



نشانه‌های مدرنیته در نظام آموزش و پرورش ایران

محمد رضا آهنچیان*
محمدشریف طاهرپور**

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۲/۲۷
تاریخ تأیید مقاله: ۹۰/۴/۱۷

چکیده:

نظام آموزشی کارآمد نقشی تعیین‌کننده در رشد و پیشرفت همه‌جانبه جامعه دارد و این نهاد تأثیرگذار محصول دنیای مدرن است و در بدو شکل‌گیری آن در ایران تحت تأثیر آموزه‌های مدرنیته بوده است. بر این اساس هدف این مقاله به بررسی نشانه‌های مدرنیته در آموزش و پرورش ایران با توجه به طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۳۶۷ به روش تحلیلی - توصیفی است.

اصول اساسی مدرنیته عبارتند از: ۱. اصالت انسان، ۲. تسامح و تساهل، ۳. آزادی، ۴. عقلانیت، ۵. علم باوری، ۶. سکولاریسم، ۷. تغییر و تحول. اصول فرعی عبارتند از: ۱. آموزش و پرورش همگانی مبتنی بر مدل کارخانه، ۲. استانداردسازی، ۳. تخصصی کردن که در مقابل هر یک از این اصول در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به ترتیب: خدامحوری، تساهل و تسامح با تأکید بر پرهیز از مباهنه، آزادی با تأکید بر آزادی معنوی، عقلانیت همراه با صبغه دینی، علم دینی، تأکید بر جنبه اجتماعی دین، تغییر و تحول نسبی و اصول فرعی اموری هستند که به صورت بیشتری مورد پذیرش واقع شده‌اند.

واژگان کلیدی: مدرنیته، آموزش و پرورش، اسلام.

* دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد Email: mrahanchian@yahoo.co.uk

** دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه مشهد Email: m.s.taherpour@gmail.com



مقدمه

گروه‌هایی همچون اشاعره، فرقه وهابیت، فرقه بابیت و بهائیت و ... جزء این دسته هستند) (همان منبع : ۳۳-۳۲).

۳. تعامل نقادانه با دنیای مدرن: این رویکرد بر ضرورت تعامل فعال و نقادانه با دنیای مدرن به عنوان امری انکارناپذیر و تلاش برای اخذ نکات مثبت آن در نظام آموزشی و سایر بخش‌های اجتماعی و همراه با بومی‌سازی آن با توجه به معیارهای اسلامی تأکید می‌کند که این تفکر ریشه در روشنفکران و متفکران و عالمان دینی دارد که تفسیر عقلانی و تبیین‌گرایی از دین با توجه به شرایط مکانی و زمانی دارند که این امر در آراء متفکرانی همچون سیدجمال‌الدین اسدآبادی، شریعتی و مطهری و ... ریشه دارد.

۴. جهان‌شمول شدن مدرنیته: با توجه به پدیده جهانی شدن و فروریختن مرز کشورها در برابر هجوم اطلاعات از طریق اینترنت، ماهواره و سایر رسانه‌های ارتباطی و پیدایش جنگ نرم در این فضا، ما چه خواهیم و چه نخواهیم تحت تأثیر دنیای مدرن خواهیم بود و این توانایی را هم به‌طور کامل نخواهیم داشت که صرفاً از دستاوردهای مثبت مدرنیته استفاده کنیم و مدرنیته با خود فرهنگ و ارزش‌های خاص خود را نیز در جامعه رواج داده و به جریان‌های سیاسی و اجتماعی ما شکل خواهد داد.

البته لازم به ذکر که در این راستا ما نمی‌توانیم نسبت به ارزش‌های فرهنگی، اقتصادی، سیاسی، و ... بی‌تفاوت باشیم و ما باید حداکثر تلاش خود را برای نهادینه کردن ارزش‌های فرهنگی خود بکنیم و در ضمن با اذعان به اینکه به نتیجه رساندن کارهای فرهنگی مستلزم صبر، حوصله، بردباری و دقت نظر است.

حال با توجه به اهمیتی که آموزش و پرورش در تربیت نیروی انسانی و انتقال ارزش‌های فرهنگی در یک جامعه دارد و با توجه به تضادی که در مبانی مدرنیته با مبانی دینی موجود است، آیا نظام آموزش و پرورش ما توانسته است خود را از تأثیر مبانی و اصولی که مدرنیته بر آن استوار است، رهایی بخشد؟ با توجه به آنچه بیان شد آموزش و پرورش ما نیز با توجه به حاکم شدن هر یک از این رویکردها وضعیت متفاوتی به خود می‌گیرد. در قبل از انقلاب اسلامی با توجه به این که رویکرد غالب در عرصه سیاسی

مدرنیته که حاصل تغییر و تحولات فکری، سیاسی، فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و ... در تمدن و فرهنگ مغرب زمین است. دستاوردها و پیشرفت‌های جدی را در زمینه‌های مختلف برای انسان به ارمغان آورده است. البته جریان مدرنیته مسائل و مشکلات زیست‌محیطی، نابرابری اجتماعی، استعمار کشورهای جهان سوم و ... را نیز دامن زده است. از طرف دیگر کشورهای غربی همواره دنبال جهان‌شمول کردن مبانی مدرنیته در کشورهای دیگر به‌ویژه کشورهای اسلامی، هستند. بر این اساس در کشورهای اسلامی با توجه به تضادی که بین مبانی مدرنیته و مبانی اسلام وجود دارد در برابر مدرنیته برخوردهای متفاوتی داشته‌اند. در ایران با توجه به حضور جریان‌های مختلف سیاسی، می‌توان از چهار رویکرد در مقابل رواج مدرنیته در ایران سخن گفت؛ که به شرح زیر عبارتند از:

۱. غرب‌گرایی: رویکرد غرب‌گرایی مبتنی بر انفعال و تأثیرپذیری صرف از مدرنیته است بدون توجه به ارزش‌های فرهنگی اسلامی- ایرانی است. بر این اساس روشنفکران اذعان داشته‌اند که (باید از نوک پا تا فرق سر غربی شد و از طرف دیگر اندیشه‌وران غربی هم چون فیلیپ هیتی^۱ بر این باور بودند که اسلام هیچ کمکی به بشریت ندارد و بر جهان مدرن منطبق نیست و در برابر سکولاریسم حاصل از مدرنیته را ناجی مسلمانان دانستند) (موسوی گیلانی، ۱۳۸۸، ج ۱۲: ۳۱). بنابراین با توجه به چنین تفکری نظام آموزشی ما و فرهنگ ما باید غربی شود تا بتوانیم پیشرفت کنیم، بر این اساس در نظام آموزشی اقتباس از نظام‌های فرهنگی دیگر را شروع کردیم بدون اینکه به بومی‌سازی آن توجه کنیم و همچنین مسیونرهای مذهبی از کشورهای انگلیس، آمریکا و فرانسه شروع به ساختن مدارس در ایران نمودند که این مدارس با مخالفت روحانیون و مردم روبرو شد.

۲. مخالفت با مدرنیته: این رویکرد (بازگشت به متون دینی کتاب و سنت و تفسیر اولیه و نخستین آن در عصر نبوی را رمز موفقیت دین در برابر مدرنیته می‌داند. بنابراین به ظواهر آیات گراییده‌اند و می‌کوشند دین را از تفسیرها بپیرایند و تأویل آیات و قرائت عرفانی و باطنی آموزه‌های دینی را بر نمی‌تابند.

1. Philip Hitti

۱۳۹) که این ناشی از فقدان فلسفه تعلیم و تربیت کارآمد است. در این رابطه باقری (۱۳۸۹) بیان می‌دارد (در سطح ایران، روشن نبودن چارچوب فلسفه تعلیم و تربیت، زمینه را برای اختلاط و التقاط تدابیر تعلیم و تربیت در مقاطع مختلف تحصیلی فراهم آورده است) (باقری، ۱۳۸۹: ۲). همچنین پاک سرشت نیز در این رابطه بیان می‌دارد: (به نظر می‌رسد که تعلیم و تربیت ما از هدایت یک نظریه تربیتی منسجم و منظم بهره‌مند نیست و ما محروم از نظریه‌ای هستیم که در آن علاوه بر مسائل مربوط به هستی و دانش و ارزش، یعنی جهان‌بینی و ایدئولوژی، موقعیت علم و تکنولوژی و سمت سوی حرکت آنها و نیز نیازهای فرد و جامعه در چارچوب مشخصی تنظیم شده باشند) (همان: ۱۲۵). با توجه به آنچه بیان شد، با شکل‌گیری انقلاب اسلامی و معیار قرار گرفتن اسلام برای اداره جامعه و توجه به مبانی و اصولی که دین اسلام بر آن مبتنی است. این امر باعث شد در عرصه‌های مختلف حرکت‌ها و جهت‌گیری‌ها براساس اصول اسلامی صورت بگیرد. در این میان نظام آموزشی به عنوان نیروی محرکه جامعه که تربیت نیروی انسانی کارآمد و متخصص را متضمن می‌شود و همچنین به انتقال ارزش‌های اسلامی در ابعاد مختلف می‌پردازد، از اهمیت و جایگاه اساسی برخوردار است و تلاش‌های صورت گرفته این نهاد تأثیرگذار مبتنی بر اصول اسلامی باشد. بنابراین با توجه به رویکرد ضرورت تعامل فعال و نقادانه با دنیای مدرن با و نگاه عقلانی و تبیین‌گرایانه نسبت به اسلام با توجه به ضرورت‌های زمانی و مکانی اقدام به تبیین فلسفه تعلیم و تربیت براساس آموزه‌های دینی نموده‌ایم که نمونه آن طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۶۷)، مصوب شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش است. اما هنوز هم ما فاقد یک فلسفه منسجم - که فعالیت‌های تربیتی ما را سروسامان دهد - هستیم؛ اگرچه تلاش‌های جدیدی در چند سال اخیر در راستای تدوین فلسفه تعلیم و تربیت شکل گرفته است.

تعریف اصطلاحات

مدرنیته

از مدرنیته تعاریف متعددی ارائه شده است که در اینجا به برخی از آنها اشاره می‌کنیم. مدرنیته (تجدد و نوگرایی)، یا همان

رویکرد غرب‌گرایی بوده است آموزش و پرورش ما به شدت متأثر از غرب بوده است. صفار حیدری (۱۳۸۱) در این رابطه بیان می‌دارد (در نتیجه رخنه تمدن مدرن در جوامع اسلامی وضعیت آموزشی و فرهنگی این جوامع اسلامی شدیداً آسیب یافته است. ناهمگونی نظام آموزشی مدرن با زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی جوامع اسلامی مانع جدی، سر راه ریشه دواندن این نظام در جوامع مذکور شده است. این وضع به‌نوبه خود باعث عدم کارایی آن در جوامع اسلامی گردید، از این رو به چیزی سطحی و تقلیدی تبدیل شده است) (صفار حیدری، ۱۳۸۱، ج ۴۲: ۱۱۸). این امر بیانگر این است که آموزش و پرورش ما در ابتدا تحت تأثیر رویکرد غرب‌گرایی نسبت به مدرنیته بوده است. در این راستا پاک سرشت (۱۳۸۶) بیان می‌دارد (با ظهور جنبش مشروطیت و تحولات سیاسی و اجتماعی متعاقب آن ضرورت بازسازی و نوسازی تعلیم و تربیت ایران به شدت احساس شد، بنابراین نظام تعلیم و تربیت ایران براساس نظام‌های غربی نیز به مرور پی‌ریزی شده و شکل گرفت. مدرسه به سبک اروپایی پدید آمد و برنامه‌های درسی و روش تدریس و شیوه‌های ارزشیابی به تأسی از اروپاییان به تدریج رواج یافت. نظام مکتب‌خانه‌ای به تدریج منسوخ شد. به این طریق آموزش و پرورش جدید، علوم و فنون غربی را توسعه می‌داد، چیزی که ایرانی‌ها، حداقل کسانی که از نقش علوم و فنون جدید در رفع عقب‌ماندگی‌های اجتماعی، اقتصادی و تکنولوژیک آگاه بودند، از آن استقبال کردند. اما یک نکته اساسی که در آموزش و پرورش جدید ایران بعد از مشروطیت کم و بیش دیده می‌شود آن است که به نظر نمی‌آید که نظام آموزشی ما از هدایت یک نظریه تربیتی جامع برخوردار بوده باشد، نظریه‌ای که جهان‌بینی و نظام ارزشی بومی را بصورت سنجدیده‌ای با دیدگاه‌های مدرن در تعلیم و تربیت تلفیق داده باشد. نظام آموزش ما علاوه بر محتوا و روش آگاهانه یا غیرآگاهانه، دیدگاه‌های تربیتی غربی را اخذ و اقتباس کرد. به تعبیری پست مدرنیستی، می‌توان گفت که گفتمان تعلیم و تربیت غربی که البته در طول زمان خاستگاهش جا به جا نیز شده است، نوعی عقلانیت غربی، البته به صورت فروکاسته، از طریق تعلیم و تربیت به عاریت گرفته از غرب، در نظام آموزشی ما همیشه محسوس است) (پاک سرشت، ۱۳۸۶، ج ۲۰: ۱۴۰ -

مسئولیت در برابر سرنوشت خود، تسلط بر طبیعت و... را به همراه دارد و باعث رشد معرفت بشری در حیطه‌های مختلف شد و این فضای فکری دارای اصولی است که آن را از سایر فضاهای فکری سنتی و پست‌مدرن جدا می‌کند.

آموزش و پرورش

تربیت در بطن خود ناظر بر آموزش و پرورش است. آموزش شامل تمام فعالیت‌هایی است که معلم به قصد تسهیل یادگیری انجام می‌دهد. همچنین آموزش به‌عنوان خلق محیط‌های یادگیری که در آن فعالیت‌های مورد نیاز یادگیرندگان برای ساختن دانش و کسب توانایی تفکر به حداکثر می‌رسد نیز تعریف شده است (سیف، ۱۳۸۸). بر این اساس آموزش در مقایسه با تدریس، مفهومی گسترده‌تر دارد، چرا که تدریس صرفاً ناظر بر فعالیت کلاسی معلم که مبتنی بر کنش متقابل بین معلم و دانش‌آموزان است؛ در حالی که آموزش شامل تمام فعالیت‌های معلم قبل از کلاس درس، حین کلاس درس و بعد از کلاس درس می‌شود. از طرف دیگر بحث از آموزش راه دور، آموزش مکاتبه‌ای و... نشان می‌دهد که آموزش معنای وسیع‌تر از تدریس دارد.

از طرف دیگر اگر آموزش ناظر بر ایجاد تغییر و دگرگونی مطلوب در یادگیرنده باشد و در این معنا اگر پرورش را نیز ناظر بر ایجاد تغییر و تحول مطلوب در یادگیرنده بدانیم. آموزش و پرورش به یک معناست؛ اما اگر آموزش ناظر بر تغییرات شناختی باشد و پرورش ناظر بر رشد ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی و همچنین پرورش همه‌جانبه شخصیت یادگیرنده بدانیم این دو مفهوم تا حدی از هم مستقل می‌شوند. زیرا ممکن است فردی شهروندی اخلاق‌مدار باشد، در حالی که از آموزش چندانی هم برخوردار نبوده و برعکس ممکن است فردی از آموزش زیادی برخوردار باشد؛ اما شهروندی اخلاق‌مدار نباشد. اما به‌طور کلی آموزش و پرورش باید در کنار یکدیگر به کار روند تا از جامعیت برخوردار باشند، یعنی به هر دو جنبه ذهنی-اطلاعاتی و اخلاقی-اجتماعی ناظر باشند (باقری، ۱۳۷۸).

منظور تربیت این است که آدمی از لحاظ اخلاقی چنان بار آید که پیوسته در این اندیشه باشد که عضوی کامل و مفید برای

مجموعه‌ای از مناسبات و ویژگی‌های تمدنی جدید که در اروپا و آمریکا شمالی سر برآورد، پدیده‌ای است که از قرن هفدهم و یازدهم میلادی، همزمان با عصر روشنگری آغاز شد (شرفی، ترجمه مهدی مهریزان، ۱۳۸۳: ۷). مدرنیته یا تجددگرایی جریانی است که در تاریخ غرب رخ داده است و پیشینه آن به گذشته‌های دور و به فیلسوفانی چون هگل، دکارت و کانت و جریان‌هایی چون انقلاب صنعتی و رنسانس باز می‌گردد (سجادی، علی آبادی بی‌تا، ج ۹۳: ۱۳۸). سلطان القرائی (۱۳۸۵) نیز در تعریف مدرنیته بیان می‌دارد که مدرنیته نگرشی است که در سیر تاریخ و پس از طی مراحل و تجارب گوناگون در افکار انسان پیدا شده است. خصوصیت این نگرش بر این مبناست که انسان بر حل مشکلات خود تواناست و عقل حلال این مشکلات است و انسان می‌تواند سرنوشت خود را بسازد. مدرنیته می‌خواهد نوعی وضوح و شفافیت را که تنها عقل، قادر به ارائه آن است، به عرصه حیات انسانی ارزانی دارد. در این نگرش احوال دنیا بر طبق قوانین خاصی جریان می‌یابد و حوادث و وقایع گوناگون در بوته امکان قرار می‌گیرند و قوانین حاکم بر آنها قابل کشف-اند و رمزی و رای این عالم وجود ندارد. ویژگی شاخص مدرنیته، امکان تحولات دائمی است. مدرنیته، اعتقادات خود را به عنوان جریان‌هایی سیال، گذرا، متغیر، غیر ثابت و غیر قطعی تلقی می‌کند و به توقف در هیچ مرحله‌ای راضی نیست (سلطان القرائی، ۱۳۸۵، ج ۱۹۹: ۴۹). یاسپرس^۱ نیز مدرنیته را دوره ارزشی جدید می‌داند که دارای چهار ویژگی اصلی است: ۱. غلبه علوم تجربی، ۲. سلطه آزادی فرد، ۳. ورود مردم به صحنه تاریخ، ۴. جهان‌شمول شدن امور. این دوره با نهضت رفروم به‌عنوان اولین نشانه‌های آزادی فرد به معنای مدرن کلمه شروع شد، در قرن هجدهم و به‌خصوص در دهه‌های پایانی قرن نوزدهم با رشد اندیشه‌های علمی، پیدایش دولت سیاسی، نهادی شدن دموکراسی، بوروکراتیزه شدن جامعه، توسعه بازار و قانونمند شدن فعالیت‌های اقتصادی و.. قوام یافت (ارمکی، زارع، ۱۳۸۷: ۱۳۵).

بنابراین مدرنیته یک فضای فکری است که در جوهر و ذات خود توجه به توانمندی‌های انسان، آزادی انسان، عقلانیت، خردورزی، علم‌گرایی، ابتکار و خلاقیت، پیشرفت و توسعه،

1. Karl Theodor Jaspers

- تربیت عبارت است از: فراهم کردن زمینه رشد در حد امکان توانایی‌های هر شخص به عنوان فرد و نیز به عنوان عضو جامعه مبتنی بر همبستگی و تعاون است. تربیت از تحول اجتماعی جدایی‌ناپذیر است و یکی از نیروهای تعیین‌کننده این تحول است. بنابراین هدف تربیت و روش‌های آن باید به‌طور دائم و همگام با پیشرفت شناخت کودک و انسان و جامعه - که حاصل علم و تجربه است - مورد بازنگری قرار گیرد (همان منبع: ۶).

با توجه به تعاریف ارائه شده می‌توان گفت: تربیت فرایندی مداوم، پویا، هدفمند، ارزش‌مدار و متأثر از عوامل گوناگون برای رشد همه‌جانبه استعدادهای فردی، اجتماعی، اخلاقی، عقلانی و ... در راستای پرورش انسانی کامل و آراسته به ارزش‌های اخلاقی می‌باشد.

نشانه‌های مدرنیته در نظام آموزشی

برای بررسی نشانه‌های مدرنیته در نظام آموزشی به بررسی اصول اساسی مدرنیته به‌عنوان فضای فکری و در مقابل آن به بررسی اصول فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی - که در طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۳۶۷ تبیین گردیده است، می‌پردازیم که به شرح زیر عبارتند از:

اصالت انسان

در تفسیر کلیسایی از دین مسیح، انسان موجودی گناهکار محسوب می‌شد که بار گناه اولیه را به دوش می‌کشید و در این تفسیر انسان به صرف انسان بودنش فراسوی عقیده‌ای که دارد، دارای حرمت و احترام نبود، و اگر تفکری متفاوت از تفکر کلیسا داشت اذیت و آزار می‌شد. در این رابطه عبدالحسین فرزاد (۱۳۸۳) بیان می‌دارد که (انسان قرون وسطی، انسانی بود که به‌وسیله کلیسا به انحراف رفته، به عنوان موجودی گناهکار مورد تحقیر مسیحیت بود و آن چنان بی‌ارزش شده بود که به کم‌ترین بهانه‌ای او را می‌سوزانند. کلیسای قرون تاریک که تعلیم ارزشمند حضرت عیسی (ع) را از یاد برده بود، با تمام توان به ضدیت با دانش و فلسفه برخاسته بود؛ اما با آغاز عصر روشنگری، انسان از سایه تاریک تفتیش عقاید کلیسا بیرون آمد و در رفتار خردگرایی، خویشستن خویش را باز شناخت)

جامعه باشد و نه در مقام فرمانروایی و نه در حال فرمانبرداری و پای از طریق عدالت بیرون نهد. تربیت به معنای درست چنین پرورشی است که مردانی قابل و عادل بار می‌آورد. از این رو معتقدیم تربیت والاترین نعمتی است که بهترین افراد آدمی از آن برخوردارند و کسی که بهره کافی از آن ندارد باید همه عمر در جبران این نقیصه بکوشد (افلاطون، ترجمه محمدحسن لطفی، ۱۳۵۴: ۳۲).

- تربیت عبارت است از: نخستین شکوفایی قابلیت در روح کودک به‌این معنا که لذت و میل و درد و نفرت به صورتی شایسته در درون کودک پدیدار شود، پیش از آنکه کودک بتواند به یاری خرد به آنچه در درونش می‌گذرد، آگاه گردد. اگر در مرحله‌ای که این آگاهی در او پیدا می‌شود احساس لذت و درد با خرد هماهنگ باشد و معلوم شود که هر دوی آنها در پرتو تمرین درست در درون او به صورتی شایسته پدیدار گردیده‌اند، همین هماهنگی قابلیت است. اگر از قابلیت جزئی را که مربوط به عادت پسندیده در مورد لذت و درد است و سبب می‌شود که آدمی از اوان کودکی تا پایان عمر به آنچه شایسته دوست داشتن است، بگراید و آنچه شایان تنفر است بگریزد، جدا کنیم، این جزء را به‌نام تربیت بخوانیم، حداقل به عقیده من تعریف درست از تربیت را یافته‌ایم (همان منبع: ۴۴).

- تربیت کشاندن آدمی است به‌سوی ارزش‌های والای انسانی؛ چنانکه آن ارزش‌ها را بپذیرد، دوست بدارد و به کار آورد (نقیب‌زاده، ۱۳۶۸: ۱۶).

- تعلیم و تربیت انتقال میراث فرهنگی و ارزش‌سنجی مداوم آن است (شریعتمداری، ۱۳۷۶).

- هدایت و اداره جریان ارتقایی و تکاملی مراد از جریان ارتقایی و تکاملی نیز طفل و آینده اوست (همان منبع).

- تربیت عملی است که نسل‌های بالغ بر روی نسل‌هایی که هنوز برای زندگی اجتماعی به حد بلوغ نرسیده‌اند، انجام می‌دهند و غرض از آن برانگیختن یک رشته حالات جسمانی، عقلانی و اخلاقی در کودک است که مقتضای جامعه سیاسی و بر روی هم محیط اجتماعی است که کودک اختصاصاً در زندگی برای آن آماده می‌شود (میالاره، ترجمه علیمحمد کاردان، ۱۳۷۵: ۵، به نقل از دورکیم).

(طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۶۷: ۴۰). براین اساس در اهداف نظام آموزشی نیز به جای انسان محوری بر خدا محوری تأکید شده است. بر این اساس در بعد اهداف اعتقادی بر ۱. خداشناسی، ۲. تقویت ایمان و اعتقاد به مبانی اسلام و بسط بینش الهی براساس قرآن کریم و سنت پیامبر (ص) و ائمه معصومین (ع) با مراعات اصول و ۱۳ قانون اساسی در مورد پیروان مذاهب اسلامی و اقلیت‌های دینی، ۳. پرورش روحیه پذیرش حاکمیت مطلق خداوند بر جهان و انسان و اعمال این حاکمیت در جامعه براساس اصل ولایت فقیه، تأکید شده است (اهداف کلی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۷۷).

در بعد اهداف اخلاقی بر ۱. تزکیه و تهذیب نفس و رشد فضایل و مکارم اخلاقی براساس ایمان به خدا و تقوای اسلامی، ۲. پرورش روحیه تعبد الهی و التزام عملی به احکام و آداب اسلامی، تأکید شده است. در بعد اهداف فرهنگی هنری بر شناخت زیبایی‌های جهان آفرینش به عنوان مظاهر جمال الهی، تأکید شده است (همان منبع).

با توجه به آنچه بیان شد در حیطه فلسفه و اهداف، نظام آموزش و پرورش اساساً مبتنی بر خدامحوری است. اما در عمل خدا محوری بیشتر در علوم دینی مورد تأکید و توجه است و در علوم تجربی که به مطالعه کتاب تکوین الهی یعنی طبیعت می‌پردازد، پدیده‌های طبیعی را به‌عنوان آیات الهی مورد مطالعه قرار نمی‌دهد و بیشتر از موضع پدیده‌های طبیعی و فیزیکی مورد مطالعه قرار می‌گیرد و جنبه متافیزیکی آن مورد غفلت قرار می‌گیرد. با نگاهی خدامحورانه با توجه به دروسی مانند زیست‌شناسی و شیمی و فیزیک می‌توان عظمت پروردگار را به صورت بارز و مبرهن به دانش‌آموزان آموزش داد.

۲. تسامح و تساهل

با توجه با اینکه فرقه‌های مختلف مذهبی هر کدام به نام حقیقت، دیگری را تکفیر و طرد می‌کردند و این منجر به درگیری‌های خونین میان فرقه‌های مختلف مذهبی می‌شد، متفکران رنسانس و عصر روشنگری با تأکید بر تسامح و تساهل زمینه‌ای را برای زندگی مسالمت‌آمیز فراهم کردند، اما تسامح و تساهل، به چه معنا است؟ (تسامح و تساهل هر دو از مصدر باب تفاعل هستند و

فرزاد، ۱۳۸۳، ج ۳۶: ۸۴). بنابراین با افول قدرت کلیسا و از بین رفتن مرجعیت آن و در نتیجه افول دین و کمرنگ شدن نقش آن در اداره جامعه، خدامحوری جای خود را به انسان محوری داد. در نتیجه انسان برای حل مشکلات خود به جای رجوع به دین و آراء کلیسا، بر عقل خویش تکیه زد و تلاش کرد برای اداره زندگی خود از دستاوردهای عقلی و علمی خود استفاده کند. ماهرزاده (۱۳۸۳) در این رابطه بیان می‌دارد: (اومانیسیم یا اصالت انسان بطور اعم به نظامی فلسفی یا اخلاقی گفته می‌شود که انسان مدار و فردگراست و انسان و خواست او را محور همه امور می‌داند. بر این اساس انسان جایگزین خدا شد و مرکز ثقل تمام ارزش‌ها و غایت همه امور قرار گرفت. انسان خود را بریده از آسمان و پیوند خورده با زمین می‌دانست و فلاح، رستگاری و بهشت موعود را در زمین طلب می‌کرد. هدفش کسب علم و در نهایت تحصیل قدرت و سلطه بر طبیعت بود. بنابراین در تمام زمینه‌های زندگی فردی و اجتماعی خواست انسان مورد توجه و تأکید قرار گرفت) (ماهرزاده، ۱۳۸۳: ۶۵). با توجه به آنچه بیان شد می‌توان گفت: اصالت انسان ناظر بر این امر است که موجود انسانی به جای چشم دوختن به آسمان نگاهش را متوجه خودش کند و به اعماق درون خود بنگرد و جسارت اندیشدن و تفکر کردن مستقلانه و بیان آن را داشته باشد و در راستای شکوفایی استعدادهای خود تلاش کند و انسان را فارغ از عقیده‌ای که دارد، گرامی بدارد.

نشانه اصالت انسان در نظام آموزشی

از بعد فلسفی در سند تعلیم و تربیت اسلامی، به جای انسان محوری، بر خدا محوری تأکید می‌شود که تجلی آن در انسان، به صورت خداگرایی فطری است و ناظر بر این است که در انسان نوعی گرایش غیراکتسابی نسبت به ذات پاک خداوند وجود دارد. به این نکته در آیه ۳۰ سوره روم اشاره شده است. وجود فطرت خداگرایی در انسان از یکسو به همه فطریات، شناخت‌ها و رفتارهای وی جهت والای الهی می‌دهد و از طرف دیگر او را موجودی والا، ممتاز، هدف‌دار و جهت‌دار معرفی می‌کند که با آنچه سایر مکاتب درباره وی می‌گویند، کاملاً متمایز است و همین دیدگاه در جهت‌گیری تربیتی و تعلیمی، برنامه‌ریزی و فعالیت‌های معلم و مربی و ... تأثیری کاملاً بارز و چشمگیر دارد

برای تبیین دقیق‌تر پدیده‌های اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و... می‌پردازند.

نشانه تسامح و تساهل در نظام آموزشی

دین اسلام به عنوان سرچشمه فلسفه تعلیم و تربیت و شکل‌دهنده به نظام آموزش رسمی تأکید ویژه‌ای بر تساهل و تسامح برای زندگی مسالمت‌آمیز بین پیروان مذاهب مختلف دارد، نیکو بخت در این رابطه بیان می‌دارد که «بنیان و بنیاد مکتب‌های الهی - که غایت آن هدایت بشر به سرچشمه‌های حقیقت و وحدانیت است - بر تسامح و تساهل است؛ چنان‌که پیامبر اکرم (ص)، می‌فرمایند: (انی ارسلت بحنیفیه سمحه) یعنی من بر دین مستقیم و راست و آسانگیر مبعوث شدم و در حدیثی دیگر از آن حضرت (ص) نقل شده که فرموده‌اند: (احب الدین الی الله الحنیفه السمحه) یعنی دوست داشتنی‌ترین دین نزد خداوند، همان دین راست و آسانگیر است) (نیکو بخت، ۱۳۸۳، ج ۱۶: ۲۱۸ به نقل از المعجم المفهرس لالفاظ الحدیث نبوی، ۱۹۷۶: ۵۳۶). لازم به ذکر است که این تساهل و تسامح در بستر برتر بودن و کامل بودن دین اسلام جاری و ساری است و این باعث مطرح شدن نوعی خاص از تساهل و تسامح می‌شود که متفاوت با تساهل و تسامح غربی است؛ زیرا در تسامح غربی هیچ آیینی برتر از آیین دیگر نمی‌نشیند. بر این اساس فرد به نقد عقیده مخالف می‌پردازد و در این مخالفت جدیت به خرج می‌دهد، بنابراین تساهل و تسامح در اسلام بیشتر ناظر بر حفظ حرمت صاحب اندیشه و حقوق انسانی اوست؛ اما اندیشه او از تیغ نقد مصون نخواهد ماند. در این رابطه مروتی بیان می‌دارد (مدارا منش خرد ورزانه‌ای است که در برخورد با اعتقادورزان و صاحبان اندیشه به انجام برسد. در این روش می‌توان فقط با دارنده عقیده فاسد و نادرست اظهار همدلی و همدردی کرد، چرا که ممکن است آن شخص ناآگاهانه به خطا به آن عقیده دل بسته باشد؛ اما هیچ‌گاه نمی‌توان با عقیده‌اش همدلی و همداستانی کرد؛ بلکه باید به جای همدردی با عقیده او، با دلایل متقن و محکم عقیده باطلش را رد کرد و در نهایت عذر وی را در پذیرش آن عقیده پذیرفت) (مروتی، ۱۳۸۵، ج ۳: ۶۷). بر این اساس (در متون دینی اسلام

تقریباً به یک معنا بکار رفته‌اند و آن آسان‌گیری، گذشت، اغماض، جوانمردی کردن و مخالف سخت‌گیری و شدت در امور است و در اصطلاح به معنای برخورد مدارا جویانه و احترام‌آمیز با عقاید و اعتقادات دیگران و آسان‌گیری در احکام دینی است. تسامح^۱ پذیرش شکاکانه یا بزرگواری تمام عقاید نیست؛ بلکه رفتاری است مبتنی بر تأیید حق نهادی مطلق دیگران تا بدلخواه خویش، بیندیشند و اندیشه‌شان را بگویند و نیز دفاع از این حق، به‌رغم چگونگی عقاید آنان حتی اگر به نظر ما خطا باشد. آدمی باید نسبت به عقاید و اندیشه‌های دیگران سعه صدر نشان بدهد. در حقیقت، تسامح با آزادی بیان در پیوند بوده و با نادانی و فرایندهای آن می‌ستیزد؛ به همین دلیل، تسامح، تحمل از روی آزادی و اختیار است و از موضع قدرت صورت می‌گیرد) (نیکو بخت، ۱۳۸۳، ج ۱۶: ۲۱۸). اصطلاح دیگری که در رابطه با تسامح و تساهل بکار می‌رود، مدارا می‌باشد. معنای لغوی مدارا ناظر بر «رعایت کردن، صلح و آشتی نمودن، ملایمت، آرامی، آهستگی، نرمی، رفق، مماشات، تسامح، بردباری، تحمل، خضوع و فروتنی، مدارا کردن، مهربانی کردن، نرمی نمودن، شفقت، ملایمت نشان دادن، تحمل کردن، بردباری نمودن و سازگاری نشان دادن است) (مروتی، ۱۳۸۵، ج ۳: ۶۵).

براساس اصل تسامح، تساهل و مدارا، متفکران دوران روشنفکری (اعتقاد به حقیقی بودن یک آیین خاص و برتر بودن آن بر سایر ادیان را مغایر با عقل می‌دانستند و معتقد بودند هیچ کلیسایی حق ندارد از دینتی خاص دفاع کند و اگر چنین شود باید از اعتبار و امتیاز سیاسی محروم گردد. به این ترتیب مدارا یکی از وظایف دولت، جامعه و فرد به حساب می‌آید که به موجب آن افراد از آزادی کامل برخوردار بوده و هیچ کس حق دخالت در رفتار و اعمال دیگران را ندارد) (ماهورزاده، ۱۳۸۳: ۶۵).

به‌طور کلی تسامح و تساهل و مدارا ناظر بر محترم بودن شخصیت انسان و حفظ حقوق انسانی او با هر اعتقاد و اندیشه‌ای که دارد و تلاش برای ایجاد فضای آزاد و محترمانه است که در آن افراد بدون نیاز به خشونت، زور، استبداد و روش‌های غیراخلاقی، اختلافات فکری و نظری خود را در حیطه‌های مختلف می‌پذیرند و در عین حال به نقد و بررسی متدیک و نظام‌مند افکار یکدیگر

1. tolerance

رفتار فرد را اصلاح کند) می‌تواند کارساز باشد؛ امام علی (ع) در این باره می‌فرماید: (آن کس را که مدارای شایسته اصلاح نکند، مجازات مناسب وی را به راه آورد) (همان: ۱۷۸). به نقل از غررالحکم، ۱۳۷۷، ج ۱: ۳۵۹). اما با وجود این نمی‌توان از تنبیه به‌عنوان یک خط‌مشی و اصل تربیتی استفاده کرد. بر این اساس در نظام آموزشی ما در بعد اهداف اجتماعی، بر ایجاد روحیه نقادی و انتقادپذیری، سعه‌صدر و تحمل آرای دیگران در برخورد اندیشه‌ها و همچنین بر پرورش روحیه احترام به شخصیت افراد و مراعات کامل حقوق مادی و معنوی آنان، رعایت آداب معاشرت در روابط اجتماعی و همزیستی مسالمت‌آمیز تأکید شده است (طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۶۷: ۴۷).

۳. آزادی

کلمه آزادی (که مترادفش liberty و freedom است در لغت به‌معنای فارغ از اسارت دیگران، نامحدود، نامحبوس، خلاص یافتن از قیود و وظایف، بی‌مانع، نامقید در عمل و مجاز به مستقل بودن تعریف کرده‌اند) (خدری، رضوان طلب، بی‌تا، ج ۲: ۲۲۲). توماس هابز^۲ (۱۵۸۸-۱۶۷۹م) نیز بیان می‌دارد که (آزادی نبود مانع بیرونی است) (همان منبع: ۲۲۲). جان لاک^۳ (۱۶۳۲-۱۷۰۴م) فیلسوف مشهور انگلیسی قرن هفدهم مدعی است: (تا آنجا که انسان قدرت فکر کردن یا فکر نکردن براساس ترجیح یا هدایت ذهن خود را داراست، تا آن حد آزاد است. براساس این تعریف آزادی قدرت انجام یا امتناع از انجام کار برحسب تصمیم ذهن است. بنابراین لاک آزادی را تنها در بستر تفکر و اندیشه و عقل بشر جستجو می‌کند. آزاد بودن یعنی توانایی در اندیشیدن. به‌این ترتیب آزادی و عقل در اندیشه عمیقاً به هم گره می‌خورند. او می‌گوید بدون آزادی، ادراک، راه به مقصود نخواهد برد و بدون ادراک، آزادی هیچ معنایی نخواهد داشت، پس ادراک و آگاهی شرط وجود تحقق آزادی است. به تعبیر دیگر آزادی بر شاخسار تکاپوی عقلانی بشر رشد و نمو می‌کند) (همان منبع: ۲۲۵-۲۲۴).

مکتب وجودگرا نیز معیار کمال انسانی و در واقع، جوهر انسان و ارزش، ارزش‌های انسان را آزادی می‌داند و معتقد است

علاوه بر واژه (مدارا) واژه (مداهنه) نیز بکار رفته است؛ در این متون برعکس مدارا به شدت از مداهنه با دیگران نهی شده است. مداهنه از (دهن) گرفته شده است و به‌معنای مصالحه، سازش کاری و نرمش در حق به‌کار می‌رود) (همان منبع: ۸۵) در حقیقت مداهنه به‌معنای کوتاه آمدن در حق، سازش کردن، هم رنگ جامعه شدن، عوام‌زدگی، پیرو و همراه جریان‌ها گردیدن و تن به باطل دادن است و شاید بتوان گفت که (مداهنه) مترادف با تولورانس^۱ است، چرا که یکی از اندیشمندان سیاسی معاصر درباره تولورانس می‌نویسد: (تولورانس یکی از وظایف دولت جامعه و یا فرد است که به موجب آن نباید در فعالیت‌ها و یا عقاید دیگران مداخله شود؛ هر چند مورد پسند و یا حتی تأیید نباشد) (همان منبع: ۶۹).

از طرف دیگر مدارا در کنار کارکردهای اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، اخلاقی - که در قالب هم‌زیستی مسالمت‌آمیز تجلی پیدا می‌کند - دارای کارکرد تربیتی نیز می‌باشد. با لحاظ کردن مدارا به‌عنوان یک اصل تربیتی، تربیت تبدیل به امری آگاهانه و آزادانه، همراه با تکریم شخصیت مربی و به رسمیت شناختن تفاوت‌های فردی و اختلافات فکری و عقیدتی می‌شود و تربیت‌پذیری در بستری خشونت‌آمیز، جبرگرایانه، با روش‌های مبتنی بر تحقیر، توهین، تحمیل و سرکوب جایی نخواهد داشت؛ زیرا ماهیت عقیده، ایمان، تفکر، نگرش، ماهیتی جبر بردار نیست و از طریق درشتی، تحقیر و تنبیه نمی‌توان تحولی بنیادین در نگرش و اندیشه فرد ایجاد کرد، آنچه توانایی چنین کاری را دارد، همانا جاری شدن تربیت در بستری رحیمانه، عطوفانه، خردورزانه و عاقلانه است. ایروانی (۱۳۸۴) در این رابطه بیان می‌دارد (در روایات برای اصلاح رفتار، بر اصلاح نگرش افراد از راه عفو و مدارا تأکید شده است. مردی از خدمتکاران خود نزد پیامبر (ص) شکایت برد. حضرت فرمود: از آنان گذشت نما تا بدین وسیله دل‌های آنان را اصلاح کنی) (ایروانی، ۱۳۸۴، ج ۱۷: ۱۷۸، به نقل از مستدرک الوسایل، ۱۴۰۸ق، ج ۹: ۷). با وجود این تنبیه متناسب با رفتار نامناسب، آن هم نه تحقیر و خشونت در مواردی استثنایی (جایی که رفتار مسالمت‌آمیز تبیین‌گر و روشن‌گر نتواند

1. tolerance
2. Thomas Hobbes

3. John Locke

اجتماعی دارد) (فرزاد ۱۳۸۳، ج ۳۶: ۸۱). از بعد معنوی ناظر بر آزادی انسان از خودخواهی، خودپرستی‌های فردی و تعلقات دنیوی است. آنچه بیشتر از همه در دوران مدرنیته بر آن تأکید می‌شود آزادی اجتماعی و مدنی در یک بستر فلسفی است که در قالب شکل‌گیری احزاب و حکومت دموکراتیک و پاسخگو بودن حکومت در برابر خواست مردم تجلی پیدا می‌کند.

نشانه آزادی در نظام آموزشی

از بعد فلسفه تعلیم و تربیت بحث مختار و آزاد بودن انسان جایگاه ویژه‌ای دارد و یکی از مباحث اساسی بوده است و تأکید شده است که اختیار در آفرینش و سرشت انسان است و اساس هرگونه تکلیف‌پذیری است. فرستادن پیامبران و دعوت از بشر به پذیرش پیام ایشان جز با قبول اختیار بشر توجیه‌پذیر نیست. براساس بینش اسلامی در انسان این خصیصه هست که یکایک خواسته‌های خود را از روی علم و آگاهی، به‌دقت بررسی کند و سرانجام تصمیم بگیرد که یکی از دو یا چند شق را انجام بدهد یا انجام ندهد و حتی بعد از آن هم که به کار می‌پردازد، از آغاز تا پایان کار، هر لحظه می‌تواند آن را انجام دهد یا متوقف سازد. حال اگر اختیار خصیصه انسان است - که هست - باید متعلم را به‌گونه‌ای تعلیم داد و تربیت کرد که همواره از روی آگاهی و اختیار کامل رفتار کند و از وابستگی فکری و روحی بپرهیزد و در یکایک کارهایی که می‌خواهد انجام بدهد و حتی از آغاز تا پایان آنچه آغاز کرده از روی آگاهی و اختیار کامل عمل کند؛ یعنی هر لحظه از روی تأمل و دقت کافی گزینش کند، یا راهی را که برگزیده ادامه دهد (طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۶۷: ۴۱).

همچنان که بیان شد این آزادی بیشتر در حیطه فردی است و ناظر بر مفهوم فلسفی آزادی است که در قالب مختار بودن فرد متجلی می‌شود، فردی که آگاهانه دست به انتخاب بزند. اما نوعی آزادی معنوی نیز به دلیل تأکید بر ارزش‌های اخلاقی و تربیت دینی در نظام آموزشی ترویج می‌شود، اگرچه این نوع آزادی موفقیت‌آمیز نبوده است. باقری در این رابطه بیان می‌دارد (در حالی که نسل پیشین جامعه با تجربه‌هایی که در گذشته دور و

انسان تنها موجودی است که در این عالم، آزاد آفریده شده است؛ یعنی محکوم هیچ جبر و ضرورتی نیست. در برابر سرمایه‌داری که از انسان یک حیوان اقتصادی می‌سازد و در برابر مسیحیت که انسان را باز یجئه سرنوشت می‌داند و در مقابل مارکسیسم که انسان را تابع جبر ابزار تولید تلقی می‌کند، قد برافراشت و انسان را موجودی آزاد مطرح می‌کند (صالحی، مهرابیان، ۱۳۸۷، ج ۷: ۱۴۹). با توجه به آنچه بیان شد می‌توان گفت: آزادی بستری است برای اعمال اراده آدمی برای تحقق خویشتن، احقاق حقوق خویش، استقلال فکری، توانایی ایجاد بسترهای مناسب برای زندگی بهتر و سعادت‌مندانه‌تر است. در نهایت با آزادی است که وجود و هستی انسان معنا پیدا می‌کند.

با وجود این آزادی از سه بعد فلسفی، اجتماعی و معنوی قابل بررسی است. از بعد فلسفی ناظر بر مختار بودن آدمی و اینکه آدمی موجودی صاحب اختیار است. در این ارتباط سارتر^۱ می‌گوید: (ما محکوم به آزاد بودن هستیم و آزادی ما هیچ محدودیتی ندارد، جز آنکه در نقض آزادی خود آزاد نیستیم. از نظر وی، هر یک از جنبه‌های حیات روانی ما آزادی و اختیاری است و ما در برابر آنها مسئولیت داریم؛ اگر من غمگین هستم، صرفاً به دلیل این است که من انتخاب کرده‌ام خود را غمگین نمایم. سارتر در کتاب طرحی برای تئوری هیجانان می‌گوید: ما مسئول هیجانان خود هستیم؛ زیرا آنها شیوه‌هایی هستند که ما انتخاب می‌کنیم تا براساس آنها به دنیای اطراف خود واکنش نشان دهیم) (صالحی، مهرابیان، ۱۳۸۷، ج ۷: ۱۵۰). به نظر کیرکگارد^۲، افراد در زندگی با موقعیت‌هایی مواجه می‌شوند که فقط خودشان قادر به انتخاب آن هستند و باید مسئولیت کامل این انتخاب را بپذیرند (همان: ۱۵۲). از بعد اجتماعی آزادی‌های مدنی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، مذهبی و ... مطرح است. فرزاد در این باره بیان می‌دارد: (انسان موجودی است که آزاد آفریده شده و منهای برخی جبرهای طبیعی همچون پدر و مادر و محیط و نژاد، دیگری نمی‌تواند آزادی او را محدود کند. سایر جبرهایی که انسان با آن دست به گریبان است، عرضی و تحمیلی است. بنابراین، فقر، بردگی، تبعیض و امثال آن از طرف خود انسان‌ها به یکدیگر تحمیل می‌گردد و ریشه در نابرابری‌های

1. Jean-Paul Sartre

2. Soren Kierkegaard

شوند که نسبت به آنچه در نظام آموزشی اتفاق می‌افتد، حساس نباشند و مشغول زندگی روزمره خود باشند. البته این نقد بر نظام آموزشی مدرن هم وارد است که می‌خواهد مربی و مربی به شهروندانی مطیع و رام در مقابل استانداردهای آموزشی تبدیل شوند. در این رابطه آهنچیان (۱۳۸۲) بیان می‌دارد (هارگریوز^۱ در مطالعات طولانی و پردامنه خود به این نتیجه دست یافت که رابطه‌ها در دنیای مدرسه بین معلم - شاگرد، مدیر - دانش‌آموز و تا اندازه‌ای شاگرد - شاگرد به صورت (اجباری) برقرار می‌شود. بیشتر تعامل‌های اجتماعی به صورت (آزاد) پدیدار می‌شود، در چنین شرایطی چنانچه به هر دلیل، رابطه نامطلوب و غیرجذاب باشد. طرفین می‌توانند؛ آن را قطع کنند اما هارگریوز دریافت که رابطه‌های درون مدرسه‌ای از این دست نیست؛ زیرا دانش‌آموز برای عدم رابطه یا قطع آن هیچ شانسی ندارد. البته شاگردان در عمل شرکت‌کنندگانی خنثی نیستند؛ اما این اندازه فعال بودن نمی‌تواند بر ماهیت غیراختیاری بودن رابطه معلم - شاگرد اثر بگذارد. هارگریوز نتیجه می‌گیرد که اگر کودکی مدرسه را دوست نداشته باشد دو راه دارد؛ یا از مدرسه فرار کند که در کوتاه‌مدت راه خوبی است یا خود را در دنیای روانی‌اش از مدرسه حذف کند) (آهنچیان، ۱۳۸۲: ۸۴) همچنین در رابطه با اعمال قدرت بیان می‌دارد: (در نظام مدرسه حرف مربیان است که پیش می‌رود و بر شاگرد فرض است که بدون چرا آن را بپذیرد. هارگریوز منابع قدرت مربیان را عبارت می‌داند از: موقعیتی که دارند؛ مسن بودنشان؛ اقتدار سنتی معلم؛ اقتدار قانونی و تخصصی که در ماده درسی دارند) (همان منبع). بنابراین همچنان که روابط بین دانش‌آموز و معلم مبتنی بر نابرابری قدرت است؛ در روابط و در فرایندی بالاتر رابطه معلم نیز با مراجع بالاتر مبتنی بر همین رابطه نامتعادل قدرت و اعمال نظر است که این نشان می‌دهد آزادی مربی و مربی در بعد اجتماعی در نظام‌های آموزشی به حداقل می‌رسد میزان مشارکت مؤثر دروندادهای نظام آموزشی را به حداقل می‌رساند.

۴. عقلانیت

انسان از زمانی که توانایی و جسارت اندیشیدن به خود داد، و پرده از اسرار هستی برداشت و مقهور عوامل اسرارآمیز نشد،

نزدیک در رابطه با اسلام داشته، در انتظار آن است که نسل نو در هماهنگی با اسلام تربیت شود، این نسل در شرایط ویژه اجتماعی و جهانی کنونی، هماهنگی مورد انتظار را در اندیشه و رفتار خود به نمایش نگذاشته است. این امر می‌رود که بحرانی در تربیت دینی ایجاد کند یا دست کم نسل پیشین چنین می‌اندیشد که بحرانی در این مورد در جریان است. از این رو، برای مهار بحران، رویکردی در حال قوت گرفتن است که می‌توان آن را رویکرد اشباعی نامید. در این رویکرد، نظر بر آن است که باید چشم و دل نسل نو را از نشانه‌ها و علائم اسلامی انباشت و پیوسته آنها را چه در کتاب‌های درسی و محیط مدرسه و چه در موقعیت کلان‌تر جامعه در معرض بارش علائم و اطلاعات اسلامی قرار داد. چاشنی فشار و تنبیه نیز به درجات مختلف با این رویکرد، همراهی می‌کند. اما رویکرد اشباعی، قابلیت کافی برای مهار بحران (انگاشته) تربیت دینی نخواهد داشت؛ زیرا منطق زیرساز این رویکرد تلقین و الزام است و چنین منطقی، در صورت موفقیت، تنها می‌تواند به شکل‌گیری شبه تربیت منجر شود) (باقری، ۱۳۸۹: ۲۴). اما فراتر از آزادی در مفهوم فلسفی که ناظر بر مختار بودن انسان و آزادی معنوی که ناظر بر پالایش درونی است، آزادی اجتماعی، سیاسی، مدنی و ...، امر دیگری است که جایگاه ویژه‌ای در نظام آموزشی دارد، اگر ما بپذیریم که مربی در نظام آموزشی به‌عنوان شهروندان این سیستم باید مشارکتی فعالانه داشته باشند و نسبت به آنچه در این سیستم آموزشی و کلاس درس می‌گذرد حساس باشند که این خود نیازمند بستری مناسب برای ابراز و اعمال نظر است، در حالی که نظام آموزشی به دلیل سبک مدیریتی متمرکز در حیطه محتوا، برنامه درسی، کتاب‌های انتشار یافته عملاً دست معلم و به‌طور غیرمستقیم دانش‌آموز را بسته است و آنها از آزادی عمل و قدرت اعمال نظر در انتخاب برنامه درسی، محتوا درسی و سایر فرایندهای آموزشی برخوردار نیستند. بنابراین معلم و دانش‌آموز در نظام آموزشی ما وارد یک خط سیر و قالب مشخص از پیش طراحی شده می‌شوند و براساس آن به حرکت خود هر چند به صورت ظاهری و سطحی ادامه می‌دهند و این باعث می‌شود به جای آنکه مربی و مربی به شهروندان فعال، منتقد، حساس، مسئول و ... تبدیل به ساکنینی

به وادی فرحناک خردورزی گام گذاشت و لذت فهم و کشف بر وی شیرین و گوارا آمد و تمایلی عطشناک و بی‌پایان برای فهم حقیقت در سراچه وجودش شروع به جوشیدن کرد و هر آنچه که این چشمه جوشان را تحدید می‌کرد، بروی ناگوار می‌آمد و خواهان فضایی باز برای حلاجی همه امور تحت لوای عقلانیتی مستقل و خودبنیاد بود. سلطان القرایی در این رابطه بیان می‌دارد: (عقلانیت ورود در صحنه بی‌پایان دانستن و میل به دانستن است و این مستلزم آن است که انسان جرئت دانستن داشته باشد. اگر عقلانیت تبعیت از عادت و سنت را ملتزم نمی‌شود، برای این است که دانش‌های جدید را پیگیری کند و هر واقعه جدیدی را در قالب مفاهیم کهنه ننگجاند) (سلطان القرایی، ۱۳۸۵، ج ۱۹۹: ۴۹). بر این اساس اطمینان کامل به توانایی عقل در تمام شئون حیات انسان متبلور شد و عقل دلسوزترین راهنمای تعالی بشریت شناخته شد و آن را معیاری برای درک حقیقت و رسیدن به خیر می‌دانستند. بنابراین آنچه موجب ناکامی انسان است جهل است نه گناه اولیه و وظیفه تعلیم و تربیت ترویج و تشویق روش‌های عقلانی و در نهایت آزادی انسان است (ماهرزاده، ۱۳۸۳: ۶۹). در این راستا مارکس و بر نیز چهار نوع کنش اجتماعی برای انسان بیان می‌دارد: ۱. کنش سنتی که از طریق عادات عمیق و طولانی مدت ایجاد می‌شود؛ کنش عاطفی (به‌ویژه هیجانی) که ناشی از تمایلات خاص و وضعیت احساسی فرد است؛ کنش ارزشی- عقلایی که ثمره باوری آگاهانه به یک ارزش اخلاقی، زیباشناختی، دینی و یا هر رفتار دیگر است. این کنش در جستجوی موفقیت نیست و تنها به دلیل باور آگاهانه به ارزش صورت می‌گیرد؛ و بالاخره، کنش ابزارری عقلایی که به‌وسیله خواسته‌ها و انتظاراتی که فرد از محیط و انسان‌های دیگر دارد. این خواسته‌ها و انتظارات به‌مثابه شرایط یا ابزارهایی برای دستیابی کنشگر به اهداف محاسبه شده و عقلایی خود به کار برده می‌شوند (عضدانلو، بی‌تا، ج ۲۶۰: ۱۱۴-۱۱۵). کنش‌های سنتی و عاطفی از آن جهت از کنش‌های دیگر متمایز می‌شوند که تفکر در آنها حضور ندارد: اولی به دلیل عادت و دومی به دلیل تمایلات خاص احساسی صورت می‌گیرند. هر چه ایده‌های آگاهانه در تشخیص موقعیت بیشتر پدیدار شوند آن

عمل، به عمل عقلانی نزدیک‌تر می‌شود (همان منبع: ۱۵۲). براساس آنچه بیان شد عقلانیت ناظر به استفاده انسان از عقل خویش برای دستیابی به اهداف خود در زندگی فردی و اجتماعی با کمترین هزینه و بیشترین موفقیت است. همچنین دوری از هر چیزی که فاقد توجیه عقلانی است.

نشانه عقلانیت در نظام آموزشی

با توجه به اهمیت خردورزی و عقلانیت در دوران مدرن، نظام تعلیم و تربیت به عنوان بستری برای پرورش انسانی متناسب با ویژگی‌های دنیای مدرن سعی و تلاش وافر داشته است. در این رابطه سلطان‌القرایی بیان می‌دارد که در ساحت تعلیم و تربیت مدرن، عقلانیت باعث می‌شود انسان از خیالات تاریک و امیدواری به رمز و اسطوره خود را خلاص نماید و مسئولیت اداره زندگی و ساختن سرنوشت خود را به عهده تلاش‌های عقلانی و تجربی خود قرار دهد. همین تحول، اساس تلاش بیشتر انسان‌ها قرار گرفته و مایه نجات او از خیال‌پردازی‌های غیرمفید شده است (سلطان‌القرایی، ۱۳۸۵، ج ۱۹۹: ۱۴۱). براساس کارکردی که عقل به عنوان یک ویژگی برجسته برای انسان دنیای مدرن دارد و همچنین نقش آن در فهم صحیح امور و در بستر اسلامی آن نقشی که در فهم متن دینی دارد در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی نیز عقلانیت و خردورزی مورد توجه بوده است. بر این اساس خداوند قوه‌ای به نام عقل به انسان داده است که با آن به آگاهی و تفکر خویش عمق و سامان می‌بخشد و رفتار خود را هم جهت داده و هدایت می‌کند. بنابراین برنامه‌های آموزشی و تربیتی باید به گونه‌ای باشد که زمینه رشد و تقویت این قوه یعنی قوه تعقل و تدبیر و تعمق را در همه افرادی که تحت تعلیم و تربیت قرار می‌گیرند، فراهم سازد و مخصوصاً به مقتضای آیات فراوان قرآن کریم که بشر را به تعقل و تدبیر و تفکر در آیات آفاقی و انفسی فراخوانده است، فراگیر را به‌گونه‌ای هدایت و تربیت کند که سراسر آفرینش برای وی همچون آیتی باشد که از آن به صاحب آیت می‌رسند (طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۶۷: ۴۱-۴۰) بر همین اساس در اصل بیست و پنجم از اصول آموزش و پرورش بر پرورش توان

پیشبرد دانش و معرفت و استفاده از علوم و فنون و تجارب پیشرفته بشری تأکید شده است (طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۶۷: ۴۶-۴۷). همچنین در اهداف کلی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۷۷، بر پرورش و هدایت استعداد های افراد در جهت اعتلای فرد و جامعه، دانش و معرفت و تجارب بشری، توسعه علوم و فنون و مهارت های مورد نیاز فرد و جامعه، پرورش روحیه کتابخوانی و مطالعه تأکید شده است.

در اصل هشتم از اصول آموزش و پرورش بر ایجاد و تقویت نهادهای پژوهشی و برنامه ریزی و نوآوری در آموزش و پرورش و ارتباط با مجامع علمی سراسر کشور و نقاط مختلف جهان و اطلاع از آخرین دستاوردها و تجارب آنان در زمینه تعلیم و تربیت تأکید شده است (همان منبع: ۵۳).

در اصل سی و ششم بر توأم ساختن علم و تجربه تأکید شده است. در این زمینه آمده است که در آموزش علوم و فنون مختلف باید مباحث نظری همراه با آزمایش، تحقیق و تمرینات عملی لازم و با استفاده از ابزار و وسایل مورد نیاز انجام گیرد و کاربرد عملی آموخته ها به دانش آموزان تفهیم شود و بر این اساس بر تأسیس آزمایشگاه ها و کارگاه ها و تجهیز آنها تأکید شده است (همان منبع: ۶۵). در اصل چهل و نهم بر هماهنگی و ارتباط میان فعالیت های مربوط به تربیت معلم و آموزش های مستمر معلمان از نظر سیاست گذاری و برنامه ریزی از یک سو و نوآوری ها و پژوهش های تعلیم و تربیت از سوی دیگر، تأکید شده است. در این رابطه بیان شده که پژوهش و تحقیق باید رکن اصلی آموزش در نظام تربیت معلم باشد و علاوه بر واحدهای مستقل درس روش تحقیق، دروس مختلف تربیت معلم باید توأم با پژوهش و تجربیات آزمایش های علمی برگزار شود (همان منبع، ص ۷۱). در اصل شصت و چهارم نیز آمده است که در سازماندهی فعالیت های آموزشی و پرورشی به تناسب سطح تصمیم گیری و نیازهای برنامه ریزی و اجرایی باید نظام پژوهش و گردآوری اطلاعات با صلاحیت های علمی و فنی، امکانات و لوازم بوده و ابزار مناسب ایجاد گردد. همچنین در این رابطه بیان شده است که به واسطه نقش کلیدی پژوهش و تحقیق در شکل گیری نظام

تفکر، نقد و ابتکار تأکید شده و در این رابطه بیان شده است که تعلیمات باید به گونه ای باشد که به دانش آموزان مجال تفکر داده شود و آنان را به اندیشیدن و تفکر ترغیب کرده و همچنین تعلیمات باید به گونه ای باشد که در دانش آموز رشد فکری و قوه تجزیه و تحلیل را تقویت نماید (همان منبع: ۶۰).

همچنین در اهداف علمی و آموزشی بر تقویت روحیه حقیقت جویی، تعقل و تفکر، مطالعه، بررسی، تعمق، تحقیق، نقادی و ابتکار در تمام زمینه های اسلامی، فرهنگی، علمی و فنی تأکید شده است. (همان منبع: ۴۶) البته لازم به ذکر است که عقلانیت مورد تأکید در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی عقلانیتی سکولار و خودبنیاد نیست؛ بلکه عقلانیتی است که صبغه دینی دارد.

۵. علم باوری

با چرخشی که فرانسیس بیکن^۱ در حیطه متدولوژی ایجاد کرد و تأکید بر تجربه، آزمایش و مشاهده، علوم تجربی دچار تحولات عمیق و سریعی شد و بسیاری از مشکلات انسان را حل کرد و باعث بهبود زندگی انسان در ابعاد مختلف شد. اما در ضمن به دلیل تأکید بر تجربه و آزمایش، هر آنچه را که زیر تیغ تجربه نیاید را انکار کردند، مانند امور دینی و متافیزیک. مسگری و سلیمانی در این رابطه بیان می دارند که (فرانسیس بیکن ۱۶۲۶-۱۵۶۱) انسان را قادر به کشف اسرار نهفته در کتاب طبیعت معرفی می نماید. به این ترتیب، اگرچه در قرون میانه، هدف انسان محدود در فهم زبان متون مقدس بود؛ اما با معرفی رابطه جدید انسان و طبیعت از جانب اومانیت های عصر رنسانس، در این عصر، علاوه بر فهم کتاب مقدس مسئولیت فهم کتاب طبیعت و آشکار سازی اسرار نهفته در آن نیز بر عهده انسان نهاده شده (مسگری، سلیمانی، ۱۳۸۷: ۱۲۰).

نشانه های علم باوری در آموزش و پرورش ایران

در اهداف علمی و آموزشی، بر آموزش علوم و فنون و مهارت های مورد نیاز فرد و جامعه و همچنین شناخت اسرار جهان آفرینش و قوانین طبیعت به عنوان آیات الهی به منظور

1. Francis Bacon

انسان‌ها از عوامل فراطبیعی به ضرورت‌های زندگی دنیوی و مسائل آن و در نتیجه آمیزش علایق گروه‌های مذهبی با علایق گروه‌های غیرمذهبی و تشخیص‌ناپذیر شدن اینها از یکدیگر.

۳. جدایی دین و جامعه: عقب‌نشینی دین به قلمرو خاص خودش، یعنی زندگی خصوصی و پیدا کردن خصلتی صرفاً درونی و در نتیجه از دست رفتن تسلط دین بر هر یک از جنبه‌های اجتماعی خارج از قلمرو دین.

۴. جایگزینی صورت‌های جدید مذهبی به‌جای اعتقادات و نهادهای مذهبی: تبدیل شدن دانش، رفتار و نهادهایی که زمانی مبتنی بر قدرت خدایی تصور می‌شدند، به پدیده‌های آفریده انسان و تحت مسئولیت او (دین انسانی شده)

۵. سلب تقدس از جهان: فقدان قداست جهان و معرفی انسان و طبیعت به‌مثابه موضوعات تبیین علمی - عقلانی و فاقد نقش بودن نیروهای فراطبیعی در این جهان.

۶. حرکت از جامعه مقدس به جامعه دنیوی: رهایی جامعه از هرگونه پای‌بندی به ارزش‌ها و عملکردهای سنتی و پذیرش دگرگونی و اتخاذ همه‌تصمیم‌ها و کنش‌ها بر مبنای عقل و فایده‌نگری (همان منبع).

با توجه به آنچه بیان شد سکولاریسم تلاش برای بنیان نهادن جامعه‌ای است که ارزش‌های دینی نقشی تعیین‌کننده در جهت‌دهی فعالیت‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی ندارند و برای تحقق این امر به مخالفت و مبارزه با حضور ارزش‌های دینی در عرصه‌های اجتماعی می‌پردازد.

نشانه‌های سکولاریزم در نظام آموزش و پرورش

فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بر حضور دین در تمام نهادهای اجتماعی و همچنین در زندگی فردی تأکید می‌کند. برای مثال در بعد اهداف اجتماعی بر تولی و تبری براساس تعالیم اسلامی و در بعد اهداف اخلاقی بر ایجاد زمینه لازم برای خودشناسی به‌منظور خداشناسی و تزکیه و تهذیب نفس و رشد فضائل و مکارم اخلاقی براساس ایمان به خدا و تقوای اسلامی تأکید شده است (طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی

آموزش و پرورش و رفع مشکلات و نارسایی‌ها و افزایش کارایی و بهره‌وری آن کلیه فعالیت‌های سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و اجرایی آموزش و پرورش باید مبتنی بر پژوهش و بررسی صورت پذیرد. بنابراین از نظر تشکیلات و سازمان‌دهی باید به تناسب سطوح مختلف تصمیم‌گیری و مدیریت ارتباط مراکز و نهادهای پژوهشی با نهادهای اجرایی و سیاست‌گذاری تأمین گردد. به‌هرحال باید حفظ استقلال علمی نهادهای پژوهشی مورد توجه باشد و از دخالت دادن عوامل اداری و اجرایی برای تأثیرگذاری در یافته‌های پژوهش جداً پرهیز گردد (همان منبع: ۷۸).

۶. سکولاریسم^۱

سکولر^۲، به‌معنای دنیوی یا آنچه مربوط به این جهان خاکی است، مشتق از کلمه saeculam به‌معنای امور این دنیاست. سکولاریسم به‌معنای دنیاپرستی یا اعتقاد به اصالت امور دنیوی و رد غیر آن به‌کاررفته است. همچنین برای سکولاریسم مترادف‌های بسیاری همانند علمانیت و لادینی، دنیائیت و گیتی‌گرایی، اصالت امور دنیوی، عرفی شدن، دنیاپرستی، جدا انگاری دین و دنیا، غیرمقدس و غیرروحانی، افول دین، هم‌نوایی با این دنیا، رهایی جامعه از قید دین و در معانی عقلانیت، علم‌گرایی، نوگرایی و این جهانی، جابه‌جایی باورها و نهادهای دینی، تقدس‌زدایی از عالم و جامعه و غیره ذکر شده است (اخوان کاظمی، ج ۴: ۳۸).

سکولاریسم به‌عنوان یکی از اصول اساسی مدرنیته ناظر بر مخالفت با دین و تهی ساختن جنبه‌های سیاسی، اقتصادی، اجتماعی زندگی انسان از ارزش‌های دینی است. برگر^۳ سکولاریسم را این‌گونه تعریف می‌کند: فرایندی که بخش‌هایی از جامعه و فرهنگ از نفوذ و سلطه نهادهای دینی و نمادها خارج می‌شود (ارمکی، زارع، ۱۳۸۷: ۱۴۱). شایز^۴ نیز شش معنا و کاربرد برای اصطلاح سکولاریسم پیدا کرده است:

۱. زوال دینی، از دست رفتن حیثیت و اعتبار نهادها، آموزه‌ها و نهادهای مذهبی پیشین و گشوده شدن راه برای تحقق جامعه بدون دین.

۲. سازگاری هرچه بیشتر با این جهان: معطوف شدن توجه

1. Secularism
2. seculaire

3. Berger
4. Shayz

موقع حرکت توأم با تأمل و آزادی ظاهر می‌گردد؛ زیرا شخص از هر حالی که دارد خارج می‌شود و خود را در احوال تازه قرار می‌دهد. مسلماً این احوال محاسن، معایب و مشکلات خاص خود را دارد. مبنای این نگرش بر پنج اصل مبتنی است:

(الف) ما در جهان حضور داریم. جهان ما جهان امکانات است. نوع اتفاق و واقع شدن حوادث، مقدر و ثابت و لایتغیرند.
(ب) عقل انسانی، قادر به حل مسائل گوناگون و توانا به خلق و کشف امکانات است.

(ج) انسان غیر از خود و جوامعی که به‌وجود آورده یار و یآوری برای بهبود زندگی خود ندارد.

(د) صورت قوانین حاکم بر عالم، ثابت است؛ ولی محتوای آن قوانین همواره در معرض دگرگونی است. کشف و قبول آن قوانین مبنای آزادی انسان است. ما تحت سیطره مقدرات زندگی می‌کنیم، اگر از این ضرورت پیروی کنیم، کاملاً آزاد خواهیم بود.

(ه) مقتضای عقلانیت جدید به حساب آوردن چیزهای قابل محاسبه و صرف‌نظر کردن از امور غیرقابل کنترل است (سلطان‌القراپی، ۱۳۸۵، ج ۱۹۹: ۴۹).

براساس آنچه گفته شد آئین تافلر^۱ نیز بیان می‌دارد که آموزش برای پذیرش تغییر مهم‌ترین فعالیت در زندگی آینده بشر است و تنها راه مقابله با این تحولات عظیم پرورش و آماده‌سازی انسان‌ها برای درک و پذیرش تغییرات است (تافلر، ترجمه شهیندخت خوارزمی، ۱۳۷۹: ۲).

در مجموع می‌توان گفت: تغییر و تحول همراه همیشگی انسان در همه امور است، اگرچه انسان‌ها تمایل به مقاومت در برابر تغییر دارند، که این خود ناشی از عادت کردن به امور یکنواخت و آشنا و ترس از ناشناخته‌ها و همچنین عدم درک ضرورت تغییر در زمینه‌های مختلف می‌باشد. اما در نهایت تغییر و تحول به‌عنوان یک اصل اساسی در زندگی انسانی راه خود را خواهد پیمود، اگرچه ممکن است سرعت آن کاهش یا افزایش پیدا کند.

نشانه‌های تغییر و تحول در نظام آموزشی

تغییر و تحول به‌عنوان یک اصل فلسفی هستی‌شناسانه و انسان‌شناسانه، اگرچه مورد قبول فیلسوفان مسلمان می‌باشد؛ اما

ایران، ۱۳۶۷: ۴۷-۴۶)؛ اما این به‌آن معنا نیست که تعلیم و تربیت سکولار هیچ جایگاهی در نظام آموزشی ما ندارد و ردپایی از آن در نظام آموزشی یافت نمی‌شود با توجه به اینکه جهانی شدن مدرنیته و اصول و پیامدهای آن و همچنین نظر به اینکه خواستگاه مدرنیته تمدن غربی بوده که دارای مبانی فلسفی خاص خود بوده و براساس آنها مدرنیته و پدیده‌های آن شکل گرفته است. در این میان دستاوردهای علمی آن در حیطه علوم انسانی رنگ، بو و صبغه‌ای غربی دارند و با توجه به اینکه نظام آموزشی ما متأثر از این دستاوردهای مدرنیته به‌ویژه در حیطه علوم تربیتی و حتی فلسفه تعلیم و تربیت بوده است. بر این اساس دیدگاه‌ها و انگاره‌های غربی و سکولارمآب در نظام آموزشی ما رخنه کرده است. به این علت است که کشورهای اسلامی برای مقابله با شیوع رویکرد سکولار به‌منزله یک دشمن و سلاحی برای اسلام‌زدایی، با تأکید بر دیدگاه دایرة‌المعارفی از دین، برای مخالفت با این دشمن و علوم غربی حاصل از آن، بر تولید علم دینی در برابر هر یک از علوم غربی تأکید می‌کنند. در این رابطه العطاس^۱ بیان می‌دارد (در شرایط کنونی، دیگر نه به عنوان تهدیدی خارجی، بلکه بصورت یک مشکل داخلی درآمده است، چه از جهت عقلانی تا دارالحرب پیشروی کرده و به داخل دارالسلام درآمده است ... سلاح‌های شناخت شناسانه‌ای که برای اسلام‌زدایی از فکر و عقل مسلمانان به‌کار می‌برند و سواى اصول درونی فلسفه و علم دنیوی که مولد تغذیه‌کننده آنها بوده، عبارت است از: مردم‌شناسی، جامعه‌شناسی، زبان‌شناسی، روانشناسی و اصول و روش‌های آموزش و پرورش) (باقری، ۱۳۸۹: ۲۰). صفار حیدری نیز در این رابطه بیان می‌دارد: (در حال حاضر ایده‌های سکولاری از انسان، جامعه و دانش به نهادهای تربیتی در جهان اسلام رخنه کرده است، اگرچه بسیاری از این نهادها برانند که به ارتقا فرهنگ و ارزش‌های خود بپردازند.

۷. تغییر و تحول

بنیان مدرنیته بر نوآوری و تحول در تمام جوانب است. بر این اساس خاصیت مدرنیته راه یافتن است نه ایستادن؛ البته این راه رفتن، ارادی و با استنباط و کشف و فهم انسانی تحقق می‌یابد.

1. Alatas

2. Alvin Toffler

اصول فرعی

علاوه بر اصول اساسی که مدرنیته بر پایه آن استوار بوده است، اصول فرعی دیگری نیز وجود دارند که به شرح زیر عبارتند از:

۱. آموزش و پرورش همگانی مبتنی بر مدل کارخانه از نگاه آلوین تافلر خانواده با گذر از دوران کشاورزی به دوران صنعتی دیگر قادر نبود خود به آموزش کودکان برای کار در خارج خانه و مزرعه بپردازد؛ بنابراین آماده ساختن جوانان برای نظام صنعتی باعث گسترش آموزش و پرورش همگانی شد که بر پایه مدل کارخانه طرح‌ریزی شده بود و برنامه درسی آن مبتنی بر خواندن، نوشتن، حساب و قدری تاریخ و موضوع‌های درسی دیگر بود؛ اما برنامه درس نهایی آن مشتمل بر سه درس وقت شناسی، درس اطاعت و درس کار تکراری طوطی‌وار بود. چیزی که افراد باید آنها را در کارخانه‌ها پیاده می‌کردند. به این صورت که به موقع سرکار حاضر شوند، از مقامات بالا دستور بگیرند و بدون چون و چرا دستورات را اجرا کنند. غلام حلقه بگوش ماشین یا اداره باشند و کارهای فوق‌العاده یکنواخت و بدون چون و چرا انجام دهند. بر این اساس مدارس موج دوم جوانان را به صورت ماشین نیروی کار منضبط و مقرراتی از نوعی که مورد نیاز تکنولوژی فنی - الکتریکی و خط تولید بود تربیت کردند (تافلر، ترجمه شهیندخت خوارزمی، ۱۳۶۶). نشانه‌های آموزش و پرورش همگانی مبتنی بر مدل کارخانه در نظام آموزشی

تأکید بر صفت کارخانه‌ای به عنوان نماد دوران مدرن برای آموزش و پرورش به علت حضور سه عنصر وقت‌شناسی، درس اطاعت و درس کار تکراری طوطی‌وار در برنامه درسی پنهان مدارس این دوران است، چیزی که افراد باید آنها را در کارخانه‌ها پیاده می‌کردند. به این صورت که به موقع سرکار حاضر شوند، از مقامات بالا دستور بگیرند و بدون چون و چرا دستورات را اجرا کنند. بر این اساس مدارس موج دوم جوانان را به صورت ماشین نیروی کار منضبط و مقرراتی از نوعی که مورد نیاز تکنولوژی فنی - الکتریکی و خط تولید بود، تربیت کردند.

با توجه به اینکه آموزش و پرورش همگانی محصول دنیای صنعتی است، در این رابطه در اصل چهلم به آموزش فنی و حرفه‌ای توجه ویژه‌ای شده که در این رابطه بیان شده است، بر این اساس برای قطع وابستگی باید در برنامه‌های آموزش فنی و

با وجود این تغییر و تحول در فهم متن دینی چندان مورد تأکید واقع نشده است، جز آنچه در قالب اجتهاد برای حل مسائل و معضلات جدید مطرح می‌شود. با توجه به اینکه متون دینی اسلامی به‌عنوان زیربنای فلسفه تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد، بر این اساس تغییر و تحولی پذیرفتنی است که در راستای اهداف فلسفه مذکور باشد و تغییر و تحول در مورد همه چیز پذیرفتنی نیست. صفار حیدری، در این رابطه بیان می‌دارد که (بنیاد آموزش و پرورش مدرن بر اومانیسیم از یک طرف و پذیرفتن دگرگونی در همه چیز به‌عنوان یک اصل اساسی از طرف دیگر، استوار است. اگرچه در آموزش و پرورش دینی، انسان فاقد احترام و اهمیت نیست؛ اما انسان به‌خودی خود هدف محسوب نمی‌شود. انسان آرمانی دینی، انسان الهی و اخلاقی است. از این رو در نظام آموزشی دینی اصل دگرگون‌پذیری در همه چیز پذیرفتنی نیست. به سخن دیگر، نظام تربیت دینی در حالی که نیازها، موضوعات و واقعیت‌های متغیر و یافتن راه‌حل‌های متناسب برای پاسخ‌گویی به آنها را نادیده نمی‌گیرد، در صدد تحقق ایده‌ها، هدف‌ها و آرمان‌های خاصی است) (صفار حیدری، ۱۳۸۱، ج ۴۲: ۱۲۰-۱۱۹). از طرف دیگر در نظام‌های آموزشی مدرن اصل دگرگونی‌پذیری در همه امور از جمله انسان و هدف‌های او مورد پذیرش و تأکید شدید قرار گرفته است. بنیاد متافیزیکی نظام‌های آموزشی مدرن، جهان و انسان را یک‌پارچه در حال تغییر و دگرگونی می‌بیند. از این رو هدف آموزش و پرورش چیزی مانند برآوردن نیازهای انسان در حال تغییر و در نتیجه سازگاری با محیط است. این چگونگی به‌ویژه در قرن ۱۹ و ۲۰ که در نتیجه انقلاب صنعتی و ورود دانش و تکنولوژی مدرن، تحولی بنیادی در جوامع اروپایی اتفاق افتاد به‌روشنی مشهود است (همان منبع: ۲۲۰). با توجه به آنچه بیان شد در اصل هشتم از اصول آموزش و پرورش بر استفاده از تجارب و دستاوردهای بشری از طریق ارتباط با مجامع علمی داخلی و خارجی برای اصلاح و نوسازی آموزش و پرورش تأکید شده است (طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۶۷: ۵۳). که این تغییر و تحول نه در بعد فلسفی نظام آموزشی، بلکه در بعد دستاوردهای علوم تربیتی برای فرایندهای نظام آموزشی در حیطه روش‌ها و محتوای برنامه‌هاست که آن هم باید با مبانی و اصول تعلیم و تربیت اسلامی هماهنگ باشد).

نکته مشترک در همه این موارد کاربرد این واژه به عنوان راهنمایی برای مقایسه است.

در این رابطه سازمان بین‌المللی استاندارد^۱ تعریف زیر را ارائه کرده است:

۱. استاندارد مدرکی است در برگرفته قواعد، راهنمایی‌ها یا ویژگی‌هایی برای فعالیت‌ها یا نتایج آنها به منظور استفاده عمومی و مکرر، که از طریق هم‌رأیی فراهم و به وسیله سازمان شناخته شده‌ای تصویب شده باشد و هدف از آن دستیابی به میزان مطلوبی از نظم در زمینه‌ای خاص است (همان منبع، خسروی، ۱۳۸۶: ۵۵)، ۲. استاندارد چارچوبی برای فعالیت‌های یاددهی و یادگیری با توجه به عوامل زمان، شرایط درونی و جهانی و رفتارهای عملکردی است، ۳. استاندارد ابزار مطمئن حصول اطمینان از اجرای حداقل انتظارات و کیفیت است، ۴. استاندارد عامل پر کردن شکاف میان سطح دانستن و انجام دادن است، ۵. استاندارد پل آرمان و اراده و واقعیت است، ۶. استاندارد پنجره علمی و توان علمی یک جامعه است، ۷. استاندارد برج مراقبت اطمینان کافی است، ۸. استاندارد عامل راززدایی و رازگشودگی است (قورچیان، ۱۳۸۲، ج ۲۱: ۷-۹)، ۹. استانداردسازی ناظر بر آزمون‌های استاندارد برای شناسایی و پاک‌سازی افراد به اصطلاح نامناسب به‌ویژه در خدمات اداری است؛ اما این معیار در تمام عرصه‌های زندگی انسان وارد شد، برای مثال برای آماده ساختن نسل جوان برای ورود به بازار کار، مربیان تربیتی، برنامه‌های استاندارد طرح‌ریزی کردند، مانند بینه^۲ و ترمن^۳ آزمون‌های هوش استاندارد ساختند. روش‌های ارزشیابی و نمره دادن در مدارس، روش‌های پذیرش دانش‌آموز و دانشجو و قوانین مربوط به اعتبارنامه‌های تحصیلی به طریق مشابه استاندارد شد. استاندارد کردن کارایی را افزایش داد؛ اما استفاده از اصل استاندارد کردن بسیاری از تفاوت‌ها را از بین برد (تافلر، ترجمه شهیندخت خوارزمی، ۱۳۶۶: ۶۷).

با توجه به آنچه بیان شد استاندارد از زمان ورود انسان به دنیای مدرنیته مورد تأکید و توجه واقع شده و به عنوان معیاری برای کیفیت یک محصول، برنامه، و ... در همه عرصه‌ها انسانی

حرفه‌ای بر پرورش درک غنی و شناخت تکنولوژی در دانش‌آموزان و همچنین تقویت آموزش مهارت‌های فنی پایه (از جمله استفاده صحیح از ابزار، رعایت نکات ایمنی، نظم و پاکیزگی، چگونگی استفاده از منابع طبیعی و دستورالعمل‌ها) و بر ایجاد واحدهای آموزش فنی و حرفه‌ای در کنار کارخانه‌ها با مشارکت آموزش و پرورش تأکید شود (همان منبع: ۶۷). در اهداف نظام آموزشی نیز در بعد اهداف اخلاقی بر پرورش روحیه نظم و انضباط و پرورش روحیه مبارزه با بیکاری، بطالت و مشاغل کاذب تأکید شده است. در بعد اهداف اقتصادی نیز بر شناخت حرفه و مشاغل مولد برای افزایش درآمد ملی، رفع بیکاری و وابستگی اقتصادی، توجه به اهمیت رشد اقتصادی به عنوان وسیله‌ای برای رسیدن به رشد توسعه اجتماعی، شناخت ارزش و قداست کار و معاش حلال، مهارت بخشی و ایجاد آمادگی و علاقه برای اشتغال مولد در بخش‌های کشاورزی، صنعت و خدمات تأکید شده است. همچنین در بعد اهداف علمی آموزشی نیز توسعه علوم و فنون و مهارت‌های مورد نیاز فرد و جامعه مورد توجه واقع شده است (اهداف کلی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۷۷).

صفا حیدری نیز در این رابطه بیان می‌دارد که (ورود جوامع اروپایی به عصر صنعتی نه تنها ماهیت این جوامع را با دگرگونی مواجه کرد؛ بلکه بر کارکردهای نظام آموزشی آنها نیز تأثیرات دامن‌داری گذاشت. در حالی که نظام‌های آموزشی در جوامع سنتی - به‌رغم تنوع آنها- انتقال سنت‌ها، باورها و ارزش‌های معینی را کارکرد اساسی خود قلمداد می‌کردند، در دوران مدرن با زوال سنت‌ها، بر آوردن نیازهای اقتصادی، نظامی و سیاسی در حال دگرگونی وظیفه اساسی نظام‌های آموزشی گردید (صفا حیدری، ۱۳۸۱، ج ۴۲: ۲۲۰). بنابراین خود این ضرورت‌های اقتصادی، سیاسی، نظامی، فرهنگی و ... باعث گسترش نظام آموزشی برای تربیت نیروی انسانی مورد نیاز دنیای صنعتی شد.

۲. استانداردسازی

امروزه از واژه استاندارد در زمینه‌های متفاوتی استفاده می‌شود. صرف نظر از گوناگونی موارد استفاده از واژه استاندارد،

1. international standards organization
2. Alfred Binet

3. Terman

به‌گونه تصاعدی تخصصی می‌شد) (فرم‌هینی، ۱۳۸۳: ۹). بنابراین اصل تخصصی کردن منجر به پیدایش متخصصینی شد که در حیطه‌ای خاص مهارت ویژه‌ای دارند و فراتر از آن حیطه فاقد مهارت و توانایی خاص هستند.

نشانه تخصصی کردن در نظام آموزشی

اصل پنجاهم بر استفاده پاره‌وقت از متخصصان تأکید کرده است. در این رابطه آمده است که آموزش و پرورش برای تدریس دروس و آموزش مهارت‌های خاص باید از خدمات صاحبان حرف و متخصصان علوم و معارف غیرشاغل در آموزش و پرورش و همچنین بازنشستگان به‌صورت پاره‌وقت استفاده کند (طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۶۷: ۷۲). از طرف دیگر پرورش افراد متخصص در حیطه‌های مختلف خود یکی از رسالت‌های اصلی نظام آموزشی ما محسوب می‌شود. صفار حیدری در این رابطه بیان می‌دارد (پیشرفت‌های علمی و اقتصادی به اندازه پیشرفت‌های صنعتی در هر جامعه‌ای قطب‌هایی‌اند که افراد را از روستاها به طرف شهرها جذب می‌کنند و بر شمار کسانی که به دنبال زندگی بهترند می‌افزایند. محیط جدید بر دامنه رقابت میان گروه‌های گوناگون و ستیز برای اشتغال و شرایط بهتر زندگی می‌افزاید. در چنین فضایی که تقاضا برای تخصص‌هایی چون پزشکی، مهندسی، آموزگاری و سایر حرف رو به فزونی می‌گذارد. بنابراین نظام آموزشی موظف می‌شود که مردم را برای رشته‌های علمی و فنی گوناگون آماده نماید) (صفار حیدری، ۱۳۸۱، ج ۴۲: ۲۲۵-۲۲۴). در اصل چهلم بر آشنا ساختن و مشارکت دادن دانش‌آموزان در فعالیت‌های کشاورزی، صنعتی و حرف‌های خاص هر منطقه و تبیین ارزش کار و اهمیت کار گروهی در پیشرفت جامعه برای آنان تأکید شده است (طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۶۷: ۶۷). در اصل شصت و چهارم بیان شده که آمار و اطلاعات آموزش و پرورش و نتایج بررسی‌ها و یافته‌های پژوهش و تحقیق باید به‌طور مستمر و با دقت لازم و به‌صورت‌های مناسب برای مخاطب‌های خاص (معلمین، کارشناسان و محققین، مدیران و سیاستگذاران و ...) به صورت منظم منتشر گردد (همان منبع: ۷۸).

به حساب آمده است. استاندارد بودن چیزی به ما اطمینان خاطر می‌بخشد که استفاده از یک محصول ما را دچار مشکلات نخواهد کرد. به عبارت دیگر استاندارد بودن یک محصول از نظر روانی برای ما آرامش خاطر به‌بار می‌آورد. همچنین لحاظ کردن استاندارد برای یک محصول یا برنامه نماد این است که ما از دانش روز آن محصول برخورداریم و می‌توانیم آن را در مقیاس وسیع تولید کنیم و به‌این طریق در وقت و هزینه صرفه‌جویی کنیم.

بنابراین با توجه به آنچه بیان شد اهدافی برای استانداردها تعیین شده که از جمله اهداف اساسی آن می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: ۱. تعریف حد قابل قبول کیفیت و کمیت، ۲. به وجود آوردن زبان مشترک و مؤثر بین افراد برای مبادله اطلاعات، نظرات و افکار، ۳. تلفیق بهینه کیفیت با مصرف و جوانب اقتصادی، ۴. به حداقل رساندن هزینه‌ها با راه‌یابی برای موارد مشابه و تکرار شونده، ۵. ارتقای قابلیت، اعتماد و اتکا (خسروی، ۱۳۸۶: ۵۵).

نشانه‌های استانداردسازی در نظام آموزشی

در نظام آموزشی ما چه در اهدافی که تدوین شده است و چه در فلسفه تعلیم و تربیتی آن بر استانداردسازی تأکید نشده است؛ اما استانداردسازی در نظام آموزشی ما جریان دارد که از نمونه‌های آن می‌توان به آزمون‌های مختلف تحصیلی برای ارتقاء تحصیلی، تست‌های هوش، فرم‌های ارزشیابی و ... اشاره کرد.

۳. تخصصی کردن

تخصصی کردن که خود ناشی از تقسیم کار برای افزایش کارایی و جلوگیری از اتلاف وقت و همچنین ناشی از گسترش معرفت بشری در حوزه‌های مختلف است. بنابراین تخصصی شدن که بیشتر منتج از تقسیم کار است، منجر به پدید آمدن تولیدکننده و مصرف‌کننده شد که براساس آموزش و پرورش به وسیله معلم در مدرسه تولید می‌شود و به مصرف دانش‌آموز می‌رسد (تافلر، ترجمه شهیندخت خوارزمی، ۱۳۸۳: ۶۹). فرم‌هینی نیز در این رابطه بیان می‌دارد که (وجه مشخصه جامعه صنعتی نوظهور تقویت دائمی تقسیم کار بود، که در آن کارها

بحث و نتیجه‌گیری

مدرنیته به عنوان یک فضای فکری مبتنی بر اصولی همچون اصالت انسان؛ تسامح و تساهل؛ آزادی؛ عقلانیت؛ علم‌باوری؛ سکولاریسم؛ تغییر و تحول و همچنین بر اصول فرعی همچون: آموزش و پرورش همگانی مبتنی بر مدل کارخانه؛ استانداردهای آموزشی و تخصصی کردن مبتنی است که در مقابل هر یک از این اصول در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به ترتیب بر خدامحوری، تساهل و تسامح با تأکید بر پرهیز از مباهنه، آزادی با تأکید بر آزادی معنوی، عقلانیت همراه با صبغه دینی، علم دینی، تأکید بر جنبه اجتماعی دین و تغییر و تحول نسبی تأکید شده است؛ اما اصول فرعی اموری هستند که به صورت بیشتری مورد پذیرش واقع شده‌اند.

لازم به ذکر است با توجه به اینکه آموزش و پرورش متأثر از مجموعه علوم تربیتی است، صرف اینکه از نظر فلسفی بتوانیم فلسفه برای آموزش و پرورش تدوین کنیم، ما را از اصول مدرنیته و نتایج مرتبط با آن در امان نگه نخواهد داشت. چون هنوز در سایر حیطه‌های علوم تربیتی مانند روانشناسی، جامعه‌شناسی، و ... بر اساس فلسفه اسلامی کار جدیدی صورت نگرفته است که این خود یکی از عواملی است که بر اهمیت علم دینی، و تلاش برای تولید علم دینی در حیطه علوم انسانی براساس فلسفه اسلامی، می‌افزاید که این امر نیاز به تلاش و کوشش ویژه‌ای دارد و صرف ادعا کاری از پیش نخواهد برد. بنابراین فقدان علوم انسانی با صبغه فلسفی اسلامی منجر به ایجاد نظام آموزشی التقاطی و ریشه دوانیدن غیر آشکار اصول مدرنیته در آن می‌شود. در عین حال باید اذعان داشت که استفاده از دستاوردهای مدرنیته با نگاهی نقادانه و بومی‌سازی آن با توجه به معیارهای اسلامی - ایرانی امری معقول و پسندیده است.

منابع:

- اخوان کاظمی، بهرام. (۱۳۸۵). عوامل پیدایی و پایایی سکولاریسم در جهان مسیحی، دو فصلنامه دانش سیاسی، شماره ۴، پاییز و زمستان ۱۳۸۵، صص ۶۸-۳۷.
- ارمکی، تقی آزاد و زارع، مریم. (۱۳۷۸). دانشگاه، مدرنیته و دین‌داری، پژوهشنامه علوم انسانی و اجتماعی نیمه اول سال ۱۳۷۸، صص ۱۶۰-۱۳۳.
- افلاطون، قوانین، ترجمه محمدحسن لطفی. (۱۳۵۴). تهران: انتشارات صفیعلی‌شاه.
- اهداف کلی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۷۷). مصوب ششصد و بیست

و ششمین جلسه شورای عالی.
- ایروانی، جواد. (۱۳۸۴). خاستگاه مدارا و عفو از دیدگاه قرآن و حدیث، مجله تخصصی الهیات و حقوق، پاییز ۱۳۸۴، شماره ۱۷، صص ۱۸۸-۱۵۴.
- آهنچیان، محمدرضا. (۱۳۸۲). آموزش و پرورش در شرایط پست مدرن، تهران، انتشارات طهوری.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۷). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، ج ۱، تهران، انتشارات علمی فرهنگی.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۹). تنگناهای پیش‌پا و افق‌های پیش روی فلسفه تعلیم و تربیت، انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، صص ۲۹-۱.
- پاک سرشت، محمدجعفر. (۱۳۸۶). نظریه‌های تربیتی و چالش‌های نظریه‌پردازی در آموزش و پرورش ایران، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۰، سال ششم، صص ۱۴۶-۱۲۵.
- تافلر، آلوین، جابجایی در قدرت، ترجمه شهیندخت خوارزمی. (۱۳۷۹). تهران: انتشارات علم.
- تافلر، آلوین، موج سوم، ترجمه شهیندخت خوارزمی. (۱۳۶۶). تهران: نشر نو.
- خدردی، غلام‌حسین، رضوان‌طلب، محمدرضا، (بی تا)، رویکردی فلسفی و کلامی به مقوله آزادی، فصلنامه علمی - پژوهشی، دانشگاه قم، سال دهم، شماره دوم، صص ۲۴۱-۲۲۱.
- خسروی، مریم. (۱۳۸۶). بررسی میزان رعایت استاندارد ایزو ۷۱۴۴ در پایان‌نامه‌ها، فصلنامه کتاب ۷۰، صص ۶۸-۵۳.
- سلطان‌القرایی، خلیل. (۱۳۸۵). فلسفه مدرنیته و نقش آن در تعلیم و تربیت، نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی تبریز، تابستان ۱۳۸۵، سال ۴۹، شماره مسلسل ۱۹۹، صص ۷۲-۴۵.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۸). روانشناسی پرورشی نوین، تهران، نشر دوران.
- شرفی، عبدالمجید، ترجمه مهدی مهریزی. (۱۳۸۳). اسلام و مدرنیته، تهران، وزارت فرهنگ ارشاد اسلامی.
- شریعتمداری، علی، اصول تعلیم و تربیت. (۱۳۷۶). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- صالحی، اکبر، مهرابیان، زهرا. (۱۳۸۷). بررسی انسان‌شناسی اسلامی و انسان‌شناسی وجودگرا و مقایسه آنها، دو فصلنامه علمی - تخصصی تربیت اسلامی، س ۳، ش ۷، پاییز و زمستان ۱۳۸۷، صص ۱۶۰-۱۳۹.
- صفار حیدری، حجت. (۱۳۸۱). نوگرایی و آموزش و پرورش در جهان اسلام، فصلنامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س) سال دوازدهم، شماره ۴۲، صص ۲۳۱-۲۱۱.
- طباطبایی، محمدحسین، تفسیرالمیزان، ج ۳، ترجمه محمدباقر موسوی همدانی. (۱۳۶۳). انتشارات امیرکبیر، بی‌جا.
- طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۶۷). مصوب شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش، تهران: انتشارات ستاد اجرایی تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش.
- عضدانلو حمید، (بی تا)، مارکس‌وپر و عقلانیت مدرن، مطالعات سیاسی - اقتصادی، شماره ۲۶۰-۲۵۹، صص ۱۲۳-۱۰۰.
- فرزاد، عبدالحسین. (۱۳۸۳). نقد و بررسی اندیشه خردگرایی و آزاداندیشی در شعر مبتنی بر شاعر عرب و ناصر خسرو قبادیانی، پژوهشگاه علوم انسانی، شماره (۳۶-۳۵)، بهار و تابستان ۱۳۸۳، صص ۱۸۸-۱۷۵.

- فرم‌هینی فراهانی، محسن. (۱۳۸۳). پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت، چاپ اول، نشر آبیژ، تهران.
- قورچیان، نادرقلی. (۱۳۸۲). کالبد شکافی استانداردسازی در آموزش و پرورش در هزاره سوم، فصلنامه آموزه، شماره ۲۱، صص ۹-۵.
- ماهرزاده، طیبه. (۱۳۸۳). فلسفه تربیتی کانت، تهران، انتشارات سروش.
- مروتی، سهراب. (۱۳۸۵). مبانی نظری مدارا در قرآن کریم و سنت معصومین (ع)، فصلنامه انجمن معارف اسلامی، سال دوم، شماره سوم، تابستان ۸۵، صص ۶۳-۸۴.
- مسگری، علی‌اکبر، سلیمانی، معصومه. (۱۳۸۷). معرفی اومانیزم در اندیشه مارسلیو فیچسنو، فصلنامه فلسفه و کلام اسلامی آینه معرفت، دانشگاه شهید بهشتی، بهار ۱۳۸۷، صص ۱۶۰-۱۲۲.
- موسوی گیلانی، سیدرضی. (۱۳۸۸). جایگاه مهدویت در اندیشه نخبگان مسلمان در دوره مدرنیته، فصلنامه علمی - پژوهشی مشرق موعود، سال سوم، شماره ۱۲، زمستان ۱۳۸۸، صص ۵۱-۲۹.
- میلااره، گاستون، معنی و حدود علوم تربیتی، ترجمه علیمحمد کاردان. (۱۳۷۵). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- نقیب‌زاده، میر عبدالحسین. (۱۳۶۸). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، انتشارات طهوری، تهران.
- نیکو بخت، ناصر. (۱۳۸۳). عرفان اسلامی، مکتب تسامح و تساهل نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید باهنر کرمان دوره جدید، شماره ۱۶ (پیاپی ۱۳)، زمستان ۸۳، صص ۲۳۹-۲۱۷.

