

آشنایی اجمالی با

سند مهابانی نظری حکمت سرا

ضمیمه ی شماره ۹ کتاب معرفی حکمت سرا

www.hekmatjoo.ir

ویرایش بهار ۱۳۹۳

از پیامبر(ص) نقل شده که به بعضی کودکان می‌نگریستند و می‌فرمودند: «وای بر کودکان آخرالزمان از رفتار پدرانشان.» پرسیدند: «از رفتار پدران مشرکشان؟» فرمودند: «نه؛ از رفتار پدران مسلمانان که چیزی از فرائض و واجبات دینی به آن‌ها نمی‌آموزند و هرگاه فرزندان‌شان [این امور را] می‌آموزند، آن‌ها را منع می‌کنند و از آن‌ها به کسب متاع ناچیز دنیوی راضی می‌شوند. پس من از آن‌ها بیزارم و آن‌ها نیز از من بیزارند.»

(مستدرک الوسائل، ج ۱۵، ص ۱۶۴)

فهرست اجمالی

- ۱- مقدمه ۶
- ۲- مفهوم‌شناسی ۸
- ۳- لزوم اجرای طرح ۱۸
- ۴- مبانی اساسی تربیت ۲۸
- ۵- اهداف تربیت ۴۱
- ۶- ارکان تربیت ۶۳
- ۷- اصول تربیت ۶۵
- ۸- منابع ۱۰۹

فهرست تفصیلی

۱-مقدمه	۶
۲-مفهوم‌شناسی	۸
۱-۲ تربیت	۸
۲-۲ انسان	۹
۳-۲ عوامل تربیت	۱۰
۴-۲ هدایت	۱۱
۵-۲ تقوا	۱۱
۶-۲ حکمت	۱۲
۱-۶-۲ حکمت نظری و عملی	۱۲
۲-۶-۲ اهمیت تحصیل حکمت	۱۳
۳-۶-۲ معادن حکمت	۱۴
۴-۶-۲ گمشده‌ی مؤمن	۱۴
۷-۲ تخلّق به اخلاق الهی	۱۵
۸-۲ تعلیم و تزکیه	۱۶
۳-لزوم اجرای طرح	۱۸
۱-۳ وارداتی بودن فلسفه‌ی نظام تربیت رسمی و عمومی	۱۹
۲-۳ غلبه‌ی تصویر مکانیستی از انسان	۲۱
۳-۳ غلبه‌ی نگرش اقتصادی به نظام تربیت رسمی و عمومی	۲۱
۴-۳ عدم تناسب با استمرار تربیت	۲۲
۵-۳ ناکارآمدی و پاسخگو نبودن نسبت به نیازهای اجتماعی	۲۳
۶-۳ انفعال مترّیان	۲۴
۷-۳ کاهش علاقه در مترّیان از طریق ارزشیابی	۲۵
۸-۳ حذف خانواده	۲۵
۹-۳ نتیجه	۲۶
۴-مبانی اساسی تربیت	۲۸
۴-۱ مبانی هستی‌شناختی	۲۹

۴-۲	مبانی انسان‌شناختی	۳۰
۴-۳	مبانی معرفت‌شناختی	۳۳
۴-۴	مبانی ارزش‌شناختی	۳۶
۴-۵	مبانی دین‌شناختی	۳۹
۵-اهداف تربیت		
۱-۵	هدف نهایی	۴۱
۲-۵	هدف عام	۴۲
۱-۲-۵	هدف عام فردی	۴۲
۲-۲-۵	هدف عام اجتماعی	۴۲
۵-۳	اهداف میانی تربیت	۴۳
۵-۳-۱	حوزه‌ی یادگیری تفکر و تعقل	۴۴
۵-۳-۲	حوزه‌ی یادگیری قرآن و معارف اسلامی	۴۶
۵-۳-۳	حوزه‌ی یادگیری زبان و ادبیات فارسی	۴۷
۵-۳-۴	حوزه‌ی یادگیری فرهنگ و هنر	۴۸
۵-۳-۵	حوزه‌ی یادگیری سلامت و تربیت بدنی	۵۰
۵-۳-۶	حوزه‌ی یادگیری کار و فناوری	۵۱
۵-۳-۷	حوزه‌ی یادگیری علوم انسانی و مطالعات اجتماعی	۵۳
۵-۳-۸	حوزه‌ی یادگیری ریاضیات	۵۸
۵-۳-۹	حوزه‌ی یادگیری علوم تجربی	۶۰
۵-۳-۱۰	حوزه‌ی یادگیری زبان‌های خارجی	۶۱
۵-۳-۱۱	حوزه‌ی آداب و مهارت‌های زندگی	۶۲
۶-ارکان تربیت		
۱-۶	ارتباط ارکان با یکدیگر	۶۴
۷-اصول تربیت		
۱-۷	اولویت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی	۶۵
۷-۲	جایگاه مربی در تربیت	۶۵
۱-۲-۷	مراتب تربیت	۶۵
۲-۲-۷	نقش خدا در تربیت	۶۶

۶۶.....	۳-۲-۷ مفهوم مربّی
۶۷.....	۷-۳ جایگاه خانواده
۶۸.....	۷-۴ تدریج و تعالی مرتبتی
۶۸.....	۷-۵ رشد اختیار و قدرت انتخاب
۶۸.....	۷-۵-۱ حفظ کرامت انسانی
۶۹.....	۷-۵-۲ پرورش عقل
۷۰.....	۷-۵-۳ تأکید بر درک و آگاهی در فرآیند تربیت
۷۰.....	۷-۵-۴ قرب إلى الله
۷۰.....	۷-۵-۵ آزادی، رهایی و اختیار
۷۱.....	۷-۵-۶ تناسب آزادگی و اختیار
۷۲.....	۷-۵-۷ نقش آزادی و اختیار در فرآیند تربیت
۷۲.....	۷-۵-۸ حفظ و ارتقای آزادی مترّیان
۷۳.....	۷-۵-۹ حفظ و ارتقای کرامت
۷۴.....	۷-۵-۱۰ اهمّیت انگیزه
۷۵.....	۷-۵-۱۱ دوسویه بودن تربیت
۷۶.....	۷-۵-۱۲ حسن فاعلی
۷۷.....	۷-۵-۱۳ نقش شناسنده در یادگیری
۷۸.....	۷-۶ جهت‌دهی حرکت اختیاری انسان و زمینه‌سازی
۷۸.....	۷-۶-۱ وجود تمایلات و خطرگاه‌ها
۷۸.....	۷-۶-۲ ایجاد مقتضیات تربیت
۷۹.....	۷-۶-۳ استعدادیابی
۷۹.....	۷-۶-۴ شکوفایی فطرت
۸۰.....	۷-۶-۵ مرجعیّت و سندّیت مربّی
۸۰.....	۷-۷ مسئولیت پذیری
۸۰.....	۷-۸ خصوصیات متفاوت انسانها
۸۲.....	۷-۹ عدالت تربیتی
۸۲.....	۷-۱۰ محیط تربیتی
۸۳.....	۷-۱۰-۱ ابعاد زندگی انسانی
۸۳.....	۷-۱۰-۲ انسجام اجتماعی

۱۴.....	۳-۱۰-۷ رابطه‌ی اختیار و محیط
۱۴.....	۴-۱۰-۷ هویت
۱۴.....	۵-۱۰-۷ عوامل تعامل مؤثر اجتماعی
۱۵.....	۴-۱۰-۷ فرآیند یادگیری
۱۵.....	۵-۱۰-۷ تنوع محیط یادگیری
۸۶.....	۷-۱۱ یکپارچگی و استمرار تربیت
۸۷.....	۷-۱۲ نقد مداوم آموخته‌ها
۸۸.....	۷-۱۳ مقتضیات و موانع تربیت
۹۰.....	۷-۱۴ تقدّم تبیین بر عمل خواهی
۹۰.....	۱-۱۴-۷ سازمان یادگیرنده
۹۰.....	۲-۱۴-۷ اعتباریابی و اعتبارسازی در ارزش‌ها
۹۰.....	۳-۱۴-۷ مطالبه‌ی دلیل
۹۱.....	۷-۱۵ مفهوم علم
۹۱.....	۱-۱۵-۷ مقصود از علم
۹۲.....	۲-۱۵-۷ تقدّم شناخت انسان
۹۲.....	۳-۱۵-۷ اقسام علم
۹۳.....	۴-۱۵-۷ وحدت و کثرت علوم
۹۵.....	۵-۱۵-۷ پویایی علم از منظر عالم
۹۶.....	۶-۱۵-۷ روشهای متفاوت علوم
۹۶.....	۷-۱۵-۷ مسأله‌محوری
۹۸.....	۸-۱۵-۷ علم دینی
۱۰۰.....	۹-۱۵-۷ ارتباط با امر مورد مطالعه
۱۰۴.....	۷-۱۶ ارزشیابی
۱۰۴.....	۱-۱۶-۷ اهداف ارزشیابی
۱۰۶.....	۲-۱۶-۷ تأثیر ارزشیابی بر آموزش
۱۰۶.....	۳-۱۶-۷ خودارزشیابی
۱۰۷.....	۴-۱۶-۷ ارزشیابی توصیفی
۱۰۸.....	۵-۱۶-۷ ارزشیابی در بستر عمل
۱۰۹.....	۸-منابع

مقدمه

زندگی ابعاد و جنبه‌های مختلفی دارد و حرکت انسان در چرخه‌ی آن، برآیند فعل و انفعالات این ابعاد با یکدیگر و میزان اثرگذاری یا اثرپذیری انسان نسبت به آن‌هاست.

بررسی‌های اولیه در منابع اسلام، وجود گزاره‌های مهم، حسّاس و تصمیم‌سازی را در زمینه‌های مختلف زندگی فردی و جمعی نشان می‌دهد و به نظر می‌رسد که دین اسلام برای موضوعات مختلف در زندگی انسان‌ها برنامه و مدل ارائه کرده است و این مدل‌ها به صورت شبکه‌ی واحد با یکدیگر در تعامل هستند و هر یک از گزاره‌های دین، جایگاه خاصی در شبکه و سیستم طراحی شده دارند که فقط در صورت قرار گرفتن در موقعیت واقعی خود، اثر مورد نظر را تولید می‌کنند. (واسطی، ۱۳۸۸، ص ۱۷)

وضع مطلوب جامعه‌ی اسلامی همان طوری که از نصوص معتبر اسلام و بیان متفکران اسلامی به دست می‌آید، کیفیتی از حیات اجتماعی است که در آن، عموم نهادها و مؤسسات و سازمان‌ها بر اساس نظام معیار اسلامی شکل می‌گیرند و وظایف خود را برای تمهید مقدمات تحقق حیات طیبه در همه‌ی مراتب و ابعاد انجام می‌دهند. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۷۴)

تحقق رسالت دین در صحنه‌ی واقعیت عینی، مستلزم شکل‌گیری و پیشرفت همه‌جانبه‌ی جامعه‌ی صالح بر بنیاد نظام معیار دینی است. بدیهی است این نوع از پیشرفت همه‌جانبه، دارای اهداف و الگوی متمایزی از مدل غربی توسعه‌ی جوامع بر اساس ارزش‌های مدرنیته خواهد بود. بنابراین، برای تحقق پیشرفت همه‌جانبه و پایدار جامعه‌ی صالح دینی در دوران معاصر، علاوه بر داشتن طرحی روشن از آن، باید با پردازش الگوهای کاربردی منطبق با نظام معیار اسلامی و تأسیس نهادها و سازوکارهای متناسب با این طرح، مسیری متمایز با راه طی شده برای توسعه توسط جوامع مدرن غربی را بپیماییم. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۱۱)

جهت حرکت به سوی این هدف، سه مرحله قابل تصوّر است: استخراج مبانی، طراحی سیستمی منطبق با این مبانی و اجرای سیستم. پس از شروع مرحله‌ی سوم، دائماً بازخور (feedback) های آن گرفته شده و سیستم به وسیله‌ی آن اصلاح می‌گردد.

حکمت‌سرا در واقع نمونکی (ماکتی) از یک سیستم تربیت / اسلامی است که برای اجرای آن در سطح کشوری لازم است اقتضائات لازم در آن در نظر گرفته شود. این سند به ارائه‌ی مبانی لازم برای

طراحی این سیستم می‌پردازد که این مبانی از برخی منابع تألیف شده در این زمینه (مانند سند
مبانی نظری تحوّل بنیادین) دریافت شده است. نقل از منابع در این سند با اندکی تلخیص و تصرف
صورت گرفته است. امید که مقبول افتد...

و منه التوفیق

مفاهیمی که در نظام تربیت رسمی و عمومی مدّ نظر قرار دارند، همگی حول محور تربیت قرار می‌گیرند. به عبارت دیگر، کارکرد اصلی این نظام، تربیت است و دیگر مفاهیم، بیان‌کننده‌ی ملزومات تحقق تربیت هستند. در این بخش، تربیت به عنوان مفهوم مرکزی فرض شده که هدف از آن دستیابی به حکمت است و جایگاه دیگر مفاهیم، ذیل این مفهوم جامع بیان شده است. در انتهای هر واژه، رابطه‌ی آن با تعریف تربیت مشخص شده است.

۱-۱ تربیت

فرآیندی جامع، یک‌پارچه، تدریجی، هماهنگ، فراگیر و همیشگی (مادام العمر) مشتمل بر تمام تلاش‌های زمینه‌ساز تحوّل آگاهانه و اختیاری آدمی که به صورت امری واحد، با هدف تکوین و تعالی پیوسته و یک‌پارچه‌ی تمام ابعاد فردی و اجتماعی وجود انسان، به منزله‌ی یک کل، صورت می‌پذیرد. بدیهی است که به لحاظ منطقی هیچ یک از بخش‌های زیرمجموعه‌ی این فرآیند جامع (مثل تعلیم یا تزکیه) نمی‌توانند در عرض آن تلقی شوند. این واژه نه تنها به لحاظ گستره‌ی مفهومی نیاز به واژه‌ی مکملی مانند تعلیم ندارد؛ بلکه به نظر می‌رسد استفاده از هرگونه واژه‌ای در عرض این کلمه (به صورت ترکیب عطفی)، موهم تقلیل این مفهوم گسترده به بخش‌هایی از آن و نیز باعث نگرش تفکیکی به این فرآیند یک‌پارچه و درهم‌تنیده خواهد شد. چنان که می‌دانیم، تفکیک این فرآیند واحد به دو بخش «تعلیم» و «تربیت» یا «آموزش» و «پرورش» مشکلات نظری و عملی فراوانی را به دنبال خود می‌آورد. بنابراین منظور ما از واژه‌ی «تربیت»، معادل مفاد اصطلاح رایج «تعلیم و تربیت» بوده و مقابل تعلیم قرار ندارد؛ بلکه آن را پوشش می‌دهد. لذا آن‌چه باید رخ دهد، همانا تربیت است با زمینه‌های گوناگون و ابزارها و روش‌های متفاوت. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۰ و ص ۱۴۵)

ملاحظه‌ی آیات قرآن نشان می‌دهد که **ربوبی شدن**، دارای سه بعد اصلی است. نخستین، بعد معرفتی است. شناخت خدا به عنوان رب (مالک و مدبّر) کلّ هستی، با وجود وسایل و وسایط تأثیرگذار در امور، مسأله‌ای است که محتاج دریافت و فهم است. پرسش فرعون از موسی (ع) مبنی بر این که

«ربّ همه‌ی عالمیان چیست؟» (شعراء، ۲۳)، حاکی از عجیب بودن این ادّعا برای فرعون است. بدون درک و دریافت مالکیت و تدبیر خدا در همه‌ی امور، ربوبی شدن بی‌معنا خواهد بود. بعد دوم، انتخاب-گری است. ربوبی شدن، مستلزم انتخاب خدا به عنوان ربّ خویشتن است. این حاکی از آن است که فرد تصمیم بگیرد مالکیت و تدبیر الهی را در جریان فعالیت‌های خود وارد سازد. بعد سوم عمل است. تصمیم مذکور می‌تواند اتّخاذ و سپس نقض شود. حال اگر تربیت را به معنای ربوبی شدن در نظر بگیریم، فرآیندی است شامل جریان یافتن این تصمیم در صحنه‌های مختلف فعالیت آدمی که مستلزم نبردی دائمی است در خارج کردن خود از: ۱) باور به نفوذ و تدبیر «تعیین کننده‌ی» افراد و وسایل در تجربه‌های زندگی خویش و ۲) توسّل به آن‌ها و ۳) تکیه‌ی عملی بر آن‌ها. (باقری، ۱۳۸۷، ص ۱۱۱)

۲-۱ انسان

از قرآن کریم چنین استنباط می‌شود که خدای انسان‌آفرین، آدمی را فطرتاً «حیّ متألّه» آفریده است. از منظر شریف قرآن، انسان حقیقی کسی است که در محدوده‌ی حیات حیوانی و طبیعی نایستد و حتّی انسانیت خود را به نطق یا تفکر محدود نکند بلکه باید حیات الهی و جاودانی و تألّه و خداخواهی فطری خویش را به فعلیت برساند و همچنان در سیر بی‌انتهای تألّه گام بردارد و مراحل تکامل انسان را تا مقام خلافت و مظهریت اسمای حسنای الهی و تخلّق به اخلاق الله بپیماید.

«جنس» انسان بر اساس این تعریف، «حیّ» است که جامع حیات گیاهی، حیوانی و انسانی مصطلح دارای نطق و می‌توان گفت معادل «حیوان ناطق» است. «فصل» این تعریف که فصل اخیر حدّ انسان است، «تألّه» است؛ یعنی خداخواهی مسبوق به خداشناسی و ذوب شدن در الوهیت او. پس قرآن کریم، نطق را «فصل اخیر» انسان نمی‌داند. نطق لازم است، ولی کافی نیست؛ زیرا اگر کسی اهل ابتکار و صنعت و سیاست باشد، ولی همه‌ی این‌ها را در خدمت هوای نفس بگذارد، از نظر قرآن «انعام» و «بهیمه» و «شیطان» است. بنابراین آنچه در اصطلاح توده‌ی مردم انسان است (حیوان ناطق)، در ردیف جنس اوست و تألّه او در حقیقت، فصل الفصول وی است.

در نگاه فطری و باطنی، همه‌ی انسان‌ها حیّ متألّه هستند؛ یعنی حسات الهی و تألّه ملکوتی در فطرت همه‌ی انسان‌ها نهاده شده است؛ ولی با نظر به مسیر شکوفایی و تکاملی فطرت، بسیاری حیات متألّهانه‌ی فطری خویش را زیر خاک‌های تیره و ظلمانی جهل و عصیان مدفون کرده و تألّه

خدادادی خویش را در قالب نامقدس بردگی خویشتن و سرسپردگی به امیال اغیار، طواغیت، اصنام و شیاطین، زنده به گور کرده‌اند. اینان را قرآن «حیّ» نمی‌داند؛ بلکه خارج از جرگه‌ی حیات قلمداد می‌کند: «لَیْنَدِرَ مَنْ کَانَ حَیًّا وَ یَحَقِّقُ الْقَوْلَ عَلَی الْکَافِرِیْنَ» (یس، ۷۰). (جوادی آملی، ۱۳۸۶، صص ۱۴۹-۱۵۲)

۳-۱ عوامل تربیت

برخی عوامل هستند که تربیت، تنها کارکرد رسمی و سازمانی آن‌هاست. این عوامل را عوامل سهیم در تربیت می‌نامیم. اما برخی دیگر از عوامل هستند که مداخله‌ی مستقیم در امر تربیت ندارند؛ لیکن به سبب ایفای نقش اساسی در فراهم نمودن دیگر مقدمات تحقق حیات طیبه در ابعاد گوناگون برای آحاد اجتماع، یا به دلیل تأثیرپذیری عمل مربیان و متربّیان و فرآیند تربیت از این عوامل اجتماعی (به نشانه‌ی محیط بیرونی)، در چگونگی فرآیند تربیت و تحقق آن اثرگذارند که این اثرگذاری یکسان نیست. اهمّ این نهادها عبارت‌اند از: نهاد سیاست، نهاد دین، نهاد فرهنگ، نهاد رسانه، نهاد خانواده، نهاد جامعه‌ی محلی، نهادهای مدنی، نهاد اقتصاد، نهاد تدمین خدمات عمومی و رفاه اجتماعی و نهاد سلامت و تندرستی. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۷۱) با نگاهی دقیق‌تر می‌توانیم به طور کلی از این میان چهار عامل اساسی و بسیار مهم یعنی خانواده، حکومت، رسانه و سازمان‌های غیر دولتی را عوامل تربیت در جامعه‌ی اسلامی معاصر تلقی کنیم. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۷۴) این عوامل تربیت متکفل انجام تلاش‌های زمینه‌ساز در امر تربیت هستند.

۴-۱ هدایت

در نگرش اسلامی، هدایت دارای دو وجه ارائه‌ی طریق (راهنمایی مقصد حرکت و نشان دادن طریق رسیدن به آن مقصد) و رساندن به مطلوب (کمک برای حرکت آگاهانه و اختیاری در راه رسیدن به مقصد) است. فلسفه‌ی توجّه به انسان کامل (پیامبر(ص) و امام معصوم(ع)) و لزوم قبول ولایت و تأسی به به ایشان، تحقق کامل این دو وجه در امر تربیت آدمی است. بنابراین در امر هدایت متربّیان توسط مربّیان نیز می‌باید این هر دو جنبه مورد ملاحظه قرار گیرد. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص

۱۳۷ و ۱۳۸) در واقع تلاش‌های زمینه‌ساز در امر تربیت، باید هم شامل **ارائهی طریق** باشد و هم شامل **کمک در طیّ طریق**.

۵-۱ تقوا

در سنت اسلامی از «انطباق همه‌ی شئون زندگی با نظام معیار ربوبی بر اساس ایمان به آن» با تعبیر «تقوی» و «تقوی الله» یاد شده است که مفهومی است ذومراتب، مستلزم عمل صالح در ابعاد گوناگون فردی و جمعی بر اساس ضوابط و احکام دینی و مستمر در طول زندگی. «با توجّه به این که تقوا دارای مراتب متعدّد است، باید گفت بیشتر به معبر می‌ماند تا منزل (مقصد). به عبارت دیگر، در سرتاسر راه خدا، با تقوا همراهیم و اصولاً این راه را باید با پای تقوا پیمود.» بنابراین معنای شامل و گسترده‌ی عباراتی نظیر «پرهیزگاری»، «ترس از خدا»، «پارسایی» یا «خویش‌داری» نمی‌توانند عمق و گستره‌ی این مفهوم را به درستی برسانند. لذا به نظر می‌رسد ترجمه‌ی این تعبیر اسلامی به چنین واژگانی، نارسا (و حتّی شاید ناروا) باشد و چه بسا این گونه تعبیر، باعث شده تا چنین مواردی به صورت برداشت رایج عموم مردم از مفهوم تقوا و تقوای پیشگی شناخته شوند: **تقوای پرهیز** (دوری از موانع و خطرات به جای ایجاد مصونیت در برابر آن‌ها و حتّی داشتن روحیه‌ی مبارزه و ستیز با مشکلات)، **برخورد انفعالی با موضوعات زندگی** (به جای مواجهه‌ی فعال با آن‌ها)، **تلقی موجودی ترسناک از خدای متعال** (که به جای پرستش، محبّت و اطاعت عارفانه و عاشقانه برای کسب رحمت واسعه و رضای او، باید از او- و نه از غضب و عذاب الهی ناشی از نافرمانی خویش- در خوف و هراس باشیم)، **فروکاستن دین و دین‌داری به امور فردی و شخصی** (به جای حاکمیت معیارهای الهی بر همه‌ی ابعاد زندگی) یا دوری از دنیا و بی‌توجهی به امور مادی و زندگی طبیعی (**زهد منفی**) که بر اساس معارف اسلامی، تصوّرات نادرستی از تقوا و تقوای پیشگی به شمار می‌آیند. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۹۳) روشن است که یکی از اهداف تربیت، انطباق با نظام معیار ربوبی است که از آن با نام تقوا یاد نموده‌ایم. این انطباق، همان عبودیت، و در واقع همان تعالی انسان و غایت خلقت اوست.

«حکمت از ریشه‌ی حکم» به معنای «منع» است و اصل آن را «حُکم» به معنای «منع از ظلم» می‌آید. حکمت نیز از آن جهت حکمت نامیده شده که انسان را از جهل باز می‌دارد. هرچند حکمت به معنایی مترادف با فلسفه به کار می‌رود، لیکن در اصطلاح قرآن و روایات، بر علومی اطلاق می‌شود که استدلالی، برهانی و خدشه‌ناپذیر باشد و در سعادت جامعه‌ی بشری نقش بنیادین و اساسی ایفا کند. حکمت واقعی، علم صائب و نافع و عمل صالح و خالص است و بهترین نمودار علم حق در قرآن کریم است که از آن به «الکتاب الحکیم» یاد می‌شود. (جوادی آملی، ۱۳۷۹، صص ۱۵۶-۱۵۷ و ۱۶۰)

۱-۶-۱ حکمت نظری و عملی

علمی که در سعادت انسان نقش بنیادین دارد و استدلالی و برهانی است، به دو قسمت تقسیم می‌شود: حکمت نظری و حکمت عملی؛ زیرا مسائلی که مورد بحث و بررسی است، یا پیرامون اموری است که خارج از قدرت و انتخاب و اختیار بشر است و وجودشان در اختیار انسان نیست که اگر انسان نبود، آن‌ها هم نباشند، و یا پیرامون مسائلی است که در اختیار و انتخاب و قدرت بشر قرار دارد. کمال انسان در این است که در خلال بحث پیرامون مسائل حکمت نظری (همچون مسائل توحید، نبوت، معاد، جهان ملکوت، ماده، سیر تکاملی ماده و ...)، این حقایق را بشناسد [و مقدمه‌ی عمل قرار دهد]. کمال محققان در این دسته از مسائل آن است که پس از بحث و بررسی ابعاد مختلف، این مسائل را به صورت متقن و مستدل بشناسند و بدان معتقد گردند. بخش دوم شامل اموری است که اگر بشر نباشد، جایگاهی نخواهند داشت (همچون بحث پیرامون پرورش روح، رشد اخلاق، تدبیر منزل، فضایل انسانی، تدبیر امور جامعه و ...) و در واقع عمل به آن‌ها به کمال انسان برمی‌گردد. کمال پژوهش‌گران در این دسته از مباحث آن است که پس از شناخت و آگاهی از این مسائل، متّصف بدان گردند. (جوادی آملی، ۱۳۷۹، صص ۳۵-۳۶، (جوادی آملی، ۱۳۸۳، صص ۱۵۷-۱۵۸)

هرچند که در اصطلاح قرآن و روایات، عقل در مقابل جهل است؛ لیکن در عرف عام در مقابل علم نیز استعمال می‌شود. بدین ترتیب، جهل دو قسم خواهد بود: علمی، عملی یا عقلی. از این رو حکمت

که بازدارنده‌ی جهل است نیز به دو قسم حکمت نظری و حکمت عملی تقسیم می‌شود. (جوادی آملی، ۱۳۸۳، ص ۱۵۷)

۱-۶-۲ اهمیت تحصیل حکمت

«قلبی که چیزی از حکمت در آن نباشد، مانند خانه‌ای مخروبه است. پس [حکمت را] فرا بگیرید و یاد دهید و تفقه کنید و با جهالت نمیرید؛ زیرا خداوند عذر جهل را نمی‌پذیرد.» (نهج الفصاحه، ج ۱، ص ۲۶۰)

حکمت نظری که درباره‌ی هست و نیست و بود و نبود حقایق جهان تکوین بحث می‌کند و نیز حکمت عملی که درباره‌ی باید و نباید اخلاقی، فقهی و حقوقی نشئه‌ی اعتبار بحث می‌کند، چون هر کدام صرفاً مطلبی علمی‌اند و طبق اصطلاح راجح، مُدرک آن‌ها عقل نظری است، ممکن است مؤمن و منافق هر دو به آن‌ها راه یابند؛ لیکن چون منافق فاقد عقل عملی است، به آن‌چه می‌داند، باور و ایمان ندارد و طبق آن‌ها عمل نمی‌کند. لذا ممکن است حکمت نظری و نیز حکمت عملی که هر کدام دانش مخصوصی‌اند، به قلب منافق راه یابد و آن را با زبان یا قلم به دیگران منتقل کند. در این حال باید فرصت را مغتنم شمرد و از آن حکمت که حسن فعلی است برخوردار شد و از نفاق گوینده یا نویسنده که قبح فاعلی است، هراسناک نبود و عطایش را به لقایش نبخشید. از این رهگذر حضرت علی(ع) فرموده‌اند: «حکمت گم‌شده‌ی مؤمن است. حکمت را فراگیر هرچند از منافقان باشد.» (حکمت ۸۰ نهج البلاغه) و نیز می‌فرمایند: «حکمت را هر کجا که باشد، فراگیر. گاهی حکمت در سینه‌ی منافق است و بی‌تابی می‌کند تا بیرون آمده و با همدمانش در سینه‌ی منافق آرام گیرد.» (حکمت ۸۱ نهج البلاغه) (جوادی آملی، ۱۳۷۹، صص ۱۵-۱۶)

این نکته نیز نباید از نظر دور بماند که راه رسیدن به حکمت، پیشه‌کردن اخلاص است، چنان که در روایتی آمده است: «کسی که خود را چهل روز برای خدا خالص گرداند، خداوند چشمه‌های حکمت را از قلبش بر زبانش جاری می‌گرداند.» البته اگر این اخلاص برای رسیدن به حکمت باشد، مشوب و ناسره است؛ بلکه اخلاص نیز فقط باید برای معبود باشد. (بحار، ج ۶۷، ص ۲۴۹) (جوادی آملی، ۱۳۸۳، صص ۱۶۷ و ۱۶۹)

ائمه‌ی اطهار- علیهم السلام- وارث همه‌ی کمالات و شئون پیغمبر اکرم (ص) هستند؛ به جز در مواردی مثل دریافت وحی تشریعی و همانند آن، که از ویژگی‌های رسالت است. با توجه به این که یکی از شئون رسول اکرم (ص) تعلیم کتاب و حکمت می‌باشد، ائمه‌ی اطهار نیز وارث این شأن آن حضرت بوده و معلّم کتاب و حکمت شمرده می‌شوند. تفاوت حضرت رسول و به تبع او، ائمه، با دیگران در این است که ایشان با مأموریت و تأیید ویژه‌ی الهی، عهده‌دار تعلیم کتاب و حکمت است و دیگران با مأموریت و تأیید عام به چنین امر مهمی اشتغال دارند. به بیان دیگر، رسول اکرم (ص) حکمت را به تعلیم مستقیم الهی دریافت کرده و ائمه (ع) از ایشان به ارث برده‌اند؛ در حالی که دیگران از مجرای تعلیم و تعلّم بشری به مقدار محدودی از این خیر کثیر دست یافته‌اند. تفاوت علوم ارثی با علوم تعلیمی بشری، هم در کمیت و پایان‌پذیری آن است و هم در کیفیت و خطاناپذیری آن. (جوادی آملی، ۱۳۸۳، صص ۱۵۹-۱۶۰)

آن چه از خاندان اهل بیت (ع) نباشد، نام حکمت نمی‌توان بر آن نهاد؛ هرچند که ظاهری آراسته و مضمونی دل‌انگیز و شگفت‌آور داشته باشد. شاهد این ادّعا پاسخ امام باقر (ع) به سؤال ابوبصیر است که حکمت در آیه‌ی «و من یؤت الحکمة فقد أوتی خیراً کثیراً» (بقره، ۲۶۹) را به طاعت خداوند متعال، معرفت امام و اجتناب کبائر معرفی کرده‌اند. (بحار، ج ۱، ص ۲۱۵)

۱-۶-۴ گم‌شده‌ی مؤمن

در روایتی از امرالمؤمنین (ع) آمده: «حکمت، گم‌شده‌ی مؤمن است. پس آن را به چنگ آورید، هرچند در دست اهل نفاق باشد. (نهج البلاغه، حکمت ۸۰) در روایتی دیگر نیز همین مضمون برای اهل شرک آمده است. (نهج الصباغه، ج ۱۲، ص ۵۹۷) در بیانی دیگر، این سخن مستدل شده و آمده است: «سرّش آن است که سینه‌ی منافق، ظرف پذیرش حکمت نیست و توان نگهداری آن را ندارد. از این رو حکمت در سینه‌ی او آرامش ندارد؛ بلکه بی‌قراری می‌کند تا به جایگاه خود که سینه‌ی مؤمن است، برسد و در آن جا سکونت گزیند.» (نهج البلاغه، حکمت ۷۹)

از سوی دیگر، سفارش کرده‌اند که: «حکمت را به غیر اهلش نیاموزید؛ زیرا این کار، ظلم به حکمت است.» (بحار، ج ۲، ص ۷۸) و در بیان دیگری، آموختن حکمت به نااهل را به انداختن دُر در دهان سگ تشبیه کرده‌اند. (بحار، ج ۱۰۵، ص ۱۵) (جوادی آملی، ۱۳۸۳، صص ۱۶۵-۱۶۶)

با تعریفی که از حکمت ارائه شد، روشن می‌گردد که تکوین تمام ابعاد وجودی انسان، ملازم با دستیابی به حکمت است و لذا می‌توان حکمت‌جویی را به عنوان غایت تربیت معرفی نمود.

البته برای رسیدن به چنین دل‌مایه‌ای، اندیشوری همراه با پرهیز از پرخوری و نزاهت از آرزو، سهم به‌سزایی دارد. (نهج الفصاحه، ص ۲۰۰۱ و ص ۲۶۱) (جوادی آملی، ۱۳۸۳، ص ۱۷۰)

۷-۱ تخلّق به اخلاق الهی

کمال انسان سالک اولاً در تحقیق اسما و اوصاف الهی است و ثانیاً تحقق به آن‌هاست. گاهی این تحقق به عنوان ثمره‌ی حکمت عملی بیان می‌شود؛ لکن باید توجه داشت که برخی از کمال‌ها مخصوص خداوند است که اِعمال آن‌ها از دیگران ناروا خواهد بود؛ مثلاً خداوند جامه‌ی عزّت و کبریایی را ویژه‌ی خود قرار داده و به هیچ کس اجازه‌ی پوشیدن کسوت عزّت و اعتلا را نداده و آن را جزء منطقه‌ی ممنوعه اعلام کرده است. غرض آن که تشبّه به خداوند در اخلاق و علوم الهی فقط در محدوده‌ی امر/اوست و نه در برابر او؛ مثلاً اعمال قدرت به دستور خداوند علیه هر باطل و باطل‌گرا رواست؛ زیرا در این گونه موارد، همان عزّت الهی است که در مظاهر او نمود پیدا کرده و علیه دشمنان خداوند اعمال می‌شود، نه جبروت و استکبار در قبال امر الهی. (جوادی آملی، ۱۳۷۹، صص ۱۷-۱۹)

از آن‌جا که صیورت آدمی به سوی خداست، می‌توان تکوین تمام ابعاد وجودی وی را معادل تخلّق به اخلاق الهی دانست. از این رو، تخلّق به اخلاق الهی را نیز می‌توان همچون حکمت از اهداف تربیت برشمرد.

۸-۱ تعلیم و تزکیه

در آیه‌ی ۱۶۴ سوره‌ی آل عمران، از بزرگ‌ترین نعمت الهی یعنی «بعثت پیامبر(ص)» سخن به میان آمده است:

لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَ
يُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ

در این آیه بیان می‌شود که پیامبر(ص) سه برنامه‌ی مهم را برای رسیدن به هدف غایی تربیت نفوس [درباره‌ی آن‌ها اجرا می‌کند: نخست خواندن آیات پروردگار بر آن‌ها و آشنا ساختن گوش‌ها و افکار با این آیات، و دیگر تعلیم، یعنی وارد ساختن این حقایق در درون جان آن‌ها و به دنبال آن، تزکیه‌ی نفوس و تربیت ملکات اخلاقی و انسانی. این احتمال نیز در تفسیر آیه وجود دارد که منظور از تزکیه، پاک ساختن آن‌ها از پلیدی‌های شرک و عقاید باطل و خرافی و خوهای زشت حیوانی بوده؛ زیرا مادام که نهاد آدمی از این آلودگی‌ها پاک نشود، ممکن نیست که آماده‌ی تعلیم کتاب الهی و حکمت و دانش واقعی شود، همان‌طور که اگر لوحی را از نقوش زشت، پاک نکنی، هرگز آماده‌ی پذیرش نقوش زیبا نخواهد شد و به همین جهت تزکیه در آیه‌ی فوق بر تعلیم کتاب و حکمت یعنی معارف بلند و عالی اسلامی، مقدم شده است. (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۳، صص ۱۵۹-۱۶۰)

این نکته نیز حائز اهمیت است که در تربیت، به طور طبیعی، تعلیم بر تزکیه مقدم است؛ چرا که برای پاک کردن نفوس از رذائل بایستی ابتدا انسان را از وجود رذائل آگاه کرد تا این پاک‌شدن همراه با اختیار وی بتواند صورت پذیرد. از طرفی، پیش از تزکیه‌ی اخلاقی نیز تعلیم در جان انسان اثر نمی‌کند و ثمری ندارد. بنابراین می‌توان گفت که تعلیم و تزکیه همواره ملازم یکدیگر و دو روی یک سکه‌اند و فقط با تجرید ذهنی قابل تفکیک‌اند. در عالم واقع، تعلیم واقعی (و نه به معنای مصطلح و عرفی آن) همواره قرین با تزکیه است و بالعکس.

با توجه به تعریفی که از حکمت ارائه شد، می‌توان هدف غایی تربیت را حکمت‌یابی نام نهاد. بر این اساس، وظیفه‌ی نظام تربیت رسمی و عمومی، ایجاد مقتضیات لازم و رفع موانع موجود جهت ایجاد خصیصه‌ی حکمت‌جویی در متربّیان است. در زیر به ذکر دلایلی می‌پردازیم که ناکارآمدی سیستم رسمی تربیت در ایران برای تحقق این هدف را نشان می‌دهد.

۱-۲ وارداتی بودن فلسفه‌ی نظام تربیت رسمی و عمومی

علم و عالمان در هر جامعه و مرکز علمی، تابعیتی از هویت فرهنگی آن‌جا هستند و اصولاً مؤسسه‌های آموزشی و پژوهشی، طبق فرهنگ و ایدئولوژی خود، اقدام به برنامه‌ریزی و سامان‌دهی می‌کنند و این تصور که از طریق نظام آموزشی غربی می‌توان به اهداف اسلامی دست یافت، ادعایی فریب‌کارانه است؛ زیرا نظام مذکور، با جهت‌گیری سکولار تدوین شده است و در نتیجه، با ساختار کلان اسلام در تعارض یا تراحم خواهد بود. ادعای نوشتار فوق این است که نه تنها عموم مردم، بلکه عالمان علوم تجربی نیز در تخصص و گرایش علمی خود از دین انتظار دارند و در تحقق فرآیندهای علمی، به آموزه‌های دینی نیازمندند و اگر در بستر متافیزیک دینی رشد نیابند، اسیر متافیزیک سکولار خواهند شد. (خسروپناه، ۱۳۸۹، ص ۳۸۷)

با عنایت به ظهور و تداوم انقلاب اجتماعی فراگیر اسلامی و تأسیس نظام سیاسی نوپایی بر اساس مبانی و ارزش‌های اسلامی به نام «جمهوری اسلامی» در کشور ایران که داعیه‌ی ارائه‌ی الگوی بدیعی برای حاکمیت سیاسی بر مبنای جهان‌بینی و نظام ارزشی اسلام، جهت حل و فصل اهمّ مسائل اجتماعی ناشی از تعارض سنت و مدرنیته دارد، لزوم تدوین چنین فلسفه‌ای برای هدایت و بازسازی نظام تربیت رسمی و عمومی در این کشور آشکارتر به نظر می‌رسد؛ چرا که اگر جامعه‌ای با انقلابی گسترده در صدد برپایی و تثبیت نظام اجتماعی تازه‌ای با تکیه بر حمایت‌های عمومی و فراگیر مردم برآمد، بی‌تردید اددامه‌ی فعالیت نهادهای اجتماعی آن به سبک گذشته، آن را متزلزل خواهد کرد. پیداست که نظام تربیت رسمی و عمومی، به لحاظ تأثیر مستقیم و غیر مستقیم بر نسل جوان جامعه، در تداوم ارزش‌های انقلاب اسلامی به گسست اجتماعی بین نسل نواخته و این ارزش‌ها منجر خواهد

شد. بنابراین ادامه‌ی حضور الگویی مبتنی بر پایه‌های اصلی مدرنیته (سکولاریسم و اومانیسم) و بی‌توجه به مبانی اسلام، اصولاً نوعی عقب‌ماندگی است که به گسستی پیش-رونده دامن می‌زند. از این رو تداوم انقلاب اسلامی و برپایی جامعه‌ی اسلامی مطلوب، در گرو متناسب‌سازی نهادها، ساختارها و سازوکارهای اجتماعی، به ویژه نظام تربیت رسمی و عمومی، با ارزش‌های اساسی اسلام و انقلاب اسلامی است، که تنها با تدوین فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی با رویکرد اسلامی ممکن می‌شود. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۹۸)

کوشش برای هماهنگ کردن فعالیت‌های تربیتی با اصول فکری و ارزشی کلان جامعه امری است که به طور طبیعی در هر جامعه رخ می‌دهد. اما در این خصوص، توجه به دو نکته‌ی اساسی ضروری است. نخست این که فراهم آوردن هماهنگی مذکور، بدون توجه به منطق و ویژگی‌های خاصّ عرصه-های دانشی و ارزشی که قرار است آموخته شود، مقرون به توفیق نخواهد بود و ممکن است به نوعی سلطه‌ی ایدئولوژیک بر دانش ختم شود. امروزه، در جامعه‌ی ما از اسلامی کردن تربیت بسیار سخن می‌رود؛ اما گاه تصوّری که از این امر وجود دارد تصوّری صورت‌گرایانه است؛ مبنی بر این که اگر کتاب‌های درسی مدارس، مشحون از آیات و روایات متناسب با درس مورد نظر گردد، گام اساسی در اسلامی کردن نظام تربیتی برداشته شده است. اما به نظر می‌رسد باید به فراسوی این صورت‌گرایی رفت و از روابط عمیق‌تر معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی دروس با اصول فکری و ارزشی در اسلام سخن به میان آورد و در چنین فضایی، هماهنگی‌های معقول را جست و جو کرد.

دوم این که باید توجه داشت که رابطه‌ی میان نظام‌های آموزش و پرورش و نظام‌های ارزشی-اعتقادی جوامع، فرآیندی دوسویه است. از سویی، هر نظام اجتماعی در پی آن است که نظام آموزش و پرورش را در خدمت تربیت نسلی هماهنگ با خصایص ارزشی-اعتقادی جامعه درآورد و به این ترتیب، انتظار جامعه از آموزش و پرورش را مشخص نماید. از سوی دیگر، نظام آموزش و پرورش با هموار ساختن زمینه‌ی اندیشیدن و بازاندیشیدن درباره‌ی نظام ارزشی-اعتقادی جامعه، امکان فهم بهتر نسبت به آن، شناسایی موانع تحقق آن، تلاش برای تحقق آن و در صورت ضرورت، ایجاد تحوّل در آن را فراهم می‌آورد. این رابطه‌ی دوسویه، تحوّل دو سویه را در نظام آموزش و پرورش و نظام ارزشی-اعتقادی جامعه ممکن می‌سازد و پویایی کلی جامعه را تأمین می‌کند.

با در نظر داشتن دو نکته‌ی مذکور، باید اظهار نمود که تا کنون مفهوم روشن و قابل دفاعی از هماهنگ کردن نظام تربیت رسمی با نظام فکری و ارزشی جامعه مطرح نشده است. (باقری، ۱۳۹۰، صص پنج-شش)

مجموع تدابیر و فعالیت‌های طرّاحی شده یا انجام گرفته برای تربیت افراد جامعه، به ویژه نسل جوان، با وجود زمینه‌ی دینی و فرهنگی مساعد، مشارکت قابل توجّه عموم مردم (خصوصاً فرهیختگان)، اهتمام جدّی رهبران سیاسی و سرمایه‌گذاری نسبتاً قابل توجّه در این زمینه، اساساً در چهارچوب فلسفه‌ی تربیتی مدوّن 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 در پی داشته باشد. لذا مشاهده‌ی موارد بسیاری از ناسازگاری در این وضعیّت، امری قابل انتظار و حتّی اجتناب‌ناپذیر است و نباید توقّع داشت با تدابیری نظیر صدور دستورالعمل و ابلاغ بخش‌نامه و یا با تشکیل شورای هماهنگی بین نهادهای تربیتی، بتوان با این گونه ناسازگاری‌ها و ناهماهنگی‌های آشکار مقابله کرد. افزون بر آن، فلسفه‌ی پنهان (و نامدوّن) بسیاری از طرح‌ها و برنامه‌های نظام فعلی تربیت رسمی، صبغه‌ی وارداتی و غیر بومی دارد؛ از این رو عموماً این طرح‌ها و برنامه‌ها نه با دیدگاه تربیتی مبتنی بر سنّت و فرهنگ اصیل اسلامی و ملّی ما سازگارند و نه با مقتضیات انقلاب اسلامی و فرهنگ تحوّل جویانه‌ی آن تناسب دارند. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۲) البتّه انتظار هم این نیست که بتوان بر اساس متون اسلامی، تمامی خانه‌های الگوی کامل تربیت را پر نمود. به طور مثال، انتظار نمی‌رود در متون اسلامی بتوان گزاره‌های واقع‌نگر مربوط به این را یافت که چه روش‌هایی برای تدریس ریاضیّات، تاریخ، زیست‌شناسی و نظیر آن مناسب است؛ بلکه سعی بر این است که بتوان اجزایی را که به هر میزان در متون اسلامی مطرح شده، مشخص نمود و از اشارات ضمنی یا جهت-دهی‌های کلی آن نیز استفاده کرد (باقری، ۱۳۸۷، صص ۶۰ و ۶۱) تا به فلسفه‌ی تربیت شامل اهداف، مبانی و اصول دست یافت.

۲-۲ غلبه‌ی تصویر مکانیستی از انسان

در دیدگاه رایج در پژوهش‌ها، رویکرد اثبات‌گرا غالب است. در این پژوهش‌ها، امور مورد مطالعه به دو دسته‌ی مستقل و وابسته تقسیم می‌شود و رابطه‌ی میان آن‌ها با توسّل به آمار و استنباط آماری، به

صورت کمی و «عینی» بیان می‌شود. در این رویکرد، انسان و پدیده‌های انسانی را با طبیعت و پدیده‌های طبیعی، آن هم در نگرشی مادی‌گرایانه، یکسان می‌انگارند. به تبع این امر، در دسته‌ی دیگری از مفروضات پژوهش اثبات‌گرا، یعنی در بعد معرفت‌شناختی، نظر بر این است که روش شناخت انسان و پدیده‌های انسانی در اصل همان روش شناخت طبیعت و پدیده‌های طبیعی است. با توجه به ابعادی چون فطرت، اختیار و عقل در وجود انسان، آشکار است که این تصویر مکانیستی از انسان با دیدگاه فلسفه‌ی تربیت اسلامی در تعارض است. این نکته نیز قابل توجه است که نقصان مفروضات فلسفی این پژوهش‌ها در به کارگیری نتایج پژوهش‌ها برای ایجاد تغییر در آموزش و پرورش نیز آشکار خواهد شد. (باقری، ۱۳۸۷، ص ۳۱۰)

۳-۲ غلبه‌ی نگرش اقتصادی به نظام تربیت رسمی و عمومی

در طرح نظام جدید آمده است: «در بسیاری از کشورها از جمله ایران، دوره‌ی آموزش متوسطه منبع اصلی تربیت انسانی نیمه‌ماهر و ماهر به شمار می‌رود و از این راه، تأثیر ویژه‌ای در میزان موفقیت برنامه‌های توسعه‌ی اقتصادی-اجتماعی می‌گذارد.» (صص ۱۷-۱۸)

کوشش برای تبدیل کردن دوره‌ی متوسطه به منبع اصلی تأمین نیروی کار، یعنی جایگزین کردن دیدگاه اقتصادی به جای دیدگاه تربیتی، می‌تواند منجر به ظهور معضلات تازه‌ای در نظام تربیت شود. این از آن روست که حساسیت‌ها و لوازم دو دیدگاه اقتصادی و تربیتی، همواره با یکدیگر هماهنگ نیستند. از دیدگاه اقتصادی (به معنای متداول کلمه) این مهم است که افراد، مهارت‌های لازم را با کمترین هزینه‌ی ممکن بیاموزند؛ در حالی که از دیدگاه تربیتی، بلکه مبادی رفتار مهارت-آمیز نیز باید مورد توجه قرار گیرد. از این رو فرآیند مورد نظر دیدگاه تربیتی هم پیچیده‌تر است و هم در مقایسه با دیدگاه اقتصادی، مستلزم صرف هزینه‌ی بیشتر. (باقری، ۱۳۹۰)

۴-۲ عدم تناسب با استمرار تربیت

نگاه تفکیکی و گسسته به فرآیند تربیت، نقدی است که مدت‌هاست برخی صاحب‌نظران بر نظام تربیت رسمی و عمومی وارد کرده‌اند. بر اساس نگاه توحیدی به زندگی انسان و هویت او، فرآیند تربیت، یک جریان پیوسته و در هم تنیده است و مفهوم تربیت ترکیبی است (وحدت اعتباری) جامع و

یک پارچه متشکل از مفاهیم خردتری که هر یک در راستای تربیت رخ می‌دهد. لذا نگرش تفکیکی به این فرآیند یک پارچه و گسست بین مفاهیم زیرمجموعه‌ی آن (مانند آموزش و پرورش) و واگذاری مسئولیت آن به بخش‌های مختلف، موجب تشتت در فرآیندها و سازوکارهای اجرایی شده و ناکارایی نظام تربیت رسمی و عمومی را به همراه آورده است. تجربه‌ی الگوی تربیت رسمی و عمومی در ایران نشان می‌دهد که این تفکیک مفهومی بین مفهوم‌های زیرمجموعه‌ی تربیت، به غلبه‌ی عمل آموزش بر دیگر کارکردهای نظام منجر شده است. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۳۵)

دین‌داری (تدین)، پوشش خردورزانه و مداوم آدمی است برای وصول به مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد بر مبنای ایمان آگاهانه و اختیاری به خداوند، زندگی اخروی و مضمون پیام هدایت رسولان الهی و با التزام عملی به نظام معیار دینی؛ لذا محصول این حرکت عقلانی انسان برای پاسخ-گویی مثبت به دعوت الهی، با داشتن مؤلفه‌های متعدد و مراتب گوناگون در ابعاد فردی و جمعی قابل تحقق است. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۱۵) مهم‌ترین مفهوم ناظر به بیان ماهیت تربیت را، با عنایت به ضرورت مداوم آدمی در طی حیات و تأثیرپذیری این نوع ضرورت از شرایط اجتماعی، می-توان مفهوم فرآیند دانست. که این فرآیند، ناظر به عمل اجتماعی مستمر، تدریجی، هدفمند (معطوف به هدایت افراد جامعه)، یک پارچه (دارای انسجام و سازواری درونی)، پویا و انعطاف‌پذیر است که باید متناسب با مراحل تحول وجودی افراد (مخاطب و موضوع این عمل هدفمند) طراحی شود و توسط عوامل گوناگون، در قالب انواع مختلف، با پشتیبانی ارکان زندگی اجتماعی و حتی الامکان به صورت هماهنگ با دیگر عوامل اجتماعی مؤثر، صورت پذیرد. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۳۶)

با توجه به این که تدین یک پوشش مداوم و تربیت، یک فرایند مستمر است، نظام تربیت رسمی و عمومی باید به گونه‌ای طراحی گردد که در تمام طول زندگی قابل استفاده باشد. لذا باید در دوره‌های مختلف زندگی، متناسب با زمان و نیاز افراد مختلف (مثلاً در دوره‌ای که کسی وارد شغل حرفه‌ای خود می‌شود)، قابل استفاده باشد. روشن است که نظام تربیت رسمی فعلی فاقد این خصیصه است؛ زیرا «این نظام ناگزیر شده موضوع آماده‌سازی برای حیات طیبه را که امری دارای مراتب است، برای برخی مراتب آن، نسبت به عموم افراد جامعه، نوعی اولویت و ترجیح قائل شود و نوعی از آماده‌سازی ویژه برای بعضی مراتب را نیز برای برخی افراد جامعه (بر حسب علایق و استعدادها) فعلیت یافته‌ی ایشان و نیازهای متنوع اجتماع، فراهم آورد.» (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۶۲) حال آنکه «لازم است

«اصالت فرهنگ و تربیت» مفروض دانسته شود؛ زیرا به رغم دادوستد فرهنگ و تربیت و سایر سیستم‌های اجتماعی، تقدّم و اصالت با نظام معرفتی و تربیتی و فرهنگی است و تربیت، بنیان و سرچشمه‌ی همه‌ی تحولات در همه‌ی ساحت‌ها است و بر همه‌ی آن‌ها سایه می‌افکند.» (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۷) این گونه اولویت‌بندی و تقدّم باعث می‌شود تا انسان و تکوین و تعالی مداوم هویت او به منزله‌ی محور تحقق حیات طیّبه، جایگاهی خاص در روند پیشرفت همه‌جانبه و پایدار جامعه‌ی اسلامی بیابد و از هیچ‌گونه هزینه‌ای برای بهبود فرآیند تربیت مضایقه نشود. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۹۱) پس چگونه نسبت به تربیت عموم جامعه، این گونه غفلت می‌شود؟!

۵-۲ ناکارآمدی و پاسخ‌گو نبودن نسبت به نیازهای اجتماعی

نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی به دلیل ساختار غیر منعطف خود، به تحولات اجتماعی و نیازهای برآمده از آن، با تأخیر جواب می‌دهد. هم‌چنین این نظام در برآورده کردن نیازهای فرهنگی و حرفه‌ای افراد، ناموفق است. در لایه‌های عمیق‌تر این انتقاد، به نوعی تحویل‌گرایی در کارکرد تربیت رسمی و عمومی اشاره می‌شود. این تحویل‌گرایی در دو عرصه نمود و بروز یافته است. نخست، در عرصه‌ی فروکاستن صلاحیت‌ها و مهارت‌های متربّیان به کسب مدرک تحصیلی برای ورود به تربیت تخصصی و دوم، فروکاستن یادگیری به حفظ کردن محتوای مشخص به ویژه محتوای کتاب‌های درسی و هم‌چنین فروکاستن مفهوم شایستگی‌های متربّیان به توسعه‌ی بُعد شناختی ایشان. فروکاهش نخست، به پدیده‌ی مدرک‌گرایی منجر شده است و دومی، به معضل حافظه‌گرایی. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۳۰)

یکی از رخنه‌های پدیدآمده در پیکره‌ی نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی، این است که فرد مسائلی را که می‌آموزد، مرتبط با نیازها و مسائل فردی و اجتماعی خود نبیند. این امر منجر به تبدیل شدن محفظه‌ی علمی فرد به محفظه‌ای بی‌بهره خواهد شد [و مصداق بارز «علم لاینفع» است]. عمل چنین فردی از فکرش یاری نمی‌گیرد؛ هم‌چنان که فکرش نیز توانایی یاری رساندن به عملش را ندارد. (باقری، ۱۳۸۷، ص ۱۹۶) لذا هدف پرورش عقل و ایجاد قدرت تصمیم‌گیری علمی نیز محقق نشده است.

مدرک گرایی حاکم بر فضای آموزشی ما، این انتظار را هم در دانشجو، هم در استاد و هم در نظام آموزشی پدید می‌آورد که ارزش‌یابی به عنوان ملاک اعطای مدرک در کانون توجه قرار گیرد. از آن‌جا که زمینه‌ی چنین انتظاری، مدرک‌گرایی به منزله‌ی فعالیت‌ی صوری است، ارزش‌یابی نیز در معرض تهدید صوری شدن قرار دارد؛ یعنی ارزش‌یابی برای حصول اطمینان از دریافت مدرک صورت می‌گیرد، نه چون وسیله‌ای برای حصول اطمینان از فهم و شناخت درست پدیده‌ی مورد نظر. (باقری، ۱۳۹۰، ص ۱۳۷)

۲-۶ انفعال متریان

متریان با توجه به روش‌های تربیتی مرسوم در این نظام تربیتی، عموماً افرادی منفعل و پذیرنده بار می‌آیند و خود را تابع موقعیت و سازگار شونده‌ی با آن و نه تغییردهنده‌ی آن می‌دانند. در این صورت متریان به سان ظرف‌های خالی و فاقد اراده و قدرت تصمیم‌گیری، از محتوای گزینش‌شده‌ی پُر می‌شوند. این انفعال‌گرایی شدید متریان، ناشی از **اقتدار مطلق و سندیت بی چون و چرای مدرسه** و اولیای آن است. از منظری دیگر، کارکرد نظارتی و کنترلی تربیت رسمی نیز مورد انتقاد است. در واقع تربیت رسمی به هویت‌سازی، مدیریت اذهان و تأثیرگذاری بر فرآیند تولید و توزیع دانش‌های معتبر پرداخته است که منجر به «شخصیت‌زدایی»، «از خود بیگانگی» و «پیروی نهاد دانش از نهاد سیاست» می‌شود. [با توجه به این که نهاد سیاست بایستی تابع دستاوردهای نهاد دانش باشد و امکان توسعه‌ی مرزهای دانش را فراهم نماید]. تربیت رسمی و عمومی می‌کوشد مطابق با نیازهای جامعه‌ی صنعتی و **مانند فرآیند تولید صنعتی** بر اساس دستورالعمل‌های نظم‌دهنده، افرادی منضبط، مطلوب و به هنجار [و طبیعتاً فاقد اراده برای تغییر شرایط محیطی] را برای زندگی در جامعه‌ی صنعتی آماده سازد. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۳۱)

۲-۷ کاهش علاقه در متریان از طریق ارزش‌یابی

بیشتر مدارس و یا مربیان، هدف از ارزش‌یابی و امتحان را عملی برای غربال کردن متریان و طبقه‌بندی آنان می‌دانند و هدفشان انتخاب و تعیین تعدادی افراد شایسته و تشویق آنان به عنوان

افراد مطلوب و موفق است؛ در حالی که به طور ناخودآگاه بقیه‌ی اعضای کلاس، افرادی نالایق تلقی شده و بینش نامطلوب به خویش پیدا می‌کنند. همین امر موجب احساس دل‌سردی و عدم تحرک در انجام تکالیف درسی خواهد شد. هم‌چنین از دیگر پیامدهای این نوع نگرش به ارزش‌یابی، بی‌رغبتی متربّیان به مطالعه‌ی دروس بعد از امتحان است؛ در حالی که هدف از ارزش‌یابی، شناسایی نقاط ضعف و تلاش مجدد برای برطرف کردن آن‌هاست. (فرهادیان، ۱۳۸۲، ص ۹)

۸-۲ حذف خانواده

بی‌توجهی به خصوصیات جنسی/ جنسیتی متربّیان: تربیت‌یافتگان نظام تربیت رسمی و عمومی فعلی، نهتنها از خلال تجارب تربیتی مدرسه تقریباً هیچ یک از انواع آمادگی‌های لازم را برای ورود به زندگی خانوایی و اجتماعی، متناسب با خصوصیات جنسی و هنجارها و نقش‌های جنسیتی‌ای که از ایشان بر حسب ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی مورد انتظار است، نمی‌یابند؛ در حالی که در نظام تربیت رسمی و عمومی مطلوب، خانواده مهم‌ترین نهاد پشتوانه‌ی تشکیل جامعه‌ی صالح به شمار می‌آید. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۲۳)

۹-۲ نتیجه

لذا از این رو که باید جمعی از افراد نسبتاً رشد یافته‌ی هر جامعه، به منظور هدایت دیگر انسان‌ها در مسیر قرب الی‌الله، زمینه‌های اجتماعی و هدفمند تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت آن‌ها را فراهم آورند تا ایشان با کسب شایستگی‌های فردی و جمعی لازم، جهت درک موقعیت خود و دیگران و عمل مداوم برای اصلاح آن بر اساس نظام معیار ربوبی، برای تحقق حیات طیّبه در همه‌ی ابعاد آماده شوند (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۲۷)، لازم است در زمینه‌ی نظام تربیتی اسلامی طرحی نو در افکنده شود که مبتنی بر تعریف اسلامی از انسان باشد. در این طرح نو، مهم‌ترین چرخش‌ها از وضع موجود به وضع مطلوب، تبدیل نهاد فعلی با کارکرد صرفاً آموزشی به نهادی است که وظیفه و رسالت اصلی آن، بسترسازی برای دستیابی نسل آینده به مرتبه‌ی قابل قبولی از آمادگی جهت تحقق حیات طیّبه در تمام ابعاد می‌باشد. اهمّ این چرخش‌ها عبارت‌اند از:

❖ از نهادی آموزشی به نهادی فرهنگی-اجتماعی و مولّد سرمایه‌ی انسانی

❖ از کنترل بیرونی و ایجاد محدودیت به خویشتن‌بانی (تقوا)، ارزش‌مداری عقلانی و مسئولیت‌پذیری

❖ از انحصارانگاری در تربیت به مشارکت و مسئولیت‌پذیری ارکان و عوامل سهیم و مؤثر (خصوصاً دخالت دادن خانواده در امر تربیت)

❖ از یکسان‌نگاری و تولید انبوه به پذیرش تنوع و تکثر در چارچوب نظام معیار اسلامی

❖ از نگاه تجزیه‌ای و تفکیکی به نگاه یک‌پارچه‌نگر و تلفیقی به هویت انسان در تمام ابعاد و ساحت‌های تربیت

❖ از دانش‌آموز منفعل در کلاس درس به متربی فعال در محیط‌های تربیتی

❖ از روش‌های خشک، فردی و انعطاف‌ناپذیر به روش‌های فعال، خلاق و گروهی

❖ از رقابت‌های فردی و تنش‌زا به رفاقت‌های جمعی و تعالی‌بخش

❖ از انباشت اطلاعات و حافظه‌محوری به کسب شایستگی‌ها در تمام ساحت‌های تربیت

❖ از سازگاری با شرایط محیطی به هویت‌یابی و مقاومت در برابر شرایط نامساعد و تغییر آن-

ها (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، صص ۴۱۵ و ۴۱۶)

در هر علم با پیش فرض‌هایی روبه‌رو هستیم که یا بدیهی‌اند یا در علوم دیگر به اثبات می‌رسند. این پیش فرض‌ها را مبانی می‌نامند. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۶۵)

منظور از مبانی تربیت در اینجا، آن دسته از مبانی است که از سنخ قضایای فلسفی و مدّلی هستند که در جهان‌بینی و نظام ارزشی معتبر، اموری مسلّم و مفروض‌اند. از این گروه مبانی می‌توان بیشترین بهره‌برداری در استنباط گزاره‌های مربوط به تعریف تربیت و بیان غایت، اصول و اهداف آن نمود. لذا این دسته، از بنیادی‌ترین گزاره‌های علوم تربیتی به طور عام و فلسفه‌ی تربیت به طور خاص به شمار می‌روند و باید آن‌ها را «مبانی اساسی تربیت» نامید که عبارت‌اند از:

«مجموعه‌ی قضایای مدّلی که تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت بر اساس دیدگاه اسلامی، با توجه به آن‌ها صورت می‌پذیرد و از آموزه‌های وحیانی اسلام و معارف اصیل اسلامی یا از تبیین‌های مدّلی در دانش فلسفه با رویکرد اسلامی به دست آمده‌اند و در ۵ بخش هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی، ارزش‌شناختی و دین‌شناختی قابل طبقه‌بندی‌اند.» (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، صص ۴۵ تا ۴۸) به عبارت دیگر، مبانی تعلیم و تربیت اسلامی عبارت‌اند از: «گزاره‌هایی خبری که یا بدیهی‌اند یا از دانش‌های دیگر وام گرفته می‌شوند و برای تعیین اهداف، اصول، ساحت‌ها، مکراحل، عوامل، موانع و روش‌های تعلیم و تربیت اسلامی به کار می‌آیند. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۶۵)

در این جا بنا نداریم تمامی این گزاره‌ها را اثبات نماییم؛ بلکه صرفاً به بیان آن‌ها می‌پردازیم و آن‌ها را پذیرفته شده فرض می‌کنیم و مشتاقان را به رجوع به منابع مربوط فرا می‌خوانیم.

عموم این مبانی از «مبانی نظری تحوّل بنیادین» اقتباس شده‌اند و اگر یکی از آن‌ها از منبع دیگری اخذ شده باشد، نام آن منبع در همان جا ذکر خواهد شد.

۳-۱ مبانی هستی‌شناختی

- موجودات در عالم هستی با یکدیگر به گونه‌ای ارتباط دارند که فی‌الجمله برخی موجودات در برخی دیگر حقیقتاً اثر می‌گذارند و برخی از برخی دیگر حقیقتاً اثر می‌پذیرند. این رابطه که رابطه‌ی

علّیت نامیده می‌شود، تنها میان موجوداتی است که با یکدیگر سنخیت دارند. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، صص ۱۲۳-۱۲۷)

- با تحقق علّت تامّه، معلول ضرورتاً موجود می‌شود. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۲۶)

- یک نوع علّت می‌تواند با چند نوع معلول و یک نوع معلول می‌تواند با چند نوع علّت سنخیت داشته باشد. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۲۸)

- جهان هستی واقعیّت دارد؛ ولی منحصر به طبیعت نیست.

- موجودات، مراتب مختلفی از کمال وجود را دارند. اساساً کلّ عالم هستی از سنخی واحد (همان وجود) و دارای حقیقتی یگانه و در عین حال، شامل مراتب مختلف است. اختلاف مراتب طولی وجود، به شدّت و ضعف کمال آنهاست. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۳۰)

- خداوند مبدأ و منشأ جهان و یگانه مالک، مدبّر و ربّ حقیقی (تکویناً و تشریعاً) همه‌ی موجودات عالم است.

- هیچ کس جز خداوند لایق پرستش نیست. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۴۲)

- هر کاری در جهان در نهایت با اراده‌ی الهی انجام می‌شود. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۴۳)

- ویژگی ذاتی جهان موجودات (عالم امکان)، فقر و نیاز محض به واجب‌الوجود است. این فقر ذاتی سبب می‌شود موجودات نه تنها در پیدایش، بلکه در بقا نیز به ذات غنی واجب‌الوجود به طور ابدی محتاج بمانند.

- در جهان هستی، در عین وحدت، کثرت وجود دارد؛ امّا کثرتی غیر اصیل که در نهایت به وحدت باز می‌گردد.

- مجموعه‌ی اجزای عالم هستی نظام واحدی را تشکیل می‌دهند. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۴۶)

- همه‌ی اعمال خداوند (از جمله خلقت هستی)، حکیمانه و دارای هدفی معقول است؛ یعنی از خداوند کامل مطلق، همواره بهترین کارهای ممکن صادر می‌شود و هر کاری را نیز به نحو اکمل انجام می‌دهد. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۴۸)

- آفرینش جهان هستی، غایتمند و خداوند غایت همه‌ی موجودات است.

- خداوند خیر بنیادین هستی است و همه‌ی موجودات عالم را به سوی کمال شایسته‌ی آنها هدایت می‌کند. لذا تمام موجودات جهان هستی از هدایت الهی برخوردارند.

- جهان آفرینش از نظام احسن برخوردار و اراده و سنن الهی بر جهان هستی حاکم است.

▪ **نکته:** مقصود از نظام احسن این نیست که وضعیّت هر موجود در هر زمان، بهترین وضعیّت ممکن برای آن است؛ بلکه مقصود آن است که **مجموع** این نظام در کلّ وجودش، کامل‌ترین نظامی است که امکان تحقق دارد. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۵۱)

- جهان آفرینش دارای نظامی یک‌پارچه است که سراسر آن آیت و نشانه‌ی علم و قدرت و حکمت و مهر نامتناهی خداوند است.

- از میان مخلوقات، کامل‌ترین آن‌ها مطلوب و مقصود اصلی است. بنابراین هدف اصلی از آفرینش جهان، **انسان کامل** است. این هدف در وجود انوار پاک معصومان(ع) به فعلیّت کامل رسیده است. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، صص ۱۵۳-۱۵۴)

- عالم ماده و همه‌ی موجودات وابسته به آن، وجود تدریجی و در زمان دارند و همواره در حال شدن و دگرگونی و حرکت مداوم‌اند.

- جهان طبیعت و همه‌ی واقعیّت‌های آن، اموری در حال تراحم، محدود، پایان‌پذیر و فناشدنی هستند. دنیا برای آخرت است.

▪ **نکته:** نقایص مخلوقات، برخی ذاتی و لازمه‌ی وجود روابط طولی در عالم است و برخی عَرَضی - اند و در اثر تراحم موجودات مادی با یکدیگر پدید می‌آیند. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۵۱)

۲-۳ مبانی انسان‌شناختی

- انسان موجودی مرکّب از جسم و روح است که دو حیثیّت درهم تنیده و مرتبط هستند.

- حقیقت انسان، روح اوست که امری مجرد است و کمال و جاودانگی آدمی به کمال و بقای روح مربوط می‌شود.

- روح انسان دارای مراتب طولی و شئون عَرَضی است که در هر کدام از آن‌ها تراحم‌هایی وجود دارد؛ یعنی به طور معمول، نمی‌توان همزمان به همه‌ی آن‌ها توجّه کرد و همه را برآورده ساخت. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، صص ۱۶۸-۱۶۹)

- انسان‌ها فطرتی الهی دارند که قابلیت فعلیّت یافتن و شکوفایی یا فراموش شدن است.

- **نکته:** بر اساس این مبنا، هدف نهایی تعلیم و تربیت همه‌ی انسان‌ها امری واحد است؛ هرچند نیازهای خاصّ گروه‌های مختلف (ناشی از تفاوت‌های تکوینی یا اکتسابی) موجب پدید آمدن تفاوت‌هایی در برخی اهداف میانی خواهد شد. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۷۳)
- انسان بر حسب فطرت و آفرینش، جویای همه‌ی مراتب کمال (تا حدّ بی‌نهایت) است.
- کمال نهایی انسان، قرب اختیاری به خداوند متعال است. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۸۴)
- انسان برای دستیابی به کمال حقیقی نیازمند وحی است و با عقل و دانش خود نمی‌تواند به همه‌ی آنچه در قرب به خداوند و سعادت اخروی مؤثر است، دست یابد. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۸۴)
- آفرینش انسان، هدفمند و در هماهنگی کامل با غایت هستی است.
- سنّت‌های الهی بر زندگی انسان حاکم است.
- انسان هم کرامت ذاتی دارد و هم می‌تواند کرامتی اکتسابی به دست آورد و لذا این قابلیت را دارد که خلیفه‌ی خدا در زمین باشد. همه‌ی انسان‌ها، بر حسب آفرینش برابری دارند و از حقوق و تکالیف عادلانه برخوردارند.
- انسان دارای حبّ ذات است و همه‌ی اعمال او بر این اساس می‌باشد. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۷۵)
- خداوند توانایی ویژه‌ای به نام عقل و خرد به انسان ارزانی داشته است.
- انسان موجودی آزاد و صاحب اختیار است که این آزادی و اختیار را خدا به او داده است.
- انسان موجودی است دارای استعدادهای طبیعی متنوع و عواطف و تمایلات گوناگون که می‌توانند در هر جهت (مثبت یا منفی) فعلیت یابند و تأثیرگذار باشند.
- انسان‌ها، ضمن داشتن طبیعت و فطرت مشترک، دارای خصوصیات (ظرفیّت‌ها و قابلیت‌های) متفاوت‌اند. همچنین، چگونگی شکوفایی قابلیت‌های انسان در هر مرحله از مراحل رشد، در مقدار ظرفیّت او در مراحل بعدی نقشی تعیین‌کننده دارد. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۸۶)
- کمال حقیقی انسان در گرو استفاده از همه‌ی قابلیت‌های او و رشد هماهنگ و متناسب آنهاست.
- (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۸۵) [لازم است به این نکته توجه گردد که کمال حقیقی انسان در دنیا رخ نمی‌دهد. روش انتخاب راه از میان گزینه‌های موجود، در قسمت ۴-۲-۲ آورده شده است.]

- وجود انسان (بدن و روح) همواره در حال شدن، حرکت و دگرگونی است.

- روح و بدن بر یکدیگر **تأثیر متقابل** دارند. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۷۱)

- انسان همواره در «موقعیت» است و می‌تواند آن را **درک** کند و **تغییر** دهد. انسان موجودی اجتماعی است. لذا هم وجود آدمی تا حدّ قابل توجهی از شرایط اجتماع تأثیر می‌پذیرد و هم می‌تواند با توسعه‌ی وجودی خویش، با دیگران ارتباط برقرار کند و دیگران را تحت تأثیر خود قرار دهد.

- انسان در عین برخورداری از استعدادهای فراوان، دارای انواع محدودیت‌ها و مواجهه با بسیاری از تهدیدهای بیرونی و درونی است. به همین دلیل، در روند تکوین و تحوّل هویت خویش، نیازمند استعانت از خدای متعال و بهره‌مندی از راهنمایی و مساعدت انسان‌های رشدیافته است.

- آدمی در تکوین و تحوّل هویت ناتمام و پویای خود، نقش اساسی دارد. معرفت، باور، میل، اراده، عمل (فردی و جمعی) مداوم و در نتیجه کسب صفات و توانمندی‌ها و مهارت‌ها، عناصر اصلی تکوین و تحوّل هویت انسان‌اند.

- هویت دو وجه فردی و جمعی دارد و در انواع و جنبه‌های مختلف قابل تحقق است.

- انسان موجودی **مکلف** است و نسبت به انجام تکالیف خود، نخست در برابر خداوند و سپس در برابر خویشتن و دیگران مسئولیت دارد.

- خداوند، که مربّی حقیقی آدمیان است، مصادیقی از انسان کامل را به مثابه‌ی والاترین اسوه‌های آدمی در مسیر هدایت ایشان قرار داده تا روند تربیت به وجه مطلوب صورت پذیرد.

- سرنوشت هر کس در حیات بی‌پایان و ابدی بعد از این دنیا که ابدی است، با **معرفت، انتخاب و عمل اختیاری** خود او و در نتیجه با تکوین و تحوّل هویت وی در همین دنیا رقم می‌خورد.

- کمال حقیقی انسان جز با **انجام افعال اختیاری** به دست نمی‌آید. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۸۰)

- تحقق اعمال اختیاری در گرو برخورداری از **توانایی‌ها، بینش‌ها و گرایش‌ها** است. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۸۰)

۳-۳ مبانی معرفت‌شناختی

- انسان نسبت به شناخت هستی و درک موقعیت خود و دیگران در هستی توانایی دارد.

- علم انسان دارای اقسام حقیقی و اعتباری است و مراتب و سطوح مختلف دارد (تشکیکی است).
- برخی معرفت‌ها بدون قید و شرط معتبرند و وابسته به نحوه‌ی ادراک و اعتبار و قرارداد افراد نیستند؛ یعنی افراد مختلف، در این معرفت‌ها به نتیجه‌ی واحدی می‌رسند.

■ نکته: یقین حالتی روانی نسبت به درک چیزی است، به گونه‌ای که شخص واجد آن، در درستی درک و فهم خود از آن هیچ گونه تردیدی ندارد. البته در معرفت‌شناسی نشان داده می‌شود که برخی معرفت‌ها نه تنها از دید صاحب معرفت یقیناً درست‌اند؛ بلکه که اساساً در آن‌ها ویژگی‌هایی است که نادرستی آن‌ها را ناممکن می‌سازد و معنای اخص «یقین»، در اصطلاح منطق و معرفت‌شناسی نیز همین است. بنابراین مقصود از یقین، اعتقادی جزمی است که مطابق با واقع نیز باشد و چنین یقینی ثابت و زوال‌ناپذیر است. البته امکان و وجود شناخت یقینی به معنای آن نیست که هیچ چیزی مشکوک یا محتمل نیست. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، صص ۸۹-۹۰) به این مفهوم، معرفت‌های یقینی غیر قابل تغییر و مفاهیم غیر یقینی در معرض تغییرند. این تغییر می‌تواند به مفهوم اسقاط آن معرفت از اعتبار و یا تغییردهنده‌ی درجه‌ی اعتبار آن معرفت باشد. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۱۳)

- برخی امور و معرفت‌ها وابسته به ذهنیت‌های فرد یا جامعه‌ی خاص یا شرایط عینی خاص هستند (معرفت‌های نسبی) و در مقابل، چنانچه معرفتی همواره و بدون استثنا معتبر باشد، معرفت مطلق نامیده می‌شود. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۹۱)

- علم یا بدون واسطه به خود معلوم تعلّق می‌گیرد (علم حضوری) و یا بدون واسطه (علم حصولی). در صورت اول، علم ما به معلوم، همان خود معلوم است و در صورت دوم، صورتی ذهنی از معلوم.

■ نکته: همه‌ی علوم عقلی، نقلی و تجربی - که قابل تعلیم و تعلّم هستند - از نوع علوم حصولی‌اند؛ زیرا در آن‌ها از مفاهیم ذهنی استفاده می‌شود. مفاهیمی که ذهن از یافته‌های حضوری می‌سازد و به این وسیله درباره‌ی آن علوم حضوری می‌اندیشد یا در این باره با دیگران به گفتگو می‌پردازد، از نوع علم حصولی هستند. به این ترتیب، خود علوم حضوری قابل انتقال نیستند و تنها راه برای انتقال آن‌ها ساختن مفاهیم ذهنی حاکی از آن‌ها و وارد ساختنشان به حوزه‌ی علوم حصولی است تا به وسیله‌ی ابزاری مانند زبان که بر مفاهیم دلالت دارند، آن مفاهیم به دیگران منتقل شوند. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۹۸)

- معرفت صادق، معرفتی حصولی است که مطابق با واقع است. هر علمی معلومی متناسب با خود را دارد که نسبت به آن علم، واقع نامیده می‌شود؛ مثلاً تطابق معادلات ریاضی با روابط ریاضی و هندسی عقلی و معرفت‌های تجربی با واقعیت‌های مادی است. معرفت حضوری همواره صادق است.

■ نکته: مقصود از صدق یا حقیقت، مطابق بودن معرفت حصولی با واقعی است که نسبت به

هر نوع معرفت، به حسب خود آن سنجیده می‌شود. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۰۰)

- علم حضوری دارای مراتب و از نظر شدت و ضعف، متفاوت است؛ به طوری که می‌تواند خودآگاه، نیمه خودآگاه و یا ناخودآگاه باشد. این اختلاف مراتب گاهی معلول اختلاف مراتب وجودی شخص درک‌کننده و گاهی معلول میزان توجه اوست.

- علوم حصولی نیز دارای مراتبند که ناشی از آن است که در میان انواع مفاهیم حصولی که ذهن آن‌ها را درک و انتزاع می‌کند، از جهت دوری و نزدیکی به ویژگی‌های اجسام و مادیات تفاوت وجود دارد. در این مراتب ابتدا مرتبه‌ی حس قرار دارد، سپس خیال و در نهایت عقل. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۰۵)

- انتقال شناخت به دیگران (تعلیم) امری ممکن است.

■ نکته: ادراک امری درونی و شخصی است و هیچ کس نمی‌تواند به جای دیگری علم و

معرفت پیدا کند؛ اما انسان‌ها در بهره‌گیری از ابزارها و راه‌های معرفت، مشابه یکدیگرند و می‌توانند به یکدیگر کمک کنند تا به معرفت‌های مشابه دست یابند. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۹۶)

- علم در عین کشف از واقع (معلوم)، محصول خلاقیت و ابداع نفسانی (از منظر عالم) است.

- علم در عین ثبات (از منظر معلوم)، دارای ویژگی پویایی (از منظر عالم) است.

- راه‌ها و ابزارهای گوناگون انسان برای دستیابی به معرفت عبارت‌اند از: حواس (درونی و بیرونی)، عقل، شهود و مکاشفه، وحی و الهام (القای پیام مخفی به کسی) و تحدیث (سخن گفتن فرشتگان با معصومین(ع) یا با برخی اولیای خدا) که برای شناخت منسجم و جامع واقعیات و حقایق جهان باید از همه‌ی آن‌ها بهره گرفت.

- برخی معرفت‌های حصولی پیش‌نیاز برخی دیگرند:

■ احساس درونی یا بیرونی برای ادراک خیالی و عقلی

▪ برخی مفاهیم و گزاره‌ها برای تعریف مفاهیم و استنتاج گزاره‌های دیگر

▪ برخی علوم برای برخی دیگر (مثلاً منطق برای فلسفه)

▪ سیر تاریخی طرح مسأله و آرای ارائه شده برای فهم و حل بهتر آن

(مصباح یزدی، ۱۳۹۰، صص ۱۰۶-۱۰۷)

- توجیه معرفت حصولی از طریق مبنایابی (تکیه بر بدیهیات) امکان‌پذیر است. چنین استدلالی را «برهان» می‌نامند. این معرفت‌ها تنها در صورتی موّجه و معتبرند که هرچند خودشان یقینی نباشند؛ نهایتاً بر پایه‌ی معرفت‌های یقینی و غیر قابل تردید بنا شده باشند. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۱۰)

▪ نکته: در صورت تعارض معرفت یقینی با معرفت غیر یقینی، معرفت یقینی مقدّم است.

(مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۱۱)

- حس، خیال و عقل، ابزارهای اصلی علم حصولی‌اند و انواع استدلال (قیاس، استقرا و تمثیل)، تجربه، مرجعیت (استناد به رأی صاحب نظر) و تواتر از جمله راه‌های فرعی. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، صص ۱۰۳-۱۰۴)

- توانایی تعقل در شناخت حقیقت هستی، نقش اساسی دارد.

- معرفت‌های عملی به معرفت‌های نظری وابسته‌اند. به عبارت دیگر، بایدها و نبایدها از هست‌ها و نیست‌ها استنتاج می‌شوند. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۱۵)

- شناخت آدمی با موانع و محدودیت‌های درونی (نظیر لجاجت، سطحی‌نگری، پندارگرایی، شخصیت‌گرایی، تقلید کوکوران، غرور و استبداد رأی) و بیرونی (نظیر ملاحظات گوناگون در نحوه‌ی قضاوت جامعه‌ی علمی) همراه است. لذا نمی‌توانیم به طور قطعی به تمام معلومات خود اعتماد کرده و باید آن‌ها را دائماً در معرض نقد و ارزیابی قرار دهیم.

۴-۳ مبانی ارزش‌شناختی

- ارزش تقریباً مرادف با مطلوبیت است. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۹۱)

- ارزش به متعلّق دستورها، سلیقه‌ها و قراردادهای و نیز به اهداف، افعال، اشیا و اشخاص، قابل اطلاق است. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۹۲)

- اعتبار ارزش‌های حقیقی بر واقعیت‌های مربوط به عمل آدمی و نتایج آن تکیه دارد. ارزش‌ها در مرحله‌ی نخست مبتنی بر واقعیت‌های ثابت وجود آدمی است و در مرحله‌ی بعد نیز تحقق ارزش‌ها و عمل به آن‌ها ناظر به رابطه‌ی اعمال اختیاری انسان با کمال و سعادت حقیقی اوست.

▪ نکته: در علوم‌ی که به عمل مربوط می‌شوند، اموری به عنوان **اهداف واقعی** تعیین می‌شوند که صرف نظر از سلايق و علایق ما، شایستگی آن را دارند که به دنبالشان باشیم. از سوی دیگر، اموری هم هستند که صرفاً به لحاظ دستور، سلیقه یا قرارداد مطلوب هستند. ارزش‌هایی از این نوع، اموری واقعی و عینی نیستند. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۹۳)

▪ نکته: تنها مطلوب‌هایی ارزش حقیقی دارند که شایسته است اشخاص آن‌ها را مطلوب خود قرار دهند و این مطلوب‌ها لزوماً بر آنچه افراد برای به دست آوردنش تلاش می‌کنند، منطبق نیستند. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۹۷)

- اعتبار ارزش‌ها هم از طریق «عقل و فطرت انسانی» و هم با مراجعه به «نظام معیار دینی» معلوم می‌گردد.

▪ نکته: به جز تشخیص ارزش ذاتی که از راه عقل میسر است، تشخیص ارزش غیری و نیز ارزش برتر، تنها در مواردی کلی از راه **عقل** میسر است؛ یعنی در مواردی که موضوع و موصوف ارزش، نشان‌دهنده‌ی تأثیر مثبت در نیل به کمال حقیقی است؛ مانند ارزش عبادت خداوند یا تربیت دیگران در مسیر کمال؛ اما در برخی عناوین، تشخیص تأثیر در کمال، وابسته به **تجربیات عملی** است؛ مانند شناخت روش‌های مؤثر تعلیم و تربیت.

اما باید توجه نمود که در اکثر عناوینی که بر افعال خاص دلالت دارند، تنها راه تشخیص ارزشمندی کارها، رجوع به **وحی الهی و متون دینی** است. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، صص ۲۰۲-۲۰۳)

- ارزش‌ها انواع (ثابت و متغیر) و مراتب (ذاتی و ابزاری) مختلف دارند و به شکل سلسله مراتبی با غایت اصیل زندگی آدمی -یعنی قرب إلى الله- ارتباط دارند.

▪ نکته: ارزش‌های ابزاری دارای مراتب‌اند و به میزانی که در نیل به هدف نهایی تأثیر فزون‌تری داشته باشد، ارزشمندتر خواهد بود. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۹۹)

- ارزش واقعی همه‌ی امور به ارزش هدف نهایی وابسته است و هدف نهایی [در نظام معیار دینی]، کمال انسان (قرب به خداوند) است. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، صص ۱۹۵-۱۹۷)

- ارزشمند دانستن هر عمل، هم تابع حسن فعلی و هم وابسته به حسن فاعلی است. لذا عملی که دارای حسن فعلی است، لازم است بر مبادی مناسبی نظیر آگاهی، ایمان و انگیزه‌ی صحیح استوار باشد تا موجب کمال نفسانی گردد.

■ نکته: حدّ نصاب ارزش، ایمان به اصول دین است. لذا کار اختیاری تنها در صورتی ارزشمند تلقی می‌شود که به نیت قرب به خداوند انجام شود. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۲۰۲)

- حیات طیّبه، وضع مطلوب زندگی بشر بر اساس نظام معیار ربوبی است که با انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری این نظام معیار در همین زندگی دنیایی و در جهت تعالی آن از سوی خداوند به انسان اعطا می‌شود و تحقق آن باعث دستیابی به غایت اصیل زندگی انسان، یعنی قرب الی الله خواهد شد. حیات طیّبه همه‌ی ابعاد فردی و اجتماعی زندگی انسان را در بر می‌گیرد و شئون گوناگونی دارد که در تعامل با هم و با محوریت شئون اعتقادی، اخلاقی و عبادی، آن را محقق می‌سازند. ین هدف جز با توّلاً و تبراّ حاصل نمی‌گردد.

- تلاش برای تحقق حیات طیّبه باید از مراحل نخستین آن که مطلوب بالفعل همه‌ی انسان‌هاست، آغاز شود.

- آزادی حقیقی انسان، در رهایی از همه‌ی موانع درونی و بیرونی رشد و تعالی انسان و حرکت به سوی عبودیت خداوند است.

- اساسی‌ترین ارزش اخلاقی و اجتماعی در نظام معیار اسلامی، عدالت است و مهم‌ترین متمم‌های آن عبارت‌اند از: رأفت، احسان، گذشت و بخشش.

- در امور متزاحم، ارزش برتر ملاک انتخاب معقول است. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۲۰۱)

- طلب علم، فریضه‌ای واجب بر همگان است و علم و عالم، نقشی بنیادی در جامعه و فرهنگ اسلامی دارند.

- ارزش زیباشناختی، هم ناظر به واقعیت عینی و هم ناظر به ادراک فرد است.

- طبیعت را افزون بر ارزش ابزاری آن در تحقق غایات زندگی، باید با نگرشی نمادین به مثابه‌ی آیاتی از حکمت، لطف و اقتدار الهی ملاحظه نمود.

- خاستگاه و مقصد دین حق (=اسلام)، فطرت انسان و شکوفایی آن است.
- نظام معیار مورد نیاز برای هدایت آدمی به سوی سعادت جاوید توسط دین ارائه می‌شود.
- دین برای تحقق حیات طیبه در همه‌ی ابعاد، ما را علاوه بر استفاده از تجارب متراکم بشری، به خلاقیت و ابداع و فعلیت بخشیدن به **همه‌ی ظرفیت‌های فکری خویش** فرا می‌خواند. معارف دینی، هدایت‌کننده‌ی عقل مؤلّد و ابزاری بشر و پذیرای نتایج و دستاوردهای معتبر آن‌هاست.
- دین اسلام با دو ویژگی توأمان ثبات و پویایی، پاسخ‌گوی نیازهای فرد و جامعه در هر زمان است. این مهم توسط **اجتهاد و احکام عملی شریعت** تحقق می‌یابد.
- اسلام با مرتبط ساختن احتیاجات متغیّر انسان با برخی اصول ثابت، برای برآوردن این گونه احتیاجات نیز **راهکار کلی دائمی** ارائه داده است. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۵۹)
- اسلام دین **خاتم و آیینی جامع و جهانی** است و به قوم خاصی تعلّق ندارد. بنابراین هدایتش مربوط به همه‌ی انسان‌هاست و دعوتش شامل همه‌ی کسانی است که از او اطّلاع دارند. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۵۶)
- قرآن منزّه از تحریف است. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۵۸)
- پیامبر(ص) علاوه بر تلقّی، ابلاغ و تبیین وحی و الگو بودن برای جامعه‌ی بشری، ترویج دین و رهبری عام جامعه را نیز بر عهده دارند. پس از ایشان امامان معصوم(ع) عهده‌دار وظیفه‌ی اخیرند و در زمان حاضر که زمان غیبت امام زمان(عج) است، اداره‌ی جامعه‌ی اسلامی بر عهده‌ی ولیّ فقیه می‌باشد. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، صص ۱۶۰-۱۶۲)
- در دین اسلام، تفکیک فرد از اجتماع، جسم از روح و امور مادی از ارزش‌های معنوی معنا ندارد. پس نمی‌توان گفت که حضور فرد در جامعه با پرداختن به دنیا مانع کمال فرد است و لذا لازم است از این امور در جهت کمال انسان بهره‌برداری شود. البته روشن است که مسیر حیات طیبه، مسیری متمایز از توسعه‌ی غربی است و الگوی خود را طلب می‌کند.
- در شناخت دین، نقش **قرآن و عترت** توأمان است.

- مهم‌ترین زمینه‌ی اجتماعی و سیاسی برای عینیت یافتن حیات طیّبه در همه‌ی ابعاد و مراتب، تأسیس و تداوم حکومت بر اساس معیارهای دینی است.
- دین‌داری، پویش خردورزانه و مداوم آدمی است برای وصول به مراتب حیات طیّبه در همه‌ی ابعاد بر مبنای ایمان آگاهانه و اختیاری به خداوند، زندگی اخروی و مضمون پیام هدایت رسولان الهی و با التزام عملی به نظام معیار دینی.
- دین حق علاوه بر نشان‌دادن هدف و مقصد، راه و روش وصول به آن را نیز از طریق مصادیق انسان کامل نشان می‌دهد.

۴- اهداف تربیت

اعمال اختیاری انسان - که برنامه‌ریزی برای تعلیم و تربیت نیز از جمله‌ی آنهاست - ناگزیر برای دستیابی به اهدافی است. برخی از این اهداف در عرض یکدیگرند و برخی در طول هم. آنچه افراد و مکاتب گوناگون را از یکدیگر جدا می‌سازد، نه اهداف نزدیک یا میانی، بلکه هدف نهایی (چون دستیابی به رفاه دنیوی یا قرب الهی) است که اهداف دیگر در طول آن و مقدمه‌ای برای رسیدن به آن‌اند. بر این اساس، برای تدوین فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی، نخست باید **هدف نهایی زندگی** - و به تبع آن، هدف نهایی تعلیم و تربیت - را از دیدگاه اسلام مشخص نمود و سپس به سامان‌دهی دیگر اهداف (غیر نهایی) پرداخت.

نکته: هنگامی که از اهداف تعلیم و تربیت سخن می‌گوییم، مقصود، معین کردن نتایجی است که با انجام این فرآیند (تربیت)، تحقق آن‌ها را انتظار داریم. این نتایج، نتایجی است که صاحب‌نظران و برنامه‌ریزان، و نه لزوماً خود متعلمان و متریبان، تحقق آن را مطلوب می‌دانند. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۶۷)

۴-۱ هدف نهایی

آنچه منشأ مطلوبیت همه‌ی رفتارهای اختیاری است و برای انتخاب هر هدف نیز به آن توجه می‌شود و در رأس همه‌ی اهداف دیگر قرار می‌گیرد، **کمال اختیاری** است. به عبارت دیگر، نهایتاً همه‌ی فعالیت‌های اختیاری ما برای آن است که به این وسیله، یعنی با انجام دادن کارهای اختیاری، حقیقتاً کمالی به دست آوریم.

هدف نهایی میان همه‌ی حوزه‌های رفتاری مشترک است و به تعلیم و تربیت اختصاص ندارد؛ بلکه فعالیت‌های اقتصادی، سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و ... را نیز شامل می‌شود. به این ترتیب، هدف نهایی هدفی آرمانی است که تنها جهت کلی حرکت شایسته در مجموع رفتارهای اختیاری انسان در حوزه‌های مختلف را نشان می‌دهد. این هدف نهایی، طبق مبانی گفته شده، **قرب اختیاری به خداوند متعال** است. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، صص ۲۱۴-۲۱۵)

۴-۲ هدف عام

هدف اختصاصی تربیت، به مثابه مجموعه‌ای خاص از فعالیت‌های اختیاری انسان فراهم آوردن آگاهی‌ها، مهارت‌ها و به فعلیت رساندن استعدادهای انسان در جهت قرب الهی است. این هدف، هدفی کارکردی است و هرگاه تربیت را به کارکرد اصلی و مطلوب بالذات تعریف می‌کنیم، به آن اشاره می‌نماییم.

۴-۲-۱ هدف عام فردی

گاه مقصود از به فعلیت رساندن استعدادهای انسان، به فعلیت رساندن استعدادهای فرد است، صرف نظر از این که دیگران نیز نیازها و استعدادهایی دارند؛ مثلاً برای شخصی که استعداد پزشکی، مهندسی و دین‌شناسی دارد، هدف آن است که همه‌ی این استعدادها را در حد امکان یا با تعیین اولویت که برای شخص او و صرف نظر از دیگران دارد، در جهت قرب الهی، در وی به فعلیت برسانیم. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۲۱۷)

۴-۲-۲ هدف عام اجتماعی

ممکن است مقصود از به فعلیت رساندن استعدادهای انسان این باشد که با توجه به این که فرد در جامعه‌ای زندگی می‌کند که مثلاً در آن، نیاز ضروری و اولویت نخست، تربیت دین‌شناس، سپس مهندس و پس از آن، پزشک متخصص است، هدف مطلوب، پرورش استعدادهای انسان‌ها به تناسب مصالح کلی جامعه در راستای قرب الهی است. روشن است که برنامه ریزان کلان تربیت در جامعه، باید هدف عام تربیت را هدف اجتماعی قرار دهند. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۲۱۷)

۴-۳ اهداف میانی تربیت

اهداف میانی تربیت را می‌توان به دو قسمت اهداف طولی و اهداف عرضی تقسیم نمود. مقصود از اهداف طولی، اهدافی است که در تحقق عینی بر یکدیگر مترتب می‌شوند؛ یعنی وصول به یکی، پس از وصول به دیگری صورت می‌گیرد و از آنجا که برای رسیدن به هدف، معمولاً باید مجموعه‌ای از فعالیت‌ها انجام شود و این فعالیت‌ها زمان‌برند، عموماً اهداف طولی به ترتیب و با فاصله‌های زمانی

حاصل می‌شوند. امبا اهداف عرضی، در تحقق عینی ترتبی بر یکدیگر ندارند؛ یعنی هیچ یک مقدمه ی وصول به دیگری نیست و می‌توانند هم‌زمان تحقق یابند. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۲۱۸ و ۲۲۰) این اهداف عرضی، ارتباط مستقیمی با ساحت‌های وجودی انسان دارد.

در مورد ساحت‌های وجودی انسان، تقسیم‌بندی‌های متفاوتی صورت گرفته که هیچ یک جامع و مانع نیست. این تقسیم‌بندی‌ها اعتباری و نسبی‌اند و آنچه واقعیت دارد، وحدت و یکپارچگی وجود آدمی است. لذا تقسیم‌بندی بر اساس زوج‌های شش‌گانه‌ی زیر، به سبب نزدیکی و هم‌پوشی مفهومی بین هر زوج است و حرف عطف «و» بین هر یک از این جنبه‌ها به معنی تمایز نسبی و هم‌پوشی محتوایی آن‌هاست؛ اما ذکر این جنبه‌ها نباید این تصور غلط را ایجاد کند که وجود یک‌پارچه‌ی آدمی به بخش‌هایی مستقل و بدون ارتباط با هم قابل تقسیم است، بلکه تفکیک آن‌ها عمدتاً برای شناخت بهتر و هدایت دقیق‌تر واقعیت پیچیده‌ی آدمی است و در عین اعتباری بودن، با عنایت به این واقعیت است که در هر حال، زندگی آدمی در عین وحدت و یکپارچگی، جنبه‌های متنوعی دارد که تا حدودی مستقل و تأثیرگذار بر یکدیگرند.

➤ شأن دینی (اعتقادی، عبادی و اخلاقی)

➤ شأن زیستی و بدنی

➤ شأن اجتماعی و سیاسی

➤ شأن اقتصادی و حرفه‌ای

➤ شأن علمی و فناوری

➤ شأن زیبایی شناختی و هنری

(آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۹۵ و ۹۶)

جهت رشد شئون مختلف انسان، لازم است حوزه‌های یادگیری متنوعی برای وی تعریف شود. در واقع پرورش انسان در هر یک از این حوزه‌ها، اهداف عرضی تربیت است. حوزه‌های یادگیری عبارت‌اند از: (در تدوین قسمت‌های زیادی از این بخش، از سند برنامه‌ی درسی ملی، صص ۷۳-۱۰۹ بهره برده-ایم)

❖ تفکر و تعقل

❖ قرآن و معارف اسلامی

- ❖ زبان و ادبیات فارسی
- ❖ فرهنگ و هنر
- ❖ کار و فن آوری
- ❖ سلامت و تربیت بدنی
- ❖ علوم انسانی و مطالعات اجتماعی
- ❖ ریاضیات
- ❖ علوم تجربی
- ❖ زبان‌های خارجی
- ❖ آداب و مهارت‌های زندگی

برای هر یک از حوزه‌های یادگیری، بیانیه‌ای تعریف شده است. بیانیه‌های حوزه‌های یادگیری، شامل تعریف حوزه، ضرورت و کارکرد، قلمرو و ابعاد حوزه، جهت‌گیری کلی سازمان‌دهی محتوا و آموزش حوزه و نسبت آن با یادگیری‌های مشترک و سایر حوزه‌های یادگیری است.

۱-۳-۴ حوزه‌ی یادگیری تفکر و تعقل

تعریف: تفکر، یکی از راه‌های شناخت از طریق عمل ذهن بر روی اطلاعات دریافت‌شده و اندوخته‌های قبلی برای تبدیل مجهول به معلوم و دستیابی به نتیجه است. **تعقل** به معنای قدرت تجزیه و تحلیل و ربط‌دادن قضایا و سنجش و ارزیابی یافته‌ها بر اساس نظام معیار است. ترکیب این دو در عرصه‌ی نظر و عمل، **حکمت** است. حکمت و بصیرت زمانی به وقوع می‌پیوندد که فرد در فرآیند صحیح تفکر با هدایت و رهبری عقل سلیم و نقل صحیح قرار گیرد. حوزه‌ی یادگیری تفکر و تعقل به دنبال ایجاد زمینه‌هایی برای تبیین فرآیند تفکر و تعقل و چگونگی دستیابی به آن در انواع و اشکال مختلف (تفکر خلاق، نقاد، منطقی و تفکر همراه با مراقبه و عقل نظری و عملی) است.

ضرورت و کارکرد: تقویت این توانایی، باورها، دانش و عملکرد انسان را تحت تأثیر قرار داده و زمینه‌ی تعالی وی فراهم می‌شود. همچنین این توانایی به یک‌پارچه‌سازی برنامه‌های درسی مجزا توسط متربی کمک می‌نماید. شرط ورود به حیات طیبه، رشد قدرت انتخاب متربی است و لازمه‌ی انتخاب آزادانه، آگاهانه و مسئولانه، تعقل پیرامون گزینه‌های مختلف است.

قلمرو: چهار نوع تفکر فلسفی، انتقادی، خلاق و تفکر همراه با مراقبه، عقل نظری و عقل عملی، عناوین دروس: مطالعه و کتابخوانی، نقد رسانه‌ها، فلسفه، منطق، فلسفه‌های مضاف (فلسفه‌ی دین، فلسفه‌ی علم، فلسفه‌ی فناوری و ...)، تفکر سیستمی، خلاقیت

جهت‌گیری‌های کلی: دو رویکرد اصلی و اساسی آموزش در این حوزه عبارت‌اند از رویکرد فلسفی و رویکرد تلفیقی. منظور از **رویکرد تلفیقی**، درهم‌تنیدن انواع حالات ذهنی و فلسفی، مهارت‌های شناختی و محتوای موضوعات درسی و روش‌شناسی آن‌ها در یک اجتماع پژوهشی در کلاس است. برای تبدیل کلاس درس به یک اجتماع پژوهشی، باید باید مهارت‌های تفکر را که از محتوای موضوعات درسی خاص اخذ می‌شود، در نظر گرفت و در دروس مختلف، مورد استفاده قرار داد. **رویکرد فلسفی** نیز اشاره به فلسفیدن و پرورش قوه‌ی استدلال دارد که هم زیربنای برنامه‌های درسی است و هم مانند چتری کلّیه‌ی فعالیت‌های این حوزه را شامل می‌شود.

نسبت با سایر حوزه‌ها: این مهارت موجب توانایی ایجاد چالش در فرآیند آموزش، تفکر اصولی، انعطاف، ارزیابی ایده‌ها، همدلی، مشارکت و گفتگو در همه‌ی حوزه‌های یادگیری می‌شود. این توانایی از طریق قدرت استدلال و داوری حاصل شده و باعث می‌شود مترّبان خودبه‌خود بتوانند مهارت‌های تفکر را در موضوعات درسی و غیر آن به کار گیرند.

۴-۳-۲ حوزه‌ی یادگیری قرآن و معارف اسلامی

تعریف: این حوزه شامل اعتقادات، احکام، اخلاق و کلّیه‌ی نظاماتی است که انسان‌ها برای رسیدن به مقصد متعالی خود بدان نیازمندند. منابع اخذ این معارف، قرآن کریم، سیره و سنت پیامبر گرامی اسلام و جانشینان معصوم آن بزرگوار (صلوات الله علیهم) و عقل است.

ضرورت و کارکرد: مهم‌ترین هدف تشکیل نظام اسلامی به طور اعم و نظام آموزشی به طور اخص، تربیت دینی-به معنای عمیق و گسترده‌ی آن- است. این حوزه-ی یادگیری در واقع بستری برای تقویت اندیشه، ایمان و عمل دینی و برنامه‌ریزی برای دستیابی به معرفت نسبت به برنامه‌ی جامع تربیتی انسان است تا به مترّبان، میزانی از آگاهی درباره‌ی اسلامی را بدهد که بتوانند بر اساس آن، زندگی فردی و اجتماعی خود را بر محور بندگی خدا سامان بدهند. هم‌چنین فرد را توانمند

می‌سازد تا به گونه‌ای فعال، جامعه را به سوی آرمان‌های اسلامی سوق داده و در برابر آسیب‌های اعتقادی، اخلاقی، فرهنگی و سیاسی-اجتماعی، ایستادگی و مقاومت نماید.

قلمرو حوزه:

- قرآن کریم: دستیابی به سواد قرآنی و بهره‌مندی مستمر و دائمی از کتاب خدا
- معارف اسلامی: شناخت دین به عنوان راهنمای عمل و برنامه‌ی زندگی و برنامه‌ریزی و عمل بر اساس آن
- زبان عربی: درک معنای آیات قرآن کریم و کلام معصومین و تقویت زبان فارسی
- اخلاق، آشنایی با نهج البلاغه، مطالعات تطبیقی ادیان، قرآن‌پژوهی، نقد فرقه‌های نوپدید

جهت‌گیری‌های کلی: فرآیند اصلی در عمل اختیاری و آگاهانه‌ی انسان که باید در معارف اسلامی مورد نظر باشد، فرآیند شناخت فکورانه، ایمان آگاهانه و عمل ارادی است. عملی ارزش‌مند است که حاصل ایمان به دین باشد؛ ایمانی که مبتنی بر معرفت و شناخت و حاصل تفکر و تعقل فرد باشد. لذا در این حوزه، روش‌های استدلال منطقی، جدال احسن، مطالعه، موعظه و تذکر و تأمل با خویش جایگاه ویژه‌ای دارد و حاصل آن، ارتقای ایمان و عمل صالح است.

نسبت با سایر حوزه‌ها: رعایت ارزش‌های اخلاقی، خودپایی، خودپالایی و خودسازی و کار و تلاش در حوزه‌های مختلف و نگرش به ارتباط با خلق و خلقت در ذیل ارتباط با خداوند متعال و نگاه مسئولانه به این عرصه‌ها، حاصل ایمان مبتنی بر تفکر است و این امر باعث می‌شود مهارت‌های دیگر در خدمت تبلیغ و اشاعه‌ی معارف و ارزش‌های اسلامی و پی‌ریزی تمدن نوین اسلامی قرار گیرد. در واقع همه‌ی حوزه‌های یادگیری، در خدمت هدف غایی تربیت قرار دارند و اسلام ناب محمدی (ص)، متغیر اصلی است که سایر حوزه‌ها نسبت خود را با آن تنظیم می‌کنند. آموزه‌های دینی، مشوق و چراغ راهنمای متربّیان در کسب و ارتقاء، ارزش‌مند دانستن و به‌کارگیری علم در حوزه‌های مختلف می‌باشند. پس این حوزه اولاً در نحوه‌ی مواجهه با دیگر حوزه‌ها (ارزش‌گذاری علوم مختلف) اثر دارد و ثانیاً در نحوه‌ی استفاده از این حوزه‌ها در جهت تقرب به خداوند متعال و ثالثاً در بازتولید علوم مختلف و احیاناً تولید علمی که لازمه‌ی ساخت تمدن نوین اسلامی است.

۴-۳-۳ حوزه‌ی یادگیری زبان و ادبیات فارسی

تعریف: این حوزه شامل دو بخش زبان و ادبیات است. زبان، فرآیندی است که از درک دریافت سخن آغاز می‌شود و به تولید کلام معنادار می‌انجامد. ادبیات، تولیدی مرکب و چندسطحی است که واج، واژه، معنا؛ و نحو، سطح و جنبه‌ی هنری را نیز شامل می‌شود. کارکرد هنری زبان در قالب ادبیات ظاهر می‌گردد.

ضرورت و کارکرد: زبان و ادبیات فارسی، رمز هویت ملی و سبب پیوستگی و وحدت همه‌ی اقوام ایرانی و گنجینه‌ی گران‌قدری از معارف است که گذشته را به حال و آینده پیوند می‌دهد. بنابراین، لازم است زبان‌آموزان با پیکره‌ی نظام‌مند و عناصر سازه‌ی زبان به گونه‌ای روش‌مند و علمی آشنا شوند و توانایی خلق و نگارش و آفرینش در این حوزه را کسب کنند. این مطلب، در دوحوزه‌ی برقراری ارتباط با دیگران و ایجاد زیبایی هنری (ادبیات) به مترتبان یاری می‌رساند.

قلمرو: آموزش زبان و ادبیات فارسی بر چهار مهارت زبانی گوش‌دادن، سخن‌گفتن، خواندن و نوشتن از طریق رمزگشایی و رمزگذاری نمادهای آوایی (شنیداری)، خطی (دیداری) و مهارت‌های فرازبانی (تفکر، نقد و تحلیل) و چگونگی کاربست آن‌ها و نیز ادبیات فارسی و آشنایی با هنر خلق و فهم آثار تأکید دارد. عناوین دروس: فنّ سخن‌وری، نقد کتاب، آشنایی با متون کهن فارسی

جهت‌گیری‌های کلی: رویکرد آموزش زبان و ادبیات فارسی، رویکردی ارتباطی است و بر انتقال ارزش‌های فرهنگ اسلامی-ایرانی تأکید دارد. زبان در بستر تجربیات ارتباط طبیعی، بیشتر و بهتر آموخته می‌شود. توجّه به کارکرد هنری زبان نیز با هدف انتقال ارزش‌های فرهنگی و رشد و تقویت توان‌مندی‌های هنری مترتبان صورت می‌پذیرد.

نسبت با سایر حوزه‌ها: پرورش مهارت‌های زبانی زمینه‌ی درک مفاهیم در سایر متون و موضوعات درسی را فراهم کرده، به رشد مهارت‌های اجتماعی، شخصی، ذهنی، ارتباطی، فرهنگی، مطالعه و پژوهش و ارزش‌های اخلاقی کمک می‌کند. رشد متربی در این حوزه باعث می‌شود وی انتقال مفاهیم در دیگر حوزه‌ها را اوّلاً درست انجام دهد و ثانیاً این انتقال را با زیبایی‌های ادبی درآمیزد و به نوعی مختصات فرهنگی خود را نیز به خوبی در آن بگنجانند. این حوزه‌ی یادگیری به لحاظ فرهنگی ارتباط تنگاتنگی با حوزه‌های یادگیری فرهنگ و هنر، علوم انسانی و مطالعات اجتماعی، قرآن و معارف اسلامی و آداب و مهارت‌های زندگی دارد و در دست‌یابی به برخی از اهداف این حوزه‌ها کمک می‌کند.

تعریف: فرهنگ شامل باورها و ارزش‌ها، تاریخ گذشته، مفاخر ملی، آداب و سنت‌ها، قوانین، آثار باستانی، هنر و ادبیات گذشته و معاصر است. حوزه‌ی یادگیری فرهنگ و هنر ناظر به درک معنا و روابط میان پدیده‌ها (آیه‌بینی و آیه‌خوانی)، زیبایی‌شناسی و قدرشناسی نسبت به نشانه‌های جمال الهی و زیبایی‌ها در پیشینه‌ی فرهنگی جامعه (نمادها، آداب و رسوم، ارزش‌ها، اسوه‌ها و اسطوره‌ها) و حفظ و تعالی آن است.

ضرورت و کارکرد: تربیت هنری زمینه‌ی درک زیبایی‌ها و نظم هستی را که یکی از راه‌های شناخت خداوند و قدرشناسی نسبت به زیبایی‌ها و خالق آن‌هاست، فراهم می‌کند. علاوه بر این، عنایت به فرهنگ اسلامی، ایرانی و انقلابی ما، موجب حسّ استقلال، خودکفایی، عزّت نفس و مقابله با ازخودبیگانگی شده و در احراز هویت ملی [و دینی] اثرگذار است. هنر به عنوان تجلی باورهای جامعه، از وجوه تمایز انسان با سایر موجودات است و می‌تواند به عنوان **یکی از بارزهای هویت و به ویژه هویت فرهنگی و معنوی**، موجب رشد و ارتقای تمدّن و فرهنگ جوامع باشد. استفاده از هنر و قالب‌های هنری، مناسب‌ترین طریق بازنمایی تجربیات غنی از احساس و عواطف انسانی است. شناختی که در اثر آشنایی با هنرها و میراث فرهنگی ایجاد می‌شود، زمینه‌ساز حفظ، احیا و اشاعه‌ی هنرهای ایرانی-اسلامی، هویت‌بخشی به فرد و جامعه و مقابله با تهاجم فرهنگی است. مهم‌ترین کارکرد این حوزه را می‌توان سواد فرهنگی و هویت‌بخشی، ایجاد شوق و نشاط، تأمین بهداشت روانی، درک و بیان احساسات و معانی و ابراز وجود به زبان هنرها، پرورش حواس، ذوق زیباشناسی، قدرت تخیل، پرورش هوش‌های چندگانه، خلّایت، سواد هنری، قدرت تمرکز، تفکر، دقّت، نظم ذهنی، استدلال و حلّ مسأله و ارزش‌یابی، قدرشناسی از زیبایی‌ها و میراث فرهنگی، توسعه‌ی مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی و تمایل به برقراری ارتباط با دیگران و تبادل احساسات، عواطف و ارزش‌ها [در قالب‌های هنری]، علاقه به مشارکت و همیاری در فعالیت‌های گروهی و آمادگی برای ارائه و دریافت اطلاعات در اشکال مختلف عنوان کرد.

قلمرو: درک ایده‌های هنری، فرآیندها و مهارت‌های هنری، ابراز هنری و میراث فرهنگی در دو عرصه‌ی عملی (تولید اثر بر پایه‌ی الفبا و قواعد ترکیب) و نظری (درک اثر بر پایه‌ی زیباشناسی، تاریخ فرهنگ و هنر، تجزیه و تحلیل و نقد آثار فرهنگی و هنری) است. رمزگشایی و رمزگذاری پدیده‌ها در

قالب‌های هنری شامل دو فرآیند کشف معنا (درک و دریافت اثر) و خلق معنا (تولید اثر) است. دست-یابی به سواد فرهنگی و میان‌فرهنگی برای درک ارتباط فرهنگ‌ها، اقوام و ملت‌ها در سطح ملی و جهانی و ارتباط خرده‌فرهنگ‌ها با فرهنگ غالب، تمایز فرهنگ مدرن و سنتی، بخشی از قلمروی محتوایی این حوزه‌ی یادگیری است. عناوین دروس: میراث فرهنگی، زیبایی‌شناسی، نقاشی، کاردستی و صنایع دستی، نمایش، قصه‌گویی، سرودخوانی، نقد فیلم [و رسانه]

جهت‌گیری‌های کلی: رکن اصلی این حوزه در سازمان‌دهی محتوا و آموزش، تربیت هنری با تأکید بر دستیابی به بصیرت فرهنگی است. در فعالیت‌های هنری، باید زمینه‌ی درک زیبایی‌ها و نظم هستی و نگاه آیه‌ای به مخلوقات خداوند ایجاد شود.

نسبت با سایر حوزه‌ها: بصیرت فرهنگی و تربیت هنری، فرابرنامه‌ی درسی و روح حاکم بر کل نظام آموزشی است و استفاده از ظرفیت همه‌ی حوزه‌های یادگیری، خصوصاً علوم انسانی و مطالعات اجتماعی و زبان و ادبیات را طلب می‌نماید. در واقع با بصیرت فرهنگی، جایگاه هر عمل و علم در فرهنگ بومی مشخص می‌شود و با تربیت هنری، امکان ورود زیبایی‌های هنری به دیگر حوزه‌ها و خصوصاً در تعاملات و تألیفات را فراهم می‌آورد.

۴-۳-۵ حوزه‌ی یادگیری سلامت و تربیت بدنی

تعریف: این حوزه شامل شناساندن روش‌های درست فعالیت جسمانی، ارتقای توانایی‌های بدنی، تبیین روش‌های تفریحی سالم و ترویج بهداشت و اصول سالم زیستن و پیش‌گیری از ایجاد بیماری و اختلال و معلولیت‌های اندامی و توان‌مندسازی افراد در تسلط بر رفتار خود و حفظ سلامت است. این حوزه در واقع حوزه‌ای میان رشته‌ای برگرفته از علوم زیستی و تجربی (زیست مکانیک، فیزیولوژی، بهداشت، تغذیه، آناتومی، حرکت‌شناسی، رشد و تکامل حرکتی)، علوم انسانی (روان‌شناسی و آمار) و علوم اجتماعی (تاریخ و فرهنگ بومی محلی) است.

ضرورت و کارکرد: در آموزه‌های اسلامی، بدن انسان هدیه و امانتی الهی برای تکامل روح محسوب می‌شود. بنابراین سلامت و تربیت بدنی، مقدمه‌ای ضروری برای دستیابی به ابعادی از حیات طیبه است. یادگیری کار گروهی، درگیر شدن در مسائل و حل مسائل به کمک دیگران از کارکردهای این حوزه است.

قلمرو:

- مهارت‌های حرکتی و آمادگی جسمانی
- بازی‌ها و رشته‌های ورزشی
- تفریحات سالم
- اصول تغذیه‌ی سالم و متوازن
- ایمنی و پیش‌گیری از آسیب‌های فردی و جمعی در ابعاد و شرایط مختلف
- بهداشت فردی و عمومی
- طب سنتی
- شناخت دستگاه‌های مختلف بدن

جهت‌گیری‌های کلی: برای آموزش سلامت و تربیت بدنی، روش‌های متنوعی نظیر بازی، نمایش، تمرین عملی، مسابقات، فعالیت‌های هنری و حتی فضاهای شبیه‌سازی شده‌ی نرم‌افزاری می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد.

نسبت با سایر حوزه‌ها: متربّیان در خلال فعالیت‌های یادگیری در این حوزه، ارزش‌های اخلاقی کار گروهی را می‌آموزند و برای برآورده کردن مسئولیت‌های مورد انتظار از ایشان در گروه (تیم) مجبور به تفکر و خلق موقعیت‌های جدید بوده مهارت‌های عقلانی، اجتماعی، ارتباطی و محاسباتی را به خدمت می‌گیرند. این حوزه به خاطر خصوصیت میان‌رشته‌ای آن، با حوزه‌های دیگر ارتباطات وسیعی دارد. آموزه‌های پرهیز از رفتارهای پرخطر با حوزه‌ی علوم انسانی و مطالعات اجتماعی، برخی مباحث ایمنی چون مواجهه با حوادث و بلایای طبیعی با زمین‌شناسی و جغرافیا و مبحث بهداشت و ایمنی فردی با حوزه‌ی کار و فن‌آوری ارتباط دارند.

۴-۳-۶ حوزه‌ی یادگیری کار و فن‌آوری

تعریف: این حوزه شامل کسب مهارت‌های عملی برای اداره‌ی امور زندگی و کسب شایستگی‌های مرتبط با فناوری و علوم وابسته، جهت آمادگی ورود به حرفه و شغل در بخش‌های مختلف اقتصادی و زندگی اجتماعی است.

ضرورت و کارکرد: کار و اشتغال، دارای ارزش تربیتی است و انسان از طریق کار، نفس سرکش را رام کرده، زمینه‌ی ارتقای وجودی خویش را مهیا می‌سازد. با توجه به پیچیده‌شدن کارها، لازم است

افراد کشور در هر بخش از زندگی اجتماعی و حرفه‌ای خود، به طور مستمر دانش، مهارت و نگرش خود را بر اساس برنامه‌ریزی دقیق توسعه دهند تا در جامعه‌ی دانش‌محور، زندگی و کار هدف‌مندی را دنبال نمایند. همچنین کشور ما، منابع و مزیت‌های ویژه و متنوعی را داراست و برای رسیدن به افق چشم‌انداز ۲۰ ساله، نیازمند فناوری، نیروی کار بهره‌ور و فن‌آور در تمامی حِرَف و مشاغل برای بخش‌های مختلف اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی می‌باشد.

قلمرو: قلمرو این حوزه شامل سه دسته شایستگی است:

- شایستگی‌های محوری (فنی و غیر فنی) محیط کار:
 - شایستگی‌های اساسی: سواد، محاسبه و استفاده از فناوری
 - شایستگی‌های بین فردی: کار تیمی، ارتباط مؤثر
 - شایستگی‌های تفکر: حلّ مسأله، تفکر انتقادی، تفکر خلاق، استدلال، تفکر سیستمی
 - شایستگی‌های شخصیتی: ایمان، مسئولیت‌پذیری، سخت‌کوشی، مدیریت، برنامه‌ریزی،

وجدان کاری

- شایستگی‌های کسب و کار: کارآفرینی، نوآوری
- شایستگی‌های اجتماعی: مهارت‌های شهروندی
- شایستگی‌های مورد نیاز نیروی کار حرف و مشاغل گوناگون (پایه‌ی فنی دنیای کار):
 - شایستگی به کار گیری فناوری اطلاعات و ارتباطات
 - شایستگی به کار بردن ابزارهای پایه در بخش‌های خدمات، صنعت و کشاورزی در انجام

کارهای مشترک بخشی

- شایستگی فنی رعایت بهداشت و ایمنی فردی و محیطی محیط کار
- شناخت حوزه‌های متنوع شغلی و حرفه‌ای و شایستگی هدایت شغلی
- شایستگی‌های مربوط به یادگیری مادام‌العمر فنی و حرفه‌ای

عناوین دروس: فاوا، کاربرد رایانه،...

جهت‌گیری‌های کلی: این سه دسته شایستگی به صورت عینی، تجربی و درهم تنیده با دیگر حوزه‌های یادگیری و از طریق کسب تجربه در محیط‌های یادگیری واقعی و متنوع کسب خواهد شد.

مهارت‌های مربوط به کار در قالب پروژه‌هایی و بر اساس نیازها، استعدادها، علایق و موقعیت‌های محلی تعریف و به صورت عملی اجرا خواهد شد.

نسبت با سایر حوزه‌ها: ماهیت این حوزه، ماهیتی چندرشته‌ای است و لذا می‌توان گفت بستر تحقق بسیاری از دیگر حوزه‌ها در زندگی کاری فرد است. فناوری اطلاعات و ارتباطات نیز موجب تسهیل در یادگیری دیگر حوزه‌ها می‌گردد.

۷-۳-۴ حوزه‌ی یادگیری علوم انسانی و مطالعات اجتماعی

تعریف: این حوزه به مطالعه‌ی کنش‌ها و تعاملات انسانی و توانایی ایجاد رابطه‌ای مثبت و سازنده با خلق حول محور رابطه با خدا، درک موقعیت و فراموقعیت و عناصر آن در ابعاد مختلف (زمان، مکان، عوامل طبیعی و اجتماعی) و سنت‌ها الهی حاکم بر فرد و جامعه می‌پردازد. و در پی تقویت و پرورش کنش‌های مطلوب و متناسب با نظام معیار است.

ضرورت و کارکرد: زندگی توحیدی مستلزم شناخت کنش‌های آدمیان، پیش‌بینی کنش‌ها و پیامدهای آن‌ها، ارزش‌گذاری در مورد کنش‌های خوب و بد و تربیت فردی و اجتماعی است. آموزش تعامل مسئولانه با جامعه و مسائل آن و نیز ارتقای توان شناختی، نگرشی و مهارتی در متربّیان برای اصلاح دین‌مدارانه‌ی مسائل زندگی فردی و جمعی از کارکردهای مهمّ این حوزه است. برقراری رابطه‌ی مؤثر با سازنده با دیگران (اعم از خانواده، جامعه، محیط کار و حتی سایر فرهنگ‌ها و جوامع)، نیازمند درک سنت‌های الهی، مطالعه‌ی محیط طبیعی و انسانی (سیر در آفاق و انفس)، احساس همدلی، نوع-دوستی و احترام نسبت به دیگران و کنترل هیجانات و احساسات به هنگام قرارگرفتن در موقعیت‌های واقعی و چالش‌برانگیز (خانوادگی، اجتماعی، بین‌المللی) است.

قلمرو: درک موقعیت و ابعاد آن در بعد زمان (گذشته، حال، آینده)، مکان (خانه، محله، شهر، کشور، زمین، کیهان)، عوامل طبیعی (محیط طبیعی، محیط زیست)، عوامل اجتماعی (ساختارها و نهادهای اجتماعی، هنجارها، رفتارها و روابط انسانی، قراردادها) و تعامل آن‌ها، آمایش سرزمین، درک چگونگی حاکمیت سنت‌های الهی بر زندگی انسان در طول تاریخ و کسب مهارت‌های اجتماعی (مهارت در فعالیت‌های گروهی و توسعه‌ی روابط انسانی، بردباری و وفاق و همدلی و مسالمت‌جویی و نوع دوستی، رعایت حقوق و انجام تکالیف) و اقتصادی (داد و ستد، تولید، توزیع، مصرف) به عنوان یک عضو مسئول جامعه‌ی ایران اسلامی می‌باشد. به عبارت دیگر قلمرو این حوزه کنش‌های انسانی (از

درونی‌ترین تا بیرونی‌ترین و از فردی‌ترین تا اجتماعی‌ترین) و پیامدهای آن‌ها در ابعاد و موقعیت‌های گوناگون را که کنش‌های میان انسان‌ها ناظر به آن‌ها انجام می‌شوند، شامل می‌شود. عناوین دروس: مردم‌شناسی - سیاست و آموزش‌های سیاسی - حقوق - تاریخ - اندیشه‌های امام خمینی (ره) - آموزش - های شهروندی - تاریخ

جهت‌گیری‌های کلی: در انتخاب محتوای این حوزه علاوه بر منابع عقلی و تجربی معتبر، از منابع نقلی معتبر نیز استفاده می‌شود. فرآیند یاددهی-یادگیری مبتنی بر پرسش‌گری نقادانه و استدلالی و استفاده از روش‌های کاوش‌گری به شیوه‌ی مشارکتی، پژوهش مشارکتی، پروژه، مطالعه‌ی موردی، مطالعه‌ی کتاب‌خانه‌ای-اسنادی، موقعیت‌های واقعی (برنامه‌ریزی، تأمین منابع برای ارائه‌ی خدمات اجتماعی به گروه‌های نیازمند) و مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی در سطح جامعه (اردوهای عمرانی، خدماتی، پژوهشی) از روش‌های مورد تأکید این حوزه‌ی یادگیری است.

رویکرد پیوستاری-مرتبه‌ای برای ماهیت علوم انسانی: (باقری، ۱۳۹۰، صص ۱۰۶-۱۴۱) در این رویکرد، علوم انسانی و طبیعی در دو محور افقی و عمودی در نظر گرفته می‌شوند. محور افقی که حاکی از ویژگی پیوستاری میان علوم است، دارای دو قطب است که یکی «تجربی-واقع‌نگر-نظری» و دیگری «تفسیری-ارزشی-عملی» است. با توجه به ویژگی پیوستاری باید گفت که هیچ یک از این دو جنبه به صورت محض در نظر گرفته نمی‌شود؛ بلکه با آمیزه‌ای از دیگری و تنها با میزان‌های مختلف مورد توجه قرار می‌گیرند؛ مثلاً علوم تربیتی از جنبه‌ی ارزشی بیشتری برخوردارند، در حالی که روان‌شناسی و جامعه‌شناسی، جنبه‌ی واقع‌نگری بیشتری دارند. از آن‌جا که موضوع علوم انسانی عمل آدمی است و این عمل همواره با ارزش‌ها و هنجارها ملازم است، اطلاق «امر واقع» به یافته‌های علوم اجتماعی در مقابل «امر ارزشی» قابل قبول نیست. در علوم اجتماعی مانند روان‌شناسی یا جامعه‌شناسی نیز بدون اعمال قواعد خاص در مورد امور واقع، نمی‌توان از آن‌ها سخن گفت. به عبارت دیگر، وجه مشترک علوم انسانی، مطالعه‌ی امر ارزشی است؛ با این تبصره که هر علم انسانی متمایزی، این عمل ارزشی را از جهت خاصی مورد مطالعه قرار می‌دهد.

محور عمودی ناظر به ویژگی تشکیکی بودن علوم انسانی و درجات علوم است. با توجه سطح/انتزاع مفاهیم رایج در یک علم، درجات علوم را تعیین می‌کنیم:

❖ نخستین سطح انتزاع، سطح خیالی خواهد بود که شامل ادبیات و تاریخ می‌شود. مفاهیم مورد استفاده در تاریخ، در عین حال که گزاره‌ای جزئی است، اما از آن‌جا که قابل مشاهده‌ی حسی نیست، نمی‌توان آن را ادراکی حسی و مشاهده‌ای دانست و افراد باید به مدد قوه‌ی خیال، تصویری از گزاره‌ی تاریخی در ذهن ایجاد نمایند. در ادبیات (مانند داستان و شعر) نیز مفاهیم خیالی جریان دارند، یعنی مفاهیمی که در عین جزئی بودن، مصداق محسوس و قابل مشاهده ندارند.

❖ در سطح بعد، معقولات اولیه قرار دارند که پس از علوم خیالی، به عنوان علوم درجه ۲ مورد توجه‌اند. نمونه‌های این علوم در میان علوم انسانی، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی‌اند.

❖ در سطح بالاتر، معقولات ثانویه قرار دارند که شامل فلسفه (اعم از فلسفه‌ی محض و فلسفه‌های مضاف) و منطق است. ادبیات رمزی را نیز در این سطح می‌توان قرار داد که در واقع ملحق به فلسفه است.

❖ در سطح بالاتر، علمی قرار می‌گیرند که خود به بررسی علوم سطح پیشین می‌پردازند که شامل فلسفه‌ی فلسفه و فلسفه‌ی منطق است.

البته در مراتب تشکیک، طبق قاعده باید از سطوح بالاتر و بالاتری سطح نیز بتوان سخن گفت، چنان که علم مربوط به عقول مجرد که فیلسوفان از دیرباز از آن سخن گفته‌اند یا علم خدا به موجودات، ناظر به این سطوح از علم است. اما از آن‌جا که این علوم در دسترس ما نیست، از سطوح بالاتر سخن نمی‌گوییم.

به طور کلی جایگاه علوم انسانی مختلف به شکل زیر قابل نمایش است:

علوم درجه ۴

تفسیری-ارزشی-عملی	تجربی-واقع‌نگر-نظری
-------------------	---------------------

فلسفه‌ی منطق	فلسفه‌ی فلسفه
--------------	---------------

علوم درجه ۳

تفسیری-ارزشی-عملی	تجربی-واقع‌نگر-نظری
-------------------	---------------------

فلسفه‌ی دین، فلسفه‌ی اخلاق، فلسفه‌ی حق، تفسیر متون، نقد ادبی، منطق، فلسفه، فلسفه‌ی تاریخ، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، فلسفه‌ی سیاست، فلسفه‌ی مدیریت، فلسفه‌ی علوم ارتباطات، فلسفه‌ی فرهنگ، فلسفه‌ی اقتصاد، فلسفه‌ی تربیتی بدنی، فلسفه‌ی زبان،

فلسفه‌ی جامعه‌شناسی، فلسفه‌ی روان‌شناسی، فلسفه‌ی جغرافیا

الهیات، علم اخلاق، حقوق، علوم تربیتی، علوم سیاسی، مدیریت، علوم ارتباطات، مردم‌شناسی، اقتصاد، تربیت بدنی، زبان‌شناسی، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، جغرافیا

اصول آموزش علوم انسانی:

این اصول با توجه به رویکرد پیوستاری-مرتب‌ای ارائه می‌شود.

➤ آموزش در فضای تعاملی میان تفسیر و واقعیت

تصور از عینیت، نباید تنها مبتنی بر واقعیت و مشاهده‌ی آن باشد؛ بلکه به سبب دخالت نظریه و تفسیر در امور واقع و مشاهده‌ی آن‌ها، عینیت باید در آمیزه‌ای از هر دو قطب پیوستار، بازتعریف شود. به این منظور، عینیت به منزله‌ی «عینیت‌بهر» تعریف می‌شود (همچون واژه‌ی هوش‌بهر که برای بیان میزان بهره‌مندی کسی از هوش استفاده می‌شود). آنچه حدّ این بهره را رقم می‌زند، همان حد و حدود اجتماعی، فرهنگی و تاریخی است که آدمیان را در بر گرفته است [که البته می‌توان از این حدود فراتر رفت و این حدود جبراً مانع دستیابی به حقیقت نیست]. این اصل، از مفروض گرفتن مفهوم خام عینیت و بسنده کردن به نظریات موجود جلوگیری می‌کند و فضایی تعاملی میان تفسیر و واقعیت برای طرح نظریات جدید و نقد نظریات قبلی باز می‌نماید. روشن است که این تعامل میان تفسیر و واقعیت، در علوم انسانی نزدیک‌تر به قطب تفسیری پیوستار (مانند الهیات و فلسفه) جایگاه بارزتری می‌یابد؛ زیرا تکیه‌ی این علوم بر شواهد تجربی (واقع‌نگری) کمتر است، چنان که در علوم انسانی نزدیک‌تر به قطب واقعیت (مانند جغرافیا) جایگاه ضعیف‌تری خواهد داشت.

➤ تبیین پیوندهای علم انسانی با فرهنگ اجتماعی آن

نفوذ فرهنگ در علم‌ورزی چنان است که در بستر آن، پاره‌ای اصول در ذهن دانشمند شکل می‌گیرد و چارچوب ذهنی معینی برای وی به وجود می‌آورد. این اصول، حاصل یافته‌های علم نیستند؛

بلکه هادی علم‌اند (در درجه‌ی پیشین علم قرار دارند). یعنی دانشمند وقتی با این اصول همراه می‌شود، می‌فهمد که کجا باید کار کند و کجا نباید کار کند. بنابراین نباید نظریه‌ها را به صورت انتزاعی و بریده از فرهنگ آن‌ها آموزش داد؛ بلکه باید اصول اساسی نظریه‌ها را با بستر فرهنگی پردازندگان این نظریه‌ها نشان داد تا بدین ترتیب بستر نگاه انتقادی به علوم انسانی و طرح نظریه‌های نو فراهم شود. آموزش علوم انسانی ملازم با تاریخ آن‌ها می‌تواند به تحقق این هدف کمک نماید؛ بدین ترتیب که نه تنها افت و خیز نظریه‌ها را نشان می‌دهد، بلکه تفاوت میان آن‌ها را از حیث چارچوب‌های تفسیری و ارزشی آشکار می‌سازد. البته آموزش تاریخ علوم نباید به صورت مقدمه‌ای مجزا باشد؛ بلکه باید به صورتی عجین‌شده در توضیح نظریه‌های مهم هر علم مورد استفاده قرار گیرد.

این نکته نیز حائز اهمیت است که رابطه‌ی علم با موقعیت هم‌بستگی است؛ نه وابستگی. به عبارت دیگر، علم تنها در مقام پدیدآیی با موقعیت ارتباط دارد؛ اما در مقام پایی لزوماً وابسته به موقعیت نیست و می‌تواند در ورای خود به عنوان یک علم مطرح باشد، به شرطی که بهره‌ی قابل قبولی از واقعیت را در بر داشته باشد. آنچه در این اصل مورد نظر است، همان هم‌بستگی علم با موقعیت اجتماعی و فرهنگی است که با مسأله‌محوری در ارتباط است.

➤ بازشناسی مرز میان نسبیت معرفتی و نسبیت معرفت‌شناختی

در نسبیت معرفتی، نظر بر آن است که معرفت‌های بشری، شامل علوم انسانی، به لحاظ محتوایی به شرایط زندگی و فرهنگ اجتماعی وابستگی دارند. نتیجه‌ی منطقی این نگاه، مطلق ندیدن علوم و جلوگیری از افتادن در دام واقع‌گرایی خام است. در مقابل، نسبیت‌گرایی معرفت‌شناختی، نه به محتوا بلکه به معیار ناظر است و حاکی از آن که معیار مشترکی برای ارزیابی معرفت‌ها وجود ندارد. نتیجه‌ی منطقی این نگاه این است که هر معرفت‌یافته به اندازه‌ی معرفت دیگر از اعتبار برخوردار است و مقوله‌ی اعتبار، از اصل منتفی است و هیچ تفاهم بین‌الذهانی نمی‌توان در نظر گرفت. پذیرش نسبیت معرفتی در عین ردّ نسبیت معرفت‌شناختی، به این نحو حاصل می‌شود که در رابطه‌ی پیوستاری پیش‌گفته، اهمیت هر دو قطب تفسیر و واقعیت یا نظریه و مشاهده مورد توجه قرار گیرد. به عبارت دیگر، در کنار بستگی‌های فرهنگی، باید شواهد تجربی [و احیاناً عقلی یا نقلی] حمایت‌کننده‌ی نظریه‌ها و سهم دانشی آن‌ها مشخص شود.

➤ آموزش علم انسانی ملازم با علم مرتبه‌ی بالاتر آن

بر اساس محور عمودی الگوی پیوستاری-مرتبه‌ای، علمی که در مرتبه‌ی پایین قرار گرفته‌اند، به نحوی علوم مرتبه‌ی بالاتر را در پس خود پنهان می‌دارند یا به طور ضمنی با آن‌ها همراه‌اند. نمونه‌ای از به کارگیری این اصل در آموزش علوم انسانی، همراه کردن آموزش فلسفه‌ی هر علم همراه با خود آن است. دستاورد این اصل آن است که زمینه‌ی نقادی نسبت به هر علم انسانی را با توجه به مفروضات آن علم، فراهم می‌آورد. لذا فرد می‌تواند تصوّر کند که اگر مفروضاتی متفاوت با مفروضات موجود لحاظ کند، چه تفاوت‌هایی در علم مورد نظر ایجاد خواهد شد. این مطلب یکی از اساسی‌ترین مسائل در تولید علم دینی است.

نسبت با سایر حوزه‌ها: رشد مهارت‌های اجتماعی همچون همدلی، مذاکره و نوع‌دوستی در این حوزه، توانایی مترّبان را برای شرکت در فعالیت‌های گروهی و مشارکتی در سایر حوزه‌های یادگیری تقویت می‌نماید. علاوه بر این، سازمان‌دهی محتوا به شیوه‌ی تلفیقی، بستر مناسبی برای ارتباط مضامین آموزشی با سایر قلمروهای محتوایی چون زبان و ادبیات فارسی، علوم تجربی، کار و فن‌آوری، ریاضی و قرآن و معارف اسلامی را فراهم می‌آورد.

۴-۳-۸ حوزه‌ی یادگیری ریاضیات

تعریف: ریاضیات به عنوان علم مطالعه‌ی الگوها و ارتباطات، هنری با نظم و سازگاری درونی، زبانی دقیق برای تعریف دقیق اصطلاحات و نمادها و ابزار کار در بسیاری از علوم و حرفه‌ها تعریف شده است.

ضرورت و کارکرد: ریاضیات ریشه در قوه‌ی تعقل انسانی و نقشی مؤثر در درک قانون‌مندی طبیعت دارد. وجه مهمّ ریاضی در توان‌مندسازی ذهن انسان برای توصیف دقیق موقعیت‌های پیچیده، پیش‌بینی و کنترل وضعیت‌های ممکن مادی-طبیعی، اقتصادی و اجتماعی است. ریاضیات و کاربردهای آن بخشی از زندگی روزانه جهت حلّ مشکلات زندگی در حوزه‌های مختلف به شمار می‌آید و دارای کاربردهای وسیع در فعالیت‌های مختلف انسانی است. ریاضیات، موجب تربیت افرادی خواهد شد که در برخورد با مسائل بتوانند به طور منطقی استدلال کنند، قدرت تجزیه و انتزاع داشته باشند و درباره‌ی پدیده‌های پیرامونی، تئوری‌های جامع بسازند. از این رو، ریاضیات علمی است که نقشی مؤثر در شناخت طبیعت و دقت بخشی به مفاهیم سایر علوم را داراست و نشان‌دهنده‌ی چارچوب اصلی روش‌های تفکر و فهم انسانی است.

قلمرو:

- درک مفاهیم ریاضی شامل: اعداد و محاسبات عددی- جبر و نمایش نمادین (الگوها، رابطه‌ها و تابع‌ها)- هندسه و اندازه‌گیری- داده‌ها، آمار و احتمال- فناوری در ریاضیات و کاربردهای آن (حساب‌گرها و رایانه‌ها)

- فرآیندهای ریاضی: استراتژی‌های حلّ مسأله- مدل‌سازی مسائل واقعی و پدیده‌ها- استدلال، تفکر نقّاد و تفکر منطقی (تعمیم‌دادن، پیش‌بینی، فرضیه‌سازی، حدسیه‌سازی و آزمودن حدسیه‌ها، توضیح و تبیین جواب‌ها، تأیید و تصدیق جواب‌ها، دسته‌بندی کردن، مقایسه کردن، به کارگیری الگوها)- تفکر تجسّمی یا دیداری و تفکر خلاق (استدلال فضایی، حل کردن مسأله‌های غیر معمول، الگوهای تجسّمی، تولید مسأله در قابل داستان‌ی و بافت واقعی و تخیلی)- اتصال و پیوندهای موضوعی و مفهومی ریاضی- گفتمان ریاضی (فرهنگی و ارتباطی، خواندن و نوشتن ریاضی)- تصمیم‌گیری و تصمیم‌سازی- تخمین زدن- دقّت یافتن

جهت‌گیری‌های کلی: ریاضیات با آن که ماهیتاً علمی مجرد است، اما بستر رشد و توسعه‌ی آن، مشاهده و توصیف و تجزیه و تحلیل محیط پیرامونی است. درواقع راهنمای عمل ریاضی‌دانان، امکان درک شهودی است که باعث می‌شود ارتباط منطقی مفاهیم با محیط پیرامونی را دریابند و این مفاهیم را دوباره به محیط پیرامونی برده و مورد استفاده قرار دهند. یادگیری عمیق مفاهیم ریاضی وقتی رخ می‌دهد که مترتبان خودشان در طیّ یک مسأله‌ی قابل توجه به آن مفاهیم رسیده باشند و خودشان آن مفاهیم را ساخته باشند.

نسبت با سایر حوزه‌ها: حوزه‌ی ریاضی با سایر حوزه‌ها ارتباطی دو طرفه دارد. از یک سو مفاهیم ریاضی همواره در بستر مفاهیم مربوط به سایر حوزه‌های علمی آموزش داده می‌شوند و از سوی دیگر، بسیاری از صلاحیت‌ها و یادگیری‌های دیگر -خصوصاً در حوزه‌ی تفکر- نظیر قدرت استدلال و فرضیه‌سازی و ... در این حوزه تقویت می‌شود.

تعریف: علم تجربی حاصل تلاش انسان برای درک واقعیت‌های [مادی] هستی و کشف فعل خداوند است. علم تجربی دانشی آزمودنی است که با ظهور شواهد و دلایل جدید در معرض تغییر قرار گرفته و از گستره‌ی وسیعی از روش‌های تحقیق بهره می‌برد.

ضرورت و کارکرد: پرورش علمی متربّیان و برخوردار شدن ایشان از سواد علمی فنّاورانه و همراه شدن این پرورش علمی با ایمان و تعهد، به شناخت (درک عظمت خلقت و دست-یابی به درک غیات-مند از آن و به عبارتی کشف رمز و راز لایه‌های مادی هستی) و استفاده‌ی مسئولانه از طبیعت به مثابه بخشی از خلقت الهی با هدف تکریم، آبادانی و آموختن از آن برای ایفای نقش سازنده در ارتقای سطح زندگی فردی، خانوادگی، ملی و جهانی می‌انجامد.

قلمرو: حوزه‌ی یادگیری علوم تجربی شامل زندگی و موجودات، زمین و پیرامون آن، تغییرات ماده و انرژی، طبیعت و موادّ فراوری شده، علوم در اجتماع و علوم در زندگی روزانه است. تربیت علمی فنّاورانه تنها آموزش یافته‌ها و فراورده‌های علمی یا به عبارت دیگر، تنها مفاهیم و دانش علمی را در بر نمی‌گیرد؛ بلکه فرآیندهای علمی و روش علم‌آموزی همچون مهارت‌های فرآیندی (مشاهده، جمع‌آوری اطلاعات، اندازه‌گیری، تفسیر یافته‌ها، فرضیه و مدل‌سازی، پیش‌بینی، طراحی تحقیق و برقراری ارتباط) و مهارت‌های پیچیده‌ی تفکر را نیز مورد توجه قرار می‌دهد. عناوین دروس: فنّاوری زیستی (بیوتکنولوژی)- فنّاوری نانو (نانوتکنولوژی)- نجوم- انرژی‌های نو

جهت‌گیری‌های کلی: پرورش علمی باید با تلفیق نظر و عمل همراه باشد و به جای صرف انتقال فراورده‌های دانش، به پرورش مهارت‌های فرآیندی علمی بپردازد. بنابراین، آموختن روش و مسیر کسب علم نیز یکی از اهداف اصلی آموزش در این حوزه خواهد بود که زمینه‌ساز پرورش تفکر در این حوزه است و موجب نیل به خودیادگیری و ژرف‌اندیشی و پژوهش‌محوری به جای صرف استماع در متربّی خواهد بود.

نسبت با سایر حوزه‌ها: علوم تجربی هم در مرحله‌ی تکوین و هم در عرصه‌ی چگونگی کاربرد و عمل و تصرف در طبیعت، در بستر گستره‌ی دیگر حوزه‌های معرفتی بشر شکل می‌گیرد و نشو و نما می‌کند. از این رو، تعاملی انکارناپذیر با فلسفه، باورها و ارزش‌های پذیرفته شده‌ی فرد و جامعه دارد. هم‌چنین نگرش‌های ناشی از علم و نگرش‌های ناظر به علم و فنّاوری از اجزای جدایی‌ناپذیر فعالیت‌های

علمی فناوریانه است و دریاچه‌ای برای ورود مبانی فلسفی پذیرفته شده را فراهم می‌کند. استفاده از علم ریاضی به مثابه ابزار محاسبه‌ی طبیعت نیز از روش‌های علوم تجربی است.

۴-۳-۱۰ حوزه‌ی یادگیری زبان‌های خارجی

تعریف: این حوزه بستر مناسبی برای درک و دریافت و انتقال میراث فرهنگی و دستاوردهای دانش بشری در قالب‌های متنوع زبانی به صورت شفاهی، دیداری و نوشتاری برای مقاصد و مخاطبان گوناگون است.

ضرورت و کارکرد: از آن جا که مراودات اجتماعی تحت تأثیر تعاملات جوامع بشری و رشد فناوری توسعه پیدا کرده و این دامنه هر روز افزایش پیدا می‌کند، لازم است متربّیان توانایی برقراری ارتباط با سایر جوامع و استفاده از دستاوردهای بشری را داشته باشند. علاوه بر این، زبان‌های خارجی در توسعه‌ی اقتصادی مانند صنعت گردش‌گری، تجارت، فن‌آوری، توسعه‌ی علم و هوشیاری اجتماعی-سیاسی نیز بسیار مؤثر است.

قلمرو: آموزش زبان‌های خارجی بر توانایی ارتباطی و حلّ مسأله تأکید دارد و این امر با استفاده از تمامی مهارت‌های چهارگانه‌ی زبانی (گوش کردن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن) برای دریافت و انتقال معنا صورت می‌پذیرد. لذا لازم است آموزش زبان‌های خارجی از دایره‌ی تنگ نظریه‌ها، رویکردها و روش‌های تدوین شده در جهان فراتر رود.

جهت‌گیری‌های کلی: موضوعات مورد استفاده در آموزش زبان‌های خارجی باید در ابتدا موضوعات بومی و نیازهای یادگیرنده همچون بهداشت و سلامت، زندگی روزمره، محیط اطراف و ارزش‌ها و فرهنگ جامعه و سپس در جهت کارکردهای فرهنگی، علمی، اقتصادی و سیاسی متناسب با متون آموزشی سایر حوزه‌های یادگیری و در جهت تعمیق آن آموزش‌ها باشد. بنابراین دو مرحله‌ی آموزش عمومی و آموزش تخصصی برای این حوزه قابل تصوّر است.

نسبت با سایر حوزه‌ها: در هر دو حوزه‌ی عمومی و تخصصی، می‌توان موادّ آموزشی مورد نظر را با زبان‌های خارجی ارائه کرد. همچنین چون زبان ابزار انتقال فکر است، این حوزه با حوزه‌ی یادگیری تفکر و تعقل رابطه‌ی تنگاتنگی خواهد داشت.

۴-۳-۱۱ حوزه‌ی آداب و مهارت‌های زندگی

تعریف: این حوزه فرصتی برای به کارگیری آموخته‌ها در موقعیت‌های واقعی زندگی و متناسب با تفاوت‌های فردی و شرایط و مقتضیات محلی، وظیفه‌ی آماده کردن فرد را برای ورود آگاهانه و مسئولانه به زندگی خانوادگی و اجتماعی بر عهده دارد.

ضرورت و کارکرد: در جامعه‌ی امروز افراد برای حفظ و عمل به باورها و ارزش‌های دینی-اخلاقی به الگوها، دانش و مهارت‌هایی نیاز دارند که به آن‌ها در برقراری ارتباط سازنده در چهار بعد (ارتباط با خود، خدا، خلق و خلقت) کمک کند.

قلمرو: مدیریت خود، مدیریت خانواده، مدیریت زمان، مهارت‌های تحصیلی و مطالعه، روش تحقیق، ارتباط مؤثر، مدیریت بحران و خطر، مهارت پدافند عامل و غیر عامل (آمادگی دفاعی)، امداد و نجات، خرید از بازار

جهت‌گیری‌های کلی: آموزش‌های این حوزه، بیش از سایر حوزه‌ها تابع شرایط و مقتضیات فرهنگی متربّیان است. از این رو حضور متربّیان در موقعیت‌های مرجع و آموزش در متن زندگی از مقتضیات آموزش در این حوزه به شمار می‌رود.

نسبت با سایر حوزه‌ها: این حوزه در واقع فرصت لازم برای تمرین و به کارگیری آموخته‌های سایر حوزه‌ها را فراهم می‌آورد.

منظور از ارکان حکمت جویی، زیربناها و مبناهایی است که اصول تعلیم و تربیت بر پایه ی آنهاست. این ارکان چنان استوارند که برای تمامی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و برای همه ی زمانها راهگشاست و به عنوان کشف و سنگ محک اصول حقیقی و کار آمد قلمداد می شود. به عبارت دیگر هر یک از ارکان به عنوان منشاء پایه و سرچشمه‌ی اصول فراوان است؛ یعنی هر رکن به ما این امکان را میدهد که اصول تعلیم و تربیت را برحسب مکان، زمان و افراد متفاوت شناسایی و استخراج کنیم و یا مورد باز بینی قرار دهیم.

پیش از هدف قرار دادن فعل بیرونی، توجه به آن فعل و نتایج آن، ایجاد انگیزه ی قوی و قصد و اراده‌ی درونی برای انجام دادن آن باید هدف قرار داده شود. لازم است توجه شود که در تربیت اختیاری نسبت به یک هدف مشترک بینشی، گرایشی و رفتاری، هدف بینشی بر هدف گرایشی و هدف گرایشی بر هدف رفتاری مقدم می شود. برای مثال، در مرحله ی نخست، شناخت کار جمعی، سپس گرایش به آن و پس از آن، مشارکت در کار جمعی را هدف قرار می‌دهیم. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۲۸۶) لازم به ذکر است که منظور از هدف رفتاری، اعم از رفتار درونی مانند ایمان آوردن و نیز رفتار بیرونی مانند التزام عملی به قوانین و مقررات اجتماعی اسلام است. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۲۲۴)

بنابراین، ارکان تربیت را می‌توان بدین شکل بیان کرد:

➤ آگاهی (بینش)

➤ انگیزه (گرایش)

➤ عمل (رفتار)

در واقع این ارکان، مسیر کلی تربیت را مشخص کرده و مبنایی در اختیار نظام تربیت رسمی و هم‌چنین مربی برای تربیت مترتبان قرار می‌دهد.

۵-۱ ارتباط ارکان با یکدیگر

سه ساحت بینشی، گرایشی و رفتاری با یکدیگر ارتباط داشته و در یکدیگر تأثیر می‌گذارند. تقویت اهداف بینشی به تقویت اهداف گرایشی متناسب با آن کمک می‌کند و هر دو در تقویت اهداف رفتاری متناسب مؤثرند و تقویت اهداف رفتاری به نوبه‌ی خود می‌تواند موجب تقویت اهداف بینشی و گرایشی متناسب با خود باشد. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۲۲۵)

۶- اصول تربیت

اصول تربیت، قواعدی تجویزی و کلی‌اند که جهت بیان چگونگی تحقق غایت تربیت (به مثابه‌ی معیار و راهنمای عمل عوامل سهیم و تأثیرگذار) در جریان تربیت قرار می‌گیرند تا هر یک وظایف تربیتی خود را به نحو مطلوب انجام دهند. این اصول با نظر ترکیبی به مجموع مبانی تربیت وضع می‌گردند. به سخن دیگر، هر اصل ممکن است ناظر به مجموعه‌ای از مبانی باشد. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۸۳)

لازم است توجه شود که برخی از اصول تربیت ممکن است در زمان‌هایی امکان پیاده شدن نداشته باشند (به طور موقتی). در واقع این اصول، وضعیّت مطلوب نظام تربیتی را نشان می‌دهند؛ اما در صورت تعطیل شدن تعدادی از آن‌ها بنا به ضرورت، امر تربیت تعطیل نمی‌گردد.

۶-۱ اولویت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی

با توجه به این که هدف غایی در نظام تربیت اسلامی، تقرّب اختیاری آن‌ها به خداوند متعالی است، لازم است تربیت اعتقادات، آموزش احکام و پرورش اخلاقی مترتبان در اولویت اول باشد؛ زیرا همین مسائل است که به دیگر امور زندگی جهت می‌دهد.

۶-۲ جایگاه مربّی در تربیت

۶-۲-۱ مراتب تربیت

تربیت تنها کار خداست که ذیل تدبیرات حضرت باری و توسط انسان‌های کامل رخ می‌دهد. آدمی نه تنها برای مظهریّت حق محتاج هدایت و تربیت است، بلکه تربیت او مستلزم ملاحظه‌ی تحوّل دائمی و آزادی ذاتی او می‌باشد. به رغم این که مصداق کامل خلیفه‌ی خداوند، انبیا و اولیا معرفی شده‌اند، ولی از آیه‌ی «و جعلناکم خلائف فی الأرض» استنباط می‌شود که مأموریت‌های خلیفه‌ی کامل خداوند به درجات متنوع و در سطوح گوناگون به دیگران نیز نسبت داده می‌شود. پس هر کس به میزانی و تا حدودی خلافت حق را بر عهده دارد و تا همان حدود نیز در هدایت مردمان مؤثر است. یعنی هدایت که اصالتاً کار خدا و مأموریت رسولان اوست، به طور فرعی یا اعتباری و به درجات مختلف توسط افراد

و گروه‌هایی از مردم محقق می‌گردد. البته نکته‌ی مهم این است که هرگز تربیت تفویض نشده و دخالت یا وساطت افراد در امر تربیت فارغ از تدبیر الهی و دور از چشم خلیفه‌ی کامل او رخ نمی‌دهد. از این رو فعالیت‌های تربیتی در صورتی که بتوانند مصداق هدایت باشند، تنها مقدمه‌ای برای هدایت الهی تلقی می‌شوند. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۳۸۵)

به عبارت دیگر از آن جا که تربیت فرآیندی دوسویه است، نقش فعال متربی در تربیت را نیز نباید نادیده انگاشت. در واقع هنگامی که فقط ابلاغی صورت بگیرد اما تحوّل در متربی پدید نیاید، نمی‌توان گفت که هدایت و تربیت رخ داده است. به طور مثال، خداوند در قرآن تزکیه و تطهیر را هم به خود و رسولش (مربی) و هم به مردم (مترّبان) نسبت داده است (نساء، ۴۹ و شمس، ۹) و این نشان از نقش فعال متربی در جریان تربیت دارد. (باقری، ۱۳۸۷، ص ۱۱۴)

۲-۲-۶ نقش خدا در تربیت

از آن جا که فقط به اذن و عنایت پروردگار عالم است که تدابیر و اقدامات تربیتی دیگران معنا پیدا می‌کند (سوره‌ی قصص، آیه‌ی ۵۶)، لازم است مترّبان در همه‌ی مراحل و انواع تربیت، همین نگرش توحیدی را بر اندیشه و عمل خود حاکم سازند و خود را در فرآیند پیچیده‌ی تربیت، فعال مایشاء و عامل مستقل مپندارند و از ارتباط معنوی با ربّ العالمین و استمداد و استعانت از الطاف ربوبی، بر ربوبیت مطلقه‌ی الهی توکل نمایند.

۳-۲-۶ مفهوم مربّی

- اسوه‌ی تربیتی و سازمان‌دهنده‌ی فرصت‌های تربیتی متنوع برای احیا و ارتقای مراتب حیات طّیبه‌ی مترّبان به جای صرف انتقال دهنده‌ی دانش
- تصمیم‌ساز در فرآیند برنامه‌ریزی درسی به جای مجری تصمیمات از پیش تعیین شده
- توجّه به هویت حرفه‌ای منحصر به فرد هر متربی به جای نگاه تولید انبوه و یکسان به مترّبان (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۴۱۷)

نحوه‌ی آموزش توسط مربّی: انتخاب و سازمان‌دهی فعالیت‌های یادگیری برای آموزش آداب و مهارت‌های زندگی، تابع شرایط و مقتضیات فرهنگی مترّبان است. از این رو، ضروری است آموزش از متن زندگی و در متن زندگی رخ دهد. (سند برنامه‌ی درسی ملی، ص ۱۰۹)

خانواده به طور طبیعی مهم‌ترین نقش را در زمینه‌سازی رشد و تحوّل فرزندان بر عهده دارد. لذا در دیدگاه اسلامی با ملاحظات گوناگون، بر جایگاه خانواده در فرآیند تربیت تأکید می‌شود. بنابراین خانواده نیز که به طور مستقیم مخاطب آیهی «قوا أنفسکم و أهلیکم ناراً و قودها الناس و الحجاره» (تحریم، ۶) واقع می‌شود، باید در بارگاه الهی نسبت به انجام تکالیف تربیتی خود پاسخ‌گو باشد و نمی‌تواند نسبت به اهداف، برنامه‌ها و اقدامات تربیتی انجام یافته نسبت به فرزندان خویش بی‌توجه باشد. به این ترتیب خانواده نه تنها در پشتیبانی و اجرای طرح‌های تربیتی، بلکه در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و به خصوص ارزش‌یابی از برنامه‌ها و اقدامات فرآیند تربیت باید مشارکت فعال داشته باشد. اما نکته‌ی مهم این است که اولاً مشارکت فعال خانواده، تمام سطوح فعالیت‌های تربیتی از هدف‌گذاری تا اجرا و حتی ارزش‌یابی و اقدامات اصلاحی را فرا می‌گیرد. ثانیاً مشارکت فعال خانواده در فعالیت‌های تربیتی نخست از منظر تکلیف الهی و وظیفه‌ی دینی مورد ملاحظه قرار می‌گیرد؛ یعنی خانواده در بارگاه الهی نسبت به عملکرد تربیتی دولت اسلامی پاسخ‌گوست و نمی‌تواند از خویش سلب مسئولیت کند. این امر به لحاظ حقوقی نیز در عموم قوانین موضوعه و بین‌المللی مورد توجه است.

بنابراین با توجه به تلازم حق و تکلیف در امر تربیت در دیدگاه اسلامی، مشارکت والدین در فرآیند تربیت (در همه‌ی انواع آن) هم حق و هم تکلیف آنهاست و دولت اسلامی موظف است در استیفای این حق و کمک به ادای این تکلیف بکوشد و سازوکارهای ضروری آن را فراهم آورد. لذا لازم است با طراحی و اجرای تدابیر مناسب، نخست خانواده را به لحاظ فکری و انگیزشی برای انجام تکالیف تربیتی و ایفای این نقش فعال در فرآیند تربیت فرزندان خویش آماده نمود. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، صص ۱۷۴-۱۷۷)

لذا اولاً تربیت رسمی و عمومی، باید **نهادی در خدمت خانواده** و نماینده‌ی او باشد. روشن است که در این صورت، ولایت خانواده مقدم بر رأی نهاد تربیت رسمی و عمومی است. ثانیاً وجود این نهاد، نباید چنین تصویری را ایجاد کند که تکلیف تربیت فرزندان از دوش خانواده برداشته شده؛ بلکه باید دائماً **مقدمات حضور خانواده در امر تربیت** را فراهم آورد.

تربیت، فرآیندی ذومراتب و تدریجی در طول حیات بشر است که از سطوح پایین به مراتب عالی صورت می‌پذیرد. به این ترتیب که این فرآیند، روندی تکاملی از تحقق مرتبه‌ی لازم و شایسته از حیات طیبه برای همگان، به سوی تحقق مراتب بالاتری از حیات طیبه برای افراد جامعه، هرکس به فراخور انگیزه و تلاش وی، دارد و برای نمونه از اصلاح ظاهر به تحوّل باطن، از الزام بیرونی به التزام شخصی متربّیان، از ارزیابی بیرونی به ارزیابی توسط خود شخص، از انگیزه‌های دنیوی به انگیزه‌های اخروی، از انگیزه‌های سطح پایین به نیّت متعالی و از انگیزه‌های فردی به انگیزه‌های جمعی ارتقا می‌یابد. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۸۵ و ۱۸۶)

لازم است توجّه شود که در تربیت اختیاری نسبت به یک هدف مشترک بینشی، گرایشی و رفتاری، هدف بینشی بر گرایشی و هدف گرایشی بر هدف رفتاری مقدّم می‌شود. برای مثال، در مرحله ی نخست، شناخت کار جمعی، سپس گرایش به آن و پس از آن، مشارکت در کار جمعی را هدف قرار می‌دهیم. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۲۸۶)

۵-۶ رشد اختیار و قدرت انتخاب**۱-۵-۶ حفظ کرامت انسانی**

به یقین تربیت، هم از عوامل حفظ کرامت انسانی و هم زمینه‌ی اصلی تحقق بخش کرامت اکتسابی است. بر این اساس می‌توان گفت این گزاره، یکی از مهم‌ترین مبانی تربیت در فلسفه‌ی تربیت با رویکرد اسلامی است. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۶۲) روشن است که حفظ کرامت انسانی در گرو احترام نهادن به توانایی‌هایی است که خداوند در اختیار بشر نهاده و یکی از مهم‌ترین این توانایی‌ها، قدرت اختیار و انتخاب است.

۲-۵-۶ پرورش عقل

عقل آدمی از وجوه امتیاز اوست. این توانایی را خداوند به انسان عطا کرده است. عقل، قابلیت در نوع بشر است که به وسیله‌ی آن می‌تواند در مقام شناخت واقعیت‌های هستی (با ادراک مفاهیم کلی و استنتاج گزاره‌های توصیفی از بدیهیات و یقینیات) با روش استدلال و برهان، برخی از آن‌ها را به

صورت یقینی درک کند. همچنین، عقل قضایای صادق را از کاذب تشخیص می‌دهد (عقل نظری و استکشافی) و در مقام تبیین علی یا پیش‌بینی وقایع مشاهده‌پذیر- با ابداع مفاهیم و سازه‌ها و فرضیه- پردازی و آزمون تجربی آن‌ها- نظریه‌های ظنی معتبر ارائه می‌کند. یا در مقام مداخله و مهار واقعیت- های طبیعی و اجتماعی و رسیدن به اهدافی مشخص، ابزارها، برنامه‌ها و روش‌های مناسب را به اتکای قدرت تخیل، خلاقیت و ابتکار خویش ابداع می‌نماید و به کار می‌گیرد (عقل تجربی، مولد و ابزاری). لذا تعقل، مهم‌ترین فعالیت آدمی است. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۶۳)

هنگامی که اندیشیدن درباره‌ی آموزه‌های دینی، چون هدف تربیت قرار می‌گیرد، نظر بر آن است که به القا و تلقین آن‌ها نپردازند و حتی به اطلاع یافتن از آن‌ها نیز اکتفا نشود؛ بلکه اندیشیدن و فهم نسبت به آن‌ها صورت پذیرد. همچنین هنگامی که ایمان به خدا امری اختیاری است (تحمیلی نیست)، برای حصول آن باید قابلیت انتخاب را در افراد افزایش داد. سخن حضرت هود (ع) در این زمینه قابل توجه است: «گفت: ای قوم من! به من بگویید اگر از طرف پروردگارم حجتی روشن داشته باشم و مرا از نزد خود رحمتی بخشیده باشد که بر شما پوشیده است، آیا ما [باید] شما را در حالی که بدان اکراه دارید، به آن وادار کنیم؟» (هود، ۲۸) (باقری، ۱۳۸۷، ص ۱۳۴) مقصود از اختیاری بودن ایمان آن است که اگر حرکت به سوی خدا با اجبار و اکراه صورت پذیرد، اساساً ایمانی حاصل نشده و لذا کمالی برای شخص ایجاد نمی‌کند. البته باید توجه کرد که حقیقت‌جویی فطری انسان او را به سمت انتخاب خدا سوق می‌دهد؛ لکن این حرکت از فطرت به سوی خدا اگر اجباری باشد، نمی‌توان عنوان ایمان را بر آن اطلاق نمود.

۳-۵-۶ تأکید بر درک و آگاهی در فرآیند تربیت

آگاهانه بودن، ویژگی مهم هرگونه تکاپوی تربیتی است. نقش عنصر بینش و آگاهی در عموم تحولات آدمی (به جز برخی تحولات جسمانی) کاملاً هویداست. لذا ارزش تحولات تربیتی به آگاهانه بودن آن‌هاست. این نکته حکایت از آن دارد که لازمه‌ی هرگونه تحول مثبت در حیثیت‌های وجودی انسان، تحقق آگاهی و بینش و تکیه بر خردورزی و معرفت آدمی است. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۴۲)

مراد از قرب به خداوند، نزدیکی زمانی و مکانی آدمی به حضرت حق نیست؛ بلکه مقصود از آن، رابطه‌ای حقیقی بین خدا و انسان است؛ به گونه‌ای که روح انسان در اثر درک، باور و اعمالی خاص (متناسب با غایت آفرینش خویش و بر اساس خواست و نظام معیار الهی) رابطه‌ای وجودی و آزادانه (اختیاری) با خدای متعال برقرار سازد و به طور مداوم آن را تشدید کند و در نتیجه‌ی ایجاد چنین ارتباطی، مراتب کمال را در وجود خویش محقق سازد. این ارتباط، واقعیتی تکوینی؛ ولی حصول آن (به لحاظ مقدمات) امری اکتسابی و اختیاری است. البته این ارتباط وجودی با خداوند (که کمال مطلق و موجود بی‌نهایت است) امری دارای مراتب و درجات است که می‌تواند به طور مدام تشدید شود یا تنزل یابد. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، صص ۱۲۰-۱۲۱) با توجه به این که هدف تربیت قرب إلى الله است و حرکت اختیاری، شرط لازم برای رسیدن به این قرب می‌باشد، لازم است تمامی زیرمجموعه‌های آن، از جمله تعلیم، با اختیار و آگاهی متربی صورت پذیرد. در غیر این صورت، هیچ تأثیری در نزدیکی به خدای متعال نخواهد داشت و بلکه موجب دوری و اشمئزاز متربی خواهد شد.

۵-۵-۶ آزادی، رهایی و اختیار

حیات معقول از مرحله‌ی «رهايي» شروع می‌شود، از «آزادی» عبور می‌کند و در مرحله‌ی والای «اختیار» شکوفا می‌شود. محققان اغلب میان این سه مرحله تفاوت نمی‌گذارند؛ در حالی که بین این سه مرحله اختلاف‌هایی اساسی به این شرح وجود دارد: رهايي عبارت است از **برداشته‌شدن قید و زنجیری** که به نوعی پای‌بند انسان شده است، بدون این که این رهاشدن، تکلیف بعد از رهاشدن را تعیین نماید. آزادی عبارت است از **رها بودن از قید و زنجیر به اضافه‌ی داشتن توانایی انتخاب** یکی از راه‌هایی که انسان در مقابل خود دارد. ملاحظه می‌شود که انسان در این مرحله، بیشتر از مرحله‌ی رهایی، از استقلال شخصیت برخوردار است؛ ولی خود این آزادی تعیین کننده‌ی نیکی و بدی زشتی و زیبایی راهی نیست که انسان انتخاب خواهد کرد. از این رو متأسفانه این پدیده‌ی با اهمیت (آزادی) معمولاً در مسیر بی‌بند و باری‌ها مستهلک می‌شود. اما اختیار عبارت است از **نظارت و تسلط شخصیت به دو قطب مثبت و منفی کار** برای بهره‌برداری از آزادی در راه وصول به خیر و رشد. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، صص ۱۰۰-۱۰۱؛ به نقل از: حیات معقول، علامه جعفری، صص ۸۳-۸۴)

بنابراین منظور از حرکت آگاهانه و اختیاری آدمی، وظیفه‌ی نظام تربیت رسمی و عمومی در ایجاد تسلط عقل بر نفس در مرتب‌ی است و نه رها گذاشتن وی برای حرکت به هر سمتی.

۶-۵-۶ تناسب آزادی و اختیار

اساساً اسلام علاوه بر به رسمیت شناختن آزادی تکوینی انسان (که بنابر حکمت الهی و به عنوان مقدمه‌ی اختیار و اراده‌ی آن‌ها، برای همه‌ی افراد بشر فعلیت دارد)، او را به مرتبه‌ای برتر، یعنی کسب آزادی حقیقی (یا به تعبیر رساتر، آزادی) و وصول به معنای حقیقی اختیار - یعنی انتخاب خیرات و اجتناب از شرور - دعوت کرده است و نخستین مرحله‌ی این نوع آزادی را در رهایی اراده‌ی آدمی از وابستگی به شهوات و تمایلات نفسانی دانسته است (آزادی اخلاقی)؛ به طوری که اگر انسان‌ها از بند هواهای نفسانی رهایی نیابند، قادر نخواهند بود از چنگ طواغیت (حاکمان غیر خدایی) و ستمگران رها شوند. رهایی از هرگونه ستم سیاسی و اقتصادی و دستیابی به انواع آزادی‌های فردی و اجتماعی و به ویژه آزادی از تقلید کورکورانه از افکار غلط و هنجارهای غالب (آزادی فکری و فرهنگی)، مصادیق دیگری از آزادی‌های حقیقی انسان‌اند که پیامبران الهی ما را به کسب آن‌ها فراخوانده‌اند. البته در واقع، آزادی حقیقی آدمی یعنی نفی اطاعت هر آن‌چه غیر خداست و بندگی و خضوع فقط در برابر خالق هستی و نظام آفرینش. به تعبیر دیگر، آزادی در معنای متعالی و تجویزی آن یعنی رفع همه‌ی موانع درونی و بیرونی تکامل و تعالی انسان و حرکت آگاهانه به سوی شکوفایی فطرت الهی، رشد استعدادهای طبیعی و تجلی شخصیت انسانی، که به اختیار به معنای حقیقی آن (= طلب خیرات) می‌انجامد. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، صص ۱۰۰-۱۰۱)

۶-۵-۷ نقش آزادی و اختیار در فرآیند تربیت

یکی از ویژگی‌های هر تکاپوی ارزشمند تربیتی، آزادانه و اختیاری بودن آن است. آزادی ویژگی اساسی و ذاتی انسان است. بر این اساس، با وجود آن که تکوین و عالی هویت در فضای اجتماعی و تحت تأثیر عواملی نظیر خانواده، دولت و نهادهای غیر دولتی رخ می‌دهد، لیکن عامل نهایی در این روند، اراده‌ی آزاد و اختیار مسبوق به آگاهی آدمی است. به بیان دیگر، از آن‌جا که آدمی استعداد صعود به اعلی علیین و سقوط به اسفل سافلین را دارد، جریان تکوین و تحول هویت نیز می‌تواند در جهت صعود و سقوط قرار گیرد. لذا نامتعیّن بودن سرنوشت آدمی و آزادی ذاتی او، امکان سقوط و

صعود در هر زمان را در روند تکوین و تحوّل هویت برای هر فرد مهیا ساخته است. از این رو، جریان تربیت باید علی الاصول به شکل اختیاری ظهور نماید؛ زیرا بدون وجود این عنصر شاخص، عمل تربیتی از اعمال دیگر متمایز نخواهد شد. بنابراین، هرگونه فعالیت تربیتی باید یا چنین شاخصه‌ای را در خود داشته باشد یا این که در راستای تحقق آن صورت پذیرد. از این رو، بهره‌مندی از روش‌هایی مانند تحمیل، تقلید، تلقین و عادت دادن تنها در مراحل آغازین تربیت و با ملاحظه‌ی محدودیت‌های گریزناپذیر متربّیان مجاز است و لذا باید در جهت افزایش نقش اختیار متربّی در اعمال خود، متناسب با مراحل رشد وی، از آن‌ها با سرعتی مناسب گذر نمود. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۴۲)

۸-۵-۶ حفظ و ارتقای آزادی متربّیان

آزادی اراده و عمل که وجه امتیاز انسان بر دیگر موجودات و واقعیتی غیر قابل انکار است، نه تنها باید در امر تربیت پاس داشته شود، که باید همچون معیاری برای ارتقای مرتبه‌ی وجودی انسان منظور گردد و توسعه یابد. آزادی، در واقع شرط دین‌ورزی و تخلیق (تعالی) آحاد جامعه و به تبع آن، دین‌ورزی و تخلّق جامعه است. آزادی اراده و عمل در جنبه‌های مختلف آن (شامل آزادی عقیده، بیان، گوش کردن و فعالیت) باید به طور معقول و در چهارچوب نظام معیار اسلامی مورد نظر قرار گیرد. در همین حال، چگونگی بهره‌مندی از نعمت آزادی امری فطری و ذاتی نیست و امری یادگرفتنی است. بر این اساس علاوه بر جنبه‌ی سلبی آزادی (رفع موانع و محدودیت‌ها در جهت زمینه‌سازی برای رشد همه‌جانبه)، جنبه‌ی ایجابی آن (فراهم آوردن امکانات و فرصت‌های مناسب برای شکوفایی اختیار و افزایش قدرت انتخاب و عمل آزادانه‌ی متربّیان) نیز باید مورد نظر قرار گیرد. بر این اساس و با توجّه به شرایط و تحولات امروزی، لازم است در فرآیند تربیت، توانایی انتخاب‌گری و انتخاب احسن در متربّیان پرورش یابد تا ایشان چگونگی بهره‌گیری از آن را تجربه کنند و استفاده از آن در موقعیت‌های زندگی را یاد بگیرند. بنابراین برنامه‌های تربیتی باید مملو از فرصت‌های انجام فعالیت، گزینش، ترجیح، اولویت‌بندی و تمرین انتخاب‌گری باشند تا استقلال افراد از بین نرود و ضمن آن که متربّی با مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی، به کسب هویت جمعی مناسب نائل می‌آید، ترتیبی اتخاذ شود که تشخّص او (بی آن که به دامن خودمحوری فروغلتد) حفظ شود و ارتقا یابد. هرچند در عین حال، چه بسا در مراحل نخست رشد، با توجّه به آمادگی نداشتن متربّیان برای انتخاب آگاهانه و آزادانه، لازم باشد تا آزادی ایشان به طور موقت محدود گردد. بنابراین، تربیت رسمی و عمومی، باید حفظ و ارتقای

آزادی را اصل راهنما در عمل مربّی در نظر بگیرد. تحقق اصل آزادی در تربیت رسمی و عمومی امری تشکیکی است؛ به این معنا که از جنبش و فعالیت‌های جسمانی تا فعالیت‌های پژوهشی و فکری و خردورزانه را در بر می‌گیرد. تردیدی نیست که مطابق با اصول فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران، آزادی مورد نظر صرفاً «آزادی از» نیست؛ بلکه با توجه به شرایط مدرسه، «آزادی در» است که اوّلی جنبه‌ی سلبی آزادی است و دومی جنبه‌ی ایجابی آن (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، صص ۱۸۷-۱۸۸ و ۲۷۸) بنابراین آزادمنشی و استقلال شخصیت، در هر دو حوزه‌ی درون‌روانی و اجتماعی، مورد نظر است. به عبارت دیگر، تأمین این آزادی مستلزم آن است که فرد هم بر امیال درونی خود مسلط گردد و هم از وابستگی به دیگران و پذیرش سلطه‌ی آنان سر باززند. (باقری، ۱۳۸۷، ص ۲۲۹)

پیامبر(ص) نیز که خود بزرگ‌ترین مربّی بشریت است، به بیان قرآن، تنها تذکّر دهنده بود و بر مردم سیطره نداشت (غاشیه، ۸۷ و ۸۸). ائمه معصومین(ع) نیز با وجود داشتن مرجعیت و سندیت الهی، آزادی انسان‌ها را در پذیرفتن و نپذیرفتن هدایت محدود نکرده‌اند. اگرچه در وجود این بزرگواران ویژگی‌هایی بوده که مردم به سوی آن‌ها جذب می‌شده‌اند. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۷۹)

۹-۵-۶ حفظ و ارتقای کرامت

باید در فرآیند تربیت، کرامت ذاتی همه‌ی افراد با این جریان حفظ و زمینه‌ی ارتقای آن فراهم گردد. بنابراین باید ترتیبی اتخاذ شود که افراد بکوشند علاوه بر حفظ کرامت خدادادی، با ایمان (انتخاب آگاهانه و آزادانه‌ی نظام معیار اسلامی) و انجام مداوم عمل صالح (منطبق با نظام معیار اسلامی) در صدد ارتقای مداوم و اختیاری کرامت خود برآیند. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۸۸)

۱۰-۵-۶ اهمیت انگیزه

عوامل شکل‌گیری عمل (انگیزش)، بخش مهمی از نظریات روان‌شناختی است که شامل گزاره‌های زیر است:

- انگیزش متأثر از هدف انسان و نحوه‌ی شناخت آدمی از آن است.
- انگیزش تحت تأثیر روابط فردی و هویت انسان است.
- انگیزش تحت تأثیر خودپنداره‌ی انسان (تلقی مثبت یا منفی آدمی از خویش) است.

• تأکید زیاد بر انگیزه‌های بیرونی عوامل تقویت‌کننده و الگوها، موجب غفلت از منابع سرشار انگیزنده‌های درونی می‌شوند.

• در انگیزش، کیفیت رفتار تحت تأثیر قدرت تفکر و انتخاب و مسئولیت‌پذیری فرد است.

لذا نظریاتی که به منابع درونی انگیزشی توجه می‌نمایند، تبیین دقیق‌تری ارائه می‌دهند. بر پایه-ی این دسته از نظریه‌ها، انگیزش در یادگیری وقتی نیرومند است که منابع انگیزشی درونی باشند یا حرکت به سوی انگیزه‌های درونی باشند، هدف‌های یادگیری مورد توجه فراگیران باشد، متمرکز بر اجرای تکلیف باشد، یادگیرنده موفقیت و شکست خود را در امر یادگیری به دلیل قابل پایش استناد دهد و یادگیرنده کارایی خود را باور داشته باشد. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۲۰) بنابراین وقتی عمل فرد مثمر ثمر خواهد بود که ترسیم دقیقی از هدف یادگیری موضوع مورد نظر برای وی صورت گرفته باشد و همچنین خود فرد آن را انتخاب نموده باشد؛ چرا که عمل بدون انگیزه، به دلیل خالی بودن از یادگیری، عملی بدون ثمر خواهد بود و تنها به تضييع وقت خواهد انجامید.

۶-۵-۱۱ دوسویه بودن تربیت

فرآیند تربیت (عمل زمینه‌ساز تکوین و تحول اختیاری هویت انسان) را باید تعاملی (کنش و واکنشی دوسویه) بین دو قطب فعال مربی و متربی به شمار آورد که در آن، علاوه بر ایجاد مقتضیات و برداشتن موانع (امر ضروری مورد تأکید مربیان)، لازم است حضور فعال متربیان را در این حرکت و کوشش اختیاری ایشان برای استفاده‌ی مناسب از این زمینه‌سازی، مورد ملاحظه قرار داد. البته منظور از تعامل در این فرآیند، هرگز نوعی رابطه‌ی افقی و هم‌تراز بین دو قطب این فرآیند نیست؛ بلکه در نگاه اسلامی، مربیان با متربیان از نظر تحقق (بالفعل) شایستگی‌های مورد نظر و نوع تلاش جهت تمهید مقدمات اکتساب آن‌ها، در یک سطح قرار ندارند و گام نخست و محوری در این فرآیند را مربیان با فراهم آوردن شایسته‌ی مقتضیات رشد متربیان و رفع موانع آن برمی‌دارند؛ اما با عنایت به خصوصیت اراده و اختیار در آدمی، مربیان در این فرآیند و وصول آن به نتایج مورد نظر، فعال ما یشاء نیستند، بلکه گام‌های ضروری و محوری دیگری در این فرآیند دوسویه باید توسط متربیان برداشته شود. البته سطح و چگونگی این «تعامل ناهم‌تراز» با توجه به میزان رشد و توانایی متربیان و نوع تربیت، متفاوت خواهد بود؛ ولی به طور کلی، جهت‌گیری اساسی تربیت اسلامی در واقع حرکتی پویا و

تدریجی است که مرتبیان را از وابستگی به سوی استقلال‌یابی ارتقا می‌بخشد.» (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۳۶)

تعامل هدفمند مرتبی با مجموعه‌ای از افراد به نام مرتبیان، از سوی مرتبیان مستلزم فراهم آوردن انواع زمینه‌های ممکن برای رشد همه‌جانبه و متعادل مرتبیان است و از سوی مرتبیان، شامل بهره‌مندی مناسب از زمینه‌های فراهم شده و کسب شایستگی‌های لازم جهت درک و بهبود مداوم موقعیت خود بر اساس انتخاب و التزام به نظام معیار اسلامی است. البته اصلاح موقعیت و شرایط محیطی توسط مرتبیان باید به گونه‌ای انجام شود که مرتبیان امکان انتخاب و واکنش مناسب و عمل ارادی را در مواجهه با این زمینه‌سازی بیرونی پیدا کنند و حرکت از الزام بیرونی به التزام درونی و از اصلاح شرایط توسط مرتبی به مقاومت در برابر شرایط منفی و حتی تلاش برای تغییر شرایط نامساعد به وسیله‌ی مرتبی باشد. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۹۰) فعالیت‌ها و اعمال مرتبی شامل تبیین حقایق، به دست دادن معیارهای تنظیم فعالیت‌ها و معرفی تکالیف، همراه با کمک و ترغیب نسبت به انجام آن‌هاست. فعالیت‌ها و اعمال مرتبی نیز شامل شناختن حقایق مذکور، گزیدن و ایمان آوردن به آن‌ها و برگشتن معیارها و عمل نمودن به تکالیف است. شرط وجود عناصری چون ایمان و عمل در سمت مرتبی، نشان‌گر بالاترین درجه‌ی ممکن از فعالیت‌های بشری است. (باقری، ۱۳۸۷، ص ۱۱۳)

بستر وسیع و گسترده‌ی تربیت رسمی و عمومی، اساساً بر تعامل رودرروی مرتبی و مرتبی تأکید دارد و از موقعیت‌های تعاملی برمی‌خیزد. لذا رسانه نباید جای این تعامل را پر کند و انتظار کارکردی از نوع تربیت را برآورده سازد؛ بلکه صرفاً در حد توسعه‌ی آگاهی و دسترسی آسان (و غیر مقید به زمان و مکان) به اطلاعات مطلوب است. بنابراین فناوری اطلاعات، زیر مجموعه‌ی تربیت محسوب می‌شود و وجه اشتراک این دو، کاربرد روشی آن‌هاست. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۴۲)

تصور دوسویه بودن فرآیند آموزش مانع از آن خواهد بود که مرتبی از روش‌هایی چون روش‌های تلقینی و تحمیلی برای انتقال ارزش‌ها استفاده کند؛ بلکه باید این گونه روش‌ها جای خود را به روش‌های تبیینی و انتقادی بدهند که طی آن‌ها ارزش‌های فرهنگی، مورد انتقاد و تبیین قرار می‌گیرند. (باقری، ۱۳۹۰، ص ۷۸)

در مقام التزام عملی به ارزش‌ها و اجتناب از ضدّ ارزش‌ها، هر عمل اختیاری فرد اولاً باید فی حدّ نفسه عمل صالح باشد (یعنی به لحاظ انطباق محتوا و شکل انجام آن با نظام ارزشی معیار، لیاقت و شأنیّت این را داشته باشد که انسان را به کمال برساند) و ثانیاً بر مبادی مناسبی (نظیر آگاهی، ایمان و انگیزه‌ی صحیح) استوار باشد تا موجب کمال نفسانی گردد. پس حسن فعلی و حسن فاعلی هر دو ملاک است؛ هرچند **حسن فعلی در طول حسن فاعلی است**؛ زیرا روح افعال اختیاری، نیت و انگیزه‌ی نفس برای انجام عمل (کیفیت اراده و اختیار) است که از معرفت، میل، باور نفس و دیگر مبادی عمل سرچشمه می‌گیرد. ولی هر نیت با نوعی از افعال سنخیت دارد؛ پس نمی‌توان با نیت خیر، هرگونه عملی را انجام داد. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۹۲) بنابراین با توجه به این که عمل بدون حسن فاعلی فاقد ارزش است، لازم است اولاً به متربی میدان داده شود و او وادار به انجام اعمال نیکو نگردد (چرا که وادار کردن منافی اختیار و زایل‌کننده‌ی ارزش است) و ثانیاً از انجام اعمالی که فاقد حسن فعلی است، جلوگیری شود. در این صورت، هم اجبار وجود دارد و هم اختیار (لا جبر و لا تفویض ولیکن امر بین الأمرین) (کافی، ج ۱، ص ۳۸۹).

۱۳-۵-۶ نقش شناسنده در یادگیری

از آن‌جا که بر مبنای فلسفه‌ی اسلامی در شناخت، شناسنده (عالم) نقشی مؤثر دارد، لذا می‌توان گفت که عمل و فعالیت یادگیرنده در موقعیت‌های تربیتی، ضروری و بااهمیت است. به سخن دیگر، **یادگیری عمل متربی است** و این عمل، عملی اختیاری و آگاهانه است و قصد و جهد متربیان، شرط لازمی برای آن است. بر اساس این مبانی، کسب معرفت و شایستگی‌های پایه برای تعالی وجودی متربی، مستلزم مواجهه‌ی فعال متربی با جهان هستی و به سخن عام‌تر، با موقعیت‌های زندگی است. مصادیق این اصل عبارت‌اند از:

- تکیه بر آزادی عمل و تجربه‌ی فردی متربیان، متناسب با شرایط رشد آن‌ها در جهت کسب شایستگی‌ها در چهارچوب موقعیت مدرسه
- تأکید بر مسئولیت متربی در امر یادگیری (زیرا لازمه‌ی تحقق اصل آزادی است).
- زمینه‌سازی برای تحقق آزادی معنوی متربیان
- فراهم نمودن تجربه‌ی گزینش، انتخاب و ترجیح برای متربیان

- بهره‌گیری از روش‌های فعال در جریان مدیریت فرآیند یاددهی-یادگیری (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، صص ۲۷۸ و ۲۷۹)

۶-۶ جهت‌دهی حرکت اختیاری انسان و زمینه‌سازی

۱-۶-۶ وجود تمایلات و خطرگاه‌ها

وجود توانایی‌های طبیعی خداداد و گوناگون در افراد بشر از یک سو و فعلیت‌داشتن عواطف و تمایلاتی متنوع (همچون حبّ و بغض، شادی و غم، شهوت و غضب) در وجود آدمیان از سوی دیگر، واقعیتی غیر قابل انکار است که فعلیت یافتن و تأثیرگذاری آن‌ها بر اساس آزادی تکوینی انسان، فاقد جهت‌ی متعین و از پیش تعریف شده است. از آن جا که انسان دارای یک حالت فراگیری و استعداد بی-نهایت برای رشد و نمو است، می‌توان گفت استعداد‌های طبیعی و سرشار انسان در همه‌ی ابعاد و همواره، قابلیت فعلیت یافتن را دارند. لذا این قابلیت و تأثیرگذاری باید در جهت نیل به کمال و هدف غایی زندگی انسان جهت‌دهی شود؛ وّالّا رشد نامناسب استعداد‌های طبیعی و حاکمیت عواطف و تمایلات مهارنشده، مانعی مهم در مسیر کمال وجودی انسان خواهد بود. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۶۶)

۲-۶-۶ ایجاد مقتضیات تربیت

طراحی و اجرای مجموعه‌ای از تدابیر و اعمال هماهنگ، سنجیده و عمدی، از سوی مربّیان، در قالب ایجاد مقتضیات و رفع و دفع موانع تکوین و تحوّل شایسته‌ی مربّیان را، با توجّه به لزوم حرکت اختیاری و آگاهانه‌ی مربّیان، باید تنها نوعی تمهید مقدمات مناسب برای این حرکت در نظر گرفت که از سوی مربّیان و متولّیان فرآیند تربیت، به منزله‌ی زمینه‌ی لازم (و نه شرط لازم و کافی) تشخیص داده شده‌اند. لذا، باید زمینه‌سازی را دیگر ویژگی اصلی فرآیند تربیت به شمار آورد. فراهم نمودن شرایط مورد نیاز (ایجاد مقتضیات و علل و عوامل اعدادی) برای حرکت اختیاری و آگاهانه‌ی فرد و جامعه به سوی هدف مطلوب، جنبه‌ی ایجابی این گونه زمینه‌سازی است؛ چه این که زمینه‌سازی در بعد سلبی نیز معطوف به رفع یا دفع موانع بیرونی و درونی این حرکت آگاهانه و اختیاری

است. لذا لازم است این گونه زمینه‌سازی در هر دو جنبه‌ی ایجابی و سلبی به صورتی باشد که با اصل وجود آزادی تکوینی در انسان و لزوم تحقق اختیار او در اعمال و حرکات خویش منافات پیدا نکند. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۳۷-۱۷۲)

افعال اختیاری انسان معلول عللی هستند و اراده‌ی آزاد فرد در انجام دادن کارهایی که به اختیار اوست، از اجزای اساسی علت تامه‌ی این افعال محسوب می‌شود. بنابراین، مربیان فقط می‌توانند مقتضیات تربیت را فراهم آورند؛ ولی ممکن است فرد با اراده‌ی خود از برنامه‌ها به طور کامل تبعیت نکند و در نتیجه، همه‌ی اهداف پیش‌بینی شده به طور کامل تحقق نیابند. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۲۶)

۳-۶-۶ استعدادیابی

رسول گرامی اسلام (ص) می‌فرمایند: «الناسُ معادن کمعادن الذهب و الفضة» (بحار الأنوار، ج ۵۸، ص ۶۵). هم‌چنین «یشيروا لهم دفائن العقول» (نهج البلاغه، خطبه‌ی ۱) از سخنان نورانی امیر مؤمنان (ع) است. هر دو روایت، وجود دفینه و معدن را برای انسان ثابت می‌کند. این دفینه‌ها همان توانایی‌ها و استعدادهای انسانی است که در افراد مختلف، درجات گوناگونی دارد: برخی معادن طلا است، بعضی معادن نقره؛ برخی استعداد راقی دارند و بعضی میانی و گروهی نازل.

یکی از مبادی عمل محکم، توانایی‌های صادق است. انسان باید بتواند توانایی‌های صادق را از توانایی‌های کاذب بازشناسد و بر اساس قدرت صادق عمل کند. هر کسی باید ستون عمی و عملی خود و تمام قوا و اجزای اصلی و فرعی و ذاتی و عرضی و آشنا و بیگانه را بشناسد تا برای او ثابت شود که چه قدرتی و چه غریزه و طبیعتی در نهان و نهاد او به دست خدای متعالی تعبیه شده و بداند که آن امانت الهی است و باید آن را حفظ و تعدیل کرد، نه تعطیل. (جوادی آملی، ۱۳۸۶، صص ۲۰۰-۲۰۱)

۴-۶-۶ شکوفایی فطرت

هرچند که فطرت الهی انسان، سرمایه‌ی اصلی حرکت او به سوی کمال است؛ ولی چنان که گذشت، فطرت امری نیست که به طور خودکار فعلیت یابد. لذا باید جریانی اجتماعی، زمینه‌ی بروز و ظهور مناسب فطرت را فراهم سازد تا این سرمایه با حرکت اختیاری خود فرد شکوفا گردد؛ و الا ممکن است به سبب تأثیرپذیری از عوامل بیرونی یا با سوء اختیار فرد در استفاده‌ی ناشایست از استعدادهای

طبیعی و پیروی از عواطف و تمایلات طغیان‌گر، این فطرت پاک هرگز مجال بروز و شکوفایی نیابد.
(آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۴۷)

۵-۶-۶ مرجعیت و سندیت مربی

اصل آزادی نباید مانع وجود حدّ معقولی از سندیت و مرجعیت برای مربیان باشد. چه این که شناخت حدود و رعایت آزادی (آزادی در) متناسب با شرایط رشدی مترّیان و فراهم کردن فرصت-هایی برای عمل آزادانه‌ی مترّیان، به بودن اقتدار حقیقی در مربی بستگی دارد و مربی می‌تواند با درک درست از شرایط رشدی مترّی، برای او شرایط انجام عمل اختیاری و آگاهانه را فراهم آورد. روشن است که این مرجعیت باید اساساً از تعالی و اشتداد وجودی مربیان برخاسته باشد، نه صرفاً از اقتدار رسمی و قانونی ایشان. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۷۹)

۷-۶ مسئولیت‌پذیری

یا توجه به این که مترّی غایت‌هایی را که به سوی آن‌ها حرکت می‌کند، خود انتخاب کرده است و هم‌چنین این که هدف از تربیت، دستیابی به حیات طیّبه است، مترّی باید نسبت به انتخاب‌های خود پاسخ‌گو باشد. (باقری، ۱۳۸۷، ص ۱۶۳) در واقع نظام تربیت رسمی و عمومی فقط متضمّن اختیاردهی به فرد نیست؛ بلکه این اختیار در جهت شکوفایی فطرت است و لذا باید در جهت درستی از آن استفاده شود.

۸-۶ خصوصیات متفاوت انسان‌ها

خداوند انسان‌ها را با وجود اشتراکات بسیار در نوع استعدادها و عواطف و علایق طبیعی، فطرت الهی، بهره‌مندی از عقل و اراده و اختیار و ...، دارای برخی خصوصیات بالقوه یا بالفعل - متفاوت (جسمی، فکری، جنسی / جنسیتی) آفریده است. بر اساس این تفاوت‌ها، چگونگی و میزان مسئولیت و نیز گستره‌ی زمینه‌ها، امکانات و فرصت‌های تکامل یا تنزل در انسان، گوناگون است. البته، این گونه اختلافات تابع حکمت الهی و نظام علّت و معلولی حاکم بر جهان است و سبب می‌شود تا انسان‌ها بر حسب وسع و توانایی‌های متفاوت، با حقوق و تکالیف متنوعی مواجه باشند. این تفاوت‌های قابل توجه،

هم بین افراد و اصناف بشر وجود دارند و هم در طول زندگی یک فرد و بر حسب شرایط و مقتضیات مراحل رشد، رخ می‌نمایند. لذا پذیرش فطرت و طبیعت مشترک نباید موجب گردد که انواع تفاوت‌های موجود بین انسان‌ها و در مراحل زندگی هر انسان نادیده گرفته شود و با وجود لزوم توجه به حقیقت مشترک انسانی و وحدت بنیادی فطرت و طبیعت آدمی، توجه به این نوع اختلافات نیز کاملاً ضروری است. علامه طباطبایی (ره) ذیل آیه‌ی شریفه‌ی ۲۱م سوره‌ی مبارکه‌ی حجر (و إن من شیئٍ إلّا عندنا خزائنه و ما نُنزلُه إلّا بقدرٍ معلومٍ) می‌فرمایند: این آیه هم اشاره به تفاوت‌های نوعی دارد و هم اشاره به تفاوت‌های فردی؛ یعنی هم به آن‌چه که افراد بشری را از افراد سایر انواع ممتاز می‌کند و هم آن‌چه که افراد بشر را از هم ممتاز می‌سازد. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۶۷- ۱۲۰) در واقع متربّیان اگرچه از نظر فطری با یکدیگر تشابه دارند؛ اما تحت تأثیر جنسیت، وراثت، محیط و عوامل ماوراءالطبیعه از یکدیگر متفاوت می‌شوند. (سند برنامه‌ی درسی ملی، ص ۲۹)

مفهوم شایستگی‌ها را می‌توان بر حسب سطح و لزوم کسب آن‌ها توسط عموم افراد جامعه، به دو گروه شایستگی‌های پایه و شایستگی‌های ویژه تقسیم نمود. شایستگی‌های پایه آن دسته از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌ها هستند که متربّیان باید آن‌ها را برای وصول به مرتبه‌ای لازم یا شایسته از آمادگی عموم افراد جامعه برای تحقّق حیات طیّبه کسب کنند؛ ولی شایستگی‌های ویژه آن گروه از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌هاست که در سطحی بالاتر از سطح مورد انتظار از آمادگی همگان جهت تحقّق حیات طیّبه است و افراد بر حسب علاقه و استعداد فعلیت‌یافته‌ی خود و نیازهای خاصّ جامعه‌ی صالح، آن‌ها را کسب می‌کنند. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۳۸)

هدف کلی تربیت عمومی عبارت است از: تکوین و تعالی هویت مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی) متربّیان، همراه با توجه به وجوه اختصاصی هویت فردی و غیر مشترک (بومی و محلی، قومی، دینی، مذهبی و فرهنگی، جنسیتی، خانوادگی) ایشان به صورتی یک‌پارچه در راستای شکل‌گیری جامعه‌ی صالح و اعتلای مداوم آن بر اساس نظام معیار اسلامی که از طریق کسب شایستگی‌های لازم (پایه و ویژه) صورت می‌گیرد. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۶۶) با توجه به این که برخی ابعاد هویت غیر مشترک افراد، می‌تواند فرد به فرد متفاوت باشد، لازم است فرآیند تربیت هر فرد به طور جداگانه

تعریف شود و توسط مرتبی رصد گردد. همچنین محتوای ارائه شده به افراد نیز باید متناسب با این ابعاد، متفاوت باشد؛ غیر از حداقل‌هایی که جزء هویت مشترک محسوب می‌گردد.

انسان‌ها محدودیت‌های متعددی دارند. برخی از این محدودیت‌ها در دوره‌ی خاصی از زندگی وجود دارد و برخی نیز از فرد به فرد متفاوت است. با توجه به این که محدودیت‌ها، ظرفیت شخص را تعیین می‌کنند و همچنین این که تکلیف باید متناسب با ظرفیت مرتبی باشد، لازم است محدودیت-های هر شخص به طور جداگانه ملاحظه شود و از ارائه‌ی تکالیف یکسان به متربّیان خودداری گردد تا تکلیف با ظرفیت متناسب گردد (باقری، ۱۳۸۷، ص ۱۶۴) البته این مسأله نافی حداقل‌هایی که هر مرتبی باید کسب کند (مانند واجبات دینی) نیست؛ بلکه به شایستگی‌های ویژه‌ای برمی‌گردد که می‌تواند از فردی تا فرد دیگر متفاوت باشد. روشن است که این مسأله، مؤیدی بر تئوری «تربیت فردی» در مقابل تئوری «تربیت خطّ تولیدی» است و طبق آن باید محتوا و شیوه‌های تربیتی از فردی تا فرد دیگر متفاوت باشد.

این نکته نیز قابل توجه است که انسان ذاتاً طبیعتی فعال دارد و لذا مرتبی در جریان تربیت، نیازمند مدیریتی فعال است (سند برنامه‌ی درسی ملی، ص ۲۹) و هر مرتبی فطرتاً یادگیرنده‌ای منحصر به فرد قلمداد می‌شود. (سند برنامه‌ی درسی ملی، ص ۱۱۳)

۹-۶ عدالت تربیتی

باید توجه نمود که توجه به خصوصیات متفاوت متربّیان منافاتی با عدالت تربیتی ندارد؛ چرا که عدالت تربیتی به معنای فراهم آوردن فرصت‌های مشترک برای همگان با توجه به ویژگی‌های مشترک است و این که تفاوت‌های فردی (بین فردی و درون فردی)، فرهنگی و اجتماعی در ارائه‌ی تربیت کیفی برای همه‌ی متربّیان مورد ملاحظه قرار گیرد، مؤید عدالت تربیتی است. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۸۹)

عدالت در حوزه‌ی توزیع، به این معناست که امکانات یکسان در اختیار افراد قرار گیرد و کسانی که تلاش مضاعفی را اعمال کرده‌اند، نتیجه‌ی متفاوتی نیز دریافت نمایند. این گونه از نابرابری، متفاوت با تبعیض بوده و با عدالت قابل جمع است.

البته عدالت علاوه بر حوزه‌ی توزیع، در قلمرو تکلیف، مستلزم توجه به توانایی‌های افراد است و اعمال تکلیف فراتر از حدّ توان افراد نیز موجب خروج از حدود عدالت است؛ همین‌گونه که در مجازات، عدالت، مستلزم میزان توجه به خطاست. (باقری، ۱۳۸۷، ص ۲۳۰)

۱۰-۶ محیط تربیتی

۱-۱۰-۶ ابعاد زندگی انسانی

انسان با دو حیات و با 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 به صورت هویت جمعی هر فرد و بر اساس انتخاب و عمل جمعی او ظهور و بروز می‌نماید. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که میان فرد و جامعه، رابطه‌ی حقیقی برقرار است و نه رابطه‌ی قراردادی مانند رابطه‌ی کتاب‌های یک قفسه. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۲۱) به عبارت دیگر، زندگی و هویت آدمی، موجودیتی دو بعدی است: بعدی فردی که او را از مقهور و مستحیل شدن در جمع مانع می‌شود و بعدی اجتماعی که او را در جریان پیوند و داد و ستد با دیگران و هم‌هویتی با آنان قرار می‌دهد؛ هرچند در جریان این داد و ستد نیز اراده از وی سلب نمی‌شود. (باقری، ۱۳۸۷، صص ۱۵۸-۱۵۹)

۲-۱۰-۶ انسجام اجتماعی

انسجام و وحدت در یک جامعه مستلزم تربیت انسان‌هایی است که زمینه‌های با هم زیستن و انسجام اجتماعی را داشته باشند. این مهم با شکل‌گیری عناصر معرفتی و گرایشی مشترک در هویت گروهی افرادی تحقق می‌یابد که در چهارچوبی رسمی و اعتباری تحت عنوان «ملت» یا «امت» با همدیگر زندگی می‌کنند. البته این انسجام اجتماعی امری تشکیکی است؛ به طوری که از خانواده و جامعه‌ی محلی شروع می‌شود و به جامعه‌ی جهانی می‌رسد. از آن‌جا که هویت ملی ماهیتی معرفتی و گرایشی و عملی دارد، لذا مهم‌ترین عامل شکل‌گیری آن، نه ساز و کارهای صرفاً سیاسی بلکه سازوکارهای فرهنگی و به ویژه تربیتی است. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۶۵)

آدمی نه صرفاً موجودی پذیرنده و در اختیار محیط است که هر طور دیگران بخواهند، او را بار بیاورند و نه همه چیز به طور کامل از جانب خود فرد تعیین می‌شود و وی از هر نظر بر تمام چگونگی رشد خود مسلط است. پس نه می‌توان تمام مسئولیت‌ها را بر عهده‌ی عوامل بیرونی گذاشت و نه می‌توان همه چیز را به چگونگی‌های فردی منتسب کرد. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۱۸) بنابراین در عین پذیرش اختیار آدمی، لازم است به محیط تربیتی وی نیز توجه شایسته نمود.

۴-۱۰-۶ هویت

هویت، بخش نامتعیّن و سیّال و در عین حال، یک‌پارچه‌ی وجود آدمی است که در جریان قبض و بسط زنجیره‌ی موقعیت‌های زندگی، توسعه و تعالی می‌یابد. هویت دارای دو جنبه‌ی فعال و منفعل است. جنبه‌ی فعال آن بخش خلّاق و مولّد و زایای هویت است که بر اساس آگاهی و قدرت انتخاب-گری انسان عمل می‌کند و بر عناصر موقعیت تأثیر می‌گذارد و آن را اصلاح و بهبود می‌بخشد؛ اما تکوین و تحوّل هویت در جنبه‌ی منفعل، از عناصر فطرت و طبیعت از یک سو و از سوی دیگر از عناصر موقعیت تأثیر می‌پذیرد. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۶۶)

۵-۱۰-۶ عوامل تعامل مؤثر اجتماعی

- حفظ و ارتقای فردیت: تعامل واقعی میان افراد مستقل ایجاد می‌شود و صرف حضور فرد در جمع به معنای وقوع تعامل نیست؛ زیرا گاه افراد به صورت منفعل در جمع مستغرق‌اند.
- گزینش و طرد سنت‌های اجتماعی: قبول یک-باره‌ی این سنت‌ها، سستی‌ها و ناراستی‌های آن‌ها را به در نخواهد کرد. از سوی دیگر، طرد یک‌باره‌ی آن‌ها نیز ممکن و مطلوب نیست؛ زیرا فرد نمی‌تواند بیرون از بستر روابط و سنت‌های اجتماعی قرار گیرد.
- غلبه بر خودمحوری: فرد باید بتواند به دنیای دیگران وارد شده، بر خود بیفزاید. (باقری، ۱۳۸۷، صص ۱۶۳-۱۶۴)

۴-۱۰-۶ فرآیند یادگیری

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 تعیین‌کننده دارند. بر این اساس، یادگیری نیازمند زمینه است و هر زمینه‌ای، مساعد و مناسب یادگیری نیست. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۱۹)

بر اساس این اصل، لازم است به این نکته نیز توجه شود که یادگیری هر موضوعی نیازمند رسیدن به سنّ رشد خاصی است (سند برنامه‌ی درسی ملی، ص ۲۹) و این موضوع باید توسط مربی هدایت شود.

۵-۱۰-۶ تنوع محیط یادگیری

اسلام بر تنوع در روش‌های یاددهی-یادگیری (مشاهده‌ی آیات، تدبّر و تعمّق، صحبت و گفتگو، تجربه، تفکر فردی و جمعی، تهذیب نفس، داستان‌گویی، تأسی از اسوه‌های حسنه و ...) و تکثر در محیط یادگیری (خانواده، طبیعت، مسجد، مدرسه، محیط اجتماعی، محیط کار و ...) تأکید دارد (سند برنامه‌ی درسی ملی، ص ۲۷) و کلّ نظام هستی را محیط یادگیری می‌داند. (سند برنامه‌ی درسی ملی، ص ۳۲) بنابراین محدود کردن دانش‌آموزان به فضای تربیتی محدود مدرسه امری خطاست و باید ایشان را به طور هدفمند و تحت نظارت مربیان (برای جلوگیری از آسیب‌های اجتماعی) وارد جامعه کرد.

گرچه مدرسه و فضای آموزشی و پرورشی آن مانند: کلاس درس، کارگاه، آزمایشگاه، نمازخانه، مکان‌های ورزشی و نظایر آن به مثابه محیط‌های یادگیری پایه و اصلی به شمار می‌آید، ولی یادگیری صرفاً به محیط مدرسه منحصر نشده و محیط‌های خارج از آن را مانند: فرهنگ‌سراها، پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی، مساجد، موزه‌ها، پارک‌های علم و فناوری، کانون‌های فرهنگی و تربیتی، فضاهای اردوگاهی، کتابخانه‌های عمومی، مراکز صنعتی و کشاورزی و موقعیت‌های طبیعی نیز در بر می‌گیرد. (سند برنامه‌ی درسی ملی، ص ۱۱۵)

با توجه به مطالب پیش گفته، لازم است تا حد امکان از شبیه سازی واقعیت در محیط محدود مدرسه جلوگیری شود و مترتبان به فضای باز جامعه هدایت گردند. این که محیط بیرون از مدرسه بعضاً آکنده از مظاهر فساد است، دلیل خوبی برای ایزوله کردن مترتبان در داخل مدرسه نیست؛ چرا که ایشان بالاخره روزی در جامعه پای خواهند گذاشت و چه بسا آسیب های زیادی را در اثر همین ناآگاهی ها متحمل شوند. بنابراین، تا جایی که امکان داشته باشد، بایستی تربیت در محیط جامعه صورت پذیرد و مترتبان به شکل مستقیم با واقعیت ارتباط داشته باشند. لذا مدرسه نقش یک پایگاه را در تربیت بازی خواهد کرد و نه یک مکان دائمی که تمام تربیت در آن صورت پذیرد.

۱۱-۶ یک پارچگی و استمرار تربیت

در فرآیند تربیت باید از یک سو نگر و حصر توجه به برخی مؤلفه ها و تفکیک عناصر این فرآیند پرهیز نمود و نگاهی جامع و یک پارچه داشت. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۸۹) طبق این اصل، لازم است فرآیند تربیت آدمی در تمامی طول عمر وی ادامه یابد و سیستم تربیتی به گونه ای طراحی شود که با اشتغال و دیگر مسائل زندگی شخص قابل جمع باشد. با این نگاه، لازم است از مرحله بندی دقیق تربیت (مثل پایه های مختلف تحصیلی) پرهیز نماییم و سیستم به حدی انعطاف پذیر باشد که هر شخص در تمام طول عمر خود و متناسب با نیاز و زمانی که در اختیار دارد، بتواند از آن استفاده نماید. ضمناً پیوستگی زمان تحصیل باید پاس داشته شده و از بروز «شکاف زمانی» در طول سال تحصیلی جلوگیری شود. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۳۸۴) بنابراین تعطیلی تابستان در راه تحصیل علم، امری غیر قابل توجیه است.

یادگیری، قابلیت مادام العمر آدمی است؛ لذا آدمی می تواند در تمامی مراحل زندگی تغییر کند. البته نوع، روش و منابع انگیزشی انسان ها برای یادگیری در مراحل مختلف، متفاوت است. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۱۹) بنابراین فرآیند تربیت رسمی و عمومی به سبب تداوم و الزامی بودن، «در طی زمان» نسبت به همه ی افراد جامعه به تدریج عمومیت می یابد و پوشش همگانی پیدا می کند. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۲۹)

برنامه‌های درسی و تربیتی نیز باید توان، انگیزش و زمینه‌های لازم را جهت خودیادگیری و خودسازی مادام‌العمر برای متربّیان و نیز برای معلّمان و متربّیان فراهم کند. (سند برنامه‌ی درسی ملی، ص ۳۴) یکی از اهداف برنامه‌ی درسی نیز توانایی در انواع تفکّر، مهارت‌های فرآیند تفکّر و یادگیری مادام‌العمر است. (سند برنامه‌ی درسی ملی، ص ۴۰) روشن است که رویکرد کتاب‌محوری در آموزش علوم، دقیقاً نقطه‌ی مقابل چنین هدفی است.

۱۲-۶ نقد مداوم آموخته‌ها

اصلاح و بهبود موقعیت خود و دیگران در وجه جمعی و مشترک آن، مستلزم کسب شایستگی‌های متعدّد، از جمله توان‌مندی شناخت و فهم شرایط اجتماعی، ارتباط فعال با دیگران، درک و حسّاسیت اخلاقی و ارزشی نسبت به مسائل، مواجهه‌ی خردمندانه با مسائل و مشکلات، نقد خود و دیگران و سازوکارهای اجتماعی، تحمّل نقد و سعه‌ی صدر و مداراست که افراد جامعه با استفاده از آن، پیوسته بر مبنای نظام معیار، وضع موجود را نقد می‌کنند و به اصلاح و بهبود آن همّت می‌گمارند. قرآن کریم آشکارا و صریح، انسان‌ها را به آزمون مکرّر و پیوسته‌ی میراث گذشتگان و سنّت‌های نیاکان فرامی‌خواند و پیروی بی چون و چرا از دیگران را ناپسند می‌شمرد و کسانی را که مشی گذشتگان را توجیهی برای عمل ناپسند خود می‌پندارند، به باد انتقاد می‌گیرد. تردیدی نیست که سنّت‌ها به تمامی نامطلوب و ناپسند نیستند؛ اما برای بازشناسی مطلوب از نامطلوب و امور پسندیده از ناپسند، نقد مستمرّ آن‌ها ضرورت دارد. این نقد مستمرّ و پیرایش، نسبت به روال‌های جاری زندگی نیز لازم است؛ چرا که مایه‌ی بالندگی هر فرد و جامعه است. بر این اساس، مهارت نقد مبتنی بر چهارچوب نظام معیار اسلامی، پیش‌نیاز اصلی حرکت استعلایی زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی است. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۴۸)

برخورد عقلانی، منطقی و نقّادانه با مسائل و موقعیت‌های متنوّع زندگی و هم‌چنین ارزیابی سبک زندگی انتخاب‌شده و بصیرت نسبت به آثار، نتایج و پیامدهای آن، از اهداف برنامه‌ی درسی می‌باشد. (سند برنامه‌ی درسی ملی، ص ۴۰)

هم‌چنین در روایتی که امیرالمؤمنین(ع) از رسول خدا(ص) ۱۰۳ خصلت مؤمن را بیان می‌کنند، اولین آن‌ها «جوّال الفکر» بودن است. اندیشه‌ی پویا خود به خود به نقد اندیشه‌ها خواهد پرداخت و چیزی نباید مانع این آزادی فکر شود. در مواجهه با اندیشه‌ها نیز امام علی(ع) توصیه به «نقاد کلام» بودن و تجزیه‌ی کلام و پذیرش قسمت‌های حقّ آن کرده‌اند. (محاسن (برقی)، ج ۱، ص ۲۳۰)

۱۳-۶ مقتضیات و موانع تربیت

یکی از دو قطب اصلی فرآیند تربیت که وظیفه‌ی اصلی او، زمینه‌سازی جهت تکوین و تحوّل پیوسته‌ی هویت مترّبان در دو بعد ایجابی و سلبی، که ایجاد مقتضیات (فراهم آوردن مقدمات و علل اعدادی رشد و تکامل شخصیت مترّبان) جنبه‌ی ایجابی این عمل محسوب می‌شود و رفع موانع موجود و دفع موانع محتمل در مسیر شکل‌گیری هویت مترّبان به طور یک‌پارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، وجه سلبی این فعالیتّ مربّیان به شمار می‌آید. مربّیان باید رفع موانع موجود و بلکه مقدّم بر آن، دفع موانع محتمل الوجود (یعنی پیش‌گیری از تحقق و یا اثرگذاری آن‌ها) را -البته با کمک عوامل اجتماعی سهیم و مؤثر و حتّی الامکان با مشارکت فعال خود مترّبان- در دستور کار خویش قرار دهند؛ وّالا بدیهی است که تلاش مربّیان در زمینه‌ی تحقق اهداف فرآیند تربیت به ثمر نخواهد رسید.

➤ مقتضیات تربیت:

- ❖ تمهید (فراهم کردن امکانات مقدّماتی و شرایط محیطی مناسب)
- ❖ تأدیب
- ❖ تعلیم
- ❖ تزکیه (تطهیر)
- ❖ تبیین
- ❖ تذکّر و موعظه
- ❖ انذار و تبشیر
- ❖ پرسش و پاسخ
- ❖ امر به معروف و نهی از منکر

❖ تشویق و تنبیه

❖ ابتلا و آزمایش

➤ موانع تربیت:

❖ دنیاطلبی و هوای نفس

❖ حاکمیت رذائل اخلاقی نظیر لجاجت، تعصب، تکبر، غرور و خودرأیی

❖ فقر اقتصادی و کمبود وسایل ضروری معاش

❖ احساس بی‌نیازی و خودکفایی

❖ حکومت طاغوت (رهبران غیر الهی) و مشرکان و ظالمان بر جامعه

❖ غلبه‌ی وسوسه‌ی شیطان و فکر و خیال باطل بر فضای ذهن و اندیشه

❖ وجود شبهات فکری و عقیدتی

❖ غفلت از یاد خدا

❖ استفاده از غذا و اموال حرام

❖ دسترسی (مطلق و بی حد و حصر) به ئوسایل ترویج فساد و فحشا

❖ حضور (انفعالی) در محیط آلوده

(آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، صص ۱۷۲-۱۷۳)

۱۴-۶ تقدم تبیین بر عمل خواهی

۱-۱۴-۶ سازمان یادگیرنده

سازمان یادگیرنده، سازمانی است که افراد آن ضمن کنارگذاشتن شیوه‌های قدیمی اندیشیدن، خودآگاه بوده و به طور باز با یکدیگر تعامل دارند. همه‌ی اعضای آن با شناخت کامل از اهداف و کارکرد سازمان، به شناسایی و تعریف برنامه‌های عملیاتی خود پرداخته و در مورد آن‌ها توافق حاصل می‌کنند. آنان در اجرای برنامه‌های مورد توافق، همکاری لازم را دارند. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۳۷۰)

۶-۱۴-۲ اعتباریابی و اعتبارسازی در ارزش‌ها

اعتبار ارزش‌ها همواره به معنای قرارداد محض نیست؛ بلکه می‌تواند پشتوانه‌ای از حقیقت داشته باشد. در جریان تربیت، باید جنبه‌ی اعتباری وظایف و تکالیف ارزشی به کمک پشتوانه‌ی حقیقی آن‌ها بازشناسی شود و بلکه امکان نایل شدن خود فرد به اعتبارها و به تعبیر دیگر، ساختن آن‌ها برای وی فراهم گردد. با توجه به این اصل، نمی‌توان تنها به عرضه‌ی وظایف و تکالیف اخلاقی و ارزشی -هرچند توسط مترّیان به عمل درآید- اکتفا نمود. عمل به این وظایف بدون دریافت حکمت آن‌ها، به طور معمول منجر به تغییرات سطحی در افراد می‌گردد و پایداری آن‌ها نیز به همین دلیل، اندک خواهد بود. در عوض، باید فعالیت ذهنی و ادراکی افراد، مورد توجه قرار گیرد و معلوم شود که آیا آن‌ها توانسته‌اند به اعتبارهای ذهنی مناسب در خصوص ارزش‌های مورد نظر راه یابند یا خیر. هنگامی که ذهن فرد به این فعالیت اعتباریابی و بلکه اعتبارسازی راه یابد، وی به درک عمیق‌تری در مورد ضرورت وظایف اخلاقی و ارزشی نایل می‌گردد و به تبع آن، استواری بیشتری در شکل به آن‌ها نشان می‌دهد. (باقری، ۱۳۸۷، صص ۲۲۶-۲۲۷)

۶-۱۴-۳ مطالبه‌ی دلیل

برای تصحیح باورها یا رفتارهای غلط مخاطبان باید به آن‌ها بقبولانیم که معرفت‌هایی که این باورها و رفتارها بر آن‌ها مبتنی هستند، از ضمانت و اعتبار کافی برخوردار نبوده و مخدوش‌اند. جهت آماده کردن مخاطب برای پذیرش امکان ابطال یا اصلاح باور با رفتارش، باید دلیل آن باور یا رفتار را از وی مطالبه نماییم. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۱۴)

۶-۱۵-۱ مفهوم علم

۶-۱۵-۱ مقصود از علم

در نگرش اسلامی کسانی حقیقتاً انسان‌اند که در مسیر علم حقیقی باشند: یا عالم ربّانی باشند یا متعلّمی در راه نجات، و بقیّه هیچ و پوچ و بی‌ارزش‌اند. (نهج البلاغه، حکمت ۱۴۷) لذا در تمدّن اسلامی، شکوفایی علم و ایمان و تنزّل این دو همواره توأمان بوده است. البتّه در این نگرش، دانشی حقیقتاً علم شمرده می‌شود که بتواند ارزش‌های توحیدی را در اندیشه، خلق و خوی و رفتار انسان

متجلی سازد و در غیر این صورت، یک امر زیادی (فضل) است نه علم. (حدیثی از پیامبر(ص)، اصول کافی، ج ۱، ص ۳۲) در این نظام معیار، علمی ارزشمند است که موجب تواضع و خشیت عالم شود و اوج این تأثیر در خشیتی است که عالم نسبت به خداوند پیدا می‌کند و غیر عالم به این مقام نمی‌رسد. این خشیت تمام وجود دانشمند را متحوّل می‌سازد و حیات بخش وجود او و مایه‌ی زینت و حلم و بردباری وی است و زمینه‌ی تسلّط مشروع عالم بر دیگران را فراهم می‌سازد. احترام به چنین عالمی در واقع تکریم و تقدیس خداوند است و خدمت به او واجبی عقلی و شرعی. همچنین که از این منظر، بهترین علم‌ها دانشی است که به شناخت خود و اصلاح خویش بیانجامد و راه سعادت را نشان دهد و بدترین دانش‌ها، آن که انسان را اصلاح نکند و در دنیا متوقّف سازد.

اما مفهوم علم در این نظام فکری و ارزشی، بسی گسترده‌تر از مفهوم محدود و مصطلح از واژه‌ی علم (=science) در دنیای معاصر است که تنها بر دانش‌های تجربی و آن هم معمولاً بر معارف و معلومات مفید برای اصلاح زندگی دنیایی انسان اطلاق می‌شود؛ هرچند بدون شک گستره‌ی این مفهوم ارزشمند در فرهنگ اسلامی شامل تمام دانش‌های تجربی و انسانی کاشف از واقعیّات و حقایق هستی و نیز علوم کاربردی مفید در شناخت و حلّ مسائل پیچیده‌ی زندگی انسان معاصر است. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۰۳ و ۱۰۴)

۶-۱۵-۲ تقدّم شناخت انسان

منشأ اختلاف مکاتب و جهان‌بینی‌ها و شناخت‌های گوناگون، خود انسان است که شناخت حسّی، عقلی و یا غیر آن را در عالم فکر و نظر قبول می‌کند. از این رو برای جستجوی ریشه و مبدأ این اختلافات، گریزی از شناخت و معرفت خود انسان نیست. آن کس که شناسنده را شناسد، به شناخت او نیز پی نمی‌برد و چون شناسنده انسان است، معرفت انسان مقدّم بر جمیع معرفت‌ها است. پس قبل از هر چیز باید خود انسان را شناخت. البته این شناخت، شناختی شهودی و حضوری است. انسانی که از فطرت و حقیقت خود غافل است، هرچه بر تلاش و کوشش علمی و عملی خود می‌افزاید، بیشتر به بیراهه می‌رود.

حقیقت تشکیکی علم آدمی در نخستین تقسیم خود به علم حضوری و علم حصولی تقسیم می‌شود که از حیث تجرّد و واقع‌نمایی، علم حضوری برتر از علم حصولی است؛ زیرا فارغ از وساطت صورت‌ها و مفاهیم، به طور مستقیم و با حضور خود واقعیت حاصل می‌شود؛ ولی علم حصولی شامل سه مرتبه‌ی خیالی، حسّی و عقلی است. این مراتب علم با یکدیگر نسبت و رابطه دارند؛ ولی به یکدیگر تبدیل نمی‌شوند. هم‌چنین شناخت حصولی در آدمیان از سویی به دو بخش تصوّر و تصدیق، و از سوی دیگر به دو قسم بدیهی و نظری تقسیم می‌شود.

با توجه به سطوح مختلف واقعیت نیز می‌توان به مسأله‌ی تقسیم علوم توجه نمود. در بالاترین یا فراگیرترین سطح واقعیت، کلّ هستی با همه‌ی موجودات آن، خواه محسوس یا نامحسوس، مخلوق و آیت خدا محسوب می‌شوند. در این سطح، تفاوتی میان موجودات نیست. آن‌ها همه واقعیتی آیه‌ای یا نمادین دارند. در انی سطح، نمی‌توان اقسامی برای علوم قائل شد، بلکه علم از ویژگی یگانگی برخوردار است. در سطحی پایین‌تر که موجودات از حیث نوع موجودیت یا صفاتی وجودی مورد توجه قرار می‌گیرند، علوم نه تنها موضوعات مختلف دارند، بلکه به تبع آن چه بسا روش‌های مختلفی برای تحقیق و مطالعه خواهند داشت.

از سوی دیگر، بر اساس قصد و غرض آدمی، می‌توان گفت که علم دارای قسم یا اقسام اعتباری است. البته در معرفت‌شناسی اسلامی، به دلیل اهمیت‌ی که برای واقعیت معلوم در نظر گرفته شده است، قسم یا اقسام حقیقی علوم کنار گذاشته نمی‌شود؛ ولی علاوه بر آن، تقسیم اعتباری علم بر حسب مقاصد و نیازهای خاصّ آدمی نیز امکان‌پذیر است. از این نظر، علم متناظر با نیازهای آدمی و میزان سودمندی آن قابل تقسیم است. سودمندی علم در پاسخ‌گویی به نیازهای واقعی انسان مشخص می‌شود. هر علمی که به نیازهای اساسی‌تر پاسخ گوید، از سودمندی بیشتری برخوردار است. نیازهای اساسی بشر شامل نیازهای حیاتی و نیازهای متعالی است. رفع نیازهای حیاتی اولویت زمانی دارد؛ ولی پاسخ‌گویی به نیازهای متعالی از اولویت رتبی برقرار است. به بیان دیگر، از آن‌جا که هر علم دارای متعلّق و معلومی است و همه‌ی معلوم‌ها در تأمین کمال اصیل آدمی تأثیر یکسانی ندارند، علوم به فراخور موضوع خود دارای ارزش می‌شوند. برخی علوم از منزلت و شرافت بالاتر و در نتیجه از اصالت نسبی برخوردارند و پاره‌ای دیگر از مرتبتی پایین‌تر. و بعضی که نقشی در تأمین کمال یا دوری انسان

از مسیر کمال ندارند، فاقد ارزش و مباح‌اند و بالاخره دسته‌ای از علوم و دانسته‌ها نیز به دلیل آسیب-رسانی به تکامل حقیقی انسان دارای ارزش منفی هستند. به همین جهت، نوعی اولویت و تقدّم و تأخّر رتبی در تحصیل و تعلیم دانش‌ها به وجود می‌آید.

لذا، **علم انسان واقعیّتی ذومراتب است** و سطح آن نیز تابعی از ابزارها، روش‌ها، مهارت‌ها و محدودیت‌های شناختی آدمی است. (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۷۹ و ۸۰)

۴-۱۵-۶ وحدت و کثرت علوم

اگر اشیا را از منظر وحدت بنگریم، همه نشانه‌ی خدا خواهند بود و همه به یک شیوه، یعنی شیوه-ی نشانه‌شناسانه شناخته خواهند شد؛ اما اگر از منظر کثرت به آن‌ها بنگریم، آن‌گاه به دسته‌های مختلفی تبدیل خواهند شد؛ برخی به عنوان ماده، برخی به عنوان گیاه، برخی به عنوان حیوان و نظیر آن، و هر دسته با خصوصیات خاصّ خود و با شیوه‌ی خاصی برای شناخت.

در حالت اوّل، نظر بر این است جمع این دو نگاه وحدت‌گرا و کثرت‌گرا، در یک آن و با یک چشم امکان‌پذیر نیست و اگر هم برای عارفی که به مقام جمع‌الجمع رسیده ممکن باشد، برای مربّی و مربّی عادی میسر نیست. در حالت دوم، سخن بر سر این است که یکی از دو نگاه مذکور را نمی‌توان به جای دیگری نشاند و از دیگری بی‌نیاز شد. به عبارت دیگر، دست‌آورد نگرش عرفانی و فلسفی ما را از دست‌آورد بررسی‌های علمی تجربی بی‌نیاز نخواهد کرد. حالت مطلوب این است که دو نگاه مذکور را به یکی از گونه‌های زیر، مکمل یکدیگر در نظر بگیریم:

• مکملیت مرتبه‌ای:

در این حالت، وحدت‌گرایی در مرتبه-ی بالا و کثرت‌گرایی در مرتبه‌ی پایین قرار می‌گیرد و حذف یکی از این مرتبه‌ها، تصویر ناقصی از هستی ارائه می‌کند. انعکاس این رابطه در برنامه‌ی درسی نیز به این صورت است که ساختار برنامه‌ی درسی، متشکل از بدنه و رأس باشد. در بدنه‌ی آن، علوم متکثّر آموخته می‌شوند ولی جنبه‌ی نشانه‌ای (وحدت‌گرایی) آن‌ها مورد تغافل قرار می‌گیرد. سپس درس یا بحث مجزایی می‌تواند پدیده‌های دانشی آموخته‌شده‌ی مترتبان در دروس مختلف را در جریان تفسیر متفاوتی از نوع وحدت‌گرایانه قرار دهد. این ساختار بر این اصل استوار است که هر پدیده‌ی طبیعی دارای دو وجه ملکی و ملکوتی است. ملکوت هر چیز رو به خالق دارد و ملک آن روبه خلق. نظر کردن به ملکوت هر شیء، یا یقین ملازم است و تفکّر در آن آدمی را به این نتیجه می‌رساند که وجود این

موجودات، مستقل به ذات نیست؛ بلکه وابسته و محتاج به پروردگاری است که امر هر چیز را او اراده می‌کند. (تفسیر المیزان)

علاوه بر آن که پدیده‌های طبیعی و رموز و پیچیدگی‌های نهفته در آن‌ها حاکی از علم و قدرت خداست، نشانه‌ای نیز از تجلی رحمت و جمال اوست. تلقی جهان طبیعت به عنوان مظهر جمال موجب می‌شود بینش فرد نسبت به پدیده‌های طبیعی به گونه‌ای سامان یابد که مانع از جزءاندیشی و مجزاً دیدن وقایع طبیعی و عدم ارتباط آن‌ها با یکدیگر و مبدأ هستی شود. حاصل این نگاه کل‌نگر به جهان به عنوان مظهر جمال حق، درک و دریافتی وسیع و عمیق نسبت به پدیده‌های طبیعی است. این نگاه احساس حیرت در برابر عظمت هستی و عجز در برابر مبدأ هستی در فرد به وجود می‌آورد که علاوه بر آن که در تنظیم رابطه‌ی انسان و طبیعت تأثیرگذار است، در رابطه‌ی انسان با مبدأ هستی نیز نقش‌آفرینی می‌کند و او را به تفکر وامی‌دارد.

• مکملیت امتزاجی

در این حالت بر خلاف حالت نخست، می‌توانیم «بینش‌ها» را از نگاه وحدت‌گرا با «دانش‌ها» از نگاه کثرت‌گرا ترکیب کرده، در قالب یک درس ارائه دهیم. مراد از بینش‌هایی که می‌توان در کنار گزاره‌های دانشی آورد، سخنانی متافیزیکی از نوع مذکور است که می‌تواند زمینه‌ای برای اندیشه و بازاندیشی در مورد علم مورد نظر [و پارادایم حاکم بر آن] فراهم آورد. این کار، زمینه‌ی مناسبی را برای متربّیان فراهم می‌آورد که در فضای آن‌ها به منزله‌ی پیش‌فرض‌هایی برای عناصر دانشی مورد بحث خود قرار بگیرند. حتی در حالتی که این پیش‌فرض‌ها با پیش‌فرض‌های نظریه‌ی مورد بحث نیز متفاوت باشند، مشکلی به ظهور نمی‌رسد؛ زیرا دو دسته پیش‌فرض رقیب در کنار هم قرار خواهند گرفت و متربّی می‌تواند به بازآزمایی ذهنی عناصر دانشی از حیث هماهنگی‌پذیری با پیش‌فرض‌های پیشنهادی بپردازد. این نوع مکملیت امتزاجی می‌تواند راهی را برای تکوین علم دینی از طریق ورود پیش‌فرض‌های دینی چون زمینه‌ای برای فرضیه‌پردازی فراهم کند.

در پایان، سه حالت را می‌توان برای ساختار برنامه‌ی درسی و روابط میان اجزای مختلف آن در نظر گرفت:

➤ برنامه‌ی درسی باید در فراترین مرتبه، حاوی دانش واحدی باشد که به صورت نشانه-شناسانه، همه‌ی پدیده‌ها را در ربط با مبدأ هستی تبیین کند.

➤ برنامه‌ی درسی باید در سطح میانی، حاوی دانش‌های متکثری باشد که به لحاظ معرفت‌شناختی و روش‌شناختی با هم متفاوت‌اند.

➤ برنامه‌ی درسی باید در سطح پایین، حاوی دانش‌های متکثری باشد که برآورنده‌ی نیازهای جاری و متناظر با علایق اجتماعی باشد. (باقری، ۱۳۹۰، صص ۸۳-۹۰)

۶-۱۵-۵ پویایی علم از منظر عالم

قرار گرفتن عالمان در زمینه‌های مختلف اجتماعی، فکری و تاریخی، آنان را با فضاهای متفاوتی مواجه می‌سازد؛ به گونه‌ای که ممکن است هر فضایی، علایق، حساسیت‌ها و سؤالات ویژه‌ای را فراروی عالمان قرار دهد. از سوی دیگر جهان‌بینی و نظام ارزشی هر شخص، به تکوین پرسش‌های مختلف حتی در خصوص یک پدیده منجر خواهد شد و به پی‌جویی‌های مختلف خواهد انجامید. در نتیجه علمی که از این پی‌جویی‌ها حاصل می‌شود، متنوع خواهند بود. بنابراین، می‌توان در عین ثبات علم از منظر معلوم و مطابقت با نفس‌الامر، به پویایی علم اعتقاد داشت؛ مشروط بر این که به نسبت‌گرایی منجر نشود (یعنی معتقد به این نباشیم که هیچ معیاری برای تشخیص علم صحیح از سقیم وجود ندارد؛ بلکه صرفاً تأثیر پیش‌فرض‌ها بر شکل‌گیری علوم را مورد توجه قرار دهیم).

پذیرش ثبات در علم با ظهور سه گونه پویایی در آن قابل جمع است: اولاً این که معرفت‌های دیگری بر علم پیشین افزوده شود (گسترش علم). ثانیاً این که علم پیشین با قرارگرفتن در منظومه‌ی معرفتی معین، قدر معرفتی متفاوت بیاید (تغییر جایگاه علم). ثالثاً این که دانسته‌های پیشین اصلاح یا ترمیم شوند؛ به این معنا که گاه درباره‌ی موضوعی شناختی به دست آید که نشان دهد تصوّر و تلقی پیشین انسان از آن موضوع نادرست بوده یا در نظریه و دیدگاهی که نسبت به مسأله‌ای داشته، پاره‌ای نقاط، درست و پاره‌ای، نادرست بوده است (اصلاح نظریه). (آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، صص ۸۱-۸۲)

به نظر می‌رسد راه حلّ ایجاد هر سه قسم تغییر فوق در علوم، آشناسدن مترّبان با محیط و پیش‌فرض‌هایی باشد که تولیدکنندگان آن علوم با آن درگیر بوده‌اند. مطالعه‌ی تاریخ هر علم، این نیاز را برآورده می‌سازد. در واقع هنگامی مترّبان می‌توانند علوم مختلف را با پارادایم دینی از نو تولید کنند که با پارادایم حاکم بر علوم آشنا باشند و بهترین وسیله برای شناخت این پارادایم، آشنایی با تفکّرات تولیدکنندگان آن علوم است.

یکی از منابع مهم اشکال و اختلال در اندیشه‌ی متربّیان، نادیده گرفتن تفاوت اقتضای علوم مختلف از حیث روش تحقیق و نوع شواهد است (باقری، ۱۳۸۷، ص ۱۹۴) در واقع لازم است متربّی بیاموزد که حجّیت داده‌ها در علوم مختلف متفاوت است. به عنوان مثال، برای اثبات وجود خداوند، لازم نیست که خدا در زیر تیغ جراحی دیده شود؛ بلکه در این علم (فلسفه)، روش تحقیق، استفاده از عقل نظری است. یا مثلاً این که برای اثبات یک گزاره‌ی تاریخی، نباید به سراغ شواهد تجربی برویم و از آن‌ها در اثبات این مدّعی تاریخی مدد بجوئیم یا مثلاً از استدلالات عقل نظری (همچون فلسفه) یاری بطلبیم؛ بلکه روش تحقیق در علم تاریخ، استناد به منابع است.

۶-۱۵-۷ مسأله محوری

ایجاد ارتباط بین آموزه‌های عملی و زندگی واقعی و مرتبط ساختن محتوای یادگیری با کاربردهای احتمالی آن به معنادار شدن یادگیری و کسب علم مفید، سودمند و هدف‌دار برای متربّیان منجر می‌شود. این امر به پرورش انسان‌هایی مسئولیت‌پذیر، متفکر و خلاق مدد می‌رساند. (سند برنامه-ی درسی ملی، ص ۱۰۶)

مسأله محوری به معنای آن نیست که اندیشه‌ی آدمی به تبع شرایط عینی زندگی وی شکل بگیرد و اساساً در مفهوم اسلامی عقل‌ورزی، اتحاد نظریّه با عمل به ضرورت، حاکی از تابعیت نظریّه نسبت به عمل نیست؛ بلکه یک حقیقت نظری، ناظر به واقعیتی اساسی است که مستقل از وجود آدمی و مسائل وی نیز وجود دارد و اصلاً باید در جریان تربیت، فعالیت شناختی به قصد دست یافتن به حقایق فراتاریخی هدایت شود. بنابراین عقل‌ورزی در مفهوم اسلامی آن، به صورت خاصی حاکی از همبستگی میان نظریّه با عمل است. در این نوع همبستگی نه تنها باید اندیشه معطوف به عمل باشد و برای حل و رفع مسائل علمی چاره‌جویی کند؛ بلکه باید عمل نیز معطوف به اندیشه باشد و آدمی، زندگی خود را متناسب با دریافت‌های (موقعیتی و فراتاریخی) اندیشه‌اش تنظیم نماید. (باقری، ۱۳۹۰، ج ۱، ص ۱۶۲) پس فرآیند اندیشه و عمل آدمی این است که عمل انسان ابتدا از اندیشه‌اش شکل می‌گیرد و سپس بر اساس مقتضیاتی که این عمل بر عهده دارد، اندیشه‌ی انسان به سراغ کشف‌های جدیدتر می‌رود. در واقع مسأله محوری به معنای نفی اندیشیدن‌هایی است که ارتباطی با اندیشه‌ی اولیه‌ی انسان در انتخاب جهت حرکت زندگی ندارد و صرفاً در اثر القائات اجتماعی یا حضور در بستر

سبک زندگی این چنینی دنبال می‌شود. به عنوان مثال، می‌توان به علوم مختلفی اشاره کرد که دانش-آموزان در نظام آموزش و پرورش فعلی مطالعه می‌کنند و بسیاری از آن‌ها را پس از مدتی فراموش می‌نمایند؛ چرا که اساساً طبق مسأله‌ی مشخصی به سراغ فراگیری این علوم نرفته‌اند و طبیعتاً چون بدون دغدغه و مسأله مطالعه می‌کنند و در عمل مورد استفاده قرار نمی‌دهند، پس از مدتی همه را از یاد می‌برند.

البته مسأله محوری نباید منجر به دیدگاه ابزارانگاری شود که هر اندیشه‌ای را چون راه حلّ یک مسأله می‌نگرد. همه‌ی آنچه باید شناخته یا آموخته شود، از جنس مسأله نیست که لازم باشد به حلّ آن اقدام کنیم؛ بلکه برخی از آن‌ها از جنس رازند که فرد نه تنها بر آن‌ها اشراف و تسلط ندارد که بخواهد به حلّ آن به عنوان یک مسأله بپردازد، بلکه همواره در آن محاط است و تنها می‌تواند در برابر آن به تحیر افتد. (باقری، ۱۳۹۰، ص ۱۲۷) لکن نکته‌ی قابل توجه این است که باز لزام مطالعه جهت به تحیر افتادن نیز باید مشخص شود و فرد، خود این حیطه را انتخاب کند؛ چرا که در غیر این صورت، باز شخص نمی‌داند چرا در این حیطه به مطالعه پرداخته و لذا سودی برای او نخواهد داشت.

بنابر این اصل، به این نتیجه می‌رسیم که لازم است جریان تدریس نیز بر اساس سؤالات مترتبان شکل بگیرد و نه مطالب از پیش تعیین شده‌ی استاد. این مسأله همچنین مؤید دوسویه بودن تربیت نیز هست؛ بدین مفهوم که مترتبان نباید به گوش سپردن خو کنند و باید در جریان تدریس نقشی فعال بازی نمایند. البته برای جلوگیری از ایجاد نوسان ضبط ناپذیر، بهتر است از تعبیر «حساس نسبت به سؤال» به جای «سؤال محور» استفاده نماییم. (باقری، ۱۳۹۰، ص ۱۳۲)

۸-۱۵-۶ علم دینی

در بحث علم دینی، باید توجه داشته باشیم که منظور، توجیه گزاره‌های علمی از طریق دین و یا عکس آن نیست. به عبارت دیگر، هدف ما در این بحث، بازیابی یافته‌های علمی در دین نیست و بنا نداریم حقانیت دین را از طریق انطباق آن با مطالعات تجربی اثبات نماییم. اما مراد از علم دینی چیست؟ در زیر به همین مطلب پرداخته‌ایم.

علاوه بر گزاره‌هایی نظیر تأثیر انگیزه‌ی دینی بر علم، نقش گزاره‌های دینی در انتخاب موضوع و تأثیر پیش‌فرض‌های متافیزیکی بر گزاره‌های علم، علم دینی به معنای تأثیر دین در روش علم نیز

مطرح است. قوام علم به روش‌شناسی آن است و دین، مدلی از روش‌شناسی علم را در اختیار عالم قرار می‌نهد که با آن می‌توان به «علم دینی» دست یافت. این روش که از خود دین قابل اصطیاد است، تجربه‌پذیر و قابل پیش‌بینی است و عینیت بین‌الذهانی دارد. در واقع وحی به ما می‌آموزد که چگونه طبیعت و پدیده‌های انسانی را بفهمیم. البته این بحث در حوزه‌ی علوم انسانی، روشن‌تر از علوم طبیعی است. به عنوان مثال، باید‌ها و نبایدهایی که اسلام برای ما مطرح می‌کند، از دیگر مکاتب متفاوت است. اگر ما آن‌گونه که اسلام می‌خواهد، تغییر کنیم - چه کامل، چه ناقص - از چنین انسان و جامعه‌ی اسلامی، قوانین اقتصادی جدیدی در باب اقتصاد، سیاست و جامعه‌شناسی کشف خواهد شد که از جامعه‌ی غیر اسلامی برنخواهد آمد. مثلاً این فرمول که «هرچه درآمد سرانه افزایش یابد، مصرف نیز افزایش می‌یابد» بر جامعه‌ی سکولار که منفعت‌طلب و سودمحور است، صدق می‌کند و درباره‌ی انسانی که اسراف را حرام می‌داند و از تجمل و رفاه‌زدگی به دور است، صادق نیست. مثال دیگر این است که پیش‌فرض برخی قوانین کشف‌شده در باب انسان، این است که او مانند پدیده‌های طبیعی و به صورت جبری، در برابر امور دیگر از خود واکنش نشان می‌دهد؛ در صورتی که اگر انسان، آن‌گونه که در اسلام معرفی شده، به عنوان موجودی انتخاب‌گر و مختار مورد مطالعه قرار گیرد، به یقین قوانین کشف‌شده تفاوت خواهند داشت. این مسأله در باب علوم طبیعی نیز صادق است و حتی ممکن است با تغییر پیش‌فرض‌ها و نگاه به طبیعت به همراه ماورای آن، نه تنها قوانین کشف‌شده متفاوت گردند؛ بلکه مدل جدیدی از علم مورد نظر، مثلاً طبابت، نیز تولید شود. (خسروپناه، ۱۳۸۹، صص ۴۰۳-۴۱۱)

انبیا کسانی هستند که «ناجاهم فی فکرهم و کلمهم فی ذات عقولهم» (نهج البلاغه، خطبه ۲۲۲)؛ یعنی پروردگار متعال آن‌ها را در محرم‌خانه‌ی خود پذیرفته و با ذات عقل آن‌ها سخن گفته است. پس آنچه را که آن‌ها یافته‌اند، با عقل مشوب و عقل رنگ گرفته از وهم و خیال نیست؛ بلکه همان عقل است که در وصف آن آمده: «العقل ما عُبدَ به الرحمان و اکتُسِبَ به الجنان» (بحار، ج ۱، ص ۱۱۶)؛ یعنی عقل چیزی است که خداوند رحمان با آن عبادت شده و بهشت رضوان به وسیله‌ی آن فراهم گردد.

به همین دلیل، آدمیان موظف هستند القائات آن بزرگان را که همان وحی ناطق‌اند، به عنوان اصول ثابت و مستحکم حرکت‌های علمی و عملی خود در نظر گرفته و کاوش و جستجوی خود را پیرامون آن اصول شکل دهند؛ چه این که آنان خود فرموده‌اند: «علینا القاء الأصول الیکم و علیکم بالتفرع» (بحار، ج ۲، ص ۲۴۵). با تمسک به اصول مستند و متقن القا شده از ناحیه‌ی صاحبان وحی،

راه‌های فرعی در زمینه‌های مختلف علمی یکایک چهره می‌نماید و این بشارت الهی است که: «والَّذین جاهدوا فینا لنهْدینهم سبلنا» (عنکبوت، ۶۹).

نکته: معارف دینی، انحصار به دانش‌های عملی نظیر فقه و اصول ندارد؛ بلکه اصول و قواعدی که توسط وحی در حوزه‌ی مسائل نظری القا می‌شوند نیز در استنباط‌های آن علوم معتبرند و ظنی بودن فروع استنتاج شده در علوم نظری، مانع دینی بودن آن‌ها نخواهد بود. بنابراین دین نسبت به هیچ یک از علوم کلی و یا جزئی بی‌نظر و یا بی‌تفاوت نبوده؛ بلکه نسبت به همه‌ی آن‌ها کلیات و اصولی را که منشأ تفریع فروع دیگر هستند، القا می‌نماید؛ چه این که هیچ یک از علوم نیز نسبت به معارف دینی بی‌تفاوت و بی‌نظر نمی‌باشند. این ارتباط طرفینی نتیجه‌ی طبیعی وحدت قلمرو علم با معارف دینی است. (جوادی آملی، ۱۳۷۹، ص ۱۷۱)

۶-۱۵-۹ ارتباط با امر مورد مطالعه

اگر علم، ماهیت اکتشافی دارد و ناظر به پرده‌برداری از واقعیت معینی است، پس هنگامی این علم باید در اختیار متربی قرار گیرد که وی اطلاعات دریافت شده را در ارتباط با امر مورد مطالعه ببیند و در پرتو آن اطلاعات، پدیده‌ی مذکور را بهتر بشناسد. در غیر این صورت، اطلاعات درسی به شکل مدار بسته‌ای در می‌آید که فرد بدون توجه به امر مورد مطالعه، به آموختن آن‌ها می‌پردازد. این امر در بدترین شکل، منجر به حافظه‌گرایی و در بهترین شکل، منجر به فهمی بریده و راکد از واقعیت خواهد شد.

برای این مقصود، متربی باید قبل از دریافت اطلاعات درسی و نظریات گوناگون درباره‌ی آن پدیده، در معرض جلوه‌های مختلفی از آن قرار گیرد و شواهد مورد نظر به او ارائه شود؛ یعنی آن را چون پدیده‌ای مجهول ملاحظه نماید. این ملاحظه، تنها به صورت ارتباط مستقیم نیست که ممکن است همواره میسر نباشد؛ بلکه می‌تواند به کمک گزارش‌های تصویری یا کلامی صورت گیرد. به هر حال، مهم این است که علاوه بر ایجاد انگیزه در متربی، وی به ماهیت اکتشافی علم توجه نماید و ببیند که چگونه پدیده‌ی مجهولی که وی در ارتباط با آن قرار گرفته، به کمک اطلاعات درسی مورد شناخت قرار می‌گیرد. این مسأله می‌تواند منجر به کشف جنبه‌های جدیدی از علم توسط متربی و تولید علم شود. به عبارت دیگر، باید علم با معلوم یا واقعیت مورد مطالعه سنجیده شود و

مشخص گردد که آیا علم، آن را به دام انداخته یا هم‌چنان دست یا پای از شکار، از دام نظریه بیرون مانده است. (باقری، ۱۳۸۷، ص ۱۸۹-۱۹۱)

جهت دستیابی به این نحوه تولید علم، لازم است از «هنر تأخیر در آموزش» بهره برده شود؛ بدین معنا که با قراردادن متربی در شرایطی مشابه شرایط نظریه‌پرداز و عدم شتاب در انتقال اطلاعات، فضای فرضیه‌پردازی برای او فراهم شود. (باقری، ۱۳۸۷، ص ۱۹۵)

توجه به **مسأله‌محوری و ایجاد سؤال برای متربی** و ترغیب وی به یافتن پاسخ برای آن، می‌تواند گامی مؤثر در تولید علم دینی نیز باشد؛ بدین صورت که متربی برای یافتن پاسخ، با توجه به پیش‌فرض‌های دینی خود و تربیت دینی که بر وی اعمال شده، اقدام به تولید راه حل می‌کند و این راه حل در مقایسه با راه حل‌های متفکران غربی، قاعدتاً انطباق بیشتری با دین خواهد داشت. هم‌چنین لازم است توجه شود که آموزش مفاهیم و مسائل حسی و تجربی بر آموزش مفاهیم و مسائل انتزاعی مبتنی بر آن‌ها مقدم داشته می‌شود. (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۲۸۶)

۱۶-۶ جایگاه مدرک

در بیان موضع نسبت به مدارک موجود در جامعه، موارد زیر را به عنوان خط قرمزهای دیدگاهی حکمت‌سرا می‌توان معرفی کرد:

- هدف گذاری بر علم کسب شده جهت ارتزاق
- کسب مدرک به عنوان اصلی ترین هدف علم آموزی
- کسب مدرک جهت به دست آوردن شان اجتماعی

۱-۱۶-۶ بررسی جایگاه مدرک در جامعه

مدرک اسم مفعول است و اسم آلت و بنا بر آن باید وسیله درک باشد و نشانه قابلیت افراد و نه مقبولیت که متأسفانه در جامعه امروز چنین شده که افراد جهت بهره مندی از مقبولیت مدرک در اجتماع از قابلیت های فردی خود غافل می شوند.

از آنجا که مدارک رایج در جامعه (دیپلم و کارشناسی و ...) می توانند یکی از ملاک های نشانگر بر توانمندی های افراد و گذراندن دوره های آموزشی باشد، بنابراین دارای ارزش بوده (البته نه ارزش ذاتی) و در این صورت می تواند قابل احترام باشد. حکمت سرا این ارزش را ذاتی نمی داند، چرا که

بسیاری از افراد دارای این مدارک، توانمندی لازم برای به کارگیری و خدماتی را که آن مدارک ارائه می دهند، ندارند. هدف متعالی حکمت سرا این است که قابلیت های افراد را با پاره ای کاغذ نشان نداده و به مرور زمان این دیدگاه جاافتاده میان عموم مردم را تغییر دهد.

متأسفانه امروزه سوء استفاده‌هایی از مدارک صورت می گیرد که عاملی تایید کننده بر خط قرمزهای حکمت سرا نسبت به مدارک رایج در جامعه می باشند و در مقابل نیز مواردی بدیهی چون موارد زیر وجود دارد که باز در تایید عدم کارایی مدارک موجود در جامعه صحه می گذارند :

۱- انسان‌ها حتی در حین بت پرستی هم در ضمیر خود آگاهند که بت ها در واقعیت ناتوان هستند و هنگام گرفتاری باید قدرتی برتر را بجویند، امروزه نیز نگاه جامعه به مدرک مانند نگرش نسبت به بت است که در عین حالی که در درون به ناتوانی آن واقف هستند اما حاضر به اذعان قدرت برتری چون توانمندی و قابلیت افراد نیستند.

۲- نمونه های بسیاری در جوامع امروز وجود دارند که علی رغم نداشتن مدرک معتبر، از بهترینهای حرفه خود به شمار می روند و بسیار مور اعتماد مردم بوده و چه بسا بالاترین درجات شغلی را هم به خود اختصاص داده اند.

۳- مردم با تفکری عقلی برای امور حیاتی خود چون بقای سلامتی بیش از آنکه به مدارک پزشک مربوط توجه کنند توانمندی های وی را مورد تحقیق قرار می دهند.

۴- انسان ها به صورت طبیعی حاضرند امور مربوط به نیازهای روزمره خود را به دست افراد توانمند و حاذق بسپارند و کمتر ریسک استفاده از افراد ناتوان با مدارک عالی را برای خود می پذیرند. برای مثال برای تعمیر خودروی خود به یک تعمیرکار حاذق مراجعه می کنند تا اینکه به مدرک فرد مورد نظر توجه نمایند.

۵- نیاز به سابقه کار علاوه بر مدرک تحصیلی در جوامع امروزی بسیار متداول شده است به طوری که به راحتی می توان پاسخ سوال زیر را حدس زد :

- کدامیک راحت تر اشتغال پیدا خواهند کرد؟
- فرد دارای مدرک عالی دانشگاهی بدون سابقه کار
- فرد دارای چندین سال سابقه کار بدون مدرک

۶-۱۶-۲ چگونگی عملکرد حکمت سرا نسبت به اعطای مدرک

حکمت سرا شعاری دارد مبنی بر این موضوع که: علموی که حکمت جو می تواند در بستر جامعه فراگیرد نباید در قالب کلاس های آموزشی همگانی فراگیرد. با نگاهی دقیق تر می یابیم که بسیاری از علوم چنین هستند: تربیت بدنی، کامپیوتر، اقتصاد و تجارت، زبان های خارجی و ... در این حالت است که حکمت جو توانمندی های خود را در بستر عملی جامعه کسب می کند و همین بستر جامعه برای حکمت جو عامل تایید و عرض اندام وی خواهد شد و زمینه اشتغال او بر اساس توانمندی هایش و نه مدرک فراهم می آید. این فرآیند به دو صورت، زمینه ی کسب مدارک حکمت سرایی را برای حکمت جو فراهم می آورد :

- عملکردی که به عنوان خروجی و در قالب عمل صالح، نمونه کار، نمونه تحقیق ، نمونه توانمندی حکمت جو و ... به جامعه عرضه می شود.
- تایید حکمت جو (به واسطه عمل صالح او) توسط یک شخص قابلی که جامعه قبولدار وی می باشد.

این نوع مدرک در حکمت سرا دارای ویژگیهایی است که با مدارک رایج در جامعه متفاوت است و می تواند به عنوان حسن و یا عیب لحاظ شود :

- ۱- محدود بودن گستره اعتبار مدرک حکمت سرا تنها به آن بخشی از جامعه که نسبت به توانمندی های حکمت جو شناخت پیدا کرده اند. (البته چنین محدودیتی با گذشت زمان به زوال می گراید).
- ۲- نداشتن عمومیت در تمام بخشهای جامعه که خود عاملی بر حضور تخصصی افراد در زمینه های شغلی مربوطه خواهد شد.
- ۳- عدم نیاز به تست توانمندی های حکمت جو برای جانمایی در بخشهای مختلف یک شغل، برعکس نظام مدرکی امروز که حتی با داشتن مدرک نیازمند توان سنجی از افراد است.
- ۴- تطابق حداکثری میان توانمندی های حکمت جو با زمینه شغلی وی که عامل شایسته سالاری در جامعه خواهد شد.

۵- کارآیی واقعی تر مدرک حکمت سرا به جهت ظهور توانمندی مدیریت در حکمت جویان.
 ❖ نکته: حکمت سرا به این موضوع آگاه است که برخی از زمینه های علمی چون عرصه طبابت در پزشکی و یا مشاغل دولتی وابسته به مدارک رایج در کشور هستند.

۱۷-۶ ارزش یابی

مَنْ نَصَبَ نَفْسَهُ لِلنَّاسِ إِمَامًا - فَعَلَيْهِ أَنْ يَبْدَأَ بِتَعْلِيمِ نَفْسِهِ قَبْلَ تَعْلِيمِ غَيْرِهِ - وَلَيْكُنْ تَأْدِيبُهُ بِسِيرَتِهِ قَبْلَ تَأْدِيبِهِ
 بِلِسَانِهِ - وَمُعَلِّمُ نَفْسِهِ وَمُؤَدِّبُهَا - أَحَقُّ بِالْإِجْلَالِ مِنْ مُعَلِّمِ النَّاسِ وَمُؤَدِّبِهِمْ.

(وسائل الشیعه، ج ۱۶، ص ۱۵۱)

ارزش یابی عبارت است از «فرآیندی منظم و مستمر برای سنجش تغییرات به وجود آمده در بینش، نگرش و رفتار متربی و همچنین زمینه ای برای ترغیب وی برای رسیدن به هدف- های آموزشی و تربیتی و هدایت جهت تدریس». (فرهادیان، ۱۳۸۲، ص ۱۱) منظور از سنجش (ارزش یابی)، یکی از جنبه های مهم آموزش معلم است که هدف آن ارزش یابی از فعالیت ها و نتایج یادگیری متربیان و هدایت جریان یادگیری و عملکرد آنان است. بر این اساس، آموزش مربی با نیازهای متربیان تعدیل شده و آن گاه، تأثیر ارزش یابی بسیار چشم گیر خواهد بود. (سیف، ۱۳۸۷، ص ۲۰) برای نیل به چنین هدفی، لازم است ارزش یابی با هدف مقایسه ی هر متربی با گذشته اش انجام پذیرد تا بتوان میزان حرکت او به سمت وضعیّت مطلوب را سنجید؛ نه این که متربی را با هم درسانش بسنجیم و سعی در حذف تفاوت ها داشته باشیم. ضمناً بایستی توجه داشته باشیم که علاوه سنجش متربی، سنجش مربی نیز در ارزش یابی رخ می دهد و در واقع هدف مربی نیز همین باید باشد که بفهمد چه اصلاحاتی باید در روش تربیتی خود ایجاد کند تا منجر به رشد بیشتر متربی گردد.

۱۷-۶ اهداف ارزش یابی

اعلام نتیجه ی ارزش یابی تحصیلی در مورد مربی، متربی و والدین می تواند مطرح باشد:
 الف) در ارتباط با متربی:

- ۱- تشخیص نقاط قوت و ضعف خود و ایجاد انگیزه برای یادگیری بیشتر
- ۲- شناخت اهداف درسی از طریق سؤالاتی که مربی مطرح می‌کند.
- ۳- ایجاد رغبت و کسب عادت صحیح مطالعه و تحقیق
- ۴- یادگیری قدرت تفکر و مهارت در حل مسئله

ب) در ارتباط با والدین:

- ۱- شناخت توان و استعداد واقعی فرزند خود و تعدیل نظرها و سطح توقع‌ها
- ۲- تقویت نقاط قوت فرزند خود و ایجاد علاقه در وی
- ۳- فراهم کردن شرایط و زمینه‌های یادگیری و انجام تکالیف
- ۴- ترغیب و کمک به شرایط یادگیری و مطالعه

ج) در ارتباط با مربی:

- ۱- میزانی برای شروع مراحل بعدی تدریس (پس از اطمینان یافتن از آن که مربی، مراحل قبلی را به خوبی آموخته است).
- ۲- کمک به یادگیری مربی و رفع نقاط ابهام وی از درس
- ۳- اصلاح روش تدریس
- ۴- تعریف هدف‌های تدریس برای مربی و ایجاد انگیزه در وی از طریق ایجاد سؤال (فرهادیان، ۱۳۸۲، صص ۱۳-۱۵)

جهت تحقق این اهداف، لازم است اولاً معلم پیش از قضاوت درباره‌ی مربی، ارزش‌یابی را تذکری برای خود بداند و سعی کند اشکالات کار خود را متوجه شود و اقدام به اصلاح شیوه‌های خود نماید. ثانیاً ارزش‌یابی نباید مبنای مقایسه‌ی مربیان قرار گیرد و طبق اصول پیش‌گفته، چون هر مربی درس مورد نظرش را با علاقه و انگیزه انتخاب می‌کند، مایل است بداند چه قسمتی از درس را به خوبی نفهمیده و لذا ارزش‌یابی را سکوی پرش به مرحله‌ی بعد و رفع نواقص خود قلمداد می‌کند. پس وجود زمان خاصی به عنوان «دوره‌ی امتحانات»، با نگرش «رصد دائمی» به ارزش‌یابی سازگار نیست و لازم است یابی مستمر و پس از اتمام هر قسمت از تدریس باشد که با توجه به اصل «خصوصیات متفاوت انسان‌ها»، این زمان می‌تواند برای هر یک از مربیان متفاوت باشد؛ چرا که زمان مورد نیاز برای هر مربی برای یادگیری هر مبحث ممکن است متفاوت باشد.

۶-۱۷-۲ تأثیر ارزش‌یابی بر آموزش

هرچند به ظاهر چنین تصوّر می‌شود که سنجش پایان‌دهنده‌ی فعالیت‌های آموزشی مربّی و تابع هدف‌های اوست، امّا واقعیت این است که غالباً سنجش تعیین‌کننده‌ی فعالیت‌های آموزشی مربّی و کوشش‌های یادگیری مترّبان است. به سخن دیگر، چگونگی مطالعه‌ی مترّبان و نیز نحوه‌ی آموزش مترّبان مستقیماً از ماهیت سنجش تأثیر می‌پذیرند؛ مثلاً وقتی ارزش‌یابی به شکل چندگزینه‌ای باشد، مترّبان نیز هنگام مطالعه‌ی درس سعی در پیدا کردن و به خاطر سپردن نکات پراکنده و جزئی درس خواهند داشت و به مسائل کلی و ساختاری آن توجّه زیادی نخواهند نمود. وقتی که آزمون تشریحی باشد نیز درست برعکس این حالت اتفاق می‌افتد. البته در این حالت نیز مترّبان به چیزهایی از درس توجّه می‌کنند که در امتحان آن درس می‌آیند و نه چیزهایی از درس که معلّم آن‌ها را مهمّ می‌خواند.

بنابراین سنجش باید در خدمت یادگیری و آموزش باشد، نه این که آموزش از سنجش تأثیر بپذیرد. برای تمایزگذاری بین این دو نوع سنجش می‌توان از دو اصطلاح «سنجش برای یادگیری» و «سنجش از یادگیری» استفاده نمود. سنجش برای یادگیری به طور مرتّب انجام شده و اطلاعات حاصل از آن برای رفع نواقص یادگیری مترّبان و اشکالات آموزش مترّبان مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ امّا سنجش از یادگیری صرفاً اطلاعاتی برای نمره‌گذاری مقایسه‌ی مترّبان با یکدیگر در اختیار مربّی قرار می‌دهد. بنابراین سنجش و آموزش را باید مکمل یکدیگر دانست و از سنجش برای آموزش بهتر بهره گرفت. (سیف، ۱۳۸۷، صص ۲۲-۲۵)

نکته‌ی دیگر این که سنجش از یادگیری نهایتاً منجر به نمره‌گرایی و درس‌خواندن به هدف کسب نمره می‌شود که نه تنها در یادگیری اثر منفی دارد، که با نظام تربیتی توحیدی نیز ناسازگار است؛ زیرا در یک نظام توحیدی تمام کارها برای جلب رضای خدا انجام می‌پذیرد و درس‌خواندن برای کسب نمره، مصداقی از شرک خفی است.

۶-۱۷-۳ خودارزیابی

باید شرایطی فراهم آید تا مترّبی بتواند به منابع علمی دسترسی داشته و تعامل مؤثّری با معلّم، هم‌شاگردی‌ها و حتّی متخصصان داشته باشد. این شرایط امکان آن را فراهم می‌آورند که پژوهش به گونه‌ای پویا دنبال شود و به رونویسی از کتاب‌ها و کسب رضایت معلّم اکتفا نگردد؛ بلکه لذّت فهم و بهره‌گیری از آن را در خود مترّبی شکل دهد. در واقع مترّبی در این شیوه، خود ضعف‌های خود را

کشف کرده و با انگیزه به سمت رفع نواقص فهم خود اقدام می‌نماید. به عنوان مثال، در درس تاریخ، مرتبّی به جای آن که فقط به فکر پاسخ‌گویی به سؤال‌های معلّم و کسب رضایت او باشد، باید ببیند که آیا به راستی می‌تواند به حادثه‌ی تاریخی ناشناخته و مبهمی که در پس قرون قرار گرفته نزدیک شود و به کمک اسناد و مدارک و تأمل در دلالت‌های آن‌ها و رفع تعارض‌ها و تناقض‌های محتمل آن‌ها، پرتوی بر حادثه‌ی مورد نظر بیفکند؟ شناسایی موانع نیل به این فهم تاریخی و دریافتن ضعف‌های خود در دستیابی به این فهم، در جریان خودارزیابی میسر خواهد شد. (باقری، ۱۳۹۰، ص ۲۰۶)

۴-۱۷-۶ ارزش‌یابی توصیفی

با توجّه به این که ارزش‌یابی از هر شخص با هدف نشان دادن ضعف‌های او به خودش می‌باشد، بنابراین نیازی به مقایسه‌ی مرتبّیان با یکدیگر نیست. از سوی دیگر، می‌دانیم که نمره با هدف سنجش مرتبّیان نسبت به یک مقدار واحد (۲۰) و یا مقایسه‌ی ایشان با یکدیگر مورد استفاده قرار می‌گیرد. لذا هنگامی که سنجش برای یادگیری صورت پذیرد، احتیاجی به استفاده از نمره نیست؛ بلکه مرتبّی با ارتباطی که با استاد خویش دارد، ضعف‌های خود را در می‌یابد و از آن جا که با اختیار خود مبحث مورد نظر را انتخاب کرده، به دنبال رفع ضعف‌های خود و یادگیری آنچه که نیاموخته، خواهد رفت. البته برای این که مرتبّی یا خانواده‌ی وی بتوانند گزارشی از عملکرد مرتبّی در دست داشته باشند، می‌توان از شیوه‌ی «ارزش‌یابی توصیفی» استفاده کرد.

به طور کلی هر گزارش توصیفی باید سه شاخصه‌ی مهمّ امیدبخشی، اظهار واقعیت (نقاط قوّت و ضعف) و بیان راه حل را در بر داشته باشد تا برای مرتبّی و والدین وی کارساز و مفید باشد. (فرهادیان، ۱۳۸۲، ص ۴۶) این روش سبب می‌شود که مرتبّی تحلیل درستی از مرتبّی کسب کرده و شناخت جامع و کاملی به عملکرد وی پیدا کند تا بتواند به او راه حل بدهد و خانواده‌ی او را راهنمایی کند تا در نتیجه به تدارک تحصیلی بینجامد. تحلیل مرتبّی باید دقیق، منطقی و قابل دفاع از وضعیت تک تک مرتبّیان باشد اظهارات کلی نظیر «تنبّل است»، «درس نمی‌خواند» و ... بدون تحلیل منطقی دیگر مقبول نیست. (فرهادیان، ۱۳۸۲، صص ۴۷-۴۸)

در این شیوه پس از تهیّه‌ی گزارش مرتبّی یا مرتبّیان، گزارش دیگری بر اساس موادّ درسی از کلیّه‌ی مرتبّیان دریافت می‌شود؛ به این معنا که از کلیّه‌ی مرتبّیان درخواست می‌شود که ارزش‌یابی از خودشان را در هر ماده‌ی درسی بنویسند، نقاط قوّت و ضعف آموزشی را بیان کنند و به طور

خلاصه، در چند سطر خودشان را در هر یک از دروس ارزیابی کرده و در اختیار مدرسه بگذارند. پس از جمع‌آوری این گزارش‌ها، برای تکمیل شدن اطلاعات، فرم گزارش توصیفی از وضعیت عملکرد درسی مترتبان در منزل را از والدین آنان می‌گیریم. (فرهادیان، ۱۳۸۲، صص ۴۸-۴۹)

۵-۱۷-۶ ارزش‌یابی در بستر عمل

با توجه به این که یادگیری برخی امور، منوط به ارتباط مستقیم با امر مورد مطالعه است، ارزش‌یابی در این امور نیز بایستی به همین شکل صورت پذیرد. در واقع از آن جا که اهداف ارزش‌یابی در ارتباط با مترتبی، ناظر بر شناساندن نقاط قوت و ضعف وی به خود اوست، ارزش‌یابی از وی در بستر عمل می‌تواند به خوبی او را با مسائلی که نمی‌داند، مواجه سازد و او را وادار نماید راه حلی برای مسأله بیابد. روشن است که ارزش‌یابی در بستر عمل، قرین آموزش مبتنی بر مسأله‌محوری است؛ یعنی هم‌زمان با این ارزش‌یابی، مترتبی چیزهایی نیز یاد می‌گیرد و سعی می‌کند ضعف‌های خود را بهبود بخشد.

ارزش‌یابی گروهی، می‌تواند یکی از نمونه‌های ارزش‌یابی در بستر عمل باشد؛ چرا که در عالم واقع بسیاری از کارها به شکل گروهی انجام شده و نتیجه‌ی آن نیز تابعی از عملکرد گروه است و تمام افراد، نتیجه‌ی یکسانی را شاهد خواهند بود، حتی اگر میزان تلاش‌هایشان متفاوت باشد.

- ۱- آموزش و پرورش، شورای عالی. ۱۳۹۰. مبانی نظری تحول بنیادین. تهران
- ۲- باقری، خسرو. ۱۳۸۷. درآمدی بر فلسفه ی تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، ج ۱. تهران : شرکت انتشارات علمی و فرهنگی
- ۲- —. ۱۳۹۰. درآمدی بر فلسفه ی تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، ج ۲. تهران : شرکت انتشارات علمی و فرهنگی
- ۲- جوادی آملی، عبدالله. ۱۳۸۳. ادب فنای مقربان، ج ۲. قم : مرکز نشر اسراء
- ۵- —. ۱۳۸۶. تفسیر/انسان به انسان. قم : مرکز نشر اسراء
- ۶- —. ۱۳۷۹. حکمت نظری و عملی در نهج البلاغه. قم : مرکز نشر اسراء
- ۷- —. ۱۳۷۷. شریعت در آینه ی معرفت. قم : مرکز نشر اسراء
- ۸- خسروپناه، عبدالحسین. ۱۳۸۹. کلام جدید با رویکرد اسلامی. دفتر نشر معارف، دفتر نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه ها
- ۹- آموزش و پرورش. ۱۳۹۰. سند برنامه ی درسی ملی
- ۱۰- سیف، علی اکبر. ۱۳۸۷. سنجش فرآیند و فرآورده ی یادگیری. نشر دوران
- ۱۱- فرهادیان، رضا. ۱۳۸۲. نقش ارزش یابی در ایجاد انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانش آموز. مؤسسه فرهنگی-تربیتی توحید
- ۱۲- مصباح یزدی، محمدتقی. ۱۳۹۰. فلسفه ی تعلیم و تربیت اسلامی. انتشارات مدرسه
- ۱۲- مکارم شیرازی، ناصر. ۱۳۷۴. تفسیر نمونه. تهران : دار الکتب الإسلامیة
- ۱۲- واسطی، عبدالحمید. ۱۳۸۸. نگرش سیستمی به دین. مشهد : مؤسسه مطالعات راهبردی علوم و معارف اسلام