

بررسی تطبیقی-تحلیلی مولفه‌های انسان مطلوب و انسان توسعه یافته

در سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش و سند ۲۰۳۰

اعظم محسن لو^۱، علیرضا رضایی^۲، محمدعلی قاسمی ترکی^۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۲۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۲۲

چکیده:

سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش بیشتر ناظر به ارتقای جنبه‌های علمی و اخلاقی و معنوی و تربیتی دانش آموزان و هم معلمان و مربیان است؛ انسان مطلوبی که در این سند ترسیم گردیده است بیشتر انسانی اخلاقی و معنوی است تا انسانی که ویژگی‌های انسان توسعه یافته غربی سند ۲۰۳۰ را داشته باشد؛ با این حال بین این دو سند اشتراکات و مشابهت‌هایی در حوزه بعضی از مباحث نظیر عدالت‌گرایی و اختیار و آزادی عمل انسان دیده می‌شود. نکته مهم و اساسی آن است که سند تحول بنیادین بیشتر بر مبنای تئوری‌هایی بنا شده که بعضاً قابل اجرا نیستند و یا اگر باشند بسیار زمان بر و هزینه بر هستند، به تعبیر دیگر سیمای ارائه شده از انسان مطلوب در سند تحول ایده آل و آرمانی و تا حدی دست نیافتنی است چرا که تنظیم‌کنندگان سند بدون توجه به واقعیت‌های روز جامعه و ظرفیت‌های آموزش و پرورش و مدارس و مربیان آنها و شناخت چالش‌ها و راهکارهای مرتبط با تعلیم و تربیت اقدام به نگارش بندهای مختلف آن نموده‌اند. در صورتی که جامعه ما نیاز به برنامه‌ای مدون و جامع در حوزه علم و اخلاق و معنویت دانش آموزان و دانشجویان دارد که قابلیت اجرا داشته و در عین حال جذاب باشد. نویسندگان در این مقاله در پی پاسخ به این سوال می‌باشند که انسان مطلوب سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش با ویژگی‌های انسان توسعه یافته از چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی برخوردارند؟ و فرضیه پژوهش بر این استوار است که علت اصلی تفاوت ویژگی‌های انسان مطلوب سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش با ویژگی‌های انسان توسعه یافته، تلقی متفاوت آن دو از انسان است. هدف پژوهش تبیین و تحلیل ویژگی‌های انسان مطلوب در سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش با ویژگی‌های انسان توسعه یافته می‌باشد.

واژگان اصلی: انسان مطلوب، انسان توسعه یافته، سند تحول بنیادین، نظام آموزش و پرورش، سند ۲۰۳۰.

۱. دانشجوی دکتری علوم سیاسی (مسائل ایران)، واحد همدان، دانشگاه آزاد اسلامی، همدان، ایران

۲. دانشیار روابط بین‌الملل، واحد همدان، دانشگاه آزاد اسلامی، همدان، ایران (نویسنده مسئول)

alirezarezaei@gmail.com

۳. استادیار علوم سیاسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

مقدمه

سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش بیشتر ناظر به ارتقای جنبه های علمی و اخلاقی و معنوی و تربیتی دانش آموزان و هم معلمان و مربیان است؛ انسان مطلوبی که در این سند ترسیم گردیده است بیشتر انسانی اخلاقی و معنوی است تا انسانی که ویژگی های انسان توسعه یافته غربی سند ۲۰۳۰ را داشته باشد؛ با این حال بین این دو سند اشتراکات و مشابهت هایی در حوزه بعضی از مباحث نظیر عدالت گرایی و اختیار و آزادی عمل انسان دیده می شود. نکته مهم و اساسی آن است که سند تحول بنیادین بیشتر بر مبنای تئوری هایی بنا شده که بعضاً قابل اجرا نیستند و یا اگر باشند بسیار زمان بر و هزینه بر هستند، به تعبیر دیگر سیمای ارائه شده از انسان مطلوب در در سند تحول ایده آل و آرمانی و تا حدی دست نیافتنی است چرا که تنظیم کنندگان سند بدون توجه به واقعیت های روز جامعه و ظرفیت های آموزش و پرورش و مدارس و مربیان آنها و شناخت چالش ها و راهکارهای مرتبط با تعلیم و تربیت اقدام به نگارش بندهای مختلف آن نموده اند. در صورتی که جامعه ما نیاز به برنامه ای مدون و جامع در حوزه علم و اخلاق و معنویت دانش آموزان و دانشجویان دارد که قابلیت اجرا داشته و در عین حال جذاب باشد. اینکه در بندهای مختلف سند به قران و حدیث استناد داده شود، کاری از پیش نمی برد بلکه لازمه تحقق انسان مطلوب سند بنیادین آموزش و پرورش، در وهله اول استفاده از ابزار و روش هایی است که در مواجهه با نسل جوان جامعه کارایی داشته باشد نه ابزارهای و روش های قدیمی و سستی. در وهله ثانی استفاده از معلمان و مربیانی است که زبان دانش آموزان را بفهمند و بتوانند مفاهیم غنی و سرشار این سند تحول را به ایشان انتقال دهند و حال آنکه بعض از معلمان و مربیان این مفاهیم ارزشی را اصلاً قبول ندارند و یا اگر قبول داشته باشند در انتقال آن ناتوانند. نکته دیگر آنکه سند ۲۰۳۰ که بندهای آن ناظر به تحقق انسان توسعه یافته می باشد، بدون توجه به بافت مذهبی و فرهنگی جوامع تنظیم گردیده و تعداد قابل توجهی از اهداف هفده گانه آن با هنجارهای دینی و فرهنگی کشورهای اسلامی در تعارض و تناقض هستند؛ لذا بعض از کشورهای اسلامی از قبول آن امتناع ورزیده اند و این سند علی رغم جهانشمول بودن محتوایش، قابلیت اجرایی خود را در بخشی از جهان از دست داده است. رویکردهای متناقض و دوپهلوی تنظیم کنندگان این سند در قبال مسائل مختلف سیاسی، فرهنگی و اجتماعی از سویی و عدم کارآیی سازمان ملل و یونسکو در اجرای اهداف این سند در کشورهای توسعه یافته و بعضاً کشورهای صاحب قدرت از سوی دیگر سبب شده که این سند تضعیف گردیده و تا جایگاه یک سند منطقه ای کاهش یابد. میزان

انطباق سند ۲۰۳۰ با سند تحول آموزش و پرورش در حوزه‌های نظیر علم، اخلاق و معنویت و تکریم انسان می‌تواند پژوهشی جامع را شکل دهد که بیانگر امتیازات فرهنگ غنی اسلامی بر فرهنگ غربی در حوزه‌های یاد شده است؛ اما از آنجا که رسانه و سایر ابزارهای قدرت در اختیار قدرت‌های سلطه است، لذا آن تعریفی را که منطبق با ایدئولوژی مادی‌گرای آنهاست از اخلاق و معنویت به دست می‌دهند و علمی را که بدون پشتوانه عمل است ترویج می‌کنند.

چارچوب نظری و پیشینه

۱- نظریات پیرامون انسان مطلوب و انسان توسعه یافته

۱-۱- انسان مطلوب در آموزه‌های دینی

انسان مطلوب در سند تحول بنیادین بیشتر مبتنی بر ویژگی‌های عرفانی و اخلاقی انسان مطلوب است و به لحاظ مصداقی همان انسان کاملی است که در آیات قرآن و روایات اهل بیت (علیهم السلام) و آثار عرفا به آن اشاره شده است. انسان کامل، در عرفان اسلامی دارای ویژگی‌ها به شرح ذیل است: ۱- علت غایی خلقت است؛ ۲- سبب ایجاد و بقای عالم است؛ ۳- متخلّق به اخلاق الهی است؛ ۴- اسم جامع الهی (الله) در او تحقق یافته است؛ ۵- واسطه میان حق و خلق است؛ ۶- خلیفه بلامنزاع حق است؛ ۷- راهنمای خلائق است، هم از حیث ظاهر (شریعت) و هم از نظر باطن (طریقت)؛ ۸- هر چند مخلوق خداست، اما نظر به آنکه واجد صفات و اخلاق الهی است و دوگانگی (اثنیّت) از او برخاسته است، با هویت متعالی الهی وحدت ذاتی پیدا کرده است (دشتی، ۱۳۸۴: ۶۱). اندیشه انسان کامل با پیدایش عرفان اسلامی همگام است، اما تعبیر «انسان کامل» در ادبیات اسلامی تا قرن هفتم هجری وجود نداشته است و اولین کسی که این تعبیر را مطرح کرده، محیی الدین بن عربی (۵۶۰-۶۳۸ ه.ق) است که برای نخستین بار در کتب خود، از جمله در «فتوحات مکیه» و «فصوص الحکم» در باره ویژگی‌های چنین انسانی و با عنوان «انسان کامل» به تفصیل سخن گفته است. پس از ابن عربی، عزیز الدین نسفی (۶۳۰-۷۰۰ ه.ق) اولین عارف و نویسنده است که نام «الانسان الکامل» را بر مجموعه رسالات بیست و دو گانه اش که به زبان فارسی در عرفان اسلامی نوشته، نهاده است. پس از نسفی، عبد الکریم جیلی (م: ۸۰۵ ه.ق) عنوان «الانسان الکامل» را برای کتاب ارزنده اش برگزیده است. این در حالی است که در میان عرفا، حسین بن منصور حلاج (۲۴۲-۳۰۹ ه.ق) نخستین کسی است که از انسانی که مراتب کمال

را پیموده و مظهر کامل صفات الهی شده، نام برده است. به دنبال او، بایزید بسطامی (م: ۲۶۱ یا ۲۳۴) نیز اصطلاح «الکامل التام» را برای انسان نمونه خود به کار برده است. (نک: جهانگیری ۱۳۶۷: ۳۲۵؛ مطهری ۱۳۷۸: ج ۲۳، ۹۹؛ نصری ۱۳۷۶: ۱۷۹).

حسین بن منصور حلاج از عرفای بنام قرن چهارم، تأثیری عمیق در تأسیس نظریه فلسفی - صوفیانه‌ای داشت که نزد ابن عربی، نسفی و جیلی به نظریه انسان کامل معروف شد. حلاج با تأکید بر این خبر مشهور که می‌فرماید: «خدا انسان را به صورت خویش آفرید» (کلینی ۱۳۶۵: ۱، ۱۳۴). خلقت خدا گونه انسان را مطرح کرد و میان دو جنبه مختلف از طبیعت انسانیت؛ یعنی «لاهورت»^{۱۵} و «ناسوت»^{۱۶} تفاوت نهاد. به نظر حلاج، این دو جنبه، دو نوع طبیعت اند که هرگز با هم یکی نمی‌شوند. وی با اعتراف به این اندیشه؛ یعنی اندیشه خدا سازی از انسان و اینکه او را نوعی از خلق بشماریم که هیچ نوع دیگر در لاهوتیت به گرد او نمی‌رسد، منجر به ایجاد انقلابی در فلسفه صوفیانه منجر شد (عقیقی، ۱۳۸۰: ۴۳). ابن عربی این اندیشه را از حلاج گرفت، اما لاهوت و ناسوت را نه دو طبیعت منفصل، بلکه صرف دو چهره از حقیقتی واحد به حساب آورد که اگر به صورت بیرونی او نظر افکنیم، ناسوتش می‌نامیم و اگر به باطن و حقیقتش بنگریم، لاهوتش می‌خوانیم. پس لاهوت و ناسوت، بدین معنا مترادف باطن و ظاهر و دو صفت حقیقی است که نه تنها در انسان، بلکه در هر یک از موجودات وجود دارد. اما از آنجایی که عالیترین و کاملترین صورت هستی در انسان متجلی می‌شود، از این رو ظهور صفت لاهوت و ناسوت در انسان به گونه‌ای است که در هیچ موجود دیگری نیست. ابن عربی نظریه خود را در باره انسان و منزلت او نسبت به خدا و خلق بر این اساس مبتنی می‌کند (همان، ۴۲).

۱-۲- انسان توسعه یافته در غرب

اگر بخواهیم در تاریخ اندیشه بشری به تعقیب و نشانه یابی انسان مداری بپردازیم، پیش از هر چیز باید از سופسطاییان شروع کنیم. سופسطاییان، دانشمندان و فرهیختگان دوران یونان باستان بودند که در علوم رایج زمان خود، به ویژه دستور زبان و فن معانی و بیان (Humanitatis) مهارت داشته و در مباحثات و مناظرات و وکالت در دعوی حقوقی تخصص کافی داشتند. در نظر سופسطاییان مبدأ اصلی و مهم معرفت انسان، «حسن» است. روشن است که ادراک حسّی در افراد متفاوت، زمان‌های متفاوت، مکان‌های متفاوت و به طور کلی، در شرایط متفاوت در نوسان است و حقیقت ثابت و یکنواختی را نشان نمی‌دهد. به همین دلیل، آن‌ها به حقیقت ثابت و لایتغیری

پای بند نبودند و انسان را تابع حقیقت نمی دانستند، بلکه حقیقت را تابع انسان می دانستند. این ادعا که انسان معیار حقیقت است، مبنای فلسفی مناسبی برای اثبات حقانیت ادعای هرچند باطلی بود که موکل در دعاوی حقوقی در دادگاه اقامه می کرد. یکی از معروف ترین چهره های سوفسطایی پروتاگوراس است. پروتاگوراس کتابی نوشته است به نام حقیقت، که از محتوای آن چندان چیزی باقی نمانده است. آنچه از آن باقی مانده، این است که «آدمی مقیاس همه چیز است؛ مقیاس هستی آنچه هست و چگونه است و مقیاس نیستی آنچه نیست و چگونه نیست.» (افلاطون، ج ۳، ۱۳۷) این عبارت، آشکارا محوریت انسان را در حوزه معرفت و شناخت نشان می دهد و جایی برای چون و چرا باقی نمی گذارد. البته، می توان در این نکته بحث کرد که آیا منظور پروتاگوراس از انسان، انسان شخصی است یا نوعی؟ یعنی آیا او انسان شخصی و فرد را محور حقیقت می داند و از این رو، قایل به نسبیّت معرفت می شود و یا انسان نوعی را محور حقیقت قرار می دهد و از این رو، به نحوی معتقد به ثبات معرفت است؟ صرف نظر از هر پاسخی، به هر حال، لازمه محتوم آن انسان مداری خواهد بود. شواهد و قراین، به ویژه سخنان مخالفان و منتقدان آن ها، مانند افلاطون، نشان می دهد که انسان شخصی مدنظر پروتاگوراس بوده است، نه انسان نوعی.

این ادعای انسان مدارانه، مجوز شکاکیت بود و فضای آرام و معتدل جزم اندیشی را تهدید می کرد. از این رو، با عکس العمل ساکنان سرزمین هموار جزمیت روبه رو گردید و در معرض نقد و طرد قرار گرفت. سقراط به مبارزه با این موج برخاست و افلاطون و ارسطو با پیگیری جدی راهی که سقراط در پیش گرفته بود، این موج را مهار کردند و مسیر حکمت و معرفت را از رویارویی با شکاکیت و نسبیّت نجات دادند. تأکید سوفسطاییان بر انسان و معیار قراردادن او در عرصه معرفت و ادراک، پیش از این که به رشد و بلوغ و کمال برسد، در مواجهه با جبهه مخالف شکست خورد و با ظهور سقراط و افلاطون و ارسطو دچار وقفه ای طولانی شد.

از سوی دیگر، انسان از زاویه ای دیگر، یعنی در بعد اخلاقی در تعلیمات سقراط مورد اهتمام قرار گرفت. سقراط بر خودشناسی تأکید و به مردم توصیه می کرد که باید خود حقیقی یعنی روح را بشناسند. آموزه معروف او: «خودت باش»، به خوبی بر این نکته دلالت می کند. (گاتری، دلبیو، کی. سی، بی تا) اما تأکید سقراط بر خودشناسی، به محوریت انسان منجر نشده است؛ زیرا او بر انسانیتی تأکید می کرد که مخلوق و مأمور خدا بود و یکی از فضیلت های او خداپرستی بود.

انسان‌گرایی سقراطی، قربت زیادی با تعلیمات اسلامی در باب معرفت نفس و مراقبت از آن دارد. در اسلام نیز راه وصول به سعادت انسان عبودیت و بندگی است و بر کرامت و منزلت بلند انسانی، که عبد صالح خداست، تأکید شده است. بنابراین، تأکید بر استعمال واژه «انسان‌مداری سقراطی» یا «انسان‌مداری اسلامی» همراه با نوعی کج سلیقه‌گی است.

در نظر برخی متفکران (هایدگر، ۱۹۹۶: ۲۷۵-۲۷۸)، افلاطون و به ویژه ارسطو با تأسیس متافیزیک راهی را در پیش گرفتند که موجب ظهور انسان‌مداری شده است؛ زیرا آن‌ها درصدد بودند که وجود و موجودات را به نحو مفهومی و ذهنی بشناسند و بفهمند. هیدگر صاحب این نظریه، معتقد است که انسان با فاصله گرفتن و دور شدن از حقیقت وجود و در غیاب آن، چاره‌ای ندارد جز این که به واسطه مفاهیم ذهنی به فهم آن بپردازد. از همین جاست که مایه‌های اولیه اصالت موضوعیت نفسانی (subjectivism)، که مظهری از انسان‌مداری است، شکل می‌گیرد. ولی ارائه چنین تفسیری از افلاطون و ارسطو بیش از حد فرضی و خیالی است؛ چرا که انسان واقعاً موجودی است که می‌تواند به نحو مفهومی بیندیشد، هرچند که دارای ابعاد و استعدادها و ظرفیت‌های دیگری نیز هست، اما وجود آن ظرفیت‌ها نمی‌تواند مجوزی برای انکار قدرت ذهنی - مفهومی انسان در شناخت حقایق باشد. اساساً هرگونه اثبات و انکاری حتی، انکار توانایی ذهنی انسان، خود دلیل بر این توانایی ذهنی اوست. به کارگیری این توانایی در انسان، با جنبه‌های دیگر وجودی او منافاتی ندارد و نمی‌توان گفت که استعمال قدرت ذهنی در شناخت اشیا، ملزم با تباهی سایر جنبه‌های وجود انسان و ذهن‌مداری و خود‌بنیاداندیشی است.

پس از سوفسطاییان در تاریخ فلسفه غرب، جز در آغاز دوران جدید، نشانه‌های قابل توجهی از انسان‌مداری دیده نمی‌شود. پس از عصرنوزایی در اروپا، فلسفه غرب با تحولی روبه‌رو شد که موجب تغییر مسیر و تقسیم آن به فلسفه جدید و قدیم گردید. برای تصویر این تحوّل و جایگاهی که انسان در فلسفه جدید یافته است، لازم است کمی عقب‌تر رفته، به فضای فکری و فرهنگی حاکم بر آستانه این تحوّل به صورت گذرا نظری بیفکنیم. در اواخر قرون وسطا، یعنی در قرن سیزدهم، اندیشه‌های فلسفی ارسطو به وسیله توماس آکویناس (۱۲۷۴-۱۲۲۵) به صورت جدی و فراگیر مطرح گشت. اما سلطه نظر ارسطویی بر حوزه اندیشه غربی، مدت زیادی طول نکشید؛ چرا که در قرن بعد، یعنی قرن چهاردهم، به وسیله ویلیام اکام (۱۳۴۷-۱۲۸۵) مورد چالش جدی قرار گرفت. اکام با اعتماد تمام عیار به حسن، آنچه را که حسن، با واسطه یا بی‌واسطه، از

درک آن عاجز بود، از حیث نظری بی ارزش شمرد. از این رو، موجوداتی که حس از درک آن‌ها عاجز بود، مانند کلیات و حتی وجود خدا، غیرقابل اثبات تلقی شدند و برای اعتقاد به وجود خدا چیزی جز پشتوانه اعتقادی و دینی محض باقی نمانده بود. (لاسکم، ۱۳۸۰، ج ۲، ۱۹۳-۱۷۸ / فرمانتل، ۱۳۴۵: ۲۴۵-۲۳۱) بدین ترتیب، با مساعی اُکام، دو ویژگی فلسفه قرون وسطا، یعنی استفاده از عقل محض و خادام بودن فلسفه برای الهیات، مورد تردید جدی قرار گرفت.

موضع تجربی اُکام، یک موضع خام بود که چندی بعد، فرانسیس بیکن (۱۶۲۶-۱۵۶۱)، که پیامبر علوم جدید نام گرفته است، این نظریه تجربی مسلک را تکمیل نمود. وی در کتاب مهم خود تحت عنوان ارغنون نو منطق تجربی را برای توسعه و پیشبرد علم پی ریزی کرد. در نظر بیکن، اگر علم از قید و بند روش‌ها و دیدگاه‌های سنتی آزاد شود، پیشرفت شکوهمندی خواهد داشت. حاصل این پیشرفت، سلطه و حکومت انسان بر طبیعت و مهار طبیعت در جهت استفاده انسان‌ها از آن خواهد بود. در نظر بیکن هدف و غایت علم، رفاه زندگی بشر است. بدین ترتیب، انسان مداری هسته اصلی علم خواهی بیکن را تشکیل می‌دهد. بیکن با تقسیم بت‌ها (تصورات باطل) به بت‌های قبیله‌ای، غار، بازاری و نمایشی، قیاس را از نوع بت‌های نمایشی دانسته و آن را نفی می‌کند و منبع صحیح معرفت را استقرا و تجربه می‌شمارد. (زیباکلام، ۱۳۷۸: ۹۳-۹۱) بر این اساس، استدلال قیاسی، که در فلسفه رایج قرون وسطا از اهمیت بسیار زیادی برخوردار بود، با تلاش‌های بیکن اعتبار خود را از دست داد.

از سوی دیگر، جریان شکاکیت نیز مشکل دیگری را نسبت به آموزه‌های معرفتی و فلسفی قرون وسطا مطرح کرد. عنصر برجسته شکاکیت در این دوران، مونتینی (۱۵۹۲-۱۵۳۳) بود. تنها آموزه‌ای که در واقع از مونتینی می‌توان آموخت، «هنر نیاموختن» است. وی حکمت را ورزش توان فرسای ذهن برای تحصیل این عادت اکتسابی «حکم نکردن» می‌دانست و معتقد بود که من فقط می‌توانم یک نظر را تأییدکنم ولی نمی‌توانم آن را انتخاب نمایم. مونتینی در مقام عمل محافظه کار بود و بر آن بود که اگر دینی وجود دارد، نباید آن را تغییر داد؛ زیرا نمی‌توان آموزه‌های هیچ دینی را اثبات نمود. بدین روی نمی‌توان اثبات کرد که دینی برتر از دین دیگر است. از این رو، باید به حداقل اکتفا نمود و دین موجود را محترم دانست. همچنین در حوزه سیاست هیچ چیز خطرناک‌تر از آن نیست که به یک نظام سیاسی، که روزی پا گرفته است، دست بزنیم؛ زیرا از کجا معلوم است نظام بعدی بهتر از نظام فعلی باشد؟ دنیا بر اساس عادت و سنت زنده است و ما نباید

آن‌ها را روی آرای شخصی خود، که فقط نمودار اخلاق و یا حداکثر مولود پیش داوری‌های ناشی از محیط خود ماست، بر هم بزنیم؛ زیرا یک ذهن طبیعی سالم هرگز به آرای خویش اطمینان کامل ندارد و به همین دلیل، شک بارزترین نشانه حکمت است. (اتین ژیلسون، ۱۳۵۷: ۶-۱۲۴)

۱-۳- ویژگی‌های انسان توسعه یافته

با طرح مقوله توسعه انسانی و ضرورت دستیابی به آن در دو دهه آخر قرن بیستم مطالعات متعددی در زمینه ویژگی‌های نیروی انسانی توسعه یافته و مورد نیاز بازار کار صورت گرفته است که به بخشی از آن‌ها اشاره می‌شود:

اینکلز و اسمیت [۱۹۷۴] معتقدند که بدون وجود «شهروندان نوین» مسیر توسعه نوین پیموده نخواهد شد و انسان نوین آماده پذیرش تغییرات اجتماعی و پذیرش تجربه‌های جدید می‌باشد. سازمان جهانی کار [۱۹۹۹] موفقیت در رویارویی با چالش‌ها را در گرو نیروی انسانی برخوردار از مهارت اجتماعی، تجاری و کارآفرینانه و مهارت‌های چندگانه فنی می‌داند. یونسکو [۱۹۹۸] توانایی سازگاری با جهان مدام در حال تغییر و داشتن استقلال فکری را از ویژگی‌های نیروی انسانی قرن بیست و یکم معرفی می‌کند. المصری [۱۹۹۹] در مطالعه خود نتیجه می‌گیرد که پرورش جنبه‌های عمومی نیروی کار، مهم‌تر از پرورش حرفه‌ای و تخصصی آن می‌باشد. گرت لوز [۱۹۹۱] عدم توانایی لازم در انطباق با محیط کار را علت اصلی عدم موفقیت افراد در دست‌یابی به شغل و انجام صحیح کار می‌داند و تأکید می‌کند که نباید پرورش مهارت‌های انسانی نیروی کار در سایه مهارت‌های کارکردی، مورد غفلت قرار گیرد. بی‌شی [۱۹۸۹] پرورش مهارت‌های «اشتغال‌پذیری» را جهت اشتغال مفید نیروی کار ضروری می‌داند. هولنشید [۱۹۸۷] تربیت افراد با بینش علوم انسانی و اجتماعی و دارای مهارت چندگانه را برای جامعه صنعتی آینده حیاتی معرفی می‌کند. لوگلو [۱۹۹۲] بر ویژگی‌های جامعه پذیرنی نیروی کار، شامل وظیفه‌شناسی، مسوولیت‌پذیری و آمادگی برای تغییر شغل تأکید دارد. لیبرمن [۱۹۹۹] نتیجه می‌گیرد که کارفرمایان برای انگیزه و مهارت‌های پایه نیروی کار اهمیت زیادی قائل هستند. پاسمور [۱۹۹۴] در مطالعات خود دریافت که در نظر کارفرمایان، مهارت‌های پایه نیروی کار، انگیزه‌یادگیری، توانایی برقراری ارتباط با دیگران، مهارت‌های حل مسئله، انجام کار گروهی، مهارت‌های مدیریتی و قدرت رهبری نیروی کار از اولویت ویژه‌ای برخوردار می‌باشند.

گولمن [۱۹۹۵] معتقد است توانایی درک خود و دیگران، برقراری ارتباط با مردم و سازگاری

با محیط پیرامون خود، می‌تواند ۸۰ درصد از موفقیت‌های انسان را تضمین نماید. اسکندر [۲۰۰۰] سه زمینه عمده مهارت‌های پایه، مهارت‌های تفکر و ویژگی‌های شخصیتی را برای ورود افراد به حوزه شغلی، لازم و ضروری می‌داند. دیستلر [۱۹۹۳] می‌نویسد: کارفرمایان، برنامه‌های مهارت‌آموزی برای اشتغال به شیوه فعلی را برای تربیت دانش‌آموزان کافی نمی‌دانند. کاستر و کالیرن [۱۹۹۵] در مطالعه خود اولویت‌های مهارتی کارفرمایان را به ترتیب شامل مهارت‌های اشتغال‌پذیری، مهارت‌های پایه و مهارت‌های فنی می‌دانند. مک کوی و رید [۱۹۹۱] در مطالعات خود نتیجه گرفتند کارفرمایان کارگاه‌های کوچک، تأکید دارند که مهارت‌های پایه همراه با تخصص‌های مورد نیاز می‌باید به دانش‌آموزان تعلیم داده شود.

اندرسون و دیگران [۱۹۹۶] در مطالعه خود نتیجه می‌گیرند که کارفرمایان مهارت‌های پایه و مهارت‌های اجتماعی از قبیل مسوولیت‌پذیری، روحیه همکاری دیدگاه مثبت به شغل و انعطاف‌پذیری را برای اشتغال افراد لازم می‌دانند. مورفی و جنکس [۱۹۸۳] بر مهارت‌های کاربردی و سازشی نیروی کار تأکید می‌نمایند.

سرکارآرانی می‌نویسد: «در ژاپن بجای تمرکز بر دانش افراد به عنوان سرمایه انسانی بیشتر بر روابط انسانی، مهارت‌های زندگی جمعی، تبادل تجربه، اموختن از دیگران و یادگیری مشارکتی نیروی کار به عنوان سرمایه اصلی تأکید می‌شود. ریزنبرگ [۲۰۰۰] لانکارد [۱۹۹۵] گینر [۱۹۹۸] و اسمیت [۱۹۷۷] ویژگی‌هایی از قبیل اخلاق کار، مهارت‌های حل مسئله، قدرت تصمیم‌گیری، نگرش مثبت به کار، مسوولیت‌پذیری، حضور منظم در محل کار و انعطاف‌پذیری را برای اشتغال نیروی کار ضروری می‌دانند. کیم و لوئیس [۱۹۹۸] نتیجه گرفتند که کارفرمایان ویژگی‌هایی از قبیل توانایی انجام کار مشارکتی، پاسخگویی مطلوب به آموزش‌ها و نصایح کارفرمایان را برای اشتغال افراد بسیار موثر می‌دانند. نتایج یک مطالعه در استرالیا در سال ۲۰۰۲ نشان می‌دهد که باید بر مهارت‌های نیروی کار از جمله توانایی حل مسئله، سازگاری و انطباق با محیط و توانایی انجام کار گروهی تأکید شود.

لی [۲۰۰۳] معتقد است به لحاظ تغییرات تکنولوژیکی، جهانی شدن اقتصاد و تغییر در الگوهای ترکیب اشتغال، مهارت‌های مورد نیاز محیط کار تغییر کرده است. در ایران نیز طایی [۱۳۷۵] ویژگی‌هایی از جمله آگاهی بسیار عمیق در زمینه تخصصی، قوه نوآوری و خلاقیت و توانایی به کارگیری دانش تخصصی، قدرت کارآفرینی، وجدان کاری و توجه، دقت و مسوولیت

پذیری، انگیزه پیشرفت و پیروی از دستورات کارفرما را برای نیروی کار بسیار مهم ارزیابی می‌کند. مشایخ [۱۳۷۹] بر این باور است که تقاضا برای مسوولیت پذیری و مشارکت همراه با رشد مهارت های شناختی پیشرفته مانند تشخیص و حل مساله، ارتباطات بهتر نیروی کار و به عبارت دیگر بعد اجتماعی آموزش اولویت یافته است.

۲- بررسی تطبیقی تحلیلی مولفه‌های انسان مطلوب و توسعه یافته در سند تحول بنیادین و سند ۲۰۳۰

۲-۱- عدالت ورزی از منظر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران

در سند تحول بنیادین آمده عدالت اساسی ترین ارزش اخلاقی و اجتماعی در نظام معیار اسلامی است هر چند عدالت به دلیل ارزشی بودنش، دارای جنبه اعتباری است اما این ارزشگذاری، امری ثابت و پایدار است، زیرا همواره ملایمت و تناسب اعمال عادلانه با استواری و سعادت انسان و جامعه، ثابت است. معیار عدالت، رعایت حق و حقوق افراد است. (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۱۰۱)

تحقق عدالت و برابری فرصت های اجتماعی، مستلزم دسترسی به مزایا و بهره مندی های مختلف است؛ لذا اگر حق و تکلیف افراد (به دلیل تفاوت در میزان عمل و نوع خصوصیات فردی) نابرابر و متفاوت باشد، در این صورت تحقق عدالت با نابرابری همراه است. اما این گونه نابرابری هرگز به معنای ظلم نیست بلکه با عدالت قابل جمع است یعنی هر کس متناسب با وسع و حاصل تلاش خود، باید از حق و پاداش یا جزای مناسب برخوردار گردد. (همان: ۱۰۲)

در سند تحول بنیادین رأفت و احسان و گذشت و بخشش از مهم ترین متمم های عدالت بشمار می روند. به این معنی که عدالت در معنای بسیار عام آن (قرار دادن هر چیزی در جای خود) متضمن رأفت و احسان نیز خواهد بود. اما عدالت در معنای خاص، بر حسابگری و دقت در عطا و منع مناسب حق هر کس و هر چیز استوار است در حالی که رأفت و احسان، فراتر رفتن از این نوع مواجهه دقیق و عادلانه و بخشش بالاتر از حق و افزون بر حساب و کتاب است. به هر حال تکمیل روند تعالی فرد و جامعه در گرو آن است که علاوه بر عدالت، رأفت و احسان نیز در روابط بشری وارد گردد، چنان که در رابطه بین خدا و انسان نیز رحمت و لطف و اسعه الهی مبنای رشد آدمی است و لذا رحمت ربوبی حضرت حق بر غضب (ناشی از عدالت پروردگار) سبقت می گیرد، لذا در تلاش های زمینه ساز تحول هویت آدمی نیز بهره مندی از رابطه ای مبتنی بر فضل و

بخشش و پاسخ بدی را با خوبی دادن، چه بسا ضرورت یابد. (همان: ۱۰۲)

در جایی دیگر از سند تحول از عدالت تربیتی سخن به میان آمده است. و متذکر شده که این نوع از عدالت مهم ترین نقش را در پیشرفت عدالت همه جانبه و پایدار اجتماعی بر عهده دارد ولی این هرگز به معنی برابری و مواجهه یکسان با همه متریبان و نادیده گرفتن خصوصیات متفاوت آنان نیست بلکه برای برقراری عدالت تربیتی، عنایت به ویژگی های مشترک و متفاوت متریبان و مریبان و توجه به کوشش آنان و نتایج آن ضروری است. (همان: ۱۸۸) و در آخر اینکه از منظر عدالت اجتماعی، شماری از صاحب نظران بر نظام های رایج تربیت رسمی و عمومی خرده گرفته اند که مدارس و به طور کلی نظام های تربیت رسمی، نابرابری های موجود اجتماعی را بازتولید می کنند و حتی بر میزان اختلاف طبقات اجتماعی دامن می زنند. طبق نظر این گروه، طبقات برخوردار اجتماع فرصت و امکان بیشتری برای بهره برداری کامل از مواهب تربیت رسمی دارند و متعاقب آن دانش و تخصص، که از منابع اصلی قدرت در جوامع پیشرفته صنعتی بشمار می رود، مجددا در اختیار همین طبقات برخوردار قرار می گیرد. (همان: ۲۳۰)

مسأله عدالت آموزشی از جمله ایده هایی است که در سند تحول نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰) به آن پرداخته شده است. واژه عدالت به طور انفرادی و یا با ترکیباتی، حدود چهارده بار در سند مذکور آمده است. در بخش بیانیه ارزش ها مربوط به فصل اول (ارزش های شماره ۱، ۸، ۱۶)، فصل چهارم مربوط به بحث درباره هدف های کلان (هدف ۳، ۱، ۲) فصل پنجم مربوط به راهبردهای کلان (راهبرد کلان ۴) و در فصل ششم زیر عنوان اهداف عملیاتی و راهکارها، هدف پنجم با عنوان «تأمین و بسط عدالت در برخورداری از فرصت های تعلیم و تربیت با کیفیت مناسب با توجه به تفاوت ها و ویژگی های دختران و پسران مناطق مختلف» به راهکارهای تحقق عدالت آموزشی اختصاص دارد.

از نظر تدوین کنندگان سند در صورتی که منابع و امکانات به گونه ای عادلانه میان افراد و گروه های اجتماعی در مناطق گوناگون توزیع شود و برنامه های آموزشی چنان طراحی و تدوین شوند که به نیازها و نقش های جنسیتی دانش آموزان توجه گردد، عدالت آموزشی تأمین می شود. اما در اینجا پرسش هایی مطرح می شود که سند درباره آن ساکت است: آیا عدالت آموزشی را می توان تنها به دو مقوله محدود ساخت؟ تا چه اندازه سند تحول توجه به هویت ملی-قومی را مجاز می شمرد؟ نیازها و نقش های دانش آموزان دختر و پسر چگونه تعیین و تعریف می شوند؟ آیا میان نقش های

جنسیتی مورد نظر برای دختران و پسران با تحولات اجتماعی تناسب وجود دارد؟ همچنین می‌توان پرسید سند تحول تا چه اندازه به آزادی‌های فردی دانش‌آموزان، تنوع و تکثر فرهنگی آنها توجه نموده است؟ با نگاهی اجمالی به سند به نظر می‌رسد که تدوین‌کنندگان آن، بیش از آنکه دغدغه توجه و شناخت نیازهای واقعی و متنوع دانش‌آموزان و در نتیجه امکان بروز و ظهور آزادانه آنها را داشته باشند، دغدغه‌های ایدئولوژیک و سیاسی دارند. از این روست که سند مذکور، نیازها و استعدادهای دانش‌آموزان را از دریچه‌ای محدود و بر اساس تصویری از پیش تعیین شده تفسیر و تعیین می‌کند. برای تبیین چنین نگرشی نیازمند آن هستیم تا به تحلیل بنیادی تر سند تحول بپردازیم. در ادامه می‌کوشیم تا به این پرسش پاسخ دهیم که سند تحول بر اساس کدام رویکرد از رویکردهای شش‌گانه عدالت، تدوین شده است؛ زیرا مشخص کردن رویکرد بنیادی سند تحول، زمینه مناسبی را برای تحلیل و نیز پاسخ‌گویی به پرسش‌های فوق فراهم می‌آورد.

۲-۲- عدالت از منظر سند ۲۰۳۰

اهداف اول تا دهم سند ۲۰۳۰ به نوعی در بردارنده مفهوم عدالت و توصیه کشورها به اجرای آن است؛ منتها بعضی از این مباحث بطور مستقیم مرتبط و منطبق با بحث انسان مطلوب در سند تحول بنیادین نیستند، بلکه اجرای آنها در صورت انطباق با فرهنگ مذهبی ایران می‌تواند زمینه را برای تحقق انسان مطلوب و رشد آن در بستر جامعه فراهم نماید. بعضی از این اهداف اقتصادی، بعضی آموزشی، بعضی بهداشتی و پزشکی، بعضی صنعتی هستند در حالی که رد پای عدالت را باید بیشتر در مباحث اخلاقی (سند تحول) و سپس در مسائل مربوط به اقتصادی (سند ۲۰۳۰) جست و جو کرد. با این حال این گونه نیست که بحث عدالت اقتصادی و اجتماعی تنها با مفهوم انسان توسعه یافته مرتبط باشد، بلکه این دو نوع از عدالت با مفهوم انسان مطلوب سند تحول هم مرتبط اند و ازین منظر هدف اول سند تحول ۲۰۳۰ مورد تأیید سند تحول بنیادین هم هست؛ هر چند راهکارهای اجرای عدالت در این دو سند کاملاً با هم فرق دارد. این اهداف ده‌گانه عبارت‌اند از:

هدف اول: پایان دادن به فقر در تمامی اشکال آن در همه جا

هدف دوم: پایان دادن به گرسنگی، دستیابی به امنیت غذایی و بهبود تغذیه و ترویج

کشاورزی پایدار

هدف سوم: تضمین زندگی سالم و ترویج رفاه برای همه در تمام سنین

هدف چهارم: تضمین کیفیت آموزش فراگیر و عادلانه و ایجاد فرصت‌های یادگیری مادام

العمر برای همه

هدف پنجم: دستیابی به تساوی جنسیتی و توانمند سازی تمام زنان و دختران
 هدف ششم: تضمین در دسترس بودن و مدیریت پایدار آب و فاضلاب برای همه
 هدف هفتم: تضمین دسترسی به انرژی ارزان قیمت، قابل اعتماد، پایدار و مدرن برای همه
 هدف هشتم: ترویج رشد فراگیر و پایدار اقتصادی، اشتغال کامل و مولد و شغل مناسب برای همه
 هدف نهم: ایجاد زیرساخت انعطاف پذیر، ترویج صنعتی سازی فراگیر و پایدار و تقویت نوآوری
 هدف دهم: کاهش نابرابری در درون و میان کشورها
 آنچه در این اهداف ده گانه بیش از پیش توجه را جلب می کند تجویزهای دستوری از سوی سازمان یونسکو و سازمان ملل در قالب سند ۲۰۳۰ بدون پشتوانه اجرایی الزام آور است؛ اما ضمانت اجرایی این اهداف در حوزه عدالت خواهی با عنایت به بافت فرهنگی خاص هر یک از جوامع تحت الشعاع قرار گرفته و این همان آفتی است که سند تحول بنیادین آموزش و پرورش هم به آن مبتلا شده است؛ شعار زدگی و ارائه یک برنامه مدون نظری بدون پشتوانه عمل و اجرا و بدون شناخت جامعه مخاطب و نیازهای آن.

همچنین در هدف شانزدهم سند ۲۰۳۰ به طور خاص به موضوع «ترویج جوامع صلح طلب و فراگیر برای توسعه پایدار، دسترسی به عدالت برای همه و ایجاد نهادهای موثر، پاسخگو و فراگیر در تمام سطوح» اشاره شده و سند راه های تحقق این هدف را ذیل این مباحث بازگو کرده است:

- کاهش همه اشکال خشونت و مرگ و میرهای ناشی از آن
- پایان دادن به سوء استفاده و استثمار کودکان
- گسترش عدالت برای همه
- مبارزه با جرایم سازمان یافته و کاهش جریان غیرقانونی پول و اسلحه
- کاهش قابل ملاحظه فساد و رشوه خواری
- پاسخگویی و شفافیت مؤسسات
- تضمین تصمیم گیری نتیجه بخش و مشارکتی و نمایان همه افراد جامعه
- تقویت حضور کشورهای در حال توسعه در نهادهای بین المللی مانند سازمان ملل متحد
- تأمین هویت قانونی از جمله خدمات ثبت احوال برای همه
- تأمین دسترسی عمومی به اطلاعات و پاسداشت آزادی های بنیادین

- مبارزه با تروریسم

- ترویج و اجرای قوانین عاری از تبعیض برای توسعه پایدار

هدف دهم سند ۲۰۳۰ به کاهش نابرابری در درون و میان کشورها اشاره دارد و در حقیقت نقیض هدف شانزدهم است. سند، راه‌های کاهش نابرابری و بی‌عدالتی در میان جوامع را تشریح می‌کند که به ترتیب عبارت‌اند از:

-افزایش درآمد قشر فقیر به بالاتر از میانگین ملی

-توانمندی همه افراد برای حضور در عرصه‌های اجتماعی و اقتصادی و سیاسی و ایجاد

فرصت‌های برابر برای همه

-سیاستگذاری به ویژه در حوزه‌های مالی، دستمزد و حمایت اجتماعی و دستیابی تدریجی

به تساوی بیشتر

-تضمین حضور پررنگ‌تر کشورهای در حال توسعه در تصمیم‌گیری‌های موسسات مالی

و اقتصادی بین‌المللی

-تسهیل مهاجرت مسئولانه

-کمک بیشتر مالی به کشورهای نیازمند

-کاهش هزینه‌های نقل و انتقال و جوه ارسالی کارگران مهاجر به کمتر از ۳ درصد

صرف نظر از تحقق یا عدم تحقق این هدف، روش‌های مطرح شده در آن کاملاً درست و منطقی است که لازمه اجرای آن مشارکت همه کشورها و همچنین وجود ضمانت‌های اجرایی در این خصوص را می‌طلبد.

همچنین سند ۲۰۳۰ نگاهی خاص به مقوله آموزش و عدالت آموزشی دارد. یکی از مهم‌ترین اهداف از دیدگاه این سند، بحث از بین بردن فقر است. در این سند با تأکید بر کرامت انسانی سعی بر آن شده تا تمامی زمینه‌های به وجود آورنده تمایز و فقر، شناسایی و قواعد مشخصی برای رفع آنها وضع گردد. دست‌یابی به عدالت اقتصادی، رفع تبعیض‌های نژادی، قومی و فرهنگی، ایجاد زمینه برای برخورداری همه اصناف از فرصت‌های یکسان و در نهایت نیل جوامع به توسعه در تمامی ابعاد و تحقق انسان توسعه‌یافته و عدالت در همه زمینه‌ها از اهداف این سند بشمار می‌رود.

با وجود آنکه این سند تعریف واضحی از عدالت آموزشی ارائه نکرده، لکن دست‌یابی به آن را یکی از مهم‌ترین اهداف خود قرار داده است. یکی از مهم‌ترین زمینه‌هایی که سند ۲۰۳۰ برای

نیل به هدف کلی یعنی عدالت آموزشی مد نظر قرار داده است؛ دستیابی به عدالت جنسیتی است. با وجودی که عدم ارائه معنایی دقیق از مفهوم عدالت آموزشی به لحاظ ساختاری می تواند سبب ایجاد ابهام در محتوای مفهوم و تسری آن به زمینه های متصور برای عدالت آموزشی، مثل عدالت جنسیتی شود و به این لحاظ نقطه ضعفی برای این سند به حساب آید.»

منتها این ضعف به لحاظ کاربردی چالش جدی را ایجاد نمی نماید. علت این موضوع نیز ارائه تصویر دقیق از معنای مد نظر سند ۲۰۳۰ در زمینه های عدالت آموزشی می باشد. توضیح بیشتر اینکه سند معنای دقیق خود از عدالت آموزشی جنسیتی و سایر زمینه های عدالت آموزشی را به نحو روشن و بدون ابهام تبیین کرده است و این امر مانع ایجاد برداشت های مختلف از این مفاهیم شده است. این مهم در باب عدالت آموزشی جنسیتی هم صادق است.

در بخش های مختلف سند ۲۰۳۰ بر عدالت آموزشی جنسیتی تأکید شده است در تمامی آنها تأکید بر عدالت و تساوی است؛ در قسمت دیدگاه ما قسمت ۸، در قسمت جهان امروز ما قسمت ۱۴، در قسمت دستور کار جدید ۱۹، ۲۰ الی ۲۳ و در قسمت اهداف اصلی هدف ۴ تماماً بحث از امور زیر است: حرکت به سمت تساوی جنسیتی بین دختران و پسران، توانمندسازی ایشان و رفع تمامی موانع حقوقی، اجتماعی و اقتصادی موجود بر سر راه این امر، توجه به اقشار آسیب پذیر، خاتمه به همه اشکال فقر و آموزش کیفی بدون دخالت دادن جنسیت به عنوان عاملی موثر، تضمین دسترسی همه دختران و پسران به آموزش پیش دبستانی و مراقبت و رشد کیفی در اوان کودکی، سپری کردن دوره های آموزش ابتدایی و متوسطه به صورت کیفی، منصفانه و بدون پرداخت شهریه، دسترسی برابر همه زنان و مردان به آموزش عالی و دانشگاهی و آموزش فنی و حرفه ای مقرون به صرفه و کیفی، ریشه کنی نابرابری های جنسیتی در آموزش و در نهایت تضمین دسترسی برابر به همه مقاطع آموزشی.

۲-۳- آزادی و اختیار

۲-۳-۱- اختیار از منظر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران

اسلام، علاوه بر به رسمیت شناختن آزادی تکوینی انسان (به معنای محدود برای همه افراد بشر، بنا بر حکمت الهی و به عنوان مقدمه انتخاب و اختیار و افعال ارادی ایشان، فعلیت دارد)، او را به مرتبه ای برتر، یعنی کسب آزادی حقیقی (یا به تعبیر رساتر آزادگی) دعوت کرده و نخستین مرحله این نوع آزادی را در آزادی روح انسان از شهوات و تمایلات نفسانی دانسته است، به

طوری که اگر انسان‌ها از بند هواهای نفسانی رهایی نیابند، قادر نخواهند بود از چنگ طواغیت و حکام ظلم رهایی یابند. (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۶۶-۶۴)

در سند تحول بنیادین انسان موجودی آزاد (دارای قدرت انتخاب و اختیار) دانسته شده که علم و عقل هم از مبادی این آزادی و اختیار بشمار آمده‌اند اما این آزادی ذاتی انسان نیست بلکه عرضی است و خداوند آن را به انسان داده است. از جمله ویژگی‌های هر تکاپوی ارزشمند تربیتی، آزادانه و اختیاری بودن آن است. آزادی ویژگی اساسی و ذاتی انسان است. بر این اساس، با وجود آنکه تکوین و تعالی هویت در فضای اجتماعی تحت تأثیر عواملی نظیر خانواده، دولت و نهادهای غیر دولتی رخ می‌دهد، لیکن عامل نهایی در این روند، اراده آزاد و اختیار مسبوق به آگاهی آدمی است. (همان: ۱۴۳) در این سند تأکید بیشتری بر حفظ و ارتقای آزادی متریبان به عنوان تاثیرگذاران اصلی جامعه می‌شود. آزادی اراده و عمل در جنبه‌های مختلف آن (شامل آزادی عقیده، بیان، گوش کردن و فعالیت) باید بطور معقول مورد نظر قرار گیرد. بر این اساس علاوه بر جنبه سلبی آزادی، یعنی رفع موانع و محدودیت‌ها در جهت زمینه‌سازی برای رشد همه‌جانبه، جنبه ایجابی آن، یعنی فراهم آوردن امکانات و فرصت‌های مناسب برای شکوفایی اختیار و افزایش قدرت انتخاب و عمل آزادانه متریبان نیز باید مد نظر قرار گیرد. (همان: ۱۸۷)

۲-۳-۲- آزادی و اختیار انسان در سند ۲۰۳۰

آزادی و اختیاری که سند ۲۰۳۰ مطرح می‌کند آزادی‌ای کاملاً جهت‌دار و جنسیت‌گرا و برخوردار از روحیه فمینیستی و مختص زنان است. به این آزادی در هدف پنجم سند اشاره شده و از همه کشورها دستیابی به تساوی جنسیتی و توانمندسازی تمام زنان و دختران را خواستار گردیده است. این نوع از آزادی، آزادی مطلق است که یقیناً به فساد و فحشا در جوامع می‌انجامد و عملاً بنیان خانواده‌ها را ویران می‌کند. بندهایی که ذیل این هدف سند ۲۰۳۰ گنجانده شده‌اند به خوبی گویا و گواه این اطلاق و فساد و ویرانی هستند، این برنامه‌ها عملاً مذهب و باورهای مذهبی را هدف گرفته‌اند و اجرای آنها در نهایت به زیر پا گذاشتن واجبات دینی و شرعی جوامع اسلامی از جمله موضوع حجاب می‌انجامد.

بند اول هدف پنجم سند به موضوع «پایان دادن به همه اشکال تبعیض علیه زنان و دختران در همه جا» اختصاص یافته است: این در حالی است که در کشورهای توسعه یافته که تنظیم‌کنندگان این سند هستند، تبعیض و بی‌عدالتی نسبت به زنان در تمامی اشکال آن موج می‌زند و

گمانشان بر این است که با آزاد کردن زن از قید حجاب و عفاف، از تبعیض و بی عدالتی نسبت به زنان جلوگیری کرده اند.

بند دوم هدف پنجم به موضوع «ریشه کنی همه انواع خشونت علیه زنان و دختران در حوزه های عمومی و خصوصی، از جمله: در زمینه قاچاق انسان و سوء استفاده جنسی و غیره...» اشاره دارد: تنظیم کنندگان سند از ریشه کنی خشونت علیه زنان در دنیا سخن می گویند، در حالی که در کشورهای خودشان بیشترین آمار خشونت علیه زنان در تمامی اشکال آن از سوی نیروهای پلیس و همچنین ارادل و اوباش صورت می گیرد، که این تناقض آشکار است؛ پس نمی توان برای سازمان ملل و یونسکو جایگاهی شایسته و سزاوار نسبت به این خواسته تصور و تلقی نمود.

بند سوم هدف پنجم سند ۲۰۳۰ به موضوع «ریشه کنی همه اقدامات زیان بار مانند ازدواج کودکان، ازدواج در سنین بسیار پایین و ختنه زنان» اشاره دارد، باید متذکر شد اگر در بعض جوامع شرقی ازدواج در سنین پایین اتفاق می افتد در نقطه مقابل آن در بیشتر جوامع غربی با نوعی اباحه گری در روابط زن و مرد روبرو هستیم که هیچ حد و مرزی ندارد و کارایی ازدواج را به حداقل رسانده است و آن را در حد یک شراکت جنسی تقلیل داده است. همچنین منع از ختنه زنان در چه راستایی صورت می گیرد، آیا در راستای لذت جویی و بهره کشی بیشتر مردان از زنان است یا صرفاً در راستای شفقت نسبت به زنان و اعمال حقوق حقه آنها.

بند چهارم هدف پنجم به موضوع «به رسمیت شناختن و ارج نهادن به مراقبت های داخل منزل و خانه داری (کار در منزل) بدون دستمزد از طریق: تامین خدمات عمومی، ایجاد زیر بناها و تنظیم سیاست های حفاظت اجتماعی و ترویج مسؤولیت مشترک در منزل و در محیط خانواده» اشاره دارد. در بند پنجم هدف پنجم، به تضمین مشارکت کامل و موثر زنان و در اختیار قرار دادن فرصت های برابر (با مردان) برای انتصاب به مسولیت های بسیار بالا در همه سطوح تصمیم گیری در حوزه های سیاسی، اقتصادی و همچنین در زندگی عمومی اشاره شده است، باید دید هدف پشت پرده این درخواست تنظیم کنندگان سند چیست؟ اینکه زنان دارای سمت های بالای سیاسی گردند چه منفعتی برای نظام سلطه و دولت های آنها دارند. قطعاً زنان نسبت به مردان دارای قدرت انعطاف بیشتر و روحیه لطیف تر و شکننده تر هستند؛ لذا کوچک ترین تهدید آنها به نتیجه مطلوب دولت های مذکور می انجامد، و زیر چنبره سلطه و استیلای آنها قرار می گیرند؛ در حالی که همان تهدید نسبت به جنس مخالف آنها نتیجه مطلوبی در پی ندارد.

بند ششم هدف پنجم به موضوع «ضمانت دسترسی جهانی به بهداشت باروری و جنسی و دسترسی به حقوق باروری در راستای توافق‌های انجام شده در جریان کنفرانس بین‌المللی جمعیت و توسعه و اعلامیه و برنامه اقدام پکن، بر مبنای اسناد نهایی به دست آمده از کنفرانس‌های بازنگری برگزار شده در این ارتباط» اشاره دارد که این امور همگی مخالف شرع مقدس اسلام هستند و اجرای آنها در تعارض با قوانین جمهوری اسلامی ایران و مبانی فقهی و اصولاً نظام آموزشی غربی ازین حیث کاملاً با نظام آموزشی ایران متفاوت است. نظام آموزشی غرب بر آشنایی تئوری و عملی دانش‌آموزان و دانشجویان نسبت به مسائل جنسی و عادی انگاری آن تأکید دارد و حال آنکه نظام آموزشی ایران که مبتنی بر مبانی اسلام است بر آشنایی دانشجویان و نه دانش‌آموزان نسبت به مسائل جنسی آن هم در حیطه تئوری تأکید دارد و آگاهی عملی از مسائل جنسی را به ازدواج و زندگی مشترک زوجین موقوف نموده است.

پس انسان توسعه یافته سند ۲۰۳۰ خاصه جامعه زنان که قرار است برخوردار از آزادی و اختیار مطلق باشند با جامعه زنان و دخترانی که در سند تحول بنیادین ترسیم شده اند و قرار است تربیت‌کننده نسل بعدی برای رسیدن به کمال مطلوب باشند، به لحاظ اندیشه و عمل کاملاً در تعارض و تناقض اند.

۲-۴- اجتماعی بودن

۲-۴-۱- اجتماعی بودن از منظر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران

سند تحول بنیادین اجتماعی بودن انسان را ناشی از نیازمندی، کمال جویی و ساختار شخصیتی او می‌داند و معتقد است که اساس و جوهره هویت انسان در عرصه زندگی اجتماعی شکل می‌گیرد. از سویی هویت به نوبه خود شامل بینش، گرایش، کنش و منش است که این چهار مقوله متأثر از نظام فرهنگی، اقتصادی و سیاسی اجتماع می‌باشند. با این حال تأثیرات اجتماع بر اضلاع این هویت به آن اندازه نیست که انسان را به صورت تابعی مطلق از وضع محیط اجتماعی درآورد؛ بلکه هم می‌توان شرایط اجتماعی را به مثابه عاملی بسیار موثر بر شخصیت و نحوه زندگی افراد در نظر گرفت و هم می‌توان با تکیه بر اراده فردی در برابر این تأثیر اجتماعی مقاومت کرد و حتی با شناخت جامعه و قوانین حاکم بر تحولات اجتماعی و عمل مناسب، می‌توان تأثیر مناسبی بر نظام اجتماعی گذاشت. (سند تحول، ۱۳۹۰: ۷۰) البته از منظر دینی و مذهبی دیدگاه فردگرایانه یا جامعه‌گرایانه مورد تأیید نیست؛ بلکه دیدگاه معتدل و بینابینی که به فرد و

جامعه اهمیت می دهد مورد توجه است.(مطهری، ۱۳۶۰: ۳۲۱) به سخن دیگر، فرد و اجتماع در یکدیگر تأثیر متقابل دارند و سرنوشت این دو به هم گره خورده است.

در جایی دیگر از سند تحول به این موضوع اشاره شده که هویت آدمی دارای دو وجه فردی و اجتماعی است که وجه فردی ناظر بر بعد اختصاصی وجود انسان (شخصیت منحصر به فرد او) و وجه جمعی ناظر بر بعد مشترک زندگی آدمی با دیگر انسان هاست. وجه فردی، به دلیل برخورداری انسان از عقل و فطرت و اراده و اختیار، او را از مقهور و مستحیل شدن در جمع دور می کند و وجه جمعی او را در جریان پیوند و داد و ستد با دیگران و احساس تعلق به آنان قرار می دهد، ولی این داد و ستد به نحوی است که اراده آدمی از او سلب نمی گردد.(مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۷۴-۷۳)

نتیجه فرایند تربیت، آماده شدن افراد جامعه برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، در مسیر قرب الی الله است.(همان: ۱۵۰) و حیات طیبه هم دارای ابعاد فردی و اجتماعی است. حیات طیبه در حقیقت حاصل ارتقا و استعلای حیات طبیعی و متعارف آدمی با صبغه الهی بخشیدن به آن است که با پذیرش حاکمیت نظام معیار ربوبی بر شوون مختلف زندگی آدمی و انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری این نظام معیار تحقق می یابد. پس حیات طیبه جنبه های گوناگون زندگی متعارف بشر را فرا می گیرد، لذا از آنجا که میان جنبه های گوناگون حیات آدمی، تعامل و ارتباط وجود دارد، نمی توان و نباید در تحقق حیات طیبه هیچ کدام از این شوون را از نظر دور داشت یا به طور نامتوازن به آن ها پرداخت. این شوون عبارت اند از: شأن اعتقادی، اعتقادی و اخلاقی، بدنی و زیستی، اجتماعی و سیاسی، علمی و فناوری، اقتصادی و حرفه ای، هنری و زیبایی شناختی.(همان: ۱۲۲)

۲-۴-۲- اجتماعی بودن در سند ۲۰۳۰

اجتماعی بودن در این سند در چارچوب تلاش اعضاء در راستای صلح جویی و ترویج صلح بازتعریف می شود. یعنی افراد جامعه نسبت به پرهیز از خشونت و جنگ و برقراری صلح تلاش می کنند تا جامعه ای مطلوب و آرمانی داشته باشند که در سایه آن انسان مطلوب و توسعه یافته پرورش یابد. سند در این باره قید کرده است:

«ما به دنبال ترویج جوامع فراگیر، عدالت محور و صلح جو هستیم، جوامعی که به دور و رها از ترس و خشونت هستند. توسعه پایدار در نبود صلح، محقق نمی شود و استقرار صلح نیز

در نبود توسعه پایدار امکان پذیر نیست.» (سند ۲۰۳۰، ۱۱)

نیکبختی و رفاه هم در حکم مکمل و نتیجه این صلح جویی بشمار می آید و در حقیقت رکن دیگر اجتماعی بودن اعضا را نمایان می سازد. به تعبیر دیگر انسان توسعه یافته سند ۲۰۳۰ انسانی است که برخوردار از رفاه و نیکبختی باشد. اجتماعی بودن در این سند بر دو رکن صلح جویی و رفاه همگانی استوار می گردد و برای وصول به هر دو مقصود ناگزیر از برپایی عدالت در جوامع هستیم.

«ما بر آنیم تا تضمین کنیم که همه انسان ها بتوانند زندگی توأم با رفاه و کامیابی داشته باشند و پیشرفت

های اقتصادی و اجتماعی و پیشرفت های مبتنی بر فناوری، با طبیعت همسو باشد.» (سند ۲۰۳۰، ۱۱)

رکن و ضلع سوم اجتماعی بودن در سند ۲۰۳۰ را مشارکت اجتماعی همگان در تحقق

عدالت و صلح و رفاه تشکیل می دهد و بدون این رکن تلاش ها بی نتیجه می مانند:

«ما برآنیم تا برای عملیات یساختن این دستورکار، ابزارهای لازم را در سایه زمینه سازی برای

یک مشارکت جهانی پویا و نوسازی شده برای توسعه پایدار، بر مبنای تقویت انسجام جهانی، با

تمرکز خاص بر نیازهای ویژه فقیرترین و آسیب پذیرترین افراد جامعه بشری و در سایه مشارکت

همه کشورها، تمامی انسان ها و کلیه ذی نفعان مهیا کنیم. پیوندهای متقابل و ماهیت منسجم اهداف

توسعه پایدار، در تضمین به رسمیت شناخته شدن هدف تهیه این دستورکار جدید نقش مهمی دارد.

اگر در تهیه این سند، آمال و خواسته های همه نوع بشر را مد نظر قرار دهیم، آن گاه می توانیم

بگوییم که برای بهبود زندگی همگان، قدم مؤثری برداشت هایم و در این صورت، جهان ما برای

تبدیل شدن به جهانی بهتر، دگرگون خواهد شد.» (سند ۲۰۳۰، ۱۱)

۲-۵- تعهد و مسوولیت پذیری

۲-۵-۱- مسوولیت پذیری از منظر سند تحول بنیادین

آدمی با توجه به آزادی و قدرت انتخابی که برای حرکت در مسیرهای مختلف زندگی یافته

است. تکلیف دارد تا پیوسته و بطور اختیاری و آگاهانه در جهت حق و کمال بکوشد. لذا نسبت به

انجام درست تکالیف فردی و اجتماعی خویش مسئولیت دارد و باید پاسخگو باشد. الزام به این

تکالیف و وظایف فردی یا جمعی نسبت به خداوند، خویشتن، خلق (انسان های دیگر) و خلقت

(سایر موجودات زنده، محیط زیست و حتی موجودات ماوراء طبیعی) متناسب با توانائی و وسع

مکلفین و با رعایت شرایط عمومی تکلیف (عقل، بلوغ، علم، قدرت، اختیار و آزادی) از سوی

خداوند (که رب و صاحب اختیار مطلق امور انسان است) و صرفاً در جهت خیر و کمال بندگان

صورت می پذیرد. عقل نیز امتثال این تکالیف و اطاعت از مولای حقیقی را برعهده لازم می شمارد و نافرمانی از این الزام را ظلم و مستوجب عقاب و مجازات عادلانه می داند. لذا مسئولیت آدمی در بینش توحیدی فقط در مقابل خداوند متعال اصالت دارد. اما در بسیاری از موارد در نظام معیار دینی، ادای برخی وظایف نسبت به افرادی مشخص، ملازم یا مساوق با رعایت حقوق آن‌ها قرار گرفته و از آن‌ها به تعبیر «حقوق الناس» یاد شده است. حتی به سبب تأکید بیش تر به رعایت این گونه تکالیف، رعایت این حقوق بر ادای «حقوق خداوند» مقدم دانسته شده است. بدیهی است در این موارد، انسان باید در خصوص انجام تکلیف خود نسبت به صاحبان این حقوق نیز پاسخگو باشد اما با توجه به این توضیح مشخص می شود که این گونه پاسخگویی و مسوولیت انسان نسبت به دیگران، صرفاً در پرتو مسوولیت در برابر خداوند متعال شکل می گیرد. (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۷۵-۷۴)

مسوولیت پذیری انسان مطلوب در سند تحول بنیادین در عنوانی کلی با نام تکالیف و مسوولیت های تربیتی دولت و خانواده تعریف و تبیین می شود. تکالیف و تعهدات دولت نسبت به حق بر تربیت به سه شکل است:

۱-تعهد به رعایت

۲-تعهد به حمایت

۳-تعهد به زمینه سازی برای تحقق کامل.

در ادامه متذکر می شود که وظایف دولت در خصوص حقوق تربیتی افراد نباید با نقض حقوق دیگر همراه باشد به تعبیر دیگر، دولت باید تربیتی ارائه دهد که موجب ضایع شدن حقوق دیگر، از جمله «حق بر امنیت» نباشد. یعنی نباید نحوه تحقق حقوق مختلف با همدیگر تعارضی داشته باشند. در صورتی که والدین وظیفه تربیتی خود را ایفا نکنند، دولت اسلامی باید این وظیفه را بر عهده بگیرد. اما مسوولیت حفاظت از شئون تربیتی کودکان صرفاً به عهده دولت نیست، بلکه والدین نیز در این امر مسئول اند. در عین حال، دولت می تواند و باید به هنگام وقوع آسیب های مهم تربیتی با دادن گزارش به مقامات صلاحیت دار، موضوع را پیگیری کند و موجبات تعقیب اشخاص حقیقی و حقوقی بزهکار را فراهم آورد. (همان: ۲۱۶)

همچنین در سند تحول در بحث تربیت نیروی انسانی بر رابطه دو سویه مسوولیت پذیری با حق محوری تأکید شده است، مصادیق این رابطه دو سویه عبارت اند از:

الف- رعایت حقوق و تکریم متربیان در عین مسوولیت پذیری آن‌ها نسبت به تکالیف
 ب- رعایت حقوق و تکریم متربیان همراه با لزوم پاسخگویی ایشان نسبت به وظایف محوله.
 ج- رعایت حقوق و تکریم اولیا در عین پاسخگو دانستن ایشان در خصوص انجام وظایف
 تربیتیس خود نسبت به فرزندان.

د- برقراری رابطه مسوولیت و احترام متقابل بین متربیان، متربیان و اولیا.
 ه- مراقبت و دیدبانی فرایندها و جریان‌های تربیت رسمی و عمومی از منظر حقوقی توسط
 نهاد ویژه و مستقل. (همان: ۲۸۳)

۲-۵-۲- تعهد و مسوولیت پذیری در سند ۲۰۳۰

در بخشی از سند ۲۰۳۰ به موضوع تعهد و مسوولیت پذیری اعضا ذیل عنوان اصول و تعهدات
 مشترک ما اشاره شده است. این تعهدات در دو حوزه فردی و اجتماعی قابل تفکیک اند. در بخش
 تعهدات اجتماعی بیشتر بار مسوولیت متوجه دولت‌ها و حاکمیت است اما در بخش فردی
 مسوولیت متوجه تک‌تک افراد هر جامعه است که برای نیل به این تعهدات بکوشند. البته ممکن
 است بعضی از این تعهدات با فرهنگ مذهبی و یا بومی سایر جوامع از جمله جامعه اسلامی ایران و
 بالتبع سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش در تعارض باشد. این اصول از بند ۱۰ تا ۱۳ را شامل
 می‌شود و دایره گسترده‌ای دارد. در بند ۱۰ بر این موضوع تاکید می‌گردد که منشأ دستور کار سند
 ۲۰۳۰، سایر پیمان‌های بین‌المللی از جمله اعلامیه جهانی حقوق بشر، میثاق‌های بین‌المللی حقوق
 بشر (اعم از اروپایی و آفریقایی و آسیایی (قاهره))؛ اعلامیه هزاره و سند پایانی اجلاس جهانی سران
 ۲۰۱۵ ریشه دارد که در همه این‌ها بر حقوق طبیعی انسان و حفظ کرامت او و تعهد و
 مسوولیت او نسبت به دیگر هم‌نوعان و هم‌کیشانانش تاکید شده است و البته یک سند دیگر هم در
 تهیه دستور کار سند ۲۰۳۰ دخیل بوده و آن اعلامیه حق توسعه است و این همان چیزی است که
 مبنا و اساس شناخت ویژگی‌های انسان توسعه یافته در این پژوهش قرار گرفته است.

در بند یازدهم هم نتایج همه کنفرانس‌ها و نشست‌های مهم سران سازمان ملل متحد که
 ناظر به توسعه پایدار بوده‌اند و در شکل‌گیری دستور کار سند ۲۰۳۰ موثر و دخیل بوده‌اند، مورد
 تایید قرار می‌گیرد:

بیانیه ریو پیرامون محیط زیست و توسعه، اجلاس جهانی سران در مورد توسعه پایدار،
 اجلاس جهانی سران در خصوص توسعه اجتماعی، برنامه عمل کنفرانس بین‌المللی جمعیت و

توسعه، برنامه عمل پکن و کنفرانس توسعه پایدار سازمان ملل متحد. علاوه بر این اعضا، اهمیت اقداماتی را نیز که برای پیگیری نشست های یاد شده و نتایج آن ها انجام شده است، مورد تایید قرار داده اند که عبارت است از: نتایج پایانی چهارمین نشست سازمان ملل متحد پیرامون کشورهای دارای پایین ترین سطح توسعه یافتگی، سومین کنفرانس بین المللی در خصوص کشورهای کوچک جزیره ای در حال توسعه، دومین کنفرانس سازمان ملل متحد، پیرامون کشورهای در حال توسعه محصور در خشکی و سومین کنفرانس جهانی سازمان ملل متحد در خصوص کاهش مخاطرات بلایای طبیعی.

۲-۶- عقلائییت و تربیت عقلی

۲-۶-۱- عقلائییت از منظر سند تحول بنیادین

از نظر سند تحول بنیادین عقل ورزی، وجه تمایز نفس انسانی از نفس حیوانی و نباتی است. نفس انسانی، علاوه بر انجام اعمال طبیعی مربوط به نفس نباتی و حیوانی (در حوزه تدبیر بدن)، امتیاز ویژه ای چون عقل دارد. عقل، قابلیت در نوع بشر است که به وسیله آن می تواند در مقام شناخت واقعیت های هستی (با ادراک مفاهیم کلی و استنتاج گزاره های توصیفی از بدیهیات و یقینیات) با روش استدلال و برهان، برخی از آن ها را به صورت یقینی درک کند. همچنین عقل قضایای صادق را از کاذب تشخیص می دهد و در مقام تبیین علی یا پیش بینی وقایع مشاهده پذیر - با ابداع مفاهیم و سازه ها و فرضیه پردازی و آزمون تجربی آن ها - نظریه های ظنی معتبر ارائه می کند یا در مقام مداخله و مهار واقعیت های طبیعی و اجتماعی و رسیدن به اهدافی مشخص، ابزارها، برنامه ها و روش های مناسب را به اتکای قدرت تخیل، خلاقیت و ابتکار خویش ابداع نماید و به کار گیرد لذا تعقل مهم ترین فعالیت آدمی است. (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۶۴-۶۳)

در سند تحول رمزگشایی از حوادث طبیعی و رخدادهای تاریخی و اجتماعی منوط به تعقل است. فعالیت عقل در عین محدود و مخاطره آمیز بودن، امکان دست یافتن آدمی به برخی حقایق فراتاریخی و یقینی در مورد واقعیت هستی و موقعیت وی در آن را فراهم می آورد. آن گاه در پرتو فهم و تفسیر درستی از هستی و موقعیت شایسته انسان فراهم می آید، عقل ورزی در مقام عمل، لوازم عمل بایسته مقتضای این درک و فهم را در زندگی فرد مشخص می کند و تعهد نسبت به آن ها را از طریق تأکید بر هماهنگی نظر و عمل موجب می شود. (همان، ۸۶-۸۵)

گستره عقلائییت در سند تحول بنیادین محدود به این موارد نیست بلکه معیار ارزش های

انسانی هم حسن و قبح عقلی است. به این معنی که عقل می‌تواند ملاک خوبی و بدی افعال اختیاری آدمی را بشناسد. لذا، حکم به خوبی و بدی بعضی از افعال مانند خوبی عدل و بدی ظلم مورد پذیرش همه عقلاست. فقط در یک مورد عقل ناتوان است و آن درک رابطه واقعی میان اعمال اختیاری و آثار و نتایج اخروی آن هاست و در اینجا است که پای وی به میان آمده و بشر را با حقایق ماورایی آشنا می‌سازد و حکم ارزشی (باید و نباید) آنها را بیان می‌نماید. (همان: ۸۹)

عقلانیت در بخشی دیگر از سند تحول بنیادین به عنوان یکی از شاخصه‌ها و مولفه‌های اصول تربیت مورد تاکید قرار گرفته است. در این بخش از سند، بر اساس اصل عقل ورزی از یکسو باید در سیاست‌گذاری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها، ارزیابی‌ها، تصمیم‌گیری‌ها و اقدامات تربیتی، به دستاوردهای معتبر دانش بشری و نتایج پژوهش‌های معتبر و ساز و کارهای استفاده از خرد جمعی مانند مشورت (به شرط سازگاری با مبانی دین اسلام) توجه نمود و از سوی دیگر به مثابه یک عمل فکورانه، مریبان باید تا حد امکان، نسبت به خردورزی و نقادی مداوم عمل خود و دیگران اهتمام ورزند. (همان: ۱۸۶)

۲-۶-۲- عقلانیت مدرن از منظر سند ۲۰۳۰

در هدف چهارم سند به موضوع عقلانیت و تساوی آحاد بشر در بهره‌گیری از فرصت‌هایی که منتهی به علم‌آموزی و عقل‌گرایی می‌گردد تاکید شده است. این هدف بطور مشخص بر تضمین کیفیت آموزش فراگیر و عادلانه و ایجاد فرصت‌های یادگیری مادام‌العمر برای همه متمرکز شده است. راه‌های دستیابی به این هدف از منظر تنظیم‌کنندگان سند ذیل نه محور گنجانده شده است.

۱- تضمین آموزش رایگان همگانی تا دیپلم به صورت رایگان و دسترسی به آموزش‌های

پیش‌دبستانی

۲- توسعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای

۳- دسترسی عمومی به تحصیلات دانشگاهی

۴- ریشه‌کنی نابرابری‌های جنسیتی در آموزش و تضمین دسترسی برابر به همه مقاطع

آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای برای اقشار آسیب‌پذیر از جمله معلولان، افراد بومی و کودکانی که در شرایط آسیب‌پذیر زندگی می‌کنند و یا خود آسیب‌پذیر هستند.

۵- آموزش سواد به بزرگسالان

۶-تضمین این که همه فراگیران به دانش و مهارت‌های لازم برای ترویج توسعه پایدار دست یابند به ویژه از طریق آموزش برای توسعه پایدار و آموزش و ترویج شیوه‌های زندگی پایدار، حقوق بشر، تساوی جنسیتی، ترویج فرهنگ صلح و نبود خشونت، شهروندی جهانی و احترام به تنوع فرهنگی و مشارکت فرهنگ در تحقق توسعه پایدار

۷-بروز رسانی امکانات آموزشی و تامین فضاهای دور از خشونت برای آموزش

۸-افزایش تعداد بورس‌های اعطایی در رشته‌های فنی و حرفه‌ای و فناوری اطلاعات و

مهندسی و علمی

۹- افزایش قابل ملاحظه تأمین معلمان

در این موارد نه گانه آنچه بیش از پیش مطرح شده و به نوعی پایه برای حصول عقلانیت و عقل گرایی بشمار می آید، توسعه آموزش است، آنچه نقص این سند بشمار می آید، آن است که رکن دیگر یعنی پژوهش در کنار آموزش ذکر نشده و فقط تاکید بر تحصیل دانش آموزان و تدریس معلمان و بهبود اوضاع آنها شده است؛ در حالی که بعد پژوهش تکمیل کننده آموزش است و انسان مطلوب انسانی است که برخوردار از روحیه پژوهش باشد.

در بحث توسعه آموزشی باز هم بحث عدالت جنسیتی مطرح شده است چنان که بند چهارم هدف چهارم سند ۲۰۳۰ به موضوع ریشه کنی نابرابری‌های جنسیتی در آموزش و تضمین دسترسی برابر به همه مقاطع آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای برای اقتشار آسیب پذیر اشاره دارد. همچنین از سویی دیگر پرورش و تهذیب نفس، تکمیل کننده آموزش است لیکن در مکتب غربی این پرورش ذیل عنوان‌هایی نظیر ترویج شیوه‌های زندگی پایدار، حقوق بشر، تساوی جنسیتی، ترویج فرهنگ صلح و نبود خشونت، شهروندی جهانی و احترام به تنوع فرهنگی و مشارکت فرهنگ در تحقق توسعه پایدار قرار می‌گیرد که بیشتر از مقوله عدالت اجتماعی اند نه آنچه از تهذیب و تزکیه که مد نظر دین مبین اسلام و سایر ادیان ابراهیمی است.

نتیجه‌گیری

انسان مطلوب در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ویژگی‌های بسیاری دارد که همه این ویژگی‌ها ذیل پنج ویژگی عمده و اساسی قرار می‌گیرند که به ترتیب عبارت‌اند از:

۱- عدالت ورزی

۲- آزادی و اختیار

۳- اجتماعی بودن

۴- تعهد و مسوولیت پذیری

۵- عقلانیت و تربیت عقلی

این پنج ویژگی عمده در سند ۲۰۳۰ هم بطور جسته و گریخته دیده می‌شود. هر چند نگرشی که در این سند با سند بنیادین آموزش و پرورش تفاوت دارد؛ چرا که مقصود سند از انسان، انسان توسعه یافته است نه انسان مطلوب و انسان توسعه یافته کارکردش منطبق با فرهنگ غربی و مکاتب فلسفی مادی‌گرای آن است. لذا این دو سند در عین شباهت در ویژگی‌های فوق‌الذکر دارای تفاوت معنایی و ماهوی هستند.

در بحث عدالت سند تحول بنیادین مبنای عدالت را عدالتی می‌داند که از مبانی وحی و سنت و سیره پیامبر و ائمه اطهار ناشی شده است و سپس اقسام این عدالت را در پهنه اجتماع به شکل عدالت اجتماعی و در پهنه آموزشی به شکل عدالت آموزشی می‌بینیم؛ لکن در سند ۲۰۳۰ این عدالت به شکل عدالت آموزشی جنسیتی و توزیع برابر امکانات در آموزش و بهداشت و ... ظاهر می‌گردد که بیشتر منطبق با مبانی حقوق بشری و اعلامیه‌های مرتبط با آن و همچنین مباحث فیلسوفان غربی در باب عدالت است. این سند هم تا حدی به شعارزدگی دچار شده است و عدالت جنسی‌ای که در جای‌جای اهداف هفده‌گانه‌اش مطرح می‌کند، با فرهنگ ایرانی و اسلامی سازگار نیست چرا که هدف آن نوعی عادی‌سازی روابط میان دو جنس مخالف در لوای توسعه آموزشی و فرهنگی است لذا این سند محل مناقشه واقع گردیده و مسوولان با قید و مشروط آن را پذیرفته‌اند.

در بحث اختیار و آزادی انسان، سند تحول بنیادین اختیار و آزادی انسان را در چارچوبی که شرع و وحی مشخص کرده و در قرآن کریم ذکر گردیده قبول می‌کند فلذا انسان حق ندارد به حدود الهی به بهانه مختار بودن تجاوز کند؛ از واجبات سر باز زند و مرتکب محرمات گردد؛ به تعبیر دیگر حد و مرز اختیار انسان در سند تحول بنیادین مشخص و معین است و اراده خداوند در طول اراده و اختیار انسان قرار دارد و قاهر بر اوست در حالی که در سند تحول بنیادین انسان مختار و فعال‌الما پشاه است و هر کاری که بخواهد می‌تواند در چارچوب ارضای غرایز و

تمایلاتش انجام دهد و حدّ یقینی ندارد مگر آنکه در بعض موارد قانون برای او موانعی مشخص کرده باشد. این آزادی انسان در حقیقت منشأش اومانیزم یا انسان گرایی غربی است که بر پایه اصالت ماده و ماتریالیستی بنا شده و قائل به این موضوع است که انسان فقط جسم است و روح او هیچ سهمی از زندگی در دنیا ندارد؛ فلذا جسم تعیین می کند که کجا رود و چکار کند.

در بحث اجتماعی بودن، سند تحول بنیادین، اجتماعی بودن را در سایه حل شدن فردیت فرد در جامعه تعریف نمی کند بلکه معتقد است انسان با حفظ فردیت خود می تواند در جامعه ایفای نقش کند و از مسوولیت های اجتماعی برخوردار باشد؛ لیکن در سند ۲۰۳۰ فردیت فرد در قراردادهای اجتماعی حل می گردد و آنجا که پای قانون در میان است فرد هیچ اختیاری از خود ندارد، همه آحاد جامعه باید برای صلح و آشتی و عدالت که آروز و آمالی همگانی است تلاش کنند تا جامعه ای که مطلوب است محقق گردد؛ اما از آنجا که تعریف هر یک از این جوامع از ارزش ها و هنجارها متفاوت است لذا این تلاش با کندی صورت می گیرد.

همچنین در سند ۲۰۳۰ به موضوع تعهد و مسوولیت پذیری اعضا ذیل عنوان اصول و تعهدات مشترک ما اشاره شده است که این تعهدات در دو حوزه فردی و اجتماعی قابل تفکیک اند. در بخش تعهدات اجتماعی بیشتر بار مسوولیت متوجه دولت ها و حاکمیت است اما در بخش فردی مسوولیت متوجه تک تک افراد هر جامعه است که برای نیل به این اصل و تعهدات بکوشند. البته ممکن است بعض ازین تعهدات با فرهنگ مذهبی و یا بومی سایر جوامع از جمله جامعه اسلامی ایران و بالتبع سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش در تعارض باشد. این اصول از بند ۱۰ تا ۱۳ را شامل می شود و دایره گسترده ای دارد.

منابع

- جهانگیری، محسن (۱۳۶۷). محیی‌الدین بن عربی؛ چهره برجسته عرفان اسلامی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران، چاپ سوم.
- دشتی، محمد (۱۳۸۴). انسان کامل در فصوص و مثنوی، هفت آسمان، ۲۸.
- زیباکلام، فاطمه (۱۳۷۸). سیر اندیشه فلسفی در غرب، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- ژیلسون، اتین (۱۳۵۷). نقد تفکر فلسفی غرب، ترجمه احمد احمدی، تهران: حکمت.
- طایی، حسن (۱۳۷۵). توسعه پایدار با تأکید بر سرمایه انسانی، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، جلد اول، دانشگاه علامه طباطبائی.
- طباطبائی، محمد حسین (۱۳۷۷). اصول فلسفه و روش رئالیسم، با پاورقی: استاد مرتضی مطهری، تهران: صدرا، چاپ ششم.
- عفیفی، ابوالعلاء (۱۳۸۰). شرحی بر فصوص الحکم (بررسی و نقد اندیشه ابن عربی)، ترجمه: نصرالله حکمت، تهران: انتشارات الهام.
- فرمانتل، آن (۱۳۴۵). عصر انتقاد، فلاسفه قرون وسطا، ترجمه احمد کریمی، تهران: امیرکبیر.
- کلینی، محمدبن یعقوب (۱۳۶۳). اصول کافی، تصحیح و تعلیق: علی اکبر غفاری، تهران: دارالکتب الاسلامیه، چاپ پنجم.
- لاسکم، دیوید (۱۳۸۰). تاریخ فلسفه غرب، تفکر در دوره قرون وسطا، ج ۲، ترجمه محمدسعید حنایی کاشانی، تهران: قصبده.
- مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- نصری، عبدالله (۱۳۷۶). سیمای انسان کامل از دیدگاه مکاتب، تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی، چاپ چهارم.