

الله
الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ
وَصَلَّى اللَّهُ عَلَى مُحَمَّدٍ وَآلِهِ الطَّاهِرِينَ

تىرىپەللىخانىدىنەمەر(جە)

نظریہ اسلامی تعلیم و تربیت

(مبانی آموزش رسمی)

دکتر جمیله علم الهدی

عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی

فهرست اجمالی

سخن ناشر.....	۱۳
مقدمه	۱۵
فصل ۱. تبیین ماهیت تعلیم و تربیت رسمی	۲۹
فصل ۲. وابستگی تعلیم و تربیت رسمی به نظام سیاسی	۹۷
فصل ۳. رابطه تعلیم و تربیت رسمی با توسعه	۱۴۳
فصل ۴. کارکرد تربیتی دولت	۱۹۱
فصل ۵. اهداف تعلیم و تربیت رسمی	۲۶۹
فصل ۶. توزیع ارزش‌ها توسط تعلیم و تربیت رسمی	۳۱۳
فصل ۷. رابطه تعلیم و تربیت رسمی با عدالت	۳۶۷
فصل ۸. تبیین عدالت از منظر اسلامی	۴۱۳
فصل ۹. عدالت تربیتی	۴۶۷
فصل ۱۰. ساختار تعلیم و تربیت رسمی	۵۴۵
کتابنامه	۶۱۱
نمایه آیات	۶۶۷
نمایه اعلام	۶۳۱

فهرست تفصیلی

سخن ناشر	۱۳
مقدمه	۱۵
پی‌نوشت‌ها	۲۷
فصل ۱. تبیین ماهیت تعلیم و تربیت رسمی ۲۹	
۱-۱. مفهوم تعلیم و تربیت رسمی.....	۳۱
۱-۲. بدیلهای تعلیم و تربیت رسمی.....	۳۸
۱-۳. پژوهانه‌های نظری تعلیم و تربیت رسمی.....	۴۳
۱-۴. رهیافت انتقادی به تعلیم و تربیت رسمی.....	۴۷
۱-۵. نقش نظارتی تعلیم و تربیت رسمی.....	۵۰
۱-۵-۱. استانداردسازی همگانی	۵۶
۱-۵-۲. تمرکزنهادی.....	۵۹
۱-۵-۳. سطح‌بندی.....	۶۱
۱-۶. جایگاه معرفتی تعلیم و تربیت رسمی	۶۳
۱-۶-۱. دانش حرفه‌ای	۶۴
۱-۶-۲. فرقه‌گرایی علمی.....	۶۸
۱-۶-۳. تنوع‌گرایی	۷۴
۱-۷. بررسی دلایل منتقدان تعلیم و تربیت رسمی	۷۹
پی‌نوشت‌ها	۹۱

۸ نظریه اسلامی تعلیم و تربیت (مبانی آموزش رسمی)

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

فهرست تفصیلی ۹۰

فصل ۴. کارکرد تربیتی دولت	۱۹۱
۴-۱. صورت‌بندی دیدگاه سیاسی اسلامی	۱۹۷
۴-۲. توحید به مثابه غایت والای سیاسی	۲۰۲
۴-۳. تضمین آزادی	۲۰۴
۴-۴. نظام ولایی	۲۱۰
۴-۵. زیرساخت فلسفی نظام ولایی	۲۱۸
۴-۵-۱. اصل اول	۲۲۴
۴-۵-۲. اصل دوم	۲۲۴
۴-۵-۳. اصل سوم	۲۲۶
۴-۵-۴. اصل چهارم	۲۲۷
۴-۵-۵. اصل پنجم	۲۲۹
۴-۶. نقش مردم در نظام ولایی	۲۳۲
۴-۷. دولت هدایت	۲۳۷
۴-۸. مسئولیت تربیتی دولت	۲۴۷
پی‌نوشت‌ها	۲۵۵

فصل ۵. اهداف تعلیم و تربیت رسمی	۲۶۹
۵-۱. شناخت و اصلاح موقعیت	۲۷۲
۵-۲. توسعه به مثابه روش	۲۷۷
۵-۲-۱. بازسازی مفهوم توسعه	۲۸۱
۵-۲-۲. بازتعریف جایگاه عقل	۲۸۲
۵-۲-۳. عقل به مثابه ابزار توسعه	۲۸۳
۵-۲-۴. دوم. عقل به مثابه موضوع توسعه	۲۸۶
۵-۲-۵. بازسازی مفهوم دنیا	۲۹۲
۵-۲-۶. بازنگری در الگوی فرد طبیعی	۲۹۶

۱۰ □ نظریه اسلامی تعلیم و تربیت (مبانی آموزش رسمی)

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

فصل ۶. توزیع ارزش‌ها توسط تعلیم و تربیت رسمی

۳۱۳.....	۱-۶. چالش ارزش‌ها
۳۱۹.....	۶-۱-۱. مطلق‌گرایی
۳۲۵.....	۶-۱-۲. جبر‌گرایی
۳۲۸.....	۶-۱-۳. عاطفه‌گرایی
۳۳۱.....	۶-۱-۴. تکثیر‌گرایی
۳۳۴.....	۶-۱-۵. بی‌طرفی ارزشی
۳۳۹.....	۶-۲. ایجاد نظام ارزش‌های مشترک
۳۴۲.....	۶-۲-۱. کنترل تأثیرات نهادی بر توزیع ارزش‌ها
۳۴۵.....	۶-۲-۲. سازماندهی نظام ارزش‌های شخصی
۳۵۰.....	۶-۳. اصول نظام ارزش‌های مشترک
۳۵۱.....	۶-۳-۱. اصل تغییر
۳۵۴.....	۶-۳-۲. اصل ارجاع
۳۵۸.....	پی‌نوشت‌ها

فصل ۷. رابطه تعلیم و تربیت رسمی با عدالت

۳۶۷.....	۷-۱. خاستگاه نظری عدالت
۳۶۸.....	۷-۲. مفهوم‌شناسی عدالت
۳۷۴.....	۷-۲-۱. عدالت به مثابه پیروی از قانون
۳۷۵.....	۷-۲-۲. تضمین عدالت در قانون
۳۸۰.....	۷-۲-۳. عدالت به مثابه بهره‌مندی برابر
۳۸۴.....	۷-۲-۴. غلبه مفهومی سود بر عدالت

فهرست تفصیلی ۱۱۰

۳۹۰.....	۵-۲-۷. عدالت به مثابه رعایت حقوق افراد.....
۳۹۳.....	۶-۲-۷. امکان توافق.....
۳۹۷.....	۳-۷. ضرورت بازتعریف عدالت.....
۳۹۸.....	۱-۳-۷. ضرورت بازتعریف حقوق بشر
۴۰۲.....	۲-۳-۷. ضرورت بازگشت به غایات.....
۴۰۶.....	پی‌نوشت‌ها.....
۴۱۳.....	فصل ۸. تبیین عدالت از منظر اسلامی
۴۱۶.....	۱-۸. تأملات فلسفی درباره عدالت
۴۱۸.....	۲-۸. نسبت عدالت با واقعیت
۴۲۲.....	۳-۸. تأملات قرآنی درباره عدالت
۴۲۵.....	۱-۳-۸. رابطه عدالت با غایت.....
۴۳۲.....	۲-۳-۸. رابطه عدالت با تقدیر.....
۴۳۵.....	۴-۸. نظم حقوقی حاکم بر جهان
۴۴۲.....	۵-۸. عدالت به مثابه استیفای حقوق بشر
۴۴۴.....	۱-۵-۸. موازنۀ حق و خیر
۴۵۰.....	۲-۵-۸. پیوستگی عدالت اجتماعی با عدالت فردی
۴۵۸.....	پی‌نوشت‌ها.....
۴۶۷.....	فصل ۹. عدالت تربیتی
۴۷۲.....	۱-۹. عدالت آموزشی بر سر دوراهی
۴۷۵.....	۲-۹. تمرکز عدالت بر تربیت
۴۸۴.....	۳-۹. اصول عدالت آموزشی
۴۸۷.....	۱-۳-۹. اصل اول: تأکید بر خیرات مشترک
۴۹۰.....	۲-۳-۹. اصل دوم: تأکید بر نیازهای اولیه

۱۲ □ نظریه اسلامی تعلیم و تربیت (مبانی آموزش رسمی)

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

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

«بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ»
وَلَقَدْ أَتَيْنَا دَأْوُودَ وَ سُلَيْمَانَ عِلْمًا وَ قَالَا أَنْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي
فَضَلَّنَا عَلَى كَثِيرٍ مِّنْ عِيَادِهِ الْمُؤْمِنِينَ
(قرآن کریم، سوره مبارکه النمل، آیه شریفه ۱۵)

سخن ناشر

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

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

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

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

ولله الحمد
معاونت پژوهشی دانشگاه

مقدمه

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

در دوره یقین علمی همچون دوره یقین مذهبی، معرفت متضمن ساختار و پژوهای گردید، به الگوی روش‌شناختی خاصی متعهد شد و نهاد معینی پیشرفت آن را بر عهده گرفت.^۳ در بررسی مسائل و ابداع راه حل‌ها، میان شیوه‌های متخصصان علم و روش روحانیان، تفاوت‌های اساسی بسیاری وجود دارد؛ ولی با وجود این تفاوت‌ها، پایگاه اجتماعی، منزلت، اقتدار و تأثیرگذاری دانشمندان بر نظم ذهنی و رفتاری مردم، در سازوکارهایی مشابه تثبیت شده است. در هر صورت، شکل‌گیری و توسعه یقین علمی و یقین مذهبی، حاصل توفيقاتی است که هر کدام در کشف حقیقت یا اصلاح وضعیت بشر به دست آورده‌اند. اکتشافات پی در پی، اختراعات عظیم، درمان بیماری‌های لالعاج و سایر پیشرفتهای مفید دانش و فن‌آوری، وضعیت زندگی مردم را بهبود

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

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

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

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

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

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

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

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

پی‌نوشت‌ها

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

تبیین ماهیت تعلیم و تربیت رسمی

از زمان‌های دور، تعلیم و تربیت به عنوان یک فرآیند اجتماعی در جریان بوده است، ولی بنا بر تغییر شکل زندگی اجتماعی و رواج الگوهای خاص در هر دوره از تاریخ، یکی از نهادهای اجتماعی منکفل امر تربیت بوده‌اند. برای مثال، تربیت دوران باستان به نهاد خانواده واگذار شده بود، در حالی که تربیت دوران میانه توسط مذهب اداره می‌شد، تربیت دوران مدرن نیز بر عهده نهاد حکومت گذاشته شد. البته این به معنای انحصار تعلیم و تربیت در نهادهای مذکور نیست، بدون شک نهادهای اجتماعی گوناگون در تمام دوران‌ها در تعلیم و تربیت نقش داشته‌اند و به طور عمده و آشکار یا به طور اتفاقی و ناآشکار، بر فعالیت‌های تربیتی جامعه تأثیرگذار بوده‌اند. برای مثال، حکومت‌ها در گذشته نیز به تعلیم و تربیت توجه داشته‌اند، آن‌ها به طور پراکنده و به میزان‌های متفاوت، آموزش نیروهای تحت امر را مد نظر قرار می‌دادند و به پرورش فرزندان طبقات برگزیده برای انتساب در مقام‌های مدیریتی اهتمام می‌ورزیدند. ولی تربیت عمومی و فراگیر مردم، معمولاً همیشه و همه جا بر عهده خانواده و نهادهای دینی بود.

در سده‌های میانه، کلیسا مسئولیت تعلیم و تربیت عمومی و حتی تخصصی را به عهده داشت؛ در این دوران نه تنها توزیع دانش، بلکه همچنین تولید معرفت نیز در انحصار نظام آموزشی اسکولاستیک بود و دخالت دولت در امر تعلیم و تربیت،

غیرمستقیم و هماهنگ با کلیسا صورت می‌گرفت. اگرچه اهتمام دولت‌ها به آموزش عالی و تربیت نخبگان، سابقه‌ای طولانی دارد، ولی آموزش عمومی صرفاً در دوره جدید و بنا بر اقتضایات دولت/ملت جدید، مورد توجه آن‌ها قرار گرفته است.

تقریباً عموم اندیشمندان بزرگ از دیرباز بر نوعی نظام اجتماعی برای عرضه تعلیم و تربیت منسجم، هدفمند و برنامه‌ریزی شده تأکید نموده‌اند و درباره ضرورت‌ها، عوامل مؤثر، فواید و شیوه‌های برپایی آن، نکات ارزشمندی مطرح کرده‌اند. از جمله در دیدگاه افلاطون، ارسسطو، فارابی و ابن سینا، تعلیم و تربیت بخش مهمی از فلسفه سیاسی تلقی می‌شود که ضامن برپایی جامعه مطلوب و حفظ آن است.

صرف نظر از زمان و مکان اولیه ظهور آموزش رسمی، دولت‌های جدید در پی بروز شرایط و اقتضایات جامعه صنعتی، رغبت فراوانی برای هدایت تعلیم و تربیت از خود نشان داده‌اند. داووسون معتقد است تشکیل دولت مدرن، شیوع آموزه‌های دموکراتیک و شناخت حقوق شهروندی، از عوامل پیدایش تعلیم و تربیت رسمی بوده است. او می‌گوید نیاز دولت جدید به تغییر نگرش جوامعی که قرن‌ها با عقاید پیش‌مدرن زیسته‌اند، تنها از طریق آموزش عمومی رفع می‌شود.^۱

گرایش ذاتی دولت‌ها به حفظ و توسعه قدرت و پیشگیری از پیدایش و گسترش قدرت‌های رقیب، همچنین تلاش‌های مصلحان اجتماعی در دوره رنسانس و گرایش‌های حقوق بشری جنبش‌های این دوره، مقدمات توسعه آموزش رسمی را فراهم نمود. بدون شک انگیزه‌های اقتصادی و سیاسی کشورهای صنعتی در گسترش آموزش رسمی در کشورهای مستعمره، نقشی اساسی داشته است.

با پیدایش دولت‌های جدید در اروپا و در پی گسترش توجه آن‌ها به آموزش و پرورش، مفهوم «تعلیم و تربیت رسمی» پدید آمد. حدود دو قرن است که آموزش و پرورش عمومی یا ملی^۲ به عنوان یک نهاد رسمی و زیر نظر دولت پا به عرصه وجود گذاشته است. اگرچه جامعه جدید یا جامعه صنعتی در قرن هفدهم ظهور نمود، ولی بنا بر یک اتفاق نظر تقریبی میان متخصصان تاریخ تعلیم و تربیت، آغاز تربیت رسمی در

قرن نوزدهم بوده است.^۳ در ایران، می‌توان تأسیس دارالفنون را سرآغاز ورود این نوع آموزش تلقی کرد.^۴

تفکیک تعلیم و تربیت به دو حوزه عمومی - خصوصی یا رسمی - غیررسمی از مقتضیات ساختار جامعه جدید است. از این رو، هر کشوری بنا بر فلسفه اجتماعی و همچنین اهداف سیاسی و اقتصادی خود به تعریف حیطه، مقتضیات، ظرفیت‌ها و محدودیت‌های آموزش رسمی پرداخته است. بررسی این تعریف‌ها و لوازم مربوط به آن‌ها برای دستیابی به الگویی متناسب با دیدگاه اسلامی برای تربیت رسمی، شیوه‌ای پسندیده تلقی می‌شود؛ ولی بهتر است بازخوانی تعاریف مطرح از تربیت رسمی با توجه به فضای تحولات اجتماعی، گفتمان‌های سیاسی و تربیتی رایج و نقدهای مطرح شده، صورت گیرد.

۱-۱. مفهوم تعلیم و تربیت رسمی

متخصصان تعلیم و تربیت، تعریف‌های گوناگونی از تربیت رسمی ارائه داده‌اند. تعریف مانرو در ۱۹۱۱ در دفترهای المعرف تعلیم و تربیت، در زمرة اولین تعریف‌های مطرح شده است. از نظر مانرو، آموزش رسمی شامل نوعی تعلیم و تربیت است که به طور مستقیم، آگاهانه و نظاممند اعمال می‌شود.^۵ خودآگاهی معلمان و شاگردان نسبت به فرآیند تربیت، مؤلفه اساسی تربیت رسمی در نظر مانرو است که در تربیت غیررسمی حضور ندارد. تعریف دیگر از سوی کارترا، نویسنده فرهنگ تعلیم و تربیت ارائه می‌شود که بر جنبه مدیریتی تأکید دارد. از نظر کارترا، تربیت رسمی، تربیتی است قراردادی و هدفمند که به صورت منطقی و برنامه‌ریزی شده و نظاممند اداره می‌شود و تابع شرایطی است که قراردادی بودن، بر آن تحمیل می‌نماید.^۶

از نظر فاگرلیند و توماس، تربیت رسمی عبارت از جریان تبیین سازوکارهای اجتماعی، عرضه هویت فرهنگی، اعمال کنترل اجتماعی، تولید نیروی کار، ایجاد تحرک اجتماعی، مشروعیت‌بخشی سیاسی و بالآخره برانگیختن تغییرات اجتماعی است.^۷

امروزه تعریف‌های دیگری از تربیت رسمی ارائه می‌شود که برخی ناظر به فرآیندها و برخی ناظر به اهداف هستند؛ از جمله آن‌ها تعریفی است که در فرهنگ تعلیم و تربیت ارائه شده است؛ بر اساس این تعریف، تربیت رسمی رویکردی در آموزش است که در آن به جای فعالیت خلاق، انکشافی و خودجوش، بر قوانین و اصول، تحلیل و قیاس، واژگان فنی و شیوه‌های تمرین و تکلیف تأکید می‌شود. تربیت غیررسمی معطوف به دانشی است که کودک در تجربه‌های خارج از کلاس درس، فرا می‌گیرد؛ تربیت شبه‌رسمی نیز نوعی یادگیری است که از طریق آموزش شخصی، راهنمایی ناظر یا مشاهده همکاران، در محل کار حاصل می‌شود.^۸ علاوه بر این، در تربیت رسمی، برنامه درسی و روش‌های آموزشی آکادمیک، کتابی و اغلب نیازمند بازبینی هستند. این نوع آموزش بیشتر معلم محور است نه شاگردمحور.^۹

از نظر کومبز و احمد که قلمرو تعلیم و تربیت را به سه حیطه رسمی، غیررسمی و شبه‌رسمی تقسیم می‌کنند،^{۱۰} تربیت رسمی عبارت است از تعلیم و تربیتی که نهادینه شده، حاوی سطح‌بندی‌های زمان‌دار است، ساختار سلسله‌مراتبی دارد و از تحصیلات ابتدایی تا دانشگاهی را در بر می‌گیرد. تربیت شبه‌رسمی شامل هر گونه فعالیت تربیتی نظاممند است که خارج از چارچوب‌های نظام رسمی صورت می‌گیرد، بر اهداف خاصی متمرکر است و برای گروه‌های ویژه‌ای ارائه می‌شود. تربیت غیررسمی همان فرآیند دائمی یادگیری است که در آن هر کس می‌تواند در جریان تجربه‌های روزانه و در خلال ارتباط با محیط، به مهارت‌ها، دانش‌ها، باورها و بصیرت‌هایی دست یابد.

تربیت غیررسمی نظاممند نیست و دارای سازمان ویژه نمی‌باشد.^{۱۱}

تقریباً از زمانی که کومبز و احمد تعلیم و تربیت را به سه حیطه آموزش رسمی (آموزش نهادی، سلسله‌مراتبی، پیوسته، تمام وقت و مصوب، دولتی مبتنی بر طبقه‌بندی سنی یادگیرنده‌گان)، شبه‌رسمی (آموزش نظاممند گروه‌های خاص به منظور اهداف ویژه) و غیررسمی (یادگیری انواع دانش، مهارت، نگرش از طریق تجارت روزانه) تقسیم نمودند،^{۱۲} عموم اندیشمندان این تقسیم را پذیرفته‌اند و تنها در تعریف آن‌ها و

تعیین مؤلفه‌های اساسی هر یک از این سه حیطه، اختلاف نظرهایی داشته‌اند. برای مثال، لابل معتقد است برخی ویژگی‌های معرفی شده توسط کومبز و احمد درباره انواع سه‌گانه تربیت رسمی، شبه‌رسمی و غیررسمی، تنها به یکی از آن‌ها اختصاص ندارد؛ برای مثال، آموزش‌های فوق برنامه مدارس نیز دارای ویژگی‌های تربیت شبه‌رسمی است، ولی در قالب تربیت رسمی ارائه می‌شود.

تین نیو تمايز تربیت رسمی و تربیت شبه‌رسمی را در ویژگی‌های محل اجرای این دو نوع تربیت می‌داند؛ او معتقد است مدرسه‌ه تعريف ویژه‌ای دارد که فعالیت‌های تربیتی خارج و داخل آن را از هم متمایز می‌سازد. ولی برنان می‌گوید تربیت شبه‌رسمی و رسمی وابسته به محل برگزاری نیستند. تربیت شبه‌رسمی می‌تواند در فضای تربیت رسمی رخ دهد. تفاوت آن‌ها در این است که ۱. اهداف تربیت رسمی از اهداف تربیت شبه‌رسمی و غیررسمی متفاوت است. ۲. تربیت رسمی دارای ساختاری معین و مرکزی است، ولی تربیت شبه‌رسمی فاقد ساختار معین، نظام سلسله‌مراتبی و اداره مرکزی است و متنوع می‌باشد. ۳. فرآیندهای تربیت شبه‌رسمی برخلاف تربیت رسمی انعطاف‌پذیرند و متناسب با فرهنگ، اهداف و نیازهای افراد، از اجتماعی به اجتماع دیگر تفاوت می‌کنند.^{۱۳}

فوردهم برای تربیت شبه‌رسمی چهار خصوصیت معرفی می‌کند که از خلال بررسی آن‌ها می‌توان ویژگی‌های تربیت رسمی را نیز کشف نمود. این چهار خصوصیت عبارت‌اند از: وابستگی تربیت شبه‌رسمی به نیازهای خاص، گروه‌های خاص، اهداف خاص و انعطاف در سازمان و روش. در مقابل، تربیت رسمی بر نیازهای عمومی همه افراد و اهداف کلی تمرکز دارد و از انعطاف کمی برخوردار است. او همچنین تأکید دارد که تربیت رسمی نسبت به تغییرات اجتماعی دیر واکنش نشان می‌دهد و با نوعی محافظه‌کاری همراه است.^{۱۴}

سیمکینز نیز معتقد است تربیت رسمی و تربیت شبه‌رسمی از جهات گوناگون، نظیر اهداف، زمان‌بندی و ساختار، متفاوت‌اند. تربیت رسمی دارای اهداف کلی و

بلندمدت، دوره‌های طولانی، معین، استاندارد و تمام وقت، مبتنی بر مدرک، ورودی محور، دارای ساختار سلسله‌مراتبی، غیرمنعطف، جدا از محیط، مبتنی بر دستورالعمل، معلم‌محور و دارای سیستم کنترل خارجی است. در حالی که تربیت شبه‌رسمی کاملاً بر عکس، اهداف ویژه و کوتاه‌مدت دارد، مبتنی بر مدرک نیست و از نظر زمانی پاره‌وقت و کوتاه است. این نوع تربیت غیراستاندارد، شخصی، بازخورده، خروجی‌محور، محیط‌مدار، منعطف، شاگردمحور، مردم‌سالار و خودکنترل است.^{۱۵}

هوت پن، هنسن و همنیک، سازمان‌یافته‌گی، هدفمندی و نظام‌مندی یادگیری فردی و جمعی و مدرک را ویژگی آموزش رسمی دانسته‌اند. آموزش شبه‌رسمی بیشتر ویژگی‌های مذکور را داراست، به جز مدرک،^{۱۶} که مرز بین آموزش رسمی و شبه‌رسمی قلمداد می‌شود. در آموزش رسمی، یا هدف، گرفتن مدرک است یا مدرک، پیش‌نیازی برای مراحل بعدی آموزش به شمار می‌رود. اسمیت و حفری بر اساس مقتضیات مدیریتی، در تمایز میان تربیت رسمی و غیررسمی به فرآیند تصمیم‌گیری توجه نموده‌اند و معتقد‌ند برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری در تعلیم و تربیت رسمی، از بالا به پایین است و در سطوح فروتر، به خصوص در سطح معلمان و دانش‌آموزان، کمتر امکان برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری پیدا می‌شود؛ در حالی که در تربیت شبه‌رسمی برنامه‌ها و تصمیمات، حاصل مشارکت شاگردان و معلمان است.^{۱۷} به نظر کارون و کارهیل، مطالعات نشان می‌دهند در انواع مختلف تربیت، الگوهای کم و بیش متفاوتی وجود دارد^{۱۸} و هیچ اجماع مطلق و بین‌المللی‌ای نسبت به مرزهای دقیق و تمایزات تربیت رسمی با آموزش‌های شبه‌رسمی و غیررسمی به چشم نمی‌خورد.^{۱۹}

از این رو، سازمان یونسکو برای ایجاد همگرایی بین کشورهای مختلف و دستیابی به اجتماعی درباره قلمرو تعلیم و تربیت رسمی، نهادی را با نام اختصاری ایسکد،^{۲۰} متولی دسته‌بندی انواع آموزش کرده است. ایسکد آموزش را به دو حوزه آموزش مستمر (نظام مدرسه‌ای) و آموزش بزرگسالان (بیرون از مدرسه) تقسیم می‌کند و ملاک رسمی بودن را نیز پذیرفته شدن و ثبت‌نام فراغیران (در مدرسه) می‌داند. با این همه، به

نظر می‌رسد پذیرش و به کارگیری یک دسته‌بندی واحد بین‌المللی به سادگی ممکن نمی‌شود؛ از این رو بهتر است به یک چارچوب مفهومی و تطبیقی درباره انواع آموزش رسمی، غیررسمی و شبدرسمی توجه نمود.

برغم تبیین‌های ارائه شده از سوی متخصصان برای تفکیک تربیت رسمی از غیررسمی، در عمل واقعاً مرز معینی میان آن‌ها وجود ندارد. در نتیجه تلاش برای تعریف کامل و دقیق تربیت رسمی به عنوان بدیلی برای تربیت غیررسمی با مشکل مواجه می‌گردد. کسانی که خواسته‌اند تربیت رسمی را در ارتباط با تربیت غیررسمی تعریف کنند، برای تبیین مؤلفه‌های تربیت رسمی، از روش‌های گوناگونی استفاده کرده‌اند. برای مثال، برخی از آن‌ها بر هدفمندی متمرکز شده‌اند، هدفمندی را به تربیت رسمی و شبدرسمی منحصر نموده‌اند و تربیت غیررسمی را فاقد هدف معرفی کرده‌اند، در حالی که هدفمندی، خصیصه ذاتی تعلیم و تربیت است. اصولاً تمام فعالیت‌های تربیتی-رسمی یا غیررسمی-متضمن قصد و هدف هستند. البته برخی یادگیری‌های اتفاقی و بی‌هدف هم وجود دارند، اما این نوع یادگیری‌ها هم در حوزه غیررسمی و هم در حوزه رسمی، معمولاً به صورت ناشکار رخ می‌دهند. پس غیررسمی بودن با بی‌هدف بودن ملازم نیست و تعلیم و تربیت به دلیل عمدی بودن، همواره هدفمند و حتی نظاممند است.