

A reflection on the Philosophy of Formal and Public Education in "Theoretical Foundations of the Fundamental Transformation in the Formal and Public Education System of the Islamic Republic of Iran"

Mina Fayazi 

Assistant Professor, Department of Education, Farhangian University, Fars, Iran. Email: m_fayazi@modares.ac.ir

Shahram Ramesth 

Assistant Professor, Department of Education, Farhangian University, Tehran, Iran. (Corresponding Author). Email: shahram.ramesth@modares.ac.ir

Received: 2023-10-13	Revised: 2024-10-07	Accepted: 2025-07-08	Published: 2025-07-14
----------------------	---------------------	----------------------	-----------------------

Citation: Fayazi, M., & Ramesth, Sh. (2025). Considerations on the Philosophy of Public Formal Education in "Theoretical Foundations of the Fundamental Transformation in the Public Formal Education System of the Islamic Republic of Iran", <i>Foundations of Education</i> , 15(1), 161-188. doi: 10.22067/fedu.2025.84601.1295

Abstract

This study employs a critical perspective to analyze the second section of *The Theoretical Foundations of Fundamental Transformation in the Public Formal Education System of the Islamic Republic of Iran*. By scrutinizing the document's conceptual framework, philosophical assumptions, and methodological orientations, the study aims to elucidate the principal challenges and ambiguities involved in articulating the philosophy underpinning public formal education. The analysis reveals that, despite the document's pronounced emphasis on indigenization and an Islamic orientation, it fails to establish clear and consistent criteria for defining educational concepts as "Islamic" or "indigenous." Furthermore, the *Theoretical Foundations* document, which draws upon a hybrid of ideological, rationalist, and non-native humanities perspectives, is marked by conceptual incoherence, lacks a cohesive systematic framework, and demonstrates a pronounced disconnect between theoretical formulations and practical implementation. This research highlights the imperative for a comprehensive reevaluation of the philosophical and methodological bases of the transformation documents, advocating for a rearticulation of fundamental principles—particularly regarding the nexus of religiosity, indigenization, and social education—in a manner congruent with the Iranian Islamic context.

Keywords: philosophy of education, philosophy of public formal education, theoretical foundations of the fundamental transformation.



©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

Synopsis:

The present study adopts a critical approach to analyze a segment of “Theoretical Foundations of Fundamental Transformation in the Official and Public Education System of the Islamic Republic of Iran,” with particular focus on the philosophy of official and public education as elaborated in this document. The core objective of this research is to dissect the weaknesses, deficiencies, ambiguities, and challenges inherent in the conceptual articulation of the aforementioned document, ultimately offering recommendations for fundamental reconsideration in this domain.

Drawing on a review of prior studies, the research utilizes the critical analyses of scholars in the field of education. While most of these scholars underscore the inadequacy of the theoretical framework, lack of coherence in definitions, philosophical incoherence, methodological ambiguities, and the absence of educational equity within the documents, the findings of this study suggest that the philosophical section of these documents has not been subjected to in-depth internal and analytical critique. Accordingly, this research aims to provide a critical, internal analysis of the structure of the philosophy of official and public education under two categories: “General Considerations,” which pertains to overall reflections on the philosophy of official education, and “Specific Considerations,” which addresses each of the three aspects of the nature, rationale, and modality of official education.

A key issue identified in this study is the ambiguity surrounding the Islamic and indigenous character of the educational philosophy. While the theoretical foundations emphasize the necessity of the Islamization and localization of the educational system, they do not provide clear and operational criteria to determine the nature of Islamic or indigenous concepts. In many cases, mere reference to religious statements or the use of cultural elements, such as the Persian language and literature, is regarded as an indicator of indigenization, whereas operational, systematic, and measurable definitions of these concepts are absent. The lack of a clear explanation for concepts like “Wilayah,” a core component of Islamic thought, as well as the absence of a defined method for distinguishing between indigenous and imported components, has cast doubt over the implementation path of the aforementioned educational philosophy.

Furthermore, the issue of the ineffective reflection of the ideals and values of the Islamic Revolution within the theoretical foundations is explored. Although the document recurrently refers to the principles and values of the Revolution and the statements of the leaders of the Islamic Republic, these references are largely formalistic, and a systematic and integrated manifestation of revolutionary ideals is not evident at the conceptual and structural levels. This has resulted in a disconnect between the overarching goals of the Revolution and the educational principles of the document, thus reducing the potential for translating such goals into practical policies.

Another major challenge is the inadequate utilization of the historical background of education in Iran. Despite the document’s explicit criticism of imitation from Western models, a thorough and well-documented analysis of Iranian and Islamic educational traditions has not been presented. This neglect constitutes a significant barrier to genuine localization of the philosophy of official education, as engagement with historical and traditional capacities can strengthen the

identity-based and theoretical coherence of the educational system. In this regard, the theoretical foundations require a critical reassessment and reconstruction based on lived educational experiences.

In another aspect, the theoretical foundations take an ambivalent and unclear stance in engaging with the achievements of the human sciences. On the one hand, they emphasize the need to utilize human knowledge in conformity with Islamic principles; on the other hand, neither a framework for this conformity is provided, nor is the expected level of alignment specified. Is mere absence of contradiction sufficient, or is conceptual and value alignment also required? This ambiguity complicates the purposeful utilization of global scientific achievements in educational planning and increases the interpretive latitude of statements within the document.

This study also characterizes the methodological weakness in deriving educational principles from the theoretical foundations as a critical shortcoming. While the document claims that its principles are extracted from philosophical, Islamic, psychological, and social policy foundations, the precise process of such inference remains unspecified. Only general references are made to the bases underpinning each principle, without adequately illustrating the logical and conceptual progression from foundation to principle. Such absence of inferential logic undermines both the theoretical and practical coherence of the document and impedes the effective implementation of educational policies.

Another fundamental challenge is the inability of the theoretical foundations to establish a transparent link between the foundations (theory) and the superstructures (policies and practical principles). Although the document claims to follow a specific methodology, how this methodology results in clear, traceable connections among philosophical foundations, educational objectives, executive principles, and policies is not systematically articulated; consequently, readers are unable to reconstruct a rational and substantiated transition from foundations to policies, resulting in a disruption of the conceptual chain in the document.

Elsewhere in the analysis, specific considerations of the document's definition of the nature of official and public education are addressed. This definition emphasizes elements such as organization, legality, justice orientation, mandatory status, and the central role of the school and the Islamic state, while also noting the participation of families, media, and non-governmental organizations. Nonetheless, neglect of the status of informal education and the inability to precisely delineate shared, exclusive, Islamic, and Iranian identities have led to internal contradictions and ambiguities in prioritization in certain provisions. In particular, the use of terms such as "necessary" and "desirable" for principles introduces a semantic duality that undermines the coherence of the educational concept.

Ultimately, analysis of the general and specific characteristics of education in the documents reveals that, although the discourse is formed within an Islamic perspective, the requisite philosophical references to justify this claim are not provided. Concepts such as shared human nature (fitrah) and universal values similarly lack operational definitions and feasibility criteria. These weaknesses have prevented the theoretical foundations from functioning as a comprehensive, coherent, and authentically Iranian-Islamic educational philosophy.

Conclusion:

The findings of this research indicate that, despite significant efforts to integrate religion, culture, and the official educational system, full success has not been achieved in attaining theoretical coherence, clear conceptual articulation, or systematic design of principles and policies. This study recommends a fundamental revision of the structure of the theoretical foundations, a clear articulation of key concepts such as Islamization, localization, and social education, as well as methodological improvement in drawing principles from the foundations, as indispensable requirements for the genuine realization of the educational transformation discourse in Iran.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

<https://fedu.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

تأملی بر فلسفه تربیت رسمی و عمومی در «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران»

مینا فیاضی استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، فارس، ایران. m_fayazi@modares.ac.irشهرام رامشت استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)، shahram.ramesht@modares.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۷/۲۱	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۷/۲۳	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۱۷	تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۴/۲۳
استاد: فیاضی، مینا؛ رامشت، شهرام. (۱۴۰۴). تأملی بر فلسفه تربیت رسمی و عمومی در «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران». پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۵(۱)، ۱۶۱-۱۸۸. doi: 10.22067/fedu.2025.84601.1295			

چکیده

پژوهش حاضر با رویکرد انتقادی به بررسی بخش دوم «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران» می‌پردازد و تلاش دارد ضمن تحلیل ساختار مفهومی، مبانی فلسفی و رویکردهای روش‌شناختی این سند، چالش‌ها و ابهامات اساسی موجود در تبیین فلسفه تربیت رسمی و عمومی را آشکار سازد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که علی‌رغم تأکید سند بر بومی‌سازی و اسلام‌محور بودن نظام تربیت رسمی، معیارهای دقیق برای اسلامی و بومی‌شناختن مفاهیم تربیتی به‌طور شفاف ارائه نشده است. همچنین، سند مبانی نظری تحول بنیادین با تکیه بر ترکیبی از مؤلفه‌های ایدئولوژیک، عقلانی و برداشت‌های غیر بومی از علوم انسانی، با مشکلاتی چون نبود انسجام مفهومی، فقدان چارچوب روشمند و فاصله معنادار میان نظریه و عمل مواجه است. این پژوهش، بر ضرورت بازاندیشی عمیق‌تر در بنیان‌های فلسفی و روش‌شناختی اسناد تحولی و بازتعریف اصول کلیدی نظیر نسبت میان دین‌مداری، بومی‌سازی و تربیت اجتماعی مطابق با زیست‌بوم ایرانی اسلامی تأکید می‌کند.

واژه‌های کلیدی: فلسفه تربیت، فلسفه تربیت رسمی و عمومی، مبانی نظری تحول بنیادین.

مقدمه

عمده نظام‌های فکری و مکاتب فلسفی، در تلاش‌اند تا نظام‌های مرتبط و برآمده از مبانی خود را برای رسیدن به آرمان‌ها و اهداف خود تهیه و تدوین نمایند. یکی از مسائل مهم مورد توجه در عمده نظام‌های فکری و زیست بوم سیاسی و اجتماعی که مبتنی بر آن‌ها هستند، نظام تربیتی است که می‌تواند دستیابی به آرمان‌ها و اهداف آن مکتب را در بستر جامعه خویش میسر سازد. از این رو، تلاش در جهت دستیابی به فلسفه تعلیم و تربیت مبتنی بر مکتب دینی، فکری و فلسفی می‌تواند از دغدغه‌های اساسی اندیشمندان و دست‌اندرکاران تربیت در هر کشوری باشد. پس از تدوین مبانی فلسفی تعلیم و تربیت، تلاش‌ها برای ارتباط‌دادن آن با نظام تربیت رسمی و عمومی جامعه مورد بحث و سؤال قرار می‌گیرد. فلسفه پشتیبان هر نظام تربیت رسمی عمومی باید فلسفه تعلیم و تربیت متناسب با همان فرهنگ و زیست‌بوم باشد. در صورتی که الگوی رایج تربیت رسمی عمومی، نخست در کشورهای غربی تجربه شده و سپس به‌عنوان محصول جریان‌های مختلف عصر روشنگری اروپا و یکی از مظاهر فرهنگی مدرنیته، به سایر کشورها و ملل جهان تعمیم داده شده است؛ با این تفاوت که در غرب این نهاد محصول و برآیند مجموعه تحولات و نوسازی اجتماعی در آن جوامع بوده است، اما در کشورهای دیگر این نهاد محصول و میوه تحولات بومی نیست (Hasani, 2021)، لذا ضروری است نظام تربیت رسمی عمومی متناسب با فرهنگ بومی، شرایط و بسترهای اجتماعی حاکم بر جوامع مختلف، در سطح مبانی نظری، بازتعریف و الگوسازی شود تا از تسلط فکری و فرهنگی سایرین جلوگیری به عمل آید. در ایران نیز اندیشمندانی برای دستیابی به این مهم تلاش کرده‌اند، به‌عنوان نمونه باقری (Bagheri, 2008) در پژوهشی با عنوان «درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران» تلاش کرده است فلسفه تربیتی برخاسته از دین مبین اسلام را ضمن توجه به شرایط بومی کشور ایران تدوین نماید. علم‌الهدی (Alamolhoda, 2012) در پژوهشی با عنوان «نظریه اسلامی تعلیم و تربیت»، ضمن این که نظریه خود را در پیوند با ایده‌های اجتماعی اسلام برای جامعه آرمانی مطرح می‌کند، اقتضائات نهادی تعلیم و تربیت در ذیل قانون و حاکمیت را مورد ملاحظه قرار می‌دهد. پژوهشی دیگر تحت نظر مصباح یزدی (Mesbah Yazdi, 2011) با عنوان «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی» صورت پذیرفته که در آن مبانی، اصول، اهداف، عوامل و مراحل تربیت اسلامی مورد مذاقه قرار گرفته است.

به‌منظور ایجاد تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی، اولین سند رسمی فلسفه تعلیم و تربیت کشور با همکاری جمعی از نخبگان حوزوی و دانشگاهی، در سال ۹۰ به تأیید شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید. این

پژوهش که با نام «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران»^۱ شناخته می‌شود به سفارش وزارت آموزش و پرورش و توسط جمعی از نخبگان حوزوی و دانشگاهی انجام پذیرفته و از سال ۹۰ تاکنون به‌عنوان پشتوانه نظری سایر اسناد متأخر خود از جمله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه‌های زیرنظام این وزارتخانه است. مبانی نظری دارای سه بخش فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران^۲، فلسفه تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران^۳ و ره‌نامه نظام تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران می‌شود. پژوهش حاضر، دربردارنده پرسش‌ها و ملاحظات انتقادی درباره بخش دوم این سند، یعنی فلسفه تربیت رسمی عمومی، ذیل دو عنوان «ملاحظات عام»، ناظر به ملاحظات در باب فلسفه تربیت رسمی به‌طور کلی و عام و «ملاحظات موردی»، ناظر به هر یک از بخش‌های چرایی و چگونگی تربیت رسمی می‌شود. شایان ذکر است که در پژوهش حاضر، از هرگونه نقد بیرونی و مبنایی که متکی بر مفروض انگاشتن دیدگاه‌های رقیب دیدگاه پژوهشگران محترم این اثر باشد، اجتناب شده، و معیار نقد در بیش‌تر موارد، تحلیل منطقی گفته‌های ایشان و بررسی میزان انسجام منطقی و درونی آن‌ها بوده و در بقیه موارد نیز برخی نقاط مبهم و سؤال‌برانگیز مبانی نظری مورد پرسش قرار گرفته است.

پیشینه پژوهش

از زمان تصویب اسناد تحولی آموزش و پرورش تا کنون، پژوهش‌های بسیاری در نقد این اسناد انجام شده است که عمده آن‌ها به نقد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش پرداخته‌اند. اما با توجه به این که بسیاری از این نقدها ریشه در مبانی نظری دارد و در سند تحول متبلور شده است، برخی پژوهشگران به‌درستی مبانی سند تحول را مورد نقد قرار داده‌اند و هر یک از منظر خاصی به واکاوی نقاط ضعف این اسناد پرداخته‌اند. مرادی و باقری (۲۰۲۰) در پژوهش خود با عنوان «تحلیل و نقد مفهوم هویت در اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران»، ضمن اشاره به ناسازواری و عدم انسجام در تعریف برخی مفاهیم در مبانی نظری، به

^۱ از این پس در فارسی با کتبه نوشت «مبانی نظری» و در ارجاع درون متنی با کتبه نوشت (TFT)، (Theoretical foundations of transformation) در این پژوهش از آن نام برده می‌شود.

^۲ از این پس در این پژوهش به اختصار «فلسفه تربیت» خوانده می‌شود.

^۳ از این پس در این پژوهش «فلسفه تربیت رسمی» خوانده می‌شود.

کم‌توجهی به پیشینه علمی و فلسفی مفهوم هویت در اسناد، درهم آمیختگی مرزهای معنایی مفهوم هویت با شخصیت و شاکله و در نهایت استنتاج‌های نادرست مبنی بر این تعاریف اشاره می‌کنند (Moradi & Bagheri, 2020). در امتداد این نقد به تعاریف بنیادین، محمودی (۲۰۲۰) نیز با تمرکز بر یکی از ابعاد هویتی، یعنی جایگاه مؤلفه‌های هویت دینی و انقلابی، در پژوهش «بررسی جایگاه مؤلفه‌های هویت دینی و انقلابی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، نشان می‌دهد که اسناد تحولی نه تنها از نظر مفهومی دارای ناسازواری هستند، بلکه در توزیع توجه به مؤلفه‌های مختلف هویتی نیز از تعادل و توازن لازم برخوردار نیستند؛ به طوری که برخی مؤلفه‌ها برجسته شده و برخی دیگر کاملاً مغفول مانده‌اند (Mahmoodi, 2020).

از سوی دیگر، توجه به زمینه‌های نظری تولید این اسناد نیز حائز اهمیت است، چنان‌که ایزدپناه (۲۰۱۶) در بخشی از رساله دکتری خود با عنوان «گفت‌وگومندی و چندصدایی در تعلیم و تربیت رسمی ایران»، با اشاره به ضعف پشتوانه نظری در دوران تدوین مبانی نظری، بر این نکته تأکید می‌کند که نبود نظریه‌های منقح و مورد اجماع در حوزه اسلامی‌سازی علوم انسانی، موجب شده است تا مبانی نظری به ناچار بر علوم انسانی غیراسلامی و غیر بومی مبتنی شود، و این امر به تعمیق شکاف میان هدف‌های آرمانی و واقعیت‌های موجود انجامیده است (Izadpanah, 2016). این فاصله میان آرمان و واقعیت، به ویژه در زمینه اجرایی شدن اسناد تحول، مورد توجه پژوهش‌های دیگری نیز قرار گرفته است؛ به‌عنوان نمونه، نویدپور (۲۰۱۶) در پژوهش «شناسایی موانع اجرایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران بر مبنای روش‌شناسی کیو» نشان می‌دهد که یکی از مشکلات بنیادین اسناد مذکور آن است که مبانی نظری آن‌ها بدون توجه به وضع موجود، امکانات واقعی و اقتضائات اجرایی کشور، به گونه‌ای آرمان‌گرایانه و بدون پشتوانه عملی تدوین شده‌اند (Navidpour, 2016). این خلأهای بنیادی، هنگامی که از منظر روش‌شناختی و رویکردهای تدوین اسناد تحلیل می‌شود، ابعاد تازه‌تری از کاستی‌ها را نمایان می‌سازد؛ چنان‌که مرزوقی، عقیلی و مهرورز (۲۰۱۷) در پژوهش «تحلیل و نقد نظری و روش‌شناختی اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» تصریح می‌کنند که این اسناد فاقد چارچوب روش‌شناختی منسجم و رویکرد پارادایمی مشخص هستند و از نظر اعتبار علمی و روش‌شناختی با نقصان‌های بنیادی روبه‌رو می‌باشند؛ علاوه بر این، ایشان «عدم انسجام مفهوم‌شناختی» را به‌عنوان یکی از جلوه‌های بارز این کاستی‌ها معرفی می‌کنند (Marzooghi et al., 2017).

در نهایت، نگاه به مبانی فلسفی این اسناد نیز مؤید وجود مشکلات ساختاری و درونی در مبانی نظری آن‌هاست؛ چنان‌که همتی‌فر و آه‌نچیان (۲۰۱۴) در پژوهش خود با عنوان «ارائه الگوی ارزیابی سازواری نظریه ترکیبی در فلسفه تعلیم و تربیت؛ بررسی موردی سازواری فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران در سند ملی تحول بنیادین آموزش و پرورش»، با ارائه الگویی برای ارزیابی نظریه‌های ترکیبی، نشان می‌دهند که بخش «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی» که شالوده فکری این اسناد را تشکیل می‌دهد، دارای درجاتی از ناسازواری درونی است که خود منشأ بروز ایرادات جدی در ساختار کلان سند تحول شده است. یکی از مهم‌ترین دلایل این ناسازواری، نادیده گرفتن مبانی فلسفی و بالاتر از آن مبانی فرافلسفی نظریه‌های مبدأ در ترکیب است. هرچند از دیدگاه ایشان اساساً در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، ترکیب نظریه‌های مبدأ صورت نگرفته است و به در کنار هم قرار گرفتن این نظریات اکتفا شده است (Hematifar & Ahanchian, 2014).

برخی دیگر از پژوهش‌ها نیز در نقد بخشی از مبانی نظری نوشته شده‌اند، به‌عنوان نمونه (Rajaei, 2020) در نقد و بررسی تربیت اجتماعی و سیاسی ترسیم شده در مبانی نظری تحول بنیادین، معتقد است مبانی نظری نسبت به حضور دیدگاه‌های متضاد و متفاوت در عرصه سیاست و جامعه، مردم‌سالاری و دموکراسی و مشکک بودن مفاهیم مطرح در آن از قبیل حیات طیب، آزادی و مهارت‌های اجتماعی، مواجهه بسیار سطحی داشته و ضعیف عمل کرده است. (Mosaffa, 2021) نیز با هدف تبیین و ارزیابی فلسفه عدالت تربیتی در مبانی نظری تحول بنیادین، از دو منظر درونی و بیرونی رویکرد عدالت تربیتی مبانی نظری را نقد کرده است. وی عدم بیان وضع موجود، مغفول بودن عدالت تربیتی، نادیده گرفتن تنوع و آزادی‌های فردی دانش‌آموزان، عدم جامع‌نگری در عدالت تربیتی، عدم توجه کافی به تربیت دانش‌آموزان عدالت‌خواه و عدم تبیین کافی در خصوص مدارس غیردولتی را از جمله نقدهای درونی و عدم توجه کافی به عدالت جنسیتی و نیازمندی تحقق عدالت تربیتی به بستر جامعه‌ای آرمانی را از جمله نقدهای بیرونی مطرح نموده است.

نتایج یک پژوهش فراترکیب که به بررسی پژوهش‌های انجام شده مرتبط با سند تحول در ایران انجام شده، حاکی از آن است که بیش از نیمی از مطالعات صورت گرفته در این زمینه به‌نوعی با زیرنظام‌های مطرح در سند تحول مرتبط بوده‌اند و در نیم دیگر، با رویکردهای درون‌متنی یا برون‌متنی، مفاهیم متعددی در سند را مورد

مطالعه و نقد قرار داده‌اند (Bakhtiari & Dehghani, 2022)، اما تا کنون پژوهشی با نگاه انتقادی به بخش دوم مبانی نظری «فلسفه تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران» با رویکرد درونی، انجام نشده است.

الف) ملاحظات عام فلسفه تربیت رسمی و عمومی

۱. ابهام در معنای اسلامی و بومی بودن فلسفه تربیت رسمی و عمومی

یکی از محورهای انتقادی نسبت به مبانی نظری، ابهام و کلی‌گویی در بیان مفاهیم بنیادی آن است؛ موضوعی که شماری از پژوهشگران بدان اشاره کرده‌اند. در همین راستا، شمشیری و مزیدی (۲۰۲۰) نیز با تأکید بر نبود انسجام مفهومی، این نارسایی را در قالب «عدم انسجام در بیان مواضع نظری» مطرح کرده‌اند (Mazidi & Shamshiri, 2020). صفارحیدری و حسین‌نژاد (۲۰۱۴) تحلیل خود را با تمرکز بر نوع رویکرد سند تحول، چنین صورت‌بندی کرده‌اند که مبانی نظری آن بیشتر بر نگرشی آرمانی مبتنی است که تفسیر ایدئولوژیک از دین را با روشی عمدتاً استنتاجی و عقلانی در هم آمیخته است (Saffarheidari & Hossainnjad, 2014). افزون بر این، دیزوی (۲۰۱۳) نقد خود را ناظر بر خاستگاه معرفتی مبانی نظری سند مطرح ساخته و آن را مبتنی بر علوم انسانی غیربومی و غیراسلامی دانسته است؛ امری که به زعم وی، موجب کاهش پیوند مبانی نظری با زمینه‌های بومی و دینی شده است (Dizavi, 2013). در امتداد این دیدگاه‌های انتقادی، بررسی حاضر نیز به یکی از ابعاد مهم این ابهام‌ها می‌پردازد؛ به این معنا که ملاک‌های اسلامی بودن و بومی بودن فلسفه تربیت رسمی و عمومی در مبانی نظری، به طور دقیق تبیین نشده و این امر چالش‌های قابل توجهی را در تحلیل محتوای سند و تحقق اهداف تربیتی آن به همراه داشته است.

به زعم مبانی نظری، یکی از ضرورت‌های تدوین فلسفه تربیت رسمی و عمومی، اسلامی و بومی بودن آن است (TFT, 2011, p. 187). علاوه بر آن، ساماندهی جریان تربیت و همه مؤلفه‌های آن باید در چهارچوب نظام معیاری صورت پذیرد که یا مبانی و ارزش‌های آن بر آموزه‌های اسلامی استوار باشد و یا با آموزه‌های اسلامی سازگار باشد (TFT, 2011, p. 263). لیکن از مطالعه و بررسی‌های انجام شده این نتیجه حاصل می‌شود که اساساً ملاک اسلامی بودن و سازگاری با اسلام از منظر نویسندگان محترم مبانی نظری مشخص نیست. ضمن این که به جز انطباق با نظام معیار اسلامی و تحقق حیات طیبه به عنوان هدف فرایند تربیت، مصداق دیگری برای اسلامی بودن در مباحث مطرح شده به دست نمی‌آید. در واقع، ملاک انطباق با نظام معیار اسلامی و سازگاری با

اسلام در مبانی نظری مورد بحث و بررسی قرار نگرفته است. وقتی ارزشی در پارادایم فکری و فلسفی دیگری با آبشخور هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی متفاوتی نضج یافته و شکل گرفته است، چگونه می‌تواند از اساس و در باطن با آن دسته از ارزش‌ها که بر آموزه‌های دینی استوار هستند، سازگاری داشته باشد؟ البته باید توجه داشت که این بدین معنا نیست که این سند اسلامی نیست؛ چرا که تقریباً تمامی متن از گزاره‌های فلسفی و دینی استخراج شده است. بلکه مدعا این است که ملاک‌ها مشخص نشده و به این دلیل، بسیاری از موضوعات کلیدی در اسلام مانند ولایت در این سند مغفول مانده‌اند. از سوی دیگر، به نظر می‌رسد ابتدای بر برخی از گزاره‌های فلسفه اسلامی و مبانی دینی، تنها دلیل پژوهشگران محترم مبانی نظری، برای اتصاف این پژوهش به صفت بومی بودن است. می‌توان این ادعا را مطرح کرد که تنها مواردی که به صورت مستقیم بومی بودن را مورد اشاره قرار می‌دهند تأکید بر استفاده از ذخایر زبان و ادب فارسی و معرفی نمادهای فرهنگ و تمدن اسلامی ایران است (TFT, 2011, p. 267) و به نظر می‌رسد در همین سطح به هویت ایرانی و شناخت زیست‌بوم ایران توجه شده است. در این مورد نیز مانند ملاک‌های اسلامی بودن می‌توان اشاره کرد که آیا تنها ملاک بومی بودن، منحصر به این دو مورد است و بومی بودن در اسناد حوزه تعلیم و تربیت وجوه دیگری نمی‌تواند داشته باشد؟ عدم تعریف اسلامی بودن و بومی بودن فلسفه تربیت و فلسفه تربیت نظام رسمی و عمومی از منظر پژوهشگران محترم این پژوهش، چالش‌های بسیاری از جمله ابهام در تشخیص مصادیق هر یک در تربیت رسمی را به دنبال خواهد داشت. این ملاحظه منحصر به این بخش نبوده و در بحث از چیستی تربیت و بیان ویژگی‌های عام نیز مجدداً این گزاره تکرار شده است که در ادامه بدان پرداخته خواهد شد.

۲. عدم تبلور آرمان‌ها و ارزش‌های انقلاب اسلامی در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

یکی از مباحث مطرح شده به عنوان ضرورتی برای تدوین فلسفه نظام تربیت رسمی و عمومی، توجه به آرمان‌ها و ارزش‌های انقلاب اسلامی ایران است (TFT, 2011, p. 188). لیکن به این مهم فقط در قالب چند گزاره در مبانی (استناداتی به آرمان‌ها و بیانات رهبران انقلاب و قانون اساسی) اکتفا شده و امتداد این آرمان و ارزش‌ها در فلسفه نظام تربیت رسمی در این سند قابل ردیابی نیست. به عبارت دیگر، نتایج حاصل از پذیرش معدود گزاره‌های ذکر شده در برخی بخش‌ها با این مضامین، در تدوین سایر بخش‌ها مورد استفاده قرار نگرفته یا قابل پی‌جویی نیست. هر چند در ابتدای بخش دوم، پژوهشگران محترم به درستی به این مهم اشاره می‌کنند که با ظهور و تداوم انقلاب اسلامی ایران و ارائه الگویی بدیع برای حاکمیت سیاسی بر مبنای جهان‌بینی و نظام ارزشی اسلام،

فعالیت‌های نهادهای اجتماعی آن به سبک گذشته، آن را متزلزل خواهد کرد. به همین دلیل نظام تربیت رسمی که به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر نسل جوان جامعه اثر دارد، باید در راستای تداوم ارزش‌های انقلاب اسلامی نقش خود را به‌درستی ایفا کند و ارائه الگویی از تربیت رسمی مبتنی بر این جهان‌بینی و نظام ارزشی را در دستور کار خود قرار دهد (TFT, 2011, p. 188). حال آن‌که منظور پژوهشگران از این ارزش‌ها کدام ارزش‌هاست و از سوی دیگر حاصل بهره‌گیری از این ارزش‌ها را در کدام بخش از فلسفه تربیت رسمی می‌توان دنبال کرد، پرسشی است که با مطالعه مبانی نظری به پاسخ شفاف و مصداقی از آن دست نخواهیم یافت. بدیهی است بیان مکرر مفهوم نظام معیار اسلامی نمی‌تواند تأمین‌کننده و جاری‌کننده آرمان‌ها و ارزش‌های انقلاب اسلامی در این سند باشد. چراکه اولاً چارچوب ارتباطی این موارد با نظام معیار اسلامی ذکر شده در مبانی نظری مشخص نیست، و ثانیاً عمده نقد، به بار نشستن این گزاره‌های پراکنده در طراحی و تدوین نظام تربیت رسمی جمهوری اسلامی ایران است.

۳. عدم استفاده از پیشینه بومی آموزش در ایران

یکی از نکات طرح شده در باب مواجهه با نظام تربیتی موجود، اقتباس بدون نقادی آن و عدم توجه به الگوهای سنتی نظام تربیتی بومی خویش است (TFT, 2011, p. 186). لذا انتظار می‌رود در ادامه و برای تدوین فلسفه تربیت رسمی این الگوهای سنتی و بومی نظام تربیتی جامعه و سنت تربیتی اسلامی ایرانی، ضمن نقد و بررسی جوانب مختلف آن، مورد بهره‌برداری قرار گیرد. اما ایرادات وارده مجال ورود به سایر مباحث از مبانی تا چپستی، چرایی و چگونگی تربیت رسمی را پیدا نمی‌کند و ابتر می‌ماند. حتی سنت تربیتی اسلامی ایرانی که در مبانی نظری از آن نام برده می‌شود، مورد تبیین و مرور تاریخی نیز قرار نمی‌گیرد و صرف نظر از نقد و بررسی، امکان اثربخشی و بهره‌مندشدن از آن نیز مورد توجه و بحث واقع نمی‌شود.

۴. ابهام در استفاده از دستاوردهای متراکم بشری

یکی از ادعاهای مطروحه در مبانی نظری، استفاده از دستاوردهای متراکم بشری، با قید سازگاری با مبانی اسلامی است (TFT, 2011, p. 190). حال آن‌که در خلال تبیین فلسفه نظام تربیت رسمی مصداق روشنی از این امر یافت نمی‌شود. فارغ از مصادیق، اساساً در مبانی نظری ملاک سازگاری یا ناسازگاری با مبانی اسلامی مشخص نشده است. همچنین این که سازگاری با مبانی دینی، سازگاری با کدام لایه و سطح از دین است، محل تأمل است. آیا سازگاری دستاوردهای بشری با برخی احکام دینی کفایت می‌کند؟ اساساً بدون در نظر گرفتن جهان‌بینی و مبانی

اساسی دینی، سازگاری به چه معناست؟ آیا می‌توان احکام و یا اخلاق را ملاک قرار داده و هر آن چیزی از دستاوردهای بشری در علوم مختلف که به احکام فقهی و اخلاق انسانی منافاتی نداشت را مورد بهره‌برداری قرار داد؟ هر یک از نظریات مطروحه در سایر علوم و هر یک از ابزارها و وسیله‌هایی که مورد استفاده و بهره‌برداری واقع می‌شود، ناظر به تحقق هدفی مشخص در بستر فکری و فلسفی معینی است. به عبارت دیگر، در مبانی نظری به‌درستی بر لزوم استفاده از دستاوردهای متراکم بشری تأکید شده است، اما پژوهشگران ملاک‌ها و سطح سازگاری این دستاوردها را با لایه‌های مختلف دینی مشخص نکرده‌اند که آیا کفایت سازگاری، سازگار بودن در لایه‌های سطحی و فقهی و اخلاقی است یا لایه‌های بنیادین دینی و فلسفی؟ در واقع اینکه اگر مقتضی است از دستاوردهای متراکم بشری استفاده شود، باید با کدام ملاک‌ها و سطوح دین سنجیده شود، در مبانی نظری یافت نمی‌شود.

۵. عدم استفاده از نتایج نقد الگوهای موجود تربیت رسمی و عمومی

در بخش روش‌شناسی مبانی نظری اشاره شده است که الگوهای رایج تربیت رسمی مورد بررسی و نقد قرار گرفته و نقاط قوت و ضعف آن‌ها شناسایی شده است (TFT, 2011, p. 193). آنچه در مبانی نظری به‌عنوان خروجی این بررسی گزارش شده است، در بخش چپستی تربیت، تحت عنوان بررسی اجمالی الگوهای رایج تربیت رسمی قرار دارد (TFT, 2011, p. 219) که در آن به اهم نقدهای وارده بر تربیت رسمی از منظر رویکردهای انتقادی، پست‌مدرن، سنت‌گرایی، کارکردگرایی، انسان‌گرایی و لیبرالیسم پرداخته می‌شود. یکی از سؤالاتی که می‌تواند مطرح شود، موضع پژوهشگران نسبت به نقدهای گفته شده است، که آیا با نقدهای هر رویکرد موافق هستند یا خیر. از طرف دیگر، با توجه به تأکید نویسندگان (TFT, 2011, p. 226) بر لزوم عدم انفعال در برابر انتقادات، چگونگی بهره‌مندی از این بررسی انتقادی در تدوین فلسفه تربیت رسمی شفاف نیست؛ به گونه‌ای که حتی چگونگی رفع نقدهای انجام‌شده در الگوی تدوین شده در مبانی نظری روشن نیست. به بیان دیگر، هر یک از رویکردهای ذکر شده در این بخش نقدهایی است که نظام تربیت رسمی داشته‌اند، اما مشخص نیست اولاً پژوهشگران کدام نقد را پذیرفته و کدام یک را نه، و ثانیاً در صورت پذیرش این نقدها، برای رفع آن‌ها در تدوین نظام تربیت رسمی جمهوری اسلامی ایران چه راهکاری اتخاذ شده است.

۶. ابهام در بخش روش‌شناسی

۶.۱. ابهام در نحوه استخراج اصول تربیت رسمی و عمومی

در بخش دوم مبانی نظری، تدوین فلسفه تربیت رسمی در جمهوری اسلامی ایران از طریق تبیین مبانی فلسفی و اسلامی صورت گرفته است (TFT, 2011, p. 35)، و سپس مبتنی بر آن‌ها اصول عام تربیت استخراج شده است (TFT, 2011, p. 173). برای تبیین فلسفه تربیت رسمی و عمومی، علاوه بر مبانی ذکر شده در بخش اول مبانی نظری، از چهار دسته مبانی سیاسی، حقوقی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی نیز استفاده شده است (TFT, 2011, p. 196). در نهایت، با استفاده از این دو مبنا و همچنین اصول عام تربیت، اصولی برای نظام تربیت رسمی استخراج شده است (TFT, 2011, p. 262). آنچه این فرایند را دچار ضعف کرده است، فقدان ارتباط منسجم و منقح میان اصول استخراج شده و مبانی مذکور است. در واقع شیوه روشمندی برای استخراج اصول تربیت رسمی از مبانی یادشده وجود ندارد. هر چند در پاورقی (صفحات ۲۷۲ تا ۲۸۷) برخی از اصول به اجمال قید شده است که هر اصل از کدام مبنا استخراج شده، اما این اشاره نیز برای تبیین فرآیند و روش استخراج کافی نیست. به عبارت دیگر، در حال حاضر شاید بتوان پذیرفت از منظر نویسندگان مبانی نظری، هر اصل تربیت رسمی از کدام مبنا بدست آمده، اما پاسخی برای چگونگی و نحوه استخراج این اصول از مبانی یافت نمی‌شود. برای نمونه اصل استمرار که یکی از اصول تربیت رسمی است، ناظر به اصل استمرار و پیوستگی در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی نوشته شده است که اساساً چنین اصلی در اصول عام تربیت مطرح نشده است (TFT, 2011, p. 173). در ادامه نیز اصل استمرار را به مبانی روان‌شناختی فلسفه تربیت رسمی و عمومی ارجاع داده‌اند که به نظر ناقص می‌رسد. چرا که به نظر می‌رسد مبانی انسان‌شناسانه و معرفت‌شناسانه نیز از این اصل پشتیبانی می‌کنند. ضمن آن‌که چگونگی استخراج اصول از مبانی و نحوه ارتباط آن‌ها همچنان گنگ و مبهم است.

۶.۲. ابهام در نحوه ارتباط میان مبنا و بنا

وجود نوعی التقاط و اغتشاش روش‌شناسانه و ابهام اساسی در تدوین روش‌شناختی اسناد تحولی آموزش و پرورش، و به طور کلی ابهام روش‌شناختی در برقراری ارتباط میان مبانی و فلسفه تربیت رسمی، از جمله نقدهایی است که در برخی پژوهش‌ها مورد توجه قرار گرفته است (Marzooghi et al., 2017). آنچه در بخشی به نام «روش‌شناسی پژوهش» در بخش دوم مبانی نظر آورده شده است، عاری از بحث‌های روش‌شناسانه و روشی بوده و صرفاً در آن به بیان فرایند و مراحل نگارش این بخش پرداخته شده است (TFT, 2011, p. 193). با توجه به این مسئله، ارتباط میان چستی، چرایی و چگونگی تربیت و تربیت رسمی و عمومی، با مبانی فلسفی و دینی

به صورت روشمند مشخص نبوده و روشن نیست که چطور از مبانی ذکر شده، چیستی و چرایی و چگونگی تربیت رسمی اتخاذ شده است. در بند پنجم روش‌شناسی اشاره می‌شود که مبانی نظری از روش‌شناسی خاصی برای نحوه استنتاج و استنباط مبانی و چگونگی استناد و استدلال به آن‌ها برای تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت استفاده شده است (TFT, 2011, p. 193). لیکن شش بخشی که در ادامه آن نگارش شده است، گویای این روش‌شناسی خاص نبوده و به ابهام چگونگی ارتباط مبنا و بنا می‌افزاید. از این رو، با وجود اذعان نویسندگان این سند بر استفاده از روشی خاص در مبانی نظری، این روش نه در روش‌شناسی این اثر صورت‌بندی شده است و نه به نوعی است که خوانندگان امکان ردیابی چگونگی ارتباط میان مبنا و بنا در آن را داشته باشند.

ب) ملاحظات موردی فلسفه تربیت رسمی و عمومی

۱. ملاحظاتی بر چیستی تربیت

در این بخش به طرح ملاحظاتی در چهار محور تعریف تربیت رسمی و عمومی، ویژگی‌های عام، ویژگی‌های خاص و ویژگی‌های اختصاصی پرداخته خواهد شد.

۱.۱. تعریف تربیت مختار تربیت رسمی و عمومی

تعریف تربیت رسمی در مبانی نظری عبارت است از:

«بخشی از جریان تربیت که به شکل سازمان‌دهی شده، قانونی، عادلانه، همگانی و الزامی در مدرسه با محوریت دولت اسلامی و مشارکت فعال دیگر ارکان تربیت - خانواده، رسانه و سازمان‌ها و نهادهای غیردولتی - صورت می‌پذیرد و با تأکید بر وجوه مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی) - همراه با توجه به وجوه اختصاصی هویت‌متریان (به‌ویژه هویت جنسیتی) - در پی آن است تا آنان، مرتبه‌ای از آمادگی را برای تحقق حیات طیبه در ابعاد گوناگون فردی، خانوادگی و اجتماعی به دست آورند که تحصیل آن مرتبه، برای عموم افراد جامعه لازم یا شایسته باشد.» (TFT, 2011, p. 226).

۱.۱.۱. بخشی از جریان کلان تربیت

نادیده گرفتن جایگاه تربیت غیررسمی و نهادهای مؤثر در تربیت از جمله نقدهایی است که در برخی پژوهش‌ها بدان اشاره شده است. برخی عدم توجه کافی به تربیت غیررسمی و نحوه تعامل آن با تربیت رسمی را مورد توجه قرار داده (Ghajari, ۲۰۲۰) و برخی به‌طور جزئی‌تر به خانواده و عدم توجه مبانی نظری به چگونگی ایفای نقش

خانواده پرداخته‌اند (Najafi & Ahmadi, 2012). این نقدها زمانی اهمیت بیش‌تری می‌یابد که مشخص شود در مبانی نظری تصریح شده است که تربیت رسمی، بخشی از جریان کلان تربیت است (TFT, 2011, p. 226) و نه تمام آن. از این گزاره این‌طور برداشت می‌شود که تربیت رسمی مساوی با جریان کلان تربیت نیست و بخشی از آن است. لیکن در هیچ‌کجای این سند و تعریف، اشاره به نقش تربیت غیررسمی در این جریان کلان و ارتباط آن با تربیت رسمی نشده است. به نظر می‌رسد یکی از مهمترین مسائل در تعریف تربیت رسمی در چنین اسناد بالادستی، تعیین مرزبندی میان تربیت رسمی و غیررسمی، و بیان تمایزات آن با دیگر بخش‌های جریان کلان تربیت بوده که متأسفانه در مبانی نظری مغفول مانده است. این مسأله از آن جهت حائز اهمیت است که در حوزه خط‌مشی‌گذاری کلان تربیتی، بدون این مرزبندی، امکان تدوین خط‌مشی‌های اثربخش میان تربیت رسمی و غیررسمی وجود ندارد، کما اینکه در شرایط فعلی کشور نیز این مهم به‌خوبی قابل رؤیت است.

۲.۱.۱. وجوه مشترک و اختصاصی

تأکید بر وجوه مشترک (انسانی، دینی و ایرانی) با توجه به وجوه اختصاصی هویت متربیان در تعریف تربیت اشاره شده است (TFT, 2011, p. 226). لیکن وجوه اختصاصی هویت متربیان نشده است. در واقع، وجوه گوناگون هویت اختصاصی متربیان مورد بحث قرار نگرفته است. به عبارت دیگر، آنچه در مبانی نظری به آن اشاره شده است، تنها لایه‌های مختلف هویت مشترک (انسانی، دینی، ملی و...) و پس از آن بیان چرایی اهمیت هویت جنسیتی است. لیکن صحبت از انواع هویت اختصاصی و وجوه آن به میان نیامده است. از دیگر نکات این بخش، عدم تشریح میزان مشارکت هر یک از این وجوه (مشترک و اختصاصی) در فرایند تربیت رسمی است. بدین معنا که اولاً میزان توجه به هر یک از سه وجه مشترک و وجوه اختصاصی مشخص نیست و ثانیاً رابطه میان این دو بخش مورد توجه قرار نگرفته است. طبیعتاً آنچه از مبانی نظری به عنوان یک سند پشتیبان سایر اسناد انتظار می‌رود این است که اصول ارتباطی میان وجوه مشترک و اختصاصی، وجه رجحان هریک بر دیگری و... را مشخص نماید که در این سند چنین ارتباطی روشن نشده است.

۳.۱.۱. لازم یا شایسته

در قسمت پایانی تعریف، اشاره شده که تربیت رسمی در پی آن است که افراد مرتبه‌ای از آمادگی را برای تحقق حیات طیبه کسب کنند که تحصیل آن مرتبه برای عموم افراد جامعه لازم یا شایسته است (TFT, 2011, p. 226).

همچنین در بخشی از ویژگی‌های عام که در ادامه به آن پرداخته خواهد شد، الزامی بودن حضور افراد مورد بحث قرار خواهد گرفت. نکته‌ای که در الزامی بودن فرایند تربیت رسمی مورد توجه است، لازم بودن یادگیری مفادی است که منجر به تحقق مراتبی از حیات طیبیه می‌شود. حال آنکه در تعریف، علاوه بر لازم بودن، شایسته بودن نیز مورد توجه قرار گرفته است. مسأله مورد توجه این است که نمی‌توان آحاد جامعه را برای کسب مطالبی که صرفاً شایسته است، الزام کرد. از این رو، عبارت شایسته در تعریف، سازواری آن را با ویژگی عام الزامی بودن خدشه‌دار می‌کند. به عبارت دیگر، اگر این امکان فراهم بود که مربیان در مدرسه امکان کسب موارد لازم و ترک موارد شایسته را داشته باشند، این طراحی درست است. اما با توجه به اینکه در شرایط فعلی و چارچوبی که در نظام تربیت رسمی مبانی نظری تعریف شده است، این امکان وجود ندارد، فرض الزام برای کسب مفاد شایسته، محل اشکال است.

۲.۱. ویژگی‌های عام تربیت رسمی و عمومی

۱.۲.۱. عدم بیان ملاک توافق در سامان‌یافتگی

در بیان محور سامان‌یافتگی آمده است که «این گونه سازمان‌یافتگی، نه تنها مغایرتی با دیدگاه اسلامی ندارد، بلکه با توجه به مصالح و آثار مطلوب آن، از منظر اسلامی نیز بیشتر مورد تأکید است.» (TFT, 2011, p. 229)؛ اما شاهد این ادعا در هیچ کجای متن بیان نشده است. البته چنین مسأله‌ای در سراسر مبانی نظری به صورت جزئی و کلی قابل رؤیت است. شایسته است، در متنی که سند نظری بالادستی در جمهوری اسلامی ایران است، علت و چرایی چنین ادعاهایی که صحبت از توافق و تأکید اسلام می‌کند، شاهد مثال آن نیز هم آورده شود تا ضمن افزایش اتقان کار، امکان تحلیل میزان همبستگی میان ارجاعات به صورت درون دینی نیز فراهم شود.

۲.۲.۱. حد ارزش‌های مشترک

در بخش فراگیری نسبت به آحاد جامعه اشاره شده است که: «همه انسان‌ها در آفرینش برابرند (فطرت و طبیعت مشترک دارند) و در امکان کسب ارزش‌های مشترک انسانی شبیه هم‌اند؛ بنابراین، فرایند تربیت رسمی باید حدی از ارزش‌های مشترک را در ساحت وجودی همه افراد جامعه محقق سازد. این مفهوم، همان شمول اجتماعی تربیت رسمی و عمومی است.» (TFT, 2011, p. 230). سؤال اینجاست که چه تعریفی از فطرت و طبیعت مشترک مورد پذیرش و ابتنای پژوهشگران محترم بوده است که در میان کشورهای مختلف یکسان به نظر می‌رسد. فارغ از اینکه همچنان ایراد روش‌شناسانه بند ۶ در چگونگی رسیدن از «است»‌ها به «باید»‌ها در اینجا نیز مصداق دارد،

در این بخش مسأله دیگری نیز وجود دارد. توضیح آن که چگونه از داشتن فطرت مشترک و طبیعت مشترک، لزوم تربیت و تحقق حدی از ارزش‌های مشترک را تجویز نموده‌اند؟ ضمن این که این حد چقدر است؟ به عبارت دیگر، تربیت رسمی می‌بایست تا چه اندازه ارزش‌های مشترک را در همه افراد جامعه ایجاد کنند؟ در جایی دیگر اشاره شده است که تربیت رسمی حداقل‌ها را فراهم می‌آورد (TFT, 2011, p. 232). این حداقل میان جامعه‌ای متکثر از استعدادها چگونه تعیین می‌شود؟ در این بخش مانند بسیاری از بخش‌های دیگر این سند، اتخاذ موضع مطابق با اقتضائات ملی - مذهبی دیده نمی‌شود و صرفاً به توصیف پرداخته شده است.

۳.۲.۱. توضیحات غیرضروری در حضور الزامی متربیان

برای بیان الزامی بودن حضور متربیان، پژوهشگران محترم دلایلی را ضمن توجه به حق آزادی و اختیار متربیان توضیح داده‌اند که به نظر کافی نمی‌نماید (TFT, 2011, p. 234). به نظر می‌رسد با توجه به اینکه مسأله الزام در میان است می‌توان آن را در یک دو گانه با عنوان دو گانه حق و تکلیف به شکل بهتری مطرح نمود. حق آحاد افراد آن است که با تسهیل و زمینه‌سازی دولت‌ها از امکان تربیت بهره‌مند و برخوردار شوند. ضمن آن که این افراد جهت ادامه حیات اجتماعی، مکلف هستند شایستگی‌های مشترک و پایه‌ای که جامعه خواهان آن است را کسب کنند. لذا حضور افراد در فرایند تربیت رسمی الزامی خواهد بود.

لازم به ذکر است در پایان ویژگی‌های عام، یک ویژگی با عنوان «پیش‌نیاز حضور در حیات بالنده فردی، خانوادگی و اجتماعی» (TFT, 2011, p. 237) مطرح شده که به نظر می‌رسد این ویژگی یکی از مقدمات حضور الزامی متربیان است. لذا به نظر می‌رسد، این بخش می‌تواند به صورت جداگانه مطرح نشده و به عنوان یکی از مقدمات، در بخش حضور الزامی متربیان مورد بحث و بررسی واقع شود.

۴.۲.۱. ابهام در چرایی اعطای مدرک معتبر

در بخش اعطای مدرک معتبر، دو خصوصیت الزامی بودن و قانونی بودن تربیت رسمی و عمومی، به عنوان علت اعطای مدرک معتبر به متربیان مطرح می‌شود (TFT, 2011, p. 236). پرسش این است که آیا الزامی بودن و قانونی بودن تربیت رسمی تنها دلایل اعطای مدرک معتبر است؟ به عبارت دیگر، اگر تربیت مدرسه‌ای، قانونی یا الزامی نباشد، امکان اعطای مدرک معتبر وجود ندارد؟ به نظر می‌رسد دلایل دیگری برای اعطای مدرک معتبر

توسط حاکمیت برای طی کردن دوره تربیت رسمی وجود دارد که با توجه به تعاریفی که از الزامی بودن و قانونی بودن در این سند مطرح شده، ارتباط چندانی با آن‌ها ندارد.

۳.۱. ویژگی‌های خاص تربیت رسمی و عمومی

۱.۳.۱. عدم شفافیت در تعریف

در تعریف این بخش از ویژگی‌های تربیت رسمی آمده است: «آن دسته ویژگی‌هایی است که در الگوهای رقیب تربیت رسمی به صورت موردی یافت می‌شوند؛ اما تأکید بر آن‌ها در الگوی مطلوب کشور ما برای تربیت رسمی و عمومی بیشتر است» (TFT, 2011, p. 228). سؤالات بسیاری پیرامون این تعریف وجود دارد:

الف) الگوهای رقیب تربیت رسمی و عمومی کدام‌اند؟ مسجد مدرسه‌ها، تحصیل در منزل یا...؛ ب) این ویژگی‌ها که به صورت موردی در همه جای جهان یا به صورت نمونه‌گیری شده کدام‌اند؟؛ ج) آیا قبل از ورود به بحث، الگوی مطلوب تربیت رسمی در کشور تدوین شده که ویژگی‌هایی انتخاب شده‌اند که تأکید بر آن‌ها در الگوی مطلوب کشور ایران است؟؛ د) معیار این تأکید چیست؟؛ ه) اساساً الگوی رقیب منحصر در یک الگو نیست و حتماً در الگوهای رقیب نیز شاهد طیفی خواهیم بود که هر کدام بر یک ویژگی به میزان متغیری تأکید می‌کنند. برای انتخاب ویژگی‌های خاص به کدام الگو یا الگوهای رقیب و با چه سطحی از تأکید و توجه به این ویژگی مراجعه شده است.

به نظر می‌رسد الگوی مطلوبی در ذهن نویسندگان محترم اثر وجود دارد که بر اساس آن ویژگی‌های عام، خاص و اختصاصی را انتخاب می‌کنند. در این صورت، بهتر است در ابتدای بحث این مسأله تبیین شود. به این معنا که با اتنا به مبانی اسلامی در تربیت، سیاست، فقه و... چارچوب کلی تربیت رسمی مطلوب را تبیین کرده و سپس به ویژگی‌های عام، خاص و اختصاصی پرداخته شود. با این شیوه، معیار انتخاب‌ها، تأکیدها و... مشخص می‌شود.

۴.۱. ویژگی‌های اختصاصی تربیت رسمی و عمومی

۱.۴.۱. عدم شفافیت در بیان چگونگی تکیه بر فرهنگ و تمدن اسلامی ایرانی

به عنوان آخرین ویژگی از ویژگی‌های اختصاصی ذیل عنوان «تکیه بر فرهنگ و تمدن اسلامی ایرانی و تناسب با جامعه امروز ایران» (TFT, 2011, p. 250)، فقط به مطلوب بودن و ضروری بودن این موضوع توجه شده است و اساساً چگونگی این موضوع مورد بحث و بررسی قرار نگرفته است. از سوی دیگر، به نظر می‌رسد تکیه بر فرهنگ و مقتضیات جامعه امروز هر کشوری می‌تواند از ویژگی‌های عام به حساب بیاید. بدین معنا که تأثیر بافت

اجتماعی و فرهنگ، بخش جدایی‌ناپذیر تربیت رسمی به حساب می‌آید، از این حیث نمی‌توان این دو را از یکدیگر جدا کرده و از ویژگی‌های اختصاصی یک کشور به حساب آورد.

۲. ملاحظات بر چرایی تربیت

۱.۲. نارسایی ادله بیان‌شده دال بر اهمیت و ضرورت تربیت رسمی و عمومی

اولین بخش از چرایی، به بیان دلایلی در باب اهمیت و ضرورت تربیت رسمی پرداخته شده است که اجمالاً شامل هشت بخش می‌شود (TFT, 2011, p. 252). در بیان ضرورت عموماً رابطه است و باید برقرار است. بدین معنی که گفته می‌شود چون چنین است، پس ضرورتاً باید چنین باشد. لیکن این رابطه در بسیاری از این هشت مورد صادق نیست. نویسندگان گرامی، تربیت رسمی را به‌منظور (۱) تحقق زمینه‌های مناسب هدایت عموم و آماده‌سازی آنان برای اقامه عدالت اجتماعی منطبق بر معیارهای اسلامی؛ (۲) مراقبت از نسل نوحاسته در مقابل مخاطرات درون و بیرون؛ (۳) پیچیده‌شدن نهاد اجتماعی، تأکید همه جوامع امروزی بر آن و قوانین بین‌المللی مبنی بر اجباری و رایگان‌بودن آن؛ (۴) تربیت انسان‌های شایسته و کارآمد که موجب بقا و توسعه جامعه شوند؛ (۵) کسب شایستگی‌های ضروری برای برقراری روابط مطلوب با خدا، جامعه و طبیعت؛ (۶) کسب حد نصابی از شایستگی‌های لازم برای حضور فعالی و مؤثر در عرصه حیات فردی، خانوادگی و اجتماعی؛ (۷) زمینه‌سازی برای تکوین و تعالی هویت مشترک و انسجام اجتماعی در سطح ملی، و (۸) پیرایش محیط جامعه از عناصر نامطلوب فرهنگی برای تکوین بهینه هویت نسل نوحاسته در اجتماع، ضروری می‌دانند. حال آنکه در برخی از این موارد (برای نمونه، ۳، ۴ و ۵) تربیت رسمی صرفاً می‌تواند یک گزینه مناسب در کنار سایر نظام‌های تربیتی باشد و ضرورتی برای حصر استفاده از نظام تربیت رسمی وجود ندارد. به بیان دیگر، موارد ذکر شده می‌توانند اهمیت تربیت رسمی را نشان دهند، اما ضرورت آن را نه. چراکه در رفع مسائل فوق جایگزین‌های متعددی برای تربیت رسمی وجود دارد، در نتیجه ضرورتی برای استفاده از تربیت رسمی برای آن‌ها وجود ندارد.

۲.۲. عدم تبیین شایستگی‌های ویژه

در بخش پایانی چرایی تربیت به دو نوع هدف مشترک و ویژه و به تبع آن به دو نوع شایستگی پایه و ویژه که توسط مربیان باید کسب شود، اشاره شده است. شایستگی‌های پایه آن دسته از صفات و توانمندی‌ها و مهارت‌های فردی و جمعی ناظر به همه جنبه‌های هویت و معطوف به همه مؤلفه‌های جامعه صالح در نظر گرفته شده

است (TFT, 2011, p. 259). لیکن تعریف شفافی از شایستگی‌های ویژه بدست نمی‌دهد و تنها به اینکه شایستگی‌های ویژه ناظر به خصوصیات فردی، جنسی/جنسیتی، خانوادگی، قومی، دینی/مذهبی و بومی محلی متربی هستند بسنده شده است. پس از آن نیز چند شاخص برای استخراج این شایستگی‌ها توسط مراجع سیاست‌گذار بیان شده است. اگر این شایستگی‌ها متناظر با اهداف ویژه بوده و نقش مهمی در شکل‌گیری جامعه صالح و تحقق حیات طیبه دارند، می‌بایست به دقت تعریف شوند، سپس سازوکار مناسب تحقق آن‌ها توسط سیاست‌گذار تدبیر شود که البته در مبانی نظری و اسناد متأخر آن یافت نمی‌شود.

۳.۲. ابهام در بیان اقسام هویت

پس از بیان هدف کلی تربیت عمومی که در آن تکوین و تعالی هویت به صورت یکپارچه دال مرکزی است، هویت به شکل مستوفی مورد بحث قرار گرفته است. در تعریف واژه هویت، آمده است که «بخش نامتعیین و سیال و ناتمام و در عین حال یک پارچه وجود آدمی است که در جریان قبض و بسط زنجیره موقعیت‌های زندگی توسعه و تعالی می‌یابد» (TFT, 2011, p. 122). و پس از آن جنبه‌های فعال و منفعل، مشترک و ویژه؛ لایه‌های فردی، جهانی، دینی، ملی، جنسی/جنسیتی، قومی/محلی، خانوادگی مورد بحث قرار گرفته است. لیکن نویسندگان محترم در بخش اهداف مشترک، شایستگی‌های پایه را ناظر به جنبه‌های عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی هویت تعریف می‌کنند (TFT, 2011, pp. 259-260). حال آنکه، هیچ یک از جنبه‌های عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی در توضیحات مربوط به هویت مورد بحث قرار نگرفته است. شایسته بود اگر این جنبه‌ها با جنبه‌ها و لایه‌های پیشین متناظر هستند، مورد اشاره قرار گرفته یا اگر جنبه‌های یادشده ارتباطی با مطالب پیشین ندارند، مورد مذاقه قرار گیرند؛ چراکه مبنای تعریف شایستگی‌های پایه هستند. فقدان انسجام نظری و کم‌توجهی به پیشینه‌های علمی و فلسفی مفهوم «هویت» و فقدان توجیهات کافی برای مباحث مطرح شده در این حوزه، مورد توجه سایر پژوهشگران نیز قرار گرفته است (Moradi & Bagheri Noaparast, 2020).

۳. ملاحظات بر چگونگی تربیت رسمی و عمومی

در ادامه، ملاحظات مربوط به بخش چگونگی تربیت (منحصراً بخش اصول) در دو بخش ملاحظات کلی؛ ناظر به کلیت بخش اصول تربیت و ملاحظات موردی؛ ناظر به برخی از اصول مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

۱.۳. ملاحظات کلی

۱.۱.۳. ابهام در دسته‌بندی اصول

اصول نظام تربیت رسمی ذیل دو مقسم درونی و بیرونی تدوین شده است. اصول درونی، اصول ناظر به روابط درونی تربیت رسمی، و اصول بیرونی، اصول ناظر به روابط بیرونی تربیت رسمی هستند (TFT, 2011, p. 262). با مطالعه و تدقیق در اصول ذکر شده به نظر می‌رسد برخی از اصول درونی نیز می‌توانند در قسم اصول بیرونی قرار بگیرند. برای نمونه، اصل تعامل همه‌جانبه می‌تواند به این نکته اشاره کند که چنانچه مدرسه به‌عنوان یکی از بخش‌های نظام تربیت رسمی و عمومی، وظایف خود را به‌درستی انجام دهد اما سایر نهادهای مسئول وظایف خود را به‌درستی انجام ندهند، هدف فرایند تربیت محقق نخواهد شد. اصول یک‌پارچگی، پویایی و آینده‌نگری و استمرار نیز می‌توانند در شمار چنین اصولی قرار بگیرند.

۲.۱.۳. فقدان ارتباط منجسم میان اصول عام تربیت و اصول کلی تربیت رسمی

یکی از مواردی که اصول نظام تربیت رسمی به آن ارجاع داده می‌شود، اصول عام تربیت است. طبق تعریف، اصول عام اصولی هستند که در انواع تربیت و نسبت به همه عوامل و نهادهای سهیم و تأثیرگذار در فرایند تربیت اعتبار دارند (TFT, 2011, p. 174). از برخی اصول عام، اصلی برای نظام تربیت رسمی استخراج نشده است. برای نمونه می‌توان به اصل ارتباط با خداوند و تکیه بر تدبیر ربوبی او، اصل اعتدال، اصل سندیت و مرجعیت مربیان و اصل آینده‌نگری اشاره کرد. از سوی دیگر، بعضی از اصول نظام تربیت رسمی و عمومی، بدون ارجاع به اصول یا مبانی مشخص ارائه شده است. به‌عنوان نمونه می‌توان به اصل سندیت شایستگی مربی و اصل محبوبیت و مقبولیت مربیان اشاره نمود. برخی از اصول نیز به اصل عامی ارجاع داده شده که در هجده اصل عام مطرح شده در بخش فلسفه تربیت، به آن‌ها اشاره‌ای نشده است. به‌عنوان نمونه اصول انسجام اجتماعی، تنوع و کثرت، اصل حفظ و ارتقای آزادی، تعامل همه‌جانبه و همه‌جانبه‌نگری به اصل عام وحدت‌گرایی در ضمن توجه به کثرت ارجاع داده شده‌اند که چنین اصلی در اصول هجده گانه تربیت ذکر نشده است. خلاصه‌ای از اصول عام و اصول مستخرج از آن‌ها برای نظام تربیت رسمی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. خلاصه‌ای از اصول عام و اصول مستخرج از آن‌ها برای نظام تربیت رسمی و عمومی



۲.۳. ملاحظات موردی

۱.۲.۳. عدالت تربیتی

در نقدهای پیشین به مبانی نظری، بیشتر بر ابهام در تبیین نیازها و نقش‌های جنسیتی و فقدان تعریف صریح از عدالت جنسیتی در تربیت تمرکز شده است (Saffarheidari & Hossainjad, 2014; Yadollahi et al., 2020). با این حال، به نظر می‌رسد این نقد اساسی، نه صرفاً در سطح عدالت جنسیتی، بلکه در کل فرآیند تبیین عدالت تربیتی در مبانی نظری قابل طرح است.

ذیل اصل عدالت تربیتی در تربیت رسمی و عمومی، توجه به تمام جنبه‌ها و شئون حیات اجتماعی افراد مورد نظر قرار گرفته است. در صورتی که بیان شده است، این مورد از اصل عدالت تربیتی از اصول عام تربیت در فلسفه تربیت جمهوری اسلامی اخذ شده است و بنابر آنچه در اصول عام گفته شده است، توجه به شئون مختلف در سطح حیات فردی متربی مد نظر بوده است (TFT, 2011, p. 178). توجه به تفاوت‌های فردی، فرهنگی و اجتماعی متربیان، توجه به ویژگی‌های مشترک آنان و توجه به ویژگی‌های افراد در مراحل مختلف رشد نیز به عنوان مصادیقی برای رعایت اصل عدالت تربیتی به عنوان یکی از اصول عام مطرح شده است (TFT, 2011, p. 178). اما در این بخش بیش از توجه به این نوع از عدالت که گذشت، بهره‌مندی از فرصت‌های برابر و استفاده از امکانات به شکل عادلانه مورد نظر قرار گرفته است (TFT, 2011, pp. 263-264). لذا چگونگی استنباط این اصل از اصول عام، مشخص و شفاف نیست. ضمن این که یکی از مصادیق عدالت تربیتی به عنوان یکی از اصول درونی فلسفه تربیت رسمی و عمومی، توجه هماهنگ و متعادل به همه ساحت‌های تربیت است. حال آن که همین مورد در اصل همه‌جانبه‌نگری نیز مورد نظر بوده است. به نظر می‌رسد مسأله مورد بررسی در اصل عدالت تربیتی و همه‌جانبه‌نگری، یک مسأله باشد (TFT, 2011, p. 272). لذا این دو اصل تا حدود زیادی هم‌پوشانی خواهند داشت.

۲.۲.۳. انسجام اجتماعی

از این اصل به عنوان مهم‌ترین مؤلفه قوام‌بخش هر جامعه، نام برده شده است (TFT, 2011, p. 265) و در ادامه به این مهم توجه داده می‌شود که بدون وجود این فرایند، آحاد و گروه‌هایی که در یک تجمع انسانی گرد هم آمده‌اند، تداوم و استمرار نخواهند داشت، لذا پیش فرض تحقق حیات طیبیه، انسجام اجتماعی معرفی شده است

(TFT, 2011, p. 265). با این مقدمه، شایسته بود انسجام اجتماعی نیز یکی از اصول ناظر به روابط بیرونی تعلیم و تربیت رسمی باشد تا اصول ناظر به روابط درونی. ضمن این که اصل «تأکید بر فرهنگ اسلامی و ایرانی و زبان فارسی» از یک سو و اصل «انسجام اجتماعی» از سویی دیگر به منظور شکل‌گیری و پاسداشت هویت ملی مطرح شده‌اند. در صورتی که اگر اصلی ناظر به شکل‌گیری هویت ملی تدوین می‌شد از پراکندگی مصادیق مختلف هویت ملی در اصول گوناگون جلوگیری می‌شد.

نتیجه‌گیری

اغلب پراکندگی‌ها در حوزه برنامه‌ریزی و اجرا، به فقدان انسجام ذهنی و روشن و موجودنبودن مبانی فکری و چارچوب‌های نظری باز می‌گردد. تدوین مبانی نظری، با هدف استوارسازی نظام تربیت رسمی بر فلسفه‌ای مدون و بومی، هماهنگ با فرهنگ اسلامی - ایرانی، سنت‌های تربیتی، اقتضائات زمان و مکان، ارزش‌های انقلاب اسلامی، نسبت‌سنجی با مدرنیته و صیانت از استقلال فرهنگی صورت گرفته است.

مبانی نظری توانست به میزان قابل توجهی موارد مطروحه را بهبود ببخشد و آموزش و پرورش را بر نکات اساسی و محوری اهداف خویش، متمرکز سازد. هر چند این تلاش، گام اول در تدوین اسناد بالادستی بدین شکل بوده است؛ لذا انتظار می‌رود ایراداتی بر آن وارد باشد که با تدقیق و انجام پژوهش‌های گوناگون در این زمینه، می‌توان در مسیر اصلاح و بهبود بیش‌ازپیش آن گام برداشت. در پژوهش حاضر تلاش شده است، برخی ملاحظات انتقادی مربوط به بخش دوم مبانی نظری - فلسفه تربیت رسمی - مطرح شود که با رفع آن‌ها به اتقان و مرجعیت مبانی نظری افزوده می‌شود.

بررسی و تدقیق در بخش‌های گوناگون فلسفه تربیت رسمی در این پژوهش حاکی از آن است که با وجود تلاش‌های بسیار پژوهشگران محترم، هیچ یک از دلایل و ضرورت‌های نگارش مبانی نظری که پیش‌تر به آن‌ها اشاره شد، به طور کامل و دقیق در تدوین فلسفه تربیت رسمی مورد توجه قرار نگرفته است. هر چند با توجه به گستردگی چنین پژوهشی و زمان محدود آن این امر طبیعی به نظر می‌آید، اما طی ۱۳ سال بعد از نگارش این سند نیز، تلاش ویژه‌ای برای برطرف کردن نواقص آن انجام نشده است. نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن است که مبانی نظری، علی‌رغم اهداف بلندپروازانه خود برای اسلامی‌سازی و بومی‌سازی تعلیم و تربیت رسمی، در مقام عمل با چالش‌های مهمی در سطوح مفهومی، فلسفی، روش‌شناختی و کاربردی مواجه است. نخست، در سطح

مفهومی، فقدان تعریف دقیق، جامع و عملیاتی از مفاهیم کلیدی چون «اسلامی بودن»، «بومی بودن»، «سازگاری با آموزه‌های دینی»، و «ارتباط مبنا و بنا» موجب شده است که بخش‌های مختلف مبانی نظری از انسجام درونی و قابلیت پیگیری نظری برخوردار نباشند. این ابهام، توانایی آن را در ایجاد یک نظام تربیتی نظام‌مند و مبتنی بر اصول فلسفی مشخص، تضعیف کرده است. دوم، از منظر فلسفی، سند از ارائه نسبت روشنی میان مبانی فرافلسفی، فلسفی و اصول تربیتی ناتوان مانده و در برخی موارد، به جای استنتاج منطقی اصول از مبانی، به هم‌نشینی گزینشی نظریات متفاوت اکتفا کرده است. این امر، چالش‌هایی جدی در مشروعیت‌بخشی به استنتاج‌های نظری و ترجمان آن‌ها به برنامه‌های عملی ایجاد کرده است. سوم، از منظر روش‌شناختی، فرایند استخراج اصول، اهداف و خطوط راهبردی از مبانی نظری فاقد چارچوبی شفاف، مستدل و منقح است. به‌ویژه، پیوند میان تحلیل‌های فلسفی اولیه و سیاست‌گذاری‌های اجرایی در نظام تعلیم و تربیت رسمی، از انسجام منطقی و روایی کافی برخوردار نیست. چهارم، در لایه کاربردی، مبانی نظری نتوانسته است جایگاه تربیت غیررسمی، خانواده، نهادهای فرهنگی و رسانه‌ها را در تعامل با تربیت رسمی به‌طور نظام‌یافته تبیین کند. این کاستی، در کنار ابهام در تعیین مرزهای تربیت رسمی و غیررسمی، به بروز ناهماهنگی‌ها و اختلالات در طراحی سیاست‌های تربیتی انجامیده است. پیامد این کاستی‌ها، استمرار فاصله میان فلسفه تعلیم و تربیت مطلوب و وضعیت واقعی نظام تربیتی، ضعف در تحقق اهداف انقلاب اسلامی در عرصه تربیت، و افزایش آسیب‌پذیری فرهنگی - فکری کشور در برابر جریان‌های فکری و تربیتی جهانی خواهد بود. با توجه به این تحلیل، اصلاح و بازآرایی مبانی نظری تحول‌بنیادین، امری ضروری و حیاتی است.

مبانی نظری اگر چه کوشش لازم و مفیدی بوده است؛ اما در نهایت، کوششی ناکافی تلقی می‌شود؛ چرا که نتوانسته تغییر و تحول مشخص و مشهودی بر نظام تربیت رسمی جمهوری اسلامی ایران داشته باشد. با وجود این که مبانی نظری با سودای تبیین مبانی فلسفی تربیت و تربیت رسمی نگاشته شده است؛ لیکن به نظر می‌رسد ارتباط وثیقی میان این دو برقرار نشده است. فلسفه فارغ از این که باید از انسجام محتوایی و اعتبار روش‌شناختی بهره‌مند باشد، باید بتواند امکان روابط بین اجزا را به گونه‌ای برقرار کند که در نهایت یک کل را به ارمغان آورد. به عبارت دیگر، مبانی نظری آنگاه موفق به استفاده صحیح از فلسفه خواهد شد که به «کلی» دست یابد و بتواند

مدرسه را به‌عنوان جزئی از آن بازنمایی کند. در مبانی نظری علی‌رغم تأکید بر انسجام، کلی‌گویی‌هایی رخ داده و در نهایت به نگاهی منسجم و کل‌نگر ختم نشده است.

در نتیجه، نسخه مبانی نظری برای نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور، در صورتی که به سایر اسناد پایین‌دستی خود اتصال نداشت، نسخه‌ای بود که در بهترین حالت نه‌کوری کرد و نه شفا می‌بخشید؛ لیکن با توجه به ابتدای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، که مبنای عمل وزارت آموزش و پرورش است، بر مبانی نظری، ایرادات مطروحه مبانی نظری، در سند تحول نیز اشراک شده و ابهامات در موضع‌گیری‌های مبانی نظری، در سند تحول که مبنای عمل وزارت آموزش و پرورش است نیز یافت می‌شود. از این رو، اصلاح و به‌روزرسانی مبانی نظری، می‌تواند نقش به‌سزایی در بهبود سایر اسناد آموزش و پرورش مانند سند تحول بنیادین و برنامه‌های اجرایی آن ایفا کند. تحول بنیادین در تعلیم و تربیت رسمی جمهوری اسلامی ایران، بدون بازاندیشی عمیق در مبانی فلسفی و روش‌شناختی، و بدون طراحی چارچوب‌های نظری منسجم و کاربردی، به هدف مطلوب خود نخواهد رسید. مسیر آینده، نیازمند شجاعت علمی، بازاندیشی انتقادی، وفاداری عمیق به مبانی دینی و بومی، و درعین‌حال بهره‌گیری هوشمندانه از ظرفیت‌های فکری و علمی جهان است.

References

- Adorno, T. W. (1966). *Erziehung nach Auschwitz*, in: Th. W. Adorno: *Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/Main 1973 (Suhrkamp Verlag)*, p. 88-104. This text originally was a radio lecture broadcast by Hessischer Rundfunk on the 18th of April 1966.
- Alamolhoda, J. (2012). Islamic theory of education (formal education foundations). In: Tehran: University of Imam Sadeq. (In Persian).
- Bagheri, K. (2008). *Philosophy of education in Islamic Republic of Iran (Vol. 1)*. Tehran: Elmi-Farhangi. In.
- Bakhtiari, L., & Dehghani, M. (2022). A Study on the Research of the Education Fundamental Reform Document of the Islamic Republic of Iran: Meta-analysis Study. *Islamic Perspective on Educational Science*, 10(19), 5-47. <https://doi.org/10.30497/esi.2022.242347.1509>
- Dizavi, S. (2013). *Analysis of the philosophical foundations of the fundamental transformation of the Iranian education system*, Payam Noor Center of South Tehran.
- Ghajari, N. M., M., & Shamschiri, B (2020). Understanding the Most Significant Challenges to Execution of the Document of Fundamental Transformation in the Education System of Iran: A Focus on Its Main Subsystems. *Journal of Curriculum Research* 10(1), 1-33.
- Hasani, M. S. A. (2021). *Philosophy of formal and public education (philosophy of schooling)*. Tehran: Research Institute of Hawzah and University. <https://doi.org/10.30497/esi.2022.242347.1509> (In Persian)

- Izadpanah, A. (2016). *Dialogue and polyphony in Iran's official education* at Shiraz University. Shiraz.
- Mahmoodi, S. (2020). An Appraisal of the Position of Religious and Revolutionary Identities in the Document of Fundamental Transformation of Education. *Research in Islamic Education Issues*, 28(47), 159–182.
- Marzooghi, r., Aghili, r., & Mehrvarz, m. (2017). A Methodological and Theoretical Analysis and Critique of the Educational Fundamental Transformative Documents of the Islamic Republic of Iran. *Foundations of Education*, 6(2), 21–40. <https://doi.org/10.22067/fedu.v6i2.53863>
- Mazidi, M., & Shamshiri, B. (2020). Understanding the Most Significant Challenges to Execution of the Document of Fundamental Transformation in the Education System of Iran: A Focus on Its Main Subsystems. *Journal of Curriculum Research*, 10(1), 1–33.
- Mesbah Yazdi, M. (2011). Islamic philosophy of education. (Tehran: Madrese Press). <https://doi.org/> (In Persian)
- Moradi, M., & Bagheri Noaparast, K. (2020). An Analysis and Critique of the Concept of “Identity” in the Documents of Fundamental Transformation of the Education of the Islamic Republic of Iran. *Foundations of Education*, 10(1), 136–156. <https://doi.org/10.22067/fedu.v10i1.81044>
- Mosaffa, S. (2021). *Explaining and Evaluating Philosophy of educational justice in the theoretical foundations of the documents of the fundamental transformation of the public formal education system*. Kharazmi University. Tehran.
- Najafi, E., & Ahmadi, H. (2012). The Importance, Role, and Function of Family from Islam's Perspective and the Status of Family in Education Fundamental Reform Document. *Journal of Family and Research*, 9(1), 7–.
- Navidpour, F. (2016). *Identifying the implementation obstacles of the fundamental transformation of Iran's education based on Q methodology*, Shahid Madani University. Azerbaijan.
- Rajaei, M. (2020). *An Islamic approach the dialogical education and a Critique of the Social and Political Dimensions of education in The Fundamental Reform Document of Education in the Islamic Republic of Iran*, Ferdowsi, Mashhad. Mashhad.
- Saffarheidari, H., & Hossainjad, R. (2014). The Perspectives of Educational Justice (A study about the position of educational justice in the Document of Iran Education System Transformation). *Foundations of Education*, 4(1), 49–72. <https://doi.org/10.22067/fe.v4i1.23696>
- TFT. (2011). Theoretical foundations of transformation in the system of formal and public education of the Islamic Republic of Iran. *Tehran: Supreme Council of Cultural Revolution*. <https://doi.org/>(In Persian)
- Yadollahi, A., Zarei, M. H., & Yavari, A. (2020). A Comparative Study of the 2030 Agenda Approach and the Transformation Document in Iran's Education toward Gender Educational Equality. *Public Law Research*, 21(65), 171–198. <https://doi.org/10.22054/qjpl.2019.34379.1910>