

مقدمه

تعلیم و تربیت در طول تاریخ بشر، همواره محل توجه همه اعصار، تمدن‌ها و اندیشه‌های متفکرانی بوده که به تعالی انسان توجه خاص داشته‌اند. نمی‌توان از تعلیم و تربیت سخن گفت، اما به یکی از ارکان اصلی آن، که متعلم (یادگیرنده) است، بی‌توجه بود. بی‌شک، متعلم در بین عناصر تعلیم و تربیت، از اهمیتی ویژه برخوردار است؛ زیرا به عنوان برون‌داد هر نظام تعلیم و تربیتی شناخته می‌شود و ارزیابی هر نظامی بستگی به عملکرد او دارد. از سوی دیگر، تمدن‌های تاریخ‌ساز از گذشته تاکنون، درباره امر تعلیم و تربیت و متعلم، نظرات متنوع و متعددی ارائه داده‌اند. با اینکه همگی آنها به دنبال یک هدف کلی بوده‌اند، اما روش‌های به کار رفته بر اساس اصول غالب هر عصر با هم متفاوت بوده است. مطالعه حاضر درصدد است تا از بین تمدن‌های مؤثر در تاریخ و فرهنگ بشر، در دو تمدن بزرگ و ریشه‌دار تاریخ، که تمدن اسلامی و تمدن غرب باشد، ویژگی‌های متعلم را در بونته مقایسه قرار دهد تا جنبه‌های گوناگون و گاه کمتر مورد توجه این موضوع مهم و اساسی تعلیم و تربیت را واکاوی کند و مشخص نماید که برای رشد و تعالی متعلم در چه وضعیتی قرار داریم و چگونه باید باشیم؟

وقتی از تمدن‌های اسلامی و غرب سخن می‌گوییم دریایی به وسعت تاریخ بشر روبه‌روی ما گشوده می‌شود. پرواضح است که این دو تمدن تلاش‌ها و فعالیت‌های فراوانی در زمینه تعلیم و تربیت در گذر زمان داشته‌اند، هرچند دچار فراز و نشیب‌هایی نیز شده‌اند؛ اما هیچ‌گاه این کوشش‌ها متوقف نشده است. از رهاوردهای مهم اسلام در حیات بشری، پایه‌گذاری تمدن باشکوهی بود که در برهه‌ای از تاریخ، بسیاری از سرزمین‌ها را زیر نفوذ داشت و از حلقه‌های درخشان تمدن بشری شمار می‌رفت که از آن با عنوان «تمدن اسلامی» یاد می‌شود (انیاتولا، ۲۰۱۲، ص ۶۴).

جایگاه متعلم در تعلیم و تربیت معاصر را باید در سه حیطه رسمی، غیر رسمی و شبه‌رسمی ملاحظه کرد. از تعاریفی که برای این سه حیطه ارائه می‌شود، می‌توان «تعلیم و تربیت رسمی» را تعلیم و تربیتی دانست نهادینه شده که حاوی سطح‌بندی‌های زمان‌دار است، ساختار سلسله‌مراتبی دارد و از تحصیلات ابتدایی تا دانشگاهی را دربر می‌گیرد. «تعلیم و تربیت شبه‌رسمی» شامل هرگونه فعالیت تربیتی نظام‌مند است که خارج از چهارچوب نظام رسمی صورت می‌گیرد، بر اهداف خاصی متمرکز است و برای گروه‌های ویژه‌ای ارائه می‌شود. «تعلیم و تربیت غیر رسمی» همان فرایند دایمی یادگیری است که در آن هر کس می‌تواند در جریان تجربه‌های روزانه و در خلال ارتباط با محیط، به مهارت‌ها، دانش‌ها، باورها و بصیرت‌هایی دست یابد. تربیت غیر رسمی نظام‌مند نیست و سازمان ویژه‌ای ندارد

واکاوی سبک زندگی متعلم در تمدن نوین اسلامی و مقایسه آن با آراء اندیشمندان غربی

m.kian44@yahoo.com

ahari1354@yahoo.com

مهران کیان / استادیار گروه مطالعات برنامه درسی دانشگاه خوارزمی

محمد مهدی سحری / کارشناس ارشد رشته فلسفه تعلیم و تربیت

دریافت: ۱۳۹۲/۸/۱۸ - پذیرش: ۱۳۹۲/۱۲/۲۱

چکیده

جایگاه متعلم در تعلیم و تربیت تمدن‌های بشری همواره به شکل خاصی مطرح نظر بوده است. این مسئله در چارچوب آراء مربیان بزرگ یا استلزامات تربیتی مکتب‌های رسمی فلسفی بیان می‌شود و گاه علاوه بر توجه به مکتب‌های جدید فکری و فلسفی، به مبانی سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی نظام‌های موجود هم توجه خاص می‌کند. از طریق روش «توصیفی - تحلیلی» ابتدا سبک زندگی متعلم در تمدن نوین اسلامی و در ساحت‌های گوناگون تربیتی آن بررسی شده، سپس دیدگاه‌های اندیشمندان معاصر غربی بیان گردیده است. یافته‌های مطالعه حاضر حاکی از آن است که پیشرفت و پویایی متعلم به عنوان محور تعلیم و تربیت متناسب با تحولات عصر نوین از دغدغه‌های این تمدن‌هاست. در مقابل، تفاوت دیدگاه خداپاورانه و انسان‌مدارانه در دو تمدن، موجب تفاوت دو دیدگاه نسبت به متعلم شده است. بنابراین، اگر چه در دو تمدن مذکور متعلمان آموزش‌های علمی یکسان می‌بینند، اما از نظر عقیده، رفتار و اخلاق، مسیری متفاوت می‌پیمایند.

کلیدواژه‌ها: سبک، زندگی، تمدن، اسلام، غرب، متعلم.

(علم‌الهدی، ۱۳۹۱، ص ۳۲). این گستردگی حیطه‌ها نشان می‌دهد که متعلم در عرصه‌ای به وسعت تمام زندگی خود، از جمله زندگی فردی و اجتماعی‌اش محل توجه تعلیم و تربیت قرار دارد. بدین‌روی، می‌توان ویژگی‌های متعلم را نوعی سبک زندگی متعلم قلمداد کرد؛ زیرا هرگونه عقیده، منش، رفتار و عملکرد او در حیطه‌های گوناگون تعلیم و تربیت، در این حوزه قرار می‌گیرد.

هرگاه سخن از «تمدن اسلامی» مطرح می‌شود، می‌توان دربارهٔ قدمت آن چنین گفت: قدمت تمدن اسلامی به آغاز پیدایش اسلام، که همزمان با قرن هفتم مسیحی بوده است برمی‌گردد؛ وقتی که اسلام در کوتاه‌زمانی در سراسر خاورمیانه، شمال آفریقا و اسپانیا گسترش یافته بود. در این ناحیه، که زادگاه چندین تمدن قدیمی‌تر بود، اسلام با تعدادی از علوم تماس پیدا کرد و آنها را به خود جذب نمود، البته تا آن حد که این علوم با روح اسلام سازگاری داشت و می‌توانست خوراکی برای زندگی فرهنگی فراهم کند. ویژگی اصلی اعتماد بر وحی و تبیین حقیقت، به اسلام اجازه داد تا اندیشه‌هایی را از منابع گوناگون به خود جذب کند که از لحاظ تاریخی نسبت به آن بیگانه، ولی از درون به آن مربوط بود، و این امر - به‌ویژه - دربارهٔ علوم طبیعی صحت داشت. مسلمانان این علوم را در یک مجموعه به هم آمیختند و طی قرون متوالی، رشد دادند و به صورت بخشی از تمدن اسلامی درآوردند و در ساختمان اساسی منشعب از خود وحی، وارد کردند (نصر، ۱۳۸۴، ص ۱۱).

اما تمدن اسلامی با این قدمت و پروندهٔ درخشانش، که با نام پرآوازهٔ «امپراتوری اسلامی» شناخته می‌شد و در بین قرون دوم تا پنجم (هجری) تنها کلید گنجینهٔ علوم زمان، دانستن زبان عربی بود، دیری نپایید که برتری‌اش رو به افول نهاد و گرمی بازارش به سردی گرایید (پارسیان، ۱۳۸۸، ص ۱۵۷)، اگرچه در دهه‌های اخیر، به برکت انقلاب اسلامی ایران، هدف ملت ایران و انقلاب اسلامی، ایجاد یک تمدن نوین اسلامی است و اگر «پیشرفت همه‌جانبه» به معنای تمدن نوین اسلامی فرض شود، یکی از ابعاد پیشرفت با مفهوم اسلامی، عبارت است از: سبک زندگی، رفتار اجتماعی و شیوهٔ زیستن (ر. ک: حسینی خامنه‌ای، ۱۳۹۱)؛ یعنی همان چیزی که یکی از ابعادش را باید در سبک زندگی متعلم جست‌وجو کرد. گستردگی حوزهٔ تعلیم و تربیت در تمدن نوین اسلامی، این ضرورت را نشان می‌دهد که پرداختن به ارکان اصلی آن، می‌تواند در رسیدن به این هدف (تمدن نوین اسلامی) سهم بسزایی داشته باشد. در بسیاری از جوامع مغرب‌زمین، اسلام به عنوان بزرگ‌ترین مظهر دموکراسی و توسعه شناخته می‌شود (فاروکی، ۲۰۱۳، ص ۵۹). در حقیقت، ظهور و گسترش اسلام تحوّل شگرف در تمدن‌های بزرگ پدید آورده است، به‌گونه‌ای که مثلث زندگی بشر را «دین، فرهنگ و تمدن» می‌سازد؛

چراکه فرهنگ و تمدنی را نزد هیچ قومی نمی‌توان یافت، مگر آنکه شکلی از دین و مذهب در آن وجود داشته است (حجازی، ۱۳۸۳، ص ۷۳).

در همین زمینه، وقتی از «متعلم» سخن به میان می‌آید، او می‌تواند بنا به فرمودهٔ حضرت امیرالمؤمنین علیه السلام در نهج‌البلاغه، علم و دانش را از دو طریق کسب کند: از طریق علم شنیده‌ها (همان علمی که از خارج کسب می‌شود) و از طریق علم مطبوع (همان علمی که از طبیعت و سرشت انسان سرچشمه می‌گیرد؛ علمی که انسان از دیگری یاد نگرفته و معلوم است که همان قوهٔ ابتکار اوست). اگر این دو با یکدیگر همراه نباشند فایده‌ای بر آنها مترتب نخواهد بود (مطهری، ۱۳۶۹، ص ۱۹). آن‌گونه که معلوم است در عصر حاضر، باید مصداق عینی کسب این علوم را در سه حیطهٔ تعلیم و تربیت رسمی، نیمه‌رسمی و غیررسمی جست‌وجو کرد. در هم تنیدگی این سه حیطه در همهٔ جنبه‌های فردی و اجتماعی متعلم در طول زندگی، موجب می‌شود به‌طور مشخص و جداگانه، نتوان ویژگی‌های او را بیان کرد. به همین سبب، همهٔ آنها در قالب «سبک زندگی متعلم» بیان می‌شود. بدین منظور، باید توجه کرد که آنچه را نظام‌های آموزشی و فعالیت‌های تربیتی می‌تواند همچون یک هدف قابل دست‌یابی مطرح کند تعریفی از انسان مطلوب است که در ادبیات دینی ما به عنوان انسان عادل، مؤمن، متقی و صالح شناخته می‌شود. البته به واقع، این مفاهیم نیز به مقامات و مراتب و درجات گوناگون اشاره دارد و به یک سطح خاص با ویژگی‌های تعریف شده و معین منحصر نمی‌شود.

در نوشتار حاضر، با بررسی تمدن نوین اسلامی و تمدن معاصر غرب، تلاش شده است تا به ویژگی‌های یادگیرنده (متعلم) پرداخته شود. گرچه تعلیم و تربیت در نگاه اسلام، هیچ‌گاه نگاهی تک‌بعدی نداشته است و همیشه متعلم را در کنار دیگر ارکان تعلیم و تربیت از جمله معلم (مرتبّی، استاد و مرشد) یا محتوای آموزشی (علوم دینی، علوم نافع و...) و حتی انگیزه‌های درونی و بیرونی، که باید رنگ‌خدایی داشته باشد، دیده شده است، اما این نوشتار فقط قصد دارد به شاخص‌ها و ویژگی‌های متعلم در این دو تمدن اشاره کند. بدین‌روی، از میان بزرگان تعلیم و تربیت در هر دو تمدن، به نظرات چند تن از اندیشمندان آنها توجه شده است. بنابراین، هدف اساسی نوشتار حاضر آن است که جایگاه متعلم و سبک زندگی او را در دو تمدن نوین اسلامی و غرب با تکیه بر نظرات اندیشمندان این دو تمدن مقایسه و تطبیق کند تا ویژگی‌های مشترک را برشمرد و تفاوت‌ها را نیز به صورت واضح بیان کند. در این زمینه، طرح پرسش‌های اساسی و تلاش برای پاسخ‌گویی به آنها، می‌تواند زوایای متعدد موضوع را روشن‌تر سازد. پرسش‌های مطالعهٔ حاضر عبارت است از:

و موانع ارتقای هستی (کمال) توسعه می‌دهد و به‌طور خودآگاه و هدفمند با محیط طبیعی و محیط اجتماعی در تعامل است. او نه‌تنها از موانع هستی می‌گریزد، بلکه از انفعال و انزوا در برابر عوامل محیطی، همچنین از تعطیلی، پراکندگی، و بی‌معنایی متنفر است. انسان مطلوب مصالح خویش را بر اساس فضایی بازشناسی می‌کند که وسیلهٔ تقرّب به پروردگازند. او گرچه از هر چیزی به عنوان وسیلهٔ تقرّب به پروردگار بهره می‌گیرد، ولی هرگز افراد، اشیا، طبیعت و جامعه را ابزار دستیابی به منافع شخصی تلقی نمی‌کند، بلکه بعکس، رضایت خداوند را مایهٔ خدمت به مخلوقات خدا و ایثار برای بندگان خدا می‌جوید. او نه‌تنها عادل است، بلکه عدالت‌خواه نیز هست و برای برپایی عدالت، از خود می‌گذرد و منافع خویش را ایثار می‌کند. گروهی از انسانهایی که دارای هویت مطلوب هستند، می‌توانند جامعهٔ مطلوب (جامعهٔ سالم) را برپا کنند.

به منظور دستیابی به این اهداف، باید به دسته‌ای از سیاست‌ها، برنامه‌ها و اقدامات تربیتی تن داد و آنها را به‌گونه‌ای سامان‌دهی کرد که در نهایت، زمینهٔ شناخت یادگیرندگان از عوامل و موقعیت‌های فردی و اجتماعی را فراهم آورده، آنها را نسبت به خویش حساس نمایند و مانع غفلت آنها شود. همچنین این اقدامات تربیتی باید بتواند در یادگیرندگان رغبت به اصلاح موقعیت، گزینش معیار، سامان‌دهی محیط طبیعی و روابط اجتماعی و سامان‌دهی خود را پدید آورد و هرگونه ساختار یا جریان عملی، که با این اهداف در تعارض باشد، لازم است بازسازی یا طرد شود (علم‌الهدی، ۱۳۸۹، ص ۴۷۹).

از آن‌رو که تمام سیاست‌گذاری‌ها در درون نظام تربیت رسمی و عمومی انجام می‌پذیرد و مدرسه به تربیت دانش‌آموزانی توانمند، فرهیخته و دارای شایستگی در ابعاد گوناگون ساحت‌های تربیتی اختصاص دارد و این مؤلفه زنجیر وصل سایر مؤلفه‌هاست، در این قسمت، با نظر به آموزه‌های دینی اسلام و ارزش‌های ملی، اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی و انتظارات خانواده‌ها، مجموعه قابلیت‌های دانش‌آموزان (متعلمان) در ابعاد گوناگون ساحت‌های تربیتی ترسیم می‌شود (حاجی‌بابایی و کشاورز، ۱۳۹۱، ص ۷۵) تا مبتنی بر این انتظارات، به همراه مؤلفه‌های مؤثر دیگر، بتوان در مسیر تعلیم و تربیت، در تمدن نوین اسلامی گام‌های استوار برداشت و انتظار رسیدن به آن اهداف تعیین شده در جاده‌ای هموارتر و روشن‌تر را داشت. ساحت‌های تربیتی، که در اهداف رهنامهٔ نظام تربیتی رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران (دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۱) بیان شده، به شش ساحت، عبادی، اعتقادی و اخلاقی؛ زیستی - بدنی؛ اجتماعی - سیاسی؛ اقتصادی - حرفه‌ای؛ علمی - فناوری؛ و هنری - زیبایی‌شناختی تقسیم گردیده است که در این مجال، نقش و انتظارات مدّ نظر برای

۱. سبک زندگی متعلم در تعلیم و تربیت تمدن نوین اسلامی چگونه است؟

۲. سبک زندگی متعلم در تعلیم و تربیت تمدن غرب چگونه است؟

۳. شباهت‌ها و تفاوت‌ها دربارهٔ سبک زندگی متعلم بین تمدن نوین اسلامی و تمدن غرب کدام است؟

روشن‌شناسی

روش پژوهش در این مطالعه، «توصیفی» با رویکرد «مقایسه‌ای و تحلیلی» است. با توجه به ماهیت پژوهش، که از نوع پژوهش‌های بنیادی و مقایسه‌ای است، به منظور واکاوی و تبیین نقش متعلم در تمدن نوین اسلامی و مقایسهٔ آن با تمدن غربی، ابتدا به بررسی اسناد و منابع معتبر علمی به صورت توصیفی پرداخته شده و در مرحلهٔ دوم، به شیوهٔ دسته‌بندی اطلاعات، داده‌های به‌دست آمده بر اساس مؤلفه‌های مربوط به تعلیم و تربیت و یادگیرنده به صورت تحلیل محتوا، دسته‌بندی شده است.

از آن‌رو، که در پژوهش‌های تحلیلی - توصیفی، توصیف و تفسیر نتایج از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (بری و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۵۳)، در پژوهش حاضر نیز ابتدا به مطالعهٔ اسناد و منابع و سپس تفسیر، توصیف و مقایسه داده‌ها پرداخته شده است.

نمونه پژوهش حاضر، منابع و اسناد کتاب‌خانه‌ای، از جمله «سند رهنامهٔ نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۱) دربارهٔ تمدن نوین اسلامی است. همچنین با استفاده از منابع کتاب‌خانه‌ای و پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر در شبکهٔ جهانی اینترنت، منابع غنی در زمینهٔ تمدن غرب به صورت دقیق بررسی شد تا بتوان از مستندات موجود به یافته‌های مهمی دست یافت و از طریق توصیف و مقایسه، به پرسش‌های پژوهش پاسخ داد. یافته‌های به دست آمده به صورت جداول توصیفی ارائه شده است.

سبک زندگی متعلم در تعلیم و تربیت تمدن نوین اسلامی

با توجه به جایگاه مرکزی مفهوم «تقوا» در تبیین اهداف تربیتی، انسان دارای هویت مطلوب یا انسان مطلوب همان انسان متقی است (علم‌الهدی، ۱۳۸۹، ص ۴۷۶). انسان مطلوب خود و تمام آنچه را در جهان است آیات متنوع و ظهورات متکثر حضرت حق تلقی نموده، آنها را بر حسب ظرفیت بازنمایی حقیقت، دسته‌بندی می‌کند. انسان مطلوب به مقام و موقعیت خویش در میان هست‌ها و در محضر خداوند آگاه است و جهت بهبود این مقام و موقعیت، به تحصیل علوم و انجام اقدامات اصلاحی می‌پردازد و به‌طور پیوسته، آگاهی خود را نسبت به عوامل و موانع تداوم هستی (بقا) و همچنین عوامل

متعلم در ساحت‌های شش‌گانه بیان می‌شود. بر اساس جدول (۱) یادگیرنده در حوزه «عبادی، اعتقادی و اخلاقی» باید به هشت زمینه تعلیم و تربیت دست یابد.

جدول (۱): ویژگی‌های متعلم در ساحت عبادی، اعتقادی و اخلاقی

ساحت	مقوله‌های مرتبط با یادگیرنده
عبادی - اعتقادی و اخلاقی	(۱) آشنایی با اصول و فروع دین و ملتزم کردن خود در عمل به آن، برای ترسیم یک زندگی هدفمند؛ (۲) خودشناسی واقع‌بینانه در جهت کشف استعدادها و نقاط ضعف و قوت؛ (۳) با محک تقوا و تقویت خویشتن، بانی به عنوان نماد کرامت، به خداوند نزدیک می‌شود؛ (۴) به دلیل وجود گرایش خدادادی و فطری فضیلت‌خواهی در درونش، پاسدار فضایل و ارزش‌های اخلاقی است؛ (۵) با بهره‌گیری از عقل خویش، به عنوان موهبتی الهی و حجت درونی و بهره‌گیری از هدایت پیامبران الهی به عنوان حجت بیرونی، تلاش می‌کند بهترین دین را، که همانا دین اسلام است، به مثابه راه زندگی، به خوبی بشناسد و نسبت به آن پیش و معرفت یابد و ایمان خود را تعمیق بخشد؛ (۶) به غریز خدادادی‌اش به گونه‌ای پاسخ می‌دهد که آتش تعلقات دنیوی و خودخواهی را در وی شعله‌ور نسازد. در این زمینه باید به خودسازی توجه خاص داشته باشد. (۷) از محتوای کتاب تربیتی قرآن کریم و مفاهیم ارزشمند آن برای اصلاح پیش، نگرش، گرایش و عمل خویش نهایت بهره‌مندی را می‌نماید. (۸) نسبت به انجام واجبات دینی اهتمام می‌ورزد و اثرات تربیتی آنها را می‌داند.

همان‌گونه که در جدول (۲) ملاحظه می‌شود، یادگیرنده در حوزه زیستی - بدنی، باید به سه هدف متعالی دست یابد.

جدول (۲): ویژگی‌های متعلم در ساحت زیستی و بدنی

ساحت	مقوله‌های مرتبط با یادگیرنده
زیستی بدنی	(۱) او که به ویژگی‌ها، ضعف‌ها و قوت‌های خویش توجه دارد و بر اساس هویت جنسیتی خویش تلاش می‌کند به شکل مسئولانه‌ای به نیازهای جسمی و روانی‌اش پاسخ دهد، در این زمینه، به تغذیه مناسب، رعایت پاکیزگی و نظافت و مراعات مسائل بهداشتی توجه خاص دارد. (۲) او سعی می‌کند هر نوع آلودگی را، چه از نوع صوتی، تصویری، شنیداری، دیداری، زیستی و محیطی را از خود بزداید و دور کند. (۳) او برای حفظ و سلامت و قوت جسمی و روحی خویش، به عنوان امانت الهی از طریق تقویت قوای جسمانی و روانی، مسئولانه تلاش می‌کند.

متعلم در ساحت اجتماعی - سیاسی، لازم است به شش زمینه تربیتی بپردازد (جدول ۳).

جدول (۳): ویژگی‌های متعلم در ساحت اجتماعی - سیاسی

ساحت	مقوله‌های مرتبط با یادگیرنده
اجتماعی سیاسی	(۱) به دنبال آن است که تکالیف فردی و اجتماعی خویش را نسبت به خدا، خود و دیگران به خوبی بشناسد و آنها را به نحو مطلوب انجام دهد. (۲) در گفتار خویش صادق است. تعادل در رفتار دارد. از گفتار بدون عمل پرهیز می‌کند. آینده‌نگر و اهل تدبیر است و آنچه را که نمی‌داند، می‌پرسد. (۳) مفاهیم اجتماعی مورد تأکید در آموزه‌های اسلام مانند تعاون، نیکوکاری، احسان، رأفت، اخوت، قسط، نظم‌ستیزی، امر به معروف و نهی از منکر، تولا و تیرا، استقلال، شورا، امنیت، جهاد، عزت، عمران، نظم، اتفاق، ایثار و مدارا را می‌شناسد و برای تحقق آن در مدرسه، محله و جامعه تلاش می‌کند. (۴) با توجه به ارزش‌های انسانی، دینی و ملی، به تحولات اجتماعی داخل و خارج از کشور در سطح ملی و بین‌المللی حساس است و آنها را مطابق نظر خود، نقد و ارزیابی می‌کند. (۵) با حضور فعال در مباحث کلاسی، فعالیت‌های علمی، فرهنگی، پرورشی و ورزشی، موجب ارتقای سطح توانمندی‌ها و تجربیات خویش می‌شود. (۶) آداب و رسوم، هنجارها و ارزش‌های جامعه را می‌شناسد و در حفظ، اصلاح، ارتقا و انتقال آنها اهتمام می‌ورزد.

بررسی نقش متعلم در ساحت علمی - فناوری نشان می‌دهد که یادگیرنده باید به دو زمینه علمی دست یابد (جدول ۴).

جدول (۴): ویژگی‌های متعلم در ساحت علمی - فناوری

ساحت	مقوله‌های مرتبط با یادگیرنده
علمی فناوری	(۱) سعی می‌کند خلاق، پرسشگر، اهل فکر، اهل نوآوری، و آماده ورود به میدانهای بسیار وسیع نادانستی‌های بشر باشد تا نور علم را به وادی مجهولات بتاباند. در این زمینه، باید مدام فکر کند، بسنجد و تحلیل کند. (۲) در جریان تازه‌ترین یافته‌های علمی و فناوری‌های روز قرار می‌گیرد و خود را به آنها مجهز می‌کند.

ویژگی‌های یادگیرنده در حوزه اقتصادی - حرفه‌ای ضروری است در دو زمینه مهم مورد توجه قرار گیرد (جدول ۵):

جدول (۵): ویژگی‌های متعلم در ساحت اقتصادی - حرفه‌ای

ساحت	مقوله‌های مرتبط با یادگیرنده
اقتصادی حرفه‌ای	(۱) علاقه‌مند به کار است و از تبلی و سستی اجتناب می‌ورزد و مشارکت جندی در انجام امور خانواده، مدرسه و محله دارد. (۲) تلاش می‌کند مصرف مقصدانه و معتدلانه را مبنای زندگی خویش قرار دهد و به تأمین نیازهای معنوی و مادی در تمام ابعاد به صورت مشروع و منطقی توجه دارد.

همچنین طبق جدول (۶) ملاحظه می‌شود که متعلم در تمدن اسلامی، باید دارای پنج ویژگی مورد نظر باشد.

جدول (۶): ویژگی‌های متعلم در ساحت هنری - زیبایی‌شناختی

ساحت	مقوله‌های مرتبط با یادگیرنده
هنری زیباشناختی	(۱) برای پرورش حواس و قدرت تخیل خویش و رمزگشایی رمزگردانی از پدیده‌های آشکار و پنهان هستی، نهایت تلاش خود را به کار می‌بندد. (۲) تلاش می‌کند زیبایی‌های جهان آفرینش را به عنوان مظاهر جمال و کمال الهی به خوبی بشناسد و ذائقه زیباشناختی خود را اعتلا بخشد و دست‌یابی به هرگونه زیبایی را در مسیر رشد و تعالی قرب الهی بداند. (۳) به دنبال دست‌یابی به خیرها و زیبایی‌ها و دوری از نازیبایی‌ها و کاستی‌هاست. (۴) به دلیل وجود گرایش خدادادی و فطری جمال و زیبا دوستی در درونش، دوستدار زیبایی‌هاست. بنابراین، ظاهر زیبا، نام زیبا، خط زیبا، بیان زیبا، رفتار و عملکرد زیبا دارد. (۵) او از همه ظرفیت‌های موجود استفاده می‌کند تا دانش‌آموز دوست‌داشتنی در مدرسه، فرزند دوست‌داشتنی در خانواده، شهروند دوست‌داشتنی در جامعه و بنده دوست‌داشتنی نزد خداوند متان باشد.

بر همین اساس، در تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جامعه اسلامی، به‌ویژه در جمهوری اسلامی ایران، باید به این ساحت‌های شش‌گانه توجه شود و زمینه‌های دست‌یابی یادگیرندگان را به مقوله‌های مورد نظر در هر ساحت فراهم کند.

سبک زندگی متعلم در تعلیم و تربیت تمدن غرب

تمدن معاصر غرب برگرفته از گذر سه دوره تفکر انسانی «قبل از مدرن»، «مدرن» و «پست‌مدرن» است. در دوره «قبل از مدرن» (از قرن ششم قبل از میلاد تا سده‌های میانی)، بر دوگانگی عقل‌گرایی تأکید می‌شد و ایمان و مذهب در آن نقش اساسی داشت. در دوره «مدرن» (از عصر نوزایی تا پایان قرن

خستگی عاطفی، زوال ساختاری، بحرانهای اقتصادی و ناامیدی. آنها معتقدند: چون تعلیم و تربیت در حال تحوّل و انتقال است، مردم احساس بدی دربارهٔ شرایط تعلیم و تربیت پیدا کرده‌اند. البته باز به این امر معتقد نیستند که تمام مدارس و معلمان این مشکلات را دارند، ولی به هر حال، جنبه‌هایی از بحران در آنها دیده می‌شود (فرمهبینی فراهانی، ۱۳۸۳، ص ۲۶ و ۱۲۷).

در ادامه، از بین اندیشمندان غربی در هر دوره، نظرات یکی از آنها دربارهٔ سبک زندگی متعلم بررسی می‌شود. نمی‌توان از تعلیم و تربیت «مدرن» سخن گفت، اما نسبت به نام و تأثیرگذاری عقاید جان دیویی در این حوزه یاد نکرد. وی، که حامی بزرگ عمل‌گرایی (پراگماتیسم) در آموزش و پرورش است، تعلیم و تربیت را به معنای زندگی تصورات در تشکیل عادت ذهنی انسانها می‌داند. به اعتقاد وی، شاخص اساسی هر فلسفه روشی است که آن فلسفه برای ایجاد این عادت‌ها و در نتیجه، کیفیت معقول و اخلاقی زندگی معمول ما دنبال می‌کند (شفلر، ۱۳۸۱، ص ۲۷۶). در زمینهٔ چنین تفکری بود که وی اقدام به تأسیس مدرسهٔ آزمایشگاهی در دانشگاه «شیکاگو» کرد که هفت سال بر پا بود؛ مدرسه‌ای که در آن بازی، سازندگی، مطالعهٔ طبیعت همراه با همکاری و سودمندی متقابل برای کودکان فراهم بود. تأثیر اندیشه‌های تربیتی او علاوه بر آمریکا، در کشورهای دیگر نیز گسترش یافت (تقی‌زاده، ۱۳۹۱، ص ۱۷۱). دیویی در توصیف «مدرسهٔ آزمایشگاهی شیکاگو» چنین نوشته است:

تصور مبنایی مدرسه، آزمایشگاه بودن آن است. همانند هر آزمایشگاه دیگری، این آزمایشگاه دو هدف عمده دارد: اول. عرضه، آزمایش، حقیقت‌یابی و نقّادی گزاره‌ها و اصول تئوریک؛ و دوم. افزودن به مجموعهٔ واقعیات و اصول در حیطهٔ تخصصی خود (گوتک، ۱۳۹۱، ص ۱۲۱).

وی معتقد است: شناختی که علم در جست‌وجوی آن است، نمی‌تواند با عقل محض به دست آید. بعکس، این شناخت اساساً به عمل نیاز دارد. بنابراین، باید یا از طریق آزمایش مستقیم یا به وسیلهٔ نظارت بر شرایط مشاهدهٔ ما به دست آید. عمل برای شناخت ضروری است و یک عامل مزاحم به حساب نمی‌آید (شفلر، ۱۳۸۱، ص ۲۸۷). این تصور را می‌توان به نوعی، در هدف انحصاری، که او از آموزش و پرورش معرفی می‌کند، هم یافت که اعتقاد دارد هدف رشد یا بازسازی تجربه است، به‌گونه‌ای که به هدایت و کنترل تجربه‌های بعدی بینجامد. وی برای رسیدن به این منظور، متعلم را در مرکز فعالیت‌های خود می‌داند و حتی معلم را به عنوان تکیه‌گاه دانش‌آموزان معرفی می‌کند. از نظر دیویی، معلم باید به متعلمان اجازه دهد تا مرتکب خطا شوند و پیامدهای اعمال خویش را تجربه کنند. بدین‌سان، احتمال اینکه دانش‌آموز خود خطاهای خویش را تصحیح کند، افزایش می‌یابد. او نظریهٔ

نوزدهم) بر تجربه‌گرایی، اثبات‌گرایی منطقی، روش‌شناسی علمی و شناسایی حقایق عینی تأکید می‌شود. از پیامدهای دورهٔ «مدرن» این است که دانش علمی و حرفه‌ای، سرچشمهٔ فهم جهان تلقی می‌گردد و چنین فرض می‌شود که دانش علمی، آیینۀ منعکس‌کنندهٔ واقعیت عینی است. دوره‌ای که در آن به سر می‌بریم (عصر پست‌مدرنیسم) خلق واقعیت‌جانشین کشف واقعیت شده و مشارکت انسانی در ساختن دانش برجسته‌تر شده است (فرمهبینی فراهانی، ۱۳۸۳، ص ۳).

البته باید توجه داشت که تعیین پایان دورهٔ «مدرن» و آغاز دورهٔ «پست‌مدرن» به شکل کاملاً دقیق امکان‌پذیر نیست؛ چراکه مدرنیته به صورت یک دورهٔ تاریخی گسسته و منفصل در قالب شاکله یا طرح موقتی خود، تثبیت شده و در قالب نام خاصی پدیدار گشته و در گذشتهٔ خود تنها وامانده است. «نزاع باستانیان و مدرن‌ها» جای خود را به «نزاع مدرن‌ها و معاصران» داده است. معاصران نیز در هیأت «پست‌مدرن‌ها» سر برآورده‌اند. اما «پست‌مدرن» شدن نیز دست‌کم به این معنا، چیزی نیست جز همان «مدرن» باقی ماندن و همگام با زمان شدن (نوذری، ۱۳۷۸، ص ۷۰).

آنچه در این نوشتار مطرح نظر است عبارت است از اینکه جریان تعلیم و تربیت در عصر کنونی غرب برگرفته از هر دو تفکر «مدرن» و «پست‌مدرن» است. در هر دو تفکر، اندیشمندانی در حوزهٔ تعلیم و تربیت صاحب نظریه‌ها و عقایدی بوده‌اند که مسیر تعلیم و تربیت را به سمت و سویی هدایت کرده‌اند. به عقیدهٔ فرمهبینی، تعلیم و تربیت (مدرن) را می‌توان با تعبیرهای کلیدی زیر معرفی کرد: عقلانیت‌مداری، برنامهٔ درسی رفتاری، اهداف فارغ از زمینه، تسلط فرهنگ فناوری، ارزش‌یابی رقابتی و بیرونی، به‌کارگیری روش‌هایی که معلم و شاگرد، معنا و زمینه یا جسم و روح را از هم جدا می‌کند؛ الگوهای از پیشرفت خطی همراه با انتقال اطلاعات که از نظر ارزشی خنثا هستند.

در مقابل، تعلیم و تربیت «پست‌مدرنیسم» را می‌توان مطالعه و فهم بحرانهای جاری آموزش و پرورش در جامعه دانست. گرچه این تعبیر درست دربارهٔ «پست‌مدرن» را می‌توان پذیرفت که آموزه‌های آن فاقد هویت قطعی و دقیق است، برخلاف آن در دوران «مدرن»، بر اثبات و قطعیت آن سعی شده است. بدین‌رو، تشبیه این رویکرد به «جعبهٔ مارگری» نشان می‌دهد که مصرف‌کنندهٔ آموزه‌های «پست‌مدرن» هنگامی که ذهن خود را وارد این جعبه کند بسته به آن چیزی که می‌خواهد یا می‌پسندد، همان چیز را بیرون می‌آورد. در این صورت، آن چیزی را که در نظر داشتی خارج کردی نه آن چیزی را که هست (آهنچیان، ۱۳۸۲، ص ۵۱).

از جمله انتقاداتی که متفکران «پست‌مدرن» به نظام آموزشی «مدرن» دارند عبارت است از: خشونت، بست و بندهای دیوان‌سالاری، رکود و ایستایی برنامهٔ درسی، روش‌های نامناسب ارزش‌یابی،

آمادگی در مدارس سنتی را مردود می‌دانست؛ نظریه‌ای که معتقد بود: باید دانش‌آموزان را برای زندگی آینده آماده کرد. در مقابل، دیویی معتقد بود: به جای آنکه متعلمان در انتظار آینده‌ای دوردست بنشینند، باید بر پایه نیازها و رغبت‌های خویش، به منظور حل مسائل کنونی دست به کار شوند. آنها باید از راه کاربرد تجارب روزانه، به درونی کردن روشی عقلانی دست یابند که در موقعیت‌های حال و آینده مصداق داشته باشد. او دوران کودکی را یکی از مراحل رشد زندگانی انسانی می‌داند و معتقد است: کودکی که در هریک از مراحل رشد خود خوب زندگی کند، محتمل است که در دوران کمال نیز زندگی شایسته و رضایت‌بخشی داشته باشد (گوتک، ۱۳۹۱، ص ۱۴۹).

دیویی آموزش و پرورش را مد نظر داشت که حس زندگی گروهی را تجدید و بازسازی کند. او آموزش و پرورش را کمک‌کننده در جهت ایجاد حس همزیستی گروهی می‌داند. وی امیدوار بود همان‌گونه که کودکان در طرح‌های گروهی با یکدیگر همکاری می‌کنند، فرایند مشکل‌گشایی اجتماعی شده نیز به جامعه وسیع‌تر منتقل شود (اولیچ، ۱۳۹۰، ص ۱۷۸). به‌طورکلی، دیویی برای آموزش و یادگیری متعلمان به چهار قانون کلی اشاره دارد:

جدول (۷): قوانین آموزش برای یادگیرنده از نظر دیویی

نظریه‌پرداز	قوانین آموزش برای متعلم
دیویی	<ul style="list-style-type: none"> - کودکان باید آنچه را به دنبال آن هستند، تجربه کنند. - کودکان در آموزش و یادگیری، باید به دنبال چیزی باشند که واقعاً دوست دارند انجام دهند. - یادگیری وقتی است که متعلم، خود تجربه‌ای را انجام داده باشد. - آنچه را کودک می‌خواهد انجام دهد باید به گونه‌ای باشد که به صورت مستمر تجربه کند.

از نظر دیویی، القای عقیده به جوانان مردود است و تربیت اجتماعی را به مثابه وسیله‌ای برای آشنا ساختن تدریجی متعلمان با واقعیات و نیازهای جامعه صنعتی تلقی می‌کند. در چهارچوب فکری دیویی، متعلم از راه اکتساب و کاربرد ابزارها و ارزش‌های فرهنگی، در ضمن معاشرت با اعضای گروه، اجتماعی می‌شود (نیکروز، ۱۳۹۱، ص ۳۰۹). البته دیدگاه‌های دیویی بدون انتقاد نبوده است؛ چراکه او را از یک سو، طرفدار آزادی بیش از حد می‌دانند که همین امر موجب هرج و مرج در کلاس درس می‌شود. از سوی دیگر، بها دادن بیش از حد به مقوله نقش اجتماعی مدرسه، به زیان فردیت و در پی آن، موجب هم‌رنگ شدن فرد با جامعه خواهد بود. نیز انتظار تغییر شکل گسترده جامعه به وسیله مدرسه انتظاری است که به استقلال فکری، اهدافی و عملکردی مدرسه و دستگاه تعلیم و تربیت لطمه وارد می‌کند (شفلر، ۱۳۸۱، ص ۳۴۸).

در زمینه نظرات و عقاید، اندیشمند دوران «مدرن»، می‌توان از نظرات اندیشمندان «پست‌مدرن» هم در حوزه تعلیم و تربیت صحبت کرد. نظرات این گروه در زمینه اهداف تعلیم و تربیت را می‌توان چنین بیان کرد:

جدول (۸): اهداف تعلیم و تربیت در دیدگاه «پست‌مدرنیسم»

نام نظریه	اهداف مرتبط با تعلیم و تربیت
پست‌مدرن	<ul style="list-style-type: none"> - تربیت شهروندان انتقادی (به جای شهروندان صرفاً خوب): - فراهم کردن شرایطی برای برقراری دموکراسی رادیکال (پیوند دهنده دیدگاه‌های متفاوت): - تأکید و توجه بر گفت‌وگو سازنده دانش (ابتدا در کلاس و سپس در عرصه اجتماعی): - بررسی تفاوت و پرداختن به نظام‌های متفاوت به عنوان هدف تربیتی (بی‌توجه نبودن به سایر فرهنگ‌ها و سنت‌ها): - بها دادن به عملی بودن دانش (متعلمان تولید کننده و نیز مصرف کننده دانش به شمار می‌آیند، نه صرفاً داننده آن): - توجه به فرهنگ عمومی و مطالعات فرهنگی (فرهنگ ضد ناسیونالیستی): - خودآفرینندگی.

بر اساس اینکه نظریه «پست‌مدرنیسم» تأکیدش بر دانش‌آموزمحوری است، طرح «آموزش انتقادی»، که از مشخصه‌های بارز «پست‌مدرنیسم» است، می‌کوشد تا دانش‌آموزان و سایر عناصر اداره‌کننده جریان آموزش را به تحلیل رابطه میان تجربه‌های شخصی خود، فعالیت‌های آموزشی کلاسی و دانشی که می‌آفرینند و ترتیب‌های اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی بالاتر فراخواند (آهنچیان، ۱۳۸۲، ص ۱۰۲).

یکی از اندیشمندان این دوره هنری ژیرو است که عقایدش در حوزه تعلیم و تربیت، پیشنهاد نوعی نظام «تعلیم و تربیت مرزی» است. وی پیشنهاد می‌کند که باید بسیاری از اهداف سنتی تعلیم و تربیت طرد شوند. هدف تعلیم و تربیت باید ایجاد جامعه دموکراتیک مساوات‌خواه باشد. «تعلیم و تربیت مرزی»، فرصت لازم را برای متعلمان فراهم می‌کند تا با منابع و مراجع چندگانه درگیر شوند و به کمک آنها، مجموعه منظمی از فرهنگ‌ها، تجارب و زبانها را بسازند. این امر بدان سبب است که متعلمان با شناسایی و بررسی این مجموعه، با آنها به‌گونه انتقادی برخورد کنند و از محدودیت‌های آنها آگاه شوند. در این نوع تعلیم و تربیت، مدارس باید در تربیت شهروندانی بکوشند که قادر به اعمال قدرت بر زندگی خود و به‌ویژه بر شرایط ایجاد و تحصیل دانش هستند. دانش، عادات و مهارت‌های شهروند انتقادی به جای شهروندان صرفاً خوب آموزش داده می‌شود (فرمیهنی فراهانی، ۱۳۸۳، ص ۶۴). به‌طورکلی، نظر او درباره تعلیم و تربیت، در کتاب **به سوی تعلیم و تربیت پست مدرن**، این‌گونه مطرح شده است:

جدول (۹): آراء ژیرو درباره تعلیم و تربیت

نظریه‌پرداز	آراء مرتبط با تعلیم و تربیت
هنری ژیرو	<ul style="list-style-type: none"> - اخلاق باید محور تعلیم و تربیت باشد (اخلاق به معنای گفت‌وگو اجتماعی و مبارزه علیه نابرابری‌ها): - دانش و مواد درسی نباید متونی مقدس و غیر قابل تغییر تلقی شوند: - دانش انتقادی باید زمینه ایجاد دانش جدید را فراهم آورد و بتواند با ساختار شکنی و گذشتن از محدودیت‌های نظم موجود، به نتایج تازه برسد: - متعلم باید بداند که به تبع سرشت سیال آدمی، حقیقت نیز همیشه و همه‌جا از یک معنای واحد برخوردار نیست: - متعلم باید همیشه به نحوه جدیدی از هویت و مناسبات اجتماعی فکر کند: - تربیت سیاسی از مهم‌ترین جنبه‌های تربیتی در «پست مدرنیسم» محسوب می‌شود.

پرسش اساسی این است که روحیه انتقادی و تربیت شهروند و متعلم منتقد چگونه و بر چه اساس و

مبنایی باید باشد و حد و مرز آن کدام است؟ به نظر می‌رسد «پست مدرنیسم» از بیان مبانی تربیت و تقویت روحیه انتقادی و تعیین حد و مرز و چگونگی آن ناتوان است و - دست کم - نظری در این زمینه‌ها ارائه نمی‌دهد.

نتیجه‌گیری

به منظور جمع‌بندی و تحلیل دقیق یافته‌های مربوط به سبک زندگی متعلم در تمدن نوین اسلامی و تمدن غرب، شباهت‌ها و تفاوت‌های این دو تمدن در ادامه، به صورت مشخص تبیین می‌شود تا به نتایج دقیق‌تری از این مطالعه دست یابیم.

الف. شباهت‌ها بین سبک زندگی متعلم در تمدن نوین اسلامی و تمدن غرب

با بررسی اجمالی که در سبک زندگی دو تمدن حاضر به عمل آمد، می‌توان نکات مشترکی را مشاهده کرد.

جدول (۱۰): وجه اشتراکات درباره سبک زندگی متعلم بین تمدن اسلامی و تمدن غربی

ردیف	وجه اشتراک
۱	تأکید بر تربیت و تربیت بر محوریت متعلم؛ (لازم به تذکر است با اینکه اسلام به جنبه‌های دیگر نیز اهمیت می‌دهد، بر اساس ویژگی این پژوهش، محوریت متعلم مدنظر است).
۲	توجه به هر دو جنبه فردی و اجتماعی متعلم؛
۳	تأکید بر متعلمی پویا، به‌روز و همگام با پیشرفت‌های سریع جهانی؛
۴	انتظارات از متعلم شامل: احترام به فرهنگ‌های مختلف، توجه به عقاید متفاوت و حتی مخالف.

بر اساس مقایسه بین دو تمدن اسلامی و آراء اندیشمندان در تمدن غربی، می‌توان اشاره کرد که تعلیم و تربیت در هر دو تمدن به شکل مشخصی متعلم‌محور است. متعلم به عنوان انسانی مستقل و دارای فکر و نظر، باید تلاش کند در مسیر هدف‌های مشخص شده پیش رود تا به غایت آن نایل شود و هر قدر در این مسیر تلاش بیشتری به خرج دهد به رشد و تعالی از پیش تعیین شده نزدیک‌تر می‌گردد. از سوی دیگر، سایر عوامل مؤثر در تعلیم و تربیت موظفند همه قوای خود را بسیج کنند تا متعلم هر چه بهتر و دقیق‌تر به هدفش برسد.

وجه مشترک دیگری که در سبک زندگی متعلم می‌توان بیان کرد توجه به هر دو جنبه فردی و اجتماعی متعلم است. البته شاید در آنها شدت و ضعفی مشاهده شود، ولی هر دو تمدن بر این ویژگی استوارند که باید به هر دو جنبه فردی و اجتماعی توجه شود و حتی می‌تواند جنبه فردی مقدمه آماده‌سازی متعلم برای پذیرش و زندگی در اجتماع را فراهم کند. همچنین انتظار بر این است که متعلم نسبت به جامعه خود بی تفاوت نباشد. رویدادها و اتفاقات اطراف خود را با وسواس پی‌گیری کند و

نسبت به آنها واکنش نشان دهد و در بهبود هر چه بیشتر اطرافش نقش بسزایی ایفا کند، به جای آنکه منفعل باشد و اجازه دهد جامعه برای او تصمیم بگیرد.

از ویژگی‌های دیگری که می‌توان به آن اشاره کرد، به‌روز بودن در همه زمینه‌ها برای متعلم و متوقف نشدن و پویایی در تفکر و عمل و پیشرفت همه‌جانبه است. هیچ تفکر و تمدن معاصر نمی‌تواند ادعای ماندگاری و پایداری داشته باشد، غیر از آنکه در زیرمجموعه خود، که متعلم جزء اساسی آن است، همواره روحیه تولید علم و نوآوری دیده شود. متوقف نشدن بر داشته‌ها و تلاش برای رسیدن به علوم تازه و به‌روزرسانی هر آنچه به آن رسیده‌ایم، می‌تواند شرط پویایی و ماندگاری هر تمدنی باشد.

ویژگی دیگری که بین تمدن نوین اسلامی و تمدن غرب، به‌ویژه در تفکر «پست‌مدرن» به هم نزدیک است، احترام متعلم به همه فرهنگ‌ها و گفت‌وگوست. اگرچه هدف آنها در نهایت، با هم یکی نیست و هر کدام به نیتی این کار را سرلوحه خود قرار داده است، ولی در موضوع شنیدن همه صداها و توجه به همه سلیقه‌ها با هم مشترکند.

ب. تفاوت‌ها بین سبک زندگی متعلم تمدن نوین اسلامی و تمدن غرب

در پاسخ به این سؤال، شاید مهم‌ترین عاملی که موجب اختلاف نظرهای ریشه‌ای شده مبنای تعلیم و تربیت در دو تمدن نوین اسلامی و غرب است که در اولی، خداپاوارانه و در دومی، انسان‌مدارانه است.

جدول (۱۱): وجه افتراق درباره سبک زندگی متعلم بین تمدن اسلامی و تمدن غربی

ردیف	وجه افتراق
۱	نگاه خداپاوارانه به تعلیم و تربیت در تمدن اسلامی جاری است، برخلاف نگاه صرف انسان‌مدارانه که بر تمدن غرب حاکم است و این امر بر جایگاه متعلم تأثیر فراوانی دارد.
۲	موضوع اخلاق و برداشت‌های مختلف از آن، وجه تمایز دیگر تمدن نوین اسلامی و تمدن معاصر غرب است.
۳	در تمدن نوین اسلامی، جنبه فردی یا اجتماعی متعلم، هیچ‌گاه مقدمه دیگری واقع نمی‌شود؛ هر کدام هویت مستقل خود را دارد.

از مقایسه تمدن اسلامی و نظریات اندیشمندان غربی، ملاحظه می‌شود که بعضی از اصول و روش‌ها مشترکند، اما تعلیم و تربیت از دو سرچشمه متفاوت توحیدی و مادی سیراب می‌شود. در نگاه توحیدی، اگر متعلم فعالیت و هدفی را دنبال می‌کند در نهایت، هدفی خداپسندانه دارد. اما در نگاه مادی، هدف انسان‌مدارانه (اومانستی) مدنظر است، خواه فردی باشد یا در حالت متعالی‌اش، اجتماعی باشد.

تمام ساحت‌های فعالیت متعلم در تمدن اسلامی، حتی ساحت زیستی - بدنی، به متعلم به عنوان یک فرد سالم و موفق می‌نگرند که هر چه بیشتر و بهتر در خدمت خود و خانواده و جامعه درآید؛

چراکه رضای خداوند در رضایت همه آنهاست. به عبارت دیگر، او همه این‌ها را شکلی از عبادت خداوند می‌داند، درحالی‌که اختلاف نظرها در تفکرات غربی بیشتر بر سر موضوعات مادی است و یا به عبارت دیگر، اعتراضی در پی بی‌توجهی به یک سلسله از نیازهای انسانی است که از سوی مقابل، تلاش شده به آنها بی‌توجهی شود، تا جایی که به عنوان یکی از اهداف تفکر «پست‌مدرن»، پرورش «شهروند منتقد» را به جای «شهروند خوب» در تعلیم و تربیت خود دنبال می‌کند.

موضوع «اخلاق» در دو تمدن، تعریف بسیار متفاوتی دارد. اخلاق، چه از نظر فردی و چه اجتماعی، در تمدن نوین اسلامی، جزء لاینفک تمام اعمال و اقدامات به شکل آشکار و نهان، نقش مراقبت و دیده‌بانی خود را به عهده دارد، در صورتی که این تعریف در تمدن غرب، فقط در شکل بعضی از قوانین شهروندی خود را نشان می‌دهد. این در حالی است که در تفکر «پست‌مدرن» به همین میزان هم نمی‌توان رد پای اخلاق را دید؛ زیرا آنها به هر چیزی که قالب کلی و تجویزی داشته باشد هم پایبند نیستند.

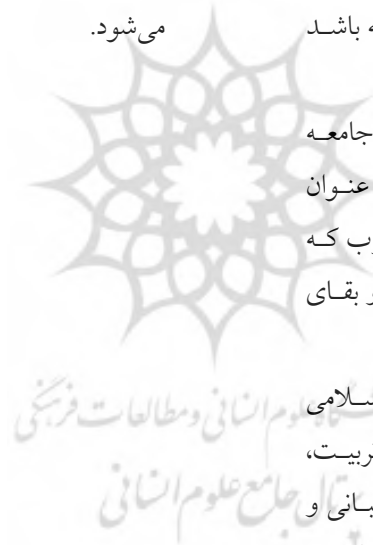
در تمدن نوین اسلامی، متعلم فقط فردی نیست که در جامعه معنا شود، بلکه متعلم در جامعه شخصیت خود را دارد و جامعه از او انتظاراتی مخصوص به خود دارد، و در عین حال، متعلم به عنوان یک انسان مستقل برای خودش باید به دنبال کسب کمالات فردی هم باشد، برخلاف تمدن غرب که شخصیت فردی و اجتماعی متعلم در آن دست‌خوش تفکرات مختلف می‌شود گاهی حیات و بقای فرد در گرو جامعه است و گاهی جز فرد چیز دیگری ارزشمند نیست که به آن توجه کند.

با توجه به هدف اصلی پژوهش حاضر، که بررسی و واکاوی نقش متعلم در دو تمدن نوین اسلامی و تمدن غربی است و بر اساس یافته‌های پژوهش، مشخص شد که متعلم در جریان تعلیم و تربیت، جایگاه ویژه و منحصر به فردی دارد؛ به‌ویژه در عصر نوین که همه نظام‌ها - ولو در مبانی و مطلوب‌های خود - متعلم را در رأس توجه قرار داده‌اند و آن را به عنوان محوری‌ترین شاخص تعلیم و تربیت معرفی می‌کنند، به‌گونه‌ای که همه فعالیت‌ها باید در خدمت او باشند.

اما آنچه مورد توجه بود نگاه‌های متفاوت به ماهیت وجودی متعلم بود که موجب اختلاف در روش‌ها نیز شده است؛ دیدگاهی که انسان در آن مخلوقی از مخلوقات خداوند است و آفرینش او با هدف رسیدن به انسان مطلوب در جهت قرب الی‌الله پی‌ریزی شده و همین هدف بر شکل‌گیری تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی در اعمال و رفتار متعلم مؤثر است. این امر با تعلیم و تربیت در تمدن غربی، که انسان به عنوان نهایت و غایت هستی شناخته شده، تفاوت ماهوی دارد.

در تمدن نوین اسلامی، متعلم به عنوان انسان، همان‌گونه که در جهان نقش خلیفه‌اللهی دارد، در ذاتش تماماً محتاج و فقیر نسبت به خداوند است. اما در تفکر غرب، گاهی او را معنا شده در جامعه می‌خوانند، به‌گونه‌ای که شخصاً دارای ارزش مستقل نیست. گاهی هم به شکل افراطی، تنها انسانی را دارای ارزش می‌دانند که منتقد خوبی باشد.

با این ویژگی‌ها، متعلم نیز متأثر از این تفاوت دیدگاه‌ها و اهداف خواهد بود. انتظاری را که از متعلم در تمدن اسلامی می‌رود، نمی‌توان از متعلم رشدیافته در تمدن غرب داشت. از این‌رو، این نگرش‌های متفاوت موجب تفاوت در برنامه‌داری و روش‌های تربیتی وی می‌شود و آنچه را به عنوان برون‌داد به دست می‌آید نیز با یکدیگر متفاوت خواهد بود. متعلم در دو تمدن، از نظر علمی و اجتماعی به‌گونه‌ای شبیه به هم آموزش می‌بینند، اما بی‌شک، در تربیت اخلاقی و انسانی تفاوت‌هایی مشاهده می‌شود.



پژوهش‌های علمی و مطالعات فرهنگی
مجمع علوم انسانی

منابع

- اولیچ، رابرت، ۱۳۹۰، *مربیان بزرگ؛ تاریخ اندیشه‌های تربیتی*، ترجمه علی شریعتمداری، تهران، سمت.
- آهنچیان، محمدرضا، ۱۳۸۲، *آموزش و پرورش در شرایط پست مدرن*، تهران، طهوری.
- بری، آدامسن، میسن و مارک، باب، ۱۳۸۹، *پژوهش‌های تطبیقی در آموزش و پرورش (رویکرد و روش)*، ترجمه عباس معدن‌دار آرنانی و پروین عباسی، تهران، آبیژ.
- بیانات مقام معظم رهبری، ۱۳۹۱، *ایراد سخنرانی در دیدار با جوانان*، مشهد، خراسان شمالی.
- پارسیان، علی، ۱۳۸۸، «جستاری در عوامل فراز و فرود تمدن اسلامی»، *علوم اسلامی*، ش ۱۶، ص ۱۵۷-۱۹۰.
- حاجی بابایی، حمیدرضا و سوسن کشاورز، ۱۳۹۱، *مدرسه‌ای که من دوست دارم*، تهران، مدرسه.
- حجازی، فخرالدین، ۱۳۸۳، *پژوهشی درباره نقش پیامبران در تمدن اسلامی*، تهران، بعثت.
- دبیرخانه شورای انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۱، *رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران*، تهران، شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- شفلر، اسرائیل، ۱۳۸۱، *چهار پراگماتیسم*، ترجمه محسن حکیمی، تهران، مرکز.
- علم‌الهدی، جمیله، ۱۳۸۹، *نظریه اسلامی‌تعلیم و تربیت*، تهران، دانشگاه امام صادق ع.
- ۱۳۹۱، *نظریه اسلامی‌تعلیم و تربیت (مبانی آموزش رسمی)*، تهران، دانشگاه امام صادق ع.
- فرهینی فراهانی، محسن، ۱۳۸۸، *پست‌مدرنیسم و تعلیم و تربیت*، تهران، آبیژ.
- گوتک، جرال‌دلی، ۱۳۹۱، *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت، تهران، سمت.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۶۹، *تعلیم و تربیت در اسلام*، قم، صدرا.
- نصر، سیدحسین، ۱۳۸۴، *علم و تمدن در اسلام*، ترجمه احمد آرام، تهران، علمی و فرهنگی.
- نقیب‌زاده جلالی، میرعبدالحسین، ۱۳۹۱، *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*، تهران، طهوری.
- نوذری، حسینعلی، ۱۳۷۸، *مدرنیته و مدرنیسم*، تهران، نقش جهان.
- نیک روز، یوسف، ۱۳۹۱، «مقایسه‌اندیشه‌های تربیتی و آموزشی سعدی و جان دیویی»، *ادبیات تطبیقی*، ش ۶، ص ۲۸۹-۳۱۵.



Faruqi, Shad Saleem, 2013, Islam and the Future of the Arab World. Available at: www.global-economic-symposium.org.

Inayatullah, Sohail, 2012, Alternative Futures for the Islamic Ummah, Available at: www.metafuture.org/Articles/AltFuturesUmmah.htm.