

## بررسی و نقد نسبت فرهنگ با تعلیم و تربیت از منظر عاملیت فرد در اسناد بالادستی<sup>۱</sup>

حمیده فرح‌بخش<sup>۲</sup>، خسرو باقری نوع‌پرست<sup>۳</sup> و نرگس سجادیه<sup>۴</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر در پی بررسی و نقد نسبت فرهنگ و تعلیم و تربیت از منظر عاملیت فرد در اسناد بالادستی (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند مبنای نظری تحول بنیادین) است. برای رسیدن به هدف، اسناد مذکور با روش تحلیل محتوای کیفی، تحلیل مفهومی از نوع «تفسیر مفهومی» و «ارزیابی ساختار مفهوم» شده‌اند. در این بررسی نشان داده شده است که اسناد بالادستی که نقشی قابل توجه در تعریف نسبت‌های مذکور دارند، در این زمینه، دچار نوعی تعارض درونی هستند. در این اسناد از یک طرف بر مفاهیمی چون عاملیت فرد، تعامل ناهم‌تراز، سنت‌گرایی تحولی و تحول و پویایی فرهنگ تأکید شده است که می‌توان آنها را از جمله نقاط قوت اسناد بالادستی به شمار آورد. از طرف دیگر، در تبیین هر یک از مفاهیم ذکر شده، بر ابتدای آنها بر مقوله «نظام معیار اسلامی» تأکید شده است. همین امر موجب ایجاد نوعی تعارض درونی بین مفاهیم موجود در اسناد در زمینه تبیین نسبت مورد نظر شده است که مانع از رسیدن به درک درستی از این نسبت می‌شود. در این پژوهش مصادیق این تعارض بررسی شده است که عبارتند از: محوریت نظام معیار اسلامی، ابهام ماهیت فرهنگ در اسناد بالادستی، ناهم‌خوانی مفهوم تعامل ناهم‌تراز با تأکید بر «نظام معیار اسلامی»، غلبه فرهنگ‌گرایی و سنت‌گرایی بر عاملیت، و مرزهای مفهومی مبهم میان انتقال فرهنگ و انتقاد به فرهنگ.

**واژگان کلیدی:** عاملیت، فرهنگ، تعلیم و تربیت، اسناد بالادستی، نظام معیار اسلامی

<sup>۱</sup> تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۷/۱۵

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۲۸

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران؛ hamidehfarahbakhsh@gmail.com

<sup>۳</sup> استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)؛ khosrowbagheri4@gmail.com

<sup>۴</sup> استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران؛ n.sajadieh@gmail.com

## مقدمه

نسبت فرهنگ با تعلیم و تربیت از منظر عاملیت از جمله مباحثی است که از دیرباز مورد توجه اندیشمندان بوده است و دیدگاه‌های مختلفی در باب این نسبت ارائه شده است. از جمله اریک دونالد هرش<sup>۱</sup>، جان دیویی<sup>۲</sup>، ریچارد رورتی<sup>۳</sup> در این زمینه نظریه‌پردازی کرده‌اند.<sup>۴</sup> اهمیت تبیین این نسبت آنجاست که چگونگی آن، کل نظام آموزشی را متأثر می‌سازد و سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های نظام آموزش و پرورش بسته به نوع این ارتباط تعیین می‌گردد. بدون ترسیم این نسبت، از یک سو تکلیف نظام آموزشی، محتوا، معلم و دانش‌آموز روشن نبوده و مشخص نیست که نقطه تمرکز نظام آموزشی روی چه نسبتی باید باشد و معلم و دانش‌آموز و برنامه‌درسی در این زمینه چه موضعی باید اتخاذ کنند. از سوی دیگر، بدون داشتن تبیین درستی از این نسبت، نمی‌توان تحلیل درستی از میزان کارآمدی نظام آموزش و پرورش در حوزه فرهنگ داشت و لذا نمی‌توان با چالش‌های عملی موجود در این زمینه از جمله بی‌سوادی فرهنگی و جبر اجتماعی مقابله کرد.

اسناد آموزش و پرورش، از یک سو، به مثابه نقشه راه نظام آموزش و پرورش و نشان‌دهنده فهم رسمی و صریح ما از مسائل آموزش و پرورش هستند و هرگونه فهم ما از مسائل آموزش و پرورش از طریق این اسناد صورت می‌گیرد، و از سوی دیگر، این اسناد مدخل تغییرات در نظام آموزش و پرورش هم هستند و به عنوان مبنایی برای تغییر و تحول و اصلاح و نقد نظام تعلیم و تربیت فعلی تصویب شده‌اند (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰). از این‌رو هرگونه بررسی و اصلاح در نظام آموزش و پرورش مستلزم بازخوانی و بازنگری این اسناد است و رفع نقاط ضعف این اسناد، می‌تواند نظام آموزش و پرورش را به سمت آن تحول مطلوب مورد انتظار، پیش ببرد. از این رو این پژوهش به دنبال بررسی نسبت مذکور در اسناد بالادستی است. در بررسی این رابطه به نظر می‌رسد باید سه مفهوم نظام آموزش و پرورش، عاملیت فرد

<sup>۱</sup> Eric Donald Hirsch

<sup>۲</sup> John Dewey

<sup>۳</sup> Richard Rorty

<sup>۴</sup> هرش با طرح نظریه سواد فرهنگی رسالت نظام آموزش و پرورش را آشنا کردن نسل جوان با حداقل دانش، نگرش و مهارت می‌داند تا امکان همدلی و انسجام اجتماعی فراهم شود (۱۹۸۸). دیویی رسالت آموزش و پرورش را ساده کردن، پالودن و متعادل‌سازی میراث فرهنگی می‌داند (ارنشتاین و همکاران، ۲۰۱۵). ریچارد رورتی با در نظر گرفتن دو مرحله برای تربیت، مرحله اول را به امر فرهنگ‌پذیری و مرحله دوم را به تهذیب و پالایش فرهنگ اختصاص می‌دهد (باقری، ۲۰۱۴).

و فرهنگ را در نظر گرفت. از آنجایی که آموزش و پرورش یکی از نهادهای اصلی است که با نهاد فرهنگ در ارتباط است و سهم زیادی در فرهنگ‌پذیری افراد دارد، نسبت بین تعلیم و تربیت با فرهنگ مطرح می‌شود که معطوف به فرد است و از آنجایی که فرهنگ می‌تواند با پذیرش ساختارهای اجتماعی همراه باشد از همین نقطه است که نسبت بین عاملیت فرد و فرهنگ مطرح می‌شود از همین رو در بررسی نسبت بین فرهنگ و تعلیم و تربیت، عنصر عاملیت فرد وارد می‌شود.

بررسی پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که تاکنون پژوهشی که بطور مستقیم به بررسی این موضوع پرداخته باشد، انجام نشده است. اما پژوهش‌هایی در زمینه رابطه فرهنگ و تعلیم و تربیت انجام شده است، از جمله مهرمحمدی (۱۳۸۴) در پژوهش خود به اجمال از سه نسبت میان تعلیم و تربیت و فرهنگ سخن گفته است: ۱- (تقدم فرهنگ بر تعلیم و تربیت)، ۲- (نگاه‌گزینشی تعلیم و تربیت در انتقال فرهنگ)، ۳- (نظریه سواد فرهنگی هرش)، در عین حال در این پژوهش به تعلیم و تربیت غیررسمی پرداخته شده است و همچنین هیچ مبنای نظری جهت تبیین نسبت‌های مذکور اتخاذ نشده است. بنابراین حاصل این پژوهش تبیین‌گر چگونگی این نسبت نیست. همچنین سلطانی (۱۳۸۷)، در پایان‌نامه‌ای با عنوان «تحلیل ویژگی‌های فرهنگی ایران و بررسی اقتضائات آن برای فلسفه تعلیم و تربیت» به بررسی ویژگی‌های فرهنگی ایران (خلق و خوی ایرانیان) و فرهنگ دینی؛ فرهنگ ناشی از حکومت، عادات و سنن و آداب و رسوم پرداخته و سپس اقتضائات هر یک را برای فلسفه تعلیم و تربیت با تأکید بر طرح درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش اثر باقری تعیین کرده است. حاصل این پژوهش نشان می‌دهد که فرهنگ ایران از سه وجه ایرانی، اسلامی، غربی برخوردار است.

همچنین خلیلی و همکاران (۱۳۹۴)، در مقاله‌ای با عنوان «رویکرد تلفیقی به فرهنگ ایران: بازخوانی اندیشه‌های سروش و رجایی» به بازخوانی اندیشه‌های سروش، شریعتی و رجایی پرداخته است. حاصل این پژوهش حاکی از آن است که هر سه اندیشمند، در اندیشه‌های خود در باب فرهنگ بر سه عنصر (ایرانی، اسلامی و مدرن) تأکید کرده‌اند. وی با اشاره به پتانسیل‌های موجود در هر دیدگاه، امکان رسیدن به رویکرد تلفیقی متوازن به فرهنگ ایران را از طریق واکاوی ابعاد مختلف فرهنگ ایران و سنجش و بازسازی نقاط ضعف بررسی کرده است. همچنین خلیلی و باقری (۱۳۹۵) در مقاله دیگری با عنوان «صورت‌بندی فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی در فرهنگ ایران باستان» با در نظر گرفتن سه وجه (ایرانی، اسلامی و

مدرن) برای فرهنگ ایران، فلسفه ضمنی تعلیم و تربیت حاصل از فرهنگ ایران را در دوره‌های ایران باستان، استخراج نموده است. وی همچنین به بررسی نقش فرد در اجتماع و آداب و رسوم در ایران باستان پرداخته است و بررسی‌های تاریخی وی حاکی از آن است که نگاه جبرگرایی کلانی به انسان و توانایی او وجود داشته است و به تبع این نگاه، آموزش و پرورش هم به دنبال پرورش افرادی بوده که این شرایط را بپذیرند. یافته‌های پژوهش وی نشان می‌دهد که مسئله عدم توجه به عاملیت فرد، در فرهنگ ایران پیشینه‌ای طولانی دارد.

در این پژوهش سند مبانی نظری تحول بنیادین و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش<sup>۱</sup> در زمینه نسبت ذکر شده، تحلیل و بررسی شده است. این دو سند چارچوبی برای تحول در نظام آموزش و پرورش ارائه می‌دهند و دیگر اسناد از جمله سند برنامه‌درسی ملی (۱۳۹۱) بر مبنای این اسناد تدوین شده‌اند. از آنجایی که تبیین این نسبت مربوط به سطح کلان سیاست‌گذاری آموزش و پرورش است در این پژوهش به بررسی این اسناد پرداخته شده است چراکه برای ایجاد هرگونه تحول و اصلاح در نظام آموزش و پرورش باید از این اسناد مبنایی شروع کرد. از طرف دیگر، همان‌طور که در تعریف سند برنامه‌درسی ملی آمده است این سند یکی از زیر نظام‌های اصلی سند تحول بنیادین و به منزله نقشه جامع یادگیری است که زمینه ایجاد تحول همه‌جانبه، گسترده و عمیق در مفاهیم و محتوای آموزشی را فراهم می‌آورد (سند برنامه، ۱۳۹۱)؛ به عبارت دیگر سند برنامه‌درسی ملی می‌تواند مبنایی برای تغییرات خرد در نظام آموزش و پرورش از جمله تحلیل محتوای کتاب و روش تدریس باشد و با توجه به اینکه تبیین نسبت مذکور در سطح کلان سیاست‌گذاری است، در این پژوهش بدان پرداخته نشد و بررسی آن به پژوهش دیگری که معطوف به حوزه‌های خردتر نظام آموزش و پرورش باشد، موکول شده است.

در این پژوهش برای رسیدن به هدف، اسناد مذکور با روش تحلیل محتوای کیفی، تحلیل مفهومی<sup>۲</sup> از نوع «تفسیر مفهومی»<sup>۳</sup> و «ارزیابی ساختار مفهوم»<sup>۱</sup> مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

<sup>۱</sup> سند مبانی نظری تحول بنیادین و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۱ از طرف شورای عالی آموزش و پرورش، پس از فرآیند طولانی تحقیق و تفحص توسط صاحب‌نظران و کارشناسان، تحت عنوان «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران» به منزله مبنای نظری برای تحولات نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی کشور و «سند تحول بنیادین» به تصویب رسید (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰).

<sup>۲</sup> Conceptual Analysis

<sup>۳</sup> Concept Interpretation

ابتدا با کمک روش تحلیل محتوای کیفی با مفاهیم عاملیت، فرهنگ و تربیت سراغ سند خواهیم رفت تا مشخص شود چه تعاریفی از این مفاهیم در اسناد وجود دارد. در مرحله بعد با روش تحلیل مفهومی بطور کلی تلاش می‌شود به واسطه توضیح ارتباط مفاهیم با سایر مفاهیم، تبیین درستی از آنها ارائه شود (کومبز و دنیل<sup>۲</sup>، ۱۳۸۷، ترجمه باقری). در این پژوهش با استفاده از روش تفسیر مفهومی، ابتدا بافت‌های مختلفی که مفاهیم فرهنگ، عاملیت و تربیت در آنها بکار رفته است، بررسی می‌گردد تا ضمن مشخص شدن محدوده هر مفهوم، تصویر این مفاهیم در اسناد نیز روشن شود. سپس با کمک روش ارزیابی ساختار مفهوم تعاریف بدست آمده از مرحله قبل مورد بررسی منطقی قرار خواهند گرفت و تناقض‌های احتمالی ساختاری و مفهومی آنها ارزیابی خواهد شد؛ به عبارت دیگر به بررسی این موضوع پرداخته خواهد شد که آیا تعریف ارائه شده از فرهنگ، تربیت و عاملیت در وهله اول از انسجام درونی برخوردار است؟ همچنین در ارائه قرینه برای کاربرد زیاد مفهوم نظام معیار اسلامی در اسناد، از روش تحلیل محتوای کمی از نوع توصیفی استفاده خواهد شد تا مشخص شود چه تعداد از یک کلمه یا مضمون در سند بکار رفته است (ایمان و همکاران، ۱۳۹۰). واحد تحلیل در این بررسی، عبارت نظام معیار اسلامی و عبارت‌هایی که با تأکید خود سند مترادف و هم معنی آن تلقی شده‌اند، خواهد بود.

در این بررسی نشان خواهیم داد که اسناد بالادستی - که نقشی قابل توجه در تعریف نسبت‌های مذکور دارند - در این زمینه، دچار نوعی تعارض درونی هستند. در این اسناد از یک طرف بر مفاهیمی چون عاملیت فرد، تعامل ناهم‌تراز، سنت‌گرایی تحولی و تحول و پویایی فرهنگ تأکید شده است، که می‌توان آنها را از جمله نقاط قوت اسناد بالادستی به شمار آورد. از طرف دیگر، در تبیین هر یک از مفاهیم ذکر شده، بر ابتدای آنها بر مقوله «نظام معیار اسلامی» تأکید شده است. چنان‌که در ادامه نشان خواهیم داد، همین امر موجب ایجاد نوعی تعارض درونی بین مفاهیم موجود در اسناد در زمینه تبیین نسبت مورد نظر شده است که مانع از رسیدن به درک درستی از این نسبت می‌شود. در ادامه، این تحلیل و ارزیابی در پنج بخش تحت عناوین زیر مطرح خواهد شد: *محوریت «نظام معیار اسلامی»*، *ابهام ماهیت فرهنگ در اسناد بالادستی*، *ناهم‌خوانی مفهوم تعامل ناهم‌تراز با*

<sup>1</sup> Conceptual Structure Assessment

<sup>2</sup> Coombz & Daniels

تأکید بر «نظام معیار اسلامی»، غلبه فرهنگ‌گرایی و سنت‌گرایی بر عاملیت و مرزهای مفهومی مبهم میان انتقال فرهنگ و انتقاد به فرهنگ.

### محوریت «نظام معیار اسلامی» در اسناد بالادستی

با توجه به این که مفهوم «نظام معیار اسلامی» محور اصلی بحث در این پژوهش است، ابتدا این مفهوم در اسناد مورد بررسی قرار گرفته تا تعریف و حدود و ثغور آن مشخص گردد. بررسی سند تحول و سند مبانی نظری<sup>۱</sup> حاکی از این است که مفهوم «نظام معیار اسلامی» در این اسناد کاربرد چشمگیری داشته است. بطوری که اگر این اسناد را با کلیدواژه «نظام معیار اسلامی» مورد تحلیل کمی قرار بدهیم، متوجه فراوانی بالای استفاده از این مفهوم می‌شویم. «نظام معیار اسلامی» در سند مبانی نظری و سند تحول با عنوان «نظام معیار دینی» و «نظام معیار ربوبی» هم بکار رفته است. بررسی فراوانی این مفهوم حاکی از این است که در سند مبانی نظری، مفهوم «نظام معیار اسلامی» ۱۷۳ مرتبه، «نظام معیار دینی» ۴۹ مرتبه و «نظام معیار ربوبی» ۲۹ مرتبه و در سند تحول، مفهوم «نظام معیار اسلامی» ۲۷ مرتبه بکار رفته است. این آمار مربوط به بررسی فراوانی عین مفهوم «نظام معیار اسلامی» است نه مشتقات آن. مفهوم «نظام معیار اسلامی» در قالب‌های دیگر از جمله «نظام معیار متناسب با دین اسلام» یا «نظام معیار مبتنی بر دین حق» نیز بکار رفته است که در سند مبانی نظری، نظیر این موارد، ۲۴ مرتبه و در سند تحول ۳ مرتبه در اشاره به مفهوم «نظام معیار اسلامی» وجود دارد. بطور کلی با در نظر گرفتن مشتقات این مفهوم، می‌توان گفت مفهوم «نظام معیار اسلامی» در سند مبانی نظری ۲۷۵ مرتبه و در سند تحول ۳۰ مرتبه بکار رفته است. این حضور پررنگ می‌تواند نشان از اهمیت این مفهوم در نزد نویسندگان اسناد باشد. تحلیل مفهومی اسناد نیز نشان‌دهنده این است که این مفهوم یکی از مفاهیم اصلی و زیرساز است که در اسناد بکار رفته است و در سند مبانی نظری و سند تحول بر ابتدای همه اصول و مؤلفه‌های تربیت بر آن تأکید شده است.

دامنه کاربرد این مفهوم در اسناد بسیار وسیع است که در ادامه به برخی از این کاربردها که به موضوع بحث ارتباط بیشتری دارند اشاره می‌شود. در سند مبانی نظری تحول، رسیدن به غایت زندگی انسان «قرب الی الله» در گرو تحقق حیات طیبه است که «وضع مطلوب

<sup>۱</sup> در پژوهش حاضر، سند مبانی نظری تحول بنیادین به اختصار سند مبانی نظری و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، سند تحول نامیده می‌شود و منظور از اسناد یا اسناد بالادستی این دو سند است.

زندگی بشر در همه ابعاد و مراتب» معرفی شده و تحقق حیات طیبه نیز در گرو «نظام معیار اسلامی» قرار داده شده است: «نظام معیار اسلامی جهت اساسی نحوه تحقق حیات طیبه را در همه مراتب و ابعاد آن مشخص می‌نماید» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۹۳). همچنین این «نظام معیار اسلامی» در حیات طیبه، نقش برقراری توازن و اعتدال را در همه ابعاد بر عهده دارد:

بر این اساس، نظام معیار مبتنی بر دین حق، به مثابه معرف معتبر حد توازن و اعتدال در همه امور و شئون حیات طیبه به شمار می‌آید و تبعیت از چنین نظام معیاری مانع از حاکمیت سلائق فردی و گروهی (برای تشخیص حد مطلوب اعتدال و میانه‌روی در ابعاد گوناگون زندگی) خواهد شد (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۹۹).

این امر حاکی از نقش محوری «نظام معیار اسلامی» در تحقق حیات طیبه است. از طرف دیگر یکی از اصول عام تربیت که به مثابه معیار و راهنمای عمل عوامل سهیم و تأثیرگذار در تربیت است «انطباق با نظام معیار اسلامی» معرفی شده است (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۸۴) و همین انطباق با «نظام معیار اسلامی» ویژگی اختصاصی تربیت رسمی و عمومی است که وجه تمایز الگوی تربیت اسلامی با دیگر الگوهاست: «وجه تمایز الگوی تربیت اسلامی با الگوهای رقیب، انطباق همه ابعاد و مؤلفه‌ها با نظام معیار اسلامی است» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۵۹). همچنین تأکید شده که تربیت در همه ساحت‌ها باید با توجه به این نظام پیش رود: «تناسب با اصول و رویکردهای مربوط به ساحت‌های شش‌گانه تربیت بر اساس نظام معیار اسلامی» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۷۰)؛ به عبارت دیگر معیار مطلوب بودن تربیت در همه ساحت‌ها، هماهنگی با «نظام معیار اسلامی» است. در سند مبانی نظری و همچنین سند تحول در تعریف این نظام گفته شده است:

مبانی و ارزش‌های مبتنی بر دین اسلام ناب محمدی یا سازگار با آن، مشتمل بر سلسله‌مراتبی از ارزش‌هاست که ناظر به همه ابعاد زندگی انسان است؛ زیرا دین اسلام به همه عرصه‌های امور اجتماعی و فردی، دنیوی و اخروی، مادی و معنوی زندگی بشر پرداخته است (نفی سکولاریسم) هر چند نسبت به پاره‌ای از این عرصه‌ها، به عرصه کلیات اکتفا و نسبت به بخشی دیگر، جزئیات را نیز ذکر کرده است (سند تحول، ۱۳۹۰، ص: ۱۱) (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۲۲).

با توجه به تعاریف ارائه شده از «نظام معیار اسلامی»، در اسناد بالادستی محتوای این نظام، اسلام ناب محمدی معرفی شده، به نحوی که همه انسان‌ها را در هر زمان و مکان دربرمی‌گیرد:

حوزه رهنمودهای نظام معیار دین حق (=اسلام)، همه انسان‌ها در هر زمان و مکان و زبان آن جهانی است. لذا دین اسلام با دو ویژگی توأمان ثبات و پویایی، پاسخگوی نیازهای فرد و جامعه در زمینه هدایت انسان به سوی ساحت ربوبی است (صادق زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۰۹).

بنابراین تا اینجا مشخص شد که «نظام معیار اسلامی» یکی از محورهای اصلی اسناد است که نقش کلیدی و هدایت‌گری در همه ابعاد و مؤلفه‌های تربیت رسمی دارد و دایره شمول آن فرازمانی و فرامکانی است.

### ابهام مفهوم فرهنگ در اسناد بالادستی

بررسی اسناد بالادستی جمهوری اسلامی ایران نشان می‌دهد که در این اسناد بخش مجزایی به فرهنگ و چیستی آن اختصاص داده نشده و تنها در یک جای سند مبانی نظری در تعریف اهمیت و ضرورت تربیت، تعریف مختصری از فرهنگ ارائه شده است و فرهنگ «مجموعه معارف، ارزش‌ها و دیگر نتایج تجارب جمعی متراکم و مشترک» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۴۹) تلقی شده است. در اینجا فرهنگ مجموعه‌ای از معارف و ارزش‌ها و تجربه‌هایی در نظر گرفته شده که در طول تاریخ برای انسان حاصل شده است. همچنین بررسی شبکه معنایی فرهنگ نیز نشان از کمرنگ بودن حضور این مفهوم در اسناد بالادستی دارد. این شبکه معنایی شامل مفاهیم سرمایه فرهنگی، سواد فرهنگی و میراث فرهنگی است. در بررسی مفهوم سرمایه فرهنگی که جزء شبکه معنایی فرهنگ محسوب می‌شود، به تعریفی مشابه اشاره شده و مجموعه باورها، نگرش‌ها، آداب و ارزش‌هایی که در گذر زمان برای بشر حاصل شده، به عنوان سرمایه فرهنگی معرفی شده است:

بسط و اعتلای مجموعه باورها، نگرش‌ها و هنجارهای مقبول افراد جامعه که در باورها، عقاید، آداب، سنن، قوانین و ارزش‌های نهادینه حاکم بر روابط فردی، مدنی و اجتماعی و انواع دانش، هنر و فناوری محصول تجربه و خرد جمعی تجلی می‌یابند (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۵۲).

همچنین در جای دیگر «تجارب متراکم بشری» به عنوان سرمایه فرهنگی معرفی شده است: «گسترش و ارتقای تجارب متراکم بشری (سرمایه فرهنگی، معنوی و اجتماعی



جامعه) ...» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، صص: ۱۴۴-۱۴۵). مفهوم سواد فرهنگی در سند مبانی نظری بکار برده شده، اما تعریفی برای آن ارائه نشده است: «توجه به مفهوم سواد فرهنگی یا سواد جهانی و انتقال مفاهیم و ارزش‌های مشترک بشر (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۸۱). همچنین در چندین جای سند مبانی نظری به میراث فرهنگی اشاره شده است، بدون اینکه تعریف یا توضیحی در مورد آن ارائه شود. از جمله «توجه به میراث ارزشمند فرهنگ و تمدن اسلامی و ایرانی در راستای ایجاد هویت مشترک ایرانی و اسلامی» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۳۰۵) و «حفظ و ارزیابی و تعالی میراث فرهنگی (اسلامی و ایرانی) و انتقال آن به نسل جوان» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۳۴۰).

بررسی ترکیب‌هایی که واژه فرهنگ در آنها بکار رفته نشان می‌دهد که در اکثر موارد این واژه با صفت اسلامی و ایرانی بکار رفته و بر توجه به وجوه اسلامی و ایرانی بودن آن تأکید شده است که دو مورد در ذیل ارائه می‌شود: «استمرار فرهنگ اسلامی- ایرانی از طریق ارزیابی آگاهانه آن و تعامل نقادانه با سایر فرهنگ‌ها براساس نظام معیار اسلامی» (سند تحول، ۱۳۹۰، ص: ۱۸). همچنین در سند مبانی نظری هم آمده است: «از سوی دیگر، هم‌چنان‌که جو حاکم بر نظام تربیت رسمی و عمومی و بالاخص مدرسه، باید زمینه تربیت‌پذیری نسل جوان متناسب با فرهنگ اسلامی- ایرانی را مهیا کند» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۴۰۱). با توجه به تعاریف ذکر شده، به نظر می‌رسد فرهنگ در این اسناد عبارت است از مجموعه‌ای از ارزش‌ها و آداب و رسوم که از گذشته به جای مانده است و اسلامی بودن و ایرانی بودن دو مشخصه این مجموعه است که آن را از فرهنگ‌های دیگر متمایز می‌سازد.

در تعریف مفهوم فرهنگ می‌توان از دو انگاره ایستا و پویا سخن گفت. در انگاره ایستا، فرهنگ به عنوان ریشه یا بنیان در نظر گرفته می‌شود و باور بر این است که اعضای یک گروه خاص، از ویژگی‌های هسته‌ای برخوردارند که در تعیین هویت آنها نقش بنیادی دارند و بطور گسترده‌ای تغییرناپذیر هستند. در سوی افراطی این انگاره، اعضای یک فرهنگ را به یک خاستگاه اسطوره‌ای پیوند می‌دهند و بر انتقال و خالص بودن فرهنگ تأکید می‌کنند. در سوی ملایم‌تر این انگاره، هر چند به مفهومی از یک خاستگاه اسطوره‌ای کم‌تر تأکید می‌شود، اما معتقدند که هسته فرهنگی هویت هر فرد که در سال‌های اولیه شکل می‌گیرد و تثبیت

<sup>۱</sup> نمونه‌های دیگر در سند مبانی نظری تحول بنیادین در صفحات ۲۵۹، ۳۴۰، ۲۶۰، ۲۷۵، ۴۰۰ آمده است.

می‌شود و نوع تعامل وی با جهان را تعیین می‌کند، از اهمیت کاربردی و مادام‌العمر برخوردار است.

بطور خلاصه، سه مفروضه ایستا بودن فرهنگ عبارتند از: ۱) خاستگاه اسطوره‌ای فرهنگ، ۲) تصور ویژگی‌های هسته‌ای در تقابل با ویژگی‌های گروه دیگر و ۳) اصرار انگیزشی اعضای آن بر خلوص گروه. در اینجا منظور از اسطوره توهم نیست، بلکه منظور ادعای انسان‌شناسی یا روایتی است که برای افزودن ارزش متافیزیکی و انسجام اجتماعی به یک گروه فرهنگی استفاده می‌شود (مترولند<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸، ص: ۵۵). هالیدی<sup>۲</sup> در توصیف این رویکرد می‌گوید، اعضای یک فرهنگ اساساً با اعضای فرهنگ‌های دیگر متفاوت هستند و ارتباط یک فرهنگ با فرهنگ‌های قاره‌ای، دینی و نژادی بزرگ‌تر و خرده فرهنگ‌های کوچک‌تر به صورت ارتباط پوست پیازی است. مشخصه‌های چنین فرهنگی بطور مساوی در آن پخش شده‌اند و این مشخصه‌ها صرفاً با یک کشور و زبان آن کشور در پیوند هستند (هالیدی، ۲۰۱۱، ص: ۵ به نقل از بردلی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸، ص: ۶).

از سوی دیگر، در مقابل انگاره ایستا از فرهنگ، بعضی از اندیشمندان فرهنگ را به صورت پویا در نظر می‌گیرند که در تحول پیوسته است. از جمله بیسموت<sup>۴</sup> (۱۹۹۴) در تعریف فرهنگ می‌گوید:

فرهنگ یعنی زندگی. فرهنگ یک واقعیت زنده و چند وجهی است که در تحول پیوسته است. فرهنگ هر روز تغییر می‌کند و هیچ روزی مانند روز دیگر نیست. فرهنگ ایستا نیست بلکه از طریق تعامل با نیروهای اطراف تغییر می‌کند (صص: ۸۱-۸۳).

گرانگ و پریتو<sup>۵</sup> (۲۰۰۹) نیز در توصیف فرهنگ بر وجه پویا فرهنگ تأکید می‌کنند و معتقدند که بعضی از اعتقادات اعضای یک فرهنگ در طول زمان ممکن است تغییر کند (به نقل از کانر استاک<sup>۶</sup>، ۱۹۹۵). مایکل اپل<sup>۷</sup> (۱۹۹۱) نیز از جمله کسانی است که ترجیح

<sup>۱</sup> Metro Roland

<sup>۲</sup> Holliday

<sup>۳</sup> Bradley

<sup>۴</sup> Bissoonath

<sup>۵</sup> Gurung & Prieto

<sup>۶</sup> Connors Stack

<sup>۷</sup> Michael Apple

می‌داد فرهنگ را به صورت یک فرآیند ببیند که در تنوع است و پیچیده و در حال تغییر (به نقل از کانر استاک، ۱۹۹۵). بنابراین تغییر و تحول پیوسته را می‌توان از جمله شاخصه‌های این نوع نگاه به فرهنگ به حساب آورد.

با توجه به این تعاریف ارائه شده از فرهنگ، می‌توان بعضی از شاخصه‌های انگاره ایستا از فرهنگ را در اسناد ردیابی کرد. از جمله همان‌طور که اشاره شد در انگاره ایستا، اعضای فرهنگ از ویژگی‌های هسته‌ای برخوردار هستند که در تکوین هویت آنها نقش بنیادی دارند. در سند مبانی نظری درباره تکوین هویت گفته شده:

تکوین و تعالی هویت مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی) متریبان، همراه با توجه به وجوه اختصاصی هویت فردی و غیرمشترک (به خصوص هویت جنسیتی) ایشان به صورتی یک پارچه در راستای شکل‌گیری جامعه صالح و اعتلای مداوم آن براساس نظام معیار اسلامی که از طریق کسب شایستگی‌های لازم (پایه و ویژه) صورت می‌گیرد (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۶۶).

همان‌طور که ملاحظه می‌شود وجه اسلامی و ایرانی بودن، از جمله ویژگی‌های اصلی و هسته‌ای فرهنگ است که در تعیین هویت افراد نقش اساسی دارد. دیگر شاخصه انگاره ایستا از فرهنگ که در سند مبانی نظری قابل ردیابی است، عبارت است از دادن وزن زیاد به انسجام فرهنگی در درون یک گروه و نادیده گرفتن قیاس‌پذیری بین گروه‌ها و محافظه‌کاری ضمنی که به سنت‌های فرهنگی ایستا به عنوان الزام‌های هنجاری امتیاز می‌دهد (مترولند، ۲۰۰۸، ص: ۶۹). در سند مبانی نظری، در مواجهه با تکثر فرهنگی موجود در ایران، رویکرد وحدت در کثرت معرفی شده است که در توضیح این رویکرد گفته شده است:

رویکرد وحدت در کثرت که در آن، ضمن حفظ هویت‌های قومی و خرده فرهنگ‌ها، هویت مشترک میان آحاد جامعه تکوین و تعالی می‌یابد. در این رویکرد از حذف یا ادغام خرده فرهنگ‌ها خودداری می‌شود. در واقع در این رویکرد، بین دو قطب وحدت و کثرت تعاملی به وجود می‌آید که در آن «وحدت» پشتیبان تنوع فرهنگی و «تنوع» عامل وحدت‌بخش خرده فرهنگ‌هایی می‌شود که در یک چهارچوب جغرافیایی و سیاسی به سر می‌برند. به نظر می‌رسد در تعامل بین خرده فرهنگ‌ها (کثرت) و فرهنگ مشترک و واحد نوعی هم‌افزایی فرهنگی روی می‌دهد (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۵۶).

بر طبق این رویکرد؛

«در روند شکل‌گیری و تحول جامعه باید بین فرآیند انسجام اجتماعی (پیوند یافتن واحدهای اجتماعی در راستای ایجاد وحدت) و فرآیند تمایز یافتگی (تقسیم و تشخیص یافتگی واحدهای اجتماعی به منظور پذیرش کثرت و تنوع) جمع نمود» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۲۴).

در خصوص چگونگی برقراری انسجام اجتماعی در سند مبانی نظری، وظیفه دولت، تشکیل ملت بر پایه ارزش‌های مشترک معرفی شده است که این وظیفه را دولت باید از طریق نظام تعلیم و تربیت تحقق بخشد، بطوری که کارکرد تعلیم و تربیت در این زمینه، نزدیک‌سازی زبانی و فرهنگی بین متربیان معرفی شده است:

دولت‌ها موظفند تربیتی وحدت‌آفرین ارائه دهند، به گونه‌ای که افراد، گروه‌ها، صاحبان خرده فرهنگ‌ها و اقوام مختلف بتوانند در چهارچوب واحدی به نام «ملت» و بطور مسالمت‌آمیز در کنار هم زندگی کنند. بنابراین دولت‌ها برای اینکه بتوانند مجموعه‌ای از افراد متنوع را در چهارچوب مرزهای خود با آرم‌ها و ارزش‌های مشترک تحت عنوان ملتی واحد سامان دهند و هم‌جهت نمایند، ناگزیرند از نظام تربیتی واحدی بهره بگیرند. نظام تربیت رسمی و عمومی واحد، با نزدیک‌سازی زبانی و فرهنگی بین متربیان و همچنین ترویج روحیه بردباری، فرزندان اقوام و صاحبان خرده فرهنگ‌های متعدد و متنوع در هر کشور را به همدیگر نزدیک می‌کند و نتیجتاً به شکل‌گیری، تثبیت، و ارتقای فرهنگ و ارزش‌های مشترک بین افراد جامعه تحت عنوان ملت واحد، منجر می‌شود (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۴۰).

همچنین در راستای برقراری انسجام اجتماعی بر رسیدن به فرهنگ و ارزش‌های مشترک (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۴۰) و یا هویت مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی) (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۵۵) تأکید شده است. در جای دیگر برقراری انسجام اجتماعی در گرو تأکید بر زبان و ادب فارسی و فرهنگ اسلامی و ایرانی معرفی شده است:

«تأکید بر عناصر وحدت ملی مانند زبان و ادب فارسی و تاریخ و فرهنگ اسلامی - ایرانی و نمادهای دیگر هویت‌بخش در راستای شکل‌گیری هویت مشترک ملی» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۷۵).

با نظر به موارد ذکر شده، به نظر می‌رسد در اسناد، با وجود تأکید بر توجه به خرده فرهنگ‌ها و تمایزها، انسجام فرهنگی نسبت به تمایز یافتگی از وزن بیشتری برخوردار است؛ به عبارت دیگر، تأکید اسناد بر رسیدن به فرهنگ مشترک - که مبتنی بر دو ویژگی اسلامی

بودن و ایرانی بودن است - منجر به نادیده گرفتن تفاوت‌ها و خرده‌فرهنگ‌ها می‌گردد. این غفلت از خرده فرهنگ‌ها وقتی که بر فراگیری زبان و ادب فارسی و نزدیک‌سازی زبانی و فرهنگی متربیان در جهت برقراری انسجام اجتماعی تأکید می‌کند، بیشتر نمایان می‌شود. از جمله شاخص‌های دیگر انگاره ایستا از فرهنگ، این است که بر طبق این انگاره، توجه کاهش‌گرایانه به یک مجموعه از پدیده‌ها به ضرر سایر پدیده‌ها از جمله طبقه، جنس و جنسیت تمام می‌شود (مترولند، ۲۰۰۸، ص: ۶۹). به نظر می‌رسد در سند مبانی نظری، ویژگی‌های قومی و فرهنگی به دو ویژگی اسلامی بودن و ایرانی بودن فروکاسته شده است که این امر می‌تواند منجر به حاشیه رفتن وجوه دیگر از جمله هویت‌های قومی و فرهنگی شود. از جمله دلالت‌های انگاره ایستا این است که تمایلات جدایی‌گرایی را تقویت می‌کند و آرمان‌های چندفرهنگی، کثرت‌گرایی فرهنگی و برابری برای همه را تقویت می‌کند و لذا تلویحاً مقاومت آسیب‌زایی در برابر نقد فرهنگی در بردارد و خلق مصنوعی جزیره‌های فرهنگی و رویکرد کاهش‌گرایانه به زندگی اجتماعی را به دنبال دارد. فرهنگ در این معنا به مثابه خرده‌های اشیا شکستنی یک موزه است که باید به هر قیمتی حفظ شود. از همین رو در این رویکرد معلمان به اتخاذ رویکرد محافظه‌کاری فرهنگی که فرهنگ را به حباب‌های فرهنگی استاتیک و ایزوله شده جسمیت می‌دهد، تشویق می‌شوند. به‌زعم مک‌کارتی<sup>۱</sup> (۱۹۹۳) چنین رویکرد محافظه‌کارانه‌ای مقاومت در برابر تغییرات فرهنگی و خودستایی و مشروعیت‌بخشی به جبرگرایی را در بردارد (مترولند، ۲۰۰۸، ص: ۶۹). در همین راستا، با توجه به مصادیق ذکر شده از متن سند مبانی نظری به نظر می‌رسد، فروکاهش ویژگی‌های فرهنگی و قومی به وجه اسلامی و ایرانی به بهای رسیدن به انسجام اجتماعی، می‌تواند موجبات ایجاد نزاع‌ها و اختلافات قومی و فرهنگی را فراهم سازد.

اگرچه در انگاره ایستا از فرهنگ، نقش تغییر و انتقال بسیار کم‌رنگ است (مترولند، ۲۰۰۸، ص: ۶۸)، اما در سند مبانی نظری بر تغییر و تحول فرهنگی اشاره شده است و در زمینه تحول فرهنگی از سه رویکرد نام برده شده است که عبارتند از: قاعده نفی سبیل، تمدن‌سازی و سنت‌گرایی تحولی. قاعده نفی سبیل که از قواعد فقهی فراگیر در زمینه مسائل فرهنگی و اجتماعی و همچنین تعامل با جوامع دیگر است؛

<sup>1</sup> MacCarthy

جوامع اسلامی با جوامع دیگر باید به گونه‌ای در تعامل باشند که راه برای سلطه بیگانگان بر آنها باز نشود و ضمن تعامل با جوامع دیگر، در حوزه‌های نظری و فکری به آنها وابسته نباشند و بلکه در راستای رسیدن به استقلال و بومی‌سازی دانش و تخصص تلاش کنند (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۰۱).

در توضیح این قاعده در سند مبانی نظری گفته شده:

اگرچه باب تعامل و تعاطی با اقوام ملل گوناگون بر مسلمانان باز بوده و هست و هیچ گاه مسلمانان به دور خود حصار نکشیده‌اند و با تلاش زیاد، با جذب عناصر سازنده ملل دیگر، فرهنگ و تمدن اسلامی را پویاتر کرده‌اند. لیکن این‌گونه تعامل براساس قاعده نفی سبیل، تنها در صورتی که مستلزم نفی ایجاد سلطه بیگانگان و موجب غنای جوامع اسلامی شود، مورد پذیرش است (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۰۱).

رویکرد تمدن‌سازی رویکردی است که در اسناد در مقابل رویکردهای تجددگرایی، شریعت‌گرایی و سنت‌مداری ترجیح داده شده است. در این رویکرد، عقل نیز در کنار تعالیم دینی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. در حالی که دین به عنوان برنامه جامع زندگی علاوه بر قلمرو زندگی فردی، در حوزه‌های سیاسی و اجتماعی هم ایفای نقش می‌کند و اصول کلی و جزئی را ارائه می‌دهد، اما در بعضی عرصه‌ها که از آن تحت عنوان «منطقه الفراغ» یاد می‌شود، وارد نمی‌شود و هدایت این عرصه‌ها به عقل سپرده می‌شود (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۱۱).

از این‌رو در عرصه اخیر (منطقه الفراغ)، استفاده از عقل و دانش متراکم بشری و توسعه آنها در چهارچوب مبانی و ارزش‌های دینی، جایگاه ارزشمندی دارد. براساس این رویکرد، مسلمانان می‌توانند و باید بر مبنای تفسیر کتاب و سنت و اجتهاد روشمند و پویا، در جامعه اسلامی، متناسب با مقتضیات زمان و مکان، به سوی پی‌ریزی تمدن نوین اسلامی گام بردارند (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۱۱).

همچنین در سند مبانی نظری در راستای تحول سنت و فرهنگ به رویکرد سنت‌گرایی تحولی هم اشاره شده است. این رویکرد منسوب به باقری (۱۳۸۲) است و در توضیح آن گفته شده:

سنت در مجموعه اندیشه اسلامی، جایگاه اساسی دارد. اما از سوی دیگر، این سنت‌گرایی، به صورت تکریم بی‌چون و چرای گذشته مورد نظر نبوده، بلکه جنبه‌ای عقلانی و قابل دفاع در آن مورد توجه قرار گرفته است. هنگامی که از سیره

پیامبر(ص) یا پیشوایان سخن به میان می‌آید، منظور این است که در رفتارهای آنان منطقی وجود دارد که وابسته به زمان و مکان نیست و کسی که می‌خواهد از ایشان پیروی کند، باید این روح یا منطق رفتار را تحقق ببخشد هر چند که شکل آن بطور طبیعی، متناسب با زمان و مکان تغییر خواهد کرد (باقری، ۱۳۹۲، ص: ۸۲).

در سند مبانی نظری قید شده که بر مبنای این رویکرد، می‌توان با حفظ اصل و اساس گوهر تجارب تاریخی، لایه‌های بیرونی آن را با جریان متحول زمانه و نیازهای روز متحول کرد (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۹۷).

با توجه به موارد ذکر شده، به نظر می‌رسد ماهیت فرهنگ در اسناد دچار ابهام است؛ زیرا از یک طرف، شواهدی دال بر ایستا بودن فرهنگ در اسناد وجود دارد، از طرف دیگر بر تحول فرهنگ اشاره شده است. این ابهام وقتی بیشتر نمایان می‌شود که در اسناد تأکید شده است که هرگونه تغییر و تحول در فرهنگ باید در چارچوب «نظام معیار اسلامی» صورت گیرد. از جمله در سند تحول تأکید شده است که رشد و اعتلای فرهنگ باید مبتنی بر نظام معیار اسلامی صورت گیرد: «رشد و تعالی همه‌جانبه و پایدار و اعتلای فرهنگ عمومی مبتنی بر نظام معیار اسلامی (سند تحول، ۱۳۹۰، ص: ۱۸). همچنین در ارزیابی این فرهنگ، نیز بر این مسئله تأکید شده است. از جمله در سند تحول آمده است که: «استمرار فرهنگ اسلامی- ایرانی از طریق ارزیابی آگاهانه آن و تعامل نقادانه با سایر فرهنگ‌ها براساس نظام معیار اسلامی» (سند تحول، ۱۳۹۰، ص: ۱۸)؛ یعنی اگر قرار است تعاملی بین این فرهنگ و فرهنگ‌های دیگر صورت گیرد باید بر مبنای «نظام معیار اسلامی» صورت گیرد. در سند مبانی نظری نیز بر این مسئله تأکید شده است: «تعامل میان‌فرهنگی و تفاهم بین‌المللی براساس نظام معیار اسلامی» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۵۵).

در اینجا به نظر می‌رسد که در اسناد بالادستی در زمینه تحول و پویایی فرهنگ نوعی تعارض وجود دارد؛ زیرا اگرچه بر تحول و پویایی فرهنگ اشاره شده، اما این تغییر و تحولات باید در چهارچوب «نظام معیار اسلامی» صورت گیرد. این تأکید بر مبتنی بودن به «نظام معیار اسلامی»، مفهوم فرهنگ را باز به سمت ایستا بودن می‌برد.

#### ناهم‌خوانی مفهوم تربیت به مثابه تعامل ناهم‌تراز با تأکید بر «نظام معیار اسلامی»

بررسی اسناد بالادستی حول مفهوم تربیت نشان می‌دهد که تربیت در اسناد بالادستی به صورت فرآیندی تعاملی بین مربی و متربی تعریف شده است که عبارت است از:

عمل زمینه‌ساز تکوین و تحول اختیاری هویت انسان (را باید تعاملی) کنش و واکنشی دوسویه (بین دو قطب فعال- مربیان و متریبان- به شمار آورد که در آن، علاوه بر ایجاد مقتضیات و برداشتن موانع) امر ضروری مورد تأکید مربیان... (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۳۶).

در توضیح چگونگی این تعامل گفته شده است که این تعامل، تعاملی هم‌تراز و افقی نیست. بلکه جهت حرکت در این فرآیند از سمت مربی است، که شرایط لازم برای حرکت تربی را فراهم می‌کند و مقصد این تعامل استقلال تربی است:

سطح و چگونگی این «تعامل ناهم‌تراز» با توجه به میزان رشد و توانایی متریبان و نوع تربیت، متفاوت خواهد بود ولی بطور کلی «جهت‌گیری اساسی تربیت اسلامی در واقع حرکتی پویا و تدریجی است که متریبان را از وابستگی به سوی استقلال‌یابی ارتقا می‌بخشد» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۳۶).

باقری (۲۰۱۶) این تعریف از تربیت را بر مبنای دیدگاه انسان‌شناسی «انسان عامل» ارائه داده است که از مبانی زیرساز اسناد می‌باشد<sup>۱</sup>. این دیدگاه که ملهم از متون اسلامی است، انسان را براساس مفهوم «عمل» تعریف می‌کند. در این دیدگاه موجودیت آدمی از درون و بیرون تحت تأثیر عوامل مختلفی است که عبارت‌اند از فطرت، نفس اماره، نفس لوامه، عقل، اراده و اختیار و نیروهای مؤثر اجتماعی و محدودیت‌ها و ضعف‌های بالفعل و بالقوه که آدمی را احاطه کرده‌اند که برآیند این کشمکش‌ها، عمل آدمی است (باقری، ۱۳۸۲، ص: ۸۰). در این رویکرد انسان به منزله موجودی در نظر گرفته شده که خود منشأ اعمال خود است و با این عمل‌ها هویت خود را می‌سازد (باقری، ۱۳۹۰، ص: ۲۶۱). در این دیدگاه عمل بر سه مبدأ معرفت، میل و اراده در درون فرد استوار است. باقری (۲۰۱۶) در خصوص این الگوی تربیتی می‌گوید:

رابطه تربیتی در این دیدگاه به صورت تعامل تعریف می‌شود. این تعامل با تأثیر متقابل متفاوت است؛ به عبارت دیگر تعامل در صورتی برقرار است که دو طرف رابطه عامل باشند و عمل آنها بر حسب مبادی عمل که عبارت‌اند از شناخت، میل و اراده انجام شود. یک رابطه تنها در صورتی تعامل محسوب می‌شود که اگر و فقط اگر هر دو طرف رابطه شناخت، میل و اراده طرف مقابل و همچنین رفتار برخاسته از

<sup>۱</sup> بخش‌هایی از سند بنا به گفته نویسندگان سند، ملهم از این رویکرد است؛ از جمله بحث حیات طیبه، تعامل ناهم‌تراز، سنت‌گرایی تحولی.



این مبادی یعنی عاملیت فرد را در نظر بگیرند. در صورتی که فرد عاملیت دیگری را نادیده بگیرد این رابطه از تعامل به یک عمل یک جانبه بدل می‌شود که در آن فرد به شیء کاهش داده شده است. به این ترتیب رابطه معلم و شاگردی در فضای اندیشه اسلامی باید تعامل باشد. البته تعامل در شکل مناسب خودش که شکل «ناهم‌تراز» است؛ یعنی معلم و شاگرد هر دو اهل عمل هستند و بنابراین رابطه آنها تعامل است، اما یک تعامل ناهم‌تراز است، معلم خورجین فرهنگ روی دوشش است با دانش و ارزش و تکنولوژی خود و کودک با دست‌های تهی آمده، لذا این تعامل ناهم‌تراز است (صص: ۳۲۲-۳۲۳).

در تعریفی که در سند مبانی نظری قید شده، تکیه بر «نظام معیار اسلامی» مهم‌ترین ویژگی تربیت معرفی شده است:

مهم‌ترین ویژگی تربیت در این تعریف، اتکای همه عناصر و مؤلفه‌های آن (از هدایت و زمینه‌سازی جهت تکوین و تعالی هویت و نیز شکل‌گیری و پیشرفت همه‌جانبه جامعه صالح تا کسب شایستگی‌های فردی و جمعی و درک و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران) بر نظام معیار اسلامی است (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۴۰).

در اینجا نوعی تناقض بین مفهوم تعامل ناهم‌تراز و تکیه بر «نظام معیار اسلامی» به چشم می‌خورد؛ یعنی اگر چه بر تعاملی بودن جریان تربیت تأکید شده است، اما تأکید بر مبتنی بودن بر «نظام معیار اسلامی» با فرآیند تعاملی تربیت هم‌خوان نیست. چراکه این پایبندی و ابتنا بر «نظام معیار اسلامی» ایجاب می‌کند که مربی در فرآیند تربیت دلایل و شواهد متربی را که با «نظام معیار اسلامی» همسو نیستند، رد کند و تنها شواهدی را تقویت کند که منطبق بر این نظام هستند؛ به دیگر سخن، مربی با تبیین نکردن و ارائه ندادن دلایل و شواهد مخالف با «نظام معیار اسلامی» به فرآیند تربیت جهت می‌دهد که این امر با مفهوم تعاملی بودن تربیت هم‌خوانی ندارد.

### غلبه فرهنگ‌گرایی و سنت‌گرایی بر عاملیت فرد

بررسی اسناد بالادستی حاکی از آن است که تصویر انسانی که در این اسناد معرفی شده، انسان عاملی است که می‌تواند در برابر ساختار مقاومت کند و آن را تغییر دهد:

انسان موجودی اجتماعی است لذا هم وجود آدمی تا حدی قابل توجه از شرایط اجتماع تأثیر می‌پذیرد و هم می‌تواند با توسعه وجودی خویش، با دیگران ارتباط برقرار کند و اجتماع را تحت تأثیر خود قرار دهد. می‌توان با تکیه بر اراده

فردی در برابر این تأثیر اجتماعی مقاومت کرد و حتی با شناخت جامعه و قوانین حاکم بر تحولات اجتماعی و عمل مناسب، می‌توان تأثیر مناسبی بر نظام اجتماعی گذاشت (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۷۰).

و همچنین در تعیین هویت خود نقش اساسی دارد و می‌تواند هویت خود را براساس کنش‌های خود بسازد:

آدمی در تکوین و تحول هویت ناتمام و پویای خود، نقش اساسی دارد. معرفت، باور، میل، اراده، عمل (فردی و جمعی) مداوم و در نتیجه کسب صفات و توانمندی‌ها و مهارت‌ها، عناصر اصلی تکوین و تحول هویت انسان‌اند (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۴۲).

توجه به بحث عاملیت را می‌توان از جمله نقاط قوت اسناد به شمار آورد. اما در بررسی نسبت عاملیت با فرهنگ و سنت در اسناد شواهدی وجود دارد که گواه این است که از این ویژگی انسان در مواجهه با فرهنگ غفلت شده و همین امر موجب غلبه فرهنگ‌گرایی و سنت‌گرایی بر عاملیت شده است. اگرچه فرهنگ خاستگاه انسان است و انسان در آن متولد می‌شود، اما از آنجا که انسان عامل است می‌تواند در فرهنگ نماند و از سیطره فرهنگ خود را برهاند و آنچه که باعث این رهایی می‌شود، به چالش کشیدن و نقد فرهنگ است. اما تأکید اسناد بر ابتدا هرگونه نقد فرهنگ و سنت بر «نظام معیار اسلامی»، راه را بر این رهایی بسته است و عاملیت فرد را در حصار «نظام معیار اسلامی» محدود کرده است. از جمله یکی از مهارت‌ها و شایستگی‌هایی که در سند مبانی نظری تأکید شده است که متربیان فرا بگیرند مهارت نقد است که این نقد می‌تواند در مورد خود، دیگران، جامعه و فرهنگ باشد. اما آنچه که با این نقد ملازم شده است، تأکید بر ابتدا نقد بر «نظام معیار اسلامی» است:

از جمله توانمندی شناخت و فهم شرایط اجتماعی، ارتباط فعال با دیگران، درک و حساسیت اخلاقی و ارزشی نسبت به مسائل، مواجهه خردمندانه با مسائل و مشکلات، نقد خود و دیگران و سازوکارهای اجتماعی، تحمل نقد و سعه صدر و مداراست که افراد جامعه با استفاده از آن، پیوسته بر مبنای نظام معیار، وضع موجود را نقد می‌کنند و به اصلاح و بهبود آن همت می‌گمارند (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۴۸).

همچنین اصلاح و تحول جامعه نیز باید براساس این نظام صورت گیرد: «شکل‌گیری و تحول مداوم جامعه‌ای صالح براساس نظام معیار اسلامی» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۲۵). به علاوه هرگونه اصلاح و نقد در حوزه فرهنگ و سنت باید براساس این نظام باشد:

تردیدی نیست که سنت‌ها به تمامی نامطلوب و ناپسند نیستند؛ اما برای بازشناسی مطلوب از نامطلوب و امور پسندیده از ناپسند، نقد مستمر آنها ضرورت دارد. این نقد مستمر و پیرایش، نسبت به روال‌های جاری زندگی نیز لازم است؛ چراکه مایهٔ بالندگی هر فرد و جامعه است بر این اساس، مهارت نقد مبتنی بر چهارچوب نظام معیار اسلامی، پیش‌نیاز اصلی حرکت استعلایی زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی است (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، صص: ۲۴۷-۲۴۸).

این تأکید بر «نظام معیار اسلامی» باعث برقراری رابطه‌ای یک سویه بین فرهنگ و عاملیت شده است که منتهی به مقهور شدن عاملیت در زیر چتر فرهنگ شده است. بنابراین برای اینکه راه برای عاملیت فرد باز باشد و از سیطره سنت و فرهنگ بیرون آید باید فرصت نقادی را برای او فراهم کرد.

در اینجا به نظر می‌رسد که نویسندگان سند دچار تناقض‌گویی شده‌اند؛ زیرا از طرفی در این اسناد بر عامل بودن انسان و ارزیابی و نقد سنت و فرهنگ و کسب مهارت نقد تأکید شده و از طرف دیگر تأکید شده است که این نقد باید بر مبنای «نظام معیار اسلامی» صورت بگیرد. در اینجا این سؤال پیش می‌آید که اگر قرار است نقدی صورت گیرد چرا «نظام معیار اسلامی» نباید مورد نقد واقع شود؟ بطور کلی یک نظام فکری منتسب به اسلام از چه ویژگی‌هایی برخوردار است که نقش معیار را دارد و در برابر نقد مصون است؟ این نظام در صورتی می‌تواند مصون از نقد باشد که محتوای آن اسلام ناب و حقیقی باشد. با توجه به تعریفی که از «نظام معیار اسلامی» در اسناد ارائه شده، نویسندگان اسناد ادعای رسیدن به اسلام ناب را دارند و در مقابل این ادعا، این سؤال پیش می‌آید که نویسندگان سند، با چه پشتوانه‌ای چنین ادعایی را مطرح کرده‌اند؟ و چه دلایلی برای دفاع از ناب بودن محتوای این نظام دارند؟ در این زمینه در این اسناد دلیل متقنی ارائه نشده و تنها در مورد مبانی این نظام گفته شده است:

مبانی و ارزش‌های آن بر آموزه‌های اسلامی (مفاهیم و گزاره‌هایی که بطور روشمند از منابع معرفتی معتبر اسلام - یعنی قرآن، سنت پیامبر اکرم (ص) و معصومین(ع) و عقل - و یا در چهارچوب آنها برحسب فرآیند اجتهاد استخراج و

استنباط شده اند) استوار و یا با آموزه‌های اسلامی سازگار باشند (صادق زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۸۴).

اگرچه ادعا شده محتوای این نظام از قرآن و سنت با روش استنباط و اجتهاد گرفته شده اما چگونه می‌توان ادعا کرد که نتیجه این استنباط و اجتهاد، اسلام ناب و حقیقت ناب است؟ همان‌طور که واضح است در راستای فهم حقیقت دین، تلاش‌های زیادی از جانب عالمان دین صورت گرفته که ماحصل آنها به صورت نظام‌های فکری مختلف ارائه شده است که اگرچه همه آنها در راستای رسیدن به حقیقت شکل گرفته‌اند اما از آنجا که از طرفی حقیقت در ورای درک ما قرار دارد و بشر تنها می‌تواند با توجه به وسع خود به بهره‌ای از حقیقت دست یابد و از طرف دیگر در این فرآیند رسیدن به حقیقت، پیش‌فرض‌های بشر نیز در آن دخیل هستند، لذا هیچ نظام فکری منتسب به اسلام نمی‌تواند ادعای رسیدن به اصل دین و ناب بودن و حقیقت محض بودن را داشته باشد. بلکه این نظام‌های فکری برداشت یا خوانشی از اسلام ناب هستند که به میزانی که در برابر نقدها بتوانند ایستادگی کنند و تبیین سازواری با متن دین و شواهد قابل دفاعی از متن اسلام برای توجیه خود ارائه دهند، از وثاقت برخوردار هستند.

از همین‌رو، ادعای سند مبنی بر دسترسی به اسلام ناب و به تبع آن نادیده گرفتن قرائت‌های دیگر جای نقد دارد؛ زیرا در طول تاریخ تشیع شاهد تکثر و تعدد آرا در مورد احکام دین بوده‌ایم و مکتب‌های فکری متعددی از جانب علمای دین ارائه شده که در مقطعی از تاریخ ادعای ناب بودن را داشته‌اند. اما با گذر زمان که مورد بررسی و مذاقه قرار گرفته‌اند، با شواهد مخالفی مواجه شدند که نتوانستند در مقابل آنها مقاومت کنند و لذا بر اعتبار آنها نقد و خدشه وارد شده است و مشخص شده که این مکتب‌ها برخلاف ادعای خودشان مبنی بر دسترسی به اصل دین، تنها قرائتی از اسلام بوده‌اند. لذا نظام معیار اسلامی نیز که در سند از آن تحت عنوان اسلام ناب محمدی صحبت شده، ممکن است یک قرائت از اسلام باشد در کنار قرائت‌های دیگر تا زمانی که در برابر شواهد مخالف بتواند ایستادگی کند از حجیت و اعتبار برخوردار است.

در این زمینه می‌توان به حکمی که شیخ فضل‌الله نوری درباره برابری شهروندان مطرح کرد، اشاره کرد. برابری افراد در برابر قانون یکی از دو ایراد مهمی است که شیخ و همفکران او به مشروطیت می‌گرفتند. شیخ فضل‌الله نوری (۱۳۲۶) برابری شهروندان را ضد اسلام (به

تعبیر خودش اسلام ناب) می‌دانست، بطوری که به صراحت در مورد شهروندان غیرمسلمان می‌گوید:

«آزادی قلم و لسان از جهات کثیره، منافی با قانون‌الهی است. اگر نه، تو بگو فایده این آزادی چیست که این کلمه قبیحه را نشر می‌دهی و بنای قرآن این است که آزادی نباشد. اگر فردا یهود و نصاری و مجوس و بابیه آمدند پای منبر و محراب ما، القای شیطنت کردند، نشر کلمه کفریه خود را کردند، ایجاد شبهه کردند و قلوب صافیه م‌اینین را تضلیل کردند؛ تو می‌خواهی چه کنی؟» (نوری، ۱۳۲۶، صص: ۱۵۱-۱۶۷، به نقل از طباطبایی، ۱۳۹۸).

سپس شرط برخورداری آنها از حقوق برابر با شهروندان مسلمان را به اسلام گرویدن آنها مطرح می‌کند. وی خطاب به شهروندان غیرمسلمان در کشور اسلامی می‌نویسد: «به حکم خالق قهار باید در بلد اسلام خوار و ذلیل باشی!» و می‌افزاید: «پس، ای کسی که میل آن داری مساوی با مُسَلِم باشی و در بَلَدِ اسلام، تو اسلام را قبول نما تا مساوی باشی!» (نوری، ۱۳۲۶، ص: ۷۱، به نقل از طباطبایی، ۱۳۹۸). این در حالی است که امروزه از نظر عالمان دینی ممکن است چنین نباشد، چنان‌که آیت‌الله منتظری در اواخر عمر خود فتوا داد حتی بهائیان نیز باید از حقوق شهروندی مساوی برخوردار باشد.

### مرزهای مفهومی مبهم میان انتقال فرهنگ و انتقاد به فرهنگ

بررسی اسناد بالادستی حول نسبت میان تعلیم و تربیت با فرهنگ از منظر عاملیت نشان می‌دهد که در این اسناد کارکردهای مختلفی در مقام تبیین این نسبت ارائه شده است که در ذیل به نمونه‌هایی از آنها اشاره خواهد شد. در سند مبانی نظری یکی از کارکردهای مشترک نظام تربیت رسمی و عمومی «حفظ و ارزیابی و تعالی و انتقال فرهنگ» معرفی شده است: «حفظ، ارزیابی و تعالی میراث فرهنگی (اسلامی و ایرانی) و انتقال آن به نسل جوان» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۳۴۰). همچنین فرآیند تعلیم و تربیت در همهٔ ساحت‌های تعلیم و تربیت، «قوام‌بخش فرهنگ عمومی و تعالی‌بخش جامعه اسلامی براساس نظام معیار اسلامی» معرفی شده است (سند تحول، ۱۳۹۰، ص: ۲۲).

همچنین در توضیح فرآیند تربیت، «انتقال فرهنگ و ارتقای آن» کارکرد اصلی تربیت معرفی شده است:

فرآیند تربیت به منزلهٔ عملی اجتماعی، لاجرم در بستر فرهنگ جامعه و به پشتیبانی آن صورت می‌گیرد و از این‌رو انتقال فرهنگ و ارتقای آن از کارکردهای اصلی جریان تربیت به شمار می‌آید؛ لذا بهره‌مندی مناسب از ذخایر ارزشمند

فرهنگ و تمدن اسلامی و ایرانی در همه مراحل و انواع تربیت و نیز زمینه‌سازی برای تعامل فعال فرهنگ بومی با دیگر فرهنگ‌ها، از مهمترین سازوکارها برای تکوین و تعالی هویت ملی متریبان خواهد بود (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۹۱).

در بحث از اهمیت و ضرورت تربیت در سند مبنای نظری، به نقش تربیت در «انتقال، تداوم و تعالی فرهنگ» اشاره شده است:

هر جامعه در جهت بقا و پیشرفت پایدار خود در طول زمان، باید سازوکارهای مناسب را برای انتقال، تداوم و تعالی فرهنگ (مجموعه معارف، ارزش‌ها و دیگر نتایج تجارب جمعی متراکم و مشترک) خود نیز فراهم نماید. فرآیند تربیت با فراهم آوردن زمینه پذیرش و گرایش آگاهانه و آزادانه افراد جامعه، به ویژه نسل فردا، نسبت به فرهنگ اجتماع و تلاش برای اصلاح و توسعه مداوم آن، از زمره مهم‌ترین این سازوکارها به شمار آید (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۴۹).

در تعریف نظام تعلیم و تربیت رسمی بر کارکرد انتقال و بسط و اعتلای فرهنگ اشاره شده است:

نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی نهادی است اجتماعی و فرهنگی و سازمان‌یافته که به عنوان مهم‌ترین عامل انتقال، بسط و اعتلای فرهنگ در جامعه اسلامی ایران، مسئولیت آماده‌سازی دانش‌آموزان جهت تحقق مرتبه‌ای از حیات طیبه در همه ابعاد را بر عهده دارد (سند تحول، ۱۳۹۰، ص: ۱۰).

در جای دیگر بر نقد فرهنگ اشاره شده است و یکی از ویژگی‌های عام تربیت رسمی و عمومی زمینه‌سازی برای نقد مستمر سنت معرفی شده است:

تردیدی نیست که سنت‌ها به تمامی نامطلوب و ناپسند نیستند؛ اما برای بازشناسی مطلوب از نامطلوب و امور پسندیده از ناپسند، نقد مستمر آنها ضرورت دارد. این نقد مستمر و پیرایش، نسبت به روال‌های جاری زندگی نیز لازم است؛ چراکه مایه بالندگی هر فرد و جامعه است بر این اساس، مهارت نقد مبتنی بر چهارچوب نظام معیار اسلامی، پیش‌نیاز اصلی حرکت استعلایی زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی است (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۴۷).

همان‌طور که ملاحظه شد در تبیین نسبت مذکور در اسناد، کارکردهای مختلف و گاه متعارض در کنار هم در مقام تبیین این نسبت ذکر شده‌اند. در یک نگاه به نظر می‌رسد تکلیف اسناد در رابطه با فرهنگ مشخص است؛ زیرا به کارکردهای مختلف و چه بسا مهم

در این حوزه اشاره شده است، از انتقال فرهنگ گرفته تا نقد و اعتلای فرهنگ. اما آنچه در اینجا مسئله آفرین است این است که از طرفی رویه این کارکردها توضیح داده نشده است. مشخص نیست در فرآیند انتقال فرهنگ، چه بخش‌هایی از فرهنگ باید انتقال داده شود؟ آیا همه فرهنگ بدون کم‌وکاست باید انتقال داده شود؟ اگر قرار است فرهنگ نقد شود چه بخش‌هایی از فرهنگ را می‌توان نقد کرد؟ انتقال و نقد فرهنگ در چه دوره‌ای باید صورت گیرد؟ از طرف دیگر هرکدام از این کارکردها، از مبانی و ملزومات جداگانه‌ای برخوردارند و اجرای هر کدام الگوی آموزشی خاصی را می‌طلبد و نمی‌توان آنها را بدون توجه به مبانی زیرساز آنها در کنار هم قرار داد.

به عنوان مثال در کارکرد انتقال و حفظ فرهنگ لازم است اطلاعات فرهنگی به دانش‌آموز منتقل شود و دانش‌آموز به مثابه پذیرنده اطلاعات در نظر گرفته می‌شود. فرهنگ دانش‌آموز به منزله نقص و کمبود دیده می‌شود که باید با انتقال فرهنگ این نقص جبران گردد. الگوی تربیتی مناسب برای این رویکرد الگوی بانکی است که رابطه معلم و شاگرد در آموزش و پرورش را شبیه روابط بانکی توصیف کرده است. همان‌طور که در بانک، سرمایه‌ای به بانک سپرده می‌شود و در آنجا نگهداری می‌شود، از طرف دیگر این سرمایه توسط فرد برداشت می‌شود؛ معلم نیز از یک طرف دانشی را به دانش‌آموز انتقال می‌دهد و از طرف دیگر دانش‌آموز که گیرنده این دانش است باید این دانش را در حافظه خود به دقت حفظ کند و در وقت معین، آنچه را که نگهداری کرده، به معلم پس بدهد. این الگو را پائولو فریره<sup>۱</sup> در باب نوع تبیین رابطه معلم و شاگرد بکار برد (فریره، ۱۹۹۳، به نقل از باقری، ۱۳۹۲، ص: ۱۹). در کارکرد انتقال فرهنگ، نقش دانش‌آموز منفی است و در دوگانه تربیت و فرهنگ تنها نقش دریافت‌کننده فرهنگ را دارد. این در حالی است که در نقد و تعالی فرهنگ لازم است دانش‌آموز در دوگانه تربیت و فرهنگ نقش فعالی داشته باشد و فرهنگ را نقد و ارزیابی کند و در جهت اعتلای آن قدم بردارد. اما در اینجا چگونگی فرآیند نقد و اعتلای فرهنگ و نقش معلم و دانش‌آموز مشخص نیست. روشن نیست که دانش‌آموز برای رسیدن به مرحله نقد چه مهارت و شایستگی‌هایی را باید کسب کند.

از سوی دیگر، وقتی که چندین کارکرد در کنار یکدیگر قرار داده می‌شود، باید وزن و اولویت آنها نسبت به هم مشخص شود؛ مثلاً رورتی در بحث رابطه فرهنگ و تربیت، تربیت

<sup>۱</sup> Paulo Freire

را به دو مرحله متناوب جذب فرهنگ و پالایش فرهنگ تقسیم می‌کند. به زعم رورتی، رابطه انسان با فرهنگ از کودکی تا قبل از دانشگاه، رابطه یک طرفه است و تنها جذب و پذیرش فرهنگ صورت می‌گیرد و نقد فرهنگ و پالایش آن و تأثیرگذاری بر فرهنگ به دوران دانشگاه و پس از آن موقوف می‌شود؛ به عبارت دیگر در دوران دانشگاه، افراد قادر خواهند بود که سنت‌های فرهنگی خود را از طریق زیر سؤال بردن آنها، پالایش کنند (باقری، ۲۰۱۴، ص: ۸۴-۸۵). آنچه که در این الگو مشخص است، روشن بودن توالی کارکردها و وزن هر کدام است.

### نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر مفهوم فرهنگ، عاملیت و تربیت و نسبت آنها در اسناد بالادستی مورد واکاوی و تحلیل قرار گرفت. اگرچه در نگاه اول به نظر می‌رسد در این اسناد به همه این مؤلفه‌ها پرداخته شده و نسبت مذکور نیز تبیین گردیده است اما تحلیل و بررسی دقیق حاکی از این است که در این اسناد در زمینه نسبت فرهنگ و تربیت از منظر عاملیت تعارض درونی وجود دارد. این تعارض که ناشی از محوریت و حاکمیت «نظام معیار اسلامی» است، در سه محور (فرهنگ، تربیت و عاملیت فرد) که مربوط به موضوع پژوهش بودند، بررسی شد.

تعارض مذکور، در زمینه مفهوم فرهنگ، ناشی از این است در اسناد از سویی شواهدی مبتنی بر ایستا بودن فرهنگ وجود دارد از جمله قائل بودن به ویژگی‌های هسته‌ای برای فرهنگ، غلبه انسجام فرهنگی بر تمایزیافتگی و کاهش ویژگی‌های قومی و فرهنگی به ویژگی اسلامی بودن و ایرانی بودن. از سوی دیگر بر تحول و پویایی فرهنگ اشاره شده است و از رویکردهای تمدن‌سازی، قاعده نفی سبیل و سنت‌گرایی تحولی در این زمینه نام برده شده است و از طرف دیگر، تأکید شده که این تحول و پویایی محدود به شرایطی است و باید بر مبنای «نظام معیار اسلامی» صورت گیرد؛ که این ابتننا بر نظام معیار با ماهیت تحول و پویایی فرهنگ در تعارض است.

در زمینه تربیت نیز، اگرچه در این اسناد بر تربیت به مثابه تعاملی ناهم‌تراز بین مربی و متربی تأکید شده است اما ابتننای این تعامل بر محور «نظام معیار اسلامی» باعث بروز تناقض و ناسازگاری شده است؛ چراکه این ابتننا، باعث جهت‌دهی افراطی و از پیش تعیین شده به فرآیند تربیت از سوی مربی می‌شود و این امر با ماهیت تعاملی تربیت همخوانی ندارد.



در زمینه عاملیت فرد نیز، اگرچه تصویر انسانی که در سند معرفی شده، انسان عاملی است که می‌تواند فرهنگ و سنت را نقد کند و خود را از سیطره فرهنگ و ساختار برهاند، اما از آنجا که تأکید شده است هرگونه نقد و اصلاح فرهنگ و سنت از طرف فرد باید بر «نظام معیار اسلامی» مبتنی باشد، عاملیت وی زیر سلطه فرهنگ و «نظام معیار اسلامی» محدود می‌شود.

علاوه بر این تعارض که بین مفاهیم موجود در متن اسناد وجود دارد، از منظری دیگر، می‌توان گفت بطور کلی تکلیف اسناد در برابر این نسبت مشخص نیست؛ چراکه در این اسناد، کارکردهای مختلف در مقام تبیین این نسبت در کنار هم قرار داده شده است، بدون اینکه این کارکردها اولویت‌بندی شوند و سازوکار آنها تبیین شود. در این اسناد، گاهی از انتقال فرهنگ صحبت شده است و گاهی از انتقاد به فرهنگ، بدون اینکه مرزهای این دو کارکرد، مشخص باشد.

در آخر می‌توان گفت ادعای اسناد مبنی بر دست‌یابی به اسلام ناب تحت عنوان «نظام معیار اسلامی» و نادیده گرفتن قرائت‌های دیگر جای نقد دارد؛ چراکه فراتر بودن حقیقت از محدوده درک بشر و دخالت پیش‌فرض‌های او در فرآیند درک آن، منجر به این می‌شود که تنها بهره‌ای از حقیقت برای بشر حاصل شود. لذا هیچ نظام فکری نمی‌تواند ادعای رسیدن به اصل دین و حقیقت محض را داشته باشد. بلکه هر نظام فکری منتسب به اسلام، تنها قرائتی از اسلام است در کنار سایر قرائت‌ها که به میزانی که در برابر نقدها و شواهد مخالف مقاومت کند، از حجیت برخوردار است؛ بنابراین از آنجا که محوریت و ماهیت «نظام معیار اسلامی» موجب ایجاد این تعارض‌ها شده است، لازم است که این مقوله و جایگاه و حدود و ثغور آن در اسناد مورد بازبینی قرار گیرد.

## منابع

- ایمان، محمد تقی؛ نوشادی، محمدرضا (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی. پژوهش. ۳(۲)، ۱۵-۴۴.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). تدوین مبانی انسان شناختی اسلام برای علوم اسلامی (اثر پژوهشی منتشر نشده). تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش.
- باقری، خسرو (۱۳۹۰). هویت علم دینی. تهران: سازمان چاپ و انتشارات.
- باقری، خسرو (۱۳۹۲). الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران. تهران: انتشارات مدرسه.
- تبریزی، منصوره (۱۳۹۳). تحلیل محتوای کیفی از منظر رویکردهای قیاسی و استقرائی. فصلنامه علوم اجتماعی. ۶۴. ۱۳۸-۱۰۶.
- خلیلی، سمانه؛ باقری، خسرو (۱۳۹۶). صورت‌بندی فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی در فرهنگ ایران باستان. دوفصلنامه فلسفه تربیت. ۲(۱). ۲۸-۵.
- خلیلی، سمانه؛ باقری، خسرو؛ فاضلی، نعمت‌الله؛ ایروانی، شهین (۱۳۹۴). رویکرد تلفیقی به فرهنگ ایران: بازخوانی اندیشه‌های سروش، شریعتی و رجایی. جامعه پژوهی فرهنگی. ۴(۶). ۸۳-۵۷.
- سلطانی، مریم (۱۳۸۶). تحلیل ویژگی‌های فرهنگی ایران و بررسی اقتضائات آن برای فلسفه تعلیم و تربیت (پایان نامه کارشناسی ارشد)، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- سند تحول بنیادین (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- صادق‌زاده، علیرضا و همکاران (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- طباطبایی، جواد (۱۳۹۸). ملت دولت و حکومت قانون (جستار در بیان نص و سنت). تهران: مینوی خرد.
- کومبز، جerald آر؛ دنیلز، لو روی بی (۱۳۸۷). پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی. در: شورت، ادموند سی. روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی (۴۳-۶۵). (ترجمه خسرو باقری). تهران: سمت.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۴). تعلیم و تربیت، فرهنگ و جهانی شدن. اولین همایش جهانی شدن و تعلیم و تربیت.
- Bagheri Noaparast, K. (2014). Richard Rorty's conception of philosophy of education revisited. *Educational Theory* 64(1). 75-98.
- Bagheri Noaparast, K. (2016). Islamic education as asymmetrical democratic interaction. In Nel Nuddings & Helen Lees (eds.), *Palgrave International Handbook of Alternative Education*. New York: Macmillan Press .
- Bissoondath, N. (1994). *Selling illusions: The cult of multiculturalism in Canada*. Toronto: Penguin Books.
- Bradley, N. (2018). Essentialism in the Concept of Culture: Gauging Belief. *Journal of Intercultural Communication*. 21, 1-2.
- Connors- Stack, M. (1995). *Multicultural Education, A Critical Analysis of Policy and curriculum*. (Master of education dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Hirsch, E.D. (1988). *Cultural literacy: what every American needs to know*. United States: Vintage Books.
- Metro-Roland, D. (2008). *Culture, Dialogue & Multicultural education. A philosophical Hermeneutic Approach*. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database .
- Ornstein, A., levine, D., Gutek, G., & Vocke, David. (2015). *Foundation of education*: United States: Cengage Learning.