

نظریه اسلامی تعلیم و تربیت

(مبانی آموزش رسمی)

دکتر جمیله علم الهدی

عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی

انتشارات دانشگاه امام صادق (ع)
تهران: بزرگراه شهید چمران،
پل مدیریت
تلفکس: ۸۸۳۷۰۱۴۲
صندوق پستی ۱۵۹-۱۴۶۵۵
E-mail: isu.press@yahoo.com
فروشگاه اینترنتی:
www.ketabesadiq.ir



دانشگاه امام صادق (ع)

نظریه اسلامی تعلیم و تربیت (مبانی آموزش رسمی) □ تألیف: دکتر جمیله علم‌الهدی
ناشر: دانشگاه امام صادق (ع) □ نماینده: انترضا دیبا □ چاپ اول: ۱۳۹۱ □ قیمت: ۱۴۰۰۰ ریال
شمارگان: ۱۵۰۰ □ چاپ و صحافی: زلال کوثر □ شابک: ۸-۱۸۲-۲۱۴-۶۰۰-۹۷۸
تمام حقوق محفوظ است و متعلق به ناشر است.

سرشناسه: علم‌الهدی، جمیله، ۱۳۴۴ -
عنوان و نام پدیدآور: نظریه اسلامی تعلیم و تربیت (مبانی آموزش رسمی) / جمیله علم‌الهدی -
مشخصات نشر: تهران: دانشگاه امام صادق، ۱۳۹۱.
مشخصات ظاهری: ۶۴۸ ص.
شابک: ۸-۱۸۲-۲۱۴-۶۰۰-۹۷۸
وضعیت فهرست نویسی: فیا
موضوع: اسلام و آموزش و پرورش
شماره افزوده: دانشگاه امام صادق (ع)
رده بندی کنگره: ۱۳۹۱ ع ۷۵ ن ۶ / ۱۸/۲۳۰ BP
رده بندی دیویی: ۲۸۳۷/۲۹۷
شماره کتابشناسی ملی: ۳۷۳۳۳۰۰

فهرست اجمالی

سخن ناشر.....	۱۳
مقدمه.....	۱۵
فصل ۱. تبیین ماهیت تعلیم و تربیت رسمی.....	۲۹
فصل ۲. وابستگی تعلیم و تربیت رسمی به نظام سیاسی.....	۹۷
فصل ۳. رابطه تعلیم و تربیت رسمی با توسعه.....	۱۴۳
فصل ۴. کارکرد تربیتی دولت.....	۱۹۱
فصل ۵. اهداف تعلیم و تربیت رسمی.....	۲۶۹
فصل ۶. توزیع ارزش ها توسط تعلیم و تربیت رسمی.....	۳۱۳
فصل ۷. رابطه تعلیم و تربیت رسمی با عدالت.....	۳۶۷
فصل ۸. تبیین عدالت از منظر اسلامی.....	۴۱۳
فصل ۹. عدالت تربیتی.....	۴۶۷
فصل ۱۰. ساختار تعلیم و تربیت رسمی.....	۵۳۵
کتابنامه.....	۶۱۱
نمایه آیات.....	۶۲۷
نمایه اعلام.....	۶۳۱

فهرست تفصیلی

۱۳.....	سخن ناشر
۱۵.....	مقدمه
۲۷.....	پی‌نوشت‌ها
۲۹.....	فصل ۱. تبیین ماهیت تعلیم و تربیت رسمی
۳۱.....	۱-۱. مفهوم تعلیم و تربیت رسمی
۳۸.....	۲-۱. بدیل‌های تعلیم و تربیت رسمی
۴۳.....	۳-۱. پشتوانه‌های نظری تعلیم و تربیت رسمی
۴۷.....	۴-۱. رهیافت انتقادی به تعلیم و تربیت رسمی
۵۵.....	۵-۱. نقش نظارتی تعلیم و تربیت رسمی
۵۶.....	۱-۵-۱. استانداردسازی همگانی
۵۹.....	۲-۵-۱. تمرکز نهادی
۶۱.....	۳-۵-۱. سطح‌بندی
۶۳.....	۶-۱. جایگاه معرفی تعلیم و تربیت رسمی
۶۴.....	۱-۶-۱. دانش حرفه‌ای
۶۸.....	۲-۶-۱. فرقه‌گرایی علمی
۷۴.....	۳-۶-۱. تنوع‌گرایی
۷۹.....	۷-۱. بررسی دلایل متقصدان تعلیم و تربیت رسمی
۹۱.....	پی‌نوشت‌ها

فصل ۲. وابستگی تعلیم و تربیت رسمی به نظام سیاسی	۹۷
۱-۲. تأثیر فلسفه سیاسی بر دیدگاه‌های تربیتی	۹۸
۲-۲. ماهیت هنجارین دولت	۱۰۳
۳-۲. دسته‌بندی نظریه‌های سیاسی	۱۰۹
۴-۲. شکل‌گیری تعلیم و تربیت رسمی بر اساس غایت والای سیاسی	۱۱۳
۵-۲. توسعه به مثابه غایت والای سیاسی	۱۱۴
۵-۲. ارجمندی رفاه	۱۱۷
۵-۲. مشارکت رقابتی	۱۱۹
۶-۲. تأثیر ایدئولوژی توسعه در شکل‌گیری دولت	۱۲۱
۱-۶-۲. پیدایش و گسترش دولت رفاه	۱۲۳
۲-۶-۲. ارتقای نقش بازار	۱۲۶
۳-۶-۲. رواج ایده دولت اقلی	۱۲۸
پی‌نوشت‌ها	۱۳۴
فصل ۳. رابطه تعلیم و تربیت رسمی با توسعه	۱۴۳
۱-۳. تأثیر توسعه بر صورت‌بندی اهداف آموزشی	۱۴۴
۲-۳. تعارضات درونی مفهوم توسعه	۱۴۹
۳-۳. همبستگی توسعه و سلطه	۱۵۳
۴-۳. اتکای توسعه بر مصرف	۱۵۶
۵-۳. بحران بیکاری	۱۶۰
۶-۳. تنازع نسلی	۱۶۲
۷-۳. اقتدار نامشروع	۱۶۵
۸-۳. رابطه دولت و آموزش رسمی	۱۶۹
۱-۸-۳. نقش آموزش رسمی در توسعه انواع قدرت	۱۷۱
۲-۸-۳. چرخش از دولت سکولار به دولت ایدئولوژیک	۱۷۶
پی‌نوشت‌ها	۱۸۴

۱۹۱	فصل ۴. کارکرد تربیتی دولت
۱۹۷	۴-۱. صورت‌بندی دیدگاه سیاسی اسلامی
۲۰۲	۴-۲. توحید به مثابه غایت والای سیاسی
۲۰۴	۴-۳. تضمین آزادی
۲۱۰	۴-۴. نظم ولایی
۲۱۸	۴-۵. ریرساخت فلسفی نظم ولایی
۲۲۴	۴-۵-۱. اصل اول
۲۲۴	۴-۵-۲. اصل دوم
۲۲۶	۴-۵-۳. اصل سوم
۲۲۷	۴-۵-۴. اصل چهارم
۲۲۹	۴-۵-۴. اصل پنجم
۲۳۲	۴-۶. نقش مردم در نظم ولایی
۲۳۷	۴-۷. دولت هدایت
۲۴۷	۴-۸. مسئولیت تربیتی دولت
۲۵۵	پی‌نوشت‌ها
۲۶۹	فصل ۵. اهداف تعلیم و تربیت رسمی
۲۷۲	۵-۱. شناخت و اصلاح موقعیت
۲۷۷	۵-۲. توسعه به مثابه روش
۲۸۱	۵-۲-۱. بازسازی مفهوم توسعه
۲۸۲	۵-۲-۲. بازتعریف جایگاه عقل
۲۸۳	یکم. عقل به مثابه ابزار توسعه
۲۸۶	دوم. عقل به مثابه موضوع توسعه
۲۹۲	۵-۲-۳. بازسازی مفهوم دنیا
۲۹۶	۵-۲-۴. بازنگری در الگوی فرد طبیعی

۳۰۱..... ۵-۲-۵. توجه به ماهیت تعاملی اهداف

۳۰۸..... پی‌نوشت‌ها

فصل ۶. توزیع ارزش‌ها توسط تعلیم و تربیت رسمی ۳۱۳

۱-۶. چالش ارزش‌ها ۳۱۹

۱-۱-۶. مطلق‌گرایی ۳۱۹

۲-۱-۶. جبرگرایی ۳۲۵

۳-۱-۶. عاطف‌گرایی ۳۲۸

۴-۱-۶. تکثرگرایی ۳۳۱

۵-۱-۶. بی‌طرفی ارزش ۳۳۴

۲-۶. ایجاد نظام ارزش‌های مشترک ۳۳۹

۱-۲-۶. کنترل تأثیرات نهادی بر توزیع ارزش‌ها ۳۴۲

۲-۲-۶. سازماندهی نظام ارزش‌های شخصی ۳۴۵

۳-۶. اصول نظام ارزش‌های مشترک ۳۵۰

۱-۳-۶. اصل تغییر ۳۵۱

۲-۳-۶. اصل ارجاع ۳۵۴

۳۵۸..... پی‌نوشت‌ها

فصل ۷. رابطه تعلیم و تربیت رسمی با عدالت ۳۶۷

۱-۷. خاستگاه نظری عدالت ۳۶۸

۲-۷. مفهوم‌شناسی عدالت ۳۷۴

۱-۲-۷. عدالت به مثابه پیروی از قانون ۳۷۵

۲-۲-۷. تضمین عدالت در قانون ۳۸۰

۳-۲-۷. عدالت به مثابه بهره‌مندی برابر ۳۸۴

۴-۲-۷. غلبه مفهومی سود بر عدالت ۳۸۸

۳۹۰.....	۵-۲-۷. عدالت به مثابه رعایت حقوق افراد.....
۳۹۳.....	۶-۲-۷. امکان توافق.....
۳۹۷.....	۳-۷. ضرورت بازتعریف عدالت.....
۳۹۸.....	۱-۳-۷. ضرورت بازتعریف حقوق بشر.....
۴۰۲.....	۲-۳-۷. ضرورت بازگشت به غایات.....
۴۰۶.....	پی‌نوشت‌ها.....

۴۱۳.....	فصل ۸. تبیین عدالت از منظر اسلامی.....
۴۱۶.....	۱-۸. تأملات فلسفی درباره عدالت.....
۴۱۸.....	۲-۸. نسبت عدالت با واقعیت.....
۴۲۲.....	۳-۸. تأملات قرآنی درباره عدالت.....
۴۲۵.....	۱-۳-۸. رابطه عدالت با غایت.....
۴۳۲.....	۲-۳-۸. رابطه عدالت با تقدیر.....
۴۳۵.....	۴-۸. نظم حقوقی حاکم بر جهان.....
۴۴۲.....	۵-۸. عدالت به مثابه استیفای حقوق بشر.....
۴۴۴.....	۱-۵-۸. موازنه حق و خیر.....
۴۵۰.....	۲-۵-۸. پیوستگی عدالت اجتماعی با عدالت فردی.....
۴۵۸.....	پی‌نوشت‌ها.....

۴۶۷.....	فصل ۹. عدالت تربیتی.....
۴۷۲.....	۱-۹. عدالت آموزشی بر سر دوراهی.....
۴۷۵.....	۲-۹. تمرکز عدالت بر تربیت.....
۴۸۴.....	۳-۹. اصول عدالت آموزشی.....
۴۸۷.....	۱-۳-۹. اصل اول: تأکید بر خیرات مشترک.....
۴۹۰.....	۲-۳-۹. اصل دوم: تأکید بر نیازهای اولیه.....

۴۹۳	۳-۳-۹. اصل سوم: تأکید بر استیفای حق «خود».....
۴۹۵	۴-۳-۹. اصل چهارم: تأکید بر تغییرپذیری استعداد و آزادی.....
۴۹۹	۵-۳-۹. اصل پنجم: توجه به مسئولیت فردی.....
۵۰۲	۶-۳-۹. اصل ششم: تأکید بر «سعی» و «سؤال».....
۵۰۷	۷-۳-۹. اصل هفتم: اصرار به رعایت حدود الهی.....
۵۰۹	۸-۳-۹. اصل هشتم: آمیختن عدالت به احسان.....
۵۱۴	۴-۹. رسالت نظام آموزشی در تحقق عدالت.....
۵۲۵	پی‌نوشت‌ها.....

فصل ۱۰. ساختار تعلیم و تربیت رسمی..... ۵۳۵

۵۳۷	۱-۱۰. ساختار دولت‌مدار تربیت رسمی.....
۵۴۰	۲-۱۰. تربیت به مثابه مسئولیت مشترک.....
۵۴۲	۱-۲-۱۰. جایگاه و نقش عالمان.....
۵۴۶	۲-۲-۱۰. جایگاه و نقش دولت.....
۵۴۹	۳-۲-۱۰. جایگاه و نقش خانواده.....
۵۵۷	۳-۱۰. مفهوم حق آموزش.....
۵۶۳	۴-۱۰. چالش‌های نظری حق آموزش.....
۵۶۷	۵-۱۰. حق تربیت از دیدگاه اسلام.....
۵۶۹	۱-۵-۱۰. جایگاه ممتاز والدین در تربیت.....
۵۷۲	۲-۵-۱۰. تربیت به مثابه یک حق چندجانبه.....
۵۷۷	۶-۱۰. مناسبات خانواده و دولت.....
۵۸۲	۷-۱۰. ساختار سه‌وجهی تربیت رسمی.....
۵۹۷	پی‌نوشت‌ها.....

کتابنامه..... ۶۱۱

نمایه آیات..... ۶۲۷

نمایه اعلام..... ۶۳۱

«بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ»
 وَكَفَدَ عَائِيتَنَا دَاوُودَ وَ سُلَيْمَانَ عِلْمًا وَقَالَا الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي
 فَضَّلَنَا عَلَى كَثِيرٍ مِنْ عِبَادِهِ الْمُؤْمِنِينَ
 (قرآن کریم، سوره مبارکه النمل، آیه شریفه ۱۵)

سخن ناشر

نظریه‌ها را راهنمای اندیشه و عمل دانسته‌اند و از این حیث پیشگامی در حوزه علم، بدون تولید نظریه‌های بومی اصولاً غیر ممکن به نظر می‌رسد. از این منظر معنای جهاد علمی، تلاش نخبگان و دانش پژوهان برای تولید نظریه‌های جدید و بومی‌ای است که بتواند نیاز حوزه علمی و اجرایی را برآورده سازد.

دانشگاه امام صادق علیه السلام به عنوان یک نهاد علمی که بر بنیاد آموزه‌های دینی و با هدف تحقق مرجعیت مکتب علمی امام صادق علیه السلام تأسیس شده است؛ در این مسئولیت سنگینی را برای خود قایل است و سعی دارد با اولویت بخشیدن به «علم دینی» و تحول «علوم انسانی»، به این رسالت حیاتی خود جامه عمل بپوشاند. در این راستا با استفاده از توان علمی تمامی پژوهشگران متعهد و آگاه، مرزهای دانش در بخش‌های مختلف رصد و سپس نظریه‌های متناسب طراحی و عرضه می‌شوند. از پیامدهای این تلاش ترسیم چشم‌اندازی نوین از مطالعات علمی است که در عین کاربردی بودن، از ناحیه اصول و مبادی دینی قابل تأیید بوده و حتی می‌توان ادعا نمود که برآمده از آنها هستند. نتیجه توجه به اصول مذکور، شکل‌گیری الگوی نوینی از آموزش و پژوهش است که بر بنیاد «تربیت» قرار دارد. این الگو ریشه در اصول جهان‌بینی اسلامی دارد و متناسب با تجربه موفق تعلیم و تربیت در گستره کشورهای اسلامی می‌باشد.

اهمیت اثر حاضر از آن حیث است که محقق در آن به بررسی معنا، اصول، کاربرد و نتایج حاصل آمده از الگوی تعلیم و تربیت اسلامی پرداخته و در نهایت توانسته نظریه‌ای را در این خصوص طراحی و پیشنهاد نماید. توجه جامعه علمی و کاربردی ایران به این نظریه و اقبال خوب صورت گرفته، حکایت از آن دارد که اثر توانسته است به اهداف اولیه خود دست یابد.

ناشر ضمن تشکر از مؤلف محترم و عرضه کتاب حاضر به تمام پژوهشگران و علاقه‌مندان به موضوع مهم «تعلیم و تربیت»؛ از اساتید، دانشجویان و پژوهشگران این حوزه دعوت به عمل می‌آورد تا با ارایه دیدگاه‌های اصلاحی و انتقادی خود ما را در ارتقای این نظریه یاری رسانند. ناشر همچنین آمادگی خود را جهت دریافت و نشر سایر آثار مرتبط و تکمیلی اعلام می‌دارد. امید آن‌که در آینده نزدیک شاهد گسترش نظریه اسلامی تعلیم و تربیت و تبدیل شدن آن به یک مکتب علمی جهان‌شمول باشیم.

ولله‌الحمد

معاونت پژوهشی دانشگاه

مقدمه

امروزه مطالعات نظری درباره تعلیم و تربیت اسلامی به طور شایسته رواج دارد، ولی با گسترش این نوع مطالعات، پرسش‌های تازه و فراوانی مطرح می‌شوند که بخش وسیعی از آن‌ها به تعلیم و تربیت رسمی مربوط می‌شود. اگرچه اندیشمندان مسلمان درباره تعلیم و تربیت به عنوان یک موضوع مستقل یا در ذیل مباحث فقه، اخلاق، عرفان، معارف اجتماعی و غیره، آثار علمی درخوری پدید آورده‌اند، ولی هنوز از بحث‌های تفصیلی، نظام‌مند، دقیق و متکی بر آموزه‌ها و مبانی اسلامی درباره آموزش رسمی، خبری نیست. توسعه علم در گرو پیدایش پاسخ‌های نو به مسائل جاری و صورت‌بندی پرسش‌های جدیدی است که ضمن کاربست نتایج تحقیقات قبلی ظاهر می‌گردند. علاوه بر این، شرایط تاریخی علم، مقتضی آزمون روش‌های شناخته‌شده، ولی متفاوت است؛ زمینه‌هایی که احتمال می‌رود راه حل برخی مسائل برجسته را در خود داشته باشند. تعالیم مذهبی و رهنمودهای ادیان بزرگ، یکی از این زمینه‌های متفاوت‌اند که پس از گذراندن یک دوره نسبتاً طولانی از شیوع بی‌اعتنایی‌های متعصبانه، بار دیگر و به تدریج مورد توجه محققان رشته‌های مختلف قرار گرفته‌اند.

توجه دوباره به آموزه‌های دینی می‌تواند رهیافت تازه‌ای در علم تلقی شود، هر چند که هرگز نمی‌تواند به معنای بازگشت به معنویت تجربه‌شده در گذشته قلمداد گردد، زیرا متضمن دستاوردهای ویژه‌ای است که در جریان توسعه تمدنی به دست

آمده‌اند و زمینه را برای ظهور و بروز نیازهای تازه به دین فراهم کرده‌اند. این نیازهای تازه در عمیق‌ترین لایه، به یک انتظار مشترک برای حصول اطمینان درباره درستی دانسته‌ها و فایده برنامه‌های عمل، معطوف‌اند که احتمالاً با توسعه علم در مسیرهای متنوع‌تر، به دست خواهد آمد. در واقع حرکت پیش‌رونده دانش، ناگزیر از آزمودن زمینه‌های یقین‌آوری است که در گذشته با شتابزدگی آن‌ها را کنار گذاشته و هنوز جایگزین بهتری برای آن‌ها نیافته است. به لحاظ تاریخی، دلایل منطقی و معتبری برای گریختن از یقین مذهبی و کنار نهادن توصیه‌های قطعی و یقین‌آور دین عرضه نشده،^۱ بلکه تغییر شکل مذهبی نقطه عطف جریان کاهش‌گرایی به شمار می‌رود که با کوچک‌سازی «جهان» و «عقل»، امکانات ما را برای درک حقیقت و بهبود زندگی محدود ساخته است. ویژگی برجسته این جریان کاهش‌گرا، زوال اطمینان و یقین است که برغم تلاش اندیشمندی همچون دکارت، لاک، کانت و غیره، به قلمرو الهیات و اخلاق محدود نمانده و «اکنون در قلب علم وارد شده است».^۲ به نظر می‌رسد کنترل جریان کاهش‌گرای مسلط بر تولید و توزیع دانش، می‌تواند به توسعه علم و در نهایت خروج از بحران‌های اجتماعی کمک کند، زیرا جریان کاهش‌گرای فلسفه، پژوهش و آموزش علم را به قلمرو «عینی/ذهنی» محدود ساخته و در نتیجه سنت‌های پژوهشی و آموزشی رایج، نمی‌توانند ظرفیت‌های لازم را برای رشد همه‌جانبه علم، به خصوص در قلمرو غیرعینی فراهم کنند. بنابراین مراکز رسمی آموزش و پژوهش، نظیر دانشگاه‌ها و مدارس، از سازوکارهای توسعه یک‌جانبه علم به شمار می‌روند.

رشد همه‌جانبه علم در گرو تحول سنت‌های آموزشی و پژوهشی است؛ ولی از آن جا که یک نظام جهانی تعلیم و تربیت، به شدت از این سنت‌ها حمایت می‌کند، هر نوع تغییر جهت علم به سوی چندجانبه‌گرایی و عطف توجه به جهان بزرگ، به تحولاتی وابسته است که ماهیت سکولار این نظام حمایت‌کننده تربیتی را تغییر دهند و عقل را - به جای نفس - آزاد سازند. بدین ترتیب تحول در تعلیم و تربیت رسمی، مقدمه رشد همه‌جانبه علم به شمار می‌رود، اما در این زمینه، جای خالی مطالعات اسلامی در

رشته‌های گوناگون علوم تربیتی نظیر فلسفه تعلیم و تربیت، جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت، روانشناسی تربیتی، اقتصاد آموزش و پرورش، مدیریت آموزشی و رشته‌هایی از این قبیل احساس می‌شود.

اهمیت نظریه‌پردازی در حوزه تعلیم و تربیت رسمی، به نقش آن در شکل‌گیری ماهیت علم و تکوین هویت جامعه باز می‌گردد. هر چند آموزش و انتقال تجربه، همیشه به عنوان یک سازوکار اصلی برای تداوم و توسعه جوامع بشری عمل کرده، ولی امروزه تعلیم و تربیت رسمی به کمک برقراری یک نظام شمول و انحصار چندلایه، در رشد علم و پیشرفت جامعه، نقش و اهمیت بی‌سابقه‌ای یافته است. روابط دوسویه میان تحولات اجتماعی و تغییرات نظام آموزشی، اندیشمندان را به این سو سوق می‌دهد که ریشه مشکلات و بحران‌های موجود را در نظام‌های آموزشی جستجو کنند. تبعیض، بی‌عدالتی، خشونت، نگاه ابزاری به انرژی‌های انسانی، نادیده گرفتن کرامت و آزادی بشر، گسترش احساس پوچی و بی‌معنایی و اضطراب، از جمله مهمترین مسائل اجتماعی هستند که تعلیم و تربیت رسمی را به دلیل ناتوانی در کمک به حل بحران، در معرض نقد قرار می‌دهند.

تجربه زندگی در ذیل یک تمدن صنعتی و ابتلا به بحران‌هایی نظیر بحران محیط زیست، بحران جمعیت، بحران چاقی، بحران خانواده، بحران معنویت، بحران انزوا و تنهایی، بحران هویت، بحران گرسنگی، بحران آب، جنگ‌های جهانی و هسته‌ای، به توسعه نگرش بدبینانه نسبت به علم و فن‌آوری کمک کرده است. تقریباً عموم اندیشمندان علوم اجتماعی، بر این نکته تأکید دارند که مزایای رفاه فن‌آوری بسیار کمتر از ضررهای آن هستند. توجه به زیان‌های آشکار و پنهان فن‌آوری، به تدریج تصویر ذهنی ما را درباره نقش علم و تعلیم و تربیت مخدوش می‌کند. در برخی مقالات و آثار انتقادی، تصویری از رابطه دانش و قدرت به نمایش گذاشته می‌شود که در آن، فن‌آوری و آموزش رسمی در نقش خادمان توأم نظام‌های قدرت ظاهر می‌شوند، زیرا فن‌آوری و آموزش رسمی به تحقیقات علمی جهت می‌دهند؛ علاوه بر این، اعتبار

دریافت‌های علمی به روش‌ها و ابزارهای تحقیق، وابسته است که خود در ضمن توسعه فن‌آوری متحول می‌شوند و در لوای رسمیت مراکز پژوهشی و آموزشی تثبیت می‌گردند. همچنین پرسش‌های دانشمندان در زمینه‌ای شکل می‌گیرد که حد و مرز آن توسط ظرفیت ابزارهای پژوهش تعیین می‌شود و تأمین اعتبارات مادی و معنوی‌اش بر عهده مراکز رسمی است.

چشم‌انداز تکنولوژیک فرهنگ همراه با نیازهای نظام رقابتی قدرت، در تعیین سرنوشت علم، تأثیر پنهان ولی شگرفی دارند. تجربه حاصل از شکست تلاش‌های صلح‌جویانه و مبارزات آزادیخواهانه، نقش تعلیم و تربیت را در کمک به تحقق ایده‌های انسان‌دوستانه به چالش می‌کشد. میل شدید به ثروت و قدرت، همراه با کمبود منابع تأمین‌کننده آن‌ها، به خردی خود زمینه‌ساز رقابت و خشونت است و غفلت از فزون‌خواهی سرشتی بشر، برخی نویسندگان را به عرضه نظریه‌های شعرگونه و پنداری، وا داشته است. احترام خرافی به سرشت نیک انسان بدون توجه به تعایلات بی‌انتهایش برای دستیابی به قدرت و ثروت، هر چند به پیدایش آرمان‌شهرهای خیالی کمک کرده، ولی در عمل، آن‌ها را به پایگاهی ذهنی برای صورت‌های پنهان‌شده استبداد تبدیل نموده است. بسیار سخت است که باور کنیم فارغ از ایده‌ای درباره ابدیت و درکی از بی‌کرانگی منابع هستی‌بخش، تعلیم و تربیت رسمی بتواند به تولید و توزیع دانشی کمک کند که در نهایت، دنیایی عاری از ستم و خشونت پدید آورد. راهبردهای امنیتی- فرهنگی هراس‌آور نیز که از مقدمات توسعه تسلیحاتی و سیاست‌های بازدارنده قلمداد می‌شوند، به طور ناخواسته موجب گسترش بی‌اعتمادی عمومی نسبت به فواید علم شده‌اند. احتمالاً نقشی را که انتظار می‌رفت گزارش محاکمه گالیله و تحلیل و تفسیرهای مکرر آن در توسعه شک مذهبی داشته باشد، می‌توان در تأثیر انفجار هسته‌ای هیروشیما بر گسترش شک علمی مشاهده نمود. با تعمیم برداشت‌های بدبینانه نسبت به ماهیت ابزاری علم و امکان غرض‌ورزی عالمان یا سوءاستفاده سیاستمداران از دانش،

شرایطی پدید آمده که دست‌کم از بابت توسعه شک‌گرایی، به بحران‌های مذهبی عصر روشنگری شباهت دارد.

از سوی دیگر، نقش نظام‌های آموزشی در شکل‌دهی به جریان تولید و توزیع علم، آشکارا به برقراری پیوند میان مباحثات انتقادی دو حوزه کمک کرده است. ناکارآمدی ماده‌گرایی، اخلاق‌گریزی، فرسودگی، شک‌گرایی، عدم قطعیت و فقدان خلاقیت، از جمله مشکلاتی هستند که دانش و دانشگاه را با انتقادات گسترده روبرو ساخته‌اند. رشد علم حاصل تحقیقاتی است که علاوه بر تأیید یک فرضیه یا نظریه، ابطال فرضیه‌ها یا نظریه‌های بدیل را نیز در پی دارد. در حالی که ابطال یک نظریه توسط نظریه دیگری به راحتی همچون شاهی بر پیشرفت علم تلقی می‌شود، استمرار نظریه‌های متناقض، معمولاً به مثابه رشد علم قلمداد نمی‌گردد. رواج نظریه‌های مختلف و حتی متناقض در رشته‌های علوم انسانی که با داعیه‌های متفاوت ولی شواهد فراوان، به طور تقریباً همزمان و در کنار یکدیگر ظاهر می‌شوند، یک زمینه لغزنده برای افول جایگاه و مرجعیت علم فراهم می‌کند. زیرا این نظریه‌های متعارض و متناقض که جریان‌های گوناگون تحقیقاتی و آموزشی را هدایت می‌کنند، توسط گروه‌هایی از دانشمندان، متخصصان و حتی برخی جریان‌های اجتماعی مورد حمایت قرار می‌گیرند و البته توسط گروه‌های مشابه مورد انتقاد واقع می‌شوند. ولی هرگز از عرصه علم خارج نمی‌شوند و نابود نمی‌گردند. تداوم و همزیستی نظریه‌های متناقض، ضمن تهدید جایگاه علم و کاهش تأثیرگذاری عالمان، به گسترش شک‌گرایی کمک می‌کند. با توسعه معرفت‌شناسی و ظهور اندیشه‌های انتقادی در حوزه فلسفه علم، علم‌زدگی متکی بر عقل‌گرایی دوره مدرن، به تدریج متزلزل می‌شود و شک معرفت‌شناختی حتی «فرا روایت» بودن و «خودمشروعیت‌بخشی» علم را نیز به چالش می‌کشد. چنین است که پذیرش قطعی «عدم قطعیت نتایج تحقیقات» و تأکید مطلق بر «نسبیت گزاره‌های علمی» زمینه فروپاشی دانش را فراهم می‌کند.

دیدگاه‌های منتقدان درباره وابستگی دانش به زمینه‌های اجتماعی، این نگرش را پدید آورده که مشروعیت علم و یافته‌های آن در سازوکارهای پیچیده‌ای شکل می‌گیرد که کانون آن را کارکردهای تعلیم و تربیت رسمی تشکیل می‌دهند. موشکافی‌های منتقدان نشان داده است که آموزش رسمی، برای دسته‌بندی علم از غیرعلم، مرجع معتبری به شمار می‌رود؛ این دانشگاه‌ها هستند که به دانش رسمیت می‌دهند و مشروعیت بخشی به یافته‌های علمی را بر عهده می‌گیرند، تنها آن‌ها حق دارند معرفت‌های بشری را طبقه‌بندی کنند یا در توسعه دانش، نقش اصلی را ایفا نمایند. درک ارتباط پیچیده میان مشروعیت دانش و دیوان‌سالاری حاکم بر نظام‌های آموزشی، زمانی ممکن می‌شود که بدانیم اعتبار یافته‌های پژوهشی به مقبولیت روش‌های تحقیق وابسته است و مقبولیت روش‌های تحقیق به بیش‌ها، آموخته‌ها و تجربه‌های دسته‌ای از متخصصان بستگی دارد که در مراکز آموزش رسمی اشتغال دارند؛ ولی استخدام محققان، مدرسان و متخصصان، هر در صورت بخشی از عملکرد سازمانی مدیران دانشگاه‌ها و مدارس است و با اهداف و سیاست‌های سازمانی ارتباط دارد. با آشکار شدن کارکردهای مشروعیت بخشی آموزش رسمی و نقش بروکراسی دانشگاه در فرآیندهای اعتباریابی و طبقه‌بندی دانش، جریان شک‌گرایی معرفتی توسعه می‌یابد و «خود مشروعیت بخشی دانش» و نقش منحصر به فرد و تعیین کننده روش‌های تحقیق در اعتبار دادن به علم، زیر سؤال می‌رود. بدین ترتیب شک‌گرایی معرفتی و رهیافت انتقادی در آموزش رسمی، یکدیگر را تقویت می‌کنند و بی‌اعتمادی اجتماعی را نسبت به علم، عالم و بنیادهای تولیدکننده و توزیع کننده علم، افزایش می‌دهد. به عبارت دیگر، ساختار و الگوی رایج تعلیم و تربیت، در توسعه شک‌گرایی نو، نقش تعیین کننده دارد.

تاریخ معرفت بشری از لحاظ حضور اطمینان و یقین، چهار مرحله دارد: مرحله اول بر یقین مذهبی استوار است، مرحله دوم با شک مذهبی شناخته می‌شود، مرحله سوم به یقین علمی اتکا دارد و مرحله چهارم، آلوده به شک علمی است. معرفت در

مرحله یقین مذهبی، بر اساس حقیقت‌پنداری تعالیم دینی توسعه یافت و ضمن گسترش قلمرو اقتدار و تثبیت مرجعیت متولیان دین، بر انتظارات بشر از دین نیز افزود. در نتیجه مردم متدین، پاسخ پرسش‌های متنوع خویش را از دین جویا شدند و برای بهبود وضعیت خویش و درک حقیقت، از آن یاری خواستند. ولی ناکارآمدی تعالیم عرضه‌شده در تفسیر حقیقت و همچنین اصلاح وضعیت مردم، همراه با سرخوردگی ناشی از افشای اسرار دین‌فروشی، زمینه‌های شک مذهبی را در میان هواداران برخی ادیان فراهم نمود. برای جبران آشفتگی‌های ناشی از شک مذهبی و افول مرجعیت علمی و اجتماعی دیانت، روشنفکران اروپایی مرجعیت نظم‌دهنده دیگری برگزیدند؛ در نتیجه نظم عقلانی جایگزین نظم ایمانی شد و مرجعیت نظم‌دهنده دانش به جای دیانت، ساماندهی فهم، عمل و حیات اجتماعی مردم را بر عهده گرفت. یقین علمی به کمک تعلیمات پیامبرگونه بخش روشنگری، مبنی بر این که آدمیان از آن خودند و هیچ پرتو فراطبیعی رهنمون آنان به سوی حقیقت نیست و به خصوص با توسل به یک نیروی درونی شبه‌خدا به نام «عقل»، توسعه یافت؛ ولی اکنون در معرض نقدهایی درباره ظرفیت و توانمندی عقل، شرایط عقل و فرآیندهای ادراک قرار گرفته و با نفی کلی هر نوع امکان عقلانی برای شناخت واقعیت و کشف حقیقت روبروست.

در دوره یقین علمی همچون دوره یقین مذهبی، معرفت متضمن ساختار ویژه‌ای گردید، به الگوی روش‌شناختی خاصی متعهد شد و نهاد مبنی پیشرفت آن را بر عهده گرفت.^۲ در بررسی مسائل و ابداع راه حل‌ها، میان شیوه‌های متخصصان علم و روش روحانیان، تفاوت‌های اساسی بسیاری وجود دارد؛ ولی با وجود این تفاوت‌ها، پایگاه اجتماعی، منزلت، اقتدار و تأثیرگذاری دانشمندان بر نظم ذهنی و رفتاری مردم، در سازوکارهایی مشابه تثبیت شده است. در هر صورت، شکل‌گیری و توسعه یقین علمی و یقین مذهبی، حاصل توفیقاتی است که هر کدام در کشف حقیقت یا اصلاح وضعیت بشر به دست آورده‌اند. اکتشافات پی در پی، اختراعات عظیم، درمان بیماری‌های لاعلاج و سایر پیشرفت‌های مفید دانش و فن‌آوری، وضعیت زندگی مردم را بهبود

بخشیده و بر اعتماد آن‌ها به علم افزوده است. در نتیجه یقین علمی همچون یقین مذهبی، با اتکا بر اعتماد عمومی توسعه یافت. اعتبار و مشروعیت علم، حاصل کاربردهای آن در تسهیل فعالیت‌ها، بهبود معیشت و افزایش رفاه مردم است. اعتماد عمومی، ظرفیت‌های حل مسائل، پاسخ‌دهی به نیازها و بهسازی شرایط زیستی، از جمله عواملی هستند که در تعیین اعتبار و مشروعیت علم دخالت دارند.

تلاش‌های نقادانه دو سنت شک‌گرایی پساداروینی و پسانیچه‌ای، عقل‌خودبنیاد کانتی را - که اساس فلسفی علم جدید را پایه گذارد - نشانه رفته‌اند و ظرفیت‌ها و امکانات آن را برای کشف حقیقت و اصلاح وضعیت کافی نمی‌دانند. در عین حال، این دو سنت شک‌گرایی همچنان به استقلال، رهایی و خودمختاری انسان اتکا دارند. هر چند تعدادی از گرایش‌های این دو سنت، فایده را جایگزین فضیلت می‌کنند یا سلیقه را جانشین کمال می‌دانند، ولی در هر صورت به ارزش نهایی آزادی ایمان دارند. شباهت شگفت‌انگیز دوره شک علمی با دوره شک مذهبی، در همین دفاع متعصبانه از آزادی و برتری انسان است. این در حالی است که کاهش آلام بشری و دستیابی به پیشرفت، صلح، سلامتی، رفاه، آرامش، امنیت و خوشبختی، در محاق کاربردهای نظامی علم، به یک مشت آرزو تبدیل شده و در جهت‌گیری تلاش‌های آموزشی و پژوهشی و سیاستگذاری و برنامه‌ریزی نظام‌های آموزشی نقش چندانی ندارد.

با گسترش تردیدها نسبت به فایده‌مندی علم و ظرفیت آن برای اصلاح وضعیت زندگی، بار دیگر بشر در جستجوی راه‌گزینی برای فرار و حل بحران‌های بزرگی برآمد که در واقع از شکاکیت و یأس برخاسته بودند. افزایش خشونت، روان‌پریشی، نارضایتی، گسیختگی‌های اجتماعی و رفتارهای پرخطر، همه در شک جان‌فروری ریشه دارند که با نفی حقیقت و ارزش، زمینه هر نوع حرکت رو به پیشرفت را از میان می‌برد. به جز عوامل متعددی که در بروز افسردگی، اضطراب، نارضایتی، عزلت، ناسازگاری، طلاق و مجرد نقش دارند و همچنین علت‌هایی که برای شیوع رفتارهای پرخطر مثل اعتیاد، سکس، خودکشی، جنایت و غیره شناخته شده، بسیاری از این آلام

اساساً در بی‌معنایی و احساس پوچی فراگیری ریشه دارند که خود از دستاوردهای عدم قطعیت است. بحران‌های پدیدآمده توسط ایده‌ها و برنامه‌های توسعه که بر نژادپرستی و ملت‌پرستی اتکا دارند و بحران‌های مربوط به انحصار منابع انرژی که در قالب جنگ، فقر، گرسنگی، قواعد ناعادلانه اشتغال و غیره ظاهر می‌شوند، همه و همه از یک بحران اخلاقی بسیار عمیق حکایت می‌کنند که در بستر رقابت‌های خودپسندانه فرهنگی رشد کرده و با شک معرفت‌شناختی درآمیخته است. تعلیم و تربیت رسمی با اهتمام به پرورش هویت ملی، در تثبیت این نوع رقابت‌های فرهنگی نقش بسزایی دارد. در عین حال غایت‌گریزی که میراث دوران شک مذهبی است و حقیقت‌ستیزی که ویژگی دوران شک علمی است، امروزه با یکدیگر درآمیخته‌اند و تمام امکانات ما را برای هر نوع ارزش‌دآوری، نابود ساخته‌اند. بدون هلاکی برای اولویت‌بندی دستاوردهای تمدنی و ارزش‌های فرهنگی، باید به سلطه رهیافت پوچ‌گرایی یا غلبه رویکرد سوداگرایی تن داد. با این همه، آنچه در روزگار ما به عنوان بحران شناخته می‌شود، در دوره یقین مذهبی ظهور و بروز چندانی نداشته یا از فراوانی کمتری برخوردار بوده است؛ از این رو تصور می‌شود بازگشت به آرامش و یقین آن دوره، می‌تواند به حل بحران‌های ما کمک کند. رواج تجربه‌های تازه از معنویات غیرشرعی و بازگشت به شریاع و ادیان پیشین، نشان‌دهنده میزان شیوع چنین تصویری است و از تمایل مردم این عصر به احیای یقین مذهبی حکایت دارد. ولی باید دانست که حرکت‌های شناخته‌شده برای دستیابی به یقین مذهبی، تهدیدهای بزرگتری به دنبال خواهد داشت، زیرا هر نوع پیشرفتی در این زمینه، به ظرفیت پاسخگویی موفق به انتظارات افزایش‌یافته ما وابسته است و حل بحران‌های مذکور، ملاکی برای ارزیابی و تداوم یقین مذهبی قلمداد می‌شود. ارتجاع به یقین ساده و خام مذهبی گذشته، به تنهایی راهی برای نجات از شک علمی نمی‌گشاید؛ ارزیابی منابع دینی، استقرار یک روش‌شناسی معتبر، بازخوانی آثار اصیل و استنباط روشمند مدلولات آموزه‌های دین، در زمره مراحل اساسی با راهبردهایی هستند که به کمک احیای فکر دینی، عبور موفقیت‌آمیز از شک علمی و حل بحران‌های ناشی از آن

را امکان‌پذیر می‌سازند. در صورت پابندی به این راهبردها و توسعه تلاش‌های نظری، پیش‌بینی می‌شود جریانی متشکل از گشودگی علمی و احیای تعالیم دینی در تحقیقات و مطالعات توسعه یابد و با عرضه راهکارهای مفید و مشکل‌گشا، زمینه پیدایش نوع بدیعی از معرفت را فراهم سازد که به طور یکسان، خصایص متعلق به دینی بودن و علمی بودن را در بر داشته باشد. این جریان فکری، به مسائل بزرگ و پیچیده متداول نظر دارد و مشمول یک‌سری فرایندهای پی در پی علت‌شناسی و راهکارسنجی می‌شود که بر اساس درک عقلانی و برداشت دقیق از تعالیم دینی شکل می‌گیرند. ساده‌انگاری، شتابزدگی، یک‌جانبه‌نگری، بی‌دقتی، التقاط، تعهدات رشته‌ای و ایدئولوژیک، تبیین‌های تکنیکی، انحصارگرایی روش‌شناختی و تعصب، از جمله آفات این نوع جریان‌سازی‌های علمی هستند که ممکن است عواقب وخیم‌تری به بار آورند.

کتاب حاضر، حاصل یک‌تقریب اولیه برای پژوهش‌هایی از این دست است که با خرده‌گیری مشفقانه صاحب‌نظران، می‌تواند مسیر تکامل محتوایی و توسعه روش‌شناختی خود را پیمايد و سرمشی برای دانش‌پژوهان به دست دهد. محتوای این کتاب - با توجه به مباحث کتاب نظریه اسلامی تعلیم و تربیت و با فرض اطلاع خوانندگان محترم از آن‌ها - در ۱۰ فصل تنظیم شده است. در فصل اول، مفهوم تعلیم و تربیت رسمی با توجه به کاربرد آن در متون تخصصی و به ویژه در ارتباط با آنچه تربیت غیررسمی و شبه‌رسمی قلمداد می‌شود، مورد بررسی قرار گرفته است؛ سپس بر اساس مطالعه مبانی نظری و رهیافتی انتقادی، تلاش شده زمینه برای درک متعادلی از این مفهوم فراهم گردد و امکان تمایز گذاردن میان عناصر اصلی تعلیم و تربیت رسمی با ویژگی‌های فرعی و محلی آن برای خواننده حاصل شود. فصل دوم، با استدلال درباره وابستگی تعلیم و تربیت رسمی به قانون و نظم سیاسی آغاز می‌شود. در این فصل ضمن اشاره به فلسفه‌های سیاسی، تأثیر آن‌ها بر آموزش و شکل‌گیری الگوهای تربیت رسمی مورد توجه قرار می‌گیرد و معلوم می‌شود که فلسفه‌های تعلیم و تربیت در نقطه غایت سیاسی با فلسفه‌های سیاسی گره می‌خورند و میان‌تکوین دولت و

شکل‌گیری نهادهای رسمی، به خصوص نظام آموزشی متناسب با آن، پیوند عمیقی وجود دارد. در فصل سوم، ضمن اشاره به نقش ایدئولوژیک توسعه در تکوین تعلیم و تربیت رسمی، رابطه دولت و نظام‌های آموزشی مورد نقد و بررسی قرار می‌گیرد. فصل چهارم به تبیین کارکردهای تربیتی دولت بر اساس مفاهیم و گزاره‌های مطرح‌شده در متون متعلق به اندیشه سیاسی اسلام، اختصاص دارد و در برابر نظم سلطانی و نظم توده‌ای، به توضیح نظم ولایی می‌پردازد. در این فصل تلاش شده میان معنای دولت در حوزه نظریه‌پردازی سیاسی با رسالت تربیتی آن، پیوندی منطقی برقرار گردد. فصل‌های پنجم تا هشتم، به موضوع اهداف تعلیم و تربیت رسمی اختصاص دارند. فصل پنجم، ضمن اشاره به اهداف تربیتی مطرح‌شده در کتاب *نظریه اسلامی تعلیم و تربیت*، برای اهداف نظام آموزش رسمی استدلال می‌کند و با توجه به لوازم «توحید»، زمینه‌های بازتعریف نسبت توسعه با تعلیم و تربیت را در جهت احیای مقام عقل و پیشرفت فرد و جامعه توضیح می‌دهد. در فصل ششم، رسالت تعلیم و تربیت رسمی در توزیع ارزش‌ها، با توجه به چالش‌های نظری موجود، تبیین می‌گردد. در این فصل، برپایی یک نظام ارزشی مشترک و کنترل تأثیرات نهادی بر توزیع ارزش‌ها، یکی از مأموریت‌های نظام آموزش رسمی معرفی می‌شود که با کمک به تکوین نظام ارزش‌های درونی شهروندان، کارشناسان، پژوهشگران و متخصصان، موجبات تحول و تعالی جامعه را پدید می‌آورد. فصل‌های هفتم، هشتم و نهم به موضوع عدالت و رابطه آن با تعلیم و تربیت اختصاص یافته است. در فصل هفتم مبنای نظری عدالت و عدالت آموزشی مورد بررسی و نقد قرار می‌گیرد. در فصل هشتم به کمک تأملات فلسفی و تأملات قرآنی تبیین تازه‌ای از عدالت مطرح می‌شود که بر اساس درک غایت حیات ریشه توجه به عدالت را همچون موضوع و هدف آموزش فراهم می‌آورد. در فصل نهم ضمن اشاره به دوراهی پیش روی عدالت آموزشی، تمرکز عدالت بر تربیت در کانون توجه قرار می‌گیرد و اصول عدالت تربیتی تبیین می‌گردد. در فصل دهم، ضمن نقد ساختار دولت‌مدار تعلیم و تربیت رسمی و با توجه به آموزه‌های اسلام، استفاده از یک مدل

سه وجهی پیشنهاد می‌شود و در خصوص توسعه مداخلات تربیتی خانواده در سیاستگذاری و برنامه‌ریزی آموزش رسمی، استدلال‌هایی ارائه می‌شود. در پایان باید یادآوری کنم در شکل‌گیری بحث‌های مطرح‌شده در این کتاب، علاوه بر همفکری دوستان اندیشمند، مباحثات طولانی و جدال‌های نظری دانشجویان نیز بسیار تأثیرگذار بوده است. همچنین بازخوردهای انتشار کتاب *نظریه اسلامی تعلیم و تربیت* استقبال گسترده خوانندگان و ایرادها و انتقادات مطرح‌شده، به خصوص تشویق و ترغیب ناشر محترم، نقش بسزایی در اقدام به انجام طرح‌های تحقیقی مکمل داشته است. امید می‌رود حمایت بی‌دریغ تمام دست‌اندرکاران تولید این اثر، مقبول بارگاه الهی افتد.

۱. حتی معلوم نیست رکود دانش در الگوی سنتی طب، نجوم، منطق، فلسفه، سیاست و غیره، بر اساس نتایج تحقیقات معتبر علمی روی داده باشد.
۲. جرارد دالانتی، دانش در چالش، تهران، مؤسسه تحقیقات فرهنگی وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری، ۱۳۸۹، ص ۷.
۳. شباهت دانشگاه و کلیسا در ساختار سلسله‌مراتبی، اعتباربخشی به معرفت، هویت‌بخشی به افراد، برپایی نظام شمول و انحصار، نفوذ به نهادهای اجتماعی و غیره، تأمل‌برانگیز است.