

فصلنامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)

سال دوازدهم، شماره ۴۲، تابستان ۱۳۸۱

## نوگرایی و آموزش و پرورش در جهان اسلام

دکتر حجت صفر حیدری \*

### چکیده

این مقاله به بررسی اثرات نوگرایی در جوامع اسلامی و آموزش و پرورش آنها می‌پردازد. در دو سده اخیر نوگرایی تمامی ابعاد زندگی مسلمانان را تحت تأثیر قرار داده است. یکی از نتایج این نوگرایی بحران هویت بود. در رویارویی با نوگرایی، سنت‌گرایان آنرا نفی نمودند، در حالی که نسل‌های جوان به صورت افراطی به آن روی آوردند. اینک ما می‌دانیم که هیچ یک از این دو رویکرد نمی‌تواند مناسب باشد. رویکرد سومی نیز در جهان اسلام به وجود آمد که خواهان تلفیق میان جنبه‌های مثبت تمدن مدرن با ارزش‌های اسلامی بود. در حال حاضر یکی از مهم‌ترین وظایف نظام آموزشی در جوامع اسلامی حل مشکل هویت است. برای انجام این کار، مدارس ما باید سه کار را انجام دهند: الف) جنبه‌های مثبت و منفی نوگرایی را معرفی نمایند، ب) شناختی درست و پویا از میراث اسلامی ارائه کنند، ج) الگوی اسلامی مناسبی را فراهم سازند که نیازهای انسان مدرن را برآورد. این مقاله با تأکید بر رویکرد سوم به بررسی سیمای کلی نظام‌های آموزشی جوامع اسلامی در دوران مدرن می‌پردازد.

**واژگان کلیدی:** نوگرایی، آموزش و پرورش، جهان اسلام.

تاریخی مدرنیته «... به شیوه‌هایی از زندگی یا سازمان اجتماعی مربوط می‌شود که از سده هفدهم به بعد در اروپا پیدا شد و به تدریج نفوذی کم و بیش جهانی پیدا کرد.» (گیدنز، ۱۳۷۷، ص ۴)  
درباره این که بنیاد متافیزیکی جهان مدرن چیست، دیدگاه‌های گوناگونی وجود دارد. خواه همچون یاسپرس بنیاد جهان مدرن را با انگیزه‌ای دینی تفسیر کنیم (آغاز و انجام تاریخ، ۱۳۷۳)؛ و خواه همچون هادیگر بنیاد آنرا در دو گانگی عین و ذهن یا ابژه و سوژه خویش پیدا کرده است. او از یک سو، نیکبختی خویش را در برخورداری از همین مواهب دنیوی تعریف نمود (اولیچ ۱۹۶۸) که این نگرش به نوبه خود به رشد علم و فن جدید و تجارت و انباشت ثروت در نزد طبقه بورژوا انجامید (وندال، جلد اول، ۱۳۷۶، راسل، جلد دوم، ۱۳۶۵)؛ و از سوی دیگر با تاکید بر خرد فردی به عنوان تنها معیار شناسایی، به مبارزه با باورهای دینی و سنتی پیشینیان برخاست. این مبارزه طلبی انسان جدید، در سخن بسیار معروف دکارت «من شک می‌کنم پس هستم» به خوبی مشهود است. آشکارترین ویژگی فرهنگ مدرن در همین وجه مبارزه طلبی آن نهفته است. جوامع اسلامی در دوران آشنایی خود با این فرهنگ، به روشنی حالت مبارزه طلبی و تهاجمی آنرا تجربه نموده‌اند.

## نوگرایی و جوامع اسلامی

با تحول نگرش آدمی نسبت به خود و جهان در همه ابعاد زندگی او تغییری عمیق رخ نموده است. و همانگونه که پیش از این گفته شد، نوگرایی را باید مولود چنین تحولی دانست. جوامع اسلامی و نهادهای آموزشی آن نیز از این تحول تأثیر بسیاری پذیرفته‌اند.

جوامع اسلامی از حدود دویست سال پیش به این طرف با نوگرایی که باحمله بی‌امان و رو به گسترش اروپایی‌ها همراه بود، آشنا گردیدند. شکست مسلمانان در نبردهایی که با آنها داشتند. زمینه را برای پذیرش نهادها و نظام‌های مدرن فراهم نمود. به عنوان نمونه آشنایی ایرانی‌ها با تمدن اروپایی‌ها با به کارگیری تفنگ و دیگر ادوات جنگی گرم، بوده است. (اردکانی، جلد اول، ۱۳۷۰).  
با این همه جوامع اسلامی آمادگی لازم را برای پذیرش همه جانبه تمدن جدید نداشتند. زیرا نوگرایی مورد نظر اروپایی‌ها با ترویج مسیحیت و اروپائی‌گرایی توأم بود که در بطن خود نوعی هجوم به ایمان و اعتقاد اسلامی را به همراه داشت (سقیب، ۱۹۷۷ صص ۳۷-۷۵). اروپایی‌ها میل به

از میان بردن ایمان دینی و فرهنگی جوامع اسلامی را حتی به صورت آشکار بیان می کردند. به نظر آنها جوامع عقب مانده غیراروپایی انگاه می توانستند به تمدن روی آورند که مسیحی شوند و الگوی تمدنی اروپایی ها را بپذیرند. اظهاراتی از این نوع بود که طولی نکشید خشم مسلمانان را در سرتاسر جهان اسلام علیه نوگرایی برانگیخت.

بعضی از علمای اسلامی از ترکیه تا مصر و پاکستان علیه نوگرایی که روس ها، فرانسویان و انگلیسی ها به ترویج آن می پرداختند، فتوایی صادر کردند<sup>۱</sup>. (همان ص ۸۹) با این همه روند نوسازی در جهان اسلام هیچگاه متوقف نشد. نادیده گرفتن تمدن مدرن و نهادهای آن و مزایایی که از آنها حاصل می گردید، تنها به زیان جوامع اسلامی منتهی شد. نتیجه آنکه کشورهای مسلمان عقب مانده تر و فقیرتر شدند.

تا نیمه دوم قرن نوزدهم که حکومت های استعماری اروپایی سیطره خود را بر بخش وسیعی از جهان اسلام گستراند، مسلمانان تنها دو راه پیش روی خود داشتند: یا اینکه که می بایستی در محدوده سنت های خویش بمانند و به گذشته پرافتخار خود دل خوش کنند که به چیزی جز عقب ماندگی بیشتر نمی انجامید؛ و یا این که بر آن می شدند تا توانایی های از کف داده خود را بازابند. خوشبختانه علی رقم واکنش های شدید سنت گرایان راه دوم انتخاب شد. رهبران اسلامی چون سید جمال الدین، محمد عبده و دیگران بر آن شدند که هم کیشان خود را برای مشارکت در نوسازی که فوری و ضروری به نظر می رسید، متقاعد سازند. با این نگرش بود که نوسازی دفاعی آغاز گردید و تا پس از جنگ جهانی دوم که بسیاری از سرزمین های اسلامی به استقلال دست یافتند ادامه یافت.

نوسازی دفاعی پنج هدف را دنبال می نمود:

- ۱- آماده سازی مسلمانان برای مشارکت در نظام اقتصادی و مدیریتی جدید که با یادگیری زبان و
- ۲- مهارتهای جدید کشورهای استعماری همراه بود.
- ۳- آماده کردن جوامع اسلامی برای استقلال و خود فرمانی.

۱. البته بسیاری از علمای دینی نیز بودند که ضدیتی با نوگرایی نداشتند. نمونه بارز آن می توان به طرفداری علمای طراز اول شیعه چون آیت الله بهبهانی، طباطبایی و نجم آبادی از ایده های نهضت مشروطه در ایران اشاره نمود.

اقتصادی و اجتماعی می‌انجامد. از اینرو کشورهای اسلامی باید راهی بجویند که در کنار حفظ میراث فرهنگی خود، از مظاهر جهان مدرن برخوردار گردند. چنین کاری از یک سو متضمن شناختن نوگرایی و ویژگی‌های برجسته آن است و از سوی دیگر یگانه ساختن جنبه‌های به کار بردنی آن با میراث اسلامی.

جوامع اسلامی اینک با بحران‌های عمیقی مواجه‌اند که حاصل آشنایی آنان با جهان مدرن است. این بحران‌ها در همه زمینه‌های سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و تربیتی به وجود آمده است که به آنها اشاره‌ای می‌کنیم.

۱- جنبه سیاسی: یکی از جنبه‌های برجسته حکومت‌های مدرن پذیرفتن حق برابری تمامی شهروندان است در برابر قانون. در این نوع حکومت‌ها نخبگان جامعه برای اداره جامعه از طریق نظام نمایندگی انتخاب می‌شوند. دولت‌های مدرن خود را نسبت به رفاه شهروندان و ارتقاء سطح اخلاق عمومی آنها مسئول می‌دانند.

با این همه در جهان اسلام کم‌تر کشوری یافت می‌شود که از حکومت قانونی مبتنی بر حمایت مردم برخوردار باشد. رهبران این جوامع بی آنکه اعتنایی به قانون داشته باشند حکم می‌رانند و برای ایجاد رابطه‌ای نزدیک همراه با تفاهم با مردم ارجحی قائل نیستند. اگرچه اسلام درباره مسائل عمومی جامعه بر اصل شورا و مشورت تاکید نموده است، با این همه حکومت‌های اسلامی کنونی نتوانسته‌اند نظام مردم سالاری مبتنی بر مشارکت عمومی را نهادینه نمایند.

۲- جنبه اقتصادی: از لحاظ اقتصادی اگر چند کشور ثروتمند نفت خیز را کنار بگذاریم، اکثر کشورهای اسلامی جز کشورهای رشد نیافته محسوب می‌شوند. کشورهای اسلامی به جای ایجاد نظام اقتصادی تولید محور به بازارهای آماده‌ای برای مصرف کالاهای تولیدی جوامع صنعتی تبدیل شده‌اند. این وضعیت توان بالقوه تولیدی آنها را به ویرانی کشانده است. از این رو همواره خود را نیازمند کمک‌های مادی و فنی کشورهای صنعتی می‌یابند.

انتقال بدون دقت فن آوری غربی و ناسازگار بودن آن با فرهنگ و ارزش‌های مورد قبول جوامع اسلامی از یک سو به ویرانی و نابودی این ارزش‌ها و باورها منتهی شده است و از سوی دیگر، کارایی علوم و فنون مدرن را نیز با کاهش همراه نموده است. انتقال فن آوری مدرن نه تنها

ارزش‌های فرهنگی جوامع مدرن را بر جوامع اسلامی تحمیل نموده است، بلکه بحران‌های اقتصادی چون بیکاری کارگران فاقد مهارت را نیز باعث گریده است. نخبگان حاکم در این جوامع با انحصاری کردن همه امکانات اقتصادی جامعه به نفع خود، به نابرابری‌های عمیق در توزیع ثروت دامن زده‌اند. (میردال، ۱۹۷۷، ص ۴) نگاهی به آینده جوامع اسلامی نشانگر این نکته است که روند نامطلوب کنونی در طی سال‌های آتی افزایش خواهد یافت. (سردار، ۱۹۷۷)

۳- جنبه اجتماعی: از لحاظ اجتماعی سیاست‌های نوسازی به تقلید کورکورانه از تحرک اجتماعی جوامع صنعتی و غربی انجامیده است بدون آنکه به فرهنگ بومی و یا ساختار اجتماعی جوامع اسلامی توجهی شده باشد. شهرنشینی زمینه افزایش مهاجرت را فراهم نمود که به نوبه خود باعث فقر جوامع روستایی گردید. از سوی دیگر مهاجرت، پیوندهای قومی و قبیله‌ای مسلمانان را کاهش داد. مهاجرت دشواری‌های بزرگی چون مسکن، حمل و نقل و آموزش و پرورش، بهداشت، کار و امنیت را با خود به همراه آورد. علاوه بر موارد مذکور، می‌توان از بحران‌های محیط زیست، چون ایجاد محله‌های فقیرنشین، اجاره نشینی، آلودگی آب و هوا و خاک که نتیجه بر انگیختن شوق زندگی بدون مطالعه در شهر است، نام برد. درباره کشاورزی که در حال حاضر اصلی‌ترین شکل فعالیت اقتصادی در جهان اسلام است می‌توان به این نتیجه رسید که: «یک چیز قطعی است: شهرنشینی، جهان اسلام را به آن نوسازی آرمانی موعود نمی‌رساند، بلکه به فروریزی نظام حمایتی زندگی می‌انجامد و همچون شر غیرقابل اجتناب، دامن نظام‌های موجود شهرهای اسلامی را که اکنون در کارند می‌گیرد...» (سقیب، ۱۹۷۷ ص ۵۲)

در کنار عوامل فوق می‌توان از ناکامی و تضادهایی که در نتیجه نابرابری‌های توزیع ثروت و فرصت‌های اجتماعی به وجود آمده است نام برد. تعداد اندکی همه امکانات را در اختیار گرفته‌اند و اکثریت در وضعیتی آسیب پذیر به سر می‌برند. بورا کسی‌های مدنی و نظامی با نادیده گرفتن حقوق شهروندان، بر آنان مسلط گردیده‌اند. از این رو جای تعجب ندارد که آنهایی که قادر نیستند تا نظام بوروکراتیک را در کشورهای خود دگرگون سازند و از این راه رغبت‌های خویش را بر آورند خود را بی پناه می‌یابند و مهاجرت به دیگر کشورها را بر می‌گزینند و میلی به بازگشت ندارند. «همانجا» مهاجرت نخبگان و نیروهای کار از جمله مسائل شایع جوامع اسلامی محسوب

می‌شوند. نقش و سائل ارتباط جمعی در جوامع اسلامی از به وجود آمدن این وضع بی‌تأثیر نیست. مجلات، موسیقی‌ها، تلویزیون و دیگر وسایل ارتباط جمعی در این جوامع به عرضه محصولات مدرن می‌پردازند بی‌آن‌که به ناهمگونی آنها با باورهای فرهنگی واقف باشند.

۴- آموزش و پرورش و فرهنگ: در نتیجه رخنه تمدن مدرن در جوامع اسلامی وضعیت آموزشی و فرهنگی این جوامع شدیداً آسیب یافته است. ناهمگونی نظام آموزشی مدرن با زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی جوامع اسلامی مانع جدی سر راه ریشه دواندن این نظام در جوامع مذکور گردیده است. این وضع به نوبه خود باعث عدم کارایی آن در جوامع اسلامی گردید، از این رو به چیزی سطحی و تقلیدی تبدیل شده است. نظام‌های آموزشی جوامع اسلامی کم و بیش از نگرش اومانیستی و سکولاریستی نظام آموزشی مدرن تأثیر پذیرفته است. ترویج علم‌گرایی و اعتماد بسیار به آن، کاربست تکنولوژی مدرن در مراکز آموزشی که بتدریج نیز رو به گسترش است بی‌آن‌که به تأثیرات عمیق آن بر زندگی فردی و اجتماعی آدمی توجه شود، اشاعه فن و علم جدید در قالب محتوای آموزشی و تخصص‌گرایی از جمله این تأثیر پذیریهاست.

نتیجه چنین روندی بیگانه شدن جوانان از میراث فرهنگی خودی است. در نگاه بسیاری از جوانان در جوامع اسلامی فرهنگ و اندیشه‌های مدرن چهره‌ای آرمانی یافته است<sup>۱</sup>، از اینرو تحت تأثیر نوعی خواب مصنوعی، به غلط ارزش‌های جوامع مدرن را به ارزش‌های خودی ترجیح می‌دهند. در چنین وضعیتی جوانان مسلمان فرهنگ و تمدن خود را قدیمی، ماقبل مدرن و غیر علمی می‌خوانند. جوان مسلمان امروز کم‌تر به این نکته آگاهی دارد که تمدن مدرن اروپایی مرهون کوشش‌های متفکران اسلامی است. درباره تأثیر اندیشه و میراث اسلامی در تمدن غرب پرفسور مهدی نخستین (۱۹۶۵) می‌نویسد: «اروپا در قرون وسطی قرار داشت وقتی که مسلمانان فصلی رنگارنگ را در تاریخ آموزش و پرورش نگاهاشتند. بسیاری از بزرگ‌ترین کمک‌های آنان

۱. البته میزان تأثیر پذیری از فرهنگ مدرن غرب در همه جوامع اسلامی به یک اندازه نیست. بعنوان نمونه انقلاب اسلامی در کشور ایران زمینه‌ای را فراهم ساخت که جوانان بیش از پیش به ماهیت سکولار و غیر ارزشی فرهنگ مدرن غربی آگاهی یابند. با اینهمه از آنجایی که ابزارهای تبلیغاتی بطور گسترده در اختیار غربی‌هاست گسترش چنین آگاهی نیازمند کوشش‌های آگاهانه بسیار و حساب‌شده‌ای است.

به ویژه به آموزش و پرورش غرب به خاطر تعصب‌های مذهبی، موانع زبانی، زوال فرهنگ اسلامی و عدم دسترسی به مواد تاریخی برای تاریخ نگاران غربی آموزش و پرورش، نادیده گرفته شد.» (ص ۱۹۱). به نظر او اروپائیان در طی قرون ۱۲ و ۱۳ از طریق غرب عالم اسلام با میراث و اندیشه‌های اسلامی آشنا شدند. «این تماس از دو طریق اصلی انجام گرفت: یک از این راه‌ها محققینی بودند که در دانشکده‌ها و دانشگاه‌های اسپانیا، سیسیل و جنوب ایتالیا تحصیل می‌کردند. راه دیگر تماس مستقیم محققین لاتینی بود با کتاب‌های اصیل اسلامی که عاقبت اکثر این مهم‌ترین آثار به لاتین و دیگر زبان‌های اروپایی ترجمه گردید.» (همان، ص ۱۹۴) از این رو لازم است این باور را در جوانان به وجود آوریم که اندیشه‌های اسلامی با علم و توسعه ضدیت ندارد.

در حال حاضر ایده‌های سکولاری از انسان. جامعه و دانش به نهادهای تربیتی در جهان اسلام رخنه کرده است، گرچه بسیاری از این نهادها برانند که به ارتقاء فرهنگ و ارزش‌های اسلامی می‌کوشند. اولین کنفرانس جهانی درباره آموزش و پرورش که در آوریل ۱۹۷۷ در مکه برگزار شد به روشنگری این نکته پرداخته است: «به راستی شرایط موجود نهادهای تربیتی کنونی کشورهای اسلامی منعکس کننده آرمان‌های اسلامی نیست؛ این نهادها نقش حقیقی خود را در آموزش و پرورش ایمان، اندیشه و عمل اسلامی نسل جوان ایفاء نمی‌کنند؛ و همین امر در حال حاضر شکاف تأسف باری را در آموزش و پرورش جهان اسلام به وجود آورده است؛ نظام تربیت دینی، از علوم دنیوی بیگانه گردیده و از سوی دیگر آموزش و پرورش دنیوی به همان اندازه با مذهب بی ارتباط است. چنین دسته‌بندی با مفهوم حقیقی اسلامی آموزش و پرورش ناسازگار است و امکان این که فرآورده‌های هر دو نظام، اسلام را به عنوان نگاهی جامع و یگانه به زندگی ارائه کنند، از میان می‌برد.» (سقیب، ۱۹۷۷ ص ۵۳). چنین نگاه دو گانه‌ای به آموزش و پرورش زمینه‌ای شده است که اندیشه و ارزش‌های غربی، به عنوان ارزش‌های خواستنی و جذاب که به کار زندگی دنیوی می‌آید پذیرفته شوند.

با این همه نمی‌توان ناسازگاری‌های میان آموزش و پرورش اسلامی و مدرن را نادیده گرفت. همان گونه که گفته شد، بنیاد آموزش و پرورش مدرن بر اومانیزم از یکسو، و پذیرفتن دگرگونی در همه چیز به عنوان یک اصل اساسی از سوی دیگر، استوار است. اگر چه در آموزش و پرورش

دینی انسان فاقد احترام و اهمیت نیست، اما انسان به خودی خود هدف محسوب نمی‌شود. (باقری ۱۳۷۰، شریعتمداری ۱۳۶۰) انسان آرمانی دینی، انسان الهی و اخلاقی است. از این رو در نظام آموزش دینی اصل دگرگون پذیری در همه چیز پذیرفتنی نیست. به سخن دیگر، نظام تربیت دینی در حالی که نیازها، موضوعات و واقعیت‌های متغیر و یافتن راه حل‌های متناسب برای پاسخ‌گویی به آنها را نادیده نمی‌گیرد، در صدد تحقق ایده‌ها هدف‌ها و آرمان‌های خاصی است.

از سوی دیگر در نظام‌های آموزشی مدرن اصل دگرگونی پذیری در همه امور، از جمله انسان و هدف‌های او مورد پذیرش و تأکید شدید قرار گرفته است. بنیاد متافیزیکی نظام‌های آموزشی مدرن، جهان‌انسان را یک پارچه در حال تغییر و دگرگونی می‌بیند. از این رو هدف آموزش و پرورش چیزی همانا بر آوردن نیازهای انسان در حال تغییر و در نتیجه سازگاری با محیط است. این چگونگی به ویژه در قرون ۱۹ و ۲۰ که در نتیجه انقلاب صنعتی و ورود دانش و تکنولوژی مدرن، تحولی بنیادی در جوامع اروپایی اتفاق افتاد به روشنی مشهود است.

ورود جوامع اروپایی به عصر صنعتی نه تنها ماهیت این جوامع را با دگرگونی مواجه نمود، بلکه بر کارکردهای نظام آموزشی آنها نیز تاثیرات دامنه داری گذارد. در حالی که نظام‌های آموزشی در جوامع سنتی - علی‌رغم تنوع آنها - انتقال سنت‌ها، باورها و ارزش‌های معینی را کارکرد اساسی خود قلمداد می‌کردند، در دوران مدرن با زوال سنت‌ها، بر آوردن نیازهای اقتصادی، نظامی و سیاسی در حال دگرگونی وظیفه اساسی نظام‌های آموزشی گردید. (برزینکا، ۱۳۷۱)

برزینکا عواملی چون پیشرفت فنون و گسترش تجارت، رشد جمعیت، شهرنشینی و توسعه شهرها، تحرک و ریشه کن شدن را از جمله علت‌های این دگرگونی معرفی می‌کند. (همان صص ۷۷-۸۹). گسترش افق ذهنی انسان مدرن با زوال معیارهای زندگی پیشین همراه است. در این وضعیت دیگر هیچ معیاری برای رفتاری وجود ندارد که تمام اعضای یک جامعه آن را بپذیرند. روشنی بیش از حد شعور انسان شک و تردیدی را در کلیه زمینه‌ها به وجود می‌آورد که مثل خوره پیش می‌رود و هیچ مانعی نیز قادر به جلوگیری از آن نیست. کلیه قوانین و مقررات بشری



در نظر او مشروط و محدود به جریانات تاریخی می‌شوند. آنها نمی‌توانند ارزش مافوق طبیعت و ماورای زمان داشته باشند و از این رو تعهدی برای وجدان بشری ایجاد نمی‌کنند. (همان ص ۸۶)

روشن و آشکار است که نظام آموزشی سنتی قادر به پاسخ‌گویی به نیازهای جوامع مدرن صنعتی نبود. از چنین بود که اصلاحات نظام‌های آموزشی برای همگامی آنها با تحولات صنعتی و اقتصادی لازم و ضروری بود. اینک زمینه مناسب برای طرح این پرسش هربرت اسپنسر فراهم آمده بود که چه دانشی بیشترین ارزش را برای آموختن دارد. اصلاحات آموزش متوسطه به عنوان مقطعی که به تربیت نیروی انسانی مورد نیاز بازار کار می‌پردازد، الویت یافت. جهش ناگهانی شکوفایی اقتصادی که در نیمه قرن گذشته (قرن نوزدهم) صورت گرفت، نیاز به افراد متخصص را در تمام مشاغل بالا افزایش داد و راه رسیدن به این مشاغل مطلوب نیز نهایتاً بایستی از طریق مدارس متوسطه طی می‌شد. از این رو در مدت خیلی کوتاهی تعداد این مدارس به چندین برابر افزایش یافت و به عنوان وسیله‌ای برای نیل به ترقی و پیشرفت اجتماعی در نظر گرفته شد. (همان ص ۱۲۵)

در طی دو قرن اخیر کشورهای آسیایی و آفریقایی نیز با تاثیر پذیری از جوامع اروپایی به نوسازی اجتماعی و آموزشی خود پرداختند (گاستون میالاره و ژان ویال، ۱۳۷۰). به عنوان نمونه کشور ایران از دوران حکومت صفویه به تدریج با تمدن مدرن اروپایی آشنا گردید (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰، ص ۱۲) اما آشنایی بدون واسطه ایرانیان با دانش و تمدن اروپایی در دوران قاجاری حاصل شد (همان ص ۴۹). در این میان سهم عباس میرزا در اصلاح نظام اداری و ارتش قابل توجه بود (همان صص ۶۲-۵۱). تاسیس دارالفنون زمینه مناسبی را برای توسعه علوم و فن جدید در ایران فراهم نمود. برای انجام این کار امیر کبیر از استادان خارجی که عمده آنها از کشورهای غیر استعماری بودند دعوت نمود تا در دارالفنون تدریس نمایند (آراسته ۱۹۶۹، صفار حیدری ۱۳۷۰، ص ۲۰۷) در دوران حکومت خاندان پهلوی نوعی الگوبرداری افراطی از تمدن غرب آغاز گردید. به عنوان نمونه در دوران حکومت رضاخان برای زوال میراث سنتی و فرهنگی مردم ایران - که به عنوان سدی بر سر راه نوسازی محسوب می‌شد - بازار داخلی برای ورود انواع کالاهای خارجی باز شد. نتیجه چنین سیاستی نابودی تدریجی تولیدات سنتی و بومی بود (صفار

حیدری (۱۳۷۰، ص ۲۱۰) در استقرار نظام آموزشی جدید - به ویژه در بخش متوسطه - از کشورهایی چون فرانسه تقلید گردید (همان ص ۱۶۸). با فروپاشی حکومت پهلوی و استقرار جمهوری اسلامی در بخش‌های گوناگون نظام آموزشی - به ویژه در بخش آموزش متوسطه - تجدید نظری بنیادی پدید آمد. طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران مصوب سال ۱۳۶۷ و کلیات نظام جدید آموزش متوسطه که در سال ۱۳۷۳ به تصویب رسید نمونه‌ای از کوشش‌هایی است که در این زمینه انجام گرفته است.

از جمله دیگر کشورهای آسیایی که تحت تاثیر اندیشه‌های مدرن اروپایی و امریکایی قرار گرفتند و به اصلاح و نوسازی نظام اجتماعی و آموزشی خود پرداختند می‌توان از چین و ژاپن نام برد. به عنوان مثال کشور چین در نیمه دوم قرن نوزدهم در پی شکست‌های نظامی از فرانسه و ژاپن درصدد اصلاح نظام آموزشی خود بر آمد (گاستون میالاره و ژان ویال، ۱۳۷۰ جلد اول، ص ۲۸) و برای انجام این کار از امریکا و دیگر کشورهای اروپایی الگوبرداری نمود. (همان، ص ۳۳). نوسازی نظام آموزشی ژاپن نیز از وضعیتی مشابه برخوردار بوده است. در اوایل قرن بیستم اندیشه‌های دیویی سهم قابل ملاحظه‌ای در تحول نظام آموزشی این کشورها داشته است. (همان ص ۳۵، نفیسی ۱۳۶۶، ص ۲۹).

در بررسی روند نوسازی نظام‌های آموزشی نمی‌توان سهم فیلسوفان آموزش و پرورش را در کنار عوامل دیگر نادیده گرفت. جان دیویی از جمله این فیلسوفان است. اهمیت دیویی از این نظر است که در طی نیمه اول قرن بیستم اندیشه‌های او زمینه اصلاحات نظام‌های آموزشی کشورهای بسیاری را فراهم نمود. همان گونه که کورتیس و بولتوود (۱۹۷۵) نوشته‌اند از اندیشه‌های کمتر فیلسوفی چون دیویی در زمان حیات او تا این اندازه استقبال شده است. اندیشه‌های او نه تنها در کشورهای اروپایی، بلکه در کشورهایی چون شوروی سابق، ترکیه، مکزیک، برزیل، آرژانتین رواج یافت (ص ۴۶۸). در ادامه به بررسی اجمالی اندیشه‌های تربیتی دیویی و تقابل‌های آن با دیدگاه‌های تربیتی اسلامی می‌پردازیم.

از نظر دیویی آموزش و پرورش چیزی جز کوشش برای سازگار کردن فرد با اجتماع در حال تغییر نیست. (کورتیس و بولتوود ۱۹۷۵، باقری ۱۳۶۶) او که تحت تأثیر تئوری تحولی لامارک<sup>۱</sup> (پرکینسون، ۱۹۹۳) قرار داشت آموزش و پرورش را به طبیعت عمل گرا و از لحاظ هدف اجتماعی سودمدار می‌خواند. (ال تام، ۱۹۷۷ ص ۳۶) دیویی آموزش و پرورش را نمونه والگویی از وضعیت‌های اجتماعی اطراف کودک می‌داند، بنابراین او هدف از تربیت کودکان را آماده کردن آنها برای حال و نه آینده می‌بندارد (دیویی، ۱۳۶۹، شریعتمداری ۱۳۶۴) و یکی از معیارهای معتبر تشخیص هدف‌های آموزش و پرورش را «فعالیت‌های فعلی و جاری کودک» قلمداد می‌کند. (شاتو، ۱۳۷۲، ص ۳۰۲). دیویی همین نکته را در مورد یک برنامه خوب بیان می‌کند و می‌نویسد: «این که دانش آموزان باید با موضوعات علمی آشنا شوند و با حقایق و قوانین آن از طریق تماس با کاربرد اجتماعی معمولی آن شروع کنند یکی از اصول مطلوب و صحیح آموزش و پرورش است». (دیویی ۱۳۶۹، ص ۹۴). به نظر او: «با ظهور دموکراسی و رشد شگفت انگیز صنعتی شدن کنونی، عملی نیست که پیش بینی نماییم تمدن در سال‌های بیست چگونه خواهد بود. از این رو عملی نیست که کودک را برای موقعیت‌هایی که بکلی ناشناخته‌اند آماده نماییم». (ال تام، ۱۹۷۷ ص ۳۶)

بدین سان در محتوای آموزشی دیویی برای سنت به عنوان هدف جایی وجود ندارد. آنچه مهم است این است که به اتکاء روش‌های سودمند، توانایی‌های عقلانی و واکنش‌های هوشمندانه به محرک‌های اجتماعی را در کودک پیورانیم.

نگاه دیویی به نقش آموزگار با ایده او درباره وظایف مدارس هماهنگی دارد. وظیفه آموزگار دادن اطلاعات خاصی به کودک نیست تا او عادت‌ها و یا دانش‌های از پیش تعیین شده‌ای را

---

۱. بنظر لامارک انواع جانوران از طریق حل مسائل مربوط به سازگاری تکامل می‌یابند. با حل چنین مسائلی موجودات زنده ویژگی‌ها را کسب می‌کنند که از لحاظ زیستی به نسل‌های بعدی منتقل می‌سازند. دیویی نیز بر همین اساس معتقد گردید که موجودات انسانی با حل مسائل به کسب دانش می‌پردازند و سپس آنرا از طریق آموزش به جوانان منتقل می‌سازند. بنظر دیویی آموزگاران با طرح مسائل بطریقی می‌گذارند تا دانش آموزان به کشف آنچه آنها منظور دارند که آموخته شود، دانش خود را منتقل سازند. (ص ۶)

کسب نماید، بلکه او تنها عضوی از اجتماع مدرسه است و از این رو باید بکوشد تا زمینه‌ای فراهم نماید که کودک بتواند بیاموزد که به محرک‌های اجتماعی چگونه پاسخ دهد. «آموزگاری که می‌تواند با ذهنی باز با آینده رویا رو شود و در عین حال آماده است که خطر برخورد دانش جدید، تجربه‌های و ایده‌های نو با اذهان دانش آموزان را بپذیرد این آمادگی را دارد که از دخالت در وضعیت طبیعی یا اجتماعی که آموزش و پرورش بایستی در آن اتفاق افتد، پرهیز کند، مگر این که آنرا برای کودک فهم پذیر سازد.» (کورتیس و بولتوود، ۱۹۷۵ ص ۴۸۲)

دیویی ارتباط میان آموزش و پرورش و وضعیت اجتماعی را چنین توصیف می‌کند: «آموزش و پرورش سازمان دهی دوباره کوشش‌های کودک است تا سهمی را در پاسخ‌های اجتماعی بر عهده گیرد. تعیین و مشخص کردن فعالیت شخصی کودک بر اساس فهم گذشته او از نقشی که در این پیچیدگی اجتماعی داشته است، در حقیقت تنها راه معتبر برای پیشرفت اجتماعی محسوب می‌شود. (ال تام، ۱۹۷۷ ص ۳۶)

البته منطقی نیست با این ایده دیویی که تربیت اجتماعی از وظایف مهم هر نظام آموزشی حقیقی است مخالفت نماییم. زیرا تربیت اجتماعی راهی به سوی آگاهی یافتن از محیط شخصی کودک است. جهان ما جهان تولیدات صنعتی از یک سو، و تغییرات شدید اجتماعی از دیگر سو است. بدین خاطر مهارت‌های یدی، هوشیاری ذهنی و داشتن اعتماد به نفس پیش شرط‌های ضروری زیستن در آن محسوب می‌شوند. مهاجرت پیوسته مردم به شهرها و شهرهای بزرگ با تکنسین‌ها و متخصصینی که به دنبال لقمه نانی در تلاش‌اند از ویژگی‌های غالب جهان کنونی ماست. با این سخن دیویی نمی‌توان مخالفت نمود که آموزش و پرورش باید نیازهای اجتماعی آدمی را پاسخ گوید. به ویژه آنگاه که مساله تربیت حرفه‌ای، هنری، فنی و مواردی از این قبیل مطرح می‌شود ارتباط میان آموزش و پرورش با اجتماع آشکارتر می‌گردد. پیشرفت‌های علمی و اقتصادی به اندازه پیشرفت‌های صنعتی در هر جامعه‌ای قطب‌هایی‌اند که افراد را از روستاها به سوی شهرها جذب می‌کنند و بر شمار کسانی که به دنبال زندگی بهترند می‌افزایند. محیط جدید بر دامنه رقابت میان گروه‌های گوناگون و ستیز برای اشتغال و شرایط بهتر زندگی می‌افزاید. در چنین فضایی که تقاضا برای تخصص‌هایی چون پزشکی، مهندسی، آموزگاری و سایر حرف رو به

فزونی می‌گذارد. بدین سان نظام آموزشی موظف می‌شود که مردم را برای رشته‌های علمی و فنی گوناگون آماده نماید.

ابن خلدون پیش از این در کتاب خود به نام «مقدمه» به این وظیفه نظام آموزشی اشاره کرده بود. او زیر عنوان «رشته‌های دانش» می‌نویسد: «هرگاه ساکنان شهرها با توسعه هنرها و صنایع زندگی متمدن ارتباط داشته باشند آموزش و پرورش از پیچیدگی بیشتر و پذیرش عمومی‌تر برخوردار می‌گردد.» (همان، ص ۳۷) ابن خلدون با روشن ساختن تأثیر متقابل میان آموزش و پرورش و جامعه، معتقد است که آموزش و پرورش از پیشرفت‌ها و یا عقب ماندگی‌های جامعه کلان تأثیر عمیق می‌پذیرد. او نمونه‌هایی را از شهرهای اسلامی چون بغداد، کوفه و بصره در صدر اسلام ذکر می‌کند که نظام آموزشی آنها به طور قابل توجه‌ای با رشد هنرها و حرف و توسعه تمدن مادی از پیشرفت برخوردار گردیده است. ابن خلدون نشان می‌دهد که نظام‌های آموزشی چگونه تحت تأثیر چگونگی‌های اجتماعی قرار می‌گیرند و بر این نکته تأکید می‌کند که از وظایف نهادهای آموزشی این است که دانش آموزان را برای سازگاری با محیط اجتماعی آماده سازند. بدین سان این ایده دیویی که نخستین وظیفه مدارس تحلیل مسائل فرهنگی، اجتماعی و سیاسی جامعه است کم و بیش مورد توجه ابن خلدون بوده است.

علی‌رغم شباهت‌هایی که ممکن است میان اندیشه تربیتی دیویی و دینی وجود داشته باشد، تفاوت‌های میان این دو بسیار روشن و آشکار است. این ایده دیویی که آموزش و پرورش تنها راهی به سوی سازگاری با محیط اجتماع است با عقیده حیات پس از مرگ و لزوم آماده شدن برای آن که محوری‌ترین اندیشه تربیت دینی محسوب می‌شود ناسازگار است در اندیشه تربیتی دیویی جایی برای ارزش‌های ثابت و غیر مادی وجود ندارد. اما در اندیشه تربیت دینی ارزش‌های ثابتی که بر بنیاد موجود متعالی (The supreme Being) به وجود آمده‌اند، جهت دهنده ایده‌های متغیری هستند که در نظام زندگی دنیوی وجود دارند. از این رو می‌توان از هدایت دینی باورهای اخلاقی، اجتماعی، تربیتی، سیاسی و اقتصادی سخن گفت. نادیده گرفتن این نکته به زوال اخلاق فردی و اجتماعی و تنزل به ارزش‌های عمل‌گرایانه محض که ویژگی کنونی جوامع مدرن است می‌انجامد.

در نظام آموزش دینی - اسلامی - میان ارزش‌های مقدس و ماندگار و پیشرفت‌های علمی و نوسازی اجتماعی ستیزی وجود ندارد. اعتبار همیشگی آن ارزش‌های اسلامی بر پایه وحی استوار است. بدین خاطر است که این ارزش‌ها هیچ‌گاه زوال نمی‌پذیرد بلکه اصول کلی‌ای است که از امکان انطباق با جهان متغیر کنونی نیز برخوردار است. از این رو جامعه اسلامی بر پایه اعتقاد و ایمان به ارزش‌های استوار و محکم شکل می‌گیرد و نه فقط برای برآوردن نیازهای مادی و دنیوی آدمیان.

برنامه درسی در نظام آموزشی اسلام نیز محدود به زندگی دنیوی و کنونی نیست؛ و آموزگار تنها یک عضو ساده در جامعه اسلامی محسوب نمی‌شود، بلکه از نفوذی معنوی برخوردار است که به پیروی از پیام آور بزرگ دین دانش آموزان را به سوی ایده‌های ابدی سوق می‌دهد.

### نتیجه‌گیری

وضعیت اجتماعی و فرهنگی جوامع اسلامی را می‌توان به اختصار چنین ترسیم نمود: با رخنه نوگرایی در جوامع اسلامی، فرهنگ اسلامی به تدریج روی به زوال نهاد. اگرچه این جریان در همه این جوامع از شدت یکسانی برخوردار نبود، با این همه ساختارهای سیاسی، اقتصادی و تربیتی را شدیداً متأثر نمود. آنچه که اینک آشکار است جوامع اسلامی کمتر به آینده ارزش‌های اسلامی می‌اندیشند و یا این که قادر به درک مخاطراتی‌اند که فرا روی آنها وجود دارد. اگر پیشینیان آنها در قرن گذشته شکست خوردند و تن به سیطره استعمار دادند، شاید بتوان برای دفاع از فرهنگ و نهادهای اسلامی آنها را بخشید؛ اما اینک دلیلی وجود ندارد که آنچه تحت عنوان نوگرایی به جوامع اسلامی تحمیل می‌شود، کورکورانه پذیرفته شود و از آن پیروی گردد. زیرا در روزگار ما کشورهای اسلامی به استقلال دست یافته‌اند و می‌توانند که فرهنگ و دین خود را بازسازی نمایند. از این رو آنچه نیاز است ارزیابی جدی و عمیق نوگرایی است تا امکان کشف و جایگزینی راه‌های زندگی کارآمد اسلامی در برابر شیوه‌های متداول مدرن فراهم گردد. بدین خاطر ضروری است که نگرش‌های متزلزل و گریز گرانه‌ای که تاکنون در جهان اسلام تداول داشته است به کناری نهاده شود.

احیای فرهنگ اسلامی نیازمند کوشش‌های آگاهانه تمامی اندیشمندان دینی است که از یک سو با علم به جنبه‌های مطلوب تمدن مدرن؛ و از سوی دیگر، با شناخت درست ارزش‌های پایدار دینی بکوشند تا میان اندیشه دینی و جنبه‌های مطلوب فرهنگ مدرن نوعی سازگاری به وجود آورند. بنابراین لازم است که:

۱. برای بنا کردن نظام اسلامی‌ای که در خور زندگی متناسب با شرایط جامعه جدید باشد، اندیشمندان اسلامی به جنبه‌های مطلوب و نامطلوب تمدن مدرن منتقدانه بنگرند. چنین کاری تنها با اتکاء به خویش و کسب دوباره اعتقاد و یقین به ایمان خود تحقق یافتنی است. اعتقادی که در روزگار باستان مسلمانان را قادر ساخت تا به طور چشمگیری به مقابله با چالش‌های عصر برخیزند و تمدن مخصوص خود را بنیان نهند. با چنین اعتماد به نفسی می‌توان بر بت‌های دوران مدرن فائق آمد. دیگر بی آن که به کاوش نقادانه روی آورده باشیم - نقدی که بر پایه اصول متافیزیکی و دینی استوار باشد - جایی برای پذیرش ایده‌های بیگانه و شیوه‌های زندگی آن وجود ندارد.

۲. با اتکاء به نگرش انتقادی، مسلمانان باید آمادگی پذیرش اصول و اندیشه‌های انسانی و جدیدی که از مقبولیت همگانی برخوردارند در خود به وجود آورند. برای آموختن علم و فن جدید مرزی وجود ندارد.<sup>۱</sup> با این حال آموختن باید با ارزش‌های اسلامی سازگار باشد. اخذ علم و فن از دیگر ملل ضروری است تا با دقت تمام به تاریخ توسعه علمی جوامع اسلامی نظر کنیم و به شیوه مسلمانان در آموختن، تحلیل کردن و دگرگون ساختن علوم و فلسفه‌های یونان و هند باستان در مراکز علمی بغداد و دیگر شهرهای اسلامی تظن حاصل نماییم. متفکران مسلمان در عصر طلایی اسلام با گشاده رویی آنچه که آموختن آن مجاز و سودمند بود، پذیرفتند و آنچه را که با اصول اسلامی ناسازگار بود طرد نمودند. به عنوان نمونه، مفهوم دوگانگی یونانی و کثرت در واقعیت هندویی را به دلیل ناسازگاری با اعتقاد دینی به توحید به کناری نهادند، اما ریاضیات، پزشکی، منطق آنها را پذیرفتند. چنین رویه‌ای را باید در رویارویی با آموزش‌های مدرن بکار گرفت.

۱. براساس حدیثی که از پیامبر اسلام نقل شده است مسلمانان موظفند که برای جستجوی دانش حتی به چین سفر کنند. در حدیث دیگری عمل آموزی حتی از کافر مجاز خوانده شده است.

۳. پدیده‌های مخرب زیادی وجود دارد که از نگرش مدرن به آدمی و جهان برخاسته است که به دلیل ناسازگاری‌شان با آموزه‌های دینی پذیرفتنی نیست. تقلید کورکورانه از مدهای غربی که اینک در میان جوانان جوامع اسلامی رایج شده است، هوس‌ها و جنون‌هایی که پایه‌های زندگی معنوی مسلمانان را متزلزل می‌سازد، از جمله این پدیده‌هاست. ضروری است که متفکران جوامع اسلامی بانگرش علمی و پوزیتیویستی مدرن که جز به یافته‌های علمی به هیچ نوع معرفت دیگری باور ندارند و حقیقت را همان نتایج حاصل از پژوهش‌های علمی می‌دانند مقابله کنند. به همین سان لازم است که به مخالفت با تقسیم واقعیت به دنیوی و دینی از یک سو و قطب بندی‌های تاریخی چون سنت و مدرن از سوی دیگر، برخیزند. باید ناروا بودن این نگرش را که تنها هنجارهای مدرن زندگی شایسته پذیرفتند و از لحاظ اخلاقی انسان مدرن بر انسان روزگار گذشته برتری دارد، نشان دهند. و در نهایت اندیشمندان اسلامی باید نشان دهند که اسلام مخالف علم و توسعه نیست.

۴. لازم است که جوامع اسلامی با همکاری با یکدیگر و با تاکید بر منافع جهان اسلام بر حول محور عقاید و ارزش‌های اسلامی برای تحقق وحدت و یکدلی بکوشند. اسلام با ملیت‌گرایی، منطقه‌گرایی و هر گونه تقسیم بندی نژادی، رنگی و زبانی مخالف است. تنها عامل وحدت بخش در جهان اسلام، پابندی به باورها و ارزش‌های دینی است. با استقرار یک چنین وحدتی است که مسلمانان قادر خواهند شد تا به گفتگو بین‌المللی میان خود بپردازند. از اینرو ضروری است که کنفرانس‌های گوناگونی میان کشورهای اسلامی برگزار شود.

۵. جوامع اسلامی باحفظ هویت و وحدت میان خود می‌توانند از جنبه‌های سودمند جوامع مدرن استفاده کنند. نکته‌های آموختنی‌ای که می‌توان از این جوامع کسب نمود و بکار بست، نکته‌های در زمینه صنعتی شدن، شهرنشینی، مسکن، ارتباطات، حمل و نقل، آموزش و پرورش و ... می‌باشند.

### دلالت‌هایی برای آموزش و پرورش

با توجه به ماهیت، ساختار و گرایش‌های جوامع کنونی اسلامی که بی آن که هدفی برای نوسازی خود در اختیار داشته باشند، در این مسیر گام نهاده‌اند، روشن نیست که نظام‌های



آموزشی و مدارس آنها در این فرایند چه نقشی را باید ایفاء نمایند. آیا مدارس تنها نهادهایی است که آمیختگی بدون هدف و اتفاقی ارزش‌های اسلامی و ارزش‌های بیگانه موجود در جامعه را منعکس می‌سازد؟ و یا این که رهبری جامعه را برای دستیابی به هدف‌های معین بر عهده دارند؟

در جوامع سنتی اسلامی نقش مدارس و نهادهای آموزشی، خواه رسمی و خواه غیر رسمی، به خوبی مشخص بود. از این رو آموزش و پرورش وظیفه خود را که همان اجتماعی کردن جوانان با توجه به ارزش‌های اسلامی بود، به خوبی انجام می‌داد. آموزش و پرورش تنها عامل تغییر و کنترل اجتماعی محسوب می‌گردید و جایگاه هر مسلمانی در جامعه معین بود. اما با تحولات سریع اجتماعی و تقاضاهای روز افزون مردم در دوران ما، از یک سو بر دامنه وظایف مدارس افزوده گشت، و از سوی دیگر با دگرگونی در ارزش‌های زندگی اجتماعی مدارس توانست به خوبی وظیفه اجتماعی کردن نسل جوان جامعه را به اجرا در آورد. با این همه انتظارات ما از مدارس بیش از گذشته است. در روزگار ما مدارس پیشگام نوسازی جوامع خوانده می‌شوند. نظریه پردازان نوسازی بر آنند که «آموزش و پرورش کلید دروازه نوسازی است» اما بررسی دقیق‌تر نقش‌ها و تعامل میان آموزش و پرورش و جامعه نشان می‌دهد که تحقق چنین کاری به تنهایی از مدارس ساخته نیست. مدارس نمی‌توانند به تنهایی خدمات وارد بر جامعه را جبران کنند. از اینرو نیازمند پشتیبانی همه جانبه است.

اگر قرار بر این است که آموزش و پرورش نقش موثری در نوسازی جوامع اسلامی ایفاء نماید، لازم است که از پشتیبانی نیروهای اجتماعی و سیاسی برخوردار باشد. لازم است که کل ساختار و پیش فرض‌هایی که سازمان آموزش و پرورش بر بنیاد آن استوار گردیده است، اصلاح گردد و نهادهای آموزشی با مدل اسلامی تاسیس شوند و آموزگاران که در اندیشه و عمل اسلامی و همچنین دانش نوین آموزش و پرورش از آگاهی لازم برخوردارند به کارگمارده شوند. تنها از این طریق است که می‌توان نسلی از جوانان مسلمان را تربیت نمود که تمامی معیارهای ارزشی را در رفتار، منش و شخصیت خود آشکار می‌سازند. آموزش و پرورش اسلامی باید شوق به خود باوری و اعتماد به نفس را در جوانان مسلمان بیدار کند تا نسبت به کفایت ارزش‌های فرهنگی

اسلامی خود برای ساختن یک زندگی توأم با معنویت بکوشند؛ وضعیتی که در آن هیچ گاه ارزش علم و فن مدرن نادیده گرفته نمی‌شود.

## منابع

- آموزش و پرورش در ژاپن و استرالیا. چاپ دوم، تهران، سازمان برنامه و بودجه، ۱۳۶۶.
- احمدی، بابک، معمای مدرنیته، چاپ اول، تهران، نشر مرکز، ۱۳۷۷.
- اردکانی، حسین، تاریخ موسسات تمدنی جدید در ایران، ج اول، چاپ دوم، تهران انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۷۰.
- باقری، خسرو. نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. چاپ دوم، تهران، انتشارات مدرسه، ۱۳۷۰.
- باقری، خسرو، بررسی اندیشه‌های مهم تربیتی جان دیویی، فصلنامه علمی پژوهشی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران، سال دهم، شماره ۱-۲، ۱۳۶۶.
- برزینکا، ولفگانگ، نقش تعلیم و تربیت در جهان امروز، مهر آفاق بایبوردی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۷۱.
- بورکهارت، یاکوب، فرهنگ رنسانس در ایتالیا، ترجمه محمد حسن لطفی، چاپ اول، تهران انتشارات طرح نو، ۱۳۷۶.
- دیویی، جان، تجربه و آموزش و پرورش، سید اکبر میر حسنی، تهران، مرکز ترجمه و نشر کتاب، ۱۳۶۹.
- راسل، برتراند، تاریخ فلسفه غرب، ج ۲، ترجمه نجف دریابندری، چاپ پنجم، تهران، نشر پرواز، ۱۳۶۵.
- شاتو، ژان، مریان بزرگ، غلامحسین شکوهی، تهران، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۷۲.
- شریعتمداری، علی، تعلیم و تربیت اسلامی، چاپ ششم، تهران، نهضت زنان مسلمان، ۱۳۶۰.
- شریعتمداری، علی، اصول و فلسفه آموزش و پرورش، تهران، انتشارات امیرکبیر، ۱۳۶۴.
- صفار حیدری، حجت، بررسی تطبیقی آموزش و پرورش حرفه‌ای ایران و ژاپن. رساله فوق لیسانس، تهران، دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۷۰.

- کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، وزارت آموزش و پرورش، تهران، ۱۳۶۷.
- کلیات نظام جدید آموزش متوسطه، وزارت آموزش و پرورش، تهران، ۱۳۷۳.
- میالاره، گاستون، ویال، ژان، تاریخ جهانی آموزش و پرورش، محمدرضا شجاع رضوی، جلد اول، تهران، انتشارات آستان قدس، ۱۳۷۰.
- گیدنز، آنتونی، پیامدهای مدرنیت، ترجمه محسن ثلاثی، چاپ اول، تهران، نشر مرکز، ۱۳۷۷.
- وندال، هرمن، سیر تکامل عقل نوین، ج اول، ترجمه ابوالقاسم پاینده، چاپ دوم، تهران، شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۷۶.
- یاسپرس، کارل، آعاز و انجام تاریخ، ترجمه محمد حسن لطفی، چاپ دوم، تهران، شرکت سهامی انتشارات خوارزمی، ۱۳۷۳.

- Arasteh, A.Reza. Education and Social Awaking In Iran 1788-1850, second edition.E.J.Brill, Netherland, 1969.
- Curtis, S.J.& Boulwood, M.G.A.A Short History of Educational Ideas. University Tutorial Press LTD, 1975.
- El Tom, Basheer. Education And Society. Education and Society in the Muslim World king Abduiaziz University, Mecca, Jaddah, 1977.
- Heidegger, Martin. The Qustion concerning technology. Trans. William Lovitt, first pub, Harper, Torchbook, New York, 1977.
- Nakostin, Mehdi. The History and Philosophy of Education. The Ronald Press Company, New York, 1965.
- Nasr, Seyyed Hosain. Islam and Plight of Modern man, Longman, N.Y. 1975.
- Perkinson, Henry J. Teacher Without Goal Students Without Purposes. McGrow Hill, Inc. 1993.
- Sardar, Zianddin. Science, Technology, Development In the Muslim World. Greom Helm, Muslim Institute, London, 1977.
- Saqib, G.N. Modernization of Muslim Education, Reach Press, London. 1977.
- Ulich, Robert. History of Educational Thought. third pub. D. Van Norstrand Company, New York, 1968.