

Investigating the Relationship between the Incompetency of the Formal Education System of Iran and its Macro Objectives

Mojtaba Bakhshandeh*
Babak Shamsiri**
Mohammad Hassan Karimi***
Fariba Khoshbakht****

Introduction

Despite the importance of ‘the ultimate goal of education’, as one of the most important elements in education, little effort has been made to examine the relationship between this element and the incompetence of the education system in Iran. Accordingly, this study aimed to investigate the incompetence of the Iranian educational system with regard to ‘the ultimate goal of education’. In all documents written after the 1979 Islamic Revolution, it is highlighted that ‘the ultimate goal’ of the formal education system is to help students develop a religious identity. This study sought to investigate whether ‘the ultimate goal’ set for the Iranian education system was achieved in reality as reflected in the social sphere.

Method

The present study used documentary research to collect data, and the data were analyzed using a descriptive-interpretive approach.

Results

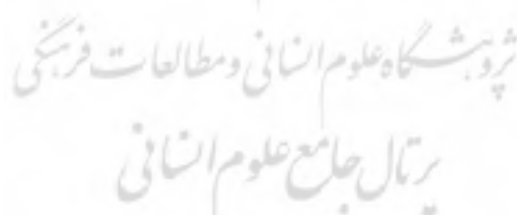
Based on the results of data analysis and considering the apparent discrepancy between the goal established in the high-level documents (i.e., overt end) and what has been achieved in reality in society (i.e., covert end), it seems that the Iranian formal education system has not been successful in achieving the stated goal and that its performance has been incompetent.

* Ph.D. Candidate in Philosophy of Education, University of Shiraz, Shiraz, Iran.
** Associate Professor, University of Shiraz, Shiraz, Iran. *Corresponding Author:*
bshamsiri@rose.shirazu.ac.ir
*** Assistant Professor, University of Shiraz, Shiraz, Iran.
**** Associate Professor, University of Shiraz, Shiraz, Iran.

Discussion

It can be said that the educational and cultural spheres are currently dominated by a kind of secular education, which is increasingly expanding day by day. Secular education seems to be the covert end challenging the overt end of the Iranian education system. On the other hand, it must be noted that a conservative interpretation of religion, characterized by indoctrination and constraint and adopted by the decision-making body of the education system, has formed the basis of religious planning and education in Iran since the 1979 Islamic Revolution. Since this particular interpretation of religion is based on a misconception of the nature of religion and an incomplete understanding of religious education, it does not have a clear understanding of the methods it prescribes and the context within which education takes place. This incompetence of the education system is rooted in inattention to the need for proper understanding of the nature of religion, for the necessity of questioning in religious education, and for the advisability of the innate nature. These factors have led to the requirements of religious education being neglected and inaccurately described.

Keywords: Iranian official education system, Incompetency, overt & covert end.



Author Contributions: Dr. Babak Shamshiri was responsible for general framework planning, leading the overall research process and corresponding author. Mojtaba Bakhshandeh was responsible for research plan design, data collection and analysis. All authors discussed the results, reviewed and approved the final version of the manuscript.

Acknowledgments: Many thanks to the Graduate Studies Unit of Shiraz University for issuing a license to conduct this research.

Conflicts of interest: The authors declare there is no conflict of interest in this article.

Funding: This research is not sponsored by any institution and all costs have been borne by the authors

بررسی نسبت میان کارآمدی نظام تعلیم و تربیت رسمی ایران با اهداف کلان تدوین شده

مجتبی بخشنده *

بابک شمشیری **

محمدحسن کریمی ***

فریبا خوشبخت ****

چکیده

در واکاوی تلاش‌های عالمانه‌ی انجام شده به منظور بررسی ریشه‌های ناکارآمدبودن نظام آموزشی، بررسی ارتباط میان ناکارآمدی با عنصر هدف، به عنوان یکی از عناصر مهم تربیت، نسبت به بقیه‌ی عناصر، بسیار کم‌رنگ است. بر این اساس، هدف از این جستار، بررسی ناکارآمدی نظام آموزشی از منظر اهداف کلان تدوین شده است. روش پژوهش در اینجا بر اساس روش تحلیلی - استنتاجی، استفاده از داده‌یابی اسنادی و در نهایت، داده‌کاوی توصیفی - تفسیری انجام شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد غایت نظام رسمی آموزش و پرورش در همه‌ی اسناد تدوین شده‌ی پس از انقلاب اسلامی، به طور کامل، صبغی دینی دارد اما نظام تعلیم و تربیت ایران نتوانسته در دست‌یابی به این غایت‌ها موفق باشد. فاصله‌ای که میان غایت آشکار نظام آموزشی و آنچه در صحنه‌ی عینی اجتماع، قابل مشاهده است مُمهر تأییدی بر ناکارآمد بودن آن از منظر میزان دستیابی به اهداف کلان است. به عنوان نتیجه می‌توان گفت ریشه‌ی این ناکارآمد بودن را می‌توان در عدم توجه دقیق به ضرورت وجود فهم مناسب از ماهیت دین، ضرورت پرسشگری در تربیت دینی و ضرورت توجه به اقتضائات فطرت جستجو نمود که باعث عدم دقت به ملزومات تربیت دینی شده، به گونه‌ای که پیامدی جز به حاشیه رفتن توجه به ضرورت تمرکز بر شکوفایی ایمان و پُرننگ شدن تمرکز بر توسعه‌ی آداب دینی نداشته است.

واژه‌های کلیدی: تربیت رسمی ایران، ناکارآمدی، غایت آشکار و پنهان.

* دانشجوی دکتری، گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir

** دانشیار، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (نویسنده مسئول)

*** استادیار، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

**** دانشیار، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

مقدمه

اگر فردی در ساختار نظام تعلیم و تربیت ایران، دارای تجربه‌ی زیسته باشد بی‌تردید با موارد مختلفی مواجه می‌شود به‌گونه‌ای که این گمان را تقویت می‌کند که عملکرد نظام تعلیم و تربیت، دارای اشکال است. این موضوع، حتی در آخرین و به‌نوعی مهم‌ترین سند بالادستی که برای نظام آموزشی کشور تدوین شده، مورد تأیید قرار گرفته است: «آموزش و پرورش با مشکلات و چالش‌های جدی روبروست و برونداد آن در طراز جمهوری اسلامی ایران و پاسخ‌گوی تحولات محیطی و نیازهای جامعه نمی‌باشد»^۱.

پرسشی که در این‌جا خود را نمایان می‌سازد آن است که مناسب‌ترین سنججه یا شاخص، برای سنجش عملکرد مدرسه، کدام است؟ پیش‌فرض ما این است که اگر یک بررسی میدانی برای دستیابی به پاسخ پرسش گفته‌شده انجام شود و از اندیشمندان مختلفی استمداد شود به‌احتمال فراوان، پاسخ، یکی از مفاهیم «اثربخشی»^۲ یا «کارایی»^۳ خواهد بود. فارغ از وجه تمایزی که میان این دو مفهوم وجود دارد، پژوهش‌هایی که درخصوص اثربخشی انجام شده‌اند گویای آن هستند که بهترین روش برای اثربخشی در دسترس نیست، زیرا این امر، بیشتر وابسته به نوع نگرش مدیریت یک سازمان، نسبت به اثربخشی است (Argote & Ingram, 2000, 53). همچنین از آنجا که مفهوم اثربخشی، از مهم‌ترین موضوعات در درک حوزه‌ی رفتار سازمانی است (Mottamed et al., 2018, 84). بنابراین مفهوم اثربخشی را نمی‌توان به‌عنوان یک ملاک یا معیار برای سنجش عملکرد نظام تعلیم و تربیت انتخاب کرد زیرا تمرکز ما در این پژوهش، بررسی وضعیت عملکرد نظام تعلیم و تربیت، به‌عنوان یک نهاد است که بی‌تردید یک موضوع جدا از مباحث مدیریت سازمان است. به‌همین دلیل، مفهوم «کارایی» نیز نمی‌تواند مدنظر قرار گیرد. از سوی دیگر، گفته شد که ما به‌دنبال یک ملاک مشخص برای قضاوت درخصوص عملکرد نظام تعلیم و تربیت هستیم. بنابراین به‌نظر می‌رسد انتخاب ما، برای دستیابی به آنچه در نظر داریم، مفهوم «کارآمدی»^۴ باشد.

تعلیم و تربیت، عناصر مهمی دارد که ترکیب مناسب آن‌ها با یکدیگر، یک ساختار منسجم و کارآمد را به‌وجود می‌آورد: «تعلیم و تربیت همانند بسیاری از دانش‌ها به‌مثابه یک نظام است؛

1- The Fundamental Transformation Document of Iranian Education, 2011, 5.

2- Effectiveness

3- Efficiency

4- Incompetency

بدین معنا که اجزا و عناصری خاص و متناسب با خود دارد که باید شناسایی و بررسی دقیق شوند» (Hosseini, 2003, 8). یکی از عناصر مهم و بنیادی تعلیم و تربیت، هدف تربیت است. هدف تربیتی، به‌ویژه هدف نهایی، به یک معنا، مهم‌ترین عنصر در هر نظام تربیتی است به‌گونه‌ای که فرایند تربیت، برای تحقق آن است. از سوی دیگر صحبت کردن درباره‌ی کارآمدی یا ناکارآمدی نظام تعلیم و تربیت، بدون رجوع به غایت و اهداف کلان تدوین شده، نمی‌تواند تصویر دقیقی از چالش‌ها و مشکلات موجود را ترسیم کند.

مبانی نظری

در طول تاریخ، برای تربیت، غایت، اهداف و مقاصد مختلفی در نظر گرفته شده و برای تحقق آن‌ها برنامه‌ریزی و اقدام‌های متعددی توسط حکومت‌ها و دولت‌ها انجام شده است. در کشور ایران نیز در مراحل مختلفی نسبت به تعیین غایت و اهداف کلان برای نظام تعلیم و تربیت رسمی، اقدام شده است. پرسشی که در اینجا مطرح می‌شود آن است که آیا دست‌یابی به غایت یا اهداف کلان تدوین شده، با هیچ مانعی مواجه نشده است؟ آیا ممکن است غایت یا اهداف کلان مورد نظر، به چالش کشیده شده باشند؟ اگر پاسخ، مثبت است این به چالش کشیده شدن غایت، چگونه است؟ و چگونه می‌توان آن را تبیین کرد؟

برای روشن شدن ابعاد مختلف این موضوع، ایده‌ی مطرح شده از سوی «لوتان کوی»^۱ درباره انواع غایت‌ها را مورد بررسی قرار می‌دهیم. (Khôi (1981, 58) غایت‌ها را به دو دسته‌ی «غایت آشکار»^۲ و «غایت پنهان»^۳، تقسیم می‌کند به‌گونه‌ای که غایت آشکار را آن گزاره‌ای بیان می‌کند که در قالب قانون اساسی، نطق‌های عمومی، قوانین و برنامه‌های توسعه یا آموزش و پرورش بیان می‌شوند و غایت پنهان را نیز از طریق مشاهده‌ی واقعیت قابل ردیابی می‌داند. در این‌جا برخی مواقع، وضعیت، به‌گونه‌ای است که غایت آشکار و غایت پنهان، هم‌راستا نیستند. به‌گمان ما بررسی جنبه‌های مختلف این هم‌راستا نبودن و فاصله‌ی احتمالی میان غایت آشکار و غایت پنهان نظام تعلیم و تربیت ایران، می‌تواند برای صورت‌بندی زمینه‌ی قضاوت در خصوص کارآمدی یا ناکارآمدی آن، ما را یاری رساند.

1- Lê Thành Khôi

2- Overt End

3- Covert End

ما برای مشخص کردن غایت آشکار نظام آموزشی ایران، به سراغ قوانین و اسناد بالادستی‌ای رفتیم که پس از پیروزی انقلاب اسلامی تدوین شده‌اند. در بررسی‌های خود متوجه شدیم که پس از پیروزی انقلاب اسلامی، چهار قانون یا سند بالادستی، غایت نظام آموزشی را تصریح کرده است. غایت تربیت در این چهار قانون یا سند بالادستی که ما آنها را به‌دقت مورد بررسی قرار دادیم عبارتند از:

- ۱- شورای عالی آموزش و پرورش: تسهیل سیر صعودی و متعالی انسان و تسریع حرکت و هدایت وی در صراط مستقیم پرستش پروردگار عالم^۱.
- ۲- قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش: ... تقویت و تحکیم مبانی اعتقادی و معنوی دانش‌آموزان از طریق تبیین و تعلیم اصول و معارف احکام دین مبین اسلام و مذهب حقّه جعفری و اثنی‌عشری بر اساس عقل، قرآن و سنت معصومین(ع)^۲.
- ۳- مصوبه‌ی شماره‌ی ۶۲۶ شورای عالی آموزش و پرورش: کمال انسان در نظام تعلیم و تربیت اسلامی، رسیدن به قرب الهی است^۳.
- ۴- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران: فرایندی تعالی جویانه، تعاملی، تدریجی، یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی که به‌منظور هدایت افراد جامعه به‌سوی آمادگی برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، زمینه‌های مناسب تکوین و تعالی پیوسته هویت ایشان را در راستای شکل‌گیری و پیشرفت جامعه‌ی صالح اسلامی فراهم می‌آورد^۴. آنچه در بررسی این قوانین یا اسناد بالادستی، مشخص شد این بود که غایت موردنظر در هر چهار مرحله‌ای که نسبت به تعیین آن، اهتمام صورت گرفته است اختلاف زیادی با یکدیگر ندارند و تقریباً این چهار غایت، با همپوشانی بسیار بالا، همان غایت مشخص شده در آخرین مرحله یعنی غایت مندرج در مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است: «زمینه‌سازی برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتبی از حیات طیبه در همه‌ی ابعاد»^۵.

-
- 1- Unpublished document in the archives of the Secretariat of the Higher Council of Education, Final approval in the year 1982, 7.
 - 2- Law on Objectives and Duties of Education approved by the Islamic Consultative Assembly, Date of approval, 2/14/1987.
 - 3- General goals of education of the Islamic Republic of Iran: resolve of the meeting No. 626 of the Higher Education Council dated 10/22/1998.
 - 4- The Fundamental Transformation Document of Iranian Education, 2011, 10.
 - 5- Theoretical Foundations of the Fundamental Transformation Document of Iranian Education, 2011, 151.

پیشینه‌ی پژوهش

با وجود این که عنصر هدف، عنصر مهمی از عناصر نظام تعلیم و تربیت است اما گویا درباره‌ی نسبت میان هدف‌های نظام تعلیم و تربیت و ناکارآمدی نظام تعلیم و تربیت، تلاش عالمانه‌ی اندکی انجام شده است. (Asadi (2004, 14) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی ویژگی‌های آموزش و پرورش کارآمد»، الگوی ورسپور^۱ را مورد بررسی قرار داده که در قالب چهار مرحله‌ی بهبود کیفیت (غیرماهر، مکانیکی، عادی و حرفه‌ای) ویژگی‌های نظام آموزشی کارآمد را توصیف کرده است. این ویژگی‌ها عبارتند از: معلم، مواد آموزشی، فنون تدریس، سرپرستی و نظارت، نوآوری و تغییرات ممکن.

(Kalantari et al. (2016) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی ویژگی‌های آموزش و پرورش کارآمد»، مهم‌ترین ویژگی‌های نظام آموزشی کارآمد را بدین صورت، فهرست کرده‌اند: تمرکززدایی (تفویض اختیار)، توجه به خلاقیت فراگیران، توجه به ویژگی‌های محیط‌های آموزشی، توسعه‌ی فناوری اطلاعات، توسعه‌ی منابع انسانی و ارتقای جایگاه فراگیران از طریق فراهم‌ساختن زمینه‌ی مشارکت فعال آنها در امر تربیت. بدیهی است در دو مقاله‌ی ذکرشده، نقص در هر یک از ویژگی‌های بیان‌شده، می‌تواند منجر به ناکارآمدی نظام آموزشی گردد.

(Asghari (2006, 209) در مقاله‌ای با عنوان «ساختار نظام آموزشی ناکارآمد و پیامدهای آن»، نظام تعلیم و تربیت را به این دلیل، ناکارآمد می‌داند که ساختار نظام آموزشی ایران، برگرفته از نظام استعماری است. او معتقد است این وضعیت، پیامدهای مختلفی به دنبال دارد که عبارتند از: حفظ و تداوم نظام اجتماعی، نبود هماهنگی بین آموزش و نیازهای جامعه، عدم وجود زمینه‌های رشد خلاقیت و مهاجرت نخبگان علمی. هم‌چنین، (Rahbar (2019, 3) بر آن است که هم‌اکنون نظام آموزشی، به جای تمرکز بر کارآمدی، مدرک‌گرایی را توسعه می‌دهد.

(Johnes et al. (2017) در مقاله‌ای با عنوان کارایی در آموزش^۲، سیاست‌های بودجه، شیوه‌های آموزشی، تفاوت رسالت مدنظر میان دوره‌ی ابتدایی و متوسطه را از جمله مؤلفه‌های مهم مؤثر بر کارایی می‌دانند. (Grosskopf et al., (1991) در مقاله‌ای با عنوان ناکارآمدی تخصیصی در آموزش^۳، تأثیر فرمول تأمین مالی مدارس در ایالت‌های مختلف آمریکا را مورد بررسی قرار داده است. (Amitabh and Staiger (2016) در مقاله‌ای با عنوان منابع ناکارآمدی در بهداشت و درمان و

1- Marjolijn Verspoor

2- Efficiency in education

3- Allocative inefficiency in education

آموزش، به دنبال استفاده از مدل ساده‌ای برای تفکیک ناکارآمدی درونی از بیرونی هستند. بر این اساس و با توجه به مباحث مطرح شده، ما به دنبال فهم دقیق این موضوع هستیم که آیا می‌توان در نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، غایت پنهانی را مورد بازشناسی قرار داد به طوری که غایت آشکار گفته شده را به چالش بکشد؟ به بیان دیگر، پژوهش حاضر، بر آن است تا بتواند کارآمدی یا ناکارآمدی عملکرد نهاد آموزش و پرورش را با توجه به غایت آشکار نظام رسمی تعلیم و تربیت ایران و نسبتش با غایت احتمالی آن، مورد بررسی و فهم دقیق قرار دهد. بر این اساس، بررسی موارد زیر، مدنظر قرار دارد:

- واکاوی چیستی غایت پنهان در نظام تعلیم و تربیت رسمی جمهوری اسلامی ایران
- واکاوی ریشه‌ها و دلایل شکل‌گیری غایت پنهان نظام تعلیم و تربیت رسمی جمهوری اسلامی ایران
- واکاوی راهکارهای عملی به منظور بهبود کیفیت نظام تربیت رسمی با توجه به نتایج به دست آمده

بحث و بررسی

در سند تحول بنیادین، هدف غائی تعلیم و تربیت رسمی و عمومی کشور، به طور ضمنی عبارت است از «تحقق آگاهانه و اختیاری مراتبی از حیات طیبه در همه‌ی ابعاد». به گمان ما هسته‌ی اصلی این غایت آشکار نظام رسمی تعلیم و تربیت، تربیت دینی است و اگر بخواهیم غایت آشکار مذکور را در قالب یک مفهوم از میان مفاهیم مرتبط با تعلیم و تربیت، بیان کنیم مفهوم تربیت دینی، بهترین انتخاب است. در ادامه دلیل این انتخاب را بیان می‌کنیم.

بی‌تردید کلیدواژه‌ی غایت آشکار نظام تعلیم و تربیت، مفهوم «حیات طیبه» است. این مفهوم، به طور واضح، تنها یک بار در قرآن کریم مورد اشاره قرار گرفته است (Quran, Sura Nahl, Verse 97). برای این مفهوم، از سوی شارحان و مفسران مختلف معناهای متفاوتی بیان شده است که نشان از وسعت و گستردگی جغرافیای این مفهوم دارد به گونه‌ای که این جغرافیا توانسته است تمام این معناها و مصادیق را شامل شود. مفهوم حیات طیبه یک مفهوم در حوزه‌ی معارف دین است و کاربرد آن، ناظر بر نوع رفتارهایی که از یک فرد معتقد به معارف دین انتظار می‌رود؛ به گونه‌ای که این انتظارات، از دل آموزه‌های دینی استخراج می‌شود. به عبارت دیگر و به گمان ما صحبت از زمینه‌سازی برای دستیابی به مراتبی از حیات طیبه، همان تلاش برای فراهم ساختن زمینه‌های «تربیت دینی» است و تأمل و اندیشه‌ورزی درباره‌ی مفهوم حیات طیبه و چگونگی فراهم ساختن زمینه‌های بروز مراتبی از آن در ساحت وجود مترقی، بی‌تردید ذیل مفهوم تربیت دینی قرار می‌گیرد.

این موضوع بدان معنی است که پیگیری مواردی که هدف غایی مورد نظر در سند تحول بنیادین را به چالش می‌کشند در واقع همان مواردی هستند که به عنوان چالش‌های تربیت دینی، مانع از دستیابی به سطح قابل قبولی از اهداف مدنظر می‌شوند. بنابراین اندیشه‌ورزی برای تبیین چالش‌های تربیت دینی و تلاش برای مفصل‌بندی جنبه‌های مختلف آن، در واقع، حرکت در مسیر یافتن پاسخ پرسش‌های این پژوهش است. به عبارت دیگر و به طور کلی، هدف غایی در سند تحول بنیادین، در واقع در قالب «تربیت دینی» قابل تبیین است که در ادامه مورد واکاوی قرار می‌گیرد.

غایت پنهان

علی‌رغم تمرکز نظام تعلیم و تربیت بر جنبه‌های مختلفی از تربیت دانش‌آموزان که تلاش شده است این تربیت، ماهیت دینی داشته باشد اما گویا با ناکامی‌هایی نیز مواجه شده است. پژوهش‌های متعددی قابل اشاره هستند که شواهدی را برای موجه‌ساختن ادعای وجود ناکامی در دسترسی به اهداف کلان نظام آموزشی کشور ارائه کرده‌اند. برخی از این پژوهش‌ها عبارتند از: Taleban (1998, 126)، Taleban (2010, 60)، Serajzade (2004, 77)، Serajzade (1998, 81)، Rezaei (2007) و Mohammadi & AbdulKarimi (2018, 20)، Nouri et al. (2018, 66 & 67). این پژوهش‌ها برای عدم توفیق نظام آموزشی در باورمندسازی فراگیران به آموزه‌های دینی، شواهدی را مستندسازی کرده‌اند. بر این اساس می‌توان گفت آرمان هویت‌یابی دینی متریان، با چالش بنیادینی مواجه شده و گویا به اهدافی که برای آنان در نظر گرفته شده است نرسیده است و شرایط، به گونه‌ای است که به ظاهر، شکلی از تربیت سکولار، بر فضای آموزشی و فرهنگی جامعه حاکم شده و به طور روزافزون در حال گسترش است. به نظر می‌رسد این، همان غایت پنهانی است که غایت آشکار نظام تعلیم و تربیت ایران را به چالش کشیده است. این نکته قابل بیان است که مشاهدات نویسندگان مقاله، به واسطه‌ی تجربه‌ی زیسته‌ای که از طریق حضور در مدارس و ارتباط چهره‌به‌چهره با دانش‌آموزان داشته‌اند (تدریس در کلاس، مشاوره تحصیلی و ...) با نتایج پژوهش‌های مورد اشاره، همخوانی دارد.

ریشه‌های شکل‌گیری غایت پنهان

پاسخ ما به پرسش از ریشه‌ی شکل‌گیری غایت پنهان گفته‌شده، عبارت است از: «عدم فهم دقیق ملزومات تربیت دینی». اگر تربیت دینی را به معنای یاری رساندن به متربی فهم کنیم تا

او بتواند به‌طور خودانگیزه در مسیر دستیابی به نگرش دینی گام نهد، بی‌تردید کار دشوار، حساس و بسیار هنرمندانه‌ای است که تنها از عهده‌ی افرادی بر می‌آید که نسبت به ملزومات آن، شناخت مناسبی داشته باشند. به‌گمان ما، این، «اقتضائات» و «ملزومات» تربیت دینی هستند که نوع روشی را که هر مربی می‌باید مورد استفاده قرار دهد مشخص می‌سازند. بی‌تردید اقتضائات تربیت دینی، با اقتضائات دین ارتباط دارد و بر این اساس، نوع روشی که برای تربیت دینی استفاده می‌شود، چگونگی فهم ما از اقتضائات دین و تربیت دینی را آشکار می‌سازد. ما معتقدیم که این، یک پرسش بنیادین است که تربیت دینی چه ملزوماتی دارد؟

ملزومات تربیت دینی

الف) ضرورت فهم درست از ماهیت دین

فهم دقیق از ماهیت دین، به‌نوبه‌ی خود، فهم دقیق‌تری از تربیت دینی را به‌دنبال دارد. دلیل این سخن به تأثیر تلقی ما از جهان، انسان، معرفت و در نهایت، معنا و مفهوم حقیقت برمی‌گردد که همه‌ی آن‌ها خود را در تلقی‌مان از ماهیت دین نشان می‌دهد. از سوی دیگر، برنامه‌ها و روش‌های مورد استفاده در تربیت دینی، ریشه در رهیافت‌های مبتنی بر تبیین و فهم ماهیت دین دارد (Mohammadi & AbdulKarimi, 2018, 77). بنابراین لازم است مفروضات فلسفی مندرج در فهم خود از ماهیت دین را مورد بازشناسی قرار داده و در صورت نیاز، نسبت به جرح یا تعدیل آن‌ها اقدام نماییم؛ زیرا نوع فهم ما از ماهیت دین، بر فهم ما از همه‌ی اجزای تربیت دینی مانند محتوا، روش و غیره مؤثر است. بر این اساس، هر زمان که بخواهیم درخصوص ابعاد مختلف تربیت دینی تأمل کنیم لاجرم می‌باید پیش از آن به این نکته‌ی مهم دقت کنیم که به کدام معنای از دین (در این‌جا، اسلام) نظر داریم. به‌طور کلی حداقل از چهار تلقی از دین (اسلام) می‌توان سخن گفت. در تلقی اول، آداب، رسوم، شعائر و مناسک مختلف را می‌توان به‌عنوان بخشی از سنن اجتماعی جامعه مسلمان در نظر گرفت به‌گونه‌ای که در این تلقی، اسلام، دارای مؤلفه‌هایی مشابه سایر فرهنگ‌ها و حائز اوصاف اجتماعی و تاریخی مشابه می‌باشد. در این حالت، با توجه به عوامل مختلف مؤثر در فرهنگ، اسلام (در تلقی به‌منزله‌ی فرهنگ) در مواجهه با سایر فرهنگ‌ها دچار قوت و ضعف گردیده و دارای وضعیتی پویا مانند مراحل شکوفایی تمدن اسلامی^۱ یا وضعیت فعلی انفعال در برابر فرهنگ جدید غرب گردد.

1. Islamic Golden Age

در تلقی دوم، اسلام، همچون یک آینه، تصویر آرمان‌های سیاسی و اجتماعی را منعکس کرده و به همین دلیل، جنبه‌ی بشرانگاران دارد به گونه‌ای که نه تنها طنین‌اندازِ باورهای یک گروه اجتماعی خاص می‌گردد بلکه «چارچوبی برای تفسیر، فهم و معنادهی به برخی جنبه‌های حیات اجتماعی در نظر گرفته و با تلاش‌های علمی در صدد نهادینه‌ساختن باورهای خاص و حاکم کردن مناسباتی خاص است (Hajiakhundi, 2012, 174). با توجه به پیوند برقرار شده، در صورت به چالش کشیده‌شدن باورهای سیاسی و اجتماعی، خودِ اسلام نیز به چالش کشیده می‌شود. در این‌جا باید گفت توقع نابجایی است اگر معتقد باشیم اسلام نمی‌تواند نسبت به واقعیت‌های پیرامون، مواضع مشخص سیاسی و اجتماعی داشته باشد اما لازم است آگاه باشیم در تلقی خود از اسلام، از قرار دادن حقیقت متعالی امر دینی در چارچوب تنگ مواضع زودگذر سیاسی و اجتماعی برحذر باشیم.

در تلقی سوم، اسلام، یک پدیده است که مورد شناسایی قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر، در این تلقی، اسلام، امری است که تلاش می‌شود با آن رابطه‌ی نظری برقرار شده و در چارچوب این رابطه و در حوزه‌های مختلفی مانند فلسفه دین، جامعه‌شناسی دین، تاریخ اسلام، علم کلام، تفسیر، فقه و غیره، جنبه‌های مختلف آن، مورد مطالعه و تحت مفاهیم و مقولات گوناگون قرار گیرد.

در تلقی چهارم، اسلام، به عنوان یک امکان، گویای یک نحوه‌ی تحقق انسان در برابر سایر انحاء تحقق وجود او است. در این تلقی، اسلام، یک نسبت است؛ نسبت یا رابطه‌ای وجودی میان انسان و یگانه حقیقت قدسی. تحقق این نسبت یا رابطه، مشروط بر تحقق نحوی خاص به وجود، از سوی انسان است که جز در وادی «آزادی» و «خودآگاهی» او به بار نخواهد نشست. در این حالت، یعنی، برگزیدن آزادانه‌ی رابطه‌ی گفته‌شده که پیش شرط تحقق آن است و خودآگاهی بر این رابطه، لاجرم باعث پذیرش نتایج و پیامدهای انتخاب صورت‌گرفته خواهد بود که خود را در اخلاق، روش زیستن، شیوه‌ی رویارویی با مرگ و ... به تصویر می‌کشد (Mohammadi & AbdulKarimi, 2018, 99-110).

می‌توان گفت در واقعیت، این رهیافت‌ها توأمان هستند و تقلیل ماهیت دین به یک یا تعدادی از آن‌ها نوعی کج‌اندیشی است. به گمان ما می‌توان از ایده‌ی غالب‌بودن یا محوری‌بودن یکی یا تعدادی از رهیافت‌ها نسبت به بقیه سخن گفت. بر این اساس، ادعای ما

آن است که در فهم ماهیت دین در خلال چهل سال گذشته، غلبه با تلقی‌های دوم و سوم بوده است و این دو رهیافت، محور تمام برنامه‌ها، تألیف کتب و تجویز روش‌های تربیت دینی بوده است. این را می‌توان در اسناد بالادستی، به‌ویژه در سند برنامه‌ی درسی ملی^۱ و همچنین در میدان عمل و آنچه در مدارس، به‌واسطه‌ی برنامه‌ها و روش‌های مختلف تربیت دینی که انجام می‌شود مشاهده نمود.

ب) ضرورت پرسشگری در تربیت دینی

یکی از موارد بسیار مهمی که لازم است درخصوص آن، به‌طور مداوم و با دقت بالا اندیشه نمود که این موضوع، در امر آموزش، بسیار کارگشا می‌باشد آن است که باید دانست اگر چیزی بدون آن‌که برای فرد به‌صورت پرسش در آمده باشد بر او عرضه شود بعید است، به آن موضوع، توجه لازم کند و به‌درستی، آن‌را بیاموزد. در این حالت، حتی اگر بپذیریم که یک موضوع را آموخته باشد اما می‌توان گفت تأثیر چندانی در وجود او نخواهد داشت و چیزی از وجودش نخواهد شد. بی‌تردید این نکته، در خصوص تربیت دینی با هدف شکل‌گیری تعلق دینی اهمیت دوچندان دارد. اگر به این عبارت توجه کنیم که «تعلق دینی، جزئی از وجود شخص است» (Moradi, 2007, 77) آنگاه هر فردی می‌تواند برای داوری نسبت به درستی این موضوع با رجوع به تجربه‌ی زیسته‌ی خودش از زمانی که تعلق دینی در وجود او ریشه دوانیده است در خصوص وضعیت یا وضعیت‌هایی که برای او، مسأله‌ای پیش آمده و پرسشی مطرح شده است نیک، اندیشه نموده و درخصوص تجزیه و تحلیل آن وضعیت‌ها تأمل داشته باشد. به‌عبارت دیگر، صرف آگاهی بر یک موضوع نمی‌تواند منجر به باور نسبت به آن موضوع شود.

اگر اطلاعات دینی را پیش از مطرح‌شدن پرسش یا مسأله در ذهن متربی ارائه کنیم می‌توان گفت قائل به تربیت دینی در معنای امری از بیرون هستیم. اما باید تأمل کرد که آیا این راهبردی درست است؟ زیرا به‌نظر می‌رسد لازم است با مطرح‌کردن و پیش‌کشیدن پرسش، به‌جای ارائه‌ی دانش، ذهن مخاطب یا متربی را به جوشش و زایش وادار ساخت. این، سخن امیل شارتیه، مربی بزرگ فرانسوی است که گفته بود:

۱- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱). بند ۸: حوزه‌های تربیت و یادگیری، قسمت ۲ شماره ۱: حوزه تربیت و یادگیری حکمت و معارف اسلامی: صفحه‌های ۲۰ الی ۲۲.

هدف پرورش [و به عبارتی هنر معلم] فکری لاغر [یا گرسنه کردن] ذهنِ متربی است که [خودش] نخجیر خود را شکار کند (Chateau, 1997, 243).

بر این اساس، ضروری است تا به جای ارائه اطلاعات، دانش یا معنا، امکان کشف آنها را از سوی فراگیر فراهم ساخت. این موضوع، در زمان اهتمام به تربیت دینی، دارای اهمیت دوچندان می‌شود. در تربیت دینی، کشف معنا از سوی یادگیرنده، باید محور اصلی تمام فعالیت‌های تربیتی باشد زیرا توفیق در تربیت دینی، وابسته به میزان تغییر و تحول در بینش فرد است که بی‌تردید امری از بیرون به درون نیست. به عبارت دیگر، سطح بینش فرد، آن‌موقع دچار تغییر و توسعه می‌شود که فرد در فرایند کشف معنا، عاملیت داشته باشد و این، رُخ نخواهد داد مگر آنکه فرد، نسبت به جستجوگری در وادی معنا، برانگیخته شده باشد. انجام رفتار نیک، ریشه در بینش شکل گرفته و توسعه داده شده دارد که بی‌تردید به واسطه‌ی آموزش‌های رسمی و مستقیم، به دست نمی‌آید و نیاز به سازوکارهایی غیر از آنچه هم‌اکنون مورد استفاده قرار می‌دهیم دارد زیرا در تربیت دینی «هدف از تدریس و تبلیغ، ارائه‌ی حقیقت نیست بلکه ایجاد نیاز به حقیقت است تا هر کس به تحقیق خود به تبیین آن بپردازد» (Karimi, 2017, 195).

ج) توجه به نقش فطرت و مؤلفه‌های آن

در بررسی آیات قرآن کریم هر جا پای یکی از احکام الهی به میان آمده است درخواست عمل به آن حکم را نه از روی اجبار، بلکه از روی توسعه‌ی آگاهی و در راستای امکان پرسش‌گری که نوع انسان از آن برخوردار است پیش کشیده و آن را برای انسان مفید برمی‌شمارد. برای خداوند متعال، تعبد در معنای منفی کلمه یعنی تقاضای پذیرش هرگونه حکمی بدون امکان بازخوانی و درخواست دلایلی که معقول باشد کاری بیهوده و فاقد ارزش است. وقتی صحبت از متقاعدشدن یا ایمان آوردن می‌شود باید دقت کرد منظور این نیست که پذیرش، پس از درگیرشدن با یک فرآیند استدلالی محض، که به صورت منطقی (Logical) ساختاربندی شده باشد رخ خواهد داد؛ زیرا توقع نابجایی است که یک متربی، نه تنها در دوره‌ی ابتدایی بلکه حتی در دوره‌ی متوسطه نیز از عهده‌ی ریزه‌کاری‌های فنی آن برآید. در این خصوص باقری، در مصاحبه‌ای که مرادی با او داشته است اینگونه ابراز می‌دارد: «... باید بتوانیم معارف دینی را متناسب با بحث‌های امروز به صورتی مُدکَل و معقول کنیم. منظورم از معقول کردن، تنظیم به شکل دقیق منطقی (Logical) نیست. منظور این است که تَدبُّی را اثبات کنیم که با منطق قطعی روبه‌رو

باشد. معقولیت، وسیع‌تر از منطقی بودن است به این معنا که خیلی چیزها را قبول داریم و معقول می‌دانیم در حالی که ممکن است به صورت منطقی (Logical) قابل اثبات نباشند. اعتقادات دینی هم می‌توانند از این نوع باشند (Moradi, 2007, 191).

در اینجا این پرسش مطرح می‌شود که امری که معقول است اما ممکن است آن‌گونه که باقری بیان می‌دارد به صورت منطقی، قابل اثبات نباشد (البته می‌توان گفت ممکن است نیاز به اثبات نداشته باشد) در حوزه‌ی دین و همچنین، تربیت دینی چه جایگاهی دارد و چگونه قابل تبیین است؟ به نظر می‌رسد رجوع به «فطرت»، پاسخ پرسش بالا باشد. از سوی دیگر، دین و ارزش‌های دینی، مبتنی بر فطرت انسان هستند. اگر در طول تاریخ مشاهده می‌کنیم که دین و ارزش‌های آن از سوی انسان، مورد پذیرش قرار گرفته است به این دلیل است که با فطرت انسان ارتباط داشته است. امری که ساختار طبیعی و اصلی وجود انسان است و مبنای تمام شاکله‌ها و شکل‌گیری‌های بعدی شخصیت انسان است. به همین دلیل طبیعی و اصیل بودن فطرت انسان است که امر معقول را بدون نیاز به اثبات منطقی، می‌پذیرد. فطرت در همه‌ی انسان‌ها وجود دارد و این‌گونه نیست که لازم باشد انسان تلاش کند تا آن‌را به دست آورد بلکه در وجود انسان و همراه با آفرینش او در وجود انسان قرار داده شده است:

فطرت را می‌توان سنگ‌زیرین ساختمان معارف الهی و هسته‌ی اصلی مباحث انسان‌شناسی دانست به گونه‌ای که اگر مفهوم فطرت را از مباحث انسان‌شناسی حذف کنیم، کل ساختمان این معرفت فرو خواهد ریخت. به این دلیل است که شهید مطهری، فطرت را «ام‌المعارف مسائل انسانی» دانسته‌اند (Motahari, 2013, 65). انسان در لحظه‌های خطرناک و بحران‌های زندگی که از همه‌ی اسباب و علل طبیعی قطع امید می‌کند، در نهاد خویش احساس می‌کند که قدرتی فراتر از قدرت‌های مادی وجود دارد و اگر اراده کند می‌تواند او را نجات دهد. بدین جهت، امید به حیات در او قوت می‌گیرد و همچنان برای نجات خود می‌کوشد. این خود گواه بر فطری بودن خداگرایی انسان است.

ج-۱) نسبت تربیت دینی با فطرت

آیات و روایات، همواره انسان را به تفکر و تأمل درباره‌ی وجود، فراخوانده‌اند^۱ و رجوع به

۱- سوره آل‌عمران (۳) آیه ۱۹۱، سوره روم (۳۰) آیه ۸، سوره غافر (۴۰) آیه ۸۲، سوره فصلت (۴۱) آیه ۵۳.

فطرت را توصیه نموده‌اند؛ زیرا تنها راه اصیل خداشناسی و خداجویی، از راه فطرت امکان‌پذیر است. بر این اساس، اگر این پرسش مطرح شود که نسبت میان تربیت دینی و فطرت چگونه است؟ ادعای ما آن است که اقتضای تربیت دینی آن است که تربیت، ناگزیر باید پیرو فطرت باشد. به عبارت دیگر، این مدرسه است که باید جایگاه و سازوکارهای خود را به گونه‌ای تعریف کند که در آن، ملاحظه اقتضای فطرت را بنماید و اگر این وضعیت، معکوس شود آنگاه نه تنها اقتضای فطرت، رعایت نشده است بلکه دین، نزد متریان، دچار آسیب می‌شود. به نظر می‌رسد آنچه اکنون در حال انجام در مراکز آموزشی و تربیتی است گویای وضعیت معکوسی است به گونه‌ای که به جای آنکه سازوکارهای تعریف‌شده در مدرسه، تابع دین و فطرت باشند اما متأسفانه دین یا فطرت، تابع سازوکارهای تعریف‌شده در مدرسه هستند.

از آنجا که ساختار مدرسه دارای ماهیتی رسمی است و شأنی که دارد نوعی اجبار را برای مربی در نظر می‌گیرد (مانند اجبار حضور در کلاس، نمره، آزمون، کتاب درسی و ...) آنگاه به نظر می‌رسد این وضعیت با اقتضای تربیت دینی و یا به عبارت دیگر، اقتضای دین و به تعبیر دقیق کلمه، اقتضای فطرت، در تناقض است.

ج-۲) اقتضانات فطرت

در اینجا پرسش دیگری مطرح می‌شود که اقتضای فطرت چیست؟ به عبارت دیگر، فطرت چه ویژگی‌هایی دارد که تربیت باید آنها را ملاحظه کند. اگر بتوان فهم مناسبی از پاسخ پرسش مطرح‌شده پیدا کرد آنگاه می‌توان امیدوار بود که امکان درک راه یا راه‌های خفیه به قنات فطرت کدامند. بی‌تردید آنچه اقتضای فطرت است باید بتواند منجر به توسعه وجودی انسان در پرتو علم و معرفت الهی شود. از سوی دیگر، آنچه ارزش انسان را ارتقا می‌دهد حجم دانش گردآمده نیست بلکه گستره‌ی بینشی است که حاصل شده باشد. اگر دو گزاره‌ی گفته‌شده موجه باشد آنگاه این موضوع جای نگرانی دارد که به جای توسعه وجودی انسان، راهی که نظام تعلیم و تربیت ما در پیش گرفته است منجر به افزایش دانش دینی می‌شود نه این که توانسته باشد میل به توسعه وجودی را در جان متریان شعله‌ور ساخته باشد:

اساساً یادگیری ابزاری برای کشف تجربه زیستی خویشتن است و علم و دانش نیز ابزاری است برای خویشتن گستری (Karimi, 2017, 28).

به نظر می‌رسد این خویشتن گستری یا به عبارت دیگر، توسعه وجودی، تنها با اِبتنای بر

فطرت است که می‌تواند راهبرِ سعادت فرد باشد. در نگاه دینی، نیل آدمیان به قرب الی الله، مستلزم تحقق اختیاری نوعی زندگانی شایسته‌ی انسان بر اساس معیارهایی است که دین، آن معیارها را معرفی می‌کند. در این نگاه، وضعیت مطلوب زندگی، آن وضعیتی است که در آن، انسان‌ها با عنایت به شناخت و پذیرش خداوند که غایت هستی است و با انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار دینی، نسبت به جذب عوامل هستی‌زا و دفع عوامل هستی‌زدا برای دستیابی به آسایش و نیک‌بختی جاودانه اقدام می‌نمایند. بنابراین بر اساس این اصل که تربیت، باید پیرو فطرت باشد لازم است در تمام اقدامات تربیتی، به‌ویژه در روش‌هایی که در پیش گرفته می‌شوند رعایت موضوع اختیار، به‌عنوان یکی از اقتضائات فطرت، مد نظر قرار گیرد.

اقتضای دیگر فطرت، موضوع میل و رغبت است. رغبت در امر آموزش نقش بسیار اساسی دارد به‌گونه‌ای که بدون وجود میل به یادگیری در مرتب، بعید به نظر می‌رسد فرایند یادگیری - یاددهی به نتایج دلخواه منتهی شود. روسو معتقد است اگر تمایل به یادگیری را در یادگیرنده ایجاد کنیم آنگاه هر روشی برای او مناسب خواهد بود (Karimi, 2017, 116).

این وضعیت در زمان اهتمام به تربیت دینی، به‌مراتب، اهمیت افزون‌تری می‌یابد، زیرا اختیار و اراده، اقتضای فطرت است و پیش از این، گفته شد که تربیت، باید پیرو فطرت باشد و اقتضائات آن را محترم بشمارد.

غلبه‌ی رهیافت «دین‌دهی از بیرون»

آنچه تاکنون مانع دست‌یابی به غایت آشکار نظام آموزشی شده، نگرش نادرست به چگونگی شکل‌گیری حس دینی در فراگیران و هم‌چنین به‌دنبال آن استمداد از روش‌های نادرست بوده است که به‌طور طبیعی ریشه در نگرش نادرست بیان شده دارند. عدم توجه به ملزومات تربیت دینی یعنی عدم فهم درست از ماهیت دین، عدم توجه به ضرورت پرسشگری در تربیت دینی و عدم توجه به نقش فطرت و مؤلفه‌های آن، خود را در غلبه‌ی آن رویکردی به تربیت دینی نشان می‌دهد که از آن با عنوان رهیافت «دین‌دهی از بیرون» (Karimi, 2017, 72) نام برده می‌شود. این رهیافت، از آن‌جا که بر تصور نادرستی از ماهیت دین و فهم ناقص از تربیت دینی مبتنی است درک روشنی از میزان درستی و نادرستی روش‌هایی که تجویز کرده و بستری که برای آن در نظر گرفته است ندارد. به‌عبارت دیگر، تاکنون فهم ما از تربیت دینی،

در وضعیتِ وارونه‌ای از نسبتِ میان تربیت و سازوکارهای آن با اقتضای دین و فطرت بوده است که نیازمند بازنگری اساسی است.

نتیجه‌گیری

در این جستار، به‌منظور بررسی کارآمدی نظام آموزشی از منظر اهداف کلان تدوین شده، بر غایت نظام تعلیم و تربیت متمرکز بودیم که در دیدگاه ما همان مبنای قضاوت درخصوص عملکرد نظام تعلیم و تربیت بر اساس معیار انتخاب شده (یعنی کارآمدی) است. آنچه در بررسی غایت‌ها و اهداف کلان نظام آموزشی مشخص شد این بود که نه‌تنها غایت مشخص شده در چهار مرحله‌ای که نسبت به تعیین آن، اهتمام صورت گرفته است اختلاف زیادی با یکدیگر ندارند و تقریباً این چهار غایت^۱، با همپوشانی بسیار بالا، همان غایت مشخص شده در آخرین مرحله یعنی غایت مندرج در سند تحول بنیادین است به‌علاوه این موضوع نیز مورد بررسی قرار گرفت که این غایت‌ها در واقع همان تمرکز بر تربیت دینی و پیگیری سازوکارهایی است که تصور شده است این سازوکارها می‌توانند فراگیران را برای یک نوع زیست دین‌مدارانه یاری رسانند.

ما در تحلیل خود از نسبت و فاصله‌ی میان این غایت‌ها و آنچه در صحنه‌ی عینی زندگی اجتماعی قابل مشاهده است این دیدگاه را مورد تأکید قرار دادیم که گویا نظام آموزش رسمی ایران در دستیابی به غایت و اهداف کلان خود، با چالشی قابل تأمل، مواجه شده و نتوانسته است فراگیران را در مسیر زیست دین‌مدارانه یاری رساند. به‌عبارت دیگر، نظام آموزشی، از منظر اهداف کلان و غایت‌های تعیین شده، ناکارآمد بوده است. در تحلیل خود، بر این موضوع متمرکز شدیم که گویا نوع فهم سیاست‌گزاران از تربیت دینی (به‌عنوان هسته‌ی اصلی غایت آشکار نظام تعلیم و تربیت رسمی ایران) و تجویز روش‌های مورد استفاده برای آن، دچار اشکال بوده است. اگر هدف از تربیت دینی، پرورش «حس دینی» یا به عبارت دیگر «توسعه‌ی

۱. نگاه کنید به:

الف- نشریه‌ی داخلی و منتشرنشده‌ی شورای عالی آموزش و پرورش، شماره ۱۲، خرداد ۱۳۶۰: ص ۷ (این نشریه در بایگانی دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش در دسترس است).

ب- ماده ۱ و ماده ۲ بندهای ۱ الی ۴ قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش که در سال ۱۳۶۵ در مجلس شورای اسلامی به تصویب رسید.

ج- مصوبه‌ی جلسه‌ی شماره‌ی ۶۲۶ شورای عالی آموزش و پرورش به‌تاریخ ۱۳۷۷/۷/۳۰.

د- مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران، آذر ۱۳۹۰: ص ۳۲۷.

گرایشهای مذهبی» باشد مسیر دست‌یابی به این هدف می‌باید منجر به برانگیختن «شوق» و «رغبت دینی» گردد. برای این منظور، آنچه که به‌عنوان یک مسیر بنیادین می‌تواند مؤثر باشد انتخاب راهبرد «دین‌یابی از درون» و فراهم‌ساختن زمینه‌های احتمالی شکوفایی ایمان، به‌جای راهبرد «دین‌دهی از بیرون» است.

بنابراین در پاسخ به این پرسش که چه چیزی مانع دست‌یابی به غایت نظام آموزشی (با محوریت تربیت دینی) در طول چهل سال گذشته شده است؟ باید اظهار داشت که اگر نتوانیم به‌صراحت بگوییم عدم فهم درست از ماهیت دین، اما می‌توان گفت عدم توجه دقیق به آن، عدم توجه به ضرورت فراهم‌ساختن زمینه‌های پرشگری در حوزه‌ی موضوعات دینی و درنهایت، عدم توجه به اقتضائات فطرت بوده است. مجموع این موارد را می‌توان در عدم دقت به ملزومات تربیت دینی، صورت‌بندی نمود به‌گونه‌ای که نتیجه‌ای جز به حاشیه‌رفتن توجه به ضرورت تمرکز بر شکوفایی ایمان و پُررنگ‌شدن تمرکز بر توسعه‌ی آداب دینی نداشته است. این، به‌نوبه‌ی خود منجر به تثبیت نگرش نادرست به چگونگی شکل‌گیری حس دینی در فراگیران و هم‌چنین به‌دنبال آن استمداد از روش‌های نادرست بوده است که به‌طور طبیعی ریشه در نگرش نادرست بیان شده دارند.

براین اساس، به‌نظر می‌رسد با توجه به اختلاف میان غایت تعیین‌شده (غایت آشکار) با آنچه در سطح جامعه قابل مشاهده است (غایت پنهان) ما را بر آن می‌دارد تا در قضاوت درخصوص عملکرد نظام رسمی تعلیم و تربیت از منظر اهداف کلان تدوین‌شده، دیدگاه خود را اینگونه ابراز داریم که بر اساس معیار انتخاب‌شده (غایت نظام رسمی تربیتی) و عدم تحقق آن، به‌نظر می‌رسد عملکرد نظام رسمی تعلیم و تربیت ایران کارآمد نبوده است. این ناکارآمدی، به‌گونه‌ای است که این نیاز، به‌شدت احساس می‌شود که لازم است با دقت و حساسیت فراوان، موضوع غایت آشکار، ملزومات آن و نسبتش با وضعیت اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی حاکم بر مناسبات فعلی اجتماعی (همان واقعیت قابل مشاهده که منبای ظهور غایت پنهان است) مورد بازبینی و اندیشه‌ورزی عالمانه قرار گیرد. این نیاز، به‌ویژه از آن جهت قابل تأمل است که گویا قرار است سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مورد بازبینی قرار گیرد که پیشنهاد می‌شود در بازبینی سند، از نتایج این مقاله استفاده شود.

سهم مشارکت نویسندگان: در پژوهش حاضر نویسنده دوم، به عنوان استاد راهنما، نظارت و راهبردی روند کلی پژوهش و تدوین و نهایی‌سازی اصلاحات مقاله را بر عهده داشته‌اند. نویسنده اول در تدوین طرح تحقیق، فرآیند گردآوری، تحلیل و تفسیر یافته‌ها و نگارش متن مقاله را بر عهده داشته و در مجموع نتیجه‌گیری از یافته‌ها و بسط و تفسیر به صورت مشترک و با بحث و تبادل نظر کلیه همکاران و با همراهی نویسندگان سوم و چهارم به عنوان استادان مشاور پایان‌نامه، انجام شد.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان دارند که در این مقاله هیچگونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ موسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرآیند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگران بوده است.

تشکر و قدردانی: با تشکر فراوان از واحد تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز برای صدور مجوز این پژوهش.

References

- A group of researchers (2011). The Fundamental Transformation Document of Iranian Education. Tehran: Secretariat of the Supreme Council of the Cultural Revolution.
- A group of researchers (2013). National Curriculum Document of the Islamic Republic of Iran.
- Amitabh, C., & Staiger, D., (2016). Sources of Inefficiency in Healthcare and Education. *Journal of American Economic Review*, 106(5), 383-87.
- Argote L., & Ingram, P. (2000). Knowledge Transfer: A Basis for Compwtitive Advantage in Firms, (*Org Behav hum Decis*, 82.1), 50-69.
- Asadi, Sh. (2004). Investigating the characteristics of an efficient educational system. *Quarterly Journal of Amuzeh*, 23, 12 – 18. [Persian]
- Asghari, M. (2006). The structure of the inefficient education system and its consequences. *Journal of Andisheh*, 12(5 & 6), 207 – 228. [Persian]
- Chateau, J. (1997). Les Grands Pedagogues. Translate by GholamHosein Shokohi, Forth Edition. Tehran University Press.
- Grosskopf, S., Hayes, K., Taylor, L.L., & Weber, w, (1991). Allocative inefficiency in education. *Journal of Research Paper*, No. 9118.
- Hajiakhundi, Z. (2012). An analysis of school discourse disorders: A critical review of the book: "Paradoxes of school discourse: the analysis of student`s routine life" (Critique of the research work). *Journal of Curriculum Studies (J.C.S)*, 7(26), 187 - 173. [Persian]
- Hosseini, S. A. A. (2003). Education system. *Journal of Ma`rifat*, 69, 8 - 11. [Persian]
- Johnes, J., Portelaand, M., & Thanassoulis, E., (2017). Efficiency in education. *Journal of the Operational Research Society*, 68(4), 331–338. Doi:10.1057/s41274-016-0109-z
- Karimi, A. A. (2017). Negative strategies and methods in education (how not to teach and propagate?). First Edition. Tehran: Talawat Publications.

- Kalantari, S., Vafadar, R., Sakhi, B., & Rezapour, M. (2016). Investigating the characteristics of an efficient educational system. The First National Congress of Community Empowerment in the field of Counseling, Family and Islamic Education. Tehran, <https://civilica.com/doc/680644>. [Persian]
- Khôi, Lê Thành. (1981). *Éducation comparée*. Armand Colin.
- Mohammadi, M. A., & Abdul Karimi, B. (2018). *Liberation or domination; A Critique of the Foundations of the Iranian Education System*. Second edition. Tehran: Culture Critique.
- Moradi, A. (2007). Pathology of religious education (interview with seminary and university professors). In cooperation with the headquarters for the promotion and coordination of Quran, religious and Arabic courses. Volume II. Third edition. Tehran: Madrasa Publications.
- Motahari, M. (2013). *Introduction to the Islamic Worldview: Man and Faith*. first volume. Siamese printing. Tehran: Sadra Publications.
- Mo'tamed, A., Esmaeilpour, R., & Azar, A. (2018). Investigating the role of business intelligence effectiveness in organization's effectiveness. *Journal of Modiriya-e-Farda*, 16(53), 83 - 95. [Persian]
- Nouri, M., Ahmadvand, M. A., & Ghaffari, M. (2018). A Content Analysis of Grades 2-6 Hedyehayeh Aseman Textbooks to Assess their Consistency with Core Competencies of the National Curriculum. *Quarterly Journal of Family and Research*, 15(3), 51 - 69. [Persian]
- Quran, Sura Nahl, Verse 97.
- Rezaei, M. (2007). *Paradoxes of school discourse: the analysis of student's routine life*. First Edition. Tehran: Society and Culture Publications.
- Rahbar, M. (2019). "credentialism" insted of "efficiency". *Physics Education Journal of Roshd*. 122, 2. [Persian]
- Serajzadeh, S. H. (1998). Adolescents' religious attitudes and behaviors and their implications for secularization. *Quarterly Journal of Research Index*, 2(7 - 8), 105 - 118. [Persian]
- Serajzadeh, S. H. (2004). The Hidden Half: Tehran Adolescents' Report of Social Deviants and its Implications for Cultural Planning. *Journal of Human Sciences*, No. 41-42, Spring & Summer 2004 «145 - 176». [Persian]
- Taleban, M. R. (1998). Measuring the religiosity of young people. *Quarterly Journal of Research Index*, 2(7 - 8), 121 - 129. [Persian]
- Taleban, M. R., Mobasheri, M., & Mehraeen, M. (2010). Evaluation of Value Variation Process in Iran (53- 88). *Journal of Historical Sociology*, 2(3), 23 - 63. [Persian]

