

# بررسی مبانی فلسفی برنامه آموزش جهانی و مقایسه آن با مبانی فلسفی نظام تعلیم و تربیت

## جمهوری اسلامی ایران

دکتر رضوان حکیم زاده \*

عضو هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران

### چکیده

پژوهش حاضر درباره تبیین مبانی فلسفی برنامه آموزش جهانی و مقایسه آن با مبانی فلسفی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران است. برنامه آموزش جهانی با هدف همگام کردن امر آموزش با تحولات و واقعیت‌های موجود در صحنه جهانی، یک نوآوری آموزشی محسوب شده و از نمونه‌های طرح مفاهیم جهانی در حوزه برنامه درسی است. این برنامه از سال ۱۳۸۰ با همکاری یونسف و وزارت آموزش و پرورش در چهار استان کشور به صورت آزمایشی اجرا شده است. به این منظور مبانی هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، انسان‌شناسی، ارزش‌شناسی و زیبایی‌شناسی برنامه آموزش جهانی با استفاده از منابع موجود و از طریق روش تحلیل کیفی استخراج و با مبانی فلسفی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران مقایسه شده‌اند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که از دیدگاه برنامه آموزش جهانی، هستی یک مجموعه به هم پیوسته و در هم تنیده است که همه اجزای آن با هم در تعامل هستند و بر هم اثر می‌گذارند. ماهیت و یا جوهر هستی همان ماده و انرژی است. معرفت هم از جهت توانمندیهای انسان و هم از جهت ارتباط معرفت با معرفت نسبی است. ابزارهای کسب معرفت علاوه بر عقل و استدلال و منطق - که در رویکرد مکانیستی معتبر است و شهود، خیال، احساس و مشاهده را نیز شامل می‌شوند. - مقایسه مبانی فلسفی برنامه آموزش جهانی با مبانی فلسفی نظام آموزش و پرورش، حاکی از برخی ناهمخوانی‌ها در زمینه‌های مختلف از جمله جوهر هستی، مبدأ و مقصد حیات، نسبی بودن معرفت، منابع ارزش‌ها و جایگاه انسان در جهان

هستی است. این ناهمخوانی دو مقوله اصلی را دربردارد. ابتدا با توجه به این که طراحان برنامه جهانی هم اکنون کاملاً معترفند که عصر انسان محوری گذشته است، فرصت مناسبی جهت ارائه مبانی فلسفی اسلام فراهم شده است. همچنین این امر ما را بر آن می‌دارد با توجه به تدوین سند ملی آموزش و پرورش در خصوص انسجام بخشیدن به مبانی فلسفی نظام کوشش‌های جدی به عمل آید.

#### کلید واژه‌ها:

فلسفه تعلیم و تربیت، برنامه آموزش جهانی، نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران

#### مقدمه

برنامه‌های جدید تربیتی، عموماً به عنوان روندی اصلاحی در جهت بهبود وضعیت تعلیم و تربیت به شمار می‌روند و با علم به اینکه هر برنامه درسی و آموزشی بر مبانی نظری خاصی بنا شده، وضوح بخشیدن به مبانی نظری برنامه‌های تربیتی ضرورت دارد. عرصه تعلیم و تربیت با پرورش انسان سر و کار دارد و همه برنامه‌ها تغییرات خاصی را در فراگیران در جهت اهداف برنامه مد نظر دارند. به این سبب نمی‌توان برنامه‌ها را بدون آگاهی از میزان همخوانی آنها با فرهنگ جامعه‌ای که، آن برنامه در آن اجرا شده، پذیرفت. ادعای این که برنامه‌ها تربیتی از نظر ارزشی خنثی بوده و دربردارنده ارزش‌های خاص نیستند، نیز پذیرفتنی نیست و حداقل در عرصه تعلیم و تربیت وابستگی برنامه‌ها به فرهنگ و اعتقادات جامعه امری عیان است. همانطور که کاردان، (۱۳۸۱ ص ۱۹) اشاره می‌کند گرچه نوآوری در آموزش و پرورش و نوسازی آن در جهان کنونی امری اجتناب ناپذیر است، ولی به محض مشاهده کمبودهای وضع موجود نمی‌توان از الگوهای تقلید کرد که در فرهنگ و اجتماع دیگری ساخته و پرداخته شده‌اند. جرج نلر، نیز با بیان این که ما نمی‌توانیم بدون در نظر گرفتن مسائل کلی فلسفه، سیاست‌های موجود آموزش و پرورش را نقد و سیاست‌های جدیدی را به جای آن پیشنهاد کنیم، او معتقد است که در بررسی برنامه‌های تربیتی باید به ماهیت زندگی خوب، که برنامه تربیتی قصد نیل به آن را دارد، به ماهیت خود انسان و ماهیت واقعیت غایی توجه کنیم. (ترجمه بازرگان، ۱۳۷۷)

برنامه آموزش جهانی نیز طرحی جدید است، که در دهه اخیر در تعدادی از کشورها مانند سوریه، اردن، لبنان و کشورهای آسیای میانه اجرا شده است. در جمهوری اسلامی ایران

تیز این برنامه در قالب یک طرح آزمایشی از سال تحصیلی ۱۳۸۲ - ۱۳۸۱ به مدت چهار سال در استان‌های سیستان و بلوچستان، هرمزگان، کردستان، آذربایجان غربی و شهر تهران، در بیست مدرسه ابتدایی و بیست مدرسه راهنمایی با همکاری صندوق کودکان ملل متحد (یونیسف) اجرا شده است. گرچه روایت‌های مختلفی از برنامه آموزش جهانی وجود دارد، برنامه اجرا شده در ایران را دکتر دیوید سلبی<sup>۱</sup> و دکتر گراهام پایک<sup>۲</sup> و از طریق طراحی فعالیت‌هایی در کنار برنامه‌های درسی موجود اجرا کرده‌اند. با توجه به موارد ذکر شده تحقیق حاضر تلاشی در جهت استخراج و وضوح بخشیدن به مبانی فلسفی آموزش جهانی است و به این دلیل دیدگاه‌های طراحان برنامه آموزش جهانی درباره جهان هستی، ماهیت انسان، ماهیت معرفت، ارزش‌ها و زیبایی‌شناسی بررسی شد و سپس میزان همخوانی این دیدگاه‌ها با بنیادهای فلسفی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران ارزیابی شد.

## روش اجرای پژوهش

در پژوهش حاضر برای استخراج مبانی فلسفی برنامه آموزش جهانی از روش تحلیلی استفاده شد. به همین منظور تبیین دقیق و منطقی فلسفی شامل ابعاد هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی، ارزش‌شناسی، و زیبایی‌شناسی درباره هر دو برنامه مدنظر قرار گرفت. برای استنباط و تحلیل، کتب و مقالات مرتبط با برنامه آموزش جهانی و همینطور کتب و منابع استناد شده طراحان برنامه بررسی شد. با توجه به وجود روایت‌های مختلف از برنامه آموزش جهانی، از آن جایی که قصد محقق بررسی برنامه‌ای است که در ایران به صورت آزمایشی اجرا شده است، سعی شد تا به نظرات کسانی توجه شود که طراح برنامه آموزش جهانی در ایران بوده‌اند، تا امکان مقایسه معنادار بین مبانی فلسفی برنامه با مبانی فلسفی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران وجود داشته باشد.



## یافته‌های تحقیق

### ۱- بررسی مبانی فلسفی برنامه آموزش جهانی

#### الف) هستی‌شناسی:

در قسمت هستی‌شناسی سه پرسش اساسی در خصوص ماهیت وجود و جهان هستی، مبدأ و مقصد جهان هستی و محور جهان هستی یا هستی‌بخش (خداوند) مد نظر است. طراحان این روایت از برنامه آموزش جهانی مانند سلبی، پایک، اندرسون<sup>۱</sup>، بگلر<sup>۲</sup>، تای<sup>۳</sup> و تای سوی هین<sup>۴</sup>، به کرات اشاره کرده‌اند که وجود یک کل به هم پیوسته است و فرو کاستن آن به اجزایش صحیح نیست. آنها درباره مبانی تفکر خود به فیزیک کوآتوم، اشاره کرده‌اند. سلبی (۱۹۹۹ ص ۱۲۸) در مقاله خود تحت عنوان، "آموزش جهانی به سوی یک تبیین کوآتومی از آموزش محیطی" اشاره می‌کند که آموزش جهانی (در بیان کل‌نگر خود) به طور اساسی از فیزیک کوآتوم و دیدگاه کوآتومی، چند فیزیکدان پیشرو نظیر دیوید بوم<sup>۵</sup> (۱۹۸۳)، فریتیوف کاپرا<sup>۶</sup> (۱۹۸۲) و دانا زوهار<sup>۷</sup> (۱۹۹۰)، تأثیر پذیرفته است. (ص ۱۲۸) فیزیک کوآتوم اساساً از دنیای ریزاتم‌ها صحبت می‌کند و سلبی (۱۹۹۹) معتقد است که بینش‌های ناشی شده از دنیای ریزاتم‌ها مدل قدرتمندی را برای تفکر درباره خود ما، جامعه و سیاره فراهم می‌کند. سلبی در دیدگاه خود تحت تأثیر فریتیوف کاپرا فیزیکدان و نظریه پرداز سیستم‌ها بوده است. «... ما به طور ملاحظه‌پذیری در این جا تحت تأثیر نویسندگان مهم جنبش پتانسیل انسانی مانند کاپرا، مارلین فرگوسن، جین هیوستن و تئودور روزاک هستیم». (سلبی، ۱۹۸۷، ص ۵۵۳)

آن چه که کاپرا به آن معتقد است به طور خلاصه نگاه سیستمی به جهان هستی و دیدن آن به عنوان یک کل می‌باشد. او معتقد است که این نگاه کل‌گرایانه، مآخوذ از فیزیک کوآتومی است که همه ذرات بنیادی هستی را با هم مربوط و آنها را تجزیه ناپذیر می‌داند و

1. Anderson
2. Elsie Begler
3. Kennet Tye
4. Toh, Swee-Hin
5. David Bohm
6. Fritiguf Capra
7. Dona Zohar

معتقد است این نگاه فیزیک معاصر در راستای جهان بینی شرقی است. کاپرا برای نشان دادن همانندی بین این دو دیدگاه در کتاب معروف خود «تائوی فیزیک» نقل قول‌هایی از متصوفان شرقی و فیزیکدانان معاصر ارائه کرده است. کاپرا تفکر مکانیکی دکارت، مبنی بر جدایی ذهن و ماده، را به شدت نقد می‌کند و این جدا دیدن و تجزیه را ریشه اکثر بحران‌ها می‌داند. در همین رابطه سلبی (۱۹۹۹) از کاپرا و استاندل -راست<sup>۱</sup> (۱۹۹۲ ص ۱۲۸) نقل می‌کند که: «تحقیق کوانتومی، روش مکانیکی - کاهش گرایانه را که معتقد است برای دیدن دنیا و شناخت پدیده‌ها می‌توان آن را به اجزای آن تقسیم کرد، بی اعتبار می‌کند. فقط به وسیله در نظر گرفتن دنیا به صورت یک کل پویا می‌توان آن را فهمید. . . . به عبارت دیگر، قسمت‌ها وجود ندارند، بلکه اجزاء صرفاً در یک شبکه ارتباطی جدایی ناپذیر قرار دارند.»

درباره مبدأ و مقصد هستی در ادبیات آموزش جهانی اشاره مشخصی دیده نمی‌شود. اینکه این کل به هم پیوسته و مرتبط که ماهیت جهان هستی را تشکیل می‌دهد از کجا آمده است و به کجا می‌رود به طور واضح به آن توجه نشده است. در این رابطه سلبی (۲۰۰۰، ص ۸) به مجموعه‌ای از حرکت‌های دائم در تمام سطوح و جهش کوانتومی اشاره دارد:

« جهش کوانتومی وقتی اتفاق می‌افتد که الکترون‌ها ناگهان و بدون دلیل واضحی در مدارهای انرژی‌های بالاتر و پایین تر حرکت می‌کنند. قبل از اینکه جهش اتفاق بیفتد یک الکترون همانطور در حال گردش است تا تمام جهت‌ها و سفرهای ممکن را کشف کند. ( انتقال مجازی) واقعیت کوانتوم به عنوان دریایی از پتانسیل (انرژی) که هم نامشخص و هم بدون محل خاصی است یک چالش مفهومی بنیادین را در باره ماهیت‌های ارتباط مشخص می‌کند.»

سلبی، سپس به نظر دونازوهار اشاره می‌کند که چگونه با در نظر گرفتن مفهوم وجود به عنوان دوگانه‌ای ذره‌ای - موجی و مفهومی جنبشی که به انتقال‌های مجازی دلالت می‌کند، انقلابی را در ادراک ما به وجود می‌آورد درباره اینکه چگونه چیزها به هم مربوط هستند. زوهار اشاره می‌کند که اشیاء و حوادث که به عنوان چیزهای جدا در زمان و مکان در نظر گرفته می‌شدند، در تئوری‌های کوانتوم آنچنان در هم تنیده دیده می‌شوند که پیوند آنها واقعیت‌های زمان و مکان را به مسخره می‌گیرد و اضافه می‌کند که همه اشیاء و جریان‌ات با

همدیگر در یک نقطه تماس دارند و آن وحدت یکپارچه سیستم برترین است. این که آیا می‌شود از این اشارات استنباط کرد که مقصد همه چیز به ارتباط و وحدت با سیستم برترین ختم می‌شود، جای تأمل دارد. سلبی در رابطه با تعلق عالم هستی به قولی از کاپرا و استندل راست (۱۹۹۲) اشاره کرده است که ما همه عمیقاً به یک واقعیت بزرگتر از خود متعلق هستیم: «ما عمیقاً به واقعیتی بزرگتر از خود تعلق داریم و در آن احاطه شده ایم. ما و همه پدیده‌ها محل مشخصی نداریم و غیر متعین هستیم. از این رو می‌توانیم در همهٔ شکل‌ها و مکان‌ها زندگی و احساس تعلق کنیم. این همان چیزی است که دیوید استندل راست، آن را احساس عرفانی تعلق نامحدود نامیده است (سلبی، ۱۹۹۹ ص ۱۲)

سلبی، (۱۹۹۴) دربارهٔ محور هستی یا هستی بخش اشاره می‌کند که دانشمندان اتم شناس که در جستجوی بنیاد بلوک‌های ساختمانی ماده هستند، دریافته اند که در یک دنیای ریزاتمیک فقط کیفیت‌ها و رفتار اجزاء بر حسب تعادل دینامیک با هر جزء دیگر درون اتم، معنا دار است. در اینجا به ارتباط به عنوان اساس و بنیاد هستی اشاره‌ای ضمنی می‌شود. کاپرا در تائوی فیزیک به یک حقیقت غایی اشاره می‌کند: «بر خلاف جهان بینی مکانیکی غربی، جهان بینی شرقی یک جهان بینی ارگانیک است. از نظر متصوف شرقی، همه اشیاء و رویدادهایی که از طریق حواس درک می‌شوند در ارتباط با یکدیگر و متصل به هم هستند. لیکن نشانهٔ چهره‌ها و مفاهیم مختلفی از تجلیات یک حقیقت غایی هستند.» (ترجمه دادفر ۱۳۶۶، ص ۳۲۳)

کاپرا مانند سلبی، پایک و دیگران مستقیماً به خداوند به عنوان هستی بخش اشاره نمی‌کند، اما در مبدأ حیات معتقد است همه موجودات زنده به آب احتیاج داشته و در واقع حیات از آب به وجود آمده است. او ارتباط دوبارهٔ با جهان را همان روح مذهب می‌داند و معتقد است این همان تعریف کلمه Religio به معنی ارتباط دوباره است. او در ارتباط با مقصد حیات نیز اعتقاد دارد که ما قدرت آن را نداریم که حیات را در این سیاره از بین ببریم، حتی اگر با کارهای خود آن را برای انسان سکونت ناپذیر کنیم. به زعم او باکتریهای آغاز کننده شبکه حیات در ۳ میلیارد سال پیش همچنان به حیات خود ادامه خواهند داد و اشکال مختلف دیگری از حیات در غیاب ما به وجود خواهد آمد.

## ب) انسان شناسی

در رابطه با ماهیت انسان طراحان برنامه آموزش جهانی به انسان به عنوان قسمتی از شبکه در هم تنیده هستی می‌نگرند. آنها دیدگاه انسان محور (anthropocentric) را نقد کرده و معتقدند که این دیدگاه باعث شده است، تا انسان رفتاری نامهربانانه با طبیعت داشته باشد. انسان موجودی با تواناییهای متفاوت، اما جزئی از سیستم طبیعی است. سلبی و پایک در کتاب «معلم جهانی، یادگیرنده جهانی» (۱۹۹۸، ص ۲۹) در مقایسه بین دو پارادایم مکانیستی و پارادایم کل گرا- سیستماتیک معتقد هستند، که از دید پارادایم کل نگر زندگی انسان‌ها، هماهنگ با طبیعت است و اگر هماهنگ با آن عمل کنند به خطر افتادن حیات انسانی و زیان طبیعت را باعث نمی‌شوند در حالی که دیدگاه مکانیستی انسان را متمایز از دنیای طبیعی و سیستم‌های طبیعی می‌داند که می‌تواند آن را کنترل و براین سیستم غلبه کند. سلبی اشاره می‌کند که واژه هوشیاری سیستمی علاوه بر این که بر فهم سیستماتیک طبیعت دلالت می‌کند همچنین مستلزم یک مفهوم کل گرایانه از توانمندیها و استعدادهای موجود انسانی است: «یک مفهوم گسترده از تواناییهای انسان ما را قادر می‌سازد که صلاحیت حل مشکلات خود را به دست آوریم... ما به طور ملاحظه پذیری در این جا تحت تأثیر نویسندگان مهم جنبش پتانسیل انسانی مانند کاپرا، مارلین فرگوسن، جین هیوستن و تئودور روزاک هستیم» (سلبی، ۱۹۹۹، ۱۲۸) سلبی معتقد است که چهار وجه آموزش جهانی موقعیت یادگیری را فراهم می‌کنند که شکوفایی کل فراگیر از جمله: شهود، احساس، تخیل و توانایی ترکیب را باعث می‌شود و در عین حال جوانب ذهنی، منطقی و تحلیلی را کامل می‌کند.

نکته دیگری که درباره ماهیت انسان باید به آن توجه شود، دیدگاه برنامه آموزشی جهانی درباره چگونگی حضور و پیدایش انسان در جهان است. در رابطه با منشأ انسان علاوه بر این که او جزئی از این شبکه حیات است، محصولی از تکامل در این شبکه حیات است. کاپرا (۲۰۰۳) در این رابطه معتقد است: «به زبان بیولوژی حیوانات، ما انسان‌ها محصول تکامل دیگر جانوران رسته پستانداران و بوزینه‌های بزرگ هستیم. بنابراین ما قسمتی از یک زنجیره کامل تکامل و شبکه کلی حیات هستیم» (کاپرا، ترجمه مشرف، ۱۳۸۵، ص ۲۲)

در رابطه با مباحث اختیارجبر، به نظر می‌رسد که دیدگاه آموزش جهانی تمایل دارد تا انسان را به عنوان موجودی مختار ببیند که توانایی‌ها و پتانسیل عظیمی در درون خود دارد.

بحث آینده‌ها در برنامه آموزش جهانی نیز صراحتاً به اختیار و توانایی انسان در شکل دادن آینده اشاره می‌کند. آینده در این دیدگاه فقط یک امر قطعی، مشخص و از قبل تعیین شده نیست. طراحان برنامه آموزش جهانی برای مطرح کردن آینده‌های مختلف به نقش انسان در شکل‌گیری آینده توجه کرده‌اند که حاکی از اراده و اختیار انسان است. در بُعد زمانی، برنامه آموزش جهانی با به هم مربوط دانستن زمان‌های گذشته و حال و آینده تاکید می‌کند، تصورات اکنون ما از آینده و خود آینده به وسیله تفسیرات ما از گذشته، اشتغالات، تصمیم‌گیری‌ها و عملکردهای ما شکل داده می‌شوند. «در اصطلاح آموزشی، طبقه بندی آینده‌های ممکن پتانسیل عظیمی را برای دانش‌آموزان در مواجهه با امکانات متفاوت و همچنین فرصت رشد و ارتقای مهارت‌های تفکر، خیال، حدس و استفاده خلاقانه از تصور را فراهم می‌آورد» (سلبی، ۲۰۰۰، ص ۷) و پایک در کتاب «معلم جهانی (۱۹۹۸، ص ۱۳) یادگیرنده جهانی»، به آینده‌های جایگزین اشاره کرده اند و معتقد هستند که مضامین اصلی تفکر آینده محور در این موارد خلاصه می‌شود:

- طیف گسترده‌ای از آینده‌های جایگزین در همه سطوح وجود دارند.
- آینده‌ها عموماً به آینده‌های ممکن، آینده‌های محتمل و آینده‌های مطلوب تقسیم می‌شوند. آینده‌های مطلوب مواردی هستند که ما بر اساس ارزش‌ها و اولویت‌های خود دوست داریم، رخ دهند.
- آینده از قبل تعیین شده و پیش بینی شده نیست، اما از کنش افراد تأثیر می‌پذیرد
- اعمال و تصمیمات انسانی آینده را شکل می‌دهند.

آن‌ها نتیجه می‌گیرند که مفهوم اصلی این تم‌ها بر تأثیر افراد انسانی به صورت فردی و جمعی بر شکل‌گیری آینده دلالت داشته و آینده نیز از قبل تعیین شده و قطعی نیست. می‌توان استنباط کرد که در این دیدگاه انسان موجودی مختار است که می‌تواند با تصمیمات و کنش‌های خود آینده را شکل دهد. به همین دلیل او سرنوشت از قبل تعیین شده و محتومی ندارد و در چهارچوب قضا و قدر قرار نمی‌گیرد.

درباره رابطه انسان با جهان هستی، طراحان برنامه آموزشی جهانی پیرو نظر بوم‌شناسان و فیزیکدانان معاصر از رویکرد مکانیستی، مبتنی بر برتری انسان در جهان هستی نقد کرده‌اند. به





اعتقاد آنها که انسان با این دید خود را حاکم و فرمانروای طبیعت دیده است، حال آنکه او فقط جزئی از این کل است. آنها معتقدند که انسان باید رابطه خود را با جهان هستی اصلاح کند.

« اجازه بدهید ما ببینیم چگونه به سیاره نگاه می‌کنیم و چگونه با آن رفتار می‌کنیم، اولاً ما آن را به عنوان یک ماشین و ثانیاً آن را به عنوان یک منبع پایان ناپذیر در نظر می‌گیریم و به گونه‌ای عمل می‌کنیم که انگار هر چه از آن بگیریم جایگزین خواهد شد و ثالثاً آن را مانند یک سطل آشغال بزرگ می‌دانیم. ... ما طبیعت را جدا از خود در نظر می‌گیریم» (سلبی، ۱۹۹۲، ص ۲۲)

مربیان آموزش جهانی در مقابل این رویکرد، که از دید آن‌ها غلط است، به پارادایم کل‌گرا به عنوان رویکرد صحیح اشاره می‌کنند: «پارادایم کل‌گرا از رشته‌هایی مانند فیزیک کوانتوم سرچشمه گرفته و موجودات زنده و انسان‌ها و سیاره‌ها را در یک به هم پیوستگی دینامیک می‌بیند. ما نیاز داریم زندگی انسان را به عنوان یک جز بهم پیوسته و نه جدای از طبیعت در نظر بگیریم و درک کنیم که پایداری و ماندگاری زندگانی انسانی در گرو درک خطرات روز افزونی است که محیط سیاره زمین را تهدید می‌کند». (همان)

به طور خلاصه می‌توان گفت که در برنامه آموزش جهانی انسان جزئی از این هستی است و نه لزوماً جزء برتر و برگزیده، و استخدام و بهره برداری بی رویه از طبیعت در جهت مصالح و منافع خود نادیده انگاشتن ارجمندی سایر موجودات و هم چنین خود سیاره زمین است.

### ج - معرفت شناسی

راجع به شیوه‌های کسب معرفت، طراحان برنامه آموزشی جهانی، با انتقاد از شیوه‌های سنتی کسب دانش، از بعضی مفروضات این شیوه‌ها نقد می‌کنند. از جمله این مفروضات: منشاء دانش قدرت و منابع بیرونی است، یادگیری یک امر کسل کننده و یک وظیفه منفعل است و نقش‌های مجزای معلم/ دانش‌آموز باید با جدیت حفظ شود. در مقابل آنها به شیوه فعال سازی اشاره می‌کنند که در آن یادگیری امری خود انگیزه، اما هدایت شده است. علاوه بر دستاوردهای ادراکی دانش‌آموزان به نیازهای معنوی، مادی، اخلاقی و زیبا شناختی آنها نیز توجه می‌شود. دانش از طریق همکنشی میان دانش‌آموزان و منابع متعدد اطلاعات کسب می‌شود. همچنین دانش‌آموز و آموزگار هر دو به عنوان فراگیرو متعلم عمل می‌کنند. در دیدگاه برنامه آموزش جهانی یادگیری عمیق امری است که در اثر تعامل فعال دانش‌آموز با موضوع



حاصل می‌شود. در امر یادگیری آنچه اهمیت دارد فرایند است.

پایک (۱۹۹۸، ص ۸) با انتقاد از روند سنتی یادگیری و کسب دانش در مدارس تدارک برنامه‌های درسی بر اساس دنیایی از قطعیت‌ها و تعیین‌ها را زیر سؤال می‌برد و اعتقاد دارد که یادگیری نه فقط یک محصول، بلکه یک فرایند است و بر خلاف دید گاه سنتی، یادگیری پایانی مشخص و قطعی ندارد. یادگیری و دانش هم از طریق عقل و ذهن و هم از طریق قلب و احساس کسب می‌شود. به کشف و شهود به همان اندازه توجه می‌شود که به استدلال و منطق. پایک و سلبی (۱۹۹۹، ص ۲۹) در مقایسه پارادایم کل گرا با پارادایم مکانیستی معتقدند که پارادایم مکانیستی دانش منطقی و تفکر ذهنی را جدا و مقدم بر دانش احساسی، شهودی و روحی (روحانی) می‌بیند. در حالیکه در یک تلقی تحریف نشده و کامل از استعداد انسانی، منطق و ذهن باید در ارتباط کامل و هماهنگ با جنبه‌های احساسی، شهودی و روحانی باشند. تاسویی هین (۱۹۹۳، ص ۱۶) در مقاله‌ای تحت عنوان آوردن دنیا به کلاس درس بکارگیری همزمان مغز و قلب را به عنوان یکی از روش‌های یاددهی - یادگیری فعال معرفی می‌کند و راههای رشد و ارتقاء آگاهی انتقادی را بررسی می‌کند.

سلبی (۲۰۰۰، ص ۲۴) بر استفاده مربیان کل گرا از شهود، همدلی، توجه و مهربانی، عشق و حساسیت منطقی و روحی به عنوان ابزارهای کسب دانش تأکید و اشاره می‌کند مربیان کل گرا، محیط گرایان خصوصاً اکوفمینست‌ها و مربیان آموزش جهانی سعی می‌کنند که از روش‌های یادگیری که بر دلیل، فکر، تحلیل و عینیت تأکید می‌کنند تا به سمت شهود (توانایی حساسیت و درک بلافاصله کل) سهم کردن ذهنیت، ترکیب و حساسیت منطقی به عنوان روشهای معتبر کسب دانش حرکت کنند. همچنین سلبی با اشاره به میلر<sup>۱</sup> (۱۹۹۳) و راسل<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) بیان می‌کند توجه مجدد به احساس، حساسیت بدنی، شهودی و همدلی به عنوان ابزارهای دانستن لازم است.

طراحان آموزش جهانی، به مسئله حضور رایانه‌ها و نقش آن در یادگیری نیز اشاره کرده‌اند. آنها معتقدند که گرچه استفاده از کامپیوترها ضروری و مفید است، آنها جایگزینی برای

ارتباطات زنده انسانی نیستند. مکسول<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) اشاره می‌کند که کامپیوترها مدلی از ارتباط را ارائه می‌دهند که احساس و تماس فیزیکی ناشی از تجارب مستقیم مشاهده خود و دیگران را منتقل نمی‌کند و روح را هم نادیده می‌گیرد. (به نقل از سلبی، ۲۰۰۱، ص ۱۳) سلبی با این نقل قول از ماکسول پیشنهاد می‌کند که باید بدانیم در عین حال که کامپیوترها استفاده‌های خود را دارند، اما با وجود این آخرین پدیده‌های تکنیکی در فرایند بی‌ارتباطی انسان و طبیعت هستند. ما باید رایانه‌ها را برای آنچه هستند ببینیم، ماشین‌هایی که استفاده‌های خود را دارند، آنها جایگزین ارتباطات پیوسته و زنده مردم و طبیعت نیستند.» (همان منبع)

در رابطه با انواع معرفت، برنامه آموزشی جهانی نگاه باز و پذیرنده‌ای دارد. نظریه پردازان فیزیک کوانتوم که افکار آنها مبنای شکل‌گیری برنامه آموزشی جهانی است به کرات به محدودیت‌های معرفت عقلانی و تجربی اشاره کرده‌اند، که به عنوان معرفت‌های مقبول و غالب در دنیای علم پذیرفته شده‌اند. کاپرا (۱۹۸۳) ابعاد چشم‌پوشی از ظرفیت‌های روحی و احساسی را برای شناخت و کسب معرفت بحران ساز می‌داند. او معتقد است که ما دائماً در زندگی به جنبه‌های سخت زندگی یا جنبه‌های مردانه شامل عقل، منطق، تجزیه و .... توجه و از جنبه‌های لطیف یا زنانه شامل شهود، احساس، قلب و ترکیب چشم‌پوشی کرده‌ایم.

«فرهنگ ما پیوسته از "یانگ" یا مذکر، ارزش‌ها و برداشت‌ها طرفداری کرده و از همتای مکمل آن یعنی "یین"<sup>۲</sup> یا مونث چشم پوشیده است. ما تجاوز را بر رفتار هماهنگ، رقابت را بر همکاری، انبساط را بر انقباض، تجزیه را بر ترکیب، شناخت عقلی را بر حکمت اشراق و شهود و علم را بر مذهب ترجیح داده‌ایم. این طرفداری یک جانبه اکنون به مرحله هشدار دهنده‌ای رسیده است و در ابعاد اجتماعی زیست محیطی، اخلاقی و روحی بحرانی پدید آورده است.» (کاپرا، ترجمه دادفرما ۱۳۶۶، ص ۱۲) سلبی (۲۰۰۰) نیز با تبعیت از پارادایم کل‌گرا و فیزیک کوانتوم به روش‌های متعدد ادراک و کسب دانش تأکید می‌کند، و اعتقاد دارد،

## 1. Maxwell

۲. دو اصطلاح «یانگ» و «یین» برگرفته از آرم چین باستان هستند و دو قطب متضادی هستند که در درون دایره‌ای قرار دارند و کامل کننده همدیگر نیز هستند. این نمودار دایره‌ای ترتیب متفارنی از بین ناریک و یانگ روشن است. اما تقارن آن ایستا نیست، بلکه تقارنی دورانی است که معرف یک حرکت چرخشی پیوسته و بسیار بیرومند است. (رک تائوی فیزیک، ص ۱۱۶-۱۱۴)

محدودیت تفکر عقلانی باعث شده که به تجارب درونی و طرق دیگر کسب معرفت توجه نشود.

درباره نسبت معرفت، طراحان برنامه آموزش جهانی، با استناد به این مطلب که نبود قطعیت ناشی از غیر مشخص بودن مکان و موقعیت ریز اتم‌ها به تمام امور و اشیاء سرایت می‌کند، به طور کلی مبنای فکری خود را بر اساس نبود قطعیت گذاشته‌اند. این نسبت به دو شکل خود را نشان می‌دهد. اول این که شناخت انسان، نسبت به حقیقت اصلی همیشه نسبی بوده و امکان احاطه و شناخت بر کل حقیقت یا واقعیت وجود ندارد زیرا انسان به عنوان جزئی از کل شبکه حیات نمی‌تواند که بر آن علم و احاطه پیدا کند. و دوم این که یکسان نبودن شناخت و برداشت از همان حقیقت نسبی در نزد افراد مختلف است.

سلبی، تفکری که امکان شناخت پدیده‌های جهان هستی و شناخت کامل را ممکن می‌داند بر گرفته از رویکرد مکانیستی و کاهش گرایانه می‌داند که تحت تأثیر فیزیک نیوتنی و نظریات فلسفی دکارت درباره تقسیم و جدا سازی اشیاء در پدیده‌ها و طبیعت شکل گرفته است:

«رویکرد مکانیستی که همه حیطه‌های تفکر غربی را از قرن ۱۷ و ۱۸ تحت تأثیر آن بود و دنیا را شبیه یک ساعت فرض کرد که می‌توان با تقسیم و تجزیه آن به اجزاء سازنده آن را فهمید. این دیدگاه نسبت به جهان، همان طور که منتقدان دیدگاه مکانیستی بحث می‌کنند معتقدند پیامدهای محدود کننده‌ای دارد.» (سلبی، ۱۹۹۲، ص ۲۲)

همچنین درباره نسبت شناخت، سلبی به آراء کاپرا و استنندل - راست (۱۹۹۲) توجه کرده که معتقدند درون شبکه‌ای از ارتباطات سخت به هم پیوسته، هیچ چیزی بنیادی‌تر از چیز دیگر نیست و نتیجه می‌گیرند که در این پیچیدگی پویای شبکه هیچ چیزی کاملاً شناختن نیست و مفاهیم، تئوریها و چهارچوب‌ها در بهترین حالت، تقریبهای پیش‌بینی شده هستند. (سلبی، ۲۰۰۰، ص ۲)

در وجه دوم نسبت معرفت، تعیین وابسته بودن رابطه متقابل مشاهده گر و مشاهده شونده، متن و خواننده، آزمایشگر و آزمایش شونده، نیز طراحان برنامه آموزش جهانی با استناد به دیدگاه کوانتومی و پارادایم کل گرا معتقدند که بین انسان به عنوان محقق، خواننده، آزمایشگر و مشاهده شونده با پدیده‌های مطالعه شده همیشه ارتباط وجود دارد به همین دلیل می‌توان نتیجه گرفت که به نسبت اشخاصی که در گیر شناخت پدیده‌ای هستند مراتب شناخت

و نسبت‌هایی از معرفت متصور هست. پایک و سلبی (۱۹۹۸، ص ۲۹) در مقایسه‌ای که بین دو پارادایم مکانیستی و پارادایم کل گرا انجام می‌دهند با رد دیدگاه مکانیستی مبتنی بر جدایی مشاهده گر و مشاهده شونده نتیجه می‌گیرند که مشاهده گر و مشاهده شونده در ارتباطی تنگاتنگ قرار دارند. آنچه که مشاهده گر برای مشاهده انتخاب می‌کند مطالعه و تفسیر یافته‌های او، همه تحت تأثیر پیش‌فرضهای او و به نوبه خود متأثر از ارزش‌ها و چهارچوب فکری و ذهنی مشاهده گر هستند، به این دلیل تنها واقعیت نسبی دست یافتنی است.

#### د - ارزش شناسی

از دیدگاه طراحان برنامه آموزشی جهانی ارزش‌ها از افکار اشخاص، همچنین عادات و رسوم و فرهنگ هر جامعه‌ای نشأت می‌گیرد. در بحث آگاهی از دیدگاه‌ها بر این نکته تأکید می‌شود که دانش آموزان یاد بگیرند که اولاً چهارچوب‌های متفاوتی برای قضاوت دربارهٔ اشیاء، پدیده‌ها و اشخاص وجود دارد، ثانیاً دیدگاه هر فردی شخصی است و بالاخره اینکه ما باید بتوانیم مسائل را از دیدگاه دیگران ببینیم، در آن صورت فهم تفاوت‌ها و برداشت‌های مختلف از امور امکان پذیر می‌شود. پذیرش این مسئله در کنار تأکید برنامه آموزش جهانی بر نبود قطعیت این مسئله را به ذهن متبادر می‌کند که می‌توان منابع متعددی برای ارزش‌ها متصور شد، که هیچ کدام لزوماً جایگاه برتری ندارند. به طور واضح دلیل بر اینکه منبع ارزش‌ها یا قانون اخلاقی، دین، شریعت یا قوانین الهی باشد هیچ اشاره‌ای نشده است.

بحث نسبی بودن و یا مطلق بودن ارزش‌ها در برنامه آموزشی جهانی دچار نوعی ابهام و تناقض است و این امری است که خود طراحان برنامه نیز به آن اذعان دارند. سلبی (۱۹۹۳، ص ۵) با طرح این سؤال که ما در زمینه مباحث نسبی گرایی و مطلق گرایی کجا قرار گرفته‌ایم؟ (چه موضعی داریم) ادامه می‌دهد که آیا ارزش‌هایی نظیر حقوق بشر، عدالت، همزیستی دومیثانه، برابری جنسی و نژادی جهانی هستند یا این که درست و غلط، خوب و بد، وابسته به فرهنگ هستند. خود سلبی پاسخ می‌دهد که طرح‌ها و منابع آموزش جهانی اغلب در این خصوص دویپهلو، مبهم و متناقض هستند:

«ما از آگاهی از دیدگاه هاسحبت می‌کنیم، به عبارت دیگر آگاه شدن و ارزش گذاشتن به دیدگاههای فرهنگی دیگران بر اساس مفهوم نسبیت فرهنگی که معتقد است دیدگاه‌ها، اعمال، عادات و رسوم و اعتقادات و ارزش‌ها فقط در زمینه و چهارچوب فرهنگ مطالعه و قضاوت

می‌شوند. با وجود این معیارهای انتقال فرهنگی حقوق بشر جهانی، برابری، و چیزهایی از این قبیل را می‌پذیریم و ترویج می‌کنیم».

او در مقام پاسخ به این سؤال پیشنهاد می‌کند که جواب در غیر گزینشی عمل کردن درباره ایده‌ای است که فرهنگ را مقایسه می‌کند، ولی پاسخ او ابهام را رفع نمی‌کند. او معتقد است با اذعان به اینکه در دنیای امروز ما با ازدحامی از ایده‌ها مواجه هستیم فرهنگ‌های بین‌المللی و ارزش‌های جهانی در روش‌های متعددی به صورت کیفی منتشر خواهند شد. او سؤال بنیادی تری را طرح می‌کند و می‌پرسد اگر به عنوان مثال گروه‌های افراطی مذهبی، که خواهان ارزشهای متفاوتی هستند، از ما بپرسند چرا مجموعه ارزش‌های شما بهتر از ارزش‌های مورد نظر ما هستند، چه جوابی به آن‌ها بدهیم. سلبی (۲۰۰۱) مجدداً در مقاله «معنا و عدالت جهانی» می‌پرسد آیا ارزش‌هایی مانند حقوق بشر، عدالت، برابری جنسیتی و نژادی و همزیستی دوستانه در سطح اکوسیستم همه جا کاربرد دارند؟ او پاسخ مشخصی به این سؤال نمی‌دهد. به رغم اینکه طراحان آموزش جهانی، ارزش‌ها را وابسته به فرهنگ و تفاوت آنها را امری طبیعی قلمداد کرده‌اند، اما ارزش‌های خاصی را، همان طور که خود نیز اذعان کرده‌اند، به عنوان ارزشهای برتر که باید همگان بپذیرند مورد تأکید قرار داده و آنها را ارزشهای مشترک انسانی و جهان شمول در نظر گرفته‌اند. سلبی و پایک (۲۰۰۰، ص ۲۳) به اصولی اشاره کرده‌اند که فعالیت‌های آموزشی جهان بر شالوده آنها پایه‌ریزی شده است و معتقدند، این اصول دانش‌آموزان را برای برپا داشتن و حفظ روح مردم سالار، انسانی و عدالت‌گرا در کلاس درس جهانی یاری می‌دهند.

طراحان برنامه آموزش جهانی، در نهایت به طور واضح‌تر به پارادایمی جدید اشاره می‌کنند که مبنای تغییر ارزش‌ها قرار می‌گیرد و معتقدند که بر مبنای دیدگاه تغییر دهنده در آموزش جهانی ارزش‌های جدیدی مانند همکاری، هماهنگی با طبیعت، مشارکت همگانی، تنوع و تکیه بر جای ارزش‌های قبلی چون رقابت، تسلط بر طبیعت، قدرت طلبی و دگماتیسم جایگزین همسان سازی و تمرکز گرایی جایگزین می‌شوند. به نظر می‌رسد که ارائه چهارچوبی برای ارزش‌های جدید به نحوی تصدیق همان نگرانی سلبی است که قبلاً اشاره شد. آیا واقعاً تکرار و نسبیت ارزش‌ها به رسمیت شناخته می‌شود یا این که ارزش‌های جدید مبنای کار قرار گرفته و به نوعی تجویزی، جایگزین ارزشهای تجویزی قبلی می‌شوند. بالاخره این سؤال

همچنان باقی می ماند که آیا این ارزش های جدید جهانی هستند و یا اینکه وابسته به فرهنگ هستند؟

#### ه - زیبایی شناسی

برنامه آموزش جهانی به هنر به عنوان جزئی از آفرینش ها و جلوه های از خلاقیت انسان توجه کرده است. برای طراحان برنامه، زیبایی در هماهنگی بودن و پذیرش طبیعت جلوه گر است. تأکید مکرر بر اینکه انسان باید قدرشناس طبیعت باشد و دست از تخریب و نابودی سیاره برای منافع خود بردارد می تواند به نوعی مبین این نکته باشد که طبیعت و هرچه در آن است ارزشمند و زیبا است. در اکثر برنامه های درسی آموزش جهانی به هنر و موسیقی توجه خاصی شده است. در کتاب «از برنامه درسی ملی تا برنامه درس جهانی» اولین ماده درسی که در نظر گرفته شده هنر می باشد. در ابتدای همین بحث، سلبی و پایک (۱۹۹۵، ص ۴۱) بیان می کنند که هنر و طراحی قبل از هر چیز یک تمرین تکرارگرا است و می تواند به خوبی در خدمت مقاصد آموزش جهانی قرار گیرد.

هنر می تواند به بهترین وجه در جهت مواجهه با نژادپرستی به کار گرفته شود و این امر از طریق ارائه مثالهایی از آفرینش های هنری و طراحی از همه فرهنگ ها و کشورها مقدور است. طراحان برنامه آموزش جهانی، معتقدند که هنر فعالیتی انسانی در سطح جهان است. ما از طریق تماس با هنر همه فرهنگ ها است که به غنا می رسیم. و بدون چنین تماسی نمی توانیم به طور کامل هنر را درک کنیم. به این دلیل آموزش هنر باید چنین دیدگاه جهانی را در بر داشته باشد. هنر باید به صورت تلفیقی به عنوان جلوه ای از ابداع و خلاقیت همه مردم جهان و نه برای مقایسه با یکدیگر مطالعه شود. (همان)

در رابطه با معیارهای زیبایی شناسی تأکید شده که هنر را نمی توان چون جلوه ای از فرهنگ و افکار مردمان مقایسه کرد و این پذیرفتنی نیست که با معیارهای زیبایی شناسی اروپایی درباره هنر ژاپنی و هندی قضاوت کنیم. به عبارتی می توان استنباط کرد که ملاک زیبایی شناسی هر اثر هنری وابسته به زمینه آن است و به این دلیل نمی توان با معیارهای واحدی درباره آثار هنری قضاوت کرد.

## ۲: مقایسه مبانی فلسفی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران با مبانی فلسفی برنامه آموزش جهانی

در این تحقیق برای به دست آوردن متن مستند که به صورت مدون شامل فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران باشد، به شورای عالی آموزش و پرورش که سیاستگذار اصلی نظام آموزشی کشور است مراجعه شد. مسئولان مرتبط، کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران را که مصوب شورای عالی آموزش و پرورش می‌باشد، به عنوان منبع معتبر دربردارنده مبانی فلسفی در اختیار محقق قرار دادند. این جزوه که حاصل تلاش دست اندرکاران شورای تغییر بنیادین نظام آموزش و پرورش است، دربردارنده مبانی، اهداف و برنامه‌های کلی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران است. این مجموعه شئون قوا و استعداد‌های انسان را از دیدگاه اسلام بررسی می‌کند و پس از معرفی این قوا و استعدادها در بخش بعدی کمال نهایی انسان را بررسی کرده است. به رغم تلاش‌های فراوان در این مجموعه، با توجه به هدف غایی کمال انسان نظام فکری منسجم، از جمله فلسفه، اهداف، روش‌ها و برنامه‌ها به دست نیامده است. آن چه طرح شده، بیشتر کلیاتی است که در فلسفه اسلامی تحت عنوان ماهیت انسان و قوای وجودی او آمده است و به نظر می‌رسد تلاش برای تدوین فلسفه‌ای مدون در این حد توفیق نیافته است. همچنین در بررسی‌های انجام شده دو مقاله در رابطه با فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران به دست آمد. مقاله "درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران" بناقری (۱۳۸۲) و مقاله "در جستجوی فلسفه و اصولی از آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران" امین‌فر (۱۳۶۴) در فصلنامه تعلیم و تربیت به چاپ رسیده است. در این قسمت مبانی فلسفی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران ارائه و در هر مورد با مبانی فلسفی برنامه آموزش جهانی مقایسه شده اند.

### الف) هستی‌شناسی:

درباره محور هستی، در طرح کلیات نظام آموزش و پرورش مستقیماً توضیحی درباره جهان هستی نیامده است، اما اشاره شده که مبانی تعلیم و تربیت اسلامی یک رشته اصول اساسی است که از جهان بینی مکتب اسلام و چگونگی نگرش این مکتب به جهان و انسان به



دست آمده و نظام تعلیم و تربیت اسلامی بر آن‌ها استوار است. ( طرح کلیات نظام آموزش و پرورش، ص ۳۹ ) هم چنین اشاره شده که سراسر آفرینش چون آیتی از خداوند است و فراگیر باید به گونه‌ای هدایت و تربیت شود که از طریق این آیت به صاحب آیت یعنی خداوند برسد ( همان، ص ۴۱ )

درباره مبدا و مقصد جهان هستی و آفرینش، اشاره شده که آیت و مقصد نهایی انسان و همچنین جهان آفرینش خداوند است. بنابراین، می‌توان استنباط کرد که مبدأ و مقصد جهان آفرینش خداوند است و به این دلیل تشکیلات، محتوا، اهداف و برنامه ریزی آموزش و پرورش باید در جهت شناخت واقعیات و تحقق بخشیدن به کمالات فطری انسان در مسیر الی الله و رسیدن به قرب الهی باشد. (همان، ص ۴۰)

درباره جوهر هستی و هستی بخش، با توجه به تأکید فراوان بر خدا گرایی فطری می‌توان استنباط کرد جوهر هستی یا هستی بخش خداوند است و با بیان این مطلب که تعلیم و تربیت اسلامی، تعلیم و تربیتی خدا محور است و به محوریت خدا در جهان هستی اشاره شده است. (همان، ص ۴۰)

جدول ۱: مقایسه تبیین‌های هستی شناسی

مسائل اصلی	برنامه آموزش جهانی	نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران
جوهر هستی	جوهر هستی همان انرژی و ماده است و وجود یک کل به هم پیوسته است و مجموعه‌ای مرتبط که ماهیت آن ارتباط است	جوهر هستی خداوند است و هستی جلوه‌ای از آیات الهی و خداوند در رأس یا کانون هستی قرار دارد
خالق هستی	اشاره‌ای به خداوند به عنوان خالق هستی دیده نمی‌شود. مبدأ هستی احتمالاً باکتریها در میلیون‌ها سال قبل بوده‌اند.	جهان هستی را خداوند خلق کرده است.
مبدأ و مقصد هستی	مبدأ و مقصد در این دیدگاه مبهم هستند	در حقیقت خداوند هم مبدأ و هم مقصد هستی است.

ب) انسان شناسی:

درباره ماهیت انسان، اشاره شده که انسان آفریده خداوند است و غایت اصلی و نهایی انسان نیز رسیدن به لقاء الله است. همچنین او موجودی است که دو بعد روح و بدن دارد.

«انسان موجودی است مرکب از روح و بدن، روح گوهری است مجرد یا غیر مادی، فنا ناپذیر و جاودانه که حقیقت وجودی انسان نیز همان روح یا نفس او است و بدن موجودی مادی، متحول، متغیر، فنا پذیر و ابزار نفس است». (همان، ص ۳۹)

در رابطه با قوا و استعدادهای انسان به مواردی چون فطرت، عقل و عواطف اشاره شده است. «خداوند انسان را بر فطرتی سلیم و سرشتی پاک آفریده است، به گونه‌ای که فطرتاً خداگرا، دارای استعداد شناخت، حقیقت جو و فضیلت طلب، عدالت جو و به یک سخن کمال طلب است». (همان، ص ۳۹) درباره قوه عقل آمده است: «جای تردید نیست که خداوند قوه‌ای به نام عقل به انسان داده است که با آن به آگاهی و تفکر خویش عمق و سامان می‌بخشد و رفتار خود را هم جهت می‌بخشد و هدایت می‌کند». (همان، ص ۴۰) در رابطه با عواطف به دو دسته عواطف یعنی محبت و تنفر اشاره شده است: «در نهاد انسان عواطف فراوانی از جمله عاطفه محبت و تنفر هر دو نهاده شده است، ولی استفاده از دومی جز در موارد ضرورت آن هم با هدایت و واری عقل مجاز نیست». (همان، ص ۴۲) همچنین انسان موجودی اجتماعی معرفی شده که استعداد او در اجتماع شکوفا می‌شود و شخصیت او در اجتماع شکل می‌گیرد. «انسان موجودی است اجتماعی و مدنی و بالطبع با جامعه داد و ستد، تعاون، تعامل، کنش و واکنش دارد و باید در برنامه ریزی تربیتی و آموزشی و در تدوین کتب درسی و اجرای برنامه‌ها این جهت را ملحوظ داشت». (همان، ص ۴۳)

درباره اختیار انسان: از نقطه نظر فلسفه نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، انسان موجودی با اختیار و اراده است: «اختیار در سرشت و آفرینش انسان و اساس هرگونه تکلیف پذیری است. به این دلیل اشاره شده که با توجه به خصیصه اختیار در وجود انسان باید معلم را گونه‌ای تعلیم داد و تربیت کرد که همواره با آگاهی و اختیار کامل رفتار کند و از وابستگی فکری و روحی بپرهیزد». (همان، ص ۴۱) در ذیل مبحث اختیار، مسئولیت انسان طرح و به آن اشاره شده است از آنجایی که انسان موجودی مختار است و با علم و آگاهی مسیر زندگی خود را انتخاب می‌کند، پس در برابر اعمال اختیاری خود مسئول است و باید پاسخگوی آن‌ها باشد. اینجا دامنه مسئولیت نیز گسترده است و مسئولیت انسان در برابر خود، در برابر خداوند و در رابطه با سایر موجودات اعم از انسان، حیوان و محیط زندگی را شامل می‌شود. در این رابطه با اشاره به حدیث امام علی (ع): «اتقوا الله عباده و بلاده فانکم



مسئولون حتی عن البقاع و البهائم» از خداوند پروا کنید دربارهٔ بندگان او و سرزمین های او. زیرا که از شما دربارهٔ بقعه‌ها و نقاط زمین و چهار پایان سؤال خواهد شد، بیان شده که مجریان نظام آموزش و پرورش باید وظایف هرکسی نسبت به خود، خانواده خود، اجتماع و محیط پیرامون خود را در برنامه بگنجانند. (همان، ص ۴۲)

راجع به جایگاه انسان در جهان هستی در مبانی فلسفی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، انسان به عنوان موجود برگزیده خداوند معرفی شده است. در این خصوص به آیاتی چون: «و لقد کرمنا بنی آدم و حملناهم فی البر و البحر و رزقناهم من الطیبات» اشاره شده است. «انسان موجود برگزیده الهی است که خداوند او را به خود اختصاص داده است و از روح خود در آن دمیده است و او را خلیفه خود و مسجود فرشتگان قرار داده است». (همان، ص ۴۴)

جدول ۲: مقایسه تبیین‌های انسان‌شناسی

مسائل اصلی	برنامه آموزش جهانی	نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران
ماهیت انسان	انسان جزئی از این نظام طبیعی است و به هیچ وجه بر سایر موجودات برتری ندارد. او جزئی از جانداران دیگر و تکامل یافته آنهاست. جدایی روح و ماده کاملاً نادرست و مولود نگرش مکانیستی دکارت و فیریک بیوتنی است	انسان مخلوق خداوند و موجود برگزیده الهی است که خداوند او را به خود اختصاص داده است. انسان موجودی است مرکب از روح و بدن، روح گوهری است مجرد یا غیرمادی، حقیقت وجودی انسان هم همان نفس یا روح است و بدن موجودی مادی، متغیر و فناپذیر و ابزار نفس است.
قوا و استعدادهای انسان	انسان مجموعه‌ای از استعدادهاست و اشتباه است که او را محدود به منطق و عقل بدانیم. او ابعاد عاطفی و احساسی دارد.	انسان مجموعه‌ای از استعدادهاست و عقل و فطرت و عاطفه مهمترین قوای وجودی انسان هستند.
اراده و اختیار انسان، مسئولیت انسان	او موجودی مختار است که اگر بخواهد می‌تواند آینده خود را هر گونه رقم بزند. انسان در حفظ طبیعت و نسبت به سایر جانداران و همچنین هموعان خود مسئول است	اختیار در آفرینش و درسرشت انسان است. انسان در مقابل خود، جامعه، جهان طبیعت و خداوند نیز مسئول است
جایگاه انسان در جهان هستی	انسان جزئی از این نظام طبیعی است و به هیچ وجه بر سایر موجودات برتری ندارد. او جزئی از جانداران دیگر و تکامل یافته آنهاست	انسان مخلوق خداوند و موجود برگزیده الهی است که خداوند او را به خود اختصاص داده است.

### ج ( معرفت‌شناسی

درباره ابزارهای کسب معرفت در طرح کلیات نظام آموزش و پرورش، بیان شده که یکی از ابزارهای کسب معرفت در انسان وجود فطرت است. انسان از طریق فطرت خود می‌تواند علم و آگاهی نسبت به بسیاری از پدیده‌ها کسب کند و وجود این فطرت خدا گرا به همه شناخت‌ها و رفتارهای او جتهتی والا می‌دهد. همچنین انسان به واسطه عقل خود نیز به آگاهی می‌رسد. (همان، ص ۴۱)

درباره انواع معرفت، در طرح کلیات نظام آموزش و پرورش، هیچگونه اعتنا و اشاره مستقیمی به انواع معرفت‌ها نشده است، اما می‌توان با توجه به استناد مکرر به تبیین‌های وحیانی در ارتباط با مسائل به این استنباط رسید که علاوه بر معرفت عقلانی، به معرفت وحیانی و اجتهادی نیز توجه شده است. در این ارتباط به محور قرار دادن قرآن و سنت معصومین (ع) به عنوان اصل اول حاکم بر آموزش و پرورش اشاره شده است، که بر سایر اصول تقدم دارد. (همان، ص ۵۰)

درباره نسبی بودن یا مطلق بودن معرفت، در طرح کلیات نظام آموزش و پرورش، به این موضوع نیز اشاره‌ای مستقیم نشده است، اما در ذیل قوه شناخت انسان اشاره شده که شناخت و حقیقت جویی در وجود انسان فطری است و ادراکات دستگاه ادراکی یعنی عقل در رابطه با درک و تصدیق بدیهیات اولیه قطعی است. (همان، ص ۴۲) همچنین قائل به فطری بودن این شناخت‌ها ناظر بر این امر است که همه انسان‌ها بر اساس فطرت خود به ادراک این امور دست می‌یابند، به این دلیل ارتباطی بین انسان به عنوان عامل شناخت و شناخت حاصل شده وجود ندارد و همه انسان‌ها از آن جهت که مخلوق خداوند هستند، این شناخت ذاتی و غیر اکتسابی را دارند.

جدول ۳: مقایسه تبیین‌های معرفت‌شناسی

مسائل اصلی	برنامه آموزش جهانی	نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران
ابزارهای کسب معرفت	ابزارهای کسب معرفت متعدد، آن‌ها منحصر به عقل و منطق و استدلال نمی‌شوند و احساس، شهود و عواطف را در بر می‌گیرند	ابزارهای کسب معرفت متعددند و حواس، تجربه، عقل، شهود و وحی را در بر می‌گیرند
نسبی بودن یا مطلق بودن معرفت	معرفت نسبی است، زیرا توانایی اسان در شناخت پدیده‌ها محدود است و او جزئی از کل است و هرگز جزء نمی‌تواند به شناخت کامل از کل نایل آید  یافته‌های علمی متأثر از دیدگاهها و ارزش‌ها و چارچوب فکری محقق هستند به این دلیل شناخت به نسبت افراد، متعدد و متفاوت است.	معرفت قطعی دست یافتنی است و امکان شناخت اشیاء و پدیده‌ها و جهان هستی به صورت حقیقی وجود دارد.  ارتباطی بین اسان به عنوان عامل شناخت و شناخت حاصل شده وجود ندارد.

**د) ارزش شناسی**

درباره منابع تعیین ارزش‌ها: در طرح کلیات نظام آموزش و پرورش، به تعالیم و دستورهای دینی و دیدگاه مکتب اسلام به عنوان اصلی‌ترین منبع جهت دهنده نظام تربیتی اشاره شده است. کمال نهایی که می‌توان آن را از ارزشمندترین امور در نظر گرفت همان ذات پاک خداوند است. شرایع و قوانین دینی معیار ارزشگذاری و ارزیابی اعمال هستند: «شرایع و قوانین، افراد را به تکالیف و امر و نهی فردی و اجتماعی مکلف می‌سازند و در برابر فرمانبرداری پاداش و در برابر نافرمانی کیفر می‌دهد.» (همان، ص ۴۱) به همین دلیل در اصل چهارم حاکم بر نظام آموزش و پرورش با عنوان تعمیم تربیت دینی بیان می‌کند: نه تنها تعلیمات دینی خاص بلکه همه برنامه‌ها و آموزش‌ها باید به عنوان اجزای یک مجموعه هماهنگ اسلامی، بر حسب اقتضاء و گنجایش جنبه و جهت دینی داشته باشد.

راجع به نسبی یا مطلق بودن ارزش‌ها به نظر می‌رسد ارزش‌ها از منظر نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران ثابت و مطلق هستند «دستورها و بایدهای اسلامی ریشه‌ای ثابت و مطلق دارند.» (همان، ص ۳۹) هم چنین با اشاره به مقولاتی نظیر حقیقت خواهی، خیر، فضیلت طلبی، زیبایی خواهی، کمال طلبی، عدالت، راستگویی، وفای به عهد، شجاعت و ایثار بیان شده که همه این موارد مطلوب بالذات و خواسته فطری انسان است. (همان، ص ۴۰)

**جدول ۴: مقایسه تبیین‌های ارزش شناسی**

مسائل اصلی	برنامه آموزش جهانی	نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران
منابع تعیین ارزش‌ها	فرهنگ و آداب و رسوم جامعه مهمترین منبع ارزش‌ها هستند.	قرآن و مبانی دین اسلام اساسی‌ترین منبع ارزش‌ها هستند.
نسبی یا مطلق بودن ارزش‌ها	ارزش‌ها فردی، وابسته به فرهنگ، جامعه هستند و درباره آنها در چارچوب خود می‌توان قضاوت کرد به همین دلیل نسبی هستند.	ارزش‌ها، ثابت، مطلق و غیروابسته به افراد نیستند.

**ه) زیبایی شناسی**

درباره جایگاه هنر و زیبایی شناسی، در طرح کلیات نظام آموزش و پرورش، گرایش فطری انسان به زیبایی و کمال تأیید شده است و بیان شده که ذوق هنری از مواهبی است که

که حیات فردی و اجتماعی را دلبذیر کرده است و در اسلام نیز در باره آن تأکید شده و به این منظور برنامه ریزی برای تربیت ذوق هنری و استفاده از آن در اجرای برنامه‌های تربیتی و آموزشی یکی از وظایف مهم آموزش و پرورش است. (همان، ص ۴۲) هم چنین اصل بیست و ششم از اصول حاکم بر نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران با عنوان توجه به هنر، به آموزش‌های هنری نظیر خط، نقاشی، نمایش، بیان، نگارش، آهنگ و سرودهای مناسب، تزیین منزل، هنرهای دستی و سنتی و توجه به هنرهای بومی هر منطقه و استفاده از نمایشگاه‌ها و کارگاههای هنری سیار برای پرورش استعداد هنری روستائیان و عشایر تأکید شده است. (همان، ص ۶۱-۶۰)

درباره معیار تعیین زیبایی، در طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، مستقیماً به معیار تعیین زیبایی اشاره‌ای نشده، ولی در رابطه با هنرها در اصل ۲۶ اشاره شده که هنرهایی که می‌توانند در خدمت نشر فرهنگ اسلام و تبلیغ آرمان‌های اسلامی قرار بگیرند، دارای اولویت هستند. (همان منبع، ص ۶۱)

جدول ۵: مقایسه تبیین‌های زیبایی شناسی

مسائل اصلی	برنامه آموزش جهانی	نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران
حایگاه هنر و زیبایی شناسی	به هنر چون جلوه‌ای از انداع و خلاقیت همه مردم جهان بسیار توجه شده است و همه هنرها محترم هستند.	در وجود انسان گرایش فطری به زیبایی و کمال وجود دارد. برنامه ریزی برای تربیت ذوق هنری از وظایف مهم آموزش و پرورش است
معیار تعیین زیبایی	هر وابسته به زمینه خود و مقایسه‌پذیر نیست.	بختی نشده است

## جمع بندی و نتیجه گیری

در جمع بندی می‌توان گفت که در مقایسه با دیدگاه‌های اومانیستی و پوزیتیویستی حاکم بر اکثر برنامه‌های تربیتی غرب، برنامه آموزش جهانی با دو اعتراف مهم گامی به جلو محسوب می‌شود. اول اعتراف به اینکه انسان محور هستی نیست و باید حقوق سایر ارکان هستی را رعایت کند و همچنین انسان امکان شناخت همه هستی را ندارد زیرا خود جزئی از کل جهان



هستی است و جزء نمی‌تواند بر کل احاطه یابد و دوم اعتراف به اینکه شناخت علمی، استدلالی تنها شناخت معتبر نیست و بینش، شهود و اشراق نیز از راههای معتبر شناخت هستند. با وجود این فقط نیمی از راه پیموده شده است و طراحان برنامه در پیمودن نیمی دیگر موفق نبوده‌اند، زیرا به نظر می‌رسد در این برنامه انسان محوری جای خود را به طبیعت محوری داده و در دیدگاه اومانیستی به جای خدایی انسان، حال خدای دیگری به نام جهان طبیعت جایگزین انسان شده است و این با بینش اسلامی که خداوند را محور هستی می‌داند در تضاد است. به رغم این، وجود موارد مشترک در هر دو دیدگاه می‌تواند زمینه تفاهم بیشتر را دربرداشته باشد. در این رابطه به نظر می‌رسد گفتگو و تبادل نظر با طراحان برنامه می‌تواند فرصتی فراهم آورد تا دیدگاه‌های تربیتی اسلام نیز ارائه شود.

با توجه به موارد مذکور و با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود تا تلاش‌های پراکنده‌ای که تا کنون به منظور انسجام بخشیدن به مبانی فلسفی تعلیم و تربیت اسلامی انجام شده، از این پس به صورت جدی و متمرکز دنبال شود و حال که بحث تدوین سند ملی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در دست انجام است، سعی شود این سند براساس مطالعات جدید درباره مبانی فلسفی با توجه به پویایی و روشن بینی دین مبین اسلام به نحوی تنظیم شود که به اقتضائات عصر جدید در حوزه آموزش و پرورش توجه شود. هم چنین با توجه به اهمیت همخوانی بنیادهای نظری برنامه‌های نوآورانه با مبانی فلسفی برنامه‌های تربیتی موجود، لازم است قبل از اجرای هر برنامه تربیتی مبانی نظری و بنیادهای فلسفی آن به خوبی مطالعه و سپس در رابطه با اجرای آن تصمیم گیری شود.

آن چه باعث می‌شود که از برنامه‌های وارداتی استقبال شود ارائه راهکارهای مشخص و پیوستگی بین نظریه و عمل است، ولی متأسفانه در عرصه تعلیم و تربیت اسلامی تا کنون تلاش‌های جدی در راه نزدیک کردن نظریه و عمل صورت نگرفته و لازم است برای پر کردن این خلاء تلاش‌های جدی انجام شود.



## منابع

- امین فر، مرتضی. (۱۳۶۴). در جستجوی فلسفه و اصولی از آموزش و پرورش اسلامی. فصلنامه تعلیم و تربیت، صص ۲۰-۳.
- باقری، خسرو، (۱۳۸۲). درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۴، صص: ۴۹-۹.
- نر، جی، اف، (۱۳۷۷). آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه فریدون بزرگان دیلمقانی، تهران، سمت.
- کاپرا، فریتوف، (۱۳۶۶). تائوی فیزیک، ترجمه حبیب الله دادفرما، تهران، کیهان.
- کاردان، محمد علی. (۱۳۸۱)، نوسازی و نوآوری در آموزش و پرورش، امکانات و شرایط آن، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱، سال اول، صص ۲۰-۱۱.
- کلیات نظام آموزش و پرورش ایران، (۱۳۶۷). مصوب شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش، تهران، وزارت آموزش و پرورش.
- مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، (۱۳۸۲). تهران، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.

- Pike, Graham, (2000). Global Education: Reflection From The Field, *Green Teacher*, N 54, Pp: 6-10.
- Pike, Graham, (1996). Perceptions Of Global Education In Canada, *A Passion For Internationalism, Orbit*, V. 27, N: 2, Pp 7-11.
- Pike, Graham & Selby, david, (1995). *Global Education*, In *The Global Classroom*, Unicef.
- Pike, Graham & Selby, david, (2000). *In The Global Classroom 2*, Pipping Publishing.
- Pike, Graham & Selby david, (1998). *Global Teacher, Global Learner*, Hodder & Stoughton.
- Selby, David, (1992). Global Education Education For The Global Age, What Is Involved From Focus, *ASCD Michigan*, Pp 19-24.
- Selby, david, (1999). Global Education towards: Toward A Quantum Model Of Enviromental Education, *Canadian Journal of Enviromental Education*, N4, PP 125-141.
- Selby, david, (2000). Global Education as Transformative Education, *ZEP 23. jg. heft 3 september*, pp 3-9.



- Selby, David, (2001). The Signature Of The Whole, Radical Interconnectedness And Its Implications For Global And Environmental Education, ENCOUNTER, *Education For Meaning And Social Justice*, V. 14, N. 4, PP, 5-16.
- Selby, David, (1993). Global Education In The 1990's Problems And Opportunities, Visions Of 2001, Global Education, *Journal Of The Alberta Global Education Project*, V. 1, N. 1, PP2-8.
- Selby, David, (1994). Human Education: The Ultimate Thule Of Global Education. *Green Teacher*, N39pp 9-17.
- Swice-Hin, Toh, (1993). Bringing The World Into The Classroom, Global Education *Journal Of The Alberta Global Education Project*, n, V. 1, N. 1, PP9-12.