

ضرورت تبیین تعلیم و تربیت اسلامی

دکتر جمیله علم‌الهدا

استادیار دانشگاه شهید بهشتی

چکیده

ورود تعلیم و تربیت جدید به ایران و ظهور پیش‌درآمدهای اجتماعی و اقتصادی مقتضی آموزش و پرورش نوین که مشتمل بر نقد و خرده‌گیری بر تربیت سنتی و از جمله تربیت اسلامی بود، تردیدهایی را در باب ضرورت، امکان و کارآمدی تربیت اسلامی برانگیخت. این امر بررسی تربیت اسلامی به عنوان یک موضوع سیاسی-فرهنگی مستقل را در محافل دینی موجب گردید. با پیروزی انقلاب اسلامی این مبحث به صورت جدی تری در محافل علمی مطرح شد و چالش‌ها و تردیدهایی در مورد کارآمدی آن بروز یافت. مهم‌ترین ریشه‌های این تردید را می‌توان در غفلت از تعارض مبانی تربیت اسلامی با تربیت فن‌آورانه، فقر بنیادین در حوزه‌ی تئوری پردازی در باب تربیت اسلامی، کم‌توجهی به تحقیقات فلسفی-نظری، و اقدامات عجولانه و بی‌بنیاد، جست‌وجو کرد. با این همه، می‌توان ادعا کرد که مهم‌ترین مسأله-که بنیاد دیگر مباحث است-«تبیین مفهومی تربیت اسلامی» است که تاکنون توجه چندانی به آن نشده است؛ ضرورت طرح این مسأله آنگاه بیش‌تر هویدا می‌شود که بدانیم تربیت دارای ماهیتی هنجارین است و با متصف شدن آن با وصف اسلامی به دلیل گوناگونی معنایی اسلام، قرائت‌ها و تفاسیر متعددی می‌پذیرد و انضمام راهبردها و توصیه‌های متفکران مسلمان بر دیگر حوزه‌های زندگی بشر، چالش‌های جدی، در پی خواهد داشت.

واژه‌های کلیدی: تربیت اسلامی، تربیت سکولار، تربیت فن‌آورانه، تربیت تحریمی.

ظهور تربیت جدید و زمینه پیدایش تردید در تربیت اسلامی (سنتی)

موضوع تربیت اسلامی، پس از گسترش جریان علم‌طلبی و سرایت موج مطالبه‌ی تربیت جدید به ایران، از حدود دهه ۱۲۶۰ - ۱۲۵۰، در کشور ما آغاز شده است؛ البته تاریخچه‌ی تربیت اسلامی، از یک لحاظ، به تاریخ ظهور اسلام باز می‌گردد، ولی مسئله‌ی تربیت اسلامی، به عنوان یک موضوع سیاسی - فرهنگی مستقل، از زمان ورود تعلیم و تربیت جدید به ایران و شاید کمی قبل‌تر، از تاریخ ظهور پیش درآمدهای اجتماعی و اقتصادی مقتضی آموزش و پرورش نوین، مطرح بوده است.

حوادث اجتماعی مختلف، از جمله: مسافرت کارگزاران حکومتی قاجار به اروپا، اعزام محصل به خارج، گسترش احساس عقب‌ماندگی از کاروان تمدن در میان مردم، تأسیس مؤسسات تمدنی جدید و مراکز تجاری - اقتصادی تازه، تلاش جهت افزایش توان نظامی - صنعتی کشور به دنبال شکست‌های پی‌درپی از روس و انگلیس و وقایعی از این دست، موجبات تردید در کارآمدی تربیت رایج در ایران - که آب و رنگ مذهبی داشت - و هم‌چنین احساس نیاز به تحول بنیادین در نظام تربیتی را فراهم آورد (مجموعه مقالات تاریخ معاصر ایران، ۱۳۷۶ و مددپور، ۱۳۷۹).

از سوی دیگر، ظهور استعمار نو و تغییر راهبردهای سیاسی - نظامی به راهبردهای فرهنگی برای جلب منافع اقتصادی از جهان سوم، به پافشاری کشورهای توسعه‌یافته برای گسترش نهادهای مدنی مدرن نظیر مطبوعات و آموزش و پرورش به کشورهای مستعمره منتهی شد (کارنوی، ۱۳۶۷).

بدین ترتیب، توصیه برای تأسیس و توسعه‌ی تربیت جدید، با نقد و خرده‌گیری از تربیت بومی یا اصطلاحاً تربیت سنتی - مذهبی همراه گشت. تلاش‌های مبلغین مسیحی امریکایی و فرانسوی (کم‌تر انگلیسی) در جهت تأسیس مدارس جدید - که از ۱۸۳۴ میلادی با افتتاح اولین دبستان امریکایی در قریه «سیر» در ارومیه آغاز شده بود و با تأسیس مدارس خارجی در اصفهان، تهران، همدان، رشت و... ادامه داشت - با اقدامات تبلیغی برخی تجددطلبان و روشن‌فکران اولیه، نظیر آخوندزاده، طالبوف، ملک‌خان، آقاخان کرمانی، مستشارالدوله، امین‌الدوله، و دیگران هم‌نوا گشت (مددپور، ۱۳۷۳).

عموم این اقدامات تبلیغی در جهت تأکید بر ضرورت جای‌گزینی نظام تربیتی جدید

غرب، با انتقاد از زبان عربی، خط فارسی و جلوه‌های مذهبی رایج در تربیت ایران همراه بود (خاتمی، ۱۳۷۶).

تأسیس دارالفنون در ۱۲۶۷ به پیروی از الگوی مدارس پلی تکنیک اروپا، نیز چالش تربیت جدید را با تربیت سنتی تشدید کرد. «تأسیس دارالفنون تأثیرات فراوانی در ایران داشت که به‌طور کلی عبارت است از: اشاعه‌ی نامنسجم علوم جدید، دگرگونی در ساخت و نگرش‌های فرهنگی و طرح بحث سنت و تجدد، به وجود آمدن قشر تحصیل‌کرده، ایجاد دوگانگی در کادر مدیریت و دیوان‌سالاری کشور و تضاد گرایش‌های سنتی و نو و...» (محسنی، ۱۳۷۸، ص ۳۵۹). مدرسه‌ی دارالفنون به عنوان اولین مرکز آموزش عالی جدید، سبب پیدایش نهضت ترجمه شد (اکبری، ۱۳۷۱) و نهضت ترجمه به رغم فقدان طرحی منطقی، آگاهانه و دلسوزانه جهت انتقال محصولات فرهنگی خارجی با وارد کردن آثار تفکری و هنری غرب موجبات تغییر ذائقه‌ی مردم برای دست‌یابی به لایه‌های هر چند سطحی تمدن غرب را فراهم آورد. از سوی دیگر، دارالفنون موجب ظهور نسل تازه‌ای از روشن‌فکران تجددطلب گشت که شامل فارغ‌التحصیلان، استادان، مدیران دارالفنون، مترجمان، مؤلفان کتاب‌های درسی و برخی بازگشتگان از فرنگ بود. نسل تازه‌ی روشن‌فکری نیز توانست به رغم فقدان آگاهی از زیرسازهای اصلی تمدن غربی یا وابستگی‌های گوناگون نهادهای تمدنی آن، موقعیت ویژه‌ای را در عرصه‌ی سیاسی - فرهنگی کشور تحصیل کند و برای گشودن دروازه‌های تمدن جدید به روی جامعه‌ی عقب‌مانده‌ی ایران شتاب گیرد.

با توسعه‌ی نهضت ترجمه و در پی اقدامات روشن‌فکری تجددطلب، همراه با دخالت برخی عوامل دیگر، (مددپور، ۱۳۷۹، کتاب اول و دوم) به تدریج، جریان خرده‌گیری از تربیت سنتی به جریان دین‌زدایی فرهنگی یا سکولاریسم تربیتی تبدیل گشت. این جریان در فضای فکری بعد از مشروطه توسعه یافت و ذیل سکولاریسم سیاسی دوران پهلوی، بر نظام آموزش عالی و آموزش و پرورش رسمی کشور حاکم گردید. بدین ترتیب، تردید در ضرورت، امکان و کارآمدی تربیت اسلامی، که از دیرباز در شکل تهاجم به تربیت سنتی - مذهبی آغاز گشته بود، (دولت آبادی، ۱۳۷۱) نه تنها زمینه‌ی حدوث، که بستر بقای تربیت سکولار را به عنوان پیش‌شرط مدرنیته فراهم کرد.

دین‌باوران - اگرچه با تأخیر - تربیت جدید را نقد کردند و مخالفت‌های خود را به صورت‌های اظهار نگرانی از تظاهرات غیراخلاقی و غیردینی تعلیم و تربیت غربی، انکار سازگاری آموزش‌های نو با نیازها و مقتضیات فرهنگی - اجتماعی ایران و حتی به صورت طرد و تحریم مدارس جدید، نشان دادند (نجفی، ۱۳۷۹) و مجموعه مقالات تاریخ معاصر ایران، (۱۳۷۶)، ولی با توسعه‌ی آموزش و پرورش دولتی و گسترش اندیشه‌های فن‌آورانه و پوزیتیویستی بر فضای علمی - فرهنگی کشور، به تدریج این جریان نقاد به جریان منفعل و محدود دفاع از عقل‌گرایی و علم‌باوری اسلام تبدیل شد؛ سپس اندیشه‌ی تأسیس مدرسه‌ی اسلامی در میان برخی طبقات متدین جوانه زد و اقداماتی نیز در این زمینه صورت گرفت.

با این همه، انقلاب اسلامی - که قبل از هر چیز یک انقلاب فرهنگی بلکه معجزه‌ای بزرگ در مسیر تحولات تربیتی مردم ایران، به شمار می‌آید - مسئله‌ی تربیت اسلامی را بیش از پیش جدی و پیچیده کرد. جدی از این جهت که جایگاه آن از سطح عنوانی تفنی برای بحث‌های علوم اجتماعی به سطح واقعیتی بنیادین که حافظ ساختار جامعه‌ی اسلامی است، ارتقا یافت و پیچیده از این جهت که به رغم فراهم آمدن موقعیت کافی برای تثبیت آن در نظام آموزشی رسمی کشور، تلاش‌های گسترده در این جهت مقرون به توفیق کامل نبوده است.

در دو دهه‌ی اخیر مسئله‌ی تربیت اسلامی با عنوان‌های گوناگونی، نظیر دانشگاه اسلامی، علم دینی، مناسبات علم و دین، امکان رهایی علم از ایدئولوژی، ضرورت تداخل دین با علم، امکان رهایی معرفت دینی از یافته‌های عصری، هرمنوتیک و قرائت‌های دینی، انقباض و انبساط دیانت، حدود و مرزهای علم و دین و...، بخش وسیعی از بحث‌های کلامی، اجتماعی و حتی فلسفه‌ی علم را به خود اختصاص داده است.

البته، مسئله‌ی تربیت اسلامی، فقط مسئله‌ی بومی ایران بعد از انقلاب نیست، بلکه در بیش‌تر کشورهای اسلامی، پس از یک دوره وادادگی فرهنگی در برابر اندیشه و تمدن سرمایه‌داری غرب، ضرورت بازگشت به مبادی مذهبی و آشتی میان جامعه و دین، و به عبارتی «تجدید حیات دینی» احساس قریبی است (العلوانی، ۱۳۷۷). هم‌چنین در

جامعه‌های غربی و غرب‌زده نیز - در فضای رنج‌های وسیع ناشی از بحران معنویت و به خصوص پس از تردیدهای اساسی اندیشه‌ی پست‌مدرن نسبت به مبانی تمدن و فرهنگ غربی، که توجه به رویکردهای معنوی برای زندگی و تمایل به تجربیات متافیزیکی گسترش یافته است - توجه مجدد به تجربه‌ی علم دینی و جامعه‌ی ایدئولوژیک، به‌طور عام، و علم اسلامی یا تربیت اسلامی، به‌طور خاص، مشاهده می‌گردد (Golshani, 1998).

غفلت از مرزهای تربیت اسلامی زمینه افزایش تردید در کارآمدی آن

گرچه جریان فکری مسلط بر فضای سیاسی - اجتماعی کشور پس از انقلاب اسلامی معطوف به احیای دین در همه‌ی زوایای زندگی جمعی بوده است، ولی از آنجا که فوریت‌ها و اقتضائات ضروری این دوران موجب برخی از رویکردهای عجولانه، تسکینی و سطحی، هم به نواقص موجود در نظام آموزشی رسمی و هم به آرمان‌های تربیت اسلامی گشته است، تلاش‌های گسترده‌ای که در جهت اسلامی کردن تعلیم و تربیت و انقلاب فرهنگی صورت گرفته، به تحقق کامل تربیت اسلامی - که مقدمه‌ی ضروری تجدید حیات دینی است - منتهی نشده است.

به نظر می‌رسد پس از پیروزی انقلاب اسلامی فاصله‌ی موجود میان پیامدهای واقعی جریان رایج تربیت با اهداف و آرمان‌های نظام اسلامی، نتیجه‌ی ضروری دو گونه غفلت باشد:

غفلت از تعارض واقعی و اساسی مبانی تربیت فن‌آورانه (تکنولوژیک) متعلق به مدرنیته با مبانی تربیت اسلامی سبب گردیده است که از یک سو ما با افزودن موادی درباره‌ی اخلاق، تاریخ، کلام، احکام و عقاید اسلامی به برنامه‌ی درسی مدارس و دانشگاه‌ها، انتظار دست‌یابی به تربیت اسلامی را محقق بدانیم و از سوی دیگر، این مواد هم‌چنان به عنوان جزیره‌های منزوی یا کم‌ارتباط، خشک و ناسازگار با دیگر بخش‌های برنامه‌ی درسی و یا اسلوب کلی آن باقی بمانند.

غفلت از فقر موجود در حوزه‌ی تئوری‌های بنیادین برای تربیت اسلامی و کمبودهای اساسی در زمینه‌ی نظریه‌پردازی در قلمرو عناصر نظام تربیتی نظیر برنامه‌ی درسی، مدیریت نهادهای آموزشی، روش تدریس، بودجه‌بندی زمانی و مالی، روش‌های ارزیابی

و غیره، نیز موجب شده است که تربیت اسلامی تا حد اطلاع‌آموزی درباره‌ی محتوای تاریخی، کلامی و فقهی یکی از ادیان مشهور جهان، تنزل یابد.

این دو گونه غفلت، همراه با عنایت گسترده‌ی فضای پژوهشی و تربیتی به تحقیقات کاربردی و کم‌توجهی نسبت به تحقیقات نظری - فلسفی که شاید ناشی از سيطره‌ی جهانی گرایش‌های پوزیتیویستی و پراگماتیستی بر نهادهای علمی تحقیقاتی است، از یک سو فاصله‌ی طولانی میان داعیه‌ی اسلامی شدن تربیت با تحقق عینی آن را هم‌چنان ناپیموده باقی گذاشته و از سوی دیگر تصمیم‌گیری‌ها و اقدامات مربوط به اسلامی شدن نظام آموزشی را به سلیقه‌های متولیان و گرایش‌های فکری کارشناسان واگذار کرده است. از این رو، به نظر می‌رسد اولین گام اساسی و متأسفانه معطل مانده در جهت تحقق تربیت اسلامی ارائه‌ی تعریفی روشن از آن است؛ زیرا تجدید حیات دینی یا سربان دین از حاشیه‌ی متون و معماری‌های گذشته به صحنه‌ی حاضر جامعه، مستلزم حداقل چهار مقدمه‌ی ضروری است:

۱- تحلیل دقیق، منظم، مستمر و همه‌جانبه از مسائل زندگی در حوزه‌ی فردی و جمعی؛

۲- عرضه‌ی مسئله‌های هر عصر به دین و دریافت یا استنباط معتبر و قابل دفاع پاسخهای شریعت با بهره‌گیری از راه‌های مختلف معرفت و فارغ از تحمیل نظر شخصی یا گرایش‌های فکری؛

۳- نظریه‌پردازی در حوزه‌ی هر مسئله یا مجموعه‌ی مسائل هر حوزه از زندگی؛

۴- عینی کردن و کاربردی نمودن نظریه‌های منبعث از فهم متون دینی به جهت عملیاتی شدن توصیه‌های تأسیسی یا تأکیدی دین برای بهبود زندگی.

حرکت در این مسیر نه چندان آسان و تقریباً طولانی، اولاً مشروط به دانش و تخصص در زمینه‌ی مسائل موردنظر و هم‌چنین در قلمرو استنباط دینی است. ثانیاً مشروط به انگیزه‌ی قوی و جسارت کافی جهت استقامت در برابر القائات رایج است، القائاتی که یا ناشی از مدپرستی علمی و حوالت تاریخی مدرنیته است و یا ناشی از وسواس‌های خوش‌بینانه و بدبینانه نسبت به امکان بهره‌گیری از منابع شریعت در رفع معضلات زندگی و گشایش راه‌های نو برای بهینه‌سازی زیست اجتماعی است.

ضرورت تبیین ماهیت تعلیم و تربیت اسلامی:

تبیین ماهیت تعلیم و تربیت اسلامی به چند دلیل ضرورت دارد:

الف) هنجاری بودن تربیت: مسائل تربیتی، ماهیت هنجاری دارند. در حوزه‌ی سازمان‌های تربیتی به طور روزافزون مسائلی پدید می‌آیند که ماهیت هنجاری دارند (برزینکا، ۱۳۷۶، ص ۸۵).

پاسخ‌گویی به این مسائل البته مستلزم تصریح و تأکید بر نظام ارزشی پایه‌ای است که متکای قضاوت‌ها و داوری‌ها قرار می‌گیرد. در حقیقت اتخاذ موضع روشن در زمینه‌ی مسائلی نظیر انحصار دولت در آموزش و پرورش جامعه، طول مدت آموزش اجباری، اشکال مدرسه، انواع مدرک تحصیلی، مراحل تحصیلی، نحوه‌ی مدیریت (خصوصی، دولتی، متمرکز، نیمه‌متمرکز، منطقه‌ای، تعاونی)، تربیت معلم (محتوا، مدرک، مدت، رشته)، انتخاب روش‌های تدریس، نحوه‌ی ارزش‌یابی و غیره، متوقف بر تصریح و تفسیر فلسفه‌ی تربیتی مبتنی بر تفکر اسلامی است. اگر تعریف روشن و مدلی از تربیت اسلامی در دست نباشد - همان‌طور که عملاً چنین است - در برخورد با این چالش‌ها، سلیقه‌ها و گرایش‌های متولیان و کارشناسان تربیتی، بر هر نوع رویکرد عقلانی و علمی متناسب با اندیشه و ارزش‌های اسلامی، غلبه خواهد کرد.

خلق و اثبات تصورات هنجاری، بازنگری و ارزش‌گذاری اهداف تربیتی، تعیین اهداف جدید و رویکرد کلی نظام آموزشی بر مبنای گزاره‌های هنجاری، مستلزم تدوین نظام ارزشی پایه بر مبنای متافیزیک زیرساز تربیت اسلامی است که به نوبه‌ی خود متوقف بر تعریف تربیت اسلامی و تبیین ماهیت آن است. گرچه عرضه‌ی هنجارهای اخلاقی با تکیه بر میراث دینی کار چندان مشکلی نبوده و نیست، ولی فقدان دانش علمی لازم درباره‌ی روابط اهداف و وسایط و پیامدهای روان‌شناختی و جامعه‌شناختی روش‌های گوناگون تثبیت هنجارها، هم‌چنین شناخت اندک ما از چگونگی تبدیل هنجارهای اخلاقی به دستور کارهای تربیتی مؤثر، که ناشی از بی‌بضاعتی علمی در ناحیه‌ی فن‌آوری تربیتی متناسب با آرمان‌های اسلامی است، به ابهام و بی‌تعینی توصیه‌های هنجاری حامیان تربیت اسلامی منتهی گشته است. ناآشنایی با فن‌آوری تربیتی سبب شده است توصیه‌های برخاسته از هنجارهای اسلامی در حوزه‌ی تربیت، جهت‌گیری کلی و غیرعملی داشته

باشد و فاصله‌ی آنها با موقعیت‌های واقعی ناپیموده بماند.

برای پیش‌گیری از وضعیت تقریر و تکرار هنجارهای اخلاقی، حداقل باید به سه دسته پرسش در این زمینه پاسخ داد که همه‌ی آنها مستلزم تبیین ماهیت تربیت اسلامی‌اند. این سه دسته پرسش مقدماتی جهت تصریح ساختار ارزشی نظام تربیت اسلامی که لازمه‌ی تعیین معیارهای تصمیم‌گیری تربیتی است، عبارت‌اند از:

۱- پرسش‌هایی که به فرایندهای روانی - اجتماعی و پیش‌بینی پیامدهای خواسته یا ناخواسته‌ی تثبیت ارزش‌های اسلامی در متربیان، مربوط است. نظیر چگونگی رشد، آگاهی از ارزش‌ها، سازمان‌دهی نظام اخلاق شخصی و توانایی تمیز اخلاقی یا انجام فعل اخلاقی، میزان تأثیر تفاوت‌های فردی در ارزش‌گذاری و تطابق با ارزش‌ها، آسیب‌شناسی اندیشه و رفتار اخلاقی و... (برزینکا، ۱۳۷۶، ص ۷۲).

۲- پرسش‌هایی که به روابط فلسفی توصیه‌های تربیتی با مبانی متافیزیکی یا روابط مفهومی آنها با هنجارها و آرمان‌های استنباط شده از منابع اسلامی ناظر است.

۳- پرسش‌هایی که به چگونگی تأثیر و تأثر عوامل اجتماعی نسبت به ساختار ارزشی نظام آموزشی و همچنین تحلیل پیامدها، روش‌ها و تعارض‌های احتمالی برنامه‌ی تربیت اسلامی به کمک هنجارهای ارزش‌شناختی و یافته‌های علمی مربوط است.

پاسخ به این پرسش‌ها مستلزم نظریه‌پردازی در حوزه‌ی تربیت اسلامی و البته با همیاری علوم تجربی، فلسفه و استنباط‌های معتبر از متون دینی است که قبل از هر چیز به تعیین حدود و تبیین ماهیت تربیت اسلامی نیاز دارد.

متأسفانه تلاش متخصصان تربیتی برای علمی نشان دادن فلسفه‌ی هنجارین تعلیم و تربیت، مصروف حفظ بی‌طرفی ارزشی آن شده است. «اما هنجار مذکور [بی‌طرفی] مناسب علم است و با هویت فلسفه‌ی دستوری همخوانی ندارد. پیامد این مسئله، عدم وضوح و فقدان عینیت هنجارهای توصیه‌شده است... در بسیاری از متون تربیتی که صبغه‌ی دستوری - توصیفی و به ظاهر علمی از تعلیم و تربیت را می‌پرورند، چیزی بیش از قضایای دستوری کلی و فاقد محتوا یافت نمی‌شود. این آثار مشحون از تکرار عناوین اعتقادات، نگرش‌ها و توانایی‌هایی است که به نحو نارسا تعریف شده‌اند» (برزینکا، ص ۷۰-۷۱). این در حالی است که مسائل تربیتی، مسائل کاملاً هنجاری هستند.

برای آشکارتر شدن خصیصه‌ی هنجاری مسائل تربیتی به دو مثال زیر اشاره می‌شود: مثال اول: رشد روزافزون دانش، موجب پیچیدگی فزاینده‌ی معیارهای گزینش محتوای آموزشی گردیده است. در صورت فقدان فلسفه‌ی دستوری منسجم یا تبیینی صریح از تربیت اسلامی، انتخاب محتوای تربیتی لزوماً متأثر از نیروهای اجتماعی شامل نیروهای سیاسی، اقتصادی، سلیقه‌های مذهبی، گرایش‌های فلسفی یا روان‌شناختی و جامعه‌شناختی خواهد بود (Eisner, 1995). در نتیجه موضع اندیشه‌ی اسلامی در پاسخ به این سؤال که «چه چیزی بیش‌ترین ارزش آموختن را دارد؟» به توصیه‌های فاقد ضمانت برای آموزش اخلاقیات، الهیات و... تنزل می‌یابد و پاسخ تأثیرگذار معطوف به عمل و مدلی برای نظام‌های تربیتی، به خصوص در جوامع اسلامی، نخواهد داشت.

البته امکان در امان ماندن از تأثیرات گسترده‌ی نیروهای اجتماعی تقریباً منتفی است (Eisner, 1990). چه این‌که امکان و ضرورت جدا ماندن از اندیشه‌های فلسفی، روان‌شناختی یا جامعه‌شناختی نیز به شدت مورد تردید است. مسئله این نیست که جزیره‌ی صلحی ایجاد شود و نظام تربیت اسلامی منفک از دیگر بخش‌های جامعه‌ی علمی و مصون از تحولات اجتماعی (منطقه‌ای یا جهانی) برقرار گردد، بلکه صرفاً دخالت فعال و مؤثر مبانی ارزشی اسلام در هنگام تصمیم‌گیری‌های تربیتی، به خصوص در مواجهه با چالش‌های واقعی، مورد تقاضاست. انتظار می‌رود مبانی متافیزیکی اسلام، محور جهت‌دهنده به گرایش‌ها و نیروهای مؤثر در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و اجرای تربیتی نظام اسلامی تربیت باشند. تحقق این آرزو بیش و پیش از هر چیز مستلزم تصریح در معنای تربیت اسلامی و تبیین ماهیت، حدود، مرزها و چگونگی تعامل آن با گرایش‌های فکری و نهادهای اجتماعی است.

مثال دوم: اپل، نظام آموزشی امریکا را به جهت واگذار کردن بخشی از نوسازی و تجهیز مدارس به شرکت‌های تولیدکننده‌ی لوازم ورزشی، مورد انتقاد قرار می‌دهد (اپل، درباره‌ی همایش برنامه‌ریزی درسی، آفریقای جنوبی، ۱۹۹۸).

استدلال او در این انتقاد مربوط به بهره‌برداری این شرکت‌ها از ذهن و روان کودکان در برابر نوسازی و تجهیز مدرسه‌هایشان است؛ زیرا مدارس مذکور در برابر این اقدام شرکت‌های تجاری موظف هستند در فاصله‌های کوتاه و ضمن برنامه‌ی آموزشی به

پخش آگهی‌های تبلیغاتی بازرگانی بپردازند. سؤال این است که در شرایط اقتصادی موجود اگر چنین پیشنهادی برای آموزش و پرورش ارائه گردد، بر اساس چه معیاری خواهد بود و چه تصمیمی گرفته خواهد شد؟ آیا «فروش مغزهای کودکان به شرکت‌های تجاری» منع می‌گردد یا مقتضیات اقتصادی و سلیقه‌ها راه دیگری پیشنهاد می‌کنند؟ در هر صورت نه تنها تصمیم‌گیری در چنین مواردی، بلکه حتی نقد یا تأیید هر رویه‌ی تربیتی‌ای، محتاج مبنای ارزشی مشخص و قابل استناد به مبانی اسلامی است و تعریف روشن و تبیین آشکار تربیت اسلامی را می‌طلبد.

ب) تفسیرپذیری مفهوم تربیت اسلامی

مفهوم تربیت اسلامی، تفسیرپذیر است. تربیت اسلامی مفهومی است مرکب از تربیت و اسلام که هر دو از حیث معنایی بسیار انعطاف‌پذیرند. بلکه تفسیر مفاهیم تربیت و اسلام، متنوع‌تر از آن است که بتوان به توافقی زبان‌شناختی در جهت تحصیل یک معنای پایه برای تربیت اسلامی رسید. تربیت اسلامی طیف وسیع و البته گشوده‌ای از معانی را به فراخور تنوع معنایی تربیت و گوناگونی معنایی اسلام در قرائت‌های هفتاد و دو ملت، به خود اختصاص می‌دهد. از آنجا که در نهایت، این مفهوم بنابر تنوع معنایی خود، دلالت‌های مختلف و حتی متقابلی برای عمل تربیتی و نظام آموزشی دربر خواهد داشت. ارائه‌ی تعریف روشن و قابل دفاعی از تربیت اسلامی که متلائم با مبانی و اصول پایه‌ی دین اسلام باشد، ضرورتی انکارناپذیر است.

ناگفته پیداست که این ضرورت قبلاً احساس شده است، بلکه بسیاری از کتاب‌ها و مقالات این حوزه با توجه به ضرورت ارائه‌ی تعریف از تربیت اسلامی، در ایران و دیگر کشورهای اسلامی به رشته‌ی تحریر درآمده است. با این همه، ابهام موجود در تعریف‌های ارائه شده، قابل اغماض نیست. این تعریف که عموماً بر مفهوم «عبودیت» متمرکز است، مرزهای اساسی متمایزکننده‌ی تربیت اسلامی را از دیگر انواع تربیت دینی، به خصوص برنامه‌های تربیتی ادیان توحیدی، آشکار نمی‌کند. همه‌ی ادیان توحیدی بلکه بسیاری از گرایش‌های اخلاقی و تربیتی و همه‌ی قرائت‌های موجود و تاریخی از دین اسلام، بر

بندگی خداوند به عنوان کانون برنامه‌های تربیتی خود، تأکید دارند؛ بنابراین تعریف تربیت اسلامی مستلزم تبیین حدود و تمایزهای مبنایی مرزهای جداکننده‌ی عملی آن از همه‌ی انواع تربیت است. عبودیت خداوند آرمانی است که تأکید بر آن به عنوان یک بیانیه‌ی کلی کارساز نیست.

بررسی پیشینه‌ی مطالعاتی در زمینه‌ی تربیت اسلامی نشان می‌دهد که آثار نگاشته شده در این حوزه - صرف نظر از برخی استثناها - چهار دسته‌اند:

- دسته‌ی اول آثاری هستند که به استخراج توصیه‌ها و اندرزهای اخلاقی و تربیتی از متون اسلامی پرداخته‌اند و احتمالاً این توصیه‌ها را با یک نظم منطقی ارائه داده‌اند؛

- دسته‌ی دوم آثاری هستند که گرچه رویکردی نسبتاً فلسفی دارند، ولی زاویه‌ی ورود آنها به بحث تربیت اسلامی، معنای آن نیست بلکه مطالبی راجع به اهمیت علم، جایگاه عالم و متعلم، مفهوم عقل، آرای تربیتی متفکران و دانشمندان مسلمان، بررسی مکاتب تربیتی و بحران‌های معاصر یا تأکید بر ویژگی‌های تربیتی اسلام است؛

- دسته‌ی سوم آثاری هستند که گرچه بررسی ماهیت تربیت اسلامی را مورد توجه قرار داده‌اند، ولی این موضوع را بر اساس مفهوم‌شناسی قرآنی و روایی دنبال کرده‌اند و در نهایت حدود و تفاوت‌های آن را از تربیت الحادی روشن کرده‌اند؛

- دسته چهارم نیز ماهیت تربیت اسلامی را بر مبنای تحلیل منظر انسان‌شناختی اسلام تبیین نموده‌اند.

به نظر می‌رسد تعیین اهداف و توضیح اصول تربیتی در عموم این کتاب‌ها و مقالات، فارغ از دغدغه‌ی مسائل عملی و چالش‌های فزاینده‌ی آن صورت پذیرفته است و فضای کلی این نوشته‌ها، شرایط تحت کنترل و به خوبی پیش‌بینی شده می‌باشد. هم‌چنین حیث اجتماعی تربیت به عنوان یک نهاد رسمی و مسائل آن، با تأکید کم‌تری در آنها مورد توجه قرار گرفته است؛ یعنی اگرچه جنبه‌ی اجتماعی تعلیم و تربیت مورد اعتراف اکثر آثار موجود در حوزه‌ی تربیت اسلامی است، ولی چالش‌های اساسی مربوط به آن در هنگام تدوین اصول یا تبیین حدود، کم‌تر مورد تحلیل و پاسخ‌گویی واقع شده و این امر، به نوبه‌ی خود، ناتمامی تبیین‌های موجود از تربیت اسلامی را به همراه داشته است.

ج) چالش‌خیزی تحقق تربیت اسلامی در فضای مدرنیته

توصیه‌ها و راهبردهای تربیتی معرفی شده توسط روشن‌فکران جهان اسلام برای نفوذ مواهب معنوی به سنت‌های تکنولوژیک، چالش‌برانگیز است. تمایل فزاینده‌ی جوامع اسلامی برای برخورداری هم‌زمان از مواهب دینی و دست‌آوردهای تکنولوژی، سبب گشته است برخی اصلاح‌طلبان، ارائه‌ی برنامه‌های آموزشی مشحون از معنویت را سرلوحه‌ی کار خویش قرار دهند (العلوانی، ۱۳۷۷ و Wan Daud, 1998). تمایل به ایجاد آشتی میان سنت‌های دینی با مقتضیات زندگی صنعتی از دیرباز در کشورهای اسلامی، و به خصوص در ایران، رواج داشته است. طبقه‌ی روشن‌فکران دینی - برخلاف روشن‌فکران سکولار - خواهان زدودن دین از ظواهر و جوانب زندگی مردم نیستند، بلکه برعکس، می‌خواهند دین با دنیای صنعتی همراهی کند؛ اگرچه امکان این همراهی از دید برخی متفکران (نظیر دکتر فردید و هم‌فکران او) مورد تردید، بلکه به طور کامل منتفی است، ولی در صورتی که از این نوع تردیدها صرف نظر شود و نفس همراهی تفکر دینی با اندیشه صنعتی مطلوب تلقی گردد، باز هم نوع همراهی مطلوب دین با دنیای صنعتی چالش‌برانگیز است.

طیفی از انواع همراهی میان دین و دنیای صنعتی در حوزه تعلیم و تربیت قابل تصور است؛ برای مثال:

- نهضت رفرمیسم در اروپا، نوعی از همراهی بود که به استحاله‌ی مسیحیت در اندیشه‌ی رنسانس انجامید.

- اصلاح دین یا تجددطلبی دینی در یک قرن اخیر در ایران نیز صورت دیگری از همراهی دین با دنیای صنعتی است که تفسیر شریعت بر اساس یافته‌های معرفتی عصر را کانون حرکت تلفیقی یا التقاطی خویش قرار داده است.

- همراهی تفکیکی نوع دیگری از همراهی میان دین و دنیای صنعتی است که انتظار دارد مدرنیته و دین به یکدیگر متعرض نشوند و یکدیگر را نفی نکنند، بلکه هر یک به کار خویش مشغول باشند. در این نوع همراهی، تربیت دینی محدود به عرصه‌ی اخلاق فردی و مناسک مذهبی است و حیث اجتماعی زندگی به مدرنیته سپرده می‌شود. صرف نظر از ارزش‌گذاری‌های موجود بر این تفسیر از تربیت دینی، آنچه هم‌اکنون به عنوان تربیت

مذهبی رواج دارد عموماً تحقق همین تفسیر است.

- «الگوی بالاترین عامل مشترک» (واتسن، ۱۳۷۹) نیز نوع دیگر همراهی دین با دنیای صنعتی را پیشنهاد می‌کند. کانون توجه این الگو دستیابی به عناصر مشترک ادیان و مکاتب اخلاقی، شامل ارزش‌ها و نگرش‌هایی هم‌چون: صلح، عدالت، تعاون، حقوق بشر و غیره یا به تعبیری «دین اقلی» است.

- هم‌چنین الگوی سوپر مارکتی برای تربیت دینی، که مبتنی بر احترام به عقلانیت و آزادی متربیان است، همراهی دین با دنیای صنعتی در قلمرو تعلیم و تربیت را به گونه‌ای تفسیر می‌کند که طبق آن، آموزش و پرورش موظف شود برای توسعه‌ی فرهنگ تسامح و سازگاری زیستی میان شهروندان جهان صنعتی در عصر ارتباطات، دانش‌آموزان را با اساطیر، اخلاقیات، مبانی، آموزه‌ها، احکام و ابعاد هنری ادیان مختلف آشنا کند.

- رویه‌های جدیدتر روشن‌فکری دینی در کشورهای اسلامی خواستار انقلاب معرفتی‌اند (العلوانی، ۱۳۷۷ و عرسان الکیلاتی، ۱۹۹۸). اگرچه این درخواست، نمایی از توجه آنها به عمق شکاف بزرگی است که بین دنیای صنعتی با اندیشه‌ی اسلامی وجود دارد، ولی هنوز تصویر روشنی از انقلاب معرفتی مطلوب در دست نیست و تأکید این رویه‌ها بر دانش شهودی یا عقلانیت و غیره سؤال‌برانگیز است.

به نظر می‌رسد دغدغه‌ی اصلی عموم گرایش‌های روشن‌فکری دینی - به رغم اختلافات فکری متعدد - رفع بحران‌های اجتماعی، اختلافات ملی، نزاع‌ها، بحران محیط زیست و خانواده، فسادهای اخلاقی، آلام روانی و دیگر مصائب اجتماعی و فردی رو به افزایش در دنیای صنعتی معاصر است؛ از این جهت میان روشن‌فکران دینی با دیگر اصلاح‌طلبان اجتماعی در جوامع غیراسلامی توافقی وجود دارد. در هر صورت دنیای پس از مرگ، سعادت اخروی، رهایی از عذاب جاویدان، رسیدن به آسایش ابدی و دیگر غایات اسلامی به ندرت مطرح است؛ حداقل، دغدغه‌ی اول آنها نیست. احتمالاً این حقیقت به نوعی نگاه ابزاری به دین معطوف است که با نگرش دین‌باوران، مبنی بر مزرعه بودن دنیا برای آخرت، فاصله‌ی بسیاری دارد. تجدید حیات دینی، به خاطر دین، یا به خاطر دنیا، حد فاصل این دو نگرش است. گرچه ممکن است اصلاح دنیا نقطه تلاقی هر دو دیدگاه شود، ولی برای دین‌باوران اصلاح دنیا پیامد الزامی تثبیت باورهای دینی است،

در حالی که برای اکثر روشن فکران دینی اصلاح دنیا هدف است؛ هدفی که لزوماً وسیله را جهت و تعیین می‌بخشد؛ بنابراین، امکان استحاله‌ی دین به خاطر دنیا هنوز کاملاً از بین نرفته است.

در هر صورت، چون زیستن در عصر تکنولوژی ضمن دامن نیالودن به آن، تقریباً محال است و هم استحاله‌ی دین در پی همراهی با اندیشه‌ی صنعتی، تهدیدی کاملاً جدی است، بنابراین، اساسی‌ترین سؤالی که دین‌باوران و همه‌ی طرف‌داران تجدید حیات دینی با آن مواجه‌اند، چگونگی ارتباط و تداخل دیانت در نهادهای اجتماعی، نظیر سیاست، اقتصاد، حقوق و بالاخره تربیت است. چگونگی و میزان ارتباط دین با تعلیم و تربیت، تنها در سایه‌ی تبیین حدود و مرزهای تربیت اسلامی و تصریح به معنا و مفهوم آن، آشکار می‌گردد. هم‌چنین تبیین ماهیت تربیت اسلامی است که انتظارات ما از آن را معلوم می‌کند.

د) پیش‌بینی‌ناپذیری پیامدهای انتقال سنن تربیت اسلامی به تربیت جدید

پیش‌بینی پیامدهای انتقال سنن تربیتی اسلام به سرزمین تربیت جدید ممکن نیست. تعارض اساسی تربیت اسلامی با تربیت فن‌آورانه از یک‌سو و پیچیدگی روزافزون راه‌های تربیت غیررسمی و تربیت پنهان از سوی دیگر، سبب شده است که انتقال ساده‌ی راهبردهای رایج در سیره‌ی سلف، به نهادهای تربیتی جدید، لزوماً نتایجی مشابه با دست‌آوردهای پیشین این سلوک تربیتی را به همراه نداشته باشد.

بستر فلسفی تربیت جدید (راسیونالیسم و پوزیتیویسم) هم‌چنین برخی از مبانی تربیت جدید، نظیر سیانتیسم، ناسیونالیسم و اومانیسم، و برخی از عناصر برجسته‌ی آن نظیر کارآیی، بازدهی، آزمون محوری، توسعه‌خواهی، سودگرایی و غیره، تربیت جدید را به کشتزاری نامناسب برای رشد بذره‌ای معنویت تبدیل کرده است. فضای ماتریالیستی و تقدس‌زدای نهادهای تربیت فن‌آورانه، رشد بذره‌ای معنوی، نظیر انسان‌دوستی، فداکاری، ایثار، غم‌خواری، عدالت‌جویی و رعایت حقوق و حدود دیگران را متوقف می‌سازد، بلکه آنها را به بیانیه‌های تکراری و قابل سوء تفسیر هم‌چون: مردم‌سالاری، حقوق بشر، آزادی، وطن، صلح و غیره تبدیل می‌کند که به نوبه‌ی خود بخشی از مؤلفه‌های تمدن سرمایه‌داری صنعتی را تشکیل می‌دهند؛ از این‌رو انتقال راهبردهای

سنتی تربیت اسلامی معلوم نیست به توسعه‌ی معنویات و باورهای دینی منتهی گردد، بلکه احتمال بی‌خاصیتی یا بدخاصیتی آنها بعید نیست.

برای مثال می‌توان شیوه‌های تبلیغی رایج برای توسعه‌ی تمایل مردم به خیرات و حسنات را نمونه‌ای از استحاله‌ی بذره‌های معنوی در کشتزار مادی به حساب آورد. جوایز نقدی و ترغیب‌های مادی محور برای گسترش فرهنگ وقف، قرض‌الحسنه، مدرسه‌سازی، مسابقات قرآن و نهج‌البلاغه و غیره که نمونه‌ی ناسازگاری ساختار مادی شیوه‌های تبلیغی و تربیتی مرسوم با اهداف معنوی است، از جمله شواهد شکست برای انتقال راهبردهای سنتی دینی به نظام تربیتی متعلق به مدرنیته است.

مثال دیگر تمسک به تربیت تحریمی برای حفاظت از عوارض ناخواسته‌ی زندگی در دنیای صنعتی است. تربیت تحریمی - که یکی از راهبردهای برجسته‌ی تربیت دینی به طور عام و تربیت اسلامی به طور خاص بوده است - هم‌اکنون، متهم به بی‌اثری یا بداثری است؛ زیرا اساس تربیت تحریمی بر ایجاد مرزها و تعیین منطقه‌ی ممنوع و مجاز و سپس قرنطینه است. این راهبرد تربیتی بنا دارد با دور کردن افراد از محیط‌های ناامن یا نامطلوب، آنها را مصونیت بخشد و امکان تثبیت هنجارهای دینی را برای آنها فراهم آورد (باقری، ۱۳۷۹). از آنجا که فضای توسعه‌یافته‌ی ارتباطات، مرزها و دیوارها را شیشه‌ای کرده است، ایجاد فاصله‌ی مکانی و مرز جغرافیایی نمی‌تواند نقش اساسی داشته باشد. با این همه کنار گذاشتن تربیت تحریمی نیز به خاطر کاربرد وسیع مفاهیم کلیدی آن (حلال و حرام) در متون دینی و احکام شریعت، معقول و معتبر نیست؛ معقول نیست، چون بخش وسیع و مقدماتی تربیت، حتی در شکل غیردینی، به نحوی با تربیت تحریمی مربوط است؛ و معتبر نیست، چون قابل استناد به تربیت اسلامی نیست؛ درحقیقت حذف کامل تربیت تحریمی، نوعی تحریف است؛ زیرا اگرچه تربیت تحریمی تمام تربیت اسلامی نیست، ولی بخش مقدم و احتمالاً ضروری آن است؛ بنابراین، تنها راه ممکن، ایجاد تغییرات مطلوب در این راهبرد است به گونه‌ای که در آن فاصله‌های مکانی (نه مکانی) و مرزهای منزلتی (نه جغرافیایی) نقش اساسی داشته باشند، ولی ایجاد هر نوع تغییر قبل از هر چیز مستلزم تبیین ماهیت تربیت اسلامی است.

منابع فارسی

- اپل. ۱۹۹۸، سخن رانی درباره‌ی خصوصی سازی، همایش برنامه ریزی درسی، آفریقای جنوبی.
- اکبری، محمدعلی. ۱۳۷۱، دارالفنون نخستین گام‌های توسعه فرهنگی در ایران معاصر، دفتر دانش، شماره ۲ و ۳.
- باقری، خسرو. ۱۳۷۹، «تربیت دینی در برابر چالش قرن بیست و یکم»، مجموعه مقالات تربیت اسلامی، ج ۳، قم، مرکز مطالعات تربیت اسلامی.
- برزینکا، ولفگانگ. ۱۳۷۶، فلسفه تعلیم و تربیت، ترجمه‌ی محمد عطاران، فلسفه تعلیم و تربیت معاصر، تهران، محراب قلم.
- بنیاد مستضعفان. ۱۳۷۶، مجموعه مقالات تاریخ معاصر ایران، ج ۷، تهران، بنیاد مستضعفان.
- خاتمی، محمد. ۱۳۷۶، والله‌های فرهنگ یا پیشگامان تجدد، تهران، مدبر.
- دولت آبادی، یحیی. ۱۳۷۱، حیات یحیی: ج ۵، تهران، عطار.
- العلوانی، طه جابر. ۱۳۷۷، اصلاح تفکر اسلامی، ترجمه محمود شمس، تهران، قطره.
- کارنوی، مارتین. ۱۳۶۷، آموزش و پرورش در خدمت امپریالیسم فرهنگی، ترجمه محبوبه مهاجر، تهران، امیرکبیر.
- ماجد عرسان الکیلانی. ۱۹۹۸، فلسفه التریه الاسلامیه، بیروت، الریان.
- محسنی، منوچهر. ۱۳۷۸، دانشگاه در بستر رشد تاریخی از نظر ساختارها و نقش‌ها، مجموعه مقالات سمینار دانشگاه، جامعه و فرهنگ اسلامی. جلد ۱، تهران، وزارت فرهنگ و آموزش عالی.
- مددیپور، محمد. ۱۳۷۳، تجدد و دین زدایی در فرهنگ و هنر منورالفکری ایران؛ تهران، دانشگاه شاهد.
- مددیپور، محمد. ۱۳۷۹، سیر تفکر معاصر در ایران زمینه‌های تجدد و دین زدایی، تهران، منادی تربیت.

- نجفی، موسی. ۱۳۷۹، حوزه نجف و فلسفه تجدد در ایران؛ تهران، اندیشه معاصر.
- واتسن، براندا. ۱۳۷۹، «تدریس مؤثر تربیت دینی»، ترجمه و تلخیص بهرام محسن‌پور، مجموعه مقالات تربیت اسلامی، شماره ۳، قم، مرکز مطالعات تربیت اسلامی.

منابع انگلیسی

- E. W. Eisner, *The Educational Imagination*, New York, 1995.
- E. W. Eisner, *Who Decides What School Teach?*, PhiDeltaKappan, Vol 71, 1990.
- M. Golshani, *Can Science Dispense With Religion*, Tehran, IHCS, 1998.
- W.M.N.Wan Daud, *The Educational Philosophy and Practice of Seyed Muhammad Naguib Al-Attas*, An EXPOSITION OF The Original Concept of Islamization, ISTAC, Malaysia, 1998.