

تربیت بر مدار توحید

<?xml encoding="UTF-8">

مقدمه

در منابع دینی، شواهد بسیاری گواهی می دهد که محور دعوت پیامبران الهی علیهم السلام در طول تاریخ، توحید بوده است و همه تعالیم آنان به همین اصل اساسی باز می گردد. از آیات قرآن مجید، که به بیان هدف بعثت انبیاء علیهم السلام پرداخته است، این نکته به خوبی به دست می آید (1). روح دعوت انبیاء علیهم السلام، اسلام - یعنی تسلیم بودن در برابر خدا - بوده است. (2)

هدف رسالت و بعثت پیامبران در نظر شهید مطهری دو چیز بوده است: دعوت به توحید نظری و عملی فردی (3) و اقامه قسط و عدل در جامعه - یعنی برقرار ساختن توحید عملی اجتماعی. (4) این دو هدف، در حقیقت، به یک چیز - یعنی همان توحید - برمی گردد. (5)

علامه طباطبائی روح حاکم بر همه آیات قرآن را توحید می داند. قرآن با همه تفصیلات و جزئیاتش بر یک اصل اساسی مبتنی است که بنیان دین نیز بر آن قرار گرفته و آن «توحید» است؛ یعنی در واقع، تفصیل ذکر شده در قرآن، بیان فروع این اصل بنیادی است. سوره هود همین نکته را بیان می کند که معارف قرآنی با تحلیل به «توحید خالص» برمی گردد و از این رو، می توان گفت: برای قرآن کریم با همه پراکندگی و تفرق آیات آن، تنها یک غرض متصور است که پس از تفصیل و تجزیه، گاه به صورت اصل دینی، گاه دستور اخلاقی و گاه حکم شرعی درمی آید. هیچ کدام از عقاید دینی، دستورات اخلاقی و احکام عملی شریعت از این روح اساسی دین تخطی نمی کنند و در حقیقت، همه آن ها جسم آن روح واحدند. (6)

در نهج البلاغه، هدف از بعثت پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله به صراحت بیان شده است: «خداوند محمد - صلی الله علیه و آله - را مبعوث نمود تا بندگان را از بندگی بت ها خارج سازد و به پرستش خدا بکشانند». (7)

در خطبه یکم نیز چنین آمده است: «از فرزندان آدم علیه السلام پیامبرانی برگزید... تا عهد و پیمان فطرت را به یاد بندگان آورند.»

با توجه به آیه 30 سوره روم که فطرت انسان را سرشته به قبول ربوبیت خداوند می داند، یادآوری پیمان فطرت همان دعوت به پرستش خداوند است.

اصول اعتقادی دین نیز همه به همین اصل اساسی توحید برمی گردد؛ زیرا نبوت در واقع، طریق رساندن آن پیام است و معاد، جایگاه ارزیابی میزان پای بندی به آن اصل. عدل از صفات خداوند و از فروع مستقیم توحید است و امامت، که از توابع نبوت است، در حقیقت، ارائه الگو برای تحقق توحید کامل در انسان و همچنین تصدی ولایت و سرپرستی جامعه برای اجرای رسالت و پیام دین می باشد. از این رو، می توان گفت: ادیان آسمانی تنها یک اصل بنیادی داشته اند و آن توحید بوده است.

از آنچه گذشت، به روشنی می توان نتیجه گرفت که ریشه همه گرفتاری های بشر و نابسامانی های او نزد خداوند تنها یک چیز و آن فاصله گرفتن از توحید در عقیده و عمل و به بیان دیگر، همان شرک بوده است. آنچه نزد

خداوند بیشترین اهمیت را داشته و برای تحقق آن رسولان بسیاری - که هر کدام نیز از برجستگان جامعه بشری بودند - فرستاده مبارزه با کفر و شرک و تلاش برای تحقق توحید بوده است.

توحید در عبادت

پاسخ به دعوت انبیاء علیهم السلام پای بندی به توحید است و پای بندی انسان به توحید دارای درجات و مراتبی است که در توحید عبادی به حد کمال می رسد؛ زیرا توحید عبادی مستلزم عقیده به وحدانیت خداوند (توحید اعتقادی) است، اما توحید اعتقادی لزوماً همراه عبادت موحدانه نیست. عبادت و پرستش موحدانه نیز از درجات ضعیف و ابتدایی تا برترین درجات نهایی، قابل تکامل است؛ زیرا پس از «شناخت خدای یگانه به عنوان کامل ترین ذات با کامل ترین صفات، منزله از هرگونه نقص و کاستی، و شناخت رابطه او با جهان، که آفرینندگی، نگه داری، فیاضیت، عطوفت و رحمانیت است، عکس العملی در ما ایجاد می شود که از آن به "پرستش" تعبیر می شود. "پرستش" نوعی رابطه خاضعانه و ستایش گرانه و سپاس گزارانه است که انسان با خدای خود برقرار می کند.» (8)

شهید مطهری رحمه الله پرستش را در مورد غیر خدا نه جایز می داند، نه صادق. اما با توجه به تعبیراتی که در آیات قرآن و روایات در مورد پرستش طاغوت، بت ها و هوای نفس یا شیطان به کار رفته است، می توان گفت: صدق پرستش در مورد غیر خدا - یعنی امکان رابطه خاضعانه با غیر خدا - وجود دارد، اگر چه جایز نیست.

سطوح پرستش

لایه های سطحی پرستش در زبان گفتار بروز می کند که همان ستایش، سپاس و اظهار تسلیم زبانی در برابر معبود است. پس از آن، پرستش در لایه های ژرف تر، رفتارهای خاص عبادی مانند نماز، روزه و حج را در بر می گیرد که به قولی، جزو رفتارهای نمادین پرستشگرانه محسوب می شوند و در ادیان گوناگون، شکل های متفاوتی داشته است. پرستش در لایه های بعدی، انجام همه دستورات الزامی معبود، اعم از رعایت الزامات حقوقی و اقتصادی و فردی و اجتماعی را شامل می شود. سطوح عمیق تر پرستش، خضوع در قلب است و «قلب خاضع» قلبی است که عظمت، عزت و کبریایی معبود را درک کرده و در مقابل، به کوچکی و ذلت خود پی برده است و این درک او را به کرنش و تعظیم فرا می خواند - و روشن است که این درک قابل شدت و ضعف بوده، در نتیجه، خضوع نیز به همان نسبت شدت و ضعف می پذیرد. (9)

درجه نهایی پرستش رسیدن به حقیقت عبودیت است که در آن مرحله، انسان به «بنده محض» در مقابل معبود تبدیل می شود و هیچ مالکیت و تدبیری برای خود قایل نیست؛ اشتغالات او یکسره در مسیر خواست های معبود قرار می گیرد؛ چنان که در حدیثی از امام صادق علیه السلام که توسط یکی از راویان به نام عنوان بصری نقل شده، امام عنوان را چنین راهنمایی کردند: «اگر علم می خواهی، ابتدا به دنبال حقیقت عبودیت در خود باش و علم را با به کارگیری آن طلب کن و از خدا طلب فهم نما، به تو خواهد فهمانید.» سپس عنوان بصری پرسید: حقیقت عبودیت چیست؟ امام علیه السلام در پاسخ، توضیحاتی دادند که مضمون آن چنین است: «حقیقت عبودیت سه چیز است:

1- بنده در آنچه خداوند در اختیار او قرار داده خود را مالک نداند؛ زیرا بندگان را مالکیتی نیست؛ مال را مال خدا می بینند و در جایی که خواسته اوست مصرف می کنند.

2- براي خود تدبيري نکند.

3- همه اشتغالات او در چيزي باشد که خدای تعالی از وي خواسته است.» آنگاه امام عليه السلام پيامدهاي هر یک از اين سه صفت را بيان کرده اند که ذکر آن مجال ديگري مي طلبد. سپس فرمودند: «اين اولين درجه تقواست.» (10)

آنچه در حديث، به عنوان «حقيقت عبوديت» معرفي شده، عبارت است از وقف کردن خود و همه دارايي ها براي خدا و هيچ هدفی جز او و خواست او دنبال نکردن.

از مجموع تعاليم ديني، که انسان را به سوي توحيد خالص دعوت مي کنند، به روشني مي توان استفاده کرد که انسان مي تواند همه ابعاد زندگي خود را به سوي یک هدف هدايت کند. اگر اين هدف واحد در زندگي پذيرفته شد، همه رفتارهاي به ظاهر متفاوت و پراکنده او هويت و جهتي واحد يافته، تاممي آن ها در مسير آن هدف قرار خواهند گرفت. خوردن و خوابیدن، حرکت و سکون، تکلم و سکوت، کسب دانش و حتي همه فعاليت هاي غريزي با جهت گيري يکسان رو به سوي آن هدف خواهند بود.

اين هدف واحد را پيامبران الهي عليهم السلام نشان داده و همه انسان ها را به سوي آن دعوت کرده اند. در نگاه اديان الهي، گرچه انسان داراي غرايز و اميال طبيعي است که او را به سوي خود مي کشاند و جهت و هدف رفتارهاي او را به طور طبيعي تعيين مي کند، اما انسان با اختيار و توانايي خود، مي تواند اين جهت ها را تغيير داده، همه رفتارها را براي خدای واحد انجام دهد؛ زيرا اين انگيزه هاي نهايي رفتار هستند که تعيين مي کنند انسان در برابر چه موجودي خضوع و کرنش کرده و خواسته چه کسی يا چه چيزي را اطاعت مي کند. پيام پيامبران عليهم السلام که در کلمه «لا اله الا الله» خلاصه شده، به معنای آن است که هيچ چيز جز الله شايسته پرستش، کرنش و خضوع نيست. از اين رو، هيچ هدف و انگيزه اي در زندگي شايسته برگزیدن نمي باشد، جز آنچه در مسير خداوند قرار گيرد.

تلاش و کوشش در اين راه را «جهاد في سبيل الله» معرفي کرده اند و در غير اين مسير هرچه باشد، به نحوي آميخته با شرک يا کفر است؛ چرا که شرک و کفر نیز مانند توحيد، داراي لايه ها و سطوح متفاوت است و مراتب شديد آن انسان را از دايره مسلماناني خارج مي کند. در مراتب ضعيف تر نیز شرک بودن آن مسلم است و تنها از آن رو که پاک شدن از اين نوع شرک براي عموم انسان ها دشوار است، موجب عذاب اخروي نخواهد بود. با توجه به نکات مزبور، اگر انسان به سوي هدف هاي ديگري جز خدای واحد رو کند و انگيزه نهايي رفتارهاي او را عمدتاً يا تماماً هدف هاي ديگري تشکيل دهند، براي آن است که شايستگي منحصر به فرد خداوند را براي پرستش درک نکرده و معبودهاي ديگري همچون خواهش نفس (11)، دنيا (12)، بت ها (13) را به خدایي گرفته و در برابر آن ها خضوع کرده است؛ چنان که حضرت علي عليه السلام عشق به چيزي را پرستش آن چيز به حساب آورده اند. (14)

پذيرش هر یک از اين معبودها موجب حضور آن معبود در هر یک از رفتارهاي جزئي و کلي در زندگي انسان خواهد شد که البته اين حضور، حضور در انگيزه رفتارهاست. از همين روست که بحث از اهداف غايي در تعليم و تربيت، بحثي زنده و سرنوشت ساز است. هدف هاي متوسط و نیز اهداف رفتاري و جزئي، جهت، جايگاه، هويت و ارزش خود را مديون هدف هاي غايي هستند که اين اهداف متوسط و قريب در مسير آن ها قرار گرفته اند. بنابراين، با توجه به پيام اديان الهي و با تحليل هدف هاي متنوع انسان، مي توان گفت: همه اين هدف ها يا به توحيد منتهي مي شود يا به شرک.

مفسر بزرگ، علامه طباطبایی رحمه الله، بازگشت همه گناهان را به شرک می داند. در تفسیر آیه شریفه «و قضي ربك ان لا تعبدوا الا اياه» (اسراء: 23) چنین آورده است: امر به خالص کردن عبادت برای خداوند بزرگ ترین امر دینی است و اخلاص در عبادت، واجب ترین واجبات؛ چنان که گناه آن که شرک به خدای سبحان است از بزرگ ترین گناهان مهلک است. خدای تعالی فرموده: «ان الله لا يغفر ان يشرك به و يغفر ما دون ذلك لمن يشاء» (نساء: 48) و با تحلیل، همه گناهان به شرک باز می گردد؛ زیرا اگر انسان از غیر خدا - یعنی شیاطین جن و انس و خواهش نفس و نادانی - اطاعت نمی کرد، دست به نافرمانی پروردگار در اوامر و نواهی او نمی زد. و اطاعت، پرستش است؛ زیرا خداوند فرموده: «الم اعهد اليكم يا بني آدم ان لا تعبدوا الشيطان» (یس: 60)؛ ای فرزند آدم، مگر با شما عهد نکردم که شیطان را نپرستید؟ و نیز فرمود: «افرايت من اتخذ الهه هواه» (الجاثیه: 23)؛ پس آیا دیدی کسی را که هوس خویش را معبود خود قرار داده است؛ حتی کافری هم که خالق را انکار کرده مشرک است؛ زیرا زمام تدبیر جهان را به گرده ماده یا طبیعت یا دهر یا غیر آن افکنده، در حالی که با فطرت ساده خویش، به وجود خدای تعالی اعتراف دارد. (15)

اگر اطاعت پرستش است، پس اطاعت از خواهش های صرفا غریزی، حتی در جایی که نافرمانی از فرامین تشریعی خدا نیز نمی باشد، پرستش خواهش ها و در نتیجه، شرک محسوب می شود؛ به لحاظ آن که در حقیقت، فرمانی غیر از فرمان خداوند اطاعت شده است و از این رو، حتی در آنچه شرعا مباح شمرده می شود، اگر کاری صرفا بنا به خواهش نفس و غریزه انجام شود، اطاعت غیرخداست و بر اساس ملاک های فوق متوسط، می توان حقیقتا نام «شرک» بر آن نهاد. البته دوری کردن از این نوع شرک فراتر از وظیفه مردمان متوسط است، اما اولاً، داشتن تصویری از هدف های غایی بلند مانع از چشم دوختن و اکتفا به هدف های متوسط است که این خود علاوه بر محرومیت از آن هدف های بلند، گاهی منشا انحرافات بزرگ تر نیز خواهد شد. ثانیاً، داشتن شناختی روشن از هدف های ناب و به دور از ناخالصی، میل سیری ناپذیر انسان را در رسیدن به نقطه های اوج تحریک کرده، موجب وحدت بخشیدن به جهت گیری فعالیت های کسانی خواهد شد که توقف در هدف های متوسط را برای خود خسران و ماندن در بن بست می دانند. ثالثاً، باید دانست که هدف اصلی، همان هدف غایی ناب است و تنها به دلیل نبودن ظرفیت و تحمل در اکثریت مردم، رسیدن به آن هدف تکلیف نشده است. به نظر شهید مطهری رحمه الله، اسلام هرگونه هواپرستی، جاه پرستی، مقام پرستی و شخص پرستی را شرک می شمارد؛ (16) زیرا در همه این ها، نوعی اطاعت خاضعانه و کرنش در برابر غیرخدا به چشم می خورد و چنان که در پرستش حقیقی، انسان خود و سرمایه های وجودی خود را به پای معبود فدا می کند، در هوا پرستی، جاه پرستی و مانند آن نیز وجود انسان و سرمایه های او قربانی خواهش های نفس یا مقام یا ثروت می شود.

الگوهای توحید ناب

رسیدن به توحید ناب، که از هر ناخالصی و شرکی به دور باشد، بسیار دور از دسترس انسان های معمولی است، اما سعی و تلاش برای هر چه نزدیک تر شدن به آن و زدودن ناخالصی ها و برخورداری از خلوص هر چه بیش تر برای همه انسان ها ممکن است، «خلوص» صفتی است که به هر میزان حاصل شود، ارزشمند است و چنین نیست که تنها خلوص ناب مطلوبیت داشته باشد. از این رو، هر درجه ای از خلوص بر درجات پیشین خود امتیاز دارد و زمینه را برای رسیدن به درجات بالاتر فراهم می کند و این نکته در عین بداهت، نکته مهمی است؛ زیرا انسان را آماده بهره برداری از اسوه ها و الگوهای خلوص می کند؛ چرا که تصور این که حتماً باید به نقطه اوج

رسید و گرنه درجات پایین تر فاقد ارزش است، بسیاری از اوقات موجب ناامیدی انسان شده، او را از پیروی الگوها باز می‌دارد، در حالی که اگر بداند رسیدن به هر درجه از خلوص و زدودن ناخالصی‌ها با ارزش است ولی درجات بالاتر ارزشمندتر می‌باشد، در این صورت، از تلاش برای هر چه نزدیک تر شدن به خلوص ناب مایوس نمی‌شود. با این پیش فرض، وجود اسوه‌های ناب در میان افراد بشر، توجیه کامل تری می‌یابد.

اسوه‌ها، که در حقیقت، تحقق عینی هدف‌های غایی‌اند، بودنشان در میان بشر و در تاریخ، دارای نقش‌های مثبت و ارزشمندی است. نگاه به الگوهای جذاب و متعالی، انگیزه تلاش برای نزدیک شدن به آن‌ها و شوق هم‌رنگی با آن‌ها را در انسان ایجاد و تقویت می‌کند و در ایجاد امید به امکان دست‌یابی یا نزدیک شدن به رتبه آن‌ها مؤثر است. نقش دیگر آن‌ها جهت‌یگانه‌بخشیدن به فعالیت‌ها و برنامه‌های پراکنده برای رشد و جلوگیری از انحراف و گم کردن سمت و سوی برنامه‌هاست. علاوه بر این، الگوها معیاری برای ارزیابی و سنجش میزان موفقیت به شمار می‌آیند تا انسان با چشم دوختن به آن‌ها، دچار غرور ناشی از پیشرفت‌های اندک نشود. بنابراین، هم در زدودن یاس ناشی از احساس شکست مؤثرند و هم در کاهش غرور ناشی از پیشرفت. شمار الگوهای خالص توحید در تاریخ زندگی انسان زیاد نبوده است. با این حال، در میان آن‌ها، نام و چهره امام علی بن ابی‌طالب علیه السلام دارای درخشش خاصی است. با نگاهی گذرا به زندگی ایشان، تک‌قطبی بودن و یگانگی بی‌نظیر شخصیت ایشان بر محور توحید ناب را می‌توان دید. تولد و شهادت او در دورترین و خالص‌ترین مکان‌ها از شرک - یعنی درون کعبه و محراب مسجد کوفه - بود. (17) او اولین کسی بود از مردان که دعوت پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله به توحید را پذیرفت. (18) و در طول زندگی پیامبر صلی الله علیه و آله یعنی پیام آور توحید ناب و نزدیک‌ترین یار ایشان در جنگ و صلح بود. (19) در جوانی یا نوجوانی برای شکستن بت‌های کعبه، بر دوش پیامبر صلی الله علیه و آله بالا رفت. (20) وجود او همراه و هم‌تراز قرآن و تحقق عینی آن بود (21) که روح حاکم بر همه آیات آن نیز توحید است. (22)

در جنگ خندق، چون در برابر عمرو بن عبدود به جنگ ایستاد، رسول خدا صلی الله علیه و آله فرمود: «تمام ایمان در برابر تمام به گفته پیامبر صلی الله علیه و آله مثل او مثل کعبه، (24) اطاعت از او اطاعت از خداوند (25) [تحقق عینی] صراط مستقیم الهی (26) و خالص‌ترین مؤمنان در ایمان بود، (27) که ایمان با گوشت و خون او آمیخته بود. (28) بدون شک، او از برترین الگوها برای بلندترین هدف پیامبران الهی علیهم السلام بود. بارزترین جنبه شخصیت او «خلوص در توحید» است؛ زیرا با توجه به تاریخ مکتوب زندگی و معرفی او توسط پیامبر صلی الله علیه و آله هیچ رفتاری از او سر نزد که در آن انگیزه غیرخدایی دخالت داشته باشد.

در کلام ایشان نیز همچون سیره، «توحید» برجسته‌ترین سخن است. اگر چه شمار دعوت صریح و مستقیم به توحید در کلام ایشان زیاد نیست، اما به طور غیرمستقیم، محور همه سخنان ایشان را دعوت به پرستش خدای واحد تشکیل می‌دهد؛ زیرا اولاً، بر اساس شمارش برخی از محققان، کلمات «الله»، «اله» و مشتقات آن مجموعاً قریب 1378 بار در نهج البلاغه به کار رفته است. (29) و اگر مواردی را که با کنایه و ضمیر بارز و مستتر به «الله» اشاره شده و محور موضوع جمله قرار گرفته نیز بدان اضافه شود، عدد آن به هزاران مورد می‌رسد و با توجه به این که «الله»، «اله» و مشتقات آن دو، یا بر شخص خدای تعالی دلالت می‌کند یا به مفهوم کلی معبود اشاره دارد، می‌توان گفت: در نهج البلاغه کلمه «الله» و مفاهیم مرتبط با آن پس از حروف ربط و اضافه، از نظر تعداد، بیش‌ترین کاربرد را دارد و از این رو، می‌توان محور مباحث این کتاب را «پرستش» و بالاخص «پرستش توحیدی» دانست.

ثانیا، آغاز همه یا بیش تر خطبه های نهج البلاغه با نام، یاد، سپاس و ستایش خداوند و نیز ذکر صفات از جمله وحدانیت او و دقایق توحید، (30) گشودن رازهای توحید بر اهل بصیرت است و علاوه بر آن، با وضوح بیش تری محوریت خدای تعالی را در همه چیز از نگاه امام علی علیه السلام نشان می دهد.

ثالثاً، جای جای نهج البلاغه پر از گله مندی، شکایت و سرزنش قاسطین، مارقین، ناکثین و اهل شرک و کفر است که همه به نوعی از مسیر دین پیامبر اکرم صلی الله علیه وآله (یعنی مسیر توحید) فاصله گرفته بودند و در حقیقت، شکایت ایشان از جدایی از توحید است، و در این تردیدی نیست.

بر این اساس، مهم ترین نکته ای که در زمینه تربیت از حضرت علی علیه السلام می توان آموخت، روی گرداندن از همه چیز و رو کردن به سوی خدای واحد است؛ همان نکته ای که در نظام های بشری تعلیم و تربیت توجهی به آن نشده و در اهداف غایی، بکلی مورد غفلت واقع شده است. آنچه بر اساس تعلیمات انبیاء علیهم السلام همه رنج ها و گرفتاری های بشر به دور شدن از آن باز می گردد، فراموش شده است و حتی در ایران پس از انقلاب اسلامی نیز آنچه عملاً در دستگاه عریض آموزش و پرورش رسمی دنبال می شود، تربیت پیشه وران شاغلی است که بتوانند در بزرگ سالی، ضمن تامین هزینه های زندگی خود، بخشی از چرخ های اقتصادی، اجتماعی و سیاسی جامعه را بچرخانند و حداکثر در جامعه با رعایت حقوق دیگران برهم زننده نظم و انضباط عمومی نباشند که البته بررسی واقعیت های عینی، کامیابی چندانی نشان نمی دهد.

مکاتب تعلیم و تربیت و هدف های غایی

هر یک از مکاتب تعلیم و تربیت در گذشته و حال، هدف هایی غایی برای فرایند تعلیم و تربیت معرفی می کنند: در رفتارگرایی، بر شیوه خاصی از تغییر تاکید می شود تا از آن برای رسیدن به هر هدف موردنظر استفاده شود. البته به نظر اسکینر، باید برای تحقق دنیای برادری و عدالت تلاش کرد و اگر شرطی سازی بتواند به ما کمک کند، باید از آن استفاده شود. (31) تاکید رفتارگرایان و از جمله اسکینر بر شیوه هاست، نه اهداف و از این رو، تعیین این که باید برای عدالت تلاش شود چیزی نیست که بتوان از مکتب رفتارگرایی انتظار داشت و این از عقاید دیگر اسکینر نشأت می گیرد.

اگزیستانسیالیست ها نیز تاکید می کنند که تعلیم و تربیت خوب باید افراد را ترغیب کند تا سؤالاتی مثل «من چه کسی هستم»، «من به کجا می روم» و «چرا این جا هستم» را بپرسند. به نظر آن ها، اولین قدم در هر تعلیم و تربیتی، شناخت خود است. اما بحث کنونی درباره هدف یا هدف های نهایی تعلیم و تربیت است که سخن واحدی از آن ها در این مورد سراغ نداریم. برخی بر پوچی زندگی و جنبه های ناهنجار و زشت آن، علاوه بر جنبه های معقول و خوب، به عنوان هدف تعلیم و تربیت تاکید می کنند، برخی درک نگرانی - یعنی نوعی هشیاری نسبت به تنش هستی - را هدف تعلیم و تربیت می دانند و برخی به توانایی به عنوان هدف اشاره می کنند. به گفته دونالد وندنبرگ، تعلیم و تربیت در پی آن است که شخص تاآن جا که برای یک انسان میسر است، خردمند شود. (32)

از فلسفه تحلیلی نیز انتظار تعیین هدف نمی رود؛ زیرا چنان که برخی تصریح کرده اند، تحلیل گران به جای توصیه به اهداف خاص، روشن کردن مفهوم تعلیم و تربیت و فوایدی را که از این روشن کردن به دست می آید، ترجیح می دهند. پیترز گفته است: اگر هدف، چنان که دیویی گفته، بر دستاوردهای خاص دلالت می کند، سخن گفتن از اهداف تعلیم و تربیت، چنان که گویی این اهداف هنجارهای مطلوب همگان است، مضحک خواهد بود. (33)

فلسفه های تربیتی شرق نیز هدف تربیتی واحدی ندارند. هدف نویسندگان اولیه ارائه معلومات در مورد نیروهای طبیعت به منظور مقابله هرچه بهتر افراد با آن ها بود. در نوشته های بعدی فلاسفه چین و هند، به طور چشم گیری از توجه به خدایان و مواظ آن ها کاسته شد و به جای آن، در مورد شیوه های زندگی به بحث پرداختند. در این فلسفه ها، تحول فکری شاگردان در ارتباط مستقیم با معلم اخلاق، استاد یا معلم دینی مهم است؛ زیرا در بسیاری از فلسفه های شرق تاکید می شود هیچ کس نمی تواند بدون تفکر، زندگی خوبی داشته باشد. نگرش انسان به زندگی نیز بسیار اهمیت دارد. هدف اساسی غالب فلسفه های شرق ایجاد تحول اجتماعی است، اما تحول بزرگ اجتماعی معمولاً با دگرگون شدن افراد آغاز می شود. (34)

در فلسفه عمل گرایی (پراگماتیسم)، هدف تعلیم و تربیت را چیزی بیش از حرفه آموزی می دانند و معتقدند: فرایند تربیتی زمانی محقق می شود که فهمیدن ترویج یابد. جان دیویی معتقد بود: افراد باید به عنوان موجوداتی اجتماعی، که قادر به مشارکت و جهت یابی موضوعات اجتماعی خود هستند، تربیت شوند. این امر همچنان که به معنای توجه به رشد همه استعدادهای فرد برای آینده است، به معنای تعاملی آزادانه تر بین گروه های اجتماعی نیز هست. او به تعلیم و تربیت به عنوان راهی برای آزاد ساختن فرد برای وارد شدن در رشد مداومی که به سوی مقاصد اجتماعی مطلوب جهت داده شده است، نگاه می کرد. سیدنی هوک خاطر نشان می کند که رشد، دموکراسی و هوش، مقاصد جامع و مرتبط تعلیم و تربیت است. به نظر ویلیام هرد کیلیاتریک، آموزش و پرورش موظف به آموزش چگونه زندگی کردن به کودکان است. برخی از عمل گرایان معتقدند: مدارس باید عادت های تفکر، ابداع و ابتکار را پرورش دهد تا به مردم در رشد صحیح - یعنی حرکت به سوی زندگی دموکراتیک - کمک کند. (35)

در نظریه «بازسازی» بر ضرورت تحول تاکید می شود. طرف داران این نظریه دوست دارند مردم را به عنوان عوامل تحول، بیش تر به این امر مشغول سازند که هم خود و هم جهان اطرافشان را تغییر دهند. وحدت جهانی، برادری و آزادی سه ایده آلی هستند که بازسازی گرایان به آن معتقدند و علاقه مندند در مدارس و جامعه به انجام برسد. (36)

مارکسیست ها هدف تعلیم و تربیت را حرکت جامعه انسانی از سرمایه داری به سمت سوسیالیسم و کمونیسم می دانند و در این راه، به نظر آن ها، اهداف بی واسطه، شکل دهنده شعور سوسیالیستی و جامعه سوسیالیست است. (37)

در خیال گرایی (ایده آلیسم) اهدافی مانند جست وجوی حقیقت، ادراک مثل حقیقی، خودشکوفایی و رشدمنش را در نظر دارند. آگوستین، که خود از نوافلاطونیان بود، می گفت: جست وجوی حقیقت، جست وجوی خداوند است. تعلیم و تربیت واقعی آدمی را به سوی خداوند هدایت می کند؛ چون خداوند اندیشه محض است. باتلر نیز درباره خود شکوفایی به نقل از جنتیل می گوید: خود شکوفایی هدف نهایی تعلیم و تربیت است. خیال گرایان باور عمیقی نسبت به نیروهای درونی - از قبیل شهود - دارند؛ نیروهایی که در تعلیم و تربیت صحیح باید مورد توجه قرار گیرد. (38)

ارسطو نیز، که از واقع گرایان (رئالیست ها) به شمار می رود، با افلاطون به یک جا می رسند، اما شیوه رسیدن آن ها متفاوت است. البته واقع گرایان مذهبی معتقدند: باید جهان را شناخت تا از این طریق خدا را شناخت؛ چون خدا دنیا را آفرید تا ابزاری ارائه دهد که مردم از طریق آن بتوانند خدا را بشناسند. اما واقع گرایان غیرمذهبی بر شناخت جهان مادی از طریق تدوین شیوه های دقیق تحقیق تاکید می کنند تا از آن برای تضمین بقای خود

استفاده ببرند. واقع گرایان غیردینی بر مطالعه مطالب اساسی برای بقا و پیشرفت فن آوری و دانش تاکید فراوان دارند. برخی از آن ها به آماده شدن برای زندگی در دنیای واقعی اشاره می کنند. (39)

آنچه گذشت بیان عمده ترین و رایج ترین دیدگاه های تربیتی در زمینه اهداف تعلیم و تربیت بود که البته تنها برخی از آن ها در تاریخ معاصر عملاً حضور دارند و بقیه مانند خیال گرایی، واقع گرایی مذهبی و مارکسیسم (بجز در برخی از کشورهای اسلامی یا شرقی) از دیدگاه های متروک شمرده می شوند. بررسی دیدگاه های مزبور نشان دهنده تأکیدی است که بر هدف های مربوط به زندگی مادی انسان (بریده از دین) وجود دارد. هدف هایی مانند آماده شدن برای زندگی در دنیای واقعی، بقا، پیشرفت فن آوری و دانش، وحدت جهانی، آزادی (با همه ابهام هایی که در حدود آن وجود دارد)، حرکت به سوی زندگی دموکراتیک، مشارکت در فعالیت های اجتماعی، درک پوچی زندگی و جنبه های زشت آن علاوه بر جنبه های معقول و خوب و هدف هایی از این قبیل در واری خود غایتی جز سامان دادن به زندگی طبیعی و مادی انسان ندارند، اگرچه برخی از آن ها مانند آماده شدن برای زندگی در دنیای واقعی، پیشرفت فن آوری و دانش و وحدت جهانی می توانند در مسیر هدف های برتر نیز قرار گیرند. اما با توجه به مبانی فکری مطرح کنندگان آن ها، روشن است که چیزی بیش از همین زندگی طبیعی (فردی یا اجتماعی) منظور نبوده است. هربارت نیز می گفت: هدف تعلیم و تربیت باید این باشد که کودک را برای زندگی در نظام اجتماعی موجود آماده کند. (40)

هم اکنون در بسیاری از کشورها آنچه عملاً دنبال می شود، غایت هایی در سطوح اولیه نیازهای انسان است. به تعبیر ای. بی. کاستل در کتاب آموزش و پرورش کهن و نوین، آموزش و پرورش غرب، که در جهان های دیگر نفوذ بسیاری داشته، بیش تر وسیله ای برای ساختن اشیاست تا تربیت کودکان که مردان شایسته ای شوند. (41) به لحاظ عملکرد، بیش تر نظام های آموزشی کشورهای صنعتی و کشورهای در حال رشد از دهه 1960 گستره اهداف خویش را وسعت بخشیده اند و مساعی خود را در جهت نیازهای مشخص و مهم توسعه ملی و نیز در خدمت بخش خاصی از دانش آموزان فراوان خود مصروف می دارند.

در کشورهای در حال رشد، تربیت مدیران لایق برای برنامه ها و طرح های توسعه، پرورش متخصصان سطح بالای صلاحیتدار برای برنامه های بهداشتی مناطق روستایی و متخصصان بیش تری برای پژوهش در زمینه های کشاورزی موردنظر است. (42) برخی از کارشناسان یونسکو، مسائل جامعه امروز را چنین برشمرده اند: حفظ صلح، خلع سلاح و امنیت بین المللی، رشد اجتماعی و اقتصادی و فرهنگی، تسلط بر پیشرفت علمی و صنعتی و حفظ محیط زیست. مسائل دیگر، که باید مورد توجه آموزش و پرورش باشند، عبارتند از: مسائل انرژی، اشتغال، مبارزه با گرسنگی و جلوگیری از مردن زمین ها. سپس توصیه می کنند که آموزش و پرورش باید محققان و متخصصانی برای این مسائل و نیز کارگزاران مناسبی برای اجرای سیاست های موردنظر تربیت کند و حس مسئولیت را در این مورد پرورش دهد. (43)

از این رو، دستگاه آموزش و پرورش رسمی، به معنای عام، که شامل آموزش ابتدایی، متوسطه و آموزش عالی می شود، برای تربیت نیروهای کارآمد در گردش بهتر چرخ های اقتصاد و سیاست و رسیدن به رفاه و آسایش بیش تر در حیات زمینی انسان هاست. محور آنچه به عنوان مساله و بحران در جهان امروز معرفی می شود، عقب ماندگی و پیشرفت در شاخص های رشد و توسعه اقتصادی، پیروزی در رقابت های تجاری و بازرگانی جهانی، فن آوری و دانش مربوط به آن، جلوگیری از جنگ و خون ریزی، زندگی در صلح و آرامش، آزادی و پیروی از حقوق بشر و مانند آن است. نگرانی بسیاری از صاحب نظران، چگونگی پیروزی بر رقبای تجاری در سطح بین الملل و تسخیر بازارهای

جهاني و حداکثر رفع فقر و تبعيض (از جمله کليه اشکال تبعيض بين زن و مرد) است. (44)

آموزش و پرورش در دنياي امروز ابزاري است براي حل مسائل مزبور و خروج از اين بحران ها. سطوح پايين آموزش غايت خاص آشکاري ندارند، بلکه وسيله ورود به کلاس هاي بالاتر به حساب مي آيند. آموزش ابتدائي مقدمه براي ورود به آموزش متوسطه و آن نيز مقدمه آموزش عالي است. (45) اهدافي مانند خود شکوفائي و رشدمنش نيز

با توجه به تعريف آن ها، در مسير هدف هاي مزبور قرار مي گيرند. آبراهام اچ. مزلو در تعريف باليني

«خودشکوفائي» به دو جنبه سلبی و ايجابي اشاره مي کند: فقدان روان نژدي، اختلال شخصيت يا گرايش هاي

شدید، معياري سلبی به شمار مي رود و معيار ايجابي عبارت است از: نشانه ثبت خودشکوفائي؛ سندر می که

شرح دقيق آن به گفته خود او هنوز براي شوار بود. او خود چنين توضيح مي دهد:

اين ويژگي (جنبه مثبت) را بنا به مقتضيات بحث حاضر، مي توان به عنوان به کارگيري و بهره برداري کامل از

استعدادها، ظرفيت ها، توانايي هاي بالقوه و غيره توصيف کرد. افراد داراي اين ويژگي به نظر مي رسد که در حال

کمال بخشیدن به خود باشند و هر کاري که قادر به انجام آن هستند، به بهترين نحوي انجام دهند. آن ها ما را

به ياد اين نصيحت نيچه مي اندازند: آنچه که هستي، شو. آن ها افرا دي هستند که آنچه را قادر به انجامش

هستند، به حد کمال رسانده يا در حال گسترش دادن آن هستند. اين توانايي هاي بالقوه مي توانند در زمره

ويژگي هاي فردي و يا نوعي باشند. (46)

بر اساس تعريف مزبور، خودشکوفائي مي تواند در مسير هدف هاي مختلف و حتي متضاد قرار گيرد. چنان که

مزلو کساني مانند لينکلن در سال هاي آخر عمرش، توماس جفرسون، اينشتين، النور روزولت، ويليام جيمز،

شوايتزر، آلدوکس هاکسلي و اسپينوزا را در زمره افراد خود شکوفا شمرده است. (47)

ما نيز به يقين مي توانيم علي بن ابي طالب عليه السلام را با همان معنای مذکور، از خود شکوفاترين انسان هاي

تاريخ به حساب آوريم. از اين رو، نمي توان اين هدف را از هدف هاي غايي آموزش و پرورش به شمار آورد و در هر

کشوري اين هدف (خودشکوفائي) در مسير و خدمت هدف هاي غايي آموزش و پرورش در همان کشور قرار مي

گيرد.

توسعه فرهنگي نيز سرنوشتي مشابه خواهد داشت؛ زيرا بسته به آن که «فرهنگ» چگونه تعريف شود و «توسعه

فرهنگ» به چه معنایی باشد، نتايج متفاوتي به دست مي آيد. امروزه در کشورهاي صنعتي و نيمه صنعتي، هدف

هاي فرهنگي آموزش و پرورش شامل رشد و گسترش قالب هاي هنر از قبيل موسيقي، نمايش، نقاشي، مجسمه

سازي و مانند آن، همچنين رشد فن آوري و دانش مربوط به آن و آداب و رسوم منطقه اي مي شود. البته

گسترش قالب ها ظاهرا با حفظ بي طرفي نسبت به محتوای آن موردنظر است؛ زيرا محتوای هنر را فلسفه هاي

مزبور تعيين مي کنند و از نقش و جاگاه دين در اين مورد خبري نيست. علم در خدمت اقتصاد و آداب و رسوم

نيز در هر جامعه اي متفاوت است. از اين رو، همه چيز فارغ از دين و مطابق اميال انسان ها تعيين مي شود.

آنچه گذشت تصويري کلي از مسير و اهداف آموزش و پرورش در کشورهاي صنعتي و نيمه صنعتي بود که به نام

«کشورهاي توسعه يافته» و «در حال توسعه» معروفند. اين تصوير نشان دهنده بيگانگي تعليم و تربيت با هدف

اساسي پيامبران الهي عليهم السلام است؛ چنان که خود آن ها نيز به اين بيگانگي معترف و مفتخرند.

اگر چه دوري آن ها از هدف هاي مذکور روشن بوده است و نياز به اثبات ندارد، اما ذکر آن ها زمينه اي براي

شناخت بيش تر فراهم مي کند تا در الگو گرفتن از آنچه به عنوان تعليم و تربيت در کشورهاي غربي رواج دارد،

تامل بيش تري صورت گيرد و دستگايي که عمدتاً يا تماماً براي اميال طبيعي انسان و کاملاً بيگانه با هدف اصلي

پیامبران علیهم السلام بنا شده است، نسخه برداری نشود.

هدف های آموزش و پرورش در ایران

مدارس جدید ایران، که قدمت آن به حدود 150 تا 200 سال می رسد، با تاثیرپذیری بسیار از شیوه ها، اهداف و محتوای آموزش و پرورش کشورهای غربی به وجود آمد. نخستین مدرسه جدید در ایران، دارالفنون، که به پیشنهاد و همت امیرکبیر در سال 1268 ق تاسیس شد، با 7 معلم اتریشی و چند مترجم و قریب 150 محصل شروع به کار کرد. دارالفنون اولین مدرسه ای بود که توسط دولت و از خزانه عمومی به وجود آمد و دارای رشته های پیاده نظام، توپخانه، مهندسی، طب، داروسازی و مانند آن بود. (48) و چنان که گفته اند: سفرهای خارجی امیر کبیر در طراحی این مدرسه، بی تاثیر نبود. عیسی صدیق، که خود در برخی از کشورهای اروپایی و نیز در امریکا تحصیل کرد، در زمان پهلوی به وزارت فرهنگ منصوب شد و از انتقال دهندگان تعلیم و تربیت غرب به ایران بود در کتاب تاریخ فرهنگ ایران درباره مدرسه دارالفنون چنین گفته است: «ظرف چهل سال متجاوز از 1100 نفر از آن فارغ التحصیلان شدند و چون اغلب از خانواده های متنفذ بودند، توانستند معارف جدید اروپا را میان طبقات متوسط و عالی انتشار دهند. (49)

بسیاری از معلمان و بانیان مدارس جدید، دانش آموختگان فرنگ بودند یا به تشویق آن ها این مدارس برپا شد. (50) هم اینان بودند که دست به ترجمه و تالیف کتاب های گوناگون علمی، فنی و درسی زدند و بسیاری از آنان در گسترش مدارس جدید تلاش زیادی کردند. نخستین پایه گذار مدرسه جدید در ایران، حاج میرزا حسن رشديه، شیوه های آموزش و پرورش نو را در خارج از کشور در دانشسرای بیروت، که انگلیسی ها و فرانسوی ها باز کرده بودند، آموخت و در آن جا تحصیل کرد. (51)

روند گسترش مدارس جدید با الگوگرفتن از همان شیوه ها، اهداف و محتوایی که در کشورهای غربی رواج داشت، تاکنون نیز ادامه داشته است. اعزام دانشجو به خارج و دایرکردن مدارس جدید با معلمان ایرانی و اروپایی و مدارس خارجی از جمله اقداماتی بوده که در طول زمان، در انتقال فرهنگ و آموزش و پرورش غربی به ایران تاثیر زیادی داشته است. (52) به گفته صدیق:

«یکی دیگر از عوامل تجدد، مدارس خارجی بود که برای دختر و پسر ایجاد شد. امریکایی ها از 1250 به بعد، در ارومیه و تهران و تبریز و همدان و رشت آموزشگاه هایی تاسیس کردند. از فرانسه «جمعیت مذهبی لازاریست ها» در 1277 مدرسه سن لویی را در تهران برپا کرد. «جمعیت خواهران سن ونسان دوپل» از 1282 به بعد در تبریز و ارومیه و سلماس و تهران مدارس دخترانه تاسیس نمود. از انگلستان، جمعیت مذهبی در 1322 مدرسه ای به نام «ستیورات ممریال کالج» در اصفهان و بعد آموزشگاه هایی در شیراز و کرمان و یزد تاسیس کرد.» (53) او در جای دیگری از همان کتاب در مورد تاثیرپذیری آموزش و پرورش ایران از فرانسه می گوید:

«نظر به نفوذ و شیوع زبان و فرهنگ فرانسه و نظر به این که زعمای فرهنگ و متصدیان وزارت معارف یا در فرانسه یا در مدرسه دارالفنون به زبان فرانسه و با اسلوب فرانسوی تحصیل کرده بودند، در تمام قوانین و برنامه ها و آیین نامه هایی که وضع شد و سازمان هایی که به وجود آمد، دستگاه تعلیم و تربیت فرانسه سرمشق قرار داده شد و از آن مملکت اقتباس و تقلید به عمل آمد.» (54)

هدف های نهایی تعلیم و تربیت در مقطع دانشگاه و آموزش عالی ظهور آشکارتری دارد؛ زیرا به انتهای دوره تعلیم و تربیت نزدیک تر می شود. نگاه به محتوای آنچه در دانشگاه ها آموخته می شود به خوبی نشانگر حضور هدف

هاي نهايي در آن ها و حاکميت نوع خاصي از ارزش ها، گرايش ها و جهان بيني ويژه است. علوم جديد، که در دانشگاه ها آموخته مي شوند، بسيار تنگ چشم و باريک بين هستند. بسياري از مقوله ها را به دليل اين که کميت پذير نيستند، ترک گفته اند و از صحنه دانش و معرفت بشري خارج کرده اند. اين به دليل حاکميت نوعي بينش به نام «بينش افلاطوني» است. به ما گفته اند: هرچه کميت ناپذير است، هرچه در قلمرو کيفيات واقع مي شود علم نيست، آگاهي نيست، قابل کسب و تحصيل نيست و ارجي ندارد. (55) کار عمده دانشگاه هاي کنوني، که نوعي اتحاد در روش، محتوا و اهداف در آن ها به چشم مي خورد، پرورش فن آوران و تربيت کساني است که در صنايع کارايي داشته باشند. اما فن آوري چيزي نيست که مستقل از نيازهاي انسان وجود داشته باشد و نيازهاي انسان نيز مستقل از ارزش هاي او نيست. از اين رو، نوع خاص فن آوري در يک جامعه، نشانگر رواج و تسلط ارزش هاي ويژه اي است که آن جامعه پذيرفته است. آقاي عبدالکريم سروش در اين باره چنين گفته است:

«آن رشدي که تکنولوژي غرب کرده است دقيقا به خاطر تعريفی بوده که اين ها از انسان داشته اند... در صنعت و تکنولوژي، چيزي که مطرح بود چيرگي بيش تر بر طبيعت و برداشت بيش تر از طبيعت بود و از همه مهم تر، طبيعت را به نحوي به راه نيازهاي انسان به استخدام گرفتن. اين نيازهاي تعريف شده نيازهايي بود که دقيقا از انسان شناسي مغرب زمين برمي خاست. ما اگر انسان را موجودي تعريف کنيم که جزء نيازهاي اصلي اش بهره برداري خودکامانه و بيکرانه از طبيعت است، البته تکنولوژي ما در آن جهت سير خواهد کرد، ولي اگر ما انسان را موجودي تعريف کنيم که حتي چنين مصرف بي حد و بي بند و باري براي او نه تنها ارزش نيست، بلکه ضد ارزش است، حيوانيت است، ما البته تکنولوژي مان روش ديگري... و جهت ديگري خواهد يافت.» (56)

آنچه از بطن اين سخن آشکار مي شود نه تنها بيان جهت گيري فن آوري موجود غرب است، بلکه جهت و مسير اصلي آموزش و پرورش مغرب زمين را نيز بيان مي کند. آنچه آموخته مي شود درباره طبيعتي مرده و بي شعور است، نه طبيعتي حاوي اسرار و نه طبيعتي که آيه، آينه و جلوه صفات خداوند است. غرض آموختن نيز بهره کشي از طبيعت است در جهت اميال طبيعي و اوليه انسان؛ و به تعبير مولوي:

اين همه علم بناي آخور است
که عماد بود گاو و اشتر است
بهر استقبای حيوان چند روز
نام آن کردند اين گيجان رموز
علم راه حق و علم منزلش
صاحب دل داند آن را با دلش

آقاي سروش علم بناي آخور را به علومي مانند علوم جديد تفسير کرده است که نام دانشمندان آن نيز در نزد مولوي «گيجان» است. توهّم اهانت به علم و دانش در اين سخن، نارواست؛ زيرا مقصود، بيان جايگاه و مرتبه اين دانش ها نسبت به مراتب وجود انسان است که البته مرتبه اي از وجود او حيوانيت است و از اين رو، نيازمند علم بناي آخور نيز هست. اما سخن مولوي و آقاي سروش آن است که حيوانيت از پايين ترين مراتب وجودي انسان است و اگر چه پرداختن به آن در حد لزوم، پذيرفتني است، اما غفلت، کنار زدن و حتي تحقير علوم مربوط به نيازهاي متعالي انسان و علم راه حق و منزل آن، نه تنها پذيرفتني نيست، بلکه نزد صاحب دلان نشانه کمال

نادانی و برابر دانستن انسان با گاو و اشتر است. این که دستگاه عظیم تعلیم و تربیت در جهان، به علم بنای آخور اختصاص یابد، برای کسانی که استعدادهاي متعالي انسان را در اوج آن مشاهده می کنند، رنج آور است و شاید تعبیرات فوق نشانه آن رنج باشد.

از مهم ترین اختلافات جهان بینی قدیم و جدید، علوم قدیم و جدید آن است که جهان بینی قدیم غایتگر است؛ سراغ اهداف موجودات و پدیده ها می رود. ولی جهان بینی جدید کلا عالم را عاری از هدف می داند. در تمام دانشگاه ها به ما می آموزند که چگونه علت یک حادثه را بیابید، ولی هیچ کسی به ما نمی آموزد که چگونه غایت یک حادثه را به دست آوریم. (57) غایت شناسی نه تنها در علم موجود نیست، بلکه تحقیر و انکار می شود. (58) ما اکنون دانشگاهی را در جهان نمی شناسیم که علوم را تحت این بینش سیر بدهند و این بینش، درست همان بینشی است که از نظر ما جزو یکی از ارکان اساسی تفکر مذهبی است. گوهر تفکر مذهبی، یکی وابسته دیدن این جهان به خداوند است و دیگری روان دیدن جهان به سوي خداوند. علوم جدید این هر دو را از ما ستانده اند. (59)

هدف های آموزش و پرورش در ایران پس از انقلاب

در این جا، آنچه اندکی توضیح بیش تر می طلبد، آموزش و پرورش پس از انقلاب اسلامی و هدف های آن در ایران است. انقلاب اسلامی در ایران، زمینه ساز تحولاتی بزرگ در ابعاد سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی بود. اما نهادهای تبدیل کردن تحولات آغازین، نیازمند آن است که برنامه ها، اصول و قواعد عمل بر اساس مبانی اعتقادی آن تحولات تدوین شود. برای این کار، در آموزش و پرورش هنوز جای تامل بیش تری باقی است؛ زیرا برنامه ها، اصول و قواعد آموزش و پرورش، که به تصویب رسیده و برای عمل ابلاغ شده، با مبانی مذکور تطابق و هماهنگی کامل ندارند.

بررسی طرح مصوب تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش (در سال 1369) در بخش اهداف و اهداف پرورشی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (مصوب شورای تغییر بنیادی نظام در سال 1372) نشانگر آن است که اگرچه هدف های تدوین شده برای مقاطع گوناگون تحصیلی، به خصوص اهداف اعتقادی و اخلاقی، نسبت به آنچه قبل از انقلاب موردنظر بوده، جهش های اساسی داشته، اما هنوز با طرح مطلوب فاصله زیادی دارد. (60) در این زمینه، می توان به نکات ذیل اشاره کرد:

1. هدف های کلی متوسط باید در طول هدف غایی قرار گیرد و هدف های جزئی قریب نیز در طول هدف های متوسط. در نتیجه، همه آن ها باهم هر می را تشکیل دهند که هدف غایی در راس آن قرار گرفته، سایر اهداف، همه چشم به سوي نقطه اوج داشته باشند. بدین سان، در هرم اهداف، همه هدف ها رنگ نقطه اوج به خود می گیرند و هدف های پایینی، حضور هدف بالایی و در نتیجه، حضور نقطه اوج را در خود احساس می کنند. با این نگاه، در هدف های اعتقادی و اخلاقی مصوب برای نظام آموزش و پرورش، اگرچه تقویت ایمان و مبانی اعتقادی و پرورش روحیه مبارزه با شرک و کفر و نفاق و همه مظاهر آن مطرح می شود، اما اولاً، تأکیدی بر هدف متعالي توحید نشده است. (61)

ثانیاً، در تجزیه همین هدف مطرح شده به هدف های جزئی تر، برای مقاطع مختلف تحصیلی نیز ترتب منطقی و سیر اهداف از بالا به پایین رعایت نشده است. (62)

ثالثاً نسبت و رابطه اهداف اخلاقی، علمی - آموزشی، فرهنگی - هنری، اجتماعی، سیاسی، نظامی، اقتصادی و

زیستی با هدف غایی روشن نیست و جایگاه این اهداف در هرم بالا رونده به سوی نقطه اوج معین نشده است. در نظام آموزش و پرورش، مجریان، معلمان، استادان، دانش آموزان و دانشجویان همه باید به روشنی بدانند که - مثلاً - هدف های زیستی یا اقتصادی یا علمی مطرح شده چه نسبتی با هدف غایی (مثلاً، توحید) دارند. دست کم، برنامه ریزان باید این نکته را بدانند و برنامه خود را در چارچوب هرم یاد شده طراحی کنند. در این صورت، لاقلاً، در مقام نظر، شاکله برنامه، شکل منطقی خواهد داشت تا مجریان بتوانند این حکمت و استحکام نظری را در عمل نیز پیاده کنند.

2. این که برنامه ریزان و مجریان گمان کنند آنچه در زمینه هدف غایی و برنامه های لازم برای رسیدن به آن طراحی شده بهترین است و در مقام نظر، به صورت کمال مطلوب ما تهیه شده، از عدم توجه به نقص های موجود نشأت می گیرد؛ زیرا آنچه تاکنون پس از تلاش های زیاد و با ارزش به دست آمده در محصول نهایی تفاوت چندانی با محصول پایانی آموزش و پرورش غرب نخواهد داشت. در طول دوره ها و مقاطع تحصیلی آموزش و پرورش و نیز در همه مراحل آموزش عالی در دانشگاه های ایران، بیش ترین سهم و بالاترین تاکید، هم در برنامه و هم در عمل، بر همان علمی است که در مورد آموزش و پرورش غرب از آن یاد شد؛ علمی که عالمان آن در فرهنگ واژگان دینی رو به پایین دارند و به زمین نگاه می کنند تا به آسمان؛ «ان الذین لا یرجون لقائنا و رضوا بالحویة الدنیا و اطمانوا بها والذین هم عن آیاتنا غافلون» (یونس: 7)؛ به حیات زمینی دل خوش کرده اند و به آن آرام گرفته اند و از آیه های خداوند غافلند.

در توضیح این نکته لازم است بدانیم که در هفته، از مجموع 30 ساعت درس در مقاطع گوناگون آموزشی مدارس، فقط 4 یا 5 ساعت به دروسی تحت عنوان دینی، قرآن و پرورشی اختصاص دارد که در آن هم اگر سخنی از سوی معلم درباره توحید برود، بسیار اندک است و عموماً با توجه به روش های تعلیم و تربیت، جو حاکم و تاکید بیش تر بر دروس دیگر و غیر آن، با روحیه سرد و بی تفاوت دانش آموزان مواجه می شود. در سایر ساعات هفته (یعنی حدود 84% زمان تحصیل) کاروان آموزش و پرورش با بار سنگین دانش های جدید در حرکت است، در حالی که نه مجریان، نه معلمان و نه دانش آموزان، ارتباط دانش هایی مانند هندسه، جبر، فیزیک، شیمی، زبان خارجه و مانند آن را با هدف غایی نمی دانند و اگر ارتباط وثیقی باشد و برخی از آن ها هم بدانند، از آن غافلند.

مقصود آن نیست که همه ساعات هفته با درس های تعلیمات دینی، قرائت و ترجمه قرآن و کلاس های پرورشی پر شود و نیز آن نیست که این دروس از برنامه ها حذف گردد، بلکه غرض، بیان جهت گیری کلی آموزش و پرورش است و این که قطاری را که به سوی مقاصد هم چون رفاه، آسایش، درآمد شخصی بیش تر، مصرف بی حد و بهره داری خودکامانه و بیکرانه از طبیعت در حرکت است، نمی توان با بستن یک یا دو واگن ناهمخوان به انتهای آن در مسیری کاملاً متفاوت (که البته با رفاه نسبی نیز سازگار است) به حرکت درآورد.

3. توجه به سامان دادن امور دنیا، یکسره نفی کردنی نیست؛ زیرا دنیا در فرهنگ دینی، گذرگاه آخرت است و در گذرگاه بی سامان، ممکن است عموم مردم متوسط از پا درآیند. از این رو، آنچه بر اساس تعلیمات پیامبران علیهم السلام مردود است، یکسره چشم دوختن به دنیا، غرق شدن در آن و آن را همچون نهایی ترین هدف تلقی کردن است؛ همان روندی که بیان آن درباره تعلیم و تربیت غرب گذشت و در ایران نیز نفوذ و تاثیرات فراوان داشته است. اگر دانش های جدید همچون وسیله تلقی شوند و برای (1) برآوردن نیازهای ضروری فرد در جامعه، آن هم البته با توجه دایمی به وسیله بودن آن ها و سوق دادن نگاه به قله هرم هستی و نیز (2) شناخت حضور

مبدأ واحد در همه پدیده های کثیر، دیدن تصویر واحد در آیه ها و آینه های هستی، درک تجلی یک ذات در جلوه های گوناگون و رنگارنگ به کار گرفته شوند، آن گاه می توان اطمینان داشت که دانش دیگری زاییده خواهد شد اساساً متفاوت با دانش تجربی و دنیوی موجود.

به عنوان پیشنهاد

آغاز یک حرکت برای بنای تعلیم و تربیت جدید، مستلزم تحقیق، تأمل و تفکر جدی از سوی اندیشمندان تعلیم و تربیت و طراحان و برنامه ریزان در جهت ریختن برنامه ای است که آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان را از نخستین مراحل تا پایان آن، بر محور توحید شکل دهد، به تدریج و تفصیل، در طول زمان به آن ها بیاموزد که: پرستش چیست؟ در لحظات زندگی چه اشکال متنوعی می تواند به خود بگیرد؟ انسان ها چه معبودهایی را پرستیده و می پرستند؟ آیا می توان هر معبودی را پرستید؟ گزینش معبود چه اهمیتی دارد؟ مسامحه در این گزینش چه خسارت هایی را ممکن است برای انسان به دنبال داشته باشد؟ اگر گزینش مهم است، معیارهای این گزینش چیست؟ چه معبودهایی را می توان و باید برای پرستش برگزید؟ شایسته ترین معبود کدام است؟ چرا شایسته تر از او نیست؟ چه نسبت و رابطه ای بین پرستش آن معبود و رفتارهای مختلف در زندگی وجود دارد؟ حضور آن معبود در رفتارهای متنوع زندگی چگونه است؟ چه موانعی در راه پرستش شایسته ترین معبود وجود دارد؟ رفع این موانع چگونه ممکن است؟ و موارد بسیار دیگری که از حیاتی ترین امور در زندگی انسان است و چه بخواهد چه نخواهد، غافل باشد یا هشیار، تأثیر خود را در همه زندگی او خواهند گذاشت و به یقین، در سود و زیان نهایی او مؤثر خواهند بود در حالی که در آموزش و پرورش کنونی، دانش آموز و دانشجو چیز زیادی درباره این که چه چیز شایسته پرستش و سزاوار آن است که انسان خود و همه سرمایه های محدود وجودی خود را به پای آن فدا کند، نیاموخته است.

در دستگاه آموزش و پرورشی که بر پایه توحید بنا شده است، دانش آموز و دانشجو می تواند بیاموزد که چرا راه می رود، سخن می گوید، و یا درس می خواند؛ چرا می خندد، می گرید، غضبناک می شود یا آرام می گیرد؛ می تواند فلسفه شادی ها و غم ها، خنده ها و گریه ها، راه رفتن، دویدن، سخن گفتن و نفس کشیدن خود را با عقلانیت دینی منطبق کند و همه این امور را عاشقانه در مسیر شایسته ترین معبود قرار دهد. چنین دستگاهی به تدریج، مسیر و جهت گیری دانش ها و پس از آن اهداف تحقیقات و پژوهش ها را به جهت گیری مطلوب تغییر خواهد داد و بدین سان، زمینه برپا شکل گیری دانش های جدید با دو ویژگی مذکور فراهم خواهد آمد.

پی نوشت ها :

1- برای نمونه ر. ک. به آیات ذیل: هود: 25 و 26 / هود: 50 / هود: 60 / هود: 84 / انبیاء: 25

2- محمدتقی مصباح، معارف قرآن - راه و راهنماشناسی، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی رحمه الله، 1376، ص 213

3- ر. ک. به: احزاب: 45 و 46

4- ر. ک. به: حدید: 25

5- مرتضی مطهری، مجموعه آثار، تهران، صدرا، 1374، ج 2، ص 175

6- سید محمدحسین طباطبائی، المیزان، بیروت، مؤسسة الاعلمی للمطبوعات، 1417 ق، ج 10، ص 139-141

7- محمد دشتی، نهج البلاغه، نشر لقمان، 1379، خطبه 147

8 و 9- مرتضی مطهری، پیشین، ج 2، ص 94 / ص 95

10- محمدباقر مجلسی، بحارالانوار، داراحیاء التراث العربی، 1983 م، ج 1، ص 225

11- «افرايت من اتخذالهه هواه.» (جائیه: 23)

12- تعبدوا للدنيا» (نهج البلاغه، خطبه 111)

13 و 14- «عباده الاوثان» (همان، خطبه 147) / خطبه 109

15- سید محمدحسین طباطبائی، المیزان، بیروت، مؤسسة الاعلمی للمطبوعات، 1417، ج 14، ص 82

16- مرتضی مطهری، پیشین، ص 124

17 الي 21- محمد محمدی ری شهری و دیگران، موسوعة الامام علي بن ابي طالب، قم، دارالحديث، 1421 ق،

ص 72 / ص 141-147 / ص 177-202 / ص 152-153 / ص 235

22- سید محمدحسین طباطبائی، پیشین، ج 10، ص 139-141

23 الي 28- محمد محمدی ری شهری و دیگران، پیشین، ص 220 / ص 118 / ص 126 / ص 125 / ص 126 /

ص 130

29- محمد دشتی و سیدکاظم محمدی، المعجم المفهرس الالفاظ نهج البلاغه، مؤسسه امیرالمومنین، 1375،

ص 28

30- مانند: «لا يبلغ مدحته القائلون و لا يحصي نعمائه العادون و لا يودي حقه المجتهدون» (نهج البلاغه، خطبه

1); «كل شيء خاشع له و كل شيء قائم به» (همان، خطبه 109); «فطر الخلائق بقدرته و نشر الرياح برحمته»

(همان، خطبه 1); «كل مسمي بالوحده غير قليل» (همان، خطبه 65)

31 الي 39- هوارا ا. اوزمن و سموئل ام. کروار، مباني فلسفي تعليم و تربيت، ترجمه گروهی از مترجمان، قم،

مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی رحمه الله، 1379، ص 347 / ص 410 / ص 466 / ص 185-186 /

ص 233-236 / ص 298-299 / ص 514-519 / ص 49-57 / ص 106-117

40- امان الله صفوي، روند تكويني و تطبيقي تعليم و تربيت جهاني در قرن بيستم، تهران، رشد، 1366، ص 35

41- اي. بي. کاستل، آموزش و پرورش کهن و نوین، ترجمه مهین میلانی، تهران، شرکت انتشارات علمی و

فرهنگی، 1364، ص 2

42- فیلیپ اچ. کومبز، بحران جهانی آموزش و پرورش، چشم انداز آن از دهه هشتاد، ترجمه فریده آل آقا، تهران،

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، 1373، ص 158-160

43- تفکر درباره تحولات آینده آموزش و پرورش، ترجمه محمدعلی امیری، تهران، دفتر امور کمک آموزشی و

کتابخانه ها، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزش وزارت آموزش و پرورش، 1368، ص 69-70

44- در این باره ر. ک. به: تک نگاشت های پژوهشکده تعلیم و تربیت تحت عنوان آموزش و پرورش ایران 1400،

مجموعه اول تا ششم، به کوشش عبدالحسین نفیسی: تک نگاشت ش 9: مرداد 1376 (مجموعه اول)، تک

نگاشت ش 10: شهریور 1376 (مجموعه دوم)، تک نگاشت ش 11: شهریور 1376 (مجموعه سوم)، تک نگاشت

ش 12: دي ماه 1376 (مجموعه چهارم)، تک نگاشت ش 15: خرداد 1377 (مجموعه پنجم)، تک نگاشت ش 16: خرداد 1377 (مجموعه ششم).

45- ترستن هوسن، ترجمه اميري، ص 48

46 و 47- آبراهام اچ، مزلو، انگيزش و شخصيت، ترجمه احمد رضواني، مشهد، آستان قدس رضوي، 1372، ص 212 - 213 / ص 215

48- علي محمد الماسي، تاريخ آموزش و پرورش اسلام و ايران، تهران، نشر دانش امروز، 1371، ص 440

49- عيسي صديق، دوره مختصر تاريخ فرهنگ ايران، تهران، شرکت سهامي طبع کتاب، 1348، ص 166

50 و 51. اقبال پويا قاسمي، مدارس جديد در دوره قاجاريه، بانيان و پيشروان، تهران، مرکز نشر دانشگاهي، 1377، ص 97 / ص 190

52 الي 54. ر. ک. به: عيسي صديق، دوره مختصر تاريخ فرهنگ ايران، تهران، شرکت سهامي طبع کتاب، 1368، ص 170 / ص 175-176

55 و 56- ر. ک. به: عبدالکريم سروش، رسالت دانشگاه، تهران، دفتر نشر فلق، 1359، ص 5 - 8 / ص 10-11

57 الي 59- ر. ک. به: همان، ص 16 / ص 17 / ص 18

60 الي 62- ر. ک. به: اهداف پرورشي نظام آموزش و پرورش جمهوري اسلامي ايران، مصوب شوراي تغيير بنيادي نظام آموزش و پرورش، تهران، تربيت، 1375. و نيز محمدتقي نديمي و محمدحسين بروج، آموزش و پرورش ابتدائي، راهنمايي تحصيلي و متوسطه، به انضمام طرح مصوب تغيير بنيادي نظام آموزش و پرورش، تهران، مهرداد، 1371 / ص 13 / ص 14