

عناصر تربیتی انسان طبیعی و آرمانی در نظام تعلیم و تربیت اسلامی

دکتر حسن کرملیان*

دکتر سید علی اکبر حسینی**

چکیده

تعلیم و تربیت همانند بسیاری از علوم دیگر به مثابه یک نظام یا سیستم است. بدین معنا که اجزا و عناصر خاص و متناسب با خود را دارد که باید مورد شناسایی و بررسی دقیق قرار گیرند. اسلام نیز به عنوان یک مکتب، دارای جهان بینی، فلسفه و نظام تربیتی خاص خود است. نظام تربیتی آن مدعی جامعیت، اصالت، استقلال، و برخوردار از تکثر منابع و نصوص است. مقاله حاضر به دلیل ضرورت نظریه پردازی در حوزه عناصر نظام تربیتی از یک سو، و کم توجهی به تحقیقات نظری - تحلیلی در باب تربیت اسلامی از سوی دیگر، به پژوهشی در خصوص عناصر نظام تربیت اسلامی اختصاص یافته و موضوع در قالب یک نظام شامل: اهداف، برنامه درسی، معلم، متعلم و ارزشیابی در دو سطح خرد و کلان مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

واژه‌های کلیدی: ۱- عناصر تربیتی ۲- انسان طبیعی ۳- انسان آرمانی ۴- تعلیم و تربیت اسلامی

۱. مقدمه

اساسی‌ترین موضوعات معرفت بشری عبارتند از: جهان‌شناسی^۱، انسان‌شناسی^۲ و ارزش‌شناسی^۳، و در این میان، انسان‌شناسی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و تلاش‌های گسترده‌ای در خصوص شناخت حقیقت انسان، حل معماها و رازهای نهفته در وجود او

* استادیار دانشگاه پیام نور مرکز بروجن

** استاد دانشگاه شیراز

انجام می‌گیرد. انسان شناسی انواع مختلف و متنوعی دارد که به لحاظ روش یا نوع نگرش، از یکدیگر متمایز می‌شوند. این حوزه معرفتی را می‌توان بر اساس روش به انسان شناسی علمی، فلسفی، و دینی، و با توجه به نوع نگرش به انسان شناسی کل‌نگر و جزء نگر تقسیم کرد (۱۲، ص: ۱۶). نوع الگوی پژوهشی که موضوعات و مسایل مربوط به انسان در چارچوب آن مورد تحقیق و پژوهش قرار می‌گیرد، نیز می‌تواند به عنوان ملاک تفکیکی بین انواع انسان شناسی در نظر گرفته شود.

انسان شناسی تربیتی یکی از دانش‌های بین رشته‌ای است که محور گفتگوی آن، چرایی و چگونگی تربیت انسان در فرهنگ‌های گوناگون است. انسان شناسی تربیتی محصول ارتباط آموزش و پرورش با انسان شناسی فرهنگی است. متخصصان این حوزه معرفتی به مطالعه منظم درباره فعالیت آموزش و پرورش از منظر فرهنگی، پیش فرض‌هایی که انسان شناسان در آموزش و پرورش وارد می‌کنند، و پیش فرض‌هایی که انعکاس فعالیت‌های تربیتی است، علاقه‌مند هستند (۲۰، مقدمه). از سوی دیگر، از آن جا که دیدگاه‌های دینی و فلسفی در باب ماهیت، چگونگی و کمال انسان بر تعلیم و تربیت اثر دارد، مطالعه اصول و مفروضات انسان شناختی هر یک از مکاتب و ارتباط آن با نظام آموزشی، مورد علاقه انسان شناسان تربیتی بوده و هست. در این میان، اسلام به عنوان یک مکتب، دارای فلسفه و نظام تربیتی خاص خود است. جهان بینی و به ویژه انسان شناسی این مکتب، راهنما و زیربنای نظام تربیتی قلمداد می‌شود. زیر بنای مباحث نظام تربیتی اسلام «انسان از آن نظر که دارای استعداد بالقوه، قابل رشد و تکامل اختیاری است» تلقی می‌شود. در این تلقی، انسان شناسی هدایتگر علوم تربیتی و انسانی است، و پرداختن به تعلیم و تربیت آدمی بدون تأمل در سؤالاتی از قبیل: انسان چگونه موجودی است؟ کمال نهایی او چیست؟ کیفیت رشد و تکاملش چگونه است؟ انسان آرمانی و کامل چه ویژگی‌هایی دارد؟ و ... امکان پذیر نیست. به همین جهت، مطالعه دیدگاه‌های انسان شناسی اسلامی و رابطه آن با نظام تربیتی از اهمیت و ضرورت ویژه‌ای برخوردار است.

۲. رویکردهای انسان شناسی

در یک تقسیم بندی کلی، پرسش‌های مربوط به انسان را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد. پاره‌ای از آن‌ها کلیت انسان را در نظر داشته و سؤالاتی اساسی و محوری در باره آدمی مطرح می‌کنند. منزلت و جایگاه این پرسش‌ها در شناخت انسان به گونه‌ای است که بسیاری از مباحث و مطالعات مربوط به انسان، تحت تأثیر و متوقف بر نحوه پاسخی است که به این پرسش‌ها داده می‌شود. این پرسش‌ها نوعاً سؤالاتی فلسفی و متافیزیکی در باره انسان است. به همین جهت پاسخ به آن‌ها، تعیین‌کننده چارچوب کلی نگرش به انسان و پیش درآمدی بر بسیاری از مطالعات و بررسی‌های مربوط به او می‌باشد.

اما پرسش‌های نوع دوم، در مقایسه با قسم اول، جزئی‌تر است و به جنبه‌های خاص و معینی از انسان نظر دارد. این سؤال‌ها بیشتر در حوزه علم تجربی مطرح می‌شود و به مدد تجربه و آزمایش مورد بررسی قرار می‌گیرد. با توجه به نوع پرسش‌هایی که در انسان شناسی به معنای وسیع آن، مطرح است، سه رویکرد علمی، فلسفی و دینی قابل طرح و بررسی می‌باشند (۲۴، صص: ۵۸-۳). در رویکرد علمی به انسان از منظر علوم متعددی هم‌چون علوم زیستی، روانی و اجتماعی نگریسته می‌شود و ابعاد وجودی او به مدد روش‌ها و ابزارهای این علوم مطالعه و بررسی می‌شود. در رویکرد فلسفی، انسان به عنوان مرتبه‌ای از مراتب وجود و از آن حیث که انسان است متعلق پرسش فلسفی قرار می‌گیرد و چیستی، چگونگی و کمال او مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد. در رویکرد دینی سیمای کلی انسان به اتکای متون دینی و آموزه‌های آن توصیف می‌شود. محور پژوهش در هر یک از رویکردهای سه گانه بالا، کمال انسان و ابعاد وجودی اوست. امروزه تأثیر پذیری علوم و نظریه‌های علمی از پیش فرض‌های انسان شناختی مورد توجه بسیاری از صاحب‌نظران قرار گرفته است. اینان معتقدند که ایدئولوژی، ارزش‌های اجتماعی، و نگرشی که پژوهشگران نسبت به ماهیت انسان دارند، با نتایج هر یک از رویکردهای انسان شناختی، عجین شده و هیچ جایی در علم، فناوری و سایر تخصص‌ها نیست که این عوامل را به طور مؤثر نتوان یافت (۲، ص: ۸۷؛ ۸، ص: ۵۳۹؛ ۱۴، ص: ۳۷؛ ۱۷، صص: ۵۳-۱۵۲). در واقع، نتایج پژوهشی هر یک از رویکردها نقشی عظیم در زندگی انسان، تکامل و سعادت او و تحولات اجتماعی داشته و به همین جهت در تعیین اهداف و مسیر فعالیت‌های بشر و از جمله تعلیم و تربیت نقش جهت دهنده‌گی دارند. در نتیجه، بررسی جنبه‌های عقیدتی و فلسفی مسایل اساسی انسان از اولویت خاصی برخوردار است و به تحقیق و تفحص بیشتری نیاز دارد.

۲.۱. انسان آن طور که هست و انسان آن طور که باید

در انسان شناسی اسلامی از منظر دو رویکرد می‌توان به انسان نگریست: در رویکرد اول انسان آن طور که هست مورد توجه است. در این رویکرد سؤالاتی از قبیل: چه صفات و انگیزه‌هایی در وجود انسان نهفته است؟ چه واکنش‌ها، غرایز و فطریاتی دارد؟ دارای چه سرشت و طبیعتی است؟ ساختمان وجودی او چگونه است؟ و ... مطرح است. طرفداران این دیدگاه انسان را همین می‌بینند که هست و مطلوب آن‌ها از انسان آن طور که هست فراتر نمی‌رود. این رویکرد از کمال و سعادت تصور خاصی مطرح می‌سازد و چون تعلیم و تربیت تابعی از مجموع اصول و پیش‌فرض‌های تئوریک است که به انسان نسبت می‌دهد، در نتیجه تعلیم و تربیتی کاملاً متفاوت و متمایز از سایر دیدگاه‌ها برای رسیدن به آن سعادت و کمال بر می‌گزیند.

در رویکرد دوم انسان آن طور که باید مورد بحث قرار می‌گیرد. سؤالاتی از قبیل: مفهوم کمال، کمال پذیری، کمال نهایی انسان و چگونگی رسیدن به آن مطرح می‌شود و

بدین سان چشم انداز متفاوتی از سیمای انسان به نمایش می‌گذارد. در این رویکرد فعالیت‌های آرمانی و عقیدتی به عنوان یک بعد اساسی در مقابل بعد طبیعی محض انسان تلقی می‌شود (۵، ص: ۴). آشکارترین و حیاتی‌ترین رسالت تربیتی، عبارت است از کوشش در جهت دستیابی به بهترین نظام تلفیق میان انسان آن طور که هست و انسان آن طور که باید به عبارت دیگر، تلفیق میان آرمان‌های اعلای بشری و پیشرفت‌های علمی به عنوان حیاتی‌ترین رسالت تربیتی تلقی می‌شود. از سوی دیگر، در حوزه انسان‌شناسی نظری و بر اساس خصلت ویژه معرفت انسانی، می‌توان تفکیکی میان امر واقع و امر ممکن در خصوص انسان قایل شد. انسان آن چنان که هست معادل با امر واقع و انسان آن چنان که باید معادل با امر ممکن است (۱۶، صص: ۸ - ۸۷). این تفکیک خود بیانگر توانایی‌های ویژه وجود انسانی است و از سوی دیگر امتیاز وجود انسانی از سایر مراتب وجود است. در این دیدگاه، مربی انسان را آن طور که مطلوب اوست، یعنی به صورت آرمانی وصف می‌کند و به واقعیت، خصلت آرمانی می‌بخشد. تربیت مطلوب بدون هماهنگ ساختن دو بعد امر واقع و امر ممکن و تنظیم آن دو در مجرای زندگی تحقق نمی‌یابد. ناهماهنگی این دو بعد به اختلال همه شوؤن انسانی منجر شده و مانع رشد کمالی فرد و اجتماع خواهد شد.

۲.۲. قلمروهای حیات انسان

شناخت عناصر نظام تربیتی مستلزم تعیین قلمروهای حیات انسانی است. حیات انسانی در چالش طبیعت و آرمان و در حرکت و سیورورت میان نقطه عزیمت تا نهایت کمال خود، در سه قلمرو فعالیت دارد:

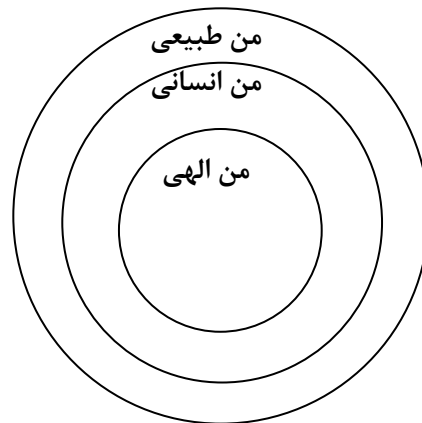
۱. **قلمرو من طبیعی؛** در این قلمرو فرد آغاز و انجالی جز همین خاک تیره و تکاپویی جز گسترش خود طبیعی سراغ ندارد و حیات چیزی جز همان احساس، حرکت و لذت‌ها و آلامی که مشاهده می‌کند نیست. من طبیعی اسیر در زندان جبرهای مختلف است و آن چنان با خواهش‌ها و خواسته‌های طبیعی در چالش و مصاف است که نمی‌تواند از مادیت فاصله بگیرد.

۲. **قلمرو من انسانی؛** در این قلمرو آدمی از مرز فردیت شخصی و خود طبیعی فراتر می‌رود، حوزه ارتباط من را به طبیعت و اشخاص دیگر توسعه می‌دهد و دیدگاه انسان و دامنه فعالیت‌هایش نسبت به قلمرو اول عمیق‌تر و گسترده‌تر می‌شود.

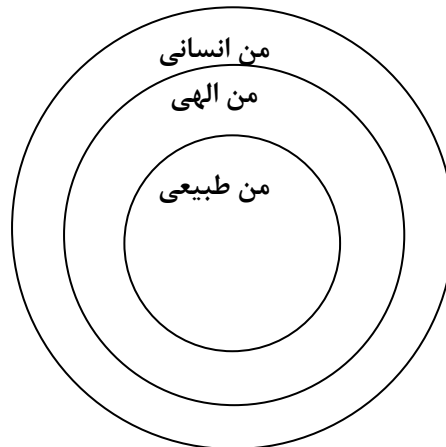
۳. **قلمرو من الهی؛** در این قلمرو، آدمی به آرمان و غایت قسواى زندگى آگاهی دارد، واجد معرفتی اعلا در باره انسان و جهان، و وابسته به مبادی عالی هستی است و تلاش نامحدودی را جهت وصول به آن از خود نشان می‌دهد. در این قلمرو، تربیت آرمانی مطرح می‌شود و انسان با در نظر گرفتن ماورای جهان طبیعت و جستجو به منظور آگاهی و تماس با آن، نقاط متضاد و مثبت و منفی حیات را هماهنگ و قابل تفسیر می‌سازد.

اگر کسی بتواند از این قلمرو به دو قلمرو قبلی بنگرد و آن دو را ارزیابی کند، زندگی او عالی‌ترین و عمیق‌ترین تفسیر را خواهد داشت. کیفیت و ماهیت هر قلمرو به نوع ارتباط آن

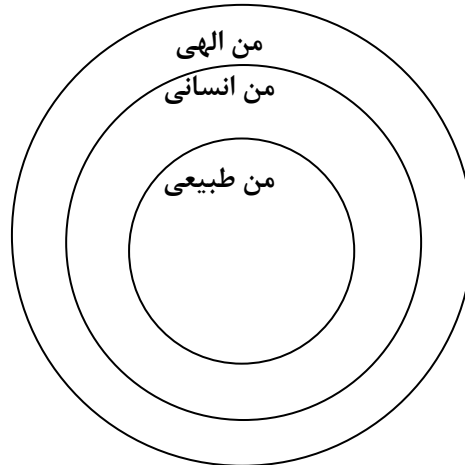
با سایر قلمروهای حیات انسانی بستگی دارد. بر این اساس، کیفیت و ماهیت هر یک از قلمروهای حیات انسانی و روابط بین آنها را می‌توان توسط شکل‌های زیر به تصویر کشید. در شکل اول من انسانی و الهی محاط در سیستم من طبیعی فرد است (شکل الف). در شکل دوم من طبیعی و الهی محاط در من انسانی است (شکل ب). در شکل سوم من طبیعی و انسانی محاط در من الهی است (شکل ج).



شکل الف: رابطه میان قلمروهای حیات با حاکمیت من طبیعی



شکل ب: رابطه میان قلمروهای حیات با حاکمیت من انسانی



شکل ج: رابطه میان قلمروهای حیات با حاکمیت من الهی

۳. تعلیم و تربیت در قالب نظام

به هنگام بحث از نظام تربیتی لازم است که مفهوم نظام و ویژگی‌های آن از یک سو و معیارهای ارزیابی آن از سوی دیگر مشخص شود. در هر نظام تربیتی باید مفاهیم، مفروضات، اصول و مبانی با هم هماهنگ بوده و همه در یک طرح منطقی تحت شکلی معین پیوند داشته باشند. آنچه از نظام تربیتی اسلام استنباط می‌شود آن است که، نه از تمام جهات با نظام‌های دیگر شباهت دارد و نه تلفیق یا التقاطی از نظام‌های مختلف است. بلکه نظام و نظریه‌ای مستقل، اصیل و جامع است که می‌تواند در قالب جهان بینی و کل نظام فکری و عقیدتی جامعه رسالت خود را به انجام رساند (۱۳، صص: ۳۰-۲۲۹).

از سوی دیگر شناخت انسان و قلمروهای حیات او سنگ بنای نظام تربیتی اسلام است. زیرا همه اجزای این نظام اعم از مفاهیم، اهداف، اصول، مبانی و روش‌های تربیتی به نحوی ناظر به سیمای انسان در دو وجه طبیعی و آرمانی است. این نظام دیدی وسیع و همه جانبه از ماهیت انسان و جنبه‌های مختلف شخصیت او را مطرح می‌سازد، آرمان‌های انسانی را در نظر می‌گیرد و تلاش می‌کند که از طریق ارتباط انسان با جهان ملکوت و حاکمیت خود بر جهان محسوس و معقول، راه تکامل مادی و معنوی انسان را هموار نماید. به منظور تبیین عناصر نظام تربیتی اسلام لازم است به همراه تعیین ویژگی‌های هر یک از قلمروهای حیات انسانی، مطالعه عناصر تعلیم و تربیت در قالب یک نظام نیز صورت گیرد. در ادامه مقاله استلزامات تربیتی عناصر نظام تعلیم و تربیت اسلامی بر اساس دیدگاه انسان طبیعی و آرمانی در قالب یک نظام شامل: اهداف، آرمان‌ها، مواد و برنامه درسی، معلم، دانش آموز، و ارزشیابی در دو سطح خرد و کلان مطرح خواهد شد.

۱.۳. اهداف

از آنجا که بین قلمروهای حیات تقدم و تأخری منطقی وجود دارد و هر قلمرو متشکل از سلسله‌ای از روابط است که از لحاظ ماهوی با سایر قلمروها تفاوت دارد، دستیابی به اهداف و غایات هر قلمرو منوط به گذراندن مرتبه مقدم بر آن است و بدون گذر از مرتبه قبل، نیل به مرتبه بالاتر امکان پذیر نیست. بدین سان بر اساس طبقه بندی سه گانه قلمروهای حیات انسانی، می‌توان طبقه بندی ویژه‌ای متناسب با آن در خصوص اهداف و غایات تربیت تهیه و تدوین کرد. البته این طبقه بندی دارای بار ارزشی است و ناظر بر مفاهیمی از قبیل خوب و بد، و ثواب و خطاست که به نوبه خود بیانگر بایدها و نبایدهای دینی است. این طبقه بندی مشتمل بر سه طبقه اصلی و زیرطبقه‌های متعددی است. طبقه اول که ابتدایی‌ترین و ساده‌ترین اهداف تربیتی را در خود گنجانده، از قلمرو من طبیعی آدمی نشأت می‌گیرد. روابط آدمی در این طبقه، بر اساس من شخصی و طبیعی تنظیم و هدایت می‌شود، فرد به جز تنظیم زندگی معمولی و برآوردن نیازهای مادی و جسمانی و گسترش خود طبیعی داعیه‌ای ندارد. اهداف در این قلمرو فاقد بعد آرمانی و هرگونه انگیزشی به منظور تحقق سیر تکامل معنوی آدمی است. حاکمیت انواع جبرها، شرایط زمانی و مکانی، وابستگی، آزمندی، کفران و شتاب زدگی امکان گسترش فراخوانی وجودی را از فرد سلب می‌کند (رک: قرآن، بقره/۱۶۵، معارج/۲۰، هود/۹۰ و انبیا/۳۷). مهم‌ترین هدف تربیتی در قلمرو انسان طبیعی، مهار و مدیریت غرایز و تمایلاتی است که از من طبیعی او سرچشمه می‌گیرد. جنبه روحی فطرت آدمی که با نفخه الهی در وجود او بنیان گذاری شده مدیریت غرایز را به عهده دارد. فرآیندهای فطری، استفاده منطقی از فعالیت‌های عقل سلیم و اراده جدی به بهره‌برداری از آن، عبور به قلمرو بالاتر را میسر می‌سازد.

در طبقه دوم که قلمرو من انسانی است، شاهد چرخش بزرگی در فعالیت‌های آدمی نسبت به قلمرو قبلی هستیم. هدف تربیت در این طبقه، جدای از فعالیت‌های آن نیست. تمام کوشش و تقلای من انسانی صرف مهار، تعدیل و صیقلی ساختن عوامل و پدیده‌های مادی و طبیعی است که پیرامون آدمی را فراگرفته است. آدمی از مرز فردیت شخصی و خود طبیعی فراتر می‌رود، حوزه ارتباط من به اشخاص دیگر، طبیعت و ارزش‌های برتر توسعه می‌یابد و با حاکمیت فطرت، نیروها و فعالیت‌های عالی روان شکوفا می‌شود. این شکوفایی توأم با آگاهی به ارزش حیات، رشد و تکامل سطح عمیق حیات را نتیجه می‌دهد (ص: ۴۳-۴۲).

اهداف تربیتی طبقه سوم در سطح عمیق حیات انسانی یا قلمرو انسان کامل مطرح است. انبیا و اولیای الهی در این مرحله با ایمان به خدا، آگاهی به هدف زندگی، تسلط بر نفس و عمل صالح به درجه‌ای از اخلاص می‌رسند که هر عملشان رنگ خدایی دارد و جز به او نظر ندارند. اینان خدا را به خاطر ترس از جهنم و یا طمع بهشت عبادت نمی‌کنند،

بلکه چون خدا را شایسته عبادت و پرستش می‌دانند به عبادت و بندگی او می‌پردازند و هدفی جز قرب او ندارند.

۲.۳. برنامه درسی

برنامه درسی در تربیت اسلامی را نمی‌توان به عنوان جزیره‌ای منفصل یا کم ارتباط با سایر عناصر تعلیم و تربیت تلقی کرد. در تعلیم و تربیت نظام‌مند، برنامه درسی با سایر عناصر در هر یک از مراحل طراحی، اجرا و ارزشیابی ارتباط دارد. تلاش دانشمندان تعلیم و تربیت اسلامی به پیشرفت و توسعه سیاست‌های آموزشی، اهداف تربیتی، طبقه بندی و تألیف متون درسی منجر شده است. اما تعلیم و تربیت اسلامی به مثابه یک نظام که متکفل تحقق هدف‌های اصیل حیات انسانی است، کمتر مورد توجه بوده است. در متون تعلیم و تربیت اسلامی تنها به عناصر و عواملی از تربیت اشاره شده و تبیین منسجمی از تربیت اسلامی که همه عناصر تعلیم و تربیت و ارتباط آن‌ها را در یک چشم‌انداز نظام‌مند در نظر آورد و به تربیت اسلامی به عنوان یک روش کامل زندگی بنگرد، پرداخته نشده است (۲۲، صص: ۷۱-۷۲). بدین‌سان، امتیازات و برجستگی‌های این دیدگاه نسبت به سایر دیدگاه‌ها روشن نیست. تفکر در خصوص برنامه درسی در تربیت اسلامی مستلزم شناخت زوایای معرفت‌شناسی آن و به ویژه مفهوم دانش از یک سو و نظام ارزشی آن از سوی دیگر است. مفهوم دانش و طبقه بندی آن در این دیدگاه تفاوت ماهوی با اشکال غیردینی دارد. به همین جهت عناصر تعلیم و تربیت و به ویژه عنصر برنامه درسی شکل و هیأت خاصی به خود می‌گیرد. اکثر صاحب‌نظران تربیت اسلامی، برنامه درسی را به عنوان محتوا در نظر آورده‌اند. اینان برنامه درسی را شامل فهرستی از محتوا، موضوعات یا مواد درسی تلقی می‌کنند. در این دکتترین، منشأ و منبع دانش نقش اساسی در تعیین و تفکیک محتوا بر عهده دارد. خداوند مصدر و منشأ هر دانشی است و بر خلاف دیدگاه سکولار که مبنای وحی را جهت تعیین و تفکیک برنامه درسی و محتوای آن نمی‌پذیرد، «در اسلام یقین به حقیقت منزل، غیر قابل تردید است» (۷، ص: ۴۳).

از سوی دیگر، چون ضرورت وحی و لزوم تحقق آن را عقل قطعی تبیین می‌کند، عقل به عنوان یک منبع در طول وحی و نه در عرض آن قلمداد می‌شود. در این صورت وحی قطعی^۴ به همراه عقل قطعی^۵ بالاترین نقطه سلسله مراتب دانش را به خود اختصاص می‌دهد. بر طبق این قرائت، همه علوم و دانش‌ها به دلیل آن که از یک منبع سرچشمه می‌گیرند و آن فیض بخشی خاص الهی است، با یکدیگر هماهنگ و هم‌سویند، و در نظام معرفت، هر کدام جای شایسته خود را دارند و رشد و کمال انسانی در گرو بهره‌گیری از همه آن‌هاست. عالمان اسلامی این بینش را به نام «اصل وحدت علوم» نام‌گذاری کرده‌اند (۹، ص: ۱۰۹). ابوالاعلی مودودی تقسیم علوم به دینی و دنیوی را بر پایه نظریه جدایی دین از حیات می‌داند و چون در اسلام دین از زندگی جدا نیست، در نتیجه جدایی علوم از یکدیگر با اسلام حنیف ناسازگار است (۱۸، ص: ۳۶۸). اما در تعارض بین وحی قطعی و

عقل قطعی با وحی ظنی^۶ و عقل ظنی^۷ است که علوم از حیث اهمیت و قرارگرفتن در سلسله مراتب دانش نابرابرند. از این جهت دانش‌ها به مادی و دینی تقسیم شده‌اند. برنامه درسی منتج از سیمای انسان طبیعی، انسان و جامعه را همان طور که هست در نظر می‌آورد و غالباً در خصوص محتوای برنامه بر دانش‌های این جهانی و نیازهای انسان در سطح من طبیعی که مبتنی بر غرایز و امیال است، تأکید دارد. در صورتی که برنامه درسی منتج از سیمای انسان آرمانی، محتوا را در جهت تربیت انسان و جامعه‌ای بهتر تدوین و سازماندهی می‌کند و غالباً در خصوص محتوای برنامه بر علوم دینی، دانش‌هایی که با رشد و تکامل معنوی و آرمان‌های اصیل انسانی سر و کار دارد، تأکید دارد. برنامه درسی در تربیت اسلامی بر پایه مفهوم حیات قرار دارد (۲۳، ص: ۳۷)، و بنابراین در تدوین برنامه درسی جامع در تربیت اسلامی لازم است که به جهت گیری سیمای انسان طبیعی و آرمانی توجه شود تا شکاف بین طبیعت با آرمان و واقع با ممکن به حداقل برسد. در برنامه جامع هیچ یک از وجوه برنامه درسی نادیده گرفته نمی‌شود. وسعت‌های وجودی آدمی آن طور که هست به عنوان مبنایی جهت تربیت انسان آن طور که باید به کار گرفته می‌شود و برنامه‌ریز تلاش می‌کند تا هماهنگی و تعادل بین دو وجه طبیعی و آرمانی انسان را در برنامه درسی برقرار سازد.

۳.۳. معلم و شاگرد

مرور اجمالی متون و منابع تربیت اسلامی نشان می‌دهد که محتوای پرباری در خصوص دو عنصر اساسی تعلیم و تربیت - معلم و شاگرد - در دسترس است.^۸ اما به نظر می‌رسد که این محتوا با دو نارسایی مواجه است: نخستین نارسایی از غفلت ارتباط بین این دو قطب ناشی می‌شود. این غفلت نتیجه ضروری حاکمیت نگرش انتزاعی^۹ و تجزیه‌ای^{۱۰} بر تربیت اسلامی است. غنی سازی حوزه نظریه پردازی در باب این دو عنصر مستلزم دور شدن از نگرش انتزاعی و تجزیه‌ای و نزدیک شدن به نگرش روش‌مند^{۱۱}، نظام‌دار^{۱۲} و کل نگر^{۱۳} است. دومین نارسایی نتیجه ضروری حذف و عدم توجه به فعالیت‌های تربیتی- عملکرد- در نظریه پردازی مربوط به این دو عنصر است. اکثر نظریه پردازان تربیت اسلامی، این حوزه و به تبع آن نقش و کنش معلم و شاگرد را جدا یا کم ارتباط با عمل در نظر گرفته‌اند.

فقدان ارتباط عناصر تعلیم و تربیت با عمل موجب شده تا نظریه‌های ذهنی، انتزاعی و کم کاربرد در حوزه عمل فراهم آید. به منظور کاستن از این نقیصه اساسی، توجه به رویکردهای جدید در خصوص عناصر تعلیم و تربیت اسلامی و به ویژه معلم و شاگرد ضروری است. رفع این نارسایی مستلزم کاستن از ذهن گرایی و توجه بیشتر به حوزه کاربرد و عمل در تعلیم و تربیت اسلامی است. در هر نظریه تربیتی، نقش و کنش معلم و شاگرد به دیدگاه آن نسبت به ماهیت انسان وابسته است. مفروضاتی که معلم در باب ماهیت انسان دارد بر رابطه معلم و شاگرد، نقش هر یک از آنها در فرآیند آموزش، نوع

برنامه، روش تدریس و فضای مدرسه مؤثر است. بر اساس انسان شناسی اسلامی ساحت درون انسان دارای دو منزلت است: فطرت و طبیعت. غرایز و تمایلات حیوانی انسان، طبیعت آدمی را تشکیل می‌دهد. انسان طبیعی کسی است که طبع فزون طلب در وجود او حاکمیت و سلطه یافته است. انسان مادام که در بند طبیعت و تابع شهوت و غضب است، جز به خود و منافع آن نمی‌اندیشد. انسان در این مقام، حریص، بخیل، ظلوم، جهول و خودخواه محض است و عقل و فطرت را به اسارت طبیعت خویش درآورده است (۱۱، ص: ۱۰۱). اما فطرت آدمی را باید در دو بعد نظری و عملی نفس آدمی جست و جو کرد. کمال فطرت با حاکمیت من طبیعی امکان پذیر نیست، بلکه این کمال با حاکمیت من انسانی و الهی حاصل می‌شود. با توجه به بیان فوق، نقش معلم در نظام تعلیم و تربیت انسانی چندگانه خواهد بود. از یک سو، معلم درصدد مهار من طبیعی شاگردان و از سوی دیگر رشد و بالندگی من انسانی و الهی آن‌ها را دنبال می‌کند. تحولات من آدمی گستره زندگی او را در بر می‌گیرد و در اثر جریان مستمری از تربیت و ربوبی شدن به کمال نزدیک می‌شود. ربوبی شدن انسان جریانی مستمر، مادام العمر و مستلزم وجود اشخاص و نهادهای مختلف هم‌چون خانواده، مسجد، مدرسه، اجتماع و... است. این جریان در درون ساحت‌های وجودی شاگرد رخ می‌نماید و در این معناست که تعلیم و تربیت به خودسازی نزدیک می‌شود.

۴.۳. ارزشیابی

مباحث ناظر به ارزشیابی را شاید بتوان قلمروی دانست که به ویژه در تعلیم و تربیت اسلامی کمتر به آن توجه شده است و کتاب‌ها یا مقاله‌هایی که اختصاصاً به این عنصر تربیتی پرداخته باشد بسیار کمتر از منابع موجود در سایر زمینه‌هاست. به همین جهت شناسایی ارزشیابی به عنوان یکی از عناصر نظام تربیتی اسلام و در نظر گرفتن آن به عنوان یکی از ابعاد موضوعی تعلیم و تربیت ضروری به نظر می‌رسد. از سوی دیگر، چون مکاتب تربیتی اصول و مفروضات متفاوتی را مطرح ساخته، به تبع آن‌ها این قلمرو با تنوع و تکثری از الگوها و روش‌های ارزشیابی روبرو است. ام.سی. آلکین^{۱۴} (۱۹۹۴) معتقد است که الگوهای ارزشیابی را می‌توان بر حسب تأکیدهای نسبی آن‌ها بر سه مؤلفه: ۱. مسایل مربوط به جمع آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها (متدولوژی)؛ ۲. شیوه‌هایی که به توسط آن داده‌ها مورد قضاوت قرار می‌گیرد (ارزش‌ها)؛ ۳. هدف‌هایی که ارزشیابی به منظور آن انجام می‌گیرد (مصارف)؛ طبقه بندی کرد (۱۹، ص: ۵۲۵).

در تعلیم و تربیت اسلامی نیز می‌توان طبقه بندی و بحث از ارزشیابی و الگوهای آن را منوط به پاسخگویی و تعیین موضع نسبت به این سه مؤلفه دانست. بر اساس میزان تأکید بر هر یک از مؤلفه‌های بالا، الگوهای ارزشیابی به الگوهای روش-محور، الگوهای مبتنی بر ارزش‌ها، و الگوهای مبتنی بر مصارف تقسیم خواهد شد. امروزه مفهوم ارزشیابی بسیار گسترده است. چنان‌که منظور از ارزشیابی می‌تواند قضاوت در باره هر یک از عناصر نظام

آموزشی یا قضاوت در باره تمام عناصر نظام آموزشی و کلیت آن باشد. اگر ارزشیابی را منحصر به قضاوت در باره عملکرد فرد بدانیم، آن را در مقیاس خرد و در معنای Evaluation به کار برده‌ایم. در مقیاس کلان، قضاوت در خصوص تمام عناصر نظام آموزشی و کلیت آن صورت می‌گیرد و ارزشیابی به مفهوم پاسخگویی و حسابرسی^{۱۵} نزدیک می‌شود. روش ارزشیابی در مقیاس خرد، روان سنجی است. اما در مقیاس کلان، علاوه بر استفاده از روش روان سنجی، از روش مسؤلیت سنجی نیز استفاده می‌شود. در مسؤلیت سنجی، برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی در شبکه‌ای به هم تنیده از وظایف و مسؤلیت‌ها تنظیم می‌شود و کوشش می‌شود تا دانش آموز با جذب و درونی کردن آن‌ها، هم خود تجسمی از آن‌ها باشد، و هم آن‌ها که به صورت الگویی برای نسل‌های بعد از خود ایفای نقش کند (۱۰، مقدمه).

در روش روان سنجی، شیوه‌های کمی متداول است. در صورتی که در مسؤلیت سنجی علاوه بر شیوه‌های کمی، از روش‌های کیفی به منظور توصیف و قضاوت کردن در باره ویژگی‌های عناصر نظام آموزشی یا کلیت آن نیز استفاده می‌شود.

تربیت اسلامی بر اساس نیازهای متغیر زمان، تغییرات حادث در علوم و جوامع، و علایق و نیازهای دانش آموزان می‌تواند از انواع الگوهای ارزشیابی بهره گیرد. الگوهای ارزشیابی را می‌توان بر اساس مفروضات فلسفی و الگوهای مرتبط با آن‌ها بر روی طیفی قرار داد، به طوری که بر یک انتهای طیف، الگوهای مبتنی بر دیدگاه اثبات گرایی^{۱۶} و بر انتهای دیگر آن، الگوهای مبتنی بر دیدگاه پدیدار شناسی^{۱۷} قرار گیرد (۴، ص: ۸۹). بنابراین به نظر می‌رسد که در ارزشیابی متلائم و همسو با تربیت اسلامی که قلمروهای سه گانه حیات انسانی در آن لحاظ شده است، می‌توان از شیوه‌های کمی و کیفی، روان سنجی و مسؤلیت سنجی، رویکردهای خودسنجی و سنجش‌های اجتماعی، ارزشیابی تکوینی و پایانی و ... به طور مکمل استفاده کرد. اما استفاده از شیوه‌های کیفی چون: مسؤلیت سنجی، خودسنجی و کالبد شکافی^{۱۸} برنامه که در گروه الگوهای پدیدار شناسی قرار دارند و از سه ویژگی برجسته کل گرایی، طبیعت گرایی و استقرایی بودن برخوردارند، در تربیت اسلامی و به ویژه در حوزه تربیت آرمانی توجیه پذیرتر است.

۴. نتیجه گیری

از مجموع مباحث می‌توان بدین نتیجه گیری کلی رسید که در مسأله اجزا و عناصر نظام تعلیم و تربیت اسلامی، همانند بسیاری از مسایل تربیت اسلامی، اتفاق چندانی وجود ندارد و دیدگاه‌ها و رویکردهای فراوانی در کار است که باید مورد بررسی و پژوهش قرار گیرد. با این وصف نکته‌های زیر در حد وضوح می‌باشد:

۱. بین مواضع فلسفی - تئوریک رویکردهای انسان شناسی اسلامی و استلزامات تربیتی آن‌ها در خصوص اجزا و عناصر نظام تربیتی می‌توان به نوعی تلائم و همسویی رسید.

۲. پس از روشن شدن اصول انسان شناسی اسلام در باب ماهیت و هویت انسان باید به آن نوع نظام تربیتی اندیشید که بر پایه اصول متقن طراحی و به اجرا گذارده شود. سپس با کوشش در جهت ارایه راهکارهای عینی و عملی، که با این اصول متجانس و هماهنگ است، راه کمال بر این مهم هموار گردد.

۳. غفلت از ارتباط میان عناصر نظام تربیتی موجب شده است که نگرش تجزیه‌ای در تربیت اسلامی حاکمیت یابد. بنابراین غنی سازی حوزه نظریه پردازی مستلزم دور شدن از نگرش انتزاعی و تجزیه‌ای و نزدیک شدن به نگرش روش‌مند، نظام‌دار و کل نگر در تربیت اسلامی است.

۴. این پژوهش حکایت از آن دارد که تربیت اسلامی دارای جوهر و هویت خاص خویش است. بنابراین بر پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت اسلامی است که تلاش خود را به منظور تدوین و ارایه یک نظام تربیتی که در آن تعلیم و تربیت در قالب یک نظام و به عنوان یک روش کامل زندگی مطرح است به کار گیرند.

یادداشت‌ها

1. Cosmology
2. Anthropology
3. Axiology

۴. وحی قطعی به محتوایی از وحی - ماجاء به النبی - اشاره داد که هیچ‌گونه خطا و تردیدی در آن وجود ندارد و از مطمئن‌ترین دانش‌ها است. این محتوا شامل کتاب و سنت است، منظور از «کتاب» قرآن کریم و منظور از «سنت» قول، فعل و تقریر معصوم است (۸، ص: ۳۵).

۵. عقل قطعی یا برهانی به مقوله‌هایی از معرفت‌های نخستین شامل اولیات، بدیهیات و دانش‌های مبتنی بر آن‌ها اطلاق می‌شود (همان، ص: ۳۲).

۶. وحی ظنی طیف گسترده‌ای از معانی وحی شامل الهام، رویا و حتی غریزه و وسوسه را به دلیل مشکک بودن مفهوم وحی به خود اختصاص می‌دهد (همان، ص: ۳۴).

۷. عقل ظنی آن دسته از معارف ناشی از سندیت که مبتنی بر مشهورات، مقبولات و مظنونات است را در برمی‌گیرد (همان، ص: ۳۲).

۸. آثار ارزشمندی در خصوص آداب و وظایف معلم و شاگرد از دیدگاه دانشمندان اسلامی هم‌چون جاحظ، ابن سحنون، قابسی، اخوان‌الصفاء، ابن‌سینا و شهید ثانی در دسترس است. برای نمونه به منابع زیر رجوع شود.

- دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، (۱۳۷۷)، *آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن*، جلد اول، تهران: انتشارات سمت، صص ۵۱-۵۴، ۷۴-۸۰، ۱۴۷-۲۲۷-۲۹۸.

- رفیعی، بهروز، (۱۳۸۱)، *آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن: امام محمد غزالی*، جلد سوم، قم: انتشارات پژوهشکده حوزه و دانشگاه و انتشارات سمت، صص ۱۷۲-۱۷۵.

- شهید ثانی، زین‌الدین علی‌بن احمد، (۱۳۵۹)، *آداب تعلیم و تعلم در اسلام*، ترجمه و تلخیص از سیدمحمد باقر حجتی، چاپ اول، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی، صص ۱۰۴-۳۹۰.

۹ و ۱۰. هرگاه شناخت این دو قطب به شکلی صرفاً ذهنی و جدای از عمل انجام گیرد، نگرش انتزاعی؛ و آن‌گاه که جنبه‌ای از شخصیت آدمی با کل شخصیت او یکسان تلقی شود، نگرش تجزیه‌ای حاکمیت دارد.

۱۱. در این نگرش، فراگرد نظریه‌پردازی تربیتی به منظور فهم واقعیت‌ها و رویدادهای مربوط به آن با در نظر گرفتن روابط بین مفاهیمی مانند واقعیت‌ها، سازه‌ها، مفروضات، فرضیه، اصل، قانون و نظریه انجام می‌گیرد. براین اساس، نگرش منظمی از پدیده‌ها شکل می‌گیرد که قادر است امور مختلف تربیتی را پیش‌بینی، کنترل و تبیین نماید.

۱۲. در نگرش نظام‌مند، تعلیم و تربیت به مثابه منظومه‌ای از عناصر و اجزای مرتبط به هم و در حال کنش و واکنش متقابل تلقی می‌شود که یک کل واحد را به وجود می‌آورد. بنابراین، برای شناخت آن، فهم و درک اجزا و عناصر متشکله و روابط متقابل اجزا، و میان کل و اجزا ضروری است. در این صورت، یک جز بدون اجزای دیگر نمی‌تواند مؤثر عمل کند و هر عملی که در یک جز اتفاق می‌افتد در اجزای دیگر، در کل نظام و محیط آن مؤثر واقع می‌شود (ص: ۱۵، ۱۸۲).

۱۳. بر اساس این نگرش، اندیشمند تربیتی باید آدمی را با همه ابعاد و روابط ارگانیک بین ساحت‌های وجودی‌اش مورد مطالعه قرار دهد، و از روابط چهارگانه انسان با خدا، با خود، با دیگران و با طبیعت غفلت نکند.

14. Alkin, M. C.

15. Accountability

۱۶. در این دیدگاه شناخت انسان بر اساس رفتار او و آن‌چه در واقعیت بیرونی به جای درونی اتفاق می‌افتد، کسب می‌گردد. اثبات گراها سعی در ارایه الگوی مکانیکی از انسان دارند و با به کارگیری نگرش و روش‌های علوم طبیعی به طراحی و انجام تحقیقات بر اساس روش‌های کمی می‌پردازند (رک: ۳، صص: ۳۵-۱۳۴).

۱۷. دیدگاه پدیدارشناسی بر آن است که جهان و انسان مستقل از هم نبوده و شناخت جهان بدون انسان، معنای انسانی ندارد. به همین جهت، راه وصول به هستی و حقیقت را در انسان و از طریق پدیدارها و تجلیات دنبال می‌کند، راه شهود و مشاهده را بر روش قیاس و تبیین ترجیح می‌دهد، و بنابراین، هیچ توصیفی شرح تام و تمام حقیقت و واقعیت نمی‌تواند باشد و هر نگرش و استنباط تازه، درهای جدید به روی انسان باز می‌کند (صص: ۲۱، ۲-۱).

۱۸. در روش کالبد شکافی برنامه، تحلیل هر یک از عناصر برنامه درسی با تأکید بر جنبه‌های ارزشی، فلسفه اجتماعی و سیاسی حاکم بر جامعه و سیمای انسان مطلوب انجام می‌شود تا مشخص شود آیا برنامه از لحاظ ماهیت و ساختار توانایی ایجاد مهارت‌های لازم در تحلیل مسایل و مشکلات فردی و جمعی، و ارایه راه‌حل‌های مناسب و انتقال آن‌ها به جامعه را دارد یا خیر؟ بر این اساس، با ترسیم خطوط، عناصر اصلی و ویژگی‌های برنامه، نه تنها اثرات برنامه درسی رسمی (Formal Curriculum)، بلکه پیامدهای برنامه درسی پنهان (Hidden Curriculum) و آن‌چه از برنامه درسی حذف شده است - برنامه درسی پوچ (Null Curriculum) - مشخص می‌شود.

منابع

الف: فارسی و عربی

- ۱- قرآن کریم
- ۲- آرون، ریمون، (۱۳۷۰)، *مراحل اندیشه در جامعه شناسی*، ترجمه باقر پرهام، چاپ دوم، تهران: سازمان انتشارات و آموزش و پرورش انقلاب اسلامی.
- ۳- ایمان، محمدتقی، (۱۳۸۰)، "نقد روش‌های کمی غالب بر پژوهش و لزوم توجه به روش‌های کیفی در پژوهش رسانه‌ها در ایران"، *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، دوره شانزدهم، شماره دوم، پیاپی ۳۲.
- ۴- بازرگان، عباس، (۱۳۸۰)، *ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرآیند عملیاتی*، چاپ اول، تهران: انتشارات سمت.
- ۵- جعفری تبریزی، محمدتقی، (۱۳۵۷)، *ترجمه و تفسیر نهج البلاغه*، چاپ اول، تهران: چاپخانه حیدری.
- ۶- جعفری تبریزی، محمدتقی، (۱۳۷۹)، *ایده‌آل زندگی و زندگی ایده‌آل*، تهران: مؤسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.
- ۷- جوادی آملی، عبدالله، (۱۳۶۱)، *علوم انسانی: اسلام و انقلاب فرهنگی*، تهران: جهاد دانشگاهی.
- ۸- حسینی سروری، سیدعلی اکبر، (۱۳۷۸)، *مجموعه مقالات نظری - تحلیلی*، جلد اول، چاپ اول، شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.
- ۹- حسینی سروری، سیدعلی اکبر، (۱۳۷۹ الف)، *تعلیم و تربیت اسلامی: مبانی، منابع و اصول*، چاپ اول، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ۱۰- حسینی سروری، سیدعلی اکبر، (۱۳۷۹ ب)، *مجموعه مقالات کاربردی*، چاپ اول، شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.
- ۱۱- دفتر همکاری حوزه دانشگاه، (۱۳۷۷)، *انسان از دیدگاه اسلام*، تهران: انتشارات سمت.
- ۱۲- رجبی، محمود، (۱۳۸۰)، *انسان شناسی*، قم: مؤسسه پژوهشی امام خمینی.
- ۱۳- شریعتمداری، علی، (۱۳۶۹)، *تعلیم و تربیت اسلامی*، چاپ پنجم، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- ۱۴- شولتز، دوان، (۱۳۷۸)، *نظریه‌های شخصیت*، ترجمه یوسف کریمی و همکاران، تهران: ارسباران.
- ۱۵- علاقه‌بند، علی، (۱۳۷۸)، *اصول مدیریت آموزشی*، چاپ نهم، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- ۱۶- کاسیرر، ارنست، (۱۳۸۰)، *رساله‌ای در باب انسان*، درآمدی بر فلسفه فرهنگ، ترجمه بزرگ نادرزاد، چاپ سوم، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

۱۷- گلشنی، مهدی، (۱۳۸۰)، *از علم سکولار تا علم دینی*، چاپ دوم، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

۱۸- مدکور، علی احمد، (۱۹۹۰)، *منهج التریبه فی التصور الاسلامی*، بیروت: دارالنهضة العربیه.

۱۹- مهرمحمدی، محمود، (۱۳۸۱)، *برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها*، چاپ اول، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

۲۰- نلر، جورج، (۱۳۷۹)، *انسان شناسی تربیتی*، ترجمه محمدرضا آهنچیان و یحیی قانندی، تهران: آبیژ.

۲۱- نوالی، محمود، (۱۳۷۴)، "مقدمه‌ای بر تطبیق پدیدارشناسی با عرفان و تصوف"، *مجله پژوهشی دانشگاه اصفهان*، جلد هفتم، شماره ۱ و ۲.

ب: انگلیسی

22- Azharul Islam. A.K.M, (2001), "The Education Policy and the Curricula of School in Bangladesh: An Evaluation in the Light of the Makkah Declaration", *Muslim Education Quarterly*, Vol. 19, No.1.

23- Haque, M., (1993), "The Quranic Model of Education", *Muslim Education Quarterly*, Vol. 10, No.2.

24- Rich, J.M., (1971), *Humanistic Foundations of Education*, California, Belmont: Wads Worth Publishing Co. INC.