

با گسترش تربیت مدرن در عصر حاضر، ارتباط فرآیند تربیت با عناصر فرهنگ بومی دشوارتر گشته است و با تأکید بر این ارتباط، «چالش ناهماهنگی نظام تربیتی مدرن با فرهنگ بومی جوامع» بیشتر رخ می‌نماید. یکی از عوامل این چالش، وجود ناسازگاری بین فلسفه تربیتی مدرن با فرهنگ بومی است. لذا به نظر می‌رسد برای مواجهه با این چالش، باید «فلسفه تربیتی اجتماع» را با تکیه بر عناصر اسلامی و ایرانی فرهنگ بومی تدوین کنیم تا با التزام به آن، نهادهای تربیتی مدرن - نظیر دانشگاه‌ها و مدارس - با فرهنگ بومی جامعه اسلامی، هماهنگ شوند. البته تدوین این چهارچوب نظری، تنها در صورتی برای مواجهه با چالش فوق، موثر خواهد بود که: ۱. بر مبانی فکری و نظام ارزشی مقبول جامعه اسلامی تکیه نماید. ۲. با مشارکت فکری فرهیختگان و فیلسوفان تربیتی جامعه تدوین گردد. ۳. نسبت به فلسفه تربیتی شخصی‌آحاد مریبان، انعطاف‌پذیر باشد. ۴. مقتضیات فرهنگی و چالش‌های جریان تربیت در جامعه اسلامی را مدنظر قرار دهد. ۵. سیاست‌گذاران و مدیران ارشد نهادهای تربیتی نسبت به مفاد آن توافق نمایند. ۶. عموم کارگزاران تربیت، آن را پذیرفته و نسبت به آن التزام عملی داشته باشند و ۷. فلسفه تربیتی نهادهای تربیتی مدرن با توجه به آن بازسازی شود. این مقاله پس از تبیین ضرورت تدوین این چهارچوب نظری کلان، خصوصیات «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» را تبیین می‌کند و التزام به آن را پیش‌نیاز تحول اساسی در نهادهای تربیتی مدرن جامعه اسلامی ما می‌داند.

■ واژگان کلیدی:

نظام تربیتی مدرن، فرهنگ بومی، تربیت بومی، فلسفه تربیتی اجتماع، فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران

تدوین «فلسفه تربیتی اجتماع» متناسب با فرهنگ اسلامی و ایرانی:

پیش‌نیاز تحول اساسی در نظام‌های تربیتی مدرن

علیرضا صادق‌زاده قمصری

استادیار دانشگاه تربیت مدرس
ali_sadeq@modares.ac.ir

مقدمه: ناهماهنگی نظام‌های تربیتی مدرن با فرهنگ بومی؛ واقعیتی چالش برانگیز در جامعه اسلامی معاصر

بدون شک فرآیند تربیت^(۱) به‌منزله مهم‌ترین حرکت اجتماعی هدفمند برای تحول آگاهانه و اختیاری شخصیت افراد جامعه به سوی آرمان‌ها و ارزش‌های مطلوب، لاجرم با فرهنگ هر جامعه تعامل داشته و دارد چنانچه به باور برونر (۱۹۹۶) تربیت یک جزیره نیست، بلکه بخشی از قاره فرهنگ است (به نقل از سرکارآرانی، ۱۳۸۹). از این‌رو باید اذعان نمود که جریان تربیت نه‌تنها در روند انتقال و تثبیت عناصر و مؤلفه‌های فرهنگ بومی به نسل آینده و نیز در فرآیند توسعه میراث فرهنگی و رشد و تعالی فرهنگ جامعه در گذر زمان بیشترین نقش را بر عهده دارد، بلکه فرهنگ هر اجتماع، مهم‌ترین زمینه‌ای است که فعالیت شایسته انواع نهادها و عوامل تربیتی را میسر ساخته و جریان تربیت را بارور می‌سازد.

بنابراین طبیعی است که با مرور بر تاریخ پرفراز و نشیب جریان تربیت در جوامع گوناگون، شاهد ارتباط تنگاتنگ نهادهای تربیتی با عناصر مختلف فرهنگ‌های بومی باشیم. جلوه‌های متنوع فرآیند گسترده تربیت چنان با مظاهر مختلف پدیده پیچیده فرهنگ (اعم از جهان‌بینی و باورها، ارزش‌ها، علوم و معارف، سبک‌های زندگی، آداب و سنن، قوانین و ابزار و روش‌های رسیدن به مقاصد) در هم تنیده شده‌اند که مطالعه تاریخ تربیت و تاریخ فرهنگ به‌صورت مجزا، کاری بس دشوار به نظر می‌رسد.

اما نکته چالش برانگیزی که پس از ظهور اندیشه مدرنیسم و پدیده مدرنیته در قرون اخیر، از تأمل در سابقه تأسیس و گسترش نظام‌های تربیتی مدرن (یعنی نهادهایی نظیر دانشگاه‌ها و مدارس جدید) به‌دست می‌آید این است که بر اثر عوامل گوناگون، در این‌گونه نهادهای فرهنگی، تعامل بین فرآیند تربیت و مؤلفه‌های فرهنگ بومی، به‌شدت تضعیف شده است و حتی در اوج دوران مدرنیسم با تأکید افراطی رهبران برخی جوامع غیرغربی بر مدرن‌سازی سازمان‌های تربیتی (تقلید محض از الگوی تربیتی رایج در کشورهای غربی و مبارزه با همه مظاهر فرهنگ غیرغربی) به‌تدریج شاهد نوعی ناهماهنگی و تضاد بین برنامه‌ها و پیامدهای مدارس جدید و دانشگاه‌ها با عناصر فکری و ارزشی فرهنگ‌های بومی می‌باشیم.

البته وجود این‌گونه شکاف و حتی ناسازگاری بین نهادهای تربیتی مدرن و عناصر فرهنگ بومی، واقعیتی است جهانی که در دوران معاصر با روند روزافزون جهانی‌سازی،

به جوامع غیرغربی اختصاص ندارد و برای تحلیل و مواجهه با آن نیز برحسب دیدگاه‌های متنوع در خصوص مدرنیته^(۲)، ایده‌های متفاوتی قابل طرح هستند:

هواداران تجدد و مدرنیسم واقعیت یادشده را امری طبیعی دانسته و با تأکید برگسترش مدرنیته در همه نهادهای تربیتی و عناصر فرهنگی جوامع کنونی، راه‌حل شکاف بین فرهنگ بومی با تربیت مدرن را در اضمحلال نهادهای فرهنگی بومی و هضم آنها در فرهنگ جهانی مبتنی بر اندیشه مدرنیته جستجو می‌کنند؛ در حالی که متفکران پست‌مدرن با طرح انتقاداتی بنیادین نسبت به پروژه جهانی‌سازی و تلاش سردمداران مدرنیته برای غلبه فرهنگ و اندیشه مدرن غربی به‌عنوان فراروایت و در نتیجه با اعتراض به پروژه حذف یا ادغام فرهنگ‌های بومی در این فرهنگ غالب، از تکثر و حتی نسبیت فرهنگی و لزوم مقاومت دیگر فرهنگ‌ها در برابر فرهنگ مدرن سخن می‌گویند؛ سنت‌گرایان نیز از منظری دیگر با تأکید بر اعتبار سنت و بطلان کامل مدرنیته، مشکل را در اصل وجود نهادهای تربیتی مدرن و راه‌حل را در بازگشت به نهادهای تربیتی سنتی می‌بینند؛ در این میان رویکرد متعادل اسلامی هم نسبت به فرهنگ و مظاهر مدرنیته نقد جدی دارد و هم قائل به نگاهی انتقادی نسبت به جلوه‌های سنت پیشینیان می‌باشد، لذا با نگرشی احیاگرانه نسبت به دین از لزوم طراحی الگوهای اجتماعی در جامعه معاصر بر مبنای دین - البته با اجتهادی روش‌مند و پویا و متناسب با مقتضیات زمان و مکان - ضمن استفاده از عقل و دانش متراکم بشری و توسعه آنها در چهارچوب مبنای و ارزش‌های دینی سخن می‌گوید، به‌نظر می‌رسد که در این صورت، ضمن نقد سازنده نهادهای تربیتی مدرن، از اصل وجود آنها در جامعه اسلامی معاصر دفاع می‌کنیم و در عین حال شکاف و ناهماهنگی بین این نهادها با عناصر اصیل فرهنگ بومی را امری مسئله‌ساز می‌دانیم و می‌کوشیم تا با بازنگری در الگوی رایج حاکم بر نظام‌های تربیتی مدرن، درصدد ایجاد ارتباط تعاملی فعال میان این نهادها با فرهنگ بومی خویش باشیم.

بنابراین به‌نظر می‌رسد در فرض اخیر (پذیرش رویکرد متعادل اسلامی) و با تأکید بر لزوم ایجاد ارتباط تنگاتنگ بین نظام‌های تربیتی مدرن با مؤلفه‌های فرهنگ بومی، مسئله وجود ناهماهنگی بین این دسته از نهادهای تربیتی با عناصر فرهنگ بومی در جامعه اسلامی معاصر به شکل معضلی فرهنگی و چالشی مهم رخ می‌نماید که تحلیلی عمیق و مواجهه‌ای واقع‌بینانه را می‌طلبد.

در این مقاله با پذیرش مفروضات رویکرد اسلامی، صرفاً بر مسئله نسبت بین نهادهای تربیتی مدرن با فرهنگ بومی در ایران اسلامی معاصر، متمرکز می‌شویم و می‌کوشیم تا نخست - از منظر فلسفه تربیت - تحلیلی مختصر از نحوه پیدایش و استمرار «چالش ناهماهنگی نظام‌های تربیتی مدرن با فرهنگ اسلامی و ایرانی» در جامعه ایران ارائه دهیم و سپس با معرفی دیدگاه نظری سولتیس (۱۳۸۶) درباره ابعاد و گستره فلسفه تربیت، سعی می‌کنیم تا با بازسازی و تکمیل این دیدگاه و با نظر به تجربه ارزشمند تدوین سند تحول بنیادین نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰) راه‌حلی مناسب را برای چالش یادشده پیشنهاد نماییم.

بخش نخست: تحلیل چالش ناهماهنگی نظام‌های تربیتی مدرن با فرهنگ اسلامی و ایرانی

پیش از تحلیل موردنظر، شایسته است به بعضی شواهد مربوط به نحوه شیوع ناهماهنگی نظام‌های تربیتی مدرن با فرهنگ بومی و ابعاد آن در کشور خود اشاره کنیم.

چنان‌که می‌دانیم از آغاز فرآیند مدرن‌سازی در ایران و در طی این فرآیند، که تمام عرصه‌های دولت و جامعه را تحت تأثیر قرارداد و به تأسیس نهادهای مدرن و تضعیف نهادهای سنتی آموزش در جامعه ایران^۱ انجامید، «عرضه عناصر آموزش اروپایی وسیله‌ای برای انجام تغییر و مدرن‌سازی^(۳) تلقی می‌شد.» (رینگر، ۱۳۸۱: ۲۷۱).

لذا پس از اقداماتی پراکنده (نظیر اعزام محصلین به اروپا و تدبیر تأسیس دارالفنون)، همزمان با تحولات سیاسی و اجتماعی آن دوران و در آستانه دوران مشروطیت، «ضرورت بازسازی و نوسازی تعلیم و تربیت سنتی ایران نیز به شدت احساس شد^(۴). نظام تعلیم و تربیت مدرن در ایران بر اساس اقتباس از نظام‌های غربی با تأسیس مدارس جدید^(۵) و تشکیل انجمن معارف (و متعاقب آن تأسیس وزارت علوم و معارف در ۱۲۸۰ ه. ش) به مرور پی‌ریزی شد و شکل گرفت. «مدرسه جدید به سبک اروپایی پدید آمد و برنامه‌های درسی و روش تدریس و شیوه‌های ارزشیابی به تأسی از اروپائیان به تدریج رواج یافت. نظام مکتب‌خانه‌ای به تدریج منسوخ شد. مدارس سنتی به حیات خود ادامه دادند ولی در

۱. جریان‌های متفاوتی در مواجهه با الگوی مدرن تربیت، به‌ویژه در دوره قاجار، به‌وجود آمد. این برخوردها و جریان‌ها در کتاب «آموزش، دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوره قاجار» (مونیکا رینگر، ۱۳۸۱) مورد واکاوی قرار گرفته است. یحیی دولت‌آبادی که خود از متجددین و مؤسسين مدارس جدید بود در کتاب «خاطرات یحیی» و عیسی صدیق در کتاب «یادگار عمر» نیز به برخی از کشمکش‌های بین سنت‌گرایان و متجددین در این زمینه اشاره نموده‌اند.

کنار آنها دانشگاه به سبک غرب پدید آمد. مدرسه جدید دست کم برای افشار اجتماعی خاصی نماد تجدد و پیشرفت به شمار آمد... آموزش و پرورش جدید، معارف جدید - علوم و فنون غربی را توسعه می داد» (پاک سرشت، ۱۳۸۶) بنابراین باید پذیرفت که جامعه ما هنگام مواجهه با تربیت مدرن، الگوی تربیتی رایج در جوامع مدرن را به مثابه الگوی بدیل و قدرتمندی برای تربیت سنتی، بدون توجه به الگوی سنتی و نقادی آن، اقتباس کرده و نهادهای تربیتی مدرن در کشور ما بدون ارتباط با فرهنگ اصیل اسلامی و ایرانی گسترش یافته‌اند. لذا چهارچوب و مؤلفه‌های اصلی الگوی نظام تربیتی مدرن (به شیوه موجود آن)، با وجود برخی دخل و تصرف‌های ناگزیر در آن، بدون تردید از مهم‌ترین رهاوردهای تمدن مدرن مغرب زمین برای جامعه سنتی ما بوده است. بنابراین با تأکیدی که نظام سیاسی و اجتماعی حاکم بر کشور ما خصوصاً در دوران پهلوی^۱ و تا پیش از پیروزی انقلاب اسلامی بر روند مدرن‌سازی همه نهادهای اجتماعی و فرهنگی داشته است، طبیعی است که از هنگام تأسیس نهادهایی نظیر مدارس جدید و دانشگاه‌ها شکافی آشکار بین مقاصد و برنامه‌های آنها با عناصر اسلامی و ایرانی فرهنگ بومی ما به وجود بیاید و در نتیجه بروز این شکاف، مخالفت‌هایی با این نظام‌های تربیتی از سوی مدافعان فرهنگ اصیل و سنتی جامعه صورت پذیرد. از این رو بنا بر تحلیل رینگر:

«علما هنگامی با مدرن‌سازی (در نهاد تربیت) به مخالفت برخاستند که آداب و رسوم، سنت‌ها و ارزش‌های دینی و یا فرهنگی مورد تعرض قرار گرفت. شکی نیست که اصلاح آموزشی (=مدرن‌سازی نهادهای تربیتی) به‌ویژه با حوزه حساس تلقین نظام‌های اعتقادی و ارزش‌ها تلاقی پیدا کرد. آمیزه تهدیدهای نهادی و ایدئولوژیکی، ناشی از رواج مدارس به‌سبک اروپایی بود که آنها را به چنین واکنشی واداشت. به‌همین دلیل دارالفنون هیچگاه تا به این درجه و شدت با مخالفت روبرو نشد که مدارس جدید، چرا که دارالفنون برای تعداد اندکی از نخبگان آموزش تکمیلی فراهم

۱. رینگر در این زمینه چنین می‌نویسد: «تنهادر دوره پهلوی بود که موانع اصلاحات (=مدرن‌سازی) برداشته شد. رضاشاه مراکز رقیب قدرت را به زور حذف کرد و به‌نحو مؤثری یک دولت مرکزی مقتدر برپا ساخت. این به‌نوبه خود او را قادر ساخت که برنامه بهینه‌سازی دستگاه اداری و بنیان‌گذاری دولت - ملت را، گاهی با بی‌رحمی، پیش ببرد. بدین ترتیب، تنها در دوران سلطنت او بود که آموزش به سبک اروپایی به‌عنوان نظام آموزش همگانی در ایران بنیان مستحکمی یافت. رضاشاه با گسترش و مدرن‌سازی دیوان‌سالاری نیاز به آموزش «جدید» سبک اروپایی را تشدید کرد و با گسترش و «اروپایی کردن» نظام آموزشی به این نیاز پاسخ داد.» (ص ۲۹۳-۲۹۲).

می‌کرد. آموزش ابتدایی در مدارس جدید سبک اروپایی رادیکال‌تر و هم برای نهاد آموزش سنتی و هم برای ارزش‌ها و جهان‌بینی تحت کنترل علما بالقوه مخرب‌تر بود.» (پاک‌سرشت، ۱۳۸۶: ۲۸۷).

اما باید اذعان نمود که پس از پیروزی انقلاب اسلامی و شکست روند غرب‌گرایی فرهنگی در جامعه ما، جریان ناسازگاری با فرهنگ اسلامی و ایرانی در نهادهای نوین تربیتی کشور ما متوقف شد؛ بلکه برعکس با تلاش‌های گسترده‌ای که برای تغییر و تحول نظام‌های تربیتی مدرن - یعنی دانشگاه‌ها و مدارس - و ایجاد ارتباط بین این نهادهای بازمانده از دوران پیش از انقلاب با مبانی فکری و ارزش‌های انقلاب اسلامی صورت گرفت، انتظار می‌رفت که مؤسسات تربیتی مدرن کشور ما پس از قطع روند مدرن‌سازی (به شیوه غربی) و سه دهه تلاش همه‌جانبه نظام اسلامی تحت عنوان انقلاب فرهنگی برای تغییر مسیر پیشین این نهادها، تعاملی سازنده و قابل قبول با مجموعه عناصر اسلامی و ایرانی فرهنگ بومی داشته باشند، ولی شواهد بسیاری نظیر نارضایتی مستمر رهبران جامعه اسلامی از وضعیت نظام‌های تربیتی مدرن (شامل نظام آموزش و پرورش و نظام آموزش عالی) و خواسته مؤکد و مکرر مقام معظم رهبری (دام‌عزه) از شورای عالی انقلاب فرهنگی و عموم سیاست‌گذاران فرهنگی مبنی بر اسلامی شدن مراکز آموزشی و برنامه‌ریزی راهبردی برای ایجاد تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش و آموزش عالی با تکیه بر فرهنگ اسلامی و ملی نشان می‌دهد که در جامعه ما، چالش ناهماهنگی مؤسسات تربیتی مدرن با فرهنگ اسلامی و ایرانی، همچنان باقی است.

بنابراین اکنون باید به این پرسش مهم پرداخت که پس از گذار از دوران مدرن‌سازی جوامع غیرغربی و با وجود این حجم گسترده از تلاش‌های ارزشمند پس از پیروزی انقلاب اسلامی، چرا و چگونه در کشور اسلامی ما چنین شکاف و فاصله ژرفی میان عناصر اسلامی و ایرانی فرهنگ بومی با نظام‌های تربیتی مدرن، همچنان (حتی در سطح اهداف و سیاست‌های مصوب و البته بیش از آن با برنامه‌های مدون دانشگاه‌ها و مدارس و تصمیمات و تدابیر و اقدامات تربیتی اجرا شده در مقام عمل) باقی مانده است؟ چرا باید پس از گذشت سه دهه از تأسیس جمهوری اسلامی ایران، عنوان یکی از سیاست‌های راهبردی بخش فرهنگ در کشور ما بحث «اسلامی‌سازی مدارس و دانشگاه‌ها» باشد؟ آیا می‌توان مسئولیت بروز و تداوم چنین شکاف نامطلوبی را صرفاً به‌عهده سیاست‌گذاران

و برنامه‌ریزان و مدیران ارشد آموزش و پرورش و آموزش عالی و یا تأثیر عوامل سیاسی و اجتماعی بر عملکرد ایشان گذاشت؟ یا تنها، ناآگاهی برخی از کارگزاران این نهادها از فرهنگ اسلامی و ایرانی و ناتوانی ایشان، برای بهره‌مندی از مؤلفه‌های این فرهنگ غنی و اصیل در مقام عمل تربیتی، را منشأ تداوم این مسئله بدانیم و در نتیجه تنها برای مواردی از این دست چاره‌اندیشی کنیم؟

لیکن به نظر می‌رسد اگر از منظر مباحث نظری و فلسفی به تحلیل و ریشه‌یابی چالش یاد شده بپردازیم، سبب استمرار این ناهماهنگی آشکار را در وجود و تداوم فلسفه تربیتی پنهانی جستجو می‌کنیم که با تکیه بر اندیشه و فرهنگ مدرنیته، مبنای شکل‌گیری نظام‌های تربیتی مدرن در مغرب زمین بوده است و این فلسفه تربیتی مبتنی بر اندیشه و سنت غربی، در هنگام تأسیس نهادهای نوین تربیتی در جوامع سنتی با اقتباس و تأسی انفعالی از ساختار و مؤلفه‌های نهادهای تربیتی مدرن، نیز به‌عنوان مبنای نظری این مؤسسات به‌طور خواسته و یا ناخواسته مورد اقتباس قرار گرفته است و لذا در نتیجه فعالیت این فلسفه تربیتی موجود - هرچند پنهان - شاهد ناهماهنگی و تعارض نظام‌های تربیتی مدرن در جامعه اسلامی با مؤلفه‌های اسلامی و ایرانی فرهنگ بومی هستیم. پاک‌سرشت (۱۳۸۶) در تحلیل خود از تاریخ نظام تربیتی مدرن در ایران چنین می‌نویسد: «اما یک نکته اساسی که در آموزش و پرورش جدید ایران بعد از مشروطیت کم و بیش دیده می‌شود آن است که به‌نظر نمی‌آید نظام آموزشی ما از هدایت یک نظریه تربیتی جامع برخوردار بوده باشد، نظریه‌ای که جهان‌بینی و نظام ارزشی بومی را به صورت سنجیده‌ای با دیدگاه‌های مدرن در تعلیم و تربیت تلفیق داده باشد. نظام آموزشی ما علاوه بر محتوا و روش، آگاهانه یا غیرآگاهانه، دیدگاه‌های تربیتی غربی را اخذ و اقتباس کرد.»

ابراهیم زاده (۱۳۸۶) نیز در مقام تبیین نقش فلسفه در هر نظام تربیتی بر این نکته تأکید می‌کند که:

«باید پذیرفت که هر نظام تربیتی، مستقیم یا غیرمستقیم، مبتنی بر یک فلسفه و جهان‌بینی خاصی است که با شرایط اجتماعی و وضعیت فرهنگی جامعه‌ای که در آن شکل گرفته و رشد و گسترش یافته است، هماهنگی دارد. اما چنین فلسفه‌ای همیشه مدون و اعلام شده نیست. به سخن دیگر گاهی نوعی فلسفه تربیتی نامدون و پنهان بر فرآیند تربیتی کشورها حاکم است که نشانه‌های وجود آن را می‌توان

در سیاست‌ها و هدف‌های کلی اعلام شده جوامع رهگیری کرد یا با تجزیه و تحلیل برنامه‌های درسی به آن پی برد.»

بنابراین به نظر می‌رسد که سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان نهادهایی نظیر مدارس و دانشگاه‌ها در کشور ما، در زمان اقتباس محتوا و روش‌های تدریس و ارزشیابی و دیگر مؤلفه‌های این نهادها از نظام‌های تربیتی مدرن غربی، باید فلسفه تربیتی پنهان این نظام‌ها و میزان تناسب آن با فرهنگ اسلامی و ایرانی را مورد توجه قرار می‌دادند.^(۶)

لذا با اینکه فلسفه تربیت به‌مثابه یک حوزه تخصصی مستقل در عرصه علوم تربیتی در کشور ما بیش از چند دهه سابقه دارد؛^(۷) اما با وجود این پیشینه نسبتاً ارزشمند، در آسیب‌شناسی مسائل تربیتی کشور ما همواره فقدان فلسفه تربیتی مناسب به‌مثابه یکی از ریشه‌های اصلی مشکلات نظام‌های تربیتی مدرن شناخته شده است؛ نفیسی (۱۳۷۸) در این خصوص چنین می‌نویسد: «در سابقه بیش از یک قرن از ورود و اشاعه آموزش و پرورش جدید و نیم قرن تجربه برنامه‌ریزی توسعه در ایران فقدان دیدگاه‌های فلسفی و کلی در زمینه‌های تعلیم و تربیت در همه سطوح و انواع و چگونگی توسعه آن... به‌شدت احساس می‌شود» (ص ۱۶۱). آقازاده (۱۳۸۳) به فقدان یک منظومه فکری و منسجم بومی اشاره دارد که بنیادهای نظری و مبانی فلسفی و اجتماعی را برای حرکت‌های اصلاح‌طلبانه در نظام‌های تربیتی مدرن جامعه ما ترسیم کند و باقری (۱۳۸۹) اذعان دارد که:

«تاکنون به صراحت و به صورت مدون فلسفه‌ای برای آموزش و پرورش کشور ما مشخص نگردیده است که در آن به سه عنصر توجه شده باشد: عنصر اول، فرهنگ و اندیشه اسلامی است. توجه به این عنصر از این جهت اهمیت دارد که ستون فقرات فرهنگی جامعه ما را پیوند عمیق مردم این دیار با دین اسلام تشکیل می‌دهد. عنصر دوم، ویژگی‌های فرهنگ ملی است. این عنصر ناظر به خصوصیتی است که در طی تاریخ این ملت از گذشته‌های دور تاکنون به ظهور رسیده و در شکل دادن

۱. اگر تاریخ شروع فلسفه تربیت (به معنای قلمرو مطالعاتی متمایز) در ایران را همزمان با تدریس دروسی با این عنوان در دوره‌های تربیت معلم (۱۳۱۱) یا ترجمه کتاب هرمان هورن با عنوان «فلسفه تربیت» توسط احمد آرام (۱۳۱۶) و کتاب‌های جان دیویی در دهه ۱۳۲۰ یا تألیف کتاب «فلسفه آموزش و پرورش» توسط امیر هوشمند (۱۳۲۶) بدانیم، از تکوین این حوزه علمی در کشور ما بیش از ۶۰ سال می‌گذرد و در صورتی که سرآغاز شکل‌گیری فلسفه تربیت را زمان راه‌اندازی دوره تکمیلی فلسفه تعلیم و تربیت (۱۳۵۲) به‌شمار آوریم، سابقه این عرصه علمی حدود چهار دهه می‌باشد (رک به شعبانی‌ورکی و محمدی، ۱۳۸۷).

خلق و خوی اجتماعی معینی نقش داشته است... و عنصر سوم مواجهه فرهنگی با دنیای غرب است. این عنصر از این جهت دارای اهمیت است که بستر ظهور چالش‌های تعیین‌کننده‌ای در وضع کنونی جامعه است این مواجهه که به تدریج در قرون اخیر رخ نمود، هم‌اکنون در اوج خود به سر می‌برد.» (مقدمه صفحه نه)

البته باید سوگ‌مندانه اذعان نمود که این وضعیت - یعنی فقدان فلسفه تربیتی مدون، متناسب با فرهنگ اسلامی و ایرانی و مستقل از فرهنگ غربی - در کشور ما منحصر به نظام تحصیلات مدرسه‌ای^۱ (= آموزش و پرورش) نبوده و در سایر انواع مدرن تربیت - اعم از آموزش عالی و آموزش فنی و حرفه‌ای - نیز کمابیش وجود دارد. لذا، در این وضعیت و با توجه به دادوستد ناگزیر با دیگر نظام‌های تربیتی و لزوم بهره‌مندی از تجارب تربیتی بین‌المللی، مشاهده موارد بسیاری از ناسازگاری بین سیاست‌ها، برنامه‌ها و اقدامات تربیتی در مؤسسات تربیتی مدرن با فرهنگ اسلامی و ایرانی و نیز وجود ناهماهنگی میان این‌گونه مؤسسات با نهادهای تربیتی سنتی (نظیر حوزه‌ها و مساجد)، امری طبیعی و قابل انتظار (و حتی اجتناب‌ناپذیر) است و نباید توقع داشت با تأکیدات مکرر رهبران فرهنگی جامعه مبنی بر اسلامی‌سازی مراکز آموزشی و یا با تدابیری نظیر صدور دستورالعمل و ابلاغ بخشنامه و تشکیل شورای هماهنگی بین سازمان‌ها و نهادهای تربیتی بتوان به راحتی با این‌گونه ناسازگاری‌ها و ناهماهنگی‌های آشکار مقابله کرد.

بنابراین تحلیل، وجود فلسفه تربیتی مدرن - موجود در پس برنامه‌های درسی و روش‌ها و طرح‌های اقتباس شده از نظام‌های تربیتی غربی - و غفلت سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان نظام نوین تربیت در جامعه ما از آثار و لوازم این فلسفه تربیتی پنهان - ولی به شدت فعال - باعث می‌شود تا خواه‌ناخواه نوعی ناهماهنگی میان مؤسسات تربیتی مدرن با عناصر اسلامی و ایرانی فرهنگ بومی به وجود آمده و تداوم یابد.

لذا در صورت پذیرش اصل وجود این‌گونه نهادها و تأکید بر ارتباط تعاملی آنها با فرهنگ بومی، باید برای مواجهه‌ای اساسی با چالش موردنظر، با نگاهی انتقادی به فلسفه تربیتی مدرن و شناسایی لوازم و پیامدهای این فلسفه تربیتی برای نظام‌های تربیتی مدرن، بکوشیم تا عموم نهادهای تربیتی جامعه اسلامی (از جمله این‌گونه نظام‌های تأسیس یافته بر مبنای مدرنیته) را با تحولی بنیادین بر فلسفه تربیتی مناسبی استوار سازیم که با عناصر اسلامی و ایرانی فرهنگ بومی سازگار باشد.

بخش دوم: در جستجوی مبانی نظری برای راهبرد پیشنهادی

اکنون با مشخص شدن نقش مهم فلسفه تربیت در ایجاد ارتباط نظام‌های تربیتی مدرن با فرهنگ بومی، لازم است به بررسی امکانات و توان واقعی فلسفه تربیت در این خصوص و شناسایی شرایط و خصوصیات بی‌دازیم که فلسفه تربیت با داشتن آنها می‌تواند نهادهای نوین تربیتی کشور ما را در تعامل با فرهنگ اصیل اسلامی و ایرانی یاری دهد. برای زمینه‌سازی این امر، لازم است تا نخست به معرفی مختصر فلسفه تربیت و مصادیق و ابعاد متنوع آن و نقش و جایگاه مشخص فلسفه تربیت به‌مثابه قلمرو مطالعاتی متمایزی در میان علوم تربیتی بپردازیم.

مفهوم فلسفه تربیت و مصادیق گوناگون آن

با مرور بر تاریخچه فلسفه تربیت به‌مثابه «کوشش فکری آدمی درباره چیستی، چرایی و چگونگی جریان تربیت با تکیه بر مبانی فلسفی مدلل و با استفاده از شیوه‌های فلسفی متنوع»، مشاهده می‌کنیم که نتیجه آن تاکنون در چند قالب متفاوت ظاهر شده است که همه آنها نیز کمابیش در جهت‌دهی اقدامات و تدابیر تربیتی جوامع گوناگون مؤثر بوده‌اند. الف) «فلسفه تربیت» به‌منزله نتیجه ژرفاندیشی دانشمندان، فیلسوفان، مصلحان و فرهیختگانی که با تأمل فلسفی در تجارب تربیتی خود و دیگران، نکات بدیع و رهنمودهای ارزشمندی را درباره چیستی، چرایی و چگونگی تربیت آدمی (البته براساس دیدگاه و نظام فکری ارزشی خویش) ارائه کرده و آنها را فراروی کارگزاران فکور جریان تربیت قرار داده‌اند.^۱

ب) «فلسفه تربیت» به‌مثابه رشته‌ای علمی^۲ در حوزه علوم تربیتی با سابقه‌ای در حدود یک قرن، که با عرضه مباحث تخصصی گسترده (براساس دلالت‌های مکاتب و دیدگاه‌های فلسفی متنوع)، جهت تبیین وضع مطلوب و تحلیل و نقد نظریه‌های تربیتی و یا وضعیت موجود جریان تربیت، بر تحولات تربیتی جوامع و کیفیت نظام‌های تربیتی بسیاری از کشورهای جهان، تأثیر قابل توجهی گذاشته است.

ج) «فلسفه تربیت» به‌منزله برآیند خردورزی و تأمل معلمان و مربیان فکوری که در

۱. برخی از صاحب‌نظران معاصر از این قالب دیرین و ارزشمند فلسفه تربیت با عنوان «مفهوم عام فلسفه آموزش و پرورش» نام برده‌اند (پاک‌سرشت، ۱۳۸۰).

۲. "Philosophy of Education" as a "Discipline" or a "Field of Study"

اثر تجربه شخصی و بازانديشی مداوم، بصيرت و درکی حکيمانه از جريان تربيت يافته‌اند و با توجه به اين درک و بصيرت، «فلسفه تربيتی شخصی»^۱ خود را ساخته و پرداخته و بر اين اساس، در مسير دشوار و پرفراز و نشيب تربيت، حرکت کرده‌اند.

د) «فلسفه تربيت» به‌منابه محصول توافق فکری جمعی از مربيان مجرب و فکوری که ضمن مشارکت فعال و هماهنگ در اداره شايسته برخی مدارس و مؤسسه‌های تربيتی موفق با هم‌فکری و تضارب آراء، استفاده از خرد جمعی و تأمل در فلسفه تربيتی شخصی خود و همکاران «فلسفه تربيتی خاص آن مدرسه يا مؤسسه» را (با تکیه بر مبانی و نظام ارزشی معینی)، به‌تدریج سامان داده‌اند^۲ و با التزام عملی به چنین فلسفه‌ای (در تعيين اهداف، سياست‌ها و برنامه‌ها) وجوه تمايز فعاليت - و در حقيقت «هويت خاص» - آن مدرسه يا مؤسسه تربيتی را مشخص کرده‌اند.^۳

البته در ميان اين مصاديق مختلف، مورد دوم (يعنی حيطه علمی و تخصصی متمایزی با صبغه آکادمیک و نظری در حوزه علوم تربيتی) بيش از همه شناخته شده است و چه بسا بتوان آن را به‌منزله اصطلاح خاص و معنای رایج تعبير «فلسفه تربيت» به‌شمار آورد، اما چنانچه از تنگ‌نظری و نگاه صوری در باب مفاهيمی نظير فلسفه و فلسفه‌ورزی اجتناب نموده و حقيقت فلسفه تربيت را در داشتن اندیشه و روح فلسفی و مواجهه خردورزانه و عمیق با موضوعات و مسائل تربيتی - و نه صرف مطالعه نظام‌مند و رسمی اين مباحث به شيوه فلسفی با داشتن عنوان و مدرک معتبر تخصصی در اين زمينه - جستجو کنيم، به يقين از اطلاق عنوان و مفهوم فلسفه تربيت بر امور يادشده (مصاديق اول، سوم و چهارم) و ديگر موارد مشابه استقبال خواهيم کرد. بديهی است چنین تلقی گسترده‌ای

3. Personal Philosophy of Education

۲. البته بايد دانست که اين نوع فلسفه تربيتی خاص هر مدرسه يا مؤسسه (ناظر به تبين مشخص و مقبولی از ماهيت تربيت و چرایی و چگونگی آن) عموماً در اندیشه و گفتار و سيره کارگزاران اصلی اين گونه مؤسسات به شکل غيرمدون (بدون مراعات قالب‌های استدلالی رایج در رشته فلسفه تربيت) تحقق‌يافته و در فرهنگ و روح حاکم بر فضا و مناسبات اين مؤسسات متجلی می‌شود.

۳. نمونه آشکار اين قبيل مؤسسات را می‌توان در بين مدارس و مؤسسات فرهنگي تربيتی نسبتاً موفقى يافت که در کشور ما چه در دوران پيش از انقلاب اسلامی و چه پس از آن با محوريت یک يا چند شخصيت فرهیخته (دارای خصوصيات برجسته تربيتی)، به همت جمعی از مربيان فکور و حمايت افراد خيرخواه برای پرورش دينی نسل جوان جامعه عموماً با عنوان «مدارس اسلامی» (هرچند با جهت‌گیری‌های اجتماعی سياسی متفاوت) تأسيس شده‌اند و با استقبال خانواده‌های متدين و علاقمند هم‌چنان به فعاليت خود ادامه می‌دهند؛ چنانچه در ديگر فرهنگ‌ها و جوامع نيز با تأمل در برنامه و عملکرد مدارس و مؤسسات تربيتی موفق می‌توان فلسفه تربيتی خاص آنها را شناسایی کرد.

از فلسفه تربیت باعث می‌شود تا نه تنها دیدگاه‌های فیلسوفان محض درباره تربیت (از دوران یونان باستان تا عصر حاضر) را بخشی مهم از این حوزه معرفتی به‌شمار آوریم - چنانچه کامبلیس (۱۹۹۶)، کارن (۱۹۹۸) و دیگر تاریخ‌نگاران فلسفه تربیت نیز چنین رویکردی داشته‌اند - بلکه در این صورت همچون بارو، «تصویر بزرگ‌تر و جالب‌تری» را از این قلمرو ترسیم می‌کنیم که «در آن [کار] محققان، مدیران و کارورزان اندیشمند، نظریه‌پردازان و مصلحان اجتماعی و فیلسوفانی که به‌ندرت واژه فلسفه تعلیم و تربیت را به‌کار می‌برند و در عین حال با مسائل فلسفی در محیط‌های تربیتی دست به‌گریبان هستند نیز قابل رویت است.» (۱۳۸۶: ۲۷۷).

دیدگاه سولتیس درباره گستره «فلسفه تربیت»

اما یکی از فیلسوفان تربیتی به نام سولتیس (۱۳۸۶)، به گستره وسیع فلسفه تربیت با تعبیر دیگری اشاره کرده است که با دسته‌بندی پیشین در باب مصادیق متنوع فلسفه تربیت شباهت دارد، ولی از جهاتی مناسب‌تر به نظر می‌رسد و می‌تواند به‌منزله مبنای نظری راهبرد پیشنهادی این مقاله محسوب شود؛ وی - چنانچه خود می‌گوید - «کوشیده است تا با تقسیم فلسفه تربیت به سه بُعد «حرفه‌ای»^۱، «شخصی»^۲ و «عمومی»^۳ و بیان مشخصاتی متمایز برای هر یک از این سه بُعد، دیدگاه جامعی درباره وضعیت جدید این رشته برای مربیان و مبتدیان فراهم آورد» که اینک به این دسته‌بندی جالب توجه از منظر این اندیشمند اشاره می‌کنیم:

۱. بُعد حرفه‌ای: «هدف از فلسفه‌ورزی تربیتی در امتداد بُعد حرفه‌ای، آن است که با فراهم ساختن آزمون‌ها، نقدها، توجیه‌ها، تحلیل‌ها و ترکیب‌های دقیق فلسفی درباره جنبه‌های مختلف دانش مفهومی و هنجاری مربی، عمل تربیتی حتی الامکان به‌صورت منطقی و اندیشمندانه در آید». به بیان دیگر: «آنجا که فیلسوفان تربیتی چون افراد حرفه‌ای عمل می‌کنند بیشتر به تحلیل، تأمل، ارزیابی و فهم روشن‌تر مسائل تربیتی می‌پردازند تا ارائه پیشنهاد. در این حال، بر تعیین صحت منطقی دلایل، توضیح معانی اندیشه‌ها، توجیه ادعاهای ارزشی، اقامه دلایل معقول و ارائه راه‌هایی برای تفکر درباره

1. Professional
2. Personal
3. Public

وظایف و مسئولیت‌های تربیتی تأکید می‌ورزند تا نشان دادن راه‌های انجام این وظایف یا حل مسائل تربیتی. وقتی که فیلسوف تعلیم و تربیت این‌گونه فلسفه‌ورزی کند، به جای آنکه برنامه‌ها و سیاست‌هایی را به مربیان نشان دهد تا عمل کنند، وسایل روشن‌بینی، فهم‌ورزی و ژرف‌نگری را به آنان عرضه می‌دارد تا [درباره عمل تربیتی] فکر کنند.» (سولتیس، ۱۳۸۶: ۱۶۹).

۲. **بعد شخصی:** «فلسفه تربیتی شخصی یعنی مجموعه‌ای از عقاید شخصی (مربی) درباره کارهایی که انجام آنها در باب تعلیم و تربیت خوب، درست و ارزشمند است. بدین‌سان فایده فلسفه‌ورزی شخصی در باب تعلیم و تربیت عبارت است از دستیابی به یک معنا، مقصد و تعهد شخصی رضایت‌بخش برای هدایت فعالیت‌های فرد به‌عنوان یک مربی، ... لازم این‌که فرد یک مربی اندیشمند و خودفرمان باشد نه دندانه‌ای در یک ماشین بوروکراتیک، داشتن چنین فلسفه‌ای است... ولی فقط شمار اندکی از فیلسوفان حرفه‌ای تربیت درباره تربیت به این صورت بحث و اظهار نظر می‌کنند» (سولتیس، ۱۳۸۶: ۱۶۶)، «هرچند برخی از ایشان خود را متعهد می‌دانند که به مربیان دوران‌دیش کمک کنند تا فلسفه‌های تربیتی شخصی‌شان را بیابند و شکل دهند. چه این‌که به نظر می‌رسد غرض از طراحی و اجرای برنامه‌های درسی مشخصی در دوره‌های (پیش از خدمت) تربیت معلم با عناوینی نظیر «اصول و فلسفه تعلیم و تربیت» و یا انتشار گسترده مباحث نظری فلسفه تربیت در سطح اجتماع نیز زمینه‌سازی برای تأمل و بررسی انتقادی دیدگاه‌های مختلف توسط آحاد مربیان و در نتیجه وصول به نوعی فلسفه تربیتی شخصی خویش بوده است. بدیهی است در این صورت، با «کارگزاران فکوری» سر و کار خواهیم داشت که به‌جای تبعیت بی‌چون و چرا از سنت‌های جاری و متعارف، تجربه کورکورانه - آزمایش و خطای مکرر - یا پیروی محض از دستورالعمل‌های «از بالا به پایین» سیاست‌گذاران و متخصصان تربیتی، خود به‌طور آگاهانه و در چهارچوب «فلسفه تربیتی شخصی» خویش با مسائل تربیتی خاص موقعیت خود روبرو شده و آنها را حل و فصل نمایند. به‌هر حال با این‌که می‌توان به‌تفصیل در باب این‌گونه فلسفه‌ورزی تربیتی و فواید آن سخن گفت، ولی باید با این سخن سولتیس موافقت نمود که: «هرچند داشتن یک فلسفه تربیتی شخصی برای فعالیت‌های اندیشمندانه و هدفمند تربیت، بسیار مهم است؛ اما با بررسی‌های لازم معلوم می‌شود که فیلسوفان تربیتی معاصر، به‌ندرت به این‌گونه فلسفه‌ورزی پرداخته و معمولاً بر

مسائل دیگری در آموزش‌ها و نوشته‌هایشان تأکید ورزیده‌اند.» (سولتیس، ۱۳۸۶: ۱۶۶).
۳. بُعد عمومی: «تفاوت عمده بین تلقی فلسفه تعلیم و تربیت در امتداد بُعد شخصی و تلقی آن در راستای بُعد عمومی، این است که دومی ناظر به هدایت و راهنمایی اعمال بسیاری از انسان‌هاست... فایده فلسفه‌ورزی تربیتی در این راستا، عبارت است از تصریح آرزوهای عمومی و ارزش‌های تربیتی، معنا و مقصود بخشیدن به فعالیت عمومی و مشارکتی تعلیم و تربیت و فراهم آوردن فرصت‌های لازم برای هدایت اندیشمندان [جریان اجتماعی] تعلیم و تربیت به وسیله همه کسانی که به آن عشق می‌ورزند.» (سولتیس، ۱۳۸۶: ۱۶۶).
 این جنبه از فلسفه تربیت، بنابر بیان سولتیس، سه مفهوم دارد که باید از یکدیگر تفکیک شوند:

الف. مفهوم «عمومی رایج»: براساس این مفهوم، «مقصود از هر پیشنهاد و یا نقدی که [در باب تربیت به مثابه عملی اجتماعی] مطرح می‌شود تأثیرگذاران بر تعلیم و تربیت است. هر کدام از فیلسوفان و یا هرگروهی از آنان به طرق گوناگون، دیدگاه فلسفی خود درباره تربیت را در معرض قضاوت عموم قرار می‌دهند. در نتیجه این مفهوم طیف وسیعی را در برمی‌گیرد: از ارائه یا انتشار یک مقاله تحقیقاتی در مقیاسی محدود برای استماع یا مطالعه آن توسط جمعیتی بسیار کوچک، تا ارتباط برقرار کردن با همه مردم از طریق تلویزیون، روزنامه‌ها یا رسانه‌های گروهی دیگر.»

ب. مفهوم «سیاست عمومی»: «بر مبنای این تصور [از فلسفه تربیتی]، سیاست‌های روشن آموزشی، تنظیم، تعدیل و یا نقد و رد می‌شوند. در اینجا کار مشارکتی فیلسوفان و افراد دیگر بر روی سیاست‌های روشنی که از کمیسیون‌ها، کمیته‌ها و سازمان‌های رسمی صادر شده، موجب فراهم آمدن رهنمودها، دستورها و برنامه‌هایی برای تحقق اهداف مشخص می‌گردد... عمومی بودن این سیاست‌ها فقط به این خاطر نیست که یک پیشنهاد عمومی فلسفی را در بردارند بلکه از این لحاظ هم هست که آنها به واسطه برخی از تدابیر سازمانی معتبر اجتماعی، «رسماً» حالت عمومی، مجاز و مشروع پیدا کرده‌اند.»
ج. مفهوم «ایدئولوژی عمومی»: «ناظر به اعتقاد عمیق همه ما [افراد جامعه معین] به تعلیم و تربیت و تحصیلات رسمی برای زندگی در جامعه، این مفهوم شامل ارزش‌ها و هدف‌های تربیتی آگاهانه و ناآگاهانه می‌باشد؛ فیلسوف تربیتی می‌تواند تعهدات (آگاهانه و ناآگاهانه) ایدئولوژیکی عمومی ما را کشف، بررسی، نقد یا توجیه کند، یا آنکه مانند دیویی،

ایدئولوژی عمومی جدیدی را [در باب تربیت و چگونگی آن طراحی و به جامعه] عرضه کند.» (سولتیس، ۱۳۸۶: ۱۷۱). اما به نظر می‌رسد تحقق این مفهوم، در پی آن صورت پذیرد که اولاً نظریه‌ای (یا دیدگاهی نظری) در باب تربیت و چگونگی راهنمایی آن، در جامعه‌ای معین، مقبول عموم صاحب‌نظران تربیتی و مربیان اندیشمند قرار گیرد و سپس توافق و مصالحه‌ای بین سیاست‌گذاران و کارگزاران تربیتی، درباره لوازم عملی آن نظریه مقبول، انجام شود. در این صورت، «باور عمیق و التزام عملی عموم افراد جامعه» (= مفهوم «ایدئولوژی عمومی») نسبت به اهداف و ارزش‌های تربیتی مندرج در آن «نظریه یا دیدگاه نظری مقبول» (= مفهوم «عمومی رایج»)، که مبنای نظری آن «سیاست‌های تربیتی مورد توافق و مصالحه» (= مفهوم «سیاست عمومی») قرار گرفته‌اند، پشتوانه‌ای مهم و ضروری برای تحقق آنها (نظریه و سیاست‌های تربیتی یادشده) در مقام عمل تربیتی خواهد بود.

بررسی و تکمیل دیدگاه سولتیس

به نظر می‌رسد که با تأمل در این توضیحات و نیز به‌ویژه با توجه به وجوه اجتماعی جریان تربیت، معنای بُعد عمومی فلسفه تربیت و جایگاه مهم این جنبه از فلسفه تربیت مشخص می‌گردد و با تمایز این جنبه از بُعد حرفه‌ای و بُعد شخصی فلسفه‌ورزی تربیتی، نقش و اهمیت بُعد عمومی این تلاش فکری در جهت تحقق دستاوردهای نظری فلاسفه تربیتی در صحنه سیاست‌گذاری و عمل تربیتی، معلوم می‌گردد و این اظهار نظر سولتیس مدلل خواهد شد که:

«غالباً بسیاری از افراد بُعد عمومی فلسفه تعلیم و تربیت را مقدم بر ابعاد شخصی و حرفه‌ای آن می‌دانند و از فیلسوفان تعلیم و تربیت انتظار دارند که اظهارات منسجم و جامعی را درباره یک فلسفه تربیتی عمومی مطرح سازند. اما کارهای فلسفی جدید غالباً پاسخگوی این انتظار عمومی نیست. البته فیلسوفان حرفه‌ای قرن بیستم چون دیویی، کیل پاتریک و براملد در راستای بُعد عمومی قلم زده‌اند، اما بسیاری از فیلسوفان تربیتی معاصر ابداً بدین کار نپرداخته‌اند» (سولتیس، ۱۳۸۶: ۱۶۷).... «این دیدگاه گسترده در ارتباط با بُعد عمومی فلسفه تعلیم و تربیت، راه‌های متعدد خدمت به مردم را به فیلسوفان حرفه‌ای تعلیم و تربیت نشان می‌دهد، گروهی که در سال‌های اخیر متهم شده‌اند که برای خودشان [!!!] می‌نویسند و می‌گویند.» (سولتیس، ۱۳۸۶: ۱۷۱).

در مقام تکمیل دیدگاه سولتیس به نظر می‌رسد افزون بر سه مفهوم یادشده برای بُعد عمومی فلسفه تربیت، می‌توان مفهوم دیگری را نیز به آنها افزود که پیشتر از آن به‌منزله «فلسفه تربیتی خاص برخی مدارس و مؤسسات تربیتی موفق» یاد کردیم، (مصادق چهارم) زیرا چنانکه گفته شد، این مصداق از فلسفه تربیت نتیجه توافق نظر و مشارکت فکری جمعی از مربیان فکوری است که ضمن تعامل در اداره مدرسه یا مؤسسه‌ای تربیتی، با هم‌فکری و تضارب آراء، استفاده از خرد جمعی و تأمل در فلسفه تربیتی شخصی خود و همکاران، به تدریج «فلسفه تربیتی خاص آن مدرسه یا مؤسسه» را (با تکیه بر مبنای و نظام ارزشی معینی)، سامان داده‌اند. لذا این مفهوم تا حدود زیادی همان خصوصیات «ایدئولوژی عمومی» - مفهوم مدنظر سولتیس - را (البته در قلمرو یک مؤسسه و نظام تربیتی مشخص) دارا می‌باشد و می‌توان آن را «ایدئولوژی عمومی نهادینه شده در یک نظام تربیتی مشخص» نامید.

اکنون به نظر می‌رسد با توجه به شناختی که از گستره فلسفه تربیت و مصادیق و ابعاد آن یافتیم می‌توانیم بررسی موردنظر را درباره امکان و شرایط فلسفه تربیت برای تقویت ارتباط مؤسسات تربیتی مدرن با فرهنگ عمومی کشورمان، به صورت مشخص و با توجه به مصادیق و ابعاد گوناگون فلسفه تربیت انجام دهیم؛ لذا در این زمینه به بیان چند نکته با توجه به واقعیت‌های فلسفه تربیت در کشور خود می‌پردازیم:

۱. حاصل تلاش اندیشوران ایرانی در حوزه مباحث نظری فلسفه تربیت تاکنون «اغلب محدود به ترجمه، تألیف و انتشار کتاب و مقاله در زمینه معرفی آراء تربیتی علما و فلاسفه تربیتی مغرب‌زمین بوده است به طوری که این امر جریان تولید افکار تربیتی مستقل را که با تحولات فرهنگی کشورمان همخوانی داشته باشد دچار رکود جبران‌ناپذیری کرده است» (آقازاده، ۱۳۸۳: ۲۱۳). لذا بحث نظریه‌پردازی بومی با رویکرد اسلامی در حوزه فلسفه تربیت (به‌مثابه یکی از فلسفه‌های مضاف) بر مبنای منابع اسلامی و ارزش‌های بومی در کشور ما - به‌رغم معدود تلاش‌های ارزشمندی که به‌خصوص در سال‌های اخیر صورت گرفته است - گامی است که هنوز در آغاز راه می‌باشد و بنا به تحلیل پاک‌سرشت (۱۳۸۶) «به‌رغم وجود همه ارکان یک نظریه مبنائی در جهان بینی اسلامی و نیز آراء تربیتی ارزشمند (ولی پراکنده) - در آثار فلاسفه، ادبا و عرفایی مثل غزالی، فارابی و ابوعلی سینا - مربیان و متفکران تربیتی ایرانی و اسلامی درصدد برنیامدند که نظریه

[فلسفی] تعلیم و تربیت اسلامی را به صورت مدون و منظمی سازماندهی کنند و پیوسته آن را بازننگری نمایند.»

۲. از سوی دیگر، مباحث نظری رایج در قلمرو فلسفه تربیت به شدت از واقعیت‌های عمل تربیتی در جامعه و ارزش‌های فرهنگ بومی فاصله گرفته‌اند؛ چنانکه لطف‌آبادی با انتقاد از وضع موجود آثار فلسفه تربیت و نحوه تدریس آنها در کشور ما، می‌نویسد: «فلسفه تربیت در حال حاضر چنان سرگرم مباحث کلی و دور از واقعیت‌های زندگی فرهنگی و اجتماعی و اقتصادی و ملی و جهانی است که پرداختن به مسائل عینی زندگی و ایفای نقش‌های بخشی و طرح و بحث آنها را نیز انحراف از حیطة وظایف خود می‌داند» (لطف‌آبادی، ۱۳۸۶: ۲۶)؛ پاک‌سرشت نیز پس از نقد محتوا و روش تدریس دروسی با عنوان «اصول و فلسفه تعلیم و تربیت» - که عمدتاً به عرضه دیدگاه‌های تربیتی جدید و متنوعی می‌پردازند که در فضای فکری مغرب‌زمین پدید آمده‌اند - این پرسش مهم را مطرح می‌سازد:

«دیدگاه‌های نو در سطح نظری باقی می‌مانند و چون در فضای تعلیم و تربیت ما نشو و نما پیدا نکرده‌اند و کسی هم درصدد کاربست عملی آنها نیست، اثر چندانی بر عمل تعلیم و تربیت ما نمی‌گذارد. چه می‌توان کرد؟» (پاک‌سرشت، ۱۳۸۶: ۱۴۲)

۳. واقعیت آن است که بین مبانی و رهنمودهای هنجاری مطرح شده در نظریه‌های متنوع فلسفه تربیت با افکار و باورهای فرهنگی آحاد معلمان و مربیان در سطوح گوناگون و نیز با نگرش‌ها، حالات و اعمال شخصی ایشان، شکاف آشکاری مشاهده می‌شود. هر چند بخشی از این فاصله به ناآگاهی کارگزاران تربیتی از مفاد رهنمودهای تجویزی فیلسوفان تربیت و یا ناباوری ایشان نسبت به صحت و اعتبار این گونه رهنمودها، مربوط می‌شود و بخشی از آن نیز احتمالاً به مسئله قدیمی «اختلاف علم و عمل» و ناتوانی بسیاری از انسان‌ها در التزام عملی نسبت به لوازم فهم و نگرش خویش باز می‌گردد، اما قسمتی نیز به ناسازگاری میان محتوای نظریه‌های رایج در فلسفه تربیت (دارای صبغه نظری) با عناصر فرهنگ بومی مربوط است. در این زمینه به نظر می‌رسد تدبیر سنتی رایج در دوره‌های تربیت معلم - ناظر به ارائه دروسی با عنوان «اصول و فلسفه تعلیم و تربیت»، «مبانی و اصول آموزش و پرورش» و مانند آنها - بیشتر معطوف به ایجاد آگاهی و باور تربیتی صحیح (البته از نظر مدرسان) در معلمان و مربیان بوده است، چنانچه تأکید فیلسوفان

تربیتی بر لزوم انتخاب و پذیرش آگاهانه یک فلسفه تربیتی مشخص توسط معلمان و مربیان و تبدیل آن به نوعی «فلسفه تربیتی شخصی» (متجلی در تفکر، نگرش و گرایش و عمل تربیتی ایشان) را می‌توان نکته‌ای فی‌نفسه ارزشمند، در راستای غلبه بر شکاف علم و عمل دانست. لیکن سخن در این است که آیا این‌گونه تدابیر و تأکیدها توانسته یا می‌توانند در جامعه معاصر، در مواجهه با مسئله موردبحث کارآمد باشند؟ متأسفانه باید گفت برخی شواهد نشان از پاسخ منفی به این پرسش دارند که با تحلیل آنها می‌توان تاحدودی این مسئله را به‌شیوه رایج فلسفه‌ورزی تربیتی ارجاع داد.

اما تدبیر متعارف مبنی بر تدریس مباحث فلسفه تربیت در دانشگاه‌ها و مراکز تربیت معلم هم‌اینک با این واقعیت تلخ مواجه است که مباحث رایج نظری با عنوان فلسفه تربیت - در منابع درسی نگاشته شده توسط فیلسوفان تربیت - چنان از فرهنگ بومی فاصله گرفته و در عین حال دچار تنوع و تکثر و حتی تعارض هستند که حتی هدف وصول به آگاهی و باور صحیح تربیتی - که در نظر است بعدها در نگرش و عمل معلمان جلوه‌گر شود - از رهگذر این دروس و تحصیل آنها، اساساً دست‌نیافتنی می‌نماید. پاک‌سرشت در نقد وضعیت موجود تدریس فلسفه تربیت در کشور، چنین می‌نویسد:

«هم‌اکنون صفحات کتب فلسفی و تئوریک ما آراسته به آراء و افکار تربیتی مکاتب و اندیشمندان تربیتی از یونان کهن گرفته تا عصر جدید حتی دوره پست‌مدرن است، عرضه این افکار [و دیدگاه‌های متنوع] هرچند مفید و حتی لازم است، اما کافی نیست. در حال حاضر هیچ نظریه‌ای تحت عنوان «نظریه معیار» (دیدگاه مقبول در جامعه) به دانشجو یا افکار عمومی ارائه نمی‌شود. گویی که قرار است دانشجو [یا دانشجو معلم] خود از میان آراء و نظریه‌های تربیتی یکی را برگزیند یا بین آنها تلفیقی و ترکیبی ایجاد کند. آیا چنین می‌شود؟... مرتباً دیدگاه‌های تربیتی جدیدی که عمدتاً در غرب پدید آمده‌اند و برخی از آنها به دوره پسامدرن تعلق دارند، تحت عناوین مختلف معرفی می‌شوند. معلوم می‌شود که دیدگاه‌های نظری تربیتی ما به تبع غرب در حال دگرگونی است اما مشکل همچنان باقی است» (پاک‌سرشت، ۱۳۸۶: ۱۴۲)

از این‌رو دعوت فیلسوفان تربیتی از کارگزاران تربیت به‌ویژه معلمان و مربیان برای تأمل (ژرف‌اندیشی) در عمل تربیتی و داشتن فلسفه‌ای شخصی در باب تربیت (اریکسون، ۱۳۸۶)، اولاً با این اشکال روبروست که اساساً شیوه متعارف طرح مباحث فلسفه نظری

تربیت به لحاظ التزام منابع رایج فلسفه تربیت به تکثر و تنوع تفویک، زمینه را برای انتخاب و ترجیح و پذیرش یک نظریه تربیتی خاص یا پردازش دیدگاهی شخصی درباره تربیت متناسب با فرهنگ بومی و تعهد به آن در مقام عمل فراهم نمی‌آورد؛^۱ ثانیاً این دعوت - به سوی داشتن فلسفه تربیتی شخصی - در بهترین حالت فرضی، منجر به تکوین تعداد بی‌شماری فلسفه شخصی (علی‌الاصول ناهماهنگ و نامرتبط) در میان معلمان و مربیان خواهد شد که از جهت ماهیت اجتماعی عمل تربیت، التزام به یکایک این فلسفه‌های شخصی یا ترجیح برخی از آنها موجب بروز تعارض و تضاحم یا ناهماهنگی در فرآیند تربیت خواهد شد (مگر آنکه با حرکت به سوی بعد عمومی فلسفه تربیت، تنها این فلسفه‌های شخصی را در چهارچوب نوعی فلسفه تربیتی معیار - با وجه مقبول اجتماعی - بپذیریم) و ثالثاً در صورتی که با این دعوت تنها در پی فلسفه‌ورزی شخصی معلمان و مربیان بوده و آن را برای هدایت اعمال تربیتی ایشان کافی بدانیم، به لحاظ منطقی دیگر حق نخواهیم داشت پس از انتخاب فلسفه‌ای شخصی در باب تربیت از سوی هر یک از کارگزاران نظام‌های تربیتی، به نقد اعمال و رفتار ایشان از منظر رهنمودهای فیلسوفان تربیت و یا به لحاظ تناسب آن با فرهنگ بومی پردازیم.

لذا با تأمل در این نکات می‌توان دریافت که با اینکه نداشتن فلسفه تربیتی شخصی در ایجاد فاصله بین فلسفه تربیت و عمل مربیان نقش‌آفرین بوده و لذا به جای فروکاستن فلسفه تربیت به بعد نظری آن (و در نتیجه انتظار داشتن از مربیان برای پیروی محض از رهنمودهای تربیتی فلاسفه تربیت) باید در جریان تربیت، برای فلسفه‌ورزی و تأملات شخصی مربیان جایگاه خاصی را در نظر بگیریم و به مربیان اجازه دهیم (و بلکه آنها را تشویق کنیم) تا فلسفه تربیتی شخصی خویش را صورت‌بندی نموده و در عمل نیز به رهنمودها و لوازم آن متعهد باشند؛ اما چنان که گفتیم تأکید محض بر این نوع فلسفه‌ورزی تربیتی در صورت طرح نظریه‌های متنوع و غفلت از ارائه نظریه تربیتی معیار (یعنی دیدگاه تربیتی مقبول و متناسب با فرهنگ اصیل بومی) به معلمان و مربیان می‌تواند منشأ بروز اشکالات مهمی در فرآیند تربیت از نظر ناهماهنگی عمل معلمان و مربیان با عناصر فرهنگ بومی گردد.

۱. زیرا برنامه درسی تربیت معلم در صدد ایجاد توانایی نقد و بررسی دیدگاه‌های فلسفی مختلف درباره تربیت (آن هم براساس مبانی فکری و ارزشی بومی) در معلمان و مربیان نبوده است و سوگ‌مندانه باید اذعان نمود که (با توجه به آنچه در بندهای ۱ و ۲ گذشت) داشتن این توانایی فکری برای فارغ‌التحصیلان رشته فلسفه تربیت نیز هم‌اکنون بیشتر به آرزو و آرمانی غیرواقع‌بینانه نزدیک است.

۴. علی‌رغم وجود اتفاق نظر در باب ضرورت تأثیرگذاری نظریات فلسفه تربیت بر روند سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و عمل تربیتی، با این واقعیت تلخ روبرو هستیم که: «فلسفه تربیت، اینک از دید بسیاری از اعضای جامعه علمی گسترده‌تر تربیتی به‌منزله یک فعالیت درون‌نگرانه علمی است، که هرگاه با معیار حداقلی از «ربط عملی» مورد قضاوت قرار گیرد، پی‌می‌بریم سهم اندکی در شکل‌گیری سیاست تربیتی یا اصلاح عمل تربیتی ادا می‌کند... سیاست‌گذاران، تصمیم‌گیرندگان و مجریان تصمیمات تربیتی در نظام‌های تربیتی موجود به‌ندرت خود را متعهد به تبعیت از استلزامات استدلال عقلی و اصول عقلی در خصوص اهداف و ارزش‌های تربیتی بنیادینی (یعنی مفاد فلسفه نظری تربیت) می‌دانند، که باید بنیان عقلی سیاست و عمل تربیتی معاصر را فراهم آورد» (ویلسون، ۲۰۰۳ به نقل از ویلفرد کار، ۲۰۰۵). علم‌الهدی (۱۳۸۶) نیز به این واقعیت چنین اشاره می‌کند که: «روند فعالیت‌های تربیتی در عموم نظام‌های آموزشی از اهداف معرفی شده توسط فلسفه‌های تعلیم و تربیت بسیار فاصله دارد. بنابراین جریان واقعی آموزش و پرورش از توصیه‌های تربیتی اندیشمندان و فیلسوفان برای بهسازی تعلیم و تربیت کمتر بهره می‌برد و تأثیرگذاری فلسفه‌های تعلیم و تربیت بر روند آموزش و پرورش محدود است»

اما تحلیل شکاف و فاصله آشکار میان نتایج نظری (فرضاً معتبر) فلسفه تربیت با تعاریف، اهداف، سیاست‌ها، برنامه‌های آموزشی و درسی مدون و یا با ساختارها، هنجارها و تصمیمات تربیتی مصوب (و یا مقبول و متعارف) در مؤسسات تربیتی مدرن، به‌دلیل بی‌توجهی عموم فیلسوفان تربیت به بُعد عمومی فلسفه‌ورزی تربیتی - چنانکه در بیان سولتیس به آن اشاره کردیم - امری چندان دشوار نیست زیرا:

اولاً فلاسفه تربیت به‌طور متعارف درصدد نظریه‌پردازی تربیتی به‌صورت کلان و جهان‌شمول و همیشگی‌اند؛ در حالی که سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی و اتخاذ تصمیم و اجرا در نظام‌های تربیتی همواره مسئله‌ای وابسته به موقعیت زمانی و مکانی خاص است؛ ثانیاً در فلسفه‌ورزی حرفه‌ای در شکل رایج، متخصصان فلسفه تربیت اساساً به توافق و مصالحه با دیگران - به‌خصوص سیاست‌مداران و مدیران ارشد اجرایی - نمی‌اندیشند و اصولاً نظریه‌پردازی یا نظروورزی فلسفی ایشان جنبه فردی و شخصی دارد ولی تدوین سیاست و تنظیم برنامه و... در سازمان‌ها و نهادهای رسمی متولی امر تربیت، اصولاً نیازمند

مصلحت‌اندیشی جمعی و ایجاد نوعی وفاق فکری و مصالحه عملی بین همه کارگزاران و تبعیت از نتایج خرد جمعی و تا حدودی عدول از نظرات فردی است؛
ثالثاً فلسفه تربیتی در شیوه فلسفه‌ورزی تخصصی خویش عموماً بسیار آرمان‌گرا بوده و در نتیجه در بسیاری از موارد از واقعیت‌های موجود غفلت نموده یا به‌طور آگاهانه از آنها تغافل می‌کنند، در حالی که سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی در نظام‌های تربیتی ناگزیر به واقعیت‌های موجود (و چه بسا حفظ وضع موجود و توسعه آن با رویکردی محافظه‌کارانه) توجه دارد و حتی در صورت داشتن رویکرد تحولی نیز، نقطه عزیمت را وضع موجود می‌داند و لذا به‌جای پیروی از رهنمودهای فیلسوفان تربیتی بومی، با رویکردی واقع‌گرایانه رو به‌سوی مطالعات تطبیقی و بهره‌مندی از تجارب واقعی نظام‌های تربیتی دیگر جوامع می‌آورد (هرچند این تجارب با مبانی و ارزش‌های فرهنگ بومی فاصله داشته باشند)؛

و نهایتاً اینکه فلسفه‌ورزی تربیتی رایج، بنا بر شیوه مألوف در مباحث فلسفی، عموماً در فضایی انتزاعی و بدون توجه جدی به عوامل و زمینه‌های اجتماعی - سیاسی مؤثر بر جریان تربیت صورت می‌پذیرد^۱ اما بدیهی است که روند تعیین اهداف و سیاست‌ها و خط‌مشی‌های تربیتی یا فرآیند برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری آموزشی در همه جوامع تنها با توجه صریح یا ضمنی به این‌گونه عوامل و زمینه‌های محیطی مؤثر بر جریان تربیت به نتایج موردنظر خواهد رسید.

با توجه به این‌گونه دلایل - که قابل بسط و تفصیل بیشتر نیز هستند - به‌نظر می‌رسد با شیوه مرسوم فلسفه‌ورزی تربیتی - یعنی تأکید صرف بر بُعد حرفه‌ای و نظری و غفلت از بُعد عمومی آن - هرچند بر مبانی و ارزش‌های اصیل فرهنگ بومی تکیه نماییم و فی‌المثل با فلسفه‌ورزی در باب تربیت براساس آموزه‌ها و مبانی اسلامی، فلسفه تربیت اسلامی را با صبغه نظری محض تدوین نماییم، نخواهیم توانست در جهت کاهش فاصله غیر قابل‌قبول میان نظام‌های تربیتی مدرن در جامعه اسلامی معاصر با عناصر فرهنگ بومی گام مؤثری برداریم.

۱. البته باید در این میان، رویکردهایی نظیر رویکرد انتقادی، پساساختارگرا و دیگر جهت‌گیری‌های پست‌مدرن را استثناء نمود، هرچند این دیدگاه‌ها و رویکردها نیز به سبب مواجهه نسبتاً رادیکال با اوضاع و احوال موجود مورد اقبال عموم کارگزاران تربیتی واقع نشده‌اند و لذا در سیاست‌گذاری و عمل تربیتی تأثیر چندانی نگذاشته‌اند.

بنابراین تحلیل، برای مواجهه با چالش ناهماهنگی نهادهای تربیتی مدرن با عناصر و مؤلفه‌های اسلامی و ایرانی فرهنگ کشور خود، باید علاوه بر توجه به رویکرد اسلامی در فلسفه تربیت، بر بعد عمومی فلسفه‌ورزی تربیتی تأکید نموده و به تعبیری از وجه حرفه‌ای و تخصصی فلسفه تربیت (با صبغه‌ای نظری و آکادمیک) به‌سوی این وجه اجتماعی (فعالاً مغفول) فلسفه تربیت چرخش نماییم. دربخش بعدی مقاله، بیشتر به دلایل این چرخش می‌پردازیم و براین اساس راهبرد پیشنهادی خود را برای مواجهه با چالش ناهماهنگی نهادهای نوین تربیتی در جامعه معاصر تبیین می‌کنیم.

بخش سوم: راهبرد پیشنهادی: تدوین «فلسفه تربیتی اجتماع» متناسب با فرهنگ اسلامی و ایرانی

چنانچه می‌دانیم تربیت حرکت اجتماعی هدفمندی است که نه‌تنها در اهداف و کارکردها (نتایج)، بلکه در روش‌ها و سازوکارها (فرآیند)، عملی جمعی بوده و فراتر از رابطه تعاملی بین دو نفر به‌عنوان مربی و متربی، در بستر اجتماع و با مشارکت شماری از عوامل انسانی و همکاری نهادهای اجتماعی سهیم و یا مؤثر براین جریان و پشتیبانی ارکان اجتماع از این فرآیند محقق می‌شود و در عین حال موفقیت این جریان اجتماعی در تعامل تنگاتنگ با عناصر فرهنگ بومی می‌باشد. اکنون اگر برای هر یک از عوامل انسانی درگیر در این جریان هدفمند و آگاهانه، حق تأمل شخصی درباره تربیت را قائل باشیم، باید بپذیریم که این فرآیند پیچیده جمعی در صورتی به نتیجه موردنظر خواهد رسید که اولاً نوعی وفاق فکری و همدلی درباره چیستی، چرایی و چگونگی تربیت میان عوامل انسانی سهیم در این جریان وجود داشته باشد (و الا با فرض وجود اختلاف و ناهماهنگی بین مربیان در خصوص این‌گونه مسائل اساسی، بدیهی است با اهداف، برنامه‌ها و روش‌های تربیتی ناسازگار و متعارضی سروکار خواهیم داشت که در مقام عمل، برآیند آنها چیزی جز تعارض و خنثی ساختن اثر یکدیگر نخواهد بود) و ثانیاً محصول توافق مربیان در این زمینه باید با جهان‌بینی و نظام ارزشی مقبول جامعه، به‌مثابه مهم‌ترین عناصر فرهنگ بومی، هماهنگ باشد. همچنین در صورتی که انواع نهادهای سهیم در جریان گسترده تربیت - نظیر خانواده، مدرسه، رسانه و دانشگاه - دارای افق فکری مشترک و متناسبی با فرهنگ بومی در نگرش به تربیت و نقش و جایگاه آن نباشند، نباید انتظار داشت

فعالیت‌ها و برنامه‌های تربیتی این نهادها، با هم هماهنگ باشند و با ارتباط مؤثری با عناصر و مؤلفه‌های فرهنگ بومی برقرار نمایند.

بنابراین به نظر می‌رسد متناسب با حیثیت اجتماعی جریان تربیت و با توجه به اصل عقلانی لزوم انسجام بین انواع تدابیر و فعالیت‌های تربیتی در جامعه و نیز با ملاحظه ضرورت هماهنگی و همسویی میان آنها با فرهنگ بومی، باید فلسفه‌ورزی تربیتی نیز صبغه‌ای عمومی و جمعی پیدا کند یعنی این تلاش عقلانی معطوف به تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت براساس مبانی مستدل و با شیوه‌های فلسفی از نظرورزی شخصی و نظریه‌پردازی فردی به سوی بهره‌مندی از خرد جمعی، گفتگو و مشارکت فکری، تکیه بر نکات مشترک و مورد وفاق، ملاحظه مصالح جمعی و جهان‌بینی و نظام ارزشی بومی چرخش یابد تا زمینه برای تکوین فلسفه تربیتی واحدی متناسب با فرهنگ بومی در میان عموم عوامل فکور جریان اجتماعی تربیت فراهم آید. البته این چرخش از بعد نظری فلسفه تربیت به بعد عمومی آن با دشواری‌هایی روبروست ولی چنانچه پیشتر اشاره کردیم نمونه‌ای از این‌گونه فلسفه‌ورزی تربیتی (با صبغه عمومی) از دیرباز به‌طور طبیعی در برخی مدارس و مؤسسات تربیتی موفق جامعه ما وجود داشته است که در آنها جمعی از مربیان فکور با محوریت یک یا چند شخصیت برجسته و تأکید بر نکات مشترک و تضارب افکار و تجارب تربیتی خود با دیگران به تدریج فلسفه تربیتی خاص مدرسه یا مؤسسه خویش را (ولو به شکلی غیرمدون) محقق ساخته‌اند.

اما به نظر می‌رسد این تحول به سوی بُعد عمومی فلسفه تربیت در جوامع معاصر باید در سطحی گسترده‌تر و به شکلی سازمان‌یافته دنبال شود؛ زیرا:

اولاً با گسترش کمی و کیفی قلمرو تربیت و نقش روزافزونی که هم‌اینک این جریان در توسعه همه‌جانبه و پایدار جوامع ایفا می‌نماید، نهادهای تربیتی در قالب سازمان‌های نوین تربیتی تنوع بسیار یافته‌اند و لذا لزوم ایجاد هماهنگی بین این نهادها و انواع تربیت رایج در جوامع معاصر بیشتر احساس می‌شود؛

ثانیاً با عنایت به گسترش مباحث تخصصی فلسفه تربیت و تنوع روزافزون دیدگاه‌های فلسفی درباب تربیت و تسهیل استفاده مربیان از فرهنگ‌ها و مکاتب فلسفی مختلف در دوران کنونی، کارگزاران تربیتی به‌شدت نیازمند چهارچوب نظری مدون معیار و معتبری متناسب با فرهنگ بومی هستند که در میان این دیدگاه‌های متنوع و حتی متناقض،

تکلیف آنها را در مقام سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی و عمل تربیتی مشخص نماید؛ ثالثاً با مدرن‌سازی فرآیند تربیت و در نتیجه رشد نظام‌های تربیتی مدرن و محوریت یافتن سازمان‌ها و مؤسسات رسمی در این جریان، روند سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی تربیتی به شکل متمرکز و نظام‌یافته با تکیه بر خرد جمعی و رعایت مقتضیات هر سازمان صورت می‌پذیرد و از آنجا که این روند نمی‌تواند در خلأ و بدون اتکا بر دیدگاه فلسفی مشخصی در باب تربیت صورت پذیرد، لاجرم فلسفه‌ورزی تربیتی نیز باید به شکل جمعی و متناسب با ملاحظات اجتماعی زمینه‌ساز این روند گردد و الا چنانچه پیشتر اشاره کردیم فلسفه تربیتی پنهان نهادهای تربیتی مدرن بر روند مزبور تأثیر خواهند گذاشت؛ رابعاً در نظام‌های تربیتی مدرن استفاده از تجارب دیگر نظام‌های تربیتی (در سطح کلان و خرد) با گسترش و تسهیل مطالعات تطبیقی رونق یافته است ولی این استفاده تنها در صورتی مناسب و مفید خواهد بود که نخست چنین تجاربی بر اساس فلسفه تربیتی جامعه مقصد و به لحاظ تناسب با شرایط فرهنگی و اجتماعی این جامعه مورد ارزیابی و نقد قرارگیرند تا نظام‌های تربیتی در روند تغییر، دچار گرت‌برداری و تقلید کورکورانه از دیگران نشوند؛

بنابراین فیلسوفان تربیتی نمی‌توانند با تأملات فلسفی و تخصصی خویش (و در بهترین وضعیت براساس رویکرد اسلامی) تنها به نظریه‌پردازی کلان، جهان‌شمول و همیشگی در باب تربیت پرداخته و حداکثر با عرضه دلالت‌های کلی این نظریات به مربیان (با تألیف کتبی مشحون از مباحث متنوع فلسفه تربیت و تدریس آنها در دوره‌های تربیت معلم) و افکار عمومی (با چاپ و نشر عقاید تربیتی خود در رسانه‌های گروهی) منتظر باشند تا عرصه پیچیده سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و عمل تربیتی در نظام‌های تربیتی مدرن، متأثر از رهنمودهای ایشان گردد.

به همین منوال نمی‌توان و نباید توقع داشت که آحاد کارگزاران تربیتی پس از پیگیری مباحث تخصصی و نظری فلسفه تربیت و تأمل در تجارب شخصی خویش، به فلسفه تربیتی شخصی خود دست یافته و از رهگذر این فلسفه‌ورزی شخصی و دلالت‌های آن، مشکلات پیچیده قلمرو عمل اجتماعی تربیت (از سیاست‌گذاری تا برنامه‌ریزی و عمل جمعی در نهادهای رسمی) را به صورتی مطلوب و منسجم حل‌وفصل نمایند، زیرا حتی در فرض وصول به تعدادی فلسفه تربیتی شخصی - فرضاً استوار - هیچ دلیل موجهی

برای تکیه جریان اجتماعی تربیت بر هر یک از این دیدگاه‌های شخصی قبل از آزمون و اعتباربخشی آنها توسط خرد جمعی جامعه نداریم؛ بلکه به‌نظر می‌رسد برای مواجهه با این وضعیت بغرنج و حل شکاف آشکار بین فلسفه تربیت با سیاست و عمل تربیتی در جوامع معاصر، باید گامی فراتر از بُعد حرفه‌ای و نظری فلسفه تربیت (و نیز بُعد شخصی آن) برداشته و به سوی بُعد عمومی فلسفه تربیت چرخش نماییم.

بنابراین پیشنهاد مشخص و راهبردی این مقاله آن است که در چهارچوب این توسعه مفهومی قلمرو فلسفه تربیت با نظر به دیدگاه سولتیس، مصداقی دیگر از فلسفه تربیت به‌مثابه «فلسفه تربیتی اجتماع»^۱ تدوین شود که مقصود از آن «مجموعه‌ای مدون از گزاره‌های معتبر و مدلل ناظر به تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت در جامعه‌ای معین» می‌باشد تا «پس از اعتباربخشی توسط خرد جمعی و ایجاد نوعی وفاق فکری درباره محتوای آن به‌منزله الگوی نظری مقبول سیاست‌گذاران فرهنگی و راهنمای کلان تنظیم و سامان‌دهی انواع تربیت، در ایجاد هماهنگی و انسجام بین انواع سیاست‌ها، برنامه‌ها و فعالیت‌های نهادهای تربیتی و برقراری رابطه شایسته میان آنها با فرهنگ بومی و نظام فکری و ارزشی و دیگر مقتضیات جامعه مفروض، نقش آفرین باشد.

البته باید اذعان نمود که تدوین «فلسفه تربیتی اجتماع» به‌معنای یادشده، پیشنهادی بدیع و نوآورانه به نظر می‌رسد که تحقق آن در عرصه سیاست‌گذاری و عمل، نیازمند تمهید مقدمات فراوان و تحول در برخی انگاره‌های رایج درباره نحوه نقش‌آفرینی فلسفه تربیت در قلمرو سیاست و عمل تربیتی است (به‌ویژه در دوران معاصر که با وجود تنوع روزافزون دیدگاه‌ها و رویکردها در باب چیستی، چرایی و چگونگی تربیت، دعوت به نوعی هم‌فکری و همدلی درباره این موضوع پیچیده - آن هم بین فیلسوفان تربیتی از یک‌سو و سیاست‌گذاران و کارگزاران تربیتی از سوی دیگر - امری بس دشوار و غریب و حتی ناممکن می‌نماید)؛ لیکن توجه مجدد به دلایل لزوم چرخش در نحوه فلسفه‌ورزی تربیتی به سوی بعد عمومی آن، ما را وادار می‌سازد که آن را به‌منزله پیشنهادی راهبردی برای مواجهه با چالش ناهماهنگی مؤسسات تربیتی مدرن با فرهنگ بومی، مورد تأمل قرار دهیم؛ در این خصوص، افزون بر آنچه گذشت توجه به نکات ذیل می‌تواند اهمیت و حتی ضرورت تدوین «فلسفه تربیتی اجتماع» متناسب با فرهنگ اسلامی و ایرانی را به‌ویژه به‌منظور ایجاد تحول در نظام‌های تربیتی مدرن جامعه ما بهتر آشکار نماید:

۱. بی‌توجهی و ناتوانی ابعاد حرفه‌ای - نظری و حتی بعد شخصی فلسفه تربیت برای پاسخگویی مناسب به مسائل تربیتی خاص نظام‌های تربیتی مدرن در سطوح سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی و عمل جمعی تربیت
۲. لزوم سازگاری و ارتباط معنادار جریان تربیت در هر جامعه با نظام فکری - ارزشی مقبول و معتبر در نزد عموم افراد آن
۳. ضرورت ابتدای فرآیند سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و عمل جمعی تربیت (به‌صورت موفقیت‌آمیز) بر چهارچوب نظری مشخص و مورد وفاق عمومی درباره مسائل بنیادی تربیت
۴. لزوم اتکا بر مجموعه‌ای منسجم و معتبر به‌منزله مهم‌ترین معیار نقد و ارزیابی وضع موجود جریان تربیت و پیش‌نیاز هرگونه تحول اساسی در وضعیت فعلی جریان تربیت و زمینه‌ساز تحقق وضع مطلوب در همه انواع تربیت
۵. امکان تعارض مداوم فلسفه‌های تربیتی شخصی آحاد مربیان با یکدیگر (البته در صورتی که در چهارچوب «فلسفه تربیتی اجتماع» قرار نگیرند)
۶. لزوم تکیه بر چهارچوب نظری واحد و منسجم و مقبولی در جامعه برای ایجاد هماهنگی بین انواع تربیت و همه عوامل و نهادهای سهیم و مؤثر در جریان تربیت در جهت ایجاد وحدت و انسجام اجتماعی
۷. عدم امکان توافق کامل همه فیلسوفان تربیتی بر سر یک نظریه تربیتی و نامعقول بودن پیروی همه نهادهای تربیتی جامعه از نظریه و دیدگاه یک فیلسوف تربیتی مشخص
۸. نیاز معلمان و مربیان در دوره‌های تربیت معلم و آموزش ضمن خدمت به شناخت و پذیرش آگاهانه یک فلسفه تربیتی معیار (متناسب با نظام فکری و ارزشی مقبول جامعه اسلامی) برای هدایت اعمال خود بر این اساس (ضمن آشنایی لازم با دیگر دیدگاه‌ها)
۹. ضرورت تکیه بر فلسفه تربیتی اجتماع برای بررسی انتقادی انواع نظریه‌ها و تجارب تربیتی جهانی در جهت استفاده هوشمندانه و مناسب از آنها در نظام‌های مدرن تربیتی البته تدوین «فلسفه تربیتی اجتماع»، به‌معنای یادشده، در دوران معاصر برای جوامعی - نظیر جامعه اسلامی ما - ضرورت بیشتری دارد که خواهان توسعه پایدار و همه‌جانبه بر مبنای مبانی و ارزش‌های فرهنگ بومی خویش هستند، زیرا این‌گونه جوامع با توجه به

نقش کلیدی جریان تربیت در توسعه موردنظر، لاجرم باید از همه امکانات و ظرفیت‌های بالفعل و بالقوه اجتماعی برای تربیت شهروندانی دارای هویت یکپارچه و متعادل مبتنی بر مبانی فکری و ارزش‌های فرهنگ بومی اصیل استفاده کنند. تنها در صورت هماهنگی و تعامل سازنده بین همه عوامل سهیم و مؤثر در تربیت و نوعی تقسیم کار ملی بین نهادهای متنوع تربیتی بر مبنای چهارچوب نظری مدون و مورد وفاقی متناسب با فرهنگ بومی است که می‌توان انتظار داشت افراد تربیت شده به تدریج دارای چنین هویتی گشته و توسعه مطلوب نیز به‌طور منسجم، همه‌جانبه و پایدار بر این اساس محقق گردد.

خصوصیات مطلوب «فلسفه تربیتی اجتماع»

البته فلسفه تربیتی اجتماع - افزون بر ویژگی‌های عامی که همه مصادیق فلسفه تربیت باید داشته باشند (نظیر تکیه بر استدلال فلسفی و وجود سازواری در محتوا) - باید خصوصیاتی متمایز نیز داشته باشد تا به‌واقع فلسفه تربیتی متناسب به جامعه‌ای خاص به‌شمار آید و بتواند نقش خود را در راهنمایی نظری و ساماندهی کلان جریان تربیت در جامعه معین ایفا کند.

به‌نظر می‌رسد اهم این خصوصیات را می‌توان چنین برشمرد:

۱. تکیه بر مبانی فکری و ارزشی مقبول جامعه و رعایت دیگر عناصر فرهنگ بومی
۲. بهره‌مندی از ظرفیت نظری و بُعد حرفه‌ای «فلسفه تربیت» در جامعه بومی
۳. توجه به مسائل و چالش‌های فعلی و در پیش‌رو و سایر شرایط و مقتضیات اجتماعی و سیاسی خاص جامعه
۴. انعطاف‌پذیری نسبت به فلسفه تربیتی شخصی آحاد مریبان و فلسفه خاص انواع تربیت و مؤسسات تربیتی
۵. توان‌مندی برای پشتیبانی نظری از روند تدوین سیاست‌ها، برنامه‌ها و تدابیر و اقدامات تربیتی جامعه در شرایط متغیر
۶. توافق عمومی سیاست‌گذاران فرهنگی و التزام عملی دست‌اندرکاران جریان تربیت نسبت به مفاد آن
۷. داشتن محتوایی قابل فهم برای عموم کارگزاران تربیتی و بیانی روشن و برانگیزاننده ایشان

۸. شمول نسبت به همه انواع تربیت و تمام نهادهای تربیتی جامعه
 ۹. زمینه‌ساز تعامل سازنده نظام‌های تربیتی مدرن با نظام‌های تربیتی دیگر کشورها
 و استفاده مناسب از نظریات و تجارب تربیتی سایر جوامع (ضمن توجه به فلسفه
 تربیتی پنهان در این نظریات و تجارب و نحوه عملکرد آن)
 ۱۰. شناسایی و بازسازی فلسفه تربیتی نهادهای تربیتی مدرن متناسب با فرهنگ
 بومی در چهارچوب این مجموعه

بدیهی است بسیاری از این ویژگی‌ها به‌گونه‌ای می‌باشند که سایر قالب‌های فلسفه
 تربیت (نظیر شکل نظری و یا شخصی این تلاش) نیز می‌توانند و حتی بهتر است که آنها
 را دارا باشند ولی به لحاظ روش‌شناسی نمی‌توان آنها را شروط اعتبار هرگونه فلسفه‌ورزی
 تربیتی دانست، در حالی که رعایت برخی از این خصوصیات باید در مرحله تدوین اولیه
 «فلسفه تربیتی اجتماع» مدنظر باشد و ملاحظه بعضی از آنها در مرحله اعتباربخشی و تأیید
 این مجموعه از سوی مراجع ذیصلاح در جامعه ضروری است؛ چنان‌که مراعات پاره‌ای از
 این خصوصیات به مرحله اشاعه و ترویج «فلسفه تربیتی اجتماع» و التزام به آن در مقام
 سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری برای عمل باز می‌گردد، ولی درهرحال می‌توان و
 باید هر مجموعه‌ای را که با چنین عنوانی - «فلسفه تربیتی اجتماع» - درصدد نقش‌آفرینی
 به مثابه چهارچوب نظری کلان برای راهنمایی و ساماندهی جریان تربیت در جامعه‌ای
 خاص باشد، در طول زمان براساس این معیارها مورد اعتباربخشی، بررسی و آزمون قرار داد.

بخش چهارم: فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ اهم خصوصیات

اکنون پس از این بحث مستوفای نظری، مروری بر تجربه تدوین «فلسفه تربیت در
 جمهوری اسلامی ایران» داریم که در ضمن مجموعه مطالعات «طرح تدوین سند ملی
 آموزش و پرورش» و به‌هنگام تلفیق یافته‌های مطالعات نظری این طرح، از خلال حرکتی
 روش‌مند توسط نگارنده و همکاران وی به‌تدریج محقق شده و به‌ثمر نشست. سپس در پرتو
 نتایج بحث حاضر برخی از مهم‌ترین خصوصیات این مجموعه را از نظر خواهیم گذراند.
 اندیشه تدوین «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» به‌مثابه مصداقی برای
 «فلسفه تربیتی جامعه اسلامی ایران» به‌هنگام طراحی مدل مفهومی مطالعات مربوط
 به تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی (=آموزش و پرورش) از توجه به این

نکته نشئت گرفت که در آسیب‌شناسی مسائل تربیتی جامعه ایران، یکی از مهم‌ترین مسائل کلیدی را در این دیدیم که:

«مجموع تدابیر و فعالیت‌های طراحی شده یا انجام‌گرفته برای تربیت افراد جامعه، به‌ویژه نسل جوان، با وجود زمینه دینی و فرهنگی مساعد، مشارکت قابل توجه عموم مردم (خصوصاً فرهیختگان)، اهتمام جدی رهبران نظام سیاسی (پس از انقلاب اسلامی) و سرمایه‌گذاری نسبتاً قابل توجه در این زمینه، اساساً در چهارچوب فلسفه تربیتی مدون و بومی متناسب با جامعه 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، مشاهده موارد بسیاری از ناسازگاری و ناهماهنگی بین آنها در این وضعیت، امری قابل انتظار (و حتی اجتناب‌ناپذیر) است و نباید توقع داشت با تدابیری نظیر صدور دستورالعمل و ابلاغ بخشنامه و یا با تشکیل شورای هماهنگی (بین نهادهای تربیتی) بتوان با این‌گونه ناسازگاری و ناهماهنگی‌های آشکار مقابله کرد. افزون بر آن، فلسفه پنهان (و نامدون) بسیاری از طرح‌ها و برنامه‌های نظام فعلی تربیت رسمی، صبغه وارداتی و غیربومی دارد؛ از این‌رو عموم این طرح‌ها و برنامه‌ها، نه با دیدگاه تربیتی مبتنی بر سنت و فرهنگ اصیل اسلامی و ملی ما سازگارند و نه با مقتضیات انقلاب اسلامی و فرهنگ ارزش‌مدار و تحول‌جویانه آن متناسب می‌باشند.»

از این‌رو به‌عنوان اولین هدف از انجام مجموعه مطالعات نظری طرح سند ملی آموزش و پرورش درصدد برآمدیم تا با تکیه بر مطالعات پیشین، الگوی نظری^۱ کلانی را با عنوان «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران»^(۸) و به‌مثابه «فلسفه تربیتی جامعه اسلامی ایران» با این تعریف تدوین کنیم: «مجموعه‌ای از گزاره‌های مدلل و مدون که به تبیین چپستی، چرایی و چگونگی تربیت، در جامعه اسلامی ایران به شکلی جامع، سازوار، بهم پیوسته و مبتنی بر مبانی اساسی معتبر و متناسب با نظام فکری و ارزشی مقبول در جمهوری اسلامی ایران می‌پردازد تا به‌مثابه «چهارچوب نظری کلان برای هدایت انواع تربیت و سامان‌دهی جریان تربیت در جامعه اسلامی ایران» نقش آفرین باشد.»

۱. طرح‌واره مفهومی نظام‌مندی، متشکل از عناصر مربوط به جریان تربیت و روابط میان آنها که پاسخ‌های مستدل و عامی را برای هدایت نظام تربیت متناسب با شرایط و مقتضیات جامعه‌ای معین فراهم می‌آورد.

این مجموعه، در چهار بخش، نخست به بیان مبانی اساسی تربیت و سپس به تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت در جامعه اسلامی ایران بر اساس این مبانی و متناسب با فرهنگ اسلامی و ایرانی پرداخته است. البته به اقتضای صبغه عقلانی مباحث فلسفه تربیت، منظور از تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت، بیان استدلالی و مبرهن این مباحث با توجه به مجموعه‌ای از گزاره‌های معتبر فلسفی و دینی (مسلم فرض شده و اثبات شده در جای خود) بوده است؛ به گونه‌ای که بتوان به لحاظ منطقی، در صورت ادعان به درستی و حقانیت این مبانی اساسی، بیان تجویزی مطالب مورد نظر را درباره حقیقت تربیت، امری مدلل و مستدل دانست.^(۹)

اکنون در پرتو نتایج بحث نظری این مقاله، برخی از مهم‌ترین خصوصیات این مجموعه به اختصار توضیح داده می‌شود:

۱. تکیه بر مبانی و ارزش‌های اسلامی (متناسب با نظام فکری و ارزشی مقبول در جمهوری اسلامی ایران)

با توجه به لزوم تکیه فلسفه تربیتی جامعه اسلامی ایران بر دیدگاه اسلامی، در بخش نخست «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» سعی بر آن بوده تا برای تعیین مبانی اساسی تربیت، از تعالیم بنیادی اسلام و معارف اصیل اسلامی بهره‌مند شویم؛ چنانچه در موضوعاتی که مستقیماً به هدایت دینی مربوط نیستند نیز از دستاوردهای دانش فلسفه با رویکرد اسلامی (دیدگاه مشهور فیلسوفان مسلمان، به‌ویژه پیروان حکمت متعالیه) استفاده برده‌ایم که در عین تکیه بر برهان و استدلال، از مفاد تعالیم اسلامی الهام گرفته یا با مضامین آنها هماهنگ‌اند. لذا مبانی اساسی تربیت (که با توجه به منشأ و نوع اعتباربخشی، هم تعبیر «مبانی دینی» و هم تعبیر «مبانی فلسفی» به آنها قابل اطلاق است)، در این مجموعه عبارت‌اند از: «مجموعه قضایای مدلی که تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت، بر اساس دیدگاه اسلامی، با توجه به آنها صورت می‌پذیرد و از آموزه‌های وحیانی اسلام^۱ و معارف اصیل اسلامی^۲ یا از تبیین‌های مدلل در دانش فلسفه

۱. گزاره‌های توصیفی یا تجویزی که به صورت صریح و آشکار از متن قرآن کریم و سنت معتبر پیامبر (ص) و معصومان (ع) دریافت می‌شوند.

۲. بیانات تفسیری و تبیینی عالمان اسلام‌شناس درباره تعالیم اسلامی که در مقام تفسیر نصوص معتبر اسلامی و با رعایت ضوابط اجتهادی (به‌طور روشمند) صورت گرفته‌اند.

با رویکرد اسلامی، به دست آمده‌اند.» این مجموعه گزاره‌های توصیفی و تجویزی، ذیل پنج عنوان اصلی - متناسب با قرائت دین‌شناختی مقبول در جمهوری اسلامی ایران که در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران و دیدگاه رهبران فکری این نظام متجلی است - شناسایی، تنظیم و مستند شده‌اند. همچنین مهم‌ترین مؤلفه‌های تعریف تربیت و مبانی و مفروضات آن، مفاهیم و تعبیری است که به‌طور صریح^۱ یا به‌صورت ضمنی^۲ از قرآن کریم و متون اسلامی در خصوص فرآیند تحول وجود آدمی برگرفته شده است. لذا، معنای آنها را نیز باید متناسب با مبانی و شبکه مفاهیم برآمده از تعالیم اسلامی در نظر گرفت.

۲. توجه به مقتضیات خاص فرهنگ اصیل بومی و دیگر شرایط اجتماعی و سیاسی جامعه

اسلامی ایران

مراعات خصوصیات فرهنگ اسلامی و ایرانی و دیگر شرایط اجتماعی و سیاسی جامعه اسلامی ایران پس از انقلاب اسلامی - در مواردی نظیر تلقی از دین حق و نقش آن در زندگی فردی و اجتماعی بشر (نفی سکولاریسم)، پذیرش اجتهاد برای مواجهه دین‌مدارانه با شرایط متغیر و در چهارچوب ثوابت دینی، مواجهه معقول با دستاوردهای علم و عقل بشری در پرتو پیروی از نظام معیار اسلامی، تکیه بر نظام ولایت‌فقیه و قبول مردم‌سالاری دینی، تلاش برای پیشرفت همه‌جانبه و پایدار جامعه براساس نظام معیار اسلامی، حفظ وحدت ملی و تمامیت ارضی ضمن پذیرش تنوع قومی و فرهنگی - یکی از ویژگی‌های تمایزبخش «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» می‌باشد که در مؤلفه‌های اصلی از این مجموعه یعنی تعریف تربیت، رابطه جریان تربیت با دیگر نظام‌های اجتماعی، تبیین نقش متعادل ارکان تربیت (دولت اسلامی و خانواده و رسانه و نهادهای غیردولتی) و بیان اصول حاکم بر تربیت بروز و ظهور یافته است.

۳. توجه به چالش‌های فعلی و در پیش‌روی جریان تربیت در جامعه اسلامی معاصر ایران

در تعریف تربیت و اهداف و اصول حاکم بر آن سعی شده است تا برای پاسخ‌گویی به شرایط

۱. مواردی نظیر هدایت، قرب الی‌الله، حیات طیبه و مراتب و ابعاد آن، اعتدال، فطرت، عمل، تعقل، اراده و اختیار، معرفت و صیوررت آدمی.

۲. مواردی نظیر زمینه‌سازی، هویت و تکوین و تعالی آن، جامعه صالح و اعتلای آن، درک موقعیت و بهبود مداوم آن، تکیه بر نظام معیار اسلامی و انتخاب و التزام اختیاری و آگاهانه آن، آمادگی برای تحقق حیات طیبه، استمرار و پیوستگی، رشد متعادل همه استعدادهای طبیعی و کسب شایستگی‌ها.

چالش‌انگیز فعلی و تحولات پیش‌روی جریان تربیت در جامعه معاصر ایران (مواردی نظیر تداوم رواج سکولاریزم و روند عرفی‌شدن در علوم تربیتی، بحران تکوین هویت دینی و ملی در نسل جوان، نگاه تفکیکی و تجزیه‌نگر به تربیت، غلبه حافظه‌مداری و نگرش‌شناختی در برابر مهارت‌گرایی، چالش تمرکزگرایی در برابر گرایش به عدم تمرکز، حاکمیت فردگرایی در برابر اصالت جمع، چالش عقلانیت مدرن در برابر سنت‌ها و ارزش‌های فرهنگ اسلامی و ایرانی، چالش کثرت‌گرایی و نسبیت‌اندیشی در برابر جزم‌اندیشی و مطلق‌گرایی، نحوه مواجهه با جهانی‌سازی یا جهانی‌شدن و انقلاب ارتباطات، چالش مربی‌محوری در برابر دانش‌آموز‌مداری)، بر عناصری نظیر دین‌مداری معتدل، توجه متعادل به هر دو جنبه فردی و اجتماعی تربیت، پذیرش نقش محیط اجتماعی در تکوین یکپارچه هویت در عین تأکید بر نقش اصلی خود فرد در تکوین و تعالی پیوسته آن، توجه متناسب به همه ابعاد انسانی، دینی و ملی و فردی هویت، کسب شایستگی‌های لازم جهت درک موقعیت و عمل فردی و جمعی برای بهبود مداوم آن، تحقق حیات طیبه و همه ابعاد و مراتب آن، تأکید بر اصول ثابت ضمن انعطاف‌پذیری و نقش آگاهی و عقلانیت و اختیار افراد در پذیرش نظام معیار دینی و التزام به آن تأکید گردد.

۴. بهره‌مندی از ظرفیت حرفه‌ای و نظری فلسفه تربیت در کشور

افزون بر اینکه در روند تدوین فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران از توانمندی و ظرفیت دانش‌آموختگان رشته فلسفه تربیت و پیشینه ارزشمند مطالعاتی این حوزه و نیز از نظارت دقیق دو نفر از استادان برجسته فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی بهره‌مند شدیم، برای اعتباربخشی بیشتر برآیند این تلاش و ایجاد نوعی وفاق و همدلی میان صاحب‌نظران تربیتی کشور درباره مفاد این مجموعه مهم، نظرات استادان و کارشناسان تربیتی - به‌ویژه متخصصان فلسفه تربیت - طی چند مرحله اخذ شده و بر این اساس، اصلاحات مکرری در مضامین و نحوه ساماندهی این مجموعه صورت گرفت. در پایان نیز به‌منظور نظرخواهی و اعتباربخشی به نتایج «طرح تلفیق یافته‌های مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش»، از نتایج نظرات و پیشنهادهای ارزشمند تعداد قابل توجهی از متخصصان تربیتی کشور (که اکثر ایشان از استادان فلسفه تربیت دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی بوده‌اند) و نظرات ارزشمند اعضای «کمیسیون حوزوی شورای عالی انقلاب

فرهنگی» برای اصلاح متن «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» بهره‌مند شدیم که افزون بر تأیید و اعتباربخشی کلی ساختار و محتوای متن یاد شده، به اصلاحات قابل توجهی در برخی از نکات مهم محتوایی (نظیر تعریف تربیت و نتیجه و هدف کلی آن، تکمیل و تنظیم مجدد بخش مبانی اساسی و مستندات آنها و نحوه استدلال بر اصول تربیت) و تکمیل مستندات آخرین ویرایش «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» انجامید.

۵. توافق سیاست‌گذاران فرهنگی کشور نسبت به مفاد «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران»

با توجه به ضرورت اعتباربخشی اجتماعی^۱ به محصول این تلاش عقلانی در خصوص تبیین چیرستی، چرایی و چگونگی تربیت، به‌گونه‌ای که بتواند به‌مثابه فلسفه تربیتی معتبر و مقبول جامعه اسلامی، نقشی واقعی در پشتیبانی، هدایت، تنظیم و ساماندهی کلان فرآیند تربیت ایفا نماید، نتیجه این کوشش جمعی را نخست در مرجع ذی‌صلاح قانونی و سیاست‌گذار در خصوص نظام تربیت رسمی و عمومی یعنی «شورای عالی آموزش و پرورش» ارائه کردیم و پس از تأیید کلیات این مجموعه در این شورا، نتیجه این تلاش فکری را به بالاترین مرجع تصمیم‌گیرنده درباره کل فرآیند تربیت در جامعه اسلامی ایران یعنی «شورای عالی انقلاب فرهنگی» عرضه نمودیم. در این مرحله با گرفتن بازخوردهای متعدد از اعضای محترم این شورا و بحث و بررسی تفصیلی متن پیش‌نهادی توسط کارشناسان مورد اعتماد شورای عالی انقلاب فرهنگی و پذیرش نظرات اصلاحی داور نهایی مورد قبول این مرجع نسبت به اعتبار بخشی اجتماعی این مجموعه مدون به‌عنوان «فلسفه تربیتی مقبول و معتبر در جامعه اسلامی ایران» اقدام نمودیم.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در این مقاله با تمرکز بر چالش ناهماهنگی نظام‌های تربیتی مدرن با فرهنگ بومی در جامعه معاصر، تحلیلی متفاوت از این معضل از منظر فلسفه تربیت ارائه شد و با اشاره به مفهوم وسیع فلسفه تربیت و وظایف گسترده آن و تنوع مصادیق این مفهوم از یک‌سو

۱. البته چنانچه در بند پیشین گذشت ابتدا محصول این کوشش فکری را، به‌لحاظ علمی، به محک نقد و بررسی عالمانه از منظر صاحب‌نظران متعدد به‌ویژه متخصصان فلسفه تربیت گذاشته بودیم و در نتیجه به نوعی توافق جمعی قابل قبول میان خبرگان موضوعی در این خصوص دست یافته بودیم.

و با استفاده از تحلیل سولتیس درباره ابعاد سه‌گانه فلسفه تربیت و تکمیل آن، از سوی دیگر، به این نتیجه رسیدیم که چالش یادشده - به‌ویژه در جنبه اجتماعی آن - ریشه در غفلت فیلسوفان تربیتی از بُعد عمومی فلسفه‌ورزی تربیتی دارد و در نتیجه برای مواجهه مناسب با این چالش باید با فرا رفتن از ابعاد حرفه‌ای - نظری و شخصی فلسفه تربیت، چرخشی آشکار به سوی این بُعد مغفول داشته باشیم که زمینه مناسب برای تأثیرگذاری فرهنگ اصیل بومی را - به‌مثابه یکی از مهم‌ترین عوامل بنیادین اجتماعی - بر نحوه عمل نهادهای تربیتی مدرن فراهم می‌آورد؛ سپس به اختصار دلایل تدوین فلسفه تربیتی اجتماع را به‌مثابه مصداقی دیگر برای فلسفه تربیت - البته به شکلی متناسب با فرهنگ اسلامی و ایرانی - به‌منظور ایجاد تحول بنیادین در نظام‌های تربیتی مدرن جامعه اسلامی ایران یادآور شدیم؛ در این زمینه پیشنهاد راهبردی مشخص این مقاله، تدوین این مجموعه به‌معنای خاصی است که در ادامه مقاله بعضی از خصوصیات لازم برای چنین مجموعه‌ای را برشمردیم. بخش پایانی مقاله نیز مروری بر تجربه تدوین فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران داشت و اهم خصوصیات این مجموعه را به اختصار بیان کرد.

به هر حال با تأمل در مباحث این مقاله می‌توان ضمن اذعان به دشواری ارتباط مؤثر فرهنگ بومی با نظام‌های تربیتی مدرن و نیز پیچیدگی فرآیند تأثیرگذاری فلسفه تربیت بر روند سیاست‌گذاری و عمل تربیتی در جامعه معاصر و دعوت از فیلسوفان تربیتی برای بازاندیشی شیوه فلسفه‌ورزی خویش و چرخشی آشکار در شیوه رایج فلسفه‌ورزی تربیتی، تدوین فلسفه تربیتی اجتماع متناسب با فرهنگ اصیل اسلامی و ایرانی را به‌مثابه راهبردی ضروری و بلکه اقدامی پیش‌نیاز برای چاره‌اندیشی جهت مواجهه‌ای مناسب با چالش ناهماهنگی نظام‌های تربیتی مدرن با فرهنگ اسلامی و ایرانی در جامعه ما به‌شمار آورد. تلاش مشترک اخیر فیلسوفان تربیتی، سیاست‌گذاران فرهنگی و کارگزاران جریان تربیت در جامعه اسلامی ما برای تدوین «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» چشم‌اندازی جدید را در افق پیش‌روی فلسفه تربیت برای هدایت شایسته جریان تربیت متناسب با فرهنگ اصیل جامعه اسلامی ایران گشوده است و التزام به آن، زمینه‌ساز تحول و بازسازی اساسی مؤسسات تربیتی مدرن کشور ما (اعم از نظام فعلی آموزش پرورش و نظام آموزش عالی)، متناسب با فرهنگ اصیل اسلامی و ایرانی خواهد بود.

البته به‌نظر می‌رسد ترویج و اشاعه مفاد این مصداق مدون از فلسفه تربیتی جامعه

اسلامی ایران، بازسازی فلسفه تربیتی همه مؤسسات تربیتی مدرن و تدوین فلسفه‌هایی مشخص برای انواع متنوع تربیت رسمی و غیررسمی متناسب با مقتضیات فرهنگ اسلامی و ایرانی (منطبق با دلالت‌های فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران)، از جمله مهم‌ترین گام‌هایی است که باید به‌عنوان مکمل این تلاش جمعی از سوی دست‌اندرکاران فرهنگی جامعه طراحی و اجرا گردد.

پی‌نوشت‌ها

۱. در پیشینه علمی و فرهنگی ما، از گذشته‌های دور، واژه «تربیت» شامل تمام ابعاد و اجزای فرایندی است که زمینه تحول اختیاری و آگاهانه آدمی را فراهم می‌کند. لذا نه تنها به لحاظ گستره مفهومی نیاز به واژه مکملی مانند تعلیم ندارد، بلکه به نظر می‌رسد استفاده از هر گونه 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 فرایند یک پارچه و درهم تنیده خواهد شد (برای توضیح در این باره، رک: کاردان، اعرافی و دیگران، ۱۳۷۲: ۳۳۹-۳۳۸ و ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۱: ۳۹). در حالی که براساس نگرش اسلامی این مفهوم در بردارنده تمام اقدامات و تدابیری است که باید در راستای هدفی واحد (یعنی شکل‌گیری و تعالی شخصیتی یکپارچه و توحیدی) به‌طور سنجیده و مرتبط، هماهنگ و درهم‌تنیده سامان یابند [چنانکه در منابع تربیتی غرب نیز - به‌رغم رواج روح تفکیکی در تمدن مدرن - واژه Education از چنین شمولی برخوردار است و هیچ‌یک از واژگان ناظر به مفاهیم زیرمجموعه این مفهوم را به آن عطف نمی‌کنند]. بر این اساس، در این مقاله مفهوم مدنظر از واژه «تربیت» عبارت است از: فرایندی جامع - شامل تمام تلاش‌های زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانه آدمی - که به صورت امری واحد و یکپارچه و درهم‌تنیده، با تحول تمام ابعاد وجودی انسان، به‌مثابه یک کل، سروکار دارد. بدیهی است که به لحاظ منطقی هیچ‌یک از بخش‌های زیرمجموعه این فرایند جامع، نمی‌توانند در عرض آن تلقی شوند. به‌علاوه چنانکه می‌دانیم تفکیک این فرایند واحد به دو بخش متمایز مانند «تعلیم» و «تربیت» یا «آموزش» و «پرورش» مشکلات نظری و عملی فراوانی را به دنبال خود می‌آورد. بنابراین، مراد از واژه «تربیت» در این مقاله همان معنای عام و جامع (=معادل مفاد همان اصطلاح مرکب «تعلیم و تربیت» که به غلط رایج شده و کاربرد فراوان یافته است) و نه معنای خاصی است که در مقابل اموری نظیر تعلیم و تدریس در نظام آموزشی فعلی صرفاً ناظر به فعالیت‌های پرورشی مکمل و فوق برنامه درسی (بنا بر ایده جدایی آموزش از پرورش) یا جنبه‌های اخلاقی، نگرشی و عملی (بنا بر انگاره تفکیک بینش و دانش انسان از ارزش و نگرش او) مطرح است.

۲. برقراری نسبتی عقلانی و مستدل بین سنت و مدرنیته، چالش مهم و بزرگ جوامع اسلامی از زمان آشنایی با مظاهر تمدن غرب بوده است و در خصوص شکل آن، رویکردهای نظری و عملی متفاوتی در جوامع اسلامی شکل گرفته است. این رویکردها، بنا بر یک دسته‌بندی (سبحانی، ۱۳۸۵) از اندیشه اجتماعی معاصر اسلامی، عبارت‌اند از: رویکرد تجددگرا، رویکرد شریعت‌گرا (سنت‌گرا) و رویکرد تمدن‌سازی، که در نگاه به مدرنیته و جایگاه دین در عرصه زندگی و تبیین نسبت سنت و مدرنیته تفاوت‌های قابل توجهی دارند. اندیشمندان طرفدار «تجددگرایی»، چاره حل مسائل مسلمانان در دوران معاصر را، در تن دادن به اصول و چهارچوب مدرنیته می‌دانند (البته برخی از آنها تلاش بلیغی می‌نمایند تا این چهارچوب را با اسلام منطبق، یا به تعبیری، اسلام را با این چهارچوب سازگار

سازند). اما اندیشمندان طرفدار رویکرد «شریعت‌گرایی»، راه‌حل مسائل اجتماعی مسلمین را در بازگشت به سنت اصیل اسلامی و اجرای احکام فقهی بدون نیاز به پردازش الگوهای عینی و تجربی می‌دانند. اما رویکرد «تمدن‌سازی» در زمینه مواجهه با مظاهر مدرنیته، جهت دیگری را برگزیده است. در این رویکرد، افزون بر وحی و تعالیم دینی، جایگاه ویژه‌ای برای عقل در نظر گرفته می‌شود. دین صرفاً در قلمرو و محدوده زندگی فردی قرار ندارد بلکه برنامه جامع زندگی تلقی می‌شود و در عرصه‌های مختلف سیاسی و اجتماعی حضور اساسی دارد. دین در عرصه‌های مذکور اصول کلی و در مواردی اصول و قوانین جزئی دارد و در عرصه‌هایی نیز به‌مثابه منطقه‌الفراغ وارد نشده است. از این‌رو در عرصه اخیر، استفاده از عقل و دانش متراکم بشری و توسعه آنها در چهارچوب مبانی و ارزش‌های دینی، جایگاه ارزشمندی دارد. بر اساس این رویکرد، مسلمانان می‌توانند و باید با نقد هم‌زمان مدرنیته و سنت، بر مبنای تفسیر منابع دینی با اجتهاد روشمند و پویا، در جامعه اسلامی، متناسب با مقتضیات زمان و مکان به سوی پی‌ریزی تمدن نوین اسلامی گام بردارند. از منظر رویکرد تمدن‌سازی، اجرای همه‌جانبه اسلام، تنها در قالب فرآیند نوسازی جامعه به سوی یک الگوی مطلوب اسلامی و تأسیس نهادها و سازوکارهای متناسب با آنها میسر است. لذا این رویکرد بر ضرورت تدوین الگوهای اجتماعی برای پی‌ریزی تمدن نوین اسلامی تأکید دارد. به‌نظر می‌رسد این رویکرد کلان به‌طور معتدل و واقع‌بینانه‌تری با مسئله مواجهه سنت با مدرنیته روبرو شده و با توجه به شواهد و قرائن بسیار با راهبردهای انقلاب اسلامی و جمهوری اسلامی ایران بیشتر مناسبت دارد.

۳ - البته - بنا بر تحلیل رینگر - «برخی از نخستین هواداران این فرآیند از بستر فرهنگی و تاریخی فناوری و یا نظام‌های آموزشی اروپا آگاه نبودند» (رینگر، ۱۳۸۱: ۲۷۳) و «لذا در عین مخالفت با غربی شدن کوشیدند تا با نشان دادن تمایز بین مدرن‌سازی و غربی‌سازی به این اصلاحات مشروعیت بخشند» (رینگر، ۱۳۸۱: ۲۷۲)، بنا بر نقل این محقق: «هم عباس میرزا و هم محمدشاه مانند مخالفان خود غربی شدن را نامطلوب می‌دانستند و با اینکه درصدد بودند تا با اقداماتی نظیر اعزام محصلین به اروپا، کاستی فنی و نظامی ایران در برابر اروپا را جبران کنند ولی هیچ‌کدام قصد نداشتند محصلین را برای پذیرش فرهنگ یا آداب و رسوم اروپایی به اروپا اعزام کنند بلکه با توصیه صریح به ایشان نسبت به حفظ لباس سنتی ایرانی و مواظبت از دین خود، تصور نمی‌کردند که این دانشجویان به هنگام بازگشت، حاملان فرهنگ اروپایی باشند». «...امیرکبیر نیز با آنکه به درستی دریافته بود دانشجویان اعزامی به اروپا در واقع به هنگام بازگشت به ایران حاملان فرهنگ و افکار سیاسی اروپایی هستند و لذا با تدبیر تأسیس دارالفنون - البته همچنان با این اعتقاد که اتخاذ پیشرفت‌های مادی و فنی و (سرانجام نهادی) اروپا بدون جذب هم‌زمان اصول فرهنگی و فکری آن ممکن است - می‌خواست اعزام بیشتر محصلان به خارج را محدود کند، نمی‌توانست درک کند که تحصیل محصلان در یک نهاد به سبک اروپایی و با برنامه درسی اروپایی همان نتایج را به‌بار خواهد آورد... از این‌رو تهدیدهای

فرهنگی، اجتماعی و فکری ناشی از آموزش برنامه درسی به سبک اروپایی در دارالفنون عمدتاً دور از انتظار بود، دارالفنون گذرگاه ورود افکار اروپایی به ایران شد و به کانون واقعی هواداران مدرن‌سازی تبدیل گردید.» (رینگر، ۱۳۸۱: ۲۷۶-۲۷۵).

۴. از سلسله اصلاحات عباس میرزا نایب‌السلطنه که پس از شکست‌های نظامی مکرر در برابر روسیه و در راه برطرف کردن «کاستی» ایران در برابر غرب در قالب تلاش‌هایی نظیر اصلاحات نظامی تحت عنوان نظام جدید، اعزام دانشجویان به خارج و انتشارات صورت گرفت تا تأسیس مدارس خارجی و میسیونری در ایران، تأسیس دارالفنون، نهضت مدارس جدید و تشکیل انجمن معارف و مجلس شورای عالی معارف و تأسیس وزارت علوم و معارف برای نظارت بر مدارس جدید، همگی از جمله این اقدامات به‌شمار می‌آیند (برای آشنایی تفصیلی با این اقدامات رجوع کنید به فصل‌های اول تا ششم کتاب ارزشمند «آموزش، دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوره قاجار» نوشته مونیکا رینگر که به‌طور تحلیلی و مستند به موضوع مدرن‌سازی نظام تربیتی ایران و چالش‌های فرهنگی آن در دوران قاجار پرداخته است)

۵. مدارس جدید نمایانگر گسست آگاهانه از گذشته بود. بنیان‌گذاران این قبیل مدارس، آن را نسخه‌های تعدیل‌شده مدارس سنتی نمی‌دانستند. در واقع مدارس جدید می‌خواستند جایگزین نظام آموزشی موجود شوند. این مدارس از جهات بسیاری نظیر روش آموزش، شرایط ورود، امتحانات، برنامه آموزشی یکپارچه، دادن دیپلم به هنگام فارغ‌التحصیلی و عرضه موضوعاتی نظیر علوم، تاریخ، جغرافی و زبان‌های اروپایی (در کنار برخی موضوعات سنتی نظیر اصول دین و زبان عربی و فارسی) در تقابل مستقیم با مدارس سنتی بود. از این‌رو مدارس جدید ترکیبی کاملاً ایرانی یا ترجمه عناصر کلیدی هم مدارس سنتی و هم مدارس اروپایی بود. سازماندهی و موضوع‌های اروپایی پذیرفته می‌شد چون نظر بر این بود که برای مدرن‌سازی و ترقی ایران لازم است در حالی که موضوع‌های سنتی نیز حفظ می‌شد زیرا اعتقاد بر این بود که عناصر اصلی هویت دینی و فرهنگی ایران را تشکیل می‌دهند (رینگر، ۱۳۸۱: ۲۰۴-۲۰۳).

۶. چنانچه علم‌الهدی سعی کرده است تا فلسفه تربیتی پنهان در نظام‌های تربیتی مدرن را با شناسایی مفروضات فلسفی آنها - نظیر اومانسیسم، عینیت‌گرایی، تجزیه‌گرایی و خودبنیادی - و تبیین نحوه اثرگذاری این مفاهیم در جریان تربیت جدید مشخص کند (علم‌الهدی، ۱۳۸۸: ۳۲۳-۲۹۰). لیکن به‌نظر می‌رسد در اینجا باید بین دو مفهوم از فلسفه تربیتی تفکیک قائل شویم؛ مفهوم نخست ناظر به تبیینی مطلوب و مناسب از چیستی و چرایی تربیت است که هدایت این جریان چنان که باید و شاید لازم است براساس این مفهوم صورت پذیرد. مفهوم دوم ناظر به تحلیلی پس‌رونده و نقدی استعلایی از واقعیات تربیتی (سیاست‌ها، برنامه‌ها و اقدامات نظام‌های رایج) برای کشف مفروضات متافیزیکی و تربیتی منطقی در این واقعیات است که به‌طور طبیعی در سیاست و برنامه و عمل نظام‌های تربیتی

اثرگذار می‌باشند (و چه بسا اموری مطلوب و قابل قبول نیز نباشند)

۷. «فلسفه تربیت»، را می‌توان به‌مثابه «محصول تلاش عقلانی آدمی دانست که به مباحثی بنیادی در خصوص این جریان به شکل تجویزی و کلان می‌پردازد؛ یا نظریه‌ها، اهداف و سیاست‌ها، محتوا و روش‌ها یا سایر عناصر مربوط به اقدامات و نظام‌های تربیتی و مفروضات و آثار آنها را تبیین، تحلیل، تفسیر و نقد می‌نماید و یا کمک به انواع پژوهش (نظری یا کاربردی) برای پردازش، طراحی و ابداع چنین مواردی را بر همین اساس در دستور کار قرار می‌دهد.» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰: ۸).

۸- نکته مهم و شایان ذکر درباره آوردن قید توضیحی «در جمهوری اسلامی ایران» در عنوان این مجموعه مدون، این است که با اینکه مباحث این مجموعه به لحاظ صبغه فلسفی و اسلامی آن عمدتاً قابل تعمیم و بهره‌مندی در نظام تربیتی دیگر جوامع نیز می‌باشند (و حداقل می‌توان از این مباحث در تدوین فلسفه تربیتی سایر جوامع اسلامی معاصر استفاده شایان و قابل توجهی برد) ولی با ملاحظه هدف اصلی تدوین این مجموعه به‌عنوان پیش‌نیاز تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران و از آنجا که سعی مؤلفان بر آن بوده است تا چنین مجموعه‌ای علی‌الاصول متناسب با خصوصیات فرهنگی و اجتماعی جامعه اسلامی ایران در دوران معاصر ساخته و پرداخته شود که عصر تأسیس و تثبیت نوعی خاص از حکومت سیاسی با ماهیت مردم‌سالاری دینی است - و با عنوان «جمهوری اسلامی ایران» به‌مثابه مهم‌ترین محصول پیروزی انقلاب شکوهمند اسلامی در این کشور به‌شمار می‌آید - و از سوی دیگر نیز تدوین مطالب سایر بخش‌های مدون مترتب بر این مجموعه (یعنی فلسفه تربیت رسمی و عمومی و رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی) بیشتر با توجه به آن دسته از چالش‌های نظری فرآیند تربیت و مسائل عملی نظام تربیت رسمی و عمومی صورت گرفته است که در جامعه معاصر ایران رواج دارند، لذا به‌نظر می‌رسد تقیید عنوان بخش‌های سه‌گانه این مجموعه مباحث مدون به قید توضیحی «در جمهوری اسلامی ایران» امری مناسب و موجه باشد.

۹. البته، نحوه استناد و استدلال به مبانی اساسی تربیت برای تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت در این مجموعه از روش‌شناسی خاصی تبعیت کرده که براساس آن نخست مجموعه‌ای از گزاره‌های مدلل فلسفی و دینی را تحت عنوان مبانی اساسی تربیت برگزیدیم، سپس با نگاهی ترکیبی نسبت به این مبانی و با هم‌نگری آنها برخی مفاهیم کلیدی را از آنها استنتاج و یا مفاهیم کلیدی مختص جریان تربیت را براساس آنها ابداع و پردازش کردیم، آنگاه با ایجاد نوعی ارتباط مفهومی میان این مفاهیم کلیدی، گزاره‌های موردنظر را به ترتیب - در خصوص تعریف تربیت و ویژگی‌های آن، تعیین نتیجه اختصاصی، هدف کلی و اهداف تربیت، توضیح و تعریف انواع تربیت و روابط مطلوب بین آنها، تبیین نقش ارکان تربیت و عوامل سهیم و مؤثر در این جریان و بیان اصول کلی حاکم بر تربیت با توجه به مبانی اساسی تربیت - استنباط و استنتاج نمودیم.

منابع

۱. آقازاده، احمد. (۱۳۸۳). مسائل آموزش و پرورش ایران. تهران: انتشارات سمت.
۲. ابراهیم زاده، عیسی. (۱۳۸۶). انتظارات به‌جا و نابه‌جا از فلسفه تربیت. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. سال ششم. شماره ۲۰. صص ۶۵-۴۱
۳. اریکسون، دیوید پی. (۱۳۸۶). مسائل فلسفی در تعلیم و تربیت. سعید بهشتی در: زمینه‌ای برای بازاندیشی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب. تهران: انتشارات اطلاعات.
۴. اسمیت، فیلیپ جی. (۱۳۸۶). فلسفه تعلیم و تربیت چیست؟ سعید بهشتی در: زمینه‌ای برای بازاندیشی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب. تهران: انتشارات اطلاعات.
۵. باقری، خسرو. (۱۳۸۹). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. جلد اول. چاپ دوم. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
۶. باقری، خسرو. (۱۳۸۶). جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت در میانه نظر و عمل: تأملی بر واپسین چالش فلسفه‌های تحلیلی و قاره‌ای. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۲۰. صص ۱۰۸-۸۷.
۷. برو باخر، جان. اس. (۱۳۸۶). فلسفه تعلیم و تربیت به‌عنوان یک رشته. در: زمینه‌ای برای بازاندیشی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب. تهران: انتشارات اطلاعات.
۸. پاک‌سرشت، محمدجعفر. (۱۳۸۰). فلسفه آموزش و پرورش در علوم تربیتی؛ ماهیت و قلمرو آن. جمعی از نویسندگان زیر نظر دکتر علی محمد کاردان. تهران: سمت.
۹. پاک‌سرشت، محمدجعفر. (۱۳۸۶). نظریه‌های تربیتی و چالش‌های نظریه‌پردازی در آموزش و پرورش ایران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. سال ششم. ش ۲۰. صص ۱۴۸-۱۲۵.
۱۰. رینگر، مونیکا. (۱۳۸۵). آموزش، دین و گفت‌وگو: اصلاح فرهنگی در دوران قاجار. مهدی حقیقت‌خواه. چاپ دوم. تهران: انتشارات ققنوس.
۱۱. سبحانی، محمدتقی. (۱۳۸۵). درآمدی بر جریان‌شناسی اندیشه اجتماعی دینی در ایران معاصر. فصلنامه نقد و نظر. شماره سوم و چهارم.
۱۲. سولتیس، جوناس اف. (۱۳۸۶). دیدگاه‌هایی درباره فلسفه تعلیم و تربیت. سعید بهشتی در: زمینه‌ای برای بازاندیشی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب. تهران: انتشارات اطلاعات.
۱۳. صادق‌زاده و همکاران. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول راهبردی در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران. گزارش تحقیق منتشر شده توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش.
۱۴. علم‌الهدی، جمیله. (۱۳۸۶). فلسفه تعلیم و تربیت رسمی از دیدگاه اسلام. تهران: گزارش تحقیق طرح مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
۱۵. علم‌الهدی، جمیله. (۱۳۸۸). نظریه اسلامی تعلیم و تربیت. تهران: دانشگاه امام صادق (ع).

- وزارت آموزش و پرورش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. چاپ اول.
۱۶. فرانکنا ک. ویلیام. (۱۳۸۶). به‌سوی فلسفه تعلیم و تربیت. سعید بهشتی در: **زمینه‌ای برای بازانديشی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب**. تهران: انتشارات اطلاعات.
۱۷. میالاره، گاستون. (۱۳۷۰). **معنا و حدود علوم تربیتی**. علی محمد کاردان. انتشارات دانشگاه تهران.

18. Carr, W. (2005). Philosophy and Education. *Journal of Philosophy of Education*. 38: 1. pp. 55-73
19. Chambliss. j. j. (1996). Philosophy of Education: History of. *In Philosophy of Education: An Encyclopedia*. Chambliss. j. j (editor). New York & London: Garland Publishing. PP: 461-472.

