گیری کلان این زیر نظام با توجه به قلمرو آن "موقعیت محوری" و "یکپارچه نگری" است.

- موقعیت محوری، ویژگی برنامه درسی است و در تمام تصمیم گیری های مربوط به ابعاد مختلف آن (اعم از طراحی، تدوین ، اجرا و ارزشیابی) در کانون توجه قرار می گیرد.^{۴۲۸}

- یکپارچه نگری، بدین معنا که مفاهیمی مانند " برنامه و فوق برنامه" ، "تعلیم (آموزش) و تزکیه (پرورش)" دانش سازمان یافته و دانش آموز^{۴۲۹} ، " تربیت رسمی و تربیت غیر رسمی" ، " حال گرائی و آینده گرائی" ، "تمرکز و عدم تمرکز" ، " منابع درسی و کمک درسی" ، " تخصص گرائی و عام گرائی" ، " موضوع محوری و مضمون محوری" و "حیطه های شناختی ، عاطفی" ضرورتا متقابل و غیر قابل جمع تفسیر نیستند ، بلکه

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 می دهد. به صورت چند وضعیتی (یعنی متناسب با وضعیت های گوناگونی که متربیان از نظر شغلی و تحصیلی برای آینده خود متصورند) تعریف و طراحی می شوند تا امکان انتخاب از میان اشکال و انواع وجود داشته باشد.

اختیاری یا غیر تجویزی (elective) برخی از حوزه ها یا فعالیت های یادگیری در برنامه درسی که کاملا تحت تاثیر موقعیت های خاص زمانی ، مکانی و انسانی اختصاصا برای پرورش " هویت (های) اختصاصی" کاربرد دارد. دامنه تنوع حداکثری یا وضعیت های نامحدود

428. مبتنی بر اصول دین محوری و استمرار و پیوستگی مندرج در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران

429. منظور همان تقابل مشهور میان مطالبات رشته های علمی و تقاضاهای یادگیرندگان است.

می توانند لازم و ملزوم و مکمل یکدیگر تلقی شده و در قالب زیر نظام برنامه درسی و فناوری آموزشی باید در جهت وحدت بخشیدن به آن ها حرکت شود.^{۴۳۰}

۴-۲-۳-اصول

• اصول طراحی برنامه درسی

○ ساختار کلان برنامه درسی ضمن برخورداری از بخش تجویزی^{۴۳۱} یا الزامی (تک وضعیتی و تعیین تکلیف شده به شکل پیشینی)، از بخش نیمه تجویزی یا انتخابی (چند وضعیتی) و غیر تجویزی یا اختیاری (بی وضعیتی یا باز) نیز برخوردار خواهد بود.^{۴۳۲} این ساختار مثلی ثابت بوده ولی باید در ارتباط با هریک از دوره های تربیت با توجه به متغیرهای ذی مدخل به شکل متناسب عملیاتی شود.

430 - اتخاذ این رویکرد اصلی از جمله دلالت های زیر را داراست:

تاکید بر مضامین فرارشته ای : مرزهای شناخته شده میان حوزه های مختلف دانش بشری در طراحی برنامه درسی مبنا نیست. برنامه درسی با تاکید بر مضامین فرارشته ای یا پیامدها^{۴۳۰} به سمت یکپارچگی هر چه بیشتر و رویارویی موثرتر برنامه با "موقعیت ها" سوق یابد.

تاکید بر "کارکردهای ثانوی" و "فرا برنامه درسی": در مواقعی که حفظ ساختار رشته ای (موضوعی) مواد درسی ضرورت می یابد، ارتباط نظام مند میان حوزه های یادگیری با استفاده از تلفیق متکی به اصل "کارکردهای ثانوی" در دستور کار قرار می گیرد. تلفیق از نوع فرا برنامه درسی^{۴۳۰}، به عنوان شکل فراگیر و بسط یافته تلفیق از نوع کارکرد ثانوی، نیز باعنایت به انتخاب والتزام نظام معیار (مبانی و ارزش های اسلامی) مورد تاکید می باشد^{۴۳۰}.

تاکید بر سیالیت در عین ثبات و قطعیت: سیاست ها، برنامه ها و روش ها در کلیه ابعاد زیرنظام برنامه درسی بایدضمن ابتناء به مبانی فلسفی، ارزشی و دینی قدرت انطباق با تغییرات و تحولات در کلیه سطوح جهانی تا محلی را داشته باشد تا کفایت و کارایی آن به مخاطره نیفتد^{۴۳۰}.

همه جانبه نگری: برنامه درسی رشد همه جانبه انسان به عنوان یک "کل" را مد نظر قرار می دهد تا دست یابی به آمادگی تحقق مرتبه قابل قبول "حیات طیبه" در تمامی ابعاد که غایت تربیت رسمی و عمومی است به مخاطره نیفتد^{۴۳۰}. توجه به ابعاد و انواع هویت: برنامه درسی ابعاد و انواع هویت (فردی، جنسیتی، دینی، قومی، ملی و جهانی) را نیز چون لازمه دست یابی به حیات طیبه می باشد، مورد تاکید قرار می دهد. بدین ترتیب تکوین و تعالی هویت مشترک (انسانی، اسلامی و ایرانی) و هویت اختصاصی (جنسیتی، قومی، شغلی و مذهبی) متریان هر دوموردتوجه برنامه درسی است البته تاکید برنامه درسی همچون نظام تربیت رسمی و عمومی بر هویت مشترک انسانی، اسلامی و ایرانی خواهد بود^{۴۳۰} هر چند با فراهم نمودن فرصتهای مناسب به خصوص در ابعاد غیر تجویزی (انتخابی و اختیاری) برنامه درسی - زمینه مقدماتی تکوین و تعالی هویت اختصاصی متریان را نیز متناسب با خصوصیات فردی متریان فراهم می آورد.

431 prescriptive

432. مبتنی بر اصول عدالت تربیتی، وحدت ملی و انسجام اجتماعی؛ تنوع و کثرت، آزادی مشارکت جویی، همه جانبه نگری و پویایی

مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

○ برنامه درسی در سطح خرد (هر یک از حوزه های یادگیری) نیز از بخش های تجویزی یا الزامی، نیمه تجویزی یا اختیاری و غیر تجویزی یا انتخابی^{۴۳۳} تشکیل می شود.

○ در طراحی برنامه درسی از حیث جهت گیری کلان زمانی یا تعیین "محیط زمانی"، "حال گرایی" (معنا بخشیدن به فرایند تربیت و تجربیات تربیتی برای متریان در حال یا در حال زیستن) و "آینده گرایی" (معنا بخشیدن به فرایند تربیت و تجربیات تربیتی برای متریان در آینده یا برای آینده زیستن) باید توأمان در کانون توجه باشد. حال گرایی منهای آینده گرایی و آینده گرایی منهای حال گرایی هر دو فاقد وجاهت تربیتی است.^{۴۳۴}

○ اتکاء به رویکرد رفتاری یا قالب رفتاری در تدوین اهداف برنامه درسی تجویزی باید به حداقل ممکن تنزل یابد تا دست یابی به هدف های برتر تربیتی و تداوم آن در ابعاد/ ساحت های مختلف امکان پذیر گردد^{۴۳۵}.

○ برنامه درسی تجویزی یا الزامی باید با استفاده از رویکرد حل مساله یا قالب حل مساله در تدوین هدف ها، از انعطاف برخوردار شده و یادگیری از عمق و غنای بیشتری برخوردار شود^{۴۳۶}.

○ نیاز سنجی، متناسب با کثرت و تنوع پذیرفته شده در خاستگاه تصمیم گیری (آزاد سازی) باید به صورت چند لایه ای (چند مرحله ای) ادراک شده و از انحصار تشکیلات مرکزی خارج شود^{۴۳۷}.

○ در برنامه درسی مرحله دوم دوره متوسطه باید "گرایش تخصصی نرم"^{۴۳۸} را تعریف و تعبیه نمود و از شکل گیری "افتراق برنامه ای"^{۴۳۹} یا ایجاد شاخه های تخصصی^{۴۴۰} به صورت از پیش طراحی شده جلوگیری کرد.[۷]

433. این مفاهیم گرچه با آن چه در سطح کلان طراحی برنامه درسی مطرح شد دارای روح مشابه اند ، لیکن به طور طبیعی تفاوت هایی نیز دارند.

434. توضیح این که با توجه به این معنا از محیط زمانی ، "گذشته گرایی" که علی الظاهر بایستی برای رویارویی همه جانبه با موضوع مورد توجه قرار گیرد، معنا نخواهد داشت. همچنین این اصل مبتنی بر اصل پویایی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی می باشد

435. این اصل مبتنی بر اصل پویایی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی است

436. مبتنی بر اصول استمرار و پیوستگی و خردورزی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

437. مبتنی بر اصول مشارکت ، آزادی و تنوع و کثرت مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

438 . soft specialization

439 . curriculum differentiation

440 . tracking

- با توجه به مفهوم برنامه درسی “مغفول” (پوچ)، باید از تکیه انحصاری به سنت ها و عادت های رایج در تعیین اولویت های یادگیری (محتوائی) پرهیز نموده و رقابت های درون موضوعی و میان موضوعی برای حضور در برنامه درسی را به رسمیت شناخت^{۴۴۱}. (همه جانبه نگری؛ پویایی)
- در سنجش آموخته های متریان تمامیت تجربیات مکتسبه (متاثر از برنامه درسی صریح و برنامه درسی ضمنی / پنهان) باید مورد توجه و تاکید باشد^{۴۴۲}.
- ارزشیابی از آموخته های متریان باید در خدمت یادگیری قرار داشته و فرایند ارزشیابی تا سرحد امکان در فرایند یاددهی-یادگیری منحل گردد (ارزشیابی تکوینی/تدریجی/فرایندی)^{۴۴۳}.
- در ارزشیابی از آموخته های متریان (اعم از تکوینی یا مجموعی/پایانی) باید اصل “ارزشیابی منصفانه” که از به رسمیت شناختن تفاوت های فردی متریان به ویژه از نظرهوش (استعداد های) آنان سرچشمه می گیرد در کانون توجه قرار گیرد^{۴۴۴}.
- مفهوم ارزشیابی نباید به مفهوم اندازه گیری تقلیل داده شود. ارزشیابی باید آئینه تمام نمای اهداف (برنامه درسی و نظام تربیت رسمی و عمومی) باشد. چرا که ارزشیابی “مغناطیس توجه” است و عدم هماهنگی، به معطل ماندن هدف منجر می شود^{۴۴۵}.
- وجه رقابت زائی یا رقابت جوئی ارزشیابی باید به حداقل ممکن تقلیل یافته و ارزشیابی گروهی (مشارکتی) مورد تاکید قرار گیرد^{۴۴۶}.
- از نگاه تک ساحتی به ماهیت تدریس باید پرهیز نموده و نسبت به صبغه هنری (زیبا شناختی) آن علاوه بر صبغه علمی و فنی توجه خاص مبذول داشت. (ایده مربی به عنوان کارگزار فکور)^{۴۴۷}.
- به یادگیری باید به عنوان فرایند دستیابی به معنا نگریست که در آن مربی عاملیت داشته و مربی راهنماست^{۴۴۸}.

441 این اصل مبتنی بر اصل تعامل مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی میباشد.

442. مبتنی بر اصول آزادی؛ همه جانبه نگری؛ پویایی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

443. مبتنی بر اصل استمرار و پیوستگی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

444. مبتنی بر اصول کرامت؛ آزادی؛ تنوع و تكثر مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

445. مبتنی بر اصل پاسخگویی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

446. مبتنی بر اصول مشارکت؛ تنوع و تكثر مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

447. مبتنی بر اصل تنوع و تكثر مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

448. مبتنی بر اصل استمرار و پیوستگی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

- در فرایند یادگیری لازم است پرسشگری متریبان (از آن جا که پرسش انرژی مبراکم یادگیری است) مورد تاکید و تشویق قرار گیرد^{۴۴۹}.

• اصول تدوین برنامه درسی

- چون عاملان تربیت در کلیه سطوح نظام تربیت رسمی و عمومی باید در قبال کیفیت تربیت و نتایج آن مسئول و پاسخگو باشند، لذا بایستی به تناسب، از اختیار و قدرت تصمیم گیری نیز برخوردار شوند. به عبارت دیگر، باید به "آزاد سازی" معقول قدرت تصمیم گیری درباره برنامه درسی از قبضه (کنترل تمام عیار) تشکیلات مرکزی به عنوان اصل مبنائی نگریست.
- نگاه قطبی (صفر و یکی ، همه یا هیچ) به تمرکززدائی از نظام برنامه ریزی درسی یا آزاد سازی پاسخگو نبوده و منجر به بی فعلی (بی عملی) از یک سو یا اقدامات عملی نسنجیده و مخرب از سوی دیگر می شود. در نگاه غیرقطبی ، شناخت سطوح آزاد سازی از یک سو ، شرایط و ظرفیت های گوناگون و متغیر در مناطق مختلف کشور از سوی دیگر ضروری است.
- تمرکز زدائی از برنامه های درسی باید زمینه رقابت افزائی در نظام آموزشی در جهت افزایش کیفیت و کارائی را نیز فراهم سازد.
- به برنامه ریزی درسی باید به مثابه یک فرایند پژوهشی (پژوهش از نوع عمل فکورانه^{۴۵۰}) که دارای اهمیت ویژه ای است و منجر به ابداع یک محصول فرهنگی - تربیتی می شود نگریسته شود.
- شش سطح آزاد سازی^{۴۵۱} (که با بخش های سه گانه برنامه درسی هماهنگ است) باید به طور هم زمان در نظام برنامه ریزی درسی بکار گرفته شده و به درستی

449. مبتنی بر اصل آزادی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

450. deliberative inquiry

451 - این سطوح عبارتند از:

۱-آزاد سازی نا محسوس یا در حد صفرکه معرف دخل و تصرف های قصد نشده ، اراده نشده یا سیاستگذاری نشده است(که در ارتباط با بخش تجویزی یا الزامی برنامه درسی است)و حکایت از جرح و تعدیل هایی در برنامه درسی دارد که معمولاً در مقیاس بسیار محدود و بر اساس مقتضیات محیط اجرا به وقوع می پیوندد. این سطح از آزاد سازی به این معناست که تمرکز گرایی به معنای مطلق در نظام های برنامه ریزی درسی امری موهوم و تحقق نیافتنی است. دلالت این سطح از آزادسازی برای تربیت معلمان حرفه ای است که باید از صلاحیت برنامه ریزی 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 -آزاد سازی تولید منابع یادگیری ، این سطح دلالت بر اکتفا به تولید سند اصلی برنامه یا همان راهنمای برنامه درسی توسط تشکیلات مرکزی برنامه ریزی درسی در ارتباط با بخش تجویزی یا الزامی دارد. در این سند جهت گیری کلی برنامه و همچنین تکلیف عناصر واجزا

مدیریت شود. سیاست آزادسازی در این سطوح، سیاست واحد و اجرای آن در مناطق و مدارس ثابت یا متغیر است.

آن(اهداف، محتوا، روش ها و سنجش آموخته ها و ...) به صورت کلی مشخص می شود. 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 آزاد 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- آزاد سازی انتخاب از میان راهنما های برنامه درسی موازی، حاکی از آن است که تشکیلات مرکزی برنامه ریزی درسی، می تواند 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 آن ها آزاد بگذارد. این سیاست ثابت می تواند به طور طبیعی صور مختلف اجرا را به ارمغان آورد و به یکی از جلوه های رقابت در نظام تربیتی محسوب شود.

۴- آزاد سازی 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 برنامه های درسی گنجانده می شود. لازم است آموزش های لازم به معلمان داده شود تا از این فرصت به شکل صحیح بهره برداری شود. اجرای این سیاست به شکل سراسری باید تعقیب شود.

ب: در سطح کلان یا کل برنامه درسی پایه یا دوره، براساس تعریفی که پیش تر ارائه شد. اجرای آن قطعاً نیازمند آمادگی از نظر منابع انسانی است که بتوانند از عهده ارائه دروس چند وضعیتی برآیند. (البته در تربیت معلم پیش از خدمت باید این شکل خاص از آمادگی لحاظ شود). علاوه بر این در موارد و مواقعی که ارائه دروس چند وضعیتی مستلزم داشتن تخصص های گوناگون است(مانند هنر، تربیت بدنی) باید این امکان در محیط اجرا فراهم شود. به هر حال لازم است زمینه اجرای این سطح از آزاد سازی (این بخش از برنامه درسی) در کل کشور به طور یکسان فراهم شود.

۵- آزاد سازی 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 آزاد سازی ناظر به بخش نیمه تجویزی است. چون آزادی و انتخاب در حوزه ای قرار است اتفاق بیفتد که معلم علی الاصول در آن تخصص دارد، به شرط برخورداری از توانمندی های حرفه ای لازم (نگرش و مهارت های ناظر به بهره برداری صحیح از این فرصت تربیتی) قابل اجرا به شکل سراسری می باشد. ب: در سطح کلان یا کل برنامه درسی پایه یا دوره(براساس تعریفی که پیش تر ارائه شد) نیازمند امکانات بسیار از جهات مختلف است. چون اولاً هرگز دامنه انتخاب های دانش آموزان قابل پیش بینی نیست، ثانیاً باید در درون مدرسه تجهیز منابع و امکانات اتفاق بیفتد و در بیرون مدرسه نیز مدیریت منابع محلی صورت پذیرد. به هر روی این سطح از آزاد سازی (بخش از برنامه درسی) را نمی توان 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 می شود و بالعکس. این عرصه هم یکی از جلوه های بارز رقابت مدارس خواهد بود

۶- آزاد سازی کل برنامه درسی، در این سطح از آزاد سازی، رسالت تشکیلات مرکزی برنامه ریزی به تدوین استانداردهای عملکردی یا یادگیری در هر یک از حوزه های یادگیری تقلیل پیدا می کند 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 پاسخگویی مناطق و مدارس بر اساس توانمندی و کیفیت عوامل درون دادی مورد نیاز در درون و بیرون مدرسه و همچنین نظارت بر کیفیت فرایند های مورد عمل در جهت دستیابی به استانداردهای یادگیری مورد نظر و البته پاسخگویی نسبت به کیفیت خروجی ها در زمینه مورد نظر با تکیه بر سنجش ها و ارزیابی های معتبری که توسط متولیان (مثلاً در سطح منطقه یا استان) انجام می شود. این سطح از آزادسازی هم می تواند جلوه دیگری از رقابتی شدن آموزش و پرورش و مدارس باشد. (یعنی مدرسی که مجازند در حوزه های کمتر یا بیشتری با اتکاء به استانداردها عمل کنند. بدین ترتیب سیاست آزاد سازی در این سطح نمی تواند به شکل سراسری و یکنواخت به مورد اجرا گذاشته شود.

• اصول اجرای برنامه درسی

○ اجرای برنامه درسی (جدید) با نگاه کل نگرانه یا بوم شناختی^{۴۵۲} یعنی با توجه به تأثیرات آن بر رویه های جاری، اندیشه ها و انگاره های رایج در درون و برون مدرسه در کانون توجه باشد. به دیگر سخن، طراحی و تدوین برنامه درسی مطلوب نباید شرط لازم و کافی برای تحقق تغییرات یا اجرای آن در محیط های مختلف دانسته شود و بازآفرینی فرهنگ مدرسه^{۴۵۳} در حد لزوم باید در صدر اقدامات قرار گیرد..

○ در اجرا با منشا بیرونی، انتظار اجرای وفادارانه (منفعانه) باید جای خود را به رویکرد "انطباق متقابل"^{۴۵۴} داده و به مربی به منزله "کارگزار/مجری فکور" در فرایند اجرا نگرسته شود.^{۴۵۵}

○ در اجرا با منشا بیرونی، به تغییر باید به عنوان یک فرایند پیچیده انسانی، نه یک واقعه یا حادثه^{۴۵۶} نگرسته شود. چرا که مجریان یا عاملان اجرا هر یک به گونه ای خاص تغییر مطالبه شده را فهم و تفسیر نموده و در قبال آن واکنش نشان می دهند.^{۴۵۷}

○ در اجرا با منشا بیرونی، هر چه تغییر از تازگی بیشتر یا وضوح کمتری برای عاملان اجرا برخوردار باشد، ضرورت نگاه انسانی و فردی (انفرادی) به فرایند تغییر و اعمال انعطاف در آن بیشتر می شود. تنها در این صورت می توان به استقرار نوآوری و تغییر (عدم رجعت به گذشته) امیدوار بود.^{۴۵۸}

○ اجرای تغییرات متأثر از تصمیمات سطوح غیر مرکزی، در چارچوب "سطوح آزاد سازی" برنامه درسی، به میزان نزدیکی خاستگاه تصمیم گیری به محیط اجرا، می تواند با رویکرد "وفادارانه" یا بی نیاز از انطباق تعقیب شود.^{۴۵۹}

○ تغییرات برنامه درسی باید در قالب یک طرح کلان پردازش شده و در یک فرایند مرحله ای و گام به گام^{۴۶۰} به اجرا گذاشته شود. (خرد در عین کلان)^{۴۶۱}.

452 . ecologic

453 - Reculturing

454 .Mutualadaptation

455. مبتنی بر اصول عدالت تربیتی؛ تنوع و تکثر؛ مشارکت مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

456.event

457. مبتنی بر اصول عدالت تربیتی؛ تنوع و تکثر؛ مشارکت و پویایی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

458. (عدالت تربیتی؛ تنوع و تکثر؛ مشارکت؛ و پویایی)

459. مبتنی بر اصول عدالت تربیتی؛ تنوع و تکثر؛ مشارکت و پویایی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

460 . increment

461. مبتنی بر اصول پویایی؛ آزادی، تنوع و تکثر مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

• اصول ارزشیابی برنامه درسی

- ارزشیابی برنامه درسی باید در مراحل سه گانه فرایند تدوین (تکوین)، اجرای آزمایشی (تکوینی) و پایانی (مجموعی) انجام شود.^{۴۶۲}
- ارزشیابی باید با شناخت کیفیت اجرای برنامه درسی در سطوح مختلف ملی، منطقه ای و محلی میزان ارزشمندی، جامعیت، کارآمدی و اثربخشی نتایج را (در سه سطح محصول، برونداد و پیامد) تعیین نماید.^{۴۶۳}
- ارزشیابی برنامه درسی باید فراهم کننده اطلاعات معتبر، مفید و به موقع برای کلیه بهره برداران (اعم از سیاستگذاران، کارکنان، کارشناسان، برنامه ریزان درسی، مدیران، مربیان، اولیاء، مشاوران و سایر افراد ذینفع) باشد و مشارکت گروه های مختلف و ذینفع را در بهره‌برداری از نتایج در سطوح مختلف به دنبال داشته باشد.^{۴۶۴}
- ارزشیابی برنامه درسی باید با استفاده از ظرفیت طیف رویکرد مربوطه، به ویژه رویکرد "هدف آزاد" و "هدف گرا"، انجام شود تا بتواند کلیه واقعیت های اجرای برنامه درسی را به تصویر بکشد.^{۴۶۵}
- ارزشیابی از برنامه درسی باید نسبت به اقتضائات بخش تجویزی، نیمه تجویزی و غیر تجویزی برنامه درسی حساس بوده و رویکردهای مناسب هریک را مورد توجه قرار دهد.^{۴۶۶}
- ارزشیابی باید به تناسب با استفاده از داده های کمی و کیفی یا ترکیبی از آن ها انجام شود تا به نتایج دقیق تر و سودمندتری دست یابد.^{۴۶۷}

• اصول ناظر به کیفیت برنامه درسی

اصول بخش غیر تجویزی (انتخابی و اختیاری) در ساختار کلان برنامه درسی^{۴۶۸}

-
462. مبتنی بر اصول پاسخگویی؛ خردورزی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی
463. . مبتنی بر اصول پاسخگویی؛ خردورزی؛ همه جانبه نگری؛ پویایی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی
464. . مبتنی بر اصول مشارکت؛ خردورزی؛ همه جانبه نگری؛ پویایی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی
465. مبتنی بر اصول خردورزی؛ همه جانبه نگری مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی
466. مبتنی بر اصول تنوع و کثرت؛ همه جانبه نگری؛ پویایی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی
467. مبتنی بر اصول خردورزی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی
- 468 همان بخشی که از آن با عنوان "فوق برنامه" یاد می شود.

- توجه به طیف علائق و استعدادها و نیازهای متریان در طراحی برنامه ها و فعالیت ها^{۴۶۹}.
- توزیع بهینه برنامه ها و فعالیت ها میان انواع سه گانه (مکمل، فوق برنامه و اوقات فراغت) و انواع اهداف در ساحت های تربیت (دینی و اخلاقی / سیاسی و اجتماعی / بدنی و زیستی / اقتصادی و حرفه ای / علمی و فناوری / هنری و زیبایی شناختی)^{۴۷۰}.
- اصالت قائل شدن برای نیاز ها و رغبت متریان در استفاده از برنامه ها و فعالیت ها^{۴۷۱}.
- کوشش در جهت برقراری تعامل سازنده میان برنامه درسی تجویزی (الزامی)، برنامه تجویزی (انتخابی) و غیر تجویزی (اختیاری) و ایجاد هم افزائی میان این اجزاء سه گانه در نیل به اهداف و نتایج^{۴۷۲}.
- اصالت قائل شدن برای ارزشیابی فرایندی، غیر رسمی و درونی^{۴۷۳}.
- بهره مندی از همه عوامل تربیتی درون مدرسه تحت نظارت مدیریت آن برای طراحی و اجرای رخدادهای غیر تجویزی (انتخابی و اختیاری) برنامه درسی همسو با بخش تجویزی آن

• اصول استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا)

هر طرح، ابتکار، ابزار و وسیله ای که تعامل میان مربی و متربی را در جهت تسهیل دست یابی به اهداف تربیتی موجه در کانون توجه داشته باشد (حيث التفتات جمعی فناوری آموزشی)، مصداق فناوری آموزشی است^{۴۷۴}. اصول استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات عبارتند از:

-
- 469. مبتنی بر اصول تنوع و کثرت؛ آزادی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی
 - 470. مبتنی بر اصول همه جانبه نگری؛ تنوع و کثرت، انطباق با نظام معیار دینی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی
 - 471. مبتنی بر اصول تنوع و کثرت؛ آزادی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی
 - 472. مبتنی بر اصول وحدت ملی و انسجام و یکپارچگی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی
 - 473. مبتنی بر اصل پاسخگویی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی
 - 474 - همچنین فناوری آموزشی دارای دو گونه اساسی سخت و نرم است. فناوری نرم دارای تقدم رتبی نسبت به فناوری سخت می باشد. فناوری آموزشی نرم ناظر به طرح ها و ابداعات و ابتکاراتی است که در "طراحی آموزشی" یا تعیین و تدبیر رویکرد ها و الگوهای آموزشی تبلور می یابد، خواه مستلزم به کارگیری نرم افزار و سخت افزار خاصی باشد یا خیر. اما فناوری آموزشی سخت به سخت افزار ها و نرم افزارهایی اطلاق می شود که از آموزش و یادگیری موثر پشتیبانی می نماید و شامل اقلامی مانند مواد و منابع متنی اعم از کتاب و مجله، اینترنت (فرامتن)، مولتی مدیا، بازی ها، LO ها، اجسام و اشیاء، دستگاه ها، مواد و حتی موجودات زنده می شود.

- با استفاده از ظرفیت ممتاز فناوری اطلاعات و ارتباطات^{۴۷۵} باید تحول در کیفیت یاددهی - یادگیری و در نتیجه ارتقاء سطح اثر بخشی نظام تربیت رسمی و عمومی را به طور جدی تعقیب نمود^{۴۷۶}.
- با تغییر نگاه به مربی به عنوان مصرف کننده صرف اطلاعات و دانش، برای ورود مربیان به جریان تولید محتوای الکترونیکی نیز باید بستر سازی شود^{۴۷۷}.
- استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی با نگاه تقویتی و تکمیلی^{۴۷۸} یا توانمند سازی^{۴۷۹}، و نه نگاه جایگزینی^{۴۸۰} و واگذاری^{۴۸۱} دنبال شود. بدین معنا که تحولات فناورانه موجب حذف یادگیری حضوری (رو در رو میان معلم و مربی) از برنامه های درسی و نظام تربیت رسمی و عمومی نمی شود 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 گروه های خاصی که به هر دلیل دسترسی به مدرسه ندارند باید در کانون توجه قرار گیرد^{۴۸۲}.
- مربیان باید از خلال برنامه درسی ضرورت نگاه انتقادی به اطلاعات را دریابند. این خطر که منابع شناسایی شده از طریق شبکه به دلیل منشاء اینترنتی قابل اعتماد و دارای اعتبار تلفی شوند و پدیده "مرجعیت اینترنتی" شکل بگیرد جدی است^{۴۸۳}.
- توسعه فاوا در برنامه درسی باید به گونه ای باشد که مربیان از تجربه مستقیم، مشاهده و تماس با طبیعت محروم نشوند^{۴۸۴}.
- توسعه فاوا در برنامه درسی باید تا حدی ادامه یابد که پرورش روحیه اجتماعی مربیان را به مخاطره نیندازد^{۴۸۵}.

475. 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 رسانه های online و offline) توجیهات فراوانی در متون تخصصی می توان یافت. از جمله اینکه در برخی متون جدید علمی این حوزه تعبیری مانند "ICT is the road ahead in educational technology" مطرح شده است که بسیار گویاست.

476. مبتنی بر اصول پویایی؛ خردورزی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

477. مبتنی بر اصول آزادی؛ مشارکت؛ پویایی؛ خردورزی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

478. enrichment

479. empowerment

480. replacement

481. delegation

482. مبتنی بر اصول کرامت؛ انطباق با نظام معیار؛ مشارکت مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

483. مبتنی بر اصول خردورزی؛ استمرار و پیوستگی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

484. مبتنی بر اصل پیوستگی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

- کاربرد فاوا باید متکی به رویکرد های یادگیری باشد که ظرفیت تحقق اهداف جامعه دانائی - محور یعنی خلاقیت و آفرینش گری را دارند^{۴۸۶}.. (به عنوان نمونه رویکرد رفتار گرایی با این اهداف سازگار نیست)
- در استفاده از فاوا در برنامه درسی باید با خطر تبدیل کردن حوزه های یادگیری به حوزه های "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^{۴۸۷}.

• اصول زبان آموزش

- در تدریس متکی به منابع زبانی (مکتوب) باید نسبت به سطح زبانی (کلامی) متربیان کاملاً هوشیار بود و تناسب دشواری متن با سطح توانائی زبانی خوانندگان را مورد توجه قرار داد.
- کسب آگاهی از اشتراک زبانی و واژگانی متربیان در مناطق مختلف کشور (در زبان فارسی) و تلاش برای استفاده از ویژگیهای مشترک و آشنای متربیان ایران زمین باید در کانون توجه تولید کنندگاه مواد و منابع یادگیری قرار گیرد.
- برای حمایت از یادگیری کودکان متعلق به اقوام غیر فارس زبان ایرانی و برخورداری آنان از فرصت برابر یادگیری و رشد، نظام برنامه درسی باید یک دوره تعریف شده "انتقال" از زبان مادری به چرخه زبان رسمی (فارسی) را در کانون توجه قرار دهد. ویژگی های فرهنگی و زبانی مناطق مختلف در برنامه های درسی این دوره محوریت خواهد داشت^{۴۸۸}.
- ایجاد تنوع در رسانه ها و تاکید بر استفاده از رسانه های غیرکلامی در فرایند یاددهی - یادگیری هماهنگ با اهداف گوناگون یادگیری و همچنین انواع دانش (معرفت) که آموختن آن ها در دستور کار نظام تربیتی قرار دارد باید در کانون توجه قرار گیرد
- با توجه به خزانه واژگان غیر مشترک فارسی میان متربیان مناطق مختلف کشور، تولید منابع یادگیری ربانی متناسب با ویژگی های زبانی (فارسی) خاص مناطق مختلف در دستور کار قرار گیرد.

485. مبتنی بر اصل کرامت مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

486. مبتنی بر اصل خردورزی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

487. مبتنی بر اصول خردورزی؛ همه جانبه نگری مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

488. مبتنی بر اصول عدالت تربیتی؛ تنوع و کثرت؛ پویایی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

- تدریس زبان های فارسی و عربی در چارچوب بخش الزامی (تجویزی) برنامه درسی متناسب با ضرورت تقویت و تحکیم هویت اسلامی و ایرانی و پیش نیاز آن ها در کانون توجه خواهد بود.
- زبان خارجی اول در چارچوب بخش اختیاری (نیمه تجویزی) برنامه درسی متناسب با تقویت و تثبیت هویت انسانی و پیش نیاز آن در کانون توجه خواهد بود.
- زبان خارجی دوم نیز در چارچوب بخش انتخابی (غیر تجویزی) برنامه درسی و با همان هدف تدریس زبان خارجی اول در دستور کار خواهد بود

• اصول زمان آموزش

- پیوستگی زمان تحصیل باید پاس داشته شده و از بروز "شکاف زمانی" در طول سال تحصیلی جلوگیری شود^{۴۸۹}.
- سازماندهی زمانی حوزه های یادگیری باید به گونه ای باشد که امکان تمرکز بر حداقل حوزه های یادگیری در زمان واحد را فراهم سازد^{۴۹۰}.
- زمان تدریس متناظر با ساختار کلان و خرد برنامه درسی باید دارای مولفه تجویزی یا الزامی، نیمه تجویزی یا انتخابی و غیر تجویزی یا اختیاری باشد^{۴۹۱}.
- زمان تدریس علاوه بر بعد درون مدرسه ای دارای بعد برون مدرسه ای نیز باید شناخته شود تا اصل استمرار یادگیری و محدود نشدن آن به محیط مدرسه رعایت شود^{۴۹۲}.

• اصول راهنمایی و مشاوره

- انواع راهنمایی و مشاوره شامل تحصیلی، تربیتی (سازشی) و شغلی باید در کانون توجه نظام تربیت رسمی و عمومی قرار گیرد^{۴۹۳}.
- راهنمایی یک جریان پیوسته و متوالی تربیتی است که از پیش از دبستان آغاز می شود و در دوره های بعدی تحصیلی ادامه می یابد^{۴۹۴}.

489. مبتنی بر اصل وحدت ملی و انسجام اجتماعی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

490. مبتنی بر اصل تنوع و کثرت مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

491. مبتنی بر اصول عدالت تربیتی؛ تنوع و کثرت و پویایی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

492. مبتنی بر اصل وحدت ملی و انسجام اجتماعی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

493. مبتنی بر اصل تنوع و کثرت مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

○ در راهنمایی و مشاوره باید تنوع فرهنگ ها به ویژه نظام معیار مورد توجه قرار گیرد^{۴۹۵}.

○ تنوع در علائق، استعدادها و نیازهای فردی و اجتماعی متریان، انعطاف فزاینده در برنامه های درسی دوره های تحصیلی را طلب می نماید^{۴۹۶}.

○ فرایند یاددهی و یادگیری باید با نگاه مشاوره و راهنمایی - محور سامان یابد.

۳-۳. الگوی نظری زیر نظام تربیت معلم و تامین منابع انسانی

۳-۳-۱. تعریف، قلمرو

زیر نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی (معلم و پیرامعلم) به عنوان یکی از شش زیر نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران وظیفه تأمین منابع انسانی از سطح ستاد تا سطح مدرسه را بر عهده دارد. معلم و پیرا معلم (مربیان) شامل کلیه افرادی است که به نوعی مسئولیت زمینه سازی را در نظام تربیت رسمی و عمومی را بر عهده دارند. با عنایت به یافته های فلسفه تربیت و نیز با توجه به معنای تربیت که به معنی گرداندن و پروراندن پی در پی چیزی تا حد نهایت است [۷]، می توان نقش مربی را راهنما خردمند امینی دانست که؛ وظیفه برنامه ریزی، آموزش، پشتیبانی، مشورت، بازخورد دادن، و ترغیب متریان برای به چالش کشاندن موقعیت های کنونی / فعلی جهت بسط و توسعه ظرفیت های وجوی را بر عهده دارد.

۳-۳-۲. وظایف

زیر نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی شامل جذب، آماده سازی، حفظ و ارتقاء، و ارزشیابی معلم و سایر منابع انسانی است و دربرگیرنده تمامی افرادی است که از سطح ستاد تا سطح مدرسه مسئولیت تربیت متریان در نظام تربیت رسمی و عمومی را بر عهده دارند. مأموریت اصلی این زیر نظام ایجاد زمینه ها و فرایند هایی است که از طریق آن مربیان قادر به تشخیص قابلیت ها، نقاط قوت و ضعف، سطح بلوغ فکری و روانی خود بوده و می توانند تکالیفی را برای رشد و توسعه ظرفیت های وجودی و دستیابی متریان به مراتب حیات طیه را فراهم نمایند. وظایف این خرده نظام شامل:

494. مبتنی بر اصول تنوع و کثرت و آزادی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

495. مبتنی بر اصول تنوع و کثرت و آزادی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

496. مبتنی بر اصول تنوع و کثرت و آزادی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

- برنامه ریزی و به منظور رشد و ساماندهی و ارتقاء مراتب هستی شناختی و ایجاد یکپارچگی در نقش اجتماعی و هستی شناختی مربیان از طریق تغییر در دانش^{۴۹۷}، گرایش، رفتار، صفات و هویت آنان
- استقرار سازو کارهای لازم برای رشد ظرفیت های حرفه ای - تخصصی مربیان از طریق تدارک فرصت های متنوعی که در آن امکان انتخاب، اولویت بندی و بکارگیری آموخته ها در عرصه عمل، متناسب با استعداد ها و توانمندی های فردی و نوع مسئولیت حرفه ای فراهم گردد.
- سیاستگذاری، پشتیبانی، نظارت و ارزشیابی از کلیه فعالیت هایی که برای جذب، آماده سازی، حفظ و ارتقاء منابع انسانی از سوی نظام تربیت رسمی و عمومی صورت می گیرد.
- ارزشیابی از عملکرد دانشگاه ها و مراکز علمی - پژوهشی که به عنوان عوامل سهیم در جریان تربیت مسئولیت تربیت و به روز نگه داری منابع انسانی را بر عهده دارند.
- مشارکت با کلیه زیر نظام ها در تحقق اهداف تربیت و همسویی و هماهنگی با جهت گیری ها و فعالیت های زیر نظام برنامه درسی در ابعاد و مؤلفه های اصلی و فرعی آن

۳-۳-۳. رویکرد

- در راستای رویکرد نظام تربیت رسمی و عمومی جهت گیری کلان زیر نظام تربیت معلم و تامین منابع انسانی - در جذب، آماده سازی، نگهداشت و ارتقاء، ارزشیابی از منابع انسانی - درک و اصلاح مداوم موقعیت بر اساس نظام معیار است در این رویکرد:
- موقعیت امری لایه است و هر موقعیت خاصی در ذیل موقعیت های بزرگتر و تمامی موقعیت ها ذیل خواست، نظارت و تدبیر الهی شکل می گیرد و هر کسی مجاز و بلکه مجبور به ایجاد تغییراتی در موقعیت خویش می باشد. تغییر و اصلاح موقعیت متضمن سروکار داشتن با مسئله های پیچیده و واقعی، پایبندی شخصی، و تعامل با افرادی با سطح تجربه و خبرگی متفاوت است.
 - توجه به موقعیت نیازمند گشودگی مداوم در برابر تجربیات جدید؛ یادگیری خود آغازگر^{۴۹۸}، سازگاری میان قابلیت های وجودی (احساس، شهود، تخیل، تعقل، اراده، و عمل)؛ نقادی و

497 - انواع دانش شامل: دانش گزاره ای (propositional Knowledge) دانش چیستی Know that؛ دانش بیانی Declarative

(Knowledge) و دانش چگونگی Know How (روش کار Procedural Knowledge)

ارزیابی مداوم عملکرد خود بر اساس نظام معیار، و یکی شدن خود و فرایند درک و اصلاح موقعیت؛ است.

- بهبود مداوم موقعیت متضمن کسب معرفت، عمل، و تأمل در خصوص نتایج آن به صورت فردی و گروهی است، که نهایتاً منجر به تحقق هویت منحصر به فرد در زندگی شخصی و حرفه‌ای می‌شود. قرار گرفتن در فرایند کسب و توسعه صفات و شایستگی های حرفه‌ای امکان ایجاد انسجام و هماهنگی بین دو حیث وجودشناختی و جامعه شناختی مربیان را میسر نموده و پیوند میان رشد شخصی - حرفه‌ای را فراهم می‌نماید.

۴-۳-۳. اصول

اصول کلی

- از آنجا که ارائه خدمات آموزش کیفی (عادلانه) از وظایف حاکمیت می باشد لذا برای انتخاب، آماده سازی و نگهداشت منابع انسانی باید سرمایه گذاری مکفی از سوی عوامل سهیم در امر تربیت صورت گیرد.
- از آنجا که شرایط اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی که مربیان در آن ایفای نقش و مسئولیت می کنند بسیار متفاوت می‌باشد، لذا با عنایت به اصل عدالت تربیتی، این تفاوت باید در جذب، آماده سازی، حفظ و ارتقاء و ارزشیابی منابع انسانی، مورد توجه قرار گرفته و در نوع امتیازات، خدمات و امکاناتی که در اختیار آنان قرار می گیرد لحاظ شود.
- کرامت انسانی مربیان در تمامی مراحل جذب، آماده سازی، حفظ و ارتقاء، و ارزشیابی از منابع انسانی باید مورد توجه برنامه ریزان و مجریان قرار گرفته و زمینه حفظ شأن و مرتبت آنان را در مقایسه با سایر رده های شغلی در سطح جامعه را فراهم نماید.
- از آنجا که در تربیت مربیان باید بین فعالیت ها و اقدامات عوامل سهیم و مؤثر در درون و بیرون از نظام تربیت رسمی و عمومی هماهنگی و همسویی لازم وجود داشته باشد، لذا ضروری است شورای سیاستگذاری مرکب از نمایندگان عوامل سهیم و مؤثر (خصوصاً دانشگاه ها و مراکز علمی و پژوهشی) مسئولیت برنامه‌ریزی، نظارت و ارزشیابی از اقدامات و فعالیت ها را بر عهده داشته باشد.

اصول مؤلفه جذب

- سیاست های حاکم بر جذب و تربیت منابع انسانی باید از تنوع کافی برخوردار بوده و منجر به تأمین و ذخیره سازی منابع انسانی شده و امکان انتخاب افرادی که دارای صفات و ملکات، توانمندی های ذهنی و جسمی، دانش و مهارت حرفه ای سطح بالا هستند را فراهم نماید.
- پذیرش در مؤسسات تربیت مربی (معلم) یا دانشگاه ها باید پس از اتمام تحصیلات در نظام تربیت رسمی و عمومی و با سنجش صلاحیت های حرفه ای بدو ورود صورت گیرد. پذیرش در این مؤسسات مبه استخدام نخواهد شد.
- کلیه کارکنان در نظام تربیت رسمی و عمومی متناسب با نقش و وظایف خود در فرآیند تربیت، باید در دوره های آموزشی بدو خدمتی که به منظور آشنایی مربیان با اهداف و راهبرد های تربیتی تشکیل می شود شرکت نموده و صلاحیت آنان برای کمک به متریان در دستیابی مراتب حیات طیبه احراز شود.
- دریافت پروانه اشتغال برای ورود به خدمت - که پس از طی دوره های آموزشی، کارآموزی و مربی گری و شرکت در امتحان و مصاحبه - صورت می گیرد ضروری است. علاوه بر آن کلیه مربیان برحسب دوره تحصیلی باید گواهینامه ویژه دوره ذیربط را دریافت و با حضور در دوره های علمی - پژوهشی و انجام مأموریت هایی در سطح مدرسه به طور مداوم دانش و تجربیات خود را به روز نمایند.
- سیاست ها و قوانین حاکم در زمینه جذب منابع انسانی باید از انعطاف لازم برخوردار بوده و به صورت دوره ای مورد بازنگری قرار گیرد. علاوه بر این باید به گونه ای تنظیم شود که امکان تغییر موقعیت شغلی مربیان در آن امکان پذیر باشد.

اصول مؤلفه آماده سازی

- از آنجا که تعالی مرتبه وجود شناختی از طریق حرکت های رفت و برگشت متوالی رخ می دهد (ساختار دایره ای باز) لذا برنامه های آماده سازی مربیان باید از انعطاف لازم برخوردار بوده و امکان دستیابی و توسعه هویت حرفه ای مبتنی بر نظام معیار را برای یکا یک مربیان (متناسب با تفاوت های فردی) فراهم نماید.
- آماده سازی مربیان باید به صورت آزادانه و از طریق درک موقعیت ویژه، تعیین نظام معیار صورت گیرد. در فرایند کسب شایستگی ها توسط مربیان باید مراحل ترسیم، مفهوم پردازی، باور و عمل به واقعیت مد نظر قرار گیرد تا آنان را برای کمک به خود و متریان جهت دستیابی به مراتب حیات طیبه یاری رساند.

- فرایند آماده سازی مربیان باید امکان کشف موقعیت را متناسب با نیاز ها و چالش های 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 است، لذا برنامه ها و فرایند های تربیت مربیان باید به صورت همه جانبه ابعاد مختلف رشد حرفه ای را در پنج سطح دانش، گرایش، رفتار، صفات و هویت مورد توجه قرار دهد.
- برنامه و فرایند آماده سازی باید با رشد ظرفیت های حرفه ای مربیان، امکان مشارکت آنان در فرایند برنامه ریزی درسی را تسهیل نموده، آزادی عمل آنان را افزایش داده و قدرت تطبیق برنامه درسی (در اشکال مختلف تجویزی، نیمه تجویزی و غیر تجویزی) با نیاز های حال و آینده متربیان را فراهم نماید.
- برنامه ها باید کلیه دست اندر کاران امر تربیت در هر یک از سطوح، دوره ها یا انواع مدارس را متناسب با نیاز ها و وظایف حرفه ای خود آماده نماید. این برنامه ها باید مبتنی بر کسب تجربیات عملی و مطالعه موردی در موقعیت های پیچیده واقعی باشد.
- نظام تربیت رسمی و عمومی باید از طریق تأسیس مدارس تجربی یا مدارس همجوار دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی امکان کسب تجارب عملی و واقعی مورد نیاز را برای مربیان فراهم نماید.

اصول مؤلفه حفظ و ارتقاء

- آموزش حین خدمت باید به صورت نظاممند و با هدف بهبود مستمر شایستگی های حرفه ای مربیان برنامه ریزی 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 گونه ای سازمان یابد که امکان رشد و ارتقاء مستمر شایستگی ها را به منظور ایفای وظایف حرفه ای در طول خدمت فراهم کند. به این منظور ایجاد فرصت هایی برای کسب و به مشارکت گذاردن تجربیات جدید در سطح مدرسه، محلی، ملی و بین المللی ضروری است. این فرصت ها باید تبدیل به فرهنگ سازمانی در کلیه سطوح شده و ارتقاء مداوم عملکرد نظام تربیت رسمی و عمومی را به دنبال داشته باشد.
- برنامه ریزی کوتاه مدت و بلند مدت رشد منابع انسانی باید امکان دستیابی مربیان به منابع اطلاعاتی و یادگیری مستمر را به گونه ای 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 را 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 صنفی 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 مربیان در دوره ابتدایی، سازماندهی نیروها در این دوره با استفاده از راهبرد همراهی معلم با مربیان⁴⁹⁹ 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 آموزشی، راهنما/سرپرست آموزشی 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 از حمایت‌های لازم برای انجام مسئولیت‌های خانوادگی برخوردار گردند.
- برای پیشبرد اهداف تربیت باید همکاری نزدیکی بین نهاد‌های سهیم در جریان تربیت (اولیاء و مربیان، نهاد‌های مردمی) وجود داشته باشد اما باید از مربیان در قبال مداخله‌هایی که اساساً در حیطه مسئولیت‌های حرفه‌ای آنان است، توسط نظام تربیت رسمی و عمومی حمایت شود.

499. looping در این راهبرد آموزش مربیان به طور پیوسته و تا زمانی که دوره ابتدایی آنان خاتمه یافته و وارد دوره متوسطه شوند با یک معلم دنبال می‌شود. معلم در اداره کلاس از کمک سایر معلمان با توجه به تخصص آنان در موضوعات مختلف استفاده می‌کند.

اصول مولفه ارزشیابی

- ارزشیابی از عملکرد مربیان در طول دوره آموزش، پایان دوره و در حین خدمت باید مبتنی بر میزان کارآمدی و اثربخشی نتایج کار مربیان در سه سطح محصول، برونداد و پیامد در نظام تربیت رسمی و عمومی باشد.
- عملکرد دانشگاه ها یا مؤسسات آموزش عالی که مسئولیت تربیت منابع انسانی را بر عهده دارند باید به صورت مستمر و بر اساس استاندارد ها در سطح ملی مورد ارزیابی قرار گیرند. سطح این استاندارد ها نباید از سطح استاندارد های بین المللی پایین تر باشد.
- مربیان باید بتوانند نسبت به تشکیل سازمان ها و انجمن های صنفی که امکان مشارکت قانونی آنان را در تصمیم گیری ها فراهم می نماید، اقدام کنند. مسئولیت ارزیابی و صدور پروانه اشتغال یا تمدید آن بر عهده انجمن صنفی مربیان است. این انجمن تحت نظارت شورای سیاستگذاری است و اعضای آن به صورت دوره ای (هر ۴ سال یکبار) توسط مربیان انتخاب می شوند.
- وجود یک دوره آزمایشی به عنوان فرصتی برای درک و کسب صلاحیت های لازم در بدو خدمت ضروری است. در پایان این دوره باید صلاحیت های حرفه ای و کارایی افراد بر اساس استاندارد های حرفه ای مورد ارزشیابی قرار گیرد و مجوز ورود به دوره ذی ربط برای آنان صادر شود. این مجوز دائمی نبوده و اعتبار آن در فواصل زمانی مشخص باید تمدید شود.
- به منظور حفظ و ارتقاء استاندارد ها در نظام آموزشی، باید عملکرد مربیان به صورت دوره ای مورد ارزشیابی قرار گیرد و حمایت ها و پشتیبانی های لازم در سطح مدرسه به منظور حفظ کیفیت در اختیار آنان قرار گیرد. نتایج این ارزشیابی ها در تمدید پروانه اشتغال (باقی ماندن در خدمت) و ارتقاء مربیان مورد استفاده قرار خواهد گرفت. مربیان بر اساس امتیازاتی که از این ارزشیابی ها کسب می کنند رتبه بندی خواهند شد.
- ضوابط و شاخص های ارزشیابی از عملکرد کارکنان در سطوح مختلف باید بر اساس اهداف فلسفه تربیت رسمی و عمومی و یافته های علمی با مشارکت مؤثر سازمان / انجمن صنفی مربیان و نیز سایر عوامل سهیم مورد بررسی قرار گیرد تا زمینه ارتقاء استاندارد های تربیتی و به روز نمودن آن را فراهم کند.

۱-۴-۳. تعریف و قلمرو

زیرنظام تأمین و تخصیص منابع مالی^{۵۰۰} مسئولیت تأمین منابع مالی از راه‌های متنوع و تخصیص آن برای تدوین برنامه‌های درسی، تأمین فضای تربیتی و اداری، بکارگیری مربیان، تهیه تجهیزات، فن آوری و کتاب‌های درسی و کمک درسی، تحقیق و توسعه، و راهبری، مدیریت و اداره امور مدارس را بر عهده دارد. علاوه بر این زیر نظام وظیفه ساماندهی چگونگی بخرج گرفتن منابع تخصیص یافته است که بر عملیات مالی و نگهداری حساب‌ها و نظارت بر آنها متمرکز است. این زیر نظام، ضمن آن که خود یک سیستم (یا زیر سیستم) مستقل بشمار می‌آید، به لحاظ ماهیت سیاست‌پذیری خود، جزئی از زیرنظام رهبری و مدیریت نظام تربیت رسمی و عمومی، که مهم‌ترین وظیفه آن سیاست‌گذاری است، محسوب می‌شوند.

۲-۴-۳. وظایف

این زیر نظام دارای سه مؤلفه «تأمین منابع مالی»، «تخصیص منابع مالی» و «مصرف منابع مالی» برای نظام تربیت عمومی و رسمی کشور است.

- وظیفه مؤلفه تأمین منابع مالی آن است که برای تحقق هدف‌های نظام تربیت عمومی و رسمی، با رعایت سه ویژگی کارآمدی، عادلانه و متناسب بودن، منابع مالی را در حد کفایت در اختیار آن نظام قرار دهد.^{۵۰۱}

500 - البته منابع مالی از نظر ماهیت یک نهاد (درون داد) برای نظام تربیت رسمی و عمومی بشمار می‌آید، ولی سازوکارهای بکار گرفته شده برای تأمین این منابع توسط نهادهای مختلف جامعه و سازوکارهای تخصیص این منابع به برنامه‌ها و فعالیت‌های مختلف درون نظام تربیت رسمی و عمومی، از ابزارهای مؤثر سیاست‌گذاری و اعمال مدیریت کارآمد محسوب می‌شود.

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 و نهادها و سازمان‌های غیر دولتی (عمومی، انتفاعی و غیرانتفاعی) با نظام تربیت رسمی و عمومی تأثیر گذارد.

سه رکن 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 نهادهای (درون دادهای) مالی در حد کفایت و با بکارگیری سازو کارهای تخصیص، حصول به‌کارایی فرایندها را در حد مطلوب تسهیل کرده و در نهایت به افزایش اثر بخشی در ستاندها و نتیجه‌های نظام تربیت رسمی و عمومی کمک می‌کند.

501. نادری، پیش گفته ص ۶۲ و مبانی نظری اقتصاد سیاسی ص ۱۰-۱۲ گزارش تلفیق مطالعات نظری در زیر نظام تأمین و تخصیص منابع

- وظیفه مؤلفه تخصیص منابع مالی آن است که سازوکار لازم برای تخصیص منابع میان واحدهای تربیتی، نواحی یا مناطق، انواع تربیت، مقاطع تحصیلی و انواع برنامه‌ها و سیاست‌های حاکم بر آنها را به‌ترتیبی فراهم آورد که کارایی (درونی و بیرونی) را بیشینه و برابری در دسترسی به امکانات تربیتی و عدالت در دستیابی به کیفیت مناسب تربیت را به بهترین وجه ممکن محقق سازد.^{۵۰۲} شرط تحقق این وظیفه، تأمین نیازهای تربیتی در حد کفایت می‌باشد.
- وظیفه مؤلفه مصرف منابع مالی و نظارت بر آن مشتمل است بر تنظیم بودجه، اجرای بودجه و نظارت بر فرایند عملیات مالی، و نگهداری حسابهای مالی متناسب با داده‌های مورد نیاز در سیاست‌گذاری‌های تربیتی و مالی با رعایت دقت، سرعت و صحت در عملیات مالی است بطوری که کارایی درونی نظام تربیت عمومی و رسمی را بیشینه سازد.^{۵۰۳}

۳-۴-۳. رویکردها

در راستای رویکرد نظام تربیت رسمی و عمومی جهت گیری کلان این زیر نظام محوریت وجه سیاست‌گذاری منابع (و ابزارهای) مالی در تأمین و تخصیص منابع مالی است [۸].^{۵۰۱}

○ وجه سیاست‌گذاری منابع مالی، بمراتب بیش‌تر و پرننگ‌تر از وجه نهاده‌ای آن است. یعنی به کمک ابزارهای مالی، تمام امور و مسایل تربیت عمومی و رسمی بطور مؤثر و کارآمد مدیریت و راهبری می‌شوند.^{۵۰۴} در این رویکرد، دولت باید، علاوه بر هدایت موثر قیمت نهاده، در میزان نیازهای تربیتی نیز نقش آفرینی نماید بگونه‌ای که در بستر انعکاس نیازها، نیازهای «واقعی و اولویت‌دار» عموماً^{۵۰۵} به نحو مطلوبی بروز و ظهور نمایند. تحقق این مهم، مستلزم تقویت سازوکار و مناسباتی است که در آن (تمام یا بخشی از) نفع و ضرر حاصل از تصمیم افراد به خود آنها برگردد. در چنین مناسباتی، سازوکار بازار بطور هدایت شده نقش پُر رنگ‌تری خواهد داشت به‌گونه‌ای که هم تحقق عدالت در بهره‌مندی تربیتی و هم کارایی تخصیص منابع به بهترین وجه ممکن تأمین و حاصل شود.^{۵۰۶}

502. همان ص ۶۰ و مبانی نظری اقتصاد سیاسی ص ۱۰-۱۲ گزارش تلفیق مطالعات نظری در زیر نظام تأمین و تخصیص منابع مالی

503. مبانی نظری اقتصاد آموزش ص ۱۰-۱۲ گزارش تلفیق مطالعات نظری در زیر نظام تأمین و تخصیص منابع مالی ص ۱۷-۱۸

504. نادری، پیش گفته ص ۶۵ و انصاری پیش گفته ص ۲۱

505. نادری، پیش گفته ص ۵۸ و انصاری، پیش گفته ص ۳۵

○ تنوع بخشی به منابع در تأمین منابع مالی: علاوه بر تقویت نقش دولت، به‌ویژه مدیریت های محلی، پذیرفتن نقش خانواده و نهادهای غیر دولتی و مشارکتهای داوطلبانه در تأمین منابع مالی برای نظام تربیت عمومی و رسمی^{۵۰۶}.

۱۰) عرضه‌مدار و تقاضامدار و ۲) ستانده (کمیت و کیفیت) و نتیجه‌محور بودن تخصیص منابع در تخصیص منابع مالی در درون نظام تربیت عمومی و رسمی:

، تخصیص منابع در نظام فعلی تربیت عمومی و رسمی ایران عمدتاً "عرضه‌مدار می‌باشد. بنابراین، اولین تحول جدی، مستلزم توسعه و تنوع‌بخشی به سازوکارها می‌باشد که طرف تقاضای تربیت یعنی افراد و خانواده‌ها را نیز دربرداشته باشد. مشارکت و توسعه فعالیت‌های بخش خصوص در توسعه کمی و کیفی تربیت عمومی و رسمی زمانی مناسب و مطلوب خواهد بود که رقابت در فعالیت‌های تربیتی (برای جذب متقاضیان بیشتر از طریق عملکرد بهتر) را تشدید نماید^{۵۰۷}.

تغییر سازوکارهای تخصیص از نهاده‌محور^{۵۰۸} بودن به ستانده^{۵۰۹} و نتیجه‌محور^{۵۱۰} بودن، می‌تواند تحولی اساسی در کارآمدی واحدهای تربیتی ایجاد نماید. یعنی تخصیص منابع به عنوان نمونه بر حسب تعداد «متربیان موفق» به همراه قدرت‌سپاری برای انتخاب عوامل تربیتی، مجموعه عناصر یک واحد تربیتی را برای ارتقای عملکرد تربیتی بسیج خواهد کرد^{۵۱۱}. بدین ترتیب، ایجاد این تحول یک ضرورت اساسی و سرنوشت‌ساز برای نظام فعلی آموزش و پرورش ایران می‌باشد^{۵۱۲}.

○، "رویکرد حسابرسی" بجای دخالت ذی‌حسابی در تصمیم‌گیری در خرج منابع مالی تخصیص یافته

۴-۳-۴. اصول

• اصول مؤلفه تأمین منابع مالی

○ ضمانت تأمین منابع مالی: استفاده از درآمد نفت به عنوان یک منبع بین نسلی برای توسعه انسانی و تربیت واجد اولویت بوده و سیاست‌های کلان تخصیص منابع به امور

506. نادری پیش گفته ص ۶۷ و انصاری پیش گفته ص ۷۹

507. نادری، پیش گفته ص ۷۱

508. Input-based

509. Output-based

510. Outcome-based

511. نادری، پیش گفته ص ۷۲

512. بایستی تأکید نمود که تحولات مورد انتظار در این راستا، مستلزم همکاری و تعامل نزدیک و سازنده بین زیرنظام تأمین و تخصیص منابع مالی با سایر زیرنظام‌ها (مخصوصاً "رهبری و مدیریت و تربیت معلم و تأمین منابع انسانی، فضا و تجهیزات و فن آوری) می‌باشد.

تربیت لازم است تصویب و به دولت و مجلس ابلاغ شود. با اتخاذ این شیوه تضمین می‌شود که منابع اختصاص یافته به تربیت، با رعایت شرایط و مقتضیات حاکم بر کشور و با حفظ ارزش واقعی پول ملی، متناسب با نیازها تأمین شده و از ثبات برخوردار شود.^{۵۱۳} حد کفایت منابع مالی، براساس استانداردهای نظام تربیت عمومی و رسمی و متناسب با سطح توسعه و امکانات کشور برای دوره‌های پنجساله، در سیاست‌های کلی برنامه‌های توسعه کشور تعیین خواهد شد.

○ **صیانت از کیفیت تربیت:** مأموریت اصلی نهادهای حاکمیتی سیاست‌گذار و ناظر بر عملکرد نظام تربیت عمومی و رسمی، مانند شورای عالی تربیت، برعهده گرفتن وظایف حکومتی و فرادولتی و عامل ابلاغ رسالت و خواسته‌های ملت به نظام تربیت رسمی و عمومی در راستای تأمین اصول و الزام‌های رفتار بین نسلی و صیانت از کیفیت تربیت و رعایت حقوق هویت‌های فردی در زمینه تربیت رسمی و عمومی، و متقابلاً، حصول اطمینان از کفایت منابع تخصیص یافته به این نظام است.^{۵۱۴}

○ **ضرورت ایجاد تحول در نقش دولت اسلامی (حاکمیت):** دولت اسلامی (حاکمیت) تأمین‌کننده اصلی منابع مالی تربیت عمومی و رسمی است.^{۵۱۵} در کیفیت ایفای این نقش، دو تحول اساسی باید در آینده صورت پذیرد: نخست درگیرشدن شهرداری‌ها و استانداری‌ها در مسایل تربیت عمومی و رسمی (بوئژه 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.^{۵۱۶}

○ **تأمین نیازهای تربیتی افراد متناسب با اصل ۳۰ قانون اساسی؛** بر مبنای این اصل، حاکمیت مکلف است تربیت عمومی و رسمی رایگان را برای آحاد ایرانیان تا پایان دوره متوسطه تربیت ارائه نماید. با توجه به گستردگی، و بلکه نامحدود بودن ابعاد تربیت عمومی و رسمی (بوئژه از لحاظ کیفیت و گستره تربیت عمومی و رسمی)، باید دو سطح یا گستره را تفکیک نمود: یکی تأمین حدنصاب‌های نیازهای تربیتی و دیگری ورای

513. این اصل در مبانی نظری اقتصاد سیاسی ۱۷-۱۸ گزارش تلفیق مطالعات نظری در زیر نظام تأمین و تخصیص منابع مالی مورد تأکید قرار گرفته است.

514. این اصل در مبانی نظری اقتصاد سیاسی ۱۷-۱۸ گزارش تلفیق مطالعات نظری در زیر نظام تأمین و تخصیص منابع مالی مورد تأکید قرار گرفته است.

515. مبتنی بر اصل عدالت تربیتی (فلسفه تربیت رسمی و عمومی) و مبانی فقهی ذیل وظایف حاکم اسلامی و انصاری، پیش گفته ص ۵۳ و مبانی نظری اقتصاد سیاسی و اقتصاد آموزش صص ۱۰-۱۸ گزارش تلفیق مطالعات نظری در زیر نظام تأمین و تخصیص منابع مالی

516. نادری، پیش گفته ص ۶۶

حدنصاب‌های لازم. دولت، در درجه اول، مکلف به تأمین حدنصاب‌ها می‌باشد. بار مالی تربیت عمومی و رسمی اضافی را می‌توان به متقاضیان و خانواده‌ها منتقل نمود. برای خانواده‌هایی که توانایی مشارکت در تأمین منابع را نداشته باشند، وجه تقاضامداری سازوکارهای تخصیص منابع مالی، بایستی با ارائه کمک‌های جبرانی دولت به متقاضیان، موانع پیش‌روی بهره‌مندی آنان را برطرف نماید.^{۵۱۷}

○ **گسترش دامنه مشارکت‌های داوطلبانه:** یکی از ویژگی‌های اصلی جامعه ایرانی-اسلامی، وجود و استمرار رسم و عرف خیرات و موقوفات است. ضمن توسعه فرهنگ مشارکت‌های داوطلبانه ضروری است، هدایت یا توسعه آنها، افزون بر ایجاد فضاهای تربیتی، به سمت سایر جوانب تربیت عمومی و رسمی، از قبیل تأمین منابع کتابخانه، منابع درسی و نوشت‌افزار، تجهیزات و برنامه‌های کمک آموزشی، گسترده شود.^{۵۱۸}

• اصول مؤلفه تخصیص منابع مالی

○ **استفاده از سازوکارهای تخصیص منابع مالی در برقراری عدالت و ارتقای کارایی:** سازوکار لازم برای تخصیص منابع میان واحدهای تربیتی، نواحی یا مناطق تربیتی، انواع تربیت، مراحل تربیت و انواع برنامه‌ها و سیاست‌های مرتبط با آنها را باید به‌ترتیبی فراهم آید که کارایی (درونی و بیرونی) را بیشینه و برابری در دسترسی به امکانات تربیتی و عدالت در دستیابی به کیفیت مناسب تربیت را به بهترین وجه ممکن محقق سازد.^{۵۱۹}

○ **پذیرش منطق اقتصادی اندیشیدن (تحلیل هزینه-منفعت) در تصمیم‌گیری برای مبنای تخصیص منابع:** یکی از اصول اساسی تحلیل‌های اقتصادی این است که تصمیم‌گیران و تخصیص‌دهندگان منابع، تصمیمات خود را با اتکا به تحلیل هزینه-فایده^{۵۲۰} انجام می‌دهند. در نظام تربیت عمومی و رسمی لازم است این اصل به عنوان مبنای تصمیم‌گیری و توان‌مندی‌های متناسب با آن بکار گرفته شود.^{۵۲۱}

517. نادری، پیش گفته ص ۶۶ و مبتنی بر اصول تنوع و کثرت و مشارکت جویی مندرج فلسفه تربیت رسمی و عمومی و انصاری، پیش گفته ص ۶۸

518. نادری، پیش گفته ص ۶۷ و مبتنی بر اصل مشارکت جویی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی و انصاری، پیش گفته ص ۳۵
519. نادری، پیش گفته ص ۶۰ و نیز در مبانی نظری اقتصاد سیاسی صص ۱۷-۱۸ این گزارش مورد تأکید قرار گرفته است.

520. در اینجا، منظور از تحلیل هزینه-فایده، مقایسه نمودن فواید (اعم از مالی و غیرمالی) و هزینه‌های یک تصمیم می‌باشد نه لزوماً انجام تحلیل هزینه-فایده مطابق با آنچه که در برخی از متون علم اقتصاد آمده و صرفاً "بر منافع و هزینه‌های مالی تأکید کرده‌اند.

521. نادری، پیش گفته ص ۶۷ و مبتنی بر اصول خرد ورزی و مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

○ برقراری رقابت 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 متریان). توسعه رقابت، یک رویکرد جدی برای ارتقای کارایی نظام تربیت عمومی و رسمی محسوب می‌شود.^{۵۲۲} 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.^{۵۲۳}

• اصول مؤلفه مصرف منابع مالی

○ رعایت مبانی نظری و رویکردها در اجرا: طراحی و تنظیم سامانه بودجه‌ریزی نظام تربیت عمومی و رسمی 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؛^{۵۲۴}

○ 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 بیشینه سازی کارایی داخلی نظام تربیت عمومی و رسمی است.^{۵۲۵}

۳-۵. زیر نظام تأمین فضا، تجهیزات و فن آوری^{۵۲۶}

-
522. نادری، پیش گفته ص ۶۷-۶۸ و مبتنی بر اصل مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی و مبانی نظری اقتصاد سیاسی ص ۱۰-۱۲ گزارش تلفیق مطالعات نظری در زیر نظام تأمین و تخصیص منابع مالی
523. مبانی نظری اقتصاد سیاسی ص ۱۰-۱۲ گزارش تلفیق مطالعات نظری در زیر نظام تأمین و تخصیص منابع مالی
524. مبتنی بر مبانی نظری اقتصادآموزش ص ۱۷-۱۸ گزارش تلفیق مطالعات نظری در زیر نظام تأمین و تخصیص منابع مالی
525. مبتنی بر مبانی نظری اقتصادآموزش صص ۱۷-۱۸ گزارش تلفیق مطالعات نظری در زیر نظام تأمین و تخصیص منابع مالی
526. منظور از فن آوری جنبه سخت آن است که 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، بازی ها، LO ها، اجسام و اشیاء، دستگاه

۱-۵-۳. تعریف و قلمرو

زیر نظام فضا، تجهیزات و فن آوری کلیه فعالیتهای برنامه ریزی، سامان دهی، طراحی، اجرا، نظارت و پشتیبانی مربوط به تامین کالبد^{۵۲۷} تربیت رسمی و عمومی و تدارک تجهیزات و فن آوری آن را متناسب با ساحت های تربیت و هماهنگ با مولفه های معماری^{۵۲۸} و طراحی شهری، تکنولوژی ساخت، لوازم و تجهیزات، منابع (انسانی - مادی - مالی) و مدیریت فنی و مهندسی در راستای دستیابی به اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی به عهده دارد.

تامین کالبدی فضا های تربیتی از طرفی تبیین کننده و پاسخگوی نظری در امر طراحی فضا و تولید و تامین تجهیزات و فن آوری مبتنی بر فلسفه تربیت رسمی و عمومی متناسب با شرایط جسمی، روحی، جنسیتی، اقلیمی، برنامه درسی و... بوده و از طرف دیگر تسهیل کننده فرایند یاددهی - یادگیری و تحقق اهداف تربیتی برای توسعه کشور می باشد و به اموری چون تنوع فضاها، اثربخشی و روز آمدی، تولید و تامین تجهیزات و فن آوری، زیبا سازی و با نشاط سازی محیط درونی و بیرونی، نحوه تامین منابع و توسعه مشارکتهای مردمی، مشارکت فراگیران و کاربران در نگهداری فضا، تجهیزات و فن آوری توجه دارد.

۲-۵-۳-وظایف^{۵۲۹}

ها، مواد و حتی موجودات زنده می شود. در این جا کاربرد ICT جریان یاددهی و یادگیری با تسامح به عنوان مظهر اعلا (و شاید یگانه) کاربرد فن آوری در محیط مدرسه و در جریان تربیت رسمی و عمومی در عصر جدید مد نظر قرار گرفته است. که شامل مواد و رسانه های online و offline است. برای این داعیه توجیهات فراوانی در متون تخصصی می توان یافت. از جمله اینکه در برخی متون جدید علمی این حوزه تعبیری مانند "ICT is the road ahead in educational technology" مطرح شده است که بسیار گویاست. شایان یاد آوری است که مراد از فن آوری در اینجا همان فن آوری آموزشی است که کلمه آموزشی آن عمدا حذف شده است.

527 کالبد: به معنی قالب (قالب هر چیز)، سرپوشیده

528. معماری و طراحی مقوله ای است جامع که با ابعاد گوناگون حیات انسانی، از جنبه فردی تا جنبه اجتماعی و از نیازهای مادی تا نیازهای متعالی انسان مرتبط است. لذا ساختمان فضای مصنوع انسان به مثابه بستر زندگی، فعالیت و رشد انسان و جامعه از دو وجه ظاهر و باطن و یا آشکار و پنهان تشکیل شده است. وجه ظاهری ناشی از عوامل مادی و محیطی و تحت تأثیر عوامل زیست محیطی، کارکردی و نوع فعالیتی است که در آن رخ می دهد. در حالی که وجه پنهان آن متأثر از باورها، اعتقادات و فرهنگ انسان و جامعه به بیان دیگر معماری تجسم و تجسد باورها و فرهنگ مردم در هر عصر و زمان و در هر مکان است. در نتیجه معماری و طراحی فضاهای تربیتی باید بازتاب فلسفه تربیت اسلامی و متناسب با شرایط و اقتضائات زمان و مکان و نیاز متربیان باشد. غفاری، علی (۱۳۸۷)، الگوی نظری طراحی فضای کالبدی و تامین منابع مادی مدرسه (بیانیه جمهوری اسلامی ایران)، تهران، دانشگاه

- تامین فضاهای کالبدی، تجهیزات و فن آوری مناسب و معتبر برای زمینه سازی تحقق اهداف ساحت‌های تربیتی، رسالت و کارکردهای نظام تربیت رسمی و عمومی و متناسب با نیازهای زیر نظام برنامه درسی
- مکان یابی و استقرار مناسب فضا برای تربیت رسمی و عمومی با توجه به اصول شهرسازی و تحولات جمعیتی
- برنامه ریزی، ساماندهی، طراحی، اجرا، نظارت و پشتیبانی جهت ساخت و ساز فضا های مناسب نظام تربیت رسمی و عمومی
- طراحی فضای مناسب و ایمن برای دوره های تربیت رسمی و عمومی، با توجه به عوامل مختلف کارکردی، اقلیمی، روان شناختی، فرهنگی، زیست محیطی، فنی، اقتصادی و...
- هویت بخشی به معماری فضاهای تربیتی با توجه به فرهنگ ایرانی - اسلامی
- تولید و تامین فن آوری (فناوری اطلاعات و ارتباطات) متناسب با اهداف ساحت‌های تربیت و زیر نظام برنامه درسی
- تامین و تجهیز فضا به تجهیزات متناسب با اهداف دوره های تربیت رسمی و عمومی و زیر نظام برنامه درسی جهت تسريع، تسهيل و ارتقای فرایند یاددهی و یادگیری
- مشارکت فعال در تصمیم سازی مرتبط با کلیه زیر نظام ها به دلیل تاثیرگذاری و تاثیرپذیری بر عملکرد این زیر نظام و سایر زیر نظام ها
- زمینه سازی برای ایجاد نشاط و شادابی در متربیان با لحاظ نمودن عناصر هنری در فضاهای تربیتی

۳-۵-۳. رویکرد

در راستای رویکرد نظام تربیت رسمی و عمومی جهت گیری کلان این زیر نظام ساماندهی موقعیت های تربیتی است. یعنی طراحی و ساخت فضا و تولید و تامین تجهیزات و فناوری در تربیت رسمی و عمومی تابعی از عناصر موقعیت^{۵۳۰}، که ویژگی میان رشته ای^{۵۳۱}، تعاملی^{۵۳۲}، و فرهنگی بودن^{۵۳۳}

به شکل جامع و همه جانبه نگرمد نظر قرا می گیرد . در سامانه‌ی موقعیت های تربیتی به ویژه در سطح مدرسه ویژگی های زیر مورد تأکید است :

- 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 زمینه ساختهای تربیت
- استلزامات زیر نظام برنامه درسی
- مقتضیات عصری و زمانی

531. Interdisciplinary approach

532. Interactional approach

533 - امروزه طراحی و ساخت فضا و تولید و تامین تجهیزات و فناوری در تربیت رسمی و عمومی موضوعی میان رشته ای است و دخالت دانش های مختلف را طلب می کند و می بایست به صورت جامع نگر به آن پرداخته شود و از نگرشهای یک بعدی و کاهش گرایانه تخصصی دوری نمود ۵۳۳. هرچند دانش و مهارت فنی و مهندسی در طراحی و ساخت فضاهای تربیتی لازم و ضروری است لیکن کافی نیست زیرا فضا و تجهیزات و فناوری به مثابه ظرف جریان تربیت باید با ویژگیها و شرایط مطرووف خود هماهنگی و همخوانی داشته باشد تا زمینه تحقق اهداف تربیتی مندرج در فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در آن فراهم آید. از سوی دیگر، هم چنانکه جو حاکم بر نظام تربیت رسمی و عمومی و بالاخص مدرسه ، باید زمینه تربیت پذیری نسل جوان متناسب با فرهنگ اسلامی - ایرانی را مهیا کند. فضای کالبدی و تجهیزات و فناوری نیز باید چنین ویژگی را داشته باشد و در طراحی و ساخت آن به به جنبه های فرهنگی و تربیتی توجه شود ۵۳۳. لذا در این زیر نظام ضرورت دارد دانش هایی به کار گرفته شوند که به عنوان ارکان مهم و تاثیر گذار در طراحی و ساخت فضا کالبدی و تولید و تامین تجهیزات و فناوری در تربیت رسمی و عمومی موثر تر باشند. عوامل و دانش های تاثیرگذار در این بخش در هفت گروه طبقه بندی می شوند:

زیست محیطی، که حوزه تاثیرگذاری آن حفاظت از منابع طبیعی - به حداقل رساندن استفاده از انرژی های تجدید می باشد. کالبدی، که حوزه تاثیرگذاری آن مکان یابی و استقرار مناسب فضاهای تربیتی - با بکارگیری ویژگی های معماری ایرانی اسلامی - براساس دستاو ردهای دانش فنی و مهندسی (معماری، عمران، سازه) - است.

روان شناختی، که حوزه تاثیرگذاری آن توجه به ویژگیها و نیازهای مختلف سنی، جنسی، جسمی و عاطفی کاربران - با عنایت به تاثیر و تاثیر فضای کالبدی ، تجهیزات و فناوری بر جریان تربیت و متربیان - می باشد.

کارکردی، که حوزه تاثیرگذاری آن پاسخگویی به نیازهای نظام تربیت رسمی و عمومی کشور - دوره های تربیت و تحولات آن و فضاهای جانبی تربیتی مورد نیاز - با توجه به فلسفه تربیت و نظریه های تربیتی متناسب با آن است

دانش تربیتی و فلسفه تربیت حاکم بر جامعه

جامعه شناختی (فرهنگی و اجتماعی) که حوزه تاثیرگذاری آن توجه به ارزش ها و هنجارها و اقتضائات فرهنگی و اجتماعی ۵۳۳ متناسب با هرم سنی و ترکیب جمعیت متربیان است.

اقتصادی، که حوزه تاثیرگذاری آن مدیریت بر منابع دولتی ، جذب مشارکتهای مردمی ، افزایش بهره وری و بهینه سازی فرایند ساخت و تجهیز مدارس می باشد.

تمامی این هفت تخصص در یک شبکه پیوسته و سازمان دهی شده با یکدیگر مرتبط بوده و همکاری و تعامل پویای متخصصان مختلف و مرتبط با هریک از عوامل ذکر شده به تحقق کارکردهای آن منجر می شود و قطعاً کمک شایانی در تحقق نظام تربیتی کشور خواهند داشت .

• دانش و فناوری روز

۴-۵-۳- اصول

اصول ناظر بر زیر نظام فضا، تجهیزات و فن آوری به تفکیک مولفه های مربوط عبارتند از^{۵۳۴}:

• اصول معماری و طراحی شهری

- هماهنگی و تناسب فضا با اهداف و ویژگی های جریان تربیت رسمی و عمومی^{۵۳۵}
- متناسب سازی فضا با لوازم تحقق کارکردها و وظایف زیر نظام برنامه ریزی درسی^{۵۳۶}
- هماهنگی و تناسب فضا با ویژگی های روانی، جسمانی، جنسیت و مراحل رشد متربیان^{۵۳۷}
- ارتباط منطقی با طبیعت، تنظیم شرایط محیطی و رابطه ادراکی با عناصر طبیعت^{۵۳۸}
- معماری همساز با اقلیم و شرایط اقلیمی^{۵۳۹}
- توجه به الگوهای توسعه پایدار و آمایش سرزمین⁵⁴⁰
- لحاظ کردن نمادهای ارزشی دینی و فرهنگی در طراحی و ساخت فضا^{۵۴۱}
- حفظ زیبایی و نشاط انگیزی فضا و انطباق آن با رویکردهای ساحت های تربیتی^{۵۴۲}
- ارتباط و هماهنگی فضا با محیط و عوامل فرهنگی و اجتماعی محله، شهر و روستا⁵⁴³
- انعطاف پذیری طراحی و ساخت فضا نسبت به تحولات محیطی^{۵۴۴}
- حفظ محیط زیست و جلوگیری از افزایش آلاینده ها در محیط های تربیتی
- افزایش بهره وری در فرایند طراحی، ساخت و بهره برداری از فضا، تجهیزات و فناوری

○

• اصول فناوری ساخت

- رعایت ضوابط و مقررات ملی ساختمان در ایجاد فضا^{۵۴۵}

534. منبع پیشین، صص ۱۶-۷

535. ناظر به اصول همه جانبه نگری و یکپارچه نگری مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

536. ناظر به اصل همه جانبه نگری مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

537. ناظر به اصول عدالت، همه جانبه نگری و خردورزی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

538. ناظر به اصل خردورزی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

539. ناظر به اصول عدالت، تنوع و کثرت و همه جانبه نگری مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

540. ناظر به اصل تعامل مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

541. ناظر به اصول همه جانبه نگری و انطباق با نظام معیار مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

542. ناظر به اصل همه جانبه نگری مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

543. ناظر به اصل همه جانبه نگری مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

544. ناظر به اصل پویایی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

- رعایت اصول ایمنی و پایداری لازم در فضا و تجهیزات^{۵۴۶}
- بهره‌گیری از فناوری‌های نوین در ایجاد فضا و تجهیزات ضمن تاکید بر فناوریهای بومی^{۵۴۷}
- تناسب تاسیسات با فضاهای تربیتی و شرایط اقلیمی^{۵۴۸}
- استفاده از انرژی های پاک در طراحی تاسیسات فضا^{۵۴۹}
- اصول تامین لوازم ، تجهیزات و فناوری
 - هماهنگی و متناسب سازی لوازم و تجهیزات با اهداف ساحت‌های تربیت و اصول طراحی و تدوین برنامه های درسی^{۵۵۰}
 - جامع نگری در طراحی ، تولید تجهیزات ات و تولید و تامین فناوری در پاسخگویی به نیازساحت های تربیتی و عدم انحصار محیط یادگیری به کلاس درس^{۵۵۱}
 - هماهنگی تجهیزات و فناوری با ویژگی های روانی و جسمانی متربیان در سطوح مختلف^{۵۵۲}
 - رعایت ضوابط و استاندارد های چیدمان مبلمان ، تجهیزات و تولید و تامین و استقرار فناوری در فضاهای تربیتی^{۵۵۳}
 - تناسب تامین و تولید فناوری با اصول و ضوابط برنامه درسی
 - تقدم و اصالت تولید فن اوری نرم بر فناوری سخت
- اصول تامین منابع مالی
 - مشارکت بهره برداران و متخصصان در فرایند طراحی، ساخت، تعمیر و نگهداری فضا ، تجهیزات و فناوری^{۵۵۴}
 - اقتصادی کردن فرایند طراحی و ساخت فضا ، تجهیزات فناوری و بهره برداری بهینه از امکانات و ظرفیتهای موجود^{۵۵۵}

545. ناظر به اصل تعامل مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

546. ناظر به اصل خرد ورزی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

547. ناظر به اصل پویایی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

548. ناظر به اصل همه جانبه نگری مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

549. ناظر به اصل خرد ورزی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

550. ناظر به اصل همه جانبه نگری مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

551. ناظر به اصل همه جانبه نگری مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

552. ناظر به اصل همه جانبه نگری مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

553. ناظر به اصول تعامل و پاسخگویی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

554. ناظر به اصل مشارکت مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

555. ناظر به اصل خردورزی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

- متناسب سازی زمین با ضوابط و معیارهای فضاهای تربیتی
- تقویت مشارکتهای مردمی در فرایند ساخت فضا و تجهیزات و تولید و استقرار فناوری^{۵۵۶}
- جامع نگری در تربیت نیروی انسانی ماهر و متخصص مورد نیاز^{۵۵۷}

● اصول مدیریت فنی مهندسی

- پژوهش محوری و استفاده از آخرین یافته های علمی و پژوهشی داخلی و خارجی^{۵۵۸}
- توجه به مهندسی ارزش در ساخت و ساز و تجهیز فضاهای تربیتی^{۵۵۹}
- نظارت و ارزیابی مستمر در احداث ، توسعه و تعمیر و نگهداری فضا و تجهیزات^{۵۶۰}
- رعایت عدالت در توزیع فضا و تجهیزات و فناوری^{۵۶۱}
- مشارکت پذیری و حمایت از تشکل های مردمی و خیرین مدرسه ساز در فرایند ساخت و تجهیز فضاهای تربیتی^{۵۶۲}
- مدیریت بر فرایند طراحی، ساخت و تجهیز و واگذاری امور اجرایی به بخش غیردولتی^{۵۶۳}
- همکاری و هماهنگی با سایر دستگاهها، نهادهای، موسسات برای استفاده بهینه از منابع و امکانات موجود جهت تحقق فلسفه تربیت رسمی و عمومی^{۵۶۴}

۳-۶. زیر نظام پژوهش و ارزشیابی

۳-۶-۱. تعریف و قلمرو

پژوهش و ارزشیابی در نظام تربیت رسمی و عمومی^{۵۶۵} به عنوان یک فعالیت ماموریت گرا، بر مبنای ، رسالت ، اهداف و ماموریت های نظام تربیت رسمی و عمومی استوار است. درک و

556. ناظر به اصل مشارکت مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

557. ناظر به اصل همه جانبه نگری مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

558. ناظر به اصل خردورزی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

559. ناظر به اصل خردورزی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

560. ناظر به اصل پاسخگویی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

561. ناظر به اصل عدالت مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

562. ناظر به اصل مشارکت مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

563. ناظر به اصل تنوع و کثرت و مشارکت مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

564. ناظر به اصل تعامل و اولویت مصالح تربیتی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

565. مبانی توجیه این زیر نظام در فلسفه تربیت در زمینه انسان شناسی توجه به توانایی عقل ورزی و اختیار و آزادی و در مبنای دین شناختی نسبت مکمل بودن دین و عقل در راستای هدایت آدمی به رستگاری و حیات طیبه است.

بهبود موقعیت در قالب چرخه تولید دانش کاربردی، اشاعه، کاربست و ارزشیابی از یافته‌ها صورت می‌پذیرد.

۲-۶-۳. وظایف

زیر نظام پژوهش و ارزشیابی از طریق تولید دانش کاربردی در سطوح مختلف و انجام فعالیت‌های مرتبط با آن، وظایف زیر را دنبال می‌کند:

• توسعه، تحول و ارتقاء پیوسته کیفیت

نظام تربیت رسمی و عمومی به عنوان یک موقعیت گسترده و فراگیر نیازمند اصلاح و بهبود مستمر خود می‌باشد. پژوهش و ارزشیابی در راستای تحقق این جریان اساسی و حیات بخش می‌کوشد تا سطح نظام تربیت رسمی و عمومی را بر اساس تغییر و تحولات در عرصه‌های مختلف و با توجه به شاخص‌های ملی و بین‌المللی ارتقاء بخشیده، آن را با انتظارات در حال رشد، نوسازی، بهسازی، به روز و متناسب سازد و به بومی سازی و عملیاتی نمودن نظریه‌های تربیتی، فراهم کردن زمینه‌های آزمایش نظریه‌ها و تدوین الگوهای نظری بومی، رصد نوآوری‌ها و رویکردهای جدید، در درون و بیرون نظام تربیت رسمی و عمومی مبادرت نماید.

• پیش‌بینی چالش‌ها، مسائل و بحران‌های پیش‌رو^{۶۶} (وظیفه پیشگیرانه)

یکی از وظایف زیر نظام پژوهش و ارزشیابی، انجام فعالیت برای پیشگیری از بروز مسائل و بحران‌ها در نظام تربیت رسمی و عمومی است. زیر نظام پژوهش و ارزشیابی با پایش مداوم نحوه عملکرد نظام تربیت رسمی و عمومی مدیران و دست‌اندرکاران نظام تربیتی را در انجام ماموریت‌ها و وظایف مختلف هشیار می‌سازد و به این ترتیب با روشننگری و هدایت امور، پیشاپیش و به موقع مانع از بروز مسئله و بحران در نظام تربیتی می‌شود.

• تشخیص مسائل و بحران‌های تربیتی و راه‌های مقابله با آنها (وظیفه درمانی)،

بخش دیگری از وظایف حوزه پژوهش و ارزشیابی ناظر بر تشخیص مسائل و مشکلات و راه‌های مرتفع ساختن آنها است. پژوهش و ارزشیابی در این بخش با پی‌گیری روندها تربیت و مقایسه آن با شاخص‌ها، اطلاعات لازم را در باره میزان درستی عملکرد نظام در ابعاد مختلف و تعیین کاستی‌ها و راه‌های مواجهه با آنها را به تصمیم‌گیران ارائه می‌کند. در این راستا زیر نظام پژوهش و ارزشیابی از ظرفیت سایر عوامل سهیم 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 مولفه های نظام تربیت رسمی و عمومی از وظایف خرده نظام پژوهش و ارزشیابی محسوب می شود.^{۵۶۷}

۳-۶-۳. رویکرد ها

در راستای رویکرد نظام تربیت رسمی و عمومی زیر نظام پژوهش و ارزشیابی دو جهت گیری جامع و کل نگر و مأموریت گرایی^{۵۶۸} را برای پاسخ به دامنه وسیع و متنوعی از مسائل و

567 - 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 اجزای نظام تربیت رسمی و عمومی محتاج توسعه پژوهش و ارزشیابی در این نظام می باشد.

۲- پژوهش و ارزشیابی بدون برخورداری از یک فضای فرهنگی مساعد، ثمر چندانی را عاید نظام نخواهد ساخت . فرهنگ به عنوان زیست بوم مناسب پژوهش و ارزشیابی عمل می نماید و از این رو با گسترش آن در میان مدیران و سایر کارگزاران نظام تربیت رسمی و عمومی ، زمینه توسعه و تاثیر گذاری یافته های پژوهش و ارزشیابی بر نظام ارتقاء می یابد.

۳-دلیل دیگر ، پیوند ذاتی فرایند پژوهش و ارزشیابی با فرایند درک ،اصلاح و بهبود موقعیت به عنوان یک ارزشیابیهای ضروری در جریان تربیت است از این منظر در سطوح کارگزاران (مربیان) و متریان توجه به توسعه این امر ضروری می نماید. بدینسان مربیان ضمن کسب 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 استعداد های متریان تعمیق یادگیری و تقویت روحیه پژوهش و جستجوگری در آنها کمک می کنند.

بر این اساس نظام پژوهش و ارزشیابی بخشی از ظرفیت خود را به گسترش فرهنگ پژوهش در میان مربیان ، مدیران و تصمیم گیران ، پژوهشگران تربیتی ، متریان و خانواده آنها و سایر افراد مرتبط با تربیت اختصاص می دهد. که حاصل آن به تسهیل اجرای کارکردها و تحقق اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی و زیرنظام پژوهش و ارزشیابی کمک خواهد کرد.

بدیهی است که کارکردهای چهارگانه یادشده نظام پژوهش و ارزشیابی بصورتی در هم تنیده و در تعامل با یکدیگر عمل می نمایند

568 - نتیجه و اثر عمل زیر نظام پژوهش و ارزشیابی تربیتی در جهت بهبود و تسهیل رسالت و کارکردهای نظام تربیت رسمی و عمومی - بویژه در سطح مدرسه به عنوان زمینه ای برای تحقق اهداف تربیت در ساحت های مختلف بوده است . بر این اساس ، زیر نظام پژوهش و ارزشیابی متعهد به بهبود عمل تربیتی بر اساس اهداف و آرمانهای محوله است و موضوعیت و مشروعیت آن به ویژه در سطح نظام تربیت رسمی و عمومی منوط به حرکت در این چارچوب و جهت است . در طی دهه های اخیر عبارت پژوهش برای عمل، رایج ترین و پر کاربردترین عبارتی است که از پس

مشکلات اتخاذ نموده است.^{۵۶۹} در این رابطه کثرت گرایی روشی^{۵۷۰} [۹]، وحدت گرایی در سیاستگذاری و کثرت گرایی در مدیریت و اجرا^{۵۷۱}، در سطوح مختلف مورد تأکید است و

دغدغه های موجود برای بکارگیری یافته های پژوهش تربیتی در عرصه اجرا و جلوگیری از انحراف و به هدر دادن منابع در حوزه تحقیقات تربیتی شنیده می شود.

بر این اساس مدیریت حوزه پژوهش هدایت منابع را در مسیر تولید دانشی بر عهده دارد که بتواند سرانجام در مسیر 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 متعاقباً برحسب این ملاک مورد قضاوت قرار می گیرد. و اصولاً درستی پژوهش و ارزشیابی تربیتی در پیوند با عمل آشکار می شود. پژوهش و ارزشیابی خوب با فراهم سازی زمینه برای توسعه کارکردهای نظام تربیت رسمی و عمومی، نقش و تأثیر خود را نمایان می سازد.

تحقق این هدف و کوشش در انجام این تعهد در نظام تربیت رسمی و عمومی، به نوبه خود مستلزم توجه اصلی پژوهش و ارزشیابی به بهبود کیفیت تربیت رسمی و عمومی و بهبود کیفیت تدریس در درون کلاسهای درس است. بنابر این ارتباط بخش پژوهش و ارزشیابی با مدرسه (بعنوان کانون عمل نظام تربیت رسمی و عمومی) باید بیش از پیش و بصورتی نظام مند تعریف و مورد توجه قرار گیرد.

پژوهش و ارزشیابی زمانی که توسط و برای نظام تربیت رسمی و عمومی انجام می شود، یک پژوهش پیمان کاری^{۵۶۸} است که با پژوهش آکادمیک^{۵۶۸} کاملاً متفاوت است. در پژوهش پیمان کاری، حمایت کننده پژوهش به دلیل نیاز به نتایج پژوهش در این حوزه سرمایه گذاری می کند و از این رو مطالعات باید دقیقاً مطابق با نیازهای حمایتگران طراحی و اجرا شود. سرانجام نیز یافته های پژوهش مبتنی بر توصیه هایی کاربردی و قابل درک، برای بهبود عمل به کاربران و تصمیم گیران ارایه می گردد.

پیامد چنین رویکردی در عرصه سیاست گذاری پژوهشی، گرایش اساسی به انجام تحقیقات کاربردی و ماموریت گرا است که بر محور تحقق کارکردهای مدرسه طراحی و اجرا می شوند. 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 عرضه گرایی^{۵۶۸} با تقاضا / کاربر گرایی^{۵۶۸} به تعادل خواهد رسید.

569. این رویکرد متناسب با اصل اساسی وحدت در کثرت مندرج در مبانی هستی شناختی و اصول عام تربیت در جمهوری اسلامی ایران می باشد.

570 - اگر چه نظام تربیت رسمی و عمومی به مثابه یک نظام وحدت یافته موردنظر می باشد. اما تنوع پدیده ها و موقعیتهای تربیتی که به صورت مراتبی از پدیده های بسیار پیچیده و کمتر پیچیده و به لحاظ موضوع تنوع بین رشته و چند رشته ای بروز و ظهور پیدا می کنند 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 دایره ای متنوع از روش های مطرح گشوده می شود. طیف متنوعی از روش های پژوهشی از تحقیقات آزمایشی کاملاً 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 عرصه ای فرصت بروز می یابند. چنین دامنه ای وسیع در بر گیرنده همه رویکردها و روشهای پژوهشی اعم از کمی و کیفی خواهد بود و به سمت ارایه نظریه ای جامع از پژوهشهای تربیتی گرایش دارد. متناسب با این رویکرد فراگیر، روش های پژوهش تربیتی نه تنها در تعارض با یکدیگر نیستند بلکه هر یک ضعف دیگری را می پوشانند. ماهیت متنوع و گسترده تربیت با پذیرش صرف یک روش پژوهشی سازگاری ندارد^{۵۷۰}. به سخن دیگر کثرت روشی گذرگاهی برای رسیدن به چشم اندازی کل گرایانه است.

پیامد چنین جهت گیری در عرصه سیاست گذاری پژوهشی، گرایش اساسی به انجام تحقیقات کاربردی و ماموریت گرا است که برای شناسایی و ایجاد موقعیت های جدید راستای تحقق کارکردهای مدرسه طراحی و اجرا می شوند. بر این اساس قاعده عرضه و تقاضا در پژوهش مورد توجه قرار می گیرد. به این ترتیب نیاز مخاطب (به ویژه در درون مدرسه) مهمترین شرط برای انجام پژوهش خواهد شد و عرضه گرایی^{۵۷۲} با تقاضا / کاربر گرایی^{۵۷۳} به تعادل خواهد رسید.

۴-۶-۳. اصول

• تنوع و کثرت^{۵۷۴}

- در روش پژوهش: کمی و کیفی
- در سطوح اجرا (خرد و کلان): از درس پژوهی و اقدام پژوهی تا پژوهشهایی با وسعت ملی و بین المللی
- در نوع پژوهش: پژوهش بنیادی، راهبردی، کاربردی و تحقیق و توسعه (با اولویت پژوهشهای راهبردی و کاربردی)، و ارزشیابی در سطوح مختلف

571 - دامنه نیازهای پژوهشی در نظام تربیتی بسیار وسیع است و متناسب با آن نیز زمینه های 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 استاتها و ... باید به درستی سازماندهی شوند تا با فراهم سازی 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 نمی باشد. دانشگاهها و حوزه های علمیه از جمله ظرفیتهای موجود در جامعه هستند که قادرند بخشی از نیازهای موجود را پاسخ دهند.

علاوه بر این تامین بخشی از نیازها در جامعه نیز ظرفیتهایی غیر دولتی و مردم نهاد متناسب با سیاست های نظام جمهوری اسلامی ایران در زمینه پژوهش و ارزشیابی تربیتی تعریف و پیش بینی شده است که می توان ظرفیت آنها را در خدمت به بخشی از ماموریتهای پژوهشی نظام تربیتی به کمک گرفت.

برون سپاری همراه با سیاست گذاری و نظارت دقیق می تواند با ایجاد رقابت کیفیت گرا به استقلال و توسعه نظام پژوهش و ارزشیابی کمک کند. برون سپاری همچنین می تواند در برخی موارد به کاهش هزینه های 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 گونه های فراوانی از انواع مدیریت قابل ترسیم هستند که به فراخور نیاز در اجرای ماموریت های پژوهشی می توان از آنها استفاده کرد.

572. Supply-oriented

52. User/demand-oriented

574. ناظر به اصل تنوع و کثرت مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

- در زمان پژوهش و ارزشیابی : از پژوهش و ارزشیابیهای مقطعی و کوتاه مدت تا پژوهش و ارزشیابیهای تداومی و دراز مدت
- در موضوعات و اولویتهای (گستره موضوعات): موضوعات و اولویتهایی مرتبط با جامعه شناسی نظام تربیت رسمی و عمومی ، اقتصاد نظام تربیت رسمی و عمومی ، سیاست گذاری و برنامه ریزی آموزشی و درسی، مدیریت آموزشی ، مدیریت منابع انسانی ، راهنمایی و مشاوره، روان شناسی تربیتی و ...
- در برنامه ریزی ، مدیریت و اجرا (دولتی ، مردم نهاد و مشارکتی)
- در سطوح پژوهشگران و مخاطبان
- در روشهای اشاعه و کاربست

• وحدت و هماهنگی^{۵۷۵}

- در سیاست گذاری
- در تمرکز بر نیازهای اساسی نظام تربیت رسمی و عمومی (با تاکید بر نیازهای مدرسه)

• مشارکت و تعامل^{۵۷۶}

- بین بخش های پژوهش درون نظام تربیت رسمی و عمومی
- بین بخش پژوهش و اجرا (پژوهشگران و کارگزاران آموزشی در سطوح مختلف)،
- 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 انجمن های پژوهشی غیر دولتی و مردم نهاد،

• اخلاق گرایی^{۵۷۷}

- رعایت کرامت و حقوق شرکت کنندگان در پژوهش
- مراقبت از شئون اخلاقی در اجرای فعالیتهای پژوهش
- مسوولیت پذیری و پاسخگویی

575. ناظر به اصول وحدت ملی و انسجام اجتماعی و همه جانبه نگری مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

576. . ناظر به اصول مشارکت و تعامل مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

577. ناظر به اصول انطباق با نظام معیار و کرامت مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

• نو آوری و پویایی^{۵۷۸}

- هدایت به موقع تحولات در بخش پژوهش با توجه به نوآوریها، شرایط و نیازها ملی و جهانی،
- انعطاف پذیری در اهداف، سیاست ها، برنامه ها و روشها در چهارچوب اصول برای افزایش کیفیت پژوهش و ارزشیابی،
- حمایت از اندیشه های انتقادی، نو و تحول آفرین در حوزه پژوهش و ارزشیابی،
- بهبود مستمر :

نظام پژوهش و ارزشیابی بطور مستمر فرایند بهسازی را طی می کند و در جهت نیل به این هدف با پیش بینی اهرمهای نظارت و ارزشیابی سازمانی، مسیرهای مورد نیاز برای بهبود را شناسایی می کند. 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 می شود، که عملکرد بخش پژوهش (بصورت درونی و بیرونی) را در فواصل و دوره هایی نسبتاً طولانی تر بصورتی جامع و فراگیر مورد ارزیابی قرار می دهد

• استمرار و پیوستگی^{۵۷۹}

- 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 گریهای آینده عمل پژوهش ارزشیابی به مثابه پیشیان و با نگاهی انتقادی به آنها توجه شود.

• همه جانبه نگری^{۵۸۰}

الف. در تعیین اولویت ها :

- در پوشش نیاز همه دوره های مختلف
- در پوشش ساحت های تربیت تمامی ابعاد وجودی متربیان
- در پوشش تمامی عناصر وزیر نظام های اصلی نظام تربیت رسمی و عمومی
- در اجرای پژوهشهای بین رشته ای و مشترک با سایر مراکز علمی، نهادها و سازمانها
- در پوشش دادن به انواع نیازهای مخاطبان پژوهش تربیتی (متربیان، مربیان، کارکنان، سیاست گذاران و مدیران، کارشناسان، خانواده ها)،

578. ناظر به اصل پویایی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

579. ناظر به اصل استمرار و پیوستگی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

580. ناظر به اصل همه جانبه نگری مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

ب. در مدیریت و اجرا

- استفاده از ظرفیت های درون نظام تربیت رسمی و عمومی
- استفاده از ظرفیت دانشگاهها و حوزه های علمیه
- استفاده از ظرفیت بخشهای پژوهشی غیر دولتی

۷-۳. روابط میان زیر نظام های اصلی و مؤلفه ها.

ارتباط میان مؤلفه ها و زیر نظام های اصلی یک رابطه سیستماتیک و بهم پیوسته است و هر یک از زیر نظام ها بر حسب قلمرو، وظایف و کارکرد های خود ارتباط مستقیمی با برخی از مؤلفه های نظام تربیت رسمی و عمومی و ارتباط غیر مستقیمی را با برخی دیگر از مؤلفه ها بر عهده دارد. تمامی زیر نظام های اصلی زیر نظر وزارت تربیت رسمی و عمومی و تحت اشراف شورای عالی تربیت مسئولیت پاسخگویی به انواع نیاز های مدارس را برای ایجاد فرصت های تربیتی برای یکایک متربیان بر عهده دارند.

پی نوشت های بخش سوم

۱- در تدوین رهنامه سعی شده تا ملاحظات روشی عام حاکم بر مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش، مراعات گردد. (برای آشنایی بیشتر رجوع کنید به پیوست شماره یک) در اینجا پس از اشاره به اهم این ملاحظات، توضیحاتی پیرامون نحوه رعایت آنها ارائه می شود:

• نقش محوری و بنیادی فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران در تدوین رهنامه اجزاء رهنامه- بیان خصوصیات، رسالت، اهداف، کارکردها، رهیافت، رویکردها و ساختار نظام تربیت رسمی و عمومی، تعریف، بیان وظایف، اصول و رویکردها و روابط هریک از زیر نظام های اصلی - به لحاظ نظری بر فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران تکیه دارند. به این صورت که تلاش شده است که هریک از اجزاء رهنامه، با مضامین اصلی این دو مجموعه سازگار باشند.

• تکیه بر آموزه های بنیادی اسلام و سازگاری با آن ها

در تدوین رهنامه کوشش بر آن بوده تا مفاد آن علی الاصول بر آموزه های بنیادی اسلام استوار و با آن ها سازگار باشد. این تلاش در جریان طراحی و انجام مطالعات نظری (محورهای سوم و چهارم ناظر به تدوین الگوهای نظری ساختار و زیرنظام ها) با ارایه چهارچوب فلسفی - دینی (برگرفته از مبانی اسلامی) به محققان و همچنین برگزاری جلسات و نشستهای متعدد بین محققان برای استماع و بررسی گزارش یافته های پژوهش "فلسفه تعلیم و تربیت رسمی در اسلام" (دکتر جمیله علم الهدی و همکاران) صورت گرفته است. همچنین نتایج این پژوهشها (یعنی الگوهای نظری تدوین شده) علاوه بر بررسی توسط ناظران، در جلسات کمیته تدوین رهنامه و کارگروه تدوین باتوجه به ملاکهای متعدد از جمله تناسب مفروضات و محتوا با تعالیم اسلامی مورد بررسی و نقد واقع شده است. افزون بر این، در فرآیند تلفیق نتایج پژوهش های نظری نیز از یافته های ارزشمند مطالعه "تدوین بنیادهای فلسفی و دینی سند ملی آموزش و پرورش" (حجه الاسلام دکتر عباسعلی شاملی و همکاران) و سایر منابع معتبر اسلامی استفاده شده است

• تکیه بر آخرین یافته های معتبر علمی

تمامی تحقیقات انجام شده (در محورهای سوم و چهارم مطالعات نظری)، طبق روش شناسی مصوب می بایست بر یافته های جدید هریک از حوزه ها توجه داشته باشند. همچنین در چهارچوب مطالعات سند ملی آموزش و پرورش، گزارش نتایج مطالعه "بنیان های روانشناختی سند ملی آموزش و پرورش" (دکتر حسین لطف آبادی) و گزارش نتایج مطالعه "بنیان های جامعه شناختی سند ملی آموزش و پرورش" (دکتر عمر اوطمیشی) نیز به اطلاع محققان در حوزه ساختار و زیرنظامها رسیده است.

• ملاحظه واقع گرایانه ظرفیت های موجود و محدودیت های 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 دو کمیته مطالعاتی دیگر سند ملی آموزش و پرورش و فراتحلیل آن ها) صورت گرفته است. همچنین نقد و بررسی مکرر اجزاء و بخش های رهنامه توسط کارشناسان مجرب حوزه ستادی وزارت آموزش و پرورش و مدیران ارشد این نظام، باعث شده تا ترسیم وضع مطلوب نظام تربیت رسمی و عمومی در رهنامه، حتی الامکان با توجه به مسائل و واقعیت های موجود و پیش روی نظام آموزش و پرورش کشور ما صورت گیرد لذا می توان گفت که تدوین الگوی نظری در این مطالعات با عنایت به شرایط موجود انجام یافته است.

● بهره‌مندی از تجربیات موفق سایر نظام‌های آموزشی

بخش مهمی از مطالعات ناظر به ساختها و زیرنظامها بررسی کشورها و نمونه‌های موفق در عرصه بین‌الملل بوده است. لذا تدوین هر الگوی مدون از سویی با توجه به مسائل بومی و از یک سو ناظر به تجربیات موفق در عرصه بین‌الملل بوده است.

● انسجام و سازواری میان اجزاء و مؤلفه‌های رهنما

نتایج مطالعات در حوزه ساختها و زیرنظامها از طریق حضور یکی از اعضاء کارگروه تدوین برای تطبیق و تعدیل این نتایج با لوازم فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران متناسب‌سازی شده و همچنین سعی بر آن بوده تا یافته‌های هریک از مطالعات با نتایج دیگر مطالعات هماهنگ شود. یعنی کوشیده ایم تا اصول یا رویکردهای ساختها و زیرنظامها ضمن متناسب‌سازی با مبانی و اصول فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران حتی الامکان با اصول و رویکردها در ساختها و زیرنظامهای دیگر هماهنگ و متناسب‌سازی شود تا ضمن قرار گرفتن در چهارچوب کلی فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران با اصول و رویکردهای دیگر زیرنظامها سازگار باشند یا حداقل بین آنها ناسازگاری مشاهده نشود.

۲- رسانه‌های جمعی (در اشکال مختلف چاپی، الکترونیکی، تصویری و...) شامل کلیه نهاد‌هایی است که به عنوان یکی از عوامل سهیم و مؤثر در جریان تربیت وظیفه ارائه خدمات به کلیه بخش‌های جامعه را بر عهده دارد. از آنجا که نقش رسانه‌ها در کلیه مراحل تربیت و نیز برنامه‌های تربیتی که از سوی آنان ارائه می‌شود بسیار وسیع است لذا برای حفظ یکپارچگی جریان تربیت ضروری است این مجموعه تحت نظارت حاکمیت انجام وظیفه نماید. وظیفه اصلی رسانه‌ها در نظام تربیت رسمی و عمومی، هماهنگی با سیاست‌ها، برنامه‌های نظام تربیت رسمی و عمومی و بستر سازی اجتماعی جهت تحقق اهداف تربیت است. عمده‌ترین وظایف رسانه‌های جمعی در جهت حمایت از نظام تربیت رسمی و عمومی عبارتند از:

○ مشارکت با کلیه نهاد‌های سهیم و مسئول در جریان تربیت رسمی و عمومی در تعیین سیاست‌ها، تدوین برنامه‌ها

○ تولید برنامه‌ها به منظور ارتقاء سطح آگاهی عمومی و افزایش مشارکت عمومی برای دستیابی به آرمان مشترک ملی در زمینه تربیت

○ توسعه و بهره‌گیری از شبکه ارتباطات و اطلاعات و فرصت‌های آموزش مجازی براساس نظام معیار، به منظور ارتقاء ظرفیت‌های علمی جامعه در حوزه تربیت و تبادل آن در سطح منطقه‌ای و جهانی

○ همکاری در شناسایی آسیب‌ها و مشکلات تربیتی در سطح جامعه و اطلاع‌رسانی و ارائه راهکارهای تربیتی

○ انعکاس نظرات گروه‌های مختلف اعم از مربیان (در سطوح مختلف) متربیان، اولیاء، انجمن‌های صنفی مربیان، و سایر نهاد‌های سهیم در امر تربیت

○ مشارکت در ارزیابی بکارگیری راهبرد‌های تربیتی از سوی عوامل سهیم و مؤثر و انعکاس نتایج در سطح ملی و محلی

- تبیین و شفاف سازی جهت گیری ها و ارزش های کلان اجتماعی همسو با اهداف فلسفه تربیت
- ایجاد فرصت هایی برای همکاری مشترک بخش های مختلف فرهنگی در تدوین و اجرای برنامه ها

۳- برای تبیین رشد و مراحل آن نظریه های مختلفی از سوی صاحب نظران مطرح شده که هیچ کدام به تنهایی قادر به تبیین تمام و کمال رشد و ابعاد آن نبوده است. به نظر بسیاری طبیعت و تربیت برای تأثیر گذاری بر رشد با هم ترکیب می شوند و تغییرات رشدی برآمد اکتساب و اضافه شدن ویژگی های جدید به ویژگی های قبلی و مستلزم میزانی از ثبات و پایداری است. این مراحل در منابع دینی شامل: مرحله اول کودکی (هفت سال اول زندگی) مرحله دوم کودکی (هفت سال دوم زندگی مرحله نوجوانی و بلوغ) (هفت سال سوم زندگی) است. مرحله اول کودکی خود به دو مرحله تقسیم می شود، که تربیت در مرحله اول بر عهده خانواده می باشد.

۴- کشف فرصت ها : مدیران زمان خود را بیشتر به حل مسئله اختصاص می دهند در حالی که یافتن مسائل و کشف فرصت ها و بهره گیری از آن ها اهمیت بیشتری دارد. «پیتر دراکر» معتقد است که : کشف فرصت ها رمز اصلی موفقیت مدیران و سازمان است. زیرا با بهره گیری از فرصت ها ، نتایج سودمندی حاصل می شود. در حالیکه با حل مسئله فقط وضعیت به حال عادی بر می گردد. در دل هر مسئله فرصتی نهفته است (استونر، ۱۹۸۳) مسئله چیزی است که توان سازمان را در نیل به اهداف به خطر می اندازد اما فرصت چیزی است که امکان دستیابی به اهداف را افزایش می دهد و زمینه جلو افتادن از اهداف و افزایش توان سازمان را فراهم می کند. وقتی تغییرات متناسب و سازگار را مسئله ها و حل آن ها و نیز کشف فرصت ها جهت دستیابی به اهداف نباشد اعتراض و نارضایتی گیرندگان اصلی خدمات (مشتریان) نظام تربیت رسمی و عمومی افزایش می یابد.

۵- فرایند (Process): مسیر و جریانی است که طی می شود تا ورودی ها به خروجی تبدیل شوند. در این مسیر عملیات و فعالیت هایی اتفاق می افتد تا بر ورودی ها اثر گذاشته و آن ها را معطوف و مرتبط به هدف و نتیجه که همانا خروجی ها یا برون داد سیستم نام دارد برساند. هر آنچه که در این مسیر اتفاق می افتد تا بهترین محصول نصیب سازمان، شرکت یا موسسه ای 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 می شود، سپس برای حصول نتیجه مطلوب، فرایند مناسب را ایجاد کنیم . و بالاخره فرایند ایجاد شده را طوری به اجرا در آوریم که بعداً بتوانیم نشان دهیم که چرا و چگونه نتیجه حاصل شده است. و وقتی خواستیم همان فرایند را برای بار دوم به کار بندیم ، از تجربیات و شناخت قبلی برای بهبود فرایند استفاده کنیم. (تورانی، حیدر)،

۶- به نظر می رسد اتخاذ چنین جهت گیری در برنامه درسی مرحله دوم دوره متوسطه می تواند به نیکوئی پاسخ گوی نقد ها و مناقشه های فراوانی باشد که در سطح جهان در ارتباط با این مرحله مطرح می باشد. محور این مناقشه طراحی برنامه های درسی هم سو با اندیشه افتراق از یک سو و طراحی برنامه های درسی برخوردار از وحدت و یکپارچگی از سوی دیگر است. عده ای از صاحب نظران بنا به ملاحظات عمدتاً عمل گرایانه قائل به افتراق برنامه ای و عده ای دیگر بنا به ملاحظات عمدتاً جامعه شناختی و سیاسی قائل به حفظ یکپارچگی و یکنواختی در ساختار برنامه درسی این مرحله هستند.

۷- واژه تربیت از ریشه "رَبَو" و باب تفعیل است. در این ریشه معنای زیادت و فزونی اخذ شده است. بنابراین واژه تربیت از این ریشه به معنای فراهم آوردن موجبات فزونی و پرورش است و از این رو به معنای تغذیه طفل بکارمی رود در قرآن مفهوم تربیت از ریشه "ربو" چندان مورد توجه قرار نگرفته است. معنای ربّ (ربب- در صورت مضاعف ربّ) در مفردات معادل تربیت گرفته شده، و به معنی گرداندن و پروراندن (در فرهنگ فارسی پرورادن هم معادل تربیت کردن/ ترشیح) پروردن، آماده ساختن، درخورکردن) و هم معادل غذا دادن گرفته شده است؛ معین جلد اول؛ (۱۳۶۴) پی در پی چیزی تا حدّ نهایت است. ربّ دارای دو عنصر معنایی مالکیت و تدبیر است. ربّ به معنای مالک و مدبّر است؛ یعنی هم صاحب است و تصرف در مایملک از آن او و هم تنظیم و تدبیر مایملک در اختیار اوست.. علاوه بر دو عنصر معنایی، ربّ را می توان با توجه به یکی از دو معنا یا هردو استعمال کرد. پس ربّ گاهی معنای مالک و گاهی معنای مدبّر دارد. (باقری ۱۳۸۶)

تربیت تنها کار خداست که ذیل تدبیرات حضرت باری و توسط انسانهای کامل رخ می دهد. آدمی نه تنها برای مظهریت حق محتاج هدایت و تربیت است، بلکه تربیت او مستلزم ملاحظه تحول دائمی و آزادی ذاتی او می باشد. به رغم اینکه مصداق کامل خلیفه خداوند، انبیا و اولیا معرفی شده اند ولی از آیه «و جعلناکم خلائف فی الارض» استنباط می شود که ماموریت های خلیفه کامل خداوند به درجات متنوع و در سطوح گوناگون به دیگران نیز نسبت داده می شود. 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 گروه هایی از مردم محقق می گردد. البته نکته مهم این است که هرگز تربیت تفویض نشده و دخالت یا وساطت افراد در امر تربیت فارغ از تدبیر الهی و دور از چشم خلیفه کامل او رخ نمی دهد. از این رو فعالیتهای تربیتی در صورتی که بتوانند مصداق هدایت باشند تنها مقدمه ای برای هدایت الهی تلقی می شوند. (علم الهدی)

۸- منابع مالی از منظر بسیاری از ذینفعان نظام تربیت عمومی و رسمی ایران (حتی در بین صاحب نظران و سیاستگذاران) عموماً "بصورت یک نهاده یا عامل ضروری برای تحقق فعالیت های تربیتی می باشد. تلقی غالب اینگونه است که تربیت عمومی و رسمی نیازمند انجام فعالیت ها و امور مختلفی است که اجرای آن ها مستلزم منابع مالی می باشد. در این راستا، ابتدا در مورد نوع کار و فعالیت ها تصمیم گرفته می شود و سپس منابع مالی مورد نیاز درخواست و مآلاً (در حد امکانات) تأمین می گردد. در چنین رویکردی، منابع مالی به هیچ وجه خاصیت سیاستگذاری ندارند.

۹- این رویکرد مبتنی بر کثرت موضوعات و تنوع مسائل در تربیت رسمی و عمومی است زیرا دامنه ای وسیع از موضوعات را در بر می گیرد که به همین ترتیب نیز پژوهش تربیتی را درگیر با وسعت قابل توجه خود می سازد. گستره ای وسیع از موضوعاتی خرد و ناظر بر نیازهای فردی متربیان در سطح کلاس و مدرسه تا موضوعاتی کلان در سطح ملی و بین المللی و همچنین دامنه متنوع مخاطبان تحقیق تربیتی از معلمان تا اولیاء و تصمیم گیران عالی و نیاز آن ها به دانش های مختلف، دامنه و حجم گسترده فعالیت های پژوهش و ارزشیابی را در نظام تربیتی تا حدودی روشن می سازد. به این ترتیب عرصه تربیت پذیرای موضوعاتی گسترده و پژوهشگرانی با دانش های متعدد است که بر محور تربیت متربیان متمرکزند.

در عین حال این جهت گیری ناظر به مبانی شناخت شناسی و اصل "وحدت گرایی ضمن پذیرش کثرت" در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و اصل تنوع و کثرت در فلسفه تربیت رسمی و عمومی می باشد.

پیوست ها

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

۱-۱. مفروضات روش‌شناختی مطالعات نظری

- امکان و ضرورت ارتباط میان انواع معارف بشری (کثرت‌گرایی معرفت‌شناختی)؛
- پذیرش وحی به عنوان یکی از منابع معرفتی مستقل بشر؛
- لزوم استفاده از وحی و معارف وحیانی به مثابه مکمل (و نه جای‌گزین) عقل و تجربه‌ی بشر در همه‌ی 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 همه‌ی 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 تکیه‌ی نظریه‌های تربیتی و الگوهای نظری برخاسته از آن‌ها بر مجموعه‌ای هماهنگ و سازوار از مفروضات متافیزیکی و ارزشی.

۱-۲. ملاحظات روش‌شناختی مطالعات نظری

- مطالعات نظری طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، با توجه به اهداف مورد نظر، از نوع تحقیقات «بنیادی - راهبردی» ای محسوب می‌شوند که با لحاظ کردن افق راهبردی و به منظور فراهم ساختن زمینه‌ی علمی لازم، برای حل مسائل جاری و آتی انجام پذیرفته اند.
- رویکرد اصلی مطالعات نظری، بررسی انتقادی نظریه‌های مطرح شده در حوزه‌ی علوم تربیتی و تلفیق و ترکیب یافته‌های این تحقیقات، به صورتی سازگار با مبانی و ارزش‌های اسلامی و دارای انسجام درونی بوده است.
- مطالعات نظری طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش - با پرهیز از رویکرد نظریه‌پردازی محض (آکادمیک) و رویکرد کاربردی صرف (بدون تکیه بر مباحث نظری) - در وهله‌ی نخست برای ایجاد واسطه بین مباحث نظری و واقعیت‌های نظام آموزش و پرورش، معطوف به پردازش الگوهای نظری^{۵۸} متناسب با خصوصیات مطلوب نظام آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران بوده اند.
- نظریه‌های تربیتی و الگوهای نظری مبتنی بر آن‌ها، دارای ساختاری پیچیده و مرکب‌اند؛ به‌طوری که در بخش هسته‌ای و محوری آن‌ها می‌تواند مجموعه‌ای سازوار از مفاهیم و گزاره‌های توصیفی و تجویزی

به منزله‌ی سخت‌هسته قرار گیرد. این سخت‌هسته با الهام‌بخشی مثبت و منفی نسبت به سایر اجزای نظریه یا الگو، زمینه‌ی ایجاد انسجام و سازگاری بین اجزا و عناصر آن را فراهم می‌آورد.

- در مواجهه با واقعیت غیرقابل انکار تأثیرپذیری نظریه‌های تربیتی و الگوهای نظری مبتنی بر آنها از انواع جهان‌بینی و ایدئولوژی، راه‌حل مناسب آن است که (به جای رد مطلق، پذیرش مطلق یا بی‌توجهی) آن را به صورت مشروط بپذیریم. یعنی سعی کنیم تا با قراردادن مجموعه‌ای از گزاره‌های هماهنگ و منسجم در سخت‌هسته‌ی 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 ثمره‌ی مطلوب منجر شود که مفروضات اصلی آن‌ها با چهارچوب فلسفی و ارزشی برگرفته از جهان‌بینی و نظام ارزشی اسلامی، سازگار (یا حداقل نامتعارض) باشند.
- با توجه به رویکرد یادشده، مطالعات نظری به شکل منسجم در چهارچوب بنیان‌های فلسفی و ارزشی معینی صورت پذیرفته که در عین انسجام و هماهنگی، در پشتیبانی محتوایی از فرایند الگوپردازی نظری، از توانمندی لازم برخوردار بوده‌اند. التزام به این چهارچوب منسجم و نسبتاً جامع، به منزله‌ی سخت‌هسته، به هنگام تلفیق نتایج این مطالعات (در تدوین فلسفه‌ی تربیت، فلسفه تربیت رسمی و عمومی و رهنامه‌ی نظام تربیت رسمی و عمومی) اولاً باعث شده است تا نوعی انسجام و هماهنگی بین عناصر و مؤلفه‌های مختلف مبانی نظری سند ملی پدید آید (در غیر این صورت، به لحاظ تأثیرپذیری از رشته‌های علمی مختلف، اختلاف و ناسازگاری میان آن‌ها امری اجتناب‌ناپذیر و قابل پیش‌بینی بود)؛ ثانیاً، با پرتوافکنی یک نظام جامع ارزشی هماهنگ بر «فلسفه‌ی تربیت، فلسفه تربیت رسمی و عمومی و رهنامه‌ی نظام تربیت رسمی و عمومی»، سعی شده تا حتی الامکان از تعارض یا خلأ ارزشی محتمل، به هنگام تدوین عناصر تجویزی سند ملی آموزش و پرورش، پیش‌گیری شود.
- نقش چهارچوب مورد نیاز برای تلفیق نتایج مطالعات نظری، برعهده‌ی مجموعه‌ای متشکل از مبانی، اصول و مفروضاتی (بنیان‌هایی) قرار گرفته است که محصول استنتاج از تعالیم بنیادی اسلام، تعالیم تربیتی اسلام، فلسفه‌ی اسلامی (حکمت متعالیه)، مباحث معتبر علمی (به‌ویژه دو دانش مهم روان‌شناسی و جامعه‌شناسی) و نیز برآمده از متون حقوقی و سیاسی معتبر در جمهوری اسلامی ایران (به‌ویژه، قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران و سیاست‌های کلی این نظام) هستند.
- اعتباربخشی نتایج مطالعات نظری در دو مرحله انجام می‌گیرد:

الف) طی فرآیند انجام مطالعات

- نظرخواهی مستمر از متخصصان برجسته‌ای که به عنوان ناظر از سوی کمیته‌ی مطالعات نظری انتخاب شده‌اند.
- در بخش مطالعات ناظر به شناسایی و تدوین عناصر اصلی فلسفه‌ی تربیت، فلسفه تربیت رسمی و عمومی و رهنامه‌ی نظام تربیت رسمی و عمومی، از کارشناسان خبره‌ی آموزش و پرورش و دیگر صاحب‌نظران نیز به تناسب استفاده شده است.

ب) پس از تلفیق نتایج مطالعات

- در این مرحله، با استفاده از روش مصاحبه با متخصصان و نظرسنجی عام از کارشناسان، نسبت به اعتباربخشی فلسفه‌ی تربیت، فلسفه تربیت رسمی و عمومی و رهنامه‌ی نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران اقدام خواهد شد.
- برای پرهیز از ایجاد شکاف بین نتایج مطالعات نظری با مؤلفه‌های سند ملی، لازم است بنیان‌ها و مفروضات دیگر تحقیقات مربوط به تدوین سند ملی آموزش و پرورش بر اساس این نتایج، نقد و ارزیابی شوند و تفسیر و تلفیق یافته‌های آن‌ها نیز باید بر این پایه انجام شود.
- ملاک‌های مورد نظر، در تلفیق نتایج مطالعات نظری و تدوین فلسفه‌ی تربیت، فلسفه تربیت رسمی و عمومی و رهنامه‌ی نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران عبارت‌اند از:
 - تکیه بر مفاد آموزه‌های بنیادی اسلام و سازگاری با رهنمودهای معیاری تعلیم تربیتی اسلام؛
 - نقش محوری «فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران» و «فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» در تدوین «رهنامه‌ی نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران»؛
 - سازگاری و تناسب با خصوصیات فرهنگی، تاریخی و اجتماعی جامعه‌ی 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 فرآیند پیچیده و گسترده‌ی تربیت در رشته‌های مختلف علوم تربیتی؛
 - ملاحظه‌ی ظرفیت‌ها و امکانات و محدودیت‌های نظام آموزش و پرورش به‌منزله‌ی نهادهای اجتماعی و نیز نحوه‌ی تعامل و مشارکت سایر سازمان‌ها و نهادهای سهیم و موثر در جریان تربیت با این نظام؛
 - داشتن رویکردی آینده‌نگر، واقع‌بین و پویا در مواجهه با تحولات روزافزون ملی و جهانی (در عرصه‌هایی نظیر فناوری اطلاعات، اقتصاد، فرهنگ و سیاست)؛
 - بهره‌مندی مناسب از تجارب موفق سایر نظام‌های آموزشی جهان با پرهیز از تقلید صرف یا التقاط ناموزون؛
 - دارا بودن عناصر و مؤلفه‌های منسجم، سازوار و به هم پیوسته و وجود ارتباط معنادار و منطقی میان همه‌ی اجزا و ابعاد؛
 - توانایی برای پشتیبانی از ارائه‌ی راه‌حل‌های واقع‌بینانه و کارآمد برای مهم‌ترین چالش‌ها و بحران‌های فعلی و در پیش‌روی نظام آموزش و پرورش؛
 - هماهنگی با اسناد بالادستی، مانند سند چشم‌انداز بیست ساله‌ی جمهوری اسلامی ایران.
- تلفیق نتایج مطالعات نظری با تأکید بر استفاده و بهره‌بری حداکثر از مطالعات نظری و مصاحبه‌های انجام یافته در طرح سند ملی آموزش و پرورش و با استفاده از سایر منابع پژوهشی و مستندات قانونی به صورتی هماهنگ و منسجم با تأکید بر یافته‌های معتبر تحقیق «تبیین فلسفه‌ی 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 فلسفه‌ی تربیت، فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی و رهنامه‌ی نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران و استخراج دلالت‌های آن برای سند ملی آموزش و پرورش، مجموع مطالعات نظری^{۵۸۲} در پنج محور اصلی به شرح ذیل طراحی و اجرا شده‌اند:

۲-۱. تبیین بنیان‌های دینی، فلسفی و علمی سند ملی آموزش و پرورش

در این محور محققان در پی شناسایی و تبیین مهم‌ترین بنیان‌ها (پیش‌فرض‌ها، مفروضات، یافته‌های پژوهشی معتبر و نظریه‌ها) بی‌بوده‌اند که متناسب با نوع مطالعه از مرور انتقادی بر منابع معتبر، با عنایت به خصوصیات فرهنگی و ارزشی جمهوری اسلامی ایران به دست آید.

- تدوین بنیان‌های دینی و فلسفی سند ملی آموزش و پرورش

مجری: حجت‌الاسلام دکتر عباسعلی شاملی (عضو هیئت علمی مؤسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی^{۵۸۳})

ناظر: حجت‌الاسلام دکتر علیرضا اعرافی

این پژوهش حاوی ده عنوان پژوهش فرعی است که با همکاری محققان مؤسسه‌ی پژوهشی امام خمینی^{۵۸۴} و پژوهشگاه حوزه و دانشگاه انجام یافته است.

- تدوین بنیان‌های روان‌شناختی سند ملی آموزش و پرورش

مجری: دکتر حسین لطف‌آبادی (عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی)

ناظر: دکتر علی محمد کاردان

- تدوین بنیان‌های جامعه‌شناختی سند ملی آموزش و پرورش

مجری: دکتر اوطمیشی (عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور)

- تدوین چهارچوب فلسفی و دینی^{۵۸۵} (برای تحقیقات سند ملی آموزش و پرورش)

مجری: دکتر محمد حسینی (عضو هیئت علمی مؤسسه‌ی پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی)

ناظر: حجت‌الاسلام دکتر علیرضا صادق‌زاده

582. البته علاوه بر مطالعات نظری محورهای پنج‌گانه، تحقیقی مستقل و مقدماتی نیز با عنوان «بررسی ویژگی‌های انسان مطلوب آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» صورت گرفته است.

583. شایان ذکر است پیش از تدوین «بنیان‌های دینی و فلسفی» و «تبیین فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی در اسلام»، چهارچوب فلسفی و دینی یاد شده با اتکا به مطالعات پیشین مدون شد و در اختیار همه‌ی محققان سند ملی آموزش و پرورش قرار گرفت تا التزام به آن باعث ایجاد انسجام درونی میان مجموعه‌ی مطالعات نظری و هماهنگی نسبی بین این مطالعات با مطالعات محیطی (ناظر به تعیین فرصت‌ها و تهدیدها) و مطالعات مربوط به مؤلفه‌های اصلی (ناظر به تعیین نقاط قوت و ضعف) نظام آموزش و پرورش شود

۲-۲. تبیین فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی در اسلام

در این محور، محقق بر آن بوده است تا با تکیه بر مبانی فلسفه‌ی اسلامی (رویکرد صدرايي)، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت (به معنای عام) با رویکرد اسلامی، فلسفه‌ی سیاسی اسلام (مباحث مربوط به تعیین وظایف دولت اسلامی)، فقه‌التربیه، حقوق اسلامی، اقتصاد اسلامی و سایر مبانی نظری مورد نیاز، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی (ناظر به بیان چیستی، 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 دکتر علیرضا اعرافی

این پژوهش، شامل شش پژوهش فرعی در زمینه‌ی تبیین مبانی فلسفی و دینی (رویکرد صدرايي و تفسیر قرآن و احادیث)، تدوین فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی، تعیین وظایف دولت اسلامی و خانواده در حوزه‌ی آموزش و پرورش، تعیین مبانی حقوقی آموزش و پرورش و تعیین مبانی فقهی اقتصاد آموزش و پرورش، تبیین تعلیم و تربیت رسمی و ویژگی‌ها و اقتضائات آن (براساس رویکرد اسلامی) است که نتایج آن طی چهار فصل ارائه گردیده است.

۲-۳. مطالعات نظری در حوزه‌ی ساحت‌های تربیت

در این محور محققان بر آن بوده‌اند تا الگوهای نظری ساحت‌های شش‌گانه‌ی تربیت (مشمول بر مبانی، عناصر مفهومی، اهداف، اصول و رویکردها) را به صورتی منسجم و سازگار با فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران تدوین نمایند و سپس، لوازم و مقتضیات هر الگو را برای زیر نظام‌های اصلی نظام آموزش و پرورش استخراج کنند.

روش‌شناسی مطالعات نظری در حوزه‌ی ساحت‌های تربیت

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 پیشینه‌ی مباحث نظری در زمینه‌ی ساحت موردنظر؛
 - فراتحلیل مطالعات ناظر به توصیف و تبیین وضع موجود نظام آموزشی در زمینه‌ی ساحت موردنظر؛
 - بررسی تطبیقی اسناد و برنامه‌های نظام آموزشی دیگر کشورها
 - مصاحبه با صاحب‌نظران و کارشناسان خبره‌ی نظام آموزشی در زمینه‌ی ساحت موردنظر؛
- در این محور محققان از یافته‌های سایر مطالعات طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش (به‌ویژه محور تبیین بنیان‌های فلسفی، دینی و علمی و نتایج به دست آمده از طرح «تبیین فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی در اسلام» و نیز مطالعات توصیفی - تبیینی مربوط به ساحت موردنظر) نیز استفاده کرده‌اند.

فهرست مطالعات نظری در حوزه‌ی ساحت‌های تربیت

- تدوین الگوی نظری تربیت دینی و اخلاقی در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛
مجری: حجت‌الاسلام دکتر علیرضا صادق‌زاده (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس)؛
ناظر: حجت‌الاسلام دکتر عباسعلی شاملی؛
- تدوین الگوی نظری تربیت هنری و زیبایی‌شناختی در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛
مجری: دکتر منیره رضایی (عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش)؛
ناظر: دکتر محمود مهرمحمدی (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس)؛
- تدوین الگوی نظری تربیت زیستی و بدنی در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛

- مجری: دکتر حسین اسکندری (عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی)؛
 ناظر: دکتر حسین لطف‌آبادی (عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی)؛
- تدوین الگوی نظری تربیت سیاسی و اجتماعی در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛
 مجری: دکتر محسن فرمیهی فراهانی (عضو هیئت علمی دانشگاه شاهد)؛
 ناظر: دکتر مرتضی منطقی (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم تهران)؛
 - تدوین الگوی نظری تربیت علمی و فناوری در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛
 مجری: آقای محمود امانی طهرانی (کارشناس ارشد سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی)؛
 ناظر: مهندس علی‌زرافشان (عضو کمیته‌ی مطالعات نظری و مدیرکل سابق دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی)؛
 - تدوین الگوی نظری تربیت اقتصادی و حرفه‌ای در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛
 مجری: دکتر علی اصغر خلّاقی (عضو هیئت علمی دانشگاه شهید رجایی)؛
 ناظر: دکتر مهناز مرجانی (عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی).

۴-۲. مطالعات نظری در حوزه‌ی زیر نظام‌های اصلی

در این محور، محققان الگوهای نظری (مشمول بر مبانی، عناصر مفهومی، کارکردها، اصول و رویکردها) جهت‌دهنده به زیر نظام‌های اصلی آموزش و پرورش را تدوین نموده و سپس نحوه‌ی ارتباط میان این زیرنظام‌ها را با یکدیگر و با عوامل محیطی (بیرون از نظام آموزش و پرورش)، مشخص کرده‌اند.

روش‌شناسی مطالعات نظری در حوزه‌ی 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 پیشینه‌ی مباحث نظری در زمینه‌ی زیرنظام مورد نظر؛
 - فراتحلیل مطالعات ناظر به توصیف و تبیین وضع موجود نظام آموزشی در زمینه‌ی زیر نظام مورد نظر؛
 - بررسی تطبیقی اسناد و برنامه‌های نظام آموزشی دیگر کشورها در زمینه‌ی زیرنظام مورد نظر
 - مصاحبه با صاحب‌نظران و کارشناسان خبره‌ی نظام آموزشی در زمینه‌ی زیرنظام مورد نظر.
- در این محور نیز محققان از یافته‌های سایر مطالعات طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش (به‌ویژه محور تبیین بنیان‌های فلسفی، دینی و علمی و نتایج به دست آمده از طرح «تبیین فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی در اسلام» و نیز مطالعات توصیفی - تبیینی مربوط به زیرنظام مورد نظر و دلالت‌های برگرفته از مطالعات محور ساخت‌ها) استفاده کرده‌اند.

فهرست مطالعات نظری در حوزه‌ی زیر نظام‌های اصلی

- تدوین الگوی نظری زیر نظام مدیریت و رهبری در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛
 مجری: دکتر محمد قهرمانی (عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی)؛
 ناظر: دکتر حیدر تورانی (عضو هیئت علمی مؤسسه‌ی پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی)؛
- تدوین الگوی نظری زیر نظام تحقیق و توسعه در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛

- مجری: دکتر رضا ساکی (عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش)؛
- ناظر: دکتر علیرضا کیامنش (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم تهران)؛
- تدوین الگوی نظری زیر نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛
- مجری: دکتر علی اصغر فانی (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس)؛
- ناظر: دکتر محمدرضا بهرنگی (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم تهران)؛
- تدوین الگوی نظری زیر نظام تأمین و تخصیص منابع مالی در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛
- مجری: دکتر ابوالقاسم نادری (عضو هیئت علمی دانشگاه تهران)؛
- ناظر: مهندس عبدالحسین نفیسی؛
- تدوین الگوی نظری زیر نظام برنامه‌ریزی درسی و فناوری آموزشی در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛
- مجری: دکتر محمود مهرمحمدی (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس)؛
- ناظر: دکتر حسن ملکی (عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی).

۲-۵. تلفیق یافته های مطالعات نظری (برای تدوین فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران و رهنامه‌ی نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران) و استنتاج دلالت‌های آنها

در این محور با جمع‌بندی و تلفیق یافته‌های مطالعات نظری انجام یافته در چهار محور پیشین با تأکید بر نتایج معتبر مطالعه‌ی «تبیین فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی در اسلام» (و استفاده از سایر منابع معتبر)، مبانی نظری سند ملی آموزش و پرورش (مشمول بر فلسفه‌ی تربیت، فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی و رهنامه‌ی نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران) با ویژگی‌های مورد نظر تدوین شده اند. سپس دلالت‌های این سه مجموعه برای سایر مطالعات معطوف به تدوین سند ملی آموزش و پرورش استخراج و تفسیر و ترکیب یافته‌های آنها بر این اساس انجام خواهد گرفت. آنگاه دلالت‌های سه مجموعه یاد شده برای مؤلفه‌های اصلی سند ملی آموزش و پرورش استخراج خواهد شد.

- مجری: کار گروه تدوین مبانی نظری: حجت‌الاسلام دکتر علیرضا صادق‌زاده، دکتر محمد حسینی، دکتر سوسن کشاورز و سرکار خانم آمنه احمدی
- همکاران: دکتر جمیله علم‌الهدی، دکتر محمود مهرمحمدی و مهندس مهدی نویدادهم
- ناظران: دکتر خسرو باقری و حجت‌الاسلام علیرضا اعرافی

پیوست ۲: تعاریف، مفاهیم و اصطلاحات

ارکان جریان تربیت:

هر عامل اجتماعی سهم و مؤثر در جریان تربیت که تحقق شایسته‌ی 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 مثابه معیار و راهنمای عمل عوامل سهم و تأثیرگذار) در جریان تربیت قرار می‌گیرند تا هر یک وظایف تربیتی خود را به نحو مطلوب انجام دهند. توجه و التزام به اصول تربیت، به همه‌ی کارگزاران تربیتی کمک می‌کند تا تمامی مؤلفه‌های جریان تربیت را به نحو شایسته، جهت تحقق غایت تربیت، سامان‌دهی نمایند. هر چند، این «اصول» ماهیتی ثابت و نسبتاً پایدار دارند؛ ولی محدوده‌ی کاربرد آن‌ها ممکن است عام باشد (اصول عام که در انواع تربیت و نسبت به همه عوامل و نهادهای سهم و تأثیرگذار در این جریان اعتبار دارند) یا تنها در محدوده‌ی خاصی به کار گرفته و معتبر شمرده شوند (اصول خاص)

انواع تربیت:

۱- بر اساس نحوه‌ی حضور متربیان:

تربیت الزامی: بخشی از جریان تربیت که متربیان باید، بر حسب ضوابط قانونی، در آن حضور یابند.
تربیت اختیاری: بخشی از جریان تربیت که شرکت متربیان در آن داوطلبانه است.

۲- بر اساس نوع سازمان‌دهی و اعتبار قانونی:

تربیت رسمی: بخشی از جریان تربیت که به شکل قانونی، سازمان‌دهی شده (دارای مخاطبان مشخص و اهداف، ساختار و برنامه‌ی معین)، ضمن حفظ انعطاف‌پذیری (بر حسب خصوصیات متربیان) در جهت آماده‌سازی متربیان برای تحقق مراتب حیات طیبیه در ابعاد مختلف، متناسب با نیازهای متنوع جامعه، طراحی و اجرا شده و پس از کسب شایستگی‌های لازم (جهت درک موقعیت و اصلاح مداوم آن بر اساس نظام معیار) به اعطای گواهی‌نامه‌ی موفقیت (مدرک معتبر) می‌انجامد.

تربیت غیررسمی: شکلی از جریان تربیت که در آن انواع شایستگی‌های لازم جهت درک موقعیت و اصلاح مداوم آن بر اساس نظام معیار، در جهت آماده‌سازی متربیان برای تحقق مراتب حیات طیبیه در ابعاد گوناگون، بدون سازمان‌دهی مشخص و از طریق تجارب داوطلبانه متربیان (مانند مطالعه‌ی 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 نحوه‌ی 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 ملاحظه‌ی ویژگی‌های فردی و مشترک (، جنسی/ جنسیتی، خانوادگی،

فرهنگی، دینی / مذهبی، قومی و بومی / محلی) ایشان، انجام می‌شود تا متریبان مرتبه‌ای از آمادگی برای تحقق حیات طیبیه در ابعاد گوناگون را به دست آورند که تحصیل آن مرتبه، برای عموم افراد جامعه لازم یا شایسته باشد.

تربیت اختصاصی: بخشی از جریان تربیت که در راستای تکوین و تعالی پیوسته‌ی وجوه اختصاصی هویت بر بنیاد تکوین وجوه مشترک هویت (انسانی، اسلامی و ایرانی) انجام می‌گردد تا متریبان مرتبه‌ای از آمادگی را برای تحقق مراتب حیات طیبیه در ابعاد مختلف به دست آورند که وصول به آن مرتبه از آمادگی، تنها برای بخشی از افراد جامعه لازم یا شایسته باشد.

۴- بر اساس حیثیت‌ها یا شئون حیات آدمی:

تربیت دینی و اخلاقی؛ ناظر به آماده‌سازی متریبان در مسیر تحقق شأن دینی و اخلاقی حیات طیبیه؛

تربیت زیستی و بدنی؛ ناظر به آماده‌سازی متریبان در مسیر تحقق شأن زیستی و بدنی حیات طیبیه؛

تربیت اجتماعی و سیاسی؛ ناظر به آماده‌سازی متریبان در مسیر تحقق شأن اجتماعی و سیاسی حیات طیبیه (در ارتباط با دیگران و تعامل با نهاد خانواده و سایر نهادهای مدنی و سیاسی بر اساس نظام معیار)؛

تربیت اقتصادی و حرفه‌ای؛ ناظر به آماده‌سازی متریبان در مسیر تحقق شأن اقتصادی و حرفه‌ای حیات طیبیه؛

تربیت علمی و فناوری؛ ناظر به آماده‌سازی متریبان در مسیر تحقق شأن علم و فناوری حیات طیبیه؛

تربیت هنری و زیبایی‌شناختی؛ ناظر به رشد قوه‌ی خیال و پرورش عواطف و احساسات زیبایی‌شناختی (ذوق زیبایی‌شناسی) شامل: درک، قدردانی و خلق آثار هنری و قدردانی از آثار و ارزش‌های هنری ایرانی - اسلامی.

اهداف:

گزاره‌های تجویزی ناظر به تعیین وضع مطلوب متریبان در پایان مراحل از فرآیند تربیت که تحقق هر یک از آنها گامی در جهت وصول به غایت تربیت محسوب می‌شود.

هدف کلی:

گزاره ناظر به بیان خصوصیت مطلوب و مورد انتظار از هر متریبی و نتیجه هر نوع تربیت در جهت تحقق غایت تربیت.

اهداف مشترک:

آن دسته از شایستگی‌های لازم برای عموم آحاد جامعه که از تحلیل غایت تربیت و هدف کلی آن به دست آیند.

اهداف ویژه:

آن دسته از شایستگی‌هایی که با تحلیل اهداف مشترک (برحسب معیارهایی نظیر مرحله رشد و ویژگیها و نیازهای متریبان، موقعیت و شرایط اجتماعی، آمادگی لازم برای ورود به انواع تربیت تخصصی) برای گروه یا فرد خاصی در سطوح ملی، استانی، منطقه‌ای و محلی و مدرسه‌ای (به شکلهای گوناگون بر حسب مورد) تعیین گردد.

الگوی نظری:

طرحواره مفهومی نظام‌مندی، متشکل از عناصر مربوط به جریان تربیت و روابط میان آنها که پاسخهای مستدل و عامی را برای هدایت نظام تربیت رسمی و عمومی وساحت‌ها، زیرنظامهای اصلی و دیگر مولفه‌های آن فراهم می‌آورد.

تربیت:

در این مجموعه، «تربیت» شامل تمام فرآیندهای زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانه‌ی آدمی تلقی شده است که به عنوان امری واحد و یکپارچه، با تمام ابعاد و جودی انسان، به مثابه یک کل، سروکار دارد. بدیهی است که هیچ‌یک از

فرایندهای زیرمجموعه‌ی این عنوان جامع، نمی‌تواند در عرض آن مطرح یا رقیب آن تلقی شود. آنچه باید رخ دهد، همانا تربیت با ابزارها و روش‌های متفاوت است. به بیان دیگر، مراد از «تربیت» در این مجموعه، مفاد همان اصطلاح مرکب «تعلیم و تربیت» است که به غلط رایج شده و کاربرد فراوان یافته است. لذا واژه‌ی «تربیت» شامل تمام ابعاد و جنبه‌های فرآیندی می‌شود که زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانه‌ی آدمی است و لذا نیاز به واژه‌ی مکملی مانند تعلیم ندارد. مفهوم تربیت دربردارنده و جامع تمام اجزا و عناصر مرتبط با این فرآیند (مانند تعلیم، تزکیه، تأدیب، تدریس و مهارت‌آموزی) است؛ چنان‌که در منابع تربیتی غرب واژه‌ی Education از چنین شمولی برخوردار است.

تربیت (تعریف برگزیده):

تربیت عبارت است از: «جریان تعاملی زمینه‌سازِ تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت افراد جامعه برای هدایت ایشان بر اساس نظام معیار اسلامی به گونه‌ای که آماده شوند تا مراتب حیات طیبه را در همه‌ی ابعاد محقق سازند».

طی این جریان دو سویه مربیان با طراحی و انجام مجموعه تدابیر و اقداماتی هدفمند و هماهنگ-نظیر اصلاح شرایط محیطی، پرستاری، مراقبت و تأدیب، تعلیم (تبیین واقعیات، حقائق و ارزشها)، تذکر، موعظه و گفتگو؛ هشدار و تشویق؛ ابتلاء، پاداش و مجازات- متناسب با خصوصیات متربیان و نوع و هدف تربیت، زمینه شکوفایی فطرت و رشد همه‌جانبه و متعادل استعدادهای طبیعی ایشان در مسیر قرب الی الله را فراهم می‌سازند؛ و متربیان نیز با حضور فعال در این جریان، شایستگی‌های لازم جهت درک و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران، بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه‌ی نظام معیار اسلامی را کسب می‌کنند.

تربیت رسمی و عمومی (تعریف برگزیده):

بخشی از جریان تربیت که به شکل سازمان‌دهی شده، قانونی، عادلانه، همگانی (نسبت به افراد ۶ تا ۱۸ سال) و الزامی در جهت تکوین و تعالی مداوم هویت متربیان با تأکید بر وجوه مشترک (انسانی، اسلامی و ایرانی) هویت، ضمن ملاحظه‌ی ویژگی‌های فردی (جنسی/جنسیتی، خانوادگی، فرهنگی، دینی/ مذهبی، قومی و بومی/ محلی) ایشان صورت می‌پذیرد 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.

جریان (تربیت):

حرکتی تعاملی، مستمر و تدریجی، هدفمند، یکپارچه (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.

حیات طیبه:

وضع مطلوب زندگی بشر در همه‌ی ابعاد و مراتب، بر اساس نظام معیار اسلامی (مبانی و ارزش‌های مقبول دین الهی) است که تحقق آن باعث دست‌یابی به غایت زندگی یعنی قرب‌الی الله خواهد شد. این‌گونه زندگانی مستلزم ارتباط آگاهانه و اختیاری با حقیقت هستی و تشدید رابطه‌ی با او در همه شئون فردی و اجتماعی زندگی است که باید بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه‌ی نظام معیار مناسب با دین اسلام باشد. بنابراین، یکی از مشخصات اصلی

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

رسالت (ما موریت):

گزاره معطوف به بیان مسئولیت اصلی مورد انتظار از هر یک از نهادها ی سهیم در جریان تربیت

رویکرد:

جهت گیری کلی، مشخص و منسجمی درباره ماهیت و چگونگی مواجهه با موضوع مورد نظر، که باتوجه به مجموعه ای از مفروضات نظری سازوار، تعیین شده و التزام به آن موجب ایجاد همگرایی و هماهنگی در انتخاب اصول، معیارها و روشهای خاصی در عرصه عمل خواهد شد.

رهیافت:

جهت گیری کلان حاکم بر کلیت نظام تربیت رسمی و عمومی که همه رویکردهای اصلی کل نظام و زیرنظام های اصلی در مواجهه با مسائل و موضوعات مهم، از این جهت گیری الهام می گیرند.

رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران:

الگوی نظری جامعی که بر اساس "فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران"، وضعیت آرمانی نظام تربیت رسمی و عمومی را با تبیین اصول و رویکردهای مربوط به ساحت های تربیت، تبیین کارکردها، رویکردها و اصول مربوط به زیر نظامهای اصلی و تعیین وظایف عناصر این نظام ترسیم می نماید.

زمینه سازی:

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 آگاهانه‌ی آدمی، باید آنها را تنها به مثابه مقدمات لازم (و نه شرط لازم و کافی) برای حرکت آزاد و آگاهانه‌ی آدمی در نظر گرفت که از سوی متولیان جریان تربیت (مربیان) باید انجام شوند. فراهم نمودن شرایط مورد نیاز (مقتضیات و عوامل اعدادی) برای حرکت آزاد و آگاهانه‌ی افراد جامعه به سوی هدف مطلوب، جنبه‌ی ایجابی این گونه زمینه سازی است؛ چه این که زمینه سازی در بعد سلبی معطوف به رفع موانع این حرکت است. بنابراین در جریان تربیت، که زمینه ساز تحول اختیاری انسان است، باید علاوه بر ایجاد مقتضیات و برداشتن موانع (به مثابه امری ضروری از سوی مربی و جامعه) لزوم کوشش اختیاری مربی را برای استفاده‌ی مناسب از این زمینه سازی مورد ملاحظه قرار داد، که این امر تعامل مربی و مربی را برای موفقیت جریان تربیت ایجاب می‌نماید.

زیرنظام های اصلی (نظام تربیت رسمی و عمومی):

بخش های اساسی نظام تربیت رسمی و عمومی در جهت پشتیبانی از جریان تربیت، انجام رسالت و کمک به تحقق اهداف این نظام، که عبارتند از: رهبری و مدیریت، تحقیق و ارزشیابی، تربیت معلم و تأمین منابع انسانی، تأمین و تخصیص منابع مالی، تأمین فضا و تجهیزات و فناوری، برنامه درسی.

شایستگی‌ها:

منظور از شایستگی مجموعه‌ای ترکیبی از صفات و توانمندی‌های ناظر به همه‌ی جنبه‌های هویت (عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی) است، که متریان در جهت درک و عمل برای بهبود مستمر موقعیت خود (برای دستیابی به مراتب حیات طیبه) باید آن‌ها را «کسب» کنند. شایستگی‌ها را می‌توان برحسب سطح و لزوم کسب آن‌ها توسط عموم افراد جامعه به دو گروه شایستگی‌های پایه و شایستگی‌های ویژه تقسیم نمود. شایستگی‌های پایه آن دسته از صفات و توانمندی‌ها هستند، که متریان باید آن‌ها را برای وصول به مرتبه‌ای لازم یا شایسته از آمادگی عموم افراد جامعه برای تحقق حیات طیبه کسب کنند؛ ولی شایستگی‌های ویژه آن گروه از صفات و توانمندی‌هاست که در سطحی بالاتر از سطح مورد انتظار از آمادگی همگان جهت تحقق حیات طیبه است و افراد برحسب علاقه و استعداد فعلیت یافته‌ی خود و نیازهای خاص جامعه آن‌ها را کسب می‌کنند.

عوامل سهم در تربیت:

انجام فعالیت‌های تربیتی (یعنی زمینه‌سازی مناسب برای هدایت افراد به سوی تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت خویش) در فهرست کارکردهای این دسته عوامل صریحاً در نظر گرفته شده است؛ لذا، عوامل اصلی جریان تربیت در اجتماع محسوب می‌شوند. هر چند در نوع تربیت مورد نظر (عمومی، تخصصی، رسمی و غیررسمی) و در نتیجه درخصوص مخاطبان، در اهداف و وظایف، رویکرد و محتوا و روش‌های تأثیرگذاری بر متریان با هم‌دیگر تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ای دارند در بین این عوامل، برخی از آن‌ها، تربیت را تنها کارکرد اصلی و رسالت سازمانی خود قرار داده‌اند (مؤسساتی مانند: مدرسه، دانشگاه و حوزه‌ی علمیه که غرض اصلی اجتماع از تأسیس و تداوم فعالیت آن‌ها، انجام فعالیت تربیتی در سطوح متفاوت است؛ ولو آن‌که پیامدهای فرعی دیگری نیز برعمل آن‌ها مترتب شود)؛ اما بعضی دیگر از عوامل تربیت، نهادهایی اجتماعی با کارکردهای متعددند (نظیر خانواده، رسانه، مسجد و دیگر نهادهای فرهنگی) که با توجه به امکانات و ظرفیت‌های خود، می‌توانند و بلکه باید، نقش مؤثری را نیز در جریان تربیت برعهده گیرند. بنابراین، اطلاق عنوان «عامل جریان تربیت» به این گروه از نهادهای اجتماعی، منوط و محدود به حیثیت نقش‌آفرینی عملی آن‌ها در این جریان است و لذا می‌توان و بلکه باید آن‌ها را از حیثیتی دیگر نیز جزء عوامل مؤثر بر تربیت دانست.

عوامل مؤثر در تربیت:

مداخله‌ی مستقیم در امر تربیت، از زمره‌ی کارکردهای این دسته از عوامل اجتماعی به شمار نمی‌آید؛ اما به سبب ایفای نقش اساسی در فراهم نمودن دیگر مقدمات تحقق حیات طیبه در ابعاد گوناگون برای احاد اجتماع، یا به دلیل تأثیرپذیری عمل مربیان و متریان و فرآیند از این عوامل اجتماعی (به عنوان 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 نحوه‌ی ارتباط آن‌ها با عوامل و مؤلفه‌های سهم در جریان تربیت، طبیعی است که تأثیر این عوامل برکامیابی یا ناکامی جریان تربیت یکسان نباشد. به هر حال عوامل اجتماعی مؤثر بر جریان تربیت، طیف وسیعی از نهادها، سازمان‌ها، بنگاه‌ها و گروه‌های رسمی یا غیررسمی فعال در جامعه را در بر می‌گیرند.

عقل:

قابلیتی خداداد در نوع بشر که به وسیله‌ی آن می‌تواند در مقام ادراک واقعیت‌ها و حقائق، صلاح و فساد و حق و باطل و صدق و کذب را از هم تمیز دهد و در مقام عمل اختیاری نیز به لوازم فهم و درک خویش ملتزم باشد. این

فعالیت عقل در عین محدود و مخاطره آمیز بودن، امکان دست یافتن آدمی به برخی حقایق فراتاریخی در مورد واقعیت هستی و موقعیت آدمی را در آن فراهم می‌آورد. بنا براین، عقل، قابلیت است که آدمی به وسیله آن می‌تواند در مقام شناخت واقعیت‌های هستی (با ادراک مفاهیم کلی و استنتاج گزاره‌های توصیفی از بدیهیات و یقینیات) با روش استدلال و برهان، برخی از آن‌ها را به صورت یقینی درک کند. هم‌چنین، قضایای صادق را از کاذب تشخیص دهد (عقل نظری و استکشافی) و در مقام تبیین علی یا پیش‌بینی وقایع مشاهده‌پذیر (با ابداع مفاهیم و سازه‌ها و فرضیه‌پردازی و آزمون تجربی آن‌ها) نظریه‌های ظنی معتبر ارائه کند. یا در مقام مداخله و مهار واقعیت‌های طبیعی و اجتماعی و رسیدن به اهدافی مشخص، ابزارها، برنامه‌ها و روش‌های مناسب را به اتکای قدرت تخیل، خلاقیت و ابتکار خویش ابداع نماید و به کار گیرد (عقل تجربی، مولد و ابزاری). علاوه بر این، بشر به کمک عقل می‌تواند در مقام درک حقایق و ارزش‌ها (بایدها و نبایدهای مربوط به عمل اختیاری انسان)، صلاح و فساد، حق و باطل، درست و نادرست و خوب و بد را از هم تمیز دهد (عقل نظری) و در مقام عمل اختیاری نیز به لوازم فهم و درک خویش التزام داشته باشد (عقل عملی). پس، عقل قادر است هم در دو حوزه ادراکات نظری (یعنی شناخت واقعیت‌ها و هست‌ها) و ادراکات عملی (یعنی شناخت خوب و بد، یا باید و نبایدها) و هم در مقام التزام عملی (اراده و عمل) به لوازم ادراکات نظری و عملی خود وارد شود

نتیجه اختصاصی (جریان تربیت):

هدف نهایی و نتیجه‌ی پایانی است که به‌طور ویژه از جریان تربیت (البته در جهت غایت مشترک همه‌ی فعالیت‌ها و اقدامات نهادهای مختلف جامعه‌ی اسلامی) مورد انتظار است.

فطرت:

معرفت و گرایشی اصیل نسبت به خداوند که قابلیت شکوفایی دارد و می‌تواند به فراموشی سپرده شود، اما هرگز نابود نخواهد شد. وجود فطرت الهی در انسان زمینه‌ی بسیار مساعدی است که می‌تواند به همه‌ی شناخت‌ها، گرایش‌ها و اعمال وی جیتی الهی دهد و در صیوریت آدمی به موجودی والا، ممتاز، هدف‌دار و جهت‌دار، او را صاحب نقش اصلی گرداند

فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران :

« مجموعه ای از گزاره های مدلل و مدون که به تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت، در جامعه اسلامی ایران به شکلی جامع، سازوار، به هم پیوسته و مبتنی بر مبانی اساسی معتبر و متناسب با نظام فکری و ارزشی مقبول در جمهوری اسلامی ایران می‌پردازد تا به مثابه "چهار چوب نظری کلان برای هدایت انواع تربیت و سامان‌دهی جریان تربیت در جامعه‌ی اسلامی ایران" نقش آفرین باشد.»

فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران:

مجموعه ای جامع، سازوار، به هم پیوسته، مدلل و مدون، که برپایه "فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران" به تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران می‌پردازد.

فلسفه‌ی تربیتی اجتماع :

چهارچوب نظری استوار و مورد وفاقی برای هدایت و سامان‌دهی انواع تربیت در جامعه است که به منزله‌ی «مجموعه‌ای مدون، از گزاره‌های ناظر به تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت (در معنای عام)، به شکلی مدلل و معتبر مورد وفاق عموم دست اندرکاران جریان تربیت در جامعه قرار گیرد» چنین مجموعه ای لازم است بر مبانی

فکری و ارزشی مقبول عموم افراد آن جامعه مبتنی باشد، تا به منزله ی «چهارچوب نظری راهنمای هدایت و سامان‌دهی انواع تربیت»، در ایجاد هماهنگی و انسجام بین انواع فعالیت‌ها و برنامه‌های گوناگون تربیتی (و برقراری رابطه‌ی شایسته میان آن‌ها با فرهنگ و نظام فکری و ارزشی و مقتضیات بومی جامعه) نقش آفرین باشد.

قرب الی الله:

مصادق اتم غایت زندگی انسان از منظر دین که تحصیل همه‌ی کمالات مقدمه‌ی قرب به خدا و انسانیت انسان در گرو رسیدن به مراتب آن است. مراد از قرب، نزدیکی زمانی و مکانی نیست؛ بلکه مقصود از آن رابطه‌ای حقیقی (واقعی) بین خدا و انسان است؛ به گونه‌ای که روح انسان در اثر باور و اعمال خاصی (متناسب با غایت آفرینش خویش) رابطه‌ای وجودی با خدای متعال برقرار و به‌طور مداوم آن را تشدید کند و در نتیجه‌ی چنین ارتباطی مراتب کمال را در وجود خویش محقق سازد. این ارتباط، واقعیتی تکوینی، ولی حصول آن امری اختیاری و اکتسابی است. البته این ارتباط وجودی با خداوند (به عنوان کمال مطلق و موجود بی‌نهایت) امری دارای مراتب و درجات است، که می‌تواند به‌طور مداوم تشدید شود یا تنزل یابد.

کسب:

مفهوم کسب ناظر به عمل آگاهانه و آزادانه‌ی متربی است. در واقع کسب تلاشی آگاهانه و ارادی است که متربی در زمینه‌های فراهم شده برای تحقق و توسعه‌ی ظرفیت‌های وجودی خویش انجام می‌دهد. ولی از آن‌جا که ظرفیت‌های وجودی آدمی امری از پیش تعیین شده نیست و در دو جهت سقوط و صعود، به انتخاب فرد، شکل می‌گیرد، جهت‌گیری ارزشی این تلاش همان تحقق شایستگی‌های لازم در ساحت‌های وجودی فرد است. لذا کسب شایستگی‌ها دارای این ویژگی‌هاست:

-موقعیت محور (شکل‌گیری تحت تأثیر و در تعامل با عناصر موقعیت و برای درک و اصلاح مداوم آن)

-متربی محور (برخلاف زمینه‌سازی که نقش اصلی در آن برعهده‌ی مربی است)

-مداوم و مستمر (با توجه به روند تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت)

-آگاهانه و ارادی (متناسب با سطح رشد و آمادگی متربی)

کارکرد:

گزاره ناظر به بیان اثر و نتیجه مطلوب (مورد انتظار) از فعالیت نظام (یا زیرنظام) که برای تحقق غایت و انجام

رسالت هر یک عوامل و نهادهای تربیتی ضروری باشند

مبانی اساسی تربیت (=مبانی دینی و فلسفی تربیت):

مجموعه‌ی قضایای مدلی هستند که تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت، بر اساس دیدگاه اسلامی، با توجه به آن‌ها صورت می‌پذیرد و از آموزه‌های و حیانی 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 جامعه‌ی ایران که صرفاً به مباحثی درباره‌ی دین (چیستی و چرایی دین، جایگاه دین در زندگی و نسبتی که انسان با آن دارد، نحوه‌ی فهم دین، قلمرو دین

و ارتباط آن با سایر معارف و...) می‌پردازند و در حیطه‌ی دانش فلسفی مضاف «فلسفه‌ی دین» (Philosophy of Religion) یا بعضاً در حوزه‌ی مباحث کلام جدید قرار می‌گیرند و لذا با "مبانی دینی" متفاوت هستند.

مبانی هستی‌شناختی:

بخشی از مهم‌ترین گزاره‌های توصیفی - تبیینی درباره‌ی حقیقت وجود و احکام کلی آن که در مباحث جهان‌بینی اسلامی یا در حوزه‌ی دانش فلسفه‌ی اسلامی - به‌طور مدلل و مبرهن مطرح شده یا مفروض قرار گرفته‌اند. مبانی انسان‌شناختی: آن دسته از گزاره‌های توصیفی - تبیینی مدلل درباره‌ی واقعیت وجود انسان که از متون معتبر اسلامی یا معارف اصیل اسلامی یا از مباحث مربوط به تعریف انسان در فلسفه‌ی اسلامی (علم‌النفس فلسفی) استخراج شده‌اند و باید آن‌ها را به لحاظ نقش محوری تبیین و ترسیم سیمای انسان در هر نظریه‌ی فلسفی تربیت، سنگ بنای اصلی هرگونه توصیف و تبیینی از فلسفه‌ی تربیت با رویکرد اسلامی دانست .

مبانی معرفت‌شناختی:

بخشی از مهم‌ترین گزاره‌های توصیفی و تبیینی درباره‌ی شناخت آدمی و حدود و ثغور آن ، که بنا بر سنت متعارف در مباحث فلسفی معاصر و با توجه به اهمیت بسیار عرصه‌ی معرفت‌شناسی در تبیین فلسفه‌ی تربیت، مبانی مربوط به این عرصه از مبانی عام انسان‌شناختی متمایز گشته است. (هر چند در متون رایج فلسفه‌ی اسلامی با وجود پرداختن به بسیاری از مباحث این عرصه‌ی مهم، چنین تمایزی وجود ندارد).

مبانی ارزش‌شناختی :

مباحثی درباره‌ی ماهیت ارزش‌ها و نحوه‌ی درک و اعتباربخشی آن‌ها و نیز بخشی از گزاره‌های مربوط به بیان مصادیق مهم‌ترین ارزش‌های معتبر و چگونگی تحقق آن‌ها بر اساس نظام معیار معتبر و مقبول در جامعه‌ی اسلامی (مبانی ارزش‌های مبتنی بر دین حق یا سازگار با آن) است، که عموماً از حوزه‌ی فلسفه‌ی اخلاق و حکمت علمی با رویکرد اسلامی یا از منابع بیانگر نظام ارزشی و اعتقادی اسلام، به عنوان اصول موضوعه، اخذ شده‌اند.

موقعیت :

منظور از موقعیت وضعیت مشخص ، پویا، قابل درک و تغییری است که حاصل تعامل پیوسته‌ی فرد به منزله‌ی عنصری آگاه، آزاد و فعال با خداوند و گستره‌ای از جهان هستی (خود، طبیعت و جامعه) در محضر خداوند متعال است. (که حقیقتی برتر و خالق همه جهان و فرا تراز همه موقعیت‌ها می باشد) انسان همواره در موقعیت قرار دارد و می‌تواند آن را درک کرده و تغییر دهد.

مولفه‌ها (نظام تربیت رسمی و عمومی):

اجزای نظام تربیت رسمی و عمومی برای انجام رسالت و کمک به تحقق اهداف آن.

نظام معیار اسلامی (دینی / ربوبی):

مبانی ارزش‌های مبتنی بر دین حق یا سازگار با آن؛ نظام معیار حیات طیبه، مشتمل بر سلسله مراتبی از ارزشهاست که نه تنها همه آن‌ها به لحاظ اهمیت و اولویت تحقق در یک سطح و مرتبه نیستند، بلکه پذیرش برخی از ارزش‌های اساسی نظام معیار دینی متوقف به شناخت و انتخاب دین حق نیز نیست؛ لذا شکل‌گیری این نوع زندگی در ابعاد مختلف، دارای مراتب متعدد است. انتظار از دین حق آن است که نظام معیار مورد نیاز برای زندگی شایسته بر اساس دین

(حیات طیبه) را ارائه دهد. این نظام معیار دینی ناظر به همه‌ی ابعاد زندگی انسان است؛ زیرا دین حق (اسلام) به همه‌ی عرصه‌های امور اجتماعی و فردی، دنیوی و اخروی، مادی و معنوی زندگی بشر پرداخته است (نفی سکولاریسم)؛ هرچند نسبت به پاره‌ای از این عرصه‌ها، به عرضی کلیات اکتفا و نسبت به بخشی دیگر، جزئیات را نیز ذکر کرده است، اما در عین حال، با توجه به توانایی عقل و تجربه‌ی بشری، دین هرگز درصدد پاسخ‌گویی به همه‌ی نیازهای انسان، بدون تکیه بر این توانایی، بر نمی‌آید و نقش مکمل (و نه جای‌گزین) را برای عقل و تجربه‌ی بشر ایفا می‌نماید.

هدایت :

جهت‌دهی به حرکت آزادانه و آگاهانه‌ی متربی در مسیر دستیابی به هر نوع کمال شایسته‌ای است که بتواند در راستای غایت زندگی انسان (قرب‌الی الله) و مراتب مختلف آن قرار گیرد .

هویت:

به‌طور کلی برآیند مجموعه‌ای از بینش‌ها، باورها، گرایش‌ها، اعمال و صفات آدمی است و از این‌رو، نه تنها امری ثابت و از پیش تعیین شده نیست، بلکه حاصل تلاش و توفیق شخص و البته تا حدودی متأثر از شرایط اجتماعی است. انسان، در واقع موجودی تلقی می‌شود که می‌تواند با تکیه بر فطرت و استعدادهای طبیعی خود و با استفاده از عقل و نیروی اختیار و اراده‌ی خویش، به معرفت دست یابد. معرفت ایجاد شده می‌تواند زمینه‌ی میل و گرایش را در او فراهم سازد. بینش و گرایش درونی، زمینه‌ی باور (ایمان) و تکوین اراده (تصمیم معطوف به عمل) را در وی فراهم می‌آورد و با عمل و تکرار آن، به تدریج هویتش شکل می‌گیرد. همین امور نیز، در هرگونه تحول هویت - پس از تکوین اولیه‌ی آن - نقش‌آفرین است.

نظام تربیت رسمی و عمومی:

نهاد عمومی سازمان یافته‌ای که، به عنوان مهم‌ترین عامل انتقال، بسط و اعتلاء فرهنگ در جامعه اسلامی ایران، مسئولیت آماده‌سازی عموم افراد (۶-۱۸ سال) برای تحقق مرتبه قابل قبولی از حیات طیبه در همه ابعاد را، از طریق زمینه‌سازی برای تکوین و تعالی پیوسته هویت ایشان (با تاکید بر جنبه‌های مشترک انسانی، اسلامی و ایرانی) برعهده دارد .

وظایف:

گزاره‌های معطوف به بیان وضع مطلوب فعالیت عوامل، ومولفه‌های زیرمجموعه هر یک از نهاد های سهیم در جریان تربیت که برای تحقق رسالت عوامل ونهادهای تربیت ضروری باشند

اهم منابع و مآخذ

- "قرآن کریم"،
- "نهج الفصاحه"،
- "نهج البلاغه"،
- کلینی رازی. "اصول کافی"،
- "صحیفه سجادیه به همراه رساله حقوق امام زین العابدین ۱۳۸۶" ترجمه لطیف راشدی، چاپ چهارم تهران شرکت چاپ و نشر بین الملل،
- آراسته، رضا ۱۳۴۸. "تجزیه و تحلیل تعلیم و تربیت ایران"، مقالات و سخنرانی های تربیتی، انتشارات دهخدا،.
- ابراهیم زاده، عیسی. ۱۳۸۳ فلسفه تربیت، تهران : انتشارات دانشگاه پیام نور .
- آقا زاده احمد ۱۳۸۵، مسائل آموزش و پرورش ایران، تهران انتشارات سمت ، .
- آل احمد، جلال. "مدیر مدرسه"،
- اسکندری حسین ۱۳۸۷ "الگوی نظری ساحت تربیت زیستی و بدنی" طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش ، کمیته مطالعات نظری
- امام خمینی، روح ا... . "صحیفه نور"، تهران ، مرکز نشر آثار امام خمینی
- امام خمینی، روح ا... . "ولایت فقیه"، تهران مرکز نشر آثار امام خمینی
- امانی، محمود ۱۳۸۷ "الگوی نظری ساحت تربیت علمی و فناوری" طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش ، کمیته مطالعات نظری
- افروغ، عماد. ۱۳۸۷. "حقوق شهروندی و عدالت"، تهران : انتشارات سوره مهر،
- افروغ، عماد. ۱۳۸۷ "هویت ایرانی و حقوق فرهنگی"، تهران انتشارات سوره مهر،
- انصاری، باقر ۱۳۸۶، مبانی حقوقی آموزش و پرورش ، طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش ، کمیته مطالعات نظری،
- اوطنیشی، عمر. ۱۳۸۵ "تدوین بنیان های جامعه شناختی سند ملی آموزش و پرورش" طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش ، کمیته مطالعات نظری .،
- باقری، خسرو ۱۳۸۸. "الگوی مطلوب یادگیری در جمهوری اسلامی ایران"، مرکز مطالعات فرهنگی و اجتماعی،
- باقری، خسرو. ۱۳۸۵. "بررسی نظام ارزشی و اعتقادی در جمهوری اسلامی ایران و تدوین مبانی فلسفه برنامه ریزی متناسب با آن" سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی ، موسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری های آموزشی منتشر نشده،

- باقری، خسرو ۱۳۸۰. "پژوهشی برای دستیابی به فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران"، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، موسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری های آموزشی .
- باقری، خسرو. ۱۳۸۷ "درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران"، تهران : انتشارات علمی و فرهنگی.
- بهشتی، محمد حسین ۱۳۸۶.. "شناخت اسلام" بنیاد نشر آثار و اندیشه های شهید بهشتی تهران : نشر بقیعه،
- بهشتی، محمد. ۱۳۷۸ مبانی تربیت در قرآن تهران پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی..
- پاک سرشت، محمد جعفر. "فلسفه آموزش و پرورش"، مندرج در "علوم تربیتی، ماهیت و قلمرو آن"، ویراستار علیمحمد کاردان، ۱۳۸۰ تهران انتشارات سمت.
- تورانی، حیدر. ۱۳۸۷ مدیریت فرایند مدار، تهران انتشارات تزکیه
- تورانی حیدر، ۱۳۸۷ الگوی نظری زیر نظام مدیریت و رهبری تربیت رسمی و عمومی ، طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش ، کمیته مطالعات نظری
- جعفری، محمد تقی. "انسان در افق دید قرآن"، انتشارات بنیاد بعثت،
- جعفری، محمد تقی ۱۳۸۸. "زیبایی و هنر از دیدگاه اسلام"، تهران: موسسه تدوین و نشر آثار استاد علامه محمد تقی جعفری
- جعفری، محمد تقی ۱۳۸۷.. حیات معقول
- حاجی ده آبادی، محمد علی ۱۳۸۶. "حقوق تربیتی کودک"، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه..
- حایری یزدی، مهدی (۱۳۶۱) کاوش های عقل عملی ، موسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی ،
- حسنی، محمد. ۱۳۸۵ "تدوین چهارچوب فلسفی و دینی، سند ملی آموزش و پرورش کمیته مطالعات نظری"،
- محمد رضا حکیمی، محمد حکیمی، علی حکیمی "الحیات"، ترجمه احمد آرام، ۱۳۶۳ ج ۱ و 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 ساحت تربیت حرفه ای و اقتصادی" طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش ، کمیته مطالعات نظری
- دفتر همکاری حوزه و دانشگاه. ۱۳۷۲. "درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی"، تهران: سمت،
- دفتر همکاری حوزه و دانشگاه. ۱۳۷۴ "درآمدی به جامعه شناسی اسلام ی"، تهران : انتشارات سمت
- رضایی منیره ۱۳۸۷ "الگوی نظری ساحت تربیت هنری و زیبایی شناسی" 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
- ساکی رضا، ۱۳۸۷ الگوی نظری زیر نظام پژوهش و ارزشیابی تربیت رسمی و عمومی ، طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش ، کمیته مطالعات نظری

- سبحانی، محمد تقی. ۱۳۸۵. "درآمدی بر جریان شناسی اندیشه اجتماعی دینی در ایران معاصر"، فصلنامه نقد و نظر، شماره سوم و چهارم،
- سروش، محمد، ۱۳۸۸ نقش دولت اسلامی در آموزش و پرورش، دوفصلنامه تربیت اسلامی، شماره ۵.
- سیف، سوسن و همکاران ۱۳۸۵. "روان شناسی رشد (۱)"، تهران: انتشارات سمت،
- شاتو، ژان. ۱۳۸۶. "مربیان بزرگ"، ترجمه غلامحسین شکوهی، تهران انتشارات دانشگاه تهران،
- شاملی، عباسعلی. ۱۳۸۸ "تدوین بنیان های فلسفی و دینی سند ملی آموزش و پرورش" طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری،
- شریعتمداری، علی. ۱۳۷۳ "روان شناسی تربیتی"، تهران انتشارات امیر کبیر
- شریعتمداری، علی. ۱۳۶۷. "فلسفه"، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- شکوهی، غلامحسین. ۱۳۸۶. "مبانی و اصول آموزش و پرورش"، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی،
- صادق زاده علیرضا ۱۳۸۷ "الگوی نظری ساحت تربیت دینی و اخلاقی" طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری
- طباطبایی، محمد حسین ۱۳۷۰، "تفسیر المیزان"، ج ۳-۴-۵-۶-۷-۸-۹-۱۰-۱۱-۱۲-۱۳
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۵۹) اصول فلسفه و روش رئالیسم، سه جلد نخست، دفتر تبلیغات حوزه علمیه قم، قم.
- علم الهدی، جمیله. ۱۳۸۷ "تبیین فلسفه تعلیم و تربیت رسمی در اسلام" طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری،
- غفاری، علی. ۱۳۸۷ "الگوی نظری زیر نظام فضا و تجهیزات تربیت رسمی و عمومی" طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری
- فانی، اصغر، ۱۳۸۶ الگوی نظری زیر نظام تربیت معلم و تامین منابع انسانی نظام تربیت رسمی و عمومی، طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری
- فرمهبینی فراهانی، محسن. ۱۳۸۷ "الگوی نظری ساحت تربیت اجتماعی سیاسی" طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری
- کدیور، پروین. ۱۳۸۵ "روان شناسی تربیتی"، تهران انتشارات سمت
- گوته، جرال ال ۱۳۸۶. "مکاتب فلسفی و آرای تربیتی"، ترجمه محمد جعفر پاک سرشت، تهران: انتشارات سمت،
- لطف آبادی، حسین ۱۳۸۶. "تدوین بنیان های روان شناختی طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش" طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری،
- لطف آبادی، حسین. ۱۳۸۵. "روان شناسی تربیتی"، تهران: انتشارات سمت،
- لطف آبادی، حسین. ۱۳۸۵ "روان شناسی رشد (۲)"، تهران: انتشارات سمت.
- مصباح یزدی، محمد تقی (۱۳۶۷) دروس فلسفه اخلاق، اطلاعات، تهران.
- مطهری، مرتضی ۱۳۶۰. "جهان بینی توحیدی"، قم انتشارات صدرا
- مطهری، مرتضی ۱۳۶۵. "ختم نبوت" قم: انتشارات صدرا،

- مهر محمدی محمود. ۱۳۸۷ "الگوی نظری زیر نظام برنامه درسی تربیت رسمی و عمومی " طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش ، کمیته مطالعات نظری
- میالاره، گاستون ۱۳۷۰. "معنا و حدود علوم تربیتی"، ترجمه علیمحمد کاردان، تهران انتشارات دانشگاه تهران
- نادری، ابولقاسم، ۱۳۸۶ الگوی نظری زیر نظام تامین منابع مالی نظام تربیت رسمی و عمومی ، طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش ، کمیته مطالعات نظری