



A Critical Examination of the Quiddity and Reason of Education in the "Theoretical Foundations of Fundamental Transformation in the Formal Education System of the Islamic Republic of Iran"

Mohammad Davoudi  / Associate Professor, Department of Educational Sciences, Research Institute of Hawzah and University, Qom, Iran

mdavoudi@rihu.ac.ir

Received: 2024/03/27 - **Accepted:** 2024/07/10

Abstract

Due to its significant importance in drafting the “Fundamental Transformation Document in Education” and, consequently, its impact on organizing and reforming the education system in the Islamic Republic of Iran, the “Theoretical Foundations of Fundamental Transformation” requires continuous scrutiny and revision. This article reviews the definition and objectives of education outlined in this document—framed as the "quiddity" (nature) and "reason" (rationale) of education—and highlights the deficiencies that need re-evaluation and correction. The study employs both internal and external critique as its methodological approach. The key shortcomings in the "quiddity" of education include ambiguity and methodological flaws, overlap in key conceptual definitions, and vagueness in the concept of identity. In the "reason" for education, major deficiencies are the use of inappropriate terminologies, ambiguity in the ultimate goal of education, lack of clarity in the overall objective, absence of criteria for articulating intermediate objectives, failure to document sources and reasons for intermediate objectives, unclear linkage between intermediate objectives and the overall goal, and the incompleteness of intermediate objectives.

Keywords: education, transformation document, theoretical foundations, ultimate goal, intermediate objectives.

بررسی انتقادی چیستی و چرایی تربیت

در «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی جمهوری اسلامی ایران»

mdavoudi@rihu.ac.ir

محمد داودی  / دانشیار گروه علوم تربیتی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۰۸ - پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۲۰

چکیده

«مبانی نظری تحول بنیادین» به دلیل اهمیت و جایگاه بلندی که در تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و از همین رو به سبب نقش مؤثری که در سامان دادن و اصلاح نظام تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران دارد، لازم است پیوسته مورد بررسی و نقد و بازخوانی قرار گیرد. این مقاله تعریف و اهداف تربیت را که در این سند تحت عنوان چیستی تربیت و چرایی تربیت مطرح شده‌اند، بررسی کرده و برخی کاستی‌های نیازمند بازخوانی و اصلاح را یادآور شده است. روش مورد استفاده در این پژوهش، نقد درونی و بیرونی است. مهم‌ترین کاستی‌ها در بخش چیستی تربیت عبارت‌اند از: ابهام و اشکال در روش‌شناسی؛ ابهام و تداخل در مفاهیم کلیدی؛ و ابهام در مفهوم هویت؛ و در بخش چرایی تربیت، مهم‌ترین کاستی‌ها عبارت‌اند از: انتخاب عنوان‌های نامناسب؛ ابهام در هدف غایی؛ روشن نبودن هدف کلی؛ ضابطه‌مند نبودن بیان اهداف واسطی؛ بیان نشدن مستندها و ادله اهداف واسطی؛ روشن نبودن رابطه اهداف میانی با هدف کلی؛ و عدم جامعیت اهداف میانی.

کلیدواژه‌ها: آموزش و پرورش، سند تحول، مبانی نظری، هدف غایی، اهداف میانی.

مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران حاصل تلفیق یافته‌های مطالعات نظری برای تدوین سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران است که توسط «کارگروه تلفیق نتایج مطالعات نظری» تدوین شده و در شورای عالی آموزش و پرورش مورد بررسی و تأیید کلی قرار گرفته و در شورای عالی انقلاب فرهنگی تأیید و تصویب شده است. مبانی نظری تحول بنیادین مبنای بررسی و تصویب سند تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش رسمی جمهوری اسلامی ایران بوده و به‌منزله «چتری نظری بر تمام سیاست‌گذاری‌ها، تصمیم‌گیری‌ها و اقدامات در زمینه آموزش و پرورش» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۰-۱۶) تلقی می‌شود. مبانی نظری تحول بنیادین سه بخش دارد: فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران و رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران. مبانی نظری تحول بنیادین به‌دلیل اهمیت و جایگاه بلندی که در مجموعه اسناد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش دارد و نیز به‌سبب نقش مؤثر آن در سامان دادن و اصلاح نظام تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران، لازم است پیوسته مورد بررسی و نقد و بازخوانی قرار گیرد. این مقاله درصدد است که تعریف و اهداف تربیت در بخش فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی را، که در این سند تحت عنوان چستی تربیت و چرایی تربیت مطرح شده است، بررسی کند و برخی مطالب نیازمند بازخوانی و اصلاح را یادآور شود؛ به این امید که در اصلاح آن مورد استفاده قرار گیرد. این نکات در دو بخش ارائه می‌شوند: بخشی ناظر به چستی تربیت و بخشی ناظر به چرایی تربیت؛ اما پیش از پرداختن به این مباحث، لازم است روش تحقیق و پیشینه تحقیق بررسی شود.

۱. روش تحقیق

«نقد» در لغت به‌معنای جدا کردن خوب و سره از بد و ناسره است؛ و در اصطلاح به بررسی یک اثر به‌منظور تشخیص نقاط قوت و ضعف و برجستگی‌ها و کاستی‌های آن گفته می‌شود. همان‌گونه که نقد زر بدون عیار ممکن نیست، نقد یک اثر نیز بدون معیار ممکن نیست. پس برای «نقد» لازم است که معیارهایی مناسب در نظر گرفته شود تا از اظهارنظرهای سلیقه‌ای و نادرست پرهیز شود. معیارهایی که در این بررسی مدنظر بوده‌اند، همان معیارهای رایج پژوهش است که هر پژوهشی باید آنها را برآورده سازد. برخی از مهم‌ترین معیارهای پژوهش عبارت‌اند از: کاربرد روش تحقیق مناسب؛ مستند بودن، به‌گونه‌ای که مطالب و مدعاهای مطرح‌شده در اثر، به دلایل و منابع معتبر مستند شده باشند؛ استفاده از عناوین مناسب، به‌گونه‌ای که مطالب مطرح‌شده ذیل عنوان با خود عنوان تناسب و سنخیت داشته باشند؛ طبقه‌بندی مناسب مفاهیم، به‌گونه‌ای که مفاهیم با یکدیگر تداخل و تکرار نداشته باشند؛ شفاف و روشن بودن مطالب، به‌گونه‌ای که خواننده به‌راحتی بتواند مقصود را بفهمد. «ضابطه‌مندی» به این معناست که تعیین اهداف مبنایی باید بر پایه ضابطه و قاعده مشخصی باشد؛ مبدا که تعیین اهداف تابع ذوق و سلیقه محقق بشود؛ «جامعیت» به‌معنای بیان همه اهداف مورد نیاز در یک ساحت و قلمرو مشخص است و «ارتباط» به‌معنای مرتبط بودن اهداف مبنایی با هدف کلی و غایی و روشن شدن این ارتباط است.

بر این اساس، ابتدا بخش چپستی تربیت و چرایی تربیت به‌دقت مطالعه و محتوای آن استخراج و تحلیل شده است؛ سپس محتوای به‌دست‌آمده در هر بخش با معیارهای پیش‌گفته سنجیده و نقاط قوت و ضعف آن مشخص شده است. البته به دو دلیل بیشتر به بیان کاستی‌ها پرداخته شده است: یکی اینکه ضرورت و اهمیت و نقاط قوت اثر روشن است و قابل انکار نیست؛ دوم اینکه بیان کاستی‌ها زمینه‌ساز اصلاح و تکمیل اثر است و همین مطلوب ما بوده است.

۲. پیشینه تحقیق

درباره سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مقالات زیادی منتشر شده است و برخی مقالات و پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دکتری نیز به نقد آن اختصاص یافته‌اند که برخی از آنها بدین شرح‌اند:

زهرا فریدونی و همکاران، «نقد و بررسی معنای زندگی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران»؛ منصوره عباسی و همکاران، «تبیین فلسفی رویکرد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به دانش و نقد دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت»؛

مهدی سبحانی‌نژاد و همکاران، «مفهوم تعالی و نقد وضعیت موجود آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران»؛ الهه باقری و فرزانه باقری، «بررسی تحلیل گفتمان سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»؛ مصطفی مرادی و خسرو باقری، «تحلیل و نقد مفهوم هویت در اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران».

هیچ یک از این مقالات به بررسی چپستی تربیت و چرایی تربیت در مبانی نظری سند تحول آموزش و پرورش نپرداخته‌اند. تنها مقاله آخر به موضوع هویت در تعریف تربیت، که بخشی از بحث چپستی تربیت را تشکیل می‌دهد، پرداخته است. درواقع درباره موضوع این مقاله تحقیقی انجام نشده است. پس از توصیف روش و پیشینه تحقیق، اکنون نوبت پرداختن به بررسی چپستی و چرایی تربیت است.

۳. یافته‌های تحقیق

۳-۱. بررسی و نقد چپستی تربیت

در مبانی نظری تحول بنیادین، در قسمت «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران»، بحثی به چپستی تربیت اختصاص یافته است. در این بحث، پس از بیان نکاتی درباره تعریف تربیت، نخست مفاهیم کلیدی مورد نیاز برای تبیین چپستی تربیت ذیل عنوان «استنباط و پردازش مفاهیم کلیدی» توضیح داده شده؛ سپس تعریف مورد نظر از تربیت ارائه و در پایان ویژگی‌های آن بیان شده است.

ذیل عنوان «استنباط و پردازش مفاهیم کلیدی»، مفاهیم به دو دسته مفاهیم کلیدی عام (گروه اول) و مفاهیم کلیدی خاص (گروه دوم) تقسیم شده‌اند و ذیل عنوان «مفاهیم کلیدی عام» چهارده مفهوم آمده است که به‌ترتیب عبارت‌اند از: ۱. حیات طیبه؛ ۲. تحقق در همه مراتب؛ ۳. تحقق در همه ابعاد فردی و جمعی (شئون مختلف زندگی)؛ ۴. نظام معیار اسلامی؛ ۵. انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی؛ ۶. انطباق با نظام معیار اسلامی؛ ۷.

هویت؛ ۸ تکوین و تعالی پیوسته؛ ۹. مؤلفه‌های هویت؛ ۱۰. ابعاد و لایه‌های هویت؛ ۱۱. جامعه صالح؛ ۱۲. شکل‌گیری و پیشرفت مداوم؛ ۱۳. موقعیت؛ ۱۴. درک و بهبود مداوم موقعیت. به نظر می‌رسد که همه این مفاهیم در عرض هم هستند؛ از همین رو همگی با یک قلم و به یک سیاق و در ردیف هم بیان شده‌اند؛ به جز مورد سوم که با قلم درشت‌تر تایپ شده و به احتمال زیاد ناشی از اشتباه تایپی است.

ذیل عنوان مفاهیم کلیدی خاص (گروه دوم) نیز این مفاهیم آمده است: ۱. فرایند؛ ۲. تعامل؛ ۳. مربی؛ ۴. متربی؛ ۵. زمینه‌سازی؛ ۶. هدایت؛ ۷. آماده شدن؛ ۸. کسب شایستگی‌های لازم (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۲۸-۱۳۸). پس از بیان مفاهیم عام و خاص، تربیت به این صورت تعریف شده است: «تربیت عبارت است از فرایند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان، به‌صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به‌منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبیه در همه ابعاد».

طی این حرکت هدفمند، پیوسته و تعاملی:

۱. مربیان با طراح، سازمان‌دهی و تدارک فرصت‌های مناسب در قالب تدابیر و اعمالی تدریجی، سنجیده، هماهنگ و یکپارچه بر اساس نظام معیار اسلامی، می‌کوشند با ایجاد مقتضیات و رفع موانع موجود و دفع موانع محتمل، زمینه‌ای را فراهم سازند که ضمن شکوفایی فطرت، رشد همه‌جانبه استعدادهای طبیعی و تنظیم متعادل امیال و عواطف متربیان، هویت فردی و جمعی ایشان به تدریج و به‌صورتی یکپارچه بر مبنای نظام معیار اسلامی شکل گیرد و به‌طور پیوسته تعالی یابد تا در نتیجه جامعه صالح تشکیل شود و به‌سوی پیشرفت همه‌جانبه و مداوم حرکت نماید.

۲. متربیان نیز با مشارکت فعال در این فرایند و استفاده مناسب از فرصت‌های فراهم‌شده توسط مربیان، شایستگی‌های فردی و جمعی لازم جهت درک و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران را بر اساس نظام معیار اسلامی کسب می‌کنند و از این طریق آماده می‌شوند تا به‌طور آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبیه را در همه ابعاد محقق سازند.

البته این فرایند تعامل مستمر بین مربیان و متربیان در خلأ صورت نپذیرفته است و تحقق شایسته آن (که مهم‌ترین عمل اجتماعی و زمینه‌ساز تحقق حیات طیبیه است)، مستلزم مشارکت فعال تمامی عوامل اجتماعی سهیم و مؤثر در آن، به‌ویژه پشتیبانی مؤثر عناصر اصلی اجتماع و ارکان این فرایند (خانواده، دولت، رسانه و سازمان‌ها و نهادهای غیردولتی) در دوران معاصر است (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۳۹).

درباره این بخش چند اشکال و ابهام وجود دارد که شایسته است مورد توجه قرار گیرد:

۱-۳-۱. ابهام و اشکال در روش‌شناسی

نخستین ابهام و اشکالی که ذهن را درگیر می‌کند، ابهام و اشکال روش‌شناختی است. از آنجاکه تبیین چپستی تربیت نیازمند روش خاصی است، این پرسش مطرح می‌شود که در مبانی نظری تحول، چپستی تربیت - که قرار است متناسب با مبانی اسلامی تعلیم و تربیت ترسیم شود - با چه روشی تبیین شده است؟ از مطالب مطرح‌شده در این بخش فهمیده می‌شود که مفروض تدوین‌کنندگان مبانی نظری تحول بنیادین این بوده است که روش تبیین چپستی تربیت ارائه تعریفی از تربیت بر اساس مبانی اسلامی است. از همین رو نخست مفاهیم کلیدی و پس از آن، تعریف مورد نظر خود را از تربیت ارائه کرده و مأموریت خود را تمام‌شده تلقی کرده‌اند؛ اما این مفروض درست نیست و راه تبیین چپستی تربیت، مشخص کردن مفهوم اساسی تربیت است؛ مفهومی که تربیت مورد نظر را از دیگر تربیت‌ها متمایز کند. روشن است که بیان

مفهوم اساسی تربیت لزوماً نیازمند ارائه تعریفی کامل از تربیت نیست؛ هرچند بخش اساسی تعریف را تشکیل می‌دهد. برای مثال، بر اساس فلسفه ارسطویی، مفهوم اساسی تربیت «شکوفای کردن استعدادها» است؛ اما در فلسفه افلاطونی، مفهوم اساسی تربیت «استعلا و فراتر رفتن از این جهان» و در فلسفه پراگماتیسم، «رشد یا بازسازی تجربه» است. این مفهوم‌ها بیانگر وجه تمایز و تفاوت تربیت مطلوب یک فلسفه از دیگر تربیت‌هاست. ارائه تعریف تربیت بدون بیان کردن مفهوم اساسی آن نمی‌تواند چپستی تربیت را به‌طور کامل مشخص کند.

حال اگر فرض کنیم که روش تدوین‌کنندگان مبانی نظری تحول‌بنیادین برای تبیین چپستی تربیت (یعنی ارائه تعریفی از تربیت بر اساس مبانی اسلامی) درست باشد، روش آنها برای استخراج تعریف تربیت هم اشکال دارد. به‌نظر می‌رسد که از دیدگاه تدوین‌کنندگان مبانی نظری تحول‌بنیادین، بهترین روش برای استخراج تعریف تربیت، شناسایی و استخراج مفاهیم مهم و کلیدی مؤثر در ارائه تعریف است؛ اما این روش در صورتی کارآمد است که ملاک و معیاری برای تشخیص مفاهیم مهم و کلیدی از مفاهیم غیرمهم و غیرکلیدی در دست داشته باشیم، که متأسفانه در مبانی نظری تحول‌بنیادین، ملاک و معیاری برای این کار ارائه نشده است.

به‌نظر می‌رسد که روش صحیح استخراج تعریف تربیت، مطابق یک فلسفه یا دیدگاه خاص، تشخیص و تنظیم آن دسته از مبانی‌ای است که در ارائه تعریف مؤثرند. در تعریف تربیت، یک یا دو عنصر مهم وجود دارد که عبارت‌اند از هدف و فرایند. برخی، تربیت را تنها بر اساس هدف و برخی دیگر بر اساس هدف و فرایند، هر دو، تعریف می‌کنند. بنابراین، روش دستیابی به تعریف تربیت این است که مبانی ناظر به هدف یا افزون بر آن، مبانی ناظر به فرایند تربیت را هم مشخص کرده، آن‌گاه بر اساس آنها تربیت را تعریف کنیم؛ اما اینکه بدون مشخص کردن مبانی مرتبط، مفاهیمی را بدون معیار مشخص و بر اساس ذوق و سلیقه انتخاب کرده، به‌عنوان مفاهیم کلیدی تعریف تربیت مطرح کنیم، روش درستی برای استخراج تعریف تربیت نیست.

اینکه می‌بینیم در متون مربوط به تعلیم و تربیت اسلامی نیز بیان مفاهیم کلیدی تعریف پیش از تعریف مرسوم نیست، شاید به این دلیل باشد که از یک‌سو تعیین مفاهیم کلیدی نیازمند ملاک و معیار است و از سوی دیگر تعیین ملاک و معیار برای تشخیص مفاهیم کلیدی مستلزم مراجعه به مبانی مؤثر بر تعریف است. بنابراین تعیین مفاهیم کلیدی ما را از تشخیص و کاربرد مبانی مؤثر بر تعریف بی‌نیاز نمی‌کند و کاربست این روش، دوباره ما را به همان چیزی برمی‌گرداند که تدوین‌کنندگان مبانی نظری از آن دوری می‌کنند؛ یعنی مراجعه به مبانی برای تعیین تعریف. پس بهتر است از همان روش تعیین مبانی مؤثر استفاده کرد و مطابق آن تعریفی از تربیت ارائه داد.

۲-۱-۳. تداخل و ابهام در مفاهیم کلیدی

دومین ابهام و اشکال، مربوط به مفاهیم کلیدی است. به‌نظر می‌رسد همه مفاهیم متعددی که در این قسمت به‌عنوان مفاهیم کلیدی مطرح شده‌اند، هم‌ارز و هم‌عرض نیستند؛ با یکدیگر همپوشانی و تداخل دارند و جامعیت هم ندارند. اولاً همه مفاهیم مطرح‌شده به‌عنوان مفاهیم کلیدی، هم‌ارز و هم‌عرض و حتی کلیدی نیستند؛ زیرا در مفاهیم کلیدی عام از میان مفاهیم چهارده‌گانه، پنج مفهوم حیات طیبه، نظام معیار اسلامی، هویت، جامعه صالح و موقعیت نسبت به دیگر

مفاهیم، از عمومیت بیشتری برخوردارند و دیگر مفاهیم در ذیل آنها قرار می‌گیرند و بیانگر بعضی از خصوصیات آنها هستند. از همین رو می‌توان گفت که تنها این پنج مفهوم، مفهوم کلیدی عام‌اند. برای مثال، «تحقق در همه مراتب» و «تحقق در همه ابعاد فردی و جمعی (شئون مختلف زندگی)» از ویژگی‌های حیات طیبه‌اند و نیازی به ذکر جداگانه آنها نیست؛ زیرا حیات طیبه به‌عنوان هدف غایی تربیت در تعریف می‌آید و البته در شرح و توضیح تعریف، به مراتب و ابعاد آن هم اشاره می‌شود و لازم نیست همه جزئیات در تعریف ذکر شود. همچنین «انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری به نظام معیار اسلامی» و «انطباق با نظام معیار اسلامی» از فروعات مفهوم نظام معیار اسلامی‌اند؛ بدین معنا که «نظام معیار اسلامی» است که نقش مهمی در تعیین چستی تربیت اسلامی ایفا می‌کند؛ از این جهت که همه فعالیت‌های تربیتی باید با آن سنجیده و انتخاب شوند و همه دانش‌آموزان هم باید مطابق آن تربیت شوند. همچنین مؤلفه‌های «هویت» و «بعد و لایه‌های هویت» و حتی «تکوین و تعالی پیوسته» نیز از مفاهیم فرعی هویت‌اند و تنها خود «هویت» مفهوم کلیدی در تعریف است؛ از این جهت که غایت تربیت شکل دادن به هویت‌متریبان مطابق نظام معیار اسلامی است. به‌علاوه، جامعه صالح که به‌عنوان یک مفهوم کلیدی در تبیین چستی تربیت مطرح شده، اصلاً در تعریف تربیت هم نیامده است. چگونه می‌شود که یک مفهوم نقش کلیدی در چستی تربیت داشته باشد، ولی در تعریف تربیت اخذ نشده باشد؟

در مفاهیم کلیدی خاص (دسته دوم) هم به‌نظر می‌رسد که بعضی از مفاهیم واقعاً کلیدی نیستند. برای مثال، مفاهیم «فرایند»، «مربی» و «متربی» نقش اساسی در تعریف تربیت ندارند و کلیدی نیستند. اینکه تربیت یک فرایند است، امری کاملاً روشن است و به‌نظر نمی‌رسد کسی با آن مخالف باشد و در همه تعریف‌های تربیت لحاظ شده است. مربی و متربی هم از ارکان تربیت‌اند و بدون آن دو اصلاً تربیت قابل تصور نیست؛ اما این بدان معنا نیست که این دو مفهوم در تعریف ارائه‌شده از تربیت هم نقش ویژه‌ای داشته باشند؛ به‌گونه‌ای که این تعریف را از دیگر تعریف‌ها متمایز کنند. تدوین‌کنندگان مبانی نظری تحول‌بنیادین نیز در توضیح این دو مفهوم، به‌جای توضیح خود این دو و تبیین نقش کلیدی آنها در تعریف ارائه‌شده از تربیت، به توضیح تصور خاص از مربی و متربی بر اساس مبانی اسلامی پرداخته‌اند (مبانی نظری تحول‌بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۳۷). همچنین «تعامل» هم مفهوم اساسی در فرایند تربیت نیست؛ بلکه بر اساس توضیحات نویسندگان مبانی نظری تحول‌بنیادین، «تعامل ناهم‌تراز» نقش اساسی در این تعریف دارد. خود نویسندگان در توضیح تعامل نوشته‌اند: «البته منظور از تعامل در این فرایند، هرگز نوعی رابطه افقی و هم‌تراز بین دو سوی این فرایند نیست...؛ البته سطح و چگونگی این «تعامل ناهم‌تراز»، با توجه به میزان رشد و توانایی‌متریبان و نوع تربیت، متفاوت خواهد بود» (مبانی نظری تحول‌بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۳۶).

ثانیاً برخی از این مفاهیم با یکدیگر همپوشانی دارند. سه مفهوم «هدایت»، «زمینه‌سازی» و «آماده شدن»، که هم در تعریف به‌کار رفته‌اند و هم به‌عنوان مفاهیم کلیدی مطرح شده‌اند و بیانگر فرایند تربیت‌اند، تداخل و همپوشانی بسیاری با یکدیگر دارند و در شرح و بسط تعریف نیز دربارهٔ ربط و نسبت این سه توضیحی نیامده است. معلوم نیست که «زمینه‌سازی» چه نسبتی با هدایت و آماده شدن (یا آماده‌سازی) دارد. زمینه‌سازی مقدمه هدایت است یا خود هدایت است؟ آیا زمینه‌سازی همان آماده کردن متربی نیست؟

این سه مفهوم، که به‌عنوان سه مفهوم کلیدی مطرح شده‌اند، به‌ظاهر باید با یکدیگر متفاوت باشند؛ اما دقت در توضیحات ارائه‌شده دربارهٔ هدایت و زمینه‌سازی نشان می‌دهد که این دو یکی‌اند و اگر یکی نباشند، بسیار به یکدیگر نزدیک‌اند. در مبانی نظری تحول‌بنیادین، در توضیح «زمینه‌سازی» چنین آمده است: «طراحی و اجرای مجموعه‌ای از تدابیر و اعمال هماهنگ، سنجیده و عمدی از سوی مربیان در قالب ایجاد مقتضیات و رفع و دفع موانع تکوین و تحول شایستهٔ هویت متربیان...» و در ادامه آمده است: «زمینه‌سازی دو جنبهٔ ایجابی و سلبی دارد. جنبهٔ ایجابی آن فراهم نمودن شرایط مورد نیاز (ایجاد مقتضیات و علل و عوامل اعدادی) برای حرکت اختیاری و آگاهانهٔ فرد و جامعه به‌سوی هدف مطلوب، و جنبهٔ سلبی آن رفع یا دفع موانع بیرونی و درونی این حرکت اختیاری و آگاهانه است» (مبانی نظری تحول‌بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۳۷). از این عبارات به‌دست می‌آید که زمینه‌سازی یعنی فراهم نمودن شرایط و رفع و دفع موانع برای حرکت اختیاری و آگاهانه به‌سوی هدف. در توضیح هدایت نیز آمده است: «جهت‌دهی حرکت آگاهانه و اختیاری افراد در مسیر دستیابی به هر نوع کمالی که بتواند در راستای قرب به خدا قرار بگیرد» (مبانی نظری تحول‌بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۳۷). از این عبارت نیز فهمیده می‌شود که هدایت یعنی جهت‌دهی حرکت آگاهانه و اختیاری افراد به‌سوی هدف. اگر هدایت به‌معنای جهت‌دهی حرکت آگاهانه و اختیاری افراد به‌سوی هدف، و زمینه‌سازی هم فراهم کردن شرایط لازم و رفع و دفع موانع حرکت آگاهانه و اختیاری به‌سوی هدف باشد، زمینه‌سازی همان هدایت است؛ چیز دیگری نیست.

در مورد «آمادگی» هم در مبانی نظری تحول‌بنیادین چنین آمده است:

تحقق همهٔ ابعاد و مراتب حیات طیبیه، بر وجود آمادگی در افراد جامعه برای انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی [دلالت دارد]... زمینه‌سازی برای تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت فردی و جمعی مهم‌ترین نقش را در این‌گونه آماده‌سازی و آماده شدن فرد و جامعه برای تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبیه... بر عهده دارد (مبانی نظری تحول‌بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۳۸).

از این توضیحات دو مطلب فهمیده می‌شود: نخست اینکه تحقق حیات طیبیه متوقف بر وجود آمادگی در افراد برای انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی است؛ دوم اینکه عامل پیدایش آمادگی نیز زمینه‌سازی است. مطلب اول صحیح است؛ ولی تعریفی از آمادگی به‌دست نمی‌دهد. مطلب دوم هم، با اینکه تعریفی از آمادگی به‌دست نمی‌دهد، به‌نظر می‌رسد اصلاً درست هم نباشد؛ زیرا زمینه‌سازی همان آماده‌سازی است و چیزی غیر از آن نیست. آیا آماده کردن افراد برای تحقق حیات طیبیه چیزی جز فراهم آوردن شرایط مورد نیاز برای حرکت آگاهانه و اختیاری آنها به‌سوی هدف و رفع و دفع موانع آن است؟ به همین دلیل، اگر آماده‌سازی از تعریف حذف شود، نه تنها خللی در تعریف ایجاد نمی‌شود، بلکه روشن‌تر و رساتر هم می‌شود: «تربیت عبارت است از فرایند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت متربیان به‌صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به‌منظور هدایت ایشان در جهت تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبیه در همهٔ ابعاد» (مبانی نظری تحول‌بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۳۹). (خط‌خوردگی «مسیر آماده شدن» از طرف نویسندهٔ مقاله است). همچنین اگر «هدایت» هم از تعریف حذف شود، خللی در تعریف ایجاد نمی‌شود؛ بلکه ضمن جلوگیری از تکرار بی‌مورد، تعریف روشن‌تر و رساتر می‌شود: «تربیت عبارت است از فرایند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت

متریبان به‌صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، جهت تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبیه در همه ابعاد» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۳۹). (خط‌خوردگی‌ها از طرف نویسنده مقاله است).

ثالثاً روشن نیست که همه مفاهیم کلیدی مرتبط با چیستی تربیت مطرح شده باشند؛ زیرا این سؤال مطرح می‌شود که این مفاهیم با چه ملاک و معیاری انتخاب شده‌اند؟ آیا ملاک و معیار انتخاب مفاهیم کلیدی، کاربرد آنها در تعریف تربیت است یا تأثیر داشتن آنها در تعریف تربیت، هرچند در خود تعریف به‌کار نرفته باشند؟ منظور از کاربرد در تعریف تربیت این است که آن مفهوم، بالفعل در تعریف تربیت به‌کار رفته باشد؛ مانند مفهوم «هویت» که بالفعل در تعریف تربیت در مبانی نظری تحول بنیادین به‌کار رفته است. اگر کاربرد در تعریف تربیت ملاک و معیار باشد، مفاهیم «موقعیت» و «جامعه صالح» از مفاهیم کلیدی عام و مفاهیم «مربی» و «کسب شایستگی‌های» لازم از مفاهیم کلیدی خاص، در تعریف ارائه‌شده از تربیت (در مبانی نظری تحول بنیادین) به‌کار نرفته‌اند و باید از فهرست مفاهیم کلیدی حذف شوند؛ و اگر گفته شود که تأثیر داشتن در ارائه تعریف، ملاک و معیار است، در این صورت، فطرت، استعداد، اختیار، عقل و... هم باید به‌عنوان مفاهیم کلیدی مطرح می‌شدند؛ چون همه آنها در استخراج تعریف مؤثرند و به همین دلیل، تدوین‌کنندگان مبانی نظری تحول بنیادین در شرح تعریف از آنها استفاده کرده‌اند.

۳-۱-۳. ابهام در مفهوم هویت

اشکال سوم در مورد «هویت» است. «هویت» از مفاهیمی است که در رشته‌های گوناگون، مانند ادبیات، فلسفه، تاریخ، زبان‌شناسی، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی به‌کار می‌رود و به‌دلیل همین گستردگی قلمرو کاربردش، تعریف کاملاً متفق‌علیه و روشنی ندارد و در هر رشته در معنایی متناسب با آن رشته به‌کار می‌رود. «هویت» معادل Identity در زبان انگلیسی است که هم‌زمان بر دو معنا دلالت دارد: نخست مشابهت و وجه مشترک؛ دوم تفاوت و تمایز و وجه اختصاصی (جنکینز، ۱۳۸۱، ص ۵). بنابراین این کلمه در کاربرد عمومی خود بیانگر مجموعه ویژگی‌های مشترک و اختصاصی هر چیزی است که آن را از چیزهای دیگر جدا و متمایز می‌کند.

در مبانی نظری تحول بنیادین این کلمه ۳۵۰ بار تکرار شده است و به‌تصریح خود این سند، معادل «شاکله» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۷۲)، «نفس» در اخلاق (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۴۱)، «نفس» در فلسفه صدرایی (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۶۰) و «شخصیت و هویت» در جامعه‌شناسی و روان‌شناسی (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۴۲) به‌کار رفته است. ما به ربط و نسبت هویت با نفس و شاکله در اینجا نمی‌پردازیم و تنها به رابطه آن با شخصیت می‌پردازیم؛ از آن جهت که آنچه در تعریف تربیت اهمیت دارد، رابطه هویت با شخصیت است.

یکی دانستن دو مفهوم هویت و شخصیت، با وجود نزدیک بودن مفهوم آن دو به یکدیگر، درست نیست. اینها دو مفهوم متفاوت‌اند و نمی‌شود یکی را به‌جای دیگری به‌کار برد. همچنین تعریف ارائه‌شده از هویت درست نیست. در مبانی نظری تحول بنیادین، درباره هویت آمده است: هویت «در قالب ترکیبی از بینش‌ها، باورها، گرایش‌ها،

تصمیمات، اعمال مداوم (فردی و جمعی) و آثار تدریجی آنها، به تدریج در درون فرد شکل می‌گیرد» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۷۲) و «برآیند تعامل اختیاری آدمی با مجموعه‌ای از عوامل و موانع مؤثر بر وجود اوست» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۷۲).

مراجعه به کاربرد هویت در علومی مانند روان‌شناسی و به‌ویژه جامعه‌شناسی، نشان می‌دهد که این مفهوم ناظر به «کیستی» فرد است، نه «چیستی» او و به همین دلیل هم در پاسخ به کیستی به کار می‌رود (بلباسی، ۱۳۹۷، ص ۹۱) و بیانگر وجوه تشابه و تمایز فرد از دیگر افراد است. شناسایی یک فرد به‌عنوان «کسی» - چنان‌که جنکینز گفته - مستلزم «شناسایی» است و شناسایی نیازمند طبقه‌بندی کردن از یک سو و مرتبط کردن از سوی دیگر است (جنکینز، ۱۳۸۱، ص ۷)؛ یعنی برای شناسایی یک فرد به‌عنوان کسی خاص، نخست باید افراد دیگر طبقه‌بندی شوند؛ سپس آن فرد با یکی از اعضای طبقه مرتبط شود. این شناسایی، در تعامل با دیگر افراد حاصل می‌شود و امر ثابتی هم نیست. بنابراین، «شناسایی و آگاهی» که نیازمند مقایسه و طبقه‌بندی است، در ذات معنای هویت نهفته است. افزون‌براین، هویت همراه با التزام فعال و مرزبندی است؛ به این معنا که هر فرد بر اساس هویت خود عمل و رفتار می‌کند و بر همین اساس با دیگران مرزبندی دارد (مرادی و باقری، ۱۳۹۹، ص ۱۴۸)؛ اما «شخصیت» مفهومی ناظر به چیستی فرد است؛ آن هم نه در سطح فلسفی، بلکه در سطح روان‌شناختی؛ چراکه: «شخصیت بیانگر آن دسته از ویژگی‌های فرد یا افراد است که الگوهای ثابت رفتاری آنها را نشان می‌دهد» و شامل ساختار (جنبه‌های پایدارتر کنش انسان) و فرایند (جنبه‌های ناپایدارتر کنش انسان)» (پروین، ۱۳۷۲، ص ۷) هر دو می‌شود. گذشته از این، شخصیت لزوماً آگاهانه نیست و افراد معمولاً از همه ویژگی‌های شخصیتی خود آگاهی ندارند؛ زیرا بخش اعظم شخصیت انسان در دوره کودکی و تحت تأثیر والدین شکل می‌گیرد. همچنین تأثیر شخصیت در رفتار انسان نیز مشروط به آگاهی نیست. چه انسان از ویژگی‌های شخصیتی خود آگاه باشد، چه نباشد، شخصیت او در رفتار و عملکردش تأثیر می‌گذارد.

گذشته از تفاوت‌هایی که گفته شد، «هویت» بخشی از شخصیت است، نه همه شخصیت. اریکسون در مراحل هشت‌گانه رشد، تنها در مرحله پنجم، مسئله هویت‌یابی در برابر سردرگمی را مطرح می‌کند و می‌گوید: «جوانان در حال رشد و پیشرفت... نگران این هستند که... در چشم دیگران چگونه به‌نظر می‌رسند» (بی‌ریا و همکاران، ۱۳۷۵، ص ۷۸۲). همچنین «رشد هویت» در کنار رشد شناختی، تفکر انتزاعی، استقلال و اختیار، یکی از جنبه‌های رشد شخصیت به‌شمار آمده است (بی‌ریا و همکاران، ۱۳۷۵، ص ۹۹۲).

۳-۲. چرایی یا اهداف تربیت

در مبانی نظری تحول بنیادین، پس از بیان چیستی تربیت، به تبیین چرایی تربیت پرداخته شده است. در این قسمت، ابتدا اهمیت و ضرورت، سپس جایگاه تربیت و در ادامه، اهداف تربیت توضیح داده شده است. برای تبیین اهداف تربیت، نخست غایت زندگی انسان، پس از آن، نتیجه تربیت، سپس هدف کلی، و در پایان، اهداف میانی تربیت برحسب ساخت‌های تربیت بررسی شده است. در این بخش نیز اشکالات متعددی وجود دارد که می‌توان آنها را در دو بخش ساختاری و محتوایی دسته‌بندی کرد.

الف) انتخاب عنوان‌های نامناسب

استفاده از عنوان «چرایی تربیت» برای بیان اهداف تربیت چندان مناسب نیست؛ زیرا آنچه از این عبارت به ذهن متبادر می‌شود، ضرورت تربیت است و تبیین چرایی به معنای تبیین ضرورت بوده و شامل تبیین اهداف نمی‌شود. ممکن است گفته شود: در مواردی در پاسخ به این پرسش که «چرا فرزندان را تربیت می‌کنید»، اهداف تربیت بیان می‌شود و گفته می‌شود: «برای اینکه فرزندم به کمال برسد یا سعادتمند شود»؛ پس چرایی شامل اهداف هم می‌شود. اما باید توجه داشت که در این پرسش نیز پرسش درباره ضرورت تربیت است. «چرا فرزندان را تربیت می‌کنید» به این معناست که چه ضرورتی دارد فرزندان را تربیت کنید. بنابراین، «چرایی» به معنای هدف تربیت به کار نرفته است. به عبارت دیگر، در این سؤال، ضرورت تربیت مورد سؤال واقع شده است و پاسخ‌دهنده برای اثبات ضرورت تربیت، به بیان اهداف مدنظر خود می‌پردازد.

در انتخاب عنوان برای اهداف میانی تربیت نیز همین اشکال وجود دارد و برای اهداف میانی عنوان «اهداف تربیت» و «اهداف جریان تربیت» انتخاب شده است (میانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۵۳). «اهداف تربیت» عنوان عامی است که هم هدف غایی و کلی را شامل می‌شود، هم اهداف میانی و جزئی را، و به همین دلیل عنوان مناسبی برای بیان اهداف میانی نیست. «اهداف جریان تربیت» نیز افزون بر اهداف میانی و جزئی، هدف غایی و کلی را هم دربرمی‌گیرد. افزون‌براین، استفاده از «اهداف جریان تربیت» در جایی شایسته و به جاست که قرار باشد درباره «اهداف نهاد» یا «اهداف دانش تربیت» هم که در عرض جریان تربیت قرار می‌گیرند، بحث شود؛ درحالی که در اینجا تنها درباره فرایند تربیت بحث شده است.

ب) تقسیم‌بندی نامناسب اهداف

تقسیم‌بندی رایج در مورد اهداف تربیت، تقسیم اهداف به غایی، میانی و جزئی است. برخی نیز هدف کلی یا هدف عام را به آن اضافه می‌کنند و آن را قبل از اهداف واسطی قرار می‌دهند (گروهی از نویسندگان زیر نظر مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۲۱۴-۲۱۶). برای بررسی اهداف نیز معمولاً بر اساس همین تقسیم‌بندی، نخست هدف غایی (سپس هدف کلی یا عام) و پس از آن، اهداف میانی را بررسی می‌کنند. منطق این کار هم روشن و مقبول است. هدف غایی بالاترین هدف و اهداف واسطی جزئی‌تر از هدف غایی و مقدمه رسیدن به آن هستند. هدف کلی نیز جامع‌ترین هدف بی‌واسطه تربیت است که از هدف غایی جزئی‌تر و از اهداف میانی کلی‌تر است.

اما در میانی نظری تحول بنیادین، اهداف تربیت در قالب غایت زندگی انسان، نتیجه تربیت، هدف کلی و اهداف میانی بررسی شده است. استفاده از این ساختار، منطق روشنی ندارد؛ زیرا کاربرد عنوان‌های «غایت زندگی» و «نتیجه تربیت» هیچ توجیهی ندارد و نبود این دو عنوان نیز هیچ ضرری به بحث نمی‌زند؛ چنان که در آثار دیگر هم این عنوان‌ها را نمی‌آورند. به علاوه در این تقسیم‌بندی، هدف غایی حذف شده است که این کار نقصان جدی در بحث اهداف تربیت به وجود می‌آورد؛ زیرا هدف کلی و اهداف واسطی بر اساس هدف غایی شکل می‌گیرند. البته در میانی نظری تحول بنیادین گفته شده است که غایت زندگی انسان از باب مقدمه مطرح شده: «از آنجاکه غایت تربیت در راستای غایت زندگی

است، ابتدا به بحث غایت زندگی آدمی می‌پردازیم و سپس بر اساس آن، غایت تربیت را بررسی می‌نماییم» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۵۰)؛ اما باید توجه داشت که این توجیه مجوز اختصاص عنوانی مستقل برای هدف زندگی و حذف عنوان «هدف غایی تربیت» نیست؛ زیرا هدف زندگی را می‌شود در ضمن هدف غایی و از باب مقدمه هم بیان کرد. به علاوه، در عنوان بندی باید برای مطالب مهم و اساسی عنوان انتخاب شود، نه برای مطالب مقدماتی و غیرمرتبط.

۲-۲-۳. اشکالات محتوایی

الف) ابهام در هدف غایی

در منابع مربوط به تعلیم و تربیت اسلامی، هدف غایی تربیت را معمولاً قرب به خداوند متعال بیان می‌کنند (گروهی از نویسندگان زیر نظر مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۲۱۵). در کتاب *درآمدی بر فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران*، «حیات طیبه» به عنوان هدف غایی مطرح شده و توضیح داده شده است که حیات طیبه بیان دیگری از همان قرب به خداست و با آن تفاوتی ندارد؛ اما در *مبانی نظری تحول بنیادین* روشن نیست که هدف غایی تعلیم و تربیت حیات طیبه است یا قرب به خدا. در مواردی قرب به خدا هدف غایی به شمار آمده است و در مواردی حیات طیبه. برای مثال، در بند آخر صفحه ۱۵۰، «قرب الی الله» غایت هستی و انسان بیان شده است و در جای دیگر، غایت و هدف کلی تربیت «دستیابی به مرتبه‌ای از آمادگی برای تحقق حیات طیبه در همه ابعاد» تلقی شده است (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۳۳۸). در مواردی نیز عبارت مبهم است و روشن نیست که هدف غایی حیات طیبه است یا قرب به خدا یا هر دو. برای نمونه، به این عبارت که برای بیان غایت زندگی آمده است، توجه کنید: «از منظر اسلامی، تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، غایت مشترک تمامی نهادها و عوامل اجتماعی و مقصود نهایی همه فعالیت‌های فردی و جمعی برای حرکت در مسیر کمال شایسته انسان (قرب الی الله) است» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۵۱). مطابق این عبارت، ابتدا چنین به نظر می‌رسد که حیات طیبه هدف غایی است؛ اما اضافه شدن عبارت «برای حرکت در مسیر کمال شایسته انسان (قرب الی الله)» موجب ابهام در عبارت می‌شود و دانسته نیست که هدف غایی، قرب الی الله است یا حیات طیبه یا هر دو. آیا منظور این است که همه فعالیت‌های انسان دو هدف دارد: قرب و حیات طیبه یا یک هدف دارد و آن همان حیات طیبه است؟ یا منظور این است که هدف همه فعالیت‌ها حیات طیبه، و هدف حیات طیبه قرب الی الله است؟ اگر دومی منظور باشد، دیگر حیات طیبه هدف غایی نیست.

ب) روشن نبودن هدف کلی

در یک تقسیم‌بندی - چنان که پیش از این گفته شد - اهداف تعلیم و تربیت به سه دسته تقسیم می‌شوند: ۱. هدف غایی یا نهایی؛ ۲. هدف عام؛ ۳. اهداف میانی. هدف غایی «آخرین مطلوب و مقصود» است و به همین دلیل، فی نفسه ارزشمند است و به عبارت دیگر، ارزش ذاتی است. افزون بر این، هدف غایی تربیت، خاص تربیت نیست و غایت نهادهای دیگر مانند سیاست و اقتصاد نیز هست؛ اما هدف عام - یا کلی - هدف قریب و بی‌واسطه تربیت است و اختصاص به تربیت دارد و با تحقق آن، هدف نهایی هم محقق می‌شود. اهداف واسطی، جزئی‌تر از هدف عام - یا

کلی - و مقدمه‌ای برای تحقق هدف عام‌اند (گروهی از نویسندگان زیر نظر مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۲۱۴-۲۱۷). بنابراین هدف عام نسبت به هدف غایی جزئی تر و نسبت به اهداف میانی کلی تر است.

در *مبانی نظری تحول بنیادین*، در بیان هدف کلی نیز نوعی آشفتگی وجود دارد. ابتدا هدف کلی را «آمادگی متریان برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد» بیان می‌کند؛ در ادامه، «تکوین و تعالی پیوسته هویت متریان به‌صورتی یکپارچه بر اساس نظام معیار اسلامی و در راستای شکل‌گیری جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن بر همین اساس» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۵۳) را هدف کلی تربیت می‌خواند. روشن است که این دو هدف، هم با یکدیگر متفاوت‌اند و هم در یک سطح نیستند. «حیات طیبه» در سطحی بالاتر و «تکوین هویت» در سطحی پایین‌تر قرار دارد و مقدمه‌ای برای تحقق حیات طیبه است. به‌علاوه، آمادگی برای تحقق حیات طیبه نیز درواقع تکرار همان غایت زندگی و هدف غایی تربیت است؛ درحالی‌که انتظار می‌رود هدف کلی با هدف غایی متفاوت باشد.

مهم‌تر اینکه گویا در نظر تدوین‌کنندگان *مبانی نظری تحول بنیادین*، هدف غایی با هدف کلی یکی تلقی شده است. به این عبارت توجه کنید: «در راستای تحقق غایت و هدف کلی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران (که همان دستیابی به مرتبه‌ای از آمادگی برای تحقق حیات طیبه در همه ابعاد است)، مجموعه‌ای از شایستگی‌های اساسی به‌عنوان اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی تعریف می‌شوند» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۳۳۸). در این جمله، به‌صراحت غایت تربیت با هدف کلی تربیت یکی دانسته شده است.

به‌علاوه، از جهت دیگری نیز در بیان هدف کلی ابهام و اشکال وجود دارد. در بیان هدف کلی چنین آمده است: «تکوین و تعالی پیوسته هویت متریان به‌صورتی یکپارچه بر اساس نظام معیار اسلامی و در راستای شکل‌گیری جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن بر همین اساس». اضافه شدن عبارت «در جهت شکل‌گیری جامعه صالح و...» از چند جهت ابهام‌زا و مشکل‌آفرین است: جهت اول اینکه بر اساس رابطه میان هدف کلی و هدف غایی - که در *مبانی نظری تحول بنیادین* هم به‌صورت ضمنی به آن اشاره شده است - هدف کلی مقدمه تحقق هدف غایی است. پس در تبیین هدف کلی، اگر قرار است به غایت بالاتر اشاره شود، باید به هدف غایی اشاره و گفته شود: «تکوین و تعالی پیوسته هویت متریان به‌صورتی یکپارچه بر اساس نظام معیار اسلامی و در راستای تحقق مراتبی از حیات طیبه». البته روشن است که با شکل‌گیری هویت اسلامی، اعضای جامعه و به‌دنبال آن خود جامعه نیز صالح می‌شود؛ اما این بدان معنا نیست که شکل‌گیری جامعه صالح غایت تکوین هویت باشد؛ چراکه غایت اصلی تکوین هویت، حیات طیبه است. جهت دوم اینکه این بیان با عبارت سوم هم که برای بیان هدف کلی ذکر شده است، تفاوت دارد. عبارت سوم چنین است: «تکوین و تعالی پیوسته هویت متریان؛ به‌گونه‌ای که بتوانند موقعیت خود و دیگران در هستی را به‌درستی درک و آن را به‌طور مستمر با عمل صالح فردی و جمعی متناسب با نظام معیار اسلامی اصلاح نمایند» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۵۳). در این بیان، از جامعه صالح سخنی به‌میان نیامده است و غایت تکوین هویت، کسب توانایی درک موقعیت و اصلاح آن دانسته شده که با بیان فوق کاملاً و اساساً متفاوت است.

واقعیت این است که در اهداف تربیت در مبانی نظری تحول بنیادین، چهار مفهوم به کار رفته است: قرب به خدا، حیات طیبه، تکوین هویت، و توانایی درک و اصلاح موقعیت. این چهار مفهوم با یکدیگر رابطه‌ی علی و معلولی دارند. توانایی درک و اصلاح موقعیت علت تکوین هویت، تکوین هویت علت حیات طیبه، و حیات طیبه هم علت قرب است. حیات طیبه یا قرب هدف غایی و تکوین هویت هدف کلی است. توانایی درک موقعیت هم شایستگی کلی است که باید در دانش‌آموزان شکل بگیرد. در بیان هدف کلی، اگر قرار باشد به غایت بالاتر اشاره شود، باید هدف غایی ذکر شود و هدف غایی، حیات طیبه یا قرب است، نه چیز دیگر. این مفاهیم و روابط میان آنها در مبانی نظری تحول بنیادین به درستی بیان نشده است و به همین دلیل، مطالب دچار ابهام و نارسایی شده‌اند.

ج) بیان نشدن مستندها و ادله اهداف

بحث درباره فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، به اقتضای ماهیت خود، بحثی فلسفی است و یکی از ویژگی‌های مهم مباحث فلسفی، مستدل و مستند بودن مطالب و ادعاهاست. از همین رو در مبانی نظری تحول بنیادین، در مبحث چستی تربیت، کوشش شده است که با استخراج مفاهیم اساسی از مبانی، اعتبار تعریف ارائه شده از تربیت و ارتباطش با آموزه‌های اسلامی توضیح داده شود. با وجود این، در بیان هدف کلی و غایی، به مبانی مرتبط - که در واقع مستندها و دلایل اثبات هدف غایی‌اند - اشاره‌ای نشده است؛ در حالی که یکی از موارد مهم استفاده از مبانی تعلیم و تربیت اسلامی، که به تفصیل و در ذیل پنج عنوان مبانی انسان‌شناختی، جهان‌شناختی، معرفت‌شناختی، ارزش‌شناختی و دین‌شناختی توضیح داده شده‌اند، استفاده از آنها برای استخراج و استنباط اهداف تعلیم و تربیت است. این اشکال در مورد اهداف میانی هم صادق است. در مبانی نظری تحول بنیادین، اهداف میانی تنها فهرست شده‌اند و هیچ دلیل و مستند و حتی توجیهی برای اثبات آنها آورده نشده است. ممکن است گفته شود که اهداف میانی برگرفته از مطالعات پشتیبان سند تحول بنیادین است؛ اما این نمی‌تواند مجوزی برای فهرست کردن اهداف میانی بدون مستند و دلیل باشد و ضرورت دارد که به برخی از مهم‌ترین دلایل اشاره یا دست کم به آنها ارجاع داده می‌شد تا مراجعه‌کننده به مبانی نظری تحول بنیادین احساس نکند که این اهداف میان زمین و آسمان معلق‌اند و به هیچ مستند و دلیلی متکی نیستند.

۳-۲-۳. ضابطه‌مند نبودن

این ایراد و دو ایراد بعدی، خاص اهداف میانی‌اند. شایسته، بلکه ضروری است تدوین و تنظیم اهداف میانی مبتنی بر ضابطه و منطق خاصی باشد تا اطمینان حاصل شود که اهداف استخراج شده با هدف غایی و کلی تربیت ارتباط، انسجام و هماهنگی دارند و با تحقق آنها هدف غایی و کلی هم به دست می‌آید. همچنین اطمینان حاصل شود که همه اهداف میانی بیان شده‌اند. متأسفانه در مبانی نظری تحول بنیادین، در مقام تدوین و تنظیم اهداف ساحت‌های تربیت، از هیچ ضابطه و منطق خاصی پیروی نشده است و تنها مجموعه‌ای از اهداف به طور فهرست‌وار بیان شده‌اند.

۳-۲-۴. عدم جامعیت اهداف میانی

یکی از پیامدهای مخرب بی‌ضابگی در بررسی اهداف میانی، فقدان جامعیت است؛ در حالی که یکی از ملاک‌های مهم در تعیین و تدوین اهداف میانی، جامعیت است؛ به این معنا که همه اهداف میانی بیان شده باشند؛ به گونه‌ای که با

تحقق آنها هدف کلی و غایی هم محقق شوند. در مبانی نظری تحول بنیادین، اهداف میانی تربیت به درستی بر اساس ساحت‌ها تنظیم شده‌اند. هنگامی که به اهداف ساحت‌ها در مبانی نظری تحول بنیادین مراجعه می‌کنیم، به هیچ وجه نمی‌توانیم مطمئن شویم که آیا اهداف بیان شده جامعیت و کفایت دارند یا نه؛ زیرا فقط تعدادی اهداف فهرست شده‌اند؛ بدون اینکه درباره جامعیت آنها توضیحی داده شده باشد.

برای نمونه، برای ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی پنج هدف بیان شده است که به اختصار عبارت‌اند از: پذیرش آگاهانه و آزادانه دین اسلام؛ ارتقای ابعاد معنوی خود و دیگران؛ خودشناسی و دیگرشناسی؛ خودسازی و اصلاح دیگران؛ و حضور مؤثر و سازنده دین و اخلاق در تمام ابعاد زندگی (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۵۴). آیا این پنج هدف در مورد این سه ساحت جامعیت دارند و با تحقق آنها همه شایستگی‌های لازم مرتبط با این سه ساحت در دانش آموز شکل می‌گیرد؟ آیا این اهداف میانی تنها اهداف سطح اول این ساحت‌ها نیستند یا اهداف میانی دیگری در سطوحی پایین‌تر هم وجود دارد؟ این اهداف چه ارتباطی با یکدیگر دارند؟ خواننده با مطالعه این فهرست، نه تنها برای هیچ یک از این پرسش‌ها پاسخی درخور نمی‌یابد، بلکه پرسش‌ها و تردیدهایی هم در ذهنش شکل می‌گیرد.

۵-۲-۳. مرتبط نبودن

یکی دیگر از نتایج ضابطه‌مند نبودن بررسی اهداف میانی، روشن نبودن ارتباط میان آنها با یکدیگر و با هدف کلی و غایی است؛ درحالی که یکی از ویژگی‌های اهداف میانی، ارتباط آنها با هدف کلی و غایی است؛ زیرا اهداف میانی به منزله مقدمات و مراحل‌اند که دست یافتن به آنها شرط لازم نیل به هدف کلی و هدف غایی است. به همین دلیل در مقام تدوین و تنظیم اهداف میانی، توجه به رابطه آنها با هدف کلی و غایی ضرورت دارد. در مبانی نظری تحول بنیادین، در مقام تدوین و تنظیم اهداف میانی به ارتباط اهداف هر ساحت با هدف کلی هیچ اشاره‌ای نشده است. برای مثال، در اهداف مربوط به ساحت تربیت اعتقادی و عبادی، درباره ارتباط میان اهداف پنج‌گانه هیچ توضیحی نیامده است تا خواننده بداند که چه ارتباطاتی میان پذیرش دین اسلام و ارتقای ابعاد معنوی، خودشناسی، دیگرشناسی، خودسازی و... وجود دارد. همچنین درباره رابطه این اهداف با تکوین و تعالی هویت و نیز رابطه آنها با حیات طیبه هم توضیحی ارائه نشده است.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

«چیستی تربیت» - که بیانگر تعریف تربیت و مفهوم اساسی تربیت است - و «اهداف تربیت»، دو بخش مهم و اساسی از فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران است که مبانی نظری تحول بنیادین عهده‌دار تدوین و تنظیم آن بوده است. این بررسی نشان داد که این دو بخش به بازنگری جدی نیاز دارند. در تعریف تربیت، طولانی و پیچیده بودن تعریف و نیز جایگاه هویت در آن، نیازمند بررسی و اصلاح است. به علاوه، اصلاح مفاهیم اساسی و تعیین مبانی مرتبط با آنها نیز ضرورت دارد. در قسمت اهداف تربیت نیز هدف غایی، هدف کلی و اهداف میانی نیازمند بازنگری و اصلاح‌اند؛ به گونه‌ای که انسجام و ارتباط طولی و عرضی آنها با یکدیگر تأمین شود و این اهداف به صورت ضابطه‌مند، جامع و مستند تدوین و تنظیم شوند.

منابع

- باقری، الهه و باقری، فرزانه (۱۳۹۶). بررسی تحلیل گفتمان سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۹۸-۸۵، (۱)۳.
- بلباسی، میثم (۱۳۹۷). *هویت ملی*. قم: پژوهشگاه فرهنگ و علوم اسلامی.
- بی‌ریا، ناصر و همکاران (۱۳۷۵). *روان‌شناسی رشد* (۲). تهران: سمت.
- پروین، لارنس ای. (۱۳۷۳). *روان‌شناسی شخصیت (نظریه و تحقیق)*. ترجمه محمدجعفر جوادی و پروین کدیور. تهران: رسا.
- جنکینز، ریچارد (۱۳۸۱). *هویت اجتماعی*. ترجمه توج یاراحمدی. تهران: شیرازه.
- سبحانی‌نژاد، مهدی، نجفی، حسن و نورآبادی، سولماز (۱۳۹۶). مفهوم تعالی و نقد وضعیت موجود آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران. *مطالعات ملی*، ۱۸ (۷۰)، ۴۴-۲۵.
- عباسی، منصوره، ماهروزاده، طیبیه، سجادی، سیدمهدی و عدلی، فریبا (۱۳۹۸). تبیین فلسفی رویکرد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به دانش و نقد دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۵ (۴)، ۳۴-۷.
- گروهی از نویسندگان زیر نظر مصباح یزدی (۱۳۹۰). *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*. تهران: انتشارات مدرسه و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی.
- فریدونی، زهرا، شمشیری، بابک، خرمایی، فرهاد و شاه‌سنی، شهرزاد (۱۴۰۰). نقد و بررسی «معنای زندگی» در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۱۳ (۲۵)، ۲۴-۷.
- مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰).
- مرادی، مصطفی و باقری، خسرو (۱۳۹۹). تحلیل و نقد مفهوم هویت در اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۰ (۱)، ۱۳۶-۱۵۶.