هوالحکیم

طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش

گزارش تلفیق نتایج مطالعات نظری

فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی

در جمهوری اسلامی ایران

ویرایش یازدهم

اردیبهشت ۱۳۸۸

کارگروه تدوین

حجت‌الاسلام دکتر علیرضا صادق‌زاده

دکتر محمد حسنی

دکتر سوسن کشاورز

خانم آمنه احمدی

باهمکاری

دکتر جمیله علم‌الهدی

دکتر محمود مهرمحمدی

مهندس مهدی نوید ادهم

ویراستار ادبی:

دکتر محمدعلی شامانی و همکاران

با نظارت

حجت‌الاسلام دکتر علیرضا اعرافی

دکتر خسرو باقری

بسم الله الرحمن الرحیم

مَن عَمِل صالحاً مِن ذَکَرٍ اَو اُنثَی و هُو مؤمنٌ

فَلَنُحْیِیَنَّهُ حَیَوهً طیّبه

وَ لَنَجزِیَنَّهُم اَجرَهُم بِأحسَنِ ما کانوا یَعملون

«هر که، مرد یا زن، عمل صالح انجام دهد و مؤمن باشد او را به حیات طیبه‌ای (زندگانی پسندیده‌ای) زنده کنیم، و آنان را به بهتر از آن‌چه کرده‌اند، پاداش خواهیم داد.»

قرآن کریم: نحل/۹۷

مقام معظم رهبری:

ما در آموزش و پرورش احتیاج به تحول داریم.

آموزش و پرورش کنونی کشور ما، ساخته و پرداخته‌ی فکر ما و برنامه‌های ما و فلسفه‌ی ما نیست؛ بنای کار بر آن فلسفه‌ای نبود که ما امروز دنبال آن هستیم.

بهترین و برجسته‌ترین متفکرها باید بنشینند برای آموزش و پرورش طراحی کنند؛ باید فلسفه‌ی آموزش و پرورش اسلامی واضح باشد و بر اساس این فلسفه، افق آینده‌ی آموزش و پرورش کشور روشن باشد؛ معلوم باشد ما دنبال چه هستیم و کجا می‌خواهیم برویم و بر اساس آن خط‌کشی بشود، برنامه‌ریزی بشود و راه‌ها مشخص بشود. . .

فهرست مطالب

پیش‌گفتار **۵**

مقدمه **۱۳**

۱. مفروضات و مبانی **۱۸**

۱ ـ ۱. مفروضات برگرفته از فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران ۱۸

۲ ـ ۱. مبانی سیاسی ۲۶

۳ ـ ۱. مبانی حقوقی ۳۰

٤ ـ ۱. مبانی روان‌شناختی ۳٦

۵ ـ ۱. مبانی جامعه‌شناختی ۲۹

۲. چیستی **٤٤**

۱ ـ ۲. ویژگی‌های تربیت رسمی و عمومی ٤۷

۲ ـ ۲. تعریف تربیت رسمی و عمومی ٦۷

۳. چرایی **۷۱**

۱ ـ ۳.اهمیت ضرورت تربیت رسمی و عمومی ۷۱

۲ ـ ۳. غایت، هدف کلی و اهداف تربیت رسمی و عمومی ۷٤

۳-۳.اهداف تربیت رسمی و عمومی ۷٦

٤. چگونگی **۷۸**

۱ ـ ٤. اصول کلی حاکم بر تربیت رسمی و عمومی ۷۸

۲ ـ ٤. الگوی نظری ساحت‌های تربیت ۸٦

۳ ـ ٤. عوامل سهیم و مؤثر در تربیت رسمی و عمومی ۱۰٤

٤ ـ ٤. روابط بین عوامل سهیم و مؤثر در تربیت رسمی و عمومی ۱۱۱

۵. پیوست **۱۱۳**

پیش‌گفتار

نظام نوین تربیت[1] در کشور ما تا کنون، طی مراحل بنیان‌گذاری، توسعه و حتی اهتمام برای ایجاد تحول بنیادی در آن، برمبانی نظری مشخص، مدون، بهره‌مند از دستاوردهای معتبر علمی، متکی بر نظام فکری و ارزشی اسلام و هماهنگ و سازگار با خصوصیات فرهنگی، اجتماعی و بومی کشور استوار نبوده است. از این‌رو با وجود مساعی قابل تقدیری که طی چند دهه‌ی اخیر، به‌ویژه پس از پیروزی انقلاب اسلامی، برای اصلاح و تحول جریان تربیت ـ خصوصاً نظام تربیت رسمی و عمومی[2] (آموزش و پرورش) ــ صورت

1. در پیشینه‌ی علمی و فرهنگی ما، از گذشته‌های دور واژه‌ی «تربیت» شامل تمام ابعاد و جنبه‌های فرآیندی می‌شود که زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانه‌ی آدمی است و لذا نیاز به واژه‌ی مکملی مانند *تعلیم* ندارد. مفهوم تربیت دربردارنده و جامع تمام اجزا و عناصر مرتبط با این فرآیند (مانند تعلیم، تزکیه، تأدیب، تدریس و مهارت‌آموزی) است؛ چنان‌که در منابع تربیتی غرب واژه‌ی Education از چنین شمولی برخوردار است. بنابراین تفکیک این امر واحد به دو جریان متمایز مانند: «آموزش» و «پرورش» یا «تعلیم» و «تربیت» مشکلات نظری و عملی فراوانی را به دنبال خود می‌آورد. براین اساس، در این مجموعه، «تربیت» شاملِ تمام فرآیندهای زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانه‌ی آدمی تلقی شده است که به‌عنوان امری واحد و یکپارچه، با تمام ابعاد و جودی انسان، به مثابه یک کل، سروکار دارد. بدیهی است که هیچ‌یک از فرایندهای زیرمجموعه‌ی این عنوان جامع، نمی‌تواند در عرض آن مطرح یا رقیب آن تلقی شود. آنچه باید رخ دهد، همانا تربیت با ابزارها و روش‌های متفاوت است. به بیان دیگر، مراد از «تربیت» در این مجموعه، مفاد همان اصطلاح مرکب «تعلیم و تربیت» است که به غلط رایج شده و کاربرد فراوان یافته است.

2. بر اساس آنچه که در زیرنویس قبل گفته شد، در این نوشته، اصطلاح «تربیت رسمی و عمومی» به‌جای اصطلاح رایج ولی نارسای «آموزش و پرورش» به‌کارگرفته شده است و تنها در نقل قول‌های مستقیم یا اشاره به عناوین و قوانین مصوب و برای حفظ امانت است که

گرفته، این تلاش‌ها کم و بیش با مشکلات متعددی مواجه بوده‌اند که اهم آن‌ها از این قرارند:

- مغایرت و ناسازگاری نسبی با مبانی و ارزش‌های اسلامی و تعالیم تربیتی اسلام[3]؛
- بی‌توجهی به مقتضیات فرهنگی و ملی جامعه‌ی اسلامی ایران؛
- ناتوانی نظام تربیت رسمی در پاسخ‌گویی به نیازهای فردی و اجتماعی متربّیان؛
- فقدان تعاملی اثربخش بین نظام تربیت رسمی و سایر بخش‌های فرهنگی و اجتماعی؛
- نبود جامع‌نگری در فرآیند سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و اجرا و دچار شدن به یک‌سونگری و اعمال اصلاحات جزئی و حتی صوری؛
- فقدان هم سویی و ارتباط معنادار میان کوشش‌های صورت پذیرفته با یک‌دیگر و وجود ناهماهنگی و حتی ناسازگاری آشکار بین سیاست‌ها و برنامه‌های اصلاحی در بخش‌های گوناگون و زمان‌های مختلف
- ضعف ارتباط مشخص باسیاست‌ها و آرمان‌های توسعه‌ی همه‌جانبه درچشم‌انداز دراز مدت کشور.

اما در تحلیل و آسیب‌شناسی عمیق‌تر موضوع (با تمرکز بر نظام تربیت رسمی و عمومی)، به نظر می‌رسد مجموع تدابیر و اقدامات تربیتی جامعه‌ی ما با سه مسئله‌ی بنیادی مواجه هستندکه عمده‌ی مشکلات مذکور از آن‌ها ریشه می‌گیرند. این سه مسئله‌ی اساسی عبارت‌اند از:

نخست این‌که، مجموع تدابیر و فعالیت‌های سازمان یافته یا انجام گرفته برای تربیت افراد جامعه، به‌ویژه نسل جوان، با وجود زمینه‌ی دینی و فرهنگی مساعد، مشارکت قابل

ناگزیر از استعمال این اصطلاح بوده‌ایم. ناگفته نماند که برای انتخاب معادلی رسا و مناسب برای «آموزش و پرورش» که در عین حال متناسب با دیدگاه حاکم بر فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران باشد، از فرهنگستان زبان و ادب فارسی، درخواست یاری شده است.

3. این مغایرت و ناسازگاری، با تلاش‌هایی که پس از پیروزی انقلاب اسلامی برای تهذیب نظام تربیت رسمی (در سطح آموزش و پرورش و آموزش عالی) از مظاهر و آثار ضد اسلامی یا غیر اسلامی انجام گرفته، همانند نظام آموزشی پیش از انقلاب شکلی آشکار و عریان ندارد و تنها با تحلیل عمیق و بنیادی نظام تربیت رسمی و برنامه‌های آن توسط اندیشمندان تیزبین، قابل درک و تصدیق است. روشن است که رفع این‌گونه ناسازگاری‌ها، مستلزم ایجاد تحول اساسی و بنیادی (و نه اصلاحات صوری، جزئی و مقطعی) در این نظام است و به نظر می‌رسد در بیانات اخیر مقام معظم رهبری (دام ظله) چنین تحولی مطمح نظر بوده است.

توجه عموم مردم (خصوصاً فرهیختگان)، اهتمام جدی رهبران نظام سیاسی (پس از انقلاب اسلامی) و سرمایه‌گذاری قابل توجه دراین زمینه، اساساً درچهارچوب *فلسفه‌ی تربیتی مدون و بومی متناسب با جامعه‌ی اسلامی ایران* تنظیم و سامان‌دهی نشده‌اند تا التزام به آن هم‌سویی و هماهنگی میان این برنامه‌ها و تلاش‌های تربیتی گسترده را درپی داشته باشد. لذا، مشاهده‌ی موارد بسیاری از ناسازگاری و بی‌ارتباطی بین آن‌ها در این وضعیت، امری قابل انتظار (و حتی اجتناب ناپذیر) است و نباید توقع داشت با تدابیری نظیر صدور دستورالعمل و ابلاغ بخشنامه و یا با تشکیل شورای هماهنگی بتوان با این گونه ناسازگاری و ناهماهنگی‌های آشکار مقابله کرد. افزون بر آن، فلسفه‌ی پنهان (و نامدون) بسیاری ازطرح‌ها و برنامه‌های فعلی نظام تربیت رسمی (در سطح آموزش و پرورش و آموزش عالی) ـ که عموماً از آثار فرهنگی باقی‌مانده از رژیم وابسته‌ی پیشین هستند ـ صبغه‌ی وارداتی و غیر بومی دارد؛ از این‌رو این طرح‌ها و برنامه‌ها، نه با نظام تربیتی مبتنی برسنت و فرهنگ اصیل اسلامی و ملی ما سازگارند و نه با مقتضیات انقلاب اسلامی و فرهنگ ارزش‌مدار و تحول‌جویانه‌ی آن متناسب.

دوم آن‌که، جریان تربیت رسمی و عمومی ـ به‌عنوان بخش مسئول «تحصیلات مدرسه‌ای[4]» ـ فاقد *فلسفه‌ای خاص و مدون با خصوصیت اسلامی و ایرانی* است که ویژگی‌ها، غایت، اهداف و اصول حاکم بر این نوع تربیت را تعیین و ارتباط آن را با سایر عوامل سهیم و مؤثر در جریان تربیت (نظیر دولت، خانواده، رسانه و نظام آموزش عالی) مشخص کند. فقدان چنین فلسفه‌ای برای تربیت رسمی و عمومی، باعث شده تا در نظری ساده‌اندیشانه، تمام جریان پیچیده و گسترده‌ی تربیت، به این نوع محدود از تربیت فروکاسته و مسئولیتی بسیار بیش از توان و ظرفیتش، از آن خواسته شود؛ ضمن آن‌که عدم التزام به فلسفه‌ای مدون و مورد توافق، نوعی ناسازواری (و حتی تعارض) درونی را در مجموع سیاست‌ها و برنامه‌های جریان گسترده‌ی تربیت رسمی و عمومی (افزون بر ناهماهنگی بیرونی با سایر عوامل سهیم و مؤثر در جریان تربیت) به‌وجود آورده است.

---

4. Schooling

سوم این‌که، سازمان‌دهی و گسترش نظام تربیت رسمی و عمومی ـ به‌مثابه نهاد اجتماعی متولی تحقق شایسته‌ی تربیت رسمی و عمومی ـ بدون تکیه بر فلسفه‌ای مشخص و مدون با دو ویژگی اسلامی و ایرانی انجام یافته است؛ لذا، لازم است نخست تکلیف برخی مباحث مهم و اساسی درباره‌ی این نظام (نظیر تعیین رسالت و کارکردها، حدود مسئولیت، نقش ارکان جریان تربیت در این نظام و نحوه‌ی ارتباط آن با دیگر عوامل سهیم و مؤثر)، بر مبنای چنین فلسفه‌ای و با توجه به مقتضیات اجتماعی و شرایط زمانی و بومی مشخص شود و سپس با توجه به این مباحث، در *چهارچوبی منسجم و سازگار با فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی* (با دو ویژگی اسلامی و ایرانی)، طراحی ساختار و سامان‌دهی اجزاء و مؤلفه‌های نظام تربیت رسمی و عمومی ـ نظیر زیرنظام‌های رهبری و مدیریت، برنامه‌ی درسی، تأمین و تربیت منابع انسانی، تأمین و تخصیص منابع مالی، فضا و تجهیزات و فناوری و. . . ـ صورت پذیرد. متأسفانه چنان‌که اشاره شد، عموم طرح‌ها و برنامه‌های این نظام و اصلاحات و تحولات مورد نظر در بخش‌های مختلف آن، برمبنای نظریه‌های غیر بومی و با اقتباس محض از دیگر نظام‌های آموزشی (بی‌توجه به اقتضائات فرهنگی و بومی) و یا با التقاط ناموزون ـ بدون ملاحظه‌ی تناسب و هماهنگی میان همه‌ی اجزا و یا ارتباط معنادار با دیگر عوامل و نهادهای سهیم و تأثیرگذار در موفقیت جریان تربیت رسمی و عمومی ـ انجام گرفته‌اند.

با عنایت به این‌گونه ملاحظات، مقام معظم رهبری بارها بر ضرورت تحول بنیادین در نظام آموزشی کشور به‌ویژه نظام آموزش و پرورش (= نظام تربیت رسمی و عمومی) و بازسازی آن مبتنی بر تعالیم انسان‌ساز اسلام و معارف و مبانی دینی و متناسب با مقتضیات تحول همه‌جانبه‌ی ناشی از انقلاب اسلامی تأکید ورزیده‌اند. برای نمونه، در دیدار با جمعی از معلمان، در اردیبهشت ۱۳۸۵، طی بیاناتی مهم فرمودند:

«با توجه به تحولی که امروز کشور دارد و آینده‌ای که خودمان برای کشور ترسیم کرده‌ایم ـ که معیارش هم همین چشم‌انداز بیست ساله است و این سند چشم‌انداز، بسیار

چیز با ارزشی است ـ باید آموزش و پرورش را تحول بدهیم؛ ما در آموزش و پرورش نیاز به تحول داریم. . . . »

با توجه به نکات یاد شده، در طرح «*سند ملی آموزش و پرورش درافق چشم‌انداز بیست ساله*» ـ که «به‌عنوان پایه، ملاک و راهنمای تصمیم‌گیری‌های اساسی برای هدایت، راهبری، نظارت و استقرار نظام آموزش و پرورش کشور در سطح ملی به منظور تحقق تحولات محتوایی و ساختاری مورد استناد و استفاده قرار می‌گیرد. . . و در بردارنده‌ی مبانی نظری، اهداف، اصول، مأموریت، چالش‌ها، چشم‌انداز و راهبردهای تحول در نظام آموزش و پرورش است»[۵] ـ « *با در نظر گرفتن نقش محوری برای ارزش‌ها و باورهای دینی و ملی در ترسیم جهت‌گیری‌های اساسی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، بر تدوین عناصر سند ملی آموزش و پرورش بر اساس مبانی نظری برآمده از فلسفه‌ی آموزش و پرورش با الگوی اسلامی و ایرانی تأکید شده است.* »[۶]

از این‌رو مجموعه‌ی مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش، باتوجه به اصول مورد تأکید [۷] شورای راهبری طرح تدوین «سند ملی آموزش و پرورش»، به منظور تدوین مبانی نظری این سند با روی‌کرد اسلامی و ایرانی و سپس استخراج دلالت‌های مبانی نظری مدون برای دیگر مؤلفه‌های سند ملی آموزش و پرورش طراحی و انجام یافته‌اند. طی این مطالعات، از رهگذر تلاشی جمعی و نظام‌مند[۸]، سعی شده تا برای سه مشکل اساسی یادشده، راه حلی معتبر و قابل اطمینان از طریق تحقق اهداف ذیل به دست آید:

- تدوین «فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران»

---

۵. به نقل از مصوبه‌ی شورای راهبری طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش؛ بنابراین مصوبه«قلمرو سند ملی آموزش و پرورش، همه‌ی عرصه‌های توسعه اعم از اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی را در ارتباط با نظام آموزش و پرورش دربرمی‌گیرد و برای آن‌ها تعیین تکلیف می‌کند. »

6. به نقل از مصوبه‌ی شورای راهبری طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش

7. برای حصول اطمینان از صحت فرآیند اقدام حساس و اثرگذار تدوین سند ملی آموزش و پرورش که با هدف ترسیم جهت‌گیری‌های اساسی نظام در افق زمانی بیست ساله و فراهم کردن زمینه‌ی دست‌یابی به آموزش و پرورش توسعه‌مدار برای نخستین بار تدوین می‌شود، شورای راهبری. . . بر رعایت اصل انعطاف پذیری به دلیل پیچیدگی‌های خاص موضوع، قلمرو و در نظرگرفتن نقش محوری برای ارزش‌ها و باورهای دینی و ملی در تدوین سند ملی تأکید نموده است. » به نقل از مصوبه‌ی شورای راهبری طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش

8. برای اطلاع تفصیلی از روش‌شناسی، محورهای اصلی، عناوین و مشخصات مطالعات نظری به پیوست مراجعه کنید

- تدوین «فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران»
- تدوین «رهنامه‌ی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران»
- استخراج دلالت‌های مبانی نظری مدون برای سایر عناصر سند ملی آموزش و پرورش

بر این اساس، آن‌چه در پی می‌آید، ویرایش یازدهم متن پیشنهادی «*فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران*» است که بر اساس مباحث‌مندرج در «فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران»، با استفاده از تحقیقات انجام شده در خصوص تدوین الگوی نظری ساحت‌های تربیت[9] و به‌عنوان بخش دوم گزارش «طرح تلفیق یافته‌های مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش»، پس از بحث و بررسی در کارگروه تدوین مبانی نظری و با استفاده از نظرات مطرح شده توسط اعضای محترم کمیته‌ی تدوین مبانی نظری و برخی دیگر از صاحب‌نظران تنظیم شده است.

بدیهی است ماهیت پیچیده و بین رشته‌ای موضوع و لزوم رعایت ملاحظات نظری و علمی همراه با توجه به مسائل عملی و واقعیات کنونی، مقتضی آن است که چنین امر مهمی را نتوان یک بار و برای همیشه سامان داد و چنان‌چه در روش‌شناسی مطالعات نظری آمده، باید حاصل این تلاش مورد نقد و ارزیابی صاحب‌نظران و کارشناسان ارشد نظام تربیتی قرار گرفته و براین اساس اصلاح و تکمیل و اعتباربخشی شود. لذا با وجود سعی فراوانی که در تهیه و تدوین این مجموعه برای استفاده حداکثر از نظرات و تجارب محققان ارجمند به عمل آمده است و کوشیده‌ایم تا معیارهای مد نظر[10] در روش‌شناسی مطالعات نظری را

---

9. برای اطلاع از مشخصات این مطالعات به پیوست همین گزارش مراجعه شود.

10. این معیارها عبارت‌اند از:

- تکیه برمفاد آموزه‌های بنیادی اسلام و سازگاری با رهنمودهای معیاری تعالیم تربیتی اسلام؛
- سازگاری و تناسب با خصوصیات فرهنگی، تاریخی و اجتماعی جامعه‌ی اسلامی ایران (که این خصوصیات بیش از همه در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران متجلی است)؛
- تکیه بر آخرین دستاوردهای معتبر تحقیقات نظری (رشته‌ای و بین رشته‌ای) در جهت شناخت و هدایت فرآیند پیچیده و گسترده‌ی تربیت در رشته‌های مختلف علوم‌تربیتی؛
- ملاحظه‌ی ظرفیت‌ها و امکانات و محدودیت‌های نظام آموزش و پرورش به‌عنوان نهادی اجتماعی و نیز نحوه‌ی تعامل و مشارکت سایر سازمان‌ها و نهادهای دخیل در فرآیند تربیت با نظام مزبور؛

حتی‌الامکان مراعات کنیم، نباید این مجموعه را ویرایش نهایی «فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» تلقی کرد و از این‌رو پذیرای انتقادات و تذکرات ارزشمند خوانندگان محترم هستیم و مشتاقانه از پیشنهادهای سازنده و اصلاحی ایشان برای تکمیل این مجموعه استقبال می‌کنیم.

در این‌جا علاوه بر ناظران محترم طرح ـ جناب حجت‌الاسلام آقای دکتر علی‌رضا اعرافی و جناب آقای دکتر خسرو باقری ـ باید از همه‌ی عزیزانی تشکر کنیم که هر یک به‌نحوی در تکوین و اصلاح مکرر ویرایش‌های قبلی این متن نقشی مؤثر و ارزنده داشته‌اند؛ به‌ویژه استادان، محققان، مسئولان ارشد، کارشناسان و صاحب‌نظران ارجمندی چون:

- اعضای محترم شورای راهبری و شورای مشورتی تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش به‌خصوص وزیر محترم آموزش و پرورش جناب آقای دکتر علی‌رضا علی احمدی؛
- اعضای محترم کمیته‌ی تدوین مبانی نظری سند ملی آموزش و پرورش؛
- اعضای محترم کمیته‌ی مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش؛
- اعضای محترم کمیسیون تعلیم و تربیت شورای عالی انقلاب فرهنگی؛
- محققان و ناظران محترم مطالعات نظری طرح سند ملی آموزش و پرورش به‌ویژه محققان طرح‌های پژوهشی تدوین الگوی نظری ساحت‌های تربیت: دکتر محسن فرمهینی فراهانی، دکتر حسین اسکندری، دکتر علی اصغر خلاقی، دکتر منیره رضایی و دکتر محمود امانی طهرانی؛
- برخی از محققان و فضلای گران‌قدر حوزه‌ی علمیه‌ی قم (اعضای هیئت علمی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه و مؤسسه‌ی آموزشی و پژوهشی امام خمینی[ره])؛
- شماری از استادان علوم تربیتی و پژوهشگران صاحب‌نظردر مسائل تربیتی؛

- داشتن رویکردی آینده‌نگر، واقع‌بین و پویا در مواجهه با تحولات روز افزون ملی وجهانی (در عرصه‌هایی نظیر فناوری اطلاعات، اقتصاد، فرهنگ و سیاست)؛
- بهره‌مندی مناسب از تجارب موفق سایر نظام‌های آموزشی جهان با پرهیز از تقلید صرف یا التقاط ناموزون؛
- دارا بودن عناصر و مؤلفه‌های منسجم، سازوار و به هم پیوسته و وجود ارتباط معنادار و منطقی میان همه‌ی اجزا و ابعاد؛
- توانایی برای پشتیبانی از ارائه راه‌حل‌های واقع‌بینانه و کارآمد برای مهم‌ترین چالش‌ها و بحران‌های فعلی و در پیش رو؛
- هماهنگی با اسناد بالادستی مانند قانون اساسی، سیاست‌های کلی نظام و سند چشم‌انداز بیست ساله‌ی جمهوری اسلامی ایران.

- جمعی از مدیران ارشد و کارشناسان حوزه‌ی ستادی وزارت آموزش و پرورش.

هم‌چنین، باید از استاد بزرگوار، زنده یاد مرحوم دکتر علی محمد کاردان یاد کرد که از روزهای آغازین طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، با عضویت در شورای راهبری این طرح و نیز با نظارت بر مجموعه‌ی مطالعات نظری، مشارکت و همراهی صمیمانه و عالمانه‌ای در سامان یافتن این طرح عظیم ملی داشتند. روحش شاد و یادش گرامی باد.

مقدمه

هدایت شایسته‌ی بخش «تربیت رسمی و عمومی» از جریان تربیت در هر جامعه، نیازمند آن است که مجموعه‌ای از گزاره‌های مدلل و مدون، تبیین چیستی، چرایی و چگونگی آن را بر پایه‌ی فلسفه‌ی تربیتی خاص آن جامعه، بر عهده گیرد تا هدایت، جهت دهی و اصلاح مداوم این بخش مهم از جریان تربیت با توجه و التزام به چنین مجموعه‌ای صورت پذیرد.

ضرورت تدوین «فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» با توجه به چند نکته‌ی ذیل آشکارتر می‌شود:

۱. تربیت رسمی ـ نظیر سایر پدیده‌های اجتماعی ـ امری تاریخمند است که باید متناسب با مقتضیات زمان و مکان، تکوین و تحول یابد؛ لذا، الگوی نظری واحد و جهان شمولی از آن وجود ندارد. البته تصور نادرست وجود الگویی یگانه از تربیت رسمی، سبب شده است تا الگوی نظری رایج در کشورهای غربی، در نظام‌های تربیتی دیگر جوامع جهان

نیز گسترش یابد؛ در حالی که، چنین الگویی از یک سو نمی‌تواند زمینه‌ی توسعه و تحول مناسبی را برای جوامع غیر غربی فراهم آورد و از دگر سو می‌تواند موجب انقطاع این جوامع از پیشینه‌ی فرهنگی و تاریخی خود و انفعال فرهنگی آن‌ها نسبت به فرهنگ مسلط جهانی شود. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که هر کشوری بر اساس مبانی فکری، پیشینه‌ی فرهنگی و فلسفه‌ی تربیتی خاص جامعه‌ی خویش، باید برای انواع تربیت رسمی (اعم از عمومی و تخصصی) تبیین فلسفی ویژه و الگوهای نظری مناسب خود را ساخته و پرداخته کند؛ زیرا نه تنها تربیت رسمی، بیش از هر چیز، تابع مقتضیات محیط اجتماعی بوده و حدود و ثغور و ویژگی‌های آن می‌تواند تحت تأثیر شرایط جامعه رقم بخورد، که تثبیت فرآیندهای تحول مطلوب و تداوم ویژگی‌های مورد نظر هر جامعه نیز مرهون نظام تربیت رسمی آن است.

۲. تربیت رسمی و عمومی در میان انواع تربیت، دارای ویژگی‌ها و اقتضائات[11] خاصی است که نمی‌توان بدون توجه به آن‌ها، تبیین فلسفی چیستی، چرایی و چگونگی این بخش از جریان تربیت را در ضمن مباحث فلسفه‌ی تربیتی اجتماع و صرفاً به‌مثابه یکی از مصادیق جریان تربیت (در معنای عام) پی‌گیری کرد. بنابراین باید با توجه به ویژگی‌ها و اقتضائات تربیت رسمی و عمومی(خصوصاً به لحاظ ارتباط با مباحث سیاسی، حقوقی، اقتصادی و اجتماعی) نسبت به تدوین و تبیین فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی همت گماشت.

۳. چنان‌چه در پیش‌گفتار اشاره شد، بر اساس شواهد موجود، تاکنون نظام‌تربیت رسمی و عمومی به‌عنوان بخشی از نظام نوین تربیت رسمی در کشور ما، بر فلسفه‌ی مدون و استواری ـ در چهارچوب فلسفه‌ی تربیتی بومی و متناسب با نظام فکری و ارزشی اسلام ـ مبتنی نبوده است که به نظر می‌رسد، این خود از عوامل مهم بروز ناهماهنگی و انسجام نیافتگی و در نهایت ناکارآمدی نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی ایران بوده و باعث شده است تا عموم اقدامات اصلاحی و تحول جویانه در این نظام به نتایج دل‌خواه نینجامد یا کم

11. شاهد مطلب این‌که بر خلاف تربیت در معنای عام، تردیدهایی در مباحث فلسفه‌ی تربیت معاصر نسبت به اصل ضرورت وجودی تربیت رسمی و عمومی (با توجه به انتقادات متعدد وارد بر مصادیق رایج آن) مطرح شده که به برخی از آن‌ها اشاره خواهد شد.

ثمر بماند و در عین حال، تبعیت از الگوهای وارداتی و اقتباسی نیز مشکل زاید و بحران آفریند.

٤. با عنایت به ظهور و تداوم انقلاب اجتماعی فراگیر اسلامی در ایران و تأسیس نظام سیاسی نوپایی بر اساس مبانی و ارزش‌های اسلامی به نام «جمهوری اسلامی ایران» ــ که داعیه‌ی ارائه‌ی الگوی حاکمیتی بدیع برمبنای جهان‌بینی و نظام ارزشی اسلام، برای حل و فصل اهم مسائل اجتماعی ناشی از تعارض سنت و مدرنیته دارد ـ لزوم تدوین چنین فلسفه‌ای برای هدایت و بازسازی نظام تربیت رسمی و عمومی آشکارتر به نظر می‌رسد؛ چراکه اگر جامعه‌ای، با انقلابی گسترده، در صدد برپایی و تثبیت نظام اجتماعی تازه‌ای با تکیه بر حمایت‌های عمومی و فراگیر مردم برآمد، بی‌تردید ادامه‌ی فعالیت نهادهای اجتماعی به سبک گذشته، آن را متزلزل خواهد کرد. پیداست که نظام تربیت رسمی و عمومی، در تداوم ارزش‌های انقلاب و بازسازی و تثبیت نظام اجتماعی نو نقشی بی‌بدیل دارد و عقب ماندگی تربیت رسمی و عمومی از ارزش‌های انقلاب، به گسست اجتماعی بین نسل نوخاسته و این ارزش‌ها منجر خواهد شد. بدین‌ترتیب در جامعه‌ای همانند ایران، که انقلاب اجتماعی فراگیری در آن رخ داده و نظام جدیدی بر اساس آموزه‌های اسلامی در آن بر پا شده، ادامه‌ی حضور الگویی از تربیت رسمی که بر پایه‌ی ایده‌های اصلی مدرنیته (اومانیسم و سکولاریسم) و بی‌توجه به مبانی اسلام ساخته و پرداخته شده است، اصولاً نوعی عقب ماندگی است که گسستی پیش‌رونده را دامن می‌زند. از این‌رو تداوم انقلاب اسلامی و برپایی جامعه‌ی اسلامی مطلوب در گرو متناسب سازی نهادها، ساختارها و سازوکارهای اجتماعی، به‌ویژه نظام تربیت رسمی و عمومی با ارزش‌های انقلاب اسلامی است که خود با تدوین فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی با رویکرد اسلامی ممکن می‌شود.

در توضیح بیش‌تر این نکته، باید گفت که تربیت رسمی و عمومی (در شکل فعلی آن)، نهادی است که با آغاز دوران مدرنیته در جوامع غربی ظهور یافته است و لذا یکی از مظاهر تمدن مدرن به شمار می‌آید. از این‌رو برقراری نسبت دقیق و عقلانی بین این نهاد و جوامع اسلامی، مستلزم برقراری نسبتی عقلانی و مستدل بین سنت و مدرنیته است. می‌توان گفت

که برقراری این نسبت، چالش مهم و بزرگ جوامع اسلامی از زمان آشنایی با مظاهر تمدن غرب بوده و در خصوص شکل مواجهه با آن، رویکردهای نظری و عملی متفاوتی در جوامع اسلامی شکل گرفته است[۱۲]. به نظر می‌رسد اهتمام به این امر بنیادی می‌بایست بلافاصله پس از پیروزی انقلاب اسلامی ـ هم‌زمان با اصلاحات ضروری کوتاه مدت در نظام آموزشی بازمانده از نظام سیاسی پیشین ـ آغاز می‌شد که متأسفانه به دلایل متعدد به تأخیر افتاده است.

از این‌رو دست اندرکاران مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش، تدوین *فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران* را وجهه‌ی همت خویش قرار داده[۱۳] و کوشیده‌اند در قالب مجموعه‌ای جامع، سازوار، به هم پیوسته، مدلل و مدون به تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران بپردازند.

شایان ذکر است که تدوین «فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی» (به معنای مورد نظر) مبحثی بین رشته‌ای به شمار می‌آیدکه در آن، افزون بر مباحث فلسفه‌ی تربیت و تکیه بر مبانی دینی و فلسفی، از دستاوردهای معتبر دانش‌های مرتبط با تربیت (نظیر جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، علوم سیاسی، حقوق، فقه و اقتصاد) نیز باید کمک گرفت؛ کما این‌که تکیه بر

---

12. این رویکردها، بنا بر یک دسته‌بندی از اندیشه‌ی اجتماعی معاصر اسلامی، عبارت‌اند از: رویکرد تجددگرا، رویکرد شریعت‌گرا و رویکرد تمدن‌سازی که در نگاه به مدرنیته و جایگاه دین درعرصه‌ی زندگی و نسبت سنت و مدرنیته تفاوت دارند.

اندیشمندان طرفدار رویکرد شریعت‌گرایی، راه حل مسایل اجتماعی مسلمین را اجرای احکام فقهی بدون نیاز به پردازش الگوهای عینی و تجربی می‌دانند. اندیشه‌های این گروه حول پنج محور اصول‌گرایی، آئین‌گرایی و تکلیف‌مداری، اجتهادگرایی و روش‌مندی در فهم دین، التقاط ستیزی و گذشته‌گرایی می‌چرخد.

اندیشمندان طرفدار تجددگرایی اسلامی، چاره‌ی حل مسائل مسلمانان را، در تن دادن به اصول و چهارچوب مدرنیته می‌دانند. آن‌ها تلاش بلیغی می‌نمایند تا این چهارچوب را با اسلام منطبق، یا به تعبیری، اسلام را با این چهارچوب سازگار سازند. پنج محور اساسی دیدگاه آن‌ها از این قرار است: نگرش انسان‌مدارانه، علم‌گرایی و تأکید بر خردابزاری، توسعه‌گرایی، تاریخیت و نسبیت فهم و آینده‌گرایی.

در خصوص رویکرد تمدن‌سازی که رویکرد مختار این مجموعه است، در بخش مبانی سیاسی (از همین متن) توضیحاتی داده شده است.

برای آگاهی بیش‌تر از خصوصیات این رویکردها نگاه کنید به: محمد تقی سبحانی، درآمدی بر جریان‌شناسی اندیشه‌ی اجتماعی دینی در ایران معاصر، فصل‌نامه‌ی نقد و نظر، ۱۳۸۵، شماره‌ی سوم و چهارم.

13. خوش‌بختانه سخنان مقام معظم رهبری (دام ظله) در اردیبهشت ۸۵ و مرداد ۸۶ و تأکید ایشان مبنی بر لزوم مشخص شدن فلسفه‌ی آموزش و پرورش اسلامی به‌عنوان اولین گام تحول اساسی در این نظام، زمینه‌ی بسیار مناسبی را برای اهتمام به این ضرورت تاریخی فراهم آورد.

نتایج معتبر خرد جمعی (نظیر قانون اساسی کشور و سایر قوانین مصوب) و نظرات کارشناسی و ملاحظه‌ی تجارب دیگر کشورها نیز در تنظیم آن ضرورت دارد.

چنان‌که می‌دانیم تا کنون اقدام قابل توجهی در این خصوص انجام نیافته است[۱۴]؛ لذا تدوین سند «فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» به‌عنوان اولین گام جدی در این مسیر محسوب می‌شود.

مباحث مورد نظر در این‌جا در چهار بخش مفروضات و مبانی، چیستی تربیت رسمی و عمومی (تعریف و بیان ویژگی‌ها)، چرایی تربیت رسمی و عمومی (بیان ضرورت، غایت و هدف کلی) و خصوصیات و چگونگی تربیت رسمی و عمومی (تعریف و تعیین اصول کلی، ارکان و عوامل سهیم و مؤثر) برپایه‌ی فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران می‌پردازد.

---

14. تلاش شایان تقدیر «طرح کلیات تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» که گام‌هایی در این مسیر برداشته است و نیز طرح «پژوهشی برای دست‌یابی به فلسفه‌ی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» (دکتر خسرو باقری، ۱۳۸۰) در این میانه استثنا هستند. در زیرنویس شماره‌ی ۱۹ سند «فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران» توضیحات بیش‌تری درباره‌ی این دو اثر ارزشمند آمده است.

۱. مفروضات و مبانی تربیت رسمی و عمومی

در این بخش، علاوه بر اشاره به مهم‌ترین مفروضات برگرفته از فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران، به اهم مبانی سیاسی، حقوقی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی تربیت رسمی و عمومی نیز پرداخته شده است.

۱ ـ ۱. مفروضات برگرفته شده از فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران

این مفروضات ناظر به مباحث بنیادی درباره‌ی تربیت، نظیر: تعریف، غایت، هدف، اصول و انواع تربیت (بیان شده در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران) است که مهم‌ترین آن‌ها به اجمال ذکر می‌شود:

۱ ـ ۱ ـ ۱. «تربیت» بر اساس مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی، ارزش‌شناختی و دین‌شناختی تصریح شده در «فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران»، عبارت است از: «*جریان زمینه‌سازِ هدایت افراد جامعه به سوی تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت خویش برای شکوفایی فطرت و رشد همه‌جانبه و متعادل استعدادهای طبیعی در مسیر قرب الهی. طی این جریان متربیان با کسب شایستگی‌های لازم جهت درک موقعیت خود و عمل برای بهبود مداوم آن، بر اساس ایمان (انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه‌ی نظام معیار)، آماده‌ی تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد می‌شوند.* »

۲ ـ ۱ ـ ۱. بر اساس همین تعریف از تربیت، غایت اختصاصی تربیت عبارت است از:
«*آماده شدن افراد جامعه برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد، تا در مسیر قرب الی الله گام بردارند.* »

۳ ـ ۱ ـ ۱. با عنایت به تعریف فوق و غایت مذکور، هدف کلی جریان تربیت در جامعه‌ی اسلامی عبارت است از: «*تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت افراد جامعه به گونه‌ای*

که با شکوفایی فطرت و رشد همه‌جانبه و متعادل استعدادهای طبیعی، آماده‌ی تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد شوند. »

به بیانی دیگر، هدف کلی جریان تربیت را در جامعه‌ی اسلامی، با توجه به سازوکار تحقق آن، می‌توان چنین توصیف کرد: «*تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت افراد جامعه به گونه‌ای که بتوانند موقعیت خود را درک و آن را به‌طور مستمر با عمل بر اساس نظام معیار (متناسب با دین حق) اصلاح کنند.* »

٤ ـ ١ ـ ١. تربیت با توجه به ملاک‌هایی مانند: ساحت‌های حیات طیبه، مراحل رشد، میزان و نحوه‌ی شمول، نحوه‌ی الزام و سازمان‌دهی انواع متفاوتی دارد. از منظر ساحت‌های حیات طیبه و یا شئون آن، تربیت به انواع تربیت دینی و اخلاقی، تربیت سیاسی و اجتماعی، تربیت علمی و فناوری، تربیت اقتصادی و حرفه‌ای، تربیت هنری زیبایی‌شناختی و تربیت زیستی و بدنی تقسیم می‌شود. از منظر مراحل رشد (دوره‌ی جنینی، نوزادی، کودکی اول، کودکی دوم، اوائل نوجوانی، نوجوانی، جوانی، میان‌سالی، بزرگ‌سالی و کهن‌سالی) جریان تربیت به انواعی متناسب با این مراحل تقسیم می‌پذیرد. همچنین تربیت با توجه به میزان و نحوه‌ی شمول آن، به تربیت عمومی و تربیت تخصصی قابل تقسیم است. تربیت از منظر نحوه‌ی حضور و الزام برخورداری متربیان از آن نیز به دو گونه‌ی تربیت الزامی و اختیاری بخش می‌شود و بالاخره تربیت از نظر نوع سازمان‌دهی، رسمی یا غیررسمی است.

٥ ـ ١ ـ ١. نکات کلیدی در تعریف تربیت، به‌عنوان نهاد اصلی زمینه‌ساز تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد:

- در این تعریف، ماهیت تربیت «زمینه‌سازی» است؛ یعنی ضرورت دارد برای تحقق غایت تربیت، تدابیر و اقدامات سنجیده‌ای از سوی مربیان و عوامل سهیم و تأثیرگذار صورت پذیرند. این اقدامات در زمره‌ی مقتضیات و عوامل اعدادی تربیت قرار دارند که

شامل هر دو جنبه‌ی ایجابی (فراهم کردن شرایط و مقتضیات) و سلبی (رفع موانع) است؛ اما بنیاد تحولاتی که در متربی رخ می‌دهد، یعنی تکوین و تعالی هویت، بر کوشش خود او و در نهایت انتخاب آگاهانه و آزادانه‌ای مبتنی است که تحولات اساسی در ساحت وجودی هویت متربی را تعیین می‌کند. [۱۵] البته با توجه به تعالیم اسلامی، گرچه برای تحقق اهداف تربیت و رسیدن به هدایت الهی، باید برنامه‌ریزی و تلاش کرد، لیکن توفیق در این مسیر در گرو اراده و مشیت الهی است. [۱۶] به سخن دیگر، اراده‌ی متربی و مربی در ذیل و در طول اراده و مشیت حق تعالی قرار می‌گیرد.

- مفهوم «آماده شدن برای تحقق حیات طیبه» (وجه تمایز جریان تربیت از دیگر اعمال و فرآیندها) نیز ناظر به عنصر عمل آزادانه و آگاهانه‌ی متربی است که در غایت تربیت نیز ملاحظه شده است.

- بر اساس تعریف ارائه شده، نقش آفرینی متربیان در جریان تربیت و تکوین و تعالی هویت از طریق عمل آگاهانه و اختیاری صورت می‌پذیرد؛ به این‌سان که متربی با «درک موقعیت خود» و «عمل» برای بهبود و اصلاح مداوم آن، در جریان تحول خود ـ یعنی همان صیروت مستمر ـ فعالانه نقش آفرینی می‌کند.

- هویت از یک منظر دارای وجوه مشترک و ویژه است. وجه مشترک هویت بر جنبه‌های مشترک میان متربیان (وجوه مشترک بین همه افراد جامعه و حتی جنبه‌های مشترک بین افراد این جامعه با افراد دیگر جوامع) تأکید دارد و وجه ویژه و یا اختصاصی آن ناظر به تکوین ویژگی‌های فردی، خانوادگی، فرهنگی، جنسی ـ جنسیتی، قومی، بومی ـ محلی، دینی ـ مذهبی است. آمادگی برای تحقق حیات طیبه به شکل‌گیری هر دو وجه

---

15. این بیان نشان می‌دهد نباید تلقی تربیت به مثابه عمل زمینه‌سازی را معادل رویکرد محیط‌گرایی دانست. این تلقی از تربیت، در نقطه‌ی مقابل محیط‌گرایان قرار دارد؛ زیرا برخلاف محیط‌گرایان برای انسان قدرت آزادی و انتخاب قائل است. بنابراین تلقی، زمینه‌سازی علت مُعدّه‌ی هدایت و تعالی فرد و عمل آگاهانه‌ی متربی جزء دیگر از علت تامه (برای و قوع هدایت) است. همچنین این دیدگاه در مقابل دیدگاه وراثت‌گرایان قرار دارد که در آن انسان تابع چگونگی‌های فطری و طبیعی خویش است؛ حال آن‌که در دیدگاه رقیب، چگونگی‌های فطری و طبیعی فرد تنها عناصری زمینه‌ساز به شمار می‌آیند و آنچه مهم است قدرت انتخاب و عمل آگاهانه‌ی متربی است که حتی فطرت را حد می‌زند و دچار دسیسه می‌کند یا شکوفا می‌سازد.

16. قرآن کریم: «إنک لا تَهدِی مَن أحببتَ و لکن الله یَهدِی من یشاءُ» ـ قصص، ٥٦.

هویت عنایت دارد. اما این توجه در انواع تربیت عمومی و تخصصی متفاوت خواهد بود؛ در تربیت عمومی تأکید بر هویت مشترک با ملاحظه‌ی وجه اختصاصی تربیت صورت می‌گیرد.

- عمل آزادانه و آگاهانه‌ی متربی(درک و بهبود مستمر موقعیت) بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و ارادی نظام معیار (مبانی و ارزش‌های مبتنی بر دین حق و یا سازگار با آن‌ها) صورت می‌گیرد که متناسب با ابعاد و مراتب حیات طیبه است
- حرکت متعالی متربی در «زنجیره‌ای از موقعیت‌ها» صورت می‌گیرد. موقعیت‌ها با درک و عمل متربی جهت اصلاح و بهبود مستمر، از پی هم می‌آیند و به اصطلاح قبض و بسط می‌یابند. در زمره‌ی عناصر این زنجیره‌ی موقعیت‌های قبض و بسط یابنده، مقتضیات و شرایط فراهم شده توسط مربیان (زمینه‌سازی سلبی و ایجابی) در جهت حرکت تعالی جویانه متربیان برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد قرار می‌گیرند.
- ویژگی دیگر در این تعریف تأکید بر مفهوم «کسب» در اهداف کلی تربیت است. این مفهوم نیز ناظر به تلاشی آگاهانه و ارادی است که متربی در زمینه‌های فراهم شده برای تحقق و توسعه‌ی ظرفیت‌های وجودی خویش انجام می‌دهد. از آن‌جا که ظرفیت‌های وجودی آدمی متعین نیست و در دو جهت سقوط و صعود شکل می‌گیرد، جهت‌گیری ارزشی متعالی این تلاش همان تحقق شایستگی‌های لازم در ساحت وجودی فرد است. لذا کسب شایستگی‌ها:
  - امری موقعیت محور است؛
  - امری متربی محور است؛
  - تحت تأثیر و در تعامل با عناصر موقعیت شکل می‌گیرد؛
  - جریان و فرآیندی مداوم است؛
  - عنصر آگاهی و اراده در آن ـ متناسب با سطح رشد و آمادگی متربی ـ مؤثر است.

- در جریان تربیت، بر مسئولیت همه‌ی افراد جامعه در تحقق همه‌ی مراتب و ابعاد حیات طیبه از طریق کسب شایستگی‌های لازم، تأکید می‌شود. در این دیدگاه، شایستگی‌ها، صفات و توانمندی‌هایی هستند که متربی به کمک آن‌ها در مسیر تکوین و تعالی هویت و رشد استعدادهای خود حرکت می‌کند. این شایستگی‌ها از منظر لزوم کسب و فراگیری توسط آحاد جامعه، به دو دسته‌ی شایستگی‌های پایه[۱۷] و شایستگی‌های ویژه[۱۸] تقسیم می‌شوند.

- تربیت جریانی یکپارچه و در عین حال در بردارنده‌ی اجزا و عناصر است. به سخن دیگر، جریان تربیت جامع تمام اجزا و عناصر مرتبط با فرآیند زمینه‌سازی برای تحول آزادانه و آگاهانه (مانند: تعلیم، تدریس، تذکر، تزکیه، تأدیب، موعظه و مراقبت) است؛ لذا توازی و رقابت مفهومی بین «تعلیم» و «تربیت» و یا «آموزش» و «پرورش» نادرست است و منجر به توازی عملی فرآیندهای زیر مجموعه‌ی تربیت و بالمآل موجب آشفتگی در جریان تربیت خواهد شد.

- حیثت اجتماعی تربیت بسیار مهم و در خور توجه است. تربیت به‌عنوان عامل اساسی برای گسترش و تعالی مداوم ظرفیت‌های وجودی افراد جامعه و بسط و اعتلای تجارب متراکم[۱۹] بشری نقش اساسی در پایداری و اعتلای جامعه دارد. لذا تربیت علاوه بر تحقق اهداف فردی(حیثیت فردی) در راستای تحقق اغراض اجتماعی نیز به‌کار گرفته می‌شود. امروزه تحقق انواع تربیت عمومی(از جمله تربیت رسمی و عمومی) که تکیه بر حیثیت اجتماعی تربیت دارد، مطلوب تمامی جوامع است. البته این دوحیث (فردی و اجتماعی) به صورت مستقل از هم توسعه و تعالی نمی‌یابند؛ بلکه تجارب متراکم بشری

. 17 شایستگی‌های پایه (Basic competencies)، آن دسته از صفات و توانمندی‌هاست که متربیان باید آن‌ها را برای وصول به مرتبه‌ای لازم یا شایسته از آمادگی عموم افراد جامعه برای تحقق حیات طیبه کسب کنند.

18. شایستگی‌های ویژه (Special competencies)، آن گروه از صفات و توانمندی‌هاست که در سطحی بالاتر از مرتبه‌ی مورد انتظار از آمادگی همگان جهت تحقق حیات طیبه قرار دارد و افراد بر حسب علاقه و استعداد فعلیت یافته‌ی خود و نیازهای خاص جامعه، آن‌ها را کسب می‌کنند.

19. تجارب بشری شامل: الف) مجموعه‌ی باورها، نگرش‌ها و هنجارهای مقبول افراد جامعه، ب) انواع دانش، هنر و فنآوری محصول خرد جمعی و ج) ارزش‌های نهادینه‌ی حاکم بر روابط فردی، مدنی و اجتماعی هستند.

موجب توسعه‌ی ظرفیت‌های وجودی و آشکار شدن ظرفیت‌های ناشناخته‌ی انسان و متقابلاً بسط ظرفیت‌های وجودی افراد جامعه، موجب توسعه‌ی تجارب متراکم بشری می‌شود. به همین سبب است که همه‌ی جوامع علاوه برتلاش جهت انتقال فرهنگ و تجارب خود به نسل نوخاسته، در صدد توسعه‌ی تجارب خود از این طریق هستند. [۲۰]

٦ ـ ١ ـ ١. تحقق جریان تربیت و اهداف و غایت آن مستلزم تجویز اصولی است که به‌مثابه معیار و راهنمای عملِ همه‌ی عوامل سهیم و تأثیرگذار در جریان تربیت باشند؛ این اصول[۲۱] که از مبانی پنج‌گانه‌ی مذکور در *فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران* منتج شده‌اند، عبارت‌اند از:

- انطباق با نظام معیار دینی
- اولویت تربیت دینی و اخلاقی
- تدریج و تعالی مرتبتی
- استمرار و پیوستگی
- عقلانیت
- آزادی
- کرامت
- عدالت تربیتی
- وحدت‌گرایی ضمن پذیرش کثرت
- یکپارچگی و انسجام
- پویایی و انعطاف پذیری
- تعامل فعال با محیط

20. بر این اساس اصل تفرد و اصل اجتماع بر خلاف تصور برخی صاحب‌نظران تعارضی با هم ندارند (شکوهی، مبانی و اصول تعلیم و تربیت) و در واقع این اصول مکمل هم‌اند و دو دامنه از یک کوه هستند که هر یک به کمک دیگری استواری و وجود می‌یابند.

21. برای توضیح پیرامون این اصول و مستندات آن‌ها به متن سند *فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران* رجوع کنید.

- تقدم مصالح تربیتی
- مشارکت ارکان تربیت (خانواده، دولت اسلامی و نهادها و سازمان‌های غیر دولتی)
- همه‌جانبه‌نگری و اعتدال
- پاسخ‌گویی و نظارت

شایان ذکر است که این موارد به لحاظ شمول بر انواع تربیت، اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی نیز به‌شمار می‌آیند و اصول عام تربیت رسمی و عمومی و اصول خاص حاکم بر ساحت‌های تربیت (در این نوع تربیت) نیز در راستا و در چهارچوب این اصول، تعریف و تبیین می‌شوند.

۲ ـ ۱. مبانی سیاسی

۱ ـ ۲ ـ ۱. در اندیشه‌ی اسلامی، که هستی مراتبی بی‌انتها دارد و انسان در دایره‌ی هستی موجودی ناتمام و در راه و صول به کمال تلقی می‌شود، مبنای تأسیس جامعه‌ی اسلامی مقاصد و اهداف ویژه‌ای است که در هستی‌شناسی اسلامی تعریف شده و به‌عنوان غایت، رسالت و فلسفه‌ی دین مطرح است. بدین ترتیب فلسفه‌ی دین به فلسفه‌ی انقلاب دینی، سپس به فلسفه‌ی حکومت دینی و در نهایت به فلسفه‌ی نهادهای اجتماعی و اقدامات مربوط به آن تفصیل می‌یابد. هدف از تشکیل حکومت متناسب با هدف دین، زمینه‌سازی هدایت مردم به سوی کمال است. بنابراین، دولت اسلامی، دولت زمینه‌ساز هدایت و تحقق حیات طیبه است، نه دولت رفاه. به بیان دقیق‌تر، تأمین رفاه هدف صرف دولت اسلامی نیست؛ که هدف اساسی آن زمینه‌سازی هدایت عموم مردم است و توجه دولت بیش از هر امر دیگر بر تربیت افراد جامعه تمرکز می‌یابد؛ در عین حال، از آن‌جا که تأمین رفاه مقدمه‌ای لازم برای هدایت و تربیت تلقی می‌شود، دولت زمینه‌ساز هدایت نیز موظف است به تأمین

رفاه مردم همچون مقدمه‌ای برای هدایت ایشان همت گمارد[۲۲]. با چنین نگاهی، تأمین رفاه و دیگر نیازهای افراد جامعه نیز زمینه‌ساز تحقق حیات طیبه است.

۲ ـ ۲ ـ ۱. بنا برآن‌چه گفته شد، حکومت اسلامی هدفی جز تربیت ندارد و هر آن‌چه به‌منزله‌ی اهداف حکومت تلقی شود، نظیر اجرای احکام الهی و برپایی عدالت، همه نسبت به تربیت انسان به‌مثابه وسیله یا هدفی واسط به شمار می‌روند. بدین ترتیب هدایت یا تربیت هم مقصد و هدف دولت اسلامی است و هم مبدأ و ضامن بقای آن.

۳ ـ ۲ ـ ۱. دولت اسلامی، هم‌چون دولت رفاه، سه نوع اقتدار عرفی، اقتصادی و قانونی دارد؛ ولی برخلاف دولت رفاه، این سه نوع اقتدار هم‌عرض نیستند. به عبارت دیگر، ماهیت دولت اسلامی کاملاً به پذیرش و تأیید مردم وابسته است. [۲۳] در واقع حیثیت دینی دولت اسلامی، مقبولیت آن را به تأیید عموم مردم وابسته کرده است و مردم هم‌چنان‌که خود، دین خدا و احکام شریعت را با رغبت می‌پذیرند و اجرا می‌کنند، حکومت دینی را نیز خود برپا می‌دارند و برای توسعه‌ی حوزه‌ی نفوذ آن از جان و مال خویش مایه می‌گذارند. این موضوع که ماهیت حکومت اسلامی در ایران از نوع مردم‌سالاری دینی است، در اصل ششم قانون اساسی[۲٤] مورد تأکید قرار گرفته است.

درواقع خاستگاه اقتدار دولت اسلامی، انسان‌های هدایت یافته‌ای هستند که در راه برپایی عدالت، پایداری حکومت دینی و گسترش هدایت، خستگی ناپذیرانه مجاهدت می‌نمایند. یعنی هدایت مردم (که هم خاستگاه اقتدار عرفی است و هم اقتدار اقتصادی و قانونی را پدید می‌آورد)، از یک سو توسط دولت اسلامی گسترش می‌یابد و از سوی دیگر

---

22. امام علی(ع) فرمود: «کاد الفقر ان یکون کفرا». مطابق این فرمایش، دولت اسلامی وظیفه‌ای جدی و مهم برای عمران و آبادانی جامعه و مبارزه با فقر و ناداری مردم دارد و این وظیفه به مثابه زمینه‌ای برای هدایت مردم به شمار می‌رود.

23. رجوع کنید به: علم الهدی(۱۳۸٦)، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی در اسلام

24. «در جمهوری اسلامی ایران، امور کشور باید به اتکای آرای عمومی اداره شود؛ از راه انتخابات؛ انتخاب رییس جمهور، نمایندگان مجلس شورای اسلامی، اعضای شوراها و نظایر این‌ها یا از راه همه‌پرسی در مواردی که در اصول دیگر این قانون معین می‌گردد.» ـ قانون اساسی، اصل ششم

میزان توجه مردم به حفظ حکومت دینی و تلاششان برای گستردن حوزه‌ی نفوذ آن، از علائم هدایت یافتگی مردم است. یکی از طرق اساسی تحقق این حضور در عرصه‌ی حیات سیاسی ـ اجتماعی جامعه‌ی اسلامی توسط آحاد جامعه، شورا و مشارکت فکری آنان است[۲۵]. این مشارکت هم عاملی مهم در تربیت آحاد جامعه و هم نشان از تلاش و مجاهدت آحاد تربیت شده برای اعتلای جامعه تلقی می‌شود.

٤ ـ ۲ ـ ۱. دولت اسلامی برخلاف دولت رفاه که تشکیلات ایدئولوژیک سرمایه‌داری تلقی می‌شود، از قدرت اقتصادی، صرفاً هم‌چون ابزاری برای تحقق تربیت بهره می‌گیرد؛ زیرا رسالت دولت اسلامی سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی برای تکامل افراد جامعه است (نه توسعه در مفهوم محدود آن) و دولت اسلامی صورت تفصیل‌یافته‌ی رهبری دینی و تشکیلات اجتماعی آن محسوب می‌شود.

۵ ـ ۲ ـ ۱. نظام تربیت رسمی و عمومی که یکی از مهم‌ترین دستگاه‌های فرهنگی کشور است، باید مطابق با اصل پنجم قانون اساسی[۲۶]، تحت نظارت مقام ولایت فقیه، در راستای اصول و سیاست‌های فرهنگی حاکم بر مجموعه‌ی نهادهای فرهنگی کشور، سامان یابد و

---

25. شورا یکی از اصول اساسی سیاست و رهبری در دولت و مدیریت اسلامی است. قرآن کریم، در آیه‌های ۱۵۹ سوره‌ی آل عمران و ۳۸ سوره‌ی شورا، پیامبر و مسلمانان را به شورا سفارش کرده است. در احادیث و روایات نیز تأکید بسیاری بر آن رفته است. (برای نمونه نگاه کنید به ترجمه‌ی الحیات، جلد اول، فصل چهل دوم از باب نخست) این توصیه‌ها نشانه‌ی اهمیت و نقش حیاتی این اصل در بهبود امور جامعه در حوزه‌های اجتماعی و اقتصادی و سیاسی و فرهنگی است. نظرخواهی و شورا و مشارکت خردها در حیات اجتماعی(خرد جمعی) از تعالیم اساسی دین مبین اسلام است و این کار برای رهبران و مدیران جامعه ضروری‌تر و حیاتی‌تر است.

قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، در اصل هفتم، نقش ممتازی برای شورا قائل شده است: «طبق دستور قرآن کریم: و امرهم شوری بینهم، و شاورهم فی الامر، شوراها، مجلس شورای اسلامی، شورای استان، شهرستان، شهر، محل، بخش، روستا و نظایر این‌ها از ارکان تصمیم‌گیری و اداره‌ی امور کشورند. موارد، طرز تشکیل و حدود اختیارات و وظایف شوراها را این قانون و قوانین ناشی از آن معین می‌کند.»

در اصل هشتم نیز به نوعی بر مشارکت متقابل مردم و حاکمیت در اصلاح و بهبود امور جامعه انگشت گذاشته است: «در جمهوری اسلامی ایران دعوت به خیر، امر به معروف و نهی از منکر وظیفه‌ای است همگانی و متقابل بر عهده‌ی مردم نسبت به یکدیگر، دولت نسبت به مردم و مردم نسبت به دولت. شرایط و حدود و کیفیت آن را قانون معین می‌کند. والمومنون و المومنات بعضهم اولیاء بعض یأمرون بالمعروف و ینهون عن المنکر.»

26. «در زمان غیبت حضرت ولی عصر (عجل الله تعالی فرجه) در جمهوری اسلامی ایران، ولایت امر و امامت امت بر عهده‌ی فقیه عادل و با تقوا، آگاه به زمان، شجاع، مدیر و مدبر است که طبق اصل یکصد و هفتم عهده‌دار آن می‌گردد.» ـ قانون اساسی، اصل ۵.

جهت دهی شود و در همین چهارچوب، تمامی سازمان‌ها و نهادهای فرهنگیِ ناظر به رشد همه‌جانبه‌ی عموم مردم باید به صورت هماهنگ با این نظام عمل کنند.

٦ ـ ۲ ـ ۱. کل نظام اسلامی، تحت اشراف ولایت فقیه، باید بکوشد تا تربیت بر اساس معیارهای اسلامی در همه‌ی نهادهای تربیت رسمی و غیررسمی تحقق یابد. جهت‌گیری تربیتی از مهم‌ترین اولویت‌های کل نظام محسوب می‌شود و لذا برنامه‌های سیاسی و اقتصادی تابعی از جهت‌گیری تربیتی نظام‌اند و نمی‌توانند تعیین کننده‌ی حدود و ثغور و کمیت و کیفیت تربیت باشند. این جهت گیری‌های اساسی که عمدتاً ماهیت تربیتی و هدایتی دارند، در اصل سوم قانون اساسی مورد توجه قرار گرفته‌اند[۲۷].

۷ ـ ۲ ـ ۱. بر اساس پیش‌فرض‌ها و مبانی دین‌شناختی تشریح شده در بخش مبانی فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران، رویکرد «تمدن سازی» در زمینه‌ی مواجهه با مظاهر مدرنیته، جهت‌گیری مختار و برگزیده است. در این رویکرد، جایگاه ویژه‌ای برای عقل در نظر گرفته می‌شود. دین صرفاً در قلمرو و محدوده‌ی زندگی فردی قرار ندارد بلکه برنامه‌ی جامع زندگی تلقی می‌شود و در عرصه‌های مختلف سیاسی و اجتماعی حضور اساسی دارد. دین در عرصه‌های مذکور اصول کلی و در مواردی اصول و قوانین جزئی دارد و در عرصه‌هایی نیز به‌مثابه منطقةالفراغ وارد نشده است. از این‌رو در عرصه‌ی اخیر،

---

27. اصل سوم قانون اساسی می‌گوید: «دولت جمهوری اسلامی ایران موظف است برای نیل به اهداف مذکور در اصل دوم، همه‌ی امکانات خود را برای امور زیر به کار برد: ۱. ایجاد محیط مساعد برای رشد فضایل اخلاقی بر اساس ایمان و تقوا و مبارزه با کلیه‌ی مظاهر فساد و تباهی ۲. بالا بردن سطح آگاهی‌های عمومی در همه‌ی زمینه‌ها، با استفاده‌ی صحیح از مطبوعات و رسانه‌های گروهی و وسایل دیگر ۳. آموزش و پرورش و تربیت بدنی رایگان برای همه در تمام سطوح و تسهیل و تعمیم آموزش عالی ٤. تقویت روح بررسی و تتبع و ابتکار در تمام زمینه‌های علمی، فنی، فرهنگی و اسلامی از طریق تأسیس مراکز تحقیق و تشویق محققان ٥. طرد کامل استعمار و جلوگیری از نفوذ اجانب ٦. محو هرگونه استبداد و خودکامگی و انحصارطلبی ۷. تأمین آزادی‌های سیاسی و اجتماعی در حدود قانون ۸. مشارکت عامه‌ی مردم در تعیین سرنوشت سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی خویش ۹. رفع تبعیضات ناروا و ایجاد امکانات عادلانه برای همه، در تمام زمینه‌های مادی و معنوی ۱۰. ایجاد نظام اداری صحیح و حذف تشکیلات غیر ضرور ۱۱. تقویت کامل بنیه‌ی دفاع ملی از طریق آموزش نظامی عمومی برای حفظ استقلال و تمامیت ارضی و نظام اسلامی کشور ۱۲. پی‌ریزی اقتصادی صحیح و عادلانه بر طبق ضوابط اسلامی جهت ایجاد رفاه و رفع فقر و برطرف ساختن هر نوع محرومیت در زمینه‌های تغذیه و مسکن و کار و بهداشت و تعمیم بیمه ۱۳. تأمین خودکفایی در علوم و فنون صنعت و کشاورزی و امور نظامی و مانند این‌ها ١٤. تأمین حقوق همه جانبه‌ی افراد، از زن و مرد و ایجاد امنیت قضایی عادلانه برای همه و تساوی عموم در برابر قانون ١٥. توسعه و تحکیم برادری اسلامی و تعاون عمومی بین همه‌ی مردم ١٦. تنظیم سیاست خارجی کشور بر اساس معیارهای اسلام، تعهد برادرانه نسبت به همه‌ی مسلمان و حمایت بی‌دریغ از مستضعفان جهان.»

استفاده از عقل و دانش متراکم بشری و توسعه‌ی آن‌ها در چهارچوب مبانی و ارزش‌های دینی، جایگاه ارزشمندی دارد. بر اساس این رویکرد، مسلمانان می‌توانند و باید بر مبنای تفسیر کتاب و سنت و اجتهاد روشمند و پویا، در جامعه اسلامی، متناسب با مقتضیات زمان و مکان به سوی پی‌ریزی تمدن نوین اسلامی گام بردارند. از منظر رویکرد تمدن‌سازی اجرای همه‌جانبه‌ی اسلام، تنها در قالب فرآیند نوسازی جامعه به سوی یک الگوی مطلوب اسلامی و تأسیس نهادها و سازوکارهای متناسب با آن‌ها میسر است.

این رویکرد، به‌طور کلی بر این محورها تأکید دارد:

- نگرش نظا مند به معرفت دینی؛
- اصول‌گرایی در حوزه‌ی معرفت دین و توسعه‌گرایی در حوزه‌ی تحقق دین؛
- تکامل در روش اجتهاد و لزوم تجدید نظر در روش علوم جدید؛
- ضرورت تدوین الگوهای اجتماعی؛
- پی‌ریزی تمدن نوین اسلامی.

۸ ـ ۲ ـ ۱. از آن‌جا که قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران به‌عنوان میثاق ملی و دینی ملت ایران، چهارچوب مرجع اصلی حاکم بر جریان تربیت است، غایت، اهداف، اصول و سایر مؤلفه‌های جریان تربیت به‌ویژه نظام تربیت رسمی و عمومی باید در راستای تحقق آرمان‌های اسلامی ـ ملی‌مندرج در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران تعریف شود.

۹ ـ ۲ ـ ۱. اگر چه زمینه‌سازی برای تربیت دینی و اخلاقی از لحاظ ارزشی وظیفه‌ی مهم‌تر دولت اسلامی است، اما تمهید مقدمات لازم جهت تربیت اجتماعی و سیاسی، تربیت اقتصادی و حرفه‌ای، تربیت علمی و فناوری، تربیت هنری و زیبایی‌شناختی و تربیت زیستی و بدنی افراد جامعه نیز از وظایف اصلی دولت اسلامی است. لذا، زمینه‌سازی برای تربیت هماهنگ و متعادل همه‌ی جنبه‌ها و استعدادهای افراد جامعه بر اساس تعالیم اسلامی،

وظیفه‌ی نظام اسلامی است. اصولاً تربیت در نگاه اسلامی بدین صورت است که کل نظام تربیتی و همه‌ی ابعاد آن در چهارچوب معیارهای اسلامی باشد؛ چه در ساحت تربیت دینی (به معنای خاص) و اخلاقی و چه در ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی، تربیت اقتصادی و حرفه‌ای و. . . از این‌رو حتی تقدم و محوریت تربیت دینی و اخلاقی در چهارچوب نظام تربیتی اسلام زمانی معنا می‌یابد که در آن، سایر ابعاد و ساحت‌های تربیت نیز از اهمیت لازم برخوردار باشند[۲۸].

۳ ـ ۱. مبانی حقوقی

به‌طور کلی تربیت انسان حق خداست که نه تنها مبدأ و مقصد و مالک و سلطان عالم است، که آفریننده و پرورنده و مالک مردم نیز هست. در نتیجه، مبنای «حق بر تربیت» خواست الهی است که از طریق الهام تکوینی (فطرت) و وحی تشریعی (دین) به ما ابلاغ می‌شود. تکلیف تربیتی، که همزاد حق بر تربیت است، از جانب خداوند به خلیفه‌ی خویش سپرده می‌شود. با توجه به ماهیت تشکیکی این خلافت، وظیفه‌ی تربیت نه تنها بر عهده‌ی پیامبر(ص) و امام معصوم(ع) است که خلیفه‌ی کامل حق‌اند، بلکه تمام مردم جامعه را به فراخور درگیر می‌کند[۲۹] و همگان[۳۰] متناسب با استعداد و امکانات خود[۳۱] تکلیف‌های تربیتی را بر عهده می‌گیرند. والدین نیز که به‌طور تکوینی در پیدایش و تربیت فرزندان خود نقشی تعیین کننده و اساسی دارند، مستقیماً از جانب خداوند مسئول‌اند تا به تربیت آن‌ها همت گمارند.

۱ ـ ۳ ـ ۱. حقوق تربیتی

---

28. منبع پیشین
29. برحسب آیه‌ی «و هو الذی جعلکم خلائف الارض و رفع بعضکم فوق بعض درجات لیبلوکم فی ما اتیکم» ـ انعام، ۱٦٥.
30. برحسب حدیث شریف نبوی «کلکم راع و کلکم مسئول عن رعیته.»
31. البته با توجه به مفاد آیه‌ی شریفه‌ی «لا یکلف الله نفسا الا وسعها» ـ بقره، ۲۸٦.

بنا بر مستندات قانونی، عموم افراد جامعه‌ی اسلامی ایران (شهروندان تابع جمهوری اسلامی ایران) از منظر تربیتی دارای حقوق ذیل هستند:

- حق بر تربیت و حق دانستن و آگاهی[۳۲]؛
- حق دسترسی برابر به فرصت‌های تربیتی[۳۳]؛
- حق برخورداری از تربیت منطبق با نیازها و شرایط فردی، خانوادگی، اقتصادی و فرهنگی[۳٤]؛
- حق برخورداری ازحد نصابی شایسته از تربیت (عمومی) به‌طور رایگان[۳۵] و الزامی[۳٦]؛
- حق برخورداری از تربیت عمومی[۳۷]؛

---

32. یکی از حقوق بنیادی انسان‌ها توانایی دانستن و در پی آن حق دانستن است. مطابق اصول بند اول از اصل سوم قانون اساسی، دولت موظّف است تمامی امکانات کشور را برای رشد و تعالی افکار و اندیشه‌های افراد به‌کار گیرد و با این کار موجبات تحقق عدالت را در جامعه فراهم آورد. در بندهای اول تا چهاردهم اصل سوم و اصل نوزدهم و اصل بیستم قانون اساسی بر این حقوق و احقاق آن در جامعه‌ی اسلامی تأکید شده است. لذا حق تربیت در زمره‌ی حقوق فردی و اجتماعی است؛ اما جنبه‌ی اجتماعی آن غلبه دارد.

. 33 بر اساس بندهای ۱ و۱٤ و ۱۵ اصل سوم و اصل‌های نوزدهم و بیستم قانون اساسی، همه‌ی آحاد کشور باید حق دسترسی برابر به فرصت‌های تربیتی و آموزشی را صرف نظر از محدویت‌های فردی (مانند جسمی) و خانوادگی و اجتماعی داشته باشند. هم‌چنین این حق در ماده‌ی۲٦ اعلامیه‌ی حقوق بشر و ۲۸ میثاق‌نامه‌ی جهانی حقوق کودک مورد تأکید قرار گرفته است. این حق اشاره به اصل اساسی عدالت ـ منع تبعیض ـ (مفاد اصول اول و دوم قانون اساسی، مواد اول و دوم اعلامیه‌ی جهانی حقوق بشر، ماده‌ی دوم میثاق جهانی حقوق کودک، ماده‌ی اول قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و جوانان ایرانی) دارد. عدالت در بعد کمی، مقتضی برابری فرصت دسترسی به تربیت رسمی و عمومی است که همگان حق دارند که به حد نصابی از تربیت رسمی و عمومی دسترسی داشته باشند. ماده‌ی هفت اعلامیه‌ی حقوق بشر نیز بر این تساوی در حقوق تربیتی اشاره دارد.

34. اصول بیست و نهم و چهل و سوم قانون اساسی و ماده‌ی بیست میثاق جهانی حقوق کودک، اصل پانزدهم قانون اساسی نیز بر حق برخورداری از آموزش زبان محلی و مادری در کنار آموزش زبان فارسی تأکید می‌کند. این ویژگی اشاره به جنبه‌ی کیفی اصل عدالت تربیتی دارد. معنی عدالت تربیتی در بعد کیفی، رعایت تفاوت‌های فردی فرهنگی و خانوادگی و حتی جغرافیایی در جریان تربیت است. به این صورت که تربیت، به هر فرد متناسب با نیازهایش ارائه شود. این موضوع در مورد کودکان با نیازهای تربیتی ویژه مصداق آشکارتری می‌یابد. این بعد از عدالت در مواد مرتبط قانون اساسی با تربیت (مستقیم و غیر مستقیم) نیز ملاحظه می‌شود.

35. علاوه بر مواد مذکور در زیر نویس بعدی، ماده‌ی سیزدهم میثاق جهانی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی نیز بر رایگان بودن تربیت عمومی دلالت دارد. البته رایگان بودن تربیت تنها نسبت به حد نصابی از تربیت مطلوب برای همه‌ی آحاد جامعه تعریف می‌شود و خانواده‌ها نسبت به بیش از آن حد می‌توانند برای تربیت فرزندان خویش هزینه کنند.

36. اصل سی‌ام و بند سوم اصل سوم قانون اساسی و مواد اول و دوم قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و جوانان ایرانی. علی‌رغم نظرات موافق و مخالف اجباری بودن تربیت، نظر غالب بر این است که تعلیم و تربیت اجباری به نفع کودکان است. ماده‌ی بیست و ششم اعلامیه‌ی جهانی حقوق بشر، ماده‌ی چهارم میثاق مبارزه علیه تبعیض در امر تربیت رسمی و عمومی و ماده‌ی بیست و هشتم میثاق جهانی حقوق کودک و ماده‌ی دوم قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و جوانان ایرانی، بر اجباری بودن تربیت حکایت دارد.

37. بند سوم اصل سوم، اصل نوزدهم، اصل چهل و سوم قانون اساسی، ماده‌ی دوم قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و جوانان ایرانی.

- حق برخورداری از تربیت اخلاقی و دینی[38]؛
- حق برخورداری از تربیت تأمین کننده‌ی کرامت انسانی[۳۹]؛
- حق برخورداری از تربیت تأمین کننده و ارتقا دهنده‌ی آزادی انسانی[40]؛
- حق برخورداری از تربیت آگاهی بخش[41]؛
- حق برخورداری از تربیت تفکر برانگیز و خلاق[42]؛
- حق مشارکت فعال و متناسب با توانایی‌های هر دوره‌ی رشد، در مسائل تربیتی مربوط به خود[۴۳]؛
- حق برخورداری از آموزش‌های فنی و مهارتی متناسب با نیازهای جامعه[۴۴]؛
- حق برخورداری از تربیت زمینه‌ساز وحدت ملی و انسجام اجتماعی[۴۵]؛
- حق برخورداری آحاد اقلیت‌های دینی و مذهبی رسمی[۴۶] از تربیت دینی و مذهبی متناسب؛
- حق برخورداری از تربیت زمینه‌ساز استقلال ملی و رهایی‌بخش از انواع سلطه[۴۷]؛
- حق برخورداری از محیط سالم و ایمن و بهداشتی تربیتی[۴۸]؛

---

38. بند اول اصل سوم قانون اساسی.
39. بند ششم اصل دوم قانون اساسی.
40. بند ششم اصل دوم و بند هفتم اصل سوم قانون اساسی.
41. بند دوم اصل سوم قانون اساسی.
42. بند چهارم اصل سوم قانون اساسی.
43. بند هشتم اصل سوم قانون اساسی.
44. بند سیزده اصل سوم، بند هفتم اصل چهل و سوم قانون اساسی.
45. اصل نهم و بند ششم اصل دوم و بند شانزدهم اصل سوم و اصل یازدهم قانون اساسی. متحد الشکل بودن تربیت رسمی و عمومی امری عقلایی است که حدود و میزان هم‌شکلی آن را باید با استفاده از اصول تربیتی و حقایق علمی تعیین کرد. لزوم ایجاد دولت ـ کشور واحد و دفاع از هویت ملی مشترک ایجاب می‌کند که همه‌ی کودکان لازم‌التعلیم برخی آموزش‌های یکسان را ببینند و در انتخاب محتوا کاملاً آزاد نباشند. در عین حال که به برخی تفاوت‌های دینی و مذهبی و زبانی و قومی نیز باید توجه نمود. روح قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران نیز در اصول مرتبط با موضوع تربیت رسمی و عمومی چنین است؛ یعنی توجه به وحدت ملی در عین کثرت فرهنگی و قومی و مذهبی و کثرت در عین وحدت.
46. مطابق اصول دوازدهم، سیزدهم و چهاردهم قانون اساسی، پیروان ادیان و مذاهب رسمی، اجازه‌ی آموزش ویژه‌ی مذهبی را دارند؛ اما این آموزش‌ها باید تحت نظارت دولت باشد تا با مقتضیات زندگی مسالت‌آمیز و توأم با تفاهم بین پیروان ادیان و مذاهب منافاتی نداشته باشد؛ خصوصاً با عنایت به نقش اقلیت‌ها و قومیت‌ها در حفظ اتحاد و انسجام ملی و اسلامی.
47. منجر شدن به نفی هرگونه سلطه‌گری و سلطه‌پذیری، آزادی، حفظ استقلال و تمامیت ارضی (اصول دوم و سوم قانون اساسی).

- حق برخورداری از تربیت مصون از تعرضات جسمانی و روانی[۴۹]؛
- حق برخورداری از فرصت بازی و تفریح (در جریان تربیت)؛
- حق توجه به علائق و استعدادهای فرهنگی و هنری؛
- حق انتخاب فعالیت‌های فوق برنامه‌ی متناسب با علایق و استعدادها؛
- حق انتخاب نوع تربیت (متناسب با سطح رشد و توانایی متربی)؛
- حق انتخاب والدین برای نوع تربیت فرزندان خود (در چهارچوب مبانی و اصول فلسفه‌ی تربیت)[۵۰]؛
- حق مشارکت والدین در مدیریت نظام تربیت رسمی و عمومی[۵۱] در حد توانایی و صلاحیت؛
- حق مشارکت والدین در جریان تربیت فرزندان خود؛
- حق نظارت همگانی مردم به‌ویژه والدین بر نظام تربیت رسمی و عمومی[۵۲]؛
- حق تشکیل مؤسسات مردم نهاد و نهادهای مدنی برای مشارکت و نظارت برنظام تربیت؛

---

48. اصل بیست و نهم، بند اول اصل چهل و سوم قانون اساسی، ماده‌ی بیست و پنج اعلامیه‌ی جهانی حقوق بشر و مواد ۳ و ۲٤ و ۱۷ میثاق جهانی حقوق کودک.

49. اصول بیست و دو و بیست و پنج قانون اساسی، ماده‌ی سوم اعلامیه‌ی جهانی حقوق بشر و مواد سوم، سیزدهم، پانزدهم و سی و نهم میثاق جهانی حقوق کودک و مواد دوم، چهارم، پنجم و ششم قانون حمایت از کودکان و نوجوانان

50. بند الف ماده‌ی ۷ اعلامیه‌ی حقوق بشر اسلامی نیز مقرر می‌دارد که «هر کودکی از بدو تولد، حقوقی بر گردن والدین، جامعه و دولت در محافظت و تربیت و تأمین نیازمندی‌های مادی و بهداشتی و تربیتی خود دارد. . . » بند ب همان ماده می‌گوید: «والدین و کسانی که از نظر قانون شرع به‌منزله‌ی والدین هستند، حق انتخاب نوع تربیتی را برای فرزندان خود خواهند داشت که منافع و آینده‌ی آنان را در پرتو ارزش‌های اخلاقی و احکام شرعی تأمین کند.» بند ۱ ماده‌ی ۱۸ این میثاق‌نامه ابراز می‌دارد که «والدین و یا قیم قانونی، مسئولیت اصلی برای رشد و پیشرفت کودک را بر عهده دارند. اساسی ترین مسئله‌ی آنان [حفظ] منافع عالیه کودک است. » اصل ۷ اعلامیه‌ی حقوق کودک، مصوب ۲۰ نوامبر۱۹۵۹ اجلاس مجمع عمومی سازمان ملل متحد نیز بر این امر اذعان دارد. از مجموع قوانین و مقررات کنونی کشور چنین بر می‌آید که مسئولیت اصلی تربیت کودک در نظام حقوقی ایران با والدین یا سرپرست قانونی کودک است و نقش دولت در این زمینه، تکمیلی و ثانوی است. مواد قانون مدنی دلالت بر آن دارند که تربیت کودک وظیفه‌ی والدین است و تنها در صورت عدم انجام وظیفه از سوی والدین یا سرپرستان قانونی، دولت دخالت خواهد کرد. طبق ماده‌ی ۱۱٦۸ قانون مدنی نگاه‌داری اطفال، هم حق و هم تکلیف ابوین است و مطابق ماده‌ی ۱۱۷۸ همین قانون آن‌ها مکلف‌اند در حدود توانایی خود به تربیت اطفال خویش بر حسب مقتضی اقدام کنند و نباید آن‌ها را مهمل بگذارند.

51. با توجه به ماهیت حق بر تربیت برای والدین، این مشارکت «حقی» است که دولت مکلف است آن را رعایت کند؛ ولی نمی‌تواند آن‌ها را به رعایت این حق اجبار کند. حق مشارکت والدین در مدیریت و نظارت بر جریان تربیت مشروط به عدم ضرر تربیتی است.

52. لذا می‌توان گفت که ارزش‌یابی انتقادی و دقیق از نظام تربیتی ضرورت دارد و باید سازوکاری مستقل برای آن در نظر گرفت.

۲ ـ ۳ ـ ۱. وظایف و تکالیف

بر اساس قانون اساسی، اسناد حقوقی بین‌المللی[۵۳] و اسناد حقوقی داخلی[۵۴] به منظور رعایت حقوق تربیتی آحاد افراد اجتماع، وظایف و تکالیف ذیل برعهده‌ی دولت و دیگر نهادهای اجتماعی است:

- مسئولیت اولیه و اصلی تربیت کودکان با والدین است و دولت نقش مکمل و ناظر را به عهده دارد.
- در تربیت رسمی و عمومی مسئولیت اصلی به عهده‌ی حاکمیت است و والدین نقش مکمل و ناظر را دارند.
- در جنبه‌ی اجتماعی، دولت (حاکمیت) عهده‌دار سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی برای تحقق شایسته‌ی تربیت نسبت به آحاد افراد جامعه است.
- تعهدات دولت نسبت به حق بر تربیت به سه شکل است:
  - تعهد به رعایت؛
  - تعهد به حمایت؛
  - تعهد به تحقق کامل آن.
- وظایف دولت در خصوص حقوق تربیتی افراد نباید با نقض حقوق دیگر همراه باشد. به سخن دیگر، دولت باید تربیتی ارائه دهد که موجب ضایع شدن حقوق دیگر، از جمله «حق بر امنیت» نباشد. یعنی نباید نحوه‌ی تحقق حقوق مختلف با هم‌دیگر تعارضی داشته باشد[۵۵].
- در صورت عدم ایفای وظیفه‌ی تربیتی توسط والدین، دولت باید این وظیفه را به عهده بگیرد. توضیح این‌که دولت اسلامی در قبال کودکانی که والدین خود را به‌طور دایم یا موقت

---

53. بند سوم ماده‌ی بیست و ششم اعلامیه‌ی جهانی حقوق بشر، ماده‌ی سیزده میثاق جهانی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، ماده‌ی هفت اعلامیه‌ی حقوق بشر اسلامی و بند اول ماده‌ی هجده میثاق جهانی حقوق کودک.

54. ماده‌ی ۱۱۶۸ قانون مدنی ایران و ماده‌ی دوم قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و جوانان ایرانی.

55. در اعلامیه‌ی حق بر توسعه و برنامه‌ی عمل کنفرانس وین بر عدم اولویت‌گذاری بین حقوق مختلف تأکید شده است. البته در نظام معیار دینی بین حقوق مختلف اولویت و تقدم برخی از حقوق و ارزش‌ها مطرح شده است.

از دست داده‌اند، کودکانی که خود یا والدین آن‌ها از سلامت جسمی یا روانی برخوردار نیستند، کودکانی که والدینشان صلاحیت اخلاقی یا تمکن مالی و امکانات رفاهی لازم را برای برخورداری یکسان آن‌ها با سایر کودکان از حق بر تربیت ندارند، وظایف خاص و اضافی بر عهده دارد. زیرا، اصل برابری فرصت‌ها که یکی از پایه‌های بنیادین عدالت اجتماعی را تشکیل می‌دهد، ایجاب می‌کند که دولت با حمایت از چنین کودکانی، زمینه‌های فعالیت و شکوفایی استعداد آن‌ها را فراهم آورد. دولت می‌تواند با ایجاد تبعیض مثبت به نفع چنین کودکانی، بسترهای لازم را برای زندگی و رقابت عادلانه‌ی آن‌ها در جامعه فراهم آورد؛ زیرا برای رسیدن به عدالت حقوقی در یک جامعه، بایست پیشاپیش بسترها و زمینه‌های برابری فرصت‌ها پدید آمده باشد.

- سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی در خصوص تربیت در زمره‌ی اعمال حاکمیتی (و غیر قابل واگذاری به بخش غیردولتی) است؛ اما نحوه‌ی ارائه آن قابل و اگذاری به بخش غیردولتی است؛ مشروط بر آن‌که اصول حاکم بر جریان تربیت توسط این بخش رعایت شود. [۵۶]
- مسئولیت حفاظت از شئون تربیتی کودکان صرفاً به عهده‌ی دولت نیست؛ بلکه و الدین[۵۷] نیز در این امر مسئول‌اند. در عین حال، دولت می‌تواند و باید به هنگام وقوع آسیب‌های مهم تربیتی با گزارش به مقامات صلاحیت‌دار، موضوع را پی‌گیری کند و موجبات تعقیب اشخاص حقیقی و حقوقی بزهکار را فراهم آورد[۵۸].
- تعهد به تربیت شامل «تعهد به وسیله» و «تعهد به نتیجه» است. دولت در برخی تعهداتِ کمّی و معین خود مانند برابری فرصت‌های تربیتی، متعهد به نتیجه است؛ اما تعهد به تربیت با کیفیت (منطبق با نیازها)، از زمره‌ی تعهدات به وسیله به شمار می‌رود و دولت‌ها باید بکوشند تربیت به بهترین وجه برگزار گردد.

---

56. اصل سوم قانون اساسی

57. والدین به صورت حقیقی و حقوقی می‌توانند بر عملکرد نهادهای تربیتی و عوامل سهیم و تأثیرگذار بر آن‌ها نیز نظارت کنند.

58. در این‌جا نیازی به وجود شاکی خصوصی نیست. بلکه یک گروه فعال زیر نظر عالی‌ترین مقام سیاست‌گذاری اجرایی، یا نهادی مانند شورای عالی تربیت می‌تواند چگونگی تربیت در بخش غیردولتی و حتی فعالیت‌های عوامل سهیم و مؤثر در تربیت را رصد کند.

٤ ـ ١. مبانی روان‌شناختی[٥٩]

١ ـ ٤ ـ ١. آدمی تحت تأثیر تعامل پیچیده و تأثیر متقابل عوامل درونی (طبیعت و فطرت) و عوامل بیرونی (محیط) و خود است. اما در نهایت خود (شامل تفکر، اراده و عمل) عامل تعین کننده شکل‌گیری هویت (شخصیت) است. منظور از «عوامل درونی» همه‌ی امکانات و ظرفیت‌ها و حتی محدودیت‌هایی است که بشر با خود به دنیا می‌آورد و «محیط» اشاره به تمامی عواملی دارد که او را احاطه کرده است (مانند محیط فرهنگی، خانوادگی، اجتماعی، سیاسی و. . .)

در روان‌شناسی و در بین نظریه‌های مختلف روان‌شناسانه، تأکیدات متفاوتی براین دو دسته عامل اساسی شده است. برخی بر طبیعت و دیگر عوامل درونی و برخی بر عوامل محیطی و بیرونی پافشرده‌اند. اینک تردیدی نیست که نگاه افراطی به یکی از این دو دسته عوامل، که بر نوعی نگرش فلسفی جبرگرایانه تکیه دارد، مردود است. لذا، تمامی خصوصیات پیچیده‌ی انسان مانند: هوش، شخصیت، انگیزش، محصول نهایی تعامل خود[٦٠] با مجموعه‌ی وسیعی از عوامل درونی و عوامل محیطی و. . . است.

٢ ـ ٤ ـ ١. آدمی اساساً طبیعت فعال دارد و منبع اساسی رشد در وجود او هست؛ لذا فرد می‌کوشد برای تحقق امکانات طبیعی خود، مشارکت فعال و پویایی با عوامل محیطی داشته باشد. این مشارکت در طول حیات جریان دارد و گرچه در سال‌های اولیه کم‌تر است؛ اما به مرور افزایش می‌یابد. بنابراین، نباید آدمی را صرفاً موجودی پذیرنده و در اختیار محیط پنداشت تا هر طور که دیگران بخواهند، بتوانند او را بار بیاورند. از سوی دیگر، نباید

---

59. این مبانی عمدتاً از منابع زیر برگرفته شده است:

- حسین لطف آبادی، مبانی روان‌شناختی طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، ١٣٧٦
- حسین لطف آبادی، روان‌شناسی تربیتی، انتشارات سمت، ١٣٨٥
- سوسن سیف و همکاران، روان‌شناسی رشد(١)، انتشارات سمت، ١٣٨٥
- حسین لطف آبادی، روان‌شناسی رشد(٢)، انتشارات سمت، ١٣٨٥

60. Self

پنداشت که همه چیز، به‌طور کامل، از جانب فرد تعیین می‌شود و انسان از هرنظر بر تمام چگونگی‌های رشد خود مسلط است. پس نه تمامی مسئولیت‌ها را به عهده‌ی عوامل بیرونی می‌توان گذاشت و نه می‌توان همه چیز را به چگونگی‌های فردی منتسب کرد. واقعیت آن است که شرایط محیطی تا حد قابل توجهی بر تحولات آدمی تأثیرگذار هستند؛ در غیر این صورت، ضرورت فعالیت‌های زمینه‌ساز تحقق ظرفیت‌های وجودی فرد، مورد تردید واقع می‌شود.

۳ ـ ٤ ـ ۱. انسان‌ها تفاوت‌های بین فردی و درون فردی با یک‌دیگر دارند. ظرفیت‌های وجودی انسان‌ها در سطوح مختلف و در مراتب گوناگون قرار دارد. ترکیب پیچیده‌ی تعامل بین عوامل درونی (فطرت و طبیعت) و بیرونی (محیط) موجب تفاوت‌های فردی می‌شود و در جنبه‌های مختلف شناختی، عاطفی، جسمانی، اجتماعی این تفاوت‌ها بروز می‌کند. از سوی دیگر میان انسان‌ها دربهره‌مندی از ظرفیت‌های وجودی و فعلیت یافتن آن‌ها نیز تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ای وجود دارد.

٤ ـ ٤ ـ۱. «رشد» آدمی نه صرفاً ناشی از محیط است و نه صرفاً امری زیستی و تابع الگویی جهان شمول. رشد اگرچه دارای جنبه‌های کمّی است، اما در نهایت امری کیفی است که به صورت جریانی مستمر و مرحله به مرحله صورت می‌گیرد. تمامی مراحل رشد دارای اهمیت است؛ با این‌حال، مراحل اولیه رشد از حساسیت ویژه‌ای برخودار است. ساده‌ترین مرتبه‌ی رشد، جسمانی و عالی‌ترین آن رشد هماهنگ و موزون ابعاد مختلف و ظرفیت‌های وجود آدمی است. جریان رشد، در عین حال از الگوهای نسبتاً کلی پیروی می‌کند که در قالب این طرح‌های کلی، با تأثیر پذیری از عوامل محیطی و زیستی و درونی تفاوت‌های فردی زیادی نیز بروز می‌کند. لذا، می‌توان گفت که در جریان رشد انعطاف و پویایی هم وجود دارد.

۵ ـ ٤ ـ ۱. یادگیری یکی از ظرفیت‌های وجودی آدمی است که منشأ اصلی بسیاری از تحولات در ابعاد وجودی او به‌شمار می‌آید. یادگیری، حاصل تعامل پیچیده‌ی طبیعت (ظرفیت‌های وجودی خدادادی)، عوامل محیطی (تجربیات فردی، محیط مادی و فرهنگی و.

. .) و اراده و عمل فرد است و ابعاد مختلف و سطوح گوناگون دارد. یادگیری نه در خلأ، که در محیط اجتماعی رخ می‌دهد و عوامل اجتماعی در آن نقشی تعیین کننده دارند. بر این اساس یادگیری نیازمند زمینه است و هر زمینه‌ای مساعد و مناسب یادگیری نیست.

یادگیری قابلیت مادام‌العمر آدمی است؛ لذا آدمی می‌تواند در تمامی مراحل زندگی تغییر کند. البته نوع، روش و منابع انگیزشی انسان‌ها برای یادگیری در مراحل مختلف متفاوت است.

٦ ـ ٤ ـ ١. هویت (شخصیت) ترکیبی پیچیده، پویا و حاصل تعامل اراده‌ی فرد با عوامل زیستی، اجتماعی، فرهنگی، شناختی و روانی است که عامل اصلی تفاوت‌های فردی و رفتاری محسوب می‌شود. فاصله‌ی بین هویت واقعی و آرمانی، هویت ممکن نامیده می‌شود. هویت ممکن نشانه‌ی وجود موازنه بین وضع موجود و مطلوب و حاکی از قابلیت دسترسی به وضع آرمانی شخصیت و شدنی بودن آن است. هویت آدمی علی‌رغم داشتن ابعاد و جنبه‌های مختلف، از وحدت و کلیتی یکپارچه بهره‌مند است. بنابراین، ارتباط و پیوستگی عمیق و ژرفی بین جنبه‌های جسمانی، عقلانی، عاطفی، اجتماعی و معنوی انسان وجود دارد.

٧ ـ ٤ ـ ١. هریک از انسان‌ها (کودکان و نوجوانان) دنیایی مخصوص به خود دارند؛ اما با وجود این تفاوت‌های چشم‌گیر، در بین گروه‌های همانند سنی، جنسیتی، روان‌شناختی و اجتماعی شباهت‌های معینی نیز دیده می‌شود. از سوی دیگر، در میان انسان‌ها گروهی[٦١] وجود دارند که به سبب تفاوت‌های چشم‌گیرشان در توانایی یادگیری، نیازمند برنامه‌ی تربیتی و ملاحظات ویژه هستند. لازم است این گروه به دقت مورد بررسی و مطالعه قرار گیرند تا برنامه‌ریزی مناسبی برای نیازهای آن‌ها انجام شود؛ همان‌طور که برای افرادی که به

61. قضاوت دقیق در این باره از طریق مقایسه‌ی گروهی و هنجاری و آزمون‌های رایج هوش میسر نیست. برای تشخیص بهتر، لازم است از مطالعات موردی استفاده شود و اطلاعات گوناگون درسی و غیردرسی و نمونه‌ی کار همراه با قضاوت‌های تخصصی در مورد پروژه‌ها و فعالیت‌های درون مدرسه‌ای و برون مدرسه‌ای جمع‌آوری و مورد بررسی قرار گیرد. در کنار این‌ها، آزمون‌های هوش و خلاقیت را نیز می‌توان به کار گرفت.

دلایل زیستی یا وراثتی از توان محدودتری برای یادگیری برخوردارند، باید تدابیر ویژه‌ای اندیشید.

۸ ـ ٤ ـ ۱. یکی ازظرفیت‌های وجودی آدمی اخلاق است. رشد اخلاقی نیز محصول هم‌زمان رشد شناختی و یادگیری‌های اجتماعی[۶۲] و ظرفیت‌های وجودی فردی، تجارب و ساختار پیچیده‌ی انگیزشی و عاطفی است. از دیدگاه روان‌شناسان، رشد اخلاقی دارای چهار جنبه‌ی مهم زیر است:

- رشد تفکر و قضاوت؛
- انگیزش عاطفی؛
- تجارب عینی و رفتاری؛
- وضعیت زندگی اجتماعی و فرهنگی.

۹ ـ ٤ ـ ۱. انگیزش یکی از مبادی مهم عمل انسانی است؛ لذا، جایگاه خاصی در حیات انسانی دارد. از این‌روست که بخش مهمی از نظریات روان‌شناختی به این مقوله‌ی مهم در حیات آدمی اختصاص یافته است. اما عموم نظریه‌های انگیزشی به دلیل خصوصیت کاهش‌گرایانه، نظریه‌ی جامعی را درباره‌ی پیچیدگی‌های فرآیند انگیزش در عمل انسان ارائه نداده‌اند. در عین حال می‌توان چنین گزاره‌هایی را در خصوص انگیزش ارائه داد:

- انگیزش متأثر از هدف انسان است.
- انگیزش تحت تأثیر روابط فردی و هویت انسان است.
- انگیزش تحت تأثیرخودپنداره‌ی انسان است.
- تأکید زیاد بر انگیزه‌های بیرونی ـ عوامل تقویت‌کننده، الگوها ـ موجب غفلت از منابع سرشار انگیزنده‌های درونی می‌شود.

---

62. نظریه‌های روان‌شناسی، در زمینه‌ی رشد اخلاقی، به سه عامل مهم تکامل زیستی، سازگاری با هنجارهای اجتماعی و سطح رشد شناختی توجه نموده‌اند و کوشیده‌اند این موضوع مهم را در حیات درونی انسان توصیف و تبیین کنند؛ اما به واقع، تمامیت این موضوع را توضیح نمی‌دهند.

- در انگیزش رفتار تحت تأثیر قدرت تفکر و انتخاب و مسئولیت‌پذیری فرد است.
- نظریاتی که به منابع درونی انگیزشی توجه می‌نمایند، تبیین دقیق‌تری ارائه می‌دهند[۶۳].

۱ ـ 5. مبانی جامعه‌شناختی

تربیت رسمی بیش از هرچیز تابع مقتضیات محیط اجتماعی و شرایط تاریخی است و ویژگی‌های جامعه یا دوران، می‌تواند حدود و ثغور و ویژگی‌های آن را رقم بزند؛ هم‌چنان‌که تثبیت فرآیندها و تداوم ویژگی‌های هر جامعه نیز مرهون نظام تربیت رسمی آن است.

در این‌جا به برخی از مهم‌ترین مبانی جامعه‌شناختی تربیت رسمی و عمومی بر اساس دیدگاه اسلامی اشاره می‌کنیم.

۱ ـ ۵ ـ ۱. جامعه به حکم این‌که خود، از نوعی حیات مستقل از حیات فردی برخوردار است، قوانین و سنت‌هایی مستقل از اجزای خود (افراد) دارد؛ در عین حال، اجزای جامعه که همان انسان‌ها هستند از استقلال برخوردارند؛ زیرا حیات فردی و فطریات فردی و مکتسبات فرد از طبیعت، به‌کلی در حیات جمعی حل نمی‌شود. در حقیقت، انسان با دو حیات و دو روح زندگی می‌کند: حیات و روح فردی انسان که مولود حرکات جوهری طبیعت و اراده‌ی شخصی و عمل اوست و دیگری حیات و روح جمعی که مولود زندگی اجتماعی است و در منِ فردی حلول کرده است[٦٤]. می‌توان نتیجه گرفت که بین فرد و جامعه رابطه‌ی حقیقی برقرار است، نه رابطه‌ی قراردادی مانند رابطه‌ی کتاب‌های یک قفسه.

---

63. بر پایه‌ی این دسته از نظریه‌ها، انگیزش در یادگیری وقتی نیرومند است که منابع انگیزشی درونی باشند یا حرکت به سوی انگیزه‌های درونی باشد، هدف‌های یادگیری مورد توجه فراگیران باشد، متمرکز بر اجرای تکلیف باشد، یادگیرنده موفقیت و شکست خود را در امر یادگیری به دلیلِ قابلِ پایش استناد دهد و یادگیرنده کارایی خود را باور داشته باشد.

. 64 در این‌که گرایش به اجتماع، فطرت اولیه‌ی آدمی است یا فطرت ثانویه‌ی او، بین فیلسوفان مسلمان اختلاف وجود دارد. به‌عنوان مثال علامه طباطبایی، اجتماعی بودن انسان را فطرت ثانویه می‌داند (طباطبایی، المیزان، ج۳ و ج٤). قدر مسلم این است که حیات اجتماعی

۲ ـ ۵ ـ ۱. ماهیت اجتماعی تربیت به‌طور کلی و تربیت رسمی به‌ویژه مستلزم آن است که در صورت تغییر اساسی جامعه و اقتضائات آن، تربیت رسمی نیز دچار تحول شود. لذا هرگاه جامعه‌ای با توجه به خواست مردم و برمبنای باورها و ایده‌های خاصی دچار تغییر بنیادین (انقلاب) شد، لازم است همان نظریه‌ای که جامعه‌ی نوپدید را حمایت می‌کند، تحولاتی اساسی را در نهادهای گوناگون آن جامعه پشتیبانی کند. بدیهی است تغییرات اجتماعی تثبیت‌ناشده در ساختار و فرآیندهای اجتماعی تغییراتی سطحی و بی‌دوام هستند. این تغییرات بی‌دوام و جزئی نمی‌توانند به توسعه و تثبیت آرمان‌های انقلاب در جامعه یاری برسانند[٦٥].

۳ ـ ۵ ـ ۱. دیدگاه اسلامی، به لحاظ تأکید برآزادی و مسئولیت فردی از محیط‌گرایی (منطوی در علوم اجتماعی معاصر) فاصله می‌گیرد؛ به لحاظ توجه به موقعیت، با فردگرایی رمانتیک (آرمانی) نیز تفاوتی اساسی دارد و به ما گوشزد می‌کند که از تعامل با محیط ناگزیریم و نمی‌توانیم آن را نادیده بینگاریم؛ ولی مجاز نیستیم برای تغییر محیط، دوباره خود را به محیط واگذاریم.

٤ ـ ۵ ـ ۱. توجه به موقعیت اجتماعی، در نگرش اسلامی، هرگز به معنای اصالت جمع نیست؛ بلکه به معنای ملاحظه‌ی وحدت در کثرت، تشخص در محیط و فردیت در جماعت است. توجه به موقعیت سبب می‌شود ما در مقام تبیین اعمال آدمی، تأثیرات محیط اجتماعی و حتی عناصر طبیعی را (به لحاظ وجود مقتضی و رفع مانع) در بروز شیوه‌های رفتاری و در تداوم آن‌ها و حتی در ظهور ویژگی‌های اخلاقی و نگرش انسان‌ها، مورد بررسی و

ضرورتی انکارناپذیر است و اسلام هیچ‌گاه انسان جدای از جامعه را مد نظر ندارد. (ن. ک. درآمدی به جامعه‌شناسی اسلامی، دفتر همکاری حوزه و دانشگاه)

65. ر. ک. به: علم الهدی(١٣٨٦)، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی در اسلام.

مطالعه‌ی دقیق قرار دهیم، ولی در مقام تجویز از آدمیان بخواهیم با تکیه برانتخاب و اراده‌ی خویش میزان و نوع این تأثیرات محیطی را شناسایی و حتی الامکان به کنترل درآورند. یعنی کانون توجه، چه درمقام تبیین عمل و چه در مقام تجویز اصلاحات، شخص یا همان فرد اندیشنده، تصمیم گیرنده و عمل کننده است. پس دیدگاه اسلامی از یک سو (در تعارض با فردگرایی خیال‌پردازانه) به ما توصیه می‌کند از نفی ساده لوحانه‌ی آثار و لوازم ساختارها و سازوکارهای اجتماعی در ظهور و استمرار رفتار و تکوین هویت اشخاص بپرهیزیم و از سوی دیگر (در تعارض با جبرگرایی اجتماعی) به ما اجازه نمی‌دهد برای تغییر و اصلاح عملکرد یادگیرندگان به ساختارهای اجتماعی متمسک شویم؛ زیرا قانون کلی در دیدگاه اسلامی آن است که هیچ‌کس بار دیگری را (به‌طور کامل) برنمی دارد[٦٦]. براین اساس ما نمی‌توانیم از تأثیرات محیطی بر اعمال افراد چشم بپوشیم؛ در عین حال، نمی‌توانیم نقش آن‌ها را در تبیین اعمال ایشان و حتی تصحیح آن‌ها انحصاری و بیش از حد واقعی برجسته نماییم؛ زیرا مسئولیت نهایی عملکرد هرکسی برعهده‌ی خود اوست[٦٧].

۵ ـ ۵ ـ ۱. توجه به اهمیت و تأثیر گسترده‌ی نهادهای اجتماعی، ساختارها و فرآیندهای اجتماعی در تکوین نگرش افراد و نوع نگاه آن‌ها به موقعیت و هم‌چنین تکوین دلایلشان برای عمل در موقعیت، می‌تواند سیاست‌گذاران اجتماعی را به تغییرات محیطی حساس کند. سیاست‌گذاران اجتماعی لازم است ضمن توجه به پیچیدگی‌های بسیار فرآیندهای اجتماعی، انواع عوامل تأثیرگذار و شیوه‌های گوناگون تأثیرگذاری آن‌ها را شناسایی کنند. بنابراین سیاست‌گذاران تربیتی باید با بررسی گستره‌ی تأثیرگذاری نهادهایی نظیر اقتصاد، سیاست و علم برای دست‌کاری در عوامل محیطی آماده شوند. برنامه‌ریزان تربیتی لازم است تصویری نزدیک به واقعیت از حوزه‌ی عمل این نهادها در اختیار متربیان قرار دهند. آن‌ها می‌توانند و

66. «وَ لا تَزِرُ وازِرةٌ وزرَ اُخری» ـ فاطر، ۱۸

67. علم الهدی(١٣٨٦)، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی در اسلام.

باید برای دست‌یابی به تفسیری معتبر از موقعیت و راه‌های اصلاح مداوم آن از منابع معتبر علمی و دینی بهره‌مند شوند[۶۸].

۶ ـ ۵ ـ ۱. عموم انسان‌ها توانایی کسب شایستگی‌های لازم برای مشارکت فعال در حیات فردی و اجتماعی را دارند؛ لذا، جریان تربیت، باید فرصت مناسب تحقق این توانایی را به صورت عادلانه برای آحاد اجتماع فراهم آورد. از این‌رو نظام تربیت رسمی و عمومی باید زمینه‌ی مناسب شناخت و تعالی مستمر ظرفیت‌های متربیان را فراهم سازد تا ضمن تکوین و تعالی هویت سالم و متعادل در آنان، مانع انسداد طبقاتی در جامعه شود.

۷ ـ ۵ ـ ۱. از آن‌جا که انسان‌ها در جامعه متولد می‌شوند و در جامعه رشد می‌کنند، تربیت آن‌ها نیز باید اساساً اجتماعی باشد. لذا فضای حاکم بر محیط‌های تربیتی به‌ویژه محیط‌های تربیت رسمی، باید به‌گونه‌ای باشد که مانع از شکل‌گیری فردگرایی و رقابت‌گرایی مخرب در شخصیت متربیان شود. لذا محیط‌های تربیتی باید به جای تأکید بر مقایسه‌ی فردی و رقابت با دیگران در یادگیری، به ایجاد فضای رفاقت سالم و تعامل سازنده و مؤثر با دیگران و رقابت هر فرد با خود برای تعالی مداوم ظرفیت‌های وجودی خویش روی آورند.

۸ ـ ۵ ـ ۱. نظام تربیت رسمی نوعی نظام اجتماعی معطوف به هدف است که به منظور آماده کردن افراد اجتماع برای تحقق حیات طیبه در همه‌ی ابعاد و مراتب به‌ویژه شاخص‌های اجتماعی آن مانند گسترش عدالت اجتماعی و کاهش هرگونه تبعیض و نابرابری ناروا سامان می‌یابد؛ لذا این نظام، نهادی است که باید با تحقق حیات طیبه در فضای خود، محور توسعه و تعالی اجتماع محسوب شود.

---

68. همان

۹ ـ ۵ ـ ۱. تربیت رسمی و عمومی با داشتن ویژگی‌هایی مانند نظام‌مند بودن، عمومیت داشتن و الزامی بودن، باید موجب تعالیِ بخش مهم و اساسی ظرفیت‌های وجودی افراد جامعه و توسعه‌ی تجارب متراکم اجتماعی شود؛ یعنی حرکتی پایدار و قدرتمند، به سوی جامعه‌ای تکامل یافته و ارزش‌مدار را ممکن سازد. این امر پایه و اساس توسعه و تعالی همه‌جانبه و پایدار جامعه بر اساس آرمان‌ها و ارزش‌های خویش خواهد بود.

۱۰ ـ ۵ ـ ۱. نهادهای اجتماعی سهیم در جریان تحقق حیات طیبه، به رغم وجود تفاوت در ساختار و ظرفیت، باید از غایت مشترک برخوردار باشند و کارکردشان مکمل و مؤید یک‌دیگر به شمار آید و غایت ویژه‌ی (متجلی در رسالت و کارکردهای خاص) آن‌ها در راستای تحقق غایت مشترک تعیین شود. بنابراین نقص در کارکرد هریک از نهادهای اجتماعی را نمی‌توان به سادگی با تقویت نهادهای دیگر جبران کرد و لازم است همه‌ی نهادها با هم‌دیگر تعامل داشته باشند.

۱۱ ـ ۵ ـ ۱. یکی از نهادهای اجتماعی مؤثر و بنیادی در انواع تربیت به‌ویژه در سنین کودکی و نوجوانی (یعنی مخاطبان تربیت رسمی و عمومی) نهاد خانواده است؛ به‌گونه ای که می‌توان آن را یکی از ارکان جریان تربیت در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران به شمار آورد. این نهاد اساساً متکفل تربیت کودکان است و نقش غیر قابل انکاری در تربیت فرزندان دارد. در دین اسلام نیز بر این موضوع مهم تأکید شده است. تنوع و تکرار فراوان در روایات و احادیث درباره‌ی وظایف تربیتی خانواده و نیز تصریح متون مقدس و معتبر اسلامی به نقش والدین در تعلیم و تربیت، اجماعی کلی درباره‌ی مسئولیت والدین نسبت به تربیت فرزندان، در میان علمای دین پدید آورده است.

۲. چیستی تربیت رسمی و عمومی

جریان تربیت که اساسی‌ترین جریان اجتماعی بشری و عامل اساسی تحقق حیات طیبه در ابعاد فردی و اجتماعی آن است، باید توسط نهادهای ذیربط هدایت شود. این امر از ابعاد و منظرهای مختلف قابل مطالعه و بررسی است.

چنان‌چه در بخش پیشین «*فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران*» گذشت، تربیت از منظری ناظر به شئون و ابعاد حیات طیبه به‌عنوان غایت و قصوای زندگی بشری است. از این منظر، تقسیم تربیت به‌عنوان جریان آماده‌سازی افراد جامعه برای تحقق حیات طیبه، در شئون مختلف علی‌رغم اتحاد و یکپارچگی حیات طیبه موضوعیت پیدا می‌کند. لذا می‌توان گفت در یک تقسیم بندی اعتباری ناظر به ابعاد و شئون حیات طیبه، تربیت به شش ساحت تقسیم می‌شود که عبارت‌اند از: تربیت دینی و اخلاقی، تربیت علمی و فنآوری، تربیت سیاسی و اجتماعی، تربیت اقتصادی و حرفه‌ای، تربیت هنری و زیبایی شناختی و تربیت زیستی و بدنی. البته با توجه به جامعیت و یکپارچگی مفهوم تربیت، این تقسیم‌بندی برای سامان‌دهی مؤثرتر اقدامات تربیتی صورت می‌پذیرد و نباید تصور چندگانگی واقعی بین این ساحت‌ها را ایجاد کند. لذا این ابعاد، ضمن تمایز نسبی، از وحدت برخوردارند.

تربیت از منظر مراحل رشد متربیان نیز قابل بررسی است. تحولات و تغییرات رشدی متربیان مراحل و مراتبی دارد که می‌توان با وجود پیوستگی و استمرار آن، کم و بیش، به دوره‌ها و مراحل نسبتا متمایزی بخش کرد. تفاوت ویژگی‌های متربیان در این مراحل، اقدامات تربیتی گوناگون را اقتضا می‌کند. بر این اساس، جریان تربیت را برحسب مراحل رشد (دوره‌ی جنینی، نوزادی، کودکی اول، کودکی دوم، اوائل نوجوانی، نوجوانی، جوانی، میان‌سالی، بزرگ‌سالی و کهن‌سالی) می‌توان به انواع گوناگونی تقسیم کرد[۶۹].

---

69. بدیهی است انواع تربیت در مراحل مختلف رشد، ضمن تفاوت و داشتن وجوه اختصاصی، باید به مثابه مقاطع یک حرکت مستمر و در جهت واحد، در پیوستاری تعالی‌جویانه و هماهنگ ملاحظه شوند. لذا باید میان اهداف، محتوا و روش‌های تربیت در مراحل گوناگون، ترتیب و تناسب طولی معناداری وجود داشته باشد.

از سوی دیگر جریان تربیت به لحاظ میزان شمول نسبت بـه آحـاد جامعـه، بـه دو نـوع «عمومی» و «تخصصی» تقسیم می‌شود. تربیت عمومی، بخشی از جریان تربیت است کـه در جهت تکوین و تعالی مداوم هویت متربیان با تأکید بر وجـوه مـشترک (انـسانی، اسـلامی و ایرانی) هویت، ضمن ملاحظه‌ی ویژگی‌های (فردی، جنسی ـ جنسیتی، خانوادگی، فرهنگـی، دینی ـ مذهبی[۷۰]، قومی و بومی ـ محلی) ایشان، انجام می‌شود تا متربیان مرتبه‌ای از آمادگی را برای تحقق حیات طیبه در ابعاد گوناگون به‌دست آورندکه تحـصیل آن مرتبـه، بـرای عمـوم افراد جامعه لازم یا شایسته باشد[۷۱]؛ اما تربیت تخصصی، بخشی از جریان تربیت اسـت کـه در راستای تکوین و تعالی پیوسته‌ی وجوه اختصاصی هویت بر بنیاد تکوین وجـوه مـشترک هویت (انسانی، اسلامی و ایرانی) انجام می‌گیرد تا متربیان مرتبه‌ای از آمـادگی بـرای تحقـق مراتب حیات طیبه در ابعاد مختلف را به دست آورندکه و صول به آن مرتبه از آمادگی، تنهـا برای بخشی[۷۲] از افراد جامعه لازم یا شایسته باشد[۷۳].

تربیت از منظر نحوه‌ی سازمان‌دهی و اعتبار قانونی نیز بـه دو نـوع رسـمی و غیررسـمی تقسیم می‌شود. نوع رسمی بخشی از جریان تربیت است که به شکل قـانونی، سـازمان‌دهـی شده (با مخاطبان مشخص و اهداف، سـاختار و برنامـه‌ی معـین)، انعطـاف‌پـذیر (برحـسب خصوصیات متربیان)، در جهت آماده‌سازی متربیان برای تحقق مراتب حیات طیبـه در ابعـاد مختلـف و متناسـب بـا نیازهـای متنـوع جامعـه، طراحـی و اجـرا شـده و پـس از کـسب شایستگی‌های لازم از سوی متربی (جهت درک موقعیت و اصلاح مداوم آن بر اسـاس نظـام معیار) به اعطای گواهی‌نامه‌ی موفقیت (مدرک معتبر) می‌انجامد. لـیکن نـوع غیررسـمی آن،

---

70. البته ملاحظه‌ی خصوصیات دینی ـ مذهبی صرفاً در ساحت تربیت دینـی (بـه معنـای خـاص) و آن هـم، براسـاس مفـاد قـانون اساسـی جمهوری اسلامی ایران، تنها برای متربیان تابعِ ادیان و مذاهب رسمی کشور امکان‌پذیر است.

71. با توجه به توضیحات پیش، این نوع تربیت پیش نیاز حضور فعال افراد در حیات اجتماعی است و در عین حال مـی‌توانـد زمینـه‌ی ورود افراد را به انواع تربیت تخصصی (با توجه به علائق و استعدادهای فعلیت یافته‌ی متربیان و نیازهای خاص جامعه) فراهم سازد.

72. البته هیچ مانعی از تحصیل این مرتبه از آمادگی برای دیگر افراد جامعه (در صورت علاقه و استعداد لازم) نباید وجود داشته باشد؛ ولی این امر مورد نیاز جامعه تلقی نمی‌شود و لذا جامعه برای این آمادگی هزینه‌ای نمی‌کند.

73. باید این دو نوع تربیت را، دو بخش مکمل از یک جریان بدانیم که هر یک از آن‌ها اهمیت خاص و کـارکرد مـستقلی در بهبـود کیفیـت زندگی فردی و اجتماعی دارند؛ با این وجود باید هماهنگ و در راستای هم باشند تا همه‌ی لایه‌های مشترک و اختصاصی هویت متربیـان بـه صورتی متوازن رشد و تعالی یابند.

شکلی از جریان تربیت است که در آن انواع شایستگی‌های لازم جهت درک موقعیت و اصلاح مداوم آن بر اساس نظام معیار، در جهت آماده‌سازی متربیان برای تحقق مراتب حیات طیبه در ابعاد گوناگون، بدون سازمان‌دهی مشخص و از طریق تجارب داوطلبانه متربیان (مانند مطالعه‌ی کتاب و روزنامه، تماشای فیلم و تلویزیون، مشارکت در فعالیت گروه‌ها و انجمن‌ها، شرکت در مساجد و محافل مذهبی) کسب می‌شود.

تربیت از منظر نحوه‌ی حضور و برخورداری از آن، به دو گونه‌ی تربیت الزامی و اختیاری تقسیم می‌شود. تربیت الزامی نوعی از جریان تربیت است که متربیان باید بر حسب ضوابط قانونی در آن حضور یابند. تربیت اختیاری نوعی از جریان تربیت است که شرکت متربیان در آن داوطلبانه است. البته این تمایز به معنای استقلال کامل این دو از هم‌دیگر نیست؛ بلکه دو نوع تربیت الزامی و اختیاری را حتی‌الامکان باید به‌طور هم جهت و مکمل یک‌دیگر سامان‌دهی کرد.

بر اساس آن‌چه گفته شد، اینک می‌توان بخشی از جریان تربیت را با تلفیق و ترکیب انواع یادشده با عنوان «تربیت رسمی و عمومی» نام‌گذاری کرد که مقصود از آن، بخشی از جریان تربیت است که مخاطبانش در دوره‌ی رشدی ویژه‌ای (٦ ـ ١٨ سالگی) قرار دارند و به لحاظ میزان و نحوه‌ی شمول از نوع تربیت عمومی و تربیت الزامی است و از منظر نحوه‌ی سازمان‌دهی و اعتبار قانونی در نوع تربیت رسمی قرار می‌گیرد و در عین حال مطابق با خصوصیت همه‌جانبه نگری و یکپارچگی فرآیند تربیت، تمامی ساحت‌های تربیت را دربردارد. بنابراین تصویر قابل دفاع، نخست به توضیح ویژگی‌های مطلوب تربیت رسمی و عمومی و سپس بیان تعریف برگزیده از آن، بر اساس دلالت‌های فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران می‌پردازیم.

۱ ـ ۲. ویژگی‌های تربیت رسمی و عمومی

اگرچه می‌توان صورت‌هایی از تربیت سازمان یافته را به‌عنوان تربیت رسمی در همه‌ی جوامع (از جمله جوامع سنتی) شناسایی کرد (چنان‌که تربیت عمومی نیز در شکل غیررسمی آن پیشینه‌ای طولانی در همه‌ی جوامع بشری دارد[۷۴]) ولی همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد، تربیت رسمی در شکل عمومی و امروزین آن، پدیده‌ی اجتماعی نوظهوری از محصولات دوره‌ی مدرن است که مطابق با نیازها و مقتضیات فرهنگی، اقتصادی و فناورانه‌ی جوامع معاصر در اشکال گوناگون بسط یافته است. بدون شک، تربیت رسمی و عمومی در اشکال و مصادیق رایج آن توفیقات قابل توجهی داشته است؛ از جمله:

- ارتقای فرهنگ عمومی؛
- نقش آفرینی در تحرک اجتماعی و بسط عدالت اجتماعی؛
- کمک به ایجاد انسجام اجتماعی و وحدت ملی؛
- تعمیم آموزش سواد و مهارت‌های اساسی زندگی؛
- کمک به گسترش روابط اجتماعی.

این توفیقات باعث شده است تا نه تنها در همه‌ی جوامع معاصر بسط و گسترش تربیت رسمی و عمومی مهم‌ترین راهکار توسعه و تعالی پایدار جوامع و لوازم آن (یعنی شکل‌گیری و ارتقای سرمایه‌ی انسانی، تکوین و تعالی سرمایه‌ی اجتماعی و ایجاد انسجام اجتماعی و وحدت ملی) به شمار آید؛ بلکه در قوانین و میثاق‌های بین‌المللی و قوانین اساسی عموم کشورها، بهره‌مندی از آن حق مسلم همه‌ی آحاد جامعه (قطع نظر از ویژگی‌های فرهنگی، قومی، مذهبی، اقتصادی، جنسی و فردی) محسوب شود.

اما از سوی دیگر در طول سال‌های ظهور و توسعه‌ی تربیت رسمی و عمومی، انتقادات فراوانی از سوی صاحب‌نظران با مبنای فکری متفاوت نسبت به مصادیق رایج آن مطرح

---

74. تأکید دین اسلام بر فریضه بودن کسب علم و دانش بر هر مرد و زن مسلمان و وجود نهادهای تربیت عمومی مانند مکتب‌خانه در تاریخ تمدن اسلامی، نشان از چنین پیشینه‌ای دارد.

شده است. [۷۵] نقدهای وارد شده به تربیت رسمی و عمومی و مصادیق رایج آن از منظرهای متفاوتی مطرح شده است که اهم آن‌ها عبارت‌اند از: رویکرد انتقادی، رویکرد پست مدرن، سنت‌گرایی، کارکردگرایی، انسان‌گرایی و لیبرالیسم. اهم انتقادات وارده به تربیت رسمی و مصادیق رایج آن را می‌توان چنین فهرست کرد:

- گروهی از منتقدان، تربیت رسمی و عمومی را «ناکارآمد» می‌نمایند. به اعتقاد اینان، این نظام به دلیل ساختار غیر منعطف خود به تحولات اجتماعی و نیازهای برآمده از آن، با تأخیر جواب می‌دهد. هم‌چنین این نظام دربرآورده کردن نیازهای فرهنگی و حرفه‌ای افراد ناموفق است. [۷۶]

- از منظر عدالت اجتماعی، شماری از صاحب نظران بر نظام تربیت رسمی و عمومی خرده گرفته‌اند که مدرسه و به‌طور کل نظام تربیت رسمی نابرابری اجتماعی را باز تولید می‌کند و حتی بر میزان اختلاف طبقات اجتماعی دامن می‌زند. طبق نظر این گروه، طبقات برخوردار اجتماع فرصت و امکان بیش‌تری برای بهره برداری از تربیت رسمی و عمومی دارند و متعاقب آن دانش و تخصص که از منابع اصلی قدرت در جوامع صنعتی به شمار می‌روند، مجدداً در اختیار همین طبقات برخوردار قرار می‌گیرد. [۷۷]

- برخی از منتقدان نظام تربیت رسمی و عمومی معتقدند که به‌طور کلی تربیت رسمی به سبب ابتنا بر نظام ارزشی و فکری مغرب زمین، موجب گسترش و سلطه‌ی فرهنگ غربی بر کشورهایی می‌شود که این الگو را بدون دست‌کاری و بومی‌سازی اقتباس می‌کنند. لذا،

---

75. برای توضیح بیش‌تر ر. ک. به: فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی در اسلام، صص ۲۱۰ –۲۲۱

76. این انتقاد از منظر کارکردگراها وارد شده است. ناکارآمدی یادگیری رسمی موجب واکنش‌های ایجابی نیز شده است. توجه به یادگیری‌های غیر رسمی و به‌کارگیری آن در مدرسه، از این جنس واکنش‌هاست. طرح ایده‌ی فعالیت‌های فوق برنامه (Extracurricular Activities) و اصطلاحات هم‌جوار مانند (Out of school activity) و (Out door education) و (Co curricular activity) بی‌تردید واکنش کارگزاران نظام‌های تربیت رسمی و عمومی به دیدگاه‌های برخی منتقدین بوده است. این ایده‌ها می‌توانست بخشی از آثار نامطلوب یادگیری رسمی و ناکارآمدی‌های آن را کاهش دهد. در واقع، نظام تربیت رسمی از عناصر و اشکال تربیت غیر رسمی در راستای تحقق اهداف خود بهره برده است. از این‌روست که برخی از صاحب نظران ترکیب این دو شکل از تربیت را راهکار دور شدن از آثار نامطلوب تربیت رسمی و انطباق آن با شرایط و نیازهای جامعه می‌دانند.

77. این انتقاد از منظر رویکرد انتقادی و مارکسیست‌های جدید برنظام تربیت رسمی و عمومی وارد شده است.

تربیت رسمی رایج نابرابری قدرت اجتماعی و فرهنگی را در سطح بین الملل گسترش می‌دهد و فرهنگ‌های دیگر جهان را دچار انفعال و استحاله می‌کند.

- یکی دیگر از انتقاداتی که به نظام تربیت رسمی و عمومی صورت پذیرفته است، ناظر به آثار و نتایج این تربیت بر متربیان است. از این دیدگاه، متربیان با توجه به روش‌های تربیتی مرسوم در این نظام تربیتی، عموماً افرادی منفعل و پذیرنده بار می‌آیند[۷۸] و خود را تابع موقعیت و سازگارشونده با آن ـ و نه تغییر دهنده‌ی آن ـ می‌دانند؛ در این صورت متربیان به‌سان ظرف‌های خالی و فاقد اراده و قدرت تصمیم‌گیری، از محتوای گزینش شده‌ای پر می‌شوند. برخی این تربیت را تربیت بانکی نیز می‌نامند. [۷۹] این انفعال‌گرایی شدید متربیان، ناشی از اقتدار و سندیت بی‌چون و چرای مدرسه (مصداق عینی نظام تربیت رسمی و عمومی) است.

- از منظر دیگر، کارکرد نظارتی و کنترلی تربیت رسمی مورد انتقاد برخی صاحب نظران[۸۰] بوده است. از دید آنان، نظام‌های سیاسی از طریق تربیت رسمی اقدام به هویت سازی، مدیریت اذهان و تأثیرگذاری بر فرآیند تولید و توزیع دانش‌های معتبر می‌کنند و به این ترتیب «شخصیت زدایی»[۸۱] ، «از خود بیگانگی»[۸۲] و «پیروی نهاد دانش از نهاد سیاست» از پیامدهای تربیت رسمی تلقی می‌شود. این انتقاد بیش‌تر ناشی از دو سازوکار مهم

---

78. چنین نقدی را نویسنده و منتقد اجتماعی مشهور، مرحوم جلال آل احمد در کتاب »مدیر مدرسه» آورده است: «گرچه، چوب‌های ناظم شکسته بود؛ اما ترس دانش‌آموز از من که مدیر باشم و از ناظم و از مدرسه و از تنبیه سالم مانده بود. و چه وحشتی! می‌دیدم که این مردان آینده در این کلاس‌ها و امتحان‌ها، آن‌قدرخواهند ترسید و مغزها و اعصابشان را آن‌قدر به وحشت خواهد انداخت که وقتی دیپلمه شوند یا لیسانسه، اصلاً آدم نوع جدیدی خواهند شد. آدمی انباشته از وحشت! انبانی از ترس و دلهره، یک ورقه‌ی دیپلم یا لیسانس یعنی تصدیق این‌که صاحب این ورقه، دوازده یا پانزده سال تمام و هرسال چهار بار یا ده بار (امتحان) در فشار ترس قرارگرفته و قدرت محرکش ترس است و ترس و ترس. » نقد جلال، بر اقتدار مدرسه با ابزار چوب و نمره است که موجب تربیت افراد منفعل (ترسو در جامعه می‌شده است.

79. پائولو فریره فیلسوف و مربی بزرگ آمریکای لاتین در کتاب مشهور خود «Education of opperesed»، بر نظام تربیت رسمی موجود چنین نقدی را روا می‌دارد و تربیت بدیل آن را تربیت «رهایی‌بخش» می‌نامد. وی در این کتاب چهارچوبی را برای الگوی تربیت رسمی رهایی‌بخش ارائه می‌دهد. (این کتاب با دو ترجمه، یک بار به قلم دکتر علی شریعتمداری و با نام «فرهنگ سکوت» و بار دیگر توسط دکتر احمد بیرشک و با نام «آموزش ستمدیدگان» به فارسی ترجمه شده است.) نقدهایی از این دست، با زبان ملایم‌تر، توسط فیلسوفانی مانند دیویی نیز وارد شده است. در منابع فارسی این‌گونه نقدها در آثار مرحوم دکتر هوشیار دیده می‌شود.

80. فوکو و طرفداران او چنین دیدگاهی دارند.

81. Depersonalization

82. Self Alienation

«استانداردسازی همگانی» و«تمرکز نهادی» تربیت رسمی و عمومی است[۸۳]. در سازوکار نخست، تربیت رسمی و عمومی می‌کوشد، مطابق با نیازهای جامعه‌ی صنعتی و مانند فرآیند تولید صنعتی بر اساس دستورالعمل‌های نظم دهنده، افرادی منضبط، مطلوب و به‌هنجار را برای زندگی در جامعه‌ی صنعتی آماده سازد. سازوکار دوم که با سازوکار نخست ارتباط دارد، شامل تمرکز مکانی و زمانی و تمرکز سیاست‌گذاری و مدیریتی می‌شود که استانداردسازی بدون این تمرکز مقدور نیست[۸۴] و بدیهی است که به حذف خرده فرهنگ‌ها در جوامع می‌انجامد.

اکنون باتوجه به این واقعیت که بسط و تحول نظام تربیت رسمی و عمومی در جوامع معاصر، چنان‌که گذشت، عمدتاً محصول اقتباس و تقلید از نمونه‌های غربی (احیاناً با برخی تغییرات متناسب با شرایط بومی در اجزای آن‌ها) بوده است، نباید نسبت به انتقادات وارد شده درباره‌ی مصادیق رایج آن بی‌تفاوت بود. [۸۵] هرچند آن‌ها را نمی‌توان و نباید به همه‌ی مصادیق ممکن تربیت رسمی و عمومی تعمیم داد؛ زیرا این انتقادات بیش‌تر به نسخه‌های غربی و الگوهای موجود از این نوع تربیت باز می‌گردد.

بنابراین، در پردازش مفهومی متمایز از تربیت رسمی و عمومی، باید از یک سو موفقیت‌های به دست آمده و از سوی دیگر انتقادات وارد شده به الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی را در نظر گرفت. بر این اساس، برای ارائه‌ی تعریفی از تربیت رسمی و عمومی که متناسب با اقتضائات جامعه‌ی اسلامی ایران باشد، می‌توان ضمن عنایت به انتقادات و موفقیت‌های الگوی رایج و با ملاحظه‌ی عناصر مشترک[۸۶] موجود در مصادیق

---

83. این نقد فیلسوفان تربیتی اگزیستانسیالیست بر نظام تربیت رسمی و عمومی و مدارس است. (گوتگ، مکاتب فلسفی و آرای تربیتی، ترجمه‌ی پاک‌سرشت، انتشارت سمت)

84. این انتقاد نیز از منظر رویکرد انتقادی وارد شده است. ر. ک. به: علم الهدی، فلسفه‌ی تعلیم تربیت رسمی در اسلام.

85. بدیهی است که پرداختن به این انتقادات و داوری درباره‌ی آن‌ها (بر اساس دلالت‌های فلسفه‌ی تربیت اسلامی) مجال دیگری می‌طلبد. در این‌جا سعی شده است تا با عنایت به انتقادها، به بازسازی مفهومی تربیت رسمی و عمومی کمک شود.

86. از جمله‌ی خصوصیات اشکال رایج تربیت رسمی و عمومی، می‌توان به نظام‌مندی و قانون‌مندی، تمرکز، وابستگی به دولت، محافظه کاری، مدرک‌گرایی، داشتن اهداف و محتوای کاملاً مشترک و اجباری بودن اشاره کرد.

تربیت رسمی و عمومی، بر فلسفه‌ی تربیت اسلامی و بومی و دلالت‌های آن به‌عنوان وجه تمایز این الگو با الگوهای رقیب اتکا کرد.

با تأمل در مباحث گذشته و بررسی و تحلیل خصوصیات مصادیق رایج این پدیده، موارد ذیل را می‌توان مهم‌ترین خصوصیات عام مفهوم مورد نظر از تربیت رسمی و عمومی (یعنی اهم وجوه تمایز آن از دیگر انواع تربیت) در نظر گرفت:

- **سازمان یافتگی**

در عصر حاضر، برای حضور فعال در جامعه و برخورداری از حیات متعالی فردی و اجتماعی نخست باید برخی از توانمندی‌ها در ساحت وجودی انسان‌ها محقق شود. اهمیت این توانمندی‌ها به‌حدی است که جامعه‌ی اسلامی معاصر نمی‌تواند تحقق آن‌ها را در آحاد جامعه، به عنصر تصادف و اتفاق واگذارد؛ زیرا هر شرایط و زمینه‌ای، مساعد و مناسب یادگیری هدفمند (به‌ویژه کسب این توانمندی‌ها) نیست و چنانچه می‌دانیم مجموعه‌ای از عوامل متداخل و متعامل، مانند شرایط اجتماعی و عوامل فردی و عوا مل انسانی در آن دخالت دارند. به همین سبب، برای کسب این دسته از شایستگی‌ها، باید زمینه‌های نظام‌مند، مناسب و مساعدی تدارک دیده شوند تا با مراقبت از عوامل مؤثر در یادگیری، امکان تحقق بیش‌تر و بهتر هدف‌ها، در جریان تربیت فراهم آید. می‌توان گفت که داشتن حدی از نظام‌مندی و سازمان یافتگی، برای تحقق اهداف این نوع تربیت در بین انواع تربیت ضرورتی انکار ناپذیر است و به‌نظر می‌رسد این‌گونه سازمان یافتگی، مغایرتی با دیدگاه اسلامی نیز ندارد. تربیت رسمی و عمومی باید مخاطبان معین و برنامه و محتوای مشترک و تا حدودی تعریف شده داشته باشد. هم‌چنین این نوع تربیت، باید از ساختار (مراتب و مراحل) مشخصی برخوردار باشد که مخاطبان طبق شرایط تعریف شده، از این مراتب و مراحل بگذرند.

- **قانون‌مندی**

دولت‌ها، امروزه، از عوامل اصلی و محوری سیاست‌گذار و تصمیم گیر در تربیت و مسئول برنامه‌ریزی کلان جهت زمینه‌سازی برای کسب شایستگی‌های لازم و مورد نیاز افراد جامعه‌اند. دولت‌ها بر اساس قوانین اساسی کشورها و میثاق‌های جهانی متعهدند که تربیت رسمی و عمومی را، با کیفیت مطلوب و کامل، برای آحاد اعضای جامعه محقق کنند. بنابراین در جوامع امروزی تربیت رسمی و عمومی برمبنای قانون‌های ویژه‌ای سامان‌دهی و هدایت می‌شود که برای رعایت و حمایت و تحقق کامل این نوع تربیت تدوین و تصویب شده‌اند. دولت اسلامی نیز بر اساس رسالت خاص خود، باید زمینه‌ساز هدایت افراد جامعه باشد که الزام قانونی بهره‌مندی از نوع خاصی از تربیت برای همگان می‌تواند سازوکار مناسبی برای ایفای این رسالت باشد.

- **فراگیری نسبت به آحاد جامعه**

همه‌ی انسان‌ها در آفرینش برابر و در مشترکات انسانی شبیه هم‌اند (فطرت و طبیعت مشترک دارند)؛ لذا تربیت باید حداقل مشترکات را در ساحت وجودی همه‌ی انسان‌ها محقق سازد. این مفهوم، همان شمول اجتماعی تربیت رسمی و عمومی است. مبارزه با جهل در بین عموم انسان‌ها، از جهت‌گیری‌های اصلی دین اسلام است؛ این امر، نه تنها ازآیات و روایات[87] که از سیره‌ی عملی حضرت رسول(ص) و ائمه‌ی معصوم(ع) استنباط می‌شود. [88]

---

87. روایات زیادی در این خصوص وارد شده است که ذکر همه‌ی آن‌ها در این مقال نمی‌گنجد. در این‌جا به ذکر چند مورد بسنده می‌شود:

- از امام صادق(ع) نقل شده: «أنّه رخّص فی أخذ الأجرة علی‌تعلیم الصنعة اذا کانت مما تحلّ»(مستدرک الوسائل، ١٤، ٢٧)
- امام رضا(ع) می‌فرمایند: «اعلم. . . أنّ کل ما یتعلّم العباد من أنواع الصنایع. . . فحلال أخذ الأجرة علیه»(مستدرک الوسائل، ١٤، ٢٧)
- امیرالمؤمنین(ع) می‌فرمایند: «علّم جاهلهم» (نهج البلاغه، فیض، ٧٤٥)
- امیرالمؤمنین(ع) می‌فرمایند: «فاذا أدّت الرعیة إلی الوالی حقه و أدّی الوالی الیها حقها، عز الحق بینهم و تمت مناهج الدین و اعتدلت معالم العدل» (الحیاة، ٦، ٣٤٨)
- حسان معلم از حضرت صادق(ع) نقل می‌کند: «سألت أباعبدالله عن التعلیم: فقال(ع): لا تأخذ علی التعلیم أجراً. قلت: فالشعر و الرسائل و ما أشبه ذلک أشارط علیه؟ قال: نعم، بعد أن یکون الصبیان عندک سواءاً فی التعلیم و لا تفضّل بعضهم علی بعض». (وسائل الشیعه، ١٢، ١١٢)
- شیخ صدوق از حضرت صادق(ع) نقل می‌کند که فرمودند: «من العلماء من یری أن یضع العلم عند ذوی الثروة و الشرف، و لا یری فی المساکین وضعاً. فذاک فی الدرک الثالث من النار». (الخصال، ٣٥٢)

هم‌چنین این ویژگی ناظر به هدفِ مهمِ ایجاد وحدت ملی و انسجام اجتماعی در آحاد اجتماع است. دولت ها موظف‌اند که تربیتی وحدت‌آفرین ارائه دهند؛ به‌گونه‌ای که افراد جامعه بتوانند در چهارچوبی به نام «ملت» و به‌طور مسالمت‌آمیز در کنار هم زندگی کنند. [۸۹] این موضوع، در قوانین جهانی و ملی، از جمله در ایران، مد نظر قانون‌گذار بوده است. بر اساس بندهای ۱ و۱٤ و۱۵ اصل سوم و اصول نوزدهم[۹۰] و بیستم[۹۱] قانون اساسی، همه‌ی آحاد این کشور باید حق دسترسی برابر به فرصت‌های تربیتی را صرف نظر از خصوصیات فردی، خانوادگی و اجتماعی داشته باشند. این حق، هم‌چنین، در ماده‌ی اول قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و جوانان ایرانی مورد تأکید قرار گرفته است. عدالت تربیتی در بعد کمّی، مستلزم ایجاد برابری فرصت دسترسی به تربیت رسمی و عمومی برای همه‌ی افراد جامعه است و همگان بر اساس آن حق دارند که به حد نصاب مقبولی از آن (متناسب با شرایط و امکانات عصری) دسترسی داشته باشند. البته این برابری فرصت دسترسی به تربیت رسمی و عمومی، عمدتاً ناظر به جامعه‌ی هدف این‌گونه تربیت، یعنی کودکان و جوانان (٦ ـ ۱۸ ساله) است که شمول آن نسبت به همه‌ی افراد جامعه به همین

• امام صادق(ع) فرمودند: «لیکن الناس عندک فی العلم سواءاً» (وافی، ۱، ۱۸٦) به نقل از: علم الهدی، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی در اسلام، ۱۳۸٦

88. بدون شک اسلام برای مبارزه با جهل تنها به دستورات اخلاقی و ترغیب و تشویق‌های فردی اکتفا نکرده است؛ بلکه تدبیر و هدایت جامعه برای کسب علم و تربیت را رسماً وظیفه‌ی حکومت اسلامی قرار داده است. چنان‌که از برخی روایات برمی‌آید، فراهم کردن همه‌ی امکانات برای توسعه‌ی فرهنگ و آموزش مردم و ایجاد زمینه‌های پرورش کرامت انسان‌ها و اصلاح مردم از مهم‌ترین و ظایف حکومت اسلامی برشمرده شده است. برخورد مسلمانان با اسرای بدر گواهی گویاست. در میان مشرکانی که به اسارت درآمده بودند، کسانی هم بودند که مالی برای پرداخت فدیه و آزادی خود نداشتند؛ ولی چون باسواد بودند، پیامبر(ص) مقرر فرمود که هر یک از آن‌ها به ده مسلمان خواندن و نوشتن بیاموزد تا آزاد شود. گروهی از یاران پیامبر(ص)، مانند زید بن ثابت، در این مدرسه خواندن و نوشتن را آموختند. از برخی خلفای بنی عباس نیز شواهدی در این خصوص در تاریخ وجود دارد. (علم الهدی، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی در اسلام، ۱۳۸٦)

89. دولت‌ها برای این‌که بتوانند ملت واحدی را در چهارچوب مرزهای خود پدید آورند، ناگزیرند از تربیت واحد بهره بگیرند. تعلیم و تربیت واحد، با نزدیک‌سازی زبانی و در نهایت فرهنگی و هم‌چنین ترویج روحیه‌ی بردباری، قوم‌های متعدد و متنوع را به هم‌دیگر نزدیک می‌کند و به ثبات، پایداری و پویائی ملت منجر می‌شود.

90. مردم ایران از هر قوم و قبیله که باشند از حقوق مساوی برخوردارند و رنگ، نژاد، زبان و مانند این‌ها سبب امتیاز نخواهد بود.

91. همه‌ی افراد ملت اعم از زن و مرد، یکسان در حمایت قانون قرار دارند و از همه‌ی حقوق انسانی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی با رعایت موازین اسلام برخوردارند.

معناست و در نهایت همه‌ی آحاد جامعه یا باید از آن برخوردار شوند یا از نوعی تربیت جبرانی (تربیت رسمی و عمومی مخصوص بزرگ‌سالان) بهره بگیرند.

- **لحاظ کردن تفاوت‌ها**

توجه به شایستگی‌های ویژه در تعریف تربیت رسمی و عمومی، ناظر به تفاوت‌های فرهنگی، اقتصادی، قومی[۹۲]، دینی[۹۳]، جنسیتی و تفاوت‌های فردی موجود در بین اعضای جامعه است. به سخن دیگر، تربیت رسمی و عمومی، علی‌رغم داشتن حدی از نظام‌مندی که برای کمک به شکل‌گیری هویت مشترک ضرورت دارد؛ جریانی یکسان‌ساز و یک‌دست کننده‌ی همه‌ی افراد جامعه نیست. چه، رمز توسعه و تعالی جوامع، در توجه مناسب به همین تفاوت‌ها و تنوع‌هاست که خداوند در سرشت آدمیان رقم زده است؛ لذا در جریان تربیت رسمی و عمومی، اگرچه بنیاد کار، زمینه‌سازی برای تکوین و توسعه‌ی هویت مشترک (انسانی، اسلامی و ایرانی) بین آحاد جامعه است، اما در کنارآن برای توسعه و تعالی وجودی و پرورش استعدادهای فطری و طبیعی، به جنبه‌های خاص فردی نیز توجه می‌کند تا از این طریق، ظرفیت‌های وجودی افراد جامعه تا حد امکان و متناسب با شرایط تاریخی و عصری بشری تحقق یابد. این همان جریان تکوین و تعالی هویت در دو جنبه‌ی مشترک و اختصاصی است.

- **حضور الزامی متربیان** [۹۴]

---

92. اصول بیست و نهم و چهل و سوم و پانزدهم قانون اساسی مانند حق برخوداری از آموزش زبان محلی و مادری در کنار آموزش زبان فارسی

93. هم‌چنین بر طبق اصول دوازدهم، سیزدهم و چهاردهم قانون اساسی، پیروان ادیان و مذاهب رسمی، اجازه‌ی آموزش ویژه‌ی مذهبی را دارند؛ اما این آموزش‌ها باید تحت نظارت دولت باشد تا با مقتضات زندگی مسالت‌آمیز و توأم با تفاهم بین پیروان ادیان و مذاهب منافاتی نداشته باشد. با توجه به اهمیت مسئله‌ی اقلیت‌ها و قومیت‌ها در اتحاد و انسجام ملی و اسلامی، رعایت حقوق اقلیت‌ها، اشاره شده در قانون اساسی (اصل دوازدهم، اصل چهاردهم، اصل نهم و اصل دوم بند ششم) آموزش وجوه مشترک ادیان و مدارس سیاست مناسبی است.

94. علی‌رغم نظرات موافق و مخالف اجباری بودن و یا توجیه‌پذیر بودن آن بر مبنای فلسفی، نظر غالب بر این است که تعلیم و تربیت اجباری به نفع کودکان است. اصل سی ام و بند سوم اصل سوم قانون اساسی و مواد اول و دوم قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و جوانان ایرانی بر اجباری بودن تعلیم و تربیت حکایت دارد.

در جریان تربیت، توجه به آزادی و اختیار متربیان، به منظور تکوین و توسعه‌ی هویت آنان، موضوعی اساسی است. به عبارتی دیگر، تحولات متربی (در نتیجه‌ی جریان تربیت) باید آگاهانه و آزادانه باشد؛ اما زمینه‌سازی برای تحقق و هدایت این حرکت به لحاظ عقلانی، یک ضرورت است. از این‌رو، با توجه به محدودیت‌های طبیعیِ دوره‌های پایینِ رشد و مخاطراتی که در راه تعالی انسانی وجود دارد، حضور الزامی متربیان در موقعیت‌های مناسب، به بهره‌مندی آنان از این زمینه‌ها در جهت تحقق مطلوب تعالی ایشان یاری می‌رساند. چنین الزامی، برای برخورداری متربی از شرایطی که وی را به مقام انسان عاقل وآزاد و فاعل اخلاقی نزدیک سازد، امری خردمندانه و قابل قبول می‌نماید و از همین رو بسیاری از اندیشمندانی[۹۵] که در زمینه‌ی تربیت اظهار نظر کرده‌اند، با محدود ساختن موقت آزادی کودکان در سال‌های اولیه‌ی زندگی آن‌ها، به منظور تربیت فاعل آزاد، آگاه و اخلاقی که در راستای تعالی حیات فردی و اجتماعی گام بردارد، موافق‌اند؛ چرا که کودکان و افراد کم‌تر رشد یافته و کم تجربه در معرض خطا و تأثیرپذیری از عناصر منفی محیط و مخاطرات آن قرار دارند و بی‌تردید، انسانی که برای تکوین و توسعه‌ی ظرفیت‌های وجودی‌اش، در محیط مناسب قرار نگیرد، اسیر هوس‌ها و ضروریات سطح پایین حیات مادی خواهد ماند. اما همواره باید به یاد داشت که جهت کلی این الزامِ بیرونی، باید به سوی شکل‌گیری التزام درونی و اختیاری و ایجاد انسان فاعل مختار، آگاه و اخلاقی باشد. در اسلام نیز روایات بسیاری ناظر به این مفهوم در دست داریم که بر ضرورت[۹۶] برخورداری از این فرصت‌های تعالی بخش برای عموم انسان‌ها، به‌ویژه نسل نوخاسته تأکید می‌کند. به هر حال امروزه این نظر با اقبال عمومی مواجه است و اجماع کلی درباره‌ی آن

95. برای مثال جان استوارت میل صراحتاً کودکان را از شمول اصل آزادی خود خارج می‌کند. کانت و هگل نیز منافع کودکان را با منافع سرپرست مذکر خانواده جمع می‌کنند. اقتصاددانان کلاسیک نیز ارائه‌ی آموزش و پرورش عمومی را توسط دولت یک ضرورت می‌شمارند. ازآن‌جا که در تفکر آنان، داشتن شهروندانی دانا و توانا که به نحو احسن قادر به ایفای وظایف شهروندی خود باشند، بنیان دولت و اساس ایجاد حکومت‌های آزاد است؛ بنابراین رأی به پیش‌دستی دولت در تعلیم و تربیت می‌دهند. (انصاری، ۱۳۸٦) هم‌چنین روسو علی‌رغم طرفداری شدید از آزادی کودک، با وقوف به ضرورت حمایت و مراقبت از دوران رشد کودکان، الگوی آزادی تنظیم شده را ارائه می‌دهد. او مربی را به نوعی اجبار پنهانی در فعل و اعمال محدودیت در آزادی کودکان توصیه می‌کند؛ اما هدف از آن، تربیت انسانی آزاد و آگاه و فاعل اخلاقی است. (شاتو، مربیان برزگ، ترجمه‌ی غلامحسین شکوهی، انتشارات دانشگاه تهران)

96. ر. ک. به: ترجمه‌ی جلد دوم الحیات، باب نهم، فصل پنجم.

وجود دارد که تربیت رسمی اجباری به نفع کودکان و نوجوانان است. این موضوع در اسناد حقوقی و میثاق نامه‌های جهانی نیز منعکس شده‌اند. [۹۷] بنابراین استفاده از این‌گونه الزام در مراحل ابتدایی تربیت، که متربیان با محدودیت‌های قابل توجهی در انتخاب اختیاری و آزادانه و اراده‌ی معطوف به خیر و مصلحت خویش مواجه‌اند، هم بر اساس ادله‌ی عقلی و هم برمبنای دلایل و شواهد نقلی امری مجاز و مرجح است.

- **مدرسه‌مداری**

خصوصیات سازمان یافتگی (داشتن برنامه‌ی مشترک، مراتب و مراحل و مخاطبان معین)، قانونمندی، شمول اجتماعی و الزامی بودن تربیت رسمی و عمومی نشان از آن دارد که این نوع تربیت، باید در شرایط ویژه و تعریف شده‌ای تحقق یابد. این موقعیت ویژه «مدرسه» نامیده می‌شود. در واقع مدرسه سازوکار و محیطی مناسب برای کسب شایستگی‌های لازم جهت درک موقعیت و بهبود پیوسته‌ی آن از سوی فرد است و ازاین‌رو حضور در آن برای همه‌ی آحاد جامعه، در سنین خاص ضرورت می‌یابد.

این فضای (کالبدی و عاطفی) هدفمند که از دیرباز و در همه‌ی جوامع به نام مدرسه وجود داشته است، زمینه‌ای است برای وصول به شایستگی‌هایی که متربی برای تحقق مرتبه‌ی قابل قبول حیات طیبه در همه‌ی ابعاد فردی و اجتماعی لازم دارد. مدرسه فضای هدفمندی است که از طریق زنجیره‌ای از موقعیت‌ها، فرصت حرکتِ رشدیابنده و تعالی‌بخش را برای متربیان فراهم می‌سازد که در آن شایستگی‌های لازم برای درک و بهبود موقعیت خود از طریق یادگیری رسمی کسب می‌شود.

با عنایت به غایت جریان تربیت در دیدگاه اسلامی ــ یعنی آماده شدن متربیان برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد ـ و نیز با توجه به اصل عقلانی تناسب بین وسیله

97. در میان اسناد و کنوانسیون‌های مختلف مرتبط با حق برآموزش و پرورش، ماده‌ی ۲۶ اعلامیه‌ی جهانی حقوق بشر، ماده‌ی ٤ کنوانسیون مبارزه علیه تبعیض در امر آموزش (۱۹٦۰)، ماده‌ی ۱۲ میثاق بین‌المللی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی (۱۹٦٦) و ماده‌ی ۲۸ کنوانسیون حقوق کودک (۱۹۸۹) از جمله مهم‌ترین اسناد بین‌المللی هستند که کشورهای عضو را به شناسایی آموزش ابتدایی اجباری و همگانی ملزم ساخته‌اند. (انصاری، ۱۳۸٦)

و هدف لازم است، مدرسه و زندگی مدرسه‌ای، به‌مثابه وسیله‌ای برای تحقق حیات طیبه، باید خود نیز از ویژگی‌های حیات طیبه برخوردار و شباهتی با آن داشته باشد و امکان تجربه‌ی چنین حیاتی را برای همه‌ی متربیان فراهم آورد. مدرسه باید به شکلی، محل تجربه‌ی حیات طیبه و آماده شدن متربیان برای تحقق مراتب آن در همه‌ی ابعاد باشد. برای تحقق این ویژگی مدرسه باید پنج معیار مهم داشته باشد:

نخستین ویژگی «ساده سازی» است؛ به این معنی که تجربیات مدرسه‌ای باید شکل ساده شده (و نه پیچیده)ای از تجربیات و اشکال واقعی حیات طیبه باشد.

معیار دوم «پالایش» است. مراد از پالایش، زدودن برخی عوارض و نتایج ناخوشایند نامطلوب احتمالی از برخی تجربیات مدرسه است. محیط مدرسه باید مورد پایش و مراقبت دائم و حتی‌الامکان از عناصر و عوامل مخل و نامطلوب که مانع رشد و تعالی متربیان می‌شود، به دور باشد. این پایش به قصد حمایت از رشد و تعالی دانش‌آموزان صورت می‌گیرد و نباید به شکل تحمیل و تهدید چهره بنماید. به‌طورکلی این ویژگی، ناظر به حذف موانع است؛ اما حذف موانع، نباید محیط مدرسه را به محیطی کاملاً قرنطینه و سترون بدل کند؛ به صورتی که امکان مصون‌سازی ایشان برای حضور در محیط واقعی همراه با خطر را از میان بردارد.

ویژگی سوم «متناسب سازی» است. بر اساس این ویژگی، تجربیات مدرسه، باید با شرایط رشدی متربیان در همه‌ی ابعاد، متناسب باشد. متناسب‌سازی به سایر ابعاد مدرسه مانند مدیریت، مربیان، فضا و تجهیزات نیز تعمیم داده می‌شود.

ویژگی چهارم «تعادل» است. مراد از تعادل، همه‌جانبه نگری و یک پارچگی در توجه متوازن به جنبه‌های مختلف حیات انسانی است. صرف توجه به یک بعد موجب غفلت از ابعاد دیگر می‌شود. از این دیدگاه، مدرسه نه تنها به توسعه‌ی بعد عقلانی و مهارت‌های فکری، بلکه به ابعاد مختلف و ساحت‌های گوناگون حیات انسانی توجه می‌نماید. اگرچه هسته‌ی اصلی اقدامات تربیتی مدرسه، بر بعد عقلانی استوار است، اما به سبب یک‌پارچگی

وجود انسانی، غفلت از ابعاد دیگر حیات انسانی برای مدرسه ناروا ست.[۹۸] «تعادل» از سوی دیگر، ناظر به آن است که مدرسه رویکرد محافظه کارانه‌ی صرف نسبت به انتقال میراث فرهنگی نداشته باشد؛ بلکه باید به ارزیابی، توسعه و گسترش آن نیز دست زند.[۹۹]

ویژگی دیگر «انعطاف‌پذیری» است. مراد از این ویژگی، تلاش مدرسه برای ارتباط هر چه بیش‌تر آحاد متربیان با شرایط اجتماعی محیط پیرامون است؛ به این معنی که مدرسه باید تا حد امکان با شرایط متنوع زندگی متربیان سازگار شود و بکوشد از طریق فراهم آوردن موقعیت‌های متنوع تربیتی، تمامی متربیان (جامعه‌ی هدف) را به سطح مطلوبی از شایستگی‌های پایه (ضمن توجه به شایستگی‌های ویژه) برساند. براین اساس تنوع مدارس در شرایط خاص و مبتنی بر نیاز متربیان ضروری می‌نماید.[۱۰۰]

بر اساس آن‌چه که گفته شد، تربیت رسمی و عمومی در مدرسه و تحت مدیریت مدرسه صورت می‌پذیرد؛ هرچند که ممکن است مدرسه برای نیل به این مقصود، از دیگر موقعیت‌های جامعه که می‌توانند کارکرد تربیتی داشته باشند، استفاده برد. البته این امر نیز با مدیریت مدرسه در سامان دهی موقعیت‌ها و فرصت‌های تربیتی (در چهارچوب برنامه‌ی درسی) میسر است؛ لذا مدرسه از تمامی ظرفیت‌های محیط اجتماعی، در راستای تحقق اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی و عملی شدن رسالت آن کمک می‌گیرد و حتی اشکال گوناگون تربیت غیررسمی و ظرفیت‌های فضای مجازی را به‌عنوان فضای مکمل مورد استفاده قرار می‌دهد. به‌طور کلی تربیت رسمی و عمومی در فضایی با محوریت مدرسه صورت می‌گیرد؛ مگر در مواردی که مخاطبان تربیت رسمی و عمومی (افراد در سنین خاص) نتوانند در مدرسه (به‌عنوان فضای فیزیکی) حاضر شوندکه در این صورت باید

98. از این‌رو باید گفت رویکرد رئالیستی صرف در خصوص کارکرد مدرسه مورد پذیرش نیست. بر اساس رویکرد رئالیستی، مدرسه نهاد ویژه‌ای است که رسالت اصلی آن توسعه‌ی بعد عقلانی، یعنی انتقال دانش بشری و ایجاد مهارت‌های پژوهشی است؛ لذا نباید وظایف و احیاناً جبران ضعف کارکرد دیگر نهادها که عمدتاً در فعالیت‌های فوق برنامه‌ی مدرسه متجلی می‌شود، موجب کاهش توجه مدرسه به این بعد اساسی شود. پس دغدغه‌ی اصلی مدرسه آکادمیک و آزادی آکادمیک است. (گوتک، مکاتب فلسفی و آرای تربیتی، ترجمه‌ی پاک سرشت، انتشارات سمت)

99. بر این اساس، رویکرد ایدئالیستی نیز مورد تأیید نیست. بر اساس این رویکرد، مدرسه وظیفه‌ی انتقال میراث فرهنگی (ارزش‌ها و گنجینه‌ی معارف بشری) به شکل برنامه و منظم (متوالی و متراکم) را به عهده دارد. (منبع پیشین)

100. مانند مدارس عشایری، مدارس کودکان کم‌توان ذهنی و معلولیت‌های جسمی و حرکتی، مدارس مکاتبه‌ای و مدارس نیمه حضوری.

اشکال مناسب و مختلفی از بهره‌مندی از فرصت‌های تربیتی مدرسه‌ای برای آنان فراهم آید.[۱۰۱]

- **اعطای مدرک معتبر**

دو خصوصیت الزامی و قانونی بودن، در تربیت رسمی و عمومی، مستلزم آن است که متربیان پس از حضور در مراحل معینی ازجریان تربیت، نسبت به میزان توفیق در کسب شایستگی‌های مورد نظر، ارزش‌یابی (توسط دیگران و بر اساس معیارهای مشخص و روش‌های معتبر) شوند و مدارک معتبر و قانونی را ـ که شاخص موفقیت در گذر از مراحل پیش و پیش نیاز حضور در مراحل بعدی تربیت رسمی است ـ دریافت کنند. اما این نوع ارزش‌یابی (توسط دیگران) را نباید تنها قالب داوری درباره‌ی میزان تحقق شایستگی‌های مورد نظر فرد تلقی کرد، بلکه لازم است با توجه به نقش محوری متربی در کسب شایستگی‌ها، امکان و زمینه‌ی خودارزیابی مداوم (ارزش‌یابی توسط خود متربی) را نیز فراهم آورد. در ارائه‌ی این‌گونه مدارک، همواره باید توجه داشت که ارزش اصلی به کسب سطح مورد نظر از شایستگی‌های لازم و تلاش مداوم برای حفظ و ارتقای آن‌ها (نه کسب مدرک) داده شود و اعطای گواهی‌نامه‌ی موفقیت در کسب شایستگی‌ها به مدرک‌گرایی منجر نشود. هم‌چنین باید ملاک‌های موفقیت از انعطاف لازم برخوردار و با شرایط و نیازهای متنوع متربیان سازگار باشد.

- **پیش‌نیاز حضور در حیات بالنده‌ی فردی و اجتماعی**

رشد و تعالی کیفیت حیات انسان، بدون کسب لوازم آن ممکن نیست. رشد و تعالی وجودی انسان‌ها و بالمآل توسعه‌ی پایدار جوامع، منوط به درک صحیح موقعیت خود

101. مانند: افراد دارای بیماری صعب‌العلاج، کودکان ساکن در مناطق دور افتاده، کودکان ساکن در کشورهایی که به مدرسه‌ی ایرانی دسترسی ندارند و بزرگ‌سالانی که به دلایلی فرصت دسترسی به تربیت رسمی و عمومی را در سنین کودکی و نوجوانی نداشته‌اند.

است.[۱۰۲] این‌گونه درک موقعیت، به همراه عمل برای اصلاح و بهبود پیوسته‌ی آن، همان استمرار تعالی وجودی آدمیان است. تربیت رسمی و عمومی زمینه‌ی مناسبِ کسبِ توانمندی‌های اساسی و ضروری (شایستگی‌های پایه) در جهت حضور فعال و با نشاط در صحنه‌ی زندگی را برای عموم آحاد جامعه فراهم می‌سازد. لذا این نوع تربیت پیش‌نیاز حضور فعال همه‌ی افراد در فرآیند تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد است؛ هرچند تکوین و توسعه‌ی این توانمندی‌ها در جامعه فرآیندی مداوم و به عبارتی مادام‌العمر است که از گهواره تا پایان عمر ادامه می‌یابد.[۱۰۳]

بر اساس این ویژگی، تربیت رسمی و عمومی باید زمینه‌ساز کسب شایستگی‌هایی باشد که متربیان بتوانند به مدد آن‌ها به‌صورتی فعال درعرصه‌های مختلف حیات فردی و اجتماعی مداخله و مشارکت کنند. [۱۰۴] هم‌چنین بر مبنای این توانمندی‌ها، انسان‌ها باید قادر باشند جریان مادام‌العمرِ توسعه‌ی ظرفیت‌های وجودی خود (سیر اشتداد وجودی نفس) را هدایت و مدیریت کنند.

---

102. منظور از موقعیت، چنان‌چه در بحث مبانی انسان‌شناختی فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران آمده است، وضعیت مشخص و پویایی است که درک و تغییرآن، حاصل تعامل پیوسته‌ی فرد به‌عنوان عنصری آگاه، آزاد، فعال و قابل اعتماد با گستره‌ای از جهان هستی (واقعیت‌های ماورای طبیعت، طبیعت و جامعه) در محضر حق متعال به‌عنوان مبدأ و منتهای هستی و حقیقتی فراتر(فراموقعیت) است. اگر این‌گونه تعامل ناظر به وجه اختصاصی و منحصر به‌فرد وجود آدمی باشد، می‌توان از موقعیت ویژه و تکوین و تحول جنبه‌ی فردی هویت سخن گفت و در صورت تعلق به وجه مشترک هستی فرد، درک و تغییر موقعیت مشترک (بین فرد با دیگران) به شکل‌گیری جنبه‌ی جمعی هویت منجر می‌شود. لذا این تعامل از سویی به قبض و بسط پیوسته‌ی هویت فرد و از دیگرسو به خلق مداوم موقعیت‌های جدید می‌انجامد. دستیابی به این امر مستلزم معرفت خود به‌عنوان شناسنده و اصلاح کننده‌ی موقعیت و نیز معرفت خداوند و کشف نسبت عناصر موقعیت با خداوند متعال به مثابه مبدأ و مقصد هستی است.

103. پیامبر اکرم(ص) بر این توسعه و تعالی مادام‌العمر در حدیثی معروف و مشهور اشاره فرموده‌اند که: «اطلبوا العلم من المهد الی اللحد» که شاعر پارسی این معنا را چنین زیبا به نظم کشیده است: «چنین گفت پیغمبر راست‌گوی/ زگهواره تا گور دانش بجوی. »

104. اصلاح و بهبود موقعیت در وجه جمعی و مشترک آن، مستلزم کسب شایستگی‌های متعدد، از جمله توانمندی تفکر نقاد است که افراد جامعه با استفاده از آن، پیوسته بر مبنای نظام معیار وضع موجود را نقد می‌کنند و به اصلاح و بهبود آن همت می‌گمارند. قرآن کریم آشکارا و صریح، انسان‌ها را به آزمون مکرر و پیوسته‌ی میراث گذشتگان و سنت‌های نیاکان فرا می‌خواند و پیروی بی‌چون وچرا از دیگران را ناپسند می‌شمرد (بقره ۱۷۰ و زخرف ۲۱ – ۲٤) و کسانی را که مشی گذشتگان را توجیهی برای عمل ناپسند خود می‌انگارند، به باد انتقاد می‌گیرد (اعراف ۲۸). تردیدی نیست که سنت‌ها به تمامی نامطلوب و ناپسند نیستند؛ اما برای بازشناسی مطلوب از نامطلوب و پسند از ناپسند، نقد مستمر آن‌ها ضرورت دارد. این نقد مستمر و پیرایش، نسبت به روال‌های جاری زندگی نیز لازم است؛ چرا که مایه‌ی بالندگی هر فرد و جامعه است. شاید این نقد همواره را بتوان بیان دیگری از اصل رکین امر به معروف و نهی از منکر به‌شمار آورد. امام علی (ع) در حدیثی می‌فرماید هرگاه این اصل در جامعه‌ای به فراموشی سپرده شود، آن جامعه روبه نابودی خواهد رفت. بر این اساس، تفکر نقاد مبتنی بر چهارچوب نظام معیار، پیش‌نیاز اصلی حرکت استعلایی زندگی فردی و اجتماعی است.

- **پیش‌نیاز ورود به انواع تربیت تخصصی**

تربیت رسمی و عمومی، افزون بر آن‌که پیش‌نیاز حضور شایسته‌ی افراد جامعه در حیات فردی و اجتماعی به حساب می‌آید، می‌تواند و باید زمینه‌ی ورود گروهی از آحاد جامعه را به انواع تربیت تخصصی با ایجاد آمادگی‌های مقدماتی و لازم در ایشان فراهم سازد تا مراتب دیگری از آمادگی‌های خاص برای تحقق حیات طیبه در ابعاد گوناگون متناسب با علائق و استعدادهای فعلیت‌یافته‌ی متربیان و نیازهای متنوع جامعه در جریان تربیت محقق شود.

ویژگی‌های دیگر

علاوه بر ویژگی‌های فوق، که در عموم الگوهای رایج دیده می‌شود و با مبانی فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران نیز سازگار است، بر اساس مفروضات این سند، می‌توان صفات و ویژگی‌هایی دیگری بر فهرست ویژگی‌های تربیت رسمی و عمومی مورد نظر افزود که برخی از این ویژگی‌ها ممتاز و کاملاً مختص به الگوی مطلوب و مختار تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران است و برخی به‌دلیل تناسب بیش‌تر با ارزش‌ها و مبانی دینی مهم‌تر به‌نظر رسیده و برجسته‌تر شده‌اند:

- **انطباق با نظام معیار (مبانی و ارزش‌های برگرفته از دین و یا سازگار با آن)**

این ویژگی، نکته‌ی محوری و اساسی در مفهوم مورد نظر از تربیت رسمی و عمومی است. به سخن دیگر این ویژگی در مقایسه با دیگر ویژگی‌ها بیش‌تر جنبه‌ی تأسیسی دارد؛ در حالی که ویژگی‌های قبلی به سبب تناسب و سازگاریشان با فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران مورد قبول واقع شده‌اند و جنبه‌ی امضایی دارند.

پیش از این، در بخش مبانی اساسی فلسفه‌ی تربیت، به‌ویژه در بخش مبانی دین‌شناختی و هم‌چنین رویکرد مختار در مواجهه با مسئله‌ی سنت و مدرنیته یعنی رویکرد «تمدن‌سازی»

و رد سکولاریسم (که در بخش مبانی سیاسی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی بیان شده است) در انطباق تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، با نظام معیار دینی اشارات متعددی رفته است. از آن‌جا که سکولاریسم[۱۰۵] ویژگی اساسی و به نوعی ایدئولوژی مسلط بر بسیاری از الگوهای تربیت رسمی و عمومی در جهان است، لذا دین‌محوری ویژگی ممتاز الگوی مختار تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران است. وقتی انطباق با نظام معیار دینی به‌مثابه ویژگی اساسی تربیت رسمی و عمومی تلقی می‌شود، به این معناست که همه‌ی ابعاد و عناصر این نوع تربیت، باید بر مبانی و ارزش‌های بنیادی برگرفته از دین مبین اسلام استوار یا با آن‌ها سازگار باشند.

- **عدالت محوری**

یکی از اهداف حکومت اسلامی، اجرا و بسط عدالت در جامعه است. عدالت در عرصه‌های مختلف اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و تربیتی قابل پی‌گیری است. امروزه استفاده‌ی برابر مردم از امکانات تربیتی، می‌تواند مصداقی از اجرای عدالت باشد؛ خصوصاً که در دنیای امروز نپرداختن به این عرصه، ظلم دولت به مردم محسوب می‌شود.

عدالت تربیتی مفهومی ذومراتب است و تحقق کامل آن منوط به تحقق همه‌ی مراتب آن است.

- در مرتبه‌ی نخست عدالت تربیتی ناظر به تأمین اصل (وجود) تربیت[۱۰۶] است. در این مرتبه باید سازوکارها و امکانات لازم به صورت اجباری برای برخورداری همه‌ی افراد جامعه (در سنین خاص) از حق بر تربیت وجود داشته باشدکه بهره‌مندی از حد نصاب قابل

105. اگرچه دربرخی از نظام‌های تربیت رسمی و عمومی مانند انگلستان و آلمان تربیت دینی(به معنای تربیت برای تقویت دینداری به دین و مذهب خاص) مشاهده می‌شود؛ اما هرگز کل جریان تربیت براساس معیارهای دینی تنظیم و هدایت نمی‌شود. این بدان سبب است که سکولاریسم اساساً دین‌ستیز نیست؛ بلکه دین را در مقوله‌ی مسائل شخصی و فردی (حیطه‌ی خصوصی) قرار می‌دهد و در چهارچوب اصول دمکراسی و لیبرالیسم، آموزش دین را در مدارس برمی‌تابد. البته در برخی نظام‌های تربیت رسمی و عمومی مانند آمریکا و فرانسه ممنوعیت تربیت دینی (در مدارس دولتی که با بودجه‌ی عمومی اداره می‌شوند) مشهود است. هرچند در این کشورها نیز در خصوص آموزش «درباره‌ی دین» منعی وجود ندارد.

106. Availability

قبولی[۱۰۷] از این حق باید به‌طور رایگان برای همه تضمین شود. (گرچه امکان مشارکت خانواده‌ها و یا سایر نهادهای اجتماعی برای تأمین منابع مالی مورد نیاز برای مراتب بالاتر از این حق وجود دارد.)

- در مرتبه‌ی بعد، عدالت تربیتی ناظر به قابلیت دسترسی[۱۰۸] برابر آن برای همگان است. یعنی باید امکانات و فرصت‌های تربیتی در حد نصاب ضروری و مطلوب برای همگان قابل دسترسی برابر باشد و تبعیض‌های قومی، نژادی، جنسی/ جنسیتی، مذهبی و طبقاتی در زمینه‌ی حق بر تربیت برطرف شود.
- در مرتبه‌ی بالاتر، عدالت تربیتی ناظر به فراهم آوردن کیفیت قابل قبول [۱۰۹]در خدمات تربیتی، به‌عنوان مثال بهداشت و سلامتی محیط یادگیری، وسایل و امکانات آموزشی مناسب و معلمان با صلاحیت است.
- مرتبه‌ی دیگر عدالت تربیتی نیز انطباق[۱۱۰] جریان تربیت با خصوصیات متربیان (فردی، خانوادگی، جنسی/جنسیتی، بومی و محلی، قومی، مذهبی و فرهنگی) است. در این مرتبه باید تربیت با نیازهای ویژه‌ی آحاد اجتماع هم‌خوانی داشته باشد و گروه‌های مختلف جامعه[۱۱۱] را تحت پوشش قرار دهد.
- یکی دیگر از مراتب عدالت تربیتی، وجود اعتدال و توازن در جریان تربیت است. باید به رشد همه‌ی جنبه‌های وجود آدمی به صورت هماهنگ و متوازن توجه شود و در توجه به برخی از جنبه‌های وجودی متربی افراط و تفریط صورت نگیرد. به عبارت دیگر در اقدامات تربیتی ناظر به زمینه‌سازی برای توسعه و تکوین هویت متربیان باید تمامی ابعاد وجودی آنان را در نظر گرفت.

---

107. این حد نصاب قابل قبول و لازم، بر اساس نیازهای جامعه و امکانات و ظرفیت‌های قابل تحقق حاکمیت برای پشتیبانی از جریان تربیت رسمی و عمومی، توسط بالاترین مرجع تصمیم‌گیری نظام تربیت رسمی و عمومی در بازه‌های زمانی مشخص تعیین می‌شود.

108. Accessibility

109. Acceptability

110. Adaptability

111. مانند افراد با نیازهای ویژه‌ی آموزشی(کم توان ذهنی، معلولین جسمی و حرکتی، کودکان بزه‌کار، کودکان فاقد سرپرست و بد سرپرست، خرده فرهنگ‌ها، کودکان مناطق محروم و دور افتاده)

- **نقش آفرینی مؤثر و متعامل سه رکن: دولت اسلامی، خانواده و نهادها یا سازمان‌های غیر دولتی**

منظور از رکن، عنصر اصلی(سهیم و مؤثر) در تحقق شایسته‌ی جریان تربیت رسمی و عمومی است. بر اساس مبانی سیاسی، اجتماعی و حقوقی و روان‌شناختی بیان شده در مباحث قبل، این ارکان عبارت‌اند از: دولت اسلامی (حاکمیت)، خانواده و نهادها یا سازمان‌های غیر دولتی. [112] علاوه بر نقش اساسی دولت (حاکمیت زمینه‌ساز هدایت[113] و تحقق حیات طیبه) در جهت دهی نظام تربیت رسمی و عمومی، خانواده و نهادها و سازمان‌های دیگر حق و تکلیف دارند که به شکل مؤثر و هماهنگ در فعالیت‌های این نظام مشارکت جویند.[114] البته نقش دولت اسلامی در سامان‌دهی اقدامات تربیت رسمی و عمومی محوری و اساسی است. لذا به دلیل داشتن همین نقش محوری باید هزینه‌ی حد مقبول و مناسب با شرایط تربیت رسمی و عمومی را عادلانه و برای همه‌ی مخاطبان تأمین کند.

- **تحول‌آفرینی و هدایت تغییرات**

یکی از انتقاداتی که به اشکال رایج تربیت رسمی وارد است، محافظه‌کاری و تبعیت کامل آن‌ها از شرایط اجتماعی و تربیت انسان‌های تابع شرایط جاری است؛ حال آن‌که می‌توان تربیت رسمی را چنان سامان داد که افراد در مقابل محیط، به جای تسلیم و تن سپردن به انفعال ، توانایی تغییر در موقعیت را در خویش بپرورند. در تعریف تربیت بر اساس فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران، با توجه به کسب شایستگی‌ها جهت درک و اصلاح موقعیت و آماده‌سازی خود و جامعه برای تحقق حیات طیبه، چنین رویکردی دنبال شده است. انسان در نگرش اسلامی موجودی است برخوردار از آزادی، قدرت تفکر

---

112. در مباحث بعدی با عنوان ارکان نظام تربیت رسمی و عمومی مورد بحث قرار می‌گیرند.

113. هما نگونه که در مبانی سیاسی آمد، نظریه‌ی دولت هدایت یا زمینه‌ساز هدایت، در مقابل نظریه‌ی دولت رفاه قرار دارد. در نظریه‌ی اخیر کارکرد اساسی دولت فراهم کردن رفاه آحاد اجتماع است. در این دولت، تأمین رفاه هدف است؛ در حالی که دولت هدایت، رفاه را یکی از زمینه‌های لازم برای هدایت آحاد اجتماع می‌داند. به سخن دیگر، آن را به مثابه ابزار و نه هدف تلقی می‌کند. برا ی کسب اطلاع بیش‌تر به «فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی از دیدگاه اسلام» مراجعه کنید.

114. این موضوع در مبانی حقوقی مورد بحث قرار گرفت.

و تعقل و قدرت خلق و تولید و تصرف در طبیعت و موقعیت خود. تربیت رسمی و عمومی، ضمن تکیه بر این نگرش، شرایطی را فراهم می‌آورد که متربیان از انفعال و پذیرش مطلق محیط به سوی مواجهه‌ی فعال با محیط و عناصر موقعیت خود روی آورند. آن‌ها باید با موقعیت‌های زندگی خود نقادانه برخورد کنند و به اصلاح و بهبود آن‌ها بپردازند. لذا تربیت رسمی و عمومی، باید فعالانه در جریان تحولات اجتماعی حضور بیابد و از برخورد انفعالی با تحولات پرهیز کند. از این‌رو مدرسه و کارگزاران آن، به‌ویژه معلمان، همواره باید نقشی سازنده در هدایت تحولات اجتماعی داشته باشند.[۱۱۵]

- **ارزش‌مداری عقلانی (با تکیه بر ارزش‌های انسانی، اسلامی و ایرانی)**

منظور از تربیت عقلانیِ ارزش‌مدار تربیتی است که پرورش کودکان و جوانان را از حیث انسان بودن و با توجه به ضرورت‌های زندگی انسانی آن‌ها در دستور کار خود قرار می‌دهد. در تربیت ارزش‌مدار بر تصریح و تبیین و اصلاح ارزش‌های زیرساختی تربیت تأکید می‌شود. تربیت ارزش‌مدار بر آزادی و آگاهی انسان استوار می‌شود. آگاهی از نیک‌بختی و آزادی برای دست‌یابی به آن، در گرو درکی عقلانی از وضع مطلوب، وضع موجود و فاصله‌ی میان آن‌هاست. لذا منظور از تربیت ارزش‌مدار، تلقین و تحمیل فهرستی از ارزش‌ها و هنجارها نیست؛ بلکه تربیتی است که بر رغبت و آگاهی نسبت به مطلوب تکیه دارد و به انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه نسبت به نظام معیار متناسب با غایت زندگی مطلوب (حیات طیبه) منجر می‌شود. البته، تربیت رسمی و عمومی علاوه بر توجه به ارزش‌های انسانی و اخلاقی عام، در عین حال معطوف به مجموعه‌ای از ارزش‌های اسلامی و ایرانی است که این نیز یکی از وجوه تمایز الگوی مورد نظر از تربیت رسمی و عمومی با الگوهای رایج غربی به شمار می‌آید.

---

115. به مصداق این سخن حکیمانه که: »ذات نایافته از هستی بخش/ کی تواند که شود هستی بخش«، مدرسه زمانی می‌تواند محملی برای ایجاد شایستگی‌های لازم برای درک و بهبود موقعیت دانش‌آموزان شود که این کارکرد در خود مدرسه و کارگزاران آن مشاهده شود. شایان تذکر است که این سخن نباید به معنای سیاست‌زدگی مدرسه و کارگزاران آن تلقی شود و مدرسه را وارد جریانات سطحی و گذران جامعه کند.

- **تأکید بر وحدت ملی و انسجام اجتماعی، ضمن پذیرش کثرت و تنوع**

در برخورد با تکثر فرهنگی، سه رویکرد قابل طرح و پی‌گیری است. نخست، رویکرد کثرت‌گرا که در آن خرده فرهنگ‌ها به صورت هم‌عرض (بدون توجه به فرهنگ مشترک) تکثیر و تأیید می‌شوند. این رویکرد در نهایت به تفکیک کامل خرده فرهنگ‌ها و اختلاف نهادی و گسستن انسجام اجتماعی می‌انجامد. دوم، رویکرد وحدت‌گرا که در آن خرده فرهنگ‌ها در فرهنگ غالب هضم و در شکل افراطی‌اش منجر به حذف خرده فرهنگ‌ها می‌شود. سوم، رویکرد وحدت در کثرت است که در آن ضمن حفظ هویت‌های قومی و خرده فرهنگ‌ها باید به تکوین و تعالی هویت مشترک عنایت داشت. در این رویکرد از حذف و یا ادغام خرده فرهنگ‌ها خوداری می‌شود. در واقع در این رویکرد تردد و تعاملی بین دو قطب وحدت و کثرت به وجود می‌آید که در آن «وحدت» پشتیبان تنوع فرهنگی و «تنوع» عامل وحدت‌بخش خرده فرهنگ‌هایی می‌شود که در یک چهارچوب جغرافیایی و سیاسی به سر می‌برند. در تعامل بین خرده فرهنگ ها (کثرت) و فرهنگ مشترک و واحد (وحدت) نوعی هم‌افزایی فرهنگی رخ می‌نماید.

التزام نسبت به کسب شایستگی‌های پایه (ضمن توجه به شایستگی‌های ویژه) و تأکید بر تکوین و تعالی هویت مشترک (انسانی، اسلامی و ایرانی)، ضمن توجه به وجوه اختصاصی هویت، یکی از جنبه‌های متمایز نظام تربیت رسمی و عمومی کشور ماست. این نظام تربیتی با وحدت‌گرایی، ضمن پذیرش کثرت و تنوع، از سویی خود را از عیب بزرگ برخی نظام‌های نامتمرکز تربیت رسمی مبرا می‌سازد که با مشکلاتی همانند تقویت واگرایی اجتماعی، تضعیف وحدت ملی و نابرابری‌های اجتماعی روبه‌رو می‌شوند و از سوی دیگر به رویّه‌ی تمرکزگرایی رایج در بسیاری از نظام‌های تربیت رسمی تن نمی‌سپارد که تضعیف خرده فرهنگ‌ها، بی‌توجهی به خصوصیات فردی، خانوادگی، جنسی/ جنسیتی، قومی،

مذهبی و نیازهای منطقه ای/محلی و حاکمیت نگاه کارخانه‌ای (تولید انبوه) بر نظام تربیتی را در پی می‌آورند.

- **تعامل و بهره‌گیری از تجارب دیگران (در چهارچوب اصول)**

به‌طور کلی نسبت و رابطه‌ی الگوی تربیت رسمی و عمومی با الگوهای رایج، نسبت و رابطه‌ی رقابت الگویی[۱۱۶] خواهد بود؛ زیرا این الگو بر مفروضات و مبانی تفکر اسلامی استوار است. البته رابطه‌ی رقابت الگویی نباید به این معنی گرفته شود که درهای این نظریه کاملاً بسته است و به هیچ‌روی، پنجره‌ای به دیگر الگوها و به بیرون از خود ندارد؛ که این الگو انعطاف‌پذیر است و نسبت به تجربیات و نظریات معقول و متناسب روی خوش نشان می‌دهد. به‌واقع در رابطه‌ی رقابت، امکان گفت‌وگو و دادوستد با نظریه‌های بدیل وجود دارد.

مشابهت این الگو با الگوهای رقیب و بدیل در برخی ویژگی‌های خاص، به سبب نبود تعارض میان این ویژگی‌ها و مبانی مذکور است؛ ضمن آن‌که الگوی مورد نظر از تربیت رسمی و عمومی ویژگی‌های خاص خود را نیز دارد. براین اساس، استفاده از نتایج پژوهش‌ها در الگوهای دیگر و تجربیات و موفقیت‌های آن الگوها، باید در چهارچوب الگوی مورد نظر و متناسب با مبانی و پیش‌فرض‌های آن باشد؛ به همین دلیل بهره‌مندی از تحقیقات تربیتی و تجربیات دیگر کشورها برای ارتقا و بهبود کیفیت تربیت رسمی و عمومی امکان پذیر است. بنابراین می‌توان در این حوزه‌ها با دیگر کشورها و نهادهای بین‌المللی همکاری‌های علمی و تحقیقاتی داشت و از تجارب جهانی با عنایت به شروط فوق‌الذکر بهره گرفت.[۱۱۷] به عبارت دیگر، نمی‌توان و نباید به شکل بی‌حساب و کتاب و

---

116. باقری، ۱۳۸٤، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، جلد دوم، تهران: انتشارات مدرسه.

117. اگر مجموع این تجارب را دانش و تجربه‌ی متراکم بشری بدانیم، کسب علم و تجربه و استفاده از آن امری معقول است. در احادیث و روایات نیز بر کسب علم از منابع مختلف، حتی خارج از جغرافیای مسلمانان، و از اقوام، ملل و فرهنگ‌های گوناگون توجه شده است. خداوند در قرآن، در آیه‌ی۱۷ سوره‌ی زمر می‌فرماید: «به بندگانی که سخن‌های گوناگون را می‌شنوند و از بهترین آن‌ها پیروی می‌کنند، بشارت ده.» پیامبر(ص) فرموده است: «اطلبوا العلم ولو بالصین.» (غزالی، احیاءالعوم الدین، ۱٤/۱) بر این اساس مسلمانان در کسب علم، اغلب

بدون ملاحظه‌ی تناسب بین تجارب و الگوی مورد استفاده با مفروضات اسلامی تربیت رسمی و عمومی، به اقتباس از دیگران اقدام کرد. لذا، یا باید تجارب جهانی را بومی‌سازی کرد یا راهکارهایی متناسب با کلیت الگوی اسلامی ـ ایرانی تربیت رسمی و عمومی، خلق و ابداع نمود.

به این ترتیب، می‌توان گفت که الگوی مورد نظر از تربیت رسمی و عمومی برای جامعه‌ی اسلامی ایران، ویژگی‌های عام و مشترک با دیگر الگوهای رایج (الزامی بودن، نظام‌مندی، همگانی بودن، مدرسه‌مداری و...) نیز دارد که این ویژگی‌ها با مبانی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی سازگار است. در عین حال، این الگو ویژگی‌های متمایز کننده‌ای از الگوهای رایج نیز دارد. برخی از این ویژگی‌ها مانند «انطباق با نظام معیار دینی» وجه اختصاصی این الگو به‌شمار می‌آید و برخی دیگر نظیر «عدالت محوری»، «تأکید بر وحدت ملی و انسجام اجتماعی ضمن پذیرش کثرت و تنوع» به لحاظ میزان تأکید و برجسته‌سازی از وجوه تمایز این الگوست.

۲ـ۲. تعریف تربیت رسمی و عمومی

حال می‌توان تربیت رسمی و عمومی را، که شکل ویژه‌ای از تربیت است، چنان تعریف کرد که علاوه بر عناصر مشترک تربیت رسمی و عمومی [۱۱۸]، با عنایت به فلسفه‌ی تربیت و مبانی بیان شده، خصوصیاتی نظیر: آگاهی بخشی به عموم آحاد جامعه، تحول‌آفرینی، ارزش‌مداری عقلانی، عدالت گستری، تأکید بر تکوین هویت مشترک (انسانی، اسلامی و ایرانی) و توجه به کثرت‌گرایی در آن ملاحظه شود.

محدودیت‌های مکانی و فرهنگی را برنمی‌تابیدند. امام علی(ع) در نهج البلاغه، حکمت ۷۷ می فرماید: «حکمت گمشده‌ی مؤمن است؛ پس آن را بگیرید، حتی اگر در دست منافق باشد.» امام سجاد(ع) نیز گفته است: «اگر مردم می‌دانستند طلب علم چه نتیجه‌ای دارد، به دنبال آن می‌رفتند؛ حتی اگر خونشان بریزد و به دریاها وارد شوند و در گرداب‌ها فرو افتند.»(الحیات) رفتار مسلمانان در سده‌های نخسین شکل‌گیری تمدن اسلامی نشان می‌دهد که آن‌ها به تأسی از قرآن و رهبران دینی خود، از گرفتن دانش متراکم بشری از منابع مختلف آن عصر(فرهنگ‌های ایران، یونان، مصر و پیروان ادیان یهودی و مسیحی و اقوام و ملل دیگر) و بازسازی و توسعه و تعالی آن هیچ شک و تردیدی نداشتند.

118. مانند سازمان یافتگی، قانون‌مندی، شمول و الزام.

بر اساس آن‌چه که گفته شد، می‌توان چنین تعریفی را از تربیت رسمی و عمومی بر اساس مفاد فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران ارائه داد: «*بخشی از جریان تربیت که به شکل سازمان‌دهی شده، قانونی، عادلانه، همگانی (نسبت به افراد ٦ تا ١٨ سال) و الزامی در جهت تکوین و تعالی مداوم هویت متربیان با تأکید بر وجوه مشترک (انسانی، اسلامی و ایرانی) هویت، ضمن ملاحظه‌ی ویژگی‌های فردی (جنسی/جنسیتی، خانوادگی، فرهنگی، دینی/ مذهبی[119]، قومی و بومی/محلی) ایشان صورت می‌پذیرد تا متربیان مرتبه‌ای از آمادگی برای تحقق حیات طیبه در ابعاد گوناگون را به دست آورند که تحصیل آن مرتبه، برای عموم افراد جامعه لازم یا شایسته باشد.*»

البته مرتبه‌ی لازم و شایسته از آمادگی تحقق مراتب حیات طیبه برای عموم افراد جامعه همان رسیدن به هویت مشترک (انسانی، اسلامی و ایرانی) است که تربیت رسمی و عمومی زمینه‌ی تحقق آن را به نحو نظام‌مند و سازمان‌دهی شده فراهم می‌آورد. این جریان از طریق زمینه‌سازی برای کسب شایستگی‌های پایه توسط متربیان صورت می‌پذیرد. شایستگی‌های پایه آن دسته از صفات و توانمندی‌هاست که همه‌ی افراد جامعه باید آن‌ها راکسب کنند تا برای زندگی شایسته و با کیفیت در برهه‌ی تاریخی و روند تکاملی و استعلایی عصر خود آمادگی لازم را پیدا کنند. اگرچه چهارچوب این شایستگی‌ها در قالب اهداف ساحت‌های تربیت به صورت کلی و عام تعریف می‌شود، اما مصادیق آن متناسب با شرایط زندگی در هر عصر و زمانی تعیین می‌شود؛ یعنی، نمی‌توان یک بار و برای همیشه آن‌ها را تعیین کرد و تعیین آن، موضوعی زمان‌مند و وابسته به موقعیت و شرایط اجتماعی است. تحولات سریع عصر حاضر، عدم امکان تعیین دقیق مصادیق را برای همیشه ضرورتی انکار ناپذیر ساخته است. لذا تعیین شایستگی‌های پایه، با توجه به ملاک‌های زیر در چهارچوب فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران صورت می‌گیرد:

- اولویت‌های نظام معیار؛

119. البته ملاحظه‌ی خصوصیات دینی/ مذهبی صرفاً در ساحت تربیت دینی (به معنای خاص) و آن هم تنها برای متربیان تابعِ ادیان و مذاهب رسمی کشور، براساس مفاد قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران امکان‌پذیر است.

- نیازها و مقتضیات اجتماعی با توجه به میزان رشد و توسعه یافتگی جامعه و چشم‌انداز تحولات پیش رو؛
- یافته‌های پژوهشی مربوط به مشخصات و نیازهای مراحل رشد متربیان؛
- دلایل ضرورت تحقق اهداف تربیت (برحسب نوع ساحت‌ها) برای همگان؛
- قابلیت تحقق‌پذیری شایستگی‌های مورد نظر نسبت به عموم افراد جامعه.

شایان ذکر است که کسب شایستگی‌های پایه، زمینه‌ساز ورود متربی به سطوح بالاتر رشد و تعالی هویت نیز هست که برخورداری از تربیت تخصصی (به‌ویژه نوع رسمی آن سطوح) را شامل می‌شود.

از سوی دیگر باید به خاطر داشت که تربیت رسمی و عمومی، با توجه به اصل وحدت و کثرت، صرفاً دستگاه یک‌سان‌سازی انسان‌ها نیست؛ بلکه علاوه بر توجه به ابعاد مشترک انسانی که ضرورتی انکار ناپذیر برای شکل‌گیری جوامع بشری تحت نام ملت یا امت است و مبنای تعامل آحاد انسانی با هم‌دیگر است، باید به جنبه‌های ویژه‌ی هر انسان توجه داشت و زمینه‌ی کسب شایستگی‌های ویژه‌ی متناسب با این جنبه‌ها (استعداد و سطح رشد، خصوصیات جنسی و جنسیتی، قومی و مذهبی و موقعیت زندگی) را فراهم آورد. بنابراین شایستگی‌های ویژه، آن گروه از صفات و توانمندی‌هاست که در سطحی بالاتر از سطح مورد انتظار برای همگان قرار دارد و افراد بر حسب علاقه و استعداد فعلیت یافته‌ی خود و نیازهای خاص جامعه آن‌ها را کسب می‌کنند؛ به‌گونه‌ای که هر متربی علاوه کسب شایستگی‌های پایه، باید شایستگی‌های خاص خود را نیز دارشته باشد. این ویژگی، واکنشی است نسبت به این انتقاد از نظام تربیت رسمی و عمومی رایج که در راستای هویت‌سازی به استانداردسازی اقدام می‌کند و نتیجه‌ی آن «شخصیت‌زدایی» است. نظام تربیت رسمی و عمومی مطلوب، طبق اصل اساسی و مهم وحدت و کثرت، علاوه بر زمینه‌سازی تکوین و تعالی هویت مشترک (انسانی، اسلامی و ایرانی) در آحاد جامعه به سایر جنبه‌های هویت افراد جامعه و زمینه‌سازی برای تکوین لایه‌های ویژه‌ی هویت آنان از طریق شایستگی‌های ویژه توجه دارد.

۳. چرایی تربیت رسمی و عمومی

۱ـ۳. اهمیت و ضرورت

افزون بر دلایلی که در فلسفه‌ی تربیت برای اهمیت و ضرورت تربیت (در معنای عام) و جایگاه نهاد تربیت در اجتماع مطرح شده‌اند[۱۲۰]، موارد ذیل نیز از وجوه ضرورت شکل خاص تربیت رسمی و عمومی‌اند:

- رسالت پیامبران الهی و جانشینان آن‌ها، هدایت عموم مردم و اقامه‌ی عدالت اجتماعی است. بی‌شک تربیت رسمی و عمومی، در صورتی که بر اساس معیارهای دینی جهت داده شده باشد، نقشی اساسی در هدایت عموم مردم خواهد یافت؛ چه، اقامه‌ی قسط و عدالت اجتماعی متوقف بر تربیت عموم افراد جامعه به‌گونه‌ای است که عادل، پای‌بند به لوازم عدالت و خواستار برپایی عدالت باشند. تحقق آرمان هدایت و عدالت در دولت هدایت، متوقف بر وجود نظام و تشکیلاتی با این کارکرد است. لذا تربیت رسمی و عمومی سازوکاری مناسب و ضروری برای تحقق هدایت عموم و اقامه‌ی عدالت اجتماعی در حکومت منطبق با معیارهای اسلامی است.
- انسان در کشاکش دو جریان متضاد زشتی و زیبایی و خیر و شر در حرکت است. او بالقوه، امکان روی آوردن به خیر یا شر را در خود دارد.[۱۲۱] لذا حرکت استکمالی او در مسیر خیر، همواره در معرض خطر و آسیب است. این مخاطرات برخی منشأ بیرونی[۱۲۲] و برخی منشأ درونی[۱۲۳] دارند. بر این اساس جریان تربیت برای افزایش فرصت و امکان حرکت متعالی انسانی و رفع امکان حرکت به سوی زشت‌کاری ضرورت می‌یابد. به سخن

---

120. در فلسفه‌ی تربیت جمهوری اسلامی ایران به مهم‌ترین وجوه اهمیت و ضرورت تربیت در معنای عام آن و جایگاه محوری تربیت در تحقق غایت زندگی (حیات طیبه) اشاره شده است.

121. سوره‌ی شمس، ۷ تا۱۰.

122. شیطانِ وسوسه‌گر یکی از مهم‌ترین عوامل بیرونی است. بر اساس آیات قرآن، ابلیس از خداوند تا قیامت مهلت خواست تا در کار وسوسه و فریب فرزندان آدم بکوشد. انسان‌های تربیت ناشده و زشت‌کار(انسان‌هایی که ظرفیت‌های مثبت وجودی آنان محقق نشده است و به قول قرآن مانند چهارپایان و حتی پست‌تر از آن‌هایند) از عوامل دیگر این دسته از مخاطرات‌اند.

123. تمایلات و مشتهیات نفسانی از موانع درونی پیش‌روی انسان برای رسیدن به کمال‌اند. قرآن از قول حضرت یوسف(ع) می‌فرماید که «من خود را تبرئه نمی‌کنم؛ که نفس اماره، مرا به بدی و زشت‌کاری دعوت می‌کند؛ مگر آن‌که لطف پروزدگار شامل حالم شود.» ـ یوسف، ۵۳.

دیگر باید قابلیت‌ها و شایستگی‌هایی در انسان‌ها تحقق یابد تا آدمی از درون، آگاهانه و آزادانه در برابر مخاطرات بیرونی و درونی موضع بگیرد. تربیت از این منظر در زمره‌ی زمینه‌سازی سلبی[۱۲۴] قرار می‌گیرد. مراد از جنبه‌ی سلبی تربیت، رفع (نه دفع) مخاطراتی است که عمدتاً نقش بازدارندگی دارند و متربی را از رسیدن به مرتبه‌ی انسانیِ فاعل آگاه، آزاد و اخلاقی دور می‌سازند. تربیت رسمی و عمومی به‌مثابه جریانی فراگیر و گسترده در این راستا (هدایت عموم آحاد جامعه) ضروت می‌یابد. با این جریان، خردمندان اجتماع از نسل نوخاسته در مقابل مخاطرات درون و بیرون مراقبت می‌کنند.

- نهاد اجتماعی[۱۲۵] تربیت، از گذشته‌های دور، درهم‌تنیده با دیگر نهادها، کارکردهای ویژه‌ی خود را در تداوم و توسعه‌ی حیات فردی و اجتماعی ارائه داده است. در قرون اخیر، به سبب تغییرات و تحولات جوامع در توسعه‌ی دانش و فناوری، شکل‌گیری دولت و دیگر نهادهای مدنی و پیچیده‌تر شدن زندگی اجتماعی، این نهاد، با جلوه‌ای سازمان یافته‌تر، ساختاری سلسله مراتبی، تشکیلات و اهدافی مشخص و قانونمند (تربیت رسمی)، به‌منظور تداوم و توسعه‌ی جریان تربیت در همه‌ی جوامع، شکل گرفت. ضرورت تربیت رسمی، به‌ویژه بخش عمومی آن، در تمامی جوامع امروزی مورد تأکید و تأیید است؛ به‌گونه‌ای که قوانین بین‌المللی و قانون اساسی همه‌ی کشورها برخورداری از آن را اجباری و رایگان کرده‌اند.

- در جهان امروز، امنیت، استقلال، توسعه و تعالی کشورها و ملت‌ها به‌وجود انسان‌های شایسته و کارآمدی وابسته است که در شرایط پیچیده و همواره متغیر امروزین، بتوانند موجب بقا و توسعه‌ی جامعه شوند. این موضوع چنان اساسی و مهم است که نمی‌توان آن را به فعالیت‌های غیر عمدی و نامنظم و صرفاً جریان تربیت غیررسمی واگذاشت؛ بلکه باید تمهیداتی قانون‌مند و سازوکاری مناسب (تربیت رسمیِ نظام‌مند) برای

---

124. این جریان از منظر برخی صاحب‌نظران، به‌عنوان تأدیب آورده شده است. (شکوهی، مبانی و اصول آموزش‌وپرورش، ۱۳۸٦)

125. نهاد اجتماعی عبارت است از مجموعه‌ای سازمان یافته از روابط اجتماعی که متضمن ارزش‌ها و رویّه‌های معینی است و نیازهای اساسی خاصی را از جامعه برمی‌آورد. نهاد اجتماعی تربیت ساختارها و شیوه‌هایی است که از طریق آن وظایف اساسی تربیت آحاد جامعه عملی و محقق می‌شود.

تربیت آحاد اجتماع اندیشید. از این‌رو نمی‌توان تعالی جامعه را به تربیت گروهی نخبه منوط و متکی ساخت بلکه این امر منوط به توسعه و تعالی بیش‌ترین ظرفیت‌های وجودی افراد اجتماع است.

- به نسبتی که زندگی پیچیده‌تر می‌شود، ضرورت فعلیت بخشیدن به امکانات و استعدادهای بالقوه‌ی انسان‌ها برای حضور در جامعه بیش‌تر می‌شود. به بیان دیگر، جوامع امروزه به انسان‌هایی نیاز دارند که توانایی‌های انسانی وسیع‌تری در آن‌ها تحقق یافته باشد. به همین دلیل است که واگذاری این امر به سازوکارهای معمول اجتماعی (تربیت غیررسمی یا محیطی) امری نامعقول می‌نماید؛ زیرا موجب می‌شود که بسیاری از آحاد اجتماع به شایستگی‌ها و مهارت‌های ضروری برای زندگی و مشارکت در حیات اجتماعی مجهز نشده و ارزش‌های پذیرفته‌ی جامعه را ـ چنان‌که باید ـ درونی نکرده باشند و قادر به برقراری روابط مطلوب با خدا، جامعه و طبیعت نشوند. بدیهی است تداوم چنین وضعیتی زمینه‌ساز رکود و فروپاشی جامعه را فراهم می‌آورد. برای جلوگیری از این امر و تربیت انسان‌هایی متناسب با ضروریات زندگی اجتماعی، باید مجموعه‌ای از امکانات و زمینه‌های الزامی و نظام‌مند (سازمان یافته) در دسترس آحاد جامعه قرار گیرد تا ضمن فهم و درک و مواجهه‌ی فعال با سرمایه‌ی فرهنگی، حد نصابی از شایستگی‌های لازم برای حضور فعال و مؤثر در عرصه‌ی حیات فردی و اجتماعی را کسب کنند.

- انسجام و وحدت در یک جامعه مستلزم تربیت انسان‌هایی است که زمینه‌های باهم‌زیستی و انسجام اجتماعی[۱۲۶] را داشته باشند. این مهم با شکل‌گیری عناصر مشترک در هویت گروهی از انسان‌ها تحقق می‌یابد که در چهارچوبی رسمی و اعتباری به‌عنوان ملت یا امت با هم‌دیگر زندگی می‌کنند. البته این انسجام اجتماعی امری تشکیکی است که از خانواده و جامعه محلی شروع می‌شود و به جامعه جهانی می‌رسد. پس، نهاد تربیت رسمی و عمومی، از عوامل اصلی زمینه‌ساز در تکوینِ هویتِ مشترک ملی و انسجام اجتماعی در سطح ملی به‌شمار می‌رود.

126. Social coherence

- عناصر فرهنگی جوامع، همه، وضع مطلوب ندارند و از نقایص و مشکلاتی رنج می‌برند که می‌تواند در جریان تربیت غیررسمی تأثیر منفی بگذارد. سازوکار تربیت رسمی و عمومی می‌تواند با پیرایش شرایط محیطی، فضایی را فراهم آورد که تکوین هویت نسل نوخاسته‌ی اجتماع، تا حد ممکن، به‌دور از تأثیرات منفی نقایص و مشکلات فرهنگی موجود صورت پذیرد.

۲ـ۳. غایت، هدف کلی و اهداف تربیت رسمی و عمومی

پیش‌تر گفته شد که تربیت رسمی و عمومی بخشی از جریان تربیت در شکل عمومی آن است. لذا غایت تربیت عمومی (اعم از رسمی و غیررسمی) منتج از تعریف تربیت عمومی در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران و با توجه به مفاهیم کلیدی و ویژگی‌های آن و هم‌چنین ویژگی‌های تربیت عمومی در این چهارچوب، عبارت است از این‌که *متربیان مرتبه‌ای از آمادگی را برای تحقق حیات طیبه به دست آورند که تحصیل آن مرتبه برای عموم افراد جامعه لازم و شایسته باشد.*

هدف کلی تربیت عمومی (اعم از رسمی و غیررسمی) نیز عبارت است از:

«تکوین هویت مشترک (انسانی، اسلامی و ایرانی) متربیان با ملاحظه‌ی ویژگی‌های متربیان.[۱۲۷]*»*

هویت امری چندلایه است. این لایه‌ها وابسته به حلقه‌های تودرتوی حیات اجتماعی و فردی بشر و شامل لایه‌های جهانی(انسانی)، دینی، ملی، قومی، محلی، خانوادگی و فردی است. این لایه‌ها متعامل و متداخل‌اند و نمی‌توان به صورت ایستا و مستقل به آن‌ها نگریست.

تربیت رسمی و عمومی باید در راستای تکوین و توسعه‌ی هویت به این لایه‌ها توجه نماید. اولین لایه، لایه‌ی جهانی(انسانی) است. این لایه بر آن دسته از مشترکات انسانی

127. فردی، خانوادگی، جنسی/جنسیتی، بومی و محلی، قومی، مذهبی و فرهنگی

تأکید می‌کند[۱۲۸] که در آن، متربی به چشم عضوی از جامعه‌ی جهانی نگریسته می‌شود. شکل‌گیری پدیده‌ی جهانی شدن و تبدیل شدن جامعه‌ی بشری به یک مجموعه‌ی نزدیک به‌هم (با تعابیری نظیر دهکده‌ی جهانی) ضروت توجه به این جنبه از هویت متربیان را بیش‌تر آشکار می‌سازد.[۱۲۹] چنین فردی می‌تواند در جریان هم‌زیستی مسالمت‌آمیز با انسان‌های دیگر، که از فرهنگ‌ها، ملل و اقوام و نژادهای دیگرند تعاملی مثبت نشان دهد و در ایجاد شرایط مساعد برای حیات عالیه‌ی بشری بکوشد. توجه به این جنبه از هویت، امکان توسعه و تعالی ارزش‌های عالی معنوی انسانی را که مورد تأیید دین اسلام نیز هست، فراهم می‌آورد.

در لایه‌ی بعد عنصر دین و مذهب مورد عنایت قرار می‌گیرد. اعتقادات و ارزش‌های دینی و مذهبی، از اساسی‌ترین نیازهای بشر و محور اصلی در شکل‌گیری لایه‌ی دوم است. این لایه نیز جنبه‌ی فراملّی دارد[۱۳۰] و در آن هویت جمعی متربی ـ فراتر از مرزهای سیاسی و ملی ـ مد نظر است.

لایه‌ی بعدی هویت مشترک، جنبه‌ی ملی (ایرانی) دارد که در آن ارزش‌ها و هنجارها، آداب و رسوم و مؤلفه‌های دیگر هویت ملی مورد توجه قرار می‌گیرد. همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، تربیت رسمی و عمومی در شکل‌گیری یک ملت و تداوم حیات آن از اهمیت

---

128. خطاب قرآن با کلماتی مانند: «انسان» و «ناس» بر مبنای همین مشترکات بشری است.

129. توجه به این جنبه از هویت در منابع دینی و ملی بسیار به چشم می‌خورد. پیامبر اکرم(ص) در حدیث معروف «من سمع رجلا ینادی یا للمسلمین فلم یجبه فلیس بمسلم»، بر این جنبه از مشترکات انسانی و هم‌زیستی انسان‌ها عنایت نموده است. امام، علی(ع) نیز در عهدنامه‌ی مالک اشتر در زمینه‌ی رعایت حقوق آحاد جامعه به مالک می‌فرماید: «... انسان‌ها یا در دین با تو برادرند، یا در خلقت با تو شبیه.» این سخن والا نشان می‌دهد که ایشان مشترکات انسانی را عنصری مهم در حیات انسان‌ها و روابط بین آن‌ها می‌دانستند. همین مضمون در شعر مشهور سعدی علیه‌الرحمه مورد عنایت بوده است:

بنی آدم اعضای یک‌پیگرند — که در آفرینش زیک گوهرند
چو عضوی به درد آورد روزگار — دگر عضوها را نماند قرار
تو کز محنت دیگرا ن بی‌غمی — نشاید که نامت نهند آدمی

130 . خطاب قرآن به «مؤمنان» (یا ایهاالذین آمنوا. . . . .) معطوف به این لایه‌ی مهم از لایه‌های هویت است.

ویژه‌ای برخوردار است؛ لذا در تربیت رسمی و عمومی این لایه از هویت نیز باید مورد توجه قرار گیرد.[۱۳۱]

۱ـ۲ـ۳. اهداف تربیت رسمی و عمومی

اهداف تربیت رسمی و عمومی در راستای تحقق غایت و اهداف کلی تربیت تعریف می‌شود. این اهداف مجموعه‌ای از شایستگی‌های مربوط به درک موقعیت و اصلاح مداوم آن هستند که عموم افراد جامعه در جهت تحصیل آمادگی برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد و تکوین تعالی هویت خویش باید آن‌ها را کسب کنند. این هدف‌ها شامل دو سطحِ اهداف مشترک و اهداف ویژه‌اند:

اهداف مشترک تربیت رسمی و عمومی

اهداف مشترک تربیت رسمی و عمومی آن دسته از شایستگی‌های پایه است که عموم افراد جامعه باید آن‌ها را کسب کنند. منظور از شایستگی‌های پایه برای عموم افراد جامعه، مجموعه‌ای از صفات و توانمندی‌های ناظر به همه‌ی جنبه‌های هویت (عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی) است که همه‌ی آحاد اجتماع جهت درک و بهبود مستمر موقعیت خود برای تحقق مرتبه‌ی قابل قبول حیات طیبه باید آن‌ها را داشته باشند. شایان ذکر است که این شایستگی‌ها در راستای تکوین و توسعه‌ی هویت (با تأکید بر وجه مشترک آن) توسط افراد کسب می‌شوند. جریان تربیت رسمی و عمومی به دنبال تحقق شایستگی‌هایی (توانایی‌ها و صفات) مشترک در آحاد جامعه است که این شایستگی‌ها با توجه به انواع تربیت (بر حسب شئون گوناگون حیات طیبه) در ساحت‌های شش‌گانه‌ی تربیت (دینی و اخلاقی، علمی و

---

131. تأکید بر این جنبه از هویت نیز با اندیشه و تفکر اسلامی سازگار است. پیامبر اکرم (ص) در حدیثی معروف می‌فرماید: «دوستی وطن از ایمان است.» اسلام علی‌رغم این‌که دینی جهانی است، هیچ‌گاه توجه به تفاوت‌های ملی و قومی را به‌طور کلی رد نکرده است. فرهنگ و تمدن اسلامی با عنایت به همین ویژگی، اقوام و ملل متعددی ـ از اندونزی در شرق کشورهای اسلامی تا مراکش در غرب ـ را در خود جای داده است.

فناوری، اقتصادی و حرفه‌ای، سیاسی و اجتماعی، زیستی و بدنی، هنری و زیبایی‌شناختی) بیان می‌شود.

اهداف مشترک تربیت رسمی و عمومی، با توجه به ملاک‌های زیر توسط بالاترین مرجع سیاست‌گذار نظام تربیت رسمی و عمومی (شورای عالی تربیت) در بازه‌های زمانی مشخص تدوین می‌شوند:

- قابلیت تحقق؛
- تناسب با شرایط و نیازهای کشور و چشم‌انداز توسعه‌ی کشور بر اساس مطالعات آینده‌نگر؛
- تناسب با غایت و هدف کلی تربیت عمومی؛
- تناسب با ویژگی‌ها و مراحل رشد متربیان بر اساس نتایج بررسی‌های علمی؛
- تناسب با اصول و رویکردهای مربوط به ساحت‌های شش‌گانه‌ی تربیت بر اساس نظام معیار.

اهداف ویژه‌ی تربیت رسمی و عمومی

نظام تربیت رسمی و عمومی بر مبنای اهداف مشترک و تحلیل آن‌ها، اهداف ویژه‌ای[۱۳۲] نیز دارد که همان شایستگی‌های ویژه‌ی ناظر به خصوصیات فردی خانوادگی، قومی، مذهبی و بومی و محلی متربیان‌اند.[۱۳۳] این شایستگی‌ها بر اساس اصل وحدت‌گرایی ضمن پذیرش کثرت، توسط نهادهای ذیصلاح در سطوح مختلف نظام تربیت رسمی و عمومی بر حسب معیارهای زیر تعریف می‌شوند:

- مرحله‌ی رشد و ویژگی‌ها و نیازهای متربیان؛
- موقعیت زمانی و مکانی متربیان و شرایط اجتماعی آنان؛
- آمادگی لازم برای ورود به انواع تربیت تخصصی.

---

132. تعیین اهداف ویژه‌ی تربیت رسمی و عمومی با توجه به معیارهای مذکور در این مجموعه، در سطوح ملی، استانی، منطقه‌ای و محلی و حتی مدرسه‌ای و به شکل‌های گوناگون بر حسب مورد انجام خواهد گرفت.

133. به‌عنوان مثال توسعه‌ی استعدادهای فردی، تسلط بر زبان بومی و محلی، معرفت به دین و مذهب خود (پیروان مذاهب و ادیان رسمی)، آگاهی و درک آداب رسوم و سنت‌های پسندیده‌ی محلی و مانند این‌ها.

٤. چگونگی تربیت رسمی و عمومی

مفهوم چگونگی، ناظر به نحوه‌ی عملی شدن جریان تربیت رسمی و عمومی، در جهت تحقق رسالت و اهداف آن است. این مفهوم، به چند موضوع خُردتر اما مهم و اساسی تحلیل می‌شود که عبارت‌اند از: اصول کلی، اصول و رویکردهای حاکم بر ساحت‌های تربیت و عوامل سهیم و مؤثر در تربیت رسمی و عمومی.

١ـ٤. اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی

نظام تربیت رسمی و عمومی، به‌عنوان نظام اجتماعی، متولی تحقق شایسته‌ی جریان «تربیت رسمی و عمومی» در همه‌ی سطوح سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، پشتیبانی، هماهنگی، سامان‌دهی و اجرا، نظارت، ارزش‌یابی **و** اصلاح است. این نظام، مشتمل بر مجموعه‌ای از بخش‌های اصلی و عناصری است که علاوه بر کارکرد ویژه، در جهت تحقق رسالت و اهداف نظام و بهبود جریان تربیت در ساحت‌های مختلف، با هم‌دیگر در تعامل‌اند. کارکرد هماهنگ بخش‌ها و اجزای متعدد نظام تربیت رسمی و عمومی و تعامل سازنده‌ی آن‌ها با یک‌دیگر و سایر عوامل سهیم و تأثیرگذار در جهت تحقق رسالت و اهداف آن مستلزم اتکا بر اصول (قواعد و ملاک‌هایی) است.

در واقع، اصول تربیت رسمی و عمومی، قواعد و ضوابطی هستند که به‌عنوان معیار و راهنمای چگونگی تحقق رسالت، کارکردها و اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی مبنای عمل قرار می‌گیرند و از اصول کلی حاکم بر جریان تربیت[١٣٤] و مبانیِ برشمرده‌ی تربیت رسمی و عمومی استنباط شده‌اند؛ لذا در تمامی سطوح تصمیم‌گیری و عمل تربیتی کاربرد دارند و اجزای نظام را در راستای تحقق رسالت و کارکردها و اهداف آن هماهنگ می‌کنند.

---

134. برای مشخص کردن ارتباط این اصول با اصول مندرج در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران، در ذیل هر اصل، به اصول ناظر و مبانی مرتبط با آن اشاره شده است.

انطباق با نظام معیار دینی[۱۳۵]

- سازگاری سیاست‌ها و برنامه‌ها و روش‌های تربیت رسمی و عمومی با نظام معیار؛
- محوریت و اولویت تربیت دینی و اخلاقی در برنامه‌های تربیت رسمی و عمومی برای زمینه‌سازی انتخاب و التزام آزادانه و آگاهانه‌ی نظام معیار.

عدالت تربیتی[136]

- ایجاد فرصت حضور در تربیت رسمی برای فرزندان آحاد جامعه صرف نظر از ویژگی‌های فرهنگی، قومی، دینی و اقتصادی؛
- فراهم کردن فرصت‌های برابر دسترسی به تربیت عمومی و رسمی (برابری در توزیع منابع و امکانات) برای تمامی آحاد جامعه[۱۳۷]؛
- ارائه تربیت عمومی و رسمی با کیفیت قابل قبول [۱۳۸]؛
- توجه تربیت عمومی و رسمی به تفاوت‌های متربیان در سطح فردی و خانوادگی و اجتماعی[۱۳۹]؛
- تنوع بخشی به فرصت‌های تربیتی متناسب با استعدادهای مختلف دانش‌آموزان؛

---

135. مبتنی بر اصل انطباق با نظام معیار دینی و اولویت تربیت دینی و اخلاقی فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ هم‌چنین متکی بر مبانی فلسفی و دینی تربیت در جمهوری اسلامی ایران (تعریف تربیت و ویژگی‌های آن) و مبانی سیاسی بندهای(۱-۲-۱) و (۲-۲-۱) و (٤-۲-۱) و (۷-۲-۱) و (۸-۲-۱) و (۹-۲-۱) برخی موارد مندرج در بند (۱-۳-۱) مبانی حقوقی و بند (۲-۵-۱) مورد اشاره در فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی.

136. مبتنی براصل عدالت تربیتی و اصل کرامت در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ این اصل هم‌چنین ضمن اتکا بر مبانی فلسفی و دینی (ارزش‌شناختی)، ناظر به بندهای (۲-۲-۱) و (۳-۲-۱) و (۸-۲-۱) مبانی سیاسی و برخی موارد مندرج در بندهای (۱-۳-۱) و (۲-۳-۱) مبانی حقوقی و بندهای (٦-۵-۱) و (۸-۵-۱) مبانی جامعه‌شناختی و بندهای (۳-٤-۱) و (۷-٤-۱) و (۱-٤-۵) مبانی روان‌شناختی مندرج در فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی است.

137. افزایش شمول اجتماعی تربیت رسمی و عمومی یا به بیان دیگر افزایش برابری فرصت‌ها، در یکسانی ارائه‌ی خدمات نیست؛ بلکه این برابری، در حد مطلوب خود، از طریق تنوع‌بخشی به روش‌های ارائه‌ی تربیت رسمی و عمومی منوط است که در واقع همان مرتبه‌ی چهارم عدالت تربیتی است.

138. تناسب جریان تربیت رسمی و عمومی با و یژگی‌های عمومی دانش‌آموزان در سطوح مختلف.

139. مصادیق این اصل، مواردی این چنین را شامل می‌شود: توجه به نیازها و تفاوت‌های فرهنگی (دین و مذهب و زبان) اقتصادی و اجتماعی مانند عنایت به آموزش زبان مادری در کنار آموزش زبان رسمی، آموزش دینی و مذهبی پیروان ادیان و مذاهب رسمی، توجه به مناطق محروم، عشایر، روستاییان و مانند این‌ها. در عین حال این اصل ناظر به مسئله‌ی مهم تفاوت‌های فردی و توجه به هویت و یژه نیز هست. بر این اساس نظام تربیت رسمی و عمومی تلاش می‌کند در کنار تأکید بر کسب شایستگی‌های پایه برای تکوین هویت مشترک، زمینه‌سازی برای کسب شایستگی‌های ویژه نیز همت گمارد.

- توجه به نیازهای ویژه‌ی تربیتی گروه‌های مختلف آحاد اجتماع با توجه به تفاوتهای فردی[۱۴۰]؛
- توجه هماهنگ و متعادل به ساحت‌های تربیت.

وحدت ملی و انسجام اجتماعی [۱۴۱]

- تأکید بر عناصر وحدت ملی مانند زبان و تاریخ و سنت‌های مشترک و شکل‌گیری هویت مشترک ملی از طریق زمینه‌سازی برای کسب شایستگی‌های پایه (مشترک) تربیت رسمی و عمومی[۱۴۲]؛
- وحدت در سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری کلان عناصر نظام تربیت رسمی و عمومی؛
- وحدت در سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری‌های کلان میان نهادهای سهیم؛
- تأکید بر هم‌زیستی مسالمت‌آمیز و توأم با تفاهم پیروان ادیان، مذاهب و اقوام در کشور و جهان.

تنوع و کثرت[۱۴۳]

140. بر اساس مبانی روان‌شناختی پذیرفته شده، گاهی تفاوت‌ها و شباهت‌های آحاد دانش‌آموزان به‌گونه‌ای است که می‌توان آن‌ها را در گروه‌هایی دسته‌بندی کرد و خدمات تربیتی ویژه و کیفی‌تری به آن‌ها ارائه کرد. برای مثال می‌توان از گروه‌هایی مانند: دانش‌آموزان با استعداد ویژه، دانش‌آموزان دارای ناتوانایی‌های ذهنی و جسمی، دانش‌آموزان محروم از تحصیل، دانش‌آموزان دور از و طن، دانش‌آموزان محروم از خانواده نام برد.

141. ناظر به اصل وحدت‌گرایی ضمن پذیرش کثرت‌گرایی در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ هم‌چنین ناظر به تعریف تربیت و ویژگی‌های آن در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران و بندهای (۳-۲-۱) و (٤-۲-۱) و (٥-۲-۱) و (٦-۲-۱) و (۸-۲-۱) برخی موارد مندرج در بند (۲-۳-۱) مبانی حقوقی و بندهای (۱-٥-۱) و (٤-٥-۱) و (٥-٥-۱) و (۷-٥-۱) و (۱۰-٥-۱) مبانی جامعه‌شناختی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی.

142. هویت ملی بخشی از مفهوم هویت است که عبارت است از آن ویژگی یا ویژگی‌هایی که ملت‌ها را قابل شناسایی می‌کند و ابزاری است برای برای تفکیک یک ملت از ملت دیگر با تکیه بر آگاهی مشترک حول مفهوم یا مفاهیم تعریف شده‌ی جمعی. به‌طور کلی عناصری که به شکل‌گیری هویت ملی کمک می‌کنند عبارت‌اند از: سرزمین و قلمرو، دین و مذهب، زبان، حکومت و دولت، نژاد و قومیت، سنت‌ها و آیین‌ها، میراث فرهنگی، اسطوره‌ها و قهرمانان.

143. ناظر به اصل پویایی و انعطاف‌پذیری و اصل پذیرش وحدت‌گرایی در عین توجه به کثرت در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ هم‌چنین متکی بر تعریف تربیت در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ابران و بندهای (۱-۳-۱) و (۲-۳-۱) مبانی حقوقی و بندهای

- قبول تنوع و تکثر (در چهارچوب اصول) در مقام برنامه‌ریزی و اجرا؛
- تأکید بر حفظ و بالندگی خرده فرهنگ‌ها؛
- توجه به زمینه‌سازی برای شکل‌گیری هویت‌های ویژه در دانش‌آموزان در کنار هویت مشترک؛
- تنوع و کثرت‌گرایی روشی در مواجهه با مسائل و مشکلات نظام تربیت رسمی و عمومی؛

خرد ورزی[۱۴۴]

- نگاه علمی و پژوهشی به فرآیند تربیت؛
- بهره‌مندی از نتایج پژوهش‌ها و نظریه‌های علمی در حوزه‌های مرتبط؛
- پژوهش‌محوری در سیاست‌گذاری، تصمیم‌گیری، اصلاح و اداره‌ی نظام تربیت رسمی و عمومی؛
- بهره‌مندی مناسب از تجارب بین‌المللی در عرصه‌ی اعتلای نظام تربیت رسمی و عمومی (مشارکت در طرحهای مطالعاتی و تحقیقاتی بین‌المللی در جهت توسعه و بهبود کیفیت تربیت رسمی و عمومی[۱۴۵])؛
- توسعه و ارتقای توانمندی‌های فکری و عقلانی کارگزاران (کارگزاران فکور) تربیت رسمی و عمومی و متربیان؛
- آینده‌نگری و توجه به روندهای آینده در حوزه‌های مختلف معرفت بشری.

(۳-٤-۱) و (۷-٤-۱) مبانی روان‌شناختی و بندهای (۱-۵-۱) و (٤-۵-۱) و (٦-۵-۱) و (۹-۵-۱) مبانی جامعه‌شناختی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی.

144. ناظر به اصول عقلانیت تدریجی و تعالی مرتبتی در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران و هم‌چنین مبتنی بر تعریف تربیت و ویژگی‌های آن و بندهای (۷-۲-۱) و (۹-۲-۱) مبانی سیاسی و برخی موارد مندرج در بند (۱-۳-۱) مبانی حقوقی و بندهای (٤-۵-۱) و (۵-۵-۱) و (٦-۵-۱) مبانی جامعه‌شناختی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی.

145. توجیه این بند از مشارکت‌جویی در مبحث ویژگی‌های تربیت رسمی و عمومی مطرح شده است.

آزادی[۱۴۶]

- تکیه بر آزادی عمل و تجربه‌ی فردی متربیان در جریان تربیت رسمی و عمومی متناسب با شرایط رشد آن‌ها در جهت کسب شایستگی‌ها و تحقق آزادی معنوی متربیان؛
- آزادیِ عمل و خلاقیت کارگزاران در ارائه‌ی برنامه‌های تربیتی در چهارچوب اصول و سیاست‌های مصوب.

مشارکت [۱۴۷]

- توجه به شورا و خرد جمعی در سطوح مختلف عملیات در نظام تربیت رسمی و عمومی؛
- مشارکت متربیان در تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌های تربیتی مدرسه متناسب با سطح رشد آن‌ها؛
- مشارکت مردم، خانواده‌ها و نهادها و سازمان‌های غیردولتی و تشکل‌های مردم‌نهاد (جامعه‌ی مدنی) در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، پشتیبانی و هماهنگی، اجرا و نظارت و ارزش‌یابی در جهت تحقق رسالت و اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی؛
- مشارکت معلمان در تولید طرح‌ها و برنامه‌های تربیتی و اصلاحی، تولید محتوا، تصمیم‌گیری‌ها در سطح مدارس مناطق و کشور، از طریق تشکل‌ها و انجمن‌های علمی و حرفه‌ای.

---

146. مبتنی بر اصل آزادی و اصل وحدت‌گرایی ضمن پذیرش کثرت و اصل پویایی و انعطاف‌پذیری در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران ؛ هم‌چنین ناظر به تعریف تربیت و ویژگی‌های آن در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران و بند (۳-۲-۱) مبانی سیاسی و برخی موارد مندرج در بند (۱-۳-۱) مبانی حقوقی و بندهای (۱-٤-۱) و (۲-٤-۱) مبانی روان‌شناختی و بندهای (۱-۵-۱) و (۳-۵-۱) و (٤-۵-۱) مبانی جامعه‌شناختی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی.

147. ناظر به اصل عقلانیت، اصل کرامت، اصل وحدت‌گرایی ضمن پذیرش کثرت و اصل مشارکت ارکان تربیت در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ هم‌چنین متکی بر تعریف تربیت و ویژگی‌های آن در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران و بند (۳-۲-۱) مبانی سیاسی و موارد مندرج در بندهای (۱-۳-۱) و (۲-۳-۱) مبانی حقوقی و بند (٦-۵-۱) جامعه‌شناختی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی. به‌طور کلی این اصل ناظر به روابط درونی مؤلفه‌های نظام تربیت رسمی و عمومی است.

همه‌جانبه‌نگری[۱۴۸]

- توجه به تمامی ابعاد وجودی دانش‌آموزان در طراحی برنامه‌ها و فعالیت‌های تربیتی؛
- توجه متعادل و جامع به ابعاد و لایه‌های هویت (انسانی، اسلامی، ایرانی و. . .)؛
- نگرش نظام‌مند در هدایت تحولات در نظام تربیت رسمی و عمومی؛
- هماهنگی و تناسب رویکردها و اصول فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی با ساحت‌های تربیت و زیرنظام‌های تربیت رسمی و عمومی؛
- جامع‌نگری در روابط بین حوزه‌های دانش و معرفت بشری در ارتباط با تربیت.

یک‌پارچگی و انسجام [۱۴۹]

- توجه به وحدت هویت دانش‌آموزان؛
- توجه به وحدت مراحل رشد و پیشرفت دانش‌آموزان؛
- توجه به یک‌پارچگی برنامه‌ها و فعالیت‌ها در طول سال‌های تربیت رسمی و عمومی؛
- همبستگی و هماهنگی ارکان و مؤلفه‌های نظام تربیت رسمی و عمومی.

کرامت[۱۵۰]

- رعایت حقوق و تکریم متربیان؛
- رعایت حقوق و تکریم معلم؛
- رعایت حقوق و تکریم والدین.

---

148. مبتنی بر اصل وحدت‌گرایی در عین توجه به کثرت و اصل تعامل فعال با محیط و اصل مشارکت ارکان تربیت در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ هم‌چنین ناظر به بندهای (۵-۲-۱) و (۹- ۲-۱) مبانی سیاسی و بند (٤-٤-۱) مبانی روان‌شناختی و بندهای (۵-۵-۱) و (۱۰-۵-۱) مبانی جامعه‌شناختی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی.

149. ناظر به اصل یک‌پارچگی و انسجام در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران و بندهای (٤-٤-۱) و (٦-٤-۱) مبانی روان‌شناختی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی.

150. ناظر به اصل کرامت در در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران و موارد مندرج در بند (۱-۳-۱) مبانی حقوقی سیاسی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی.

پویایی[۱۵۱]

- انعطاف‌پذیری در اهداف، سیاست‌ها، برنامه‌ها و روش‌ها در چهارچوب اصول متناسب با نیازهای جدید متربیان و تحولات جامعه برای افزایش پیوسته‌ی کیفیت؛
- توجه به نیازها و شرایط جدید[۱۵۲] و آینده‌ی جامعه‌ی محلی، ملی، جهانی و متربیان و اتخاذ تصمیم مناسب در قبال آن[۱۵۳]؛
- بومی‌سازی رویکردهای جدید جهانی در تربیت رسمی و عمومی، از طریق انطباق با اصول فلسفه‌ی تربیت و فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی؛
- افزایش کیفیت مستمر فرآیند و نتایج تربیت رسمی و عمومی.

استمرار و پیوستگی[۱۵۴]

- توجه به مراتب مختلف اهداف تربیت در سطوح و مراحل تربیت رسمی و عمومی؛
- پیوستگی و انسجام محتوایی بین سطوح و مراحل تربیت رسمی و عمومی؛
- توجه به فراهم کردن زمینه‌های لازم برای استمرار یادگیری در طول زندگی؛
- توجه به پیوستگی تجارب یادگیری و معنادار شدن آن‌ها برای متربیان.

---

151. مبتنی بر اصل پویایی و انعطاف‌پذیری در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران. هم‌چنین بر بند(۷-۲-۱) مبانی سیاسی و بندهای (٤-٤-۱) و (٦-٤-۱) مبانی روان‌شناختی و بند (٥-٥-۱) مبانی جامعه‌شناختی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی.

152. کشفیات علمی و فناوری‌های نوین و جریان جهانی شدن.

153. در جهان امروز کشورها و نهادها و نظام‌های اجتماعی کشورها نمی‌توانند کاملاً منحصر در چهارچوب مرزهای سیاسی خود عمل کنند. شرایط جهان امروز، توسعه و تسهیل ارتباطات و تبادل اطلاعات، تعاملات فرهنگی بین کشورها را افزون و استفاده از فرصت‌های موجود در عرصه‌ی بین‌الملل و شناخت تهدیدات آن، ارتباط با کشورها و نهادهای بین‌المللی را ضروری کرده است. هم‌چنین، پدیده‌ی جهانی شدن بی‌تردید آثار و تبعاتی فرهنگی برای کشور ما به همراه خواهد داشت که لازم است با این پدیده فعالانه مواجه شد و از فرصت‌های به وجود آمده استفاده برد و تهدیدات آن را کاهش داد. بر این اساس باید روندهای جهانی در حوزه‌ی تربیت رسمی (به ویژه در کشورهای مسلمان و منطقه) را شناسایی کرد و از آن‌ها در مسیر توسعه و بهبود جریان تربیت رسمی و عمومی کشور بهره گرفت. هم‌چنین با شناخت روندهای جهانی در زمینه‌های فرهنگی، علمی، سیاسی و اقتصادی، نظام تربیت رسمی متناسب با تغییرات و در راستای اصول فلسفه‌ی تربیت اصلاح شود.

154. ناظر به اصل استمرار و پیوستگی در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران و بندهای (٤-٤-۱) و (٥-٤-۱) مبانی روان‌شناختی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی.

پاسخ‌گویی[۱۵۵]

- پاسخ‌گویی نظام تربیت رسمی و عمومی و عناصر آن نسبت به انجام رسالت، کارکردها و وظایف خود؛
- ارزش‌یابی عملکرد نظام تربیت رسمی و عمومی در مراحل مختلف در جهت بهبود و توسعه عملکرد نظام؛
- نظارت بر فعالیت‌های نظام تربیت رسمی و عمومی در سطوح مختلف عملیات؛
- نظارت متقابل ارکان نظام تربیت رسمی و عمومی در جهت پشتیبانی از نظام.

تعامل[۱۵۶]

- هماهنگی نظام تربیت رسمی و عمومی با نظام تربیت رسمی و تخصصی (آموزش عالی) در تدوین اهداف دوره‌ی متوسطه و سیاست‌های گزینش دانشجو؛
- همکاری با نظام تربیت رسمی و تخصصی (آموزش عالی) و نهادهای پژوهشی کشور در امر پژوهش، ارزش‌یابی، نظارت و تربیت نیروی متخصص؛
- هماهنگی نظام تربیت رسمی و عمومی با نهادهای متولی فرهنگ عمومی در فرآیند اصلاح اجتماعی؛

---

155. مبتنی بر اصل پاسخ‌گویی و نظارت در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران. این اصل هم‌چنین بر بند(۳-۲-۱) مبانی سیاسی و برخی موارد مندرج در بندهای (۱-۳-۱) و (۲-۳-۱) مبانی حقوقی و بند (۱۰-۵-۱) مبانی جامعه شناختی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی اتکا دارد.

156. نظام‌های اجتماعی در خلأ عمل نمی‌کنند.آن‌ها جزئی از کل جامعه و فرهنگ‌اند و با سایر نهادها و نظام‌های اجتماعی روابط و کنش متقابل دارند. عملکرد درست یک نظام، به برقراری روابط صحیح و اصولی با دیگر نهاد و نظام‌های اجتماعی نیز وابسته است. بر این اساس، نظام تربیت رسمی و عمومی برای تحقق رسالت خود نیازمند روابط صحیح با دیگر نهادهای مؤثر و سهیم در جریان تربیت است. لذا برای تحقق رسالت و اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی، همگان به نوعی مسئولیت دارند. به سخن دیگر، نظام تربیت رسمی و عمومی برای تحقق رسالت و اهداف خود باید از ظرفیت‌های جامعه حداکثر استفاده را ببرد. بر این اساس، این اصل ناظر به روابط نظام تربیت رسمی و عمومی با محیط‌های بیرونی نظام است. به‌طور کلی این اصل بر مبنای اصل مشارکت ارکان تربیت در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران استوار و هم‌چنین ناظر به بند (۵-۲-۱) مبانی سیاسی و موارد مندرج در بند (۲-۳-۱) مبانی حقوقی و بندهای (۵-۵-۱) و (۱۰-۵-۱) جامعه‌شناختی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی است.

- همکاری با نهادهای بین‌المللی و نهادهای منطقه‌ای در زمینه‌ی تربیت رسمی و عمومی در راستای کسب و انتقال تجربیات تربیتی؛
- هماهنگی نظام تربیت رسمی و عمومی با نظام بازار و صنعت در تدوین اهداف به‌ویژه در دوره‌ی متوسطه؛
- هماهنگی و پشتیبانی نهادهای مؤثر در تربیت با نظام تربیت رسمی و عمومی در تحقق اهداف عام تربیت عمومی و رسمی؛
- پشتیبانی و هماهنگی حقوقی و قضایی نهاد قضا از نظام تربیت رسمی و عمومی در اجرای تحقق کامل حق بر تربیت رسمی و عمومی؛
- پشتیبانی تقنینی قوه‌ی مقننه از نظام تربیت رسمی و عمومی.

تقدم مصالح تربیتی[۱۵۷]

- اولویت قرار دادن مصالح تربیتی در راستای اهداف غایی و کلی تربیت در تعامل بین نهادهای سهیم و تأثیرگذار تربیت رسمی و عمومی.

۲ـ٤. الگوهای نظری ساحت‌های تربیت

در این بخش، الگوی نظری مربوط به هر یک از ساحت‌های شش‌گانه‌ی تربیت در چهارچوب تربیت رسمی و عمومی، ذیل این الگوی نظری، از سه مؤلفه‌ی «حدود و قلمرو»، «رویکرد» و «اصول» تبیین و تشریح می‌شود.

۱ـ۲ـ٤. ساحت تربیت دینی و اخلاقی[۱۵۸]

157. این اصل، بر اصل تقدم مصالح تربیتی در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران تکیه دارد و ناظر به بندهای (۱-۲-۱) و (٦-۲-۱) مبانی سیاسی و بند (۸-۵-۱) جامعه‌شناختی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی است.

الف) حدود و قلمرو

بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی، و ناظر به رشد و تقویت مرتبه‌ی قابل قبولی از جنبه‌ی دینی و اخلاقی حیات طیبه در وجود متربیان است و شامل همه‌ی تدابیر و اقـداماتی می‌شود که جهت پرورش ایمان و التزام آگاهانه و اختیاری متربیان نسبت بـه مجموعـه‌ای از باورها، ارزش‌ها، اعمال و صفات دینی و اخلاقی و در راستای تکوین و تعالی هویت دینـی و اخلاقی ایشان صورت می‌پذیرد. این ساحت تربیت، نـاظر بـه موضـوعاتی از ایـن دسـت است: خودشناسی، معرفت نسبت به خداوند متعال و معاد، نبوت و سایر عقائد و ارزش‌های دینی، ایمان (انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه‌ی دین حـق بـه‌عنـوان آیـین زنـدگی و نظـام معیار)، تقید عملی به احکام، مناسک و ارزش‌های دینی و رعایت اصول و آداب اخلاقـی در زندگی روزمره (در همه‌ی ابعاد فردی و اجتمـاعی) و تـلاش پیوسـته بـرای خودسـازی بـر اساس نظام معیار (مهار غرائز طبیعی، تعدیل عواطف و خویشتنداری، حفظ کرامت و عـزت نفس، کسب صفات و فضایل اخلاقی و پیش‌گیری از تکوین صفات و رذایل اخلاقی).

ب) رویکرد:

رویکرد تربیت دینی و اخلاقی در نظام تربیت رسمی و عمومی دارای چنین خصوصیاتی است:

- فطرت‌مدار(شروع از معرفت و میل ربوبی سرشته در وجود متربیان)؛
- تعالی مرتبتی (رعایت مراتب تشکیکی تدین و تخلق، با توجه به مراتب دیـن‌داری و اخلاق)؛

158. به‌طور کلی دوگونه تربیت دینی قابل تصور است: نخست تربیتی که چهارچوب بنیادی و اصول آن بر اساس دین و آموزه‌های دینی است. در واقع این شکل از تربیت دینی در مقابل تربیت سکولار قرار دارد و همه‌ی ابعاد یک نظام را بر اساس مبانی معیارهای دینی شامل می‌شود. در مجموعه‌ی حاضر از این مفهوم با تعبیر تربیت اسلامی یاد می‌شود. دوم بخش خاصی از تربیت که برای تقویت دین‌داری و دین‌ورزی متربیان صورت می‌پذیرد. در این شکل از تربیت، اعتقادات و مناسک دین خاصی مورد توجه قرار می‌گیرد و متربی برای رسیدن به ایمان و باور و عمل به آن تربیت می‌شود (البته مطابق قانون اساسی کشور ما، اقلیت‌های دینی و مذهبی رسمی در تعلیم دین و مذهب خود به فرزندان آزادند.)

- جامع بین روش موضوعی (در بعد بینش و دانش دینی) و روش تلفیقی (با سایر ساحت‌های تربیت و در بعد نگرش و عمل دینی)؛
- عقلانیت محوری (اصالت دادن به تعقل و عقلانیت به‌عنوان اسکلت و محور تربیت دینی و اخلاقی) ضمن توجه به ابعاد عاطفی، عملی (پرهیز از مواجهه‌ی صرفاً احساسی یا انتخاب دین بر اساس اکراه و اجبار و تلقین محض)؛
- مشارکت و همراهی همه‌ی عوامل (تقسیم کار بین خانواده، مدرسه، مسجد و رسانه)
- انعطاف‌پذیر، متنوع و پویا (توجه به مقتضیات زمان و مکان ضمن حفظ اصول)
- فعال (تأکید بر نقش اصلی متربیان در فرآیند و نتیجه)
- مسئله محور (توجه به موضوعات و مسائل زندگی روزمره)
- توجه به بعد عاطفی و ولایی دین (بهره‌مندی مناسب از عواطف، احساسات و تجارب شخصی برای تعمیق و گسترش تدین)؛
- چند بعدی (پرهیز از تحویل دین‌داری به یکی از ابعاد آن).

ج) اصول:

اصل تحول مداوم

- حرکت از اصلاح ظاهر به تحول باطن؛
- حرکت از پیامدگرایی به تکلیف‌مداری؛
- حرکت از تلقین و عادت به تبیین و انتخاب و استدلال؛
- حرکت از ظن به اطمینان و یقین؛
- حرکت از ارزیابی بیرونی به ارزش‌یابی توسط خود شخص؛
- حرکت از اصلاح محیط (محدودسازی) به سوی مقاومت در مقابل محیط (مصون‌سازی) و سپس تأثیرگذاری بر آن؛
- حرکت از انگیزه‌های دنیوی مشروع به انگیزه‌های اخروی (تصعید)؛

- حرکت از اصلاح فردی به اصلاح اجتماعی؛
- حرکت از ارزش‌های عام انسانی به ارزش‌های الهی؛
- حرکت از اجبار برنامه‌ای به انتخاب فردی؛
- حرکت از الزام بیرونی به التزام شخصی.

اصل ایجاد توازن

- تأکید بر پرورش روحیه‌ی نقادی هم نسبت به مدرنیته و هم نسبت به سنت؛
- انعطاف‌پذیری نسبت به واقعیات متنوع محیطی و خرده فرهنگ‌ها و خانواده‌ها (ضمن حفظ اصول)؛
- توازن میان مربی‌محوری و متربی‌مداری؛
- تلفیق و ترکیب مناسب و هماهنگ تعلیم و تزکیه در حیطه‌ی تربیت دینی ؛
- توجه به خصوصیات فردی و جنسی متربیان ضمن تأکید بر مشترکات میان آن‌ها؛
- رعایت اعتدال (پرهیز از افراط و تفریط)؛
- جمع بین حفظ امور ثابت دینی و پویایی نسبت به مقتضیات زمان و مکان.

اصل رعایت اولویت‌ها (الاهم فالاهم)

- اولویت استدلال بر تعبّد؛
- تقدم پیش‌گیری بر درمان؛
- تقدم مبارزه با علت نسبت به برخورد با معلول؛
- دفع افسد به فاسد؛
- رعایت الاهم فالاهم؛
- تقدم پیرایش از زشتی‌های اخلاقی بر آراسته شدن نسبت به زیبایی‌ها؛
- تقدم فضل بر عدل؛
- تقدم رحمت بر غضب؛

- تقدم کیفیت بر کمیت.

اصول سلبی (نبایدها)

- پرهیز از تحویل تربیت دینی و اخلاقی به یکی از ابعاد شناختی، عاطفی، رفتاری و. . . (پرهیز از یک‌سونگری و تحویل‌انگاری)؛
- پرهیز از تلقین، اکراه و اجبار در بعد اعتقادی و نگرشی تربیت دینی؛
- پرهیز از تقارن دعوت به اصل دین و اخلاق با دفاع از همه‌ی اقدامات دولت اسلامی؛
- پرهیز از رویکرد اصالت ایمان به معنای واگذاشتن عقل و معرفت؛
- پرهیز از تکفیر و تفسیق (تأکید بر اقناع، شرح صدر و گفت‌وگو و مدارا)؛
- پرهیز از ارائه‌ی حجم زیاد مطالب دینی (بدون توجه به ظرفیت فکری مخاطب)؛
- پرهیز از تحجر و خرافه‌گرایی و بدعت‌گذاری؛
- پرهیز از تطویل و تکرار ممل خاطر.

اصول فرآیندی (بایدهای برنامه‌ای و روشی)

- بهره‌مندی از اصول و روش‌های قرآن و سیره‌ی پیامبر(ص) و معصومان(ع) در تربیت دینی و اخلاقی؛
- انتخاب روش‌های مناسب با توجه به شرایط و اوضاع و احوال متغیر؛
- تقسیم کار بین عوامل مختلف سهیم در تربیت دینی و اخلاقی؛
- ایجاد هماهنگی و هم‌سویی میان عوامل تربیتی (بیرون و درون مدرسه) در تربیت دینی و اخلاقی؛

- تأکید بر نقش الگویی معلم و مربی در تربیت دینی و اخلاقی؛
- ایجاد پیوند عمیق میان متربیان با فرهنگ و میراث فرهنگی مبتنی بر دین؛
- تکیه بر پژوهش و تحقیق نظری و تحقیقات کاربردی در سیاست‌گذاری و اجرا در تربیت دینی؛
- رعایت اصل تازگی معتدل در ارائه‌ی حجم مطالب دینی و اخلاقی؛
- توجه به عنصر ایجاد و تعمیق محبت و رابطه‌ی ولایی نسبت به خدا و اولیای خدا، در عین حال دشمنی‌ورزی نسبت به دشمنان خدا و راه خدا.

۲ـ۲ـ٤. ساحت تربیت سیاسی و اجتماعی

الف) حدود و قلمرو

ساحت تربیت سیاسی اجتماعی، از ساحت‌های اساسی نظام تربیت رسمی و عمومی به شمار می‌رود و در پی ایجاد زمینه برای کسب شایستگی‌هایی است که متربیان را قادر می‌سازد تا به‌عنوان شهروندی فعال و آگاه در جامعه مشارکت کنند. این ساحت از تربیت ناظر به موضوعاتی چنین است: ارتباط مناسب با دیگران (اعضای خانواده، خویشاوندان، دوستان، همسایگان و همکاران و. . .)، تعامل شایسته با نهاد دولت و سایر نهادهای مدنی و سیاسی (رعایت قانون، مسئولیت پذیری، مشارکت اجتماعی و سیاسی، پاسداشت ارزش‌های اجتماعی)، کسب دانش و اخلاق اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی (بردباری، وفاق و همدلی، درک و فهم اجتماعی، مسالمت‌جویی، درک و فهم سیاسی، عدالت اجتماعی، درک و تعامل میان فرهنگی، تفاهم بین‌المللی، حفظ وحدت و تفاهم ملی).

ب) رویکرد

شهروند فضیلت‌گرای ارتباطی، رویکرد مناسب تربیت سیاسی و اجتماعی است.[۱۵۹]

در این رویکرد انتخاب کلمه‌ی شهروندی به لحاظ اهمیت کلیدی این واژه در مباحث مربوط به تربیت سیاسی و اجتماعی است. بی‌گمان تربیت شهروندان خوب یکی از دل‌مشغولی‌های اکثر نظام‌های تربیتی در بسیاری از کشورهای دنیاست. مسائل و مشکلاتی هم که در حوزه‌ی اجتماعی، در کشور ما، پدید آمده، ضرورت باز اندیشی در تربیت شهروندی را می‌طلبد.

به‌کارگیری واژه‌ی فضیلت‌گرا در این رویکرد نیز حاکی از اهمیت توجه و لحاظ مباحث ارزشی و اخلاقی در این نوع تربیت است. اخلاق به‌منزله‌ی آیین‌نامه‌ای است که انسان را موظف می‌سازد، به لحاظ انسان بودن، آن را رعایت کند. این دستورالعمل‌ها و آیین‌نامه‌های اخلاقی در دین و دستورات دینی، به بهترین نحو مورد تأکید قرار گرفته‌اند. دین به‌مثابه سپهرِ فراگیرِ تمام ساختارها و سازوکارهای اجتماعی و سیاسی و به‌عنوان منبع هنجارفرست (نظام معیار) اجتماعی و سیاسی باید مورد نظر قرار گیرد و نقش بی‌بدیل خود را در هدایت و اعتلای مناسبات اجتماعی ایفا کند؛ چرا که اصلاح رابطه با خدا ـ که اصلاح رابطه با خود، دیگران و طبیعت را نیز به همراه خواهد داشت ـ عنصری کلیدی در تربیت سیاسی و اجتماعی است و به آن جهت خواهد داد.[۱۶۰] به‌کارگیری واژه‌ی ارتباطی نیز حاکی از اهمیت این موضوع در تربیت سیاسی و اجتماعی است. مفهوم موقعیت به‌مثابه یکی از مفاهیم اساسی در تبین تربیت ناظر به درک ارتباط فرد با محیط‌های پیرامون اوست. ارتباط انسان‌ها منشأ و عاملی در راه تعالی ظرفیت‌های وجودی انسانی و توسعه‌ی تجارب متراکم جامعه

---

159. شایان ذکر است که این رویکرد پس از بررسی و نقد رویکردهای موجود در ساحت تربیت سیاسی و اجتماعی (شامل رویکرد مدارس دموکراتیک، آموزش مستقیم سیاسی ـ مدنی، مسایل اجتماعی، توسعه‌ی تدریجی مفاهیم اجتماعی ـ سیاسی، آموزش قانون محور، تربیت شهروندی، نوفضیلت‌گرای سیاسی، شهروند فراگیر سیاسی، فردگرایانه و لیبرالی، جمهوری‌گرایانه و نولیبرالی، فمینیستی، شهروند جهانی، شهروند زیست‌بومی، رویکرد لیبرالی به تربیت اجتماعی، وضعیت اجتماعی، انتقال فرهنگی در تربیت اجتماعی، شهروند دموکراتیک و تغییر اجتماعی انتخاب شده است.

160. این رویکرد با هدف کلی تربیت یعنی «آماده شدن متربیان برای تحقق حیات طیبه، در همه‌ی مراتب و ابعاد»، تناسب دارد. هم‌چنین با اصل انطباق با نظام معیار دینی، از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی، سازگار است.

است و فقدان آن به معنای سکون نسبی در حیات انسانی و مانعی در راه هر نوع تعالی فردی و اجتماعی است.[۱۶۱]

ج) اصول

- توجه به روابط سازنده‌ی متربی و جامعه[۱۶۲]؛
- فراهم ساختن زمینه‌ی خروج متربی از خودمحوری[۱۶۳]؛
- نگریستن به حقوق و مسئولیت‌ها به‌عنوان دو عنصر مکمل[۱۶۴]؛
- مورد نظر قرار گرفتن فردیت ممتاز و متمایز آدمی و عزت متربی و جامعه[۱۶۵]؛
- تأکید بر قانون‌مندی و قانون مداری مورد[۱۶۶]؛
- توجه به شایستگی‌های پایه برای مشارکت فعال (عمل آگاهانه و آزادانه) متربیان در حیات مدرسه‌ای و اجتماعی[۱۶۷]؛
- توجه به بازیابی موقعیت خود در دامنه‌ی سنت‌های اجتماعی و در بستر فرهنگ و روابط اجتماعی با نگاهی گزینشی و اقدام برای اصلاح و بهبود مستمر آن[۱۶۸]؛
- تأکید بر هویت مشترک (انسانی، مذهبی و ملی)[۱۶۹]؛
- طرد تفکیک میان دین و سیاست، حق و تکلیف، اختیار و وظیفه و عبادت و کار.[۱۷۰]

---

161. هم‌چنین رویکرد مورد نظر با مبانی انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی، مندرج در فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی و مبانی سیاسی و مبانی جامعه شناختی فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی سازگار است. اهداف ارائه شده در ذیل ساحت تربیت سیاسی و اجتماعی سازگاری دارد.

162. ناظر به اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

163. ناظر به اصل انطباق با نظام معیار دینی و همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

164. ناظر به اصل پاسخ‌گویی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

165. ناظر به اصل کرامت از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

166. ناظر به اصل مشارکت از اصول حاکم بر نظام تربیت رسمی و عمومی.

167. ناظر به اصل مشارکت از اصول حاکم بر نظام تربیت رسمی و عمومی.

168. ناظر به اصول خردورزی، کرامت و آزادی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

169. ناظر به اصل همه‌جانبه‌نگری و اصل و حدت‌گرایی از اصول حاکم بر نظام تربیت رسمی و عمومی.

170. ناظر به اصول اصل انطباق با نظام معیار دینی و همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

۳ـ۲ـ٤. ساحت زیستی و بدنی

الف) حدود و قلمرو

این ساحت ناظر به حفظ و ارتقای سلامت و رعایت بهداشت جسمی و روانی خود و دیگران، تقویت قوای جسمی و روانی، مبارزه با عوامل ضعف و بیماری، حفاظت از محیط زیست و احترام به طبیعت است.

ب) رویکرد

رویکرد مورد نظر در ساحت تربیت زیستی و بدنی، رویکرد تلفیقی است. این رویکرد، در مبانی فلسفی اسلامی به‌ویژه مبانی فلسفه‌ی صدرایی ریشه دارد که وجود آدمی را علاوه متشکل از دو بعد درهم‌تنیده‌ی مادی[۱۷۱] (جسم یا بدن)، و غیرمادی (روح) می‌داند.[۱۷۲] روح از بدن بیگانه نیست و انسان از دو حقیقت بیگانه ترکیب نشده است؛ که به‌رغم تفاوت‌های اساسی، ارتباطی وثیق میان این دو جنبه برقرار است. رابطه‌ی روح و بدن رابطه‌ای بنیادین، عمیق و در اصلِ هستی است (نظریه‌ی جسمانیةالحدوث و روحانیةالبقا) به این معنا که ماده‌ی جسمانی بر پایه‌ی حرکت اشتدادی وجود، در ذات و جوهر خود کامل می‌شود.[۱۷۳] این رویکرد، قلمروهای تربیت بدنی (پرورش قوای بدنی و تأمین سلامت جسمی)، تربیت جنسی، سلامت فردی و اجتماعی (تأمین نیازهای اساسی، حفظ شادابی در زندگی، برخورداری از رفاه و سلامت، استفاده از تفریحات سالم و اوقات فراغت، مراقبت از جسم و روح و پاکیزگی و آراستگی فردی)، بهداشت زیست‌محیطی، قلمروهای زیست‌بوم شهری

---

171. در قرآن تعبیرات مختلفی برای آن به کار رفته است؛ مانند: روم:۲، مؤمنون:۱۲، حجر:۲۸، طارق:٦ و ۷، آل عمران: ۵۹، صافات:۱۱، انعام:۲، حج: ۵ و فاطر:۱۱.

172. این همان «نفخه‌ی الهی» است که خداوند به آدمی بردمیده است. در قرآن کریم، از آن با تعبیر نفس و در زبان فارسی با واژه‌ی جان و روان یاد می‌شود. ن. ک. به مؤمنون: ١٤، اسراء: ۸۵ و حجر: ۲۸ و ۲۹.

173. این رویکرد با تعریف سازمان جهانی بهداشت نیز هماهنگ است. سازمان جهانی بهداشت، سلامت را چنین تعریف کرده است: «تأمین رفاه کامل جسمی، روانی و اجتماعی و نه فقط نبود بیماری و نقص عضو». با توجه به این تعریف، فقط به صرف نداشتن بیماری جسمی نمی‌توان فرد را سالم دانست. شخصی سالم است که از سلامت روان نیز برخوردار و از نظر اجتماعی هم در آسایش باشد. سازمان جهانی بهداشت با توجه به پیچیدگی وجود انسان و ضرورت‌ها و نیازهایی که برای انسان در زندگی مطرح است، به‌طور طبیعی دایره‌ی سلامت را از بعد جسمانی و روانی وسعت بخشیده و به بُعد اجتماعی کشانده است و اخیراً هم بعد معنوی را به آن افزوده است.

(احساس مسئولیت در قبال حفظ زیست‌بوم شهری، آگاهی از الگوهای صحیح تولید و مصرف و یادگیری عادت‌ها و گرایش‌ها در حفظ پاکیزگی و سلامت محیط شهری) و منابع طبیعی (شناخت طبیعت و احترام قائل شدن برای آن) را پوشش می‌دهد. در واقع این‌ها همه به جنبه‌هایی از حیات طیبه که غایت تربیت است، اشاره دارد.

ج) اصول

- تربیت زیستی و بدنی متربیان باید به صورت هماهنگ و مستمر صورت گیرد.[۱۷٤]
- در ساحت زیستی و بدنی، باید متربیان شایستگی‌های پایه (توانمندی‌های ضروری)، جهت ارزیابی خطرها، لحاظ کردن نتایج بالقوه‌ی آن‌ها و درک و فهم موقعیت خود در زمینه‌ی زیستی و بدنی و عمل برای بهبود آن را کسب کنند.[۱۷۵]
- تربیت در ساحت زیستی و بدنی باید ابعاد جسمانی، روانی، زیستی، اجتماعی، محیطی، جنسی و معنوی را دربر داشته باشد.[۱۷٦]
- تربیت زیستی و بدنی متربیان باید با مشارکت و تعامل همه‌ی نهادها و عوامل سهیم و مؤثر صورت پذیرد.[۱۷۷]

٤ ـ ۲ ـ ٤. ساحت تربیت هنری و زیبایی‌شناختی

الف) حدود و قلمرو

این ساحت، ناظر به رشد قوه‌ی خیال و پرورش عواطف، احساسات و ذوق زیبایی‌شناختی (توان درک موضوعات و افعال دارای زیبایی ـ مادی یا معنوی ـ توان خلق آثار هنری و قدردانی از آثار و ارزش‌های هنری) است.

---

174. ناظر به اصول یکپارچه‌نگری و استمرار پیوستگی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

175. ناظر به اصل خردورزی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

176. متناظر با اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

177. ناظر به اصول مشارکت و تعامل از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

ب) رویکرد

رویکرد تربیت هنریِ موضوع محور، به‌عنوان رویکرد اصلی و رویکرد دریافت احساس و معنا رویکرد مکمل ساحت تربیت هنری و زیبایی‌شناختی انتخاب شده است.[۱۷۸] رویکرد تربیت هنری موضوع محور در مقایسه با رویکردهای دیگر، جامعیت بیش‌تری دارد.[۱۷۹] این رویکرد، ضمن برخورداری از سه قلمرو معرفتی تولید هنر، تاریخ هنر و زیبایی‌شناسی ـ که

178. رویکردهای عمده و مطرح در حوزه‌ی تربیت هنری عبارت‌اند از: رویکرد مبتنی بر تولید هنری یا هنرسازی، رویکرد دریافت احساس و معنا، رویکرد پرورش عادات و منش‌های ممتاز فکری (رویکرد مبتنی بر دقت و تیزبینی در مشاهده‌ی آثار هنری)، رویکرد معرفت زیباشناختی و رویکرد تربیت هنری موضوع (دیسیپلین) محور.

179. رویکرد تربیت هنری موضوع (دیسیپلین) محور، تلاشی در جهت احراز هویت دیسیپلینی برای هنر است. دراین رویکرد، تربیت هنری از منظر و زاویه‌ی چهار قلمرو معرفتی یعنی تولید هنر، تاریخ هنر، نقادی هنر و زیبایی‌شناسی مورد بررسی قرار می‌گیرد. رویکرد دیسیپلین محور تأکید ویژه‌ای بر یک حوزه‌ی خاص هنری ندارد و به‌منزله‌ی نگرشی جامع نسبت به آموزش و یادگیری هنر است.

چهار قلمرو مطرح در این رویکرد که با سنین و سطوح پایه‌ای، هماهنگ هستند عبارت‌اند از:

- تولید هنر: دانش‌آموزان، مهارت‌ها و تکنیک‌هایی را به منظور تولید اثر هنری اصیل و شخصی فرا می‌گیرند.
- تاریخ هنر: دانش‌آموزان دستاوردهای هنری گذشته و حال از قبیل سبک‌های مختلف و ویژگی‌های آن‌ها، نمونه‌های سبک یا تکنیک، زندگی هنرمندان و دیدگاه‌های انتقادی منتقدان را درباره‌ی آثار هنرمندان مختلف مورد مطالعه قرار می‌دهند.
- نقد هنر: دانش‌آموزان خصیصه‌ها و کیفیت اثر هنری را توصیف و تفسیر می‌کنند و مورد ارزش‌یابی و داوری قرار می‌دهند. به عبارت دیگر نگرش‌ها و مهارت‌های مورد نیاز دانش‌آموزان برای تجربه کردن، تحلیل، تفسیر و توصیف کیفیت‌های بیانگر فرم دیداری، رشد و توسعه می‌یابد.
- زیبایی‌شناسی: قلمرو زیبایی‌شناسی در تربیت هنری موضوع محور به پرسش‌هایی درباره‌ی ماهیت هنر و معیارهای مناسب برای ارزیابی کیفیت در هنر می‌پردازد و پاسخ می‌دهد.

در دنیای بزرگ‌سالان، پیچیده‌ترین بیان این چهار فعالیت در آثار هنرمندان، نقادان هنر، مورخین هنر و زیبایی‌شناسان یافت می‌شود. هنرمندان، تخیل و حساسیت و مهارت‌هایی برای خلق اشکال دیداری بیانگر دارند. نقادان هنر می‌دانند چگونه آثار هنری را بفهمند، وصف کنند و ویژگی‌ها و خصایص آن‌ها را تفسیر کنند. مورخان هنر، جایگاه هنر را در زمان و فرهنگ می‌دانند و می‌فهمند. زیبایی‌شناسان درباره‌ی پایه‌ها و مبانی برای قضاوت‌ها درباره‌ی هنر و درباره‌ی پرسش‌های مربوط به شأن و منزلت هنر به‌عنوان شکلی از دانش یا بینش و بصیرت به جهان آگاه و وارد هستند. لذا می‌توان گفت این رویکرد با اصل همه‌جانبه‌نگری هماهنگ‌تر است.

در رویکرد دریافت احساس و معنا به‌عنوان رویکرد مکمل، بیش از آن‌که بر اجرا (تولید و خلق اثر هنری)، و نیز ارزش‌گذاری و قدرشناسی زیباشناختی تأکید شود، بر ادراک خصیصه‌های حسی، صوری و بیانگر در شی یا اثر هنری تأکید می‌شود. در این رویکرد، تربیت زیبایی‌شناسی دو مرحله دارد: یک مرحله شامل تولید اشیایی است که معنای مشخص و متمایزی را در نوعی رسانه‌ی هنری بیان می‌کنند و مرحله‌ی دیگر تفکر و تأمل درباره‌ی این اشیا برای درک معنای بیان شده توسط آنان است. بنابراین، تولید و بیان، خاص هنرمند و درک قدرشناسانه‌ی آن مختص به مردم عادی و غیر حرفه‌ای است. البته در این رویکرد اعتقاد بر این است که اگر تجربه‌ی زیبایی‌شناسی در معنایی وسیع‌تر و عام‌تر در نظر گرفته شود، هر فردی می‌تواند به‌مثابه یک هنرمند عمل کند. در این رویکرد، ایجاد و پرورش مهارت‌های ادراکی برای درک تصورات زیبایی‌شناسی، محور و اساس تربیت هنری و زیبایی‌شناسی را تشکیل می‌دهد. سواد زیبایی‌شناسی، با یادگیری چگونگی ادراک کردن خصیصه‌های حسی، صوری و بیانگر تصورات زیبایی‌شناسی یعنی آن تصوراتی که بار انسانی را منتقل می‌کنند، شروع می‌شود (برودی ۱۹۸۷، ص ٤۹). زبانی که در این حوزه به کار می‌آید، زبان هنر است. زبان هنر قابلیت آن را دارد که علاوه بر اندیشه‌ها، وسیله‌ی رد و بدل کردن و دریافت و بیان احساسات هم باشد. خوش‌بختانه این زبان قابل آموزش است و لذا گفته شده است: «این واقعیت که این زبان می‌تواند آموزش داده شود، اجباری را برای تدریس آن به همه‌ی کسانی که وارد مدرسه می‌شوند، به‌وجود می‌آورد.» (همان، ص ۵۱).

فصل مشترک سه رویکرد مطرح در ساحت تربیت هنری و زیباشناختی شمرده می‌شود ـ شامل قلمرو معرفتی نقد هنر نیز هست که وجه تمایز این رویکرد نسبت به رویکردهای دیگر به‌شمار می‌آید. این رویکرد، گذشته از جامعیتی که دارد، با عنایت به حفظ هویت موضوع درسی (دیسیپلین) هنر، نسبت به رویکردهای دیگر مرجح است.

لیکن با عنایت به ماهیت فرابرنامه‌ای هنر[۱۸۰]، به نظر می‌رسد اتخاذ رویکرد دریافت احساس و معنا در کنار رویکرد تربیت هنری موضوع محور بتواند تربیت هنری را از چهارچوب رسمی (موضوع درسی) هنر فراتر ببرد. هنر و فعالیت هنری شامل دو فرآیند خلق معنا و کشف معنا می‌شود. به عبارت دیگر خلق هنر، نوعی رمزگذاری یا رمزگردانی و درک و دریافت هنر، نوعی رمزگشایی است. خلق معنا یا رمزگذاری، خاص هنرمند و کشف معنا یا رمزگشایی، مختص به افراد عادی و غیر اهل فن است؛ مشروط به آن‌که ادراک زیبایی‌شناسی آن‌ها پرورش یافته باشد. از این‌رو هدف تربیت، نه پرورش هنرمند، که پرورش ادراک زیبایی‌شناسی در همه‌ی دانش‌آموزان است. لذا لازم است در کنار رویکرد تربیت هنری موضوع محور، به رویکرد ادراکی دریافت احساس و معنا هم توجه شود و این دو رویکرد مبنای سیاست‌گذاری، تصمیم‌گیری، و برنامه‌ریزی واقع شوند.[۱۸۱]

---

180. شناسایی پدیده‌ها و تبیین روابط آن‌ها، باید واسطه‌ی شناخت عمیق‌تری باشد که به کشف معنا و تبیین دلالت‌ها معطوف است. دانش، مبتنی بر شناسایی روابط میان پدیده‌هاست و فناوری به دست‌کاری و تغییر آن روابط به نفع مقاصد انسانی و به منظور برآوردن حاجت‌های او استوار است؛ ولی هنر بر کشف معنا از عالم رمزآمیز تکیه دارد. شناخت هنری شامل دور زیبایی‌شناختی رمزگشایی و رمزگردانی است. دیدگاه اسلامی که به ملاحظه‌ی طبیعت به‌مثابه آیه‌ی خداوند تأکید دارد، با زیبایی‌شناسی هنرمندانه سازگارتر است. در اسلام، نظاره‌ی جهان طبیعت به منظور کشف معناهای باطنی آن توصیه می‌شود. طبیعت خود یک متن است که برای آموختن از آن، باید مقاصد و اهداف آن را بازشناخت. همان‌گونه که در مبانی ارزش‌شناختی فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران آمده است، طبیعت به صورت توأمان دارای ارزش آیه‌ای و ابزاری است؛ یعنی طبیعت نه تنها نیازهای مادی ما را رفع می‌کند، که بیش‌تر از آن کتاب تکوین است و در کنار کتاب تشریع، ما را به حقایق پنهانی رهنمون می‌سازد. انتقال بخشی از اطلاعات علمی در زمینه‌ی کمیت و کیفیت پدیده‌های طبیعی و روابط میان آن‌ها ممکن است مهم و ضروری باشد، ولی کافی نیست. متربیان از فهمیدن روابطی که برحسب تمثیل‌ها و الگوهای ریاضی خاص و فرمول‌های فیزیکی ویژه درک شدنی هستند، آن‌چنان طرفی نمی‌بندند. برای آن‌ها فهمیدن معنای پدیده‌ها و هدف رویدادهای طبیعت به‌منظور درک کلی از جهان هستی و جایگاه خویش مفیدتراست.

181. رویکردهای منتخب با مبانی، اهداف و اصول مطرح شده در فلسفه‌ی تربیت و هم‌چنین با اهداف مورد نظر ساحت تربیت هنری و زیباشناختی سازگاری دارد. هم‌چنین با مبانی ارزش شناختی «زیبایی ارزشی است دارای دو جنبه‌ی عینی و ذهنی و ناظر به غایت زندگی آدمی.» و «طبیعت، توأمان ارزش ابزاری و آیه‌ای دارد.» هماهنگ است. در راستای غایت تربیت، یعنی آماده شدن متربیان برای تحقق حیات طیبه‌ی متناظر با اصول تدریج و تعالی مرتبتی، عقلانیت، عدالت تربیتی، یکپارچگی و انسجام، پویایی و انعطاف‌پذیری، استمرار و پیوستگی

ج) اصول

- در تربیت هنری و زیباشناختی باید پرورش حواس مورد توجه قرارگیرد.[۱۸۲]
- درتربیت هنری و زیباشناختی باید امکان پرورش تخیل و قوه خیال فراهم آید.[۱۸۳]
- تربیت هنری و زیباشناختی باید امکان کسب شایستگی رمزگذاری و رمزگشایی را برای متربیان فراهم آورد.[۱۸٤]
- در تربیت هنری و زیباشناختی باید همه‌ی شایستگی‌های مرتبط با آن توسط متربیان کسب شود. [۱۸۵]
- تربیت هنری و زیبایی‌شناسی باید به‌مثابه تربیت عمومی و همگانی تلقی شود. [۱۸٦]
- تربیت هنری باید زمینه و شرایط آفرینشگری و خلاقیت را فراهم سازد.[۱۸۷]
- تربیت هنری و زیباشناختی باید به‌منزله‌ی یک فرابرنامه‌ی درسی و روح حاکم بر کل برنامه‌های درسی مورد توجه قرار گیرد.[۱۸۸]
- تربیت هنری و زیبایی‌شناسی باید منعطف باشد و زمینه‌ی گرایش و تخصص هنری را در متربیان فراهم آورد.[۱۸۹]

۵ـ۲ـ٤. تربیت اقتصادی و حرفه‌ای

الف) حدود و قلمرو

از اصول عام تربیت و هم‌چنین ترکیب این دو رویکرد ساحت تربیت هنری و زیبایی شناختی با اصول هم جانبه نگری و یکپارچه نگری فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی نیز سازگاری دارد.

182. ناظر به اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

183. ناظر به اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

184. ناظر به اصل انطباق با نظام معیار دینی و اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی .

185. ناظر به اصل عدالت و اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

186. ناظر به اصل عدالت و اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

187. ناظر به اصل تکیه بر نظام معیار و خردورزی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

188. ناظر به اصل استمرار و پیوستگی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

189. ناظر به اصل پویایی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

یکی از ابعاد مهم زندگی آدمی بعد اقتصادی و معیشتی اوست که موجب تداوم حیات انسان‌هاست. بخش عمده‌ای از صلاح و فساد زندگی فردی و اجتماعی در گرو چگونگی این بعد از زندگی انسان است. به همین سبب در رسیدن به هدف غایی تربیت، یعنی آمادگی برای تحقق حیات طیبه، توجه به ساحت اقتصادی حرفه‌ای حیات انسان نقش اساسی دارد. لذا این ساحت تربیت ناظر به رشد توانایی آدمی در تدبیر امر معاش و تلاش اقتصادی و حرفه‌ای (درک و فهم مسائل اقتصادی، درک و مهارت حرفه‌ای، التزام به اخلاق حرفه‌ای، توان کارآفرینی، پرهیز از بطالت و بی‌کاری، رعایت بهره‌وری، تلاش جهت حفظ و توسعه‌ی ثروت، اهتمام به بسط عدالت اقتصادی، مراعات قوانین کسب و کار و احکام معاملات و التزام به اخلاق و ارزش‌ها در روابط اقتصادی) است.

ب)رویکرد

در ساحت تربیت ساحت اقتصادی و حرفه‌ای رویکرد کل‌نگر و تلفیقی، رویکرد منتخب است. در رویکرد کل‌نگر و تلفیقی، هدف تربیت متربیانی متعهد، آزاد و رشدیافته است که نه فقط به شایستگی‌های متناسب با آخرین پیشرفت‌های فناوری دست یافته باشند، که به ارزش‌های اصیل اخلاقی و شایستگی‌های پایه برای توسعه و تکوین هویت خود در ابعاد مختلف نیز مجهز شده باشند؛ به‌گونه‌ای که بتوانند به شناخت و اصلاح مستمر موقعیت زندگانی خود (در بعد اقتصادی و حرفه‌ای) اقدام کنند. رویکرد کل نگر و تلفیقی بر توسعه‌ی هماهنگ و متوازن ظرفیت‌های وجودی متربیان به‌عنوان فرد انسانی و به‌عنوان عضو جامعه تمرکز دارد. به بیان دیگر، این رویکرد در جست‌وجوی توسعه‌ی شایستگی‌های اساسی پایه برای حضور فعال در عرصه‌ی حیات اجتماعی به‌ویژه در ساحت اقتصادی و حرفه‌ای آن است.[۱۹۰] بنابراین رویکرد کل‌نگر چنین ویژگی‌هایی دارد:

[190]. این رویکرد متناسب با اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی است.

- توسعه‌ی متوازن و متعادل ابعاد و ساحت‌های وجودی فرد در راستای تحقق حیات طیبه در ابعاد فردی و اجتماعی؛
- درونی‌سازی ارزش‌های اصیل دینی و اخلاقی در زمینه‌ی اقتصادی و حرفه‌ای مانند ارزش کار و تلاش، کسب حلال، انصاف و عدالت؛
- گرایش به ایجاد و توسعه‌ی شایستگی‌های متربیان برای یادگیری مادام‌العمر؛
- ایجاد و توسعه‌ی شایستگی‌های متربیان برای شناخت و اصلاح و بهبود مستمر در عرصه‌ی حیات اقتصادی و حرفه‌ای خود؛
- رفع موانع بین مراحل تربیت رسمی و عمومی و ساحت‌های تربیت و بین نظام تربیت رسمی و عمومی و نیازهای جامعه و بین مدرسه و جامعه از طریق:
  - تلفیق مناسب تربیت اقتصادی و حرفه‌ای با تربیت رسمی و عمومی در همه‌ی مراحل تربیت رسمی و عمومی؛
  - ایجاد ساختار نظام تربیت رسمی و عمومی انعطاف‌پذیر؛
  - به حساب آوردن نیازهای فردی، تحول مشاغل و حرفه‌ها در جامعه؛
  - توجه به تجربه‌ی کاری به‌عنوان بخشی از فرآیند یادگیری؛
- ایجاد شایستگی یادگیری مادام‌العمر به‌گونه‌ای که به متربیان اجازه دهد به توسعه‌ی مداوم شایستگی‌های حرفه‌ای برای شناخت و اصلاح مستمر موقعیت اقتصادی خود در جامعه بپردازند.

نتیجه این می‌شود که به جای رویکردهای دانش‌محور یا مهارت‌مدار خشک و محصور شده در یک دوره‌ی زمانی مشخص، به رویکردی کل‌گرا و تلفیقی از تربیت در ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای نیاز است که نتیجه‌ی آن توسعه و تعالی کلیه‌ی ظرفیت‌های وجودی متربیان در راستای اصلاح و بهبود مستر موقعیت خود در همه‌ی ساحت‌ها به‌ویژه تربیت اقتصادی و حرفه‌ای است که بی‌تردید یکی از زمینه‌های تحقق حیات طیبه در ابعاد فردی و اجتماعی است.

ج) اصول

- انعطاف‌پذیری[۱۹۱] (هم در ساختار نظام تربیت رسمی و عمومی از طریق هماهنگی ساختار نظام تربیت رسمی و عمومی با ساختار اقتصادی کشور و هم در برنامه‌ی درسی از طریق هماهنگی آن با ایجاد شایستگی‌های جدید در متربیان و به‌روزسازی مستمر آن)؛
- توجه به افزایش سطح کیفیت حیات فردی و اجتماعی در ابعاد مادی و معنوی[۱۹۲]؛
- توجه به ایجاد روحیه‌ی تعهد و مسئولیت‌پذیری نسبت به انسان‌ها و طبیعت ـ به‌عنوان مخلوق خداوند ـ در متربیان؛
- تأکید بر تربیت مستمر و مداوم[۱۹۳](تربیتی که متربیان شایستگی‌های لازم را با خودآموزی مستمر و به‌روزسازی توانمندی‌های خود به دست آورند)؛
- توجه به کارآفرینی[۱۹٤] (برنامه‌های درسی باید تا حد امکان بتواند متربیان را کارآفرین و توانمند تربیت کند به نحوی که راه‌های آشنایی و پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع جامعه و بازار کار را فرا گیرند و بتوانند برای خود و دیگران کار تولید کنند؛
- توجه به تفاوت‌های فردی و تنوع علایق و استعدادهای متربیان در تولید برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس[۱۹۵]؛
- ایجاد فرصت‌های برابر تربیت رسمی و عمومی در ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای برای همه‌ی متربیان[۱۹٦]؛

---

191. ناظر به اصل پویایی و انعطاف‌پذیری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.
192. ناظر به اصل همه‌جانبه‌نگری و انطباق با نظام معیار دینی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.
193. ناظر به اصل استمرار و پیوستگی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.
194. ناظر به اصل پویایی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.
195. ناظر به اصل عدالت تربیتی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.
196. ناظر به اصول عدالت تربیتی و خردورزی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

- توجه به نیازها و مقتضیات فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی کشور (در سطح جهانی، ملی و بومی) و نیازهای متربیان در برنامه‌ریزی‌ها (مشتری محوری)[۱۹۷]؛
- کسب شایستگی‌های مناسب در متربیان به منظور حل مسائل فردی و گروهی آن‌ها درارتباط با خانواده، جامعه و محیط کار[۱۹۸]؛
- همه‌جانبه‌نگری و بهبود مداوم کیفیت همه‌ی ابعاد[۱۹۹]؛
- هماهنگی و مشارکت عناصر سهیم و شریک در تربیت اقتصادی و حرفه‌ای[۲۰۰]؛
- استفاده‌ی مطلوب از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تربیت اقتصادی و حرفه‌ای.[۲۰۱]

٦ـ۲ـ٤. ساحت تربیت علمی و فناوری

الف) حدود و قلمرو

تربیت در ساحت علمی و فناوری ناظر به کسب شایستگی‌ها (صفات و توانمندی‌ها)یی است که متربیان را در شناخت و بهره‌گیری و توسعه‌ی نتایج تجارب متراکم بشری در عرصه‌ی علم و فناوری یاری کند تا بر اساس آن متربیان قادر شوند با عنایت به تغییرات و تحولات آینده، بینشی ارزش‌مدار نسبت به جهان هستی (نگاه آیه‌ای به هستی)، استفاده و تصرف مسئولانه در طبیعت (نگاه ابزاری[۲۰۲]) کسب کنند. لذا این ساحت از تربیت ناظر به رشد توانمندی افراد جامعه در راستای فهم و درک دانش‌های پایه و عمومی، کسب مهارت دانش‌افزایی، به‌کارگیری شیوه‌ی تفکر علمی و منطقی، توان تفکر انتقادی، آمادگی جهت

---

197. ناظر به اصول پویایی و خردورزی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

198. ناظر به اصول پویایی و خردورزی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

199. ناظر به اصول همه‌جانبه‌نگری و پویایی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

200. ناظر به اصل مشارکت از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

201. ناظر به اصول پویایی و خردورزی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

202. بر اساس مبانی «نگاه توأمان آیه‌ای و ابزاری به طبیعت» از مجموعه‌ی مبانی ارزش‌شناختی فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران، ترکیب نگاه آیه‌ای و ابزاری منجر به تصرف و بهره‌گیری مسئولانه از طبیعت خواهد بود که می‌تواند منجر به یک راهبرد اساسی در نگاه انسان به طبیعت و حفظ و مراقبت از آن شود.

بروز خلاقیت و نوآوری، کسب دانش، بینش و تفکر فنآورانه برای بهبود کیفیت زندگی است.

ب) رویکرد

رویکرد مورد نظر در ساحت علمی و فناوری، در راستای اصل همه‌جانبه‌نگری، رویکردی تلفیقی است.[۲۰۳] تلفیق در ساحت تربیت علمی و فناوری در ابعاد مختلف صورت می‌گیرد:

- یکی ازابعاد تلفیق در این ساحت، تلفیق نظر و عمل است یا توجه هم‌زمان به تربیت نظری و عملی است که در معنای وسیع‌تر ناظر به تلفیق علم و فناوری است؛
- بعد دیگر تلفیق در محتوا رخ می‌دهد که متناسب با شرایط رشدی، مرز علوم و رشته‌ها در هم تنیده و تلاش می‌شود متربی دیدگاه و نگرشی جامع نسبت به جهان هستی بیابد؛
- بعد دیگر، تلفیق محتوا با جهت‌گیری‌های ارزشی است. به سخن دیگر محتوا در حوزه‌ی ساحت علمی و فناوری ارزش‌مدار است که این مسأله ناظر به چرایی آموخته‌هاست، نه صرفاً چیستی آن‌ها. از این‌رو شایستگی‌های کسب شده (یادگیری‌ها) باید مفید و سودمند باشند؛ یعنی در راستای غایت و هدف تربیت و هم‌چنین متناسب با نیازها و مرتبط با زندگی یادگیرنده‌ها باشند و به آن‌ها کمک کنند تا مستمراً به شناخت و عمل برای اصلاح و بهبود موقعیت خود بپردازند؛
- بعد دیگر تلفیق در حوزه‌ی روش‌های یاددهی – یادگیری است. در این رویکرد، به جای نگاه قطبی به روش‌های یاددهی یادگیری و ترجیح یک روش به روش‌های دیگر و وانهادن بقیه، با نگاهی اقتضایی ـ متناسب با فضای یادگیری، محتوا، امکانات و تجهیزات و توانمندی معلم و آمادگی متربیان ـ روش یا روش‌های متناسب انتخاب و به کار گرفته

---

203. ناظر به اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

می‌شود. بر اساس این رویکرد، تلفیق مهارت‌ها، دانش‌ها و نگرش‌های علمی به‌ویژه تلفیق بین مهارت‌های فرآیندی در تربیت علمی و فناوری و مهارت‌های مربوط به سواد اطلاعاتی و ارتباطی در جریان یادگیری محتوا، به‌منزله‌ی روشی و ابزاری برای یاددهی و یادگیری عمیق‌تر و بهتر به کار گرفته می‌شود.

ج) اصول

- توجه به درک متربیان از جهان هستی، از منظر ارتباط با خدا (درک عظمت خلقت و تعظیم خالق)[۲۰۴]؛
- فعال بودن متربیان در جریان یادگیری[۲۰۵]؛
- ارتباط محتوای یادگیری با زندگی فردی و اجتماعی حال و آینده‌ی متربیان[۲۰۶]؛
- ارزش‌مداری و توسعه‌ی ارزش‌های اخلاقی[۲۰۷]؛
- رشد توانمندی‌های تفکر منطقی، خلاق، نقاد، و حل مسئله[208]؛
- رشد توانمندی‌های عملی متناسب با نیازها و زندگی متربیان[۲۰۹]؛
- توجه به چشم‌انداز آینده‌ی رشد و توسعه‌ی علم و فناوری در زندگی بشر[210]؛
- انسجام و هماهنگی با دیگر ساحت‌های تربیت.[۲۱۱]

۳ـ٤. عوامل سهیم و مؤثر در تربیت رسمی و عمومی

الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی برخاسته از ضرورت‌های جامعه‌ی صنعتی با خصلت‌های جامعه‌ی صنعتی نیز عجین شده است. از این‌رو در این الگوها تمرکز نهادی

---

204. ناظر به اصل انطباق نظام معیار دینی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.
205. ناظر به اصول خردورزی و آزادی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.
۲۰٦. ناظر به اصول خردورزی ، عدالت و پویایی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.
207. ناظر به اصل انطباق نظام معیار دینی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.
208. ناظر به اصول خردورزی، و آزادی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.
209. ناظر به اصل همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.
210. ناظر به اصل خردورزی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.
211. ناظر به اصول همه‌جانبه‌نگری از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی.

ویژگی برجسته است. از آن‌جا که در الگوهای رایج تربیت رسمی معیارها (استانداردها) و رفتارهای معیار شده برای هدایت رفتارهای آحاد جامعه ارائه می‌شود، مدیریت و برنامه‌ریزی آن ضرورتاً متمرکز و تحت کنترل نظام سیاسی است. گرچه در مدیریت و برنامه‌ریزی (کنترل) تربیت رسمی، عوامل متعددی مانند فرهنگ عمومی، ساختار اقتصادی، تحولات علمی و فناورانه، محیط سیاسی بین‌المللی و مانند این‌ها دخالت دارند، اما نقش دولت و حاکمیت در این میان بسیار حساس است؛ زیرا به نوعی تأثیر عوامل دیگر را کنترل می‌کند یا به آن‌ها جهت می‌دهد.

رابطه‌ی نظام سیاسی با تربیت رسمی، فراوان مورد نقد و نظر واقع شده است و به سبب ویژگی تربیت رسمی، این رابطه، کلاً نفی یا کلاً تأیید نشده است. در واقع هیچ یک از دیدگاه‌های رقیب[۲۱۲] مداخله‌ی دولت در جریان تربیت رسمی را رد نمی‌کند. آن‌چه مهم است، چگونگی دخالت دولت در تربیت رسمی و جایگاه عوامل دیگر در تربیت مانند بازار و نهادهای مدنی و ... است که موضوعی پر چالش محسوب می‌شود.

بر اساس فلسفه‌ی تربیت اسلامی نقش تربیت در دست‌یابی آگاهانه و آزادانه‌ی انسان به هستی متعالی و جاودانه، مقام و جایگاه آن را تا بنیاد اجتماع بالا می‌برد و آن را به‌منزله‌ی فلسفه‌ی وجودی دیگر نهادهای اجتماعی می‌داند؛ چنانکه معرفی تربیت به‌عنوان رسالت اصلی انبیا و مأموریت نخستین ادیان الهی سبب می‌شود تربیت بالاترین رتبه را در برقراری نظم اجتماعی دارا باشد. بر این اساس تربیت به‌منزله‌ی جریانی فراگیر، جهت دهنده و اساس دیگر نهادهای اجتماعی محسوب می‌شود. پس، از حیث اجتماعی، تمامی نهادهای اجتماع برای تداوم و فراهم کردن شرایط حیات طیبه‌ی انسان و نقش‌آفرینی در تداوم، ارتقا و تعالی حیات جامعه به نهاد تربیت وابسته‌اند. تربیت، محور اساسی توسعه‌ی حیات آدمی است. در نتیجه باید مصالح تربیتی در تمام تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌های اجتماعی، مورد

212. دو دیدگاه کلی رقیب در فلسفه‌ی سیاسی در خصوص رابطه‌ی دولت و تربیت رسمی وجود دارد که عبارت‌اند از: لیبرال دمکراسی و سوسیال دمکراسی. هردو دید گاه به نوعی با مداخله‌ی دولت در تربیت رسمی موافق‌اند؛ گرچه هر یک دغدغه‌های خاص خود را دارند؛ اولی دغدغه‌ی آزادی فردی و دومی دغدغه‌ی عدالت. لذا در نحوه‌ی دخالت دولت در تربیت رسمی اختلاف نظر دارند.

نظر قرار گیرد و کمک به جریان تربیت، مهم‌ترین معیار در سیاست‌گذاری‌ها و تعیین اولویت‌های اجتماعی محسوب شود. بر این اساس و به نحو اولی، تربیت رسمی و عمومی نیز اهمیت ویژه‌ای دارد و لذا نهادهای محوری هر جامعه، باید در هدایت و تحقق شایسته‌ی آن نقش و با یکدیگر تعامل داشته باشند. به سخن دیگر در نظریه‌ی سیاسی و مدیریت اجتماعی اسلام، علاوه بر دخالت دولتِ زمینه‌سازِ هدایت (حاکمیت) در هدایت جریان تربیت رسمی و عمومی بر نهادهای دیگر تکلیف است که در این جریان فعالانه مشارکت نمایند.[۲۱۳]

منظور از عامل در تربیت رسمی و عمومی، عنصر اصلی(سهیم و مؤثر) در تحقق شایسته‌ی جریان تربیت رسمی و عمومی است که عبارت‌اند از: دولت اسلامی (حاکمیت)، خانواده و نهادها و سازمان‌های غیر دولتی. این سه عامل به مانند اضلاع یک مثلث، نقش مکمل و متعادل کننده دارند.

دولت اسلامی (حاکمیت)

هدف از تشکیل حکومت در اسلام یا حکومت منطبق با ملاک‌های دینی، زمینه‌سازی برای هدایت مردم به سوی کمال و برپایی عدالت است.[۲۱٤] از این‌رو، ضروری است لوازم

---

213. اگرچه مداخله‌ی مستقیم در امر تربیت رسمی و عمومی کار کرد اصلی آن‌ها را تشکیل نمی‌دهد، اما در این جریان مؤثرند و لذا باید بخش‌های مذکور جامعه با عوامل سهیم و اصلی هماهنگ باشند. مانند:

- بخش فرهنگ، شامل: نهاد دین (مراجع و مراکز علوم دینی، روحانیون و مبلغان مذهبی، مساجد و دیگر مراکز دینی و مذهبی)، نهاد علم و فناوری (دانشگاه‌ها و مؤسسات علمی ـ پژوهشی، فرهنگستان‌ها و پارک‌های علم و فناوری)، بخش هنر (نقاشی، شعر موسیقی و ادبیات، نمایش و فیلم‌سازی و...)؛
- نهاد رسانه، شامل: رسانه‌های مکتوب(کتب و نشریات)، رسانه‌ی دیداری ـ شنیداری (رادیو و تلویزیون) و رسانه‌های مجازی (اینترنت و دیگر فناوری‌های نوین اطلاعات و ارتباطات)؛
- بخش جامعه‌ی مدنی، شامل: شوراها، احزاب، تشکل‌ها و دیگر سازمان‌های مدنی غیردولتی؛
- بخش اقتصاد، شامل: کشاورزی، صنعت، تجارت و خدمات؛
- بخش تأمین خدمات عمومی و رفاه اجتماعی، شامل: شهرداری‌ها و دهداری‌ها، سازمان بهزیستی و نهادهای حامی افراد محروم، مؤسسات بیمه و نهادهای خیریه و عام‌المنفعه؛
- بخش سلامت و تندرستی، شامل: بهداشت و درمان، ورزش و تفریحات سالم، حفظ محیط زیست و ایمنی.

214. سوره‌ی حدید، ۲۵

و عوامل زمینه‌ساز تحقق اهداف مذکور به تناسب شرایط زمانی و مکانی، مورد توجه قرار گیرد. یکی از این لوازمِ حکومتِ زمینه‌ساز هدایت و برپاگر عدالت، تربیت است.[۲۱۵] تربیت بیش‌ترین نقش را در برپایی و تداوم چنین حکومتی دارد؛ از این‌رو در برقراری جریان تربیت و سازوکارهای تحقق تربیت به‌مثابه یک حق اساسی[۲۱۶] در جامعه‌ی اسلامی، دولت اسلامی یکی از ارکان است و ضروری است در مدیریت آن دخالتی آشکار و وسیع داشته باشد.[۲۱۷] مداخله در تحقق حق بر تربیت، بنا بر دلایلی که در بحث ضرورت تربیت رسمی و عمومی مطرح شد، در این نوع تربیت بیش‌تر و اثرگذارتر خواهد بود. همان‌گونه که در بحث مبانی حقوقی بیان شد، دولت اسلامی نسبت به حق بر تربیت تعهداتی دارد که عبارت‌اند از:

الف) تعهد به رعایت[۲۱۸]؛ بدین معنا که دولت اسلامی خود باید از نقض حق تربیت اجتناب کند و آن را محترم شمارد؛

ب) تعهد به حمایت[۲۱۹]؛ بدین معنا که دولت اسلامی باید از نقض حق تربیت توسط اشخاص ثالث (اشخاصی غیر از حاکمیت) جلوگیری کند؛

---

215. سوره‌ی جمعه، ۲. حضرت امام خمینی نیز در کتاب ولایت فقیه تصریح دارند که توجه اسلام و انبیا به حکومت و سیاست به این دلیل است که تمام شرایط برای تربیت انسان‌ها فراهم آید.

216. یکی از ویژگی بنیادی انسان‌ها توانایی دانستن و در پی آن حق دانستن است. مطابق بند اول از اصل سوم قانون اساسی، دولت موظّف است تمامی امکانات کشور را برای رشد و تعالی افکار و اندیشه‌های افراد به کار گیرد و با این کار موجبات تحقق عدالت را در جامعه فراهم آورد. در بندهای اول تا چهاردهم اصل سوم و اصل نوزدهم و اصل بیستم قانون اساسی بر این حقوق و احقاق آن در جامعه‌ی اسلامی تأکید شده است.

217. روایات بسیاری مبنی بر لزوم دخالت حکومت اسلامی در حوزه‌ی تربیت آحاد جامعه وجود دارد. از آن جمله، فرمایش امیرالمؤمنین(ع) درباره‌ی حقوق متقابل مردم و ولی بر یک‌دیگر است. ایشان می‌فرماید: «إن لی علیکم حقاً و لکم علیّ حق؛ فاما حقکم علیّ فالنصحیة لکم و توفیر فیئکم و تعلیمکم لکیلا تجهلوا و تأدیبکم لکیلا تعلموا.» (نهج البلاغه، فیض، ١١٤) هم‌چنین در غرر از ایشان نقل شده است که «علی الامام أن یعلّم أهل ولایته حدود الاسلام و الإیمان» (غرر، ص ۹۹۱). در روایتی دیگر آمده است: «و قد قلّد محمد رسول الله(ص) عتاب بن اسید احکامکم و مصالحکم و قد فوّض الیه تعلیم جاهلکم» (الحیاه، ۲: ٦٨٦) و باز در عهدنامه‌ی حضرت رسول(ص) به معاذ برای اعزام به یمن آمده است: «. . . ثم بثّ فیهم المعلّمین» (تحف العقول، ۲۵). برای اطلاع بیش‌تر رجوع کنید به: علم الهدی(١٣٨٦)، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی از دیدگاه اسلام.

218. بر این اساس، دولت ها باید دست کم سه دسته از آزادی‌ها را محترم شمارند: آزادی افراد یا انجمن‌ها برای ایجاد مدرسه و مدیریت آن مدرسه، آزادی والدین نسبت به انتخاب مدرسه‌ای که از نظر فلسفی یا مذهبی برای تربیت فرزند خود مناسب می‌دانند، آزادی هر کودک در برخورداری از آموزش‌هایی که به شکوفایی شخصیت او بر اساس اهداف مقرر در اسناد معتبر راجع به آموزش منجر می‌شود.

ج) تعهد به تحقق کامل آن؛ یعنی دولت اسلامی باید در جهات تحقق حقوق فوق‌الذکر سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و نظارت کند. حقوق افراد به‌ویژه در خصوص حق بر تربیت به‌گونه‌ای است که نباید با نقص حقوق دیگر همراه باشد. به سخن دیگر، باید تربیتی ارائه شود که موجب ضایع شدن حقوق دیگر، از جمله «حق بر امنیت» نباشد. به‌طور کلی تأکید بر وابستگی درونی حقوق است و یک‌جانبه‌گرایی در تقدم حقوق مطرود است. به سخن دیگر نباید نحوه‌ی تحقق حقوق مختلف با هم‌دیگر تعارض داشته باشد.[۲۲۰] هم‌چنین در صورت عدم تحقق وظیفه‌ی تربیتی توسط والدین، دولت موظف است این وظیفه را به عهده بگیرد.

حق بر تربیت، به‌ویژه نوع رسمی آن، در زمره‌ی حقوقی است که دارای دو جنبه‌ی فردی و اجتماعی است که جنبه‌ی اجتماعی آن بر جنبه‌ی فردی غلبه دارد.[۲۲۱] در خصوص حقوق اجتماعی، دخالت دولت برای فراهم آوردن زمینه‌ی لازم، جهت تحقق این حقوق لازم است. دولت باید بر این حقوق پایش و نظارت جدی داشته باشد تا همه‌ی جامعه به دور از تبعیض، از حقوق مذکور برخوردار شوند. اگر برخی از افراد جامعه امکانات مادی یا توانایی‌های جسمی و فکری لازم برای بهره‌مندی از حقوق مذکور را نداشته باشند، دولت مکلف است شرایط مناسبی برای آن‌ها ایجاد کند و حمایت‌های بیش‌تری از حقوق آن‌ها به عمل آورد. جنبه‌ی اجتماعی حق بر تربیت رسمی و عمومی هم‌چنین ایجاب می‌کند دولت پایش آن را در جامعه به‌عنوان یک حق اجتماعی بر عهده گیرد که این وظیفه شامل طیف گسترده‌ای از فرآیندها و فعالیت‌ها مانند هدف‌گذاری، سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، اجرا و نظارت، ارزش‌یابی و اصلاح نظام تربیت رسمی و عمومی می‌شود.

---

219. بر این اساس، دولت باید مراقب باشد تا شهروندان آزاد و مسئولش در گزینش‌های تربیتی فرزندان خود توسط دیگران گمراه نشوند. به همین منظور، دولت باید اطلاعات عینی و کامل در خصوص مسایل آموزشی و تربیتی در اختیار والدین یا کودکان قرار دهد.

220. در اعلامیه‌ی حق بر توسعه و برنامه‌ی عمل کنفرانس وین بر عدم اولویت‌گذاری بین حقوق گوناگون تأکید شده است.

221. جنبه‌ی فردی آن ایجاب می‌کند که دولت آزادی افراد را در انتخاب نوع آموزش و مدرسه محترم شمارد و مانع از ایجاد مدارس و آموزش‌های خصوصی نشود. در واقع در این جنبه، افراد آزادانه، متناسب با علائق و استعدادهای خود به کسب شایستگی‌های ویژه و گسترش و اعتلای وجه فردی هویت خویش اقدام می‌کنند.

خانواده

در اسلام، طبق روایات و احادیث فراوان، تربیت فرزندان وظیفه و تکلیف والدین است.[۲۲۲] در قوانین رسمی کشور نیز تربیت فرزندان تکلیف والدین انگاشته شده است؛ زیرا والدین‌اند که با جلب منافع و دفع زیان از فرزندان، موجبات رشد و تعالی آنان را فراهم می‌آورند.

تربیت تکلیفی است که قابل فروگذاشتن نیست. رشد و تعالی نوباوگان و نسل نوخاسته‌ی جامعه، متوقف بر ادای به‌موقع و درست این تکلیف است وگرنه آسیب‌های زیادی متوجه جامعه خواهد شد. اهمیت این تکلیف تا جایی است که دولت اسلامی به هنگام فقدان والدین یا ضعف و سستی آن‌ها، وظیفه‌ی تربیت را خود به‌عهده می‌گیرد. دولت اسلامی باید هرگونه کم‌کاری والدین را در تکلیف‌های تربیتی خود متذکر شود و در صورت لزوم آن را پی‌گیری قضایی کند.

با عنایت به تلازم حق و تکلیف، در دیدگاه اسلامی، مشارکت والدین در مدیریت تربیت رسمی حق آن‌هاست و دولت اسلامی موظف است در استیفای این حق بکوشد و سازوکارهای ضروری آن را فراهم آورد. بدین‌سان رابطه‌ی حاکمیت و خانواده در امر تربیت به‌ویژه تربیت رسمی و عمومی رابطه‌ی طولی و تعاملی است و دولت‌ها باید نسبت به دیدگاه و نقد والدین نسبت به چگونگی‌های تربیت رسمی و عمومی حساس و پاسخ‌گو باشند.

---

222. در قرآن کریم برخی آیات به صراحت بر مسئولیت تربیتی خانواده تأکید دارد. از جمله: آیات «یا ایها الذین آمنوا قُوا انفسکم و أهلیکم ناراً وَقودها الناس و الحجارةُ» (تحریم، ٦) «لا تُضارَّ والدةٌ بِوَلدها و لا مولودٌ لَه بِولده» (بقره، ۲۳۳) «وأمر أهلک بالصلوةِ واصطَبِر علیها» (طه، ۱۳۲) «وکان یأمر اهله بالصلوةِ و الزکوةِ و کان عند ربه مرضیا» (مریم، ۵۵)؛ «و اذ قال لقمان لابنه و هو یعظه یا بنی لاتشرک بالله ان الشرک لظلم عظیم» (لقمان، ۱۳)؛ «یا بنی اقم الصلوةَ وأمر بالمعروف وانه عن المنکر و اصبر علی ما اصابک» (لقمان، ۱۷)؛ «یا بنی ارکب معنا و لا تکن من الجاهلین مع الکافرین» (هود، ٤٢). هم‌چنین روایات زیادی دال بر این معنا دیده می‌شود؛ از جمل فرمایش‌های مکرر حضرت رسول اکرم(ص) در این زمینه: «حق الولد علی والده ان یحسن اسمه و یحسن من موضعه و یحسن ادبه.» و «ما ورّث والداً ولداً خیراً من ادب حسن» و «ما نحل والدٌ ولداً من نحل افضل من ادب حسن» و «ادبوا اولادکم علی ثلاث خصال: حب نبیکم، و حب أهل بیته، و قرائةُ القرآن، فإن حملةُ القرآن فی ظل الله یوم لا ظل إلا ظله مع أنبیائه و أصفیائه.» امام علی(ع) نیز می‌فرماید: «علموا صبیانکم من علمنا ما ینفعهم الله به.» برای اطلاع بیش‌تر ن. ک. به: علم الهدی(۱۳۸٦)، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی از دیدگاه اسلام.

نقش والدین در تحقق حق بر تربیت فرزندان، در تمامی سطوح و انواع تربیت، یک‌سان نیست. بی‌شک، این نقش به سبب شرایط رشد کودکان در سنین آغازین زندگی برجسته‌تر، حساس‌تر و ضروری‌تر است.[۲۲۳] اما با توجه به پیچیدگی‌های فرآیند تربیت و تخصصی بودن آن در عصر حاضر، به‌ویژه در تربیت رسمی و عمومی، خانواده‌ها نمی‌توانند به تنهایی از پس این وظیفه‌ی خطیر اجتماعی برآیند؛ لذا چنان‌که پیش‌تر بیان شد، دولت اسلامی نقش فعال‌تری را به عهده گرفته است؛ اما این به معنای رفع تکلیف از خانواده‌ها و واگذاری تمام و کمال آن بر گردن حکومت نیست.[۲۲٤] به هر حال، علی‌رغم ورود کودکان به مدارس، یعنی جایگاه تحقق تربیت رسمی و عمومی، اگرچه اجرای این نوع تربیت به دولت واگذار می‌شود، مسئولیت تربیت هم‌چنان به دوش والدین است. تداوم تکلیف والدین در تمامی مراحل تربیت و انواع آن، تعامل و مشارکت بین دولت اسلامی (حاکمیت) و خانواده‌ها را در تحقق حق بر تربیت ضروری می‌نماید.[۲۲۵]

حضور رکن خانواده در فرآیند تربیت رسمی و عمومی، روشی مطمئن برای پیش‌گیری از سیاست‌زدگی و کنترل نامحدود دولت بر تکوین هویت افراد و ابزاری شدن آن و راهکاری مناسب در برابر انتقادهای جدی وارد بر تربیت رسمی در این‌باره است.

نهادها و سازمان‌های غیردولتی

---

223. تحقیقات و بررسی‌های روان‌شناختی و جامعه‌شناختی بسیاری، برجستگی تأثیرات مثبت والدین را در روند رشد کودکان نشان می‌دهد.

224. از مجموع قوانین و مقررات کنونی کشور برمی‌آید که مسئولیت اصلی تربیت کودک در نظام حقوقی ایران با والدین یا سرپرست قانونی کودک است و نقش دولت در این زمینه، تکمیلی و ثانوی است. (مواد ۱۱٦۸، ۱۱۷۸، ۱۱۷۵ و ۱۱۷۲ قانون مدنی) بند الف ماده‌ی ۷ اعلامیه‌ی اسلامی حقوق بشر اسلامی نیز مقرر می‌دارد که «هر کودکی از بدو تولد، حقوقی بر گردن والدین، جامعه و دولت در محافظت و تربیت و تأمین نیازمندی‌های مادی و بهداشتی و تربیتی خود دارد. . . والدین و کسانی که از نظر قانون شرع به‌منزله‌ی والدین هستند، حق انتخاب نوع تربیتی را برای فرزندان خود خواهند داشت که منافع و آینده‌ی آنان را در پرتو ارزش‌های اخلاقی و احکام شرعی تأمین کند.»

225. نظام‌های حقوقی کشورهای جهان، با توجه به تأکید قوانین و پیمان‌های بین‌المللی بر مشارکت والدین در تربیت فرزندان، در خصوص چگونگی تعامل و میزان مشارکت خانواده‌ها در جریان تربیت رسمی، قوانین و سازوکارهای گوناگونی وضع کرده‌اند. در نظام حقوقی اسلامی مشارکت و نظارت حق والدین است و دولت باید زمینه‌های تحقق این حق را برآورده سازد. به نظر می‌رسد در مواردی مانند تدوین مقررات آموزشی و برنامه‌ها، انتخاب محتوا و تهیه‌ی منابع آموزشی و کمک آموزشی، تأمین هزینه‌ها، و نحوه‌ی مصرف اعتبارات جلب مشارکت مادی و معنوی والدین لازم است. از این‌رو باید سازوکارهای قانونی برای تحقق این حق توسط دولت تهیه و توسط مراجع ذیصلاح تصویب شود.

پیچیدگی و گستردگی جریان تحقق حق بر تربیت رسمی و عمومی و هم‌چنین جنبه‌ی اجتماعی حق بر تربیت رسمی و عمومی، نباید موجب سلطه‌ی انحصاری دولت بر تربیت شود؛ زیرا این انحصار می‌تواند موجبات انحراف جریان تربیت رسمی و عمومی را فراهم آورد و تحقق مطلوب رسالت، کارکردها و اهداف آن را با مشکل روبه‌رو سازد. تعهد حاکمیت به رعایت، حمایت و تحقق کامل حق بر تربیت رسمی و عمومی دلالت بر این دارد که به افراد و گروه‌ها و انجمن‌ها اجازه دهد در راستای تحقق کامل آن به صورت قانونمند مشارکت جویند. لذا علاوه بر حضور خانواده در جریان تربیت رسمی و عمومی، باید فضایی نیز برای مشارکت اشخاص حقیقی و حقوقی فراهم آید که در حوزه‌ی تربیت رسمی و عمومی تخصص دارند.[۲۲۶] این اشخاص می‌توانند خانواده‌ها را در تحقق نقش مطلوب خود در تربیت رسمی و عمومی فرزندانشان یاری بخشند. امروزه کارشناسان بر این باورند که حضور نهادهای مدنی با رویکرد انتقادی نسبت به وضع موجود، موجب پویایی و افزایش کیفیت و تحقق بهتر و کامل‌تر کارکردهای نظام تربیت رسمی خواهد شد.[۲۲۷]

٤-٤.ارتباط بین عوامل سهیم و مؤثر در تربیت رسمی و عمومی

نسبت عوامل سه‌گانه‌ی سهیم و مؤثر در امر تربیت (خانواده، دولت اسلامی و نهادها و سازمان‌های غیر دولتی) بر اساس نقش سه متغیر «مرحله‌ی تربیت»، «کانون تربیت» و «نوع تربیت» متفاوت است.

- **قبل از شروع تربیت رسمی و عمومی**: کانون تربیت در این مرحله خانواده است و نوع تربیت، غیررسمی است. نقش دولت اسلامی در این مرحله سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی

---

226. البته مشارکت نهادها و سازمان‌های غیردولتی، باید قانونمند باشد و سازوکارهای قانونی آن توسط نهادهای ذیصلاح تعریف شود.

227. بررسی تاریخ تربیت در ایران و اسلام نشان می‌دهد که نظام تربیت عمومی در ایران و جهان اسلام از نهادهای مدنی به ویژه وقف بسیار بهره برده است. نهضت مدرسه‌سازی در جهان اسلام در قرون میانه و شکل‌گیری تمدن اسلامی، بر بنیاد توسعه‌ی نهاد وقف شکل گرفته است و دولت‌ها رسماً خیلی کم در ایجاد مدارس دخالت کرده‌اند و اقدامات دولت‌مردان و درباری‌ها نیز اغلب به شکل غیردولتی و با تنظیم وقف‌نامه انجام شده است. نظامیه‌ها، نوریه‌ها، المستنصریه و ربع رشیدی، علی‌رغم بهره‌گیری از منابع مالی یا اقتدار حکومتی در جریان تأسیس، در خصوص مسائل اقتصادی و تداوم حیات مؤسسه، مستقل و خودکفا بودند.

و پشتیبانی در موارد لازم (به جای مداخله) و نظارت و انذار است. در شرایط خاص و عدم کفایت والدین، دولت اسلامی نقش جانشین دارد و نقش نهادها و سازمان‌های غیردولتی در این مرحله حمایت و پشتیبانی است.

- **مرحله‌ی تربیت رسمی و عمومی**: در این مرحله مسئولیت اصلی امر تربیت بر عهده‌ی دولت اسلامی و نوع تربیت، رسمی و عمومی است. در این مرحله، خانواده و نهادها و سازمان‌های غیر دولتی نقش مشارکتی فعال در جریان تربیت برعهده دارند.
- **مرحله‌ی پس از تربیت رسمی و عمومی**: در این مرحله، دولت اسلامی به نمایندگی از جامعه و برای پاسخ‌گویی مناسب به نیازهای اجتماعی، نقش اصلی را در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی جریان تربیت بر عهده دارد و نوع تربیت رسمی و تخصصی است. اما با توجه به رشد عقلانی و قدرت انتخابگری، متربی نقش فعال‌تری را بر عهده دارد و خانواده‌ها و نهادها و سازمان‌های غیردولتی، بیش‌تر نقش مشارکت و پشتیبانی را ایفا می‌کنند.

به‌طور کلی می‌توان گفت هر چه تربیت از مراحل آغازین به مراحل پایانی نزدیک می‌شود، نقش عوامل بیرونی (مربیان و عوامل سهیم و مؤثر) کم‌رنگ‌تر می‌شود و خود فرد (متربی) نقش افزون‌تری می‌یابد.

۵. پیوست

۱ـ۵. روش‌شناسی مطالعات نظری

۱ـ۱ـ۵. مفروضات روش‌شناختی مطالعات نظری

- امکان و ضرورت ارتباط میان انواع معارف بشری (کثرت‌گرایی معرفت‌شناختی)؛
- پذیرش وحی به عنوان یکی از منابع معرفتی مستقل بشر؛
- لزوم استفاده از وحی و معارف وحیانی به‌مثابه مکمل (و نه جای‌گزین) عقل و تجربه‌ی بشر در همه‌ی موارد مربوط به هدایت آدمی به ساحت ربوبی؛
- توافق و هم‌گرایی عقل و وحی و نیاز توأمان بشر به هر دو منبع؛
- سکوت نکردن وحی درباره‌ی حقایق مورد نیاز بشر، در راستای هدایت او به سعادت دنیا و آخرت؛
- گزیده‌گویی متن دین، در عین جامعیت بیان آن در همه‌ی امور مربوط به هدایت آدمی؛
- اتکای انواع معارف بشری بر مفروضات متافیزیکی و نظام‌های ارزشی خاص؛
- ضرورت سازگاری جریان تربیت با معیارهای دینی و اسلامی (رد تربیت سکولار)؛
- لزوم ارتباط و سازگاری مباحث نظری تربیت با حقایق وحیانی دین (نفی علوم تربیتی سکولار)؛
- لزوم ایجاد هماهنگی و یک‌پارچگی در انواع فعالیت‌ها و برنامه‌های تربیتی؛

- ضرورت ایجاد هماهنگی میان رشته‌های مختلف علوم تربیتی و نظریه‌ها و الگوهای نظری برخاسته از آن‌ها؛
- لزوم تکیه‌ی نظریه‌های تربیتی و الگوهای نظری برخاسته ازآن‌ها بر مجموعه‌ای هماهنگ و سازوار از مفروضات متافیزیکی و ارزشی.

۲ـ۱ـ۵. ملاحظات روش‌شناختی مطالعات نظری

- مطالعات نظری طرح تدوین سند ملی آموزش‌وپرورش، با توجه به اهداف مورد نظر، از نوع تحقیقات «بنیادی ـ راهبردی»ای محسوب می‌شوند که با لحاظ کردن افق راهبردی و به منظور فراهم ساختن زمینه‌ی علمی لازم، برای حل مسائل جاری و آتی انجام می‌پذیرند.
- رویکرد اصلی مطالعات نظری، بررسی انتقادی نظریه‌های مطرح شده در حوزه‌ی علوم تربیتی و تلفیق و ترکیب یافته‌های این تحقیقات، به صورتی سازگار با مبانی و ارزش‌های اسلامی و دارای انسجام درونی است.
- مطالعات نظری طرح تدوین سند ملی آموزش‌وپرورش ـ با پرهیز از رویکرد نظریه‌پردازی محض(آکادمیک) و رویکرد کاربستی صرف (بدون تکیه بر مباحث نظری) ــ در وهله‌ی نخست برای ایجاد واسطه بین مباحث نظری و واقعیت‌های نظام آموزش‌وپرورش، معطوف به پردازش الگوهای نظری[۲۲۸] متناسب با خصوصیات مطلوب نظام آموزش‌وپرورش در جمهوری اسلامی ایران است.
- با توجه به رویکرد فوق‌الذکر، مطالعات نظری به شکل منسجم در چهارچوب بنیان‌های معینی صورت پذیرفته‌اند که هم انسجام و هماهنگی دارند و هم در پشتیبانی محتوایی از فرایند الگوپردازی، از توانمندی لازم برخوردارند. التزام به این چهارچوب منسجم و نسبتاً جامع، به‌منزله‌ی سخت‌هسته، در تدوین فلسفه‌ی تربیت، فلسفه و رهنامه‌ی تربیت رسمی و عمومی (آموزش‌وپرورش) اولاً باعث شده است تا نوعی انسجام و هماهنگی بین عناصر و مؤلفه‌های مختلف مبانی نظری پدید آید (در غیر این صورت، به

[228]. Theoretical Models

لحاظ تأثیرپذیری از رشته‌های علمی مختلف، اختلاف و ناسازگاری میان آن‌ها امری قابل پیش بینی بود)؛ ثانیاً، با پرتوافکنی یک نظام جامع ارزشی بر «فلسفه‌ی تربیت، فلسفه و رهنامه‌ی تربیت رسمی و عمومی (آموزش‌وپرورش)»، از تعارض یا خلأ ارزشی محتمل، به هنگام تدوین عناصر تجویزی آن‌ها، پیش‌گیری شده است.

- نقش چهارچوب مورد نیاز برای تلفیق نتایج مطالعات نظری، برعهده‌ی مجموعه‌ای متشکل از مبانی، اصول و مفروضاتی (بنیان‌هایی) قرار گرفته است که محصول استنطاق از تعالیم بنیادی اسلام، تعالیم تربیتی اسلام، فلسفه‌ی اسلامی(حکمت متعالیه)، مباحث معتبر علمی (به‌ویژه دو دانش مهم روان‌شناسی و جامعه‌شناسی تربیتی) و نیز برآمده از متون حقوقی و سیاسی معتبر در جمهوری اسلامی ایران (به‌ویژه، قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران و سیاست‌های کلی این نظام) هستند.

- نظریه‌های تربیتی و الگوهای نظری، دارای ساختاری پیچیده و مرکب‌اند؛ به‌طوری که در بخش هسته‌ای و محوری آن‌ها می‌تواند مجموعه‌ای سازوار از مفاهیم و گزاره‌های توصیفی و تجویزی به‌منزله‌ی سخت‌هسته قرار گیرد. این سخت‌هسته با الهام‌بخشی مثبت و منفی نسبت به سایر اجزای نظریه یا الگو، زمینه‌ی ایجاد انسجام و سازگاری بین اجزا و عناصر آن را فراهم می‌آورد.

- به دیگر سخن، در مواجهه با واقعیت غیرقابل انکار تأثیرپذیری نظریه‌ها و الگوهای نظری تعلیم و تربیت از انواع جهان‌بینی و ایدئولوژی، راه‌حل مناسب آن است که (به جای رد مطلق، پذیرش مطلق یا بی‌توجهی) آن را به صورت مشروط بپذیریم. یعنی سعی کنیم تا با قراردادن مجموعه‌ای از گزاره‌های هماهنگ و منسجم در سخت‌هسته‌ی نظریه یا الگوی نظری و التزام به الهام‌بخشی مثبت و منفی این سخت‌هسته، سایر اجزای نظریه یا الگو را با آن، هم‌سو و هماهنگ سازیم.

- بهره‌مندی از نظریه‌ها و دستاوردهای علوم تربیتی فعلی (غیرمبتنی بر آموزه‌های دینی) ـ با وجودی که در شرایط کنونی از آن گریزی نیست ـ می‌تواند تنها در صورتی به

ثمره‌ی مطلوب منجر شود که مفروضات اصلی آن‌ها با چهارچوب فلسفی و ارزشی برگرفته از جهان‌بینی و نظام ارزشی اسلامی، سازگار (یا حداقل نامتعارض) باشند.

- اعتباربخشی نتایج مطالعات نظری در دو مرحله انجام می‌گیرد:

الف) طی فرآیند تدوین

o نظرخواهی مستمر از متخصصان برجسته‌ی مطالعات نظری که به عنوان ناظر از سوی کمیته‌ی مطالعات نظری انتخاب شده‌اند.

o در بخش مطالعات ناظر به شناسایی و تدوین عناصر اصلی فلسفه‌ی تربیت، فلسفه تربیت رسمی و عمومی و رهنامه‌ی تربیت رسمی و عمومی، از کارشناسان خبره‌ی آموزش‌وپرورش و دیگر صاحب‌نظران نیز به تناسب استفاده می‌شود.

ب) پس از تدوین

o در این مرحله، با استفاده از روش مصاحبه با متخصصان و نظرسنجی عام از کارشناسان، نسبت به اعتباربخشی فلسفه‌ی تربیت، فلسفه تربیت رسمی و عمومی و رهنامه‌ی تربیت رسمی و عمومی اقدام خواهد شد.

o برای پرهیز از ایجاد شکاف، بین نتایج مطالعات نظری با مؤلفه‌های سند ملی، لازم است بنیان‌ها و مفروضات دیگر تحقیقات مربوط به تدوین سند ملی آموزش‌وپرورش **بر اساس** این نتایج، نقد و ارزیابی شوند و تفسیر و تلفیق یافته‌های آن‌ها نیز باید بر این پایه انجام شود.

- ملاک‌های مورد نظر، در تلفیق نتایج مطالعات نظری و تدوین فلسفه‌ی تربیت، فلسفه و رهنامه‌ی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران عبارت‌اند از:

o تکیه بر مُفاد آموزه‌های بنیادی اسلام و سازگاری با رهنمودهای معیاری تعالیم تربیتی اسلام؛

o نقش محوری «فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران» و «فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» در تدوین «رهنامه‌ی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران»؛

o سازگاری و تناسب با خصوصیات فرهنگی، تاریخی و اجتماعی جامعه‌ی اسلامی ایران (بدیهی است که این خصوصیات بیش از همه در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران متجلی است)؛

o تکیه بر آخرین دستاوردهای معتبر تحقیقات نظری (رشته‌ای و بین رشته‌ای) در جهت شناخت و هدایت فرآیند پیچیده و گسترده‌ی تربیت در رشته‌های مختلف علوم‌تربیتی؛

o ملاحظه‌ی ظرفیت‌ها و امکانات و محدودیت‌های نظام آموزش‌وپرورش به‌منزله‌ی نهادی اجتماعی و نیز نحوه‌ی تعامل و مشارکت سایر سازمان‌ها و نهادهای دخیل در فرایند تعلیم و تربیت با نظام مزبور؛

o داشتن رویکردی آینده‌نگر، واقع‌بین و پویا در مواجهه با تحولات روزافزون ملی و جهانی (در عرصه‌هایی نظیر فناوری اطلاعات، اقتصاد، فرهنگ و سیاست)؛

o بهره‌مندی مناسب از تجارب موفق سایر نظام‌های آموزشی جهان با پرهیز از تقلید صرف یا التقاط ناموزون؛

o دارا بودن عناصر و مؤلفه‌های منسجم، سازوار و به هم پیوسته و وجود ارتباط معنادار و منطقی میان همه‌ی اجزا و ابعاد؛

o توانایی برای پشتیبانی از ارائه‌ی راه‌حل‌های واقع‌بینانه و کارآمد برای مهم‌ترین چالش‌ها و بحران‌های فعلی و در پیش‌روی نظام آموزش‌وپرورش؛

o هماهنگی با اسناد بالادستی، مانند سند چشم‌انداز بیست ساله‌ی جمهوری اسلامی ایران.

- مؤلفه‌های محصول تلفیق نتایج مطالعات نظری با تأکید بر استفاده و بهره‌بری حداکثر از مطالعات نظری و مصاحبه‌های انجام یافته در طرح سند ملی و با استفاده از سایر منابع

پژوهشی و مستندات قانونی به صورتی هماهنگ و منسجم با تأکید بر یافته‌های معتبر تحقیق «تبیین فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی در اسلام» شناسایی و تدوین می‌گردد.

- متن پیش‌نهادی نتایج مطالعات نظری مجموعه‌ای از گزاره‌های توصیفی و تجویزی مدلل خواهد بود که مستندات اصلی آن به صورت پی‌نوشت‌های توضیحی و ارجاعی ارائه می‌شود.
- اعتباربخشی محصول تلفیق نتایج مطالعات نظری، صرفاً با توجه به ملاک‌های یاد شده انجام خواهد شد و بر همین اساس نیز می‌توان و باید نسبت به بازنگری و اصلاح آن، برحسب نتایج تحقیقات نظری معتبر و متناسب با شرایط جدید و مقتضیات آن، اقدام نمود.

۲ـ۵. محورهای اصلی، عناوین و مشخصات مطالعات نظری

به منظور شناسایی و تبیین عناصر فلسفه‌ی تربیت، فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی و رهنامه‌ی آموزش‌وپرورش در جمهوری اسلامی ایران و استخراج دلالت‌های آن برای سند ملی آموزش‌وپرورش، مجموع مطالعات نظری[۲۲۹] در پنج محور اصلی به شرح ذیل طراحی و اجرا شده‌اند:

۱ـ۲ـ۵. تبیین بنیان‌های دینی، فلسفی و علمی

در این محور محققان در پی شناسایی و تبیین مهم‌ترین بنیان‌ها (پیش‌فرض‌ها، مفروضات، یافته‌های پژوهشی معتبر و نظریه‌ها)یی بوده‌اند که متناسب با نوع مطالعه از مرور انتقادی بر منابع معتبر، با عنایت به‌خصوصیات فرهنگی و ارزشی جمهوری اسلامی ایران به دست آید.

- تدوین بنیان‌های دینی و فلسفی

[229]. البته علاوه بر مطالعات نظری محورهای پنج‌گانه، تحقیقی مستقل و مقدماتی نیز با عنوان «بررسی ویژگی‌های انسان مطلوب آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی» صورت گرفته است که در تلفیق نتایج مطالعات از یافته‌های آن نیز استفاده می‌شود.

مجری: حجت‌الاسلام دکتر عباسعلی شاملی (عضو هیئت علمی مؤسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی ره)

ناظر: حجت‌الاسلام دکتر علیرضا اعرافی

این پژوهش حاوی ده عنوان پژوهش فرعی است که با همکاری محققان مؤسسه‌ی پژوهشی امام خمینی ره و پژوهشگاه حوزه و دانشگاه انجام یافته است.

- تدوین بنیان‌های روان‌شناختی

مجری: دکتر حسین لطف‌آبادی (عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی)

ناظر: دکتر علی‌محمد کاردان

- تدوین بنیان‌های جامعه‌شناختی

مجری: دکتر اوطمیشی (عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور)

- تدوین چهارچوب فلسفی و دینی[۲۳۰]

مجری: دکتر محمد حسنی (عضو هیئت علمی مؤسسه‌ی پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی)

ناظر: حجت‌الاسلام دکتر علیرضا صادق‌زاده

۲ـ۲ـ۵. تبیین فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی در اسلام

در این محور، محقق برآن بوده است تا با تکیه بر مبانی فلسفه‌ی اسلامی (رویکرد صدرایی)، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت (به معنای عام) با رویکرد اسلامی، فلسفه‌ی سیاسی اسلام (مباحث مربوط به تعیین وظایف دولت اسلامی)، فقه‌التربیه، حقوق اسلامی، اقتصاد اسلامی و سایر مبانی نظری مورد نیاز، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی (ناظر به بیان چیستی، چرایی

[230]. شایان ذکر است پیش از تدوین «بنیان‌های دینی و فلسفی» و «تبیین فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی در اسلام»، چارچوب فلسفی و دینی یاد شده با اتکا به مطالعات پیشین مدون شد و در اختیار همه‌ی محققان قرار گرفت تا التزام به آن باعث ایجاد انسجام درونی میان مجموعه‌ی مطالعات نظری و هماهنگی نسبیِ بین این مطالعات با مطالعات محیطی (ناظر به تعیین فرصت‌ها و تهدیدها) و مطالعات مربوط به مؤلفه‌های اصلیِ (ناظر به تعیین نقاط قوت و ضعف) نظام آموزش‌وپرورش شود.

و چگونگی آن) را به لحاظ ماهیت، ساختار، اهداف و عملکرد این نوع تربیت، تدوین و تبیین نماید.

- مجری : دکتر جمیله علم‌الهدی (عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی)
- ناظر: حجت‌الاسلام دکتر علیرضا اعرافی

این پژوهش، شامل شش پژوهش فرعی در زمینه‌ی تبین مبانی فلسفی (رویکرد صدرایی) و دینی (تفسیر قرآن و احادیث)، تدوین فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی، تعیین وظایف دولت اسلامی و خانواده در حوزه‌ی تعلیم و تربیت، تعیین مبانی حقوقی و تعیین مبانی فقهی اقتصاد تربیت رسمی و عمومی، تبیین تعلیم و تربیت رسمی و ویژگی‌ها و اقتضائات آن (براساس رویکرد اسلامی) است که نتایج آن طی چهار فصل ارائه گردیده است.

۳ـ۲ـ۵. مطالعات نظری در حوزه‌ی ساحت‌های تربیت

در این محور محققان بر آن بوده‌اند تا الگوهای نظری ساحت‌های شش‌گانه‌ی تربیت (مشتمل بر بنیان‌ها، عناصر مفهومی، اهداف، اصول و رویکردها) را به صورتی منسجم و سازگار با فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران تدوین نمایند و سپس، لوازم و مقتضیات هر الگو را برای زیر نظام‌های اصلی تربیت رسمی و عمومی و آموزش‌های خاص استخراج کنند.

۱ـ۱ـ۲ـ۵. روش‌شناسی مطالعات نظری در حوزه‌ی ساحت‌های تربیت

در این محور، به‌طور کلی با استفاده از رویکرد تلفیقی و روش تحلیل کیفی، جمع‌بندی و مرور انتقادی تحقیقات پیشین و مطالعات اسنادی مرتبط و عمدتاً با روش‌های زیر، داده‌های مورد نیاز به‌دست آمده است:

- مرور انتقادی بر پیشینه‌ی مباحث نظری در زمینه‌ی ساحت موردنظر؛

- فراتحلیل مطالعات ناظر به توصیف و تبیین وضع موجود نظام آموزشی در زمینه‌ی ساحت موردنظر؛
- بررسی تطبیقی اسناد و برنامه‌های نظام آموزشی دیگر کشورها (با ذکر موارد مشخص)؛
- مصاحبه با صاحب‌نظران و کارشناسان خبره‌ی نظام آموزشی در زمینه‌ی ساحت موردنظر؛

در این محور محققان از یافته‌های سایر مطالعات طرح تدوین سند ملی (به‌ویژه محور تبیین بنیان‌های فلسفی، دینی و علمی و نتایج به دست آمده از طرح «تبیین فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی در اسلام» و نیز مطالعات توصیفی ـ تبیینی مربوط به زیر نظام موردنظر) استفاده کرده‌اند.

۱ـ۱ـ۲ـ۵. فهرست مطالعات نظری در حوزه‌ی ساحت‌های تربیت

- تدوین الگوی نظری تربیت دینی و اخلاقی در آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران؛

مجری: حجت‌الاسلام دکتر علیرضا صادق‌زاده (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس)؛

ناظر: حجت‌الاسلام دکتر عباسعلی شاملی؛

- تدوین الگوی نظری تربیت هنری و زیبایی‌شناختی در آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران؛

مجری: دکتر منیره رضایی (عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش‌وپرورش)؛

ناظر: دکتر محمود مهرمحمدی (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس)؛

- تدوین الگوی نظری تربیت زیستی و بدنی در آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران؛

مجری: دکتر حسین اسکندری (عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبایی)؛

ناظر: دکتر حسین لطف‌آبادی (عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی)؛

- تدوین الگوی نظری تربیت سیاسی و اجتماعی در آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران؛

مجری: دکتر محسن فرمهینی فراهانی (عضو هیئت علمی دانشگاه شاهد)؛

ناظر: دکتر مرتضی منطقی (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم تهران)؛

- تدوین الگوی نظری تربیت علمی و فناوری در آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران؛

مجری: آقای محمود امانی طهرانی (کارشناس ارشد سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی)؛

ناظر: مهندس علی زرافشان (عضو کمیته‌ی مطالعات نظری و مدیرکل سابق دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی)؛

- تدوین الگوی نظری تربیت اقتصادی و حرفه‌ای در آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران؛

مجری: دکتر علی اصغر خلّاقی (عضو هیئت علمی دانشگاه شهید رجایی)؛

ناظر: دکتر مهناز مرجانی (عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی).

٤ـ۲ـ۵. مطالعات نظری در حوزه‌ی زیر نظام‌های اصلی آموزش‌وپرورش

در این محور، محققان الگوهای نظریِ (مشتمل بر بنیان‌ها، عناصر مفهومی، کارکردها، اصول و رویکردها) جهت‌دهنده به زیر نظام‌های اصلی آموزش‌وپرورش را تدوین نموده و سپس نحوه‌ی ارتباط میان این زیرنظام‌ها را با یک‌دیگر و با عوامل محیطی (بیرون از نظام آموزش‌وپرورش)، مشخص کرده‌اند.

۱ـ٤ـ۲ـ۵. روش‌شناسی مطالعات نظری در حوزه‌ی زیر نظام‌های اصلی

در این محور، به‌طور کلی با استفاده از رویکرد تلفیقی و روش تحلیل کیفی، جمع‌بندی و مرور انتقادی تحقیقات پیشین و مطالعات اسنادی مرتبط و عمدتاً با روش‌های زیر، داده‌های مورد نیاز به‌دست آمده است:

- مرور انتقادی بر پیشینه‌ی مباحث نظری در زمینه‌ی زیرنظام مورد نظر؛
- فراتحلیل مطالعات ناظر به توصیف و تبیین وضع موجود نظام آموزشی در زمینه‌ی زیر نظام مورد نظر؛
- بررسی تطبیقی اسناد و برنامه‌های نظام آموزشی دیگر کشورها در زمینه‌ی زیرنظام مورد نظر (با ذکر موارد مشخص)؛
- مصاحبه با صاحب‌نظران و کارشناسان خبره‌ی نظام آموزشی در زمینه‌ی زیرنظام مورد نظر.

در این محور نیز محققان از یافته‌های سایر مطالعات طرح تدوین سند ملی (به‌ویژه محور تبیین بنیان‌های فلسفی، دینی و علمی و نتایج به دست آمده از طرح «تبیین فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی در اسلام» و نیز مطالعات توصیفی ـ تبیینی مربوط به زیرنظام مورد نظر و دلالت‌های برگرفته از مطالعات محور ساحت‌ها) استفاده کرده‌اند.

۲ـ٤ـ۲ـ۵. فهرست مطالعات نظری در حوزه‌ی زیر نظام‌های اصلی آموزش‌وپرورش

- تدوین الگوی نظری زیر نظام مدیریت و برنامه‌ریزی راهبردی در آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران؛

مجری: دکتر محمد قهرمانی (عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی)؛

ناظر: دکتر حیدر تورانی (عضو هیئت علمی مؤسسه‌ی پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی)؛

- تدوین الگوی نظری زیر نظام تحقیق و توسعه در آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران؛

مجری: دکتر رضا ساکی (عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات تربیت رسمی و عمومی)؛

ناظر: دکتر علیرضا کیامنش (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم تهران)؛

- تدوین الگوی نظری زیر نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی در تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران؛

مجری: دکتر علی اصغر فانی (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس)؛

ناظر: دکتر محمدرضا بهرنگی (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم تهران)؛

- تدوین الگوی نظری زیر نظام تأمین و تخصیص منابع مالی در آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران؛

مجری: دکتر ابوالقاسم نادری (عضو هیئت علمی دانشگاه تهران)؛

ناظر: مهندس عبدالحسین نفیسی؛

- تدوین الگوی نظری زیر نظام برنامه‌ریزی درسی و فناوری آموزشی در آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران؛

مجری: دکتر محمود مهرمحمدی (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس)؛

ناظر: دکتر حسن ملکی (عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبایی).

۵ـ۲ـ۵. تلفیق نتایج مطالعات نظری برای تدوین فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران و رهنامه‌ی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران و استنتاج دلالت‌های آن‌ها

در این محور با جمع‌بندی و تلفیق یافته‌های مطالعات نظری انجام یافته در چهار محور پیشین **با تأکید بر نتایج معتبر مطالعه‌ی «تبیین فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی در اسلام»**

(و استفاده از سایر منابع معتبر)، فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی (آموزش‌وپرورش) و رهنامه‌ی تربیت رسمی و عمومی (آموزش‌وپرورش) در جمهوری اسلامی ایران با ویژگی‌های مورد نظر تدوین خواهد شد. سپس دلالت‌های این سه مجموعه برای سایر مطالعات معطوف به تدوین سند ملی استخراج می‌شود و تفسیر و ترکیب یافته‌های آن‌ها بر این اساس انجام خواهد گرفت. آن‌گاه دلالت‌های سه مجموعه یاد شده برای مؤلفه‌های اصلی سند ملی آموزش‌وپرورش استخراج خواهد شد.

- مجری: کار گروه تدوین مبانی نظری: حجت‌الاسلام دکتر علیرضا صادق‌زاده، دکتر محمد حسنی، دکتر سوسن کشاورز (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم تهران) و سرکار خانم آمنه احمدی (کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی)
- همکاران: دکتر جمیله علم‌الهدی، دکتر محمود مهرمحمدی، مهندس مهدی نویدادهم
- ناظران: دکتر علی‌محمد کاردان، دکتر خسرو باقری و حجت‌الاسلام دکتر علیرضا اعرافی

روند تدوین و تصویبِ یافته‌ها در این محور، به این صورت است که نخست محتوای موردنظر بر اساس سرفصل‌های مصوب، توسط کار گروه تدوین آماده می‌شود و به کمیته‌ی تدوین مبانی نظری، ارائه می‌گردد. کمیته، طی جلساتی به نقد و بررسی محتوای پیش‌نهادی اقدام می‌کند و پس از اصلاحات موردنظر، آن را به تصویب اولیه می‌رساند تا برای بررسی و تصویب نهایی در شورای راهبری سند ملی آموزش‌وپرورش آماده گردد.

۳ـ۵. فهرست اعضای کمیته‌ی تدوین مبانی نظری

- حجت‌الاسلام دکتر محی‌الدین محمدیان، رئیس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
- مهندس مهدی نوید ادهم، دبیرکل شورای عالی آموزش‌وپرورش
- دکتر محمود مهرمحمدی، مجری طرح تدوین سند ملی آموزش‌وپرورش

- دکتر عباس صدری، رئیس دفتر منطقه‌ای آیسسکو و مسئول کمیته‌ی تلفیق سند ملی آموزش‌وپرورش
- حجت‌الاسلام دکتر علیرضا صادق‌زاده، مسئول کمیته‌ی مطالعات نظری سند ملی آموزش‌وپرورش
- مهندس عبدالحسین نفیسی، مسئول کمیته‌ی مطالعات محیطی سند ملی آموزش‌وپرورش
- دکتر محمدجعفر جوادی، مسئول کمیته‌ی مؤلفه‌های اصلی
- دکتر جمیله علم‌الهدی، رئیس مؤسسه‌ی پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی و عضو کمیته‌ی مطالعات نظری
- حجت‌الاسلام علی ذوعلم، مدیرکل دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی و مشاور وزیر آموزش‌وپرورش
- مهندس علی زرافشان، مشاور رئیس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و کارشناس مسائل آموزش‌وپرورش
- دکتر اوطمیشی، عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور و عضو کمیته‌ی مطالعات نظری
- دکتر حسین احمدی، عضو کمیته‌ی مطالعات نظری و کارشناس مسائل آموزش‌وپرورش
- دکتر محمد حسنی، عضو هیئت علمی مؤسسه‌ی پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی