

درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران

دکتر خسرو باقری

چکیده

تاکنون، به صراحت و به صورت مدون، فلسفه‌ای برای آموزش و پرورش کشور ما مشخص نگردیده است. با توجه به نقش بنیادی و هدایت‌کننده فلسفه آموزش و پرورش، آشکار است که تدوین چنین فلسفه‌ای، شرط لازم و اجتناب‌ناپذیر تأمین انسجام فکری و عملی در سطح تصمیم‌گیری و نیز اجرایی آموزش و پرورش است.

محقق، در پی فراهم آوردن صورت‌بندی اولیه‌ای برای فلسفه آموزش و پرورش کشور، عناصر و چارچوب اساسی چنین فلسفه‌ای را در اندیشه اسلامی، که بستر اصلی فرهنگ جامعه محسوب می‌شود، جستجو کرده است. سؤال‌های اصلی تحقیق، ناظر بر آن است که آموزه‌های اساسی اسلامی دربعاد هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی مشخص گردد و بنا به اقتضای آن‌ها، مفهوم تعلیم و تربیت، هدف، مبانی، اصول و روش‌های آن معین شود و نقش این مجموعه، به منزله یک چارچوب مقابری، در تحلیل و نقد وضع جاری آموزش و پرورش شرح گردد.

تحلیل پیشینه نشان داده است که سه رویکرد در تدوین اندیشه اسلامی در باب آموزش و پرورش اسلامی وجود دارد. اعراض کلی از فلسفه و اکتفا به متون دینی، نکیه بر نظام‌های فلسفی مسلمانان و استفاده از فلسفه به مثابه روش و ساختار برای مطالعه متون دینی. دو تحقیق حاضر نیز رویکرد سوم انتخاب شده است.

در روش شناسی تحقیق، الگوی پیشنهادی ویلیام فرانکنا برای تحلیل فلسفه‌های آموزش و پرورش مورد بررسی و بازسازی قرار گرفته و شکل بازسازی شده آن، در صورت‌بندی فلسفه آموزش و پرورش به کار گرفته شده است.

در اشاره به یافته‌های تحقیق، قابل ذکر است که در تحقیق حاضر، مفهوم گسترده‌ای از مبانی آموزش و پرورش مورد نظر بوده است که ناظر بر گزاره‌های توصیفی و تبیینی است و در سه دسته، مورد بحث قرار گرفته است. نقش مبانی نوع اول در تعیین هدف و مفهوم اساسی آموزش و پرورش، نقش مبانی نوع دوم در تعیین اصول آموزش و پرورش و نقش مبانی نوع سوم در تعیین روش‌های آموزش و پرورش آشکار می‌گردد.

مبانی نوع اول، شامل گزاره‌هایی هستی‌شناختی و انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی است که هدف و مفهوم اساسی آموزش و پرورش را مشخص می‌کنند. در این قسمت، "حیات پاک" به منزله هدف غایی آموزش و پرورش پیشنهاد شده است. حیات پاک متضمن تحولی در ابعاد فردی و اجتماعی زندگی آدمی، بر اساس گرویدن به خداست. در این گونه از زندگی، جسم و جان فرد و نیز عرصه حیات جمعی، از پلیدی به پاکمی می‌گراید. حیات پاک مستلزم آن است که فرد در جسم، به پاکمی، سلامت و قوت نایل گردد، در اندیشه، به اعتقادهای درست دست یازد، در گرایش و اراده، حرکتی معطوف به خیر نیابد و در عرصه حیات جمعی، عفت، عدالت و ارفقت فراهم گردد. مفهوم اساسی آموزش و پرورش، ناظر بر جریان‌رویی شدن آدمی است؛ جریانی دو سویه از ناحیه تربیتی و تربیتی که با نظر به آن، معلم‌محوری و شاگرد‌محوری، هر دو به سبب یک‌سویگی، غیر قابل قبول‌اند.

مبانی نوع دوم، شامل دسته‌ای از گزاره‌های انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی است که اصول آموزش و پرورش را تعیین می‌سازند. مقصود از اصول، گزاره‌های تجویزی است که قواعد

دانشمندی عمل را در آموزش و پرورش معلوم می‌کنند. با توجه به اقسام سه‌گانه این نوع مبانی، اصول آموزش و پرورش، در سه محور اصول انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی مطرح گردیده است.

مبانی نوع سوم، شامل گزاره‌های واقع‌نگری است که دسترسی به روش‌های آموزش و پرورش را میسر می‌گرداند. این دسته از مبانی، به طور غالب، ناظر بر گزاره‌های تجربی است و از همین رو، فراموش آوردن و استفاده از داده‌های تجربی، در آن نقش اساسی ایفا می‌کند. در این قسمت، نمونه‌ای از مبانی و روش‌های آموزش و پرورش توضیح داده شده است.

با نظر به جابجوب و معیارهای به دست آمده، تحلیل‌هایی نفاذگونه در مورد وضع رایج آموزش و پرورش مطرح گردیده است. این تحلیل‌ها شامل روش‌شناسی یافته‌های تجربی مؤثر بر آموزش و پرورش، مهارت‌گرایی در آموزش فنی و حرفه‌ای، گرایش به فن‌آوری اطلاعات و جریان اصلاحات در آموزش و پرورش است.

این مقاله را آقای دکتر خسرو باقوی دانشیار دانشگاه تهران نوشته و در اختیار فصل‌نامه قرار داده است که از ایشان قدردانی می‌شود.

فصلنامه



از مدت‌های پیش، ضرورت پرداختن به فلسفه تعلیم و تربیت، در کشور ما مورد توجه قرار گرفت. اما این احساس ضرورت، یا مسیر مناسبی برای باروری نیافت یا اگر در مسیر مناسبی قرار گرفت، به بار ننشست. در سال ۱۳۲۸ شمسی، مطالعه‌ای در مورد وضع تعلیم و تربیت و فلسفه آن در ایران صورت گرفت. این مطالعه را هیأت مشاوران ماوراء بحار، به دعوت سازمان برنامه انجام دادند. هیأت مطالعاتی، در مقام پیشنهاد برای بهبود وضع، اظهار داشتند که باید فلسفه تعلیم و تربیت، متناسب با دموکراسی مغرب زمین، طراحی و تدوین گردد که نمونه بارز آن در ایالات متحده آمریکا مشاهده می‌شود. (۱)

هیأت مشاوران ماوراء بحار، پیش از آن که به واقع در پی آن بوده باشند که مزایای دموکراسی را در فضای تعلیم و تربیت ایران تدارک ببینند، حرکتی در جهت جابه‌جایی قدرت انجام دادند به عبارت دیگر، در زمینه بسط نفوذ آمریکا در ایران، سعی داشتند. تأثیر نظام تربیتی فرانسه را بر آموزش و پرورش مهارت‌کنند و هم‌شکلی با آموزش و پرورش آمریکا را جایگزین آن گردانند.

به هر روی، کاستن از میزان نخبه‌گرایی و تمرکزگرایی و کوشش برای وارد کردن دموکراسی در فضای تعلیم و تربیت، بدون توجه به زمینه‌ها و اقتضای فرهنگی ایران، ممکن نیست و نخواهد بود. هنگامی که از این زاویه به مسئله بنگریم، آشکار می‌شود که نه تنها دموکراسی، که سایر ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی معاصر نیز، بدون آن که در جریان دادوستدی لعلال و دو جابه‌بازمینه‌های فرهنگی کشور ما قرار گیرند، به خوبی در فضای فرهنگی این جامعه استقرار نخواهند یافت.

گام دیگر برای فراهم آوردن زمینه شکل‌گیری فلسفه تعلیم و تربیت، در سال ۱۳۶۵ با تشکیل شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش در وزارت آموزش و پرورش و با تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی برداشته شد. حاصل کار این شورا به صورت تنظیم مبنای، اهداف، اصول و ساختار نظام آموزش و پرورش آشکار گردید (۲).

به رغم نقاط قوتی که در این طرح وجود دارد، نمی‌توان گفت که با انجام دادن آن، انتظار تدوین فلسفه تعلیم و تربیت به طور کامل برآورده شده است. برای مثال، آنچه در این طرح تحت عنوان مبنای

تعلیم و تربیت اسلامی آمده، در واقع محدود به مبانی انسان‌شناختی است و مبانی معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی در آن مورد توجه قرار نگرفته است. به تبع این امر، در قسمت اصول حاکم بر آموزش و پرورش نیز لوازم با دلالت‌های مبانی معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی مشخص نگردیده است. به علاوه، مفاهیم مبنا و اصل و ارتباط آن‌ها با یک‌دیگر از سوی و با روش‌های تعلیم و تربیت از سوی دیگر، مورد توجه قرار نگرفته است. می‌دانیم که یکی از ویژگی‌های فلسفه تعلیم و تربیت، ایجاد انسجام میان اجزای متفاوت نظام فکری تعلیم و تربیت است. اما این طرح به سبب گرایش عملی حاکم بر آن، در جهت فراهم آوردن هر چه سریع‌تر نظام جدیدی برای آموزش و پرورش کشور، صبغه نظری و فلسفی چشمگیری ندارد. به هر روی، تدوین فلسفه تعلیم و تربیت، دست کم در مراحل اولیه آن، مستلزم بحث کافی در پایه‌های نظری مسائل آموزش و پرورش است.

بر این اساس، نیاز به تدوین فلسفه تعلیم و تربیت، همچنان پابرجاست. در کوشش برای تدوین فلسفه تعلیم و تربیت برای آموزش و پرورش ایران، دست کم باید به سه عنصر توجه کرد: فرهنگ و اندیشه اسلامی، ویژگی‌های فرهنگ ملی و مواجهه فرهنگی با دنیای غرب. در تحقیق حاضر، از این سه عنصر، تنها عنصر نخست و تا حدی عنصر سوم را مورد توجه قرار داده‌ایم. با نظر به عنصر اول، کوشیده‌ایم با مظنعه متون دینی اسلام، چارچوبی برای اندیشه تربیتی فراهم آوریم و معیارهایی به دست دهیم که بتوان به کمک آن‌ها در مورد پدیده‌های جاری در محیط‌های آموزش و پرورش طراحی و تأمل کرد. آنچه در پی می‌آید، خلاصه‌ای از پژوهش برای دستیابی به فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران است که در مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی دوسی و نوآوری‌های آموزشی و با نظارت دکتر احمد احمدی انجام شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

چارچوب فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران

در این قسمت، یافته‌های تحقیق در باب چارچوب فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران عرضه خواهد شد. پیش از بیان یافته‌ها مناسب است به این نکته اشاره شود که سه نوع مواجهه یا رویکرد با موضوع فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی صورت پذیرفته است: رویکرد نخست، آغراض

از فلسفه و اکتفا به متون دینی^۱ است. در این رویکرد، نظر بر آن است که در اصل نمی توان و نباید از تعبیر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی سخن گفت؛ زیرا اسلام یک دین الهی است، در حالی که فلسفه، تلاشی بشری است. به ویژه که فلسفه، به طور غالب، چون رقیب دین جلوه گر شده و در پی آن بوده که همان مسائلی را که خداوند با احاطه علمی خود، در ادیان برای بشر آشکار ساخته است، از طریق عقل محدود و ناتوان بشری پاسخ گوید.^(۳)

رویکرد دوم، تکیه بر نظام های فلسفی مسلمانان^۲ است. در این رویکرد، فرض بر آن است که میان فلسفه و دین، هم آوایی و هماهنگی برقرار است. بر این اساس، مسیری که باید پیمود، چنین است که نظام فلسفی معینی از فلسفه های اسلامی را مبنای قرار دهیم و با اتکا به آن، در مورد مسائل تعلیم و تربیت، به اندیشه ورزی و چاره اندیشی بپردازیم.^(۴)

سرانجام، از رویکرد سوم می توان با عنوان استفاده از فلسفه به مثابه روش و ساختار یاد کرد. براساس رویکرد سوم، برای شکل دادن به فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، باید با استفاده از ابزارها، روش ها و ساختارهای مطرح شده در فلسفه یا فلسفه تعلیم و تربیت، در متون اسلامی به جستجو و تفحص پرداخت و هر آنچه را به این ترتیب به دست می آید، مبنای قرارداد و با اتکا به آن ها، به بحث و نظر در مورد مسائل تعلیم و تربیت روی آورد. در تحقیق حاضر، رویکرد سوم اتخاذ شده و به صورت معینی انجام پذیرفته است که تفصیل آن را باید در گزارش تحقیق ملاحظه کرد.^(۵)

یافته های تحقیق در سه قسمت بیان می شود که هر یک از آن ها در شکل انتزاعی خود، به صورت یک قیاس عملی است. عناوین این سه قسمت عبارت است از: ۱. مبانی (نوع اول)، هدف غایی و مفهوم تعلیم و تربیت؛ ۲. اهداف واسطی، مبانی (نوع دوم) و اصول تعلیم و تربیت؛ ۳. مبانی (نوع سوم) و روش های تعلیم و تربیت.^(۶)

در این جا مناسب است مفاهیم مذکور در این عناوین را توضیح دهیم؛ در این نوشته، مباحث همواره چون گزاره ای توصیفی در نظر گرفته شده است که واقعی را بیان می کند؛ اعم از آن که واقعی ماوراء طبیعی یا طبیعی، معرفت شناختی یا ارزش شناختی باشد. مبانی مورد بحث، به سه دسته تقسیم می شود و این از آن روست که تأثیر مبانی در پرداختن نظام تعلیم و تربیت، به گونه های متفاوت آشکار

بخشی از مبانی، که از آن‌ها به مثابه مبانی نوع اول سخن گفته خواهد شد، تأثیر خود را در تعیین ویژگی‌های اهداف اساسی تعلیم و تربیت و نیز ساختار مفهوم تعلیم و تربیت آشکار می‌سازد. با توجه به ویژگی این نوع مبانی، پس از توضیح آن‌ها، در مورد هدف و نیز ساختار مفهوم تربیت اسلامی سخن خواهیم گفت. هدف در شکل نهایی خود، در حکم هدف غایی مطرح می‌شود. اما نیل به هدف غایی، خود در گرو حصول قابلیت‌ها یا توانایی‌هایی است که از آن‌ها با عنوان هدف واسطی یاد خواهد شد.

اما پاره‌ای دیگر از مبانی، تأثیر خود را در تعیین اصول تعلیم و تربیت آشکار می‌سازند. این دسته، تحت عنوان مبانی نوع دوم مطرح خواهد گردید. مقصود از اصول در این جا قواعد و دستورالعمل‌های کلی است که شیوه کار و فعالیت در جریان تعلیم و تربیت را هدایت می‌کنند. در حالی که مبانی، به صورت گزاره‌های توصیفی و تبیینی مطرح می‌گردند، اصول در قالب گزاره‌های تجویزی آشکار می‌شوند. در قسمت دوم این فصل، این دسته از مبانی و به تبع آن‌ها اصول تعلیم و تربیت را مورد بحث قرار خواهیم داد.

سرانجام، پاره‌ای دیگر از مبانی، تأثیر خود را در مورد روش‌های تعلیم و تربیت آشکار می‌سازند. این مبانی، که تحت عنوان مبانی نوع سوم از آن‌ها یاد می‌کنیم، بیانگر واقعیت‌هایی اند که چگونگی تحقق اصول یا قواعد هنجارین به دست آمده در مرحله پیش‌را نشان می‌دهند. همین واقعیت‌ها یا مبانی نوع سوم زمینه‌ساز روش‌ها و افراهم می‌آورند.

۱. مبانی نوع اول، هدف غایی و مفهوم تعلیم و تربیت

امکان دارد تعیین اهداف یا اصول بنیادی هنجارین در فلسفه‌های تعلیم و تربیت، به صورت یک قیاس عملی تنظیم شود که طی آن، موجه بودن اهداف یا اصول مورد نظر نیز مشخص می‌گردد، به جای آن که بیان صرف آن‌ها گام نخست ساختار فلسفه تعلیم و تربیت محسوب شود. در متون اسلامی نیز اهداف مورد نظر اسلام، همراه با توجیه و تبیین معنی عرضه شده است که

می‌توان آن را در قالب یک قیاس عملی تنظیم کرد. در این قیاس، مقدمه نخست، ناظر بر گزاره یا گزاره‌هایی هنجارین است که مضمون آن، یک "باید" حیاتی است که انسان چون موجودی دارای حیات، به حکم این "باید"، در پی آن است که زندگی خود را حفظ کند و آن را با راحت و سعادت فرین سازد. مقدمه دوم، حاوی گزاره یا گزاره‌هایی توصیفی است که واقعیت‌هایی را در هسنی بیان می‌کند؛ به نحوی که تحقق این "باید" حیاتی، در گرو قبول این واقعیت‌هاست. نتیجه قیاس، گزاره یا گزاره‌هایی هنجارین است که مضمون آن‌ها همان اهداف یا اصول بنیادی است که آدمی باید به پی‌جویی آن‌ها بپردازد. اکنون، این سه گام قیاس عملی را به ترتیب توضیح می‌دهیم:

الف) باید‌های حیاتی انسان

این قسمت، ناظر بر مقدمه نخست قیاس است. در این مقدمه، گزاره یا گزاره‌های هنجارین وجود دارد که بیانگر حال آدمی، مبنی بر ضرورتی درونی برای حفظ حیات خود و ملازمت آن با راحت و سعادت است. شکل کلی این گزاره، به زبان اول شخص چنین است: "من باید زنده، راحت و سعادتمند باشم." ممکن است این گزاره به زبان سوم شخص نیز بیان گردد که در این حالت، به این صورت خواهد بود: "انسان می‌خواهد زنده، راحت و سعادتمند باشد."

در آیات قرآن، گاه از آدمی یا با وی چنان سخن گفته شده که گزاره‌ای از نوع هنجارین، متضمن باید‌های حیاتی، در آن مفروض است. آدمی نه تنها می‌خواهد زنده بماند، بلکه می‌خواهد زندگی وی به دور از رنج و درد و قرین راحت و سلامت باشد. این وضع، در آیه زیر مفروض است: "آیا شما

را بر تجارتی راه نمایم که شما را از عذاب‌های دردناک می‌رهاند؟..."^{۱۶} به این ترتیب، آدمی با داشتن باید‌هایی حیاتی در درون خویش، خود را ابتدا وضعیتی هنجارین دارد و در پی آن است که به نحو ضرورت، حیات و سعادت خویش را فراهم آورد. قرآن نیز آدمی را به همین نحو که هست، در نظر می‌گیرد و با مفروض داشتن این وضع، با وی سخن می‌گوید. این سخن برای آن است که وی با توجه به این که گام نخست را خود برداشته است، گام‌های بعدی را با نظر به واقعیت‌های هستی چنان بردارد که بتواند به باید‌های مورد نظر خویش پاسخ مناسب دهد و

آن‌ها را اعتلا بخشید. به عبارت دیگر، هر چند تصویر آدمی بر حسب این بایدهای حیاتی اولیه، تصویری لذت‌جویانه است و اسلام نیز آن را به رسمیت می‌شناسد و سخن با وی را از همان‌جا آغاز می‌کند. نظر بر این است که این تصویر تمام‌نمای او نیست؛ بلکه می‌تواند با کسب بینش‌هایی، آن‌ها را اعتلا بخشد یا از آن‌ها فراتر رود و آن‌گاه با بایدهایی متعالی‌تر همراه گردد. این بینش‌ها، که به صورت گزاره‌هایی واقع‌نگر و توصیفی مطرح می‌گردد، ناظر بر مبانی نوع اول است که در زیر به آن خولعیم پرداخت.

ب) مبانی نوع اول

در این قسمت، مضمون گزاره یا مجموعه گزاره‌های مقدمه دوم قیاس، مورد نظر است. این مضمون، توصیفی و واقع‌نگرانه است و تصویری از جهان و خود انسان به وی می‌دهد و به منزله مبانی نوع اول در نظر گرفته می‌شود. بخش زیادی از متن قرآن و سایر متون اسلامی، ناظر بر این دسته از مبانی است و در پی فراهم آوردن توصیف و تصویری واقع‌نگر در مورد هستی و خود انسان است. این توصیف دارای اجزای متفاوتی است که اهم آن‌ها در زیر بیان می‌گردد:

مبنای ۱، منحصر نبودن هستی به طبیعت

در متون اسلامی، تصویر طبیعت گرابانه از جهان، مخدوش و ناتمام معرفی گردیده است.^۲ به علاوه، این نکته مورد توجه قرار گرفته که طبیعت‌گرا در نفی ماوراء طبیعت، سخنی از روی دانش نمی‌گوید؛ بلکه تنها در حد گمان سخن می‌راند.^۳ با نفی اعتبار طبیعت‌گرایان، تصویری از هستی به دست داده می‌شود که در آن، واقعیت‌های شگرفی در برآی طبیعت وجود دارد.^(۷)

مبنای ۲، خدا در رأس یا کانون هستی

پس از گشوده شدن باب ماوراء طبیعت و سخن گفتن از حقایق ماوراء طبیعی، این نکته در متون

اسلامی مطرح می‌گردد که برترین حقیقت ماوراء طبیعی خداست و او در رأس یا کانون تمامی هستی قرار دارد. هر آنچه در جهان هست، از آن اوست و هر آنچه در آن رخ می‌دهد، تحت نفوذ قدرت و علم او قرار دارد.^۱

مبنای ۳: غایت هستی
برای جریان هستی، غایتی معین وجود دارد و برای آفرینش انسان نیز غرضی حکیمانه در کار است. خداوند خود غایت جریان هستی است و انسان نیز در جریان این حرکت غایت‌مند فرار دارد و او نیز خدا را ملاقات خواهد کرد.^۲ ملاقات انسان با خدا، آن‌گاه که با تلاش و طلب انسان همراه باشد، حاکی از اعتلای پیوسته اوست.

مبنای ۴: زندگی زیستی آدمی چون پله‌ای فرودین از نردبان حیات
حیات، نردبانی بسیار بلند است که از نازل‌ترین تا بلندمرتب‌ترین سطح بر کشیده شده است. از آن‌جا که حیات دارای مراتب متفاوتی است، بسنده کردن به مرتبه حیات زیستی، در حکم بازماندن از مراتب بالای حیات و به منزله تن دادن به مرگ‌های بزرگ است. از این‌رو، گاه در قرآن، تعبیر "مردگان" برای اشاره به کسانی به کار رفته که نیازهای زیستی خود را اعتلا نبخشیده‌اند.^۳

مبنای ۵: پی‌جویی غایت هستی و بالیدن آدمی
از آن‌جا که جهان و انسان به سوی خدای چون غایت، در جریان‌اند و از آن‌جا که انسان، نخست در مرتبه فرودین نردبان حیات قرار گرفته، بالیدن وی در گرو آن است که خود را از سطح حیات زیستی فراتر برد و در پی غایت جهان و خویش حرکت کند. اعتلای آدمی در گرو آن است که چنگ‌های فشرده خود را بر خاک اندکی سست کند. کسی که خود را زمین‌گیر سازد، پی‌تردید از اعتلا باز خواهد ماند.^۴

مبنای ۶ خداوند چون خیر بنیادین و بنیاد خیر

خداوند مبدأ و نیز منتهای جهان هستی است. بر این اساس، هر بهره و جوددی که موجودی از آن برخوردار است، از خدا نشأت یافته و خداوند، علاوه بر آن که خیر و کمال محض است، منبع هر خیر و کمال نیز هست. در متون اسلامی، خداوند هم خیر بنیادین و هم بنیاد هر خیری معرفی شده است.^۱

ب) هدف غایی تعلیم و تربیت

آنچه در این قسمت بیان می‌گردد، در حکم نتیجه آن قیاس عملی است که محتوای دو مقدمه آن در در قسمت پیشین مطرح گردید. به تبع نتیجه قیاس، در مورد هدف غایی تربیت و عناصر اساسی مفهوم تربیت نیز بحث خواهد شد.

با توجه به پادشاهی حیاتی انسان (مقدمه اول)؛ با توجه به این‌که هستی از شدائش پافته و به سوی او نیز در جریان است و انسان نیز ضمن همین جریان، می‌تواند حیات خویش را حفظ کند، قرین خیر گرداند و آن را بسط و اعتلا بخشد (مقدمه دوم)، آدمی به این نتیجه دست می‌یابد که باید به خدا ایمان بیاورد و با حرکت به سوی او چون غایت، حیات خود را حفظ کند و اعتلا بخشد.

بنابراین، می‌توان گفت که هدف غایی تربیت در دیدگاه اسلام، الهی شدن آدمی است. این مضمون در متون اسلامی به تعبیر گوناگون بیان شده و در این جا، تعبیر حیات پاک (طیبه) مورد توجه قرار گرفته است. بر این اساس، حیات پاک، هدف غایی تعلیم و تربیت اسلامی محسوب می‌شود. حیات پاک، در اصطلاح اسلامی، نوعی زندگی است که انسان در ارتباط با خدا به آن دست می‌یابد و با دست یافتن به آن، در همه ابعاد و جوددی خود، از پلیدی برکنار خواهد بود. این ابعاد، شامل جسم، اندیشه و اعتقاد، میل، اراده، عمل فردی و جمعی است. عرضه جمعی اعمال با اعمال جمعی نیز از این جهت که بخش مهمی از حیات پاک را تأمین می‌کنند، در متون اسلامی مورد توجه قرار گرفته است. فقر، فحشا و تعدی/خشم، سه جلوه بارز اعمال پلید جمعی است. در مقابل، غنا، عفت و عدالت/راقت، به منزله جلوه‌های بارز اعمال پاک جمعی آدمی است.

به طور خلاصه، می‌توان گفت: هدف اساسی تعلیم و تربیت اسلامی، نیل به حیات پاک است.

آدمی در این نوع از زندگی، مبدأ و غایت حقیقی جهان را بازمی‌شناسد و به او می‌گردد؛ در عرصه جسم، به پاکی، سلامت و قوت نایل می‌گردد؛ گرایش‌ها و هیجان‌های خود را به صورت موجّه و مشروع تنظیم می‌کند؛ اراده معطوف به خیر می‌یابد و در عرصه فردی و جمعی، عمل صالح انجام می‌دهد و غنا، عفت و عدالت/راقت را در جامعه می‌گسترده.

ت) عناصر اساسی مفهوم تربیت

مفهوم تربیت، هر چند در ظاهر به صورت توصیفی بیان شود، همواره جنبه هنجاری و تجویزی دارد. با توجه به این که هدف غایی تربیت در اسلام، الهی شدن آدمی و به تعبیر دیگر دست یازیدن به حیات پاک است، مفهوم تربیت در اسلام را باید در بستر همین ملاحظات ارزشی جستجو کرد. بر این اساس، می‌توان مفهوم تربیت را به این نحو تعریف کرد: شناخت خدا در مقام رب یگانه جهان و انسان، برگزیدن او در حکم رب خویش، و تن دادن به ربوبیت او و تن زدن از ربوبیت غیر. در این تعریف، سه عنصر اساسی وجود دارد: شناخت، انتخاب و عمل (۸).

با توجه به این تعریف باید گفت که در مفهوم اسلامی کلمه، جریان تربیت دو سویه است؛ زیرا مستلزم آن است که فعالیت‌ها و اعمالی از سوی مربی و فعالیت‌ها و اعمالی از سوی متربی صورت پذیرد. فعالیت‌ها و اعمال مربی، شامل تبیین حقایق، به دست دادن معیارهای تنظیم فعالیت‌ها و معرفی تکالیف، همراه با کمک و ترغیب نسبت به انجام دادن آن‌هاست. از سوی دیگر، فعالیت‌ها و اعمال مربی، شامل شناختن حقایق مذکور، گزیدن و ایمان آوردن به آن‌ها و برگرفتن معیارها و عمل کردن به تکالیف است.

قبول دوسویگی در مفهوم تربیت اسلامی، مستلزم آن است که انگاره‌های «معلم محوری» و «دانش آموز محوری» هر دو ناقص و ناتمام باشند. در معلم محوری، فعالیت‌های اساسی شاگرد نادیده گرفته می‌شود؛ چنان که در دانش آموز محوری، فعالیت‌های اساسی معلم و مربی تضعیف می‌گردد. در معلم محوری، بیشتر به انتقال مفاهیم، معیارها و دانش‌ها می‌اندیشند و فهم، تصمیم و انتخاب شاگرد را تعیین کننده نمی‌دانند؛ چنان که در دانش آموز محوری، انگیزه و تحرک درونی شاگرد را

مهم قلمداد می‌کنند و مفاهیم، معیارها و دانش‌ها را به تبع انگیزه و تحرک درونی او قابل اعتنا می‌دانند و در صورتی که این تبعیت حاصل نشود، این محتواها را کنار می‌گذارند یا بی ارزش تلقی می‌کنند. نکته دیگری که در این جا باید به آن پرداخت، نسبت میان تعلیم و تربیت است. در مفهوم گسترده تربیت اسلامی، یعنی ربوبی شدن آدمی، تعلیم در کنار تربیت قرار ندارد؛ بلکه در ضمن آن و زیر مجموعه آن است. اما این متع از آن نیست که در سطح پایین تر، تعلیم در کنار امور دیگری چون تزکیه قرار گیرد. به عبارت دیگر، تعلیم و تزکیه، هر دو در شمار زیر مجموعه های ربوبی شدن هستند و با آن که هر دو مصلحتی از ربوبی شدن محسوب می‌شوند، با تفاوت های نسبی ای که با هم دارند، می‌توانند در عرض هم قرار گیرند. این تفاوت نسبی به این معناست که در مفهوم تعلیم، انتقال آگاهی و دانش، وجه غالب را تشکیل می‌دهد؛ اما از آن جا که زیر مجموعه ربوبی شدن است، بدون توجه به نوع انگیزه و نگرش فرد، ملحوظ نمی‌شود و بنابراین جنبه های اخلاقی نیز در آن وجود دارد؛ هر چند نسبت به انتقال دانش، وجه مغلوب را تشکیل می‌دهد. از سوی دیگر، در تزکیه، جنبه اخلاقی وجه غالب را تشکیل می‌دهد؛ اما این امر، بدون جنبه های دانشی نیست؛ زیرا فرد باید بلداند که در چه جهتی، برای چه و چگونه به دیگرگونی اخلاقی خود می‌پردازد.

بر این اساس، می‌توان گفت که در سطح فروتر، رابطه ای طبیعی میان تعلیم و تزکیه وجود دارد. در این طیف، در عین آمیختگی تعلیم و تزکیه، با نزدیک شدن به یک قطب، جنبه دانشی، وجه غالب را تشکیل می‌دهد و با نزدیک شدن به قطب دیگر، جنبه اخلاقی، وجه غالب را می‌سازد.

۲. اهداف واسطی، سبانی نوع دوم و اصول تعلیم و تربیت
این بخش نیز به صورت قیاس عملی مطرح گردیده است. در این جا دو قیاس در کار است: در قیاس اول، مقدمه نخست مربوط به هدف عالی تعلیم و تربیت است که خود، نتیجه قیاس پیشین بود. مقدمه دوم، بیانگر گزاره های واقع نگری است که تحقق هدف ذکر شده در مقدمه نخست، در گرو آن هاست. نتیجه، بیانگر اهداف واسطی است که ناظر بر دانش ها، نگرش ها و مهارت هایی است که باید افراد به آن ها نایل گردند.

در قیاس دوم، مقدمه نخست، اهداف واسطی است. مقدمه دوم، مربوط به گزاره‌های واقع‌نگر انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی است که تحقق اهداف مذکور، در گرو آن‌هاست. از این‌رو، مقدمه دوم، ناظر بر دسته‌ای از مبانی تعلیم و تربیت است که مبانی نوع دوم نامیده شده‌اند. نتیجه قیاس، اصول تعلیم و تربیت خواهد بود که بیانگر قواعد یا دستورالعمل‌هایی برای تنظیم فعالیت‌های تعلیم و تربیت است. به این ترتیب، مباحث مهم این قسمت، شامل اهداف واسطی، مبانی (نوع دوم) و اصول تعلیم و تربیت خواهد بود.

الف) اهداف واسطی تعلیم و تربیت

چنان‌که اشاره شده، اهداف واسطی، نتیجه قیاسی است که مقدمات آن، ناظر بر هدف غایی تعلیم و تربیت و گزاره‌های واقع‌نگر برای تحقق بخشیدن به آن‌هاست. بنابراین، مقدمه اول چنین است: تعلیم و تربیت باید به قصد نیل به حیات پاک صورت پذیرد که متضمن پاکیزگی جسمی، دانش و اعتقاد دینی، گرایش و اراده معطوف به خیر و عمل صالح فردی و جمعی برای تأمین غنا، عفت، عدالت/راقت است.

مقدمه دوم، ناظر بر گزاره‌ای واقع‌نگر است حاکی از این‌که نیل به هدف مذکور در گرو چه‌اموری است. این مقدمه را می‌توان به صورت زیر بیان کرد: نیل به حیات پاک، در گرو حصول قابلیت‌های زیر در افراد است: پاک‌ی، سلامت و قوت، اندیشه‌ورزی و کسب دانش و فهم نسبت به آموزه‌های دینی و افزایش قابلیت انتخاب، مهار اخلاقی گرایش‌های درونی، اندیشه‌ورزی و کسب بینش و دانش نسبت به پدیده‌های طبیعی، مهارت تصرف در پدیده‌های طبیعی، اندیشه‌ورزی و کسب بینش و دانش نسبت به پدیده‌های انسانی و قابلیت مشارکت و مداخله مؤثر اجتماعی.

نتیجه قیاس بیانگر آن است که برای نیل به حیات پاک باید قابلیت‌های ذکر شده را در افراد فراهم آورد. این قابلیت‌ها اهداف واسطی تعلیم و تربیت هستند که از طریق آن‌ها می‌توان هدف غایی تعلیم و تربیت را تحقق بخشید. بنابراین، اهداف واسطی شامل قابلیت‌های زیر است: پاک‌ی، سلامت و قوت، اندیشه‌ورزی و کسب دانش و فهم نسبت به آموزه‌های دینی و افزایش قابلیت انتخاب، مهار اخلاقی

گرایش‌های درونی، اندیشه‌ورزی و کسب‌بینش و دانش‌نبت به پدیده‌های طبیعی، مهارت‌تصرف در پدیده‌های طبیعی، اندیشه‌ورزی و کسب‌بینش و دانش‌نسبت به پدیده‌های انسانی و قابلیت مشارکت و مداخله مؤثر اجتماعی.

ب) مبانی نوع دوم و اصول تعلیم و تربیت
در این قسمت، قیاس عملی دوم مورد نظر است. مقدمه اول این قیاس، اهداف واسطی است که در بالا ذکر شد. مقدمه دوم، شامل گزاره‌های واقع‌نگری است که از آن‌ها به مثابه مبانی نوع دوم نام برده‌ایم. نتیجه، اصول و قواعدی هنجارین برای هدایت فعالیت‌های تعلیم و تربیت است. مبانی نوع دوم و اصول تعلیم و تربیت، به تفکیک، تحت سه عنوان مجزای انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی بیان خواهد گردید. اکنون، به ترتیب، به بیان این مباحث خواهیم پرداخت.

مبانی انسان‌شناختی تعلیم و تربیت

در مبانی قسان‌شناختی، توصیف‌ها و تبیین‌های مربوط به انسان، اعم از حالت فردی و اجتماعی، مورد نظر است. در این جا، به اختصار، مبانی مهم انسان‌شناختی مورد بحث قرار خواهد گرفت.

مبانی ۱: درهم‌تنیدگی نفس و بدن

انسان، تنها بدن نیست، بلکه بارقه‌ای از روح در بدن وی راه یافته است.^۱ این بارقه روحی یا نفس آدمی با بدن او درهم تنیده است. درهم‌تنیدگی نفس و بدن، حاکی از تأثیر متقابل و عمیق آن‌ها در یک‌دیگر است. بر این اساس، نفس و بدن، دشمن هم نیستند که تضعیف یکی به تقویت دیگری بینجامد؛ بلکه بدن، چون میدانی برای دویدن نفس است.

مبانی ۲: فطرت

فطرت، به معنایی که در متون اسلامی به کار رفته، حاکی از سرشت الهی در وجود آدمی است.^۲

به عبارت دیگر آدمی در اعماق وجود خود، معرفت و احساسی نسبت به مبدأ قدسی جهان دارد.

مبنای ۳، عقل

در متون اسلامی، عقل نه تنها در برابر ایمان نیست، بلکه به سوی ایمان هدایت می‌کند و ایمان، نشانه عقل است.^{۱۱} به علاوه، عقل تنها چون ابزاری برای بقا و ادامه حیات در نظر گرفته نشده، بلکه چون ظرفیت ویژه‌ای در آدمی است که وی به کمک آن می‌تواند علاوه بر تدبیر امور معیشتی خود، به درک حقایق از جهان نایل شود.^{۱۲} بر همین اساس که عقل می‌تواند به حقایق دست یابد، باید گفت که عقل، نسبی و تاریخی نیست؛ بلکه خصیصه‌ای فراتاریخی دارد. با این حال، عقل آدمی نامحدود نیست. توانایی عقل در دریافت حقایق هستی، مطلق نیست؛ زیرا برخی حقایق جهان، برای عقل، دست نیافتنی محسوب شده است.^{۱۳} با توجه به محدودیت توانایی عقل و نیز مخاطره‌آمیز بودن عقل روزی، نمی‌توان عقل را به طور کلی غیرتاریخی دانست.

مبنای ۴، اراده و اختیار

انسان، هم از درون و هم از بیرون، در معرض تحریک، تلقین، فریب و تحمیل قرار دارد؛ اما هنگامی که لحظه عمل فرامی‌رسد، الزام بر عمل، تنها امری درونی است و این خود آدمی است که می‌تواند خود را به انجام دادن عملی ملزم کند.^{۱۴} هنگامی که از اراده و اختیار انسان سخن می‌گوییم، در واقع، به برآیند کلی زندگی وی نظر داریم؛ زیرا به دلیل وجود تأثیرها و فشارهای درونی و بیرونی، میزان اراده و اختیار وی در همه دوره‌های زندگی و در تک تک اعمالش، یکسان نیست.

مبنای ۵، هویت جمعی

نمی‌توان گفت که در متون اسلامی، جامعه بشری چون تراکمی از افراد در نظر گرفته شده و به روابط ساختاری میان آن‌ها توجهی نشده است. نوع روابطی که میان افراد برقرار می‌شود، شبکه‌هایی پدید می‌آورد که افراد با قرار داشتن در آن، خود را در معرض هویت اجتماعی معینی قرار می‌دهند.^{۱۵}

اگر در جامعه، به روابط میان افراد، به گونه‌ای بنگریم که قابل کاهش به جمع ساده افراد نباشد، در این صورت، تصویر متفاوتی از جامعه به دست خواهد آمد. در این تصویر، نگاه ذره گرایانه (فرد گرایانه) به کل جامعه، قابل قبول نخواهد بود. از سوی دیگر، با توجه به مبنای پیشین، نگاه کل گرایانه اراگانیک نیز مورد نظر نیست که در آن، فرد، به طور کلی از هویت فردی تهی باشد.

۶ محدودیت‌ها

ویژگی دیگر در مورد انسان، محدودیت‌هایی است که وی را احاطه کرده است. قابل ذکر است که این ویژگی، در این جا به منزله جنبه‌ای توصیفی در نظر گرفته شده است.^۶ محدودیت‌های انسان، با انواع متفاوتی که دارد، جنبه‌هایی گذرا یا پایدار، بالقوه یا بالفعل از وی رانشان می‌دهد و توصیفی از ویژگی‌های متفاوت او را در اختیار می‌نهد.

اصول شناختی تعلیم و تربیت
با توجه به مبانی انسان شناختی، از اصول انسان شناختی سخن خواهیم گفت. بنابراین، اصول زیر، به ترتیب، متناظر با مبانی ذکر شده در قسمت پیش خواهد بود. با توجه به این که در بحث از مبانی، شواهد و مستندات لازم از متون اسلامی مطرح گردیده، در بیان اصول مربوط به مبانی، نیازی به ذکر شواهد نیست.

۱. تغییر ظاهر و تحول باطن

این اصل، به درهم تنیدگی نفس و بدن ناظر است. مقصود از این اصل، که مضمونی هنجارین و تجویزی دارد، این است: برای ایجاد دگرگونی‌های مورد نظر در نفس، باید تغییرات متناظر و متناسبی را در بدن فراهم آورد؛ چنان که برای ایجاد دگرگونی‌های مورد نظر در رفتار و حرکات و سکنات بیرونی، باید تحولاتی در حالات باطنی نفس ایجاد کرد. هر یک از این دو جریان، به تقویت و تحکیم دیگری منجر خواهد شد.

۲. احیای پیوند قدسی

این اصل ناظر بر مبنای دوم، یعنی فطرت است. مقصود از احیای پیوند قدسی، چون قاعده‌ای تجویزی، آن است که باید معرفت و گرایش ربوبی خفته در درون آدمی را برانگیخت. از آن جا که اصل این معرفت، در درون آدمی ریشه دارد، به جای مفهوم تعلیم یا آموختن "از مفهوم احیای پیوند قدسی" استفاده شده است.

۳. عقل‌ورزی

این اصل، ناظر بر مبنای سوم، یعنی عقل است. با توجه به توصیفی که از عقل شده، عقل‌ورزی چون قاعده‌ای تجویزی، ویژگی‌های خاصی خواهد داشت. مقصود از این اصل آن است که باید در جریان تعلیم و تربیت، فعالیت شناختی به فصد دست یافتن به حقایق فراتاریخی هدایت شود و طبیعی است که این امر با نقادای مداوم عقل ملازم است. به علاوه، لوازم عاطفی و عملی این جنبه‌های شناختی نیز باید در تلاشی انجام جویانه، مورد توجه فرد قرار گیرد. بنابراین عقل‌ورزی در مفهوم اسلامی آن، به صورت شاخصی حاکی از همبستگی میان نظریه/نظر با عمل است. در این نوع همبستگی، نه تنها باید اندیشه معطوف به عمل باشد و برای حل و رفع مسائل عملی چاره‌جویی کند، بلکه باید عمل نیز معطوف به اندیشه باشد و زندگی خود را متناسب با دریالت‌های (موقعتی و فراتاریخی) اندیشه‌اش، تنظیم کند.

۴. مسئولیت

این اصل، ناظر بر مبنای اراده و اختیار است. با توجه به این که انسان می‌تواند غایت‌هایی را که به سوی آن‌ها در حرکت است، به اراده خود انتخاب کند، باید نسبت به انتخاب خود پاسخگو باشد. قبول مبنای اراده و اختیار آدمی در تعلیم و تربیت اسلامی، مستلزم آن است که احساس مسئولیت و پاسخگو بودن نسبت به چرایی عمل خود، در فرد تحقق یابد. مسئولیت چون قاعده‌ای تجویزی، حاکی از آن است که فرد باید در جریان تعلیم و تربیت، نسبت به مفاصده‌ی که در نظر گرفته و اعمالی

که برای نیل به آن ها انجام می دهد، احساس مسئولیت کند.

۵. تعامل مؤثر اجتماعی

این اصل، ناظر بر مبنای هویت جمعی است. با توجه به معنای هویت جمعی، اصل تعامل مؤثر اجتماعی، چون قاعده ای تجویزی، حاکی از آن است که فعالیت های تربیتی را باید چنان سامان داد که فرد بتواند به کسب هویت جمعی مناسبی نایل شود. محتوای این اصل را می توان در ضمن اصول فرعی تری توضیح داد. یکی از اصول فرعی، حفظ و ارتقای فردیت هر فردی است. تعامل واقعی، میان افراد مستقل ایجاد می شود. صرف حضور فرد در جمع، به معنای وقوع تعامل نیست؛ زیرا گاه، افراد به صورت منفعل در جمع مستغرق اند. اصل دوم این است که افراد باید رابطه گزینش و طرد با سنت های اجتماعی را داشته باشند. اصل سوم، غلبه بر خودمحوری است. در جریان تعلیم و تربیت، فرد باید از خودمحوری در شکل های گوناگون آن، چون خودمحوری شناختی و عاطفی، خارج شود؛ به طوری که بتواند به دنیای دیگران وارد شود و بر خود بیفزاید.

۶. تناسب تکلیف با ظرفیت

با نظر به ویژگی محدودیت های آدمی، یکی از اصول و قواعد مهم در تعلیم و تربیت، تناسب تکلیف با ظرفیت است. براساس این قاعده، تکالیف و وظایف تربیتی، باید با نظر به انواع محدودیت های آدمی تنظیم گردد. اگر محدودیت از نوعی است که در دوره معینی از زندگی مطرح است، هر گونه تکلیف فراتر از این محدودیت، باید به سپری شدن این دوره موکول گردد. اگر محدودیت از نوعی است که در سرتاسر زندگی آدمی به نحوی مطرح است، همواره باید چون عامل تعدیل کننده ای در مورد تکالیف در نظر گرفته شود. اگر محدودیت از نوعی است که به صورت بالقوه در فرد وجود دارد و در شرایط معینی به ظهور می رسد، باید زبته تناسب تکلیف با ظرفیت نسبت به فرد را فراهم آورد.

مبانی معرفت‌شناختی تعلیم و تربیت
بررسی مبانی معرفت‌شناختی، خود در دو قسمت، تحت عناوین "ویژگی‌های علم با نظر به معلوم"
و "ویژگی‌های علم با نظر به علم‌انجام خواهد شد.

الف. مبانی معرفت‌شناختی، ویژگی‌های علم با نظر به معلوم
مبنای ۱: اکتشافی بودن علم
در این ویژگی، نظر بر آن است که علم، ناظر بر واقعیت چیزی است. بر این اساس، هنگامی
می‌توان از علم سخن گفت که چیزی دانسته شود. یا توجه به موضوع، راه‌هایی به وضعیت و واقعیت
یک چیز معین است که علم، از ویژگی اکتشافی برخوردار است.^{۱۷}

مبنای ۲: مطابقت علوم با واقع
درست به همان دلیل که علم اکتشافی است، ویژگی دیگری نیز برای آن مطرح می‌شود که براساس
آن، علم مطابق با واقع است. در مباحث معرفت‌شناختی، مطابقت با واقع معیاری برای صدق دایعه‌های
دانش نیز در نظر گرفته شده است. بر این اساس، علم هنگامی که حاصل شود، مطابق با واقع است
و هنگامی که عدم مطابقت ملاحظه شود، در حکم آن است که علم حاصل نشده است.^{۱۸} (۹)

مبنای ۳: سطوح متفاوت علم
ممکن است از این که علم مطابق با واقع است، چنین برداشت شود که علم، مستلزم دست‌یازیدن
به ذات و کنه واقعیت یک چیز است. اما به کارگیری واژه علم یا مترادف‌های آن در متون اسلامی، این
برداشت را تأیید نمی‌کند. ممکن است کسی به کنه واقعیت چیزی دسترسی نداشته باشد، اما این مانع
از آن نیست که در سطح معینی از واقعیت آن، برای وی علم حاصل شود؛ علمی که مطابق با واقعیت
ش در سطح مذکور است.^{۱۹}

علم هنگامی که با نظر به معلوم، مورد توجه قرار می‌گیرد، از ثبات برخوردار است. به عبارت دیگر هنگامی که علم به چیزی حاصل شد و به درستی، واقعیت آن را آشکار کرد، کار معرفت در باب آن پایان گرفته است و از آن پس تغییری در این معرفت صورت نخواهد پذیرفت. اما اگر گمان ناصوابی، علم انگاشته شده باشد و سپس اصلاح گردد، این به معنای تغییر در علوم نخواهد بود؛ زیرا در واقع، علمی حاصل نشده بود تا امکان تغییر فراهم آید. ویژگی ثبات علم، در متون اسلامی مورد توجه قرار گرفته است.^{۲۰}

مبنای ۵: قسم یا انعام حقیقی علم

اگر بخواهیم به اقتضای هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی اسلامی، به مسئله تقسیم علوم بیندیشیم، به نظر می‌رسد با توجه به سطوح متفاوت واقعیت می‌توان به این پاسخ دست یافت: در بالاترین سطح یا فراگیرترین سطح واقعیت، کل هستی با همه موجودات آن مخلوق خدا و آیت خدا محسوب می‌شوند. در این سطح، تفاوتی میان موجودات نیست؛ آن‌ها خواه محسوس باشند یا نامحسوس، دارای حیات باشند یا فاقد حیات و نظیر آن، همه واقعیتی آیه‌ای یا نمادین دارند.

در سطحی پایین‌تر، موجودات نه از آن حیث که نماد و نشانه‌اند، بلکه از حیث نوع موجودیت یا ویژگی‌های خاص وجودی مورد توجه قرار می‌گیرند. بر این اساس، موجودات با ویژگی‌های خاص خود و تفاوت‌هایی که با هم دارند مورد توجه قرار می‌گیرند. با کنار گذاشتن موقت واقعیت بنیادین موجودات یعنی خصیصه نمادین آن‌ها، کثرت در علوم گوناگون تحقق می‌یابد. این کثرت، هم در موضوع علوم و هم در روش آن‌ها جلوه‌گر می‌شود. اما در سطح کثرت علوم نمی‌توان پایدار ماند؛ بلکه پس از بهره‌وری از نتایج آن، که مایه‌ور شدن علوم گوناگون است، باید دوباره به وحدت بازگشت. این بازگشت در حکم رجوع به واقعیت اساسی‌تر موجودات است.

ب. مبانی معرفت‌شناختی، ویژگی‌های علم با نظر به عالم

مبنای ۶: اهدای بودن علم

در این ویژگی، نظر بر آن است که علم را عالم می‌سازد. در معرفت‌شناسی اسلامی، ویژگی ساختنی علم مورد توجه قرار می‌گیرد.^{۲۱} اما به گونه‌ای که با ویژگی اکتشافی آن فابل جمع شدن باشد و با فرض آن در نظر گرفته شود. جمع این دو ویژگی به این نحو انجام می‌شود: واقعیت اشیا از انسان پوشیده است. برای دستیابی به این واقعیت، عالم باید به ساختن طرح واره‌های ذهنی گوناگون بپردازد تا این که یکی از این طرح واره‌ها با واقعیت مذکور متناسب درآید.

مبنای ۷: تناظر علوم با نیازهای آدمی

دومین ویژگی علم با نظر به عالم، این است که علم پاسخی به نیازهای وی است. امکان دارد نیاز در این جا به مفهومی عام، شامل نیازهای کنجکاوانه و حوایج معمول آدمی در نظر گرفته شود. از این حیث، علم، متناظر با نیازها و مسائل آدمی و سودمند است. در عین قبول ویژگی مطابقت علم با واقع، و دقیقاً به همین دلیل، ویژگی سودمندی و متناظر بودن با نیازها نیز برای علم در نظر گرفته می‌شود. این دو منظر برای نگریستن به علم، جایگزین یکدیگر نیستند؛ بلکه در کنار هم و مکمل یکدیگرند.^{۲۲}

مبنای ۸: سطوح متفاوت تناظر علم با نیازهای آدمی

سطوح متفاوت سودمندی علم، متناظر با سطوح گوناگون نیازهای عالم است؛ هر علمی که به نیازی اساسی‌تر پاسخ می‌گوید، سودمندی بیشتری دارد. آدمی دو گونه نیاز اساسی دارد: نیازهایی که حیات وی را دوام می‌بخشند و نیازهایی که آن را به ثمر می‌نشانند. در دیدگاه اسلام، وضع این دو دسته نیاز اساسی در مقایسه با یکدیگر چنین است: نیازهای متعالی نسبت به نیازهای حیاتی، اولویت رتبی دارند؛ در حالی که نیازهای حیاتی نسبت به نیازهای متعالی، اولویت زمانی دارند. با توجه به وضع و مراتب نیازهای انسان در دیدگاه اسلام، مراتب سودمندی علوم تأمین‌کننده آن‌ها نیز مشخص می‌گردد. علوم که به نیازهای جانی یا کاذب عالم پاسخ می‌گویند، نسبت به نیازهای متعالی نازل‌ترین سطح را دارند. علوم که به نیازهای اساسی از نوع جانی پاسخ می‌گویند، سطح متوسط

و اولویت زمانی دارند. سرانجام، علوم می که به نیازهای اساسی از نوع متعالی پاسخ می‌گویند، نسبت به سایر نیازها سطح عالی و اولویت رتبی دارند.

مبنای ۹: پویایی علم
چنان که بیان شد، علم با نظر به معلوم از ثبات برخوردار است. اما هنگامی که علم را با نظر به عالم مورد توجه قرار می‌دهیم، ویژگی تحول و پویایی آن آشکار می‌گردد. این تحول و پویایی از آنجا نشأت می‌گیرد که عالمان در زمینه‌های گوناگون اجتماعی به علم ورزی می‌پردازند. پویایی علم نیز به طور معمول، چنان تفسیر شده است که در برابر ویژگی ثبات علم قرار می‌گیرد. در معرفت‌شناسی اسلامی، با توجه به آنچه درباره ثبات علم مطرح شد، نسبت‌گرایی قابل قبول نخواهد بود. بنابراین، پویایی علم با نظر به عالم، در حدی پذیرفتنی خواهد بود که با ثبات علم با نظر به معلوم، در تعارض قرار نگیرد.

مبنای ۱۰: قسم یا اقسام اعتباری علم
در این جا واقعت معلوم (چه واقعت نهایی و چه واقعت در سطوح گوناگون)، مورد توجه نیست؛ بلکه قصد و فرض عالم، معیار تقسیم علوم قرار می‌گیرد. در متون اسلامی، گاه علم در ارتباط با مقاصد عالم، مورد بحث قرار گرفته است و از این جهت، می‌توان آن را به تقسیم اعتباری علوم مربوط دانست.^{۳۳} تقسیم علوم به نظری و عملی و تیز به دینی و دنیایی یا شرعی و عقلی، چون تقسیم‌هایی اعتباری‌اند. اعتباری دانستن این تقسیم‌ها از آن جهت است که در دیدگاه اسلام، تفکیک‌های نظری/عمل و دین/دنیا یا شرع/عقل، ناظر بر واقعت‌های منفک و متمایزی نیستند. اما پذیرفتن آن‌ها به منزله تقسیم اعتباری، در صورتی روا خواهد بود که نتایج و فواید قابل توجهی بر آن‌ها مترتب باشد. اما سابقه تاریخی این تفکیک‌ها نشان می‌دهد که هر چند فواید اندکی بر آن‌ها مترتب بوده، اما زیان‌هایی که از آن‌ها برخاسته چشمگیرتر بوده است. بنابراین، تقسیم‌های دیگری که نتایج شریبخشی داشته باشند، مورد توجه خواهند بود.

اصول معرفت‌شناختی تعلیم و تربیت

اصل ۱: ارتباط با امر مورد مطالعه

با توجه به مبنای نخست، یعنی اکتشافی بودن علم، می‌توان از اصل ارتباط با امر مورد مطالعه سخن گفت. اگر علم ماهیت اکتشافی دارد و ناظر بر پرده برداری از واقعیت معینی است، در تعلیم و تربیت هنگامی به واقع، علم در اختیار شاگرد قرار می‌گیرد که وی اطلاعات دریافت شده را در زمینه امر مورد مطالعه ببیند و در پرتو آن اطلاعات، پدیده ذکر شده را بهتر بشناسد. طبق این اصل، باید اطلاعاتی که در ضمن دروس گوناگون به دانش آموزان عرضه می‌شود، در بستر ارتباط آنها با پدیده مورد نظر به آنان داده شود.

اصل ۲: تکیه بر شواهد

این اصل با نظر بر مبنای دوم، یعنی ویژگی مطابقت علم با واقع مطرح می‌گردد. اگر علم از خصیصه مطابقت با واقع برخوردار است، آموختن علم در گرو آن خواهد بود که فرد از این مطابقت با خبر شود و آنچه که این امر را میسر می‌کند، ملاحظه شواهد و قراین واقعی است. با توجه به این اصل، تعلیم و تربیت باید همواره با تکیه بر شواهد صورت پذیرد. بسنده کردن به تکرار مضمون علم برای دانش آموزان، بدون توجه دادن آنان به جانب واقعیت و آشکار کردن وجه مطابقت علم با واقع، علم‌آموزی نیست.

اصل ۳: جامع‌نگری در علم شاکه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

این اصل بر مبنای سوم مبتنی است که بیانگر آن بود که واقعیت و علم به آن، دارای سطوح متفاوت است. با نظر به این که علم دارای سطوح متفاوتی است، یک اصل مهم در تعلیم و تربیت ضروری خواهد گردید که از آن به جامع‌نگری در علم تعبیر می‌کنیم. مضمون این اصل آن است که در تعلیم و تربیت باید از محدود ماندن شاگرد در سطوح پایین علم جلوگیری کرد و امکان دست‌یازیدن وی را به سطوح بالای علمی فراهم آورد و به این ترتیب، جامع‌نگری در علم را برای وی میسر ساخت.

جامع نگری را نباید جایگزین تخصص دانست و از آن، مفهوم تفننی دانش را نتیجه گرفت. در واقع جامع نگری، تلاشی برای رفع دشواری های ناشی از تخصص و یک جاتیه نگری است. به این بیان، جامع نگری را نه جایگزین تخصص، بلکه مکمل آن باید دانست.

اصل ۴: تکیه بر حقایق

این اصل بر مبنای چهارم، یعنی ویژگی ثبات علم ناظر است. با نظر به این مبنا می توان در تعلیم و تربیت از اصل 'تکیه بر حقایق' سخن گفت. مضمون این اصل آن است که در جریان تعلیم و تربیت باید بر علومی که به آن ها قطع و یقین داریم، چون مبنای فعالیت های علمی و عملی بنگریم و بر آن ها تکیه کنیم. امکان دارد حقایق مورد اعتماد ما از قبیل اموری باشد که بدیهیات یا مضمون عقل سلیم نامیده می شود یا از دانش هایی باشد که شواهد مسلم و قطعی آن ها را تأیید می کند. با این حال، ممکن است برخی دانش هایی که ما آن ها را مسلم و قطعی می دانیم و به واقع چنین نیستند، در شمار حقایق مورد اعتماد و اتکای ما قرار گیرند. این امر به دلیل محدودیت دانش بشری، اجتناب ناپذیر است، اما می توان به کمک برخی اصول دیگر، غلبه بر این مشکل را آسان تر کرد.

اصل ۵: کثرت گرایان و وحدت گرایی در آموزش علوم

این اصل بر مبنای پنجم تکیه دارد که حاکی از آن بود که علم دارای قسم با اقسام حقیقی است. با توجه به این مبنا لازم است در تعلیم و تربیت، اصل یا قاعده ای راهنمای عمل قرار گیرد که توجه به مرزهای حقیقی علوم و نیز وحدت بنیادی علوم را اساس کار قرار دهد. این اصل، که از آن به کثرت گرایی و وحدت گرایی در آموزش علوم تعبیر می کنیم، در دو سطح قابل توجه است. در سطح نخست، کثرت علوم و یا اقسام حقیقی علوم مورد نظر است. در این سطح، تعلیم و تربیت باید وجهی همت خود را بر بازشناسی روش شناسی های گوناگون علوم و انواع متفاوت شواهد مربوط به آن ها قرار دهد. در سطح دوم، وحدت علوم جلوه گر می شود.

اصل ۶: فرضیه پروری، یعنی پروری و تثبیت فرضیه‌ها و ششگانه‌ها، بر اساس و با توجه به این مبنا، می‌توان از اصل فرضیه پروری سخن گفت. مقصود از این اصل آن است که تعلیم و تربیت باید چنان سامان یابد که زمینه‌ای برای پرورش فرضیه در ذهن دانش‌آموزان و در ضمن فعالیت‌های علمی آنان فراهم آورد. این اصل، مکمل اصل اول است؛ همچنان‌که مبنا، یعنی اکتشافی بودن و ابداعی بودن علم نیز مکمل یک‌دیگر در نظر گرفته شده‌اند.

اصل ۷: ارتباط با نیازها و مسائل

این اصل بر مبنا، هفتم، یعنی متناظر بودن علم با نیازها و مسائل آدمی مبتنی است. طبق این اصل، فعالیت‌هایی که در جریان تعلیم و تربیت صورت می‌پذیرد، باید چنان تنظیم شود که ناظر بر نیازها و مسائل باشد. به کارگیری این اصل در تعلیم و تربیت، نتایج مهمی به دنبال می‌آورد. نخست این که انگیزه لازم در جریان تعلیم و تربیت را به وجود می‌آورد؛ دوم این که رخنه‌های تهدیدکننده‌ای که در پیکر آموزش و پرورش پیداشده است، از میان خواهد رفت با از شدت آن‌ها کاسته خواهد شد. یکی از این رخنه‌ها میان نظر و عمل است. رخنه دیگر، که مصداق مشخص تری از شکاف میان نظر و عمل است، رخنه میان آموزش و کار است. گونه دیگری از این رخنه‌ها، میان آموزش و پژوهش است. این اصل نیز باید با اصل دوم، به صورت مکمل در نظر گرفته شود.

اصل ۸: جامع‌نگری به نیازها و هدایت آن‌ها

این اصل به مبنا، هشتم باز می‌گردد که حاکی از آن بود که تناظر علم با نیازها، دارای سطوح متفاوت است. نیازهای اساسی به دو دسته نیازهای حیاتی و نیازهای متعالی تقسیم گردید. در کنار این دو، نیازهای جانبی یا کاذب نیز به ظهور می‌رسد. این نیازهای متنوع، به گونه‌های متفاوت، به ظهور و پیدایش علم دامن می‌زند. اصل "جامع‌نگری به نیازها و هدایت آن‌ها" بیانگر آن است که در تعلیم و تربیت باید اولاً به همه نیازهای اساسی توجه کرد و ثانیاً برای مهار نیازهای جانبی یا کاذب، به تنظیم

و هدایت نیازها پرداخت. این اصل و اصل سوم باید مکمل هم داشته شوند. این اصل و اصل دوم به هم مرتبطند. این اصل و اصل سوم به هم مرتبطند. این اصل و اصل دوم به هم مرتبطند.

اصل ۹: نقد مداوم آموخته‌ها - روش یادگیری باید به گونه‌ای باشد که دانشجو بتواند به‌طور مداوم و مستمر آموخته‌های خود را مورد نقد و بررسی قرار دهد. این اصل و اصل دوم به هم مرتبطند. این اصل و اصل سوم به هم مرتبطند. این اصل و اصل دوم به هم مرتبطند.

این اصل بر ویژگی پویایی علم استوار است. با نظر به این اصل، تعلیم و تربیت باید بابت نقد نسبت به آموخته‌ها را همواره باز بگذارد و آن را مورد ترغیب و تشویق قرار دهد تا هر نسلی از متعلمان بتواند نقش خود را در پویایی بخشیدن به علم ایفا کنند. این اصل، همراه با اصل چهارم، باید به صورت مکمل مورد استفاده قرار گیرند، همچنان که مبانی آن‌ها، یعنی ثبات و پویایی علم نیز، به صورت مکمل در نظر گرفته شده است. از این رو، نقادی نسبت به آموخته‌ها نباید با این تصور انجام شود که همه چیز در معرض تغییر نگریسته می‌شود.

اصل ۱۰: ابداع تقسیم‌های جدید در علوم - این اصل بر ویژگی اقسام اعتباری علم استوار و بیانگر آن است که باید بر حسب مقاصد تعلیمی، دست به ابداع تقسیم‌های جدیدی در علوم زد و خود را در تقسیم‌هایی که از پیش مرسوم بوده، محدود نکرد. ممکن است تقسیم‌های پیشین، تقسیم‌هایی حقیقی باشند؛ اما برای برآوردن مقاصد خاص تعلیمی مقید نباشند. در این صورت، روی آوردن به تقسیم‌های مناسب، لازم و مفید خواهد بود. این اصل و اصل پنجم، باید مکمل در نظر گرفته شوند؛ چنان که مبانی آن‌ها نیز مکمل هم ملحوظ شده‌اند. به عبارت دیگر با توجه به قسم با اقسام حقیقی علوم، نباید به جنبه وحدت علوم و نیز تفاوت‌های روش شناختی میان آن‌ها بی‌اعتنا بود و تقسیم علوم را بکسره گزافی دانست؛ چنان که قسم یا اقسام حقیقی علوم نیز نباید مانع از آن شود که برای نیل به مقاصد معین تعلیمی، دسته‌بندی‌های اعتباری جدیدی برای علوم و دروس در نظر گرفته شود.

مبانی ارزش شناختی تعلیم و تربیت - مبانی ارزش شناختی تعلیم و تربیت - مبانی ارزش شناختی تعلیم و تربیت - مبانی ارزش شناختی تعلیم و تربیت

در متون اسلامی، به این نکته اشاره‌های فراوانی شده که ارزشمند تلقی شدن چیزی برای آدمی، به نحوه ادراک آن از امور وابسته است.^{۲۴} اما این که آدمی چیزی را خوب یا بد، ارزشمند یا بی‌ارزش در نظر بگیرد، تنها عامل تعیین کننده در امور ارزش نیست. به عبارت دیگر در عین حال که ارزش، جنبه‌ای ذهنی و اعتباری دارد، چنین نیست که این اعتبار چون امری سراسر ذهنی، تعیین کننده ارزش چیزی باشد. اعتبار افراد نسبت به چیزی در حکم "خوب" یا "بد"، گاه بجای گاه ناهجاست و به عبارتی، انسان با اعتبارهای ذهنی خود، گاه کامیاب است و گاه ناکام (۱۰)

مبنای ۲: ثبات و تغییر در ارزش‌ها

در دیدگاه اسلام، اعتقاد به مطلق بودن پاره‌ای از ارزش‌ها وجود دارد. خداوند که از حیث وجودی، خیر بنیادین محسوب می‌شود، خود چون بنیاد خیر در نظر گرفته می‌شود و در ارزشمندی، مطلق است. به تبع آن، ایمان به خدا نیز ارزشمندی مطلق دارد و ارزش آن به هیچ وجه، تحت تأثیر چیز دیگری قرار نخواهد گرفت و تعطیل یا نقض نخواهد شد. در حیطه ارزش‌های غیر مطلق، در نوع ارزش متفاوت در نظام ارزشی اسلام و متون اسلامی مطرح شده است: ارزش‌های مشروط و ارزش‌های متغیر. ارزش‌های مشروط، محدود و مقید به حدود خاصی هستند. این ارزش‌ها در محدوده حدود خود صادق‌اند و بیرون از آن محدوده برقرار نخواهند بود. بسیاری از ارزش‌های اخلاقی در نظام ارزشی اسلام، از این نوع‌اند.^{۲۵} نوع دوم از ارزش‌های غیر مطلق، ارزش‌های متغیر است. این

ارزش‌ها در بستر زمان دگرگون می‌شوند و اعتبارشان تاریخی است.

مبنای ۳: ارزش ابزاری، طبیعت‌ارز و ارزش‌های بی‌ارزش

در دیدگاه اسلام، طبیعت و به ویژه زمین، از یک حیث، چون مجموعه وسایل و امکاناتی برای زندگی آدمی است. از این جهت، می‌توان گفت که طبیعت، ارزش ابزاری دارد و اشیای طبیعی، به منزله وسایلی در اختیار آدمی یا هماهنگ با او و زندگی او است.^{۲۶} در این جا دو نکته را باید در نظر داشت: نخست این که مفهوم "ابزاری"، برخلاف آن که گاهی، حاکی از تجویز هر گونه استفاده‌ای

است، حاکی از مفهومی غایت‌گرایانه و محدود است. در این مفهوم، نظر بر آن است که هر ابزاری را برای مقصود یا مقصودهای معینی می‌سازند و این همان جنبه غایت‌گرایانه در ابزارهاست.

مبنای ۴: کرامت انسان
خداوند انسان را در پایگاه و منزلتی بلند آفریده و این به سبب برخوردار کردن آدمی از سرمایه‌های عظیم وجودی، چون عقل و فطرت، است. از این رو، انسان، تنها به سبب انسان بودن، از کرامت برخوردار است.^{۲۷} البته کرامت آدمی، مشروط به باقی ماندن وی در مقام و منزلت انسانی و نیالودن این منزلت است و در صورتی که چنین شود، وی نه تنها از کرامت برخوردار نخواهد بود، بلکه به خواری نیز دچار خواهد گردید.^{۲۸}

مبنای ۵: آزادی
در دیدگاه اسلام، آزادی به شکل سیاسی و سلبی آن، فروگاشته نمی‌شود؛ بلکه به جنبه اخلاقی و ایجابی آن نیز توجه می‌شود.^{۲۹} بنابراین، آزادی، تنها به معنای رهایی نیست؛ بلکه این رهایی باید بر حسب نتایجی که بر آن مترتب می‌شود و فرجامی که برای انسان فراهم می‌آورد، مورد بازبینی قرار گیرد. تنها گونه‌هایی از رهایی، در حکم آزادی نگریسته می‌شود که موانع رشد آدمی را از میان بر می‌دارد و زمینه نیل به تصویر مطلوب از او را فراهم آورد. در غیر این صورت، صرف رهایی از هر بندی، به منزله تسلیم شدن به امیال، زمینه اسارت بزرگ‌تری را فراهم می‌آورد. به این نحو، افزوده شدن جنبه ایجابی بر جنبه سلبی آزادی، بُعدی اخلاقی و غایت‌گرایانه به آن می‌بخشد.

مبنای ۶: عدالت
عدالت در روابط اجتماعی، به معنای عام کلمه، در متون اسلامی چون یکی از ارزش‌های اساسی و بلکه اساسی‌ترین ارزش اجتماعی محسوب شده است. با آن که عدالت چون امری ارزشی، دارای جنبه اعتباری است، این اعتبار ثابت و پایدار است؛ زیرا ملاعبت و تناسب اعمال عادلانه با استواری

و سعادت جامعه، همواره ثابت است.^{۳۰} بازگشت عدالت به حق و حقوق افراد است. به عبارت دیگر، تأمین حقوق افراد، همان برقرار ساختن عدالت است؛ چنان که بی پاسخ گذاشتن حقوق آن‌ها، به معنای ظلم به آنان است اما امکان دارد حق افراد گوناگون، یکسان و برابر با متفاوت و نابرابر باشد. در مواردی که حق افراد یکسان و برابر باشد، عدالت به معنای برقراری برابری میان افراد است.

مینای ۷: رأفت و احسان
رأفت و احسان، نقش خاصی در جامعه و روابط انسانی ایفا می‌کند. با این‌که عدالت با منطق حسابگرانه و دقیق خود، بنیاد جامعه و روابط اجتماعی را استوار می‌سازد، چنان‌که بنای رفیع آن را تا انتها با همین منطق بسازد و بدون نقص به اتمام برساند. از این روست که رأفت و احسان، جایگاه خاصی در مبثی ارزشی می‌یابد.^{۳۱} نباید پنداشت که رأفت و احسان، ارزشی محدود به خود مسلمانان است و تنها در میان آنان جریان می‌یابد هم عدل و هم احسان، دو ارزش اجتماعی عام است که حیات اجتماعی، قائم به آن‌ها نگریسته می‌شود.^{۳۲}

مینای ۸: زیبایی و ارزش زیباشناختی
به نظر می‌رسد در متون اسلامی، به هنگام بحث از زیبایی و ارزش زیباشناختی، از دو گونه عنصر یا معیار سخن به میان آمده است: عینی و ذهنی.

مقصود از عنصر عینی در زیبایی این است که چیز زیبا، خود از خصایصی برخوردار است که آن را زیبا می‌گرداند.^{۳۳} عنصر ذهنی در زیبایی، سهم و نقش ادراک و ادراک‌کننده را در آن نشان می‌دهد. به عبارت دیگر زیبایی، نحوی و تا حدی به ادراک و ادراک‌کننده فائمه است.^{۳۴} علاوه بر دو معیار عینی و ذهنی در امر زیبایی، گاه در متون اسلامی ملاحظه‌هایی از نوع توجه به غایت نیز مطرح شده است. عنصر غایی را نمی‌توان به صورت قاطع، چون معیاری زیباشناختی در نظر گرفت. اما توجه به عنصر غایی در زیبایی‌شناسی، به ویژه در مسائل مربوط به انسان، رابطه‌ای میان زیبایی و خیر یا اخلاق نیز برقرار می‌سازد.

اصول ارزش‌شناختی تعلیم و تربیت

۱. اعتباریابی و اعتبارسازی در ارزش‌ها

این اصل، ناظر بر مبنای نخست در ارزش‌شناسی است. مقصود از اصل اعتباریابی و اعتبارسازی در ارزش‌ها، چون قاعده‌ای تجویزی، این است که در جریان تعلیم و تربیت باید جنبه اعتباری و وظایف و تکالیف ارزشی، به کمک پشتوانه حقیقی آن‌ها بازشناسی شود و بلکه امکان نایل شدن خود فرد به اعتبارها و به تعبیر دیگر ساختن آن‌ها، برای وی فراهم آید. با توجه به این اصل، نمی‌توان تنها به عرضه وظایف و تکالیف اخلاقی و ارزشی، هر چند که افراد به آنها عمل کنند، اکتفا کرد. عمل به این وظایف، بدون دریافت حکمت آن‌ها، به طور معمول، منجر به تغییرات سطحی در افراد می‌گردد و پایداری آن‌ها نیز به همین دلیل، اندک خواهد بود. در عوض، باید فعالیت ذهنی و ادراکی افراد مورد توجه قرار گیرد و معلوم شود که آیا توانسته‌اند به اعتبارهای ذهنی مناسب در خصوص ارزش‌های مورد نظر راه یابند.

۲. درک سلسله مراتبی از ارزش‌ها

این اصل به مسئله ثبات و تغییر در ارزش‌ها مربوط است و بیانگر قاعده‌ای است که با نظر به آن، باید در آموزش ارزش‌ها، درکی سلسله‌مراتبی از آن‌ها برای افراد فراهم آورد. به کار گرفتن این اصل و فراهم آوردن درک سلسله‌مراتبی از ارزش‌ها، متضمن آن است که فرد، پاره‌ای از ارزش‌ها را، که در رأس سلسله مراتب قرار می‌گیرد، به صورت مطلق بپذیرد و به این ترتیب، از شکل بنیادی نسبت‌گرایی در عرصه ارزش‌ها مصون بماند. اما در نظر گرفتن سلسله‌مراتبه علاوه بر فراهم آوردن زمینه‌ای برای ارزش‌های مطلق، زمینه‌ای برای گونه‌ملاطبی از تغییر و نسبیّت در ارزش‌ها نیز فراهم می‌آورد. این زمینه، مربوط به مقاطع میانی و پایینی سلسله مراتب ارزشی است.

۳. مهارت و اخلاق حرفه‌ای

این اصل، ناظر بر ارزش‌های ابزاری طبیعت است. اگر طبیعت، ابزاری در دست آدمی است، پس او،

هم باید مهارت استفاده از آن را بیاموزد و هم از آن جا که ابزار، جنبه غایت گرایانه دارد، در جهت غایی آن از آن استفاده کند. بر این اساس، آموزش و پرورش باید علاوه بر تأمین مهارت های لازم برای تصرف در پدیده های طبیعی، بیش مناسبی را نسبت به طبیعت و نیز معنا و ماهیت کار و حرفه و همچنین گرایش های فردی و اجتماعی مناسبی را در زمینه کار و حرفه فراهم آورد.

۴. حفظ و ارتقای کرامت

این اصل، مربوط به مبنای ارزشی کرامت انسان و بیانگر آن است که در جریان تعلیم و تربیت، باید حرمت و کرامت افراد را حفظ کرد و زمینه ارتقای آن را نیز فراهم آورد. به مقتضای این اصل، فعالیت های تربیتی باید به نحوی جریان یابد که حرمت و کرامت کسی، اعم از شاگرد، معلم و سایر افراد دخیل در امر تربیت، نادیده گرفته نشود و مراعات گردد. ارتقای کرامت آدمی در گروه به نمر نشستن دست، مایه های اصلی کرامت وی، چون عقل و فطرت است.

۵. تأمین آزادمنشی

این اصل با نظر بر مبنای آزادی، بیانگر قاعده ای تجویزی است که طبق آن، فعالیت های جاری در تعلیم و تربیت باید چنان تنظیم گردد که فرد، منشی آزاد بیابد و از شخصیتی مستقل برخوردار گردد. این آزادمنشی و استقلال شخصیت، در هر دو حوزه درون روانی و اجتماعی مورد نظر است. به عبارتی دیگر تأمین این آزادی، مستلزم آن است که فرد هم بر امیال درونی خود مسلط گردد و هم از وابستگی به دیگران و پذیرش سلطه آنان سرباز زند.

۶. برقراری عدالت تربیتی بر تالی جامع علوم انسانی

برقراری عدالت تربیتی، اصلی است ناظر بر عدالت اجتماعی و چون قاعده ای تجویزی بیانگر آن است که فعالیت های رایج در قلمرو تعلیم و تربیت، باید به صورت عادلانه برقرار گردد. عدالت تربیتی در حوزه توزیع و در سطح کلان، مستلزم آن است که امکانات تعلیم و تربیت، به طور برابر میان

مناطق گوناگون آموزش و پرورش توزیع گردد. همین امر در سطح خرد نیز صادق است. مقصود از سطح خرد، فعالیت های کلاسی است. علاوه بر حوزه توزیع، در فلور و نکلیف، عدالت، مستلزم توجه به توانایی های افراد است. سرانجام، در حوزه مجازات، عدالت، مستلزم توجه به میزان خطاست.

۷. فضل

این اصل، ناظر بر مبنای رأفت و احسان است و چون قاعده ای تجویزی، بیانگر آن است که باید در جریان تعلیم و تربیت، فعالیت ها بر اساس فضل شکل گیرد. فضل، بر اساس استحقاق انجام نمی شود و معیار آن، نه محاسبه و اندازه گیری، بلکه مهر و عطوفت، از سوی، و نیاز و فقدان از سوی دیگر است. حتی اگر این نیاز و فقدان، در اثر سستی و کاهلی خود فرد نیازمند پدید آمده باشد. بنابراین، فضل از سویی علایق انسانی را در وجود افراد قوت می بخشد و از سوی دیگر، خلأهایی را که عدالت از رفع آن ها بازمانده است، پر می کند. فضل نیز در سطح کلان و خرد آشکار می گردد.

۸. اعتلای ذائقه زیبایی

این اصل، ناظر بر مبنای زیبایی و بیانگر آن است که ذائقه رایج و طبیعی آدمی در شناخت زیبایی، باید اعتلا یابد. ناجایی که عنصر عینی در زیبایی مورد نظر باشد، شناخت ترکیب ها و انواع توازن میان اجزای گوناگون اشیا و رنگ ها، ذائقه زیبایی را قوت خواهد بخشید. اما در خصوص عنصر ذهنی، باید از احتیاط این ذائقه پیشگیری کرد. همچنین در جهت اعتلای این ذائقه، باید به عنصر شایستگی توجه داشت و زیبایی و خیر را با هم ترکیب کرد.

۳. مبانی (نوع سوم) و روش های تعلیم و تربیت

استنتاج توصیه ها یا روش ها، از طریق قیاسی عملی انجام می شود که شامل مقدمه یا مقدماتی هنجارین و مقدمه یا مقدماتی واقع نگرانه است. مقدمه یا مقدمات هنجارین، بیانگر اهداف و اسطی همراه با اصول تعلیم و تربیت است. مقدمه یا مقدمات واقع نگرانه، بیانگر وسایل یا شیوه هایی است که

نیل به اهداف یا تحقق این اصول را میسر می‌کند.

سرانجام نتیجه عبارت از توصیه و تجویزی برای استفاده از وسیله یا شیوه مذکور است. گزاره‌های تشکیل دهنده مقدمه دوم، به مثابه مبانی نوع سوم در نظر گرفته شده است. مبانی نوع سوم و به تبع آن روش‌های تعلیم و تربیت، به طور جامع در این قسمت مورد بحث قرار نخواهد گرفت؛ زیرا این امر مستلزم مراجعه به شواهد علمی و تجربی است. البته در متون اسلامی، برخی از روش‌های تعلیم و تربیت مطرح شده و مورد استفاده قرار گرفته است؛ اما این موارد، نام و نغام نیست. زیرا متون اسلامی، عهده‌دار به دست دادن همه و اقلیت‌های علمی و تجربی نبوده است. بنابراین، مبانی و روش‌هایی که مطرح خواهد گردید، در حکم نمونه است.

نمونه‌هایی از مبانی و روش‌های تعلیم و تربیت

الف) مبانی و روش‌های مربوط به اصول انسان‌شناختی

اصل ۱: تغییر ظاهر و تحول باطن.

مبنا: تأثیر تلقین بر تحولات باطنی

این مبنا حاکی از این واقعیت در وجود آدمی است که اگر فرد، گفتار یا رفتاری را به قصد تلقین حالات باطنی بر خود انجام دهد، به ظهور تحولانی در باطن وی، متناسب با گفتار یا رفتار مذکور متجر خواهد شد.

روش: تلقین به نفس

برای تحقق اصل مورد نظر و با توجه به مبنای ذکر شده، می‌توان از روش تلقین به نفس سخن گفت. بر این اساس، اگر قرار باشد تحولی در باطن فرد ایجاد شود، باید وی به اظهار گفتارها یا نشان دادن رفتارهایی بپردازد که متناسب با تحول باطنی مذکور باشد. قسمت دوم اصل، یعنی تحول باطن نیز مبنا و روش خاصی می‌طلبد، اما در این جا برای رعایت اختصار و ذکر یک مورد در ذیل هر اصل، از بیان آن خودداری می‌شود.

ب) مبنای و روش های مربوط به اصول معرفت شناختی

اصل ۱: ارتباط با امر مورد مطالعه

مبنای اهمیت مشاهده در شرایط طبیعی

این مباحثی از آن است که مشاهده پدیده ها در شرایط طبیعی آن ها امکان برقرار کردن ارتباط

مؤثرتری را با آن ها فراهم می آورد.

روش: بازسازی شرایط طبیعی.

برای تحقق این اصل و با نظر به مبنای فوق، می توان از روش بازسازی شرایط طبیعی استفاده کرد.

البته توجه به این که امکان حضور دانش آموزان در شرایط طبیعی همواره فراهم نیست، سخن از

بازسازی این شرایط به میان آمده است. به عبارت دیگر در صورتی که امکان حضور در شرایط طبیعی

فراهم نباشد، معلم نباید به گفتار شفاهی روی آورد؛ بلکه باید از روش بازسازی شرایط طبیعی استفاده

کند.

ب) مبنای و روش های مربوط به اصول ارزش شناختی

اصل ۱: اعتباریابی و اعتبارسازی در ارزش ها

مبنای شناخت واقعیت ها و زمینه اعتبارسازی.

این مبنایانگر این واقعیت است که شناخت بیشتر و بهتر واقعیت ها، زمینه لازم را برای المراد

فراهم می آورد و موجب فعال شدن ذهن آنان در جهت ساختن اعتبارهای ارزشی می شود.

روش: تبیین واقعیت های اجتماعی.

برای تحقق این اصل با توجه به مبنای بالا، یکی از روش های تعلیم و تربیت این خواهد بود که

واقعیت های اجتماعی، به قدر کافی برای دانش آموزان تبیین شود تا به این ترتیب، زمینه اعتبارسازی

و درک مناسب ارزش های مورد نظر برای آنان فراهم آید.

۴. فلسفه تعلیم و تربیت چون معیار

با توجه به این که فلسفه تعلیم و تربیت، چون معیاری است که باید در ارزشیابی طرح ها و

تعابث‌های تعلیم و تربیت مورد استفاده قرار گیرد. در این تحقیق، تحلیل و نقدی نسبت به راهبردها و برنامه‌های انجام شده یا در دست بررسی در آموزش و پرورش صورت پذیرفته که شامل روش‌شناسی تحقیق‌های تجربی مؤثر بر آموزش و پرورش، نظام جدید آموزش متوسطه، گرایش به فن‌آوری اطلاعاتی و گرایش به اصلاحات است.

در بررسی روش‌شناسی تحقیق‌های تجربی، که در پژوهشکده‌ها و مراکز پژوهشی آموزش و پرورش انجام می‌شود، این نکته مطرح گردیده که تحقیق‌های رایج به‌طور غالب، در فضای دیدگاه اثبات‌گرایی صورت می‌پذیرد. از منظر پژوهش‌حاضر، با توجه به مبانی و اصول انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی آن، راهبرد پژوهشی اثبات‌گرا قابل انتقاد است و باید با توجه به مبتنی و اصول مذکور، به اتخاذ راهبرد پژوهشی مناسبی اقدام شود.

در بررسی نظام جدید آموزش متوسطه در محور تربیت فنی و حرفه‌ای، این نکته مطرح گردیده که به تبع فضای غالب در کشورهای دیگر، مهارت‌گرایی بر آن حاکم است. اما به اقتضای فلسفه آموزش و پرورش پیشنهاد شده، لازم است تربیت فنی و حرفه‌ای در بستر دیدگاه غایت‌گرایانه نسبت به طبیعت صورت پذیرد و بینش و اخلاق حرفه‌ای، چون بخشی اساسی از تربیت فنی و حرفه‌ای در نظر گرفته شود.

در خصوص گرایش جاری به فن‌آوری اطلاعاتی در آموزش و پرورش، بار دیگر فضای غالب فن‌آورانه در این امر، مورد انتقاد قرار گرفته است. مانند هر شکل دیگری از فن‌آوری، توجه به فرهنگ همراه با فن‌آوری اطلاعاتی، جهت‌گیری مهمی است که شایسته نسبت‌مورد غفلت آموزش و پرورش قرار گیرد؛ زیرا باید جنبه تربیتی این فن‌آوری را در آن جستجو کرد. هم‌فرهنگ‌فکری و هم‌فرهنگ اجتماعی و اخلاقی فن‌آوری اطلاعاتی، باید در این جهت‌گیری مورد عنایت باشد. سرانجام، دریاب گرایش جاری به اصلاحات در آموزش و پرورش، جنبه‌های گوناگونی مورد بحث قرار گرفته است. نخست نگرش مهندسی به اصلاحات که در این گرایش مورد نظر بوده، تحلیل و ارزشیابی گردیده است. این نگرش، مبتنی بر مفروضات فلسفی اثبات‌گرایانه است که با مفروضات و مبانی فلسفه آموزش و پرورش پیشنهاد شده، هم‌خوانی ندارد و بلکه در تعارض است.

نکته دوم، مربوط به تلفیق آموزش و پرورش در جریان اصلاحات است. در این مورد، با توجه به مفهوم اسلامی تعلیم و تربیت، که در قسمت پیشین مطرح شد، هم انفاکاک و هم یکسانی آموزش و پرورش، مورد انتقاد است و در نهایت، گونه‌ای از تلفیق قابل قبول است که از آن در حکم تلفیق طیفی یاد می‌کنیم به این معنا که ترکیبی از امور ارزشی و اطلاعات، همواره مورد نظر است؛ اما در پرورش، امور ارزشی و در آموزش، امور اطلاعاتی غالب است. نکته سوم، مسئله مدرسه محوری است. گذشته از مزیت غیر تمرکزگرا در این طرح، دو مخاطره با آن ملازم است که باید نسبت به آن‌ها هشیار بود: یکی فقر تعبیر در مدارس و دیگری نقض عدالت تربیتی. به ویژه، با نظر به مبانی و اصول ارزش‌شناختی مطرح شده در قسمت پیش، تأمین عدالت تربیتی امری است که نباید در جریان مدرسه محوری مورد غفلت قرار گیرد. در نهایت، نکته چهارم مربوط به دانش آموز محوری است. بر اساس مفهوم تعلیم و تربیت اسلامی و دوسویگی مورد نظر در آن، دانش آموز محوری به اندازه معلم محوری بر خطاست. فلسفه تعلیم و تربیت پیشنهاد شده، ایجاب می‌کند که نقش ویژه معلم و دانش آموز، به نفع دیگری حذف نگردد.

پیشنادهای پژوهشی

آنچه در این پژوهش مطرح شده، سخن نهایی در باب فلسفه آموزش و پرورش کشور نیست. امکان دارد بررسی‌های دیگری صورت پذیرد که به غنای بیشتر این پژوهش بینجامد. این بررسی‌ها به سه صورت تکمیل‌کننده، تعدیل‌کننده و بسط‌دهنده انجام می‌شود. در بررسی‌های تکمیل‌کننده، امکان آن وجود دارد که برخی از مباحث مطرح شده، به صورت کامل‌تر و با تفصیل بیشتر مورد تحقیق قرار گیرد.

در بررسی‌های تعدیل‌کننده، می‌توان به تحقیق‌هایی پرداخت که یافته‌های پژوهش حاضر را به نحوی تعدیل کند. این گونه تحقیق‌ها بیشتر ناظر بر بررسی‌های فرهنگی و اجتماعی ایران خواهد بود و ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی کنونی جامعه ما را در پرتو زمینه‌های تاریخی آن، مورد تحلیل و بررسی قرار می‌دهد.

در بررسی های بسط دهنده، نظر بر آن است که دلالت ها با لوازم پانته های تحقیق حاضر، در مسائل و موضوع های مهم آموزش و پرورش مورد کاوش قرار گیرد. برای مثال، در زمینه برنامه ریزی درسی، می توان از زاویه فلسفه آموزش و پرورش پیشنهاد شده به مسئله نگرینست و اقتضاهای آن را در قلمرو برنامه ریزی درسی مورد بررسی قرار داد.

با استفاده از روش های فلسفی و تحلیلی، در این مقاله سعی شده است تا به بررسی و تبیین مفاهیم و اصطلاحات مرتبط با فلسفه آموزش و پرورش و برنامه ریزی درسی پرداخته شود. در این راستا، ابتدا به بررسی مفاهیم کلی فلسفه و روش های فلسفی پرداخته می شود. سپس به بررسی مفاهیم و اصطلاحات مرتبط با فلسفه آموزش و پرورش و برنامه ریزی درسی پرداخته می شود. در نهایت، به بررسی و تبیین مفاهیم و اصطلاحات مرتبط با مسئله نگرینست و اقتضاهای آن در قلمرو برنامه ریزی درسی پرداخته می شود.



فلسفه و روش های فلسفی
 فلسفه آموزش و پرورش
 فلسفه برنامه ریزی درسی
 مسئله نگرینست و اقتضاهای آن
 در قلمرو برنامه ریزی درسی

۲۲. نهج البلاغه، خطبه: ۷۸

۱. صفحہ: ۱۰

۲۳. بقرہ: ۲۶

۲. جاتیہ: ۲۴

۲۴. نهج البلاغه، حکمت: ۲۸

۳. بقرہ: ۲۵۵

۲۵. بقرہ: ۲۹

۴. ششاق: ۶

۲۶. اسراء: ۷۰

۵. نحل: ۲۱-۲۰

۲۷. مائدہ: ۳۳

۶. اعراف: ۱۷۲

۲۸. نهج البلاغه، حکمت: ۱۲۸

۷. نمل: ۶۲-۵۹

۲۹. نهج البلاغه، کلام: ۲۲۹

۸. مؤمنون: ۱۲-۱۳

۳۰. نحل: ۹۰

۹. اعراف: ۱۷۲

۳۱. ممتحنہ: ۸-۹

۱۰. بقرہ: ۲۴

۳۲. آل عمران: ۱۴

۱۱. نهج البلاغه، خطبہ: ۱۶۲

۳۳. صافات: ۶

۱۲. نهج البلاغه، نامہ: ۳۱

۳۴. تعام: ۱۰۸

۱۳. ابراہیم: ۲۲

۱۴. نهج البلاغه، حکمت: ۳۷۲

۱۵. نهج البلاغه، حکمت: ۳۹۵

۱۶. نحل: ۷۸

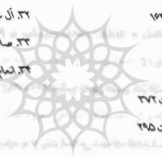
۱۷. کہف: ۲۲

۱۸. روم: ۲

۱۹. ابراہیم: ۲۷-۲۴

۲۰. نجم: ۲۰-۲۹

۲۱. بحار الأنوار، ج ۱۷، ص ۱۷۵



پروفیسر شمس گل عالم انسانی و شائستگی
رسال جامع علوم انسانی

- (۱) طلوسی. علی محمد (۱۳۴۰). خلاصه ای از گزارش مشاوران ماوراء بحار در مورد فرهنگ ایران، شورای مطالعه در هدف زندگی ایران، نشریه شعله، یک، انتشارات مرکز بخش و مطالعه و اسناد فرهنگ و وزارت فرهنگ.
- (۲) طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۶۷). سند اجرایی تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش.
- (۳) الکیلانی، ماجد عرسان (۱۹۸۸/۱۹۹۲). فلسفه التریبه الاسلامیه: دواسه مقارنه بین فلسفه التریبه الاسلامیه و الفلفطات التریبوه المقاصره، لبنان، بیروت: مؤسسه التریان.
- (۴) التومی النیسایی، محمد عمر (۱۳۹۳/۱۹۸۵). فلسفه التریبه الاسلامیه، لیس، طرابلس: المنشأة العامه النشر و التوزیع و الاعلان.
- (۵) الصید الزنتی، عبدالمجید (۱۳۷۵/۱۹۹۳). فلسفه التریبه الاسلامیه فی القرآن و السنه، لیس، طرابلس، دار العربیه الکتاب.
- (6) Frankena, W.K. (1966). *A Model for Analyzing a Philosophy of Education. The High School Journal*, 2, 8-13.
- (۷) الطباطبایی، السید محمد حسین (۱۳۹۳/۱۹۷۳). المیزان فی تفسیر القرآن، بیروت: مؤسسه الاعلی للمطبوعات.
- (۸) باقری، خسرو (۱۳۷۰). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، تهران، انتشارات مدرسه.
- (۹) طباطبایی، محمد حسین (۱۳۵۰). اصول فلسفه و روش رئالیسم، قم: موسسه مطبوعات دارالعلم.
- (۱۰) همان مأخذ.