جایگاه نظام خانواده در بحرانهای منطقه خاورمیانه و نقش آموزش و پرورش تطبیقی

دکتر عباس معدن دار آرانی[1]

چکیده

طی دو دهه اخیر، جهان شاهد افزایش تعارضات منطقه ای متأثر از رابطه میان تمدنها بوده است. با توجه به روابط سیاسی، اجتماعی و اقتصادی کشورهای مسلمان با کشورهای غربی، اکثر این تعارضات در منطقه خاورمیانه رخ داده است. مصلحان اجتماعی برای رفع این بحرانها و کاهش آلام میلیونها انسان بر نقش نظامهای اجتماعی، به ویژه دو نظام خانوادگی و آموزشی تاکید می‌ورزند. این دو نظام می‌توانند از طریق توسعه آموزشهای انسانی، فهم مشترک میان فرهیختگان و مردم را در جوامع درگیر افزایش دهند. در این وضعیت، علم آموزش و پرورش تطبیقی این توانمندی را دارد که قدرت گوش‌سپاری به فرهنگهای دیگر و درک متقابل بین‌المللی را در مردم جهان افزایش دهد. در مقاله حاضر تلاش شده است با بهره‌گیری از روش تحقیق تطبیقی تاریخی و مقایسه آرای تربیتی سه مربی مسلمان یعنی فارابی، ابن سینا و غزالی با آرای لاک، روسو و دیویی نشان داده شود چگونه افکار و آرای تربیتی مشترک می‌توانند نخست سبب کاهش شکل‌گیری جانبداری‌های ذهنی افراد از طریق تربیت خانوادگی و سپس افزایش درک تفاهم فرهنگی در سطح ملی و منطقه ای شوند.

کلیدواژگان: آموزش و پرورش تطبیقی، مربیان بزرگ، نظام خانواده، خاورمیانه

تاریخ دریافت: ۹۵/۲/۲۹ تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۲/۱

۱. استادیار دانشگاه لرستان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، گروه علوم تربیتی (نویسنده مسئول) arani.a@lu.ac.ir

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-14]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.4.4.4]

مقدمه

طی دو دهه اخیر جهان شاهد افزایش تعارضات منطقه ای، جنگ و حملات تروریستی بوده است. اکثر این تعارضات با توجه به روابط سیاسی، اجتماعی و اقتصادی کشورهای مسلمان با کشورهای غربی، در منطقه خاورمیانه رخ داده است (ال هراتی[1]، ۲۰۰۷). تجربه نشان می‌دهد که تمهیدات سیاسی و اقتصادی صرف برای برقراری صلح پایدار و تحقق عدالت و کرامت انسانی کفایت نمی‌کند. برای کاهش آلام میلیونها انسان،نظامهای اجتماعی، به‌ویژه دو نظام خانوادگی و آموزشی دارای رسالت سنگینی هستند. در بدو امر نظام خانوادگی و در مرحله تکاملی نظام آموزشی می‌توانند فهم مشترک میان فرهیختگان و مردم را در جوامع درگیر افزایش دهند. در این وضعیت، علم آموزش و پرورش تطبیقی می‌تواند ابزاری برای انتقال ایده‌های مشترک در تربیت خانوادگی باشد و نشان دهد که وجوه اشتراک بین کشورهای درگیر بیش از اختلافات آنان است (گرنت[2]، ۲۰۰۰). آموزش و پرورش تطبیقی می‌تواند قدرت گوش‌سپاری به فرهنگهای دیگر و درک متقابل بین‌المللی را در میان مردم جوامع گوناگون افزایش دهد(سپهری و معدن‌دار آرانی، ۲۰۰۷). باتوجه به این عبارت معروف که در اساسنامه یونسکو (۱۹۴۵) نیز ذکر شده است: "از آنجا که ابتدا جنگ در ذهن انسانها آغاز می‌شود، بنابراین دفاع از صلح نیز باید در ابتدا در اذهان ملتها شکل بگیرد" و از آنجا که شناخت مقدمه تفاهم است، آموزش و پرورش تطبیقی بیش از هر علم دیگر می‌تواند ازطریق تبادل تجارب آموزشی، پلی میان تمدن و فرهنگهای گوناگون ایجاد نماید. یکی از ظرفیتهای بالقوه زمینه‌ساز این تفاهم و همدلی، استفاده از آثار مربیان بزرگ مسلمان و مقایسه آرای آنان با مربیان بزرگ جهان است. از طریق این مقایسه ضمن اینکه نقاط مشترک تمدنها آشکار می‌شود ، از بروز و گسترش پدیده‌هایی همچون "اسلام هراسی" نیز اجتناب می شود(آلن و نیلسون[3]،۲۰۰۲). با عنایت به این موارد، در مقاله حاضر تلاش شده است با مقایسه اجمالی آرای تربیتی سه اندیشمند مسلمان با سه مربی بزرگ دنیا، نشان دهیم که تا چه حد آموزش و پرورش تطبیقی می‌تواند به "علمی کاربردی" با ماموریتی خطیر در کشورهای منطقه خاورمیانه مبدل شود. ازاین رو، نخست از روش تحقیق و ضرورت انجام پژوهشهای تطبیقی تاریخی سخن خواهد رفت. در بخش دوم و سوم مقاله، زندگینامه و آرای تربیتی شش مربی بزرگ مسلمان و غربی با یکدیگر

1.Al-Harthi
2.Grant
3.Allen & Nielsen

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-14]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.4.4.4]

مقایسه می‌گردد. در بخش چهارم به تبیین نقش و رسالت علم آموزش و پرورش تطبیقی توجه و مقاله با جمع بندی و نتیجه گیری به پایان می رسد.

روش تحقیق

پژوهش حاضر به روش تحقیق تطبیقی تاریخی[1] انجام شده است. استفاده از پژوهشهای تطبیقی تاریخی در حوزه مطالعات آموزش و پرورش یکی از رایج ترین شیوه‌های تحلیل تطبیقی است. در واقع پژوهشهای تطبیقی تاریخی سبب ترسیم و شکل‌گیری دانش و مفهوم سازی ایده‌ها در ظرفی از مکان و زمان می‌شوند. ترسیم چارچوب نظری برای مطالعات در حوزه آموزش و پرورش تطبیقی به منزلهٔ فراگردی که با عنایت به پس‌زمینهٔ تاریخ بومی رخ می‌دهد، مستلزم توجه به مکانها، زمانها، ارتباطات و نیروهای گوناگون است. پذیرش تحلیل تاریخی، به پیدایش گفتمانی منفرد می‌انجامد که دارای اشتراکات اجتماعی، فرهنگی و آموزشی با سایر گفتمانها است (نووا و یاریو- ماشال[2]، ۲۰۰۳). به یک معنا، تاریخ را می‌توان موضوعی تطبیقی دانست و به همین دلیل آموزش و پرورش تطبیقی دارای وابستگی و قرابت بسیار با علم تاریخ آموزش و پرورش است، چرا که هر دو " ایده‌های واحد " را بر اساس مفهوم زمان مورد بررسی قرار می‌دهند (سوی تینگ[3]، ۲۰۰۷). با عنایت به این ظرائف می‌توان اهمیت نقش "علم آموزش و پرورش تطبیقی" را در منطقه بحران- زایی همچون خاورمیانه درک کرد. در واقع، از یک سو با رجعت و مداقه بیشتر در گفته افلاطون که سیاست و تعلیم و تربیت را دو روی یک سکه می‌دانست، تحلیل حوادث و وقایع سیاسی جاری در منطقه خاورمیانه قابلیت درک و فهم بیشتری می‌یابد. از سوی دیگر، تحلیلهای تطبیقی به همه گروههای درگیر در بحرانهای منطقه کمک می‌کنند که گفتمانهای حاکم بر دو تمدن اسلامی – غربی را در ظرفی ویژه به نام "تعلیم و تربیت" مورد توجه قرار دهند و با درک قرابتهای تربیتی در نظام خانواده و نظام آموزشی درصدد کاهش اختلافات فکری برآیند.

در واقع در بسیاری از جوامع بشری، شرحی تاریخی از توجه گذشتگان به نظامهای تربیتی وجود دارد. تاریخی که هویتی جمعی را تشکیل می‌دهد و می‌خواهد این امر را ثابت کند که برای درک نظامهای تربیتی حاکم بر نهادهایی همچون خانواده در سایر جوامع، تلاشهای منسجم و منطقی در طول زمان در بین فرهیختگان وجود داشته است. این تاریخ، اغلب موضوعی جذاب برای اشاره به افرادی است که در قرون گذشته تلاش کرده اند نظام خانوادگی جامعه خود و

1.Historical comparative research
2. Novoa &Yariv-Mashal
3.Sweeting

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-14]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.4.4.4]

دیگران را مورد بررسی دقیق قرار دهند. بخشی از این تاریخ در سفرنامه‌ها منعکس و بخش دیگر به صورت رسالات و کتابها چاپ شده اند. به همین دلیل ویلسون[1](۲۰۰۱) ، رییس پیشین شورای جهانی انجمنهای ملی آموزش و پرورش تطبیقی، در بررسی سیر تحولات این علم به نوعی سنت رساله‌نویسی فلسفی و ادبی اشاره و از افراد پیشگام در این زمینه یاد می‌کند. در کمال تعجب او با ذکر نام کسانی همچون هرودوت، گزنفون و ارسطو به عنوان نخستین "تطبیق گران[2] " در جهان غرب، از میان اندیشمندان مسلمان فقط از ابن خلدون – به عنوان کسی که به مطالعه شیوه‌های تربیتی در نظام خانواده علاقه مند بوده است – نام می‌برد. این همه در حالی است که در جهان اسلام، ابن خلدون بیشتر به عنوان جامعه شناس تا یک "مربی و تطبیق گر" اشتهار داشته و دارد (اویسس[3] ، ۱۹۸۸؛ انان[4] ،۲۰۰۷) . به هر حال عدم اشاره به نام مربیان بزرگ مسلمان این موضوع را به ذهن متبادر می‌سازد که محققان آموزش و پرورش تطبیقی در سایر نقاط جهان، از آرا و نظریات تربیتی این افراد شناخت چندانی ندارند. باید اذعان کرد ضمن آنکه در اکثر کشورهای مسلمان علم آموزش و پرورش تطبیقی مرحله جنینی خود را طی می‌کند، کوششهای نظام‌مند چندانی نیز برای معرفی مربیان بزرگ مسلمان و تشریح و تبیین آرای تربیتی آنان از سوی متخصصان علوم تربیتی در منطقه خاورمیانه صورت نگرفته است. از این رو نخستین گام بازخوانی و توجه دوباره به آرای مشترک مربیان مسلمان با مربیان معروف دنیا در زمینهٔ نقش تربیتی دو نظام خانواده و آموزش و پرورش است. مقاله حاضر بر بنیان این نیاز، تهیه و تدوین شده است.

تطبیق زندگی شخصی

فارابی، ابن‌سینا و غزالی به ترتیب در قرون نهم، دهم و دوازدهم میلادی می‌زیسته اند، در حالی که لاک، روسو و دیویی در قرون هفده، هیجده و بیست میلادی زندگی‌کرده اند. وجود وجوه تشابه بسیار میان آرا و نظرات این مربیان سبب می‌شود که از خود بپرسیم که آیا اینان انسانهایی ورای زمانه خود بودند یا تعلیم و تربیت روندی بسیار بطئی را طی می‌کند به‌نحوی که با وجود گذشت زمان، سخنان و تعالیم مربیان بزرگ آن، هیچگاه طراوت و تازگی خود را از دست نمی‌دهد. خاستگاه خانوادگی این اندیشمندان نشان می‌دهد که غزالی و روسو به طبقه فقیر اجتماع و فارابی، ابن سینا، لاک و دیویی به طبقه متوسط تعلق داشته اند. با وجود این، به جز دیویی، همگی بیشتر عمر خود را در خدمت به طبقه اشراف و حاکمان سپری کرده اند. فارابی مشاور حاکم، ابن سینا

1.Wilson
2.Comparativists
3.Oweiss
4.Enan

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-14]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.4.4.4]

وزیر، غزالی رییس دانشگاه، لاک معلم سرخانه و صاحب منصب دولتی، روسو انقلابی آواره و دیویی استاد دانشگاه بود. در حالی که فارابی هنگام مرگ ۵۳ سال (جوانترین) و دیویی ۹۳ سال (پیرترین) داشت، از این لحاظ که این دو زندگی آرام و دور از آشوبی را تجربه کردند، بسیار به یکدیگر شبیه اند. تبعید، زندان، سوزاندن آثار به دست دشمنان و فرار از وطن، بخش جدایی ناپذیر و مشترک زندگی شخصی ابن سینا، غزالی، لاک و روسو را تشکیل می‌دهد. در حالی که بی شک روسو بزرگ‌ترین مربی در میان این اندیشمندان است، باید او را شوربخت ترین فرد نیز به حساب آورد. همچنان که زندگی و عقاید روسو نشان می‌دهد او از جامعه خود ناراضی بود و آن را فاسد می‌دانست (بوید[1] ، ۱۹۶۳). فارابی، غزالی و لاک نیز از مردم گریزان و گوشه عزلت اختیار کرده بودند (فکری[2]، ۲۰۰۲). ابن‌سینا نیز همیشه در پی چنین فرصتی بود، ولی هیچگاه این شانس را پیدا نکرد. دیویی نیز با انتقاد از شیوه اندیشه و عمل تربیتی و طرح رابطه دموکراسی با آموزش و پرورش، نگاهی انتقادی به جامعه خود داشت (وست بروک[3] ، ۱۹۹۱). لذا می‌توان همه این مربیان را "مصلحان زمانه" خود نامید.

با وجود وجوه تشابه بسیار، گسترهٔ تأثیر اشتهار این اندیشمندان با یکدیگر متفاوت است. هر سه مربی مسلمان نژادی ایرانی داشته، در شرق این کشور تولد یافته و آثار خود را به زبان فارسی و عربی نوشته اند (الماسی، ۱۳۷۷). در جهان اسلام، به دلیل دانش وسیع فارابی در منطق، فلسفه، موسیقی و سیاست، او را بعد از ارسطو (معلم اول)، معلم ثانی می‌نامند. بسیاری از پژوهشگران او را نخستین فیلسوف مسلمان می‌دانند (ال– طالبی[4]، ۱۹۹۳؛ کوربین [5] ، نصر و یحیی، ۱۹۹۳). مردم عادی، به سبب داستانهایی که شنیده اند ، ابن سینا را ماهرترین پزشک دوران می‌دانند ، در حالی که میان روشنفکران، او فیلسوفی بزرگ خوانده می‌شود. فلسفه، ابن سینا را نه فقط در عالم اسلام بلکه در مغرب زمین و در کل قرون وسطی یگانه ساخت. تدوین مجدد کلام (الهیات) مسیحی به دست آلبرت کبیر و به ویژه توماس آکویناس، متأثر از تعالیم اساسی ابن سینا بود (حلبی، ۱۳۶۲).

از میان این شش مربی، شباهتهای بسیار میان غزالی و روسو وجود دارد. غزالی نیز همچون روسو شورشگری بزرگ بود. او با فرار از قیل و قال مدرسه و عزلت گزینی، رسالت خود را اصلاح دین از افکار غلط می‌دانست (زرین کوب، ۱۳۶۴). او نخستین عالمی است که خطر تفسیر

1.Boyd
2.Fakhry
3.Westbrook
4.Al-Talbi
5.Corbin

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-14]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.4.4.4]

تعالیم دین را از بُعد فلسفی، به همگان گوشزد نمود. اهمیت جان لاک بیش از آنکه ناشی از عمق فلسفه اش باشد ، وابسته به سلامت فکر اوست. او بیان کنندهٔ طرز تفکر میانه ای هم در فلسفه و هم درتربیت است. او با ارائه این اصل که "ذهن انسان همچون لوحی سفید است"، بر هر دو حوزه سیاست و تعلیم و تربیت تأثیری شگرف گذاشت (بایلین[1] ، ۱۹۹۲؛ موسلی[2]، ۲۰۰۷). بدون شک روسو و پیروان مکتب روانشناسی رفتارگرا مدیون لاک هستند. ژان ژاک روسو با نبوغ و نوشته‌های شورانگیز خود، آثاری را پدید آورد که در تحریک افکار عمومی فرانسه برای ایجاد انقلابی سیاسی، فوق العاده مؤثر بود (سیمسون[3] ، ۲۰۰۶). نویسنده حاضر با توجه به تجربه شخصی معتقد است که برای مردم منطقه خاورمیانه، بسیاری از افکار و تعالیم روسو هنوز دارای طراوت و تازگی و محتاج تأمل و عمل بدان است. سخن را با یاد دیویی به پایان می‌بریم. جان دیویی مربی بود که با سادگی، فروتنی، پشتکار و تفکر عمیق خود، به جهانیان یادآوری کرد که پایهٔ اولیه آزاداندیشی و زندگی مبتنی بر دموکراسی باید در مدارس گذاشته شود (کاسپاری[4]، ۲۰۰۰؛ وست بروک، ۱۹۹۱). وجود دیویی همه معلمان را در سراسر دنیا شادمان کرد، زیرا وجود وی ثابت کرد هنوز هم دنیای تعلیم و تربیت می‌تواند شاهد پدید آمدن اندیشه‌هایی ناب همچون تعالیم غزالی، ابن سینا و روسو از پس اعصار باشد. علم آموزش و پرورش تطبیقی به ما می‌آموزد که جامعه جهانی می‌تواند صرف نظر از نژاد، ملیت، زبان، فرهنگ و سیاست به وجود این مربیان بزرگ افتخار کند.

جدول ۱. بیوگرافی تطبیقی شش دانشمند تعلیم و تربیت در یک نگاه

نام	شخصیت	محیط زندگی
فارابی ۸۷۰	زهد پیشه ، عزلت گزین، سیاست مدار، موسیقی دان، جامعه شناس ونخستین فیلسوف جهان اسلام – معلم ثانی.	ظهور مدرسهٔ اسکندریه و افکار فلاسفه، اشاعهٔ فرق مختلف اهل تسنن، حضور در دربار سیف الدوله، تالیف بیش از ۳۳ کتاب و رساله
ابو علی سینا ۹۸۰	زندگی نا آرام و کوتاه، اهل خوشی وکسب لذات دنیوی، سیاست مدار، پزشک و فیلسوف	حضور در دربار پادشاهان مناطق مختلف ایران، معالجهٔ بیماران، تالیف بیش از ۲۰۰ عنوان کتاب و رساله
امام محمد غزالی ۱۰۵۸	متفکر مشهور و موثر در جهان اسلام،اشاعهٔ فلسفهٔ دینی، مبارزه با بدعت در دین ، مبارزه با خلط مباحث فلسفی با دینی، استاد مدرسهٔ نظامیه بغداد	زندگی در عصر خلفای عباسی، ضعف سیاسی و نظامی عباسیان، عصر انحطاط و آشوب در اخلاق، بروز نهضت اسماعیلیه، ظهور حسن صباح

1.Bailyn
2.Moseley
3.Simpson
4.Caspary

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-14]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.4.4.4]

جان لاک ۱۶۲۳	کم حرف و آرام، متفکر انقلابی، آزادی خواه،متفکر سیاسی، فرد گرا، سیاست مداری آزاداندیش	حاکم بودن کلیسای انگلیکان، طرفدار اصول اخلاقی و مخالف زیاده روی اصلاحات مذهبی در جامعه
ژان ژاک روسو ۱۷۱۲	حساس، زود رنج، انقلابی و عاشق طبیعت، قلم توانا، بزرگ ترین مربی تعلیم و تربیت بعد از افلاطون	آوارگی در فرانسه و پروس، زمینه سازی انقلاب فرانسه، تغییر مذهب، تالیف کتب تربیتی و اجتماعی
جان دیویی ۱۸۵۹	ساده ، فروتن، دلسوز، متفکر ، با پشتکار زیاد، در بحث استاد و در کار بسیار سخت کوش و توانا	حاکمیت روح دموکراتیک بر اواخر قرن ۱۹، بروز مکتب پراگماتیسم، بروز و اشاعهٔ نظریات داروین

تبیین تطبیقی دیدگاههای مربیان بزرگ

در این بخش با توجه به آثار و رسالات مربیان، آرا و عقاید آنان با رهیافتی تطبیقی و به اجمال مورد بررسی قرار می‌گیرد. زمینه‌های مورد بررسی عبارت اند از: مکتب فلسفی، جایگاه تعلیم و تربیت در خانواده و ارکان آن(هدف، روش، برنامه، معلم و دانش آموز).

مکتب فلسفی

هر شش دانشمند در زمینه نیاز انسان به فلسفه و جایگاه والای آن در زندگی اتفاق نظر دارند. با وجود این نوع نگرش آنان به فلسفه از گستره ای وسیع پیروی می‌کند که نشان‌دهنده دیدگاه ویژه هر یک از این مربیان نسبت به نقش و رابطه فلسفه با اموری همچون فرهنگ، سیاست و مذهب است. به عنوان مثال، در عین حال که فارابی به طور کلی به نقش فلسفه در حوزه سیاست توجه دارد، ابن سینا فیلسوفی است که تلاش می‌کند با اعتقاد به فلسفه ارسطویی به آن رنگی اسلامی دهد (داوری، ۱۳۷۴) . غزالی دین را از فلسفه جدا می‌دانست و معتقد بود که فلسفه مانع پیشرفت مذهب می‌شود. به همین نحو در حالی که جان لاک فیلسوفی رآلیست است، روسو در فلسفه پیرو مکتب ناتورالیسم و دیویی پشتیبان پراگماتیسم است (شاتو،۱۳۵۳).

جایگاه تعلیم و تربیت در خانواده

در مورد جایگاه تعلیم و تربیت در نظام خانوادگی هر شش دانشمند معتقدند که اهمیت آموزش و پرورش، غیر قابل کتمان است. فارابی با طرح فلسفه سیاسی خود و اعتقاد به برپایی مدینه فاضله، اعتقاد دارد تعلیم وتربیت ابزار اصلی فیلسوف و حکیم برای هدایت فرد برای دستیابی به سعادت در این دنیا و کمال نهایی در آخرت است (هاک[1]، ۲۰۰۴). ابن سینا، تعلیم و تربیت را برنامه ریزی و فعالیت محاسبه شده در جهت رشد کودک، سلامت خانواده و تدبیر شئون

1.Haque

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-14]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.4.4.4]

اجتماعی و در نهایت وصول انسان به کمال دنیوی و سعادت جاویدان الهی می‌دانست. غزالی، تعلیم و تربیت را نوعی تدبیر نفس و باطن از طریق کسب معرفت و ریاضت برای نیل به قرب الهی می‌داند که در بدو امر متأثر از نظام خانوادگی حاکم بر سرنوشت کودک است(الماسی، ۱۳۷۷). جان لاک، تعلیم و تربیت را فراهم ساختن ضمیر و روانی سالم در تنی سالم می‌داند که سعادت فردی و به تبع آن سعادت اجتماعی را در پی خواهد داشت. روسو، تعلیم و تربیت را هنر یا فنی می‌داند که به صورت راهنمایی متربی و با رعایت قوانین رشد طبیعی، به همت والدین و با همکاری کودک برای زندگی کردن، تحقق می‌پذیرد. دیویی نیز تعلیم و تربیت را کُنش متقابل میان محیط اجتماعی و نسل جدید بر اساس رغبتهای حاضر، بازسازی تجربه و دموکراسی اجتماعی می‌پندارد (وست بروک، ۱۹۹۳). در حالی که نظر فارابی، ابن سینا و غزالی دربارهٔ تعلیم و تربیت به یکدیگر نزدیک است و هر سه آنها نگاهی مذهبی به آموزش و پرورش دارند، جان لاک دید جسمانی به تربیت دارد و روسو با تعیین مراحل تربیت به دیدگاه دیویی نزدیک می‌شود.

هدف تربیت

در مورد هدف تربیت، این مربیان بزرگ در ضرورت توجه به تربیت اخلاقی و اهمیت وجودی آن اتفاق نظر دارند و خانواده را نخستین و مهم‌ترین نهاد اجتماعی برای پرورش انسانهای اخلاقی می‌پندارند. فارابی، ابن سینا و غزالی هدف نهایی تربیت را سعادت انسان می‌دانند ولی لاک، روسو و دیویی بیش از مربیان مسلمان به کارکردهای عملی تربیت در زندگی فرد عنایت می‌ورزند. در حالی که فارابی، غزالی و ابوعلی سینا مبنای تربیت اخلاقی را دین قرار داده اند؛ لاک بر پرورش منش به مثابه عامل حیاتی در تربیت تاکید می‌کند. روسو اصل اساسی تربیت اخلاقی را بدی نکردن به دیگران می‌داند و دیویی توجه به تجربه و عمل را در تربیت اخلاقی مؤثر می‌پندارد. البته باید اشاره کرد که مربیان مسلمان همچنین با اعتقاد بر دو بعدی بودن وجود انسان، بر تربیت روح و جسم تاکید می‌کنند (علوی، ۱۳۷۴).

روش تربیت

در مورد روش تربیت، این مربیان در موارد ذیل تشابه نظر دارند: توجه به سطح فهم و درک کودک، توجه به توأم بودن نظر و عمل در اجرای روش، تاکید بر قوی بودن حس تقلید در کودکان و کاربست تشویق به منظور یادگیری بیشتر در فراگیران. در حالی که فارابی، ابن سینا و غزالی به نقش تربیتی عادت اشاره می کنند، روسو معتقد است که عادت چیزی جز تبعیت از طبیعت کودک نیست و همگام با دیویی با حفظ و تکرار مخالف است (نیکزاد، ۱۳۷۷). علاوه بر این، اگرچه هر

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-14]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.4.4.4]

شش دانشمند برای یادگیری و آموزش بیشتر، تشویق را بهتر از تنبیه می‌دانند و فارابی، ابن سینا، غزالی، لاک و دیویی با کاربرد هر دو شیوه تشویق و تنبیه موافق هستند، روسو با هر نوع تنبیه و به هر شکل مخالف است(کوربین، نصر و یحیی، ۱۹۹۳). نکته پایانی اینکه فارابی، لاک و روسو بر نقش مهم مشاهده در یادگیری – با تاکید بر تاثیر رفتار والدین و معلم – تأکید می‌کنند، ولی دیویی و روسو مزیت بیشتری برای روش اکتشافی و حل مسئله قائل اند.

برنامه تربیت

هر شش مربی در مورد اینکه برنامه تربیت باید مبتنی بر آموزش شغل به فراگیران باشد، اتفاق نظر دارند. در این فرآیند، برنامهٔ درسی باید حداقل شامل خواندن و نوشتن، حساب کردن، اخلاق و بازی باشد. فارابی، روسو و لاک در مورد اینکه برنامهٔ تربیت در دوران کودکی باید بر حواس کودک متمرکز باشد، متفق القول هستند. همچنین فارابی، ابن سینا و روسو به نقش اساسی خانواده و حکومت در برنامه ریزی تربیتی اشاره می‌کنند (ال – نقیب[1] ، ۱۹۹۳). فارابی برنامه ریزی تربیت را وظیفهٔ حاکم مدینهٔ فاضله می‌داند. ابوعلی سینا توجه به برنامه‌های سیاسی و مسائل اقتصادی را مهم می‌پندارد و روسو، حکومتی را شایستهٔ برنامه ریزی تربیتی می‌داند که فاسد نشده باشد. غزالی، ابوعلی سینا، روسو و دیویی در مورد وجود مراحل تعلیم و تربیت با توجه به رشد انسان اشتراک نظر دارند .

والدین و معلم

این مربیان در مورد نقش و جایگاه والدین و معلم وجوه اشتراک بسیار دارند. آنان کشف استعداد و توانایی کودک، رعایت اعتدال و میانه روی در رفتار با او و توجه به تفاوتهای فردی را از ویژگیهای والدین و معلمان خوب می‌دانند. غزالی و روسو تأکید می‌کنند که معلم نباید در قبال تدریس انتظار اجرتی داشته باشد. غزالی معتقد است که معلم باید برای رضای خدا و کسب ثواب به دیگران بیاموزد و روسو کار معلم را امری انسان دوستانه تلقی می‌کند که در آینده، جامعه از آن سود می‌برد. غزالی، ابن سینا و روسو، والدین و معلم را سرمشق و الگوی دانش‌آموزان می‌دانند. در حالی که غزالی معتقد است که معلم باید هیبت، عظمت و شأن خود را نزد شاگرد نگه دارد. روسو می‌گوید که معلم باید رفیق و همبازی شاگرد خود باشد. غزالی و فارابی بر وجود روابط اجتماعی، به ویژه همکاری میان دانش آموزان با یکدیگر و با معلمان تأکید می‌کنند (بلاغت، ۱۳۸۴). لاک به معلم خصوصی و آموزش انفرادی اعتقاد دارد و می‌گوید که مدرسه جز اینکه مانع خلاقیت

1.Al- Naqib

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-14]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.4.4.4]

دانش‌آموز شود، کار دیگری انجام نمی‌دهد. روسو و دیویی در مورد اینکه والدین و معلمان باید مقدمات یادگیری و شرایط فعالیت ذهنی را در کودک فراهم سازند، تشابه نظر دارند.

کودک

هر شش دانشمند بر وجود تفاوتهای فردی میان کودکان و لزوم توجه به استعداد و توانایی منحصر به فرد هر فراگیر توافق دارند. توجه به تعاون و همکاری و روابط اجتماعی میان کودکان نیز از موضوعاتی است که فارابی، ابوعلی سینا، غزالی و دیویی بر آن اتفاق نظر دارند. روسو اصل تعاون و همکاری اجتماعی را قبول دارد اما معتقد است که چون جامعهٔ کنونی فاسد است، اگر بخواهیم کودک را بر طبق طبیعت خویش پرورش دهیم، نمی‌توانیم او را وارد تعاملات اجتماعی کنیم. غزالی، روسو و لاک در این زمینه که کودک باید از همنشینان، دوستان و همسالان بد دور نگه داشته شود، اتفاق نظر دارند. غزالی با تأکید بر مورد مذکور، تا حدودی به تعلیم و تربیت منفی روسو نزدیک شده است اما تفاوت آنها در این است که روسو تا دوازده سالگی هر نوع آموزش – اعم از خوب یا بد – را رد می‌کند. غزالی، لاک و روسو همچنین در مورد تحمل سختیها از سوی کودک به منظور کسب پختگی و تجربه در آینده، اتفاق نظر دارند (آلدریچ[1]، ۱۹۹۴). تفاوت آنها در این است که غزالی با هر دو روش اجباری و اختیاری در این زمینه موافق است، اما روسو معتقد است که این امر باید آزادانه و اختیاری باشد .

رسالت آموزش و پرورش تطبیقی

اگرچه طی چند دهه اخیر با کوششهای پژوهشگران، علم آموزش و پرورش تطبیقی شاهد تغییرات بسیاری بوده است، ولی هنوز نمی‌توان تاثیر مفید سنت رساله‌نویسی ادبی و فلسفی گذشته را بر آن نادیده انگاشت. به عنوان مثال اگر چه در ایران این علم حتی برای بسیاری از تحصیل کردگان ناآشناست ، ولی کمتر کسی را می توان یافت که فارابی، غزالی، سعدی، ابن سینا، حافظ، مولانا و ناصر خسرو را نشناسد و از افکار و آرای تربیتی آنان بی‌خبر باشد. آشکارا می‌توان دریافت که عقاید و نظرات این افراد پس از قرنها، برای ایرانیان طراوت و تازگی خود را از دست نداده است. زندگی این مربیان بزرگ هنوز در جهان اسلام،الگویی برای کلیه والدین و دست اندرکاران تعلیم و تربیت است (نوفال[2]،۱۹۹۳). در واقع، آثار هر یک از این افراد می‌تواند پشتوانه ای غنی برای تبیین ضرورت وجودی علم آموزش و پرورش تطبیقی باشد. همچنین علم آموزش و پرورش تطبیقی با بازخوانی، تحلیل و مقایسه آرا و عقاید مربیان مسلمان با مربیان مشهور جهان غرب –

1.Aldrich
2.Nofal

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-14]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.4.4.4]

همچون کانت، روسو، پستالوزی، لاک و دیویی– می‌تواند نشان دهد که منطقه خاورمیانه ظرفیت و توانمندی عظیم و بالقوه ای برای اعتلای این علم دارد. در این میان وظیفه پژوهشگر تطبیقی، بازخوانی این تاریخ توام با آگاهی و بدون غرور و تعصب است. اشتراک مذهبی پژوهشگران خاورمیانه و آشنایی آنان با دو زبان اصلی (عربی و فارسی) که آثار مربیان بزرگ مسلمان بدان نوشته شده است، می‌تواند غنای تحقیقات تطبیقی تاریخی را در منطقه موجب شود (معدن دار آرانی، ۲۰۰۳). یک بررسی ساده نشان می‌دهد که کشورهای منطقه تاکنون به خوبی از این پشتوانه فکری برای تقویت و گسترش علم آموزش و پرورش تطبیقی (ازطریق تاسیس دوره‌های تحصیلات تکمیلی) استفاده نکرده اند. به عنوان مثال از بین ۱۸ کشور خاورمیانه فقط ترکیه و ایران انجمن آموزش و پرورش تطبیقی دارند و در سایر کشورهای منطقه، دانشجویان در دوره کارشناسی فقط یک درس ۲ یا ۳ واحدی در این زمینه می‌گذرانند.

ازمنظری دیگر رسالت علم آموزش و پروش تطبیقی در کشورهای مسلمان را شاید بتوان بر اساس تحلیل کاون[1] (۱۹۹۶؛۲۰۰۰) از قرائتهای حاکم بر فضاهای آکادمیک مورد تحلیل و بررسی قرارداد[2]. کاون با توجه به مجموعه ای از رخداد های سیاسی نشان می‌دهد که چگونه فضای مباحث علمی میان دانشمندان در مدارس و دانشگاه ها شکل می‌گیرد. بر این اساس قرائت حاکم بر فضای علمی دو دهه نخست قرن بیست ویکم را می‌توان متاثر از روابط میان تمدنها و حوادثی همچون جنگ در افغانستان، عراق و سوریه و حملات تروریستی در گوشه وکنار جهان دانست (گرنت، ۲۰۰۰). در چنین شرایطی، این نکته به ذهن می‌رسد که گسترش علم آموزش و پرورش تطبیقی در جهان اسلام می‌تواند مبتنی بر رسالتی دوسویه باشد. اول، کمک به کشورهای مسلمان برای درک و بهره‌گیری از تحولات و نوآوریهای آموزشی جهان و دوم، ارتقای درک و تفاهم بین المللی.

جمع بندی و نتیجه گیری

بحرانهای دو دهه اخیر خاورمیانه بر همه ابعاد زندگی مردمان در این خطه جغرافیایی تاثیر گذاشته است به نحوی که منازعات سیاسی از قلمرو مرسوم خود خارج و به حوزه‌های شخصی، خانوادگی و جمعی ورود پیدا کرده است. بر بنیان این واقعیت پیام اصلی مقاله این است که بسیاری از حوادث تلخ سالهای اخیر ریشه در آموزه‌های نادرست نهادهای رسمی و غیر رسمی

1.Cowen

۲. برای اطلاعات بیشتر در این زمینه به معدن دار آرانی، عباس و کاکیا، لیدا. (۱۳۹۴). آموزش وپرورش تطبیقی: چشم اندازهای نوین. تهران: نشر آییژ مراجعه کنید.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-14]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.4.4.4]

همچون خانواده و مدرسه دارد. نقش و حضور کودکان، نوجوانان و جوانان در این حوادث نشان داد که پدران و مادران می‌توانند رسولان پیام دوستی و مودت بین انسانها یا ناشران نفرت باشند. آموزه‌های مربیان بزرگ – که والدین هر دو سوی منازعه به وجود آنان افتخار می‌کنند - به راحتی نشان داد که وجوه تشابه در فراگرد تربیت انسان در بین دو تمدن اسلام و غرب بیش از وجوه افتراق آن است. فهم و انتقال این حقیقت، مبین تعریف رسالتی نوین برای علم آموزش وپرورش تطبیقی در منطقه خاورمیانه است.

اندیشمند فرانسوی لوتان کوی، در پیامی که برای خواننده ایرانی کتاب خود فرستاد به نکته مهمی اشاره کرده است. از دیدگاه وی به موازات اینکه علم آموزش و پرورش تطبیقی توسعه پیدا می‌کند و بیش از پیش تجربه کشورها، فرهنگها و گروههای اجتماعی را مدنظر قرار می‌دهد، نقد مفاهیم، نظریه‌ها و روشهایی که بر مبنای تنها یک محیط تدوین شده اند، نیز ابعادی گسترده تر می‌یابد (کوی[1]، ۱۳۷۵). علیرغم وجود این ویژگی در آموزش و پرورش تطبیقی، باید اذعان نمود که در خاورمیانه، این علم هنوز بسیار جوان و ناشناخته است. به همین دلیل با اینکه خاورمیانه منبعی جوشان از تعارضات بین المللی،به ویژه در طی دو دهه اخیر بوده است؛ علمای تعلیم و تربیت نتوانسته اند به خوبی از ظرفیت این علم به نفع کاهش آلام مردم خود و فهم بهتر فرهنگهای دیگر بهره جویند. در ایران وجود درس آموزش و پرورش تطبیقی در برنامه درسی دانشجویان علوم تربیتی تقریباً چهار دهه سابقه دارد. لیکن به دلایل بسیار همچون ضعف آگاهی و اطلاع دقیق از اهداف، کاربرد و روش شناسی مطالعات تطبیقی، عدم دسترسی به شیوه‌های نوین پژوهشهای تطبیقی و از همه مهم‌تر شمار اندک متخصصان این علم، رشد آن روندی بسیار کند داشته است (معدن دار آرانی و کاکیا، ۱۳۹۴). با توجه به این دلائل در مقاله حاضر تلاش شده است که نشان داده شود با بهره گیری از توانمندیهای موجود در پژوهشهای تطبیقی تاریخی می‌توان گامهای اولیه را برای درک تفاهم بین‌المللی در منطقه خاورمیانه برداشت. در واقع مقایسه تطبیقی آرای مربیان مسلمان با همگنان خود در غرب، دارای فایده ای دوسویه است: از یک سو برای دست اندرکاران نظام آموزشی، پژوهشگران و سیاست ورزان کشورهای خاورمیانه روشن می‌سازد که می‌توانند از پیشینه تاریخ تربیتی خود برای اعتلای همدلی با سایر جوامع – به ویژه کشورهای غربی- بهره بگیرند. تطبیق اجمالی عقاید این مربیان روشن ساخت که صرف نظر از تفاوتهای اجتماعی (فرهنگی یا مذهبی)، وجوه اشتراک بسیاری میان آرای آنان وجود دارد. با وجود این سوال اساسی

1. Khoi

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-14]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.4.4.4]

که باقی می‌ماند این است که پس چرا درک ما از مسائل جهان امروز تا این حد متفاوت است. ما ایمان داریم که در منطقه بحران‌زایی همچون خاورمیانه علم آموزش و پرورش تطبیقی می‌تواند در یافتن پاسخی برای این سوال به ما کمک کند. مارک بری رییس پیشین شورای جهانی انجمنهای ملی آموزش و پرورش تطبیقی در پیامی به این نکته اشاره می‌کند که علم آموزش و پرورش تطبیقی بر نیاز به گوش‌سپاری به سایر فرهنگها و پذیرش کثرت تاکید می‌ورزد (بری، آدامسون و میسن[1]، ۱۳۹۰). آشکار است که برای تطبیق گران کشورهای خاورمیانه شناخت ویژگی نظامهای آموزشی مدرن، بدون شناخت مسیر پر پیچ و خمی که آنان در قرون گذشته طی کرده اند، و بن-مایه‌های فکری، فلسفی و تربیتی حاکم بر این نظامها، امکان پذیر نیست. همچنین در این مقاله تلاش شده است که نشان داده شود نظام خانوادگی و نقش اساسی والدین در همه وجوه تعلیم و تربیت، فصل مشترک آرای تربیتی هر دو گروه مربیان مسلمان و غیر مسلمان – علیرغم فاصله زمانی و مکانی آنها از یکدیگر- است. رسالت آموزش وپرورش تطبیقی تاکید دوباره بر این نکته است که نهاد خانواده می‌تواند به جای تاکید بر تفاوتهای فرهنگی و پرورش انسانهای یک سونگر و جنگ طلب، بر وجوه مشترک انسانی همه آدمیان در این کره خاکی تاکید ورزد، چرا که باید عشق به صلح و دوستی نخست در اذهان شکل گیرد.

1.Bray, Adamson & Mason

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-14]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.4.4.4]

منابع

الماسی، علی محمد. (۱۳۷۷). *تاریخ آموزش و پرورش اسلام و ایران*. تهران: امیر کبیر.

بری، مارک؛ آدامسون، باب و میسن، مارک. (۲۰۰۷). *پژوهش های تطبیقی در آموزش و پرورش: رویکرد و روش*، (ترجمه عباس معدن دار آرانی و پروین عباسی، ۱۳۹۰). تهران: نشر آییژ.

بلاغت، رضا. (۱۳۸۴). *بررسی تطبیقی دیدگاه های فارابی، غزالی، روسو و پیاژه در مورد ارکان تربیت*. پایان نامه کارشناسی ارشد آموزش و پرورش تطبیقی، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

حلبی، علی اصغر. (۱۳۶۲). *تاریخ فلاسفه ایرانی*. تهران: انتشارات زوار.

داوری، رضا. (۱۳۷۴). *فارابی*. تهران: طرح نو.

زرین کوب، عبدالحسین. (۱۳۶۴). *فرار از مدرسه*. چاپ سوم.تهران: امیرکبیر.

سوی تینگ، آنتونی. (۲۰۰۷). مقایسه زمان ها. در مارک بری، باب آدامسون و مارک میسن (ویراستار). *پژوهش های تطبیقی در آموزش و پرورش: رویکرد و روش*. (ترجمه عباس معدن دار آرانی و پروین عباسی، ۱۳۹۰). تهران: نشر آییژ.

شاتو، ژان. (۱۳۵۳). *مربیان بزرگ*، (ترجمه غلامحسین شکوهی). تهران: دانشگاه تهران.

علوی، حمیدرضا. (۱۳۷۴). *مقایسه آراء تربیتی روسو با اندیشه های تربیتی اسلام*. رساله دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.

کوی، لوتان. (۱۹۸۱). *آموزش و پرورش تطبیقی*، (ترجمه محمد یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۷۵). تهران: سمت.

معدن دار آرانی، عباس و کاکیا، لیدا. (۱۳۹۴). *آموزش و پرورش تطبیقی: چشم اندازهای نوین*. تهران: آییژ.

نیکزاد، محمود. (۱۳۷۷). *کلیات فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: کیهان.

ویلسون، دی. ان. (۲۰۰۱).آینده آموزش و پرورش بین الملل و تطبیقی در دنیای جهانی شده .در مارک بری (ویراستار). *آموزش و پرورش تطبیقی: سنت، تجدد و چالش های نوین*، (ترجمه عباس معدن دار آرانی، ۱۳۸۴). تهران: نشر جنگل.

Aldrich, R. (1994). Locke. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, *24*(1/2), 61-76. Available at: www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/locke.PDF

Allen, C., & Nielsen, J. S. (2002). *Summary report on Islamophobia in the EU after 11 September*. European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC), Vienna, May.

Al-Harthi, H. (2007). *The 'insider others' versus 'the outsider others' in curriculum in the Middle East*. Paper presented at XXXWorld Congress of Comparative Education Societies. Sarajevo, Sep. 3-7.

Al-Naqib, A. (1993). Avicenna. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, XXIII (1/2), 53-69. Available online at:www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/avicenne.pdf

Al-Talbi, A. (1993). Al-Farabi. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, XXIII (1/2), 353-372. Available online at:

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-14]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.4.4.4]

www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/farabie.pdf

Bailyn, B. (1992). *The ideological origins of the American Revolution*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Boyd, W. (1963). *The educational theory of Jean-Jacques Rousseau*. New York: Russell & Russell.

Caspary, W. R. (2000). *Dewey on democracy.* Ithaca/London: Cornell University Press.

Corbin, H., Nasr, H., & Yahya, U. (1993). *History of Islamic Philosophy*. UK: Keagan Paul International.

Cowen, R. (1996). Last past the post: Comparative education, modernity and perhaps post-modernity. *Comparative Education*, *32*(2), 151-170.

_____ (2000). Comparing futures or comparing pasts. *Comparative Education*, *36*(3), 333-342.

Enan, M. A. (2007). *IbnKhaldun: His life and works*. British Columbia: The Other Press.

Fakhry, M. (2002). *Al-Farabi, founder of Islamic Neo-Platonism: His life, works and influence (Great Islamic Thinkers)*. Oxford: Oneworld Publications.

Grant, N. (2000). Tasks for comparative education in the new millennium. *Comparative Education, 36*(3), 309-317.

Haque, A. (2004). Psychology from Islamic perspective: Contributions of early Muslim scholars and challenges to contemporary Muslim psychologists. *Journal of Religion and Health*, *43*(4), 357-377.

Madandar Arani, A. (2003). Review of book: Comparative education, Continuing traditions, new challenges and new paradigms. *Peabody Journal of Education*, *79*(4), 138-150.

Moseley, A. (2007). *John Locke: Continuum library of educational thought*. London: Alexander Publication Information.

Nofal, N. (1993). Al-Ghazali. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education,* XXIII, (3/4), 519-542. Available online at: www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/al-ghazali.pdf -

Novoa, A., & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey. *Comparative Education, 39*(4), 423-438.

Oweiss, I. M. (1988). *IbnKhaldun, the Father of Economics, Arab Civilization: Challenges and responses*. New York University Press.

Sepehri, M., & Madandar Arani, A. (2007). *The role of educational systems in international crises: A reappraisal of Middle East countries.* Paper presented at XXXWorld Congress of Comparative Education Societies. Sarajevo: Sep 3-7.

Simpson, M. (2006). *Rousseau's Theory of Freedom*. London: Continuum Books.

UNESCO, (1945). *UNESCO Constitution*, Available at: http://portal.unesco.org/en/ev.php- URL_ID=15244& URL_DO=DO_TOPIC& URL_ SECTION=201.html

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-14]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.4.4.4]

Westbrook, R.B. (1991). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

_____ (1993). John Dewey. *Prospects*, XXIII (1/2), 277-291. Available online at: www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/Dewey.pdf

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-14]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.4.4.4]